

Språk, stimulans og læringslyst –

Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring
gjennom hele oppveksten

EN KUNNSKAPSOVERSIKT

Sabine Wollscheid

RAPPORT
NR 12/10



Språk, stimulans og læringslyst –

Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående
opplæring gjennom hele oppveksten

EN KUNNSKAPSOVERSIKT

SABINE WOLLSCHIED

Norsk institutt for forskning om
oppvekst, velferd og aldring
NOVA Rapport 12/2010

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) ble opprettet i 1996 og er et statlig forvaltningsorgan med særskilte fullmakter. Instituttet er administrativt underlagt Kunnskapsdepartementet (KD).

Instituttet har som formål å drive forskning og utviklingsarbeid som kan bidra til økt kunnskap om sosiale forhold og endringsprosesser. Instituttet skal fokusere på problemstillinger om livsløp, levekår og livskvalitet, samt velferds-samfunnets tiltak og tjenester.

Instituttet har et særlig ansvar for å

- utføre forskning om sosiale problemer, offentlige tjenester og overføringsordninger
- ivareta og videreutvikle forskning om familie, barn og unge og deres oppvekstvilkår
- ivareta og videreutvikle forskning, forsøks- og utviklingsarbeid med særlig vekt på utsatte grupper og barnevernets temaer, målgrupper og organisering
- ivareta og videreutvikle gerontologisk forskning og forsøksvirksomhet, herunder også gerontologien som tverrfaglig vitenskap

Instituttet skal sammenholde innsikt fra ulike fagområder for å belyse problemene i et helhetlig og tverrfaglig perspektiv.

© Norsk institutt for forskning om oppvekst,
velferd og aldring (NOVA) 2010
NOVA – Norwegian Social Research
ISBN 978-82-78-94352-6
ISSN 0808-5013

Illustrasjonsfoto:	© ingrampublishing
Desktop:	Torhild Sager
Trykk:	Allkopi

Henvendelser vedrørende publikasjoner kan rettes til:

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
Munthesgt. 29 · Postboks 3223 Elisenberg · 0208 Oslo

Telefon: 22 54 12 00

Telefaks: 22 54 12 01

Nettadresse: <http://www.nova.no>

Forord

Rapporten gir en oversikt over forskningsbasert kunnskap som kan si noe om hvordan tidlig innsats og tiltak gjennom hele oppveksten kan motvirke frafall i videregående opplæring. Hovedvekten er lagt på betydningen av tiltak som er rettet mot elevgrupper som har størst risiko for ikke å fullføre videregående opplæring (elever med lave skoleprestasjoner, med lavt utdannede foreldre, minoritetsspråklige elever, gutter og yrkesfagelever).

Rapporten er et resultat av FOU-prosjektet *Språk, stimulans og læringslyst hele veien*, igangsatt og finansiert av KS (Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon) og utført av NOVA i samarbeid med RMC (Rambøll Management Consulting). Bakgrunnen for prosjektet er St.meld. 16 (2006–2007) ... og ingen sto igjen – *Tidlig innsats for livslang læring*, hvor det pekes på at tidlig og bred innsats i alle oppvekstfaser er viktig i arbeidet mot frafall. En særlig takk til Arne Rekdal Olsen ved KS for godt samarbeid og gode innspill underveis. Ved RMC vil jeg særlig takke Ida Gram, Stian Are Olsen og Kari Fyhn for godt samarbeid gjennom hele prosjektperioden.

Ved NOVA vil jeg takke Anders Bakken som har bidratt med muntlige og skriftlige innspill og kommentarer gjennom hele prosjektperioden, og Åse Strandbu som har bidratt med språklige og faglige kommentarer underveis. Jeg vil også takke Tilmann von Soest og Seksjonen for ungdomsforskning som har bidratt med faglige kommentarer til rapporten. Takk til Are Turmo ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS), Universitetet i Oslo, som har gitt kommentarer og innspill på tidlige utkast av rapporten. En takk går også til Lihong Huang, som har vært kritisk leser i slutfasen og bidratt med kvalitetssikring av rapporten. Takk til Torhild Sager som har redigert manuskriptet. En særlig takk går til biblioteket ved Institutt for samfunnsforskning, som både har hjulpet til med litteratursøk og som har skaffet de nødvendige publikasjoner til veie.

Oslo, 30. juni 2010

Sabine Wollscheid

Innhold

Sammendrag	7
1 Innledning	9
2 Hvem faller fra i videregående opplæring?	19
3 Teoriansatser – inspirert av teorier om sosiale ulikheter i ulike faser av opplæringsløpet	27
3.1 Førskolealder	27
3.2 Grunnskolealder	29
3.3 Videregående opplæring	31
3.4 Oppsummering	32
4 Overordnede satsinger og evalueringer av disse	34
4.1 Strategiplan <i>Gi rom for lesing</i>	34
4.2 Handlingsplan <i>Satsing mot frafall</i>	36
4.3 Oppsummering	37
5 Tiltak i førskolealderen	39
6 Tiltak i grunnskolealderen	47
6.1 Tiltak i barneskolen	47
6.2 Tiltak i ungdomsskolen	55
7 Tiltak i videregående opplæring	59
7.1 Tiltak for bedre gjennomføring i USA	59
7.2 Tiltak for bedre gjennomføring i de nordiske landene	61
7.3 Tiltak for bedre gjennomføring i Norge	62
7.4 Oppsummering	67
8 Oppsummering og konklusjon	68
Summary	73
Litteratur	75

Sammendrag

Utgangspunktet for denne rapporten er en økende bekymring rundt frafallet i videregående opplæring i en tid hvor arbeidsmarkedet i stadig økende grad stiller krav til formell kompetanse. Målet er å gi en oversikt over hva vi ut fra forskning kan lære om betydningen av tidlig innsats og tiltak gjennom barne- og ungdomsårene for å redusere frafall i videregående opplæring. I dette understrekes et livsløpsperspektiv på frafallsproblematikken og at frafall i mange tilfeller er resultat av en prosess som starter lenge før en begynner i videregående opplæring. Rapporten har derfor som mål å gi en oversikt over kunnskapsstatus om forskning om tiltak i ulike faser fra førskolealder, barne- og ungdomsskole fram til videregående opplæring.

Grupper som generelt sett har høyere risiko for å ikke gjennomføre videregående opplæring, er elever med svake grunnskolekarakterer, elever med lavt utdannede foreldre, gutter, minoritetsspråklige elever med manglende norskkunnskap og yrkesfagelever med dårlige grunnferdigheter.

Tiltakene i førskolealder har gjerne som mål å fremme grunnleggende kognitive ferdigheter, særlig språkferdigheter, og å utjevne sosiale forskjeller. Alt i alt viser forskning at det foreligger en positiv sammenheng mellom det å ha gått i en barnehage med høy kvalitet og et bredt sett av indikatorer for skolefaglig læring. Sammenhengen mellom det å ha gått i barnehage og utvikling av vokabular er særlig interessant, siden vokabular har vist seg å kunne predikere leseferdigheter på lengre sikt. Ut fra forskningen kan det konkluderes med at tidlig innsats som særlig rettes mot grunnleggende språkferdigheter, kan legge et grunnlag for å redusere sosiale forskjeller, særlig mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn.

Tiltakene i grunnskolen har som mål å fremme kognitive grunnferdigheter (som for eksempel lesing, regning eller abstrakt tenkning generelt) og affektive faktorer (som motivasjon og holdninger). Disse faktorene vil kunne påvirke gjennomføring av videregående opplæring på indirekte måter, i den grad de forebygger en negativ utvikling i opplæringsprosessen som senere kan føre til frafall. Gjennomgangen av forskningen viser at det særlig er tiltak for

bedre leseferdigheter som står sentralt i denne fasen; det gjelder både generelle lesefremmende tiltak for alle barn og lesetiltak for elever med tidlige lesevaner. Ut fra forskning kan det konkluderes med at det særlig er behov for å styrke leseferdigheter og leselyst, også utover den første leseopplæringen.

Når det gjelder tiltak i ungdomsskolen, viser gjennomgangen av norsk forskning kun to tiltak som har blitt evaluert: «karriereveiledning og rådgivning», et tiltak som også er relevant i videregående opplæring, og faget «programfag til valg». Samtidig er det stor enighet både blant internasjonale og nasjonale forskere om at lave karakterer i ungdomsskolen og synkende motivasjon for læring i denne fasen i stor grad påvirker om en gjennomfører videregående opplæring eller faller fra. Her trengs mer forskning om tiltak som direkte påvirker motivasjon og læringslyst i akkurat denne fasen.

Ettersom frafall i videregående opplæring i hovedsak handler om elever i yrkesfag, er tiltakene i denne fasen særlig rettet mot denne gruppen. Selv om det foreligger lite kunnskap om velfungerende tiltak over lengre tid, kan vi ut fra foreliggende forskning konkludere med noen forhold som peker seg positivt ut i arbeidet mot frafall: fleksible opplæringsløp og mer praksis for teorivake elever, tett oppfølging og veiledning av elever i fare og samarbeid mellom videregående skole og arbeidslivet. For minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge og dårlig språkkunnskap kan både tospråklig opplæring og særskilt norskopplæring tenkes å gi positiv effekt.

1 Innledning

Til tross for at det store flertallet av norsk ungdom begynner i og fullfører et videregående opplæringsløp, er det økende bekymring rundt at frafallet i videregående opplæring er for stort. Frafall oppfattes som særlig problematisk i en tid hvor arbeidsmarkedet i stadig økende grad stiller krav til formell kompetanse. Målet med denne rapporten er å presentere hva vi ut fra forskning kan lære om betydningen av tidlig innsats og tiltak gjennom barne- og ungdomsårene for å redusere frafall i videregående opplæring. I dette understrekes et livsløpsperspektiv på frafallsproblematikken og at frafall er resultat av en prosess som i mange tilfeller starter lenge før de deltar i videregående opplæring. Rapporten har derfor som mål å gi en oversikt over kunnskapsstatus om forskning om tiltak i førskolealder og grunnskolen, i tillegg til å fokusere på hva vi vet om tiltak i videregående opplæring som kan øke gjennomstrømningen.

Det finnes ulike varianter av frafallsbegrepet i forskningslitteraturen, som for eksempel bortfall, bortvalg eller drop-out. I denne rapporten har vi valgt å benytte termen frafall. Dette kan defineres på ulike måter. Det vanlige er å definere frafall som det å ikke ha fullført opplæringsløpet innen en viss tid etter at opplæringsløpet starter. Enkelte studier av frafall har normal studieprogresjon som tidshorisont (Byrhagen et al., 2006). Andre har et lengre perspektiv, gjerne fem år (Markussen et al., 2008; Falch et al., 2009), for også å inkludere unge som trenger ekstra tid, som gjør omvalg eller som tar «hvileår» (Hernes, 2010). Tall fra SSB viser at «(...) 57 prosent av kullene som begynte i videregående opplæring i 2001 og 2002, fullførte på normert tid. Videre fullførte 12 prosent innen fem år etter studiestart. Dette betyr at så mange som 31 prosent av kullene ikke har bestått videregående opplæring i løpet av ungdomsretten» (Utdanningsdirektoratet, 2009: 88).

Måles frafall ut fra andelen som ikke har gjennomført videregående opplæring i eldre aldersgrupper, viser det seg at mange trenger lenger tid enn fem år på å fullføre opplæringen. I aldersgruppen 25–29 år er det kun 20 prosent som ikke har fullført og bestått videregående opplæring og i alders-

gruppen 30–39 år gjelder dette 16 prosent (Utdanningsdirektoratet, 2009: 88). Siden mange kommer tilbake til videregående opplæring på et senere tidspunkt i livet, kan frafall langt på vei ses på som et særskilt ungdoms-fenomen. Samtidig er det altså en god del av dagens yngre generasjon som trolig aldri vil fullføre en slik utdanning.

Konsekvenser av frafall

Det å ikke fullføre videregående opplæring kan ses på som et større problem i dag enn tidligere, fordi kunnskap og høyere utdanning vektlegges i stadig større grad. Arbeidslivsundersøkelser viser at ekspanderende bedrifter i økende grad etterspør medarbeidere med middels eller lang utdanning, mens nedbemannede bedrifter kutter flere jobber som krever lite utdanning (Tobiassen og Døving, 2006). Kompetansekravene til ulike yrkesgrupper har økt betydelig de siste årene, slik at dagens ufaglærte ikke kan utøve de samme arbeidsoppgavene som de gjorde tidligere. Samtidig er Norge blant de OECD-landene med lavest andel (om lag fem prosent) av arbeidsstyrken i yrker som bare inneholder enkle rutineoppgaver (Stortingsmelding nr. 44 (2008–2009)). Det betyr at unge med kun grunnskoleutdanning i økende grad står i fare for å bli utestengt fra arbeidsmarkedet.

Til tross for omfattende skolereformer de siste to tiårene, eksisterer det fortsatt betydelige sosiale ulikheter i fullføring av videregående opplæring. Dette skaper stor bekymring hos offentlige myndigheter og politikere, særlig fordi det er tverrpolitisk enighet om å legge til rette for et utdanningssystem med like muligheter for alle. I Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007) *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* heter det at

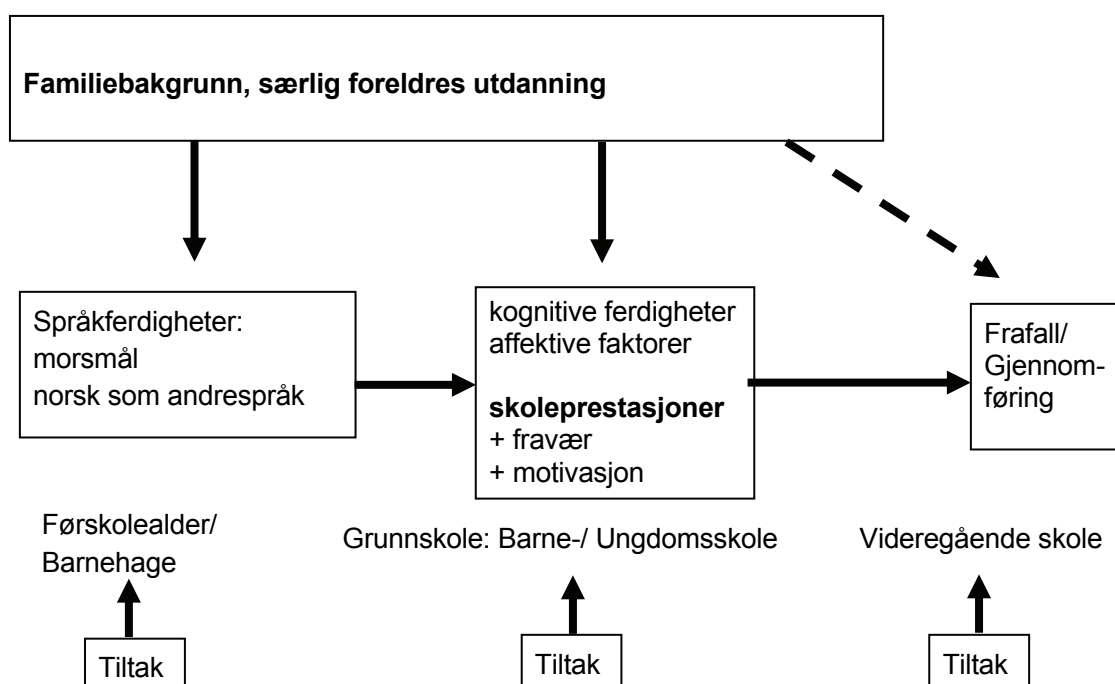
(...) for mange unge går ut av grunnskolen med utilstrekkelige ferdigheter og kompetanse. Vi kan ikke godta at så mange faller utenfor. Når forskjeller i læring så tydelig følger sosiale mønstre som i dag, er dette et samfunnsansvar vi må ta på oss [...]. Utdanningssystemet skal også tidligst mulig hjelpe, stimulere, veilede og motivere den enkelte til å strekke seg lengst mulig for å realisere sitt læringspotensial – uavhengig av den bakgrunnen den har.

Frafallet har ikke bare samfunnsmessige konsekvenser. Det kan også være et problem for den enkelte, i den grad man ikke får jobb på grunn av

manglende kvalifikasjoner. Statistisk sett er arbeidsledigheten høyest blant personer som ikke fullfører videregående opplæring (Stortingsmelding nr. 44 (2008–2009)) og det øker sannsynligheten for å bli uføretrygdet (Fevang og Røed, 2006). På lengre sikt kan manglende utdanning innebære sosial eksklusjon, i den forstand at en ikke kan delta i samfunnet på likeverdige premisser (Raaum et al., 2009).

Frafall som resultat av tidligere hendelser i livet

Selv om frafall kan framstå som en hendelse som inntreffer den dagen eleven/læringen slutter på skolen, er det mest rimelig å betrakte frafall som resultat av en prosess som for mange begynner forholdsvis tidlig i livet og som kan strekke seg over lengre tid gjennom oppveksten (Alexander et al., 2001; Rumberer 2004; Tyler og Lofstrom, 2009; Frøseth og Markussen, 2009; Markussen, 2010). Grunnlaget for frafall kan ligge i flere faser av oppveksten, fra førskolealder fram til tidlig voksenalder. Årsaksmekanismene vil ofte være sammensatt og det kan være vanskelig å peke ut enkeltfaktorer (se også Hernes, 2010). Figur 1 illustrerer en måte å forstå årsakene til frafall og kompleksiteten i samspillet mellom ulike årsaksmekanismer.



Figur 1: Frafall og årsakene for frafall

En av de viktigste årsakene til frafall i videregående opplæring er for dårlige grunnleggende skoleferdigheter før de begynner i videregående opplæring. Det er godt dokumentert både i nasjonal (Byrhagen et al., 2006; Støren et al., 2007; Markussen et al., 2008; Sandberg og Markussen, 2009) og internasjonal forskning (Alexander et al., 2001; Suh og Suh, 2007; Neild et al., 2008) at skoleprestasjoner fra grunnskolen har en sterk sammenheng med sannsynligheten for å fullføre et senere opplæringsløp. I tillegg er høyt fravær og lav motivasjon i grunnskolen viktige årsaker for senere frafall i videregående (Frøseth og Markussen, 2009). Dette kan dels ses i sammenheng med dårlige skoleprestasjoner, men også uavhengig av hvordan elever gjør det i grunnskolen har motivasjonen for skole og utdanning elevene har før de begynner i videregående, betydning for hvordan det går med dem i videregående.

Samtidig viser forskning at *familiebakgrunn*, særlig foreldres utdanning, har betydning for gjennomføring av videregående opplæring. Dette kan dels skje gjennom de valg som ungdommene foretar seg, både ved overgangen til videregående og når de har startet i opplæringsløpet. Dels vil foreldre på ulike måter påvirke barns *kognitive* og *affektive* ferdigheter. Kognitive ferdigheter handler om tallforståelse og språk- og leseferdigheter. Affektive eller ikke-kognitive forhold knytter seg til det som har med motivasjon, holdninger, utholdenhet og empati å gjøre. Foreldre kan påvirke både kognitive og affektive forhold før skolestart (jf. Heckman, 2006), men også etter at barna har begynt på skolen er det grunn til å anta at foreldres påvirkning har betydning. Det må understrekes at selv om denne formen for påvirkning verken er ensidig eller deterministisk, bidrar slike forhold trolig til å forklare mye av forskjellene i skoleprestasjoner (Steffensen og Ziade, 2009).

Fordi årsakene til frafall ofte ligger i tidlige oppvekstfaser, er det bred enighet om at det er viktig med *tidlig innsats*.¹ Sosiale forskjeller i grunn-

¹ Prinsippet om tidlig innsats har vært styrende for den utdanningspolitikken som har blitt ført etter Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). Sentrale dokumenter er blant annet: Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, Stortingsmelding nr. 23 (2007-2008) *Språk bygger broer*, Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) *Læreren – Rollen og utdanningen*, og Stortingsmelding nr. 44 (2009) *Utdanningslinja*, og Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*; se også: NOU 2009:18 *Rett til læring*.

leggende kognitive ferdigheter er minst i førskolealder og tiltakene for å utjevne disse er relativt enkle å implementere i forhold til tiltak i senere faser i oppveksten. I denne fasen er sosiale forskjeller begrenset til grunnleggende kognitive ferdigheter. Dette gjelder spesielt språkferdigheter, som for eksempel kan variere mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn, eller mellom barn med lavt og høyt utdannede foreldre. Hvis det ikke settes inn *tidlige tiltak* for sosial utjevning, er det en fare for at i utgangspunktet beskjedne forskjeller kan forplante seg og dermed øke utover i opplæringsløpet (Snow et al., 2007). Den såkalte Matteus-effekten innenfor leseforskning (Stanovich, 1986) betegner det forholdet at barn med gode språkferdigheter ved skolestart også har større utbytte av videre læring i skolen enn barn med dårligere språkferdigheter. Med andre ord: barn med gode (lærings-) forutsetninger hjemmefra har samtidig også større utbytte av videre opplæringstilbud på skolen, mens barn med dårligere (lærings-) forutsetninger kan falle lengre bak for hvert steg i opplæringen. I slikt perspektiv handler tidlig innsats om å jevne ut eller redusere sosiale forskjeller på et tidspunkt der disse er relativt små, fordi potensialet for utjevning er relativt høy og tiltakene er enkle.

Dette er viktige argumenter for å rette innsatsen tidlig i barns liv. Samtidig er det utfordringer også i hver enkelt fase av opplæringsløpet. Sannsynligheten for at slike problemer oppstår, er høyest i overgangsfasene mellom de ulike delene av opplæringen (Roderick, 1993; Hernes, 2010). Eksempel på dette er yrkesfagelever som har klart høyere sannsynlighet for frafall enn elever i studieforbereidende programmer. Frafallet for denne gruppen er særlig stort i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående skole, og mellom andre og tredje år i videregående (Markussen og Sandberg, 2005; Markussen et al., 2008). For å redusere frafall er det altså behov for en kombinert innsats mot tiltak *tidlig i og gjennom hele* oppveksten og med et særlig fokus på overgangsfasene.

Formålet med rapporten

Hensikten med denne rapporten er å gi en oversikt over forskningsbasert kunnskap som kan si noe om *tiltak* som ser ut til å fremme gjennomstrømning, og dermed motvirke frafall, *gjennom hele oppveksten*. Rapporten vil sammenfatte, analysere og vurdere eksisterende forskning om tiltak. Vi

har valgt å avgrense oss til generelle effekt-/korrelasjonsstudier (både i nordiske land og engelsktalende land), samt evalueringer av større satsinger og enkelttiltak i Norge.

Rapporten skiller mellom tiltak i følgende faser i opplæringsløpet: småbarnsalder/barnehage (førskole), grunnskole og videregående opplæring. Tiltakene i førskolealder har gjerne som mål å fremme grunnleggende kognitive ferdigheter og å utjevne sosiale forskjeller særlig knyttet til tidlige språkferdigheter. Tiltakene i grunnskolen har som mål å fremme kognitive grunnferdigheter (som for eksempel lesing, regning eller abstrakt tenkning generelt) og affektive faktorer (som motivasjon og holdninger). Disse tiltakene vil kunne påvirke gjennomføring av videregående opplæring på *indirekte* måter, i den grad de forebygger en negativ utvikling i opplæringsprosessen som senere kan føre til frafall. Tiltakene i videregående opplæring vil påvirke frafall og gjennomføring på en mer *direkte* måte og har samtidig en kortere tidshorisont. Dette er tiltak som omfatter både strukturelle forhold og tiltak knyttet til mer særskilte og utsatte grupper, for eksempel minoritetsspråklige elever.

Litteratursøk og metodiske utfordringer

Forskning om tidlig innsats og tiltak mot frafall gjennom hele utdanningsløpet danner et bredt forskningsområde. Det finnes mange studier, både internasjonalt og i Norge, som belyser dette temaet på ulike måter. Dette innebærer utfordringer med hensyn til utvalg av litteratur og avgrensning av forskningsområdet.

Fokuset ligger på frafall i Norge og vi ser primært på forskning om tiltakene etter at Reform 94 ble innført. Det er særlig evalueringsstudier av ulike tiltak og større strategiske programmer som anvendes i rapporten. Av sammenfattende forskning vil vi også inkludere internasjonale studier fra USA. Utvalgskriterier for denne typen forskning er at de holder høy metodisk kvalitet.

Vi har brukt ulike strategier for å finne relevant litteratur. Med hjelp av forskningsbiblioteket i Munthesgate (fellesbibliotek for NOVA og Institutt for samfunnsforskning) har vi i første omgang gjort et omfattende søk etter litteratur i internasjonale og nordiske databaser. Vi har søkt etter review-

artikler i internasjonale databaser, i hovedsak International Social Citation Index (ISI), CSA Sociological Abstracts og Education Resources Information Center (ERIC). Disse databasene har hovedsakelig tilknytting til internasjonale samfunnsvitenskaplige og sosiologiske tidsskrifter, tidsskrifter for sosialt arbeid, pedagogiske og psykologiske tidsskrifter. Alle søk ble i første omgang avgrenset til publikasjoner datert til de siste tjue årene. I søkeprofilen brukte vi ord som var knyttet til frafall eller bortfall fra skolen og prevensjon eller intervensjon.² Profilen avgrenset at ordene skulle inngå enten i tittel eller emne i publikasjonene. Databasene gir oversikt over hva som finnes av litteratur på feltet, men gir ikke nødvendigvis et fullstendig bilde. Søk i databasene ble dermed supplert gjennom den såkalte «snøballmetoden», der vi har fulgt opp aktuelle referanser i sentrale artikler. På den måten fikk vi tak i oversiktsartikler og sentrale studier på feltet, spesielt når det gjelder risikofaktorer, kunnskap over tilsvarende risikogrupper og intervensjonstiltak.

Litteratur fra de nordiske landene søkte vi etter i databasene NORART og idunn.no. Dessuten brukte vi bibliotekets egen database og BIBSYS for å finne bøker, doktoravhandlinger og forskningsrapporter. I tillegg hadde vi tilgang til «digitale Utgivelser ved Universitetet i Oslo» (DUO) hvor vi lette etter aktuelle masteroppgaver og doktoravhandlinger. Søk i nasjonale databaser ble supplert etter snøballmetoden og søk på hjemmesidene til relevante forskningsinstitutter og institusjoner.

Det foreligger mye forskning om risikofaktorer, årsaksmekanismer og sannsynlighet for senere frafall i videregående opplæring, også i forbindelse med evalueringen av de sentrale reformene Reform 94 og Kunnskapsløftet. Særlig forskningsmiljøet ved NIFU STEP har gjennomført nasjonale og omfattende studier om frafall i videregående opplæring og gjennomstrømning. Ytterligere finnes forskningsmiljøer for eksempel ved universitetene (f.eks. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo) og ved forskningsinstitutter som Arbeidsforskningsinstituttet (AFI), Institutt for arbeidslivs- og velferdsforskning (FAFO), Norsk institutt for by- og region-

² Ordene vi brukte i første omgang av søkene var: school dropout or school failure or school completion or school leaving or school attrition or truancy på den ene siden, og prevention and intervention på den andre siden.

forskning (NIBR), Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), Senter for økonomisk Forskning (SØF) og SINTEF.

Rapporten tar opp forskning om frafall i videregående skole og forskning om problemer i tidlige læringsprosesser særlig knyttet til grunnleggende kognitive ferdigheter (for eksempel språkopplæring, tidlige leseferdigheter og tallforståelse) og motivasjon. For disse temaene er forskningsarbeider fra Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger og de nasjonale høyskolene (f.eks. Høgskolen i Oslo, Høgskolen i Vestfold) relevant, om hvordan barn tilegner seg språk- og kunnskap om ord og hvordan dette påvirker senere læringsevne og motivasjon. Dessuten har vi brukt dokumenter fra nasjonale (f.eks. Statistisk sentralbyrå og Kunnskapsdepartementet) og internasjonale organisasjoner (f.eks. OECD). Kunnskapsoversikten er ikke en uttømmende litteraturoversikt, men en systematisk oppsummering av aktuell kunnskap som finnes på feltet, og da spesielt kunnskap som er relevant for den norske konteksten.

Den relevante forskningen er dels effektstudier (quasi-experimentelle eller experimentelle studier) og korrelasjonsstudier og mer kortvarige evaluasjonsstudier om enkelte tiltak og større satsinger. Her skal vi kort gjøre rede for noen utfordringer som gjelder ulike typer studier vi forholder oss til.

1) Effektstudier: Særlig engelsktalende land (for eksempel USA) har en lang tradisjon for studier av intervensjon mot frafall, og intervensjoner mot svake kognitive ferdigheter (særlig språkferdigheter). Når det gjelder denne typen forskning vil vi begrense framstillingen til funn fra banebrytende studier (særlig store longitudinelle studier) og sammenfattende forskning rettet mot grupper som likner våre risikogrupper. Problemet er at disse funnene ikke uten videre kan overføres til Norge med en helt annen (sosial- og utdanningspolitisk) kontekst.

I Norge, der likhetsidealet i utdanningssystem har en lang tradisjon, har man tradisjonelt hatt en tendens i å «vente og se» i stedet for å tidlig intervenere i elevenes utvikling og læring. Den internasjonale PIRLS-undersøkelsen fra 2001 viste at annenhver lærer på fjerde trinn hadde hatt som en av sine undervisningsstrategier å «vente på elevens modning» hvis eleven henger etter i leseutvikling (Mullis et al., 2003: 39). Stortingsmelding nr. 16 gir imidlertid grunn til å tro at denne praksisen er noe redusert siden 2001 på

grunn av oppmerksomheten rettet mot leseopplæringen i de siste årene, særlig gjennom *Gi rom for Lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet for 2003–2007* (Utdanningsdirektoratet, 2005). Det er derfor en utfordring i å finne metodiske elaborerte studier om «effektive tiltak» både i forhold til problemer i tidlige faser av opplæringsløp og når det gjelder forhindring av frafall.

2) Kortvarige evalueringer av enkelte tiltak eller strategiplaner: Mange av evalueringsstudiene evaluerer tiltak underveis (prosessevalueringer) eller kort tid etter implementeringen ble avsluttet. Dette medfører problemer med å vite noe om virkninger på lengre sikt. Her trengs mer forskning, særlig longitudinelle studier. Dessuten er mange av tiltakene rettet mot spesifikke grupper, slik at resultatene ikke kan generaliseres. Utdanningssystemet er under stadig forandring og tiltakene som har vist seg å ha effekt tidligere har ikke nødvendigvis samme virkning senere under en annen kontekst.

Det er verd å merke seg at pedagogiske tiltak alltid finner sted i en lokal kontekst, for eksempel en skole, en barnehage i en bestemt bydel eller i en bestemt kommune. Derfor er det alltid et spørsmål om hvorvidt tiltakene er overførbare til en annen kontekst? Et tiltak som fungerer bra ett sted, trenger ikke nødvendigvis fungere på samme måte et annet sted.

En annen metodisk utfordring er om virkninger av tiltak utelukkende kan tilbakeføres til selve det pedagogiske innholdet i tiltaket. I de tilfellene der en tilsynelatende finner empirisk støtte for at et tiltak gir gode resultater, må en være sikker på at det ikke finnes andre forhold relatert til tiltaket som er utslagsgivende. Dette kan for eksempel handle om at skolen har gode ressurser, at personalet har særlig høy kompetanse eller at lærerne har sterk motivasjon for å drive tiltaket. Det er ofte vanskelig å kontrollere for alle slike forhold. Det kan foreligge noen seleksjonsmekanismer når det gjelder utvalg av elever, sammensetning av foreldre osv.

Rapportens struktur

Hovedvekten av rapporten er viet forskning om tiltak. I de to første kapitlene settes en ramme rundt tiltaksforskningen. Kapittel 2 vil først gi en beskrivelse av hvilke grupper som statistisk sett er overrepresentert blant de som faller fra i videregående opplæring i Norge. Deretter vil kapittel 3 presentere noen

teoretiske forklaringer på reproduksjon av ulikhet i utdanningssystemet. Her vil dette knyttes til ulike faser av opplæringen og diskutere hvorfor særlig foreldres utdanning påvirker barn og unges skoleprestasjoner og gjennomføring i videregående. I kapittel 4 presenteres funn fra evalueringer av større satsinger for bedre gjennomføring av opplæringsløpet. I kapitlene 5–7 presenteres forskning om tiltak i henholdsvis førskolealder, i grunnskolen og i videregående opplæring. I kapittel 8 gis en oppsummering og sentrale funn og konklusjoner blir diskutert.

2 Hvem faller fra i videregående opplæring?

Hensikten med dette kapittelet er å gi en kort oversikt over hva som kjenner-tegner grupper av unge mennesker som faller fra i videregående opplæring. Det foreligger mange internasjonale (Rumberger 1987, 2004; Gleason og Dynarski, 2002; Suh og Suh, 2007) og nasjonale studier (Byrhagen et al., 2006; Markussen et al., 2008) som har identifisert ulike risikofaktorer for frafall. Risikofaktorer kan kategoriseres etter forhold knyttet til familie-bakgrunn (f.eks. lavt utdannede foreldre, lavt inntekt), skole (f.eks. skole-størrelse, læringsmiljø, relasjon til læreren) og individuelle kjennetegn (f. eks. dårlige skoleprestasjoner, lav motivasjon og høyt fravær, graviditet i ung alder) (Tyler og Lofstrom, 2009). Dette kapittelet bygger i hovedsak på forskning i Norge om slike risikofaktorer fra de siste 5–6 årene (Helland og Støren, 2004; Markussen og Sandberg, 2005; Byrhagen et al., 2006; Støren et al., 2007; Markussen et al., 2008; Frøseth og Markussen, 2009). For en oversikt over hvordan dette er i andre nordiske land, se Markussen (red.) (2010).

Oppsummert har norsk forskning påvist at de viktigste systematiske forskjellene i hvor mange som faller fra videregående handler om skolepresta-sjoner fra grunnskolen, kjønn, foreldres utdanning og minoritetsspråklig bakgrunn. Dette betyr at det typisk er høyere frafall blant elever med svake skoleprestasjoner, blant gutter, blant elever med lavt utdannede foreldre og blant minoritetsspråklige elever. At en elev hører til en av disse risiko-gruppene betyr ikke automatisk at eleven faktisk faller fra, men at den tilhører en gruppe som statistisk sett er overrepresentert blant de elevene som ikke gjennomfører. I tillegg er det betydelig høyere frafall på yrkesfag enn på studiespesialiserende utdanningsprogrammer og det er påvist systematiske forskjeller i frafallsandel mellom ulike geografiske områder.³

³ Ved siden av disse mer generelle risikogrupperne finnes en mer spesifikk risikogruppe: elever med særskilte behov. Dette gjelder elever som har krav på spesialundervisning i skolen etter §5-1 i Opplæringsloven. Disse omfatter 6–7 prosent av elevmassen og representerer en heterogen gruppe med generelle og spesifikke lærevansker. Ettersom kunnskap om godt fungerende tiltak for disse elevene utgjør et eget og svært omfattende forskningsfelt, og derfor vil sprengte omfanget av denne kunnskapsoversikten, vil vi i denne rapporten kun fokusere på de generelle risikogrupperne.

Tidligere skoleprestasjoner

Svake skoleprestasjoner fra grunnskolen er blant de viktigste direkte årsakene til frafall (Byrhagen et al., 2006; Frøseth og Markussen, 2009). Markussen et al. (2008) fant at gjennomføringsgraden i videregående sank med over 40 prosentpoeng når man sammenlikner elever med fem i karaktersnitt i tiende klasse med de som hadde karaktersnittet 2,5. Omtrent halvparten av elevene med dårlige grunnskolekarakterer falt fra i denne studien, mot 7 prosent blant elever et gjennomsnitt på fem. Dette betyr at elever som fullfører videregående opplæring har langt bedre gjennomsnitt fra grunnskolen enn de som ikke gjennomfører. I tillegg viste Markussen et al. (2008) at de elevene som ikke hadde gjennomført videregående opplæring etter fem år, samtidig hadde høyere gjennomsnittlig fravær i tiende klasse.

Foreldres utdanning

Familiebakgrunn påvirker barnas gjennomføringsgrad i videregående opplæring og det er særlig foreldrenes utdanningsnivå som er avgjørende. Jo høyere utdanning foreldre har, jo høyere andel av elevene gjennomfører (Byrhagen et al., 2006; Støren et al., 2007). Markussen et al. (2008) viser at halvparten av elevene som har foreldre med kun grunnskoleutdanning hadde bestått videregående opplæring etter fem år, mot nesten tre fjerdedeler blant elevene med høyt utdannende foreldre (med universitets- eller høyskoleutdanning).

Analysen viser at sammenhengen mellom foreldres utdanning og gjennomføringsgrad reduseres betraktelig når man kontrollerer for en rekke andre faktorer. Særlig bidrar grunnskolekarakterer, fraværsprosent og utdanningsambisjoner til å forklare store deler av frafallsforskjellene som er knyttet til foreldres utdanningsnivå. Dette viser at mye av de sosiale forskjellene i frafall handler om forhold som ikke er direkte knyttet til den aldersfasen de unge befinner seg i når de går på videregående opplæring. Markussen et al. (2008) har imidlertid vist at det fortsatt er en signifikant forskjell i gjennomføringsgrad mellom elever med foreldre med grunnskoleutdanning og elever med foreldre med høyere utdanning, selv når en tar hensyn til at disse gruppene har ulike prestasjoner og utdanningsambisjoner før de begynte i videregående opplæring. Dette betyr at foreldres utdanning også har en uavhengig effekt

på barnas gjennomføringsgrad, selv om denne effekten statistisk sett er relativt liten (se også Byrhagen et al., 2006). Foreldres utdanning har altså først og fremst betydning for frafall via skoleprestasjoner, motivasjon og holdninger til utdanning som legges tidligere i utdanningsløpet. Dette drøftes nærmere i kapittel 3.

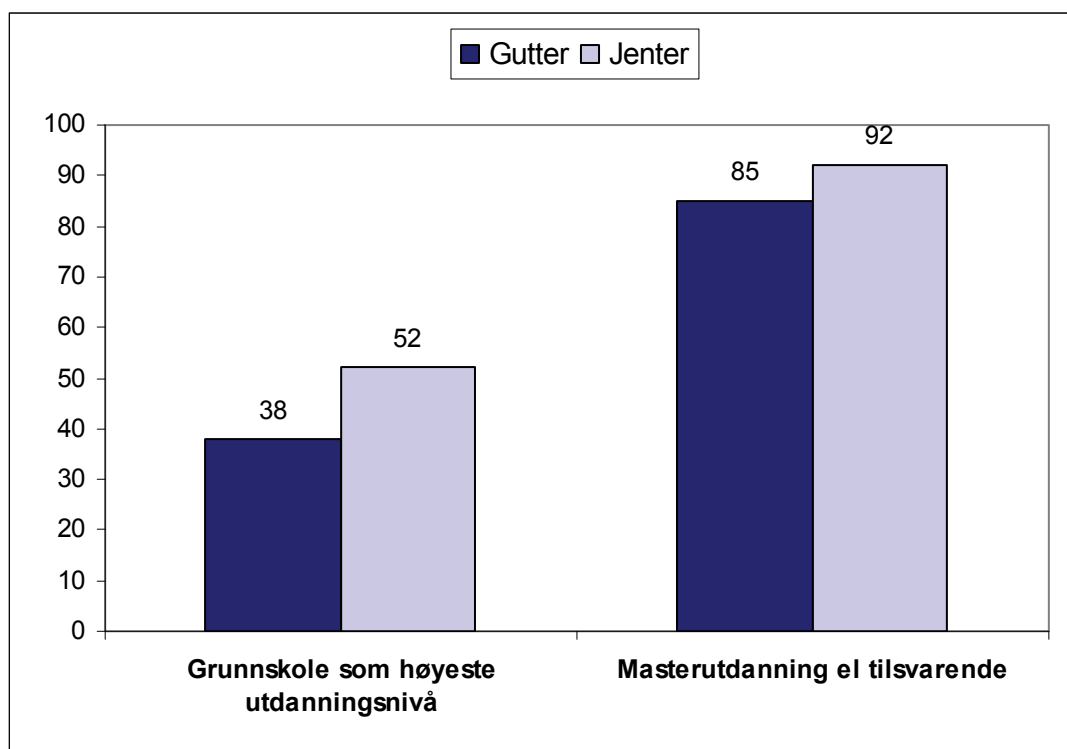
Kjønn

Andelen gutter som gjennomfører videregående opplæring er omtrent ti prosentpoeng lavere enn andelen jenter. Studier viser at andelen gutter som gjennomfører etter fem år er på om lag 60 prosent, mot 70 prosent blant jenter (Markussen et al., 2008). Når gutter og jenter med like gode karakterer fra grunnskolen sammenliknes, er det forholdsvis flere av guttene som gjennomfører opplæringen (Byrhagen et al., 2006). Mye tyder derfor på at det høyere frafallet blant gutter kan forklares ut fra at gutter har svakere gjennomsnittlige skoleprestasjoner før de begynner i videregående opplæring.

Det er verdt å understreke at kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner er avhengig av fag og hvilke ferdigheter som måles. Data fra de nasjonale prøvene viser at jentene presterer betydelig bedre enn gutter, særlig i lesing (Bonesrønning og Iversen, 2010). Gutter gjør det enten bedre eller like godt som jenter i matematikk, mens det er små forskjeller i jenters favør i engelsk. Karakterstatistikken fra grunnskolen viser likevel at jenter kommer bedre ut i de aller fleste fagene (Steffensen og Ziade, 2009). Det foreligger ulike forklaringer på hvorfor gutter og jenter presterer forskjellig. Noen forklarer jenters karakterforsprang, særlig i ungdomsskolen, med jenters forsprang i modning og utvikling (Nordahl, 1997). Dette støttes av forskning som viser guttene tar igjen rundt halvparten av forspranget i videregående opplæring, det vil si når de har kommet gjennom puberteten (f. eks. Øia, 2007). Andre forklaringer vektlegger skolen som arena og at det er egenskaper ved selve skolesystemet og måten det virker på som påvirker karakterforskjeller mellom gutter og jenter. Nyere forklaringer innenfor denne tradisjonen vektlegger at skolen har gjennomgått en feminisering som favoriserer jenter. Det er flere kvinnelige lærere og det antas at lærere snakker et språk som i mindre grad korresponderer med gutters interesser og erfaringer (Bredesen, 2004). Bakken (2009b) finner i en omfattende analyse av gutter og jenter i 500

ungdomsskoler ingen systematisk sammenheng mellom karakterer og kjønnsbalansen i lærerstaben og konkluderer med at fokuset på lærernes kjønn er overdrevet i forklaringen av prestasjonsforskjeller mellom gutter og jenter. Dette stemmer også overens med studier fra USA (Ehrenberg et al., 1995).

Andre har fokusert på at kjønnsforskjeller i prestasjoner og gjennomføringsgrad er betinget av elevenes familiebakgrunn (Bakken, 2008; Vogt, 2008). Tall fra SSB (2009) viser større forskjeller i gjennomføringsgrad mellom gutter som har høyt og lavt utdannede foreldre enn mellom jenter med høyt og lavt utdannede foreldre. Dette er illustrert i figur 2, som viser hvor stor andelen er som har gjennomført videregående opplæring etter fem år. Dette tyder på at familiebakgrunn har en sterkere effekt på gutters gjennomføringsgrad.



Figur 2. Andel gutter og jenter med ulikt utdanningsnivå hos foreldrene som har fullført videregående

Kjønnsforskjellen i gjennomføring er altså større blant elever med lavt utdannede foreldre. I denne gruppen er forskjellen mellom gutter og jenter dobbelt så stor som i gruppen av elever med høyt utdannede foreldre (www.ssb.no).

Tilsvarende forskjeller finnes også i analyser av eksamensresultater fra grunnskolen (Bakken, 2008) og nasjonale prøver (Bonesrønning og Iversen, 2010).

Minoritetsspråklige elever

Andelen som ikke gjennomfører videregående opplæring er høyere blant minoritetsspråklige enn blant majoritetsspråklige elever (Støren, 2003; Lødding, 2009a, 2009b). Det er særlig minoritetsspråklige elever som ikke er født i Norge som har lavere gjennomføringsgrad. Nyere tall viser at minoritetsspråklige elever som er født i Norge har omtrent samme gjennomføringsgrad som majoritetsspråklige (NOU 2010: 7). Markussen et al. (2008) fant at andelen som *ikke* gjennomførte eller besto videregående opplæring etter fem år var høyest for ikke-vestlige innvandrere med rundt 52 prosent, fulgt av ikke-vestlige etterkommere⁴ (43 prosent), og vestlige etterkommere og innvandrere (41 prosent), sammenliknet med 33 prosent for majoriteten. Byrhagen et al. (2006) viser at effekten av minoritetsbakgrunn på frafall reduseres betydelig etter kontroll for skoleprestasjoner, målt ved grunnskolekarakterer. Forskerne tolker dette som at det ikke er minoritetsbakgrunn i seg selv som fører til en lavere gjennomføringsandel blant minoritetsspråklige elever, men en kombinasjon av andre faktorer, særlig dårlige skoleprestasjoner.

Det er noe uenighet i forskningen om betydningen av botid. Støren (2002) fant i sine analyser at botid i Norge påvirker gjennomføringsgrad blant minoritetsspråklige elever med ikke-vestlig bakgrunn. Hun viste at andelen som gjennomførte videregående opplæring i 1999 ved 21-årsalder synker jo eldre en var ved innvandringstidspunktet, fra om lag 62 prosent blant de som var null til tre år ved innvandringstidspunktet til cirka 20 prosent blant de som var mellom 16 og 18 år. Lødding (2003) viser derimot at botid målt ved antall år i norsk grunnskole, ikke hadde noen betydning for frafallssannsynlighet, etter kontroll for grunnskolekarakterer, foreldres utdanningsnivå, foreldres deltakelse i yrkesliv mv.

⁴ Etterkommere er her – i tråd med den gjengse terminologi på feltet – barn født i Norge med to foreldre født utenfor Norge.

Minoritetsspråklige elever utgjør en svært heterogen gruppe når det gjelder nasjonalitet, språk, kultur og holdninger til utdanning. Støren (2006) viser at ungdom med bakgrunn fra Chile ikke oppnår spesielt gode resultater, til tross for at mange av foreldrene har forholdsvis høy utdanning. Motsatt oppnår ungdom med bakgrunn fra Vietnam eller Sri Lanka spesielt gode resultater, selv om foreldrene deres har relativt lav utdanning. Men det finnes også grupper som likner majoriteten i forhold til foreldres utdanning og barnas skoleprestasjoner. Støren (2006) finner at ungdom med bakgrunn fra Iran eller Bosnia med relativt høyt utdannede foreldre oppnår forholdsvis gode karakterer. Motsatt viser hun at ungdom fra Somalia, Kosova eller Irak med lavt utdannede foreldre oppnår dårligste karakterer.⁵

Å forklare prestasjonsforskjeller mellom ulike nasjonalitetsgrupper er komplisert. En måte er å knytte disse forskjellene til kulturforskjeller, i den forstand at enkelte nasjonalitetsgrupper har sterkere fokus på utdanning og utdanningsprestasjoner (Støren 2006). I land som er historisk sterkt preget av konfusianisme og buddhisme, legges for eksempel stor vekt på selvdisiplin, høy respekt for lærere og utdanning (Portes og Rumbaut, 2001) som kan påvirke både foreldrenes og barnas holdninger og ambisjoner i forhold til utdanning, uavhengig av foreldres utdanningsnivå (Lauglo, 1996; Sletten, 2001; Henriksen, 2007). Andre grupper som tilhører en annen kultur, kan i større grad ha utviklet forventninger om at det ikke særlig utslagsgivende å satse på utdanning, siden de likevel ikke får noe igjen for utdanningen sin på arbeidsmarkedet (Støren, 2006). En annen mulig forklaring er at forskjellene oppstår som et resultat av at foreldrene i ulik grad er deltakere i arbeidsmarkedet. Det er grunn til å tro at arbeidserfaringer vil påvirke foreldrenes

⁵ Den mest omfattende studien av nasjonalitetsforskjeller så langt er Fekjær (2006) sin studie av oppnådd utdanningsnivå blant minoritetsspråklige som var født i Norge eller kom til Norge før skolestart. Disse ungdommene, som alle er født i tidsrommet mellom 1965 og 1984, ble fulgt gjennom hele utdanningsløpet fram til og med høyere utdanning. Av 15 nasjonalitetsgrupper oppnådde fire grupper høyere utdanning enn majoritetsbefolkningen. Dette var ungdom som hadde foreldre med innvandrerbakgrunn fra Kina, Sri Lanka, India eller Vietnam. Allerede på 1990-tallet ble det påvist at ungdom med vietnamesisk bakgrunn oppnådde bedre karakterer i den norske grunnskolen enn andre grupper (f. eks. Lauglo, 1996).

språkkunnskap og kjennskap til det norske samfunnet, og sette barna bedre i stand til å navigere i det norske skolesystemet (Støren 2006).

Oppsummert er det viktig å understreke at den høyere frafallsandelen blant minoritetsspråklige elever i hovedsak har sammenheng med dårligere skoleprestasjoner (ofte i kombinasjon med manglende norskkunnskap og kunnskap om den norske kulturen og skolesystemet hos foreldrene). Dette gjelder imidlertid ikke for alle grupper minoritetsspråklige elever.

Valg av utdanningsprogram

Frafallet i videregående opplæring er betydelig høyere i yrkesfaglige enn i studieforberedende utdanningsprogrammer (Markussen et al., 2008; Frøseth og Markussen, 2009). Mens omtrent 75 prosent av elever i studieforberedende programmer gjennomfører etter fem år, gjelder dette kun 40 prosent av yrkesfagelever (Hernes, 2010). Årsakene til disse forskjellene kan dels søkes i egenskaper ved de elevene som søker seg spesielt til de ulike utdanningsprogrammene og dels i måten den yrkesfaglige utdanningen er organisert på. Ungdom som søker seg til yrkesfagene har i gjennomsnitt svakere karakterer fra grunnskolen og dårligere grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning. I tillegg har yrkesfagelever oftere enn elever med studieforberedende utdanningsprogrammer lavt utdannede foreldre (f. eks. Markussen et al., 2008).

Det er store forskjeller i gjennomføring mellom ulike yrkesfaglige programmer (Helland og Støren, 2004; Byrhagen et al., 2006; Markussen et al., 2008). Det å slutte ved overgangene innenfor det videregående opplærings-systemet er mer utbredt enn det å slutte i løpet av skoleåret. Vanligst er det å slutte mellom andre og tredje skoleår. Halvparten av de som slutter i denne overgangen er læreplassøkere som ikke får læreplass. I løpet av det første året er den vanligste årsaken til å slutte at elevene har valgt feil (Markussen og Sandberg, 2005). Feilvalg henger igjen sammen med svake grunnskolekarakterer, som også påvirker tilgang til læreplass og hvorvidt en kommer inn på det utdanningsprogrammet en hadde som førsteønske. Vi konkluderer med at frafall blant yrkesfagelever i hovedsak kan forstås ut fra at denne gruppen generelt har forholdsvis svake skoleprestasjoner. Dette henger igjen sammen med at foreldre har kortere utdanning. I tillegg til disse individuelle

kjennetegnene ved elevene i de yrkesfaglige retningene i videregående opplæring legger andre vekt på strukturelle forklaringer, som betoner hvordan yrkesfagutdanning er lagt opp. Det er særlig den relativt tunge teoribaserte undervisningen i de to første årene av yrkesfag utdanningen som har vært kritisert (se f.eks. Seljestad, 2010).

3 Teoriansatser – inspirert av teorier om sosiale ulikheter i ulike faser av opplæringsløpet

Frafall blant ulike grupper i videregående opplæring har komplekse årsaker. I dette kapittelet rettes søkelys på hvorfor sosiale ulikheter oppstår i ulike faser av opplæringsløpet. Hovedfokus er på hvordan språkferdigheter og andre kognitive ferdigheter, skoleprestasjoner, holdninger og motivasjon for utdanning sammen bidrar til å påvirke om de unge gjennomfører eller faller fra videregående opplæring. De teoretiske perspektivene som presenteres her, er hentet fra studier av reproduksjon av sosial ulikhet i skolen og har hatt sosiale forskjeller i primærsosialiseringen som sitt tema. Vi har valgt å framstille de ulike mekanismene ut fra et livsløpsperspektiv og følger den inndelingen som ellers er valgt i gjennomgangen av tiltaksforskning senere i rapporten. Det er verdt å understreke at enkelte av momentene ikke utelukkende hører til en bestemt fase, for eksempel er forklaringen som vektlegger familiens ressurser (særlig kulturelle ressurser) ikke kun begrenset til grunnskolealderen, selv om det antas at den er mest relevant her.

3.1 Førskolealder

En rekke studier har vist at *tidlig* stimulering av språk og andre grunnleggende kognitive ferdigheter og affektive faktorer i familien har stort betydning for utviklingen av senere ferdigheter, for eksempel lesing og regning (Cunningham og Stanovich, 1997; Snow et al., 2007). Noen argumenterer for at læringsprosesser i tidlige faser av oppveksten er mer effektive enn senere (f.eks. Shonkoff og Phillips, 2000). Læring ses som en selvforsterkende prosess der tidlig læring fostrer mer læring – også kalt en «multiplikatoreffekt» (Heckmann, 2006). I leseforskning betegner «Mattheuseffekten» (Stanovich, 1986) det forholdet at barn med gode språkferdigheter allerede ved skolestart, i større grad utvikler disse ferdighetene videre enn barn med mindre

gode språkferdigheter. Språk er nøkkelen til læring, og tidlig språkstimulering handler om å gi barn tidlige forutsetninger for å lære å lære (Aukrust, 2005).

Allerede i førskolealder oppstår sosiale ulikheter i språk- og leseferdigheter mellom barn med ulik bakgrunn (Barbarin et al., 2006). Noen studier viser at barn med høyt utdannede foreldre skiller seg ut allerede i slutten av førskolealderen, ved å ha et rikere vokabular (Walker et al., 1994) og stiller dermed med bedre utgangsførutsetninger for videre læring.

En sosialiseringsteoretisk forklaring legger vekt på at barn og unge med ulik familiebakgrunn stimuleres på forskjellige måter allerede når de er små, både språklig og intellektuelt (Coleman, 1966; Hernes, 1974). Det argumenteres med at foreldrene spiller en avgjørende rolle i forhold til å stimulere og utvikle grunnleggende ferdigheter og kunnskap som de unge skal lære og videreutvikle i utdanningssystemet. Tidlig stimulering i familien kan skje både direkte gjennom «undervisningsaktiviteter», for eksempel høytlesing for barn eller å lære barn å telle, eller mer indirekte gjennom samtaler mellom foreldre og barn, gjennom lek eller gjennom foreldre som rollemodell (f.eks. Bus et al., 1995; Dickens og Tabors, 2001). Foreldres påvirkning foregår gjennom hele oppveksten, men den antas å være særlig betydelig i småbarnsalder og i tidlig barndom (Miller, 1995).

Studier av språk- og tidlig leseopplæring framhever foreldres betydning for barns senere språk- og leseferdigheter. Forskning viser store forskjeller i språklig stimulering og høytlesing i ulike typer familier (Bus et al., 1995; Leseman og De Jong, 1998). Tidsbruksstudier viser at foreldre med høyere utdanning bruker mer tid på høytlesing og andre stimulerende læringsaktiviteter (Bianchi et al., 2004; Chalasani, 2007; Wollscheid, 2008). Foreldres utdanning kan gjenspeile hvordan barn blir sosialisert og kognitivt stimulert. Funn fra både norske og internasjonale studier tyder på at foreldre med ulik bakgrunn skiller seg fra hverandre når det gjelder oppdragelsespraksis (Vincent et al., 2004; Stefansen og Farstad, 2010).

3.2 Grunnskolealder

Foreldrene kan på ulike måter tenkes å legge til rette for en familiesituasjon som støtter opp under de unges kognitive utvikling også etter at barn har begynt på skolen. God økonomi kan gjøre det enklere å legge de materielle forholdene til rette for læring, for eksempel gjennom tilgang til nødvendig litteratur, PC og Internett (Roscigno og Ainsworth-Darnell, 1999). Motsatt kan dårlig økonomi medføre stressituasjoner i familien, noe som kan påvirke barnas utvikling negativt (Duncan og Brooks-Gunn, 1997; Weigel et al., 2010). Eksklusjon fra arbeidsmarkedet kan videre føre til at foreldre mister viktig erfaring og kunnskap som har overføringsverdi til barna. Foreldrenes utdanningsbakgrunn er en form for kulturell ressurs som kan påvirke barns muligheter til å lykkes i skolen. Foreldre som selv har lengre utdanning, vil som oftest ha bedre kjennskap til innholdet i det elevene skal lære på skolen, sammenliknet med foreldre med kortere utdanning (Erikson og Jonsson, 1996, Nordahl, 2003). Høyt utdannede foreldre kan derfor være bedre i stand til å gi hjelp i forbindelse med lekser og annet skolearbeid. Samtidig vil mange av foreldrene med høyere utdanning gjennom sitt arbeide få brukt og videreutviklet sine teoretiske ferdigheter i det daglige. Erikson og Jonsson (1996) understreker at dette er forhold som utstyrrer høyt utdannede foreldre med en sterk og grunnleggende selvtillit og tro på at barna deres skal gjøre det bra på skolen. Slike holdninger vil trolig også ofte smitte over til barna.

Flere norske studier viser at foreldrenes utdanning og kunnskaper om skolen er viktigere enn familiens økonomiske situasjon for de unges skoleprestasjoner (Turmo, 2004; Bakken, 2009a). Årsaken er sannsynligvis at foreldrenes utdanning bidrar mer direkte til de unges interesse for det faglige i skolen og deres fortrolighet med abstrakt tenkning enn det økonomien gjør. Foreldrenes utdanning kan videre virke mer indirekte gjennom tilgangen til andre kulturelle ressurser som kan ha betydning i skolen. Å vokse opp i et bokrikt hjem eller et hjem der foreldrene søker teoretisk kunnskap kan være en forklaring på hvorfor foreldres utdanning har betydning. Familier fra middelklassen har gjerne også mer kontakt med andre middelklassefamilier. Slike nettverk kan forsterke betydningen av sosial bakgrunn ytterligere.

Sosiale forskjeller i skole-hjem samarbeid

Flere forskere er opptatt av relasjonene som utvikles mellom hjemmet og skolen og *hvordan* disse relasjonene påvirker barns prestasjoner (Lareau, 2000; Epstein, 2001; Nordahl, 2003). Ut fra et sosiologisk perspektiv kan det argumenteres for at det er systematiske forskjeller i både omfang og type samarbeid mellom skolen og foreldre med ulik utdanningsbakgrunn.

Lareau (2000) mener at arbeiderklassens forhold til skolen kan karakteriseres som preget av *separasjon og atskillelse*, mens det i større grad er en gjensidig, men kritisk, forbindelse mellom middelklasseforeldrene og skolen. Hun hevder at foreldre fra den tradisjonelle arbeiderklassen ofte oppfatter lærerne som hovedansvarlig for barnas utdanning. De blander seg derfor sjelden inn i undervisningsopplegget og retter sjelden kritikk mot det faglige innholdet i undervisningen. Lareau påpeker videre at arbeiderklasseforeldre gjennomgående er mindre søkende i forhold til å innhente informasjon, både om pensum og selve utdanningsprosessen. Hjelp til skolearbeidet og lekser finner gjerne sted sporadisk og med liten grad av kontinuitet. Middelklasseforeldre oppfatter derimot i større grad utdanning som et delt ansvar mellom hjem og skole. De er bedre informert om sine barns skolegang, og har en mer granskende holdning til skolens virksomhet sammenliknet med foreldre fra arbeiderklassen. På denne måten utfordrer gjerne middelklasseforeldre lærerne i større grad enn andre foreldre. Det må imidlertid påpekes at Lareaus påstander gjelder for arbeider- og middelklassen i engelsktalende land, som antas å skille seg sterkere fra hverandre enn i Norge, særlig når det gjelder økonomiske ressurser. Norske studier har likevel vist at det foreligger sosiale forskjeller både i omfang og effektivitet i samarbeidet mellom hjem og skole (Nordahl og Skilbrei, 2002; Sletten og Sandberg 2003).

Reproduksjon av sosiale forskjeller i skolen

Forklaringer som fokuserer på hvordan familier i ulik grad evner å stimulere barns kognitive ferdigheter og støtte barna i utdanningssystemet, har blitt kritisert for å legge skylden på sosiale nederlag på de som selv er taperne i systemet. Andre forklaringer har isteden rettet oppmerksomheten mot selve skolesystemet og argumenterer for at det er skolen som må endre seg for å redusere eller utjevne sosiale utdanningsforskjeller, ikke foreldrene. Ut fra

dette perspektivet oppstår ulikheter fordi skolen premierer elever fra familier som tilhører de sosiale sjikt i samfunnet som kulturelt sett står nærmest skolen. For å forstå hvordan sjansene for å lykkes i utdanningssystemet er ujevnt fordelt i befolkningen utviklet Bourdieu begrepet *kulturell kapital* (Bourdieu og Passeron, 1977). Å ha kulturell kapital innebærer å være fortrolig med og ha kjennskap til samfunnets hegemoniske kulturelle koder. En slik kultur er blant annet representert gjennom de dominerende verdier og forestillinger i skolen og andre institusjoner innenfor det kulturelle feltet i samfunnet.

Bourdieus poeng er at kulturell kapital i skolen først og fremst gjør seg gjeldende i *kommunikasjonen* mellom elev og lærer. Elever som kommer fra hjem med mye kulturell kapital, er bedre i stand til å dekode uformelle og implisitte regler som gjelder i skolen. De har derfor et bedre utgangspunkt for å tilpasse og videreutvikle de kulturelle ferdigheter og preferanser som belønnes i skolen (Aschaffenburg og Maas, 1997). Påstanden er at lærere responderer mer positivt på elever som på overbevisende måter viser at de behersker samfunnets dominante kulturelle koder, og det språket som brukes i skolen. Ubevisst eller bevisst kan lærerne gi mer oppmerksomhet og hjelp til elever med høy kulturell kapital, ikke nødvendigvis fordi de er flinkere, men fordi lærerne *oppfatter* disse elevene som mer «begavete» og «intelligente» enn elever som mangler kulturell kapital (DiMaggio, 1982).

3.3 Videregående opplæring

At sosiale ulikheter i skole og utdanning forsterkes gjennom barne- og ungdomsalderen skyldes ikke *kun* prestasjonsforskjeller, men også forskjeller i motivasjon, holdninger og valg (Boudon, 1974; Goldthorpe, 2007). Elever med høyt utdannede foreldre velger oftere studiespesialisering og har noe høyere gjennomføringsgrad i videregående, selv når det tas hensyn til de forskjellene som elevene har når det gjelder skolefaglige ferdigheter. Hvorfor er det slik at ungdom med høyt utdannede foreldre har høyere sannsynlighet for å gjennomføre videregående opplæring og å velge studieforbereende programmer (som fører til høyere utdanning) enn elever med foreldre med kortere utdanning?

En mulig forklaring er at skole og utdanning *verdsettes* ulikt i familier med ulik bakgrunn. Her vektlegges det at motivasjonen for å prestere og ta utdanning utover det som er obligatorisk, er påvirket av normer og verdier som den enkelte bringer med seg hjemmefra og fra det miljøet hvor de unge og familien befinner seg. Tradisjonelt har det vært, og fortsatt er det slik, at ungdom med arbeiderklassebakgrunn oftere sikter seg inn mot praktiske yrker, mens ungdom med middelklassebakgrunn i større grad orienterer seg mot yrker som krever høyere utdanning. Dette er yrker som forutsetter ulike utdanningsløp, og kan derfor antas å legge føringer på skolemotivasjonen og hvor stor innsats den enkelte ungdomsskoleelev nedlegger i det daglige skolearbeidet (Hansen, 2005).

Innenfor en slik forståelse av sosial ulikhet oppfattes forskjeller mellom barn med ulik familiebakgrunn primært som et resultat av ulikhet i klassekultur, det vil si at det eksisterer ulike normer, kulturelle praksiser, oppdragelsesformer og forestillinger om hva den enkelte passer til å gjøre osv.

En annen mekanisme er at utdanningsvalgene har grobunn i *rasjonelt begrunnede vurderinger* av hva som lønner seg og hva som ikke lønner seg for den enkelte. Goldthorpe (2007) viser at det å ta en bestemt utdanning, kan ha ulike gevinster og kostnader for ungdom med ulik familiebakgrunn. Han hevder at det knytter seg større usikkerhet til det å ta høyere utdanning for barn med foreldre med kortere utdanning, blant annet fordi foreldrene har mindre kunnskap om utdanningssystemet. For barn med foreldre med høyere utdanning vil det være forbundet med større kostnader å ikke fullføre videregående opplæring fordi dette i mange tilfeller vil føre til en sosialt nedgående mobilitet. I følge Goldthorpe er det å unngå sosial demobilitet det viktigste for barna (og deres foreldre). Felles for disse to teoretiske forklaringene er at prestasjonsforskjeller og ulike valg (f.eks. i forhold til utdanningsprogram eller i forhold til å fortsette eller avbryte) oppstår som resultat av motivasjonsforskjeller i forhold til utdanning.

3.4 Oppsummering

Dette kapittelet har sett på hvordan mekanismer i ulike faser av opplæringsløpet bidrar til å påvirke indirekte om de unge gjennomfører videregående opplæring eller faller fra. I førskolealderen er språkutviklingen,

spesielt utviklingen av vokabular, avgjørende for utvikling av kognitive grunnferdigheter (særlig leseferdigheter) senere. Allerede i denne fasen kan det oppstå sosiale ulikheter i språkferdigheter og disse kan forsterkes over tid.

I barne- og grunnskolealderen er det flere mekanismer som påvirker hvordan ungene gjør det i utdanning. Elevene med gode skoleprestasjoner får oftere støtte fra foreldrene enn de som gjør det dårligere på skolen. Dette kan handle seg om materielle skolerelaterte ressurser (for eksempel fagbøker, betalt leksehjelp), kulturelle ressurser i form av kjennskap av læreplaner og utdanningssystem og utdanningsrelaterte verdier og holdninger til foreldrene, som kan smitte over til barna. Det kan tenkes at middelklasseforeldrene oftere samarbeider godt med skolen og lærerne og kan støtte barna ved valg av høyere utdanning, ettersom de har selv lang utdanning og derfor har bedre innsikt i utdanningssystemet enn foreldre med kortere utdanning. Alt annet likt, velger barn fra middelklassen oftere studiespesialiserende utdanningsprogrammer, mens arbeiderklassebarn oftere velgere yrkesfaglige programmer.

Det konkluderes med at sosiale ulikheter i utdanning har komplekse årsaker som utspiller seg i samspill med hverandre, ofte gjennom flere oppvekstfaser. De kan knyttes til forskjeller i tidlig språkstimulering, til ulike måter familier hjelper og støtter barn i barne- og ungdomsskolealder og kan ha grobunn i ulik kunnskap hos foreldre om fag og skolesystemet. Dessuten kan sosiale ulikheter oppstår eller forsterkes ved ulike valg i overgangen til videregående skole. Sosial ulikhet i skoleprestasjoner kan også forklares av at skolen premierer middelklassens barn mer enn arbeiderklassens.

4 Overordnende satsinger og evalueringer av disse

I de senere årene er det satt i gang flere omfattende nasjonale satsinger rettet mot å bedre forhold som har enten direkte eller indirekte relevans for frafallsproblematikken i videregående opplæring. I dette kapittelet presenteres resultater fra evalueringer av disse satsingene, som omfatter ulike faser i opplæringsløpet. Det gis en kort sammenfatning av de viktigste målsettinger i satsingene, hvordan evalueringen har foregått og hvilke sentrale funn evalueringene har kommet fram til. Satsingene som trekkes fram her er *Gi rom for lesing* og *Satsing mot frafall*.

4.1 Strategiplan *Gi rom for lesing*

Gi rom for lesing (GRFL) ble satt i gang i 2003, og er en overordnet strategi for arbeidet med lesing i skolen.⁶ Det er også en handlingsplan for konkrete tiltak fra sentralt og lokalt nivå. Tiltaksplanen hadde som mål å styrke leseferdighet og motivasjon for lesing hos barn og unge, styrke lærernes kompetanse innen leseopplæring, litteraturformidling og bruk av skolebibliotek, øke bevisstheten om lesing som grunnlag for annen læring, øke kulturell kompetanse og deltakelse i arbeidslivet og samfunnet generelt. SINTEF og NTNU har evaluert tiltaksplanen. Evalueringen fulgte GRFL fra 2003 til 2008 og både prosess, gjennomføring og resultater ble evaluert.

Evalueringen understreker at selv om den norske skolen har et relativt godt grep om den grunnleggende leseopplæringen, mangler det systematisk oppfølging av elever etter at den første leseopplæringen er gjennomført. Dette skjer som regel fra femte klasse, etter at elevene har automatisert leseferdighetene sine. GRFL skal være en bevisst satsing på leseopplæring og lesestimulering ut over de første trinnene og være en balansert satsing på

⁶ GRFL ble gjennomført under ledelse av Utdanningsdirektoratet på oppdrag fra Utdannings- og forskningsdepartementet.

lesingens tre aspekter som «ferdighet», «redskap» og «kulturell aktivitet». Det er i den andre fasen av leseopplæringen at barn videreutvikler sin lesekompetanse og blir funksjonelle lesere som mestrer alle lesingens tre aspekter. Evalueringen har kritisert den norske skolen for i større grad å vektlegge den første leseopplæringen i forhold til den andre leseopplæringen⁷ (Buland et al., 2008).

Alt i alt konkluderer evalueringen med at GRFL har bidratt til å skape økt bevissthet omkring lesingens betydning. Satsingen har bidratt til et bredere og mer sammensatt nettverk av sentrale aktører rundt lesing, slik som norsklærere og skolebibliotekarer. Forskerne hevder likevel at nettverket i og utenom skolen kan bli bedre, bredere og mer stabilt. For å oppnå dette hevder forskerne at lesing i skolen må settes inn i en større sammenheng, gjennom bevisst kobling til andre fag enn norskfaget, til lokalsamfunnet og gjennom å trekke ulike aktører inn i arbeidet.

Evalueringen anbefaler å fortsette arbeidet som er påbegynt gjennom GRFL. Særlig blir det viktig å utvikle redskaper som også fanger opp de skolene som så langt ikke har hatt noen særskilt kultur for utviklingsarbeid på feltet. Det trekkes fram ulike områder for videre fokus i arbeidet med lesing: 1) Styrking av lærerkompetansen, både i grunnsopplæringen og i videreutdanningen, 2) å gi alle lærere en klarere rolle i leseopplæring og lesestimulering, det vil si at lesing må bli hele skolens oppgave, 3) videreføring av utarbeiding av lokale planer for lesing, 4) fortsette arbeidet med kartlegging av barns leseferdigheter som et redskap for skolene og skoleeierens utviklingsarbeid, 5) fremme skolebibliotekets rolle i leseopplæringen, 6) styrking av kanalene for overføring av kompetanse fra regionale og nasjonale kompetansenivå og 7) integrasjon av lokale ressurser til arbeidet rundt skolens arbeid med lesing, for eksempel med å trekke inn den frivillige sektoren.

Når det gjelder konkrete tiltak, ser særlig tiltak mot gutter ut til å gi noen positive virkninger. Skolene som har satt i gang spesielle tiltak rettet mot gutters lesing, rapporterer om bedring i læringsresultater for guttene.

⁷ I leseforskningen er det i snakk om «lesekrise», som kan oppstå både etter første leseutviklingen og i begynnelsen av puberteten, dvs. i den andre fasen av leseutviklingen. En lesekrise karakteriseres ved nedgående motivasjon for lesing (Schön, 1990), og studier viser at den er særlig typisk for gutter (f. eks. Garbe, 2003).

4.2 Handlingsplan *Satsing mot frafall*

Satsing mot frafall i videregående opplæring ble gjennomført mellom 2003 og 2006. I 2003 ble satsingen gjennomført som pilotsatsing i fire fylker, mens alle fylker var involvert i arbeidet i den påfølgende perioden. Satsingen hadde flere sentrale målsettinger, blant annet å fange opp og veilede ungdom tilbake til arbeid eller utdanning og videreutvikle arbeidet med å bedre statistikkgrunnlag og dokumentasjon. I arbeidet med forebygging av frafall vektlegges arbeidet av skolen, især ved PP-tjenesten og rådgivingstjenesten. Det handler også om å utvikle Oppfølgingstjenesten, samarbeidsarenaer mellom skolelagene, mellom foreldre, helsetjeneste, nærmiljøet etc. På videregående nivå hevdes behov for tette nettverk rundt den frafallsutsatte eleven, i tillegg til et differensiert opplæringstilbud.

I denne sammenheng er det målet om å forebygge og forhindre frafall som har særlig relevans. NIBR (2004) og SINTEF (2007) har evaluert satsingen. NIBRs (2004) evaluering omfatter tiltakene i de fire pilotfylkene Vest-Agder, Oslo, Sør-Trøndelag og Finnmark. Evalueringen ble gjennomført som prosessorienterte, kvalitative casestudier. De viktigste datakildene var intervjuer/feltsamtaler, dokumentanalyse og deltakende observasjon. Evalueringen viser at de fire prosjektfylkene hadde både valgt tiltak som tidligere hadde vist seg å fungere og «nyere» tiltak som forutsatte «prøving og feiling». Både kortvarige tiltak og tiltak som forbygger frafall i et lengre perspektiv var representert. Ettersom dette er en prosessevaluering kan man ikke si noe om effekter av tiltakene. Evalueringen oppsummerer med at «alt som forebygger feilvalg og som gjør skolehverdagen bedre for de frafallsutsatte, forebygger frafall.» (Baklien et al., 2004: 11).

SINTEFs (2007) evaluering baserer seg på en flermetodestrategi med kvalitative, halvstrukturerte intervjuer med nasjonal prosjektledelse for satsingen, ansvarlige for arbeidet med statistikk og rapportering, og ansvarlige for arbeidet med satsingen i fylkeskommunene. I tillegg ble det intervjuet et bredt utvalg av aktører som har vært involvert i gjennomføringen av konkrete tiltak ved skoler og andre steder, deriblant lærere (Buland og Havn, 2007). Evalueringen viser at både generell fokusering på frafall og konkrete tiltak ser ut til å påvirke reduseringen av frafall, selv om evalueringen ikke kan si noe om målbare effekter av satsingen på nasjonalt nivå. Mange av tiltakene har

langsiktige og forebyggende ambisjoner. Noen kortvarige tiltak ser ut til å virke lokalt. Det spørres om dette er et resultat av konkrete tiltak eller av den økte bevisstheten rundt fenomenet frafall.

Evalueringen tok utgangspunkt i begrepene fravørs- og nærvørsfaktorer, hentet fra arbeidslivsforskning. Fravørsfaktorer omfatter de umiddelbare grunnene elever har til å velge bort skolen, mens nærvørsfaktorer har omvendt betydning. Evalueringen viser at det ikke er enkelttiltakene som er avgjørende, men fokusering og bevisstgjøring, helhetstenkning og systematikk i arbeid mot frafall. Buland og Havn (2007: vi) slår fast: «Det er mangfold av tiltak og kombinasjoner av tiltak sett i sammenheng som skaper nødvendige nærvørsfaktorer. Tiltak bør rettes både mot læringsmiljø og sosialt miljø, både mot skolen og elevens liv utenfor skoleporten.»

Forskerne vektlegger også betydningen av arbeidet med forebygging, oppfølging, alternative opplæringsløp og rådgivingstjenester. Evalueringen viser at det har blitt en økt bevissthet rundt overgangsfaser i utdanningsløpet. Mange av de intervjuede aktørene var opptatt av viktigheten av skolestart og overgangene mellom ulike skoleslag, mellom grunnkurs og videregående kurs og mellom skole og bedrift – noe som også er i tråd med forskningen på feltet. Videre foreslår evalueringen nettverksbygging rundt elevene, tydeligere rammer for skolehverdager, styrking av kontaktlærerens rolle i arbeidet mot frafall og foreldreinvolvering. Evalueringen nevner forankring av frafallsproblematikken på ulike nivåer (skoleledelse, skoleeiere og lokalmiljø) som en av de viktigste suksessfaktorene og det slås fast at arbeidet mot frafall må være «hele skolens oppgave». (Buland and Havn, 2007).

4.3 Oppsummering

Evalueringene av to satsinger som er både indirekte og direkte relevant for frafallsproblematikken er presentert. Satsingen *Gi rom for lesing!* er både en overordnet strategiplan i arbeidet med lesing i skolen og en handlingsplan for å styrke leseferdigheter og leselyst, også utover den første leseopplæringen. Evalueringen konkluderer med at satsingen har bidratt til å skape økt bevissthet omkring lesningens betydning. Når det gjelder konkrete tiltak ser særlig tiltak mot gutter ut til å gi noen positive virkninger. Det anbefales å fortsette arbeidet som er påbegynt gjennom satsingen. Ettersom dårlige

grunnferdigheter (som gjenspeiles i dårlige skoleprestasjoner) er blant de sentrale årsaker for å ikke gjennomføre videregående opplæring, er *Gi rom for lesing!* og dens evaluering sentralt i arbeidet med å forebygge frafall tidlig.

Satsing mot frafall er en direkte strategi og tiltak for å forhindre frafall. Evalueringene fra ulike forskningsmiljøer peker på at både en generell fokusering på frafall og konkrete tiltak ser ut til å redusere frafall. Det konkluderes med at det er mangfold av tiltak og kombinasjoner av tiltak som er utslagsgivende i arbeidet mot frafall. Når det gjelder tidlig innsats mot frafall vektlegger evalueringene forebygging, oppfølging, styrking av rådgivningstjenester, og bevissthet rundt overgangsfaser som viktige tiltak. Arbeidet mot frafall må være «hele skolens oppgave».

5 Tiltak i førskolealderen

Førskolealderen er en viktig fase for etablering av talespråk og andre språkferdigheter. Internasjonale studier viser at tidlig stimulering av kognitive grunnferdigheter legger et viktig grunnlag for barns senere kognitive ferdigheter. Særlig har det vist seg at tidlig stimulering av språkferdigheter, slik som utvikling av vokabular, påvirker barnas utvikling av senere leseferdigheter (Whitehead, 2004; Snow et al., 2007). En hovedkonklusjon fra den banebrytende longitudinelle studien *Home-School Study of Language and Literacy* ved Harvard University var at barnas språklige ferdigheter ved slutten av førskolen, kunne forklare en betydelig del av deres vokabular og leseforståelse i fjerde, sjuende og tiende klasse, også når en tok hensyn til demografiske faktorer og ulike sider ved barnas kognitive evner (Dickinson og Tabors, 2001).

Barnehagen er for mange i dag det første trinnet i et langt opplæringsløp. Mye tyder på at universelle barnehage- og førskoletilbud har en positiv effekt på kognitive ferdigheter, men at effektene er tydeligst for barn i ulike risikogrupper. Amerikanske oversiktsstudier har konkludert med at effekten av å gå i barnehage for vanskeligstilte barn varte over tid, men avtok over tid for barn som ikke tilhørte en risikogruppe (Barnett, 1995; Karoly et al., 2005, referert i Mogstad og Rege (2009)). Et godt barnehagetilbud kan altså legge et grunnlag for å redusere sosiale forskjeller i grunnleggende språkferdigheter (f.eks. Bremnes et al., 2006). Særlig minoritetsspråklige barn møter dobbelte utfordringer i språklæringsprosessen, i det de må lære seg norsk i tillegg til morsmålet sitt. Dessuten har disse barna ofte foreldre med lav utdanning og/eller færre kulturelle ressurser enn barn med norsk som morsmål. I dette kapittelet vil vi gå gjennom noen sentrale norske studier som sammenlikner ulike grupper av barn i førskolealder, med særlig vekt på studier av barn med ulik språkbakgrunn.

Den norske mor- og barnundersøkelsen

Schølberg et al. (2008) har studert språkutviklingen til barn ved treårsalderen, basert på data fra den norske mor og barn undersøkelsen. Et av studiens mål var å undersøke betydningen av ulike miljøfaktorer for barnas språkutvikling. Gravide mødre ble spurt om å gi opplysninger om seg selv og sitt barn. Det var høyt frafall med responsrate på 43 prosent, og det endelige utvalget var på i overkant av 22 000 barn. I spørreundersøkelsen hadde foreldrene beskrevet barnas ferdigheter på en rekke områder, blant annet språkutvikling, informasjon om familieforhold, valg av barnepassordning når barna var tre år, samt egen utdanning, morsmål og inntekt. Omlag 84 prosent av barna som var med i undersøkelsen, hadde deltids eller fulltids barnehageplass, mens resten ble passet enten hjemme, i familiebarnehage eller hos dagmamma.

Studien finner betydelige forskjeller i språkferdigheter mellom barn som går i barnehage og de som passes hjemme. Mens 4 prosent av barn i barnehage viste forsinket språkutvikling, gjelder det 9 prosent blant barn som passes hjemme.⁸ Studien fant samtidig at det var en høyere andel av barnehagebarna som snakker lange og sammenhengende setninger ved 3 års alder enn blant de som ikke gikk i barnehage.⁹ Schølberg et al. (2008) viser at språkutviklingen er svakest blant barn som er hjemme og har mødre med lav utdanning eller foreldre med et annet morsmål enn norsk. Forskerne tolker funnene dit hen at særlig barn i disse delene av befolkningen har godt utbytte av å være i barnehage. Samtidig hevder de at det trengs mer inngående forskning om sammenhengen mellom barnehage og språkutvikling for alle

⁸ I undersøkelsen ble det brukt spørsmål fra Ages and Stages Questionnaire (ASQ), som er laget som et kartleggingsverktøy for å identifisere utviklingsforstyrrelser (Zubrick et al., 2007). ASQ-skalaen måler både forståelsen av og produksjonen av språk og kan derfor brukes til å undersøke både normal utvikling av språk samt mistanker om forsinket språkutvikling (Schølberg et al., 2008).

⁹ Skalaen som måler kompleksitet av barnets setninger ved 3 år er hentet fra en studie av Dale et al. (2003). Kompleksiteten av setninger vurderes å spenne fra at barnet ikke snakker i det hele tatt eller bare bruker enkeltord og opp til å barnet snakker i grammatisk sett fullstendige setninger. I MoBA-utvalget rapporterer 95 prosent av mødrene at barna snakker enten i nokså fullstendige setninger eller lange og sammensatte setninger. (Schølberg et al., 2008).

barn, blant annet for å undersøke hvilke konkrete sider av barnehagens praksis som virker utviklende på barnas språk.

Resultatene i denne studien kan ikke nødvendigvis tolkes som årsaksrelasjoner, siden studien ikke har mål på hva slags språkferdigheter barnehagebarna hadde før de startet i barnehagen. Et annet metodeproblem er at studien er basert på et skjevt utvalg av gravide mødre, hvor barn av mødre med lav utdanning og barn med minoritetsspråklige foreldre er underrepresentert. Dessuten er språkutviklingen til barna rapportert av foreldrene, og ikke målt gjennom tester eller vurdert av eksperter. Man kan altså ikke utelukke at selve vurderingen av barns språkutvikling er systematisk avhengig av blant annet foreldrenes utdanningsnivå og morsmål (se Mogstad og Rege, 2009, 319).

Varigheten av førskoletilbud

Mens nesten *alle* barn er i barnehage når det fyller tre år, er deltakelsen i barnehage for yngre barn fortsatt sosialt skjev. Særlig minoritetsspråklige barn og barn i lavinntektsfamilier¹⁰ er underrepresentert i barnehage i aldersgruppen under tre år (NOU 2010: 7). Spørsmålet er om *varigheten* av barnehagedeltakelsen har en «effekt» på barns grunnleggende kognitive ferdigheter. Det finnes forholdsvis lite forskning om sammenhengen mellom *varigheten* av barnehagetilbud (særlig antall år) og nivået av grunnleggende ferdigheter.

Mogstad og Rege (2009) viser til en amerikansk studie (Loeb et al., 2007) hvor effektene av tidligere former for barnepass på barns utvikling ble undersøkt. Studien var basert på et representativt utvalg av amerikanske barn som var i barnehage i 1998. I tillegg tok studien hensyn til eventuelle forskjeller i effektene av å ha vært i barnehage avhengig av oppholdstid og alder på barnet. Studien fant at barnehageeffekten var størst for barn som begynte i barnehage i to- og treårsalderen. Dessuten tyder resultatene på at oppholdstid på minst 15 timer i uken fører til størst forbedring i kognitive ferdigheter. En innvending mot denne (ikke-eksperimentelle) studien er at den ikke kontrollerer for uobserverbare forskjeller mellom barna som er i

¹⁰ Andel barn i familier med lavt utdannede familier har økt i de siste årene ifølge Sæther (2010).

ulike former for barnepass (senterbasert barnehage, Head Start programmet, uformel barnepass og foreldreomsorg), slik at effektene ikke uten videre kan tolkes som kausale effekter.

Det finnes noen få skandinaviske studier som viser en sammenheng mellom lengden av barnehageopphold og barns kognitive ferdigheter senere. Broberg et al. (1997) rapporterte fra en undersøkelse av 146 barn som ble rekruttert inn i en svensk longitudinell undersøkelse når de var 16 måneder gamle. Kvaliteten på hjemme- og barnehagemiljø ble observert regelmessig mens barna var i førskolealder. Forskere identifiserte såkalte «sovende effekter» av barnehage. Dette betyr: Barnehagekvalitet kunne predikere språklig-kognitive ferdigheter i andre klasse hos barn som hadde mottatt minst tre år med barnehage tilbud av god kvalitet.

Funn fra en annen svensk langtidsstudie peker i samme retning (Andersson, 1992). Barn med tidlig barnehageerfaring, dvs. barn som begynte i barnehage/ familiebarnehage før de fylte ett år, gjorde det bedre på skolen og oppnådde bedre lærervurdering i sosiale ferdigheter ved 8 og 13 års alder enn barn med mindre barnehageerfaring. Denne studien viste at begynnelsesalder i barnehage også hadde en selvstendig effekt på barns kognitive og sosiale ferdigheter etter kontroll for familiebakgrunn, kjønn og IQ. Denne studien viste også at noen effekter av sosioøkonomisk status ble formidlet gjennom å ha gått i barnehage.

Disse studiene tyder på at varigheten av et barnehage tilbud av høy kvalitet kan spille en rolle i forhold til utvikling av grunnleggende ferdigheter. Likevel bør man være forsiktig med å konkludere med at de positive effektene av å ha gått i barnehage i ett- eller toårsalderen (se også Mogstad og Rege, 2009). Her trengs det mer forskning særlig om påvirkning av barnehagens innhold og kvalitet for barns kognitive og sosial utvikling i ulike faser.

Progress in International Reading Literacy Study 2001

I den norske delstudiene av Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) fra 2001 ble det undersøkt om det var en sammenheng mellom tidlige språktiltak hjemme og i barnehagen og leseferdigheter i tiårsalderen. I studien har en også vært opptatt av situasjonen for minoritetsspråklige barn

(Wagner, 2004).¹¹ Wagner fant at leserelaterte aktiviteter hjemme – å lese bøker med barna, alfabetleker og liknende – med barn i førskolealderen er sterkere korrelert med minoritetsspråklige tiåringers leseferdigheter på skolen, sammenlignet med majoritetsspråklige elevers. Dette tyder på at språkstimulering kan være enda viktigere for de minoritetsspråklige barna. Studien viser videre at det å ha gått i barnehage spiller en rolle for minoritetsspråklige barns leseferdigheter i tiårsalderen fordi barnehage kan gi disse barna den norskopplæring som hjemmet ikke har (samme) mulighet for å gi. Likevel peker resultatene på at den språklige gevinsten ved å ha gått i barnehagen ikke er så stor som forventet, og langt mindre enn faktorer som mødrenes utdanning, bøker i hjemmet, leseglede hos foreldre og barn og elevenes norskbruk. Når det gjelder språklig bakgrunn, er utvalget av 164 minoritetsspråklige elever altfor få til å være representative i forhold til befolkningen ellers. Funnene kan heller ikke spesifiseres nærmere for ulike språkgrupper (Wagner, 2004).

Korte og intensive språkstimulering av minoritetsspråklige barn i andrespråk

Tjessem (2004) viser i sin masteroppgave «På veg mot det nye språket» at minoritetsspråklige barn med problemer i andrespråkutvikling, kan få stor fremgang både språklig og sosialt hvis det settes i gang en kort og intensiv språkstimuleringsperiode av omtrent tre måneders varighet. Dette forutsetter at språkvansker er kartlagt tidlig, for eksempel ved hjelp av kartleggingsverktøy som TRAS (Tidlig Registrering Av Språkutvikling). Ifølge Tjessem er det avgjørende at barnehagepersonellet retter oppmerksomheten sterkere mot barns språkutvikling gjennom systematisk språkarbeid i barnehagen. Hennes observasjoner var begrenset til utvikling av andrespråk, ikke utviklingen av morsmål.

¹¹ De minoritetsspråklige elevene i denne studien er de 164 elevene i den norske delen av PIRLS som har oppgitt at de «av og til» eller «aldri» snakker norsk med voksne hjemme eller at de har lært engelsk, urdu eller annet språk» som små. Alle har i tillegg opplyst at både mor og far er født i utlandet (Wagner, 2004).

Tospråklig personale i barnehage

Betydningen av tospråklig personale i barnehagen for å støtte minoritets-
språklige barn før de kan kommunisere på norsk blir påpekt i ulike sammen-
henger (f.eks. Sandvik og Spurkeland, 2009). Tospråklig assistanse har
betydning både for barns allmenne trygghet og trivsel og for utvikling av
andrespråket (Sand og Skoug, 2002). Dessuten har tospråklig personale en
stor betydning for samarbeidet med foreldre. Djuve og Pettersen (1998) viser
at foreldrene med minoritetsbakgrunn var mer positive til å bruke barnehage
dersom det var tospråklige assistenter i barnehage med samme morsmål og
kulturell bakgrunn som de selv har. Tospråklige assistenter har en sentral
rolle når det gjelder utveksling av informasjon med foreldre, og er en trygg-
hetsfaktor også i forhold til hverdagsvaner og kulturelle regler (Sand og
Skoug, 2003).

Gratis kjernetid i barnehage

I fem bydeler i Oslo ble det i 2006/2007 igangsatt et forsøk med gratis
kjernetid i barnehage for alle fire- og femåringer i bydelen, alt i alt 20 timer
per uke. Tiltaket var begrunnet med å rekruttere minoritetsspråklige, som
bruker barnehage i mindre grad enn majoriteten. Formålet med tiltaket var
«å forberede barna på skolestart, å bidra til sosialiseringen generelt og å bedre
norskkunnskapene [...]. En viktig målsetting med forsøket er også å sikre en
målrettet oppfølging av de foresatte, slik at disse kan bidra til at barna kan
følge ordinær undervisning på skolen.» (St.prp. nr. 1 2007–2008: 12).

Forsøk med gratis kjernetid ble evaluert av Fafo i 2009. Studien har
kartlagt strategiene de fem bydelene brukte for å rekruttere barn til
barnehage og tiltakene som var satt i verk overfor foreldrene. Rekrutteringen
skjedde i samarbeid med andre kommunale instanser som helsestasjonen,
servicetorget i bydelene, åpen barnehage og skole. Det ble levert både infor-
masjon om barnehagetilbudet og tiltak for foreldre med minoritetsspråklige
bakgrunn, for eksempel ulike typer av foreldreveiledning, familielæring eller
liknende.

Evalueringen viste at det ble rekruttert flere minoritetsspråklige barn i
barnehagene, og at flere mødre ble bedre integrert gjennom norskkurs og
formidling av norske kultur. utfordringer ligger i å skaffe nok pedagogisk

personell og flerspråklige assistenter med gode norskkunnskaper som kan støtte barnas norskopplæring ved hjelp av morsmål. Det hevdes at barnehagetilbudet må tilføre noe mer enn tilsyn og omsorg, ikke minst språkstimulering for de barna som trenger det, dersom gratis kjernetid skal ha en sosialt utjevne effekt (Bogen og Reegård, 2009).¹²

Oppsummering og diskusjon

Alt i alt viser forskning om førskoletiltak at det foreligger en positiv sammenheng mellom det å ha gått i en barnehage med høy kvalitet og et bredt sett av indikatorer for skolefaglig læring. Sammenhengen mellom det å ha gått i barnehage og utvikling av vokabular er spesielt interessant, siden vokabular har vist seg å kunne predikere leseferdigheter på lengre sikt.

Forskningen som er referert i dette kapittelet tyder på at tidlig innsats som særlig rettes mot grunnleggende språkferdigheter kan legge et grunnlag for å redusere sosiale forskjeller, særlig mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn. Gratis kjernetid i barnehage, tilgang til tospråklige assistenter og spesielt støtte i norskopplæring vurderes som godt fungerende tiltak for å bedre språkutvikling hos minoritetsspråklige barn. I tillegg tyder forskning på at også barn i andre risikogrupper (barn i familier med lav utdannede foreldre og lav inntekt) også kan profitere på et barnehagetilbud av god kvalitet.¹³

Begrepet «barnehagekvalitet» er ikke entydig. Spørsmålet er hvordan en kan måle barnehagekvalitet og hva kvaliteten i barnehage inneholder. Utfordringen er å finne gode valide og reliable indikatorer for barnehagekvalitet. Noen studier skiller mellom struktur- og prosesskvalitet (Aukrust og Rydland, 2009), andre mellom strukturell, sosial og pedagogisk kvalitet (Søbstad, 2002). Strukturkvalitet er forholdsvis enkelt å måle ved kjenne-tegn, for eksempel antall barn per voksen, hvor lang utdanning pedagogene har og utrustning av barnehagen (for eksempel størrelsen på lekeplassen) og

¹² Tidligere undersøkte Nergård (2006) overgangen fra gratis barnehagetilbud for alle fire- og femåringer i bydel Gamle Oslo til at tilbudet kostet penger. Hun fant at «dårlig råd» var den hyppigst oppgitte årsaken for at barna ikke kunne fortsette i barnehagen.

¹³ Se f.eks. forskningsoversikt i Bremnes et al. (2006)

brukes forholdsvis ofte når en ser på kvalitet i barnehage (f. eks. Winsvold og Gulbrandsen, 2009; Borg et al., 2008). Aukrust og Rydland (2009) sier at de fleste norske barnehager er relativt like når det gjelder strukturkvalitet. En større utfordring ligger derimot i å studere prosesskvalitet som handler om læringserfaringer barnet får i samspill både med voksne og andre barn. Høyt prosesskvalitet innebærer vanligvis godt samspill med jevnaldrende og barnehagepersonell og mulighet for kognitivt stimulerende lek, mens lav prosesskvalitet innebærer det motsatte. Forskerne holder fast at det er vanskelig å dra konklusjoner ut fra at visse målte kvalitetsdimensjoner korrelerer høyt med senere skoleprestasjoner, fordi andre kvalitetsdimensjoner enn de som faktisk er målt kan ha betydning for læringsutbytte. I Stortingsmelding nr. 41 (2008–2009) *Kvalitet i barnehagen* ble det etterspurt mer forskning om kvalitetsindikatorer i barnehage, særlig fra et prosessperspektiv. Gjennomgangen av forskningen i dette kapitlet tyder på at det fortsatt er behov for mer kunnskap om hvilke sider ved barnehagen som virker positivt stimulerende på barns språkutvikling.

6 Tiltak i grunnskolealderen

I dette kapitlet presenterer vi forskning om tiltak i grunnskolen. Først presenteres tiltak som i hovedsak rettes mot barneskolealder, deretter presenteres tiltak for elever i ungdomsskolen. Det er verdt å merke seg at noen tiltak berører både barneskoletrinn og ungdomsskoletrinn, for eksempel kartleggingsprøver. Disse ble plassert under overskriften *Barneskole* fordi det er her de først ble iverksatt.

6.1 Tiltak i barneskolen

I barneskolen står formidling av de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og regning, sentralt. Tiltak i barneskolen retter seg derfor mot utvikling av grunnleggende ferdigheter fordi det danner fundamentet for all videre læring. Sosiale ulikheter i grunnleggende ferdigheter er et hovedanliggende i Stortingsmelding nr. 16 *...og igjen sto igjen*, hvor det heter: «Dersom skolene skal lykkes med mer sosial utjevning, må den enkelte møtes med høye læringsforventninger. Elever som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling, må fanges opp tidligst mulig. Tidlig innsats innebærer både vurdering av elevenes kompetanse og oppfølging av resultater.» (s. 77)

Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnopplæringen som ble vedtatt i 2003 gir informasjon om læringsutbytte til elevene, og benyttes i utviklingsarbeid i skolen. Formålet med de ulike prøvene i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet som kartleggingsprøver og nasjonale prøver, er å avdekke behov underveis i opplæringen og etter at opplæringen er ferdig.

Formålet med *kartleggingsprøver* i grunnleggende ferdigheter som lesing og regning, som ble innført våren 2008, er å identifisere de svakeste elevene (om lag 20–25 prosent av elevene) som trenger ekstra oppfølging og tilrettelegging. Kartleggingsprøvene inneholder flest enkle oppgaver, slik at de kan gi lærerne informasjon om de svakeste elevene. Skolen og lærerne skal bruke resultatene fra kartleggingsprøvene til å sette i verk nødvendige tiltak for å følge opp elever som har behov for det. Resultatene fra kartleggingsprøvene skal vurderes og ses i sammenheng med annen informasjon som lærer og

skole har om elevene. Sammen med veiledningsmateriellet er kartleggingsprøvene et verktøy i begynneropplæringen i lesing og regning (www.udir.no/Tema/Kartleggingsprover/).

De *nasjonale prøvene* er utviklet i forhold til kompetansemål i læreplanen etter fjerde og sjuende trinn og gjennomføres på femte og åttende trinn hver høst. De skal både gi skolen og skoleeiere informasjon om en har lykkes med å utvikle de grunnleggende ferdighetene til elevene og gi lærere oversikt over resultatene til de elevene de har ansvar for. Det foreligger veiledningsmaterieell som beskriver hvordan resultatene kan følges opp i forhold til enkeltelever og på gruppenivå. I det pedagogiske arbeidet skal de nasjonale prøvene være en del av skolens arbeid med vurdering underveis, ifølge forskrift til opplæringsloven § 3–11. Eleven får en vurdering av sin kompetanse og veiledning med tanke på hvordan han/hun kan forbedre sin kompetanse. Resultat fra nasjonale prøver kan også være et tema i den halvårige samtalen alle elever skal ha med sin kontaktlærer, ifølge forskrift til opplæringsloven § 3–11 tredje ledd og i samtalen med foresatte, ifølge forskrift til opplæringsloven § 3–9. (www.udir.no/Tema/Nasjonale-prover/Nasjonale-prover-2009/)

En amerikansk oversiktsstudie viser at tidlig identifisering av elever som står i fare for å falle fra senere er avgjørende for å sette inn tilsvarende tiltak: «Successful identification of high-risk students in elementary and junior high school would provide more time to intervene and address the needs of these kids at early age.» (Rumberger, 1987: 117). Ettersom kartlegging kan bidra til tidlig identifisering av problemer og deretter tiltak for å bedre skoleprestasjoner er kartleggingsprøver relevant for rapportens tema. Det foreligger imidlertid ingen evalueringer av kartleggingsprøver og nasjonale prøver. Vi kan derfra ikke gi noen vurderinger av disse.

Leselærerprosjektet

Leselærerprosjektet har vært gjennomført på seks barneskoler i Skedsmo kommune siden 2004. Funnene som presenteres her er i hovedsak hentet fra Frost et al. (2005).

Målene med prosjektet var å øke barnas leseferdigheter, utvikle en effektiv måte å identifisere, fange opp og hjelpe elever som ikke nådde

forventet leseferdighet ved utgangen av andre klasse og etterutdanne leselærerne på hver skole. Målgruppen besto av 36 elever i Skedsmo som lå under kritisk grense på en leseprøve for årstrinn 2. Disse elevene fikk i løpet av 3. trinn intensiv tilpasset leseopplæring i grupper på fire elever i to perioder (10 uker og 5 uker). En kontrollgruppe med 36 fikk økt læreroppmærksomhet og intensivert leseopplæring i de samme to periodene. Lærerne i eksperimentgruppen var i motsetning til lærerne i kontrollgruppen deltakere i et nettverk under lokal veiledning underveis i skoleåret, og fikk dessuten særlig opplæring i individuell tilpassing av leseopplæringen av ekstern veileder i hele perioden. Tiltaket omfattet også foreldrene med aktiv veiledning og fortløpende informasjon om barnas utvikling. Evalueringen av programmet viser at tiltaket hadde et klar positiv signifikant effekt. Ved slutten av skoleåret viste programgruppen vesentlig sterkere utvikling i leseferdigheter. Deltakelse i programmet kunne forklare 16–24 prosent av variansen elevene imellom.

Studien slår fast at effekten av lesekurset i Skedsmo var statistisk signifikant. Samtidig viser forskerne til nødvendigheten å ha en tilpasset og langsiktig plan for organisering av skoledagen slik at differensieringen til fulle skal kunne lykkes, blant annet gjennom lesekurset. Skedsmos modell vurderes samlet sett som et forebyggende tiltak for alle i barnehage og skole i kombinasjon med en intensiv innsats for utvalgte elever på tredje årstrinn. Dette betyr at elevene også hadde en positiv utvikling når de ikke var på lesekurs. Leselærerne veiledet kontaktlærerne til de elevene som skulle tilbake til vanlig undervisning mellom kursene. En kunne altså fortsette arbeidet i klassen i mellomperioden selv om det ble en redusert innsats i forhold til lesekurset som likevel virket positivt. Resultatene av leselærerprosjektet må ses i sammenheng med at Skedsmo i forveien hadde et generelt forebyggende tiltak, som også hadde vist seg å være effektivt. Frost et al. (2005) viser til at leselærerprosjektet tok utgangspunkt i tidligere arbeid mot kvalitetsforbedring av leseopplæringen i grunnskolen. Nødvendigheten av å gjenta prosjektet under andre forhold understrekes for å være sikker på at effekten av leselærerprosjektet ikke var avhengig av tidligere tiltak i Skedsmo kommune. Resultatene kan heller ikke si noe om mer langsiktige effekter på elevenes leseutvikling.

Skolefritidsordning

Skolefritidsordningen (SFO) er et frivillig kommunalt tilbud om barnepass for elever fra første til fjerde trinn i barneskolen.¹⁴ Formålet er å gi barn et trygt omsorgs- og fritidstilbud før og etter skolens undervisningstid. Med utgangspunkt i barnas alder, funksjonsnivå og interesser skal tilbudet preges av barns behov for omsorg, lek, aktiviteter og sosial læring. SFO skal også bidra til å styrke barnas faglige kompetanse, og det skal gis mulighet for læringsstøttende aktiviteter, herunder lekselesing og leksehjelp.

Turmo et al. (2009) har studert betydningen av deltakelse i skolefritidsordningen i Oslo for elevenes naturfagprestasjoner på femte og åttende klassetrinn, målt gjennom Osloprøvene i 2007. Prøvene er obligatoriske og har som mål å kartlegge elevenes kompetanse i forhold til kompetansemålene i naturfag etter fjerde og sjuende trinn i Kunnskapsløftet. Høsten 2007 besvarte et utvalg av elevene på femte (N=533) og åttende trinn (N=371) et spørreskjema etter den faglige prøven. Elevene ble spurt om hjemmebakgrunn, og om de hadde gått i SFO og barnehage. På grunnlag av disse opplysningene var det mulig å studere sammenhenger mellom elevenes naturfagprestasjoner¹⁵ og deltakelse i SFO. Studien viser at elever som hadde deltatt i SFO, skilte seg fra de som ikke hadde deltatt i SFO ved at naturfagprestasjonene var bedre. Undersøkelsen avdekket at det ikke var tilfeldig hvilke elevgrupper som deltar i skolefritidsordningen. Både majoritetsspråklige elever og elever med høy kulturell kapital i hjemmet, målt i

¹⁴ For barn med særskilte behov tilbys SFO for elever fra første til sjuende trinn.

¹⁵ Naturfagprøvene måler elevenes kompetanse innenfor de seks hovedområdene i læreplanen for Kunnskapsløftet, og man kan dermed si at prøvene indikerer det faglige nivået i henhold til læreplanen. Hovedområdene er delt opp i flere kompetansemål. De ulike kompetansemålene er utgangspunkt for konstruksjon av oppgavene, men prøvene sier ikke noe pålitelig om hvor dyktige elevene er relativt til hvert enkelt kompetansemål. Oppgavene varierer fra de lette hvor over 85 prosent av elever svarte riktig, til vanskelige oppgaver hvor bare om lag 30 prosent svarte riktig. Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene, og de er på tilsvarende måte integrert i oppgavene. Mange av oppgavene tar utgangspunkt i fagdidaktisk teori. Prøvene kan derfor også si noe om typiske hverdagsoppfatninger av elevene og deres omfang. Prøvene er dermed et godt utgangspunkt for å gi elevene tilpasset undervisning på femte og åttende trinn. (Turmo et al., 2009).

form av antall bøker i hjemmet, var sterkt overrepresentert. Det ble likevel funnet signifikante og positive sammenhenger mellom naturfagprestasjoner og deltakelse i SFO, selv etter at det ble tatt hensyn til disse faktorene, samt barnehagedeltakelse. Denne sammenhengen tolker forskere som en konsekvens av tid til læringsarbeid og kvaliteten i læringsarbeidet. Deltakelse på SFO vil blant annet kunne bety at barna bruker mer tid til lekser og at elevene også i noen grad får mulighet til å få støtte og hjelp fra ansatte i SFO. Studien har imidlertid ikke eksplisitt målt tidsbruk i læringsarbeid, og behovet for mer forskning understrekkes. Forskerne advarer dessuten mot å tolke resultatene kausalt, fordi studien ikke kan utelukke at andre uobserverte faktorer kan tenkes å svekke de foreliggende sammenhengene. Sammenlikninger med andre tilsvarende studier tyder imidlertid på at vesentlige variasjoner i elevenes hjemmebakgrunn er fanget opp i studien.

Også andre undersøkelser peker i samme retning. Grøgaard et al. (2008) viser at andelen barn i SFO hadde en svak positiv effekt på skolens resultater i nasjonale prøver ved slutten av fjerde og sjuende trinn, etter kontroll for bakgrunnsfaktorer, for eksempel andelen innvandrere og foreldres utdanningsnivå. Funnene fra de norske studiene samsvarer med resultater fra tilsvarende studier fra andre land. Posner og Vandel (1994) viste at tiden brukt på organiserte aktiviteter med voksne og jevnaldringer etter skolen hang positivt sammen med skolekarakterer. Sung og Chang (2008) fant en tilsvarende effekt på språkferdigheter og språkutvikling, særlig for minoritets-språklige elever.

Prosjekt Leksehjelp

Enkelte studier har pekt på at skolens ordning med å gi barna lekser kan bidra til å sementere eller forsterke sosiale ulikheter i skoleprestasjoner (Rønning, 2010). Dersom barn med høyt utdannede foreldre får mer støtte hjemmefra til skolearbeidet enn barn med foreldre med kortere utdanning vil lekser kunne bidra til å øke forskjellene i skolen. I Norge har tilbud om leksehjelp fra skolens side økt. I dag finnes tilbud om leksehjelp i over halvparten av norske skoler, mot ti prosent i 1998 (Dahl et al., 2007). «Prosjekt leksehjelp» ble gjennomført av Utdanningsdirektoratet i skoleårene 2006/2007 og 2007/2008. Prosjektet prøvde ut ulike modeller for

gjennomføring av leksehjelp for elever i barne- og ungdomsskole og videregående skole. Modellene man i utgangspunktet ønsket å prøve ut omfattet: 1) Skolebaserte modeller for leksehjelp der tilbudet drives av den enkelte skole. 2) Leksehjelp i SFO. 3) Leksehjelp ved bruk av frivillige organisasjoner. 4) Nettbasert leksehjelp. 5) Leksehjelp ved å styrke foreldrenes kompetanse.

Prosjektet ble evaluert av SINTEF (Haugsbakken og Buland, 2009). Evalueringen baserer seg både på kvantitative og kvalitative metoder. En av de sentrale problemstillingene i evalueringen var om leksehjelp er et virkemiddel for å redusere reproduksjon av sosial ulikhet i utdanning. Evalueringen konkluderer med at leksehjelp under visse premisser kan være et tiltak for sosial utjevning, men at det er vanskelig å måle effekter på sosial ulikhet ut fra et slikt kortvarig prosjekt. Forskerne peker likevel på ulike elementer som må være på plass, hvis leksehjelp skal gi et bidrag til sosial utjevning: 1) Rekruttering av de elevene som har størst behov for leksehjelp og som ofte viser seg å være de siste som takker ja til et frivillig tilbudt. 2) Avstigmatisering av tilbudet leksehjelp, særlig i ungdoms- og videregående skole 3) Forankre leksehjelp som skolens oppgave 4) Godt samarbeid mellom skole og hjem. 5) Leksehjelpere med fagkompetanse og sosial kompetanse.

Forskerne bak evalueringen framhever at det er innholdet og gjennomføringen i leksehjelpen som er avgjørende, og i mindre grad modellene i seg selv. Fokus ligger i å utvikle en ramme som muliggjør gode relasjoner mellom elev og lekser og leksehjelperne. Evalueringen slår fast at det sentrale arbeidet mot reproduksjon av sosial ulikhet i skolen må skje innenfor den ordinære undervisningen, fordi det er dette som er skolens kjerneaktivitet. Leksehjelp som et kompensatorisk tiltak kan ikke alene skape sosial utjevning i skolen, men kan være ett tiltak blant flere.

Early Years Literacy Program

Mange barneskoler i Norge har innført «Early Years Literacy Program» (EY) som en satsing for å styrke lese- og skriveopplæringen. I Oslo har dette vært et satsningsområde de senere årene. EY ble opprinnelig utviklet i Australia der programmet ble brukt i et treårs prosjekt i 27 forsøksskoler og 25 kontrollskoler.

Programmets formål er å fremme språk- og leseferdigheter på skolenivå og samtidig redusere forskjeller mellom klasser i samme skole. Premissene for programmet er «high expectations of pupil achievement, engaged learning time, focused teaching» (Drew, 2009). Andre elementer i EY er regelmessig lesing, lærere med spesialkompetanse i leseopplæring, prosessevaluering av elevene og foreldreveiledning.

Gjennomføring av EY forutsetter to organisasjonsprinsipper av skoleklasser: 1) Inndeling av elever i hver klasse i homogene grupper etter ferdighetsnivå. 2) Organisering av klasserommet i ulike læringssoner. En av disse er alltid ledet av læreren, mens elevene arbeider med ulike oppgaver i grupper i de andre sonene. I hver læringszone tilbys både enkle oppgaver og mer avanserte oppgaver for sterkere elever. Elever veksler mellom ulike læringssoner og tilbringer omtrent 10–15 minutter i hver sone. I senteret som blir ledet av læreren blir elevenes leseferdigheter evaluert underveis. Programmet er utarbeidet for elever fra første til tredje trinn. Nylund barneskole i Stavanger var den første skolen i Norge som i 2003 innførte EY programmet i norskopplæringen. I 2005 ble programmet implementert i engelskundervisningen i tredje og sjuende klasse. Implementeringen av EY ble evaluert i begynnelsen av perioden. Barn i tredje og fjerde trinn i Nylund skole ble sammenliknet med elever i to kontrollskoler. Eksperimentgruppen besto av 57 elever i tre klasser i Nylund barneskole. Kontrollgruppen besto av 35 elever i en skole og 23 elever i en annen skole. De to kontrollskolene er lokalisert i strøk med høyere sosial status enn Nylund skole. Det ble gjennomført intervjuer med lærere, klasseobservasjoner og lesetester (Cambridge Young Learners Starters).

Studien viser at elevene i Nylund skole oppnådde bedre resultater i lesing, skriving, og høreforståelse sammenliknet med elevene i de to kontrollskolene. Forskjellen var størst i muntlige ferdigheter i engelsk. Likevel er det tidlig å dra konklusjoner om programmets «effekter» fordi evalueringen ikke har kommet så langt. Drew (2009) sier at det er vanskelig å vurdere om resultatene skyldes implementeringen av EY fordi det også var andre undervisningsopplegg elevene ble utsatt for på Nyland barneskole. Evalueringen peker også på noen utfordringer med implementeringen av programmet: For det første krever bruk av EY i hele skolen anskaffelse av material som bøker

og PC. For det andre krever implementeringen høyt engasjement og kompetanse av lærerne. For det tredje kreves samarbeid med foreldrene. EY-modellen vil fortsatt brukes i klasser med engelskundervisning på Nylund skole og evalueringen fortsettes. I Oslo har 16 skoler innført EY.¹⁶

Ny Start

Ny Start er en modul i EY og rettes mot elever med tidlige lesevansker. Ny Start er inspirert av det New Zealandske programmet *Reading Recovery* og den amerikanske versjonen *Early Steps* (se Engen og Andreassen, 2003). Hovedideen er å gi elever som strever med skriftspråklig læring, en ny sjanse. Hver elev får intensiv og individuell undervisning av en spesielt kvalifisert veileder ca. en halv time per dag over en relativt lang periode. Programmet har en fast og forutsigbar struktur og innholdet er tilpasset de aktuelle elevenes problemområder og interesser. Det skal leses og skrives i situasjoner som er så naturlige og funksjonelle som det er mulig å få til innen for rammen av en skolesituasjon (ibid.).

Forskere ved Lesesenteret konkluderer på bakgrunnen av foreliggende evalueringer av ulike programmer¹⁷ at effekten blir størst dersom tekster hentes fra temaområder, bøker og materiell som er aktuelle i klasseundervisningen. Dette forutsetter at det faglige innholdet planlegges og gjennomføres i tett samarbeid mellom klasselærer og spesiallærer. Videre framheves betydningen av systematisk arbeid med å utvikle fonologisk og ortografisk innsikt.

I følge Engen og Andreassens vurderinger av ulike programmer er problemer med språkvansker ikke så enkelt å løse kun med bruk av et slikt program. Elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker trenger kontinuerlig oppfølging og støtte for å forbli selvregulerte. «[N]økkelen til

¹⁶ Utdanningsetatens administrasjon (UDA) har tett samarbeid med Nylund skole i Stavanger. Representanter for UDA og skolene har vært i Melbourne i februar 2008 for å lære om programmet i praksis. Ammerud skole har tre pilotlærere og sammen med rektor har de medansvar for opplæring av kollegaer. Rektor har ansvar for gjennomføring, daglig drift og utvikling lokalt. (www.amerud.gs.oslo.no)

¹⁷ F.eks. Wasik og Slavin (1993).

vellykkede tiltak ligger i gode observasjonsrutiner og kontinuerlig stimulering» ut over den perioden programmet varer (ibid.: 41).

Engen og Andreassen hevder at mange norske pedagoger er skeptiske til eneundervisning særlig til så unge elever, men de argumenterer for at et slikt opplegg kan tilpasses den enkelte eleven svært godt og at eleven kan vente umiddelbar tilbakemelding. I tillegg mener forskerne at mangel på bøker som er tilpasset elevenes lesenivå kan være et problem i gjennomføring av et program som *Ny Start*.

Oppsummering og konklusjon

Kapittel 6.1 har presentert tiltak for bedre læring (SFO, leksehjelp) og lesing. I barneskole handler tiltakene i hovedsak om forbedring av grunnleggende ferdigheter og tidlig identifisering av barn i «risikogrupper» når det gjelder lesing og regning. Tiltakene som ble presentert var både generelle og spesifikke.

Generelle tiltak som peker seg positivt ut er EY som er en satsing for å styrke lese- og skriveopplæringen på skolenivå og leksehjelp. Når det gjelder spesifikke tiltak mot elever med tidlige lesevaner ble *Ny Start* presentert som et tiltak for intensiv og individuell undervisning av elever som strever med lesing. Ut fra internasjonal og nasjonal forskning konkluderer vi med at slike programmer kan ha positive effekter under visse forutsetninger (f. eks. passende material), særlig på kortere sikt, men at det i tillegg trengs kontinuerlig oppfølging og støtte i lese- og skriveopplæringen etter tiltaket slutter.

6.2 Tiltak i ungdomsskolen

Vi har tidligere vist til den omfattende dokumentasjonen som viser at faglige ferdigheter og skolemotivasjon fra ungdomsskolen har stor betydning for om ungdom gjennomfører videregående opplæring. Samtidig viser forskning at motivasjonen for læring blir mindre fra barneskolealderen fram til ungdomsskolealderen (Wigfield et al., 1991). Dette kan skyldes mange forhold. En forklaring kan være at forandringer knyttet til puberteten og overganger til en annen skole påvirker motivasjonen negativt (Simmons og Blyth, 1987). På ungdomstrinnet er det særlig tiltak for forbedring av motivasjon og forebygging av skoletrøtthet som har betydning i arbeidet mot frafall senere.

Karriereveiledning og rådgivingstjenesten

Karriereveiledning er et viktig element i reformen Kunnskapsløftet. Et mål i Kunnskapsløftet er «å få til en virkelig forbedring av rådgivingstjenesten i ungdomsskolen og videregående skole ved hjelp av en rekke tiltak.» (Markussen, 2010a: 144). Utvikling av *Partnerskap for karriereveiledning* inkluderer en rekke aktører på forskjellige nivå og på tvers av sektorer som kan bidra i rådgiving og karriereveiledning for elever i ungdoms- og videregående skole. Utvikling av kompetanse for *skolerådgiverne* vurderes som helt sentralt for å oppnå en bedre karriereveiledning (ibid.) for å motvirke feilvalg, og frafall og lav motivasjon som følge av et utdanningsvalg som ikke samsvarer med elevenes evner og egentlige interesser. Skolens rådgiving er forankret i Opplæringsloven § 9–2 hvor det heter at alle elever i grunnskole og videregående skole har garantert rett til nødvendig veiledning om utdanning, yrkesvalg og sosiale spørsmål. Stortingsmelding 16 (2006–2007), og *ingen sto igjen*, gikk inn for en betydelig styrking av forskriften om skolens rådgiving. Forskriften ble endret i 2008/2009 for å bidra til større likhet i de tjenestene elevene får tilbud om.

SINTEF har fått i oppdrag å evaluere skolens rådgivingstjenester (Buland et al., 2010). Prosjektet avsluttes ved utgangen av 2010. Den første delrapporten av evalueringen bygger i hovedsak på en breddeundersøkelse til alle ungdomsskoler og videregående skoler. Evalueringen viser at nasjonale krav og føringer til rådgivingstjenesten fortsatt er preget av kompromisser, selv om det ble gjort presiseringer både av ønsket kompetanse for rådgivere og innhold. Det er fortsatt behov for ytterligere krav, for eksempel kompetanse blant rådgivere, selv om lov og forskrift er godt kjent i skolen. De fleste informanter (rådgivere og rektorer) peker på at dagens ressurser er altfor lave til å kunne gi rådgiving med høy kvalitet. Evalueringen viser at arbeidet med rådgiving er godt forankret i skolens ledelse og funnene peker på at rådgiving i økende grad blir betraktet som hele skolens oppgave. Mens samarbeidet mellom skoleslagene ser ut til å være relativt godt, pekes det på at nettverk med skoleeksterne (f.eks. PPT, lokale næringsdrivende) fortsatt er relativt svakt. Evalueringen viser at andel av rådgiverne med fagkompetanse har økt i videregående skole, mens den har gått ned i grunnskolen i de siste ti

årene. Det konkluderes med at man har kommet lengre i videregående skole enn i grunnskolen når det gjelder profesjonalisering av rådgivere.

Utdanningsvalg

Faget Utdanningsvalg ble innført i ungdomsskolen som en del av Kunnskapsløftet. Gjennom dette faget blir kunnskap om arbeidsliv og videre utdanning en klart definert del av pensum. Faget er obligatorisk på ungdomstrinnet fra skoleåret 2008/ 09.

NIFU STEP har evaluert faget i utprøvningsperioden fra høsten 2006 til våren 2008. Fagets navn i prøveperioden var «programfag til valg» (Lødding og Borgen, 2008). Ifølge Andreassen (2008: 9) griper faget utdanningsvalg inn i det meste i skolens opplæring på ungdomstrinnet. Faget står for seg selv, men samtidig kan arbeidet med de andre fagene knyttes opp mot det, «både for å styrke sammenhengen i grunnopplæringen, styrke karriereveiledningen og gi muligheter til fordypning.» Formålet med faget er ifølge Utdanningsdirektoratet å «få prøve ut interesser og bli bevisst egne evner og anlegg kan bidra til at flere foretar mer kunnskapsbaserte valg av utdanning og yrke. Faget skal bidra til økt forståelse av arbeidslivets krav om kunnskap og kompetanse og bidra til å skape grunnlag for entreprenørskap. Opplæringen skal gi elevene erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter i ulike utdanningsprogram i videregående opplæring og aktuelle yrker. Elevene skal gis mulighet til praktisk aktivitet og fordypning i fag.» (www.udir.no/grep/Lareplan/).

Andreassen (2008), som baserer seg på forskning i England (OFSTED 2006) trekker fram noen suksesskriterier for at implementeringen med faget skal lykkes: 1) Lærerkompetanse: Lærernes kompetanse er viktig for at elever lykkes i «utdanningsvalg». Det gjelder både kompetanse knyttet til koblingen mellom faget og de andre skolefagene og kompetanse i yrkesorientering og karriereveiledning. 2) Skoleledelsens ansvar: Det er viktig med at skolens ledelse tar ansvar for fagets implementering og at de ansattes kompetanse i utdanningsvalg videreutvikles. 3) Samarbeid med videregående skole og næringsliv med hovedfokus på elevenes utvikling og læring. Evalueringen av forsøksperioden for programfag til valg viser at flere ungdomsskoler har svakere kobling til videregående skole og næringsliv enn forventet i forhold

til fagets intensjoner. (Lødding og Borgen, 2008). Ikke bare for Norge har OECD (2004) kritisert den svake tilknytningen til arbeidslivet i skolens karriereveiledning. Ut over det understrekker Andreassen (2008) at elevenes læring må være det primære argumentet for samarbeidet med næringslivet, ikke rekrutteringsbehov hos de eksterne samarbeidspartnere. Med dette kan faget *utdanningsvalg* være et av flere tiltak å forebygge frafall gjennom å fremme tilfredsstillende utdanningsvalg for den enkelte eleven. Her trengs det mer forskning.

Oppsummering og konklusjon

I kapittelet 6.2 ble det presentert kun *to* tiltak som har blitt evaluert: *karriereveiledning/rådgivningstjeneste* og *Utdanningsvalg* (dvs. programfag for valg). Det understrekkes behov for videre kompetanseutvikling hos lærerne og rådgiverne på ungdomstrinnet. Dessuten pekes på at samarbeid mellom skolene og eksterne nettverkaktører (f.eks. PPT, lokale næringsdrivende) fortsatt er relativt svakt.

Ut fra dette funnet konkluderes med at frafallsdiskusjonen i de siste årene har dreiet seg i mindre grad om tiltak i ungdomsskolen, men i hovedsak om tiltak i videregående skole. Ettersom vi forstår frafall som et slutt punkt av en lengre prosess, som også er i tråd med internasjonal forskning på feltet, er det viktig med tidlig innsats over hele løpet, dvs. også i ungdomsskolen. Forskning viser at sannsynligheten for sinkende læringsmotivasjon – som kan lede til økende skolefravær – øker i overgangen mellom barne- og ungdomsskolen og framover. Dette ble også understreket av kunnskapsminister Kristin Halvorsen i en pressemelding fra 9. mars 2010. Det foreligger planer om en egen stortingsmelding om ungdomstrinnet i 2011. Ifølge kunnskapsministeren vurderes blant annet endringer i fag- og timefordeling, endringer mot mer praktisk opplæring som motiverer flere, og vurdering av tiltak om opplæring for minoritetsspråklige og grupper med særskilte behov som kan rettes spesielt inn mot ungdomstrinnet. Her trengs det mer forskning.

7 Tiltak i videregående opplæring

I dette kapitlet presenteres og vurderes tiltak for å forebygge frafall i videregående opplæring. Tiltakene som presenteres er hovedsakelig rettet mot yrkesfagelever som i mindre grad fullfører videregående opplæring enn elever i studiespesialiserende programmer. Først presenteres en oppsummering av tiltak i USA, deretter presenteres forskning om tiltak i de nordiske landene. For det tredje presenteres og vurderes tiltak i Norge som har vært evaluert og er fortsatt under evaluering. I tillegg nevnes kort noen nyere forslag til tiltak som enda ikke er evaluert.

7.1 Tiltak for bedre gjennomføring i USA

Ut fra amerikanske oversiktsstudier om tiltak for bedre gjennomføring av videregående skole kan vi konkludere med at det må være flere komponenter på plass til å kunne «effektivt» motvirke frafall i videregående skole (se f. eks. også Prevatt og Kelly 2003; Rumberger 1987, 2004). I sin forskningsoversikt trekker Rumberger (1987) fram følgende kjennetegn ved suksessrike tiltak: 1) Blanding av teori og praksis i opplæringen, 2) undervisning tilpasset den enkelte elev 3) lærere som sterkere responderer på elevenes individuelle behov, 4) en voksen karriererådgiver og veileder som eleven har tette relasjoner til og 5) tidlig identifisering av elever i fare for å utvikle problemer. I en annen oversiktsstudie trekkes i tillegg fram 6) hyppig kommunikasjon med foreldre og støtte for foreldre, 7) nettverksbygging mellom skoler, familier og kommunal service, med fokus på utdanningsprosesser og 8) en sterk bevisstgjøring om frafallsproblematikk ved skolen (Jerald, 2007; se også: Lehr et al., 2003).

Gjennomgangen av amerikanske oversiktsartikler viser at det er særlig et program som har blitt grundig evaluert og som hyppig refereres til: *Check & Connect*. (Anderson et al. 2004; Christenson og Thurlow, 2004; Jerald, 2007). *Check & Connect*¹⁸ ble opprettet gjennom et partnerskap mellom

¹⁸ Programmet er beskrevet ved [www.http://ici.umn.edu/checkandconnect/model/default.html](http://ici.umn.edu/checkandconnect/model/default.html).

Universitetet i Minnesota, Minneapolis Public Schools, Dakota County Community Services og kommunale offentlige skoler. Opprinnelig ble programmet utviklet for elever i urbane ungdomsskoler med lære- og tilpassingsvansker med formålet å stimulere elevenes læringslyst og engasjement på skolen og dermed forebygge frafall. Deretter ble modellen replisert og uttestet for ungdom med og uten funksjonshemming på videregående skole i urbane og suburbane strøk. Tiltaket ble bygget opp i samarbeid med lærere, spesiallærere, sosialarbeidere, foreldre, forskere og elever selv. Programmet bygger på en enkelt tilnærming om å stimulere elevenes læringslyst og engasjement på skolen. Det teoretiske utgangspunktet er at positive og støttende relasjoner til voksne påvirker skoleprestasjoner positivt (Anderson et al. 2004).

De sentrale elementene i modellen er 1) relasjonsbygging, 2) overvåking av indikatorer som kan forandres, 3) tidlig og individuell intervensjon, 4) langvarige forpliktelser, 5) «persistens pluss», 6) problemløsning og 7) tilknytting til skole og læring.

Relasjonsbygging innebærer gjensidig tillit og åpen kommunikasjon mellom eleven og veilederen («monitor») som begge har langsiktig forpliktelse om å arbeide for elevens læringsuksess. *Overvåking av indikatorer som kan forandres* innebærer en systematisk sjekk av varslende tegn på gjennomføringsproblemer (prestasjoner, atferd, nærvær) som er tilgjengelig for skolepersonale og som kan påvirkes gjennom intervensjon. *Tidlig og individuell intervensjon* handler om veiledning i tråd med individuelt prestasjonsnivå. *Langsiktige forpliktelse* betyr at elever og familier deltar i programmet minst to år uavhengig om elever flytter til en annen skole eller et annet utdanningsprogram. «*Persistens pluss*» betyr at programmet er en kilde til kontinuerlig akademisk motivasjon, og konsistent i budskapet om at utdanning er avgjørende for elevens framtid. *Problemløsningskomponenten* skal stimulere mestringsferdigheter for å kunne løse problemer på en konstruktiv måte heller enn å betrakte problemer som en kilde til egen skyld. *Tilknytting til skole og læring* innebærer at elevene skal ha lett tilgang til skolen og skolerelaterte aktiviteter.

Monitoren som er kommunal ansatt, spiller en sentral rolle i programmet og har ansvar til å fremme elevens tilknytting til skole og læring

gjennom individuell oppfølging av den enkelte eleven. Monitoren skal hjelpe elever til å tilegne seg gode læringsvaner og engasjement for skolearbeid. *Check-komponenten* handler om den kontinuerlige oppfølgingen av elevens engasjement og suksess og iverksetting av intervensjon hvis nødvendig. *Connect-komponenten* inkluderer to nivåer av tilpassede intervensjoner: en grunnleggende intervensjon for alle studenter og en intensiv intervensjon som er mer regelmessig og tilpasset til den enkeltes behov, hvis den grunnleggende intervensjonen ikke strekker til. Kommunikasjon med foreldrene og lærere og styrking av skole–hjem samarbeid spiller en sentral rolle. Et mål er å oppnå familiens aktive deltakelse i barns utdanning. Flere evalueringer som sammenliknet en eksperimental gruppe som deltok i programmet med en kontrollgruppe har vist signifikante effekter på gjennomføringsgrad. (Anderson et al. 2004).

7.2 Tiltak for bedre gjennomføring i de nordiske landene

Hovedkilden i dette kapittelet er studien *Frafall i utdanning for 16–20-åringene i Norden* på oppdrag av Nordisk Ministerråd. Studien ble gjennomført under ledelse av NIFUSTEP. (Markussen, 2010). Utgangspunktet for studien var at høyt frafall og lav gjennomføringsgrad i videregående opplæring er betraktet som et felles problem i de nordiske landene. Frafallsdefinisjon varierer imidlertid betydelig i de nordiske landene. Et noenlunde sammenliknbart tall for de nordiske landene (med unntak av Finland) er andelen som har bestått videregående opplæring etter normert tid. Denne andelen er ca. to tredjedeler i Norge, Sverige og Island og tre fjerdedeler i Danmark. Noen fellestrekk ved tiltak som er iverksatt i alle de nordiske landene er: 1) Rådgivning og karriereveiledning for at elevene skal bli bedre i stand i å ta utdanningsvalg som passer for dem; 2) økt innslag av praksis i yrkesutdanning, 3) spesiell oppmerksomhet til ungdom som er i faresone og trenger ekstra oppfølging; Alternative opplæringsløp for elever med behov for ekstra oppfølging er etablert i alle de fem landene. 4) Omfattende reformer som tar sikte på reduisering av frafall har blitt satt i gang i flere av landene.

Markussen (2010) konkluderer på grunnlag av evalueringene av tiltak i de ulike landene at *bedre rådgivning, mer praksis og tettere oppfølging* er gode tiltak for å redusere frafall og øke fullføring av videregående opplæring. Studien konkluderer med at det foreligger robuste forklaringer for frafall på tvers av de nordiske land og internasjonalt ellers. Markussen (2010: 17) slår fast at «[s]vake skoleprestasjoner på tidligere nivåer og manglende sosial og faglig identifikasjon og engasjement i forhold til skolen er de sentrale forklaringer for frafall, og frafall i videregående opplæring kan betraktes som endepunktet på en prosess som ofte har startet tidlig.» På dette grunnlag foreslås ulike innsatspunkter for tiltak for å forebygge og bekjempe frafall. Tiltak bør settes inn gjennom hele opplæringsløpet både 1) i barnehage, 2) i grunnskole, 3) i overgangen mellom grunnskolen og videregående opplæring og 4) innenfor videregående opplæring.

7.3 Tiltak for bedre gjennomføring i Norge

I dette kapittelet presenteres tiltak for elever i videregående opplæring i Norge. Det gis en oversikt over tiltak som enten er evaluert eller under evaluering. Disse tiltakene er særlig rettet mot yrkesfagelever som vi har tidligere identifisert som en av de sentrale risikogrupper for frafall.

Fleksible løp for teorisvake elever: Forsøk med Praksisbrev

Yrkesfagutdanningen er i dag i stor grad organisert etter en 2+2 modell med de første to årene på skolen og de andre to årene i læringsbedrift. Forsøk med Praksisbrev er et tiltak som handler om en klarere definert praktisk opplæring over to år på lavere nivå enn fag- eller svennebrev. Forsøk med praksisbrev tilbys innenfor fagområdene anleggsgartner, tømrer og industriell matproduksjon. Ordningen er en del av lærerkandidatordningen og er rettet mot teorisvake elever med svake forutsetninger for å gjennomføre videregående opplæring med dagens krav.

Tiltaket evalueres av NIFU STEP fram til slutten av skoleåret 2010. I en survey til alle fylkeskommuner i skoleåret 2008/2009 identifiserte NIFU praksiskandidater i fire fylkeskommuner, alt i alt 77 kandidater, fordelt på seks utdanningsprogrammer og 14 ulike fag. Forskerne finner at ulike aktører, dvs. både praksisbrevkandidatene, lærerne og instruktørene, fore-

løpig har vurdert ordningen som vellykket. De fleste mener at praksisbrevet fungerer som et skritt videre til fullt fagbrev. Foreløpig ser det ut til at kandidatene klarer seg bra, særlig i yrkespraksis. I følge den første delen av evalueringen innebærer etableringen av praksis-brevordningen også en del problemer sett fra fagopplæringens side. Det er de bransjene med flest ufaglærte og med potensielt størst behov for praksisbrevkandidater som er ofte de samme som har vansker med å etablere en effektiv lærlingsordning. Dessuten kan det oppstå frykt for at praksisbrev bidrar til å svekke og undergrave fag, spesielt i bransjer med en sterk læringstradisjon (Markussen et al., 2009). Forsøk med praksisbrev er fortsatt under evaluering (fram til juni 2011) og det er på grunnlag av den første delen av evalueringen foreløpig ikke mulig å dra entydige konklusjoner om tiltaket virker på lengre sikt.

Ungdomsgaranti

Mellom 1995–1998 ble det iverksatt en forsterket innsats mot langtidsledige i aldersgruppen 20–24 år. Dette tiltaket innebar at ungdom i denne aldersgruppen var garantert et utdanningstilbud eller en jobb. Effektene av tiltaket ble evaluert av Hardoy et al. (2006). Evalueringen viser at tiltaket bidro til økt deltakelse i arbeidsmarkedstiltak og til raskere overgang fra ledighet til arbeid. Effektene var sterkest for ungdom som var arbeidsledig lengre enn seks måneder. Det var ikke tegn til at den forsterkede tiltaksinnsatsen påvirket tilbøyeligheten til å gjenoppta ordinær utdanning. Tiltaket vurderes som godt egnet for ungdom som allerede er fallt utenfor videregående utdanning (se også: NOU 2008: 18).

Oppfølgingstjenesten

Etter Reform 94 ble Oppfølgingstjenesten innført som en lovpålagt fylkeskommunal tjeneste for å hjelpe ungdom i alderen 16–19 år med rett til videregående opplæring hvis disse var utenfor arbeid eller utdanning. Tiltaket ble først evaluert mellom 1994–1998. Ifølge denne evalueringen hadde tjenesten hatt problemer med å oppfylle sine oppgaver. Et av problemene som bli påpekt i evalueringen er at det eneste (med noen få unntak) virkemidlet for tjenesten var å returnere tidligere sluttet tilbake til den skolen de hadde forlatt og dette fungerte ikke (Grøgaard et al., 1999). Deretter ble

Oppfølgingstjenesten kartlagt i 2004 (Buland og Havn 2004) og 2009 av SINTEF. Kartleggingen viser at Oppfølgingstjenesten er preget av mangfold og at det derfor er vanskelig å identifisere en felles organisasjonsmodell mellom fylkene. For 2009 viser kartleggingen at Oppfølgingstjenesten i større grad har orientert seg mot en forankring mot skolene, gjennom sterkere fokus på forebyggende arbeid mot frafall. Tiltaket er fortsatt under evaluering fram til slutten av 2010 (Buland et al. 2010).

Prosjekt til fordypning

Faget prosjekt til fordypning inngår i alle de yrkesfaglige utdanningsprogrammene første og andre år. På første og andre år skal dette tiltaket gi elevene mulighet til å prøve ut enkelte eller flere sider av aktuelle lærefag innen relevante programmer, få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen programmene, fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på tredje trinn og ta relevante fellesfag fra tredjetrinn, fellesfag i fremmedspråk og programfag fra studieforberevende utdanningsprogram (www.udir.no). Et viktig formål med dette tiltaket er at yrkesfagelever får mulighet til å prøve ut ulike lærefag og yrker tidlig i opplæringsløpet.

Fafo er i ferd med å evaluere prosjekt med fordypning fra 2007 fram til 2011. Første del av evalueringen har undersøkt betydningen av tiltaket for det lokale samarbeidet mellom skoler og arbeidsliv og hvordan samarbeidet preger innhold og organisering av prosjektet til fordypning. Det hevdes at tiltaket krever et nært samarbeid mellom videregående skoler og det lokale arbeidslivet. Evalueringen peker på at dette samarbeidet i stort grad er preget av enkeltpersoners faglige kontakter og nettverk. I tillegg identifiserer forskerne fire modeller for gjennomføring av prosjekt til fordypning: Klasseromsprosjekt, Skoleverksted, Arbeidserfaring og Læring i Arbeid. Det argumenteres for at særtrekk ved det enkelte fag legger sterke føringer for hvilke modell i praksis er egnet for prosjekt til fordypning (Dæhlen et al., 2008).

I tillegg til de ovenfor nevnte tiltakene som enten er evaluerte eller er under evaluering finnes det en rekke tiltak som nylig er blitt implementert, men som ikke enda er evaluert. Selv om vi faktisk ikke vet noen om deres faktisk virkning i Norge, blir de kort presentert. Grunnlag for dette er at

internasjonal forskning i USA, har pekt på positive virkninger fra lignende tiltak (se kapittel 7.1).

Kartleggingsprøve i tallforståelse og regneferdighet for VG 1

For elevene i første trinn i videregående opplæring ble det innført kartleggingsprøver i regning/ matematikk høsten 2009 og i lesing våren 2010. I tillegg tilbys også frivillig kartleggingsprøver i engelsk. Formålet med kartleggingsprøvene ved starten av videregående skole er å avdekke enkeltelevers behov for individuell oppfølging og tilrettelegging både på individ- og skolenivå. Den primære hensikten er å identifisere de elevene som har for dårlige grunnleggende ferdigheter til å følge den ordinære undervisningen i videregående opplæring. Ut over det skal prøven gi lærerne informasjon om hvilke grunnleggende kunnskapselementer det er hver elev behersker eller ikke. På dette informasjonsgrunnlaget kan lærerne og skolene iverksette tiltak *tidlig* i videregående opplæring (www.udir.no). Tidligere i kapittelet henvises til forskning i USA som argumentere for tidlig identifisering av elever i fare med å falle fra, individuell oppfølging og tilrettelegging. (se også Hernes, 2010).

Tiltak for språkopplæring i videregående skole for minoritetsspråklige elever

Tidligere i rapporten argumenteres det for spesifikke språktiltak, både særskilt norskopplæring og morsmålsstøtte, for minoritetsspråklige barn. Senere i opplæringsløpet er det særlig minoritetsspråklige elever med dårlig norsk-kunnskap, særlig i yrkesfag, som utgjør en stor risikogruppe for frafall. Det gjelder spesielt for minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge som ofte har dårlige kunnskap i norsk og om det norske utdanningssystemet. Østbergutvalget anbefaler å inkludere et flerspråklig perspektiv også i universelle tiltak (f.eks. skole-hjem samarbeid, karriereveiledning) for å oppnå best mulig effekt av de generelle tiltakene (NOU 2010: 7). Etersom universelle tiltak allerede ble presentert ovenfor, vil dette avsnittet ta for seg de spesielle tiltakene som er innført for minoritetsspråklige elever i videregående opplæring.

Tospråklig opplæring: I følge opplæringsloven § 3–1 har minoritetsspråklige elever rett til særskilt språkopplæring i videregående opplæring på grunnlag av en sakkyndig vurdering. Denne retten synes i varierende grad oppfylt. Østbergutvalget anbefaler et sterkere bruk av tospråklige faglærere også i videregående skole. (NOU 2010: 7). Dette kan være en mulighet for å støtte opplæringen i de spesifikke utdanningsprogrammene. Ifølge Bakken (2007) peker mye av forskningen på at såkalte sterke former for tospråklige opplæringsmodeller gir de beste resultatene for elevene på lengre sikt. Vellykket implementering eller forankring på skolen vurderes som en forutsetning for at tospråklige opplæringsmodeller virker. Et godt tospråklig opplæringstilbud forutsetter dessuten godt kvalifiserte lærere med klart ansvar og anerkjent posisjon på skolen (Slavin og Cheung, 2003; Baker, 2006). Effektive skoler og klasserom for minoritetsspråklige elever kan beskrives ved ulike kjennetegn: 1) *Institusjonelle faktorer* omfatter skolens lederskap, koordinering innenfor skolen, lærernes kompetanse, hjem-skole samarbeid og systematisk evaluering. 2) *pedagogiske faktorer* omfatter tilpasset læringsmiljø, vektlegging av eksplisitte ferdigheter i undervisningen, undervisningsstrategier som fremmer forståelse, aktiv elevdeltakelse og bruk av morsmålet. 3) *Miljøfaktorer* avdekker et støttende skolemiljø for minoritetsspråklige elever og sikrer kommunikasjon med majoritetsspråklige elever. (August og Hakuta, 1997; Bakken 2007).

Østbergutvalget har forslått en rekke enkelttiltak for minoritetsspråklige elever: Minoritetsspråklige elever skal tilbys muligheten å kunne velge å ta første trinn i videregående opplæring over to år, utvikling av ordninger som gir elever anledning til å hospitere i bedrifter, involvering av partene i arbeidslivet i arbeidet med å skaffe lære plasser til minoritetsspråklige, utvidet yrkesrådgivning tilpasset minoritetsspråklige elevers behov, tilbud til kostnadsfri norskspråklig støtte for læreplassøkere, lærlinger og lærebedrifter, intensive norskkurs i fagspråk etter fullført VG2 sklik at elevene kan kvalifiseres ytterligere til læreplass. (NOU 2010: 7: 234). Selv om det ikke foreligger evalueringer av tiltak særlig rettet mot minoritetsspråklige er det god grunn å konkludere på bakgrunn av foreliggende forskning at særlige språktiltak kan være et tiltak til å fremme gjennomføring av videregående opplæring.

7.4 Oppsummering

I dette kapitlet har vi presentert tiltak for elever i videregående opplæring. Dette er tiltak som mer direkte er ment å motvirke frafall og fremme gjennomføring av den siste delen av det obligatoriske opplæringsløpet. Dette handlet seg først og fremst om tiltak for elever i yrkesfag med svake grunnferdigheter og minoritetsspråklige elever med svake norsk-kunnskap. Både ut fra internasjonalt forskning og forskning i Norge konkluderer vi med at de tiltakene som viser seg å virke best er «sammensatte» tiltak i stedet for enkelttiltak. Bedre rådgivning, mer praksis for teorisvake elever og tettere oppfølging bør samtidig være på plass om å oppnå positive virkninger. Tiltak for minoritetsspråklige inkluderer både særskilt språkopplæring for de med altfor dårlige språkkunnskap for å følge den regulære undervisningen, intensiv norskkurs i fagspråk etter VG2 og strukturelle tiltak for å hjelpe særlig denne gruppen til å komme i kontakt med arbeidsliv.

8 Oppsummering og konklusjon

Målet med denne rapporten var å presentere hva vi ut fra forskningen kan lære om betydningen av tidlig innsats og tiltak for bedre gjennomføring av videregående opplæring. Rapportens hensikt var å gi en oversikt over forskningsbasert kunnskap – særlig i Norge – om tiltak i førskolealder, grunnskole og videregående skole og hvordan disse tiltakene påvirker gjennomføring av utdanning.

Grupper som generelt sett har høyere risiko for å ikke gjennomføre videregående skole er elever med svake grunnskolekarakterer, elever med lavt utdannede foreldre, gutter, minoritetsspråklige elever med manglende norskkunnskap og yrkesfagelever med dårlige grunnferdigheter.

Frafall er sluttpunkt av en lengre prosess. Årsakene er ofte sammensatte og kan ligge i ulike faser, gjerne tidligere i opplæringen og i overganger mellom ulike skoletrinn. Den viktigste direkte årsaken til frafall er svake skoleprestasjoner i ungdomsskolen som ofte faller sammen med lav motivasjon og manglende engasjement for læring. Dette kan igjen ha bakgrunn i tidlig sosialisering. Rapporten har vist at familiebakgrunn, særlig foreldres utdanning, har stor betydning for hvordan barn lykkes i utdanningssystemet – fra førskolealder fram til videregående opplæring. Foreldres utdanningsnivå har også betydning for hvilke holdninger barna har til utdanning og hvilke valg ungene tar etter avsluttet grunnopplæring. Forskning viser at barn med høyt utdannede foreldre ofte har en læringsmessig fordel, allerede *før* skolestart, som kan forplante seg og forsterke seg utover i opplæringsløpet.

Fordi årsakene til frafall ofte ligger i tidlige oppvekstfaser og problemene der ofte er enklere å få tak i enn i senere faser, er det viktig med *tidlig innsats* i opplæringen. Sosiale forskjeller er ofte minst i førskolealderen og hovedsakelig knyttet til språkferdigheter (særlig vokabular). Internasjonale longitudinelle studier har påvist middel- og langvarige effekter av tidlige språk- og leseferdigheter på læringsutbytte senere, særlig for minoritetsspråklige barn og barn i fattige familier. For Norge mangler det slike longitudinelle studier som kan si noen om direkte og langvarige effekter av tidlige tiltak (f. eks.

tilpasset språkstimulering i barnehage) på senere leseferdigheter og skoleprestasjoner.¹⁹

Tidlig innsats mot frafall handler ikke kun om tiltak iverksatt tidlig i barndommen, men også om innsats av tiltak tidlig i hver enkelte fase i opplæringen, særlig i såkalte overgangsfaser. I tråd med aktuell forskning har vi sett frafall som et sluttpunkt til en prosess som kan begynne både i tidlige og senere oppvekstfaser. På grunnlag av forliggende forskning slår vi fast at det trengs helhetlige og langvarige tilnærminger til frafallsproblemet og iverksetting av tiltak i alle faser av utdanningsløpet.

Hva sier forskning om faktorer i de enkelte faser som kan påvirke frafall? Hvilke tiltak settes inn og hvilke tiltak har antakelig den største effekten på frafall i de enkelte faser?

I *førskolealderen* er det språkferdigheter, spesielt vokabular, som har vist seg å påvirke senere leseferdigheter i grunnskolen. Forskning har vist at språkferdigheter allerede i førskolealder har betydning for senere skolekarakterer, mediert gjennom leseferdigheter. Det å ha gått i barnehage av høy kvalitet har en påvist langvarig positiv virkning på senere læring, særlig for minoritetsspråklige barn. For noen grupper minoritetsspråklige barn som fortsatt er underrepresentert i barnehage, er tidlig stimulering og opplæring i norsk som andre språk et viktige utjevneende tiltak i språkferdigheter som kan forhindre at disse barna ble hengende etter i barneskolen hvor det lese- og skriveopplæring i norsk står sentralt. Som viktige elementer i tiltak som særlig rettes mot minoritetsspråklige barn i barnehage, trekkes frem morsmålstøtte i andre språkopplæring, særskilt støtte i norskopplæring, tilpasset språkkartlegging og gratis kjernetid for denne gruppen. Det foreligger større usikkerhet om hvorvidt det å ha gått i en barnehage av god kvalitet også har en utjevneende effekt mellom barn med høyt og lavt utdannede foreldre. På

¹⁹ Ved Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger er en slik studie om barns utvikling fra 2,5 til 10 års alderen påbegynt. Studien startet i 2007 og skal avsluttes i 2017. Hensikten med denne tverrfaglige studien om *Det lærende barnet* er å få økt kunnskap om barns tidlig kognitive og emosjonelle utvikling i førskolealderen og om lese-, skrive- og regneutvikling i barneskolen. Med dette skal det være mulig å identifisere tidlige utviklingsfaktorer som fremmer eller hemmer tilegnelse av grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving eller regning.

den ene siden trengs mer forskning om hvilke prosessindikatorer på barnehagens kvalitet som påvirker barns utvikling, både språklig og sosialt. På den andre siden trengs mer forskning om det er forskjeller mellom barn som begynt i barnehage ved 1-årsalder og de som har begynt i barnehage ved 2- eller 3-årsalder.

I *barneskolen* er grunnferdigheter som lesing og regning sentralt i opplæringen og som tenkes å påvirke skoleprestasjoner senere. Gode leseferdigheter er en av de sentrale forutsetninger for å lykkes i hele utdanningsløpet. Det er derfor viktig med å identifisere elevene som strever med lesing tidlig for å forhindre at de kommer inn i en negativ lærings sirkel. Forskning peker på at intensive og individuell tilpasset leseundervisning, i tillegg til den vanlige undervisningen, kan ha en positiv effekt under visse premisser, og at effekten er størst hvis det brukes tekster fra temaområder, bøker og materiell som er aktuelle i den vanlige klasseundervisningen. Likevel ligger det noen begrensinger i såkalte leseprogrammer for barn med lesevansker. Ut fra forskningen kan vi konkludere med at nøkkelen for å lykkes i leseopplæringen ligger i gode observasjonsrutiner og kontinuerlig stimulering ut over den perioden slike tiltak varer. Dessuten tyder forskningen på at frivillige læringstilbud i barneskolen, etter den vanlige undervisningen (f.eks. SFO, leksehjelp), kan ha noe positiv effekt på språkferdigheter og leseutvikling, spesielt for minoritetsspråklige elever. Når det gjelder leseopplæringen peker forskningen på at handlingsplanen *Gi rom for lesing!* generelt har bidratt til å øke bevisstheten omkring lesningens betydning på et overordnende nivå. Det er særlig konkrete tiltak mot gutter som ser ut til å gi noen positive virkninger. Det anbefales å fortsette arbeidet som er påbegynt gjennom *Gi rom for lesing!* og et særlig fokus på den andre leseopplæringen, også på tvers av fagene.

Når det gjelder *ungdomstrinnet* viser forskning at motivasjonen for læring avtar i overgangen fra barne- til ungdomstrinn. Svak skolemotivasjon og såkalt skoletrøtthet er typiske fenomener som oppstår i ungdomsskoleårene. Likevel finnes det lite forskning i Norge om tiltak i ungdomsskolen som direkte motvirker frafall senere. Rådgivningstjenester/ karriereveiledning ble identifisert som tiltak og her etterspørres kompetansehevning for veiledere og rådgivere særlig i ungdomsskolen. Dessuten kan også faget

utdanningsvalg være et tiltak for å styrke motivasjon og læringslyst hos elevene, idet det blir skapt en forbindelse mellom skole og framtid.

Svake grunnferdigheter og svake skoleprestasjoner ved slutten av grunnskolen ble identifisert som de viktigste direkte faktorene for frafall i videregående skole, men det er sammensatte årsaker som ligger bak. Ut fra forskningen kan vi konkludere med at det er mangfold av tiltak og kombinasjoner av ulike tiltak som er utslagsgivende i arbeidet mot frafall. Evalueringen av *Satsing mot frafall* vektlegger forebygging, oppfølging av elever i fare, styrking av rådgivingstjenester og særlig bevissthet rundt overgangsfaser. Når det gjelder yrkesfagelever med lave skoleprestasjoner er det særlig alternative opplæringsløp med mer praksis (f.eks. Forsøk med Praksisbrev) som ser ut til å ha en positiv effekt. Flere av disse tiltakene er fortsatt under evaluering. For minoritetsspråklige med kort botid og dårlige norskkunnskap anbefales både tospråklige fagopplæring for yrkesfagelever og i tillegg særskilt norskopplæring.

Rapporten har presentert tiltak i ulike faser av opplæringen. Noen tiltak har vist noen virkninger på kortere og midlertidige sikt, andre tiltak er fortsatt under evalueringen eller nylig implementert. Samlet sett tyder forskningen om frafall på at det ikke er enkelttiltak, men samspillet av ulike tiltak, en helhetlig tilnærming og en forankring av frafallsproblematikken på ulike nivåer (skole, kommune, fylkeskommune) som er avgjørende på lengre sikt.

Summary

Policy makers in Norway have addressed dropout from upper secondary school as an increasing problem in a society, where knowledge and formal skills are gaining in importance to participate. Despite profound school reforms during the last two decades with the central aim to compensate for social inequalities, success in school is still strongly associated with family background (especially parents' education). However, the reasons for dropping out from school are complex and they often have their roots in earlier phases of education or early childhood.

This rapport draws on the assumption that dropping out from upper secondary school is a process that can start already in preschool years but also in every stage of education, especially in transition phases. The aim is to summarize research on effective prevention strategies to reduce incompleteness rates, prevention strategies which address all stages of education from preschool up until upper secondary school.

Students with a higher risk for dropping out comprise low achieving students, working class students, students with minority background and weak skills in Norwegian language, boys in particular those in vocational tracks with weak basic skills (e.g., reading and mathematical literacy). Prevention strategies in preschool age aim at fostering cognitive skills, especially reading and vocabulary to reduce inequalities in the long run. Research indicates a positive relation between participation in preschool facilities of high quality and later learning outcomes. Especially, vocabulary in preschool age seems to be a good predictor for reading skills later.

Prevention strategies in primary school in particular address cognitive basic skills such as reading and numeric literacy to promote learning outcomes later and so indirectly prevent dropping out of high school. The research overview shows that there is a need for reading promotion activities, in particular after the first reading instruction phase. Further, the research overview reveals a need for early identifying low achieving students before implementing individualised strategies to overcome learning difficulties.

During the last years most of the studies have concentrated on either preschool or elementary school or upper secondary school. Only few prevention strategies were identified for students in lower secondary school. Scholars agree that school outcomes in lower secondary school and motivation for learning are crucial factors for school completion. There is further need for research on prevention strategies addressing motivation and learning strategies in lower secondary school.

In upper secondary school, students in vocational tracks make up the majority group at risk for dropping out and most prevention strategies address such students. International and national research indicate that flexible educational tracks, stronger focus on practical learning and subjects, focus on monitoring and mentoring of students at risk also in cooperation with external partners can have a positive effect on school completion rates. Furthermore, for students with minority background and a short living period in Norway, both bilingual professional training and specific training in Norwegian language are suggested.

Litteratur

- Alexander K.L., Entwisle D.R., Kabbani N.S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record* 103: 760–822.
- Anderson A.R., Christenson S.L., Sinclair M.F., Lehr C.A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology* 42: 95–113.
- Andersson B.-E. (1992). Effects of day care on cognitive and socioemotional competence of 13-year-old Swedish schoolchildren. *Child Development*. 63: 20–36.
- Andreassen I. H., Hovdenak S. S., Swahn Eva (2008). *Utdanningsvalg – identitet og karriereveiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aschaffenburg K., Maas, I. (1997). Cultural and educational careers: The dynamics of social reproduction. *American Sociological Review*. 62 (4): 573–587.
- August D., Hakuta K. (1997). *Improving schooling for language minority children: A research agenda*. Washington, DC: National Academy Press.
- Aukrust V.G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskaps-oversikt*. Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo.
- Aukrust V.G., Rydland V. (2009). Barnehagens kvalitet og skolefaglig læring: en kunnskapsoversikt. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 93:178–188.
- Baker C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*, 4. utgave, Clevedon: Multilingual Matters.
- Bakken A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplering for minoritetsspråklige elever*. En kunnskapsoversikt. Oslo: NOVA-rapport 10/2007.
- Bakken A. (2008). Er kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner avhengig av klassebakgrunn og minoritetsstatus? *Tidsskrift for Ungdomsforskning* 8:85–93.
- Bakken A. (2009a). Ulikhet på tvers. Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler? Oslo: NOVA Rapport 8/2009.
- Bakken A. (2009b). Er mannlige lærere viktige for gutters skoleprestasjoner. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 9(2):25–44.
- Baklien B., Bratt C., Gotaas N. (2004). *Satsing mot frafall i videregående opplæring. En evaluering*, Oslo: NIBR-rapport 2004:19.

- Barbarin O., Bryant D., McCandies T., Burchinal M., Early D., Clifford R., Pianta R., Howes C. (2006). Children enrolled in public pre-K: The relation of family life, neighborhood quality, and socioeconomic resources to early competence. *American Journal of Orthopsychiatry*. 76 (2): 265–276.
- Barnett, S. (1995). Long-term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes, *The Future of Children*. 5:25–50.
- Bianchi S., Cohen P. N., Raley S., Nomaguchi, K. (2004). Inequality in Parental Investments in Child-Rearing: Expenditures, Time, and Health. In: Neckerman K. M. (ed.). *Social Inequality*. New York: Russell Sage.
- Bogen H., Reegård K. (2009). *Gratis kjernetid i barnehage. Kartlegging av et forsøk i fem bydeler i Oslo*. Oslo: Fafo-rapport 2009: 31.
- Bonesrønning H., Iversen J.M.V. (2010). *Prestasjonsforskjeller mellom skoler og kommuner: Analyse av nasjonale prøver 2008*. Trondheim: SØF-rapport 01/10.
- Borg E., Kristiansen I.-H., Backe-Hansen E. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt*. Oslo: NOVA Rapport 6/2008.
- Boudon R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu P., Passeron J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- Bredesen, O. (2004). *Nye gutter og jenter – en ny pedagogikk?* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bremnes R., Falch T., Strøm, B. (2006). *Samfunnsøkonomiske konsekvenser av ferdighetsstimulerende førskoletiltak*. Trondheim: SØF-Rapport 04/06.
- Broberg A.G., Wessels H., Lamb M.E., Hwang C.P. (1997). Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8-year-olds: A longitudinal study. *Developmental psychology*. 33 (1): 62–69.
- Buland T., Havn V. 2004. *Organisering av Oppfølgingstjenesten – Sluttrapport fra kartleggingen*, Trondheim: SINTEF.
- Buland T., Havn V. (2007). *Intet Menneske er en øy. Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall*. Trondheim: SINTEF.
- Buland T., Dahl T., Finbak L., Havn V. (2008). *Det er nå det begynner! Sluttrapport fra evalueringen av tiltaksplanen "Gi rom for lesing!"*. Trondheim: SINTEF/ NTNU.
- Buland T., Mathiesen I.H., Aaslid B.E., Haugsbakken H., Bungum B. (2010). *Skolens rådgivning – på vei mot framtida? Delrapport 1 av rådgivningen i skolen i Norge*. Trondheim: SINTEF.

- Bus A. G., Van IJzendoorn M.H., Pellegrini, A. D. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research* 65 (1): 1–21.
- Byrhagen K., Falch T., Strøm B. (2006). *Frafall i videregående opplæring: Betydning av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke*. Trondheim: SØF.
- Chalasan, S. (2007). The changing relationship between parents' education and their time with children. *International Journal of Time Use Research* 4(1): 93–117.
- Christenson S.L., Thurlow M.L. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. Current Directions. *Psychological Science* 13: 36–39.
- Coleman J.S. (1966). National Center for Educational Statistics & Forente stater. Department of Health Education and Welfare. *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Department of Health Education and Welfare.
- Cunningham A., Stanovich K. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental psychology*. 33: 934–945.
- Dahl T., Buland T., Molden T.H. (2007). *Kartlegging av utbredelse av leksehjelp i norsk skole*. Trondheim: SINTEF.
- Dale P.S., Price, T.S., Bishop D.V.M., Plomin R. (2003). Outcomes of early language delay: I. Predicting persistent and transient language difficulties at 3 and 4 years. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 46 (3): 544–560.
- DiMaggio P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of US high school students. *American Sociological Review*. 47 (2): 189–201.
- Dickinson D.K., Tabors P.O. (2001). *Beginning Literacy with Language*. Cambridge MA: Paus H. Brooks Publishing CO.
- Djuve A.B., Pettersen, Hanne Cecilie (1998). *Må de være ute om vinteren? Oppfatning om barnehager i fem etniske grupper i Oslo*. Oslo. FAFO-rapport 262.
- Duncan G.J., Brooks-Gunn J. (1997). *Consequences of Growing up Poor*. New York: Russel Sage Foundation.
- Dæhlen, M.; Hagen, A.; Hertzberg, D. (2008). *Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv*. Delrapport 1 Evalueringen av Kunnskapsløftet. Oslo: Fafo-notat 2008:27.
- Ehrenberg R. G, Goldhaber D. D., Brewer D.J. (1995). Do teachers' race, gender, and ethnicity matter? Evidence from the National Educational Longitudinal Study of 1988. *Industrial and Labor Relations Review*, 48 (3), 547–561.

- Engen L., Andreassen A.B. (2003). *Ny start. Et individuelt skriftspråklig stimuleringsprogram for småskoleelever. Idehefte*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger. Senter for leseforskning.
- Epstein J. L. (2001). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, Colorado: Westwood Press.
- Erikson R., Jonsson J.O. (1996). *Can Education be equalized? the Swedish case in comparative perspective*. Boulder, Colorado: Westwood Press.
- Falch T., Johannessen A.B., Strøm B. (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring*. Trondheim: SØF.
- Fekjær S.N. (2007). *Nye forskjeller – nye forklaringer? Etniske ulikheter i utdanningsvalg*. Oslo.
- Fevang E., Røed K. (2006). *Veien til uførertrygd i Norge*. Oslo: Frischsenteret for samfunnsøkonomisk forskning: Rapport 10/2006.
- Frost J., Sørensen P.M., Bone W., Dolva K.P. (2005). Leselærerprosjektet i Skedsmo 2004–2005. *Spesialpedagogikk*, 9: 45–59.
- Frøseth M.W., Markussen E. (2009). Gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. I Markussen E. (red). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen: 69–90.
- Garbe, C. (2003). *Mädchen lesen ander(e)s als Jungen. Unterschiedliche Leseinteressen und Leseweisen – Empirische Befunde und Erklärungsweisen*. www.querelles-net.de/index.php/qn/article/viewArticle/207/215.
- Gleason P., Dynarski M. (2002). Do we know whom to serve? Issues in using risk factors to identify dropouts. *Journal of Education for Students Placed at Risk*. (7) 1, 25–41.
- Goldthorpe J. (2007). *On Sociology. Illustration and Retrospect*. 2. ed. Stanford: Stanford University Press.
- Grøgaard J., Midtsundstad T., Egge M. (1999). *Følge opp eller forfølge. Evaluering av Oppfølgingstjenesten i Reform 94*. Oslo: Fafo-rapport 263.
- Grøgaard J., Helland H., Lauglo J. (2008). *Elevenes læringsutbytte: Hvor stor betydning har skolen? En analyse av ulikhet i elevers prestasjonsnivå i fjerde, syvende og tiende trinn i grunnskolen og i grunnkurset i videregående*. Oslo NIFU STEP Rapport 45/2008.
- Hansen M. (2005). Utdanning og ulikhet–valg, prestasjoner og sosiale settinger. *Tidsskrift for Samfunnsforskning*. 46:133–158.
- Hardoy, I.; Røed, K.; Torp, H. og Zhang, T. (2006). Virker ungdomsgarantien? *Søkelys på arbeidsmarkedet*, 23 (1): 21–30.

- Haugsbakken H., Buland T. (2009). *Evalueringen av Prosjekt leksehjelp. Sluttrapport*. Trondheim: SINTEF, NTNU.
- Heckman J.J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312. 1900–1901
- Helland H., Støren L.A. (2004). *Videregående opplæring–progresjon, gjennomføring og tilgang til læreplasser*. Oslo. NIFU STEP Skriftserie 26/2004.
- Henriksen K. (2007). *Fakta om 18 innvandrergupper i Norge*. Oslo: SSB.
- Hernes G. (1974). Om ulikhetens reproduksjon. Hvilken rolle spiller skolen? *I forskningens lys*: 231–251.
- Hernes G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående skole*. Oslo: Fafo-rapport 2010:03.
- Jerald C. (2007). *Keeping kids in school: What research says about preventing dropouts*. The Center for Public Education. Alexandria.
- Karoly L.A., Kilburn M.R. og Cannon J.S. (2005). *Investing in Our Children: What we know and don't know about the costs and benefits of early childhood interventions*. Santa Monica: RAND.
- Lareau A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Lauglo J. (1996). *Motbakke, men mer driv?: innvandrerungdom i norsk skole*. Oslo: Nova/Ungforsk. Rapport 6/96.
- Lehr C., Hansen A., Sinclair M., Christenson S. (2003). Moving beyond Dropout towards School Completion: An Integrative Review of Data-Based Interventions. *School Psychology Review* 32:342–365.
- Lesemann P.P.M., De Jong, P.F. (1998): Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*. 33(3): 294-318.
- Loeb S., Bridges M., Bassok D., Fuller B., Rumberger R.W. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education Review*. 26 (1): 52–66.
- Lødding, B. (2003). *Frafall blant minoritetsspråklige. Om frafall og norsk som andre språk blant minoritetsspråklige elever i overgangen fra 10. klasse til videregående opplæring*. Oslo: NIFU skriftserie nr. 29/2003.
- Lødding B. og Borgen, J.S. (2008). Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Delrapport 1. Evaluering av Kunnskapsløftet. Oslo: NIFU STEP rapport 41/2008.

- Lødding B. (2009a). Sluttere, slitere og sertifiserte. Bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse blant minoritetsspråklige ungdommer i videregående opplæring. Oslo: NIFU STEP Rapport 13/2009.
- Lødding B. (2009b). Minoritetsspråklige i videregående opplæring, in: E. Markussen (Ed.), *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen: 143–160.
- Markussen E. (2009a). Innledning: Høye ambisjoner: Videregående for alle og sosial utjevning, in: E. Markussen (Ed.): *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen, 13–26.
- Markussen E. (2009b). Oppsummerende drøfting: Videregående opplæring når ikke sine mål, in: E. Markussen (red.), *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen, 208–227.
- Markussen E. (red.) (2010). *Frafall i utdanning for 16–20-åringer i Norden*. Nordisk Ministerråd. TemaNord: 2010: 517.
- Markussen E., Høst H., Evensen M. og Prøitz, T.S. (2009). *Evaluering av forsøk med praksisbrev. Delrapport 1*. Oslo: NIFU STEP Rapport 32/2009.
- Markussen E., Sandberg N. (2005). *Stayere, sluttere og returnerte. Om 9756 ungdommer på Østlandet og deres karriere i videregående opplæring frem til midten av det tredje skoleåret*. Oslo: NIFU STEP skriftserie 6/2005.
- Markussen E., Frøseth M.W., Lødding B., Sandberg N. (2008). *Bortvalg og kompetanse*. Oslo: NIFU STEP Rapport 13/2008.
- Miller D.T (1995). Socialization: The Family. In: Magill F. N. (ed.): *International Encyclopedia of Sociology* (Volume 2). London: 1292–1296.
- Mogstad M.; Rege M. (2009). Tidlig læring og sosial mobilitet. Norske barns muligheter til å lykkes som voksne. Vedlegg 2 i.: *NOU 2009: 10. Fordelingsutvalget*. 307–327.
- Mullis I., Martin M.O., Gonzalez E.J., Kennedy, Ann M. (2003). *PIRLS 2001. International Report IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary School in 35 Countries*. Boston: International Study Center, Lynch School of Education.
- Neild R., Stoner-Eby S., Furstenberg F. (2008). Connecting entrance and departure: The transition to ninth grade and high school dropout. *Education and Urban Society* 40:543.
- Nergård T.B. (2006). *Hva skjer med innvandrerfamiliers bruk av barnehage når et gratis tilbud går over til å koste penger?* Oslo: NOVA Rapport 12/06.
- Nordahl T. (1997). Er skolen bedre tilpasset jenter enn gutter? *Bedre Skole*. 1: 18–25.

- Nordahl T. (2003). Møtet mellom en hegemonist skole og handlende ungdom. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 2 (3), 69–88.
- Nordahl T. og Skilbrei M.-L. (2002). *Det vanskelige samarbeidet. Evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole*. Oslo: NOVA Rapport 13/2002.
- NOU 2008: 18 *Fagopplæring for framtida*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2009:18 *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU: 2010: 7: *Mangfold og Mestring*. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet. Kunnskapsdepartementet.
- OECD (2004). *Career guidance: A handbook for policy makers*. Paris: OECD.
- OFSTED (2006). *Towards consensus: Citizenship in secondary schools*. London: the Office for Standards in Education.
- Portes A., Rumbaut R. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. University of California Press.
- Posner J.K., Vandell, D.L. (1994). Low-Income Children's After-School Care: Are there Beneficial Effects of After-School Programs? *Child Development*, 65 (2): 440–456.
- Prevatt F., Kelly F.D. (2003). Dropping out of school: A review of intervention programs. *Journal of School Psychology* 41: 377–395.
- Raaum O., Rogstad J., Røed K., Westlie, L (2009). Young and out: An application of a prospects-based concept of social exclusion. *Journal of Socio-Economics*, 38 (1), 173–187.
- Roderick M. (1993). *The path to dropping out: Evidence for intervention*. CT: Auburn House, Westport.
- Roscigno V.J., Ainsworth-Darnell J.W. (1999). Race, cultural capital, and educational resources: Persistent inequalities and achievement returns. *Sociology of Education*, 72 (3): 158–178.
- Rumberger R. (1987). High School Dropouts: A review of issue and evidence. *Review of Educational Research*, 57 (2): 101–121.
- Rumberger R. (2004). Why students drop out of school. In: Orfield, G. (Ed.): *Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Rønning M. (2010). *Homework and pupil achievement in Norway. Evidence from TIMSS*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

- Sand S., Skoug T. (2002). *Integrering – sprik mellom intensjon og realitet? Evaluering av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle femåringene i bydel Gamle Oslo*. Høgskolen i Hedmark rapport nr. 1-2002.
- Sand S., Skoug T. (2003). Prosjektbarnehagen og 4-åringene. Evaluering av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle 4– 5-åringene i Bydel Gamle Oslo. Rapport 3. Høgskolen i Hedmark rapport nr. 8-2003.
- Sandberg N., Markussen E. (2009). Hvem velger hva i videregående og hva påvirker valget?, in: E. Markussen (Ed.), *Videregående opplæring for (nesten) alle*, Oslo: Cappelen, 54–67.
- Sandvik M., Spurkeland M. (2009). *Lær meg norsk før skolestart!* Oslo: Cappelen.
- Schön, E. (1990). Erinnerungen von Lesern an ihre Kindheit und Jugend. *Media Perspektiven*. 337–347.
- Schjølberg S., Lekhal R., Vaage Wang M., Zambrana I.M., Mathiesen K.S., Magnus P., Roth C. (2008). *Forsinket språkutvikling. En foreløpig oversikt basert på data fra Den norske mor og barn undersøkelsen*. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Seljestad, L.O. (2010). Slepp dei inn! Kronikk i *Aftenposten*, 2.3.2010.
- Shonkoff J.P., Phillips D. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press.
- Simmons R.G., Blyth D.A. (1987). *Moving into adolescence. The impact of pubertal change and school context*. New York: de Gryter.
- Slavin R. E., Cheung A. (2003). *Effective reading programs for English language learners. A best-evidence synthesis*. Report. No. 66. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.
- Sletten M. (2001). *Det skal ikke stå på viljen. Utdanningsplaner og yrkesønsker blant Oslounddom med innvandererbakgrunn*. Oslo: NOVA-Rapport 08/01.
- Sletten M., Sandberg N. (2003). *Behovsstyrt samarbeid – holder det? Samarbeid mellom hjem og skole i videregående opplæring*. Oslo: NOVA Rapport 16/03.
- Snow C., Porche M., Tabors P., Harris S. (2007). *Is Literacy Enough? Pathways to Academic Success for Adolescents*. Baltimore: Brookes Publishing Company
- Stanovich K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly* 21:360–407.
- Stefansen K., Farstad, G.R. (2010). Classed parental practices in a modern welfare state: Caring for the under threes in Norway. *Critical Social Policy*, 30(1):120–141

- Steffensen K., Ziade S.E. (2009). *Skoleresultater 2008. En kartlegging av karakterer fra grunnskoler og videregående skoler i Norge*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 23 (2007–2008). *Språk bygger broer*. Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 31 (2007–2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 11 (2008–2009). *Læreren – Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 41 (2008–2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 44 (2008–2009). *Utdanningslinja*. Kunnskapsdepartementet.
- St. prp. Nr. 1 (2007–2008). *For budsjettåret 2008*. Kunnskapsdepartementet.
- Støren L.A. (2002). Minoritets elever i videregående opplæring: En økende andel fullfører, men utfordringene er fortsatt store. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 2 (2): 109–117.
- Støren L.A. (2003). *Videregående opplæring gjennom ti år blant jenter og gutter, minoritet og majoritet. Progresjon, søkemønster og tilgang til læreplasser*. Oslo: NIFU skriftserie nr. 36/2003.
- Støren L.A. (2006). Nasjonalitetsforskjeller i karakterer i videregående opplæring. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 6 (2): 59–86.
- Støren L., Helland H., Grøgaard J. (2007). *Og hvem stod igjen...? Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999–2001*, Oslo: NIFU STEP Rapport. pp. 2007.
- Suh S., Suh J. (2007). Risk Factors and Levels of Risk for High School Dropouts. *Professional School Counseling* 10:10.
- Sung Y.Y., Chang M. (2008). Center-based care for language minority students. *Educational Research and Evaluation*. 14 (5): 445–463.
- Sæther J.P. (2010). *Barn i barnehage – foreldrebakgrunn og utvikling de seneste årene*. Oslo: Rapport 11/2010. Statistisk sentralbyrå.
- Søbstad F. (2002). *Jaktstart på kjennetegn ved den gode barnehagen. Første rapport fra prosjektet "Den norske barnehagekvaliteten"*. Trondheim: Dronning Mauds Minnes Høgskole. DMMHs publikasjonsserie nr. 2/2002.

- Tjessem, E.B. (2004). *På vei mot det nye språket. TRAS i et andrespråkperspektiv. Mastergradsavhandling i lesevitenskap*. Universitetet i Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Tobiassen A.E., Døving E. (2006). Kompetanseutvikling i arbeidslivet: Forskning med implikasjoner for offentlig politikk. *Søkelys på arbeidsmarkedet*. 1:51–61.
- Turmo A. (2004). Scientific literacy and socio-economic background among 15-year-olds – a Nordic perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 48 (3): 287–305.
- Turmo A., Guttersrud Ø., Elstad E., Olsen R.V. (2009). The impact of attending after-school care schemes on science achievement in primary school: A Norwegian study. *International Journal of Educational Research*. 48 (5): 331–341.
- Tyler J.H., Lofstrom M. (2009). Finishing High School: Alternative Pathways and Dropout Recovery. *Future of Children*. 18: 77–103.
- Utdanningsdirektoratet (2005): *Gi rom for Lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet for 2003–2007*. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet (2009). Utdanningsspeilet 2008. *Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vincent C., Ball S. J., Kemp S. (2004). The social geography of childcare: making up a middle-class child. *British Journal of Sociology of Education*. 25 (2): 229–244.
- Vogt K.C. (2008). Er frafall fra videregående skole et kjønnsproblem? *Tidsskrift for Samfunnsforskning* 49:517–541.
- Wagner Å.K.H. (2004). *Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge? En studie av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 10-åringers leseresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001*. Universitetet i Stavanger: Lesesenteret.
- Walker D., Greenwood C., Hart B., Carta, J. (1994). Prediction of School Outcomes Based on Early Language Production and Socioeconomic Factors. *Child Development*. 65 (2): 606–621.
- Wasik B.A., Slavin R.E. (1993). Preventing early reading failure with one-to-one tutoring: A review of five programs. *Reading Research Quarterly*. 28 (2): 179–200.
- Weigel D.J., Martin S.S., Bennett K.K. (2010). Pathways to literacy: connections between family assets and preschool children's emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Research*. 8 (1): 5–22.
- Wigfield A., Eccles J.S., Mac Iver D., Reuman D.A., Midgley C. (1991): Transition during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-

perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology* 27(4): 552–565.

Winsvold A., Gulbrandsen L. (2009). *Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. Oslo: NOVA Rapport 02/2009.

Whitehead M. (2004). Sprachliche Bildung und Schriftsprachkompetenz (literacy) in der frühen Kindheit, in: W. E. Fthenakis and P. Oberhuemer (Eds.), *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. 295–311.

Wollscheid S. (2008). *Lesesozialisation in der Familie. Eine Analyse mit Zeitbudgetdaten*. Wiesbaden: VS Verlag fuer Sozialwissenschaften.

Zubrick S.R., Taylor C.L., Rice, M.L., Slegers, D.W. (2007). Late language emergence at 24 months: An epidemiological study of prevalence, predictors, and covariates. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 50 (6): 1562–1592.

Øia T. (2007). Flinke jenter og gutter i utakt, in: Å. Strandbu and T. Øia (Eds.), *Ung i Norge. Skole, fritid og ungdomskultur*. Oslo: Cappelen, 62–83.