

Ny GIV i skolen: Heftig begeistring – organisatorisk  
begrensning  
Evaluering av Ny GIV Overgangsprosjektet  
– Delrapport

Ingrid Helgøy • Anne Homme



Uni Rokkansenteret, Stein Rokkan senter for flerfaglige samfunnsstudier, har en todelt publikasjonsserie. Publikasjonsserien redigeres av et redaksjonsråd bestående av forskningsdirektør og forskningsledere.

I rapportserien publiseres ferdige vitenskapelige arbeider, for eksempel sluttrapporter fra forskningsprosjekter. Manuskriptene er vurdert av redaksjonsrådet eller en fagfelle oppnevnt av redaksjonsrådet.

Det som utgis som notater er arbeidsnotater, foredrag og seminarinnlegg. Disse godkjennes av prosjektleder før publisering.

ISBN 978-82-8095-083-3  
ISSN 1892-8366

Uni Rokkansenteret  
Nygårdsgaten 5  
5015 Bergen  
Tlf. 55 58 97 10  
Fax 55 58 97 11  
E-post: [rokkansenteret@uni.no](mailto:rokkansenteret@uni.no)  
<http://rokkan.uni.no/>

**Ny GIV i skolen:  
Heftig begeistring – organisatorisk  
begrensning**

**Evaluering av Ny GIV  
Overgangsprosjektet Delrapport**

INGRID HELGØY OG ANNE HOMME

STEIN ROKKAN SENTER FOR FLERFAGLIGE SAMFUNNSSTUDIER

UNI RESEARCH AS, BERGEN

NOVEMBER 2012

**Rapport 6 – 2012**

## Forord

Dette er første delrapport i Uni Rokkansenterets devaluering av Kunnskapsdepartementets Overgangsprosjekt i Ny GIV-satsningen. Evalueringen er utført på oppdrag av, og finansiert av Kunnskapsdepartementet.

Vi vil takke alle informantene ved de seks skoleeierne og de 12 skolene som inngår i undersøkelsen for verdifull informasjon og for innsiktsfulle synspunkter og erfaringer på implementeringen av Ny Giv.

Bergen november 2012

Ingrid Helgøy  
Prosjektleder

# Innhold

FORORD.....	2
SAMMENDRAG.....	5
KAPITTEL 1: INNLEDNING.....	11
Presisering av problemstillinger.....	12
Datagrunnlag og metode.....	13
Datamaterialets pålitelighet.....	15
Et iverksettingsteoretisk perspektiv på intensivopplæringen Ny GIV.....	16
Gangen i rapporten.....	18
KAPITTEL 2: BAKGRUNN.....	20
KAPITTEL 3: ORGANISERING OG SAMARBEIDSRELASJONER.....	24
Rask tempo i oppstartsfasen.....	24
Samarbeid mellom skoleeierne.....	25
Samarbeid i Fylke 1: Avklart arbeidsdeling for varig forankring.....	25
Samarbeid i Fylke 2: Tett og likeverdig samarbeid.....	26
Samarbeid i Fylke 3: Prosjektlederne på sidelinjen – løsere samarbeid.....	27
Etablering av nettverk.....	28
Prosjektlederne som pådrivere overfor skolene.....	29
Organisering av Ny GIV på Ungdomsskolen.....	32
Skolenes forståelse av programmet og deres oppdrag.....	32
Rekruttering av Ny GIV-lærere og etablering av nettverk.....	34
Ny GIV-ledelse på skolenivået.....	35
Rekruttering av Ny GIV-elevene – nasjonale og kommunale retningslinjer og lokale valg.....	37
Organisering av undervisningen.....	37
Organisering av Ny GIV i videregående skole.....	40
Rekruttering av Ny GIV-lærere.....	40
Rekruttering av Ny GIV-elevene.....	41
Organisering av oppfølging av Ny GIV-elever.....	43
Modell 1: Ny GIV-elever egen gruppe som mottar intensivundervisning.....	44
Modell 2: Innslusing av Ny GIV i ordinære tiltak.....	45
Modell 3: Blandingsmodell av Ny GIV-undervisning og sosialpedagogisk oppfølging i ordinære tiltak.....	53
Spredning av Ny GIV metodikken.....	54
Ungdomsskolene.....	54
Videregående skoler.....	56
Interne samarbeidsrelasjoner.....	58
Ungdomsskolene.....	58
Videregående skoler.....	60
Oppsummering.....	61
Oppstart og etablering av samarbeid mellom skoleeierne.....	61

Organisering på ungdomstrinnet.....	62
Organisering av Ny GIV i videregående skole.....	63
Kunnskapsspredningen .....	64
<b>KAPITTEL 4 VURDERINGER AV TILTAKET OG EGEN PRAKSIS .....</b>	<b>66</b>
Et politisk prioritert og sterkt styrt prosjekt.....	66
Tilslutning til målsettingen og oppfatning av mål – middelsammenhenger .....	67
Mål og virkemidler – oppfatninger i ungdomsskolen.....	68
Metodikken .....	70
Mål-middelsammenhenger.....	71
Oppfatning av differensiert undervisning .....	72
Mål og virkemidler – oppfatninger i videregående skole.....	74
Oppfatninger av læringsmetoder som virkemiddel.....	74
Anvendelse av metodikken .....	76
Differensiert undervisning: Behov for, men «som å banne i kjerka å snakke om nivådeling» .....	77
Oppfatning av realismen i tiltaket .....	79
Ny GIV i spenningsfeltet mellom fraværsproblematikk og faglig oppfølging.....	82
Oppsummering.....	85
<b>KAPITTEL 5 HOVEDFUNN OG FORKLARINGSVARIABLER .....</b>	<b>87</b>
Innledning.....	87
Hovedfunn 1 .....	88
Hovedfunn 2.....	91
Avslutning og konklusjon.....	94
<b>LITTERATUR .....</b>	<b>97</b>
Andre kilder: .....	98
Appendiks 1: Intervjuguide Ny GIV, ungdomstrinnet.....	98
Appendiks 2: Intervjuguide Ny GIV, videregående skole.....	99
Appendiks 3: Intervjuguide Ny GIV Skoleeier (prosjektleder) .....	100

## Sammendrag

Denne delrapporten omhandler første fase i en evaluering av Overgangsprosjektet i Ny GIV-satsningen. Rapporten er basert på skriftlige dokumenter, semi-strukturerte intervjuer og data fra NIFUs spørreskjemaundersøkelse til skoleledere og lærere på ungdomstrinnet (Holen og Lødding 2012). Datainnsamlingen ble foretatt i perioden februar til september 2012. Intervjuundersøkelsen skal gjentas våren/høsten 2013.

Vi har undersøkt problemstillingen om hvilke konsekvenser innføringen av Ny GIV Overgangsprosjektet har for skolen som organisasjon gjennom: *a)* å identifisere organisatoriske faktorer som har betydning for implementering av effektive former for intensivopplæring, samt *b)* å undersøke hvordan skolen nyttiggjør seg kompetansen til lærere som har deltatt i kompetanseutviklingen i regi av Overgangsprosjektet. Ved hjelp av vårt teoretiske utgangspunkt hentet fra statsvitenskap og studier av offentlig forvaltning med fokus på *iverksetting av offentlig politikk*, har målet vært å rette oppmerksomheten mot samspillet mellom strukturer og prosesser i gjennomføringen av Overgangsprosjektet på skolene. Videre bygger vi på såkalte *school effectiveness-studier* som gir et kunnskapsgrunnlag for å forstå organisasjonsfaktorens betydning for læring. Dette gir grunnlag for å forklare iverksettelsesutfallet gjennom de *organisatoriske faktorene* som *påvirker* gjennomføringen av intensivopplæringen og spredningen av Ny GIV-metodikken. Her legges det vekt på organisasjonsstrukturer og sentrale aktørers erfaringer og oppfatninger av tiltaket.

Først i rapporten redegjør vi for vårt teoretisk-analytiske utgangspunkt, metode og datagrunnlag. Delrapporten er basert på en systematisk kartlegging av intensivopplæringens konsekvenser for skolen gjennom kvalitative casestudier ved 12 skoler. De 12 skolene kom med i første fase av overgangsprosjektet. Seks av skolene har ungdomstrinn og driver intensivopplæring innenfor Ny GIV-satsingen. De øvrige seks skolene er videregående skoler som har mottatt såkalte Ny GIV-elever fra ungdomsskoler. Skolene er fordelt på tre ulike fylker, fra nord til sør i landet, for å få en geografisk spredning. Det gir grunnlag for å sammenligne skoler internt i et fylke om relasjonen til prosjektleder i fylkeskommunen og samtidig undersøke om det er noen systematiske forskjeller fra et fylke til et annet. Formålet med denne tilnærmingen har vært å få fram nyanser som et spørreskjema vanskelig kan avdekke, når hensikten er å forstå og forklare effektene av intensivopplæringen. I casestudiene har vi benyttet to hovedformer for kvalitativ datainnhenting: dokumentanalyse og kvalitative intervjuer. I tillegg har vi fått tilgang til enkelte data fra NIFUs survey til skoleledere og lærere (Holen og Lødding 2012). Informantene i den kvalitative intervjuundersøkelsen er skoleledere, Ny GIV-lærere og kontaktlærere for elever som deltar i Ny GIV, samt prosjektleder i fylkeskommuner og i kommuner.

I kapittel 3, *Organisering og samarbeidsrelasjoner* retter vi oppmerksomheten mot iverksettelsesprosessen. Her analyseres hvordan undervisningen organiseres og gis til målgruppen, om det foregår kunnskapsspredning til flere lærere enn dem som har gjennomgått den nasjonale Ny GIV-skoleringen og om det får betydning for relasjoner, styring og ledelse av skolens totale pedagogiske virksomhet. Fokus er hva som skjer på

fylkeskommune-, kommune og skolenivå. Vi fant at de tre fylkene i undersøkelsen har ulik ansvarsdeling og samarbeid mellom kommune og fylke og ulik forankring av Ny GIV hos skoleeier. Fylkene varierer mellom a) en klar ansvarsdeling mellom prosjektlederen i fylkeskommunen og prosjektlederen i kommunen med et tydelig ansvar plassert på fylkesnivået, b) en tett og integrert samarbeid om Ny GIV som et fellesprosjekt, og i praksis en lik ansvarsfordeling mellom skoleeierne og c) mindre tett samarbeid, men jevnbyrdig ansvarsfordeling mellom prosjektlederne. I dette sistnevnte fylket var prosjektlederne mindre fremtredende som pådrivere, og prosjektet ble i stor grad plassert i styringshierarkiet hos de respektive skoleeierne, noe som så ut til å begrense pådriver- og koordinatorrollen. I dette fylket var det heller ikke opprettet egne nettverk i prosjektet. I de to andre fylkene synes prosjektlederne å stå noe friere til å drive Overgangsprosjektet og i større grad legge vekt på rollen som pådriver. Likevel var prosjektet forsøkt integrert hos skoleeier, særlig i det første fylket. I begge fylkene var det etablert velfungerende nettverk av lærere og skoleledere på tvers av skoleeierne.

Når det gjelder *organisering på skolenivået*, er det felles for alle *ungdomsskolene* i undersøkelsen at de har trukket elevene ut i egne grupper og gjennomfører intensivopplæring, men omfanget av opplæringen varierer mellom skolene. Alle skolene kom seint i gang våren 2011, og timeantallet som ble brukt til intensivopplæring var lavest første året. Ny GIV-lærerne argumenterer for at undervisningen bør samles i størst mulig grad, og at enkelttimer ofte gir for lite tid. Det varierer imidlertid hvordan skolene løser dette. Det viser seg vanskelig for de fleste skolene å parallelllegge intensivopplæringen med tilsvarende fag på den ordinære timeplanen. Alle skolene møter utfordringer med organiseringen, i større og mindre grad. Den største ulempen med organiseringen av intensivopplæringen slik kontaktlærerne ser det, er at Ny GIV-elevne kan miste mange timer i enkelte fag og at lærerne da mangler vurderingsgrunnlag.

*Den faglige oppfølgingen* av Ny GIV-elevne i videregående opplæring har vært organisert i tre ulike hovedmodeller. Først en modell med differensiering i egne grupper med fokus på å heve faglige prestasjoner. Deretter innslusing av elevene i ordinær undervisning, med ekstra fokus på enten psykososiale oppfølgingstiltak eller tilpasset støtteundervisning. Til slutt en modell som kombinerer egne tiltak for Ny GIV-elevne og bruk av etablerte støttetiltak rettet mot alle elevene ved skolen. Mest vanlig er innslusing av elevene i ordinær undervisning. Det innebærer at Ny GIV-elevne ikke skiller ut som egen gruppe, men følges opp innenfor skolens etablerte strukturer. Fire av de videregående skolene i intervjuundersøkelsen har valgt denne modellen. I denne modellen ser vi en tydelig skillelinje, der en skole satser på undervisningsmetoder mer i tråd med Ny GIV-programmets virkemidler, mens Ny GIV-elevne ved de andre skolene i større grad blir forbundet med en generell dropout-problematikk, hvor det settes inn bredere sosialpedagogiske tiltak. Bare en skole rendyrker det å skille Ny GIV-elevne ut i en egen gruppe for opplæring i grunnleggende ferdigheter. Sammenlignet med ungdomsskolene blir det her enda mer logistisk utfordrende å tilpasse undervisningen til elevenes øvrige timeplan. Ved at samarbeid om elevene kun skjer på lærernivået, framstår ansvarsforholdene for Ny GIV som uklare. Den tredje modellen for undervisning av Ny GIV-elever som er brukt av skolene i undersøkelsen, er en blandingsmodell med undervisning i egen gruppe og oppfølging i ordinære tiltak.



Det er et mål ved alle skolene i undersøkelsen at Ny GIV-metodikken skal spres fra lærerne som har vært på kurs og videre til hele skolen. NIFUs survey viser at det nok er den uformelle kunnskapsspredningen av metodikken som er mest utbredt. 37 % av skolelederne som har svart på undersøkelsen har krysset av for at Ny GIV-lærerne har gitt systematisk opplæring i fellessamlinger for lærerne på skolen. I intervjuene med lærere både på ungdomstrinnet og i videregående skole, framgår det at lærerne i stor grad har informert kollegene på fellesmøter, men at de ikke så ofte har fått anledning til systematisk å videreformidle undervisningsopplegg etc. for kollegene. Likevel skjer det en kunnskapsspredning gjennom lærerteamene og ved uformelt samarbeid lærerne imellom. I ett fylke satses det stort på kunnskapsspredning ved at Ny GIV-prosjektet i fylket arrangerer egne Ny GIV-kurs for interesserte lærere.

Verken ved ungdomsskolene eller ved de videregående skolene er det etablert formelle samarbeidsrelasjoner om Ny GIV. Samarbeid forventes i stor grad å skje naturlig og uformelt, og ved mange skoler, og spesielt de videregående skolene, erfarer Ny GIV-lærerne at de i stor grad må drive prosjektet på egenhånd. Skoleledelsens rolle som ansvarlig på skolenivået, synes viktig. Men Ny GIV-lærere som erfarer støtte og entusiasme fra ledelsen, synes å verdsette dette høyt. Det gir en opplevelse av at tiltaket er prioritert og letter lærernes arbeid med Ny GIV.

I *kapittel 4* fant vi at det generelt er stor oppslutning om målsettingene i programmet og at prosjektlederne naturlig nok er de aktørene som brenner mest for tiltaket. Prosjektlederne har som oppgave å markedsføre mål og virkemidler til skolene. Også Ny GIV-lærerne er dedikert til målsettingene i programmet. Gjennomgangstonen er at formålet med Ny GIV er bra: tanken og ideen bak er god, det treffer et behov for opplæring i metodikk, det omfatter begge skoleslag og det er spesielt bra at det fokuseres på overgangsproblematikk og innsats før elevene begynner i videregående opplæring.

Vi finner at det er delte meninger om hvordan virkemidlene står til målsettingen og at aktørenes forventninger om virkningene av prosjektet varierer. Denne variasjonen kan forklare hvorfor iverksettingen av Ny GIV blir ulik. På ungdomsskolen mener flere klasselærere at tiltak for å styrke elevens grunnferdigheter er viktig, men at det kommer for seint i grunnskoleløpet, og at Ny GIV- elever kan miste verdifull undervisning i fag de tas ut av. Flere er imidlertid positivt innstilt til metodikken som sådan og anvender den i gruppen av Ny GIV-elever og i vanlig klasseundervisning. I følge informantene har elevene utbytte av undervisningen både i form av økt motivasjon og økt selvtillit. De oppnår dessuten bedre grunnleggende ferdigheter. Å ta ut elever i grupper og gi intensivundervisning, synes ikke å være ukjent for ungdomsskolene. De fleste ungdomsskolene har gjort dette over lang tid, og noen har operert helt på grensen til det lovlige. Elevene er ikke stigmatisert, tvert imot er det vanligere at de ønsker å være Ny GIV-elev.

Hovedinntrykket er at kursingen har bidratt til større tro på prosjektet og på undervisningsmetoder som virkemiddel på begge skolenivåene. I videregående opplæring finner vi imidlertid ikke den samme tilslutningen til læringsmetoder som virkemiddel slik vi gjør i ungdomsskolen, men lærerne som har deltatt på kurs finner metodikken nyttig. De største skeptikerne til fokuset på metodikk finner vi hos faglærerne i videregående opplæring. Mens vi fant at noen av informantene i

ungdomsskolen hevder at politikken for å få flere til å fullføre er fragmentert og mangler en helhetstenkning, finner vi enda mer skepsis til mål–middelsammenhengen i videregående opplæring. Det blir av noen oppfattet som symptombehandling uten at det tas tak i roten til problemet med at stadig flere elever trenger støtteundervisning i grunnleggende ferdigheter. Støtteundervisning har heller ikke effekt på alle typer elever, selv om de kan ha potensial for læring. Likevel har mange Ny GIV-lærere god erfaring i anvendelse av undervisningsmetodene, enten den anvendes i grupper eller i vanlige klasser. Informantene hevder det er svært vanlig å drive støtteundervisning i grupper i videregående opplæring, og det etterlyses muligheter til å gjøre det i enda større omfang og mer permanent. Men informantene opplever det som tabu å ta dette opp offentlig. Det er en avventende innstilling i videregående skoler til hvorvidt programmet kan bidra til å øke gjennomstrømningen. Programmet oppfattes som snevert, og vanskelig å måle effekten av. Prosjektet oppfattes som vanskelig å få til å sette seg i skolen i form av metodespredning, og er sårbart siden det er avhengig av en entusiasme blant alle aktørene som kan være vanskelig å opprettholde. Forutsetningen om et tett og godt samarbeid mellom grunnskolen og den videregående skolen, oppfattes også som vanskelig å få til. Til sammen taler dette for at programmet har urealistiske forventninger, ifølge informantene. Delvis fordi Ny GIV oppfattes som enkeltstående og snevert, er det i den videregående skolen tilpasset den tradisjonen skolene har for oppfølging av svake elever. Skolene som har størst tro på Ny GIV synes å være de som allerede hadde etablert overordnede systemer for støtte- og gruppeundervisning fra før. Her har undervisningsmetoder fått større oppmerksomhet enn i skoler som tilpasser Ny GIV til et system for sosialpedagogisk oppfølging av elevene.

I kapittel 5, *Hovedfunn og forklaringsvariabler* diskuterer vi analysen fra kapittel 3 og 4 opp mot de sentrale analytiske dimensjonene: Policydesign-variabler og iverksettingsprosessvariabler. Analysen har identifisert to hovedfunn, 1) at intensivopplæringen iverksettes programmessig i ungdomsskolen, men at den faglige oppfølgingen av Ny GIV-elever er svakere i videregående skole, og 2) at kunnskapsspredningen av Ny GIV-metodikk i liten grad er gjennomført på skolenivå.

Vi finner at trekk ved tiltaket, aktørenes støtte til tiltaket, deres tilslutning til tiltakets virkemidler og den praktiske tilpasningen som skjer på skolenivå, bidrar til at tiltaket får ulike konsekvenser for skolens totale virksomhet. Ungdomsskolen har i stor grad implementert Ny GIV-programmet som et prosjekt som legges utenpå skolens faste organisering. Ved at ansvaret for iverksetting i stor grad legges på Ny GIV-lærerne og Ny GIV-elevne skilles ut som egen gruppe, blir tiltaket isolert fra resten av skoleorganisasjonen. Det gir gode muligheter for å drive intensivundervisning med basis i den tillærte metodikken for den definerte målgruppen av elever. Samtidig representerer denne organisasjonsløsningen en fare for at metodikken i mindre grad har blitt spredd og foreløpig i liten grad tas i bruk i skoleorganisasjonen som helhet. Ny GIV-lærerne som har fått et stort ansvar for å drive prosjektet, får i varierende grad støtte fra skoleledelsen. Prosjektleder på kommunenivået er her en viktig støttespiller og prosjektet synes avhengig av kontinuerlig oppmerksomhet og oppfølging herfra. Faren her imidlertid at det forsterker bildet av Ny GIV som en organisasjon i organisasjonen. Med denne formen for organisering kan oppdraget Ny GIV sies å være oppfylt, i alle fall for intensivundervisningens del. Samtidig kan tiltakets organisering som prosjekt

forhindre at det fester seg i skoleorganisasjonen. Enda et forhold som støtter opp om slutningen vår om at Ny GIV framstår som «en organisasjon i organisasjonen», er nettverkene av Ny GIV-lærere, som opprettholder samholdet og engasjementet i denne gruppen, men som samtidig forsterker skillet mellom lærergruppene på skolenivået. Slik det ser ut nå kan Ny GIV enkelt «pakkes sammen» og oppløses etter forsøksperioden. Denne faren forsterkes dersom skoleledere fortsetter å fraskrive seg ansvar, og overlater det til skolens Ny GIV-lærere.

Vi ser foreløpig få endringer i skolens øvrige organisasjonsstruktur, rutiner og samarbeidsrelasjoner. Det etableres sjelden rutiner for samarbeid om tiltaket mellom kontaktlærere og Ny GIV-lærere, eller mellom ledelsen og lærerne. Samarbeidet synes å være personavhengig og opp til Ny GIV-lærere å initiere og gjennomføre. I tillegg ser vi enkelttilfeller der kontaktlærere er selve bøygen for samarbeidet. Enkeltlærere er mot at elevene tas ut av ordinær undervisning. De unnlater å samarbeide om opplegg, og enkelte følger ikke avtaler om å sende elever til intensivundervisningen.

Mens Ny GIV framstår som avgrenset, men synlig i skoleorganisasjonen på ungdomstrinnet, er det ikke like lett å identifisere organisasjonsmessige konsekvenser i de videregående skolene. Bare unntaksvis finner vi differensierte undervisningstiltak for Ny GIV-elevne. Ved disse skolene finner vi samme tendens som i ungdomsskolene, nemlig at iverksettingen i stor grad overlates til Ny GIV-lærerne, og at tiltaket plasseres på utsiden av den etablerte skoleorganisasjonen. Imidlertid er trenden i videregående opplæring at Ny GIV tilpasses den eksisterende organisasjonsstrukturen, og at det i mindre grad etableres nye rutiner og strukturer for å iverksette Ny GIV. Dermed vil implementeringen i større grad være priggitt de tradisjoner og tiltak skolene har for oppfølging av elever med svakere prestasjoner og/eller som står i fare for å droppe ut. Her vil det ikke nødvendigvis være rom for nye former for undervisning eller nye former for undervisningsmetodikk. I stedet justeres målsettingene og virkemidlene i Ny GIV til skolens egne mål og til deres vante måter å håndtere svakere elever på. Dermed kan både mål og midler i Overgangsprosjektet dreies i nye retninger. Her har vi sett at noen skoler setter fokus på en sosialpedagogisk helhetstenkning, der undervisning etter Ny GIV-metodikken får liten plass, mens andre skoler i større grad har tilpasset opplæring som hovedvirkemiddel. I sistnevnte tilfeller har Ny GIV blitt integrert i etablerte tiltak på skolene i form av individuelt tilpasset undervisning. Her oppnås en vekselvirkning hvor oppmerksomheten på undervisningsmetoder er blitt forsterket.

Faren ved tilnærmingen til implementering av Ny GIV i videregående opplæring er at undervisningsmetodikk som kjernevirkemiddel kan marginaliseres i en modell som har andre virkemidler mot dropout i forgrunnen, slik som oppmerksomhet mot fravær, atferd etc. Slike tiltak er heller ikke nødvendigvis de mest treffsikre tiltakene overfor Ny GIV-elevne, som lett kan bli satt i bås med en større gruppe elever som anses å stå i fare for å droppe ut. Styrken ved å tilpasse og justere Ny GIV til en eksisterende modell, er at Ny GIV i større grad vil sette seg i organisasjonen også etter at forsøksperioden er over. Hvorvidt skolen opprettholder en Ny GIV-profil, vil også i noen grad være avhengig av skoleeiers koordinerende pådriverrolle for å få skolene til å holde fokus på undervisningsmetodikk. Men så langt har Ny GIV satt mindre spor i videregående opplæring enn i ungdomsskolen.

Til slutt kan vi slå fast at den overordnede målsettingen i Ny GIV om et tettere samarbeid mellom kommunen og fylkeskommunen for å bidra til bedre overgangsrutiner og samarbeid om denne elevgruppen, bare delvis synes å være oppfylt. Prosjektlederne i kommunen og fylkeskommunen hadde et tett samarbeid i oppstartsfasen, i to av fylkene. Det har også blitt etablert styringsgrupper og referansegrupper med representanter fra begge skoleeierne og fra skolenivåene. Vi har ikke undersøkt aktivitetene til styringsgruppene utover at de har faste møter om prosjektene. Informantene synes å hevde at gruppene er viktige for å forankre Ny GIV hos skoleeier, og slik bidra til å bygge bærekraftige strukturer og sikre at programmet fortsetter etter prøveperioden. Vi kan ikke se at samarbeidet foreløpig har resultert i endrede formelle samarbeidsrutiner mellom skoleeierne og heller ikke mellom skolene. Dermed har intensjonen om å opprette systemer for utveksling av informasjon om Ny GIV-elevene ikke blitt realisert, selv om vi fant at det arbeides med dette. Det er først og fremst de etablerte nettverkene på tvers av nivå som er opprettet, som står for det tetteste samarbeidet mellom kommuner og fylkeskommunen.

Funnene fra denne undersøkelsen er basert på analyse av data fra en forholdsvis tidlig fase av iverksettingen og de utgjør en del av et større bilde, der også andre forhold ved gjennomføringen er studert, av NIFU, Nordlandsforskning og SSB. Gjennom neste fase av prosjektet vil vi gjennom utforskning av funnene følge iverksettingsprosessen videre i prosjektperioden. Det gir muligheter for en klargjøring av faktorer som hemmer og fremmer Ny GIV Overgangsprosjektet.

## Kapittel 1: Innledning

For å bidra til at flere elever gjennomfører videregående opplæring har Kunnskapsdepartementet iverksatt prosjektet Ny GIV – *Gjennomføring i videregående opplæring*. Ny GIV består av flere delprosjekter og tiltak, hvor det treårige *Overgangsprosjektet* iverksatt i 2010 er sentralt. Overgangsprosjektet skal sikre en god overgang mellom ungdomstrinnet og videregående opplæring, for å øke gjennomføringen i videregående opplæring. Intensivopplæring og samarbeid mellom kommuner og fylkeskommuner er her et nøkkeltiltak. Tiltaket retter seg mot de 10 % svakest presterende elevene som er lite motivert og har svake ferdigheter i skrivning, lesing og regning. Denne målgruppen skal tilbys intensivopplæring i norsk og matematikk i 10. trinn og inn i videregående opplæring. Det første året, skoleåret 2010–2011, deltok 205 grunnskoler og 99 videregående skoler, men tiltaket trappes gradvis opp og skal fra skoleåret 2012–2013 i prinsippet omfatte alle grunn- og videregående skoler i landet. Sentralt i tiltaket er samarbeid mellom kommunene og fylkeskommunene og opptrappingen skal baseres på erfaringer fra dette samarbeidet.

Tiltaket om intensivopplæring er interessant fordi det kan ses som et brudd med den etablerte normen om undervisning i Norge, som har lagt vekt på mulig integrering med ideal om *tilpasset undervisning* i sammenholdte grupper/klasser. Forsøket legger opp til mulige avvik fra opplæringsloven § 8-2, det vil si at det gis anledning til å organisere opplæringen på bakgrunn av faglig nivå.

Evalueringen av Ny GIV/Overgangsprosjektet består av fire delprosjekter som til sammen skal belyse følgende overordnede problemstillinger:

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

*NIFU* skal i hovedsak kartlegge og analysere deltakelse, organisering og opplevd utbytte av intensivopplæringen. *NIFU* samler inn data som også skal brukes av de øvrige delprosjektene i Ny GIV evalueringen, særlig gjelder dette for *SSBs* delprosjekt.

*SSB/Forskningsavdelingen* skal gjennomføre studier av den kausale effekten av deltakelse i intensivopplæring for motivasjon for opplæring, grunnleggende lese-, skrive- og regneferdigheter og gjennomføring av videregående opplæring. *SSB* vil benytte seg av kvantitative data, både registerdata og innsamlede surveydata.

*Nordlandsforskning* skal gjennomføre klasseromsstudier av hvordan intensivopplæringen faktisk gjennomføres og få en forskningsbasert beskrivelse og vurdering av kvaliteten på opplæringen som gis til elevene.

*Uni Rokkansenteret* skal gjennomføre studier av implementeringen av Ny GIV/Overgangsprosjektet, både når det gjelder hvilke konsekvenser innføringen av intensivopplæring har for skolen som organisasjon og organisatoriske faktorer som hemmer eller fremmer god implementering av effektive former for intensivopplæring. *Uni Rokkansenteret* skal evaluere Overgangsprosjektet på bakgrunn av en kvalitativ studie av organiseringen av intensivopplæringen i ungdomsskolen og videre oppfølging av elevene i videregående skole. Prosjektets sluttrapport skal foreligge 1. januar 2014. I

denne delrapporten presenterer vi identifiserte organisasjonskjennetegn og organisasjonsendringer ved skoler som iverksetter intensivopplæringen sammen med aktørenes fortolkninger av og erfaringer med tiltaket så langt, det vil si våren/sommeren 2012. Alle skolene var blant pilotskolene som startet opp med intensivopplæring våren 2011.

Vårt teoretiske utgangspunkt er hentet fra statsvitenskap og studier av offentlig forvaltning med fokus på *iverksetting av offentlig politikk*. Gjennom et iverksettingsteoretisk perspektiv retter vi oppmerksomheten mot samspillet mellom strukturer og prosesser i gjennomføringen av Overgangsprosjektet på skolene. Videre bygger vi på såkalte *school effectiveness-studier* som gir et kunnskapsgrunnlag for å forstå organisasjonsfaktorens betydning for læring. Vi undersøker hvilke konsekvenser innføringen av Ny GIV har for skolen som organisasjon gjennom:

1. identifisering av organisatoriske faktorer som har betydning for implementering av effektive former for intensivopplæring, samt
2. å undersøke betingelser for hvordan skolen nyttiggjør seg kompetansen til lærere som har deltatt i kompetanseutviklingen i regi av Overgangsprosjektet.

## Presisering av problemstillinger

Den overordnede problemstillingen Kunnskapsdepartementet ønsker belyst gjennom evalueringen av Ny GIV er i hvilken grad deltakelse i intensivopplæringen fører til at elevene blir mer motivert for opplæring, oppnår bedre grunnleggende lese-, skrive- og regneferdigheter og i større grad gjennomfører videregående opplæring. I tillegg ønsker departementet at evalueringen skal kunne forklare funnene og hvordan disse kan forstås (se Kunnskapsgrunnlag/utlysning). Et virkemiddel i intensivopplæringen er den såkalte Ny GIV-metodikken. Det er ingen klar definisjon av hva metodikken består i, men i Ny GIV-skoleringen for lærere legges det vekt på at det faglige innholdet i lesing, skriving og regning skal være praksisnært og konkret med vekt på læringsstrategier samt kartlegging av elevenes faglige nivå for individuell tilrettelegging.<sup>1</sup> For nærmere utdyping viser vi til delrapport fra Nordlandsforskning.

Med effektiv intensivopplæring mener vi altså opplæring som får som konsekvens at elevene blir mer motivert for læring samt oppnår bedre grunnleggende lese-, skrive- og regneferdigheter. Dette skal måles av delprosjektene til NIFU og SSB/Forskningsavdelingen. Gjennom observasjon skal Nordlandsforskning i sitt delprosjekt evaluere metoder i intensivopplæringen. Ved å undersøke hvordan skolene organiserer og tilrettelegger for intensivopplæringen og aktørenes vurderinger av opplæringen, blir vår tilnærming en annen. Med utgangspunkt i forskning om effektive skoler, undersøker vi empirisk hvilke organisatoriske grep som tas på skolenivå og hvilke erfaringer aktørene har med intensivopplæringen.

I prosjektet har vi derfor lagt opp til en todeling. For å undersøke hvordan intensivopplæringen får betydning for skolen som organisasjon, vil vi, *for det første*, undersøke hvordan undervisningen organiseres og gis til målgruppen, om opplæringen av de øvrige elevene påvirkes gjennom metodespredning og om det får betydning for

---

<sup>1</sup> Se for eksempel <http://nygiviakershusskolen.squarespace.com/hjem/category/ny-giv-metodikken>.

relasjoner, styring og ledelse av skolens totale pedagogiske virksomhet. *For det andre* søker vi å forklare *organisatoriske faktorer* som *påvirker* gjennomføringen av intensivopplæringen og for spredning av Ny GIV-metodikken. Her legges det vekt på organisasjonsstrukturer og sentrale aktørers erfaringer og oppfatninger om tiltaket. Vi har dermed lagt opp til en forholdsvis bred tilnærming til hvordan tiltaket iverksettes og integreres i skoleorganisasjonen som helhet. Mens undervisningseffektiviteten i tiltaket blir evaluert i delprosjektet om klasseromobservasjon som gjennomføres av Nordlandsforskning, tolker vi dette delprosjektet til å omhandle hvordan intensivundervisningen tilpasses den øvrige undervisningen som helhet, endrer skolens organisasjonsstruktur og hvordan det i sin tur får betydning for hvordan implementeringsprosessen av tiltaket forløper. Det er med andre ord organisasjonsstruktur og organisasjonsprosesser som står i fokus.

## Datagrunnlag og metode

Delrapporten er basert på en systematisk kartlegging av intensivopplæringens konsekvenser for skolen gjennom kvalitative casestudier ved 12 skoler. Formålet med denne tilnærmingen har vært å få fram nyanser som et spørreskjema vanskelig kan avdekke der formålet er å gi grunnlag for å forstå og forklare effektene av intensivopplæringen<sup>2</sup>. En stor fordel med kvalitativ metode er nettopp muligheten til å gå i dybden på et mindre antall problemstillinger for å få økt forståelse av ulike fenomener.

Skolene som inngår i undersøkelsen er valgt på bakgrunn av to utvalgsriterier: skoletype (ungdomstrinn/VGS) og geografi (fylke). Tabell 1 viser fordelingen av skoler ut fra disse kriteriene:

Tabell 1: Skoleutvalg for casestudier. Antall skoler.

Fylke 1		Fylke 2		Fylke 3	
Skoletype		Skoletype		Skoletype	
Ungdomstrinn	Videregående	Ungdomstrinn	Videregående	Ungdomstrinn	Videregående
2	2	2	2	2	2

De 12 skolene kom med i første fase av overgangsprosjektet. Seks av skolene har ungdomstrinn og driver intensivopplæring innenfor Ny GIV-satsingen. De øvrige seks skolene er videregående skoler som har mottatt såkalte Ny GIV-elever fra ungdomsskoler. Skolene er fordelt på tre ulike fylker, fra nord til sør i landet, for å få en viss geografisk spredning. Det gir grunnlag for å sammenligne skoler internt i et fylke om relasjonen til prosjektleder i fylkeskommunen og samtidig undersøke om det er noen systematiske forskjeller fra et fylke til et annet.

For å få best mulig sammenligningsgrunnlag vil det i en kvalitativ casestudie være hensiktsmessig å la noen bakgrunnsvariabler være tilnærmet like for alle skolene, slik som skolestørrelse og kommunestørrelse. For alle tre fylkene har vi valgt ut både

<sup>2</sup> Prosjektet Effektevaluering av intensivopplæringen gjennomføres av SSB.

ungdomsskoler og videregående skoler som ligger i den største kommunen i fylket. Det er også i denne kommunen fylkeskommunens administrasjon er plassert.

I casestudiene har vi benyttet to hovedformer for kvalitativ datainnhenting: dokumentanalyse og kvalitative intervjuer. I tillegg har vi fått tilgang til enkelte data fra NIFUS survey til skoleledere og lærere (Holen og Lødding 2012). Informantene i den kvalitative intervjuundersøkelsen er skoleledere, lærere som kan karakteriseres som Ny GIV-lærere og kontaktlærere for elever som deltar i Ny GIV, samt prosjektleder i fylkeskommuner og kommuner. En første runde intervjuer er blitt gjennomført i perioden februar til august 2012. Det er resultater fra intervjuundersøkelsen som presenteres her i rapporten. Våren 2013 vil vi gjennomføre nok en intervjurunde for å fange opp utviklingen av gjennomføringen av intensivopplæringen fra det ene til det andre året. I den grad det er mulig, vil informantene være de samme i begge omgangene. Intervjuene er gjennomført som semi-strukturerte informantintervju med enkeltpersoner og som fokusgruppeintervju med fra to til fire informanter. Vi har tatt utgangspunkt i tematisk strukturerte intervjuguider (se appendiks). Tabell 2 gir en oversikt over antall informanter.

Tabell 2: Oversikt over antall informanter

Fylke	Prosjektleder fylkeskommune	Prosjektleder Kommune	Skoleledere Ungdomstrinn	Skoleledere VGS	NG-lærere	Kontaktlærere/ andre <sup>3</sup>	Antall informanter
1	1	1	3	2	7	10	24
2	1	1	2	3	10 <sup>4</sup>	5	23
3	1	1	2	3	8	10	25

Tabellen gir en oversikt over antallet informanter og hvordan de fordeler seg etter fylke og rolle i Overgangsprosjektet. Antallet informanter varierer noe fra fylke til fylke og skole til skole. Det er avhengig av hvor mange informanter som var tilgjengelig på intervjutidspunktet. Noen steder har flere fra ledelsen deltatt i intervju. Antallet Ny GIV-lærere er i utgangspunktet to ved hver skole. Ved en av skolene var en Ny GIV-lærer sluttet og etterfølgeren ikke klar. To skoler hadde også flere enn to Ny GIV-lærere. I Fylke 2 har det ved et par skoler av praktiske årsaker vært vanskelig å få avtale med kontaktlærere.

Intervjuene er sentrale både for å identifisere og kartlegge konkrete organisasjonskjennetegn og endringer ved skolene og å undersøke hvilke konsekvenser tiltaket har for skoleorganisasjonen. Gjennom intervjuene har vi også fått data som er sentrale for å utforske organisatoriske faktorer som hemmer eller fremmer god implementering av effektive former for intensivopplæring. Relevante dokumenter fra fylkeskommunene, kommunene og skolene utgjør et viktig tilleggsmateriale. Imidlertid varierer tilgangen og eksistensen av relevante dokumenter fra fylke til fylke, kommune til

<sup>3</sup> «Andre» viser her til miljøarbeider.

<sup>4</sup> En av Ny GIV-læreren er også kontaktlærer.



kommune, skole til skole. Det er derfor ikke gjennomført noen systematisk dokumentanalyse.

Det er krav til anonymisering av informantene i undersøkelsen. Derfor er ingen fylker, kommuner, skoler eller informanter navngitt. Likevel er det trolig ikke til å unngå at noen kjenner igjen kommuner og fylker i undersøkelsen i den empiriske framstillingen. Noe av hensikten med casestudier er nettopp å få fram særtrekk ved de enkelte casene. Dette skaper et dilemma for oss forskere. Vår ambisjon er å behandle informantene respektfullt i framstillingen og vi presiserer at som statsvitere med fokus på styringsformer og organisatoriske forhold, er det rammene for gjennomføring av Ny GIV som er vårt anliggende. Det vil si at vi er opptatt av trekk ved Ny GIV som nasjonal policy og de organisatoriske betingelsene for gjennomføring av policyen på regionalt, kommunalt og lokalt (skole-)nivå og hvordan disse gir seg utslag i gjennomføringen. Vi er ikke opptatt enkeltpersoners utsagn og handlinger per se.

NIFUs survey er sendt til skoleleder og minst en lærer som gir intensivopplæring ved alle Ny GIV-skoler med flere enn 20 elever på 10 trinn, i åtte fylker. I alt 241 skoler inngår i utvalget. 126 skoleledere og 167 Ny GIV-lærere har svart. Svarprosenten blant skolelederne er 53,9 %, mens en eller flere lærere har svar ved 41,5 % av skolene. Undersøkelsen ble gjennomført i perioden 23. mai til skoleårets slutt 2012 (se Holen og Lødding (2012) for nærmere utdyping).

Ved gjennomføring av samfunnsvitenskapelige analyser framholdes det ofte som en fordel å kombinere ulike metodiske tilnæringer. Såkalt metodetriangulering styrker datas pålitelighet ved at de ulike formene for materiale og analyse supplerer hverandre og veier opp for svakheter ved den enkelte tilnærming (Grønmo 2004). En bredere forståelse av prosessene kan dannes gjennom å supplere kvantitative effektstudier med kvalitative analyser. I evalueringen er det en målsetting at de kvalitative og kvantitative delprosjektene til en viss grad skal integreres. I denne delrapporten bygger vi som nevnt også på en avgrenset del av NIFUs surveyer. Det gir grunnlag for speiling av funn fra ulike datagrunnlag.

Funn fra undersøkelsen vil til en viss grad kunne være generaliserbare. Ved å relatere funn fra delundersøkelsen til forskningslitteraturen på feltet, kan vi undersøke om de organisatoriske faktorene vi avdekker også er identifisert i andre studier. I tillegg vil våre funn kunne sammenholdes med funn fra de øvrige delprosjektene og slik styrke generaliserbarheten.

### Datamaterialets pålitelighet

Denne delundersøkelsen er knyttet til en evaluering av Overgangsprosjektet i Ny GIV-satsingen initiert av Kunnskapsdepartementet, og evalueringen gjennomføres på oppdrag fra departementet. Dette kan utgjøre en utfordring både for datainnsamling og analyse. Forskerne kan i intervjusituasjonen oppfattes som del av en virksomhet som har til hensikt å kontrollere gjennomføringen av Ny GIV Overgangsprosjektet både på fylkeskommune-/kommunenivå og på skolenivå. Dette kan tenkes å føre til at fortroligheten i intervjusituasjonen begrenses, men også til mistillit fra informantene. På den andre siden kan det tenkes at informantene vil kunne understreke positive sider ved Overgangsprosjektet og underkommunisere utfordringer, eller informantene kan se

evalueringen som en viktig kanal for å formidle synspunkter og erfaringer til departementet.

Denne utfordringen er møtt med grundig informasjon om delundersøkelsen og prosjektet som helhet. Det er også en styrke at informantene representerer ulike deler av skoleorganisasjonen som Overgangsprosjektet iverksettes innenfor. I tillegg til at undersøkelsesopplegget skal gjentas etter ett år, vil også resultater fra undersøkelsen bli sett i sammenheng med funn fra de andre delprosjektene som inngår i evalueringen. Refleksjoner rundt slike metodiske forhold inngår i fortolkningen av intervju materialet.

## Et iverksettingsteoretisk perspektiv på intensivopplæringen Ny GIV

Intensivopplæringen i Ny GIV er en sentralt utformet policy som implementeres på lokalt skolenivå. Den viktigste *avhengige variabelen*, det som skal forklares, i denne Evalueringen som helhet er Ny GIVs programresultater. Det vil i denne devalueringen si hvordan Ny GIV iverksettes på skoleeier- og skolenivå, altså hvordan tiltaket har blitt mottatt, festet seg og blitt integrert i skoleorganisasjonen. Vi anvender et teoretisk perspektiv som ikke ser målformuleringer og virkemidler isolert, men også tar hensyn til hvordan disse forstås innenfor den organisatoriske konteksten der politikken iverksettes. Samspillet mellom organisasjonskontekst og fortolkning av tiltaket blir derfor sentralt. Det indikerer at vi må være åpne for at iverksetting av Overgangsprosjektet ikke bare handler om mer eller mindre vellykket gjennomføring, men hvordan skolen som organisasjon utgjør bestemte rammer for iverksettingen og hvordan iverksettingen igjen påvirker organisasjonen.

Ved å anlegge et iverksettingsperspektiv på evalueringen av intensivopplæringen er ambisjonen å bidra med innsikt i hvordan et offentlig tiltak som innebærer nye ideer, verdier, interesser og bestemte oppfatninger om mål–middelsammenhenger, kan gjennomføres innenfor etablerte organisasjonsstrukturer, slik som i skolen. Et iverksettingsperspektiv kan også bidra til å få fram kompleksiteten i gjennomføring av politiske tiltak. Ofte vil offentlige tiltak være tvetydige og åpne for konflikter, og selv om målsettingene ikke i seg selv er konfliktfylte, kan de fortolkes og medføre at ulike aktører som er involvert i gjennomføringen forstår målsettingene på ulike måter (Pressman og Wildawsky 1973). Vi kombinerer et iverksettingsperspektiv med forskning innenfor Educational Effectiveness Research (EER) som ser på betydningen av faktorer koplet til skolen som organisasjon (Rutter et al. 1979, Creemers 1994, Sammons 2006, Reynolds et.al. 2011).

Med iverksetting forstår vi de prosessene som utspiller seg fra et offentlig tiltak er vedtatt til resultatene kan identifiseres (jf Ferman 1990), altså det som skjer mellom

vedtaket om å sette i gang forsøk med Ny GIV og utfallet av forsøket. Vår analytiske tilnærming bygger på to nyere iverksettingsteoretiske bidrag. Forståelsen av iverksetting av offentlig politikk som flerdimensjonell (Hupe, Nangia og Hill 2011) og Søren Winters (2003) integrerte iverksettingsmodell som omfatter flere kategorier av forklaringsvariabler. Heri ligger en aksept av at iverksetting av politikk ikke kan betraktes ut fra en rasjonell mål–middelforståelse, men at utforming av politikk skjer ulike steder og på ulike nivåer i løpet av gjennomføringsprosessen (jf Ingraham 1987).

Hupe et al. (2011) understreker betydningen av å forstå offentlig politikk som flerdimensjonal. De peker på tre sentrale dimensjoner for å studere iverksetting:

- (i) den institusjonelle dimensjonen: hvilke verdier og tradisjoner som former politikken/tiltaket
- (ii) den politiske dimensjonen: hvilke interesser/aktører som er sentrale
- (iii) den praktiske dimensjonen: hva som skjer, dvs. hvordan forstås politikken av dem som gjennomfører den (ibid.)

De tre dimensjonene er ikke gjensidig utelukkende: i tillegg til at verdier og tradisjoner former tiltaket, kan aktørenes interesser påvirke tiltaket slik at det reformuleres. På samme måte formes den praktiske gjennomføringen av tiltaket både av verdier, tradisjoner og sentrale interesser. Og den praktiske gjennomføringen kan igjen få betydning for reformulering av tiltaket.

Den integrerte iverksettingsmodellen (Winter 2003) forutsetter at karakteristika ved tiltaket, Policydesign, og trekk ved selve iverksettingsprosessen har betydning for utfallet. *Policydesign* dreier seg om trekk ved tiltakets mål og midler samt relasjonen mellom disse. Denne relasjonen forstår vi som dynamisk og kontinuerlig. Ved å analysere Overgangsprosjektets policydesign får vi fram hvilke verdier og tradisjoner som former tiltaket og om disse er i samsvar eller konflikt med etablerte normer og praksiser på skoleeier- og skolenivå. Dette utgjør de sentrale elementene i *den institusjonelle dimensjonen*.

*Iverksettingsprosessen* omfatter aktørenes skoleinterne tilpasninger til det nye tiltaket og samarbeid og relasjoner til andre skoler og skoleeier. Iverksettingsprosessen berører både den politiske og praktiske dimensjonen ved iverksetting. Ved å fokusere på iverksetting som prosess, blir aktørers interesser og handlinger viktige. Prosess innebærer at iverksetting foregår over tid og omfatter samhandling mellom aktører på ulike nivåer.

Vektlegger vi *den politiske dimensjonen* i iverksettingsprosessen, er aktørene og deres interesser det sentrale. Forskning på utdanningssystemer har vist at implementering av statlig politikk på lokalt nivå er avhengig av hvem de lokale aktørene er og om de har felles syn på tiltaket/politikken eller ikke (Höög og Johansson 2011). Iverksetting av Overgangsprosjektet forutsetter at flere ulike organisasjonsenheter må forholde seg til hverandre. Det er initiert av sentrale myndigheter og forutsatt gjennomført av skoleeiere, fylkeskommuner og kommuner i samarbeid. Det innebærer at det er viktig å utforske forutsetningene og interessene til aktørene på ulike organisasjonsnivå. Hvordan nøkkelaktører vurderer utbyttet av endringene som iverksettingsprosessen krever, vil få betydning for graden av suksess (O'Toole og Montjoy 1984). Hvilke aktører som er sentrale i gjennomføringen av Overgangsprosjektet og hvilke interesser de fremmer, utgjør den politiske dimensjonen.

*Den praktiske dimensjonen* i iverksettingsprosessen handler om hvordan skolene organiserer sine ledelsesfunksjoner, lærernes arbeid og samarbeid, og hvordan undervisningen organiseres. Det er fremhevet at *lederskap* som forener struktur og kultur, er en positiv faktor i fremgangsrrike skoler (Höög og Johansson 2010). Slike skoleledere er resonnerende og fører en åpen dialog med lærerne. De er videre innforstått med skolens mål og oppdrag og inntar en tydelig pedagogisk ledelse (Törnsen 2009). Rektorer i fremgangsrrike skoler er opptatt av sosiale og akademiske mål

og de er relasjons-, oppgave-, endrings- og verdiorienterte i sitt lederskap (Day et al. 2007, Leithwood et al. 2010, Silins og Mulford 2003). Dette innebærer at skoleleders rolle i gjennomføringen av Overgangsprosjektet er spesielt viktig. Vi vil derfor spesielt vektlegge relasjonen mellom rektor og lærerne: hvordan ledelsen forstår oppdraget, tilrettelegger for og viser vilje til gjennomføring (jf. Sannerstedt 2001).

*Lærerne* er de sentrale iverksetterne i Ny GIV. De kan karakteriseres som bakkebyråkratene (street-level bureaucrats, jf. Lipsky 1982). To forhold kan trekkes fram som spesielt viktige for lærernes gjennomføring av tiltaket, *for det første lærernes kompetanse, for det andre klasseromarbeidet* og organisering av virksomheten i klasserommet. Gustafsson og Myrberg (2002) trekker konklusjonen at lærernes kompetanse er den enkeltstående forklaringsfaktoren på hvorfor elever i ulik grad lykkes, til tross for likartede sosioøkonomiske forutsetninger. Kompetanseheving er et viktig virkemiddel i Overgangsprosjektet. Erfaringene med kurs og hvordan lærerne tar i bruk metodikken er derfor viktig å undersøke. Forskning om *klasseromarbeidet* og lærerens organisering av virksomheten i klasserommet viser at det viktigste for læring er at læreren presenterer stoffet tydelig og innlevelsfullt, er orientert og fokusert på de oppgaver som skal løses, og stiller høye forventninger til elevene. (Creemers 1994, Scheerens og Bosker 1997, Hill og Rowe 1996). Dette er dessuten i tråd med Hatties metastudie som viser at lærerens relasjon til elevene er den vesentligste faktoren for læring (Hattie 2009). Dette innebærer at hvordan lærerne organiserer og gjennomfører intensivopplæringen samt evnen til å skape gode relasjoner til elevene er avgjørende.

Organiseringen på den lokale skolen er også identifisert som en avgjørende faktor for framgangrike skoler. Et produktivt klima omfatter fokus på sentrale læringsmål, adekvat oppfølging, virksomhetsorientert personalutvikling, et profesjonelt lederskap, foreldremedvirkning, effektive pedagogiske metoder og høye mål (Scheerens og Bosker 1997, Harris 2010, Pont et al. 2008, Reynolds et al. 2011). Engasjement og en felles, kollektiv holdning er også fremhevet som viktig for å oppnå fremgang i læringsresultater (Höög og Johansson 2010, Lindberg 2010, Törnsen 2010, Bennich-Björkman 2003 og Skolverket 2005). Å forene intensivopplæringen med den øvrige undervisningen og integrere Ny GIV som en del av skolens mål og virksomhet, er fokus i denne devalueringen.

Elevene som deltar i Ny GIV er tiltakets målgruppe. Trekk ved målgruppa og deres atferd er også sentrale forklaringsvariabler i den integrerte iverksettingsmodellen. Disse variablene vil i stor grad bli dekket opp av Devalueringene 1 og 2, der elevenes opplevelse og deltakelse i intensivopplæringen skal kartlegges<sup>5</sup> og observeres<sup>6</sup>, og utelates derfor her.

## Gangen i rapporten

I rapporten undersøker vi Overgangsprosjektets *konsekvenser* gjennom en analyse av hvordan fylkeskommunen, kommunen og skolen organiserer aktivitetene for å iverksette Ny GIV.

---

<sup>5</sup> Prosjekt Kartlegging av deltakelse, organisering og opplevelse av intensivopplæringen, NIFU.

<sup>6</sup> Prosjekt Klasseromsobservasjoner av intensivopplæringen, Nordlandsforskning.

Kapittel 2, *Bakgrunn*, gir en presentasjon av Ny GIV som policyprogram generelt og av Overgangsprosjektet spesielt. Hva kjennetegner Ny GIV som policyprogram?

I kapittel 3, *Organisering og samarbeidsrelasjoner* retter vi oppmerksomheten mot iverksettelsesprosessen. Her analyserer hvordan undervisningen organiseres og gis til målgruppen, om det foregår kunnskapsspredning til flere lærere enn dem som har gjennomgått den nasjonale Ny GIV-skoleringen og om det får betydning for relasjoner, styring og ledelse av skolens totale pedagogiske virksomhet. Fokus er hva som skjer på fylkeskommune-, kommune og skolenivå.

Kapittel 4, *Vurderinger tiltaket og egen praksis*, rettes fokus mot aktørene som gjennomfører Ny GIV. For det første legger vi vekt på hvordan aktørene som gjennomfører tiltaket forstår det. For det andre er aktørenes vurderinger av tiltaket sentralt.

I siste kapittel, kapittel 5, *Hovedfunn og forklaringsvariabler* diskuterer vi analysen fra kapittel 3 og 4 opp mot de sentrale analytiske dimensjonene: Policydesign-variabler og iverksettelsesprosessvariabler.

## Kapittel 2: Bakgrunn

Bakgrunnen for Ny GIV er den årelange politiske oppmerksomheten mot et stort problem med videregående opplæring. Mens nesten alle elever fra grunnskolen starter på videregående skole, er det kun 70 prosent som fullfører. Den rød-grønne flertallsregjeringen rettet oppmerksomheten mot problemet i sin politiske plattform for 2009–2013, der det blir varslet tiltak for å tilrettelegge for at alle elever skal kunne fullføre videregående opplæring. Oppmerksomheten blir her rettet mot tiltak i grunnskolen for å gjøre elevene bedre rustet til videregående opplæring, tiltak i overgangsfasen, som for eksempel rådgivning for å ta riktige valg av retning i videregående opplæring, samt endringstiltak i videregående opplæring som kan bidra til motivering til å fullføre utdanningen. Ved skolestart 2010 lanserte kunnskapsministeren prosjektet Ny GIV (Gjennomføring i videregående opplæring). Prosjektet ble lansert som en ny nasjonal dugnad for å få flere elever til å fullføre. Samarbeid mellom de statlige myndighetene, fylkeskommunene og politiske ansvarlige på fylkesnivå ble etablert. Videre ble det vektlagt et tettere samarbeid mellom kommunale og fylkeskommunale skoleiere for å sikre overgang mellom ungdomsskolen og videregående. Høsten 2010 ble Ny GIV-prosjektet etablert, og Overgangsprosjektet, med intensivopplæringen i fokus, ble ett av tre underprosjekter. I tillegg ble Oppfølgingsprosjektet, som omfatter en tverrsektoriell innsats for elever som allerede er droppet ut av videregående opplæring, og Gjennomføringsbarometeret, som har som formål å forbedre statistikken over frafall og gjennomføring, etablert. I statsbudsjettet for 2011 ble det bevilget 175 mill. kroner, hvor midlene skulle brukes på tiltak i overgangen mellom ungdomstrinnet og videregående opplæring samt til kursing av lærere.

Ny GIV er ett av flere tiltak for å øke gjennomføringen. Andre viktige tiltak er arbeidet for å sikre læreplasser, etterutdanning i fag- og yrkesopplæring, og innføring av valgfag på ungdomstrinnet. Økning av gjennomføring av videregående opplæring er også en del av tematikken som drøftes i Ungdomstrinnmeldingen (Melding til Stortinget (2010–2011), Motivasjon – Mestring – Muligheter). Stortingsmeldingen som kommer i 2013 om erfaringene fra Kunnskapsløftet er relevant for Ny GIV, på grunn av fellestemaet opplæring og struktur i fagopplæringa.

Tankegangen i Overgangsprosjektet er basert på to hovedideer: *for det første*, tett oppfølging av et utvalg elever basert på faglig nivå og potensiale for forbedring og *for det andre*, tidlig innsats for å øke gjennomstrømmingen i videregående opplæring (Brev fra Kunnskapsdepartementet til Fylkeskommunene/Oslo kommune 27.10.10). I Kunnskapsdepartementets midtveisrapport fra Ny GIV vises det til Ungdomstrinnmeldingen, og konklusjonene fra gjennomgangen av forskning om differensiering av elevene etter faglig nivå i undervisningen, er til dels uklare (Kunnskapsdepartementet 2012). Det er vanskelig å finne dokumentasjon på at differensiering etter faglig nivå over tid har positive effekter på læringsutbyttet eller andre positive effekter. Men det kan ikke utelukkes at organisatorisk differensiering av kortere varighet kan forbedre elevenes læringsutbytte (ibid.). Overgangsprosjektet

baserer seg også på innsikt om betydningen av tidlig innsats, som innebærer at arbeidet med frafall må starte før elevene begynner på videregående opplæring. Denne innsikten gjenspeiler seg også i andre utdanningspolitiske tiltak som økning i timetallet i kjernefagene i grunnskolen, oppfølging av kartleggingsprøver, veilederkorps, vurdering for læring etc.

Overgangsprosjektet i Ny GIV kom i gang som et treårig samarbeidsprosjekt mellom fylkeskommuner og kommuner for å utvikle et fruktbart samarbeid om svakt presterende elever i siste del av 10. trinn, i overgangen mellom grunnskolen og videregående opplæring og om oppfølging gjennom videregående opplæring. Tiltakene skal inngå i en helhet og skal planlegges av begge skoletypene for å sikre et sammenhengende løp. I midtveisrapporten fra prosjektet heter det at den store utfordringen har vært å identifisere målgruppen på en ensartet måte i alle fylker. Den skal bestå av de 10 % svakest presterende elevene på 10. trinn i prosjektkommunene. Elevene skal få tilbud om intensiv oppfølging faglig og motivasjonsmessig. Elever med rett til spesialundervisning og nyankomne minoritetsspråklige elever kan inkluderes i målgruppen, dersom det blir ansett at disse kan nyttiggjøre seg tiltaket. Videre blir det lagt føringer på at alle ungdomsskolene skal inngå en eller annen form for avtale med elevene siste halvår på 10. trinn. Det er for å avklare forventninger, krav og forpliktelser mellom skolen, foresatte og elevene som er de berørte partene.

Forbedring av grunnleggende ferdigheter er definert som et hovedvirkemiddel for å forberede elevene på videregående opplæring. Opplæringen skal ha sitt utspring i matematikk og norsk, som anses som kjernefagene i grunnleggende ferdigheter. Intensivundervisning skal være et hovedvirkemiddel for å heve elevene faglig og motivere til fortsatt opplæring. Intensivundervisningen skal videre legges opp på en annen måte enn undervisningsmåter elevene tidligere har erfart som umotiverende. Derfor er det etablert et opplæringstilbud til lærere, slik at de bedre skal bli i stand til å undervise denne gruppen elever. I tillegg tilbys de elever som ønsker det, sommerskole eller annen sommeraktivitet.

Det ble i oppstarten etablert fylkeskommunale prosjektledere og prosjektledere i oppstartkommunene (en bykommune i hvert fylke), og fra høsten 2012 er alle kommuner og fylker fasett inn i tiltaket. Kunnskapsdepartementet tildelte to millioner til hvert fylke, og prosjektledere i pilotfylkene skulle være på plass innen 1.1. 2011. De kommunale prosjektlederne er økt fra en til tre i hvert fylke og de deler regionen mellom seg. Prosjektlederne skal bidra til et bedre samarbeid mellom kommuner, fylkeskommuner og stat, både for å lykkes i Ny GIV og for å skape mer varige samarbeidsrelasjoner mellom forvaltningsnivåene. Prosjektlederne skal bidra med veiledning til kommunene dersom de søker dispensasjon fra Opplæringsloven, bidra til kvalitetsutvikling i skolene, rekruttere skoler og lærere til prosjektet, samt kartlegge hvilke elever som trenger intensivopplæring. Kunnskapsspredning og erfaringsdeling er også en viktig del av prosjektledernes oppgaver i tillegg til å sikre bærekraft i gjennomføringen i videregående opplæring. Prosjektlederne rapporterer årlig til departementet og det arrangeres prosjektledersamlinger flere ganger i året, både nasjonale og regionale.

Intensivopplæring på 10. trinn må sies å være et hovedtiltak i Overgangsprosjektet. Invitasjonsbrevet av 27.10.2010, som kommunene og fylkeskommunen mottok,

anbefalte kommunene at omfanget intensivundervisning burde ligge på 8–10 timer pr uke fram til avslutning av skoleåret, og at timene i størst mulig grad burde tas fra norsk, matematikk og engelsk/norsk fordyping, mens andre fag kunne vurderes dersom dette var praktisk vanskelig. Utgiftene dekkes av kommunen, mens departementet dekker kompetansehevingen av Ny GIV-lærerne. Det ble ikke lagt bestemte føringer på organisering av undervisningen, som både kan gjennomføres ved at grupper av elever tas ut av egen undervisning eller ved å forsterke opplæringen innenfor den vanlige klassen. Midtveisrapporten fra Ny GIV viser at i prosjektperioden hadde 195 kommuner søkt og fått innvilget fritak fra Opplæringsloven, mens 36 kommuner ikke hadde det. 2000 elever ble gitt intensivundervisning første året (2011), mens det vil bli gitt til ca 5000 elever i 2012.

Lærerskolering ble tilbudt to lærere fra hver av prosjektskolene, en matematikklærer og en norsklærer fra ungdomsskoler og videregående skoler i hele landet. Opplæringen blir arrangert og gjennomført av de nasjonale sentrene for matematikk, lesing og skriving. Den blir arrangert i tre runder, med to felles nasjonale samlinger og en regional. Lærerne får foredrag om læringsmiljø, motivasjon, vurdering for læring og om Ny GIV. Den fagspesifikke opplæringen er imidlertid hovedessensen i kursene, og her får lærerne en spisset innføring i hvordan elevens grunnleggende ferdigheter kan styrkes gjennom konkrete råd om undervisningens form, innhold og gjennomføring. I fase en og to (vår/høst 2011, og vår 2012) har 1950 lærere gjennomført kursene, og i løpet av våren 2013 vil samtlige ungdomsskoler og videregående skoler fått tilbud om å sende to lærere hver på kurs.

Mens vi kan anta at Overgangsprosjektet er mer forutsigbart og ensrettet på 10. trinn, kan det forventes en annen og muligens mindre ensartet iverksetting på videregående nivå. På bakgrunn av erfaringer med de første Ny GIV-elevne i videregående opplæring, som utgjorde langt mindre enn 10 % av elevene grunnet den trinnvise innfasingen i prosjektet, er det nå åpnet for at de videregående skolene selv kan definere Ny GIV-elever, og at de i utgangspunktet kan omfatte alle svakt presterende elever på skolen.

Denne delrapporten skal legge vekt på de organisasjonsmessige føringene og konsekvensene av iverksettingen av intensivundervisningen og metodespredningen i skolene. De ulike aktørene er derfor viktige å identifisere, og de representerer samtidig erfaringer fra de ulike nivåene og ståstedene. For det første dreier det seg om *prosjektlederne på kommune- og fylkeskommunalt nivå*, ved å innhente erfaringer fra skoleeiernivå og vinne innsikt i hvordan samarbeidet betraktes fra dette nivået og hvilke utfordringer det representerer. Videre har aktørene på dette nivået innsyn i hvordan prosjektene/skolene driver intensivundervisning gjennom oppfølging og rapporteringsrutiner. *Skoleledere* i begge skoleslag er kjerneaktører, både som bindeledd mellom skole og skoleeier og som bindeledd mellom skoleledelsen og de som iverksetter tiltaket, nemlig Ny GIV-lærerne i samarbeid med kontaktlærerne og avdelingslederne.

*Prosjektleder ved skolene* er den tredje viktige iverksetteren i skolen, om dette er rektor eller en annen i ledelsen. Videre er *Ny GIV-lærerne* kanskje de som sitter med de viktigste erfaringene fra iverksettingen, og kan være de aktørene som satsningen står og faller med. Fra deres ståsted kan vi identifisere samarbeidsutfordringer med ledelsen, med prosjektleder hos skoleeier og med samarbeidet med andre klasselærere. De kan gi



erfaringer om selve undervisningen og om elevers fornøydheth og gjennomføring. I tillegg vil Ny GIV-lærene gi viktige innspill til erfaringene og utfordringene knyttet til spredning av metodikken og hvorvidt det blir tilrettelagt og gitt støtte til dette fra ledelsen.

*Klasselærerne* er den siste gruppen av aktører vi innhenter synspunkter fra. Denne gruppen av aktører vil gi en indikasjon på hvor kjent tiltaket er på skolen, og om det samarbeides om Ny GIV-elevene lærerne mellom. Det vil også gi nyttig tilleggsinformasjon om spredning av metodikken og om hvilke læringsmetoder som benyttes ved skolen. Samlet vil disse aktørgruppene gi et bredt tilfang av organisasjonsmessige betingelser og konsekvenser av intensivopplæringen og metodespredningen.

## Kapittel 3: Organisering og samarbeidsrelasjoner

I dette kapitlet presenterer vi hvordan Ny GIV programmet ble startet opp og hvordan det fikk konsekvenser i form av organisering og nye aktiviteter i skolen. Vi skisserer hvordan samarbeidet på skoleeiernivå er organisert og fungerer og hvorvidt prosjektlederne har hatt en rolle som pådriver i forhold til skolene eller ei. I hvilken grad det ble opprettet nettverk og støtteapparat rundt de lærene som fikk status som Ny GIV-lærere, er også sentralt. Vi ser på hvordan skolene tok imot programmet og hvordan oppdraget ble løst organisatorisk. Det innebærer hvordan skolene valgte ut elever og hvordan de rekrutterte lærere som skulle delta på kurs.

### Rask tempo i oppstartsfasen

Et framtreddende kjennetegn ved Ny GIV som policyprogram er at det er veldefinert og avgrenset, det har tydelige mål og virkemidler, og det foreligger en forholdsvis klar arbeidsdeling mellom aktørene på de ulike forvaltningsnivåene. Ikke minst framhever informantene at prosjektet har vært preget av høyt tempo og handling fra dag en. Prosjektlederstillingene, som omfattet planlegging og gjennomføring av prosjektet på fylkes- og kommune nivå, ble enten ikke lyst ut, eller de ble utlyst med svært kort frist. Prosjektlederne kom raskt på plass i de tre fylkene og kommunene som er med i denne undersøkelsen, og de fleste innen fristen som var 1. januar 2011. Våre informanter gir inntrykk av at dette ikke gjaldt for alle fylker, og referer til erfaringsutveksling fra samlinger der prosjektledere rapporterte at de ikke ble ansatt før utpå vårparten, og derfor kom skjevt ut i forhold til aktiviteten på skolene.

Programmet skal fases inn i tre omganger, våren 2011, våren 2012 og våren 2013, når alle grunnskoler skal være inkludert i programmet. I våre tre fylker hadde både den fylkeskommunale prosjektlederen, som har det overordnede ansvaret for gjennomføring i videregående skoler og i ungdomsskoler i fylket, og den kommunale prosjektlederen nøkkeleroller i oppstartsfasen av programmet. Det var deres ansvar å velge ut hvilke skoler som skulle sette i verk programmet i fase en, de såkalte pilotskolene, våren 2011. Prosjektlederne forteller at de umiddelbart opplevde at det var knyttet store forventninger til programmet, og at de merket fort at programmet Ny GIV hadde høy politisk prioritet. Oppgavene til de kommunale og fylkeskommunale prosjektlederne er *for det første* å opprette et samarbeid mellom kommunen og fylkeskommunen samt å jobbe for å forankre Ny GIV-programmet hos skoleeier. *For det andre* er det en hovedoppgave å skape engasjement og oppslutning hos skolene. Det var kort tid til å velge ut og finne skoler som var villige til å gå inn i prosjektet, og på skolenivået var det kort tid til å rekruttere Ny GIV-lærere. Lærerne som skulle sendes på kurs tidlig i vårhalvåret og deretter gjennomføre intensivundervisningen samme vårtermin, fram mot avgangseksamen for 10. trinnselevne.

## Samarbeid mellom skoleeierne

Første skritt i iverksettingen av programmet, var å få ansatt prosjektleder i fylket, og i kommunen som fylket plukket ut som pilotkommune, i våre tre fylker er det den største bykommunen hvor fylkesadministrasjonen også er plassert. Når det gjelder samarbeidet mellom de to skoleeierne i oppstartsfasen, viser våre tre case litt ulike modeller som vi her redegjør for.

### Samarbeid i Fylke 1: Avklart arbeidsdeling for varig forankring

I Fylke 1 spiller prosjektlederne en stor rolle i utformingen og iverksettingen av samarbeidet mellom kommunen og fylkeskommunen. Prosjektlederen i fylkeskommunen sier hun ble håndplukket på grunnlag av mye prosjektledererfaring, erfaring fra ulike nivåer i skolen og på basis av bred formell kompetanse. Den kommunale prosjektlederen som ble valgt ut, har mye og god erfaring fra undervisning og ledelse i grunnskolen og, ikke minst, en sterk posisjon blant lærere og ledelsen i den kommunale grunnskolen. Stillingen som prosjektleder var ikke klart definert, og det var i stor grad opp til prosjektlederne å fylle den med innhold. Det ble oppgitt hva som var målsettingene og hva de ville oppnå, men uten at det fulgte med en verktøykasse eller faste strukturer. Både den fylkeskommunale og den kommunale prosjektlederen har klart å forankre Ny GIV-prosjektet hos de respektive skoleeierne. Utvalget av skoler ble foretatt i samarbeid med henholdsvis fylkesutdanningssjef og kommunalsjef. Det er opprettet en styringsgruppe som gjenspeiler forankring hos skoleeierne samt innbyr til samarbeid mellom skoleeierne. Styringsgruppa for Ny GIV (Overgangsprosjektet, Oppfølgingsprosjektet og Statistikkprosjekt) består av Fylkesutdanningssjefen, representanter fra Fylkesmannen, Kommunaldirektør for utdanning kommunen, NAV, Universitetet, Oppfølgingstjenesten, KS, NHO, Utdanningsforbundet og elevorganisasjonene). Overgangsprosjektet har en egen referansegruppe som består av prosjektlederne (fra andre året er det tre kommunale), og representanter fra den kommunale skoleadministrasjonen, nettverksgruppe av sosiallærere, Nasjonalt senter for IKT og Karrieresenteret.

Begge prosjektlederne jobber tett med skolene. Det er et tydelig overordnet ansvar plassert hos prosjektlederen på fylkesnivået, og hun har tatt regi over gjennomføringen på 10. trinn, men i samarbeid med den kommunale prosjektlederen. Den fylkeskommunale prosjektlederen ble håndplukket og ansatt en måned tidligere, den 1.12. 2010, og brukte den første måneden til å designe prosjektet, etablere samarbeid og utarbeide samarbeidsavtaler, og å avholde møter med undervisningspersonalets organisasjoner på kommunalt og fylkeskommunalt nivå i flere omganger, slik at de har fått uttale seg underveis.

I følge den fylkeskommunale prosjektlederen, er det hun som lærer opp de kommunale prosjektlederne, følger de opp og kontrollerer at de gjør som de har avtalt. I tillegg jobber hun tett med utdanningssjefen, og sammen utarbeider de den overordna planen for implementering av overgangsprosjektet. Basert på kjennskap til de andre fylkesprosjektlederne, mener prosjektleder at det er særegent at hun jobber så tett med fylket i Ny GIV-prosjektet og hun trekker spesielt fram måten hun samarbeider med fylkesutdanningssjefen. Ny GIV er tett integrert i fylkesadministrasjonen ved at tiltaket

knyttet opp mot alle avdelinger i og samarbeidspartnere til fylket. Prosjektet inngår i det felles planverket i fylket. Det er sett på som svært viktig å integrere arbeidet i utdanningsetaten, fordi det skal bygges bærekraftige strukturer slik at arbeidet med Ny GIV fortsetter etter at prosjektperioden er over. Prosjektlederne for Overgangsprosjektet, Oppfølgingsprosjektet og Gjennomføringsbarometeret utgjør Ny GIV-teamet i fylket. Det er et særlig tett samarbeid mellom prosjektlederne for Overgangsprosjektet og for Oppfølgingsprosjektet. Prosjektlederen forteller at det er et mål at prosjektledelsen skal ha overflødiggjort seg selv innen utgangen av 2013. Da skal Ny GIV være implementert for fullt og Overgangsprosjektet, Oppfølgingsprosjektet og statistikkprosjektet skal gå av seg selv.

### Samarbeid i Fylke 2: Tett og likeverdig samarbeid

I Fylke 2 har samarbeidet mellom kommunen og fylkeskommunen vært tett helt fra etableringen av prosjektet. Det var allerede etablert samarbeid mellom kommune og fylkeskommune gjennom et samarbeidsprosjekt for å øke gjennomføring i videregående opplæring. Bakgrunnen for det lokale prosjektet var initiativ til tiltak fra både kommunen og fylkeskommunen for å bedre oppfølgingen av elever som var i faresonen for å droppe ut fra videregående skoler. Initiativene var delvis enkeltstående, men de oppstod samtidig, viste seg å ha fellestrekk og lot seg sammenkople til et felles prosjekt. De kommunale prosjektideene var rettet mot ungdomsskoler som hadde spesielle utfordringer knyttet til sosioøkonomiske forhold. Det planlagte fylkeskommunale prosjektet, var et samarbeid med flere aktive videregående skoler. Prosjektet hadde som formål å få flere elever til å fullføre videregående opplæring. Fylkeskommunen tok etter hvert kontakt med kommunen og ville inngå samarbeid med tanke på å sette inn tiltak i grunnskolen for å øke gjennomføringen i videregående opplæring. Nåværende kommunale prosjektleder i Ny GIV ble med som kommunens representant i prosjektet. Hun hadde permisjon fra en rektorstilling og hadde lyst på nye faglige utfordringer. Etter et halvt år ble prosjektet presentert for Ny GIV, og prosjektledelsen så helt fra starten av at det var store overensstemmelser mellom Ny GIV og det lokale prosjektet. Målsettingen om økt fullføring i videregående opplæring var den samme, og også overgangsproblematikken fra grunnskole til videregående opplæring var sammenfallende. Det lokale prosjektet hadde en bredere målgruppe og inkluderte flere tiltak rettet mot atferds- og skulkeproblematikk:

Og det som vi ble enige om ganske raskt med prosjektledelsen i fylket, det var at vår variant av Ny GIV, den må også ta opp vårt planlagte lokale prosjekt. Og forskjellen er egentlig ikke så stor, men [prosjektet] var på mange måter videre. Ny GIV er jo veldig spisset inn mot én målgruppe. Veldig definert, i hvert fall på papiret. Mens vårt prosjekt hadde et bredere perspektiv (intervju 28, kommunal prosjektleder).

På det tidspunktet var det etablert tre arbeidsgrupper som skulle fokusere på overgangsproblematikk fra ungdomsskolen til videregående opplæring, på skolestart i videregående opplæring, og på oppfølging gjennom videregående opplæring. De tre

arbeidsgruppene bestod av medlemmer fra kommunen, fylkeskommunen og fra begge skolenivåene.

Fylkeskommunen og kommunen valgte å fortsette Ny GIV med grunnlag i den samme organisasjonsmodellen og dermed var selve prosjektgruppa på plass da Ny GIV-tiltaket skulle settes i gang. Det var etablert en styringsgruppe med kommunaldirektør skole, utdanningssjef i fylket og utdanningsdirektør fra Fylkesmannen pluss rektorer fra begge skoleslag. Prosjektleder som opprinnelig var finansiert av fylket ble ansatt som fylkeskommunens Ny GIV-prosjektleder og den som ble kommunal prosjektleder var, som nevnt, også allerede koblet på prosjektet. Det lokale prosjektet hadde pågått i om lag et halvt år da Ny GIV ble lansert, og det var allerede opprettet en god dialog med skolene. Dette ga et godt grunnlag til å iverksette Ny GIV. Mens det i Fylke 1 ble understreket at fylkesprosjektlederen var overordnet de kommunale prosjektlederne, ble det i Fylke 2 vektlagt at fylkeskommunens prosjektleder og den kommunale prosjektlederen er likeverdige partnere. De har utformet Ny GIV ut fra elementer i det lokale prosjektet, men har måttet snevne det inn for å få det til å samstemme med føringene som er lagt av Kunnskapsdepartementet. I oppstarten hadde den lokale varianten av Ny GIV som formål å jobbe bredere, og også inkludere en del av de planlagte, lokale tiltakene som de allerede jobbet med å få finansiert. Det ble imidlertid raskt klart at en bredere tilnærming ikke var så enkel å oppfylle i praksis, og at de manglet kapasitet. Dermed ble det til at den prosessen som var på gang i fylkeskommunen og kommunen i stor grad dreide i retning av Ny GIV prosjektets design. Skolene som var plukket ut, ble imidlertid beholdt og dermed gikk rekrutteringen til Ny GIV raskt og effektivt. Samarbeidet mellom kommune og fylkeskommune ble i dette tilfellet tett, og den kommunale prosjektlederen forteller at det var daglig kontakt og møter mellom de to prosjektlederne og at hun nærmest flyttet inn i fylkeskommunen:

På et tidspunkt sa jeg at jeg like gjerne kunne få et kontor der på fylkeskontoret. Jeg springer mye til han, vi jobber mye sammen. (...) Veldig tett. Vi tror vi har et tettere samarbeid enn det de har i en del andre fylker (intervju 28, kommunal prosjektleder).

Samarbeidet mellom kommune og fylkeskommunen beskrives som å være selve styrken i prosjektet. Det blir også fremhevet som en fordel at flere kommunale prosjektledere skal kobles på, slik at de blir et større team.

### Samarbeid i Fylke 3: Prosjektlederne på sidelinjen – løsere samarbeid

I Fylke 3 er det valgt en modell hvor prosjektlederne har en mindre fremtredende rolle i samarbeidet mellom fylkeskommunen og kommunen. Samarbeidet er her forankret i en arbeidsgruppe og en styringsgruppe. Arbeidsgruppen består av den kommunale og den fylkeskommunale prosjektlederen, rektorer eller avdelingsledere fra videregående skoler samt representanter fra Utdanningsforbundet. Styringsgruppen består av en representant for utdanningssjefen og en fra utdanningsavdelingen i fylkeskommunen, 3 kommunale prosjektledere, og representanter fra skoleadministrasjonene i fire kommuner i regionen. Modellen med styringsgruppe skiller seg ikke vesentlig fra de andre to fylkene men i

motsetning til de andre to fylkesvise prosjektlederne uttrykker denne prosjektlederen en større grad av begrensning i forhold til sin prosjektledelse grunnet den byråkratiske strukturen:

Så har vi styringsgruppen som vedtar og har synspunkter på det vi jobber med i arbeidsgruppen. Vi kan på en måte ikke bestemme noe. Det er utdanningssjefen som bestemmer. Jeg kan foreslå for rektor; Jeg synes at dere bør gjøre sånn og sånn, utdanningssjefen kan si: Dere skal gjøre sånn og sånn (intervju 14, fylkeskommunal prosjektleder).

Dette sammenfaller med at prosjektlederen i mindre grad er involvert i hvordan skolene legger opp sin organisering og sitt arbeid med Ny GIV. Hun hevder at hun lar skolene i stor grad velge selv hvordan de vil følge opp Ny GIV-elever i videregående opplæring:

Dette er et prosjekt, så vi hadde jo ikke fasiten; Hva gjør vi? Det var slik når vi begynte. Jeg blir jo ikke sur hvis noen inkluderer andre elever enn Ny GIV-elevne (intervju 14, fylkeskommunal prosjektleder).

Samarbeidet med den kommunale prosjektlederen skjer i arbeidsgruppene, der mer overordna kommunikasjon og utveksling skjer. Fylkeskommunens prosjektleder og den kommunale prosjektlederen har i stor grad delt ansvaret mellom seg og ivaretar henholdsvis de videregående skolene og ungdomsskolene. Kontakten mellom prosjektlederne foregår i hovedsak per epost. Prosjektlederne sier at kontakten handler mye om rapportering, men at det også utveksles ideer. Ellers skjer samarbeidet mellom prosjektlederne og mellom fylkeskommunen og kommunen i styringsgruppen og arbeidsgruppen. Møtehyppigheten ble sagt å være seks ganger per år, både i styringsgruppen og arbeidsgruppen.

## Etablering av nettverk

I Fylke 1 er det etablert nettverk for alle Ny GIV-lærerne i fylket som samlet skal arbeide for en helhetlig strategi for Ny GIV-opplegget, mens undergrupper er etablert for å utarbeide opplegg for implementering av kompetanseheving og spredning av metodikken i hvert skoleslag. Det er i tillegg etablert en felles nettverksgruppe for skoleledere fra begge skoleslagene. Nettverkene er også vurdert som et viktig styringsredskap for prosjektlederen. Nettverkene skal bidra til samhandling, samarbeid og erfaringsutveksling mellom kommuner og fylkeskommune. Et eksempel på det er at intensivopplæringen i ungdomsskolen delvis ble lagt opp etter råd fra lærere i videregående skole om hva som er de største utfordringene med elevne når de kommer fra ungdomsskolen. I tillegg ble det samarbeidet om et opplegg for elevsamtaler når elevne begynner i videregående opplæring. Det planlegges også å lage et system for å dele konkrete undervisningsopplegg på en egen nettside. Også rektornettverkene bedriver en form for selvstyring. Skolelederne lager felles opplegg og strukturer som de avtaler å sette det i verk ved egen skole, noe som forplikter og disiplinere.

I Fylke 2 ble det etablert nettverk bestående av lærerne fra både ungdomsskoler og videregående opplæring som en del av planleggingen av det lokale prosjektet som var i ferd med å bli satt i verk og som ble konvertert inn i Ny GIV. Det ble først etablert et

nettverk som bestod av lærerne på pilotskolene på ungdomstrinnet og de lærerne i videregående skole som gjennomgikk Ny GIV-opplæringen. Det skal gi opphav til samarbeid både mellom lærere med samme utfordringer på samme type skoler og mellom lærere på ungdomstrinnet og videregående skoler. Hensikten er å etablere varige strukturer for samarbeid mellom skolene. Det er i tillegg laget en håndbok for Ny GIV-lærere, som ble koordinert og utarbeidet av en lærer fra ungdomstrinnet og en fra videregående skole.

Etter innfasing av flere skoler skoleåret 2011–2012, har det blitt nødvendig å opprette bydelsvise og regionale nettverk. Som i Fylke 1 blir det arrangert sommerkurs, og i tillegg er det etablert en såkalt høstskole for elever som stryker til eksamen og dermed får ny anledning til å ta eksamen.

I motsetning til Fylke 1 og Fylke 2, er det ikke etablert aktive lærernettverk for Ny GIV i Fylke 3, verken for de ulike skolenivåene eller mellom nivåene, med tanke på å utveksle erfaringer eller samarbeide mellom lærere på ungdomstrinnet og videregående opplæring:

Nei, nettverk kan vi ikke skryte av. Vi har hatt et par nettverkssamlinger og pedagogisk senter har fagkontakter i norsk og i matematikk. Og vi har invitert Ny GIV-lærerne dit. På sist samling var det lagt opp til erfaringsutveksling. Og det tror jeg er det viktigste. Men det som er viktig er at det blir pedagogisk utvikling. Og ikke utveksling om hvor lite ressurser de har, eller undervisningsbyrden, slike «vi har det ille»-greier (intervju 15, kommunal prosjektleder).

I stedet skjer det samarbeid i etablerte nettverk som fagnettverk for ungdomsskolen og fagforum for de ulike faglærerne i videregående opplæring. Prosjektlederne hevder at det burde vært noen møteplasser på tvers av utdanningene, men samtidig ses det som sentralt å beholde og bygge videre på etablerte strukturer som skal være bærekraftige i tiden etter prosjektperioden. Den ene prosjektlederen referer til at det er en tendens at det i dag muligens etableres for mange prosjektbaserte nettverk, for eksempel for *Vurdering for læring*<sup>7</sup>, for *FYR-prosjektet*<sup>8</sup> osv. Hun har prøvd å koble på Ny GIV i noen etablerte nettverk, men har ikke lykkes helt.

Mangelen på nettverk kommenteres også av Ny GIV-lærerne ved de to videregående skolene. Det etterlyses å treffe kolleger for å utveksle ideer og erfaringer. De er nysgjerrige på hvordan andre løser oppdraget som Ny GIV-lærer og spesielt oppgaven med å spre metodikken.

## Prosjektlederne som pådrivere overfor skolene

Fylkene skiller seg fra hverandre når det gjelder hvor sterkt prosjektlederne har operert som pådrivere og i hvor stor grad de har involvert seg i det som skjer på skolenivået. I alle fylkene ble den største bykommunen valgt ut. Mellom fem og åtte pilotskoler ble valgt ut i hver kommune. Det var disse som startet opp med intensivopplæring i

---

<sup>7</sup> Se: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/>.

<sup>8</sup> FYR-prosjektet er rettet mot yrkesfaglig relevans i fellesfagene ved yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående skole. Prosjektet er tett knyttet til Overgangsprosjektet i Ny GIV.

februar/mars 2011. Fem videregående skoler fra Fylke 1 og Fylke 2 deltok i først fase i prosjektet, mens åtte videregående skoler fra Fylke 3 deltok.

Fylke 1 og Fylke 2 var tidlig ute med oppstart av prosjektene, og rekruttering av skolene gikk forholdsvis raskt. Fylke 2 var, som beskrevet over, allerede i gang med et samarbeidsprosjekt mellom fylkeskommunen og den største bykommunen, for å hindre frafall i videregående skole. Prosjektledelsen på skoleiernivå ble derfor hentet inn til Ny GIV umiddelbart, og rekruttering av pilotskoler ble foretatt med utgangspunkt i prosjektskolene som hadde vært inne i det lokale samarbeidsprosjektet. Det var etablert kontakt mellom skolene og prosjektleder og tematikken var kjent for dem, selv om Ny GIV-prosjektet var noe annet. Allerede før første skolingssamling for lærere, hadde prosjektledelsen arrangert samling for lærerne som skulle være med. I Fylke 1 var også prosjektledelsen på plass før oppstart, i desember 2010. Invitasjon om deltakelse som pilotskole gikk til ungdomsskolene som skåret dårligst på standpunktarakterer og nasjonale prøver. Fem videregående skoler ble med i første fase i prosjektet.

Prosjektlederne i Fylke 1 og Fylke 2 tilkjennegir at de har tett oppfølging i skolene, men at det å jobbe med Ny GIV i den videregående skolen er vanskeligere enn å jobbe med prosjektet i grunnskolen. Det skyldes hovedsakelig at elevene er spredd på mange ulike programfag og de videregående skolene er mye større, mer komplekse og uoversiktlige. Faglærertradisjonen er ulik og særlig yrkesfaglærerne mangler pedagogisk utdanning. Siden det er så mange flere å samarbeide med og å gi informasjon til, må det lages en annen strategi for videregående skole enn for ungdomsskolen. For ungdomsskolen gir prosjektlederne råd om gruppestørrelsen eller om måter å organisere oppfølgingen på. En modell som anbefales, er å legge opp til hele dager med Ny GIV-metodikk, gjerne før store prøver. I både Fylke 1 og Fylke 2 har prosjektledelsen/fylkeskommunen selv stått for utvidet opplæring i Ny GIV-metodikk. Det ene fylket utvidet den lokale undervisningen med en ekstra dag og tilbød det til ekstra lærere på hver skole, mens det andre fylket har skolert i stor stil med tilbud til alle lærere på begge skoleslag.

I Fylke 1 var det de to prosjektlederne som ga råd til skolene om hvordan de skulle rekruttere elever og hvordan informasjonen om tilbudet skulle gis til foreldrene og elevene. Dette var planlagt forholdsvis detaljert, blant annet at det ikke skulle oppgis at det dreide seg om et tilbud til de 10 % svakest presterende elvene, for å unngå stigmatisering. I den første fasen bisto den fylkeskommunale prosjektlederen kommunen med søknader om avvik fra Opplæringsloven, forberedte informasjon til foreldrene og utarbeidet og effektuerte avtaler med elvene som skulle inn i programmet. I samarbeid med nettverksgruppa for ledere, utarbeidet de to prosjektlederne forholdsvis detaljerte kriterier for rekruttering av lærere. Personlig egnethet, relasjonell kompetanse, kommunikasjons- og samarbeidsferdigheter, innstilling til nettverkssamarbeid, ønske om å implementere prosjektet i organisasjonen, og faglig kompetanse i de to fagene lærerne skal undervise i, ble vektlagt. På grunn av den raske oppstarten var det kort tid å løse de utfordringene som oppstod i forbindelse med vikarer for Ny GIV-lærere samt rekruttering av disse.

Den fylkeskommunale prosjektlederen i Fylke 1 har oppnådd tett kontakt med de videregående skolene ved at hun har arrangert kurs for rådgivere og sosiallærere fire dager i året, som har et Ny GIV- innhold. Det har vært et formål å lage



grenseoppganger mellom Ny GIV-prosjektet, tilpasset opplæring og spesialundervisningen. Fylkeskommunen har oppfordret rektor eller den som har delegert ansvar som Ny GIV-koordinator ved skolen, om å opprette Ny GIV-team. Det er gitt sterke signaler om at det skal være én på skolen som har det overordnede ansvaret og et team som planlegger iverksettingen ved hver skole.

Prosjektlederen bruker deltakelsen i nettverk og møter på skolene til å ta opp fremdriften på møtene. Hun benytter også anledningen til å snakke med lærerne og med elevene for å vinne innsikt i hva som i praksis foregår på skolen. Deltakelse på de ulike nettverksmøtene gir også mulighet til å sammenligne det lærerne melder tilbake på sine nettverksmøter og det som rektorene sier. Foreldre og elever melder også tilbake, både via lærerne og direkte til prosjektleder. I fylket er det den fylkeskommunale prosjektlederen som er pådriver og leder sommercampus for elever i overgangen mellom vg1 og vg2 og sommerskolen for elever fra grunnskolen i overgangen til videregående opplæring.

Også i Fylke 2 kan prosjektlederne karakteriseres som pådrivere. Kontakten med skolene beskrives som tett, og bygger videre på en tidligere etablert relasjon. Den kommunale prosjektlederen har vært tungt inne i utarbeiding av måten skolene har planlagt informasjon til foreldre og elever, utarbeiding av kriterier for rekruttering av lærere og i forbindelse med rekruttering av Ny GIV-elever. I samarbeid har fylkeskommunen og kommunen satt i gang en felles kursrekke for lærerne i bykommunen og fylket. Målgruppa er lærere fra 7.–10. trinn som ikke har intensivopplæring samt lærere i videregående skole. Ambisjonen var en kortversjon av den nasjonale Ny GIV-opplæringen, men dette er ikke helt blitt realisert fordi det har vært vanskelig å få bidrag fra de nasjonale sentrene. Imidlertid har man blant annet trukket på ressurser fra egne Ny GIV-lærere og tilbudt til sammen fire kursdager. Våren 2012 ble tilbudet gitt til 400 lærere og planen er at opplegget skal gjentas i skoleåret 2012–2013.

I Fylke 3 er det gitt utstrakt autonomi til skolene og prosjektledernes relasjon til skolene er mer løskoplet. Dette er det fylket som ser ut til å ha kommet seinest i gang med prosjektet. Pilotskolene i kommunen ble rekruttert av skoleeier før prosjektledelsen var på plass. Tilbudet gikk til alle skolene i kommunen og sju skoler meldte sin interesse. Videregående skoler tok imot tilbudet om å delta fra første fase.

I Fylke 3 finner vi ikke igjen den samme pådriverrollen som i Fylke 1 og Fylke 2, men prosjektlederrollen ser mer ut til å være administrativt betinget. Rundt intervjuutidspunktet ble det kjent at lærerne på de videregående skolene ikke var kjent med hvilke av elevene i deres klasser som var Ny GIV-elever, og det ble da satt opp som punkt én at listen over elever skulle gjøres kjent for de av kontaktlærerne som hadde Ny GIV-elever i klassen. Videre ble det arbeidet med en liste over støttetiltak som en Ny GIV-elev kunne forvente seg når han/hun begynte i videregående opplæring.

Ved de to videregående skolene kommer det fram at de ser lite til den fylkeskommunale prosjektlederen, bortsett fra at de finner navnet eposter som omhandler Ny GIV. Fora for å utveksle erfaringer med den fylkeskommunale prosjektlederen og med andre i Ny GIV-systemet, etterlyses.

Når det gjelder den kommunale prosjektlederens pådriverrolle i Fylke 3, skiller denne seg markant fra de andre to kommunale prosjektlederne i undersøkelsen. Prosjektlederansvaret på kommunenivå ble lagt til et interkommunalt pedagogisk senter utenfor kommuneadministrasjonen. Fordelen var at senteret kjente skolene godt, og det er senteret som har ansvaret for kommunens pedagogiske utviklingsarbeid. Ulempen er at veien til oppvekstdirektøren i kommunen er lang og prosjektleder formelt er plassert på et femte nivå under direktøren, noe som kan bidra til en ineffektiv saksgang og påvirke implementeringen. Mens de andre to kommunale prosjektlederne i undersøkelsen er rekruttert fra rektorstillinger, er denne prosjektlederen uten erfaring fra barne- og ungdomsskolen. Hun kjente likevel godt til skolene gjennom kursvirksomhet for det pedagogiske senteret. Prosjektlederens rolle som pådriver har vært preget av, for det første, at det pedagogiske senteret ikke ligger i styringslinjen. Det kan gi mindre gjennomslagskraft både oppover i det kommunale hierarkiet og nedover til skolene. For det andre kom prosjektlederen noe sent inn i bildet og skolene var startet opp med prosjektet før prosjektledelsen var på plass. Selv om intensivundervisningen ikke var kommet i gang, var skolene blitt informert om hva prosjektet besto i og hva de skulle gjøre. Også rekrutteringen av Ny GIV-lærerne var foretatt og kursingen var igangsatt. Det innebar at prosjektlederen i mindre grad hadde kontroll over den informasjonen som ble gitt om prosjektet til skolene og til lærerne i rekrutteringsfasen, og hun fikk heller ikke legge særlige premisser for skolenivået i planleggingsfasen. For det tredje var stillingsandelen til prosjektlederen svært liten det første året, og hun forteller at hun begynte å jobbe som prosjektleder på toppen av full stilling. Etter et halvt år ble hun ansatt i en 50 % -stilling, og på intervjuetidspunktet skulle stillingen utvides til 100 %. Prosjektlederen mener likevel at hun sakke, men sikkert har jobbet seg inn i skolene. Rekruttering av elevene er i større grad standardisert, rektorene er innstilt på at Ny GIV skal gjennomføres og rapporteringen er på plass.

## Organisering av Ny GIV på Ungdomsskolen

### Skolenes forståelse av programmet og deres oppdrag

Alle skolene i intervjuundersøkelsen er positive til økt oppmerksomhet mot en gruppe av elever som ofte blir oversett i skolen, som verken trenger spesialundervisning eller klarer seg godt faglig. Dette er i tråd med kartleggingen av intensivopplæringen NOVA gjennomførte skoleåret 2010–2011 (Sletten, Bakken og Haakestad 2011). Et sentralt funn er at Ny GIV ble godt mottatt av skoleledere og lærere. Skolene i vår undersøkelse har imidlertid litt ulik forståelse av og vurderinger av Overgangsprosjektet og hva som er deres oppdrag. Pilotskolene i Fylke 1 oppfattet først og fremst Ny GIV som et pålegg fra skoleeier. I utgangspunktet gikk det ut en invitasjon som den ene skolen takket nei til. Deretter kontaktet kommunalsjefen aktuelle skoler og informerte om at de var valgt ut. Begrunnelsen for utvalget var relativt svake elevprestasjoner. Selve oppdraget ble oppfattet som lite konkret:

Man snakket om Ny GIV-metodikk og Ny GIV-pedagogikk uten at man gikk tydelig ut og sa hva dette var. (...) Utdanningsministerens nye klær? Det er ikke

noe nytt (...) Tettere oppfølging og mindre grupper. Det er en pedagogikk som ikke er noe problem når en har mindre grupper (intervju 6, skoleleder).

Skolelederen i dette intervjuet var opptatt av at forutsetningen for oppdraget var å ta ut elever for undervisning i smågrupper, noe denne skolen hadde arbeidet aktivt med å avvike, fordi ledelsen mente stabile strukturer rundt klasser ga best forutsetning for tilpasset opplæring. De mente at Overgangsprosjektet manglet tilknytning til andre tiltak for å forhindre framtidig frafall i videregående skole, og samlet framsto politikken som lite helhetlig. De oppfattet Ny GIV som et tiltak Kunnskapsdepartementet hadde fått ide til etter å ha sett teveprogrammer som *Klasse 10B*<sup>9</sup> og *Blanke ark*<sup>10</sup>:

Skal vi bare prøve å gjenskape feelingen til elevene som ble filmet på tv? (...) De (utdanningsmyndighetene) hopper fra det ene til det andre. Det var arbeidslivsvalg en stund, så ble det lagt bort. Nå er det valgfag og Ny GIV. De legger bort det vi ser funker (intervju 6, skoleleder).

Mens den ene skolen var skeptisk til Ny GIV fordi de arbeidet med å implementere tilpasset undervisning i ordinære klasser med intensiv kursing i norsk og matematikk på åttende og niende trinn, var den andre skolen skeptisk fordi den var en baseskole med aldersblandete baser, der inndeling i grupper ble foretatt kontinuerlig på bakgrunn av helhetsvurderinger. Intensivopplæringen ville bryte med denne logikken. Kommunens prosjektleder hadde imidlertid stor tillit blant skolelederne, noe som synes å være avgjørende i implementeringen av intensivopplæringen ved begge skolene.

I Fylke 2 var skolene allerede inne i et prosjekt om å arbeide mot frafall i videregående skole, og de var valgt ut som skoler der det skulle satses spesielt på naturfag. Overgangen til Ny GIV blir der beskrevet som naturlig i forlengelsen av andre utviklingsprosjekter:

(D)et var spennende å prøve ut og vi måtte benytte oss av den muligheten dette var for disse elevene. Praktiske utfordringer skulle ikke stoppe oss i å prøve å nå denne elevgruppa (intervju 30, skoleleder).

Pilotskolene i Fylke 2 fikk også midler fra skoleeier til å dekke ekstra timerressurser som skyldtes Ny GIV det første året.

I Fylke 3 var det først uklart for rektorene hva Ny GIV dreide seg om og hva skolen forpliktet seg til da den ble med som pilotskole. Både prosjektleder, rektorer og Ny GIV-lærere bekrefter inntrykket av at deltakelse i Ny GIV innebar tilbud om kursing av to lærere, men ikke intensivopplæring og videre spredning av Ny GIV-metodikken til lærerkolleger. Reaksjonene fra rektorene var preget av at de hadde fått lite informasjon og at Ny GIV kom brått på dem:

Å, er det enda noe vi skal gjøre? (...) Jeg føler at jeg får lite forståelse for den virkeligheten vi har ute i skolene, i forhold til at det er ting som må forberedes og

---

<sup>9</sup> Se [http://www.nrk.no/programmer/sider/klasse\\_10\\_b/](http://www.nrk.no/programmer/sider/klasse_10_b/).

<sup>10</sup> Se <http://www.tvnorge.no/programmer/blanke-ark>.

organiseres... Det krever litt. Så vi hadde ønsket bedre frister når det gjelder sånne ting (intervju 22, skoleleder).

Jeg tror vi var litt dårlig forberedt, for å si det rett ut, både kommunen og fylket var dårlig forberedt (intervju 25, skoleleder).

I tillegg til at introduksjonen ble brå, uttrykte også mange av informantene ved ungdomsskolene i Fylke 3 skepsis til tiltaket, slik uttalelsen fra en av rektorene viser:

Jeg har ikke noe sans for det (Ny GIV) som tiltak. Egentlig er jeg imot alle sånne tiltak som kommer (...) ned ovenfra og skal være svaret på alle våre utfordringer i skolen, og det verste med dette her, er at det følger ikke en eneste krone med... (intervju 25, skoleleder).

Alle skolene i undersøkelsen forstår oppdraget dithen at skolen skal tilby ca. 10 % av elevene intensivopplæring i lesing/skriving og regning en periode siste halvår på tiende trinn. Elevene skal være svakt presterende, men samtidig ha potensiale for å heve egne prestasjoner og få økt motivasjon for læring og videre skolegang. Elevene skal undervises av to lærere som har deltatt på den nasjonale skoleringen for intensivopplæringen som arrangeres av Kunnskapsdepartementet i samarbeid med de nasjonale sentrene for skriving, lesing og læring og de enkelte fylkeskommunene. Lærerne har i tillegg ansvar for å drive kunnskapsspredning til kolleger på egen skole, slik at den metodikken lærerne blir kurset i kan spre seg til skolens ordinære undervisning.

#### Rekruttering av Ny GIV-lærere og etablering av nettverk

Skolene har valgt to måter å rekruttere lærere på, og begge er benyttet i flere tilfeller. Først har gjerne skolens ledelse gått åpent ut og invitert lærere som kunne være interessert i å melde seg. Flere av skolene i undersøkelsen som har valgt denne strategien, har ikke fått nok frivillige og har derfor spurt lærere de mener egner seg for oppgaven direkte. Ved et mindretall av skolene, har ledelsen «håndplukket» lærerne uten å informere hele det pedagogiske personalet på forhånd, slik rektor ved en av skolene i Fylke 2 uttrykker det:

Vi ville ha de beste og vi hadde dårlig tid. Vi spurte de vi mente var best egnet til dette. Vi la vekt på at det var lærere som var engasjert i å bygge relasjoner til elever og var gode til å formidle eget fag. Vi måtte tro at de ville like det. Det var en åpen prosess, men vi håndplukket (intervju 30, skoleleder).

I Fylke 3 visste ikke lærerne hva de gikk med på. Inntrykket til lærerne vi har intervjuet er at de trodde de skulle på kurs uten forpliktelser utover å formidle videre fra kurset til kolleger:

Vi ble spurt om å dra på kurs som hadde med Ny GIV å gjøre. Dette var noe vi kunne se på som etterutdanningskurs for oss selv, for vi hadde ingen forpliktelser i det hele tatt. Men det var jo hotellopphold og det var gode forelesninger og dette

skulle vi ikke stå til rette for (...): «vær så god!»(...) Så dro vi og kom til (kursby) og satt bare med bakoversveis og fant ut at her er det folk som er i gang. Dette er seriøst, dette er ikke etterutdanning. Dette er noe som gjelder for hele landet og som noen mener noe med. Og vi var bondefanget deluxe (intervju 26, Ny GIV-lærere).

Lærerne i Fylke 3 synes til en viss grad å uttrykke at de hadde fått litt panikk da de skjønnte hva det innebar å være Ny GIV-lærer. De trodde de hadde sagt ja til å delta på en kursrekke, men hadde i realiteten fått ansvaret for å gi intensivopplæring som skulle igangsettes umiddelbart. Alle Ny GIV-lærerne vi har intervjuet og som har vært på kurs, forteller at kursene er nyttige for intensivopplæringen. Lærerne er nærmest unisone i sin begeistring:

Jeg synes det var et utrolig godt kurs. Det var virkelig Ny GIV for lærere. Vi vokste veldig, tror jeg, på å lære nye måter, tenke på å variere sin undervisning, utfordre oss selv faglig, samtidig som dette med relasjon til elevene sto sterkt fremme, om hvordan jeg bør vurdere dem (intervju 23, Ny GIV-lærere).

Veldig gode kurs, litt sånn wow-følelse (intervju 12, Ny GIV-lærere).

Et annet forhold som trekkes fram som positivt er at kursene bidrar med ideer sånn at lærerne ikke blir stående fast i undervisningen, men kan variere med andre metoder eller tilnærminger hvis de ikke når elevene med et opplegg. Likevel påpeker en av Ny GIV-lærerne at det første kurset i lesing og skriving var litt generelt og lite rettet mot konkrete undervisningsopplegg. Det blir antydning at Ny GIV-kursingen kanskje også kom litt brått på kursholderne. Ifølge informantene fikk deltakerne gitt tilbakemeldinger om det i evalueringen av kurset og det ble rettet opp til den andre samlingen i lærerskoleringen. Alle fylkene har etablert nettverk for Ny GIV-lærerne. Spesielt i Fylke 1 og Fylke 2 har nettverkene møttes jevnlig, og spesielt det første året for pilotskolene. Men også Fylke 3 har et formelt et lærernettverk, selv om det er lite aktivt. Kommunen har nettverk for matematikk og norsklærere, der de oppfordrer Ny GIV-lærerne til å komme og utveksle erfaringer. Den kommunale prosjektlederen oppfordrer også Ny GIV-lærerne til deling av undervisningsopplegg digitalt og har opprettet et eget «fag» på kommunens «Itslearning»-sider.

#### Ny GIV-ledelse på skolenivået

I spørreundersøkelsen NIFU har gjennomført, har skoleledere og lærere svart på spørsmål om ansvarsdelingen for intensivopplæringen, se tabell 3.

Tabell 3: Påstander om ansvarsdeling for Ny GIV på skolen. Prosentfordeling etter stillingskategori.

	«Skoleleder er pådriver i gjennomføringen av Ny GIV»		«Skoleleder har delegert ansvaret for Ny GIV til en annen i skoleledelsen»		«Skoleleder har gitt ansvaret for Ny GIV til de lærerne som gir intensivopplæring ved skolen»	
	Skoleleder	Lærer	Skoleleder	Lærer	Skoleleder	Lærer
Stemmer svært dårlig	6	13	31	27	23	10
Stemmer ganske dårlig	15	33	15	22	17	14
Stemmer ganske godt	53	35	15	25	46	45
Stemmer svært godt	26	20	39	25	15	30
Totalt (%)	100	100	100	100	100	100
Antall (N)	127	163	128	162	127	161

Her framgår det at skoleleder er pådriver i gjennomføringen ved over halvparten av skolene, men oppfatningen om dette spørsmålet varierer mellom skoleledere og lærere; 79 % av skolelederne har svart at det stemmer ganske eller svært godt at skoleleder er pådriver, mens andelen lærere som svarer det samme er langt lavere, 55 %. Uenigheten kan skyldes flere forhold. I intervjuundersøkelsen vår finner vi eksempler på flere rektorer som uttrykker at de gjennomfører politikk som kommer ovenfra, fordi de er forpliktet til det, men at de ikke nødvendigvis brenner for Ny GIV. Det kan gjenspeiles i svarene på spørsmålet om pådriver. Skolelederne er formelt ansvarlig for at tiltaket gjennomføres og for å se til at lærerne gjør jobben sin. Det kan oppfattes som en pådriverrolle i seg selv. Lærerne knytter gjerne sitt svar til i hvilken grad rektor er forkjemper for tiltaket og viser stort engasjement og entusiasme.

Spørreskjemaundersøkelsen viser videre at ved vel halvparten av skolene som har svart, har rektor delegert ansvaret for Ny GIV til en annen i skoleledelsen (54 % av skolelederne har svart at dette stemmer ganske eller svært godt og 51 % av lærerne har svart at dette stemmer ganske eller svært godt.) Det framgår også av undersøkelsen at Ny GIV-lærerne i stor grad har blitt gitt ansvaret for Ny GIV. Her har 61 % av skolelederne og 76 % av lærerne krysset av for svarkategoriene ganske godt eller svært godt.

Inntrykket av ansvarsdeling fra spørreskjemaundersøkelsen stemmer godt med intervjuundersøkelsen. Enten hadde rektor eller en annen fra skolens ledelse ansvaret for Ny GIV ved skolen. Samtidig var Ny GIV-lærerne ved de fleste skolene delegert ansvaret for den praktiske gjennomføringen, kontakt med foreldre etc.

## Rekruttering av Ny GIV-elevene – nasjonale og kommunale retningslinjer og lokale valg

Hovedtendensen i alle tre undersøkte fylker er at kommunen har satt kriteriene for utvalg av elever, på bakgrunn av departementets retningslinjer. Skolene har imidlertid forholdt seg til kommunens kriterier. I Fylke 1 tolket skolene retningslinjene fra kommunen vidt. Det var viktig at intensivopplæringen ikke framsto som stigmatiserende, men som en unik mulighet for de aktuelle elevene. I samråd med skolelederne ved de fem pilotskolene, informerte kommunal prosjektleder om Ny GIV i alle tiendeklassene, uten å nevne at tilbudet i utgangspunktet gjaldt de 10 % svakeste elevene. Resultatet ble at mange elever som hadde relativt gode prestasjoner å vise til, meldte seg. Det ble kontaktlærernes oppgave å følge opp enkeltelever og foreta det endelige utvalget. Begge skolene som er med i undersøkelsen endte opp med mer enn 10 % av elevene det første året, den ene med hele 20 % av tiende trinn. Andre året har skoleledelsen valgt ut/invitert elever etter kriterier fra kommunal prosjektleder om at karaktersnittet skulle ligge mellom 2,7 og 3,1, samtidig som skolen har vurdert hvem som vil ha nytte av undervisningen. Kontaktlærerne har også dette året blitt involvert i utvelgingen av elever.

I Fylke 2 har skolene valgt litt ulike strategier. Begge skolene i undersøkelsen valgte første året ut elever i tett dialog med kontaktlærere, faglærere og foreldre. Det andre året praktiserte en av skolene strengt kommunens anbefaling om å legge vekt på å gi tilbudet til elever som hadde et generelt karaktersnitt under 3, uten å skjele til hvilke fag elevene var svake i, mens den andre skolen brukte samme kriterier som første året. Denne skolen har rekruttert to grupper, en til lesing og skriving og en til regning. Gruppene er delvis like, men skolens erfaring er at flere sliter med matematikk og at det derfor er flere som har behov for intensivopplæring i regning.

Skolene som er undersøkt i Fylke 3 valgte ulike måter å rekruttere elever til intensivopplæringen. Den ene skolen overlot til klassekontaktene å rekruttere elever ved å informere i klassene. Her meldte ca. 15 % av elevene seg, og omlag halvparten av disse var elever med IOP. Ved den andre skolen ga skolen tilbud til vel 10 % første året, men flere takket nei og bare tre fullførte, ifølge rektor. Skolen hadde forstått det slik at det ikke skulle være elever med IOP eller minoritetspråklige i gruppen. Andre året gikk kommunen ved prosjektleder aktivt ut og valgte ut elever sammen med skolene på bakgrunn av standpunkt karakterer til jul på tiende trinn.

Vi ser her at rekrutteringen av elevene var bredere enn intensjonen det første året. Det er også i tråd med NOVAs kartleggingsstudie (Sletten et al. 2011). Skolene i vår undersøkelse smalnet til opptaket det andre året.

## Organisering av undervisningen

Skolene har valgt litt ulike løsninger for organiseringen av intensivopplæringen. Felles for skolene er at de kom seinere i gang første året og at omfanget av opplæringen derfor var noe mindre dette året enn det neste.

Flere av skolene har satt av timer gjennom hele året til kurs/intensivopplæring, og der perioden fra februar og fram til midten av mai er forbeholdt Ny GIV. Antallet timer varierer. Det er noe vanskelig å angi eksakt timetall ved hver skole, både fordi skolene

regner timeressurser på ulike måter og fordi noen av informantene ikke husker eksakt når de kom i gang og hvor lang periode opplæringen ble gitt. Ved de skolene vi har undersøkt har det ukentlige omfanget av intensivopplæringen gjennomsnittlig vært mellom 5x30 minutter og 10x45 minutter. Og mens noen holder på i 10 uker, holder andre på fra første uka i februar og fram til eksamen, noe som kan bety at de holder på et par uker ekstra. Antall timer varierer mellom skoler i samme kommune. Timetallet synes til en viss grad å henge sammen med tilgjengelige lærerressurser. Noen av skolene har fått ekstra ressurser fra skoleeier (Fylke 1 og Fylke 2) det første året til ekstra timeressurser, andre har måttet omfordele fra eget budsjett.

Det som er felles i skolene vi har undersøkt, er fordelingen mellom lesing/skriving og regning. Her er timetallet likt fordelt mellom de to fagene. En av skolene har imidlertid organisert intensivopplæringen som prosjekt, der Ny GIV-lærerne underviser sammen og har organisert opplæringen tematisk slik at den inkluderer lesing/skriving og regning i alle tema. Her gis intensivopplæringen samlet på en ukedag. Det varierer forøvrig om undervisningen gis i enkelttimer eller dobbelttimer, men flere trekker fram at en enkelt skoletime er litt kort tid.

Skolene har i ulik grad vært opptatt av når på dagen intensivopplæringen bør gis og noen skoler har bevisst lagt timene til begynnelsen av dagen og første time etter storefriminuttet. Andre har lagt deler av opplæringen til etter elevenes ordinære skoletid for at elevene skal miste minst mulig av den ordinære undervisningen.

Alle skolene har erfart utfordringer med plasseringen av intensivopplæringen på timeplanen. Først og fremst er det vanskelig å unngå at elevene mister undervisning i andre fag. En skole har klart å parallellegge regneopplæringen med matematikkundervisningen på 10. trinn fordi Ny GIV-læreren i regning ikke har annen undervisning, og dermed er fleksibel. Ved de fleste skolene har man imidlertid ikke klart å parallellegge undervisningen. Det har noen steder gitt utfordringer for vurdering av Ny GIV-elevne i enkelte fag. Dette har lærerne løst på ulike måter: enten ved å endre den ordinære timeplanen for å få godt nok grunnlag, sende Ny GIV-elever til andre klasser for å få igjen noe av den tapte undervisningen eller ta elevene ut av noen timer intensivopplæring. Utfordringene med å få intensivopplæringen til å passe med den øvrige timeplanen på 10. trinn, skaper frustrasjoner ved flere skoler:

Elevene er ikke så mye ute fra klassen i grupper som i Ny GIV. Med åtte timer uka, er det vanskelig å få godt nok vurderingsgrunnlag i noen fag (intervju 34, kontaktlærere).

Det er jo klart at det går ut over noen fagtimer. (...) Det er jo klart at hvis man skulle se spesifikt faglig på det, at det står i premissene at når de er vekke en (dag), skal de sørge for å holde seg a jour... men det er ikke den elevgruppen vi snakker om. Så når de kommer (neste dag), så er de blanke, de har et hull (...) Og de er jo heller ikke i stand, på egenhånd, til å ta igjen noe som er tapt. (...) Så en må se at det er andre gevinster en må hente ut enn at de faglig skal gli rett inn dager etterpå og følge opplegget... (intervju 27, kontaktlærere).



Andre kontaktlærere trekker fram kun positive effekter av intensivopplæringen:

(E)levne kan miste noe, men det de får er bedre enn det de mister. Vi tenkte ikke på det som et problem (intervju 32, kontaktlærer).

Ved å trekke ut elever som jevnt over har svake prestasjoner i skolefagene, får lærerne som har den ordinære klassen en jevnere elevgruppe å undervise. Det kan lette undervisningssituasjonen for lærerne.

I tillegg til tidspunkt for intensivopplæringen og innpassing til den ordinære timeplanen, fordrer også intensivopplæringen undervisningslokaler. Flere Ny GIV-lærere understreker betydningen av å ha et fast og egnet undervisningsrom. Det er viktig at elevene vet når de skal ha intensivopplæring og hvor de skal være. Ikke alle har hatt tilgang på et fast, egnet undervisningsrom:

Det har vært vanskelig å finne rom. Første året hadde vi ikke fast rom, andre året fikk vi et lite rom med vinduer ut mot en gang (intervju 33, Ny GIV-lærer).

Noen påpeker også at det har betydning hvordan elevene og læreren er plassert i rommet:

Mange er gutter, undervisningen må gjøres mer praktisk. (...) De må få visualisert det, se det for seg. Det er fort å gjemme seg vekk i klasserom med 25–30 stykker. I små grupper tør de snakke. (...) De sitter i hestesko, sånn at jeg kan bevege meg mellom dem og alle kan se hverandre (intervju 31, Ny GIV-lærer).

I undersøkelsen har vi ikke gått inn på selve undervisningen og undervisningsoppleggene. Men Ny GIV-lærerne har fortalt i intervjuene hvordan de legger opp undervisningen. Ofte starter de med en kartlegging av elevene for å finne ut hvilke grunnleggende ferdigheter elevene har. Norsklæreren og matematikklæreren samarbeider sjelden om undervisningen, mer om administrative oppgaver i forbindelse med Ny GIV. Men alle forteller at de bruker metodikk fra Ny GIV-kursingen. Flere samarbeider også med faglærere om tema fra den ordinære undervisningen, hva som er relevant å inkludere i intensivopplæringen og hva som kan holdes utenfor.

En av skolene i Fylke 3 skiller seg ut ved at intensivopplæringen i lesing/skriving og regning andre året har foregått samlet en dag i uka og opplæringen har vært tematisk organisert. Årsaken til en – i Ny GIV-sammenheng – utradisjonell løsning, er at tiltaket betegnes som mislykket første året. Fem timer annenhver uke møtes Ny GIV-elevne og -lærerne til en hel skoledag sammen, der hver dag har ulikt tema, men der regning, lesing og skriving inngår hver gang, for eksempel avsluttes hver Ny GIV-dag med loggføring av dagens aktiviteter. Intensivopplæringen har i all hovedsak foregått andre steder enn på skolen, på ulike steder som har inngått i dagens tema. Samling av elever fra ulike klasser i en gruppe i den ordinære skoletiden gir større ulemper for noen enn for andre, avhengig av de enkelte klassenes timeplaner. En av skolene forsøkte første året å plassere intensivopplæringen etter ordinær skoletid. Da sluttet alle elevene. En annen skole har intensivopplæring også i to timer der elevene ellers ville hatt fri, men har ikke opplevd at elevene uteblir fra intensivopplæringen av den grunn.

Vi har i dette avsnittet sett at skolene i undersøkelsen har organisert intensivopplæringen på ulike måter. Antallet undervisningstimer varierer stort, og plassering av intensivopplæringen på timeplanen er utfordrende fordi de fleste ikke har parallelllagt timeplan. Det innebærer at vurderingsgrunnlaget i enkelte fag kan være dårlig. Det er ulikt i hvilken grad intensivopplæringen har faste undervisningslokaler. Det avhenger både av tilgjengelige lokaler på skolene generelt og hvordan opplæringen er tilpasset den øvrige undervisningen ved skolen.

## Organisering av Ny GIV i videregående skole

### Rekruttering av Ny GIV-lærere

Ved de videregående skolene har rekrutteringsprosessen i utgangspunktet vært basert på frivillighetsprinsippet. Ledelsen har informert om kurs og åpnet for at lærere som er interessert kan melde seg selv. Felles for skolene er at det ikke var stor pågang av lærere som ville ta på seg Ny GIV-rollen frivillig. Bortsett fra ved en skole, har de fleste Ny GIV-lærerne på de videregående skolene i undersøkelsen blitt oppfordret av ledelsen til å søke. Da har ledelsen vanligvis foretatt nøye gjennomtenkte valg og håndplukket de lærerne de mente var best egnet, ut fra ulike kriterier. I noen tilfeller har skolene endt opp med unge og nyansatte lærere, siden ingen av de faste lærerne har vært villige til å dra på kurs. Ved flere skoler har de heller ikke klart å skaffe lærere med den rette kompetansen. Dette gjelder spesielt matematikklærere som i tilfellet sitatet nedenfor viser til, der er det vanskelig å finne en matematikklærer som kan overta etter en forholdsvis nyansatt Ny GIV-lærer som skal i fødselspermisjon:

Men, som rektor sier, så sliter vi med å finne en avtager, det er tydeligvis ikke så populært. Jeg tror det er vanskeligere med regning, det er mer omveltninger du må sette deg inn i, i lesing er det meste kjent. Det er bare litt vri på hvordan man gjør det (intervju 4, Ny GIV-lærer).

Til tross for en noe seiglivet rekrutteringsprosess, er skolene tilfredse med den utplukkingen og de lærerne som til slutt dro på kurs, og noen hevder at de til og med har fått de best egnede lærerne. Dette er også en vanlig oppfatning hos kontaktlærerne i undersøkelsen. De henviser til at det er dyktige lærere som er rekruttert. I rekrutteringen er det lagt vekt på faglig dyktighet, på relasjonskompetanse, på engasjement og samarbeidsvilje, og på hvilken posisjon læreren har i kollegiet, spesielt med tanke på å spre metodikken til andre lærere. Spesielt framheves evnen til å formilde og få ting til å skje på skolen ut fra det som lærerne har lært på kurset:

Og da er det alltid viktig å tenke på hvilke lærere tror vi kan spre dette, og hvilke lærere tror vi er typene til å ta tak, ikke bare si at nå har jeg lært, og så skjer det ikke noe. Det følte vi var viktig, og vi diskuterte hvem vi burde velge å sende (intervju 16, skoleleder).

Ved flere av skolene er lærerne rekruttert på bakgrunn av tidligere erfaring med spesialundervisning, deltakelse i ressursteam eller erfaring med ulike støttetiltak overfor

elever. Det blir likevel understreket at det er faglig dyktige lærere som er plukket ut. Ved flere av skolene har de utvidet antallet Ny GIV-lærere. Det har blitt gjort ved at skolen har fått tillatelse til å sende flere på kurs siden de har hatt ekstra behov, eller i tilfeller der lærere har gått ut i permisjon. I ett av fylkene har Ny GIV-lærere skolert via egne fylkesvise kurs.

En typisk Ny GIV-lærer synes å være forholdsvis ung, er interessert i pedagogiske metoder og liker utfordringer slik det er eksemplifisert sitatet under:

Jeg meldte meg fordi jeg synes det virket interessant, jeg tok fordypning i tilpasset opplæring i grunnutdanning og det virket litt, jeg ville lære å praktisere det. Det var forskjellige søkere til begge, så var det rektor som valgte ut. Det er noen som vil være det og noen som ikke vil være det. Men vi er jo unge og vi synes det er artig med nye utfordringer (intervju 4, Ny GIV-lærer).

Et trekk ved flere videregående skoler er at de ikke har fått tilstrekkelige instruksjoner på hva oppgaven som Ny GIV-lærer går ut på. Mens mange hadde fått beskjed om at det kun dreide seg om å delta på kurs fikk de et annet inntrykk da de kom på kurset:

Når vi ble spurt om vi skulle delta på de kursene, så ble det presisert veldig tydelig at vi ikke skulle ha noe ansvar, vi skulle bare være med å se hva det var for noe, og kanskje fortelle litt om det vi hadde opplevd, ingenting utover det, så det, når du spør på den måten så virker det plutselig som jeg har fått et ansvar som jeg i utgangspunktet ikke skulle hatt. Men jeg vet ikke det mandatet eventuelt som du snakker om, hva jeg skulle hatt ansvar for som Ny GIV-lærer, det vet jeg ingenting om (intervju 17, Ny GIV-lærer).

Dette sitatet indikerer at det også etter kurset ikke er klart hva det innebærer å være Ny GIV-lærer. Det oppleves som frustrerende å ha et uklart mandat. Samtidig hevder lærerne at de ikke har tilstrekkelig handlingsrom og betingelser til å utrette særlig mye mer enn ulike former for støtteundervisning.

#### Rekruttering av Ny GIV-elevene

Høsten 2011 var det første året de videregående skolene mottok Ny GIV-elever for videre oppfølging. De videregående skolene i undersøkelsen er i prinsippet uten kontroll over antallet og typer av Ny GIV, men prisgitt de elevene som har blitt rekruttert på ungdomsskolen, og hvilke av disse igjen som søker til deres skole. Første året (undersøkelsestidspunktet) var karakterisert av relativt få søkere på grunn av den gradvise innfasingen i prosjektet. De tre fylkene fikk i noe varierende grad søkere fra om lag seks–sju skoler som hadde startet opp med intensivundervisningen. Ved de skolene som inngikk i undersøkelsen utgjorde Ny GIV-elevene en gruppe fra 10 til 20. Dermed utgjorde Ny GIV-elevene bare en liten del av elevene som begynte høsten 2011, og langt under 10 % av elevene, som de gjorde på ungdomsskolen. Det betyr at gruppen oppfattes å utgjøre en minimal del av elevmassen:

Jeg har en liste med 15 Ny GIV-elever. Og hvis dere tenker, nå har jeg nettopp fått høre rykter om neste års totale søkertall, og for eksempel TIP-avdelingen

inkludert grunnkompetanseløpet, vi skal ha ca. 100 elever inn på vg1 TIP pluss grunnkompetanse TIP. Der er det 57 elever som kommer med a-, b- eller c-skjema som søker til de 100 plassene. Ny GIV er jo bare en bitteliten flik av et stort hjelpebehov (intervju 21, skoleleder).

I tillegg til å være en liten gruppe på forholdsvis store skoler, oppfattes heller ikke Ny GIV-elevene å være blant de mest hjelpetrengende ved skolen, slik sitatet ovenfor illustrerer. Elever som søker grunnkompetanse, som vil si at de kun konsentrerer seg om opplæring i programfagene, kan altså utgjøre over halvparten av elevene på et programområde. Diskusjonen i de videregående skolene har i stor grad dreid seg om hvordan Ny GIV skiller seg ut i forhold til andre elever med utvidet hjelpebehov. Fra før har videregående skoler med yrkesfag grupper som er minoritetsspråklige og elever som har store lærevansker og som altså skal ta såkalt grunnkompetanse innenfor et programområde, uten å ta de mer teoretiske fellesfagene. Når det kommer enda en gruppe, som Ny GIV-elevene, oppfattes det som en gruppe som egentlig trenger noe av det samme støttetilbudet, men kanskje i mindre grad enn elever med spesialundervisning eller grunnkompetanse-elevene:

Vi har 1 100 elever i vgs. Det er 60–70 elever som tas inn til veldig tilrettelagt opplæring, helt fra psykisk utviklingshemmete elever til elever med store lærevansker, la oss si om lag 100 elever med nokså definerte problemer og utfordringer i forhold til læring. Når vi bygger et system for å ivareta alle disse elevene, og så begynner man å snakke om Ny GIV-elever som har behov for noe av det samme men ikke fullt så mye, ikke fullt så klart definert... (intervju 21, skoleleder).

Ved denne skolen viste det seg at om lag en fjerdedel av Ny GIV-elevene også var elever med individuell plan, og ble definert inn i den forholdsvis store gruppen som mottar spesialundervisning. Blant kontaktlærerne hersker det forvirring rundt utvalget av elever. En av grunnene til det er at de oppfatter elevene som veldig forskjellige og av den grunn vanskelig å finne likhetstrekk i hva som er behovet for oppfølging. Kontaktlærerne etterlyser informasjon om selve utvelgelsesprosessen av Ny GIV-elevene:

Jeg føler meg så usikker på hva som er inngangsbilletten for å komme på Ny GIV. Det er ikke plass til de svakeste elevene heller der. Noen er supergode elever og så kommer de svake. Hvordan skal de differensiere disse elevene? Jeg tenker på hun som var så god i norsk, men så umotivert, men hun har gått ut nå, hun sa det ble for dumt det de holdt på med. For noen var så veldig svake, nesten sånn at de ikke kan skrive. Så det blir sånn veldig stor sprekk i den gruppen. Jeg synes det er veldig lite informasjon (intervju 5, kontaktlærer).

Også Ny GIV-lærerne reagerer på rekruttering av elevene, og de mener at andre elever kunne trengt faglig oppfølging vel så mye. Dette problemet tilskrives at det er ungdomsskolen som har valgt ut elevene. For kontaktlærerne i undersøkelsen fortøner heller ikke Ny GIV-elevene seg som de med mest behov for støtteundervisning. På

undersøkelsestidspunktet var diskusjonen i gang om hvorvidt andre svakere elever uten Ny GIV-merkelapp skulle kunne inkluderes i gruppen. Dette er spesielt aktuelt ved de skolene som har egne aktiviteter øremerket Ny GIV-elevene. Kontaktlærerne har sett at andre har hatt behov for nye måter å lære på og spurt om flere elever kunne inkluderes i Ny GIV-gruppa. I andre skoler er det heller slik at Ny GIV-elevene har blitt inkludert i den store gruppen av elever som trenger ekstra oppfølging av ulike årsaker. Uansett er det en oppfatning ved alle skolene at gruppa ville vært endret og mye større dersom skolen hadde anledning til å definere Ny GIV-gruppa. I løpet av undersøkelsesperioden ble det åpnet for å inkludere andre elever i tiltakene for Ny GIV-elevene.

Det første året Ny GIV ble iverksatt, tyder mye på at det ble plukket ut for faglig sterke elever. Dette gjaldt særlig for to av fylkene noe som viste seg å bli bekreftet av de kommunale prosjektlederne, jf. avsnittet om rekruttering av Ny GIV-elever i ungdomsskolen. De videregående skolene reagerer på hvor sterke Ny GIV-elevene de mottok var, og stiller spørsmål ved hvordan uttaket ved ungdomsskolene har vært. Lærerne stusser når de får elever som ligger mellom fire og fem i snitt, og mener at det må skyldes at enkelte ambisiøse elever har fått råd om å søke Ny GIV fordi de vil få hjelp til å heve seg enda mer. Nå har mange av de videregående skolene erfart at uttaket av elevene er noe mer treffsikkert:

De skiller seg ikke ut fra den store massen. Hvis vi ser på karakterene så er de bra, vi har elever som har fire, og opp mot fire. Og de fleste av Ny GIV-elevene ligger på 3 og rundt 3 og det er det som er normalt. Men poengene i år er noe lavere enn i fjor, for da var det en del skivebom. Da var det skoler som hadde plukket ut elever med langt høyere karaktersnitt. Det har det vært en del kritikk på, så skolene har blitt bedre på å plukke ut elevene (intervju 37, skoleleder).

### Organisering av oppfølging av Ny GIV-elever

Mens vi har sett at ungdomsskolene har en forholdsvis ensartet måte å organisere Ny GIV på i form av differensiert intensivundervisning i grupper, finner vi en større variasjon i hvordan de videregående skolene organiserer oppfølgingen av Ny GIV-elevene. Av de seks videregående skolene i undersøkelsen, er det kun en skole som organiserer intensivundervisning i grupper fast gjennom hele året, mens de øvrige fem skolene løser det på andre måter, enten innenfor vanlige klasser eller gjennom ulike former for støtteundervisning. Et fellestrekk ved alle skolene er at det er etablert faste rutiner for kartleggingsprøver ved skolestart, noe som gir en viktig pekepinn på hvordan elevene fordeler seg på nivå. Resultatene fra kartleggingsprøvene blir analysert av rådgiverne som lager oversikter og grupperer elevene for å søke inn og kanalisere ressurser for oppfølging. Et annet fellestrekk ved skolene i tilknytning til dette er at de har innført oppstartsamtale med alle elevene, inkludert Ny GIV-elevene. Ikke ved noen av skolene er det opprettet gode og effektive systemer for overføring av informasjon om Ny GIV-elevene fra ungdomsskolen, men det arbeides med å opprette slike systemer for informasjonsoverføring, noe de videregående skolene sterkt etterspør.

I det følgende skal vi vise at vi kan klassifisere skolene i tre hovedmodeller. Modellene skiller seg langs to dimensjoner, for det første hvorvidt de skiller ut og setter

i verk tiltak for Ny GIV-elevene som egen gruppe og for det andre om tiltakene fokuserer på sosialpedagogiske forhold eller på faglig oppfølging/undervisningsmetoder. Da utkrystalliseres en modell for *differensiert gruppeundervisning*, en modell for *innslusing i eksisterende tiltak*, og til slutt en modell som blander *intensiv undervisning og innslusing av elever i etablerte tiltak*.

#### Modell 1: Ny GIV-elever egen gruppe som mottar intensivundervisning

Ved den ene videregående skolen i Fylke 1 finner vi det eneste eksempelet i undersøkelsen på en skole som gjennomfører intensivundervisning etter tilnærmet samme modell som ved ungdomsskolene. En viktig forutsetning for det har vært at det ble satt av midler til noe frikjøp av Ny GIV-lærerne. I tillegg har skolen spleiset med fylkeskommunen om en miljøarbeider som har som oppgave å støtte opp om Ny GIV-elevene sosialt. Det innebærer at miljøarbeideren følger opp elevene og sørger for at de kommer seg til undervisningstimene. Miljøarbeideren er også inne som støtte i selve undervisningen. Her har han en korrigerende rolle. Fordi han har et godt kjennskap til elevene, oppfatter for eksempel om elevene har forstått det som undervises i. Rektor hevder at dette er en ordning skolen gjerne vil fortsette med, ettersom tilbakemeldingene er gode.

Elevene tas ut i fellesfagene i én til to lengre økter i uken der de blir undervist i lesing og skriving og regning på basis av Ny GIV-metodikk. Siden fellesfagene ikke er blokklagt, varierer det hvilke fag elevene mister når de får Ny GIV-undervisning. Dette er vanskelig å få til rent timeplanteleg. Spesielt utfordrende var det det første halve året, siden Ny GIV-elevene ble tatt ut en hel dag fra programfagundervisningen sin. Ny GIV-lærerne prøvde å melde inn at de mente det var et uheldig tidspunkt å ta ut elevene til gruppeundervisning, men fikk ikke gjennomslag hos avdelingsledelsen. Det resulterte i at fire av Ny GIV-elevene meldte seg av gruppeundervisningen:

Jeg sa det med en gang jeg så på planen, at dette kommer til å skjære seg. For å få prosjektet så bra som mulig så må man lære av feilene og få det dokumentert, og det har vi fått (intervju 4, Ny GIV-lærer).

Det ble ny diskusjon om tidspunktet var hensiktsmessig og det ble forandret til vårterminen. Nå tas elevene ut i fellesfagene og lærerne forsøker å spre det over flere fag, slik at elevene ikke mister for mye i hvert fag. Årsaken til at det har vært ekstra utfordrende timeplanteleg det første året (skoleåret 2011–2012), er at avdelingsledelsen var dårlig informert om prosjektet, og hadde for kort tid til å planlegge opplegget. Ny GIV-lærerne mener det er de som egentlig driver prosjektet ved skolen og at det er lite trykk på prosjektet, både fra avdelingsledelsen og rektor. Det erfarer som en tungvint organisasjonsmodell når de selv må involvere avdelingslederne for å få til samarbeid om opplegget, og de opplever i tillegg at de får liten respons fra avdelingslederne. Mens Ny GIV-lærerne ser det som en viktig oppgave å informere kontaktlærere om hva de har undervist Ny GIV-elevene i, legges det ikke i særlig grad til rette for dette organisatorisk. Det har skjedd at informasjon som Ny GIV-lærerne sender til kontaktlærerne via avdelingsleder har stoppet opp og ikke blitt formidlet videre. Grunnen til at informasjonen ble sendt til avdelingslederen, er at Ny GIV-lærerne ønsker at ledelsen

skal være informert og at de dermed skal blir engasjert i prosjektet. Nå har de imidlertid innsett at samarbeidet med kontaktlærerne bør skje direkte, selv om en dermed går glipp av ledelsens innsyn i aktivitetene de driver i gruppeundervisningen. Det skaper også uklare ansvarsforhold at samarbeidet kun skjer på lærernivået:

Noen ganger er jeg usikker på hvem som er ansvarlig for Ny GIV-elevene. I etterkant av hver undervisnings-økt vi har, har jeg laget en oppsummering av hva vi har gjort. Så da viser det seg at lærerne ikke hadde fått informasjonen, det svikter litt med spredningen. Heretter sender jeg direkte til kontaktlærere. Men det synes jeg blir litt feil, siden prosjektet skal implementeres gjennom alle nivå. Jeg synes det har vært bra at ledelsen har fått det, da får alle vite om det. Og hva hjelper det at vi gjør en kjempejobb og ønsker å involvere alle, når en avdelingsleder ikke gir det videre? (intervju 4, Ny GIV-lærer).

Ingen av Ny GIV-elevene ved skolen har droppet ut av skolen, og det hevdes at Ny GIV- elevene er forholdsvis motiverte. Ny GIV-undervisningen oppfattes som svært effektiv med hensyn til at elevene gis trygge rammer for undervisningen. Det legges til rette for en god dynamikk mellom elevene og individuelt tilrettelagt undervisning som spisses inn mot det som elevene mangler av ferdigheter. Yrkesretting blir sett på som svært viktig, og i lesing og skriving relateres undervisning til det programområdet eleven har. I stedet for noveller tas det gjerne utgangspunkt i å lese lokale nyheter, for å bedre fenge elevene. Det anses som en forutsetning at undervisningen ikke er pensumsrelatert. Det handler i stor grad om å få opp mestringsfølelsen hos elevene. Siden denne undervisningen er løsrevet fra karaktervurdering, er det enklere for elever å være åpne på det de ikke forstår. Lærerne ser tydelig framgang på elevenes sosiale atferd og trivsel i timene.

Også kontaktlærerne hevder at elevene er fornøyde med gruppeundervisningen. Det eneste de har å utsette er at de tas ut i praksisfagene, men at det har bedret seg etter at elevene nå i større grad tas ut i fellesfagene. Kontaktlærerne etterlyser mer informasjon og mer involvering i opplegget. En annen utfordring kontaktlærerne ser er at ansvaret for å registrere elevers oppmøte forvirrer. Det er en stor skole og vanskelig å ha kjennskap til alle elevene: «vi har ingen god plan på Ny GIV» kan illustrere lærernes oppfatning av organiseringen ved skolen.

## Modell 2: Innslusing av Ny GIV i ordinære tiltak

### *Sosialpedagogisk variant*

Ved *Skole 1* i Fylke 3 tilbys Ny GIV-elevene det samme tilbudet som de øvrige elevene med behov for ekstra støtte av ulik art. Skolen har flere store yrkesfaglige avdelinger i tillegg til studiespesialiserende linje og har 1100 elever spredt på 70 klasser. Tradisjonelt har skolen tatt i mot en stor del elever som har behov for ekstra oppfølging på ulike måter og skolen har utviklet systemer for oppfølging. Det var derfor ikke ansett som nødvendig å opprette et eget for Ny GIV-elevene:

Vi har allerede systemer for å bakke opp elevene, ivareta de. Vi ser nøye på fravær og innsatsen deres. Så vi har ikke opprettet nye systemer i det hele tatt, for vi har

jo nær oppfølging vil jeg si. Det har vi hatt i mange år, og vi bruker jo kontaktlærerressursene og vi har elevsamtaler og kontakt med foresatte når det gjelder de som har høyt fravær (intervju 19, kontaktlærer).

Det er etablert et ressursteam og for å kunne nå ut på en effektiv måte. Det er søkt å organisere undervisningen ved å parallelllegge flest mulige fag. Det vil si at for eksempel norskundervisningen på et trinn foregår på samme tidspunkt slik at elever kan tas ut i grupper og gis støtteundervisning etter behov. Ny GIV-lærerne er ved denne skolen rekruttert fra ressursteamet. I tillegg er det lagt vekt på organisering av elevene og oppretting av team rundt bestemte elevgrupper. Mens skolen før hadde fagteam, bestående av lærere som underviste i samme fag, er det nå organisert som faste og tverrfaglige team som blir knyttet opp mot elevgrupper på om lag 45 elever med utvidet behov for støtte. Samtidig har disse elevene tilhørighet i en bestemt klasse. Det innebærer at elevene i perioder får støtteundervisning av spesialpedagog i ressursteamet, mens de i andre perioder fungerer som en normal elev i en vanlig klasse. For å rydde plass til teammøter, arrangeres de ukentlig på samme tidspunkt som kroppsøvingen foregår, og alle de andre lærerne har undervisningsfri. På de ukentlige teammøtene tas det opp elevsaker fortløpende. I tillegg gjennomføres det såkalte trippelsamtaler hvor alle elevene blir systematisk gjennomgått av avdelingsleder, rådgiver og kontaktlærer. Et viktig element i modellen er tolærersystemet som gir muligheter for individuell veiledning i vanlig klasseundervisning. Klassene er forholdsvis små (mellom 15 og 20 elever). Tolærersystemet kan, for eksempel, innebære at en spesialpedagog er inne i én av tre engelsktimer eller to av tre timer i matematikk. Det blir i dette opplegget også laget plass til såkalt studietid, hvor elevene får variere måten de jobber på og det blir undervist på nye måter. I denne modellen er det viktig at det ikke blir etablert permanente grupper med faste elever. Det gjorde skolen i større grad tidligere, uten at det ga gode resultater. I følge rektor er nivådeling bra, men ikke i form av faste grupper:

Altså, jeg synes det fungerer bedre der hvor vi får samlet.. altså egentlig blir det jo typer nivåer da, men de blir liksom ikke skilt permanent ut, i en sånn gruppe, men de får støtte og hjelp i kortere perioder, en annen introduksjon, de blir sett etter på en annen måte (intervju 21, skoleleder).

Opplegget krever gode rutiner og en god kommunikasjon mellom avdelingsledelsen, som sluser elevene inn og ut, og ressursteamet. Det er varierende fra avdeling til avdeling hvor mye hjelpebehov det er. Hvis det er få elever, kan det slå ille ut for enkeltelever, mens det i andre avdelinger nærmet blir det normale at elevene skal ha spesialundervisning. Denne modellen klarer ikke å gi elevene den støtten de trenger og det er behov for mer ressurser. Et viktig poeng med modellen er at lærerne skal få veiledning av ressursteamet, slik at de i større grad kunne støtte elevene i den ordinære klasseundervisningen. Men dette har vært vanskelig å få til, både på grunn av en for lite tradisjon for kunnskapsdeling, men også på grunn av at lærere helst vil jobbe slik de alltid har gjort:

Og tanken vi hadde var at også disse som ble mer eksperter på lærevansker skulle veilede og hjelpe lærerne. Der er det en sånn skoletradisjon som utvikler seg sakte,



vil jeg si. Vi er flinkere til å dele kunnskap, flinkere til å ta i mot veiledning fra hverandre, men det er en prosess som går litt sent, synes jeg. Det er nok en del som, de opplever at nå har jeg gjort alt jeg kan og så kommer det noen som sier at du skulle gjøre noe annet. Det er ikke alltid så populært (intervju 21, skoleleder).

Et annet tiltak denne skolen har satt i verk, som også inkluderer Ny GIV-elevene, er system for «oppheiting» av elever som detter av i ulike fag i løpet av skoleåret. For eksempel vil noen av elevene erfaringsmessig miste noe av motivasjonen ut i høstterminen. Det arrangeres en oppheittingsuke hvor alle timeplaner løsrives og det settes i verk oppheittingsopplegg for elever som har falt av. Det er en slags videreføring av sommerskole, som denne skolen har arrangert fast i flere år, for å forberede elevene på videregående opplæring. Her er det en forutsetning at hele kollegiet er med. Alle må være med på å planlegge tiltaket, hvis ikke blir det, i følge rektor, en fiasko. I år ble tiltaket meget vellykket og det hevdtes at det «reddet» mange elevers terminkarakterer.

Ved denne skolen var ikke Ny GIV-lærerne klar over hvem som var Ny GIV- elever før dagen før de skulle intervjues av oss. Det mener de kan ha sammenheng med at de er under opplæring ennå og at de kanskje neste år vil få større ansvar som Ny GIV-lærere. De forteller at det ikke var så mange overraskelser, og at de allerede hadde brukt metodikken i forhold til Ny GIV-elevene de selv hadde i klassen.

*Skole 2* i Fylke 3 har heller ikke etablert et særskilt tiltak eller modell for ivaretaking av Ny GIV-elever spesielt. Ledelsen fikk informasjon om tiltaket våren 2011 og ble klar over at de skulle ta imot Ny GIV-elever samme høst. Det var mange uklare forhold rundt hvordan det skulle implementeres, få retningslinjer og ingen ressurser som fulgte med:

Jeg husker i vår da vi hadde et ledermøte, det var i størrelsesorden mars/april i fjor, rundt et år siden. Det var første tegn til at dette var noe vi fikk og måtte ta på alvor. Da tok jeg dette opp på et ledermøte og så var det jo litt usikkerhet om hvordan implementere det. Det fulgte ikke noen midler med. Allerede på dette tidspunktet så er jo strukturen for neste skoleår fastlagt på en så stor skole som dette. Så det var ikke noe rom for radikal endring på det opplegget. Og vi var veldig spente på når fikk vi informasjon om den enkelte eleven, for eksempel, som ble oss tildelt i forbindelse med inntaket, for det er ikke heller på det tidspunktet avgjort så tidlig. Så det var mange ubesvarte ting (intervju 16, skoleleder).

Her var de spesielt usikre siden det ikke fulgte med ressurser, siden skolen er presset økonomisk fra før. Ledelsen forteller at de på en måte satt på gjerdet og ventet:

Hva skal vi gjøre? Det var egentlig det store spørsmålet. Satt litt på gjerdet på en måte. Men jeg hadde i hvert fall fått sendt noen dyktige lærere på kurs (intervju 16, skoleleder).

Ledelsen innså tidlig at det verken lå økonomisk eller strukturelt til rette for å ta ut elevene i grupper. I stedet ble det valgt å jobbe for at alle lærerne som hadde Ny GIV-elever i klassen skulle ha stor oppmerksomhet på elevene. Tilfeldigvis endte den ene av lærerne som var kurset i Ny GIV opp med fem av Ny GIV-elevene i klassen. I denne

klassen var det flere andre som skåret lavt på kartleggingsprøvene, og dermed hadde behov for nye måter å lære på. Det viste seg at Ny GIV-elevene ikke var blant de svakeste, noen var til og med blant de sterkeste. Dermed stilte skolen spørsmål både ved hvordan elevene var valgt ut og hva som var riktig å gjøre. Skolen fant det betenkelig å sette inn tiltak for elever som plasserte seg over middels i klassen samtidig som det var flere svake elever i fare for å falle ut i samme klasse. Dermed ble det ikke satt i verk spesielle tiltak men i stedet ble Ny GIV tilgodesett i de mer generelle tiltakene skolen har. I intervjuer med klasselærere blir dette illustrert ved at de ikke skiller mellom undervisning mellom spesielle grupper elever:

Så jeg skiller ikke mellom de elevene som er Ny GIV-elever og de andre. Jeg fokuserer mer på å prøve å få til tilrettelegging for den enkelte elev i forhold til nivå og heller være obs på det. Det er større spredning i denne gruppen. Det er en større utfordring å få elevene til å forstå at det ikke er rettferdig at alle gjør det samme iblant. De er veldig opptatt av rettferdighet. Så jeg har mer fokus på klassemiljøet med dette at vi kan jobbe på forskjellige måter avhengig av hvordan vi lærer ting, heller å fokusere på det (intervju 18, kontaktlærer).

Et viktig tiltak ved skolen er at det er lagt opp til mindre grupper i matematikk og dermed større lærertetthet i det faget. Men heller ikke i matematikk er Ny GIV-elevene de som trenger mest oppfølging. Et tiltak som er satt i verk, er at Ny GIV-elevene har en egen startsamtale der det tas opp hvilke forventninger elevene har. Det generelle inntrykket er at Ny GIV-elevene ikke har store forventninger eller tar opp ting som er spesielle for denne gruppen:

Nei, ikke noe annet enn at innledningsvis snakker jeg med dem, har en samtale med alle ved skolestart, og da snakker vi selvfølgelig om dette da. Hva de forventer osv., de forventer ikke så mye. Det er ingen som har tatt det opp. Og så har vi delt klassen i to da, så jeg er ikke kontaktlærer for alle som er Ny GIV-elever, det er en annen som er kontaktlærer for noen av de. Men ellers så følger jeg ikke opp de på noen andre måter enn de andre, nei. Jeg kan ikke følge de opp som en gruppe på en måte. Når jeg skulle velge ut til ekstra kurs, så ble det ikke alle Ny GIV-elevene heller (intervju 17, Ny GIV-lærer).

Sitatet over indikerer at skolen i noen tilfeller kjører ekstra kurs på svakere elever, men at ikke alle Ny GIV-elevene kvalifiserer til et slikt kurs. Skolen fremhever at de har tradisjon for å ha et blikk på sårbare elever og at det er systematisk innført kartlegging av alle elever ved skolestart for å fange disse opp. Det er innført såkalt trippelsamtaler også her, ved at alle elever gjennomgås av avdelingsledere, rådgivere og kontaktlærere. Ledelsen deltar også på midtveis karaktermøtene. Til sammen fanger dette opp elever i faresonen og det vurderes om det skal settes i gang ekstra oppfølging, som kurs og hele fagdager da elevene kurses i eksamensteknikk. Det er satt av forholdsvis lite ressurser til ekstraundervisning. Matematikklæreren sier han etter et halvår fikk om lag én time i uken han kan ta ut en gruppe elever, både Ny GIV-elever og andre. Timen ble plassert i en fritime, og nesten ingen elever møtte. Dette tolker han som manglende motivasjon og at de ikke vil forbedre seg. Nå ser han at mange hangler seg gjennom med enere og

toere i snittkarakter. Ny GIV-lærerne mener det ville vært bedre om Ny GIV-elevene og elever som er svake kunne fått gruppeundervisning jevnt og trutt i større omfang gjennom hele året. De strever med å ta i bruk metodikken i vanlig klasse hvor det faglige nivået varierer og hvor Ny GIV-elevene er blandet sammen med andre elever.

*Skole 2 i Fylke 1* viser seg også som en skole som har sterke tradisjoner for å følge opp elevene på en sosialpedagogisk og tett måte. På samme måte som i *Skole 1 i Fylke 3* er lærerne her i flere år vært organisert som tverrfaglige team, noe som rektor mener ikke er vanlig i videregående skole. Ideen bak organisasjonsmodellen er helhetlig tenkning rundt eleven samt at fellesfagene skal knyttes tettere rundt programfagene. Det varierer i hvilken grad de får det til. Innenfor media og kommunikasjon har de prosjekter der språkene kommer inn i stor grad, for eksempel. Skolen har videre satset på oppbygging av relasjonskompetanse, noe som rektor sier er i vinden og som lærerkollegiet ønsket skolen skulle satse på. Ny GIV vises også her i mindre grad igjen i organisasjonsstrukturen. Rektor sier at hun rett og slett ikke brenner nok for tiltaket. Hun hevder «vi har jo Ny GIV hele tiden». Hun har forståelse for at de innfører tiltaket på ungdomstrinnet, men ser ikke hensikten med å føre den gruppen elever med en merkelapp inn i videregående skole. Dessuten er det også her en erfaring at Ny GIV-elevene ikke er blant de svakeste elevene, noen av dem er tvert imot blant de sterkeste:

Ny GIV-elevene hos oss er eliteelevne. Vi har over 60 elever som skårer lavt på grunnleggende kompetanse. Derfor jobber skolen aktivt med tilpasset undervisning. Det er denne typen elever vi har hatt over mange år. Det blir litt eksklusivt. Ingen elever her ønsker å bli tatt ut. De er integrert i sine respektive klasser (intervju 8, skoleleder).

Likevel mener rektor hun har gjort jobben sin og lojalt iverksatt prosjektet. Hun har erfart at hun måtte ta grep da hun oppdaget at det ikke lot seg implementere av seg selv, ut ifra tanken om at det administrativt skulle la seg implementere gjennom Ny GIV-lærerne.

Ny GIV-elevene ivaretas i det etablerte tolærersystemet de har ved noen klasser ved skolen. Det ble sørget for at Ny GIV-elevene kom i disse klassene. Det glapp med en elev som ikke har fått ekstra oppfølging og som havnet i en annen klasse på et annet programfag. På undersøkelsestidspunktet ble det planlagt oppfølging av denne eleven også. Ny GIV-lærerne meldte seg frivillig og de opplevde at kursene ikke representerte så mye nytt for dem. Hjelpemidlene i matematikken hadde skolen i stor grad fra før. I begynnelsen ønsket rektor at lærerne selv skulle ta ansvar for undervisningen, og sette det i system. Erfaringen var at lærerne ikke evnet å lage gode systemer og avdelingsleder ble koplet inn. Det blir nå laget systemer for kontakt med ungdomstrinnet, og kontraktskriving med foreldrene.

Skolens grunnverdi er inkludering, som betyr at elevene skal undervises integrert i klassen. Ny GIV-lærerne underviser klassene med Ny GIV-elever i norsk og matematikk. I tillegg har lærerne fått 10 % frikjøp til rådighet som de bruker i såkalte fleksioekter, det vil si bestemte tidspunkt hvor elevene kan organiseres etter behov. Undervisningen er organisert som 80 minutters undervisningsøkter og samler de overskytende ti minutter

til fleksioekter midt på dagen tre ganger i uka. Da kan Ny GIV-elevene få det de har behov for også. De skiller seg ikke ut fra andre elever.

Rektor har delegert ansvaret til lærerne og vet ikke hvordan de bruker de 10 % i praksis. Skolen er videre organisert i elevgrupper på 30 som har tre lærere knyttet til seg. Det gir stor fleksibilitet og muligheter for å gruppere elevene etter behov og for forsterket undervisning. Som i *Skole 1* i samme fylke (Fylke 3), har denne skolen ansatt en miljøterapeut som følger opp elevene sosialt. Det er den beste investeringen rektor gjort. Ny GIV-lærerne er fornøyd med måten rektor har ivaretatt prosjektet og at hun var tidlig ute og fordelte elevene i hovedsakelig to klasser. Da går mye av seg selv gjennom det vanlige oppfølgingssystemet de har etablert ved skolen.

#### *Ny GIV integrert i en strømlinjeformet modell for tilpasset undervisning*

Mens de tre foregående skolene tilpasser Ny GIV til sosialpedagogiske tiltak, har *Skole 1* i *Fylke 2* lagt vekt på å tilpasse prosjektet til et systematisk system for tilpasset undervisning. Ved denne skolen sluses Ny GIV inn i ordinære tiltak etter den såkalte studieverkstedmodellen. I denne modellen er Ny GIV-elevene lite synlige, og den faglige støtten ivaretas fullt og helt gjennom støtteundervisningstiltak ved studieverkstedet, på lik linje med andre elever som skårer dårlig på kartleggingsprøver ved skolestart. Tiltaket var på plass mer eller mindre før Ny GIV ble lansert, og retter seg mot alle elevene ved skolen, også de sterke. Det som betraktes som viktig for å opprettehode læringsprofilen i tiltaket:

Jeg føler at skolen her hadde tatt tak i problemene allerede, og lenge før Kristin Halvorsen, med et felles lokalt prosjekt her i fylket. Så vi var allerede godt i gang med studieverksted for de svakeste, hvor de kunne komme inn i en periode eller hele året, gjerne, og få tilpasset undervisning. Og det var gjerne elever som ikke trivdes så godt i klassen og en god del specialelever. Studieverkstedet er et tilbud til både sterke og svakere elever. Det er et tilbud til alle. Hvis en elev er interessert i å sprette fra fem til seks i spansk, eller elever som har veldig svake karakterer. Men de sterke elevene er i et fåtall i forhold til de som egentlig står i fare for ikke å få en ståkarakter. Men det er viktig å holde på profilen. At det er et tilbud til både sterke og svake elever (intervju 40, Ny GIV-lærer).

Likevel har Ny GIV bidratt til at det er stort fokus på selve undervisningsmetodikken ved skolen og spesielt i studieverkstedet når de gir støtteundervisning til svakere elever. Elevinvolvering har hele tiden vært en del av opplegget ved skolen, nå kom metodikk og nye former for undervisning høyt opp på agendaen.

I praksis blir det til at det er de svakeste elevene som benytter seg av tilbudet. Det gjennomføres samtaler med de elevene som skårer lavt på kartleggingsprøvene og de tilbys et visst antall timer støtteundervisning i mindre grupper ved verkstedet. Det anbefales et maks antall på sju i hver gruppe. Norsk og matematikk er parallellagt ved skolen og det legges derfor til rette for at elever tas ut i det faget de mottar støtteundervisning i. Det gis også undervisning i fremmedspråk og i naturfag. Alle ressurser til støtteundervisning er sluset inn i denne modellen og en av de ansatte har halve stillingen knyttet til ledelse av verkstedet. I tillegg til kurs, oftest av en varighet på 10 timer, er det faste grupper for de aller svakeste elevene. Det avhenger av faglig nivå

hvorvidt Ny GIV-elever inkluderes i de faste gruppene. Det er forholdsvis stor søknad til støttetimer, i skoleåret 2011–2012 var det 283 søkere blant skolens 759 elever, og alle bortsett fra to elever som hadde for stort fravær, ble innvilget støtteundervisning. Det har vist seg å ha stor effekt og at elevene som mottar støtteundervisning, og spesielt de som er i faste grupper, klarer å berge seg gjennom videregående opplæring. Det er faste grupper i matematikk som skolen mener berger igjennom elever som ellers ville hatt store problemer med å gjennomføre. I tillegg blir pensumet i noen fag slanket inn. Det også for å berge gjennom elever. Også drilling i eksamensteknikk og eksamensbesvarelser inngår som en viktig del i gruppene:

Det blir gjerne at de driller elevene i eksamensoppgaver, slik at de kjenner igjen de enkleste oppgavene. At de redder seg gjennom å kunne løse de oppgavene det ikke er så mye tekst på. Jeg prøver å snakke eksamen til de tidlig. Slik at de skal bli rustet! (intervju 39, Ny GIV-lærer).

Imidlertid er både ledelsen og lærerne oppmerksom på at det kan stilles spørsmål om de opererer innenfor det som er lovlig når det gjelder de faste gruppene, men mener det ligger innenfor lovverket. Det blir tydelig understreket at de som er i grupper over kortere eller lenger tid har blitt nøye kartlagt og «er basert på virkeligheten og ikke på hva vi antar er problemer eller på en forventning om at de tilhører en bestemt kategori», slik rektor uttrykker seg. Det kjøres kartlegging også av elever som har svakere psykisk utviklingshemming og de får seg mang en gang en overraskelse over resultatet og som skaper utfordringer for tilrettelegging og tilpasning:

Mange mener at de faste gruppene våre ikke er helt lovlige... og at det må være gjennomstrømming, seks uker. Men vi har jevnlig evaluering av den enkelte elev og de kan gå tilbake. Læreren kan si at nå oppfyller ikke du kravet til studieverksted, og eleven kan si at nå vil ikke jeg være her mer (intervju 39, Ny GIV-lærer).

Ved oppstart får Ny GIV-elevene med seg et skriv om hvilket tilbud skolen kan gi som de så skal vise til foreldrene sine og skrive under på om de fortsatt vil være Ny GIV-elever. Deretter inngår skolen kontrakt med de som vil fortsette. Men mange av Ny GIV-elevene har valgt å være vanlig elev i en vanlig klasse. I samtale med elevene har skolen fått vite at dette skyldes at Ny GIV-elevene er mer motiverte og tryggere på at de kan klare seg faglig. Det kan tyde på at de har fått god oppfølging på ungdomsskolen. I tillegg har flere av elevene gitt uttrykk for at de helst vil slippe å være Ny GIV-elev i videregående opplæring og at grunnen til at de ble Ny GIV-elev på ungdomsskolen, skyldtes forventningene fra lærere og foreldre. Elevene ønsker heller ikke å bli tatt ut i fagene de liker best, som gymnastikk og programfagene. I denne modellen åpnes det for at svake elever, inkludert Ny GIV-elevene som skårer lavt på kartleggingen, kan prøve seg i vanlig klasse, men at det er mulig å søke støttetimer underveis i skoleåret dersom behovet oppstår. I matematikken er det blitt mer oppmerksomhet på grunnleggende ferdigheter etter at strykprosenten har gått betydelig opp på yrkesfag. Det mener informantene har sammenheng med at det nå er en del av eksamen som gjennomføres helt uten hjelpemidler, noe mange elever fikk store problemer med.

At Ny GIV er integrert inn i studieverkstedmodellen, illustreres klart ved at det var lederen av studieverkstedet som rekrutterte Ny GIV-lærerne ved skolen, uten at skoleledelsen var involvert. Som vi har sett ved flere videregående skoler, var det ikke helt klart hva Ny GIV-lærerrollen innebar da de reiste på kurs. Rollen knyttet i stor grad opp til de undervisningsformene de anvender i smågruppeundervisningen på studieverkstedet. Det er lederen av studieverkstedet som oppfattes å være den som driver Ny GIV ved skolen, til tross for at det er en annen som er den formelle Ny GIV-koordinatoren. Modellen innebærer i tillegg at programfaglærerne i liten grad tenker på hvem som har merkelappen «Ny GIV» og hvilke elever som ikke har det. Første året var det også begått en bommert ved at elevene ikke ble merket som Ny GIV-elever på listene og klasselærerne kjente ikke til hvem av elevene som var i denne gruppen. Ny GIV-elevne skiller seg imidlertid ikke ut i forhold til den store elevmassen. Det hevdes at samarbeidet med faglærerne fungerer bra. Lærerne følger en årsplan og samkjører undervisningen seg i mellom på faget, og samkjører med kursgiver på studieverkstedet. Det samarbeides også om vurderinger og karakterer, og det arrangeres overføringsmøter der studieverkstedet og faglærer drøfter seg fram til en karakter.

Ny GIV-elevne skiller seg ikke ut ved at de tilbys andre faglige aktiviteter enn de øvrige elevene. Det er en utfordring for skolen når noen av elevene forventer et spesielt Ny GIV opplegg:

Ny GIV-elevne fremstår ikke som en gruppe her. Og det var en av utfordringene vi ble møtt med i fjor. Vi er jo Ny GIV-elever, hvorfor skjer det ikke noe her? Tilsynelatende. Og du måtte samle dem, i løpet av skoleåret, for å gi dem en følelse av at de var Ny GIV-elever. Så det å opprettholde den Ny GIV-greien det første året og også enda et år, det blir en utfordring. Men det er jo ikke sikkert det er noe galt så lenge eleven får den støtten han trenger og er en del av klassen (intervju 37, skoleleder).

Ny GIV gruppen er imidlertid synlig i noen få, utenomfaglige aktiviteter. For det første inviteres elevene til en samling før skolestart hvor meningen er å bli kjent med hverandre, med Ny GIV-lærerne og med skolens opplegg. Første året var det godt oppmøte, men andre året dabbet det av og bare halvparten av elevene kom. For det andre planlegges det å samle elevene til hele dager to ganger i halvåret. Dette for å skape en viss samhörighet mellom elevene, selv om skolen ikke har konkretisert innholdet i dagen. Som prosjekt er Ny GIV forholdsvis usynlig, og vi finner heller ikke at lærerne som har blitt kurset i de nasjonale eller lokale Ny GIV-kursene uttrykker noen bestemt identitet som Ny GIV-lærer. De ser seg selv som lærere i videregående skolen, men med oppgaver knyttet til studieverkstedet og til Ny GIV:

Kall det hva du vil. Jeg synes ofte at det som begynner med «ny-» egentlig er gamle ting på en ny måte. Da jeg begynte som lærer var det noe helt annet som var i fokus, prosjektarbeid. Det gikk over, men vi tok med oss noe videre. Det samme gjelder dette. På kurset ble jeg tent og der møtte vi sterk entusiasme. Men her på skolen er dette kun en liten del av jobben som lærer i vgs. En metode. Det var ikke noe revolusjonerende nytt. Men det var en masse fine opplegg, som vi

kunne bruke og som vi har brukt tidligere også. Men akkurat noen sånn hallelujastemming for Ny GIV det ble det ikke (intervju 40, Ny GIV-lærer).

Generelt er det stor oppmerksomhet mot oppmøte og frafall ved skolen, men ikke spesifikt knyttet opp mot Ny GIV. Skolen har jevnlig samlinger hvor elevundersøkelsene, karakterutviklingen og frafallstatistikken diskuteres. Både læreren og ledelsen merker at fylket er mye mer på med kvalitetsplaner og mer rapportering. Skolen har også i mange år hatt møter med rådgiverne ved ungdomsskolene de mottar elever fra, og fått høre om hvilke elever de burde bekymre seg om. Nå er skolen på trappene til å utvide dette samarbeidsprosjektet igjen og jobber med å finne ut hvordan de kan trekke rådgiverne fra ungdomsskolene tettere inn i videregående opplæring for oppfølging, spesielt av Ny GIV-elevene.

### Modell 3: Blandingsmodell av Ny GIV-undervisning og sosialpedagogisk oppfølging i ordinære tiltak

Ved *Skole 2*, Fylke 2, drives Ny GIV-tiltaket i stor grad av Ny GIV-lærerne. Avdelingslederen i norsk fikk dårlig respons fra lærerne når det gjaldt interesse for å dra på kurs. Dermed meldte hun seg selv og er den eneste ved skolen som har gjennomført kurset i regi av programmet. Skolen har i tillegg to andre Ny GIV-lærere som har blitt kurset via lokale kurser med tilnærmet samme metodikk, i tillegg til å bli lært opp av Ny GIV-læreren ved skolen. Det begynte et mindretall Ny GIV-elever på studiespesialiserende linjer, men gruppen ble utvidet til 15 elever ved å rekruttere fra egne rekker. Gruppeundervisningen har fungert best i lesing og skriving. Første året skjedde det i et omfang på 2 timer i uka gjennom hele året. Det lot seg gjennomføre ved at Ny GIV-lærerne hadde muligheter til å flekse på timeplanen og elevene ble tatt ut i vilkårlige fag. Andre året blir elevene kun tatt ut i norskfaget. Det lar seg gjennomføre ved å parallelllegge norskundervisningen og ved at lærerne samarbeider tett om opplegget i norskundervisningen. Det oppfattes som en stor fordel at Ny GIV-læreren involverer kontaktlærerne på sin avdeling i opplegget rundt Ny GIV-elevene. De har også søkt om å få kurse elever som går på 3vgs og planlegger å bruke to hele dager til studieteknikk og lesestrategier. Det har vært vanskeligere å ta ut Ny GIV-elevene på yrkesfag. Her har det ikke vært mulig å få til et godt samarbeid mellom Ny GIV-lærerne og kontaktlærerne. I tillegg har Ny GIV-elevene vært lite villige til å bli tatt ut i programfagene. På yrkesfag er erfaringen av det ikke er Ny GIV-elevene som trenger ekstraundervisningen mest.

I regning på studiespesialiserende ble samme opplegg med gruppeundervisning prøvd ut. Her sprakk opplegget, fordi elevene erfarte at de datt av i matematikken når de mistet det som ble gjennomgått i den ordinære klassen den timen de hadde Ny GIV-undervisning. I motsetning til norskavdelingen har det ikke vært mulig å få til et samarbeid mellom Ny GIV-lærere og faglærerne. Her løste de dette ved å sette inn Ny GIV-lærer som ekstralærer i noen av matematikktimene, eller ved å ta ut noen elever i en av timene i fag som hadde dobbelttime. Dette medførte også problemer for undervisningen i det faget elevene ble tatt ut i. Det fungerte best med tolærersystem i matematikk, men som samtidig ga en mulighet for å ta ut elever med spesielle behov.

Samtidig er det vanskelig å anvende Ny GIV-pedagogikk i sin fulle bredde i et tolærersystem. Man mister gruppetilhørigheten og relasjonsbyggingen som blir fremhevet som selveste forutsetningen for læring på basis av Ny GIV-metodikken:

Jeg ser veldig store fordeler med gruppeundervisning i lesing og skriving. Den er veldig effektiv. Hovedingrediensene er motivasjon og mestring, klasseledelse og relasjonsbygging. Gode relasjoner gjør veldig mye, de begynner å få tro på seg sjøl, jeg mener det er vanskelig å få til i et to-lærer system. Det blir ikke å ta i bruk det jeg har lært om Ny GIV-pedagogikken (intervju 36, Ny GIV-lærer).

I denne blandingsmodellen ser vi at Ny GIV er synlig som prosjekt i skoleorganisasjonen. Ny GIV-elevene er ved skolen en absolutt synlig gruppe. Ny GIV-koordinatorer markedsfører prosjektet til alle lærerne ved skolen, og gjør de oppmerksomme på hvem som er Ny GIV-elever. Ny GIV-elevene blir innkalt til en to-dagers samling før skolestart der formålet er å sveise de sammen, samtidig som de får en introduksjon til hva som venter de på skolen og hvordan de skal ivaretas som Ny GIV-elev. Også Ny GIV-lærer sier hun har sterk lojalitet til prosjektet og hevder at hun har identitet som Ny GIV-lærer.

Det andre hovedelementet i oppfølgingen av Ny GIV-elevene er oppstart av studieverksted. Det har vært under planlegging før Ny GIV prosjektet ble lansert og inngår som en del av skolens innsats for å øke gjennomstrømningen av elever i videregående opplæring. En viktig drivkraft bak opprettelsen av studieverkstedet er dårlige karakterer og høy strykprosent i matematikk. Som i den forrige modellen er studieverksted betegnelsen på et sted det blir utført støtteundervisning. Det er opp til klasselærerne å melde inn elever ved å «bestille» en spesifikk form for og antall timer støtteundervisning. Det er blitt en slags sentral for tilpasset undervisning. Den styres av en elevinspektør som tilføres ekstra ressurser for å administrere kursene og kanalisere elevene inn. Fylket har tilført oppstartsmidler til de videregående skolene som har iverksatt studieverkstedmodellen. Ny GIV er koblet på og integrert i dette, blant annet ved at metodikken er spredd til lærerne som driver kurs, og ved at Ny GIV-lærerne deltar i verkstedet og driver noen av kursene. Ledelsen ved skolen hevder at Ny GIV fikk oppmerksomheten rettet mot metoder og ble en viktig drivkraft for å få studieverkstedet på plass. Det la også føringer på innholdet og fikk skolen til å tenke nytt i forhold til metoder. Samtidig understrekes det at dette er en måte å få Ny GIV-metodikken til å bli bærekraftig og til å sette seg i strukturene i skolen.

## Spredning av Ny GIV metodikken

### Ungdomsskolene

Erfaringsoverføring fra Ny GIV-lærerne til lærerkolleger er en sentral forutsetning i Overgangsprosjektet. Kompetansen Ny GIV-lærerne har fått gjennom kursene forventes å spres slik at den kommer hele skolen til gode.

NIFU har i spørreskjemaundersøkelsen (se Holen og Lødding 2012) spurt skoleledere ved ungdomsskolen om kunnskapsspredning til andre lærere ved skolen, se



tabell 4. Spørsmålet var utformet som påstander respondentene skulle svare for i hvilken grad stemte på deres skole.

*Tabell 4: Kunnskapspredning fra lærere som gir intensivopplæring til andre lærere ved skolen. Prosentfordeling*

	«Lærere som gir intensivopplæring har gitt uformell innføring i metodikken til kolleger»	«Lærere som gir intensivopplæring har gitt systematisk opplæring i fellessamlinger for lærerne på skolen»	«Eksterne forelesere har gitt kurs i Ny GIV-metodikken på skolen»
Stemmer svært dårlig	3	21	75
Stemmer ganske dårlig	25	42	16
Stemmer ganske godt	45	25	8
Stemmer svært godt	27	12	2
Totalt (%)	100	100	101
Antall (N)	130	130	128

Tabellen viser at den uformelle kunnskapspredningen av Ny GIV-metodikken er mest utbredt. 72 % av skolelederne har svart at det «stemmer ganske godt» eller «stemmer svært godt» at lærere som gir intensivopplæring har gitt uformell innføring i metodikken til kolleger. Kun 37 %, godt og vel en tredjedel av skolelederne har til sammen svart at det stemmer godt at lærerne har gitt systematisk opplæring i fellessamlinger for lærerne på skolen. Det er også få som har oppgitt at eksterne forelesere har gitt kurs i Ny GIV-metodikken på skolen, i alt 10 % har svart «stemmer ganske godt» eller «stemmer svært godt» på denne påstanden. Vi har ikke tilgang på bakgrunnsvariabler fra denne undersøkelsen, så vi vet ikke om det er systematiske forskjeller mellom skolene etter hva de har svart på påstandene om kunnskapspredning.

Når det gjelder de seks skolene i intervjuundersøkelsen, varierer det også her om og hvordan kunnskapspredning er gjennomført. Og i den grad Ny GIV-lærerne har videreformidlet Ny GIV-metodikken, er det først og fremst uformelt. De fleste har informert kort om intensivopplæringen på personalmøter, mens få har fått i oppdrag å legge fram det de har lært på skoleringsen for lærerkolleger på skolene:

Det er ikke tid til spredning av Ny GIV-metodikken. Det kan vi godt gjøre, men det er ikke satt av tid til systematisk opplæring av de andre lærerne. Men de spør litt uformelt (intervju 7, Ny GIV-lærer).

En årsak til at det ikke har blitt gjennomført systematisk kunnskapspredning, kan skyldes at det er satt av forholdsvis lite tid til felles møter og at skolene har mange satsinger og utviklingsprosjekter på agendaen, slik følgende sitater tyder på:

Det har vært på planen og så blitt tatt av igjen. Vi skulle ha våre foredrag som har blitt skjøvet vekk (intervju 23, Ny GIV-lærer).

Spredningen kommer i konflikt med andre ting. For eksempel jobber vi mer valgfag her nå (intervju 6, skoleleder).

Men det er også en skole i intervjuundersøkelsen der Ny GIV-lærerne har hatt kurs for skolens ansatte:

Vi har forsøkt med erfaringsoverføring ved at Ny GIV-lærerne har hatt kurs for de ansatte (intervju 30, skoleleder).

I to av fylkene, Fylke 1 og Fylke 2, har det imidlertid vært arrangert ulike samlinger for lærere fra hele kommunen, der Ny GIV-metodikken har blitt presentert. Kommunen i Fylke 1 har hatt en felles planleggingsdag for alle ungdomsskolelærerne med parallellsesjoner, der Ny GIV-metodikk har vært presentert på enkelt sesjoner. I Fylke 2 har prosjektlederne i fylkeskommunen og kommunen tatt initiativ til et samarbeid om en kursrekke over fire halve dager der ambisjonen er å viderefremme Ny GIV-metodikken til ungdomsskolelærere og lærere i videregående skole som ikke gir intensivopplæring.

Den uformelle spredningen av metodikken skjer gjerne innenfor lærerteamene og med faglærerkolleger. En kontaktlærer som også underviser i matematikk forteller at han har hyppig kontakt med Ny GIV-læreren som har intensivopplæringen i regning. Han formidler tilgang til læremidler og har gitt innspill spesielt til hvordan en kan undervise svake elever. Kollegaen som underviser i norsk og samfunnsfag har fått ideer til hvordan elevene kan arbeide med tekster fra læreren som har den intensive lese- og skriveopplæringen i Ny GIV. Dette er felles erfaringer for flere av de intervjuede kontaktlærerne.

#### Videregående skoler

Spredningen av Ny GIV-metodikken oppfattes også i videregående opplæring som en av hovedmålsettingene med Ny GIV. Ved alle skolene fremheves det at videregående opplæring opplever et sterkere press på å legge om opplæringsmetoder og pedagogikk. Det erfares som viktig å få større bevissthet om læringsmetodikk på agendaen. Ved flere skoler henvises det til at det er prosesser på gang med å forsøke å yrkesrette den teoretiske undervisningen i programfagene, og noen av skolene er engasjert i FYR-prosjektet der yrkesretting av fellesfagene er hovedhensikten. Dette oppfattes å være litt i samme gate som Ny GIV-metodikken, der det forsøkes å legge inn praktiske eksempler i undervisningen.

Det har imidlertid vist seg vanskelig å få til effektive opplegg hvor systematisk spredning av metodikken skjer. Mange av Ny GIV-lærerne forteller at det ikke har blitt lagt til rette fra ledelsens sin side å spre metodikken, til tross for at de selv ønsker å gjøre det:

Det er jo målet. Men vi sitter med så mye nå. Jeg har hørt mange av mine kolleger si: «å nei, så flott». Vi venter på noe opplegg, men jeg har sett flere av mine kollegaer skrive ned de tingene vi fikk. Jeg håper jeg kan sette meg inn i dette i sommerferien, og virkelig prøve å få det her til (intervju 20, Ny GIV-lærer).

Sitatet indikerer at kollegene er nysgjerrige på metodikken og gjerne vil lære andre måter å undervise på. De fleste steder snakkes det om at Ny GIV-lærerne formidler metodene til sine nærmeste medarbeidere, og til teamet de er tilknyttet. Ny GIV-lærerne merker at de andre lærerne er nysgjerrige på det de har lært. En annen metode for spredning gjelder de Ny GIV-lærerne som inngår i et to-lærer system eller som spesialpedagog sammen med andre lærere. Her kan metoden spres gjennom samarbeidet i klassen.

Der skolene har lagt til rette for at Ny GIV-lærerne kurser sine kolleger har det ofte skjedd på en fagdag, hvor de har fått et par timer til rådighet. En annen variant har vært å arrangere kurs for de kontaktlærerne som har Ny GIV-elever i klassen. Det har ikke vært særlig stemning for dette, og ved et tilfelle møtte kun en kontaktlærer opp.

Der det har vært holdt kurs for kollegene får Ny GIV-lærerne ulike tilbakemeldinger. Mange er positive til å få praktiske tips men uttrykker samtidig at det er vanskelig å sette av tid til å gjennomføre denne formen for undervisning i vanlige klasser:

Vi kan ikke bruke all tiden på dette her. Vi må ha mengdetrening på oppgaver, vi må komme oss gjennom pensum, vi må hele tiden vurdere i et vanlig klasserom graden av praktisk arbeid opp mot at de trenger å trene på å regne på det også, selvfølgelig kan man gi gode eksempler som er praktiske, men hvis man bruker en halvtime på praktiske oppgaver så har man da en halvtime mindre til å jobbe på andre måter (intervju 4, Ny GIV-lærer).

I tillegg til at det legges lite til rette for spredning organisatorisk stiller noen spørsmål ved ideen at Ny GIV-lærerne lærer opp sine kolleger. Siden det er et så viktig element i Ny GIV etterlyser noen lærere tydeligere retningslinjer for hvordan de skal undervise andre og spre metodikken:

Og det er egentlig det som er tanken bak hele Ny GIV, jeg for min del har savnet tydelige retningslinjer for det vi skulle gjøre. Jeg følte at nå kommer jeg som representant for denne skolen og lærer om en del teknikker, og så skal jeg kanskje formidle de teknikkene blant mine kolleger. Men det ble ikke tilrettelagt noe særlig for det på skolen heller. På de samlingene som var så fikk vi ganske mange timer med teknikker. Det er ikke så lett å formidle det videre, i hvert fall ikke i noe komprimert form. Sånn helt konkret hva jeg selv har gjort på skolen her, med det Ny GIV, det er egentlig ikke så veldig mye. Jeg skal innrømme at jeg har litt dårlig samvittighet for at jeg ikke har bidratt til å spre informasjon. Men det er ikke lagt opp så mye til det heller. Jeg kunne sikkert ha holdt en halvtimes foredrag om hva jeg opplevde der, men nytteverdien hadde vært veldig liten (intervju 17, Ny GIV-lærer).

En løsning på manglende spredning er at lærerne i stedet sendes på kurs, noe vi har sett skjer i Fylke 2. Andre foreslår at foredragene på kursene kan spres til skolene som videoundervisning, eller at ledelsen sendes på kurs, for å gi grunnlag for engasjement for selve tiltaket og som en bakgrunn for å tilrettelegge for spredning av metodikken.

En spredningsform som flere skoler tar i bruk er å opprette egne rom innenfor læringsplattformsystemet. Her legger lærerne ut tips og eksempler på undervisningsopplegg. Ved skolen som driver gruppeundervisning legges det også ut

oppsummering fra hver undervisningsøkt, og det er gjort spesielt med tanke på de kontaktlærerne som har Ny GIV-elever i klassen.

En av de seks skolene i undersøkelsen utmerker seg ved å satse sterkt på spredning av metodikken. Det er noe som blir trukket fram som en vellykket del av iverksettingen av Ny GIV-prosjektet ved skolen:

Og det er det som i alle fall er viktig det er det at vi har klart å spre Ny GIV metodikken ut blant lærerne. Det brukte vi ganske mye penger på i fjor. Og det har medført at mange andre lærere bruker Ny GIV metodikken. Den er et supplement til andre metodikker og strategier. Det føler jeg har vært, det er en god ånd blant lærerne her, de ga uttrykk for at dette var noe de ønsket å bruke. Vi var opptatt av at alle lærerne skulle bli inkludert i Ny GIV opplegget her (intervju 35, skoleleder).

Grunnlaget var at det ble satt av ressurser til formålet. De ble brukt til internt kursing av alle lærerne ved skolen hvor både en Ny GIV-lærer og eksterne forelesere bidro. I tillegg er det personavhengig og et viktig moment er at den ene Ny GIV-læreren ved skolen oppfattes som en svært dyktig og drivende lærer som evner å få markedsført Ny GIV-opplegget til foreldrene, elevene og, ikke minst, til lærerne ved skolen.

## Interne samarbeidsrelasjoner

### Ungdomsskolene

Intervjuundersøkelsen viser at det i liten grad er etablert formelle samarbeidsrelasjoner om Ny GIV ved skolene. Samarbeid er noe som i stor grad forventes å skje naturlig og uformelt. Skolene vektlegger i ulik grad internt samarbeid som avgjørende for gjennomføringen av intensivopplæringen. Ved flere skoler i undersøkelsen er rektorene opptatt av at Ny GIV-lærerne er selvstendige og autonome i arbeidet med intensivopplæringen. Det synes å sammenfalle med liten grad av samarbeid mellom ledelsen og Ny GIV-lærerne på den ene siden og Ny GIV-lærerne og kontaktlærerne på den andre. Det synes ikke å være noen markante skiller mellom fylkene når det gjelder grad av samarbeid internt på skolene. Det som virker avgjørende er hvordan rektor som skolens ansvarlige leder arbeidet med Ny GIV på den enkelte skolen. En Ny GIV-lærer karakteriserer relasjonene til kolleger ved egen skole og rektor slik:

Det er ingen «snakkis», men heller ingen pigger ut mot Ny GIV. Rektor tok sånn grep i fjor og det har blitt sett på som en positiv greie. Alt papirarbeid, kartotek etc., det ser ikke vi. Rektor ordna mapper for (alle Ny-GIV-elevne) i fjor. Vi får være lærere. Det skjer ikke på alle andre skoler. Vi føler oss godt ivaretatt og prioritert. Rektor er tydelig (intervju 12, Ny GIV-lærer).

Her framgår det at rektors måte å lede Ny GIV-tiltaket på er viktig for at Ny GIV-lærerne opplever at relasjonene til egne kolleger er gode og at rektor også avlastet dem for administrative oppgaver i tilknytning til intensivopplæringen, slik at det et reelt

samarbeid om Ny GIV på skolen. Ny GIV-lærerne opplever at relasjonen til rektor er god.

Informantene er særlig opptatt av to forhold ved intensivopplæringen som forutsetter samarbeid mellom ledelsen, Ny GIV-lærerne og lærere på tiende trinn. Det ene er vurderingen av hvilke elever som vil ha størst utbytte av opplæringen. Den andre er koordineringen mellom intensivopplæringen og andre fag som elevene skal ha standpunktkarakterer i. Dette krever planlegging fra ledelsens side, og ikke minst samarbeid mellom Ny GIV-lærere og faglærere. Ved en skole savner spesielt kontaktlærerne tettere samarbeid med skoleledelsen i planleggingen av hvilke elever som vil ha mest utbytte av intensivopplæringen. Ved andre skoler har man klart å legge deler av intensivopplæringen parallelt med matematikk- eller norsk undervisningen på tiende trinn. Men det er ulikt hvordan skoleledelsen tenker om problemet med at Ny GIV-elevne mister ordinær undervisning. En av skolene har parallellagt opplæringen i regning med matematikkundervisningen. For lese- og skriveopplæringen er strategien å sørge for at intensivopplæringen her sprer seg på ulike fag, slik at Ny GIV-elevne ikke mister alle timene i ett fag. Også her blir rektors betydning for gode samarbeidsrelasjoner trukket fram:

Det er viktig med godt samarbeid med kontaktlærerne. Rektor er opptatt av dette. Noen steder må Ny GIV-lærerne organisere alt selv, de har ikke engang fast undervisningsrom. Ved andre skoler må de (Ny GIV-lærerne) styre alt selv. Rektor her er helt fantastisk. (...) Rektor har vært med i undervisningen i både regning og lesing og skriving. (...) Han er veldig på at vi skal spre budskapet. Han var innom kursene på planleggingsdagen. Det er veldig oppbakking derfra (intervju 31, Ny GIV-lærer).

Kontaktlærere ved denne skolen framhever gode samarbeidsrelasjoner til Ny GIV-lærerne både når det gjelder fag og om Ny GIV-elevnes motivasjon. Men det er også Ny GIV-lærere som savner bedre relasjoner til ledelsen, for eksempel:

Vi har ikke fått oppfølging fra ledelsen. Det er ikke så nøye hva vi driver med (intervju 33, Ny GIV-lærer).

Sitatet over indikerer at Ny GIV-læreren ønsker tettere oppfølging fra ledelsen. I intervju med rektor ved samme skole framgår det at arbeidet med Ny GIV er delegert til avdelingsleder, kontaktlærere og Ny GIV-lærerne er håndplukket av rektor til oppgaven. Dette indikerer at utstrakt delegasjon uten oppfølging kan gi Ny GIV-lærerne en følelse av at oppgaven de utfører ikke er spesielt viktig.

Samarbeidet mellom Ny GIV-lærere og kontakt-/faglærere framstår først og fremst som uformelt. Samarbeidet dreier seg om koordinering av undervisningstema i fagene, men også om Ny GIV-elevnes motivasjon og tilbakemeldingen om hvordan enkeltelever fungerer i intensivopplæringen. Formalisert samarbeid dreier seg om konkrete forhold, slik som at faglærer støtter oppunder Ny GIV ved å informere/minne elevene på at det er intensivopplæring.

### Videregående skoler

Ved alle skolene vi har undersøkt er det en utfordring å få til gode samarbeidsrelasjoner, mellom ulike fag og, spesielt mellom fellesfagavdelingene og programfagavdelingene. Ved en skole ble det prøvd en ny organisasjonsstruktur der fellesfaglærerne ble lagt til avdelingene, men det var det stor motstand mot siden lærerne vil ha en egen fagavdeling. Da blir samarbeidet vanskelig og ledelsen må lage en timeplan. Ved en av skolene har de planer om å få i gang et forsøk med dette. Hvis fellesfaglærerne var på avdelingene, kunne de laget opplegg og timeplan selv og vært langt mer fleksible. Noen fellesfaglærere har gått ut av fellesfagavdelingen og over på programfagavdelingen. Men de deltar samtidig i fellesfagmøter.

Ved en av skolene (Fylke 3, *Skole1*) har vi sett at lærerne organiseres som tverrfaglige team rundt elevgrupper, og ikke som fagteam. Den organisasjonsstrukturen legger til rette for en mer helhetlig tilnærming til både Ny GIV-elevene og for andre med behov for mer helhetlig oppfølging.

Det er et gjennomgående trekk at Ny GIV- lærerne erfarer at de i stor grad må drive prosjektet på egenhånd. Ved noen skoler er det riktignok en utpekt koordinator som enten er rektor, rådgiver eller avdelingsleder, men det er variabelt hvordan koordinatoren er pådriver for både å informere, organisere og støtte opp om gjennomføring av tiltak. Mye faller derfor på Ny GIV-lærerne som absolutt er de mest engasjerte i prosjektet. De opplever samtidig å ha blitt kastet inn i rollen, og oppdaget da de kom på kurs at det innebar et stort ansvar blant annet for å spre metodikken til sine kolleger. Ved mange skoler hevdes det at det første året var et prøve-og-feile-år og at prosjektet og samarbeidsrelasjonene vil gå seg til etter hvert:

Rektor burde egentlig vært mer samlende og drevet prosjektet, men det er både fordeler og ulemper med det, både frihet og at man ser utfordringer underveis, men det er kanskje det som er litt i forhold til Ny GIV, du var bare rett inn i skoleringen, så var det ingen rammer, mange liker å ha rammer for å ha det trygt, men nå kan vi lage mer rammer til neste år for nå har vi erfart det. Vi skal ha møter med lærere osv. Nå har vi vært gjennom en runde, så nå er det lettere å se hvordan vi skal organisere det neste år. Vi kommer til å få litt grå hår når vi skal begynne med det. Men jeg fikk støtte fra rektor når jeg bad om det (intervju 4, Ny GIV-lærer).

Det byr på store utfordringer for Ny GIV-lærerne å oppnå anerkjennelse for prosjektet og få til konstruktivt samarbeid med kontaktlærerne. Lærerne blir i noen tilfeller pådyttet oppgaver de mener ledelsen burde tatt seg av, blant annet selve administreringen av gruppesamlinger eller undervisning for de skolene som gjennomfører det. Generelt sett etterlyses det større oppmerksomhet om prosjektet og at ledelsen bruker tid på å informere og skape oppslutning som grunnlag for å få til bedre samarbeid mellom lærerne i gjennomføringen:

Jeg opplever enda den dag i dag at lærere spør om hva vi egentlig holder på med. Jeg blir sliten av å forklare det. Om det er uvillig eller motvillig. Jeg vet at noen sier at det er både for og imot her på skolen, men sånn er det, og det vil det. Vi

må bare fortsette å være proff i dette. Vi må få denne proffe følelsen og opprette kontaktlærermøter (intervju 4, Ny GIV-lærer).

Behovet for mer samarbeid mellom Ny GIV-lærerne og kontaktlærerne blir i stor grad bekreftet av kontaktlærerne ved den samme skolen:

Det jeg savner litt er at Ny GIV-lærerne og fellesfaglærerne kunne hatt et bedre samarbeid. Fellesfaglærerne har ingen peiling på hva Ny GIV driver med og motsatt. De er ganske frustrert, de lærerne som jeg har i fellesfag. På grunn av at de har ingen aning hva de gjør. Så der tror jeg de kunne samarbeidet og gjort bedre fordelinger og gjort noen avtaler sånn at de visste om hverandre i alle fall. For det gjør de ikke i dag (intervju 5, kontaktlærer).

Ved skolen som har ansatt en miljøarbeider fungerer han som en kontaktkanal mellom Ny GIV-læreren og kontaktlærerne siden han er inne i både gruppeundervisningen og i den vanlige klasseundervisningen.

## Oppsummering

### Oppstart og etablering av samarbeid mellom skoleeierne

Ny GIV er et klart definert og avgrenset policyprogram med tydelige mål og virkemidler. Prosjektet er preget av raskt tempo i oppstartfasen og oppfattes å være høyt politisk prioritert. Det er en forholdsvis klar arbeidsdeling mellom forvaltningsnivåene, fylkeskommunen og kommunen. Det ble ansatt en prosjektleder på fylkeskommunalt nivå og en prosjektleder på kommunalt nivå i de kommunene som kom med i prosjektet første året.

I Fylke 1 var det en klar ansvarsdeling mellom prosjektlederen i fylkeskommunen og prosjektlederen i kommunen med et tydelig ansvar plassert på fylkesnivået. Begge prosjektlederne forankret prosjektet hos de respektive skoleeierne og utvalget av skoler har blitt foretatt i samarbeid med henholdsvis fylkesutdanningssjef og kommunalsjef. Det er opprettet en bredt sammensatt styringsgruppe for Ny GIV og en egen referansegruppe for Overgangsprosjektet. Det er tett samarbeid mellom Ny GIV-prosjektet og fylkesutdanningssjefen og prosjektet er knyttet opp mot alle avdelinger i fylkeskommunen og deres samarbeidspartnere. Integrasjon av arbeidet i utdanningsetaten ses på som avgjørende for å skape bærekraftige strukturer for implementering av Ny GIV ut over prosjektperioden.

I Fylke 2 var det allerede etablert et fellesprosjekt om tiltak mot dropout mellom fylkeskommunen og kommunen før Ny GIV ble lansert. Ny GIV ble implementert innenfor det oppstartede prosjektet, og prosjektlederne, både fra fylkeskommunen og kommunen, ble prosjektledere for Ny GIV. Også styringsgruppa, med blant andre fylkesutdanningssjef, kommunaldirektør for skole og utdanningsdirektøren hos Fylkesmannen, ble videreført i Ny GIV-prosjektet. I dette fylket vektlegges at prosjektlederne er likeverdige partnere og samarbeidet mellom partene beskrives som å være prosjektets store styrke.

Fylke 3 har en modell der prosjektlederne har en mindre framtreddende rolle i samarbeidet mellom fylkeskommunen og kommunen. Samarbeidet er forankret i en styringsgruppe og en arbeidsgruppe, og fylkesutdanningssjefen har en overordnet posisjon i forhold til prosjektlederen i fylkeskommunen. Styringsgruppa består av en representant for utdanningssjefen, en tilsatt i fylkeskommunens utdanningsavdeling, kommunale prosjektledere og representanter fra skoleadministrasjonen i kommuner i regionen. De to prosjektlederne samarbeider innenfor rammen av en arbeidsgruppe som består av prosjektlederne, rektorer og avdelingsledere fra videregående skoler, samt representanter fra Utdanningsforbundet. Prosjektlederne har delt ansvaret mellom seg, og prosjektlederen i fylkeskommunen har ansvar for Ny GIV i videregående skole, mens prosjektlederen i kommunen har ansvaret for ungdomstrinnet.

To av fylkene (Fylke 1 og Fylke 2) har etablert egne nettverk for Ny GIV-lærere for diskusjoner om innhold i intensivopplæringen og utveksling av erfaringer og undervisningsopplegg. I Fylke 1 er det også et eget skoleledernettsverk innenfor Ny GIV. Fylke 3 har ikke etablert nettverk for Ny GIV-lærerne, men det har vært arrangert et par lærersamlinger. Den kommunale prosjektlederen har i stedet forsøkt å koble Ny GIV på allerede etablerte fagnettverk for lærere på ungdomstrinnet, uten særlig oppslutning.

I hvilken grad fylkene har etablert nettverk som fungerer, synes å ha nær sammenheng med prosjektledernes pådriverrolle. Mens prosjektlederne i Fylke 1 var tidlig ute og etablerte nettverk allerede før Ny GIV-lærerne ble rekruttert, og prosjektlederne i Fylke 2 allerede hadde et etablert nettverk i tilknytning til et påbegynt samarbeidsprosjekt, ble prosjektlederne i Fylke 3 rekruttert etter at pilotskolene var valgt ut og lærerne rekruttert. Prosjektlederne i Fylke 1 og Fylke 2 framstår som aktive for igangsetting av intensivopplæringen og etablering av rutiner for avtaler med elever og foreldre. I tillegg er prosjektlederne tett på skolene og opptatt av å utvikle bærekraftige løsninger som vil videreføre Ny GIV etter endt prosjektperiode. Prosjektlederne i Fylke 3 har en noe mer tilbakeholden rolle, men fylkeskommunens prosjektleder initierer også tiltak og prosedyrer for det videre Ny GIV-arbeidet i videregående skole, og den kommunale prosjektlederen har jobbet aktivt for å komme tettere i kontakt med skolene. Den kommunale prosjektlederen har kun hatt en mindre stillingsandel knyttet til Ny GIV. Prosjektlederen er organisatorisk plassert utenfor kommunens skoleadministrasjon og avstanden til kommunaldirektøren er stor. Det kan ha betydning for prosjektlederens autoritet og muligheter for innpass på skolenivået.

### Organisering på ungdomstrinnet

Ved ungdomsskolene i Fylke 1 som er med i undersøkelsen var det en viss skepsis til å delta i prosjektet. Argumentene var først og fremst at selve intensivopplæringen kolliderte med organiseringen av egne tiltak for svake elever. Den kommunale prosjektlederens engasjement er imidlertid trukket fram som en styrke for selve prosjektet. I Fylke 2 var skolene mer positivt innstilt til intensivopplæringen. Her var skolene allerede engasjert i et lignende prosjekt, der intensivopplæringen falt naturlig inn som tiltak. Kommunikasjonen mellom skoleeier og ungdomsskolene i Fylke 3 var uklar i oppstarten av prosjektet. Dermed visste ikke skolene helt hva de var gått inn på da de sendte lærere på kurs. Skolene uttrykker likevel at de er positivt innstilt til prosjektet.



Ved alle skolene ble det uttalt at det var praktiske utfordringer knyttet til iverksetting av intensivopplæringen midt i et skoleår etter at timeplanen var lagt og lærerressursene fordelt.

I praksis er de fleste Ny GIV-lærerne blitt spurt direkte av rektor. Alle Ny GIV-lærerne gir svært gode tilbakemeldinger på den nasjonale skoleringen og mener den er svært relevant for intensivopplæringen spesielt, men også for undervisning generelt. Lærerne som deltar i nettverk (i Fylke 1 og 2) fremhever betydningen av å diskutere erfaringer, utfordringer og undervisningsopplegg med Ny GIV-lærere fra andre skoler. Det er rektor som er ansvarlig for gjennomføringen av Ny GIV på skolenivået, men har i noen tilfeller delegert ansvaret til en Ny GIV-ansvarlig på egen skole eller til Ny GIV-lærerne. Ny GIV-lærerne og kontaktlærerne har som regel hatt ansvaret for kontakten med foreldrene til elevene som deltar i intensivopplæringen.

Elevene som har blitt rekruttert til intensivopplæringen har enten blitt spurt direkte eller fått en åpen invitasjon. Alle skolene har vært innforstått med de nasjonale retningslinjene for valg av elever og eventuelle kommunale tilpasninger til disse. I siste instans har det imidlertid også vært gjort vurderinger av hvilke elever som vil ha størst utbytte av tilbudet ved den enkelte skolen. I alle fylkene har prosjektleder tydeliggjort kommunens kriterier ved utvalget for skoleåret 2011–2012, fordi gruppene første året mange steder ble noe større enn det som var signalisert og det var et mål å få jevnere grupper for at elevene som deltok skulle få større utbytte. Noen skoler har valgt å ha to Ny GIV-grupper, en for skrive- og leseopplæringen og en for opplæringen i regning. I praksis viser det seg ved disse skolene at elevene er stort sett de samme i begge gruppene.

Felles for alle skolene i undersøkelsen er at de har trukket elevene ut i egne grupper, men omfanget av opplæringen varierer mellom skolene. Alle skolene kom litt seint i gang våren 2011, og timeantallet var lavest første året. Våren 2012 har perioden fra ca. 1. februar til 15. mai vært satt av til intensivopplæringen. Skolene har også delt timetallet mellom lesing og skriving og regning likt, og det samlede antallet timer utgjør mellom ca. 60 og 70. Ny GIV-lærerne argumenterer for at undervisningen bør samles i størst mulig grad, og at enkelttimer ofte gir for lite tid. Det varierer imidlertid hvordan skolene løser dette. Det viser seg vanskelig for de fleste skolene å parallellegge intensivopplæringen med tilsvarende fag på den ordinære timeplanen. Alle skolene møter utfordringer med organiseringen i større og mindre grad. Den største ulempen med organiseringen intensivopplæringen, slik kontaktlærerne ser det, er at Ny GIV-elevene kan miste mange timer i enkelte fag og at lærerne da mangler vurderingsgrunnlag.

### Organisering av Ny GIV i videregående skole

Ved de videregående skolene i undersøkelsen har rekrutteringen av lærere i utgangspunktet vært basert på frivillighetsprinsippet. Det har imidlertid ikke vært stor pågang av lærere til Ny GIV. Derfor har rektorene ved de fleste skolene spurt lærerne direkte, og de er i praksis blitt håndplukket, slik som ved ungdomsskolene.

De videregående skolene er i prinsippet uten kontroll over antallet Ny GIV-elever skolen får. Det er avhengig av de nye elevene som begynner ved skolen. Ny GIV-elever i videregående skole er elever som har deltatt i intensivopplæringen på tiende trinn og

som fortsatt ønsker å være Ny GIV-elev i videregående. Fordi Ny GIV blir innfaset over tre år, ble inntaket av Ny GIV-elever ved de videregående skolene noe skjevt høsten 2011 og 2012, og utgjorde langt mindre enn 10 % av elevmassen på vg1. I tillegg til å være en liten gruppe, var i praksis det første «kullet» Ny GIV-elever heller ikke de mest hjelpetrengende elevene, og diskusjonen har mye dreiet seg om hvordan disse elevene skiller seg fra de øvrige elevene. Det har vært flere relativt faglig sterke Ny GIV-elever det første året, med et karaktersnitt godt over 3. Ved skolene vi har intervjuet ved høsten 2012, rapporteres det om at uttaket av elevene er mer treffsikkert dette året.

Oppfølgingen av Ny GIV-elevne har vært organisert i tre ulike hovedmodeller, differensiering i egne grupper med fokus på å heve faglige prestasjoner, innslusing av elevene i ordinær undervisning, med ekstra fokus på enten psykososiale oppfølgingstiltak eller tilpasset støtteundervisning, og en modell som kombinerer egne tiltak for Ny GIV-elevne og bruk av etablerte støttetiltak rettet mot alle elevene ved skolen. Mest vanlig er innslusing av elevene i ordinær undervisning. Bare en skole skiller Ny GIV-elevne ut i en egen gruppe for opplæring i grunnleggende ferdigheter. Yrkesretting av regning og lesing/skriving blir vurdert som essensielt og Ny GIV-undervisningen oppfattes som effektiv. Som i ungdomsskolene, blir det også her utfordrende å tilpasse undervisningen til elevenes øvrige timeplan. Ved at samarbeid kun skjer på lærernivået, framstår ansvarsforholdene for Ny GIV som uklare.

Innslusing i ordinære tiltak er den andre hovedmodellen i måten de videregående skolene organiserer Ny GIV-undervisningen på. Det innebærer at Ny GIV-elevne ikke gis spesiell undervisning, men følges opp innenfor skolens etablerte strukturer. Fire av de videregående skolene i intervjuundersøkelsen har valgt denne modellen. Dette er i hovedsak skoler med etablerte strukturer for å ivareta elever med spesielle behov gjennom fleksible løsninger som ressursteam, som kan gi støtte til elever/grupper av elever over kortere eller lengre perioder, og studieverksted, der elever kan gå ut fra den ordinære klassen i fellesfagene for å få tettere faglig støtte. I denne modellen ser vi en tydelig skillelinje der den ene skolen satser på undervisningsmetoder mer i tråd med Ny GIV programmets virkemidler, mens Ny GIV-elevne ved de andre skolene i større grad blir forbundet med en generell dropout-problematikk hvor det settes inn bredere sosialpedagogiske tiltak. Den tredje modellen for undervisning av Ny GIV-elever som er brukt av skolene i undersøkelsen, er en blandingsmodell med undervisning i egen gruppe og oppfølging i ordinære tiltak. I tillegg til Ny GIV-elever som har hatt intensivopplæring på tiende trinn, har skolen også rekruttert flere til gruppa fra skolens øvrige elever på studiespesialiserende retning.

### Kunnskapsspredningen

Det er et mål ved alle skolene i undersøkelsen av Ny GIV-metodikken skal spres fra lærerne som har vært på kurs og videre til hele skolen. NIFUs survey viser at det nok er den uformelle kunnskapsspredningen av metodikken som er mest utbredt. 37 % av skolelederne som har svart på undersøkelsen har krysset av for at Ny GIV-lærerne har gitt systematisk opplæring i fellessamlinger for lærerne på skolen. I intervjuene med lærere både på ungdomstrinnet og i videregående skole framgår det at lærerne i stor grad har informert kollegene på fellesmøter, men at de ikke så ofte har fått anledning til å

videreformidle undervisningsopplegg etc. for kollegene. Likevel skjer det en kunnskapsspredning gjennom lærerteamene og ved uformelt samarbeid lærerne imellom. I Fylke 2 satses det stort på kunnskapsspredning ved at Ny GIV-prosjektet i fylket arrangerer egne Ny GIV-kurs for interesserte lærere.

Verken ved ungdomsskolene eller ved de videregående skolene er det etablert formelle samarbeidsrelasjoner om Ny GIV. Samarbeid forventes i stor grad å skje naturlig og uformelt, og ved mange skoler, og spesielt de videregående skolene, erfarer Ny GIV-lærerne at de i stor grad må drive prosjektet på egenhånd. Skoleledelsens rolle som ansvarlig på skolenivået, synes viktig. Ny GIV-lærere som erfarer støtte og entusiasme fra ledelsen, synes å verdsette dette høyt. Det gir en opplevelse av at tiltaket er prioritert og letter lærernes arbeid med Ny GIV.

## Kapittel 4 Vurderinger av tiltaket og egen praksis

Et viktig element i iverksetting av politiske programmer er hvilken grad av oppslutning programmet oppnår blant aktørene som skal gjennomføre det. Iverksettingsprosessen i Ny GIV omfatter som vi har sett flere nivåer og grupper av deltakere og stiller store krav til samhandling og samarbeid mellom aktørene. Vi antar at oppfatningene av ambisjonene, realismen og målsettingene i programmet spiller en rolle for hvordan oppslutningen og grad av engasjementet blant aktørene blir. Videre antar vi at variasjonene i oppfatningene mellom de ulike gruppene av aktørene har betydning for om det oppstår eventuelle konfliktlinjer. I tillegg vil oppfatningene om mål og middelsammenhenger spille inn, og derfor har vi også undersøkt hvordan aktørene oppfatter at virkemidlene står til målsettingen i Ny GIV programmet. Når et policy program skal iverksettes i en organisasjon som allerede har en etablert måte å løse oppgaven på vil ikke bare karakteristika ved det nye programmet spille inn, men også oppfatninger av, og erfaringer med den gamle løsningsmåten. En institusjonell treghet vil ofte oppstå når organisasjonsendringer tilsiktes. I det følgende kapittelet skal vi derfor både formidle hvordan tiltaket og virkemidlene oppfattes og fortolkes av de ulike aktørene, og hvordan de betrakter programmet i forhold til andre løsninger og den organisasjonskonteksten det iverksettes i.

### Et politisk prioritert og sterkt styrt prosjekt

Blant de aktørene som står i kontakt med Kunnskapsdepartementets prosjektledere er oppfatningen at Ny GIV er politisk prioritert og sterkt styrt med tett oppfølging av de lokale prosjektlederne. De kommunale og fylkeskommunale prosjektlederne har en formening om politisk prioritering fordi prosjektet er lagt til Kunnskapsdepartementet og ikke Utdanningsdirektoratet. I tillegg har de en klar oppfatning om at den politiske ledelsen er sterkt inne i prosjektet og at Kunnskapsministeren har vært en drivkraft i initiering, samt at det er politiske forventninger til resultater fra prosjektet.

Dette gir de kommunale og fylkeskommunale prosjektlederne opplevelsen av å være med på et viktig prosjekt som skal bidra til å løse et stort og aktuelt samfunnsproblem. Prosjektlederne hevder at det er et sterkt trykk ovenfra og at departementet er veldig tett på. Det fortelles om direkte kontakt med prosjektlederen i departementet og at departementet er lett tilgjengelig på epost og telefon. Kontinuerlig kontakt bidrar til å holde trykket i prosjektet oppe. I tillegg har det vært arrangert regionale konferanser i flere omganger som omfatter prosjektlederne i fylker og kommuner samt ledelsen ved skoler etter hvert som de er blitt innsluset i programmet. Til sammen har dette bidratt til å holde oppe engasjementet og oppmerksomheten i følge prosjektlederne:

Vi hadde en regional konferanse. Og der var departementet og det ble inspirerende for rektorene. Det er tydelig at programmet er løftet opp til høyeste hold, og et hakk over utdanningsdirektoratet. De fløy jo alle rektorene til Oslo for å høre på Kristin Halvorsen. Det var i fjor i mai. Da var alle som skulle inn i fase to var representert. Og det var flere gode innlegg. Det hjelper på alle mennesker

det, å få slik input. Å bli invitert, være gjest og få god mat og vin, det hjelper på (intervju 14, fylkeskommunal prosjektleder).

Samtidig som programmet oppfattes som sterkt styrt og prioritert av departementet karakteriserer prosjektlederne programmet som preget av høyt tempo og at det forventes sterkt engasjement på alle nivåer. Ikke minst erfarte prosjektlederne prosjektet som mindre byråkratisk enn det de var vant til:

Du får en mye mer politisk styring, jeg merker det på tempoet, fordi at ministeren står bak og etterspør, og de skal ha resultater raskt. Det er mye mindre byråkratisk på den måten. Det er veldig sånn kjør i vei! Det er liksom ikke dette prosjektet som er så gjennomtenkt på et skrivebord, her har vi prosjektbeskrivelsen, vi vet at dette tar tid. Det er ikke der. Vi skal ha resultater. Det har selvfølgelig med personer og å gjøre sant, men jeg tror og at det har med hvor det er plassert i systemet, i departementet (intervju 28, prosjektleder kommune).

At prosjektet har høy politisk prioritet er også inntrykket til ledelsen og Ny GIV-lærerne på skolene som inngår i undersøkelsen. Mens prosjektlederne har latt seg engasjere og inspirere av aktualiteten og den politiske oppmerksomheten omkring prosjektet finner vi dette bare delvis igjen på skolenivået. Her er holdningen hos ledelsen mer at dette er et prosjekt blant mange andre prosjekter, og oppgaver som kommer i tillegg til andre oppgaver. Likevel synes flertallet av Ny GIV-lærerne å være engasjert og inspirert av aktualiteten og den sterke oppmerksomheten det har. Siden prosjektet er forankret på nivået over skolene er det også avhengig av prosjektledernes dialog og formidling av prosjektet. Her ser vi en direktelinje mellom kommunal prosjektleder og Ny GIV-lærerne som går utenom skoleleder og som kan forklare det varierende engasjementet hos skoleleder. Som vi så i kapittel 3 er prosjektet «solgt» inn til skolene i varierende grad, og er sterkere i to av de tre fylkene i undersøkelsen.

## Tilslutning til målsettingen og oppfatning av mål – middelsammenhenger

I kapittel 3 har vi sett at prosjektet er iverksatt på ulik måte i skolene. Skillelinjene går mellom ungdomsskolene og de videregående skolene, men vi ser også at det er ulik organisering og vektlegging på tiltaket blant skolene i hver av de to kategoriene. Det kan antas at ulik organisering og vektlegging på programmet har sammenheng med tilslutning til målsettingen og hvordan aktørene vurderer treffsikkerheten i programmets virkemidler. Måten prosjektet blir mottatt må forstås i den konteksten skolene befinner seg og den situasjonen at Ny GIV konkurrerer om oppmerksomheten med andre satsninger, tiltak og prosjekter som skolene jevnlig eksponeres for. Som en av koordinatorene uttrykte det: «Lærerne erfarer gjerne at dette er enda et prosjekt, og de står ikke med åpne armer og tar imot det» (Intervju 1, fylkeskommunal prosjektleder). Ved noen skoler kan prosjektet drukne i de andre prosjektene de har på gang, mens andre skoler gir det mer oppmerksomhet og dedikerer virksomheten til prosjektets mål og virkemidler. Derfor har det også vært viktig for koordinatorene å markedsføre prosjektet for å få skolene til å tenne på ideen. Det følger ikke penger med prosjektet

men lærerne får betalt kursing av departementet. Ressursen som tilbys er nye metoder for mer effektiv og tilpasset undervisning. Prosjektet framstilles dermed som et tilbud og hjelp til å drive en forsterket form for tilpasset opplæring, som er en form for undervisning som både ungdomsskolene og de videregående skolene i utgangspunktet er forpliktet til å utføre.

Det de kommunale og fylkeskommunale prosjektlederne tilkjenner størst tilslutning til realismen i prosjektet. De mener den nye vinklingen og oppmerksomheten rettet inn mot denne type elever som ofte blir glemt vil føre til forbedringer:

Ja, det tror jeg. For en ting er oppmerksomheten. At vi ser elevene og kan vise de noen andre måter å jobbe på. Så den oppmerksomheten. Og jeg har tro på effektiviteten som ligger i å endre arbeids- og læringsstrategier. Det vet jeg har hjulpet elever fra å falle fra. Hovedinntrykket er at de synes det er bra med fokuset på grunnleggende ferdigheter, det synes både rektorene, lærerne og elevene. Det er jo det det handler om. Jeg håper på prosjektet fordi det er en gruppe som ikke er tenkt så mye på tidligere (intervju 15, kommunal prosjektleder).

Som vi har sett er det stor tilslutning til undervisningsmetoder, men troen på at Ny GIV-lærerne har mulighet for å spre denne til skolen som sådan oppfattes av mange som urealistisk, også hos prosjektlederne. Å spre metodikken oppfattes som en av grunnforutsetningene, men samtidig som bøygen i programmet:

Det er litt skummelt å tenke seg at to lærere skal kunne gjøre dette på en skole med 80 lærere. Det kan man ikke forvente. Kompetansespredning kan gjøres på mange måter. Jeg tror på nært samarbeid i grupper, for eksempel rundt en klasse eller gjennom annet kollegasamarbeid. At det er den beste måten å spre kompetanse på. Og det er det vi har oppfordret til også. Det ligger materiale på sidene til kompetansesentrene. Og det er jo rektor sitt ansvar at det skal skje kompetansespredning. Det handler om all kompetansespredning og det er jo forferdelig vanskelig (intervju 15, kommunal prosjektleder).

Prosjektlederne hevder at mulighetene for idespredning er avhengig av rektors tilrettelegging. Og hvis det ikke vises i klasserommet har ikke Ny GIV-programmet satt seg skikkelig. Det er ikke tilstrekkelig at rektor huker av på at vi har hatt kurs i lesestrategier ifølge prosjektlederne. Vi har sett at skolelederne selv mener at opplæring må skje i mye større monn enn ved at det skjer spredning via to av lærerne ved skolen.

I det følgende skal vi se nærmere på hvordan mål, virkemidlene og sammenhengen mellom dem oppfattes av prosjektledere, deretter i ungdomsskolen og i den videregående skolen.

## Mål og virkemidler – oppfatninger i ungdomsskolen

Når det gjelder oppfatningen om programmets mål støtter alle informantene i ungdomsskolene målsettingen med Ny GIV. Men målet om å hindre dropout i videregående skole, er noe mindre fokusert i ungdomsskolen enn i videregående skole. Her står i stedet delmålet om å styrke elevens motivasjon og mestring i fokus:

Hvilken mulighet elevene har til å lykkes, er det viktigste.(...) Det som gjerne har betydning, er at de strekker seg lenger før de gir opp. (...) Mange faktorer spiller inn. Men hvis de tar med seg motivasjonen fra ungdomsskolen inn i videregående skole og får litt ekstra veiledning gjennom det løpet, tror jeg de skal ha gode muligheter for å lykkes. Jeg tror det kan være et godt grunnlag (intervju 30, skoleleder).

Det viktigste er at elevene blir fulgt i overgangen (intervju 41, skoleleder).

Andre poengterer at mestring kan være et av flere viktige tiltak for å hindre dropout:

Jeg vil vel si det er ett av de tiltakene, vi har hatt mest tro på, som er mer elevfokustert, at eleven på en måte skal oppleve mestring, å få ting til (intervju 23, Ny GIV-lærer).

Blant kontaktlærerne er mange positive til Ny GIV, men det er også her vi finner de fleste skeptikerne. Ny GIV synes å være en dråpe i havet, og det er vanskelig å tro at det virker. Andre skeptiske kontaktlærere synes tiltaket settes i gang for seint:

Jeg tror for så vidt at for en del av de elevene er det litt hipp som happ hva du forsøker med, og det er ikke så mye som hadde hjulpet i det hele tatt. Og da vil jeg tro at Ny GIV bare blir en dråpe i havet, så hvorvidt vi får se noen resultater, det er for tidlig å si. Men ja, vi får se, jeg er litt skeptisk (intervju 24, kontaktlærer).

Det virker som det fungerer motiverende. Samtidig er det litt et plaster på såret. De kan ha hatt problemer med å lese siden 3. klasse. Etter at en ikke har gitt dem det de trenger, gir man dem et lite plaster siste halvår. Så får de fremgang.

Men det er litt i seineste laget. Er litt ambivalent. Det er litt lite, for seint (intervju 32, kontaktlærer).

Jeg merker det, på en måte, at dette tiltaket kom seint. På et seint stadium. Jeg tenker at de er snart ferdig med ungdomsskolen, og de har overlevd på sin måte, og så skal de plutselig begynne å gjøre ting annerledes. (...) Og jeg tenker og at det er jo det som er hele poenget med Ny GIV, at det etter hvert på en måte skal infiltrere og gjennomsyre hele virksomheten. (...) (N)å har vi det som sånn happening, og så faller jo det bort (intervju 23, Ny GIV-lærer).

Ved enkelte skoler ønsket ikke klasselærerne at elevene skulle ut i Ny GIV-undervisning fordi de da mistet undervisningen i andre fag. Dette har enkelte steder skapt en krysspressituasjon for Ny GIV-elevne. Også enkelte av skolelederne er skeptiske til Ny GIV og argumenterer for at Regjeringens politikk for å få flere til å fullføre videregående skole er fragmentert og lite gjennomtenkt:

Det er noe av det helhetlige som er borte. (...) De hopper fra det ene til det andre. Det var arbeidslivsfag en stund, så ble det lagt bort. Nå er det valgfag og

Ny GIV. De legger bort det vi ser funker. (...) I den nye stortingsmeldinga om ungdomstrinnet er det jo ikke noe særlig nytt. De prøver å innføre mange forskjellige ting. De innfører bare administrativt sommel. (...) Det hadde fungert med færre fag med mer tid og mindre grupper. Men vi er ikke avhengig av Ny GIV for å gjøre det. Men det blir mer ressurskrevende (intervju 6, skoleleder).

Skepsisen her knyttes til en frustrasjon over at tiltak skolen har jobbet med (arbeidslivsfag), og som de synes fungerer, ikke blir prioritert. Skolen har lagt mye arbeid ned i forsøk med arbeidslivsfag som alternativ til andre fremmedspråk og ledelsen mener dette er et svært godt tiltak for umotiverte og skoletrøtte ungdomsskoleelever.

Oppsummert er det ingen som er uenig i viktigheten av å få flere ungdommer til å fullføre videregående opplæring, men en forholdsvis stor andel av informantene mener at Ny GIV som tiltak siste semester på ungdomstrinnet og videre de to første årene i videregående skole, kan være for seint for å få styrke elevenes grunnferdigheter og motivasjon for videre skolegang.

### Metodikken

Når det gjelder Ny GIV-metodikken, er mange positive til denne. Ny GIV-lærerne er de som kjenner metodikken best på ungdomstrinnet, og det er gjerne derfor de er mest positive til metodikken her:

Jeg har blitt inspirert til å tenke annerledes, jeg sitter ikke med fasitsvarene. De skal selv finne svarene (intervju 23, Ny GIV-lærer i regning).

Både Ny GIV-lærere og kontaktlærere vi har intervjuet, finner metodikken relevant. Metodikken i lesing og skriving er egnet både i norskfaget og i andre teoretiske fag, slik som samfunnsfag, RLE, naturfag og fremmedspråk. Her er det først og fremst læringsstrategier informantene trekker fram som relevante. Fra metodikken for regneopplæringa framheves spesielt betydningen av å gjøre matematikkfaget mer konkret:

Jeg bruker læringsstrategier, elevene trenger tid til det (intervju 12, Ny GIV-lærer i lesing og skriving).

Jeg bruker (metodikken) i min egen klasse i matematikk.(...) Og det er det som egentlig er meningen. Det er ikke det at vi skal ha en gjeng med svakt presterende elever, at det kun skal brukes til dem. Dette skal implementeres i hele undervisningen (intervju 26, Ny GIV-lærer i regning).

Det er noe med den praktiske, konkrete orienteringen. Det er innmari viktig. Det er et paradoks at elevene opplever at matematikk ikke er et fag som har noe med virkeligheten å gjøre. Den ordinære undervisningen kan gjøres mer sånn at vi forstår betydningen av å kunne dette. Kjenner vi igjen situasjoner der vi har bruk for denne kunnskapen? Vi bruker mye problemløsningsmetoder i grupper i



matematikken, der alle i gruppen skal være enige om hva de skal gjøre og forstå det før de går i gang (intervju 32, kontaktlærer som er matematikklærer).

Samtidig er det flere informanter som påpeker at innholdet i metodikken er kjent for dem fra før, både konkretisering i matematikkundervisningen og bruk av læringsstrategier i norsk. I tillegg er det en utbredt forståelse av at tett oppfølging av elever i mindre grupper, er en metode som gir resultater i seg selv:

Mye av metodikken er kjent fra CRISS-metodikken<sup>11</sup> fra 90-tallet (intervju 7, Ny GIV-lærer).

Det er ikke noe nytt. (...) Tettere oppfølging, mindre grupper. Det er en pedagogikk som ikke er noe problem når du har små grupper (intervju 6, skoleleder).

### Mål–middelsammenhenger

Når det gjelder spørsmålet om elevene får utbytte av intensivopplæringen, er informantene i intervjuundersøkelsen også positive. Mange mener at elevene får større motivasjon, at de får økt selvtillit og at de får flere grunnleggende ferdigheter.

Elevene er fornøyde, sier de aldri har jobbet så mye i timene før. Det er sant. De tar seg sammen og jobber. Det virker som om alle blir motivert, ikke bare i de øktene, men også ellers (intervju 7, Ny GIV-lærer).

Det er vanskelig å måle effekt. Undervisningen er på et så grunnleggende nivå at effektene ikke kan måles. Det er viktig at elevene føler mestring, opplever å bli sett, tør å be om hjelp (intervju 13, kontaktlærer).

Men mange ser også at elevenes resultater forbedres etter intensivopplæringen, kanskje spesielt i matematikk:

Vi ser at elevene gjør det bedre i prøver i den ordinære klassen i matematikk. Da er det ting vi ikke har jobbet med i Ny GIV, men fordi de er mer motivert, i større grad gjør leksene sine, går det bra. De har fått litt mer selvtillit i faget. Det handler mye om å ha troa på seg selv (intervju 7, Ny GIV-lærer).

De elevene vi har i regning har gått opp på karakterer, de er fornøyd og føler de har lært mye i forhold til det vi har tatt opp i timene (intervju 24, Ny GIV-lærer).

Hvilken mulighet elevene har til å lykkes, er det viktigste. Det har vi ingen organisert måling på. Vi må bruke utsagn fra elevene. Men det har vært svært gode tilbakemeldinger, at de ser de kan noe.(...) Bedre karakterer ser vi som resultat av

---

<sup>11</sup> CRISS står for Creating Independence through Student-owned Strategies og er et amerikansk program for læringsstrategier, se [www.projectcriss.com](http://www.projectcriss.com).

bedre motivasjon. Vi har sett at matematikkarakteren bedrer seg. Det som gjerne har betydning, er at de strekker seg lenger før de gir opp (intervju 30, skoleleder).

Det er imidlertid ikke slik at Ny GIV-lærerne tar det for gitt at elevene får bedre karakterer. Det ligger en fare i at gruppeundervisningen kan fjerne seg for sterkt i forhold til den mer pensumsorienterte undervisningen i klassen:

Jeg kommer til å ta en kartlegging når vi er ferdig, for å se om det er blitt framskritt. Det er jeg usikker på, For vi kjører ikke tradisjonell undervisning. Om de klarer å overføre de praktiske utregningene til faktiske i en matteprøve eller eksamen, det er vanskelig for meg å si noe om (intervju 26, Ny GIV-lærer).

Men her er det også skeptiske røster til effekten av intensivopplæringen. Den blir av noen sett på som et begrenset virkemiddel og av for kort varighet:

Hvis det er så enkelt at et sjuukers kurs hever karakterene, hadde alle (elevene) fått det (intervju 6, skoleleder).

### Oppfatning av differensiert undervisning

Ved de fleste skolene er det vanlig å skille ut grupper i kortere eller lengre perioder for støtteundervisning eller intensivopplæring i enkelte fag. Intensivopplæringen i Ny GIV er i så måte ikke spesiell og avviker ikke spesielt fra de etablerte måtene å organisere undervisningen på:

Skolen har tradisjon for å lage grupper, men av og til vil ikke elever ut eller foreldrene vil ikke det. Vi prøver å argumentere for at elevene vil ha fordel av dette i flere fag. De fleste elever går inn og ut av grupper uten at det er noe styr. Men noen er skeptiske (intervju 41, skoleleder).

Skolen har læringsverksted der elever som har spesielle behov går ut i noen timer, 6 x 45 min i fjor (intervju 34, kontaktlærere).

Både tidligere og nå har skolen ulike former for differensiert undervisning av elevene. Kurs i bestemte emner, læringsstrategier. Men dette har ikke vært permanente kurs, de har hatt en varighet på en måned eller to. En annen måte er å tilpasse undervisningen inne i klassene, for eksempel med stasjonsbasert undervisning som har spredd seg fra barnetrinnet. Skolen har også brukt nivådifferensiering i ett eller to emner i løpet av året, men har blandete erfaringer med dette. Noen grupper har fungert strålende. Andre grupper har ledelsen måtte gå inn og styre fordi gruppene har blitt for ensartet (intervju 30, skoleleder).

Noen skoler har nivådifferensiert undervisning i enkelte fag. Men, som sitatet over viser, understrekes det at dette er for kortere perioder. Ved en skole har det imidlertid tidligere vært vanlig med nivådifferensiering i faste grupper. Dette har de innsett kan være i strid med loven og deler nå klassene inn på andre måter:

I veldig mange år så har vi kjørt ulovlig, at vi har tatt ut elever fra klasser og satt dem i mestringsgrupper. Vi hadde to grupper i basisfagene norsk, engelsk og matte og særskilt norsk (...) Det sluttet vi med i fjor, så i år har vi kjørt litt sånn deling på klasser med delingstimer i basisfag, veldig lite. (D)et er stor variasjon, men systematikken med at vi hadde mestringsgruppe med flere elever, det er jo da ikke helt lovlig, så det har vi sluttet med (intervju 25, skoleleder).

Det er likevel bare et mindretall som uttrykker at de ikke har tro på nivådifferensierte grupper. En rektor framhever at selv om målet er å styrke undervisningen rundt alle elevene og gi dem tilpasset opplæring, er det ikke nødvendigvis det som blir konsekvensen:

Jeg tror ikke på nivådifferensierte grupper. (...) Alle lærere vil undervise de flinke elevene. Med mer ressurser kan vi følge opp både de sterkeste og svakeste elever. (...) Vi prøver å skvise mest mulig ressurser inn i å dele klassene. Det gjør undervisningen lettere for lærerne, med mindre forberedelser etc. Da får også IOP-elevne være med sine kontaktlærere (intervju 6, skoleleder).

Intensivopplæringen skiller seg litt ut i en baseskole, men passer samtidig godt inn fordi det jobbes mye med grupper etter ferdigheter.

Flere av informantene forteller at de var litt engstelige i starten for at Ny GIV-elevne skal føle seg stigmatisert, men at det stort sett ikke har virket sånn. Bare ved en av ungdomsskolene i undersøkelsen kjente lærerne til en elev som opplevde det som stigmatiserende å være Ny GIV-elev. Lærerne koblet dette til at eleven ønsket å være en av de tøffeste i klassen:

Vi har et eksempel på en elev som ikke likte å bli tatt ut, men etter to uker sa hun at dette var de beste timene og ønsket at alle var slik. Elevene gleder seg til timene, de kommer presis og de kommer (intervju 7, Ny GIV-lærer).

Lærerne forteller at det samme gjelder for elever som får kurs i matematikk på åttende og niende trinn. Elevene liker det, de synes gjerne det er dumt når kurset er slutt. Det generelle inntrykket blant informantene er altså at elevene ikke opplever det som stigmatiserende å være Ny GIV-elev og å delta i intensivopplæringen. Ved flere skoler er det vanlig at elever tas ut i grupper, og at det ikke er noe spesielt med intensivopplæringen. Noen mener – tvert imot - at flere elever ønsker å være Ny GIV-elev:

Her er det slik at mange andre er misunnelige på de som har fått Ny GIV-tilbudet (intervju 30, skoleleder).

Informantenes vurdering av at elevene ikke opplever det som stigmatiserende å motta intensivopplæring samsvarer med funn NOVA gjorde i sin kartleggingsundersøkelse. Det gjelder også vurderingen av at elever er fornøyd med å være med i tiltaket (Sletten, Bakken og Haakestad 2011). 86 % av Ny GIV-elevne hadde ikke blitt ertet eller mobbet fordi de var med i Ny GIV, mens kun 9 % ikke var fornøyd med å være med i Ny GIV (ibid.).

## Mål og virkemidler – oppfatninger i videregående skole

Når det gjelder oppfatningen om *målsettingen* i videregående opplæring kan vi ikke identifisere noen sterke motforestillinger til tiltakets målsetting, og det oppfattes som viktig av de fleste aktørene at innsatsen mot økt gjennomstrømning bør starte på ungdomsskolen. At det er blitt opprettet et prosjekt for å øke elevens grunnleggende ferdigheter som i sin tur skal bidra til bedre gjennomføring i videregående opplæring er noe de fleste aktørene i vår undersøkelse støtter. Målsettingen glir naturlig inn i oppmerksomheten som er rundt dropout i videregående skole og skolene er i utgangspunktet positivt innstilt til alle virkemidler som kan bidra til å hjelpe elever til å gjennomføre videregående opplæring. Alle skolene i undersøkelsen sier de har økt oppmerksomhet om dropout-problemet og har iverksatt en rekke tiltak for å ivareta elever som er i faresonen.

### Oppfatninger av læringsmetoder som virkemiddel

Dersom man legger til grunn interessen blant lærerne for å dra på kurs som en indikator på deres oppfatning av læringsmetoder ser bildet relativt dystert ut. Et trekk som går igjen i mange videregående skoler er at det har vært vanskelig å få lærere til å melde seg frivillig til å dra på kurs, selv der lærerne ikke har vært kjent med hvilke forpliktelser det innebar:

Jeg kan ikke påstå at lærerne er motstandere av Ny GIV-prosjektet, men registrerer at når jeg ber om en ny matematikklærer til prosjektet, så er det ingen som melder seg. Samme var det i høst da jeg prøvde å rekruttere en norsk- og en matematikklærer. Vi fikk ei som ikke hadde undervisningskompetanse i norsk, men som har tatt videreutdanning i norsk nå. Fagseksjonen lurte på om det var mulig, men når ingen andre meldte seg, så skyter de seg litt i foten. Matematikklæreren er nytilsatt i høst. Ingen av de faste meldte seg. Samme problemet har jeg nå med å finne en ny matematikklærer som skal erstatte hun som skal ut i permisjon (intervju 3, skoleleder).

Selv om lærerne er noe motstrebende til å dra på kurs synes innstillingen til læringsmetoder å være positiv hos de lærerne som har vært på kurs. Entusiasmen blant lærerne i videregående opplæring synes heller ikke å være mindre hos ungdomsskolelærerne som har vært på kurs. Lærerne ser med andre ord ut til å ha blitt mer tent på undervisningsmetoder som virkemiddel etter gjennomgått kurs enn før de dro på kurs:

De fellesforedragene var flotte og fine de. Og det var konkretisert, at hvis du skal forklare dette her, så kan du gjøre det sånn på den måten, vi fikk alternativer og det var noe ukonvensjonelt i forhold til tradisjonell undervisning, en del sanneling (intervju 40, Ny GIV-lærer).

Det er ikke slik at lærerne har udelt positive erfaringer fra kursdeltakelsen. For manges vedkommende var det her de først ble klar over hva Ny GIV programmet egentlig

bestod i og at det fulgte en del forpliktelser med det å gjennomføre kurs i læringsmetoder:

På den første samlingen jeg var på var det jo mye frustrasjon fordi ingen visste hva det dreide seg om. Hva var Ny GIV, hvorfor var vi sendt her? Og veldig mye sånn «hvor skal vi ta penger fra, hva skal vi gjøre», ingen skjønnte, ingen av deltakerne skjønnte egentlig hvorfor vi var der. For det var ikke klart for noen egentlig (intervju 17, Ny GIV-lærer).

Når det gjelder selve innholdet i kursene gir undersøkelsen et inntrykk av at flere av lærerne til dels hadde kjennskap til metodene fra før, og at det for deres del handlet om en bevisstgjøring og motivasjon til å ta metodene mer i bruk. Det kan synes som om oppmerksomheten om metodikk er mindre i videregående opplæring enn i grunnskolen noe som kan knyttes til at lærere i videregående opplæring oppfatter seg som faglærer:

Mange lærere sier «åh, den pedagogikken!» Jeg er engelsklærer og det er det jeg er. Mange blir tvunget til å ta pedagogikk fordi det er obligatorisk. Og den er ganske dårlig, så derfor får lærerne inntrykk av pedagogikk som et tullefag! Jeg ville jo at alle skulle lese pedagogikk på sengen (intervju 39, Ny GIV-lærer).

Oppfatningen blant lærerne, inkludert de som har blitt kurset i metodikken, er at Ny GIV oppfattes som et løsrevet prosjekt, påført utenfra og uten at det settes inn i en større meningssammenheng. En lærer uttrykte for eksempel at hun savnet en drøfting av hvorfor det var nødvendig å iverksette tiltak for å lære å lese og skrive så seint i utdanningsløpet i norsk skole. Dette mener hun burde vært tatt opp på ulike nivå for å øke oppmerksomheten om problemet. Denne læreren målbærer en oppfatning om at problemet ligger svært dypt og representerer et strukturelt problem. Dermed representerer denne respondenten oppfatningen om at virkemidlene burde vært mer gjennomgripende og satt inn tidligere:

Det er på en måte å lure elevene, alle kommer inn, men ikke alle kommer ut. Det har skjedd i 10 år at vi har fått inn elever som ikke kan lese, hvorfor kan ikke elever lese når de er 16 år? Hvorfor må de diagnostiseres når de er 16, har ingen sett det før? Det forundrer meg veldig, og derfor tenker jeg at Ny GIV kan bli sånn obs obs, og at det kommer alt for seint! Det kan være resultat av etterslep på alle nivåer (intervju 39, Ny GIV-lærer).

Det etterlyses at prosjektet i større grad settes i perspektiv og drøfter hvorfor elevene etter reform 94 er dårligere i dag, at mange ikke kan lese og skrive skikkelig. Det er både viktigere og vanskeligere å se potensialet i hver enkelt elev. I følge noen respondenter ville det vært nyttig å ha lært mer om psykologi for å kunne jobbe med elevers motivasjon og mestringsfølelse:

Ifølge min erfaring dreier det seg om elever som ikke har motivasjon til å lære, og selv om du tar de ut til gruppeundervisning, så har mange av de ikke lyst til å lære, de har ikke lyst til å gjøre noen ting. Du må presse og presse og presse. Og de har blitt presset i mange år. Jeg føler at jeg kommer litt til kort med... jeg kan forklare

det på alle mulige måter, men det er en del blokkeringer, og jeg føler at det kunne vært fint om jeg visste, kanskje, mer om psykologi, om spesialpedagogikk, om andre ting som ikke har med faget å gjøre i det hele tatt, som hvordan håndterer du den typen mennesker, som et helhetlig perspektiv, men det kan jeg ingenting om. Jeg kan om det, men det er mer som synsing, men om vi kunne fått fra Ny GIV-prosjektet, input, ikke bare på faglige teknikker, men mer, litt mer pedagogikkpsykologi, og rettet mot den typen personer som bare skyver alt bort, det tror jeg kan være en idé (intervju 17, Ny GIV-lærer).

### Anvendelse av metodikken

Kompetanseoppbygging i læringsmetoder som virkemiddel anvendes ulikt i ungdomsskolen og den videregående skolen. Flertallet av lærerne i undersøkelsen som er kurset i Ny GIV-metodikken har ikke anvendt den i form av gruppeundervisning. Likevel erfarer flertallet at de finner metodikken nyttig og inspirerende. I tråd med måten de videregående skolene har organisert Ny GIV-prosjektet benytter lærerne metoden hovedsakelig i vanlige klasser der de har Ny GIV-elever eller andre svakere elever:

Jeg har tre-fire i den ene klassen som er veldig svake i skriving. Hvordan skal jeg klare å hjelpe disse elevene? Etter det første kurset på Ny GIV, snudde jeg om undervisningsstilen helt, og nå tør de å spørre meg om hjelp, de får til noe. Jeg har fått veldig bruk for det. Det er det verste som lærer er ikke å vite hvordan en skal hjelpe. Så jeg har fått masse verktøy. Jeg har sett hos mine elever at motivasjonen har økt, det er takket være den kompetansen jeg har fått. Så vi lærer mye pedagogikk. Å gå i dybden å få så mye konkrete ting. Så det var veldig positivt i min klasse i hvert fall (intervju 20, Ny GIV-lærer).

Blant lærerne som har gjennomført kurs er det også en oppfatning at metodene kan anvendes i de fleste fagene, særlig lese og skriveteknikkene. Det er imidlertid varierende oppfatninger om hvorvidt metodene lar seg anvende i fag med stort og omfattende pensum. Her er også Ny GIV lærerne noe uenige, og sitatet under er hentet fra en av dem som mener at teknikkene kan anvendes med hell i flere fag og av alle lærere:

Ja, for i lesing så er jo de grunnleggende i alle lesefag. Det blir jo hvordan skal du lese en tekst og strategier på hvordan du skal huske. Og det synes jeg egentlig er veldig viktig, jeg tror ikke det går på bekostning av pensum egentlig, men det burde vært kursing med en gang de begynner, at alle blir introdusert til dette. Alle lærerne kan implementere det i fagene, slik at de blir anvendt, hvis det bare er i ett fag og ikke et annet, tar de det ikke til seg på en måte. Men jeg synes ikke det går på bekostning av fag eller pensumet (intervju 36, Ny GIV-lærer).

En annen Ny GIV-lærer er mer skeptisk til at alle skal anvende de samme metodene. Det bør i stedet være læreravhengig hvilke metoder som tas i bruk, og ut fra den enkeltes erfaring med hva som virker eller ikke:

Men det er mest opp til den enkelte lærer å se på det, vurdere selv hvordan en vil bruke sin egen undervisning, alle lærere har sin egen teknikk, noen lærere kan undervise bra på en måte og noen andre kan gjøre det bra på en annen måte, tilpasset sin egen personlighet. Jeg har hatt lærere selv som har hatt to helt forskjellige teknikker, det er basert på hvordan de er på person, veldig bra begge to, men de kunne ikke byttet metoder. De må tilpasse sin egen undervisning (intervju 17, Ny GIV-lærer).

Metoden har først og fremst slått an hos – og anvendes med hell av – Ny GIV-lærerne. De andre lærerne er mer lunkne:

Jeg har inntrykk av at de andre lærerne synes de leker for mye, de vil gjøre det på gamlemåten. Både hos Ny GIV-lærerne og hos ledelsen er oppfatningen at metodikken fungerer bra (intervju 3, skoleleder).

Det må ses i sammenheng med at metoden i liten grad har spredd seg blant lærerne som helhet, selv om vi finner eksempler på at dette er på gang i noen skoler. Vi finner i noen grad skepsis mot metoder som virkemiddel, og i enkelte tilfeller en oppfatning av at Ny GIV kun er for de som har «sett lyset». Enkelte uttrykker mistillit til at det finnes «hokus pokus-metoder». Lærernes innstilling kan ha sammenheng med misnøye med at elevene noen ganger tas ut av timen, eller blir overlatt til Ny GIV-læreren innenfor den vanlige klassen. Det kan gi lærerne en følelse av tilkortkommenhet, som igjen kan farge deres syn på virkemiddelet i Ny GIV. Videre uttrykker lærere en manglende tro på at elever bør ha mer undervisning i fag som de «ikke liker». Lærerne ser at elevene ikke er motivert i fellesfagene som matematikk og norsk, samtidig som de i perioder blir tatt ut i disse fagene for støtte eller gruppeundervisning. Dersom lærerne ikke samkjører oppleggene vil elevene måtte ta igjen det de går glipp av i de vanlige klassene. Dette oppfatter enkelte lærere som et feilgrep, og at elevene blir dobbelt eksponert for fag de ikke liker og dermed blir demotivert:

Sånn er det egentlig her og. Det blir mye fritak. De må jo gjøre norsken og. Jeg føler det har blitt ekstra jobb for de som ikke er motivert. Lærere forteller at flere av de på Ny GIV ikke har levert innleveringer, og det har kanskje noe med dette å gjøre. Så det blir litt problemer på det området. Hvis de ikke er motivert til fellesfagene, så kan de ikke helt se at de selv skal ta det igjen, det de går glipp av. For manglende motivasjon så er det jo forferdelig å prøve å ta igjen. De må gjøre mer av det de ikke liker å gjøre. Det er det som er tanken med Ny GIV, gi de mer av det de ikke liker, så går det bra (intervju 5, kontaktlærer).

Differensiert undervisning: Behov for, men «som å banne i kjerka å snakke om nivådeling»

I kapittel tre har vi sett at mens det søkes om fritak fra Opplæringsloven ved ungdomsskolen er det organisering i mer eller mindre midlertidige grupper som er det vanlige ved de videregående skolene. Ved de videregående skolene er dette satt i system i stor grad, basert på omfattende systemer for kartlegging og testing. Erfaringen til våre

informanter er at det virker å ta elever ut av undervisningen, og å gi støtteundervisning i mindre grupper. Dette kan vi tolke som en anerkjennelse til et av Ny GIV sine grunnleggende virkemidler. Samtidig etterlyser skolene at det skulle vært enda mer anerkjent og legitimt å organisere undervisningen etter faglig nivåinndeling. Noen av skolene oppgir å nærmest operere på utsiden av det som er lov og strekker tøylene lengst mulig når det gjelder å dele inn elever etter faglig nivå. For eksempel kan definisjonen av hva som er permanent oppfattes ulikt fra skole til skole:

Permanente grupper: spørsmålet er hva som defineres som permanent. Det er jo ikke slik at de er i en gruppe hele året. Det er jo frivillig. De er ikke plassert der. Og dersom de ikke følger opp blir de hevet ut. Da er det tilbake til timen. Vi vil ikke ha noe dårlig læringsmiljø der nede. Derfor blir det også en del utskiftninger. I løpet av året (intervju 39, Ny GIV-lærer).

Samtidig er det en oppfatning at mer eller mindre permanente grupper er det beste virkemiddelet for å hjelpe elever igjennom. Mange etterlyser et mer fleksibelt lovverk og større frihet til å gruppere elever etter faglig nivå:

Generelt kan man si at det er et lovverk som er veldig rigid og at det er tabu å snakke om differensiering. Det er problematisk. Det hindrer oss i å finne gode praktiske løsninger som kan bidra til å flere kan komme gjennom. Det er jeg hundre prosent overbevist om. Og det er som å banne i kjerka. Jeg tror ikke Ny GIV er en aksept for differensiering. Det er gjort forskning på differensiering og jeg prøvde å oppsøke skoler som jeg visste om eller hadde hørt om. Og det var så mye at dette kan vi ikke snakke om. Dette vil vi ikke snakke om. En del steder fikk man en oppfatning av at her hadde de strukket seg for langt og at de måtte stramme inn praksis. Og det er holdningen i Skole-Norge, dette vil de ikke snakke om. Vi også merker det når vi skal snakke om vår modell, at de permanente gruppene er ikke noe vi skal blåse opp altså (intervju 37, skoleleder).

Noen hevder at elever kan risikere å stryke fordi de ikke får den oppfølgingen de trenger, gjennom undervisning i mindre grupper. Men dette legger verken lovverket eller den økonomiske situasjonen opp til. En lærer finner det betenkelig at de samfunnsmessige kostnadene ved å la elever stryke ligger mye høyere enn det det ville kostet å forsterke lærerressursene ved skolen:

Jeg har den 1P-gruppen min, nå har jeg 26 elever, jeg tror kanskje tre–fire–fem av de kommer til å stryke. Men jeg er sikker på at hvis jeg hadde en til en undervisning med strykkandidatene kunne jeg fått de til å stå. Hvis jeg har de i en vanlig gruppe som jeg har de i nå, så kommer noen til å stryke. Hvis jeg kunne tatt ut en og en elev, det hadde vært gull, og det er jo noe fylket kan sette seg ned og regne på. Hva er mest lønnsomt, er det å ta ut en og en elev og få de til å stå, eller er det å la de stryke? Ikke sant. Det går an å regne på det (intervju 17, Ny GIV-lærer).



Det at differensiering er såpass politisk betent, oppfattes å stå i motsetning til måten elevene mottar tilbudet om differensiert undervisning i små grupper. Elevene oppfattes å ha utbytte av undervisningen, og det er lite som tyder på at elevene er stigmatisert, verken i Ny GIV tiltaket eller i den form for differensiert undervisning som foregår ellers i videregående opplæring. Flere hevder at det snarere er motsatt, og at de tar initiativ til å bli med i Ny GIV gruppe eller en annen form for gruppeundervisning:

Ny GIV elevene føler seg overhodet ikke stigmatisert her. Det kan være at de har opplevd det som veldig positivt på ungdomsskolen, og så kan det være at vi var flinke til å presentere tilbudet på en positiv måte her. Der har ungdomsskolen vært flink og fått de til å innse at dette er et veldig bra tilbud for å forberede de på videregående utdanning. Elevene sier at det beste med det hele er at de ikke trenger å skjule det lenger at de er dårlige og trenger ekstra hjelp. Den tryggheten i de gruppene har hjulpet mange til få bedre karakterer (intervju 35, skoleleder).

### Oppfatning av realismen i tiltaket

#### *Skolelederne*

Generelt kan det sies at aktørene formidler en forholdsvis nøktern innstilling til hvordan de mener Ny GIV programmet vil virke etter hensikten, nemlig å øke gjennomføringen i videregående opplæring. Det har sammenheng med at skolene oppfatter det som svært vanskelig å vite hva som slår ut på gjennomføringsstatistikken. Et eksempel på det er en rektor som sier at de har jobbet langsiktig og jevnt og trutt i samme retning over flere år. Lenge så det ut til at skolen var på riktig vei, og gjennomføringen gikk langsomt oppover. Men så plutselig viser statistikken det motsatte, uten at det er mulig å finne en opplagt årsak til dette:

Det er veldig vanskelig å måle det der. I fjor hadde vi et dårlig år. Jeg har stått år etter år og sagt at vi er på rett vei! Antall sluttere synker. Det går nedover og oppover med antall fullført og bestått. Og så kommer vi i fjor også ble alt snudd på hodet. Og vi lurte på hva som skjedde i år??! Så det må altså tas på veldig lang sikt dersom man skal se utviklingen (intervju 37, skoleleder).

*Et annet funn* er at Ny GIV oppfattes som snevert i forhold til den store målsettingen om å få ned gjennomføring i videregående opplæring ved å heve elevenes grunnleggende ferdigheter og metodespredning blant lærerne. Rektorene er forholdsvis pessimistiske til muligheten for å spre metodikken kun gjennom de to Ny GIV-lærerne, uavhengig av hvor mye det tilrettelegges for dette. Det blir en urealistisk oppgave for to lærere å spre metodikken og følge opp så mange elever i tillegg. Skolelederne mener at dersom kompetanseheving er en så stor del av programmet burde en i stedet satset i større grad på opplæring av hele personalet:

Vi skulle startet med at alle lærerne på vg1 fikk opplæring i samme metodikk. Det ville vært veldig bra. At bare to lærere får tilbudet og så skal de spre det, det er noe jeg ikke tror på. Det brukes mye i offentlig forvaltning, men det er vanskelig å

selge det inn overfor kolleger. Hvis det er så vellykket som det blir sagt, da er det en god investering å satse på kompetanse (intervju 8, skoleleder).

Noen sammenligner Ny GIV-prosjektet med andre prosjekt og det trekkes da fram at det er større tro på tiltak som gjør noe med den grunnleggende strukturen enn tiltak som prøver ut mindre «småbiter» slik Ny GIV oppfattes av noen. Metodikken oppfattes som vanskelig å bruke på hele klasser, og kommer ved enkelte skoler i bakgrunnen av andre og mer omfattende prosesser som er på gang med hensyn til å integrere fellesfag og programfag. Spesielt er det tro på tiltak som kan endre på det teoretiske pensumet som kom med reform 94. I den sammenheng trekkes gjerne FYR-prosjektet fram, et prosjekt som jobber med å yrkesrette fellesfagene i videregående opplæring:

Jeg har større tro på FYR-prosjektet enn Ny GIV-prosjektet. Det handler om at jeg mener at yrkesutdanninga ble litt ødelagt i 1994 og videre med Kunnskapsløftet. Da skulle alle fellesfag være studieforbereidende. Det er viktig at det vi driver med er relevant. Du lager ikke mat av sinus og cosinus. De trenger å regne prosent etc. Fellesfagene må være rettet mot det du skal jobbe med. Noen ting må du også lære for å takle hverdagslivet, men vi har en del emner i fellesfagene det er vanskelig å forklare elevene at de trenger å lære. Ingen av disse elevene har siktet seg inn på å studere ved universitet og høyskole (intervju 3, skoleleder).

*For det tredje* blir programmet ansett som sårbart, siden det er så avhengig av stort trykk og entusiasme i alle ledd. Dette er vanskelig å opprettholde over tid, og noen merker allerede nå at begeistring og nyhetenes verdi har lagt seg noe. Et eksempel på det er at elevene som kom til videregående opplæring andre året, viste en annen holdning og interesse for Ny GIV enn elevene som kom første året:

Mange takket nei til å bli Ny GIV-elev her i år, de var tilbakeholdne, blant annet fordi de erfarte at det ikke hjalp, at de ikke hadde fått noen bedre karakterer osv. og det var jo ikke så trivelig som de forventet. Og foreldrene hadde gjerne pushet de også. Jeg tror også at det kan ha noe med at det var mer trøkk på det i fjor og at de gjerne følte seg mer spesiell da. At de skulle være med på noe unikt. Og nå er det andre året og at det går inn i et mønster, at sånn er det. Og vi så jo i fjor at vi møtte samtlige av Ny GIV-elevne før skolestart, men i år så var det vel bare 50 % som møtte. Vi hadde 18 i fjor, 15 møtte dagene før skolen begynte. I år har vi 30, og så var det 15 som møtte. Jeg ringte de, men fikk vite at de var på ferie eller jobbe (intervju 37, skoleleder).

Hvor realistisk det er at programmet Ny GIV slår inn som en kontinuerlig satsing mener mange er avhengig av hvor godt prosjektet er koordinert og hvordan prosjektlederne evner å drive prosjektet. På skolenivået er oppfatningen at oppfølging fra fylket er alfa og omega dersom arbeidet med Ny GIV skal fortsette:

I forhold til Ny GIV så er vi fornøyd med oppfølging fra fylket! Vi tenker at der er et bra trykk. Og hadde det ikke vært en prosjektleder der så hadde det ramlet fra hverandre. Det tror jeg også at når denne prosjektperioden er over og det ikke

sitter noen sentralt og koordinerer det, så kommer det til å rakne veldig fort. Det kreves trykk på! I vårt fylke har kommunen og fylket jobba veldig godt sammen. Og det å miste det bindeleddet det vil være katastrofalt (intervju 37, skoleleder).

I et annet fylke er oppfatningen at de har en usedvanlig driftig fylkesprosjektleder som har en ubyråkratisk stil og stiller tydelige krav. Dette mener skolene er en god forutsetning for et godt samarbeid, der det legges opp til mye dialog mellom styringsnivåene:

Skoleeier er veldig driftig på at vi skal få dette til, hun er ikke veldig byråkratisk. Jeg tror de har rett person til å drive det. Hun er tydelig, stiller krav. Det er ikke bare å komme her. Vi har hatt noen felles møter vi rektorene og henne. Rapportering har vi gjort på møter og på andre samlinger (intervju 3, skoleleder).

*Til slutt* mener flere at det er en urealistisk målsetting å tro at Ny GIV får til bedre samhandlingsrutiner når det gjelder overføring av bakgrunnsmateriale for de enkelte Ny GIV-elevne. Det har vist seg at slike rutiner er vanskelige å få til både praktisk og juridisk:

Vi mener at overføringsmøtene kom for seint, det var ikke skrevet samarbeidserklæringer og vi fikk aldri mapper. Vi fikk det overført muntlig i møter, men det holder ikke. Det holder ikke at det sitter to Ny GIV-lærere og får muntlig info, det må skrives ned og legges i mappene. Tror ikke noen av elevne våre hadde med mapper. Vet ikke hvordan denne opplysningen ble mottatt (intervju 3, skoleleder).

I enkelttilfeller har elevens mappe fulgt med, men når flere ungdomsskoler skal inn i bildet og elevne ikke kommer inn på sitt førstevalg, er det mange muligheter for at mappene ikke kommer frem til rett skole i følge flere informanter. Mange mener at det beste som kan komme utav programmet er at en elevgruppe er mer forberedt på hva som venter dem i videregående opplæring.

#### *Ny GIV-lærerne*

Også Ny GIV-lærerne er nøkterne til hva som kan forventes å få ut av prosjektet og at det kan bli vanskelig å peke på hva som har bidratt til hva:

Jeg er ganske nøktern til effekten av programmet. Og jeg tror det er vanskelig å se hva som egentlig er årsaken til effekten. Da må en inn med ganske avansert statistikk altså! Det vil være umulig å finne ut av. Det viktigste er det som skjer på ungdomsskolen, at de klarer å motivere elevne der og at de tas godt imot på videregående skole. Da har jo de gjort en grei jobb hvis de har fått elevne til å bli villig til å kikke litt i bøkene. Da er vi jo på lang vei. Og (vi) kan i tillegg tilby studieverksted. Litt lirking, så har vi de på gli (intervju 40, Ny GIV-lærer).

Ny GIV-lærerne hevder at det å delta i nettverk med andre Ny GIV-lærere er svært viktig for å opprettholde trykket og entusiasme for prosjektet. Flere hevder at interessen har lett for å dabbe av dersom den ikke vedlikeholdes. Mange snakker om at kursene har

vært nærmest identitetsskapende, og det har fortsatt gjennom samarbeidet med prosjektleder og eller i nettverk av Ny GIV-lærere. Ved en skole ble det tydelig at den Ny GIV-læreren som hadde vært på de nasjonale kursene og deltok aktivt i nettverk skilte seg betydelig fra lærere som verken deltok i nettverk og kun hadde deltatt på lokale dagskurs i Ny GIV-pedagogikk. Mens den ene læreren brenner for Ny GIV og er med i «Ny GIV-familien» som hun sier, forstår ikke de andre lærerne helt poenget med programmet. De ser på det som urealistisk å gjennomføre dersom ikke alle lærerne underviser på samme måte.

Men ikke alle Ny GIV-lærere, selv om de har likt kursingen og brenner for tilrettelagt undervisning, klarer å finne tro på at programmet har en realisme i seg. Noen peker på at prosjektet er veldig «opphause», i forhold til de ressurser som er satt av og i forhold til hvordan skolene tilrettelegger for iverksetting. Det skaper også usikkerhet når skolene skal utvide med egne elever. Mange stiller spørsmål ved denne utvanningen og om det går på bekostning av det opprinnelige opplegget, og da særlig dimensjoneringen av prosjektet. Det blir påpekt at flere ikke helt vet hvilke oppgaver de egentlig er pålagt og hva de skal gjøre som Ny GIV-lærer:

Det er mer en byrde å være Ny GIV-lærer enn noe jeg er stolt av. For jeg vet ikke helt hva jeg skal gjøre da. Gå rundt litt med litt sånn vag skyldfølelse for jeg føler at jeg ikke får gjort nok i forhold til hva det er lagt opp til (intervju 17, Ny GIV-lærer).

Ny GIV-lærerne selv er lite forberedt på oppgaven som metodespredere, det var ikke noe de visste om da de sa seg villige til å dra på kurs:

Det virket litt tilfeldig. Vi visste heller ikke premissene. Det eneste vi fikk vite, vi fikk en introduksjon til hva Ny GIV gikk ut på, og så var det snakk om en tur eller flere til Stavanger, så det var litt som om vi ble kastet inn i noe. Det var spennende kurs og alt det, men vi visste jo ikke da at det var noe som skulle fortsette (intervju 40, Ny GIV-lærer).

### Ny GIV i spenningsfeltet mellom fraværproblematikk og faglig oppfølging

I kapittel 3 kom det frem at oppmerksomheten om dropout-elevene er stor ved de videregående skolene som inngår i undersøkelsen. Dette hevder skolene har sammenheng med den samfunnsmessige og politiske oppmerksomheten og i takt med at mer presis statistikk på området. Vi har sett at skolene har et tilnærmet standardisert kartleggingssystem av elevene, og at de har etablerte rutiner for oppfølging av elever langs en rekke variabler som fravær, psykisk helse og rus, motivasjon og ulike former for lærevansker:

Det blir gjort så veldig mye arbeid i forhold til det nå. Jeg er helt imponert over hvordan de følger opp enkeltelevne så det må jeg si. Jeg kommer fra ungdomsskolen, med en gang de kommer her trodde de at de var overlatt til seg selv, men det er jo langt i fra. Her er det møter hver dag. Hvis det er noe med en elev, blir det tatt opp med en gang. Og da er jo Ny GIV elever også i fokus. Så har

de trippesamtale hvor alle elevene to ganger i året skal bli snakket om, uansett om det er noe med de. De blir jo fulgt veldig godt opp. Og det er jo der det ligger, altså er de vekke så blir de ringt til og de føler at de blir sett, at de ikke bare kan forsvinne liksom. Det er jeg veldig positivt overrasket over her. Men så er jo selvfølgelig... at elever føler mestring og, med alt det vi lærer fra Ny GIV (intervju 20, Ny GIV-lærer).

Sitatet over kan stå som en indikator på at det er flere spor som Ny GIV kan settes på når det skal implementeres i skoleorganisasjonen i videregående opplæring. Det synes for det andre å være avhengig av hvor hovedvekten av oppfølgingen av elever i faresonen for å droppe ut allerede ligger. I kapittel 3 så vi at to modeller for oppfølging brytes mot hverandre, der den ene går på oppfølging av psykososiale og atferdsmessige forhold og den andre som legger vekt på en faglig oppfølging. Ingen av skolene har kun en rendyrket form for oppfølging, noen mikser begge tilnærmingene mens andre dras tydeligere i den ene eller andre retningen. I et av tilfellene er Ny GIV tilpasset et system for tett psyko-sosial oppfølging, som har vært utviklet gjennom flere år ved skolene. Det synes å legge føringer for oppfatningen av hvem Ny GIV-elevene er, og hvilke tiltak de trenger. Her tilpasses Ny GIV et system som fokuser sterkt på oppfølging i forhold til fravær og disiplinering av atferd:

Det er å følge fraværet er veldig nært, når kontaktlæreren får vite at de er Ny GIV-elever, så sjekker de fraværet, motiverer de til å ha lavt fravær og å ha fokus på det. Prøve å motivere de til å gå jevnlig på skolen, for det gir jo større skoletrivsel og bedre mestring i fag, fremmøte er utrolig viktig» (intervju 19, rådgiver og tre kontaktlærere).

I fokusgruppeintervjuet sitatet over er hentet fra, blir den siterte informanten imidlertid irettesatt av to andre lærere som sier at det ikke er fravær som preger Ny GIV elevene:

*Kontaktlærer 1:* Men når jeg tenker Ny GIV, tenker ikke jeg automatisk på fravær når det gjelder disse, det er ikke akkurat det som er fokus. Det er heller det at de sliter med fag.

*Kontaktlærer 2:* Han min her, han har vel nesten ikke fravær, han har nesten 0 i fravær (intervju 19, rådgiver og to kontaktlærere).

Dette gir et interessant innblikk i at den vante tanken slår inn i oppfølgingen av svakere elever, og at dette kan skje uten at det er foretatt en nærmere gjennomgang av den enkeltes behov. Ved denne skolen var det viktig at elevene ikke skulle ha Ny GIV-etikett, og at de skulle normaliseres inn i et opplegg for den store gruppen svakere stilte elever. Vi har sett at det knyttes tverrfaglige team rundt elevene, som også gjelder Ny GIV-elever. Ny GIV-elevene sluses dermed inn i en generell oppfølging, hvor det ikke nødvendigvis fokuseres på grunnleggende ferdigheter som skulle være et hovedelement i Ny GIV:

Det har blitt bedre etter vi kom til denne modellen. For si det sånn: før var en naturfaglærer knyttet til realfagsteamet, men nå er den knyttet til klasseteamet,

rundt elevene. Så da består et team av engelsk og norsk og matte og programfag gym, i stedet for fagspesifikke team. Så det går mye tettere på elevene. Det var stor skepsis i begynnelsen for da så folk for seg at det å sitte som en ensom satellitt, naturfagslærere på ti forskjellige team. Men det er absolutt den mest effektive måten å gjøre dette på (intervju 19, rådgiver og to kontaktlærere).

En av grunnene til at Ny GIV-elever, som overføres til videregående opplæring i dette fylket, blir oppfattet som elever med mye fravær og atferdsproblemer, er at det tidligere var en kategorisering av elever som «risk-elever» i ungdomsskolen. En lærer hevder at mange kanskje assosierer at når det blir snakk om Ny GIV, så knyttes det til de elevene som tidligere hadde merkelappen risk-elev.

Den andre modellen er at Ny GIV-elever tilpasses modellen for støtteundervisning i grupper. Dette var Fylke 2 den store eksponenten for. Ny GIV sammenfalt med opprettelsen av systemer for støtteundervisning ved de to skolene, og det har vært en gjensidig tilpasning av trekk ved Ny GIV og ved den etablerte støtteundervisningen i utvikling av læringsmetoder ved skolene. Ny GIV har bidratt positivt i tenkning rundt metoder, og har vært et tilskudd til faglig oppfølging hevder flere lærere. Det tyder på at Ny GIV elever i stor grad blir definert som elever som trenger faglig oppfølging. Det er likevel viktig å understreke at skolene innser at ulike tiltak må settes i verk for ulike grupper elever og det skal mer enn bare støtteundervisning til for å øke gjennomføring i videregående opplæring:

Men vi må også ta med oss at frafallet i videregående skole det skyldes lærevansker men det skyldes også at mange elever som sliter psykisk. Vi hadde flere elever som sluttet i fjor enn noen gang. Jeg har aldri hatt flere elever med ADHD og andre slike diagnoser før. Det er noe myndighetene må ta inn over seg, at elevene sliter med angst og depresjoner, de tør ikke gå inn i klasserommet. Disse må få større fokus! Jeg har en elev som kommer og setter seg på toalettet, fordi han ikke tør å gå inn i klasserommet. Nå får han sitte på biblioteket, og så hjelper vi til med å skaffe psykolog og snakker med foreldrene og. Og vi bruker mye tid på den type elever. Vi må raskt inn men det er ikke alltid vi lykkes (intervju 35, skoleleder).

Denne kombinasjonen mellom psykososial oppfølging og opplæring i grunnleggende ferdigheter er forsøkt ivaretatt i den ene skolen i Fylke 1, hvor en miljøarbeider er knyttet eksklusivt opp til Ny GIV-elevene som får intensivundervisning i grupper. Miljøarbeideren oppfattes av lærerne å være et viktig tilskudd og ivaretar oppgaver som Ny GIV-lærerne ikke har tilstrekkelig kompetanse til å ivareta:

Elevene som er med i Ny GIV, de synes det er vanvittig bra at de kan komme til meg uansett hva det er, og jeg er her for de. Samtidig som jeg er utkaster fra kantinen, jeg vil ikke ha folk sittende der. Jeg får en helt annen rolle i forhold til elevene, jeg får en helt annen reaksjon. De kommer til meg med kjærlighets sorg, depresjon, ting som har skjedd og ting hjemme. Og jeg har tatt meg av mange gråtende, tatt de ut av skolen og kjørt en tur og snakket med de. Det som er positivt for elevene er at det er ekstra øyner som ser de. Alle ungdommer vil bli

sett. Det er det som er i forhold til Ny GIV, det at de blir sett (intervju 4, miljøarbeider).

## Oppsummering

I kapittelet har vi sett at Ny GIV-programmet oppfattes som et tiltak med høy samfunnsmessig aktualitet og politisk prioritert av Kunnskapsdepartementet. Særlig prosjektlederne finner dette inspirerende, og vi finner at i to av fylkene er programmet solgt godt inn i skolene. Generelt er det stor oppslutning om målsettingene i programmet og prosjektlederne er naturlig nok de aktørene som brenner mest for tiltaket, og som har som oppgave å markedsføre mål og virkemidler til skolene. Også Ny GIV-lærerne er dedikert til målsettingene i programmet. Gjennomgangstonen er at formålet med Ny GIV er bra: tanken og ideen bak er god, det treffer et behov for opplæring i metodikk, det omfatter begge skoleslag og det er spesielt bra at det fokuseres på overgangsproblematikk og innsats før elevene begynner i videregående opplæring.

Vi finner at det er delte meninger om hvordan virkemidlene står til målsettingen og at aktørenes forventninger om virkninger av prosjektet varierer. På ungdomsskolen mener flere klasseledere at tiltak for å styrke elevens grunnferdigheter kommer for seint, i tillegg til at de mener Ny GIV-elever kan miste verdifull undervisning i fag de tas ut av. Flere er imidlertid positivt innstilt til metoden som sådan og anvender den i gruppen av Ny GIV-elever og i vanlig klasseundervisning. I følge informantene har elevene utbytte av undervisningen både i form av økt motivasjon, økt selvtillit og de oppnår bedre grunnleggende ferdigheter. Til tross for det er det ikke forventet at dette nødvendigvis gjenspeiles i karakterene. Å ta ut elever i grupper og gi intensivundervisning synes ikke å være ukjent for ungdomsskolene, siden de fleste har gjort dette over lang tid, og noen har operert helt på grensen til det lovlige. Elevene er heller ikke stigmatisert, tvert imot er det vanligere at de ønsker å være Ny GIV-elev.

I videregående opplæring finner vi ikke samme tilslutning til læringsmetoder som virkemiddel, men de lærerne som (noe motstrebende) har deltatt på kurs finner metodikken nyttig. Hovedinntrykket er at kursingen har bidratt til større tro på prosjektet og på undervisningsmetoder som virkemiddel på begge skolenivåene. De største skeptikerne til et så stort fokus på metodikk finner vi hos faglærerne i videregående opplæring. Mens vi fant at noen av informantene i ungdomsskolen hevder at politikken for å få flere til å fullføre er fragmentert og mangler en helhetstenkning, finner vi enda mer skepsis til mål–middelsammenhengen i videregående opplæring. Det blir av noen oppfattet som symptombehandling uten at det tas tak i roten til problemet at stadig flere elever trenger støtteundervisning i grunnleggende ferdigheter. Støtteundervisning har heller ikke effekt på alle typer elever, selv om de kan ha potensial for læring. Likevel har mange Ny GIV-lærere god erfaring i anvendelse av undervisningsmetodene, enten den anvendes i grupper eller i vanlige klasser. Informantene hevder det er svært vanlig å drive støtteundervisning i grupper i videregående opplæring, og det etterlyses muligheter til å gjøre det i enda større omfang og mer permanent, men opplever det som tabu å ta opp offentlig. Det er en nøktern

innstilling i videregående skoler til hvorvidt programmet kan bidra til å øke gjennomstrømningen. Programmet oppfattes som snevert, og vanskelig å måle effekten av. Prosjektet oppfattes som vanskelig å få til å sette seg i skolen i form av metodespredning, og er sårbart siden det er avhengig av en entusiasme blant alle aktørene som kan være vanskelig å opprettholde. Forutsetningen om et tett og godt samarbeid mellom grunn- og den videregående skolen oppfattes også som vanskelig å få til. Til sammen taler dette for at programmet har urealistiske forventninger ifølge informantene. Delvis fordi Ny GIV oppfattes som enkeltstående og snevert er det i den videregående skolen tilpasset den tradisjonen skolene har for oppfølging av svake elever. Størst tro på Ny GIV synes skolene som allerede hadde etablert overordnede systemer for støtte- og gruppeundervisning fra før. Her har undervisningsmetoder fått større oppmerksomhet enn i skoler som tilpasser Ny GIV til et system for sosialpedagogisk oppfølging av elevene.



## Kapittel 5 Hovedfunn og forklaringsvariabler

### Innledning

I de to foregående kapitlene har vi analysert hvordan skolene har organisert seg for å oppfylle Ny GIV sine målsettinger om å gi intensivundervisning til en gruppe elever samt hvordan skolene organisatorisk har lagt til rette for å spre metodikken til skolen som helhet. Vi har sett på hvordan gjennomføringen av tiltaket i skolene samspiller med og eventuelt utfordrer den etablerte skolestrukturen, normer og spilleregler for hvordan man best ivaretar svakt presterende elever. Derfor har vi lagt stor vekt på å få fram karakteristika ved Ny GIV som policyprogram, de ulike aktørenes forståelse og vurdering av programmet og hvordan de vurderer egne erfaringer med iverksettingen av programmet.

I dette kapitlet skal vi sammenfatte og vurdere funnene opp mot vårt teoretiske utgangspunkt som kombinerer iverksettingsteori og teorier om skoleeffektivitet. Vår hovedintensjon har vært å analysere hvordan overgangsprosjektet har konsekvenser for skolen som organisasjon. Derfor vil vi nå samle oss om de to viktigste indikatorene for hvordan programmet preger organiseringen og aktiviteten i skolen, nemlig måten intensivundervisningen versus spredningen av Ny GIV-metodikken har blitt gjennomført. Dette kobler vi til trekk ved Ny GIV som policyprogram, det vi kaller for *Policydesign*, og hvordan det oppfattes og forstås av aktørene og hvilken organisasjonskontekst det iverksettes i. Dette har vi behandlet som den *institusjonelle* dimensjonen i tiltaket, som i tillegg innbefatter de verdier, normer og tradisjoner som former policytiltaket. Videre er trekk ved *iverksettingsprosessen* antatt som viktige variabler i vår analyse for å forklare hva som hemmer og fremmer iverksettingen. Dette er den *politiske* og *praktiske* dimensjonen i iverksettingen og angår de sentrale aktørenes interesser og mål–middeloppfatninger, hva som i praksis skjer på implementeringsnivået samt de avveininger som skjer i tilpasningen mellom den nye policyen og de etablerte strukturene.

For å knytte iverksettingsprosessen til vårt empiriske felt anvender vi innsikter fra *School effectiveness*-teorier som identifiserer trekk ved skoleorganisasjonen som bidrar til gode skoleresultater blant elevene. De viktigste faktorene er *skoleledelse, lærernes kompetanse og klasseromarbeid og organiseringen på den enkelte skolen*.

Vi skal strukturere dette kapitlet rundt følgende hovedfunn:

- 1) Intensivundervisningen er i stor grad gjennomført i ungdomsskolen, mens den faglige oppfølgingen av Ny GIV-elevne varierer og er svakere i den videregående opplæringen
- 2) Spredning av metodikken er i liten grad gjennomført i begge skoleslag.

Avslutningsvis skal vi vise at Ny GIV foreløpig har satt mindre organisatoriske spor og fått svakere konsekvenser i videregående opplæring enn i ungdomsskolen. Dette er delvis en følge av undersøkelsens to hovedfunn.

## Hovedfunn 1

*Programmessig iverksetting av intensivundervisning i ungdomsskolen, varierende og svakere faglig oppfølging av Ny GIV elevene i videregående skole.*

Selv om det er nyanser, kan vi slå fast at intensivundervisningen i ungdomsskolen i stor grad har blitt gjennomført etter intensjonen, og den slår inn i og er synlig i skoleorganisasjonen på ungdomstrinnet. Ny GIV-elevne blir i mindre grad fulgt opp faglig i videregående opplæring og undervisningstiltak er mindre synlig på dette nivået enn i ungdomsskolen. I henhold til den *institusjonelle dimensjonen*, finner vi ikke uventet at den faglige oppfølgingen er ulikt organisert i ungdomsskolen og i videregående opplæring. Det kan relateres til selve Policydesignet og at tyngdepunktet i tiltaket sikter mot å forberede elever på videregående opplæring. Når en viktig del av jobben skal utføres på ungdomstrinnet kan programmet dermed oppfattes som et mer essensielt tiltak for ungdomsskolen enn for videregående opplæring. Det er videre forskjeller i presiseringen av oppdraget som rettes til de to skoleslagene. Mens ungdomsskolen har fått en relativt klar og avgrenset beskrivelse av hvordan elevene skal plukkes ut og hvilke oppgaver som skal utføres, er det forholdsvis vage forventninger og oppgavebeskrivelser som kanaliseres til videregående opplæring. Det ligger implisitt i tiltaket at det er ungdomsskolene som kan søke om forsøksstatus, det vil si søke om fritak fra Opplæringsloven. Selv om det er opp til skolene selv å organisere gjennomføringen gis det normer om omfanget av undervisningen og forslag til hvordan den kan organiseres i ungdomsskolen.

I tillegg synes tiltaket i større grad å være designet i forhold til organisasjonsstrukturen i ungdomsskolen sammenlignet med videregående skoler, som er preget av en mer kompleks organisering, stort antall programområder og mangfold i undervisningstilbudet. På flere områder synes programmet å være designet i tråd med innsikter fra forskningen om skoleeffektivitet, siden både lærernes kompetanse, lærerens organisering av virksomheten i klasserommet og relasjon til elevene, samt organisering og ledelse på skolenivå synes å være vektlagt i tiltaket. Dette slår likevel ulikt ut i de to skoleslagene. Lærerens kompetanse er et kjerneområde i Ny GIV-programmet, og vi har sett at lærerne fra begge nivåene har tilegnet seg ny kompetanse. Lærerne bruker imidlertid kompetansen på ulike måter og i ulikt omfang. Intensivopplæringen gis innenfor en organisatorisk ramme som fremmer gode relasjoner mellom lærer og elev i ungdomsskolen, mens dette i mindre grad er lagt organisatoriske til rette for i videregående opplæring.

Når det gjelder den *politiske dimensjonen* ved iverksettingsprosessen, er oppslutningen om programmet generelt sterk ved begge skoleslag. Selv om tiltaket kan oppfattes å representere et brudd med den norske fellesskolen ved at det gir rom for differensiering etter faglig nivå finner vi ikke at aktørene oppfatter tiltaket som konfliktfullt. Dette kan forklares med at det i praksis er forholdsvis utbredt at skolene differensierer elever etter nivå, og til og med opererer i gråsonen av hva som er tillatt i forhold til Opplæringsloven. Det er heller ikke store betenkeligheter med at elever kan oppfatte tiltaket som stigmatiserende. Dette ble det aktivt tatt hensyn til i måten tiltaket ble iverksatt, og erfaringen er jevnt over at elevene ikke finner det å bli markert som Ny GIV-elev som stigmatiserende, men derimot attraktivt. Også troen på

undervisningsmetoder som virkemidler for å høyne grunnleggende ferdigheter, er relativt sterk ved begge skoleslagene i vår undersøkelse. På basis av våre funn kan vi likevel si at troen på pedagogiske metoder står sterkere i ungdomsskolen enn i videregående skoler. Dette kan ikke generaliseres, men er noe flere informanter selv har trukket frem i intervjuene og knyttet til ulike tradisjoner mellom de to skoleslagene. Faglærertradisjonen står sterkt ved de undersøkte videregående skolene, og informantene tilkjenner at undervisningsmetodikk har mindre oppmerksomhet jo høyere i opplæringsløpet en kommer. Denne forskjellen kan også ha virket inn på at kursene i undervisningsmetodikk kan ha blitt oppfattet som mer tilpasset de problemene en skal løse i ungdomsskolen enn i den videregående skolen, hvor læring av fagene relativt står sterkere. Som følge av det, kan vi også forstå hvorfor lærerne ved de videregående skolene var noe mindre innstilt på å dra på kurs i undervisningsmetodikk enn lærerne på ungdomsskolen.

I tillegg til at læringsmetoder synes å være mindre fokusert i videregående opplæring, finner vi også større motstand mot intervensjon i egen undervisning her enn i ungdomsskolen. Det innebærer at den profesjonelle autonomien her står sterkere, basert på tradisjonelt høyere yrkesstatus og sterkere tilknytning til den fagprofesjonen lærerne tilhører. Dette har sammenheng med ulik tilslutning til mål–middeloppfatningen i ungdomsskolen og videregående opplæring. Troen på at undervisningsmetodikk er et egnet tiltak mot dropout er større på ungdomsskolen enn i den videregående skolen. Det erfarer som et nytt og mer treffende tiltak på ungdomstrinnet og imøtekommer et behov for støttetiltak overfor en «glemt» gruppe i større grad enn det gjør i videregående opplæring. En faktor som kan ha forsterket tilslutning av mål–middeltankegangen i ungdomsskolen, kan ha sammenheng med at den kommunale prosjektlederen opptrer som pådriver, særlig i to av fylkene, og involverer seg sterkere enn den fylkeskommunale prosjektlederen gjør i den konkrete gjennomføringen på de videregående skolene. Til slutt kan forskjellen i mål–middeloppfatningen forstås ut fra de respektive skoletypenes utgangspunkt og forutsetninger for å bidra til å øke gjennomføring i videregående opplæring. Ungdomsskolen er ikke i samme grad ansvarliggjort for å løse dropout-problemet som den videregående skolen er, og kan heller ikke bedømme Ny GIV i forhold til erfaring med hvilke tiltak som virker eller ikke, slik de videregående skolene kan. I videregående skole kan troen på Ny GIV dermed være farget av tidligere erfaringer med egne tiltak, og hva de anser som mulig å få til overfor svakere presterende elever.

Ny GIV gir i mange tilfeller støtte til å organisere undervisningen i tråd med eget ønske. Ungdomsskolene har hatt behov for større fleksibilitet til å differensiere undervisningen og å skille elvene i grupper med basis i faglig nivå. Her har mange operert på kanten av det som er lov, og de oppfatter det som befriende å kunne gjøre det innenfor et forsøk. Vi må også legge til at det ikke blir stilt resultatkrav til tiltaket i form av måling av resultater i ungdomsskolen, mer enn at det skal bidra til å forberede elevene for videregående opplæring. Det kan påvirke oppfatningen av mål–middeltankegangen og fremme en mindre kritisk innstilling til programmet. Tiltaket blir i større grad ansett å være basert på en urealistisk mål–middeltankegang i videregående skole. Her er økt gjennomføring et uttalt mål, noe som samtidig erfarer som et svært komplekst problem uten enkle løsninger. Ny GIV blir i den sammenheng sett på som

snevert og lite treffsikkert i forhold til den mangfoldige elevgruppen som står i fare for å droppe ut av videregående skole.

En forklaringsfaktor ut fra den *praktiske dimensjonen* på hvorfor faglig oppfølging og undervisning skiller seg i de to skoletypene kan være trekk ved skoleledelsen. Rektorene i ungdomsskolen har større tradisjon for pedagogisk ledelse og gjennomføring av pedagogiske tiltak. Det er i tillegg ulike vilkår for ledelse i de to skoleslagene. Ungdomsskolen er mer homogen med hensyn til blant annet undervisningsfag og lærerkompetanse. Dermed kan det være enklere for rektor å forene struktur og kultur, og å skape oppslutning i ungdomsskolen sammenlignet med videregående skoler. Trekk ved lærerne og klasseromsarbeidet synes i mindre grad å forklare forskjellen i gjennomføringen av intensivundervisningen.

Først og fremst finner vi her at det er *trekk ved skoleorganisasjonen* som har betydning for ulikhetene mellom de to skoleslagene når det gjelder faglig oppfølging og undervisning. Elevene plukkes ut på ungdomsskolene. Det bidrar til en bedre match mellom målgruppe og tiltaket enn ved de videregående skolene som er prisgitt en forhåndsbestemt gruppe elever. Her vet de ikke hvor mange elever de kan vente seg hvert år, eller hvilke programfag elevene kommer til å spre seg på. Dermed er det mindre rom for tilpasning mellom kjennetegn ved elevene og undervisningstiltak. Dette har vi sett har gitt enkelte utfordringer og at videregående skoler erfarer at Ny GIV-elever ligger utenfor den gruppen som har størst behov for støtteundervisning. Enda et forhold som skiller de to skoleslagene er erfaringen av hvor ansvarliggjorte skolene synes å være i forhold til denne elevgruppen. Mens de videregående skolene erfarer at mange av Ny GIV-elevne er faglig sterkere enn andre elevgrupper, blir Ny GIV-elevne oppfattet som en mer trengende målgruppe på ungdomsskolen. Ny GIV-gruppen har lettere for å bli nedprioritert i forhold til elever som anses å trenge enda mer oppfølging i videregående opplæring. I følge mange informanter på videregående skole er den forhåndsdefinerte gruppen av Ny GIV-elever ikke nødvendigvis den gruppen som står i størst fare for å droppe ut. Vi har sett at bestemte organisasjonsforhold hemmer og fremmer faglig oppfølging. Mens videregående skoler møter organisasjonsbarrierer og logistikkproblemer, er dette mindre fremtredende på ungdomstrinnet. Ny GIV har for flere ungdomsskoler gitt legitimitet til en praksis og organisering de tidligere har prøvd ut og som kan organisatorisk tilpasses. I motsetning til dette finner vi i de videregående skolene i denne undersøkelsen at Ny GIV som program tilpasses den eksisterende strukturen og tiltak for oppfølging av svake elever generelt. Dette synes imidlertid ikke bare å handle om valg av tekniske og organisatoriske løsninger. Tiltakene tilpasses de etablerte mål–middeloppfatningene og de virkemidlene skolene har til rådighet for å ivareta svakere elever. Noen skoler har tradisjon for sosialpedagogiske og mer helhetlige virkemidler for å hindre dropout, og inkorporerer dermed Ny GIV-elevne i disse tiltakene. Her kan Ny GIV-fokuset på undervisningsmetodikk og spesifikke behov til elever som får svakere resultater enn en kunne forvente, lettere forsvinne ut av syne. Andre skoler som har større fokus på undervisningsmetoder, kan ivareta de Ny GIV-spesifikke virkemidlene på en mer treffsikker måte. Et annet organisasjonsmessig forhold er at Ny GIV-elevne på undersøkelsestidspunktet utgjorde en svært liten gruppe i videregående skole. Erfaringene fra de videregående skolene det første året er også at Ny GIV-elevne i

mange tilfeller ikke trengte spesiell støtte, men var blant de faglig sterkere elevene. Det kan ha ført til at intensivundervisningen og den direkte støtten til denne elevgruppa ikke har fått spesielt stor legitimitet i skolene; det har vært vanskelig å se elevenes behov.

## Hovedfunn 2

*Kunnskapsspredning er i liten grad implementert i skolene.*

En viktig forutsetning i Overgangsprosjektet er at lærerne som deltar i Ny GIV-skoleringen skal videreformidle det de lærer her til kolleger på skolenivå, for at metodikken skal feste seg i skoleorganisasjonen og benyttes også utenom intensivopplæringen. Vårt andre sentrale funn er at en slik kunnskapsspredning så langt i prosjektet i liten grad er blitt implementert i skolene. Intervjuundersøkelsen viser videre at Ny GIV-metodikken i stor grad slår igjennom i intensivopplæringen, men i liten grad er synlig i den ordinære klasseundervisningen. Hva kan forklare dette?

Ser vi på *den institusjonelle dimensjonen*, policydesignet og de verdier og tradisjoner som former tiltaket, finner vi at tiltaket ikke gir klare retningslinjer for hvordan metodikken skal spres på skolenivået. Verktøyet for spredning oppfattes som diffust og det er opptil den enkelte skole å finne tid og metoder for spredning. Analysen vår har vist at ansatte ved de fleste skolene har blitt informert om Ny GIV og Overgangsprosjektet og at Ny GIV-lærerne ved et fåtall skoler har presentert metodikk og undervisningsmetoder fra skoleringen for kolleger. Ved de fleste skolene blir hovedansvaret for spredning av metodikken i praksis gitt til Ny GIV-lærerne.

Tiltaket innebærer en form for «lærer differensiering», med det mener vi at Ny GIV-lærerne, ved å få en spesiell metodisk skolering og ansvar for å undervise og følge opp en bestemt gruppe elever, også blir en egen lærerkategori. De oppnår en spesifikk kompetanse og tildeles et eget ansvarsområde som skiller dem fra lærerkollegene. Det kan være vanskelig i et kollegium som tradisjonelt er egalitært. Intervjuundersøkelsen viser at enkelte kontaktlærere er skeptiske til Ny GIV-metodikken som bedre enn andre undervisningsmetoder og til at Ny GIV-lærernes kompetanse er bedre enn andres. Spredning av Ny GIV-metodikken kan altså oppfattes som en kritikk av andre undervisningsmåter og av kolleger. Det har tradisjonelt vært lite støtte for å korrigere læreres undervisningsmetoder, selv om dette er under endring gjennom økt bruk av for eksempel skolevandring og kollegaveiledning. Å videreformidle Ny GIV-metodikken kan altså være vanskelig, fordi det kan bli oppfattet som en kritikk av likeverdige kolleger. Selv om kunnskapsspredning i utgangspunktet er skolens viktigste oppgave, er kunnskapsspredning mellom kolleger som styringsvirkemiddel forholdsvis nytt i skolen. Det er i liten grad utviklet systemer eller rutiner for denne formen for kunnskapsspredning i skoleorganisasjonen. I tillegg er normen om profesjonell autonomi på den ene siden og en sterk likhetsnorm på den andre, lite forenlig med introduksjonen av «superlærere» som ved teknikk og autoritet overfor elevene hever elevprestasjoner der andre lærere mislykkes.

Intensivopplæring i grupper er en form for differensiert undervisning som det er tradisjoner for i skolen og som synes å ha stor støtte fra både skoleledere og det pedagogiske personalet ved de fleste skolene. Hovedvekten av informantene fremholder at det er fordeler med læring i nivådifferensierte grupper, der undervisningen i langt

større grad kan tilpasses den enkelte elev. Flere av kontaktlærerne er også opptatt av kravene i ordinær undervisning for å nå kompetansemålene i læreplanen. Det kan forklare at Ny GIV-metodikken slår igjennom i intensivopplæringen i mindre grupper og at det er enklere å gjennomføre metodikken her enn i ordinær undervisning. Likevel er det ikke slik at kontaktlærere er uvitende om Ny GIV-metodikken. De fleste kontaktlærerne i intervjuundersøkelsen har hørt om metodikken. Noen har også fått gode tips fra Ny GIV-lærerne som de bruker aktivt i ordinær undervisning. Men i praksis synes det som om Ny GIV-metodikken forstås som metodikken som lærerne benytter i intensivopplæringen.

Ny GIV konkurrerer med andre utviklingstiltak på skolene. Alle skolene i intervjuundersøkelsen har ulike skoleutviklingstiltak eller –prosjekter de arbeider med. Dette er tema for planleggingsdager og fellesmøter, og sammen med Ny GIV konkurrerer de om den knappe ressursen som den felles møtetiden er på skolene.

Kan liten grad av kunnskapsspredning forklares med hvilke interesser og aktører som er sentrale i gjennomføringen av tiltaket? Har *den politiske dimensjonen* noe å si for kunnskapsspredningen? I startfasen finner vi at oppmerksomheten har vært størst mot intensivopplæringen. Det var denne biten av Overgangsprosjektet som ble sett på som viktigst å få plass i starten både fra prosjektledersiden og på skolenivået. For å prioritere kunnskapsspredningen i neste fase, viser intervjuundersøkelsen at både prosjektleder og rektor/skoleleders oppmerksomhet om denne er viktig. Rektorene er positive til kunnskapsspredning, men de fleste har andre og mer presserende oppgaver de prioriterer i fellestiden, som vist over. Ved disse skolene er det mer og mindre konkrete planer om tiltak for kunnskapsspredning, og Ny GIV-lærerne blir oppfordret til å informere om Ny GIV-metodikken uformelt til kolleger de samarbeider med. Noen prosjektledere har sett utfordringen med kunnskapsspredningen og iverksatt tiltak for å støtte opp under denne. Her er nettverk for Ny GIV-lærerne, slik vi finner i to av fylkene, sentrale. I disse fylkene har Ny GIV-metodikken blitt formidlet til andre lærere ved ungdomsskolene på felles planleggingsdag i kommunen eller som et eget kursopplegg for lærere på ungdomstrinnet og i videregående skole, som ikke har fått den nasjonale Ny GIV-skoleringen. Mangel på støtte fra rektor kan delvis forstås som manglende interesse for tiltaket, delvis som svar på et kapasitetsproblem.

Kan manglende fokus på spredning av Ny GIV-metodikken forklares ut fra den *praktiske dimensjonen*, altså med hvordan tiltaket blir gjennomført på lokalt nivå? Her er *trekk ved ledelsen* en sentral forklaring. I begge skoleslag er det en sterk tendens til at ledelsen delegerer ansvaret for spredningen til Ny GIV-lærerne. Generelt er inntrykket at skolelederne har begrenset engasjement for tiltaket, men gjennomfører det. Mangel på støtte synes å være betinget av liten vilje til å legge til rette for spredning av metodikken, men skyldes like gjerne kapasitetsproblemer. Rektorene kan være tydelige pedagogiske ledere, men kan prioritere annet utviklingsarbeid framfor Ny GIV. Et mindretall skoleledere viser stor engasjement, kobler Ny GIV til skolens pedagogiske profil og legger i stor grad til rette for spredning av metodikken på fellesmøter og planleggingsdager. Også prosjektledelse på skoleiervnivå viser seg å ha betydning for metodespredningen. Vi ser at prosjektlederne i ulik grad tar konsekvensen av manglende iverksetting av kunnskapsspredningen på skolenivået. I to av tre fylker har det vært

arrangert kurs rettet mot lærere som ikke har Ny GIV-skolering. Dette kan være utrykk for at forventningen om metodespredning på skolenivå har vært vanskelig å realisere.

Også *trekk ved lærerne og klasseromarbeidet* kan forklare mangel på spredning. Ny-GIV-lærerne vil gjerne dele kunnskap om Ny GIV-metodikk til kolleger. Det varierer imidlertid i hvilken grad de har blitt forespurt. Kun ved et mindretall av skolene i undersøkelsen har Ny GIV-lærerne holdt kurs i metodikken for kolleger. Kursene har vært av kortere varighet. Det foregår også uformell spredning av kompetanse. Her synes autoritetsforhold mellom lærerkollegene å spille inn for omfanget. Ny GIV-lærerne er ved mange skoler unge lærere med kort fartstid ved skolen og lav ansiennitet, sammenlignet med kollegene. De finner det vanskelig uoppfordret å videreformidle metodikken til andre.

I det ordinære klasseromarbeidet synes det å være vanskelig å ta i bruk Ny GIV-pedagogikk. Vi finner imidlertid flere eksempler på at Ny GIV-lærerne bruker metodikken i sin øvrige undervisning og at noen kolleger fanger opp konkrete undervisningsopplegg som de benytter i egne klasser.

*Trekk ved skoleorganisasjonen* har også betydning for at vi i liten grad finner spredning av Ny GIV-metodikken. Alle skolene var i gang med skoleåret og hadde timeplaner og lærerressurser fordelt da de kom med som pilotskoler i Overgangsprosjektet. I noe ulik grad erfarte de at det var krevende å rekruttere lærere, elever og å få i gang intensivopplæringen. Men alle informantene fra ungdomstrinnet har vært opptatt av hvor viktig det var å komme i gang med intensivopplæringen og for informantene fra ungdomstrinnet forstås intensivopplæringen som den mest sentrale delen av Overgangsprosjektet. På grunn av lange planleggingshorisonter har skoleorganisasjonen imidlertid begrenset fleksibilitet og kapasitet til å integrere nye oppgaver og rutiner.

Mangel på organisatoriske verktøy er også en forklaring på liten spredning. Det er i mindre grad utviklet systemer for kunnskapsspredning fra Ny GIV-lærerne til kolleger, både i ungdomsskolen og videregående skole. I tillegg er det liten tradisjon for denne formen for kunnskapsspredning. I videregående skole synes det å være enda vanskeligere å finne felles møtepunkter for kolleger enn på ungdomsskolen, og i hvilken grad Ny GIV-metodikken vurderes som relevant for alle, synes å avhenge av studieprogram og lærerkollegenes faglige bakgrunn. For eksempel er det en debatt om fellesfagene på de yrkesfaglige programmene og hvordan fellesfagene bør yrkesrettes. Lærere i yrkesfag ønsker i større grad fellesfagene integrert i verkstedsundervisningen. En annen organisasjonsfaktor som demper metodespredning, er at flere av de videregående skolene allerede har omfattende tiltak for å støtte svake elever og hindre frafall. Her kan det være vanskelig å nå fram med Ny GIV-metodikken som et virkemiddel i konkurranse med andre dropout-virkemidler.

Vi har ikke grunnlag for å si noe om i hvilken grad kunnskapsspredningen vil gå lettere de neste årene. Det er en forutsetning for at Ny GIV skal implementeres i skoleorganisasjonen at Ny GIV-metodikken spres videre og gjennomføres i den ordinære undervisningen som en viktig del av tilpasset undervisning. Dette virker imidlertid som en stor utfordring for skolene.

## Avslutning og konklusjon

Denne delrapporten omhandler første fase i en evaluering av Overgangsprosjektet i Ny GIV-satsningen. *For det første* har vi undersøkt gjennomføringen av intensivopplæringen og hvordan skolene nyttiggjør seg kompetansen til lærere som har deltatt i Ny GIV-skoleringen. *For det andre* har vi analysert hvordan de ulike aktørene i iverksettelsesprosessen erfarer og vurderer tiltaket. Samlet gir dette et grunnlag for å identifisere og forklare konsekvenser av Overgangsprosjektet for skolen som organisasjon.

Analysen har identifisert to hovedfunn. Vi finner 1) at intensivopplæringen iverksettes programmessig i ungdomsskolen, men at den faglige oppfølgingen av Ny GIV-elever er svakere i videregående skole, og 2) at kunnskapsspredningen av Ny GIV-metodikk i liten grad er gjennomført på skolenivå.

I dette kapitlet har vi søkt å identifisere sentrale forklaringsfaktorer basert på vårt iverksettelsesteoretiske perspektiv i kombinasjon med teorier om skoleeffektivitet. Vi finner at trekk ved tiltaket, aktørenes støtte til tiltakets mål, deres tilslutning til tiltakets virkemidler og den praktiske tilpasningen i skoleorganisasjonen, bidrar til å forklare utfallet. Analysen viser at Ny GIV har fått ulike konsekvenser og ført til ulike former for organisasjonsendringer i ungdomsskolen og i den videregående skolen. Ungdomsskolen har i stor grad implementert Ny GIV-programmet som et prosjekt som legges utenpå skolens faste organisering. Ved at ansvaret for iverksettelse i stor grad legges på Ny GIV-lærerne og Ny GIV-elevene skilles ut som egen gruppe, blir tiltaket isolert fra resten av skoleorganisasjonen. Det gir gode muligheter for å drive intensivundervisning med basis i den tillærte metodikken for den definerte målgruppen av elever. Samtidig representerer denne organisasjonsløsningen en fare for at metodikken i mindre grad har blitt spredd og foreløpig i liten grad tas i bruk i skoleorganisasjonen som helhet. Ny GIV-lærerne som har fått et stort ansvar for å drive prosjektet, får i varierende grad støtte fra skoleledelsen. Prosjektleder på kommunenivået er en viktig støttespiller og prosjektet synes avhengig av kontinuerlig oppmerksomhet og oppfølging herfra. Faren her imidlertid at det forsterker bildet av Ny GIV som en organisasjon i organisasjonen. Med denne formen for organisering kan oppdraget Ny GIV sies å være oppfylt, i alle fall for intensivundervisningens del. Samtidig kan tiltakets organisering som prosjekt forhindre at det fester seg i skoleorganisasjonen. Enda et forhold som støtter opp om slutningen vår om at Ny GIV framstår som «en organisasjon i organisasjonen», er nettverkene av Ny GIV-lærere, som opprettholder samholdet og engasjementet i denne gruppen, men som samtidig forsterker skillet mellom lærergruppene på skolenivået. Slik det ser ut nå kan Ny GIV enkelt «pakkes sammen» og oppløses etter forsøksperioden. Denne faren forsterkes dersom skoleledere fortsetter å fraskrive seg ansvar, og overlater tiltaket til skolens Ny GIV-lærere.

Vi ser foreløpig få endringer i skolens øvrige organisasjonsstruktur, rutiner og samarbeidsrelasjoner. Det etableres sjelden rutiner for samarbeid om tiltaket mellom kontaktlærere og Ny GIV-lærere, eller mellom ledelsen og lærerne. Samarbeidet synes å være personavhengig og opp til Ny GIV-lærere å initiere og gjennomføre. I tillegg ser vi enkelttilfeller der kontaktlærere er selve bøygen for samarbeidet. Enkeltlærere er mot at



elevene tas ut av ordinær undervisning. De unnlater å samarbeide om opplegg, og enkelte følger ikke avtaler om å sende elever til intensivundervisningen.

Mens Ny GIV fremstår som avgrenset, men synlig i skoleorganisasjonen på ungdomstrinnet, er det ikke like lett å identifisere organisasjonsmessige konsekvenser i de videregående skolene. Bare unntaksvis finner vi differensierte undervisningstiltak for Ny GIV-elevene. Ved disse skolene finner vi samme tendens som i ungdomsskolene, nemlig at iverksettingen i stor grad overlates til Ny GIV-lærerne, og at tiltaket plasseres på utsiden av den etablerte skoleorganisasjonen. Imidlertid er trenden i videregående opplæring at Ny GIV tilpasses den eksisterende organisasjonsstrukturen, og at det i mindre grad etableres nye rutiner og strukturer for å iverksette Ny GIV. Dermed vil implementeringen i større grad være prigsitt de tradisjoner og tiltak skolene har for oppfølging av elever med svakere prestasjoner og/eller som står i fare for å droppe ut. Her vil det ikke nødvendigvis være rom for nye former for undervisning eller nye former for undervisningsmetodikk. I stedet justeres målsettingene og virkemidlene i Ny GIV til skolens egne mål og til deres vante måter å håndtere svakere elever på. Dermed kan både mål og midler i Overgangsprosjektet dreies i nye retninger. Her har vi sett at noen skoler setter fokus på en sosialpedagogisk helhetstenkning, der undervisning etter Ny GIV-metodikken får liten plass, mens andre skoler i større grad har tilpasset opplæring som hovedvirkemiddel. I sistnevnte tilfeller har Ny GIV blitt integrert i etablerte tiltak på skolene i form av individuelt tilpasset undervisning. Her oppnås en vekselvirkning hvor oppmerksomheten på undervisningsmetoder er blitt forsterket. Faren ved tilnærmingen til implementering av Ny GIV i videregående opplæring er at undervisningsmetodikk som kjernevirkemiddel kan marginaliseres i en modell som har andre virkemidler mot dropout i forgrunnen, slik som oppmerksomhet mot fravær, atferd etc. Slike tiltak er heller ikke nødvendigvis de mest treffsikre tiltakene overfor Ny GIV-elevene, som lett kan bli satt i bås med en større gruppe elever som anses å stå i fare for å droppe ut. Styrken ved å tilpasse og justere Ny GIV til en eksisterende modell, er at Ny GIV i større grad vil sette seg i organisasjonen også etter at forsøksperioden er over. Hvorvidt skolen opprettholder en Ny GIV-profil, vil også i noen grad være avhengig av skoleeiers koordinerende pådriverrolle for å få skolene til å holde fokus på undervisningsmetodikk. Men så langt har Ny GIV satt mindre spor i videregående opplæring enn i ungdomsskolen.

Til slutt kan vi slå fast at den overordnede målsettingen i Ny GIV om et tettere samarbeid mellom kommunen og fylkeskommunen for å bidra til bedre overgangsrutiner og samarbeid om denne elevgruppen, bare delvis synes å være oppfylt. Prosjektlederne i kommunen og fylkeskommunen hadde et tett samarbeid i oppstartsfasen, i to av fylkene. Det har blitt etablert styringsgrupper og referansegrupper/arbeidsgrupper med representanter fra begge skoleeierne og fra skolenivåene i alle fylker. Vi har ikke undersøkt aktivitetene til styringsgruppene utover at de har faste møter om prosjektene. Informantene synes å hevde at gruppene er viktige for å forankre Ny GIV hos skoleeier, og slik bidra til å bygge bærekraftige strukturer og sikre at programmet fortsetter etter prøveperioden. Vi kan ikke se at samarbeidet foreløpig har resultert i endrede formelle samarbeidsrutiner mellom skoleeierne og heller ikke mellom skolene. Dermed har intensjonen om å opprette systemer for utveksling av informasjon om Ny GIV-elevene ikke blitt realisert, selv om vi fant at det arbeides med

dette. Det er først og fremst de nettverkene som er opprettet, som står for det tetteste samarbeidet mellom kommunen og fylkeskommunen.

Funnene fra denne undersøkelsen er basert på analyse av data fra en forholdsvis tidlig fase av iverksettingen og de utgjør en del av et større bilde, der også andre forhold ved gjennomføringen er studert, av NIFU, Nordlandsforskning og SSB. Gjennom neste fase av prosjektet vil vi gjennom utforskning av funnene følge iverksettingsprosessen videre i prosjektperioden. Det gir muligheter for en klargjøring av faktorer som hemmer og fremmer Ny GIV Overgangsprosjektet.

## Litteratur

- Bennich-Björkman, L. (2003): «Skoleffekter och skoleffektivitet: Exemplet Navestadsskolan» s. 101–120 i Persson, A. (red) *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur.
- Creemers, B. (1994): *The Effective Classroom*, London: Cassell.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K. og Gu, Q. (2007): *The impact of school leadership on pupil outcomes* (No. DCSF-RR018) National college for school leadership research report, University of Nottingham.
- Ferman, B. (1990): When Failure is Success: Implementation and Madison Government, in D. J. Palumbo and D. J. Calista (eds) *Implementation and the policy process: Opening up the black box*, Westport, CT: Greenwood Press.
- Grønmo, S. (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gustafsson, J.-E. og E. Myrberg (2002): Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat: en kunskapsöversikt. Stockholm: Skolverket.
- Harris, A (2010): *Distributed School Leadership. Evidence, Issues and Future Directions*. Penrith BC, Australia: ICSEI.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, Routledge.
- Hill, P.W. og K.J. Rowe (1996): «Multilevel Modelling in School Effectiveness», s 1–34 i *Research, School effectiveness and School Improvement*. vol. 7, nr. 1.
- Holen, S. og Lødding, B. (2012): *Intensivopplæringen i Ny GIV for elever i 10. trinn våren 2012*. Kartlegging av deltakelse, organisering og opplevelse. Oslo, NIFU rapport 42/2012.
- Hupe, P., Nangia, M. and Hill, M (2011): *Studying the Implementation of a Policy Beyond Deficit Analysis*. Paper presented at the EGPA conference 7–10 September 2011, Bucharest.
- Höög, J. og O. Johansson (2010): *Struktur, kultur, ledarskap – förutsättningar för framgångsrika skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Ingraham, P. (1987): «Toward a more systematic consideration of Policydesign» *Policy Studies Journal*, vol. 15, no. 4. 611–628
- Kunnskapsdepartementet (2012) *Midtveisrapport Ny GIV*.
- Leithwood, K., Harris, A og Strauss, T. (2010): *Leading School Turnaround: How Successful Leaders Transform Low-performing Schools*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Lindberg, L. (2010): Ethos och skolframgång s. 53–73 i Höög, J. og O. Johansson (red) *Struktur, kultur, ledarskap – förutsättningar för framgångsrika skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Lipsky, M. (1982): *Street Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation.
- O’Toole, L.J. Jr. og R.S. Montjoy (1984): «Inter-organisational Policy Implementation: A Theoretical Perspective», *Public Administration Review*, vol. 44, no. 6: 491–503
- Pont, B., Nusche, D. og D. Hopkins (red) (2008): *Improving school leadership*. Volume 2: case studies on systematic leadership. OECD.
- Pressman, J.L. and A. Wildawsky (1973): *Implementation. How great expectations in Washington are dashed in Oakland*. University of California Press.

- Reynolds, D., Sammons P., De Fraine, B., Townsend, T. og J. Van Damme (2011): *Educational effectiveness research (EER): A state of the art review*. Paper presentert på konferanse arrangert av the International Congress for school effectiveness and improvement.
- Rutter, M. et al (1979): *Fifteen Thousand Hours: Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Sammons, P. (2006): *School Effectiveness and Equity: Making Connections*. Presentert på International Congress for School Effectiveness and Improvement, Fort Lauderdale, Florida, januar 2006.
- Sannerstedt, A. (2001): Implementering – hur politiska beslut genomförs i praktiken, s 18–49 i Rothstein, B. (red.) *Politik som organisation. Forvaltningspolitikens grundproblem*. Stockholm: SNS Förlag. 3. opplag.
- Scheerens, J. og R.J. Bosker (1997): *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Silins, H. og Mulford, B. (2003): Leading for organisational learning and improved student outcomes –what do we know? *Cambridge Journal of Education*, 33(2).
- Skolverket (2005): *Om skolors olikheter och deras betydelse för elevernas studieresultat*. Rapport 273. Stockholm: Skolverket.
- Sletten, M. Aa, Bakken, A. og Haakestad, H. (2011): *Ny start med Ny GIV? Kartlegging av intensivopplæringen i regi av Ny GIV-prosjektet skoleåret 2010/11*. NOVA-rapport 23/2011.
- St.meld. 22 (2010–2011): *Motivasjon–Mestring–Muligheter*.
- Törnsén, M. (2009): *Successful Principal Leadership: Prerequisites, Processes and Outcomes*. Umeå: Umeå universitet.
- Törnsén, M. (2010): Har framgångsrika skolor framgångsrika rektorer? s. 75–96 i Höög, J. og O. Johansson (2010) «Struktur, kultur, ledarskap – förutsättningar för framgångsrika skolor.» *Lund: Studentlitteratur*.
- Winter, S. (2003): «Implementation Perspectives: Status and Reconsideration» pp. 212 – 221 i B. Guy Peters and Jon Pierre (eds.), *Handbook of Public Administration. New York/London: Sage Publications*.

## Andre kilder:

Brev fra Kunnskapsdepartementet til Fylkeskommunene/Oslo kommune 27.10.1

## Appendiks 1: Intervjuguide Ny GIV, ungdomstrinnet

- Bakgrunn for å delta i Ny Giv i 2010,
- Oppstartsfasen, hvordan var planleggingsprosessen og hvem deltok i denne?
- Utvalg av lærere til kompetanseheving i intensivopplæring
- Hva går Ny Giv metodikken ut på? Ny kunnskap eller kjent metodikk.
- Kan samme metodikk brukes i den øvrige undervisningen?
- Hvordan organiseres undervisningen? Hvor og når foregår undervisningen? Hvilke fag overlapper?
- Justeringer og endringer underveis
- Rekruttering av elever til intensivopplæringen (kriterier: karakterer, motivasjon, potensiale, frivillighet etc.)
- Foreldremedvirkning

- Grenseoppgangen til andre elevgrupper med ekstra behov (vedtak om spesialundervisning, fremmedspråklige elever, atferdsvansker etc.)
- Skolens oppfatning av Ny Giv (hos ledelsen, hos lærerkollegiet, Ny Giv lærerne, foreldrene)
- Endres oppfatningene?
- Oppfatninger og erfaringen med å skille ut elevgrupper tidligere?
- Erfaringer med tilpasset opplæring
- Er Ny Giv et svar på at tilpasset opplæring ikke har latt seg realisere?
- Konkrete erfaringer med nytte av intensivopplæringen. Justeres den underveis?
- Effekten av undervisningen med hensyn til karakterer, og i videregående opplæring (oppfølgingsrutiner)
- Effekt av Ny Giv for skolen som helhet? For måter å organisere undervisningen, samarbeidsrelasjoner?
- Har Ny Giv metodikken innvirkning på skolens øvrige undervisningsmetoder, læringstrøkk/læringsmiljø.
- Ny Giv lærernes mandat/mentorrolle og betydning for spredning av kompetanse og metodikk i skoleorganisasjonen
- Utfordringer i samarbeidet mellom Ny Giv lærerne og kontaktelærene/faglærerne for Ny Giv elvene
- Stigmatiseringsutfordringer?
- Skoleinternt nettverk/samarbeid (ledelsen og NG lærere/andre, foreldre, elever?)
- Skoleledelsens betydning for gjennomføringen, på hvilken måte kan ledelsen bidra/hindre en god gjennomføring?
- Samarbeid mellom skole–skoleeier/prosjektleder
- Samarbeid mellom skole og fylkeskoordinator
- Ledelsesnettverk og lærernettsverk

## Appendiks 2: Intervjuguide Ny GIV, videregående skole

- Oppstartsfasen, hvordan var planleggingsprosessen og hvem deltok i denne?
- Utvalg av lærere til kompetanseheving i intensivopplæring
- Hva går Ny Giv metodikken ut på? Ny kunnskap eller kjent metodikk.
- Kan samme metodikk brukes i den øvrige undervisningen?
- Hvordan organiseres undervisningen? Hvor og når foregår undervisningen? – Justeringer og endringer underveis
- Spesielle utfordringer når det gjelder å samle elevgruppen, i forhold til spredning på programområder
- Rekruttering av elever til intensivopplæringen. Hvilke grupper kommer i tillegg til Ny Giv elvene fra ungdomstrinnet, hvordan velges de ut?
- «Positiv» frafall (overkvalifisert til NY GIV?)
- Frafall fra Ny Giv og fra videregående opplæring
- Foreldremedvirkning

- Grenseoppgangen til andre elevgrupper med ekstra behov (vedtak om spesialundervisning, fremmedspråklige elever, atferdsvansker etc.)
- Skolens oppfatning av Ny Giv (hos ledelsen, hos lærerkollegiet, Ny Giv lærerne, foreldrene)
- Endres oppfatningene?
- Oppfatninger og erfaringen med å skille ut elevgrupper tidligere?
- Erfaringer med tilpasset opplæring
- Er Ny Giv et svar på at tilpasset opplæring ikke har latt seg realisere?
- Konkrete erfaringer med nytte av intensivopplæringen. Er opplæringen justert underveis?
- Effekten av undervisningen med hensyn til karakterer?
- Effekt av Ny Giv for skolen som helhet? For måter å organisere undervisningen, samarbeidsrelasjoner?
- Har Ny Giv metodikken innvirkning på skolens øvrige undervisningsmetoder, læringstrøkk/læringsmiljø?
- Ny Giv lærernes mandat/mentorrolle og betydning for spredning av kompetanse og metodikk i skoleorganisasjonen
- Utfordringer i samarbeidet mellom Ny Giv lærerne og kontaktelærene/faglærerne for Ny Giv elvene
- Stigmatiseringsutfordringer?
- Overføringsrutiner mellom ungdomstrinnet og videregående skole
- Skoleinternt nettverk/samarbeid (ledelsen og NG lærere/andre, foreldre, elever?)
- Skoleledelsens betydning for gjennomføringen, på hvilken måte kan ledelsen bidra/hindre en god gjennomføring?
- Samarbeid mellom skole og skoleeier/fylkeskoordinator
- Ledelsesnettverk og lærernettsverk
- Nasjonale samlinger

### Appendiks 3: Intervjuguide Ny GIV Skoleeier (prosjektleder)

- Hva er satt i gang i regi av Ny Giv; overgangsprosjektet, oppfølgingsprosjektet, FYR osv.
- Initiering og motivasjonen til å sette i gang, hos skoleeier og skoler
- Hvordan er Ny Giv mottatt på skolenivå?
- Hvordan endrer Ny Giv skole-strukturen, samarbeidsstrukturen, og den totale undervisningen på skolenivå?
- Oppfatninger om intensivopplæring som metode
- Oppfatningen av differensiering i skolen, og avvik fra opplæringsloven?
- Ulike aktører, ulike syn?
- Nytt, eller etablert praksis?
- Hvordan organiseres de ulike tiltakene, og koordineres?
- Regionale/lokale utfordringer?
- Hvilke muligheter finnes det for lokale tilpasninger?

- Resultater så langt, og hvordan kan de forklares?
- utfordringer i gjennomføringen så langt og
- Hva er suksesskriteriene for vellykket gjennomføring?
- Rollen til skoleeier – rollen til skolen (leder/lærere)
- Betydningen av, og utfordringer i samarbeidet mellom fylket og kommunen som skoleeier
- Betydningen av, og utfordringer samarbeid mellom grunnskoler og videregående skoler
- Den nasjonale organiseringen av iverksetting av Ny Giv
- Støtte og veiledning
- Finansieringens betydning