

# **Alternativ opplæring med utvidet praksis: deltakelse, læring og måloppnåelse**

## **Sluttrapport**

**10. januar 2013**

Stein Erik Ohna

Universitetet i Stavanger

N-4036 Stavanger

NORGE

[www.uis.no](http://www.uis.no)

ISSN 0806-7031

ISBN 978-82-7644-523-7

Rapport nr. 38 Universitetet i Stavanger

## Innhold

Alternativ opplæring med utvidet praksis: deltakelse, læring og måloppnåelse.....	1
<b>Sluttrapport.....</b>	<b>1</b>
10. januar 2013.....	1
<b>Forord .....</b>	<b>5</b>
<b>1. Introduksjon – videregående opplæring for alle.....</b>	<b>7</b>
Inkluderende opplæring og <i>dilemmas of difference</i> .....	9
<b>2. Bestilling fra Opplæringsutvalget i Rogaland.....</b>	<b>12</b>
Opplegg for et forskningsprosjekt.....	12
Kort presentasjon av delprosjektene .....	14
<b>3. Forskning og relevante utviklingsprosjekter.....</b>	<b>16</b>
Fravær og nærvær i utdanning.....	16
Utviklingsprosjekter i videregående skole .....	18
Noen internasjonale publikasjoner om gjennomføring i videregående opplæring.....	19
Oppsummering.....	20
<b>4. Opplæringstilbudet utvidet praksis (delprosjekt 1).....</b>	<b>22</b>
Målgruppe og formål.....	22
Rammer for opplæringen.....	23
Inntaksprosess.....	23
Opplæringen.....	24
Måloppnåelse og suksesskriterier .....	27
<b>5. Elever ved utvidet praksis (delprosjekt 2) .....</b>	<b>28</b>
Elevenes bakgrunn .....	28
Tidligere skolegang (10. klasse).....	29
Opplæring i videregående skole.....	29
Kjønn.....	30
Oppsummering.....	31
<b>6. Åtte elevers fortellinger om fortid, nåtid og fremtid (delprosjekt 3).....</b>	<b>32</b>
Elevenes redegjørelser som fortellinger .....	32
Elevenes fortellinger om skoletilbudet .....	33
Utvidet praksis: skole – eller «ikke-skole» .....	34
En videregående skole for alle .....	34
Oppsummering.....	36
<b>7. Registerdata om elever i utvidet praksis (delprosjekt 5) .....</b>	<b>37</b>
Rekruttering til utvidet praksis.....	37
Tidligere skolegang, fravær og oppnådde karakterpoeng .....	39
Måloppnåelse og skoleslutting.....	41
Oppsummering registerdata .....	42
<b>8. Opplæringskontrakter for elever fra utvidet praksis (delprosjekt 4).....</b>	<b>43</b>
Lærekandidatordningen i videregående opplæring.....	44
Bruk av lærekandidatordningen (opplæringskontrakter) i Rogaland. ....	45
Sentrale funn knyttet til de seks informantgruppene.....	46
Resultater fra studien i lys av en systemisk tilnærming.....	49
Oppsummering.....	54
<b>9. Utvidet praksis, sammenfattede resultater .....</b>	<b>56</b>
Utvidet praksis – et tilbud for å øke deltakelsen (eller for å redusere frafallet) i videregående skole.....	57
Skjev rekruttering til utvidet praksis mellom kommunene.....	58
Hva vet vi om elevers utbytte ved utvidet praksis? .....	59
Utvidet praksis – en vending i livet?.....	61
Svak kobling til læreplanene .....	63

Utvidet praksis og ordinære klasser, ulike spor innen et utdanningsprogram .....	64
Utvidet praksis i lys av formålet med utdanning.....	66
<b>10. Yrkesopplæring med grunnkompetanse som mål.....</b>	<b>69</b>
Å utnytte skolens handlingsrom – hybridisering av opplæringen.....	70
<b>Referanser.....</b>	<b>71</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>74</b>
Rapporter og publikasjoner.....	74
Godkjenning fra NSD .....	75
Masteravhandlinger - sammendrag.....	76

*Det jeg mener er: De har oss, som er den neste generasjon. (...) Hvordan kommer vi til å se ut, hvis tilbudene ikke er bra nok? Hva slags tilbud kommer vi til å gi til neste generasjon igjen? Det er noe jeg vil jobbe med. Jeg vil ha en del av neste generasjon, altså at jeg kan hjelpe neste generasjon slik at ting ikke går så skeis som det gjorde med meg. Jeg vil ha de samme tilbudene, jeg vil ha et bedre tilbud.(...) For jeg vet hvor kjipt det er å ligge nede og bli spent, og bli trødd på og ikke komme seg skikkelig opp. Så det vil jeg arbeide for. Det er alltid noe vi kan gjøre. Så det vil jeg være med å bygge.*

(Elev ved utvidet praksis).

## Forord

Her presenteres sluttrapporten fra det treårige prosjektet «Alternativ opplæring med utvidet praksis: deltakelse, læring og måloppnåelse». Prosjektet er initiert av Opplæringsutvalget i Rogaland og har vært organisert som et samarbeidsprosjekt mellom videregående skoler som gir tilbud om utvidet praksis, opplæringsavdelingen i Rogaland fylkeskommune og Universitetet i Stavanger.

Rapporten består av 10 kapitler. I de tre første kapitlene redegjøres for bakgrunn og organisering av prosjektet samt tidligere forskning. Deretter følger fem empiriske kapitler som gir et sammendrag av delprosjektene. De to første empiriske kapitlene (kapittel 4 og 5) danner et bakteppe for de siste tre empiriske kapitlene (kapittel 5-7). I kapittel 4 og 5 redegjøres for henholdsvis opplæringstilbudet og elevene ved utvidet praksis, slik dette framsto ved innledningen til prosjektet høsten 2009. På grunnlag av resultatene fra de to innledende delprosjektene er de tre siste delprosjektene utformet. Her rettes oppmerksomheten mot elevenes skoleerfaringer (kapittel 6), bruk av opplæringskontrakter (kapittel 7) og elevers måloppnåelse (kapittel 8). I de to siste kapitlene (kapittel 9 og 10) samles prosjektets funn i en avsluttende drøfting. Delprosjekt 5 som analyserer registerdata (rapportens kapittel 8), er ikke ferdigstilt. Her gjenstår analyser av resultater oppnådd i skoleåret 2011/12.

Det er mange personer som skal takkes i forbindelse med det treårige prosjektet. Først og fremst gjelder det medlemmene i samarbeidsgruppen, både ansatte ved utdanningsavdelingen i fylket og representanter fra skolene. Jeg vil også takke 1. am Anne Nevøy og 1. am. Sindre Dyrhaug for gode bidrag til analyser av data.

Samarbeidsgruppen: Gunnar Nyberg (Sola vgs), Tore Sværen (Vibermyr skoleverksted), Bente Døsen (Karmsund vgs), Torill Krokedal Thorsen (Haugaland vgs), Møyfrid Aarrestad (Øksnevad vgs), Gaute Svindland (Bergeland vgs), Helge Eide (PPT for fylket)

Opplæringsavdelingen i fylket: Arne Dybwad, Reidun Angell, Elin Svensen,

Universitetet i Stavanger: Marieke Bruin (prosjektmedarbeider, delprosjekt 1-3), Ann Elin Svensen (prosjektmedarbeider, delprosjekt 4).

Tre mastergradsstudenter har skrevet sine prosjekt i tilknytning til prosjektet. Sammendrag av deres avhandlinger er vedlagt.

Takk til førsteamanuensis Kjell-Arne Solli for verdifulle kommentarer til rapporten.

Stavanger 10. januar 2013

Stein Erik Ohna



## 1. Introduksjon – videregående opplæring for alle

Reform 94 ga alle elever rett til 3 (5) års videregående opplæring. I Rogaland er det omlag 6000 elever som begynner i videregående opplæring hvert år. Om lag halvparten av disse elevene begynner på yrkesfaglige utdanningsprogram og det inngås om lag 2300 lærekontrakter hvert år. Blant elevene på yrkesfaglige utdanningsprogram var det i 2010/11 om lag 440 elever som går mot grunnkompetanse og som får sin opplæring enten i ordinære klasser eller i egne klasser innenfor *Alternativ opplæring med utvidet praksis*.<sup>1</sup> Elevene i ordinære klasse har en individuell opplæringsplan (IOP) i ett eller flere fag, mens elevene som begynner i utvidet praksis har IOP i alle fag.

I kvalitetsmeldingen for videregående opplæring i Rogaland 2010, redegjøres for rammer for tilpasset opplæring i videregående skole:

Rogaland fylkeskommune legger vekt på at det skal være stor fleksibilitet og rom for tilpasset opplæringen ved de videregående skolene for å ivareta den enkelte elev sine behov og forutsetninger. Det er et viktig prinsipp at så mye som mulig av elevens opplæring skal skje i basisgruppen/klassen ved det utdanningsprogrammet eleven er tatt inn. (...) Skoleåret 2009/2010 var det 160 elever som gikk mot grunnkompetanse i ordinære klasser (...) og 282 elever i utvidet praksis. (Kvalitetsmelding for videregående opplæring i Rogaland 2010, Tilstandsrapport).

I de senere årene har det blitt økende oppmerksomhet omkring manglende gjennomføring i videregående opplæring (Markussen, red. 2009, Hernes 2010, Lamb, m.fl. 2011). Forskingen peker på at dette er et stort og sammensatt problem. Det har mange årsaker og ulike virkningene. Regjeringen har lagt opp til ambisjonen om å bedre gjennomstrømning i videregående opplæring for at flere skal fullføre videregående opplæring.<sup>2</sup> I rapporten «Gull av gråstein» peker tidligere undervisningsminister Gudmund Hernes på at ulike former for alternative opplæringsarenaer for elever som ikke finner seg så godt til rette i den vanlige undervisningen, som mulige tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring (Hernes, 2010).

I Rogaland startet tilbudet Alternativ opplæring med utvidet praksis som et tiltak i kjølvannet av R-94. Den første klassen ble opprettet omkring 1998 og det har i årene senere vært en sterk vekst i antall klasser. I opplæringskatalogen for Rogaland 2001/02 (Rogaland fylkeskommune, 2001) redegjøres for fire typer av tilrettelagte klasser innenfor særskilt tilrettelagt opplæring. To av disse er identisk med dagens *Hverdagslivstrening* og *Arbeidslivstrening*, mens to typer synes å dekke det som i dag omfattes av utvidet praksis; *Opplæring for elever med generelle lærevansker* og *Opplæring med utvidet praksis*. Av katalogen kan det se ut til at tilbudet *Opplæring for elever med generelle lærevansker* er i ferd med å fases ut. Disse klassene ble tidligere kalt «8-klasser». Elever som hadde tenkt å søke disse klassene måtte fra 2001/02 søke de «ordinære grunnkursklassene hvor differensieringstiltak/tilretteleggingstiltak vil bli gjort med utgangspunkt i en ordinær klassesilknytning» (s. 20). *Opplæring med utvidet praksis* beskrives som et tilbud med tilrettelagt undervisning etter individuelle opplæringsplaner med hovedvekt på den praktiske delen av læreplanen og målgruppen beskrives som elever med «forskjellige problemer knyttet til læring og

---

<sup>1</sup> I rapporten brukes både termen «Alternativ opplæring med utvidet praksis» og den kortere benevnelsen «utvidet praksis».

<sup>2</sup> St. meld. nr. 31 (2007-2008), *Kvalitet i skolen*, og St. meld. nr. 44 (2008-2009), *Utdanningslinja*

sosial fungering» (s. 20). Av opplæringskatalogen fra 2001/02 framgår det at tilbudet ble gitt ved seks videregående skoler, hvorav fem også gir tilbud om utvidet praksis i 2009/10.

I 2003/04 ble de såkalte «8-klasse» nedlagt. I den sammenheng ble det framholdt at skolene skulle få beholde ressurser som B-timepott/ekstra støtte, slik at de kunne gi tilbud til elevene innenfor ordinære klasser uten at de trengte å fatte vedtak om spesialundervisning. Senere har antallet klasser med utvidet praksis økt kraftig. I 2009/10 var det 32 klasser ved de 13 skolene som inngår i prosjektet<sup>3</sup>. Oppretting av nye klasser skjer gjennom vedtak i Opplæringsutvalget/Fylkestinget etter anbefaling fra skoler og PPT.

For skoleåret 2009/10 ble hovedmålet for opplæringen ved utvidet praksis beskrevet på følgende måte:

Hovedmål for opplæringen er at eleven på sikt skal være i stand til å delta i et ordinært arbeidsliv som fagarbeider, hjelpearbeider eller eventuelt arbeid med bistand. Intensjonen med opplæringen er at eleven skal få innsikt i hvilke krav og forventninger som stilles i arbeidslivet og utvikle gode samhandlingsstrategier med tanke på fremtidig arbeidsliv. Opplæringen skal gi eleven arbeidserfaring og tillit til egne ferdigheter (Rogaland fylkeskommune, 2009).

Tilbudet om utvidet praksis kombinerer teoretisk opplæring og praktisk arbeid for elever som har behov for tilrettelegging utover det som kan tilbys i ordinære klasser. Opplæringstilbudet er knyttet opp mot yrkesfaglige programområder og praksis i bedrift er en viktig del av opplæringen. Våren 2012 ble opplæringstilbudet beskrevet på følgende måte på nettstedet Vilbli.no:

Opplæringen avviker fra ordinær opplæring i de fleste aller alle fag, og gir ikke grunnlag for vurdering med karakterer i fag hvor eleven har avvikende læreplanmål. Sluttkompetanse er grunnkompetanse med kompetansebevis som dokumenterer den opplæringen eleven har gjennomgått i videregående skole (vilbli.no, 27.04.2012).

Fra skoleeiers side er det uttrykt at skolene skal ha stor frihet med tanke på å ivareta lokale hensyn ved utforming av opplæringen ved utvidet praksis. I dag representerer derfor utvidet praksis et bredt og mangfoldig spekter av ulike organiseringsformer og innhold i opplæringen.

I offentlige dokumenter legges det vekt på at utdanning i den norske skolen skal være basert på verdier som likeverd, sosial rettferdighet og inkludering. «Education is regarded as means of promoting equity, and for reducing inequalities, poverty and other forms of marginalisation» (Kunnskapsdepartementet 2008:6). Samtidig understrekes at utdanningssystemet stilles overfor store utfordringer når disse verdiene skal realiseres i praksis. Det er fortsatt store ulikheter når en ser på elevers deltakelse i utdanning og deres utbytte av opplæringen. Dette kommer også fram i offentlige meldinger.

Til tross for høy grad av formell likhet til å delta i undervisningssystemet er det fortsatt store sosiale skjevheter i læringsutbytte og deltakelse i utdanning, noe som viser at utbygging og ressurser i seg selv ikke er tilstrekkelig for å sikre et mer sosialt utjevnet system. Utfordringer vi nå står overfor er derfor av en annen karakter (St.meld. 16, 2006/07:22).

Etableringen av opplæringstilbudet utvidet praksis kan sees som et svar på den type utfordringer som stortingsmeldingen beskriver. Utbygging av et videregående skolesystem og individuelle

---

<sup>3</sup> I 2012/13 er det 40 klasser innenfor utvidet praksis (muntlig informasjon Opplæringsavdelingen)



rettigheter til videregående opplæring er i seg selv ikke tilstrekkelig for å sikre deltakelse i utdanning. Samtidig er det et spørsmål om hva slags kvalifikasjoner elever får gjennom utdanningen.

Med referanse til det engelske skolesystemet peker Ainscow og Miles på at «mange unge forlater skolen uten verdsatte kvalifikasjoner, andre plasseres i ulike former for spesialundervisning adskilt fra den ordinære opplæringen, og noen ungdommer forlater skolen fordi de opplever opplæringen som irrelevant for deres liv» (Ainscow & Miles 2008:16).

Om en ser formuleringen fra den overnevnte stortingsmeldingen i sammenheng med de engelske forskernes påpekninger, blir det åpenbart at rett til opplæring ikke er tilstrekkelig. Når stortingsmeldingen peker på at vi her står overfor «utfordringer av en annen karakter» svarer forskerne at vi må se på hvordan elevene gjennom deltaking i utdanning gis muligheter for utvikling av kvalifikasjoner, for sosialisering og for utvikling av identitet (Biesta 2009). Det er denne tematikken prosjektet om utvidet praksis søker å belyse.

Begrepet frafall fra videregående opplæring knyttes i den offentlige debatten til oppnådd studie- eller yrkeskompetanse (fagbrev) fem år etter avsluttet videregående opplæring. Elever som ikke oppnår full yrkes- eller studiekompetanse etter videregående opplæring, enten fordi de slutter eller stryker i fag, får utstedt et kompetansebevis som dokumenterer den kompetansen eleven har oppnådd gjennom opplæringen. Kompetansen omtales som grunnkompetanse, og er kompetanse på et lavere nivå enn full yrkes- eller studiekompetanse.<sup>4</sup> Grunnkompetanse kan være både planlagt og ikke planlagt.

Grunnkompetanse er et vidt begrep og skal favne ulike former for læringsmål som avviker fra studie- og yrkeskompetanse. I Rogaland vil det omfatte elever som går på de alternative opplæringstilbudene *hverdagslivtrening*, *arbeidstrening* og *utvidet praksis*, samt elever i ordinære klasser som går mot «reduert måloppnåelse» (lærekandidatordningen). I tillegg vil elever som slutter eller stryker i fag, få grunnkompetanse. Grunnkompetanse søker å fange spenningen mellom idealet om at alle elever skal få yrkes- eller studiekompetanse på den ene siden og at opplæringen skal tilpasses barn og unges evner og forutsetninger, dvs. deres potensiale, på den andre siden. Ved at diskusjonen om videregående opplæring i så stor grad har handlet om frafall som manglende studie- og yrkeskompetanse, framstår grunnkompetanse som en «sekkebetegnelse» for resultatoppnåelser som ikke når opp til den tradisjonelle standarden studie- eller yrkeskompetanse. Et resultat av den sterke fokuseringen på frafall, er at det blir en underkommunisering av en bredere forståelse av utdanning og utdanningens formål og resultater. I så henseende kan dagens diskusjon om frafall sees som et eksempel på Biestas (2009) påstand om at vi verdsetter det vi kan måle (frafall) mens vi unngår å måle det vi verdsetter (en bred forståelse av utdanning).

### **Inkluderende opplæring og *dilemmas of difference***

Som det er redegjort for ovenfor, har fylket i perioden etter innføring av Reform 94, organisert ulike former for opplæringstilbud ved siden av ordinære klasser. Disse klassene er betegnet på ulike måter. En har brukt generelle termer som 4-grupper og 8-grupper, og en har brukt mer spesifikke termer som *hverdagslivtrening*, *arbeidstrening*, *opplæring for elever med generelle lærevansker* og *opplæring med utvidet praksis*. Begrunnelsen for etablering av klassene er at det er elever som av

---

<sup>4</sup> <http://www.vilbli.no/?Artikkel=016033> (6.12.12)

ulike grunner ikke kan få utbytte av opplæring i ordinære klasser. For alle elever har PPT foretatt en sakkyndig vurdering og opplæringen er definert som spesialundervisning.

Elevtallet i disse gruppene har variert og opplæringen har vært påvirket av spenningen mellom integrerte og segregerte organiseringsmåter. Når for eksempel 8-klassene ble nedlagt i 2003/04 fordi elevene skulle få opplæring i ordinære klasser og skolene fikk beholde ressursene som B-timepott var det begrunnet i at en ville demme opp for den økte bruken av segregerte 8-klasser. En ønsket i stedet å legge vekt på integrerte løsninger. En kanskje ikke-intendert konsekvens av dette «integreringstiltaket», var at det i de påfølgende årene har skjedd en betydelig økning i antallet klasser ved utvidet praksis.

I bunn og grunn kan dette sees på som en variant av et klassisk dilemma i norsk skoledebatt, knyttet til individ – fellesskap. Det handler om å avveie to posisjoner, som begge representerer mulige risikoer; å fokusere på enkeltelever, men uten at fellesskapet bryter sammen, eller å vektlegge fellesskapet, men uten at mangfold og forskjellighet «stenges inne» og begrenser individet. Den engelske forskeren Brahm Norwich (2008)<sup>5</sup> løfter diskusjonen om individ – fellesskap videre og introduserer begrepet *dilemmas of difference* som en innramming for analyser av spesialundervisning. For Norwich viser termen dilemma til noe mer enn en særlig tematikk eller et spørsmål. Et dilemma viser til en situasjon der aktører må gjøre valg mellom alternativer som begge er ufordelaktige. Dilemma knyttet til forskjellighet kan også forstås som ideologiske dilemma som vokser fram i systemer der verdier knyttet til likeverd konfronteres med motstridene verdier som fellesskap og likeverd – og individualitet og konkurranse. For Norwich er begrepet dilemma et oppgjør med en ensidig dikotomisering, en enten-eller-tenkning, som det spesialpedagogiske feltet etter hans mening har vært preget av.

Innenfor utdanningsfeltet representerer forhold knyttet til forskjellighet, om en skal eller ikke skal, identifisere og respondere på elevers ulikhet, dilemma og vanskelige beslutninger. Dette handler om hvordan kulturer på ulike måter verdsetter menneskelige forskjeller. Negativ verdsetting viser til at forskjellighet reflekterer lavere status, mindre verdi, dårligere tilbud og urettferdig behandling. Positiv verdsetting viser til at forskjellighet reflekterer anerkjennelse av individualitet og individuelle behov og interesser. Det er i spenningen mellom disse oppfatningene av forskjellighet at dilemma utspilles. Dilemmaet er at begge mulighetene; å identifisere og respondere på ulikhet med spesielle løsninger, eller å ikke identifisere og respondere på ulikhet med spesielle løsninger, begge ledsages av risikoer.

I sin studie relaterer Norwich (2008) *dilemmas of difference* til barn med særlige behov/funksjonshemming innenfor tre områder:

- *Dilemma knyttet til identifikasjon*: om en skal identifiserer og dermed sikre rettigheter til spesialundervisning, men samtidig risikere stigmatisering – eller å ikke identifisere og dermed gi den støtten eleven trenger innenfor tilpasset opplæring, men samtidig risikere at denne ikke er tilfredsstillende.
- *Dilemma knyttet til opplæringens innhold*: om en skal utforme elevens IOP (opplæringens mål, innhold, organisering og arbeidsmåter) tett opp til elevens behov og dermed risikere at

---

<sup>5</sup> Se også diskusjonen mellom Brahm Norwich og Mary Warnock i boken Terzi, L. (2010) *Special Educational Needs, a New Look*.

eleven frarøves felles kulturell kunnskap, eller å utforme elevens IOP tett opp til den felles kulturelle kunnskapen i den ordinære opplæringen, og dermed risikere at elevenes behov ikke ivaretas.

- *Dilemma knyttet til opplæringens lokalisering*: om elevens skal få opplæring i ordinære klasser eller i segregerte tilbud. I et segregert tilbud kan en ha lærere med spesialisert kompetanse og støtte elevens opplevelse av mestring og tilhørighet blant likesinnede, men med risiko for tap av tilhørighet, kvalifisering og sosialisering i vanlige klasser. På den annen side, tilrettelagt opplæring i ordinære klasser kan føre til mindre spesialisert lærerkompetanse og at eleven kan isoleres i klassefelleskapet.

De tre dilemmaene som Norwich her peker på, går rett inn i diskusjonen om utvidet praksis. Identifikasjonsdilemmaet peker på PPTs funksjon som sakkyndig instans med ansvar for å skrive sakkyndig utredning som danner grunnlag for vedtak om spesialundervisning og plassering av elever i utvidet praksis. Dilemmaet om opplæringens innhold viser til spenningen mellom idealet yrkes- og eller studiekompetanse på den ene siden og at alle elever skal gis muligheter til å realisere sitt potensial på den andre. Lokaliseringsdilemmaet peker på den vedvarende diskusjonen om integrerte og segregerte organiseringsmåter. I så henseende påminner dilemmaene oss om at det ikke er enkle løsninger på de utfordringene som opplæringen ved utvidet praksis representerer.

## 2. Bestilling fra Opplæringsutvalget i Rogaland

På bakgrunn av den kraftige veksten i klasser med utvidet praksis på 2000-tallet (jf. kapittel 1) og den store variasjonen i utforming av tilbudet, tok Opplæringsutvalget i Rogaland initiativ til å få økt kunnskap om opplæringstilbudet ved utvidet praksis.

Opplæringsutvalget ber om at Rogaland fylkeskommune tar initiativ til å starte et forskningsprosjekt, knyttet til Rogaland *for å få inn data på læringseffekt, sysselsettingseffekt og lignende for elever som er omtalt i sak 11/08*. Dette gjøres i samarbeid med relevante samarbeidspartnere.

På bakgrunn av dette vedtaket tok Opplæringsavdelingen kontakt med det spesialpedagogiske miljøet ved UiS, noe som resulterte i utviklingen av et 3-årig samarbeidsprosjekt.

### Opplegg for et forskningsprosjekt

Utgangspunktet for det treårige forskningsprosjektet er opplæringstilbudet "Alternativ opplæring med utvidet praksis". I 2009/10 ble tilbud gitt ved 15 videregående skoler i Rogaland og det omfattet om lag 250 elever ved i overkant av 30 klasser<sup>6</sup>. Fra fylkeskommunen er det særlig interesse for ny kunnskap om programkvaliteter («læringseffekt») ved tilbudene, og i hvilken grad elever skal være kvalifisert for et arbeidsforhold («sysselsettingseffekt») etter avsluttet videregående opplæring.

Spørsmålet er hvordan en kan forstå utvidet praksis som et utdanningstilbud. Hvilke krav og forventninger må en stille til at noe kan kalles utdanning. Er det tilstrekkelig at elevene «trives» at elevene har oppgaver de går til hver dag, og at de bruker sin skolerett (dvs. ikke slutter), eller må vi stille andre krav til opplæringen? I samarbeid med fylkeskommunen ble følgende forskningsspørsmål ble formulert:

Prosjektets formål er å utvikle kunnskaper om det opplæringstilbudet *Alternativ opplæring med utvidet praksis*, med vekt på sammenhengen mellom deltakelse, læring og måloppnåelse. I et utvidet perspektiv handler det om å forstå inkluderingsprosesser og hva som bidrar til å støtte opp under slike prosesser på ulike læringsarenaer, og å få innsikt i institusjonaliserte marginaliserings- og ekskluderingsprosesser og hvordan disse kan reduseres (Ohna & Bruin 2010).

Begrunnelsen for endring av sentrale begrep i prosjektutformingen, er at begrepene deltakelse, læring og måloppnåelse gir en vid ramme for tolkning av *læringseffekt* og *sysselsettingseffekt*. I stedet for å se på «effekter», som kan måles i etterkant av opplæringen, gir begrepene deltakelse, læring og måloppnåelse større muligheter for å rette fokus mot hva som skjer når elevene er i opplæringen. Et annet moment er at begrepene deltakelse, læring og måloppnåelse gir også en fruktbar ramme for å studere inkluderings- og ekskluderingsprosesser. Aktuelle spørsmål i denne forbindelse er: Hvordan bidrar organisering av klasser for elever med utvidet praksis til elevenes deltakelse på ulike læringsarenaer innenfor skolen og arbeidslivet? Hvilke lærings- og sosialiseringprosesser er det elevene blir invitert inn i, og hvordan bidrar disse til å forme elevene som individer med tro på seg selv og muligheter i samfunnet? Hvordan kan organiseringen av opplæringen bidra til ulike læringsspor, som opprettholder elevs forståelser av seg selv som forskjellig fra andre «ordinære» elever? Hvilke læringsmål arbeider elevene mot og i hvor stor grad oppnår elevene ved utvidet praksis formell kompetanse? Er utvidet praksis en «blindgate», som

---

<sup>6</sup> I prosjektet inngår 13 skoler, slik at de to skolene som startet med utvidet praksis første gang i 2009/10 ikke inngår i prosjektet.

bidrar til å opprettholde ulikhet, eller fungerer utvidet praksis som en «omvei» inn i videregående opplæring?

De tre begrepene deltakelse, læring og måloppnåelse er komplekse og delvis overlappende, samtidig som de peker på ulike dimensjoner ved elevenes opplæring. *Deltakelse* er et begrep som har fått stadig større anvendelse i utdanning generelt og innen det spesialpedagogiske arbeidet spesielt. Først og fremst handler deltakelse om en subjektiv opplevelse av delaktighet, tilhørighet og medansvar. Dette er prinsipper som også ble vektlagt i Blomkomiteen (1970) sin innstilling som la vekt på «tilhørighet til et sosialt fellesskap, delaktighet i fellesskapets goder og medansvar for oppgaver og forpliktelser» (Blomkomiteen, 1970:38), da den utredet grunnlaget for sammenslåing av spesialskoleloven og lov om folkeskolen til en felles lov om grunnskolen.

Dernest kan deltakelse også knyttes til hvordan vi forstår læring. Fenomenet læring har en viktig posisjon i vår kultur, og er knyttet til forestillinger om økonomisk og sosial utvikling og ønsket om forbedring av livsvilkår (Säljö 2000:11). Den engelske forskeren Peter Jarvis (2006:13) peker på at en beskrivelse av læring må fange ulike dimensjoner ved hvordan vi forstår læring, og disse er også relevante i forhold til opplæring innen utvidet praksis. Læring hos mennesker er en (...) «kombinasjon av prosesser der den hele personen – kropp og bevissthet: erfarer en sosial situasjon, det oppfattede innholdet omdannes kognitivt, emosjonelt eller praktisk og integreres i personens individuelle biografi som grunnlag for en endret (eller mer erfaren) person». Videre knytter Jarvis læring til identitet. Han peker på «(...) vi vil sjelden handle med mindre vi tror at vi har muligheter til å lykkes, og denne antakelsen er noe som vi har lært som et resultat av både tidligere vellykkede handlinger og ved å observere andres handlinger» (2005:125).

Mens Jarvis og Säljö introduserer en bred forståelse av læring, kan vi i den offentlige diskusjonen også finne eksempler på en smalere forståelse av læring. Et eksempel i denne forbindelse finner vi i boken *Kampen om kunnskapsskolen*. I boken refereres til resultater fra internasjonale prøver som viser at fjerdeklassinger midt på 2000-tallet ligger omtrent et halvt år etter det tredjeklassingene gjorde i 1995 selv om de har ett år lengre skolegang: «Til tross for ett års lengre skolegang hadde elevene et halvt til ett års mindre læring» (Bergesen 2006:45). En snakker da gjerne om læring i termer av det som kan måles ved hjelp av prøver som læringsutbytte.

I tillegg kan deltakelse også knyttes til demokrati, og individuelle rettigheter i forhold til deltakelse i samfunnsmessige institusjoner. Denne dimensjonen ved deltakelse kommer i dag blant annet til uttrykk i form av prinsippet om universell utforming og nedbygging av ekskluderende strukturer og barrierer.

Heller ikke måloppnåelse er enkelt å operasjonalisere, og det kan være vanskelig å snakke om måloppnåelse for elever i videregående opplæring som et enkelt fenomen. Om en ser på måloppnåelse for elever i utvidet praksis vil måloppnåelse kunne omtales på ulike måter. For noen elever vil det være tale om gjennomført 3-årig opplæring i henhold til opplæringsmål definert i IOP, der et delmål kan være at eleven har lavt fravær. Implisitt i en slik måte å formulere måloppnåelse på er at det å delta i et strukturert opplæringsstilbud, dvs. ikke slutte, ansees å ha en forebyggende effekt på «negativ atferd». For andre elever vil det være tale om oppnådd «full eller redusert yrkeskompetanse» i form av fagprøve eller lære kandidatprøve.

## Kort presentasjon av delprosjektene

Prosjektet er organisert som fem delprosjekt. Disse vil bli redegjort for i egne kapitler i rapporten. Her gis en kort presentasjon av de fem delprosjektene.

Delprosjekt 1 fokuserer på opplæringstilbudet utvidet praksis og hvordan dette er utformet ved de 13 skolene som inngår i prosjektet. For å få informasjon om de ulike opplæringstilbudene ble det høsten 2009 gjennomført semistrukturerte intervju med avdelingslederne ved utvidet praksis. I delprosjektet blir det redegjort for hvordan sentrale begrep og virkemidler blir forstått og praktisert ved skolene. Intervjuene ble gjennomført på de enkelte skolene. På den måten fikk de to forskerne (Bruin og Ohna) også anledning til å møte sentrale personer ved de ulike skolene, samtidig som de fikk anledning til å observere undervisningslokalene for utvidet praksis. Informasjonen som kom fram her ble supplert med skriftlig informasjon på fylkes og skolenivå.

Gjennom delprosjekt 2 er målet å få en oversikt over hva som kjennetegner elever som får opplæring ved utvidet praksis. Høsten 2009 ble det sendt ut et spørreskjema til de 13 skolene som inngår i prosjektet. Spørsmålene ble besvart av avdelingslederne og basert på den informasjonen som skolene har om de aktuelle elevene. I undersøkelsen ble det rapportert at det pr 1. oktober 2009 var i alt 192 elever ved utvidet praksis ved de 13 skolene.<sup>7</sup> Av disse er litt over ¼ jenter og noe under ¾ gutter. I tillegg til antall elever og kjønnsfordeling, ble det innhentet opplysninger om tidligere skolegang, opplæringen i videregående skole.

I den opprinnelige prosjektplanen fra høsten 2009 var planen at det skulle gjennomføres observasjonsstudier ved et utvalg av opplæringstilbudene som delprosjekt 3. Gjennom samtaler med samarbeidsgruppen våren 2010 ble det klart at dette ville være for ressurskrevende i forhold til hva som var realistisk utbytte av observasjonene. Det ble derfor bestemt å gjennomføre tre mindre prosjekter (delprosjekt 3, 4 og 5) som mer systematisk søkte å belyse ulike deler av elevenes opplærings situasjon.

Et tema som ble aktuelt å få belyst var ungdommenes erfaringer som elever i grunn- og videregående skole. I delprosjekt 3, er det gjennomført intervjuer med åtte elever, fire gutter og fire jenter fra fire forskjellige skoler. Et sentralt funn i dette delprosjektet er at mange av elevene opplever opplæringen ved utvidet praksis som en «vending» i deres liv. Utvidet praksis er en arena som skaper nye muligheter, en omstart i skolesystemet. Dette kommer blant annet til uttrykk ved måten de konstruerer sine fortellinger og sine nye muligheter. Ungdommene låser ikke fortellingene sine, men de holder mulighetene åpne, på tross av «låste» for hånddefinerte kategorier som beskriver deres «særskilte behov». I dette ligger et sterkt potensial for opplæringstilbudet. På den annen side kommer det også klart fram at elevene ikke alltid er klar over hva konsekvensen er av å gå på utvidet praksis, særlig med tanke på det å oppnå formell kompetanse for arbeidslivet.

Yrkesopplæringen er organisert som en 2+2 modell, to år i skole og to år som læring eller lærekandidat på en arbeidsplass. Formålet med delprosjekt 4, er å få informasjon om bruken av opplæringskontrakter (lærekandidatordningen) i Rogaland, og hvordan ulike instanser vurderer muligheter og begrensninger ved denne ordningen for elever som startet videregående opplæring i utvidet praksis. Studien er basert på intervjuer med representanter for de instansene som er

---

<sup>7</sup> I andre delprosjekt oppgis andre tall for antallet elever ved utvidet praksis. I og med at det overføres elever til utvidet praksis hele året, vil tidspunktet for telling av elever ha konsekvenser for hvor mange elever som registreres som elever ved utvidet praksis.

involvert i arbeidet med opplæringskontrakter. Disse er fagopplæringen ved seksjon for opplæring i fylket, PPT for videregående skole, skolene som gir tilbud om utvidet praksis, opplæringskontorer, arbeidsplasser og lærekandidatene selv. Undersøkelsen dokumenterer at selv om intensjonen med opplæringskontrakter er å tilby ungdommer et fleksibelt redskap for å utvikle dokumenterbar kompetanse som etter hvert kan utvikles og påbygges til fullt fagbrev, så brukes ordningen relativt lite blant elever ved utvidet praksis.

Det femte delprosjektet, «Hva systemet vet», er en undersøkelse av informasjon som er registrert om elevene i databasen VIGO. Mens delprosjekt 4 anla et systemperspektiv på noen sider ved elevenes opplæringstilbud, undersøker delprosjekt 5 deltakelse og måloppnåelse ved å se på hva elevene oppnår av resultater i løpet av årene i videregående opplæring. Undersøkelsen er delt i to deler. I første del undersøkes alle elever som er registrert på kode for utvidet praksis (uavhengig av årstrinn) i skoleåret 2009/10 («historiske data»). I andre del avgrenses fokus til de elevene som begynte i utvidet praksis første gang i 2009/10, og denne gruppen følges over tre år («sporingsdata»). For å perspektivere resultatene for elever i utvidet praksis, blir det innhentet parallelle data for en annen gruppe som får spesialundervisning i videregående skole, elever som går mot redusert måloppnåelse. Et av funnene i delprosjektet er at det kan se ut til at forskjellene mellom de to gruppene øker i løpet av videregående opplæring.

### 3. Forskning og relevante utviklingsprosjekter

Frafall i videregående opplæring er et stort, men ikke nytt, problem - så mye som en av tre elever har ikke oppnådd studie- eller yrkeskompetanse fem år etter avsluttet grunnskole. Frafall reduserer mulighetene til jobb og øker sjansen for et voksenliv utenfor arbeidslivet. Det øker sjansen for dårligere levekår og helse gjennom hele livet (Hernes, 2010). Frafall øker sjansen for kriminalitet, for selvdestruktive handlinger og for helseskadelig livsførsel (Freudenberg & Ruglis, 2007).

Presentasjonen av tidligere forskning er organisert i tre deler. Først presenteres norske (og en dansk) publikasjoner som belyser forhold om frafall i utdanning. Deretter presenteres noen publikasjoner som redegjør for relevante norske utviklingsprosjekter i videregående skole. Til slutt vises til noen sentrale internasjonale publikasjoner som kan knyttes til prosjektets tema.

I denne presentasjon vises til forskning og utviklingsarbeider som omhandler tematikk som er relevant for utvidet praksis. Prosjekter av mer generell karakter, som blant annet danner grunnlag for analytiske begrep som brukes i delprosjektene, introduseres i tilknytning til de enkelte delprosjektene.

#### Fravær og nærvær i utdanning

Gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring samt årsaker til slutting er omtalt i delrapport 1 & 2 (Ohna & Bruin, 2010:17). Når det gjelder faktorer som påvirker kompetanseoppnåelse i videregående opplæring viser forskning at tidligere skoleprestasjoner har stor betydning for kompetanseoppnåelsen i videregående skole. Bakgrunnsforhold kan sies å ha en indirekte effekt på kompetanseoppnåelsen, ved at disse forholdene formidles via tidligere skoleprestasjoner (Markussen, Frøseth, & Grøgaard, 2009). Høyt fravær i grunnskolen følges av frafall i videregående skole, og høyt fravær bringer også med seg faglige problemer og i neste omgang en fallende opplevelse av mestring (Markussen, Lødding, Sandberg, & Vibe, 2006). Frøseth & Markussen (2009) peker på at forhold som kan bidra til å forklare hvem som slutter, kan grupperes i fire kategorier: elevenes bakgrunn, tidligere skoleprestasjoner, faglig/sosialt engasjement og identifikasjon i forhold til skolen, og kontekstvariabler. Internasjonal forskningslitteratur omkring dropout identifiserer i stor grad de samme forklaringsvariablene (Janosz, Le Blanc, Boulerice, & Tremblay, 2000; Lamb, Walstab, Teese, Vichers, & Rumberger, 2004; Rumberger, 2004; Traag & van der Velden, 2008).

Forskningen om frafall i videregående opplæring har særlig fokusert på strukturelle forhold i opplæringen og i mindre grad vært orientert om elevers egne erfaringer. Dette var en av grunnene til ønsket om å gjennomføre et eget delprosjekt som fokuserer på elevenes erfaringer. I denne oversikten over forskning og utviklingsprosjekter presenteres noen av studiene som har elevperspektivet som utgangspunkt. Etter vår erfaring er det få nordiske studier som omhandler tilsvarende målgrupper som det vi finner i utvidet praksis.

Studien til Buland & Dahl (2008) omhandler blant annet intervjuer med tidligere elever fra APO (Arbeid – Produksjon – Opplæring) ved Frogn videregående skole. Rapporten argumenterer for at situert læring kan hjelpe med å gjøre skole, kunnskap og opplæring relevant for elevene. Kombinasjonen av systematisk bruk av ulike læringsarenaer, tett oppfølging av den enkelte elev og et differensiert opplæringsløp, gir godt grunnlag for å oppnå gode resultater. Deltakelse i APO ved Frogn videregående skole er åpenbart en viktig faktor både for at de fleste av de tidligere deltakerne er i jobb og for at de er fornøyd med sin tilværelse. 82 % av de tidligere deltakerne mener at APO har



vært svært viktig eller noe viktig i forhold til deres livssituasjon som voksen. APO - deltakelse gir mange det nødvendige løftet for å gjennomføre en videregående utdanning etter ordinær vei. "For de som går videre i ordinær opplæring, blir ikke APO et avbrudd, men et nødvendig tillegg" (s. 28). I analysen tok evalueringen utgangspunkt i begrepsparet fraværs- og nærværsfaktorer<sup>8</sup>, hvor fraværsfaktorer vil være umiddelbare grunner elever har til å velge bort skolen og nærværsfaktorer vil være de umiddelbare grunnene elevene har til å forbli i skolen. Både nærværs- og fraværsfaktorer finnes i og utenom skolen. Ifølge denne studien har APO på Frogn videregående skole systematisk etablert og styrket nærværsfaktorer rundt den enkelte elev, samtidig som fraværsfaktorene har blitt svekket. Skolens tette oppfølging på arbeidsplassen har gitt eleven støtte til å gjennomføre et løp som for mange er krevende. Hovedutfordringen i arbeidet mot frafall blir ifølge rapporten altså å skape en situasjon rundt elevene som beveger seg fra en situasjon preget av få og svake nærværsfaktorer og mange/sterke fraværsfaktorer, i retning av en virkelighet med få og svake fraværsfaktorer og mange/sterke nærværsfaktorer (s. 6).

Studien til Markussen, Lødding, Sandberg og Vibe (2006) gir et eksempel på fraværsfaktorer i skolen: I følge ungdommenes egne begrunnelser ønsker de å slutte i videregående på grunn av forhold ved skolen som de vil slippe unna, heller enn at de ønsker å slutte fordi det er noe der ute som er mer attraktivt (side 116 og 117).

I intervjustudien til Berit Lødding (2009), *Årsaker til slutting – ungdommenes egne stemmer*, kommer det frem at mange av historiene som slutterne har fortalt, handler om fravær av betingelser for at læring kan finne sted. Det handler om hvordan læring foregår, om betydninger av sosiale relasjoner og praksisfellesskap, og om endringer fra en perifer posisjon med begrenset deltakelse mot stadig bredere deltakelse i takt med et identitetsskifte fra lærling til mester (Jf. Lave & Wenger, 1991).

Mye fokus i forskningen legges altså på fraværsfaktorer, men med dette begrepsparet (fraværs- og nærværsfaktorer) i bakgrunnen kan vi stille spørsmålet hva som finnes av forskning, som heller setter fokus på faktorer som får ungdommene inn i et positivt spor?

Boka *Ungdom i alvorlig trøbbel - Veien til forandring* (Helgeland 2007) er basert på doktoravhandlingen til Ingeborg Helgeland (2007). Avhandlingen identifiserer flere aspekter som ligger til grunn for muligheten til å komme inn i et positivt spor:

- Å komme bort fra vennemiljø med ungdommer som driver med rus, kriminalitet og vagabondering.
- Å bo hos voksne som har kontroll over hvem ungdommene er sammen med og som setter grenser.
- Å ha tilgjengelige voksne som ungdommen kan prate med, voksne som bryr seg. Over tid kan da tillit utvikles, og de voksne blir signifikante andre, slik at ungdommen overtar deres normer og verdier og gjør dem til sine egne.
- Å oppleve at en klarer å gjennomføre aktiviteter som hører med i det streite livet, som å gå på skole og på jobb, og å holde på jobben (s. 66).

Å komme inn i et positivt spor handler ikke bare om prosessen «å komme seg inn i», men den skal også vedlikeholdes og forsterkes. For de fleste handler det om en gradvis prosess med en

---

<sup>8</sup> Hentet fra arbeidslivsforskningens arbeid omkring årsaker til og forebygging av sykefravær, se s. 5 i Buland & Dahl, 2008.

vekselvirkning mellom å møte andre mennesker som en knytter seg til, og gradvis å få til at en klarer små trinn om gangen (Helgeland, 2007).

De danske forskerne Rasmussen & Rasmussen (2009) nevner andre faktorer av betydning som hjelper ungdommen til å få til en mer positiv vending i livsløpet. De har undersøkt *Produktionsskoleprosjektets* betydning for ungdommenes utvikling. Produktionsskolene i Danmark er et lovfestet ett-årig praktisk utdanningstilbud basert på verkstedundervisning. Tilbudet sikter mot ungdom under 25 år som ikke har fullført videregående opplæring, og Produktionsskoleprosjektet er et pilotprosjekt som har som mål å styrke ungdommenes lese-, skrive- og matematikkferdigheter. Studien konkluderer med at etter den skolefaglige styrkingen som ligger i Produktionsskoleprosjektet, vil produksjonsskoleelever i mye større grad enn før fortsette i utdanningssystemet eller i fast arbeid (Rasmussen & Rasmussen, 2009:98). Undervisningen og tiltakene har forbedret ungdommenes mulighet for å klare overgangen til utdanning og fast arbeid.

Å få ungdommene inn på «det rette spor», synes å være en forutsetning, men hva bør så være innholdet i dette «sporet»? I denne sammenhengen og i takt med Rasmussen & Rasmussen (2009) sine funn, kan vi se på Sunde & Raaheim (2009) som stiller kritiske spørsmål ved det å bytte ut teori med mer praksis for de ungdommene som er lei av skolen. Forfatterne mener det er korttenkt å møte skoletrøtte elever med mindre teori og mer praksis. Et slikt utgangspunkt vil bare bidra til å øke sosiale forskjeller, mens det burde søkes etter innfallsvinkler og metoder som åpner opp for et annet, mer helhetlig syn på hvordan teori og praksis henger sammen. Det kan se ut som om det er stor enighet om at hvis elevene som faller fra i videregående utdanning (hovedsakelig gutter fra arbeiderklassen med foreldre som har kort utdanning) bare får mer praktisk opplæring, så er problemet løst (Sunde & Raaheim, 2009). Studien baserer seg på intervjuer med kortutdannede mannlige arbeidstakere, og det rettes søkelys mot sammenhengen mellom tidligere skoleerfaringer, utdanningsorientering i familien og manglende deltakelse i etter- og videreutdanning. De tidligere elevenes fortellinger viser at når praktisk orienterte, utdanningsfremmede elever møter teoristerke, faglig interesserte lærere, byr dette på krevende pedagogiske utfordringer. Læreres vurdering av elevens prestasjoner i skolen påvirkes av elevens sosiale bakgrunn, og elever som blir møtt med lave forventninger lever gjerne opp til disse. Tidligere erfaringer som "skolen er ikke noe for meg" kan lett forsterkes i skolen og bidra til å øke sosiale forskjeller i samfunnet (Sunde & Raaheim, 2009). Løsningen må heller søkes i holdninger og verdisyn på alle nivå i utdanningssystemet, for ved å bytte ut teori med praksis kan man stille spørsmålet hvilket problem som er løst: elevens eller skolens?<sup>9</sup>.

Markussen, Brandt og Hatlevik (2003) beskriver elementer til en pedagogikk som kan være i stand til å bidra til høy trivsel og god faglig og sosial progresjon – mot alle odds – for elever med spesialundervisning og en vanskelig og sosial faglig historie fra ungdomsskolen. Det at elevene trives og oppnår god faglig og sosial progresjon skyldes at skolene har en *høy pedagogisk bevissthet* i forhold til organisering og gjennomføring av spesialundervisning og at elevene får *tett oppfølging*.

### Utviklingsprosjekter i videregående skole

I de siste årene er det også gjennomført utviklingsprosjekter som søker å utvikle tilbud til elever som står i fare for å falle fra i yrkesutdanningen i videregående skole.

*MMM-prosjektet*. Vest-Agder Fylkeskommune og Kristiansand kommune utførte i perioden 2007-09 prosjektet MMM (Mestring – Motivasjon – Måloppnåelse), hvor de rettet fokuset mot

---

<sup>9</sup> Sunde & Raaheim (2009) *Praktisk løsning?* Kronikk & Debatt – Klassekampen, 3. desember 2009.

bortvalgsforebygging i grunnopplæringen. En grunnleggende idé ved prosjektet er å skape motivasjon og økt måloppnåelse ved å tilrettelegge og skape mestringsopplevelser for elevene. Prosjektet har hentet inspirasjon fra NIFU-STEPS rapport nr. 3/2006 som hevder at tilbudet om opplæringskontrakt er en uutnyttet ressurs i forhold til å gi flere ungdommer muligheten til arbeid etter fullført videregående opplæring.

De tre faktorene *motivasjon*, *mestring* og *måloppnåelse* vurderes som avgjørende for å fullføre utdanningen. Prosjektet har fokus på fire forhold, hhv (i) identifisering, kartlegging, og oppfølging, (ii) de kritiske overgangene, (iii) veiledning av minoritetsspråklige foresatte og (iv) lærekandidatordningen.

I forbindelse med lærekandidatordningen blir åtte framtidige lærekandidater fulgt opp i MMM-prosjektet. Det koordineres et støtteapparat rundt disse, hvor det lages rutiner som prøves ut, og erfaringer blir dokumentert underveis. Målet er å skape mestring, og å unngå nederlag i forbindelse med opplæringen som lærekandidat. I prosjektet er det beskrevet noen forutsetninger som synes å øke mulighetene for mestring, motivasjon og måloppnåelse. Disse er:

- At nødvendige ressurser finnes og at økonomiske rammevilkår er avklart,
- At ungdommene er utredet og kartlagt på forhånd,
- At det er god og relevant informasjonsoverføring, og
- At det er etablert gode relasjoner før læreplass skal formidles.

*Prosjekt grunnkompetanse.* I Telemark Fylkeskommune ble *Prosjekt grunnkompetanse* (kompetanse på lavere nivå) utført i videregående opplæring i perioden 2007-09. Prosjektet tar utgangspunkt i strukturer og systemer for å legge til rette for at et grunnkompetanseløp kan bli et likeverdig alternativ til et yrkes- eller studiekompetanseløp. Målet er at flere skal gjennomføre videregående opplæring i tråd med sin egen målsetting og finne en plass i skole og arbeidsliv. Fokus rettes mot tre områder; overgangen fra grunnskole til videregående opplæring, organisering og innhold i videregående opplæring, og overgangen fra videregående opplæring til arbeidslivet.

Systemisk endring står i fokus for utformingen for å få flere elever til å gjennomføre videregående opplæring, og modeller for organisering og innhold av opplæringen videreutvikles for å få dette til. I prosjektet vurderes alternative måter å bruke ressurser på. I tillegg påpekes viktigheten av at samarbeidet med opplæringskontor og bedrifter må videreutvikles. Informasjonsarbeid og kompetanseheving må foregå kontinuerlig og ledes av fylkeskommunens administrasjon. Holdninger hos elever, lærere og i bedrifter blir i prosjektet vurdert som en stor utfordring i forhold til å akseptere grunnkompetanse som et likeverdig alternativ til annen studiekompetanse. Implementering av nye tiltak og strukturer i forbindelse med rekruttering av nye praksisplasser framstår i prosjektet som et viktig moment i prosessen med å styrke utdanningstilbudet.

### **Noen internasjonale publikasjoner om gjennomføring i videregående opplæring**

Til slutt vil vi også peke på noen internasjonale publikasjoner som er relevant i forhold til dette prosjektet. Internasjonale komparative studier viser et felles mønster i mange land i forhold til frafall i videregående opplæring. I boka *School Dropout and Completion. International Comparative Studies in Theory and Policy* skriver Lamb et. al. (2011) om problematikk rundt frafall og gjennomføring i 13 OECD-land. Faktorene som bidrar til frafall ser ut til å være de samme i alle land. Det framstår som et fellestrekk at alle landene har en gruppe på mellom 20 og 40 prosent som systemene ikke klarer å gi

et godt nok tilbud til at de vil bestå videregående opplæring i første omgang. Alle landene har bygd utdanningssystemer som gir et godt tilbud til majoriteten, men som ikke er et godt nok tilbud til alle.

I hovedsak peker forskningen på fire overordnede forhold som forklarer variasjonen i frafall og kompetanseoppnåelse. 1) *Ulik sosial bakgrunn*; Sannsynligheten for å bestå i videregående øker jo høyere utdanning foreldrene har, når foreldrene er i jobb når foreldrene synes at utdanning er viktig og støtter opp om de unges skolearbeid, når foreldrene bor sammen, og når foreldrene utøver en autoritativ foreldrestil; 2) *Tidligere skoleprestasjoner* og de kunnskaper og ferdigheter de unge har tilegnet seg før de begynner i videregående viser seg å ha størst betydning for hvordan det går i videregående; 3) *Faglig og sosialt engasjement og identifikasjon med skolen*; Selv om mål for faglig og sosialt engasjement og identifikasjon med skolen varierer mellom ulike land, viser undersøkelser fellestrekk i retningen av sannsynligheten for å bestå videregående reduseres med økende fravær, atferdsproblematikk og når de unge gruer seg til å gå på skolen. Tilsvarende øker sannsynligheten for å bestå når de unge trives når de yter innsats i skolearbeidet og når de har høye utdanningsambisjoner. Forskning i mange land viser altså at unge som identifiserer seg med og engasjerer seg i skolen, har større sannsynlighet for å fullføre og bestå videregående enn de som ikke oppnår dette engasjementet eller denne identifikasjonen; 4) *Den konteksten utdanningen foregår innenfor*; Kontekstene kan være mange, som fylke, lokalsamfunn, skole, utdanningsprogram og klasse. I Norge er det blant annet identifisert selvstendige effekter av kontekstvariablene utdanningsprogram og fylke.

Lamb et. al. (2011) viser også til tiltak som kan gjenfinnes på tvers av landegrenser. Disse inkluderer blant annet: (1) Karriererveiledning. Med bedre karriererveiledning er tanken at de unge skal gjøre riktigere valg, noe som igjen vil være med og bidra til at de fullfører og ikke slutter før de er ferdige. (2) Alternative løp for de som ikke har forutsetninger for å klare ordinære løp. Ved å vise til alternative utdanningsforløp i forskjellige land illustrerer Lamb (2011) at lærekandidatordningen og praksisbrev ikke er særnorske tilnærminger, men at mange land er på jakt etter gode ordninger for dem som i utgangspunktet ikke har de nødvendige forutsetninger for å fullføre videregående opplæring. (3) Tilbud om mer yrkesopplæring i håp om at dette også kan være med på å redusere frafall og bedre gjennomføringen av videregående opplæring.

Totalt fins det i landene lite forskning og evaluering som kan peke på tiltak som kan bidra til redusert frafall og bedre gjennomføring. Likevel kan det være viktig å merke seg at andelen som fullfører og består videregående har økt betraktelig de siste 20-30 årene i de fleste land som er blitt studert. Lamb et. al. (2011) viser til Reform 94 i Norge, som bidro til å doble andelen bestått blant dem som begynte på yrkesfag fra 30 til 60 prosent. Reformen fjernet samtidig frafallet mellom grunnskolen og videregående. Forfatterne viser til betydningen av omfattende systematiske og helhetlige statlige reformer i denne sammenheng.

## Oppsummering

I dette kapitlet er det presentert forskning og utviklingsarbeid som er relevant for prosjektet om utvidet praksis. Studier og publikasjoner av mer generell karakter, er ikke med i denne oversikten, men presenteres i tilknytning til de enkelte delprosjektene. Den internasjonale forskningen viser at land som det er naturlig å sammenligne seg med opplever de samme utfordringene i videregående opplæring som i Norge. Et trekk som framheves er at opplæringen innen yrkesutdanningene synes å være godt tilpasset majoriteten av elevene, noe som blant annet kommer til uttrykk ved at det er

flere elever som fullfører videregående opplæring enn for noen tiår siden. Et annet fellestrekk er problemene med å håndtere videregående opplæring for alle. På tvers av land er noen felles faktorer som synes å ha sammenheng med kompetanseoppnåelse; sosial bakgrunn, tidligere skoleprestasjoner, engasjement og tilhørighet med skolen og utdanningens kontekst.

Det synes som om den norske/nordiske forskningen om frafall i videregående opplæring særlig har fokusert på strukturelle forhold ved opplæringen og i mindre grad vært orientert om elevenes egne erfaringer. Det er derfor lagt særlig vekt på slike studier i denne presentasjonen. Gjennom disse studiene er det introdusert begreper som «nærværs- og fraværsfaktorer» og «å komme inn i et positivt spor», og betydningen av disse må vedlikeholdes og forsterkes. Når det gjelder hva innholdet i et «positivt spor» kan være, peker flere studier på betydningen av elevene får mulighet til oppnå formell og reell skolefaglig kompetanse. I studien av de danske produksjonsskolene ble det understreket at det å legge vekt på å bedre elevenes skolefaglige kompetanse bidro til å øke elevenes muligheter til å komme videre i utdanningssystemet. Tilsvarende viser Sunde og Raaheim til at det er korttenkt å erstatte teori med mer praksis. En bør heller legge vekt på innfallsvinkler som legger vekt på et mer helhetlig syn på hvordan teori og praksis henger sammen.

## 4. Opplæringstilbudet utvidet praksis (delprosjekt 1)

I dette kapitlet presenteres noen av resultatene fra delprosjekt 1. Prosjektet er i sin helhet rapportert i en egen rapport (Ohna & Bruin 2010). Informasjon om opplæringstilbudet *utvidet praksis* ved de ulike skolene ble innhentet ved hjelp av intervjuer med avdelingsledere høsten 2009. For å supplere intervjuene ble det også innhentet informasjon fra dokumenter på skole og fylkesnivå.

Tilbudene om utvidet praksis har ulik forhistorie og er alle i sin nåværende form etablert i etterkant av reform 94. Randaberg vgs, Godalen vgs, Sola vgs og Vibemyr skoleverksted etablerte alle tilbudene om utvidet praksis i løpet av 1990-tallet. Blant de siste etableringene er Gand vgs (2008), Dalane (2007), Sauda (2006)<sup>10</sup>. Ved noen skoler har en overtatt tilbud om utvidet praksis gjennom sammenslåing av videregående skoler, et eksempel på dette er Karmsund vgs som i 2004 overtok utvidet praksis ved *Sjøhuset* i Haugesund.

I skoleåret 2009/10 var det 15 videregående skoler som ga tilbud om alternativ opplæring med utvidet praksis i Rogaland. Av disse er 13 med i dette prosjektet. 2 skoler etablerte tilbudet første gang i 2009/10 og er ikke med i prosjektet. Ved de 13 skolene er det i alt 32 klasser/grupper med utvidet praksis.

### Målgruppe og formål

For skoleåret 2009/10 utarbeidet Opplæringsavdelingen i fylket egne beskrivelser av opplæringen (studieplaner) for utvidet praksis 2009/10 ved de ulike skolene. I hovedsak er disse beskrivelsene identiske. Det som varierer er navnene på skolen og noen lokale forhold. Her beskrives utvidet praksis som et:

(...) tilbud for elever som lettere tilegner seg kunnskap gjennom praktisk arbeid og som har behov for tilrettelegging utover det som kan tilbys i ordinære klasser. Opplæringstilbudet er knyttet opp mot yrkesfaglige programområder hvor utplassering i bedrift er en viktig del av opplæringen, og er definert som spesialundervisning.

Opplæringstilbudet gir kompetanse på lavere nivå med kompetansebevis som sluttkompetanse. Skolen utarbeider individuell opplæringsplan (IOP) for den enkelte elev.

Hovedmål for opplæringen er at eleven på sikt skal være i stand til å delta i et ordinært arbeidsliv som fagarbeider, hjelpearbeider eller eventuelt arbeid med bistand. Intensjonen med opplæringen er at eleven skal få innsikt i hvilke krav og forventninger som stilles i arbeidslivet og utvikle gode samhandlingsstrategier med tanke på framtidig arbeidsliv. Opplæringstilbudet skal gi eleven arbeidserfaring og tillit til egne ferdigheter.

Opplæringstilbudet kan kvalifisere for inntak til et ordinært løp i Vg1 eller et framtidig arbeidsforhold (Rogaland fylkeskommune, 2009).

Et interessant aspekt er hvordan beskrivelsene av elevene har endret seg. Mens den overnevnte studieplanen fra 2009 beskriver elevene relasjonelt i forhold til krav og muligheter i ordinære klasser, gis elevene i tidligere dokumenter fra fylkeskommunen en annerledes beskrivelse av elevene. I et dokument fra Fylkesrådmannen fra 2007 beskrives elever med behov for opplæring i utvidet praksis som elever som «(...) har så store motivasjons- og relasjonsvansker at de ikke vil kunne finne seg til rette innenfor rammen av tilpasset opplæring i det ordinære opplæringstilbudet. Hovedmålet er å gi praktisk rettet opplæring med stor grad av oppfølging og voksenkontakt» (Rundskriv 01/07, s. 4). Når det her brukes termer som *motivasjons-* og *relasjonsvansker* defineres elevene ved hjelp av individuelle vansketermer og ikke i forhold til opplæringstilbudet som sådan. Mens den første

---

<sup>10</sup>Sauda vgs hadde tidligere et tilbud om utvidet praksis ved sin avdeling i Sand vgs i Suldal kommune.

beskrivelsen definerer målgruppen relasjonelt som et samspill mellom elevenes forutsetninger og skolens muligheter for tilpassing, legger den siste beskrivelsen vekt på individuelle forhold ved eleven uten at dette sees i forhold til mulighetene i ordinære klasser.

### Rammer for opplæringen

Fra fylkes side er det lagt noen formelle og ressursmessige rammer for opplæringen. Det er fylkets opplæringsavdeling som bestemmer om det skal opprettes klasser med utvidet praksis. Klassene kan ha inntil 8 elever og hver klasse får en ressursramme tilsvarende en standard lærerressurs (1,6 lærer) og 1,6 assistenter. Sammenlignet med vanlige klasser på yrkesfaglige utdanningsprogram, indikerer dette at en elevplass ved utvidet praksis er inntil tre ganger så kostbar som en ordinær elevplass. For skoleåret 2009/10 kunne elevene søke opptak på utvidet praksis gjennom særinntaket. Det er en forutsetning at elevene har en individuell opplæringsplan (IOP) i alle fag, dvs. at de går mot reduserte læreplanmål. Når det gjelder utdanningsprogrammer, tilbys utvidet praksis ved seks av de ni ordinære yrkesfaglige utdanningsprogrammene.

Innenfor de rammene som settes av lover, forskrifter og fylkeskommunale retningslinjer, har skolene stor grad av frihet for utforming av tilbudet ved utvidet praksis. Dette kommer til blant annet til uttrykk ved hvilke navn som brukes om opplæringsarenaer. Ved seks av skolene brukes navn som adskiller seg fra navnet på den videregående skolen. Læringsarenaen betegnes som *Sjøhuset* (Godalen vgs), *Loftet* (Sola vgs), *Visnes* (Haugaland vgs), *Strandbakken* (Randaberg vgs). I tillegg har *Vibemyr skoleverksted* tilknytning til Time vgs.

Et fellestrekk ved de tilbudene som ble etablert på 1990-tallet er at de er etablert som «satellitter» tilknyttet en videregående skole med egne navn som identitetsmarkører. Motsatt er de tre siste etableringene, ved hhv Gand vgs, Dalane vgs og Sauda vgs, organisatorisk og pedagogisk integrert i skolen. Tilbud som ble etablert i de første årene etter tusenårsskiftet fram til innføringen av Kunnskapsløftet, har valgt ulike typer av mellomløsninger. I de tilfellene der skolene har organisert utvidet praksis i egne lokaler utenfor skolen, er tilbudet vanligvis lokalisert i en kort gangavstand fra skolen. I noen få tilfeller er det stor avstand. *Loftet* er lokalisert i Sola sentrum ca 2 km fra Sola vgs, *Visnes* er lokalisert på vestsiden av Karmøy ca 15 km fra Haugaland vgs og *Vibemyr skoleverksted* er lokalisert på grensen mellom Sandnes og Stavanger ca 20 km fra Time vgs.

Et annet fellestrekk er at de tilbudene som har segregerte organiseringsformer er etablert ved skoler som ligger i befolkningstunge områder, mens de tilbudene som har integrerte organiseringsformer er lokalisert til skoler som ligger på mindre steder.

Skolens lokale frihet kommer også til uttrykk ved organisering av opplæringen ved utvidet praksis. I forhold til struktur for ledelse, bruk av undervisningslokaler og lærere på tvers av utvidet praksis og ordinære klasser, er det variasjon mellom skolene. En av avdelingslederne kommenterer valg av ledelsesmodell på følgende måte: *«Jeg ser at mange forskjellige skoler har en person som har ansvar for all tilrettelagt undervisning. Det virker for meg som har så mye forskjellig som noe underlig. Hvis det hadde vært meg, så ville jeg jo ikke hatt kompetanse til alle de forskjellige fagene»* (avdelingsleder).

### Inntaksprosess

I intervjuene høsten 2009, framhevet avdelingslederne at det er viktig å ha god kontakt med rådgiverne ved ungdomsskolene i forbindelse med søknadsprosessen til utvidet praksis. Rådgiverne

organiserer besøk og hospitering for aktuelle søkere i løpet av 9. og 10. klasse, noe som de videregående skolene opplever er svært viktig. Elevene søker på særøptaket (innen 1. februar). PPT for fylket vurderer søknadene og skriver en sakkyndig vurdering som grunnlag for Inntakskontorets vedtak om skoleplass. Alle skolene uttrykker at det er viktig at elevene ikke begynner «med blanke ark». Derfor gjennomføres overgangsmøter med ungdomsskolen/avgiverskolen. En del av arbeidet er å motivere ungdomsskolen til å skrive en overgangs-IOP i forkant av overgangsmøtet.

Avdelingslederne peker videre på at PPT har fått en mer sentral rolle i forhold til vurdering av hvilket skoletilbud elevene skal få de senere årene. Skolene opplever at de har liten innflytelse på denne prosessen. En del skoler uttrykker at det har vært forventet at de ikke skulle drive et aktivt informasjonsarbeid om utvidet praksis, noe som har medført at få rådgivere og elever har kjent til tilbudet. I dag legges mer vekt på å informere på ulike måter (bl.a. ved besøk). På den måten gir en også elevene muligheter for å gjøre aktive valg om opplæringstilbudet. Forholdet mellom elevens valg og PPTs plassering av elever er noe flere er opptatt av. En avdelingsleder uttrykte det slik «*tidligere var ikke utvidet praksis et tilbud elevene søkte, det var noe PPT anbefalte*». På den ene siden peker avdelingslederne på at PPT i fylket har god kjennskap til det samlede opplæringstilbudet og de har også ansvar for å utarbeide sakkyndige elevvurderinger. Det gir godt grunnlag for «å håndlede» elever og foresatte som er usikre på hvilket valg elevene skal ta. På den andre siden uttrykker flere av skolene at det er viktig at elevene opplever at de selv gjør aktive valg. Flere av avdelingslederne opplever at det er uheldig når elever plasseres på tilbud de ikke selv har valgt.

For å gjøre elevene mer bevisste i forhold til eget valg, praktiserer en av skolene et særskilt opplegg for de første ukene elevene er på skolen. Formålet er at elevene skal oppleve at de er aktører i eget liv og skal få erfare at opplæringen er forankret i egne valg. Skolen har formalisert en to-ukers prøveperiode. Prosessen starter med at elevene skriver en søknad om hvilket utdanningsprogram de ønsker. Deretter gjennomføres et intervju som fokuserer på elevenes presentasjon av egne sterke og svake sider og forventninger til skoletilbudet. I selve prøveperioden forventes at elevene er aktive i forhold til å vise hvem han eller hun er. Etter to uker får elevene beskjed om de er tatt opp. Deretter gjennomføres inntaksmøter med foresatte. «*Vi er steinflinke på inntak*» (avdelingsleder).

## Opplæringen

De to hyppigste utdanningsprogrammene ved utvidet praksis er Bygg og anleggsteknikk (BA) og Teknisk og industriell produksjon (TIP) ut over dette tilbys utvidet praksis i skoleåret 2009/10 ved Service og samferdsel (SS), Helse og sosial (HS), Naturbruk (Na) og Restaurant og matfag (RM). Selv om klassene har tilknytning til ett utdanningsprogram, understreker alle avdelingslederne at opplæringen ikke begrenses til de enkelte programfagene. For å imøtekomme elevenes interesser og ferdigheter legger skolene vekt på å hente inn emner fra andre utdanningsprogram. Måten dette gjøres på varierer.

Som nevnt over har alle elevene ved utvidet praksis en individuell opplæringsplan (IOP) og skolene har stor frihet med tanke på organisering av opplæringen. Dette gjør at opplæringens form og innhold blir ulik ved skolene. Mens tradisjonen fram til 2009/10 var å velge emner fra flere utdanningsprogram, ble det i skriv fra Utdanningsdirektoratet (UDIR 2009) understreket at elever ved utvidet praksis skulle ha tilhørighet til ett utdanningsprogram, og at det ikke skal være mulig å velge emner/mål fra flere utdanningsprogram. Dette representerte et problem for de mindre skolene som ikke hadde stort nok elevtall til å ha rene klasser ved utvidet praksis dedikert til ett utdanningsprogram. Men som avdelingsleder ved en av de små skolene uttrykte det i intervjuet:



«Med litt romslighet er vi innenfor rammene, hele klasser kan ikke kobles opp til ett programfag [utdanningsprogram]» (avdelingsleder).

Gjennom intervjuene med avdelingslederne avtegnet det seg et bilde av en hvordan et studieforløp i utvidet praksis kunne arte seg på tvers av skolene. Bildet som presenteres er en form for «idealløp» og vi vet ikke i hvor stor grad elevene faktisk følger et slik opplæringsløp. I det første semesteret er det stor grad av skolebasert opplæring. Elevene har 35 timer pr uke, ofte 4-6 timer i fellesfag, resten i yrkesfag. I andre semester legges det vekt på at elevene skal få mulighet til å få praksis på arbeidsplasser. I det andre året (3-4 semester) har elevene muligheter for å inngå en opplæringsavtale med en arbeidsplass. I det tredje og fjerde året vil elevene kunne inngå en opplæringskontrakt (lærekandidatordning). Med dette vil elevenes status gå fra å være elev til lærekandidat, og ansvaret for opplæring overføres til arbeidsplassen.

### *Opplæring i skole*

De fleste skolene understreker at innholdet i opplæringstilbudet tar utgangspunkt i elevenes interesser og ferdigheter. Samtidig er det noen elementer som synes å være felles på tvers av skolene. En av avdelingslederne uttrykker at styrken ved utvidet praksis er at en tar utgangspunkt i elevene og ikke i skolens aktiviteter. Fordi elever som klarer å følge et organisert opplegg i større grad vil gå i en ordinær klasse på vg1 med IOP. Kartlegging av elevenes interesser og ferdigheter legger rammer for hvordan tilbudet tilrettelegges og for utarbeiding av elevenes endelige individuelle opplæringsplan. Samtidig legger flere av skolene også vekt på at det første året brukes til å introdusere ulike typer av verktøy, sertifiseringskurs og HMS kurs. Parallelt med at elevene arbeider i verksted, har en undervisning i fellesfag.

Spenningen mellom individuell tilpasning og felles rammer/krav innenfor et fellesskap ligger som et gjennomgående tema i hvordan avdelingslederne redegjør for opplæringen innenfor skolen. Først og fremst handler dette om hva som er kjernen i utvidet praksis. Forskjellen mellom å gå i en ordinær klasse med IOP og i en utvidet praksis klasse er mer enn at elevene i ordinære klasser får opplæring etter ordinære vg1 planer og får karakterer. Det som understrekes er at elevene i ordinære klasser kan fungere i en klassesetting der de innordner seg skolens regler og rutiner. Elevene i ordinære klasser skal også kunne forholde seg til nye lærere i ulike fag i løpet av en dag.

Som nevnt over bruker de fleste skolene om lag 4-6 timer pr uke til tradisjonell opplæring i fag, både fellesfag og yrkest teori. Måten dette gjøres på varierer. Noen har en stram struktur, mens andre legger mer vekt å legge opplæringen opp etter elevenes dagsform. For mange er det en ambisjon om at teoriopplæringen (fellesfag og yrkesfag) så langt som mulig skal oppleves som relevant for de erfaringer elevene har fått gjennom praksis. Ved en av skolene pekes det på at opplæringen i norsk legges tett opp til det å kvalifisere seg for jobbrelaterte aktiviteter, skrive søknad, utarbeide CV, det å kunne gjennomføre et intervju etc. Ved en annen skole legger en stor vekt på at opplæringen skal speile situasjonen ved det lokale arbeidslivet, slik at en vil prioritere emner som etterspørres lokalt heller enn å velge emner fra de nasjonale læreplanene.

Det er kun noen få steder at skolene har mer enn en klasse innen et utdanningsprogram, noe som betyr at en klasse ved utvidet praksis til vanlig vil ha elever på ulike årstrinn. Dette oppleves ikke som et problem, selv om det stilles større forventninger til de eldre elevene. En annen forskjell er at elever på årstrinn 2 og 3 i større grad er utplassert i bedrift innenfor rammen av en opplæringsavtale, enn elever på årstrinn 1.

Skolene har ulike opplegg og erfaringer fra samarbeid om opplæringen med ordinære klasser. Noen forteller om nært samarbeid og der en bruker lærere og ressurser på tvers. Andre har mindre grad av samarbeid. Samarbeidet skjer på flere områder; i forhold til fellesfagene (norsk, matematikk, engelsk, samfunnsfag), programfagene (yrkesteori) og aktiviteten på verkstedene. Dette knyttes både til elevenes motivasjon og programfagenes egenart. I noen tilfeller er det samarbeid mellom utvidet praksis og ordinære elever i forhold til tilrettelegging av sertifiseringskurser og HMS kurs.

### **Opplæring i bedrift**

Opplæring i bedrift er en sentral del av utvidet praksis og *opplæringsavtale* er et viktig verktøy i denne forbindelse. Målsettingen med en opplæringsavtale er at elevene skal få innsikt i arbeidslivets krav og at de skal motiveres for å orientere seg mot arbeidslivet så fort som mulig. For noen elever handler de også om å utvikle trygghet knyttet til det å stå i et arbeidsforhold over tid.

Avdelingslederne framhevet i intervjuene at elevenes selvbilde endres etter å ha vært i en opplæringsavtale, noe som også bidrar til å skape nye holdninger overfor skolearbeidet. Dette gjør igjen at opplæringen i teorifagene (programfag og fellesfag) kan knyttes til de erfaringene elevene har fått gjennom praksis.

En opplæringsavtale kan gjelde for inntil et halvt år, og den kan omfatte alt fra en til fem dager i uken. Elevene har fortsatt status som elever mens de er i en opplæringsavtale og de skal ikke motta lønn. Bedriftene på sin side får en økonomisk kompensasjon på 210 kr/dag. Når elevene er under en opplæringsavtale har de ikke de samme rettighetene som elever i lærekontrakt eller opplæringskontrakt. For bedriftene innebærer dette at de ikke har påtatt seg et formelt ansvar for opplæringen og at elevene kan sies opp med en dags varsel.

I intervjuene med avdelingslederne framheves at inngåelse av en opplæringsavtale er en milepæl i en lang prosess. Noen skoler praktiserer at elevene starter praksisopplæring på skolens eget verksted, mens andre starter med at elevene drar ut for å arbeide på mindre oppdrag sammen med andre elever og kontaktlærer. Deretter blir elevene utplassert i bedrifter for en kortere periode. På denne måten får de anledning til å prøve seg i ulike bedrifter for å avklare hvor de trives og ønsker å inngå en opplæringsavtale. Mens elevene får opplæring i bedrift blir de fulgt opp av skolen, enten ved en kontaktlærer, assistent eller av en fast lærer som har et særlig ansvar for elever med opplæringsavtaler.

I delprosjekt 1 framgår det ikke hvor stor andel av elevene som har etablert en opplæringsavtale eller hvor stor del av praksisopplæringen som dekkes av en denne.

Som nevnt over får bedriften 210 kr/dag for en elevplass, noe som utgjør kr 40.000,- for fem dager uken i ett år. I tillegg får skolene kr. 20.00 pr år for å følge opp elevene. Dette innebærer et en opplæringsavtale som løper hver dag i ett skoleår, utgjør kr. 60.000,-, som dekkes gjennom et særskilt tilskudd for opplæringsavdelingen i fylket til skolene. Tilskuddene fra fylket til skolene har vært stabil de siste tre årene. I en oversikt utarbeidet av opplæringsavdelingen (høsten 2012) framgår det at en av skolene får kr. 120.000,- som utgjør to fulle elevplasser, fire skoler får kr. 240.000,- som utgjør fire fulle elevplasser, mens 7 skoler får 360.000,- som utgjør 6 fulle elevplasser. Til sammen utgjør dette 60 fulle elevplasser for opplæringsavtale. (Det er usikkert i hvor stor grad dette tallet gjelder for utvidet praksis, i og med at noen av skolene også bruker denne tildelingen til opplæringsavtaler for elever ved Arbeidslivstrening).

Som nevnt tidligere ser ut til at de fleste skolene introduserer opplæringsavtaler fra år 2, dvs. at opplæringen det førte året primært foregår inne på skolen. I prosjektet har to av delprosjektene registrert antallet elever på ulike årstrinn for 2009/10. Delprosjekt 1 rapporterer at det er 97 elever på årstrinn 2-5, mens delprosjekt 5 (registerdata) rapporterer om 85 elever på årstrinn 2-4. Samtidig er det altså om lag 60 fulle plasser for opplæringsavtaler. Dette indikerer at omlag halvparten av opplæringen på årstrinn 2-5 kan være organisert som opplæring i bedrift innenfor rammen av en opplæringsavtale.

I desember 2012 ble det gjort en henvendelse til skolene for å få en oversikt over omfanget av opplæringsavtaler. 8 av 13 skoler har gitt tilbakemelding. Ved disse skolene var det 47-48 % av elevene som hadde inngått opplæringsavtale i skoleårene 2010/11 og 2011/12. Tre skoler hadde elever i opplæringsavtale 2-3 dager/uke i snitt og fire skoler hadde elever i opplæringsavtale mellom 1 og 2 dager/uke i snitt. En skole hadde elever som var i opplæringsavtaler under 1 dag/uke i snitt.

Basert på denne oversikten, kan det se ut til at den reelle bruk av opplæringsavtaler er noe lavere enn det som er beskrevet i det foregående avsnittet. Dette understøttes ved at skolene også rapporterer at de har brukt mindre ressurser til opplæringsavtaler enn det tilskuddet de fikk tildelt fra Opplæringsavdelingen.

### Måloppnåelse og suksesskriterier

Avdelingslederne opplever arbeidet knyttet til måloppnåelse og dokumentasjon av elevenes sluttkompetanse som krevende. I intervjuene framhevet flere av avdelingslederne at de synes dagens system (2009/10) for dokumentering av sluttkompetanse (kompetansebeviset) som utilstrekkelig. Systemet fungerte mer som en oppsummering av formål med opplæringen (hva som er gjennomgått og angivelse av antall timer) enn en dokumentasjon av hva slags kompetanse eleven faktisk har oppnådd. De etterlyste derfor et mer ensartet og helhetlig system.

I intervjuene kom det fram et sett av uformelle suksesskriterier knyttet til måloppnåelse. Generelt ble suksesskriteriene beskrevet bredt: «at elever ikke slutter», «at elever holder seg utenfor fengsel» og «at elever lærer å mestre vanskelige sosiale situasjoner». Kriteriene eksemplifiseres med hendelser som avdelingslederne selv hadde erfart. Av mer formelle kriterier ble det nevnt at det er et mål å få elevene videre i et opplæringsløp, enten ved at elever overføres til ordinære klasser eller at de inngår en opplæringskontrakt. Et annet kriterium som ble vektlagt er at elevene etablerer et fast arbeidsforhold. Selv om skolene ikke hadde systematiske registreringer av antall elever som enten gikk videre i et opplæringsløp eller som fikk ordinært arbeid, ble det anslått at dette kunne gjelde for mellom 1/3 og 1/2 av elevene som begynte ved utvidet praksis.

I delprosjekt 4 undersøkes hvordan opplæringskontrakter brukes for elever ved utvidet praksis. Når elever inngår en opplæringskontrakt er vedkommende ikke lenger elev og skolens oppfølgingsansvar opphører. Avdelingslederne understreket at dette bidro til at en er varsom med å anbefale opplæringskontrakt for tidlig. De ville heller at eleven fortsatte innenfor rammen av en opplæringsavtale, og under visse vilkår kan eleven få tiden i en opplæringsavtale godskrevet som praksis ved en opplæringskontrakt. Et gjennomgående trekk var at det var et lite antall elever som oppnår å inngå en opplæringsavtale (se også kapittel 8). Kun seks av skolene rapporterte at de har elever som er gått over i en opplæringskontrakt.

## 5. Elever ved utvidet praksis (delprosjekt 2)

Formålet med delprosjekt 2 (*Hvem er elevene?*) er å få et bredere kunnskapsgrunnlag om bakgrunnen til elevene som går i utvidet praksis. Tidligere forskning (jf. kapittel 3) viser at elevers sosiale bakgrunn og foreldrenes utdanningsnivå påvirker ungdommers holdninger, ambisjoner og ferdighetsnivå og har dermed en innflytelse på elevenes utdanningsvalg. Forskingen viser også at tidligere skoleprestasjoner er det enkeltforhold som har klart størst betydning for kompetanseoppnåelsen i videregående skole. Bakgrunnsforhold kan sies å ha en indirekte effekt på kompetanseoppnåelse, ved at disse forholdene formidles via tidligere skoleprestasjoner.

Data i dette delprosjektet er basert på spørreskjema som er sendt til alle skolene. Avdelingslederne for utvidet praksis har hatt ansvar for utfylling av skjemaene og det er fylt ut ett skjema for hver elev. Opplysningene er basert på journaldata ved skolene (dvs. den informasjonen som skolene normalt vil ha om elever ved starten av videregående opplæring). Ved utarbeiding av spørreskjemaet har en tatt utgangspunkt i de kategoriene som ble brukt av Markussen i undersøkelsen av spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet (Markussen, Frøseth og Grøgaard 2009). Spørreskjemaet innhenter informasjon om følgende hovedkategorier, (i) persondata og familie, (ii) tidligere skolegang, (iii) nåværende skoletilbud og (iv) tilrettelegging av opplæring i videregående skole. I alt 192 spørreskjema er returnert fra skolene.

### Elevenes bakgrunn

I denne delen ble det innhentet informasjon om elevenes kjønn, alder, bosted, foreldres utdanningsnivå og yrkesaktivitet, familiens hverdagspråk og om innvandrerstatus. I undersøkelsen kom det fram at det er 192 elever som var registrert som elever ved utvidet praksis pr. 1. oktober 2009 ved de 13 skolene som inngår i prosjektet. I rapportens kapittel 7 refereres resultater fra delprosjekt 5. Her framgår det at det er 214 elever som er registrert som elever ved utvidet praksis for 2009/10. Når tallet her er høyere skyldes det tidspunktet for telling, samt at elever ved de to skolene som ikke inngår i prosjektet er tatt med. Delprosjekt 5 har innhentet sine data på slutten av skoleåret 2009/10.

### Elevenes alder og kjønn

De 192 elevene fordeler seg på 53 jenter (28 %) og 139 gutter (72 %) og de fleste elevene er mellom 16 og 18 år. Kun 14 elever er 19 år eller eldre. Kjønnfordelingen er på linje med det forskningen viser om spesialundervisning generelt.

### Foreldres utdanning, yrkesaktivitet og familiens hverdagspråk

Som vist over peker tidligere forskning på sammenhengen mellom foreldrenes utdanningsnivå og det å få ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning i ordinære klasser. Jo lavere foreldrenes utdanningsnivå er, jo større er sannsynligheten for at eleven får ekstra støtte/spesialundervisning i skolen. For de 192 elevene er det registrert informasjon om 199 foreldre. For 133 av foreldrene rapporterer skolene at de «vet ikke». For de resterende 66 er det kun 20 som oppgis å ha gymnas eller høyere utdanning. I og med at det er så mange «vet ikke» svar er det begrenset hva en kan tolke ut av dette, annet enn at for den tredjedelen av foreldrene som det er rapportert om, er det om lag 1/3 som har høyere utdanning.

Når det gjelder foreldrenes yrkesaktivitet foreligger det informasjon fra om lag 2/3 av elevene. For elevgruppen som helhet er det om lag 1/3 der begge foreldrene er i arbeid.

Om lag 80 % av elevene bor hjemme hos begge foreldre eller hos en av foreldrene. Når det gjelder familien hverdagspråk, så viser resultatene at så godt som alle elevene har norsk som hverdagspråk i familien,

### **Ikke-vestlige innvandrere og etterkommer**

Markussen (2000: 89) rapporterer at andelen elever med ikke-vestlig bakgrunn som får spesialundervisning/ekstra hjelp og støtte er lavere i egne klasser enn i ordinære klasser. Resultatene i denne undersøkelsen samsvarer med Markussen sine funn.

Andelen elever med ikke-vestlig bakgrunn er lav, ingen av skolene rapporterte at denne er høyere enn 10 %. I snitt oppgis 5,6 % av elevene å være ikke-vestlig innvandrer, mens 5,8 % av elevene oppgis å være etterkommere av ikke-vestlige innvandrere. 6,3 % av elevene har et annet hverdagspråk i familien enn norsk. Selv om gutter med innvandrerbakgrunn på yrkesfagene er overrepresentert i kategorien skolesluttet (bortvalg/dropout), synes utvidet praksis i liten grad å være et tilbud som brukes av denne gruppen.

### **Tidligere skolegang (10. klasse)**

Undersøkelsen viser at skolene har begrenset informasjon om elevenes tidligere skolegang. Resultatene må derfor tolkes med forsiktighet. Informasjon om tidligere skolegang er interessant, ikke minst fordi prestasjoner i 10. klasse er en indikator som sterkt predikerer resultater i videregående skole. Samtidig skal en ikke underslå betydningen av at elevene skal få mulighet til å starte «med blanke ark» og at om skolene har for mye informasjon om tidligere skolegang så kan det skape lave forventninger til elevene.

Når det gjelder elevenes *karakterer* på ungdomstrinnet, rapporterer skolene at 31 elever (16 %) har karakterer i de tre fagene norsk, matematikk og engelsk, mens 41 elever har karakter i ett eller annet fag. For 16 % av elevene oppgis at skolene ikke har informasjon om karakterer.

Det rapporteres at 83 % av elevene ved utvidet praksis fikk *spesialundervisning* på ungdomstrinnet. Videre har over halvparten av elevene (51 %) fått opplæring hovedsakelig alene eller i smågrupper i 10. klasse, mens om lag 1/3 av elevene i hovedsak fikk opplæring i vanlig klasse. For 13 % av elevene oppgir skolene at de ikke vet hvordan opplæringen ble organisert i 10. klasse.

Det rapporteres at elevenes *fravær* i 10. klasse er høyt. I underkant av 40 % av elevene oppgis å ha mindre enn 20 % fravær, mens en ikke har opplysninger om 40 % av elevene. I tillegg har mange av elevene hatt kontakt med ulike offentlige instanser i løpet av grunnskolen. De vanligste instansene er PPT (81 % av elevene), BUP (36 %) og barnevernet (31 %).

### **Opplæring i videregående skole**

Klasser ved utvidet praksis fordeler seg på 6 av de 9 yrkesfaglige utdanningsprogrammene i videregående skole. To utdanningsprogram skiller seg ut, Bygg og anleggsteknikk (BA) og Teknikk og industriell produksjon (TIP). I alt 111 elever går på ett av disse to programmene. Samtidig rapporterer mange av skolene at det ikke er mulig å identifisere ett bestemt utdanningsprogram fordi elevenes individuelle opplæringsplan (IOP) plukker emner fra ulike utdanningsprogram.

De 192 elevene som går på utvidet praksis fordeler seg på fire årstrinn, ca. 49 % på årstrinn 1, 35 % på årstrinn 2, 13 % på årstrinn 3 og 3 % på årstrinn 4. At om lag 50 % av elevene går på årstrinn 1 er i utgangspunktet bemerkelsesverdig, i og med at elevene har en treårig skolerett. Dette kan tolkes på

ulike måter, og vil være et av spørsmålene som søkes belyst i analysen av registerdata (kapittel 7). En forklaring kan være at mange elever forlater videregående skole etter det første året. Selv om skolene i delprosjekt 1, (kapittel 4) rapporterer at elevene i liten grad slutter i løpet av skoleåret, kan det være mange som unnlater å fortsette etter det første året. En annen forklaring kan være at elever overføres fra utvidet praksis til ordinære Vg1 klasser. En tredje forklaring kan være at skolene fortsetter å registrere elevene som årstrinn 1 elever, simpelthen fordi de ikke er ordinære vg1 elever, selv om de går det andre eller tredje året. En fjerde forklaring kan være at det har vært en sterk økning i søkning til utvidet praksis, noe som gir seg utslag i mange førsteårselever.

Med tanke på fravær, rapporterer skolene at elevene har vesentlig lavere fravær i videregående skole enn i 10. klasse (selv om de mangler opplysninger om 40 % av elevene). Mens det kun var 40 % av elevene hadde mindre enn 1 dag i uken fravær i 10. klasse, rapporterer skolene at det er hele 80 % av elevene som har mindre enn en dag fravær i uken videregående skole. Også dette spørsmålet vil bli undersøkt nærmere i analysen av registerdata (jf. kapittel 7).

Som nevnt over har alle elevene ved utvidet praksis vedtak om spesialundervisning. PPT er sakkyndig instans og utarbeider en sakkyndig vurdering i forbindelse med inntak til videregående opplæring. De vanligste kategoriene som brukes for å beskrive elevenes vansker er generelle lærevansker (fellesbetegnelse for sosiale emosjonelle vansker, sammensatte lærevansker og generelle lærevansker). Disse betegnelse brukes for mer enn 2/3 av elevene. Motsatt brukes spesifikke vansker for om lag ¼ av elevene.

De videregående skolene har ansvar for å utarbeide elevenes individuelle opplæringsplan (IOP). I hovedsak har alle elever en IOP. Det oppgis at kun 57 (30 %) av elevene har deltatt i utarbeidingen av sin IOP.

Selv om mange av elevene har hatt kontakt med to eller flere offentlige instanser i forbindelse med opplæringen (jf. kriterier for å få individuell plan), er det kun 25 elever (13 %) som har en egen Individuell plan (IP).

## Kjønn

Ved utvidet praksis er det 28 % jenter og 72 % gutter og kjønnene er ujevnt fordelt på utdanningsprogrammene. Jenter velger i større grad utdanningsprogrammet Helse- og sosial, mens gutter velger Bygg og anleggsteknikk og Teknikk og industriell produksjon. Flere av avdelingslederne påpekte i intervjuene at den skjeve kjønnsfordelingen representerer særlige utfordringer. Her gis en kort oversikt over noen funn:

- Om en ser spørsmålene som helhet er det generelt et høyere antall "vet ikke" krysset av for jenter. Det ser altså ut til at skolene har mindre informasjon om jentene enn guttene.
- Jentene har både mer fravær og lengre fravær enn guttene i videregående skole.
- Jentene fortsetter i mindre grad enn gutter i utvidet praksis over tid.
- Under vanskekatogier har jenter i mindre grad kommunikative og spesifikke vansker, men havner i større grad i de generelle kategoriene.
- Jenter har i mindre grad vært med å skrive sin IOP, (15 % av jentene og 35 % av guttene).

Sammenfattende kan en peke på at det er systematiske forskjeller mellom gutter og jenter i materialet. Hva dette skyldes og hva konsekvenser det har for jentenes muligheter til å få utbytte av opplæringen, er spørsmål som vil bli søkt belyst videre i prosjektet.

### Oppsummering

Formålet med delprosjekt 2 var å få et bredere kunnskapsgrunnlag om elevene som går i utvidet praksis. Resultatene er i stor grad sammenfallende med tidligere forskning om elever som får spesialundervisning i videregående skole. Et vesentlig funn er at så godt som alle elevene har hatt spesialundervisning i 10. klasse og at over halvparten av elevene fikk opplæring hovedsakelig alene eller i smågrupper. Det er således en gruppe som er vant til opplæring utenfor ordinære klasser.

For flere av spørsmålene manglet skolene informasjon om det det ble spurt om. Dette gjelder ikke minst forhold som tidligere forskning peker på har sammenheng med elevenes deltakelse og resultatoppnåelse i videregående opplæring.

På spørsmål om foreldrenes utdanningsnivå svarer skolene at de kjenner til denne for 1/3 av elevene og ikke kjenner denne ved 2/3 av elevene. Blant den tredjedelen hvor bakgrunnen er kjent, er det 2/3 som har grunnskole og yrkesskole/yrkesfaglig utdanning som høyeste nivå. På spørsmål om foreldrenes yrkesaktivitet oppgir skolen at de ikke kjenner denne for om lag 40 % av elevene. Selv om vitnemålene inngår i søknadspapirene, oppgir skolene at de ikke kjenner til om elevene har karakterer for 16 % (30) av elevene. I forhold til elevenes fravær, så oppgir skolene at de ikke kjenner elevenes fravær i 10. klasse for om lag 40 % (76) av elevene.

Det kan stilles spørsmål om det gjør en forskjell om skolene har mer detaljert kunnskap om disse forholdene som her er nevnt. Det finnes ikke noe entydig svar på dette. På den ene siden kan det være fruktbart for en elev å kunne starte med «blanke ark» uten at en hele tiden konfronteres med sin tidligere historie. På den andre siden er det et spørsmål om dette overhode her mulig. Elevenes valg er ikke om en kan starte med «blanke ark» eller ikke. Snarere er det et spørsmål om innenfor hvilke rammer skal deres historie kan eller skal tematiseres. I et slikt perspektiv vil det at skolene har en god kunnskap om den enkelte elevs bakgrunn kunne legge et fundament for elevenes egen selvrefleksjon. Dette er spørsmål som har vært en del av grunnlaget for intervjuene med 8 elever, som presenteres i neste kapittel.

## 6. Åtte elevers fortellinger om fortid, nåtid og fremtid (delprosjekt 3)

Intervjustudien «Elevenes fortellinger» er det tredje delprosjektet. Her presenteres resultater fra intervjuer av 8 elever, fire jenter og fire gutter, ved fire av skolene. Intervjuene fokuserer på elevenes erfaringer fra videregående opplæring, samtidig som elevenes fortellinger forankres i oppvekst og tidligere skolegang og deres tanker om framtiden. Fokus for intervjustudien er elevers erfaringer og opplevelser fra sin skolegang i vid forstand og utvidet praksis spesielt. Dette søkes besvart gjennom tre temaer (1) Hva er elevenes erfaringer fra grunnskolen? (2) Hvordan opplever elevene den nåværende opplæringen i utvidet praksis og hva er deres refleksjoner forholdet mellom utvidet praksis og det ordinære tilbudet? (3) Hva er elevens forventninger og drømmer om framtiden og et framtidig arbeidsliv?

Det er flere grunner for å gjennomføre en intervjustudie som en del av hovedprosjektet om utvidet praksis. Først og fremst er det viktig at elevenes egne erfaringer løftes fram. I presentasjon av tidligere forskning og utviklingsarbeid (kapittel 3) framheves at mange studier undersøker strukturelle forhold, som sammenhenger mellom bakgrunnsfaktorer og elevers utbytte av opplæring i videregående skole. Det synes å være få studier i av spesialundervisning i videregående skole som tar utgangspunkt i elevenes egne erfaringer. Et slikt perspektiv kan omtales som et innenfra perspektiv, eller et *experience-near* (Geertz 1983) perspektiv. Et slikt perspektiv vektlegger hvordan personer selv forstår og uttrykker deres erfaringer og opplevelser.

### Elevenes redegjørelser som fortellinger

Analysen av intervjuene tar utgangspunkt i at elevenes redegjørelser primært tolkes som fortellinger og i mindre grad vurderes som biografiske redegjørelser av faktiske forhold. Utgangspunktet er en erkjennelse av at individer bruker narrative metastrukturer som ramme for meningssskaping. I sin enkleste form kan narrativer betraktes som en fortelling omkring et problem eller en komplikasjon som leder fram mot en løsning. Videre kan en også forstå individers og gruppers konstruksjon av identitet gjennom de fortellingene de skaper om seg selv.

Ved å anlegge et analytisk perspektiv der vi forstår elevenes utsagn som redegjørelser om hvordan de håndterer problemer de har møtt i livene sine generelt og tidligere skolegang spesielt, blir det mulig å få fram alternative fortellinger om deres skoleerfaringer. Elevene låser ikke fortellingene til begrensningene som kan knyttes til deres definerte «særskilte behov», de holder mulighetene for framtiden åpen. I analysene av intervjuene har vi lagt vekt på å sette elevene som subjekter i fokus for framstillingen. Dette betyr ikke at deres redegjørelser ikke kan forstås på andre måter. Dernest har vi lagt vekt på å få fram elevenes søken etter å holde sin livshistorie åpen. Ved å «låse» ens livshistorie og med det også ens selv (identitet), begrenses mulighetene. Det avgjørende er at en livshistorie som er låst på forhånd blir en figur uten muligheter. Jo mer ens selv bilde er låst, jo vanskeligere er det å takle endringer i den sosiale verden. Jo sterkere ens selv bilde er knyttet til bestemte forestillinger om identitet, om hvem jeg er og hvorfor jeg er blitt slik jeg er, jo mer vil livet oppleves som tvang med reduserte handlingsmuligheter.

To elevutsagn kan brukes som eksempler, «*Jeg bruker egentlig litt lengre tid for å lære ting*» (Sara) og «*Jeg vil være med å bygge*» (Tor Erik). Når Sara reflekterer over læringserfaringer innenfor utvidet praksis uttrykker hun at begrensningen ikke så mye ligger i hennes forutsetninger for å lære, men i det at hun trenger litt mer tid. Joachim forteller noe lignende, når han sier at han klarer å få til det som han bestemmer seg for, «*(...) det er mulig at det bare tar lengre tid*» (Joachim). Elevene



reflekterer her over sine læringserfaringer og hva *tid* betyr. De forteller at de har muligheter til å lære, samtidig stiller de spørsmål om i hvilken grad de fikk den tiden de trengte i grunnskolen. For skolens aktører åpner denne typen utsagn for å stille spørsmål om hvordan vi håndterer mangfold og hvordan elevenes arbeid organiseres. I hvor stor grad framstår *tid* som en faktor som har begrenset elevenes tidligere muligheter for læring. Dette går til kjernen av hvordan vi forstår begrepet tilpasset opplæring. Er *tid* noe «gitt» som regulerer hvor langt elevene kan komme, eller forstås *tid* som dynamisk og der elever trenger ulik tid for å nå de samme målene? De amerikanske forskerne Alvarez og Mehan arbeider med charter skoler som retter seg mot elever fra sosialt vanskeligstilte grupper i USA. De viser til at «(...) research in cognitive development supports the universal development thesis, which suggests that all normally functioning humans have the capacity to reason sufficiently well to finish high school and enter college when they are supported with the appropriate academic and social scaffolds» (Alvarez & Mehan, 2006:83). Når Tor Erik på sin side uttrykker at han «*vil være med å bygge*», knytter han dette til en drøm om å bidra til at andre ikke skal få oppleve den samme skoletiden som han selv har opplevd. Hans mål er derfor å utdanne seg som barnevernspedagog og å jobbe med elever som står i fare for å falle utenfor skolefelleskapet.

### Elevenes fortellinger om skoletilbudet

I denne delen drøftes hvordan elevenes skolegang framtrer i fortellingene. Ingen av elevene sier at de heller vil være i ordinære klasser. De sier de har det bedre der de er nå, fordi de ikke ville klart seg i ordinære klasser. Kun en av elevene (Fatima) forteller at hun kanskje heller ville gått i en ordinær klasse. Men hun er ikke sikker, det kan godt være at lærerne har rett, at hun ikke ville ha mestret det. Et fellestrekk er at elevene har mistro til egne muligheter, de har hatt få personer til å diskutere sine skoleerfaringer med, og er prisgitt den beskrivelsen som skolen gir dem. Spørsmålet aktualiserer samspillet mellom rådgivning og muligheten for en utfordrende og realistiske læringsmål.

Et gjennomgående tema i elevenes fortellinger er at det er uklart i hvilken grad elevene vet at utvidet praksis i seg selv ikke gir noe formell kompetanse. Når mange av elevene i intervjuene gir uttrykk for at de ønsker å få et fagbrev, er det et spørsmål om de har fått relevant informasjon om mulige veier fram til dette målet. Det forblir uklart hva elevene vet om konsekvensene av å gå på utvidet praksis fremfor noe annet. Flere av elevene i intervjuene gir uttrykk for at det å velge utvidet praksis ikke har vært deres eget valg, det er noe som andre bestemte på vegne av dem. Dette synliggjør en situasjon hvor elevene opplever at de ikke blir delaktige i egne valg, mens de samtidig er uvitende med hensyn til fremtidige konsekvenser av valgene som gjøres. Julie sier det slik: «*Jeg vet ikke egentlig hvorfor jeg går her*». Hun hadde en oppfatning om at hun egentlig hadde ganske gode karakterer i ungdomsskolen og forstår ikke helt hvorfor hun går på utvidet praksis. Dette aktualiserer rådgivningsprosessen knyttet til overgangen mellom ungdomsskolen og videregående skole. Det handler ikke bare om «å finne det riktige tilbudet», vel så viktig er det at eleven opplever å være delaktig i prosessen.

Blir elevene gitt forutsetninger for å kunne kvalifisere seg for et liv som yrkesaktive og deltakere i et samfunn utenfor skolen? Spørsmålet er om opplæringen i utvidet praksis fungerer som en flukt fra skolen, som en mulig vei ut (Jf. Markussen m. fl. 2006, s. 116-117), en vei elevene ikke vet hva de kan bruke til? Resultatet kan bli at elevene til slutt blir stående ved sidelinjen slik som de alltid har gjort. Det avgjørende spørsmålet om hvordan opplæringen i utvidet praksis skal kunne bli en mulig vei «inn» i arbeidslivet, og hvordan kvalifiserende elementer som for eksempel opplæringskontrakt med tanke på grunnkompetanse og kompetansebevis, gjøres tilgjengelig for elevene.

Samtidig kommer det fram i studien at mange av ungdommene opplever utvidet praksis som en «vending» i deres liv, det er en arena som skaper mye muligheter, en omstart i skolesystemet. Dette kommer fram gjennom måten de forteller om sine skoleerfaringer og hvordan de er blitt oppmerksom på nye muligheter i livene sine. Når elevene redegjør for denne endringer knytter de den til erfaringer fra den praktiske opplæringen i elevfelleskapet. En vesentlig del av opplæringen ved utvidet praksis er lagt til arbeid i (skolebaserte) verksteder, der elevene også får mulighet til å produsere varer for salg. I disse verkstedene arbeider elevene i grupper og de får mulighet for sosialiseringprosesser som medlemmer av et praksisfelleskap. De erfaringene elevene gjør her, bryter med tidligere skoleerfaringer, der de i stor grad har vært outsiders i en skolesetting.

I kapittel 3 viste vi til Sunde og Raaheims (2009) diskusjon om hvilket problem som løses om en møter skoletrøtte elever med mindre teori og mer praksis. De stiller spørsmål om diskursen omkring elevene påvirker elevene og de valgene de tar? Er det slik at elevene i alternative opplegg blir møtt med lave forventninger og at de senere lever opp til disse forventningene? På dette grunnlaget stiller Sunde og Raaheim spørsmål om løsningen er å senke de faglige kravene til elevene (i form av opplæring i alternative opplegg), eller om en heller bør tilpasse opplegget i de ordinære klassene slik at elevene får en forestilling om at de vil kunne klare opplæringen der. Dette kan også sees som en variant over forskjellighetsdilemmaet («dilemmas of difference», kapittel 1), knyttet til opplæringens innhold og lokalisering. Intervjuene gir ikke entydige svar på disse spørsmålene. Snarere inviteres vi til å bryte med tilvante forestillinger om dikotomier, teori – praksis, integrert – segregert, ordinær undervisning – spesial undervisning. Disse temaene vil inngå i rapportens avsluttende diskusjon.

### **Utvidet praksis: skole – eller «ikke-skole»**

Et gjennomgående tema i møtene innenfor prosjektets referansegruppe har vært utvidet praksis som en arena med muligheter for mestringsopplevelser for elever som tidligere har opplevd skolen som en tilkortkommingsarena. De ulike skolene som tilbyr utvidet praksis har fått stor frihet for å utvikle et opplæringstilbud som kan gi elevene mestringserfaringer i et læringsfelleskap. I denne sammenhengen vil vi peke på hvordan opplæringstilbudet skaper ulike måter for å være og å forstå seg selv på som elev, det vil si i form av ulike elevidentiteter eller elevstemmer.

Et spørsmål som kan formuleres er hvordan opplæringen framstår som et skoletilbud og hvilke elevroller som blir mulige? Elevene som ble intervjuet kom fra fire ulike skoler. På bakgrunn av deres fortellinger om opplæringen i utvidet praksis, kan det antydes to ulike skoletyper. På den ene siden er det skoler som har en tydelig skolestruktur, med tilhørende tydelig elevrolle (elevkollektiv), et sterkere fokus på skolefag og sterkere *vi-de* distinksjoner mellom elever og lærere. På den andre siden finnes det elever som forteller om opplæringsarenaen som «ikke-skole». Her er en sterk relasjon (familiebånd) mellom kontaktlærer og elever (for eksempel ved at elever blir hentet av kontaktlærer klokken seks om morgenen for å komme på jobb). Her er *vi-de* konstruksjoner mellom elever og lærere svakere, lærer- og elevrollene nedtones og arbeid i bedrift framheves til fordel skolearbeid. Disse to skoletypene skaper ulike utgangspunkter for konstruksjon av identiteter for elevene.

### **En videregående skole for alle**

Et sentralt tema i hele perioden etter innføring av reform 94 er vektleggingen av at videregående opplæring skal inkludere alle, den skal gi en opplæring som er tilpasset den enkeltes forutsetninger og bidra til å jevne ut sosiale forskjeller i samfunnet (Ohna & Bruin 2010:16). I analysene av

intervjuene er utgangspunktet elevenes erfaringer i videregående opplæring. Analysene åpner imidlertid også for undersøkelser om hva som er fraværende i intervjuene, hva er det elevene ikke snakker om. En skal selvsagt være varsom med å trekke tolkninger basert på ikke-kommuniserte data for langt, ikke minst fordi intervjusamtalen skaper sin egen kontekst og forventninger om hva som kan sies. I lys av målsettinger om at opplæringen skal skje innenfor rammen av inkluderende læringsmiljø i en skole for alle, kan analyser av elevenes utsagn om opplæringen og hvordan denne tematiseres, åpne for kritiske spørsmål som kan danne grunnlag for mulige tolkninger. Det avgjørende her er ikke om tolkningene isolert kan begrunnes i elevenes utsagn, men om de kan bidra til at leseren får en utvidet forståelse av kompleksiteten i de fenomenene som studeres.

Mens de fleste skolene som gir tilbud om utvidet praksis hovedsakelig la vekt på individuelle forhold ved elevene når de beskrev målsettinger for opplæringen (jf. delprosjekt 1), var det en av skolene som la stor vekt på at samspillet mellom skolen og dens lokale miljø har konsekvenser for hvordan tilbudet ved utvidet praksis ble utformet. Som regionsutvikler er det viktig at også elevene ved utvidet praksis kvalifiserer seg for arbeidslivet, slik at de kan bidra til lokal verdiskaping. Spørsmålet som kan stilles i analysene er i hvilken grad elevene snakker om, eller refererer til strategier ved skolene som kan knyttes til det å skape læringsarenaer for en heterogen elevgruppe.

De fire skolene som informantene er rekruttert fra representerer variasjon med tanke på geografisk spredning, lokal forankring, pedagogisk tilnærming og organiseringsformer (integreert eller segregert). I så henseende er det grunn til å tro at skolene også representerer ulike strategier med tanke på det å ivareta verdier om et inkluderende læringsmiljø.

Analysene viser at det er få – eller ingen – eksempler på at elevene refererer til strategier som kan knyttes til den videregående skolens utfordringer angående ivaretaking av en heterogen elevgruppe. Det er ingen av elevene som snakker om at de har opplevd ekskluderende prosesser i skolen (i alle fall ikke i en smal forståelse av ekskludering). Men i intervjuene er det heller ingen eksempler på situasjoner som kan knyttes til inkluderende sosialt fellesskap som strekker seg ut over utvidet praksis. Et annet eksempel gjelder hvordan elevenes utsagn kan forstås i lys av skolens målsettinger. Når elevene snakker om innholdet i opplæringen (for eksempel om forhold knyttet til fag, emner eller ferdigheter som kan relateres til fagplaner for opplæringen), refererer de ikke til undervisning i vanlige skolefag, hva enten det er fellesfag eller programfag. Derimot snakker elevene oftere om skolefag i termer av *teori* som et allment begrep, om noe som er forskjellig fra praksis. Det at opplæring i fag kan være et felles møtepunkt på tvers av elevgrupper, er i så henseende fraværende i det elevene forteller.

Med tanke på målsettinger om en skole for alle, kan en snakke om to ulike forståelser av inkluderende opplæring for å møte elevmangfold, hhv en tilnærming som legger vekt på strategier for særlige grupper på den ene siden og strategier som forholder seg til alle elever uavhengig av behov, evner, karakteristika og forventninger på den andre siden. Selv om det i skolepolitiske tekster er den sistnevnte strategi som vektlegges, kan fraværet av erfarte strategier i elevenes fortellinger tyde på at den førstnevnte tilnærming til inkludering står sterkt i skolen. I så henseende kan en snakke om at en forutsetning for å ivareta elevmangfoldet er at en har segregerte tilbud av typen utvidet praksis, og at disse gis legitimitet innenfor rammen av spesialundervisning og enkeltvedtak basert på sakkyndig vurdering.

## Oppsummering

Hva kan vi lære av elevenes fortellinger? Er det mulig med utgangspunkt i tolkningene som presenteres i rapporten å antyde noen linjer for virksomheten ved utvidet praksis?

Et sentralt funn er at mange av elevene opplever utvidet praksis som en «vending» i deres liv. Utvidet praksis er en arena som skaper nye muligheter, en omstart i skolesystemet. Dette kommer blant annet til uttrykk ved måten de konstruerer sine fortellinger og nye muligheter på. Ungdommene låser ikke fortellingene sine, men de holder mulighetene åpne, på tross av «låste» forhåndsdefinerte kategorier som beskriver deres «særskilte behov». I dette ligger et sterkt potensial for opplæringstilbudet. Deres fortellinger om tidligere skoleerfaringer kan forstås som fravær av identitet i relasjon til et fellesskap (jf. Thomas & Loxley, 2007) og som forsøk på å formulere nye identiteter. Elevenes fortellinger viser at det er andre muligheter, og at endringen ligger innenfor elevens egen kontroll. Spørsmålet er så hva slags gjensvar skolen gir, eller hva slags framtredelesrom skolen tilbyr for elevene. Formulert mer pragmatisk, hva slags deltakerbaner (Lave & Wenger, 1991) gjøres tilgjengelige for elevene i det fortsatte skoleløpet?

På den annen side viser intervjuene at elevene ikke alltid er klar over hva konsekvensen er av å gå på utvidet praksis, særlig med tanke på det å oppnå lærekontrakt og opplæringskontrakt. I hvilken grad elevenes forestilling om «de åpne muligheter» er realistiske, er det ikke lett å si noe om.

Delrapport 1 & 2 (Ohna & Bruin, 2010) kommer det fram at forholdsvis få elever fra utvidet praksis går over i opplæringskontrakt, noe som vil gi grunnlag for en kompetanse som kan videreutvikles til fullt fagbrev. Elevene i denne studien forteller i høy grad om at de har et ønske om å komme seg videre og de viser gjennom handling at de er villige til å gjøre en innsats. Det er viktig å få frem hva elevene møter på sin vei som eventuelt kan være til hindring for at de kan kvalifisere seg som yrkesaktive og deltakere i et samfunn utenfor skolen. Et viktig spørsmål i prosjektet fremover er derfor hvorfor dette er slik? Hvordan blir opplæringskontrakter brukt i utvidet praksis? Hvilke mulige barrierer oppstår i utdanningstilbudet, som gjør at elevene ikke kommer seg videre i kompetansegivende utdanning? Dette vil bli belyst i kapittel 8, om opplæringskontrakter.

## 7. Registerdata om elever i utvidet praksis (delprosjekt 5)

Formålet med delstudien «Hva systemet vet, registerdata om elever i alternativ opplæring med utvidet praksis» er å bruke analyser av registerdata for å belyse studieprogresjon og måloppnåelse for elever ved *utvidet praksis*. Registerdataene er basert på VIGO databasen. Denne databasen henter data som skolene registrerer i SATS. For å perspektivere informasjon om elever i utvidet praksis, er det også innhentet data om elever som er registrert på programkode for *reduisert måloppnåelse* i ordinære klasser.

Delstudien baserer seg på to ulike sett av data, hhv historiske data og sporingsdata. Historiske data er informasjon om alle elevene som er registrert ved de to aktuelle opplæringstilbudene (programkodene) i skoleåret 2009/10 (utvidet praksis, N=214). Spøringsdata tar utgangspunkt i de elevene som begynte i videregående opplæring i skoleåret 2009/10. Disse elevene er fulgt gjennom tre skoleår, 2009/10, 2010/11 og 2011/12 (utvidet praksis, N=120).

Med studieprogresjon forstås i denne sammenhengen elevenes gang gjennom videregående skole. Dette belyses ved å undersøke hvilke programkoder elevene som startet i utvidet praksis 2009/10 fordeler seg på i de to påfølgende årene.

Som det er pekt på i kapittel 2 er måloppnåelse et vanskelig begrep å operasjonalisere. I denne sammenhengen er det valgt en funksjonell tilnærming til begrepet. For noen av elevene ved utvidet praksis vil måloppnåelse forstås som gjennomført 3-årig opplæring i henhold til opplæringsmål definert i elevenes individuelle opplæringsplan, der et delmål vil kunne være at eleven har et lavt fravær og/eller inngåelse av opplæringsavtale. For denne gruppen vil det trolig være begrenset informasjon om måloppnåelse registrert i VIGO databasen. For andre elever kan måloppnåelse knyttes til formell kompetanse (for eksempel oppnådde karakterer) eller at eleven har inngått en opplæringskontrakt eller en lærekontrakt. For denne gruppen vil det trolig være mer relevant informasjon registret i VIGO databasen. Mellom disse to ytterpunktene vil så de fleste elevene fordele seg.

### Rekruttering til utvidet praksis

Et vesentlig funn i det foreliggende materialet er at det er store variasjoner mellom kommunene i Rogaland når det gjelder omfang av spesialundervisning generelt og rekruttering til klasser med utvidet praksis spesielt. Tabell 1, viser antallet elever som er registrert ved hhv utvidet praksis og redusert måloppnåelse fordelt på hjemstedskommune. For fylket som helhet er noe flere elever som går i klasser med utvidet praksis sammenlignet med antallet elever som går mot redusert måloppnåelse i ordinære klasser. Videre er det store variasjoner mellom elevenes hjemstedskommuner og i hvilken grad elever er registrert på programkode for utvidet praksis eller på programkode for redusert måloppnåelse. Hjemstedskommune refererer her til den kommunen elevene til enhver tid er registrert som hjemmehørende i. I de aller fleste tilfeller vil det være den kommunen der elevene har gått på ungdomsskolen. Tabellen tar utgangspunkt i de kommunene som har elever som er registrert som elever ved hhv utvidet praksis eller redusert måloppnåelse. Mens fylket totalt har 26 kommuner (ca. 443.000 innbyggere), er det 13 kommuner (ca. 380.000 innbyggere) som inngår i oversikten.

Tabell 1: Elever ved utvidet praksis og elever med redusert måloppnåelse fordelt på hjemstedskommune i skoleåret 2009/10.

Kommune	Innbyggere	Utvidet praksis	Redusert måloppnåelse	Total
Egersund	10.700	25	4	29 (0,27 %)
Sandnes	68.300	26	26	52 (0,08 %)
Stavanger	128.000	31	50	81 (0,06 %)
Haugesund	35.300	58	20	78 (0,22 %)
Klepp	17.900	13	3	16 (0,09 %)
Time	17.000	17	27	44 (0,26 %)
Sola	24.000	10	2	12 (0,05 %)
Randaberg	10.400	7	4	11 (0,1 %)
Strand	11.600	3	2	5 (0,04 %)
Sauda	4.700	7	0	7 (0,15 %)
Finnøy	3.000	0	3	3 (0,1 %)
Karmøy	40.700	14	8	22 (0,05 %)
Vindafjord	8.500	3	7	10 (0,12 %)
Total	380.000	214	156	370 (0,1 %)

Tabellen kan leses på flere måter. En kan se på forholdet mellom elever i hhv utvidet praksis og redusert måloppnåelse og hvordan dette forholdet varierer mellom kommunene. Dernest kan en se på antallet elever ved utvidet praksis og redusert måloppnåelse samlet i forhold til kommunenes innbyggertall (den høyre kolonnen).

Ved noen kommuner er det vesentlig flere elever som går i utvidet praksis enn som går mot redusert måloppnåelse i ordinære klasser. Det gjelder kommunene Egersund, Haugesund, Klepp, Sola og Sauda. I Sauda er det ikke registrert elever som går mot redusert måloppnåelse i ordinære klasser, mens det er 7 elever i utvidet praksis. I Egersund er det mer enn seks ganger så mange elever i utvidet praksis, hhv. 25 og 4 elever. I Sola er det fem ganger så mange, hhv. 10 og 2 elever. Klepp har mer enn fire ganger så mange, hhv. 13 og 3 elever og i Haugesund er det nesten tre ganger så mange, hhv 58 og 20 elever. Ved andre kommuner er det motsatt, i Stavanger, Time og Vindafjord er det vesentlig flere elever som går mot redusert måloppnåelse i ordinære klasser enn i utvidet praksis. I Vindafjord er det mer enn dobbelt så mange som er i ordinære klasser, hhv. 7 og 3 elever, mens det er litt under dobbelt så mange i Stavanger, hhv. 50 og 31 elever og Time, hhv. 27 og 17 elever.

Om en ser på forholdet mellom kommunestørrelse og omfanget av opplæring i de to gruppene samlet, er det også store forskjeller mellom kommunene. Kommuner der det er relativt stor andel av elever i de to gruppene i forhold til befolkningstall er Egersund (0,27 %), Haugesund (0,22 %), Time (0,26 %) og Sauda (0,15 %). Oversikten viser at med unntak av Time, er dette også kommuner som har en betydelig større andel elever i utvidet praksis enn med redusert måloppnåelse. På den motsatte enden av skalaen viser oversikten at kommuner i sentrale deler av fylket har en vesentlig lavere andel elever som er registrert på programkode for hhv. utvidet praksis og redusert måloppnåelse. De fire kommunene med laves andel elever i de to opplæringstilbudene er Stavanger (0,06 %), Karmøy (0,05 %), Sola (0,05 %) og Strand (0,04 %).

De forskjellene som her er påpekt er så store at de vanskelig kan forklares med hensyn til individuelle forhold ved elevene. Snarere er det tale om ulike tradisjoner i kommunene og ved de videregående skolene, om hvordan en oppfatter kriteriene for inntak til spesialundervisning generelt og utvidet

praksis spesielt. Vi vet at det også er store forskjeller mellom kommuner når det gjelder bruk av spesialundervisning i grunnskolen (NOU 2003:16 s. 93, Meld St 18 2010-11 kap.3). Det er i denne sammenhengen ikke gjort noen sammenligninger mellom omfang av spesialundervisning i grunnskolen og i videregående skole på kommunenivå.

### Tidligere skolegang, fravær og oppnådde karakterpoeng

I delprosjekt 1 ble det innhentet opplysninger om fravær og oppnådde karakterer i 10. klasse basert på spørreskjema til de videregående skolene. Det ble her rapportert at elevene hadde relativt stort fravær og at få elever hadde karakterer. Samtidig ble det påpekt at det var usikre data, og at det manglet opplysninger for flere elever.

#### Fravær

Når en i denne delstudien har valgt å innhente data om fravær henger det sammen med at forhold knyttet til fravær har stor betydning for mulighetene for å gjennomføre opplæring. For det første kan fravær være en indikator for mistriivsel og manglende motivasjon for utdanningen. Derneft kan fravær hindre mulighetene til å lykkes på skolen, fordi en får «huller» i opplæringen. Dette gjelder både for teoretiske fag og opplæring i praktiske fag. Ut over dette er det et tredje forhold som også kan løftes fram. I intervjuene med avdelingslederne i delprosjekt 1 og 2 (Ohna og Bruin 2010) kom det fram at en viktig del av opplæringen ved skolene er arbeidet med elevens sosiale kompetanse og at dette er en forutsetning for senere arbeid med de ordinære fagene i videregående opplæring. Satt på spissen kan en si at «eleven måste alltså først omformas, eksempelvis bli mer ansvarstaggande eller mer sjålvstendig» slik det kommer fram i en svensk rapport om særskilt støtte i skolen (Skolverket 2011:63). I så henseende vil omfang av fravær være en indikator på om en når dette målet.

I VIGO databasen er det registrert opplysninger om fravær og oppnådde karakterpoeng i 10 klasse. Lite fravær er definert som mindre enn 10 dager/år, mens mye fravær er definert som over 20 dager/år.

Tabell 2: Fravær for elever ved utvidet praksis og redusert måloppnåelse i 10. klasse og i år 1 i vgs.

	10 klasse		År 1, i vgs. (2009/10)	
	Lite fravær (<=10 dager)	Mye fravær (> 20 dager)	Lite fravær (<=10 dager)	Mye fravær (>20 dager)
Elever ved <i>utvidet praksis</i>	66 %	18 %	51 %	26 %
Elever med <i>redusert måloppnåelse</i>	65 %	19 %	74 %	10 %

Av tabellen framgår det at mens det er små forskjeller i registrert fravær i 10 klasse mellom de to gruppene, er det større forskjeller i det første året i videregående opplæring. I 10. klasse er det det ett prosentpoeng forskjell mellom de to gruppene når det gjelder hhv lite og mye fravær. Ved år 1 er det 74 % av elevene ved redusert måloppnåelse som har lite fravær mot 51 % i utvidet praksis, og det er 10 % av elevene ved redusert måloppnåelse som har mye fravær mot 26 % i utvidet praksis. Forskjellene mellom elevene øker altså når elevene begynner i ulike opplæringstilbud i videregående opplæring.

En usikkerhetsfaktor som kan knyttes til de tallene som her lagt fram er skolenes praksis med tanke på registrering av fravær. Det gjelder hvordan en skal tolke av omfanget av så vel «missing»<sup>11</sup> som elever registrert med 0 dager fravær. Når det gjelder data fra 10. klasser er det liten grunn til å tro at det skal være ulik praksis for registrering av fravær mellom de to gruppene. I den grad praksis for registrering av fravær varierer mellom ungdomsskolene, så vil det påvirke begge gruppene. Når det gjelder registrering av fravær i år 1 i videregående skole, er det noen skoler som ikke har registrert fravær ved utvidet praksis, dvs. at skolene har ført opp 0 dager fravær selv om det har vært fravær. Denne praksisen er gitt en sosialpedagogisk begrunnelse. Om en tar hensyn til denne manglende registrering, vil forskjellene mellom de to gruppene bli enda større.

### Oppnådde karakterpoeng

Den samme tendensen som en kan observere når det gjelder fravær, kan en også observere om en ser på elevenes oppnåelse av karakterpoeng.

Tabell 3 viser oppnådde karakterpoeng fra grunnskolen for de to gruppene av elever. Ved utvidet praksis er det 65 % av elevene som har registrert karakterpoeng i 10. klasse, men den tilsvarende andelen for elever som er på kode for redusert måloppnåelse er 78 %. For begge gruppene har om lag 50 % av elevene oppnådd mellom 21 og 30 karakterpoeng i 10. klasse. Blant elevene ved utvidet praksis er det noe flere elever ved som ikke har oppnådd karakterpoeng mens det er noe færre elever som har oppnådd over 30 karakterpoeng. Hovedbildet er likevel at det er relativt små forskjeller i karakterpoeng mellom de to gruppene av elever.

Tabell 3: Oppnådde karakterpoeng i 10 klasse for elever fra utvidet praksis og redusert måloppnåelse.

Karakterpoeng	Utvidet praksis	Redusert måloppnåelse
0	35 %	22 %
11-20	9 %	8 %
21-30	49 %	51 %
31-40	7 %	16 %
41-50	0 %	3 %

Mens det er små forskjeller i oppnådde karakterpoeng for de to gruppene elever i 10. klasse, øker forskjellene betydelig etter første året i videregående skole. I tabell 4 går det fram at for elever som begynner i utvidet praksis er det en betydelig mindre andel av elevene som oppnår karakterpoeng det første året i videregående opplæring enn i 10. klasse. For elever som går mot redusert måloppnåelse i ordinære klasser er det omtrent den samme andelen elever som oppnår karakterpoeng i det første året i videregående opplæring som i 10. klasse.

Tabell 4: Oppnådde karakterpoeng i 10 klasse for elever fra utvidet praksis og redusert måloppnåelse.

Karakterpoeng	Utvidet praksis	Redusert måloppnåelse
10. klasse	65 %	78 %
År 1 i videregående skole	20 %	77 %

Tendensen er den samme som for fravær. Mens det er relativt liten forskjell i oppnådde karakterpoeng mellom de to gruppene i 10. klasse, så er forskjellene mellom gruppene blitt vesentlig større etter det første året i videregående skole.

<sup>11</sup> «Missing» er en kategori som genereres i SPSS der det ikke foreligger informasjon på en bestemt variabel.



I denne sammenhengen er det to forhold som må kommenteres nærmere, når det gjelder grunnlaget for å sammenligne oppnådde karakterpoeng for elever ved utvidet praksis og elever som går mot redusert måloppnåelse. Etter dagens regler (pr. 2011/12) skal det ikke være mulig å oppnå karakterpoeng for elever som går i utvidet praksis, fordi alle elevene i prinsippet har individuell opplæringsplan i alle fag. Slik var ikke situasjonen i 2009/10 som disse dataene viser til. Blant de 13 skolene som inngår i prosjektet er det 8 av skolene som ga elevene muligheter til å avlegge eksamen og å oppnå karakterpoeng (6 det første året, 2009/10 og ytterligere 2 det andre året, 2010/11). Det er likevel ikke det sentrale her. Her er poenget kun å vise at forskjellene mellom elevene øker. Til tross for små forskjeller mellom elevene med tanke på oppnåelse av karakterpoeng i 10. klasse, så har elever som begynner i ordinære klasser med redusert måloppnåelse oppnådd flere karakterpoeng i snitt, enn elever som begynner i utvidet praksis.

Det andre forholdet hvilke skoler som gir muligheter til å oppnå karakterpoeng. Tabell 1 viser at det er en skjevhet ved rekruttering til utvidet praksis mellom kommunene i fylket. Når noen av skolene har en lavere terskel for inntak til utvidet praksis, skulle en tro at disse skolene hadde en større andel elever som har oppnådd karakterer. Det er ikke tilfellet. Halvparten av skolene som har elever som oppnår karakterpoeng ligger i Stavanger og Sandnes, kommuner som har relativt sett færre elever og derfor en høyere terskel for inntak til utvidet praksis.

### **Måloppnåelse og skoleslutting**

Som nevnt innledningsvis er måloppnåelse et komplisert fenomen og vil variere for ulike elever. For noen handler det om å komme «videre» i utdanningssystemet, dvs. bli overført til kode for redusert eller full måloppnåelse, eller å begynne i lære/opplæringskontrakt. For andre handler det om å fortsette i utvidet praksis og å kvalifisere seg for arbeid gjennom praksis innenfor rammene av en opplæringsavtale.

Etter det andre året i videregående opplæring er 27 av de 120 elevene (22,5 %) som begynte i utvidet praksis overført til programkode for full eller redusert måloppnåelse. I tillegg er det 3 elever som har begynt i lære. Til sammen omfatter dette 25 % av elevene.

Når det gjelder skoleslutting viser registerdataene at 13 av de 120 elevene (10,8 %) som begynte i utvidet praksis 2009/10 er sluttet etter det første året. Etter det andre året er det 19 av de 120 elevene (15,8 %) som er sluttet. Et forhold som er verd å merke seg er at en vesentlig del av de elevene som er overført til ordinære koder er sluttet. Etter det andre året har 8 av 17 elever som er overført til full måloppnåelse sluttet, mens 2 av 10 elever som er overført til redusert måloppnåelse er sluttet.

En nærliggende forklaring på at så mange elever slutter kan være at elevene ikke var «klar» for å skifte kode. I så henseende gis det hele en individuell forklaring. En annen, og i denne sammenhengen kanskje mer fruktbar forklaring, vil være å se dette som et samspill mellom tidligere skoleerfaringer, tilhørighet til klassen/skolen og organisering av opplæringen. Dette vil bli ytterligere diskutert i kapittel 9.

Om en ser på hva elevene gjør det tredje året i videregående opplæring forsterkes det bildet som sees det andre året. Grovt sett kan en tale om en tredeling av elevene. For de 120 elevene som begynte i utvidet praksis 2009/10, er 1/3 fortsatt elever ved utvidet praksis, 1/3 er sluttet og 1/3 er overført til programkoder for hhv full eller redusert måloppnåelse. Samtidig ser en at av den

gruppen som er overført til programkoder for full/redusert måloppnåelse, har 1/3 sluttet i løpet av kort tid (innen ett år).

### Oppsummering registerdata

Følgende resultater kan framheves fra analysen av registerdata.

- Det er ulikheter mellom kommunene i forhold til rekruttering til spesialundervisning på yrkesfag generelt og utvidet praksis spesielt. Noen kommuner har betydelig høyere andel elever som begynner i utvidet praksis enn andre kommuner.
- Elever som begynner i utvidet praksis har større fravær det første året enn elever som går mot redusert måloppnåelse, selv om elevene i de to gruppene hadde relativt likt fravær i 10 klasse.
- Elever som begynner i utvidet praksis har oppnådd færre karakterpoeng i det første året enn elever som begynner på programkode for redusert måloppnåelse, selv om elevene i de to gruppene hadde relativt lik grad av oppnådde karakterpoeng i 10. klasse.
- Det er ulikheter mellom skolene i forhold til i hvilken grad elevene får muligheter til å få opplæring etter ordinære læreplaner og å ta eksamen slik at en kan oppnå karakterpoeng.
- Det er en relativt høy andel av elevene som overføres fra utvidet praksis til programkode for full eller redusert måloppnåelse som slutter kort tid etter at de er overført.

Samlet peker disse resultatene på at det er systematiske forskjeller som får konsekvenser for opplæringen ved utvidet praksis. Resultatene gir grunnlag for å formulere noen spørsmål om hvordan utvidet praksis fungerer i en skole der alle elever har rett til tre års videregående opplæring. Er utvidet praksis et tilbud for elever som «lærer gjennom praktisk arbeid og som har behov for mer støtte enn det som er mulig å tilrettelegge i ordinære klasser» og som skal gis muligheter for å kvalifisere seg for deltaking i «det ordinære arbeidsmarkedet som fagarbeidere, hjelpearbeidere eller i vernede virksomheter» (Rogaland fylkeskommune, 2009), ELLER fungerer tilbudet først og fremst som en avlastning for ordinære klasser.

Resultatene peker på at det kan være fruktbart å studere grensesnittet mellom de to gruppene som her er studert, hhv elever i utvidet praksis og elever som går mot redusert måloppnåelse. Dette vil inngå i diskusjonen i de to siste kapitlene.

## 8. Opplæringskontrakter for elever fra utvidet praksis (delprosjekt 4)

Prosjektet om opplæringskontrakter er det fjerde delprosjektet og formålet er å undersøke muligheter og begrensninger ved bruken av opplæringskontrakter for elever som startet videregående opplæring i alternativ opplæring med utvidet praksis. Det er gjennomført i alt 15 intervjuer med 17 informanter fra følgende grupper: Seksjon for fagopplæring i fylket, PPT for fylket, opplæringskontorer, videregående skoler som har tilbud om utvidet praksis, bedrifter som har ungdommer med opplæringskontrakt og ungdommer som har inngått opplæringskontrakt.<sup>12</sup>

Med utgangspunkt i de tre foregående delprosjektene, er det to temaer framstår som interessante å belyse: (1) Hvordan kan et opplæringstilbud (alternativ opplæring med utvidet praksis) som er utviklet for å ivareta individuelt tilpasset opplæring, lokal autonomi og kontakt med et lokalt arbeidsmarked, også ivareta kvalifisering i forhold til ordinære læreplanmål og kvalifisering for et ordinært arbeid? (2) Hvordan kan opplæring i skole og bedrift balanseres med tanke på elevenes samlede utbytte av videregående opplæring?

Disse temaene er komplekse og det finnes ingen enkle måter å løse dem på. At fokus i prosjektet rettes mot lærekandidatordningen og bruk av opplæringskontrakter, innebærer ikke at opplæringskontrakter sees på som den eneste, eller den beste løsningen. Det er mer tale om et pragmatisk valg, der vi bruker opplæringskontrakter som en «optikk» for å belyse noen sider ved yrkesopplæring med grunnkompetanse som mål. På mange måter er opplæringskontrakter et møtepunkt mellom læreplanens opplæringsmål, arbeidslivets krav og elevenes forutsetninger. Det overordnede formålet er ikke å studere bruk av opplæringskontrakter i seg selv, men å få økt innsikt i måloppnåelse for elever som starter videregående opplæring ved alternativ opplæring med utvidet praksis. Samtidig vil forhold knyttet til opplæringen i bedrift bli undersøkt, særlig knyttet til hvordan denne delen av yrkesopplæringen er utformet. Utover dette vil prosjektet også bidra til å belyse to overordnede spørsmål, hhv. «læringseffekt og sysselsettingseffekt» og «institusjonaliserte marginaliserings- og ekskluderingsprosesser i skolen, og hvordan disse kan reduseres».

Til tross for at ordningen med opplæringskontrakter har eksistert i en del år, er den lite brukt. Under 1 % av elevkullene benytter tilbudet. Markussen (2009, Markussen m.fl. 2009b) peker på at det har vært ytt motstand mot innføringen av dette tilbudet, særlig fra arbeidslivets parter. Selv om Rogaland har et forholdsvis høyt antall lærlinger sammenlignet med andre fylker, brukes opplæringskontrakter her i liten grad. Opplæringskontrakter kan derfor ha et urealisert potensial og være en fruktbar strategi for å gi elever ved alternativ opplæring med utvidet praksis muligheter for å utvikle verdifull kompetanse som kvalifiserer for deltakelse i arbeidslivet.

Med utgangspunkt i resultater fra de tidligere delprosjektene rettes oppmerksomheten mot spenningen mellom elevenes forventninger og de reelle mulighetene for kompetansegivende løp i videregående opplæring. Delspørsmål som søkes belyst i prosjektet er:

- Hvordan inngår lærekandidatordningen og bruk av opplæringskontrakt i en helhetlig yrkesopplæring?

---

<sup>12</sup> Da vi tok kontakt med bedriftene for å spørre om de ville være med i undersøkelsen, ble det understreket at vi ville treffe veileder og lærekandidat. Alle bedriftene bekreftet at de hadde lærekandidater. I løpet av intervjuene med veilederne i bedriften kom det fram at to av bedriftene hadde forvekslet lærekandidat med elev i opplæringsavtale og praksisbrevkandidat. Det er derfor kun en av ungdommene som har opplæringskontrakt.

- Hva karakteriserer et utdanningsløp for elever med opplæringskontrakt i Rogaland?
- I hvilken grad brukes opplæringskontrakt blant elevene ved utvidet praksis?
- Hvordan vurderer ulike parter (lærere, bedrifter, elever) opplæringskontrakter som opplæringsvei (virkemiddel) for elever ved utvidet praksis?
- Hvordan kan hindringsfaktorer identifiseres og reduseres med tanke på at flere elever ved utvidet praksis skal kunne få tilgang til opplæringskontrakter?

Kapitlet består av fire deler. Først redegjøres kort for rammer for lærekandidatordningen og bruk av opplæringskontrakter i fylket. Deretter presenteres resultater fra intervjuene med ulike aktører. I tredje del diskuteres resultatene i lys av et systemisk perspektiv (Ferguson m.fl. 2003). I det systemiske rammeverket legges vekt på å koble sammen fire sammenhengende nivåer som på ulike måter antas å ha innvirkning på elevens læring og måloppnåelse; elevens læring og innsats, profesjonelles arbeid og tiltak, skoleorganisatoriske tiltak og kommunale og fylkeskommunale rammer og tiltak. Kapitlet avsluttes med en kort oppsummering.

### Lærekandidatordningen i videregående opplæring

Mens lærlingens målsetting er å nå alle målene i læreplanen, sikter lærekandidaten mot arbeidsoppgaver innenfor en avgrenset del av læreplanen (Akershus fylkeskommune, udatert). En lærekandidat inngår en opplæringskontrakt med sikte på en mindre omfattende prøve enn fag – eller svenneprøve, hvor læreplanmålene varierer fra kandidat til kandidat. En opplæringskontrakt kan i løpet av læretiden endres til ordinær lærekontrakt med fag- eller svenneprøve som mål. Grunnlaget for en opplæringsplan skal være:

- fagets læreplan for opplæring i bedrift
- lærekandidatens faglige nivå, ønsker og muligheter
- skolens vurdering, og
- bedriftens vurdering

Bedrift eller opplæringskontor melder lærekandidaten opp til kompetanseprøve i god tid før læretidens utløp. Kompetanseprøver utarbeides, gjennomføres og vurderes innenfor de samme rammene som fag- eller svenneprøver, men tar utgangspunkt i den enkelte lærekandidats individuelle plan. Som lærekandidat med opplæringskontrakt er det ingen krav om å ha bestått fag ved vg1 eller vg2. Mange lærekandidater har fullført deler av vg1 og vg2, noen har bestått hele vg1 og vg2, mens andre har lite eller ikke noe teori fra skolen.

På hjemmesiden til Rogaland fylkeskommune presenteres lærekandidatordningen på følgende måte:

Ved endring av Opplæringsloven i år 2000 ble videregående opplæring i bedrift gjort tilgjengelig for utdanningssøkende som ikke har fullt fag- eller svennebrev som mål. Personer som tegner slik kontrakt (kalt opplæringskontrakt), kalles lærekandidater og har samme rettigheter og plikter som lærlinger.

Lærekandidater skal normalt følge hovedmodellen med 2 år i skole og 2 år i bedrift, men dette kan fravikes.

Før opplæringskontrakt kan godkjennes, skal det foreligge en sakkyndig uttalelse med vedtak om kompetanse på lavere nivå. Det er fylkeskommunens PP-tjeneste som er ansvarlig for at søkeren har fått slik vurdering.

Det er dessuten en forutsetning for godkjenning av opplæringskontrakt at målet for opplæringen (sluttkompetansen) er fastlagt og individuell opplæringsplan (IOP) for lærekandidaten er utarbeidet. Denne planen skal ta utgangspunkt i læreplan for videregående opplæring i VG3 bedrift, men kan suppleres med teoretiske elementer fra VG1 og VG2 i den grad det er hensiktsmessig.

Når det søkes om opplæringskontrakt, har avgiverinstans (for eksempel skole, OT) ansvar for å:

- framskaffe sakkyndig tilråding
- sørge for at vedtak om kompetanse på lavere nivå er fattet
- skaffe aktuell opplæringsbedrift
- utarbeide IOP i samarbeid med bedriften.

Opplæringskontrakter må godkjennes av Rogaland fylkeskommune for å være gyldige. Søknad med vedleggene ovenfor sendes Seksjon for fagopplæring.

Bedrifter som tegner kontrakter med lærekandidater, må være godkjent for den delen av læreplanen som lærekandidaten skal ha opplæring i, men har for øvrig de samme forpliktelsene som bedrifter som tar inn lærlinger.

Når det tegnes opplæringskontrakter med personer med ungdomsrett,<sup>13</sup> utbetales basistilskudd, pr 01.01.2008 på kr 95 380,- pr. opplæringsår. Det utbetales ikke tilskudd hvis opplæringskontrakter tegnes med personer som ikke har ungdomsrett.

Det er mulig å søke ekstra tilskudd for lærlinger og lærekandidater med spesielle behov. Nærmere opplysninger finnes på [Utdanningsdirektoratets hjemmesider](#).

Ingen søkere til videregående opplæring har rett til opplæringskontrakt. Dersom det ikke er mulig å finne en aktuell bedrift, vil opplæringen måtte gjennomføres i skolen på lik linje med søkere til læreplass som ikke får lærekontrakt. (Rogaland fylkeskommune, 2011)

Lærekandidatordningen er en integrert del av læreplanverket for grunnutdanningen. I dette ligger at:

- En *opplæringskontrakt* skal være knyttet til et bestemt utdanningsprogram (vg3 plan). Det er ikke mulig å plukke elementer fra ulike utdanningsprogram.
- Yrkesopplæringsnemnda definerer læringsmålene innenfor en opplæringskontrakt.
- Prinsipper og verdier nedfelt i Kunnskapsløftet (den generelle delen, læringsplakaten + læreplaner for fag) gjelder også for yrkesopplæringen.
- Elever som går mot grunnkompetanse (delkompetanse, kompetanse på lavere nivå, redusert måloppnåelse) får opplæringskontrakt når de skal ut i bedrift. Dette gjelder både for elever fra utvidet praksis og elever fra ordinære klasser med IOP i enkeltfag.
- Elever som har søkt og er tatt opp på særinntaket (på særskilt grunnlag) kan både gå mot full kompetanse og mot grunnkompetanse.
- Elever som går på utvidet praksis har ofte 3 år i skolen, men dette skrives kun som 2 år, og så får de 2 år i bedrift. Elever registreres ikke som tidligere «utvidet praksis-elever».<sup>14</sup>

### **Bruk av lærekandidatordningen (opplæringskontrakter) i Rogaland.**

Fylkeskommunens seksjon for fagopplæring har et overordnet ansvar for oppfølging av ungdommer med opplæringskontrakt, mens lokale opplæringskontor har den daglige oppfølgingen.

Opplæringskontorene rekrutterer og motiverer også bedrifter til å ta i mot lærekandidater.

Når det gjelder opplysninger om hvordan opplæringskontrakter brukes i Rogaland, opplyser Seksjon for fagopplæring at det er vanskelig å innhente statistisk informasjon om ungdommer som har tegnet

<sup>13</sup> Ungdom som har gjennomgått grunnskolen eller tilsvarende opplæring, har lovfestet rett til tre års videregående opplæring (ungdomsrett). Hele retten må brukes innen utgangen av det året du fyller 24 år.

<sup>14</sup> Informasjon fra Seksjon for fagopplæring.

opplæringskontrakter og i hvilken grad disse ungdommene er rekruttert fra utvidet praksis.<sup>15</sup> Basert på en generell kjennskap til omfanget ble det antydnet at det i 2010 var i overkant av 50 elever som søkte om opplæringskontrakt, og at det av disse var rundt 30-35 elever som fikk tilbud om opplæringskontrakt. For tiden er det omlag 150 elever i Rogaland som har en opplæringskontrakt. De fleste kontraktene løper over to år. For de elevene som ikke får tilbud om opplæringskontrakt vil noen fortsette på skolen, noen får ordinær lærekontrakt og andre får andre tilbud fordi de har «opplæringsrett».

Seksjon for fagopplæring opplyser videre at opplæringskontrakter særlig benyttes innenfor 6 av de 9 yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Det tilbys ikke innenfor Elektrofag og Medier og kommunikasjon, og i liten grad innen Design og håndverk. Hyppigst er bruken av opplæringskontrakter innenfor Bygg og anleggsteknikk, Teknikk og industriell produksjon og Helse og sosialfag.

Fagopplæringen opplyser videre at det ser ut til at det særlig er elever som har problemer med fellesfagene som inngår opplæringskontrakt. Dette vil ofte være elever som har en sakkyndig vurdering og har IOP i noen fag, og som går i ordinær klasse med redusert måloppnåelse (grunnkompetanse). Utover dette ble det lagt vekt på at de fleste elever fra særinntaket er potensielle kandidater for opplæringskontrakt. I disse tilfellene er det gjort en sakkyndig vurdering. Elevens IOP vedlegges søknaden.

Det opplyses videre at det er noen grupper som representerer særlige utfordringer i forhold til bruk av opplæringskontrakt:

- *Elever i utvidet praksis.* Innen yrkesopplæringsnemnda stilles det spørsmål om dette er målgruppen for opplæringskontrakt, fordi dette er elever som ofte trenger tettere oppfølging. Bedriftene/fagopplæringskontorene stiller krav om en viss kompetanse for å få jobb. Elever fra utvidet praksis stiller svakere i konkurransen.
- *Minoritetsspråklige elever* – det er en diskusjon om tilrettelegging av tilbud, men disse skal ikke ha reduserte kompetansemål.

Det er etablert en fast prosedyre som brukes når elever søker om opplæringskontrakter.

- Skole/elev søker, vedlagt en bekreftelse fra bedrift (Skjema "Avtale om opplæringskontrakt")
- Opplæringskontoret utarbeider en kontrakt
- Utfylling av IOP for opplæringskontrakt (Skjema "Individuell opplæringsplan og rapporteringsskjema i xx-faget")
- I tillegg kan elevene ha en plan for opplæring i teori (fra de to første årene), dette varierer individuelt. Det er sjelden at elever har en opplæring i fellesfag, oftere i programfag. Tilbudet organiseres fra lærlingskolen ved Godalen.

### Sentrale funn knyttet til de seks informantgruppene

Her presenteres et kort sammendrag av intervjuene med de seks gruppene som inngår i delprosjektet. Målet er å belyse muligheter og begrensninger ved bruk av opplæringskontrakter slik

---

<sup>15</sup> Følgende spørsmål ble stilt (og ikke besvart): (1) Elever med opplæringskontrakt – hvor mange elever hvert år? (2) Hvor kommer elevene fra? (direkte fra grunnskolen/ fra ordinære klasser med redusert kompetanse/ fra utvidet praksis). (3) Hvordan er gjennomføring/avbrudd på opplæringskontrakter?

det framkommer i samtalene med informantene. Ved å redegjøre for hvordan informantene opplever kvaliteten på samarbeid og relasjonen mellom ulike instanser og kontekstsammenhenger, er målet å tydeliggjøre hvordan tilbudet framstår som en ressurs innenfor videregående opplæring. Det må i denne sammenhengen presiseres at intervjuene er gjort med enkelte medarbeidere innen de ulike gruppene, og at utsagnene kan være personlige erfaringer og synspunkter, som ikke nødvendigvis representerer virksomhetens «offisielle» politikk.

### *Seksjon for fagopplæring ved utdanningsavdelingen i fylket.*

Kontoret for fagopplæring er lokalisert i den sentrale fylkesadministrasjonen og saksbehandler som har ansvar for opplæringskontrakter ble intervjuet. Formålet med intervjuet er å få informasjon om hvilke elever som får tilbud om opplæringskontrakt, hvilke inntakskriterier som brukes og hvordan disse praktiseres.

- 1) Målgruppen for lærekandidatordningen er først og fremst ungdom som en vurderer ikke har forutsetninger for å kunne oppnå full kompetanse. Årsakene kan ha sin bakgrunn i både teoretiske og praktiske forhold.
- 2) En opplæringskontrakt skal være så omfattende at den gir mulighet til å få seg en jobb etter fullført videregående opplæring.
- 3) God kontakt mellom skoler og bedrifter er en avgjørende faktor for at flere elever kan få opplæringskontrakt. Manglende ressurser for oppfølging av elever kan være en begrensning med tanke på at flere elever for opplæringskontrakt.

### *PPT for videregående opplæring i fylket.*

I intervjuet med PPT var det spesielt ønskelig å få informasjon om prosesser knyttet til sakkyndige vurderinger, og hvilke inntakskriterier som ligger til grunn for hvem som får tilbud om opplæringskontrakt. To fagpersoner fra PPT for videregående opplæring i fylket deltok i intervjuet.

- 1) I utgangspunktet skal elever ved utvidet praksis kunne gå inn i en opplæringskontrakt eller lærekontrakt, forutsett at de får den oppfølgingen de trenger underveis i utdanningsforløpet.
- 2) PPT for videregående skole samarbeider tett både med fagopplæring, grunnskole, videregående skole og opplæringskontorer i forbindelse med vurdering og tilrettelegging for elever som trenger ekstra oppfølging.
- 3) Samarbeid med NAV framheves i forbindelse med etablering av opplæringskontrakter, særlig for elever som ikke kan bidra til full verdiskaping.
- 4) Det framheves at begrensningene knyttet til bruk av opplæringskontrakter først og fremst ligger hos elevene, og i mindre grad i bedriftene eller på skolene.

### *Opplæringskontor for yrkesfag.*

Det ble gjennomført intervjuer med representanter for tre av opplæringskontorene i fylket; Opplæringskontoret for bygg og anlegg (O-BA), Opplæringskontoret i Stavanger kommune (O-SK) og Opplæringskontoret for service og samferdsel (O-SS). I møte med opplæringskontorene var det et mål å få informasjon om hvordan samarbeidet med skoler og bedrifter fungerer i forbindelse med etablering av opplæringskontrakt. Hvordan er støtte og oppfølging av lærekandidater etablert ved de ulike kontorene, og hvordan varierer praksis i forbindelse med etablering av opplæringsavtaler med bedrifter.

- 1) Opplæringskontorene ønsker seg et system hvor de faglige kravene ikke påtvinges elevene så raskt. I stedet for dagens 2+2 modell, fremheves den tidligere 1+4 modellen der opplæring i bedrift får større plass.
- 2) Opplæringskontorene har ulike syn på hvorvidt opplæringsavtale er en ressurs i prosessen mot etablering av opplæringskontrakt. O-BA mener ordningen med opplæringsavtaler hindrer bedrifter fra å ta inn ordinære lærlinger. O-SK mener opplæringsavtale kan være en ressurs, forutsatt at bedriftene er gode på opplæring. O-SS mener ordningen motiverer til økt måloppnåelse i forbindelse med både etablering og fullføring av opplæringskontrakt, og at ordningen bidrar til at flere lærekandidater oppgraderer opplæringskontrakt til ordinær lærekontrakt underveis i løpet av utdanningen.
- 3) En god relasjon mellom veileder i bedrift og lærekandidat framstår for opplæringskontorene som en viktig suksessfaktor i forhold til om lærekandidater lykkes med å fullføre utdanningsløpet i bedrift. Kvaliteter som åpenhet, omsorg og romslighet framheves i denne sammenheng, og at veileder tilbringer mye tid sammen med den enkelte lærekandidat i veiledningssituasjonen og gjennom opplæringsperioden generelt.

### *Skoler som har utvidet praksis.*

De tre videregående skolene, Godalen, Randaberg, og Karmsund har alle tilbud om utvidet praksis som alternativt opplæringsløp. To avdelingsledere og en kontaktlærer ble intervjuet. I møte med skolene ønsket vi å få informasjon om hvordan skolene planlegger, gjennomfører og evaluerer utdanningsløp for elever som ønsker å gå mot delkompetanse og opplæringskontrakt. Vi ønsket også å få innblikk i om skolene påtar seg oppfølgingsansvar av lærekandidater i bedrift, selv om dette formelt sett er bedriftenes og opplæringskontorenes ansvar etter at opplæringskontraktene er tegnet.

- 1) Hovedmålet med opplæringen ved utvidet praksis er at elevene skal kvalifiseres til arbeidslivet. Elevenes egne ønsker og mål står i sentrum i forhold til hvilke bedrifter som velges. Skolene har ulik tradisjon i forhold til om de prioriterer fellesfag eller programfag i opplæringen.
- 2) Lærekandidater som klarer å fullføre yrkesfag, kan etter 5 år med praksis konvertere opplæringskontrakt til fullt fagbrev.
- 3) Skolen og lærernes evne til å etablere god kontakt med bedrifter har betydning for i hvilken grad bedrifter åpner opp for å ta i mot lærekandidater. Skolene uttrykker at de bør kunne følge elever mens de får opplæring i bedrift (selv om de ikke lenger har status som elever).
- 4) Fagopplæringen og PPT bør delta i alle faser av arbeidet med å etablere opplæringskontrakt.

### *Bedrifter som har lærekandidater.*

Gjennom intervjuer med representanter for bedrifter som har erfaring med opplæring av lærekandidater, ønsket vi å få informasjon om praksistilbudet som tilbys lærekandidater og hvilke strukturer for oppfølging som gjør seg gjeldene i de ulike bedriftene. Vi ønsket også å se på hvordan det tilrettelegges for at lærekandidater får utvikle samhandlingsstrategier som de kan dra nytte av i fremtidig arbeidsliv.

Tre intervjuer ble gjennomført med representanter fra bedrifter som på ulike måter har erfaring med elever, lærlinger eller lærekandidater som trenger ekstra oppfølging i opplæringen. De tre bedriftene var hhv et firma som lager og monterer betongelementer (samtale med personalsjef), et kommunalt



bo- og servicesenter (samtale med fagarbeidere som har ansvar for veiledning av lærlinger) og en dagligvarebutikk (samtale med butikksjef).

- 1) Bedriftene framhever god kontakt med og initiativ fra skolene som en avgjørende faktor til hvem de tar inn som lærlinger og lærekandidater til bedriften.
- 2) Veilederne i bedrift legger vekt på at den enkelte elev/lærekandidat/lærling skal føle trygghet og tilhørighet i bedriften, både faglig og sosialt. De vektlegger at nye utfordringer må gis i forhold til den enkeltes opplevelse av mestring underveis i læringsprosessen. Læringsmål knyttes opp mot den enkelte bedrifts virksomhet og behov.
- 3) Bedriftene vektlegger det å imøtekomme elevens/ lærekandidatens/ lærlingens interesser og behov i forhold til valgfrihet knyttet til hvilke arbeidsoppgaver de trives best med å utføre. Bedriftene stiller krav til kompetanse som skal utvikles i læretiden, samtidig som de utviser romslighet i forhold til hva som bidrar til trivsel i arbeidet for den enkelte.

### **Ungdommer som er lærekandidater**

I utgangspunktet var planen å intervju ungdommer som har status som lærekandidater, for å få innblikk i deres erfaringer om hvordan lærekandidatene selv opplever tilbudet om opplæringskontrakt. Vi ønsket også å få innsikt i om deres opplevelse av tilbudet samsvarer med øvrige instansers målsettinger og visjoner for opplæringen i bedrift.

Kun en av ungdommene vi fikk kontakt med hadde status som lærekandidat i de bedriftene vi kontaktet. Selv om vi hadde bedt om å få møte ungdommer som hadde lærekontrakt, hadde de fire ungdommene ulike rammer for sin opplæring i bedrift. I tillegg til den ene ungdommen som hadde opplæringskontrakt, var en i opplæringsavtale, en var praksisbrevkandidat og en var lærling. Det gis her en samlet presentasjon av hvordan disse opplever praksis og opplæring i bedrift.

- 1) De fire ungdommene forteller at de trives i bedriften og det utdanningsforløpet de er en del av. De opplever at tilrettelegging av arbeidsoppgaver og utfordringer ivaretar deres interesser og motivasjon.
- 2) De fire ungdommene uttrykker på hver sin måte at de føler seg inkludert i bedriften hvor de er. De verdsetter betydningen av å stå i et utdanningsforhold med voksne veiledere som hjelper dem til å utvikle seg underveis i arbeidsforløpet.
- 3) Tre av ungdommene beskriver læretiden i bedrift som et vendepunkt som har endret opplevelsen av å være i utdanning til noe positivt og meningsfylt. De beskriver hvordan mistriksel, manglende motivasjon og oppfølging i skolen førte til at konstruktive tiltak ble iverksatt på måter som har hjulpet dem fram til der de er i dag. De har fått en fornyet tro og tillit til seg selv ved at de mestrer faget og arbeidsoppgavene.

### **Resultater fra studien i lys av en systemisk tilnærming**

Ferguson m.fl. (2003) har utviklet et rammeverk for systemisk endring basert på et samspill mellom skoler, skoleeier og lokale myndigheter. Den grunnleggende idéen er at utvikling av en skole som inkluderer *alle* elever, forutsetter et målrettet og konstruktivt samarbeid mellom ulike instanser der en kan utvikle informasjon og koordinere endringstiltak. Formålet med det systemiske rammeverket er å utruste lærere, skoleledere, familier og lokalsamfunn med redskaper for å drøfte idéer, verdier og holdninger omkring emner som læring, resultater, familievaner og mål, innenfor rammen av en inkluderende tilnærming til den enkelte elev i skolen.

Systemiske reformer handler om prosessen med å identifisere de komponentene et komplekst system består av og å foreta strategiske valg innenfor ulike nivåer av endring som en antar vil være med å endre kritiske utfall. Å benytte seg av et systemisk rammeverk innenfor utdanning, kan hjelpe oss til å se hvordan tiltak som tilsynelatende ser harmløse ut på et nivå, kan skape reaksjoner og møte stor motstand på et annet nivå. Et systems karakter er ofte ikke synlige for dem som er involvert i det, likevel har systemet et eget liv og en egen dynamikk. For hvert initiativ som er med å bevege et system i en retning, vil det kunne dukke opp andre initiativ som ønsker å bevege systemet i motsatt retning. Dette er med på å forklare hvorfor det er så vanskelig å endre store og komplekse systemer. Et system vil prøve å opprettholde en likevekt i forhold til å bevare det allerede bestående. Med bakgrunn i systemteori antyder disse prinsippene at endring i et komplekst sosialt og politisk system som utdanning, bør foretas på flere nivåer, fra nasjonale organisasjoner og regjering til individuelle skoler for å skape hensiktsmessige endringer (Ferguson m.fl. 2003).

Det systemiske rammeverket kopler sammen fire sammenhengende nivåer som på ulike måter har innvirkning på elevers læring og måloppnåelse:

- (1) Elevens læring og innsats
- (2) Profesjonelle tiltak
- (3) Skole-organisatoriske tiltak
- (4) Kommunale og fylkeskommunale tiltak og støtte.

Ved å anlegge et systemisk perspektiv har en muligheter til å identifisere faktorer som bør inngå i en bred vurdering av muligheter og begrensninger ved opplæringskontrakter og lærekandidatordningen for elever ved utvidet praksis. Ferguson et. al (2003) påpeker at rammeverket kan benyttes som et verktøy i prosessen med å utjevne forskjeller mellom elever i skolen. Den enkeltes identitet må ivaretas på måter som fører til at stadig flere blir inkludert i skole og arbeidsliv, og på måter som både tjener samfunn og individ. I denne delen diskuteres informasjonen som framkom gjennom intervjuene i lys av de fire nevnte dimensjonene.

### *Elevers læring og innsats*

Rammeverket starter med fokus på elevens læring fordi elevens læring er kjernen ved skolens virksomhet. Læring defineres bredt og omhandler både selvet, det sosiale, karriere og akademisk kunnskap og kompetanse. Hvordan barn, ungdom og voksne lærer, bygger på tilnæringsmåtene de bruker for å bearbeide, tolke og skape mening av den verden de har rundt seg. Dette må ses i lys av deres egne kulturelle perspektiver og normer.

Selv om opplæringen innenfor en opplæringskontrakt skjer i en bedrift eller i en offentlig virksomhet og ikke innenfor skolens rammer, er premissene for tilrettelegging og læring de samme (jf. Kunnskapsløftet KL06 og Opplæringslovens § 1-3). Eksempler fra studien viser på ulike måter hvordan disse premissene blir ivaretatt ved at elevene blir utfordret både faglig og sosialt i opplæringen i bedriften. Elevene uttrykker at de opplever dette som inspirerende og utfordrende. To av ungdommene (hhv lærling og praksisbrevkandidat) forteller at det stilles arbeidskrav til dem i bedriften og de understreker betydningen av å få stå i en nær relasjon med voksne veiledere som hjelper dem til å vokse innenfor rammen av disse kravene. En tredje ungdom (elev i opplæringsavtale) uttrykker at god tilrettelegging og oppfølging fra veileder har gitt trygghet og mestringsopplevelser, slik at hun ønsker å strekke seg mot full lærekontrakt. Den fjerde ungdommen som er intervjuet (lærekandidat) forteller konkret om hvordan han i utgangspunktet var reservert

mot å stå i kassen i butikken der han arbeider. Det var først etter at butikksjefen krevde at dette var noen han måtte kunne gjøre, om han skulle ha mulighet for fast arbeid i bedriften senere, at han våget å stå i kassen. Ytre krav som ble stilt i forhold til bedriftens behov, skapte en indre motivasjon i forhold til å strekke seg videre.

Fellestrekket i det som ungdommene formidler er at de har fått mulighet for læring i et samspill mellom bedriftens behov og egne interesser. Videre knytter de opplevelsen av å bli ivaretatt i bedriften direkte opp til relasjonen de har til veileder på arbeidsplassen. De opplever at de blir sett og hørt og at veileder søker å imøtekomme deres interesser og behov innenfor rammen av bedriftens praksis og behov. Dette understøttes i intervjuene med representanter fra skolene og bedriftene som også legger vekt på at faglig tilrettelegging må ta utgangspunkt i elevenes egne uttalte ønsker og mål for utdanningen. Vanligvis blir utdanningsmålene elevene arbeider mot i bedriften utarbeidet i et samarbeid mellom flere parter (skole, PPT, opplæringskontor, bedrift og elev). Målene formuleres i en individuell opplæringsplan (IOP) som etablerer en ramme for de målene ungdommene skal arbeide mot i bedriften.

### *Profesjonelles arbeid og tiltak*

Ferdigheter og kreativitet blant ledere og lærere i skolen legger grunnlaget for hvordan læringsmiljøer etableres og opprettholdes. I det systemiske rammeverket for endring presenteres fem områder som beskriver kjernen av dette læringsområdet: (1) kriterier for læringsomfang, (2) vurdering av læring, (3) undervisningens utforming og praksis, (4) gruppepraksis og profesjonell utvikling og (5) familiedeltakelse i undervisning og læring. Når disse områdene blir utformet og implementert på en god måte, vil det bidra til at forholdene ligger til rette for maksimalt læringsutbytte hos elevene.

Et sentralt moment ved det systemiske rammeverket er at fokuset må rettes mot hvordan opplæringen på læringsarenaen fungerer og kan endres, framfor mot elevene selv, deres bakgrunn, hjemmeforhold, manglende evner og motivasjon. I intervjuene kommer det fram at selv om de ulike aktørene søker å ha et fokus på aktivitetene innenfor læringsarenaene, så uttrykkes det også en ambivalens i forhold til om endringer i opplæringen alene kan oppveie det som oppleves som begrensninger knyttet til elevene.

Et forhold som framheves av flere er at oppfølgingen av ungdommene er personavhengig, og at kvaliteten på opplæringen er avhengig av om lærekandidatene møter veiledere/instruktører i bedriften som føler et sosialt ansvar for den enkelte. Gjennom studien blir dette uttrykt på ulike måter. Fra fagopplæringens side blir det framhevet at forholdet mellom ungdommen og instruktøren må være god og at lærekandidaten må ha tillit til instruktøren. Opplæringskontorene bekrefter at de ved valg av bedrifter for lærekandidatene, legger vekt på bedrifter de vet er gode på opplæring. På denne måten bidrar de til å sikre at ungdommene får instruktører som har kompetanse innen relasjonsbygging og som evner å ivareta den enkelte kandidat. En av representantene fra opplæringskontorene sier det på denne måten: «*Enkelte bedriftsledere har et veldig stort hjerte, og setter av tid. Vi har sett at det har fungert*» (avd.l. v/O-SS). Også fra bedriftenes side understrekes betydningen av kontakten mellom veileder/instruktør og lærekandidater, ikke minst fordi denne gruppen ungdommer ofte krever tettere oppfølging.

### ***Skoleorganisatoriske tiltak***

Mens begrepet læringsmiljø hovedsakelig retter fokus mot eleven og elevprestasjoner, har skoleorganisasjonen hovedsakelig fokus rettet mot profesjonell innsats. Det betyr at dersom skolen som organisasjon evner å skape et miljø som støtter profesjonell praksis, vil lærere ha mulighet til å engasjere seg i et kontinuerlig utviklende læringsmiljø. I det systemiske rammeverket presenteres seks områder for skoleorganisatoriske tiltak: (1) Styring og ledelse, (2) kultur for endring og forbedring, (3) fysisk miljø og fasiliteter, (4) struktur og tidsbruk, (5) ressursutvikling og fordeling, og (6) samarbeid mellom skole og nærmiljø.

Et sentralt moment ved det systemiske rammeverket er at profesjonelle må arbeide på tvers av tradisjonelle roller og kulturelle grenser for å nå elevene på en mer helhetlig måte. Dette stiller krav til ledelse som kan håndtere kompleksiteten av utfordringer og behovet for fleksible tiltak innenfor rammen av en overordnet tilnærming. Ved noen av skolene som gir tilbud om utvidet praksis, blir det understreket at de, i den grad de har kapasitet, prøver å følge elevene over i bedriftene. Formålet er tosidig. På den ene siden blir det framhevet at en fra skolens side ønsker å bidra med aktuell informasjon til bedrifter om forhold ved ungdommene som har betydning for lærekandidatenes læring og deltakelse i bedriften. På den andre siden er representanter fra skolene ressurspersoner som bedriftene kan ta kontakt med når det oppstår utfordringer knyttet til den enkelte lærekandidat. En av kontaktlærerne peker på behovet for formelle nettverk mellom bedrifter som har lærekandidater og skoler med utvidet praksis, for å drøfte erfaringer og utfordringer knyttet til ulike sider ved utdanningsløpet i videregående opplæring, både før og etter inngåelse av opplæringskontrakt.

Behovet for et slikt nettverk blir aktualisert på flere måter. Både fagopplæringen og PPT peker på noen uheldige situasjoner som direkte kan relateres til manglende informasjonsoverføring fra skole til bedrifter i forbindelse med etablering av opplæringskontrakter. Også fra opplæringskontorenes side blir det pekt på at manglende overføring av informasjon om ungdommene fra skole til opplæringskontor/bedrift kan bidra til å svekke elevenes mulighet til å lykkes i en opplæringskontrakt. Representantene fra opplæringskontorene legger særlig vekt på at utredningene som ligger til grunn for elevenes IOP i skolen bør bli formidlet videre til opplæringen i bedrift. Når denne informasjonsformidlingen uteblir, viste opplæringskontorene til eksempler der ulike bedrifter ikke fikk mulighet til å etablere en realistisk opplærings situasjon fordi de manglet informasjon om at lærekandidaten trengte ekstra oppfølging. Opplæringskontorene legger vekt på at prosessene ville gått lettere for alle parter i overgangen mellom skole og bedrift om tidligere informasjon forelå, samtidig som de tror det ville bidra til at flere bedrifter inviterte disse elevene inn i virksomheten.

### ***Kommunale og fylkeskommunale rammer og tiltak***

Skoleeier og lokale myndigheter skaper både muligheter og begrensninger for skolens utviklingsarbeid. Lokale skolemyndigheter arbeider innenfor videre rammer av begrensninger og muligheter i forhold til statlige reguleringer og retningslinjer enn det skolene gjør. Det blir derfor deres ansvar å tolke nasjonale krav og muligheter, slik at de kan støtte de lokale skolene. Særlig i perioder med endringer kan statlige retningslinjer og reguleringer virke motstridene.

Det systemiske rammeverket fokuserer på skolene og deres innsats for forbedring. I den forbindelse er det en kompleks oppgave å skulle støtte skolens, læreres og elevs arbeid. Dette siste nivået i det

systemiske rammeverket utforsker både ønskede og uønskede konsekvenser av strukturene som skapes i lokalmiljøene, og som i sin tur påvirker skolenes og lærernes kapasitet til å fornye og forbedre seg. Ressursbegrensninger, manglende fleksibilitet i systemene, motstand mot endring, regulative motsetningsforhold og problemer knyttet til samfunnsmessige forhold har alle store innvirkninger på hvordan skolene evner å ivareta sine elever. Likevel har lokale myndigheter ansvaret for å sikre at elever og deres familier mottar kvalitetsutdanning og service uavhengig av hvilken skole de tilhører. Det systemiske rammeverket organiserer lokale myndigheters arbeid overfor skolene innenfor syv områder: (1) Samarbeid mellom skolemyndigheter og lokalsamfunn, (2) kultur for nyskaping, (3) systemisk infrastruktur, (4) ressursutvikling og fordeling, (5) organisatorisk støtte, (6) undersøkelse av skolevirksomhet og (7) elevstøtte.

Fra skolemyndighetene i fylket er det lagt vekt på at opplæringen til elever som starter i utvidet praksis skal tilpasses det lokale arbeidsmarkedet. Dette er i tråd med prinsipper i det systemiske rammeverket, der det framheves at i den grad lokale myndigheters støtte og nettverk imøtekommer skolens (og bedriftens) behov, vil de også bedre skolens (og bedriftens) muligheter for forbedring av opplæringen. Mens skolene har stor lokal handlefrihet i forhold til opplæringen ved utvidet praksis (opplæring i skole), synes situasjonen å være vesentlig annerledes når det gjelder videregående opplæring i bedrift.

Gjennom intervjuene kommer det stadig fram at ressursbegrensninger, manglende fleksibilitet i systemene, motstand mot endring og problemer knyttet til samfunnsmessige forhold, på ulike måter har innvirkning på ungdommenes opplæring i bedrift. Med direkte referanse til lærekandidatordningen og opplæring i bedrift, understreker en av representantene fra bedrift (personalsjef) at de oftere og oftere sier nei til å ta inn dem som trenger ekstra oppfølging og som ikke har bestått alle fagene i skolen. Han opplever at samarbeidet med fylket er tungt i forhold til å få disse elevene gjennom opplæringsperioden i bedrift. I tillegg stiller bedriften krav til effektivitet, som gjør at de elevene som viser til best resultater, både i teori og praksis, blir foretrukket som lærlinger framfor de elevene som trenger mer oppfølging og mer tid for å lykkes.

Et eksempel på manglende samarbeid i systemet, blir understreket i forbindelse med PPTs rolle ved vurdering av elevenes forutsetninger for opplæring. En av avdelingslederne ved utvidet praksis viser til et eksempel hvor det var ønske fra både bedrift, skole og lærekandidat, om at en ungdom skulle ha lærekontrakt i stedet for opplæringskontrakt.

*Vi var for så vidt enige. Vi så at det kan eleven klare. Da må det foretas en sakkyndig vurdering, og da mente PPT uten å snakke med eleven, kun ved å se på papirene at det kunne de ikke gjøre. Så den ble stoppet. Til tross for at vi sa det, eleven ville det og bedriften ville det. (...) Fagopplæringen er koblet inn og de sier det må foretas en sakkyndig vurdering (avd.l. vgs).*

I tilfeller som dette kan en stille spørsmålet om byråkratiske arbeidsmåter og manglende samarbeid mellom ulike instanser begrenser elevenes muligheter. En mer helhetlig systemisk tilnærming i denne sammenheng ville kunne innebære at det fra skolen og bedriftens side i fellesskap ble foretatt en skriftlig vurdering av eleven som ble videresendt fagopplæring for videre reevaluering. Innholdet i en slik vurdering kunne eksempelvis inneholde informasjon om arbeidsvaner og rutiner eleven har opparbeidet seg i løpet av læreperioden, samt mestringsområder som har utviklet seg. I tillegg ville det være nødvendig å vise til hvilke støttestrukturer som har vært, og som eventuelt fortsatt er nødvendige for at eleven skal kunne lykkes innenfor rammen av opplæring.

I forhold til sysselsettingseffekt, mener de fleste instansene at mulighetene til å få fast arbeid etter fullført opplæringskontrakt ofte avhenger av om ungdommene får fortsette i bedriften der de har hatt opplæringskontrakt. Fra opplæringskontorenes side blir det likevel pekt på et misforhold mellom målene i videregående opplæring og hva som gir realistiske muligheter for tilsetting etter endt utdanning. Avdelingsleder ved O-SK påpeker at en fullført opplæringskontrakt innenfor offentlig sektor i mange tilfeller ikke gir grunnlag for ordinær tilsetting. Hun sier: *«Jeg kan godt hjelpe til, for vi har et samfunnsansvar i forhold til at vi skal kunne hjelpe folk til å få en kompetanse som de klarer. Men skolene må være klar over at det ikke kvalifiserer dem til en jobb etterpå»* (Avd.l., O-SK). Opplæringskontorene opplever skolene som naive i forhold til denne problematikken. En mer langsiktig planlegging med tanke på arbeidslivet som venter elevene etter videregående utdanning, vil kunne bidra i prosessen med å legge til rette for et varig arbeidsforhold i bedrift. Videre framheves det at dette også handler om hva vi i samfunnet kan gjøre for å få til et arbeidsliv som også inkluderer elever som har mindre mulighet til å bidra til tradisjonell verdiskaping.

### Oppsummering

Dette delprosjektet bruker opplæringskontrakter som en «optikk» for å undersøke noen sider ved yrkesopplæringen som har grunnkompetanse som mål for elever som starter videregående opplæring i klasser ved utvidet praksis. Informanter knyttet til seks ulike instanser som er involvert i arbeidet med utvidet praksis er intervjuet og intervjuene er analysert i lys av et systemisk rammeverk for endring (Ferguson m.fl. 2003). I rapporten fra delprosjektet (Svensen & Ohna 2012) redegjøres for delprosjektet i sin helhet. I dette kapitlet er det løftet fram noen faktorer som har betydning for måloppnåelse og muligheter for sysselsetting etter endt utdanning. Formålet har vært å belyse noen faktorer som kan bidra til inkluderende prosesser ved bruk av opplæringskontrakt. Ved å ta utgangspunkt i hvordan lærekandidater<sup>16</sup> selv opplever å være en del av det videregående utdanningstilbudet, har vi i lys av øvrige instansers intensjoner og erfaringer søkt å belyse noen sider ved bruken av opplæringskontrakter for elever ved utvidet praksis.

Seksjon for fagopplæring opplyser at i overkant av 30-35 elever i Rogaland får tilbud om opplæringskontrakt hvert år. Sett i lys av at det årlig inngås om lag 2300 lærekontrakter i fylket er det et lavt antall (om lag 1,5 %). Det har ikke vært mulig å få presise tall for hvor stor andel av elevene ved utvidet praksis som inngår en opplæringskontrakt, men informasjon fra delprosjekt 1 antyder at det er tale om et mindretall av elevene. I intervjuene med representanter fra PPT opplyses at det særlig er elever fra ordinære klasser som inngår opplæringskontrakt. Samtidig understrekes at elever fra utvidet praksis i utgangspunktet skal kunne gå inn i en opplæringskontrakt eller lærekontrakt, forutsatt at de får den oppfølgingen de trenger underveis i utdanningsforløpet.

Resultater fra delprosjektet peker på at lærekandidatordningen kan skape meningsfulle utdanningsmuligheter der en ivaretar formelle betingelser i læreplan og bedriftens behov på den ene siden og ungdommenes behov for støtte i opplæringen på den andre.

For skolene aktualiserer dette to sider ved opplæringen ved utvidet praksis. Når elever begynner i utvidet praksis har alle en individuell opplæringsplan i alle fag. Selv om denne skal utarbeides innenfor rammen av læringsmålene ved det utdanningsprogrammet elevene er tatt opp på, er det en fare for at formell kompetanse og et langsiktig mål for opplæringen underkommuniseres til elevene. I

---

<sup>16</sup> Som redegjort for tidligere i kapitlet har de elevene som er intervjuet ulike rammer for sin praksis (hhv. opplæringsavtale, praksisbrev og lærekontrakt)

et slikt perspektiv kan opplæringskontrakter framstå som et mulig mål for elevenes opplæring. Dernest framhever representanter fra flere av skolene som er intervjuet at skolene bør kunne spille en mer aktiv rolle ved oppfølging av elevene når de begynner i en opplæringskontrakt. Konkret kan dette innebære at lærere som kjenner elevene gjennom flere år i utvidet praksis bidrar som veiledere inn i samarbeidet med den enkelte elev. Fordelen med dette er at det kan legges til rette for en smidig overgang fra opplæringsavtaler til opplæringskontrakt. Samtidig må en være oppmerksom på at denne veiledningen ikke kan erstatte den bedriftsinterne veileder. Det kommer tydelig fram i intervjuene med ungdommene i denne studien at kontakten med veileder/kontaktperson i bedrift spiller en avgjørende rolle i opplæringen i bedrift.

Et annet resultat fra studien er at den tydeliggjør kompleksiteten i denne delen av videregående opplæring. I studien er det gjennomført intervjuer med seks ulike instanser, som alle på en eller annen måte er knyttet til bruken av opplæringskontrakter (videregående skoler, PPT, seksjon for fagopplæring, opplæringskontorer, bedrifter og ungdommene selv). På ulike måter spiller alle disse en avgjørende rolle i det komplekse systemet som utgjør yrkesopplæring i videregående skole. Fra flere av gruppene som er intervjuet pekes det på behovet for økte ressurser om flere elever fra utvidet praksis skal få mulighet til å inngå en opplæringskontrakt, og dette begrunnes ofte med referanse til at begrensningene etter deres mening ofte ligger hos elevene. Uten å undervurdere behovet for ressurser som en generell rammefaktor, kan en med utgangspunkt i studiens resultater peke på at ulike tradisjoner og formen på samarbeid mellom de ulike instansene, også skaper vilkår som både muliggjør og begrenser ungdommers muligheter for å inngå en opplæringskontrakt.

Et økt fokus på systemisk samarbeid mellom ulike instanser knyttet til utvidet praksis, vil styrke muligheten til å kunne gi et mer helhetlig utdanningstilbud til flere, ved at elevene utfordres til å nå sine utdanningsmål innenfor rammen av individuelle, faglige og sosiale, støttestrukturer de trenger for å kunne lykkes. Vektlegging av systemisk samarbeid vil også kunne bidra til å skape en dynamikk i oppfølgingen av ungdommene og fungere som en ressurs i prosessen med at den enkelte når de formelle utdanningskravene. At elever og lærekandidater blir ivaretatt med utgangspunkt i hvem de er og hva de ønsker, vil kunne gi økt motivasjon og engasjement hos den enkelte. Resultatene (særlig intervjuene med ungdommene) viser også at økt selvtillit og tro på egne evner, innenfor rammen av god oppfølging og veiledning, kan føre til at elever setter seg høyere mål og når lengre enn de i utgangspunktet hadde trodd var mulig. Forhold som ser ut til styrke det videre arbeidet med utdanningstilbudet kan dermed oppsummeres i fem fokusområder:

1. Opplæringskontrakt som konkret måloppnåelse i skolen
2. Vektlegging av kvaliteten på relasjonen mellom veileder og lærekandidat
3. Bevisst arbeid med å rekruttere og oppfølging av bedrifter
4. Systematisk kompetanseheving blant lærere på tvers av utdanningsprogram
5. Systemisk samarbeid på tvers av instanser forankret i en anerkjennning av hverandres rolle og kompetanse og med en felles målsetning om å styrke de nødvendige støttestrukturene rundt den enkelte elev/lærekandidat

## 9. Utvidet praksis, sammenfattede resultater

Den første klassen ved alternativ opplæring med utvidet praksis ble etablert i siste del av 1990-tallet. Opplæringstilbudet var et tiltak i kjølvannet av Reform 94 og det er et lokalt tilbud i Rogaland fylkeskommune. Målgruppen ble beskrevet som elever med «forskjellige problemer knyttet til læring og sosial fungering» og som derfor ikke kunne få opplæring i ordinære klasser (RF, 2001). I skoleåret 2009/10 var det 15 videregående skoler i fylket som ga tilbud om utvidet praksis. Av disse inngår 13 skoler i prosjektet. To skoler etablerte tilbud om utvidet praksis første gang i 2009/10 og er ikke med i prosjektet. Ved de 13 skolene var det i skoleåret 2009/10 i alt 32 klasser/grupper med i overkant av 200 elever ved utvidet praksis.<sup>17</sup> I dette kapitlet samles erfaringene fra de fem delprosjektene i prosjektet (kapittel 4-8) og resultater diskuteres i forhold til prosjektets overordnede spørsmål.

Bakgrunnen for prosjektet var en interesse fra Opplæringsutvalget i fylket om å få økt kunnskap om *læringseffekt* og *sysselsettingseffekt* for elever som går i utvidet praksis. I samarbeid med representanter for opplæringsavdelingen ble det formulert et nytt forskningsspørsmål med vekt på deltakelse, læring og måloppnåelse.

Prosjektets formål er å utvikle kunnskaper om opplæringstilbudet *Alternativ opplæring med utvidet praksis*, med vekt på sammenhengen mellom deltakelse, læring og måloppnåelse. I et utvidet perspektiv handler det om å forstå inkluderingsprosesser og hva som bidrar til å støtte opp under slike prosesser på ulike læringsarenaer, og å få innsikt i institusjonaliserte marginaliserings- og ekskluderingsprosesser og hvordan disse kan reduseres.

Som forskningsspørsmålet antyder, kan en studie av opplæringen ved utvidet praksis ivareta flere formål. Først og fremst kan en få mer kunnskap om hvordan opplæringstilbudet utvidet praksis fungerer som et utdanningstilbud innenfor yrkesopplæringen i videregående skole. I seg selv er dette et viktig mål for prosjektet. Dernest vil et prosjekt som undersøker vilkår for yrkesopplæring for elever som i utgangspunktet defineres som å ha svake forutsetninger for å delta i ordinære klasser, bidra til forståelse av hvordan utdanningssystemet generelt fungerer med tanke på ivareta målsettingen om en skole for alle. Det er dette som framheves av Kunnskapsdepartementet når de skriver at:

Til tross for høy grad av formell likhet til å delta i undervisningssystemet er det fortsatt store sosiale skjevheter i læringsutbytte og deltakelse i utdanning, noe som viser at utbygging og ressurser i seg selv ikke er tilstrekkelig for å sikre et mer sosialt utjevnet system. Utdanning er vi nå står overfor er derfor av en annen karakter (St.meld. 16, 2006/07:22).

Spørsmålet er hvordan den videregående skolen møter de utfordringene et økende elevmangfold representerer. De engelske forskerne Ainscow og Miles skriver at «... mange ungdommer forlater skolen uten verdsatte kvalifikasjoner, andre plasseres i ulike former for spesialundervisning adskilt fra regulære undervisningserfaringer og atter andre velger å slutte simpelthen fordi de opplever at opplæringen er irrelevant for deres liv» (Ainscow & Miles 2008:16).

I bunn og grunn handler dette om hvordan skolen møter elevmangfoldet. I kapittel 1 pekes det på at begrepet *dilemmas of difference* (Norwich 2007) kan være en fruktbar måte å ramme inn spørsmål knyttet til opplæring ved utvidet praksis. Begrepet identifiserer to måter å møte mangfoldet på, der begge har uheldige og uønskede effekter. På den ene siden, når vil det å behandle individer

---

<sup>17</sup> I 2012/13 er det 40 klasser innenfor utvidet praksis (muntlig informasjon Opplæringsavdelingen)



forskjellig vektlegge deres ulikheter og på denne måten stigmatisere eller hindre dem. På den andre siden, når vil det å behandle individer likt overse deres forskjeller og tilsvarende stigmatisere eller hindre dem?

Innenfor en skole for alle som vektlegger inkluderende fellesskap som ramme for opplæringen, vil opplæringen ved utvidet praksis utfordre både skoler, skoleeier og fellesskapet. Poenget i denne sammenhengen er ikke å stille spørsmålet om tilbudet kan forsvares, om det skal økes eller reduseres i omfang. Slike spørsmål vil lett imøtegås med motspørsmålet «hva er alternativet?».

Når reform 94 ga alle elever rett til 3 (5) års videregående opplæring har dette først og fremst vært en reform som ga muligheter for inntak til videregående opplæring. Kravet til sluttkompetanse som uttrykkes gjennom studie- og yrkeskompetanse reflekterer i liten grad det økte mangfoldet i videregående opplæring. Introduksjonen av grunnkompetanse kan imidlertid sees som et resultat av erkjennelsen av at økt mangfold blant elevene også krever differensierte måter for å dokumentere oppnådd kompetanse. Problemet er imidlertid at dagens system fortsatt kommuniserer at standarden er studie- eller yrkeskompetanse. Så lenge frafall defineres som manglende studie- og yrkeskompetanse, vil grunnkompetanse defineres negativt, som noe en ikke har oppnådd, snarere enn noe som markerer et positivt resultat.

Med utgangspunkt i en engelsk kontekst, diskuterer Warnock (Terzi 2010) problemet med å ha kvalifikasjonsmål i videregående skole med lavere akademiske krav samtidig som et opprettholder den tradisjonelle A-level standard (omtalt som «the gold standard»). Selv om en fra myndighetenes side legger vekt på at de alternative kvalifikasjonskravene skal tilby likeverdig verdsetting, argumenterer Warnock for alternative kvalifikasjonskravene uvegerlig vil bli sammenlignet med den tradisjonelle standarden. Argumentet er relevant også for den norske situasjonen. Så lenge frafall knyttes til studie- og yrkeskompetanse (fagbrev) vil disse bli vurdert bedre enn grunnkompetanse.

### **Utvidet praksis – et tilbud for å øke deltakelsen (eller for å redusere frafallet) i videregående skole**

I de senere årene har det blitt økende oppmerksomhet omkring manglende gjennomføring og frafall i videregående opplæring. I den offentlige diskusjonen brukes frafall for å omtale ulike aspekter ved skoleslutting, bortvalg og manglende fullføring av videregående opplæring. Frafall er et sammensatt fenomen, som har mange årsaker og der og virkningene er ulike. For elevgruppen som helhet er det *en* av *tre* elever som ikke har oppnådd studie- eller yrkeskompetanse fem år etter avsluttet grunnskole. For yrkesfagene er andelen større. Frafall reduserer mulighetene til jobb og øker sjansen for dårligere levekår og helse gjennom hele livet (Hernes, 2010). Det er derfor tverrpolitisk enighet om ambisjonen om at flere skal fullføre videregående opplæring. Alternative opplæringsarenaer for elever som ikke finner seg så godt til rette i den vanlige undervisningen, er ett mulig tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring (Hernes, 2010).

Frafall i videregående skole er en stor politisk sak, ikke bare i Norge. I så vel nordiske land (Nevøy m.fl., 2013) og andre vestlige land (Lamb 2011), knyttes frafall i videregående opplæring til skolens utfordringer med tanke på å møte hele elevpopulasjonen.

Gitt de definisjonene som i dag brukes for å definere frafall, er det vanskelig å se hvordan tilbudet om utvidet praksis kan fungere som et tilbud som skal redusere frafall i videregående skole. I Norge defineres frafall der elever ikke har oppnådd studie- eller yrkeskompetanse (fagbrev) fem år etter

avsluttet grunnskole (Markussen m.fl. 2009). Denne definisjonen er på mange måter lik den definisjonen som EU bruker for å rapportere frafall, der frafall betegner en person «who is no longer at school and does not hold an upper secondary qualification» (Lamb & Markussen 2011:5). Det er flere problemer med en slik definisjon. Fra skolens side er det u hensiktsmessig å ha en definisjon som knytter frafall til et tidspunkt flere år etter at elevene har sluttet på skolen. Skolene trenger indikatorer som viser måloppnåelse innenfor den tidsrammen elevene er ved skolen. Definisjonen er heller ikke hensiktsmessig i forhold til elever ved utvidet praksis fordi opplæringen i utvidet praksis i seg selv ikke gir studie- eller yrkeskompetanse (fagbrev). Elevene ved utvidet praksis er tilknyttet et yrkesfaglig utdanningsprogram og sluttkompetansen er grunnkompetanse dokumentert med et kompetansebevis. Elevene har ikke muligheter til å oppnå formell kompetanse i form av studie- eller fagbrev, så lenge de er ved utvidet praksis. Elever i utvidet praksis går ikke i vg1, men på årstrinn 1, fordi de har avvik fra ordinære læreplanmål i alle fag.

I stedet for å snakke om utvidet praksis som et tilbud for å motvirke frafall, kan en se på utvidet praksis som et tilbud som søker å øke elevenes deltakelse i videregående skole. Spørsmålet som må stilles er deltakelse *i hva og med hvilket formål?* Er utvidet praksis et videregående opplæringstilbud som primært tilbyr elevene et «et sted å være» så lenge de har rett til videregående opplæring, eller er det et opplæringstilbud som gir tilrettelagt yrkesopplæring innenfor skolens ramme med ulik grad av formell yrkeskompetanse som mål? Disse spørsmålene aktualiserer tema som kan knyttes til spørsmålet om programkvaliteten ved utvidet praksis, noe som vil være fokus for resten av dette kapitlet.

### **Skjev rekruttering til utvidet praksis mellom kommunene**

Analysene av registerdata viser at det er en skjev rekruttering til klasser med utvidet praksis på tvers av kommunene i fylket. Rapportens kapittel 7 (om registerdata) presenterer tall fra skoleåret 2009/10 om rekruttering til utvidet praksis. I oversikten sammenlignes antall elever ved utvidet praksis med antallet elever som går mot redusert måloppnåelse. I begge tilfeller er det elever som går på yrkesfaglige utdanningsprogrammer med vedtak om spesialundervisning som sier at de ikke skal ha opplæring etter alle læreplanmålene. En kan her tale om to «spor» innenfor spesialundervisning i videregående skole, *utvidet praksis-sporet og redusert måloppnåelse-sporet*.

Når det gjelder rekruttering til utvidet praksis er det to forhold som er verd å merke seg. Først og fremst viser registerdataene at det er betydelige forskjeller mellom kommunene med tanke på rekruttering til de to sporene. Ved noen av kommunene er det 5-6 ganger så mange elever på programkode for utvidet praksis sammenlignet med programkode for redusert måloppnåelse dersom en ser antallet i forhold til befolkningen i kommunen. I andre kommuner er det dobbelt så mange elever på programkode for redusert måloppnåelse sammenlignet med utvidet praksis dersom en ser antallet i forhold til befolkningen i kommunen.

Også når det gjelder andelen elever i de to sporene samlet er det store forskjeller mellom kommunene. Dataene viser at det relativt sett flere elever ved de to sporene samlet i kommunene i nord- og sør fylket sammenlignet med midt fylket. Det er for eksempel om lag 4 ganger så mange elever i Egersund og Haugesund ved de to sporene utvidet praksis og redusert måloppnåelse sammenlignet med Stavanger i forhold til befolkningen i de tre kommunene.

Før elever får opplæring ved utvidet praksis og på programkode for redusert måloppnåelse skal det foretas en individuell sakkyndig vurdering av PPT og enkeltvedtak om spesialundervisning. Fra studier

om spesialundervisning vet vi at det er store forskjeller i bruk av spesialundervisning i grunnskolen mellom ulike kommuner. Analysen av registerdata viser at det også er store forskjeller i bruk av spesialundervisning i videregående skole på tvers av skoler og elevenes hjemstedskommuner. De forskjellene som her er påpekt er så store at de vanskelig kan forklares med hensyn til individuelle forhold ved elevene. Snarere er det grunn til å tro at det handler om ulike tradisjoner i kommuner, videregående skoler og PPT, med tanke på hvordan en oppfatter kriterier for spesialundervisning generelt og utvidet praksis spesielt.

I tillegg til tradisjoner ved skolene, kan det også stilles spørsmål ved om rammer for ressursfordeling bidrar til et press på å etablere klasser for utvidet praksis. I intervjuene med avdelingslederne i delprosjekt 1,<sup>18</sup> ble det opplyst at en klasse ved utvidet praksis har inntil 8 elever og at en vanlig personalressurs er 1,6 lærer og 1,6 assistent (jf. kapittel 4). Dette indikerer at hver elev ved utvidet praksis utløser om lag tre ganger så mye personalressurser som en ordinær yrkesfaglig elev. I prosjektet har vi ikke opplysninger om hvor mye ekstra ressurser som utløses i forbindelse med elever som går mot redusert måloppnåelse i ordinære klasser. Det er imidlertid grunn til å tro at det vil være av en helt annen størrelsesorden. Poenget i denne sammenhengen er at det kan stilles spørsmål om de «generøse» ressursrammene til utvidet praksisklasser bidrar til press på å etablere slike klasser, slik at utvidet praksis fungerer som en kilde for generering av ekstra ressurser til skolene.<sup>19</sup> Om så er tilfelle, rettes fokus bort fra elevenes opplæring og over mot den strukturelle ordningen *utvidet praksis*. Og når ordningen er etablert, da blir det et spørsmål om hvordan tilbudet kan «fylles opp» med aktuelle kandidater.

### Hva vet vi om elevers utbytte ved utvidet praksis?

I henvendelsen fra fylket i forbindelse med etableringen av forskningsprosjektet om utvidet praksis, ble begrepene *læringseffekt* og *sysselsettingseffekt* brukt. Som vi har pekt på flere steder er dette begreper som er vanskelig å belyse, ikke minst fordi effekter må sees i forhold til noe. For elever som går i utvidet praksis er det verken historiske data eller andre elevgrupper som kan brukes som sammenligningsgrunnlag.

I prosjektet har en derfor valgt å bruke begrepene deltakelse, læring og måloppnåelse for å belyse noen av de dimensjonene som fylket var opptatt av å få informasjon om. I delprosjekt 1<sup>20</sup> rapporteres hvordan skolene beskriver hva de opplever som suksesskriterier ved utvidet praksis. Et fellestrekk er at skolene legger vekt på et bredt spekter av uformelle kriterier, fra det å holde elevene «utenfor fengsel», til det å kunne lære å mestre vanskelige sosiale forhold. Flere skoler påpeker at et viktig kriterium for suksess er at elevene ikke slutter, men kommer til skolen og deltar i opplæringen.

Tema som går igjen når skolene i delprosjekt 1 snakker om måloppnåelse, er å få elevene videre i et opplæringsløp, enten i form av opplæringsavtale, opplæringskontrakt eller lærekontrakt. Et annet tema er at elever etablerer et fast arbeidsforhold der de tjener sin lønn og klarer å beholde jobben over tid. I intervjuene kommer det fram at det kanskje er mellom 30 og 50 % av elevene som oppnår disse målene. Samtidig melder skolene at de gjennomgående har begrenset informasjon om hva som

---

<sup>18</sup> Ohna og Bruin 2010, s. 52.

<sup>19</sup> Det faktum at antallet klasser for utvidet praksis har økt fra 32 våren 2009 til 40 i 2012, aktualiserer denne problemstillingen.

<sup>20</sup> Ohna & Bruin 2010, s. 62.

faktisk skjer med elevene etter at de er ferdig på skolen. For skolene er det derfor vanskelig å si noe sikkert om hva elevene faktisk oppnår gjennom opplæring i utvidet praksis.

Når det gjelder det å dokumentere elevenes sluttkompetanse, ga alle skolene uttrykk for at de var misfornøyd med den ordningen de brukte. Retningslinjene tilsier at elevene oppnår grunnkompetanse med kompetansebevis som dokumenterer den opplæringen elevene har oppnådd i videregående skole. I intervjuene (skoleåret 2009/10) uttrykte avdelingslederne at kompetansebeviset var mer preget av en oppsummering av formålet med opplæringen, hva elevene har arbeidet med og antall timer, enn en dokumentasjon av den kompetanse eleven faktisk har oppnådd. Det ble derfor etterlyst et mer helhetlig system for dokumentering av måloppnåelse.

Med utgangspunkt i den informasjonen som kom fram i delprosjekt 1, ble det bestemt å belyse måloppnåelse ved å innhente data som er registrert om elevene i databasen VIGO (jf. delprosjekt 5). Noen av resultatene fra dette delprosjektet er presentert i rapportens kapittel 7. Med måloppnåelse forstås oppnådde resultater i forhold til det som er uttrykt som mål for opplæringen. Deltakelse og måloppnåelse handler både om «veien» elevene går gjennom videregående opplæring (deltakelse) og de resultatene elevene oppnår (måloppnåelse). For å få et sammenligningsgrunnlag (for å kunne si noe om mulige effekter), er det innhentet registerdata fra to grupper, hhv elever i utvidet praksis og elever som går mot redusert måloppnåelse. Begge gruppene har vedtak om spesialundervisning. Forskjellen er at elever ved utvidet praksis i utgangspunktet har fritak fra ordinære læreplaner i alle fag, mens elever med redusert måloppnåelse kun har fritak i noen av fagene. En annen forskjell er at elever i utvidet praksis går i egne klasser mens elever med redusert måloppnåelse går i ordinære klasser.

Måloppnåelse for elever ved utvidet praksis vil variere (jf. kapittel 2 og 7). For noen elever vil det være tale om gjennomført 3-årig opplæring i henhold til opplæringsmål definert i elevenes individuelle opplæringsplan (IOP), der et delmål vil kunne være at eleven har et lavt fravær og/eller inngåelse av opplæringsavtale. For denne gruppen elever vil det være begrenset informasjon om måloppnåelse registrert i VIGO databasen. For andre elever kan måloppnåelse knyttes til formell kompetanse (oppnådde karakterer) eller inngåelse av opplæringskontrakt eller lærekontrakt. For denne gruppen vil det være mer relevant informasjon om måloppnåelse registrert i VIGP databasen. Mellom disse to ytterpunktene vil de fleste elevene fordele seg.

På denne bakgrunn er det valgt å bruke fire variabler fra registerdataene som indikatorer for måloppnåelse: (1) fravær, (2) oppnådde karakterpoeng, (3) programkode (utvidet praksis, redusert måloppnåelse og full måloppnåelse) og (4) skoleslutting. Dette er variabler der det i prinsippet skal foreligge informasjon om alle elevene. Det er også variabler (særlig karakterpoeng og fravær) som tidligere forskning peker på som kritiske med tanke på måloppnåelse. Informasjon om elever ved utvidet praksis sammenholdes med elever på programkode for redusert måloppnåelse, og det er innhentet informasjon fra både 10. klasse i grunnskolen og det første året i videregående opplæring.

Om en sammenligner resultater fra det første året i videregående opplæring med resultater i 10. klasse for de to gruppene elever, ser en at forskjellene mellom elever øker etter at de begynner i videregående opplæring. Mens det er relativt små forskjeller i fravær og oppnådde karakterpoeng i 10. klasse mellom de to gruppene, er forskjellene økt vesentlig etter det første året i videregående opplæring (jf. kapittel 7). På en måte kan en hevde at disse resultatene ikke er spesielt interessante, de er bare som forventet, ikke minst fordi det er gjort en sakkyndig vurdering som danner grunnlag

for valg av opplæringstilbud i videregående skole. På den annen side kommer en ikke forbi at det er grunn til å tro at muligheter for å oppnå formell kompetanse dokumentert med karakterpoeng har betydning for utdanningens kvalifiserende funksjon (jf. Rasmussen & Rasmussen 2009, Sunde & Raaheim 2009, se rapportens kapittel 3). Når oversikten viser at det er kun om lag halvparten av skolene som gir elevene muligheter for å oppnå karakterpoeng, så skaper det ulike vilkår for måloppnåelse.

En annen indikator for måloppnåelse er skoleslutting, eller det å kunne stå i et planlagt opplæringsløp. Resultatene viser at elever i utvidet praksis slutter i større grad enn elever ved redusert måloppnåelse. For elevene som begynte ved utvidet praksis 2009/10 har 11 % sluttet etter det første året og 16 % etter det andre året. Når det gjelder hva som skjer med elevene i utvidet praksis i løpet av et treårig løp, viser registerdata at 1/3 fortsatt er i utvidet praksis, 1/3 er sluttet og 1/3 er overført til programkode for hhv redusert eller full måloppnåelse. Samtidig viser resultatene at blant elever som er overført til redusert/full måloppnåelse, er 1/3 sluttet innen det påfølgende året.

At så mange som 1/3 av de elevene som er overført fra utvidet praksis til programkode for redusert eller full måloppnåelse slutter, indikerer at det kan være fruktbart å studere grensesnittet mellom de to sporene. Hva som faktisk skjer på læringsarenaene når elever overføres fra utvidet praksis til ordinære klasser, bør undersøkes nærmere. I rapporten fra delprosjekt 5 (om registerdata) pekes det på at en bør være varsom med å knytte årsaker til at elevene slutter til individuelle forklaringer. I stedet kan en se dette som et samspill mellom tidligere skoleerfaringer, organisering av opplæringen og tilhørighet til klassen/skolen. Det vises til at begrepet «særlige behov» ikke bør låses til antatte egenskaper eller forutsetninger knyttet til elevene, men at det i større grad må forstås som «fravær av identitet i relasjon til et fellesskap» (jf. Thomas og Loxley, 2007). Et relevant spørsmål å stille er i hvilken grad opplæringen elevene møter i den nye klassen tar hensyn til de erfaringer og forutsetningene elevene tar med seg fra utvidet praksis, dvs. i hvilken grad prinsippet om tilpasset opplæring blir ivaretatt.

### **Utvidet praksis – en vending i livet?**

Elevers utbytte av opplæringen ved utvidet praksis er mer enn det som kan avleses gjennom registerdata (delprosjekt 5) og som framkommer i intervjuer med avdelingsledere (delprosjekt 1). Utdanning er også et individuelt og eksistensielt prosjekt. For å få informasjon om elevenes erfaringer slik de selv formulerer disse, der de nå er i sine liv, ble det gjennomført en intervjustudie med 8 elever ved fire skoler (delprosjekt 3). Resultatene fra dette delprosjektet er redegjort for i rapportens kapittel 6.

Et sentralt funn er spenningen mellom elevenes opplevelse av at opplæringen ved utvidet praksis representerer en vending og ny start i livene deres, og den manglende refleksjon over hva opplæringen ved utvidet praksis faktisk bidrar med av formell kompetanse. På den ene siden forteller elevene at opplæringen og samspillet med andre elever har bidratt til at de er blitt oppmerksom på nye muligheter i livene sine. Elevene låser ikke fortellingene til begrensninger som kan knyttes til deres definerte «særskilte behov», de holder mulighetene for fremtiden åpen.

På den annen side kommer det også fram at elevene i liten grad reflekterer over begrensningene ved opplæringen ved utvidet praksis, særlig med tanke på det å oppnå formell kompetanse for arbeidslivet. Realismen i elevenes forestilling om «de åpne muligheter», kan derfor problematiseres. Spørsmålet er i hvilken grad utdanningssystemet evner å møte elevenes forsøk på å formulere nye

identiteter, eller om elevene til slutt blir stående ved sidelinjen slik som de alltid har gjort? For skolene blir det et dilemma mellom å skape håp og det å konfrontere elever med realistiske forventninger.

En skal være varsom med å undervurdere betydningen av at elever gis mulighet til å formulere alternative visjoner om livene sine. I en skolestudie blant ungdommer i London sentrum skriver utdanningsforskeren Stephen Ball om betydningen av at elevenes stemmer blir formulert og hørt: «(...) the most significant impact of this research was on the young people themselves who have been able to tell the stories of their lives. This was significant in terms of being able to give a kind of moral account of themselves that was impossible in other contexts» (Allan & Slee, 2008:86).

I en masterstudie (Hancock 2011) undersøkes hvordan aktører innen det spesialpedagogiske fagfeltet definerer elever som søker på særinntaket til videregående opplæring, hvordan retten til spesialundervisning kommer til uttrykk og hvordan formålet med spesialundervisning defineres i et utdanningsperspektiv. Studien konkluderer med at elevene defineres med bakgrunn av det medisinsk-psykologiske kunnskapsgrunnlaget. Begrunnelsene som gis i forkant av tilrådning om spesialundervisning baserer seg på en formell og kompensatorisk forståelse av rettigheter. Analysen identifiserer også at eleven og foreldrene sjelden får anledning til å uttale seg om opplæringstilbudet som tilbys. Disse resultatene samsvarer med funn i delstudie 1, som peker på at elevene beskrives i hht et bredt spekter av spesialpedagogiske vanskekatogier både i tilknytning til de sakkyndige vurderingene og elevenes individuelle opplæringsplaner (IOP).

Analysen av intervjuene med elevene viser at elevene har opplevd stor grad av marginalisering og ekskludering i årene i grunnskolen (Bruin & Ohna, 2010), og at de tidligere så seg selv som en elev som *ikke kunne* noe. Ved hjelp av utvidet praksis klarer elevene å forhandle fram en ny identitet, som en person som faktisk *kan* lære. Med utgangspunkt i opplevelser av å delta i elevfellesskap og erfaringer knyttet til utvikling av nye ferdigheter, skapes et håp om framtiden, om å *bli noe*. Håp om framtiden er viktig, også for elevene ved utvidet praksis. «Håp har en kreativ funksjon i det å oppmuntre til utvikling av oppfinnsomme løsninger på tilsynelatende uløselige vanskeligheter» (Halpin, 2003:16).

Samtidig skal utdanning også bidra til kritisk tenkning om håp og det som håp representerer. En del av lærernes oppgaver er å lære elevene å tenke kritisk på deres håp for framtiden. Den australske forskeren Kitty Te Riele har arbeidet med marginaliserte ungdommer og legger vekt på at tenkning om håp bør være refleksiv. «Hope is not about putting on rose-coloured glasses and ignoring difficulties [...] Not all hope is necessarily good or sound, or attainable and realistic, and therefore it must include critical reflection» (Te Riele, 2010:44).

Om håpet som elevene uttrykker lar seg rettferdiggjøre og om det er oppnåelig kan diskuteres. Dette gjelder særlig med tanke på at det er få elever som faktisk uttrykker at de forstår at utvidet praksis ikke gir noen formell kvalifisering.

Vi ser altså at utvidet praksis støtter opp under et behov hos elever for å kunne starte på nytt, til å reforhandle ens identitet som en person som kan få nye muligheter for læring og deltakelse. For elevene er det av avgjørende betydning at dette skjer i en omgivelse som har sitt hovedfokus på yrkesfag og utenfor akademiske fag. Likevel må elevenes identitetsskifte, deres håp om framtidige muligheter settes inn i en større sammenheng. Ikke minst må elevene få realistisk informasjon om

opplæringens begrensede kvalifiserende funksjon. Løsningen på dette dilemma er ikke å konfrontere elevene om begrensningene og hva utvidet praksis ikke representerer, men å styrke koblingene mellom opplæringen i utvidet praksis med læringsmål i læreplanverket. Dette er tema i de neste avsnittene.

### **Svak kobling til læreplanene**

I dokumenter fra fylket formuleres målsettingen for opplæring ved utvidet praksis på følgende måte: Elevene skal kvalifisere seg for deltaking i «(...) et ordinært arbeidsliv som fagarbeider, hjelpearbeider eller eventuelt i arbeid med bistand» (RF, 2009). Gjennom opplæringen skal eleven få «innsikt i hvilke krav og forventninger som stilles i arbeidslivet og utvikle gode samhandlingsstrategier med tanke på framtidig arbeidsliv» (RF, 2009). Videre uttrykkes at utdanningen kan kvalifisere for inntak til ordinære vg1 klasser.

Når fylket presenterer utvidet praksis legges det vekt på at tilbudet skal ha en sterk lokal forankring. Dette knyttes særlig til muligheten for fleksibilitet innenfor overordnede rammer og retningslinjer. Nøkkelordet fleksibilitet kan i denne sammenhengen bety ulike ting. En skole vektlegger behovet for «kort planleggingshorisont» slik at en kan gjøre raske endringer i opplæringen om det oppstår særlige behov i gruppen. En annen skole legger vekt på fleksibilitet i forhold til å kunne tilpasse opplæringen til det lokale behovet i arbeidsmarkedet på stedet (Ohna & Bruin, 2010, s. 52).

En annen side ved fleksibiliteten er at skolene har stor frihet i forhold til hvordan de velger å organisere opplæringen ved utvidet praksis. Her kan en identifisere skillelinjer langs dimensjonen integrerte og segregerte løsninger når det gjelder undervisning, bruk av lærere, undervisningslokaler og verksteder. Det kom også fram at det er relativt lite kontakt mellom de videregående skolene som gir tilbud om utvidet praksis.

Som nevnt tidligere (kapittel 4) er utvidet praksis knyttet til seks av de yrkesfaglige utdanningsprogrammene med *Bygg og anleggsteknikk* og *Teknikk og industriell produksjon* som de to dominerende. I retningslinjene for utarbeiding av elevenes individuelle opplæringsplaner (IOP) pekes det på at disse skal utarbeides i innenfor rammen av ett bestemt utdanningsprogram. I intervjuene med avdelingslederne høsten 2009 (delprosjekt 1) ble det fra flere skoler pekt på at dette ikke alltid var tilfelle. Snarere pekte flere skoler på at det i flere tilfeller ikke alltid er mulig å identifisere ett utdanningsprogram, men at skolene henter elementer fra flere utdanningsprogram når de utarbeider elevenes IOP (Ohna & Bruin 2010, s. 11).

Fellestrekket ved de eksemplene som her er trukket fram, er at tilbudene om utvidet praksis framtrer som ulike. Det legges stor vekt på fleksibilitet og autonomi noe som i siste instans kan svekke koblingen til nasjonale læreplaner.

Bildet er likevel ikke entydig. I delprosjekt 5 (registerdata) er det blant annet innhentet informasjon om i hvilken grad elevene har fått mulighet til å oppnå karakterpoeng mens de har vært elever ved utvidet praksis. Her kommer det fram at flertallet av skolene gir elevene muligheter til å få opplæring i henhold til ordinære læreplaner på vg1 nivå og at elevene får muligheter til å avlegge eksamen og oppnå karakterpoeng. I henhold til retningslinjene for utvidet praksis skal dette ikke være mulig, fordi elever ved utvidet praksis har individuell opplæringsplan (IOP) i alle fag der det framgår at de skal ha reduserte læreplanmål og ikke skal vurderes i henhold til ordinære mål. For elevgruppen som begynte i utvidet praksis i 2009/10 har elever ved seks av skolene oppnådd

karakterpoeng det første året ved utvidet praksis, og ser en skoleårene 2009/10 og 2010/11 under ett, har elever ved åtte av skolene oppnådd karakterpoeng. En interessant side ved dette er at det ikke er de skolene som har relativt sett mange elever ved utvidet praksis i forhold til folketallet som har elever som oppnår karakterer. Tre av skolene som gir muligheter for at elevene til å oppnå karakterpoeng ligger i Sandnes og Stavanger, der det er relativt sett få elever ved utvidet praksis i forhold til folketallet (jf. kapittel 7).

Også når det gjelder opplæring i bedrift, synes det å være svak kobling til læreplanene. Kun seks av de 13 skolene som inngår i delprosjekt 1 rapporterer at de har hatt elever som har etablert en opplæringskontrakt i forlengelsen av utvidet praksis. Fra skolenes side framheves opplæringskontrakter som et sentralt verktøy for opplæring i bedrift (jf. kapittel 4). Det er flere viktige forskjeller mellom opplæringsavtaler og opplæringskontrakter. Når en ungdom inngår en opplæringsavtale er vedkommende fortsatt definert som elev, bedriften får godtgjøring for hver elev, og målsettingen er at eleven skal «*få innsikt i arbeidslivets krav og at de skal motivers for å orientere seg mot arbeidslivet så fort som mulig*» (Ohna og Bruin 2010, s.59). Motsatt vil en ungdom som inngår en opplæringskontrakt ikke være definert som en elev, men som en lærekandidat, bedriften må betale lønn og målet for opplæringen er definert innenfor rammen læreplanene på vg3. Det må her tilføyes at ansvaret for manglende bruk av opplæringskontrakter selvsagt ikke kan legges på en part, i dette tilfelle skolen. Som det framgår av delprosjekt 4, om bruk av opplæringskontrakter (jf. kapittel 8), er det mange aktører som regulerer mulighetene for elever fra utvidet praksis til å inngå en opplæringskontrakt.

Vektlegging av lokal fleksibilitet og autonomi må avveies mot opplæringens kobling til læreplanene. En sterkere kobling av opplæringen ved utvidet praksis til læreplanene vil kunne fungere som et transformerende springbrett, med muligheter for undervisningsformer som kan føre til at elevene får utvidede muligheter for å oppnå formelle kvalifikasjoner. Om målet for de videregående skolene er å skape en god utdanning for elever som i dag får opplæring ved utvidet praksis, så er det «(...) å være liten, personlig og å ha gode relasjoner mellom lærere og elever, i seg selv ingen garanti for god utdanning» (Holdsworth, 2004:7).

Utdanningsforskeren Stephen Lamb har forsket mye på videregående opplæring. I en antologi om frafall i videregående opplæring i ulike land, peker han på at det er viktig å vurdere i hvilken grad alternative opplæringer er inkluderende og om de legger til rette for likeverdige standarder med tanke på opplæring og utbytte. Videre understreker han at «det er av begrenset verdi å tilby alternativer for å møte elevers mangfold, om alternativene kun bidrar til nivådeling og reproduksjon av ulikhet og kun gir begrenset utbytte tilbake til elevene» (Lamb, 2011:21). Argumentet som her anføres er at lokal autonomi kan bli et effektivt virkemiddel for å produsere variasjoner som i sin tur kan øke sosial ulikhet innen, og for tilgang til, utdanning.

Spørsmålet er kanskje ikke om en skal gi skolene muligheter for lokal fleksibilitet, men hvordan denne fleksibiliteten utøves. Det sentrale aspektet her er koblingen til fagplanene i læreplanverket og hvordan denne får konsekvenser for organisering og utformingen av den daglige opplæringen.

### **Utvidet praksis og ordinære klasser, ulike spor innen et utdanningsprogram**

Opplæringen ved utvidet praksis skal forankres til et bestemt utdanningsprogram. I prinsippet kan en se for seg tre ulike «måter» å være elev ved et utdanningsprogram, (1) elev i ordinær klasse som går mot full måloppnåelse, (2) elev i ordinær klasse har IOP i ett eller flere fag som går mot



grunnkompetanse (reduisert måloppnåelse) og (3) elev i utvidet praksis klasse med IOP i alle fag som går mot grunnkompetanse. Resultatene fra delstudie 5 om registerdata,<sup>21</sup> viser at de fleste skolene som gir tilbud om utvidet praksis også har elever som går mot redusert måloppnåelse innen for det samme utdanningsprogrammet. Mens elever i utvidet praksis går i egne klasser, går elever mot redusert måloppnåelse i ordinære klasser.

Forholdet mellom opplæring i ordinære klasser og i egne grupper har vært et tema i forskning om spesialundervisning i videregående skole. Blant annet peker Markussen m.fl. 2009:234-8) på at elever med spesialundervisning som får opplæring i ordinære klasser (reduisert måloppnåelse) synes å oppnå bedre resultater (karakterer) sammenlignet med elever som får opplæring i segregerte klasser (utvidet praksis).

At skolene organiserer to mulige løp for elever med IOP ved et utdanningsprogram, kan være en effektiv strategi med tanke på at flest mulig elever skal kunne gjennomføre videregående opplæring og bestå. I analysen av registerdata kommer det fram at det er en stor andel av elevene som starter med redusert måloppnåelse som senere overføres til full måloppnåelse. Blant elevene som begynte med redusert måloppnåelse i 2009/10 er 39,4 % overført til full måloppnåelse det andre året, 38,5 % fortsetter mot redusert måloppnåelse mens 11,9 % og 3,7 % er overført til hhv utvidet praksis og arbeidstrening og 6.4 % er sluttet.<sup>22</sup> Resultatene tyder på at når elever som går mot redusert måloppnåelse er i klasser sammen med elever som går mot full måloppnåelse, skapes et trykk mot full måloppnåelse og bedre resultater. Noe som isolert sett er bra.

En slik strategi kan imidlertid ha en annen – og utilsiktet konsekvens – ved at det skapes en barriere mot elever som følger det alternative «utvidet praksis-spolet» innen det samme utdanningsprogrammet. Dersom for mange elever fra utvidet praksis får opplæring innen ordinære klasser, vil det skape en større variasjon i klassene, noe som kan bidra til at den samlede måloppnåelsen svekkes. Sagt på en annen måte, en del av prisen for «gode resultater» for de fleste i ordinære klasser, betales av en mindre gruppe elever som «holdes tilbake» i utvidet praksis.

Dersom en sammenholder dette med funn fra analysen av registerdata om at det er mindre forskjeller i oppnådde karakterpoeng og fravær i 10 klasse for elever ved de to sporene (hhv redusert måloppnåelse og utvidet praksis) kan det å begynne i utvidet praksis være kritisk for elevenes muligheter for å oppnå formelle kvalifikasjoner i skolen. Det som imidlertid synes klart er at elevene som begynner i utvidet praksis i stor grad har hatt spesialundervisning og opplæring i segregerte grupper i grunnskolen. På denne måten legitimeres antakelsen om at det er noen elever som ikke passer inn og som trenger en særskilt opplæring. Sett fra elevenes perspektiv bidrar dette til at ordinære klasser «ikke passer for meg» (jf. intervjuene i delstudie 3) noe som altså bekreftes når en stor andel elever slutter etter at de er overført til ordinære klasser. Vi står her overfor en kompleks samspillsproblematikk mellom elevenes tidligere skoleerfaringer, undervisningens organisering og elevenes opplevelse av tilhørighet/identitet.

Det er et dilemma som har ingen åpenbare løsninger. Løsningen ligger ikke i å fjerne utvidet praksis som et særlig løp i videregående opplæring. På den annen side, det å opprettholde et spor som

---

<sup>21</sup> Delrapport 5, kapittel 3.1.2.

<sup>22</sup> Delrapport 5, kapittel 3.2.2.

begrenser elevens muligheter for å oppnå formelle kvalifikasjoner kan vanskelig forstås som en bærekraftig løsning.

### **Utvidet praksis i lys av formålet med utdanning**

Utdanningsforskeren Gert Biesta peker på at utdanning, enten det skjer innenfor skolen, på arbeidsplasser eller i yrkesopplæring, er en prosess som har en retning og et formål. Men hva disse prosessene søker å oppnå er et vanskelig og omstridt spørsmål (Biesta 2010). Videre problematiserer Biesta hvordan måling av resultater er blitt mer og mer vanlig innen utdanning og hvordan markedenkning, standardisering og konkurranse er blitt en del av skolers daglige praksis. I stedet for en smal forståelse av utdanning, legger han vekt på at utdanningen må løfte fram spørsmål om hva som konstituerer god utdanning og hva som skal være utdanningens mål og formål.

Biesta (2009) hevder at utdanningens formål er et komplekst anliggende og han skiller mellom tre funksjoner ved utdanning: kvalifisering (å lære å bli noe), sosialisering (å lære å bli en del av noe) og subjektivering (å lære å bli noen, med en egen identitet). For at noe skal kunne gjelde som utdanning, bør den ivareta alle tre funksjonene.

En sentral funksjon ved utdanning er *kvalifisering* av barn, unge og voksne. Utdanning skal gi «(...) elever kunnskaper, ferdigheter og forståelse (...) som setter dem i stand til å 'gjøre noe' noe som kan varierer fra det 'spesifikke' (...) til noe mer 'generelt'» (Biesta 2009:40). Kvalifisering er mer enn å forberede elever for arbeidslivet. Det handler også om å gi elever kunnskaper, ferdigheter og forståelser som har betydning for andre aspekter ved livet, som for eksempel medborgerskap og det å kunne fungere i et samfunn.

Den andre funksjonen ved utdanning *sosialisering*, handler om hvordan vi gjennom utdanningen blir medlemmer av sosiale, kulturelle og politiske systemer. Gjennom sosialisering blir vi integrert i eksisterende måter å være og å handle på. På denne måten spiller utdanningen en viktig rolle i forhold til opprettholdelse av kultur og tradisjoner, både ønskelige og de ikke-ønskelige aspekter ved kulturen.

Den tredje funksjonen ved utdanning, *subjektivering*, handler om prosesser der vi utvikler et selv og blir et individ. «Utdanning skal bidra til prosesser som gir muligheter for å bli mer autonom og uavhengig i tenking og handling» (Biesta 2009:41). I hvor stor grad all utdanning bidrar til subjektivering kan diskuteres i følge Biesta. Det som er mer viktig er kvaliteten ved den subjektivering som blir mulig som et resultat av særlige pedagogiske arrangementer og konfigurasjoner. Dette handler om verdier.

Om vi undersøker opplæringen ved utvidet praksis i lys av Biestas tre funksjoner for formålet ved utdanning, kan vi stille flere kritiske spørsmål. Hva sier elevene om deres erfaringer med hensyn til kvalifisering, sosialisering og subjektivering i skolen? Hva er formålet med utvidet praksis og i hvilken grad lærer elevene ferdigheter som er forskjellig fra tradisjonell undervisning, men som likevel bidrar til subjektiveringsprosesser som setter dem i stand til å bli mer autonome og uavhengige.

### **Utdanningens kvalifiserende funksjon**

Med tanke på den kvalifiserende funksjonen så gir ikke opplæring i utvidet praksis i seg selv muligheter for eleven til å oppnå formell kompetanse med karakterer. I intervjuene med avdelingslederne (delprosjekt 1) ble tre dimensjoner ved uformell kompetanse vektlagt; kvalifisering

for opptak i ordinære klasser (programkoder for redusert/full måloppnåelse), uformell kvalifisering for arbeid, gjennom hovedsakelig skolebasert arbeidspraksis, kursbevis og sertifikater, og kvalifisering for medborgerskap og deltakelse i samfunnet generelt. Registerdataene (delprosjekt 5) bekrefter informasjon som kom fram gjennom intervjuer med avdelingslederne. Mellom 1/3 og 1/2 av elevene som begynner i utvidet praksis blir overført til regulære programkoder og fortsetter i et ordinært skoleløp. Men vi har så langt lite informasjon om i hvilken grad elevene klarer å fullføre videregående opplæring. Snarere antyder resultatene at en stor andel av de elevene som overføres til regulære koder slutter kort tid etter at de er overført.

En annen side ved kvalifisering er mulighetene for å oppnå karakterpoeng. Ved skolene er det ulik praksis med tanke på muligheter for elevene til å oppnå karakterpoeng mens de er elever ved utvidet praksis. Ved et flertall av skolene fikk elevene ved utvidet praksis muligheter for opplæring i tråd med vg1 planer og å avlegge eksamen, og på den måten oppnå formell kompetanse. Det er all grunn til å tro at det å få mulighet til å ta eksamen og oppnå karakterpoeng, fungerer motiverende for videre innsats og at det også gjør det lettere å bli overført til regulære programmer, noe som igjen øker muligheten for senere lære- og opplæringskontrakt.

Når det gjelder kvalifisering som medborgerskap og det å kunne fungere i et samfunn, kan en vise til kvalifisering innenfor rammen av opplæringsavtaler og til de uformelle suksesskriteriene som avdelingslederne pekte på i delprosjekt 1 (kapittel 4).

Samlet kan en si at utdanningens kvalifiserende funksjon kun delvis er ivaretatt i utvidet praksis. Selv om elevene lærer mye, er sammenhengen med læreplanen svak. Når elevene, slik det kommer fram i (delprosjekt 3) heller ikke er klar over at kurset ikke gir formelle kvalifikasjoner, er dette problematisk og aktualiserer spørsmål om sosial rettferdighet og sosial reproduksjon.

### *Utdanningens sosialiserende funksjon*

I intervjuene med avdelingslederne ble den sosialiserende funksjonen framhevet som en viktig dimensjon ved tilbudet om utvidet praksis. Som nevnt over handler utdanningens sosialiserende funksjon om hvordan elever blir medlemmer og deler av et særlig sosialt, kulturelt og politisk system. I forhold til sosialisering innen utvidet praksis er det et spørsmål om hvilke sosiale system elever ved utvidet praksis blir medlemmer av. Innen et skolesystem som vektlegger inkluderende opplæring, og at utdanningen skal være sosialt utjevne, vil et sentralt spørsmål vedrørende sosialiseringfunksjonen handle om hvordan vi forstår fellesskap. Hvilket fellesskap er det så elevene har tilgang til, hva slags samarbeid er det lagt til rette for blant elever og lærere og hvordan blir mangfold forstått og anerkjent?

Et sentralt aspekt ved utvidet praksis er at en stor del av opplæringen er lagt til arbeid i (skolebaserte) verksteder, der elevene også får mulighet til å produsere varer for salg. I disse verkstedene arbeider elevene i grupper og de får mulighet for sosialiseringprosesser som medlemmer av et praksisfellesskap. De erfaringene elevene gjør her, bryter med tidligere negative skoleerfaringer, der de i stor grad har vært outsiders i en skolesetting.

Slik sett kan en si at utvidet praksis svarer til kravet om sosialisering gjennom å få til en økning i elevenes deltakelse og en økt følelse hos eleven av tilhørighet til et fellesskap, der elever kan dele erfaringer med jevnaldrende. For mange av elevene er dette en ny skoleerfaring.

En annen dimensjon ved sosialiseringen er hvilke fellesskap elevene sosialiseres innenfor. Sosialisering er ikke en isolert ting, det er ikke noe som skjer i vakuum, den må sees i relasjon til noe. Om en tar hensyn til kontekst for opplæring ved utvidet praksis, så er denne begrenset, på grunn av den segregerte organiseringen av tilbudet.

### *Utdanningenes subjektifiserende funksjon*

Den subjektifiserende funksjonen handler om forhold knyttet til utvikling av identitet, elevenes forståelse av «hvem er jeg» og hva det vil si «å være en som meg»? Denne funksjonen er knyttet til relasjonelle, etiske og politiske prosesser. På den måten er den også knyttet med ideer om sosial rettferdighet og demokrati.

Også denne dimensjonen ble sterkt framhevet av avdelingslederne ved utvidet praksis. Faktisk framhevet flere denne som den mest sentrale dimensjonen ved opplæringen i utvidet praksis. Flere lærere forteller at opplæringen gir elevene muligheter til å oppdage deres egne muligheter, talent og interesser og at disse erfaringene gir muligheter til å utvikle en annerledes forståelse av «hvem en er». Det handler om den personlige relasjonen mellom lærere og elever, individuell veiledning og støtte, «klargjøring» av elevene slik at de forberedes og motiveres for det neste steget i livet. En del av dette handler også om prosesser der elevene samarbeider med andre elever (i utvidet praksis) om felles oppgaver, der de ikke risikerer å bli stigmatisert, ekskludert eller underlagt vurderinger og eksaminasjoner som en opplever i det regulære systemet.

På mange måter kan en si at utvidet praksis svarer til kravet om subjektifisering. Elevene oppfatter seg selv som annerledes enn før, de oppdager nye sider ved seg selv, og de erfaringer hvordan de kan lære og utvikle selvfølelse (jf. delprosjekt 3). Elevene opplever seg selv som i stand til å lære noe, i motsetning til tidligere skoleerfaringer. Fra å være en utenforstående er de nå en deltaker.

## 10. Yrkesopplæring med grunnkompetanse som mål

*The best way to understand a social institution like education is to consider it from the perspective of the institutional practices that emerge to contain its failures (Skrtic & McCall 2012).*

Her gis en kortfattet sammenfatning av prosjektets resultater:

- Målgruppen for utvidet praksis er elever som har behov for tilrettelegging utover det som kan tilbys i ordinære klasser. Inntak av elever er basert på sakkyndig vurdering og opplæringen er definert som spesialundervisning.
- Elevenes sluttkompetanse er grunnkompetanse med kompetansebevis som dokumenterer den opplæringen elevene har gjennomgått.
- Innhold og organisering av opplæring ved utvidet praksis varierer mellom de ulike skolene. Skolene er gitt stor lokal frihet med tanke på tilpasning til elevenes behov og særlige forhold i skolens nærmiljø.
- Terskel for inntak til utvidet praksis varierer i ulike deler av fylket. Det synes å være sammenheng mellom lav terskel for inntak og bruk av integrerte organiseringsmodeller på den ene siden og høyere terskel for inntak og mer segregerte organiseringsmodeller på den andre siden.
- Spørsmålet om «programkvalitet» kan ikke gis et entydig svar på tvers av skolene, men må sees i sammenheng med terskel for inntak av elever og organisering av opplæringen.
- Elevenes måloppnåelse kan beskrives over et bredt spekter. Ved skolene defineres uformelle suksesskriterier som å få elever inn i kompetansegivende opplæringsløp (ordinære klasser, opplæringskontrakt) og/eller at de etablerer et ordinært arbeidsforhold i forlengelsen av en opplæringsavtale. Det legges også vekt på sosialisering i elev- og arbeidsfellesskap.
- Om en ser opplæringen i et treårig løp, viser registerdata for elever som begynte ved utvidet praksis skoleåret 2009/10 at 1/3 av elevene fortsatt er i utvidet praksis, 1/3 av elevene er sluttet og 1/3 av elevene er overført til ordinære klasser (programkode for redusert/full måloppnåelse). Av den tredjedelen som er overført til ordinære klasser, er 1/3 sluttet innen det påfølgende året.
- I en intervjustudie av 8 elever, gir alle uttrykk for at opplæringen ved utvidet praksis representerer en vending i forhold til tidligere skolegang og har gitt muligheter for en nyorientering av seg selv som en lærende og kompetent person.
- Alle elevene som begynner i utvidet praksis har individuell opplæringsplan i alle fag. Om lag halvparten av skolene gir elevene muligheter opplæring etter vg1 planer med tanke på å avlegge eksamen i enkeltfag og å oppnå karakterpoeng (basert på ny sakkyndig vurdering og enkeltvedtak). En tilsvarende andel av skolene rapporterer at de har elever som har begynt i opplæringskontrakt.

Om en vurderer opplæringen ved utvidet praksis som utdanning i lys av de tre funksjonene ved utdanning som Biesta (2009) beskriver, kan en stille kritiske spørsmål ved både den kvalifiserende, den sosialisierende og den subjektifiserende funksjonen, selv om alle til en viss grad synes å være ivaretatt.

- Den kvalifiserende funksjonen er delvis ivaretatt i utvidet praksis. Selv om elevene utvikler innsikter og ferdigheter, kan en stille spørsmål om mulighetene for å oppnå formell

kompetanse i relasjon til læreplanverkets mål (oppnåelse av karakterpoeng og overgang til opplæringskontrakt) er tilstrekkelig ivaretatt.

- Den sosialiserende funksjonen er gitt stor verdi i opplæringen, blant annet ved tilrettelegging for deltakelse i læringsfellesskap med jevnaldrende. Utfordringen ligger i at kontekst for sosialiseringsprosesser i stor grad er knyttet til opplæringsarenaer avgrenset fra den ordinære skolen.
- Den subjektifiserende funksjonen er vektlagt i opplæringen. Elevene uttrykker at de gis muligheter for å oppdage nye sider ved seg selv, og de erfaringer hvordan de kan lære nye innsikter og ferdigheter. Fra å være en utenforstående er de nå en deltaker. Det kritiske spørsmålet er, i hvilket fellesskap opplever de seg som deltakende.

### Å utnytte skolens handlingsrom – hybridisering av opplæringen

Vektlegging av prinsippet om inkluderende opplæring handler ikke om hvor en særlig definert gruppe elever skal få sin opplæring, men om hvordan en kan arbeide for å redusere ekskluderingen fra deltakelse i læringsfellesskap og å øke deltakelsen i utdanningen (Vislie 2003). Tidligere erfaringer har vist at nedlegging av et segregert tilbud for å øke integrering i ordinære klasser (jf. nedlegging av «8-grupper») er etterfulgt av vekst i andre former for segregerte tilbud (utvidet praksis).

I rapporten pekes det på at opplæringen ved utvidet praksis fungerer som et innadventt opplæringstilbud. Det er sterk vektlegging av lokal utforming og individuell fleksibilitet og tilpasning, samtidig som tilbudet viser en svak kobling til læreplanen. I så henseende kan opplæringen ved utvidet praksis bidra til å øke risikoen for sosial reproduksjon og ytterligere stratifisering og marginalisering av elevene. Alle gode intensjoner til tross, kan opplæringen ved utvidet praksis i dagens form fungere som et ekskluderende tiltak. Et spørsmål som kan stilles i denne sammenhengen er om skolesystemets «blikk» er orientert om elevene, deres historie og den dagsaktuelle situasjonen på bekostning av en orientering om hva som skal være målet for opplæringen og utdanningens kvalifiserende dimensjon.

Å arbeide med utvikling av yrkesutdanning med grunnkompetanse som mål, må skje innenfor etablerte strukturer, noe som ikke minst krever en bred tilslutning og en skoleledelse som følger opp hele personalet. Videre kreves en retenkning av ansvarsforholdet mellom skolene og PPT i forhold til opptak av elever og systemer for hvordan ressurser overføres til skolene. I dette arbeidet må skolene avveie ulike dilemmaer (jf. *dilemmas of difference*, kapittel 1), knyttet til identifisering av elevene, innhold og mål for opplæringen og opplæringens lokalisering.

I så henseende kan begrepet hybridisering av opplæringen (Terzi 2010:109, Ohna m.fl. 2003:284) være et fruktbart begrep. Hybridisering handler både om å bygge ned grenser mellom etablerte ordninger og å skape noe nytt, der formålet å øke elevenes deltakelse i utdanningen. For utvidet praksis vil dette blant annet ha konsekvenser for hvordan en tenker om overganger; mellom klasser ved utvidet praksis og ordinære klasser og mellom opplæring i skole og opplæring i bedrift. Det handler om å etablere en visjon om yrkesopplæring for elever som i dag er ved utvidet praksis der en ser ut over visjonen om «en skole for alle» som et sted å være, til også å omfatte alle elevers muligheter for kvalifisering, sosialisering og subjektifisering.

Å arbeide for å redusere dagens «to-spor» modell, innebærer blant annet å utforske handlingsrommet for en hybridisering av opplæringen (Terzi 2010, Nevøy m.fl. 2013).

## Referanser

- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38: 15-34. Akershus Fylkeskommune (udatert). *Slik blir du lærekandidat. Opplæring tilpasset ditt behov*. Informasjonsskriv. <http://www.yrke.no/file.php?id=8989> (lastet ned 9.01.2013).
- Allan, J. & Slee, R. (2008). *Doing inclusive education research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Alvarez, D. & Mehan, H. (2006). Whole-School Detracking: A Strategy for Equity and Excellence, *Theory into Practice*, 45(1), 82-89.
- Bergesen, H.O. (2006). *Kampen om kunnskapsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21, no. 1: 33–46. doi: 10.1007/s11092-008-9064-9.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Boulder, Colorado: Paradigm Publishers.
- Blomkomiteen (1970). *Kirke- og undervisningsdepartementet: Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.* Bergen: reklametrykk.
- Bruin, M., & Ohna, S. E. (2010). "Jeg bruker egentlig litt lengre tid for å lære ting". Åtte elevers fortellinger om fortid, nåtid, og fremtid. Rapport fra delprosjekt 3, Alternativ opplæring med utvidet praksis. Universitetet i Stavanger.
- Buland, T., & Dahl, T. (2008). Tilbake på sporet? Rapport fra kartlegging og analyse av tidligere elever fra APO ved Frogn videregående skole. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn. Gruppe for skole- og utdanningsforskning.
- Ferguson, D. L., Kozleski, E. B., & Smith, A. (2003). Transforming general and special education in urban schools. I F. Obiakor, C. Utley, & A. Rotatori (red.), *Advances in special education: Vol. 15. Effective education for learners with exceptionalities* (pp.43-74). London, UK: Elsevier Science Ltd.
- Freudenberg, N., & Ruglis, J. (2007). Reframing school dropout as a public health issue. *Preventing Chronic Disease*, 2007:4(4).
- Frøseth, M. W., & Markussen, E. (2009). Gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. I E. Markussen (red.), *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Geertz, C. (1983). *Local Knowledge. Further Essays in Interpretive Anthropology. Third edition*. New York: Basic Books.
- Halpin, D. (2003). *Hope and education. The role of the utopian imagination*. London: Routledge Falmer.
- Hancock, C. H. H. (2011). *Spesialundervisningens kunnskaps- og legitimeringsgrunnlag*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Stavanger.
- Helgeland, I. M. (2007). *Ungdom i alvorlig trøbbel. Veier til forandring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring: Fafo-rapport 2010:13*.
- Holdsworth, R. (2004). *Good practice in learning alternatives*. Australian Youth Research Centre, The University of Melbourne.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with to longitudinell samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning. Lifelong Learning and the Learning Society* (Vol. 1). London: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *All inclusive ...? The development of education*. National Report of Norway to the UNESCO / IBE conference ICE 48: Inclusive education: The way of the future. Geneva, November, 25-28. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Polesel, J. & Sandberg, N. (2011): *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy*. Dondrecht, Nederland: Springer forlag.

- Lamb, S., Walstab, A., Teese, R., Vichers, M., & Rumberger, R. W. (2004). *Staying on at school: Improving student retention in Australia*. Melbourne: CPELL.
- Lamb, S. & Markussen, E. (2011). School Dropout and Completion: An International Perspective. I S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polesel (red): *School dropout and Completion. International Comparative Studies in Theory and Policy*. Dordrecht: Springer.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lødding, B. (2009). Årsaker til slutting - ungdommenes egne stemmer. I E. Markussen (red.), *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Markussen, E. (2000). *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående - hjelper det? Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første Reform 94-kullet*. Oslo: Fafo.
- Markussen, E. (red) (2009). *Videregående skole for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Markussen, E., Brandt, S., & Hatlevik, I. (2003). *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging. Om sammenheng mellom pedagogikk og faglig og sosial utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervisning*. Oslo: NIFU rapport 5/2003.
- Markussen, E., Frøseth, M. W. og Grøgaard, J. B. (2009). *Inkludert eller segregert. Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*. Rapport 17/2009. Oslo: NifuStep.
- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N., & Vibe, N. (2006). *Forskjell på folk - hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter*. Oslo: NIFU STEP, Rapport 3/06.
- Meld. St. 18 (2010-11). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nevøy, A., Rasmussen, A., Ohna, S. E., Barow, T. (kommer). *Nordic upper secondary school: regular and irregular programmes – or just one irregular school for all?*
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of Difference. International perspectives and future directions*. London: Routledge.
- NOU 2003:16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnskole for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Ohna, S. E. & Bruin, M. (2010). *Elever i Alternativ Opplæring med utvidet Praksis: læring, deltakelse og mål-oppnåelse (AOuP 2009:12)*. Rapport fra delprosjekt 1 og 2, Universitetet i Stavanger.
- Ohna, S. E., Hjulstad, O., Vonen, A. M., Grønlie, S. M., Hjelmervik, E. & Høie, G. (2003). *På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever. En evalueringsstudie etter Reform 97*. Rapport nr. 20. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Rasmussen, A. & P. Rasmussen (2009). *En indsats for produktionsskoleelever med særlige vanskeligheder*. Afsluttende rapport for følgeforskningen på Taleinstituttets Produksjonsskoleprosjekt. Forskningsrapport 22. Aalborg: Department of Education, Learning and Philosophy. Aalborg University.
- Rogaland fylkeskommune (2007). *Rogaland fylkeskommunes opplæringstilbud med hovedvekt på individuell tilpasning og spesialundervisning*. Rundskriv 02/07. Fylkesrådmannen, Opplæringsavdelingen.
- Rogaland fylkeskommune (2009). *Studieplan, Alternativ opplæring i gruppe med redusert elevtall utvidet praksis ved NN videregående skole*. Opplæringsavdelingen.
- Rogaland fylkeskommune (2011). *Opplæringskontrakt*.  
[http://www.rogfk.no/modules/module\\_123/proxy.asp?D=2&C=95&I=497&mid=37&sid=2084&pid=40](http://www.rogfk.no/modules/module_123/proxy.asp?D=2&C=95&I=497&mid=37&sid=2084&pid=40) (lastet ned 6/1-11).
- Rogaland fylkeskommune (2011). *Tilstandsrapport, Kvalitetsmelding for videregående opplæring i Rogaland 2010*.
- Rogaland fylkeskommune (2001). *Opplæringskatalogen i Rogaland*. Stavanger: Stavanger Offset.
- Rumberger, R. W. (2004). Why students drop out of school. I G. Orfield (red.), *Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis*, p. 131-55. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Säljö R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.



- Skolverket (2011). *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Skolverket.
- Skritic, T. M. & McCall, Z. (2010). Why Is There Learning Disabilities? *Disability Studies Quarterly*.
- Meld. St. nr. 16 (2006-07): *Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. nr. 44 (2008-09): *Utdanningslinja*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. nr. 30 (2003-04): *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- Meld. St. nr. 31 (2007-08): *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sunde, E. & Raaheim, A. (2009). "Jeg hadde en dårlig lærer" - En undersøkelse av skoleerfaringer blant mannlige arbeidstakere med kort utdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5.
- Sunde, E. & Raaheim, A. (2009). Praktisk løsning. Kronikk. *Klassekampen* 3.12.2009.
- Svensen, A. E. & Ohna, S. E. (2012). *Opplæringskontrakter – en undervurdert ressurs i videregående opplæring?* Rapport fra delprosjekt 4, Alternativ opplæring med utvidet praksis. Universitetet i Stavanger.
- Te Riele, K. (2010) Philosophy of hope: Concepts and applications for working with marginalised youth. *Journal of Youth Studies* 13 (1) 35-46.
- Telemark fylkeskommune (udatert). Prosjekt grunnkompetanse (kompetanse på lavere nivå), Prosjektrapport 2007-09. Skien: Telemark fylkeskommune.
- Terzi, L. (red) 2010). *Special Educational Needs, A New Look*. London: Continuum.
- Thomas, G., & Loxley, A. (2007). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion. 2nd Edition*. Maidenhead: Open University Press.
- Traag, T., & van der Velden, R. (2008). Early school-leaving in the Netherlands: The role of student-, family-, and school factors for early school-leaving in lower secondary education. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.
- UDIR (2009). *Rett til inntak til videregående opplæring og utvidet rett til videregående opplæring m.v.* RUNDSKRIV-UDIR-4-2009.
- Vest-Agder fylkeskommune (udatert) *Mestring – motivasjon – Måloppnåelse*. Prosjektrapport 2007-09. Kristiansand: Vest-Agder fylkeskommune.
- Vilbli.no (2012). <http://www.vilbli.no/?Artikkel=01633> (lastet ned 6.12.12)
- Vilbli.no (2012). [www.vilbli.no/4daction/WA\\_Artikkel/?Niva=V&Area=11&Lan=3&TP=27.04](http://www.vilbli.no/4daction/WA_Artikkel/?Niva=V&Area=11&Lan=3&TP=27.04).... (lastet ned 27.04.2012).
- Vislie, L. (2003). Inkluderende opplæring: Idégrunnlag og politikk. Utopi-realitet? *Spesialpedagogikk*, nr.6, s. 4-14.

## Vedlegg

### Rapporter og publikasjoner

#### Prosjektrapporter

- Ohna, S. E. og Bruin, M. (2010). Elever i alternativ opplæring med utvidet praksis: læring, deltakelse og måloppnåelse (AOuP 2009-12). Rapport fra delprosjekt 1 og 2: [Hva kjennetegner elever som får opplæring innenfor AOuP? (delrapport 1) og Hva karakteriserer opplæringstilbudet?].
- Bruin, M. & Ohna, S. E. (2010) «Jeg bruker egentlig litt lengre tid for å lære ting». *Alternativ opplæring med utvidet praksis. Åtte elevers fortellinger om fortid, nåtid og fremtid*. Delprosjekt 3.
- Svendsen, A. E. og Ohna, S. E. (2012) *Opplæringskontrakter – en undervurdert ressurs i videregående opplæring?* Delprosjekt 4.
- Ohna, S. E. (kommer) «Hva systemet vet, registerdata om elever i Alternativ opplæring med utvidet praksis. Delprosjekt 5.

#### Artikler i internasjonale vitenskapelige tidsskrift og antologier

- Bruin, M. og Ohna, S. E. (2012). Alternative courses in upper secondary vocational education and training: students' narratives on hopes and failures. *International Journal of Inclusive Education*. pp. 1-17 | DOI: 10.1080/13603116.2012.735259.
- Nevøy, A., Rasmussen, A., Ohna, S. E., Barow, T. (kommer). Nordic upper secondary school: regular and irregular programmes – or just one irregular school for all? I G. Imsen, U. Blossing (2013) *The Nordic Education Model: «A School for All» Encounters Neo-Liberal Policy*. \_\_:Springer
- Nevøy, A. & Ohna, S.E. (under arbeid). At the margin of the Norwegian school for all?

#### Kronikk i dagspressen

- Ohna, S.E. & Bruin, M (2010) Usynliggjøring av jenter. Stavanger Aftenblad, 15.04.2010.

#### Masteravhandlinger

- Ihler T. (2011) «... og det hadde me ikkje noge med...» Foreldres opplevelse av samarbeidet med skolen, når barnas møte med skolen har vært særlig utfordrende. Master i spesialpedagogikk, Universitetet i Stavanger.
- Halvorsen, M. (2011) *IOP i utvidet praksis: elev og lærererfaringer*. Master i spesialpedagogikk, Universitetet i Stavanger.
- Charlotte, H. H. Hancock (2011) «Spesialundervisningens kunnskaps- og legitimeringsgrunnlag». Master i spesialpedagogikk, Universitetet i Stavanger.

### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr: 985 321 884

Stein Erik Ohna  
Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk  
Universitetet i Stavanger  
4036 STAVANGER

Vår dato: 02.10.2009

Vår ref: 22583 / 2 / RKH

Deres dato:

Deres ref:

#### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.09.2009. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 01.10.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

22583  
Behandlingsansvarlig  
Daglig ansvarlig

*Elever i Alternativ opplæring med utvidet praksis: deltakelse, læring og måloppnåelse*  
Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder  
Stein Erik Ohna

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

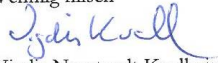
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

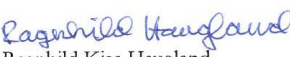
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Ragnhild Kise Haugland

Kontaktperson: Ragnhild Kise Haugland tlf: 55 58 83 34  
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uio.no

## Masteravhandlinger - sammendrag

### *Tina Ihler (2011)*

Bakgrunnen for studien var ønsket om å høre foreldrenes syn på samarbeidet med skolen, og hvordan de har opplevd samarbeidet når de har hatt barn som opplever skolen som særlig utfordrende. Det overordnede formålet er å bidra til ny kunnskap om noen sider ved skole – hjem samarbeidet slik at partene sammen kan bidra til at elevene fungerer bedre på skolen, og dermed øker sine sosiale og faglige utviklingsmuligheter. Problemstilling: 1. Hvordan har foreldrene opplevd samarbeidet med grunnskolen? 2. Hvordan opplever foreldrene samarbeidet med den videregående skolen? 3. Hvordan opplever foreldrene at deres barns fungering i skolesammenheng får konsekvenser for familien? Metode: For å nå målsettingen om å tilegne meg kunnskap om foreldrenes erfaringer knyttet til samarbeidet med skolen, ble det valgt en kvalitativ tilnærming. Det ble gjennomført et semistrukturert intervju med 6 ulike foreldre/foreldrepar, med utgangspunkt i en intervjuguide. Resultat: I dette arbeidet blir det presentert en analyse av funnene fra intervjuene med foreldre, til elever med særskilte utfordringer i møtet med skolen. Det kom blant annet fram knyttet til dårlig oppfølging av elevenes identifiserte utfordringer. Foreldrene opplever at kontakten med grunnskolen ofte hadde en negativ innfallsvinkel, og foreldrene hadde liten innflytelse i forhold til skolen. Foreldrene forteller imidlertid at oppfølgingen i videregående skole er bedre tilpasset elevens individuelle forutsetninger og tar utgangspunkt i hvordan elevens sterke sider kan løfte eleven sosialt og faglig. Det er en positiv utvikling, fra grunnskolen til videregående, både i forhold til samarbeidet med skolen og elevens utvikling. Videre forskning: Videre forskning kan med utgangspunkt i de resultatene som presenteres i denne oppgaven gå ennå mer i dybden på problematikken knyttet til skole hjem samarbeid. Hva er det samarbeidet egentlig handler om, og hvordan er det utformet. På den måten kan det etableres en bedre forståelse for hvordan samarbeidet mellom skolen og hjemmene, og da særlig for de elevene som har store utfordringer i skolen, kan utvikles og gi bedre lærings- og utviklingsmuligheter for elevene.

### *Marit Halvorsen (2011)*

For å demme opp for at elever avslutter videregående skole uten å fullføre, har Rogaland fylkeskommune opprettet et tilbud kalt Utvidet praksis (alternativ opplæring i grupper med redusert elevtall). Dette er et tilbud som gis ved videregående skoler med yrkesfaglige utdanningsprogram i fylket. Fylkeskommunen satte i 2009 i gang et forskningsprosjekt (AOuP 2009-12) som skulle studere deltakelse, læring og måloppnåelse for elever i dette tilbudet, der Stein Erik Ohna ved Universitetet i Stavanger er ansvarlig. Denne oppgaven tar også utgangspunkt i dette skoletilbudet, men med undervisningen i fellesfagene som forskningsområde. Skoletilbudet er definert som spesialundervisning, og elevene skal ha IOP men konkrete delmål. Elevene på tilbudet har oftest byggfag som programområde, men også programfagene Service og samferdsel og Helse- og sosialfag har grupper med utvidet praksis. Skolene opplyser om at de gir opplæring i ett eller flere av fellesfagene på hjemmesidene sine, men det er oftest fagene norsk, engelsk og matematikk i tillegg til kroppsøving, som er aktuelle. Elevene får selv velge fag de vil arbeide med. Antall undervisningstimer i fellesfagene er redusert i forhold til undervisningen i ordinære klasser. Elever som bare får undervisning i ett fag har vanligvis to timer teoriundervisning i fellesfag i uka. I denne studien er formålet å undersøke vilkår for elevenes læring og måloppnåelse. Elevene har individuelle opplæringsplaner som beskriver deres sterke og svake sider, og hvilke mål de skal jobbe mot i de

ulike fagene. Kompetansemålene i fellesfagene hentes fra Kunnskapsløftet, og det er elevens forutsetninger som skal avgjøre nivået målet ligger på. I denne forskningsoppgaven vil derfor analysene av IOP-ene være sentral, men det har også vært av interesse å undersøke hvilke erfaringer elevene selv, og lærerne, har med skoletilbudet, og de har derfor blitt intervjuet. Problemstillingen er formulert slik: I hvilken grad bidrar elevenes individuelle opplæringsplan til å styrke det faglige utbyttet av undervisningen?

***Charlotte, H. H. Hancock (2011)***

«Spesialundervisningens kunnskaps- og legitimeringsgrunnlag» er en kvalitativ analyse av begrunnelser for tilrådning om spesialundervisning. Det empiriske erfaringsmaterialet består av tolv søknadsdokumenter med tilhørende vedlegg om inntak på særskilt grunnlag til videregående opplæring i perioden 2006/2007-2010/2011. Studien stiller spørsmål ved hvordan aktører innen det spesialpedagogiske fagfeltet definerer eleven, hvordan retten til spesialundervisning kommer til uttrykk og hvordan formålet med spesialundervisning defineres i et utdanningsperspektiv. Studiens analyse og presentasjon av funn viser at elevene defineres med bakgrunn av det medisinsk-psykologiske kunnskapsgrunnlaget. Begrunnelsene som gis i forkant av tilrådning om spesialundervisning baserer seg på en formell og kompensatorisk forståelse av rettigheter. Analysen identifiserer også at eleven og foreldrene sjelden får anledning til å uttale seg om opplæringstilbudet som tilbys. Formålet med spesialundervisning analyseres med utgangspunkt i dimensjonene kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Analysen viser at elever som søkes inn i Utvidet praksis, et segregert tilbud i klasser med redusert elevtall, anonymiseres i forhold til dimensjonene kvalifisering og subjektivering. Derimot er det en vektlegging av dimensjonen sosialisering for disse elevene. Videre i studien diskuteres det hvorvidt intensjonen om tilpasset opplæring kan utvikles fra politisk visjon til pedagogisk realitet. En slik endring krever å skifte fokus fra den medisinsk-psykologiske tilnærmingen til det inkluderende kunnskapsgrunnlaget som omfatter hele opplæringstilbudet. Dette innebærer å danne praksisfellesskap som etablerer et tett samarbeid mellom elev, foreldre, lærere, spesialpedagoger og administrasjon. Disse må fremme dialog og deltakelse, og bidra til å definere et klarere formål og innhold med spesialundervisning i et utdanningsperspektiv.