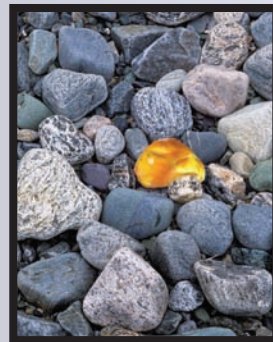
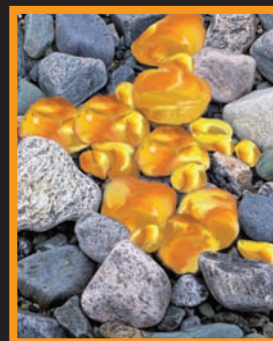


Gudmund Hernes



Gull av gråstein

Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring



Gudmund Hernes

Gull av gråstein

Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring

© Fafo 2010

ISBN 978-82-7422-716-3

ISSN 0801-6143

Omslagsfoto: © Tore Wuttudal / NN / Samfoto

Bildebehandling av foto med fotografens tillatelse

Omslag: Fafos Informasjonsavdeling

Trykk: Allkopi AS

Innhold

1 Forord.....	5
Del 1 Frafall i videregående opplæring.....	7
2 Fakta om frafall: Noen sentrale funn	10
Del 2 Inn i en ny verden: Samspillet mellom utdanning og samfunn	17
3 De lange linjer i forholdet mellom utdanning og arbeidsliv	17
4 Endringer av opplæringen	19
5 Nyere endringer i det norske arbeidsmarkedet.....	20
6 Endrete familieforhold i et nytt mediemiljø	24
Del 3 Utgangspunktet	31
7 Idealtipe 1: I genene er det skrevet.....	31
8 Idealtipe 2: Alle er overutstyrt	32
Del 4 Tiltak: Oppfølging, oppfølging, oppfølging!.....	35
9 Tiltak før skolestart.....	38
10 Grunnskolen.....	41
11 Tiltak i videregående opplæring	50
Bibliografi.....	81

1 Forord

I november 2009 ga LO og Utdanningsforbundet Fafo i oppdrag å lage en synteserapport om frafall fra videregående opplæring i Norge, som et bidrag til debatten om hvordan gjennomstrømningen kan bedres. Denne rapporten foreligger her. Siden det allerede finnes flere sammendrag av kunnskapen på feltet,¹ skulle det arbeidet ikke repeteres ved å gjennomgå alle sider ved videregående opplæring. Fremstillingen skulle heller ikke samle egne data (bare et par månedsverk er avsatt til oppgaven). Men det var et klart ønske at arbeidet skulle gis en lett tilgjengelig form – det er derfor langt på vei skrevet som et essay.

I første del trekkes det opp et perspektiv på opplæringen og gis en kort og punktvis sammenfatning av viktige resultater fra eksisterende forskning om frafall, altså om omfang, utvikling, årsaker og virkninger.

For det andre presenteres noen av de viktige endringer som har skjedd i omgivelsene rundt utdanningsverket og som påvirker elevenes, foreldrenes, lærernes og skolenes stilling. Mye av det som skjer med elevene og som kan gjøres gjennom utdanningsløpet, er en funksjon av det som skjer utenfor.

Endelig trekkes det fram en rekke tiltak for å bedre gjennomstrømning som bør gjøres til gjenstand for en bredere diskusjon. Informasjon er primært hentet fra norske studier og offentlige dokumenter og, i den grad det er opplysende og informativt, fra tilsvarende utenlandske kilder. I tillegg er det gjort intervjuer med en del aktører med praktisk erfaring fra skoleverket og administreringen av det. Spesielt vil jeg nevne rektor Jan Ljøner og matematikklærer Dag Arne Midtland ved Hellerud videregående skole og avdelingsleder Ellinor Tande ved Stangnes videregående skole, som sjenerøst ga meg av all sin praktiske erfaring.

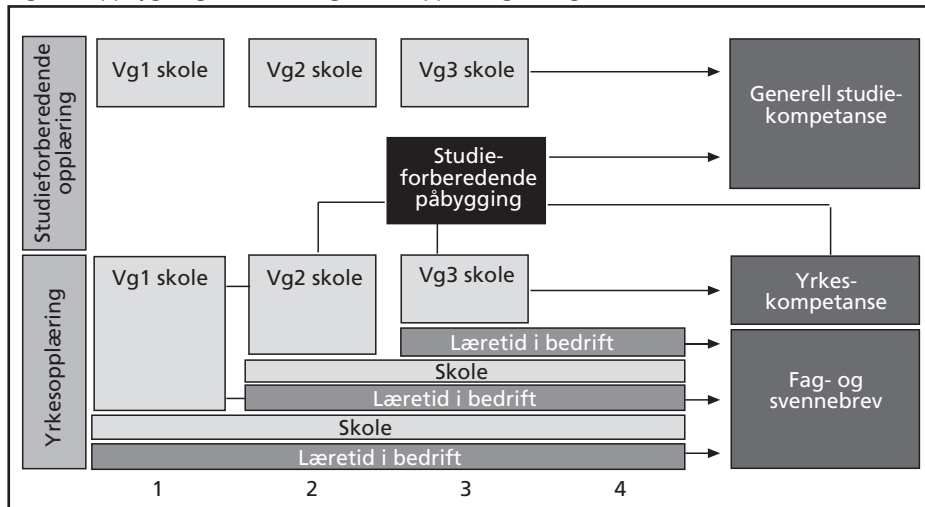
Utkastet ble diskutert og kommentert av Rolf Jørn Karlsen, Tor Arne Solbakken og Benedikte Sterner i LO, og av Per Aahlin, Astrid Sund og Harald Skulberg i Utdanningsforbundet. Ved Fafo ga Tone Fløtten og Anna Hagen mange innkast som bidro til store forbedringer. Bente Bakken og Agneta Kolstad gjorde manuskriptet om til en anstendig publikasjon. En spesiell takk til Charlotte Haug for mange innspill over mange år. De feil og mangler som fortsatt er her, kan bare jeg selv lastes for.

Dagens ordskifte om frafall er stort og heftig – hver dag er det innlegg og innspill i mediene, både om hvordan situasjonen er, og hva som kan og bør gjøres med den. Formålet med denne rapporten er ikke å liste opp det alle kan være enige om – heller ikke oppdragsgiverne. Formålet er, som nevnt, å stimulere debatten. Hvis den så kan resultere i sterkere innsats og bedre resultater, er oppgaven løst.

Fafo, februar 2010
Gudmund Hernes

¹ For en oppdatert og god oversikt, se *Frafall fra fagopplæring – slik yrkesfaglærerne ser det* (Oslo: Utdanningsforbundet, 2009). Et av de viktigste dokumenter fra de senere år er innstillingen fra det såkalte Karlsenutvalget, *Fagopplæring for framtida* (NOU 2008: 18). Og det mest aktuelle politiske dokument er St.meld. nr. 44 (2008–2009), *Utdanningslinja*.

Figur 1 Oppbygningen av videregående opplæring i Norge



Kilde: Utdanningsdirektoratet

Del 1

Frafall i videregående opplæring

«Fortsatt vet man svært lite om hvilke tiltak i videregående opplæring som har en signifikant effekt på frafallet»
Fordelingsutvalget (NOU 2009: 10)

1. Frafall fra videregående opplæring er et *stort* problem – det omfatter en tredjedel av hvert elevkull, og det har ikke vært noen nedgang de senere år. Frafall reduserer mulighetene til jobb og øker sjansen for uføretrygd og et voksenliv utenfor arbeidslivet. Frafall øker sjansen for dårligere levekår og helse gjennom hele livet.² De samfunnsmessige kostnadene for hvert kull er konservativt estimert til om lag 5 milliarder kroner for hvert årskull – til sammenlikning er budsjettet for Nærings- og handelsdepartementet for 2010 på 6 milliarder.
2. Frafall er ikke et *nytt* problem, men det er blitt mer synlig etter at alle fikk rett til videregående opplæring – og etter at videregående opplæring er blitt selve portalen til et produktivt voksenliv. Gjennomføringen ble sterkt forbedret etter 1994 – på yrkesfag fra cirka 30 prosent til cirka 60 prosent, og har stort sett ligget stabilt siden den tid.³ Hovedproblemet er altså ikke først og fremst at frafallet har økt, men at det er for stort – og at konsekvensene av frafall trolig er blitt alvorligere.

² Se for eksempel http://www.helsedirektoratet.no/portal/page?_pageid=134,67665&_dad=portal&_schema=PORTAL&navigation1_parentItemId=996&_piref134_76551_134_67665_67665.artSectionId=22118&_piref134_76551_134_67665_67665.articleId=304514. En studie foretatt av Hans Magne Gravseth ved Statens Arbeidsforskningsinstitutt av samtlige nordmenn født i tiåret 1967–76 viser at den faktor som slår klart sterkest ut både for uførepensjonering og selvmord, er utdanning. I gruppen som ikke har full videregående skole når de har fylt 20, er sjansen for å bli uførepensjonist fem ganger så høy som dem som fullfører. Når det gjelder selvmord, er risikoen dobbelt så høy. Se <http://www.stami.no/?nid=15862&lcid=1044&proid=8173&subavd=0&selected=0> og *Aftenposten*, 29.6.2009.

³ Se «Kunnskapsstatus om frafall i videregående opplæring. Faktaark – februar 2006», Utdanningsdirektoratet. Se http://udir.no/upload/Statistikk/Gjennomforing/Kunnskapsstatus_om_frafall_2.pdf.

3. Frafall fra videregående opplæring er ikke et *særnorsk* problem – det deles av mange land og er til dels større i andre land. Norge ligger omtrent midt i laget.⁴ Fullføringsgraden i Norge er mindre enn i Finland (78 prosent), men høyere enn i Sverige (68 prosent), Danmark (65 prosent) og på Island (49 prosent).⁵ Men at andre land har samme vansker gjør ikke oppgaven mindre hos oss.⁶
4. 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 – for eksempel virkningen av foreldrenes utdanning.
5. Frafall har ikke *én* løsning. Mange tiltak mot frafall er prøvd, men både bruken og effekten varierer svært mye – også innad i Norge. Noen tiltak vil virke ulikt for ulike grupper. Noen er ikke lett tilgjengelig for myndighetenes politikk – for eksempel kulturelle holdninger hos noen innvandrere – iallfall ikke med lette grep.
6. *Men* – noe av det som er forsøkt har virket svært bra! Problemet er derfor ikke først og fremst at man *ikke vet* hva som kan gjøres, men at det man har sett hjelpe *ikke er nok spredt eller tatt i bruk gjennom hele utdanningsverket*. Og noe av det som kan virke, var kjent for et tiår siden, men ble ikke fulgt opp eller iverksatt med tilstrekkelig kraft.

Dette er et optimistisk budskap. Derfor legger denne rapporten først og fremst vekt på tiltak som har virket, kan virke og virke raskt om de følges opp organisatorisk med fantasi og politisk trykk. Ledelse fra departementet og fra sentralt hold er avgjørende for orkestreringen av den samlede innsatsen som må til.

Rapporten betoner at selv om iverksettelsen av tiltak er presserende og politisk ledelse er avgjørende, behøver ingen å vente på andre – det er nok å gjøre for alle aktører og på alle nivåer innen utdanningssystemet: for kunnskapsdepartement og utdanningsdirektorat, for fylkeskommuner og skolesjefer, for rektorer og lærere, for foreldre og for elevene selv. Alle kan gjøre noe med én gang, i dag. Samlet vil tiltakene kunne få en stor og varig effekt.

På sidene som følger sammenfattes først noen viktige konkrete funn om frafall – hva er problemets art og omfang, og hvordan slår det ut for ulike grupper og på ulike

⁴ Se for eksempel *Education at a Glance 2009: OECD Indicators* (Paris, OECD 2009) og *One-Third of a Nation. Rising Dropout Rates and Declining Opportunities* (Educational testing Service, 2005).

⁵ Se Kunnskapsdepartementet, *Rett til læring* (NOU 2009: 18).

⁶ Utdanningsnivået i Norge er høyt og er økt i yngre aldersgrupper både som følge av retten til tre års videregående opplæring og utvidelsen av høyere utdanning. 85 prosent av kvinnene og 83 prosent av mennene i aldersgruppen 30–39 år har fullført videregående opplæring. Se *Utdanningsspeilet 2008* (Utdanningsdirektoratet 2009), s. 25.

alderstrinn? Dernest sammenfattes i stilisert form to ulike perspektiver på de unges forutsetninger for opplæring. Samfunnsmessige endringer som sterkt påvirker elevenes, foreldrenes og skolens situasjon – noen av dem har vært dramatiske bare de siste 10–15 år – blir så trukket opp.

Etter det er temaet tiltak som kan iverksettes på ulike nivå, fra barnehagen til bedriftslivet. Få av dem er nylagd. For en gjennomgang av diskusjonen om videregående opplæring og frafall de siste femten år, viser at problemet ikke er mangelen på forslag, men at det som er foreslått – ofte flere ganger – ikke er fulgt opp.

Man kan også si at i mange tilfeller er det som må løses alt løst gjennom lokale initiativ og tiltak, både fra skoler og fylker. Problemet er at gode tiltak ikke er blitt kopiert eller samordnet, slik at det som allerede er den beste praksis kan bli alminnelig praksis.

2 Fakta om frafall: Noen sentrale funn

Frafall kan defineres på ulike måter. En måte er å si at frafall vil si videregående opplæring som ikke er fullført innen fem år. Forsinkelser er videregående opplæring som er fullført, men ikke innen normert tid på 3–4 år, og inkluderer derfor dem som trenger ekstra tid, gjør omvalg eller tar «hvileår».⁷ Sannsynligheten for å returnere til videregående opplæring og fullføre synker dramatisk hvis eleven har vært ute av opplæring mer enn ett år. Måler man frafall etter fem år i videregående opplæring, ser det ut til at de fleste som vil fullføre er inkludert.⁸

- Nesten alle – mer enn 95 prosent – starter i videregående opplæring samme år som de avslutter grunnskolen. Det betyr at retten til videregående opplæring som ble innført med Reform 94, er blitt reell.
- Med Reform 94 kunne man – under ellers like vilkår – vente at frafallet ville øke fordi *hele kullet* ble tatt opp i videregående opplæring og fordi *gjennomsnittsalderen for elever i yrkesopplæring gikk ned*. Resultatet ble motsatt: «Reform 94 førte til en vesentlig forbedring av ungdommens gjennomføring av videregående opplæring. Blant elever som startet i yrkesforberedende retninger på grunnkurs i 1991 fullførte bare 30 prosent opplæringen, mens dette gjaldt oppunder 60 prosent av 1994- og 1995-kullet. Det var også en forbedring av gjennomføringen for elever på studieforbereende retninger på rundt 5 prosent fra 1991- til 1995-kullet. Bildet av dagens situasjon er at andelen med normal progresjon har gått noe ned for de siste tre kullene, sammenliknet med reformkullet 1994».⁹
- Storparten av elevene har fortløpende progresjon og fullfører på normert tid. For 2002-kullet har for eksempel 55 prosent nådd studie- eller yrkeskompetanse på normert tid, mens tallet etter fem år er 67 prosent. Det betyr at cirka en tredjedel

⁷ Se Torberg Falch, Anne Borge Johannesen og Bjarne Strøm, *Kostnader av frafall i videregående opplæring*, (Senter for økonomisk forskning, Trondheim 2009), s. 20. Andre forskere har definert frafall på en noe annen måte. Se H. Helland og L.A. Støren (2004), *Videregående opplæring – progresjon, gjennomføring og tilgang til læreplaner* (Skriftserie 26/2004 NIFU STEP); K.N. Byrhagen, T. Falch og B. Strøm (2006), *Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke* (SØF-Rapport nr. 08/06) og E. Markussen, B. Lødding, N. Sandberg og N. Vibe (2006), *Forskjell på folk – hva gjør skolen?* (Oslo: NIFU STEP, Rapport 3/2006). Se også Vibeke Opheim, «Kostnader ved frafall: Hva betyr frafall i videregående opplæring for inntekt blant ulike grupper yrkesaktiv ungdom.» *Søkelys på arbeidslivet*, Nr 3 (26) (Oslo: Institutt for samfunnsforskning, 2009), s. 325–340.

⁸ O. Raaum, J. Rogstad, K. Røed og L. Westlie: «Young and out: An application of a prospects-based concept of social exclusion». *Journal of Socio-Economics*, 2009 (vol. 38), s. 173–187.

⁹ Se Kunnskapsstatus om frafall i videregående opplæring. Faktaark – februar 2006, Utdanningsdirektoratet. Se http://udir.no/upload/Statistikk/Gjennomforing/Kunnskapsstatus_om_frafall_2.pdf

av elevene som begynner i videregående opplæring faller fra,¹⁰ i den forstand at de ikke fullfører i løpet av fem år. Fullføringsgraden har vært temmelig stabil over tid etter 1994.

- Det er tydelige forskjeller mellom fylkene både i fullføring på normert tid og i frafall. Finnmark ligger lavest med en fullføring på normert tid under 40 prosent, mens fylkene som ligger høyest har over 60. Finnmark ligger også lavest når det gjelder fullføring etter fem år, mens i de fylkene som ligger høyest er prosentene over 70. I tillegg til dem som fullfører på normert tid, er det om lag ti prosent som har fullført etter fem år.¹¹
- De som skifter utdanningsprogram fullfører også i mindre grad.
- En viktig årsak til frafall er ikke bestått karakter i ett eller flere av fagene. Det betyr at en oppfølging overfor dem som har et «hengefag» kunne ha betydelig effekt for slutføringen.
- De som faller fra har i snitt bare vært et halvt år kortere i opplæring enn dem som fullfører. Dette er viktig, fordi det viser at en tydelig oppfølging på slutten av videregående opplæring – ikke minst når det gjelder å skaffe læreplasser – ville ha en stor virkning på frafallet.¹²
- Flere gutter enn jenter faller fra – for dem som startet på grunnkurs i studieforbereende studieretninger i 1999 var prosentene henholdsvis 17 og 11, på yrkesfaglige studieretninger henholdsvis 39 og 31.¹³
- Frafallet er betydelig større på yrkesfag enn på allmennfag. På studieforbereende utdanningsprogram slutfører tre av fire på normert tid, på yrkesfag fire av ti. Forsinkelser er mindre på studieforbereende utdanningsprogram, frafallsprosenten er mindre enn halvparten (18 mot 45 prosent). Andelen som ikke har bestått er åtte prosent i begge slag.

¹⁰ Se Falch et al. (2009) s. 22 og Statistikkbanken SSB.

¹¹ For flere detaljer, se *Udanningspeilet 2008*, side 89.

¹² Torberg Falch og Ole Henning Nyhus viser at «Gjennomsnittlig tid i videregående opplæring blant alle som ikke fullfører er 2,9 år», se *Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknypning for unge voksne* (Trondheim: Senter for økonomisk forskning, 2009), s. 2.

¹³ Se http://udir.no/upload/Statistikk/Gjennomforing/Kunnskapsstatus_om_frafall_2.pdf

- Det er betydelige forskjeller i frafall mellom de ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammer – det er størst i trearbeidsfag, mekaniske fag og hotell- og næringsmiddelfag.¹⁴
- Ferdigheter, erfaringer og vaner fra grunnskolen gir sterke føringer både på om elever fortsetter til videregående opplæring, i hvilken grad de fullfører og hvilke resultater de oppnår. Avgangskarakter i grunnskolen forklarer mest om progresjonen i videregående opplæring, både i Norge¹⁵ og i andre land. Effekten kan formidles på to måter: først som faglige forutsetninger for videregående opplæring, dernest ved at bedre karakterer betyr at sjansen er høyere for å komme inn på ens førstevalg når det gjelder utdanningsprogram i videregående.
- OECD konkluderer med at den store andelen av underryttere skyldes en skole som i liten grad utfordrer den enkeltes intellektuelle kapasitet. Med andre ord: Frafall skyldes i liten grad for høye krav, men for dårlige opplegg og mangelfulle styrings-systemer i utdanningssektoren.¹⁶
- Høyt fravær i grunnskolen følges av frafall i videregående. Høyt fravær bringer med seg faglige problemer og i neste omgang en fallende opplevelse av mestring.¹⁷ Å motvirke frafall begynner altså i grunnskolen.
- Alle overganger er kritiske: Fra grunnskole til videregående, ferieavbrudd, eller fra skole til lære plass.
- Landets største skolesystem – Oslo – viser at det er store forskjeller mellom skolene både når det gjelder elevenes prestasjoner og andel som fullfører og består videregående opplæring. Resultater viser at hele 70 prosent av forskjellene i karakterer mellom elever skyldes skoleinterne forhold, mens 30 prosent skyldes forskjeller i familiebakgrunn.¹⁸ Det betyr at de viktigste intervensjonene er de som kan gjøres med skolene og i skolene.

¹⁴ Karen N. Byrthagen, Torberg Falch, Bjarne Strøm, *Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke* (Trondheim: Senter for Økonomisk forskning, SØF-rapport nr. 08/06).

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ *Equity in Education. Thematic Review. Norway* (Paris: OECD, 2004).

¹⁷ Eifred Markussen, Berit Lødding, Nina Sandberg, Nils Vibe, *Forskjell på folk – hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter* (Oslo: NIFU STEP, Rapport, 3 2006).

¹⁸ For et sammendrag, se http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/satsingsomrader/prosjekter/lare_mer_fullfore_og_besta/ som bygger på *Skolebidragsindikatorer for Oslo-skoler. Beregnet for av-*

- Sosial bakgrunn slår ut: elever med foreldre som har lav utdanning – særlig gutter – har større sjanse for å falle fra.¹⁹
- Fra Osloskolen er det dokumentert at svake norskkunnskaper og manglende grunnleggende ferdigheter i lesning og regning er viktige årsaker til at elever ikke får læreplass. Gutter med ikke-vestlig bakgrunn har lavest sjanse for å få læreplass uansett karakternivå.²⁰
- De som fullfører videregående opplæring innen fem år er i liten grad brukere av trygde- og stønadsordninger. Blant dem som ikke fullfører videregående opplæring innen fem år etter avsluttet grunnskole, er bruken av ordninger som uførestønad, sosialhjelp, attføring og rehabilitering til dels omfattende. Forventede årlige trygde- og stønadsutgifter øker med 12 600 kroner per individ som ikke fullfører videregående opplæring.²¹
- Undersøkelser fra flere land tyder på at frafall øker sjansen for kriminalitet, for selvdestruktive handlinger og for helseskadelig livsførsel.²²

I figurene 2–4 (på følgende sider) vises endringer over tid i frafall i videregående opplæring på studieforberedende og yrkesfaglige studieretninger, frafallsprosenten på ulike studieretninger og forskjellene mellom kvinner og menn. Figur 4 viser at det er mellom 20 (kvinner) og 30 (menn) prosent som ikke fullfører. Det er altså denne gruppen det er viktigst å rette innsatsen mot – og som det er mulig å støtte.

gangskarakterer fra grunnskolen for skoleårene 2002–2003 og 2003–2004 (Statistisk sentralbyrå, Rapport 2005/36).

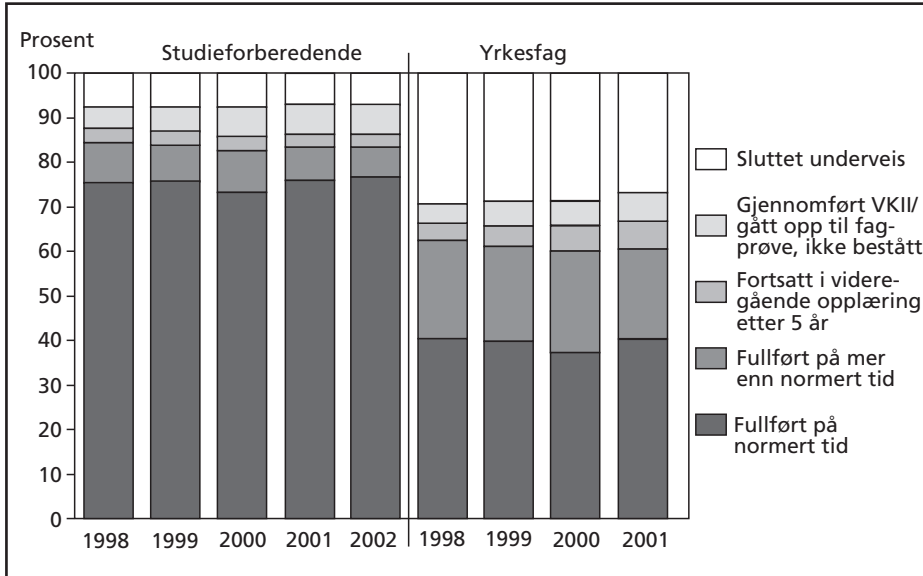
¹⁹ Se *Utdanningslinja*, s. 18 f.

²⁰ <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/category.php?categoryID=22095>

²¹ Falch, et al. s. s. 6 og 32 f. Forfatterne understreker at sammenhengen ikke er kausal – frafall kan maskere andre forhold.

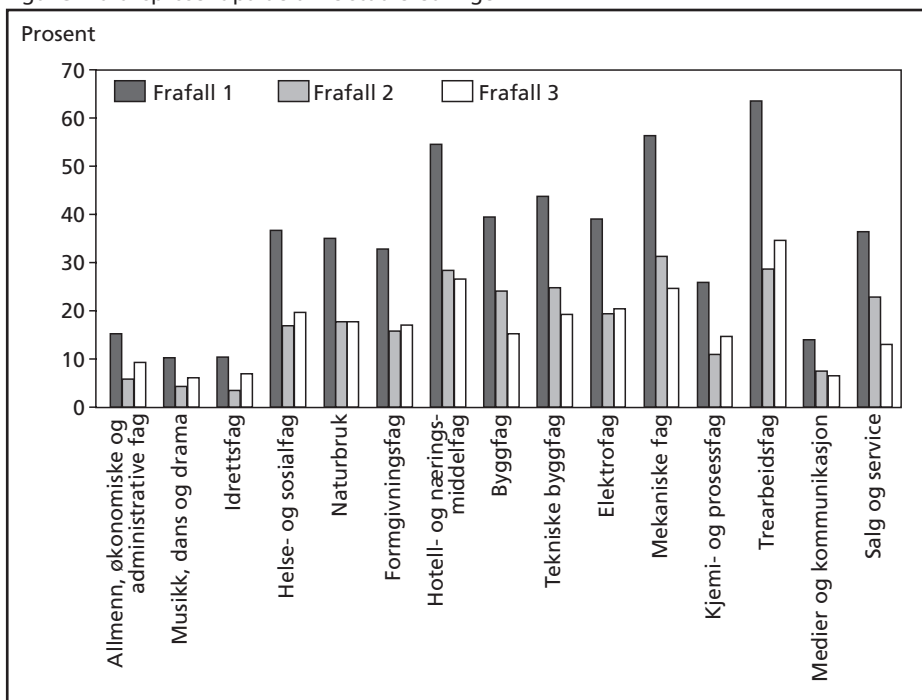
²² Se for eksempel N. Freudenberg, J. Ruglis, «Reframing school dropout as a public health issue.» *Preventing Chronic Disease*, 2007:4 (4). http://www.cdc.gov/pcd/issues/2007/oct/07_0063.htm. Accessed [date].

Figur 2 Status fem og seks år etter skolestart for elever på henholdsvis studieforberedende og yrkesfaglige studieretninger



Kilde: Statistisk sentralbyrå

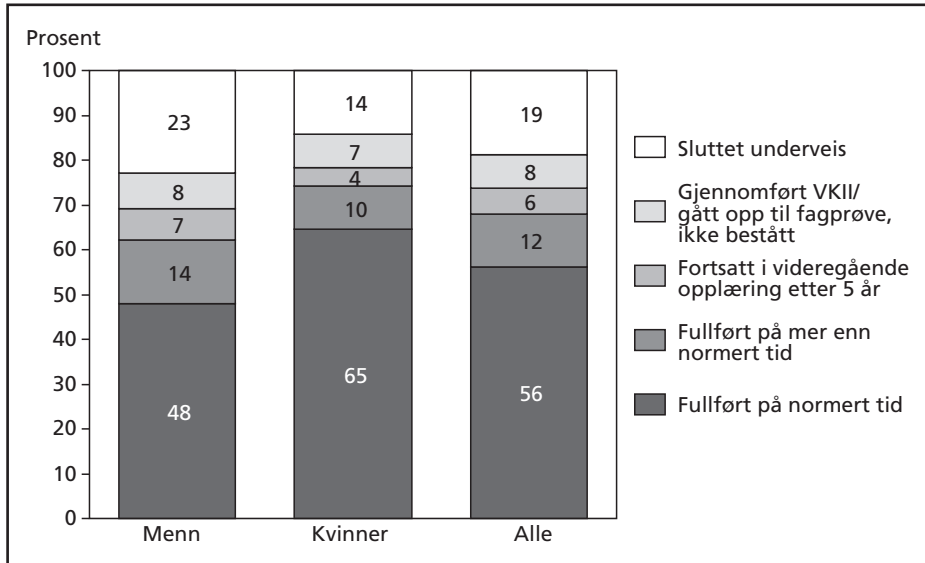
Figur 3 Frafallsprosent på de ulike studieretninger



Kilde: Karen N. Byrhagen, Torberg Falch, Bjarne Strøm, *Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunn-skolekarakterer, studieretninger og fylke* (Trondheim: Senter for Økonomisk forskning, SØF-rapport nr. 08/06).

Forfatterne viser utslagene av tre ulike definisjoner av frafall: «Vår hovedindikator er avvik fra normal studieprogresjon. Normal progresjon tilsier at eleven går gjennom videregående opplæring uten opphold, og dermed vil være i gang med kurstrinn 3, VK2 eller bedriftsopplæring, høsten 2004. Avvik fra normal studieprogresjon, som vi vil kalle *Frafall 1*, kan deles inn i to hovedtyper. For det første kan eleven ha avbrutt videregående opplæring og derfor ikke være registrert høsten 2004 (*Frafall 2*). For det andre kan eleven hatt forsinkelser i opplæringen, for eksempel på grunn av skiftet studieretning, og derfor er registrert på et lavere kurstrinn enn kurstrinn 3 høsten 2004 (*Frafall 3*).

Figur 4 Forskjeller mellom kvinner og menn i fullføring av videregående opplæring fem år etter avsluttet grunnskole. Årskull 2003



Kilde: Statistisk sentralbyrå

Del 2

Inn i en ny verden:

Samspeillet mellom utdanning og samfunn

I utviklingen av det moderne Norge har endringen av samfunnet vært tett koplet sammen med endringen av skoleverket og opplæringen. Ikke minst har forandringene i arbeidslivet skjedd i et samspill med økningen i befolkningens utdanningsnivå. Mye av dette har skjedd som en lang revolusjon gjennom hele det forrige århundre. Utdanning er bygget ut nedover (barnehager), utover (stadig flere yrker krever skoleing før man trer inn i dem) og oppover (høyskoler og universiteter) – og sosiale og teknologiske endringer har forandret vilkårene for opplæring.

Selv om disse endringene er flettet sammen, har de ikke skjedd på samme tid eller i samme takt. For eksempel har noen skutt fart og med store virkninger de siste par tiårene. I dette kapitlet gis et riss av både de lange trender og de mest aktuelle endringer.

3 De lange linjer i forholdet mellom utdanning og arbeidsliv

Ved inngangen til det 20. århundre var utdanningen de fleste fikk kort og for det store flertall ikke bestemmende for det yrke de gikk inn i. Den plass man fikk i arbeidslivet var langt på vei bestemt av foreldrenes sosiale stilling, og selve opplæringen i et yrke skjedde i arbeidslivet selv. I løpet av århundret ble utdanning selve kongeveien til arbeidsmarkedet. Men utdanning er ikke bare blitt *inngangen* til arbeidsmarkedet – utdanning har også gitt avgjørende bidrag til å *transformere* både arbeidsliv og levekår. Mer kunnskap og utdanning materialiserte seg i både nye maskiner, produksjonsformer, livsforhold og sosiale relasjoner – som i sin tur har virket tilbake på organiseringen av utdanning. Blant de viktigste endringer er disse:

- *Mindre slit og mer fritid* – altså kortere arbeidsdager, færre arbeidsdager og kortere yrkesliv. For eksempel er utførte timeverk per sysselsatt person i gjennomsnitt gått ned med en tredjedel siden 1946. Lørdagsfri kom i begynnelsen av 1970-årene. Lovfestede feriedager er utvidet i etapper: Ni dager i 1936, tre uker i 1947, fire uker i 1964 og Grodagen i 1983.

- *Mer utdanning og mer kunnskap har gitt høyere produksjon, økt inntekt, høyere konsum, flere varer og nye tjenester.* Trangboddheten er slutt, de fleste har tilgang ikke bare til bil, men også til informasjon fra medier og internett, til feriereiser i utlandet og interrail, til mobiltelefon – og ja, til etter- og videreutdanning.
- *Mer utdanning og kunnskap har gitt bedre helse.* I løpet av det forrige århundre ble det lagt nær en generasjon til levealderen og ti centimeter til gjennomsnittshøyden. Ny innsikt har nedfelt seg i politikk for bedre boliger (alle har tilgang på bad), bedre kosthold (frukt), sanitæranlegg (WC) og hygiene (alt fra tannpleie til trippel-vaksine) og jevnt over sunnere livsførsel (røykeloven). Alle har fastlege.
- *Kunnskapsinnholdet i alt vi omgir oss med øker.* Vaskebrett er avløst av vaskemaskin. De fleste hjem inneholder i dag flere mikroprosessorer enn de fleste fabrikker for 25 år siden. Melk som før ble tatt rett fra kua og solgt i spann, blir nå pasteurisert, separert og homogenisert og solgt i melkekartonger. Og ja, den kommer fra NRF – Norsk Rødt Fe – som selv er et kunnskapsprodukt, en avansert avlsrase som stambokføres av Kukontrollen.
- *Arbeidsplassene er blitt tryggere og mer interessante.* Siden Statistisk sentralbyrå begynte sine levekårsundersøkelser om arbeidsmiljø i 1970-årene, er det skjedd påtakelige bedringer. Den siste undersøkelsen (2006) viser at andelen med fysiske arbeidsmiljøproblemer er betydelig redusert bare de siste to tiårene, fordi mange arbeidsplasser med farlige maskiner, skadelige kjemikalier, med støv, damp, sterk varme osv., er blitt borte. De sosiale forholdene på arbeidsplassen er radikalt bedret. Hele ni av ti sier de er tilfredse og opplever arbeids glede i jobben – altså at de både takler og liker den. Og mange mener de har gode muligheter på jobben både til å bruke det de kan og til å lære noe nytt. Men det er betydelige variasjoner mellom ulike sektorer, både når det gjelder fysiske belastninger, innvirkning, tilbakemelding, kommunikasjon og lærevilkår.
- *Sterkere innvirkning* for den enkelte på sin arbeidssituasjon og arbeidsplass. SSBs undersøkelser viser at mange mener at de har stor grad av selvbestemmelse i eget arbeid – altså at de kan velge tempo og tidspunkt for pauser og måten de utfører jobben på. Informasjon og innvirkning har selvsagt også økt ved bedriftsdemokrati og fagforeningsvirksomhet, slik dette er knesatt i arbeidsmiljøloven. Mer utdanning har gjort det lettere for arbeidstakerne å medvirke i beslutninger om bedriften og målbare sitt syn – og selvsagt å holde seg informert om og telle med i utformingen av landets politikk.
- *Utdanning har gjort det lettere å tilpasse seg og omstille produksjonen.* Der man i det gamle samfunn trådte inn i foreldrenes rolle og i all hovedsak kunne gå ut fra at redskap og produksjonsformer endret seg langsomt, har de fleste i dag arbeid der

både redskap og rutiner stadig endres. Mekanikere *styrer* like mye som de utfører arbeidsprosesser – muskler er erstattet av mus, snekkere har spikerpistol ved siden av hammer, lærere er ikke bare ved tavlen, men også på skjermen. Utdanning gir beredskap for endring.

4 Endringer av opplæringen

Utdanning har med andre ord endret arbeidstakerne, arbeidsproduktene og arbeidsprosessene – altså *dem* som produserer, *det* de produserer og *hvordan* det gjøres.

Motstykket til denne utviklingen er *utviklingen av selve utdanningen* i landet. Gjennom det forrige århundre og til i dag er den kommet til å omfatte flere timer om dagen, flere dager av året og flere år av livet – alt det vi sammenfatter i ordet «utdanningssamfunnet». I 1950 hadde bare 16 prosent av befolkningen over 16 år mer enn grunnskoleutdanning. I dag starter nesten alle – 97 prosent – direkte i videregående opplæring etter ungdomsskolen. Fra 1997 er seksåringene inne i skolen – og i motsatt ende begynner halvparten av kullene i høyere utdanning. Blant dem er kvinnene i et klart flertall – ja, høyere utdanning er en av likestillingens største suksesshistorier. Mer utdanning har gitt en lengre periode til opplæring før man kommer inn på arbeidsmarkedet. Mer enn det: for en stadig større andel av yrkene er utdanning selve forutsetningen for at man kommer inn på arbeidsmarkedet og får den jobb man ønsker. Mange bruker den første tredjedelen av livet til å forberede seg på å tre inn i arbeidslivet.

Endringene av arbeidslivet har også betydd *en dramatisk nedgang i sysselsetting av ufaglærte* – kravene til kvalifikasjoner er blitt tøffere. Der ungdom før kunne gå rett fra folkeskolen til en huspost, til gårdsarbeid eller til fabrikk, eller reise til sjøs, der stilles det nå krav om mer spesialisert og sertifisert kompetanse. Og siden 1974 er antallet industriarbeidere redusert med 100 000. De som arbeider i industrien bruker kunnskaper på et langt mer avansert nivå, ofte med maskiner som er overvåket og styrt av informasjonsteknologi.

For utdanning har man altså kunnet se Says lov – «tilbudet skaper sin egen etterspørsel» – i praksis. Mens det av og til er uttrykt bekymring over at befolkningen ville bli overutdannet, og at dette ville skape frustrasjon for de «langtidsutdannede» dersom de ikke fikk jobber eller inntekt svarende til den kompetanse de har skaffet seg,²³ er det snarere etterspørselen etter dem som har liten utdanning som har falt:

²³ Standardhenvisningen er Richard B. Freeman, *The over-educated American* (New York: Academic Press, 1976). En analyse av overutdanning finnes i Jannecke Wiers-Jenssen, *Studiemobilitet og arbeidsmarkeds-tilpasning. Nordisk Kandidatundersøkelse 2007 – landrapport fra Norge* (Oslo: NIFU STEP, Rapport 22/2008). I Kirsten Fuglestved og Clara Åsa Arnesen, *Kandidatundersøkelsen 2007* (Oslo: NIFU STEP, 2008), heter det i sammendraget: «Drøyt halvparten av alle høyere gradskandidatene, 51,6 prosent,

Mens altså 84 prosent bare hadde grunnskoleutdanning i 1950, var andelen ufaglærte av de sysselsatte sunket til 11 prosent i 2004.

Når det gjelder frafall i videregående opplæring, er det mest dramatiske nedgangen i arbeidsplasser for ufaglærte arbeidere, som dessuten vil fortsette i årene fremover. Statistisk sentralbyrå anslår at deres andel av arbeidsmarkedet vil falle ytterligere med en tredjedel og i 2025 ligge på bare 3,5 prosent. Uttrykt med andre tall: Statistisk sentralbyrå anslår at det i 2025 vil være behov for 100 000 færre arbeidstakere som bare har grunnutdanning, sammenliknet med 2004.²⁴

Konklusjonen er dermed enkel og tøff: *Ikke* å skaffe seg utdanning vil bety å stille seg utenfor mer enn 95 prosent av arbeidsmarkedet. Og de som ikke kommer inn på arbeidsmarkedet, vil langt på vei også få en innsnevret plass i samfunnet, der mange av dem må underholdes av andre. I tillegg til økt risiko for dårlig utkomme av eget arbeid, kommer risikoen for stigmatisering og dårlig helse.

5 Nyere endringer i det norske arbeidsmarkedet

For videregående opplæring har tre forhold på det norske arbeidsmarkedet slått inn med betydelige konsekvenser særlig for yrkesfagene de siste par tiårene.

For det første de store endringer som mange deler av arbeidsmarkedet har gjennomgått – teknologien som brukes endres raskt, enten det er tale om redskap, maskiner og verktøy i industrien eller bruk av informasjonsteknologi i servicenæringene. For yrkesutdanningen i skole betyr det at skoler mange steder har hatt vansker med å holde seg à jour og skaffe seg oppdatert utstyr – mange fylker anser det for dyrt. Karlsenutvalget sier om dette:

For en lærer som ikke er i løpende kontakt med utviklingen av faget i arbeidslivet, kan det også være vanskelig å være oppdatert i de siste produksjonsmetodene og de nyeste verktøy og produkter. Selv om skoler ikke kan ligge i forkant når det gjelder anskaffelser av nytt og moderne utstyr, er det viktig at fylkeskommunene sørger for at utstyret er så bra at elevene kan gis opplæring i tråd med læreplanene. Utvalget ønsker derfor at fylkeskommunene pålegges å kartlegge utstyrssituasjonen på de videregående skolene. Kartleggingen bør vurderes fulgt opp med økte økonomiske ressurser

hadde ca. et halvt år etter eksamen oppnådd fast, relevant heltidsjobb mens 21,1 prosent hadde oppnådd midlertidig, relevant heltidsjobb et halvt år etter eksamen. Omtrent 10 prosent hadde oppnådd fast eller midlertidig, relevant deltidsjobb. Til sammen betyr dette at 83 prosent av alle høyere gradskandidatene hadde oppnådd fast eller midlertidig relevant hel- eller deltidsjobb et halvt år etter eksamen. Dette er 10 prosentpoeng høyere enn tilsvarende tall for 2005. Det svært gode arbeidsmarkedet i perioden har også hatt betydning for utviklingen i nyutdannedes lønninger.»

²⁴ *Utdanningslinja*, s. 13.

til fylkeskommunene for å sikre at utstyr og undervisningsmaterieell er oppdatert. Utvalget mener det er behov for å understreke fylkeskommunens plikt til å sørge for at lærerne får mulighet til å holde seg faglig oppdatert. Det er den enkelte skoleledelse som til daglig har ansvaret for å se til at det samlede lærerkorpset er faglig oppdatert. Lærebedriften har ansvar for at faglig ansvarlig og instruktører er faglig oppdaterte. Etter utvalgets mening kan dette skje gjennom etter- og videreutdanning, hospitering i bedrifter eller gjennom et tett samarbeid mellom skoler og lærebedrifter. Utvalget mener at den enkelte fylkeskommune i samarbeid med yrkesopplæringsnemndene må vurdere om en gjennom partssamarbeidet i større grad kan opprette faste ordninger som sikrer at alle lærere gis muligheter til å holde seg faglig à jour.²⁵

I dag har mange videregående skoler vært avhengige av utstyrgaver fra private bedrifter for å tilby en opplæring på høyde med de oppgaver elevene vil møte i arbeidslivet. Og som det heter i Karlsenutvalget: «Mye av samarbeidet mellom skolen og arbeidslivet er kommet i gang og drives videre ved enkeltpersoners initiativ og personlige kontakt mellom lærere og ansatte i bedrifter.»²⁶ – I den grad elever må ta hele sin yrkesfaglige opplæring i skole, kan det resultere i en kompetanse som ikke er på høyde med de oppgaver de vil møte i arbeidslivet. Det er vanskelig for skolene å gi sine elever ferdigheter som er à jour dersom de selv er i bakleksa når det gjelder utstyr.

ANBEFALING

- Departementet må pålegge fylkeskommunene å foreta en kartlegging av utstyrsituasjonen for videregående opplæring og følge dem opp slik at utstyr og undervisningsmaterieell er oppdatert.

Det andre som har slått inn på arbeidsmarkedet med betydelig styrke, er knapphet på fagfolk – mange bedrifter har under de senere års oppsving stått overfor mangel på kvalifisert arbeidskraft. Det skulle man tro ville gjøre det lett for elever i yrkesfaglige løp i videregående opplæring å skaffe seg læreplass. Men til tross for det stramme arbeidsmarkedet, har dette vært vanskelig for mange elever – særlig for gutter med fremmedkulturell bakgrunn.²⁷ Og det er en sammenheng mellom å falle ut av videre-

²⁵ Se Karlsenutvalget, *Fagopplæring for framtida* (NOU: 2008: 18) s. 77.

²⁶ *Ibid.* s. 31.

²⁷ NIFU STEP har analysert faktorer som slår ut når det gjelder muligheten for læreplass. I en rapport heter det: «Tabell 5.8 viser videre at søkere med ikke-vestlig bakgrunn har større problemer med å få læreplass, og av modell 2 går det fram at dette primært gjelder de ikke-vestlige guttene. Jenter med ikke-vestlig bakgrunn har altså ikke større problemer med å få seg læreplass enn etnisk norske jenter, mens de ikke-vestlige guttene har betydelig større problemer enn etnisk norske gutter.» Både forskjeller i de gruppenes sosiale nettverk og ulike former for diskriminering kan spille inn. Se Håvard Helland og Liv Anne Støren, *Videregående opplæring – progresjon, gjennomføring og tilgang til læreplasser. Forskjeller etter*

gående opplæring og ikke å finne feste i arbeidslivet.²⁸ Et stadig større antall unge har havnet på uføretrygd. I september 2009 var tallet 11 250 i aldersgruppen 18–29. Det er en økning på 36 prosent i forhold til ti år før. Størst er økningen i de yngste aldersgruppene, med nær en dobling (94 prosent) på ti år.

Norsk næringsliv har i økende grad importert arbeidskraft for å møte mangelen og dekke behovet. En betydelig del av denne arbeidskraften kommer fra Norden og trenger ikke norsk arbeidstillatelse for å jobbe i Norge – for eksempel svensk ungdom som har fått plass i servicenæringene over hele landet. I tillegg kommer en sterk økning i innførselen av arbeidskraft fra nye EU-land etter utvidelsen i 2004. Som det går fram av figur 5, har det vært en sterk økning i antallet arbeidstillatelser fra land som Polen, Litauen og Bulgaria. I 2008 passerte tallet gyldige arbeidstillatelser til EØS-borgere i Norge for første gang 100 000, og tre fjerdedeler av disse gjaldt for arbeidstakere fra de nye EU-landene. To landsomfattende undersøkelser blant bedrifter i bygg og anlegg, utvalgte industribransjer og hotell og restaurant viste at andelen bedrifter som bruker østeuropeisk arbeidskraft er nær fordoblet i perioden 2006–2009. Selv om innleie og midlertidige tilknytningsformer fortsatt brukes mye, gir en stadig større andel av bedriftene disse arbeidstakerne fast ansettelse. Omtrent 80 prosent av bedriftene som bruker østeuropeisk arbeidskraft, sier det først og fremst skyldes mangel på arbeidskraft. Videre anså flertallet av bedriftsledere, særlig innen industri og hotell og restaurantbransjen, at arbeidet østeuropeiske arbeidstakere utfører er like kompetansekrevene som de andre arbeidstakernes arbeid, og at de gjorde en like god jobb.²⁹

Det tredje som kjennetegner endringene i arbeidsmarkedet er at bruken av utenlandsk arbeidskraft ikke er begrenset til én sektor – selv om tallet er størst innen bygg- og anleggssektoren. Arbeidstakere med utenlandsk pass er å finne overalt i arbeidslivet, og ikke minst har det vært en påtakelig økning innen industrien (se figur 6).

De fleste som tar yrkesopplæring får læreplass. Men hvor mange som oppnår læreplass, varierer fra år til år og mellom de ulike fag. Statistikken er mangelfull – for eksempel sier Karlsenutvalget om situasjonen i 2008 at tallene ikke gir «noe svar på hvor stor andel av søkerne som fikk læreplass.»³⁰ Det foreligger heller ingen nasjonale tall over lærlinger i offentlig sektor. Og utvalget sammenfatter slik: «De aller fleste

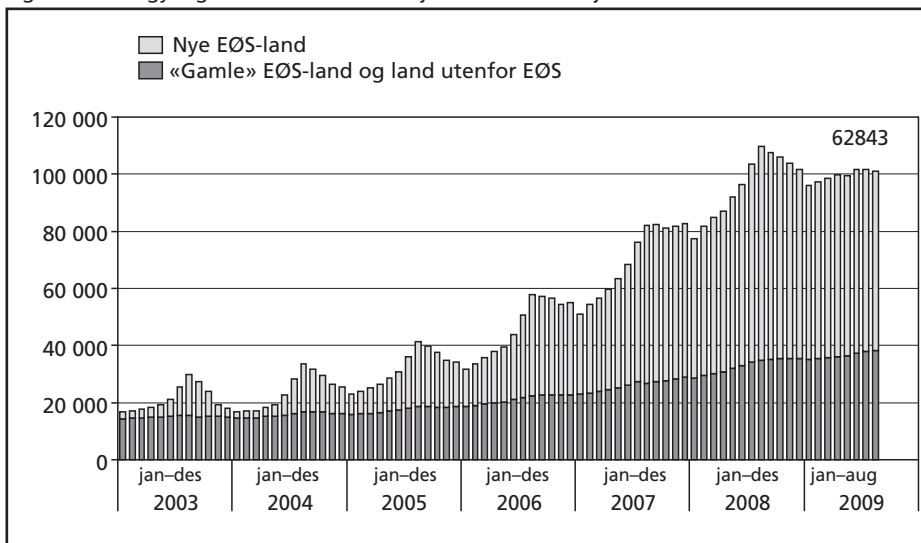
studieretning, fylke og kjønn og mellom elever med minoritets- og majoritetsbakgrunn (NIFU STEP Skriftserie 26/2004). PDF versjon <http://nifu.pdc.no/publ/index.php?sid=120415&t=S>

²⁸ *NRK Nyhetsmorgen* 20. august 2009. Se også Torunn S. Olsen, Nina Jentoft og Hanne Cecilie Jensen, «Et liv jeg ikke valgte». *Om unge uføre i fire fylker* (Kristiansand: Universitetet i Agder og Agderforskning, FoU rapport nr. 9/2009), der det bl.a. heter om unge uføre: «Ikke alle kom i gang med videregående skole, og flertallet gjennomførte ikke.»

²⁹ Se Rolf K. Andersen, Mona Bråten, Line Eldring, Jon Horgen Friberg og Anne Mette Ødegård, *Norske bedrifters bruk av østeuropeisk arbeidskraft* (Oslo: Fafo-rapport 2009:46).

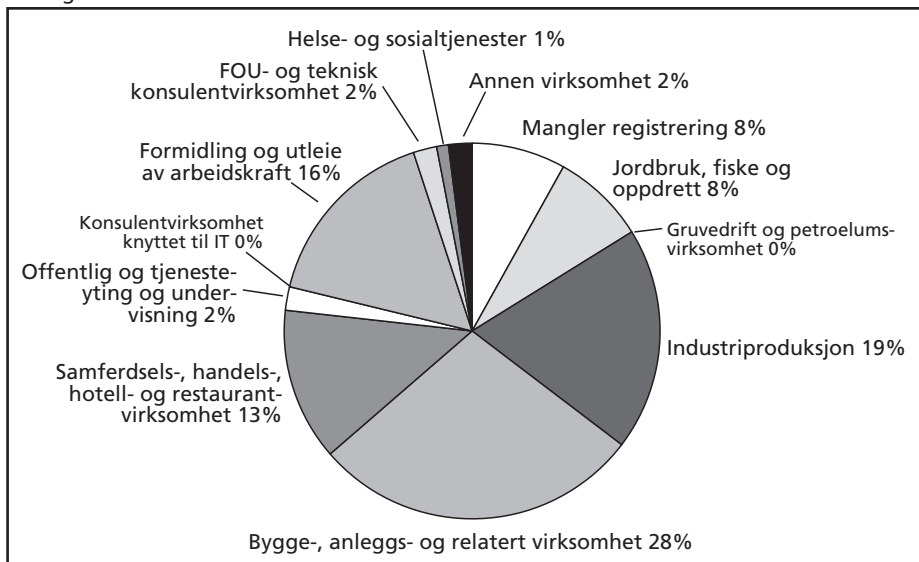
³⁰ *Fagopplæring for framtida* (NOU: 2008: 18), s. 34.

Figur 5 Antall gyldige arbeidstillatelser 1. januar 2003 til 1. juni 2009



Kilde: EØS-rapport: Tillatelser med formål arbeid. (Oslo: UDI juli 2009)

Figur 6 Antall gyldige arbeidstillatelser i Norge 1.8.2009 gitt til borgere av EU12, fordelt på næring.



Kilde: EØS-rapport: Tillatelser med formål arbeid. (Oslo: UDI 2009)

årene har det imidlertid vært vanskelig å skaffe læreplasser til alle elevene som har behov, og mange har blitt tegnet en god stund etter at høstsemesteret har startet.»³¹ Samtidig viser andre undersøkelser at «Det å få læreplass har stor betydning for gjennomføringen av videregående opplæring for mange av elevene.»³²

Når bedriftene i et stramt arbeidsmarked i stor utstrekning har kunnet hente arbeidskraft i utlandet, som jevnt over både er høyt kvalifisert og høyt motivert, er det ingen urimelig hypotese at det har bidratt til vanskene som ungdom fra norsk yrkesopplæring har hatt med å skaffe seg læreplass etter to års skoleløp.³³

6 Endrete familieforhold i et nytt mediemiljø

Tenårene er en turbulent tid. Hormonene forandrer kroppen, i størrelse, form og i drifter. tenåringer skal gjøre seg selvstendige i forholdet til foreldrene og prøve ut nye relasjoner overfor hverandre. De skal mestre overgangen fra grunnskole til videregående opplæring. Det betyr for de fleste å finne sin plass blant ukjente elever i nye klasser, og det betyr å orientere seg mot voksenliv og arbeidsliv.

I tidligere tider vokste ungdom gradvis inn i de voksnes verden. Som nevnt foran, hadde så sent som i 1950 bare en sjettedel av befolkningen mer enn grunnskoleutdanning – de øvrige gikk ut i arbeid. I arbeidet gikk de inn i relasjoner der godt voksne var i flertall, dominerte miljøet, satte tonen og definerte kulturen – enten det var på en gård, om bord i en båt eller inne i en fabrikk. Normene som ble håndhevet var helt andre enn ungdomskulturens – arbeidslivets verden var de voksnes verden og et brudd med barndommen og tenårene. De unge ble voksne ved å bli som voksne på de voksnes premisser.

Siden den gang har det skjedd store endringer, og verden for de unge er i dag en ganske annen. Skolen er en avsondret institusjon som omfatter de aller fleste til de er blitt myndige – de fleste unge er uten varig kontakt med arbeidslivet før 18-årsalder, og for omtrent halvparten varer denne tilstanden til et godt stykke opp i 20-årene. Skolen findeler elevene etter alderssjikt, slik at de fleste kontakter de unge har er med jevnaldrende, som dermed får en særlig stor innvirkning på hva de tenker og hva de gjør.

³¹ *Ibid.* S. 83.

³² Se Håvard Helland og Liv Anne Støren, *Videregående opplæring – progresjon, gjennomføring og tilgang til læreplasser. Forskjeller etter studieretning, fylke og kjønn og mellom elever med minoritets- og majoritetsbakgrunn* (NIFU STEP Skriftserie 26/2004), op. cit.

³³ Finanskrisen kan gå inn her, se «Frykter permitteringer av lærlinger», *Østlandssendingen* 26.1.2009, <http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/ostlandssendingen/1.6448884>

Denne avsondringen kan forsterkes av tre andre forhold som ganske radikalt har endret situasjonen fra det den var bare for en generasjon siden.

For det første at begge foreldre jobber. I Norge var kvinners yrkesdeltakelse atskillig lavere enn menns den første tiden etter andre verdenskrig. «I 1970 var landet fortsatt på jumboplass i Norden når det gjaldt yrkesaktivitet blant gifte kvinner, og organisert deltidsarbeid forekom i liten grad. Med unntak av Nederland var det på dette tidspunktet ikke noe annet OECD-land som hadde lavere sysselsettingsgrad blant kvinner enn nettopp Norge.»³⁴ Ved begynnelsen av 1970-årene var kvinners yrkesdeltakelse drøyt 45 prosent. Den store utmarsjen av kvinner til det ordinære arbeidsmarkedet skjedde i 1970-årene. Da ble det skapt 320 000 nye arbeidsplasser – syv av ti av dem gikk til kvinner. I midten av 1980-årene passerte kvinners yrkesdeltakelse 70 prosent. En problemstilling som da kan reises, er denne: Ungdom trenger ofte et puff både til å komme seg til senga og til å komme seg opp – det er ikke nytt. Har endringene på arbeidsmarkedet endret tilgangen på slike puff? Selv om nær halvparten av norske kvinner arbeider deltid, kan kvinners yrkesdeltakelse totalt sett bety at en større andel av elevene i videregående rår grunnen alene når foreldrene er på jobb og derfor ikke kan gi dem de små dytt til å komme seg opp eller gå til skolen. Slår det ut i fravær og senere frafall? Det kan iallfall være verd å undersøke.³⁵

For det andre: Etter den annen verdenskrig, og særlig fra 1970-årene, skjedde det ikke bare en radikal endring i kvinners yrkesdeltakelse – det skjedde en radikal endring i familiemønstrene. Familiene har færre barn, foreldrene er eldre når barna kommer til verden, og samlivsbrudd skjer hyppigere.³⁶ Ved samlivsbrudd er det store forskjeller mellom kvinner og menn – ved brudd er det oftest kvinnene som «beholder barna», selv når omsorgen deles. Annenhver enslig kvinne mellom 30–49 år bodde sammen med sine barn, mot bare 5 prosent av enslige menn. Og den som er alene med ansvaret

³⁴ Se SSB Magasinet, «Norske husmødre sent ut i arbeidslivet». http://www.ssb.no/vis/magasinet/norge_sverige/art-2005-04-18-01.html

³⁵ Nergård (2005) har gjennomgått og sammenfattet funn og drøfter forklaringer på hvordan bosituasjon slår ut for barns skolegang. To foreldre vil være i stand til å yte mer hjelp og støtte enn én. Fører samlivsbrudd til at ungdommen bor sammen med bare én forelder, kan dette ha skapt turbulens i både den unges og den voksnes liv, og med dette ha flyttet fokus fra skole og utdanning. Videre kan hushold med én voksen ha økonomiske problemer, noe som også kan ha betydning for atferd i utdanningssystemet. Se Nergård, Trude Brita (2005), *Skoleprestasjoner til barn med særboende foreldre. En litteraturstudie* (Oslo: NOVA Rapport 18, 2005). En annen undersøkelse viser at «det at ungdommene bodde sammen med begge foreldre da de var 15 år, øker sannsynligheten for at en ungdom forblir i utdanning.» Se Eifred Markussen, Berit Lødding, Nina Sandberg, Nils Vibe, *Forskjell på folk – hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter* (Oslo: NIFU STEP Rapport 3/2006).

³⁶ Se Turid Noack og Ane Sejerstad, *Utviklingen i samliv: Heller jeg enn vi?* <http://www.ssb.no/ssp/utg/200303/03/>

– så å si bare halvparten av mannskapet – for tenåringer, og oftest i fast jobb, kan bli mer presset, ikke minst når det gjelder gutter i videregående opplæring. Foreldrenes oppfølging av elevene i dagens videregående skole krever og mer kunnskap i dag. – Brudd betyr også at det er stadig flere som har to samliv.³⁷ Samlivsbrudd som fører til nyetableringer kan bringe forstyrrelser inn i unge liv, for eksempel når det medfører at de skal etablere nye relasjoner ikke bare til foreldrenes nye samboere, men også til disses barn fra tidligere forhold. Det kan i sin tur slå over på elevens forhold til skolen.³⁸

For det tredje: En viktig endring som har forandret de unges hjemmemiljø, er at nye medier har flyttet inn. I løpet av de siste par tiår har det skjedd dramatiske endringer. Medier og den sosiale bruken av informasjonsteknologi er nå en av de sterkeste formende krefter i de unges liv. En ny amerikansk studie³⁹ viser at unge i aldersgruppen 8 til 18 nå bruker mer tid med og på ulike medier enn med noen annen aktivitet, bortsett fra å sove. Sagt på en annen måte: den alminnelige ungdom tilbringer det meste av sin våkne tid – bortsett fra skoletiden, men også et stykke på vei der – med å bruke PC og dataspill, TV og mobiltelefon (i økende grad «smart phone» og «app-phone»), med teksting og chatting og surfing. De laster ned og de laster opp, henter musikk og film, kommuniserer hyppig og heftig. Blant de sentrale funnene i den amerikanske undersøkelsen er disse:

- Unge i alderen 8–18 bruker i snitt mer enn syv og en halv time på ulike medier – en økning med en time fra situasjonen bare for fem år siden. I dette tallet er ikke tatt med halvtimen de bruker til å snakke eller tekste på mobilen.
- Medieteknologien utvikles raskt og de unge er i front, ikke minst når det gjelder mobiltelefoner eller iPods – de er blitt multimedie-dingser. En telefon kan brukes som fotoapparat og videokamera – eller som meldesentral. På den kan man laste ned alt fra bilder til bøker, fra videoer og filmer til ordbøker og matteprogrammer. De gir både anledning til å «stream» programmer – altså ta inn sendinger fra radio og TV på direkten – og fra hele verden – og til å «laste ned» ned programmer for

³⁷ *Ibid.*

³⁸ En ny kanadisk undersøkelse viser at det er en betydelig effekt av samlivsbrudd på frafall i videregående: «Logistic regression models showed that the children who experienced marital dissolution before the age of 18 were significantly less likely to complete high school than children in intact households, and that children who were younger at the time of a first transition were more vulnerable than children who were older when their parents' marriage ended. Further work is needed to elucidate the pathways that link family structure histories to child outcomes.» Se Lisa Stroschein, Noralou Roos and Marni Brownell, «Family structure histories and high school completion: Evidence from a population based registry.» *Canadian Journal of Sociology*, 34 (1) 2009, 83–103.

³⁹ Victoria J. Rideout, Ulla G. Foehr and Donald F. Roberts, *Generation M² Media in the Lives of 8- to 18-Year-Olds* (Menlo park: The Henry J. Kaiser Family Foundation, 2010).

å se på dem senere. Verden er bare noen tastetrykk borte. Og selvsagt kan man laste opp sine egne bilder og videosnutter.

- De unge bruker ikke bare multimedier – de driver også «multitasking», det vil si de er på flere medier samtidig: De hører på musikk mens de surfer på nettet, har på TV samtidig som de er på nettspill. På den måten pakker de inn om lag 11 timer med mediekontakt i de syv og en halv timene de er koplet opp. For mange er flere skjermer på samtidig, gjennom dagen og utover kvelden.
- Sosiale medier som YouTube, Facebook, Twitter, Hulu eller mindre nettsted spiller en stor rolle, (et norsk eksempel kan være Deiligst.no). I økende grad brukes mobiltelefoner til å spille spill, se på film, høre musikk eller kommunisere – og til å gjøre flere av disse tingene på n gang. Man får venner og kan slutte seg til grupper på nettet, det gir mulighet til utveksling av kjapp informasjon, til å etablere kontakt og til tromme sammen venner.⁴⁰
- Bruken øker sterkt på alderstrinnet 11–14 år. Jenter bruker mer tid på sosiale nettverk, musikk og lesing, mens gutter bruker mer tid på video- og nettspill og på nettsteder som YouTube.

Disse funnene stammer altså fra en ny amerikansk undersøkelse. Men det er all grunn til å tro at hovedresultatene er overførbare også til Norge. Den mest omfattende kartleggingen av unges bruk av ulike elektroniske medier i Norge finnes i Medietilsynets *Trygg bruk-undersøkelsen 2008* som kartlegger 8 til 18-åringers bruk av digitale medier.⁴¹ Denne undersøkelsen viser at:

- Så godt som alle tenåringer bruker mobiltelefon – ja, 6 av 10 av 11-åringene har sin egen mobiltelefon.
- I aldersgruppen 8–18 år bruker tre fjerdedeler internett daglig; to tredjedeler spiller elektroniske spill minst en gang i uken, og mer enn halvparten spiller flere ganger om dagen.
- Gutter bruker i gjennomsnitt 1,8 timer på elektroniske spill hver dag. Den største kjønnsforskjellen gjelder også spill – gutter bruker mer enn dobbelt så mye tid på dette som jenter.

⁴⁰ Mads Gilberts SMS fra Gaza 4. januar 2009 er et eksempel som mange kjenner, og en så god illustrasjon som noen: «De bombet det sentrale grønnsakmarkedet i Gaza by for to timer siden. 80 skadde, 20 drept, alt kom hit til Shifa. Hades! Vi vasser i død. Blod og amputater. Masse barn. Gravid kvinne. Jeg har aldri opplevd noe så fryktelig. Nå hører vi tanks. Fortell videre, send videre, rop det videre. Alt. GJØR NOE! GJØR MER! Vi lever i historieboka nå, alle!»

⁴¹ Se *Trygg bruk-undersøkelsen 2008. En kartlegging av 8 til 18-åringers bruk av digitale medier* http://www.medietilsynet.no/Documents/Selvbetjening/Rapporter/Trygg_bruk_2008_rapport.pdf

- Men det brukes mer tid på internett og TV enn på spill. Åtte av ti chatter.
- Mobilten brukes til samtaler og meldinger – og andelen som bruker mobilten til spill øker.
- De unge lærer mest om internett av venner på egen alder (lærere kommer på femte plass).
- Siden 2003 har det vært en sterk økning i alle aldersgrupper som bruker internett flere ganger daglig.
- Det har vært en økning i bruken av internett i alle aktiviteter fra spill til bruk for lekser, surfing, nedlastning, sending av bilder, osv.
- Ifølge barna snakker foreldrene kun noe eller lite med dem om hva de gjør på internett. 95 prosent bruker internett hjemme, men kun et fåtall av foreldrene sitter sammen med barna når de surfer eller sjekker hvilke sider de har besøkt.

Et sentralt spørsmål er hva dette betyr for opplæring og skole.

For det første: Unge *lærer* utvilsomt mye på nett – og de lærer det av hverandre: å logge på, kople opp, laste ned, laste opp, finne frem til programmer, tekster, musikk, bilder, filmer eller nettsteder: De lærer stor fingerferdighet i bruken av for eksempel tastatur og å bruke og kople hardware og software. De lærer også å finne fram på nettet, skaffe informasjon og kommunisere – ofte i nettspill og ofte på engelsk.

For det andre bruker de unge elektroniske medier til lekser og hjemmearbeid – det har vært en økning fra om lag 50 prosent til 70 prosent i de fem årene fra 2003 til 2008.

Samtidig er det klart at den omtrent helkontinuerlige oppkoplingen til medier er en distraksjon og en tidstyv: Det er vanskelig å være på nett uten å bli avbrutt i ett sett også av nyere «push-funksjoner» som gjør at din mobile verden følger med deg overalt – e-post fra PCen som automatisk overføres til mobilen, kontaktlister som ajourføres, bilder som formidles osv. I den grad man ikke slår av eller kopleter fra, blir man avbrutt i ett. Konsentrasjon og oppmerksomhet på én og samme oppgave over et lengre tidsrom blir ganske vanskelig. En arbeidsøkt blir en avbrekksøkt.⁴²

Det andre er at mediens tiltrekningskraft – evnen til å fange deg inn – er blitt så mye sterkere. Da er det ikke bare avbruddene, men avhengigheten som kan bli et problem: man kan bli så hektet at man ikke klarer å rive seg løs. Og hvis man suges inn

⁴² Om evnen til multi-tasking, se Ingrid Spilde, «Takler ikke mediesjonglering» <http://www.forskning.no/artikler/2009/august/227626>, der ingressen er: «Ser du på TV mens du chatter med tre venner og hører på yndlingslåta på mp3-spilleren? Da er oddsen stor for at du er skikkelig dårlig til å oppfatte flere ting samtidig.» Se også «Nettmøte om multitasking», intervju med rektor Thomas Koefoed, rektor ved Brusetkollen skole og kompetansesenter <http://www20.nrk.no/meldinger/webmelding.aspx?prosjektid=1251&type=les>

i spill, ser på videoer på mobilen eller tekster utover natten – ja, da kan det bli verre å komme seg opp og komme seg til skolen (særlig hvis begge foreldre er i jobb og ikke så lett kan følge med eller følge opp). Og det blir vanskeligere å holde seg våken på skolen. Effektene er lite undersøkt i Norge.⁴³ Men det er ingen vill hypotese å anta at de nye mediene bidrar til å øke fravær fra skolen og minske konsentrasjon og læring på skolen. Og det skyldes ikke at de unge er blitt mer viljesvake enn før – det er fristelsene og distraksjonene som er blitt så mye sterkere.

Spisst formulert kan man si at skolen er blitt mer konkurranseutsatt. For å illustrere: For en gårdsungdom i 1950 innebar skolen mindre fysisk slit og det betød å arbeide inne, og dessuten å bli presentert for stoff som var både nytt og givende, selv om tillegnelsen krevde innsats. Bygdekinoen var noe man kunne gå til bare hver fjortende dag. Nå kan man sitte hjemme, inne med adgang til venner gjennom mobilen, til DVDer, spill, musikk og film via nettet og til serier og sport via TV – og hyppig kontakt via sosiale medier som Facebook. I den konkurransen vil skolen ofte tape både tid og oppmerksomhet.

Både foreldre og lærere kjemper mot – og med – nye krefter. Som det fremgår av *Trygg bruk-undersøkelsen 2008* skjer den mest omfattende bruken av nye medier hjemme, og de unge lærer det meste om hvordan de kan brukes og til hva fra sine venner. Men andelen som sier de har fått regelmessig opplæring har økt fra en tredjedel til over halvparten fra 2003 til 2008, og fokusering på trygg bruk har økt.⁴⁴ Som nevnt sier barn og unge mellom 8 og 18 år at de snakker lite eller kun noe med foreldrene om hva de gjør på internett. Samtidig gjør mobilen at foreldre flest kan holde oversikt over hvor barna deres er og hva de gjør. Og de informeres og oppdateres fra skolene via Fronter, og mange foreldre er venner med sine barn på Facebook – ja, også med noen av barnas lærere. Det er med andre ord flere tendenser som gjør seg gjeldende på én gang – og bildet er stadig i endring.

⁴³ Men se Utdanningsforbundet, *Frafall fra fagopplæring – slik yrkesfaglererne ser det* (Oslo: Utdanningsforbundet, 2009).

⁴⁴ *Trygg bruk-undersøkelsen 2008*, s. 6.

Del 3

Utgangspunktet

Idealtypisk kan man si at det foreligger to motstridende tankeretninger når det gjelder de unges forutsetninger for opplæring.

7 Idealtipe 1: I genene er det skrevet

Etter det ene syn er det meste skrevet i genene. Fra naturens side kommer elevene til skolen med ulik utrustning. Da går en av de viktigste skillelinjer mellom de evnerike og de tungnemme – og den er mer og mindre gitt en gang for alle. Denne måten å se verden på uttrykkes i hverdagsspråkets mange synonymer for hvert av disse ordene: smartinger og sinker, dugelige og dumminger, begavete og ubegavete. Forskjeller fra naturens side går i arv – ikke bare kan man skjelve mellom de individer som har det i hodet og de som har det i beina, men også mellom de familier som er teoretisk anlagt og de som er mer praktisk anlagt. I tillegg kan det sosiale miljø som familier utgjør forsterke de naturgitte forskjellene.

Slike anskuelser fører seg gjerne til andre. For eksempel: Om det nå er slik at intelligens stort sett arves, har vi jo en rimelig god begrunnelse for ulikhet – den meritokratiske. De som er smarte, fortjener det de oppnår. Helst bør de tidlig skilles ut i egne opplæringsløp, der de får oppgaver på høyde med deres intellektuelle muskler og ikke heftes av de uoppvakte. Mer enn det: De som ikke får det til, de som har trukket et dårlig genetisk lodd i livet, de må akseptere at det er forklaringen på at de flinke får mest. I et meritokrati kan de middelmådige ikke strekke seg lenger enn de er. Og man bør ikke gjøre vondt verre for dem ved å presse dem inn i en skole som er «for teoretisk» – det vil redusere deres opplevelse av mestring og motivasjon for å lære det de faktisk kan make, som først og fremst er av «praktisk» art.

Det synet fører også med seg et fatalistisk syn på skolens muligheter og oppgaver: Den må ta dem som kommer, men kan ikke gjøre så mye med dem – naturen setter sine grenser. En aktuell variasjon over temaet har man i et innlegg i Dagbladet om frafall i videregående, der det hevdes: «På enkelte yrkesfag har mellom 50 og 70 prosent lese- og skrivevansker. Den generelle teorien gjør det langt vanskeligere for mange elever å

fullføre sin utdanning.»⁴⁵ Den implisitte forestilling her er at «teorien må kuttes», slik at flere kan komme igjennom. Mer enn det: lærere som skal møte de som har vansker i skolen kan abdisere. Prøver skolen for mye der de naturgitte forutsetninger mangler, vil det bare skape frustrasjoner, både skade og hemme – foruten å hindre at arbeidslivet får de fagarbeidere som trengs. Derfor: Når det ikke går så bra for mange, skyldes det ikke dårlig undervisning, dårlige opplegg eller dårlige lærere. Det skyldes rett og slett at mange elever og studenter som kommer er for dårlige. Da kan man like gjerne skille bukkene fra fårene og inndele dem i evnegrupper.

Fellesnevneren er å se på evner som noe medfødt man ikke kan påvirke i særlig grad. Og elever som ikke får det til, må ta inn over seg dette: «Jeg er ikke noe jeg kan gjøre noe med!» Livet er skjebne. Fasiten er gitt i genene. Løper er kjørt før man starter i videregående. Så hvorfor bry seg så mye om et samfunn som setter deg utenfor – eller venter at ditt liv blir et liv på NAV?

Og myndighetene kan i hovedsak nøye seg med å beskrive frafall og forklare situasjonen.

8 Idealtipe 2: Alle er overutstyrt

Det alternative syn er å starte med at fra naturens side er alle overutstyrt! Ingen – uansett hvordan de bruker sine liv – kommer i nærheten av å bruke alle de muskler, de evner, de talenter naturen har utstyrt dem med. Ingen synger så rent, løper så fort, spiller så godt, skriver så bra eller holder ut så lenge som de kunne. Derfor er det med skolen som med all annen trening: Man kan ikke drømme seg i form, man må jobbe seg i form. Muskler styrkes ved bruk.

Slik er det også med generelle evner til å stille seg og løse oppgaver: De er ikke primært under genetisk kontroll – de kan utvikles og vokse gjennom hele livet.⁴⁶ Livet er

⁴⁵ Se *Dagbladet*, 26.1.2010, «Mindre teori i yrkesfagene!». Dekningen for påstanden tas ikke opp her.

⁴⁶ Det er en omfattende og heftig faglig debatt om disse spørsmål – I Norge popularisert i Harald Eias programserie «Hjernevask» i NRK våren 2010. Det som kjennetegner de to retninger – og de har gamle røtter – er at representantene for dem ofte ikke anerkjenner hverandres funn som «vitenskap». De metoder som brukes, de data som samles inn, de fenomener man vil forklare – alt er under kontinuerlig debatt. Og det begge leire velger ut er selektivt – man søker gjerne prov på det man tror på forhånd og finner gjerne det som passer med det paradigme man har valgt. Det er ikke ellers sjelden innen forskning: man overbevises mer av en argumentasjonsrekke enn av «bevis». En bok som støtter opp under det andre syn som er presentert ovenfor, er professor Richard E. Nisbetts bok *Intelligence and how to get it. Why schools and cultures count* (New York: W. W. Norton & Company, 2009). Den søker å dokumentere at evner – enten det er tale om å kunne resonnerer, stille og løse problemer eller bruke kunnskap mer direkte, det er ikke primært under genetisk kontroll – altså noe du har eller ikke har. Evner kan utvikles og vokse livet gjennom. Intelligens er et spørsmål om intervensjon – altså om å lage de miljøer som får den til å gro.

ikke først og fremst skjebne, men vilje. Og selv viljen kan påvirkes og formes. Dette er neppe ukjent i et samfunn der mange har skaffet seg en «personlig trener» for å få hjelp ikke bare med instruksjon, men også med motivasjon til å gjennomføre øvelsene.

I dette perspektivet er en god lærer den som får deg til å gjøre mer enn du hadde tenkt deg og til å drive det lenger enn du ante at du ville makte. Dette har flere konsekvenser for hva slags paroler man gir elever og foreldre, lærere og skoler, bedrifter og myndigheter. Den første parolen er at de *unge har krav på krav* – altså at de som har ansvar for deres fostring er ærgjerrige på deres vegne. De må vise dem hva de kan nå og hvordan de kan komme dit, med skritt som på én gang både er mulige og overkommelige.

Det betyr videre at *skolene har krav på krav* – at det er tydelig hva de skal gjøre og oppnå – og at skolene selv har legitime krav de kan rette mot myndighetene for å få de ressurser som trengs. Man kan ikke forlange det man ikke vil betale for.

For det tredje: Kikkerten snus. Hvis elevene fremtrer med læringsvansker, er diagnosen ikke at elevene er for svake for skolene, men at skolene er for svake for elevene. Hvis en betydelig andel elever uten spesifikke lærevansker etter ti år i norsk grunnskole ikke har lært å lese eller klarer enkel brøkgregning, da er den rette diagnose kanskje ikke at elevene har sovnet i timen, men at skolen ikke har holdt dem på alerten. Hvis halvparten av elevene i noen yrkesfag skulle ha lese- og skrivevansker, er neppe svaret å kutte lesekravene og å sende dem til samfunnet som analfabeter, men å bedre forberedelsen de får i grunnskolen. Kort sagt: Hvis elevene kommer til kort, må man passe på at tenkingen ikke fanges av språket man bruker (for eksempel om «ubegavete elever»). Da blir diagnosen gal. For skal elevene komme dit de kan, er det skolene man må gjøre noe med! I denne tankeretningen tas altså ikke det elevene kommer til skolen med som gitte størrelser. Synet er ikke fatalistisk, men aktivistisk: Elevene kommer selvsagt *som de er*, men skolens oppgave er å *gjøre dem til noe annet*. Skolens oppgave er å gjøre gull av dem som tror de er gråstein. Ja, det viktigste de unge kan lære i skolen, er dette: Det du blir er noe du kan påvirke, dine evner er noe du kan gjøre noe med! Ingen ting er uvendbart. De egentlig dumme er de som er blitt lurt til å tro noe annet.

Og myndighetenes oppgave er ikke å nøye seg med å beskrive frafall og forklare situasjonen – oppgaven er å forandre situasjonen og få til en bedre gjennomføring!

Dermed er det mulig også å redusere forskjeller mellom sosiale lag. Nisbett gir også konkrete forslag om hva som kan gjøres for å øke våre evner til å skaffe oss kunnskap, bruke erfaring og løse problemer – kort sagt evner til å fatte situasjoner og skape og gripe muligheter. Vi kan for eksempel lære av folkegrupper fra Asia som jobber *mer* hvis de først ikke lykkes – i motsetning til folk av europeisk opphav som når de mislykkes, ofte jobber mindre. Samtidig viser Nisbett at andre forhold enn generelle evner kan slå sterkere ut i hva man makter og hva man oppnår, for eksempel selvkontroll, arbeidsomhet, utholdenhet – og, ja, fysisk aktivitet. Han ville nok erstatte et slagord som «ut med de dumme» med slagordet «ut med sofaen». Et annet av hans konkrete forslag er overfor elever å rose innsatsen mer enn resultatet, og ikke gi enkle materielle belønninger for en god prestasjon. Nisbett er selvsagt kritisert av forskere som slutter seg til den andre skoleretningen.

I praksis er det et samspill mellom det de unge har fått fra naturens side og det miljøet rundt dem lar dem og får dem til å gjøre med det de har fått. Og i praksis vil de fleste ikke se på skoleretningene som et enten/eller – de fleste har et bein i begge leire: Naturen kan sette grenser – men innenfor dem er det stort rom for påvirkning.

I denne rapporten hviler vekten på det beinet som tar som utgangspunkt at alle har fått en større utrustning enn de makter å bruke – og at skolens og opplæringsens oppgave er å vekke de unges interesse for eget talent, og så å spore dem til å yte mest mulig av det de kan make.

Dette perspektivet kan også begrunnes på andre måter. For det første ved at Norge nå faktisk har et utdanningssystem som kan føre de fleste dit de vil. For det andre at det brukes mer ressurser enn noen gang tidligere på landets utdanningssystem. For det tredje at landets videre utvikling, plass og rolle i verden avhenger av hva utdanningsverket får til med dem som kommer inn i det.

Samtidig kommer de unge til skolen med ulike forutsetninger som ikke skyldes naturgitte evner. En rekke forhold spiller inn: alt fra hjemmemiljø til kameratflokk, fra et endret arbeidsmarked til et nytt mediemiljø – og selvsagt hvordan de blir møtt av og ført videre av grunnskolen *før* de kommer til videregående opplæring.

Dette er det en må ta tak i. Men det kan ikke skje ved et enkelt tak. For å redusere frafall og bedre gjennomstrømning, gjelder det en kan kalle «teppetesen»: at et teppe ikke bare kan løftes fra ett hjørne. Det er et sammensatt sett av tiltak som må til, og det må løftes fra mange kanter og sider på én gang.

Men selv om tiltakene er mangfoldige, er det felles formålet for dem dette: At elevene lærer at det er så mye de kan make og at det de selv gjør i skolen, gjør en forskjell for deres hele liv – og ikke minst: at det er håp for dem alle, plass for dem alle og bruk for dem alle.

Del 4

Tiltak:

Oppfølging, oppfølging, oppfølging!

Årsakene til frafall er sammensatte, og det finnes ikke noe enkelt grep, noe hokusfokus, som med øyeblikkelig virkning vil snu situasjonen. Det er snarere behov for innsats over en bred front, på alle nivåer i skolen og med bidrag fra alle som er involvert: elever, lærere, foreldre, lærere, skoleledelse, lærerorganisasjoner og myndigheter på alle nivå. Det er alle disse som må gå sammen i en læringskoalisjon for å bedre situasjonen.

Noen av tiltakene kan virke temmelig raskt. Effektene av andre vil ta år før de slår ut. Men det er stort rom for forbedring – og noen av tiltakene vil ha gode virkninger langt utenfor skoleverket: på trygdeutgifter, på helsetilstand, på kriminalstatistikk.

Opgaven er derfor også å synliggjøre at en større innsats for skolen vil gi rent økonomiske besparelser. Men de offentlige budsjetter er oppstykket på en slik måte at de som mottar problemene i én sektor, ikke kan sette inn midler der problemene starter. Dermed får man et system der mange må bruke midler på å reparere og kompensere det som kunne vært unngått ved innsats et annet sted. Og motsatt: innsparinger på ett felt har som konsekvens enda større utgifter på et annet. Både de personlige og samfunnsmessige tap i et slikt system er betydelige. Dette fører dessuten til at man lett feildiagnostiserer problemene – for eksempel hvis man ser på frafall mer som individuelle skavanker enn som effektene av et system som er feilkonstruert.

Et viktig poeng er dette: Det er de som har minst hjemmefra som taper mest hvis skolen svikter! Derfor må innsatser, på hvert trinn, særlig rettes inn mot dem. Hjemmet kan ikke kompensere for en dårlig skole. Skolen må engasjere foreldrene i skolens arbeid, men kan ikke forlange at de skal ha den kompetansen som trengs for å løse problemet hvis elevene har vansker med grunnleggende leseferdigheter, engelske gloser eller brøkgregning – særlig hvis foreldrene selv kan ha mangelfulle ferdigheter i slike ting eller hvis det også fører til kiv mellom barn og foreldre.

Tony Blair er ofte sitert for sitt utsagn «Utdanning, utdanning, utdanning!». Man kan si at fellesnevneren for de forslagene som diskuteres nedenfor er: *Oppfølging, oppfølging, oppfølging!* Det betyr:

- Lærerne må følge opp elevene.
- Foreldrene må følge opp sine barn.

- Skoleledelsen må følge opp lærerne.
- Kommuner og fylker må følge opp skolene – og lærebedriftene – de har ansvar for.
- De sentrale myndigheter må følge opp fylker og kommuner.

Men oppfølging fordrer noe mer:

- At man på hvert nivå formulerer klart de målene man ønsker å nå – for eksempel hvilke ferdigheter elevene bør tilegne seg på hvert trinn.
- At elevene følges opp også *mellom* nivåene – altså har tilegnet seg det som kreves på det neste.
- At de nødvendige ressurser – undervisningstid, utstyr eller lære plasser – settes inn slik at innsatsen kan føre fram.
- At man hele tiden registrerer og vet hvor langt man er kommet i forhold til de målene som er satt – for eksempel om elevene har tilegnet seg de ferdigheter som er forutsatt på det klassetrinn de er, eller om noen ikke har nådd dit.
- At alle som er del av den store læringskoalisjonen – elever, foreldre, lærere, skoler, lærebedrifter og politikere – informeres om hvor de skal og sjekker hvor de er.

Sagt på en annen måte: For alle elever, lærere, klasser, trinn, skoler, kommuner, fylker og land er spørsmålene disse: Hvor er eleven på vei, hvor langt er eleven kommet? Henger noen etter i noe, og hva må til for å få dem fram?

Eller som det heter i den Generelle del av læreplanen: Et mål er noe en arbeider mot og noe en kan vite om en nærmer seg eller ikke. Da må målene formuleres og man må sørge for å vite hvor man er.

Formulering av mål både for opplæringen som helhet og i de enkelte fag har lang tradisjon i norsk skole. Et godt eksempel er *Normalplan for landsfolkeskulen* som først kom i 1939. Her ble de overordnede mål for de enkelte fag formulert, minstekrav for elevene og rettleiding for hva lærerne kunne gjøre på de enkelte trinn. Nedenfor er et utdrag fra planen for faget «Handarbeid», som den gang var kjønnsdelt, med sløyd for gutter og søm for jenter:

A. GUTAR

I. Mål.

Ved at elevane sjølve er med og planlegg og gjer et sløydarbeid, skal sløydopplæringa trenast vit, vilje og dømekraft, fremja sansen for god form og farge og venja dei til å gjera arbeidet omhugsamt og fint. Sløydarbeidet skal hjelpa å skapa glade, tiltaksame og drivande menneske.

II. Minstekrav.

B. Minstekrav for tresløyd.

Elevane skal kunna:

1. bruka rett den vanlege sløydreiskapen som skulane har,
2. setja i hop arbeid med spikrar, skruvar og innfelling,
3. finna høveleg storleik og form på eit sløydarbeid som eleven skal planleggja og gjera,
4. laga ein liten ting etter framlagd teikning,
5. laga ein liten, enkelt ting etter eige val og forma han sjølv etter eiga teikning,
6. røra ut oljefarge og måla tinga, reinsa og stella målarkostar og penslar.

B. GJENTER

I. Mål.

Målet for handarbeidsopplæringa er:

1. å utvikla handlag, praktisk sans, omtanke, skjønn og smak hjå borna så dei sjølvstendig kan laga einfelte plagg og halda kledda i stand.
2. å vekkja og øva opp sans for sparsame og orden, fremja tiltaksevna og styrkja arbeidsgledda.

II. Minstekrav.

Elevane må kunna:

1. saum med hand, dei ymse slag sting, som det vanleg blir bruk for, og som er grunnlaget for alt syarbeid,
2. stopping, lapping og spøting,
3. klippa ut etter mønster og sy einfelte plagg til seg sjølve, og skal ha lært så mykje om dei viktigaste råstoff at dei kan nytta stoffet på ein praktisk og økonomisk måte, og dei skal kunna bruka og stella ein symaskin,
4. litt enkelt prydsaum.

9 Tiltak før skolestart

For mange elever vil frafall i videregående opplæring være sluttresultatet av en prosess som har begynt mange år tidligere. Noen får hemsko alt fra starten, og de hefter dem gjennom hele det senere skoleløpet. Noe av det aller viktigste grunnlaget for å lykkes legges før elevene begynner på skolen: i det foreldre makter å gi de første år, i miljøet der elevene vokste opp, og i den eventuelle førskoleopplæringen de får.⁴⁷

Alle grupper tenderer til å omgås egne landsmenn – det gjelder innvandrere fra Norge i Midtvesten og det gjelder innvandrere fra Punjab i Norge. Når en fremmed språkgruppe vokser, vender medlemmene seg mer mot hverandre og vedlikeholder sitt eget språk – samtidig som det reduserer bruken og sakner tilegnelsen av norsk. I innvanderbutikker snakker man også med landsmenn på eget språk. Denne tendensen til innkapsling forsterkes av medietviklingen. Der man før kunne få daglige nyheter kun på en knitrende kortbølge eller holde kontakten ved brev eller dyre – og sjeldne – rikstelefoner, der har man nå DVDer fra hjemlandet, kan lese lokalaviser på nettet og hyppig telefonisk kontakt via Skype. Denne innkapslingen kan også bety at barna får færre og svakere impulser til å tilegne seg norsk hjemmefra.

Forskning både fra Norge og mange andre land har dokumentert klare positive virkninger av pedagogiske tilbud *før ordinær skolestart* for både læring og utvikling gjennom hele skolegangen – ja, også for hva som skjer senere i livet. Norsk statistikk viser for eksempel at 3-åringer som ikke går i barnehage, dobbelt så ofte har forsinket språkutvikling sammenliknet med jevnaldrende i barnehage. Forskjellene i språkutvikling er særlig store for barn av mødre med lav utdanning, minoritetsspråklige barn og barn fra lavinntektsfamilier.⁴⁸ De som ikke får en fullgod opplæring i norsk hjemmefra, har mest å hente i et miljø der dette kompenseres. Og foreldre fra fremmede kulturer kan integreres gjennom barna og skolen.

Problemet er at de barn som barnehage virker best for, bruker barnehage minst. Dels er dette et resultat av at foreldre opptrer fornuftig, men at de må velge innen et system er ufornuftig. I den grad foreldre må betale for barnehageplass, vil de som har minst inntekt ha de relativt største kostnadene ved bruk av barnehage – og derfor i minst grad sende sine barn dit – det sluker en større andel av inntekten deres. Og i den grad det offentlige betaler foreldre for å holde barna hjemme (kontantstøtte), vil dette øke inntekten relativt mest for familier med lav inntekt – og for familier der kvinner

⁴⁷ Se *Fordelingsutvalget* (NOU 2009: 10), som for eksempel legger stor vekt på småbarnsalderens betydning for senere læring. Se del 9.5.1.

⁴⁸ Se S. Schjølberg, R. Lekhal, M. V. Wang, I. M. Zambrana, K. S. Mathiesen, P. Magnus og C. Roth (2008), *Forsinket språkutvikling. En foreløpig oversikt basert på data fra Den norske mor og barn undersøkelsen* (Rapport 2008:10 Folkehelseinstituttet, oktober 2008). For en norsk undersøkelse, se T. Havnes og M. Mogstad (2009), *No Child Left Behind: Universal Child Care and Children's Long-Run Outcomes*, Discussion Paper, 582, Statistisk sentralbyrå.

ikke deltar på arbeidsmarkedet. Det slår sterkt ut for innvandrermodre: de er oftere utenfor det ordinære arbeidsmarkedet og lønnet arbeid – og når de finner en jobb, er den ofte dårlig betalt. Ikke-vestlige innvandrere er overrepresentert blant dem som mottar kontantstøtte. Dermed blir det barna til fremmedspråklige foreldre – som vil ha største utbytte av barnehagetilbud – som i minst utstrekning benytter det.⁴⁹

Barnehager er det første trinn i utdanningsløpet og gir sterke føringer for hele løpet fram til voksen alder – spesielt, men ikke bare, når det gjelder språkutvikling. Å være i barnehage sikrer at norsk læres på det alderstrinn da språk læres lettest: mennesker er programmert til å lære språk naturlig og lett før de er seks år. Det påvirker ikke bare deres språkferdigheter, men reduserer også problemer barn har ved skolestart på grunn av manglende språkferdigheter og sosiale ferdigheter som barn får gjennom lek. Eller formulert annerledes: Barna som ikke fanges opp av barnehagen, vil få større problemer i grunnskolen. Det forplanter seg: de som kommer til videregående uten fullgod grunnskole, har høyere frafall der og får dårligere feste i arbeidslivet.

Skal barnehager fungere som veksthus for læring av norsk, må de ha et overveiende innslag av både pedagoger og andre som behersker norsk godt, slik at barna som er der kan tilegne seg språket på barns naturlige vis: ved hele tiden å ta etter dem som kan mer eller kan uttrykke noe annet. Med andre ord: Barnehageplass i seg selv er ikke nok – det er språkmiljøet som er avgjørende. Kvaliteten på tilbudet er avgjørende. Selv om det nå er tilnærmet full barnhagedekning, er det betydelige variasjoner i kvalitet mellom barnehager.

I oktober 2008 ble det ved Kgl. Res. oppnevnt et utvalg for å foreta en helhetlig gjennomgang av opplæringstilbudet for minoritetsspråklige i barnehage, skole og høyere utdanning, for å legge forholdene bedre til rette for opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne. I desember 2009 kom en delinnstilling fra dette såkalte Østbergutvalget, der det heter:

Selv om tallet på minoritetsspråklige barn i barnehage har steget de siste årene, mener utvalget det fortsatt må arbeides aktivt for å øke deltakelsen. Utvalget ser på utfasing av kontantstøtten, gratis kjernetid, inntektsgradering av foreldrebetaling, søskenmoderasjon og informasjons- og rekrutteringskampanjer som aktuelle tiltak for å øke deltakelse i barnehage blant minoritetsspråklige. I tillegg ser utvalget at det fortsatt vil være behov for åpne barnehager, og for aktiv rekruttering til og utvikling av innholdet i språkgrupper for barn som ikke går i barnehage.

Utvalget understreker betydningen av kompetanse hos ansatte i barnehagene som helt sentralt for å kunne gi minoritetsspråklige barn et godt grunnlag for utvikling

⁴⁹ Se *Fordelingsutvalget* (NOU 2009: 10), kapittel 9, samt vedlegg.

og videre læring. Flerspråklig personale er av stor betydning både for foreldresamarbeid og for flerspråklige barns utvikling og læring.⁵⁰

Som del av regjeringens handlingsplan for integrering og inkludering av innvandrerbefolkningen av 2006, ble det som del av den såkalte Groruddalssatsingen iverksatt forsøk med gratis kjernetid i barnehager. Denne ordningen har vist seg vellykket ikke bare når det gjelder å få innvandrerbarn inn i barnehagene, men også til å integrere og formidle norsktilbud til mødrene og som steder der de lærer om norske skikker (alt fra skogstur og barnefødselsdag).⁵¹

ANBEFALINGER

- ▶ Forsøkene med gratis kjernetid der tilegnelse av norsk er et vesentlig innslag og som er prøvd i Oslo, utvides og gjøres til en nasjonal ordning.
- ▶ Midler som nå går til kontantstøtte, kanaliseres til dette formål.
- ▶ Førskolelærerutdanningen trappes opp.
- ▶ Bemanningen av norsktalende pedagogisk personale og assistenter økes.
- ▶ Det utarbeides en plan for kompetanseheving av slikt personale.
- ▶ Ved sammensetningen av barna søkes det aktivt å skape et vesentlig innslag av barn som allerede behersker vanlig norsk for sitt alderstrinn.
- ▶ Foreldre, særlig mødre, av fremmedspråklige barn trekkes inn i norskopplæring.
- ▶ Det legges vekt på å få et sterkere innslag av menn i barnehagepersonalet.

⁵⁰ Østbergutvalget, *Opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne* (Delinnstilling fra utvalg oppnevnt kgl.res. 24. oktober 2008. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 21. desember 2009).

⁵¹ Om forsøket med gratis kjernetid heter det: «Formålet er, gjennom økt deltakelse i barnehage, å forberede barna på skolestart, å bidra til sosialisering generelt og å bedre norskkunnskapene for minoritetsspråklige barn. Tiltaket skal slik det er beskrevet i St prp nr 1 (2006–2007) for Arbeids- og inkluderingsdepartementet og i handlingsplan for integrering og inkludering av innvandrerbefolkningen, inkludere informasjon til, og kontakt med, foreldrene. Tiltaket skal bidra til at å øke forståelsen hos foreldre for viktigheten av språk, så vel som deltakelse i sosiale aktiviteter. Tiltaket skal også bidra til å sikre at barnehagepersonalet har god kompetanse i flerkulturell pedagogikk og språkstimulering. Forsøket med gratis kjernetid skal omfatte alle barn i bydelen, både de som er minoritetsspråklige og de som er norskspråklige.» (Brev fra Arbeids- og inkluderingsdepartementet om forsøk med gratis kjernetid i Oslo kommune).

Ordningen har vært evaluert av Hanne Bogen og Kaja Reegård i *Gratis kjernetid i barnehage. Kartlegging av et forsøk i fem bydeler i Oslo* (Oslo: Fafo-rapport 2009: 31).

10 Grunnskolen

Et hovedproblem for videregående skole er at mange elever kommer fra grunnskolen uten grunnleggende ferdigheter. Når det gjelder frafall slår *Utdanningslinja* fast at «svake faglige ferdigheter fra grunnskolen betyr mest.»⁵² De som ikke behersker norsk eller har fått den nødvendige kyndighet i fag som matematikk, naturfag eller lesing, vil komme til kort hele veien. Andelen av norske ungdommer på lavt nivå økte fra 2000 til 2006. Dette kan ha flere årsaker:

- At målene for hva elevene skal nå på hvert trinn og sammenhengen mellom det de skal lære på ulike trinn, ikke er formulert og fastsatt.
- At skolene og lærerne ikke har sjekket hva elevene har tilegnet seg og ikke har fanget opp at elevene ikke er nådd dit de skal på de ulike trinn.
- At skolene og lærerne ikke har fulgt opp avviket med gode nok tiltak.

Hovedproblemet er i så fall oppfølging – at man ikke kan basere seg på hva man *tror* situasjonen er, men må dechiffere hva elevene sliter med, ha et faglig blikk på det som må gjøres og for hver av dem spørre: Hvilke problemer er det denne eleven sliter med? Og så følge opp dette.

Flere steder i landet har man de senere år på systematisk vis søkt å kartlegge hvor elevene er og så følge opp.

For eksempel er det i Osloskolen slått fast at mange er kommet til ungdomstrinnet uten å kunne lese og at skolene ikke hadde god nok systematikk for å avdekke og følge opp dette. Det ble avdekket store forskjeller mellom de beste og dårligste skolene.⁵³ Mange av problemene er felles for flere skoler. Derfor er det iverksatt et omfattende opplæringsprogram for lærerne og et oppfølgingsprogram for skolene.⁵⁴

⁵² *Utdanningslinja* (St.meld. nr. 44 (2008–2009)), s. 19.

⁵³ <http://www.nettavisen.no/innenriks/article1517579.ece>

⁵⁴ Blant tiltakene for elevene er lørdagsundervisning (se «Hadde godt av mattesjokk,» *Aftenposten* 9.1.2010) og sommerskole (se <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/sommerskolen/>). Ved oppstart i videregående får elevene en diagnostisk test i lesing, skriving og regning, slik at de som trenger det kan få særskilt oppfølging i fag der de henger etter. Det iverksettes også spesielle tiltak overfor fremmedkulturelle elever som fra hjemlandet ikke har en utdanning på det nivå som er vanlig i Norge. Blant tiltakene for det pedagogiske personale er forsterket lærerutdanning med opplæring i klasseledelse, oppfølging og elevvurdering. Man har tatt i bruk et såkalt Leseutviklingskjema (LUS) som er et kartleggingsverktøy for lesekompetanse, utviklet av Bo Sundblad m.fl. og som nå brukes ved de aller fleste av Oslos grunnskoler. Se http://www.skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=31806&epslanguage=NO Et annet eksempel er den såkalte NEIS-modellen, som er et samarbeidsprosjekt for leseutvikling mellom Linderud skole, Pedagogisk Forskningsinstitutt og Utdanningsetaten i Oslo. For en undersøkelse av kompetanseutvikling i skolen, se Anna Hagen og Torgeir Nyen, *Kompetanse – for hvem?* (Sluttrapport

Læringstrykk og læringsklima

Det er gjort en rekke undersøkelser av hva slags undervisningsformer og læringsopplegg som gir de beste resultater. Jevnt over vet vi mer om hvordan egenskaper ved elevene slår ut i læring enn om hvilke egenskaper ved lærere, klasser, undervisningsformer og skoler slår ut. Fordi man i norsk skole ikke fastlegger hva elevene skal nå på hvert trinn, kan det også være problematisk å fastslå hva som virker best.

Tidlig skoleforskning viste at det er store variasjoner i råstoffet som skal formes – elevene. Det ble også slått fast at hva elevene oppnår i skolen, avhenger av hva de kommer med – av foreldrenes sosiale stilling og alt det innebærer. Vennekretsen slår også ut, mens skolene ikke så ut til å telle noe særlig.⁵⁵ Av dette kunne en kanskje konkludere at lærerne betyr lite – ja, spisst kunne en si at elevene lærer det de skal hjemmefra eller fra vennene, og at det de lærer er relativt uavhengig av hva lærerne måtte finne på: Lære er det elevene gjør på egen hånd mens lærerne driver på med sitt.

Det har i så fall et par viktig konsekvenser. 1) Lærerutdanningen betyr lite, fordi lærerne betyr lite, og 2) læreplanene betyr lite, fordi elevene tar seg fram i verden selv, noe hjulpet av foreldre og medelever. At de sosiale forskjellene som er etablert før elevene begynner på skolen består, og til dels befestes og forsterkes i skoleløpet, er også dokumentert siden, for eksempel i PISA-undersøkelsene.

Men det er også gjort undersøkelser som grundigere går inn på det som skjer i skoleklassene. Der er konklusjonen at det som skjer innen skolen har store virkninger på det elevene oppnår. Den klassiske studien av dette i Norge ble ledet av professor Hans-Jørgen Gjessing – den så kalte Bergensundersøkelsen.⁵⁶ Den tok blant annet for seg hva som skjedde med elever i ulike skoleklasser.

Før resultatene fra Bergensundersøkelsen refereres, må det nevnes at opplæringsloven ikke lenger benytter begrepet skoleklasser. Det er også blitt mer vanlig med såkalte «baseskoler» og skolebygg som tillater andre organisasjonsformer enn de tradisjonelle byggene – for eksempel de gamle byskolene med trappehus og klasserom i mellom. Det har også utløst en strid om fravær av faste klasser og mer åpne landskap på skolene bidrar til mer bråk, mindre oversikt og forutsigbarhet, og til at elevene mister tilhørighet til et fast sosialt fellesskap. Mot dette gjøres det gjeldende at skolene nå har mulighet til

fra evalueringen av «Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen» 2005–2008 (Oslo: Fafo-rapport 2009:21)).

⁵⁵ Se for eksempel rapporten fra den første levekårsundersøkelsen: Gudmund Hernes og Knud Knudsen, *Utdanning og ulikhet* (NOU 1976: 48).

⁵⁶ Se for eksempel Hans Jørgen Gjessing, Bergen-prosjektet og prosjektets resultater fra klasseromsundersøkelsene (Bergen: Institutt for pedagogisk psykologi, 1983) og H. J. Gjessing, H. D. Nygaard og R. Solheim m.fl., *Studier av barn med dysleksi og andre lærevansker. Rapport nr III. Bergen-prosjektet* (Oslo: Universitetsforlaget, 1988).

en friere inndeling i grupper og dermed for mer variert og tilpasset undervisning og bedre læringsutbytte. Å gå inn på denne debatten vil føre for langt her.⁵⁷

Bergensundersøkelsen viste store forskjeller i det elevene lærte og maktet på skolen. Mer enn det: Det avgjørende var hvilken klasse de kom i. Enkelt formulert kan man si at det som skjedde, var dette: Elevene kommer første skoledag inn i ulike heiser, og både hvor de ender opp og i hvilken takt det skjer, avhenger av den heis de tilfeldigvis kommer inn i.

Med andre ord: det var verken evnene som ble registrert ved inngangen eller foreldrenes sosiale status som var mest utslagsgivende. Forskjellene skyldtes ikke hva elevene kom med eller hvor de bodde.

Undersøkelsene viste også noe mer: For det første at de elevene som selv var svake, fungerte godt hvis de kom inn i inn en heis som ga god løft. For det andre: De som kom inn i heiser som ga godt løft, likte også kilingen i magen: det var ingen motsetning mellom å trives og å løftes – altså å lære lesing, rettskriving og matematikk og å ha det bra i timene. Ja, de svakeste trivdes best i de heiser som ga best løft. For det tredje: Forskjellene mellom heisene besto i etasjene oppover: De ulikheter som ble lagt på de første trinn, vedvarte på de senere – det skjedde en varig preging.

Men så reiste nok et spørsmål seg: Hva bestemte løftet på heisen? Svaret viste seg feil stilt. Det rette var dette: *Hvem* bestemte løftet på heisen? Og svaret var: Det bestemmes av heisføreren – altså av læreren. Måten læreren fungerer på overfor eleven – lærerens måte å kommunisere på, strukturering av undervisningen, styring av fremdriften, oppfølging av hver elev og evne til å støtte dem – det var utslagsgivende.

Kort sagt: Læreren må være leder, og de elever som kommer videre, er de som loses mot et mål og som blir trygge på seg selv fordi losen kjenner draft, led og skjær. Og et viktig trekk ved læreren som leder er ikke bare hvordan han eller hun selv fungerer i forholdet til hver av elevene, men hvordan læreren får elevene til å fungere overfor hverandre og den styringsfarten som settes for klassen.

⁵⁷ I St.meld. nr. 31 (2007–2008), *Kvalitet i skolen*, tas dette opp. Utgangspunktet er lovens formulering: i opplæringslovens § 8–2, der det heter:

«Elevane kan delast i grupper etter behov. Gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg. Organiseringa skal vareta elevane sitt behov for sosialt tilhør. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Kvar elev skal vere knytt til ein lærar (kontaktlærar) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld eleven, mellom anna kontakten med heimen.»

Departementet mener på den ene side at det er «viktig å sørge for en god balanse mellom frihet til å etablere fleksible løsninger lokalt og en sentral sikring av elevfellesskapet» På den annen side legger departementet «vekt på at opplæringen skal skje innenfor rammen av et sosialt fellesskap. Departementet vil sende på høring et forslag der det fremgår at i opplæringen skal elevene deles i klasser eller basisgrupper som skal ivareta elevenes behov for sosial tilhørighet, men at for deler av opplæringen kan elevene deles i andre grupper etter behov.» (s.75).

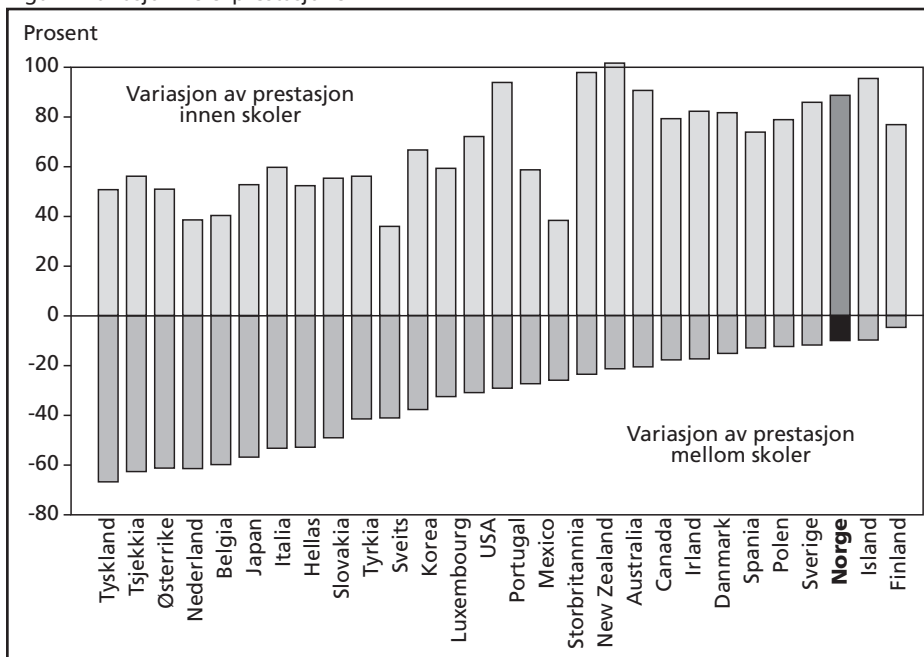
Det er også interessant å merke seg at departementet i meldingen skriver «Gode faglige resultater avhenger av at tiden i skolen i størst mulig grad brukes til læring, og at det er ro og orden i *klasserommet*.»

Bergensundersøkelsen underbygges av resultatene fra OECDs PISA-undersøkelse fra 2003. Den viser at det i Norge er *større* variasjoner *innen* skoler enn *mellom* skoler når det gjelder elevenes ytelser – ja, Norge er et av de land der forskjellene innen skoler er aller størst (se figur 7). Sagt på en annen måte: forskjellene mellom heisene og dermed heisførerene er viktigst.

En viktig konklusjon blir da: Skal elevene bringes dit vi ønsker, er det det som skjer i klasserommet som må påvirkes. Kjerneområdet er klasserommet eller den gruppen der læringen finner sted.⁵⁸ Lærere har fremgang med elevene når de er vare for at elevene lærer på ulike måter og når de får dem til arbeide som et lag. Eller spissere: Lærerne er elevenes viktigste læremiddel.

Dette er også i tråd med et sentralt funn i en av de mest omfattende skolesosiologiske undersøkelser som er gjennomført – den såkalte Coleman-rapporten fra 1966.⁵⁹ Den viste at for elevene var klassemiljøet svært avgjørende for hva de lærte. Mer bestemt:

Figur 7 Variasjon i elevprestasjoner



Kilde: OECD (2004), *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Table 4.1a

⁵⁸ Et viktig funn i evalueringen av skoleutviklingsprogrammet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» er at prosjektene i liten grad tar utgangspunkt i det som skjer i klasserommet og undervisningssituasjonen. Se <http://www.udir.no/Tema/Kompetanseutvikling/Kunnskapsloftet--fra-ord-til-handling/>

⁵⁹ James S. Coleman et al., *Equality of Educational Opportunity* (Washington: Government Printing Office, 1966).

Hvis en aktiv læringskultur dominerte i klasserommet, ble svakere elever trukket opp – uten det hadde negative virkninger for skolesterke elever.

I en ny undersøkelse av spesialundervisning etter Kunnskapsløftet, gjennomført av Eifred Markussen, Mari Wigum Frøseth og Jens B. Grøgaard,⁶⁰ peker resultatene klart i samme retning. De finner at elever med spesialundervisning i egne små klasser presterer betydelig dårligere i videregående enn elever med spesialundervisning i ordinære klasser. Videre fant de at det ikke spilte noen rolle for prestasjonene til dem som gikk i ordinære klasser om de hadde noe eller ingenting av spesialundervisningen sin utenfor klassen de gikk i. Det som er viktig er å høre til en ordinær klasse – å ha en fot innenfor. Dette forklarer forfatterne med det generelle nivået i klassene. En elev med spesialundervisning som går i en ordinær klasse, er i et miljø hvor de fleste ligger på et faglig høyere nivå. For å holde følge, i hvert fall så langt som mulig, må elevene med spesialundervisning strekke seg. De blir løftet av det faglige nivået i klassen. I egne små klasser fungerer motsatte mekanismer. Her er det gjennomsnittlige faglige nivå lavere. Og det setter den faglige standarden i klassen: forventningene er lave, ingen blir utfordret til å strekke seg, og de gjør det heller ikke. – En klassisk innvending mot inkludering av elever med spesialundervisning i ordinære klasser er at de andre elevene taper faglig. Elevene med spesialundervisning tar så mye av lærernes oppmerksomhet at det går ut over de andre. Forfatterne undersøkte dette og fant at de andre elevene i ordinære klasser på yrkesfag tjente på å ha elever med spesialundervisning i klassene sine. Skal denne mekanismen virke, er det trolig en øvre grense for innslaget av elever med spesialundervisning. Forfatterne anslår dette til å ligge på 20–30 prosent, som i en ordinær yrkesfagklasse med 15 elever betyr rundt 3–4 elever.

Hovedpoengene er altså disse: Lærerne gjør en stor forskjell ved det læringsmiljø de klarer å etablere mellom elevene i klassene – dette har betydelige effekter for elever som stiller svakere.

To andre spørsmål er viktige: *Når* i grunnskolen er det viktigst å etablere et tydelig læringstrykk – å stille klare mål for hva elevene skal lære, følge opp og gi dem en følelse av mestring? Er for eksempel ungdomstrinnet viktigst for hvor godt elevene lykkes i videregående skole?

Det er nok en for enkel diagnose. Svaret er trolig at hvert trinn bygger på det forrige – og dermed er *alle trinn* i grunnskolen viktige. Løpet må ses under ett. Og ikke minst må oppfølgingen av elevene skje hele tiden for å sikre at de ikke blir hengende etter. Lærerne må altså ha en utviklet systematikk for å finne ut hva elevene eventuelt ikke skjønner eller makter og hva de da trenger. Hele kulturen i klassen må formes slik at elevene opplever at skolen er et viktig sted for dem, et sted der de får muligheter, møter krav og opplever mestring. [Se tekstboksen på neste side.]

⁶⁰ Eifred Markussen, Mari Wigum Frøseth, Jens B. Grøgaard, *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet* (NIFU STEP: Rapport, 17.2009 Oslo). For en kompakt sammenfatning, se deres kronikk «Hvorfor ingen endring?», *Klassekampen* 26.05.2009.

I et polemisk avisinnlegg formulerer en matematikklærer på yrkesfag sin diagnose om betydningen av barnetrinnet slik (uthevelser her):

[Holter, Andersen, Dagsleth, Asper og Lamerud] påstår at det store flertallet av elever på yrkesfag begynner der for å bli dyktige håndverkere. Det er på ingen måte tilfelle. De typiske elevene på yrkesfag begynner der fordi de ikke kom inn på noe annet. Dersom de ikke velger å gå videre på skolen, vil de falle utafør. De risikerer å bli venneløse. De er dessverre svært lite motivert for å lære noe og arbeider helst ikke. I gruppe utvikler de fort umodent og upassende atferd, med mindre skolens lærere setter strenge og konsekvente grenser. Ofte er det familiære problemer som plager dem. De kommer til den videregående skolen med elendige kunnskaper. De klarer ikke å uttrykke seg skriftlig. De kan ikke regne om fra dm til cm, kan ikke gange brøk med brøk og forstår ikke prosentregning. Vi prøver etter beste evne å få disse på rett spor, både sosialt og faglig. Vi bruker mye ressurser på dette, men vi klarer dessverre ikke å få skikk på alle.

Hvorfor er det slik? Holter, Andersen, Dagsleth, Asper og Lamerud er inn på noe av det når de skriver at elevene har store skrive- og lesevaner når de begynner på videregående. Dette må ha en årsak. En kollega av meg gjorde noen observasjoner basert på elevsamtaler. *Elevene slo fast at de hadde lært svært lite på barneskolen, ikke ungdomsskolen.* Barnetrinnet er nettopp den delen av skolesystemet der elevene ikke får karakterene. Serien fra Sten-Tærud Skole i Skedsmo viser fram klasse 10B der mange av elevene ligger på femteklassenivå i matematikk og *aldri har lest ei bok før.* Det fins også undersøkelser som viser at norske elever får langt *mindre lekser* enn elever i andre europeiske land, samt at *leksene ikke følges opp av faglæreren.* Dessuten ble det nylig avslørt at lærere i barneskolen *gir elevene svært få tilbakemeldinger. Vi aner konturene av et system der elevene har problemer med å se hvordan de ligger an faglig sett.*

I flere tv-serier har vi fått innblikk i hva som skjer i klasserommene. Der har vi sett åpenlys mobbing, elever som misliker hverandre, lærere uten kontroll og framfor alt bråk og opprør imot læreren. Kort sagt elever som sammen har utvikla en asosial væremåte. Vi har sett superlæreren Håvard Tjora som måtte bruke mye tid rett og slett på å sosialisere de elevene han skulle forsøke å redde. Det spørs om ikke klasserom med *uro og bråk* er svært utbredt i barneskolen. Videre kunne Dagbladet 28. januar legge fram tall som viser at volden øker i skolen, også i klasserommene. Der sier rektor Torill Røeggen at *elevene er mye strengere og tør å sette opp mye klarere regler enn det skolen ville ha gjort.* Klarere går det ikke an å kunngjøre sin egen feighet når det gjelder grensesetting.

Det er på høy tid at samfunnet *retter søkelyset på hva som foregår på barnetrinnet.* Send observatører inn for å få svar på noen enkle spørsmål. Foregår det læring og barneoppdragelse? Samarbeider ledelsen med læreren eller motarbeider de dem? Er ledelsen og/eller lærerne tilhengere av fri barneoppdragelse?

Odd Øvind Bergstad, «Umotiverte skoleelever», *Dagbladet* 4.2.2010

Læringsopplegg

Når konklusjonen er at lærernes rolle og deres læringsopplegg er avgjørende – og på hvert trinn gjennom hele skoleløpet – finnes det da noen råd om hvordan lærene bør legge an sin undervisning bygget på systematiserte erfaringer av hva som fungerer? Hva slags læringsopplegg gir de beste resultater for elevene?

Som på mange andre områder er dette også et felt der ulike tankeretninger står mot hverandre. For eksempel har man i vårt land hatt en omfattende diskusjon om hvorvidt den såkalte «progressive pedagogikken» har bidratt til å svekke lærernes autoritet, tillate for mye uro i undervisningen, etc. Og det er alltid fristende å la seg rive med av en ny moteretning eller noe som foregir å gi patentløsningen.

Likevel er det verd å peke på de systematiske undersøkelser som er gjort, og på erfaringer som fra et stort amerikansk program som er innrettet mot å løfte elever som sliter og heve skoler som henger etter, det såkalte *Teach for America*, der parolen er å se på lærergjerningen som ledelse.⁶¹ De omfattende studier som er gjort, er sammenfattet i seks lærdommer:

1. *Still klare og etterprøvbare – gjerne ambisiøse – krav og forventninger til elevene.*
Det vil si å formulere tydelig hva elevene skal ha lært ved skoleårets slutt, og så oversette dette til hvor elevene så bør være ved hver etappe: etter timen, etter uken, etter semesteret. Det gir både lærere og elever muligheten til å fokusere, og motivasjon til å identifisere de vansker som oppstår og hindre som må overvinnes underveis – og det gjør umiddelbar oppfølging mulig.
2. *Bruk tid på å få både elever og foreldre til å arbeide sammen for å nå disse målene.*
Det viktige er å bryte ut av selvoppfyllende lave forventninger som elevene kan ha til egne evner og muligheter. Lave forventninger betyr at elever tror at skolen ikke kan gjøre stort for å hjelpe dem. Gode lærere får elevene til å endre oppfatningen om at de ikke er godt nok utrustet, og at de kan komme videre ved kombinasjonen av støtte og egen innsats. Gode lærere tilpasser oppgavene, de gir elevene opplevelse av mestring og økende selvtillit på veien mot målene. Opplegget må altså vise både elevene og deres foreldre at elevene både kan lære mer og makte mer enn det de fra først av tror.
3. *Planlegg undervisningen baklengs.*
Lærerne må begynne hver oppgave – fra den enkelte time til planen for et helt semester med spørsmålet: Hvor er hver av elevene mine i forhold til der de skal være

⁶¹ Den sentrale publikasjonen er Steven Farr, *Teaching as Leadership* (San Francisco, Jossey-Bass, 2010). Se også http://www.teachforamerica.org/corps/teaching/teaching_leadership_framework.htm. En presentasjon finnes i artikkelen «What Makes a great Teacher», i *The Atlantic* Jan/Feb, 2010. <http://www.theatlantic.com/doc/201001/good-teaching>. Andreas Wiese ga en sammenfatning i *Dagbladet* 16.1.2010, «Rolig systematikk fungerer bedre enn fyrverkeri».

ved årets slutt? Hva er den beste bruken av tid for å bringe dem nærmere målet? Svaret krever både tydelige nasjonale læreplaner og at disse er spesifisert slik at man kan identifisere avvik. Spørsmålet som hele tiden må stilles er: Hvilke milepæler må nås ved hver etappe?

4. *Gjennomfør planene med skjønn og foreta de nødvendige tilpasninger underveis.* Gode lærere holder seg hele tiden oppdatert om hvor elevene er, og modifierer opplegget etter den situasjon de er i – vansker som oppstår og muligheter som byr seg. Samtidig gir de elevene fast omsorg og tydelig og krevende lederskap, og de sørger for at elevene kan bruke det meste av sin tid til å arbeide med det stoff eller de ferdigheter de skal tilegne seg.
5. *Gode lærere søker hele tiden selv å lære.* Som andre ledere søker de å lære av virkningene av det de gjør – om hva som fremmer læring hos elevene, om hva som fungerer for elever med ulike evner og driv, om de lærer på ulike måter. De bruker resultatene av elevenes arbeid og innsats til å reflektere over og forbedre sin egen undervisning og heve virkningen av den. Utgangspunktet for enhver læring er avstanden mellom der man er og dit man vil. Ved å se på hvor elevene er, skjønner en god lærer effekten av det han selv gjør. Gode lærere er derfor alltid innstilt på å bruke resultatene av egen praksis til å endre og forbedre egne metoder og opplegg. Og de fortsetter å lete etter noe bedre selv når de lykkes.
6. *Gode lærere bryter ut av en snever rolledefinisjon.* Lærere vil ofte kunne hjelpe elever best ved å gå ut over kravene til en klassisk underviser gjennom å fokusere på det bredere sett av problemer som kan gripe inn i elevenes vekst. Det kan være opprevet familieliv, konflikter med venner, fravær under sykdom som har gjort at de blir hengende etter, osv. Gode lærere prøver å ta tak i det som måtte være elevenes vansker også når de skyldes forhold utenfor klasserommet eller skolen.

En lærers arbeid er ikke en enkelt persons ansvar alene. Lærere som jobber sammen overfor den samme elevgruppen, kan virke godt. Kolleger kan både anspore, veilede og støtte hverandre. Gode forbilder smitter over, og man kan få nyttige korreksjoner når de utsetter seg for hverandres blikk. «Den privatpraktiserende læreren får mindre plass til fordel for den profesjonelle læreren som arbeider i et fagfellesskap med andre.»⁶²

Når det gjelder selve læringsopplegget, er løsningen ikke trylleformler eller kunstgrep, men snarere seig systematikk og i tråd med de seks punktene som er listet opp foran. Det vil føre for langt her å gå i detalj om hvordan hvert av punktene kan konkretiseres og iverksettes. Så det henvises til en omfattende fremstilling som finnes i *Teaching as*

⁶² Rektor Ellen Larsen, «Styrker motivasjon og læring», *Aften Aften* 18.2.2008.

Leadership, og som der både er illustrert med mange eksempler og sammenfattet i et detaljert handlingsskjema for hvordan målene kan nås.⁶³

ANBEFALING

- ▶ Prinsipper som de seks som er listet opp ovenfor, blir retningsgivende for lærernes arbeid.

Et slikt opplegg kan fungere godt når det stilles klare krav og forventninger til alle ledd i skoleverket, og alle får mulighet til å bedømme hvor de ligger an i forhold til der de skal være. Igjen er stikkordet «Oppfølging, oppfølging, oppfølging». Det gjelder lærernes oppmerksomhet på elevene, hele tiden sjekke om de har tilegnet seg det de skal. Det gjelder rektors oppfølging av lærere og klasser, for å vite om fremgangen er slik den skal være. Det gjelder skolemyndighetenes oppfølging av skoler og lærere, slik at de både får tilbakemeldinger om hvordan de ligger an og tilbud om videre utdanning eller andre ressurser når det trengs.

Eksempler på slik oppfølging er:

- Å identifisere elever som ikke leser eller skriver norsk godt nok for sitt trinn og så sørge for et opplegg tilpasset det behovet de har.
- Å ta kontakt med foreldre som ikke er fortrolige med det norske skolesystemet, ønske dem velkommen, fortelle om det skolen gjør og hva foreldrene kan vente.
- Å bringe elever à jour som har vært syke, slik at de kan hente seg inn og eventuelt få «restopplæring» i det de har gått glipp av.
- Å ta en telefon og annen kontakt dersom elever uteblir fra skolen.
- Å utarbeide skriftlig materiale for fremmedspråklige elever.
- Å gi særlig leksehjelp til elever med fremmedspråklige foreldre som i liten grad kan bistå sine barn når lærematerialet er på norsk eller når foreldre mer generelt mangler forutsetninger for å hjelpe barna sine, osv.
- Å rette en særlig innsats mot elever har «hullfag», slik at de kan hente seg inn.

I sum: Skal man redusere frafall i videregående opplæring, må en betydelig innsats rettes mot grunnskolen, og ikke bare på ungdomstrinnet, men på alle trinn. Lærerne spiller en helt avgjørende rolle for elevens fremgang – og mye beror på hvordan lærerne får elevgrupper eller klasser til å fungere. Svake elever har mye å hente i godt fungerende grupper, uten at dette behøver å føre til heft for dem som ligger godt an. Lærerne selv

⁶³ Se for eksempel den skjematisk sammenfatningen i Steven Farr, *Teaching as Leadership* (San Francisco, Jossey-Bass, 2010), pp. 237–247. For en dansk undersøkelse som søker å identifisere trekk ved dyktige lærere, se P.F. Laursen, *Den autentiske lærer. Bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil* (København: Gyldendals lærerbibliotek, 2004).

ønsker å bruke mer tid på tilbakemeldinger, men kravene til hvordan dette skal gjøres, oppleves som byråkratisk og i liten grad læringsfremmende.⁶⁴

11 Tiltak i videregående opplæring

Som nevnt betyr svake faglige ferdigheter fra grunnskolen mest for frafall i videregående opplæring. Det betyr ikke at man i videregående bare kan vente på at elevene skal komme bedre forberedt fra grunnskolen. Det er en rekke grep som må tas både innenfor og med videregående opplæring.

Regjeringen har lagt opp til og Stortinget har sluttet seg til ambisjonen om å bedre gjennomstrømning i videregående opplæring. I St.meld. nr. 31 (2007–2008), *Kvalitet i skolen*, er et av tre hovedmål at alle elever og lærlinger som er i stand til det, skal gjennomføre videregående opplæring med kompetansebevis som anerkjennes enten for videre studier eller i arbeidslivet. I St.meld. nr. 44 (2008–2009), *Utdanningslinja*, gjentas denne ambisjonen om at flere skal fullføre videregående opplæring.

Den første forutsetning for å handle er å vite – altså hva omfanget av frafall er, når det skjer, hvor det skjer og hvorfor det skjer. Et viktig forslag fra Karlsenutvalget (NOU 2008: 18) er derfor at det bør utarbeides et felles rapporteringssystem som viser gjennomføringsgraden på den enkelte skole på hvert årstrinn og gjennomføringen i den enkelte lærebedrift. Fylkeskommunene må pålegges å bruke rapporteringssystemet.

Men når en vet, må det også handles. Ikke minst gjelder det for å følge opp dem som faller fra. I forbindelse med Reform 94 ble den såkalte Oppfølgingstjenesten etablert. I de fem årene etter grunnskolen der man har rett til tre års videregående opplæring, har elevene også rett til hjelp fra oppfølgingstjenesten dersom de ikke søker videregående skole eller læreplass, ikke tar imot slik plass, ikke er i varig arbeid eller slutter på skolen eller som lærling i løpet av skoleåret. Fylkeskommunen har hovedansvaret, men tjenesten forutsetter også et samarbeid mellom ulike enheter som har ansvar for tilbud til ungdom, som NAV. De som ønsker kontakt med oppfølgingstjenesten kan henvende seg til rådgiver i grunnskolen, videregående, PP-tjenesten, oppfølgingstjenesten, NAV og via nettstedet www.vilbli.no. De kan få råd om yrkesvalg, tilbud om opplæring eller praksisplass eller en kombinasjon av skole og arbeid. Det er forskjeller mellom fylkene i hvordan oppfølgingstjenesten fungerer. Men trolig er for mye lagt på elevenes eget initiativ og for lite på aktiv oppfølging fra oppfølgingstjenestens egen side. Det betyr også en nærmere kopleing mellom det rapporteringssystem som Karlsenutvalget foreslo

⁶⁴ Se *Frafall fra fagopplæringen – slik yrkesfaglærerne ser det* (Utdanningsforbundet, Rapport 1/ 2009), s. 32, og Bård Jordfald, Torgeir Nyen og Åsmund Arup Seip, *Tidstyvene. En beskrivelse av lærernes arbeidssituasjon* (Oslo: Fafo-rapport 2009:23).

og en revitalisering av oppfølgingstjenesten: hva den gjør og i hvilken grad den lykkes, må også rapporteres.⁶⁵

Etter innføring av Reform 94 har det løpt en omfattende debatt om hvorvidt det nye opplegget av undervisningen har gjort det vanskeligere for elevene å slutføre opplæringen. I tillegg er det gjort gjeldende at arbeidslivet ikke har behov for det elevene settes til å lære. Det er helt nødvendig å være åpen for slike argumenter.

Noen av de sentrale argumentene for utformingen av Reform 94 var følgende:

- At elevene som begynner i videregående bør ha brede innganger til en vifte av yrkesfag, slik at de ikke behøver å velge yrke allerede som 16-åringer.
- At de bør få en kompetanse som kan vare livet ut og som de kan bygge på om de senere ønsker å gå over til et annet yrke. Det betyr at de ikke bare skal utrustes for dagens arbeidsmarked – de må være rustet for et arbeidsmarked som stadig er i endring: mange jobber forsvinner, nye kommer til og de aller fleste gjennomgår stadig endringer. De som tar yrkesfag trenger derfor mer enn å beherske dagens verktøy innen ett felt – de må ha en kompetanse bred nok til å kunne vandre og til å kunne endre sine ferdigheter. De som begynner i videregående opplæring i dag, skal fungere i norsk arbeidsliv fram til år 2050.
- At opplæringen i alle fag må yrkesrettes. Det vil si at fagstoff, vokabular og læringsmetoder skal ha størst mulig relevans for den enkeltes yrkesutøvelse. Det innebærer også å vise hvordan stoff og ferdigheter i et fellesfag blir brukt og kommer til nytte både i programfagene og i utøvelsen av yrket.⁶⁶

Strukturen i videregående opplæring er vurdert flere ganger, og Stortinget fikk anledning til å ta stilling til den på nytt i 2004. Det ble da vedtatt å holde fast ved hovedopplegget fra 1994.

Erfaringen var også at Reform 94 førte til en vesentlig forbedring av ungdommens gjennomføring av videregående opplæring. Som nevnt foran: «Blant elever som startet i yrkesforberedende retninger på grunnkurs i 1991 fullførte bare 30 prosent opplæringen, mens dette gjaldt oppunder 60 prosent av 1994- og 1995-kullet. Det var også en forbedring av gjennomføringen for elever på studieforberedende retninger på rundt 5 prosent fra 1991- til 1995-kullet. Bildet av dagens situasjon er at andelen med normal

⁶⁵ Ved NTNU er det etablert et fremgangsrikt prosjekt for studentveiledning for å forebygge frafall, det såkalte ForVei-prosjektet. Se Tina Karoline Warhuus og Ilan Dehli Villanger, *ForVei-prosjektet. Studieveiledning i et forebyggende perspektiv med vekt på mestring, trivsel og gjennomføringsevne* (Trondheim: NTNU, 2009).

⁶⁶ Jfr. Karlsenutvalget, s. 80.

progresjon har gått noe ned for de siste tre kullene, sammenliknet med reformkullet 1994».⁶⁷ Likevel er dagens frafall uakseptabelt høyt.

Det er flere spørsmål som må stilles. To viktige er disse:

- Er det lite behov for teoretiske kunnskaper i yrkesopplæringen?
- Er frafallet noe som best adresseres ved å *senke kravene* til det de må lære – eller ved å endre *undervisningens innhold og praktiske opplegg*? Skal man tilpasse seg «ungdom som ikke makter kravene» – eller kan de rustes bedre fra grunnskolen og oppover? Er elevmaterialet hovedproblemet eller er hovedproblemet organiseringen av opplæringen?

Et innlegg om det første spørsmålet er gjengitt i den følgende tekstboksen.⁶⁸ Dernest vises det til noen resultater fra Osloskolen som er relevante for svaret på det andre spørsmålet.

⁶⁷ Se «Kunnskapsstatus om frafall i videregående opplæring. Faktaark – februar 2006». Utdanningsdirektoratet. Se http://udir.no/upload/Statistikk/Gjennomforing/Kunnskapsstatus_om_frafall_2.pdf

⁶⁸ For en annen argumentasjon langs de samme linjer, se Eva Sund og Arild Raaheim, «Praktisk løsning? – Det er korttenkt å møte skoletrøtte gutter med mindre teori og mer praksis.» *Klassekampen*, kronikk 3.12.2009. De sier bl.a. «Hvorfor aksepterer vi antakelsen om at noen gutter verken er interessert i eller har evner til å ta til seg teori? Kanskje burde søkelyset heller rettes mot skolens syn på disse elevene og lærernes manglende interesse for å sette seg inn i disse elevenes situasjon. ... Det enkleste for noen elever er å akseptere den lave listen de ser blir lagt for deres skolearbeid og læring. Elever som har lave forventninger til egne prestasjoner, som har få mestringserfaringer og opplever mangel på kontroll, vil lettere enn andre falle fra når de står overfor nye læringsutfordringer. Det betyr ikke nødvendigvis at de ikke er i stand til å lære. – I diskusjonen om forholdet mellom teori og praksis i skolen mener vi at søkelyset må rettes mot holdninger og verdisyn på alle nivå i utdanningssystemet. Diskusjonen angår politikere, departement, skoleiere, skoleledere, lærere og foreldre. Slik det er nå, kan det se ut som om det er stor enighet om at hvis elevene som faller fra i videregående utdanning (hovedsakelig gutter fra arbeiderklassen med foreldre som har kort utdanning) bare får mer praktisk opplæring, så er problemet løst. – Men hvilket problem er løst, skolens eller elevens?. Det dreier seg ikke nødvendigvis om at de er mindre mottakelig for teori, men om hvilken kunnskap og hvilke holdninger de har blitt møtt med opp gjennom livet. I alle deler av arbeidslivet må en god teori være fundert på praktiske erfaringer, og god praksis vil alltid måtte være forankret i teorier om hva som fungerer og hvorfor. I stedet for å understreke og forsterke skillet mellom ulike elever burde vi søke etter innfallsvinkler og metoder som åpner for et annet, mer helhetlig syn på hvordan teori og praksis henger sammen.»

ADVARER MOT MINDRE TEORI **(Dagsavisen 6.2.2010)**

Lærlingenes manglende teorikunnskaper er vår største utfordring, sier Caspar Hille i Møller Bil. Han advarer mot færre timer teori på yrkesfag.

Utdanningsansvarlig Caspar Hille i Møller Bil slår oppgitt ut med armene. Han er svært bekymret for det han mener er et skremmende lavt kunnskapsnivå hos lærlinger de tar imot fra videregående skoler.

- Vi får lærlinger som ikke kjenner til noe så grunnleggende som firetaktsprinsippet i en bilmotor. Det er det samme som å komme ut av snekkerlinja uten å vite hvilken ende av spikeren som skal ned, sier Hille.

Var skolelei

Mehmet Demirci (19) har vært lærling hos Møller Bil i halvannet år. Også han trengte teoretisk påfyll etter videregående.

- Jeg hadde behov for å friske opp teorien ja, smiler Demirci. Han synes undervisningen var kjedelig, men fikk raskt erfare nødvendigheten av den da han kom til Møller Bil. – Teori var viktigere enn det jeg trodde, innrømmer Demirci.

Caspar Hille understreker at Demirci har vist sterk vilje fra dag én. – Mehmet er blitt flink og kommer til å bli en god mekaniker for oss i mange år, sier Hille.

Skjerpede kunnskapskrav

Hille beveger seg ned til bilverkstedet der fagtekniker Stian Frilseth diagnostiserer en bilmotor ved hjelp av en datamaskin.

Frilseth, med ni år bak seg i bransjen, viser til at den enorme teknologiske utviklingen gjør at kravene til teoretisk kunnskap er blitt enda strengere. I tillegg til den rene yrkesteorien, kreves gode kunnskaper i fellesfagene norsk, matte, engelsk, naturfag og i noen tilfeller andre fremmedspråk.

- Gode norskkunnskaper sier noe om evnen til å forstå ting, det er også et viktig grunnlag for å kunne kommunisere med kunder og kolleger, sier Hille. Møller Bil er Norges største forhandler av Audi, Volkswagen og Skoda, dermed er det også en fordel med tyskkunnskaper.
- Det hender informasjonsskrivene vi får fra fabrikken er på tysk, da må man kunne forstå det som står der for å vite hva man skal gjøre, sier fagtekniker Frilseth.

Får bakoversveis

Det pågår en stor debatt om hva man kan gjøre for å begrense frafallet på videregående skole, og på yrkesfag spesielt.

Hille registrerer at enkelte røster mener løsningen er mer praksis de to første årene på videregående. Det vil han advare sterkt mot.

- Det vil gå på bekostning av teorien som er et helt nødvendig grunnlag for å jobbe hos oss. Det er viktigere at de kan teorien, de får nok praksis hos oss. Mange lærlinger får nemlig fullstendig bakoversveis når de oppdager hvilke teorikunnskaper som kreves av dem.

– Noen tror bilmekanikeryrket kun består av å slå med slegga på bremseskiver eller bytte ut girkasser, men det er nok litt mer komplisert enn som så, sier Frilseth.

Hille og Frilseth sitter med et inntrykk av at mange, først og fremst gutter, som er teori-svake etter ti års grunnskole, anbefales av skolerådgivere til å bli bilmekanikere fordi de er «flinke med hendene».

– Det går ikke lenger, sier Frilseth.

Tilbake på skolebenken

Hille mener skolene må bli flinkere til å formidle til elevene hva som kreves av dem, men også til å stille strenge krav.

Han viser til at lærlingene, ifølge læreplanen, skal vite det de trenger om teori etter to år på videregående. Hille understreker at noen kan det de skal, men forteller at Møller Bil i egen regi må plassere så å si samtlige lærlinger tilbake på skolebenken for å gi dem teorigrunnlaget som kreves.

– Det hadde selvsagt vært bedre for oss om vi kunne brukt tida på å lære dem det praktiske de skal kunne som bilmekanikere, slik Kunnskapsløftet legger til grunn, sier Hille.

Iverksatte tiltak for å redusere frafall

Flere kommuner⁶⁹ og fylkeskommuner har de senere år tatt nye grep både for å bedre undervisningen og for å øke gjennomføring og heve læringsutbyttet – fra Troms og Telemark til Vestfold, Østfold og Nord-Trøndelag.

SINTEF har kartlagt fylkenes tiltak for å redusere frafall i perioden 2003–2006.⁷⁰ Evalueringen tallfester ikke omfanget av frafall eller de ulike tiltakene, men gir en god oversikt over erfaringer. Tiltak som syntes å ha god effekt var blant annet:

- styrket yrkes- og utdanningsveiledning for elever
- økt involvering av foreldre
- kompetanseutvikling for blant annet rådgivere, kontaktlærere og NAV-ansatte
- informasjonsutveksling og samarbeid om utsatte elever mellom ungdomsskole og videregående skole
- fokusere på å få til en god skolestart

⁶⁹ Et eksempel på en kommunal satsing er HOPPE - Helhetlig OPPvekst i Elverum. Se www.osterdalen.hedmark.org/MB_-_Skoleseminar_12mars09_cYi3v.ppt.file

⁷⁰ Trond Buland og Vidar Havn i samarbeid med Liv Finbak og Thomas Dahl, *Intet menneske er en øy. Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall* (Trondheim: SINTEF 2007).

- planlagte, alternative opplæringsløp som fører til kompetanse på lavere nivå enn fullt fag- eller svennebrev
- alternative opplæringsarenaer for elever som ikke finner seg så godt til rette i den vanlige undervisningen
- rask oppfølging av elever ved fravær.

Evalueringen peker samtidig på at det ikke finnes noe revolusjonerende enkelttiltak for å forhindre frafall. Langsiktig og målrettet arbeid på mange fronter samtidig er det som gir resultater.

For eksempel har Akershus fylke lagt opp til et omfattende program med et bredt sett av tiltak for å redusere feilvalg og frafall i videregående opplæring, som ble publisert i en egen rapport samme år som SINTEFs. De spenner over hele registeret fra helhetlig grunnopplæring til profesjonalisering av rådgivningstjenesten. De fokuserer særlig på overgangen fra grunnskole til videregående skole, på tiltak innen videregående skole og på tiltak ved overgangen til opplæring i bedrift.⁷¹ Rapporten inneholder en lang serie forslag av stor relevans for andre fylker.

I Aust-Agder har rådgivning vært fylkets hovedvåpen i kampen mot frafall, som startet i 2007. Antallet rådgivere er fordoblet, og det stilles krav til dem om spesiell utdanning. NAV er også involvert. Mulighetene for fremtidig jobb kommuniseres til elevene på deres egne premisser. Siden starten har frafallet fra de videregående skolene gått ned med 22 prosent, og rådgiverkompetansen har smittet over på grunnskolen.⁷²

I Osloskolen har det de siste årene skjedd omfattende omlegginger – på flere nasjonale prøver kommer nå elevene best ut. Det til tross for at ikke noe fylke har en så høy andel elever med innvandrerbakgrunn, og til tross for at de sosiale forskjellene i Oslo er større enn i de fleste andre fylker og byer. Det bor nå over 150 000 innvandrere i Oslo, mer enn en fjerdedel av befolkningen. Innvandrerbefolkningen er ikke spredt jevnt over byen. Ifølge Utdanningsetaten utgjør elever med minoritetsbakgrunn 40 prosent av elevmassen i Osloskolen, og det er over 90 prosent minoritetslever på syv skoler i Oslo.

Ikke bare er skoleprestasjonene bedret i grunnskolen. Frafallet i videregående i Oslo ble redusert fra 5,9 prosent i skoleåret 2007–08 til 3,1 prosent i skoleåret 2008–09.⁷³ Nedgangen skjer til tross for at det har vært en elevtallsøkning i samme periode – fra

⁷¹ Se *Tiltak for å redusere feilvalg og frafall i videregående opplæring* (Akershus fylkeskommune, 2007).

⁷² Se *Agderposten* 26. januar 2010, <http://www.agderposten.no/article/20100126/LO-KAL8/701269981/1004/FORSIDEN>

⁷³ Opplysningene som gis her er hentet fra hjemmesiden til Utdanningsetaten i Oslo, se <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/article144933-9991.html>, og <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/article120537-9991.html> og NRK <http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/ostlandssendingen/1.6750401>.

13 965 til 14 349 elever. Frafallet er fortsatt høyest på Vg1 med 209 elever, og det er tilnærmet like mange jenter som gutter som slutter på dette trinnet. Videre er frafallet størst på yrkesfagene, men utviklingen går i positiv retning. Det er grunn til å merke seg at frafallet innenfor utdanningsprogrammet restaurant og matfag er gått tilbake, fra 18,3 prosent (26 elever) i 2007–08 til 5,3 prosent (7 elever) i 2008–09. De fleste skoler har hatt jevn forbedring, mens flere har oppnådd store fremskritt. Blant de forklaringer som fremheves er disse:

- Elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning fra grunnskolen er avgjørende for at de ikke faller fra senere i skoleløpet. I Oslo kommune har grunnleggende ferdigheter i 2. og 7. trinn vært systematisk kartlagt over tid. Nå kartlegges også 9. trinn lesing og Vg1 i både matematikk og lesing, ledsaget av tett oppfølging. Skoleledelsen understreker at systematisk kartlegging er et uunnværlig verktøy for å avdekke ferdighetsnivå og sette inn oppfølgings tiltak.
- Tidlig innsats er viktig. Men med det menes ikke innsats kun på første trinn, men kontinuerlig innsats på alle trinn, for å hindre at noen blir hengende etter.
- Elevens ferdigheter ved inngangen til videregående kartlegges – for å vite hva man skal gjøre med den enkelte elev, må man vite hva han eller hun eventuelt sliter med.
- Spesielle tiltak har vært iverksatt, for eksempel ved et 10 ukers intensivkurs i matte for dem som ifølge kartleggingen ligger an til å stryke. Flere opplever både bedre mestring og at matten faktisk er gøy.
- Rektor ved en av mønsterskolene, Jan Ljøner ved Hellerud, sier at kartleggingen bare er ett element. Det pedagogiske og sosiale må også være på plass. Elevene må behandles med respekt, de må tas imot på en hyggelig måte om morgenen og man må bruke tid på dem i friminuttet og på det felles pauserommet.⁷⁴
- Teorien yrkesrettes – for eksempel på byggfag ved Hellerud, ved at matematikken knyttes til praktiske problemer (på Hellerud knytter mattelæreren i byggfag undervisningen for eksempel til hvor mange Leca-blokker trengs for en mur med gitte dimensjoner eller Pythagoras læresetning til vinkelen på takstoler).
- Det legges vekt på et godt arbeidsmiljø i klasser og grupper: ro og orden, respekt for læreren og å møte presis til timen både for å forhindre avbrudd og for å kunne få mest mulig undervisningstid av timen. På Hellerud snakker rektor med dem som kommer

⁷⁴ I utlysningstekster for stillinger ved Hellerud videregående skoler heter det: «Vi ønsker at alle våre ansatte skal framstå som trygge, tydelige og vennlige voksenpersoner. I tillegg til solid faglig bakgrunn vil evne til god elevbehandling, gode samarbeidsevner og personlig egnethet bli vektlagt. Det er spesielt ønskelig med erfaring fra undervisning av minoritetsspråklige elever.»

for sent. På Stovner videregående skole ledet av rektor Arvid Helland, legges det vekt på at hver elev blir sett. Om en elev slutter å møte, blir han eller hun tett fulgt opp, skolen tar kontakt med elev og foreldre, det settes inn egne oppfølgingsteam – og skolens representanter møter opp hjemme til henting om det trengs.

- På flere av Oslo-skolene, for eksempel Sogn videregående skole, er undervisningen organisert i mindre grupper for å gi mer ro til konsentrert arbeid og for å kunne følge opp elevene tettere.
- Rektor ved Sogn forteller at elevene følges opp fra første dag, og det settes inn tidlige tiltak der det er nødvendig. Skolen har en rekke elevsamtaler, også med foresatte, og hvis en elev uteblir en dag, så følges det opp neste dag.

Rektor Elin Stavrum mener at elever som «ses på som 'skoletrøtte' ikke er lei av å lære, men er kanskje heller trøtte av ikke å lære». Det er derfor viktig at skolene følger nøye med på elevenes faglige utvikling og tilrettelegging.

Den viktigste lærdommen fra Oslo og andre fylker er denne: Frafall er noe man kan gjøre noe med. Spisst kunne man si at fra en situasjon der elevene ble sett på som en flokk man måtte avfinne seg med, er det laget et omfattende opplegg for oppfølging som søker høyt og lavt for at elevene skal lykkes. Fylker så forskjellige som Oslo og Aust-Agder kan vise til svært gode resultater av denne satsingen.

ANBEFALINGER

- ▶ Det innføres diagnostiske prøver ved starten av videregående opplæring, fulgt av tiltak som intensivkurs eller lørdagsskoler eller annet for å bringe de nødvendige ferdigheter på plass.
- ▶ Rådgivningstjenesten styrkes i alle fylker langs de linjer som er utprøvd i Aust-Agder. På tilsvarende vis tilpasses endringer fra Akershus, som for eksempel ressurskoler for minoritetsspråklige eller lærlingansvarlig på skoler.⁷⁵
- ▶ *Utdanningslinja* har flere forslag for yrkesretting: å utforme læreplanene i fellesfag med sikte på at kompetansemålene i størst mulig grad skal egne seg for yrkesretting; å utarbeide veiledninger til læreplaner for fag som gir konkrete eksempler på hvordan opplæringen i fellesfagene gjøres faglig relevant for elever på ulike utdanningsprogrammer, og å fremme forskning om yrkesretting. Fagdidaktiske kurs i yrkesfag bør umiddelbart følges opp.

⁷⁵ OECD foreslår også en bedring på alle nivå av rådgivningstjenesten, for å få et bedre samsvar mellom elevenes valg og behovet for arbeidskraft. Rapporten anbefaler også at man langt på vei dimensjonerer utdanningsprogrammene mer etter arbeidslivets behov. Hvis det betyr at færre vil komme inn på sitt førstevalg, kan det føre til større frafall.

- ▶ Teorien yrkesrettes også i programfagene. Dette ble foreslått av Karlsenutvalget, men er ikke fulgt opp i *Utdanningslinja*. Interessen for yrkesteorien øker når den rettes mot det yrket eleven skal ta fagprøve i.
- ▶ Karlsenutvalget foreslo et *at fylkeskommunens system for yrkesretting må være gjenstand for nasjonalt tilsyn*. Siden ressursene og kompetansen når det gjelder fag- og yrkesopplæring er begrenset hos fylkesmannen må, dette styrkes. Men dette omtales ikke i *Utdanningslinja*.
- ▶ Karlsenutvalget foreslo et *nasjonalt kvalitetssystem for å måle/vurdere, sikre og utvikle kvaliteten i yrkesopplæringen*. Det ble også foreslått at sentrale myndigheter tar initiativ til utvikling av konkrete indikatorer og kvalitetsverktøy for læringsutbytte og gjennomføring, samarbeid mellom skole og bedrift, undervisning i fellesfagene på yrkesfaglige utdanningsprogrammer, lærer og instruktørkompetansen, elev og lærlingvurdering og læringsmiljø. *Utdanningslinja* følger ikke opp alle disse komponentene, og det er ikke klart hva som menes med at «Regjeringen vil innføre et helhetlig kvalitetsvurderingssystem for fag- og yrkesopplæringen.»⁷⁶
- ▶ *Det nasjonale tilsynet utvides til en mer helhetlig kvalitetssikring av fag- og yrkesopplæringen. Kvalitetssikringen må inngå som en del av et kvalitetsutviklingssystem i fylkeskommunen.*

Frafall på yrkesfaglige utdanningsprogrammer

Det er stor forskjell mellom frafall på studieforbereende og på yrkesfaglige utdanningsprogrammer: Omtrent 75 prosent av elevene på allmennfag (studieforbereende) fullfører på normert tid, ytterligere 7 prosent etter fem år. På yrkesfag fullfører 39 prosent på normert tid, mens ytterligere 16 prosent fullfører etter fem år. Det betyr at kun 55 prosent av elevene på yrkesfag oppnår fag- eller svennebrev eller vitnemål i løpet av femårsperioden. Slutfører man ikke i løpet av fem år, er sjansen liten for noen gang å gjøre det.

Hva er grunnene til den store forskjellen mellom studieforbereende og yrkesfaglige løp? Tre forhold kan trekkes fram.

En standardforklaring er det man kan kalle «hodet eller beina»-forklaringen: Den sier ganske enkelt at de som har det i hodet, lykkes i grunnskolen og velger allmennfaglige løp; de som har det i beina og har oppnådd svakere resultater, velger seg bort fra det som forbereder til akademiske studier og over i yrkesfag. Dermed er elevene på yrkesfag både mindre motivert og mindre kvalifisert for videre skolegang, særlig i teorifag. Når elevene på yrkesfag får de to første årene som fortsatt skolegang, ja, da

⁷⁶ *Utdanningslinja* s. 36 f. I *Learning for Jobs* anbefalte OECD et felles vurderingssystem for å sikre en nasjonal standard på den praktiske prøven i yrkesopplæringen.

faller mange fra. At denne forklaringen kan ha noe for seg, støttes av det faktum at skoleprestasjoner i grunnskolen gir en god pekepinn om frafall i videregående. Mer enn det: Der man har lagt opp til et praktisk første møte med videregående opplæring (som på Hellerud videregående skole i Oslo), ser dette ut til å ha hatt en sterk effekt på å fortsette opplæringen (jfr. nedenfor). På den annen side: Hvis dette var mest utslagsgivende, skulle man kanskje forvente at frafallet var størst det første året – kanskje endog det første semesteret – i videregående opplæring. Men «fracfallsproblemet [oppstår] i stor grad mot slutten av opplæringen. Det er knyttet til situasjonen for lærlinger og at elever, ikke består [eksamen]. Problemer med å få læreplass kan også være av betydning. Halvparten av dem som ikke fullfører har begynt på siste del (VK2 eller bedriftslære) av opplæringen.»⁷⁷

To andre faktorer kan spille med. Den ene sier at det ikke er elevene selv som slutter etter eget ønske – utdanningen deres blir avkortet av andre fordi de ikke får – eller tror de vil få – en læreplass i bedrift etter de to første årene i skole. De velger ikke selv – de blir valgt bort. Dette skjer av to grunner. For det første når det ikke er et tilstrekkelig antall læreplasser tilgjengelig. De som ikke finner noen læreplass, må ikke bare tilbringe resten av løpet i skole om de vil fullføre – de vil også vite at dette gjør at de vil stille dårligere på arbeidsmarkedet enn dem som er ordinære lærlinger i bedrift. Den andre grunnen kan være individuell diskriminering – for eksempel ved at lærebedrifter velger lærlinger fra andre fylker i stedet for å hente dem fra sitt eget. Dette kan gjelde ikke minst elever med fremmedkulturell bakgrunn. Her er det altså ikke så mye tilgang på læreplasser som diskriminering av læresøkende som slår ut. Økt frafall er resultatet i begge tilfeller.

Den tredje faktoren er at elever på yrkesfaglige utdanningsprogrammer må foreta et livsvalg på et langt tidligere tidspunkt enn de fleste elever i studieforberedende løp. Enkelt sagt: Jo tidligere ungdom settes til å velge yrke, desto flere vil først velge feil.

De studieforberedende løp er:

- Allmenne, økonomiske og administrative fag
- Musikk, dans og drama
- Idrettsfag

Disse åpner for et bredt register av akademiske yrker – alt fra fysioterapi til ingeniørfag, fra språkfag til veterinærmedisin, fra IT til lærerutdanning eller jus. Viften av muligheter er stor. Og valgene kan vente – ja, mange kan vente med å velge yrke til et godt stykke opp i 20-årene.

For yrkesfag er det annerledes. Der begynner valget av yrke alt med valget av et av de åtte grunnkursene/programfag. Reform 94 ble etablert med brede innganger eller grunnkurs. Det er nå ni yrkesfaglige utdanningsprogrammer:

⁷⁷ Falch et al., 2009, s. 3.

- Bygg- og anleggsteknikk
- Design og håndverk
- Elektrofag
- Helse- og sosialfag
- Medier og kommunikasjon
- Naturbruk
- Restaurant- og matfag
- Service og samferdsel
- Teknikk og industriell produksjon

På yrkesfag må eleven velge hovedløp som 16-åring. Starter man på design og håndverk, kan man bli kostymesyer eller skomaker, men ikke ambulansesjåfør eller helsesekretær. Akkurat hvilket yrke man skal gå inn i, behøver man ikke bestemme med det samme – det skjer en økende forgrening fra hver av de yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Men uansett skjer valgene tidligere enn for de studieforbereende utdanningsprogrammene. Enklere sagt: De som tar studieforbereende løp, får fem års ekstra betenkningstid. Man får flere år mer til å oppdage hva man er, hva man vil og hva som passer.⁷⁸

Og det å finne sin rette hylle er ikke alltid lett – man kan oppdage at den man har valgt, ikke er den man ønsker. Eller man kan oppdage det først i møtet med bedriftsopplæringen. Enkelt sagt betyr det at de som er på yrkesfaglige løp ved normal studieprogresjon, må ha valgt sitt endelige yrke før de på studieforbereende løp har begynt å velge studium – og i høyere utdanning er det mange muligheter for kombinasjoner og omvalg.

Kort sagt: Ungdomstiden er på mange måter en famlefasen – en fase der man søker etter identitet, også yrkesidentitet. En grunn til større frafall på yrkesfag kan altså være at elevene der «må bestemme seg» i yngre alder enn de som velger studieforbereende

⁷⁸ En undersøkelse gjennomført av NIFU STEP gjør gjeldende at frafall for mange på yrkesfag skyldes det som kalles «forventningsbrist» – altså at det elevene møtte på yrkesfagene var noe annet enn det de hadde tenkt seg: «Det er varierende forhold som har gjort seg gjeldende, men et forhold fant vi igjen på alle de tre retningene. Ungdommene rapporterte at de hadde valgt feil. Enten hadde de ikke visst hva de gikk til eller så hadde de trodd at de visste. De hadde faktisk begynt på noe annet enn det de hadde trodd, vi kan snakke om forventningsbrist. Tre eksempler: Jenta som hadde tenkt å bli omsorgsarbeider, og som fikk en skrekkopplevelse når hun oppdaget hva det vil si å ha omsorg for pleietrengende, sengeliggende, hjelpeløse eldre. Eller gutten som hadde havna på byggfag, men som ikke ante hvorfor han var der. Han følte seg fremmed, skjønnte ikke terminologien og hadde ikke peiling på hva han skulle bli. Eller gutten som hadde planer om å bli kokk, og som så for seg dette som en enkel utdanning og et enkelt yrke, men som oppdaget at det stilles teoretiske krav (kostlære) og at yrket faktisk kan være både fysisk krevende og ensformig.» Se Eifred Markussen, Berit Lødding, Nina Sandberg, Nils Vibe, *Forskjell på folk – hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter* (Oslo: NIFU STEP Rapport 3/2006).

løp. Eller formulert på en annen måte: de som er på *studieforberedende* løp driver og forbereder seg til å velge, mens de som har valgt yrkesfaglige løp alt er på vei mot et yrke.⁷⁹

Hvis denne siste faktoren slår inn, skulle frafallet være særlig stort for elever som ikke kommer inn på sitt førstevalg i Vg1. De fleste – ni av ti – kommer inn på førstevalget for Vg1. Men de siste ti prosentene som ikke gjør det, vil oppleve at andre har valgt vekk det de ønsker mest. Og det kan selvsagt gå på motivasjonen løs – det de hadde håpet på, er utelukket alt ved 16-årsalder.⁸⁰

ANBEFALING

- Tilbudsstrukturen tilpasses slik at en større andel kommer inn på sitt førstevalg for Vg1, og rådgivningen utvides og bedres slik at flere blir oppmerksom på alternative studieløp.

Overgangen grunnskole – videregående: Introduksjonskurs

Som nevnt foran er det sterk dokumentasjon på at elever som har svake resultater fra grunnskolen, sliter mer i fellesfagene når de starter i videregående opplæring, for eksempel i matte. For mange går det på motivasjonen løs – mange av dem ville ønske at overgangen skulle være en overgang til noe annet og mer yrkesnært.

Elevene som kommer til videregående med kun ståkarakter vil få store startvansker: dels skal de ta igjen de det mistet i grunnskolen, dels skal de følge med i fag som forutsetter at kunnskapsgrunnlaget er til stede. Manglende forutsetninger kan gjøre hver dag til et nederlag – og til tap av følelsen av mestring.

⁷⁹ I Karlsenutvalget fremheves det som en fordel at strukturen som ble lagt med Reform 94, med brede innganger i Vg1 og tiltakende forgrening på Vg2 og ved opplæring i bedrift «gir ungdom mulighet til å utsette det endelige valget av yrke to år ut i videregående opplæring.» Videre heter det: Utvalget legger også vekt på at dagens struktur med spesialisering i siste del av opplæringen bidrar til at endringer i kompetansebehovene i et yrke ofte kan ivaretas med endringer bare i læreplanen for bedriftsopplæringen. Utvalget mener det er en styrke ved den norske fagopplæringen at arbeidet med grunnleggende ferdigheter vektlegges så sterkt, og at fellesfagene har et felles innhold og en sentral plass i alle utdanningsprogrammene. Dette bidrar etter utvalgets oppfatning til å gi arbeidslivet fagarbeidere med høy kompetanse og store evne til omstilling.» (NOU 2008: 18) s. 76.

⁸⁰ En rapport fra NIFU STEP viser at frafall i betydelig grad påvirkes av hvorvidt man får sitt førsteønske innfridd, men at effekten varierer med studieretning: «Viktigere i denne sammenheng er forskjellene mellom de som får sitt førsteønske innfridd og de som ikke får det. Forskjellen (i prosentpoeng) mellom de som fikk sitt førsteønske innfridd og de som ikke fikk det, er størst blant elevene på helse- og sosialfag og på allmennfag. Å havne på disse studieretningene mot sitt førsteønske, synes å medføre økt risiko for ikke å fullføre. Forskjellen er også meget stor blant elevene på hotell- og næringsmiddelfag.» Se H. Heland og L.A. Støren (2004), *Videregående opplæring – progresjon, gjennomføring og tilgang til læreplasser* (Skriftserie 26/2004 NIFU STEP).

Erfaringer fra for eksempel Hellerud skole i Oslo tyder på at mange av elevene også ville klare seg bra dersom de fikk prøve på noe annet en stund enn det de har slitt med av prosentregning, brøk eller gloser.

For en del er det også så mye annet som fyller livet deres – inkludert problemer hjemme av mer sosial art – alt fra familiebrudd til alkoholbruk. Skolen forutsetter på mange måter støtte fra et stabilt hjemmemiljø som en god del elever ikke har. For andre kan flytting til et hybelliv borte fra hjemstedet gjøre det vanskelig å finne feste – de fleste elever foretrekker å gå på en videregående skole i sitt eget nærmiljø.

Et tiltak med stor effekt har vært brukt på Hellerud skole i Oslo. Her starter elevene i yrkesfag Vg1 med seks uker undervisning knyttet til yrkene innen programområdet. Gjennom dette introduksjonsprogrammet får elevene en første erfaring med yrkesfeltet de tenker seg inn på. Samtidig kan man der synliggjøre hvilken nytte man kan ha av yrkesrettede allmennfag og hvilken relevans de har for utøvelsen av faget – for eksempel å kunne beregne materialforbruk eller oversette arbeidstegninger til hvordan planker må kappes for at det skal stemme.

Andre steder har man laget muligheter for at elevene kan få en periode ute i bedriftene – «Praktisk yrkeskvalifisering» – altså tilbud for elever som er skoletrøtte. Dermed får de mulighet til å prøve seg på mulige fremtidige yrker, enten det er ved å jobbe ute på et bygg eller i et keramisk verksted. Forutsetningen for at dette skal fungere, beror i stor grad på bedriftenes velvilje, siden det ikke er betalt, og det kan medføre ekstra arbeid hvis elevene uteblir eller bryter avtaler. I andre tilfeller stiller bedrifter utstyr til disposisjon som fort blir dyrt i anskaffelse for videregående skoler – for eksempel store lastebiler til trening av yrkessjåfører. Ofte beror slike ordninger på personlige kontakter og ildsjeler både i skolen og i næringslivet.

ANBEFALINGER

- ▶ De former for kartlegging og oppfølging som har gitt gode resultater i mange skoler i Oslo og andre steder i landet, tilpasses og overføres til øvrige fylker. Det gjelder hele settet fra kartlegging av faglige ferdigheter til tiltak som spenner fra elevsamtaler, oppfølging når elevene kommer for sent eller er fraværende, til intervensjoner om de blir hengende etter faglig.
- ▶ Særlig oppmerksomhet rettes mot de brekkpunktene og kritiske overgangene der elever erfaringsmessig faller fra – for eksempel om de ikke møter opp fra første dag i videregående, at de ikke kommer tilbake etter juleferie, etc.
- ▶ Lærere i videregående må bli bedre informert om de vansker ulike elever kan ha før skoleåret starter.

- ▶ Elever som etter grunnskolen mangler faglige forutsetninger for å mestre overgangen, får tilbud om å komme à jour ved for eksempel sommerskoler eller andre tilsvarende tiltak.
- ▶ Skoler med yrkesfaglige program åpner for bruk av Hellerud-modellens introduksjonskurs eller andre ordninger for yrkeskvalifisering med et første møte med de praktiske sidene av det yrket de sikter seg mot, og der undervisningen også betoner nytten av yrkesrelevant allmennkunnskap.⁸¹
- ▶ Den personlige oppfølgingen av elevene, også ved fravær eller når de har andre problemer, bygges ut. Kontaktlærernes rolle, ansvar og arbeidsoppgaver defineres tydeligere, og andre må ta seg av de oppgaver som ikke faller inn under kontaktlærernes ansvarsområde.

Praksisbrev

I januar 2006 nedsatte Kunnskapsdepartementet en arbeidsgruppe for å vurdere tiltak for å bedre gjennomføringen i videregående opplæring. Et forslag var å «utvikle et organisert, praksisbasert toårig løp som etter sluttført opplæring skulle gi en sluttvurdering i et praksisbrev» som utvikling av lærekandidatordningen.⁸²

Målet var å gi elever med svake forutsetninger mulighet for å gjennomføre en videregående opplæring og få dokumentert en yrkeskompetanse som arbeidslivet kan nyttegjøre seg. Vekten er lagt på praktisk opplæring de første årene, med mulighet til å avlegge en prøve etter to års opplæring. Etter denne prøven skal kandidatene kunne fortsette opplæringen og oppnå full kompetanse innen faget i løpet av ordinær opplæringstid.

Enkelt sagt var ordningen med praksisbrev et alternativ til vanlig yrkesopplæring for elever med mye fravær og svake karakterer i ungdomsskolen. Det var elever som ville ha høy sannsynlighet for å falle ut av videregående skole – mange møtte ikke til første skoledag i videregående.

⁸¹ Det finnes selvsagt andre gode eksempler fra andre steder i landet, men dette prosjektet har ikke hatt som mål eller hatt tid til å samle en mer systematisk oversikt. Se ellers Trond Buland og Vidar Havn i samarbeid med Liv Finbak og Thomas Dahl, *Intet menneske er en øy. Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall* (Trondheim: SINTEF 2007).

Alle elever som velger yrkesfaglige utdanningsprogram har nå prosjekt til fordypning (PF) på vg1 og vg2. På Vg1 utgjør dette faget 17 pst av undervisningstiden, på Vg2 26 pst av tiden. Et viktig formål er at elevene skal kunne fordype seg i aktuelle fag og yrker fra første året, blant annet gjennom utplasseringsperioder i arbeidslivet. Innføringen av PF blir evaluert av Fafo. For delrapport, se Marianne Dæhlen, Anna Hagen og Dagfinn Hertzberg, *Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv* (Oslo: Fafo-notat 2008:27).

⁸² Dette innebærer bl.a. at lærebedriften må godkjennes av utdanningsetaten, det skal tegnes en opplæringskontrakt som skal godkjennes, kandidaten får rettigheter og plikter som en ansatt i bedriften osv.

Forsøket startet opp i tre fag (med midlertidige forsøkslæreplaner) – anleggsgartner, industriell matproduksjon og tømmerfag – i Oslo, Vestfold og Rogaland høsten 2007. Siden har Akershus kommet til, mens Oslo ikke lenger er med. Det første kullet skal etter planen ta praksisbrev sommeren 2010. Forsøket er nå evaluert av NIFU STEP⁸³ Evalueringen er nå forlenget til 2011, slik at man kan få med seg hvor ungdommene går etter praksisbrevperioden.

Forsøksfylkene ble gitt stor frihet i utformingen av sine opplegg, og det har vært ulike syn både på hva målet for ordningens skal være og hvordan den i praksis bør utformes. Ulikhetene har gått langs to akser:

- Skal praksisbrev være et *mål i seg selv og alternativ* til fullt fag- eller svennebrev – eller skal praksisbrev kunne inngå som et *ledd* i opplæringen fram mot ordinært fagbrev og full yrkeskompetanse?
- Skal elevene begynne i skole for så å gå ut i bedrift – eller skal de plasseres i bedrift fra første dag? Oppfatningene beror dels på forskjell i filosofi: De som mener elevene bør starte i skole antar at de er *for umodne* til å gå rett ut i arbeidslivet, mens de som satser på opplæring i bedrift fra første dag mener at elevene *modnes* i arbeidslivet.

Akershus rettet sitt opplegg mot elever man anså ikke kunne oppnå fullt fag- eller svennebrev, og startet med praktisk opplæring før elevene ble plassert i bedrifter. Rogaland og Vestfold valgte det andre opplegget, som ser ut til å ha fungert best.

Ingen av elevene har ennå tatt eksamen, men de foreløpige konklusjoner er⁸⁴

- Elevene får tett oppfølging, de møter på jobben og tar ansvar der.
- Stort sett møter de også på skolen de dagene de skal være der.
- Bedriftene der elevene er utplassert vil ha ungdommene, ikke av veldedighet, men fordi de har tro på dem.
- Frafallet er lavt.
- De aller fleste elevene sier at de vil fortsette utdanning etter oppnådd praksisbrev fram til fullt fag- eller svennebrev.

Det er likevel for tidlig å si noe om hvor ungdommene går etter praksisbrevperioden. Et sentralt spørsmål er om elever med praksisbrev får varig feste på arbeidsmarkedet – og når arbeidsgivers ansvar slutter. Vil de som har fått praksisbrev i alle fall måtte gå tilbake til skole? Og vil praksisbrevet tjene som en bro over til fullt fagbrev? Det er også verd

⁸³ Eifred Markussen, Håkon Høst, Miriam Evensen, Tine Sophie Prøitz, *Evaluering av forsøk med praksisbrev* (NIFU STEP Delrapport 1, 2009).

⁸⁴ Se for eksempel http://www.nettby.net/fagopplaering/news/tilpasset_opplaering/lovede_erfaringer_med_praksisbrevordningen

å merke seg at Oslo som har trukket seg fra ordningen, har redusert frafallet i ordinær videregående opplæring. Det vil derfor kunne gjøres gjeldende at det bør satses mer på opplegg som gjør at flere kan gjennomføre hele videregående opplæring, ikke halve. Målet må være at flest mulig får gjennomføre innen et ordnært løp. Spesielt viktig er det at 16-åringer ikke får opplevelsen av at de allerede er oppgitt av skoleverket.⁸⁵

Fravær og frafall

Fravær øker sjansen for frafall. I tillegg kan vaner om fravær som starter i skolen, forplante seg til både andre utdanningstrinn og arbeidslivet utenfor skolen. Samtidig har fristelsene til å være borte fra skolen økt sterkt de siste tiårene, og av flere grunner. Når begge foreldre jobber, kan elevene i langt større grad råde grunnen alene hjemme. De har bedre økonomi og kan ta ut fritiden sin «på byen». Og ikke minst er hjemmene slik utstyrt at de øver en tiltrekning som skolen med dens krav om arbeid og innsats ikke kan møte: det er nok å nevne tilgangen til sosiale nettverk eller spill på internett.

Ved fylte 18 år blir elever i videregående skole myndige. Da får de også rettigheter som er kontraproduktive for frafall. For eksempel mister elevenes foreldre retten til innsyn om hva som skjer med elevene i skolen – om barna deres utfører oppgavene som de skal, om de skulker, om det er problemer. Dette er begrunnet dels med at de er myndige, dels med at de forutsettes å være modne.

Dette har flere virkninger. Det svekker foreldrenes mulighet til å følge med og følge opp. Skolen mister sine viktigste allierte – foreldrene, som i de aller fleste tilfeller ønsker det beste for sine barn. Uten informasjon er foreldrene maktesløse til å gripe inn. Resultatet er at mange får høyere fravær og høyere frafall.

Samtidig *bor* de fleste i videregående opplæring hjemme hos sine foreldre, som bærer den alt overveiende del av utgiftene til læremateriell, klær, bolig, mat, sportsutstyr, ferier og underholdning. Det finnes ingen annen samfunnskontrakt der de som bærer utgiftene ikke har rettigheter overfor dem de bruker store deler av sine ressurser på. Den nåværende ordningen har åpenbare negative effekter og få positive – bortsett fra

⁸⁵ Det er fra flere hold uttrykt avventende skepsis til prøveordningen med praksisbrev. For eksempel sier Utdanningsforbundet i sin høringsuttalelse: «Når man allikevel har valgt å prøve ut denne ordningen, vil Utdanningsforbundet fremheve betydningen av utvalgets forslag om at det er svært viktig at en følger nøye utprøvingen av forsøksordningen med praksisbrevet, slik at det blir et relevant tilbud for den enkelte og at det gir en kompetanse som det er bruk for på arbeidemarkedet. Utdanningsforbundet mener det er all grunn til å legge vekt på OECDs advarsel om å sluse en gruppe elever ut av skolen og over i korte, yrkesrettede løp på lavere nivå. En del av disse ungdommene stiller svakt både på arbeidsmarkedet og med tanke på senere studier. Det må derfor være et nasjonalt mål at så mange som mulig må nå så langt som mulig. Myndighetene må prioritere tiltak som gjør det mulig for all ungdom ikke bare å søke, men også å få reelle muligheter til å gjennomføre videregående opplæring.» <http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Utdanningspolitikk/H%C3%B8ringsuttalelse%20om%20fagoppl%C3%A6ringen.pdf> I Oslo var Hellerud skole med på ordningen, men trakk seg så ut.

en ideologisk tilfredsstillelse. Dette tilsier at en annen kontrakt bør legges til grunn som gir foreldrene bedre innsyn og hjelp til å håndtere og bistå sine ungdommer også når de skal treffe vanskelige valg både om den utdanning de er i gang med og veien videre. På den annen side kan også skolen stille krav til foreldrene – om å møte og om å engasjere seg.

Høsten 2009 ble det innført nye fraværregler av Utdanningsdirektoratet. Reglene innebærer at elever som har fylt 18 år, selv kan melde om hvorfor de er fraværende og få strøket fravær inntil 14 dager fra vitnemålet. Denne ordningen har klare ulemper:

- Når elever er fraværende uten grunn – uten at det får konsekvenser – vil de andre elevene som vet om dette, lære at det spiller liten rolle hva de gjør. Elever som setter sin ære i lite fravær, kan konkludere at dette har liten hensikt.
- Mens elevene kan tape motivasjon, kan arbeidsgivere tape informasjon: Fravær er et av de forhold de legger vekt på ved rekruttering av lærlinger. Ordningen med egenmelding vil derfor undergrave lærlingordningen.
- Rektor og lærere blir i praksis fratatt all myndighet til å bruke skjønn om elevs fravær er gyldig eller ikke. Dermed undergraves muligheten for å opprettholde gode arbeidsvaner og arbeidsdisiplin.
- Regelen står i kontrast til det øvrige arbeid som gjøres for å redusere sykefravær i arbeidslivet.

Fraværreglement slik det tolkes av Utdanningsdirektoratet, har andre konsekvenser. Kommuner som har forsøkt ulike tiltak for å redusere fravær, er blitt stanset. For eksempel da Gausdal videregående skole ville henvise elever som kom 15 minutter for sent, til biblioteket der det var en lærer for å bistå dem. De klaget, og Utdanningsdirektoratets jurister mente at vedtaket måtte betraktes som enkeltvedtak, noe som blokkerte denne muligheten for å sanksjonere fravær.⁸⁶ Det gir doble signaler hvis man fra sentralt hold stadig understreker betydningen av å redusere frafall samtidig som man undergraver skolens muligheter for å trekke grenser, sette tydelige normer, pålegge disiplin og fastholde struktur.

Etter et spørretimespørsmål den 10.2.10 om de nye fraværreglene fra Bente Thorsen sa kunnskapsministeren dette:

Jeg går nå sammen med Utdanningsdirektoratet igjennom regelverket og vil komme tilbake med endringer i bestemmelsene for fraværsføring på vitnemål, både for grunnskolen og i videregående opplæring, fra høsten 2010.

Føring av fravær på vitnemål, både for grunnskolen og videregående opplæring, er regulert i forskrift i opplæringsloven. Innskjerpinger i regelverket vil bli sendt på

⁸⁶ Se *Aftenposten* 8.2.10.

offentlig høring. Reglene kan ikke gis tilbakevirkende kraft og vil derfor gjelde fra kommende skoleår av.

Det er for tidlig å konkludere med hvilke innskjerpinger i regelverket som vil bli gjennomført. Aktuelle tiltak som blir vurdert, er bl.a. å redusere antall fraværsdager som ikke skal føres på vitnemålet. Etter dagens regelverk er dette totalt 14 skoledager pr. år. Et annet relevant tiltak som blir vurdert, er å skjerpe kravene til dokumentasjon ved at det i større grad kreves legeerklæring dersom fraværet ikke skal føres på vitnemålet.

Jeg vil understreke at vi nå arbeider med denne saken, og at vi går grundig gjennom ulike alternativer. Som jeg var inne på, er dette et spørsmål man må se veldig alvorlig på. Det har aldri vært intensjonen å gi et signal til skolene om en mer liberal praksis når det gjelder fravær. Tvert imot er nettopp det å slå ned på fravær veldig viktig og en veldig viktig del av det arbeidet som skoler aktivt driver for å hindre frafall.

ANBEFALINGER

- ▶ Foreldre til elever over 18 år som bor hjemme under videregående opplæring, beholder de samme rettigheter til å informeres som for barn under myndighetsalder.
- ▶ Fraværsreglene endres tilbake til det de var før høsten 2009.

Lærerutdanningen

Noen av de problemer man står overfor både i grunnskolen og i videregående opplæring viser tilbake på selve lærerutdanningen.

I 2009 la Kunnskapsdepartementet fram St.meld. nr. 11 (2008–2009), *Læreren. Rollen og utdanninga*. Den la opp til en sterkere spesialisering både med hensyn til fag og trinn. Dagens allmennlærerutdanning ble foreslått endret til en ny grunnskolelærerutdanning inndelt i to hovedretninger: Trinn 1–7 med fire undervisningsfag med vekt på begynneropplæring, og trinn 5–10 med normalt tre undervisningsfag. Det ble også foreslått et nytt og utvidet fag, pedagogikk med elevkunnskap, obligatorisk for begge grunnskoleutdanningene. Det ble også foreslått en gradvis oppbygging av flere femårige mastergradutdanninger for grunnskolen. Stortinget sluttet seg i hovedsak til disse forslagene og til at det lages en ny rammeplan.

Foran er nevnt behovet for styrking av kompetansen for førskoleopplæring. Det er også ulike lærerutdanninger som kvalifiserer til undervisningsstillinger i videregående opplæring. Det som trolig savnes mest er en gjennomgang av yrkesfaglærerutdanningene i lys av fag- og yrkesopplæringen og nye kompetansekrav i læreplanene (jfr. nedenfor). Men et problem kan spesielt nevnes her. For det synes som om utdanningen

av lærere ikke er godt nok rettet inn mot praktisk lærerarbeid. Det er flere vitnesbyrd i den retning. For eksempel skrev Håvard Tjora i *Magasinet* 30. januar 2010 en kronikk som er vel verd å gjengi:

Læreryrket er på mange måter et serviceyrke. Daglig møter læreren flere titalls barn som alle skal ivaretas, ses, undervises og følges opp. I tillegg skal læreren forholde seg til foreldrenes ønsker om hva som er det beste for akkurat deres barn. En lærer skal også være rustet til å takle barns små og enorme kriser i livet, hun skal uttrykke seg muntlig og skriftlig med tyngde om barns faglige og sosiale nivå, hun skal lede foreldremøter, utviklingssamtaler, team- og fellesmøter, hun skal ha oversikt over hva som er normalt og unormalt i barns væremåte, hun skal til slutt være barnas beskytter, åpne døra inn i de familiene som ikke fungerer, og snakke med foreldrene. I siste instans melde fra til barnevernet.

Lærerens evne til å gjøre denne jobben skikkelig, avgjør hvilken forskjell hun spiller i barnas liv.

I 2001 var jeg ferdig med fire års utdanning ved lærerhøgskolen i Oslo. Da hadde vi ikke hatt én undervisningstime, ikke én diskusjon eller ett case om noen av de ovennevnte temaene. Jeg hadde aldri vært med på – eller lært noe om – skole-hjem-samarbeidet, utviklingssamtaler eller foreldremøter.

Den pedagogiske delen av lærerutdanningen dreide seg i all hovedsak om norsk skolehistorie og forskjellige pedagogiske grunn teorier, fullstendig blottet for diskusjoner rundt det praksisnære. Kanskje ikke så rart, når flere av de som underviser ikke har vært i klasserommet siden de selv var elever.

Noen vil kalle det uheldig at unge, motiverte lærere står nakne foran foreldregruppa uten andre hjelpemidler enn sin egen integritet og intuisjon.

Jeg kaller det et svik.

Et svik mot de som valgte å bli lærere, mot foreldrene, mot barna og mot lærerstanden. Selv leseopplæringen, den mest grunnleggende ferdigheten som må være på plass for å takle skolen og møte arbeidslivet, hadde vi begrenset undervisning om. Vi lærte om LTG-metoden – «lesing på talens grunn» – som er en av mange metoder for begynnende leseopplæring. Denne metoden var på vei ut på mange skoler da jeg var ferdig utdannet, og hvor ble det av alle de andre lesemetodene, og ikke minst, hva gjør læreren etter at barna har begynt å lese?

Hvor ble det av lesestrategiene, leseutviklingstrinnene, fokuset på hva de skal lese når, og hvor mye? Hvis man sammenligner min opplæring på leseutvikling med opplæringen av en kirurg, så lærte jeg å skjære opp pasienten, men ikke å operere eller sy igjen.

«Praksissjokket» kalles det, tilstanden som ferske lærere settes i når de går fra skolebenken til tavla. Det har blitt en akseptert tilstand for lærere. Den erfarne kollegaen trekker litt på skuldrene og trøster med at «det går over i løpet av et par år», når den nyutdannede fortvilet spør «hva gjør jeg nå?».

I tv-serien «Lærerne» som gikk på NRK i høst, fulgte vi blant annet en helt nyutdannet lærer, og der så vi problemet i et nøtteskall. Når den nyutdannede læreren møter opp på Høgskolen i Oslo og fortvilet legger fram problemene han strir med daglig, er beskjeden: «Du må se for deg hvordan du vil at dagen din skal bli». Takkskaruha!

Jeg snakker ikke om mer praksis ute i skolene. Jeg snakker om at lærerutdanningen som et minstemål snakker om og diskuterer med studentene forskjellige metoder, om den profesjonelle læreren, om kommunikasjon, om foreldre, om god skoleutvikling, om å takle vanskelige elevsituasjoner, om å vurdere, om krav – i det hele tatt diskuterer hva det vil si å være en lærer.

Noe er på gang. Den nye lærerutdanningen inneholder elementer som er spennende, blant annet en større vektlegging av pedagogikk og oppdeling av utdannelsen i barne- og ungdomstrinn. Men kanskje viktigst av alt er innføringen av en mentorordning for ferske lærere, og mer videreutdanning.

Støtten fra erfarne, dyktige lærere er uvurderlig. Å få satt dette inn i system er på tide. Samtidig skjer det en profesjonalisering av ledelsen på skolen. En god skole er først og fremst et ledelsesansvar.

Når politikere og skoleutviklere uttaler seg om hva som skal til for å få en bedre skole, kommer begreper som ro, orden, disiplin, karakterer i barneskolen, skriftlig vurdering og strengere lærere.

Når man spør lærerne hva som skal til for å få en bedre skole, svarer de fleste faglig påfyll og etterutdanning. Det er en selvfølgelighet at en som skal undervise i kanskje så mye som 45 år trenger påfyll, men når en nyutdannet lærer trenger påfyll, er det noe feil med utdanningen. Nå er det på tide at universitetene og høyskolene lytter.

Det er kanskje på tide å ta steget ut av de pedagogiske laboratoriene og ta noen år ved kateeteret med tavlekritt, smartboard og foreldresamtaler?

Det er i flere sammenhenger uttrykt bekymring over at yrkesfagene er blitt for teoretiske. Etter Tjoras beskrivelse kan man nok konkludere at lærerutdanningen er for teoretisk. Spørsmålet er hvordan dette man motvirkes. Ett svar er det som gis i den aller siste setningen: De som skal undervise lærere for grunnskole og videregående opplæring må selv ha regelmessig praksis i skolen. Det som trengs er ikke først og fremst mer teori – det er mer personlig erfaring. Samtidig er det klart at undervisningsmiljøet i skolen stadig forandres – det er nok å minne om det som ble nevnt foran, om endringen i skolenes mediemiljø eller de oppgaver som det økende innslag av flerkulturelle skoler innebærer.

Karlsenutvalget foreslo en rekke tiltak for å styrke rekrutteringen til og opplæringen av yrkesfaglærere. Blant dem var:

- At høyskolene utvikler heltids-, deltids-, modulbaserte og nettbaserte studier for yrkesfaglærere

- At det utvikles bachelor- og masterstudier for yrkesfaglærere i alle utdanningsprogrammer
- At fylkeskommunenes ansvar for etterutdanning for yrkesfaglærere og instruktører innskjerpes, og at lærere får rett og plikt til å ta del i slik utdanning
- At slik opplæring kompenseres, og at det gis stipend for studier for yrkesfaglærere
- At det utvikles systemer for hospitering og utveksling av personale mellom skole og arbeidsliv.

I St.meld. nr. 44 (2008–2009) *Utdanningslinja* er det flere viljeserklæringer fra regjeringens side. Men forslagene fra Karlsenutvalget når det gjelder studier, etter- og videreutdanning av yrkesfaglærere er i liten grad fulgt opp.

ANBEFALINGER

- ▶ Personale som underviser ved lærerutdanningene tilpliktes å undervise i skolen et halvt år hvert femte år.
- ▶ Karlsenutvalgets forslag til utdanningen av yrkesfaglærere følges opp.
- ▶ Skolene som har fått overført mye administrativt ansvar får ressurser nok til at rektorene kan fungere godt som ledere av skolenes hele læringsmiljø.

Organisert ufornuft

Som nevnt var det en sentral målsetting med Reform 94 å yrkesrette undervisningen. Det er derfor både slående og urovekkende hvor kort dette arbeidet er kommet – 15 år etter at reformen ble gjennomført. De sentrale utdanningsmyndighetene må ta et betydelig ansvar for dette.

Karlsenutvalget har foreslått at læreplanene i fellesfagene blir gjennomgått med sikte på å utforme målene slik at de egner seg for yrkesretting, og at det stilles krav i forskriften til opplæringsloven eller læreplanene for fag om at opplæringen skal yrkesrettes i de yrkesfaglige utdanningsfagene. Dette må ledsages både av forpliktende veiledninger og kurs for lærerne om hvordan de kan yrkesrette undervisningen, og av en plikt for fylkene til å organisere undervisningen i fellesfag, slik at yrkesretting kan fremmes. Og selvsagt av bedre tilbud for utdanning for yrkesfaglærere. Det er også viktig fordi yrkesfaglærerne har høy gjennomsnittalder.

Selv om opplegget for undervisningen må skje ved den enkelte skole, vil det føre til mye dobbeltarbeid dersom alle skoler skal stå for sin egen yrkesretting i alle fellesfag.

Og mye godt arbeid er gjort ved mange skoler.⁸⁷ Departementet kan sette trykk bak yrkesrettingen ved å danne små arbeidsgrupper med oppgave å sammenfatte den «best practice» som alt er i bruk.

Men det er andre krefter som virker mot yrkesretting. Den offentlige forvaltning er inndelt i skott – i enheter og etater med hver sine budsjetter. Budsjettene er gjerne stramme, og alle etater har pålegg om effektivisering for å få mest for pengene. Men det som er fornuftig og gir besparelser for én etat, kan fort slå over som uløste oppgaver for en annen, som så må bruke av sine midler for å håndtere disse. Fylkenes utdanningspolitikere kan gjøre det som fremtrer som gunstig «under de gitte rammebetingelser». Resultatet er at de som gjør det som er fornuftig der de er, ender opp med å skade hverandre – og først og fremst elevene. Sagt annerledes: den enes løsning er den andres problem.

Økonomer har et helt språk for å beskrive slike situasjoner – de snakker for eksempel om «eksterne effekter» når kostnadene eller gevinsten ved en aktivitet ikke tilfaller den som utfører aktiviteten. At man har begrep som kan beskrive situasjonen betyr ikke at man har en politikk for å ta tak i den.⁸⁸

Når det gjelder videregående opplæring, har man former for finansiering og lokal maksimering som kan undergrave elevenes læring – og som i tillegg lett fører til misforståelse av hvilke evner de har. Mer enn det: en etat som gjør det fornuftige i forhold til sitt budsjett, kan velte kostnader over på en annen.

For å spare penger har en rekke fylker slått sammen yrkesfagklasser som «likner hverandre» eller som skal ha undervisning i de «samme fag», for eksempel engelsk. Legesekretærer og frisører kan da komme i samme klasse uten at det er noe substansielt faglig fellesskap til stede. For eksempel vil en elev som skal bli sykkelreparatør kunne ha bruk for engelske glosser som *Calipher brake*, *mudguard*, *cogset* og *spokes*, en som skal bli murer kunne ha bruk for glosser som *stretcher*, *header*, *frog* og *English bond*, en som skal bli legesekretær og skal ta imot en engelsktalende pasient kan ha bruk for termer som *strep throat*, *sprained ankle*, *jaundice* eller *Lyme's disease*.⁸⁹

⁸⁷ Se f.eks. om rørleggerfaget, «Her er oppskriften», *Telemarksavisa* 6.2.2010.

⁸⁸ For en behandling av ulike problemer som oppstår mellom ulike enheter og forvaltningsnivåer innen utdanningssystemet, se Jorunn Møller, Tine Sophie Prøitz, Petter Aasen (red.), *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon* (Oslo: NIFU STEP, Rapport 42: 2009).

⁸⁹ Det er svært prisverdig når statsråd Kristin Halvorsen i VG 4. februar 2010 sier: «Nå skal rørleggerelever lære det engelske navnet på rørtang i stedet for å lese Shakespeares originaltekster. Det er en del av Kristin Halvorsens grep mot det enorme frafallet i videregående skole. Og endringen kommer allerede i høst. Da skal fellesfagene endres slik at elevene opplever at undervisningen er relevant for yrkesutdanningen.» Det forunderlige er at departementet ikke har fulgt dette opp for 16 år etter innføringen av Reform 94.

Se også Didrik Myrstad (faglærer byggfag) «Yrkesfagene i videregående skole», *Nordlys*, 27.01.2010

Men ikke sjelden er det man har mest bruk for i ett fag, termer som ikke brukes i et annet. Det betyr at jo mer man slår klasser sammen på tvers av yrkesfag, desto vanskeligere blir yrkesretting av undervisningen. Da øker også risikoen for at elevene taper interessen for fellesfaget fordi det ikke oppleves som relevant for det yrket de skal inn i. Det kan i sin tur føre til at både ferdighetene og de faglige prestasjonene faller.

Dette kan tolkes som at skolen er «for teoretisk» og at «elevene er svake». Men den tolkningen kan lett bli feil – hovedproblemet er et u hensiktsmessig undervisningsopplegg. Og: Organiseringen av undervisningen inviterer til å stille feil diagnose.⁹⁰

For elevene er fylkenes praksis med å slå sammen klasser både i fellesfag og programfag derfor klart uheldig. Fylkeskommunenes plikt til å legge til rette for at elevgruppene/klassene skal organiseres slik at yrkesretting muliggjøres og fremmes, må derfor innskjerpes. Det innebærer at det må gis rom for undervisning i mindre grupper.

«Besparelsen» man kan få på utdanningsbudsjettet ved sammenslått undervisning kan i sin tur tyte ut på andre poster. Om elever taper motivasjonen og mislykkes, uttrykker kostnadene seg enten som tapt inntekt eller som utgifter for andre etater – alt fra trygd til uttelling på helsebudsjettet.⁹¹ Eller hvis elever som faller fra kommer ut på skråplanet, blir fort tiltakene for rehabilitering langt dyrere enn om man satset og lyktes innen utdanningsverket selv.

Dette er altså utgifter som må dekkes av andre samfunnssektorer enn utdanningsverket. Det man sparer når elevene er 16–18 år, kan tapes i årene som følger – og kostnaden kan være flerfoldig ganger det en økt satsing i skolen ville koste. Tenking og handling bare ut fra etatsbudsjetter kan gi en dårligere samlet økonomi.

Kort sagt: Manglende yrkesretting fremtrer som at elevene er umotiverte og teori-trøtte – til og med skoletapere – snarere enn at resultatene deres skyldes yrkesfjern undervisning. Og det som ser økonomisk fornuftig ut fra én etat, blir til slutt et tap i samfunnets helhetsregnskap. – Det bør ellers legges til at «teori» ikke bare er rettet inn mot høyere utdanning – noe er også nødvendig for å kunne fungere som fullverdige medlemmer av et åpent, kritisk og demokratisk fellesskap.

Effekten av en ekstra krone avhenger både av når den settes inn og hvordan det skjer – altså av elevens alder og av undervisningens form.

⁹⁰ For en interessant presentasjon av yrkesretting av matematikk for byggfag, se Dag Arne Midtland og Glenn Johnsrud, Presentasjon på Moldekonferansen tirsdag 21. april 2009. (Powerpoint).

⁹¹ Se Torberg Falch, Anne Borge Johannesen og Bjarne Strøm, *Kostnader av frafall i videregående opplæring* (Senter for økonomisk forskning, Trondheim 2009). Denne analysen viser at dersom frafall og forsinkelser ble redusert med en tredjedel i forhold til dagens nivå, kunne den samfunnsøkonomiske besparelsen være om lag over fem milliarder kroner for hvert eneste alderskull. I tillegg kommer utgifter som påløper på andre måter – for eksempel effekter på helse og kriminalitet.

ANBEFALINGER

- ▶ Videregående opplæring finansieres på en slik måte at yrkesretting blir mulig.
- ▶ Lærerkorpset trenes for yrkesrettet undervisning, og skoleledelsen ser til at dette skjer. Spissere: Lærerne i fellesfagene må inn i verkstedet snarere enn at elevene må inn i et klasserom der undervisningen er delt med andre fag.

Innvandrerungdom

Det er godt dokumentert at innvandrerungdom, særlig innvandregutter, har større frafall enn etnisk norske. Men det er store forskjeller mellom grupper etter hvilket land de kommer fra, og bildet er sammensatt. Enkelt sagt: Jo sterkere meritokratiske kultur – en kultur med tro på skolegang og ytelse – innvandrere kommer fra, desto bedre gjør de det i den norske skolen – noen gjør det atskillig bedre enn norske elever.

Når det gjelder *høyere utdanning* er innvandrerungdom et unntak: De har gjennomgående høye ambisjoner om universitetsutdanning på tross av at utdanningsnivået blant foreldrene ofte er lavt. Det er en like stor andel av etterkommer- og førstegenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn som blant majoritetslever å finne i høyere utdanning ett år etter fullført videregående. Det er dessuten flere minoritets enn majoritetslever som går direkte over i høyere utdanning, både blant førstegenerasjons innvandrere og etterkommere.⁹²

Hva er grunnene til større frafall i videregående for mange ikke-vestlige innvandrergrupper? I mange tilfeller er det flere forhold som virker sammen og reduserer innvandrerungdoms muligheter. Blant dem er:

- Innvandrere, spesielt fra det tredje verden, har lavere utdanning enn det norske gjennomsnittet. Dette kan forplante seg til barna deres, fordi de i mindre grad kan bistå barna sine når det gjelder skolen. Avstanden mellom kulturen i opprinnelseslandet og skolekulturen i Norge kan være stor.
- Ofte vil innvandrerforeldre snakke sitt morsmål hjemme og kan i mindre grad bidra til utviklingen av det som er hovedspråket i skolen, altså norsk. Som nevnt foran, er det også mindre «naturlig press» på å lære norsk etter at DVDer, kabel fjernsyn og internett har gjort det mulig å holde tett språklig kontakt med opphavslandet. Barn født i Norge av innvandrere snakker gjerne bedre norsk enn sine foreldre.

⁹² Se *Fordelingsutvalget* (NOU 2009: 10), kapittel 9. Utsagnet bygger på A. Bakken (2003), *Minoritets-språklig ungdom i skolen* (NOVA Rapport 15/03) og L.A. Støren (2005a), *Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning. Et dokumentasjonsnotat* (NIFU STEP Arbeidsnotat, 34 2005).

- Jo svakere ferdigheter innvandrelever har i norsk, desto vanskeligere blir det å tilegne seg alle andre fag, der læremateriell og undervisning foregår på norsk. Manglende språkferdighet blir et hinder.
- Innvandrerungdom som ikke er født i Norge, ikke minst de som kommer som tenåringer, får en ekstra hemske i videregående, fordi de må lære norsk samtidig som de skal tilegne seg de øvrige fag. Dårlig beherskelse av norsk gjør det vanskeligere å tilegne seg det yrkesfaglige begrepsapparatet som også norskspråklige elever må lære. Bøygen er altså norsk. Ekstra timer i norsk fungerer ikke alltid godt når disse kommer i tillegg til alt de ellers må lære. Opplæring i yrkesfag forutsetter 35 timer innsats per uke, og skal grunnleggende norskundervisning komme på toppen av den ordinære norskopplæringen på dette trinnet, kan det lett bli for krevende, slik at motivasjonen svekkes.
- Innvandrerungdom kan bli diskriminert, ikke minst når det gjelder tilgangen på læreplasser i videregående opplæring. Hvis de ser at yrkesopplæring ikke kan avsluttes på ordinær måte, vil det kunne svekke motivasjon for opplæring alt før de skal ut i lære. Opplever elever at de er ført inn i en blindgate, vil det lett øke frafall.⁹³

Samtidig kan man gå nye veier også for voksne innvandrere. I 2009 startet Oslo Voksenopplæring et prosjekt på Sandaker videregående skole med et tilpasset løp som kombinerte norskopplæring med utdanning til helsefagarbeidere på en gang. De har hatt en egen klasse, med et økende innslag av praksis organisert av Sykehjemsetaten. Også NAV er involvert. Denne kombinasjonen ser meget løfterik ut.⁹⁴

ANBEFALINGER

- ▶ Mennesker er programmert for å lære språk – men lærer det fortere, lettere og bedre jo lavere alderstrinn det skjer på: Alle barn kan lære hvilket som helst språk, men å lære et nytt språk blir tyngre jo eldre man blir. Den viktigste, naturlige språkutviklingen, er den som skjer før elevene begynner i skolen. Det er derfor helt avgjørende at barn av fremmedspråklige foreldre kommer inn i barnehager og andre miljøer der norsk språk er det dominerende kommunikasjonsmedium.
- ▶ Fremmedspråklige som vil ta videregående opplæring, får tilbud om å lære så mye norsk *før* de starter i videregående at de kan tilegne seg fagene på det nivå som følges i den ordinære undervisningen. Dette kan skje for eksempel ved sommerkurs.

⁹³ For en tidlig undersøkelse som peker i den retning, se Berit Lødding, *Med eller utan rett? Evaluering av Reform 94* (Underveistrapport i 1997 frå prosjekt etniske minoriteter: NIFU rapport 19/ 1998).

⁹⁴ Se «Blir helsefagarbeidere i rekordfart», *Aften Aften*, 17.2.2010. http://www.smedstua.oslovo.no/aktuelt/aktuelt_0.shtml

- Opplegg for voksne innvandrere som kombinerer videregående fagopplæring med norskopplæring langs de linjer som utprøves av Oslo Voksenopplæring, iverksettes i større skala.

Tilgangen på læreplasser

Ved læreplasser er bedriftene med på å sikre solide kvalifikasjoner og et høyt faglig nivå på arbeidsmarkedet. Fagopplæringskontorene i de ulike fylker bistår på flere måter når det gjelder å fremskaffe og formidle læreplasser. Dels skjer det ved godkjenning av søknader om å bli lærebedrifter, dels ved støtte til opplæringskontorer som gir veiledning og råd for ulike bransjer, dels ved formidling av lærlingtilskuddet. En lærebedrift må utarbeide en plan for opplæringen i tråd med læreplanen for faget til lærlingen, ha et system for oppfølging, veiledning, gjennomføring og vurdering, og melde læringen til fag- eller svenneprøve ved læretidens slutt. Det skal gjøres vurderinger underveis, både av lærlingene og av opplæringen i bedriften. En godkjent lærebedrift velger selv hvilke lærlinger den vil ha. Praksis varierer: Noen søker selv etter lærlinger, andre velger blant kandidatene utdanningssetaten eller opplæringskontoret formidler. Tilknytningen skjer ved en standardisert lærekontrakt. Fordelene for en bedrift er at den kan sikre seg fremtidig arbeidskraft, selv rekruttere, trene og forme fremtidige medarbeidere, og i tillegg kan få kurs og annen kunnskap som formidles eksklusivt til lærebedriftene.

Lærebedrifter får tilskudd fra fylkeskommunene etter satser fastsatt av departementet. Fylkeskommunen har finansieringsansvaret. I tillegg bevilges et ekstraordinært tilskudd for lærlinger med ekstraordinære behov over Kunnskapsdepartementets budsjett. I internasjonal sammenlikning er tilskuddet betydelig, men OECD peker på at det er lite kunnskap om hvordan pengene brukes⁹⁵ og foreslår at det bør være et krav om at opplæringsansvarlige i bedrifter bør få en form for obligatorisk opplæring.

For lærlingene – men også for bedriftene – har ordningen mange gunstige virkninger. De lærer å bruke fagets redskap og metoder gjennom direkte arbeid fra dem som alt mestrer faget. De får bruke utstyr som er à jour med utviklingen. De lærer arbeidslivets normer og koder. De blir sosialisert inn i et arbeidsfellesskap med uformelle regler om hvordan man ter seg og opptre. Og dette skjer i en lærebedrift der miljøet er dominert av voksne folk og deres kultur, ikke av jevnaldrende i en typisk ungdomskultur, slik man finner på skoler.

Mange skoler har etablert uformelle forbindelser til et sett bedrifter der de enten kan få utplassert elever, bruke utstyr eller sikre læreplasser. Disse uformelle relasjonene er bygget på betydelig innsats, tillit og personlig kjennskap – men de er neppe tilstrekkelige til å løse problemene. Av og til er de oppfatninger bedrifter og skoler har, ikke

⁹⁵ OECD, *Learning for Jobs* (Paris, OECD 2008). Se <http://www.kooperation-international.de/en/norwegen/themes/info/detail/data/44753/backpid/12/?PHPSESSID=c332>

synkroner: Yrkeslærerne har sine syn på hva bedriftene bør tilby, mens bedriftene har sine syn på hva elevene bør ha lært i skolen før de kommer.

Hovedproblemene med yrkesopplæring i bedrift er at læreplassene er for få og at de fordeles skjevt – og skjevt langs flere akser: etter skoleprestasjoner, geografi, kjønn og etnisitet. I noen tilfeller er det tale om diskriminering, for eksempel med hensyn til lærlinger med innvandrerbakgrunn – og diskriminering vil fort påvirke motivering. I andre tilfeller slår geografi ut – for eksempel ved at tilgangen på læreplasser varierer sterkt mellom fylker.

Spørsmålet er derfor hvordan man kan øke tilbudet og trekke flere inn. Her er det flere grep som kan tas.

For det første utmerker den offentlige sektor – stat, fylker, kommuner, etater og bedrifter – seg ikke med å stille flere plasser til disposisjon. Og det til tross for at den mulige tilgangen på læreplasser i den offentlige sektor er stor. Det gjelder ikke bare i for eksempel kontorlag eller vekterlag, men også innen transport, mekaniske fag, snekring eller søm – ja, selv offentlige teatre har systuer og NRKs avdelinger har elektrikere – det samme har helseforetakene. På tilsvarende vis er det i fylker og kommuner. Men per i dag «foreligger det ingen nasjonale tall over antall lærlinger i offentlig sektor.»⁹⁶ Her må det etableres et langt sterkere press med tydeligere rapportering. For noen deler av den offentlige gjør en særdeles god jobb. Forsvaret i Harstad arrangerer for eksempel en «Forsvarets dag» for lærekandidater fra hele Nord-Norge, der de ikke bare presenterer sine aktiviteter, men der elevene informeres om hvordan de kan kombinere førstegangstjeneste med læretid – ja, noen kan til og med ta to fagbrev. I Forsvaret er det ellers 500 læreplasser i 30 fag. Men Forsvarets innsats er ikke representativ for den offentlige sektor.

For det andre er det offentlige en stor oppdragsgiver, innen alt fra vei og anlegg til transport og oljeutvinning. Det offentlige kan stille krav om læreplasser som del av sine anbudsforhold.

Det tredje problemet man står overfor ved inntak av lærlinger er ikke sjelden følgende: Noen bedrifter kan – særlig hvis det ikke er konkurranse om arbeidskraft – se seg tjent med *ikke* å ta inn lærlinger: de vil tross alt være mindre erfarne og produktive enn fullt utdannede fagfolk med lang praksis. Og selv om andre trener lærlingene, kan de jo etter læretidens slutt hyre en utdannet person med fag- eller svennebrev uten selv å ha hatt besværet som av og til følger med. Tenker alle slik, vil det selvsagt redusere tilgangen på læreplasser samlet sett – det er det man kaller et typisk gratispassasjerproblem. Skal dette unngås, må de som høster fruktene av andres innsats betale for det.

⁹⁶ Karlsenutvalget, NOU 2008: 18, s. 35.

ANBEFALINGER

- ▶ Det etableres et sentralt register for læreplasser i hele den offentlige sektor med årlig rapportering, som publiseres. Statsrådene for de ulike sektorer stiller opp årlige måltall for lærlinger i sin sektor og de underliggende etater. En tilsvarende ordning etableres på fylkes- og kommunenivå.
- ▶ Krav til læreplasser inngår som et standardkrav ved offentlige anbud over en fastsatt størrelse og varighet.
- ▶ Det etableres en ordning der alle offentlige og private arbeidsgivere – altså også de som *ikke* tar inn lærlinger – betaler en avgift proporsjonalt med antall ansatte. I den grad bedriftene tar inn lærlinger, returneres avgiften, og de mottar i tillegg det ordinære lærlingtilskuddet. Systemet kan lages slik at alt går i null: Ingen vil tjene på at andre tar regningen – altså kostnader ved og ansvar for fagopplæring i arbeidslivet. Tvert imot: det vil koste ikke å bidra. (Danmark har innført et system som fungerer etter disse prinsipper gjennom den såkalte Arbeidsgivernes Elevrefusjon. Innkrevingen skjer samordnet med innbetalingen til folketrygden [ATP]).

Hver høst er det altså en rekke elever som ikke får læreplass. Uansett årsak, strukturelle eller personlige, vil konsekvensene for den enkelte og samfunnet bli de samme: enhver som ikke får læreplass blir en fagarbeider mindre. I det nåværende system er elevene i yrkesfaglige løp sikret kun de to første årene, og for mange er det stor usikkerhet om bedriftsdelen av opplæringen.

Det er et nasjonalt ansvar å tilby elever som ikke får læreplass et fullgodt alternativ – å gjøre det til en realitet haster. Og siden gruppen elever som ikke får læreplass er sammensatt, må det reflekteres i de alternativene elevene bør få.

Karlsnutvalget gikk inn for at elever som ikke får læreplass, får rett til et toårig praksisbasert løp i regi av skolen. I samarbeid med lokalt arbeidsliv er det mulig å skreddersy en opplæring/«verdiskaping» nær praksis i en bedrift. Samtidig er det viktig, slik det er understreket foran, å rekruttere nye lærebedrifter i mange fag. Dette arbeidet må ses i sammenheng med å skaffe praksisplasser til et slikt, alternativt løp. Det forutsetter også tett samarbeid mellom skole og arbeidsliv, der elevens praktiske opplæring fram til fag- eller svennebrev må være det overordnede hensyn.

For andre elevergrupper med lave karakterer eller «Ikke bestått» i enkelte fag og liknende, bør det kunne tilbys et «mellomår» for å forbedre karakterene, tid til fordypning og modning i faget, eventuelt i kombinasjon med praksisopphold i bedrift eller virksomhet dersom det er mulig. Dette er ikke en løsning for mange, men for de som ellers ikke vil få læreplass. Det er viktig at tiltak ikke bidrar til å forskyve problemene til året etter, med flere søkere på kanskje færre læreplasser.

Siden det ikke sjelden er mistilpasning mellom læreplaner og søkningen til dem, bør det vurderes å åpne for enkelte kryssløp – også over fylkesgrenser – der «restopplæring» mot et fag- eller svennebrev for et annet yrke kan tilbys. Dette bør kunne skje i samråd med næringen og opplæringsbedriften. For ingen elev bør etterlates med et halvgått løp og venting på en plass som kanskje ikke kommer – det har en klar virkning på elevenes motivasjon ved starten av videregående opplæring å vite at de har reelle muligheter til et fullgått løp. Ekstra tilskudd for å skaffe læreplasser i utsatte fag bør vurderes, og rekrutteringen av også mer utradisjonelle lærebedrifter bør tilstrebes.

ANBEFALING

- ▶ Alle elever som velger yrkesfag må få et forutsigbart løp med full opplæring frem til fag- eller svennebrev. Dette innebærer at de som ikke får læreplass enten må få tilbud om to års praktisk opplæring slik det er foreslått av Karlsenutvalget i NOU 2008: 18 Fagopplæring for framtida. Andre alternativer som entreprenørskap bør også utredes nærmere.

Et bevegelig mål for bedre gjennomstrømning

I fremstillingen foran er det pekt på ulike tiltak for å bedre gjennomføringen i videregående opplæring. Det ble understreket at det er nok å gjøre – med én gang – for alle parter i den koalisjonen som må trå til – altså elever, foreldre, lærere, skoler, kommuner, fylker, bedrifter, organisasjonene i arbeidslivet og de sentrale myndigheter.

I diskusjonen av «Læringsopplegg» foran ble det vist til opp et opplegg i seks punkter som lærere bør følge i opplegget av undervisningen. Det første punktet gjaldt å formulere tydelige forventninger og krav til elevene. Men det er ingen grunn til at tilsvarende tydelige og etterprøvbare forventninger ikke kan uttrykkes også for fylkeskommuner og sentrale myndigheter. I så fall kunne det første kulepunktet i «Læringsopplegg» omskrives slik:

- *Still klare og etterprøvbare – gjerne ambisiøse – krav og forventninger til fylkeskommunene.* Det vil si å formulere tydelig hvor stor andel som skal ha gjennomført opplæringen ved skoleårets slutt, og oversett dette til hvor stor andel det bør være ved hver etappe – altså for hver måned og hvert semester. Det hjelper både fylkesadministrasjon, skoler og bedrifter til å identifisere de vansker som oppstår og hindre som må overvinnes underveis – og det gjør umiddelbar oppfølging mulig.

Problemet er at dette lett kan utvannes til en løs og uforpliktende målformulering. Alternativet er å tallfeste et mål – noe man kan arbeide mot og vite om man nærmer seg eller ikke. Og det må nødvendigvis være et bevegelig mål, slik at man ikke slapper av når man har kommet et stykke på vei.

Samtidig må man ta hensyn til at jo større andel som har gjennomført, desto mer krevende kan det bli å få restgruppen helt igjennom. Det er lettere å få flere igjennom hvis man har 50 prosent å ta av, enn hvis det bare er 5 prosent som gjenstår. Derfor kunne man tallfeste et mål for kravet til årlig forbedring som en reduksjon av andelen som gjenstår. For eksempel kunne kravet være å redusere frafallet med 10 prosent hvert år. Med en formel:

Krav til gjennomføring i år

$$= \text{Antall elever} * (\text{Andel som fullførte i fjor} + 10\% \text{ kutt i frafall i fjor})$$

For eksempel: Anta at 70 prosent på Vg1 fullførte i fjor. Da var frafallet 30 prosent. Skulle man redusere dette frafallet med en tiendedel, ville årets krav til gjennomføring bli 73 prosent. Så om fylket tar opp 2000 elever på dette trinnet, og 1400 fullførte i fjor, måtte tallet økes til 1460 i år. Dersom selve opptaket økte til 2200, ville kravet være at 1606 dem skulle fullføre.⁹⁷

Poenget er at en slik tallfesting ville gi fylkeskommunene en klar forpliktelse, som de så i sin tur måtte formidle videre til skoler og lærebedrifter.

ANBEFALING

- Det fastsettes et bevegelig mål for økt gjennomføring i tråd med prinsippene illustrert ovenfor.

⁹⁷ Det man kunne kalle «forbedringsformelen» ville se slik ut: Hvis andelen som fullførte i fjor var p , man skulle redusere andelen som da falt fra $(1 - p)$ med $1/10$ og årets opptak er N , ville kravet til antallet som skulle fullføre i år, n beregnes slik:

$$n = N \left[p + \left(\frac{1}{10} \right) (1 - p) \right].$$

INTERVENSJONSSKJEMA

Oppfølging av elevene vil si å ha en *informert beredskap* om hva som kan skje med elevene – altså hvilke typiske problemer som kan opptre på de ulike skoletrinn og hvordan de best kan møtes, slik at riktige tiltak kan settes inn til riktig tid i riktig sammenheng – og hvem som har ansvar. Dette kan være alt fra faglige problemer, konsentrasjonsproblemer, manglende norskkunnskaper, atferdsproblemer, osv.

Dette kan illustreres med et stilisert intervensjonsskjema:

Hendelse		Mottiltak	Ansvarlig
Årsak 1	Barnehage	Tiltak 1	
Årsak 2		Tiltak 2	
Årsak 3		Tiltak 3	
Årsak 1	Grunnskole	Tiltak 1	
Årsak 2		Tiltak 2	
Årsak 3		Tiltak 3	
Årsak 1	Videregående	Tiltak 1	
Årsak 2		Tiltak 2	
Årsak 3		Tiltak 3	

Bibliografi

- Akershus fylkeskommune, *Tiltak for å redusere feilvalg og frafall i videregående opplæring* (Akershus fylkeskommune, 2007)
- Andersen, Rolf K., Mona Bråten, Line Eldring, Jon Horgen Friberg og Anne Mette Ødegård, *Norske bedrifters bruk av østeuropeisk arbeidskraft* (Oslo: Fafo-rapport 2009: 46)
- Bakken, A., *Minoritetsspråklig ungdom i skolen* (Oslo: NOVA Rapport 15/03)
- Baklien, Bergljot, Christopher Bratt og Nora Gotaas, *Satsing mot frafall i videregående opplæring. En evaluering* (Oslo: NIBR-rapport 2004:19)
- Blickfeldt, Jon Frode mfl., *Utdanning for alle? Evaluering av Reform 94* (Oslo: Tano Aschehoug, 1996)
- Bogen, Hanne og Kaja Reegård, *Gratis kjernetid i barnehage. Kartlegging av et forsøk i fem bydeler i Oslo* (Oslo: Fafo-rapport 2009: 31)
- Buland, Trond og Vidar Havn i samarbeid med Liv Finbak og Thomas Dahl, *Intet menneske er en øy. Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall* (Trondheim: SINTEF 2007)
- Byrhagen, K.N., T. Falch og B. Strøm, *Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke* (Trondheim: SØF-Rapport nr. 08/06)
- Coleman, James S. et al., *Equality of Educational Opportunity* (Washington: Government Printing Office, 1966)
- Dæhlen, Marianne, Anna Hagen og Dagfinn Hertzberg, *Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv* (Oslo: Fafo-notat 2008:27)
- Falch, Torberg og Ole Henning Nyhus, *Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne* (Trondheim: Senter for økonomisk forskning, 2009)
- Falch, Torberg, Anne Borge Johannesen og Bjarne Strøm, *Kostnader av frafall i videregående opplæring* (Senter for økonomisk forskning, Trondheim 2009)

- Farr, Steven, *Teaching as Leadership* (San Francisco, Jossey-Bass, 2010)
- Finansdepartementet, St. prp. Nr. 1 for budsjettåret 2007 (2006–2007)
- Freeman, Richard B., *The over-educated American* (New York: Academic Press, 1976)
- Freudenberg, N., J. Ruglis, «Reframing school dropout as a public health issue.» *Preventing Chronic Disease*, 2007;4(4). http://www.cdc.gov/pcd/issues/2007/oct/07_0063.htm. Accessed [date]
- Frøseth, Mari Wigum, *Tre år etter videregående opplæring. Kartlegging av overgangen til videre utdanning og arbeidsliv blant personer som avsluttet videregående opplæring i Østfold våren 2003* (Oslo: NIFU STEP: Rapport 46/2008)
- Frøseth, Mari Wigum, Elisabeth Hovdhaugen, Håkon Høst og Nils Vibe, *Tilbudsstruktur og gjennomføring i videregående opplæring. Delrapport 1* (Oslo: NIFU STEP, Rapport 40/2008)
- Fuglestad, Kirsten og Clara Åsa Arnesen, *Kandidatundersøkelsen 2007* (Oslo: NIFU STEP, 2008)
- Gjessing, Hans-Jørgen, *Bergen-prosjektet og prosjektets resultater fra klasseromsundersøkelsene* (Bergen, Institutt for pedagogisk psykologi, 1983)
- Gjessing, H. J., H.D. Nygaard og R. Solheim m.fl., *Studier av barn med dysleksi og andre lærevansker. Rapport nr III. Bergen-prosjektet* (Oslo: Universitetsforlaget, 1988)
- Hagen, Anna, *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen – en kartlegging av kunnskapsstatus*. (Oslo: Fafo-notat 2005:31)
- Hagen, Anna og Torgeir Nyen, *Kompetanse – for hvem?* (Sluttrapport fra evalueringen av «Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnskoleopplæringen 2005–2008 (Oslo: Fafo-rapport 2009:21))
- Havnes, T. og M. Mogstad, *No Child Left Behind: Universal Child Care and Children's Long-Run Outcomes*. (Oslo: Statistisk sentralbyrå, Discussion Paper, 582, 2009)
- Helland, Håvard, *Progresjon og kompetanseoppnåelse i yrkesfagopplæring* (Oslo: NIFU STEP: Arbeidsnotat, 9/2006)
- Helland, Håvard og Liv Anne Støren, *Videregående opplæring – progresjon, gjennomføring og tilgang til læreplasser. Forskjeller etter studieretning, fylke og kjønn og mellom elever med minoritets- og majoritetsbakgrunn* (Oslo: NIFU STEP Skriftserie 26/2004)
- Hernes, Gudmund og Knud Knudsen, *Utdanning og ulikhet* (Oslo: NOU 1976: 48)

- Høst, Håkon, *Fag- og yrkesopplæringen i Norge: noen sentrale utviklingstrekk*. (Oslo: NIFU STEP, Rapport 20/2008)
- Jordfald, Bård, Torgeir Nyen og Åsmund Arup Seip, *Tidstyvene. En beskrivelse av lærernes arbeidssituasjon* (Oslo: Fafo-rapport 2009:23)
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, *Evaluering av Reform 9. Sammen- drag av sluttrapportene* (Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1999)
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, *Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring* (Oslo: St.meld. nr. 33 (1991–92))
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, *Videregående opplæring* (Oslo: St.meld. nr. 32 (1998–99))
- Kunnskapsdepartementet, *GIVO – Tiltak for å bedre gjennomstrømningen i videregående opplæring*. Rapport fra arbeidsgruppe (Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2006)
- Kunnskapsdepartementet, *Kvalitet i skolen* (St.meld. nr. 31 (2007–2008))
- Kunnskapsdepartementet, *Læreren. Rollen og utdanninga*. (Oslo: St.meld. nr. 11 (2008–2009))
- Kunnskapsdepartementet, *Utdanningslinja* (St.meld. nr. 44 (2008–2009))
- Kvalsund, Rune, Jon Olav Myklebust, Finn Ove Båtevik og Brit Steinvik, *Når vilkår varierer – særskild tilrettelegging i videregående opplæring – gjennomgående mønster* (Volda: Møreforskning, 1998)
- Larsen, Ellen, «Styrker motivasjon og læring.» *Aften Aften* 18.2.2008
- Laursen, P. F., *Den autentiske lærer. Bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil* (København: Gyldendals lærerbibliotek, 2004)
- Lie, Ivar, Monica Bjerklund, Christen Ness, Vigdis Nygaard og Ann Elise Rønbeck, *Bortvalg og gjennomstrømning i videregående skole i Finnmark. Analyser av årsaker og gjennomgang av tiltak* (Alta: Norut Alta og Høgskolen i Finnmark, 2009)
- Lødning, Berit, *Med eller utan rett? Evaluering av Reform 94. Underveisrapport i 1997 frå prosjekt etniske minoriteter* (Oslo: NIFU rapport 19/ 1998)
- Lødning, Berit, *Sluttere, slitere og sertifiserte. Bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse blant minoritetspråklige ungdommer i videregående opplæring* (Oslo: NIFU STEP Rapport 13/2008)

- Markussen, Eifred, Berit Lødding, Nina Sandberg, og Nils Vibe, *Forskjell på folk – hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter* (Oslo: NIFU STEP, Rapport, 3 2006)
- Markussen, Eifred, Håkon Høst, Miriam Evensen og Tine Sophie Prøitz, *Evaluering av forsøk med praksisbrev* (Oslo NIFU STEP Delrapport 1, 2009)
- Markussen, Eifred, Mari Wigum Frøseth og Jens B. Grøgaard, «Hvorfor ingen endring?» *Klassekampen* 26.05.2009
- Markussen, Eifred, Mari Wigum Frøseth og Jens B. Grøgaard, *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet* (NIFU STEP: Rapport, 17 2009 Oslo)
- Medietilsynet, *Trygg bruk-undersøkelsen 2008. En kartlegging av 8 til 18-åringers bruk av digitale medier har besøkt* (Oslo: Medietilsynet, 2009)
- Midtland, Dag Arne og Glenn Johnsrud, Presentasjon på Moldekonferansen tirsdag 21 april 2009. (Powerpoint).
- Møller, Jorunn, Tine Sophie Prøitz, Petter Aasen (red.) *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjeringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon* (Oslo: NIFU STEP, Rapport 42: 2009)
- Nergård, Trude Brita, *Skoleprestasjoner til barn med særboende foreldre. En litteraturstudie* (Oslo: NOVA Rapport 18, 2005)
- Nisbetts, Richard E., *Intelligence and how to get it. Why schools and cultures count* (New York: W. W. Norton & Company, 2009)
- Noack, Turid og Ane Sejerstad, Utviklingen i samliv: Heller jeg enn vi? <http://www.ssb.no/ssp/utg/200303/03/>
- Normalplan (monsterplan) for landsfolkeskolen* (Oslo: Aschehoug, 1954)
- Norges Offentlige Utredninger, *Fagopplæring for framtida* (Oslo: NOU 2008: 18)
- Norges Offentlige Utredninger, *Fordelingsutvalget* (Oslo: NOU 2009: 10)
- Norges Offentlige Utredninger, *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* (Oslo: NOU 2003: 16)
- Norges Offentlige Utredninger, *Rett til læring* (Oslo: NOU 2009: 18)

- Norges Offentlige Utredninger, *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle* (Oslo: NOU 1991: 4)
- OECD, *Education at a Glance 2009: OECD Indicators* (Paris, OECD 2009)
- OECD, *Equity in Education. Thematic Review. Norway* (Paris: OECD, 2004)
- OECD, *Learning for Jobs* (Paris: OECD 2008)
- OECD, *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. (Paris: OECD 2004)
- Olsen, Torunn S., Nina Jentoft og Hanne Cecilie Jensen, «*Et liv jeg ikke valgte*». *Om unge uføre i fire fylker* (Kristiansand: Universitetet i Agder og Agderforskning, FoU rapport nr. 9/2009)
- One-Third of a Nation. Rising Dropout Rates and Declining Opportunities* (Educational testing Service, 2005)
- Opheim, Vibeke, «Kostnader ved frafall: Hva betyr frafall i videregående opplæring for inntekt blant ulike grupper yrkesaktiv ungdom.» *Søkelys på arbeidslivet*, Nr 3 (26) (Oslo: Institutt for samfunnsforskning, 2009) , pp. 325–340
- Rideout, Victoria J., Ulla G. Foehr and Donald F. Roberts, *Generation M² Media in the Lives of 8- to 18-Year-Olds* (Menlo park: The Henry J. Kaiser Family Foundation, 2010)
- Ripley, Amanda, «What Makes a great Teacher.» *The Atlantic* Jan/Feb, 2010 (. <http://www.theatlantic.com/doc/201001/good-teaching>.)
- Raaum, O., J. Rogstad, K. Røed og L. Westlie, «Young and out: An application of a prospects-based concept of social exclusion.» *Journal of Socio-Economics*, 2009 (vol.38), s. 173–187
- Schjølberg, S., R. Lekhal, M. V. Wang, I. M. Zambrana, K. S. Mathiesen, P. Magnus og C. Roth, *Forsinket språkutvikling. En foreløpig oversikt basert på data fra Den norske mor og barn undersøkelsen*. (Oslo: Folkehelseinstituttet, Rapport 10: 2008)
- Spilde, Ingrid, «Takler ikke mediesjonglering.» <http://www.forskning.no/artikler/2009/august/227626>
- Statistisk sentralbyrå, *Skolebidragsindikatorer for Oslo-skoler. Beregnet for avgangskarakterer fra grunnskolen for skoleårene 2002–2003 og 2003–2004* (Oslo: Statistisk sentralbyrå, Rapport 2005/36).

- Strohschein, Lisa, Noralou Roos and Marni Brownell, «Family structure histories and high school completion: Evidence from a population based registry.» *Canadian Journal of Sociology*, 34(1) 2009 , 83–103
- Støren, L. A., *Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning. Et dokumentasjonsnotat* (Oslo: NIFU STEP Arbeidsnotat, 34 2005)
- Støren, Liv Anne, Håvard Helland og Jens Grøgaard, *Og hvem stod igjen ? Sluttrapport frå prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999–2001* (Oslo: NIFU STEP rapport nr. 14/2007)
- Sund, Eva og Arild Raaheim, «Praktisk løsning? – Det er kortttenkt å møte skoletrøtte gutter med mindre teori.» *Klassekampen*, 3.12.2009
- Utdanningsdirektoratet, *Kunnskapsstatus om frafall i videregående opplæring. Faktaark – februar 2006* (Oslo: Utdanningsdirektoratet, 2006)
- Utdanningsdirektoratet, *Udanningsspeilet 2008* (Oslo: Utdanningsdirektoratet, 2009).
- Utdanningsforbundet, *Frafall fra fagopplæring – slik yrkesfaglærerne ser det* (Oslo: Utdanningsforbundet, 2009).
- Utdannings- og forskningsdepartementet, *Kultur for læring*. St.meld.nr. 30 (2003–2004)
- Utlendingsdirektoratet, *EØS-rapport: Tillatelser med formål arbeid* (Oslo: UDI, 2009)
- Warhuus, Tina Karoline og Ilan Dehli Villanger, *ForVei-prosjektet. Studieveiledning i et forebyggende perspektiv med vekt på mestring, trivsel og gjennomføringsevne*. (Trondheim: NTNU, 2009)
- Wiers-Jenssen, Jannecke, *Studiemobilitet og arbeidsmarkedstilpasning. Nordisk Kandidatundersøkelse 2007 – landrapport fra Norge* (Oslo: NIFU STEP, Rapport 22/2008)
- Wiese, Andreas, «Rolig systematikk fungerer bedre enn fyrverkeri.» *Dagbladet* 16.1.2010.
- Østbergutvalget, *Opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne* (Delinnstilling fra utvalg oppnevnt kgl.res. 24. oktober 2008. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 21. desember 2009)

Gull av gråstein

- Frafall fra videregående opplæring er et *stort* problem. Det omfatter en tredjedel av hvert elevkull, reduserer mulighetene til jobb og øker sjansen for dårligere levekår og helse gjennom hele livet.
- Frafall er ikke et *nytt* problem, men konsekvensene er trolig blitt alvorligere.
- Frafall fra videregående opplæring er ikke et *særnorsk* problem – det deles av mange land.
- Frafall er ikke *ett* problem – det har mange årsaker, og virkningene er flerfoldige og ulike.
- Frafall har ikke *én* løsning. Mange tiltak mot frafall er prøvd, men både bruken og effekten varierer svært mye – også innad i Norge.
- *Men* noe av det som er forsøkt har virket svært bra! Problemet er derfor ikke først og fremst at man *ikke* vet hva som kan gjøres, men at det man har sett hjelpe *ikke er nok spredt og er tatt i bruk gjennom hele utdanningsverket*. Og noe av det som kan virke var kjent alt for et tiår siden, men ble ikke fulgt opp eller iverksatt med tilstrekkelig kraft.

Dette er et optimistisk budskap. Derfor legger denne rapporten først og fremst vekt på tiltak som har virket, kan virke og virke raskt om de følges opp med organisatorisk fantasi og politisk trykk. Ledelse fra departementet og fra sentralt hold er avgjørende for orkestreringen av den samlede innsatsen som må til. Men selv om iverksettelsen av tiltak er presserende og politisk ledelse er avgjørende, behøver ingen å vente på andre – det er nok å gjøre for alle aktører og på alle nivåer innen utdanningssystemet: for kunnskapsdepartement og utdanningsdirektorat, for fylkeskommuner og skolesjefer, for rektorer og lærere, for foreldre og for elevene selv. Alle kan gjøre noe med én gang, i dag. Samlet vil tiltakene kunne få en stor og varig effekt.



Fafo

Borggata 2B/Postboks 2947 Tøyen
N-0608 Oslo
www.fafo.no

Fafo-rapport 2010:03
ISBN 978-82-7422-716-3
ISSN 0801-6143
Bestillingsnr. 20147