

UNIVERSITETET I BERGEN
Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap

Masteroppgåve

Ny Giv for kven og korleis?

Ein studie av Ny Giv Overgangsprosjektet på ungdomstrinnet og i vidaregåande opplæring.

Solveig Marie Borgund

Haut 2015

Til Linus, Sondre og Rune

FORORD

Sluttstreken for masteroppgåva er sett. Eit arbeid som har vore spennande, lærerikt, kjekt, men og til tider travelt og frustrerande. Mange har gjort seg fortent til å bli takka.

Først av alt så vil eg takke min tålmodige rettleiar, Svein Michelsen. Du har alltid stilt deg disponibel i din travle kvardag. Eg har hatt stor nytte av dei gode diskusjonane med deg og tatt med meg alle dei gode råda. Takk også til Kjetil Børhaug for gjennomlesing, gode råd og oppmuntringar.

Elles vil eg takke alle i forskargruppa Kunnskap, Politikk og Organisering (KPO) for å ha lese, kommentert og kome med innspel til oppgåva. KPO har vore eit godt forum å vere ein del av, for eiga oppgåve – men og for utviding av horisonten gjennom andre sitt arbeid.

Eg skuldar også Ingrid Helgøy og Anne Homme ved Uni Rokkan ein stor takk for å tatt varmt i mot meg tidleg i masterløpet. De inspirerte og lærte meg mykje.

Takk og til studierettleiar Denise for alltid å ha eit vennleg ord og ei støttande aksle. Takk til alle gode kollegaer for fagleg input så vel som kaffipausar. Ein ekstra stor takk til Andrea Lode for tålmodig gjennomlesing og korrektur.

Sist men ikkje minst må eg få takke familien min. Til mine to søner, Sondre og Linus, for å vere dei som held beina mine nede på jorda og sørgjer for at eg alltid har nok å gjere. Til klippen i livet mitt, Rune, som alltid står bak meg uansett kva eg finn på. De er mitt alt!

Bergen 30. November 2015

Solveig Marie Borgund

Innhald

1. Innleiing	6
1.1. Aktualisering.....	6
1.2. Problemstilling og avgrensing	9
1.3. Oversyn over oppgåva.....	11
2. Forskingstema	13
2.1. Innleiing	13
2.2. Omgrepsavklaring.....	13
2.3. Om fråfall.....	15
2.3.1. Kven fell frå og kvifor fell dei frå?.....	15
2.3.2. Tiltak mot fråfall	19
2.3.3. Om høvet til nye tiltak mot fråfall.	24
2.4. Ny Giv	25
2.4.1. Kvifor Ny Giv?	25
2.4.2. Tidlegare forskning på Ny Giv Overgangsprosjektet	27
2.5. Oppsummering.....	30
3. Teori.....	32
3.1. Innleiing	32
3.2. Issue Context	34
3.3. Policy Design.....	35
3.4. Societal Context.....	39
3.5. Fleirnivåstyring	41
3.6. Dimensjoner	43
3.6.1. Konstruksjon av målgruppe.....	44
3.6.2. Organisering	45
3.7. Oppsummering.....	46
4. Forskingsdesign og metode.....	48
4.1. Forskingsdesignet	48
4.2. Casestudie	48
4.2.1. Val av case	49
4.3. Datainnsamling.....	50
4.3.1. Djupneintervju.....	51
4.3.1.1. Utval av respondentar	52

4.3.1.2. Gjennomføring av intervju	53
4.3.2. Dokumentanalyse.....	55
4.4. Datakvalitet	57
4.4.1. Reliabilitet.....	57
4.4.2. Validitet	58
4.4.3. Generalisering	59
4.4.4. Forskarrolla.....	59
4.5. Dimensjonar i analysen	60
5. Ny Giv Overgangsprosjektet.....	63
5.1. Innleiing.....	63
5.2. Innhaldet i Ny Giv	63
5.3. Definisjon av målgruppe [A1].....	65
5.4. Organisering – aktørar og iverksettingsstrukturar [A2]	67
5.4.1. Ungdomstrinnet [A2].....	69
5.4.2. Vidaregåande opplæring [A2]	70
5.5. Oppsummering.....	71
6. Konstruksjon av målgruppe.....	73
6.1. Innleiing.....	73
6.2. Ungdomstrinnet [C1].....	74
6.3. Vidaregåande opplæring [B1]	78
6.4. Oppsummering.....	80
7. Organisering	83
7.1. Innleiing.....	83
7.2. Ungdomstrinnet [C2].....	83
7.3. Vidaregåande opplæring [B2]	93
7.4. Oppsummering.....	98
8. Resultat, tidligare forskning og avslutting.....	101
8.1. Innleiing.....	101
8.2. Sentrale funn og tidligare forskning.....	101
8.3. Studien sine avgrensingar	109
8.4. Vidare forskning	110
8.5. Avslutting.....	111
9. Litteratur.....	113
9.1. Bøker og artikler	113

9.2. Rapporter og offentlige dokument	115
9.3. Avis og internettkilder	118
9.4. Tidsskrifter	119
10. Vedlegg	120
10.1. Intervjuguide ungdomstrinnet	120
10.2. Intervjuguide vidaregåande opplæring	121
10.3. Intervjuguide elevar	123

1. Innleiing

1.1. Aktualisering

I 2012 synte statistikken frå OECD at 30 % av norsk ungdom enda opp med å ikkje fullføre vidaregåande opplæring (OECD 2012:47). Debatten rundt kva konsekvensar dette har for norsk ungdom og for samfunnet som heilskap har auka i styrke dei siste åra.

«Til tross for at det store flertallet av norsk ungdom begynner i og fullfører et vidaregåande opplæringsløp, er det økende bekymring rundt at frafallet i vidaregåande opplæring er for stort. Frafall oppfattes som særlig problematisk i en tid hvor arbeidsmarkedet i stadig økende grad stiller krav til formell kompetanse»
(Wollscheid 2010:9)

No er det er ikkje slik at fråfall er eit nytt tema i norsk skule. Ministrar frå ulike regjeringar har i tur og orden måtte svare for fråfallsstatistikken og kva tiltak dei vil setje inn for å betre tala. Sjølv om fråfall har vore politikarane sitt bord lenge har det her også vore ei utvikling både i kva departement som har hatt ansvar for politikken og korleis ein handterer det. Tidlegare blei arbeid mot fråfall plassert under arbeid mot fattigdom, i dag blir arbeid mot fråfall handsama som utdanningspolitikk (Baklien, Bratt og Gotaas 2004:152). I stortingsmeldingane er det også mogeleg å spore ei dreining frå at innsats mot fråfall skal setjast inn i den vidaregåande opplæringa til også å dreie seg om førebyggjande arbeid som startar tidleg i grunnskulen.

«Det store frafallet i vidaregåande opplæring har sammenheng med forhold tidligere i utdanningsløpet. Forskning viser at majoriteten av dem som ikke gjennomfører vidaregåande opplæring, går ut av grunnskolen uten å ha tilegnet seg tilstrekkelig kunnskaper og ferdigheter. Tiltak for å øke gjennomføringen i vidaregåande opplæring må derfor også rettes mot grunnskolen»
(Kunnskapsdepartementet 2006:82).

Det å slutte på skulen blir ikkje lenger sett på som eit personleg val eller eit privat anleggjande, men snarare som eit problem som vedgår alle og som påverkar samfunnet som heilskap. Dåverande kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell (SV) kom eksempelvis med følgjande utsegn i 2009: «Det store frafallet i vidaregåande opplæring er en av de faktorene som skaper mest sosial ulikhet i vårt samfunn og de personlige omkostningene er store. Vi må gå løs på frafallutfordringen med nye grep og vilje til å tenke nytt»

(Kunnskapsdepartementet (c), 2009). Kartleggingar gjort på vegne av Kunnskapsdepartementet har synt at ungdommar som ikkje har fullført vidaregåande opplæring har signifikant større sjanse for å bli uføre, ta i mot ulike former for trygd eller hamne i fengsel. Rett nok seier rapporten at dette ikkje direkte kan bli knytt til fråfall eller at fråfall er den einaste forklaringa til dette (Falch og Nyhus, 2009). Likevel så blir det underbygd av tal som syner at ei reduksjon på 10 % i fråfallet kan gi ein samfunnsøkonomisk gevinst på om lag 5,4 milliardar kroner per årskull (Falch, Johannesen og Strøm, 2009).

Norske skolestyresmakter er under press både frå samfunnet, opposisjonspolitikarar, men også frå internasjonale organisasjonar som OECD. Det står fram som skuffande at Noreg med sin rikdom og velferd ligg under OECD-gjennomsnittet når det kjem til gjennomføring av vidaregåande opplæring (OECD, 2012). Mange ulike tiltak har vore forsøkt, både i liten og stor skala, alt frå tiltak som rettar seg direkte mot den faglege opplæringa til tiltak retta mot det psykososiale miljøet.

«Videregående opplæring har en utfordring i å få flest mulig til å fullføre med vitnemål eller fag- eller svennebrev. Uten fullført vidaregåande opplæring øker sannsynligheten for fattigdom og marginalisering senere i livet drastisk»
(Kunnskapsdepartementet 2006:35).

Trass i alle tidlegare forsøk frå styresmaktene og skulen på å handtere fråfallet tvingar merksemda frå til dømes media og OECD fram krav om at styresmaktene må gjere noko med fråfallet. Styresmaktene må vise at dei handlar for å oppretthalde sin eigen legitimitet. Spørsmålet blir kva dei kan og burde gjere når så mykje er forsøkt tidlegare?

Hausten 2010 oppmoda Kunnskapsminister Kristin Halvorsen norsk skule om å vere med på ein «nasjonal dugnad» mot fråfall i vidaregåande opplæring (Finansdepartementet, 2012). Måten dugnaden skulle gå føre seg på var gjennom prosjektet Ny Giv. Halvorsen uttalte at «Hvis vi klarer å få ned frafallet fra vidaregåande opplæring vil det bety at mange mennesker vil få det bedre» (Kunnskapsdepartementet (c), 2010).

Ny Giv blei lansert som eit prosjekt som skulle gjennomførast over heile landet, på ungdomstrinnet og i vidaregåande opplæring. Ny Giv omfatta tre delar:

- «1. Gjennomføringsbarometeret – felles mål for bedre gjennomføring i videregående opplæring og felles data- og statistikkgrunnlag for å vurdere måloppnåelsen.
2. Oppfølgingsprosjektet – bedre samarbeid mellom fylkeskommunen og NAV om ungdom som over tid har vært ute av utdanning og arbeidsliv.
3. Overgangsprosjektet – systematisk samarbeid mellom kommune og fylkeskommune om tett oppfølging av svakt presterende elever som risikerer å ikke mestre videregående opplæring»

(Kunnskapsdepartementet, 2014).

Ny Giv følger opp stortingsmeldingar og forskingsrapportar som har peika på at tidleg innsats mot fråfall bør vere eit satsingsområde (Kunnskapsdepartementet (b), 2011). Ny Giv sin prosjektperiode varte frå 2010-2013, men prosjektet var også meint å setje spor etter seg etter prosjektperioden i form av etablerte samarbeid mellom dei involverte aktørar. Overordna målsetjing med Ny Giv var å auke gjennomføringa i videregående opplæring frå 69 % til 75 % innan 2015 (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Ny Giv blei lansert som noko heilt spesielt, og noko heilt nytt og unikt i politikken mot fråfall – men også i skulepolitikk generelt. Årsaken til dette var at tiltaket tok føre seg to ulike skulenivå, grunnskulen og vidaregåande, men også NAV. Ikkje berre skulle Ny Giv omfatte at kvar av aktørane skulle gjennomføre tiltak i sine respektive organisasjonar, men dei skulle også samarbeide og utveksle informasjon mellom seg. Elevane som deltok i Ny Giv på ungdomstrinnet skulle få oppfølging i overgangen til vidaregåande og oppleve at tiltaket skulle fortsette der. To skulenivå som må kunne seiast å ha nokså forskjellig institusjonell kontekst skulle altså gjennomføre eit prosjekt, og også samarbeide. Grunnskulen har tradisjonelt vore fokusert på å halde klasser samla og ikkje skilje ut elevar utan at ein fattar enkeltvedtak som igjen må vere svært godt grunnjevne. Elevane har plikt til å gjennomføre grunnskulen og foreldra kan stillast til ansvar om dei ikkje gjer dette. I vidaregåande opplæring derimot eksisterer det ikkje noko lovverk som hindrar skulane i å dele inn klasser etter nivå eller til dømes ta grupper av elevar ut av ordinær undervisning. Ungdommane har no rett på skulegong, men plikta er vekk.

«I grunnskolen er retten og plikten til opplæring koblet sammen. Sammenkoblingen utgjør en juridisk forankret forpliktelse som er udiskutabel og som representerer en juridisk bindende kontrakt mellom skolen og foreldrene. I videregående opplæring svekkes denne kontrakten fordi foreldrenes oppdragerrolle endres i og med at den unge har mer ansvar for egne valg. Kontrakten mellom eleven, foresatte og skolen er nå psykologisk i stedet for juridisk. Unges rett til opplæring står fast, men pliktdelen er utydelig og lite eksplisitt»

(Nordahl og Overland 2013:16)

Merksemda rundt fråfall og nye prosjekt som blir lansert syner at det fortsatt er naudsynt å undersøkje og forske på området. Er det slik at tiltak som Ny Giv som blir rullert ut i heile landet, på alle skular er den rette medisinen? Kva skjer når tiltaket møter konteksten det skal leve vidare i? Er konteksten den same på ein vidaregåande skule som ein annan?

1.2. Problemstilling og avgrensing

Gjennom førebuande arbeid i felt- og designoppgåvene har eg alt fått utforska delar av forskingsfeltet og teke enkelte metodiske val i forhold til denne masteroppgåva. Delar av arbeidet i denne studien baserar seg soleis på mine tidligare skrivne arbeid i felt og design. Ettersom Ny Giv består av tre delprosjekt har eg valt å avgrense min studie til å omhandle eitt av dei; overgangsprosjektet, som er den delen av Ny Giv som omhandlar tiltaka i skulen.

Min studie vil vidare ta utgangspunkt i teori om policydesign og den overordna problemstilling for oppgåva er todelt og er som følgjer:

- **Kva karakteriserer Ny Giv Overgangsprosjektet?**
- **I kva grad har kontekst hatt noko å seie for Ny Giv Overgangsprosjektet?**

Som eg vil vise i kapittel 2 føreligg det mykje forskning på fråfall og tiltak mot fråfall. Likevel ser eg rom for min studie. Årsaken til dette er som tidlegare nemnt at Ny Giv som tiltak mot fråfall blei presentert som noko nytt og unikt i form av sitt omfang og involvering av fleire forvaltningsnivå og skulenivå. I fråfallsforskninga er det ikkje nødvendigvis semje om alt, men ein ting ser ut til å utmerkje seg og gå igjen; det faktum at dei som fell frå på ingen måte er ei homogen gruppe menneske. Elevane er ulike, men det er også konteksten Ny Giv skal iverksettast i rundt om i landet. Dette gjer i sin tur at ein fortsatt ikkje har kunnskap om kven som skal omfattast av tiltaka eller korleis dei skal organiserast. Det er naturleg å tenkje seg at det er forskjellar på skular trass i at dei utgangspunktet skal drive med den same

opplæringa. Som om ikkje det er nok at det er forskjell på ein vidaregåande skule ein stad og ein annan stad, så skal Ny Giv Overgangsprosjektet rullerast ut på to ulike skulenivå, vidaregåande skule og ungdomstrinnet, som har ulikt lovgrunnlag og sine heilt egne særpreg.

For å finne svar på den overordna problemstillinga vil det vere nødvendig med gode og presise forskingsspørsmål som skal vere med som rettesnor i forskingsarbeidet. Å finne ut kva som karakteriserer Ny Giv Overgangsprosjektet og kva kontekst har hatt å seie kan i utgangspunktet dreie seg om ein omfattande prosess. Forskingsspørsmåla avgrensar og spissar problemstillinga ytterlegare. Forskingsspørsmåla har blitt utvikla som eit resultat av teorival. Ved gjennomgang av litteratur på området peikar særleg to problemområde seg ut; målgruppe og organisering (Ingram og Schneider, 1997). I tråd med dette har eg valt forskingsspørsmål som passar med eit policy design-perspektiv og som synes sentrale for å karakterisere Ny Giv Overgangsprosjektet og i sin tur identifisere kva rolle konteksten har spela for korleis Ny Giv Overgangsprosjektet blei:

- **Kven er målgruppa?**
- **Kva organisatoriske løysingar vel den enkelte skule og korleis grunngir dei desse?**

Forskingsspørsmåla reflekterer både innhaldssida av politikken og iverksettinga, noko som i sum er avgjerande for å kunne seie noko om policydesign og konteksten (Ramsdal, Michelsen og Aarseth i Bukve og Offerdal 2002:186). Problemstillinga og forskingsspørsmåla fordrar både ein skildrande og ein fortolkande prosess. Ved bruk av forskingsspørsmåla krev det fortolking av, i dette tilfellet tilsette og elevar i skulen sine meiningar og opplevingar av tiltaket.

Eit forskingsopplegg som både inneheld skildrande og fortolkande perspektiv krev også ein samansett metode. Eg har valt kvalitativ overordna strategi for min studie og vil kombinere djupneintervju av aktørar i skulen og dokumentanalyse. Eg vil altså søkje svar på den overordna problemstillinga ved å ha fokus på lågaste nivå for et aktuelle tiltaket, skulen. Sidan Ny Giv Overgangsprosjektet omhandlar både grunnskule og vidaregåande opplæring vil djupneintervjua også omfatte tilsette og elevar på begge skulenivå. Nærare forklaring av metodiske val og strategiar blir presentert i eit eige kapittel om forskingsdesign og metode.

1.3. Oversyn over oppgåva

Masteroppgåva har totalt 8 kapittel – inkludert kapittel 1 Innleiing

Kapittel 2 – Forskingstema er eit kapittel med føremål å setje lesaren nærare inn i temaet fråfall, tiltak mot fråfall og Ny Giv. Kapittelet tek først føre seg dei mest sentrale omgrepa i litteraturen og klargjer kva definisjonar som vil bli nytta vidare i oppgåva. Kapittelet er vidare ein gjennomgang av sentral litteratur som omhandlar forskning på fråfall og tiltak mot fråfall. Avslutningsvis blir bakgrunnen for Ny Giv Overgangsprosjektet, samt forskning på Ny Giv Overgangsprosjektet blir nærare sett på. Gjennomgangen vil være med på å avdekkje om det er mangelfull kunnskap på nokre områder og på den måten også vere avgjerande for å syne kvifor det er rom for denne studien

Kapittel 3 – Teori presenterer det teoretiske grunnlaget for studien, teori om policydesign. Teorien skal rette fokus mot kva spørsmål som er viktige å stille for å skildre Ny Giv Overgangsprosjektet og vidare finne svar på problemstillinga. Kapittelet tek først føre seg teori om policydesign, etterfølgt av presentasjon og argumentasjon for å supplere med eit fleirnivåperspektiv. Til slutt i kapittelet blir analytiske dimensjonar utvikla på bakgrunn av teorien presentert.

Kapittel 4 – Forskingsdesign svarer på kva forskingsdesign studien er lagt opp etter og kva metodiske val som er gjort for å svare på problemstillinga. Kapittelet presenterer avslutningsvis nærare bruk av dei analytiske dimensjonar utvikla for denne studien.

Kapittel 5 – Ny Giv er eit kapittel som tek føre seg Ny Giv Overgangsprosjektet nærare. Kapittelet skildrar prosjektet gjennom dokument frå sentrale styresmakter. Det blir søkt svar gjennom dei to analytiske dimensjonane kva innhald og instruksar politikkkutformarane har lagt i prosjektet.

Kapittel 6 – Målgruppe tek føre seg analyse av datamaterialet med omsyn til den første analytiske dimensjonen som blir presentert i kapittelet om teori; målgruppe. Målsettinga er å finne svar på korleis skulane konstruerer målgruppa for Ny Giv Overgangsprosjektet og kva konsekvensar dette har.

Kapittel 7 – Organisering tek føre seg analyse av datamaterialet med omsyn til den andre teoretiske dimensjonen; organisering. Målet er å finne svar på kva organisatoriske løysingar den enkelte skule vel, korleis dei grunngir dette og korleis aktørane på skulenivået samhandlar med kvarandre.

Kapittel 8 - Avslutting presenterer først sentrale funn i studien og drøftar desse. Kapitlet rundar av med eit blick på avgrensingar ved studien og i kva grad det er høve til vidare forskning.

2. Forskingstema

2.1. Innleiing

Føremålet med kapittelet om forskningstema er å gjere nærare greie for fråfall og relaterte problemområde i skulen, noko som synes sentralt for å kunne studere eit tiltak mot fråfall nærare. Kapittelet vil starte med ei omgrepsavklaring, før det vidare tar for seg forskning på fråfall og tiltak mot fråfall. Dernest vil kapittelet dreie seg om høve til nye tiltak mot fråfall, før det til slutt ser på bakgrunnen for Ny Giv Overgangsprosjektet samt tidlegare forskning på Ny Giv Overgangsprosjektet.

2.2. Omgrepsavklaring

Studien omhandlar tiltaket Ny Giv Overgangsprosjektet, som i sin tur er ein del av eit større prosjekt om å få ned fråfallet i vidaregåande opplæring. Sjølve tiltaket og kva dette inneber blir nærare skildra i kapittel 5. I Ny Giv er det nemninga vidaregåande opplæring som blir nytta framfor vidaregåande skule. Dette seier noko om at det dreiar seg om meir enn berre tradisjonell skulegang. Etter Reform-94 blei også lærlingar og praksisbrevkandidatar inkludert i det vidaregåande nivået, difor kom den meir skildrande nemninga; vidaregåande opplæring.

Omgrepet «tiltak» refererer i denne samanheng til ulike prosjekt og aktivitetar som blir gjennomført i norsk skule med det som føremål at dei skal førebyggje fråfall eller på ulike måtar styrke og forbetre opplæringa i skulen. Det er på den måten eit omgrep som femnar vidt og som inkluderer ei rekkje aspekt i skulen, alt frå små aktivitetar i det enkelte klasserom til store nasjonale satsingar.

Det omgrepet som blir nytta oftast i studien av Ny Giv Overgangsprosjektet, og samtidig er det omgrepet det er knytt størst usemje rundt, er fråfall. Det synes å eksistere eit mangfald i ulike forståingar av kva fråfall er og kva ein legg i sjølve omgrepet, difor er det også naudsynt med ei omgrepsavklaring rundt kva ein legg i det i denne studien. Mange aktørar deltek i debatten kring fråfall og det er ikkje slik at det i alle samanhengar kjem tydeleg fram kva fråfall eigentleg er og kven som blir rekna som «fråfalne». Enkelte har teke til orde for å nytte andre omgrep enn fråfall med den grunngevinga at fråfall er eit negativt lada omgrep.

Ord som bortval eller mobilitet blir føretrekt for å symbolisere at det å slutte på skulen også kan vere medvitne, rasjonelle val – ikkje berre passivt og negativt (Hagen 2005:13). I samanheng med Ny Giv er fråfall det omgrepet som har blitt nytta frå styresmaktene si side, og i fortsettinga difor også det som blir nytta i denne studien.

Forskingslitteraturen syner også at det er uklart kva som blir rekna som fråfall, og korleis omgrepet blir nytta.

«Frafall er ikke et entydig begrep, og det avgrenses og defineres ulikt i alle de fem nordiske landene. Det er variasjon i hvem som inkluderes i frafallsgruppen, for eksempel er det slik at i noen land defineres ungdommene som har gjennomført uten å bestå inn i frafallsgruppen, i andre land defineres de inn blant de som aldri har falt fra. Et annet forhold som er forskjellig er når man starter å telle; ved fødsel, ved avslutningen av obligatorisk skole eller ved starten av videregående opplæring. Og: når slutter man å telle? Fem år etter påbegynt videregående opplæring, når de unge er 24 år eller ved 40 års alderen?»

(Markussen 2010:12).

Markussen set fokus på at fråfall blir definert ulikt på tvers av landegrenser. Det er også slik at det ikkje finns ei uttala semje i daglegtala om kva fråfall er i Noreg. Skal ein telje med dei som sluttar i vidaregåande opplæring på grunn av feilval, men som startar på nytt på ny studieretning og fullfører der? Er det fråfall å fullføre vidaregåande opplæring utan å ha stått i alle fag? Korleis kan statistikkar som samanliknar land bli vektlagt så tungt i debatten når ulike definisjonar og ulike skulesystem kan medverke til statistikkgrunlaget? Kva definisjon av fråfall låg til grunn ved etableringa av Ny Giv? Å definere ein «korrekt» versjon av fråfall synes å vere ei håplaus oppgåve, og i denne studien heller ikkje naudsynt. Det er rett nok viktig å klargjere kva fråfall inneber i denne samanheng, korleis fråfall blir definert i Ny Giv.

I Ny Giv blir gjennomføring av vidaregåande opplæring målt etter elevkulla sin oppnådde kompetanse innanfor ein tidsperiode på fem år etter starta vidaregåande opplæring. «Indikatoren for frafall frå vidaregåande opplæring viser andelen elever som ikkje er i utdanning i meir enn ett år på hvert trinn for hvert skoleår» (Kunnskapsdepartementet (e) 2013:43). Det er altså slik at i forhold til gjennomføring tel også dei elevane som har utført eit byte av studieretning, feilval og dei som tek ein pause frå skulen så lenge dei er tilbake neste skuleår. Det er den augneblinken ikkje blir registrert inn igjen neste skuleår at det blir rekna som fråfall.

I denne studien er det fråfall slik det er definert gjennom Ny Giv som er relevant og difor slik fråfall vil bli nytta vidare. Studien har ikkje som siktemål å seie noko om fråfall er verken positivt eller negativt, men å skildre prosjektet og finne ut kva rolle kontekst har spela for det.

2.3. Om fråfall

Fråfall og relaterte problemområder i skulen har blitt forska på av mange og gjennom lang tid. Feltet er prega av forskning frå fleire ulike fagområde; til dømes har pedagogar, sosiologar, psykologar og statsvitarar alle vore interessert i fenomenet fråfall. Innfallsvinkel, forskingsmetode og teoretisk utgangspunkt har naturleg nok variert i stor grad. Å få ei oversikt over feltet er med andre ord ei utfordring då materialet er rikt. I det fylgjande vil difor berre eit utval av forskning som synes representativ for feltet og samstundes synes relevante for studien av Ny Giv Overgangsprosjektet bli presentert.

2.3.1. Kven fell frå og kvifor fell dei frå?

Studiar som dreiar seg om å identifisere kven som fell frå og kvifor er i stor grad kvantitative studiar. Det er gjerne store studiar av heile fødselskohortar som tek føre seg målbare forhold. Hypotesar om at menneske sin bakgrunn avgjer framtida står sentralt på mange måtar. Studiane har også undersøkt fråfall som eit fenomen av sosial reproduksjon. Slik sett kan desse studiane plasserast inn i ein større forskingstradisjon som omhandlar forskning på sosial klasse.

«Frafall er ikke ett problem – det har mange årsaker, og virkningene er flerfoldige og ulike. Diagnosene som stilles varierer mye, men dokumentasjonen over hva som slår sterkest ut er rimelig god. Men alt som påvirker frafall kan ikke påvirkes like enkelt eller med umiddelbar effekt»

(Hernes 2010:8).

Hernes gir oss her eit innblikk i at årsakene til fråfall er mange, men at det ikkje alt kan handterast med det same eller på ein gitt måte. Særskilt gjeld dette gjerne årsakar som ungdommane har med seg i form av kor dei kjem frå, kva utdanning foreldre har og liknande.

I «Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden» (Markussen, 2010) blir forskning på årsakar til fråfall og tiltak presentert. Studien er basert på kvantitative surveydata. Det blir synt til at ei rekkje faktorar i ungdommane sine oppvekstvilkår og familiebakgrunn har innverknad. Mellom desse blir det nemnt at det er større sjanse for fråfall blant ungdom med minoritetsbakgrunn og ungdom som bur saman med berre ein av foreldra. Samstundes er det større sjanse for fullføring og bestått dersom ungdommane har foreldre med høgare utdanning, og for ungdom med yrkesaktive foreldre. Det blir også synt til at fråfallet er markert høgare på yrkesutdanningane framføre studiespesialiserande retning. Vidare seier rapporten at gutar er sterkare representert enn jenter på statistikken over fråfall, samt at dei tre nordlegaste fylka utmerkar seg med høgare fråfall enn resten av landet, noko som kan skuldast større grad av bortebruarar. Det blir også påpeika at dårlege resultat tidleg i skulegangen aukar faren for fråfall. Elevar med åtferdsavvik har også større sjanse for å falle frå seier Markussen, men samstundes blir det understreka at elevar med så alvorlege åtferdsavvik at dei har rett på ekstra oppfølging og ressursar har ein markert større sjanse igjen for å ikkje falle frå (Markussen 2010:135-138). Hovudårsakene til fråfall blir i stor grad presentert som ein slags bagasje ein har med seg heimanfrå.

Frøseth og Markussen (i Markussen 2009:80) syner til eit mangfald av studiar som alle har kome fram til at tidlegare skuleprestasjonar har mykje å seie for om elevar oppnår kompetanse gjennom vidaregåande opplæring. Tidlege skuleprestasjonar blir igjen knytt nært opp til faktorar som kjønn, minoritetsbakgrunn og foreldra sitt utdanningsnivå. Det er altså ikkje slik at det er det genetiske grunnlaget som er direkte årsak til fråfallet. Det er snarare slik at opphavet ditt kan gjere at du presterer dårleg tidleg i skulegongen, noko som igjen vil auke risikoen monaleg for fråfall seinare i skulegongen. Kven du er og kor du kjem frå er med andre ord noko som vil følgje deg resten av livet.

Fleire rapportar og bøker kommenterer at tidlege skuleprestasjonar er det som har størst påverknad for om elevar oppnår studie- eller yrkeskompetanse gjennom vidaregåande opplæring (Frøseth og Markussen, 2009;Frønes og Strømme, 2010). Elevar med gode resultat tidleg i skulegongen ber desse med seg og har større sjanse for å klare seg bra også seinare. «Dette viser at suksess i stor grad reproduseres innanfor utdanningssystemet» (Frøseth og Markussen i Markussen 2009:80). Dette blir også trekt fram av Nordahl og Overland (2013:27-29) som kan syne til at av elevar med lågare enn 3 i snittkarakter frå

grunnskulen i Oslo, har berre 13 % fått studie- eller yrkeskompetanse 5 år etter at dei starta i vidaregåande opplæring. Vidare blir det peika på at kunnskap og evner eleven har med seg frå grunnskulen er med på å avgjere korleis dei klarar seg i vidaregåande opplæring, men også elles i livet.

Nordahl og Sunnevåg (2008) syner til at det alt er tidleg i skulegongen at elevane i praksis fell frå sjølv om dette ikkje bokstaveleg talt inneber at dei sluttar på skulen på det tidspunktet. Alt i grunnskulen er det ein monaleg del av elevmassen som ikkje får den tilpassa opplæringa dei har krav på gjennom Opplæringslova. Det dreiar seg om elevar både med og utan diagnosar. Rapporten syner vidare at elevar med trong for spesialundervisning ofte ikkje får det før seint i grunnskulen, noko som talar i mot at tidleg innsats har blitt sett i verk. «Mange av disse elevene har ut fra denne undersøkelsen så store faglige hull at det vil være svært vanskelig å få gjort noe med dette gjennom en begrenset innsats på ungdomstrinnet» (Nordahl og Sunnevåg, 2008).

Andre studiar legg til grunn at organisering av skulen og opplæringa i sin heilskap, studieprogram og undervisning har noko å seie for fråfallet. Ein slik tankegang blir gjerne grunnlagt med at statistikken som syner forskjellen på fråfallsprosenten mellom studieprogram er på prov på at organisering må ha innverknad. Kritiske røyster hevdar at norsk skule ikkje fullt ut lukkast på områder som tilpassa opplæring og tidleg innsats. Det blir etterlyst tiltak gjennom heile skuleløpet, både i grunnskule og vidaregåande opplæring.

«Trass i den tiltakande profesjonaliseringa innanfor både pedagogikk og spesialpedagogikk har ein ikkje makta å få fram ein skulepraksis som yter alle elevar rettferd, og som gir alle gode vilkår for læring. Eit av hovudmåla med skulen, at han skal gi alle gode vilkår for læring, er ikkje oppfylt»

(Haug, 2011).

Litteraturen som samanliknar fråfall i fleire land tek også opp at ulik organisering av utdanningssystema må bli tatt med som ein mogleg faktor til dei forskjellar som eksisterer mellom land (Markussen, 2010).

Tabellen under syner talgrunlaget frå vidaregåande opplæring som er ein av årsakene til den politiske merksemda rundt fråfall.

Tal starta i vidaregåande opplæring hausten 2007:	% fullført etter 5 år
62932	69 %
Tal starta studiespes.:	
31889	83 %
Tal starta yrkesfag:	
31043	55 %

(SSB, 2013).

Tala syner altså at det totale fråfallet er på 31 % frå vidaregåande opplæring. Det er markert færre som fell frå på studiespesialiserande linjer (17 %) enn frå yrkesfaglege linjer (45 %). Innanfor yrkesfaga er det også store forskjellar mellom dei ulike studieretningane (Byrhagen, Falch og Strøm 2006:5).

Norsk skule og det norske samfunn elles har gjennomgått ei kontinuerlig utvikling gjennom åra. Det er difor naturleg å tenkje seg at fråfallet i dag skjer i ein anna kontekst enn tidlegare. Fråfall for ein del tiår sidan hadde gjerne sine grunnar i økonomi og familieforpliktingar. Ungdom som ikkje fullførde si utdanning hadde oftast eit arbeid som venta på dei. Andre avslutta utdanninga for å hjelpe til i hushaldet eller med gardsdrifta til dømes. Mange av dei som ikkje gjennomførte vidaregåande opplæring starta heller aldri på den. I dag er det slik at 96 % av alle norske ungdommar startar vidaregåande opplæring direkte etter grunnskulen, men berre ein av tre fullfører med studie- eller yrkeskompetanse innanfor 5 år etter at dei har starta (Frøseth og Markussen 2009:69-71).

Overgangen frå grunnskule til vidaregåande opplæring blir for mange stor. Mens grunnskulen fortsatt er sterkt forankra i einskapsskulen, er fokuset på individet sterkare i vidaregåande opplæring. Læraren si rolle er i større grad å lære elevane fagkunnskapar og ikkje byggje miljø. Klassane er ofte mindre, spesielt på yrkesfaglege retningar og krava til den enkelte sine prestasjonar aukar. I motsetnad til grunnskulen der elevane blir inndelt i klassar basert på årskull åleine, blir elevar no delt inn etter val av studieretning. Dette inneber ofte at dei kjem i klasse med elevar som på mange måtar er lik seg sjølv, det har gjerne like interesser – derav val av studieretning, og karaktergrunnlaget liknar gjerne sidan dei har kome inn på det same. At elevane innanfor ei klasse på mange måtar er like er ikkje det same som at dei er ei homogen gruppe som automatisk får eit godt sosialt miljø. Ein del av dei som fell frå forklarar at nettopp det å ikkje finne seg til rette i miljøet og at lærarar ikkje grip fatt i sosiale problem er årsak til skuleslutt (Lødding i Markussen 2009:103-105).

Undersøkingar syner at dei som fell frå oftast gjer det mellom 1. og 2. år eller mellom 2. og 3. år i vidaregåande opplæring, og i siste kategori er halvparten av dei som sluttar elevar som ikkje får læreplass i bedrift. Elevar som ikkje får læreplass i bedrift skal bli tilbudd lærefag i skulen, men det ser altså ut som dette er eit tilbod mange ikkje vel å nytte (Frøseth og Markussen i Markussen 2009:72-73). Trass i at endringa blir opplevd som stor så kan det synes som overgangen mellom nivåa ikkje blir markert i like stor grad som tidlegare.

2.3.2. Tiltak mot fråfall

Innanfor forskinga på tiltaka mot fråfall har fokus vore på å finne kunnskap om kva tiltak som har vore forsøkt og kva av desse som syner effekt. Studiane her er gjerne kvalitative og prega av forsøk. Forsøka er gjerne små, for eksempel nokre få skular eller 1-2 fylkeskommunar.

Norsk Institutt for By og Regionsforskning utførte i 2004 forskning på bestilling av Utdanningsdirektoratet på området satsing mot fråfall i vidaregåande opplæring. I rapporten blir det sett på tiltak og ulike prosjekt utført i fire forskjellige fylker. Forskarane har intervjuet både lærarar og elevar, gjennomført deltakande observasjon på prosjektmøter og gjennomført dokumentanalyse (Baklien, Bratt og Gotaas 2004:30-39). Tiltaka som har vore forsøkt av fleire av fylka baserer seg i stor grad på at ulike former for tiltak faktisk *har* effekt. I Finnmark til dømes har fokuset på å hindre fråfall lagt på ulike former for tiltak spesielt retta mot hybelbuarar og deira velferd. Eksempel på tiltak er vertsfamiliar, valfag på kveldstid og skulefrukost for å nemne nokre (ibid:104).

Det kjem fram av rapporten at fylka tilsynelatande kan verke like ved starten av forskingsprosjektet i form av at den same skulestrukturen eksisterer overalt. Ved slutten av forskingsprosjektet har derimot fleire forskjellar enn likskapar blitt identifisert. I konklusjonen blir det peika på at det er trong for svært ulike typar tiltak for borte-buarar i Finnmark som ofte felle frå grunna lang reiseveg heim, og unge innvandrarar i Oslo som har heilt andre årsaker til å droppe ut av skulen - ulike kontekstar krev ulike tiltak (ibid:143). Sjølv om forskarane langt på veg anerkjenner at tiltaka dei har sett på har sin verknad, blir det ikkje lagt skjul på vanskaner med å måle dette direkte opp mot fråfall. Sjølv om elevane hyller tiltaka er ikkje dette et same som at ein sikkert kan fastslå om dei kjem til å slutte på skulen på eit seinare tidspunkt (ibid:147-149). Rapporten blir avslutta med ei klar oppmoding

som kastar lys over at ein ser på fråfall som noko som speglar sosiale forhold, altså noko som kan rettast på:

«Slikt sett er det naturleg at satsing mot frafall i vidaregåande opplæring er en del av tiltaksplanen mot fattigdom. Fattigdom, i vid forstand, fører til frafall, og frafall fører til, eller forsterker fattigdom. Begge deler krever offentlig oppmerksomhet og innsats. Forebygging av frafall i vidaregåande opplæring er en viktig satsning i så måte, og flere av de tiltakene vi har fulgt i denne evalueringen tyder på at man er på rett vei»

(Baklien, Bratt og Gotaas 2004:152).

Eit anna konkret forsøk som har vore prøvd ut og studert i vidaregåande opplæring, er praksiskandidatordninga. I korte trekk går ordninga ut på å tilby ein type opplæring som gir kompetanse i form av eit praksisbrev. Kompetansen ved fullført opplegg vil ligge på eit nivå under det meir kjende fagbrevet. Opplæringa omhandlar ein viss del fellesfag kombinert med praktisk lære, og praksiskandidaten kan velje å gå vidare og gå opp til eit fagbrev etter to år i lære. Målgruppa har vore sokalla svake elevar, men det er ikkje verken fagleg eller politisk semje om kva ein svak elev er. Mangel på felles definisjon og forståing har ført til at fylker har valt å organisere og leggje til rette for praksiskandidatordninga relativt ulikt (Høst 2011:11-13). Rapporten om praksiskandidatordninga er utforma på bakgrunn av elvane sine karakterar i fellesfag, resultat på praksisbrevprøva og intervju med lærarar, opplæringsbedrifter samt elevane sjølve. Konklusjonen frå Høst (2011:18-22) er at elevane som har delteke i forsøket fullfører, ikkje berre den praktiske delen – men også fellesfaga som dei tidlegare låg svært dårleg an i. I matematikk auka elevane i snitt ein halv karakter frå kva dei hadde på ungdomsskulen. Tiltaket er altså eit forsøk på å fange opp og leggje til rette for elevar som ein normalt ville rekna for å ligge i gruppa med særskild høg risiko for fråfall i løpet av ordinær opplæring. Forsøket syner variasjon innanfor gruppa som deltok, men likevel klarar praksiskandidatane seg jamt over betre også i fellesfaga – noko som kan tyde på at dei har eit potensiale som kanskje ikkje hadde blitt fullt utnytta i eit ordinært utdanningsløp.

Studiar som har sett på tiltak mot fråfall ser ut til å tyde på at sjølv om bakgrunnsvariablane knytt til sosiale forhold og opphav har noko å seie, så opnar det seg likevel eit handlingsrom for å gjere noko med fråfall. Studiane framhevar at tiltak som det å leggje undervisninga til rette for den enkelte, auka merksemd og praksisretting kan vere faktorar som peikar i positiv retning. Denne forskinga stettar opp om tanken om at tilpassa undervisning for den enkelte

elev er eit viktig verkemiddel i kampen mot fråfall. Men det å tilpasse opplæringa til den enkelte elev kan også opplevast som ei stor utfordring i eit skulesystem der ein er opptekne av at alle skal handsamast likt.

«I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør»

(Opplæringslova § 8-2, 1998).

Opplæringslova seier altså at det er akseptabelt å dele inn i klasser med det som føremål å skape føremålstenelege sosiale einingar, men det er ikkje akseptabelt å dele inn klassar eller grupper som baserer seg på differensiering etter elevane sine trekk. Også stortingsmeldingar og NOU-ar syner at einskapsskulen fortsatt står sterkt i Norge. I Stortingsmelding 20 (2012-2013) kan vi lese at: «..formålet legger vekt på enkeltmenneskers rett til en likeverdig og inkluderende opplæring, og viktigheten av at elever og lærlinger utvikler kompetanse som kan legge et godt grunnlag for aktiv deltakelse i samfunnet og arbeidslivet», vidare i same stortingsmelding står det også at; «Skolen skal være et speilbilde av det norske samfunnet, med en sammensatt gruppe barn og unge. Elever og lærlinger har ulike evner, ulike kunnskaper og ulik sosial og kulturell bakgrunn» (Kunnskapsdepartementet (e) 2013:10-11). På same tid legg styresmaktene til grunn at skulen klarer å takle alle desse ulikskapane og at alle får ei god opplæring. «Nasjonale myndigheter må tillate større mangfold i de løsninger og arbeidsmåter som velges, slik at disse er tilpasset situasjonen for den enkelte elev, lærer og skole» (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004:3).

Det er tydeleg at sentrale skulestyresmakter gir sterke signal om at skulen skal ha plass til alle elevar uansett føresetnader. Alle norske barn har rett og plikt til opplæring. I dette ligg det at styresmaktene har plikt til å skaffe skuleplass til alle frå det året dei blir 6, samstundes som dei føresette har plikt til å sørgje for at barna får denne opplæringa og ikkje blir hindra (Nordahl og Overland 2013:13-16). Fagleg sett har alle desse ulike elevane rett til tilpassa opplæring, men utan at dei blir delt inn i grupper som følgje av faglege evne. Auka fokus på tilpassa opplæring var eit av hovudmåla med den første skulereforma, Kunnskapsløftet (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005:3). Likevel herskar det stor grad av tvil om kva tilpassa opplæring faktisk inneber i praksis (Bachmann og Haug 2006:8). Det er opp til kvar

enkelt skule å organisere si undervisning slik at dette skjer. I tråd med einskapsskulen blir det argumentert for at tilpassa opplæring er noko som skal gå føre seg i klasserommet. Ein skal ikkje vike frå Opplæringslova for å kunne drive god opplæring tilpassa den enkelte. «Individualiseringstiltak må hovudsakelig skje innanfor fellesskapets grenser på en slik måte at det ikke går på bekostning av deltagelsen i fellesskapet» (Bachmann og Haug 2006:15). Det blir argumentert for at ingen skal bli fråteken sin plass i klassa, sidan klassa skal vere arena for utvikling av både sosial og fagleg kompetanse. Forsking syner at måten å drive tilpassa opplæring på varierer frå skule til skule. Måten å identifisere kva behov den enkelte elev har ber også preg av at sentrale styresmakter har gitt skulen stor grad av metodefridom (Rambøll og NOVA 2010:34).

I utgangspunktet finns det berre eit høve per i dag til å trekkje elevar ut av si ordinære klasse for ekstraordinær tilpassa undervisning. Eleven må då ha eit vedtak om spesialundervisning, noko som vanlegvis blir tildelt ved ulike diagnoser. Markussen (2010:35) syner til funn som tyder på at ungdom så har så alvorlege åtferdsavvik at dei fell inn i ein kategori der dei har krav på spesialundervisning og andre hjelpetiltak også har mindre risiko for å droppe ut av skulen enn ungdommar som har sokalla mindre åtferdsavvik og dermed ikkje får tilgang på ekstra ressursar. Tiltak for gruppa med alvorlege åtferdsavvik kan altså vere med på å redusere noko av fråfallet. Det kan då vere aktuelt å spørje om det også er fleire grupper som kan ha nytte av auka ressursbruk og oppfølging. Forsking på spesialundervisninga har derimot synt at det å bli tatt ut av klassa kan verke stigmatiserande for elevane det gjeld gjennom mangel på deltaking i fellesskapet og det å bli peika ut som svak (Bachmann og Haug 2006:22; Solli, 2004; Nordahl og Overland 1997:25). Trass i forkinga sin kritikk av måten elevar blir stigmatiserte på har bruken av spesialundervisning utanfor ordinær klasse auka kraftig dei seinare åra. Frå 2006-2014 auka tal elevar som fekk spesialundervisning med 10 000, til saman 50 000 elevar får no spesialundervisning i norsk skule. Tala syner at 80 % av dei som har eit vedtak om spesialundervisning i 2013 tok i mot dette utanfor klassa dei høyrer til, enten i ei gruppe eller individuelt (Utdanningsdirektoratet, 2013). Bachmann og Haug (2006:63) har trekt fram at spesialundervisning i utgangspunktet dreiar seg om tilpassa undervisning for elevar med særskilte utfordringar for eksempel knytt til åtferdsvanskar.

Den ekstra merksemda til elevar med åtferdsvanskar og debatt rundt i kva grad skulen evnar å drive tilpassa undervisning har heng også saman med ei rekkje tiltak i kategorien «tidleg

innsats». Tiltaka er mangslungne, men har det til felles at dei skal setjast inn tidleg i skulegongen og på den måten verke førebyggjande.

Men kva er eigentleg tidleg innsats og på kva er tanken bak? «Frafall i vidaregåande opplæring kan ses på som sluttunkt på en prosess som har startet tidlig i de unges liv» (Markussen 2010:208). Tanken bak tidleg innsats-tiltaka er i tråd med den norske fellesskulen og at skulen skal vere med å gi alle like høver uavhengig av nedarva eigenskapar og sosial klasse. Det er ikkje kva ein gjer, men når ein gjer det som er viktig. Dess tidlegare i skulegongen ein kan identifisere elevar som har ulike problem både fagleg og sosialt, dess større sjanse er det for at ein kan endre framtidsutsiktene deira. I tanken om tidleg innsats ser ein fråfall i eit livsløpsperspektiv i form av at ein ser på fråfall som noko som har starta lenge før ein i det heile tatt har starta i vidaregåande opplæring (Wollscheid 2010:7).

«Tidlig innsats i barne- og ungdomsårene kan være et velegnet redskap i forebyggingen av frafall på vidaregåande skole. Ovennevnte stortingsmelding peker på at bred og tidlig innsats og tilpasset "timing" av ulike tiltak er svært viktig for å sikre en god utviklingsprosess for barn og unge»

(Rambøll og NOVA 2010:3).

Wollscheid (2010:13) løftar fram verdien av kombinasjon av tiltak mot fråfall gjennom heile oppveksten, samt eit ekstra fokus på overgangsfasane mellom grunnskule og vidaregåande opplæring, og mellom kvart år i vidaregåande. Som grunngeving for ein slik måte å nærme seg fråfallsproblematikken på, blir det lagt vekt på den tidlegare forskinga som peikar på at både nedarva eigenskapar, manglar ved elevane si grunnopplæring og miljømessige faktorar som årsaker til fråfall. Nettopp dette taler for at arbeid mot fråfall bør skje gjennom heile oppveksten ved å ta tak i risikofaktorane som seinare kan utløyse fråfall. Rapporten ser vidare på tiltak for språkutvikling alt frå barnehagealder og det å følgje opp lesekunnskap på barnetrinnet som viktige innsatsfaktorar. Sosial ulikskap har ein tendens til å utvikle seg over tid og gapet mellom lågare og høgare sosiale lag veks. Det vil difor kunne utgjere ein stor forskjell å kunne komme tidleg inn med innsats som i tillegg til å førebyggje fråfall også kan vere med å hindre noko av utviklinga av andre sosiale ulikskapar (ibid:69). Samstundes understrekar Wollscheid at tidleg innsats ikkje vil vere nok om ikkje også overgangsfasane også blir følgt spesielt opp. Med overgangsfasane meiner ein både overgang frå grunnskule til vidaregåande, men også frå eit år til eit anna år i vidaregåande opplæring. Særskilt for yrkesfagelevane ser fråfallet ut til å vere spesielt høgt i overgangen mellom år 2 og 3. Ein

rapport frå Rambøll og NOVA (2010:31) stettar opp om dette. Det blir her kommentert at gammalt tankegods om verdien rundt at elevane skal starte med «blanke ark» når dei går over i ungdomsskule og seinare i vidaregåande opplæring bør bli forkasta til føremon for ein tankegang om at nivåa må utveksle informasjon til det beste for den enkelte elev.

2.3.3. Om høvet til nye tiltak mot fråfall.

Gjennomgangen syner at vi veit mykje om fråfall, både årsaker og kva tiltak som har vore prøvd ut for å hindre fråfall. Ein veit mykje, men mykje er også uavklara. Årsakene til fråfall er mangslungne og konklusjonen er at ein trass i desse opplysningane ikkje kan finne ein «typisk» elev som fell frå. Elevane som fell frå er like forskjellige som elevane som fullfører. Det einaste dei synes å ha felles er det faktum at dei står i fråfallsstatistikken. Kven som fell frå er altså ikkje verken ei homogen gruppe eller klart avgrensa. Kven skal då vere målgruppe for eventuelle tiltak? Når det kjem til tiltak for å hindre fråfall er den største utfordringa å skaffe dokumentasjon for kva som faktisk verkar. At ulike tiltak har blitt godt motteke blant elevar er ikkje prov på at dei direkte fungerer mot fråfall. På den andre sida så syner forskinga at jo tidlegare innsats ein gjer for å demme opp for problem i skulen jo betre og meir effektivt. Den tidlege innsatsen skal fange opp kva kvar enkelt elev har trong for og på den måten vil også tiltaka kunne tilpassast eleven. Så enkelt, men likevel så vanskeleg. For både tidleg innsats og individuell tilpassing reiser spørsmål og problemstillingar som ein må ta med seg inn i prosessen med å skape nye policydesign. Kor tidleg skal tidleg innsats setjast inn? Kan tidleg problemdefinering skape stigmatisering og ende som sjølvoppyllande profetiar? Er det mogeleg med individuell tilpassing og fokus på enkelteleven i den norske einskapsskulen? I sum handlar dette om organisering og korleis organisere tiltak mot fråfall som faktisk verkar har ein ikkje nok kunnskap om.

Styresmaktene har gjennom dei endringar som har vore i norsk skule dei siste tiåra lagt opp til ei forventning om at all norsk ungdom skal gå gjennom heile skuleløpet frå 1. klasse i grunnskulen til fullført vidaregåande opplæring. Gjennom å inkludere det vidaregåande nivået i nemninga grunnopplæringa blir det kommunisert kva som blir rekna som eit minimum av utdanning ein må ha. Ungdommane skal gjennom denne prosessen med skifte av skular, men slik det blir handsama politisk og det forskinga syner om overgangen heng lite saman. Mykje tyder på at overgangen mellom skulenivåa ikkje blir markert godt nok, og at

elevane ikkje er godt nok førebudde på dei endringane som møter dei ved overgang frå grunnskule til vidaregåande skule.

Ny Giv Overgangsprosjektet blei på mange måtar lansert som eit tiltak som nettopp skulle ivareta konsekvensen av forkinga som seier at tidleg innsats og fokus på den enkelte elev, samt fokus på overgangen mellom skulane er rett medisin mot fråfall. Tidlegare har alle tiltak og prosjekt som har retta seg mot fråfall blitt sett inn i vidaregåande opplæring. Ny Giv Overgangsprosjektet skulle altså gjere noko heilt nytt, tidleg innsats, gå inn alt i grunnskulen. Eit prosjekt som skulle kople dei to skulenivåa, vidaregåande og grunnskule nærare saman. Men kva skjer når eit felles prosjekt møter to ulike kontekstar? Teori om policydesign seier som kapittel 3 vil gå nærare inn på at nettopp kontekst er ein variabel som påverkar føresetnadene for tiltak. Ny Giv Overgangsprosjektet er på den måten eit interessant prosjekt å undersøkje nærare. Vil dei ulike kontekstane vere med å forme prosjektet eller vil kontekstane endre seg som følgje av prosjektet? Men før det teoretiske grunnlaget for studien blir nærare gått inn på skal bakgrunnen for sjølve studieobjektet bli noko nærare sett på, og til slutt tidlegare forking på Ny Giv Overgangsprosjektet.

2.4. Ny Giv

2.4.1. Kvifor Ny Giv?

I 2007 oppnemnde dåverande Kunnskapsminister, Øystein Djupedal eit utval på 16 personar som skulle sjå særskilt på spesialundervisninga i norsk skule. Midtlyngutvalet, som det blei heitande, hadde sitt mandat at dei skulle «vurdere i hvilken grad vi har et system som sikrer tidlig innsats til førskolebarn, elever og lærlinger med særlige opplæringsbehov» (Kunnskapsdepartementet, 2007). I 2009 kom Midtlyngutvalet sin sluttkonklusjon i form av utgreiinga «Rett til læring». Utvalet meinte at innsats mot fråfall blei sett inn for seint og at trass i at ein veit mykje om årsaker til fråfall har ein lite sikker forking på kva tiltak som fungerer. Utvalet tilrådde sterkare fokus på basisdugleikane lesing og skriving i grunnskulen for betre å kunne ruste elevane til vidare skulegong i vidaregåande opplæring. «Det er (..) grunn til å tro at frafallet i videregående skole vil reduseres dersom flere elever går ut av grunnskolen med et tilstrekkelig godt faglig grunnlag» (Kunnskapsdepartementet (a) 2009:62). Midtlyngutvalet gir norsk skule kritikk for å ha det dei kallar ei vente-og-sjå-

haldning, i staden for å vere proaktive i form av tidleg innsats for å hindre at elevar heng etter og går ut av skulen med mangelfull opplæring. Elevane som ofte er skadelidande for ei slik vente-og-sjå-haldning er ikkje elevar med trong for spesialundervisning, men elevar utan spesialundervisning - men med trong for noko ekstra hjelp. Utvalet meiner at årsakene til fråfall først og fremst skuldast systemet og kallar fråfallet i norsk skule for eit systemproblem (ibid).

«Det er viktig å påpeke at fråfall bare kan bekjempes gjennom et bredt spekter av tiltak, og det finnes ingen sånn sett ingen 'vidunder-kurer'. Utvalget gar bygget sine forslag på prinsippene om tidlig innsats og tilpasset opplæring, og mener at kontinuerlig og systematisk oppfølging vil gjøre elever bedre fokusert på videregående opplæring»

(Kunnskapsdepartementet (a) 2009:173).

Vidare finn ein eit auka fokus på tidleg innsats i kampen mot fråfall hjå den sitjande regjeringa i perioden etter Midtlyngutvalet. I Stortingsmelding 44 (2008-2009) kan vi lese at: «Regjeringen legger vekt på tidlig innsats som en hovedstrategi for å sikre alle en god utdanning og forhindre fråfall» (Kunnskapsdepartementet (b) 2009:5). I den same Stortingsmeldinga blir det lagt fram at ungdomstrinnet no blir sett på som ein avgjerande faktor for motivasjon til vidare skulegong. Samstundes som det er eit ynskje å unngå at elevane blir teoritrøtte alt på ungdomstrinnet blir trongen for eit fortsatt fokus på teori sett på som viktig med tanke på kva krav som ventar elevane seinare i utdanning og arbeidsliv. Utfordringa ligg då i å drive undervisning på varierte måtar slik at alle vil ha føresetnader for å kunne gjere seg nytte av den (Kunnskapsdepartementet (b) 2009:7).

Ny Giv kan på mange måtar seiast å vere eit tiltak som såg dagens lys som følgje av at det i dag eksisterer ei norm om at *alle* skal gjennomføre vidaregåande skule. Fråfall har alltid eksistert, men var ikkje i den grad sette på som eit problem tidlegare slik som i dag.

Samfunnet og politikarane har altså slått fast at fråfall er eit problem, og dermed må ein også gjere noko med det. Utfordringa blir mellom anna å finne ut korleis ein skal handsame dei fråfalne. Dei er, som forskinga har synt, på ingen måte ei homogen gruppe. Dei er eit produkt av sær mange ulike faktorar, noko som gjer at det som er løysinga for nokre ikkje er det for andre. Tvert om så kan ei løysing skape problem for andre.

I den politiske plattformen til den raud-grøne regjeringa¹ frå 2009 stod det:

«Regjeringen vil legge til rette for at alle kan fullføre en videregående opplæring som gir anerkjennelse i arbeidslivet eller for videre studier. Elevene skal bli bedre rustet fra grunnskolen av, få bedre sjanser til å ta rette valg av videregående opplæring og det skal gjøres endringer i videregående som kan bidra til å motivere elevene til å fullføre»

(Regjeringen 2009:45)

Utdrag frå forskning på fråfall har synt at det har vore ei rørsle frå store og strukturelle tiltak til små og lokale tiltak. Ut i frå skildringa av Ny Giv kan ein sjå at prosjektet ber tydelege preg av dei små tiltaka, sjølv om dei no skulle bli utrullert til massane. Ny Giv skulle ikkje endre noko på strukturen i skulen, men heller tilpassast den eksisterande strukturen.

2.4.2. Tidlegare forskning på Ny Giv Overgangsprosjektet

Ny Giv var som tidlegare nemnt eit stort prosjekt som styresmaktene ynskte stor merksemd rundt. Eit av føremåla med Ny Giv var også at prosjektet skulle gi ny kunnskap om fråfall og kva som kunne vere med å hindre det. Difor valte Kunnskapsdepartementet å nytte seg av store forskingsressursar som skulle kartlegge og evaluere prosjektet både undervegs og ved sluttpunktet på prosjektet. Til sist i dette kapittelet om forskingsfelt er det denne forskinga som kort blir presentert.

Anne Homme og Ingrid Helgøy (2012, 2013) ved Uni Rokkan har evaluert Ny Giv overgangsprosjektet frå ein iverksetjingsteoretisk innfallsvinkel. Rapportane baserer seg på kvalitative intervju av lærarar, prosjektleiarar og andre tilsette i skulen knytt til prosjektet, samt tilsette i fylkeskommunane og kommunane sine administrasjonar. Intervjua har gått føre seg i 3 fylker og 3 kommunar med geografisk spreiding. Konklusjonen i evalueringa var at Ny Giv overgangsprosjektet utspant seg som to separate prosjekt trass i målsetjing om eit prosjekt på tvers av dei to skulenivåa. Helgøy og Homme (2013) fann også spor av prosjekttrøttleik ute i skulane. På ungdomstrinnet var denne trøttleiken knytt til at lærarane uttrykte at dei følte at dei aldri fekk fortsett med gode prosjekt, eller avslutta dei før det kom noko nytt dei skulle gjennomføre. Fleire prosjekt knytt til både fagleg oppfølging og psykososialt miljø som alle hadde kome dei siste åra blei nemnt. Lærarane tykte det var

¹ Jens Stoltenberg si andre regjering (2005-2013) blir kalla den raud-grøne regjeringa. Den var samansett av partia Arbeiderpartiet (Ap), Sosialistisk Venstrepart (SV) og Senterpartiet (Sp).

mange gode idear og meiningar bak prosjekta, men at dei ofte blei avslutta for fort fordi noko nytt kom inn. På vidaregåande var det også prosjektrøttleik å spore, men her knytte det seg til andre forhold som til dømes mangel på ressursar, mangel på stønad frå lokal leiing og det at statlege styresmakter trekte seg tidleg ut av prosjektet. Dette i sin tur har vore med å gjere Ny Giv overgangsprosjektet nærast usynleg som eige prosjekt i vidaregåande, men at Ny Giv-aktivitetane blei integrert inn i allereie eksisterande aktivitetar og opplegg. På ungdomstrinnet derimot var det heilt klart at Ny Giv var eit eige prosjekt som det følgde ressursar til elevane gjennom. Homme og Helgøy fann vidare at utfordringar rundt stigmatisering ikkje såg ut til å ha realisert seg. Lærarane melder at elevane trass i at dei blei trekt ut av klassene til eigne grupper for Ny Giv-undervisning ikkje følte seg stigmatisert. Eit klart mål med Ny Giv overgangsprosjektet var auka samhandling mellom skulenivåa. Helgøy og Homme fann i sine undersøkingar ein tydeleg grad av variasjon med tanke på vellukka etablering av auka samhandling og samarbeid mellom skulenivå. Det blir forklart med for høge ambisjonar i Ny Giv sitt design til å utan vidare samarbeide på tvers av skulenivå med særst ulike tradisjonar, noko som blei forsterka av den vage utforminga av Ny Giv for vidaregåande og den meir klare instruksjonen til Ungdomstrinnet. Eit anna funn Helgøy og Homme (2013) gjorde var at fleire av iverksettarane snakka om ein motivasjonsfaktor som eit kriterium for elevane til å bli med i Ny Giv Overgangsprosjektet. Det interessante med dette funnet er at det synes noko uklart om elevane skulle vere motiverte for å delta i prosjektet eller om dei skulle bli motiverte av å delta. Det viste seg og vanskeleg å finne igjen dette kriteriet i instruksjonen frå styresmaktene, og det kunne dermed sjå ut til at det kan ha vore ved å nytte noko av det lokale skjønnet som kanskje hadde skapt motivasjonskriteriet.

Berit Holen og Solveig Lødding ved Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) har kartlagt deltaking, organisering og oppleving i Ny Giv overgangsprosjektet. Forskinga baserer seg på surveymateriale. Totalt har 101 skuleleiarar svart på spørjeskjema, medan 101 lærar og 427 elevar svarte. I tillegg har Holen og Lødding nytta seg av registerdata frå SSB og VIGO². Holen og Lødding fann at trass i ein viss valfridom i forhold til organisering av intensivundervisninga i Ny Giv overgangsprosjektet så har dei aller fleste skulane valt å lage eigne grupper utanfor ordinær klasse. Stigmatisering var ikkje

² Statistisk Sentralbyrå (SSB) og Fylkenes informasjonstjeneste for søkere til vidaregåande opplæring (VIGO)

eit tema, sjølv om nokre meldte om at erting hadde hendt³. Når det kjem til utveljing av elevar til å delta i prosjektet finn Holen og Lødding (2012:49) at lokal praksis og bruk av skjønn har ført til at forskjellen i kven som får tilbod er stor. Det er ikkje berre dei svakaste elevane som får tilbod. «Det er tydelig at kriteriene for utvelgelse av elever til intensivopplæringa ikke har passet like godt alle steder, samt at det ikke bare er karakterer men også skjønnsmessige kriterier som er blitt brukt» (ibid). Motivasjon er også her ein faktor som blir tatt fram som ein del av det lokale skjønnnet. Det er vanskeleg å finne noko skrifteleg frå departementet som seier noko om elevane sin motivasjon som eit krav til deltaking i prosjektet, men likevel blir dette trekt fram frå fleire av informantane også her. Vidare blir det presentert at elevane i stor grad er positive til den undervisninga dei har fått i Ny Giv overgangsprosjektet. Ny Giv-timane har blitt karakterisert som betre enn dei ordinære timane i klassa i form av at det er lettare å konsentrere seg og at terskelen for å spørje om hjelp er lågare. På den andre sida melder nokre av elevane og om at dei på same tid har vore kritiske til kva dei går glipp av i andre fag medan dei var ute av klassen, og nokre elevar opplevde også at undervisninga på Ny Giv undervurderte deira faglege nivå.

Rønning, Hodgson og Tomlinson ved Nordlandsforskning har også evaluert Ny Giv Overgangsprosjektet både midtvegs og ved slutten av prosjektet ved hjelp av observasjonar i klasserom og kvalitative intervju av rektorar, lærar og elevar. Føremålet har vore å kartleggje kvaliteten av intensivundervisninga gjennom rektorar, lærarar og elevane sitt syn på undervisninga (Rønning, Hodgson og Tomlison, 2013). I evalueringa finn Rønning, Hogdson og Tomlison (2013:57) tre kriterier for utveljing av elevar til intensivundervisninga; karakterar, motivasjon og potensial for utvikling. Igjen ser ein altså at motivasjon blir nemnt, men konklusjonen er at det i all hovudsak er ein kombinasjon av dei tre kriteria og at karakterar er det mest uttrykte kriteriet. Når det kjem til organisering finn dei at skulane har valt ein nærast identisk modell for gjennomføring av undervisninga. Skulane har alle oppretta egne grupper utanfor ordinær klasse. Lærarane var så å seie samrøystes i at kompetansehevinga som blei gitt gjennom prosjektet var positiv, men at ikkje alle undervisningsmetodane hadde blitt like godt motteke. I matematikk var det mellom anna oppmoda til bruk av kortspel og andre spel, noko som enkelte elevar ikkje såg fagnytta i og

³ Holen og Lødding (2013:65) viser at det i Ny Giv overgangsprosjektet berre er litt over 3 % som oppgir å ha blitt mobba eller erta gjentatte gonger for si deltaking i Ny Giv, ca 15 % oppgir at dei har opplevd det nokre gonger, medan 80 % har aldri opplevd å bli erta eller mobba for si deltaking i Ny Giv.

karakteriserte som barnslege. Når det kom til kvalitet og utbytte av undervisninga kom det fram av evalueringa at elevane var grunnleggjande positive til at undervisninga hadde medverka til motivasjon og fagleg utvikling, men meir kritiske til om det faktisk hadde hatt noko å sei for karakterutviklinga. To tredjedelar av lærarane meinte at Intensivundervisninga var ei god tilnærming til målet om tilpassa opplæring, mens ein tredjedel ikkje meinte det same.

Eielsen, Kirkebøen, Leuven, Rønning og Raaum (2013) i SSB har gjennomført effektevaluering av Ny Giv Overgangsprosjektet. Første delrapport blei levert i 2013, og to nye rapportar er venta i 2015 og 2017. Første delrapport skulle sjå på effektar av Ny Giv Overgangsprosjektet, men ikkje noko om kor vidt elevane faktisk fullførte vidaregåande opplæring sidan dette først kan bli slått fast i 2015 for det første kullet som deltok i Ny Giv. Resultata av undersøkinga synte at berre 40 % av dei svakast presterande elevane i første termin av 10. trinn deltok i Ny Giv Overgangsprosjektet i andre termin, samstundes som dei fann at også elevar med middels resultat deltok. Elevar med individuell opplæringsplan var ofte utelatt frå deltaking i prosjektet, men ikkje alle stader. Hovudkonklusjonen når det kom til effekt av tiltaket var faktisk at *ingen* effektar var å spore, i alle fall ikkje før ein kunne sjå på gjennomføring og fråfall. Det vil seie at Eielsen m.fl ikkje kunne finne noko som tyder på at elevar som deltok i prosjektet fikk betre karakterar eller på andre kvantitative målbare punkt (ibid).

2.5. Oppsummering

Gjennomgangen av forskinga på fråfall og tiltak syner ei opning for nye policydesign. Den vidare gjennomgangen av bakgrunnen for Ny Giv har vore med å synt at styresmaktene er viljuge til å sjå på kva etablert kunnskap om fråfall er, og derifrå gå laus på nye tiltak.

Det er framleis er mange spørsmål som ikkje er svart på i forhold til fråfall. Ny Giv Overgangsprosjektet kan i så måte vere eit viktig bidrag som kan vere med å gi ny kunnskap. Trass i at Ny Giv Overgangsprosjektet har vore gjenstand for evaluering frå fleire forskingsinstitusjonar er det ingen av dei som har sett på spesifikke delar av policydesignet. Det har kome fram i fleire rapportane at målgruppa kan synes å ha blitt handsama ulikt eller at det eksisterer uklare forhold knytt til kriterier for utveljing, men det har ikkje blitt gått

nærare i saumane. Forskinga har synt oss at val av målgruppe er ei sentral utfordring i offentleg politikk, noko som kapittel 3 om teori vil skildre nærare. Kjennsgjeringa denne oppgåva startar ut med er nettopp det at vi veit mykje om fråfall, men ikkje kven som burde bli omfatta av tiltaka og korleis organisere dei. Samstundes vil kapittel 3 også syne at det å sjå på politiske tiltak i lys av sin kontekst er heilt avgjerande for å forstå heilskapen og ulike utfall av politikken. Det at det framleis finn spørsmål som ikkje er svart på er i seg sjølv eit argument for å forske vidare – og på den måten også eit argument for at det er rom for min studie.

3. Teori

3.1. Innleiing

Formålet med teorikapittelet er å klargjere det teoretiske inntaket for oppgåva som omhandlar å karakterisere Ny Giv Overgangsprosjektet og undersøkje i kva grad kontekst har hatt noko å seie for prosjektet.

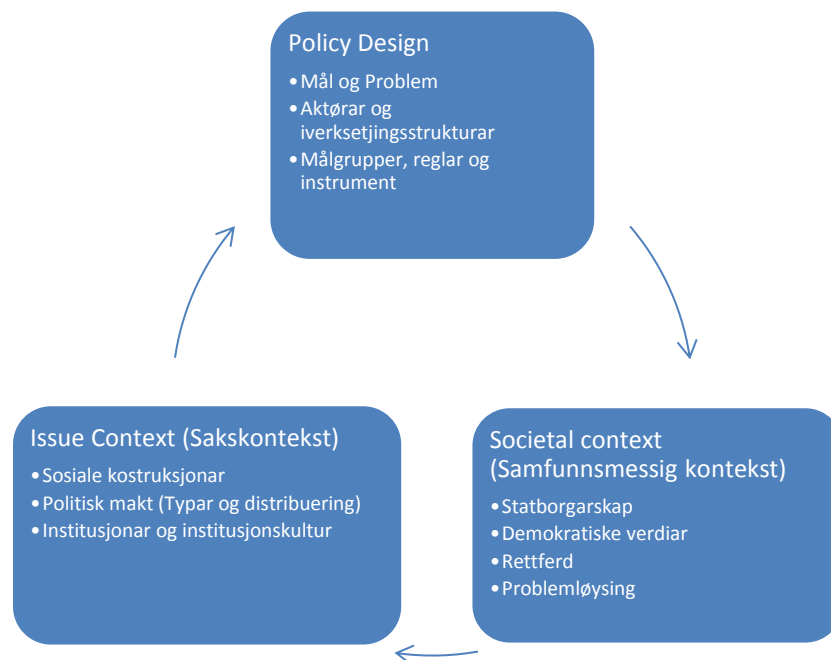
Teori om policydesign oppstod som eit ynskje om å tilføre meir kunnskap om prosessane rundt politikk enn det tradisjonell iverksettingsteori hadde gjort tidlegare. Studiar med eit iverksettingsteoretisk utgangspunkt har ofte blitt kritisert for å berre komme fram til at feil i implementeringa forårsakar at politikken feilar i å nå sine mål når dette også kan ha andre årsakar enn det ein finn i implementeringsfasa. Ved å fokusere på design i studiet av politikk vil fleire stadium av policyprosessen kome til syne enn i dei meir konvensjonelle metodane for studiar av politikk som oftast ser på til dømes berre sluttpunktet (Linder og Peters 1988:738). For å kunne forstå offentlege avgjerdsprosessar betre såg fleire trong for eit rammeverk for å analysere policydesign. «Policy designs, like any kind of design, involves the pursuit of valued outcomes through activities sensitive to the context of time and place» (Bobrow og Dryzek 1987:19). Som Bobrow og Dryzek påpeikar har andre former for design som til dømes ingeniøren eller arkitekten sitt design ein stabil kontekst den skal setjast inn i. Føresetnadane er annleis for policydesignet som må ta omsyn til skiftande miljø, uklåre rammer, verdiar som står i motsetnad til kvarandre og menneske som tolkar dei ulikt. I utforming av politikk må difor designaren vere medviten om desse realitetane. På grunnlag av dette tek Bobrow og Dryzek fram tre kjerne-element som må vere tilstade i policydesign. Det første er klargjering av verdiar slik at ein kan bruke dei til å utvikle og vege dei politiske alternativa. Det andre elementet er karakterisering av konteksten for policyen. Konteksten kan vere den eksterne konteksten på den eine sida, eller verda utanfor der policyen vil gje sine effektar som Bobrow og Dryzek kallar det. På den andre sida kan kontekst dreie seg om i kva grad aktørar som til dømes politikarar, interessegrupper, byråkratar og andre kan påverke policydesignet. Det tredje elementet er utaval av målgruppe for politikken (Bobrow og Dryzek 1987:19-20).

Også Ingram og Schneider (1997) argumenterer for at studiar av policy-design må til for å sjå alle sider av kvifor politikk oppstår, korleis iverksetjinga går føre seg og kva som blir utfallet av politikken. Vidare argumenterer dei for at mange av dei tradisjonelle teoriene for studiar av politikk er viktige bidrag, men at dei i liten grad kommuniserer med kvarandre (Ingram og Schneider 1997:67).

«(..) analysis of policy designs reveals that the social construction of target populations and the social construction of knowlegde (science and facts) are embedded within design themselves and therefor the processes that processes these constructions must be important casual determinants of policy design”

(Ingram og Schneider 1997:66-67).

Difor, seier Ingram og Schneider (1997:69), at i utviklinga av eit teoretisk rammeverk for studiar av policydesign er det viktig å ta omsyn til konteksten som politikken blir utforma i. I modellen under illustrerer Ingram og Schneider korleis saks konteksten produserer design, korleis design i sin tur produserer konsekvensar for samfunnet. Modellen er sirkelforma sidan konsekvensar for samfunnet i sin tur gjerne leier til at prosessen startar opp på nytt, ny kontekst oppstår som følge av design og arbeidet med nytt design startar opp.



(Ingram og Schneider, 1997)

Modellen er fritt omsett til norsk og val av norske omgrep vil difor ikkje nødvendigvis vere fullstendig samstemt med andre norske arbeid. I det følgjande vil modellen sine tre hovudområder bli nærare gått gjennom og forklart. Andre teoretiske bidrag enn Ingram og Schneider vil også bli trekte inn for å styrke modellen som verkty for analyse av Ny Giv overgangsprosjektet sitt policydesign.

3.2. Issue Context

«Issue contexts are the narrower, more specific (socially constructed) understandings that emerge from the social context” (Ingram og Schneider 1997:73).

Sosiale konstruksjonar omhandlar korleis ein oppfattar røyndomen gjennom sine opplevingar og situasjonar ein er i. Samhandling i samfunnet skaper ei felles røyndomsforståing gjennom internalisering, eksternalisering og objektivisering. Internalisering er når aktørane i samfunnet utan å vere medvitne til det tek til seg strukturar og forventingar. Eksternalisering handlar om at aktørane skaper ei ny røyndom og objektivisering endrar dei sosiale konstruksjonane til handterbare størrelsar som då vil kunne bli tekne for å vere objektive (Berger og Luckmann, 1967). I policydesign oppstår slike sosiale konstruksjonar mellom anna i konstruksjonar av målgruppe. Målgruppa speglar då samfunnet sine stereotypar eller overtydningar om identitetar slik at ein kan gjere sosiale grupper verdige eller uverdige til å ta i mot eit gode. Desse sosiale konstruksjonane blir skapt av mellom anna politikk, kultur, sosialisering, historie, media, litteratur og religion. Kunnskap blir på same måte også sosialt konstruert som ei blanding av fakta, erfaring, overtydningar og hendingar. Der sosialt konstruert kunnskap blir sett på som sanninga vil det kunne produsere særeigne policydesign-mønster i motsetnad til der kunnskap er basert på politisk kunnskap, der til dømes kven som har makt og kven som blir sett på som verdige mottakarar av eit gode er tilfelle (Ingram og Schneider 1997:75).

Politisk makt er i følgje Ingram og Schneider (ibid) ein udiskutabel faktor som påverkar policydesign. Å sjå vekk frå kven som sit med makta vil nærast vere å rekne for naivt når ein skal analysere politikk. I politisk teori er det vanleg å snakke om tre former for makt, ofte kalla makta sine tre andlet. Makta sitt første andlet handlar om høvet til å påverke direkte avgjerder og avgjerdsprosessar. Ei slik form for makt gjer makthavar i stand til å forme policy

etter sine ynskjer og på den måten sørgje for føretrekt utfall. Makta sitt andre andlet handlar om evne til å forme den politiske agendaen. Det å vere i stand til å få sakene på den politiske dagsorden framføre andre saker aukar sannsynet for at makthavar får gjennomslag, samstundes som ei slik form for makt også kan nyttast til å halde saker utanfor den politiske agendaen også og på den måten hindre at andre får gjennomslag. Det tredje andletet handlar om makt til å påverke folk sine persepsjonar, ynskjer og preferansar. Det tredje andletet blir ofte skildra som manipulasjon og kontroll (Heywood 2004:122; Ingram og Schneider 1997:75). Maktforhold er sentrale i policydesign fordi makt er avgjerande for kva handlingar som genererer politiske høver og kva som utgjør risiko. Høver og risiko, seier Ingram og Schneider (ibid) påverkar policymakarane til å velje løysingar som dei meiner er mogelege å gjennomføre. Makt kan brukast til det beste, men makt kan også nyttast på måtar som ikkje tener fleirtalet. Uavhengig av kva måte makta blir nytta på vil det vere ein viktig faktor å kartlegge i policydesignet.

Institusjonar og institusjonell kultur er den neste viktige faktoren i Ingram og Schneider sin modell. Institusjonar blir i denne samanheng definert som «persistent patterns of relationships and interactions including legislatures, courts, administrative agencies, nongovernmental organizations, and the like» (Ingram og Schneider 1997:76). Institusjonane har formelle og uformelle reglar, prosedyrar og praksisar som er viktige, men også verdiar, normer og måtar å handle på som er definerer kulturen er viktige for design. På same måte som policyar er med å bestemme korleis institusjonane skal fungere og virke, er institusjonane sin kultur med på å påverke utviklinga av nye policydesign.

3.3. Policy Design

Ingram og Schneider skildrar sjølve strukturen i policydesign ved tre hovudområder; 1) Aktørar og implementeringsstrukturar, 2) Målgruppe(r) og 3) Mål og problem som skal løysast. I bakgrunnen ligg det instrument, reglar, rasjonale og føresetnader til grunn for korleis kvar av dei tre områda blir forma. Desse elementa er tilstade i så og sei alle policyar, og ein analyse av ein policy treng ikkje starte på eit bestemt punkt (Ingram og Schneider 1997:82-83). Graden av kompleksitet innanfor kvart område vil variere, nokre policyar vil innehalde fleire mål, målgrupper og ha eit vell av aktørar involvert – andre vil derimot vere enklare samansett.

Rasjonale og føresetnader

Rasjonale omhandlar kva forklaringar, rettferdiggingar og legitimeringar policydesignarane legg til sjølve designet eller dei ulike delane av designet. Føresetnader er dei underliggende logikkane som bind alle elementa saman (Ingram og Schneider 1997:99). Utan legitimitet hjå både iversetterane og samfunnet elles vil ein policy naturleg nok vere dømt til å mislukkast eller hamne i ei skrivebordsskuff utan å i det heile teke bli forsøkt sett ut i livet. Difor er rasjonale viktig. Gode argument som skapar engasjement og tillit hos til dømes målgruppa er med å skape kredibilitet, men dette er igjen avhengig av at rasjonale passar til konteksten policyen skal iversettast i (ibid).

Instrument, reglar

«Policy tools are the elements in policy design that cause agents to do something they would not otherwise do with the intention of modifying behaviour to solve public problems or attain policy goals” (Ingram & Schneider 1997:93). Instrumenta er særskilt viktige i policydesignet sidan dei avgjer korleis iverksettarane skal handle, på kva måte dei skal gjere jobben og med kva ressursar på den eine sida, samstundes som dei på andre sida avgjer korleis målgruppa skal handsamast. Policy-instrumenta er med å påverke relasjonen mellom dei styrande og dei styrte (Ingram og Schneider 1997:93). Ingram og Schneider klassifiserer instrumenta som hierarkisk autoritet el kontroll, påskjøning eller sanksjonar, kapasitetsoppbygging, overtlydande eller oppmuntrande erklæringar meint for å påverke verdiar, og til slutt læring som vil anerkjenne problem og sin tur vere med å redusere uvisse (ibid). 1) Authority tools omhandlar hierarkisk kontroll utøva av styremakter som følgje av sin legitime autoritet. Dette er det eldste og mest vanlege instrumentet. Gjennom hierarkisk kontroll kan styresmaktene krevje handling, forby handlingar eller gi ulike løyver til handling. Authority tools legg vidare til grunn at iverksettarane og målgruppa vil vere motivert til å følgje lover, reglar og instruksar ovanfrå. Hierarkisk kontroll kan også kombinerast med andre instrument og oftast då ulike former for motiverande ordningar. 2) Påskjøningar eller sanksjonar viser til at individa er nyttemaksimerande og difor vil handle slik styresmaktene vil om det ligg eit høve til å tene på det eller eventuelt å unngå sanksjonar. 3) Kapasitetsbygging omhandlar å gi informasjon, opplæring og ressursar for at individ, grupper

eller etatar til dømes skal kunne foreta avgjerder eller utføre aktivitetar slik styresmaktene ynskjer det. Kapasitetsbygging baserer seg på at ein legg til grunn at mangel på evne, kunnskap eller ressursar er medverkande til at styresmaktene ikkje når sine mål. Ved å syte for at kunnskapen aukar vil ein samstundes kunne nå måla. Kapasitetsbygging som instrument er objektiv og faktabasert. Sjølv om dei er i tråd med ein bestemt politikk går ein ut i frå at mottakarane ynskjer kunnskapen og opplæringa velkommen. Av den grunn er kapasitetsbygging basert på frivillig innsats frå mottakarane framføre tvang og ordrar. 4) Overtydande og oppmuntrande erklæringar legg til grunn at individa er styrt av indre motivasjon når dei skal avgjere om dei vil handle i tråd med ein bestemt politikk. Individa let seg styre av tankar om rett og gale, rettferd, plikt og kultur til dømes. Om eit politisk tiltak er i samsvar med individet sine verdiar er sjansane større for at politikken blir sett ut i livet. Overtydande og oppmuntrande erklæringar som stettar slike verdiar vil kunne vere med på å overtyde individa om at ein gitt politikk er ynskjeleg. Handling i tråd med ein gitt politikk er meir sannsynleg om erklæringane eller måla er framheva av styresmaktene som viktige eller høgt prioriterte, i samsvar med verdiar og preferansar eller assosiert med positive symbol eller hendingar. 5) Læringsverkemiddel blir gjerne nytta når ein har eit uklart bilete av kva som er grunnlaget for eit problem. Det er ein tanke om at læring ved erfaring kan fungere som problemløysar (Ingram og Schneider 1997:514-521). I analyse av policy design vil ein sentral del vere å avdekke kva for instrument som ligg i designet. Kva instrument nyttar makthavarane for å nå sine målsettingar? Eit policydesign basert på hierarkisk kontroll til dømes vil naturleg nok vere ulikt eit policydesign basert på oppmuntrande erklæringar.

Reglar i policydesign er det som indikerer kven som skal gjere kva, kor og når. På akkurat same måte som måla kan reglane også vere både tydelege, men dei kan også vere vage og uklåre (Ingram og Schneider 1997:97). Uklåre reglar står oftast fram i form av prosedyrar som er rundhanda forma og som difor opnar opp for stor grad av skjønnsutøving. «Rules can reinforce or alter the prevailing distribution of power by granting advantages to certain segments of the population or denying participation and advantages to others» (Ingram og Schneider 1997:98). Reglane kan også vere fleksible og dynamiske slik at dei kan endrast i takt med at ein haustar erfaring.

Iverksetterar og implementeringsstrukturar

Iverksetterar eller agentane som Ingram og Schneider kallar dei, er dei som får ansvaret for å bringe politikken ut til målgruppa. Iverksetterane får eit mandat gjennom policydesignet til å handle, men dei legg også sjølv til sine egne reglar, rasjonale og meiningar i tillegg til dei som ligg føre frå policydesignarane (Ingram og Schneider 1997:89).

Målgruppe

Ingram og Schneider (1997:84) seier at val målgruppe for policyar spelar ei avgjerande rolle for demokratiet fordi måten målgruppa reagerer på er viktig for om policyar når sine mål eller løyser problem. Kva målgrupper får ut av ein policy kan vere særst ulikt, i nokre tilfelle blir målgruppa tildelt «byrder» som til dømes betaling av skatt medan det i andre tilfelle dreiar seg om å få gode som til dømes barnetrygd. Ei målgruppe kan vere vidt definert til å dreie seg om nærare heile folkegrupper eller smalt definert til å dreie seg om ei mindre gruppe menneske. Kva målgruppe policydesignarane vel kan sende eit signal til samfunnet om kven som tyder noko og kven som ikkje gjer det, kven ein forventar skal vere motivert og kven som vil oppføre seg potensielt skadeleg mot samfunnet og soleis må kontrollerast (ibid:85). Ved val av målgruppe kan policydesignarane velje å definere målgruppa i samsvar med allereie eksisterande grupperingar i samfunnet, eller definere nye grupperingar.

Lipsky (2010:107) legg også fram høvet for at lokalt skjønn vert nytta til det han kallar «creaming» av målgruppa. Creaming, også kalla cherry picking, hender når bakkebyråkraten vel ut toppen (kremen) av kandidatar til å ta i mot eit gode, dei vel ut dei som har best sjanse til å lukkast med å dra nytte av godet dei tek i mot. Det handlar om å systematisk hjelpe dei som hjelpast kan. Creaming hender som en konsekvens av ressursmangel, det er ikkje nok av eit gode til at alle som eigentleg passar inn i målgruppa kan få det. Ein annan årsak til creaming er byråkratiet sitt naudsyn for å syne til suksesshistorier. «When confronted with output measures, organizations may be tempted to select the intake» (Van Dooren, Bouckaert og Halligan 2010:164). Ulike tiltak vert ofte målt kvantitativt i forhold til om dei har lukkast eller ikkje, ved å drive creaming av målgruppa kan byråkratiet i større grad sikre at dei lukkast på de kvantitative måla. Creaming strid på mange måtar mot velferdsprinsippa

om at alle bør ha likt høve for tilgang til velferdsgode. På den andre sida kan ein hevde at slik utveljing av kandidatar ikkje nødvendigvis er ei medviten handling for å auke suksess eller på annan måte skjule noko. Utveljinga kan like gjerne vere å karakterisere som ei nødvendig handling, og at ein då selekterer dei som faktisk vil kunne ha nytte av tiltaket vil for mange verke som fornuftig bruk av offentlege midlar. I litteraturen blir dette ofte omtala som bakkebyråkraten sitt dilemma, at offentleg tilsette blir trekt mellom omsynet til å følgje instruksar og omsynet til klientar eller brukarar (Bleiklie, 1997). I samanheng med Ny Giv Overgangsprosjektet vil det vere av verdi å finne ut korleis målgruppe var skildra frå styresmaktene si side i prosjektet, men og korleis målgruppa vidare blei handsama og valt ut på det lokale nivået. Kva handlingsrom hadde det regionale og lokale styringsnivået til å påverke utforminga av målgruppe, og kva handlingsrom hadde den enkelte skule til å justere dette igjen?

Mål og problem

Mål og problem som skal løysast handlar om intensjonane med ein policy. Det er altså ikkje slik at ein policy berre kan ha eit mål, i nokre tilfelle er det fleire problem som skal løysast og fleire mål. Det er også slik at politikken kan vere utforma slik at måla er klare eller vage, realistiske eller urimelege, konsistente eller i konflikt med kvarandre (Ingram og Schneider 1997:83). Ingram og Schneider seier vidare at mål og problem som skal løysast så og sei alltid kjem i form av objektive og tekniske formuleringar. Det vil ikkje seie at normative og politiske mål ikkje er viktige, men dei blir derimot sjeldan eksplisitt formulert og kommunisert tydeleg. Om måla er tydelege, i kva grad dei blir oppfatta som relevante for samfunnet og kva målgruppe dei er meint å nå har noko å seie for korleis responsen hos dei som skal sette i verk politikken og samfunnet elles (Ingram og Schneider 1997:83). Sentrale spørsmål som melder seg i forhold til Ny Giv Overgangsprosjektet når det kjem til mål og problem er i tillegg til spørsmålet om klare versus uklare mål, også i kva grad det eksisterer ulike målformuleringar og problemformuleringar for dei ulike skulenivåa.

3.4. Societal Context

På veg ut i den verkelege verda møter policydesignet det Ingram og Schneider kallar translation dynamics, eller omsetjingsdynamikk. Politikken møter omverda gjennom at

borgarar tolkar politikken og gir den innhald og meining i den sosiale settinga den blir iversett i. «The societal context encompasses all aspects of the physical, social, psychological, political an historical world» (Ingram og Schneider 1997:73). Den samfunnsmessige konteksten er der politikkk møter samfunn og Ingram og Schneider trekkjer fram 4 faktorar som er sentrale for denne dimensjonen av modellen. Statsborgarskap er den første av dei tre. Borgarane fyller fleire roller, både som iverksettarar av politikkk men også som mottakarar av politikkk. Iverksettarane si rolle og makt til å gi politikken meining og innhald avheng av reglane og instrumenta dei får frå styresmaktene. Om reglane er mange og tydelege blir graden av påverknad på korleis politikken blir sjåande ut i praksis låg, mens om reglane er få og uklare blir handlingsrommet større. Ingram og Schneider (1997:80) har fokus på borgarane som mottakarar av politikkk i sin modell gjennom måten dei reagerer og gir tilbakemelding på offentleg politikkk. For styresmaktene er det av stor verdi at reaksjonar på offentleg politikkk frå borgarane kjem fram slik at dette i sin tur kan vere med å drive fram nye politiske tiltak og forbetringar i alt eksisterande politikkk. I nokre tilfelle blir slik tilbakemelding gitt via etablerte kanalar som oppmuntrar borgarane til aktivt å delta i evaluering, mens i andre tilfelle gir politikkarane ansvaret for respons over til media, forskarar og andre. Styresmaktene er også avhengige av å ha ei viss grad av stønad frå borgarane for at ein policy skal kunne skape endringar og løyse problem. Policydesignarane må difor tenkje på dette alt ved utforminga. Politikkk som har ein brei stønad hjå borgarane har større sjanse for å skape friviljug deltaking og engasjement, medan politikkk som har låg grad av stønad ofte møter motstand i samfunnet, kan blir dyre og i mange tilfelle lite suksessfulle (Ingram og Schneider 1997:81).

Demokratiske verdiar er det neste punktet i modellen. Demokratiske institusjonar skal gjennom demokratiske prosessar levere ansvarleg politikkk og måtte stå til rette for sine handlingar. Av den grunn er det viktig at demokratiske verdiar som transparens, opne prosessar, kontroll av dei folkevalde, rettferdig konkurranse og etisk diskurs. Politikkk er med å forme borgarane sine verdiar og ein må difor vurdere ein kvar policy opp imot i kva grad den er med å stette demokratiske verdiar (Ingram og Schneider 1997:79-80).

Ingram og Schneider (1997:80) legg til grunn i sin modell at politikkk skal fremje rettferd i samfunnet, og rettferd er med det den tredje faktoren i modellen. Med rettferd meiner dei i

denne samanheng ei brei forståing av rettferd som likskap for lova og like høver for menneske, men også eit samfunn der folk blir handsama likt og med respekt.

Det fjerde og siste elementet i Ingram og Schneider (1997:80) sin modell er problemløysing. Når alt kjem til alt er offentleg politikk eit verkty samfunnet nyttar for å løyse kollektive problem. I kva grad politikken faktisk greier å fungere som problemløysar avheng av utforminga av politikken og kva omsyn som er tekne i denne prosessen. For styresmaktene er det naturleg nok av stor verdi i kva grad ein policy er i stand til å levere resultat i form av resultat i forhold til dei instrumentelle måla som vart sett.

3.5. Fleirnivåstyring

Sidan Ny Giv overgangsprosjektet er eit politisk tiltak som utspelar seg i eit landskap med fleire nivå synes det nødvendig å supplere teori om policy design med eit fleirnivåperspektiv. Studien tek ikkje føre seg iverksettingsfasen eller politikkutforminga isolert sett, men tek sikte på å kaste lys over begge gjennom å sjå på konteksten iverksettinga går føre seg i. Som Ingram og Schneider (1997:81) påpeikar så er teoretisk mangfald i studiet av policyar viktig og riktig. Det er ikkje slik at Ingram og Schneider overser at design kan gå føre seg og inkludere fleire nivå, men likevel så vel eg å ta med fleirnivåperspektivet for å enda betre kunne kaste lys over mitt studieobjekt. I motsetnad hjå til dømes iverksettingsteorien anerkjenn fleirnivåperspektivet at det finns fleire politiske sentrum og dermed også at politikkutforming også skjer på ulike nivå. Dette inneber ikkje at fleirnivåperspektivet utelet annan teori, men snarare at det kan fungere nettopp som eit organiserande perspektiv og på den måten vere med å danne eit meir nyansert bilete. Det at Ny Giv overgangsprosjektet impliserer fleire styringsnivå; stat, fylkeskommune og kommune gjer det fruktbart å også ta med seg eit fleirnivåperspektiv i analysen. Når dette er sagt er det viktig å presisere at denne studien ikkje inneber å studere det som går føre seg i alle desse nivåa. Studien ser på skulenivået, men det å ta omsyn til at fleire nivå er involvert synes viktig. Fleirnivåperspektivet kan vere medverkande til å opne blikket for dei kontekstuelle elementa.

Tradisjonelt sett har norsk skule vore styrt frå staten og skulepolitikken har vore utforma på sentralt nivå. Men ved innføringa av Kunnskapsløftet på 2000-talet har utforming og

iverksetting av norsk skulepolitikk endra seg mykje. Kunnskapsløftet inneber at skuleeigarar – kommunane (grunnskulen) og fylkeskommunen (vidaregåande opplæring) – skal ha ei monaleg rolle i styring av skulen (Aasen og Sandberg 2008:11). Kunnskapsløftet kan ein sjå i samanheng med prosessen for modernisering av offentleg sektor dei siste åra der målet har vore desentralisering av mynde slik at skulen i større grad blir styrt nedanfrå og opp (Aasen og Sandberg 2008:45). Det er fortsatt ei sentralisert skulestyresmakt på nasjonalt nivå som lagar hovuddrammene skulane skal drivast innanfor, men korleis mål blir nådd er i stor grad fritt opp til den enkelte skuleeigar og skule. Ny Giv overgangsprosjektet er som seinare skildring skal syne eit politisk tiltak som i stor grad involverer ulike styringsnivå, grupper og enkeltaktørar.

Fleirnivåperspektivet blir i dag ofte nytta for å skildre korleis politikk blir utforma i skjeringpunktet mellom forvaltingsnivåa. Det er viktig å nemne at fleirnivåstyring berre er å sjå som eit teoretisk omgrep ein nyttar for å syne kontrasten til ei meir tradisjonell og strukturorientert tilnærming til styring. «Ved å anvende et flernivåperspektiv vil man eksplisitt rette oppmerksomhetene mot konteksten, prosesser, relasjoner, forhandlinger og strategier» (Helgøy og Aars 2008:14).

«Å anlegge et flernivåperspektiv kan ganske enkelt bety å ta høyde for at det en studerer foregår på mer enn et nivå» (Rykkja 2008:11).

«Flernivåstyring impliserer at det innenfor et styringssystem eksisterer flere styringsnivåer som er betinger autonome. (..) Samtidig er de enkelte nivåene ikke suverene fordi beslutningsutfall på et nivå vil være avhengig av beslutningsutfall på høyere, eventuelt lavere nivå»

(Skelcher i Helgøy og Aars 2008:15)

Vidare forklarar Helgøy og Aars (ibid) at nivå i denne samanheng kan delast inn i to ulike spesialiseringsprinsipp; geografisk spesialisering og funksjonell spesialisering. Norsk forvaltning har innslag av begge spesialiseringsprinsipp. Lokalt sjølvstyre gjennom generalistkommunen er eksempel på spesialisering etter geografiprinsippet, men om vi går nærare inn og ser på kommunane sine etatar vil dette vere eksempel på organisering etter funksjonsprinsippet.

Ein kan forstå fleirnivåperspektivet som eit organiserande perspektiv. Bache og Flinders (2004:94) skildrar organiserande perspektiv som: «.. a framework for analysis that provides a

map of how things (inter-) relate and leads to a set of research questions». Eit organiserande perspektiv er ikkje det same som teori og vil ikkje fungere forklarande, men heller auke forståinga i analysen. I denne samanheng vil det kunne medverke til auka forståing av den konteksten Ny Giv overgangsprosjektet utspeler seg i, noko som vil vere sentralt i kapittel 5.

Spenninga oppstår i det fleirnivåperspektivet bli knytt opp til teori om policy design. Kombinasjonen inneber at det blir danna to politiske senter; eit kommunalt/fylkeskommunalt og eit statleg, medan skulen sitt mandat er å iverksette politikken.

«Når viktige oppgaver løses på et lavt nivå, for eksempel av kommunene, kan det være en utfordring å sikre at overordnede nasjonale eller overnasjonale målsettinger tas hensyn til og gjennomføres. Samtidig kan nasjonale eller overnasjonale mål være så generelle eller lite konkrete at det kan være vanskelig for myndigheter på lavere nivå å gjennomføre dem»

(Rykkja 2008:12)

Rykkja syner at det alt med eitt overordna nivå kan oppstå uklarleik. I skulekvardagen er det fleire overordna nivå å ta omsyn til, noko som vil vere viktig å ta med seg vidare i analysen. Fleirnivåperspektivet blir slik eit viktig organiserande verkty i arbeidet med å forstå korleis ulike aktørar og nivå deltek i prosessane med utforminga av Ny Giv overgangsprosjektet. I første omgang vil det vere med å gjere det lettare å forstå korleis styringssignal blir kommunisert og tolka på kryss av hierarkiske/strukturelle nivå i skulesektoren.

3.6. Dimensjoner

Ikkje alle delar av Ingram og Schneider sin modell er mogeleg å gjere nærare greie for i ein studie som ser berre på det lågaste nivået, iverksettingsnivået. Likevel så vil kapittel 2 om forskingstema høve godt inn i det Ingram og Schneider kallar for issue context. Å greie ut om saks konteksten er viktig for å forstå bakgrunn for eit policydesign og elementa derfrå er difor sentrale i vidare analyse og arbeid.

Eg har valt å studere Ny Giv Overgangsprosjektet vidare gjennom det framlagte teoretiske rammeverket langs 2 dimensjonar; 1) Målgruppe og 2) Organisering. Dimensjonane er teoretiske konstruksjonar og må bli sett i ein samanheng. Andre dimensjonar kunne vore valt, men dei to er valt med omsyn til best muleg å kunne kaste lys over problemstillinga for

studien. Dimensjonane er inspirert av særskilt Ingram og Schneider sin teori om policydesign, men samstundes valt ut og tilpassa til denne studien. Dimensjonane vil vere viktig for å kunne seie noko om korleis Ny Giv artar seg og kva kontekst har å seie, samstundes vil dei kunne vere med å strukturere det vidare arbeidet med studien. I det fylgjande vil det teoretiske innhaldet i dimensjonane bli presentert, nærare bruk av dei vil bli presentert i kapittel 4 om forskingsdesign og metode.

3.6.1. Konstruksjon av målgruppe

Ny Giv er eit offentleg tiltak som berre blir tilbudd til enkelte personar, og det vil vere naturleg å seie at det er eit form for velferdsgode. For å kunne seie noko om velferdsgode og velferdsreformer sitt design er det viktig å avklare kva delar av folket som er gjenstand for reforma eller godet. «Eit hovudspørsmål er kven som skal inkluderast i gruppene, og korleis dei skal konstruerast» (Ramsdal, Michelsen og Aarseth i Bukve og Offerdal, 2002:186).

«The definition and characterization of target groups embodied in policy is of critical importance. There is great contention over who is and who is not included in the groups targeted by policy, and over what sort of people targets are. Even after the selection of goals, wide latitude is available in the choice of targets»

(Ingram og Schneider 1993:73).

Ingram og Schneider set fokus på verdien av å sjå på konstruksjon av målgruppe. Ikkje berre vil ein kunne finne usemje og uklårleikar i politikkkformuleringsfasa, men også i iverksettingsfasa. Trass i at politikarane kanskje har definert målgruppe meir eller mindre tydeleg vil det ofte kunne vere eit høve til bruk av skjønn.

Det er også viktig å merkje seg at målgrupper sjeldan er konstante storleikar, men at dei endrar seg. Ei del av arbeidet i målgruppedimensjonen blir på den måten å forsøke å finne ut i kva grad definisjonen av målgruppa i Ny Giv Overgangsprosjektet har endra seg over tid, men også om definisjonen endrar seg i rørsle frå statleg til lokalt nivå. Som teorien har synt kan politikken bli tilpassa konteksten den blir iverksett i, og målgruppe er ein av faktorane som er viktig å sjå på for å seie noko om både innhaldet i politikken og iverksettinga av den. For å finne ut meir om målgruppe er det naudsynt å gå inn på det lokale nivået og sjå på praksis. Korleis og etter kva kriterier blir målgruppa faktisk valt ut? Å gå inn på det lokale nivået vil i denne samanheng dreie seg om å sjå på praksis i skulen og på kva måte dei

tilsette i skulen tolkar sitt oppdrag, samt om dei nyttar sine høver til bruk av skjønn når dei vel ut kandidatar til Ny Giv Overgangsprosjektet.



Figuren er ein illustrasjon på innhaldet i dimensjonen som grad av klårleik i definisjonen av målgruppe. Dimensjonen søker altså svar på i kva grad definisjonen av målgruppe frå statlege styresmakter er klår og eintydig eller om det eksisterer uklårleikar. Ved nærare undersøking er det ei forventning at dess større uklårleik ein eventuelt kan spore, dess større vil høva for bruk av lokalt skjønn vere.

3.6.2. Organisering

Det er ei kjennsgjerning i administrasjon- og organisasjonsvitenskapen at organisering har ein verdi. I dette ligg det ein tanke om at korleis eit offentleg tiltak er organisert vil ha verdi for korleis utfallet blir. Organisering er i likskap med målgruppe skildra av Ingram og Schneider (1997) som ein kritisk faktor i policydesignet. Ny Giv Overgangsprosjektet har blitt iverksett i alle landet sine fylkeskommunale og kommunale skular. Det er med andre ord slik at Ny Giv Overgangsprosjektet skulle ut i allereie eksisterande organisasjonar som ikkje nødvendigvis er einsretta. Kvar av desse organisasjonane har i tillegg ein viss grad av valfridom når det kjem til korleis dei vil organiserer Ny Giv Overgangsprosjektet.

Ei viktig del av studien blir difor å skildre aktørane og den formelle organiseringa av Ny Giv Overgangsprosjektet hos kvar og ein av einingane som blir undersøkt.



Figuren illustrerer dimensjonen som grad av klårleik i retningslinjer. Er det slik at retningslinjer frå styresmaktene om korleis Ny Giv Overgangsprosjektet er prega av klåre og tydelege instruksar, eller eksisterer det fridom i korleis prosjektet skal utformast og organiserast? Ved undersøking av organisering vil det også vere sentralt å finne ut korleis aktørane samhandlar. Samhandling mellom aktørar dreiar seg om både om samhandling mellom dei to skulenivåa, noko som var ein av intensjonane med Ny Giv Overgangsprosjektet – men også samhandling mellom dei tilsette og leiinga på kvar skule. Spørsmåla som blir stilt særskilt knytt til samhandling er; Korleis er kommunikasjonen mellom medarbeidarar i prosjektet og andre tilsette ved skulane?, og korleis er kommunikasjonen mellom skulenivåa om prosjektet? Samhandling mellom aktørar kunne vore sett opp som ein eigen dimensjon i undersøkinga, men er valt tatt med i organisering sidan spørsmåla som her blir stilt vil kunne vere overlappende med skildring av organisering.

3.7. Oppsummering

Ingram og Schneider sin modell som det har vore hovudfokus på i kapittelet om teori og teoretiske val har leia fram til nokre vegval for vidare arbeid med studien. Ingram og Schneider har identifisert at det er mogeleg å stille nokre «kritiske» spørsmål for å kunne drive analyse av policydesign (Ingram og Schneider, 1997). Desse spørsmåla har igjen leia fram til to analytiske dimensjonar; Målgruppe og Organisering. Dei analytiske dimensjonane vil strukturere det vidare arbeidet med studien. At målsettingar og verkemiddel ofte kan karakteriserast som uklåre er ikkje det same som at ein negativ karakteristikk av policydesignet, på same måte som klåre mål og instruksar ikkje nødvendigvis er positivt. Eit alternativ er å snakke om svake og sterke policydesign i staden for. Eit svakt design blir kjenneteikna av uklåre mål og middelsamanhengar, og stor lokal handlefridom. Eit sterkt policydesign derimot vil ha klåre mål og middelsamanhengar, men og då lågare grad av lokal handlefridom. Det er dette lokale høvet for bruk av skjønne dimensjonane målgruppe og organisering skal søkje å finne ut meir om. Forventinga er at dess klårare instruksar frå sentrale styresmakter, dess mindre bruk av skjønn – og på den måten eit sterkt policydesign. Eller omvendt at dess meir tvetydige instruksar, dess større bruk og skjønn – og eit svakt

policydesign. Det svake policydesignet er med andre ord også det som naturleg nok vil ta størst farge av den konteksten det blir iverksett i.

4. Forskingsdesign og metode

4.1. Forskingsdesignet

Forskingsdesignet eller forskingsstrategien er ein plan for korleis studien skal leggest opp for å kunne svare på problemstillinga. Planen skal innehalde kva spørsmål ein studerer, kva for data som er relevante, kva for data ein skal samle inn og korleis desse skal bli analysert (Yin 2003:20). Kapittelet har som føremål å gjere greie for kva framgangsmåtar som har vore nytta for å svare på problemstillinga; Kva karakteriserer Ny Giv Overgangsprosjektet og i kva grad har kontekst hatt noko å seie for Ny Giv Overgangsprosjektet?

Til problemstillinga blei det i kapittel 1 reist to forskingsspørsmål:

- Kven er målgruppa?
- Kva organisatoriske løysingar vel den enkelte skule og korleis grunnir dei desse?

Forskingsspørsmåla kan begge bli sett på som spørsmål om policydesign. Det første omhandlar politikkenes innhaldsside, medan det siste ser på iverksettinga. Spørsmåla blir sett på som sentrale i å skildre policydesign, men også for å kunne finne ut noko meir om kva rolle konteksten spelar for policydesignet (Ingram og Schneider 1997:66-67).

Spørsmåla som blir studert ligg føre, vidare vil dette kapittelet gå systematisk gjennom korleis studien er lagt opp i , kva forskingsmetodar som har vore nytta frå starten, med utval og konstruksjon av case, til slutt punktet der data har blitt analysert og diskutert.

4.2. Casestudie

Casestudiet er vanleg innanfor fleire vitenskapar, men usemja er likevel stor om kva eit casestudie faktisk er. «Betegnelsen 'case' kommer av det latinske *casus* og understreker betydningen av det enkelte tilfelle» (Andersen 1997:8). Samfunnsvitenskapelige studiar som omfattar ei analyseining blir kalla eit casestudie. Årsaka til val av eining baserer ein på kva føremålet med studien er. Om ønsket er å utvikle forståing for den eine eininga, blir case gjerne valt ut i frå ein tanke om at eininga er unik og vitenskapelig interessant i seg sjølv. Om

føremålet er å utvikle teoriar, hypotesar eller omgrep vel ein case ut i frå ein tanke om at eininga representerer ei typisk eining innanfor eige univers (Grønmo 2004:90).

Mens Grønmo og Andersen viser til at case dreier seg om ei eller sær s få einingar skildrar Yin (2003:13-14) at casestudiar også kan innehalde fleire einingar. Yin (2003:13) definerer casestudie som:

« A case study is an empirical inquiry that

- Investigate a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident.»

I casestudiet er altså ikkje skilja mellom kontekst og fenomen som blir studert nødvendigvis klare, noko som passar bra med ein studie av Ny Giv Overgangsprosjektet. Konteksten Ny Giv Overgangsprosjektet utspelar seg i vil være sentralt for analyse og konklusjonar som blir tatt. Vidare er det kvalitative casestudiet drive fram av både teori og empiri, gjerne i samspel med kvarandre (Tjora 2012:18-19). Ikkje all informasjon som kjem fram i datainnsamling kjem til nytte, samstundes som det kan komme fram informasjon som overraskar og gjer det nødvendig å følgje nye spor. Ei slik fleksibilitet kan være vanskeleg å handtere, men ved å returnere til problemstillinga og det teoretiske grunnlaget vil dette kunne fungere som kart over kva som er av relevans. Eit anna føremon med casestudie er høvet til å kombinere ulike former datagrunnlag og måtar å samle inn desse på, noko som eg vil komme nærare tilbake til under punktet om datainnsamling.

4.2.1. Val av case

Føremålet med studien er å finne ut noko om korleis policydesignet til eit tiltak mot fråfall, Ny Giv Overgangsprosjektet, ser ut og korleis konteksten har påverka det. Val av case blei gjort som følgje av interesse for og arbeid med temaet fråfall tidleg i mastergraden. Gjennom metodekurs og felt- og designoppgåver auka kunnskapen om temaet, samstundes som spørsmåla også blei fleire. Ny Giv var på det tidspunktet eit relativt nytt prosjekt som fekk stor mediemerksemd. I søken etter eit case som omhandla fråfall syntes Ny Giv Overgangsprosjektet som eit interessant og kanskje også eit unikt case - i og med at styresmaktene presenterte dette som eit prosjekt som skulle auke samhandlinga mellom to ulike skulenivå, vidaregåande opplæring og grunnskulen, som tilsynelatande såg ut til å

nærast ikkje ha hatt noko å gjere med kvarandre tidlegare. Grunnskulen er som oppgåve heimehøyrande i kommunen, medan vidaregåande opplæring ligg i fylkeskommunen. Det vekte ei interesse for å sjå på om det er mogeleg å utvikle ein politikk med eit felles design for to så ulike skuletradisjonar, som attpåtil blir styrt av to ulike politiske nivå .

Sidan det å identifisere konteksten og kva rolle den har hatt å seie for Ny Giv Overgangsprosjektet er sentralt for studien blei det tidleg teke eit val om at ein må gå inn og sjå på begge skulenivå. Det er ikkje slik at studien omfattar ei fullskala fleirnivåanalyse med kartlegging av data frå alle nivå. Fokuset ligg på skulenivået, men relevante data frå sentralnivået har blitt tatt med for å syne korleis skulane fortolkar prosjektet og kvifor dei handlar som dei gjer. Målet er å først sjå på korleis Ny Giv artar seg i ein fylkeskommune og ein kommune, før det til slutt skal samanfattast og bli sett på under eitt.

Når det kjem til val av konkret fylkeskommune og kommune så blei dette til som eit resultat av eit samarbeid med Uni Rokkansenteret. Tidleg i masterløpet fekk eg sjansen til å følgje med på delar av datainnsamlinga deira, samstundes som det også gjorde at eg fekk danna nettverk til å skaffe eigne informantar særskilt til mitt prosjekt. Alle skulane i utvalet var med i første fase av Ny Giv, og hadde difor så lang erfaring som mogeleg med prosjektet. Uni Rokkan sin studie omhandla 3 ulike fylker og 3 ulike kommunar. Min studie baserer seg på data samla inn i den eine av desse fylka og den største kommunen i dette fylket. Valet av kva for eit fylke og kommune eg skulle vere med i baserer seg på pragmatiske val om kva fylke og kommune som innebar kortast reiseveg, og dermed også lågast utgifter. Fylka og kommunane er anonymiserte i Uni Rokkan sin rapport og blir difor heller ikkje namngitt her i denne studien. I det valte fylket blei den største kommunen valt ut, der også fylkesadministrasjonen held til (Helgøy og Homme 2013:14-15). Det er 2 skular med ungdomstrinn og 2 skular med vidaregåande opplæring i utvalet. Nærare skildring av utval av informantar følgjer i punkt 4.3.1.1.

4.3. Datainnsamling

Yin (2003:97) påpeikar at ein kombinasjon av ulike typar data, også kalla metodetriangulering styrkjer casestudiet som metode. Årsaka til dette er at kombinasjon av datamateriale vil gi forskaren ei breiare forståing av fenomenet ein studerer og sjansane for

valide resultat aukar. I studien av Ny Giv Overgangsprosjektet blir det nytta ein kombinasjon av kvalitative djupneintervju og dokumentanalyse. Føremålet med dette er å kunne få fram dei sentrale styresmaktene si skildring av Ny Giv overgangsprosjektet samstundes som respondentane kan vere med å skildre tiltaket ute i den enkelte skule. Overgangsprosjektet vil slik bli kasta lys over frå ulike aktørar sine ståstadar, noko som vil kunne vere med å gi eit nyansert bilde av tiltaket.

4.3.1. Djupneintervju

Intervjumateriale bli brukt som primærkjelde. «Målet med dybdeintervju er i hovedsak å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke tema som forskeren har bestemt på forhånd» (Tjora 2012:104). Djupneintervju blir også kalla uformelle intervju nettopp av den grunn at dei blir karakterisert av den uformelle samtalen mellom forskar og informant. Spørsmål og svaralternativ er ikkje alltid fastlagde på førehand, men forskaren nyttar vanlegvis ein intervjuguide til hjelp. Intervjuguiden gir generelle retningslinjer for å styre samtalen (Grønmo 2004:125). Formålet med det uformelle intervjuet er høvet for å skape ei avslappa atmosfære i intervjusituasjonen, som igjen kan gjere at informanten kjem med opplysningar som elles ikkje ville kome fram i eit meir strukturert opplegg. «Det kvalitative intervju er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser» (Dalen 2004:15). Yin (2003:89-90) påpeiker at i intervju har forskaren to oppgåver; 1) å følgje sin eigen plan for spørsmål som er sett opp i ein intervjuguide, og 2) spørje dei eigentlige (konversasjonsliknande) spørsmåla på ein upartisk måte som også tek omsyn til studien sitt føremål.

I studien av Ny Giv Overgangsprosjektet har informantane blitt sett på som avgjerande for å kunne svare på problemstillinga. Informantane er valt ut i frå det faktum at dei kan bidra med sine røyndomsskildringar og synspunkt. Eg vil her gå nærare inn på utval og gjennomføring av intervju.

4.3.1.1. Utval av respondentar

Intervjuobjekta i denne studien har vore rektorar, prosjektleiar/andre i skulane si leiing, kontaktlærarar, lærarar i Ny Giv⁴ og elevar som har delteke i Ny Giv. Bakgrunnen for utvalet har vore at samansettinga av informantar vil bringe frem nyttig informasjon og breidde ut i frå deira posisjon og rolle i skulen. Informantane har vore spreidd på fleire skular, og både frå ungdomstrinn og vidaregåande.

Første runde av intervju blei gjennomført i mai og juni 2013. Då blei alle intervju med tilsette i skulen gjennomført. Denne delen av datainnsamling blei gjennomført i samarbeid med Uni Rokkan og deira forskingsprosjekt på Ny Giv Overgangsprosjektet. Respondentane er difor likelydande med Uni Rokkan sine respondentar frå ein av tre kommunar/fylkeskommunar (Helgøy og Homme 2013). Alle intervju blei gjennomført av ein eller to forskarar fra Uni Rokkansenteret i tillegg til meg sjølv.

Andre runde av intervju var elevar og ble gjennomført i oktober 2013 og er unike for denne studien. Totalt ble 6 elevar intervjuet. Elevane ble rekruttert via ein skuleleiar som hadde blitt intervjuet tidlegare i studien. Alle elevane var på intervjutidspunktet elevar i vidaregåande opplæring. Ingen som var elevar i ungdomsskolen blei intervjuet fordi det eksisterer Ny Giv-elever berre i tidsrommet februar-mai. Valet falt difor på respondentar som hadde delteke i Ny Giv det føregåande skuleåret og som på datainnsamlinga sitt tidspunkt var gått over i vidaregåande opplæring. Elevane hadde tidlegare vore elevar ved ulike ungdomsskular som ikkje nødvendigvis er likelydande med skule 1 eller skule 2 i utvalet. Respondentane deltok i varierende grad fortsatt på Ny Giv eller andre tiltak på intervjutidspunktet, men dette var heller ikkje satt som føresetnad for å delta i studien. Årsaken til dette var at intervju blei gjort så tidleg i skuleåret at supplerings- og endeleg utforming av Ny Giv-gruppa ikkje var sett på dei vidaregåande skulane. Elevane fikk komme til intervju i skuletida, og fikk ingen form for kompensasjon for tida dei brukte.

⁴ Heretter kall Ny Giv-lærarar

Intervjua fordeler seg slik:

Skuleleiar vgs	Skuleleiar u.trinn	Kont.lærer u.trinn	N.G lærer vgs	N.G lærer u.trinn	Elevar	Respondentar totalt:
4	2	3	4	3	6	22
R1,R2,P1,S1	R3,R4	L1-L3	N1-N4	N5-N7	E1-E6	

I analysen vil respondentane bli nemnt slik nedste rad syner. Respondentane er koda etter rolla dei har. R for rektor, P for prosjektleiar, S for studierettleiar, L for kontaktlærer, N for Ny Giv-lærer og E for elev.

4.3.1.2. Gjennomføring av intervju

Alle intervju blei gjennomført som uformelle djupneintervju med ein semistrukturert intervjuguide. Dette inneberer at intervjuguiden har vore tematisk inndelt og basert på opne spørsmål, samstundes som det heile vegen har vore høve til å forfølge eventuelle interessante moment som respondenten kom fram med. Under kvart tema har eg hatt ei rekkje meir konkrete spørsmål. Spørsmåla har eg nytta i varierende grad alt etter som det har vore naudsynt i forhold til respondentane sin vilje og evne til å sjølv kaste lys over det aktuelle temaet. Spørsmåla har vore lagt opp på ein slik måte at målsettinga har vore at respondentane skulle føle seg mest muleg komfortable i situasjonen før spørsmål som kravde meir refleksjon kom. Tjora (2012:114) deler inn intervjuet inn i tre faser; 1) oppvarmingsspørsmål som krev låg grad av refleksjon, 2) refleksjonsspørsmål, og 3) avrundingspørsmål som igjen senkar refleksjonskrava. Det har blitt utarbeidd ulike intervjuguidar⁵ til dei ulike respondentane ut i frå ein tanke om at dei i kraft av sine posisjonar i skulen ville kunne kaste lys over ulike dimensjonar av problemstillinga.

Alle respondentar fekk på førehand skriftleg informasjon om formålet med studien og om høvet til å trekkje seg undervegs. Informasjonen vart også gjenteke munnleg før intervju starta. Det blei gjort opptak av alle intervju før dei blei transkribert i ettertid. Å ta opp intervju blei gjort for at dialogen skulle flyte lettare og for å unngå situasjonar der viktig

⁵ Alle intervjuguidar ligg som vedlegg.

informasjon eller høvet til gode oppfølgingsspørsmål skulle gå tapt grunna fokus på notering. Å ta opp samtalane fører med seg ein viss risiko for at respondentane føler seg utilpass i situasjonen og gir andre svar enn i ein situasjon der dei føler at informasjonen dei gir blir «dokumentert». For å unngå dette blei det presisert ovanfor respondentane at opptak ikkje skulle lyttast på av andre enn intervjuar og at opptaka skulle slettast rett etter ferdigstilling av studien.

I intervju av tilsette i skulen har den største utfordringa, men også privilegiet vore å gjennomføre dei i samarbeid med erfarne forskarar frå Uni Rokkan. Homme og Helgøy (2013:17) skriv at «Forskerne kan i intervjusituasjon oppfattes som en del av en virksomhet som har til hensikt å kontrollere gjennomføringen av Ny Giv overgangsprosjektet både på Fylkeskommune-/kommunenivå og på skolenivå». I ei slik setting kan respondentane komme til å ville framstille sin eigen skule i eit best mogeleg lys eller svare slik dei tenkjer at det blir forventa at dei skal svare. Dette har vore forsøkt demma opp for ved å grundig informere om forskingsprosjektet til Uni Rokkan samt denne studien, og det faktum at begge er sjølvstendige prosjekt utan påverknad utanfrå (ibid).

Å intervju elevar var ei heilt ny erfaring. Elevane var alle på sitt første år i vidaregåande opplæring og under 18 år. Intervjusituasjonen med desse ungdommane var ei heilt anna oppleving enn intervju med vaksne, tilsette i skulen. Dei aller fleste av elevane ga uttrykk for at dei ikkje heilt visste kva dei hadde sagt ja til ved å stille til intervju, og var usikre på i kva grad dei hadde noko å komme med. Nokre av elevane såg nærast ut som om dei skulle opp til munnleg eksamen i det dei stilte til intervju. Det blei då ekstra viktig å informere om studien på nytt og kvifor eg ynskte å snakke med akkurat dei, samt at alle bidrag blei sett på som verdfulle sjølv om dei ikkje skulle føle det slik. Ei anna utfordring med elevane var at det tidleg viste seg å vere vanskeleg å formulere spørsmål omkring for eksempel potensielt fråfall i vidaregåande skule ettersom det der og då kunne lett kunne verke som ein sat med ei bestemt haldning om kven dei er og kva utsikter dei har. Samtidig som dette var ei utfordring måtte temaet opp for at problemstillinga skulle kunne bli svart på, og slik at meiningar og synspunkt frå elevane også skulle få komme med. I elevintervjua blei det difor lagt ekstra vekt på at dei innleiande spørsmåla skulle få respondentane til å senke akslene og sleppe nervøsiteten. Å bruke litt ekstra tid på å forklare kvifor akkurat dei hadde blitt valt ut,

samt innleiande spørsmål viste seg å betale seg i form av respondentar som tinte opp og kunne gi verdfull informasjon om Ny Giv overgangsprosjektet.

4.3.2. Dokumentanalyse

Å bruke dokument som datamateriale er ein sentral metode i forskning generelt. Det er likevel ulike måtar å nytte dokumenta på, samt kor sentral plass dei får i forskinga. Forskinga kan basere seg på dokument som einaste datakjelde eller ein kan kombinere dokument med ein eller fleire andre datakjelder (Tjora 2012:163). Dokument kan representere ulike former for informasjon. På den eine sida finns det dokument som inneheld alt frå meningsytringar til vurderingar og tilrådingar frå den eller dei som har produsert dei. På den andre sida finns det dokument som inneheld rein faktainformasjon (Grønmo 2004: 120-121). Det er viktige moment forskaren må ta med seg i arbeidet med å vurdere reliabiliteten og validiteten til kjeldene for forskinga. Reliabilitet og validitet blir nærare skildra i punkt 4.4. «Generelt vil kvalitativ innholdsanalyse innebære systematisering av utvalgte tekstsitater, bildeutsnitt eller andre innholdselementer med sikte på å belyse spesifikke problemstillinger» (Grønmo 2004:128).

«Et vesentlig poeng med dokumenter er at de gir oss informasjon om et saksforhold nedtegnet på et spesielt tidspunkt og et spesielt sted, og ofte med tanke på spesifikke lesere» (Tjora 2012:163). Kjeldekritiske vurderingar vil difor vere viktig i arbeidet med å velje ut kva dokument som skal nyttast i forskinga.

Forskingsopplegget som her blir utreda er som nemnt ikkje ei rein dokumentstudie, men eit kombinert forskingsopplegg kor siktemålet er å innhente data gjennom dokument og intervju. «For case studies, the most important use of documents is to corroborate and augment evidence from other sources» (Yin 2003:87). Dokumenta som skal nyttast er difor å sjå som tilleggsdata, mens intervju vil utgjere hovudkjelda til datagrunnlaget. Dokumenta kan vere med «å representere tidsbilder, mens intervjuene får fram minner og personlige opplevelser og refleksjoner rundt disse» (Tjora 2012:169). Målet er at dokumenta saman med intervju skal vere med å svare på problemstillinga på ein truverdig måte.

Ved dokumentanalyse vil det som nemnt vere viktig å gjere kjeldekritiske og kontekstuelle vurderingar. Grønmo (2004:190) viser til 4 punkt for kjeldekritiske vurderingar; 1) kjeldene si grad av tilgjenge 2) relevans 3) autentisitet, og 3) truverde.

Dokumenta som har blitt nytta er Stortingsmeldingar om utdanning, forskingslitteratur om fråfall og utdanningssektoren elles, samt ulike medieoppslag og internettbaserte dokument. Medieoppslag blir i liten grad nytta som kjelde i studien ettersom dei oftast er sekundærkjelder og i mange tilfelle er prega av populistiske framstillingar. I den grad medieoppslag *blir* nytta har kjeldekritiske vurderingar (sjå under) blitt ekstra ivaretatt, dessutan blir medieoppslaga stort sett berre nytta for å illustrere offentlig debatt, fokus og retorikk.

Dokumenta er alle offentleg tilgjengeleg. Det har ikkje blitt nytta dokument som er unnateke offentleg innsyn eller på andre måtar inneheld sensitiv informasjon. Vidare må ein kunne anta at offentlege dokument frå staten og anerkjende forskingsinstitusjonar stettar både krav til truverde og autentisitet. Andre dokument som har blitt nytta har blitt vurdert enkeltvis undervegs. Ved nedlasting av dokument frå internett er det spesielt viktig å forsikre seg om at utgjevar er den som den gir seg ut for å vere og at ikkje dokumenta er plagiat eller på andre måtar manglar truverde. Når det kjem til vurdering av dokumenta sin relevans har dette vore eit kontinuerlig arbeid under heile prosessen i form av å rette eit kritisk blikk på om dokumenta sitt innhald er med på å svare på problemstillinga i studien av Ny Giv Overgangsprosjektet.

Dokument som datamateriale inneber at ikkje alt nødvendigvis blir som planlagt. Dokumenter som kjelde leiar ofte forskaren vidare til nye dokument etter kvart som studien skrid fram. Det har vore viktig å vere open og fleksibel i forhold til dette, men samstundes ha eit stødig blikk på kva dokument som faktisk er av relevans. Ei anna utfordring med dokumentanalyse er at forskaren sine egne synspunkt og perspektiv kan farge både utveljing og analyse av dokument. Ein kritikk som kvalitativ forskning på mange måtar har måtte lære seg å leve med, utan at dette tyder at det er en utfordring som ikkje ein bør ta på alvor og adressere i eit kvart forskingsprosjekt. Det er også årsaka til at forskarsubjektivitet blir handsama under eit eige punkt seinare i kapittelet.

«Et av de viktigste kravene til all forskning (...) er knyttet til transparens eller gjennomsiktighet. Hvordan en undersøkelse er gjort, hvilke valg som er tatt på hvilke tidspunkter, hvilke problemer som har oppstått, hva slags teorier som har vært benyttet og, hvordan disse har virket, (..)»

(Tjora 2012:216).

4.4. Datakvalitet

Ein vesentleg del av forskingsarbeidet er å vurdere kvaliteten på datamaterialet og i kva grad det gagnar føremålet med studien. Vanlege mål som blir brukt for å kontrollere dette er reliabilitet, validitet og høve til generalisering (Tjora 2012:203). Vurderingar knytt til kriteria for god datakvalitet har blitt gjort kontinuerleg under studien og blir her presentert nærare.

4.4.1. Reliabilitet

«Reliabilitet referer til datamaterialets pålitelighet. Reliabiliteten er høy hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir pålitelige data» (Grønmo 2004:220-221). Reliabiliteten skal bli sikra ved å etterretteleg vise til korleis forskinga er lagt opp, kor og på kva måte kjelder er henta inn. Ein studie med høg reliabilitet skal vere så godt skildra at det teoretisk sett skal vere mogeleg å gjennomføre studien på nytt og får det same resultatet. Tjora (2012:206) påpeikar at ein studie med høg reliabilitet også skulle kunne vore gjort om att av andre forskarar, og at det å vere open om eventuelle forhold som kan ha påverka resultatet difor vil vere avgjerande.

For intervju sin del har det vore viktig å ikkje stille leiande spørsmål til respondentane. Målet har vore å la respondentane snakke så fritt som mogeleg ut i frå opne spørsmål. I ein slik situasjon vil ein del av informasjonen som kjem fram i intervju ikkje vere av relevans, og på den måten også bli sett vekk i frå i analysen. Det er også viktig for reliabiliteten at forskaren opptrer nøytralt i intervjusituasjonen og ikkje syner eventuelle meiningar eller sympatiar som kan farge svara som respondentane gir. Forskaren har eit ansvar for å refere korrekt og etterretteleg til respondentane sine utsegn utan å trekkje det ut av sin samanheng.

Dokument som blir nytta må vere kjeldekritisk vurdert. Empiriske forhold skal skildrast ved hjelp av faktabaserte kjelder og igjen er det viktig at forskaren sine eigne synspunkt ikkje er det som skal leggjast til grunn for empirien. Dokument som blir nytta for å skildre empiriske

forhold må vere dokument som skildrar faktiske forhold, og derfor vil det å sikre dokumenta sitt opphav vere sentralt.

I analysen skal reliabiliteten sikrast ytterlegare ved å klart skilje mellom kva informasjon som har kome gjennom datagenerering og kva informasjon som er eigne analyser og tolkingar (Tjora 2012:205).

4.4.2. Validitet

«Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet for de problemstillinger som skal belyses. Validiteten er høy hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som er relevante for problemstillingene» (Grønmo 2004:220-221). Det er fleire ulike måtar å vurdere validiteten på, som også vil variere i kva grad dei er fruktbare for ulike typar forskingsopplegg. Grønmo (2004:235) presenterer mellom anna kompetansevaliditet og kommunikativ validitet. Førstnemnde dreiar seg om forskarens si kompetanse til å innhente datamaterialet innanfor valt felt. Kommunikativ validitet dreiar seg om dialog og diskusjon som forskaren fører med andre om i kva grad datamaterialet er eigna til å svare på problemstillinga.

Når det gjeld kompetansevaliditet ligg det i denne at ei styrking inneber å auke forskaren si kompetanse. For eigen del har dette dreia seg om å lese større mengder litteratur frå både norsk og internasjonal forskning på feltet i tillegg til avisartiklar og stortingsmeldingar om utdanning. Feltet er stort og krevjande, og det ville vere ambisiøst å tru at ein i løpet av ein mastergrad skulle ha den heile og fulle oversikta over alt. Kompetansevaliditeten blir like fullt vurdert til å vere tilstrekkeleg ettersom ei viss grad av strategisk utval av materiale har blitt nytta. Kommunikativ validitet har blitt ivareteke ved kollegavalidering; at datamaterialet har blitt jamleg diskutert med andre. Gjennom deltaking i forskargruppe og presentering av materialet på ulike tidspunkt der forskarar og medstudentar har hatt høve til å kommentere og å komme med innspel.

Ein kan og snakke om å ivareta validiteten på meir generelt grunnlag: «(..) ved å være åpne om hvordan vi praktiserer forskningen, ved å redegjøre for de val vi tar for eksempel når det gjelder datagenereringsmetoder og teoretiske innspill til analysen» (Tjora 2012:207). Nettopp dette er føremålet med å ha eit eige kapittel som omhandlar metodiske og

designmessige val . Det vil vere viktig for validiteten å systematisk innhente datamateriale som kan kaste lys over problemstillinga. Vidare vil det vere viktig å innhente eit balansert materiale frå begge skulenivå slik at det ikkje blir skeiv mengde informasjon som kan vere med å svekke kvaliteten av studien.

4.4.3. Generalisering

Generalisering omhandlar i kva grad resultata frå studien er gyldige utover det objektet som har blitt studert (Tjora 2012:202). Ein vanleg kritikk mot casestudiar er at det er vanskeleg å generalisere ettersom casestudiar oftast inneber ein «liten N». Eit lite utval vil i fylgje kritikken ikkje kunne leggje til rette for generalisering til ein større populasjon eller univers. Flyvbjerg (2006:235) går kritikken i møte ved å sei at enkelttilfelle også kan gjerast gjeldande for fleire tilfelle gjennom for eksempel falsifisering.

Den største feilen kvalitative forskarar gjer er å bli for opptekne av å velje «riktig» case ut i frå ein tanke om at ein skal og bør kunne generalisere (Yin 2003:38). For som Flyvbjerg (2006:241) også kommenterer, kan ikkje-generaliserbar forskning også resultere i legitime bidrag til kunnskap.

Målet i denne studien er ikkje nødvendigvis å generalisere, men heller å studere eit fenomen inngåande; Ny Giv overgangsprosjektet si utforming og design, samt om muleg å komme fram til nye spørsmål som kan danne grunnlag for nye studiar. Om studien skulle komme fram til konklusjonar som også kan seie noko om andre områder enn det formålet med studien faktisk var er dette å sjå på som positivt, men altså ikkje eit mål i seg sjølv.

4.4.4. Forskarrolla

Ei utfordring med det kvalitative casestudiet er at forskaren sine egne synspunkt og perspektiv kan farge både utveljing og analyse av dokument. Samstundes kan forskaren si interesse for tema og problemstilling vere det som i utgangspunktet leia fram til at studien såg dagens lys og forskinga kan soleis ta form som «systematisk nysgjerrigheit» (Tjora 2012:20). Tjora kastar her lys over eit viktig tema innanfor forskinga; forskarsubjektivitet.

Forskarsubjektivitet kan føre til skeiv utveljing av datamateriale og respondentar. For å unngå dette har eg under heile arbeidet vore bevisst på å velje breidde i datamaterialet i form av å hente litteratur frå mange ulike forskingsinstitusjonar og miljø. I forhold til respondentar har desse ikkje blitt direkte rekruttert men rekruttert gjennom andre som tidlegare vist. Nærleik til kjeldene har blitt ivareteke ved djupneintervju samstundes som den nødvendige objektiviteten har blitt sikra gjennom den avstand eg har hatt til mine respondentar i form av at eg ikkje kjende til verken dei eller skulane dei arbeider eller var elevlar på frå før.

Tjora sitt utsegn om «systematisk nysgjerrighet» (ibid) stemmer godt overeins med korleis denne masteroppgåva har blitt til. Det heile starta som ei interesse for eit felt, men utan spesielt sterke meiningar eller oppfatningar. Gjennom førebuingar til datainnsamling har kunnskapen auka og studien vakse fram.

4.5. Dimensjonar i analysen

For analysen vil det vere eit mål at teori og empiri skal komme i dialog med kvarandre. «For case studies, theory development as part of the design phase is essential, whether the ensuing case study's purpose is to develop or test theory» (Yin 2003:28). I kapittel 3 om teori blei Ingram og Schneider sin modell for policydesign presentert og forklart. Modellen leia fram til to analytiske dimensjonar til bruk i denne studien. Dimensjonane har som føremål å knyte saman empiri og teori, og på den måten vere medverkande i å kunne svare på studien sin problemstilling; «Kva karakteriserer Ny Giv Overgangsprosjektet og i kva grad har kontekst hatt noko å seie for Ny Giv Overgangsprosjektet?» Den følgjande tabellen er framstilling av spørsmåla frå generelt til spesifikt nivå, som vil bli vidare undersøkt i analysedelen av denne studien.

Dimensjon	Ny Giv	Ny Giv i vgs	Ny Giv på u.trinnet
Konstruksjon av målgruppe	Definisjon av målgruppe [A1]	Definisjon av målgruppe [B1]	Definisjon av målgruppe [C1]
Formell organisering	Definisjon av organisering [A2]	Operasjonalisering av organisering [B2]	Operasjonalisering av organisering [C2]

Kvart tema skal undersøkjast i begge dei to kontekstane Ny Giv Overgangsprosjektet har blitt iverksett i, i vidaregåande skule og i grunnskulen sitt ungdomstrinn, samstundes som det vil bli haldast opp mot dei instruksar og signal som har blitt kommunisert frå styresmaktene i form av dokument, brev og annan offentleg tilgjengeleg kommunikasjon. Dimensjonane skal undersøkjast kvar for seg, men også sett saman under eitt. Det vil vere viktig å avdekke om det eksisterer forskjellar i dei to skulenivåa og korleis eventuelle ulikskapar blir grunnjevne. Føremålet er ikkje å sjå på i kva grad iverksettinga er vellukka eller om staten når sine målsettingar. Snarare vil det å sjå på korleis dei to skulenivåa tolkar sine oppdrag og kva konsekvensar dette får for elevane som deltek i prosjektet vere av verdi for å kunne karakterisere Ny Giv overgangsprosjektet, men også for å forstå i kva grad kontekst har hatt noko å seie for designet. I tabellen er nemningane A1-C2 sett på kvar av dimensjonane for å lettare kunne skilje mellom dei i det vidare arbeidet. I analysen vil nemningane stå i overskriftene slik at oversynet blir betre. Første kolonne syner dimensjonane, andre kolonne omhandlar Ny Giv slik det blir skildra i styringsdokumenta frå sentrale styresmakter, tredje kolonne ser på korleis dimensjonane utartar seg i den eine konteksten – vidaregåande nivå og den siste kolonna ser på den andre konteksten, ungdomstrinnet.

Som framlagt i kapittelet om teori ber dimensjonane med seg spenninga mellom klåre og uklåre instruksar og definisjonar. Ved å sjå på dimensjonane saman vil det betre kunne danne seg eit bilete av kva policydesign Ny Giv Overgangsprosjektet er. Forventingane kan illustrerast i ein firefeltstabell slik:

<p>Sterkt policydesign</p> <ul style="list-style-type: none"> • Klårt definert målgruppe • Klåre retningslinjer for organisering 	<p>Middels sterkt policydesign</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uklårt definert målgruppe • Klåre retningslinjer for organisering
<p>Middels sterkt policydesign</p> <ul style="list-style-type: none"> • Klårt definert målgruppe • Uklåre retningslinjer for organisering 	<p>Svakt policydesign</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uklårt definert målgruppe • Uklåre retningslinjer for organisering

Det er viktig å presisere at dette ikkje inneber at ein på nokon måte tar stilling til i kva grad policydesignet er godt eller dårleg. Sterke policydesign er tydelege og klåre, men kan oppleve motstand i iverksettingsprosessen. Svake design kan på den andre sida gjerne

tilpassast lokalt som følgje av dei opne definisjonane og uklåre instruksane. Kva som er best vil variere, og igjen spelar nok kanskje konteksten også inn?

5. Ny Giv Overgangsprosjektet

5.1. Innleiing

Kven er målgruppa? Korleis går staten fram for å realisere intensjonane i prosjektet? Kva verkemiddel blir nytta? Dette er tre spørsmål som alle omhandlar design (Ramsdal et.al i Bukve og Offerdal 2002:186). Spørsmåla søkjer å få fram både innhaldssida av politikken og iverksettinga, noko som vil vere sentralt for å kunne sjå nærare på ein kvar policy.

Ny Giv blei kort presentert i innleiinga og i kapittel 2 blei bakgrunn for prosjektet sett nærare på. I dette kapitlet er føremålet å gå djupare inn i empirien til studien. Ny Giv Overgangsprosjektet blir skildra nærare gjennom dei styringsdokument og materiale som føreligg frå Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. I tråd med problemstillinga omhandlar kapitlet; Kva elevar skal få tilbod om å delta i Ny Giv Overgangsprosjektet? Kva organisasjonsløyningar blir fremma i tiltaket? Korleis er samhandling mellom skule, Ny Giv-elevar og deira føresette tenkt? Og korleis er samhandling mellom skulenivåa tenkt? Vidare vil kapitlet dreie seg om kva føringar som ligg i prosjektet sett gjennom dei to analytiske dimensjonane målgruppe og organisering. I denne skildringa vil eg og freiste å seie noko meir om den spesifikke konteksten på dei ulike skulenivåa for å danne eit betre grunnlag for vidare analyse av datamateriale innhenta på skulenivå.

5.2. Innhaldet i Ny Giv

Som tidlegare forklart i innleiinga blei Ny Giv lansert hausten 2010 med tre underprosjekt; Gjennomføringsbarometeret, Oppfølgingsprosjektet og Overgangsprosjektet⁶. I denne delen skal eg gå nærare inn på innhald og omfang av Ny Giv Overgangsprosjektet som er objektet for denne studien.

«Ny GIV er et treårig prosjekt som har som mål å få flere ungdommer til å fullføre og bestå videregående opplæring. Et viktig grep for å lykkes med dette er å etablere et varig samarbeid mellom stat, fylkeskommuner og kommuner.»

(Kunnskapsdepartementet, 2014)

⁶ Nærare skildring av delprosjekta i Ny Giv kan ein finne på Kunnskapsdepartementet si nettside om Ny Giv <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv.html?id=632025>

Ny Giv blei frå regjeringa si side lansert som ein «nasjonal dugnad for å få ned frafallet» (Regjeringa, 2014). Sidan oppstartinga av prosjektet kom stadig fleire kommunar og fylkeskommunar med, og ved prosjektet sitt siste år (2013) deltok alle kommunar og fylkeskommunar i landet, med alle ungdomsskular og vidaregåande skular. Målet med prosjektet var å auke andelen som fullfører og består vidaregåande opplæring til 75 % innan 2015 (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Prosjektperioden skulle altså vere i tre år, men målsettinga var at tiltaka etter den tid skulle ha «sett seg» i skulen og på den måten leve vidare etter prosjektperioden var ute (Kunnskapsdepartementet (a), 2010). I Overgangsprosjektet skulle elevar bli tilbudd intensivopplæring i lesing, skriving og rekning i den siste terminen på 10. trinn. «Overgangsprosjektet tar konsekvensen av den nære sammenhengen det er mellom faglige prestasjoner på ungdomsskolen og sannsynligheten for å fullføre og bestå vidaregåande opplæring» (Kunnskapsdepartementet (a), 2013). Intensivopplæringa skulle ikkje vere det same som faget norsk og matematikk, men heller eit fokus på grunnleggjande dugleik i lesing, skriving og rekning til bruk i alle fag. I tillegg blei det også lagt opp til at intensivundervisninga skulle ha ei anna form enn det elevane var vane med frå andre fag. Det skulle vektleggjast praktisk orientert undervisning og metodar som skulle fremje motivasjon og mestring. Intensivundervisninga var hovudtiltaket i Overgangsprosjektet med sine tilrådde 8-10 timar undervisningstid i veka.

Overgangsprosjektet har i tillegg til intensivundervisninga også omfatta sommarskule, sommarkurs og ulike aktivitetar for å betre overgangen mellom grunnskule og vidaregåande opplæring. Desse tiltaka har vore opp til det lokale nivået både med omsyn til form, innhald og omfang (Kunnskapsdepartementet (a), 2013). To lærarar frå alle deltakande skular blei sendt på kurs i regi av utdanningsdirektoratet. Kursmodulane blei utvikla av dei nasjonale sentra for lesing, skriving og matematikk. På kurset fekk lærarane innføring i det som i det fylgjande vil bli omtala som Ny Giv-metodikken⁷.

Ny Giv Overgangsprosjektet skulle setjast i verk i dei allereie eksisterande organisasjonsformene ved dei ulike skulenivåa. På ungdomstrinnet var hovudaktiviteten

⁷ Ny Giv-metodikken er ikkje ein spesifikk eller spesiell metodikk som har blitt funne opp i samband med Ny Giv. Det handlar i stor grad om praksisretting av teoretiske fag og auka fokus på mestring, jf. Kunnskapsdepartementets formål med undervisninga (Kunnskapsdepartementet (a), 2013).

intensivundervisninga, men på vidaregåande er det noko meir uklart kva prosjektet skulle innebere. I brev frå Kunnskapsdepartementet står det: «Fylkeskommunen må vurdere hvordan prosjektet skal organiseres når prosjektelevene tas inn i vidaregåande opplæring» (Kunnskapsdepartementet (a), 2010). Det låg altså nærast heilt opent for kva typar aktivitet og oppfølging elevane skulle få ved overgang og vidare skulegang i vidaregåande opplæring.

5.3. Definisjon av målgruppe [A1]

Opplæringslova gir alle barn og unge rett til opplæring, grunnskule og vidaregåande opplæring. Utover rett til opplæring blir det også gjennom Opplæringslova § 1-3 (1998) gjort klart alle har rett til tilpassa opplæring:

«Tilpassa opplæring og tidleg innsats

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og læreandidaten»

Som tidligare synt i kapittel 2 om forskningstema er tilpassa opplæring omstridt kva eigentleg er. I Stortingsmelding 31 (2007-2008) blir det presisert at «tilpasset opplæring ikke innebærer at hver enkelt elev har krav på en individuell plan for sin opplæring, eller at mer tid bør benyttes på individuelt arbeid» (Kunnskapsdepartementet 2007:74). Ved invitasjon til kommunane og fylkeskommunane til å delta i Ny Giv blei Overgangsprosjektet skildra som ei form for tilpassa opplæring: «Intensivopplæringen er en form for tilpasset opplæring, jf. Opplæringsloven § 1-3, som tar særlig hensyn til elevenes forutsetninger, behov og vilje til å yte en ekstra innsats det siste halve året i grunnskolen» (Kunnskapsdepartementet (b), 2010).

Ved å definere Ny Giv Overgangsprosjektet si intensivundervisning som ein del av tilpassa opplæring legg det og premissar for kven som skal bli inkludert i målgruppa for tiltaket. Tilpassa opplæring er eit behovsstyrt gode, samstundes som det også ligg i omgrepet at tilpassa opplæring skal bli gitt til dei som kan gjere seg nytte av den. Vanlegvis er det slik at tilpassa opplæring, som omgrepet seier, blir tilpassa den enkelte elev. I Ny Giv Overgangsprosjektet er det snakk om eit tiltak som alt har eit innhald. Innhaldet skal på den måten ikkje tilpassast elevane, men elevane skal passe til innhaldet. Styresmaktene legg

altså til grunn at målgruppa er elevar som passar til å ta i mot den type opplæring som skal bli gitt, men utan at dette blei gått noko nærare inn på.

Nokre standardar for kven som skulle få tilbod gjennom Ny Giv Overgangsprosjektet blei likevel formulert ved at departementet i invitasjonsbrevet skildra målgruppa for tiltaket til å vere dei 10 % svakaste presterande elevane på 10. trinn etter 1. termin. Elevar som har vedtak om IOP⁸ og minoritetsspråklege skulle ikkje bli heilt utelatne frå målgruppa, men det skulle bli vurdert i kvart enkelt tilfelle i kva grad dei hadde nytte av å delta i Ny Giv eller om dei skulle vere best tent med å fortsette med dei tiltak dei alt hadde (Kunnskapsdepartementet (a), 2010). Det er altså ingen automatikk i at dei som alt får hjelp gjennom ulike tiltak også skal kunne få vere med i Ny Giv, men det er heller ikkje slik at dei automatisk skal haldast utanfor. Ny Giv Overgangsprosjektet er på den måten ikkje eit tiltak som var meint å utløyse nokon form for rett til å delta i prosjektet. Utval av kandidatar blei overlate til iverksettarane, men altså med den avgrensinga at det skulle dreie seg om dei 10 % svakaste elevane.

Seinare synte det seg at denne definisjonen av målgruppe hadde ført til at elevar blei valt ut på ulikt grunnlag. Departementet blei gjort kjend med at Ny Giv-elevar som starta i vidaregåande ikkje alltid blei sett på som å kunne vere mellom dei 10 % svakaste. Noko av årsaka til dette blei rett nok forklara med at ikkje alle ungdomsskular deltok i prosjektet i første fase, noko som i sin tur kunne vere med å føre til at dei vidaregåande skulane tok i mot elevar som eigentleg var i 10 %-gruppa, men som ikkje hadde hatt sjansen til å kunne få tilbod om Ny Giv. Departementet kom likevel med ei presisering til alle deltakande kommunar og fylkeskommunar. I presiseringa endra ikkje departementet på instruksjonen om at Ny Giv skulle vere eit tilbod til dei 10 % svakast presterande elevane på ungdomstrinnet, men la til at det i vidaregåande skule skulle vere eit høve til å rekruttere inn fleire elevar som ikkje tidlegare hadde deltatt i Ny Giv på ungdomstrinnet. Ei slik rekruttering skulle gå føre seg etter kartleggingsprøver i norsk og matematikk hausten på vg1 (Kunnskapsdepartementet (a), 2010).

⁸ IOP er ei forkorting for Individuell opplæringsplan, jf. Opplæringslova § 5-5

5.4. Organisering – aktørar og iverksettingsstrukturar [A2]

Sidan opplæring er ein rett alle barn har i Noreg er skule i utgangspunktet ei statleg oppgåve. Øvste mynde ligg hjå Kunnskapsdepartementet og nasjonale standardar for norsk grunnopplæring, som omfattar både vidaregåande opplæring og grunnskulen, blir sikra gjennom lover, forskrifter, lære- og rammeplanar. I tillegg er det lagt ein del sentrale forvaltningsoppgåver til Utdanningsdirektoratet som mellom anna kvalitetsutvikling, analyse, dokumentasjon, samt leiing av tilsynet med grunnopplæringa frå nasjonalt nivå. Fylkesmannen spelar ei viktig rolle som bindeledd mellom sentrale styresmakter og skuleeigarane. Fylkesmannen, staten sin regionale representant, er tildelt oppgåva med å sjå til at regelverk blir følgt, utøve tilsyn og kontroll med kommunane og fylkeskommunane si verksemd og handsame klager på kommunale og fylkeskommunale vedtak (Kunnskapsdepartementet (b) 2015:38).

Staten har vidare valt å desentralisere oppgåva med å drive opplæringa til fylkeskommunane, for vidaregåande opplæring, og kommunane, for grunnskulen (Opplæringslova,1998). Ei slik desentralisering av ei statleg oppgåve vil alltid føre med seg forsøk på statleg regulering av resultatet. Lover, forskrifter og lære-/rammeplanar ligg føre, men også regulering gjennom mindre og meir midlertidige tiltak skjer. I Ny Giv Overgangsprosjektet går slik regulering føre seg i form av instruksar for korleis tiltaket skal sjå ut, korleis det skal gjennomførast og kva målsettingar staten ønskjer at fylkeskommunane og kommunane skal nå gjennom prosjektet. Gjennom definisjon av målgruppe har vi sett at departementet har lagt nokre føringar, men også gjennom skildring av organisering og tildeling av midlar kan dei regulere.

Gjennom delinga av ansvaret for skulenivåa mellom fylkeskommune og kommune har det gjennom lange tradisjonar naturleg nok opparbeidd seg ulike måtar å styre og organisere på. Det er også slik at dei to skulenivåa har noko ulik samansetting av tilsette. Medan det på Ungdomstrinnet er overvekt av grunnskulelærarar, tidligare kalla allmennlærarar, som arbeider er det lektorane som dominerer vidaregåande opplæring (Kunnskapsdepartementet (a), 2015). Grunnskulelærarane er utdanna ved høgskular/universitet og har eit fireårig utdanningsløp. Fokuset i utdanninga er breitt og grunnskulelæraren skal i tillegg til å undervise fag også vere medviten på sin rolle som

miljøskapar og skal følgje opp kvar enkelt elev både fagleg og sosialt. Lektorane er utdanna ved universitet og er spesialiserte i eitt fagområde. Lektorane er masterutdanna, og har difor ei 5-årig utdanning. Fokuset i utdanninga ligg på fag, og lektoren skal også vere budd på å kunne ta leiaransvar ved skulen innanfor sitt fagområde (ibid). Ny Giv Overgangsprosjektet er i på den måten eit tiltak som går ut på to ulike skulenivå, med to ulike eigarar som igjen truleg har ulik måte å styre på.

Eit av hovudmåla med Ny Giv Overgangsprosjektet har vore å auke samhandlinga mellom skulenivåa og sørge for tettare og meir kontinuerlig oppfølging av elevar gjennom heile skuleløpet. «Prosjektet forutsetter at kommuner og fylkeskommuner samarbeider om å skape et bærekraftig, strukturert og målrettet system gjennom ulike tiltak for disse elevene» (Kunnskapsdepartementet (a),2010). Staten legg altså føringar på både kommunar og fylkeskommunar om å etablere tettare samarbeid rundt grunnopplæringa. Som verkemiddel for å oppnå dette blei det tildelt økonomiske midlar i form av 1 mill. kr til fylkeskommunal prosjektleiing og ei samla prosjektleiing for kommunar i kvart fylke. I tillegg finansierte staten ei større lærarskuling på begge skulenivå To lærarar frå alle deltakande skular fikk delta på kurs i regi av Utdanningsdirektoratet. Kursmodulane var utvikla av dei nasjonale sentra for lesing, skriving og matematikk. Alle reiseutgifter og vikarutgifter blei dekkja av prosjektmidlar. Kursa blei aktivt nytta som eit verkemiddel for å få med kommunar og fylkeskommunar så tidleg som mogeleg i prosjektet. På kursa var det fokus på den tidlegare nemnde Ny Giv-metodikken og det å auke lærarane sin kompetanse med tanke på å undervise elevar som passa til denne undervisningsforma (Kunnskapsdepartementet (c), 2013).

Ny Giv Overgangsprosjektet var eit tiltak som ikkje var meint å omorganisere skulen på nokon måte. Tiltaket skulle gli inn i dei alt eksisterande strukturane ved begge skulenivå. I det fylgjande vil ei gjennomgang av dei to skulenivåa og kva instruksar og signal departementet har gitt med tanke på organisering. Føremålet er å sjå på kva delar av Ny Giv Overgangsprosjektet som omfattar statleg styring i form av klare instruksar, og kva delar som opnar opp for lokal handlefridom. Det vil vere viktig å sjå på skulenivåa kvar for seg både for å sjå om innhaldet i tiltaket og instruksane er ulike, men også for å kunne sjå på i kva grad dei ulike institusjonelle kontekstane har påverknad på korleis tiltaket blir sjåande ut vidare i analysekapitla.

5.4.1. Ungdomstrinnet [A2]

Ungdomstrinnet utgjør dei siste tre åra av grunnskulen som totalt er på ti år. Skuleplikta er sentral for grunnskulen og elevane går vanlegvis på den næraste skulen til heimen sin. Konteksten på ungdomstrinnet ber tydeleg preg av ein kultur omkring einskapsskulen, sjølv om ein gjerne kan sei at det nok har skjedd ein del modifikasjonar av einskapsskuleidealet opp gjennom åra. Homme (2008:113) seier at likeverd og rettar for den enkelte har kome meir i fokus, og at sentrale reguleringar er styrka samstundes som lokalt handlingsrom også er utvida.

Det største delprosjektet i Ny Giv Overgangsprosjektet er intensivundervisninga. Denne undervisninga går føre seg i sin heilskap på ungdomstrinnet. Alle ungdomsskular i prosjektet blei pålagt å drive denne aktiviteten. Undervisninga blei tilrådd lagt parallelt i så stor grad som mogeleg til faga matematikk og norsk/engelsk fordjuping (Kunnskapsdepartementet (a), 2010). Departementet la til grunn at intensivundervisninga enten skulle gå føre seg som forsterka undervisning i eksisterande klasse/gruppe, men også at det var rom for å skilje ut Ny Giv-elevane i eiga gruppe for denne undervisninga. Det siste representerer eit brot med Opplæringslova § 8-2 om organisering av elevar i gruppe etter fagleg nivå. Departementet ga difor dispensasjon til alle skular som ønska å gjennomføre undervisninga utanfor ordinær klasse. Skulane måtte søkje, men departementet hadde utarbeidd ein nærast førehandsutfylt søknad som alle skular kunne nytte (Kunnskapsdepartementet (b), 2010). I tillegg til dispensasjon frå Opplæringslova blei det også lagt opp til dispensasjonar frå læreplanverket for Kunnskapsløftet i forhold til avvik frå det timetal som elevar har rett på i kvart enkelt fag. Sidan intensivundervisninga skulle leggjast inn i det ordinære timetalet og ikkje som ekstraundervisning ville dette gå ut over tilmålte timar i andre fag.

Instruksen frå styresmaktene seier altså at intensivundervisninga skal gjennomførast, men på kva måte den blir organisert på og innhaldet i den blir overlate til det lokale nivået. Likevel så er det slik at ein kan sjå at styresmaktene søker å påverke innhaldet til ein viss grad gjennom omfattande kursverksemd av lærarar i den sokalla Ny Giv-metodikken.

Gjennom definisjon av målgruppe såg ein at styresmaktene ga frå seg ein del av definisjonsmakta til det lokale nivået. I det målgruppa var sett og valt ut la styresmaktene

igjen inn nokre instruksar for gjennomføring og organisering. Kunnskapsdepartementet la inn ein føresetnad om at alle elevar som blei valt ut til og fekk tilbod om Ny Giv skulle bli grundig informert om prosjektet og kva det innebar. Vidare skulle dei føresette også bli informert, og både elev og føresette skulle måtte takke aktivt ja til å delta i prosjektet, og dette samtykket skal vere friviljug. Informasjon til elev og føresette skulle innehalde all informasjon om eventuelle avvik frå vanleg organisering og opplæringsplanar (Kunnskapsdepartementet (b), 2010). Involvering av føresette og elev blir grunnleggjande med Opplæringslova sitt krav til skule-heim-samarbeid, samt elevar si plikt til å delta aktivt i eiga opplæring og tilhøyrande vurdering (Opplæringslova, 1998).

Den siste instruksjonen som omfattar organisering og aktørane på skulenivået var at departementet ynskte at skulenivåa utveksla informasjon om elevar som deltok i prosjektet. Ei slik informasjonsutveksling mellom skulenivåa krev samtykke frå elev og føresette, og Kunnskapsdepartementet la vekt på at slikt samtykke var viktig å hente inn men at det også her må vere friviljug frå elev og føresette om dei ynskjer det (Kunnskapsdepartementet (b),2010).

Vidare utover dette la ikkje sentrale styresmakter fleire instruksar på organiseringa av prosjektet på ungdomstrinnet. I kva omfang og form det skulle organiserast andre aktivitetar enn sjølve intensivopplæringa på ungdomstrinnet var opp til det lokale nivået.

5.4.2. Vidaregåande opplæring [A2]

Når elevane går over i vidaregåande opplæring er som tidlegare nemnt skuleplikta over, men retten til opplæring er vidareført. Trass i at plikta er vekk er det slik i dag at så og sei alle norske ungdommar startar på ei eller anna form for vidaregåande opplæring rett etter grunnskulen. Sandberg og Høst (i Markussen 2010:44) seier at «det å starte i vidaregåande opplæring var blitt en del av den institusjonaliserte normalbiografien blant ungdom(..)». Konteksten på det vidaregåande nivået ber i langt større grad enn i grunnskulen preg av fokus på større ansvar for eiga læring for eleven, større forventingar frå læraren og høgare vanskegrad. Fagleg opplæring står i fokus, og på mange måtar kan ein og seie at element av omsorg og oppseding er tona ned sidan læraren i vidaregåandegjerne har eit meir distansert forhold til sine elevar enn læraren i grunnskulen (Hegna, 2013).

Instruksane til vidaregåande opplæring om innhald og organisering av Ny Giv Overgangsprosjektet har vore langt meir uklåre enn til ungdomstrinnet. I motsetnad til ungdomstrinnet har vidaregåande opplæring ikkje fått ei klår skildring av korleis Ny Giv Overgangsprosjektet skal utformast. I brev frå Kunnskapsdepartementet står det: «Fylkeskommunen må vurdere hvordan prosjektet skal organiseres når prosjektelevene tar inn i vidaregåande opplæring» (Kunnskapsdepartementet (a), 2010). Det ligg altså nærast heilt opent kva type aktivitetar og kva type oppfølging elevane skal få ved overgang og vidare skulegong i vidaregåande opplæring. Her ligg det ikkje noko krav om at intensivundervisning skal gjennomførast, trass i at lærarane frå det vidaregåande nivået også var på kurs i Ny Giv-metodikken.

Det blir difor heilt sentralt å få svar på kva form Ny Giv Overgangsprosjektet har tatt ute i dei vidaregåande skulane gjennom datamaterialet, og også korleis skulane har tolka sitt oppdrag og signal dei har fått frå styresmaktene.

5.5. Oppsummering

Ny Giv Overgangsprosjektet har altså ein del klare og relativt detaljerte instruksar frå sentrale styresmakter. Særskilt gjeld dette organisering av intensivundervisninga ved ungdomstrinnet. I vidaregåande er alt meir uklårt både når det kjem til innhald og organisering. Det lokale nivået har her fått full handlefridom til sjølv å avgjere korleis dei vil gjennomføre prosjektet. Rett nok har styresmaktene lagt til grunn at det skal etablerast samarbeid mellom skulenivåa og det vidaregåande nivået har på den måten forplikta seg til å delta i eit slik samarbeid ved å vere med i prosjektet. Men dette samarbeidet er også i liten grad skildra nærare av styresmaktene.

Det er også grunn til å stille spørsmål ved om Kunnskapsdepartementet sin definisjon av målgruppe er tydeleg nok til at det lokale nivået vil handle på same måte og at Ny Giv-elevane på den måten vil vere nokolunde eins ved start i vidaregåande opplæring. Gir definisjonen opning for bruk av skjønn, og korleis blir dette skjønnnet eventuelt nytta?

I dei fylgjande to kapitla vil målgruppe og organisering bli nærare sett på gjennom datamaterialet innhenta hjå skulane. Føremålet vil være å sjå på om det har eksistert rom for bruk av lokalt skjønn i dei to dimensjonane og kva konsekvensar dette har hatt. Det vil

også vere eit mål å sjå på om det finns forklaringar på mogelege ulikskapar, kva grunngjevingar aktørane gir for sine val og utfall av desse. I sum vil dette kunne leie fram til å kunne diskutere kva slags design Ny Giv Overgangsprosjektet er, sterkt eller svakt, og kva rolle konteksten har spela.

6. Konstruksjon av målgruppe

6.1. Innleiing

I det første av to kapittel som kvart tar sikte på å analysere datamaterialet opp mot dei to framlagde teoretiske dimensjonane skal det handle om konstruksjon av målgruppe. Ingram og Schneider (1993:73) skildrar det å identifisere og karakterisere målgrupper i offentlig politikk som særskilt viktig. Sjølv etter at målsetningane i politikken er valt ut finns det som regel ei rekkje val som ein må ta ved utval av målgruppe. Som kapittel 2 synte har studiar av tiltak i skulen i stor grad utelatt å sjå på konstruksjon av målgruppe, og på den måten utelatt ein viktig variabel for å sjå på korleis eit tiltak fungerer.

Ved å lansere Ny Giv sette staten som mål at fråfallet i vidaregåande opplæring skulle bli redusert gjennom fokus på elevar i faresona alt i ei tidlig fase. Å velje ut elevar som ligg i faresona for å falle frå på vidaregåande alt på ungdomstrinnet er naturleg nok ei utfordring. I og med at Overgangsprosjektet inneber intensivundervisning i grunnleggjande lesing, skriving og matematikk, og i tråd med tanken om at dårlege faglege føresetnader er ein faktor som fører til fråfall, var føringa frå Kunnskapsdepartementet at Ny Giv skulle bli tilbudd dei 10 % svakaste elevane etter 1. termin på 10. trinn. Instruksen seier likevel ikkje noko om på kva nivå dei 10 % skal veljast ut, om det er på kommunalt/fylkeskommunalt nivå eller dei 10 % svakaste på kvar skule. Utforminga av designet opnar altså opp for eit bruk av skjønn ved konstruksjon av målgruppa. Dimensjonen vil søkje å kartleggje kva kriterier iverksettarane ved skulen set for målgruppa, og på den måten også sjå på korleis iverksettarane vel å bruke sine høve for utøving av skjønn.

Føremålet i kapittelet er å analysere korleis målgruppa blir konstruert på Ungdomstrinnet og i Vidaregåande opplæring gjennom informasjon informantane har kome med. Gjennom å undersøkje lokal konstruksjon av målgruppe er målet å syne i kva grad det skjer ei tilpassing av definisjonen i rørsle frå sentralt til lokalt nivå. Gjennom å sjå på definisjonsprosessen blir det også søkt svar på korleis skulane forstår sitt oppdrag og korleis dei tolkar målsetningane i Ny Giv Overgangsprosjektet, samt kva verdiar dei legg til grunn for sine grunngevingar.

6.2. Ungdomstrinnet [C1]

Den første utveljinga skjer altså på 10. trinn. Instruksen frå Kunnskapsdepartementet går ut på at dei 10 % svakaste elevane etter 1. termin er målgruppa for Ny Giv. Om ei utveljing av elevar skulle gått føre seg på kommunalt nivå kunne det ha ført med seg at enkelte skular ville fått eit stort tal Ny Giv-elevar medan andre skular ville fått få eller ingen elevar som passa inn i skildringa. Undersøkinga syner at Ny Giv Overgangsprosjektet blir gjennomført ved alle skular i kommunen og målgruppa blir difor i praksis definert til å omhandle dei 10 % svakaste elevane ved kvar enkelt skule. Prosjektleiinga i kommune og fylkeskommune har operasjonalisert målgruppa til å omhandle elevar med under 3 i karaktersnitt. Ein slik definisjon opnar opp for bruke av skjønn for kvar enkelt skule. Ved enkelte skular vil avgrensing vere nødvendig som følgje av at Ny Giv som gode ikkje kan bli tilbudd alle med under 3 i snittkarakter. Ny Giv blir der eit knappheitsgode. Andre skular vil kunne oppleve å ha for få elevar i målgruppa. I sin tur vil dette kunne føre til at Ny Giv-elevane spenner over eit vidt spekter med omsyn til faglege evner ved opptak til vidaregåande opplæring.

Både skule 1 og skule 2 gir uttrykk for at dei er opptekne av at dei skal treffe målgruppa som er definert av departementet. Det er dei svakaste elevane som skal ha tilbod om Ny Giv. Begge skulane fortel at det er elevar med karaktersnitt under 3 etter 1. termin i 10. klasse som få tilbod. Karaktersnitt på 3 og under er noko dei har fått tilråding om frå kommunal prosjektleiar.

Trass i dette er det til dels store variasjonar å spore i korleis utveljinga går føre seg og kven som faktisk får tilbodet. Begge skular gir uttrykk for at dei har eit handlingsrom til å velje ut elevar dei sjølv ønskjer skal ta del i prosjektet sjølv om grensa ved karaktersnitt er sett. Ved skule 1 er rektor oppteken av at dette er eit eksklusivt tilbod som ikkje passar for alle, og at dei difor ikkje *berre* kan gå ut i frå reint karaktersnitt når dei skal velje ut elevar. Det kjem fram at dei også snakkar om i kva grad eleven eignar seg til å delta i Ny Giv. Skule 1 gir uttrykk for at dei har meir enn nok elevar som passar inn i skildringa for målgruppa i prosjektet og at dei difor er nøydd å leggje til nokre kriterier ved utveljing.

«Det er slik som vi seier når vi får resultatet på nasjonale prøver på lesing til dømes, så seier vi; start med dei som ligg nesten opp der dei skal vere – for dei kan ein gi eit lite løft og så kjem dei seg opp der. Dei som ligg på botnen, dei må vi kanskje gjere noko med heile vegen i skuleløpet. Så det er riktig det at ein bør sjå eit potensiale for at dei kan dra nytte av det eigentleg»

(R3).

Både rektor og kontaktlærer nyttar dette som argument for at i kva grad eleven er skikka til å delta bør stå sentralt ved utveljing av kven som skal få tilbod om delta i Ny Giv.

Rektor på skule 1 fortalde også at dei hadde stramma inn på dette skjønnet etter at dei i 2012 hadde erfart at ein del av Ny Giv-elevane slutta og falt av intensivundervisninga. Dette skildrar rektor som elevar som dei på førehand såg hadde dårlege føresetnader for å kunne 'ta seg saman' det siste halve året på 10. trinn.

Ved skule 1 fortel kontaktlærarane at dei også har vore involvert i prosessen med å velje ut elevar til Ny Giv. Avdelingsleiar har sett på karaktersnitt og på den måten valt ut ei gruppe elevar som i neste omgang har blitt vurdert som kandidatar til My Giv. Kontaktlærarane seier då at dei vurderte kven som var best eigna ut i frå den gruppa og kom med sine tilrådingar. Både rektor og kontaktlærarar ved skule 1 skildrar den ideelle Ny Giv-eleven som ein elev som må ha motivasjon for å ville delta i prosjektet og arbeide fagleg.

«Dei må jo ønske og ville det»

(L1).

«Elevane må vere motiverte for å gå der, og det er det jo ikkje alle som er»

(L2).

Skule 1 grunngir sitt bruk av skjønn med at dei har mange elevar som ligg under den tilrådde karaktergrensa og at dei difor må vurdere i kva grad kvar enkelt elev er eigna til prosjektet og soleis få eit tilbod om å delta. Samstundes som skule 1 seier dei har meir enn nok elevar innanfor det gitte karaktersnittet kjem det likevel fram at dei også gir løyve til avvik i det dei kallar for spesialtilfelle. Slike tilfelle eksemplifiserer dei med ein gut som jamt over hadde gode karakterar, men matematikk-karakteren var svært låg. Han fekk tilbod om Ny Giv etter ein samtale der han synta at han var motivert for å delta i prosjektet og var viljug til å gjere ein ekstra innsats for å heve seg.

Det står fram som noko vanskeleg å få både rektor og kontaktlærarar til å skildre kva ein motivert elev er og korleis dei vurderer dette. Ved spørsmål om dette vender dei attende til

at det er karaktersnitt som er det avgjerande. Ny Giv-læraren ved skule 1 har på den andre sida ikkje vore med på å velje ut kven som skulle få tilbod og ga klart uttrykk for å vere misnøgd både med samansetting av gruppa og om graden av nytte undervisninga hadde for dei elevane som hadde blitt valt ut.

«Hadde det vore dei elevane som har 3,2 i snitt og ikkje dei som har 2,7 og 2,5 – men dei som har 3,2, for dei trur eg du hadde klart å få til å arbeide seg opp»

(N5).

Ny Giv-læraren grunngir dette med at dei Ny Giv-elevane som våren 2013 gikk ut av Ungdomstrinnet godt kunne hatt bruk for Ny Giv og den undervisninga som blei tilbudd, men då på eit tidlegare tidspunkt i Ungdomstrinnet og ikkje siste termin i 10. klasse. Ny Giv-læraren meiner at desse elevane burde fått hjelp tidlegare og gjennom eit lengre løp. Intensivundervisning frå mars til mai blir for komprimert og elevane er så langt nede at det tar lenger tid å arbeide med dei.

Ved skule 2 fortel rektor at dei vel ut Ny Giv-gruppa etter fleire kriterier. I tillegg til å gå ut i frå den generelle tilrådinga på eit karaktersnitt på under 3 blir det også tatt omsyn til at storleiken på gruppa bør vere passande for den type undervisning som skal gå føre seg, og også her blir det snakka om å vere skikka til å delta. I forhold til storleik på gruppa kom det fram at skulen har funne ut at den optimale storleiken på gruppa ligg på rundt 12 elevar, og at dei i stor grad søker å fylle opp gruppa til denne storleiken. Det inneber at dei også vel ut elevar som ligg over det tilrådde karaktersnittet dersom det er ledige plassar. Rektor uttrykkjer det slik:

«Vi tar alltid utgangspunkt i karaktersnitt, og så ser vi om det er nokon som skil seg ut i rekning til dømes. Er det nokon som har gitt opp faget og kan ha nytte av tilbodet? Dei kan kanskje då ha over 3 i snitt, men dei kan gjere seg nytte av tilbodet».

(R4)

I 2013 seier den same rektoren at dei ikkje hadde mange nok elevar med karaktersnitt under 3 til å fylle opp Ny Giv-gruppa og difor valte ut ein del «slengarar» som isolert sett hadde for høgt snitt, men som blei definert til å ha problem i enkeltfag eller rett og slett mangla motivasjon for å gjere det bra i fag.

Fleire informantar ved skule 2 snakkar i likskap med informantane ved skule 1 om motivasjon som ein faktor knytt til kven som fell inn under målgruppa, men på eit litt anna

grunnlag enn ved skule 1. Ved skule 2 blir det i større grad fokusert på at elevar som *ikkje* er motiverte i skulen kan få tilbake eller auke sin motivasjon gjennom å delta i Ny Giv. Kontaktlærar skildrar elevar som potensielt kan ha god nytte av å delta i Ny Giv slik:

«Dei som er veldig umotiverte, for at dei skal få motivasjon. Ei av jentene mine som no gikk på Ny Giv, ho var veldig skuletrøyt og lei. (...) Men det trur eg har vore bra for dei – det er eit skikkelig puff, og kanskje dei kan klare det betre i framtida. For matematikk er eit modningsfag. Eg har arbeidd i 30 år og eg ser det at om du klarer å vekke gnisten hjå elevar og dei klarer å komme seg over den barrieren at matematikk er vanskeleg så er det mange som blir veldig flinke. Det litt eksistensialistisk pedagogikk. Elevane har kunnskap, du må berre vekkje den»

(L3).

Både ved skule 1 og 2 er Ny Giv eit tilbod som skulen går til elevane med, det ikkje eit tiltak som elevane eller dei føresette kan søkje elevane inn på. Det er likevel relativt ulikt korleis skulane handsamar og ser på høvet for eleven sjølv til å søkje opp tilbodet. Ved skule 2 seier rektor at det har kome elevar og spurt om å få vere med i Ny Giv og at dei då blir vurdert, mens ved skule 1 har dette også hendt men rektor der karakteriserer dette som ikkje ønskeleg. Dei vel difor å ikkje presentere Ny Giv til andre enn dei som faktisk får tilbodet.

«Det er ikkje eit opent tilbod til alle. Då ville det nok ha vore fleire foreldre som ville ha synes at det var greitt at deira barn fikk gå der. (..) Det kan vi eigentleg ikkje, for det er nokre strenge rammer for kven som faktisk skal få eit slikt tilbod»

(R3).

Elevane stadfestar i stor grad det som skulane fortel om sin praksis i forhold til utveljing.

«Det var på grunn av at eg hadde under 3 i snitt og då fekk eg tilbod om det» (E2).

«Fordi eg trur eg hadde veldig dårleg snitt» (E4).

«Det var fordi eg var nesten på veg til å få stryk» (E5).

Ein informant (E6) er med å stadfeste unntaket som også skulane snakka om. Han skildrar seg sjølv som ein elev med jamt over gode karakterar, men med dårlege resultat i matematikk. Han seier han blei valt ut til Ny Giv fordi han låg under 2 i matematikk. Trass i dette deltok han også på intensivundervisninga også i lesing og skriving.

Nokre av elevane fortel samstundes at dei ikkje heilt forstår kvifor andre elevar som låg under karaktergrensa ikkje fekk tilbod og at dette blei det snakka om i venekrinsen.

«Dei skjønna ikkje kvifor dei ikkje fekk tilbodet. Dei hadde jo – nokre av dei hadde jo under 3 dei og, men dei fekk ikkje tilbodet. Det var ikkje alle som fekk tilbodet»

(E2).

Det kjem etter kvart fram at eleven tolkar det dit hen at skulen hadde gjort ein feil det året sidan ikkje alle med karaktersnitt under 3 fekk tilbod. Eleven uttrykkjer det nærast som ein rett for alle med under 3 i snitt å få tilbod om å delta på Ny Giv. Elevane stadfestar at skulane arbeider med å legitimere prosjektet gjennom aktivt kommunisere og grunngi kven som høyrer til i målgruppa.

6.3. Vidaregåande opplæring [B1]

Ved oppstart av Ny Giv i 2010 var intensjonen at Vidaregåande opplæring skulle ta i mot Ny Giv-elevane frå Ungdomstrinnet og følgje dei vidare opp med dei tiltak og aktivitetar som dei såg som føremålstenelege. I desember 2011 kom endring i instruks som følgje av tilbakemeldingar om trong for å justere målgruppa. Etter dette skulle Vidaregåande opplæring også kunne supplere Ny Giv-gruppa med elevar etter kartlegging på hausthalvåret på Vg1. Det skulle også vere slik at elevane som kom frå Ungdomstrinnet som deltakarar i Ny Giv aktivt skulle takke ja til fortsatt å delta i Ny Giv på vidaregåande. Det gikk altså føre seg ei slags revurdering av elevane ved start på vidaregåande.

Det kom tidleg fram i intervjuet at dei vidaregåande skulane var kritiske til om måten Ungdomstrinnet definerte målgruppa på faktisk treffe dei som har trong for Ny Giv. Prosjektleder ved skule 3 seier:

«Dei hadde jo på ein måte den der 10 % dårlegaste eller karakter under 36 eller korleis dei formulerte det, og eg trur jo at det har skapt litt uvisse når det kjem til å treffe målgruppa då. For vi er litt usikre på om Ny Giv-elevane er dei som treng oppfølginga mest då»

(P1).

Prosjektleder utdjupar:

«Definerer du dei 10 % dårlegaste frå ein ungdomsskule så varierer det frå kva ungdomsskule dei kjem frå. Er det ungdomsskular med sterke miljø og mange akademikarungar, så er jo dei kanonflinke dei. Vi har jo ei jente her som var Ny Giv i år som hadde 4,4 i snitt og kvifor var ho Ny Giv-elev? Jo, ho syntes ho hadde vore så dårleg i matte i niande, og så hadde ho lyst til å bli betre i matte i tiande så då hadde ho blitt med i Ny Giv. Og så fekk ho betre karakter og var strålende fornøgd ho, men ho hadde ikkje noko med å vere Ny Giv-elev her å gjere. Det var då vi fekk litt sånn 'Okay, kva slags målgruppe er det vi eigentleg snakkar om her?»

(P1).

Studierådgjevaren er den som sit med det største arbeidet i utveljing av elevar ved skule 3. Studierådgjevaren skildrar at det ved kartleggingsprøvene om hausten på Vg1 ikkje først og fremst er Ny Giv-elevane som utmerkar seg som dei som har trong for ekstra oppfølging.

«Så då byrja eg å lure på kva som skjer her. Har dei tatt ut feil ungdommar eller korleis er utvalet her?»

(S1).

Ho opnar samstundes opp for at nokre av elevane kan ha vore gode kandidatar til Ny Giv på Ungdomstrinnet, og ved å ha deltatt i prosjektet så har dei alt fått den nødvendige oppturen. Dette er ein konklusjon studierettleiaren baserer på tilbakemeldingar frå ein del av dei elevane som gjer det overraskande godt på kartleggingsprøver og som også takkar nei til vidare tilbod i Ny Giv. Ho seier at dei elevane fortel at dei var skuleleie på Ungdomstrinnet og ikkje orka meir, men at dei ved å delta på Ny Giv føler at dei har henta seg opp igjen til eit høgre nivå. Trass i dette kan studierådgjevaren fortelje at 5-6 elevar som har takka nei til vidare å delta i Ny Giv har slutta på skulen i løpet av det året.

Ein av Ny Giv-lærarane på skule 3 fortel at i kommunikasjon med Ungdomstrinnet har han høyrte at det ikkje er dei svakaste elevane som skal få tilbod om Ny Giv, men dei 10 % som har falt utanfor fordi dei ikkje var motiverte – men likevel sett på som ressurssterke (N1).

Når det kjem til eigen vurdering av målgruppe og utveljing på skule 3 blir det synt til at alle elevar skal bli vurdert på likt grunnlag ved start i vidaregåande opplæring enten dei har delteke i Ny Giv eller ikkje på Ungdomstrinnet. Vurderinga blir gjort ved hjelp av kartleggingsprøver og inntakssamtale med kontaktlærer ved både skule 3 og 4. Kartleggingsprøvene dannar grunnlag for samtale med eleven som igjen kan resultere i eit tilbod. Det som er interessant er at elevane då ikkje får tilbod om å delta i Ny Giv sidan ingen av dei to vidaregåande skulane i utvalet aktivt vel å nytte Ny Giv som nemning på dei tiltak dei set i verk for elevane som har ekstra trong for oppfølging. Dette inneber at Ny Giv-elevane blir blanda inn i ulike tiltak som omhandlar alt frå tilpassa opplæring til spesialundervisning, noko som vil bli nærare kasta lys over i kapittelet om organisering. Det kom fram at elevane som i utgangspunktet blir vurdert som potensielle Ny Giv-elevar (sjølv om dei vel å fjerne nemninga ovanfor elevane) er dei som scorar lågt på kartleggingsprøver, men som samstundes innehar ein viss motivasjon for å kunne delta i tiltak. Nok ein gong viser det seg vanskeleg å få eit klart svar på kva ein motivert elev eigentleg er, men det som

kom fram er at nokre meiner motivasjonen skal vere tilstade før deltaking medan andre meiner at tiltaket skal føre til auka motivasjon.

Ved skule 4 gjennomfører dei også supplering av elevar til Ny Giv. Også her blir mange av Ny Giv-elevane frå Ungdomstrinnet som for sterke fagleg til å passe inn i Ny Giv.

«Vi har jo mange Ny Giv-elevar som kjem her med trearar og firarar. Og det er eit kjempe-problem for dei er mykje flinkare enn alle dei andre»

(N3).

Men også her blir det nemnt at ei muleg forklaring kan vere at nokre av desse elevane rett og slett har forbetra seg så mykje gjennom Ny Giv at dei blir oppfatta som for sterke på vidaregåande.

Rektor ved skule 4 stiller seg undrande til tidspunktet for utveljing av Ny Giv-elevane og om det også har noko med ei målforskyving av målgruppa:

«Men det går ikkje berre å ha ein merkelapp på nokre elevar når vi ser på behovet. Ny Giv treff jo ikkje alle, det er mange som fell utanfor Ny Giv. Og eg spør meg jo; kvifor skal ungdomsskulen sette ned den merkelappen når det er tre månader igjen? Dei har jo vore på den ungdomsskulen i tre år (...) og dei burde bli oppdaga lenge, lenge før»

(R2)

6.4. Oppsummering

I sum kan ein sjå ei tydeleg rørsle frå sentrale retningslinjer til lokal operasjonalisering i målgruppedimensjonen. Ved Ungdomstrinnet synes det som om det er stor semje om at målgruppa skal vere dei 10 % svakaste elevane og at dette dreiar seg om elevar med karaktersnitt under 3. Dette karaktersnittet er det ikkje sentrale styresmakter som har sett, men prosjektleiinga i kommune og fylkeskommune. Skulane ser ut til å meine at eit mål med Ny Giv er å heve karakterane til eleven gjennom deltaking i prosjektet og grunnir dette med at dei slik vil vere betre rusta til å stå og fullføre vidaregåande opplæring. Trass i at semja tilsynelatande er stor om kven som høyrer til i målgruppa er det til dels store variasjonar mellom skulane i korleis dei nyttar sitt høve til å utvise skjønn.

For det første har undersøkinga ved skulane avdekka at alle skular har tilleggskriteriet 'motivasjon' ved utval av elevar. Det problematiske med motivasjon som kriterium er at

skulane har ei vidt forskjellig forståing av kva det inneber. Nokre skular meiner elevane på førehand skal vere motiverte for å delta i Ny Giv. Andre skular meiner at elevane på førehand skal ha låg eller ingen motivasjon i skulen, og at motivasjon er noko dei skal oppnå gjennom prosjektet. Det ser altså ut som om skulane har valt å utøve sitt skjønn gjennom same kriterium, men det blir nytta på sær s ulikt vis noko som naturleg nok gjer at målgruppa ved skulane blir ulik. For det andre har begge skulane med Ungdomstrinn erkjent at dei også vel ut elevar som ikkje eigentleg inngår i målgruppa, men som blir sett på som eigna til å delta i prosjektet. Også her er det ulikt korleis skulane vurderer ein elev til å vere eigna, men dette er vanskeleg å skildre nærare då skulane helst ikkje vil snakke om det dei omtalar som unnatak. Skulane nyttar sitt høve til skjønn på den måten til å tolke og gi innhald til tiltaket (Offerdal i Baldersheim og Rose 2005:266).

Særskilt synes det som ei form for 'creamingprosessar' eller 'cherry-picking' finn stad ved skule 1. Creaming er ei form for utveljing av dei som i følgje iverksettarane har størst sjanse for å lukkast i prosjektet (Lipsky 2010:170). Skulen grunngir si utveljing av elevar med at dei ved å velje ut dei som låg tett oppunder det sette karaktersnittet også fann dei elevane som var mest motiverte for å delta i prosjektet. Både kontaktlærar og rektor presiserte at dette var naudsynt sidan dei hadde for mange elevar med under 3 i karaktersnitt til at alle kunne få delta i Ny Giv.

Det vidaregåande nivået synes å vere einige om at Ungdomstrinnet i stor grad sit med definisjonsmakta i forhold til korleis målgruppa i Ny Giv Overgangsprosjektet skulle sjå ut, og dette gjeld også etter at departementet utvida målgruppedefinisjonen ved å gi dei vidaregåande skule eit høve til supplerings. Dei vidaregåande skulane har vore overraska og forundra over Ny Giv-elevane som kom frå ungdomstrinnet sidan dei ikkje står fram som elevar som passar inn i målgruppa til Ny Giv ved at dei er å karakterisere som for sterke fagleg. Skulane gir uttrykk for ei uro for at dei tar opp ressursar som andre elevar ideelt sett burde hatt i og med at målsettinga med Ny Giv er å sørgje for at fleire fullfører Vidaregåande opplæring. Dei vidaregåande skulane argumenterer for at kven som har trong for Ny Giv burde gå føre i kva grad den enkelte er eigna til å delta i prosjektet sidan det å vere eigna er noko som kan kome etter kvart.

Høvet til å supplere Ny Giv-gruppa i hausthalvåret ved dei vidaregåande skulane har blitt nytta, men dei som startar som Ny Giv-elevar først i vidaregåande blir aldri gitt merkelappen Ny Giv-elevar. Dei vidaregåande skulane meier i stor grad at dette er ei form for tilpassa opplæring som dei alltid har drive med og i tillegg fått auka fokus gjennom studieverkstadmodellen⁹ sin og ikkje nødvendigvis gjennom Ny Giv. Dette har noko å seie for målgruppa sidan det ser ut til at Ny Giv-elevane ikkje blir identifisert som ei homogen gruppe med like behov. Snarare tvert i mot blir dei sett meir på som individ med ulike behov for stønad i undervisninga og identifisert saman med mange andre som ikkje nødvendigvis passar inn under skildringa for ei målgruppe til Ny Giv. Målgruppa blir på den måten vanskeleg å få tak i på det vidaregåande nivået.

I diskusjonen mellom det vidaregåande nivået og ungdomstrinnet om kven som bør inngå i målgruppa ser ein spor av det som tidlegare er omtala som bakkebyråkraten sitt dilemma. I dette tilfellet dreiar det seg om tilsette i skulen som blir trekt mellom omsynet til ei formell skildring av målgruppe frå staten og omsynet til elevane sitt behov (Bleiklie, 1997). Høvet til utøving av lokalt skjønn og sprik i praksis fører til at målgruppedimensjonen trass i nokre enkle retningslinjer frå staten står fram som prega av uklårleik. Bakkebyråkraten sitt dilemma syner også at målgruppedimensjonen ikkje kan bli sett på isolert. Utveljing av målgruppe fordrar samhandling, men også organisering. Det neste kapittelet vil ta føre seg organiseringsdimensjonen og vil være med å setje Ny Giv i eit klarare lys.

⁹ Studieverkstad er eit tilbod den aktuelle fylkeskommunen driv på sine vidaregåande skular. Studieverkstadet er eit høve til å ta i mot tilpassa opplæring utover det som blir gitt i klassa. Dette tilbodet gjeld både for elevar som ligg etter i eit fag og elevar som har vanskar i fag, men også elevar som ligg langt framme i eit fag og ynskjer oppfølging i forhold til å lære meir enn det pensum tilseier.

7. Organisering

7.1. Innleiing

I kapittelet om organisering blir det søkt svar på kva organisatoriske løysingar den enkelte skule har valt for å iverksette og gjennomføre Ny Giv Overgangsprosjektet. Kunnskapsdepartementet la som tidlegare synt valfridom til grunn for korleis intensivopplæringa skulle organiserast på ungdomstrinnet. Andre aktivitetar enn intensivundervisninga er opp til det lokale nivået å avgjere mengde og karakter av. På vidaregåande har det vore heilt opent for både måten å organisere Ny Giv på, men også kva innhald Ny Giv Overgangsprosjektet skulle ha der. Det har eksistert få eller ingen føringar i prosjektskildringa for korleis gjennomføringa skulle gå føre seg på det vidaregåande nivået. Ved undersøking på det vidaregåande nivået har det difor vore fokus på å forsøke å finne ut kva den enkelte skule faktisk legg i prosjektet for så å kunne sjå på kva måte det blir organisert på i neste omgang. Eit uttrykt mål med frå styresmaktene var og at Ny Giv Overgangsprosjektet skulle føre til auka samhandling mellom skulenivåa, men på kva måte var fritt opp til det lokale nivået å avgjere. Det vil difor og søkjast svar på i kva grad samhandling har funne stad og korleis dette har vore organisert. Sidan Ny Giv Overgangsprosjektet blir sett i verk i eit landskap prega av fleirnivåstyring vil det være sannsynleg at det kjem signal frå ulike forvaltningseiningar som igjen kan vere med å skape ulikskap i gjennomføring.

Gjennom datamaterialet skal det her bli sett på korleis iverksettinga artar seg på to ulike skulenivå med to ulike tradisjonar. Kva løysingar som blir valt og korleis disse blir grunnleggjande står sentralt. Er det valfridom og tvetydige signal, eller er det klare og tydelege signal frå staten som står sentralt, og kva fører dette til?

7.2. Ungdomstrinnet [C2]

Hovudaktiviteten i Ny Giv Overgangsprosjektet har på ungdomstrinnet vore intensivundervisninga. Frå Kunnskapsdepartementet si side blei det som sagt lagt opp til valfridom i forhold til korleis slik undervisning skulle organiserast. Det kunne gå føre seg inne i klassa, men også organiserast i eigne grupper utanfor ordinær klasse. Ei organisering

utanfor klasse inneber ei form for nivå-differensiering, noko som Opplæringslova i utgangspunktet ikkje gir rom for. Kunnskapsdepartementet valde å løyse dette ved å be skulane om å søkje fritak frå Opplæringslova. Skulane som har vore med i utvalet til studien har tilsynelatande valt ei relativt lik organisering med intensivopplæringa utanfor ordinær klasse, men kvifor er det slik? I det følgjande blir det søkt svar på korleis organiseringa har vore i praksis, kva ressursar som har vore nytta og kvifor skulane valte ei slik organisering.

Både skule 1 og skule 2 valde altså ein modell med intensivundervisninga utanfor ordinær klasse i eigne grupper. Begge skulane har nytta det nærast ferdigutfylte skjemaet frå Kunnskapsdepartementet om fritak frå Opplæringslova § 8-2 om organisering av elevar. Begge skulane grunnir valet med at ei slik løysing er til det beste for elevane sidan Ny Giv-gruppa då vil vere mindre enn ei ordinær klasse slik at elevane vil føle seg meir ivaretatt. Det blir også peika på at det er lettare å drive med Ny Giv-metodikken utanfor ordinær klasse sidan læraren då også kan drive undervisning for heile gruppa under eitt og ikkje berre måtte gå rundt og gjennomføre ein-til-ein-undervisning som ville vore tilfelle ved gjennomføring i ordinær klasse. Det har aldri vore eit tema ved nokon av skulane å la heile klasser gjennomgå undervisningsopplegget, då det synes å herske semje om at mange elevar ville opplevd den undervisninga som keisam og lite nyttig. Begge skulane hadde for skuleåret 2012/2013 to Ny Giv-lærarar kvar, ein med ansvar for rekning og ein med ansvar for lesing og skrivning.

Ved skule 1 ga dei i 2013 tilbod til om lag 16 elevar og enda opp med ei gruppe på 14. Ved skule 2 hadde dei ei gruppe på 12 elevar. Sidan tilbodet om å delta i Ny Giv er friviljug reknar skulane med at det alltid vil vere nokre som mottar tilbod som takkar nei til å delta. Ved skule 1 tilsvara gruppa på 14 omlag 15 % av elevane på 10. trinn. Det har vore eit uttalt mål ved begge skulane at Ny Giv-gruppa ikkje skal vere for stor då dette vil føre til at opplegget blir for likt undervisninga i ordinær klasse noko skulane ikkje ser på som ønskelig. Ved for stor gruppe ser skulane det også som for lite med ein lærar i forhold til å undervise ei gruppe elevar som blir karakterisert som krevjande å undervise.

«For det er jo ikkje til å leggje skjul på at det å ha 12 Ny Giv-elevar er kanskje meir intenst enn å ha 30 normale elevar»

(N7).

Dei aller fleste elevane deltok på både rekning og lesing/skriving, med nokre få unntak.

Ny Giv Overgangsprosjektet har vore lagt opp slik at all intensivundervisninga skal gå føre seg i vårterminen, men ressursane som blir tildelt blir derimot fordelt utover heile skuleåret. Rektor ved skule 1 fortel at dette i praksis er slik at Ny Giv-lærarane har frigjort 2 timar i veka heile året, men må undervise 4 timar i veka i vårhalvåret og ingen på hausten. Vidare kom det fram at dette har vore diskutert på møter med andre kommunale skular, og at fleire har kome fram til at ressursane rundt Ny Giv-lærarane burde bli utnytta heile året. Ved skule 1 vil dei difor prøve ut intensivundervisning også på andre klassetrinn for å nytte kunnskapen til Ny Giv-lærarane også på hausten samstundes som dei augnar høvet til å fange opp elevar med problem tidlegare.

Behovet for å fange opp elevane endå tidlegare blir også trekt fram av fleire, men grunnleggjend på litt ulike måtar. Ei av grunnleggjendane mot intensivundervisninga si plassering i siste halvåret av 10. trinn er av det meir organisatoriske slaget. Vårhalvåret på 10. trinn er i fylgje informantane ein relativt hektisk termin. Feriar og helgedagar gjer at mange undervisningsdagar fell vekk. I tillegg blir det også framheva at klassesettar og andre aktivitetar stel av undervisningstida i perioden. Eksamen kjem tidleg, før terminen eigentleg er over og då er det «for seint».

Ei anna organisatorisk utfordring er tidspunkt på dagen og kor lange økter intensivundervisninga skal vere på. Det har noko å seie for om elevane har utbyte av undervisninga, og også i nokre tilfelle om dei i det heile tatt kjem. Rektor ved skule 1 fortalte at ved å leggje intensivundervisninga tidleg på dagen så opplevde dei at elevar ikkje møtte og nokre trakk seg frå å delta fordi det passa dei dårleg å stå opp så tidleg. For lange økter var også noko som fungerte dårleg, men samstundes opplevde dei det også som problematisk å spreie undervisninga for mykje utover. Rektor meinte at sidan Ny Giv trass alt er eit prosjekt som er meint å treffe elevar som står i fare for å slutte på skulen, så er ikkje desse utfordringane nødvendigvis heilt uventa. Rektor utdjupar:

«For dette er jo elevar som har litt problem med kor det er eg skal vere og kor er timeplanen min. Så viss det blir for rotete med tilbodet på Ny Giv så er det også eit problem. (..) Altså dei bør ha forholdsvis faste tider på dagen og så bør dei ha ein fast stad å vere, for elles blir det for rotete for dei. Det er erfaringa vår at desse elevane treng å ha det veldig strukturert»

(R3).

Den største utfordringa i forhold til organisering ved skule 1 synes å dreie seg om timeplanlegging. I dei statlege retningslinjene blei det lagt opp til valfridom i forhold til korleis skulane la opp intensivundervisninga, men at det var å føretrekke at det i størst mogeleg grad blei tatt av faga norsk, matematikk og engelsk/norsk fordjuping (Kunnskapsdepartementet (a), 2010). Rektor ved skule 1 fortalde om utfordringa med å få til parallellegging til norsk og matematikk, som dei gjerne skulle ha gjort. Sidan Ny Giv-elevane kom frå fleire ulike klassar, har ikkje desse elevane same fag i dei timane dei er ute på Ny Giv. Rektor seier at det har vore umogeleg å ikkje la det gå utover andre fag enn norsk og matematikk, men at dei har forsøkt å unngå fag som det blir undervist så lite i at elevane i praksis vil risikere å ikkje bli undervist i det heile i enkeltfag. Det viser seg likevel å vere eit dilemma for rektor i planlegginga av kor Ny Giv skal plasserast. Det blir gitt uttrykk for at dei praktisk-estetiske faga, som normalt ikkje blir rekna for å vere like viktige som til dømes realfag, ofte er dei faga Ny Giv-elevane faktisk hevdar seg i frå før. Det blir difor sett på som ein dårleg strategi å ta dei ut i desse timane då det kan vere fag som byggjer opp sjølvtilitt, noko som igjen blir sett på som avgjerande for den totale evna til å bli i skulen.

«Når du har fire eller fem klasser så kan det ikkje stemme like godt med alle altså, sjølv om ein prøver. (..) Vi har prøvd å unngå RLE som berre har ein time no, altså sånn at dei ikkje skal falle heilt ut av noko, men vi klarar ikkje å unngå at nokon misser ein samfunnsfagtime eller engelsktime, og det betyr jo at dei sit inne i vanleg klasse i ein matematikktime likevel»

(R3).

Dei to kontaktlærarane ved skule 1 stiller seg kritiske til om sjølve intensivundervisninga er organisert på ein slik måte at prosjektet tener til det føremål det først var meint for, samstundes som dei også seier at skulen ikkje klarer å unngå å ta elevane ut av fag med kritisk lite undervisning.

«(..)i min klasse har det gått utover RLE, slik at elevane som har vore med på Ny Giv dei har ikkje fått opplæring(..) dei har berre ikkje fått undervisning i RLE»

(L2).

Kontaktlæraren fortalde vidare at avdelingsleiar hadde sagt at dette ikkje var noko å gjere med og at elevane sjølve har ansvar for å lese seg opp i dei fag dei eventuelt går glipp av når dei er ute på Ny Giv. Til dette seier kontaktlærar:

«Ja, for dei er jo så svake. No får dei jo 1 i RLE då, og det er jo eit dilemma. Men det er jo som avdelingsleiar seier – når dei blir tatt ut av ei anna undervisning så må dei sørge for sjølv at dei får lest seg opp i faget. Men det er jo heilt tullete med tanke på dei elevane som blir tatt ut»

(L2).

Synspunkta blir understøtta av den andre kontaktlæraren ved skule 1:

«Det er jo på ein måte for å få opp snittet deira, men så går dei jo ned igjen i det andre faget sant»

(L1).

Dei to kontaktlærarane fortalde at dei kunne ønska at det var mogeleg å få til parallellegging av intensivundervisninga med faga matematikk og norsk men at dette inneber at alle klasser på 10. trinn må ha matematikk og norsk samstundes – noko som i praksis er umogeleg på grunn av mangel på lærarar med rett kompetanse. Samstundes som dette er eit ønske og dei gir uttrykk for at dette ville løyse noko av problemet i forhold til at elevane går glipp av fag dei ikkje evner å lese seg opp i sjølve gir L1 likevel uttrykk for at ho også har opplevd det som eit problem at elevane er ute, også når det er norskundervisning.

Ny Giv-læraren på skule 1 delte ikkje kontaktlærarane sitt syn på elevane sitt frávær frå ordinær undervisning som eit problem.

«Om dei er borte frå ein RLE-time eller ein samfunnsfagtime – for eleven spelar det ingen rolle, men for læraren spelar det ei rolle. Så det er den panikken som tar ein lærar, ikkje det at eg trur at det går på at elevane sit og lærer så mykje i dei timane. For det gjer dei ikkje, det trur eg ikkje på. Men eg trur at det går på det at læraren på ein eller annan måte må ha dokumentasjon for at dei skal kunne ha ryggen fri når dei set standpunktarakteren. Men for eleven sin del så trur eg ikkje det spelar nokon rolle. Ingen!»

(N5).

Ny Giv-læraren trekkjer fram at mange av desse elevane «druknar» i ordinær klasse, der dei får sjansen til å gøyme seg bak ryggen til andre elevar og ikkje gjere noko. Ho trekkjer også fram at mange av Ny Giv-elevane har så store hol i sin basiskunnskap at høvet til å nyttiggjere seg av kunnskapen som blir formidla i ordinær klasse må kunne seiast å vere avgrensa. I staden har ho forsøkt å hjelpe elevane til å tileigne seg kunnskap gjennom intensivundervisninga som også har kunne vore til nytte i dei ulike faga, samt hjelpe ved øving til prøver.

Skule 2 har klart å parallellegge intensivundervisninga i rekning til matematikkfaget, mens undervisninga i lesing og skriving blir spreidd på fleire fag. Her synes det som problemet med manglande vurdering av elevar blir takla på ein annan måte. Rektor fortalde om samarbeid mellom Ny Giv-lærarar og kontaktlærarar:

«Det var heilt nødvendig å ha eit samarbeid der for å kunne sette ein god standpunktkarakter for elevane. For det har skjedd masse undervegsvurdering i forhold til rekning undervegs (..) I forhold til lesing og skriving, der er det meir knytt til jobbing med faglege tema. Vi har prøvd å skape ein link mellom hovudtema av det som går føre seg i timane. Sånn at dei kan oppleve at sjølv om dei er ute av ein del timar så er det likevel ein heilskap det skal trenast i»

(R4).

Han fortalde vidare at dei har vore medvitne på utfordringa, men meiner og trur at dei har funne gode løysingar.

«Dei svevar utover forskjellige fag, så det skal være muligheter for å finne et godt vurderingsgrunnlag likevel. Og ein er opptatt av at om det er nokre fag som det går kritisk utover så jobbar vi i forhold til det»

(R4).

Ny Giv-lærarane stadfestar samarbeidet og naudsynet av dette. Ny Giv-læraren som har ansvar for rekning (N7) fortalde at han har vore med å setje standpunktkarakter saman med faglærer i matematikk.

«Det er litt viktig at vi kommuniserer godt med lærarane på trinnet sånn at vi veit korleis vi kan bruke kvarandre»

(N6).

Ved skule 1 kan det verke som organisering av Ny Giv er kjelde til ein del misnøye. Kontaktlærarane la fram fleire dilemma og problem som dei meinte ikkje blei tatt i vare slik Ny Giv hadde vore organisert hos dei. Samstundes synte dei liten vilje til å setje seg inn i kva Ny Giv eigentleg handlar om og til å samarbeide med Ny Giv-lærarane. Den eine av kontaktlærarane (L2) viste dette tydeleg då ho under intervju spurte intervjuarane om elevane fekk undervisning i engelsk på Ny giv. Trass i at begge dei to kontaktlærarane har vore på kurs i regi av fylkeskommunen knytt opp til prosjektet, gir dei uttrykk for at dei ikkje veit kva det blir undervist i på Ny Giv. Samstundes vil heller ingen av dei to kontaktlærarane (L1 og L2) sei at dei har merka nokon forskjell verken på Ny Giv-elevane sin kunnskap eller motivasjon i løpet av perioden. Ny Giv-læraren stadfesta på mange måtar mangelen på kommunikasjon og organisering mellom Ny Giv-lærer og kontaktlærarar. Ho (N5) forklarte

dette med at kontaktlærarane har mykje å gjere og at dei difor ikkje kan ta seg tid til å diskutere så mykje med dei. Det kom fram at den andre Ny Giv-læraren¹⁰ er også kontaktlærer på 10. trinn og har difor ein fot i begge leirar. I kva grad dette har vore eit føremon for vedkommande har ikkje vore mogeleg å avdekke. Ny Giv-læraren ga også uttrykk for at det på grunn av manglande kommunikasjon og stønad frå både kollegaer og leiing så kjendes det som om Ny Giv blei drifta av dei to Ny Giv-lærarane åleine.

«Det kjennes ikkje som eit fellesprosjekt»

(N5).

Rektor sa at ho sat med oversikt og er involvert i prosjektet, men innrømde at ho i skuleåret 2012/2013 hadde måtte delegert vekk mesteparten av ansvaret til avdelingsleiar på grunn av stor arbeidsmengde.

Ved skule 2 er stemninga rundt organisering langt meir positiv enn ved skule 1. Det blei snakka om gode samarbeidsformer mellom kontaktlærarar og Ny Giv-lærarar, og få konflikhtar. Også her har kontaktlærarar delteke på kurs og fått innføring i Ny Giv-metodikken. Sjølv om kontaktlærer sa at han ikkje har hatt spesifikk nytte av kurset sidan han har vore lærar i mange år og meinte at mykje av Ny Giv-metodikken var gammalt nytt i ny innpakning, synes det å ha vore med på auke forståinga hans for prosjektet samt bidrege til auka positivitet. Rektor ved skule 2 fortalde også at dei har evaluert Ny Giv etter kvart skuleår. Ein del av evalueringa har gått ut på å undersøkje om elevane som har delteke i prosjektet har hatt framgang i forhold til karakterar. Resultata frå evalueringane har blitt gjort kjend for lærarane og kan på den måten ha vore medverkande til den positive haldninga til å få Ny Giv som prosjekt til å fungere så godt som mogeleg.

Når det kjem til organisering av andre aktivitetar enn intensivundervisninga har dette i stor grad dreia seg om ulike tiltak knytt til sjølve overgangen til vidaregåande opplæring. Rektorane ved både skule 1 og skule 2 fortalde at dei har hatt som mål å hjelpe elevane med ulike overgangs- og oppstartstiltak i forhold til vidaregåande opplæring. Igjen er det nokre ulikskapar i korleis skulane har klart å gjennomføre sine mål om slike aktivitetar. Ved skule 1 fortalte rektor at Ny Giv-lærarane skulle følgje elevane til første skuledag på vidaregåande, men dette er noko som i praksis ikkje har blitt gjennomført i følgje Ny Giv-lærer (N5) sidan

¹⁰ Skule 1 har to Ny Giv-lærarar, men berre den eine er intervjuet grunna at den andre var i permisjon på intervjutidspunktet.

elevane spreier seg på fleire vidaregåande skular – noko som to Ny Giv-lærarar åleine ikkje klarer å dekke opp. Kontaktlærarane fortalde at dei ikkje er involvert i prosessen rundt søking og overgang til vidaregåande skule. Dei har ein del møter med vidaregåande skular om enkeltelevar, men dette presiserer dei ikkje dreiar seg om Ny Giv-elevar. Det som har blitt gjennomført ved skule 1 er at det kom Ny Giv-lærarar frå ein nærliggjande vidaregåande skule på visitt for å snakke med elevane. Denne dagen møtte det berre opp ein elev til Ny Giv-undervisning og opplegget blei difor ikkje som planlagt.

«Den dagen møtte det opp ein elev til Ny Giv-timen, og dei sa det var ingen vits. Så då fekk ho klapp på skuldra og takk for at ho kom og så gjekk ho tilbake til klassa»
(N5).

Ved skule 2 har dei vore medvitne på at det er intensivundervisninga som skal stå i sentrum for Ny Giv.

«Det er ikkje noko kosetime! Vi set ikkje på ein film og poppar popcorn»
(N6).

Men også på skule 2 har det blitt gjennomført aktivitetar i forhold til overgangen til vidaregåande opplæring som ikkje dreiar seg om fagleg undervisning. Elevane har laga noko dei kallar ein 'gameplan' som skildrar kva mål dei har for framtida. Dette forsøker skulen å følgje opp i forhold til rådgjeving om kva skule og linje dei skal søkje på.

Spesielt blant kontaktlærarane var det ein viss form for prosjekttrøttleik å spore. Det blei uttrykt uro for at Ny Giv berre var nok eit prosjekt som blei fokusert sterkt på ein periode før det kom noko anna som dei skulle vie merksemda si til. Lærarane nemnde ulike prosjekt som dei har vore gjennom og at det dreiar seg om prosjekt og tiltak knytt opp til fag, men også til det psykososiale miljøet. På spørsmål om skulen er med på mykje svarer lærarane:

«Ja, det er det. Kanskje for mykje, for vi får ikkje tid til det – fullføre noko før vi byrjar på noko nytt».
(L1)

Kollegaen understøttar dette ved å nemne nokre av prosjekta og seier:

«Joda, det var 'luseelevane', og så var det 'sol' – så vi er med på mykje heile tida. I alle fall sidan eg starta. Så eg tenkjer av og til at vi burde få gjere det skikkelig ferdig. Vi får det berre lessa over oss, no skal vi gjere det.. Fint, men det andre då? Nei, no droppar vi det»
(L2).

Elevane har som tidlegare nemnt vore elevar ved fleire ulike grunnskular i kommunen. Det er difor ikkje grunnlag for å sjå om deira synspunkt eller utsegn stemmer overeins eller understøttar nokre av dei omtala skulane i undersøkinga. Deira utsegn blir difor å tolke som generelle tendensar ved organiseringa av Ny Giv Overgangsprosjektet. Alle elevane fortel at dei fekk tilbod om å starte ein dag eller to før på den vidaregåande skulen dei kom inn på. Det var berre ein av seks som valte å gjere dette. Dei som ikkje tok i mot dette tilbodet grunn gav dette med at dei enten var på ferie fortsatt då, gløymde det rett og slett eller ikkje var interessert. Den eine eleven som tok i mot tilbodet opplevde denne dagen som veldig positiv og snakka om at det var eit bra opplegg.

Elevane har alle delteke på intensivundervisning med gruppestorleik på 10-13 personar. Elevane skildrar at det i tillegg til gruppestorleik var ei rekkje fleire ulikskapar frå ordinær klasse. Også elevane legg vekt på metodikken som blei nytta i undervisninga.

«Vi lærte litt sånn metodar som 'korleis lese betre' og sånt»

(E3).

«Vi hadde meir sånn praktisk i staden for teoretisk. For eksempel i matte så brukte vi desilitermål og sånn, og då lærte vi mykje fortare»

(E5).

«Dei hjalppte oss mykje meir å visualisere alt vi heldt på med. Ja, berre for å gjere det enklare for oss, å faktisk ha det i hendene fysisk det vi gjorde»

(E6).

Ein annan faktor som nokre av elevane poengterte var viktig for at Ny Giv fungerte betre enn ordinær klasse var at rommet dei var i var organisert annleis enn det vanlege klasserommet. Ein elev fortalde at på Ny Giv fekk dei ikkje sitje slik at dei sat bak kvarandre, men at dei sat i hesteko eller sirkel. Effekten av å organisere elevane på ein slik måte skulle vere at læraren skulle oppnå merksemd og blikkontakt med alle, utan at nokon kunne sove bak ein annan sin rygg. Elevane fortalde sjølv at dette gjorde at dei kjende at dei *måtte* ta del i undervisninga, noko ein del av dei hadde lite eller inga erfaring med frå ordinær klasse. Ein av elevane trakk også fram sjølve rommet dei heldt til i og skildra miljøet som nærast heimekoseleg;

«Det var mykje meir avslappa, men ikkje sånn avslappa at ein unngikk å lære noko. Fordi det var ein sofa og sånn, ja og kaffimaskin»

(E6).

I forhold til å bli tekne ut av ordinær klasse var det delte meiningar blant elevane. Ingen av elevane såg på det som eit problem i seg sjølv å bli teken ut. Dei hadde inga kjensle av

stigmatisering. Nokre elevar fortalde at det var vanleg ved deira tidlegare ungdomsskule å blir teken ut av klassa for å delta i ulike tiltak, dette trengde ikkje å bety at du var ein svak elev. Andre fortalde at dei snarare fekk respekt frå sine medelevar for å ta tak og ville heve seg i fag dei sleit med. Det kom og fram at Ny Giv-gruppene hadde eit sterkt fellesskap og at nokre elevar kjende seg meir 'heime' der enn i ordinær klasse. Likevel var det nokre av elevane som innimellom opplevde det å bli tatt ut av klassa som problematisk når det kom til det faktum at det stundom gikk utover andre fag. E1 opplevde dette så sterkt at han valde å slutte på Ny Giv etter berre 1-2 månader.

«Eg lærte ingenting og eg gikk glipp av prøver i klassen og sånn»

(E1).

Ein annan elev skildra det som at han kjende at han mista noko når han var ute av timane:

«for når eg kom tilbake hadde dei fått vite ting og sånt For eksempel prøver eller lekser eller sånt som eg ikkje hadde fått vite om»

(E4).

Samstundes er det andre elevar som meiner at utbyttet av Ny Giv var større enn det dei eventuelt tapte på å vere ute av klassen. Dei som hadde dette synet fortalde om at Ny Giv-undervisninga på deira skule blei organisert slik at dei fekk ta med seg fagstoff frå ulike fag dei hadde trong for gjennomgang av, og at Ny Giv-læraren også medverka opp mot øving til prøver eller tentamenar.

Når det kjem til samhandling med det vidaregåande nivået er det blanda tilbakemeldingar frå aktørane på ungdomstrinnet. Ved skule 1 var det vanskeleg å få bekrefta at slikt samarbeid hadde funne stad i stor grad utover det Ny Giv-læraren fortalde om besøk frå Ny Giv-lærarane ved ein vidaregåande skule i nærleiken for å informere elevar om overgangen. Samhandling verka som ei utfordring ved denne skulen også internt. Ny Giv-læraren kjende det mest som at prosjektet blei drifta av henne og den andre Ny Giv-læraren åleine, utan spesielt stønad frå leiinga eller andre. Rett nok fortalde ho at det eksisterte nettverkssamlingar for Ny Giv-lærarar og andre som arbeidde i prosjektet i regi av fylkeskommunen, men det var noko ho ikkje hadde hatt sjanse til å delta på sidan ho først hadde kome inn i prosjektet i 2012.

«Det har vel ikkje vore nokre sånne nettverksmøter etter at eg blei med. Eg såg at det var ein invitasjon til eit sånt treff no, berre sånn laust diskutere. Begge dei aktuelle datoane kan eg ikkje»

(N5).

Hjå skule 2 var samarbeid mot det vidaregåande nivået oppretta i form av eit forum med dei to nærliggjande vidaregåande skulane. Det er til desse skulane dei fleste av elevane går over etter fullført 10. trinn.

«Vi har ei samling [i forumet] i løpet av året som gjer at vi klarer å koordinere oss. Vi hadde det og det prosjektet vi prøvde ut no der dei kom på besøk til oss og det fungerer som ein overgangsordning inn i vidaregåande skule»

(R4).

Vidare fortalde rektoren at det prosjektet han omtala dreia seg om at Ny Giv-lærarar ved to nærliggjande vidaregåande skular har kome på besøk til Ny Giv-gruppa ved skulen. Dei fortalde om kva opplegg dei hadde for Ny Giv-elevar ved sin skule og forsøkte å skape eit bilete av korleis vidaregåande er. Samlingane i forumet han omtalar er på lærar- og administrativt nivå. I forumet har dei utveksla informasjon om elevane og kva behov dei har.

«Så vi prøvar å lette den overgangen frå ungdomsskule til vidaregåande skule. Det går ein del informasjon med vidare og eg meiner at dei som skal ha ansvar for vidaregåande skule skal vere klar over denne informasjonen»

(R4).

7.3. Vidaregåande opplæring [B2]

Ved start i vidaregåande opplæring må Ny Giv-elevane på nytt takke ja eller nei til å delta i Ny Giv Overgangsprosjektet. Elevane som har vore Ny Giv-elevar på Ungdomstrinnet fortset ikkje automatisk i prosjektet. Som kapittel 6 synte rekrutterer også dei vidaregåande skulane inn fleire elevar som frå før ikkje har delteke i prosjektet.

Både ved skule 3 og skule 4 blir det lagt opp til at Ny Giv-elevane frå Ungdomstrinnet får komme til skulestart før dei andre elevane kjem om hausten. Dei får då tilbod om ein dag med sosiale aktivitetar og praktisk informasjon for å bli betre kjend med kvarandre, skulen og nokre av lærarane. Elevane frå omvising på skulen og blir gjort kjende med korleis Ny Giv blir drifta på den aktuelle skulen. Dagen har elles eit preg av å ha fokus på det sosiale med pizza og uformell prat. Prosjektleiari ved skule 3 fortalde at om lag halvparten av dei elevane

som blir invitert vel å nytte seg av dette tilbudet. Ved skule 4 var det ikkje mogeleg å få noko oversyn over kor mange av dei inviterte som faktisk nytta seg av tilbudet.

På begge skulane har dei organisert eit tiltak som dei kallar studieverkstad. På studieverkstaden går det føre seg ulike former for støtteundervisning, men ikkje nødvendigvis berre av sokalla 'svake' elevar. Elevane må sjølv søkje plass på studieverkstaden, og dei kan søkje om kortare eller lengre periodar. Skulane fortalde at studieverkstaden blir nytta av både dei aller svakaste elevane som har trong for undervisningsmetodar som fell saman med Ny Giv-metodikken, men også av sterke elevar som enten har eit mindre isolert problem til dømes med brøkrekning eller som rett og slett er på jakt etter ein seksar i eit fag. Studieverkstaden blir på den måten ein arena der breidda i elevar ofte er stor, men tal elevar som er tilstade på same tid blir halde på eit lågare nivå enn det som er i ordinære klassar. Studieverkstadet har i utgangspunktet ikkje hatt sitt utspring i Ny Giv, men det synes viktig å kort presentere det sidan spesielt skule 3 fortel at det er her dei slusar inn Ny Giv-elevane.

«(..) så her er Ny Giv knytt til studieverkstaden og det blir organisert gjennom studieverkstaden vår»

(R1).

Sidan Ny Giv-elevane her går saman med fleire andre elevar med ulik bakgrunn for kvifor dei nyttar studieverkstaden blir det ikkje lenger skapa eit inntrykk av at dette er ein aktivitet som inngår i Ny Giv-prosjektet. Elevane som blei intervjuja stadfesta dette intrykket. Fleire av dei hadde planar om å søkje plass eller hadde alt fått plass ved studieverkstaden på intervjutidspunktet, men ingen av dei såg på dette som Ny Giv eller som å ha noko som helst med Ny Giv å gjere. Elevane var på intervjutidspunktet i for tidleg fase av opplæringa på vidaregåande til å ha gjort seg opp eit skikkeleg inntrykk av studieverkstaden, men felles for dei alle var at dei kunne sjå likskapar med intensivundervisninga som dei hadde fått på Ungdomstrinnet samstundes som dei identifiserte tilbudet som noko heilt nytt. Til forskjell frå Ungdomstrinnet der dei aller fleste elevane som deltok på intensivundervisninga gjer det i både rekning og lesing/skriving, er det på vidaregåande mest vanleg at elevane nyttar studieverkstaden i eitt fag. Mens intensivundervisninga dreia seg om basisdugleikar i rekning og lesing/skriving har studieverkstaden ei større fagleg breidde i form av at elevane kan søkje seg dit med kva som helst fag dei ønskjer stønad i.

Skule 4 hadde ei noko anna tilnærming til studieverkstaden. Her blei det fortalt at Ny Giv er ei eiga gruppe som ikkje er knytt opp til studieverkstaden, men samstundes blir Ny Giv-lærarane sin kompetanse nytta til å undervise på studieverkstaden. Ny Giv-elevar kan også her søkje plass på studieverkstaden, men då i tillegg til å delta på Ny Giv. Ein av Ny Giv-lærarane fortalde at ho også hadde organisert enkeltaktivitetar på studieverkstaden for Ny Giv-elevane. Trass i at skule 4 har eigne Ny Giv-grupper som driv intensivundervisning som kan minne om det dei gjer på Ungdomstrinnet, seier rektor at elevane ikkje kan kallast for Ny Giv-elevar.

«Vi kallar det vel ingenting. Vi har jo det opplegget om at dei møter Ny Giv-elevane før skulestart, (..) og då har dei jo svart at dei er viljuge til å stå fram som Ny Giv-eleva, ikkje sant. Men så gjennomfører vi kartleggingssamtale med alle elevane våre – og då finn vi andre som kunne vore like mykje Ny Giv. Men då har dei eit behov for opplæring, tilrettelegging som ein gir gjennom studieverkstaden eller Ny Giv-opplegget»

(R2).

Rektor fortalde vidare at Ny Giv-identiteten gradvis forsvinn etter kvart som tida går for elevane i vidaregåande skule.

På skule 4 samlar dei Ny Giv-elevane i ei klasse i faga norsk og matematikk, noko som inneber at Ny Giv-undervisninga går føre seg i det som ser ut som ei ordinær klasse. I praksis fører dette til at faga norsk og matematikk er parallell-lagt for alle studieretningar og elevane møtes i klasser i desse faga som går på tvers av studieretningar. Klassa som har Ny Giv-elevar har ekstra fokus på Ny Giv-pedagogikken, men har elles same pensum som dei andre klassane.

Vidare blir det fortalt at ved skule 4 kjenner Ny Giv-lærarane stor fridom i korleis dei organiserer prosjektet. Dei har god kommunikasjon ser i mellom og til ein viss grad også med kontaktlærarar og faglærar. Det er ikkje noko stort administrativt apparat til å drifte prosjektet, snarare er det slik at Ny Giv-lærarane driftar det åleine. Rektor bekreftar sin styring på avstand:

«Ny Giv har jo vore ein prosess, men eg veit at det er i gode hender her på skulen. Det gjer det lettare for meg fordi eg veit at det er flinke folk som handterer det»

(R2).

Skule 3 har eit opplegg for dei som var Ny Giv-elevar ved ungdomsskulen utanom studieverkstaden også. Skulen gir tilbod om 2 samlingar i året for Ny Giv-elevane, ei om hausten og ei om våren. Opplegget blir ikkje tilbydd dei sokalla kartleggingselevane¹¹. På samlingane blir det undervist to timar i rekning og to timar i lesing/skriving etter same prinsipp som på Ungdomstrinnet. Dei har også ein felles lunsj midt på dagen der lærarane brukar tid på å snakke med elevane for å finne ut korleis det går med dei. Skulen opplever at elevane er med på samlinga om hausten og set pris på tiltaket, men at om våren har dei mista sin Ny Giv-identitet og ønskjer ikkje lenger å delta.

«Når dei kjem i 2. klasse er dei i alle fall ganske så ferdige med Ny Giv»

(P1).

Samlingane er i stor grad meint for å ta vare på gruppa av elevar som på ungdomstrinnet er lova tettare oppfølging i form av å delta i prosjektet og skulen legg dette til grunn når dei vel å ikkje inkludere nye elevar som har kome med i prosjektet etter kartlegging på vidaregåande.

I motsetnad på skule 4 er det eit stort administrativt apparat rundt Ny Giv på skule 3. Rektor har det overordna ansvaret, studieinspektøren er prosjektleiar for Ny Giv, ein studierådgivar arbeider spesifikt med prosjektet og fleire Ny Giv-lærarar som er knytt til studieverkstaden. Samarbeid internt blir trekt fram som viktig for å få prosjektet til å fungere, og kommunikasjon mellom det pedagogiske og administrative personalet blir karakterisert som avgjerande faktorar. Ny Giv-lærarane trekk fram studierådgivaren som den dei arbeider tettast med, og seier det er noko meir avstand til prosjektleiar og rektor.

«Ho [studierådgjevaren] har vore ein viktig samarbeidspartner for meg når det gjeld mine elevar i alle fall no i år. Vi har diskutert og ho har spurt kva vi held på med for eksempel i norsk, og kva eg meiner elevane bør trene på»

(N2).

Studierådgivaren ser ut til å fungere som eit mellomledd i kommunikasjon mellom lærar og leiinga og mellom Ny Giv-lærarar og kontaktlærarar, men også mellom elevar og lærar stundom.

¹¹ Den vidaregåande skulen omtalar elevane som dei sjølv vel ut til Ny Giv Overgangsprosjektet og som ikkje frå før av har vore Ny Giv-elevar ved Ungdomstrinnet som kartleggingselevar.

Elevane hadde på intervjutidspunktet endå ikkje opparbeidd seg så mange erfaringar med organiseringa av Ny Giv Overgangsprosjektet på vidaregåande sidan dei berre hadde vore elevar der i knappe to månader. Det som kom fram av intervjuet var at fleire av dei hadde planer om å søkje seg inn på studieverkstaden eller alt hadde fått plass der. Dei oppfatta ikkje studieverkstaden som eit ledd i Ny Giv. Felles for dei alle var at dei ikkje heilt visste kva som ville hende med Ny Giv vidare, om dei ville få noko tilbod om å vere Ny Giv-elev eller delta i noko form for særskilt opplegg. Ingen av dei visste om dei ville takke ja eller nei om dei skulle få eit eventuelt tilbod. Elevane stadfestar i så måte Ny Giv som eit noko usynleg prosjekt i vidaregåande. Sjølv om dei har opplevd å bli følgde opp til ein viss grad i overgangen frå Ungdomstrinnet, syner dei at Ny Giv som prosjekt nærast sluttar å eksistere for dei etter kvart som tida går på vidaregåande.

Informantane på vidaregåande snakka også om at dei var blitt invitert til ulike nettverkssamlingar for Ny Giv-lærarar og andre i prosjektet. Desse samlingane, arrangert av fylkeskommunal og kommunal prosjektleiing, blei karakterisert som viktige i starten av prosjektet, men at interessa nok hadde dala etter kvart som tida gikk samstundes som ein travel kvardag i skulen gjorde at dei uttrykte det som ei utfordring å kunne delta på slike samlingar.

«Ja, vi får jo ofte slike innkallingar til fylkeskommunale møter, men vi har jo lita tid til det sant. Det er sikkert en masse som hadde vore kjekt å vere med på av sånne sosiale ting, men vi prioriterer elevane og då blir det lita tid til møter på Ny Giv»

(N1).

Nettverka blir likevel skildra som å eksistere fortsatt, men no heller i form av lukka grupper på Facebook der lærarane held kontakt med lærarar på andre skular.

I sum syner det seg på mange måtar som at Ny Giv har tilpassa seg eksisterande struktur og nærast blanda seg med andre prosjekt og tiltak på vidaregåande. Ny Giv som prosjekt står ikkje fram som særskilt synleg i vidaregåande trass i at skulane faktisk arbeider med prosjektet, nettopp fordi prosjektet inngår i ein større kontekst og ikkje blir særskilt profilert.

«Det einaste vi har hatt er mottaket av Ny Giv-elevar (..) og der har vi tatt imot dei før skulestart som ei gruppe for å sørgje for den gode overgangen, og vi har drive kartlegging vidare, men så endar dei opp i ordinære klassar»

(R1).

«Det har jo gått frå å vere eit prosjekt til at det har blitt ein del av skulen sitt tilbod»
(R2).

Både ved skule 3 og skule 4 fortalde dei at dei hadde vore med i eit fylkeskommunalt prosjekt før dei blei med i Ny Giv som hadde fokus på mange av dei same måla som Ny Giv. Rektorane sa at dei såg så gode resultat og at dette var noko av årsaka til at Ny Giv som prosjekt ikkje hadde festa seg som noko nytt. Ny Giv har på mange måtar blitt oppfatta som gamle idear i ny innpakning;

«Altså Ny Giv er veldig bra, sjølvsagt er det det, men det er jo ikkje noko nytt. Det er jo ikkje som om at vi som har sete på kursa ikkje har høyrte om desse tinga før»
(N3).

Kursa blir trekt fram som noko positivt, og eit verkemiddel som auka interessa og motivasjonen for prosjektet blant lærarane. Likevel meiner fleirtalet av informantane at dei ikkje lærte noko nytt på kursa, men i beste fall fekk auka medvitte og motivasjonen til å nytte ein metodikk som dei eigentleg kjende godt frå før.

7.4. Oppsummering

Skulane grunngir sine val om organisering ut i frå to argument; fagleg kompetanse og praktisk mogelege løysingar. Å organisere Ny Giv Overgangsprosjektet som eiga gruppe utanfor ordinær undervisning blir forklart med faglege val. Ei slik organisering blir sett på for å vere den beste måten for å fange opp og drive tilpassa undervisning for elevar som slit, sidan dei kan bli betre tatt vare på i mindre grupper. Dei faglege val blir igjen argumentert for som det beste for elevane. Når det kjem til plassering og timeplanlegging er det meir praktiske argument som slår inn. Skulane har opplevd det som ei utfordring å få til å parallellegge til faga norsk, matematikk eller norsk/engelsk fordjuping slik departementet signaliserte var ønskjeleg. Sjølv om nokre skular til dels har fått det til blir løysingane då også grunngeve med kva som var praktisk mogeleg både i forhold til ressursar og elevane sitt beste.

Løysinga med intensivundervisninga utanfor ordinær klasse ser ikkje ut til å ha skapa noko stigmatisering for elevane. Elevane forklarar dette ulikt, nokre seier dei fekk auka respekt frå medelevar for å ta tak i ting, medan andre fortalde at det var så vanleg å vere med i ulike grupper utanfor klassa at ingen reagerte. Det har også blitt trekt fram av nokre av elevane at dei ikkje kjende seg 'heime' i ordinær klasse og at dei ikkje opplevde å få den opplæringa dei

skulle ha der, men på Ny Giv var dette annleis. Trass i dette opplevde ein del av elevane det også som ei utfordring å vere ute av timar med ordinær klasse, men då ikkje relatert til stigma. Det at dei gikk glipp av informasjon som blei gitt og prøver i fag blei opplevd som eit hinder for og ein bakdel med å delta i Ny Giv for nokre.

Kunnskapsdepartementet hadde som uttrykt mål at Ny Giv skulle setje seg i skulen slik at etablerte samarbeid mellom nivå og undervisningsmetodar også skulle leve vidare etter prosjektslutt i 2013. Sjølv om dette er forventa så er ein del av frustrasjonen i vidaregåande opplæring knytt til nettopp dette at det blir forventa frå styresmaktene at dei skal arbeide vidare med prosjektet utan lenger å få midlar og ressursar til det.

«No føler eg at det det er eit sånt prosjekt som staten pøsar inn pengar på for så å trekkje seg gradvis ut og seie at no har de fått opplæring og no får de ikkje lenger noko stønad»

(N3).

På Ungdomstrinnet synte dei ei form for prosjekttrøttleik ved at dei lurte på kva det neste prosjektet kom til å vere, og ga uttrykk for frustrasjon over at når eit prosjekt eller tiltak endeleg hadde byrja å fungere så var det over. I vidaregåande opplæring ser det ut til at dette i større grad dreiar seg om økonomiske verkemiddel, og i noko mindre grad frykta for nye prosjekt.

Det synes som om vidaregåande opplæring og ungdomstrinnet organiserer ulikt og kvar for seg. Ny Giv står på mange måtar fram som to heilt forskjellige prosjekt. Ved ungdomstrinnet er dei opptekne av å skilje gruppa og undervisninga frå ordinær klasse og ordinær kvardag. På vidaregåande nivå plasserer dei Ny Giv inn i den allereie eksisterande skulekvardagen og lar prosjektet leve som eit supplement saman med andre prosjekt og tiltak. Medan elevar og lærarar er tydeleg medvitne på kven som er med i Ny Giv og kva Ny Giv omfattar på ungdomstrinnet, er Ny Giv meir usynleg som eige prosjekt i vidaregåande opplæring. Det er mykje som tyder på at klare retningslinjer frå Kunnskapsdepartementet har ført til eit relativt eins prosjekt på ungdomstrinnet, medan uklåre retningslinjer på vidaregåande har skapa eit diffus og varierende prosjekt i vidaregåande opplæring.

At organiseringa er så ulik gjer at det å skape realistiske forventingar til kva elevane reknar med at Ny Giv i vidaregåande opplæring skal vere også blir ei utfordring. For å løyse ei slik utfordring krev det samhandling mellom skulenivåa og mellom skule og elev. Nettopp auka

samhandling mellom nivåa var eit av dei uttalte måla Kunnskapsdepartementet hadde med Ny Giv. Denne samhandlinga mellom nivåa ser også ut til å gå føre seg i særskilt ulik grad. Medan nokre har oppretta samarbeidsforum mellom skulenivåa, nøyer andre seg med å sende Ny Giv-lærarane på besøk i ungdomstrinnet ein gong i året.

Organiseringsdimensjonen ser altså noko ulik ut på ungdomstrinnet og på det vidaregåande nivået. Førstnemnte er prega av ein del klare retningslinjer særskilt for intensivundervisninga, medan sistnemnte er prega av å ligge heilt ytterst på skalaen for uklårleik i retningslinjer – ja, faktisk nærast fråverande retningslinjer.

8. Resultat, tidligare forskning og avslutting.

8.1. Innleiing

Oppgåva si overordna problemstilling har vore: Kva karakteriserer Ny Giv Overgangsprosjektet, og i kva grad har konteksten hatt noko å seie for Ny Giv Overgangsprosjektet? Det teoretiske rammeverket og forskingsspørsmåla danna grunnlag for utvikling av to analytiske dimensjonar; målgruppe og organisering. Dimensjonane har danna strukturen for arbeidet med det empiriske materialet. Gjennom dimensjonane har målet vore å kaste lys over korleis skulenivået tolkar Ny Giv Overgangsprosjektet og kva resultatet av dette blir. Det har ikkje vore noko mål å sjå på om prosjektet på nokon måte har vore vellukka eller ei. I kva grad prosjektet har nådd sitt overordna mål om å auke gjennomføringa i vidaregåande skule har heller ikkje vore mogeleg å slå fast før arbeidet med denne masteroppgåva var nærast slutt, og det er framleis slik at det i november 2015 ikkje er publisert tal på dette.

I dette siste kapittelet skal eg først leggje fram det som står fram som studien sine mest markante funn sett ut i frå kvar enkelt av dei analytiske dimensjonane, samt dimensjonane sett under eitt. Vidare vil eg med utgangspunkt i funna søkje å finne ut kva type policydesign Ny Giv Overgangsprosjektet ser ut til å vere og på den måten og avgjere kva konteksten har hatt å seie. Avslutningsvis vil eg ta føre meg studien sine avgrensingar, men og høvet til vidare forskning.

8.2. Sentrale funn og tidligare forskning

Målgruppe

Det var eitt klart kommunisert kriterium for kven som skulle inngå i målgruppa for Ny Giv Overgangsprosjektet; dei 10 % svakaste elevane etter 1. termin på 10. trinn. Eit klart og enkelt kriterium ved første augekast, men analysen synte at det ikkje var ein heilt uproblematisk definisjon likevel. Styresmaktene hadde ikkje presisert på kva nivå ein skulle velje ut, på skulenivå eller på kommune-/fylkesnivå til dømes. I praksis har Ny Giv Overgangsprosjektet vore gjennomført ved alle skular noko som har ført med seg at utval av

målgruppe også har gått føre seg på skulenivå. Gjennom intervju kom det fram at dette har blitt opplevd som ei utfordring, særskilt sett frå det vidaregåande nivået. Sjølv etter presiseringa frå departementet om at det vidaregåande nivået skulle få høve til å supplere målgruppa etter kartleggingsprøver om hausten merka dei at Ny Giv-elevane dei tok i mot frå ungdomstrinnet var ulike i høve til kva skule dei kom frå. Dei merka seg at det var stor forskjell på elevar frå skular som blei karakterisert av informantane som skular med ei hovudtyngde av ressurssterke elevar kontra skular i det dei kalla 'mindre heldige strøk'. Eit anna aspekt med definisjonen som blei trekt fram er at det å vurdere kva ein sokalla svak elev er, også blir sett på som ei utfordring. Det er fleire måtar å vurdere elevar sin styrke ut i frå. Det mest openberre kriteriet er kanskje karakterar, ein svak elev har dårlege karakterar medan ein sterk elev har gode karakterar. Skulane tok likevel fram at det sett frå deira ståstad ikkje nødvendigvis var så enkelt. Elevar som jamt over har gode karakterar kunne bli vurdert til å ha problem i enkeltfag og utmerke seg i nedre sjikt der. Slike elevar kunne og ha god nytte av Ny Giv-undervisning meinte fleire av lærarane på begge skulenivå. Både lærarar og skuleleiinga på dei ulike skulane snakka og om potensiale som eit mogeleg utvalskriterium i form av å sjå på om elevane manglar evner eller berre ikkje utnyttar dei.

Resultatet var at prosjektleiinga i den undersøkte kommunen og fylkeskommunen hadde gått inn og gjort ei form for operasjonalisering av 10 %-kriteriet. Dette var gjort ved å instruere skulane til å sjå på elevar som hadde under 3 i snittkarakter etter 1. termin på 10 trinn. Skulane sin prosess med å velje ut elevar skulle på den måten bli enklare og meir einsretta. Datamaterialet synte likevel at det ikkje hadde blitt heilt slik. Ny Gi-gruppene blei sett på som særskilte ved start i vidaregåande opplæring. Ved nærare undersøking viste det seg at ungdomstrinnet meinte at dei måtte utøve skjønn også utover dette snittkarakterkriteriet.

Eit anna interessant funn i målgruppedimensjonen omhandlar nettopp denne utøvinga av skjønn. På alle skulane snakka informantane om eit kriterium som ikkje er nemnt i styringsdokument; motivasjon. Informantane meinte at det var viktig å vurdere i kva grad elevane eigna seg til å delta i prosjektet. Det problematiske med motivasjons-kriteriet skulle vise seg å vere at skulane seg i mellom, men også mellom tilsette på kvar skule så eksisterte det ulikskapar i tolkinga av korleis motivasjon som kriterium skulle nyttast. Nokre meinte at elevane på førehand måtte ha ein motivasjon til å delta i prosjektet, andre meinte at dei

skulle bli motiverte av å delta i prosjektet. I sum utgjer dette at skulane vel å nytte skjønnets sitt på relativt ulike måter. Ved skule 1 identifiserte eg også teikn på «cherry-picking» eller «creaming» ved at skulen valde ut elevar som låg tettast oppunder det gitte karaktersnittet. Skulen grunn gav dette med at slik utveljing førte med seg at dei fekk inn dei mest motiverte elevane som ville ha best mogeleg sjanse til å nyttiggjere seg av tiltaket. Det viste seg også at både skule 1 og skule 2 valde ut elevar som dei sjølv innrømme ikkje passa inn i skildringa av målgruppe gitt frå styresmaktene og den lokale prosjektleiinga. Dette var elevar med for høgt karaktersnitt, men som skulane vurderte til å eigne seg til å delta i prosjektet av ulike grunnar.

Konklusjonen i mitt arbeid er at det trass i eit policydesign som tilsynelatande har ein enkel og klår definisjon av målgruppe, er eit stort rom for bruk av skjønn ved utval av målgruppe ute i hjå iverksettarane. Dette har ført til ulike praksis ved skulane på ungdomstrinnet, noko som igjen har ført med seg at det som blir sett på som sterke elevar av det vidaregåande nivået også kjem med i prosjektet. Det vidaregåande nivået reagerer på dette, og ser på det som ei utfordring å handtere Ny Giv-elevane som ei gruppe ved start i vidaregåande opplæring. Skule 3 og skule 4 såg difor på høvet til supplering av elevar etter kartleggingsprøver som ein prosess med å finne 'dei eigentlege Ny Giv-elevane', sidan majoriteten av Ny Giv-elevane som kom frå ungdomstrinnet blei sett på som for sterke til fortsatt å skulle delta i prosjektet. Det er sjølv sagt slik at desse funna i målgruppedimensjonen kan diskuteras i kva grad dei skuldast samansetting av utvalet, men på den andre sida er funna konsistente med anna statsvitskapeleg litteratur på området (Lipsky 2010:107; Winter, 2002; Bleiklie, 1997).

Organisering

Det er fleire funn som er verd å trekkje fram i organiseringsdimensjonen. Fellestrekk for både ungdomstrinnet og vidaregåande opplæring er at det ser ut til at det er timeplanlegging som ser ut til å vere den største utfordringa i organiseringa av Ny Giv Overgangsprosjektet. Det store diskusjonstemaet ved alle skulane i utvalet har vore kva fag elevane kan vere ute av for å delta på Ny Giv-undervisning og korleis slikt fråvær skal handterast. Sjølv om alle skulane har ei oppleving av dette som ei utfordring er det igjen særst ulikt korleis dei vel å løyse det. Mens det har lukkast nokre skular å parallelleggje

undervisninga på Ny Giv til faga matematikk og norsk slik departementet tilrådte, samt å skape eit godt samarbeid mellom kontaktlærar og Ny Giv-lærar rundt karaktersetting og fråvær – er det andre som har slite med å finne gode løysingar for at elevane ikkje skal ende opp med ikkje-vurdert eller oppleve å gå ned i karakter i fag som ein konsekvens av fråvær for å kunne delta på Ny Giv-undervisninga.

Sjølv om det har vore nokre fellesnemnarar mellom det vidaregåande nivået og ungdomstrinnet med tanke på organisering, er det nok ulikskapane som dominerer. Det er tydeleg at Ny Giv Overgangsprosjektet har eit policydesign som blir opplevd som langt tydelegare for ungdomstrinnet enn for vidaregåande opplæring. Graden av opplevd friedom i korleis ein legg opp både innhald og form har vore stor i vidaregåande, noko som ikkje er overraskande med tanke på kva gjennomgangen av statlege instruksar i kapittel 5 synte. Ein konsekvens av dette er at Ny Giv Overgangsprosjektet har blitt organisert heilt ulikt på dei to skulenivåa, men også mellom dei undersøkte vidaregåande skulane. Organiseringa på ungdomstrinnet ser ut til å vere meir einsretta og kan sporast tilbake til tydelegare og meir detaljerte instruksar frå departementet om kva prosjektet skulle innebere og korleis organiserer det.

Eg fann teikn til prosjekttrøttleik blant lærarane både på ungdomstrinnet og i vidaregåande opplæring, men nok ein gang med ulik bakgrunn og grunngjeving. På ungdomstrinnet dreia prosjekttrøttleiken seg om at dei følte at dei aldri fekk fullføre alle prosjekta dei fekk frå sentralt hold, før det kom noko nytt dei skulle ta til på. På vidaregåande dreia det seg om mangel på ressursar i form av at staten trekte seg ut av prosjektet og forventa at dei skulle koste det sjølve i lengda, men også i form av mangel på stønad frå lokal leiing.

Ungdomstrinnet hadde som sagt klare instruksar om å gjennomføre sokalla intensivundervisning, men som kapittel 5 synte hadde dei høve til å sjølv velje om dette skulle gå føre seg som forsterka undervisning i ordinær klasse eller i eigne Ny Giv-grupper. Begge skulane i utvalet hadde valt ei løysing med eigne grupper utanfor ordinær klasse. Ei slik organisering kan lett føre til stigmatisering av elevar. Dette ser ikkje ut til å ha skjedd hjå skulane i utvalet. Elevane sjølve er samstemte i at dei ikkje kjenner seg stigmatiserte. Det er tre moglege forklaringar som har kome fram på dette. For det første så synes det som om nokre av elevane opplever det som så vanleg å bli tatt ut av ordinær klasse for å delta i ulike

prosjekt og aktivitetar at dei av den grunn ikkje kjenner seg spesielle på nokon måte. For det andre er det fleire av elevane som legitimerer Ny Giv-undervisninga som ei form for tilpassa opplæring, og dermed noko dei har krav på. Ei tredje og siste forklaring som har kome fram er at enkelte gir uttrykk for at dei ikkje passar inn eller har kjend seg ekskluderte i ordinær klasse, men i Ny Giv-gruppa fann dei eit fellesskap dei passa inn i og kjende seg heime i. Det einaste aspektet elevane stilte seg kritiske til med å bli tatt ut av ordinær klasse omhandla at dei opplevde å gå glipp av viktig informasjon som blei gitt i klassa medan dei var ute, og nokre fortalde også at dei gikk glipp av prøver og fagstoff som dei ikkje fekk sjanse til å ta att på nokon måte.

Når det kjem til samhandling mellom aktørane i prosjektet var det altså eit uttalt mål frå styresmaktene si side at slik samhandling skulle auke. Datamaterialet inneheld berre data frå skulenivået og kan på den måten ikkje seie noko om samhandling som eventuelt har gått føre seg på kommunalt og fylkeskommunalt nivå. Det må difor takast atterhald om at samhandling og samarbeid kan ha gått føre seg i større grad enn det materialet syner sidan skuleeigarane ikkje har blitt undersøkt. Materialet kan difor heller ikkje sei noko om samhandlinga har auka etter prosjektet, sidan det ikkje ligg føre nokre data frå før prosjektet.

Nettverkssamlingar og kurs har samla aktørane frå begge skulenivå og på den måten gitt høve til kommunikasjon og samhandling, men i kva grad dette har skapt varige samarbeid mellom nivåa er det ikkje grunnlag for å seie noko særleg om. Ein skule fortel rett nok om eit samarbeidsforum oppretta med 2 nærliggjande vidaregåande skular, og dette forumet er i alle fall meint å skulle fortsette i åra som kjem også. Internt på kvart skulenivå er det sterkare funn. Ved dei representerte skulane må samhandlinga seiast å ta relativt ulik form. Spesielt viser dette seg når informantane snakkar om i kva grad skuleleiinga har vore involvert i prosjektet. Nokre skular gir uttrykk for avstand til skuleleiinga og at prosjektet nærast har vore drifta av eldsjeler åleine, samt at samhandling med resten av lærarkollegiet også er lite. Ved desse skulane synes prosjektet å slite med dårleg oppslutnad og fleire vanskar på alle mogelege måtar. Andre skular fortalde om ei skuleleiing som var tett på, om eit engasjert lærarkollegium med interesse for prosjektet og hyppig samhandling om alt frå innhald til organisering. Desse skulane syntes å ha eit langt meir positivt forhold til prosjektet i sin heilskap og skildra få problem med både utveljing av elevar og organisering.

Organiseringsdimensjonen har synt at prosjektet trass i fylkeskommunal og kommunal prosjektleiing blir organisert på sær s ulike måtar på dei to skulenivåa. Ny Giv Overgangsprosjektet står fram som nærast to ulike prosjekt på to forskjellige skulenivå. Det ser ut til at med tanke på organisering har Ny Giv Overgangsprosjektet tilpassa seg konteksten som det har blitt iverksett i, og som tidlegare kapittel har synt fortonar konteksten seg nokså ulik på ungdomstrinnet og i vidaregåande opplæring. Ny Giv Overgangsprosjektet hadde som kapittel 5 synte ein ambisjon om å bringe dei to skulenivåa nærare saman, men dette kan sjå ut til å ha vore både vanskeleg og kanskje noko ambisiøst. Det verkar som om dei ulike kontekstane et opp verkemidla som ligg i prosjektet. Prosjektet blir tilpassa dei eksisterande strukturane og med det blir verkemidla også tilpassa eller bytt ut til fordel for verkemiddel som iverksettarane meiner høver betre.

Dimensjonane sett i samanheng

Målsettinga var at dimensjonane sett i samanheng med kvarandre skulle medverke til å kunne svare på studien sin problemstilling: Kva karakteriserer Ny Giv Overgangsprosjektet, og i kva grad har kontekst hatt noko å seie for Ny Giv Overgangsprosjektet?

Designet av Ny Giv Overgangsprosjektet inneheld ingen mekanismar som endrar dei to skulenivåa på nokon måte slik at dei blir likare kvarandre. Sjølv om styresmaktene uttrykte sitt ynskje om auka samhandling, så har det ikkje nødvendigvis vore ein intensjon å gjere nivåa likare. Det har vist seg at dei ulike kontekstane på skulenivåa har gjort seg gjeldande både i målgruppe- og organiseringsdimensjonen. Lokal tilpassing av prosjektet skjer, og det interessante er at det vidaregåande nivået og ungdomstrinnet vel relativt ulike løysingar. Dei ulike vala gjer også at skulenivåa sitt høve til samhandling blir ramma. Særskilt på det vidaregåande nivået syner informantane at dei ikkje er tilfredse med ungdomstrinnet sine val, og dette gjer i sin tur samhandling og kommunikasjon utfordrande.

I sum synes det som om Ny Giv Overgangsprosjektet tek form som to ulike og sjølvstendige prosjekt på dei to skulenivåa, noko som forsterkar inntrykket av at dei ulike kontekstane på skulenivåa har noko å seie. I kapittelet om forskingsdesign blei ein firefeltmodell som illustrerte typar policydesign introdusert. Målet var å plassere Ny Giv Overgangsprosjektet i denne tabellen for å sjå på om policydesignet kunne karakteriserast som svakt, middels eller sterkt. Funna i studien gjer det vanskeleg å plassere Ny Giv Overgangsprosjektet i denne

tabellen nettopp fordi prosjektet er så ulikt på dei to skulenivåa. På ungdomstrinnet synes målgruppa noko uklår, medan organisering ber preg av meir klåre retningslinjer. I sum vil dette plassere Ny Giv Overgangsprosjektet på ungdomstrinnet øvst til høgre i tabellen der konklusjonen fell ned på eit middels sterkt policydesign. Eit middels sterkt policydesign gir rom for lokal tilpassing og handlefridom samstundes som enkelte klåre instruksar gjer at prosjektet likevel får eit relativt likt innhald på dei ulike skulane. Skulane er relativt samstemte om kva utfordringar som har lege i prosjektet, sjølv om dei har valt å løyse dei på noko variert måte. På det vidaregåande nivået er derimot både målgruppa og instruksar prega av uklårleik. Dette gjer at Ny Giv Overgangsprosjektet her plasserer seg nedst til høgre i firefelttabellen og konklusjonen fell soleis ned på at det her er eit svakt policydesign. Eit svakt policydesign opnar enno meir opp for lokal tilpassing og handlefridom. Dette høver godt saman med funna som og syner at variasjonen også mellom skulane på nivået er relativt stor.

Noko av føremålet med svake policydesign er ikkje berre å oppnå lokal handlefridom og på den måten også sterk oppslutnad blant dei lokale iverksettarane. Svake policydesign kan altså vere positivt også. Føremålet med svake design kan også vere eit ynskje om å lære. Svake policydesign med føremål om læring kan bli nytta dersom problemet ein vil løyse ikkje har ei klår løysing. Dette synes som ei plausibel forklaring på val av policydesign for å løyse fråfallsproblemet. Som kapittel 2 synte eksisterer det mykje informasjon om årsakar til fråfall, samt fakta på når fråfall hender i utdanningsløpet. Det ein veit mindre om er kva som faktisk verkar for å hindre det. Men om dette var intensjonen, å lære og å finne ut kva som verkar, har Ny Giv Overgangsprosjektet leia fram til ny kunnskap? Prosjektet har i alle fall understøtta ein del opplysningar som låg til grunn før prosjektet. For det første har Ny Giv Overgangsprosjektet synt oss at fråfallsgruppa er ei heterogen gruppe elevar. For det andre har Ny Giv Overgangsprosjektet synt oss at nettopp på grunn av heterogeniteten i elevgruppa, vil lokal tilpassing vere avgjerande for om tiltak skal kunne ha noko sjanse for å kunne utgjere ein forskjell. Klåre instruksar frå sentralt hald blir rett og slett for vanskeleg å utforme, det som høver ein stad vil ikkje nødvendigvis høve ein anna stad. Konklusjonen fell ned på at konteksten i høgaste grad har forma og påverka korleis Ny Giv Overgangsprosjektet blei sett ut i livet, noko som også fell saman med karakteristikken av eit svakt policydesign.

Resultata sett i forhold til tidlegare forskning.

I kapittel 2 blei tidlegare forskning på Ny Giv Overgangsprosjektet presentert. Fleire rapportar hadde synt at bruk av skjønn blei nytta ved utval av målgruppe (Holen og Lødding, 2012; Helgøy og Homme, 2013). Likevel er ikkje rapportane eins i sin konklusjon på kva dette har å seie for praksis. Medan Helgøy og Homme (2013) finn at det i stor grad eksisterer ei semje om at det er ein eintydig målgruppedefinisjon, finn Holen og Lødding (2012) at det lokalet skjønnnet fører til ulik praksis. Eielsen, Kirkebøen Leuven, Rønning og Raaum (2013) har synt til talmateriale som syner at skulane nyttar sitt høve til skjønn på ein slik måte at det har vore fleire elevar med karakterar over 3 enn med karakterar under 2 som har deltatt i intensivundervisninga. Dette er i stor grad konsistent med mine funn. Det er ikkje nødvendigvis noko nytt og overraskande at konstruksjon av målgruppe kan vere med å skape ulikt resultat i iverksetting av offentlig politikk (Lipsky, 2010; Offerdal i Baldersheim og Rose, 2005; Ingram og Schneider, 1997). Det er difor sentralt å ikkje berre konstatere om og i kva grad dette hender, men og forsøke å finne årsakar og konsekvensar. Anna forskning på Ny Giv Overgangsprosjektet har som sagt kome fram til ulik konklusjon, eller ikkje handsama årsakar og konsekvensar. Årsaken til dette kan sjølvsagt ligge i dei ulike innfallsvinklane og teoretiske vala for studiane. Som kapittel 3 synte er det å sjå på målgruppe sentralt i eit policydesign-perspektiv og difor har dette vore eit av hovudmåla å kunne seie noko meir om i denne studien.

I litteratur om spesialundervisning har det kome fram at det å bli tatt ut i eigne grupper, utanfor ordinær klasse fører til stigmatisering. Det er difor oppsiktsvekkjande at både mine og andre sine funn frå forskning på Ny Giv Overgangsprosjektet ikkje kan finne teikn til stigmatisering i det heile når situasjonen for desse elevane er heilt lik med tanke på det å bli skilt ut frå det ordinære fellesskapet. Det er sjølvsagt mogeleg å stille spørsmål om mine funn skuldast ei lite utval på berre 6 elevar, men det er interessant å sjå at også dei større studiane av Ny Giv heller ikkje har funne utfordringar knytt til stigmatisering sjølv om dei ikkje har freista å finne årsaka til dette (Holen og Lødding, 2013; Helgøy og Homme, 2013). Medan Holen og Lødding (2013) har forsøkt å finne svar på kvifor dei få elevane som opplever stigma gjer det, har mitt fokus vore på det motsette – å finne svaret på kvifor stigma ikkje oppstår. Konklusjonane er likevel så sprikande i mitt arbeid at i eit lite utval vil dei nok ikkje kunne seiast å kunne vise oss noko meir enn kva som gjelde for akkurat desse

elevane. Om det skulle være slik at Ny Giv Overgangsprosjektet har vore med å skapa ein kontekst der det er greitt å bli tatt ut av klasse til, så burde dette gjerne blitt sett nærare på slik at lærdomen kunne vore nytta vidare.

Også Helgøy og Homme (2013) finn variasjon i kva grad Ny Giv Overgangsprosjektet har vore med å etablert samhandling og samarbeid mellom skulenivåa. Konklusjonen er at Ny Giv Overgangsprosjektet har eit noko høgt ambisjonsnivå i sitt design til å utan vidare etablere samarbeid på tvers av skulenivå med særskilte ulike tradisjonar. Dei trekk vidare fram at vag utforming for vidaregåande og meir klårt for ungdomstrinnet er med å forsterke ulikskapen mellom skulenivåa.

På mange måtar har denne studien munna ut i mange konklusjonar som også andre har trekt i sine evalueringssjakt av Ny Giv Overgangsprosjektet. Dette er ikkje einstyddande med at det ikkje finns forskjellar, eller at det har vore eit unøddig arbeid. Mine konklusjonar har kome fram gjennom analyse av datamateriale som delvis er nytta av andre og delvis er unikt for denne studien. Det teoretiske bakteppet, policydesign, blei valt nettopp fordi ingen andre har sett på Ny Giv Overgangsprosjektet gjennom desse 'brillene'. Der funna samsvarer med andre er det på den måten å sjå på som positivt i form av at det er med å forsterke resultatet som gyldig. Der funna ikkje samsvarer kan det vere eit resultat av teorival, utval av respondentar, men også det at denne studien har undersøkt områder av Ny Giv Overgangsprosjektet som ikkje har vore undersøkt før.

8.3. Studien sine avgrensingar

Studien har sett på Ny Giv Overgangsprosjektet gjennom eit teoretisk perspektiv om policydesign. Gjennom datamateriale som har omfatta dokument frå sentralt nivå i kombinasjon med intervju materiale innhenta på skulenivå har problemstillinga blitt svart på. Det er likevel slik at det alltid finns eit høve til forbetringar. I ettertid er det lett å sjå at temaet kunne vore endå betre utforska ved å utvide datainnsamlinga noko. Intervju med prosjektleiinga i kommune og fylkeskommune kunne vore med å understøtta eller eventuelt fungert som kontradiksjon til sentrale funn. Særskilt med tanke på å finne ut noko om i kva grad samhandling mellom skulenivåa faktisk fann stad, og om intensjonane om auka samhandling hadde funne stad. Det er også slik at i eit fleirnivåperspektiv kunne det vore

ønskeleg å få med det fylkeskommunale og kommunale nivået for betre å kunne forstå fortolkingsprosessane i rørsle mellom det sentrale og lokale nivået. Studien svarar på denne måten ikkje på kor mykje av denne fortolkingsprosessen som har gått føre seg på kommunalt og fylkeskommunalt nivå.

Utvalet på 22 respondentar synes rimeleg i forhold til studiens storleik. Likevel hadde det vore eit ønske å kunne fått intervjuar elevar frå dei ungdomsskulane som var med i utvalet for betre å kunne legge opplysningar frå skuleleiing og lærarar opp mot dette. Dette var som framlagt i kapittel 4 ikkje mogeleg å få til, og nest beste løysing blei valt. Eit større tal elevar kunne også vore ynskjeleg med tanke på å få fram meir om det som omhandla stigmatisering.

Studien har som nemnt ikkje hatt som målsetting å bere med seg høve til generalisering. Likevel har studien peika på funn som kunne ha vore med på å seie noko meir enn berre caset Ny Giv Overgangsprosjektet. Fleire elevar har peika på mangelen på tilpassa opplæring, og dette kunne vore problematisert ytterlegare – noko formatet for ei masteroppgåve ikkje gir rom for. Det same gjeld for resultatane rundt utfordring eller mangel på utfordring med stigmatisering av elevar. Både tilpassa opplæring og stigmatisering er tema som er hyppig omdiskutert og i så måte bør nærare forskning på desse områda vere velkommen og ønskeleg. Dette kunne vore med å auka forståinga og lagt betre grunnlag for framtidige prosjekt i norsk skule.

8.4. Vidare forskning

Trass i at Ny Giv Overgangsprosjektet alt har vore forska på frå fleire vinklar ser det framleis ut til å vere eit godt case med tanke på vidare forskning. Årsaka til dette er at det framleis er slik at det eksisterer spørsmål ein ikkje har fått svar på, og som synes nyttige å svare på i forhold til både fråfall og prosjektgjennomføring i skulen mellom anna.

Er det slik at 'all merksemd er god merksemd' når det kjem til elevar som står i fare for å falle frå, eller er innhaldet i tiltaka avgjerande? Fleire av elevane i mitt utval syner at merksemd er ein viktig faktor for å auke motivasjonen til å arbeide på skulen. Dette byr opp til å studere innhaldet i tiltaket nærare, men og konsekvensane av innhaldet. Lærer elevane meir med intensivundervisninga og Ny Giv-metodikken enn med vanleg undervisning? Kan det i så

tilfelle målast på karakterutviklinga? Og kunne slik undervisning ha vore nytta på andre klassetrinn med hell?

I prosjektskildringa frå sentrale styresmakter blei det lagt opp til at Ny Giv skulle avsluttast i 2013, men at tiltaka og verkemidla likevel skulle leve vidare i skulen. Det kunne vore interessant å sjå på i kva grad dette faktisk skjer. Vil slike tiltak kunne leve vidare i skulen etter at staten har trekt seg ut, eller vil til dømes prosjekttrøttleiken slå inn og gjere at sjølv dei sidene ved prosjektet som blir karakterisert som gode av iverksettarane blir skrinlagde?

Det er også slik at funn om «creaming» byr opp til vidare forskning. Ei studie basert på stratifisert utval av skular kunne vore interessant for å finne ut i kva grad «creaming» faktisk går føre seg, og om det og hender det motsette – sokalla seleksjon frå botn. Eit utval av skular basert på trekk ved skulane kunne vore med å få fram meir haldbare resultat enn det eg i denne studien har fått fram. Skulane kunne vore skilt mellom ved å sjå på ressurssterke versus ressursvake nærmiljø til dømes.

Det at konteksten verkar å påverke i monaleg grad aukar interessa for å sjå djupare inn i dette landskapet. Har det noko å seie at det på grunnskulen er overvekt grunnskulelærarar, medan det på vidaregåande er lektorane som dominerer? Kva gjer dette med høvet til samhandling mellom nivåa? Dette kunne ikkje denne studien seie noko om, men det er spørsmål som har dukka opp under analysearbeidet og ført til at eg meir ein gong har tenkt at det hadde vore interessant å funne ut noko om det eksisterer motsetningar mellom desse to lærargruppene.

8.5. Avslutting

Denne masteroppgåva starta som ei brei interesse for skuleforskning og då fråfallsproblematikken særskilt. Avgrensingar har vore ei nødvendig arbeidsoppgåve for å få prosjektet i hamn. Avgrensingane har likevel ikkje vore med å på nokon måte snevre inn interessa for feltet. Snarare har avgrensingane vore med å auka kunnskapen på feltet og på den måten opna opp for nye spørsmål og nye innfallsvinklar. Fråfall i vidaregåande skule står framleis fram som eit problemområde der forskning er naudsynt om ynskje er å redusere det. På same tid har arbeidet vore med å opne augo mine for relaterte område i skulen som til

dømes tilpassa opplæring og spesialundervisning. Å sjå på norsk skule frå eit statsvitskapeleg perspektiv har vore både lærerikt og spennande.

9. Litteratur

9.1. Bøker og artikler

Andersen, Svein S. (1997) Case-studier og generalisering. Bergen. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Berger, Peter og Luckmann, Thomas (1967) The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge. Doubleday. New York.

Bache, Ian og Flinders, Matthew (2004): Multi-level Governance and British Politics i Ian Bache og Matthew Flinders (red.), Multi-level Governance, Oxford: Oxford University Press.

Baldersheim, Harald og Rose, Lawrence E. (2005) Det kommunale laboratorium. 2. utgave. Teoretiske perspektiver på lokal politikk og organisering. Fagbokforlaget. Bergen.

Bleiklie, Ivar (1997) Service Regimes in Public Welfare Administration – Case studies of street-level bureaucrats and Professionals as decisionmakers. Tano Aschehoug. Bergen

Bobrow, Davis B og Dryzek, John S (1987) Policy analysis by design. University of Pittsburg Press. Pittsburg.

Dalen, Monica (2004) Intervju som forskningsmetode – En kvalitativ tilnærming. Universitetsforlaget. Oslo.

Flyvbjerg, Bent (2006) Five Misunderstandings About Case-Study Research i Methodology (2009) Det Samfunnsvitenskapelige Fakultet, Institutt for administrasjons- og organisasjonsvitenskap, Universitetet i Bergen. [Kompendium]

Frønes, Ivar og Strømme, Halvor (2010) Risiko og Marginalisering – Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet. Gyldendal Akademisk. Oslo

Frøseth, Mari Wigum og Markussen, Eifred (2009) Gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring i Markussen, Eifred (2009) Videregående opplæring for nesten alle. Otta. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo.

Grønmo, Sigmund (2004) Samfunnsvitenskapelige metoder. 3. opplag (2010) Fagbokforlaget. Bergen

Helgøy, Ingrid og Aars, Jacob [red] (2008) Flernivåstyring og demokrati. Fagbokforlaget. Bergen

Heywood, Andrew (2004) Political theory – an introduction. Palgrave macmillan. Basingstoke.

Homme, Anne (2008) Den Kommunale skolen. Det lokale skolefeltet i historisk perspektiv. PhD-avhandling. Universitetet i Bergen, Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap. Bergen

Ingram, Helen og Schneider, Anne (1997) Policy Design for democracy. University Press of Kansas.

Ingram, Helen og Schneider, Anne (1993) Constructing citizenship: The subtle messages of policy Design i Ingram, Helen og Smith, Steven Rathgeb Smith (1993) Public Policy for Democracy. The Brookings Institution. Washington D.C.

Linder, Stephen H. og Peters, B. Guy (1988) The analysis of design or the design of analysis? Artikkel publisert i Review of policy research, 7:738-750

Lipsky, Michael (2010) Street-level bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services. Russell Sage Foundation. New York

Lødding, Berit (2009) Årsaker til slutting – ungdommenes egne stemmer i Markussen, Eifred (red) (2009) Videregående Opplæring for (nesten) alle. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo.

Markussen, Eifred (red) (2010) Frafall i Utdanning for 16-20 åringer i Norden. Tema nord 2010:517. NIFU. København.

Markussen, Eifred (red) (2009) Videregående Opplæring for (nesten) alle. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo

Nordahl, Thomas og Overland, Terje (1997) Individuelle opplæringsplaner. Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole, i samsvar med L97 og Opplæringsloven. Gyldendal Norsk Forlag AS. 2. Utgave 4. Opplag 2003. Biri/Hamar.

Nordahl, Thomas og Overland, Terje (2013) Rett og plikt til opplæring: Om fravær og deltagelse i skolen. Fagbokforlaget. Bergen.

Ramsdal, Helge; Michelsen, Svein og Aarseth, Turid (2002) Profesjonar, stat og lokalstyre i Bukve, Oddbjørn og Offerdal, Audun [red] (2002) Den nye kommunen. Kommunal organisering i endring. Det norske samlaget. Oslo.

Rykkja, Lise (2008) Flernivåperspektiv og krisehåndtering. Notat 12-2008. Stein Rokkan Senter for flerfaglige studier. Bergen

Sandberg, Nina og Høst, Håkon (2009) Videregående opplærings historie i Markussen, Eifred (red) (2009) Videregående Opplæring for (nesten) alle. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo

Tjora, Aksel (2012) Kvalitative forskningsmetoder i praksis. 2. Utgave. Gyldendal Norsk Forlag AS. Oslo.

Van Dooren, Wouter; Bouckaert, Geert og Halligan, John (2010) Performance Management in the public sector. Routledge. London og New York.

Winter, Søren (2002) Explaining street-level bureaucratic behaviour in social and regulatory policies. Danish National Institute of Social Research (SFI)

Tilgjengeleg frå: http://www.sfi.dk/graphics/SFI/Forskerfiler/Soren_winter/APSA02_SCW3.pdf [Lasta ned 15.04.2014]

Yin, Robert K. (2003) Case study research. Design and methods. Third edition. California, USA. Sage Publication Inc.

9.2. Rapporter og offentlige dokument

Aasen, Petter og Sandberg, Nina (2008) Det nasjonale styringsnivået. Intensjoner, forventninger og vurderinger. Delrapport 1. Evaluering av Kunnskapsløftet. NIFU STEP. Oslo.

Tilgjengeleg frå: <http://www.nifu.no/publications/969063/> [Lasta ned: 10.05.2013]

Bachmann, Kari og Haug, Peder (2006) Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr 62. Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda. Tilgjengeleg frå: http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf [Lasta ned: 5.04.2014]

Baklien, Bergljot; Bratt, Christopher og Gotaas, Nora (2004) Satsing mot frafall i videregående opplæring – En evaluering. NIBR rapport 2004:19

Byrhagen, Karen N.; Falch, Torberg og Strøm, Bjarne (2006) Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke. SØF-Rapport Nr. 08/06. Tilgjengeleg frå: http://www.sof.ntnu.no/SOF_R08_06.pdf [Lasta ned: 15.04.2013]

Eielsen, Gaute; Kirkebøen, Lars Johannessen; Leuven, Edwin, Rønning, Marte og Raam, Oddbjørn (2013) Effektevaluering av intensivopplæringen i Overgangsprosjektet, Ny Giv. Første Delrapport. Statistisk Sentralbyrå. Rapporter 54/2013. Tilgjengeleg frå: <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/149900?ts=14298e419f8> [Lasta ned 15.01.2014]

Falch, Torberg og Nyhus, Ole Henning (2009) Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne. Senter for økonomisk forskning. Tilgjengeleg frå: http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Frafall/Frafall%20og%20arbeidsmarkedstilknytning_S%C3%98F.pdf [Lasta ned: 01.04.2014]

Falch, Torberg; Johannesen, Anne Borge og Strøm, Bjarne (2009) Kostnader av frafall i videregående opplæring. Senter for økonomisk forskning. Tilgjengeleg frå:

<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Frafall/Kostnader%20av%20frfall.pdf> [Lasta ned: 01.04.2014]

Hagen, Anna (2005) Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen – kartlegging av kunnskapsstatus. Fafo-notat 2005:31. Tilgjengeleg frå: <http://www.fafo.no/pub/rapp/790/790.pdf> [Lasta ned: 31.10.2012]

Helgøy, Ingrid og Homme, Anne (2013) Ny Giv Overgangsprosjektet – konsekvenser for skolen . Evaluering av Ny Giv overgangsprosjektet. Sluttrapport. Uni Rokkansenteret. Rapport 3/2013

Helgøy, Ingrid og Homme, Anne (2012) Ny Giv i skolen. Heftig begeistring – organisatorisk begrensning. Evaluering av Ny Giv Overgangsprosjektet. Delrapport. Uni Rokkansenteret. Rapport 6/2012.

Hernes, Gudmund (2010) Gull av gråstein – tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring, Fafo-rapport 2010:03 Tilgjengeleg frå: <http://www.fafo.no/pub/rapp/20147/20147.pdf> [Lasta ned: 26.10.2012]

Høst, Håkon (2011) Disse Ungdommene hadde nok ikke fullført. Evaluering av praksisbrev. Delrapport 2. Nifu rapport 7/2011.

Holen, Solveig og Lødding, Berit (2013) Intensivopplæring i eller utenfor klassen. Sluttrapport fra prosjektet organisering og opplevelse i Overgangsprosjektet innenfor Ny Giv. Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Rapport 42/2013

Holen, Solveig og Lødding, Berit (2012) Intensivopplæringen i Ny Giv for 10. trinnselver våren 2012. Kartlegging av deltagelse, organisering og opplevelse. Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Rapport 42/2012

Kunnskapsdepartementet (b) (2015) Å høre til. Norges Offentlige Utredninger. 2015:2. Tilgjengeleg frå: <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf> [Lasta ned: 15.11.2015]

Kunnskapsdepartementet (e) (2013) På rett vei. Stortingsmelding 20 (2012-2013) Oslo, Kunnskapsdepartementet. Tilgjengeleg frå: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013/4/2.html?id=717350> [Lasta ned: 3.4.2014]

Kunnskapsdepartementet (a) (2009) Rett til læring. Norges Offentlige Utredninger. 2009:18. Tilgjengeleg frå: <http://www.regjeringen.no/pages/2213608/PDFS/NOU200920090018000DDDPDFS.pdf> [Lasta ned: 12.12.2013]

Kunnskapsdepartementet (b) (2009) Utdanningslinja. Stortingsmelding 44 2008-2009. Tilgjengeleg frå: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-44-2008-2009-.html?id=565231> [Lasta ned: 04.05.2013]

Kunnskapsdepartementet (2006) ...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Stortingsmelding 16 (2006-2007) Oslo, Kunnskapsdepartementet. Tilgjengeleg frå: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395> [Lasta ned: 14.02.2013]

OECD (2012) Education at glance, Highlights. Tilgjengeleg frå: <http://www.oecd.org/edu/highlights.pdf> [Lasta ned: 13.11.2012]

Opplæringslova (1998) Lov om grunnskulen og den vidaregåande skulen LOV-1998-07-17-61

Rambøll og NOVA (2010) Tidlig innsats – Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten. En sluttrapport. Tilgjengeleg frå: http://www.ks.no/PageFiles/12786/094008TI_sluttrapport_Ramboll.pdf [Lasta ned: 7.04.2014]

Rønning, Wenche; Hodgson, Janet og Tomlinson, Peter (2013) Å se og bli sett. Klasseromsobservasjoner av intensivopplæringen i Ny Giv. Sluttrapport. Nordlandsforskning. NF-rapport nr 6/2013

Solli, Kjell-Arne (2004) Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge. Rapport. Utdanningsdirektoratet. Tilgjengeleg frå: <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Kunnskapsstatus.pdf> [Lasta ned 07.04.2014]

Wollscheid, Sabine (2010) Språk, stimulans og læringslyst – Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten. En kunnskapsoversikt. Nova rapport 12/2010.

Utdannings og forskningsdepartementet (2005) Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring. Tilgjengeleg frå: http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf [Lasta ned: 6.04.2014]

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004) Kultur for læring. St.meld 30 (2003-2004), Oslo. Tilgjengeleg frå: http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPD_FS.pdf [Lasta ned: 03.04.2013]

9.3. Avis og internettkilder

Finansdepartementet (2012) Statsbudsjettet fra A til Å. Skole – tiltak mot frafall. Tilgjengeleg frå: <http://www.statsbudsjettet.no/Statsbudsjettet-2012/Statsbudsjettet-fra-A-til-A/Skole--tiltak-mot-frafall/> [Lasta ned: 21.05.2014]

Kunnskapsdepartementet (a) (2015) Yrkesbeskrivelse. Lærer. Tilgjengeleg frå: <http://utdanning.no/yrker/beskrivelse/laerer> [Lasta ned: 24.11.2015]

Kunnskapsdepartementet (2014) Ny Giv – gjennomføring i videregående opplæring. Tilgjengeleg frå: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv.html?id=632025> [Lasta ned: 17.04.2014]

Kunnskapsdepartementet (a) (2013) Overgangsprosjektet. Tilgjengeleg frå: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/overgangsprosjektet.html?id=632137> [Lasta ned: 18.04.2014]

Kunnskapsdepartementet (c) (2013) Lærerskolering. Tilgjengeleg frå: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/overgangsprosjektet/larerskolering.html?id=667428> [Lasta ned: 25.03.2014]

Kunnskapsdepartementet (2012) Målene for Ny Giv. Tilgjengeleg frå: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/om-frafall/malene-for-ny-giv.html?id=635641> [Lasta ned 20.04.2014]

Kunnskapsdepartementet (b) (2011) Ny Giv Overgangsprosjektet. Presentasjon ved Prosjektleder Knut Alfarnæs. Skoleringskonferanse fase 2. Tilgjengeleg frå: <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Kampanjer/NyGiv/Presentasjoner/standardpresentasjon.pdf> [Lasta ned: 15.12.2013]

Kunnskapsdepartementet (a) (2010) Ny Giv – Partnerskap for økt gjennomføring i videregående opplæring. Brev til landets fylkeskommune og Oslo Kommune. 27.10.2010. Tilgjengeleg frå: <http://www.regjeringen.no/Documents/nygivsamarbeid.pdf> [Lasta ned: 28.01.2013]

Kunnskapsdepartementet (b) (2010) Forsøk med intensivopplæring på ungdomstrinnet i Overgangsprosjektet. Brev til deltagende kommuner i Overgangsprosjektet. 22.12.2010. Tilgjengeleg frå: <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Kampanjer/NyGiv/Overgangsprosjektet/Samtykke/intensivopplaering.pdf> [Lasta ned: 28.01.2013]

Kunnskapsdepartementet (c) (2010) medieobjekt 17.02.2010. Tilgjengeleg frå: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/artikler-listeside/video--frafallet-ma-ned.html?id=632148> [Lasta ned: 25.10.2012]

Kunnskapsdepartementet (c) (2009) Pressemelding 31.09 Utdanningslinja: Kamp mot frafall er jobb nr.1. Tilgjengeleg frå: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressemeldinger/2009/utdanningslinja-kamp-mot-frafall-er-jobb.html?id=566373> [Lasta ned: 14.10.2012]

Kunnskapsdepartementet (2007) Midtlyngutvalget: Utvalget for bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov Tilgjengeleg frå: <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/personer-og-enheter/Styrer-rad-og-utvalg/2007/utvalg-for-spesialundervisningen-og-det.html?id=479920> [Lasta ned: 15.09.2013]

Regjeringen (2009) Politisk Plattform for flertallsregjeringen – Utgått av Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet. 2009-2013. Tilgjengeleg fra: http://www.regjeringen.no/upload/SMK/Vedlegg/2009/Ny_politisk_plattform_2009-2013.pdf [Lasta ned: 20.04.2014]

Regjeringen (2014) Informasjonskampanjer. Tilgjengeleg frå: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer.html?id=498337> [Lasta ned: 20.04.2014]

Statistisk Sentralbyrå (2013) Gjennomstrømning i videregående opplæring,2007-2012. Tilgjengeleg frå: <http://www.ssb.no/vgogjen> [Lasta ned: 01.04.2014]

Utdanningsdirektoratet (2013) Spesialundervisning: Opplæring i eller utenfor den ordinære klassen? Statistikknotat 03 2013. Tilgjengeleg frå: http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Statistikknotater/Statistikknotat_13_3.pdf?epslanguage=no [Lasta ned: 01.04.2014]

9.4. Tidsskrifter

Haug, Peder (2011) God opplæring for alle – eit felles ansvar. Norsk Pedagogisk Tidsskrift. Nr. 2/2011

Hegna, Kristin (2013) Ungdom med innvandringsbakgrunn etter overgangen til videregående opplæring – Tapte nettverk og svekket skoletrivsel? Tidsskrift for Ungdomsforskning 2013:13(1):49-79

Nordahl, Thomas og Sunnevåg, Ann Karin (2008) Kvalifisering og Dekvalifisering i grunnskolen. Norsk Pedagogisk Tidsskrift. Nr. 4/2008.

10. Vedlegg

10.1. Intervjuguide ungdomstrinnet

- Korleis blir undervisninga organisert? Kor og når går undervisninga føre seg? Kva fag overlappar?
 - o Erfaringar, justeringar og endringar sidan i fjor?
 - Lokale evalueringar?
 - Effektar av undervisninga? Kor viktig er det? Og kva er ein effekt?
- Rekruttering av elevar til intensivopplæringa – endringar siste år?
 - o kriterier: karakterar, motivasjon, potensiale, friviljugskap?
 - o grenseoppgang til andre elevgrupper med ekstra behov (vedtak om spesialundervisning, framandspråklege elevar, åtferdsvanskar osv)
 - o Erfaringar med å skilje ut elevgrupper?
 - o Utfordringar med stigmatisering?
 - o Kven tar avgjerdsla?
 - o Foreldremedverknad?
- Ny GIV-lærarane
 - o Ny GIV-lærarane sitt ansvar og rolle?
 - o Rekruttering av nye Ny GIV-lærarar?
 - o Endringar sidan i fjor?
 - o Kursing av fleire Ny GIV-lærarar?
- Ny GIV-metodikken – endring/utvikling/spreiing?
 - o Korleis deler/spreier ein Ny GIV-metodikken på skulen?
 - o Endring i opplegget?
 - o Endring i synet på metodikken - generelt og spesielt for Ny GIV-elevane?
 - o Har Ny Giv metodikken påverknad på skulen sine undervisningsmetoder elles, læringstrøkk/læringsmiljø?
- Internt samarbeid
 - o Har Ny GIV noko å seie for organisering og samarbeidsrelasjonar i skulen?
 - o Skuleinternt nettverk/samarbeid (leiinga og NG lærarar/andre, foreldre, elevar?)
 - o Ny Giv læraren sitt mandat/mentorrolle og verdien for spreing av kompetanse og metodikk i skuleorganisasjonen?

- Ny GIV som del av skulen si verksemd framover. Synspunkt på dette?
- Erfaringar og utfordringar i samarbeidet mellom Ny Giv-lærarane og kontaktlærarane/faglærarane?
- Metodikken/læringsteknikken – vil den få fotfeste i skulen?
- Skuleleiinga sin verdi for gjennomføringa, på kva måte kan leiinga medverke til eller hindre ei god gjennomføring?
- Eksternt samarbeid?
 - Samarbeid mellom skule-skuleeigar/prosjektleder?
 - Samarbeid mellom skule og fylkeskoordinator?
 - Samarbeid om overgangen til vidaregåande skule?
 - Nettverk for leiing og lærarnettverk?
 - Nasjonale samlingar?

10.2. Intervjuguide vidaregåande opplæring

- Korleis tar ein vare på Ny GIV-elevane ved denne skulen?
- Korleis organiserer ein undervisninga? Kor og når går undervisninga føre seg? Kva fag overlappar?
 - Erfaringar, justeringar og endringar sidan i fjor?
 - Lokale evalueringar?
 - Effektar av undervisninga? Kor viktig er det? Og kva er ein effekt?
 - Fråfall frå Ny GIV og frå skulen (generelt).
 - Spesielle utfordringar når det gjeld å samle elevgruppa, i forhold til spreing på programområde?
 - Endringar i systema for ta vare på svake grupper sidan i fjor?
- Ny GIV-elevane – endring siste år?
 - Målgruppe og treffsikkerheit ift til satsinga sine intensjonar?
 - Korleis supplerer ein gruppa av Ny GIV-elevar på denne skulen?
 - Grenseoppgang til andre elevgrupper med ekstra behov (vedtak om spesialundervisning, framandspråklege elevar, åtferdsvanskar osv)
 - Erfaring med å skilje ut elevgrupper?
 - Utfordringar med stigmatisering?
 - Kven tar avgjerdsla?
 - Foreldremedverknad?

- Ny GIV-lærarane
 - Ny GIV-lærarane sitt ansvar og rolle?
 - Rekruttering av nye Ny GIV-lærarar?
 - Endringar sidan i fjor?
 - Kursing av fleire Ny GIV-lærarar?
- Ny GIV-metodikken – endring/utvikling/spreiing?
 - Korleis deler/spreier ein Ny GIV-metodikken på skulen?
 - Endring i opplegget?
 - Endring i synet på metodikken - generelt og spesielt for Ny GIV-elevane?
 - Har Ny Giv metodikken påverknad på skulen sine andre undervisningsmetodar, læringstrøkk/læringsmiljø?
- Internt samarbeid
 - Har Ny GIV noko å seie for organisering og samarbeidsrelasjonar i skulen?
 - Skuleinternt nettverk/samarbeid (leiinga og NG lærarar/andre, foreldre, elever?)
 - Ny Giv lærarane sitt mandat/mentorrolle og verdi for spreiding av kompetanse og metodikk i skuleorganisasjonen?
 - Ny GIV som del av skulen si verksemd framover. Synspunkt på dette?
 - Erfaringar og utfordringar i samarbeidet mellom Ny Giv-lærarane og kontaktlærarane/faglærarane?
 - Metodikken/læringsteknikken – vil den få fotfeste i skulen?
 - Skuleleiinga sin verdi for gjennomføringa, på kva måte kan leiinga medverke til eller hindre ei god gjennomføring?
- Eksternt samarbeid?
 - Samarbeid mellom skule-skuleeigar/prosjektleder?
 - Samarbeid mellom skule og fylkeskoordinator?
 - Samarbeid om overgangen til vidaregåande skule?
 - Nettverk for leiing og lærarnettverk?
 - Nasjonale samlingar?

10.3. Intervjuguide elevar

- Korleis fikk du først vite om Ny Giv?
 - Visste du om det før du fikk tilbod om å vere med sjølv? Eventuelt kva visste du?
- Korleis fikk du tilbod om å delta i Ny Giv?
 - Korleis blei det presentert for deg?
 - Var dine foreldre tilstade/fikk dei brev?
 - Har dine foreldre fått informasjon utover dette?
 - Kan du huske kva din første reaksjon var på dette tilbodet?
 - Veit du noko om kvifor du ble valt ut?
 - Var det heilt frivillig å delta? Følte du noko «tvang» fra foreldre/skule eller andre?
- Korleis gikk undervisninga føre seg?
 - Kva timar gikk du glipp av? Var det ok eller «mista» du noko?
 - Korleis var sjølve undervisninga? Kva gjorde de på?
 - Kor mange var de på Ny Giv-gruppa? Likte du deg i gruppa?
 - Korleis var Ny Giv-læraren din?
 - Korleis var kontakta med din kontaktlærer? Sa ho/han noko om Ny Giv?
 - Øvde de til prøver/tentamen/eksamen?
 - Korleis er det no på vgs?
- Korleis var andre elevar og venner sitt syn på Ny Giv?
 - Kjende du nokon gong at du var flau over å vere på Ny Giv? Var du evt stolt?
 - Var det spesielt å bli tatt ut av klassa eller var det «vanleg»
 - Kva sa du til vennane dine om Ny Giv? Korleis responderte dei?
- Overgang til vidaregåande?
 - Fikk du noko spesielt tilbod gjennom Ny Giv som skulle hjelpe deg med denne overgangen? Kva gikk dette ut på og kva synes du om det?
 - Kva tilbakemeldingar fekk du av din Ny Giv lærar på vegen inn i vidaregåande?
 - Korleis blei du tatt i mot på vidaregåande?
 - Er du fortsatt med i Ny Giv? Evt andre tilbod?
 - Kom du inn på ditt1. valg? Nøgd?
 - Evt korleis artar Ny Giv seg på vidaregåande no?
- I kva grad har Ny Giv endra noko for deg?
 - Korleis var skulekvardagen din før Ny Giv?

- Lærte du noe undervegs? (fagleg/sosialt)
- Merkar/merka du forskjell på karakterar?
- Kva tankar hadde du om vidaregåande før du var med på Ny Giv?
- Har noko av dette endra seg?
- Korleis ser du føre deg framtida di no? (kjem du til å fullføre vidaregåande, kva jobb-ambisjonar har du?)
- Kva mål tenkjer du at skulen har med Ny Giv?
 - Oppnår ein desse måla etter di meining?
 - Er Ny Giv noko du vil tilråde for andre? I så tilfelle for kven?
 - Bør Ny Giv fortsatt vere eit tilbod ved ungdomsskulane?
 - Er det noko som burde vore annleis? Kva?