KUNNSKAPSSENTER
FOR UTDANNING

FRAFALL I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING

EN SYSTEMATISK KUNNSKAPSOVERSIKT

SØLVI LILLEJORD, KRISTOFFER HALVORSRUD, ERIK RUUD, KONRAD MORGAN, TOR FREYR, PEDER FISCHER-GRIFFITHS, OLE JOHAN EIKELAND, TROND EILIV HAUGE, ANNE DÅSVATN HOMME, TERJE MANGER, LARS JOHANNESSEN KIRKEBØEN, ASTRID MARIE JORDE SANDSØR.

KUNNSKAPSSENTER FOR UTDANNING
BESØKSADRESSE: Drammensveien 288, 0283 Oslo
POSTADRESSE: Postboks 564, NO-1327 Lysaker

REFERANSE NR: KSU 1/2015
PUBLISERT: April 2015
FOTO: www.colourbox.com

TITTEL: *FRAFALL I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING*

REFERANSE: Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme, A. D., Manger, T., Kirkebøen, L. J. & Sandsør, A. M. J. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no

FINANSIERING: Denne rapporten er finansiert gjennom et oppdrag fra Kunnskapsdepartementet.

FORSKERGRUPPE:
Professor Terje Manger, Universitetet i Bergen.
Professor emeritus Trond Eiliv Hauge, Universitetet i Oslo.
Forsker II Anne Dåsvatn Homme, Uni Research Rokkansenteret.
Forsker II Lars Johannessen Kirkebøen, SSB
Forsker Ole Johan Eikeland, Eikeland forskning og undervisning.
Stipendiat Astrid Marie Jorde Sandsør, Universitetet i Oslo.

RETTIGHETER: © 2015 Kunnskapssenter for utdanning, Norges forskningsråd, Oslo. Det er tillatt å sitere fra denne rapporten for forskningsbruk eller annen ikke-kommersiell bruk – forutsatt at gjengivelsen er korrekt, at rettigheter ikke påvirkes og at den siteres korrekt. All annen bruk krever skriftlig tillatelse.

INNHOLDSFORTEGNELSE

Sammendrag **3**

1.0 Effektstudier og gode beskrivelser av intervensjoner **7**
1.1 Omfang av kunnskapsoversikten – problemstilling 7
1.2 Etablering av forskergruppe og internasjonal kontakt 7
1.3. Frafall fra videregående – et problem for velferdsstaten Norge? 8
> *1.3.1 Årsaker til frafall fra videregående – et komplekst bilde* *10*
> *1.3.2 Tiltak mot frafall i Norge – finnes det et mønster?* *11*
> *1.3.3 Kategorier av tiltaksformer* *13*
> *1.3.4 Veien videre* *17*

2.0 Systematiske kunnskapsoversikter om frafall **18**
2.1 Campbells systematiske kunnskapsoversikt (Wilson m.fl. 2011) 18
2.2 Effektstudier – hva er det og hva kan vi lære av dem? 21
2.3 Andre systematiske kunnskapsoversikter 22
2.4 Oppsummering 25

3.0 Kunnskapssenterets systematiske kunnskapsoversikt **27**
3.1 Prosess og forankring 27
3.2 Hva er en systematisk kunnskapsoversikt? 28
3.3 Søkestrategi 28
3.4 Inklusjons- og eksklusjonskriteriene – avgrensing og innramming 29
3.5 Referansehåndtering 29
> *3.5.1 Trinn 1, screening basert på gjennomgang av tittel og sammendrag* *30*
> *3.5.2 Trinn 2, screening basert på gjennomgang av studiene i fulltekst* *31*
> *3.5.3 Kartlegging, "mapping"* *32*
3.6 Utvidet søk 32
3.7 Oppsummering 34

4.0 En systematisk gjennomgang av forskningslitteraturen **35**
4.1 Tiltak rettet mot oppmøte og atferd 37
> *4.1.1. Oppmøtekoordinatorer* *37*
> *4.1.2 Rapportering av skulk* *39*
> *4.1.3 Atferdsregulering* *40*
4.2 Tiltak i form av veiledning og oppfølging av risikoutsatte elever 41
> *4.2.1 Veiledning som involverer aktører på skolen* *41*
> *4.2.2 Veiledning på skolen av eksterne aktører* *44*
4.3 Tiltak i form av kurs som forberedelse for videre utdanning 45
4.4 Andre tiltak 48
4.5 Oppsummering 49

5.0 Tverrgående tema i tiltak mot frafall som har effekt **52**

5.1 Tema 1: Relasjonsbygging 52
5.2 Tema 2: Sammenhenger mellom nivåer 53
5.3 Tema 3: Tilslutning blant ansatte og elever 54
5.4 Tema 4: Tidlig innsats 54
5.5 Tema 5: Systematikk 55
5.6 Oppsummering 55

6.0 Konklusjon, funn og kunnskapshull 57
6.1 *Hvordan* tiltak implementeres har stor betydning 57
6.2 Tiltakspakker og enkle intervensjoner 58

7.0 Anbefalinger 60
7.1 Implementering av tiltak 60
7.2 Forskningsdesign 62
7.3 Tiltakskategorier 62

Litteratur 64

Vedlegg 66
Vedlegg 1: Oppdragsbrev 66
Vedlegg 2: Søkestreng fra Campbell Systematic Reviews 2011:8 70
Vedlegg 3: Effektstudier av tiltak mot videregående frafall: Verdt et (systematisk) forsøk! 71
> *Introduksjon 71*
> *Metoder for å finne en kausal sammenheng 71*
> *Grupper av intervensjoner 72*
> *Målrettede tiltak 73*
> *Generelle tiltak 75*
> *Fritt skolevalg 76*
> *Skolestruktur 77*
> *Insentiver 78*
> *Informasjon og foreldreinvolvering 79*
> *Referanser 79*
Vedlegg 4: Kilder for litteratursøk 81
Vedlegg 5: Vurdering på fulltekst 82
Vedlegg 6: Kartlegging (mapping) 84

SAMMENDRAG

Det er enighet i OECD-området om at frafall representerer et stort samfunnsproblem både fordi det er dyrt for samfunnet og fordi det har store kort- og langsiktige konsekvenser for den som ikke fullfører utdanningen sin.

Oppmerksomheten rundt frafallsproblematikken er stor, ikke bare i Norge, men i alle de landene vi vanligvis sammenligner oss med. Fordi mange andre land forsøker å redusere frafall og finne ut hva som kan gjøres for å øke gjennomføringen, forskes det mye på frafall. Derfor er det mye å lære av tiltak som prøves ut andre steder. Selv om utdanningssystemer og -kulturer varierer, er det store likhetstrekk når man ser nærmere på konkrete utdanningspraksiser eller forventninger og behov hos den enkelte elev eller grupper av elever.

Ettersom tiltakene som blir beskrevet i den internasjonale litteraturen skal omtales på en måte som gjør dem relevante for norske forhold, innledes den systematiske kunnskapsoversikten med en kort gjennomgang av norsk forskning på frafall og ulike tiltak og programmer som har vært satt i gang her i landet. Gjennomgangen viser at mange forskere har brukt elev/registerdata for å finne årsaker til frafall. Disse analysene gir et godt innblikk i hvorfor så mange faller fra og hvilke grupper som er spesielt utsatt. Likevel gir ikke denne forskningen svar på hvilke tiltak som er mest effektive og som praksisfeltet og beslutningstakere bør investere tid og penger i. Flere norske forskere med god innsikt i frafallsproblematikk påpeker derfor at det nå også trengs mer målrettede intervensjoner som følges med metodisk robuste målinger av effekter av tiltak. Utprøvinger kan for eksempel skje gjennom randomiserte kontrollerte forsøk som undersøker hvilke strategier som virker, under hvilke omstendigheter og for hvem. Slike forsøk må suppleres med gode beskrivelser av tiltaket som gir konkrete anbefalinger om hvordan det skal utføres dersom det skal ha sin ønskede effekt. Slike prosedyrer vil støtte en mer systematisk kunnskapsutvikling i utdanningssektoren.

I oppdraget fra KD forventes det at Kunnskapssenter for utdanning bygger videre på en systematisk kunnskapsoversikt fra Campbell Collaboration, Wilson m. fl. (2011): *Dropout Prevention and Intervention Programs: Effects on School Completion and Dropout Among School-Aged Children and Youth: A Systematic Review*. I kapittel 2 beskrives denne og andre systematiske kunnskapsoversikter samt litteraturgjennomganger av høy kvalitet som er tilgjengelige i Kunnskapssenterets kunnskapsbase, og som har samlet og analysert studier om frafall. Når Kunnskapssenteret bygger på nyere forskning som er oppsummert av flere forskergrupper uavhengig av hverandre, dannes et solid grunnlag for de konklusjonene som blir trukket. Den oppsummerte forskningen som omtales i kapittel 2 baserer seg ofte på effektstudier, derfor inneholder også kapitlet en forklaring på hva som menes med effektstudier. Wilson m. fl. (2011) har gått gjennom effektstudier av enkelttiltak og programmer, og finner effekt av noen tiltakskategorier, men kan ikke entydig fastslå hvilke som har større effekt enn andre. Forskerne ønsker derfor ikke å anbefale en bestemt tiltakskategori fremfor andre, men sier at den viktigste konklusjonen i forskningslitteraturen er at man må sette inn tiltak mot frafall, tilpasse tiltakene til lokale forhold og gjennomføre dem på en skikkelig måte. Noen tiltakskategorier peker seg likevel ut som mer effektive enn andre, blant annet veiledning og tidlig identifikasjon av problemer samt at man griper inn raskt når problemer oppstår. Implementeringskvalitet har stor betydning for resultatet av et tiltak. Det handler blant annet om at tiltaket blir tilpasset lokal kontekst og tilgjengelige ressurser, samt at man gjennomfører det slik det er intendert. Hovedbudskapet i forskningen er altså at det er viktig at man gjør noe, og at hvordan man gjør det har stor betydning for om tiltaket skal lykkes. Kunnskapssenter for utdanning har brukt samme

søkestreng som Wilson m. fl. (2011), men har avgrenset søkene til perioden 2010-2014, i motsetning til Wilson m. fl., som søkte etter studier i perioden 1985-2010. I tillegg er det gjort håndsøk, samt et separat søk etter økonomilitteratur, som presenteres i vedlegg 3 til rapporten.

I kapittel 3 beskrives arbeidet med den systematiske kunnskapsoversikten. Mens det kan være mange momenter som er av interesse for frafallsproblematikken, er målet i en systematisk kunnskapsoversikt å finne den mest mulig *relevante* litteraturen. Det vil si forskning som kan besvare spørsmålet som oppdragsgiver ønsker besvart og som nedfelles i kunnskapsoversiktens scope, eller problemstilling. Kunnskapssenterets systematiske kunnskapsoversikt har følgende scope:

Hvilke tiltak eller programmer forebygger frafall i videregående opplæring, eller tilbakefører ungdom utenfor opplæring og arbeid og hvordan beskrives disse tiltakene i forskningslitteraturen?

Kapitlet beskriver hvordan søkene er gjennomført og hvordan de studiene som er funnet har blitt sortert og behandlet. Ved hjelp av søkestrengen er det søkt i syv ulike databaser, og identifisert 3.199 studier med potensiell relevans. Gjennom et systematisk arbeid med inklusjon og eksklusjon etter bestemte kriterier, inngår 26 studier i denne kunnskapsoversikten. Det er både systematiske kunnskapsoversikter, fagfellevurderte artikler, avhandlinger og "working papers". Kunnskapssenter for utdanning har ikke klart å identifisere studier i perioden 2010-2014 som har undersøkt tilbakeføring av ungdom utenfor opplæring og arbeid til utdanning.

I oppdraget står to tema sentralt: Kunnskapssenter for utdanning skal identifisere intervensjonsstudier som har vist dokumentert effekt og beskrive (så detaljert som mulig) hvordan intervensjonene har blitt gjennomført for å få denne effekten. I kapittel 4 beskrives derfor noen utvalgte studier inngående. Etter en gjennomgang av de 26 inkluderte studiene som er publisert i perioden 2010-2015, identifiserte forskergruppen følgende tre tiltakskategorier hvor enkeltstudier både beskriver intervensjonene som er gjennomført på en god måte og undersøkelsene har høy kvalitet og relevans for politikkutforming og praksis:

1. Tiltak rettet mot oppmøte og atferd
2. Tiltak i form av veiledning
3. Tiltak i form av kurs som forberedelse til neste utdanningsnivå

Disse kategoriene samsvarer med Wilson m. fl (2011), som finner at tiltakskategoriene *Attendance monitoring* (altså tiltak rettet mot oppmøte) *Mentoring, counceling* (altså veiledning), og *College-oriented programming og Supplemental academic services* (altså tiltak som forberedelse til neste utdanningsnivå) har effekt (se kapittel 2 for en oversikt over Campbells tiltakskategorier). Primærstudiene fra søket Kunnskapssenter for utdanning har gjennomført, og som beskriver tiltak, presenteres i detalj i kapittel 4. Her nevnes også andre aktuelle tiltak med effekt, og i tillegg gis det en grundig presentasjon av flere effektstudier i vedlegg 3.

Det første tiltaket som beskrives i kapittel 4 – tiltak rettet mot oppmøte og atferd – handler om å etablere og opprettholde relasjoner mellom personer som normalt ikke er mye i kontakt med hverandre, men som alle har ansvar for elevene. En studie fra Israel har fulgt arbeidet til såkalte oppmøtekoordinatorer, som samler informasjon og finner mønstre i informasjonen. De sikrer at det blir grepet fatt i problemene før de får utviklet seg ved å få de som har ansvar til faktisk å gjøre noe med problemer som avdekkes. De sørger for å koordinere enkeltpersoner med ulike ansvarsområder, får dem til å snakke sammen, slik at det de bestemmer seg for å gjøre blir mest mulig treffsikkert. Stikkordene i dette tiltaket er kunnskap, relasjoner og ansvarsmobilisering. Når informasjon blir samlet, bearbeidet og presentert på overbevisende måter, gir det respekt i systemet og gjør det lettere for alle å se hva som må gjøres. Innføringen av et elektronisk system har ikke bare forenklet koordineringen av arbeidet rundt eleven. Manuelt arbeid med store datamengder kan gjøre at man "drukner" i informasjon og får problemer med å prioritere. Det elektroniske systemet som beskrives i denne studien prosesserer ikke bare informasjonen raskere, men kommer også med anbefalinger basert på data som mates inn i det. Forskerne sier at tiltaket bidrar til å utvikle et styrkende og beskyttende faglig og sosialt *lag* rundt eleven, i form av et tett koblet partnerskap med ansvarlige voksne som har ett mål: de vil at eleven skal fullføre. En annen studie i samme tiltakskategori viser at konsekvent registrering av skulk og tettere oppfølging av elever som skulker, er et enkelt tiltak som kan ha effekt.

I den andre tiltakskategorien i kapittel 4 undersøkes

betydningen av veiledning. Et interessant poeng i de studiene som blir presentert der, er at de tar i bruk ressurser som man i en utdanningskontekst ofte ikke tenker på som ressurser. I det første eksempelet er det eldre elever som får systematisk opplæring og veiledning slik at de kan fungere som faddere for yngre elever. I et annet eksempel brukes ressurser utenfor skolen i form av en privat organisasjon som stiller opp med støtte og veiledning til elever og familiene deres. Også i denne tiltakskategorien fremhever forskerne betydningen av sterke relasjoner preget av tillit. God kontakt kommer ikke av seg selv. Det tar tid å bygge tillit, og relasjoner må vedlikeholdes. I begge formene for veiledning – om den gjennomføres av aktører i skolen eller om man henter inn eksterne aktører – understrekes det at tiltaket bidrar til at de unge som er i målgruppen tilegner seg en form for relasjonell kompetanse som de kan bruke i flere livssituasjoner. En annen interessant påpekning i denne tiltakskategorien er at det er nødvendig å se det faglige og sosiale arbeidet som skjer i skolen i sammenheng, ikke som atskilte aktiviteter. Faglig og sosial læring henger sammen og fungerer gjensidig styrkende. En konsekvens av en slik innsikt er at faglig og sosialt arbeid må kobles tettere sammen, gjerne ved at sosiale aktiviteter integreres bedre i det faglige arbeidet. Tiltaket legger også opp til at elevene får *prøvd* ulike sider ved seg selv gjennom praktiske øvelser i mange forskjellige situasjoner og sammenhenger.

Den tredje tiltakskategorien som beskrives i kapittel 4 er kurs som forbereder elever i videregående opplæring på høyere utdanning ved å la dem få ta kurs som ligger på neste utdanningsnivå. Man kan tenke seg at det samme kan gjøres ved å tilby elever på ungdomstrinnet kurs på videregående nivå, eller å forberede elever i videregående på yrkeslivet – for eksempel som lærling eller gjennom traineeordninger. Dette er kjente tiltakstyper også i norsk videregående opplæring, og det kan være inspirasjon å hente i noen av tiltakene som blir presentert i forskningslitteraturen. En tanke bak slike tiltaksformer er at det av og til kan være helt nødvendig å hjelpe elever til å se fremover. Det er ikke alltid like lett for ungdom å fullt ut skjønne relevansen av det de holder på med eller å se at det kan bli nyttig i fremtiden. For elever som i kortere eller lengre perioder opplever meningstap, kan nettopp et fremtidsperspektiv fungere som en støtte og inspirasjon til å holde ut. De får et annet blikk på utdanningens betydning, møter andre utfordringer, får anledning til å strekke seg faglig, oppdager kanskje at høyere utdanning eller yrkeslivet er mer interessant eller mindre annerledes enn de har trodd.

Felles for alle tiltakskategoriene som blir presentert i kapittel 4, er at de omtaler frafall som et komplekst problem. Fordi det overskrider tradisjonelle skiller og ansvarsområder, må det angripes systematisk. Mange elever får motstridende signaler om betydningen av utdanning – i vennegruppen, i nabolaget, hjemme og på skolen. I utdanningssektoren er det mange voksne med ansvar for eleven, og deres arbeidsoppgaver er ikke alltid like godt koordinert. Derfor er det viktig at tiltak som settes i gang på skolen gir et konsistent budskap til elevene om at hele skolen står samlet bak ønsket om at eleven skal lykkes, det vil si fullføre og bestå. Mange av tiltakene går ut på å etablere relasjoner mellom skolen og lokalmiljøet og å styrke relasjonene internt på skolen. Aller viktigst er det kanskje å forstå tiltak mot frafall som omsorgstiltak. Mange elever er "vant" til å bli oppfattet som et problem. Derfor må ikke frafallstiltakene sende signaler til eleven om at han eller hun er et problem som "systemet" skal ordne.

I kapittel 5 analyseres de inkluderte studiene som ble beskrevet i kapittel 4 på tvers. Når resultater og fremgangsmåter i de enkelte tiltakene ses i sammenheng, fremtrer mønstre som viser hvilke forutsetninger forskningslitteraturen finner må være til stede for at man skal lykkes med tiltak for å redusere frafall. Følgende fem forutsetninger, som handler om implementeringskvalitet, må være til stede for at tiltak skal ha effekt på frafall: For det første sørger de som lykkes med tiltak for at det etableres og opprettholdes sterke og tillitsskapende relasjoner mellom aktører i og utenfor skolen. For det andre passer de på at det er kontakt mellom nivåene, for eksempel mellom ungdomstrinn og videregående eller skole og kommune. For det tredje har tiltak som lykkes bred oppslutning blant alle deltakende aktører. Slik oppslutning kommer ikke av seg selv, men må integreres som en del av tiltaket. For det fjerde lykkes man om man griper inn tidlig og ikke lar problemene bli for store før man handler. For det femte preges vellykkete tiltak av stor systematikk – både i planleggings- igangsettings- og gjennomføringsfasen.

I kapittel 6 blir de tre tiltakskategoriene som er identifisert gjennom Kunnskapssenterets søk i perioden 2010-2014 sett i sammenheng med tidligere forskning. Både kontroll av oppmøte, veiledning og kurs som forberedelse til videre utdanning er til-

takskategorier som Wilson m.fl. (2011) og flere nyere systematiske kunnskapsoversikter finner har effekt. De tre tiltakskategoriene har derfor solid forankring i forskningen. Kapitlet tar også opp spørsmålet om at i hvilken grad et tiltak får effekt eller ikke kan handle om hvordan tiltaket har blitt iverksatt. Altså at hvordan man planlegger, iverksetter og følger opp tiltak er like viktig som *hva* man gjør. Når Wilson m.fl. (2011, s. 10) understreker betydningen av implementeringskvalitet, handler det om hvordan tiltaket blir tilpasset de lokale rammebetingelsene, hvordan ressursene blir brukt og hvordan tiltaket blir fulgt opp av alle involverte parter. I flere av de 26 artiklene som er gjennomgått rapporterer forskere om at et bestemt tiltak har hatt høy effekt fordi implementeringskvaliteten var høy, mens andre mistenker at lav implementeringskvalitet kan være en grunn til at det tiltaket de har undersøkt har hatt mindre eller ingen effekt på frafall eller assosierte risikofaktorer. Dette er viktig å ta med seg når tiltak skal prøves ut i en norsk kontekst.

Det er imidlertid noen tiltak som oftere får dokumentert effekt enn andre, for eksempel veiledning og andre tiltak som tar sikte på å etablere omsorgsfulle relasjoner preget av balanse mellom krav og støtte rundt eleven. Forskningen som er gjennomgått viser også entydig at det er viktig å tilpasse tiltaket til de problemene man har. Brede tiltak kan være nødvendige når problemene er store. Hvis problemet er mer avgrenset, egner mindre og mer målrettede tiltak seg bedre. Kapitlet viser også at mens reformer og bredt anlagte tiltak kan ha effekt, kan det i ettertid være vanskelig å vite hva det var i tiltaket eller reformen som hadde effekt. Det er forståelig at man ønsker å angripe bredt når problemene er store, i håp om at *noe* virker. Man kan likevel få et problem med evalueringen, siden det er spesielt utfordrende å identifisere hva som har hatt effekt i omfattende tiltakspakker eller reformer. Ettersom det er for ressurskrevende å holde stor oppmerksomhet på mange forskjellige tiltak over lang tid, kan man i verste fall risikere å falle tilbake til situasjonen slik den var før tiltaket startet. Effekten kan dermed avta etter en stund – også dette uten at man helt vet hvorfor. Senere setter man i gang en ny reform eller et nytt bredt tiltak. Ikke bare er dette en svært ressurskrevende måte å arbeide på – den bidrar heller ikke til å styrke utdanning som et kunnskapsfelt. Riktignok kan bredt anlagte reformer sette systemet under press, men de fører ikke nødvendigvis til den *læringen* i systemet som hjelper aktørene til å vite hvordan de skal ivareta det ansvaret de har.

Kapittel 6 identifiserer dessuten noen kunnskapshull. Det vil si at Kunnskapssenterets systematiske søk og gjennomgangen av flere systematiske kunnskapsoversikter ikke har fanget opp studier som har sett på disse temaene. Det gjelder ledelsens betydning for frafall, forhold ved skolens psykososiale miljø (som mobbing, plaging, erting) med betydning for frafall og tilbakeføring av elever utenfor utdanning eller arbeidsliv til utdanning.

I kapittel 7 anbefales prosedyrer for tiltak mot frafall. Kunnskapsoversikten viser at det er en klar sammenheng mellom implementeringskvalitet og effekten av tiltak for å redusere frafall eller øke gjennomføringen i videregående opplæring. Kunnskapsoversikten har identifisert tiltak rettet mot oppmøte/adferd, veiledning og forberedende kurs til videre utdanning som tre tiltakskategorier forskningen viser kan ha effekt. Forskningsgjennomgangen viser dessuten at utdanningssektoren ved implementering av tiltak ikke har vært tilstrekkelig oppmerksom på at det skal være mulig å forske på tiltaket. Et gjennomtenkt design er en forutsetning for systematisk kunnskapsbygging. Det er bred enighet blant forskere om at randomiserte kontrollerte forsøk er den mest pålitelige metoden når man skal dokumentere effekt av tiltak, men det blir avdekket få slike studier i denne kunnskapsoversikten. Kunnskapssenter for utdanning anbefaler derfor at:

- Skoleeiere og skoleledere har særlig oppmerksomhet på implementeringskvalitet, og tilpasser implementering av tiltak til lokale forhold blant annet ved at involverte parter får opplæring, veiledning og oppfølging
- Skoleeiere og skoleledere benytter anerkjente forskningsdesign ved implementering av tiltak, særlig randomiserte kontrollerte forsøk
- Skoleeiere og skoleledere tar hensyn til innsikter i de beskrevne tiltakskategoriene adferd/oppmøte, veiledning og forberedende kurs til videre opplæring.

1.0 EFFEKTSTUDIER OG GODE BESKRIVELSER AV INTERVENSJONER

8. desember 2014 fikk Kunnskapssenter for utdanning i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å utarbeide en systematisk kunnskapsoversikt om frafall i videregående opplæring (Vedlegg 1). Fra norsk forskning vet vi mye om kjennetegn ved elever som ikke fullfører. Dette er imidlertid den første norskspråklige systematiske gjennomgangen av tiltak som har til hensikt å bedre gjennomføringen ved å redusere frafallet. Kunnskapsoversikten inngår som del av kunnskapsgrunnlaget i "Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring"[1]. Et mål med programmet er at fylker og skoler skal arbeide mer kunnskapsbasert med tiltak for å bedre gjennomføringen. Utvalgte skoler skal prøve ut et knippe tiltak som kunnskapsgrunnlaget gir grunn til å tro kan være effektive. Denne rapporten fra Kunnskapssenter for utdanning er et første steg i identifiseringen av mulige effektive tiltak.

Den systematiske kunnskapsoversikten samler og syntetiserer tiltak som har vært prøvd ut og undersøkt gjennom forskning. Rapporten beskriver tiltak som har dokumentert effekt på frafall i videregående opplæring. I tillegg til å vurdere studienes kvalitet og relevans, beskriver rapporten grupper av tiltak (tiltakskategorier) og enkelttiltak som har hatt effekt. Et mål med den systematiske kunnskapsoversikten er å gi programmet et solid grunnlag for å vurdere *hvilke* tiltak som bør utprøves systematisk og *hvordan* tiltakene bør utformes og implementeres.

1.1 OMFANG AV KUNNSKAPSOVERSIKTEN – PROBLEMSTILLING

Den systematiske kunnskapsoversikten bygger på Campbell Systematic Review 2011:8 *Dropout Prevention and Intervention Programs: Effects on School Completion and Dropout among School-aged Children and Youth*. Kunnskapssenter for utdanning har brukt Campbells søkestreng og gjennomført søk i forskningslitteraturen etter 2010. Disse kriteriene har vært fulgt i søkene:

- Studiene må ha et statistisk mål på hvor effektive tiltakene/programmene har vært, dvs. at det må være eksperimentelle (RCT eller kvasi-eksperimentelle studier), eventuelt studier med matching eller andre statistiske kontroller som estimerer (korrelasjon eller) kausale effekter av tiltak for utfallene.
- Kunnskapsoversikten skal omfatte tiltak for bedre gjennomføring som skjer på skolen, tilknyttet skolen eller utenfor skolen.
- Studiene må ha en utfallsvariabel som direkte eller indirekte representerer gjennomføring eller frafall, eventuelt kan søket også inkludere studier av tiltak for å forbedre forhold som har betydning for sannsynligheten for å fullføre, men som ikke har frafall eller nært relaterte utfall som formål. Eksempler kan være bedre faglige ferdigheter, ikke-kognitive ferdigheter og psykisk helse. Dette vil imidlertid være en utvidelse av søkestrategien i Campbell rapporten og må vurderes opp mot ressursene som er tilgjengelig for oppdraget.
- Grålitteratur må inkluderes i søket.

Følgende problemstilling er formulert for den systematiske kunnskapsoversikten:

Hvilke tiltak eller programmer forebygger frafall i videregående opplæring, eller tilbakefører ungdom utenfor opplæring og arbeid og hvordan beskrives disse tiltakene i forskningslitteraturen?

1.2 ETABLERING AV FORSKERGRUPPE OG INTERNASJONAL KONTAKT

Kunnskapssenter for utdanning etablerte en forskergruppe med følgende deltakere: Professor Terje Manger (UiB); Professor emeritus Trond Eiliv Hauge

1 https://www.regjeringen.no/nb/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/Bedre-gjennomforing-i-videregaende-/id2005356/

Illustrasjonsfoto: Colourbox

(UiO); Forsker II Anne Dåsvatn Homme (Uni Research Rokkansenteret): Forsker II Lars Johannessen Kirkebøen (SSB); Forsker Ole Johan Eikeland (Eikeland forskning og undervisning) og stipendiat Astrid Marie Jorde Sandsør (UiO). Til sammen har gruppen den tverrdisiplinære kunnskapen som er nødvendig for å kunne ivareta oppdragets kompleksitet. Deltakerne kjenner også ulike sider ved frafallsproblematikken i Norge gjennom egen forskning og deltakelse i sentralt initierte programmer som NY GIV m.v. Det er avholdt tre samlinger med forskergruppen: 20.-21. januar, 18.-19. februar og 19.-20. mars. På samlingen 18.-19. februar deltok også tre representanter fra Kunnskapsdepartementet og en fra Utdanningsdirektoratet.

Ettersom Kunnskapssenter for utdanning skulle bygge på Campbells systematiske kunnskapsoversikt fra 2011, ble det gjennom professor Eamonn Noonan, Campbell Norway, tatt kontakt med Emily Tanner-Smith, medforfatter på Campbell review fra 2011. Hun skulle delta på den andre prosjektsamlingen 18.-19. februar 2015, men ekstreme værforhold gjorde at alle fly ble kansellert den dagen Tanner-Smith skulle reise. Kunnskapssenter for utdanning har senere vært i mailkontakt med Sandra Wilson, hovedforfatter på rapporten, for å få adgang til kodingen de har benyttet på primærstudiene. Dette har ikke lyktes.Professor David Wilson ved George Mason University, som er statistiker i Campbell-nettverket, har gitt Kunnskapssenter for utdanning tilgang til deres kalkulator for estimering av effektstørrelse og makroer i SPSS. 12. mars besøkte ansatte ved Kunnskapssenter for utdanning EPPI-senteret ved University College London for å presentere arbeidet og få råd for videre arbeid.

1.3. FRAFALL FRA VIDEREGÅENDE – ET PROBLEM FOR VELFERDSSTATEN NORGE?

Det er et uttalt politisk mål i Norge at flest mulig skal fullføre videregående opplæring, og utdanning betraktes som stadig viktigere for å sikre arbeidsplasser i en kunnskapsbasert økonomi[2]. Meld. St. 12 (2012–2013), *Perspektivmeldingen 2013*[3], anslår

2 NOU (2014): Fagskolen – et attraktivt utdanningsvalg, Norges offentlige utredninger 2014: 14. Oslo (s. 22)

3 https://www.regjeringen.no/contentassets/0825e498ab40465ea3836b06bebd6b93/no/pdfs/stm201220130012000dddpdfs.pdf (lastet ned 15.02.15)

nåverdien av fremtidig arbeidsinnsats – eller humankapitalen – til 81 prosent av Norges nasjonalformue. Fordi arbeidsmarkedet stiller høyere krav til arbeidstakernes kompetanse, er høyt frafall både et ressurs- og et kompetanseproblem.

Justert for lokale kostnader er utgiftene per elev i Norge høyere enn gjennomsnitt i OECD-området. Norge bruker 50 prosent mer enn gjennomsnitt for medlemslandene i OECD på videregående opplæring, og 40 prosent mer per elev enn Sverige[4]. Det høye kostnadsnivået i Norge henger blant annet sammen med et spredt bosetningsmønster. For hvert årskull beregnes de samfunnsmessige kostnadene ved frafall til omtrent fem milliarder kroner. Fordi mange av dem det gjelder risikerer å bli ekskludert fra arbeidslivet og kan få helsemessige problemer senere i livet, kan en økning med 10 prosentpoeng fra 70 til 80 prosent som gjennomfører videregående med bestått spare samfunnet mellom 5,4 og 8,8 milliarder kroner årlig[5]. Om det ikke lar seg gjøre å få alle gjennom videregående opplæring med bestått, er det nødvendig å redusere frafallsraten så mye som mulig.

Ferske tall fra SSB bekrefter at frafall fra videregående er et stort problem i Norge[6]. 71 prosent av elevene i kullet fra 2008 (målt fram til 2013), fullførte videregående med bestått i løpet av perioden. Selv om dette var en økning med to prosentpoeng fra 2007-kullet, hadde 29 prosent av 2008-kullet ikke fullført og bestått videregående opplæring i løpet av fem år. Andelen som fullfører med bestått i løpet av fem år har fluktuert mellom 68 og 72 prosent for elevkullene som begynte videregående i tidsrommet mellom 1994-2003[7]. Dersom man ser på tall for andelen som fullfører og består etter ti år, øker imidlertid fullføringsraten med omkring 6 prosentpoeng sammenlignet med tall for fem år etter at elevene begynte på videregående[8]. I målinger av forventet andel unge som vil fullføre videregående opplæring, kommer Norge likevel dårlig ut i forhold til mange andre OECD-land hvor det foreligger sammenlignbare data[9].

Siden elever som fullfører grunnskolen i Norge i dag har rett til videregående opplæring, begynner rundt 96-97 prosent av elevene som har fullført grunnskolen rett på videregående opplæring[10]. Bø m.fl. (2013) har identifisert to avvikende løp fra dette: noen utsetter oppstart av helsemessige årsaker eller for å prioritere en jobb for kortere eller lengre tid, mens andre aldri starter videregående opplæring i det hele tatt[11]. Selv om utdanning er hovedaktiviteten til de unge, viser arbeidskraftundersøkelsen i 2011 at 36 prosent av 15-19-åringene var i jobb. I 2008 var prosenten enda høyere (44 prosent). I 2011 jobbet 71 prosent av de yrkesaktive i aldersgruppen 15-19 år kort deltid (dvs. mindre enn 20 timer i uka) og som oftest ved siden av skolegang. Bare 10 prosent av de yrkesaktive i aldersgruppen 15-19 år jobbet heltid[12].

Lik og gratis adgang til en inkluderende utdanning står høyt på den politiske agendaen i Norge[13]. Et ønske om å overskride tradisjonelle skiller mellom teoretisk og yrkesrettet utdanning ved hjelp av strukturgrep, drev utviklingen av en felles videregående skole i 1974[14]. Etter denne reformen gikk flere rett fra ungdomsskole til videregående opplæring[15]. Dette ga kapasitetsproblemer, særlig på de yrkesrettede utdanningene hvor enkelte ikke fikk lærlingplass. Med innføringen av Reform 94 ble videregående opplæring en lovfestet *rettighet*. Alle som hadde fullført grunnskolen fikk rett til ett av tre valg av utdanningsretning i en treårig videregående opplæring. Læreplanverket ble revidert, 109 førsteårskurs ble redusert til 13 grunnkurs, og lærlingordningen ble knyttet til videregående. En

4 Utdanningsdirektoratet (2014): Utdanningsspeilet 2014. Oslo: Utdanningsdirektoratet (s. 48)

5 Falch, T., Johannesen, A.B. & Strøm, B. (2009): Kostnader av frafall i videregående opplæring, SØF-Rapport 08/09. Trondheim (s. 7)

6 SSB (2014a): Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2008-2013. http://www.ssb.no/vgogjen (lastet ned 17.11.14)

7 Markussen, E. (red.) (2010): Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden. TemaNord 2010: 517. København: Nordisk ministerråd (s. 14)

8 http://www.udir.no/Tilstand/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet-2013/5-Gjennomforing-i-videregaende-opplaring/53-De-fleste-fullforer-og-bestar-videregaende-opplaring/ (lastet ned 19.04.15)

9 OECD (2014a): Norway, Education at a Glance 2014 Country Notes. http://www.oecd.org/edu/Norway-EAG2014-Country-Note.pdf (lastet ned 05.02.15)

10 Aanerud, R., Holmseth, S. & Johansson, A. M. (2013): Ungdom og unge voksnes utdanning, i Sandnes, T. (red.) Ungdoms levekår. Oslo: Statistisk Sentralbyrå (s. 57)

11 Bø, T. P., Vigran, Å. & Vrålstad, S. (2013): Arbeid og arbeidsmiljø for ungdom og unge voksne, i Sandnes, T. (red.) Ungdoms levekår. Oslo: Statistisk Sentralbyrå

12 Tall i Bø m.fl. (2013, s. 84)

13 NOU (2014)

14 NOU (1991): Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle, Norges offentlige utredninger 1991: 4. Oslo

15 Hansen & Mastekaasa (2010): Reform 94 – et trendskifte i videregående utdanning?, Søkelys på arbeidslivet, nr. 3, 191-205

intensjon med Reform 94 var mer bredde tidlig i opplæringsløpet for å sikre at ungdom skulle være best mulig rustet for et arbeidsmarked i stadig endring. Innenfor yrkesrettet utdanning kunne elevene enten få yrkeskompetanse etter tre år på skole eller ta to år i skole og to år som lærling i bedrift. Hvis de ønsket å studere på høyskole eller universitet, kunne de ta det tredje året – etter to år i yrkesfaglig utdanning – som påbygning til generell studiekompetanse[16].

Evalueringer viser at Reform 94 påvirket andelen elever som fullførte yrkesrettet opplæring. Det blir ofte vist til at mens bare 30 prosent av elevene som startet på yrkesforberedende retninger i 1991 fullførte videregående med bestått, var andelen nær 60 prosent for 1994- og 1995-kullet[17]. Dette tallmaterialet er imidlertid basert på noen få kull, og ved å bruke et mer omfattende datagrunnlag fra SSB viser Hansen og Mastekaasa (2010) at Reform 94 ikke har innvirket positivt på fullføringsraten, men i stedet synes å sammenfalle med lavere gjennomstrømning. Etter Reform 94 velger flere yrkesfaglige retninger. Siden det er høyere frafall fra disse retningene enn fra de studieforberedende, blir nettoresultatet en lavere andel av fødselskullene med fullført videregående. For de ferske tallene fra SSB (2014a) for 2008-kullet var fullføringsraten for yrkesfaglige retninger nede i 57 prosent, mens fullføringsraten for studieforberedende fag til sammenligning var oppe i 83 prosent. Hansen og Mastekaasa (2010) viser til at fullføringsraten for yrkesfaglige retninger ser ut til å ha stabilisert seg på rundt 60 prosent etter Reform 94. Siden elever fra lavere sosiale bakgrunner særlig velger yrkesfaglige retninger, hvor frafallet er høyere enn fra studieforberedende, argumenterer Hansen og Mastekaasa for at Reform 94 ikke har virket etter sin hensikt med å utviske sosiale ulikheter i utdanning.

Hansen og Mastekaasa (2010) konsentrerer seg ikke om tallmateriale for personer som er født i utlandet eller med to utenlandskfødte foreldre, siden forskerne mener at dette gjør det lettere for dem å sammenligne kohortdata over tid på grunn av økt etnisk mangfold i Norge. Forskere som har sammenlignet frafall blant etniske minoritetsgrupper med majoritetsbefolkningen i Norge konkluderer imidlertid med at førstegenerasjonsmigranter – særlig med ikke-vestlig bakgrunn – ikke fullfører i like stor grad som ungdommer fra majoritetsbefolkningen[18], noe som bekreftes av ferskere tall fra SSB fra 2014[19]. Mens to av tre ungdommer blant majoritetsbefolkningen oppnådde studie- eller yrkeskompetanse etter fem år, gjaldt dette bare for omtrent halvparten av førstegenerasjonsmigranter fra ikke-vestlige land[20]. For andregenerasjonsmigranter totalt sett, derimot, har disse ungdommene tendert mot å fullføre videregående opplæring like hyppig som ungdommer fra majoritetsbefolkningen når man tar høyde for foreldrenes utdanningsnivå[21]. Også tall fra OECD viser at fullføringsraten er 17 prosent høyere for andregenerasjons- enn for førstegenerasjonsmigranter i Norge[22]. Noen forskere finner i tillegg at det har betydning hvilket land migrantene kommer fra[23].

Ferske tall fra SSB viser at 88 prosent av alle elever med foreldre som har høyere utdanning fullfører videregående med bestått i løpet av fem år; mot kun 46 prosent for elever hvor foreldre har grunnskole som høyeste oppnådde utdanning[24]. Forskere spør om man glemmer å ta hensyn til at etnisitet kan korrelere med faktorer som foreldrenes utdanningsnivå når

16 Markussen (2010, s. 123-128)

17 Utdanningsdirektoratet (2006): Kunnskapsstatus om frafall i videregående opplæring, Faktaark – februar 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet. http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Gjennomforing/5/Kunnskapsstatus_om_frafall_2.pdf (lastet ned 20.02.15)

18 Fekjær, S. N. (2006): Utdanning hos annengenerasjon etniske minoriteter i Norge, Tidsskrift for samfunnsforskning, 47, 57-93; Lødding, B. (1998): Med eller utan rett? Søkning, opptak og gjennomstrømning i videregående opplæring blant tospråklige ungdommer og voksne etter innføringen av Reform 94, NIFU rapport 19/1998. Oslo; Lødding, B. (2009): Sluttere, slitere og sertifiserte. Bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse blant minoritetsspråklige ungdommer i videregående opplæring, NIFU STEP Rapport 13/2009. Oslo

19 SSB (2014b): Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, som startet i grunnkurs for første gang angitt høst, etter status for oppnådd nivå i videregående opplæring etter fem år, kjønn og landbakgrunn. Prosent. http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2014-06-19?fane=tabell&sort=nummer&tabell=180023 (lastet ned 13.04.15)

20 SSB (2014b); Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008): Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter, NIFU STEP Rapport 13/2008. Oslo

21 SSB (2014b); Støren, L. A. & Helland, H. (2010): Ethnicity Differences in the Completion Rates of Upper Secondary Education: How Do the Effects of Gender and Social Background Variables Interplay?, European Sociological Review, 26(5), 585–601

22 OECD (2014b): Education at a Glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing (s. 64). http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en (lastet ned 09.02.15)

23 Hernes, G. (2010): Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring. Oslo: FAFO (s. 73)

24 SSB (2014a)

man finner at førstegenerasjonsmigranter har lavere fullføringsrate enn ungdommer fra majoritetsbefolkningen. Ved å undersøke dette, finner forskere at mens andelen minoriteter isolert sett har relativt begrenset betydning for elevenes resultater på videregående, virker det som om deres familiebakgrunn og prestasjoner fra ungdomsskolen er mer avgjørende[25].

1.3.1 Årsaker til frafall fra videregående – et komplekst bilde

Frafall er et sammensatt problem hvor mange årsaker kan virke sammen, og forskningen peker i ulike retninger. Noen årsaker er forskningen imidlertid forholdsvis enige om, og Eifred Markussen (2010) har gruppert disse i fire overordnede kategorier som presenteres her.

For det første vises det ofte til at skoleprestasjoner før videregående synes å ha størst innvirkning på sannsynligheten for om elever faller fra eller fullfører videregående med bestått. SSB finner at blant elever med 55 grunnskolepoeng eller mer fra ungdomsskolen bestod 99 prosent; mot 13 prosent av de med mindre enn 25 grunnskolepoeng[26]. Forskere fra SØF har også funnet ut at, kontrollert for andre faktorer, vil en økning i gjennomsnittskarakteren på ungdomsskolen med ett karakterpoeng øke sannsynligheten for at eleven fullfører videregående opplæring med nesten 30 prosentpoeng[27]. Man kan dermed se frafall fra videregående opplæring som en kumulativ negativ utvikling som har startet tidligere i elevers liv[28]. Noen forskere peker på at det å få karakterer på ungdomsskolen kan ha virket demotiverende for lavt presterende elever[29]. For det første risikerer elevene, på grunn av for svake karakterer fra ungdomsskolen, ikke å få oppfylt førstevalget sitt av utdanningsretning. I tillegg kan det være slik at enkelte av de aktuelle elevene har gledet seg til videregående og muligheten til å velge en yrkesrettet utdanning som passer bedre for dem enn fellesfagene på ungdomsskolen – for så å erfare at også yrkesrettede retninger inneholder teori. Overgangen til videregående er mer problematisk for de som mangler nødvendige basiskunnskaper fra ungdomsskolen.

For det andre er forskerne enige i at elevenes bakgrunn kan ha betydning for sannsynligheten for frafall. Problemer hjemme kan gjøre det vanskelig for eleven å konsentrere seg om skolen. Andre sosiale faktorer kan være etnisitet, klassebakgrunn og kjønn osv. Selv om bakgrunn ikke kan forklare alle tilfeller, viser tallene at sannsynligheten for å falle fra kan øke basert på elevenes bakgrunn. Dette kan forklares ut fra systematisk diskriminering, for eksempel ved at tilgangen til læreplasser er mer begrenset når eleven har etnisk minoritetsbakgrunn slik Lødding (1998) påviste i en evaluering om søkning, opptak og gjennomstrømning i videregående opplæring blant tospråklige ungdommer og voksne etter innføringen av Reform 94. Indikatorer som relaterer til klasse – blant annet foreldres utdanningsnivå og inntekt – viser at klasse har betydning, selv i et relativt egalitært samfunn som Norge[30]. Ved også å se på hvordan ulike bakgrunnsfaktorer kan virke sammen, finner man for eksempel at gutter med ikke-vestlig bakgrunn vil være dobbelt utsatt for frafall[31].

For det tredje er det også enighet blant forskerne om betydningen av identifikasjon og engasjement i forhold til skolen. Enkelte forskere legger vekt på at et misforhold mellom individet og skolen kan ha startet allerede mens elevene var i barneskole[32], eller helt ned til barnehagenivå[33]. Dette bygger ofte på studier om sosial reproduksjon[34], som vektlegger at betydningen av utdanning formidles ulikt til barn avhengig av foreldrenes klassebakgrunn. Når skolen favoriserer middelklassens verdier, vil den bidra til at flere

25 Birkelund, G. E., Hermansen, A. S. & Evensen, Ø. (2010): Skolesegregering - et problem? Elevsammensetning, frafall og karakterer i Oslo-skolen. Oslo: Oslo kommune og UiO

26 SSB (2014a)

27 Falch, T., Borge, L.-E., Lujala, P., Nyhus, O. H. & Strøm, B. (2010) Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring, SØF-rapport 03/10. Trondheim (s. 2)

28 Markussen (2010)

29 Se f.eks. Buland, T. & Havn, V. (i samarbeid med Finbak, L. & Dahl, T.) (2007): Intet menneske er en øy. Rapport fra evaluering av tiltak i Satsing mot frafall. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn; Hernes (2010)

30 Reisel, L. (2013): Is more always better? Early career returns to education in the United States and Norway, Research in Social Stratification and Mobility, 31, 49-68

31 Se f.eks. Brekke & Reisel (2012) som diskuterer den økende populariteten til interseksjonelle studier

32 Buland & Havn (2007)

33 Schjølberg, S., Lekhal, R., Wang, M. V., 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, Rapport 10. Oslo: Folkehelseinstituttet

34 Boudon, R. (1974): Education, Opportunity and Social Inequality. London: John Wiley; Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1977): Reproduction in Education, Society and Culture. London: Sage

arbeiderklasse- enn middelklassebarn faller fra videregående opplæring. I et slikt perspektiv handler det ikke først og fremst om den enkeltes kapasitet, men snarere om støtte og motivasjon fra foreldre og utdanningssystemet fra barnehage til videregående opplæring[35].

Forskere diskuterer også betydningen av konteksten opplæringen foregår i, som for eksempel i hvilket fylke i landet, for frafall fra eller gjennomføring av videregående opplæring. Falch m.fl. (2010, s. 2) finner for eksempel at særlig i yrkesfag har elever i de tre nordligste fylkene betydelig høyere sannsynlighet for å falle fra, alt annet likt, enn i resten av landet. Frafallsraten i Norge må også sees i sammenheng med at Reform 94 gjorde videregående opplæring til en rettighet. Noen elever er kanskje mindre motiverte for videregående opplæring, men begynner likevel på videregående fordi det er forventet av dem[36].

1.3.2 Tiltak mot frafall i Norge – finnes det et mønster?

Evalueringen av ulike tiltak som har blitt iverksatt for å få bukt med frafallsproblematikken i Norge viser interessante mønstre. Det finnes både forskningsprosjekter hvor frafallsproblematikken har blitt evaluert isolert sett og prosjekter hvor frafall har vært én faktor blant flere – inkludert forhold med antatt innvirkning på risiko for frafall. En rekke frafallstiltak i Norge er evaluert; for eksempel *forebyggende* tiltak for å forhindre at ungdom slutter på videregående og *interverende* tiltak som forsøker å få ungdom som allerede har sluttet til å ta opp igjen videregående opplæring. Andre intervensjoner har tatt sikte på å få flere ungdommer til å gjennomføre videregående med bestått.

Mange studier bruker statistikk for å kalkulere hvor mange elever som faller fra. Enkelte forskere påpeker at mer kvalitativ forskning kan gi dybdeforståelse av frafallsproblematikken[37]. Bortsett fra noen rapporter[38], foretas det ikke ofte kvalitative dybdeintervjuer av for eksempel lærere og elever i norsk frafallsforskning. Det er også en utfordring at selv prosjekter som bygger på kvantitative data ikke nødvendigvis kan konkludere sikkert at ulike tiltak i Norge har hatt en dokumentert effekt på frafallsraten. Sentrale norske forskningsprosjekter om frafall som *Gjennomstrømning i videregående opplæring*[39] og *Bortvalg og kompetanse*[40] har tatt for seg register/elevdata for å finne mønstre i bakenforliggende årsaksmekanismer som gjør at enkelte grupper er spesielt utsatt, men evaluerer ikke nødvendigvis effekten av frafallstiltak. Svært få studier har evaluert tiltak på en systematisk måte i Norge, blant annet fordi tiltakene ikke har blitt godt nok utformet med tanke på at forskere skal kunne evaluere effekt[41].

Tiltak som har vært innført i Norge har ofte bestått av mange enkelttiltak inkludert i en pakke. Sammensatte tiltakspakker består av mange enkelttiltak som til en viss grad flyter litt over i hverandre, og det blir vanskelig å si hvilket enkelttiltak som har hatt størst effekt på frafallsraten. Mange betrakter likevel slike sammensatte tiltakspakker som nødvendige ettersom årsakene til frafall er så sammensatte. Håpet er at man, ved å angripe forholdvis bredt, kan nå flere målgrupper samtidig og dermed minske sannsynligheten for frafall. Dette er noe av grunnen til at enkelte forskere spør om ikke omfattende reformer er nødvendig om man ønsker mindre frafall[42].

Likefullt kan det være nødvendig å vite *hvilke* enkelttiltak som er mest effektive – også når man skal utvikle tiltakspakker eller reformer. Hvis man vet hvilke enkelttiltak som faktisk har dokumentert effekt, får man senere muligheten til å bygge videre på disse. Balansegangen mellom brede og smalere tiltak har

35 Nordahl, T. (2014): Foreldrenes deltagelse og involvering i elevenes skolegang, Senter for praksisrettet utdanningsforskning. https://www.hihm.no/om-hoegskolen/nyheter/eldre-nyheter/2014/foreldrenes-deltagelse-og-involvering-i-elevenes-skolegang (lastet ned 21.02.15); Samdal, O. (2009): Sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner. Hemil-report no. 4-2009. Bergen: Research Centre for Health Promotion

36 Markussen (2010)

37 Skulberg, H. & Sund, A. K. M. (2009): Frafall fra fagopplæring – slik yrkesfaglærere ser det, Rapport 1. Oslo: Utdanningsforbundet

38 F.eks. Buland & Havn (2007); Markussen, E., Lødding, B. & Holen, S. (2012): De' hær e'kke nokka for mæ: Om bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011, NIFU Rapport 10/2012. Oslo; Skulberg & Sund (2009)

39 Støren, L. A., Helland, H. & Grøgaard, J.B. (2007): Og hvem stod igjen…? Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999–2001. NIFU STEP Rapport 14/2007. Oslo

40 Markussen m.fl. (2008)

41 Eielsen, G., Kirkebøen, L. J., Leuven, E., Rønning, M. & Raaum, O. (2013) Effektevaluering av intensivopplæringen i Overgangsprosjektet, Ny GIV, Første delrapport, Rapporter 54/2013. Oslo: Statistisk sentralbyrå; Wollscheid, S. & Noonan, E. (2012): Tiltak mot frafall i videregående skole virker!, Bedre Skole, nr. 2, 37-41

42 Hernes (2010); Markussen (2010)

også blitt praktisert forskjellig i ulike fylkeskommuner, ofte i et forsøk på å tilpasse seg de kontekstuelle rammebetingelsene i fylkeskommunen[43]. Selv innad i Norge er det store regionale og lokale forskjeller og viktig å huske at tiltak må tilpasses lokal kontekst. Et tiltak som virker i Finnmark, for eksempel, virker ikke nødvendigvis i Oslo[44]. Det er dessuten slik at ikke alle tiltak vil ha en umiddelbar effekt, og at det kan ta tid før effekten kan dokumenteres. Videre må man ta høyde for at tiltak kan ha ulik effekt på ulike grupper.

Markussen (2010) finner følgende fire kategorier av tiltak som er utprøvd i Norge og i de andre nordiske landene:

1. Tiltak som retter seg mot rådgivning og karriereveiledning
2. Innslag av praksis i yrkesutdanninger
3. Alternative opplæringsløp for ungdom som er i faresonen og trenger spesiell oppfølging
4. Omfattende reformer, som Reform 94 og Kunnskapsløftet i 2006, og intervensjonspakker

Det kan her legges til flere kategorier, og Kunnskapssenteret syntes det er særlig relevant å legge til en femte tiltaksform som Markussen ikke nevner som har fått økt oppmerksomhet i det siste:

5. Kompetanseheving for lærere og andre aktører med tilknytning til skolen

Ifølge Markussen (2010) er det ikke tilstrekkelig grunnlag i eksisterende forskning i Norge til å konkludere med sikkerhet at en av tiltaksformene er mer effektiv enn andre.

1.3.3 Kategorier av tiltaksformer

Her presenteres de ulike kategoriene av tiltaksformer som ble nevnt ovenfor.

Tiltak som retter seg mot rådgivning og karriereveiledning. I denne kategorien finnes tiltak hvor man aktivt gir råd og veileder elevene for å sikre at de foretar "riktige" utdanningsvalg. Tiltak med innslag av rådgiving og veiledning bygger på en langsiktig tenkning rundt elevenes framtidige yrkesmuligheter eller valg av studieretning på universitet/høyskole. De retter også oppmerksomheten mot overgangen fra ungdomsskole til videregående. Det viser seg at elever som ikke foretar "riktig" valg av utdanningsretning på videregående, eller ikke kommer inn på den retningen de ønsker, kan ha lettere for å falle fra[45]. Mye av innsatsen i dette satsingsområdet er derfor rettet mot elever som foretar "feil" valg av retning på videregående – enten fordi de ennå ikke har funnet ut hva de passer til eller ønsker å gjøre.

Med Kunnskapsløftet i 2006 ble det fokusert på at det skulle tilrettelegges for bedre rådgivning og karriereveiledning for elevene, blant annet ved at rådgivingstjenesten i ungdoms- og videregående skole skulle styrkes. To fag ble også innført med sikte på at elevene skal kunne foreta mer bevisste valg av utdanning på neste nivå[46]. Mens faget *utdanningsvalg* i ungdomsskolen retter seg mot valg av videregående opplæring, tilrettelegger faget *prosjekt til fordypning* – som kom på timeplanen i de yrkesfaglige retningene det første og det andre året – for at elevene skal prøve ut ulike fag og observere hvordan man jobber i disse fagene/yrkene. Tanken var at dette skulle gjøre det lettere for elevene å velge riktige fag/kurs det påfølgende året[47].

Innslag av praksis i yrkesutdanninger. Grunntanken i denne kategorien av tiltaksformer er at enkelte elever ikke trives med og/eller ikke passer inn i "ordinære" former for klasseundervisning. Blant annet har man forsøkt å knytte teoriundervisningen tettere til yrkene elevene faktisk utdanner seg til, for eksempel ved at engelskundervisningen legger vekt på ord som brukes i disse yrkene[48]. For de som allerede har falt fra, har argumentet vært at det ikke nødvendigvis er heldig å tilbakeføre disse elevene til den samme teoretiske klasseromsundervisningen som kanskje bidro til at de bestemte seg for å slutte på videregående. Derfor har tiltak for mer praksisbasert undervisning i yrkesutdanningene blitt prøvd som et alternativt tilbud for å oppmuntre de som allerede har falt fra til å komme

43 Buland & Havn (2007); Sletten, M. A., Bakken, A. & Andersen, P. L. (2015): Oppfølgingsprosjektet i Ny GIV, Sluttrapport fra en kartleggingsstudie, NOVA Rapport 1/2015. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

44 Baklien, B., Bratt, C. & Gotaas, N. (2004) Satsing mot frafall i videregående opplæring, NIBR-rapport 2004: 19. Oslo

45 Se Hernes (2010, s. 58-61) for argumentet om at de yrkesrettede retningene legger større press på ungdommene enn de studieforberedende fordi ungdom må velge yrke tidligere

46 Markussen (2010, s. 213)

47 Dæhlen, M., Hagen, A. & Hertzberg, D. (2008): Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv. Delrapport 1, FAFO-notat 2008: 27

48 Hansen & Mastekaasa (2010)

tilbake til videregående opplæring, eller til å forhindre de som er i faresonen fra å avslutte sin utdanning[49].

I 2007 ble det eksperimentert med ordningen *praksisbrev* i tre utvalgte fylker, som var spesielt rettet mot elever med svakere forutsetninger. De fikk tilbud om å starte rett på en praksisorientert videregående opplæring etter ungdomsskolen og få dokumentert yrkeskompetanse på et lavere utdanningsnivå. Etter to år med praktisk opplæring kunne elevene avlegge en prøve, for deretter å ha muligheten til å fullføre den videregående opplæringen med kvalifikasjon til fullt fag-/svennebrev. Til tross for gode intensjoner, viser en av de få rapportene som bygger på intervjuer med lærere på yrkesfaglige utdanningsprogrammer at flere av lærerne er noe skeptiske til om praksisbaserte ordninger øker sannsynligheten for at elevene blir værende i videregående[50]. Ordningen kan likevel gi risikoutsatte ungdommer et bedre alternativ enn å avslutte videregående på et tidligere tidspunkt, og basert på evalueringer som viser at ordningen kan øke andelen elever som kommer i jobb har ordningen blitt gjort tilgjengelig på et nasjonalt nivå[51].

Alternative opplæringsløp for ungdom som er i faresonen og trenger spesiell oppfølging. Denne tiltaksformen overlapper noe med tiltak i den forrige kategorien, økt innslag av praksis. Sentralt i denne kategorien er "spesiell oppfølging", det vil si alternative opplæringsløp med ulike tiltaksvarianter. De siste årene har det vært særlig interesse for oppfølging av elever med svake basisferdigheter som trenger spesialundervisning[52]. Det er uenighet om hvorvidt disse tiltakene har virket etter sin hensikt. Eielsen m.fl. (2013) konkluderer med at det ikke er grunnlag for å si med sikkerhet at slike oppfølgingstiltak har hatt en *kausal* innvirkning på elevenes læringsutbytte. Hvis det ikke kan sies med sikkerhet hvorvidt tiltakene har virket inn på læringsutbyttet, vil det også være vanskelig å si noe om hvorvidt tiltakene kan forhindre frafall.

Tiltak i denne kategorien ble, blant annet, påskyndet av Karlsenutvalget i 2007 som skulle finne løsninger på hvordan man kunne takle fremtidens utfordringer i fag- og yrkesopplæringen. Karlsenutvalgets innstilling ble vedlagt Stortingsmelding nr. 44 (2008-2009), *Utdanningslinja*[53], som fulgte opp meldingene nr. 16 (2006–2007), *Tidlig innsats for livslang læring*[54], og nr. 31 (2007–2008), *Kvalitet i skolen*[55], og argumenterte for tidlig innsats i kampen mot frafall i videregående. Ved å kartlegge elevenes ferdigheter i de ulike fagene på grunnskolen ville det bli lettere å utforme og målrette tiltak for enkeltelever. Særlig ble det argumentert for at forebyggende arbeid i form av tidlig innsats, kunne gi større avkasting enn alle former for tiltak man måtte iverksette som "nødløsninger" når elevene allerede hadde begynt på videregående opplæring og stod i fare for å falle fra.

Omfattende reformer og intervensjonspakker. Her hører sentrale reformer som Reform 94 og Kunnskapsløftet, K2006 hjemme, samt omfattende intervensjonspakker som har hatt frafallsreduksjon som et hoved- eller delmål.

Reform 94 er den mest omfattende reformen av videregående opplæring i Norge. Relevant for frafallsproblematikk er særlig den fleksible utformingen av opplæringen, med muligheter til å justere og endre underveis. Stortingsmelding nr. 32 (1998-99), *Videregående opplæring*[56], refererte til forskning som viste at selv om frafallet var større på de yrkesrettede utdanningene enn på de studieforberedende, hadde Reform 94 bidratt til å øke gjennomstrømningen på de yrkesrettede utdanningene. At bestemte grupper har større utfordringer enn andre med å fullføre videregående opplæring med bestått fikk mindre oppmerksomhet,[57] og det ble ikke gjort noen justeringer av

49 Buland & Havn (2007)

50 Skulberg & Sund (2009)

51 https://www.nho.no/Politikk-og-analyse/Kompetanse-og-utdanning/ny-ordning-gir-flere-ungdommer-fagutdanning/ (lastet ned 13.04.15)

52 Eielsen m.fl. (2013); Sletten m.fl. (2015)

53 https://www.regjeringen.no/contentassets/8ccdb8d0a-f81437e95d2144649864169/no/pdfs/stm200820090044000dddpdfs.pdf (lastet ned 16.01.15)

54 St.meld. nr. 16 (2006-2007): … og ingen sto igjen — Tidlig innsats for livslang læring. https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0b-b492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf (lastet ned 16.01.15)

55 https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd-67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf (lastet ned 16.01.15)

56 https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-32-1998-99-/id192308/?docId=STM199819990032000DDDEPIS&ch=1&q= (lastet ned 17.02.15)

57 F.eks. Lødding, B. (1995): Tospråklige elever i Oslo og Hordaland gjennom første året etter innføringa av Reform 94. Underveisrapport høsten 1995, U-notat 19/95. Oslo: Utredningsinstituttet; Støren, L. A., Skjersli, S. & Aamodt, P. O. (1998): Evaluering av Reform 94. Sluttrapport fra NIFUs hovedprosjekt, NIFU rapport nr. 18/98. Oslo: Norsk institutt for studier av

Reform 94 for å forbedre forholdene for disse utsatte gruppene[58].

I prosjektet "Satsing mot frafall i videregående opplæring" (2003-2006) ble det prøvd ut en rekke tiltak både på system- og individnivå; i og utenfor skolen. Prosjektet ble koordinert av Utdanningsdirektoratet – som påla fylkene å iverksette visse virkemidler som de mente ville gi effekt på frafallsraten på tvers av lokale variasjoner. I tillegg skulle det prøves ut tiltak spesielt tilpasset lokale rammebetingelser. SINTEF evaluerte prosjektet og konkluderte med at det var delvis vellykket fordi man kunne registrere lavere frafallsrater i kjølvannet av implementeringen av prosjektet. Det var imidlertid ikke mulig å påstå at tiltakene isolert sett hadde en *kausal* virkning på frafallsraten – blant annet på grunn av variasjoner i frafallsraten mellom ulike årskull som deltok i prosjektet. Stor oppmerksomhet om frafall i videregående kan også ha virket inn på frafallsraten[59].

Forskerne fra SINTEF slo videre fast at fordi norsk skole lenge har jobbet med frafallstiltak, finnes det mye kompetanse blant lærere og andre aktører med tilknytning til skolen, og det kan være fornuftig å gjøre arbeidet mot frafall til "hele skolens oppgave". Rapporten påpeker at et viktig element i "Satsing mot frafall" var bedre synliggjøring av kontaktlærerens ansvar som den personen som følger elevene tettest i skolehverdagen. Forskerne fra SINTEF hevder at kontaktlæreren må regnes som en frontlinjeaktør i kampen mot frafall. Eksterne aktører må bidra når kontaktlærer og skolen ikke strekker til på grunn av manglende kapasitet eller ressurser. Rapporten vektlegger at ansvaret for arbeidet mot frafall må plasseres hos noen bestemte personer i skolen og arbeidet følges opp skikkelig[60].

Reformen *Kunnskapsløftet*, som ble initiert i 2006, omfatter hele den 13-årige grunnopplæringen, og foreslo hovedsakelig justeringer av Reform 94. Reduksjon av frafall var et hovedmål i Kunnskapsløftet fordi det fremdeles var flest elever i yrkesrettede utdanningsløp som falt fra[61]. Et tiltak mot frafall var å innføre grunnleggende ferdigheter i ungdomsskolen. Det ble argumentert for at uten grunnleggende ferdigheter blir det vanskeligere for elevene å fullføre et hvilket som helst fag. For eksempel ble det fremhevet at leseferdigheter var viktig for alle fag, ikke bare norsk. Dermed fikk undervisning i å kunne lese, regne, uttrykke seg muntlig og skriftlig samt utvikle digitale ferdigheter større plass i skolehverdagen[62].

I 2010 kom den landsomfattende satsingen "Ny GIV – Gjennomføring i videregående opplæring", hvor ulike tiltak skulle utprøves nasjonalt og lokalt for å motivere flere til å gjennomføre videregående opplæring, særlig i de yrkesfaglige retningene. Her beskrives to prosjekter i denne satsingen nærmere: oppfølgingsprosjektet og overgangsprosjektet.

Oppfølgingsprosjektets målgruppe var ungdom som allerede hadde avsluttet videregående for tidlig, eller som viste tydelige tegn på at de var i ferd med å slutte. I alle fylkeskommunene skulle man omprioritere eksisterende ressurser og blant annet ta i bruk Oppfølgingstjenesten for å følge opp de aktuelle ungdommene og forhindre at de falt fra eller hjelpe de tilbake i utdanning. Et viktig satsingsområde i fylkene ble tettere samarbeid mellom ulike instanser og aktører med ansvar for å hjelpe ungdommene. Evalueringer av Oppfølgingsprosjektet antyder at samarbeidet har blitt styrket og at det har blitt økt bevissthet om spesielt utsatte grupper. Likevel konkluderes det med at Oppfølgingsprosjektet ikke har forbedret forholdene nevneverdig for de mest risikoutsatte som har stått utenfor utdanning og jobb i mer enn ett år[63].

Overgangsprosjektet videreførte satsingen på grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet, også tilpasset intensivopplæring, som rettet seg mot de 10 prosent svakest presterende elevene i hver kommune etter første termin på 10. trinn. Målgruppen var elever som var lite motivert for opplæring og hadde svake grunnleggende ferdigheter i skriving, lesing og regning. Denne elevgruppen skulle få styrket sine

forskning og utdanning

58 Skulberg & Sund (2009)

59 Buland & Havn (2007)

60 Buland & Havn (2007)

61 St.meld. nr. 30 (2003–2004): Kultur for læring. https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf (lastet ned 14.01.15)

62 Hegna, K., Dæhlen, M., Smette, I. & Wollscheid, S. (2012) «For mye teori» i fag- og yrkesopplæringen – et spørsmål om målsettinger i konflikt? – Europeiske utdanningsregimer og den norske modellen, Tidsskrift for samfunnsforskning 53(02), 217-232

63 Se f.eks. Sletten m.fl. (2015)

lese-, skrive- og regneferdigheter ved en intensivopplæring som startet i andre termin på 10. trinn og ble videreført etter behov i overgangen til og i videregående opplæring[64]. I Overgangsprosjektet var det stor variasjon når det gjaldt hvorvidt grensen for deltakelse ble satt på kommune- eller skolenivå. Noen praktiserte en "streng" tilordning til intensivopplæringen, det vil si at kun karaktersnittet bestemte hvilke elever som deltok. Andre valgte elever etter ulike kombinasjoner av første termin-karakterer, prosentandeler eller karaktersnitt. Det varierte også hva som var kommunalt bestemte kriterier og praksis på skolenivå[65].

Forskere ved Statistisk Sentralbyrå forsøkte å måle effekten av intensivopplæringen på ulike resultatmål, inkludert frafall. Det ble vanskelig på grunn av ulike kriterier for utvelgelse av elever til intensivopplæring på kommunalt nivå og på ulike skoler, og de systematiske forskjellene som fulgte som en konsekvens av dette. Forskerne kontrollerte derfor for slike systematiske forskjeller ved å finne egnede analyseutvalg, for eksempel skoler der utvelgelsen av elever til deltakelse i intensivopplæringen baserte seg på noenlunde samme kriterier, hvilket innebar at karakterene til første termin i 10. trinn lå til grunn for utvelgelsen[66].

Analysene av elev/registerdata viste ingen klare effekter av intensivopplæringen på noen av resultatmålene forskerne opererte med, inkludert på frafall. Ved å sammenligne intensivopplæringselevene med 2010-kullet før intensivopplæringen ble implementert, fant de riktignok noen svake effekter, men de viste seg å være så svake at forskerne spekulerer i om utslagene reflekterer en utviklingsprosess som allerede var i gang uavhengig av implementeringen av intensivopplæringen. Forskerne spør om mulige årsaker til at intensivopplæringen har ingen eller svært liten effekt er at den har vært implementert over forholdsvis kort tid og med små tilleggsressurser, og/eller at den har blitt gitt for sent siden elevene ikke fikk tilbudet før helt mot slutten av grunnskolen[67].

En evaluering av Ny GIV Overgangsprosjektet finner at metodikken i Ny GIV-undervisningen i mange tilfeller ikke skilte seg nevneverdig fra den ordinære undervisningen andre elever fikk – med eneste forskjell at Ny GIV-elevene ble undervist i mindre grupper. I evalueringen vises det dessuten hvordan Ny GIV Overgangsprosjektet ofte ble forstått som designet for ungdomsskolen og lite relevant for videregående. Inntrykket av manglende relevans for elever i videregående ble forsterket i løpet av iverksettingen, og skolene opplevde at de allerede var i gang med bedre tilpassete tiltak for elever som var i faresonen for å falle fra. Oppfatningen ble videre forsterket av at Ny GIV-elevene som kom fra ungdomstrinnet, ikke ble oppfattet å være de som var mest i faresonen for å falle fra videregående opplæring. Sammenholdt med organisatoriske utfordringer, mangel på ressurser og kompetanse samt liten oppmerksomhet om programmet fra ledelsen, synes tiltaket å ha hatt liten sjanse til å bli en satsning i videregående opplæring[68].

Kompetanseheving. Dette er en samlebetegnelse for tiltak som tar sikte på å heve kompetansen blant de som jobber rundt eleven – både lærere og andre aktører i skolen, samt eksterne aktører med ansvar for elevenes velferd og trivsel, som for eksempel oppfølgingstjenesten og helsepersonell. Noen av disse tiltakene har vektlagt betydningen av kompetanse i å kunne "se" eleven, det vil si å identifisere faresignaler og raskt kunne handle for å forhindre at eleven slutter[69]. *Kulturforståelse* fremheves som et område hvor det er spesielt viktig å bygge slik kompetanse. Målet er at skolens personale skal være bedre forberedt på å kunne møte de særlige utfordringene elever med etnisk minoritetsbakgrunn har i det norske skolesystemet[70]. Fordi det tar tid å bygge slik kompetanse[71], bør kulturforståelse inn i lærerutdanningen og lærernes vedvarende profesjonsutvikling.

FYR (Fellesfag, yrkesretting og relevans) er et underprosjekt i Ny GIV som ble startet i 2011, men ble videreført som et eget prosjekt fra 2014-2016 og inngår i nysatsingen "Program for bedre gjennomfø-

64 Holen, S. & Lødding, B. (2012): Intensivopplæringen i Ny GIV for 10. trinnselever våren 2012. Kartlegging av deltakelse, organisering og opplevelse, NIFU Rapport 42/2012. Oslo; Lødding, B. & Holen, S. (2013): Intensivopplæring i eller utenfor klassen? Sluttrapport fra prosjektet Kartlegging av deltakelse, organisering og opplevelse i Overgangsprosjektet innenfor Ny GIV, NIFU Rapport 42/2013. Oslo

65 Eielsen m.fl. (2013)

66 Eielsen m.fl. (2013)

67 Eielsen m.fl. (2013)

68 Helgøy, I. & Homme, A. (2013): Ny GIV Overgangsprosjektet – konsekvenser for skolen, Evaluering av Ny GIV Overgangsprosjektet – Sluttrapport, Rapport 3 – 2013. Bergen: Uni Rokkansenteret

69 Sletten m.fl. (2015)

70 Hernes (2010)

71 NOU (2014)

ring i videregående opplæring". Et sentralt element i dette prosjektet er kompetanseutvikling for lærere, med en omfattende skolering av lærere i yrkes- og fellesfag fra og med høsten 2016 hvor lærere vil få tilbud om konkrete undervisningsressurser for bruk i undervisningen. Skoleledere vil også delta for å sikre at FYR forankres godt og utvikles på skolene[72].

1.3.4 Veien videre

Ny GIV videreføres som "Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring". Begrunnelsen for denne videreføringen av nåværende Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen kan forklare hvorfor Kunnskapssenter for utdanning er bedt om å lage en systematisk kunnskapsoversikt:

> Vi har bestemt oss for det vi kaller en skrittvis reform, med en tydelig kunnskapsbasert innsats. Vi skal ta med oss erfaringene fra tidligere satsinger, og bruke forskning for å finne nye tiltak for å øke gjennomføringen i videregående opplæring. Vi ønsker systematisk utprøving av tiltak lokalt for å se hva som har effekt før vi bestemmer om de skal rulles ut over hele landet.[73]

Kunnskapsdepartementet har dessuten, i samråd med fylkeskommunene, utarbeidet et rammeverk for bedre gjennomføring med vektlegging av kritiske overganger i utdanningsløpet hvor det er ansett som særlig viktig å sette inn tiltak mot frafall[74].

Konklusjon – norsk kontekst

Tidligere forskning om frafall i Norge har analysert elev/registerdata for å finne årsaker til frafall. Analysene gir et godt innblikk i hvorfor så mange faller fra og hvilke grupper som er spesielt utsatt. Likevel er det ikke innlysende ut ifra denne forskningen hvilke tiltak som er mest effektive og som beslutningstakere og praksisfeltet bør investere tid og penger i. Det synes derfor å være økt aksept blant forskere i Norge som ser på frafallsproblematikken at man også trenger mer målrettede intervensjoner som følges med metodisk robuste målinger av effekter av tiltak. Det kan for eksempel være randomiserte kontrollerte forsøk av hvilke strategier som virker, under hvilke omstendigheter og for hvem. Disse må suppleres med gode beskrivelser av tiltaket som gir konkrete anbefalinger om hvordan det skal utføres skal det ha sin intenderte effekt. I neste kapittel utdypes hvorfor alle tiltak som prøves ut må tilpasses tilgjengelige ressurser og lokale rammebetingelser.

---

72 http://www.udir.no/Upload/FYR/Rammeverk%20Fyr.pdf?epslanguage=-no (lastet ned 13.04.15)

73 Sitert på regjeringens nettsider: https://www.regjeringen.no/nb/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/Bedre-gjennomforing-i-videregaende-/id2005356/ (lastet ned 15.02.15)

74 https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rammeverk.pdf (lastet ned 15.02.15)

2.0 SYSTEMATISKE KUNNSKAPSOVERSIKTER OM FRAFALL

Her presenteres flere systematiske kunnskapsoversikter og litteraturgjennomganger som har undersøkt effekter av tiltak mot frafall. Først refereres kort funn i en systematisk kunnskapsoversikt fra Campbell i 2011 (Wilson m.fl. 2011), deretter kommer et avsnitt som forklarer hva effektstudier er og hva vi kan lære av dem. Til slutt presenteres andre systematiske kunnskapsoversikter og litteraturgjennomganger av høy kvalitet.

2.1 CAMPBELLS SYSTEMATISKE KUNNSKAPSOVERSIKT (WILSON M.FL. 2011)

Kunnskapssenter for utdanning bygger på tidligere systematiske kunnskapsoversikter, og særlig en systematisk kunnskapsoversikt som er utarbeidet av Campbell Collaboration (Wilson m.fl. 2011).

Campbell Collaboration er et internasjonalt forskningsnettverk som publiserer systematiske kunnskapsoversikter på områder som kriminalitet og juss, utdanning, sosial velferd og internasjonalt utviklingsarbeid. Rapporten *Dropout Prevention and Intervention Programs: Effects on School Completion and Dropout among School-aged Children and Youth* oppsummerer funn fra intervensjoner og tiltak som har til formål å redusere frafallsraten eller øke gjennomføringsraten for elever i opplæring. Intervensjonene og tiltakene retter seg mot barn og unge i utdanning, og snittalderen på elevene er 15 år. For å finne typer av intervensjoner og tiltak med størst effekt gjennomfører forfatterne en metaanalyse[75] av studier av tiltak for redusert frafall eller økt gjennomføring.

Wilson m.fl. (2011) har to hovedkonklusjoner:

- Ingen tiltakskategorier fremsto som klart bedre enn noen av de andre
- Implementeringskvalitet påvirket i stor grad de målte effektene av tiltakene

Her gjengis kort bakgrunn for, hovedtrekk og konklusjoner i denne rapporten.

Metode, effekt og studiekvalitet

Wilson m.fl. (2011) søkte etter studier i 22 databaser og bibliotek. Det ble også lett etter studier gjennom litteraturlistene i kunnskapsoversikter med tema frafall. Etter anbefaling fra eksperter på området utførte forfatterne i tillegg håndsøk. Søkene resulterte i 23.677 referanser. 2.794 av de identifiserte studiene ble lest i fulltekst av forfatterne. 97 % av litteraturen omhandler USA og 3 % Storbritannia og Canada. De 2.794 studiene ble vurdert etter bestemte kriterier; under følger de fem viktigste[76]:

- Tiltakene måtte være utført i skolen, eller i nærmiljøet med eksplisitt mål om å redusere frafall eller øke gjennomføring.
- Tiltakene måtte være rettet mot elever i grunnskolen eller videregående skole.
- Studiene måtte benytte et eksperimentelt eller kvasi-eksperimentelt design, eller benytte statistiske kontroller for å sammenlikne ulike grupper.
- Studiene måtte rapportere effekt på grunnlag av en utfallsvariabel som rapporterte om fullføring eller frafall, eller et annet beslektet og anerkjent mål.
- Studiene måtte være publisert mellom 1985 og 2010.

Forfatterne fant at 548 av de opprinnelig 2.794 referansene oppfylte kriteriene. Ingen norske eller

75 En metaanalyse er en sammenfatning av primærstudier. En metaanalyse bruker statistiske metoder for å sammenfatte resultatene fra en rekke uavhengige studier av samme problemstilling.

76 Se kapittel 3, metodedel, for listen over kriterier.

skandinaviske studier ble inkludert. Forfatterne fant 152 ulike studier innrettet etter elever generelt eller elever med høy risiko for å falle fra og ikke å gjennomføre opplæringen (Wilson m.fl. fant i tillegg 15 unike studier med tiltak innrettet for tenåringsforeldre). Av disse 152 studiene identifiserte forfatterne 317 understudier som ga 385 effektstørrelser av intervensjoner og tiltak for å redusere frafall eller øke gjennomføring. Disse effektstørrelsene ble lagt til grunn for metaanalysen.

Effekter av tiltakskategorier

Tiltakene i rapporten favner et bredt spekter av intervensjoner og tiltak som har til hensikt å redusere frafallsraten eller øke gjennomføringsraten i opplæring. De fleste tiltakene retter seg mot elever som tilhører en eller flere grupper som assosieres med høy risiko for frafall eller med høy sannsynlighet for ikke å gjennomføre. Nedslagsfeltet er typisk elever som gjør det dårlig på skolen eller har høyt fravær. Noen tiltak rettes også mot skoler som gjør det dårlig, og tilbyr intervensjoner og tiltak for å gjøre selve skolen mer relevant for elevene.

Wilson m.fl. (2011) klassifiserer effektstudiene under tolv forskjellige "Program Types", som Lillejord m. fl. (2015) kaller tiltakskategorier. Wilson m.fl. (2011) gjorde dette for lettere å kunne sammenstille effektene av intervensjoner og tiltak. Ikke alle tiltakskategoriene er like relevante for norske forhold, mens andre er av liten praktisk nytte fordi de er uklart definerte (f.eks. "Multi-service package", "Other").

Metaanalysen viste at effektstørrelsene for alle de tolv tiltakskategoriene var statistisk signifikante – bortsett fra tiltakene i tiltakskategorien "other" – og hadde en dokumentert og positiv effekt på frafall eller gjennomføring. Effektstørrelsene varierte imidlertid mellom de ulike tiltakskategoriene, men forskerne kan ikke konkludere med hvilken tiltakskategori som er den mest effektive pga. de overlappende konfidensintervallene for de fleste tiltakskategoriene (se kolonnen merket "95 % CI" i tabellen over). For eksempel har "mentoring, counseling" – hvor Kunnskapssenteret har identifisert studier av tiltak med dokumentert effekt på frafall – den tredje høyeste gjennomsnittlige effektstørrelsen av de tolv tiltakskategoriene Wilson m.fl. opererer med (2.62). Like fullt ser vi at konfiden-

Tabell 1. Campbell: Tiltakskategorier

[Program Type]	Mean OR	95% CI	n	k	Control group dropout rate	Program group dropout rate
Community service	3,53	1,90-6,54	24	24	21,1 %	7,0 %
Vocational training	2,64	2,12-3,28	51	49	21,1 %	9,2 %
Mentoring, counseling	2,62	1,97-3,47	27	23	21,1 %	9,3 %
College-oriented programming	2,46	1,70-3,57	25	18	21,1 %	9,8 %
Skills training, CBT	2,35	1,69-3,28	12	12	21,1 %	10,2 %
School, class restructuring	2,23	1,89-2,64	105	91	21,1 %	10,7 %
Case management	2,14	1,75-2,62	17	10	21,1 %	11,1 %
Supplemental academic services	2,06	1,50-2,81	32	28	21,1 %	11,5 %
Alternative school	1,94	1,34-2,82	30	22	21,1 %	12,1 %
Multiservice package	1,87	1,49-2,36	23	12	21,1 %	12,5 %
Attendance monitoring	1,46	1,30-1,63	26	20	21,1 %	15,5 %
Other	1,4	0,94-2,09	13	8	21,1 %	16,0 %

Tabell 1 (hentet fra Wilson m.fl., 2011, s. 37). "Mean OR" er forkortelse for gjennomsnittlig justert odds ratio (effektstørrelsen), "95% CI" for 95 % konfidensintervall, "n" for antall effektstørrelser og "k" for antall selvstendige understudier. "Control group dropout rate" er gjennomsnittlig frafallsprosent for kontrollgruppene i de tolv tiltakskategoriene samlet sett. "Program group dropout rate" er gjennomsnittlig justert odds ratio omsatt i prosent og angir frafallsprosenten for intervensjons- og tiltaksgruppene i de tolv tiltakskategoriene hver for seg.

sintervallene (1.97-3.47) bretter seg relativt langt ut ifra den oppgitte effektstørrelsen for denne tiltakskategorien, og den faktiske effektstørrelsen vil derfor være et sted innenfor denne rammen med 95 prosent sannsynlighet. Dette vil si at selv om den gjennomsnittlige justerte odds ratioen er 2,62 kan den faktiske effektstørrelsen være nede i 1.97, men den kan også være så høy som 3.47. Til sammenligning har tiltakskategorien "school/class restructuring" – hvor Kunnskapssenteret også har identifisert studier av tiltak med dokumentert effekt på frafall – en noe lavere oppgitt effektstørrelse (2.23) enn for "mentoring, counseling". Tar man derimot høyde for konfidensintervallene for "school/class restructuring" (1.89-2.64), kan den faktiske effektstørrelsen av denne tiltakskategorien enten være høyere eller lavere enn for "mentoring, counseling". Det samme gjelder for tiltakskategorien "college-oriented programming", med en gjennomsnittlig effekt på 2.46 og en konfidensintervall på 1.70-3.57. En tiltakskategori som likevel kommer noe dårligere ut av målingene av både effektstørrelse og konfidensintervall enn de tre ovenfornevnte tiltakskategoriene er "attendance monitoring" med den nest laveste effektstørrelsen av de tolv tiltakskategoriene på 1.46, og med konfidensintervall på 1.30-1.63. Dermed kan vi si med 95 prosent sikkerhet at "attendance monitoring" ikke har like stor effekt som "mentoring, counseling", "school/class restructuring", eller "college-oriented programming", ettersom den høyeste sannsynlige effektstørrelsen innenfor konfidensintervallene for "attendance monitoring" vil være 1.63 – et tall som er lavere enn de lavest sannsynlige effektstørrelsene innenfor konfidensintervallene for "mentoring, counseling" (1.97), "school/class restructuring" (1.89) og "college-oriented programming" (1.70)[77].

Dette betyr likevel ikke at tiltakene som inngår i tiltakskategorien "attendance monitoring" ikke vil ha effekt. Wilson m.fl. (2011) tydeliggjør dette ved å gjøre tallene for de gjennomsnittlige effektstørrelsene av de ulike tiltakskategoriene om til prosenter. Da får de frem at den gjennomsnittlige frafallsraten for kontrollgruppene i alle studiene på tvers av tiltakskategoriene var på 21.1 prosent, mens for intervensjonsgruppene i studiene (typisk elever med høyt fravær) som så på tiltakene under "attendance monitoring" var den gjennomsnittlige frafallsraten blitt redusert til 15.5 prosent. Dermed er ikke frafallsraten blitt like lav som for "mentoring, counseling" (9.3 prosent), "college-oriented programming" (9.8 prosent) og "school/class restructuring" (10.7 prosent), men forskerne spesifiserer at selv for tiltakskategoriene som viser lavest prosentvis reduksjon av frafall – slik som "attendance monitoring" – kan det fortsatt dokumenteres 'non-trivial changes in dropout rates'[78].

Funn, konklusjoner og anbefalinger

Wilson m.fl. (2011) fant at tiltak rettet mot redusert frafall har en positiv og signifikant effekt. Frafallsraten var generelt på 21 %, mens den var 13 % for elevene som intervensjonene og tiltakene samlet sett rettet seg inn mot. Samtlige referanser i rapporten undersøker program med et vidt spekter av intervensjoner og tiltak, som krever implementering over tid eller større endringer i skolen eller skolemiljøet. Forskerne antyder at det er uklokt å tro at kortere og mindre intensive tiltak vil kunne oppnå en gunstig effekt (Wilson m.fl., 2011, s. 50-51).

Forskerne fant en klar sammenheng mellom implementeringskvalitet og effekt av intervensjoner og tiltak. Tiltak med lav implementeringskvalitet hadde mindre effekt på frafalls- og gjennomføringsraten. Med implementeringskvalitet menes her blant annet underbemanning, finansieringsproblem og strukturelle hindringer (Wilson m.fl., 2011, s. 30). Forskerne fremhever at *ledelse* med stor sannsynlighet er en variabel for implementeringskvalitet – selv om tiltakene ikke inkluderte ledelse som variabel for implementeringskvalitet – og de fremhever effekten av ledelse på implementering som et fremtidig forskningsspørsmål (Wilson m.fl., 2011, s. 51).

Rapporten har to hovedkonklusjoner:

- Ingen tiltakskategorier fremsto som klart bedre enn noen av de andre.
- Implementeringskvalitet påvirket i stor grad de målte effektene av tiltakene.

Wilson m.fl. hevder at disse hovedkonklusjonene betyr at implementeringskvalitet på intervensjoner og tiltak betyr mer for effekt enn tiltakskategori (Wilson m.fl., 2011, s. 52).

Forskerne anbefaler at myndigheter, skoleeiere og

77 Wilson m.fl. (2011, s. 35-37)

78 Wilson m.fl. (2011, s. 36)

skoleledere utvikler eller velger tiltak som det er mulig å gjennomføre på en vellykket måte gitt lokal kontekst, ressurser og kompetanse med henblikk på implementeringskvalitet.

Svakheter ved Campbell-rapporten

Selv om rapporten viser hvilke tiltakskategorier som har en positiv effekt på frafall, så gir den lite informasjon om hvorfor eller hvordan denne effekten oppnås ut over at den identifiserer implementeringskvalitet som viktigste faktor. Tiltakene som faller inn under tiltakskategoriene er heller ikke beskrevet, noe som gjør det vanskelig å vite hva som faktisk skjer i skolene eller i de praksissituasjoner hvor tiltak er prøvd ut. Dermed blir det også vanskelig å utvikle nye tiltak på bakgrunn av rapporten alene. Gode beskrivelser av tiltak må derfor hentes fra andre studier som beskriver dem i større detalj.

Rapporten gir heller ikke informasjon om hvordan elever, lærere og skoleledere opplever tiltakene, hva de synes fungerer godt og hvilke utfordringer de opplevde under implementering. Gode tiltak bør ta sikte på å inkludere slike perspektiver for å sikre at brukergruppene opplever medvirkning og tilslutning.

Ettersom forskerne ikke har kunnet beregne kostnadene for de ulike intervensjonene og tiltakene, har de ikke tilstrekkelig grunnlag til å anbefale intervensjoner og tiltak etter en kostnad-nytte kalkyle.

Rapporten inneholder kun studier utført i USA, Canada og Storbritannia. Selv om det er mange likheter mellom disse landene og Norge, må tiltakene som beskrives bearbeides for å passe inn i en norsk kontekst.

2.2 EFFEKTSTUDIER – HVA ER DET OG HVA KAN VI LÆRE AV DEM?

Effektstudier estimerer effektstørrelser, som er et mål på virkningen mellom det som i forskningslitteraturen kalles en uavhengig (inngangs-) variabel og en avhengig (utfalls-) variabel. Wilson m.fl. (2011) har definert tolv ulike ”programtyper”, eller tiltakskategorier, hvor frafall er den avhengige variabelen, mens de tolv tiltakskategoriene utgjør de uavhengige variablene. ”Mentoring, counseling” eller veiledning, som brukes i rapporten, er en av de tolv tiltakskategoriene (se Tabell 1). Wilson m.fl. (2011) har, med andre ord, kategorisert intervensjoner og tiltak som i hovedsak retter seg inn mot veiledning under tiltakskategorien ”veiledning”.[79] Når Wilson m.fl. viser at intervensjoner og tiltak som de har kategorisert under veiledning har effekt på frafall, vil det si at veiledningstiltakene som Wilson m.fl. (2011) har samlet og syntetisert har redusert frafallraten for opplæring.

Effektstudier tar sikte på å finne en kausal effekt eller påvise at det er korrelasjon mellom en eller flere uavhengige (inngangs-) variabler og den avhengige (utfalls-) variabelen. En kausal effekt betyr at man, med stor grad av sikkerhet, kan si at den avhengige variabelen faktisk påvirkes av en bestemt uavhengig variabel. Korrelasjon betyr at man, med stor grad av sikkerhet, kan si at den avhengige variabelen faktisk er forbundet med den uavhengige variabelen. Det at en studie påviser en kausal effekt tilsier at studien påviser en årsaks- virkningsrelasjon, men det å påvise en korrelasjon tilsier at det påvises en avhengighetsrelasjon. Wilson m.fl. (2011) fastslår at de ikke har grunnlag for å si at det er en kausal effekt mellom tiltakskategoriene og frafall, ettersom de ikke kan utelukke at andre forhold enn intervensjonene og tiltakene har påvirket frafallsraten. Wilson m.fl. (2011) kan med andre ord ikke med sikkerhet si at effektstørrelsen for frafall tilsier en årsak- virkningsrelasjon mellom tiltakskategoriene og redusert frafall. Det de derimot har grunnlag for å si, er at intervensjoner og tiltak i tiltakskategoriene korrelerer med redusert frafallsrate.

Randomiserte kontrollerte forsøk (randomized, controlled trials – RCTs) regnes som den mest pålitelige metoden for effektstudier. Randomiserte kontrollerte forsøk benyttes *både* for årsak- virkningsrelasjon og korrelasjon. Slike forsøk bygger på tilfeldige utvalg i et ”eksperiment” og består vanligvis av to grupper: en forsøksgruppe og en kontrollgruppe. Forsøksgruppen består for eksempel av elever som man prøver et spesifikt frafallstiltak på, mens kontrollgruppen består av elever som tiltaket ikke prøves ut på. Randomiserte kontrollerte forsøk er vanlig i medisinsk forskning, men etterstrebes også i utdanningsforskning,[80] da de gjør det mulig å vurdere

79 Wilson m.fl. redegjør for kategoriseringen i sin protokoll, Wilson, S. J., Lipsey, M. W., Tanner-Smith, E. E., Huang, C., & Steinka-Fry, K. (2010). Dropout Prevention and intervention Programs (Protocol) (s. 35). Campbell Collaboration. Hentet fra http://www.campbellcollaboration.org/lib/project/158/

80 Coalition for Evidence-Based Policy, & What Works Clearinghouse. (2005). Key Items to Get Right When Conducting a Randomized Controlled Trial in Education. Department of Education’s Institute of Education Sciences. Hentet fra http://coalition4evidence.org/wp-content/uploads/2012/05/

effekten av tiltak med stor grad av sikkerhet.

Randomiserte kontrollerte forsøk kalles gjerne ”gullstandarden” for effektstudier, fordi denne metoden anses som den optimale. Selv om randomiserte kontrollerte forsøk refereres til som ”gullstandarden”, kan heller ikke slike studier alltid påvise en kausal effekt eller korrelasjon mellom den uavhengige (inngangs-) variabelen og den avhengige (utfalls-) variabelen. Dette blant annet fordi randomiserte kontrollerte forsøk forutsetter rigide krav til gjennomføring, for eksempel at tiltaket blir tilfeldig tildelt individene som har blitt plukket ut for tiltaket på forhånd og før tiltaket settes i gang. Det betyr at den mest rigide formen for randomiserte kontrollerte forsøk er empirisk forankret, og at forskeren følger prosessen gjennom hele tidslinjen fra forsøket blir iverksatt og til resultat foreligger. Disse rigide kravene er en utfordring, og kan ikke alltid følges, ettersom det både er vanskelig og ressurskrevende å etablere forsøks- og kontrollgrupper[81].

Det finnes også en annen type randomiserte forsøk eller eksperimenter som har retrospektiv karakter. Med retrospektiv menes her et tenkt eksperiment hvor for eksempel elev/registerdata fra skoler o.l. brukes til å simulere tilfeldig utvalgte forsøks- og kontrollgrupper. I denne typen randomiserte forsøk følger ikke forskeren prosessen i tidslinjen for eksperimentet. En annen utfordring med et retrospektiv design er at elev/registerdata ikke nødvendigvis er direkte koblet til forskningsspørsmålene i studien, da forskeren må forholde seg til hvordan den bestemte skolen o.l. velger å registrere slikt datamateriell. Retrospektive design tas ofte i bruk i utdanningsforskning, ettersom det finnes et omfattende og tilgjengelig datamateriale[82].

I enkelte tilfeller er det imidlertid ikke mulig å utføre et randomisert kontrollert forsøk fordi tiltaket faktisk ikke kan bli tilfeldig tildelt individene i forsøket. I slike tilfeller kan man benytte et *kvasi*-eksperimentelt design. I et kvasi-eksperimentelt design finner forskeren frem til en kontrollgruppe som er mest mulig lik forsøksgruppen. Dette designet forutsetter for eksempel at man kan sammenligne en bestemt (ikke-tilfeldig) forsøksgruppe med en kontrollgruppe av elever, og at man kan sammenligne en skole som innførte et frafallstiltak med en annen skole som ikke innførte tiltaket. Utfordringen blir da å dokumentere at forsøks- og kontrollgruppene eller forsøks- og kontrollskolene lar seg sammenligne, slik at forskeren kan konkludere med en viss grad av sikkerhet at det er selve tiltaket og ikke andre variabler som forklarer effektstørrelsen. Kvasi-eksperimentelle forskningsdesign kan gjøres mer ”robuste” ved at det innføres tidslinje for eksperimentet, for eksempel ved å høste data både før og etter et bestemt tiltak ble implementert (pre- og posttest)[83].

I utdanningssektoren har det lenge blitt innført reformer og tiltak uten at man har tatt høyde for at det skal være mulig å måle effekten av tiltakene. I ettertid har det derfor vært vanskelig å vite om tiltaket har hatt tilsiktet effekt, eller hva det er ved tiltaket som har hatt effekt. Det er særlig i større reformer at det er vanskelig å isolere hva som har hatt effekt, da de fleste reformer består av mange enkelttiltak. I tillegg til implementeringskvalitet er oppmerksomhet på forskningsdesign en viktig forutsetning for systematisk kunnskapsbygging.

2.3 ANDRE SYSTEMATISKE KUNNSKAPSOVERSIKTER

Her presenteres andre systematiske kunnskapsoversikter, rapporter og litteraturgjennomganger av høy kvalitet. Noen av dem er inkludert i Wilson m.fl. (2011): ICF International (2008); Klima m. fl. (2009); Hammond m. fl. (2007); What Works Clearinghouse (2008). I tillegg har Kunnskapssenter for utdanning identifisert disse med relevans for denne rapporten: Lyche (2010); Dynarski m.fl. (2008). Åtte av arbeidene som behandles i dette underkapitlet har fremkommet gjennom Kunnskapssenterets systematiske søk, det gjelder Kremer m.fl. (2015); Maynard m.fl. (2012 og 2013); Wilson m.fl. (2011); Freeman og Simonsen (2014); Harvill m.fl. (2012); Sutphen m.fl. (2010); Tanner-Smith og Wilson (2013).

Wilson m.fl. (2011) har identifisert et tidligere arbeid, som bygger på 58 studier og er publisert av ICF International. Denne systematiske kunnskapsoversikten beskriver tiltakskategorier mer inngående enn Wilson m.fl. (2011), og fant følgende 7 tiltakskatego-

Guide-Key-items-to-Get-Right-RCT.pdf

81 Coalition for Evidence-Based Policy & What Works Clearinghouse (2005)

82 Coalition for Evidence-Based Policy & What Works Clearinghouse (2005)

83 Det er et spekter av kvasi-eksperimentelle design som ofte diskuteres i økonomilitteraturen, se vedlegg 3 for detaljer.

rier med dokumentert effekt for å redusere frafall:

- familieinvolvering
- veiledning
- alternative utdanningsløp
- samarbeid skole-lokalsamfunn
- undervisning som bruker IKT og er yrkesrettet
- gode læringsmiljø
- elevsentrert læring

I likhet med Wilson m.fl. (2011) opererer ICF International med tiltakskategorier. De måler ikke de gjennomsnittlige effektstørrelsene av de ulike tiltakskategoriene, slik Wilson m.fl. (2011) gjør, og det er dermed ikke grunnlag for å sammenligne effektstørrelsene[84]. I tillegg til å vurdere effekten av hvert enkelttiltak har ICF International også vurdert hvilke tiltak det kan lønne seg å innføre. ICF International finner effekt av tiltak som inneholder veiledning, slik både Lillejord m.fl. (2015) og Wilson m.fl. (2011) gjør, og anser slike tiltak som gunstige fordi de ikke er spesielt ressurskrevende[85].

I en systematisk kunnskapsoversikt fra 2009 (Klima m.fl. 2009) om effekten av tiltak på utfallsvariablene skulk, frafall og resultater, inngår 22 intervensjoner som tilfredsstilte studiens inklusjons- og eksklusjonskriterier. Også her ble veiledning identifisert som en tiltakskategori med dokumentert effekt. ”Alternative programmer” og tiltak rettet mot atferd var andre lovende tiltak med dokumentert effekt. Studien konkluderte med at målrettede tiltak kan ha en liten, positiv effekt på frafallsraten. Et annet funn var at mens ”alternative programmer” som var utprøvd i vanlige skoler hadde dokumentert effekt, gjaldt ikke det for alternative skoler som var lokalisert i tilknytning til, men atskilt fra skolebygningene. Forskerne mener at det tyder på at det kan være bra å integrere elever i risikosonen for frafall med elever som presterer bedre på skolen. Klima m.fl. (2009) ekskluderte tiltak spesifikt rettet mot elever fra grupper med større sannsynlighet for frafall, det vil si fra minoritetsgrupper og elever fra familier med lav sosioøkonomisk bakgrunn[86].

En rapport fra National Dropout Prevention Center fra 2007 presenterer tiltak som er utformet på grunnlag av risikofaktorer for frafall. Rapporten kan være nyttig for aktører som ønsker å skreddersy tiltak for sine formål ettersom den har gode beskrivelser av intervensjonene[87]. En rapport fra OECD (Lyche 2010) ser også på forholdet mellom risikofaktorer og frafallstiltak[88]. I begge disse rapportene mangler imidlertid presise estimater for effektstørrelser, noe som gjør det vanskelig å anslå effektene av enkelttiltakene, og sammenligne effektene av ulike tiltakskategorier.

En *Topic Report* fra What Works Clearinghouse (WWC) (2008) om forebyggende tiltak mot frafall bygger på 11 studier som møtte WWCs kriterier for inklusjon og eksklusjon. Rapporten inneholder kun studier som er gjennomført i USA, og den har heller ikke en liste over tiltakskategorier med dokumentert effekt. Siden forfatterne ikke gir noen indikasjon på hvordan enkelttiltak kan klassifiseres, er det vanskelig å kategorisere dem[89]. En *Practice Guide* fra WWC om *Dropout Prevention* gir noen overordnede anbefalinger om hvordan man kan bekjempe frafall. Hovedtrekkene kan oppsummeres slik: det trengs kompatible datasystemer som nøyaktig angir antall elever som faller fra og de som er i risikogrupper for frafall; tiltak må skreddersys for disse elevene slik at ressursene blir brukt på de som virkelig trenger støtten; de skolene hvor frafall er et stort problem må gjennomføre mer omfattende reformer[90].

I Kunnskapssenterets systematiske søk ble det identifisert fire nyere systematiske kunnskapsoversikter, inkludert Wilson m.fl. (2011), og fire litteraturgjennomganger av høy kvalitet. En gjennomgående

84 ICF International & National Dropout Prevention Center/Network (2008): Best Practices in Dropout Prevention. Fairfax, VA: ICF International (s. 34-67)

85 ICF International & National Dropout Prevention Center/Network (2008, s. 68-70)

86 Klima, T., Miller, M. & Nunlist, C. (2009): What works? Targeted truancy and dropout programs in middle and high school, No. 09-06-2201. Olympia: Washington State Institute for Public Policy

87 Hammond, C., Linton, D., Smink, J. & Drew, S. (2007): Dropout risk factors and exemplary programs: A technical report. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center/Network & Alexandria, VA: Communities In Schools, Inc.

88 Lyche, C. (2010): Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving, OECD Education Working Papers No. 53. OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en (lastet ned 04.03.15)

89 U.S. Department of Education What Works Clearinghouse (2008): Topic Report: Dropout Prevention. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502714.pdf (lastet ned 04.03.15)

90 Dynarski, M., Clarke, L., Cobb, B., Finn, J., Rumberger, R. and Smink, J. (2008): Dropout Prevention: A Practice Guide, NCEE 2008–4025. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/practice_guides/dp_pg_090308.pdf (lastet ned 04.03.15)

tendens i studiene er at de ikke kan si noe sikkert om hvilke tiltakskategorier som er mest effektive. De fleste konkluderer som Wilson m.fl. (2011), at det viktigste er at det velges riktig tiltak som lar seg tilpasse lokale rammebetingelser og kan følges godt nok opp av alle involverte aktører.

Maynard m.fl. (2012 og 2013) har i en systematisk kunnskapsoversikt undersøkt om tiltak som retter seg mot skulk i grunnskole og på videregående påvirker oppmøtet til elever som ofte skulker. De finner en moderat, men signifikant, positiv effekt av skulkeintervensjoner på oppmøtestatistikk. Rapporten inkluderer studier publisert mellom 1990 og 2009; 5 basert på randomiserte kontrollerte forsøk og 11 med et kvasi-eksperimentelt design. Heller ikke disse forfatterne finner større effekt av noen tiltakskategorier enn av andre. Rapporten viser at tiltak får lignende effekt uavhengig av om de foregår i grupper, retter seg mot familien, bruker alternative utdanningsprogrammer, veiledning, eller kontraktbaserte løsninger for de som skulker oftest. Derfor konkluderer Maynard m.fl. (2012 og 2013), som Wilson m.fl. (2011), med at implementeringskvalitet ser ut til å være en så avgjørende faktor at man kan velge mellom flere tiltak. Man kan regne med at det tiltaket man velger blant de som forskning viser har effekt vil få effekt, forutsatt at det blir tilpasset lokale forhold og at man tar hensyn til tilgjengelig kompetanse og andre ressurser. Maynard m.fl. (2012 og 2013) betviler også at omfattende intervensjonspakker er mer effektive enn enkeltintervensjoner.De tror, tvert i mot, at enkle intervensjoner kan være mer effektive fordi de er lettere å implementere og følge opp av de som skal gjøre arbeidet.

Kremer m.fl. (2015) presenterer i en systematisk kunnskapsoversikt programmer med tiltak som foregår etter skoletid. Totalt 24 studier inngår i rapporten, som særlig ser på effekten av tiltak på oppmøte og atferd blant risikoutsatte ungdommer. Tiltakene viste seg å ha små, men ikke-signifikante, effekter på utfallsvariablene oppmøte og atferd. Alle de inkluderte studiene hadde metodiske svakheter og mange ble vurdert til å ha høy risiko for ulike former for "bias". Relativt få studier brukte tilfeldige utvalg. De som gjorde det, rapporterte sjelden nøyaktig hvordan deltakerne hadde blitt valgt ut.

Tanner-Smith og Wilson (2013) gjør en meta-studie av 74 effektstørrelser som gjelder posttestforskjeller i skulke-/fraværsfrekvens for barn og elever i alderen 4 til 18 år som har deltatt i spesifikke program for å hindre frafall og øke fullføringsraten. Studien sammenligner RCT'er og kvasi-eksperimentelle studier publisert etter 1984 og som anslår effekt av intervensjoner på fravær/skulk. Den gjennomsnittlige effektstørrelsen (*g*) i de 24 RCT'ene er 0,23. Nærmere undersøkelser viste at intervensjoner som hadde stor effekt på frafall ikke hadde tilsvarende effekt på fravær. Årsaken fant forskerne i det faktum at når intervensjonsgruppen i utgangspunktet hadde større risiko for frafall enn kontrollgruppen, så ble selve effekten av intervensjonen større. Dermed korrelerte dette mindre med målet for fravær. Tanner-Smith og Wilson fant ingen effekter av slike intervensjoner når det gjelder intensitet i intervensjonene, kontekst ved implementering og hvilken kategori intervensjonene tilhørte. Derimot hadde kjønnssammensetningen i intervensjonsgruppene noe å si: I grupper med mer enn halvparten menn/gutter var frafallsprogrammene mest effektive når det gjaldt å få ned fravær/skulk. Forskerne fant ingen signifikante effekter på fravær/skulk, generelt sett, i de 50 kvasi-eksperimentelle studiene som inngikk i metaanalysen (g = 0,03). Derimot fant de at intervensjoner som ble undersøkt i kvasi-eksperimentelle studier og som viste til større effekt når det gjaldt å redusere fravær/skulk, også viste større effekt når det gjaldt å redusere frafall. Det var variasjon mellom studiene, først og fremst en alderseffekt. Dess yngre deltakerne i intervensjonene var, dess større var effekten, og det var ingen signifikant effekt når det gjaldt de eldste deltakerne. Når intervensjonsgruppen og kontrollgruppen var mer like i utgangspunktet, uavhengig av forskningsdesign, så var effekten av intervensjonene svakere.

Harvill m.fl. (2012) er et forarbeid til en Campbell Systematic Review, og presenterer foreløpige analyser av 28 studier[91]. Oversikten samler studier av kurs og programmer som forbereder elever til høyere utdanning og ser på om elevene faktisk registrerer seg ved utdanningsinstitusjonene og hvor godt faglig forberedt elevene blir. I tillegg dokumenterer oversikten antall elever som fullfører videregående med bestått. Foreløpige funn viser at kurs som forbereder elevene til høyere utdanning kan øke gjennomstrømmingen med 8 prosentpoeng. Det tas forbehold om at det ikke ble funnet statistisk signifikante effekter av de tre programmene som ble evaluert av randomiserte

91 Se også en foreløpig protokoll: http://www.campbellcollaboration.org/lib/project/160/ (lastet ned 08.02.15)

kontrollerte forsøk.

Freeman og Simonsen (2014) har i en litteraturgjennomgang analysert 32 fagfellevurderte tekster fra 2012 og senere, som undersøkte effekten av intervensjoner på frafall og gjennomføring i videregående opplæring. 25 prosent av studiene som tilfredsstilte deres inklusjons- og eksklusjonskriterier var randomiserte kontrollerte forsøk. Forskerne fant at i tiltakene som hyppigst dokumenterte en effekt – det vil si i 45 prosent av studiene – inngikk det flere element. Minst to av følgende elementer var inkludert i de aktuelle tiltakene:

- strategier for å bedre studieferdigheter
- faglige tiltak og læreplanstrategier
- organisatoriske omstruktureringer
- tiltak som retter seg mot atferd
- tiltak som retter seg mot oppmøte

Freeman og Simonsen (2014) identifiserer også åtte intervensjoner med dokumentert effekt hvor bare ett element inngikk. Fire av disse brukte faglige tiltak og læreplanstrategier, mens de fire andre tok i bruk organisatoriske omstruktureringer. Freeman og Simonsen påpeker at vi har begrenset kunnskap om tiltak mot frafall og at studiene inneholder få konkrete og nyttige råd som kan hjelpe de som ønsker å gjøre noe med problemet. Basert på tilgjengelig kunnskap er det vanskelig å vite hvordan ulike frafallstiltak kan hjelpe ulike grupper av elever eller enkeltelever med sammensatte problemer. Derfor konkluderer Freeman og Simonsen (2014) – som Wilson m.fl. (2011) – med at det må tas hensyn til lokale rammebetingelser, inkludert kulturelle forhold, dersom et tiltak skal ha tilsiktet effekt.

I en litteraturgjennomgang har Sutphen m.fl. (2010) valgt ut 16 fagfellevurderte studier som har undersøkt effekten av intervensjoner mot skulk og fravær i USA. De fleste var av begrenset verdi på grunn av metodiske svakheter som lavt antall deltakere og dårlig balanse mellom forsøks- og kontrollgruppen. Bare åtte studier hadde forsøks- og kontrollgruppe. De resterende åtte brukte pretest/posttest design uten kontrollgrupper. Bare to av de 16 artiklene rapporterte fullstendige data for effektstørrelse. Det var vanskelig å sammenligne studiene på grunn av inkonsistente definisjoner av *skulking* – dvs. uklarhet om hvor mange dager elevene må være borte fra skolen for at de skal betegnes som ”skulkere”. Likevel peker Sutphen m.fl. (2010) på følgende tiltakskategorier som ser ut til å være effektive på videregående skole:

- tiltak som retter seg mot atferd
- gruppeveiledning
- insentiver
- kommunikasjon med foresatte

Siden man ikke kategorisk kan fastslå at noen tiltakskategorier har høyere effekt enn andre, vil mye avhenge av kvaliteten på implementeringen av intervensjonene. Sutphen m.fl. (2010) påpeker, som Maynard m.fl. (2012 og 2013), at selv om intervensjoner som omfatter hele skolen og i tillegg involverer lokalsamfunnet kan virke lovende, har de store implementeringsutfordringer.

2.4 OPPSUMMERING

Kunnskapssenter for utdanning bygger på flere tidligere systematiske kunnskapsoversikter, og særlig en rapport fra Campbell Collaboration (Wilson m.fl. 2011). Her er det gjennomført en metaanalyse av effektstudier om frafall som viser en klar sammenheng mellom implementeringskvalitet og effekt av intervensjoner og tiltak. Tiltak med lav implementeringskvalitet hadde mindre effekt på frafalls- og gjennomføringsraten. Rapporten har to hovedkonklusjoner:

- Ingen tiltakskategorier fremsto som klart bedre enn noen av de andre
- Implementeringskvalitet påvirket i stor grad de målte effektene av tiltakene

Implementeringskvalitet betyr altså mer for effekt enn tiltakskategori. Wilson m.fl. (2011) anbefaler at myndigheter, skoleeiere og skoleledere utvikler eller velger tiltak som forskning har vist har effekt og som det er mulig å gjennomføre på en vellykket måte gitt lokal kontekst, ressurser og kompetanse.

I dette kapittelet er det også forklart hva effektstudier er. Blant effektstudier regnes randomiserte kontrollerte forsøk som det mest pålitelige forskningsdesignet. I enkelte tilfeller er det imidlertid ikke mulig å utføre et randomisert kontrollert forsøk fordi det ikke lar seg gjøre å prøve ut tiltaket etter forutsetningen, som er at forsøks- og kontrollgruppen skal være tilfeldig (random) utvalgt. I slike tilfeller er et kvasi-eksperimentelt forskningsdesign et alternativ. Oppmerksomhet på forskningsdesign er en viktig forutsetning for systematisk kunnskapsbygging.

I kapitlet er det også presentert andre systematiske kunnskapsoversikter om frafall samt rapporter og litteraturgjennomganger. Samlet utgjør dette et svært solid kunnskapsgrunnlag. Generelt bekrefter og forsterker de nyere kunnskapsoversiktene funn og konklusjoner hos Wilson m.fl. (2011). I tillegg identifiserer kapitlet tre tiltakskategorier som flere av studiene finner har effekt. Den første er kontroll av oppmøte og tiltak som retter seg mot elevatferd (Wilson m. fl., 2011; Maynard m. fl., 2012 og 2013; Kremer m. fl., 2015 og Freeman og Simonsen, 2014). Den andre er veiledning (Wilson m. fl., 2011; ICF International, 2008; Klima m. fl., 2009 og Sutphen, 2010). Den tredje er tiltakskategorien *College-oriented programming* hos Wilson m. fl. (2011) som bekreftes av Harvill m. fl. (2012).

En fellesnevner i litteraturen er at tiltakene må ha god nok forankring i de lokale kontekstene de skal prøves ut, og de må – ikke minst – følges skikkelig opp av alle involverte parter.

3.0 KUNNSKAPSSENTERETS SYSTEMATISKE KUNNSKAPSOVERSIKT

Arbeidet med denne systematiske kunnskapsoversikten (Lillejord m. fl., 2015) har, slik oppdragsbrevet av 8. desember 2014 forutsetter, tatt utgangspunkt i Campbell Systematic Review 2011:8 *Dropout Prevention and Intervention Programs: Effects on School Completion and Dropout among School-aged Children and Youth* (Vedlegg 1). Basert på søkestrategien i denne kunnskapsoversikten har Kunnskapssenteret gjennomført søk i forskningslitteraturen etter 2010[92]. Campbells rapport (Wilson m. fl., 2011) har ikke et eksplisitt formulert forskningsspørsmål, men basert på målene (objectives) blir følgende problemstilling formulert for Campbells systematiske kunnskapsoversikt:

Hvilke programmer/intervensjoner/tiltak har dokumentert effekt på gjennomføring og frafall?

Basert på oppdragsbrevet er følgende problemstilling formulert for Kunnskapssenterets kunnskapsoversikt:

Hvilke tiltak eller programmer forebygger frafall i videregående opplæring, eller tilbakefører ungdom utenfor opplæring og arbeid og hvordan beskrives disse tiltakene i forskningslitteraturen?

Gitt oppdragets korte tidshorisont, valgte Kunnskapssenter for utdanning å lage en "kort kunnskapsoversikt", *rapid evidence assessment*, også kalt *Quick Review.* De siste årene har andre kunnskapssentre publisert erfaringer de har gjort seg med korte kunnskapsoversikter. Det omtales som et format som særlig egner seg for politikkutforming (Thomas m. fl., 2013)[93]. I arbeidet med denne rapporten har vi bygd på disse publikasjonene. I tillegg har vi hentet erfaringer fra EPPI-senterets anbefalinger for utforming av systematiske kunnskapsoversikter som bygger på både kvantitativ og kvalitativ metode og særlig egner seg til å informere politikkutformere og praksisfeltet.

3.1 PROSESS OG FORANKRING

Kunnskapsoversikten skal brukes i *Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring*[94], som er en av regjeringens hovedsatsinger for bedre gjennomføring i videregående opplæring. Et mål med programmet er at fylkene og skolene skal jobbe mer kunnskapsbasert med tiltak for å bedre gjennomføringen. Det tas blant annet sikte på å prøve ut et knippe tiltak på utvalgte skoler som den forskningsbaserte og erfaringsbaserte kunnskapen gir grunn til å tro kan være effektive. Kunnskapsoversikten er første steg i identifiseringen av slike mulige effektive tiltak.

Følgende møter er avholdt mellom Kunnskapsdepartementet og Kunnskapssenter for utdanning:

- *Møte 3. februar 2015* med status og gjennomgang av prosjektet: • Gjennomgang av søk med Campbells søkestreng. • Presentasjon av forskergruppen. • Gjennomgang av inklusjons/eksklusjons-kriterier. • Resultatet av evalueringen av potensielt relevante studier i Kunnskapssenteret og i forskergruppen. • Presentasjon av tidsplan for gjennomføring av prosjektet.
- *Møte 18.-19. februar 2015*. Kunnskapsdepartementet deltok på andre samling med forskergruppen.
- *Møte 25. mars 2015*, med status og gjennomgang

92 Søket ble gjennomført i 25. november 2014, avgrenset til perioden 2010-2014. Supplerende håndsøk ble gjennomført 4. februar 2015. En av de 26 inkluderte studiene (Kremer m. fl.) har publiseringsår 2015

93 Thomas, J., Newman, M. and Oliver, S. (2013): Rapid evidence assessment of research to inform social policy: taking stock and moving forward, Evidence & Policy vol. 9 no. 1, pp 5-27 http:// dx.doi.org/10.1332/174426413X662572

94 Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring er videreføring av det nå avsluttede programmet Ny GIV.

av prosjektet. Særlig om problemer med Wilson m. fl. (2011) og søk i REPEC-databasen.

Kunnskapsdepartementet har også gitt kommentarer på utkast til rapport.

3.2 HVA ER EN SYSTEMATISK KUNNSKAPSOVERSIKT?

Hensikten med å lage en systematisk kunnskapsoversikt er å gi en kunnskapsstatus på et tema som skal belyses så grundig som mulig. Arbeidet med en systematisk kunnskapsoversikt begynner derfor med å identifisere forskning som er publisert om temaet. Et ideal for systematiske kunnskapsoversikter er at de skal være transparente, det vil si at de gjennomføres etter klare etterprøvbare prinsipper og prosedyrer. De bygger på en metode som beskriver hvordan de gjennomføres og viser hvordan konklusjoner blir nådd. At de er systematiske innebærer at de inneholder det antall relevante studier som trengs for å kunne besvare spørsmålet kunnskapsoversikten skal besvare, at utvalget av relevante studier skjer gjennom en åpen prosess, at studienes reliabilitet blir vurdert og at kvalitetsvurderingsmekanismer for å inkludere og ekskludere studier er bygd inn i prosessen (Chalmers m. fl., 2002[95]; Gough m. fl., 2012[96]). For å klare dette, må det legges ned mye arbeid i å utvikle gode søkestrenger som gjør det mulig å finne forskning på temaet i anerkjente databaser. En systematisk kunnskapsoversikt undersøker og innhenter ikke empiri om et saksfelt slik grunnforskning gjør. I en systematisk kunnskapsoversikt er det de inkluderte artiklene som utgjør det empiriske grunnlaget, og kvaliteten på oversikten avhenger av kvaliteten på de arbeidene som blir identifisert og inkludert.

Normalt tar det lang tid, gjerne inntil ett år, å lage en dekkende oversikt over forskning på et tema og presentere denne på en måte som tilfredsstiller kriteriene for systematiske kunnskapsoversikter. For de som skal utforme politikk eller andre som trenger kunnskap om et tema raskere, er det i det siste utviklet kortere formater som for eksempel "brief review" (Abrami m. fl., 2010)[97] eller "rapid evidence assessment" (REA) (Khangura m. fl., 2012)[98]. I tillegg til at den teknologiske utviklingen forenkler søkeprosedyrer og at "mining"-funksjoner i tekst gjør det enklere å lage slike kortformat, foregår det en vedvarende metodeutvikling av systematiske kunnskapsoversikter med sikte på å gjøre resultater og innsikter fra forskning lettere tilgjengelig for de som skal bruke kunnskapen. Politikkutformere vil ikke bare ha svar på hva som ser ut til å virke, men også på spørsmål som "hva er mulig", "hva kan fungere", "hva trengs" samt hvorfor den ene løsningen ser ut til å være bedre enn den andre.

Arbeidet med en kort kunnskapsoversikt følger de samme prosedyrene som for en fullstendig kunnskapsoversikt, og egner seg godt i de tilfellene da det er grupper av forskere som skal samarbeide om en rapport (Pope m. fl., 2000)[99]. En kort systematisk kunnskapsoversikt kan beskrives som et kompromiss mellom de strenge kvalitetskravene som stilles til en systematisk kunnskapsoversikt og policy-nivåets behov for å få forskningskunnskapen så hurtig som mulig. Søkene er systematiske, det er åpenhet om hvilke studier som inkluderes og ekskluderes (og etter hvilke kriterier), de inkluderte studienes reliabilitet blir vurdert, og det bygges mekanismer for kvalitetsvurdering (validering) inn i reviewprosessen. Et problem som trekkes frem ved korte kunnskapsoversikter er at *forankring* kan bli vanskelig når arbeidet skal gjøres så raskt. Når tiden er kort og mange aktører skal inn i arbeidet kan bred forankring bidra til å gjøre fokus uklart (Thomas m. fl., 2013, s.15).

3.3 SØKESTRATEGI

Kunnskapssenteret har brukt samme søkestreng som Wilson m. fl. (2011) i sitt systematiske litteratursøk (Vedlegg 2). Denne søkestrengen er innrettet mot å identifisere programmer, intervensjoner og tiltak som har dokumentert effekt på elevenes gjennomføring av videregående opplæring. Det viser seg at denne typen effektstudier i svært begrenset grad inneholder detaljerte beskrivelser av tiltakene. Dette gjelder også

95 Chalmers, I., Hedges, L. and Cooper, H. (2002): A brief history of research synthesis, Education and the Health Professions, 25: 12-37.

96 Gough, D., Olivier, S. and Thomas, J. (2012): An introduction to systematic reviews. London: Sage publications.

97 Abrami, P.C., Borokhovski, E., Bernard, R.M, Wade, A. C., Tamim, R., Persson, T. Bethel, E. C., Hanz, K and Surkes, M. A. (2010): Issues in conducting and disseminating brief reviews of evidence, Evidence & Policy, 6 (3): 371-89.

98 Khangura, S., Konnuy, K. Cushman, R., Grimshaw, J. and Moher, D. (2012): Evidence summaries and the evolution of a rapid review approach, Systematic Reviews, 1-10.

99 Pope, C., Ziebland, S. and Mays, N. (2000): Qualitative research in health care: analysing qualitative data,British Medical Journal, 320, 114-6.

– og kanskje i enda større grad – systematiske kunnskapsoversikter. De er stort sett innrettet mot å dokumentere kvaliteten på forskningen som er gjennomgått og funn i denne forskningen. Beskrivelser av tiltak i Wilson m. fl. (2011) inneholder informasjon om type tiltak og hvem tiltaket er rettet mot, men gir ikke detaljerte oppskrifter på gjennomføring og implementering.

Hensikten med å søke bredt, er å identifisere så mye som mulig av forskningslitteraturen som tilfredsstiller inklusjonskriteriene. Brede søk skal også sikre at kunnskapsoversikten reflekterer kunnskapsstatus på feltet. I dette tilfellet skulle Kunnskapssenter for utdanning både inkludere studier med dokumentert effekt på frafall eller gjennomføring og finne studier som kunne beskrive intervensjoner, tiltak og programmer som har påvist effekt.

Kunnskapssenterets systematiske kunnskapsoversikt baserer seg, som oppdragsbrevet ba om, på søk i elektroniske databaser med søkestrengen fra Campbell Systematic Review 2011:8 *Dropout Prevention and Intervention Programs: Effects on School Completion and Dropout among School-aged Children and Youth*. Søkestrengen er gjengitt i Vedlegg 2. I tillegg ble det gjort håndsøk i utvalgte tidsskrifter og databaser.

For å finne den litteraturen det er relevant å inkludere i denne kunnskapsoversikten, er det gjennomført søk i følgende kilder:

- Søk i 7 elektroniske standard-databaser (blant annet ERIC, ASSIA og IBSS) med søkestreng fra Wilson m. fl. (2011).
- Håndsøk i utvalgte tidsskrifter som en utvidelse av søket med søkestreng fra Wilson m. fl. (2011)
- Utvidet søk etter økonomilitteratur, se kapittel 3.6

De systematiske søkene som Kunnskapssenter for utdanning gjennomførte i 7 standard-databaser, med Campbells søkestreng samt håndsøk, identifiserte 3199 studier som ble behandlet etter vanlige prosedyrer i systematiske kunnskapsoversikter, slik diagrammet i kapittel 3.5 (*figur 1, resultat av screening*) viser. Håndsøkene er knyttet til søket med søkestrengen fra Wilson m. fl. (2011) og er utført for å identifisere nylig publiserte studier som ennå ikke er lagt inn i databasene. Utvidet søk i REPEC-databasen ble utført med en egen søkestreng som er forskjellig fra søkestrengen fra Wilson m. fl. (2011), og resultatene behandles i et eget Vedlegg 3 til kunnskapsoversikten.

Grålitteratur er inkludert i søkene.

Vedlegg 4 viser en fullstendig oversikt over de søkekildene som er benyttet i arbeidet med denne kunnskapsoversikten.

3.4 INKLUSJONS- OG EKSKLUSJONSKRITERIENE – AVGRENSING OG INNRAMMING

En viktig del av arbeidet med en kunnskapsoversikt er å ramme inn problemstillingen. Hvordan problemstillingen er formulert og hva slags resultat man skal oppnå avgjør fremgangsmåte og hvilken populasjon (utvalg) man skal avgrense søkene til. Basert på søkestrategien har Kunnskapssenteret gjennomført søk i forskningslitteraturen. Det har vært søkt etter studier med et statistisk mål på hvor effektive tiltakene/programmene har vært, dvs. at de må være eksperimentelle (RCT eller kvasi-eksperimentelle) studier, eventuelt studier med matching eller andre statistiske kontroller som estimerer effektstørrelser av tiltak.

Søk i forskningsdatabaser resulterer alltid i et stort antall irrelevante og mindre relevante studier. Det er derfor nødvendig å spesifisere kriterier for å avgjøre hvilke studier som skal inkluderes i den systematiske kunnskapsoversikten. Disse kriteriene benyttes i flere screeningprosesser for å ekskludere irrelevante referanser som har kommet med i det systematiske søket (hvordan kriteriene inngår i screeningprosessene forklares i Kapittel 3.5). Kriteriene i denne kunnskapsoversikten er definert i samsvar med Wilson m. fl. (2011, s. 4-5). Se kriteriene i tabell 2 nedenfor.

3.5 REFERANSEHÅNDTERING

For å håndtere en så stor datamengde som flere tusen studier representerer, har Kunnskapssenter for utdanning benyttet programvaren EPPI-Reviewer 4, som er spesielt utviklet for å lage systematiske kunnskapsoversikter og syntetisere forskningen. Alle referansene (til sammen 3.199) ble importert til EPPI-Reviewer 4 programvare (ER4). EPPI-Reviewer 4 er utviklet av EPPI-senteret ved University College London.

Når alle referanser er importert i programvaren starter arbeidet med å screene studiene fra litteratursøkene for å bedømme om de skal inkluderes i eller ekskluderes fra kunnskapsoversikten. Figur 1 beskri-

Tabell 2: Inklusjons- og eksklusjonskriterier

	Kriterium	Utdyping
1	Intervensjonstype	Studiene skal omfatte tiltak for redusert frafall eller økt gjennomføring i opplæring, i skole eller skolerelatert.
2	Deltakere	Studiene skal inkludere tiltak rettet mot elever i videregående opplæring eller ungdomsskolen
3	Forsknings-design	Studiene må ha et statistisk mål på hvor effektive intervensjonene og tiltakene har vært, dvs. at det må være eksperimentelle (RCT eller kvasieksperimentelle studier), eventuelt studier med matching eller andre statistiske kontroller. Studiene må omfatte flere enn 40 deltagere i hver gruppe (effektstørrelser fra små studier kan være upålitelige. Større studier sikrer mer robuste effektmål).
4	Utfallsvariabel	Studiene må ha en utfallsvariabel som direkte eller indirekte representerer gjennomføring eller frafall, eventuelt kan søket også inkludere studier av tiltak for å forbedre forhold som har betydning for sannsynligheten for å fullføre, men som ikke har frafall eller nært relaterte utfall som formål (eksempler kan være bedre faglige ferdigheter, ikke-kognitive ferdigheter og psykisk helse).
5	Tilgjengelighet/ Språk	Studiene må være tilgjengelige, enten elektronisk eller i andre formater innenfor prosjektets tidsramme (dette kriteriet er særlig relevant for doktorgradsavhandlinger). Studiene må være tilgjengelig på engelsk, norsk, svensk eller dansk.
6	Beslutnings-taking	Studier som er potensielt relevante vurderes av forskere. Dersom det er tvil om studier skal inkluderes eller ekskulderes etter vurdering i fulltekst, tas avgjørelse i forskersgruppen.

ver prosessen med screening av referansene i denne systematiske kunnskapsoversikten. Screeningsprosessen foregikk i to trinn. På det første trinnet screenes studiene på tittel og sammendrag. På dette trinnet ble studiene screenet i flere omganger etter kriteriene: 1 Intervensjonstype, 2 Deltakere, 3 Forskningsdesign, 4 Utfallsvariabel og 5 Tilgjengelighet/ Språk. I det andre trinnet screenes de gjenstående studiene i fulltekst. På dette trinnet ble de også screenet etter kriterium 6 Beslutningstaking.

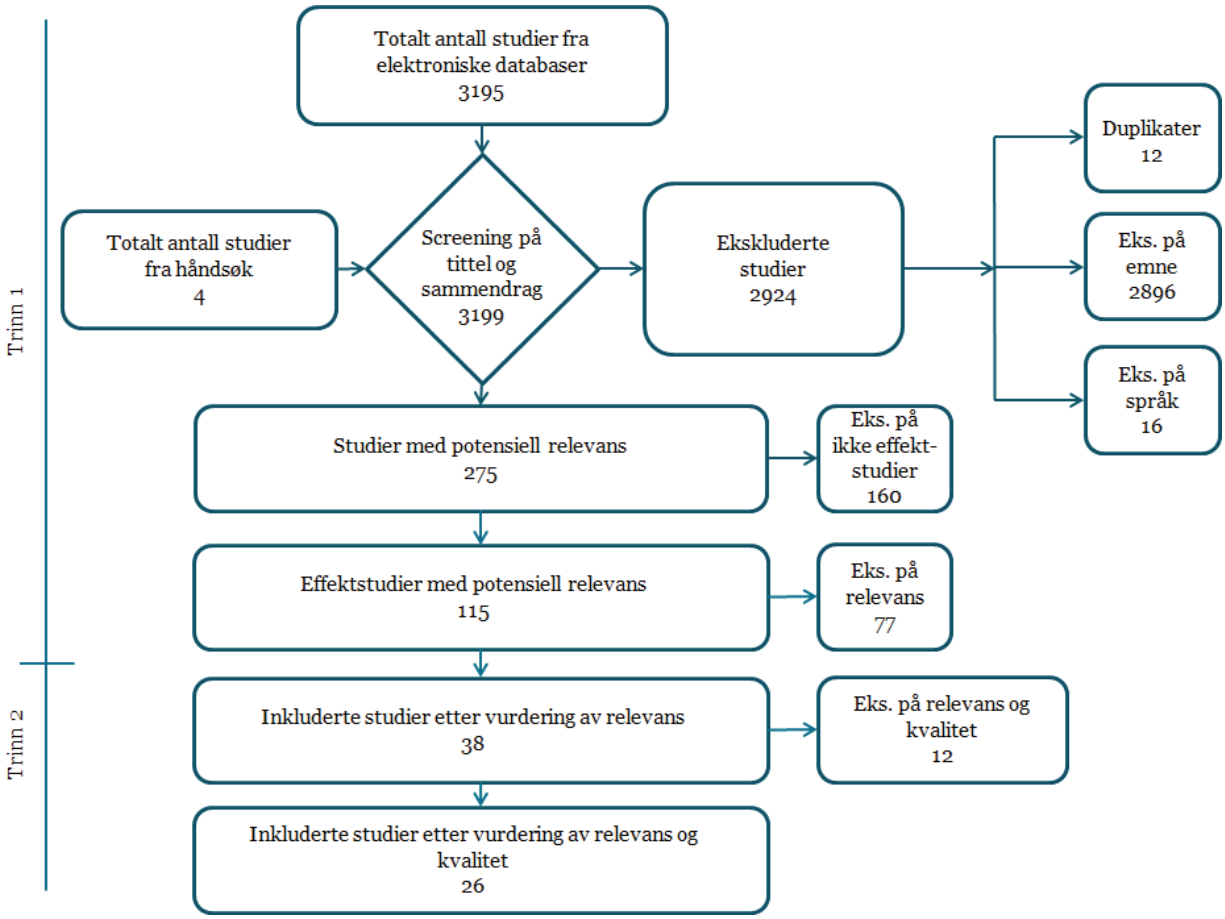
3.5.1 Trinn 1, screening basert på gjennomgang av tittel og sammendrag

På første trinn av screeningen ble det ekskludert 2.924 studier basert på gjennomgang av tittel og sammendrag. Det ble identifisert 275 studier med mulig relevans for kunnskapsoversiktens brede problemstilling (kriteriene 1, 2 og 4). Disse studiene ble sortert i to kategorier (kriterium 3): Effektstudier med mulig relevans (115 studier), og kontekstreferanser, dvs. studier som ikke måler effekt (160 studier). Kategorien kontekstreferanser omfatter studier med relevans for frafall. Det vil si at de omhandler bl.a. indikatorer og tiltak rettet mot frafall, men disse studiene har ikke målt effekt av tiltak eller intervensjoner.

De 115 studiene med mulig relevans for kunnskapsoversikten ble vurdert etter relevanskriteriene av tre forskere. Resultatet av vurderingene ble gjennomgått i et møte med alle ansatte på Kunnskapssenter for utdanning. I de tilfellene det var enighet blant forskerne, ble studier enten ekskludert fra eller inkludert i den videre prosessen. I de tilfellene det var uenighet mellom forskerne, eller tvil om enkelte studier, ble fulltekst innhentet for senere vurdering.

Vurderingen som var gjort av de 115 studiene og prosedyrene som var fulgt ble gjennomgått og forklart i plenum på første møte med forskergruppen 20.-21. januar 2015 (kriterium 6)[100]. Forskere hadde tilgang til

100 Kriterium 5 er ikke nevnt her, da studier ekskluderes etter Tilgjengelighet/ Språk allerede i det systematiske søket.



Figur 1: Resultat av screening

alle de 115 studiene i fulltekst. Resultatet av gjennomgangen på denne samlingen var at 38 studier ble inkludert for videre arbeid med kunnskapsoversikten.

3.5.2 Trinn 2, screening basert på gjennomgang av studiene i fulltekst

På det andre trinnet av screeningen leses artikler, avhandlinger og rapporter i fulltekst for å identifisere de arbeidene som har størst relevans og som mest sannsynlig vil kunne svare på kunnskapsoversiktens problemstilling. Fulltekst av alle studier med mulig relevans (38) ble sendt til medlemmene i forskergruppen. Når studier blir lest i fulltekst, viser det seg av og til at sammendraget ikke har gitt fullgod informasjon om innhold. Noen av studiene svarer heller ikke til de kvalitetskriteriene forskergruppen har satt. Det kan også være manglende eller dårlig samsvar mellom forskningsspørsmål, metode og funn, uklar beskrivelse av datainnsamling, metode og analyse av data (kriteriene 1 til 4). I andre sammenhenger kan det være dårlig konsistens mellom det studien innledningsvis tar mål av seg til å gjøre og det som faktisk blir gjort (kriterium 6).

På trinn 2 ble forskerne i tillegg bedt om å identifisere studier med potensiell relevans for tiltak i en norsk sammenheng. Det må presiseres at relevans for politikkutforming og praksis i en norsk sammenheng er et kriterium som brukes til å *vekte* studier i denne kunnskapsoversikten. Det er altså ikke et inkluderings- eller ekskluderingskriterium[101].

Tabell 3 viser et eksempel på skjemaet som ble benyttet av forskerne ved vurdering av fulltekst. I vedlegg 5 presenteres en oversikt over hvordan medlemmer av forskergruppen har screenet samtlige inkluderte studier basert på gjennomgang av fulltekst.

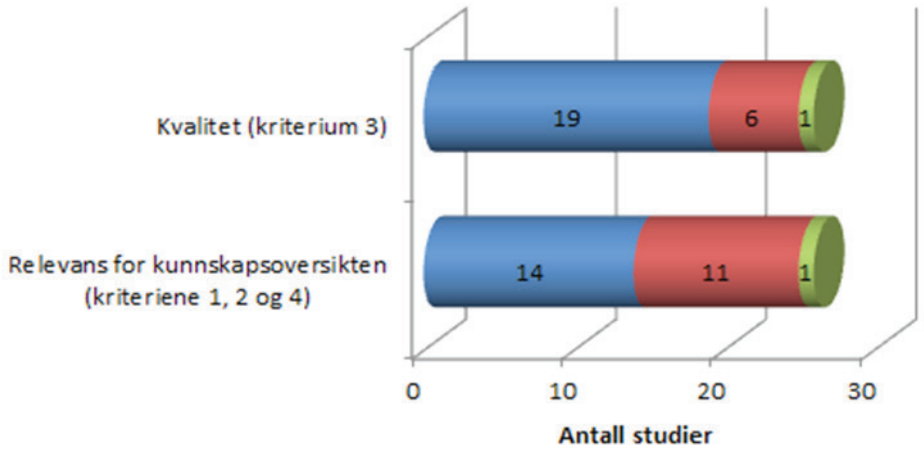
Etter screening basert på gjennomgang av fulltekst ble 12 studier ekskludert på kvalitet og relevans for kunnskapsoversikten etter kriteriene beskrevet over.

101 I EPPI-reviewer ble norsk kontekst opprinnelig lagt inn som eksklusjonskriterium. Som anmerket i protokollen ble to studier ekskludert på tittel og sammendrag etter dette kriteriet.

Tabell 3. Eksempel på skjema for vurdering av studier i fulltekst.

Lest av	Studie	Kvalitet	Relevans for kunnskapsoversikten	Relevans for politikkutforming og praksis	Ekskludert på fullltekst
Forsker I	**Artikler**				
	Mac Iver, 2011	Høy	Middels	Middels	
	Mac Iver & Messel, 2013	Høy	Middels	Middels	
	Porowski & Passa, 2011	Høy	Høy	Høy	
	Ang m. fl. 2014	Middels	Lav	Lav	x
	Doktorgradsavhandlinger				
	Thornsberry 2010	Lav	Lav	Lav	x
	Curry, 2013	Lav	Lav	Lav	x
	Presidio, 2010	Middels	Høy	Høy	

Etter samlingen med forskergruppen 19.-20. mars 2015 gjenstod til sammen 26 studier, fordelt på kategoriene: Artikler (17), Doktorgradsavhandlinger (5) og Rapporter (4). Figur 2 (under) viser fordelingen av de 26 inkluderte studiene på kvalitet (vurdert etter kriterium 3) og relevans for kunnskapsoversikten (vurdert etter kriteriene 1, 2 og 4). Nitten studier ble vurdert til å være av høy kvalitet, og 6 ble vurdert til å være av middels kvalitet. Fjorten studier ble vurdert å ha høy relevans for kunnskapsoversikten, og 11 ble vurdert å ha middels relevans. En avhandling (Barba, 2012) ble vurdert til å ha lav kvalitet og lav relevans for kunnskapsoversikten, men inneholder beskrivelse av et tiltak som har påvist effekt av en studie med høyere kvalitet (Edmunds, m.fl., 2012).



Figur 2: Inkluderte studier

3.5.3 Kartlegging, ”mapping”

Mapping innebærer å kartlegge og kategorisere de inkluderte studiene (Gough m. fl., 2012). Å kartlegge litteraturen er første del i syntesearbeidet hvor hensikten er å sikre seg at kunnskapsoversikten konsentrerer seg om de områdene som er relevante for de som skal bruke funnene fra forskningen. Kartleggingen benytter de ovennevnte kriteriene og gjennomføres på fulltekst. Kunnskapssenter for utdanning har kartlagt de 26 inkluderte studiene på studiekvalitet og relevans, både for kunnskapsoversikten og for politikkutforming og praksisfeltet (Vedlegg 6).

Kartleggingen på studiekvalitet er gjort etter fem metodekategorier. Disse er randomiserte kontrollerte forsøk, kvasieksperimentelle design og bruk av registerdata. I tillegg ble det skilt mellom systematiske kunnskapsoversikter og litteraturgjennomganger. Kartleggingen viste at ni studier bruker registerdata, det er inkludert fire systematiske kunnskapsoversikter og fire litteraturgjennomganger, seks studier som bruker kvasieksperimentelle design og tre randomiserte kontrollerte forsøk.

For hver av disse metodekategoriene ble det innført en standard for vurdering etter skalaen høy, middels og lav. For eksempel tilsier høy kvalitet under metodekategorien randomiserte kontrollerte forsøk at studien omfatter et stort utvalg av elever, og at det er samsvar mellom elevene i tiltaksgruppen og kontrollgruppen.

3.6 UTVIDET SØK

Oppdragsbrevet fra KD åpner for å utvide søket om tid og ressurser tillater det, og dette underkapittelet omhandler utvidede søk etter økonomilitteratur. De systematiske søkene som Kunnskapssenter for utdanning gjennomførte i 7 databaser, med Campbells søkestreng samt håndsøk, identifiserte 3199 studier som ble behandlet etter vanlige prosedyrer i systematiske kunnskapsoversikter, slik diagrammet i kapittel 3.5 (*figur 1, resultat av screening*) viser. På samlingen 18.-19. februar ga økonomene i forskergruppen uttrykk for at søkestrengen ikke hadde fanget opp sentrale studier publisert av økonomer, samt at det var åpenbare problemer med enkelte av studiene som var fanget opp.[102]

Tre problemer ble drøftet. De to første er knyttet til trekk ved økonomi som fagfelt, og det siste til tolkningen av eksklusjonskriteriene. For det første kan databasene som det ble søkt i ha begrenset dekning av økonomilitteratur, men et større problem er manglende dekning av upubliserte arbeider (working papers). Working papers (foreløpige, men oftest gjennomarbeidede versjoner av studier) siteres i stor grad og kan sirkulere i flere år før evt. publisering i tidsskrift. De systematiske søkene fanger ikke opp disse, og derfor manglet mye grålitteratur fra økonomi. Et relatert problem gjelder at Campbells søkestreng muligens ikke er tilpasset økonomidatabaser for grålitteratur. Særlig når det gjelder omtale av metode er økonomers språkbruk annerledes enn den som ligger til grunn for søkestrengen i det systematiske søket, f.eks. vil det ofte være underforstått at det er snakk om estimater av kausale effekter, og fokus i sammendrag og tittel vil ofte være på metodisk bidrag framfor tiltaket som studeres. Til slutt var det reist en metodisk diskusjon om hvordan andre variabler påvirker utfallet, og hvordan og i hvilken grad *indirekte* årsak-virkningsrelasjon skal vektes som relevant for utfallsvariabelen frafall.

Det ble besluttet å gjøre søk i databaser som dekker working papers, i tillegg fant forskerne totalt sju enkeltstudier og (usystematiske) litteraturgjennomganger som utgangspunkt for å utvikle en ny søkestreng tilpasset økomomidatabasene. En stor bibliografisk database for økonomiforskning er REPEC, som omfatter flere enn 1,7 millioner referanser. Det ble søkt særskilt i REPEC-databasen vha. IDEAS (ideas.repec.org) for å fange opp potensielt relevante studier publisert etter 2010. På grunn av forskjeller i grensesnitt og terminologi, begrenset tid og kapasitet samt manglende integrasjon mellom IDEAS og ER4 ble det forholdsvis raskt besluttet å ikke inkludere IDEAS-søket i det systematiske søket. I stedet ble det gjort utvidede håndsøk. Søkestrengen ga ca. 900 treff. Det ble foretatt nye endringer i søkestrengen, som ga omtrent 1600 treff. Av tidshensyn ble det gjort en ufullstendig gjennomgang av disse, med fokus på de nyeste og de mest relevante (vurdert av søkealgoritmen). I tillegg ble 20 studier fra (den usystematiske) litteraturgjennomgangen i Cullen m. fl. (2013), Murna-

102 Bl.a. var det et tilfelle der en formidlingsartikkel var fanget opp uten at selve studien var det og et annet der en PhD-avhandling var fanget opp, men ikke working paperet denne var videreført som.

ne (2013) og Heckman og Kautz (2013)[103], to norske referanser hentet fra Falch (2014)[104] og et fåtall studier foreslått av andre forskere vurdert.

Til sammen har alle håndsøkene etter studier publisert av økonomer identifisert 56 studier med potensiell relevans. Disse studiene kommer i tillegg til de ni studiene av økonomer som er blant de 26 inkluderte i Kunnskapssenterets systematiske kunnskapsoversikt.

Håndsøkene ligger utenfor den systematiske søkestrategien som er fulgt i Kunnskapssenterets kunnskapsoversikt. Det høye antallet referanser (56 i tillegg til 9 blant de 26 inkluderte) er sannsynligvis et uttrykk for at den nye søkestrengen ikke er tilstrekkelig utprøvd. De to første problemene anført over, knyttet til dekning og søkestreng, vil også gjelde Campbell-søket, selv om manglende dekning av working papers sannsynligvis vil være et mindre problem for eldre studier. Det siste problemet, knyttet til utfallsmål, er i større grad et valg, der oppdragsbrevet åpner for at indirekte årsak- virkningsrelasjon kan vektes som relevant for utfallsvariabelen frafall.

Det er særskilte utfordringer knyttet til det å søke etter relevante studier i økonomdatabaser. Det er videre liten tradisjon for systematiske søk innen økonomi, og det kan virke som metadata (tittel og sammendrag) ikke alltid er tilpasset slike. Det å utvikle en tilpasset søkestreng har ikke vært mulig gitt tidsbegrensinger. I det tredje prosjektmøtet med forskergruppen (19.-20. mars) ble det derfor besluttet å beskrive studier identifisert utenom de systematiske søkene som Kunnskapssenter for utdanning har gjennomført i et eget vedlegg til kunnskapsoversikten. Dette dokumentet er skrevet av Astrid Marie Jorde Sandsør og Lars Johannessen Kirkebøen, og ligger som vedlegg 3 til rapporten[105].

3.7 OPPSUMMERING

Kapittel 3 beskriver det systematiske arbeidet med å finne flest mulig relevante studier. Det blir dokumentert at utvalget av relevante studier skjer gjennom en åpen prosess, at studiene blir vurdert på reliabilitet og validitet, og at kvalitetsvurderingsprosedyrer for inklusjon og eksklusjon er bygd inn i prosessen. Kapittel 3 har presentert søkestrategi, inklusjons- og eksklusjonskriterier samt referansehåndtering og kartlegging av forskningslitteraturen. For å finne nyere studier har Kunnskapssenter for utdanning brukt samme søkestreng som Wilson m. fl. (2011). Den er utviklet for å identifisere programmer, intervensjoner og tiltak som har dokumentert effekt på elevenes gjennomføring av videregående opplæring. Når oppdragsgiver i tillegg ønsker beskrivelser av utforming og implementering av tiltakene, må både innsamling av data og kategorisering av studiene vise hvordan forskningen – direkte og indirekte – bidrar med slik kunnskap. En særlig utfordring i dette arbeidet har vært å finne studier som både dokumenterer effekt, inneholder gode beskrivelser av intervensjonene og som belyser iverksetting og gjennomføring av tiltakene i skolen. Ettersom det har vært et mål å belyse hele bredden av problemstillingen er derfor inklusjons- og eksklusjonskriterier brukt pragmatisk i kunnskapsoversikten. Det er også pekt på utfordringer som skyldes at oppdraget har tatt utgangspunkt i Campbell Systematic Review 2011:8 (Wilson m.fl. 2011), samt særskilte søk etter studier publisert av forskere i økonomifeltet.

---

103 Cullen m. fl. (2013). What Can Be Done To Improve Struggling High Schools? Journal of Economic Perspectives 27(2) 133–152, Murnane (2013). U.S. High School Graduation Rates: Patterns and Explanations, Heckman og Kautz (2013). Fostering and Measuring Skills: Interventions that Improve Character and Cognition.

104 Falch, T. (2014) Produktivitet i utdanningssystemet, notat til Produktivitetskommisjonen (http://produktivitetskommisjonen.no/files/2014/02/utdanningssystemet_notat.pdf)

105 Vedlegget refererer til 33 studier, hvorav 5 også inngår i kunnskapsoversikten.

4.0 EN SYSTEMATISK GJENNOMGANG AV FORSKNINGSLITTERATUREN

I dette kapitlet presenteres 18 studier som ble identifisert i Kunnskapssenterets systematiske søk og som tilfredsstilte inklusjons- og eksklusjonskriteriene. Åtte systematiske kunnskapsoversikter og litteraturgjennomganger som ble identifisert i det samme søket er allerede omtalt i kapittel 2.3: *Andre systematiske kunnskapsoversikter*.

Kapittelet beskriver tiltak som er prøvd ut og som det er målt effekt av. 11 studier beskriver ulike intervensjoner: Mac Iver (2011); Johnson m. fl. (2014); Simon (2013); Aflalo og Gabay (2012); Barba (2012); Cantu (2013); Presidio (2010); De Witte og Csillag (2014); Edmunds m. fl. (2012); Porowski og Passa (2011) og Swartos (2013). I tillegg gjengis en artikkel som argumenterer for at indikatorer på frafall kan brukes til å identifisere risikoutsatte elever (Mac Iver og Messel, 2013). Noen av de omtalte studiene viste ingen eller begrenset effekt på frafall. Ved å sammenligne tiltak som har dokumentert effekt med tiltak som ikke har hatt dokumentert effekt, er det mulig å identifisere både hva som fungerer bra og mindre bra i gjennomføring av frafallstiltak. Kapitlet avsluttes med en gjennomgang av 3 studier som har målt effekt av større omstruktureringer i New York (Bloom og Unterman 2012 og 2014; Schwartz m. fl., 2013) samt 3 interessante studier som omtales nærmere i vedlegg 3 (Cowen 2013; Dee 2011; Wolf 2013).

Etter å ha gjennomgått kjernestudiene som gjenstod etter litteratursøk, kategorisering, eksklusjon, inklusjon, kartlegging, kvalitet- og relevansvurdering i fulltekst, har følgende tre hovedkategorier av frafallstiltak utkrystallisert seg i materialet:

1. Tiltak rettet mot oppmøte og atferd
2. Tiltak i form av veiledning og oppfølging av risikoutsatte elever
3. Tiltak i form av kurs som forberedelse for videre utdanning

Oppsummeringen av kapittel 2 viser at det er flere kunnskapsoversikter som finner effekt av disse tre tiltakskategoriene. Det gjelder kontroll av oppmøte og tiltak som retter seg mot elevatferd (Wilson m. fl., 2011; Maynard m. fl., 2012 og 2013; Kremer m. fl., 2015 og Freeman og Simonsen, 2014), veiledning (Wilson m. fl., 2011; ICF International, 2008; Klima m. fl., 2009 og Sutphen, 2010) samt tiltakskategorien *College-oriented programming* hos Wilson m. fl. (2011) som bekreftes av Harvill m. fl. (2012). De studiene som er fanget opp gjennom Kunnskapssenterets systematiske søk bekrefter og forsterker dermed tidligere funn og tendenser i forskningen.

Under de tre hovedkategoriene sammenfattes og presenteres nå resultatene fra studiene som er identifisert gjennom de systematiske søkene. Hensikten med denne sammenfatningen er å få frem ny informasjon som kan bidra til å besvare kunnskapsoversiktens forskningsspørsmål (scope).

Når man skal utforme og iverksette tiltak mot frafall, er det viktig å forstå hva som kan føre til frafall. Først i dette kapitlet beskrives derfor to studier som argumenterer for at man kan utnytte indikatorer på frafall bedre.

Indikatorer på frafall

Indikatorer omhandler måter å identifisere hvilke elever som har størst sannsynlighet for å falle fra, slik at man kan innrette hjelpen til disse elevenes behov. Det kan være i form av systemer som registrerer informasjon om den enkelte elev og bruke denne informasjonen til å predikere sannsynligheten for frafall. Informasjonen i datasystemene kan så kombineres med vurderingene til personalet som til daglig jobber med de aktuelle elevene. Her presenteres en artikkel (Mac Iver og Messel 2013) som går direkte på tematikken ”indikatorer på frafall”, samt en avhandling (Presidio 2010), som omtales under kategori 4.3: ”Tiltak i form av kurs som forberedelse for videre

Tabell 4. Indikatorer på frafall

Referanse	Metode	Målgruppe	Tiltak	Effekt
Mac Iver og Messel (2013)	Simulering på registerdata	Risikoutsatte elever	Varselsindikatorer	-

utdanning". Presidio (2010) er også relevant her, fordi tiltaket han beskriver har brukt indikatorer for å følge elevenes utvikling og finne ut hvordan tiltaket best mulig kunne tilpasses elevenes ulike behov.

Ved hjelp av registerdata fulgte Mac Iver og Messel (2013) to elevkohorter i Baltimore, USA, fra det siste året de gikk i grunnskolen og første året i videregående, frem til ett år etter at videregående skulle ha vært avsluttet. De så etter såkalte «varselsindikatorer» (for eksempel mangelfullt fremmøte, atferdsproblemer, faglige problemer) som kan predikere frafall. Forskerne argumenterer for at slike indikatorer bør brukes på et tidlig tidspunkt for å forhindre frafall fra videregående. Mac Iver og Messel (2013) viser at varselsindikatorer raskt gir oversikt over måloppnåelse, oppmøte, orden og oppførsel og kan predikere elevenes sannsynlighet for frafall. Indikatorer samler flere faktorer over lengre tid, og kan identifisere hvilke elever som står i fare for å falle fra. De kan også identifisere elever som trenger hjelp til å løse mer spesifikke problemer. Indikatorer kan dessuten brukes til å identifisere hvilke av tiltakskategoriene som bør prioriteres, når og for hvem.

Gutter er mer utsatt for frafall enn jenter, og flere varselsindikatorer det første året i videregående gir størst risiko for ikke å fullføre videregående med bestått. Selv om varselsindikatorer første året i videregående var den sterkeste predikatoren for frafall, fant forskerne at varselsindikatorer siste året i grunnskolen også kunne ha betydning for frafall fra videregående. Mac Iver og Messel (2013) understreker betydningen av tidlige tiltak for å forhindre frafall fra videregående for risikoutsatte elever, men også tiltak ved overgangen til videregående opplæring og i første året av videregående. Samarbeid mellom ungdoms- og videregående skole og utveksling av data om elevene kan gi bedre oversikt, og koordinering av informasjon mellom kommuner og fylkeskommuner, kan derfor ha stor betydning for bruk av varselsindikatorer på tvers av skolenivåene (s. 65).

Gode samarbeidsrutiner forutsetter innsyn i dataene som predikerer frafall hos elevene. Her er det mønstrene som er interessante. At en elev gjør det dårlig i samfunnsfag oppfattes ikke nødvendigvis som et problem før man oppdager at eleven sliter så mye med grunnleggende lese- og skriveferdigheter at det går ut over lesing og skriving i alle fag. Dermed blir samarbeid på tvers av fag nødvendig, og man kan sette inn tiltak for å forbedre elevens lese- og skriveferdigheter med tanke på at eleven skal gjøre det bedre også i samfunnsfag (Mac Iver og Messel, 2013).

Presidio (2010) viser at forskning om indikatorer på frafall har vært mer opptatt av hvordan man kan bruke indikatordata til å identifisere risikoutsatte elever, og mindre opptatt av hvordan dataene kan brukes til å iverksette tiltak for bedre gjennomføring (s. 27).Longitudinelle data kan brukes til å identifisere elever som sliter over kortere eller lengre tid. Det kan imidlertid være like viktig å foreta målinger tidsnok til å gripe fatt i problemene før de utvikler seg. Målinger bør gjennomføres tidlig i hvert skoleår, ikke bare før elevene begynner på videregående. Stort fravær og svake prestasjoner tidlig i skoleåret kan være et forvarsel om en negativ utvikling, og det er viktig å se data i sammenheng. Å forstå problemer tidsnok kan forhindre at eleven stryker i faget. Hvis man sammenligner de prøvene enkeltelever stryker på med hvilke deler av læreplanen disse prøvene tar for seg, kan man bedre forstå hva eleven sliter med innenfor et bestemt fag (Presidio, 2010, s. 24).

Indikatorer på frafall er også nyttige for å identifisere elever som får litt for dårlige karakterer og/eller er mye borte, men ikke har et urovekkende høyt fravær. Disse elevene blir ikke alltid prioritert når tiltak settes i gang. Ofte blir de oversett fordi risikoutsatte elever som har høyere sannsynlighet for å falle fra får mer oppmerksomhet. Dermed kan elevene det gjelder vippe i feil retning og falle fra før de fullfører, eller fullføre uten å bestå. Dette betyr ikke at man skal unnlate å gi risikoutsatte elever tett oppfølging. Elever på vippepunktet kan imidlertid fanges opp med liten innsats. Bare litt mer oppmerksomhet rundt deres situasjon kan få dem til å vippe i riktig retning – men da må man være oppmerksom på dem.

Presidio (2010, s. 28) påpeker også at målingene kan aggregeres på gruppenivå for å identifisere grupper

som er særlig utsatt for frafall. Dermed kan man skreddersy tiltak for bestemte grupper, siden elever som tilhører en bestemt gruppe ofte deler risikofaktorer. Videre kan indikatorene avsløre at selv om enkelte grupper er spesielt risikoutsatte på tvers av skolene, finnes det forskjeller mellom skolene fordi noen skoler har flere risikoutsatte elever enn andre. Dette kan være en indikasjon på at frafallsproblematikken bør møtes med strukturelle endringer.

Varselsindikatorer kan gi bedre informasjon om hvilke enkeltelever og -grupper som har lavere sannsynlighet for å fullføre videregående med bestått enn andre – og de kan dermed være nyttige for målrettede tiltak. Hvis indikatorer på frafall skal brukes systematisk i Norge, må det skje på en måte som tar personvernhensyn og forhindrer at indikatorene virker stigmatiserende.

4.1 TILTAK RETTET MOT OPPMØTE OG ATFERD

Kontroll av oppmøte er en programtype med dokumentert effekt hos Wilson m.fl. (2011), og kan dreie seg om insentiver – økonomiske eller andre former. For eksempel kan elevene få et gode hvis de møter opp, eller bli fratatt et gode om de uteblir et visst antall dager over et visst tidsrom. Her er kontroll av oppmøte satt i samme kategori som atferdsregulering, ettersom ulike belønnings- eller straffetiltak (for eksempel inndragelse av goder) også kan brukes til å regulere elevers atferd. Eksempler på straffetiltak i studiene fra USA som Wilson m.fl. (2011) refererer til, kan være rettet mot velferdsordninger for eleven eller elevens foreldre. Hvis eleven ikke møter opp et visst antall dager på skolen, kan han eller hun – eller foreldrene – få redusert stønadene sine. Wilson m.fl. (2011, s. 14) finner at slike tiltak ofte er rettet mot tenåringsforeldre som mottar velferdsstønader.

Her presenteres tre studier med høy og middels kvalitet og relevans, og med gode beskrivelser av intervensjonene. Den ene omhandler innføringen av et elektronisk system for oppmøtekontroll, den andre tar for seg tettere oppfølging av elever som skulker eller har ikke-dokumentert fravær, og den tredje beskriver program som skal motvirke disiplinproblemer i skolen.

4.1.1. Oppmøtekoordinatorer

I en studie fra Israel (Aflalo og Gabay, 2012), undersøkes effekten av et elektronisk informasjonssystem (LAIC) som ble utviklet lokalt for å bidra til å redusere frafall fra utdanning. Israel har tolv års skoleplikt. Deltakerne i studien var 418 oppmøtekoordinatorer (*regular attendance officers*) som arbeider med elever som faller fra opplæringen eller som står i fare for å falle fra. Oppmøtekoordinatorene ble delt i to grupper, en forsøksgruppe hvor 340 oppmøtekoordinatorer brukte det elektroniske LAIC-systemet, og en kontrollgruppe med 78 oppmøtekoordinatorer som gjorde arbeidet manuelt. Forsøket varte fra 2003 til 2005 og målet med studien var å se om det elektroniske systemet ga noen gevinst i form av redusert frafall. På det tidspunktet studien ble gjennomført hadde ikke alle koordinatorene tatt det elektroniske systemet i bruk, og derfor åpnet det seg en mulighet for å undersøke om innføringen av det elektroniske systemet kunne ha effekt på frafallstallene. Selv om denne studien sammenligner en forsøksgruppe og en kontrollgruppe, er altså ikke de to gruppene tilfeldig valgt ut (randomisert). I tillegg var kontrollgruppen liten[106]. Når gruppene ikke er tilfeldig valgt ut, kan det være andre faktorer enn den man forsøker å finne effekt av som har påvirket resultatet. Studien vurderes likevel som svært interessant fordi den har gått over flere år, den er grundig og systematisk gjennomført og har høy relevans for policy og praksis.

En bakgrunn for studien er at stadig mer forskning peker på betydningen av sosial støtte i form av veiledning og tett oppfølging av elevene, og at det etableres et tillitsforhold mellom den enkelte elev og voksne som forstår dem. Ettersom oppmøtekoordinatorenes jobb er å sikre at alle involverte parter i systemet inngår i et reelt partnerskap, var det interessant å undersøke deres funksjon nærmere. De har som oppgave å sikre anerkjennelse i systemet for betydningen av aktiv innsats mot frafall ved å etablere kontakt mellom partene og styrke tilliten. Målet er å utvikle robuste partnerskap som fungerer som et styrkende og beskyttende sosialt og faglig miljø rundt elevene.

Resultatene etter to år (2004-2005) viser at blant de elevene som forsøksgruppen hadde ansvar for, gikk frafallet ned fra 22,01 pr. oppmøtekoordinator til 16,32 pr. koordinator. I samme periode steg frafallet i kontrollgruppen fra 20,32 til 27,57 pr. koordinator. Forfatterne så også på langtidseffekten av at oppmøtekoordinatorene hadde tatt i bruk LAIC, dvs. frem til 2009. Her inkluderes også de oppmøtekoordinatorene

106 Ideelt sett skal forsøks- og kontrollgruppen være omtrent like stor.

Tabell 5. Tiltak rettet mot oppmøte og atferd

Referanse	Metode	Målgruppe	Tiltak	Effekt
Aflalo & Gabay (2012)	Kvasi-eksperimentelt design	Risikoutsatte elever	Oppmøte-koordinatorer	Positiv
De Witte & Csillag (2014)	Simulering på registerdata	Elever i ungdomsskolen og videregående opplæring	Rapportering av skulk	Positiv
Swartos (2012)	Simulering på registerdata	Elever i ungdomsskolen og videregående opplæring	Program for atferdsre-gulering	Null

som tok i bruk systemet i 2005, og det ble konstatert at antall elever som faller fra gikk ned med 34 prosent i 2009 sammenlignet med 2005.

Det er fem forskningsspørsmål i artikkelen. Ett er om det elektroniske informasjonssystemet bidro til å redusere antall elever som falt fra, andre handlet om hvorvidt det elektroniske systemet reduserte antall elever som stod i fare for å falle fra, om endringene vedvarte over tid, hvordan oppmøtekoordinatorene brukte systemet, og om de syntes at systemet var til hjelp i jobben.

Oppmøtekoordinatorenes arbeid bestod i følgende:

1. Identifisere elever som er i faresonen for frafall og rapportere disse elevene til utdanningsmyndighetene
2. Starte arbeidet med å forhindre frafall, ved å:
    - ta kontakt med den aktuelle eleven og hans eller hennes familie for å hjelpe eleven til å finne seg bedre til rette i skolen
    - iverksette aktuelle juridiske tiltak, f.eks. når eleven ikke har fulgt opp det som er avtalt eller at fraværet strider mot skoleplikten
    - delta på møter på skolen, snakke med lærere og annet ansvarlig personell
    - holde kontakt med andre grupper som har ansvar for eleven, som psykologer, PP-tjenesten og helsepersonale
    - omplassere elever eller hjelpe til med å integrere elever som ikke har fått riktige eller passende utdanningstilbud
    - (eventuelt) ta initiativ til intervensjonsprogram i eller utenfor skolen for elever i risikogruppen
    - gi råd til lærere om hvordan de bør behandle elever som står i fare for å falle fra

Data ble hentet fra månedlige rapporter som oppmøtekoordinatorene sendte inn til departementet. Rapportene inneholdt informasjon om hvordan elevene ble fulgt opp, oppdaterte data fra skolen om hvor eleven var i systemet, særtrekk ved problemet som var identifisert, informasjon om hva som hadde blitt gjort og nåværende utdanningsstatus. Rapportene fra 2003 og 2005 ble sammenlignet for å se på likheter og forskjeller mellom de oppmøtekoordinatorene som arbeidet manuelt og de som brukte det elektroniske systemet. Deretter ble oppmøtekoordinatorenes rapport fra 2005 (for hele gruppen på 418) sammenlignet med rapporten fra 2009 for å undersøke om endringene vedvarte.

Konklusjonen på undersøkelsen er at de som deltok i forsøksgruppen (arbeidet elektronisk) klarte å redusere frafallet og øke antall elever som fulgte vanlig progresjon i utdanningen. LAIC-systemet ser derfor ut til å ha en effekt på å redusere frafall. Oppmøtekoordinatorene som tilhører forsøksgruppen brukte de fleste funksjonalitetene i systemet og var positivt innstilt til måten det elektroniske systemet bidro til arbeidet deres.

En forklaring som ble gitt på at informasjonssystemet bidrar til å redusere frafall er at det ikke bare brukes som en databank, men at det er et *smart* system. Det gir ikke bare informasjon, men genererer også anbefalinger basert på data som mates inn i systemet. I tillegg til å etablere forbindelser mellom personer og tiltak i utdanningssystemet, styrker det oppmøtekoordinatorenes evne til å ta avgjørelser. LAIC gjør det mulig for koordinatorene å analysere og reflektere systematisk over den foreliggende informasjonen. De kan dokumentere hva som skjer og når det skjer. Informasjonsverdien øker når systemet tegner et bilde av elever i risikogruppen. Koordinatorene får innsikt og oversikt som øker profesjonaliteten i arbeidet deres. De kan uttale seg med tyngde, og det de sier blir møtt med respekt av lærere og rektorer. Dermed blir også ansatte mer positivt innstilt til å gjøre sitt ytterste for å beholde eleven på skolen.

Illustrasjonsfoto: Colourbox

Analysene som er utført (og som avdekker de rapporterte effektene) er relativt enkle statistiske tester (t-tester) av prosenter og ratemål, og med tilhørende effektmål (Cohens *d*). Intervensjonsgruppen og kontrollgruppen er ikke randomisert, noe som reduserer kvaliteten av studien. Studien vurderes derimot til å ha høy relevans og nytte ettersom det norske utdanningssystemet har en parallell til det systemet som finnes i Israel (Oppfølgingstjenesten). Det er også vanskelig å se bort fra de effektene som håndteringen av informasjonssystemet har hatt for reduksjonen i frafall, på tross av relativt enkle analyser.

4.1.2 Rapportering av skulk

De Witte og Csillag (2014) undersøker om en regelendring som medførte strengere krav til å registrere elever som skulker ved skolene i Nederland har innvirkning på frafall. Skulk er definert som uanmeldt og udokumentert fravær fra skolen over en viss periode. De Witte og Csillag dokumenterer at regelendringen ga noe lavere frafall ved skoler som ble pålagt å innføre et mer systematisk system for rapportering av skulk og konsekvent følge det opp. Det tas forbehold om at de lavere frafallsratene ikke var statistisk signifikante for alle målingene i perioden 2005-2007 da elev/registerdata ble analysert, noe som kan begrense betydningen av forskernes funn noe.

Målet med regelendringen i 2005 var at alle nederlandske skoler skulle utvikle et transparent system for å registrere skulk, slik at man raskere kunne identifisere risikoutsatte elever og foreta den nødvendige oppfølgingen. Skolene var valgt ut etter en kartlegging av hvilke skoler som hadde størst behov for å endre sine rapporteringsrutiner. Målet med kartleggingen var å sørge for at alle skolene i Nederland hadde et mest mulig likt nivå på rapporteringen. Derfor måtte ”snillere skoler” bli strengere og rapportere skulk oftere og mer konsekvent, mens ”strenge skoler” allerede hadde gode rutiner for rapportering av skulk og ikke måtte endre rutiner i like stor grad (De Witte og Csillag, 2014).

Denne situasjonen gjorde at forskerne ikke kunne foreta et tilfeldig utvalg. Forskerne brukte registerdata til å klassifisere skolene som var i forsøksgruppen og hadde blitt pålagt å bli strengere med rapporteringen, mens skolene som allerede hadde gode rapporteringssystemer og ikke ble påvirket like mye av regelendringen ble klassifisert som kontrollgruppe. Selv om regelendringen ble innført over hele Nederland, kunne implementeringskvalitet og regionale regelverk

påvirke effekten av tiltaket på forskjellige måter i ulike nederlandske byer. For at målingene skulle bli så presise som mulig, begrenset forskerne seg derfor til skoler i Amsterdam. Undersøkelsen baserer seg dermed på administrative data fra 114 skoler med elever i aldersgruppen 13-17 år. Det fremgår ikke tydelig hvordan disse 114 skolene fordelte seg i henholdsvis forsøks- og kontrollgruppen (De Witte og Csillag, 2014, s. 551-552), noe som kan være en svakhet ved denne studien.

Som følge av den strengere registreringen ble det en økning i antall dager elever skulker fra 3.45 til 7.30 dager mellom 2004-2005 da tiltaket ble prøvd ut (De Witte og Csillag 2014 s. 552). Dette ble målt for å forsikre seg om at skolene faktisk implementerte endringen slik de skulle. Når dette var bekreftet, kunne forskerne avgjøre hvorvidt regelendringen hadde oppnådd sin intenderte effekt med å redusere frafall i perioden 2005-2007 ved Amsterdam-skolene. Forskerne fant at skolene i forsøksgruppen – som i større grad måtte endre sine rapporteringsrutiner – hadde klart å redusere frafallet noe mer enn skolene i kontrollgruppen, men ikke alltid signifikant. Forskerne fant også at rapportering av skulk virker å være mest betydningsfullt ved ikke-yrkesfaglige skoler med elever som har relativt lav resultatoppnåelse ved avslutningseksamen (s. 561-562, 565).

4.1.3 Atferdsregulering

For å få bukt med disiplinproblemer i skolen, innførte utdanningsmyndighetene i Sør-Dakota i 2006 utviklingsprogrammet *Positive Behavior Interventions and Supports* (PBIS). Målet for programmet var å øke elevenes gjennomføring, at færre elever skulle overføres til spesialinstitusjoner og å bedre elevenes adferd på og utenfor skolen. Programmet er prøvd ut i mange stater og distrikter i USA, og i Sør-Dakota startet det ved to skoler i 2006, for senere å bli utvidet til 47 skoler i 17 distrikter.

Swartos (2012) har undersøkt programmets effekt i Sør-Dakota på elevenes oppmøte- og fullføringsrater, samt elevprestasjoner i matematikk og lesing i videregående skoler og på barne- og ungdomsskoler. Studien sammenligner resultater i 38 pilotskoler fordelt på 17 skoledistrikter som har iverksatt programmet med resultater ved 114 skoler i distrikter som ikke har iverksatt programmet (s. iii). Data ble samlet inn fra det skoleåret PBIS-programmet ble implementert i 2006, samt fra to skoleår før tiltaket ble implementert for noen resultatmål. Dataene strakte seg frem til skoleåret 2010-2011 (s. 58).

Ifølge Swartos (2012, s. 62) har tidligere forskning på PBIS i andre stater dokumentert positive effekter av tiltaket på elevenes faglige utbytte, men i Sør-Dakota er det ikke mulig å finne positive effekter av PBIS på utfallsvariablene. Det ble ikke funnet signifikante effekter av tiltaket verken på oppmøte- eller fullføringsrate i studien Swartos gjennomførte i Sør-Dakota, og antallet elever som oppnådde ”proficient” eller ”advanced” på matte- og lesetester ble faktisk redusert i forhold til skoler av lignende størrelse som ikke hadde innført tiltaket (s. iii). Swartos hevder at de motstridende funnene i forskningen på PBIS kan skyldes dårligere implementeringskvalitet i Sør-Dakota enn i andre stater på grunn av blant annet dårlig ledelse og koordinering på både statlig- og skoledistriktsnivå (s. 62-63).

PBIS-programmet skulle sikre at skolene utviklet gode strategier for å regulere elevenes adferd. Programmet anbefaler en kombinasjon av intervensjoner, nye strategier og måter å samhandle på, samt at man tar i bruk praksiser som tidligere har vist seg effektive, men uten å foreskrive noen bestemt modell for skolene. PBIS bygger på en tredelt intervensjonsstrategi hvor det avgjøres hvilken type atferdsstøtte som skal tilbys en bestemt elev. På første nivå rettes oppmerksomheten mot hele elevpopulasjonen. Aktiviteten her er beregnet å treffe 80–90 % av elevene. Det overordnete målet er å forhindre problematferd, maksimere prestasjoner og forsterke positive relasjoner mellom elever og ansatte. Andre nivå er designet for å treffe 10–15 % av elevene, dvs. elever som har atferdsproblemer. På dette gruppenivået handler intervensjonene om umiddelbare responser fra læreren, noe som har vist seg å være effektivt for å forbedre elevenes atferd. Det jobbes noe mer intensivt på andre enn på første nivå. På det tredje nivået, som er enda mer intensivt, rettes tiltak på individnivå mot de 5 % av elevene som er i risikosonen for alvorligere atferdsproblemer (Swartos, 2012, s. 12-13).

På skolen gir programmet seg utslag i overordnede regler som elevene må følge, eller som opplæring i hvordan de skal oppføre seg i klasserommet, samt på fellesområder som i ganger, på toalettet osv. I tillegg får elevene med de største atferdsproblemene særskilt og individuell oppfølging (Swartos, 2012, s. 14). Personer med ansvar for igangsettingen av PBIS-tiltaket ved skolene organiserer teamtiltak på

flere nivå, samler data som egenvurdering av skolens arbeid, lager handlingsplaner og overvåker gjennomføringen. I programmet inngår det også kursing av lærere.

PBIS-programmet skiller seg fra andre programmer rettet mot atferdsmodifikasjon ved at det kan anvendes overfor sammensatte elevgrupper, ikke bare for elever med avvikende adferd eller for elever med emosjonelle vansker (Swartos, 2012, s. 12). Programmet er interessant fordi det ikke peker ut enkeltelever, men ser generelt på elevatferd og går mer systemisk til verks (For mer informasjon om dette programmet, se http://doe.sd.gov/oess/sped-pbis.aspx).

4.2 TILTAK I FORM AV VEILEDNING OG OPPFØLGING AV RISIKOUTSATTE ELEVER

Veiledning/oppfølging er en tiltakskategori som Wilson m.fl. (2011) finner har forholdsvis stor effekt – forutsatt at ordningene implementeres slik de skal og følges opp skikkelig. I studiene som presenteres i dette underkapitlet handler veiledning og oppfølging om at risikoutsatte elever får hjelp med faglige problemer og andre utfordringer de måtte ha i hverdagen på eller utenfor skolen, individuelt eller i grupper. Som det fremgår av presentasjonene, kan slik veiledning og oppfølging bli utført enten av personer på skolen, eller i et samarbeid mellom skolen og aktører utenfor skolen som hentes inn for å veilede i skolen. I presentasjonen av studiene skilles det derfor mellom to former for veiledning/oppfølging: a) Veiledning som involverer aktører på skolen og b) Veiledning på skolen av eksterne aktører. Veiledningstiltak som utføres av personer på skolen er undersøkt av Johnson m.fl. (2014), Cantu (2013) og Simon (2013). Veiledningstiltak som beskriver samarbeid mellom skolene og aktører utenfor skolen som hentes inn for å veilede i skolen, er undersøkt av Porowski og Passa (2011) og Mac Iver (2011).

4.2.1 Veiledning som involverer aktører på skolen

I artikkelen *A Peer-Led High School Transition Program Increases Graduation Rates Among Latino Males* undersøker Johnson m. fl (2014) effekten av tiltaket Peer Group Connection (PGC) (relasjoner mellom jevnaldrende) for økt gjennomføring i en videregående skole i USA. Studien er av høy kvalitet og svært relevant for kunnskapsoversikten idet tiltaket synes enkelt overførbart til norske forhold. Forskningsspørsmålet er: Har elever som deltar i PGC-programmet første år på videregående større sannsynlighet for å fullføre og bestå videregående på normert tid enn elever som ikke deltar? Presentasjonen av PGC-tiltaket baseres på denne artikkelen, og suppleres av en avhandling (Simon 2013), som også har undersøkt PGC-tiltaket.Simon er medforfatter i Johnson m. fl. (2014).

PGC er en fadderordning for førsteårselever i videregående. Elevene ble tilfeldig valgt ut til programmet,

Tabell 6. Tiltak i form av veiledning og oppfølging av risikoutsatte elever

Referanse	Metode	Målgruppe	Tiltak	Effekt
Johnson m. fl. (2014)	Randomisert kontrollert forsøk	Elever med latinamerikansk bakgrunn	Fadderordning	Positiv
Simon (2013)	Randomisert kontrollert forsøk	Elever med latinamerikansk bakgrunn	Fadderordning	Null
Cantu (2013)	Kvasi-eksperimentelt design	Hovedsakelig risikoutsatte elever	Mentorordning	Null
Porowski & Passa (2011)	Kvasi-eksperimentelt design	Risikoutsatte elever	Koordinering av helse- og sosialtjeneste, og skole/ yrkesfaglig veiledning	Positiv
Mac Iver (2011)	Randomisert kontrollert forsøk	Risikoutsatte elever	Ekstern veileder som bindeledd skole/hjem	Null

og deltok gjennom hele det første året på videregående. Elever på de øverste klassetrinnene fikk opplæring i hvordan de skulle veilede grupper med ca. 12 førsteårselever gjennom hele skoleåret. Gruppene møttes ukentlig. På samlingene ble førsteårselevene engasjert i praktiske aktiviteter og fikk trening i kritisk tenkning samt anledning til å øve på grunnleggende faglige, sosiale og emosjonelle ferdigheter. De lærte å sette seg mål, ta beslutninger, organisere tiden sin, håndtere stress og frustrasjon, unngå avhengighetsdannende midler som narkotika og alkohol, konflikthåndtering og kommunikasjon, delta i gruppearbeid og øve på samhandling. Tiltaket bygger på faktorer som forskning har vist kan redusere risikoatferd og øke elevenes læringsutbytte, samt bedre mulighetene for gjennomføring. Fadderordningen er spesielt utformet for å ivareta disse forholdene (Johnson m. fl., 2014; Simon 2013).

For å undersøke spørsmålet om hvorvidt programmet øker sannsynligheten for å fullføre og bestå videregående på normert tid har Johnson m. fl. (2014) gjennomført et randomisert kontrollert forsøk i en byskole skoleåret 2005/2006. Deltakerne i studien var 268 førsteårselever i videregående; 135 gutter og 133 jenter fra lavinntektsfamilier. 94 elever ble tilfeldig valgt ut til å delta i programmet, mens kontrollgruppen besto av 174 elever. Deltakerne hadde ulik etnisk bakgrunn: 92 % latinamerikansk, 2 % afroamerikansk, 6 % annen bakgrunn. Deltakerne svarte på et spørreskjema, og på bakgrunn av svarene ble hver enkelt elevs sannsynlighet for gjennomføring regnet ut (høy og lav sannsynlighet). Etter fire år ble fullføringsraten målt, det vil si hvor mange av elevene som mottok vitnemål etter endt videregående. Undersøkelsen viste at fullføringsraten blant guttene som hadde deltatt i fadderordningen var 81 % mot 63 % av guttene i kontrollgruppen. Det var imidlertid ingen forskjeller i fullføringsraten for jentene i forsøksgruppen sammenlignet med jentene i kontrollgruppen. Mulige forklaringer er at jenter generelt har høyere gjennomføringsrate enn gutter og at tiltaket fungerte bedre for gutter enn jenter. Artikkelforfatterne påpeker at de ikke forsøkte å spore mulig påvirkning fra andre programmer som elevene deltok i, og argumenterer også for at flere deltakere i forsøket kunne gitt sikrere svar.

Det er flere mulige grunner til at faddertiltaket har en positiv effekt på frafallsraten for enkelte elevgrupper, men særlig viktig er det trolig at tiltaket virker grundig planlagt og godt gjennomført. Før tiltaket ble satt i gang, ble det arrangert en samling for ansatte i skolen for å forberede og planlegge gjennomføringen av programmet. Ved skolen som er undersøkt deltok rektor, viserektor med ansvar for elevenes timeplaner, andre administrativt ansatte og representanter for lærerne. Programutviklerne (Center for Supportive Schools, CSS) og forskerne (artikkelforfatterne) møtte denne gruppen med representanter før og underveis i gjennomføringen av tiltaket. I møtene ble praktiske problemer, organisering av tiltaket, lærerstøtte etc. drøftet.

Tre lærere på skolen fungerte som faglige rådgivere for tiltaket. De deltok i et intensivt elleve dagers kurs. Deler av kurset ble gjennomført før tiltaket ble iverksatt; andre deler i løpet av de første 15 månedene etter at skolen startet med tiltaket. Kurset tok opp tiltakets teoretiske grunnlag og tema som prosessen med å rekruttere og velge ut framtidige faddere. Kursdeltakerne lærte om gruppeundervisning og hvordan de skulle gjennomføre et tredagers lederkurs (med overnatting) for faddere, bruk av læreplan, forberede fadderne til å lede elevgrupper og forberede oppfølgingssamlinger for PGC-elevene neste skoleår.

Alle elever som ønsket å bli fadder måtte sende en skriftlig søknad og delta i et gruppeintervju. Fadderne ble valgt ut på bakgrunn av ulike lederkvaliteter og etter hvor godt de selv lå an til å gjennomføre videregående. De faglige rådgiverne trente fadderne i ledelse daglig i ett skoleår. Deltakelse i lederkurset var poenggivende. Gjennom de daglige lederkursene fikk fadderne øvelse i gruppearbeid, å lede gruppediskusjoner og å være positive rollemodeller for førsteårselevene. De fikk også trening i å ta beslutninger, løse problemer, å sette mål, forhandlinger, grensesetting, tilrettelegging for gruppeaktiviteter, gruppearbeid, gi og motta tilbakemeldinger, aktiv lytting, organisering av tid og egenvurdering.

Hver uke i det første skoleåret var tre av undervisningstimene for faddere viet interaktive øvelser, den fjerde timen ble brukt av fadderne til samlingene med førsteårselevene og den siste timen til debriefing etter samlingen dagen før. I de 40 minutters ukentlige samlingene med førsteårelever hadde de to fadderne som ledet gruppene ansvaret for å tilrettelegge for ulike aktiviteter. Det var ca. 12 førsteårselever i hver gruppe. Gruppene ble ledet av en gutt og en jente som hadde blitt matchet som faddere, og minst én var tospråklig (spansk og engelsk). Et formål var at

elevenes virkelige livserfaringer og opplevelser skulle inkluderes i samlingene for at gruppen i fellesskap skulle kunne diskutere flere forslag til å løse konkrete problemstillinger. Fadderne koordinerte også gruppeøvelser hvor elevene fikk utvikle sine sosiale ferdigheter.

Midtvinters arrangerte fadderne og gruppemedlemmene en familiekveld for foreldre/foresatte. Dette arrangementet var i tråd med intensjoner i læreplanen og ga muligheter til å forbedre foreldre-elev-kommunikasjon, i et håp om at familien skulle virke som en ekstra faglig og sosial støtte for elevene i overgangsperioden til videregående. På slutten av året møtte de to fadderne sin gruppe med elever for å diskutere forandringer og hva slags utvikling elevene hadde opplevd i løpet av skoleåret (Johnson m.fl., 2014; Simon, 2013). I andre klasse ble det arrangert tre 2,5 timers oppfriskningssamlinger. Formålet med samlingene var å forsterke elevenes faglige og sosiale ferdigheter. Det ble også arrangert en ny familiekveld.[107] Det tiltaket som her er beskrevet satset alt på å bygge et tett nettverk av relasjoner rundt elever i risikogruppen.

Cantu (2013) har undersøkt skolebaserte veiledningsordninger ved to ungdomsskoler i Texas, USA. Målet med studien, som ikke kan dokumentere effekt av veiledningsordningene, var å identifisere hvorvidt veiledning kan ha positiv innvirkning på oppmøte og elevenes læringsutbytte. Cantus funn står i motsetning til den tydelige effekten av fadderordningen som Johnson m.fl. (2014) har funnet, og det er interessant å se på hvordan veiledningsordninger bør utformes og implementeres for å gi best mulig effekt.

For å avdekke eventuelle forskjeller mellom deltakelse og ikke-deltakelse i veiledningsordninger ved to skoler over ett skoleår har Cantu (2013) brukt et kvasi-eksperimentelt design med pretest og posttest. Forsøksgruppen bestod av 62 elever som fikk veiledning ved de to skolene som inngikk i studien, mens kontrollgruppen bestod av 59 elever fra de to skolene som *ikke* fikk veiledning. Forsøks- og kontrollgruppen hadde lignende skoleprestasjoner og demografiske karakteristikker. Skoleårene 2007-08 og 2008-09 ble det samlet inn statistikk om elevene som deltok i undersøkelsen fra begge skolene. Statistikken inkluderte oppmøtedata[108], testresultater, karakterer og informasjon om elevenes sosioøkonomiske status.

Cantu (2013) finner ingen positive utslag på oppmøte for forsøksgruppen etter året med veiledning ved de to skolene, og konkluderer med at utformingen av programmene kan forklare hvorfor de ikke viste effekt. Ingen av tiltakene lot for eksempel relasjonsbygging stå sentralt. Riktignok ble det forslått at mentorene kunne være med på elevaktiviteter etter skoletid eller spise lunsj sammen med elevene. De var imidlertid ikke pålagt å rapportere om slike aktiviteter, og lengden på møtene ble ikke registrert. Mentorene tilbragte også for lite tid sammen med eleven til å etablere god kontakt.

Den svake koblingen mellom veiledning og relasjonsbygging i tiltakene som rapporteres av Cantu (2013), står i klar kontrast til veiledningsprogrammet *Peer Group Connection* (PGC) som beskrives av Johnson m. fl. (2014). Her ble det systematisk etablert relasjoner ved at elever fra de øverste klassetrinnene i videregående fungerte som faddere for førsteårselever. Et utvalgskriterium for å bli fadder var at eleven selv lå godt an til å fullføre videregående. Fadderne skulle være gode rollemodeller for førsteårselevene, og de fikk også grundig opplæring og ble fulgt opp av lærere i hele perioden. Det ble lagt føringer for møtene mellom erfarne og nye elever, og bestemt at faddere, lærere og førsteårselever skulle møtes ukentlig. Dermed ble det ikke bare etablert horisontale relasjoner mellom elevene, men også vertikale relasjoner mellom lærere og elever.

PGC-tiltaket balanserer veiledning for utvikling av faglige og sosiale ferdigheter. Programmet er variert og inneholder en rekke praktiske aktiviteter (Johnson m.fl., 2014). Til sammenligning mangler elementet med relasjonsbygging i tiltakene hos Cantu (2013) som konkluderer med at mentorordningene hun har undersøkt ikke var godt nok strukturert og gjennomført. Hun påpeker at "veiledning" ofte brukes for aktiviteter som, strengt tatt, egentlig ikke burde kalles dette. For eksempel faller ikke nødvendigvis rutinemessig kontakt med elever inn under veiledning. For at tiltak skal ha innslag av veiledning må det være et mål å etablere tillitsfulle relasjoner.

107 Nærmere informasjon om PGC og organisasjonen som har utarbeidet programmet: www.supportiveschools.org.

108 Det lyktes forskeren bare å samle inn fraværsstatistikk fra én av de to skolene. Derfor kunne oppmøtedata bare samles inn for 78 av de totalt 121 elevene i utvalget (Cantu, 2013, s. 56).

Faddertiltaket i Johnson m.fl. (2014) er, til sammenligning, bedre utformet og mer systematisk gjennomført. For det første ble sentrale aktører tidlig involvert, og de fikk være med på å legge premissene allerede fra starten av. Ledere, lærere, forskere og administrativt personell, samt programutviklere, deltok i introduksjonsmøter før tiltaket ble iverksatt. Underveis i prosessen ble det også jevnlig arrangert møter hvor man kunne diskutere praktiske problemer ved organisering av tiltaket og løse utfordringer i fellesskap. Et intensivt elleve dagers kurs for lærere og et tredagers kurs for elevene som påtok seg rollen som faddere ble inkorporert i utviklingen av programmet (Johnson m.fl., 2014).

Det er også forskjeller i rekrutteringen til tiltakene. I Cantus (2013) studie deltok frivillige lærere og andre ansatte som var sterkt motiverte for å kunne hjelpe elevene til å lykkes. Motivasjonen avtok imidlertid da det ble klart at elevene hadde problemer som det var vanskelig for mentorene å hjelpe dem med i en ellers travel skolehverdag. Rekruttering til forsøk basert på frivillighet kan også tiltrekke mentorer som egentlig ikke har nok erfaring til å gå inn i en rolle som mentor. Dette står i motsetning til hvordan man rekrutterte til PGC-tiltaket. Her søkte elever fra høyere klassetrinn om å få være faddere for førsteårselever. Dette kan ha gitt grunnlag for økt elevinvolvering og -entusiasme ved at elevene som fikk være faddere ble vist tillit og fikk ansvar. Det kan likevel stilles spørsmålstegn ved om elevene var kvalifiserte nok for veiledningsoppgavene. For å bøte på denne mangelen, valgte man ut faddere med lederkvaliteter gjennom en skriftlig søknad og et gruppeintervju. Elevene som ble faddere fikk også veiledning av tre lærere som hadde det overordnede ansvaret som faglige rådgivere ved den bestemte skolen (Johnson m.fl., 2014).

4.2.2 Veiledning på skolen av eksterne aktører

Porowski og Passa (2011) finner en statistisk signifikant og positiv effekt av programmet *Communities in Schools* (CIS) på fullføringsraten i videregående. Programmet har vært i drift i flere tiår, kan vise til positive resultater og eies av en privat amerikansk organisasjon. Organisasjonens mål er å hindre frafall i videregående opplæring blant risikoutsatte elever ved å gi dem og deres familier oppfølging i og utenfor skolen og tilgang til private støtteordninger. Organisasjonen og programmet de har iverksatt bygger på prinsippet om at ungdom må få følgende fem grunnbehov dekket om frafall skal forhindres:

- Sterke og personlige relasjoner til voksne som bryr seg
- Et trygt sted som oppmuntrer til læring og personlig utvikling
- Gode rammebetingelser fra et tidlig tidspunkt i ungdommenes liv
- Tilegnelse av ferdigheter ungdommene kan ha nytte av senere i livet
- En mulighet til å kunne gi noe tilbake til sine medelever og nærmiljøet som helhet (s. 25).

Porowski og Passa (2011) undersøkte følgende problemstilling: Kan programmet Community in Schools redusere frafall og øke gjennomføringen av videregående opplæring? 145 skoler var med i programmet og 123 av disse ble «matched» med kontrollgruppe fra 123 skoler som ikke deltok[109]. Skolene ble sammenlignet tre år på rad. De skolene som deltok hadde statistisk signifikant mindre frafall og flere elever som fullførte videregående opplæring enn kontrollskolene. Forskerne delte skolene som deltok inn i to grupper, etter såkalt «program fidelity», dvs. i hvor stor grad programmet ble fulgt i tråd med dets intensjoner. De fant at skoler som i høy grad implementerte programmet økte gjennomføringen med 4.8 %, mens skolene som bare delvis lojalt fulgte programmet ikke økte gjennomføringen like mye (2.5 %). Høy grad av implementeringskvalitet betyr her at man regelmessig vurderte elevenes behov, handlet på bakgrunn av dette og kunne levere veilednings- og oppfølgingstjenester til en betydelig andel av skolens elever (s. 34-35).

Tiltakene i programmet *Communities in Schools* organiseres på to nivåer. Nivå 1 omfatter alle skolens elever. Her skjer forebyggende tiltak som utdeling av skoleeffekter, karriererådgiving, ekskursjoner og helsekontroll. Nivå 2 består av tiltak som retter seg mot risikoutsatte elever og strekker seg over lengre tid. I samarbeid med skolens ledelse og lærere identifiserer organisasjonen aktuelle elever, og engasjerer seg etter initiativ fra skolen eller skoledistriktet. Det utvikles individuelle planer for å ivareta faglige og sosiale behov. Ved hver samarbeidende skole er det en egen lønnet koordinator, som har erfaring med å jobbe med barn og unge og som har

109 Såkalt «matchede» kontrollgrupper skal sikre at de som deltar (forsøksgruppen) og personene i kontrollgruppen er mest mulig sammenlignbare. «Matching» kan skje ved at man for eksempel velger kontrollpersoner som er like når det gjelder alder, kjønn, tidligere skoleprestasjoner, etnisk tilhørighet, familieøkonomi eller bosted.

gjennomgått et eget opplæringsprogram. Koordinatoren støtter elevene og deres familier og gir dem tilgang til faglige og sosiale ressurser fra lokalsamfunnet. Disse tjenestene inkluderer blant annet individuell rådgivning, samtaler med familien, yrkesveiledning, fritidstilbud og hjelp til å søke om økonomiske støttetiltak. Elevene er formelt del av CIS gjennom hele eller store deler av videregående opplæring, og koordinator holder ofte kontakt med dem etter skoletid. For å sikre best mulig implementeringskvalitet og -effekt må programmet jevnlig evalueres og kontinuerlig justeres på områder hvor det blir identifisert forbedringspotensial (Porowski & Passa, 2011)[110].

Programmets relevans er først og fremst den tydelige koordineringen av støttetiltak og balansen mellom intern skolebasert støtte og ekstern støtte fra organer utenfor skolen.

Et annet tiltak hvor veiledningen foregår som et samarbeid mellom eksterne aktører og skolen er undersøkt av Mac Iver (2011) i et randomisert kontrollert forsøk, som ikke kan dokumentere effekt på frafall. Her skulle voksne utenfor skolen fungere som bindeledd mellom en gruppe på ca. 60 førsteårselever og skolen elevene hadde begynt på. De voksne ble valgt ut av frivillige organisasjoner som støttet prosjektet økonomisk, og utvalgskriteriene var tidligere erfaring og egnethet i arbeid med risikoutsatte barn og unge. De skulle oppmuntre elevene til å møte frem og gi dem skolefaglig og personlig støtte, samt koble elevene til tjenester i nærmiljøet som karriererådgivning og familie- og sosialtjenester. Den underliggende antagelse var at denne typen personlige engasjement i elevenes skolegang og hverdag ville øke deres tilknytning til skolen og redusere frafall.

I undersøkelsen ble ca. 240 elever fra to skoler tilfeldig valgt til å delta i forsøket (117) eller være med i en kontrollgruppe (108) som ikke deltok. Ettersom det var bevegelse i elevmassen de første månedene, ble det bestemt å la studien omfatte bare de 225 elevene som fortsatt var registrert ved skolene 1. november 2004 (Mac Iver 2011, s. 170).

Forskerens analyse av data viste at programmet ikke reduserte frafall signifikant. Det vil si at fullføringsraten var noe høyere for forsøksgruppen som hadde fått veiledning enn for kontrollgruppen som ikke hadde fått veiledning, men at det ikke var grunnlag for å si at resultatet var statistisk signifikant (Mac Iver, 2011, s. 170-180).

Selv om dette er et såkalt nullfunn, har studien innsikter av interesse. For eksempel er en konklusjon at det kan være nødvendig å gripe inn tidligere, gjerne allerede i grunnskolen. Selv om førsteårselevene på videregående var positive til tiltaket, virket det ikke som om tilslutningen var stor nok. Forskeren finner at oppmøte på ungdomstrinn synes å være viktigst for å avgjøre hvorvidt elevene faller fra eller ikke. For å kunne hjelpe disse elevene burde tiltaket ha blitt iverksatt før videregående (Mac Iver, 2011, s 180-181). I tillegg påpekes det at utformingen av programmet ikke tok hensyn til faktorer på skolenivå med betydning for frafall. Selv om kvalifiserte veiledere kan oppmuntre elever og gi dem faglig støtte, er ikke dette tilstrekkelig for å oppnå varige virkninger. Tiltak må omfatte skolemiljø, kvaliteten på undervisningen eller relasjonene mellom elever, lærere og annet personell. Gjennom intervju med elever det første skoleåret virket det også som en del av tiltaket ikke var gjennomført helt etter intensjonen, med indikasjoner på at rådgivingsdelen ikke hadde blitt godt nok gjennomført (Mac Iver, 2011, s. 181).

4.3 TILTAK I FORM AV KURS SOM FORBEREDELSE FOR VIDERE UTDANNING

Tiltakskategoriene *College-oriented programming* og *Supplemental academic services*, som har dokumentert effekt hos Wilson m.fl. (2011), tilsvarer de tiltakene som her kategoriseres under overskriften kurs som forberedelse til videre utdanning. Tanken bak disse tiltakene er at de skal virke motiverende for elevene, hjelpe dem til å se fremover og forstå hvilke muligheter utdanning kan gi dem. Uavhengig om elevene betrakter videre utdanning som et reelt alternativ eller ikke, er tanken at økt oppmerksomhet på studieferdigheter og fremtidig karriere skal kommunisere betydningen av å fullføre videregående opplæring.

Her presenteres tre studier som alle har undersøkt effekter av kurs som er utformet for å forberede elever i videregående opplæring på høyere utdanning (Edmunds m.fl. 2012; Presido 2010; og Barba 2012).

I en longitudinell studie med høy kvalitet i design, metodebruk og analyser fant Edmunds m.fl. (2012) en

110 Nærmere informasjon om Communities in Schools: www.communitiesinschools.org

Tabell 7. Tiltak i form av kurs som forberedelse for videre utdanning

Referanse	Metode	Målgruppe	Tiltak	Effekt
Edmunds m. fl. (2012)	Kvasi-eksperimentelt design	Elever i videregående opplæring	Forberedende program til høyere utdanning	Positiv
Presidio (2010)	Kvasi-eksperimentelt design	Elever i videregående opplæring	Forberedende program til høyere utdanning	Positiv
Barba (2012)	Kvasi-eksperimentelt design	Elever i videregående opplæring	Forberedende program til høyere utdanning	Null

positiv effekt av programmet «early college high school» i USA på ulike utfallsvariabler med betydning for frafall, som oppmøte og fullføring av bestemte kurs. Forsøksgruppen, som gikk på ”early college high school”, var på 919 elever, mens kontrollgruppen omfattet 688 elever (s. 142). Programmets mål er å øke andelen elever som tar høyere utdanning etter fullført videregående. Tiltakene i programmet er ofte rettet inn mot bestemte elevgrupper. Studien er gjennomført i North Carolina, hvor målet var å få unge fra familier hvor foreldrene ikke hadde høyere utdanning til å begynne på høyskole/universitet. Her var det altså snakk om at barn som tilhørte lavinntekts- og minoritetsgrupper kunne bli de første i familien med høyere utdanning. Edmunds m.fl. (2012) undersøker både selve iverksettingen av ”early college”-programmet i North Carolina, hvilken effekt programmet har hatt når det gjelder utvalgte utfallsvariabler på individnivå (elevene), i hvilken grad disse utfallsvariablene varierer når det gjelder ulike kjennetegn ved elevene, samt om det finnes enkeltkomponenter i selve implementeringsmåten som har hatt noe å si for utfallet.

Edmunds m.fl. (2012) viser at ”early college”-programmet i North Carolina har hatt effekt på enkelte utfallsvariabler. For eksempel gjelder dette i hvilken grad elevene starter på faget Algebra I eller et kurs i matematikk på høyere nivå. Forskerne kan ikke påvise noen effekt når det gjelder å ha bestått kurset, med karakter. Likevel blir fullføringsraten for mattekursene høyere med deltakelse i et ”early college”-program, hele 5.5 % dokumentert effekt for Algebra I. Manglende effekt av å ha bestått kursene nøytraliseres dermed ved at flere elever begynner på disse kursene via ”early college” enn fra andre videregående skoler, hvor det er større grad av nivådeling og bare de høyest presterende elevene vanligvis blir oppmuntret til å ta mer avanserte kurs i matematikk. Når det derimot gjelder kurs i engelsk, finnes ingen statistisk signifikante effekter av programmet (s. 151-153).

Programmet har også hatt effekt på oppførsel; det var 6 % færre utvisninger i forsøksgruppen. Forskerne forklarer dette med at mindre skoler med maksimum 400 elever, som i ”early college”-modellen, gir lærerne mer tid per elev til å finne ut hvor problemene ligger i stedet for å gripe til sanksjoner fordi man opplever å ha tidspress. Skulk er også redusert med 1,3 dager i gjennomsnitt. Programmet har derimot ikke hatt effekt når det gjelder i hvilken grad elevene har planer om å starte på college. Forskerne spør om en grunn er at mange elever som søker seg til ”early college” uansett har tenkt å ta høyere utdanning. En annen mulig årsak kan være at enkelte elever betrakter karakterpoeng tilsvarende to år på college, som de får for fullført ”early college”, som en tilstrekkelig utdanningskvalifikasjon (Edmunds m.fl., 2012, s. 150,155).

Til tross for at ”early college” primært er rettet mot grupper som er underrepresentert i høyere utdanning, (inkludert minoritetselever), viser en sammenligning av utfallsvariabler mellom minoritets- og ikke-minoritetsgrupper ikke entydig hvem som har størst nytte av programmet (Edmunds m.fl., 2012, s. 155). Forskerne påpeker at fordi opptak til ”early college” foregikk gjennom en søknadsprosess, kan det ha vært en grad av selv-seleksjon til stede i studien deres. Det kan dermed antas at de som søkte seg inn på skolen var spesielt motiverte. Derfor kan det være denne motivasjonen snarere enn ”early college”-modellen som ga effekt på ulike utfallsvariabler.

”Early college”-skolene er selvstendige skoler som inngår i et partnerskap med en høyskole eller et universitet og ofte ligger på høyskole- eller universitetsområdet. Opptak sikres gjennom en vanlig søknadsprosess, og elevene følger samme progresjon som videregående opplæring i USA. De som fullfører og består ”early college” vil normalt få godtgjort karakterpoeng (”college credit”) tilsvarende 2 år ved college. Ettersom elevene skal forberedes best mulig

på overgangen til høyere utdanning, er kursene noe mer avanserte enn det som er vanlig i videregående opplæring. Dette blir ikke bare gjort for å øke opptaket til høyere utdanning. Man tenker også at elever som følger disse kursene vil stå bedre rustet til å fullføre videregående med bestått.

Programmet er rettet inn mot elever på videregående, men forfatterne understreker at både skolen og skolesamfunnet for øvrig utgjør et viktig rammeverk for tiltaket. Forsøket i North Carolina vektla følgende seks prinsipper:

- At elevene skal forberedes best mulig til "college" og annen fremtidig utdanning og karriere.
- At undervisningen skal være av høy kvalitet og gi eleven et solid fundament. Dette betyr blant annet at eleven også skal kunne tilegne seg ferdigheter som ikke alltid blir prioritert i tradisjonell undervisning, som f.eks. kritisk tenkning og problemløsning.

- Personlige relasjoner: lærerne skal ha tilstrekkelig kunnskap om hver enkelt elev og være i stand til å tilpasse undervisningen til elevenes behov.
- Samarbeid og fordeling av ansvar mellom skolens personale.
- Skolens ansatte har en felles visjon, er rollemodeller for positiv forandring og bidrar til en kultur hvor elevene møtes med høye forventninger.
- Rammebetingelser som sørger for at de fem prinsippene over kan bli realisert, inkludert riktig organisering av tid og fasiliteter, samt fordeling av ressurser.

Studien ble gjennomført i delstaten North Carolina, og forskerne advarer mot å generalisere funn fra studien utover dette tilfellet. Det skyldes at «early college»-modellen er et landsomfattende tiltak i USA, og måten programmet blir implementert på varierer fra delstat til delstat og fra skole til skole både når det gjelder innhold i programmet og måten det blir iverksatt på. Hvem som er i målgruppen for programmet kan også variere. Noen ganger er programmet generelt, andre ganger blir det innrettet mot spesielle elevgrupper. Forskerne nevner til slutt at "early college"-modellen i North Carolina regnes å ha høy grad av implementeringskvalitet (Edmunds m.fl., 2012, s. 156). Skal modellen overføres til andre kontekster, må den tilpasses lokale forhold (Barba, 2012)[111].

I en avhandling (Presido 2010), evalueres effekten av det amerikanske programmet *The Hillsboro High School Ninth-Grade Academy Intervention* med et kvasi-eksperimentelt pretest-posttest-design. Programmet består av flere komponenter og gis vanligvis som tilbud til alle skolens elever. En kjernekomponent i tiltaket er forberedende kurs til høyere utdanning. Forskeren argumenterer for at tiltaket også har en effekt på visse utfallsvariabler som predikerer frafall – som oppmøte, disiplin og faglige presentasjoner – blant annet fordi lærerne har høye mål og forventninger til elevene.

Målet med *The Hillsboro High School Ninth-Grade Academy Intervention* er å forbedre skolefaglige prestasjoner og øke gjennomføring ved å gi elevene mer personlige læringserfaringer i mindre grupper det første året i videregående opplæring. Programmet består av to faser, en *forebyggende* og en *problemløsende*. I den første, forebyggende, fasen får elevene: a) et delkurs som forberedelse til høyere utdanning (hvor de også kan få «college credit points»); b) støtte fra et team lærere som har ulik fagbakgrunn og vektlegger gode elev-lærer-relasjoner og elevsentrert undervisning; c) klare forventninger til elevene om at de skal møte opp til timene, positiv atferd og skolefaglig innsats, støttet av insentiver og systemer som anerkjenner elevenes innsats; d) utvikling av studievaner og sosiale ferdigheter; og e) hyppig måling av elevenes utvikling, særlig med tanke på om det bør settes inn ekstra tiltak. I den forebyggende fasen får elevene tett oppfølging av lærere, foreldre og rådgivere og hjelp til å utvikle fireårige planer for skolegangen. Den andre, problemløsende fasen, tar utgangspunkt i resultatene av den tette oppfølgingen og målingene som har vært gjort i den forebyggende fasen. Det opprettes egne grupper for elever som viser risikoatferd (for eksempel ikke god nok faglig progresjon eller tendenser til frafall). Disse elevenes utvikling måles ukentlig, og om nødvendig får de støtte i og etter skoletid av spesielle lærere. Skolene har egne sommerprogram for elever som trenger eller ønsker støtte i spesielle kjernefag (Presidio, 2010).

Presido (2010) undersøkte programmets effekt på

111 For et generelt overblikk over "early colleges" i USA, se http://www.earlycolleges.org/overview.html. For mer spesifikk informasjon om North Carolinas "early colleges", se http://ncnewschools.org/

elevenes oppmøte, atferd, karakterer, resultater på standardiserte prøver og fullføring det første året i videregående. En gruppe på 75 elever som deltok i programmet ble sammenlignet med en gruppe på 299 elever som ikke deltok (s. 33). Blant disse 299 elevene ble en «matched» gruppe med 63 elever i kontrollgruppen sammenlignet med 63 elever i forsøksgruppen (s. 52-53). Elevene som deltok i programmet hadde signifikant lavere uanmeldt fravær (70 %), færre disiplinærbrudd (72 %) og færre stryk i språkfag (74 %) enn elevene i kontrollgruppen (Presido 2010, s. 70).Det ble ikke funnet signifikante forskjeller mellom gruppene i resultater på standardiserte prøver, gjennomsnittskarakterer og opptakspoeng.

The Hillsboro High School Ninth-Grade Academy Intervention er en sammensatt tiltakspakke, og det kan ikke fastslås med sikkerhet hvilken komponent som har hatt størst effekt. Det var dessuten ikke mulig å isolere hvilken effekt programmet hadde på elever som tradisjonelt regnes for risikoelever. Elevene i forsøksgruppen hadde litt høyere gjennomsnittskarakterer i grunnskolens siste år enn elevene i kontrollgruppen. Et element av selvseleksjon (elevene og deres foreldre hadde selv valgt å delta i programmet) oppheves delvis av «matchingen» som ble foretatt (Presidio, 2010).

Programmets relevans for norske forhold er den systematiske oppfølgingen av elevene gjennom første året av videregående opplæring. Programmet har lagt kunnskap fra forskning til grunn for utformingen – det gjelder særlig viktigheten av tidlig innsats, forhold som påvirker motivasjon og læring. Derfor etablerer lærerne relasjoner preget av omsorg og krav, involvering av elevenes familier og faste rutiner omkring elevene[112].

4.4 ANDRE TILTAK

Omstrukturering av skoler og klasser er av Wilson m. fl. (2011) identifisert som en tiltakskategori med dokumentert effekt på frafall. Tiltak som faller inn under denne kategorien kan være forholdsvis enkle med tilrettelegging av mindre klassestørrelse og økt lærertetthet, men de kan også være mer omfattende hvor hele skolestrukturen forandres i et forsøk på å skape et bedre miljø for læring. Her presenteres tre studier som har undersøkt hva omorganiseringer i videregående skoler i New York har hatt å si for frafall, gjennomføring og elevresultater (Schwartz m. fl., 2013; Bloom og Unterman 2012, 2014). Spørsmålet forskerne har tatt sikte på å besvare er om det er mulig å finne noen sammenheng mellom skolestørrelse og frafall. Skolestørrelse har vært et tema i forskningen siden tidlig 1960-tall, og det er fremført argumenter for og mot betydningen av skolestørrelse for relasjoner i skolen, elevenes læringsutbytte, motivasjon, oppmøte, frafall og gjennomføring.

I flere storbyer i USA har det vært to store reformer av videregående skoler. I den første reformbølgen, på tidlig 1990-tall, ble skoler med svake resultater og lav gjennomstrømming lagt ned eller omstrukturert for at man skulle tilpasse utdanningen bedre til elever med vanskelige oppvekstforhold og svake skoleresultater. Ofte skjedde omorganiseringen ved at det ble opprettet flere mindre skoler i den gamle skolebygningen. Lærere og elever fra den gamle skolen ble så fordelt på de mindre enhetene, og det er ikke rapportert om en vesentlig reduksjon i frafall som følge av at skolene ble mindre.

Schwartz m. fl. (2013) fremhever New York City som et nyttig eksempel når man skal undersøke effekt av skolestørrelse. Både er det et stort og etnisk mangfoldig utdanningssystem (vel en million elever), og utfordringene i New York har likhetstrekk med utfordringer i andre storbyer. På mange områder er det store forskjeller mellom skolene – for eksempel varierer fullføringsraten mellom 40-90 %.

De fleste studiene som undersøkte effekter av små skoler i den første reformperioden var korrelasjonsstudier. Schwartz m. fl. (2013) og Bloom og Unterman (2012, 2014) mener at slike studier ikke gir et tilfredsstillende kunnskapsgrunnlag for store reformer.

Den andre reformperioden omfattet flere amerikanske storbyer, og ble gjennomført med substansiell økonomisk støtte fra Gates Foundation, Carnegie Corporation, Open Society Institute og Ministry of Education. Reformen startet med at 31 videregående skoler med dårlige resultater og lav gjennomføringsgrad ble nedlagt, hvorpå det ble opprettet 200 nye små skoler med et elevtall på inntil 550 elever, og 100-120 elever per klassetrinn. Skolene var basert på et system for fritt skolevalg, og eleven kunne rangere 12 skoler. Et tilfeldig lotterisystem koblet så elevenes ønsker med skolenes krav til opptak (Bloom og Unterman 2014, s. 294). De nye skolene ble etablert

112 Informasjon om Hillsboro High School finnes her: http://schools.hsd.k12.or.us/hilhi/Home/tabid/1054/Default.aspx

Tabell 8. Omstrukturering av skoler og klasser

Referanse	Metode	Målgruppe	Tiltak	Effekt
Schwartz m. fl. (2013)	Simulering på registerdata	Elever i videregående opplæring	Små skoler	Positiv
Bloom & Unterman (2012)	Simulering på registerdata	Elever i videregående opplæring	Små skoler	Positiv
Bloom & Unterman (2014)	Simulering på registerdata	Utsatte elevgrupper i videregående opplæring	Små skoler	Positiv

for å ivareta de mest utsatte elevgruppene, og elevene skulle ha mulighet til å gå på skoler i nærmiljøet sitt.

Det var hard konkurranse om å få etablere en ny liten skole. I søknaden skulle skolen presentere en faglig ambisiøs læreplan. De skulle også mobilisere foreldre og frivillige organisasjoner (non-profit) som kunne følge skolen gjennom etablering og utvikling, gi råd og hjelp, for eksempel koble skolen i nettverk med andre nye små skoler. I tillegg måtte rektorer ved de nye små skolene ha gjennomgått et lederkurs (Leadership Academy) hvor accountability og styrking av skolen stod sentralt. Fundamentet for skolene var altså

- Høye forventninger til alle elever, og en faglig begrunnet læreplan som koblet elevenes læring til karrieremål og høyere utdanning
- Tydelige koblinger mellom det elevene lærer på og utenfor skolen. Undervisningen ble koblet med praksiserfaringer i lokalsamfunnet og mentorordninger
- En struktur som bidrar til å utvikle varige og gode relasjoner preget av gjensidig respekt og omtanke mellom skolens personale og elevene

Bloom og Unterman (2012, 2014) konkluderer med at satsingen på små skoler i New York har bidratt til å øke elevenes gjennomføringsrate med rundt 10 %. Undersøkelsene omfatter 12.130 elever (2002-08), og det er brukt et bredt sett av effektmål på studiegjennomføring, tester og eksamensresultater.

Schwartz m. fl. (2013) bruker registerdata som gir informasjon om flere kohorter av elever, og finner store forskjeller når det gjelder hvilke skoler som har påviselig effekt på elevenes læringsutbytte og fullføringsgrad. Blant annet finner de stor forskjell mellom små skoler som ble etablert i løpet av den første reformbølgen i amerikanske storbyer (tidlig 1990-tall) og den andre reformbølgen ti år senere (fra ca. 2002). Elevdata som brukes i studien er demografisk informasjon, sosioøkonomisk status, deltakelse i studieprogram, gratis lunsj, "rase", kjønn, etnisitet etc.

Mens det ikke var mulig å dokumentere effekt av de små skolene i den første reformbølgen (de hadde til og med negativ effekt på fullføring), påvises det positiv effekt av små skoler i den andre reformbølgen. Noe av forklaringen på dette mener Schwartz m. fl (2013) er at det er investert mye mer ressurser i de nye små skolene. Ettersom de har fått dispensasjon fra lov- og regelverk har de også færre elever med svake engelskkunnskaper og elever som trenger spesialundervisning. Forskerne spør derfor om forskjellene de registrerer ikke bare handler om skolestørrelse, men også kan forklares av at skolene måtte søke, at de fikk både økonomisk og faglig hjelp, at de fikk dispensasjon fra regelverket når de ansatte lærere, at de kunne få dispensasjon fra generelle krav om å ta inn elever som trenger spesialundervisning. Schwartz m. fl. (2013, s. 39) mener at i dette tilfellet kan effekten av tiltaket skyldes at de ansatte fikk ekstra energi av å være med på å bygge opp noe nytt, at de hadde et omfattende støtteapparat, eller at lederne kunne ansette lærere som delte deres visjon.

Konklusjonen er at skolestørrelse har noe å si. Det ser imidlertid ikke ut til å være en faktor som alene kan redusere frafall eller bedre elevenes læringsutbytte. Studiene finner at gode relasjoner til medelever, lærere, andre ansatte og personer i lokalmiljøet har positiv effekt på frafall og gjennomføringsraten i små skoler. Studiene kan ikke identifisere hvilke elementer i reformen som synes å ha størst betydning for elevenes gjennomføring, men påpeker at summen av tiltak har virket.

I tillegg til studiene som er nevnt over, er det identifisert 3 studier av intervensjoner som bruker elev/registerdata på aggregert nivå (Cowen 2013; Dee 2011 og Wolf 2013), og som ikke beskrives inngående her fordi de antas å ha mindre relevans for norske forhold. Cowen (2013) og Wolf (2013) har undersøkt effekten av å gi subsidier i form av kuponger som elevene kan bruke til å kjøpe seg plass på privatskoler i USA og effekten av at elever kommer inn på offentlig subsidierte privatskoler (charter schools). Dee (2011) undersøker insentiver i et program i en amerikansk stat der stønadsutbetalinger til elevens familie gjøres avhengig av at eleven faktisk går på skolen. Familien kan altså bli "straffet" ved at stønader til livsopphold blir redusert om de ikke sørger for at barnet møter opp på skolen.

4.5 OPPSUMMERING

I dette kapitlet er det presentert tre eksempler på tiltakskategorier som har hatt til hensikt å få elevene til å fullføre den utdanningen de har begynt på og forhindre at de slutter før de har bestått. I eksemplene beskrives både enkelttiltak i form av fadderordninger og tettere oppfølging av elever som skulker, samt systemer for informasjonsinnhenting og informasjonsbearbeiding.

Det første tiltaket som beskrives, handler om å etablere og opprettholde relasjoner mellom personer som normalt ikke er mye i kontakt med hverandre, men som har ansvar for elevene. Oppmøtekoordinatorer samler informasjon og finner mønstre i informasjonen. De sikrer at det blir grepet fatt i problemer før de får utviklet seg. De sørger for at de som har ansvar gjør noe med problemer som avdekkes. De kobler sammen enkeltpersoner med ulike ansvarsområder for at tiltak som settes inn skal være mest mulig treffsikre. I dette tiltaket er stikkordene kunnskap, relasjoner, ansvar. Når kunnskap bearbeides og presenteres på overbevisende måter, gir det respekt i systemet og gjør det lettere for alle å se hva som må gjøres. Innføringen av et elektronisk system har ikke bare gjort det lettere å koordinere arbeidet rundt eleven. Manuelt med store datamengder, kan gjøre at man "drukner" i informasjon og får problemer med å prioritere. Det elektroniske systemet prosesserer informasjonen raskere, og kommer også med anbefalinger basert på den informasjonen som mates inn i det. Forskerne sier at tiltaket bidrar til å utvikle et styrkende og beskyttende faglig og sosialt *lag* rundt eleven, i form av et tett koblet partnerskap med ansvarlige voksne som har ett mål: de vil at eleven skal fullføre. Mer konsekvent registrering av skulk og tettere oppfølging av elever som skulker, ser også ut til å være et enkelt tiltak som kan få effekt.

I den andre tiltakskategorien undersøkes betydningen av veiledning. Det som er interessant i de studiene som blir presentert her, er at de bruker ressurser som man ofte ikke tenker på som ressurser i en utdanningskontekst. I det første eksempelet er det eldre elever som får opplæring i å kunne fungere som faddere for yngre elever. I et annet eksempel brukes ressurser utenfor skolen i form av en privat organisasjon som stiller opp med støtte og veiledning til elever og familiene deres.Også i denne tiltakskategorien fremhever forskerne betydningen av sterke relasjoner preget av tillit. Slik kontakt kommer ikke av seg selv. Det tar tid å bygge tillit, og relasjoner må vedlikeholdes. I begge formene for veiledning – om den gjennomføres av aktører i skolen eller om man henter inn eksterne aktører – understrekes det at tiltaket bidrar til at de unge som er i målgruppen tilegner seg en form for relasjonell kompetanse som de kan bruke i flere livssituasjoner. En annen interessant påpekning i denne tiltakskategorien er at skolens faglige og sosiale arbeid må ses i sammenheng, ikke som aktiviteter i to separate kontekster. Faglig og sosial læring henger sammen og fungerer gjensidig styrkende. En konsekvens av en slik innsikt er at faglig og sosialt arbeid må kobles tettere sammen, gjerne ved at sosiale aktiviteter integreres i det faglige arbeidet.

Den tredje tiltakskategorien er kurs som forbereder elever i videregående opplæring på høyere utdanning ved å la dem få ta kurs som ligger på neste utdanningsnivå. Man kan tenke seg at det samme kan gjøres ved å tilby flere elever på ungdomstrinnet kurs på videregående nivå, eller å forberede flere elever i videregående på yrkeslivet – for eksempel som lærling eller traineeordninger. En tanke bak slike tiltaksformer er at det av og til kan være helt nødvendig å hjelpe elever til å se fremover.Det er ikke alle unge som fullt ut skjønner relevansen av det de holder på med eller ser at det kan være nyttig for noe. For elever som i kortere eller lengre perioder opplever meningstap, kan nettopp et fremtidsperspektiv fungere som en støtte til å holde ut. De får et annet blikk på utdanningens betydning, møter andre utfordringer, får anledning til å strekke seg faglig, oppdager kanskje at høyere utdanning eller yrkeslivet er mer interessant eller mindre annerledes enn de har trodd.

Til slutt presenteres omstrukturering av skoler. New York brukes som eksempel, og forskerne påpeker at nettopp New York har mange storby-problemer som andre kan kjenne seg igjen i. Gjennom to reformperioder med bred mobilisering har det blitt satset store ressurser, og satsingen ser ut til å ha hatt effekt. Nedlegging av skoler høres ut som et dramatisk tiltak, men for mange av storbyene i USA ble det oppfattet som den eneste løsningen slik situasjonen var. Tiltaket med å satse på mindre skoler ser ut til å ha hatt effekt, men i tillegg til skolestørrelse er det mange andre faktorer som trolig også har bidratt til de gode resultatene som måles. Det er forståelig at man ønsker å angripe bredt når problemene er store, i håp om at *noe* virker. Problemet man får i etterkant er at man ikke riktig vet hva det var i tiltakspakken eller programmet som hadde effekt. Ettersom det er for ressurskrevende å holde stor oppmerksomhet på mange forskjellige tiltak over lang tid, kan man i verste fall risikere å falle tilbake til situasjonen slik den var før tiltaket startet.

Felles for alle tiltakskategoriene som er presentert i dette kapitlet, er at de omtaler frafall som et komplekst problem. Fordi det overskrider tradisjonelle skiller og ansvarsområder, må det angripes systematisk. Mange elever får motstridende signaler om betydningen av utdanning – i vennegruppen, i nabolaget, hjemme og på skolen. Derfor er det viktig at tiltak som settes i gang på skolen gir et konsistent budskap til elevene om at hele skolen står samlet bak ønsket om at eleven skal lykkes, det vil si fullføre og bestå. Mange av tiltakene etablerer også relasjoner mellom skolen og lokalmiljøet. Aller viktigst er det kanskje å forstå at tiltak mot frafall er omsorgstiltak. Mange elever er ”vant” til å bli oppfattet som et problem. Derfor må ikke frafallstiltakene sende signaler til eleven om at han eller hun er et problem som ”systemet” skal ordne.

5.0 TVERRGÅENDE TEMA I TILTAK MOT FRAFALL SOM HAR EFFEKT

I dette kapitlet samles og komprimeres de resultatene som slår sterkest ut i de inkluderte studiene. Målet er å identifisere mønstre i materialet som forklarer hva som kan skille tiltak som lykkes fra tiltak som ikke får effekt. Slike mønstre fremtrer når funnene analyseres på tvers av tiltakskategoriene som ble presentert i kapittel 4. Spørsmål som stilles på dette stadiet er: Hva er gjennomgående trekk i studier som kan dokumentere effekt? Hvorfor lykkes noen og ikke andre? Hvilke forutsetninger må være på plass for at tiltak skal få den effekten man ønsker?

Gjennom analysen ble det identifisert fem hovedtema som kan regnes som helt klare forutsetninger for å lykkes:

- Vellykkede tiltak tar hensyn til at det må etableres sterke og tillitsskapende relasjoner.
- Tiltak som lykkes har klart å etablere sammenheng mellom nivåene, for eksempel samarbeid mellom skole og kommune.
- Tiltak som har effekt har bred tilslutning blant alle som deltar i tiltaket.
- Preventiv innsats har effekt, det vil si at man griper inn tidlig, før problemet har fått utvikle seg.
- Vellykkede tiltak er systematiske – både i planlegging, gjennomføring og evaluering.

Her refereres hva studiene sier om hvordan disse temaene har hatt betydning for hvor vellykket tiltaket har vært.

5.1 TEMA 1: RELASJONSBYGGING

Når forskningen som er gjennomgått omtaler relasjonsbygging, handler det om at det etableres gode relasjoner mellom aktører i og utenfor organisasjonen og mellom nivåer i systemet – altså både horisontalt og vertikalt. Det handler om hvordan de som har ansvar for elevene legger til rette for kontakt med elevene, og hvordan elevene oppfatter det som blir gjort. For at relasjoner skal anses å være gode, er det ikke bare viktig at forholdet mellom elevene og de som har ansvar for dem er gjensidig åpent og tillitsfullt. Støtte må kombineres med klare krav og forventninger, slik at elevene vet hva de har å forholde seg til. Hvordan elevene omgås og behandler hverandre har også stor betydning for trivsel på skolen.

Forskningen gir flere eksempler på at tiltak blir vellykkede og kan ha en effekt på frafall og assosierte risikofaktorer når de tar hensyn til betydningen av tillitsskapende relasjoner.Blant annet går dette frem av tiltak rettet mot oppmøte og atferd, som har en dokumentert effekt på frafall. Aflalo og Gabay (2012) har undersøkt et system for oppmøtekontroll i Israel hvor oppmøtekoordinatorer etablerer relasjoner mellom personer med ulike funksjoner i utdanningssystemet. Koordinatorene hadde ansvar for å etablere et nettverk av relasjoner rundt elever som var i risikogruppen for frafall. Også i tiltaket *Positive Behavior Interventions and Supports* stod det å etablere relasjoner med alle skolens elever sentralt. Her var målet å oppdage problematisk adferd og forsterke positive relasjoner mellom elever og lærere (Swartos, 2012). Når dette programmet ikke får effekt, mener forskeren at det skyldes dårlig implementeringskvalitet.

I tiltak hvor veiledning står sentralt har også relasjonsbygging betydning for effekten av tiltakene. Johnson m. fl. (2014) finner en dokumentert effekt på frafall i en fadderordning som bygger på teorier om sosial og emosjonell læring. Ved at det systematisk ble etablert relasjoner mellom lærere og faddere og faddere og elever, ble det ikke bare etablert horisontale relasjoner mellom elevene, men også vertikale relasjoner mellom lærere og elever. Elever som skulle bli faddere fikk lederopplæring av lærere slik at de ble i stand til å veilede yngre elever. Et godt strukturert system av jevnlige møter sikret trygghet og kompetansebygging

– både blant fadderne og førsteårselevene. Cantu (2013) mener manglende relasjonsbygging er grunnen til at hun ikke fant positiv effekt av det veiledningstiltaket hun studerte. Her var strukturen for løs og mentorene hadde for lite tid sammen med elevene til å etablere god kontakt.

Også i veiledningstiltak med eksterne aktører har relasjoner betydning. I tiltaket *Communities in Schools*, som har dokumentert effekt (Porowski og Passa, 2011), fikk en lønnet koordinator ansvar for å støtte elevene og deres familier og gi dem tilgang til ressurser i lokalsamfunnet. At veiledningstiltaket som Mac Iver (2011) undersøkte ikke hadde effekt på frafall, tilskrives at det ikke er mulig å etablere sterke relasjoner om hver voksen har ansvar for 60 elever hver.

I omstruktureringen av skoler i New York var tiltaket bevisst organisert for å skape tette relasjoner mellom lærere og elever, noe som fikk effekt (Bloom og Unterman, 2012; 2014; Schwartz m.fl., 2013).

Også studier som har undersøkt kurs som forbereder elevene på neste utdanningsnivå viser at relasjoner har betydning. I ”early college”-skolene var det institusjonelle relasjoner fordi lærere fra høyere utdanning kunne bli bedt om å undervise elever i videregående. At det ble tilrettelagt for relasjoner mellom institusjoner og elever førte til høy implementeringskvalitet på ”early college”-skolene i Nord-Carolina (Edmunds m. fl., 2012). I *The Hillsboro High School Ninth-Grade Academy Intervention* inngikk støtte fra et lærerteam med tverrfaglig kompetanse som la vekt på gode elev-lærer-relasjoner og elevsentrert undervisning, og det var klare forventninger til elevene om oppmøte til timene, positiv atferd og skolefaglig innsats (Presido, 2010).

5.2 TEMA 2: SAMMENHENGER MELLOM NIVÅER

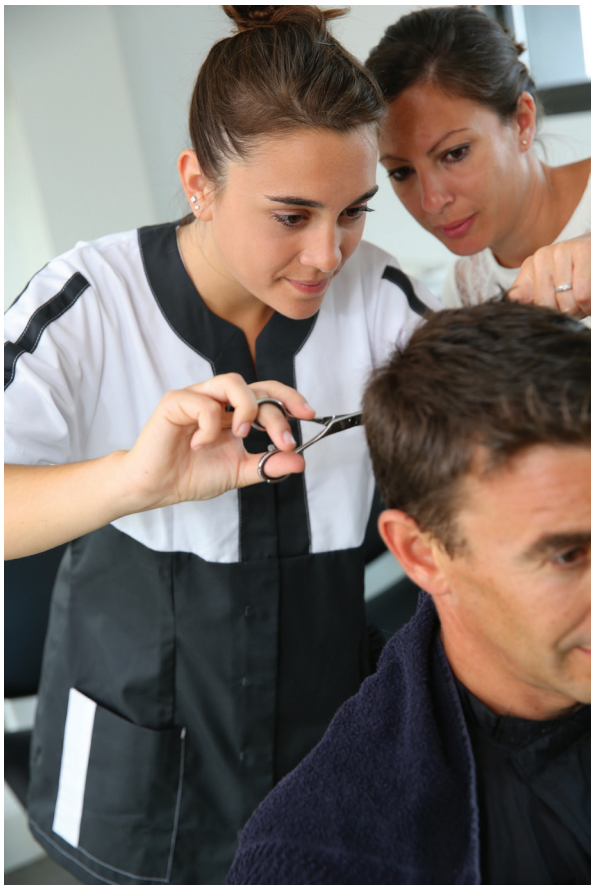
Det er også viktig med systemer som tilrettelegger for god nok ”flyt” mellom overganger, for eksempel mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Opplever elevene for store omrokkeringer i sin hverdag som følge av byttet fra ungdomsskole til videregående, kan dette gjøre noe med deres trivsel og påvirke om de fullfører videregående med bestått eller ikke.

Tiltaket med oppmøtekoordinatorer i Israel regnes som et veldefinert tiltak med klare ansvarslinjer mellom personer og nivåer, med høy implementeringskvalitet (Aflalo og Gabay, 2012). Oppmøtekoordinatorene har kunnskapen som trengs for å foreslå tiltak med juridiske, pedagogiske, veiledende og rådgivende implikasjoner overfor elever, ansatte og foreldre. De kan også selv gi råd til lærere og ledere. I en annen studie var målet å tilrettelegge for en mest mulig enhetlig rapportering av skulk ved samtlige skoler i Nederland. Et mer konsekvent regelverk viste seg å ha en viss effekt på frafall (De Witte og Csillag, 2014). Et annet tiltak rettet mot oppmøte og atferd – *Positive Behavior Interventions and Supports* – hadde ikke samme effekt i Sør-Dakota som i andre amerikanske delstater. Swartos (2012) konkluderer imidlertid med at det skyldes grunnleggende svikt i ledelsen på flere nivåer. Manglende forpliktelse og oppfølging på skolenivå er en viktig årsak til at tiltaket ikke fikk effekt i Sør-Dakota.

Fadderordningen som beskrives av Johnson m.fl. (2014) har som forutsetning at tiltaket skal være ”forankret” i hele skoleorganisasjonen, også hos ledelsen og blant lærerne. I tillegg skal elevenes foreldre involveres i forkant og underveis. At fadderopplæringen er en integrert og poenggivende del av undervisningen, bidrar også til å etablere sammenheng mellom skolens ”ordinære” virksomhet og tiltaket. I tillegg deltok programskapere og forskere i selve utformingen av tiltaket. I et annet tiltak, *Community in Schools*, samarbeider organisasjonen bak tiltaket med skolens ledelse og lærere for å identifisere elever som trenger hjelp. Elevene og deres familier får tilbud om individuell rådgivning, familiesamtaler, yrkesveiledning, rekreasjonstilbud og økonomiske støttetiltak. Elevene er formelt del av CIS gjennom hele eller store deler av videregående opplæring, og kontakten strekker seg ut over skoletid (Porowski og Passa, 2011).

For tiltak som innebærer større omstruktureringer, ble ”Small Schools of Choice” i New York etablert i samarbeid med partnere i lokalsamfunnet og finansiert av fond. Skolene måtte søke og konkurransen var stor. Eksempler på kriterier for utvelgelse var høye forventninger og strukturert støtte, gode forbindelser mellom det som skjer i skolen og utenfor samt tette relasjoner mellom lærere, elever og skolens personale (Bloom og Unterman, 2012; 2014; Schwartz m. fl., 2013).

Det er også tydelig at kurs som forberedelse til videre utdanning var avhengig av gode koblinger mellom nivåene for å ha dokumentert effekt. En betingelse for



Illustrasjonsfoto: Colourbox

å delta i ”early college”-ordningen var tett integrasjon mellom skolen og skolens nærmiljø. Dermed ble det etablert gode forbindelser mellom eleven, skolen og nærmiljøet (Edmunds m. fl., 2012).

5.3 TEMA 3: TILSLUTNING BLANT ANSATTE OG ELEVER

Hvis tiltak mot frafall skal ha sin tilsiktede effekt, må tiltaket ha tilslutning fra alle deltakere i og rundt skolen, og motivasjonen for å lykkes må være tilstede. Dette gjelder for hvert steg i prosessen – fra planlegging til gjennomføring og evaluering. Dette betyr at alle involverte parter må tro på tiltaket og mobilisere den energien som trengs for å gjøre tiltaket til et engasjerende og meningsfylt prosjekt. Arbeidet må bli tatt på alvor.

Aflalo og Gabay (2012) gir ingen direkte beskrivelse av hva det er som motiverer elevene til å bli i utdanningen, men påpeker at implementeringskvaliteten styrkes fordi flere aktørgrupper mobiliseres og samhandler om elevene. Tiltaket blir dermed svært synlig for elevene, som får flere kontaktpunkt i og rundt skolen. PBIS-programmet som beskrives av Swartos (2012) kan virke motiverende på elevene ved at det skiller seg fra andre programmer rettet mot elevatferd. Mens mange tiltak for elevatferd bare retter seg mot elever med avvikende atferd eller emosjonelle vansker, retter PBIS-programmet seg mot en sammensatt elevgruppe.

Intensjonen med fadderordningen som beskrives av Johnson m. fl. (2014) er å skape et støttende miljø rundt nye elever med skolerelaterte problemer. Gjennom ukentlige gruppesamlinger møter de faddere som er et par år eldre enn dem selv. Fadderne balanserer faglige og sosiale ferdigheter i veiledningen. Programmet er variert, og bygger på en rekke praktiske aktiviteter hvor den enkelte får prøvd seg selv i forskjellige sammenhenger. Fadderne er faglig dyktige og høyt motiverte rollemodeller. Dette tilskrives at de må søke om å få bli fadder og de blir utvalgt på lederferdigheter. Fadderopplæringen er integrert i skolens opplæring og poenggivende for elevene som er faddere.

Målet med satsingen på små skoler i de amerikanske storbyene har vært å motivere risikoutsatte elever for utdanning. Skoler ble omorganisert for å skape nærhet og tilpasse utdanningen bedre til elever som hadde utfordrende oppvekstmiljø og strevde med sin skolegang (Bloom og Unterman, 2012; 2014; Schwartz m. fl., 2013).

”Early college”-skolene skal motivere elever/elevgrupper som er underrepresentert i høyere utdanning til å starte der (Edmunds m.fl. 2012). Ved å heve elevenes faglige nivå i enkelte fag skal tiltaket motivere elevene til å fullføre utdanningen og gå videre. Et viktig motiverende element i den forebyggende fasen av programmet *The Hillsboro High School Ninth-Grade Academy Intervention*, er et college-forberedende delkurs, hvor elevene også kan få godskrevet «college credit points» (Presido, 2011).

5.4 TEMA 4: TIDLIG INNSATS

Studier som argumenterer for tidlig innsats påpeker at, i stedet for å bruke store ressurser på ”nødløsninger” som iverksettes når det likevel er for sent for eleven det gjelder, må man sette inn ressursene tidlig nok til at frafall fra videregående ikke blir et problem for eleven.

Mac Iver og Messel (2013) viser at «varselindikatorer» (mangelfullt fremmøte, atferdsproblemer, faglige problemer) siste året i grunnskolen og første året i videregående opplæring peker frem mot betydelig

fravær og kanskje frafall. Forskerne understreker betydningen av tidlige tiltak, men også tiltak ved overgangen til videregående opplæring og første året i videregående. Longitudinelle data kan også hjelpe til med å identifisere elever som sliter over kortere eller lengre perioder. Presidio (2010, s. 24) påpeker at hvis man ser hvilke prøver enkelteleven stryker på i sammenheng med hvilke deler av læreplanen prøvene tar for seg, kan man bedre forstå hva eleven sliter med innenfor et bestemt fag. Å ta fatt i problemer tidsnok kan forhindre at eleven stryker i faget.

I eksempelet med oppmøtekoordinatorer i Israel, brukes indikatorer på risikofaktorer for frafall. Tiltaket retter seg mot at man ikke skal vente til elevene er i ferd med å slippe taket, men gripe inn tidlig (Aflalo & Gabay, 2012). Regelendringen som ble gjennomført i alle nederlandske skoler i 2005 (De Witte og Csillag, 2014), bidro til et mer konsekvent og transparent system for å registrere skulk. Målet var at man raskere kunne identifisere risikoutsatte elever og foreta den nødvendige oppfølgingen. Fadderordningen hos Johnson m. fl. (2014) retter oppmerksomheten mot overgangen til videregående med oppstart tidlig første år og videre inn i det andre skoleåret, den perioden da flest elever faller fra. Programmet er organisatorisk og innholdsmessig utformet for å fange opp elever med størst sannsynlighet for å falle fra i løpet av videregående. I den andre reformperioden i New York (Bloom og Unterman, 2012; 2014; Schwartz m.fl., 2013), ble elever fra store skoler fordelt på mindre skoler for lettere å kunne følge opp enkeltelever.

5.5 TEMA 5: SYSTEMATIKK

Uansett om det er snakk om enkle eller mer komplekse tiltak, må de gjennomføres systematisk. Det handler både om at tiltaket blir implementert slik det skal, og at det følges opp skikkelig av alle involverte parter (Wilson m. fl., 2011, s. 10).

Arbeidet som ble gjort av oppmøtekoordinatorene i Israel var gjennomgående systematisk, uavhengig om det ble utført manuelt eller elektronisk. Koordinatorene hadde stort handlingsrom når det gjaldt å engasjere ulike aktører i skolesystemet eller iverksette tiltak (Aflalo & Gabay, 2012). At programmet PBIS for atferdsmodifikasjon ikke fikk effekt i Sør-Dakota, kan handle om manglende systematikk. Skolene ble ikke fortalt hvilken fremgangsmåte de skulle følge, men ble anbefalt en kombinasjon av intervensjoner og praksiser som har vist seg effektive (Swartos, 2012). Dette kan ha skapt uklarheter og gjort det vanskelig for deltakerne å vite hvordan de skulle følge opp.

Fadderordningen som beskrives hos Johnson m. fl. (2014) er svært systematisk utformet og gjennomført, og har dokumentert effekt. Den forutsetter planlegging i forkant og samarbeid mellom ledere, lærere, administrativt personell, forskere og programutviklere – altså både horisontalt og vertikalt. Faddere blir rekruttert etter en bevisst strategi, og lærere kurser fadderne, som får en strukturert, omfattende og poenggivende opplæring. I tiltaket inngår også praktisk planlegging, gjennomføring og evaluering av gruppesamlingene. Gruppesamlinger, familiekvelder og oppfølgingssamlinger påfølgende skoleår er også nøye planlagt. En forutsetning for vellykket implementering synes å ha vært at hver del av tiltaket blir gjennomført slik det var designet. Trofasthet mot programutformingen på alle nivå, er dermed sentralt for å oppnå målet om redusert frafall. Programmet *Community in Schools* lyktes også fordi det var godt koordinert. Det gjaldt både koordinering av ulike støttetiltak i lokalsamfunnet for elever som trengte det, samt balanse mellom intern og ekstern støtte (Porowski og Passa 2011).

Tiltaket ”early college” har ulik utforming i forskjellige delstater i USA. Det gjelder også kriteriene for opptak til ”early-college”-skolene. Barba (2012) finner at noen ganger greier ikke elevene kravene fordi tiltaket forventer at de skal velge mer avanserte kurs enn de ville ha gjort på en vanlig videregående skole. Selv om tanken er å gi elevene mulighet til å komme seg opp på et høyere nivå, viser det seg at kursene kan bli for avanserte for enkelte elever. Hvis en ”early college”-modell skal prøves ut, må man altså ta hensyn til dette. Det kan handle om å identifisere elever som står i fare for ikke å fullføre og følge dem ekstra tett opp. I tillegg viser det seg at hvis tiltaket skal lykkes, må det være et godt samarbeidsklima mellom ”early-college”-skolen og den samarbeidende høyskolen (eller universitetet). Tiltakene og vektleggingen av dem varierer mellom ulike ”early college”-skoler både når det gjelder timeplan, tilbud om sommerskole, leksehjelp, forberedende kurs osv. Dette bidrar til at implementeringskvaliteten varierer og at det blir vanskelig å sammenligne tiltak. På den annen side åpner dette for lokal tilpasning (Edmunds m. fl., 2012).

Programmet *The Hillsboro High School Ninth-Grade Academy Intervention* består av to faser, en forebyg-

gende og en problemløsende. Den første, forebyggende, fasen inneholder a) et college-forberedende delkurs; b) støtte fra et lærerteam som vektlegger gode elev-lærer-relasjoner; c) klare forventninger til elevene om oppmøte til timene, positiv atferd og skolefaglig innsats; d) utvikling av studievaner og sosiale ferdigheter; og e) hyppig kontroll av elevenes utvikling, særlig med tanke på om det bør settes inn tiltak. I den forebyggende fasen får elevene tett oppfølging og hjelp fra lærere, foreldre og rådgivere med å utvikle fireårige planer for skolegangen. Den problemløsende fasen tar utgangspunkt i resultatene fra den forebyggende fasen. Det opprettes egne grupper for elever som viser risikoatferd. Disse elevenes følges opp ukentlig og får – om nødvendig – lærerstøtte i og etter skoletid. Skolene har sommerprogram for elever som trenger eller ønsker støtte i spesielle kjernefag (Presido, 2010).

5.6 OPPSUMMERING

De tverrgående temaene som er presentert over viser hvilke komponenter som må få oppmerksomhet dersom tiltak mot frafall skal ha effekt. Studiene som er gjennomgått viser hvor viktig det er at man både i planlegging, utforming, oppstart, gjennomføring og evaluering av tiltak har oppmerksomhet på tilslutning, relasjoner, systematikk, sammenheng og tidlig innsats. Presentasjonen av studiene i kapittel 4 viser at det særlig er disse forholdene som har betydning for implementeringskvaliteten og avgjør om tiltak får effekt eller ikke.

Gjennomgangen i dette kapittelet danner grunnlag for at Kunnskapssenter for utdanning kan komme med konkrete anbefalinger i kapittel 7 for hvordan man kan sette i gang tiltak som kan bidra til å redusere frafall fra videregående opplæring.

6.0 KONKLUSJON, FUNN OG KUNNSKAPSHULL

Denne systematiske kunnskapsoversikten (Lillejord m. fl., 2015) bygger på en Campbell Systematic Review (Wilson m. fl., 2011), samt 26 studier publisert i perioden 2010-2015 om tiltak mot frafall eller økt gjennomføring. Blant disse nyere arbeidene er det også systematiske kunnskapsoversikter og litteraturgjennomganger av høy kvalitet. Det vil si at kunnskapsgrunnlaget i denne systematiske kunnskapsoversikten er svært solid, og at konklusjonene har god forskningsmessig forankring.

Kunnskapssenter for utdanning har gruppert studiene etter 2010 som inneholder gode beskrivelser av tiltak og intervensjoner i tre tiltakskategorier. Utvalgte enkelttiltak, som faller inn under de tre tiltakskategoriene, ble inngående presentert i kapittel 4. Disse kategoriene samsvarer med tiltakskategorier som Wilson m.fl. (2011) og nyere systematiske kunnskapsoversikter og litteraturgjennomganger av høy kvalitet, publisert etter 2010, finner har dokumentert effekt på å redusere frafall fra videregående opplæring.[113] Det samlede datamaterialet støtter hovedkonklusjonen hos Wilson m.fl. (2011), som er at implementeringskvalitet påvirker effektene av tiltak. At man gjør noe er viktig, men hvordan man gjør det er nesten viktigere enn hva man gjør. Når det gjelder hvilket tiltak man skal velge, anbefales det at man holder seg til de som forskning har dokumentert kan ha effekt.

Et mål med rapporten er at beskrivelsene av tiltak skal være til hjelp for praksisfeltet når tiltak som beskrives i den internasjonale forskningslitteraturen skal tilpasses til lokale kontekster. Derfor er det både inkludert beskrivelser av tiltak som har hatt effekt og de som ikke har kunnet dokumentere effekt på frafall. Hensikten med dette, er å gjøre det lettere å forstå hva som må til for å lykkes og samtidig unngå noen av fallgruvene som kan ha påvirket tiltakene negativt.

Det er derimot vanskelig å konkludere med hvilke enkelttiltak som vil kunne ha størst effekt på frafall fra videregående opplæring i en norsk kontekst. Siden det er vanskelig å konkludere om enkelttiltak, finnes det heller ingen ”perfekte” tiltak som kan hentes fra internasjonale studier og som vil gi umiddelbar effekt når de prøves ut i norsk videregående opplæring. I de konkrete eksemplene på tiltak som beskrives i kapittel 4, er det imidlertid noen aktiviteter som går igjen i tiltak som viser seg å ha effekt. Disse kan betraktes som nødvendige prosedyrer i ethvert vellykket tiltak, og blir presentert i kapittel 7.

6.1 *HVORDAN* TILTAK IMPLEMENTERES HAR STOR BETYDNING

Et gjennomgående trekk i litteraturen er stadige anbefalinger om at tiltakene må ha god nok forankring i de lokale kontekstene hvor de skal prøves ut, og – ikke minst – at de må følges skikkelig opp av alle involverte parter. Både hos Wilson m. fl. (2011) og i flere av de nyere systematiske kunnskapsoversiktene blir det påpekt at implementeringskvalitet helt klart er en faktor som medvirker til at intervensjoner får effekt. I en litteraturgjennomgang av forskning om implementering sier Fixsen m. fl. (2005)[114] at implementering egentlig er prosesser hvor man ”tar i bruk” kunnskap fra forskning i praksis. Det vil si at implementering består av flere aktiviteter i lokale kontekster. En forutsetning for vellykket implementering kan for eksempel være at de som arbeider i

113 Det gjelder 1) tiltak rettet mot oppmøte og atferd (Wilson m. fl., 2011; Maynard m. fl., 2012 og 2013; Kremer m. fl., 2015 og Freeman og Simonsen, 2014), 2) tiltak i form av veiledning (Wilson m. fl., 2011; ICF International, 2008; Klima m. fl., 2009 og Sutphen, 2010) og 3) tiltak i form av kurs som forberedelse for videre utdanning (Wilson m. fl., 2011 og Harvill m. fl., 2012).

114 Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). Implementation Research: A Synthesis of the Literature. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231).

Illustrasjonsfoto: Colourbox

systemene må forandre både holdninger og handlinger. Implementering kan innebære at organisasjoner må restruktureres, og vil i mange tilfeller innebære at personer med ulike ansvarsområder må samarbeide for å nå organisasjonens mål. Derfor er implementering et sett av komplekse aktiviteter, og det er ikke mulig å gi en universell oppskrift på hvordan det kan gjøres. Likevel konkluderer Fixsen m.fl. (2005), etter å ha gått gjennom 377 studier, med at man lykkes med implementering når man

- håndplukker praktikere og gir dem grundig opplæring, kyndig veiledning og jevnlige tilbakemeldinger
- mobiliserer de ressursene som trengs, sikrer infrastruktur i organisasjonen og vurderer både prosess og resultat
- sikrer at de som skal gjennomføre tiltakene får være med på å velge ut og evaluere tiltakene
- utnytter økonomiske rammer fleksibelt

Dette er i tråd med anbefalinger hos Wilson m.fl. (2011) som konkluderer med at myndigheter, skoleeiere og skoleledere må utvikle eller velge program som tilbyr intervensjoner og tiltak som det er mulig å gjennomføre på en vellykket måte gitt lokal kontekst, ressurser og kompetanse med henblikk på implementeringskvalitet.

6.2 TILTAKSPAKKER OG ENKLE INTERVENSJONER

Forskning viser at årsakene til frafall er komplekse og sammensatte. Det er mange grunner til at elever står i fare for å falle fra. Derfor kan det være fristende å gå i gang med tiltakspakker som inneholder mange elementer, i håp om at man dekker flere av de mulige årsakene til frafall. Til tross for dette er det likevel ikke sikkert at tiltakspakker er mer effektive enn enklere tiltak. Basert på konklusjonen hos Wilson m.fl. (2011) om at tiltak må tilpasses lokale rammebetingelser og ressurser, kan slike ”altomfattende” intervensjoner bli for komplekse. Man undervurderer ressursbehovene – både hva som trengs av kompetanse og økonomi. Ut fra en vurdering av implementeringskvalitet kan derfor enklere intervensjoner være mer effektive, det vil si at det kan være lettere å iverksette og følge opp enklere tiltak. I enkle tiltak er det også lettere å fastslå hva det er som har effekt enn i de mer komplekse tiltakene. Det som ofte skjer i større tiltakspakker, er at man blir usikker på hvilket element av mange mulige som faktisk gir effekt. Enklere intervensjoner kan også ha den fordelen at de er mindre ressurskrevende enn mer komplekse intervensjonspakker.

Noen kunnskapshull

En gjennomgang av store mengder forskningsrapporter avdekker også at det finnes spørsmål forskerne ikke har stilt. Kunnskapssenter for utdanning har for eksempel ikke funnet studier som spesifikt har sett på ledelsens betydning for gjennomføring av videregående opplæring. Dette gjelder både skoleledelse og lokal/kommunal ledelse (skoleeier). Også Wilson m. fl. (2011, s. 52) påpeker at studiene påfallende sjelden nevner ledelsens betydning for implementering.

Kunnskapssenteret har heller ikke identifisert studier som eksplisitt har undersøkt hvordan forhold ved det psykososiale skolemiljøet virker inn på de unges motivasjon for å fullføre opplæringen.

Oppdragsbrevet ba om at studier som så på tilbakeføring av unge utenfor utdanning og arbeidsliv til utdanning også skulle inkluderes i rapporten, men slike studier er ikke identifisert.

Basert på dette, finner Kunnskapssenteret følgende kunnskapshull:

- Ledelsens betydning for gjennomføring
- Betydningen av psykososialt skolemiljø og forhold som mobbing, erting og plaging for frafall
- Tilbakeføring av unge utenfor utdanning og arbeidsliv til utdanning

7.0 ANBEFALINGER

Kunnskapsoversikten viser at det er en klar sammenheng mellom implementeringskvalitet og effekten av tiltak for å redusere frafall eller øke gjennomføringen i videregående opplæring (se 7.1 for utdypning). Forskningsgjennomgangen viser at det har vært liten oppmerksomhet i utdanningssektoren rundt forskningsdesign ved implementering av tiltak, noe som er en forutsetning for systematisk kunnskapsbygging. Det er bred enighet blant forskerne om at randomiserte kontrollerte forsøk er den mest pålitelige metoden når man skal dokumentere effekt av tiltak (se 7.2 for utdypning). Kunnskapsoversikten har videre identifisert adferd/oppmøte, veiledning og forberedende kurs til videre opplæring som tre tiltakskategorier med dokumentert effekt og potensiell relevans for norske forhold. Også Wilson m. fl (2011) og flere nyere kunnskapsoversikter finner effekt av disse tre tiltakskategoriene (se 7.3 for utdypning).

Kunnskapssenter for utdanning anbefaler at

- Skoleeiere og skoleledere har særlig oppmerksomhet på implementeringskvalitet, og tilpasser implementering av tiltak til lokale forhold blant annet ved at involverte parter får opplæring, veiledning og oppfølging
- Skoleeiere og skoleledere benytter anerkjente forskningsdesign ved implementering av tiltak, særlig randomiserte kontrollerte forsøk
- Skoleeiere og skoleledere tar hensyn til innsikter i de beskrevne tiltakskategoriene adferd/oppmøte, veiledning og forberedende kurs til videre opplæring.

7.1 IMPLEMENTERING AV TILTAK

Forskningslitteraturen viser at det er en klar sammenheng mellom høy implementeringskvalitet og effekten av tiltak for å redusere frafall eller tiltak for å øke gjennomføring i videregående opplæring. En forutsetning for implementeringskvalitet er at tiltaket tilpasses lokale forhold. Implementering har ikke vært et eget forskningsspørsmål i den systematiske kunnskapsoversikten, men flere studier drøfter forholdet mellom utforming og implementering av tiltak i sine konklusjoner. Det kan derfor antas at implementeringskvalitet forutsetter oppmerksomhet på følgende fem stadier av et tiltak:

Kartlegging og analyse av problemene. Det har betydning hvilket tiltak som velges, og man kan ikke finne et egnet tiltak uten at det ligger en problemanalyse til grunn. Ved skoler eller i kommuner hvor det er store problemer med frafall og problemer som er assosiert med frafall, kan det være nødvendig å introdusere en bred tiltakspakke. Det forutsetter imidlertid at problemene er store og at de gjelder mange elever. I tillegg til frafall kan det for eksempel være snakk om manglende oppmøte, atferdsproblemer, skulk, lave prestasjoner etc. Tiltak som omstruktureringer av skoler og klasser er svært ressurskrevende og bør ikke velges med mindre problemene er store. Er derimot problemene av et mindre omfang, relativt lokale og avgrenset til noen identifiserbare elever eller elevgrupper, ser det ut til at de angripes best gjennom målrettede enkelttiltak. Ledelsen må ta initiativ til en kartlegging og analyse av problemene. Dette bidrar til å tydeliggjøre hva som er problemet lokalt og utgjør et helt nødvendig beslutningsgrunnlag for hva man videre skal gjøre – særlig når det gjelder å velge ut et velegnet tiltak.

Planlegging. Planleggingsfasen må basere seg på kartleggingen og analysen som allerede er gjennomført. Det kan være lurt allerede i denne fasen å huske at tiltaket skal kunne evalueres. Derfor er det en forutsetning at man ikke lar seg friste til å forsøke å løse flere problemer samtidig, men heller bruker den informasjonen som fremkommer gjennom analysen av de faktiske forholdene til å holde fokus på akkurat det man trenger å få gjort noe med. Det kan være viktig å huske at man nettopp *ikke* skal løse mange

Illustrasjonsfoto: Colourbox

problemer, men systematisk iverksette et tiltak for å undersøke om tiltaket har effekt mot frafall. Tiltaket, og undersøkelsen av tiltaket, skal bidra til bedre kunnskap om hva man skal gjøre videre, og her blir kunnskapen som fremkommer gjennom evalueringen den viktigste kunnskapskilden. En sentral del av planleggingen blir derfor å avgrense tiltaket, utforme en tidsplan, undersøke hvilke ressurser (økonomiske og menneskelige) som kan settes av til tiltaket, hva man har (og mangler) av kompetanse som kan brukes i tiltaket, om det er mulig å skaffe den kompetansen man eventuelt mangler osv. Tiltaket må også ha et mål. En viktig del av målformuleringen er å huske at det må formuleres på en slik måte at det i ettertid skal være mulig å vurdere om målet er nådd. Dessuten er det viktig å bestemme seg for hva man vil oppnå. Det kan være viktig å ha en realistisk oppfatning av hvilket resultat man forventer av tiltaket, og hva man kan si seg fornøyd med å ha oppnådd.

Igangsetting. I denne fasen er det viktig at ressurser faktisk er satt av (og tilgjengelige), at kompetanse er på plass og at de forholdene som planleggingen har avdekket at man må ivareta faktisk blir ivaretatt. Nå er det viktig at man ikke lar seg bli fristet til å gjøre innsparinger, kutte hjørner, improvisere løsninger, ta til takke med alternativer som tilfeldigvis byr seg. Det er selvfølgelig alltid mulig å gjøre ting annerledes enn planlagt, men når man skal undersøke effekten av tiltak, må mye holdes stabilt – nettopp fordi man skal foreta sammenligninger og undersøke effekt. Justeringer underveis i igangsettingsfasen må derfor alltid sjekkes opp mot de to foregående fasene med kartlegging, analyse og planlegging. Kan man konstatere store avvik, bør ikke forandringer aksepteres. Det går ut over kvaliteten på undersøkelsen.

Gjennomføring. Denne fasen er nesten viktigere enn 2 og 3 fordi man på dette stadiet kan ha en tendens til å tro at arbeid som er godt planlagt og igangsatt ”går av seg selv”. De færreste tiltak gjør imidlertid det. Når noe ser ut som om det går av seg selv, skyldes det som regel en dyktig leder og/eller ansatte med høy ansvarsbevissthet og arbeidsmoral. Hvis man vil at tiltaket skal lykkes, kan ikke implementeringen av tiltaket overlates til tilfeldighetene. Gjennomføring forutsetter ledelse og lederstøtte i alle faser – både fordi det handler om ressursspørsmål – men også fordi det lederen gir oppmerksomhet, oppfattes av andre som betydningsfullt. Hvis ledelsen i denne fasen trekker seg tilbake, kan det skje ikke-intenderte forandringer i tiltaket som forstyrrer effekten det er forventet å skulle ha. I denne fasen er derfor ledelse minst like viktig som i de foregående. Om man vil at tiltak skal lykkes, nytter det ikke å delegere ansvar til dyktige medarbeidere og tro at det er tilstrekkelig for et godt resultat. Noen må koordinere det hele.

Evaluering. Tiltak må evalueres – ikke bare hva som kom ut av det (resultatet), men også prosessen.

Dermed blir evaluering aktiviteter som løper parallelt med arbeidet, ikke noe man venter med helt til slutt. Slik kan man finne ut hva som fungerte bra og mindre bra. I løpet av tiltaket blir det samlet informasjon. Evaluering handler om å sammenstille informasjonen, analysere den, finne mønstre og avgjøre hvordan man skal justere kursen for å kunne arbeide *mer* målrettet neste gang.

7.2 FORSKNINGSDESIGN

Oppmerksomhet på forskningsdesign ved implementering av tiltak er en forutsetning for systematisk kunnskapsbygging. Dette må suppleres med gode beskrivelser av tiltakene, samt konkrete eksempler på hvordan tiltakene kan utføres. I utdanningssektoren har det lenge blitt innført reformer og tiltak uten at man har tatt hensyn til at det skal være mulig å måle effekten av tiltakene. I ettertid har det derfor vært vanskelig å vite om tiltaket har hatt tilsiktet effekt, eller hva det er ved tiltaket som har hatt effekt. Derfor er det viktig at man tidlig i prosessen utformer et godt design for tiltaket som også tar høyde for at tiltaket skal kunne evalueres. Denne kunnskapsoversikten presenterer effektstudier med gode forskningsdesign som er publisert etter 2010. Effektstudier tar sikte på å dokumentere effekten av tiltak, og gode forskningsdesign er en forutsetning for å dokumentere en årsak- virkningsrelasjon eller korrelasjon mellom den uavhengige (inngangs-) variabelen og den avhengige (utfalls-) variabelen. Hvis man skal kunne dokumentere om tiltak mot frafall har ført til redusert frafall, er altså gode forskningsdesign en forutsetning.

Tilfeldig og kontrollert forskningsdesign. Det er bred enighet blant forskere om at randomiserte kontrollerte forsøk er det mest pålitelige forskningsdesignet for å dokumentere effekter av tiltak. Et slikt forskningsdesign består av en eller flere forsøksgrupper og tilhørende kontrollgrupper. Forsøksgruppen kan for eksempel bestå av elever som mottar et spesifikt tiltak, mens kontrollgruppen da består av elever som ikke mottar tiltaket. Randomiserte kontrollerte forsøk forutsetter rigide krav til gjennomføring, blant annet at elevene i forsøks- og kontrollgruppene blir plukket ut på forhånd, før tiltaket settes i gang. Det betyr at randomiserte kontrollerte forsøk er metodisk rigide ved at elevene blir tilfeldig plassert i forsøks- og kontrollgrupper, men også empirisk forankret ved at forskeren kontrollerer og følger prosessen gjennom hele tidslinjen fra forsøket blir iverksatt og til resultat foreligger. Randomiserte kontrollerte forsøk dokumenterer effekt, men ikke nødvendigvis hvorfor tiltak (ikke) virket. Det er derfor viktig at det legges til gode beskrivelser av tiltak, som både gir informasjon om hvordan tiltaket ble implementert, samt konkrete anbefalinger om hvordan tiltaket kan utføres for å få effekt.

Retrospektivt forskningsdesign. Det finnes også en annen type randomiserte forsøk eller eksperimenter som har retrospektivt design. Med retrospektiv menes her studier som ser tilbake, dvs. undersøkelser som tar utgangspunkt i personer etter et bestemt utfall (f.eks. etter at en diagnose er stilt) og deretter kartlegger deres fortid med henblikk på risikofaktorer og annet som kan ha hatt betydning. Dette er et tenkt eksperiment ved at forskeren simulerer tilfeldig utvalgte forsøks- og kontrollgrupper. I denne typen forskningsdesign følger ikke forskeren prosessen gjennom tidslinjen for implementeringen av tiltaket. I et slikt forskningsdesign brukes ofte elev/registerdata fra skoler o.l. i utdanningssektoren for å simulere et tilfeldig utvalg i forsøks- og kontrollgrupper. En utfordring er at elev/registerdata ikke nødvendigvis er direkte koblet til forskningsspørsmålene i studien. En annen utfordring er at forskeren ikke alltid har kontroll på rutinene for registrering av elev/registerdata som benyttes.

***Kvasi*-eksperimentelt forskningsdesign.** I enkelte tilfeller er det ikke mulig å utføre et randomisert kontrollert forsøk fordi tiltaket faktisk ikke kan bli tilfeldig tildelt individene i forsøket. I slike tilfeller kan det benyttes et kvasi-eksperimentelt design. I kvasi-eksperimentelle studier sammenligner forskeren to grupper som får ulik behandling, men hvor allokering til en bestemt behandling ikke er tilfeldig, men valgt eller bestemt av andre ikke-tilfeldige forhold. I et kvasi-eksperimentelt design finner forskeren frem til en kontrollgruppe som er mest mulig lik forsøksgruppen. Dette designet sammenligner en ikke tilfeldig valgt forsøksgruppe med en kontrollgruppe som ikke mottok tiltaket. Man kan for eksempel sammenligne en skole som innførte et frafallstiltak med en annen skole som ikke innførte tiltaket. Utfordringen blir da å dokumentere at forsøks- og kontrollgruppene (eller forsøks- og kontrollskolene) lar seg sammenligne, slik at forskeren kan konkludere med en viss grad av sikkerhet at det er selve tiltaket, og ikke andre variabler, som forklarer effektstørrelsen.

7.3 TILTAKSKATEGORIER

Kunnskapsoversikten har identifisert tiltak rettet mot

oppmøte/adferd, veiledning og kurs som forbereder elever til videre utdanning som tre tiltakskategorier med potensiell relevans for norske forhold. For at tiltak skal ha effekt er det en forutsetning at de tilpasses lokale forhold, tilgjengelige ressurser og at ledelsen sikrer oppslutning rundt tiltak. Kunnskapssenter for utdanning anbefaler at skoleeiere og skoleledere gjennom "Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring" prøver ut tiltak under de tre tiltakskategoriene, som forskning viser har effekt mot frafall.

Tiltak rettet mot oppmøte og atferd. Tiltakene som beskrives i denne kategorien har likhetstrekk med aktiviteter i Oppfølgingsprosjektet, som var en del av Ny GIV. Oppfølgingsprosjektet skulle holde oversikt og kontakte ungdom som allerede hadde avsluttet videregående for tidlig, eller som viste tydelige tegn på at de var i ferd med å slutte. I alle fylkeskommunene skulle eksisterende ressurser omprioriteres for å følge opp ungdommene det gjaldt og forhindre at de falt fra eller hjelpe dem tilbake i utdanning. Et viktig satsingsområde var et tettere samarbeid mellom ulike instanser og aktører med ansvar for å hjelpe ungdommene. Aflalo og Gabay (2012) har undersøkt et tiltak i Israel, hvor det ble tatt i bruk koordinatorer som samlet informasjon fra datasystemer for å kontrollere oppmøtet til elever, og finner en dokumentert effekt av tiltaket. En av oppgavene til koordinatorene var å holde kontakt med andre grupper som har ansvar for eleven, som psykologer, PP-tjenesten og helsepersonale. Når kunnskap fra ulike kilder samles, bearbeides og presenteres på overbevisende måter, gir det respekt i systemet og gjør det lettere for alle å se hva som må gjøres. Aflalo og Gabay (2012) sier at tiltaket bidro til å utvikle et styrkende og beskyttende faglig og sosialt *lag* rundt eleven, i form av et tett koblet partnerskap med ansvarlige voksne som har ett mål: de vil at eleven skal fullføre. Studien, som er presentert i kapittel 4, er svært systematisk gjennomført og strekker seg over flere år. Under denne tiltakskategorien foregår det allerede arbeid i Norge, og det er mulig å arbeide mer systematisk for å få mer kunnskap om hva det er i det som gjøres som har effekt.

Veiledning. Når det gjelder tiltakene som retter seg mot veiledning og oppfølging av risikoutsatte elever som er blitt identifisert i Kunnskapssenterets oversikt, kan man se mot Overgangsprosjektet som også var en del av Ny GIV. I Overgangsprosjektet ble satsingen på grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet videreført, i tillegg til tilpasset intensivopplæring, som rettet seg mot de 10 prosent svakest presterende elevene i hver kommune etter første termin på 10. trinn. Målgruppa var elever som var lite motiverte for opplæring og hadde svake grunnleggende ferdigheter i skriving, lesing og regning. Denne elevgruppen skulle få styrket sine lese-, skrive- og regneferdigheter ved en intensivopplæring som startet i andre termin på 10. trinn og ble videreført etter behov i overgangen til og i videregående opplæring. Studier som er presentert i den systematiske kunnskapsoversikten viser at det finnes ressurser som man ofte ikke tenker på som ressurser i en utdanningskontekst. I et eksempel er det eldre elever som får opplæring i å kunne fungere som faddere for yngre elever (Johnson m.fl., 2014). I et annet eksempel brukes ressurser utenfor skolen i form av en privat organisasjon som stiller opp med støtte og veiledning til elever og familiene deres (Porowski og Passa, 2011). Slike tiltak kan det være relevant å prøve ut i norske fylkeskommuner.

Forberedende kurs til videre utdanning. Selv om Rådgivningstjenesten ble etablert lenge før Kunnskapsløftet i 2006, ble rådgivning og karriereveiledning for elevene et økt satsningsområde med denne reformen. To fag ble også innført med sikte på at elevene skulle kunne foreta mer bevisste valg av utdanning på neste nivå. Mens faget *utdanningsvalg* i ungdomsskolen retter seg mot valg av videregående opplæring, tilrettelegger faget *prosjekt til fordypning* – som kom på timeplanen i yrkesfaglige retninger det første og det andre året – for at elevene skal prøve ut ulike fag og observere hvordan man jobber i disse fagene/yrkene. I tiltaket som er beskrevet i Kunnskapssenterets oversikt om "early college"-skolene i USA (Edmunds m.fl., 2012) går man mer systematisk til verks enn man har gjort i Norge til nå. Det kan være noe å lære av den systematiske fremgangsmåten som brukes i "early college"-modellen for å forberede elever på høyskole eller universitet. For eksempel kan eksisterende forsøk hvor elever på ungdomstrinnet tilbys kurs på videregående nivå videreutvikles og settes mer i system, elever i videregående kan forberedes mer systematisk på yrkeslivet gjennom mer strukturerte lærling- eller traineeordninger. En tanke bak slike tiltaksformer er at det av og til kan være helt nødvendig å hjelpe elever til å se fremover. Det er ikke alle unge som fullt ut skjønner relevansen av det de holder på med eller ser at det kan være nyttig for noe. For elever som i kortere eller lengre perioder opplever meningstap, kan nettopp et fremtidsperspektiv fungere som en støtte til å holde ut.

LITTERATUR

Aflalo, E., & Gabay, E. (2012). An information system for dropout prevention. *Education and Information Technologies*, 17(2), 233–250. http://doi.org/10.1007/s10639-011-9156-x

Barba, E. M. (2012). *The impact of the Norton High School Early College Program on the academic performance of students at Norton High School* (Ph.d-avhandling). University of Southern California, Los Angeles. Hentet fra http://search.proquest.com/docview/1027915098?accountid=163439

Bloom, H. S., & Unterman, R. (2012). *Sustained Positive Effects on Graduation Rates Produced by New York City's Small Public High Schools of Choice. Policy Brief* (Policy brief) (s. 12). New York: MDRC. Hentet fra http://search.proquest.com/docview/964182301?accountid=163439

Bloom, H. S., & Unterman, R. (2014). Can Small High Schools of Choice Improve Educational Prospects for Disadvantaged Students? *Journal of Policy Analysis and Management*, 33(2), 290–319.

Cantu, K. M. (2013). *School-based mentoring programs in middle school: Attendance and academic outcomes* (Ph.d-avhandling). Texas A&M University-Commerce, Commerce. Hentet fra http://search.proquest.com/docview/1492736555?accountid=163439

Cowen, J. M., Fleming, D. J., Witte, J. F., Wolf, P. J., & Kisida, B. (2013). School vouchers and student attainment: evidence from a state-mandated study of Milwaukee's parental choice program. *Policy studies journal*, 41(1), 147–168. http://doi.org/10.1111/psj.12006

Dee, T. S. (2011). Conditional Cash Penalties in Education: Evidence from the Learnfare Experiment. *Economics of Education Review*, 30(5), 924–937.

De Witte, K., & Csillag, M. (2014). Does anybody notice? On the impact of improved truancy reporting on school dropout. *Education Economics*, 22(6), 549–568.

Edmunds, J. A., Bernstein, L., Unlu, F., Glennie, E., Willse, J., Smith, A., & Arshavsky, N. (2012). Expanding the Start of the College Pipeline: Ninth-Grade Findings From an Experimental Study of the Impact of the Early College High School Model. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 5(1), 136–159.

Freeman, J., & Simonsen, B. (2014). Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on High School Dropout and School Completion Rates: A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 1–52.

Harvill, E. L., Maynard, R. A., Nguyen, H. T., Robertson-Kraft, C., & Tognatta, N. (2012). *Effects of College Access Programs on College Readiness and Enrollment: A Meta-Analysis* (s. 22). Evanston: Society for Research on Educational Effectiveness. Hentet fra http://search.proquest.com/docview/1011395740?accountid=163439

Johnson, V. L., Simon, P., & Mun, E. (2014). A Peer-Led High School Transition Program Increases Graduation Rates Among Latino Males. *The Journal of Educational Research*, 107(3), 186–196.

Kremer, K. P., Maynard, B. R., Polanin, J. R., Vaughn, M. G., & Sarteschi, C. M. (2015). Effects of After-School Programs with At-Risk Youth on Attendance and Externalizing Behaviors: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(3), 616–636.

Mac Iver, M. A. (2011). The Challenge of Improving Urban High School Graduation Outcomes: Findings from a Randomized Study of Dropout Prevention Efforts. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 16(3), 167–184.

Mac Iver, M. A., & Messel, M. (2013). The ABCs of Keeping on Track to Graduation: Research Findings from Baltimore. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 18(1), 50–67.

Maynard, B. R., McCrea, K. T., Pigott, T. D., & Kelly, M. S. (2012). *Indicated Truancy Interventions: Effects on School Attendance among Chronic Truant Students* (Systematic Review No. 2012:10) (s. 84). Campbell Collaboration. Hentet fra http://search.proquest.com/docview/1140138447?accountid=163439

Maynard, B. R., McCrea, K. T., Pigott, T. D., & Kelly, M. S. (2013). Indicated Truancy Interventions for Chronic Truant Students: A Campbell Systematic Review. *Research on Social Work Practice*, 23(1), 5–21. http://doi.org/10.1177/1049731512457207

Porowski, A., & Passa, A. (2011). The Effect of Communities in Schools on High School Dropout and Graduation Rates: Results from a Multiyear, School-Level Quasi-Experimental Study. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 16(1), 24–37.

Presidio, S. (2010). *Examining extant data on the efficacy of a system of ninth-grade academic interventions to increase students' academic engagement and performance and progress towards high school graduation* (Ph.d-avhandling). University of Oregon, Eugene. Hentet fra http://search.proquest.com/docview/749021519?accountid=163439

Schwartz, A. E., Stiefel, L., & Wiswall, M. (2013). Do small schools

improve performance in large, urban districts? Causal evidence from New York city. *Journal of urban economics*, 77, 27–40.

———

Simon, P. (2013). *Promoting high school graduation in a predominantly Latino/a community: Four-year effects of a peer-led high school prevention program*. The State University of New Jersey, New Jersey. Hentet fra http://search.proquest.com/docview/1478020953?accountid=163439

———

Sutphen, R. D., Ford, J. P., & Flaherty, C. (2010). Truancy Interventions: A Review of the Research Literature: Reviews. *Research on Social Work Practice*, 20(2), 161–171. http://doi.org/10.1177/1049731509347861

———

Swartos, D. (2012). *School-wide positive behavior interventions and supports in South Dakota: A study on effective intervention* (Ph.d-avhandling). University of South Dakota, Vermillion. Hentet fra http://search.proquest.com/docview/1115317486?accountid=163439

———

Tanner-Smith, E. E., & Wilson, S. J. (2013). A meta-analysis of the effects of dropout prevention programs on school absenteeism. *Prevention science*, 14(5), 468–478. http://doi.org/10.1007/s11121-012-0330-1

———

Wilson, S. J., Tanner-Smith, E. E., Lipsey, M. W., Steinka-Fry, K., & Morrison, J. (2011). *Dropout Prevention and Intervention Programs: Effects on School Completion and Dropout among School-Aged Children and Youth. Campbell Systematic Reviews. 2011:8*. Campbell Collaboration. Hentet fra http://search.proquest.com/docview/1140140123?accountid=163439

———

Wolf, P. J., Kisida, B., Gutmann, B., Puma, M., Eissa, N., & Rizzo, L. (2013). School Vouchers and Student Outcomes: Experimental Evidence from Washington, DC. *Journal of Policy Analysis and Management*, 32(2), 246–270.

———

VEDLEGG

VEDLEGG 1: OPPDRAGSBREV

DET KONGELIGE
KUNNSKAPSDEPARTEMENT

Norges forskingsråd Kunnskapssenter for utdanning
v/Sølvi Lillejord
Postboks 564
1327 LYSAKER

Deres ref	Vår ref	Dato
	14/6045	08.12.14

Oppdragsbrev: Systematisk kunnskapsoversikt: Tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring

Bakgrunn

Gjennomføringen i videregående opplæring har vært forholdsvis stabil siden innføringen av Reform 94 for 20 år siden. På tross av en rekke tiltak initiert av både statlige og kommunale myndigheter, er det stadig rundt 30 prosent av elevene som begynner i videregående opplæring som ikke klarer å fullføre med studie- eller yrkeskompetanse innen fem år. Problemet er særlig stort blant elever som begynner på et yrkesfaglig løp. Selv om mange elever som ikke fullfører videregående opplæring innen fem år fullfører på et senere tidspunkt og/eller går ut i jobb, vet vi at gruppen er overrepresentert blant dem som mottar offentlige ytelser i arbeidsfør alder. Elever som ikke har fullført videregående opplæring har også lavere lønn og mindre stabil tilknytning til arbeidsmarkedet enn dem som gjennomfører. Fra norsk forskning vet vi mye om kjennetegn ved elever som ikke gjenomfører, både gjennom kvantitative og kvalitative studier. Det finnes derimot ikke en systematisk gjennomgang på norsk over tiltak rettet mot å bedre gjennomføringen/redusere frafallet.

Den ønskede kunnskapsoversikten skal brukes i *Program for bedre gjennomføring,* som er en av regjeringens hovedsatsinger for bedre gjennomføring i videregående opplæring. Ett av målene med programmet er at fylkene og skolene skal jobbe mer kunnskapsbasert med tiltak for å bedre gjennomføringen. Det tas blant annet sikte på å prøve ut et knippe tiltak på utvalgte skoler som den forskningsbaserte og erfaringsbaserte kunnskapen gir grunn til å tro kan være effektive. Kunnskapsoversikten er første steg i identifiseringen av slike mulige effektive tiltak.

Postadresse	Kontoradresse	Telefon*	Avdeling for analyse,	Saksbehandler
Postboks 8119 Dep	Akersg. 44	22 24 90 90*	internasjonalt arbeid og kompetansepolitikk	Gaute Losnegard 91186008
0032 Oslo		Org no.		
postmottak@kd.dep.no	http://www.kd.dep.no/	872 417 842		

Hva ønskes det svar på?

Kunnskapsdepartementet ønsker en systematisk kunnskapsoversikt som syntetiserer hvilke tiltak eller programmer som forebygger frafall i videregående opplæring eller tilbakefører ungdom utenfor opplæring og arbeid. Kunnskapsoversikten skal være basert på studier som gir kunnskap om, så langt det er mulig, den kausale effekten av tiltak eller programmer for målgruppen. Deskriptive studier, enten kvantitative eller kvalitative, er kun relevante dersom kunnskapen kan knyttes til studier av den kausale effekten av tiltak eller programmer.

Departementet ønsker også en mer detaljert beskrivelse av grupper av tiltak eller enkelttiltak som den systematiske gjennomgangen viser har effekt. Hensikten med denne delen av oppdraget er å gi programmet et solid grunnlag for å vurdere hvilke tiltak som bør utprøves systematisk, og hvordan tiltakene bør utformes og implementeres mer detaljert.

Omfang av kunnskapsoversikten – forskningsspørsmål

Det eksisterer allerede flere systematiske kunnskapsoversikter på engelsk som tematisk sammenfaller med dette oppdraget.

Oppdraget skal ta utgangspunkt i Campbell Systematic Review 2011:*8 Dropout Prevention and Intervention Programs: Effects on School Completion and Dropout among School-aged Children and Youth.* Basert på søkestrategien i denne kunnskapsoversikten skal Kunnskapssenteret gjennomføre søk i forskningslitteraturen etter 2010. Dette innebærer blant annet at:

- Studiene må ha et statistisk mål på hvor effektive tiltakene/programmene har vært, dvs. at det må være eksperimentelle (RCT eller kvasi- eksperimentelle studier), eventuelt studier med matching eller andre statistiske kontroller som estimerer kausale effekter av tiltak for utfallene.

- Kunnskapsoversikten skal omfatte tiltak for bedre gjennomføring som skjer på skolen, tilknyttet skolen eller utenfor skolen.

- Studiene må ha en utfallsvariabel som direkte eller indirekte representerer gjennomføring eller frafall, eventuelt kan søket også inkludere studier av tiltak for å forbedre forhold som har betydning for sannsynligheten for å fullføre, men som ikke har frafall eller nært relaterte utfall som formål. Eksempler kan være bedre faglige ferdigheter, ikke-kognitive ferdigheter og psykisk helse. Dette vil imidlertid være en utvidelse av søkestrategien i Campbell rapporten og må vurderes opp mot ressursene som er tilgjengelig for oppdraget.

- Grå litteratur må inkluderes i søket.

Dersom det finnes andre relevante internasjonale kunnskapsoversikter kan de også brukes som grunnlag for oppdraget, gitt at de oppfyller departementets kunnskapsbehov slik det er beskrevet under avsnittet "Hva ønskes det svar på" i oppdragsbrevet.

Oppdraget skal videre redegjøre for hva som kjennetegner enkelttiltak eller grupper av enkelttiltak[1]. Eksempler på spørsmål som kan besvares: Hvem er tiltaket rettet mot? Hva er målet? Hvordan organiseres det? Hva er innholdet? Hva koster det? Hvordan forankres det på skolene? Hva er de viktigste forutsetningene for at tiltaket implementeres slik det er intendert, og hva kjennetegner tiltak som oppnår særlige store effekter på gjennomføring av videregående opplæring. I den grad det er hensiktsmessig skal relevansen av enkelttiltak eller grupper av enkelttiltak for norsk grunnopplæring drøftes. Dersom det er nødvendig å avgrense denne delen av oppdraget bør tiltak/programmer med særlig høy effekt eller stor relevans for norsk grunnopplæring prioriteres.

Leveranse

Oppdraget skal gjennomføres som en systematisk kunnskapsoversikt:

- Kunnskapssenter for utdanning etablerer arbeidet med syntesen som et prosjekt, med kunnskapssenterets direktør som prosjektleder
- Prosjektet etablerer en forskergruppe og formulerer forskningsspørsmål i samarbeid med denne. Kunnskapssenteret er oppdragsgiver for forskergruppen som har hovedansvaret for vurderingen og formidlingen av enkeltstudiene.
- Det opprettes en protokoll som spesifikt definerer søkestrategien for hvordan man skal skaffe seg oversikt over forskningsfeltet. Protokollen skal også inneholde en beskrivelse av metodevalg, samt refleksjoner omkring styrker og svakheter ved innsamlingsopplegget. Protokollen skal være tilgjengelig for interessenter ved behov
- Med utgangspunkt i den definerte søkestrategien gjennomfører Kunnskapssenter for utdanning et systematisk søk i litteraturen
- Den innsamlede forskningslitteraturen kvalitets- og relevansvurderes. Etter samråd med forskergruppen fastsetter Kunnskapssenteret hvilke studier som skal inkluderes i den videre analysen. Det skal redegjøres for hvorfor man velger å inkludere/ekskludere de enkelte studiene
- På bakgrunn av funnene i de inkluderte studiene formulerer Kunnskapssenteret, i samarbeid med de eksterne forskerne, en plan for hvordan enkeltstudiene skal vurderes og rapporteres. Planen forelegges og godkjennes av oppdragsgiver (Kunnskapsdepartementet) i det andre dialogmøtet mellom oppdragsgiver og Kunnskapssenteret
- Det er viktig at rapporten skrives i en form som er tilgjengelig for målgruppen – fylker og skoler. De eksterne forskerne må involveres i rapportskrivingen

Ramme

Rapport skal leveres 1. april 2015.

Det skal avholdes minimum 4 møter mellom oppdragsgiver og oppdragstaker:

- Oppstartsmøte for å avklare innrettning, søkestrategi m.m.

[1] I kunnskapsoversikten til Campbell Collaboration fremstilles hovedkategoriene av tiltak i tabell 3.5 på side 37.

- Møte i etterkant av litteratursøk, her avklares også hvilke eksterne forskere som skal trekkes inn i arbeidet og en plan for hvordan enkeltstudiene skal vurderes og rapporteres
- Midtveisrapportering som gir en indikasjon av funnene
- Innhold i rapport presenteres før publisering

Finansiering

- Oppdraget har en ramme på 750 000 NOK ink mva, jf vedlagt budsjett. Beløpet skal dekke *merkostnader* utover Kunnskapssenterets ordinære ramme. Med merkostnader menes honorar til ekstern forskergruppe, og eventuelle reiser for forskerne. Kunnskapssenteret leverer Kunnskapsdepartementet et detaljert budsjett for oppdraget.

Med hilsen

Morten Rosenkvist

Morten Rosenkvist (e.f.)
avdelingsdirektør

Gaute Losnegard

Gaute Losnegard
Seniorrådgiver

Side 4

VEDLEGG 2: SØKESTRENG FRA CAMPBELL SYSTEMATIC REVIEWS 2011:8

Søk utført 25.11.2014
Søket er begrenset til litteratur publisert etter 1. januar 2010

(TI,AB(”school dropouts” OR ”school attendance” OR truancy OR ”school graduation” OR ”high school graduates” OR ”school complet*” OR GED OR ”general education development” OR ”high school diploma” OR dropout* OR ”alternative high school*” OR ”drop* out” OR ”career academ*” OR ”school NEAR absen*” OR ”chronic* NEAR absen*” OR ”school enrollment” OR ”high school equivalency” OR ”school failure” OR ”high school reform” OR ”educational attainment” OR ”grade promotion” OR ”grade retention” OR ”school nonattendance” OR ”graduation rate” OR ”school refusal”)) AND (TI,AB(intervention OR quantitative OR ”program evaluation” OR random* OR prevent* OR ”pilot project*” OR ”youth program*” OR counseling OR ”guidance program*” OR ”summative evaluation” OR RCT OR ”clinical trial” OR ”quasi-experiment*” OR ”treatment outcome*” OR ”program effect*” OR ”treatment effect*” OR evaluation OR experiment* OR ”social program” OR effective*)) NOT (TI,AB(”post-secondary” OR undergraduate OR doctoral OR inmate OR schizophrenia OR ”traumatic brain injury” OR autis* OR abuse OR antidepressant* OR ”unipolar depression” OR risperidone OR ”chronic illness” OR ”major depressive disorder” OR bulimia OR buprenorphine OR malaria OR heroin OR cancer OR ”major depression” OR ”massage therapy” OR fibromyalgia OR Paroxetine OR clomipramine OR olanzapine OR tuberculosis OR ”spinal cord injury” OR epilep* OR antiepileptic OR HIV OR psychosis OR OCD OR ”obsessive-compulsive” OR EEG OR PTSD OR tourette* OR insomnia OR obes* OR anorexia OR methadone OR ”borderline personality disorder” OR ”mental retardation” OR ”higher education” OR ”college students” OR ”treatment dropouts” OR ”employee absenteeism”))

VEDLEGG 3: Effektstudier av tiltak mot videregående frafall: Verdt et (systematisk) forsøk!

Astrid Marie Jorde Sandsør og Lars Johannessen Kirkebøen

Introduksjon

Det er mange tiltak som har blitt gjennomført for å få ned frafallet i videregående opplæring. Dessverre er de sjeldent innført på en måte som gjør det mulig å vurdere om tiltakene har fungert etter hensikten. Dersom en skole innfører et tiltak og opplever at frafall går ned i etterkant, kan man ikke nødvendigvis si at dette skyldes selve tiltaket, i og med at det kan ha vært helt andre ting som skjedde samtidig og som gjorde at frafallet gikk ned. Vi kan si at det er en sammenheng, et sammenfall i tid, mellom tiltaket og redusert frafall, men ikke at det tiltaket førte til redusert frafall – en kausal sammenheng.

Ved å bruke metoder som viser om det er en kausal sammenheng mellom tiltak og frafall, får vi vite både om noe har fungert og hvor godt det har fungert. Dette er viktig fordi ethvert tiltak konkurrerer med andre tiltak som også krever ressurser. Noen av metodene som benyttes for å finne en kausal sammenheng er forklart nedenfor.

I neste del gjennomgår vi funn fra effektstudier om tiltak mot frafall i videregående skole. Tiltakene er delt inn i grupper av intervensjoner: målrettede tiltak, generelle tiltak, fritt skolevalg, skolestruktur, insentiver og informasjon.

Resultatene fra disse studiene lar seg ikke nødvendigvis oversette til norske forhold. Studiene forteller oss hvordan et tiltak har fungert i en bestemt kontekst, men ikke hvordan tiltaket fungerer i en norsk kontekst. Mange tiltak retter seg mot svake elever, men utfordringene til disse elevene er ikke nødvendigvis de samme som for svake elever i Norge. I noen tilfeller har vi allerede tilsvarende ordninger i Norge som de som studeres, men selv i tilfeller der det allerede er kunnskap om effekten av tiltak har hatt så langt trenger ikke en utvidelse av et tiltak gi samme resultater som de en fikk ved innføring av tiltaket.

Dersom tiltak innføres i norske skoler er det viktig å tenke på hvordan det skal evalueres. Det helt grunnleggende poenget er at for å kunne evaluere, og dermed lære om effekter, må tiltak innføres på en måte som gjør at vi kan si noe om hva resultatet ville ha vært i fravær av tiltaket. Det viktigste grunnlaget for dette legges gjennom å være bevisst hvordan gjennomføre systematiske forsøk ved innføring av tiltaket. Skal det randomiseres, og i så fall skal det randomiseres på elevnivå eller skolenivå? Hvor mange elever/skoler må inngå i forsøket for å kunne si noe om effekten av tiltaket? Hvordan kan vi sikre at tiltaket virkelig randomiseres? Studiene belyser ikke bare potensielle tiltak, men også hvordan slike tiltak kan evalueres.

Metoder for å finne en kausal sammenheng

I det følgende går vi gjennom noen teknikker for å finne kausale sammenhenger. Hensikten med denne gjennomgangen er både å forklare tilnærminger som er brukt i de konkrete studiene som omtales senere i dokumentet, samt å gi innspill i hvordan gjennomtenkt tiltaksdesign kan bidra til evaluerbarhet og dermed gi et grunnlag for bedre evaluering og prioritering.

Troverdige effektevalueringer gir sammenlignbare data for i hvilken grad forskjellige tiltak har påvirket relevante utfallsmål, f.eks. gjennomføring av videregående opplæring. God tiltaksutforming, kombinert med administrative data for gjennomføring, gir dermed et godt grunnlag for prioritering.

Dette er imidlertid ikke tilstrekkelig for å lære hvorfor forskjellige tiltak har (eller ikke har) virket. Slik kunnskap er svært relevant blant annet for å kunne videreutvikle og forbedre tiltak. Dersom en ønsker kunnskap om hvorfor og på hvilken måte et tiltak har virket må evalueringen utvides, typisk med flere datakilder. F.eks. kan en ved å sende spørreundersøkelser til elever som deltar i et veldesignet tiltak lære om tiltaket har påvirket elevenes arbeidsvaner, motivasjon, selvfølelse osv. Ved å intervjue elever eller lærere kan en lære om opplevde endringer på skolen.

Det ideelle eksperiment. Dersom vi innfører tiltak for en elev, ønsker vi å vite hva som ville ha skjedd med den samme eleven dersom tiltaket ikke hadde blitt innført. Dette er det ideelle eksperimentet, og forskjellen mellom hva som skjer med eleven i hvert tilfelle er det vi kan kalle effekten av tiltaket. Dessverre er det ikke mulig å observere begge tilstander, da eleven enten påvirkes av tiltaket eller ikke. Forskere forsøker allikevel å komme så nært et slikt ideelt eksperiment som mulig for å si noe om effekten av tiltak.

Randomisert kontrollstudie. Det nest beste vi kan gjøre er et randomisert kontrollert eksperiment. Dette går ut på at man tilfeldig velger noen elever/skoler som får et tiltak og plasserer dem i en treatment-gruppe, mens andre elever/skoler tilfeldigvis ikke får tiltaket og plasseres i en kontroll-gruppe. Dersom utvalget av elever/skoler er stort nok, og det virkelig er helt tilfeldig hvilken gruppe de havner i, så vil en enkel sammenligning av utfallene mellom treatment-gruppen og kontroll-gruppen være effekten av tiltaket. Levitt et al. (2012) bruker denne metoden til å randomisere både hvem som mottar insentiver til å gjøre det bedre på skolen og hvordan insentivene en utformet. Wolf et al. (2013) utnytter at det var oversøking til et voucher program og at plassene derfor ble fordelt med et lotteri. Det var dermed tilfeldig hvem som fikk og ikke fikk tilbud om plass, og en sammenligning av gruppene viser oss effekten av å få et tilbud om å gå på en voucher skole, gitt at man søkte om plass.

Regression discontinuity. En annen metode er å bruke et regression-discontinuity (RD) design. Dette går ut på at man sorterer elever/skoler i treatment- og kontrollgrupper basert på et endimensjonalt krav, slik at de som f.eks. akkurat kommer over kravet havner i kontroll-gruppen mens de som akkurat ikke kommer over kravet haver i treatment-gruppen. Hvis elevene/skolene som ligger rett over og rett under kravet er ganske like på alle andre måter, vil en sammenligning av disse gruppene kunne vise oss effekten av tiltaket. K. Cortes et al. (2014) utnytter en test som bestemte hvorvidt man skulle ha en dobling av matteundervisningen og bruker et regression discontinuity design til å sammenligner elever som akkurat kom over testgrensen med de som akkurat kom under.

Difference in Differences. En tredje metode er et difference-in-differences (DD) design. Her ser man på f.eks. på forskjellen imellom grupper som påvirkes ulikt av et tiltak (den første forskjellen) over tid (den andre forskjellen). Dersom et tiltak implementeres på noen skoler og ikke på andre, kan man se på om forskjellen mellom skolene har økt før og etter tiltaket. Dersom skolene som innfører tiltaket opplever en reduksjon i frafall i forhold til skolene som ikke innfører tiltaket etter at tiltaket er innført kan man si at dette er en effekt av tiltaket. Haraldsvik (2014) bruke denne metoden for å studere effekten av innføringen av fritt skolevalg i Hordaland, slik at Hordaland sammenlignes med fylker uten fritt skolevalg (første forskjell) før og etter innføringen (andre forskjell).

Matching. En fjerde metode er matching. Dette er en metode som prøver å etterligne et eksperiment ved at man identifisere en kontrollgruppe som ligner på den gruppen som har blitt påvirket av et tiltak. For hver elev som f.eks. er med i et voucher program kan man forsøke å finne en annen elev som er så lik denne eleven som mulig basert på observerbare kjennetegn og plassere denne eleven i en kontrollgruppe. På denne måten lager man en fiktiv kontrollgruppe som ligner på treatment-gruppen i alle observerbare kjennetegn og kan da finne effekten av tiltaket ved å sammenligne de to gruppene. Begrensningen til denne metoden er at dersom noen ikke-observerbare kjennetegn er avgjørende for å havne i treatment-gruppen og som også påvirker variabelen av interesse (frafall) vil vi ikke fange opp den sanne effekten av tiltaket. Cowen et al. (2013) studerer effekten av et voucher program ved å matche elever fra samme nabolag og med tilnærmet likt testresultat.

Instrumentvariabel. En femte metode er instrumentvariabel (IV) estimering. Her prøver man å finne en variabel som påvirker hvorvidt elevene blir påvirket at tiltaket, men som ikke har en effekt på utfallet av interesse, og utnytter denne variasjonen til å finne en effekt av tiltaket. Brugård (2013) bruker avstand til skole som en IV variabel der antakelsen er at man påvirkes mer av fritt skolevalg jo nærmere man bor skolene, men uten at avstand til skole har en egen påvirkning på frafall.

En del analyser av forskjellige tiltak forsøker å isolere kausale sammenhenger ved å ta hensyn til forskjeller knyttet til andre kjennetegn, f.eks. kjønn, bosted, foreldres utdanning og innvandringsbakgrunn. Dette kan gjøres f.eks. ved regresjonsanalyse, og ligner på matching. Det vil imidlertid typisk være umulig å ta hensyn til alle relevante forskjeller og dermed isolere kausale sammenhenger, hvis ikke forskeren har svært god kontroll på hvordan og hvorfor forskjellige elever deltar/ikke deltar i tiltak. Eielsen et al. (2013) diskuterer dette i forbindelse med effektevaluering av Overgangsprosjektet i Ny GIV, og illustrerer også RD, DD og matching.

Grupper av intervensjoner

I det følgende vil vi diskutere noen grupper av tiltak, basert på nyere internasjonal forskningslitteratur.

I kapittel 3.6 i rapporten som omhandler den systema-

tiske kunnskapsoversikten beskrives utfordringene knyttet til å inkludere økonomisk forskning i kunnskapsoversikten. Vi viser til kapittel 3.6 for en oversikt over kilder til disse studiene.

Det har vist seg krevende å få en oversikt over og oppsummere forskningslitteraturen, så listen er ikke uttømmende. Den vil uansett aldri kunne være uttømmende for alle mulige tiltak som kan vurderes brukt i norsk skole. Vi håper imidlertid å ha fanget opp en del studier som til sammen viser flere mulige typer av tiltak, som hver for seg ser ut til å ha hatt effekter på frafall (evt. på utfall som predikerer frafall, slik som skulking og skoleprestasjoner) og som sammen kan illustrere noen mulige tilnærminger.

For hver gruppe av tiltak oppsummerer vi kortfattet den generelle motivasjonen bak tiltakene og referer til utvalgte hovedpunkter fra de forskjellige studiene. Til slutt diskuterer vi forhold knyttet til en eventuell implementering i norsk skole. Vi diskuterer noen studier av forskjellige målrettede tiltak i noe mer detalj enn de øvrige gruppene av tiltak.

Vi gjør i liten grad noen eksplisitt evaluering av studiene i det følgende. Et kriterium for å være inkludert er imidlertid at studiene har en tilnærming som gjør det troverdig at de fanger opp kausale sammenhenger av tiltakene som studeres, og ikke andre forhold som er forskjellig over tid eller mellom elever. I noen tilfeller der resultatene er spesielt usikre kommenterer vi dette eksplisitt.

Som diskutert innledningsvis så er effekter fra tidligere studier ikke nødvendigvis overførbare til norsk skole da både elevmasse, forutsetninger og institusjonelle forhold kan bidra til andre resultater. Det at det er påvist effekter av tiltakene under tidligere tyder likevel på at de har et potensiale for å være effektive, også i norsk skole. Oppsummert: Vi tror det her er både konkrete tiltak og ideer til tiltak som er verdt et forsøk, i hvert fall hvis forsøket er utformet på en måte som lar oss lære av det.

Målrettede tiltak

Dette er tiltak som retter seg mot grupper av elever som har forskjellige problemer som gjør det mindre sannsynlig at de fullfører videregående. Dette kan være faglige problemer eller andre problemer, som at elevene er involvert i kriminalitet. Disse elevene utgjør en mindre del av den samlede elevmassen. Tiltakene er typisk mer intensive og krever vesentlig mer ressursbruk per deltaker enn de generelle tiltakene diskutert under. Til gjengjeld har tiltakene ofte sterkere effekter på frafall (innen de mindre elevgruppene).

Den første gruppen av tiltak er tiltak rettet mot faglige ferdigheter, typisk intensivundervisning i matte (K. Cortes et al. (2014); Cook et al. (2015); De Haan (2014); se også omtale av Falch m.fl., 2014, under generelle tiltak - eksamensordninger).

K. Cortes et al. (2014) studerer effekten av en dobling av timetallet i matte i det første året av videregående i Chicago.[115] Tiltaket kalles «Double dose algebra», og fokuserer på muntlig framstilling av matematiske begreper. Elevene har vanlig matteundervisning, men får også ytterligere undervisning i egne grupper, totalt gir dette 90 min matteundervisning hver dag. Forfatterne understreker at denne undervisningen støttet opp under den ordinære, og ikke f.eks. tok sikte på å fylle tidligere hull (i motsetning til «remedial courses»). I forbindelse med tiltaket ble det også utarbeidet undervisningsmateriell og kurset lærere.[116] I sum inneholdt tiltaket mange av de samme elementene som Overgangsprosjektet i Ny GIV, men begrenset til matematikk, og med økt timetall i dette faget. Elevene fikk ikke mer undervisning totalt, de ekstra timene matematikkundervisning kom på bekostning av valgfag (som f.eks. kunst og håndverk). Totalt omfatter studien 9700 elever fra 73 skoler. 44 prosent av elevene deltar i tiltaket, som i prinsippet tilbys den svakestpresterende halvparten av elevene. Det er ikke slik at bare elever i den svakestpresterende halvparten faktisk deltar, men når forfatterne studerer elever rundt medianen, dvs. sammenligner elever som så vidt er i den svakestpresterende halvparten med de som så vidt ikke er det, finner de at sannsynligheten for å delta faller fra omtrent 60 til drøye 20 prosent. Dette gjør at det er stor forskjell i deltagelsessannsynlighet for elever som i utgangspunktet er (nesten) like. Forfatterne bruker denne diskontinuiteten (RD) som et instrument (IV) for å studere effekten av å delta i tiltaket. Antagelsen er at det ikke er noe annet som endrer seg brått rundt medianen, slik at forskjeller i resultater er drevet av forskjellen i deltagelsessann-

115 Forfatterne oppsummerer studien på http://educationnext.org/a-double-dose-of-algebra/

116 Det finnes en mer omfattende beskrivelse av tiltaket i K. Cortes et al. (2014). En eldre beskrivelse av programmet finnes i https://ccsr.uchicago.edu/sites/default/files/publications/Double%20Dose-7%20Final%20082610.pdf

synlighet på omtrent 40 prosentpoeng. Studien finner at blant elevene som fikk ekstraundervisning i matte var det omtrent 10 prosentpoeng flere som fullførte enn blant tilsvarende andre elever (fullføring økte fra ca. 60 til 70 prosent). Effekten var konsentrert blant elever med svake leseferdigheter. Forfatterne finner videre effekter på faglige prestasjoner, både i matematikk og andre fag. Effekten på fullføring er imidlertid større enn hva en kunne vente ut fra effekten på faglige prestasjoner.

Cook et al. (2015) studerer et randomisert kontrollert eksperiment der det gis opplæring (tutoring) etter en modell fra Match Education[117]. To elever får regelmessig intensiv matteopplæring av en veileder. Match Education rekrutterer veiledere som er villig til å jobbe for relativt lav lønn. De har som regel ikke har formell undervisningskompetanse, men de understreker at modellen med to elever per veileder reduserer behovet for denne kompetansen. Opplæringen varer i en time per dag hver dag i skoleåret slik at matteundervisningen økte med opp mot 165 timer i året. I likhet med studien til K. Cortes et al. (2014) ble elevene tatt ut av vanlig undervisning. 2718 gutter ved 12 videregående skoler i Chicago deltok i studien. Forfatterne finner at deltakelse i veiledningen har en sterk effekt på skoleprestasjoner, med matteresultater økte med 0,2-0,3 standardavvik (i en norsk karakterfordeling svarer det til omtrent like mange karakterpoeng). I tillegg var det halvparten så sannsynlig at elevene strøk i matte og lavere sannsynlighet for at de strøk i andre fag som henger sammen med sannsynligheten å fullføre videregående.

De Haan (2014) studerer en nederlandsk ordning der skoler får betydelige ekstra midler for oppfølging av svakt presterende elever. Skolen sto fritt til å velge hvordan resursene skulle brukes og de ble ofte brukt til å undervise de svake elevene i mindre grupper. De Haan bruker en uvanlig form for analyse, som gjør at hun ikke finner et entydig effektestimat. Hun kan imidlertid konkludere med at de ekstra ressursene øker andelen elever som består avsluttende eksamen med minst 2-5 prosentpoeng, muligens vesentlig mer.

Den andre gruppen av tiltak er hva vi kan kalle mentorprogrammer (Heller et al. (2013); van der Steeg & van Elk (2012); Rodriguez-Planas (2012)). Mentorprogrammer er typisk tiltak som er ment å bidra til kontakt med gode rollemodeller, påvirke deltagernes selvfølelse og atferd mer generelt og er ikke bare knyttet til faglige resultater.

Heller et al. (2013) studerer tiltaket «Becoming a Man» (BAM)[118] i et randomisert kontrollert eksperiment der deltakerne var unge gutter fra belastede områder med høy kriminalitet i Chicago. Tiltaket besto av at deltakerne fikk anledning til å omgås gode rollemodeller i tillegg til at de deltok i kognitiv adferdsterapi, som skulle bidra til å bevisstgjøre dem rundt egne tankemåter (fremme metakognisjon) og reaksjonsmønstre. Det var også et tilbud om sportslige aktiviteter etter skoletid. Forfatterne understreker betydningen av kognitiv adferdsterapi, og ønsket å undersøke om dette kunne forebygge uønsket adferd som fravær, vold og frafall. Programmet besto av inntil 27 sesjoner med varighet 1 time, en gang per uke, og deltakerne forlot annen undervisning for å delta i programmet (forfatterne skriver at dette var en motivasjon for mange deltagere). Hver gruppe hadde maksimalt 13 deltakere og i snitt var deltakerne til stede ved 13 sesjoner. [119] 2740 gutter var med i studien, enten i kontroll eller treatment gruppen, og ca. halvparten av elevene i treatment gruppen deltok i programmet. Studien finner effekter av tiltaket på skoleprestasjoner på inntil 0,2 standardavvik, og beregner basert på dette at fullføring av videregående kan øke med inntil 10 prosentpoeng (fra et nivå på omtrent 50 prosent).

van der Steeg & van Elk (2012) studerer et eksperiment fra Nederland der elever på yrkesfag deltok i et mentorprogram. I programmet hadde elevene en mentor med høy utdannelse som jobbet med blant annet studieteknikk og studieveiledning. Oppfølgingen var intensiv, med to veiledere som til sammen uførte et årsverk i hver klasse. Veilederne hadde i snitt 18 års erfaring som lærere, og et flertall jobbet som lærere ved starten av eksperimentet. Veiledningen var sammensatt, veilederne hadde kontakt med elevene på skolen, hjemme og i lære i bedrift, og omfattet både studieteknikk og andre forhold. Bl.a. bidro veilederne til å finne egnede lærebedrifter, og fulgte opp elever ved fravær. En lokal koordinator samord-

117 http://www.matcheducation.org/

118 Tiltaket ble organisert av Youth Guidance (YG) og World Sport Chicago (WSC). Programmet er oppsummert på http://www.youth-guidance.org/our-programs/b-a-m-becoming-a-man/

119 For en nærmere beskrivelse av programmet, se s. 10-12 i Heller et al. (2013).

net veilederne og fulgte opp resultatene.[120] 450 elever deltok i eksperimentet, og de finner at et års deltakelse i mentorprogrammet reduserte frafall i videregående med 7 prosentpoeng, fra 17 til 10 prosent, sammenlignet med kontrollgruppen.

Rodriguez-Planas (2012) studerer langtidseffektene av et kontrollert randomisert eksperiment der svake elever var med i et mentorprogram og mottok finansielle incentiver, Quantum Opportunity Program. Flere studier har funnet effekter av programmet på kort sikt, denne studien finner at flere av effektene forsvant på lang sikt. Mens det fremdeles var positive effekter for jenter på lang sikt, var det samme ikke tilfellet for gutter.

Tiltakene beskrevet over er intensive tiltak som krever betydelige ressurser. Ekstrafinansieringen som De Haan (2014) studerer, for eksempel, øker finansieringen per elev med mer enn 50 prosent, med ytterligere EUR 4000 fra et grunnbeløp på EUR 7000. For gjennomføring av programmer vil det typisk være nødvendig med instruksjonsmanualer, trening av instruktører etc. van der Steeg & van Elk (2012) skriver at ekstrainnsatsen knyttet til veiledning er omtrent et årsverk per klasse, eller EUR 3000 per elev og år. Cook et al. (2015) beregner kostnaden ved programmet til USD 3800 (som kan reduseres til USD 2500 ved innføring i større skala). Tiltaket i Heller et al. (2013) er mindre kostbart, forfatterne skriver at dette koster omtrent USD 1100 per deltager.

Der tiltaket i van der Steeg & van Elk (2012) baserer seg på veiledere med spesialkompetanse, har Cook et al. (2015) en eksplisitt diskusjon om avveiningen mellom voksentetthet og formell kompetanse: Ettersom voksentettheten er så stor (1:2) mener forfatterne her at det er nødvendig med mindre formell kompetanse. Dette forutsetter imidlertid at det finnes nødvendig materiell (kursmateriell, manualer som beskriver programmet og veiledernes rolle). Forfatterne kommenterer også at personlige egenskaper ved veilederne er viktige, og at det er uklart i hvor stor skala programmet kan innføres. I veiledningen i Heller et al. (2013) er det i snitt 15 elever som er tilordnet til hver gruppe, men færre som faktisk deltar, i snitt 8 deltagere per sesjon med en veileder. Heller et al. (2013) vektlegger også at programmet kan gjennomføres av høyskoleutdannede generelt, med bruk av veiledningsmanualer. Organisasjonen som gjennomførte tiltaket foretrakk imidlertid veiledere med utdanning innen psykologi eller sosialt arbeid.

Ettersom disse tiltakene er ressurskrevende og rettet mot bestemte målgrupper må det utarbeides kriterier for deltagelse. Disse kan være ganske forskjellige i en norsk og amerikansk kontekst: Det er ikke sikkert at det finnes elevgrupper i Norge som svarer til ungdom som vokser opp i fattige bydeler i Chicago med høy kriminalitet. Det kan likevel hende at tiltakene som virker der er relevante, f.eks. brukes kognitiv adferdsterapi og metakognitive teknikker også i andre sammenhenger enn ifm. kriminalitet, men det kan også være nødvendig med en tilpasning. I tillegg er det verdt å merke seg at gode kriterier sannsynligvis bidrar til bedre effekt og kostnadseffektivitet, og at klare kriterier kan bidra til evaluerbarhet og legge et grunnlag for læring (jf. f.eks. K. Cortes et al. (2014)).

Generelle tiltak

Dette er tiltak som retter seg mot alle eller store grupper av elever, og ikke spesielt elever med forskjellige former for utfordringer. Tidligere store reformer, som Kunnskapsløftet, inneholder slike elementer.

Eksempler diskutert under er uttrekk til eksamen (Falch et al., 2014), krav til fraværsregistrering (De Witte & Csillag, 2014) endringer i pensum (Görlitz & Gravert, 2015), lengde på obligatorisk skolegang (Cabus & De Witte, 2011) og innføring av International baccalaureate (K. E. Cortes et al., 2013).

Falch et al. (2014) finner at å komme opp i matteeksamen på ungdomsskole reduserer frafall i videregående med omtrent 0,7 prosentpoeng. Det er tilfeldig hvilket fag elever kommer opp i til eksamen på ungdomsskolen, og de utnytter dette til å studere forskjellen mellom studenter som kom opp i matte og studenter som kom opp i språk. Studenter som kom opp i matte har større sannsynlighet for å fullføre videregående, å starte på høyere utdanning og å starte på naturvitenskaplige studier enn studenter som kom opp i språk. Forfatterne finner an sterkere effekt for elever i årskull som hadde lengre tid til forberedelser etter offentliggjøring av eksamen, og tolker effekten som en effekt av kortvarig, intensiv trening i matte. Obligatoriske eksamener kan imidlertid også føre til at færre elever fullfører og består.

120 For en detaljert beskrivelse av programmet, se s. 7 i van der Steeg & van Elk (2012).

Papay et al. (2010) finner tegn til økt frafall for noen elevgrupper som følge av obligatorisk eksamen i matematikk i Massachusetts.

Et studie av De Witte & Csillag (2014) ser på en reguleringsendring der det ble strengere krav til fraværsføring ved skolene i Amsterdam. Denne reguleringen førte til at snille skoler måtte bli mye strengere med fraværsføringen, mens strenge skoler ikke måtte endre seg i like stor grad. Dette utnytter de til å si noe om effekten av fraværsføring på frafall, og finner tegn til at økt fraværsføring fører til noe lavere frafall.

Et annet studie fra Nederland, Cabus & De Witte (2011), ser på effekten av å øke obligatorisk skolegang med et år, slik at studenter ikke lenger hadde muligheten til å forlate skolen ved fylte 17 men måtte vente til de fylte 18. De finner ingen klar effekt på elevene som må forbli i skolen, men elever som har mulighet til å slutte i skolen gjør dette i større grad, fordi det blir enklere for ungdom å finne jobb.

Görlitz & Gravert (2015) bruker en difference-in-differences metodologi til å valuerer effekten av en læreplanreform som økte kravene til basisfagene i videregående skole i en tysk stat. De finner at reformen fører til økt frafall blant både jenter og gutter selv om effekten ikke er vedvarende for gutter.

K. E. Cortes et al. (2013) studerer effekten av International Baccalaureate (IB) programmet på offentlige skoler i Chicago og utnytter at det ble innført ved ulike skoler til ulik tid med en difference-in-differences design. De finner at innføringen av IB programmet førte til redusert frafall, men kan ikke skille på om dette er en effekt av endring i pensum eller nivådeling av elever (skolestruktur) da de studerer effekten på alle elevene på skolen, både de i og utenfor IB programmet.

Felles for studiene vi diskuterer her er at de har forholdsvis små effekter på frafall. Flere av studiene gir heller ikke helt klare resultater, f.eks. ved at effektene de finner er på grensen til å kunne være tilfeldige variasjoner, eller at effektene bare finnes blant bestemte elevgrupper. Ettersom tiltakene er rettet mot en omfattende elevpopulasjon kan likevel selv små effekter være betydningsfulle. Flere av tiltakene har en begrenset kostnad, slik at de kan være kostnadseffektive selv ved små effektstørrelser. Tiltakene er i stor grad en type reguleringer som eventuelt kunne vært innført sentralt av KD. Noen av tiltakene er det vanskelig for en skoleeier å forsøke systematisk mens det for andre tiltak helt klart er mulig.

Fritt skolevalg

I områder med flere skoler kan det være forskjellig grad av fritt skolevalg. Fritt skolevalg kan motiveres ved at det er forskjeller mellom både skoler og elever, f.eks. i fokus på fag, sosialt miljø etc. og at elevene selv er de beste til å vurdere hvor de vil passe inn. En beslektet motivasjon er at elever som bor i ressurssvake områder skal kunne velge bort den (særlig i internasjonal sammenheng ofte tilsvarende ressurssvake) lokalskolen. En siste motivasjon er at fritt skolevalg utsetter skolene for press: Skolene må overbevise potensielle elever om at de er gode, for at ikke elevene skal velge andre skoler.

Det finnes noe forskning på valg blant offentlige skoler. Lavy (2010, 2015) studerer innføring av fritt skolevalg i deler av Tel Aviv (Israel), og finner at dette øker fullføring av videregående med 3-6 prosentpoeng, i tillegg til å bedre skoleprestasjoner, skolemiljø og også resultater i høyere utdanning og arbeidsmarked. Deming et al. (2011) bruker et lotteridesign til å studere effekten av fritt skolevalg i et fylke i USA og finner tegn til en positiv effekt på blant annet fullføring av videregående. Effekten er konsentrert blant jentene. Brugård (2013) finner at norske elever som har større grad av skolevalg (ved at de både har flere skoler i nærheten og har et opptakssystem som ikke begrenser valg til de nærmeste skolene) i større grad fullfører videregående (fullføring øker med omtrent 2 prosentpoeng), og også har en bedre resultatutvikling gjennom videregående. Haraldsvik (2014) finner at økt valg, og derfor økt betydning av grunnskoleresultater, fører til bedre resultater i grunnskolen.

I internasjonal forskning er skolevalg i stor grad knyttet opp til valg av private skoler. Disse er ofte ansett å ha høyere kvalitet enn (mange) offentlige skoler, men krever også egenbetaling som gjør dem vanskelig tilgjengelige for familier med lav inntekt. En rekke studier har sett på effektene av å gi subsidier til elever («vouchers») for å gå på privatskoler og på effektene av at elever kommer inn på subsidierte privatskoler («charter schools»). Effektene er blandet. Det finnes imidlertid en del studier (Cowen et al., 2013; Wolf et al., 2013) som tyder på at elever som får en «voucher», som typisk er elever fra lavinntektsfamilier, oppnår bedre resultater.

Cowen et al. (2013) studerer effekten av et voucher program ved å matche elever fra samme nabolag og med tilnærmet likt testresultat. De finner at studenter som fikk muligheten til å gå på en «voucher» skole hadde større sannsynlighet for å fullføre videregående og fortsette til høyere utdanning. Matching erstatter ikke et randomisert eksperiment og resultatene bør dermed tolkes med forsiktighet da det er mulig matching ikke har kunnet kontrollere for viktige forskjeller mellom elevene.

Wolf et al. (2013) utnytter at det var oversøking til et voucher program og at plassene derfor ble fordelt med et lotteri. Det var tilfeldig hvem som fikk og ikke fikk tilbud om plass, og en sammenligning av gruppene viser effekten av å få tilbud om å gå på en «voucher» skolen, gitt at man søkte om plass. Studien finner at elevene som fikk tilbud om plass hadde større sannsynlighet for å fullføre videregående, 82% blant lotteritapere og 70% blant lotterivinnere; en forskjell på 12 prosentpoeng. Blant de som faktisk benyttet seg av tilbudet var forskjellen 21 prosentpoeng.

For «charter schools» er det lite tegn til en generell effekt, men visse typer skoler ser ut til å oppnå svært gode resultater. Vi diskuterer disse i mer detalj senere, under skolestruktur.

Brugård (2013); Haraldsvik (2014); Lavy (2010, 2015) tyder på at å la elever velge skoler fritt (og konkurrere på karakterer om opptak) kan bidra til økt gjennomføring. Den internasjonale forskningen på vouchers er vanskelig å overføre direkte, ettersom tilbudet av privatskoler i Norge er svært begrenset. En tolkning av noen av effektene kan imidlertid være at en del elever med svak bakgrunn har nytte av å komme inn på andre skoler enn sine lokale skoler. Dette kan oppnås f.eks. gjennom forskjellige typer bonuspoeng eller kvoter for bestemte grupper (som brukes i noen grad ved opptak til høyere utdanning). Å gi noen elevgrupper større valg på denne måten vil kunne begrense andre elevgruppers valg, ettersom færre skoleplasser blir tilgjengelig for disse. Det tilsier at slike tiltak vil kunne ha både vinnere og tapere. Gevinst og tap trenger imidlertid ikke være symmetriske, f.eks. hvis elevene som får større valg i utgangspunktet er på marginen mellom å fullføre/ikke fullføre.

Skolestruktur

Hvordan skolen er strukturert kan ha en effekt på videregående frafall. Det kan handle om hvilket trinn man bytter fra en skole til en annen (Schwerdt & West, 2013), omorganisering (Barrow et al., 2013; Bloom & Unterman, 2014; Dee, 2012) eller skoler med annet innhold og pedagogikk (Angrist et al., 2012; K. E. Cortes et al., 2013; Dobbie & Fryer Jr, 2011; Fryer Jr, 2011).

En studie av Schwerdt & West (2013) sammenligner elever i kombinerte skoler med elever som bytter skole fra barneskole til ungdomsskole og fra ungdomsskole til videregående og finner at frafall i videregående øker ved å gå fra en skole til en annen, og at dette er mer skadelig for yngre og svakere elever.

Flere byer i USA har forsøkt å gjøre noe med lavt presterende skoler, og dette har ført til initiativ der de prøver å bygge opp skolen på nytt, enten ved å gjennomføre store reformer (Dee, 2012) eller ved at store skoler deler seg opp i flere mindre skoler samtidig med at det gjennomføres store endringer (Barrow et al., 2013; Bloom & Unterman, 2014). Dee (2012) studerer effekten av at lavt presterende videregående skoler mottok store resurstilskudd dersom de gjennomførte omfattende reformer og finner at dette førte til økte skoleresultater. Barrow et al. (2013) og Bloom & Unterman (2014) studerer reformer der store videregående skoler ble pålagt å omorganisere seg til mindre enheter i henholdsvis Chicago og New York og finner at dette har en positiv effekt på gjennomføring.

Det er blandede resultater om effekten av å komme inn på subsidierte privatskoler («charter schools») (Betts & Tang, 2011), men noen av charter skolene finner store positive effekter. Felles for dem er at de hører til en «no excuses» modell som kjennetegnes ved et den har et akademisk fokus med høye forventninger, har mer veiledning, klarer å få tak i og beholde flinke lærere og har lengre skoledager. Dobbie & Fryer Jr (2011) undersøker hva som korrelerer med charter skoler som lykkes, og finner at det ikke er klassestørrelse, ressurser og lærerkvalifikasjoner, men heller høye forventninger, veiledning og hyppige tilbakemeldinger. Angrist et al. (2012) studerer 41 «Knowledge is power» skoler som følger en «no excuses» modell og finner positive effekter på skoleresultater. Fryer Jr (2011) forsøker å innføre en lignende modell på 20 lavt presterende offentlige skoler i Texas og finner også i dette tilfellet en positiv effekt på skoleresultater.

Selv om disse studiene viser at noe fungerer, er det vanskelig å vite hva som har fungert og hvorfor. Skolene i New York og Chicago ble mindre, men de fikk også ny ledelse som fikk muligheten til å ansette de lærerne de ville ha med seg. I tillegg kunne den nye ledelsen i stor grad bestemme hvordan skolen skulle organiseres. Charter skolene som finner positive effekter har mange elementer som skiller dem fra andre skoler. Mye endrer seg på en gang, og selv om studiene finner en positiv effekt, kan vi ikke nødvendigvis vite hvilke elementer som var avgjørende – skolestørrelse, ledelse, omorganisering, veiledning, lærere, forventninger - eller kanskje litt av alt.

I og med at vi ikke vet hva som har fungert og hvorfor, er det ikke klart hvordan funnene i disse studiene lar seg overføre til en norsk kontekst. Allikevel kan det være verdt å merke seg fellestrekkene for skolene som lykkes da dette kan gi en indikasjon på hva som også kan lykkes i Norge.

Insentiver

Det er flere grunner til at skoleelever kan yte for liten innsats. Det kan f.eks. hende de ikke ser muligheter for å lykkes, at de undervurderer betydningen av framtidige resultater (f.eks. fullføring av videregående) eller betydningen av innsats i dag for framtidige resultater. Det kan også hende at de tar inn over seg konsekvenser for seg selv, men undervurderer eller ikke fullt ut verdsetter konsekvenser for samfunnet. Manglende fullføring av videregående er funnet å føre til redusert yrkesdeltagelse og inntekt. For den enkelte elev vil dette i noen grad motsvares av trygdeordninger, slik at inntektstapet blir mindre for eleven enn for samfunnet. Dette kan føre til at noen elever føler en for svak motivasjon for å fullføre, selv om det vet at dette har konsekvenser for framtidig yrkesdeltagelse. I slike tilfeller kan det være relevant å gi elevene en tilleggsmotivasjon for å prestere og yte. Av lignende grunner kan det også være ønskelig å stimulere til større innsats fra foreldre eller lærere.

Insentiver rettet mot alle disse gruppene er studert i internasjonal forskning. Levitt et al. (2012) studerer et eksperiment der elever eller deres foreldre fikk finansielle insentiver for å prestere bedre. Dette hadde en positiv effekt på skoleresultater for en del elever, men elevene følges ikke lenge nok til å studere frafall. Insentivene i denne studien hadde karakter av premier, enten i form av mindre pengebeløp eller som pokaler e.l. Dee (2011) studerer et program i en amerikansk stat der stønadsutbetalinger til elevers familie avhenger av at elevene går på skolen. Dette kan potensielt gi vesentlig sterkere insentiver. Det var problemer med gjennomføringen av eksperimentet, men der det ble gjennomført som planlagt finner forfatteren at elevene ble lengre i skolen og at fravær ble redusert med omtrent 3,5 prosentpoeng.

Fryer Jr et al. (2012) studerer et eksperiment der lærere fikk bonuser. En gruppe lærere fikk bonuser etter skoleåret basert på hvordan elevene hadde prestert mens en annen gruppe lærere fikk bonuser på begynnelsen av skoleåret som de mistet dersom elevene ikke presterte godt nok. I det første tilfellet hadde bonusordningen ingen effekt, men i det andre tilfellet, hvor lærerne mistet bonusen dersom elevene underpresterte, førte ordningen til en stor økning i matteresultater på mellom 0,2 og 0,4 standardavvik.

Studiene referert over illustrerer at insentiver kan påvirke innsats og skoleresultater. Insentiver, i form av avskrivning av studielån/omgjøring til stipend brukes og har blitt brukt i utstrakt grad i høyere utdanning. Insentiver knyttet til trygdeordninger og støtte fra Lånekassen er sannsynligvis vanskelig for en skole eller skoleeier å eksperimentere med. Det er imidlertid mulig å innføre andre typer insentiver, jf. Oslos ordning med belønning for elever som står på fag i løpet av sommerferien. En del insentivordninger kan sannsynligvis rettes mot bare deler av elevmassen, for eksempel knyttet til bestemte kriterier eller ved at de innføres for utvalgte skoler.

Selv om insentiver har et klart potensiale for å påvirke atferd i ønsket retning har de også åpenbare utfordringer, og det kan være komplisert å utforme gode insentiver. En bekymring er i hvilken grad ytre belønning fortrenger elever og læreres indre motivasjon. Sterke insentiver kan både ha dramatiske konsekvenser for de som omfattes og motivere til juks. I mindre ekstreme tilfeller er det fortsatt en risiko for at insentivene fører til en overdreven oppmerksomhet mot det de er rettet mot, på bekostning av andre målsetninger. Studiene referert over peker på flere utfordringer og muligheter. F.eks. ser insentiver ut til å ha sterkest effekt for de som er nær grensen for belønning, og mindre for elever som i utgangspunktet presterer vesentlig svakere eller bedre. Det er sannsynligvis utfordrende å utforme insentiver som motiverer alle elever.

Informasjon og foreldreinvolvering

Bakgrunnen for tiltakene diskutert under er at foreldre ikke har tilstrekkelig informasjon, eller at informasjonen ikke er tilstrekkelig lett tilgjengelig. Å gi dem mer informasjon kan bidra til at de involveres mer, noe som igjen kan bidra til at barna presterer bedre.

Bergman (2014) studerer effekten av at foreldre får omfattende og lett tilgjengelig informasjon om deres barns skoleprestasjoner, fravær mm. blant annet på e-post og SMS. Forfatteren finner at dette bedret både foreldrenes oversikt og involvering samt elevens arbeidsvaner og skoleprestasjoner (som økte med nesten 0,2 standardavvik). Forfatteren understreker at dette er lite ressurskrevende tiltak, som dermed gir stor effekt i forhold til kostnadene.

Avvisati et al. (2014) studerer et fransk tiltak der det ble arrangert møter mellom foreldre og skolen, med den hensikt å få foreldrene mer involvert. Dette reduserte skulking med omtrent 25 prosent. Goux et al. (2014) studerer et eksperiment med svake elever på ungdomstrinnet i Paris. Elevene og foreldrene til elevene i intervensjonsgruppen ble invitert til å delta på to møter med rektor om deres videre skolevalg. Intervensjonen førte til at elevene var mer tilbøyelige til å velge yrkesfag, hadde mindre sannsynlighet for å repetere året og mindre sannsynlighet for å droppe ut av videregående (redusert med 25-40 prosent).

Studiene viser at små tiltak som gir foreldre bedre informasjon kan ha betydelige effekter på valg og resultater. Her er det vesentlige poenger i detaljutformingen av tiltaket, som at det er omfattende, kontinuerlig og lett tilgjengelig informasjon (Bergman, 2014) eller at møtene holdes kort tid før eleven skal velge videre utdanningsretning og at møtene gis ekstra tyngde ved at rektor deltar (Goux et al., 2014). Tiltak som diskutert over kan sannsynligvis forholdsvis lett innføres også i Norge. Dette er også tiltak som krever lite ressurser. Sannsynligvis kan tiltak også innføres på en systematisk forskjellig måte til forskjellige elevgrupper eller ved forskjellige skoler, slik at tiltakene kan sammenlignes og evalueres. Lovverket kan gi begrensninger på i hvilken grad foreldre kan informeres uten elevens samtykke. Selv om studiene referert over fokuserer på foreldreinvolvering, kan det imidlertid også tenkes tilsvarende tiltak som gjør relevant informasjon lett tilgjengelig på viktige tidspunkt for elevene selv, ikke for foreldre.

Referanser

Angrist, J. D., Dynarski, S. M., Kane, T. J., Pathak, P. A., & Walters, C. R. (2012). Who benefits from KIPP? Journal of Policy Analysis and Management, 31(4), 837-860.

Avvisati, F., Gurgand, M., Guyon, N., & Maurin, E. (2014). Getting parents involved: A field experiment in deprived schools. The Review of Economic Studies, 81(1), 57-83.

Barrow, L., Claessens, A., & Schanzenbach, D. W. (2013). The impact of Chicago's small high school initiative: National Bureau of Economic Research.

Bergman, P. (2014). Parent-child information frictions and human capital investment: Evidence from a field experiment: Working paper.

Betts, J. R., & Tang, Y. E. (2011). The Effect of Charter Schools on Student Achievement: A Meta-Analysis of the Literature. Center on Reinventing Public Education.

Bloom, H. S., & Unterman, R. (2014). Can Small High Schools of Choice Improve Educational Prospects for Disadvantaged Students? Journal of Policy Analysis and Management, 33(2), 290-319.

Brugård, K. H. (2013). Does School Choice Improve Student Performance?

Cabus, S. J., & De Witte, K. (2011). Does school time matter?—On the impact of compulsory education age on school dropout. Economics of Education Review, 30(6), 1384-1398.

Cook, P. J., Farkas, G., Fryer, J. R. G., Guryan, J., Ludwig, J., Mayer, S., . . . Steinberg, L. (2015). Not Too Late: Improving Academic Outcomes for Disadvantaged Youth. University of Chicago, Northwestern University Working Paper Series WP-15-01.

Cortes, K., Goodman, J., & Nomi, T. (2014). Intensive math instruction and educational attainment: Long-run impacts of double-dose algebra: National Bureau of Economic Research.

Cortes, K. E., Moussa, W. S., & Weinstein, J. M. (2013). Educating bright students in urban schools. Economics of Education Review, 37, 286-297.

Cowen, J. M., Fleming, D. J., Witte, J. F., Wolf, P. J., & Kisida, B. (2013). School Vouchers and Student Attainment: Evidence from a State-Mandated Study of Milwaukee's Parental Choice Program. Policy Studies Journal, 41(1), 147-168.

De Haan, M. (2014). The effect of additional funds for low-ability pupils A nonparametric bounds analysis. The Economic Journal.

De Witte, K., & Csillag, M. (2014). Does anybody notice? On the impact of improved truancy reporting on school dropout. Education Economics, 22(6), 549-568.

Dee, T. (2012). School turnarounds: Evidence from the 2009 stimulus: National Bureau of Economic Research.

Deming, D. J., Hastings, J. S., Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2011).

School choice, school quality and postsecondary attainment: National Bureau of Economic Research.

Dobbie, W., & Fryer Jr, R. G. (2011). Getting beneath the veil of effective schools: Evidence from New York City: National Bureau of Economic Research.

Eielsen, G., Kirkebøen, L., Leuven, E., Rønning, M., & Raaum, O. (2013). Effektevaluering av intensivoppæringen i overgangsprosjektet. Ny GIV.

Falch, T., Nyhus, O. H., & Strøm, B. (2014). Causal effects of mathematics. Labour Economics, 31, 174-187.

Fryer Jr, R. G. (2011). Injecting successful charter school strategies into traditional public schools: A field experiment in Houston: National Bureau of Economic Research.

Fryer Jr, R. G., Levitt, S. D., List, J., & Sadoff, S. (2012). Enhancing the efficacy of teacher incentives through loss aversion: a field experiment: National Bureau of Economic Research.

Goux, D., Gurgand, M., & Maurin, E. (2014). Adjusting Your Dreams? The Effect of School and Peers on Dropout Behaviour.

Görlitz, K., & Gravert, C. (2015). The effects of increasing the standards of the high school curriculum on school dropout: Discussion Paper, School of Business & Economics: Economics.

Haraldsvik, M. (2014). Does Performance-Based Admission Incentivize Students?

Heller, S., Pollack, H. A., Ander, R., & Ludwig, J. (2013). Preventing youth violence and dropout: a randomized field experiment: National Bureau of Economic Research.

Lavy, V. (2010). Effects of free choice among public schools. The Review of Economic Studies, 77(3), 1164-1191.

Lavy, V. (2015). Long Run Effects of Free School Choice: College Attainment, Employment, Earnings, and Social Outcomes at Adulthood: National Bureau of Economic Research.

Levitt, S. D., List, J. A., Neckermann, S., & Sadoff, S. (2012). The behavioralist goes to school: Leveraging behavioral economics to improve educational performance: National Bureau of Economic Research.

Papay, J. P., Murnane, R. J., & Willett, J. B. (2010). The consequences of high school exit examinations for low-performing urban students: Evidence from Massachusetts. Educational Evaluation and Policy Analysis, 32(1), 5-23.

Rodriguez-Planas, N. (2012). Longer-term impacts of mentoring, educational services, and learning incentives: Evidence from a randomized trial in the United States. American Economic Journal: Applied Economics, 4(4), 121-139.

Schwerdt, G., & West, M. R. (2013). The impact of alternative grade configurations on student outcomes through middle and high school. Journal of Public Economics, 97, 308-326.

van der Steeg, M., & van Elk, R. (2012). Does intensive coaching reduce school dropout? Evidence from a randomized experiment. Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis, CPB Discussion Paper 224.

Wolf, P. J., Kisida, B., Gutmann, B., Puma, M., Eissa, N., & Rizzo, L. (2013). School vouchers and student outcomes: Experimental evidence from Washington, DC. Journal of Policy Analysis and Management, 32(2), 246-270.

VEDLEGG 4: KILDER FOR LITTERATURSØK

Følgende kilder er benyttet for litteratursøk i arbeidet med kunnskapsoversikten.

Elektroniske databaser tilgjengelige gjennom ProQuest-portalen[a]
Education Resources Information Center (ERIC)
Applied Social Sciences Index and Abstracts (ASSIA)
International Bibliography of the Social Sciences (IBSS)
ProQuest Dissertions and Thesis A & I (PQDT A&I)
ProQuest Dissertions and Thesis - UK & Ireland (PQDT UK&I)
COS Conference Papers Index (COS)
ProQuest Education Journals (PQEJ)

a) Grålitteratur er inkludert i søkene.

Håndsøk[b]
Individuelle fagfellevurderte tidsskrifter (innholdsfortegnelser)
Individuelle identifiserte forskere (Google Scholar)
REPEC (Research Papers in Economics database)
Andre kunnskapssentre (EPPI og Campbell)

b) Programvaren som ble brukt til de elektroniske søkene fanger ikke opp all litteratur publisert i 2014 og 2015. Det ble derfor gjort håndsøk i de tidsskriftene som publiserer artikler med relevans for prosjektets problemstilling. Det ble også lett etter nyere publikasjoner av forfattere som tidligere har publisert innenfor tematikken. Det ble søkt særskilt i REPEC-databasen for å fange opp potensielt relevante studier publisert etter 2010.

VEDLEGG 5: VURDERING PÅ FULLTEKST

Lest av	Studie[c]	Studie-kvalitet	Relevans for kunnskaps-oversikten	Relevans for politikk-utforming og praksis	Eksklu-dert på fulltekst
Forsker I	**Artikler**				
	Mac Iver, 2011	Høy	Middels	Middels	
	Mac Iver & Messel, 2013	Høy	Middels	Middels	
	Porowski & Passa, 2011	Høy	Høy	Høy	
	Ang m. fl., 2014	Middels	Lav	Lav	x
	Doktorgradsavhandlinger				
	Thornsberry, 2010	Lav	Lav	Lav	x
	Curry, 2013	Lav	Lav	Lav	x
	Presidio, 2010	Middels	Høy	Høy	
Forsker II	**Artikler**				
	Aflalo & Gabay, 2011	Middels	Høy	Høy	
	Edmunds m. fl., 2012	Høy	Høy	Middels	
	Tanner-Smith & Wilson, 2013	Høy	Høy	Middels	
	Konferanselitteratur				
	Edmunds m. fl., 2011 - duplikat	Høy	Høy	Middels	x
	Doktorgradsavhandlinger				
	Barba, 2012	Lav	Lav	Middels	
	Simon, 2013	Høy	Middels	Middels	
Forsker III	**Artikler**				
	Bloom & Unterman, 2014	Høy	Høy	Høy	
	Schwartz m. fl., 2013	Høy	Høy	Middels	
	Rapporter				
	Bloom & Unterman, 2012	Høy	Høy	Høy	
	Doktorgradsavhandlinger				
	Swartos, 2012	Middels	Middels	Middels	
Forsker IV	**Artikler**				
	Johnson m. fl., 2013	Høy	Høy	Høy	
	Doktorgradsavhandlinger				
	Broome, 2010	Lav	Lav	Middels	x
	DeLamar, 2012	Lav	Middels	Middels	x
	Hunter, 2011	Lav	Lav	Middels	x
	Irvin, 2013	Lav	Lav	Middels	x
Forsker V / Forsker VI	**Artikler**				
	Wolf m. fl., 2013	Høy	-	-	
	Dee, 2011	Høy	-	-	
	De Witte & Scillag, 2014	Høy	-	Høy	
	Cowen m. fl., 2013	Middels	-	-	
	Akabayashi & Araki, 2011	-	-	-	x
	Rapporter				
	Witte m. fl., 2012 - duplikat	-	-	-	x
	Speroni, 2012	-	-	-	x
	Doktorgradsavhandlinger				
	Sadoff, 2010	-	-	-	x

Lest av	Studie[c]	Studie-kvalitet	Relevans for kunnskaps-oversikten	Relevans for politikk-utforming og praksis	Eksklu-dert på fulltekst
Kunnskapssenter for utdanning	**Artikler**				
	Behrman m. fl., 2012	Middels	Lav	Lav	x
	Maynard m. fl., 2013	Høy	Høy	Middels	
	Sutphen m. fl., 2010	Høy	Høy	Middels	
	Rapporter				
	Maynard m. fl., 2012	Høy	Høy	Middels	
	Wilson m. fl., 2011	Høy	Høy	Høy	
	Harvill m. fl., 2012	Middels	Middels	Middels	
	Doktorgradsavhandlinger				
	Basham, 2012	Lav	Middels	Middels	x
	San Miguel, 2013	Lav	Middels	Middels	x

c) I alt 38 studier ble vurdert på fulltekst. Som det fremgår av tabellen ble 13 studier ekskludert på kvalitet og relevans, og 2 fordi de viste seg å være duplikater. To nye studier ble inkludert fra håndsøkene: Freeman & Simonsen, 2014 og Kremer m. fl., 2015. En studie (Cantu, 2013) ble inkludert etter revurdering av studier som var ekskludert på Kriterium 2 (tiltak i ungdomsskolen). Etter vurdering på fulltekst gjenstår 26 inkluderte studier. Relevansvurderinger mangler der det er merket (-).

VEDLEGG 6: KARTLEGGING (MAPPING)

Studie	Studiekvalitet	Relevans for kunnskaps-oversikten[d]	Relevans for politikkutforming og praksis[e]
Randomiserte kontrollerte forsøk			
Johnson m. fl., 2013	Høy	Høy	Høy
Mac Iver, 2011	Høy	Middels	Middels
Simon, 2013	Høy	Middels	Middels
Kvasieksperimentelle design			
Aflalo & Gabay, 2011	Middels	Høy	Høy
Barba, 2012	Lav	Lav	Middels
Cantu, 2013	Middels	Middels	Middels
Edmunds m. fl., 2012	Høy	Høy	Middels
Porowski & Passa, 2011	Høy	Høy	Høy
Presidio, 2010	Middels	Høy	Høy
Bruk av registerdata			
Bloom & Unterman 2012	Høy	Høy	Høy
Bloom & Unterman 2014	Høy	Høy	Høy
Cowen m. fl., 2013	Middels	-	-
De Witte & Csillag, 2014	Høy	-	Høy
Dee, 2011	Høy	-	-
Mac Iver & Messel, 2013	Høy	Middels	Middels
Schwartz m. fl., 2013	Høy	Høy	Middels
Swartos, 2012	Middels	Middels	Middels
Wolf m. fl., 2013	Høy	-	-
Systematiske kunnskapsoversikter			
Kremer m. fl., 2015	Høy	Middels	Middels
Maynard m. fl., 2012	Høy	Høy	Middels
Maynard m. fl., 2013	Høy	Høy	Middels
Wilson m. fl., 2011	Høy	Høy	Høy
Litteraturgjennomganger			
Freeman & Simonsen, 2014	Høy	Høy	Høy
Harvill m. fl., 2012	Middels	Middels	Middels
Sutphen m. fl., 2010	Høy	Høy	Middels
Tanner-Smith & Wilson, 2013	Høy	Høy	Middels

d) Relevansvurderinger mangler for studiene Cowen m. fl., 2013, De Witte & Csillag, 2014, Dee, 2011 og Wolf m. fl., 2013.

e) Det ble ikke oppnådd enighet i forskergruppen om relevansvurderinger for studiene Cowen m. fl., 2013, Dee, 2011 og Wolf m. fl., 2013.

TIDLIGERE UTGIVELSER FRA KUNNSKAPSSENTER FOR UTDANNING:

FORMER FOR LÆRERVURDERING SOM KAN HA POSITIV INNVIRKNING PÅ SKOLENS KVALITET
2014 Sølvi Lillejord m.fl.

FORHOLD VED SKOLEN MED BETYDNING FOR MOBBING
2014 Sølvi Lillejord m.fl.

PARTNERSKAP I LÆRERUTDANNINGEN
2014 Sølvi Lillejord og Kristin Børte

KUNNSKAPSSENTER FOR UTDANNING
TELEFON: +47 22 03 70 00
EPOST: kunnskapssenter@forskningsradet.no
INTERNETT: www.kunnskapssenter.no
FACEBOOK: kunnskapssenter
TWITTER: kunnskapsrad