

Eifred Markussen

Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det?

Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første Reform 94-kullet



Eifred Markussen

Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det?

Om segregering, inkludering
og kompetanseoppnåelse
i det første Reform 94-kullet

© Forskningsstiftelsen Fafo 2000

ISBN 82-7422-322-5

ISSN 0801-6143

Omslag: Agneta Kolstad

Trykk: Centraltrykkeriet AS

Innhold

Forord og leseveiledning	5
1 Fra segregering til én inkluderende videregående opplæring for alle?	9
Kompetansen de fikk	12
Variasjon i kompetanseoppnåelse – kan den forklares?	15
Utjevning og likhet	20
Kompetanse eller oppbevaring?	25
Én inkluderende videregående opplæring for alle?	28
2 Særskilt tilrettelagt opplæring – hva er det?	35
Organisering av særskilt tilrettelagt opplæring høsten 1994	39
3 Reform 94 i utdannings- og samfunnspolitisk sammenheng ...	43
Reform 94 og elever med særskilt tilrettelagt videregående opplæring	46
Hva vil samfunnet med skolen?	53
Fra delkompetanse til kompetanse på lavere nivå	58
Oppsummering	68
4 Hva hadde de med seg inn i videregående?	69
Kjennetegn etablert før skolestart	75
Kjennetegn knyttet til elevene mens de gikk i ungdomsskolen	86
Fra grunnskole til videregående: Søkning og inntak	90
Hva vet vi om elevene når de begynte i videregående opplæring?	93
5 Tida i videregående	95
Rammefaktorer	95
På læringsarenaen	113

6 Gjennom videregående – hvilke veier gikk de og hvilken kompetanse fikk de?	135
De fire kompetanseformene	136
Vandringen og kompetansen	137
De som sluttet	162
7 Kompetanseoppnåelsen – kan den forklares?	169
Kompetanse for elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne og ordinære klasser	170
Kompetanse for elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser	175
Kompetanse for alle elevene	178
Kompetanse for de ordinære elevene	180
Litteratur	183
Vedlegg 1 Skriftlig og muntlig formidling fra prosjektet	193
Vedlegg 2 Utvalg og representativitet	197
Vedlegg 3 Sosial bakgrunn med utgangspunkt i yrkestittel	211
Vedlegg 4 Spørreskjemaer	217

Forord og leseveiledning

Like etter at Stortinget hadde vedtatt Reform 94 i 1993, startet planleggingen av det prosjektet som rapporteres her. Med tidligere erfaring både fra Rådet for videregående opplæring og Rådet for funksjonshemmede, fremsto en studie av særskilt tilrettelagt videregående opplæring etter Reform 94 som særlig spennende. Særlig interessant var dette fordi reformen innebar noen viktige endringer for denne elevgruppen.

På denne tiden ble også Program for spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling under Norges forskningsråd etablert, og en søknad om prosjektstøtte ble innvilget. I tillegg har KUF, Buskerud fylkeskommune og Akershus fylkeskommune gitt tilleggsbevilgninger.

Når prosjektet nå leverer sin sluttrapport først seks år etter at det ble satt i gang, skyldes det at elevene som har deltatt har vært fulgt over fem skoleår, fra høsten 1994 til og med våren 1999. De siste data – om elevenes prestasjoner og kompetanseoppnåelse etter femte skoleår, ble samlet inn sommeren/høsten 1999. Tida etter det har – ved siden av arbeid med andre prosjekter – gått med til analyser og rapport-skriving.

Underveis i prosjektet har det vært gjennomført en omfattende formidling fra prosjektet. Det har vært skrevet tre underveisrapporter, tre bokartikler og en aviskronikk, og det har vært holdt 36 foredrag (se vedlegg 1). Det betyr at den rapporten du nå leser, langt fra er den eneste – og kanskje ikke en gang den viktigste – formidlingen fra prosjektet.

Datamaterialet som jeg samlet inn ble svært omfattende. Det ble etter hvert vanskelig å se skogen for bare trær, men jeg mener at jeg har klart å dra det viktigste ut av dataene, og at det er dette jeg presenterer for leseren. Men det er likevel ikke tvil om at datamaterialet foreløpig er underanalysert, og at det i materialet fortsatt ligger spennende sammenhenger som bare venter på å bli avslørt. Planen er å gjennomføre en oppfølgingsundersøkelse blant dem som var med i prosjektet i 2004, ti år etter at de begynte i videregående opplæring. Da, om ikke før, kan de til nå utnyttede delene av materialet komme til nytte.

Leseveiledning

Denne rapporten består av to deler. Del 1 er kapittel 1. Kapitlet er en kombinasjon av en oppsummering og en drøfting av mine analyser og funn relatert til tidligere forskning og teoriutvikling. Her presenteres de viktigste resultatene. Her spør jeg også om hva som kan gjøres, og peker også - med bakgrunn i analyser og funn i prosjektet - ut den retningen man bør gå.

Del 2 er resten av rapporten. I kapittel 2 drøftes begrepet særskilt tilrettelagt opplæring, og i kapittel 3 plasseres særskilt tilrettelagt videregående opplæring inn i en større utdannings- og samfunnspolitisk sammenheng. Kapittel 4 gjør rede for kjennetegn ved elevene etablert før de begynte i videregående opplæring, mens kapittel 5 presenterer kjennetegn knyttet til individet i løpet av tida i videregående opplæring. Gjennomstrømming og kompetanseoppnåelse er tema for kapittel 6, og i kapittel 7 forsøker jeg å gi noen bidrag til en forklaring på variasjon i kompetanseoppnåelse.

Kapitlene 4–7 inneholder mye tall, figurer og tabeller. Noen lesere vil nok synes at det er for lite drøftinger og henvisninger til tidligere forskning i disse kapitlene. Dette er et bevisst valg fra min side. Jeg har valgt å presentere tall, analyser og funn her, og i stedet løfte drøftingene og relateringen til annen forskning til kapittel 1. Kapitlene 4–7 vil derfor, sammen med kapitlene 2 og 3, fungere som referanse og dokumentasjon for kapittel 1.

Takk

Prosjektet har latt seg gjennomføre takket være innsats fra mange personer. Uten at ungdommene hadde sagt ja til å delta og fulgt opp ved å besvare spørreskjemaene, hadde jeg ikke hatt noe data å analysere. Takk til dere. De neste på takkelista er uten tvil prosjektets kontaktpersoner i fylkene. Dere har vist en enestående innsats ved innsamling av registerdata og videreformidling av spørreskjemaer til deltakerne i prosjektet. Tusen takk til John Hofoss i Akershus, Terje Bautz i Buskerud, Karen Grundesen i Aust-Agder, Trude Riple i Hordaland, Liv Ingunn Janbu i Møre og Romsdal og Thorsteinn Einarsson i Troms. Også en takk for godt samarbeid med og godt faglig arbeid av Laila B. Hofoss i Safir-data. Hun har videreformidlet fylkenes registerdata til meg i analyserbar form.

Jens B. Grøgaard, tidligere Fafo-kollega, nå professor i sosiologi ved Høgskolen i Vestfold, har ytt uvurderlig bistand under prosjektet. Vi har selvfølgelig hatt mange nyttige diskusjoner om særskilt tilrettelagt videregående opplæring, sist da han ga

sine kommentarer til denne rapporten. Men det må også fremheves at han har vært en framifrå læremester i analyser av kvantitativt datamateriale. Mange tusen takk.

Professor Lise Visle ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo, har lest mange utkast, både til tidligere rapporter og artikler, men også til denne sluttrapporten. Hun har mange ganger ledet meg inn på nyttige tolkninger og passet på å dra meg ned på jorda når mine tolkninger og konklusjoner har blitt for luftige. Tusen takk.

Forskerkollega Tove Midtsundstad har vært en svært god kollega i mine sju år på Fafo, og en nyttig diskusjonspartner i mange faser av prosjektet. Tusen takk.

Også Bente Bakken ved Fafos publikasjonsavdeling skal takkes. Uten hennes innsats hadde ikke mitt manus kunnet bli den ferdige rapporten du nå leser i.

Og sist, men ikke minst, takk til to gutter som – til tross for seks-åringens salve «du pappa, du pappa, du sitter der med den forbannede pc'n din du!» – har akseptert en hel høst uten tur i skogen fordi pappa måtte skrive ferdig rapporten sin. Men nå skal vi på tur.

Sørumsand, september 2000

Eifred Markussen

1 Fra segregering til én inkluderende videregående opplæring for alle?

Reform 94 førte med seg to endringer av stor formell og presumptivt stor reell betydning for elever med særskilt tilrettelagt opplæring: Innføringen av rett til inntak til treårig løp for alle, og innførsel av begrepet og fenomenet dokumentert delkompetanse i videregående opplæring.

Innføringen av en individuell rett for alle som var ferdige med grunnskolen til inntak til et treårig løp i videregående opplæring (Lov om videregående opplæring, §§7-8¹, Opplæringslova §3-1) var et rettighetssprang for elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring. Disse elevene hadde tidligere stått lengst bak i køen; de var ikke sikret å komme inn i videregående opplæring, og de var ikke sikret å kunne fullføre det løpet de hadde startet på. Reform 94 etablerte en fundamentalt ny situasjon. Rettigheten til inntak til treårig løp kom som et nødvendig sluttpunkt på en langsom steg-for-steg-utvikling av situasjonen for elever med særskilt tilrettelagt videregående opplæring, en utvikling hvor vi kan tidfeste starten til midt på 1960-tallet. Disse elevene ble i 1994 med ett likestilt med alle andre elever når det gjaldt inntak til og varighet på videregående opplæring (formallikhet). (Se min gjennomgang av den historiske utviklingen av særskilt tilrettelagt videregående opplæring i kapittel 3.)

Men én ting er å komme inn i videregående opplæring, en annen ting er mulighetene til å gjennomføre med et så godt utbytte som mulig. Ikke alle har forutsetninger for å kunne gjøre seg nytte av det ordinære tilbudet videregående opplæring gir, verken innenfor de almenfaglige eller de yrkesfaglige studieretningene. Derfor er det slik at «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringslova §5-1). Jeg bruker spesialundervisning synonymt med særskilt tilrettelagt opplæring, og med dette begrepet forstår jeg den særskilt tilrettelagte opplæringen som går ut over den ordinære tilpassede undervisningen en elev kan få innenfor ordinære klassers ramme.²

¹ Det henvises her til disse paragrafene slik de var formulert etter lovendringene som ble gjort i forbindelse med Reform 94.

² Se kapittel 2 for en avgrensning av begrepet særskilt tilrettelagt opplæring.

Tankegangen er kompensatorisk og knyttet til prinsippene om sjanselighet og resultatlighet: Når det er noen unge mennesker som ikke er i stand til å få utbytte av det tilbudet som videregående opplæring gir, så setter samfunnet inn noen tiltak og noen ressurser (for eksempel særskilt tilrettelagt opplæring) som er ment å kompensere for dette ulike utgangspunktet. «(...) positive discrimination in favour of the most disadvantaged in our societies with the goal of equalising opportunities» (OECD 1999). Gjennom ulik innsats av ressurser (ressursulighet) avhengig av behov, skal ungdommene få de samme mulighetene (sjanselighet), slik at det skapes større likhet i resultat (resultatlighet) (Hernes 1974, Hernes og Knudsen 1976, KUF 1994, Howe 1997, Føllesdal 2000). (Se også min drøfting av likhetsbegrepet i kapittel 3.) Utdanningssystemet har på denne måten blitt tildelt en utjevner og likhetsskapende funksjon i det norske samfunnet, utdanningssystemet brukes som et verktøy for å skape større likhet og for å utjevne forskjeller.

Særskilt tilrettelagt opplæring kan betraktes som en ekstra tilførsel av ressurser til elever som har særlige behov i sitt læringsarbeid. Spørsmålet jeg har forsøkt å belyse i mitt prosjekt er om særskilt tilrettelagt opplæring som kompensatorisk virkemiddel bidrar til større likhet i resultat mellom ordinære elever³ og elever «som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet». Sagt på en annen måte: Kan særskilt tilrettelagt opplæring bidra til å utjevne de forskjellene elevene møter videregående opplæring med?

Den andre viktige endringen som Reform 94 brakte med seg for elever med særskilt tilrettelagt opplæring, var innførselen av et nytt begrep og fenomen i videregående opplæring: Dokumentert delkompetanse. I paragrafen som sa hva videregående opplæring kunne føre frem til, het det i 1994: «Den videregående opplæring skal normalt føre fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse, dokumentert delkompetanse⁴ eller annen avsluttet videregående opplæring» (Lov om videregående opplæring, §3). (Historia om hvordan delkompetansen presset seg inn

³ Når begrepet ordinær elev nå introduseres, så krever det en kommentar. Når man arbeider med problematikk knyttet til særskilt tilrettelagt opplæring, dukker dette ordet raskt opp. For man sammenligner jo. Man sammenligner de som har særskilt tilrettelagt opplæring med ordinære elever. De som går i egne klasser med dem som går i ordinære klasser. De som er tatt inn gjennom særskiltinntaket med dem som er tatt inn gjennom det ordinære inntaket. Kontrasten til ordinær er uordinær. Ingen snakker om uordinære elever som tas inn til videregående opplæring, uordinært til uordinære klasser og til uordinær undervisning. Men kanskje mange tenker slik, ubevisst. Kanskje dette er medvirkende til at det er så vanskelig å inkludere og så lett å segregere. Når jeg bruker ordet ordinær, så er det fordi jeg ikke klarer å finne på noe bedre.

⁴ Begrepet delkompetanse ble i juni 2000 erstattet i Opplæringslova av begrepet kompetanse på lavere nivå. Jeg har valgt å bruke det nye begrepet i denne rapporten, unntatt når jeg siterer Lov om videregående opplæring, eller når det ellers er naturlig å bruke det gamle begrepet, slik som her.

i videregående opplæring og om utviklingen frem mot kompetanse på lavere nivå, se avsnittet Fra delkompetanse til kompetanse på lavere nivå i kapittel 3).

Innføringen av et formelt kompetansenivå for ungdom som av ulike årsaker ikke klarte å oppnå studie- eller yrkeskompetanse, åpnet en ny mulighet for elever med særskilt tilrettelagt opplæring. Mange av dem ville aldri klare å oppnå studie- eller yrkeskompetanse, og mange av dem var tidligere utestengt fra arbeidsmarkedet. Med den nye kompetanseformen kunne en del av disse elevene nå få en formell kompetanse å vise frem, en kompetanse som kunne åpne en vei inn i arbeidsmarkedet.⁵ For elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring var Reform 94 også en kompetansereform.

Denne kompetansereformen kan studeres i lys av utdanningssystemets (erklærte) kvalifiserende og (ikke-erklærte) oppbevarende funksjon. Utdanningssystemet skal kvalifisere norsk ungdom til deltakelse i yrkeslivet, og blant annet som et resultat av krav fra arbeidslivet om stadig bedre kvalifisert arbeidskraft, er utdanningens lengde utvidet samtidig som innholdet er endret. Arbeidslivets krav var også en av begrunnelsene for Reform 94.

Men vi kan ikke se bort fra en annen årsak til Reform 94 og til andre reformer som har ført flere unge mennesker inn til et stadig lenger opphold i utdanningssystemet nå enn for 30 år siden: Behovet for et sted å oppbevare disse unge menneskene. På de 15 årene fra 1975 til 1990 sank andelen 17–19-åringer med sysselsetting som hovedbeskjeftigelse fra 31 til åtte prosent (Moen 1991:3). Dette illustrerer at arbeidsmarkedet ble borte (Grøgaard 1993). Og når mulighetene for jobb for ungdom under 20 år så å si forsvant, så kan en si at en reform som ga alle 16–19-åringer et sted å være, kom svært beleilig. Analysene av kompetanseoppnåelse vil også danne grunnlag for drøftinger av spørsmålet om elever med særskilt tilrettelagt opplæring oppnår en anvendelig, relevant kompetanse, eller om de bare har vært oppbevart i tre-fire år.

Ambisjonen med denne rapporten er altså å fortelle hvordan det gikk med elever med særskilt tilrettelagt opplæring som begynte i videregående høsten 1994: Hvilken kompetanse fikk de, hvilke forhold hadde betydning for kompetanseoppnåelsen, fikk de en anvendelig kompetanse eller hadde de bare hatt et sted å være, og bidro særskilt tilrettelagt opplæring som kompensatorisk virkemiddel til utjevning og større grad av resultatlikhet?

⁵ Dette prosjektet har bare fulgt ungdommene gjennom videregående opplæring. Det planlegges et nytt prosjekt som skal følge dem videre inn i arbeids- og samfunnsliv ti år etter at de har begynt i videregående opplæring.

Kompetansen de fikk

Høsten 1994 hadde 49 399 ungdommer (Støren, Skjerslie og Aamodt 1998:73) over hele landet individuell rett til å begynne i videregående opplæring, den retten Reform 94 hadde gitt dem. Gjennom mer enn fem år – fra februar 1994 til og med juni 1999⁶ – fulgte jeg noen av disse ungdommene inn i, gjennom og ut av videregående opplæring. Ungdommene gikk skoleåret 1994/95 på grunnkurs i et av de seks fylkene Akershus, Buskerud, Aust-Agder, Hordaland, Møre og Romsdal eller Troms.⁷

Mitt tema har vært elever med særskilt tilrettelagt opplæring. Om lag åtte–ti prosent av årskullet med rettselever hadde i 1994 særskilt tilrettelagt videregående opplæring, det vil si 4000–5000 av dem som startet på videregående skole høsten 1994.⁸ Jeg har fulgt 777 av disse. På bakgrunn av det opplæringsstilbudet de hadde i oktober 1994, delte jeg dem i to: 285 gikk i egne klasser med redusert elevtall, mens 492 gikk i ordinære grunnkursklasser. I tillegg fulgte jeg også en gruppe på 463 elever uten noen form for særskilt tilrettelagt opplæring.

Jeg fulgte disse 1240 ungdommene på to måter: Hvert av de tre første årene de gikk i videregående, fikk de tilsendt et spørreskjema (se vedlegg 4). I tillegg hadde jeg – etter ungdommenes samtykke og i aidentifisert form – tilgang til opplysninger om dem registrert ved fylkeskommunenes inntakskontorer.⁹ Dermed vet jeg hvilket løp disse unge har fulgt gjennom videregående opplæring, jeg vet hvordan det har gått med dem, jeg kjenner deres bakgrunn, og jeg vet noe om hva de syns om videregående opplæring og hvordan de har hatt det der.

Med denne kjennskapen til ungdommene, er jeg i stand til å fortelle noe om tida deres i videregående opplæring, og også å svare på noen interessante spørsmål om deres karriere i videregående opplæring.

Kompetanseoppnåelsen per juni 1999, fem år etter at de startet i videregående opplæring, fremgår av figur 1.1.

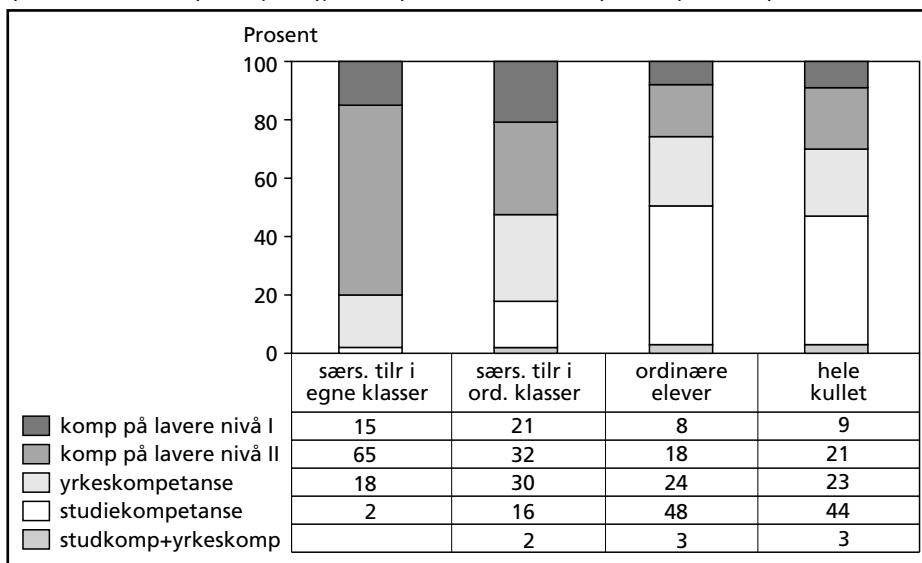
⁶ Det var enda noen som fortsatte i videregående opplæring høsten 1999, altså inn i sitt sjettede år. Dette var enten elever med særskilt tilrettelagt opplæring som fikk ytterligere ett år i videregående opplæring, eller det var lærlinger som av naturlige grunner ennå ikke var ferdige med læretida. Dette gjaldt 163 av de 1240 elevene. Om kompetanseoppnåelse for disse, se fotnote 7 i kapittel 6.

⁷ Om utvalg av fylker, se vedlegg 2.

⁸ Om grunnlaget for disse tallene, se vedlegg 2.

⁹ Opplysningene er hentet fra søkerregisteret, elevregisteret og vitnemålsregisteret. Opplysningene som er hentet ut er i hovedsak registreringer av hvilke tilbud elevene har søkt, hvilke de har fått, hvilke de har begynt på og hvilke de har fortsatt på, om eleven har kommet inn på førsteønske, fylkestilhørighet, kjønn, alder, søknadsgrunn (vanske/diagnose), karakterer fra grunnskolen og fra de enkelte trinnene i videregående opplæring.

Figur 1.1 Kompetanseoppnåelse etter fem år for elever som har hatt a) særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser (n=285), b) særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser (n=492), c) ordinære elever (n=463, veid), samt d) hele kullet samlet (n=1240, vektet¹⁰)



Som leseren ser av figuren, opererer jeg med fire kompetanseformer:¹¹

- Studiekompetanse, som gir generell adgang til universiteter og høyskoler.¹²
- Yrkeskompetanse, som betyr at en har bestått en utdanning og oppnådd en yrkestittel, dokumentert gjennom vitnemål eller fagbrev.

¹⁰ På grunn av utvalgets sammensetning har det vært nødvendig å foreta vektete analyser ved noen anledninger. Nærmere om vekting, se avsnittet om vandring og kompetanseoppnåelse for alle elevene i kapittel 6.

¹¹ Jeg har valgt å bruke denne firedelingen av kompetanse med utgangspunkt i de sist vedtatte endringene i Opplæringslova (13. juni 2000), samt forslag til nye forskrifter til Opplæringslova, som i skrivende stund (september 2000) er ute på høring med høringsfrist 15. oktober 2000, og planlagt ikrafttreden 1. januar 2001. Jeg velger å gjøre dette selv om elevene som har vært med i undersøkelsen var ferdige i videregående opplæring før disse endringene ble vedtatt og mens det ennå het delkompetanse. Begrunnelsen er at når dette leses, er delkompetansebegrepet historie, og de unge menneskene dette gjelder, vil måtte presentere seg på arbeidsmarkedet med kompetanse på lavere nivå og ikke med delkompetanse, årskursbevis, fagkarakterbevis, modulbevis eller bekreftelse på gjennomført opplæring. I siste del av kapittel 3 presenterer jeg utviklingen fra delkompetanse til kompetanse på lavere nivå, og i kapittel 6 presenterer jeg de fire kompetanseformene grundig.

¹² Til en rekke studier kreves spesiell studiekompetanse.

- Kompetanse på lavere nivå II, som betyr at en har fullført minimum tre år i videregående opplæring uten å oppnå vitnemål eller fagbrev.
- Kompetanse på lavere nivå I, som er det begrepet jeg har valgt å bruke om de som har sluttet før de har vært tre år i videregående.

De to venstre søylene i figur 1.1 er elever som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i henholdsvis egne klasser med redusert elevtall og ordinære klasser, og søyle nummer tre er mitt utvalg av ordinære elever. Den høyre søylen representerer hele utvalget mitt.

Andelen som oppnådde studie- eller yrkeskompetanse utgjorde

- én av fem (20 prosent) av elevene som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser,
- halvparten (48 prosent) av dem som hadde slik opplæring i ordinære klasser,
- tre av fire (75 prosent) av de ordinære elevene.

Andelen som oppnådde kompetanse på lavere nivå II var

- dobbelt så stor blant dem som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i egne, i forhold til i ordinære, klasser (65 mot 32 prosent),
- dobbelt så stor blant dem som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser sammenlignet med ordinære elever (32 mot 18 prosent).

Andelen som sluttet med kompetanse på lavere nivå I før det hadde gått tre år var

- lavere blant dem med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser enn blant dem som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser,
- bare åtte prosent blant ordinære elever.

En bitteliten andel oppnådde både studie- og yrkeskompetanse, det vi kaller dobbelkompetanse.

Figur 1.1 viser også (den høyre søylen) at 70 prosent av alle rettselevne som begynte høsten 1994 oppnådde studie- eller yrkeskompetanse. Av disse har 44 prosentpoeng fått studiekompetanse, 23 prosentpoeng yrkeskompetanse,¹³ mens en liten andel på tre prosentpoeng har oppnådd dobbelkompetanse. Tjueen prosent har oppnådd kompetanse på lavere nivå II, mens ni prosent har sluttet før de hadde vært i videregående opplæring i tre år og med dette oppnådd kompetanse på lavere

¹³ Se figur 6.9 for et skille mellom ulike former for yrkeskompetanse.

nivå I.¹⁴ Utvalget av elever til undersøkelsen er gjort på en slik måte – tottrinns klyngeutvalg¹⁵ – at resultatene kan sies å være representative for landet.¹⁶ Den høyre søylen i figur 1.1 kan derfor ses på som bildet av kompetanseoppnåelse per juni 1999 for alle rettselevne som begynte i videregående opplæring høsten 1994.

Variasjon i kompetanseoppnåelse – kan den forklares?

Det jeg har vist her, bør ikke overraske noen – verken at 70 prosent av hele kullet oppnådde studie- eller yrkeskompetanse (og dermed at 30 prosent ikke gjorde det), eller at elevgruppene som vi forventer er de svakeste, oppnådde studie- eller yrkeskompetanse i minst grad. Jeg har tegnet et bilde slik man burde forvente at det skulle bli.

Men i ethvert bilde skjuler det seg detaljer som en ikke avslører ved første øyekast. Slik er det også når det gjelder kompetanseoppnåelse blant elever og lærlinger med særskilt tilrettelagt videregående opplæring. Det er noen av disse detaljene jeg skal vise frem når jeg skal gi noen bidrag til å forklare variasjon i kompetanseoppnåelse.

Før jeg viser resultatene av analysene av variasjon i kompetanseoppnåelse, er det nødvendig å gjøre rede for to av variablene som er sentrale i analysene. Det første jeg vil vise, er bildet av et skoleslag som i stor utstrekning tar i bruk segregerende tiltak i sitt arbeid med å gi særskilt tilrettelagt opplæring. Da elevene i undersøkelsen gikk på grunnkurs skoleåret 1994/95, var det slik at:

- Om lag en av tre (36 prosent) elever med særskilt tilrettelagt opplæring fikk denne i egne klasser med redusert elevtall (tabell 4.2).
- Plassering i egne eller ordinære klasser avhenger i stor grad av årsaken til tilretteleggingsbehovet (tabell 5.5). Blant elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser, hadde 48 prosent generelle og sammensatte lærevansker (tabell 4.2). Blant dem som hadde generelle og sammensatte lærevansker, var 64 prosent plassert i egne klasser, og blant dem som hadde psykisk utviklingshemming, var 88 prosent plassert i egne klasser. For gruppen elever med syns-, hørsels- eller

¹⁴ NIFU, som har fulgt hele kullet av rettselever i alle fylkene, kom frem til, på bakgrunn av hvor mange som hadde fullført studiekompetansegivende løp, inklusive de som hadde stryk, at 48 prosent hadde studiekompetanse etter fire år, altså våren 1998. Dette inkluderer de som har dobbelkompetanse (Støren m.fl. 1998:90). Tilveksten etter fem år er minimal (Sandberg 2000:10).

¹⁵ Om klyngeutvalg, se vedlegg 2.

¹⁶ Se nærmere om utvalg og representativitet i vedlegg 2.

bevegelseshemming, var bare 19 prosent plassert i egne klasser (se bildet av segregeringssaksa i figur 4.2).

- Hoveddelen (68 prosent) av ekstra hjelp og støtte til elever i ordinære klasser ble gitt som fagspesifikk hjelp (tabell 5.18).
- Alle som fikk fagspesifikk hjelp, fikk denne i minst ett av fagene norsk, engelsk og matematikk (tabell 5.18).
- Hoveddelen av den fagspesifikke hjelpen (61–68 prosent varierende mellom fag – tabell 5.19) ble gitt i form av enetimer eller små grupper utenfor klassen.

Dette er et bilde av en segregerende videregående opplæring. For det første ble egne klasser brukt i stor utstrekning, og for det andre ble en betydelig del av ekstra hjelp og støtte til dem som hadde tilhørighet til ordinære klasser gitt i segregert form (enetimer og smågrupper utenfor klassen).

Nå kan sikkert noen innvende at dette er seks år siden, og at mye har forandret seg. To kartlegginger våren 2000 dokumenterer imidlertid at segregering i form av egne klasser fortsatt er utbredt. I en undersøkelse i Buskerud viste Markussen og Sandberg (2000:18) at blant elevene med særskilt tilrettelagt opplæring på grunnkurs, gikk 31 prosent i egne klasser. Skoleåret 1994/95 gjaldt dette 29 prosent i Buskerud,¹⁷ det vil si en uforandret situasjon. En kvalitativ undersøkelse våren 2000 av tilbudene om særskilt tilrettelagt opplæring ved seks videregående skoler i to av fylkene som var med i prosjektet, viser at lite er forandret (Markussen og Skjersli 2000). Fortsatt er segregering i form av egne klasser mye brukt. Bruk av enetimer og gruppeundervisning er heller ikke opphørt, men inntrykket er at dette er noe redusert. Kartleggingen våren 2000 registrerte også en gryende bevissthet omkring betydningen av inkludering, og også en større vilje på skolene til å dreie i retning av større grad av inkludering. Men hovedbildet er at egne klasser fortsatt er et mye brukt virkemiddel for elevene med de «tyngste» vanskene.

Den andre variabelen jeg vil knytte noen kommentarer til før jeg viser hvilke forhold som har betydning for kompetanseoppnåelse, er grunnskolekarakterene. Elevene som har vært med i undersøkelsen kunne grupperes i fem ulike grupper (se innledningsvis i kapittel 4). Disse fem gruppene hadde et meget forskjellig karaktergrunnlag med seg fra grunnskolen og inn i videregående opplæring. Dette fremgår av tabell 1.1.

Vi ser at det var meget sterk sammenheng mellom tilhørighet til de fem gruppene og karakterer fra grunnskolen. Jeg skal ikke reise noen karakterdebatt her, men vil presisere at jeg vurderer karakterene som mål på elevenes skolefaglige kunnskaper og

¹⁷ Bakgrunnstall fra prosjektet som rapporteres i denne rapporten.

¹⁸ Se for øvrig note 3 i kapittel 4 for en forklaring av studieretningsforkortelser.

Tabell 1.1 Gjennomsnittlig karakterpoeng fra grunnskolen for fem elevgrupper

Særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser (n=285)	21
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser - yf (n=377)	29
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser - af (n=115)	34
Ordinære elever yf (n=352)	36
Ordinær-elever af (n=111)	41

$\eta^2 = .65$, $p < .0000$.

af=de 3 almenfaglige studieretningene aø, md og if,¹⁸ yf=de 10 yrkesfaglige studieretningene

ferdigheter, som mål på det eleven har prestert på områder som skolen måler. Det er mange forhold som kan forklare hvorfor karakterene blir som de blir. I en lineær regresjonsanalyse (tabell 4.10) har jeg vist at både kjønn, sosial bakgrunn og vanske¹⁹ har stor betydning for karakterene fra grunnskolen. Analysen viser også at det er variabelen vanske som har størst betydning for karakterene man oppnår. Analyser med dummyvariable for de enkelte vansker, viser at elever med generelle og/eller sammensatte lærevansker og elever med psykisk utviklingshemming oppnår de dårligste karakterene. Dette viser en sammenheng mellom læreevne og karakterer, men jeg vil likevel ikke operere med karakterer som mål på læreevne eller kognitive ferdigheter. Det at også kjønn og sosial bakgrunn bidrar betydelig til variasjonen i karakterene (tabell 4.10), underbygger at karakterene er uttrykk for noe mer enn læreevne og intellekt. Karakterene er og blir mål på skolefaglige ferdigheter og kunnskaper.

Det er altså denne variasjonen i skolefaglige ferdigheter og kunnskaper elevene møter videregående med, som særskilt tilrettelagt opplæring som kompensatorisk virkemiddel etter intensjonen skal bidra til å utjevne. Når vi også vet at sosial bakgrunn, familiebakgrunn og vanske har effekt på grunnskolekarakterene, ser vi at det handler om å utjevne forskjeller i skolefaglige kunnskaper og ferdigheter (målt med karakterer), påvirket av ulik bakgrunn når det gjelder blant annet vanske, sosial status og familiebakgrunn.

Analysene som er gjort for å kunne peke ut hvilke forhold som har betydning for den kompetansen som oppnås, er gjort innenfor analysemodellen i figur 4.1. I forklaringen til modellen redegjøres det for alle variablene som har vært inkludert i analysene.

Analysemetoden som er brukt er logistisk regresjon (logit). Analysen peker ut hvilke uavhengige variabler som har signifikant nettoeffekt på kompetanseoppnåelse som avhengig variabel. Den viser oss hvilke uavhengige variabler som påvirker sannsynligheten for det ene utfallet på den avhengige variabelen,²⁰ i dette tilfellet

¹⁹ Vanske=årsak til behov for særskilt tilrettelagt opplæring.

²⁰ For en grundig gjennomgang av logit, se avsnittet Valg av almenfag eller yrkesfag og en introduksjon til logit, i kapittel 5.

sannsynligheten for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse (i motsetning til kompetanse på lavere nivå).

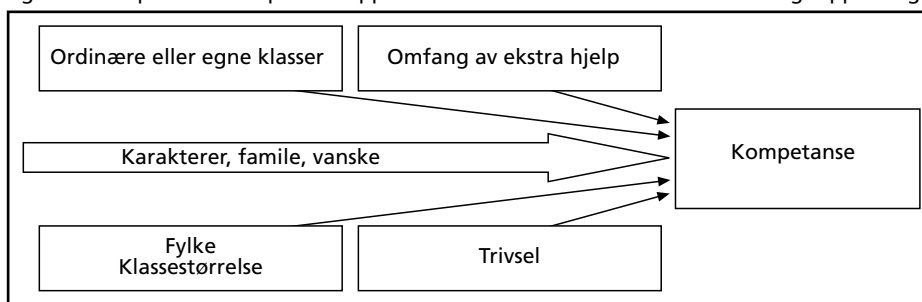
Jeg har gjennomført to logit-analyser av kompetanseoppnåelse for elever med særskilt tilrettelagt opplæring (se kapittel 7 for presentasjon av disse analysene). I den ene inkluderte jeg både elever i ordinære klasser og elever i egne klasser med redusert elevtall (n=710). Elevene i egne klasser med redusert elevtall i denne analysen gikk i grunnkurs over to år, tilrettelagte grunnkurs og åttergrupper. Jeg understreker at elever i enda mer tilrettelagte kurs, som firergrupper, APO, tredje vei, eller skoler med helt spesielle tilbud,²¹ ikke inngikk ikke i denne analysen.

Dette er viktig å merke seg. Når jeg sammenligner ordinære og egne klasser i relasjon til kompetanseoppnåelse, er altså elevene som er plassert i de mest tilrettelagt tilbudene ikke med i sammenligningen. Begrunnelsen for dette er at disse sannsynligvis ikke har hatt studie- eller yrkeskompetanse som et mål for sin videregående opplæring.

I den andre analysen så jeg bare på elever som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser (n=492). Resultatene fra de to analysene presenteres i ett felles bilde, figur 1.2. Figuren viser variabler med signifikant nettoeffekt på kompetanseoppnåelse.

For å få utbytte av presentasjonen, anbefales å relatere kommentarer og vurderinger ikke bare til figur 1.2, men også til analysene i kapittel 7, herunder figurene 7.1 og 7.2 samt tabellene 7.1 og 7.2.

Figur 1.2 Hva påvirker kompetanseoppnåelse blant elever med særskilt tilrettelagt opplæring?



Figurforklaring: Variabelen «ordinære eller egne klasser» var signifikant i analysen som inkluderte både egne og ordinære klasser. Variabelen «omfang av hjelp» var signifikant i analysen som bare inkluderte elever med hjelp i ordinære klasser. De øvrige variablene var signifikante i begge analysene. Variabelen «jobb utenom skolen» var signifikant i den første analysen, men utelates i figuren som bare presenterer skoleinterne variable

²¹ Se siste del av kapittel 2 for en presentasjon av ulike tilbud.

Når vi studerer figur 1.2, ser vi at bakgrunnsvariabler som grunnskolekarakterer, vanske og familieforhold hadde signifikant nettoeffekt på kompetanseoppnåelsen, og at noen rammefaktorvariabler (fylke, klassestørrelse og klassetype) hadde effekt. Ser vi på variabler knyttet til læringsarenaen, finner vi to variabler som hadde betydning: trivsel og omfang av ekstra hjelp og støtte. Studerer vi tabellene 7.1 og 7.2, kan vi presisere innholdet i tabellene slik:

- Elever som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser, hadde større sjanse for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse enn elever som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser, alt annet likt.
- Omfang av ekstra hjelp og støtte på grunnkurset blant dem som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser, hadde negativ effekt, noe som betyr at de som hadde fått mest hjelp, var de som hadde minst sjanse for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse, alt annet likt.
- Om ekstra hjelp og støtte til elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser ble gitt i segregert eller integrert form, hadde *ikke* signifikant nettoeffekt på kompetanseoppnåelsen.
- Jo bedre elevene trivdes, jo større var sjansene for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse, alt annet likt.
- Grunnskolekarakterene hadde positiv effekt og var den variabelen som hadde klart sterkest partiell effekt på kompetanseoppnåelse i begge analysene, alt annet likt.
- Elever med sosiale vansker og generelle og/eller sammensatte lærevansker, oppnådde studie- eller yrkeskompetanse i lavere grad enn elever med andre vansker, alt annet likt.
- Elever som bodde sammen med både mor og far, oppnådde studie- eller yrkeskompetanse i større grad enn de som ikke gjorde de, alt annet likt.
- Elever fra Buskerud oppnådde studie- eller yrkeskompetanse i mindre grad enn elever fra de fem øvrige fylkene, alt annet likt.
- Elever i de minste klassene oppnådde studie- eller yrkeskompetanse i større grad enn elever i større klasser, alt annet likt.

Utjevning og likhet

Vurdert i forhold til en kompensatorisk tenkning innenfor en resultatlikhetsmodell, er analysene vist i tabellene 7.1 og 7.2 og oppsummert i figur 1.2 interessante. Vi ser at mye av det elevene hadde med seg inn i videregående – familieforhold, vanske og grunnskolekarakterer – er virksomme tvers gjennom videregående opplæring, og har betydning for oppnådd kompetanse.

Tiltak – i form av særskilt tilrettelagt opplæring – satt inn i videregående opplæring for å kompensere for blant annet variasjon i vanske, familieforhold og skolefaglige ferdigheter og kunnskaper (målt med karakterer), ser ikke ut til å ha den ønskede effekt. Å plassere elevene i egne klasser med redusert elevtall virker – ifølge mine analyser – ikke etter intensjonene.

For å understreke grunnskolekarakterenes kraft i forhold til å predikere hvordan det går i videregående opplæring, vil jeg i tabell 1.2 vise sammenheng mellom karakterer fra grunnskolen og karakterer på flere nivåer i videregående.

Tabell 1.2 Korrelasjoner (Pearsons r) mellom karakterer fra ulike nivåer og endelig kompetanseoppnåelse. Vektet²²

	Kar 1.år vgo	Kar 2.år vgo	Kar 3.år vgo	Komp ved slutt
Ungdskkar	.71 (n=1195)	.67 (n=1053)	.61 (n=867)	.43 (n=1240)
Kar 1.år vgo		.80 (n=1031)	.65 (n=873)	.50 (n=1195)
Kar 2.år vgo			.80 (n=741)	.57 (n=1053)
Kar 3.år vgo				.62 (n=867)

Tabell 1.2 viser en korrelasjon $r=.43$ mellom grunnskolekarakterer og oppnådd kompetanse. Tabellen viser meget sterke korrelasjoner mellom karakterer fra trinn til trinn, og demonstrerer hvordan variasjonen i karakterer (som nissen på lasset) flytter sammen med elevene oppover i utdanningshierarkiet. Vi får understreket den sterke sammenhengen mellom grunnskolekarakterer og kompetanseoppnåelse, og vi får demonstrert hvordan det elevene har med seg inn i videregående opplæring er svært motstandsdyktig mot det som måtte settes inn av kompensatoriske tiltak i videregående opplæring.

Jeg har også vist at for dem som hadde tilhørighet til ordinære klasser, hadde det ikke signifikant nettoeffekt på kompetanseoppnåelsen om denne hjelpen ble gitt i segregert eller integrert form (se analysen presentert i figur 7.2 og kommentarene til denne). Altså: Det å ta elevene i ordinære klasser ut av fellesskapet for å gi dem ekstra

²² Som det fremgår har jeg ikke karakteropplysning for alle elevene alle årene. Det har mange naturlige årsaker, for eksempel at en elev som tar grunnkurs over to år ikke har karakterpoeng fra første år i videregående opplæring, og at læringer ikke har karakterer fra tredje år i videregående opplæring.

hjelp og støtte i enetimer eller smågrupper, ser ikke ut til å ha bidratt til at flere har oppnådd studie- eller yrkeskompetanse.

Ser vi så på omfanget av hjelpen for elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser, finner vi en negativ sammenheng mellom omfang på ekstra hjelp og støtte og oppnådd kompetanse, det vil si at de som har fått minst hjelp, hadde størst sannsynlighet for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse. Også her ser det ut til at hjelpen virker annerledes enn tenkt.

Altså: De segregerende virkemidlene innenfor særskilt tilrettelagt opplæring har ikke hatt den planlagte og ønskede effekt. Det ser også ut til at de til dels virker mot sin hensikt: Å få særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser sammenlignet med i ordinære klasser, og økende omfang på ekstra hjelp og støtte blant elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser, reduserte sjansen for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse.

Det har så godt som ikke vært gjennomført noe norsk forskning som har sett på hvordan særskilt tilrettelagt opplæring virker for dem det gjelder, elevene. På grunnskolens område er det mest refererte det såkalte Bergenprosjektet under ledelse av Hans Jørgen Gjessing. Konklusjonen fra prosjektet var at resultatene «bekrefter vår hypotese om at selv elever som så langt det er mulig får et likeverdig spesialpedagogisk tilbud, utvikler seg forskjellig: Noen får opp til en meget positiv utvikling, noen beholder sin opprinnelige plass i utviklingsmønsteret, mens andre får opp til en meget negativ utvikling» (Gjessing m.fl. 1988:90). Han skrev videre at han ikke kan bevise at disse utviklingsvariasjonene var en effekt eller en manglende effekt av spesialundervisning (samme sted, s. 383).

Innenfor videregående opplæring kjenner jeg ikke til mange arbeider ut over mitt eget, som har sett på effekt av spesialundervisning. Grøgaard (2000) spurte «Fungerer integrering bedre enn segregering?», og for å besvare spørsmålet brukte han tre ulike datakilder: 1) mine utvalgsdata av rettselever fra 1994 som rapporteres i denne rapporten, 2) egne registerdata for hele 1995-kullet i sju fylker, samt 3) egne utvalgsdata på klassenivå fra 1995-kullet. På bakgrunn av dette konkluderte han: «Summen av Markussens funn og våre funn gjør at vi føler oss temmelig trygge på at hypotesen vår er korrekt: For de svakeste elevene synes det å være fordelaktig å bli integrert i ordinære skoleklasser allerede på grunnkurset. Kompetanseoppnåelsen er svakere enn blant ordinære elever, men den er ganske mye bedre enn kompetanseoppnåelse blant segregerte elever også når vi kontrollerer for opptakskarakterene» (samme sted, s. 25).

Internasjonalt har det de siste 30–40 årene vært gjort en rekke undersøkelser av hvordan særskilt tilrettelagt opplæring virker. Har tiltakene som settes i verk den planlagte effekt? Et sentralt punkt i denne forskningen og i debatten har vært spørsmålet om plassering.

Mange mener Dunn (1968) avfyrte startskuddet for denne debatten da han satte spørsmålsteget ved berettigelsen av segregerte løsninger. Han argumenterte for at

elever med lærevesker oppnådde bedre faglige resultater i ordinære klasser enn innenfor segregerte løsninger, og refererte til flere forskningsarbeider som viste dette: «These results are well known and suggest consistently that retarded pupils make as much or more progress in the regular grades as they do in special education» (samme sted, s. 8).

På 70- og 80 tallet ble det gjennomført flere undersøkelser, og også noen oversiktsarbeider og metaanalyser. De fleste av disse oversiktsarbeidene konkluderte med at elever med funksjonshemming plassert i spesialklasser ikke gjorde det faglig bedre enn de som var plassert i ordinære klasser: «in fact the dominant trend was in favour of regular classes» (Jenkinson 1997).

Under henvisning til en gjennomgang av en rekke studier av effekten av særskilt tilrettelagt opplæring (Hegarty og Pocklington 1981) skriver Hegarty (1989) om faglig utbytte avhengig av plassering i egne eller ordinære klasser: «(...) the research evidence does not arbitrate for or against integration.» (samme sted, s.51)

Gartner og Lipsky (1996:785ff) omtaler en rekke studier publisert tidlig på 90-tallet som konkluderer med at elever med særskilt tilrettelagt opplæring oppnår bedre resultater innenfor ordinære enn innenfor spesielle løsninger. Dette gjelder ikke bare faglige resultater, men også sosialt: «(...) which means that special-needs students educated in regular classes do better academically and socially than comparable students in noninclusive settings» (Baker, Wang og Walberg 1994:52, sitert i Gartner og Lipsky 1996:785).

Men ikke alle applauderte ideene og argumentene for inclusive education (Hallahan og Kaufmann 1994/1995, Fuchs og Fuchs 1994). Hallahan og Kaufmann (1994/1995) argumenterer i boka *The illusion of full inclusion* for at det trengs et system for spesialundervisning ved siden av det ordinære systemet: Ett felles utdanningssystem hvor ordinær opplæring og spesialundervisning er smeltet sammen, kan ikke gi et godt nok tilbud til elever som krever mye tilrettelegging. Det er nødvendig med «a special, supplementary structure (...) to keep many students with special needs from dropping through the floor of public education») (Hallahan og Kaufmann 1994:ix-x).

De kritiserer dem som med henvisning til effektstudier argumenterer for inclusive education, fordi effektstudiene ikke har vært gjennomført slik at resultatene er til å stole på (Hallahan og Kaufmann 1994:66). De skriver videre at selv om noen forskere som gjennomførte undersøkelser med et holdbart metodisk opplegg skulle finne signifikante forskjeller til fordel for plassering i ordinære klasser, «(...) this finding would perhaps justify the reduction in the number of special classes, but not their elimination» (samme sted).

Fuchs og Fuchs (1994) tar samme standpunkt. «And some full inclusionists believe they have the answer. Their solution, we believe, reveals how poorly they understand general education and how shaky the ground is on which their movement

is being built.» (samme sted, s302) De advarer mot ekstremister på begge sider, både de som ønsker å nedlegge spesialundervisningen, og de som vil skru tiden tilbake, og etterlyser det pragmatiske kompromiss.

Grøgaard (2000) så også på effekten for alle elevgruppene i ordinære klasser hvor det går elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring, og han fant at når klassen hadde noen få elever med særskilt tilrettelagt opplæring, så tjente alle parter på det, også de ordinære elevene. «Litt større mangfold i klassen synes også å være fordelaktig for de elevene som hadde et godt utgangspunkt fra ungdomsskolen. Effekten av en økning i andelen integrerte elever (...) er positiv på de andre elevenes kompetanseoppnåelse. Integrasjon synes med andre ord å gi et pareto-optimalt utfall. De integrerte elevene tjener på å opptre i ordinær undervisningssammenheng, og det gjør også de (ordinære) elevene (...)» (s. 33)

Han understreker imidlertid at ordinære elever taper mye på å gå i en prestasjons svak klasse, det vil si at andelen elever med særskilt tilrettelagt opplæring ikke bør være for stor før det går ut over det generelle prestasjonsnivået i hele klassen (samme sted).

Dette er i tråd med funn som rapporteres internasjonalt: «For nondisabled students, the near unanimous reports from teachers, parents, and the students themselves are positive in terms of social and behavioral outcomes, frequent reports of positive academic outcomes, and no reports of negative effects academically» (Gartner og Lipsky 1996:779).

Gartner og Lipsky (1996) skriver med henvisning til en oversiktsstudie av Staub og Peck (1994), at «they found 'that there is no deceleration of academic progress for non-disabled children in inclusive classrooms' (s. 369). They also note that teachers' time and attention with non-disabled children is not affected by the presence of students with severe disabilities and that non-disabled students do not acquire undesirable or maladaptive behavior from peers with disabilities» (s. 786). Staub og Peck identifiserte også fem potensielle fordeler ved inkludering for elever uten behov for særskilt tilrettelagt opplæring: redusert frykt for menneskelige forskjeller, økte sosiale ferdigheter, bedre selvoppfatning, utvikling av personlige prinsipper, samt varme og omsorgsfulle vennskap. (Gartner og Lipsky 1996:787).

I et senere arbeid viser Gartner og Lipsky (1999) til flere forskningsarbeider, og de konkluderer med at «a growing body of research (...) indicates that well implemented inclusive education programmes benefit both disabled and non-disabled students, academically, behaviorally, and socially» (s. 112).

Et ofte hørt argument for å plassere elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser med redusert elevtall, er at disse elevene ikke vil få venner blant ordinære elever, og at de vil trives bedre når de får være sammen med likesinnede. Jeg har derfor sett litt nærmere på hvordan elevene trives i videregående opplæring.

Jeg fant at elevene i videregående opplæring trivdes litt over middels, det vil si at de ikke trivdes helt topp, men at de syns at de hadde det greit (se tabell 5.8). De ordinære elevene skåret høyest på trivselsmålet og elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser skåret lavest. Elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser skåret så vidt høyere enn elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser. Forskjellene var signifikante, men de var etter min vurdering ubetydelige.

Dette bekreftes i en lineær regresjonsanalyse som inkluderte elever med særskilt tilrettelagt opplæring i både egne og ordinære klasser. Den viste at det ikke hadde signifikant nettoeffekt på trivsel om elevene hadde gått i egne eller ordinære klasser (se tabell 5.9). Det jeg har funnet om trivsel for elevene i min undersøkelse, styrker ikke trivsel som argument for å ta ut elever i egne klasser med redusert elevtall.

Hva så med funnet om at omfang av hjelp og støtte ser ut til å ha negativ effekt på kompetanseoppnåelse, alt annet likt? Er dette et troverdig funn? Borchgrevink (1996) skriver at mye av spesialundervisningen handler om å bearbeide en svak funksjon hos eleven med målsetting å bedre denne.

«Denne måten å tenke på ligger nokså dypt forankret i det pedagogisk/psykologiske 'system'. En elev med lesevansker får ekstraundervisning i lesing. Et barn med dårlig motorisk funksjon får motorisk trening, fysioterapi osv. Lærevansker og funksjonssvikt fører derfor oftest til en utredning av svak funksjon. Utredningen konkluderer oftest med at denne funksjonen er svak, og råd om ekstraundervisning med øket antall timer/repetisjoner på dette svake området for å bedre denne svake funksjonen, dvs mer av det samme, på den måten som jo nettopp har vist seg ikke å virke! Effekt av slik trening av svak funksjon er ikke vitenskapelig dokumentert (Hallahan og Cruickshank 1973, Das et.al 1994).» (Borchgrevink 1996:25)

Dersom vi står overfor en mer-av-det-samme-pedagogikk med ikke-virkende gjentatt trening av svak funksjon, så kan dette være med og forklare at flere timer hjelp og støtte ikke nødvendigvis resulterer i større grad av oppnådd studie- eller yrkeskompetanse, men tvert imot i redusert oppnåelse av studie- eller yrkeskompetanse.

Alternativet til ikke-virkende trening av svak funksjon er å velge motsatt strategi: Trening av sterk funksjon. Gjennom å la elevene oppleve seire på områder de behersker, kan de komme til å oppleve vekst og tilfredshet i stedet for stadige nederlag. Positive læringsopplevelser kan bidra til økt selvtilit og åpne for ny læring der tidligere nederlag førte til blokkering og problemer med å lære (Borchgrevink 1996:26–27). Dette er ikke noe sesam-sesam, men stadig trening av svak funksjon, når dette ikke hjelper, kan ikke være noen god strategi.

Et annet poeng er at når mye tid går med til ekstra hjelp og støtte der elevene er svake, så får de for liten tid til å gjøre en innsats på de områdene der de har muligheter for å mestre: «Secondly, pupils with special needs, particularly if they have moderate

learning difficulties, are often fed a heavy diet of basic work in language and number so that there is less time for other areas of the curriculum» (Hegarty 1989:56).

Oppsummert: Tiltakene som settes inn i form av særskilt tilrettelagt opplæring ser ikke ut til å kompensere for ulikhet, slik tanken har vært. Mine funn peker tvert imot i retning av at særskilt tilrettelagt opplæring i segregert form ser ut til å redusere sjansene for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse, det vil si at disse tiltakene bidrar til å forsterke ulikhet. Når vi sammenholder dette med målet om at utdannings-systemet skal virke utjevne og likhetsskapende, så ser det ut til at tiltakene virket tvert imot det som har vært erklært som en intensjon, de har bidratt til å forsterke ulikhet. Dette er i samsvar med mye internasjonal forskning, som blant annet viser at elever som får særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser gjør det bedre både faglig og sosialt enn de som går i egne klasser. Mine analyser viser også at det ikke hadde signifikant nettoeffekt på hvordan elevene trivdes om de hadde gått i egne eller ordinære klasser. Dette styrker ikke trivsel som argument for å ta ut elever i egne klasser med redusert elevtall.

Kompetanse eller oppbevaring?

I forlengelsen av dette ligger spørsmålet om utdanningssystemets kvalifiserende og oppbevarende funksjon i forhold til elevene med særskilt tilrettelagt opplæring. (Jfr min drøfting av utdanningssystemets funksjoner i kapittel 3.) Har videregående opplæring bidratt til at elevene med særskilt tilrettelagt opplæring har skaffet seg en kompetanse som gjør at de er kvalifisert for arbeidsmarkedet eller høyere utdanning? Eller er det slik at mange av disse elevene ikke har kvalifisert seg for videre utdanning eller arbeid, at de bare har vært «utsatt» for utdanningssystemets oppbevarende funksjon?

Både det første og andre året spurte jeg elevene i undersøkelsen om de var fornøyd med å gå i videregående opplæring, eller om de heller ville hatt seg en jobb. Blant elevene som hadde særskilt tilrettelagt opplæring, og som senere oppnådde yrkeskompetanse, var det begge årene om lag 25 prosent som svarte at de heller ville jobbe enn å gå i videregående opplæring. Har disse elevene «vært oppbevart» eller er de «blitt kvalifisert»? Tar vi hensyn til det de selv svarte da de gikk på grunnkurs og på vkI; de ville heller hatt seg en jobb, så er det ikke urimelig å si at de har «vært oppbevart». Fordi det ikke var noe arbeidsmarked hvor de kunne finne sin plass, måtte de ta til takke med en skoleplass, et sted å være. Men gitt det faktum at de faktisk har skaffet seg en yrkeskompetanse, så har utdanningssystemets kvalifiserende funksjon vært i virksomhet.

Det er opplagt slik at en god del ungdommer heller ville valgt en plass i arbeidslivet etter endt videregående opplæring dersom det hadde vært mulig. Blant elevene med særskilt tilrettelagt opplæring var det altså hver fjerde, og i mitt utvalg av hele kullet med rettslever var det 13 prosent (vektet analyse) på grunnkurs skoleåret 1994/95 som svarte at de heller ville hatt seg en jobb. Det er heller ikke usannsynlig at noen har svart i forhold til den virkeligheten de kjenner; når man er 16 år begynner man i videregående opplæring – og husk: i 1994 var det et voldsomt trykk på at alle skulle inn i videregående opplæring – og dermed vurdert jobb som et urealistisk alternativ, og på det grunnlag svart at de var fornøyd med å gå i videregående. Det er derfor sannsynlig å regne med en viss underrapportering av ønske om jobb. Hadde det eksistert et reelt arbeidsmarked, ville sannsynligvis flere enn de som sier at de ville gjort det, valgt denne veien.

Men når elevene som egentlig ønsket å jobbe kom gjennom videregående opplæring med en studie- eller yrkeskompetanse, ser en jo at de ikke har vært «oppbevart» til ingen nytte. De har faktisk skaffet seg en formell kompetanse, en inngangsbillett til videre studier eller til arbeidsmarkedet. De er blitt kvalifisert gjennom tvungen oppbevaring.

La meg ta et annet eksempel. Elever med særskilt tilrettelagt opplæring som har gått i grupper for dagliglivstrening har hatt et helt annet mål med opplæringen enn vitnemål eller fagbrev. Målet kan ha vært å lære å klare seg selv i egen bolig, ta bussen til jobben og klare å stå i en jobb i en vernet bedrift. Har eleven klart dette, så har videregående opplæring vært kvalifiserende i aller høyeste grad, selv om eleven altså ikke har oppnådd studie- eller yrkeskompetanse. En vurdering av om elevene har vært «oppbevart» eller ikke, må selvsagt foretas i relasjon til de mål de har hatt for opplæringen, og ikke om de har oppnådd studie- eller yrkeskompetanse.

Og hva med slutterne: De har forlatt videregående opplæring med kompetanse på lavere nivå I. Men det er ikke utenkelig at elever som har sluttet før tida har klart å skaffe seg en jobb på bakgrunn av de delene av videregående opplæring de har fått med seg. Avbrutt videregående opplæring kan ha kvalifisert elevene til en plass i yrkeslivet. Og: de som har sluttet kan i hvert fall ikke sies å ha vært oppbevart. Sluttingen kan tvert imot forstås som å ta skrittet ut av oppbevaringsboksen. Markussen (1997) og Grøgaard, Midtsundstad og Egge (1999) har vist at en liten andel av de som forlater videregående opplæring, gjør det av styrke. De snur ryggen til videregående opplæring fordi de ikke er fornøyd med det som skjer der, og fordi de ser muligheter på andre arenaer.

La oss også se på de som har oppnådd kompetanse på lavere nivå II – det som i lover og forskrifter het delkompetanse i perioden 1994–2000. Da delkompetanse og delkompetansebeviset ble innført med Reform 94, var det i erkjennelsen av at en betydelig del av årskullene ville komme ut av videregående opplæring uten vitnemål eller fagbrev. (Historien om delkompetansen presenteres i siste del av kapittel 3.)

Også denne elevgruppen skulle få muligheter til å dokumentere sine kvalifikasjoner, selv om disse ikke strakk til for et vitnemål eller et fagbrev. Som leseren vil se i kapittel 3, ytte arbeidslivet motstand mot implementeringen av denne delen av Reform 94. Verken LO eller NHO ønsket å etablere «nye nasjonale yrkeskategorier under fagarbeidernivå» (KUF 1994b). Det tok også lang tid før dokumentasjonsordningen for delkompetanse kom på plass, samtidig som dårlig informasjonen har ført til at delkompetanse er dokumentert på et utall forskjellige måter.²³ Elever med kompetanse på lavere nivå II/delkompetanse har derfor ingen enhetlig dokumentasjon av sin formelle kompetanse å vise frem. Det er svært sannsynlig at en betydelig andel av de som reelt sett har endt opp med kompetanse på lavere nivå II/ delkompetanse, har en skriftlig dokumentasjon som underkommuniserer reelle kvalifikasjoner. De har ikke fått den uttelling av sitt utdanningsprosjekt som de har hatt potensial for. Disse elevene kan sies å ha vært utsatt for den oppbevarende funksjon i unødvendig grad: Hadde ikke arbeidslivet motarbeidet reformen, og hadde dokumentasjonsordningene vært tilfredsstillende, ville større andeler i denne gruppen sannsynligvis hatt en kompetanse omsettelig på et arbeidsmarked.²⁴

Kompetanse på lavere nivå II/delkompetanse kan oppstå på to måter. Enten som et resultat av et planlagt løp; fra eleven starter i videregående opplæring planlegger man, med utgangspunkt i elevens forutsetninger, et løp mot en definert kompetanse på lavere nivå II/delkompetanse. Eller ved at elever med studie- eller yrkeskompetanse som mål, stryker i ett fag og dermed oppdager at de ender opp med kompetanse på lavere nivå II/delkompetanse, også kalt «aha-delkompetanse». Fordi den nye kompetansereformen og mulighetene den førte med seg nesten var ukjent ute på skolene i starten av Reform 94, var det ikke mange som planla et løp frem mot delkompetanse. Denne manglende planleggingen har sannsynligvis ført til at en del elever har fått med seg mindre formell, dokumentert kompetanse ut av videregående opplæring enn det som hadde vært nødvendig.

Oppsummert: Å svare på hvor store andeler som blir «utsatt» for den oppbevarende funksjon, er en umulig oppgave. Det er umulig å kvantifisere andelen som ville valgt jobb i et tenkt arbeidsmarked. Man kan spørre ungdommene slik jeg har gjort. Men fordi ungdommene svarer i forhold til den virkeligheten de kjenner, vil

²³ Det er ikke samlet inn gode data om faktisk utstedelse av (del)kompetansebevis til de elevene som ifølge dette kriteriet har oppnådd kompetanse på lavere nivå /delkompetanse. Men jeg har sett noen ulike løsninger, og som et eksempel nevnes at elever som oppnådde delkompetanse våren 1997, fikk utstedet tre årskursbevis i stedet for delkompetansebevis. Jeg mener at det er god grunn til å spørre om praktiseringen av dokumentasjon av kompetanse på lavere nivå/delkompetanse gjennomføres tilfredsstillende. Dette prosjektet har dessverre ikke vært i stand til å samle inn data som gjør at jeg kan konkludere, men jeg finner god grunn til å reise spørsmålet.

²⁴ Om de faktisk hadde fått jobb er en annen debatt. Se min drøfting av dette i kapittel 3.

ikke svarene være i overensstemmelse med det de virkelig ville valgt dersom alle muligheter lå åpne. Ungdommenes svar gir derfor bare en viss pekepinn.

Det jeg imidlertid kan driste meg til å si, med bakgrunn i analysene av hvilke forhold som bidrar til å forklare kompetanseoppnåelse (tabellene 7.1 og 7.2, jfr også kommentarene til figur 1.2), er at en del elever med særskilt tilrettelagt opplæring sannsynligvis har gått glipp av oppnådd studie- eller yrkeskompetanse på grunn av den relativt omfattende praktiseringen av segregering som virkemiddel innenfor særskilt tilrettelagt opplæring. Jeg kan også si at på grunn av den ikke helt vellykkede implementeringen av delkompetanse, dårlig planlagte og sent implementerte ordninger for dokumentasjon av delkompetanse, samt den store hemmeligholdelsen av delkompetansen, har flere elever enn nødvendig fått med seg en dårligere dokumentasjon av reell kompetanse ut av videregående opplæring enn nødvendig. På bakgrunn av dette er det ikke dristig å konkludere med at utdanningssystemets oppbevarende funksjon har vært mer virksom for elever med særskilt tilrettelagt opplæring enn for ordinære elever, og særlig for elever med særskilt tilrettelagt opplæring som har oppnådd kompetanse på lavere nivå II.

Det virkelig gode svaret på spørsmålet om videregående opplæring har vært kvalifiserende, kan vi først få når vi får se hvordan det går med disse unge menneskene på arbeidsmarkedet. Den mest interessante og sikkert også mest korrekte metoden å besvare spørsmålet på, men som ligger utenfor dette prosjektets muligheter,²⁵ ville være å følge elevene i årene rett etter avsluttet videregående opplæring. Da ville vi kunne få vite hva de brukte utdanningen sin til. Var den noe verdt? Var de kvalifisert for noe? Spesielt interessant vil det være å følge de med kompetanse på lavere nivå. Hvor mye verdt var utdannelsen deres? Fikk de seg jobb i forhold til den realkompetansen de hadde tilegnet seg?

En inkluderende videregående opplæring for alle?

Jeg har foran konkludert med at segregert særskilt tilrettelagt videregående opplæring som kompensatorisk tiltak for å jevne ut forskjeller og bidra til større grad av resultatlikhet, ikke ser ut til å virke etter intensjonene, men i stedet ser ut til å bidra til å forsterke ulikhet.

I forlengelsen av dette, har jeg også konkludert med at det er sannsynlig at videregående opplæring, slik den fungerte like etter innføringen av Reform 94, har bidratt til at den oppbevarende funksjon har vært i virksomhet i større grad for de elevene som har oppnådd kompetanse på lavere nivå II, enn for alle andre elevgrupper

²⁵ Det planlegges en oppfølging av disse elevene 10 år etter at de begynte i videregående opplæring.

– forstått slik at en del av disse elevene ikke har oppnådd den formelle, dokumenterte og omsettelige kompetansen som de har hatt potensial for.

Spørsmålet som er naturlig å stille etter slike konklusjoner er: Hva er alternativet til nåværende praksis innenfor særskilt tilrettelagt videregående opplæring? Dette er et meget vanskelig spørsmål. Vi beveger oss i et meget komplekst felt, og ingen har sikre og entydige svar på dette. Hadde de sikre svarene og de gode løsningene vært innlysende, så hadde ikke praksisfeltet sett ut slik det gjør.

Selv om problematikken er vanskelig og sammensatt, mener jeg at mine funn, sett i lys av internasjonal forskning og teoriutvikling innenfor inclusive education-tradisjonen,²⁶ peker ut den retning man bør gå: Redusert bruk av segregerte løsninger, det vil si mindre bruk av egne klasser og mindre bruk av enetimer og gruppeundervisning utenfor klassen. Det neste spørsmålet som melder seg, er hvor langt man skal gå på denne veien. Skal man bare gå et stykke og si at man skal redusere omfanget av segregerte løsninger noe, men at bruk av firergrupper, återgrupper og enetimer fortsatt ikke skal være et uvanlig fenomen i videregående opplæring? Eller skal man gå litt lenger og si at bare de aller «tyngste» skal plasseres utenfor, for eksempel i dagliglivsgrupper, og bare dersom det er entydig klart at de vil ha minimalt utbytte av opplæring i vanlig klasse? Disse to strategiene er i overensstemmelse med det tidligere refererte standpunktet til Hallahan og Kaufmann (1994). De mener at en dokumentasjon av bedre resultater i ordinære klasser bare kan legitimere, «(...) the reduction in the number of special classes, but not their elimination» (s. 66).

I stedet for å velge en av de to strategiene som innebærer reduksjon av segregerte løsninger, kan man velge en tredje strategi: Man kan ta skrittet fullt ut og si at målet er at *det etableres én inkluderende videregående opplæring*, forstått som *en enhetlig videregående opplæring hvor alle elever og læringer i tråd med sine forutsetninger gjennomfører læringsarbeid på en felles læringsarena*. Jeg vil i det følgende forfølge og utdype denne siste muligheten, og forsøke å skissere hva det vil bety. Så får de som er satt til å ta slike beslutninger, ta standpunkt til om dette er morgendagens løsning.

Det er noen sentrale ord i ovenstående avgrensning av begrepet inkluderende videregående opplæring som trenger en utdyping. For det første: *Alle* betyr *alle*. For det andre: *En enhetlig* betyr et skolesystem som ikke er delt i to. I dag består norsk grunnskole og videregående opplæring av to ulike systemer. En ordinær del, hvor de aller fleste elevene er, og en del for spesialundervisning. Dette er kanskje ikke så synlig, men ved nærmere ettertanke vil nok de fleste se at det er slik det er. Spesialundervisningsdelen er avtaker av barn og unge som noen – lærere, andre fagpersoner eller foreldre – forhåpentligvis godt begrunnet og etter grundige refleksjon – har bestemt at ikke hører hjemme, helt eller delvis, innenfor den ordinære delen.

²⁶ Inclusive education-tradisjonen er i hovedsak blitt til og utviklet på grunnskolenivå. Tenkingen har, etter min vurdering, overføringsverdi til videregående opplæring.

«This has had the effect of creating, first, a regular system which does not feel it has to adapt to the needs of *all* children, and second, a special system which collects the rejects and with considerable additional resources, often in segregated settings, attempts to remedy the failings of the first» (OECD 1999:47).

Å skape *et enhetlig system* betyr at vi snakker om noe helt annet enn en reform av spesialundervisningen. Vi snakker om mer enn hvordan man best kan hjelpe elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring. Det handler om etablering av en helt ny skole. Inkludering «lays the foundations for an approach that could lead to the transformation of the system itself» (Ainscow 1999:219). Dette betyr imidlertid ikke en avskaffelse av spesialundervisningen. Men det betyr at spesialundervisningen og den ordinære undervisningen smelter sammen til et hele, og at elevene som har behov for særskilt tilrettelagt opplæring får dette innenfor et helhetlig sammensmeltet system. Det handler om lærernes «ability to respond to a wide range of individual differences amongst their pupils» (Dyson og Millward 1997:54).

For det tredje: *Felles læringsarena* betyr ikke bare at man går på samme skole, men at man får all opplæringen sin innenfor klassefellesskapet. Målet blir at det duale systemet oppheves, og at det etableres et enhetlig system hvor både ungdom med behov for ekstra hjelp og støtte, middelhavsfarerne og preseteristene kan gjennomføre sitt læringsarbeid i fellesskap.

Felles innebærer også at det ikke er noen reguleringer på hvilke skoler og studieretninger den enkelte elev kan søke på eller begynne på. Enhver ungdom skal kunne begynne på samme videregående skole som gutten eller jenta i nabohuset, uansett hvor like eller forskjellige de er. Hadde definisjonen vært gitt for grunnskolen, ville begrepet «skolen i nærmiljøet» vært inkludert i definisjonen, men i videregående opplæring er skolekretsene andre, noe som betyr at det kanskje ikke er skolen i nærmiljøet som har det tilbudet eleven ønsker å begynne på.

Det er også viktig å trekke et klart skille mellom begrepene *integrering* og *inkludering*. Inkludering er ikke vår tids integrering. Integreringen «holds firm to a traditional notion of ideal types, both of people and institutions. (...) the emphasis is upon deficit, diagnosis, categorisation and individual treatment» (Corbett og Slee 2000:134). Integreringens utfordringer handler om plassering og ekstra ressurser. Inkludering er noe fundamentalt annet: «The project of inclusion is a political and social struggle to enable the valuing of difference and identity» (samme sted, s. 135).

Målet for «inklusionisten» er at skillet mellom spesialundervisning og ordinær undervisning opphører. Alt læringsarbeid utføres i ett fellesskap der det er kompetente læreres og skolens oppgave å legge til rette for arbeidsmåter som hele elevmassen – med sin store spredning i evner, muligheter og interesser – kan dra nytte av, slik at videregående opplæring klarer «å vekke den enkelte elevs interesse for eget talent og la hver enkelt få sjansen til å komme ut i sitt eget grenseland» (St.meld. nr. 33 (1991–92):3).

Mange av leserne vil si at dette er umulig. Selv om en realisering av dette betyr å snu opp ned på mye av det som skjer i dagens skole, er det mange som likevel mener at den inkluderende skole lar seg realisere. «(...) it is about a paradigm shift which has implications for the ways schools are organized, the way teachers teach, and for the values which underpin the whole education system» (Dyson og Millward 1997:54). Det handler om nye arbeidsmåter, nye lærerroller, nye elevroller og korrekt plassering av menneskelige og materielle ressurser. Det handler ikke om evne og muligheter. Det handler om vilje. «(...) we already have enough knowledge to teach all of our children successfully. (...) the big question is, do we have the will to make it happen?» (Ainscow 1999:220).

Det er viktig å understreke at en inkluderende videregående opplæring hvor alle elever skal gjennomføre sitt læringsarbeid på en felles læringsarena, ikke innføres over natta ved å legge ned alle egne klasser med redusert elevtall og å flytte elevene inn i ordinære klasser. Dette må selvsagt være et langsiktig arbeid, hvor en ny organisering innføres over tid. Det er også viktig å presisere at dette heller ikke handler om bare å flytte elever fra en klasstype til en annen. Man kan ikke uten videre plassere en elev med store lærevansker eller store atferdsvansker inn i en ordinær klasse, uten at måten å jobbe på innenfor klassens ramme er endret. Både økonomiske og menneskelige ressurser må selvsagt brukes på en annen måte. Ny organisering må gå hånd i hånd med nye måter å gjennomføre læringsarbeid på.

Kanskje må man også snu opp ned på hundre år gamle forestillinger om hvordan aktiviteten i et klasserom skal være, hvordan barn, unge og deres lærere skal arbeide sammen for å oppnå optimale resultater?

Skal dette la seg realisere i videregående opplæring, er det nødvendig at noe tilsvarende skjer helt fra barneskolens første år. Det vil være svært problematisk å gi gode og tilfredsstillende tilbud innenfor en inkluderende videregående opplæring til elever som har fått særskilt tilrettelagt opplæring innenfor segregerte løsninger i barne- og ungdomsskole. En del elever som kommer til videregående opplæring i dag, vil ikke være i stand til å være i ordinære klasser med mange elever. Skulle de ha vært det, måtte deres skoleerfaringer fra barne- og ungdomsskole vært annerledes.

OECD har, i perioden 1995–1998, gjennomført en studie av inclusive education i fem europeiske land i tillegg til USA, Canada og Australia. Det heter i rapporten at eksemplene på full inkludering ikke er lette å finne. «Nevertheless, they do exist» (OECD 1999:46). På bakgrunn av studiene i de åtte landene spør man i rapporten om full inkludering er mulig, og svarer at det fins ingen grenser for hvor langt man kan gå når det gjelder inkludering: «(...) all children, however heavily disabled, can be included in regular schools with no detriment to themselves or other pupils, providing the conditions are right» (OECD 1999:49).

At det handler om vilje og «right conditions» kan illustreres med noen eksempler. Skoleåret 1992–93 var 0,3 prosent av elever med spesifikke lærevansker i Iowa

plassert i ordinære klasser, mens det tilsvarende tallet i Vermont var 93,3 prosent. For elever med «mental retardation» var tallene 0,28 prosent i ordinære klasser i New Jersey mot 74,7 prosent i Vermont (Gartner og Lipsky 1996:769). Når så store andeler blant elever med spesifikke lærevansker og «mental retardation» kunne gå i vanlige klasser i én stat sammenlignet med meget små andeler i andre stater, så viser det helt tydelig at det handler om holdning, vilje og bevisste valg. Man kunne gjort de samme valgene i New Jersey og Iowa som i Vermont.

Segregeringssaksa (figur 4.2) viser også at det handler om holdning, vilje og bevisste valg; i Norge finner vi forskjellige elever med samme vanske plassert både i ordinære og i egne klasser. Ett eksempel: Blant elevene med generelle og/eller sammensatte lærevansker, var om lag to av tre (64 prosent) plassert i egne klasser høsten 1994, mens om lag én av tre (36 prosent) var plassert i ordinære klasser. I forlengelsen av dette er det naturlig å gjenta Gilhools (1976) meget gode spørsmål: «If a child with a particular type of disability can be successfully integrated with special service in a regular class or school, then why can't all children with the same type and level of disability also be integrated?» (Gilhool 1976:13, sitert i Gartner og Lipsky 1989:282).

Historisk har spesialundervisning bygd på en medisinsk modell: «(...) biological causes were sought and generalised in attempts to explain why (...) children found difficulty in adapting to schooling (...)» (OECD 1999:18). Booth og Ainscow (1998:244) sier at den medisinske modellen må betraktes som et mislykket eksperiment. Mine data viser imidlertid²⁷ at særskilt tilrettelagt videregående opplæring fortsatt bygger på en individuell tilnærming og en medisinsk forståelse av funksjonshemming og av organisering og gjennomføring av særskilt tilrettelagt opplæring.²⁸ Kjennetegnet ved eleven – som oftest i form av en mangel – står i sentrum: «(...) the appropriate educational response to these characteristics is either to change them through some form of remedial intervention, or to make alternative provision for the child in the form of an adapted (often reduced) curriculum, delivered in the context of special forms of support and teaching (...)» (Dyson og Millward 1997:53).

Ved at særskilt tilrettelagt opplæring bygger på denne individualistiske og medisinske modellen, unnlater man å fokusere på at det kanskje er skolen som må forandres, og ikke eleven. «(...) use of (...) a 'medical model' of assessment, within which educational difficulties are explained solely in terms of child deficits, prevents progress in the field, not least in that it distracts attention from the question about why schools fail to teach so many children successfully» (Ainscow 1999:182).

²⁷ Se kapittel 2 om tilbudene i videregående opplæring, samt tabell 4.2 og figur 4.2 (segregeringssaksa).

²⁸ Om den medisinske forståelsen av funksjonshemming, se Grue 2000.

Alternativet er en relasjonell modell, hvor man ser funksjonshemming eller behov for særskilt tilrettelagt opplæring som en relasjon mellom individ og omgivelser.²⁹ Årsaken til at en elev har behov for særskilt tilrettelegging av læringsarbeidet og/eller omgivelsene, er at eleven med sine kjennetegn ikke er i stand til å gjennomføre sitt læringsarbeid innenfor de samme rammer som flertallet av elevene. Da er det skolen som må tilpasse seg eleven, og ikke omvendt. «(...) the way forward must be to reform schools and to improve pedagogy in ways that will lead them to respond positively to pupil diversity, seeing individual differences not as a problem to be fixed, but as opportunities for enriching learning» (Ainscow 1999:182).

Å betrakte forskjellighet som en ressurs for læring og utvikling for elevene (og ikke som et problem som må løses), står sentralt innenfor inclusive education-tenkingen. «Inclusive education is an unabashed announcement, a public and political declaration and *celebration of difference* (forfatters utheving e.m.). Difference is not a euphemism for defect, for abnormality, for a problem to be worked out through technical and assimilationist education policies. Diversity is a social fact» (Corbett og Slee 2000:134).

Ved å *feire forskjellighet* er det ikke lenger nødvendig å definere noe som normalt og noe annet som unormalt. Man betrakter i stedet alle som likeverdige, selv om utgangspunktet er forskjellig. På læringsarenaen kan også forskjellighet bli en ressurs. Booth og Ainscow (1998) hevder at det ligger store, ubrukte ressurser i forskjelligheten blant elevene; alder, modenhet, kunnskaper, holdninger, erfaringer, ferdigheter og personlige kvaliteter. «It is a luxury of developed nations that they can fail to utilise such a resource. (...) the utilisation of such a resource is a defining feature of our perspective on inclusion» (Booth og Ainscow 1998:240). Ved å utnytte de ressursene som ligger i den sammensatte elevmassen, kan elevene løfte hverandre og hjelpe hverandre i læringsarbeidet, slik at alle parter får utbytte av samhandlingen. (Jfr presentasjon av forskningsarbeider foran som har konkludert med at ordinære elever skårer på å gå i klasse med elever med særskilt tilrettelagt opplæring.)

Norske myndigheter har også gitt signaler om at målet er en inkluderende videregående opplæring. Det er et overordnet nasjonalt mål at flest mulig elever i videregående opplæring skal gjennomføre sitt læringsarbeid innenfor rammene av ordinære klasser. Da Stortinget i 1992 behandlet forslag til endringer i Lov om videregående opplæring i forkant av Reform 94, uttalte flertallet i kirke- og undervisningskomiteen: «Det viktigste i denne sammenheng er at organiseringen på den enkelte skole, klasse eller gruppe har som mål å sikre likeverdighet. En må derfor unngå ordninger som fører til forsterking av ulikheter. Faglige og adferdsmessige problemer må søkes løst ved sosial integrering og innenfor klassens rammer» (Innst.S. nr. 200 (1991–92):26).

²⁹ Om det relasjonelle ved en forståelse av funksjonshemmet-begrepet, se Markussen 2000b.

I opplæringslova gjeldende fra 1. august 1999 heter det: «Alle elever har rett til å høre til ein klasse. For bestemte deler av opplæringa kan elevane organiserast på andre måtar. Organiseringa skal til vanleg ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhøyrslse.» (§8-2) Jeg tolker disse formuleringene til å være tydelige signaler fra nasjonalt nivå om at så mange som mulig skal gå i vanlige klasser. Avdelingsdirektør i regelseksjonen i videregående avdeling KUF, ga i bladet Spesialpedagogikk i 1999 uttrykk for at §8-2 burde føre til en gjennomtenking av praksis med å plassere elever som har behov for spesialundervisning i egne klasser med redusert elevtall. Hun sa at paragrafen «(...) går langt i forhold til å kreve at elevene er integrert i vanlige klasser» (Loge 1999:20).

Norge har også sluttet seg til internasjonale erklæringer om at den inkluderende skole er målet. I 1994 fikk *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*, tilslutning fra regjeringsrepresentanter fra Norge og 91 andre land. I erklæringen sluttet man helt opp om tanken om inclusive education. Erklæringen ba politikere i alle land om å gjøre utdanningssystemene sine i stand til å «include all children regardless of individual differences and difficulties», og å «adapt as a matter of law or policy the principle of inclusive education» (samme sted, s. ix).

En inkluderende videregående opplæring er ikke bare «a challenge to the very nature of the dual system» (Gartner og Lipsky 1996:791). Filosofien bærer også i seg kimen til noe mer: «Regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all (...)» (Salamanca statement, s. ix). En inkluderende skole er et virkemiddel i demokratibyggning. Demokratiske verdier og respekt for andre bygges best ved å sørge for å bringe sammen de som har forskjellige verdier, interesser, talent og materielle vilkår (Howe 1997:89). «If disabled people are segregated, are treated as alien, as different in a fundamental way, then they will never be accepted as full members of society. This is the strongest argument against special schools and against separate provision» (Morris 1990:53, sitert i Gartner og Lipsky 1996:776).

2 Særskilt tilrettelagt opplæring – hva er det?

Jeg skal i dette kapitlet foreta en avgrensning av begrepet og fenomenet særskilt tilrettelagt opplæring. Først drøfter jeg selve begrepet og klargjør kriteriet jeg har brukt for å identifisere elever med særskilt tilrettelagt videregående opplæring. Deretter ser jeg på særskilt tilrettelagt opplæring som et reelt eksisterende fenomen ved å vise innenfor hvilke organisatoriske rammer slik opplæring ble tilbudt høsten 1994.

Opplæringslova bruker begrepet spesialundervisning; jeg bruker i hovedsak det synonyme begrepet særskilt tilrettelagt opplæring. Loven omtaler spesialundervisning i relasjon til den ordinære undervisning som de aller fleste elevene tar del i: «Elevar som ikkje har eller ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av den ordinære opplærings-tilbodet, har rett til spesialundervisning» (§ 5-1). Loven skiller med dette spesialundervisning fra den tilpassede opplæringen som alle, med utgangspunkt i «føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen» (§ 1-2) har krav på. Før det gjøres vedtak om spesialundervisning, skal det foreligge en sakkyndig vurdering av elevens særskilte behov. «Vurderinga skal vise om eleven har trong for spesialundervisning, og kva for opplæringstilbod som bør givast» (Opplæringslova 5-3).

Med bakgrunn i disse to paragrafene i den nye opplæringsloven kan spesialundervisning avgrenses til den særskilt tilrettelagte opplæringen en elev får etter at det er fattet enkeltvedtak på bakgrunn av sakkyndig vurdering, og som går ut over den ordinære tilpassede undervisningen eleven kan få innenfor ordinære klassers ramme. Denne avgrensningen tar utgangspunkt i lovteksten og må betraktes som en formal-avgrensning. En kartlegging av hvem som får spesialundervisning, i hvilket omfang og i hvilke fag, vil da kunne ta utgangspunkt i fattede enkeltvedtak.

Men det er ikke alltid slik at de som er tildelt spesialundervisning får det, og kanskje ikke i det faget de er tildelt ekstra ressurser eller i samme omfang. Derfor kan det være nyttig å tenke seg en alternativ kartlegging av spesialundervisning. Man kunne rett og slett tenke seg en kartlegging basert på observasjon på læringsarenaen. Da ville man måtte operere med en enklere avgrensning: Spesialundervisning er den særskilt tilrettelagte opplæringen en elev får som går ut over den ordinære tilpassede undervisningen eleven kan få innenfor ordinære klassers ramme. Dette kan vi kalle en praksis-avgrensning.

Når man skal gjennomføre en undersøkelse blant elever med særskilt tilrettelagt opplæring, er spørsmålet om hvordan man skal identifisere disse elevene ett av de første som melder seg: Hvem har særskilt tilrettelagt opplæring, og hvem har det ikke?

Mange forskningsprosjekter har tatt utgangspunkt i en formal-avgrensning: Diagnose, sakkyndig vurdering, at eleven har søkt gjennom særskiltinntaket og/eller er tatt inn til særskilt tilrettelagt opplæring, eller er elev innenfor spesielt tilrettelagte tilbud som firergrupper, återgrupper, APO, tredje vei eller lignende.

Å søke gjennom særskiltinntaket vil si at en søker om å bli tatt inn gjennom et eget inntak før det ordinære inntaket, og slipper dermed å konkurrere på karakterpoeng fra grunnskolen. Slik søknad krever sakkyndig vurdering, og dermed at det stilles en diagnose eller beskrives en vanske eller et problem knyttet til individet.

Skårbrevik og Dybdal (1990) undersøkte søkning og inntak til særskilt tilrettelagt opplæring. De avgrenset derfor populasjonen til dem som hadde søkt slik opplæring gjennom særskiltinntaket. Også Tangen (1998) definerte sitt utvalg ved at ungdommene hadde søkt og var tatt inn til videregående opplæring gjennom særskiltinntaket. Grøgaard, Midtsundstad og Egge (1999) avgrenset i sitt prosjekt elevgruppen med at de var registrert med diagnose og/eller som elever i egne spesialklasser med redusert elevtall.¹ Nordahl og Overland (1998) tok utgangspunkt i elever som var tatt inn på særskilte vilkår. Båtevik, Kvalsund og Myklebust avgrenset populasjon og utvalg av elever som hadde særskilt tilrettelagt opplæring ved at eleven måtte ha fått sakkyndig vurdering (1997, vedlegg 1, s. 142).

Jeg har i det prosjektet som omtales i denne rapporten valgt en praksis-tilnærming for å avgrense populasjonen av elever med særskilt tilrettelagt opplæring. Det er behovet som skal bestemme om en elev skal få særskilt tilrettelagt opplæring eller ikke, og ikke om eleven har søkt gjennom det ene eller andre inntaket, eller om eleven har den ene eller andre diagnose eller problem. Det er derfor slik at: a) en kan få og har også rett til særskilt tilrettelagt opplæring selv om en ikke er tatt inn gjennom særskiltinntaket, og b) en trenger ikke nødvendigvis å få særskilt tilrettelagt opplæring selv om en er tatt inn gjennom særskiltinntaket. Derfor har jeg fokusert verken på inntaksprosedyre, inntaksordning, sakkyndig vurdering eller diagnose.

Jeg har i stedet prøvd å fange opp dem som faktisk hadde særskilt tilrettelagt opplæring. Dette ble gjort ved en henvendelse til klassestyrerne høsten 1994, hvor disse ble bedt om å melde tilbake til prosjektet de elevene i sin klasse som hadde slik opplæring.

For elever i klasser med redusert elevtall ble alle inkludert i utvalget. For elever som fikk særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser formulerte jeg meg slik til

¹ Identifisert ved egen kurskode i de fylkeskommunale edb-registrene over elevene i videregående opplæring.

klassestyrerne: «Når dere fyller ut vedlagte skjemaer, ber vi dere derfor oppgi de elevene i klassen som etter deres mening får særskilt tilrettelagt opplæring. I en ordinær klasse vil det eneste kriteriet være at de får en opplæring som er tilrettelagt særskilt i forhold til den opplæring klassen som helhet får.» (Brev til klassestyrerne oktober 1994)

På denne måten forsøkte prosjektet å ta utgangspunkt i situasjonen slik den var på den enkelte skole og i det enkelte klasserom, i aktivitet og relasjoner på opplæringsarenaen mellom på den ene siden eleven og på den andre siden opplæringssystemet representert ved læreren, klassen og skolen, og ikke ved egenskaper og kjennetegn ved individet, som for eksempel diagnose eller sakkyndig vurdering.

Etter denne henvendelsen meldte klassestyrerne inn de elevene i sin klasse som etter deres vurdering hadde særskilt tilrettelagt opplæring. Ved en slik henvendelse til alle klassestyrerne på grunnkursnivå i seks fylker, vil det av ulike grunner alltid være noen som ikke får anledning til å respondere, eller som av ulike grunner lar være å respondere. Som en sikring mot frafall på grunn av dette, fikk prosjektet plukket ut de elevene som lærerne ikke hadde meldt fra om, men som i inntaksregisteret var registrert som tatt inn til særskilt tilrettelagt opplæring. Disse ble også inkludert i utvalget.

Jeg har nå omtalt tre dimensjoner som er med på å avgrense gruppen elever med særskilt tilrettelagt opplæring: 1) Om eleven har søkt særskilt tilrettelagt opplæring, 2) om eleven er tatt inn til særskilt tilrettelagt opplæring, og 3) om eleven ifølge klassestyrer har særskilt tilrettelagt opplæring.

Det hadde selvsagt vært lettest å forholde seg til dette, om de som hadde søkt særskilt tilrettelagt opplæring samtidig var tatt inn til særskilt tilrettelagt opplæring, og om det også var disse klassestyrer oppfattet som elever med særskilt tilrettelagt opplæring. Slik er det imidlertid ikke. Tabell 2.1 viser forholdet mellom disse tre dimensjonene for de 492 elevene med særskilt tilrettelagt opplæring innenfor rammene av ordinære klasser som til slutt inngikk i undersøkelsen.²

Tabell 2.1 Søkt særskilt tilrettelagt opplæring. Tatt inn til særskilt tilrettelagt opplæring. Har særskilt tilrettelagt opplæring ifølge klassestyrer. Elever som har særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser. Antall. N=492

Søkt særskilt tilrettelagt opplæring	Ja 253				Nei 239			
Tatt inn til særskilt tilrettelagt opplæring	Ja 251		Nei 2		Ja 38		Nei 201	
Meldt inn som elev med særskilt tilrettelagt opplæring av skolene	Ja 194	Nei 57	Ja 2	Nei 0	Ja 17	Nei 21	Ja 201	Nei 0

² Om veien fra bruttoutvalg til nettoutvalg til dem som endelig ble deltakere i prosjektet, se vedlegg 2.

Av de 492 elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser som inngår i undersøkelsen, viser det seg at:

- Bare 253, eller litt over halvparten, hadde søkt om særskilt tilrettelagt opplæring. Så godt som alle disse (251 av 253) var tatt inn til særskilt tilrettelagt opplæring.
- Av disse 253 var det 57 som skolene ikke hadde rapportert inn som elever med særskilt tilrettelagt opplæring. Disse kunne komme fra klasser der klassestyrer av ulike grunner ikke hadde fylt ut undersøkelsens skjema, eller de kunne være tatt inn gjennom særskiltinntaket, men uten at læreren opplevde at de hadde særskilt tilrettelagt opplæring.
- Blant de 239 som ikke hadde søkt særskilt tilrettelagt opplæring, var det 38 som likevel var tatt inn til særskilt tilrettelagt opplæring.
- Videre var det 201 av de 239 (84 prosent) som verken hadde søkt om, eller var tatt inn til særskilt tilrettelagt opplæring, men som ble rapportert inn av klassestyrer som elever med særskilt tilrettelagt opplæring.

Jeg har ved det ovenstående vist noen av de problematiske sidene ved avgrensning av gruppen «elever som har særskilt tilrettelagt opplæring». Hadde jeg tatt utgangspunkt i dem som hadde søkt særskilt tilrettelagt opplæring, ville en god del elever som ifølge sine klassestyrere faktisk har særskilt tilrettelagt opplæring ikke blitt fanget opp. Likedan om jeg hadde valgt ut dem som er tatt inn til særskilt tilrettelagt opplæring.

På den andre siden er det mulig at den måten jeg har gjort utvalget på betyr at en del elever blir inkludert i utvalget uten at de faktisk har særskilt tilrettelagt opplæring. For det første er det mulig å både søke og bli tatt inn gjennom særskiltinntaket, uten at eleven nødvendigvis skal ha særskilt tilrettelagt opplæring. Et eksempel kan være en rullestolbruker som søker og kommer inn på almenfaglig studieretning på en skole med rullestolrampe, heis, brede og terskelløse dører og en pult som er tilpasset rullestolen. Skolefaglig kan dette være en gjennomsnittselev som ikke har behov for noe som helst tilrettelegging av undervisningen. Dette argumentet er gyldig i forhold til dem som er inkludert i utvalget ved supplering fra inntaksregisteret, og det gjelder alltid når utvalg foretas med utgangspunkt i om eleven er tatt inn til særskilt tilrettelagt opplæring.

For det andre vil selvsagt lærernes vurdering av hva som er særskilt tilrettelagt opplæring variere. Vi husker at jeg overlot til lærerne å foreta utvalget av elever med særskilt tilrettelagt opplæring til undersøkelsen. Lærerne vil selvsagt sette ulike grenser for hva som er særskilt tilrettelagt opplæring og ikke. Elever som har lite hjelp vil av noen lærere bli definert inn i utvalget, av andre ikke.

Jeg mener likevel at den framgangsmåten jeg har valgt, på en god måte sikrer at flest mulig av elevene som faktisk har særskilt tilrettelagt opplæring blir inkludert i utvalget, selv om utvalget da også inkluderer noen få elever som faktisk ikke hadde særskilt tilrettelagt opplæring. Det avgjørende er at dette tas i betraktning når resultater av analysene skal tolkes.

Organisering av særskilt tilrettelagt opplæring høsten 1994

Særskilt tilrettelagt videregående opplæring gis i hovedsak enten a) innenfor rammene av ordinære klasser eller b) i egne klasser på ordinære skoler.³ Idealet for læringsarbeidet til elever i videregående opplæring er at dette skal skje innenfor rammene av ordinære klasser. Kirke- og utdanningskomiteen sa det slik da den avga sin innstilling til St.meld. nr. 33, *Kunnskap og kyndighet*, om visse sider ved videregående opplæring, før Reform 94 ble vedtatt:

«(...) en konsekvens av at hele årskull nå har rett til tre år videregående opplæring er et økende behov for differensiering. For å sikre et likeverdig tilbud, må det legges til rette for at elever med ulike forutsetninger får faglige utfordringer tilpasset deres nivå. Alle elever uansett evner og anlegg trenger muligheter til å utforske grensene for sine ytelser. Undervisningen må legges til rette for dette. Det viktigste i denne sammenheng er at organiseringen på den enkelte skole, klasse eller gruppe har som mål å sikre likeverdighet. En må derfor unngå ordninger som fører til forsterking av ulikheter. Faglige og adferdsmessige problemer må søkes løst ved sosial integrering og innenfor klassens rammer» (Innst.S. nr. 200 (1991–92):26).

Når Stortinget sluttet seg til dette, sa man også at man ønsket – om ikke en inkluderende videregående opplæring i Norge – så i hvert fall at så mange elever som overhodet mulig skulle få sin videregående opplæring innenfor rammene av ordinære klasser. Likevel var det foran skoleåret 1994/95, det første skoleåret etter at Reform 94 var vedtatt – og slik var det også nå, foran skoleåret 2000/2001 – et omfattende tilbud av særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser med redusert elevtall.⁴

Firergrupper er et tilbud som er tilrettelagt for elever med omfattende lærevansker. Tilbudet har ulike betegnelser (og også ulikt innhold) i fylkene: Allmennfag/bo- og arbeidstrening, dagliglivstrening, allmennfag/dagliglivstrening, hverdagslivstrening og

³ I tillegg kan slik opplæring også gis ved egne spesialskoler, men det omtales ikke her.

⁴ For en grundigere presentasjon av tilbudene høsten 1994, se Markussen 1994.

spesielt tilrettelagt undervisning i små grupper. Tilbudet er knyttet til ulike grunnkurs, men det primære målet er at opplæringen skal bidra til «økt livskvalitet for den enkelte i forhold til dagliglivets gjøremål og framtidig arbeid» (Troms fylkeskommune 1994:13). Opplæringen «tar sikte på å dyktiggjøre elevene til en mest mulig selvstendig livssituasjon m.h.t bolig, arbeid/sysselsetting og fritid» (Akershus fylkeskommune 1994:38), og «kvalifisere for eit sjølvstendig liv med minst mogleg hjelp» (Hordaland fylkeskommune 1994:6). Det skal utformes individuelle læreplaner for disse elevene. Alle de seks fylkene som var med i prosjektet presenterte firergrupper som et tilbud å søke på i sine skolekataloger foran skoleåret 1994/95, ved hver femte skole i Aust-Agder og Møre og Romsdal, om lag hver tredje i Hordaland og Buskerud og to av fem i Akershus og Troms (Markussen 1994:15).

Tilrettelagte grunnkurs/åttergrupper er tilbud med 8–15 elever i hver klasse. Andre betegnelser er yrkesforberedende kurs og alternative grunnkurs. Kurset kan være et «tilbud til elever som har behov for et modningsår før et ordinært grunnkurs eller som har læreversker. Kursene tar også sikte på å kvalifisere til arbeid i vanlig næringsliv eller på vernede arbeidsplasser. Ved noen skoler blir elevene forsøkt utplassert i arbeidslivet i enkelte perioder. Etter fullført kurs kan du søke ordinært grunnkurs» (Akershus fylkeskommune 1994:39). Dersom elevene i løpet av kurset viser seg kvalifisert for det, kan de meldes opp til ordinær grunnkurseksamen.

Ni av ti (92 prosent) av tilrettelagte grunnkurs i fem fylker (Troms hadde ikke tilbud om tilrettelagte grunnkurs) ble tilbudt innen yrkesfaglige studieretninger. Den alt overveiende andelen av kursene – tre av fire (74 prosent) – ble tilbudt innenfor de tre kursene me, hs og hn (Markussen 1994:15).

Det var altså et klart mønster: Nesten alle tilbudene om tilrettelagt grunnkurs ble høsten 1994 – og det er ingen grunn til å tro at dette er vesentlig endret i 2000 – gitt innen fag som kunne lede frem mot yrkeskompetanse, mens bare hvert tiende tilbud ble gitt innen et kurs som kunne føre frem mot studiekompetanse. En undersøkelse fra Møreforskning av særskilt inntak i 1989, viste at den alt overveiende del av avgangselevne søkte yrkesfag – 45 prosent søkte håndverks- og industrifag – mens ti prosent søkte allmenne fag (Skårbrevik og Dybdal 1990, s. 16). Og det er vel ikke overraskende for noen at tilbudene også speiler hvilke studieretninger elever med særskilt tilrettelagt opplæring seinere ble elever på, noe jeg vil vise seinere i rapporten. Mye er ved det gamle når det gjelder forestillinger om hvilke opplærings-tilbud elever med særskilt tilrettelagt opplæring skal ta.

Grunnkurs over to år ble presentert som et tilbud om særskilt tilrettelagt opplæring bare i to av fylkene – Akershus og Troms. Dette tilbudet var «rettet mot elever som av ulike grunner trenger mer tid på å gjennomføre individuelle mål innen grunnkurset» (Akershus Fylkeskommune 1994:39). Akershus tilbød et relativt bredt spekter av grunnkurs over to år; ved 18 skoler innenfor de syv grunnkursene aø, hs,

me, hn, by, el og na.⁵ Troms tilbød grunnkurs over to år ved tolv skoler innenfor de fem grunnkursene me, hn, aø, fo og by. Elevene i de øvrige fire fylkene ble ikke presentert for noe tilbud om grunnkurs over to år (Markussen 1994:16). Troms hadde ingen tilbud om tilrettelagte grunnkurs, og Akershus hadde færrest. Det ser altså ut som om de fylkene som prioriterte tilrettelagte grunnkurs, ikke prioriterte grunnkurs over to år og omvendt.

Arbeid – Produksjon – Opplæring (APO) er et tilbud til elever som ikke helt har bestemt seg for hva de vil satse på, er skoletrette og ønsker et annerledes år, eller som søker inntak til særskilt tilrettelagt opplæring. APO består av tre hoveddeler: arbeid, produksjon og opplæring. Arbeidsdelen består i utplassering i arbeidslivet. Produksjonsdelen omfatter produksjon av arbeid eller tjenester i elevenes egen minibedrift på skolen. Opplæringsdelen består i teoretisk eller praktisk opplæring, gjerne i sammenheng med arbeidsutplassering og produksjon. To av de seks fylkene i prosjektet tilbød APO i 1994: Akershus ved fem skoler og Troms ved to skoler.

Den tredje vei var et tilbud ved Skedsmo videregående skole i Akershus. Dette var et tilbud til elever mellom 16 og 19 år som ikke var parate til å følge det ordinære utdanningstilbudet innenfor videregående opplæring, men som ønsket en praktisk, arbeidsrettet utdanning. Elevene kan begynne og slutte hele året. Etter å ha gjennomført Den tredje vei er det et mål at elevene skal ha kvalifikasjoner som bedrer deres muligheter til å få videre utdanning eller arbeid (Akershus fylkeskommune 1994:41).

Kjelle videregående skole i Akershus tilbød (og tilbyr) tilrettelagt kurs på seks studieretninger. Elevene søker til skolen og ikke til spesielle studieretninger. Opplæringen foregår i utdanningsgrupper, og elevene må gjennom et opplegg som varer 38 uker (30 på skolen og åtte i arbeidslivet) som alle må fullføres. Skolen tilbyr internatplass til et flertall av elevene, og har også et nært samarbeid med det lokale arbeidslivet, og siktemålet er å få elevene som har små muligheter til vitnemål eller fagbrev ut i arbeidslivet.

⁵ For en forklaring av studieretningsforkortelsene, se note 3 i kapittel 4.

3 Reform 94 i utdannings- og samfunnspolitisk sammenheng

I 1994 fikk vi en reformert videregående opplæring i Norge. Stortinget vedtok i april 1993¹ noen endringer i Lov om videregående opplæring, som trådte i kraft fra og med 1. januar 1994. Endringene betydde en helt ny videregående opplæring for elevene som begynte høsten 1994. Disse endringene og den nye videregående opplæring har siden vært omtalt som Reform 94.

Tida var overmoden for en reform av videregående opplæring. Særlig to strukturelle forhold var med på å tvinge frem reformen: Alle kom ikke inn, og mange ble stoppet på veien gjennom.

Alle kom ikke inn: Det var ikke nok plasser i videregående opplæring til å ta imot alle som kom fra avsluttet grunnskole og som ønsket plass. Hvem som fikk plass ble bestemt av hvilke karakterer man hadde fra før (KUF 1984, 1986). Regelverket slo ut slik at eldre søkere med tilleggs-poeng ofte gikk foran 16-åringene som kom rett fra grunnskolen. På slutten av 80-tallet var inntaket til videregående skole en gjenganger i avisene hver vår, sommer og høst. Og alltid handlet det om hvor mange tusen som ikke kom inn, gjerne krydret med historier om enkeltindivider som ikke fikk den plassen de i rettferdighetens navn burde fått.

Mange ble stoppet på vei gjennom: Frem til august 1994 besto videregående opplæring av ti ulike studieretninger. Studieretningene for almene fag og handels- og kontor-fag ga «et godt strukturert treårig løp fram mot generell studiekompetanse og/eller yrkeskompetanse» (NOU 1991:4:44). På disse studieretningene kunne elevene, når de først var begynt, være rimelig sikre på å få gjennomføre et treårig rettlinjert løp fram mot en formell kompetanse. På de yrkesfaglige studieretningene var det derimot slik at «ein elev som har fullført grunnkurset, ikkje er sikra elevplass i vidaregåande kurs. Ikkje alle yrkesfaglege studieretningar og linjer har tilbod om vidaregåande kurs» (samme sted). En konsekvens av denne kapasitetstrappa (Grøgaard 1993), var at mange som hadde tatt et grunnkurs, valgte å ta enda et grunnkurs (og kanskje enda et), som en løsning når de ikke kom inn på et vkl som bygde på grunnkurset. De begynte å vandre på kryss og tvers (Markussen 1991). Blegenutvalget omtaler disse forskjellene slik: «Konsekvensen er at elevar i vidaregåande skole blir

¹ Besl.O. nr. 93, Kgl.res 1.10.1993.

gitt så ulike vilkår at ein må kunne karakterisere det som ei systematisk forskjellsbehandling» (NOU 1991:4:44).

Ikke bare strukturelle forhold lå bak reformen; også behovet for en innholdsreform i videregående opplæring var med på å fremtvinge en endring. Innenfor de ti studieretningene var det før reformen til sammen 109 grunnkurs, det vil si 109 mulige inngangsporter til videregående opplæring. En følge av dette var en sterk spesialisering innenfor yrkesfagene, en spesialisering som tok til allerede fra første dag. I Stortingsmelding 33 (1991–92), *Kunnskap og Kyndighet*, beskrives noen sentrale trekk ved samfunnsutviklingen. Her legges det vekt på blant annet den teknologiske utviklingen, mobilitet, internasjonalisering og de raske endringene i samfunns- og arbeidsliv. Departementet skriver:

«Tiltakene som foreslås, er dels grep for å møte den utvikling samfunnet er inne i, dels grep for at de unge skal kunne mestre den samfunnsmessige utviklingen ved sin egen utvikling. Ny kunnskap er blitt den viktigste samfunnsomveltende kraft, drevet fram av store investeringer i forskning, utvikling og utdanning. Det gir grunnlag for nye yrker: for en mannsalder siden var «Databehandling» ikke listet i Oslokatalogens gule sider, i 1992 går hele 14 sider med til like tjenestetilbud innen bransjen. Samtidig tar ny kunnskap grunnlaget bort for gamle yrker eller endrer innholdet i dem, slik det har skjedd for typografene.

Det samfunnsmessige mål for videregående opplæring må derfor være tosidig: Dels å øve de ferdigheter som trengs for spesialiserte oppgaver, dels å gi en generell kompetanse som er bred nok for omspesialisering senere i livet. Ferdighetene må kunne gi adgang til dagens arbeidsmarked og kyndighet til å mester skiftende omgivelser. Både for offensivt å kunne gå løs på nye oppgaver senere i livet og for defensivt å unngå ledighet når det teknologiske grunnlaget for yrker forsvinner.» (St.meld. nr. 33 (1991–92):3)

Med disse utgangspunktene ble det vedtatt noen grunnleggende endringer av videregående opplæring:

1. Antall studieretninger ble utvidet fra 10 til 13, men hver studieretning hadde nå bare ett grunnkurs. Dette betydde at antall inngangsporter til videregående opplæring var redusert fra 109 til 13 (Ot.prp. nr. 31 (1992-93):7).
2. Alle som hadde gjennomført niårig grunnskole fikk en individuell rett til inntak til ett av tre grunnkurs (§7 i Lov om videregående opplæring).
3. Elever som skulle ta fagbrev under Lov om fagopplæring i arbeidslivet skulle gå de to første årene i skole (§3).

4. Alle fikk rett til tre års heltids videregående opplæring, en rett som normalt skal tas ut innen fire år. Elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring kunne etter sakkyndig vurdering få bruke lenger tid, men ikke mer enn fem år (§8).
5. Alle skulle ha mulighet til å fullføre med en formell kompetanse, studiekompetanse, yrkeskompetanse eller dokumentert delkompetanse (§3).
6. Fylkeskommunene ble pålagt å etablere en oppfølgingstjeneste som skulle gi tilbud til ungdom med rett til videregående opplæring, men som ikke var i opplæring eller arbeid (§11a).

Disse endringene skulle løse noe av det som ble ansett som hovedproblemene med videregående opplæring før reformen:

1. At alle som kom fra grunnskolen ikke fikk plass.
2. At mange ble hindret i å følge et rettløst løp gjennom videregående opplæring.
3. At spesialiseringen startet for tidlig og at breddekunnskapene og endringspotensialet var for dårlig.

Reform 94 ble på denne måten i hovedsak en yrkesfagreform. Det var der disse problemene eksisterte, og det var der endringene kunne føre til nye løsninger. Reformen slapp 16-åringene rett inn i videregående opplæring foran de voksne søkerne. Men det var på yrkesfagene at dette var nytt, på de almenfaglige retningene hadde 16-åringene lenge kommet rett inn. Reformen fjernet kapasitetstrappen slik at kryss og tvers-vandringen kunne opphøre. På almene fag var det ingen kapasitets-trapp. Og det var yrkesfagelevne som fikk utsatt spesialiseringen. Almenfagelevne starter likevel ikke sin spesialisering før etter videregående.

Det kunne vært sagt mye mer om Reform 94 generelt, om hvorfor den kom, hvilket innhold den hadde og hvordan den ble igangsatt. Men ettersom denne rapportens tema er elever med særskilt tilrettelagt videregående opplæring, vil jeg nå skifte fokus og forsøke å gå grundigere inn på hva reformen kunne bety for denne elevgruppen.

Reform 94 og elever med særskilt tilrettelagt videregående opplæring

De tydeligste og mest iøynefallende konsekvensene av reformen for elever med særskilt tilrettelagt opplæring var endringene knyttet til:

Inntak: Nå ble de med ett – som alle andre – garantert å komme inn i videregående opplæring, og det til og med til ett av tre ønsker. Med sakkyndig vurdering kan de også få lov til å begynne på sitt primære ønske (Lov om videregående opplæring §8).

Gjennomføring: Nå fikk de også en rett til å kunne være elever eller lærlinger i minst tre år, og etter sakkyndig vurdering kunne de få utvidet denne retten til inntil fem år (§8). Også tidligere hadde sakkyndig vurdering kunnet utløse videregående opplæring ut over tre år. Det nye var retten til *minimum* tre år.

Dokumentasjon av kompetanse: Begrepet dokumentert delkompetanse kom inn i Lov om videregående opplæring (§3). Paragrafen om opplæringsordningen sa hvilke former for formell kompetanse videregående opplæring skulle føre frem til. Denne endringen økte mulighetene for elever med særskilt tilrettelagt opplæring til å oppnå en formell, dokumentert kompetanse etter avsluttet videregående opplæring.

Særskilt videregående tilrettelagt opplæring 1965–1994 – mange små skritt og ett stort sprang

Rett til inntak til videregående opplæring for alle fra og med 1994 representerte noe kvalitativt nytt for elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring. Denne retten betydde, slik jeg vurderer det, et rettighetssprang for elevgruppen.

For å kunne underbygge en påstand om at dette dreide seg om et sprang, er det nødvendig å studere rettighetene til elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring i et historisk perspektiv. Hvilke rettigheter hadde de tidligere? Hvordan har disse rettighetene utviklet seg? Et historisk perspektiv kan være langt eller kort. For mitt formål er et nærhistoriske perspektiv tilstrekkelig. Nedenfor ser jeg derfor nærmere på hvordan forholdene for elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring utviklet seg fra midten av 60-tallet til tidlig på 90-tallet.

Forholdene for elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring utviklet seg selvsagt ikke i et vakuum. Jeg vil derfor se på den nære historien til spesialundervisning i videregående opplæring innenfor en større sammenheng. Det gjør jeg ved også å trekke inn momenter fra den generelle utviklingen i samfunnet og fra utviklingen innen utdanningssystemet generelt.

Spesialundervisning var midt på 60-tallet fortsatt regulert av Lov om spesialskoler fra 1951. Spesialskoleloven påla staten å sørge for framhalds- og yrkesskoler for ungdom i alderen 16–21 år når de bare med lite utbytte kunne følge undervisningen i vanlige skoler (§1, 1. og 4. ledd, og §12, 2. ledd). Fordi det var stor mangel på

plasser på denne tida, ble ikke denne bestemmelsen i loven realisert, og mange som skulle hatt spesialundervisning i egne framhalds- og yrkesskoler, fikk det ikke (Tangen 1998:96).

Ved starten av 1960-tallet var den rådende tankegangen at spesialundervisning best ble gitt innenfor egne spesialskoler og institusjoner. Delvis for å bote på mangelen på plasser, la Kirke- og undervisningsdepartementet i februar 1966 frem en stortingsmelding *Om utbygging av spesialskolene* (St.meld. nr. 42 (1965–66)). Her beregnet man det totale behovet for elevplasser i spesialskolene til 8260. Med 2650 eksisterende plasser var behovet en utbygging av 5600 nye elevplasser i spesialskolene (St.meld. nr. 42 (1965–66):27). Dette gjaldt ikke yrkesskoler og gymnas spesielt, men trekkes frem her for å gi et bilde av tidsånden.

Men denne utbyggingen fant aldri sted. Én forklaring er at det på denne tida foregikk en endring i synet både på omsorg for funksjonshemmede og på hvordan spesialundervisning skulle gjennomføres. Forslag og vedtak om utbygging av spesialskolene ble fremmet som en arv fra en foreldet tenkemåte, parallelt med at nye tanker brøt frem, tanker og ideer som umuliggjorde en realisering av den planlagte utbyggingen.

Oppnevningen av Steen-komiteen (skolekomiteen) i august 1965 står sentralt i denne utviklingen. Komiteen ble oppnevnt av regjeringen Gerhardsen ikke lenge før Per Borten overtok som statsminister. Ett sentralt perspektiv for skolekomiteen var at skolen skulle bidra å skape større likhet i utdanningsmulighetene mellom ulike grupper i samfunnet. (Mer om likhets og utjevningsspektivet i avsnittet Hva vil samfunnet med skolen? nedenfor.)

Vi merker oss at oppnevningen av komiteen skjedde før meldingen *Om utbygging av spesialskolene* ble lagt frem i februar 1966. I Steen-komiteens mandat lå det at den skulle vurdere behovet for opplæring for all ungdom mellom 16 og 19 år, og komiteen skulle «legge fram plan for utviklingen av et skolesystem som kan by *all ungdom* i aldersgruppene 16–19 år likeverdige muligheter for utdanning og personlighetsvekst (...)» (Steen-komiteens innstilling I, s. 5, forfatters understrekning). I mandatet ser vi at enhetsskoletanken slår igjennom. Målet er et skoleslag som favner både den teoretiske almenutdanningen og den praksisorienterte yrkesutdanningen, og som skal ha plass til all ungdom.

I sin drøfting av mandatet kommenterer komiteen dette punktet blant annet med å understreke nødvendigheten av «å være særlig oppmerksom på utdanningsmulighetene for den ungdom som har et handikap å overvinne» (samme sted, s. 8). Både mandatet og komiteens tolkning bærer bud om en annen tenkning enn den grunnleggende forståelsen en finner i utbyggingsmeldingen.

I sin første innstilling som ble lagt frem i 1967 gjorde komiteen rede for fem overordnede retningslinjer den mente burde ligge til grunn for utbygging av den videregående skolen. Blant de fem prinsippene vil jeg, ved siden av prinsippet om at

alle bør ha adgang til å gå tre år i videregående skole, spesielt trekke frem at komiteen mente at «Skolene og undervisningen må ordnes slik at den enkelte får starte i den videregående skolen på det nivå vedkommende har nådd fram til ved avslutningen av 9-årig folkeskole, og undervisningen må til en hver tid – så langt det er praktisk mulig – tilpasses den enkeltes særlige forutsetninger med hensyn til evner og anlegg, arbeidskraft og standpunkt» (Steen-komiteen, innstilling I:13).

Heller ikke dette bærer bud om at det som trengs er en kraftig utbygging av nye spesialskoler. Om lag samtidig (juni 1967) la Sosialdepartementet frem en stortingsmelding *Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede*. Her kan man lese under overskriften Målsettinger og hovedlinjer:

«(...) utgangspunktet (...) må være at personer med funksjonshemninger utgjør en naturlig del av ethvert samfunn. (...) I stedet for å vente at funksjonshemmede ensidig skal tilpasse seg samfunnet, må samfunnet så vidt mulig tilpasses dem.(...)»

Et viktig prinsipp i den nye tankegang er *normalisering*. Dette vil si at en ikke skal trekke unødvendige skillelinjer mellom funksjonshemmede og andre når det gjelder medisinsk og sosial behandling, oppdragelse, utdanning, sysselsetting og velferd.(...) En går ut fra at det nå stort sett rår enighet om disse prinsipper.» (St.meld. nr. 88 (1966–67):7)

Her bringes ordet normalisering for første gang inn i et norsk offentlig dokument. Også disse formuleringene varsler at man er inne i et tidsskille.

I 1970 la Kirke- og undervisningsdepartementet frem en stortingsmelding, *Om reform av gymnaset og forsøk med utbygging av det videregående skoleverk* (St.meld. nr. 91 (1969–70)). Meldingen bygget på en innstilling, *Reform av gymnaset*, under ledelse av rektor A. Gjelsvik. Utvalget ble oppnevnt i 1962, og avga innstilling i 1967.

Før Stortingsmelding 91 ble lagt frem, hadde Steen-komiteen lagt frem sine to første innstillinger, mens den tredje, hvor funksjonshemmede omhandles i et eget kapittel, ble lagt frem seinere i 1970. Under behandlingen av Stortingsmelding 91 uttalte Kirke- og undervisningskomiteen at den «sluttar seg prinsipielt til tanken om eit allsidig vidaregåande skoleverk, der all ungdom over grunnskolesteget har høve til å få ei utdanning etter givnad og interesser» (Innst.S. nr. 293 (1970–71) s. 629). Stortinget sluttet seg til komiteen, og dermed var det slått fast et prinsipp om at den videregående skolen man nå skulle ta fatt på å bygge, skulle være en skole for *alle*.

Steen-komiteens tredje innstilling ble, som sagt, lagt frem seinere i 1970. Komiteen avgrensar for sitt formål funksjonshemmede til å være «dem som på grunn av funksjonshemninger ikke kan dra full nytte av vanlig undervisning og behandling, og som derfor krever støttetiltak» (Steen-komiteen III:39).

Komiteen skriver at retten til tre år på skole etter grunnskolen også må gjelde funksjonshemmet ungdom, og at det i mange tilfeller vil være riktig at funksjons-

hemmede får gå mer enn tre år i videregående skole (s. 40). Videre sier komiteen at også funksjonshemmede bør ha rett til fritt utdanningsvalg, og at utdanningstilbud for funksjonshemmede bør bygges ut slik at også denne ungdommen får rike valgmuligheter.

Funksjonshemmet ungdom har, «på lik fot med andre elever i den høyere skolen, krav på en undervisning som er tilpasset deres spesielle forutsetninger og muligheter» (samme sted).

Komiteen spør også om i hvor stor grad opplæring av funksjonshemmede bør foregå i vanlige, henholdsvis spesialskoler, og svarer: «Skolekomiteens prinsipielle syn er at en rekke forhold taler for sterkere integrering av de funksjonshemmede i det vanlige skoleverket» (samme sted, s. 39).

Parallelt med denne utviklingen innenfor videregående skole skjedde også en lignende utvikling innenfor grunnskolen. Prinsippene om integrering av elever med spesielle behov i ordinære skoler og klasser legges også til grunn innenfor dette skoleslaget.²

Et uttrykk for det tidsskillet man var inne i, var at Regjeringen i 1969 satte ned et utvalg for å utrede nye lovregler for spesialundervisning. Utvalget, ledet av Knut Blom, la frem sin innstilling i 1970. Denne innstillingen og behandlingen av den dannet grunnlaget for at Spesialskoleloven av 1951 ble opphevet. Spesialundervisning i grunnskolen ble fra nå regulert av bestemmelser i en sterkt revidert grunnskolelov, med ikrafttreden fra 1. januar 1976.

Den 21. juni 1974 vedtok Stortinget en ny Lov om videregående opplæring. Den trådte i kraft 1. august 1976. Den nye loven skapte en videregående opplæring som en avløser av, og ideelt sett en sammensmelting av det gamle gymnas og den gamle yrkesskolen. Ambisjonen var å skape et likeverdig skoletilbud for *all* ungdom. Men loven ga ingen rett til inntak, heller ikke funksjonshemmede eller elever med behov for spesialundervisning. Inntaket ble regulert av en inntaksforskrift (Rundskriv F-42/76). Inntaket skjedde (i hovedsak) på grunnlag av karakterene fra ungdomsskolen. Mange elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring ville være sikre tapere i en slik konkurranse. Derfor hadde inntaksforskriften en bestemmelse om at minst to prosent av elevplassene i det enkelte fylke skulle være disponert for søkere med behov for spesialundervisning (Rundskriv F-42/76, §8).

Den nye loven om videregående opplæring slo fast at «Elev som ut fra en sakkyndig vurdering trenger spesialpedagogisk hjelp og støtte, skal få spesialundervisning» (Lov om videregående opplæring, 1974 §11, 1. ledd). Ved denne paragrafen ble retten til spesialundervisning innført i videregående opplæring. Loven åpnet også for opplæring ut over tre år etter sakkyndig vurdering (§8).

² Jeg går ikke grundig inn på utviklingen i grunnskolen i denne sammenheng. For den interesserte leser henvises til Haug 1998.

Men dette var rettigheter som var knyttet til det å ha elevstatus. Og for å få status som elev måtte man først få en plass i videregående skole. Og ungdom med behov for særskilt tilrettelagt opplæring hadde ingen spesiell rett til inntak. De deltok i en konkurranse med regler bestemt av inntaksforskriften. Dette var faktisk en svekkelse av en rett ungdom med behov for spesialundervisning hadde hatt ifølge den opphevede Lov om spesialskoler. Dette tok Stortinget fatt i under behandlingen av stortingsmeldingen *Om spesialundervisning* (St.meld. nr. 98 (1976–77)) som KUF la frem i 1977.

Stortingskomiteen sa at «Funksjonshemmede, som er opptatt som elev i videregående skole, har ifølge loven rett til opplæring i videregående skole i mer enn tre år når de etter sakkyndig vurdering trenger det og kan ta imot opplæring. Ifølge bestemmelser i tidligere lov om spesialskoler hadde alle funksjonshemmede, uavhengig av om de allerede var elev, denne retten. Komiteen ber departementet fremme forslag om endring i lov om videregående opplæring for å sikre denne retten» (Innst.S. nr. 315 (1977–78):16).

Kirke- og undervisningskomiteen ba på denne måten departementet om å arbeide for å lovfeste en rett til inntak i videregående opplæring for elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring.

Den 17. desember 1982 vedtok Stortinget fortrinnsrett til inntak i videregående opplæring for elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring. I §7.2 i Lov om videregående opplæring het det nå: «Søkere til videregående opplæring i aldersgruppen 16–20 år som etter sakkyndig vurdering har særlig behov for tilrettelagt opplæring, har fortrinnsrett. Departementet skal gi nærmere regler.»

Ikrafttreden ble utsatt inntil videre. I 1985 ble det lagt frem en stortingsmelding om spesialundervisning (St.meld. nr. 61 (1984–85)). Her gikk departementet inn for å la regelen om fortrinnsrett tre i kraft fra 1.1.87, med full virkning fra og med inntaket til videregående opplæring skoleåret 1987/88 (s. 74).

Men i §6 i Forskrift om fortrinnsretten heter det: «Fylkesskolestyret kan sette en øvre grense for det antall plasser i vanlige klasser/tilbud som skal reserveres søkere med fortrinnsrett til inntak» (Kirke- og undervisningsdepartementet, rundskriv F-132-86). Med denne formuleringen sa man at ikke alle med fortrinnsrett var garantert inntak. En undersøkelse av inntaket skoleåret 1988/89 viste da også at om lag 20 prosent av søkerne med fortrinnsrett ikke ble tatt inn til særskilt tilrettelagt opplæring (Høines 1989:4-5).

I ei bok om fortrinnsretten, som i bokas undertittel omtales som retten til å stå på venteliste, skriver forfatteren «(...) at søkeren har rett til å bli klassifisert som fortrinnsberettiget, men bortsett fra å få «klubbmerket» har søkeren ingen andre rettigheter enn i siste instans å kreve plass på opptaks- og ventelister etter ordinær konkurranse» (Aarnes 1987:61).

Den andre hovedveien inn til særskilt tilrettelagt videregående opplæring var via søknad om individuell vurdering. Også denne veien inn i videregående opplæring var regulert av en kvotebestemmelse i en forskrift: «Inntil 2 prosent av fylkeskommunens totale antall elevplasser i grunnkurs (...) skal avsettes til søkere etter individuell vurdering» (Kirke- og undervisningsdepartementet, rundskriv 132/84, §4-3). Ved inntaket høsten 1988 var det om lag 40 prosent av dem som søkte inntak etter individuell vurdering som ikke ble tatt inn til særskilt tilrettelagt opplæring (Høines 1989:4-5).

Fortrinnsretten var en gjeldende bestemmelse helt frem til Reform 94; elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring var ikke sikret plass i videregående opplæring. De kunne søke om individuell vurdering eller om å bli tatt inn etter fortrinnsretten, men betydelige andeler fikk ikke plass.

Men Reform 94 endret dette fra og med skoleåret 1994/95: Nå hadde *alle* rett til å komme inn i videregående opplæring, de hadde rett til ett av tre ønsker, og de kunne være der i tre år. For elevene med behov for særskilt tilrettelagt opplæring som ble stengt ute av kvotebestemmelsene i inntaksforskriften, var dette en radikal endring. Som jeg har understreket over, vurderer jeg dette som et *rettighetssprang* for elevgruppen.

I denne sammenheng er det også på sin plass å minne om at Reform 94 ikke primært var en reform av særskilt tilrettelagt videregående opplæring. Det var primært en reform av yrkesutdanningen, begrunnet i alle som ikke fikk plass og vandringer på kryss og tvers. Dette kommer etter min vurdering tydelig frem i den offentlige utredningen som la grunnlaget for Reform 94, Blegenuvalgets innstilling, NOU 1991:4, *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse*.

NOUen fokuserer etter min vurdering sterkt på sammenhengen mellom landets konkurranseevne og det å få nok kompetanse ut av befolkningens talent, som begrunnelse for en reform av videregående opplæring. «En nødvendig forutsetning for at Norge skal kunne opprettholde og styrke sin konkurranseevne er at vi har et utdanningssystem som frembringer tilstrekkelig motivert og kvalifisert arbeidskraft på alle nivåer» (NOU 1991:4:9). Dette er bare ett eksempel på en type formuleringer som det fins mange av i denne innstillingen. Jeg kunne med letthet vist frem flere, men nøyer meg med det ene fordi det forhåpentligvis illustrerer poenget: «Det synes derfor å være belegg for å hevde at reformarbeidets underliggende drivkrefter langt på veg er begrunnet i makroøkonomiske verdier og interesser som teknologisk utvikling og økonomisk vekst» (Stenersen-Hovdenak 1998:77).

Det var ikke elevene med behov for spesialundervisning som sto i sentrum da man ønsket å reformere videregående opplæring. Dette betyr imidlertid ikke at man glemte elevene med behov for særskilt tilrettelagt opplæring. Elevgruppen omtales flere steder, som for eksempel: «Opplæring for alle i aldersgruppen seksten til nitten år vil gi en betydelig utfordring til både skole og arbeidsliv for å gi et særskilt tilrettelagt

tilbud til den relativt store ungdomsgruppen som i dag ikke får en avsluttet utdanning» (samme sted, s. 11), og: «Strukturen må gi rom for de differensierte opplæringstilbud for de som aldri kan oppnå verken studie- eller fagkompetanse, slik at de kan utvikle handlingskompetanse i forhold til sine evner og anlegg» (samme sted, s. 16). I *kjølvan*net av en reform styrt av andre behov og begrunnelser, får vi – fordi et element i reformen er at alle får plass i videregående opplæring – også en reform for elever med særskilt tilrettelagt opplæring.

Men selv om Reform 94 ikke er begrunnet i behov for endringer for elever med særskilt tilrettelagt opplæring, faller disse endringene sammen med andre samtidige endringer, og *rettighetsspranget* for elever med særskilt tilrettelagt videregående opplæring blir et element i en trend.

Parallelt med at rettighetene og mulighetene innenfor det ordinære skoleverket ble utvidet for elever med behov for spesialundervisning, skjedde det en nedbygging av institusjonsbasert omsorg og utdanning. Fra 1. januar 1991 ble Reformen for mennesker med psykisk utviklingshemming iverksatt. Hovedinnholdet i reformen var at mennesker med psykisk utviklingshemming ikke lenger skulle bo på sentrale institusjoner, men integreres i bomiljøer i sine kommuner og lokalsamfunn (Sandvin 2000).

I juni 1991 vedtok Stortinget en omorganisering av spesialundervisningen. Dette innebar blant annet en omlegging de statlige spesialskoler. Fra og med august 1992 ble 13 av dem til landsdekkende og sju til regionale kompetansesentre, mens fem ble overført til fylkeskommuner som videregående skoler og sju til fylkeskommuner til barnevern eller psykiatriske formål (KUF 1991). Bakgrunnen for reformen var at man ønsket å sikre at alle barn, unge og voksne skulle få et godt og meningsfullt tilrettelagt opplæringstilbud, fortrinnsvis i eget nærmiljø (KUF 1993a).

Begge disse reformene bygde på de samme grunntankene; elevene skulle ikke lenger være på slike sentrale institusjoner, men gå på sin egen lokale skole. Dette var en politikk basert på normalisering og integrering, de samme overordnede prinsippene som stoppet den planlagte, storstilte utbyggingen av spesialskolene midt på 60-tallet, og som dannet grunnlaget for økt integrering av elever i grunnskole og videregående opplæring. Det er derfor ikke urimelig å si at både opphevelsen av Spesialskoleloven med påfølgende innlemmelse av bestemmelser om spesialundervisning i Lov om grunnskolen og Lov om videregående opplæring, utviklingen innenfor videregående opplæring med Reform 94 som et foreløpig endepunkt, reformen for mennesker med psykisk utviklingshemming og omorganiseringen av de statlige spesialskolene, alt var en del av den samme utviklingen. En utvikling som går fra omsorg og utdanning i institusjon til omsorg og utdanning i nærmiljøet, fra segregering til inkludering, fra muligheter for de få til muligheter og rettigheter for alle.

Mange små steg og ett stort sprang kan stå som en dekkende oppsummering av utviklingen for elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring i 30-årsperioden

fra midt på 60-tallet frem til Reform 94. Perioden startet med ideer om segregering og spesialskoler, og ender opp med en rett for alle til å gå i videregående opplæring.

De første stegene (som ble tatt parallelt med at man planla ny utbygging av spesialskolene) var oppnevningen av Steen-komiteen og understrekningen av at omsorgen for funksjonshemmede skulle bygge på prinsippet om normalisering, og det fortsatte med at Stortinget i 1970 slo fast at målet er en allsidig videregående skole for all ungdom i landet. Steen-komiteen tok i 1970 prinsipielt standpunkt for en sterkere integrering av funksjonshemmede i det vanlige skoleverket.

Fra og med januar 1976 fikk vi en ny videregående opplæring, hvor ambisjonen var å skape et likeverdig skoletilbud for all ungdom. Det var mangel på plasser, og elever med særskilt tilrettelagt opplæring fikk plass i enda mindre grad enn ordinære elever. I 1987 trådte fortrinnsretten til inntak for elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring i kraft. Men til tross for fortrinnsretten, fikk mange elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring ikke plass.

Vi ser en utvikling hvor situasjonen blir gradvis bedre, både på det prinsipielle og det praktiske planet. Stortinget har sagt at man ønsker en videregående skole for alle, og en økende andel unge med behov for særskilt tilrettelagt opplæring blir elever i den videregående skolen. Men det var fortsatt noen som ikke kom inn.

Dette ble ikke rettet opp før ved inntaket foran skoleåret 1994/95. Nå kom alle inn i videregående opplæring. Ved inntaket året før var det fortsatt mange som ikke fikk plass. Situasjonen når det gjelder inntaket var fundamentalt endret. Alle som gikk ut av grunnskolen våren 1994 hadde nå en individuell rett til en plass i videregående opplæring. Sammenlignet med den utvikling i små skritt som hadde foregått siden midten av 60-tallet, mener jeg at retten til inntak for alle fra 1994 må betraktes som et *rettighetssprang*.

Men samtidig som det er et rettighetssprang, er det også et nødvendig sluttsteg i den 30-årige utviklingen som jeg har redegjort for over. Den utviklingen som startet med Steen-komiteens utredning av én skole for alle, måtte (nødvendigvis) nå et punkt hvor alle fikk rett til inntak til et treårig sammenhengende løp.

Hva vil samfunnet med skolen?

Ifølge formålsparagrafen i Opplæringslova skal videregående opplæring ta sikte på å utvikle «dugleik, forståing og ansvar i forhold til fag, yrke og samfunn, og hjelpe elevane i deira personlege utvikling. (...) fremje menneskelege likeverd og likestilling, åndsfridom og tolerans, økologisk forståelse og internasjonalt medansvar. Opplæringa skal leggje eit grunnlag for vidare utdanning og for livslang læring, og støtte opp under

«eit felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag og eit høgt kompetansenivå i folket» (Opplæringslova, §1-2).

Dette er noen av de offisielle, uttrykte målene det norske samfunnet har med å ha en videregående opplæring. I tillegg til disse åpent uttrykte målene (manifeste funksjoner), har skolen også noen skjulte (latente) funksjoner (Merton 1968). Jeg skal i dette avsnittet – i et forsøk på å besvare spørsmålet i overskriften – kort omtale utdanningssystemets likhetsskapende og kvalifiserende funksjoner (manifeste) samt den oppbevarende funksjon (latent).

Likhet og utjevning

Da gjenoppbyggingen etter krigen tok til, formulerte alle de politiske partiene et felles program for gjenreisningen av landet. Om utdanning het det blant annet:

«Hele skolevesenet må samordnes så alle de enkelte ledd fra grunnskolen til den høyeste undervisning går naturlig over i hverandre, enten det gjelder praktiske eller boklige skoleformer. (...)»

Alle må uten omsyn til sine økonomiske kår eller hvor de bor i landet gis høve til en ordentlig utdanning, avpasset etter anlegg og evner.» (*Arbeid for alle* 1945:12)

Allerede her sa samtlige politiske partier at de ønsket én skole for alle. Dette har vært grunnleggende i norsk skolepolitikk etter krigen, og dette grunnsynet på skolens rolle har vært en felles plattform for hele det partipolitiske miljø. Det har selvsagt vært partipolitisk uenighet om utformingen av den norske skolen – til tider med mye støy – men de store, overordnede linjene har man vært enige om.

«Skoleutbyggingen i etterkrigstida har i høg grad vært ledet etter en utjevningsideologi. Fra de første etterkrigsårene og til de aller siste årene, uten avbrudd og større forskjeller i vektleggingen, har myndighetene motivert ekspansjonen i skoleverket med et ønske om å skape større likhet i utdanningsmulighetene mellom ulike grupper i samfunnet.» (Telhaug 1982:141)

Det enkleste og tydeligste uttrykket for hvilken rolle politikerne tiltenkte skolen, kom muligens fra daværende statsminister Einar Gerhardsen på landsmøtet i Arbeiderpartiet i 1959: «Reformen betyr at det klasseskille som vi hittil har hatt i vårt samfunn skal brytes ned» (Lesjø og Johnsen 1979:4). Reformen han snakket om var innføringen av en niårig obligatorisk grunnskole for alle. I én setning ga han på denne måten uttrykk for hvilken rolle og oppgave skolen og utdanningssystemet var tildelt: Den norske skolen skulle være for alle og den skulle bidra til å utjevne forskjeller og skape større likhet. Har videregående opplæring maktet denne oppgaven?

De siste 30 årene har det vært presentert en rekke arbeider som har vist hvordan utdanningssystemet opprettholder og forsterker sosiale forskjeller (Hernes 1974,

Hernes og Knudsen 1976, Aamodt 1982, Lauvås 1992, Grøgaard 1993). Det har også vært dokumentert at funksjonshemmede har hatt dårligere levekår enn den ikke-funksjonshemmede del av befolkningen. En sentral levekårsvariabel i disse undersøkelsene har vært utdanning (Andersen 1990, NOU 1993:17). Den historiske gjennomgangen tidligere i dette kapitlet er også en dokumentasjon på at elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring fikk en udiskutabel rett til videregående opplæring først i 1994. Selv om videregående opplæring formelt sett har vært åpen for alle, har søknadsprosedyrer, inntaksregler, forskrifter, karakterkonkurransen og mangel på plasser i realiteten betydd at elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring ikke har hatt den samme muligheten til å begynne i videregående opplæring. Det har ikke eksistert lik rett til videregående opplæring, og elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring har vært ekstra hardt rammet av dette.

I debatten om likhet står begrepene formallikhet, ressurslikhet og resultatlikhet sentralt. Hernes (1974) konkluderte med at formallikhet og ressurslikhet ikke var tilstrekkelig for å utjevne sosiale forskjeller. Det hjelper ikke at alle har formell rett til en utdanning, dersom det ligger for eksempel økonomiske hindringer i veien. Heller ikke hjelper det å bruke like store ressurser per elev når utgangspunktet er forskjellig. En politikk basert på ressurslikhet vil bidra til reproduksjon av eksisterende forskjeller (Hernes 1974:244).

Hernes konkluderte med at det var resultatlikhet som måtte til: «Ønsker man at barn fra forskjellige miljø skal få omtrent samme ferdigheter og noenlunde like livssjanser, må de behandles ulikt. (...) det offentlige ikke bare må kompensere ulikhet i økonomi, men også ulikhetene i sosialt bestemte evner. Skal barn med ulikt startgrunnlag hjemmefra oppnå de samme resultater, må den offentlige ressursinnsatsen dimensjoneres slik at sosialt bestemte evneforskjeller utlignes. Vi kan derfor definere *resultatlikhet* som en tilstand der ressursinnsatsen er omvendt proporsjonal med sosialt bestemte evner» (Hernes 1974:247).

Hernes skilte mellom et sterkt og et svakt krav til resultatlikhet. Det svake kravet er sjanselikhet. Det betyr at ethvert medlem av én sosialgruppe skal ha den samme sannsynlighet for å nå ulike statusposisjoner som et medlem i enhver annen gruppe. Det sterke krav er at alle skal nå de samme grunnleggende standarder (samme sted, s. 249).

Føllesdal (2000) drøftet Hernes' likhetsbegreper og føyde til en tredje type resultatlikhet; reell resultatlikhet. Dette definerte han som «å sikre reelt like utfall og prestasjoner hos alle i betydningen «noenlunde like prestasjoner» (s. 20). Han hevdet videre at den reelle likhet aldri har vært et mål i norsk utdanningspolitikk, men at det er sjanselikheten og terskelkravet som har vært målsettingen (s. 17)

Disse begrepene ble av Hernes (1974) brukt i tilknytning til ulikhet og utjevning mellom ulike sosiale klasser, men begrepene er også relevante i forhold til særskilt tilrettelagt opplæring. Spesialundervisning kan oppfattes som samfunnets ekstra

innsats for å kompensere for forskjeller som barn og unge har med seg inn i skolen, knyttet til funksjonshemming, læreevne eller evne til å finne seg til rette.

Jeg er enig med Føllesdal i at resultatlikhet ikke er å arbeide for at alle elevene i samme klasse skal få samme karakter (2000:21). Jeg forstår det å arbeide for *resultatlikhet* som å arbeide for å *utjevne forskjeller* som barna kommer til skolen med, gjennom behovsstyrt, ulik innsats av ressurser. Det er ikke snakk om å skape total likhet og å fjerne alle forskjeller – for det er umulig, men det handler om å bidra til å *gjøre forskjellene mindre*. «(...) special education is means by which to compensate for disabilities. (...) The general objective in each case is to provide children with the special or missing educational opportunities that will expand and enhance the worth of their educational careers» (Howe 1997:29).

Noen eksempler: Den sterkt synshemmede eleven får tildelt pc med ekstra lys, og det installeres tavlelys. Rullestolbrukeren kommer til en skole med rampe, heis, brede terskelløse dører og rullestoltilpasset pult. Den hørselshemmede eleven får teleslynge. Eleven med store lærevansker kommer i en klasse med to lærere. Eleven med store lese- og skrivevansker får enetimer i norsk. Eleven med matematikkvansker får en støttelærer inn i klassen i matematikktimene. Eleven med store atferdsvansker får støttetimer i norsk, engelsk og matematikk.

Alt dette er kompensatoriske tiltak som settes i verk i omgivelsene for å gi elevene noe ekstra slik at de kan få et bedre utbytte av opplæringen sin. Et av spørsmålene som denne rapporten prøver å besvare, er om de tiltakene som settes i verk – den måten særskilt tilrettelagt videregående opplæring gjennomføres på – bidrar til resultatlikhet, forstått som større grad av likhet og utjevning av forskjeller.

Kompetanse eller oppbevaring?

I 1975 hadde 31 prosent av norske ungdommer i aldersgruppen 17–19 år sysselsetting som hovedbeskjeftigelse (Moen 1991:3). Femten år seinere, i 1990, var andelen sunket til åtte prosent. I løpet av kort tid så vi at arbeidsmarkedet for denne aldersgruppen ble nesten helt borte. I løpet av samme tidsrom økte andelen som var skoleelever eller studenter i denne aldersgruppen fra 60 prosent i 1975 til 86 prosent i 1990 (samme sted). Grøgaard (1993) mener at dette viser «at tidligere yrkesorientert ungdom i større og større grad valgte utdanning på 80-tallet». Han omtaler den reduserte muligheten til inntreden på arbeidsmarkedet for denne aldersgruppen som «Alternativet som forsvant» (s. 12), og skriver:

«Slike observasjoner gav grunnlag for en karakterisering av skolens rolle som nok rystet mange “skolefolk”. Skolen var ikke lenger primært et sted å lære for mange tenåringer. Den var også blitt et sted å være, som erstatning for manglende sysselsettingsmuligheter, ja rett og slett som skjerm (buffer) mot arbeidsledighet.

(...) Når en tenåring mister et tilbud, finner han/hun noe annet å gjøre. Forvitrer arbeidstilbudet, vil unge arbeidssøkende for eksempel fortsette i videregående skole, eller velge å konkurrere på det offentlige biarbeidsmarkedet som vokste frem i kjølvannet av den økte ledigheten tidlig på 80-tallet.» (samme sted, s. 28)

For 130 år siden var perspektivet et annet. Da skrev kommisjonen oppnevnt i 1871 med oppgave å gi landet en ny skolelov: «Særlig i de større byene hadde det dannet seg et arbeiderproletariat som levde i slike kår at det faktisk var helt avhengig av barnas arbeidsinntekt, og som følgelig ikke kunne pålegges en lengre skoletid enn høyst nødvendig» (Dokka 1967:289). Det gjaldt å begrense skoletidens lengde slik at barna – i et samfunn med et omfattende barnearbeidsmarked – kunne være med på å sikre familienes inntekt. På de 130 årene har det skjedd mye; barnearbeidsmarkedet er borte for lenge siden, og, som vi har sett, de siste 30 årene har også arbeidsmarkedet for ungdom forvitret. En løsning på et forvitret ungdomsarbeidsmarked er en utvidelse av den tiden tenåringene tilbringer innenfor utdanningssystemet. Vi snakker om skolens (latente) oppbevarende funksjon³ (Merton 1968).

Fordi ungdomsarbeidsmarkedet mer eller mindre er borte, brukes videregående opplæring som en buffer, et sted å være, en oppbevaringsplass for de ungdommene som egentlig kunne tenkt seg å jobbe. Det er på sin plass å trekke frem et sitat fra Nils Christies bok *Hvis skolen ikke fantes?*:

«I dette perspektivet blir det viktig også å se på skolen som et oppbevaringsorgan, et særdeles hensiktsmessig middel til å holde barn og unge ute av sirkulasjon. (...) Vi har laget et teknisk sofistikert, industrialisert og masseproduserende samfunn hvor ungdom er like unyttige som andre former for ufaglært arbeidskraft. Tenåringsproblematikken og dens motkultur henger intimt sammen med ungdoms ubrukelighet i forhold til det som samfunnet definerer som viktig. Skolen er i denne sammenheng særdeles hensiktsmessig absorberingsmekanisme. Ved skole utsettes møtet mellom de ubrukelige og de voksnes samfunn. Hvis skolen stengte, måtte vi innrette oss på andre måter. Særlig måtte vi finne fram til andre måter å bruke ungdommen på.» (Christie 1971:51–52)

I et slags motsetningsforhold til den oppbevarende funksjon står utdanningssystemets kvalifiserende eller kompetansegivende funksjon. Det er et erklært mål for samfunnet at utdanningssystemet skal kvalifisere for yrke og jobb. Jamfør sitatet fra formålsparagrafen som innledet dette kapitlet, samt Opplæringslovas formulering om hva videregående opplæring skal føre frem til, studiekompetanse, yrkeskompetanse eller kompetanse på lavere nivå. Også i læreplanens generelle del (KUF 1994) finner vi en rekke formuleringer som tydeliggjør den kvalifiserende funksjon, blant annet at

³ Andre eksempler på latente funksjoner er å sosialisere ungdom til å bli autoritetstro og lydige, å lære ungdommene å kjede seg, reproduksjon av ulikhet (Hernes 1974, Hernes og Knudsen 1976).

«Opplæringen skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for seinere i livet å kunne gå inn i yrker som ennå ikke er skapt. (...) Opplæringen må både gi adgang til dagens arbeids- og samfunnsliv, og kyndighet til å mestre skiftende omgivelser i en ukjent framtid» (KUF 1994:5).

Jeg utdyper ikke dette videre, i det jeg forutsetter at denne grunnleggende begrunnelsen for å sende barn og unge på skole er alment kjent. I stedet går jeg over til å se nærmere på en av de formelle kompetanseformene som videregående opplæring skal føre frem til, kompetanse på lavere nivå.

Fra delkompetanse til kompetanse på lavere nivå⁴

I dette avsnittet skal jeg fortelle om hvordan delkompetanse ble til kompetanse på lavere nivå, hvordan delkompetansebevis ble til kompetansebevis og hvordan det ble mulig for lærekandidater å tegne opplæringsavtale med kompetanse på lavere nivå som mål.

For å kunne plassere kompetanse på lavere nivå inn i en større sammenheng, vil jeg først foreta en kort drøfting av kompetansebegrepet generelt.

Kunnskaper, ferdigheter og holdninger – handlingsevne – kontekst

Det er tre aspekter som går igjen i ulike forfatteres definisjoner og avgrensinger av kompetansebegrepet: a) Kunnskaper, ferdigheter og holdninger, b) handlingsevne og c) kontekst.

For det første: Kompetansen bygger på kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos det enkelte individ. Dette kan være både medfødte egenskaper og egenskaper som individet har tilegnet seg gjennom læreprosesser i samkvem og samhandling med sine omgivelser: «(...) an organism's capacity to interact effectively with its environment» (White (1959:259), eller slik som Blegenutvalget definerte handlingskompetanse «(...) kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for å løse problemer eller oppgaver» (NOU 1991:4:12).

Kompetanse er også evnen til handling, eller mer presist å ha evne til å kunne omsette sine kunnskaper, ferdigheter og holdninger i adekvat handling i forhold til en bestemt oppgave, en konkret situasjon eller en bestemt sammenheng: «(...) en individs potensiella handlingsförmåga i relation til en viss uppgift, situation eller kontext» (Ellström 1992:21).

⁴ Se også Markussen 1995 og 1996.

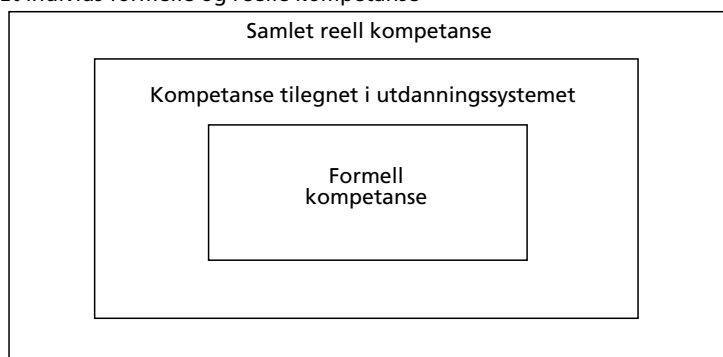
For det tredje betraktes kompetanse som kontekstavhengig, som en relativ størrelse i forholdet mellom individ og omgivelser. Kompetansen er ikke frittsevendende og konstant, men bestemmes av og relateres alltid til en kontekst. Kompetansebegrepet er lite meningsbærende hvis det ikke er «definert på bakgrunn av kontekst og i et historisk-kulturelt perspektiv» (Haugaløkken 1992:181). Sundberg, Snowden og Reynolds (1978) definerer kompetanse som «(...) personal characteristics (knowledge, skills and attitudes) which leads to achievements having payoffs in significant environments» (s. 196).

Med utgangspunkt i disse avgrensningene, vil jeg i det følgende betrakte et individs totale, reelle kompetanse som individets evne til å omsette kunnskaper, ferdigheter og holdninger til handling i en gitt kontekst. Illeris bruker ordet kapasiteter, og definerer det som et menneskes «samlede formåen, dvs. alt hvad den pågældende er i stand til» (1995:147). Jeg oppfatter innholdet i hans kapasitetsbegrep som det samme som jeg har lagt i min forståelse av kompetanse.

Et individs reelle kompetanse er tilegnet både gjennom utdanningssystemet og gjennom livets skole (Berner 1992:157).

Den ytterste boksen i figur 3.1 illustrerer et individs totale reelle kompetanse, dets samlede kapasitet, «alt det som dette individet kan». Den nest innerste boksen illustrerer at én del av denne reelle kompetansen er tilegnet innenfor og én del er tilegnet utenfor utdanningssystemet. Kompetansetilegnelse utenfor utdanningssystemet skjer blant annet i familien, gjennom media og i venneflokken. Størrelsen på boksene sier ikke noe om andelen tilegnet henholdsvis utenfor og innenfor, for selv om Eide (1994) sier at «En må regne med at hovedtyngden av kompetanseutviklingen hos den enkelte finner sted utenfor det formelle utdanningssystemet» (s. 13), så er det svært vanskelig, for ikke å si umulig, å måle hvor stor del av den samlede reelle kompetanse som er tilegnet henholdsvis utenfor og innenfor utdanningssystemet.

Figur 3.1 Et individs formelle og reelle kompetanse



Deler av den kompetansen som tilegnes innenfor utdanningssystemet dokumenteres. Berner (1992) bruker betegnelsen credentials: «the grades and diplomas given at educational institutions or other socially certified instances for the transmission of knowledge and skills» (s. 157). Dokumentasjonen kan ha mange former, for eksempel kompetansebevis, vitnemål, fagbrev, sertifikat, diplom eller attest.

Det er oppnåelsen av slik formell kompetanse som står i sentrum i min undersøkelse. Jeg skal studere den innerste boksen i figur 3.1. Det betyr ikke at den delen av individenes reelle kompetanse som ikke er dokumentert, er uinteressant. Men det er altså ikke mitt hovedperspektiv. Når jeg likevel understreker dette så sterkt, så er det av to grunner. For det første er det nyttig å kunne plassere den formelle kompetansen inn i en sammenheng. For det andre for å poengtere at lykken ikke nødvendigvis ligger i den innerste boksen i figur 3.1. Mange av elevene i denne undersøkelsen vil ikke få fagbrev eller vitnemål, men de vil likevel ha en reell kompetanse som kan hjelpe dem til et godt liv både privat og i samfunns- og arbeidsliv.

Selv om dokumentert kompetanse aldri gir et dekkende bilde av en persons reelle kompetanse, så er den dokumenterte, formelle kompetansen gjennom vitnemål, fagbrev eller kompetansebevis likevel av stor verdi for den enkelte. En studiekompetanse er gyldig inngangsbillett til universiteter og høyskoler, en yrkeskompetanse kan bys frem til salgs på et marked, for å se om noen arbeidsskøpere er interessert.

For elever som ikke oppnår studie- eller yrkeskompetanse kan kompetansebeviset få samme betydning som vitnemålet eller fagbrevet. Det kan være en skriftlig dokumentasjon å vise frem når man skal søke om en jobb. For jobbene for dem som ikke har studie- eller yrkeskompetanse fins, ifølge undersøkelser. Akershus fylkeskommune gjorde i 1996 en undersøkelse blant 255 bedrifter i 21 bransjer, som viste at 80 prosent av bedriftene hadde behov for arbeidskraft med kompetanse på lavere nivå (Akershus fylkeskommune 1997). Larsen (1995) anslo i 1995 at 21 prosent av alle ledige stillinger i Oslo og Akershus og 24 prosent av ledige stillinger i landet for øvrig, hadde et kompetansebehov tilsvarende grunnskole eller grunnkurs fra videregående skole. I konkurransen om disse jobbene kan kompetansebeviset være svært viktig. Dette papiret vil kunne vise hva ungdommene har med seg av kunnskaper og ferdigheter ut av videregående opplæring, og gi arbeidsskøpere reelle muligheter til å vurdere om dette er den personen de ønsker i den ledige jobben.⁵

⁵ Om ungdom med kompetanse på lavere nivå faktisk vil få jobb, er et spørsmål som jeg ikke har mulighet til å belyse gjennom denne undersøkelsen. Dersom de to nevnte undersøkelsene har rett, ser fremtida lys ut for disse ungdommene. Men det fins andre signaler også «Det som synes sikkert, er at arbeidslivets organisering og teknologi tilpasser seg den økte tilgangen på kvalifisert arbeidskraft, og at arbeidstakere eller arbeidssøkere uten slike kvalifikasjoner etter hvert skvises ut av arbeidslivet» (Eide 1994:34).

Hvordan delkompetansen kom inn i loven

Det var av avgjørende betydning for elever som ikke oppnår studie- eller yrkeskompetanse, hvorav elever med særskilt tilrettelagt opplæring er en relativt stor gruppe, at begrepet dokumentert delkompetanse kom inn i Lov om videregående opplæring som en del av Reform 94. Men det var ingen selvfølge at delkompetansen skulle være med. Derfor vil jeg nå fortelle historien om hvordan dokumentert delkompetanse ble presset inn i Lov om videregående opplæring og etter hvert ble til kompetanse på lavere nivå.

Blegenutvalget (NOU 1991:4) berørte så vidt spørsmålet om kompetanse for dem som ikke klarer å oppnå studie- eller yrkeskompetanse, og ordet delkompetanse nevnes et par ganger, men utvalget foreslo ikke konkret å innføre dokumentert delkompetanse som en formell kompetanseform. I Stortingsmelding 33 (1991–92), *Kunnskap og kyndighet*, foreslo departementet at opplæringsstilbudet «fører enten til studiekompetanse eller fagbrev/svennebrev eller annen avsluttet videregående opplæring» (s. 38). Dokumentert delkompetanse ble ikke nevnt.

Da Stortinget behandlet meldingen, het det i innstillingen fra Kirke- og undervisningskomiteen at opplæringsstilbudet skulle føre frem «enten til studiekompetanse, yrkeskompetanse, herunder fagbrev/svennebrev, *dokumentert delkompetanse*, eller annen avsluttet videregående opplæring» (Innst.S. nr. 200 (1991–92):10) (min utheving).

Komiteen og Stortinget introduserte på denne måten begrepet dokumentert delkompetanse og markerte at også ungdom som ikke har muligheter for å nå studie- eller yrkeskompetanse har krav på en dokumentert, formell kompetanse.

Da departementet kom tilbake til Stortinget med forslag til ny revidert Lov om videregående opplæring (Ot.prp. nr. 31 (1992–93)), ble det i proposisjonens tekst argumentert sterkt for at videregående opplæring også skulle kunne føre frem til dokumentert kompetanse. Men i forslaget til lovparagrafen som sa hvilken kompetanse videregående opplæring skulle føre frem til, ble det begrepet som Stortinget ønsket inn, utelatt. KUFs forslag til første avsnitt i §3 lød slik: «Den videregående opplæring skal normalt føre fram til studie- og eller yrkeskompetanse eller annen avsluttet videregående opplæring» (Ot.prp. nr. 31 (1992–93):31).

Kirke- og undervisningskomiteen merket seg at departementet – i strid med det Stortinget hadde bedt om da meldingen om videregående opplæring ble behandlet – hadde utelatt dokumentert delkompetanse: «Flertallet viser til at delkompetanse ikke er sidestilt med studie- eller yrkeskompetanse i forslag til lov» (Innst.O. nr. 80 (1992–93):9), og ba om at dette ble tatt inn i loven: «Flertallet foreslår derfor at ordlyden i §3 første ledd endres i samsvar med dette.» Lovens formulering i §3 ble: «Den videregående opplæring skal normalt føre fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse, dokumentert delkompetanse eller annen avsluttet videregående opplæring.»

To ganger kom altså KUF til Stortinget med forslag om hvilken kompetanse videregående opplæring skulle føre frem til. Ingen av gangene inkluderte KUF dokumentert delkompetanse i sitt forslag, og begge gangene sa Stortinget at videregående opplæring også skulle kunne føre frem til dokumentert delkompetanse. Det er ikke rimelig å tolke dette som vrangvilje eller motarbeiding av Stortinget fra KUFs side. Dette er nok heller et uttrykk for en generell motstand mot endring som ligger i de fleste systemer og organisasjoner. «Mange lektorer seier som så: Reformene kjem og går, i skulen gjer vi som vi alltid har gjort. Synsmåten er at den røynda som skulen utgjer, er motstandsfor mot prosjektmakarar og andre omvølarar» (Hellesnes 1998).

Reform 94 innebar i seg selv mye nytenking og endring, og det meste av dette hadde sitt utspring i KUF. Men tanken om dokumentert delkompetanse ble ikke født sammen med resten av reformen. Aktørene som «eide» reformen, «eide ikke» dokumentert delkompetanse. Denne ble, sett med departementsøyne, ført inn utenfra. Det er derfor ikke overraskende at visse hindringsmekanismer trådte i kraft, og at dokumentert delkompetanse som en del av Lov om videregående opplæring og Reform 94 fikk en trang fødsel. «I et läge där periferin i stort inte solidariserer sig med reformverksamheten, är sannolikheten hög, att den innovativa verksamheten som periferin reglerar blir reformneutraliserande» (Lindblad 1980:104).

Ingen skriftlig informasjon til søkerne om dokumentert delkompetanse

KUF og fylkesskolemyndighetene informerer ungdomsskolelever om videregående opplæring både skriftlig og muntlig. Den skriftlige informasjonen består av et hefte gitt ut av departementet samt opplæringskataloger fra det enkelte fylket. Foran det første reform-skoleåret 1994/95 var det et voldsomt trykk på informasjonen omkring reformen og ny videregående opplæring. Etter at Stortinget hadde vedtatt dokumentert delkompetanse som en ny formell kompetanseform innenfor videregående opplæring, burde man kunne ha forventninger om at søkere til videregående opplæring ble informert om at det kunne være mulig å begynne i videregående opplæring med delkompetanse som mål.

I en undersøkelse om blant annet tilbud, søkning og inntak til særskilt tilrettelagt opplæring i seks fylker høsten 1994, ble det påvist at verken KUFs eget informasjonshefte om reformen, *Til deg som skal søke videregående opplæring* (KUF 1994–96), eller skolekatalogene til de seks fylkene i prosjektet hadde noen omtale av dokumentert delkompetanse (Markussen 1994). Den offisielle, skriftlige informasjonen foran det første reform-skoleåret gjorde ikke kjent for søkerne at videregående opplæring også kunne føre frem til denne kompetanseformen!

I en analyse av fylkenes kataloger for skoleåret 1996/97 fra alle landets fylker (Markussen 1996), var resultatet det samme: grundig redegjørelse for studie- og yrkeskompetanse, mens delkompetansen knapt ble nevnt. Bare to av katalogene omtalte delkompetanse som en likeverdig kompetanseform i den forstand at delkompetanse kan være et planlagt mål for utdanningen på lik linje med studie- eller yrkeskompetanse. Seks andre kataloger informerte også om delkompetanse, men fremstilte ikke delkompetanse som et mål det var mulig å arbeide for å nå. Hovedbudskapet var nærmest at delkompetanse var en nødløsning, et plaster på såret for dem som ikke klarer å oppnå studie- eller yrkeskompetanse. Åtte av katalogene hadde en begrenset eller utilstrekkelig omtale av delkompetanse. Her var selve ordet nevnt noen få ganger, men det var ikke gjort forsøk på å forklare begrepet. Endelig var det tre kataloger hvor omtalen av delkompetanse var totalt fraværende.

KUFs informasjonshefte *Til deg som skal søke videregående opplæring*, kom i fem utgaver. Den siste kom foran det fjerde skoleåret 1997/98 etter Reform 94 (KUF 1994–1996). Dette heftet omtalte aldri delkompetanse. Det betyr at KUF i sin skriftlige informasjon til søkere til videregående opplæring foran de fire første skoleårene etter innføringen av Reform 94, ikke formidlet et ord om delkompetanse. Fra og med skoleåret 1998/99 ble det nevnte heftet fra KUF erstattet av heftet *Din videregående opplæring*. Her ble delkompetanse presentert som en formell kompetanseform på linje med studie- og yrkeskompetanse (Pedlex 1997:12).

Oppsummert: Informasjonen om delkompetanse fra KUF og fylkene var i de fire første årene etter innføringen av Reform 94 meget mangelfull. Fra og med det femte året var en tilfredsstillende informasjon på plass.

Arbeidslivet ville ikke ha delkompetansen

Én sak er å etablere en ny formell kompetanseform, en annen er hvilken verdi denne kompetanseformen får i arbeidsmarkedet.

Etter at delkompetanse var vedtatt, ble det etablert en arbeidsgruppe som skulle utrede en rekke forhold rundt delkompetanse. LO og NHO var representert i arbeidsgruppen. Innstilling ble levert i september 1994, omtrent samtidig med at de første reformelevene var begynt i videregående opplæring.

Arbeidsgruppen la i utredningen åtte overordnede prinsipper til grunn for arbeidet med delkompetanse, hvorav prinsipp nr 6 lød: «Det bør ikke utvikles nye nasjonale yrkeskategorier under fagarbeidernivået» (KUF 1994:10). Implisitt i dette prinsippet lå at elever med delkompetanse som mål, ikke kunne planlegge utdanningen frem mot en yrkeskategori. Nesten hele gruppen, inkludert representantene fra LO og NHO, sluttet seg til dette. Det var kun representanten fra det statlige Rådet for funksjonshemmede som i en særmerknad sa at «... det bør utvikles nye yrkeskategorier under fagarbeidernivå på hjelpearbeider/assistent-plan for å trygge stillingen i

arbeidsmarkedet for delkompetente» (samme sted). Delkompetanseinnstillingen ble sendt på høring, og høringsinstansenes stillingtagen til det overordnede prinsipp nr 6 er illustrerende.

De som ivaretar interessene til funksjonshemmede (blant annet Handikapforbundet og Funksjonshemmedes fellesorganisasjon, FFO), og de som arbeider i systemet som skal gi ungdommen kompetanse (blant annet Statens utdanningskontorer i tre fylker og Arbeidsdirektoratet), mente at det burde opprettes nye nasjonale yrkeskategorier under fagarbeidernivå. I høringsuttalelsen fra Statens utdanningskontor i Hordaland het det blant annet at punkt 6 vil «slå grunnlaget under intensjonen med delkompetanse særlig for grupper av funksjonshemmede».

De som uttalte seg mot etablering av nye nasjonale yrkeskategorier var organisasjoner som representerte arbeidslivets parter; arbeidstakerorganisasjonene LO, YS og Lærerforbundet, arbeidsgiverorganisasjonen KS samt Rådet for fagopplæring i arbeidslivet (RFA), hvor arbeidslivets parter er representert.

Dette kan tolkes som en kamp om posisjon på arbeidsmarkedet. Grupper som gjennom utdanningssystemets oppbygging og organisering har adgang til arbeidsmarkedet, inntar et standpunkt hvor de verner om egeninteresser og beskytter etablerte posisjoner. Nye yrkeskategorier under fagarbeidernivå, kan gi etablerte yrkesgrupper konkurranse. Dersom nye yrkesgrupper med mindre utdanning kan gjøre de samme jobbene for mindre lønn, vurderes det som sannsynlig at noen arbeidskjøpere vil velge den arbeidskraften som koster minst.

«The struggle for jobs and rewards takes place on a labour market that has already been carved up. Many positions are normally only offered to those with certain educational or training diplomas. They have been enclosed as protected territory. One form of enclosure is based on professional monopolies, others are residues of traditional craft privileges.» (Berner 1992:161)

Landsorganisasjonen, hvor fagforbundene har en sterk posisjon, var representert i delkompetanseutvalget. Var dette et mønster som bar i seg en arv fra det gamle laugsvesenet, hvor eget fag ble sterkt beskyttet mot trusler utenfra? Var dette misforstått beskyttelse av gamle yrkesgrenser i en tid hvor det oppstår nye yrker hele tiden, og hvor man ikke aner hvilke yrker man har om ti år?

Fra og med skoleåret 1995/96 ble det satt i gang et Prosjekt delkompetanse. Prosjektet skulle blant annet utvikle skolebaserte modeller med tanke på delkompetanse, identifisere alternative opplæringsarenaer og utvikle pedagogikk som passer til disse (KUF 1995a). Ett av forholdene som ble påpekt i evalueringen av prosjektet, var at ungdom med delkompetanse som mål ikke kunne tegne lærekontrakt og få deler av opplæringen sin i bedrift (Skårbrevik m.fl. 1996:29-30,49ff). Det ble arbeidet med alternative modeller innen noen av fylkene, og i Akershus ble det utviklet en

modell hvor ungdom kunne tegne en opplæringskontrakt, og få opplæring i bedrift på linje med lærlinger, selv om målet ikke var fagbrev.

Det problematiske i at elevene ikke kunne få delkompetansebevis dersom de avsluttet en utdanning før det var gått tre år, ble også poengtert (samme sted). Dette forholdet var bestemt av formuleringene i evalueringsforskriften om hvem som kunne få delkompetansebevis:

«Delkompetansebevis utstedes som en samlet dokumentasjon for elev/lærling som har fullført treårig, evt femårig opplæring (...) og som ikke fyller vilkårene for å få vitnemål eller fag-/svennebrev.» (KUF 1995b/1997a §3-5)

Denne bestemmelsen i forskriften var å forstå slik at for å få delkompetansebevis, måtte ungdommene ha vært i videregående opplæring i minst tre år i tillegg til at de ikke hadde studie- eller yrkeskompetanse. Det ble opplevd som problematisk av lærere i videregående opplæring. For noen elever så man at et kortere løp frem mot en delkompetanse som kanskje kunne gi jobb i det lokale arbeidslivet, ville vært et klart bedre alternativ enn å møte veggen, og slutte med karakter i noen få fag før det var gått tre år. Mange ønsket mulighet for å tildele delkompetanse etter kortere tid.

KUF arbeidet for å finne løsninger på disse problemene knyttet til delkompetanse, og lille julaften 1997 sendte departementet forslag til endringer i Lov om fagopplæring i arbeidslivet ut på høring. Der het det blant annet:

«Departementet ønsker å gjere framlegg til Stortinget om at LFA §3 blir endra, slik at det kan bli teikna lærekontrakt for opplæring i lærebedrift med sikte på delkompetanse. Etter framlegget vil det vere mogleg å få same form for opplæring innafor yrkesfaga anten målet er delkompetanse eller full yrkeskompetanse. (...) Departementet sitt framlegg inneber at lærlingar som tar sikte på delkompetanse, skal få opplæring og verdiskapingsdel i bedrift i same tidsomfang som lærlingar som siktar mot full yrkeskompetanse.» (KUF 1997b)

Høringsfristen var satt til februar 1998. En studie av høringsuttalelsene viser at det var stor oppslutning om de foreslåtte endringene. Noen av organisasjonene som tidligere ikke ønsket yrkeskategorier under fagarbeidernivå, støttet endringsforslagene, blant annet KS, YS og Lærerforbundet. Men både LO og NHO var mot å endre Lov om fagopplæring slik som foreslått. KUF fremmet aldri forslag om disse varslede endringene i Lov om fagopplæring i arbeidslivet for Stortinget.

Den 1. august 1999 trådte den nye Opplæringslova i kraft. I forskrift til Opplæringslova fastsatt 28. juni 1999 ble begrepet delkompetansebevis endret til kompetansebevis. Paragrafen om kompetansebevis i forskriften (§4-23) var for øvrig identisk med paragrafen (§3.5) i den gamle evalueringsforskriften (KUF 1997). Men kompetanseformen som skulle dokumenteres med kompetansebevis het fortsatt delkompetanse (Opplæringslova, §3-3).

Kompetanse på lavere nivå kommer på plass

Den 26. mars 1999 la KUF frem Stortingsmelding 32 (1998–99), *Videregående opplæring*. Denne stortingsmeldingen oppsummerte erfaringene med innføringen av Reform 94, og foreslo på bakgrunn av disse noen endringer innenfor videregående opplæring. I meldingen kunne man lese:

«Det blir også viktig å fortsette å arbeide for at elever på yrkesfaglige studieretninger, som sikter mot delkompetanse, får mulighet til å gjennomføre siste del av opplæringen som lærling i bedrift, etter lov om fagopplæring i arbeidslivet og ny opplæringslov. Departementet er i dialog med partene i arbeidslivet med tanke på å foreslå for Stortinget en slik løsning i loven». (St.meld. nr. 32 (1998-99):107)

Jeg ser dette sitatet i sammenheng med reaksjonene fra LO og NHO på forslagene om å endre Lov om fagopplæring i arbeidslivet. En ikke urimelig tolkning av sitatet er at departementet vurderte det som klokt å vente med lovendringene til det var skapt en felles forståelse om dette med LO og NHO. Forslag om disse endringene i Lov om fagopplæring ble ikke fremmet i stortingsmeldingen.

Under behandlingen av Stortingsmelding 32 (1998–99) i Stortinget 6. oktober 1999 ble følgende vedtatt:

«Stortinget ber Regjeringa ta initiativ til at det på bransjenivå blir definert kompetansenivå, med tilhørende kompetansebevis, for elevar og lærlingar som ikkje siktar mot fag- eller sveinebrev.

Stortinget ber Regjeringen legge frem forslag om endring i opplæringslova, slik at unge som har annen kompetanse (delkompetanse) som mål, kan teikne opplæringskontrakt.» (Innst.S. nr. 246 (1998–1999:30))

Igen ser vi at Stortinget gikk lenger enn Regjering og departement. Det som KUF i stortingsmeldingen sa at de ville vente med, ble vedtatt av Stortinget et halvt år seinere.

Den 28. april 2000 la departementet frem Odelstingsproposisjon 44 (1999–2000), hvor de foreslo noen endringer i Opplæringslova på bakgrunn av Stortingets behandling høsten før. De sentrale endringene med relevans for elever som ikke sikter mot studie- eller yrkeskompetanse, vedtatt av Odelstinget 13. juni 2000 (Besl.O. nr. 106 (1999–2000)), var disse:

- Begrepet delkompetanse ble erstattet med kompetanse på lavere nivå
- Unge med kompetanse på lavere nivå som mål innenfor et yrkesfag kunne nå tegne opplæringskontrakt, og de fikk nå betegnelsen lærekandidat
- Etter avsluttet kontraktstid kunne de gå opp til en kompetanseprøve

Disse endringene nødvendiggjorde også forskriftsendringer. Forslag til slike ble sendt fra departementet 26. juni 2000, med høringsfrist 15. oktober 2000,⁶ og med planlagt iverksetting fra 1. januar 2001. Etter denne endringen fikk §4-26, kompetansebevis, i forskrift til Opplæringslova, følgende ordlyd⁷:

«Kompetansebevis blir utferda som dokumentasjon for vidaregåande opplæring i dei tilfella vilkåra for å få vitnemål eller fag-/sveinebrev ikkje er oppfylt. Kompetansebevis blir utferda som ein samla dokumentasjon for fag/kurs/modular der eleven/privatisten har fått standpunktkarakter og eksamenskarakter. Kompetansebevis blir og utferda som dokumentasjon på gjennomgådd opplæring.» (KUF 2000a)

Årskursbevis, fagkarakterbevis, modulbevis og bekreftelse på gjennomført opplæring ble med denne forskriftsendringen foreslått fjernet som dokumentasjonsformer.

Endringene var vesentlig for elever som ikke oppnådde vitnemål eller fagbrev. Nå skulle man bruke kompetansebeviset til å dokumentere videregående opplæring i alle tilfeller der vilkårene for å få fag ikke var oppfylt. At man ved å ta i bruk samme dokumentasjonsform for alle fikk ryddet opp i en jungel av dokumentasjonsformer, var selvsagt en fordel med endringene. Men det som virkelig var nytt og viktig var at forskriften nå åpnet for at man kunne tildele kompetansebevis for kompetanse på lavere nivå før elevene hadde vært på skolen i tre år. Dette vurdert i sammenheng med mulighetene for å bli lærekandidat med opplæringskontrakt, med mål kompetanse på lavere nivå etter en kompetanseprøve, åpnet muligheter for en helt ny praksis. Et eksempel illustrerer dette: En ung gutt ønsker seg jobb på et storkjøkken, men man vet at denne gutten ikke vil makte å få et fagbrev som kokk eller institusjonskokk. Ny forskrift muliggjorde planlegging for kompetanse på lavere nivå som for eksempel kjøkkenassistent. Ved å lage en individuell opplæringsplan for denne gutten, kanskje kombinert med en opplæringsavtale med et lokalt storkjøkken, kunne man la ham ta noen fag, noen moduler eller deler av moduler nødvendig for en slik jobb. Etter å ha avlagt kompetanseprøve kunne resultatet etter ett eller to år være kompetanse på lavere nivå som kjøkkenassistent. Og alternativet hadde kanskje vært at gutten sluttet.

Oppsummert: Delkompetanse var en fremmed fugl i Reform 94. Kompetanseformen ble «presset» inn i loven av Stortinget, og delkompetanse var lenge den store hemmeligheten i Reform 94. Arbeidslivets parter motarbeidet delkompetansen; de ønsket ikke utdanninger som kunne føre frem til yrkeskategorier under fagarbeider-nivå, og LO og NHO uttalte seg også mot muligheten for opplæringsavtale for lærekandidater. Med endringene i Opplæringslova juni 2000 og forskriften til loven fra og med januar 2001, ble situasjonen endret.

⁶ 18 dager etter at siste punktum i denne rapporten ble satt.

⁷ Forutsatt et forskriften ble endret slik som foreslått.

- Kompetanse på lavere nivå erstattet delkompetanse
- Kompetansebeviset erstattet delkompetansebeviset
- Kompetansebevis skulle utstedes til alle som ikke fikk fagbrev eller vitnemål
- Det ble mulig å utstede kompetansebevis før ungdommen hadde vært i videregående opplæring i tre år
- Det ble mulig å tegne opplæringsavtale som lærekandidat med kompetanse på lavere nivå som mål

Det er min vurdering at man med dette lov- og regelverket fikk på plass et rammeverk som åpnet for nye muligheter for elever som ikke har studie- eller yrkeskompetanse som mål. Nå var ikke lenger alternative løp frem mot en planlagt kompetanse på lavere nivå hindret av lover og regler.

Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet plassert særskilt tilrettelagt videregående opplæring inn i en bredere utdannings- og samfunnspolitisk sammenheng. Det har jeg gjort ved å presentere sentrale sider ved Reform 94 og ved å gi et nærhistorisk blikk på spesialundervisning innenfor videregående opplæring for perioden 1965–1994. Videre har jeg drøftet hva samfunnet vil med skolen, og sett nærmere på utdannings-systemets likhetsskapende, oppbevarende og kvalifiserende funksjoner. Til slutt i kapitlet fortalte jeg historien om hvordan delkompetanse ble til kompetanse på lavere nivå.

4 Hva hadde de med seg inn i videregående?

I dette kapitlet skal jeg starte presentasjonen av de 1240 ungdommene som har vært med i undersøkelsen. Jeg skal si noe om deres bakgrunn, kjennetegn knyttet til dem før de begynte på skolen som sjuåringer, de fleste i 1985. Så forteller jeg det jeg vet om dem fra tida deres i grunnskolen, og til slutt noen ord om overgangen fra grunnskole til videregående opplæring. Men aller først vil jeg vise hvordan jeg grupperer ungdommene med utgangspunkt i hvilke klassetyper og studieretninger de startet i da de begynte på grunnkurs i videregående skole høsten 1994.

Undersøkelsen handler primært om elever med særskilt tilrettelagt opplæring,¹ men jeg inkluderte også noen elever uten ekstra hjelp og støtte. I vedlegg 2, om utvalg av elever til undersøkelsen, har jeg vist at i tillegg til 777 elever med særskilt tilrettelagt opplæring, har jeg også med en referansegruppe av 463 ordinære elever, altså som ikke har hatt noe ekstra hjelp og støtte i sitt læringsarbeid.

Elevene med særskilt tilrettelagt opplæring fant jeg innenfor ulike klassetyper.² En grovinndeling gir to klassetyper: Ordinære klasser og egne klasser med redusert elevtall. Av de 777 elevene med særskilt tilrettelagt opplæring startet 285 i egne klasser med redusert elevtall høsten 1994, mens 492 startet i ordinære klasser. Når jeg bruker de to kriteriene – om elevene hadde særskilt tilrettelagt opplæring eller ikke, og om de som hadde særskilt tilrettelagt opplæring tilhørte egne klasser med redusert elevtall eller ordinære klasser, kan elevene i undersøkelsen deles i tre:

- Elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser (n=285)
- Elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser (n=492)
- Ordinære elever i ordinære klasser (n=463)

¹ Se kapittel 2 for en drøfting av begrepet særskilt tilrettelagt opplæring.

² I kapittel 2 har jeg gjort rede for ulike organiseringsformer og klassetyper, og også hvordan det kan skilles mellom elever som får særskilt tilrettelagt opplæring med klassetilhørighet til ordinære klasser henholdsvis egne klasser med redusert elevtall.

Elevene fordelte seg på 13 grunnkurs: de tre almenfaglige kursene aø, md og if, og de ti yrkesfaglige el, kp, tr, by, tb, me, na, fo, hs og hn.³ For å dele inn elevene ytterligere innførte jeg et tredje kriterium – om elevene gikk på almenfaglige eller yrkesfaglige studieretninger. Når dette kriteriet anvendes for elevene med tilhørighet til ordinære klasser, gir det en femdeling av elevene:⁴

- Elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser (n=285)
- Elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære yrkesfaglige klasser (n=377)
- Elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære almenfaglige klasser (n=115)
- Ordinære elever i ordinære yrkesfaglige klasser (n=352)
- Ordinære elever i ordinære almenfaglige klasser (n=111)

Disse inndelingene ble gjort høsten 1994, slik situasjonen var da elevene startet med sitt første år i videregående opplæring. Jeg har valgt å beholde denne inndelingen i tre eller fem som et referansepunkt gjennom hele undersøkelsen, selv om en del elever har byttet studieretning og selv om mange etter hvert ikke lenger mottok ekstra hjelp og støtte. Fra dette referansepunktet vil jeg bevege meg både bakover og fremover i tid. Bakover for å kunne si noe om hvilke kjennetegn som var knyttet til elevene før de begynte i videregående opplæring høsten 1994. Fremover når jeg skal vise hvordan disse elevene har vandret inn i, gjennom og ut av videregående opplæring, hvordan de hadde det mens de var der og hvordan det har gått med dem. Jeg vil starte med et tilbakeblikk fra mitt utsiktspunkt høsten 1994.

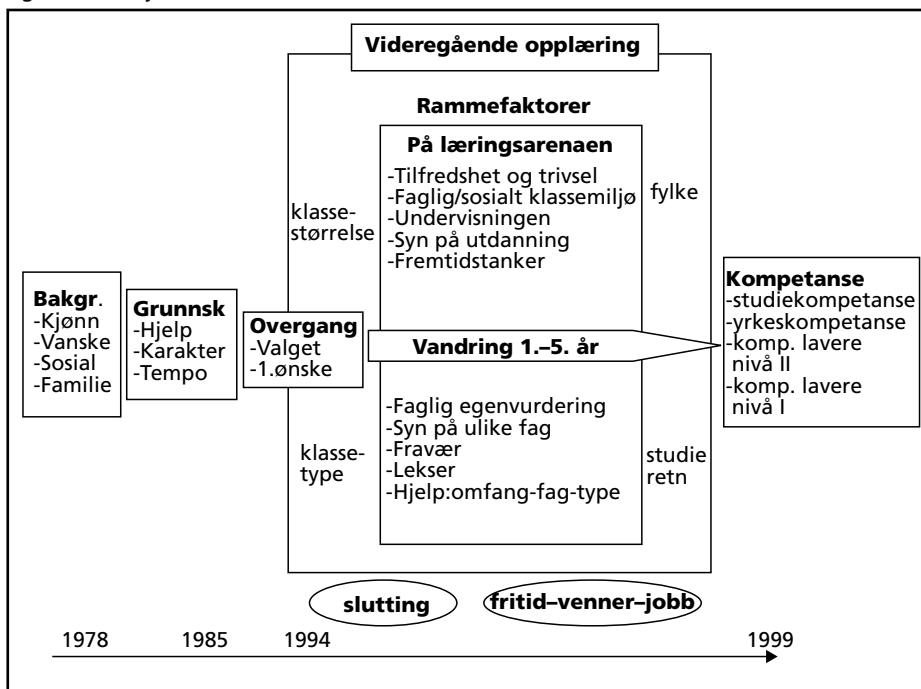
I presentasjonen av ungdommene i dette og neste kapittel og senere når jeg skal analysere blant annet kompetanseoppnåelse, vil jeg ta utgangspunkt i analysemodellen i figur 4.1. I denne figuren presenteres alle kjennetegnene ved elevene.

³ Studieretningsforkortelsene betyr:

aø – allmenne og økonomisk administrative fag	md – musikk, dans, drama
if – idrettsfag	me – mekaniske fag
na – naturbruk	tr – trearbeidsfag
by – byggfag	fo – formgivningsfag
el – elektrofag	tb – tekniske byggfag
hs – helse og sosialfag	
hn – hotell og næringsmiddelfag	
kp – kjemi- og prosessfag	

⁴ For de som har særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser, er en deling i almene fag og yrkesfag ikke like naturlig, ettersom studieretningstilhørigheten her ikke er like fastlåst, og ofte kan være noe tilfeldig. Den kan like gjerne være bestemt av kurskode som av innholdet i kurset.

Figur 4.1 Analysemodell



Variablene i modellen:

Bakgrunn

Kjønn Jente=0, gutt=1.

Vanske Elevenes vanske/problem/diagnose: Årsak til at de har særskilt tilrettelagt opplæring. Nidelt. Ingen vanske=0. Også etablert dummyvariabler for den enkelte vanske. Eks: Generelle og sammensatte lærevansker: 0=nei, 1=ja

Sosial bakgrunn Indeksvariabel på desimalnivå basert på data om mors og fars yrke og høyeste utdanning. 0-4, hvor 0 er lavest skåre og 4 er høyest.

Familiebakgrunn Bodde eleven sammen med både mor og far eller ikke høsten 1994? 0=nei, 1=ja.

Grunnskolen

Hjelp i ungd.sk Hadde eleven ekstra hjelp og støtte i ungdomsskolen. 0=nei, 1=ja.

Ungd.skolekarakter Karakterpoeng fra grunnskolen (om beregning, se senere i kap 4) 0=ingen karakterpoeng fra grunnskolen, 3,3.=G i alle fag, 5,5=Sg i alle fag.

Tempo Når sluttet eleven videregående i forhold til «normalalder» -1=for seint (født 1977), 0=passe (født 1978), 1=for tidlig (født 1979)

Variablene i modellen forts.

Overgangen til videregående opplæring

Påvirkning	Hvem påvirket eleven ved valg av retning i videregående opplæring? 0=ingen, valgt selv, 1=familie og venner, 2=lærere og andre fagfolk
Førsteønske	Har eleven kommet inn på førsteønske eller ikke høsten 1994? 0=nei, 1=ja.

Rammefaktorer

Fylke	I hvilket fylke gikk eleven på grunnkurs. Seksdelt variabel Også dummyvariable for hvert fylke. Eks: Elev i Troms høsten 1994? 0=nei, 1=ja.
Studieretning	a) 13-delt variabel; en verdi for hver studieretning b) tre-delt variabel: 0=myke yrkesfag, 1=harde yrkesfag, 2=almene fag (myke yrkesfag er: hs, fo, hn, harde yrkesfag er: el, kp tr, by, tb, me, na, (almene fag er aø, md, if) c) to-delt variabel: 0=almene fag, 1=yrkesfag d) dummyvariabler for hver enkelt studieretning og grupper av studieretninger
Klassetype	Går elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser med redusert elevtall eller i ordinære klasser? 0=ordinære klasser, 1=egne klasser.
Klassestørrelse	Hvor store er klassen som elevene går i? -2=veldig små, -1=små, 0=middels, 1=store, 2=veldig store

På læringsarenaen

Trivsel	Indeksvariabel på desimalnivå basert på en rekke spørsmål om trivsel og tilfredshet gjennom tre skoleår. -2=trives meget dårlig, 0=trives passe, 2=trives meget godt.
Faglig egenvurd.	Hvordan vurderer eleven seg selv faglig i forhold til sine klassekamerater? Indeksvariabel på desimalnivå, basert på spørsmål om egenvurdering gjennom tre skoleår. 0=meget lav egenvurdering, 4=meget høy egenvurdering
Syn på utdanning	Hvordan vurderer elevene skolens og utdanningens betydning generelt? Indeksvariabel på desimalnivå basert på en rekke spørsmål 2. og 3. år i videregående opplæring. 0=stor betydning, 4=liten betydning.
Fremtidig yrkesplan	Hvilket yrke har eleven planer om å få. Indeksvariabel basert på spørsmål til elevene 1., 2. og 3. år i videregående opplæring. Se vedlegg 3. 0=arbeidsledig, yrkesløs, 13=selvstendig i frie yrker
Syn på ulike fag	Hvilke fag syns elevene er vanskeligst? Dummyvariabler for matematikk, norsk, engelsk og naturfag Eks. Matte det vanskeligste faget, 0=nei, 1=ja
Fagl sos klassemiljø	Elevenes vurdering av det faglige og sosiale klassemiljø. Indeksvariabel på desimalnivå basert på en rekke spørsmål om dette 2.skoleår. -2=meget dårlig, 0=middels, 2=svært godt
Syn på undervisn	Er eleven fornøyd med graden av egenaktivitet i læringsarbeidet? Indeksvariabel basert på en rekke spørsmål om hvilke metoder som praktiseres i læringsarbeidet og hvilke metoder som foretrekkes. Spørsmålene ble stilt 2.år i videregående opplæring. -3,5=mest fornøyd med graden av egenaktivitet 0=passe fornøyd med graden av egenaktivitet -2,25=minst fornøyd med graden av egenaktivitet

Variablene i modellen forts.

Fravær	Hvor stor andel av en gitt uke i 2.skoleår var eleven borte? 0=ikke fravær, 100=hele uka
Lekser	Hvor mye tid brukt på lekser i 2. skoleår? 0=har ikke lekser, 6=over to timer per dag

De fire siste av de ovennevnte variablene har en god del ubesvart, og er bare brukt i analysene i begrenset grad.

Hjelp og støtte

Omfang	Hvor stor andel av uke hadde eleven ekstra hjelp og støtte på grunnkurs? Ugruppert variabel, 0=ingen hjelp, 100=hjelp hele uka Gruppert variabel 0=ingen hjelp, 1=1 t/uke, 2=2–3 t/uke, 3=4–7 t/uke, 4=8–17 t/uke, 5=18–35 t/uke
Type	Får eleven hjelpen integrert eller segregert? 0=ikke hjelp, 0,5=type hjelp ukjent, 1=hovedsakelig integrert, 2=både integrert og segregert, 3=hovedsakelig segregert
Fag	Hvilke fag hadde eleven hjelp i på grunnkurset? Dummyvariabler for engelsk, matematikk, norsk og andre fag. Eks. Hjelp i matematikk? 0=nei, 1=ja

Bruk av fritid

Uorganisert fritid	En faktorvariabel (om faktoranalyse, se note 4 i kapittel 5) etablert etter faktoranalyse av en rekke spørsmål om bruk av fritid. Angir grad av fritida som foregår i uorganiserte former (møtes en eller flere hjemme hos hverandre eller på byen). 0=middels uorganisert fritid. Strekker seg mellom ca -3 og +3, avhengig av hvilken undergruppe av elevene faktoranalysen er gjennomført for
Organisert fritid	En faktorvariabel etablert etter faktoranalyse av en rekke spørsmål om bruk av fritid. Angir grad av fritida som foregår i organiserte former (idrettslag, fritidsklubb, korps, kor, organisasjon, forening) 0=middels organisert fritid. Strekker seg mellom ca -3 og +3, avhengig av hvilken undergruppe av elevene faktoranalysen er gjennomført for
Data-musikk-fritid	En faktorvariabel etablert etter faktoranalyse av en rekke spørsmål om bruk av fritid. Angir grad av fritida som brukes til data, internett og musikk. 0=middels tid brukt på data, internett og musikk. Strekker seg mellom ca -3 og +3, avhengig av hvilken undergruppe av elevene faktoranalysen er gjennomført for.
Kulturell fritid	En faktorvariabel etablert etter faktoranalyse av en rekke spørsmål om bruk av fritid. Angir grad av fritida som brukes til kulturelle aktiviteter (lese bok, gå i teater, gå på kino) 0=middels tid kulturelle aktiviteter. Strekker seg mellom ca -3 og +3, avhengig av hvilken undergruppe av elevene faktoranalysen er gjennomført for.
Med i fritidsorg	Var eleven med i en fritidsorganisasjon skoleåret 1994–95 (Røde Kors, speider, kor, teater og lignende) 0=nei, 1=ja
Med i politisk org	Var eleven med i en politisk organisasjon skoleåret 1994–95 (partipolitisk, miljøorg, interesseorg. for funksjonshemmede, livssynsorg.) 0=nei, 1=ja.
Med i idrettsorg	Var eleven med i en idrettsorganisasjon skoleåret 1994–95. 0=nei, 1=ja.
Med i antall org	Hvor mange organisasjoner er eleven med i? 0=ingen, 5=5.

Variablene i modellen forts.

Vennesamvær	Hvor ofte er eleven sammen med venner på fritida? 0=aldri, 1=en gang per mnd, 2=en gang hver annen uke, 3=en gang per uke, 4=flere dager per uke, 5=hver dag
Friminuttsamvær	Hvem er eleven som oftest sammen med i friminuttene? 0=ingen, 1=en person, samme hver gang, 2=en/få, ikke de samme, 3=flere
Jobb ved siden av	Gjennomsnittlig arbeidstid per uke ved siden av skolen de to første årene. 0=ikke arbeid ved siden av

Kompetanse

Oppnådd kompetanse per våren 1999

- a) Sjudelt variabel :0=Komp. på lavere nivå I, 1=komp. på lavere nivå II
2=yrkeskompetanse med vitnemål, 2,2=fagbrev etter skoleløp, 2,5=fagbrev etter læretid, 3=studiekompetanse, 4=både yrkes- og studiekompetanse
- b) Femdelt variabel : 0=Komp. på lavere nivå I, 1=komp. på lavere nivå II, 2=yrkeskompetanse, 3=studiekompetanse, 4=både yrkes- og studiekompetanse
- c) Todelt variabel. 0=Komp. på lavere nivå I og II, 1=studie- og/eller yrkeskompetanse

Da jeg første gang «møtte» de 1240 ungdommene som har vært med i undersøkelsen, var de i gang med sitt første år i videregående skole. Ungdom som begynner på videregående skole møter ikke som ubeskrevne blad, tvert imot: De har allerede levd 16 år, og er personligheter med egenskaper og kjennetegn gitt dem ved fødselen eller ervervet gjennom erfaringer og miljøpåvirkning så langt i livet. Møtet med videregående og elevenes vei gjennom skoleslaget kan bli svært forskjellig, avhengig av det grunnlaget de har med seg inn. Jeg skal nå presentere noen egenskaper og kjennetegn som var knyttet til ungdommene før de begynte i videregående opplæring høsten 1994. Min presentasjon av hva de hadde med seg inn, deler jeg i tre:

- Elevenes bakgrunn: forhold og kjennetegn knyttet til eleven før han/hun begynte i videregående skole: Kjønn, vanske, sosial status og familiebakgrunn.
- Ungdomsskolen: kjennetegn knyttet til eleven i løpet av den tiden han/hun gikk i ungdomsskolen: hjelp og støtte i grunnskolen, karakterer fra grunnskolen og når eleven sluttet i grunnskolen i forhold til «normalalder».
- Overgangen til videregående opplæring: Også erfaringene knyttet til overgangen er noe elevene har med seg når de begynner i videregående opplæring. Jeg ser på to forhold: Grad av påvirkning ved valg av grunnkurs og om elevene kom inn på sitt førsteønske.

I kapittel 5 vil jeg kommentere variablene knyttet til tida i videregående opplæring, og i kapittel 6 ser jeg nærmere på vandringen gjennom videregående opplæring frem mot en kompetanse.

Kjennetegn etablert før skolestart

Av alle de kjennetegn som er knyttet til disse ungdommene i tida fra de ble født – de fleste av dem i 1978 – til de begynte i videregående opplæring i 1994, har jeg kunnskap om noen få, men viktige kjennetegn: Kjønn, vanske, sosial status og familiebakgrunn. Alle disse kjennetegnene er mer eller mindre knyttet til individet ved fødsel, og mer eller mindre utviklet som kjennetegn ved individet gjennom livet.

La meg ta variabelen kjønn som eksempel. Når vi identifiserer en elev som gutt, er ikke det en entydig bestemmelse, for vi snakker ikke bare om det kjønn denne gutten hadde ved fødselen. Vi snakker også om alt det denne gutten har tilegnet seg av kunnskaper, egenskaper, ferdigheter og holdninger i løpet av disse 16 årene, og som vil være forskjellig fra det jenter har tilegnet seg, uten at jeg dermed sier at alle gutter har tilegnet seg ett sett av kunnskaper, egenskaper, ferdigheter og holdninger som er forskjellig fra det alle jenter har tilegnet seg. Variabelen kjønn er derfor, i tillegg til å være en biologisk egenskap, også et uttrykk for noen egenskaper tilegnet og tilført kontinuerlig fra det øyeblikket jordmor eller en stolt far sa enten «så søt» eller «for en tøffing».

Også variablene vanske, sosial bakgrunn og familiebakgrunn er resultater av slike prosesser. Er et barn født med lammelse i begge beina, så er dette en egenskap gitt ved fødsel, men hvordan dette barnet blir møtt, hvilke muligheter det får og hvilke erfaringer det gjør, får stor betydning for hvordan dette individet fremstår ved starten på videregående opplæring. Sannsynligvis vil dette barnet oppleve at det er steder det ikke kan komme fordi bygninger ikke har heis, rullestolrampe eller brede terskelløse dører. Det vil oppleve at det ikke kan dra på kino på impulsen, fordi TT-transport må være forhåndsbestilt, eller det vil oppleve å måtte sitte mye hjemme fordi kommunen sparer ved å begrense antall TT-turer. Eller det vil oppleve hvor vanskelig det er å ta seg frem i en bygate, på grunn av mengder av reklameskilt og ikke nedsenkede fortauskanter. I møtet med et ikke-tilrettelagt samfunn blir barnet funksjonshemmet, barnet får en merkelapp knyttet til seg som individ fordi omgivelsene er fulle av hindringer. Funksjonshemmingen knyttet til individet oppstår som en sosial konstruksjon blant annet fordi omgivelsene ikke er tilrettelagt (Grue 2000, Markussen 2000b).

La oss fantasere litt rundt hvilke erfaringer dette barnet i stedet kunne ha høstet i et tilrettelagt samfunn, som satte søkelys på omgivelser og samspillet mellom omgivelser og individ, i stedet for bare på individet. Dette barnet kunne i stedet møtt terskelløse dører, nedsenkede fortauskanter ved fotgjengeroverganger, lavterskelbusser og -tog, heiser og andre ordninger som fjernet hindringene. Barnet ville fortsatt ha sine lamme bein og sitte i sin rullestol, men ville være funksjonshemmet i svært få sammenhenger. Slik ulik erfaringsbakgrunn vil selvsagt være med på å forme og prege barn og unge frem mot den dagen de begynner i videregående opplæring.

Likedan: Om et barn er født inn i en familie hvor begge foreldrene har høyere utdanning, så har selvsagt erfaringer gjennom livet betydning for hvordan dette barnet er preget og formet frem til 16-årsalder. Det er ikke usannsynlig at dette barnet vil bli ekstra stimulert i skolearbeidet. Foreldrene er fortrolige med skole og utdanning, de forstår skolens språk og verdier og formidler denne forståelsen til barnet. Kanskje er det mengder av bøker i dette hjemmet, noe som stimulerer leselyst og interessen for det skrevne ord. Det er ikke underlig om dette barnet har en annen ballast med seg inn i skolen, og er i stand til å møte skolen og også få utbytte av skolen, på en helt annen måte enn barn som kommer fra et hjem hvor verdisettet er på kollisjonskurs med skolen.

Også familiesituasjonen – for eksempel om barnet bor sammen med foreldrene hele tida eller om foreldrene er skilt – har betydning for hvem dette barnet er når det begynner på videregående skole. Å vokse opp med begge foreldrene i et harmonisk hjem, gir en annen ballast en oppvekst med bare én av foreldrene i en turbulent periode i den voksnes liv. Og et barnesinn blir også preget av å få beskjed om at foreldrene ikke lenger skal bo sammen.

Flere gutter enn jenter får særskilt tilrettelagt opplæring

Blant elever med særskilt tilrettelagt opplæring er det en overvekt av gutter. Dette er et velkjent funn innen forskning om særskilt tilrettelagt opplæring, både nasjonalt og internasjonalt. I mitt utvalg var det 64 prosent gutter blant elevene som hadde særskilt tilrettelagt opplæring på grunnkurs høsten 1994. Også Kvalsund m.fl. (1998:56–57) fant om lag den samme fordelingen i 1994- og 1995-kullet samlet, 63 prosent gutter. Skårbrevik og Dybdal (1990:5) fant 58 prosent gutter blant søkerne til særskilt tilrettelagt opplæring i seks fylker i 1989.

Fordelingen mellom jenter og gutter innenfor undergrupper av elever med særskilt tilrettelagt opplæring varierer. Blant dem som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser i mitt utvalg, var 60 prosent gutter. I grunnkurs over to år fant jeg 66 prosent. I åttergrupper hele 75 prosent, og i firergrupper 54 prosent gutter. Også i Kvalsunds og Myklebusts (1998) materiale er guttedominansen relativt minst i de mest ressurskrevende klasseformene (samme sted).

Blant elever uten særskilt tilrettelagt opplæring var det i mitt utvalg 55 prosent gutter. Dette er noe mer enn i hele populasjonen. Registerdata med oversikt over hele 1994-kullet med rettselever viste at det var 52 prosent gutter i populasjonen (Sandberg og Vibe 1995:114). At det er litt flere gutter blant ordinærelevne i mitt utvalg enn i populasjonen, kan forklares med måten utvalget ble foretatt på: Det var lagt inn som en føring at når det var valgt ut en elev med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinær klasse, skulle det i samme klasse velges en elev av samme kjønn til kontrollgruppen. Dette vil medføre at referansegruppen i mitt utvalg får flere gutter enn i populasjonen.

Sosial bakgrunn påvirker valg av retning

De målene jeg har brukt for elevenes sosiale bakgrunn bygger på opplysninger elevene selv ga da de svarte på spørreskjema våren 1995, altså da eleven som 16-åring nærmet seg slutten av sitt første år i videregående.

Med utgangspunkt i det elevene fortalte om foreldrenes yrke, har jeg gruppert både mors og fars yrke i 13 ulike yrkesgrupper.⁵ Mors og fars utdanning er gruppert i fem.⁶ På grunnlag av svarene om utdanning og yrke laget jeg en additiv indeks⁷ som er et samlet mål på yrke og utdanning for den enkelte elevs foreldre.

De største forskjellene i sosial bakgrunn fant jeg ikke mellom elever med og uten særskilt tilrettelagt opplæring, men mellom elever på almenfaglige og yrkesfaglige studieretninger (tabell 4.1).

Elevene i ordinære klasser på de almenfaglige retningene har i gjennomsnitt samme skåre (2,2) på den additive indeksen enten de har særskilt tilrettelagt opplæring eller ikke, mens yrkesfagelevne har en skåre mellom 1,4 og 1,7. Sammenhengene er signifikante ($<0,0000$), og relativt sterke ($\eta^2=0,33$). Ser vi på utdanning og yrke

Tabell 4.1 Fars og mors yrke. Gjennomsnittlig skåre på en skala fra 0–13. Fars og mors utdanning. Gjennomsnittlig skåre på en skala fra 0–4. Additiv indeks. Gjennomsnitt innen hver gruppe. Skala 0–4

Klassetype	Yrke		Utdanning		Additiv indeks
	Far	Mor	Far	Mor	
Særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser	4,3	3,0	1,6	1,6	1,4
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære yrkesfaglige klasser	4,6	3,4	1,7	1,7	1,5
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære almenfaglige klasser	7,2	5,2	2,6	2,5	2,2
Ordinære yrkesfagelever	5,3	3,6	2,1	2,1	1,7
Ordinære almenfagelever	6,4	4,8	2,9	2,7	2,2
Alle (veid)	5,8	4,2	2,5	2,3	2,0
Eta	,25	,20	,28	,25	,33
sign	,0000	,0000	,0000	,0000	,0000

⁵ De 13 gruppene er: Yrkesløse, uoppgitt, ufaglært arbeider, lavere funksjonær, faglært arbeider, håndverker, manuell leder, fiskere-bønder-skogbrukere, selvstendige i egen virksomhet, midlere funksjonær I og II, høyere funksjonær I og II og selvstendige i frie yrker. Se vedlegg 3 for en drøfting av og redegjørelse for denne inndelingen.

⁶ De fem gruppene er: Uoppgitt, folkeskole, real-/ungdomsskole, videregående skole og høyskole/universitet.

⁷ Den additive indeksen er laget slik: Først tilordnet jeg hver av de fire variablene til verdien 1, ved å dividere den verdien de hadde med høyest mulige verdi for den enkelte variabel (13 for yrke og 5 for utdanning). Deretter summerte jeg disse. Maks skåre da er 4.0.

for seg, finner vi det samme mønsteret, elever på almenfaglige retninger (ordinært og særskilt) skiller seg fra yrkesfag (ordinært og særskilt) ved at de skårer høyere på målene for foreldres utdanning og yrke.

(Vi merker oss et annet interessant fenomen, som for så vidt ligger utenfor denne undersøkelsen, men som jeg likevel kommenterer: Innen hver av de fem gruppene er avstanden mellom mors og fars utdanningsskåre helt ubetydelig. Ser vi derimot på yrkesskåren, finner vi et helt annet mønster. I alle de fem gruppene skårer far betydelig høyere enn mor. Ser vi her en dokumentasjon på at menn får mer ut av sin utdanning i yrkeslivet enn kvinner gjør?)

Lik familiesituasjonen for ungdom med og uten særskilt tilrettelagt opplæring

Vårsemesteret 1995 bodde rundt fem prosent av ungdommene i undersøkelsen verken sammen med mor eller far, rundt 15 prosent bare hos mor, 3–4 prosent bare hos far, 4–5 prosent bodde litt hos hver og om lag 70 prosent bodde sammen med begge foreldrene sine. Det var noen små forskjeller mellom de ulike gruppene, men i hovedsak kan en si at bildet var relativt likt for elever med og elever uten særskilt tilrettelagt opplæring.

Segregerings-saksa: Elever med de «tyngste» vanskene plasseres i egne klasser

Mange av elevene med særskilt tilrettelagt opplæring som var med i undersøkelsen søkte plass i videregående skole gjennom det såkalte særskiltinntaket.⁸ Ved denne innsøkningen oppga de en søknadsgrunn og i noen tilfeller en diagnose. I tillegg til den informasjonen om vanske og diagnose som ligger i søkerregisteret, fikk jeg også informasjon fra klassestyrere om hvorfor elevene hadde særskilt tilrettelagt opplæring høsten 1994. På bakgrunn av disse to informasjonene har jeg kunnet lage en vanskevariabel (tabell 4.2).

Verken å etablere en slik vanskevariabel eller å bruke den i analyser er uproblematisk. Det fins nesten like mange årsaker til at elever har behov for særskilt tilrettelagt opplæring som det fins elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring. Ved å gruppere 777 elever med særskilt tilrettelagt opplæring og med sine helt individuelle

⁸ Særskiltinntaket er et eget inntak til videregående opplæring med en søknadsfrist en måned før det ordinære inntaket. Den historiske begrunnelsen for dette er at man den gang det var knapphet på elevplasser i videregående skole, ville sikre disse elevene en plass før det ordinære inntaket, slik at de slapp å konkurrere på karakterpoeng med de øvrige søkerne. En annen begrunnelse for dette inntaket er at det gir skolene informasjon om elever med tilretteleggingsbehov tidligere, slik at de kan forberede seg på å ta imot dem.

Tabell 4.2 Vanske blant elever som får særskilt tilrettelagt opplæring i egne henholdsvis ordinære klasser (prosent)

Vanske	tilr egne klasser (n=285)	til i ord kl yf (n=377)	tilr i ord kl af (n=115)	De tre gruppene samlet (n=777)
Ingen grunn (ingen)	1	5	10	4
Medisinske vansker (medi)	2	3	15	4
Syns-, hørsels- og bevegelseshemming (syhøbe)	3	4	13	5
Faglig svak (svak)	3	20	14	13
Dysleksi/dyskalkuli (dys)	10	27	30	21
Psykososiale/emosjonelle vansker (psysos)	10	10	11	10
Mbd med tilleggsvansker (mbd+)	4	1	2	2
Generelle og sammensatte lærevansker (gensam)	48	20	2	27
Psykisk utviklingshemmet (utvhem)	10	1	0	4
Alle	100	100	100	100

vansker, diagnoser og problemer i ti ulike grupper, foretas en sterk forenkling av virkeligheten. For å gjennomføre kvantitative analyser, er en avhengig av å gruppere individer slik, og det er som oftest knyttet problemer til grupperinger.

La oss ta grupperingen psykososiale og emosjonelle vansker som eksempel. Noen av elevene var enkle å plassere innenfor en slik gruppering. Men vi kan også tenke oss en elev med psykososiale vansker som en følge av store lærevansker. Hvilken gruppe hører denne eleven til? Og hva med elever med flere vansker og diagnoser, for eksempel en elev med diabetes og synshemming? Hvor plasseres han: Medisinske vansker eller synshemming? Eksempelene kan fylle flere sider, men jeg stopper her, og konkluderer med at det er nødvendig å utvise stor varsomhet ved bruk av disse kategoriene og ved tolkning av analyser der de inngår.

Vi må også huske på og reflektere over måten samfunnet møter mennesker med funksjonshemminger på, hvordan funksjonshemming kan være en sosial konstruksjon etablert gjennom en fokusering på individets problemer i stedet for på en tilrettelegging av samfunn og omgivelser (Grue 2000, Markussen 2000b).

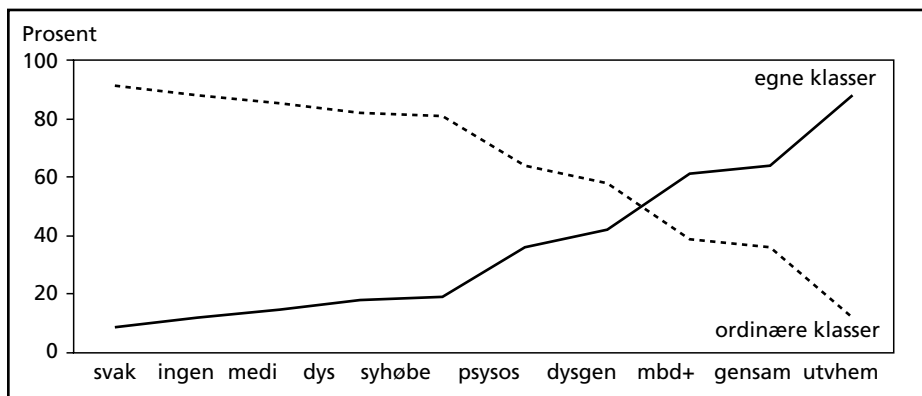
De dominerende vanskegruppene, når vi ser på alle elevene med særskilt tilrettelagt opplæring samlet, var dysleksi/dyskalkuli og generelle og/eller sammensatte lærevansker. Så godt som halvparten av elevene (48 prosent, tabell 4.2) tilhørte en av disse vanskegruppene. Inkluderes elevene med både dysleksi og generelle lærevansker og elever med psykisk utviklingshemming, ser vi at 60 prosent av elevene med særskilt tilrettelagt opplæring hadde lærevansker i en eller annen form. Splitter vi elevene opp i tre grupper, slik som i tabell 4.2, finner vi noen forskjeller. Det som skiller er i hovedsak andelen elever med lærevansker. La oss først se på gruppen

generelle og/eller sammensatte lærevansker. De utgjorde nesten halvparten av elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser, 20 prosent blant elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære yrkesfagklasser, og bare to prosent blant elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære almenfagklasser. Inkluderer vi dysleksi/dyskalkuli, kombinasjonen av dysleksi og generelle lærevansker og psykisk utviklingshemming, så har vi avgrenset hele gruppen med lærevansker. Elevene med lærevansker i en eller annen form utgjorde da henholdsvis 78, 57 og 35 prosent av elevene i de tre gruppene.

Både blant yrkes- og almenfagelever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser utgjorde elever karakterisert som faglig svake, en relativt stor andel, henholdsvis 20 og 14 prosent. Blant dem med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære almenfagklasser, utgjorde elevene med medisinske vansker eller syns-, hørsels- eller bevegelseshemming nesten 30 prosent, mens det var lavere andeler med disse vanskene blant yrkesfagelever.

Segregerings-saksa i figur 4.2 gir et visuelt bilde av hvordan elever med ulike vansker ble plassert i henholdsvis egne eller ordinære klasser. Dersom elevene med særskilt tilrettelagt opplæring var faglig svake, ikke hadde oppgitt vanske, hadde medisinske vansker, dysleksi/dyskalkuli, eller syns-, hørsels- eller bevegelseshemming, var over 80 prosent plassert i ordinære klasser. Hadde de psykososiale/emosjonelle vansker eller både dysleksi og generelle lærevansker, var om lag 60 prosent plassert i ordinære klasser. Men dersom elevene hadde mbd⁹, generelle og/eller sammensatte lærevansker eller psykisk utviklingshemming, så var majoriteten, mellom 60 og 80 prosent, plassert i egne klasser.

Figur 4.2 Segregerings-saksa. Plassering av elever med ulike vansker i henholdsvis egne eller ordinære klasser. n=492



Figurforklaring: Forkortelsene er forklart i tabell 4.2.

⁹ Elevene med denne diagnosen i 1994, ville i dag sannsynligvis vært fordelt på bl.a. diagnosene mbd, adhd og damp.

Hva er det vi ser? Jo: Jo større problemer norske 16-åringer (anno 1994) hadde med å lære og med å oppføre seg, jo oftere ble de fjernet fra de ordinære klassene og plassert i egne klasser med redusert elevtall.

Vanske varierer med sosial bakgrunn

Jeg har nå vist hvordan elevene i ulike grupper fordelte seg når det gjelder kjønn, sosial bakgrunn, familiebakgrunn og vanske. Alle disse variablene er kjennetegn elevene mer eller mindre hadde knyttet til seg før de begynte på skolen som seksåringer. Neste interessante spørsmål blir da om det er noen sammenheng mellom noen av disse variablene. Er det for eksempel noen sammenheng mellom elevenes vanske og sosial bakgrunn?

Blant elevene som hadde særskilt tilrettelagt opplæring (tabell 4.3), fant jeg at ungdommene med de mer «klassiske» funksjonshemningene syns-, hørsels- og bevegelseshemming samt medisinske vansker, var de som skåret høyest på variabelen sosial bakgrunn.

Tabell 4.3 Gjennomsnittlig skåre på variabelen sosial bakgrunn avhengig av vanske for elever med særskilt tilrettelagt opplæring. n=777

Ingen grunn	1,6
Medisinske vansker	2,1
Syns-, hørsels- og bevegelseshemming	2,0
Faglig svak	1,5
Dysleksi/dyskalkuli	1,7
Dysleksi og generelle lærevansker	1,3
Psykososiale/emosjonelle vansker	1,4
Mbd med tilleggsvansker	1,9
Generelle og sammensatte lærevansker	1,4
Psykisk utviklingshemmet, Down syndrom	1,7
Alle	1,5

eta=0,23, $p<0,0000$

De som skåret lavest på denne variabelen, var elevene med både dysleksi og generelle lærevansker, psykososiale og emosjonelle problemer samt de med generelle og/eller sammensatte lærevansker. De som derimot hadde vansker som mbd, Tourette syndrom, psykisk utviklingshemming, Down syndrom og autisme, eller som er faglig svake, skåret høyere.

Guttene er overrepresentert i noen vanskegrupper

Jeg har tidligere vist at det var flere gutter enn jenter med særskilt tilrettelagt opplæring. Ettersom inngangsporten til særskilt tilrettelagt opplæring som oftest er en definert vanske, så er det rimelig å anta at guttene var overrepresentert i noen vanskegrupper. I tabell 4.4 er guttene i flertall i alle vanskegruppene, med unntak av én.

Som det fremgår av tabellen, er det relativt få elever som inngår i noen av vanskegruppene. Når jeg tar hensyn til feilmarginene, kan jeg derfor ikke med sikkerhet si at guttene er overrepresentert i så mange av disse gruppene. Det er bare blant elevene med dysleksi/dyskalkuli og generelle og/eller sammensatte lærevansker jeg med bakgrunn i mine data kan si at det er flere gutter enn jenter med et signifikansnivå på fem prosent.

Tabell 4.4 Vanske avhengig av kjønn. Elever med kjent vanske. n=743

Vanske	andel gutter	n
Medisinske vansker	53	34
Syns-, hørsels- og bevegelseshemming	49	37
Faglig svak	56	102
Dysleksi/dyskalkuli	72	167
Dysleksi og generelle lærevansker	61	65
Psykososiale/emosjonelle vansker	64	77
Mbd med tilleggsvansker	78	18
Generelle og sammensatte lærevansker	68	215
Psykisk utviklingshemming, Down syndrom	67	33

eta=0,12, p<0,0000

Elever med psykososiale og emosjonelle problemer bor sjeldnest sammen med begge foreldrene

En vanskegruppe peker seg ut når det gjelder familie- og bosituasjon. Elever med psykososiale og emosjonelle problemer bodde i langt mindre grad sammen med begge foreldrene enn elever i de andre vanskegruppene (tabell 4.5): bare 38 prosent sammenlignet med en betydelig høyere andel for alle de andre gruppene.

«Nærmest» kom elever med psykisk utviklingshemming, hvor 64 prosent bodde sammen med begge foreldrene. Høyest andel som bodde sammen med begge foreldrene var elever med syns-, hørsels- eller bevegelseshemming; 84 prosent.

Det kan være mange forklaringer på det vi observerer her. En stor andel – hele 30 prosent – av elevene med psykososiale og emosjonelle vansker rapporterte at de ikke bodde sammen med noen av foreldrene. Blant elever med psykisk utviklingshemming observerer vi den nest-høyeste andelen som ikke bodde sammen med noen av foreldrene, 18 prosent. Forklaringen for begge disse gruppene kan være at dette er elever som når de begynte i videregående opplæring bodde i tilknytning til skolen,

Tabell 4.5 Familiesituasjon avhengig av vanske. Elever med kjent vanske. n=743

Vanske	Hvem bor eleven sammen med					n
	Begge foreldre	Litt hos hver	Bare far	Bare mor	Ingen	
Medisinske vansker	74	3	3	18	3	34
Syns-, hørsels- og bevegelseshemming	84	0	3	11	3	37
Faglig svak	77	5	3	13	3	102
Dysleksi/dyskalkuli	71	6	2	16	4	167
Dysleksi og generelle lærevansker	65	6	3	25	2	65
Psykososiale/emosjonelle vansker	38	8	5	20	30	77
Mbd med tilleggsvansker	67	12	6	12	6	18
Generelle og sammensatte lærevansker	73	5	4	16	4	215
Psykisk utviklingshemming, Down syndrom	64	0	0	18	18	33
Alle med kjent vanske	69	5	3	16	6	743

$\eta^2=0,23$, $p<0,0000$

enten på institusjon eller på internat. Tradisjonelt er dette også grupper hvor institusjonsplassering ikke har vært uvanlig.

Å plassere disse elevene på institusjon eller internat i tilknytning til skolen når de begynner i videregående opplæring, kan være et tiltak hvor målet er å gi dem en bedre videregående opplæring og et større utbytte av skolegangen. Men det kan også fungere som en avlastning for en familie som har hatt store belastninger som følge av elevens vanske.

En annen løsning for å avlaste belastede familier er fosterhjem. Det er sannsynlig at en del av disse som verken bodde hos mor eller far, nettopp hadde en slik boform.

Et annet utfall for familier som opplever store belastninger med barn med vansker eller funksjonshemming, er at foreldrene skiller lag. Med referanse til tabell 4.5, kan vi i hovedsak regne med at foreldrene var skilt og ikke bodde sammen, når elevene bodde enten bare hos mor, bare hos far eller litt hos hver. I de to gruppene vi har omtalt over, ser vi ulikt utfall i så måte: Blant elevene med psykososiale og emosjonelle vansker gjaldt dette 33 prosent, og blant elevene med psykisk utviklingshemming gjaldt det 18 prosent. Gruppen med lavest andel skilte foreldre, gitt vår avgrensning av hvem som er skilt, var elevene med syns-, hørsels- eller bevegelseshemming, bare 14 prosent. Vi ser altså at foreldre som i minst grad skiller seg, er de som har barn med de «klassiske» og mest synlige funksjonshemmingene. De som skiller seg i størst grad, er de som har barn med krevende lære- og atferdsvansker, og hvor barnets «tilstand» i mindre grad er sosialt akseptert. Her kan selvsagt årsakspilen gå begge veier: Skilsmisser får konsekvenser for barna, for eksempel i form av atferdsvansker, og andre veien: Barn med atferdsvansker kan være så belastende at ekteskapet ikke overlever.

Til slutt registrerer vi et interessant forhold: Når barna ikke lenger bodde sammen med begge foreldrene eller på internat/institusjon, var det i de fleste vanskegruppene en klar majoritet som bodde bare hos mor.

Høyest sosial bakgrunn blant dem som bor sammen med både mor og far

Jeg finner i en vektet¹⁰ analyse (tabell 4.6) hvor jeg så på forholdet mellom familiesituasjon og sosial bakgrunn, at elevene delte seg i to grupper.

De som hadde jevnlig kontakt med begge foreldrene, enten ved at de bodde hos begge eller litt hos hver, hadde høyest gjennomsnittlig skåre på variabelen sosial bakgrunn. De som derimot hadde liten kontakt med enten den ene eller med begge foreldrene, hadde lavere gjennomsnittsskåre på sosial bakgrunn. Vi ser altså at foreldre med høy utdanning og yrker med høy status, i større grad enn foreldre med lav utdanning og lavstatusyrker løser en skilsmisse med å la barna opprettholde kontakt med begge foreldrene.

Tabell 4.6 Variasjon i sosial bakgrunn etter familiesituasjon. Gjennomsnitt i hver gruppe. Skala 0–4. n=1240, vektet analyse

Bor sammen med	
Verken mor eller far	1,5
Bare mor	1,7
Bare far	1,6
Litt hos hver	2,3
Begge	2,1

eta=0,21, p<0,0000

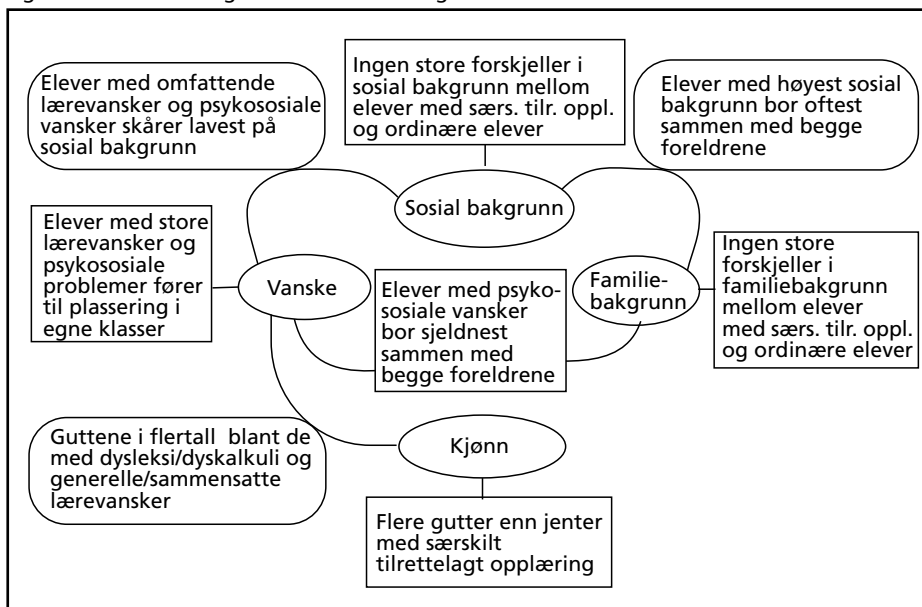
Oppsummering: Hva vet vi om elevenes bakgrunn?

I figur 4.3 viser jeg noe av det jeg vet om bagrunnen til elevene i undersøkelsen. Jeg kan oppsummere:

- Guttene var overrepresentert blant elever med særskilt tilrettelagt opplæring. Spesielt gjaldt dette blant elever med dysleksi/dyskalkuli og generelle/sammensatte lærevansker.
- Elever med store lærevansker og psykososiale vansker gikk i langt større grad enn andre i egne klasser med redusert elevtall.
- Elever med psykososiale vansker bodde i minst grad sammen med begge foreldrene.

¹⁰ Om vekting, se avsnittet om vandring og kompetanseoppnåelse for alle elevene i kapittel 6.

Figur 4.3 Sammenhenger mellom ulike bakgrunnsvariabler



Figurforklaring: Ellipser: Bakgrunnsvariabler. Rektangler: Kjennetegn ved de enkelte variablene. Rundhjørnede rektangler: Sammenheng mellom to og to variabler, markert med strek mellom variablene.

- Elever med dysleksi og generelle lærevansker, psykososiale vansker og generelle/sammensatte lærevansker skåret lavere på sosial bakgrunn enn de øvrige.
- Elever med høyest sosial bakgrunn bodde oftest sammen med begge foreldrene.
- Det var ikke sammenheng av betydning mellom familiebakgrunn og om eleven hadde særskilt tilrettelagt opplæring eller ikke.
- Det var ikke sammenheng av betydning mellom sosial bakgrunn og om eleven hadde særskilt tilrettelagt opplæring eller ikke.

Vi kan se en viss tendens til opphopning av sosiale «goder og ulemper». Elever som ikke har jevnlig kontakt med begge foreldrene, men bor hos en eller ingen av dem, skårer lavest på variabelen for sosial bakgrunn. Et eksempel på en slik familie er alenemoren med lav utdanning og et lavstatusyrke. På den andre enden av skalaen finner vi elever fra ressurssterke familier med to voksenpersoner. Vi ser også en forsterkning av denne hopningen av sosiale «ulemper» når vi observerer at elever med psykososiale vansker skårer lavt på sosial bakgrunn og i minst grad bor sammen med både mor og far. Disse elevene er også blant dem som oftest er plassert i egne klasser med redusert elevtall.

Kjennetegn knyttet til elevene mens de gikk i ungdomsskolen

Jeg skal nå omtale noen kjennetegn som ble knyttet til elevene mens de gikk i ungdomsskolen, og som også er en del av den ballasten de hadde med seg da de startet i videregående opplæring høsten 1994. Jeg skal kommentere tre forhold: Hjelp og støtte i ungdomsskolen, karakterer fra ungdomsskolen og alder ved avslutning av ungdomsskolen.

Hjelp og støtte i grunnskolen

Her var det selvsagt stor forskjell mellom gruppene. Det er helt rimelig å forvente at de som hadde hatt mest hjelp i ungdomsskolen ville være de som gikk på de mest tilrettelagte tilbudene i videregående opplæring. Det vi kan merke oss i tabell 4.7 (som kanskje litt overraskende), er at så mye som 25 prosent av de ordinære yrkesfagelevene har hatt ekstra støtte og/eller støttekontakt i ungdomsskolen. Kanskje disse ungdommene har ønsket å starte med blanke ark i videregående opplæring ved ikke å søke gjennom særskiltinntaket?

Tabell 4.7 Ekstra hjelp og støtte i ungdomsskolen i fem elevgrupper. Prosent innen hver gruppe.

Type hjelp	tilr egne klass (n=285)	tilr ord klass yf (n=377)	tilr ord klass af (n=115)	ord elever yf (n=352)	ord elever af (n=111)
Ingen	3	17	50	76	95
Støttekontakt	1	1	2	1	0
Støtte	71	73	47	23	5
Støtte og støttekontakt	26	10	2	1	0
	101	101	101	101	100

$\eta^2=0,70$ $p<0,0000$

Karakterer fra ungdomsskolen

Når ungdom som forlater ungdomsskolen søker seg inn i videregående opplæring, beregnes det opptakspoeng basert på de karakterene ungdommene fikk i ungdomsskolen. Opptakspoengene ble i 1994 fortsatt beregnet ved at bokstavkarakterene fra ungdomsskolen ble gitt verdi, slik: Lg=1, Ng=2, G=3, Mg=4 og Sg=5. Karakterene fra elleve fag summeres, slik at elever som har karakter i alle fag kan ha opptakspoeng som varierer fra elleve (Lg i 11 fag) til 55 (Sg i alle fag). Jeg har beregnet gjennomsnittlig karakterpoeng for de fem elevgruppene jeg følger.

Vi observerer i tabell 4.8 en meget sterk sammenheng mellom hvilken av de fem gruppene elevene tilhører og deres karakterpoeng fra grunnskolen. Elevene i de fem gruppene hadde et helt forskjellig karaktermessig utgangspunkt når de begynte i

Tabell 4.8 Gjennomsnittlig karakterpoeng fra grunnskolen for fem elevgrupper

Særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser (n=285)	21
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser - yf (n=377)	29
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser - af (n=115)	34
Ordinære elever yf (n=352)	36
Ordinær-elever af (n=111)	41

eta=0,65, $p < 0,0000$

videregående skole. Elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser hadde et gjennomsnittlig karakternivå like under Ng, elevene som fikk særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære yrkesfagklasser like under G, og de som fikk særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære almenfagklasser hadde et snitt på G. Ordinære yrkesfagelever hadde et snitt midt mellom G og Mg, og ordinære almenfagelever hadde et snitt like under Mg. Vi ser en videregående skole som skiller elevene som skal ha særskilt tilrettelagt opplæring i ulike organisatoriske løsninger. Og en av skillelinjene er tidlige skolefaglige prestasjoner og ferdigheter målt med karakterer.

Alder ved overgang til videregående opplæring

Det er som nevnt bare rettselever fra 1994 som inngår i denne undersøkelsen. Det betyr at de høsten 1994, da undersøkelsen startet, hadde rett til inntak i videregående opplæring, definert ved at de hadde gått ut av grunnskolen våren 1994. De aller fleste i mitt materiale ble derfor født i 1978, det vil si at de fylte 16 år i 1994. Men noen av rettselevne var altså født enten i 1977 eller i 1979 (tabell 4.9).

Det skyldtes enten at de hadde begynt på skolen «for tidlig», at de hadde begynt «for seint» (utsatt skolestart) eller at de hadde «brukt for lang tid» (for eksempel ved at de har gått tiende klasse). Det å få særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser, er uttrykk for et behov hos den det gjelder. De forhold som skaper dette behovet for hjelp og støtte i egne klasser, kan være det samme som fører til at eleven enten har «begynt for seint» eller har «brukt for lang tid» på grunnskolen. Det kan for eksempel være at eleven er faglig svak, har lærevansker eller har en funksjonshemming som gjør at han/hun får opplæringen sin i mindre grupper. Det er derfor ikke overraskende

Tabell 4.9 Fødselsår i noen elevgrupper. Prosent innen hver gruppe

Fødselsår	tilr egne klass (n=285)	tilr ord klass yf (n=377)	tilr ord klass af (n=115)	ord elever yf (n=352)	ord elever af (n=111)
1977	18	6	1	2	4
1978	82	94	99	96	94
1979	0	0	0	2	3

eta=0,25 $p < 0,0000$

at jeg – som tabell 4.9 viser – finner signifikante forskjeller i alderssammensetningen mellom de tre gruppene:

- Andelen født i 1977 (de som begynte ett år «for seint») var klart størst (18 prosent) blant dem som har særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser. Også blant elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære yrkesfagklasser fant jeg flere enn i de andre gruppene.
- Det var bare blant ordinær-elevne at noen startet «for tidlig» (2 og 3 prosent på henholdsvis yrkesfag og almenfag).

Hva påvirket karakterene fra ungdomsskolen?

Ved hjelp av trinnvis lineær regresjon har jeg undersøkt hvilke forhold som hadde betydning for hvordan det gikk med elevene i ungdomsskolen. Ved hjelp av denne multivariate¹¹ analysemetoden kan en undersøke sammenhenger mellom to og to variabler mens verdien på de andre variablene holdes konstant (Hellevik 1977:256) (om å holde konstant, se presentasjonen av logistisk regresjon i kapittel 5). Lineær regresjon egner seg når den avhengige variabelen er på forholdstallsnivå.¹²

Jeg har først sett på alle elevene. Resultatet av denne analysen fremgår av tabell 4.10. At analysen er gjennomført trinnvis, betyr at én og én uavhengig variabel er introdusert i modellen. Det gir muligheten for å kunne se hvor stort bidrag til økning

Tabell 4.10 Hva påvirket ungdomsskolekarakterene? Trinnvis lineær regresjon. Vektet analyse. N=1240. Beta-verdier oppgitt i tabellen

	I	II	III	IV
Kjønn (jente=0)	- 0,22	- 0,20	- 0,16	- 0,14
Sosial bakgrunn		+ 0,30	+ 0,22	+ 0,19
Vanske			- 0,49	- 0,33
Hjelp i ungdomsskolen				- 0,30
Adj R ²	0,05	0,14	0,37	0,43
Bidrag til adj R ²	0,05	0,09	0,23	0,06

¹¹ Mange variabler (flere enn to) inngår i analysen. I en bivariat analyse undersøkes sammenhenger mellom to variabler.

¹² Forholdstallsnivå betyr at verdiene på variabelen befinner seg på en skala med et absolutt nullpunkt og lik avstand mellom verdiene. Å si at dette gjelder karakterskalaen er egentlig en tilsnikelse, for vi forutsetter da for eksempel at prestasjonene bak karakteren 4 er «dobbelte så mye verdt» som bak karakteren 2. Slik er det jo ikke, men jeg behandler likevel denne variabelen som en forholdstallsvariabel.

i forklaringsgrad den enkelte uavhengige variabel gir. I tabellen er det oppgitt beta-verdier. Beta er en standardisert regresjonskoeffisient. Når vi skal sammenligne effekter av flere variabler, mener jeg at det er best å bruke de standardiserte regresjonskoeffisientene. De ustandardiserte regresjonskoeffisientene kan ikke sammenlignes direkte, ettersom de uavhengige variablene ikke har samme skala (Hellevik 1977:257). Vi ser at den variabelen som har sterkest effekt (størst beta-verdi) i forhold til grunnskolekarakterene, er elevens vanske, årsaken til at elevene har særskilt tilrettelagt opplæring. Denne variabelen bidrar også sterkest, hele 23 prosent, til økningen i forklart varians (Adj R^2). De fire variablene kjønn, sosial bakgrunn, vanske og hjelp i ungdomsskolen forklarer til sammen 43 prosent av variasjonen i ungdomsskolekarakterene. Selv med så høy forklart varians kan vi ikke forklare all variasjon i karakterer fra ungdomsskolen, men en teori om variasjon i ungdomsskolekarakterer må forholde seg til de variablene som inngår i modellen i tabell 4.10 (Grøgaard 1997).

Det må tas et forbehold, og det er knyttet til at jeg har operert med vanske som en kontinuerlig variabel, hvor «ingen vanske» fikk verdien 0 og «psykisk utviklingshemming» verdien 9 (jfr tabell 4.2). De enkelte vanskegruppene ble plassert på en skala etter en antakelse om evne til å lære og tilegne seg skolefaglige ferdigheter og kunnskaper. Som drøftet i tilknytning til tabell 4.2 er en gruppering av elever i ulike vanske kategorier problematisk, og en rangering som er foretatt her, er ikke mindre problematisk. Jeg har derfor gjennomført en lignende analyse (med «ingen vanske» som referansekategori) hvor jeg har laget dummyvariabler av hver enkelt vanske (f.eks. generelle og sammensatte lærevansker $nei=0$ og $ja=1$). Denne analysen gir om lag like stor forklart varians (44 prosent), og det viser seg at de to vanskene som bidrar sterkest til å forklare variasjonen i karakterer, er generelle og sammensatte lærevansker ($\beta=-.25$) og psykisk utviklingshemming ($\beta=-.23$). De andre variablenes bidrag er så og si identisk i denne analysen, og alle var signifikante.

De andre tre variablene bidrar forholdsmessig mer beskjedent, men også kjønn, sosial bakgrunn og om de har hatt hjelp i ungdomsskolen har betydning for hvordan det går i ungdomsskolen. Jenter gjør det litt dårligere enn gutter. Elever med høy sosial status gjør det bedre enn de med lav. De som har hatt hjelp i ungdomsskolen gjør det dårligere enn de som ikke har hatt det. Man kunne tenke seg at korrelasjonen mellom hjelp i ungdomsskolen og ungdomsskolekarakterer var så sterk at ikke begge variablene kunne inkluderes i modellen, at man sto overfor fenomenet multikollinearitet: «a condition of high or near perfect correlation among the independent variables in a multiple regression equation» (Bohrnstedt og Knoke, 1994:300). Korrelasjonen mellom disse to uavhengige variablene er riktignok sterk ($r=0,54$), men ikke så sterk at hjelp i ungdomsskolen må ekskluderes fra analysen. Både Bohrnstedt og Knoke (1994:300) og Lewis-Beck (1980:60) vurderer det som en fare for multikollinearitet først når $r>.8$.

Jeg har gjennomført lignende regresjonsanalyser både for elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser (n=492) og for alle elevene med særskilt tilrettelagt opplæring (n=777). Disse analysene viser stort sett det samme som analysen presentert over: «Vanske»¹³ er den variabelen som bidrar sterkest til forklart varians, men for elever med særskilt tilrettelagt opplæring har ikke kjønn signifikant effekt i forhold til grunnskolekarakterene.

Fra grunnskole til videregående: Søkning og inntak

I denne omtalen av overgangen fra grunnskolen til videregående opplæring, skal jeg se nærmere på to forhold:

- Bestemte ungdommene valg av grunnkurs selv?
- Kom de inn på førsteønsket sitt?

Bestemte ungdommene valg av grunnkurs selv?

Ungdommene som har vært med i denne undersøkelsen søkte seg inn i videregående opplæring i januar og februar 1994. Valget var da forberedt rundt omkring på grunnskolene siden lenge før jul i 1993. På noen skoler hadde de kanskje startet forberedelsene skoleåret før. Det er ikke like lett for alle unge mennesker på 15–16 år å gjøre et slik valg. Noen er mer avhengig av råd og veiledning enn andre. Jeg har derfor spurt ungdommene om de valgte selv eller om det var noen som var med og påvirket deres valg av grunnkurs. Når vi vurderer disse svarene, glemmer vi selvfølgelig ikke den klare sammenhengen mellom foreldrenes utdanning og det valg de unge gjør. Likedan forholdet mellom skolefaglige ferdigheter målt med grunnskolekarakterer og hvilken retning de velger. Disse forholdene kommer jeg tilbake til i kapittel 5. Det jeg får vite ved å stille dette spørsmålet, er selvsagt elevenes helt subjektive oppfatning av om de har tatt valget helt på egen hånd eller ikke, og ikke noe om bakenforliggende forhold som er med på å styre dette valget. Svarfordelingen fremgår av tabell 4.11.

¹³ Som i analysen over, gjelder dette både når vanske brukes som en kontinuerlig variabel, men også ved bruk av dummyvariabler for hver enkelt vanske, og med «ingen vanske» som referansegruppe.

Tabell 4.11 Bestemte eleven selv valg av grunnkurs eller var det noen som påvirket valget? Prosent innen hver gruppe

	Særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser n=285	Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser n=492	Ordinære elever n=463	Alle n=1240
Bestemte selv	48	66	75	65
Familie og venner	21	21	20	21
Lærere og andre fagfolk	31	13	5	14
Alle	100	100	100	100

eta =0,27 p<0,0000

Blant elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser sa halvparten (52 prosent) at de ikke hadde bestemt helt selv, men at de var påvirket av andre. I denne gruppen hadde lærere, rådgivere og ansatte i PP-tjenesten hatt mye å si for valget for hver tredje elev. Familie og venner har hatt påvirkning på valget av grunnkurs for hver femte elev. Familie- og venneandelen var lik for alle gruppene. Andelen som bestemte selv varierte mellom de tre gruppene, og var størst for de ordinære elevene, men også i denne gruppen var det relativt mange – en firedel – som sa at de ble påvirket.

En annen måte å analysere dette på er å beregne en gjennomsnittlig påvirkningsskåre for hver av de tre gruppene. Jeg ga de tre svarkategoriene hver sin verdi, slik: Bestemte selv=0, påvirket av familie og venner=1 og påvirket av lærere og andre fagfolk=2. Disse verdiene kan stå for grad av ekstern påvirkning, og de verdiene jeg har valgt, indikerer at å bli påvirket av lærere og andre fagfolk er en sterkere grad av ekstern påvirkning enn den fra familie og venner. Tabell 4.12 viser gjennomsnittlig ekstern påvirkningsskåre for de tre gruppene.

Gjennomsnittsskårene viser det samme som vi så over: Påvirkningen av valg av grunnkurs var mest ekstern for elevene som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser, og minst ekstern for de ordinære elevene.

Tabell 4.12 Gjennomsnittlig ekstern påvirkningsskåre ved valg av grunnkurs for tre grupper elever

Særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser (n=285)	0,82
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser (n=492)	0,48
Ordinære elever (n=463)	0,30

eta=0,27, p<0,0000

Kom de inn på førsteønsket sitt?

Ungdom med fullført grunnskole hadde fra og med høsten 1994 «krav om inntak til ett av tre alternative grunnkurs» (Lov om videregående opplæring, §8). Dette var en ny bestemmelse med Reform 94. Bak dette lå det også en intensjon om at flest mulig skulle komme inn på primærønsket. Jeg samlet derfor inn data for å finne ut hvor store andeler av elevene som kom inn på henholdsvis første, andre eller tredje ønske. Det var overraskende å finne at en ikke ubetydelig andel ikke hadde kommet inn på ett av tre ønsker, men faktisk på fjerde eller høyere ønske. Tabell 4.13 viser hvilket ønskenummer elevene kom inn på første, andre og tredje år.

Tabell 4.13 Inntatt på ønske nr 1. år (n=1240), 2. år (n=1172) og 3. år (n=1032) i videregående opplæring. Prosent

Ønske nr	Særs.tilr.oppl. i egne klasser			Særs.tilr.oppl. i ordinære klasser – yrkesfag			Særs.tilr.oppl. i ordinære klasser – almene fag			Ordinære elever – yrkesfag			Ordinære elever – almene fag		
	1.år	2.år	3.år	1.år	2.år	3.år	1.år	2.år	3.år	1.år	2.år	3.år	1.år	2.år	3.år
1.	83	96	87	92	86	84	90	93	94	92	94	85	94	98	99
2.	9	3	6	5	9	6	4	3	3	5	4	8	6	2	1
3.	4	1	2	2	3	2	2	2	1	2	1	2	0	0	0
4.	5	0,5	4	2	3	9	4	3	2	1	1	6	0	0	0

La oss se på det første året, inntak til grunnkurs høsten 1994. Da kom 90 prosent eller flere inn på sitt primærønske, med ett unntak: De som fikk særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser. Her var det hele 17 prosent som ikke fikk oppfylt førsteønsket. Disse 17 prosent utgjør i mitt utvalg 50 elever. Jeg har sett litt nærmere på disse 50. Tjueåtte av dem hadde et ordinært grunnkurs som sitt førsteønske, men ble altså plassert i egne klasser med redusert elevtall. Så godt som alle de 28 hadde søkt gjennom særskiltinntaket og hadde sakkyndig vurdering. Det er da sannsynlig at de i samråd med PP-tjenesten eller andre fagfolk var kommet frem til at det å gå i ordinær klasse ville være det beste. Jeg kjenner ikke årsaken til at dette ble overprøvd ved inntaket, men en hypotese kan være at her er det gammel vanetenking som rår: Elever med gitte problemer har det best i egne klasser med redusert elevtall. Vi husker også (tabell 4.12) at den elevgruppen som rapporterte om sterkest grad av påvirkning fra andre, var nettopp elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser, og at lærere og andre fagfolk påvirket denne elevgruppen mer enn andre elevgrupper. Eller det kan være noen administrative argumenter som slår igjennom: Det er noen klasser som må fylles opp (jfr Kvalsund og Myklebust 1998:161ff).

Det var også så mange som fem prosent som ikke kom inn på ett av de tre første ønskene sine i denne gruppen, det vil si at de ikke fikk det som Lov om videregående opplæring lovet dem.

Blant yrkesfagelever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser synker andelen som får oppfylt primærønsket fra år til år. I denne gruppen ser vi også at det tredje året var det hele ni prosent som kom inn på fjerde ønske eller høyere. Også blant ordinære yrkesfagelever var det en relativt høy andel som kom inn på fjerde ønske eller høyere: seks prosent. Bestemmelsen om at elevene har krav på å komme inn på ett av tre ønsker gjelder bare på grunnkurset, så her ble ingen løfter brutt. Jeg har ikke sett nærmere på hva de søkte og hva de fikk, men det er ikke usannsynlig at grunnen til den relativt lave andelen på primærønske tredje år yrkesfag, er at mange ikke fikk lærlingplass.

Til slutt merker vi oss forskjellen på ordinære almenfagelever og almenfagelever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser. I den første gruppen kom så godt som alle inn på førsteønsket alle tre årene, og noen få kom inn på andre ønske, men ingen kom dårligere ut enn dette. Blant elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære almenfagklasser ser vi at det er noen som kom inn både på tredjeønske og fjerdeønske og høyere. Blant almenfagelevene med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser var det faktisk hele fire prosent som kom inn på fjerdeønske eller høyere.

Oppsummert: Ikke alle fikk det de ble lovt av Reform 94, inntak til et av tre ønsker på grunnkurs. Og: De som kom dårligst ut var elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser.

Hva vet vi om elevene når de begynte i videregående opplæring?

Jeg skal nå gjøre et forsøk på å oppsummere det vi vet om bakgrunnen til elever med særskilt tilrettelagt opplæring, hva som kjennetegnet disse ungdommene da de startet i videregående opplæring høsten 1994.

- Vi vet at det var overvekt av gutter blant dem, og at det var flere gutter blant elever som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser enn blant elever som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser.
- Det var ikke forskjell på sosial status blant elever med særskilt tilrettelagt opplæring sammenlignet med ordinære elever. Skillelinjene når det gjaldt sosial status gikk mellom elever på yrkesfaglige og almenfaglige studieretninger.
- Om lag 70 prosent av elevene bodde sammen med begge foreldrene. Dette gjaldt både elever med og uten særskilt tilrettelagt opplæring.

- Blant alle med særskilt tilrettelagt opplæring var majoriteten – hele sju av ti – elever som var faglig svake, hadde dysleksi/dyskalkuli, generelle og/eller sammensatte lærevansker eller psykososiale problemer.
- Elevenes vanske var bestemmende for om de ble plassert i egne eller ordinære klasser. Dersom elevene hadde psykososiale/emosjonelle vansker eller tunge lærevansker, ble 60–90 prosent plassert i egne klasser med redusert elevtall. Hvis de hadde andre vansker, ble om lag 80 prosent plassert i ordinære klasser.
- Elever med høyest sosial status bodde oftere sammen med begge foreldrene enn de med lavere sosial status.
- Elever med dysleksi og generelle lærevansker, psykososiale vansker og generelle/sammensatte lærevansker skåret lavere på sosial bakgrunn enn andre elever med særskilt tilrettelagt opplæring.
- Det var stor variasjon blant elevene i hvor mye ekstra hjelp og støtte de hadde fått i ungdomsskolen. De som hadde hatt mest hjelp, var plassert i de mest tilrettelagte tilbudene i videregående opplæring.
- Det var meget sterk sammenheng mellom grunnskolekarakterer og klassetype.
- Andelen som begynte i videregående opplæring ett år «for seint» var klart størst blant elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser.
- Kjønn, sosial bakgrunn, vanske og hjelp i ungdomsskolen forklarte 43 prosent av variasjonen i ungdomsskolekarakterer. Vanske alene bidro til 23 prosent av økningen i variasjonen.
- Graden av ekstern påvirkning ved valg av grunnkurs var klart størst blant elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser og klart minst blant ordinære elever.
- Elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser fikk i mindre grad enn alle andre elever innfridd sitt førsteønske ved grunnkursstart høsten 1994.

5 Tida i videregående

I dette kapitlet skal jeg se nærmere på to forhold: For det første rammefaktorer for elevenes læringsarbeid; forhold som ligger tilnærmet fast rundt elevene og som kan ha betydning for både gjennomføringen og resultatet av læringsarbeidet. For det andre en rekke forhold knyttet til elevenes læringsarbeid på læringsarenaen. Se analysemodellen i figur 4.1.

Rammefaktorer

Jeg starter med rammefaktorene: Fylke, studieretning, klassetype og klassestørrelse.

Fylke

Elevene som deltok i prosjektet kom fra seks av landets fylker.¹ Deltakelsen fra de forskjellige fylkene fremgår av tabell 5.1.

I kolonne **f** ser vi at det var Hordaland som hadde flest og Aust-Agder færrest elever med i undersøkelsen. Dette er en gjenspeiling av flere forhold.

For det første har det betydning hvor mange elever det faktisk var på grunnkurs i det enkelte fylke (se kolonne **a**). Hadde dette vært det eneste forhold av betydning for antall elever med særskilt tilrettelagt opplæring som deltok i undersøkelsen i hvert fylke, burde det vært med flest elever fra Akershus, nest flest fra Hordaland osv. Slik var det imidlertid ikke. Det betyr at det må være noen andre forhold som betyr noe.

Det som sannsynligvis har vært mest utslagsgivende, er ulik holdning til og praktisering av søkning og inntak til særskilt tilrettelagt opplæring i de forskjellige fylkene. I kolonne **b** ser vi at det var betydelige forskjeller i hvor stor andel av alle grunnkurssøkerne med rett som søkte særskilt tilrettelagt opplæring i de seks fylkene. I den ene enden av skalaen finner vi Akershus, hvor bare 3,1 prosent av grunnkurssøkerne med rett søkte særskilt tilrettelagt opplæring. I to av fylkene, Hordaland og Troms, var det tre ganger så store andeler som søkte særskilt tilrettelagt opplæring, henholdsvis 9,3 og 9,2 prosent av alle grunnkurssøkerne. Med så store forskjeller

¹ Om utvalg av de seks fylkene, se vedlegg 2.

Tabell 5.1 Elever med særskilt tilrettelagt opplæring, deltakelse i fylkene

Fylke	a (ant.)	b (%)	c (ant.)	d (%)	e (%)	f (ant.)
Akershus	5237	3,1	303	5,8	52	159
Buskerud	2657	7,1	181	6,8	55	100
Aust-Agder	1364	7,0	108	7,9	45	49
Hordaland	4882	9,2	401	8,2	64	257
Møre og R.	3013	7,9	167	5,5	76	127
Troms	1714	9,3	153	8,9	59	91

Tabellforklaring:

- a. Ant. gk-søkere med rett høst 1994
- b. Andel av gk-søkerne med rett som søkte særskilt tilrettelagt opplæring
- c. Antall elever med særskilt tilrettelagt opplæring i dette fylket (se avgrensning av særskilt tilrettelagt opplæring i kapittel 2)
- d. Andelen av alle grunnkursøkere med rett som hadde særskilt tilrettelagt opplæring høsten 1994
- e. Svarprosent ved spørreskjemaundersøkelse våren 1995
- f. Antall elever med særskilt tilrettelagt opplæring med i undersøkelsen i det enkelte fylke

som observeres her, er det sannsynlig at dette reflekterer en holdning i det enkelte fylke til om man skulle inkludere mange eller få i gruppen elever som får særskilt tilrettelagt opplæring. Målsettinger om å inkludere mange eller få i denne gruppen ville ha betydning for hva som ble formidlet til ungdomsskolenes elever, lærere og rådgivere, og dernest også for hvordan den faktiske søkningen ble.

Vi husker også at etableringen av utvalget for denne undersøkelsen hadde et subjektivt element (se kap. 2 om avgrensning av begrepet særskilt tilrettelagt opplæring). Lærernes tolkning og anvendelse av min avgrensning av begrepet særskilt tilrettelagt opplæring har hatt betydning for hvor stort utvalget ble. I kolonnene c og d ser vi omfanget på gruppen elever med særskilt tilrettelagt opplæring etter at lærerne har foretatt utvalget. Vi ser at lærernes vurdering av hvor mange som skal inkluderes i utvalget også varierer fra fylke til fylke. I Møre og Romsdal er andelen elever med særskilt tilrettelagt opplæring lavest, og i Akershus nest lavest. Troms og Hordaland har høyest andeler.

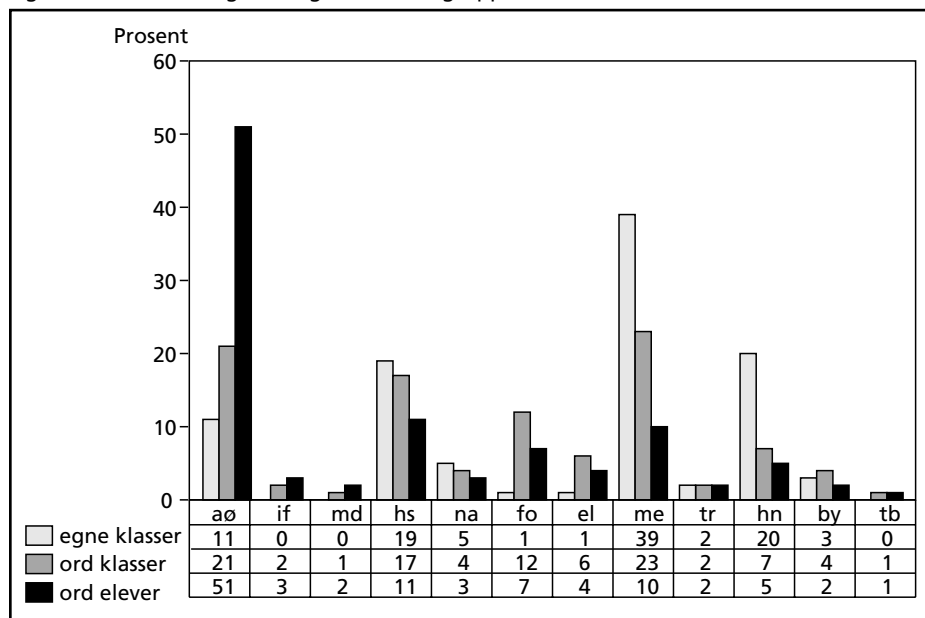
Det siste forhold av betydning for hvor mange fra hvert fylke som deltok, er hvor mange elever i utvalget som sa ja til å delta. Dette fremgår av kolonne e.

Vi ser altså at både antall elever i det enkelte fylke, de fylkeskommunale utdannings-etatenes og lærernes avgrensning av begrepet særskilt tilrettelagt opplæring samt elevenes villighet til å delta, har betydning for hvor mange som har vært med i prosjektet fra hvert enkelt fylke. Deltakelsen fra hvert fylke betyr også noe for representativiteten, som igjen har betydning ved tolkning av resultater. Med en svarprosent på 45 fra Aust-Agder, kreves aktsomhet ved tolkning av analyser der jeg finner signifikante forskjeller mellom Aust-Agder og ett annet eller flere andre fylker.

Valg av studieretning

Figur 5.1 som viser hvilke studieretninger elevene i de tre hovedgruppene gikk på, avslører et meget tydelig bilde.

Figur 5.1 Studieretningstilhørighet* for tre grupper elever. (n=285, 492, 463=1240)



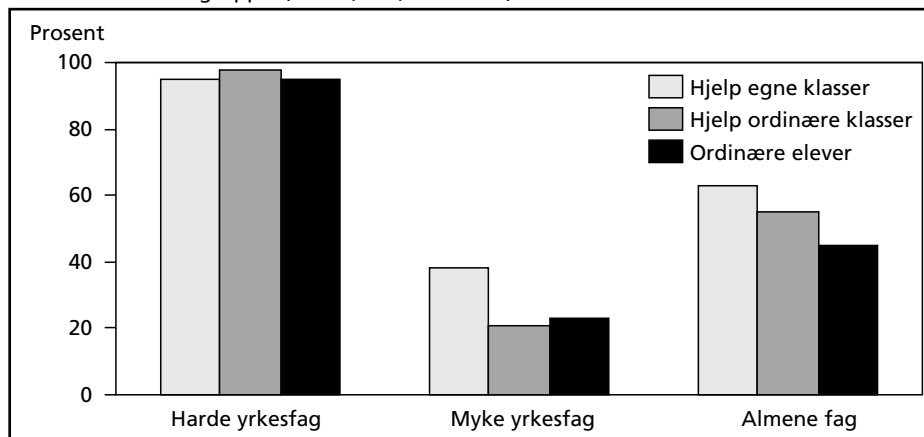
* For en forklaring av studieretningsforkortelsene, se note 3 i kapittel 4.

- Elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser fordelte seg med 90 prosent på yrkesfag og ti prosent på almene fag. Her må det minnes om at firergrupper som i realiteten er kurs i dagliglivstrening, ofte var kodet som almenfaglige kurs, noe som betyr at det reelt ikke var ti prosent av elevene i egne klasser som gikk på almenfaglige kurs. På yrkesfag var de konsentrert om tre studieretninger: Mekaniske fag, helse- og sosialfag og hotell- og næringsmiddelfag. Så godt som 80 prosent av alle i denne gruppen var konsentrert på disse tre studieretningene. Hele 40 prosent gikk på mekaniske fag.
- Elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser spredte seg litt mer. Her var det 20 prosent som gikk på almenfaglige retninger. På yrkesfag var de to dominerende retningene helse- og sosialfag og mekaniske fag. Til sammen gikk noe over 40 prosent på disse to retningene, om lag 20 prosentpoeng på hver.

- Blant ordinære elever² gikk 56 prosent på de tre almenfaglige retningene. Også blant disse elevene var de største yrkesfaglige retningene mekaniske fag og helse- og sosialfag, med nesten halvparten av yrkesfagelevne.

Jeg har også sett på kjønnsfordelingen på de ulike studieretningene fra en annen synsvinkel (figur 5.2). På harde yrkesfag (el, kp, tr, tb, na, me, by) var godt opp mot 100 prosent av elevene gutter, og det gjaldt enten vi ser på dem som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser, i ordinære klasser eller ordinære elever. Likedan ser vi på myke yrkesfag (hs, fo, hn) at det var klar majoritet av jenter, og at mønsteret var relativt likt innen de tre klassetypene. På de tre almenfaglige retningene var det rundt 50 prosent av hvert kjønn, også her relativt likt fra klassetype til klassetype. Det vi ser av figur 5.2, er at valget av studieretninger var relativt kjønnsstyrt, og at det var så og si uavhengig av om elevene hadde særskilt tilrettelagt opplæring eller ikke. Spissformulert: Guttene gikk på harde yrkesfag, jentene på myke, og på almenfag var det 50–50.

Figur 5.2 Andel gutter på harde yrkesfag, myke yrkesfag og almene fag inne tre elevgrupper. Prosent innen hver gruppe. (n=285, 492, 463=1240)



Valg av almenfag eller yrkesfag og en introduksjon av logit

Jeg skal nå se nærmere på valget mellom yrkesfaglig og almenfaglig studieretning i videregående opplæring. Hva er det som gjør at en ungdom velger å begynne på en yrkesfaglig og ikke en almenfaglig studieretning? For å analysere sammenhenger mellom valg av studieretning som avhengig variabel og en rekke uavhengige variabler, vil jeg benytte analysemetoden logistisk regresjon (logit).

² Analysen av de ordinære elevene er vektet, ettersom utvalget er skjevt sammensatt med hensyn til studieretning. Fordelingen på studieretninger jeg finner gjennom en slik vektet analyse, er tilnærmet identisk med den fordelingen Sandberg og Vibe (1995:114) fant når de så på hele kullet rettslever fra høsten 1994.

Logistisk regresjon (logit) en velegnet analysemetode i denne sammenheng, ettersom metoden forutsetter nettopp en todelt avhengig variabel med et enten/eller utfall. Analysemetoden beregner sjansen for det ene utfallet gitt ulike verdier på de uavhengige variablene. Ved hjelp av logistisk regresjon kan man si noe om hvilke variabler som har signifikant netto-effekt på den avhengige variabelen, og hvor stor evne modellen har til å forklare variasjonen i den avhengige variabelen. Analysene av hvilke variabler som har betydning for valg av yrkes- eller almenfaglige retninger, er foretatt innenfor analysemodellen som er vist i figur 4.1.

Jeg starter med en analyse av alle elevene, både elever med og uten særskilt tilrettelagt opplæring. I denne analysen har jeg i utgangspunktet inkludert disse uavhengige variablene (se figur 4.1):

- Bakgrunnsvariablene
- Grunnskolevariablene
- Overgangsvariablene
- Fylke

Analyseresultatet fremgår av tabell 5.2. Før jeg kommenterer resultatene i tabellen, er det et forhold ved logistisk regresjon som det er viktig å fremheve: Metoden kan sies å være et kvasieksperiment. I laboratorieeksperimenter kan forskeren manipulere én og én variabel, samtidig som alle de andre variablene holdes fast. Manipulasjonen skjer der og da, og effektene studeres der og da. På den måten kan man finne «the true impact of the independent variable on the dependent measure» (Bohrnstedt og Knoke 1994:234f).

I prosjekter som mitt, som handler om sosiale og menneskelige relasjoner på læringsarenaen, og med data samlet inn gjennom spørreundersøkelser og register-tilgang, er eksperimentet vanskelig, for ikke å si umulig, å gjennomføre av praktiske årsaker. I tillegg er det store forskningsetiske betenkeligheter ved å gjennomføre eksperimenter hvor man utsetter mennesker for ulike påvirkninger, spesielt når det er grunn til å forvente et bedre resultat av én påvirkning enn av en annen.

Som erstatter for det virkelige eksperimentet benytter forskere seg ofte av kvasieksperimentet. Kvasieksperimentet (multivariat analyse) studerer – i motsetning til eksperimentet – hendelser som har funnet sted. De multivariate analysene måler derfor ikke reelle effekter, men substitusjonseffekter. De multivariate analysene gir oss muligheten til statistisk å variere verdien på en variabel mens vi holder de øvrige variablene konstante, vi gjennomfører et kvasieksperiment: «These techniques consist of identifying the additional variables likely to effect a relationship, measuring these factors, and 'holding constant' their effects through statistical manipulating of the data» (Bohrnstedt og Knoke 1994:234–5).

Dette betyr at vi ved hjelp av logit kan finne den direkte effekten av én og bare én uavhengig variabel, mens de andre variablene holdes konstant (alt annet likt). «Alt annet likt» betyr selvsagt ikke at *alt* annet er likt. Det betyr at verdiene på variablene som er inkludert i modellen holdes konstant på en verdi, med unntak av den ene som vi varierer verdiene på og studerer effekten av på den avhengige variabelen.

Ett eksempel: La oss si at vi har funnet at sosial bakgrunn, ungdomsskolekarakterer og det å være elev i Akershus har direkte effekt på valget mellom yrkesfag og almene fag. For å finne ut hvordan effekten av karakterene er, holder vi konstant variabelen «sosial bakgrunn»=2 og variabelen «Akershus-elev»=0, og varierer karakterene. Det betyr at vi undersøker hvilke valg en elev med middels sosial status som ikke er fra Akershus gjør når vi varierer karakterene, og vi vil se at sjansen for å velge almene fag øker jo bedre karakterene fra grunnskolen var (alt annet likt).

Når vi sier «alt annet likt», er det også et annet forhold som er viktig å trekke frem. I eksempelet over betydde «alt annet likt» at vi ikke varierte verdiene på variablene «sosial bakgrunn» og «Akershus-elev», samtidig som vi varierte verdiene på variabelen «karakterer». Vi sier da at elevene er like med henblikk på variablene «sosial bakgrunn» og «Akershus-elev», ettersom elevenes verdi på disse variablene er holdt konstant i analysen. Men går vi nærmere inn på hva som skjuler seg bak for eksempel variabelen «Akershus-elev», så ser vi straks at forutsetningen «alt annet likt» allerede er brutt; en person som får verdien null på variabelen kan være fra et av de andre fem fylkene. Det vil si at de er like med henblikk på at de ikke er fra Akershus, men de er ikke like med hensyn til hvilket fylke de faktisk kommer fra. Og når det gjelder valg av studieretning, er det heller ikke likegyldig om Akershus-eleven kommer fra Romerike eller Bærum. Vi ser straks at bak den tilsynelatende enhetlige kategorien «Akershus-elev» skjuler det seg stor variasjon. Tilsvarende gjelder også for alle andre variabler. Individuer som vi statistisk grupperer som like ved å gi dem samme verdi på en variabel, er som oftest ikke like i virkeligheten. Det betyr at termen «alt annet likt» kan skape noen uriktige forestillinger. Alt annet er ikke likt, og kan aldri bli det. Det som er likt og som holdes konstant, er noen verdier som vi har gitt ulike egenskaper hos individene som inngår i analysen. Det kan reises innvendinger mot analysemetoden og de forutsetninger som legges til grunn, men dersom vi ønsker å finne den partielle direkte effekten av enkeltvariabler på den avhengige variabelen, er vi avhengige av å gjennomføre en kvasieksperimentell analyse, og da er altså logit en meget egnet metode når den avhengige variabelen er todelt med gjensidig utelukkende kategorier. Det som er helt sentralt, er at man har disse begrensningene i metoden klart for seg når resultater av de statistiske analysene skal tolkes.

Ytterligere et forhold som må tas i betraktning ved tolkning av logit-analyser, er hvordan utvalget av individer til undersøkelsen er gjort. Jeg kommer tilbake til dette i kapittel 7, der jeg analyserer variasjon i kompetanseoppnåelse.

Tabell 5.2 Hva påvirket valget mellom almenfaglig og yrkesfaglig studieretning i videregående skole høsten 1994. Alle elevene. Logistisk regresjon. Vektet analyse. N=1240

Variabel	B	R	Sign
Sosial bakgrunn	-0,54	-0,14	0,0000
Hjelp i ungdomsskolen	0,77	0,08	0,0004
Ungdomsskolekarakter	-1,96	-0,27	0,0000
Elev i Akershus	-0,93	-0,10	0,0000
Elev i Buskerud	-0,71	-0,07	0,0009
Elev i Agder	2,63	0,12	0,0000
Elev i Møre og Romsdal	0,85	0,08	0,0002
Elev i Troms	-0,49	-0,04	0,0234
Konstant	8,42		

Tabellkommentar: Modellen predikerer 80% av dem som valgte almene fag, 71% av dem som valgte yrkesfag, og 76% av alle. -2 Log likelihood=1714,7 forbedres med 530,8, noe som betyr en pseudo-forklart varians, pseudo $R^2=530,8/1714,7=31\%$ (Greene 1993). Referansefylke er Hordaland.

Tabeller som tabell 5.2 er ikke alltid like lett tilgjengelig. Jeg vil derfor bruke denne tabellen som utgangspunkt for å forklare hvordan tallene i en slik tabell som rapporterer resultatene av en logistisk regresjon (logit) kan leses og tolkes. Ved presentasjon av senere logit-analyser i rapporten vil jeg henvise til denne gjennomgangen.

For det første ser vi at alle variablene som var inkludert i analysen ikke er rapportert i tabellen. Det er fordi tabellen viser en rendyrket modell. At den er rendyrket vil si at bare de variablene som har signifikant nettoeffekt på den avhengige variabelen er tatt med. De som ikke har slik effekt, er utelatt fra tabellen.

Hva betyr så signifikant nettoeffekt? Signifikans er et mål på sannsynligheten for at det vi finner i vår analyse av utvalgsdata, stemmer med den virkeligheten hvor data er hentet fra. Signifikansnivå velger forskeren selv, og jo strengere man ønsker å være – eller sagt på en annen måte: jo sikrere man ønsker å være på at man ikke tar feil, jo lavere signifikansnivå definerer man. Det er vanlig å definere et signifikansnivå på fem prosent, og det er også gjort i denne analysen. Det betyr at sannsynligheten for å ta feil når vi forkaster påstanden om ingen sammenheng (nullhypotesen), er mindre enn fem prosent. Jeg vil komme tilbake til betydningen av begrepet nettoeffekt senere i dette kapitlet.

Av tabell 5.2 ser vi at alle variablene er signifikante på enprosentnivå, med unntak av det å være elev i Troms, som er signifikant på treprosentnivå. Dersom vi sammenligner variablene med signifikant effekt i tabell 5.2 med de variablene som var inkludert i modellen, kan vi også se hvilke variabler som ikke har effekt. I dette tilfellet ser vi at blant bakgrunnsvariablene var det bare sosial bakgrunn som hadde effekt, mens kjønn, familieforhold og vanske ikke hadde effekt. Blant ungdomsskole-

variablene hadde både «hjelp i ungdomsskolen» og «ungdomsskolekarakterer» effekt, mens «tempo» gjennom ungdomsskolen ikke hadde effekt. Ingen av overgangsvariablene hadde effekt. Og til slutt ser vi at alle fylkesvariablene hadde effekt på kompetanseoppnåelse. Fylkesvariablene er dummyvariabler, og Hordaland var referansefylke i denne analysen. Styrke og retning på effektene må vi lese ut av andre opplysninger i tabellen.

Koeffisienten R er et mål for partiell effekt, det vil si hvor stor del av den samlede effekten som kan tilskrives den enkelte variabel. Koeffisienten B er et mål på den standardiserte stigningskoeffisienten i regresjonen. Denne er ikke alltid lett å tolke, og brukes her bare som grunnlag for å beregne sannsynligheter for det ene eller andre utfallet på den todelte avhengige variabelen i regresjonen. (Hvordan disse sannsynlighetene beregnes og illustreres, se senere i dette kapitlet.)

Fortegnet foran koeffisientene R og B forteller oss hvilken retning effekten har. For å tolke retningen er det helt avgjørende å kjenne verdiene på variablene. Et eksempel fra tabell 5.2: Vi ser at sosial bakgrunn har signifikant nettoeffekt på valg av studieretning, og vi ser at koeffisienten er negativ. Dette er innholdsløs informasjon dersom vi ikke vet følgende:

- Variabelen almenfag/yrkesfag er kodet slik: almenfag=0 og yrkesfag=1.
- Variabelen sosial bakgrunn strekker seg fra null til fire, hvor null er lavest skåre og fire er høyest.

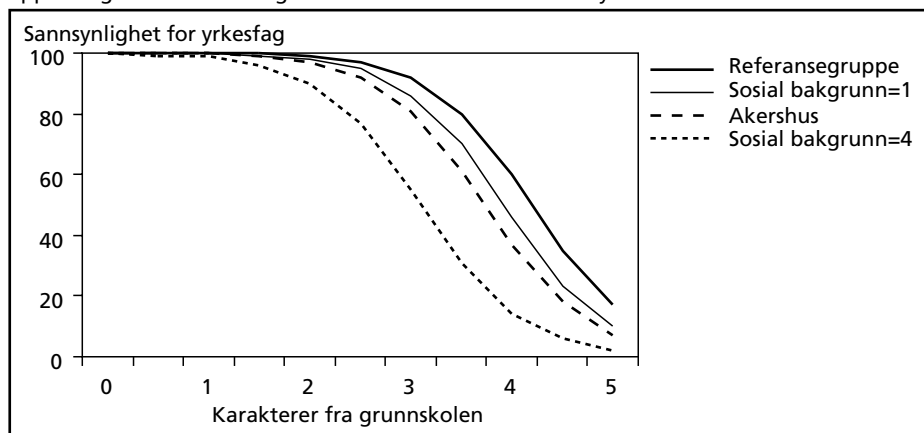
Dette betyr at når vi endrer verdien på den uavhengige variabelen sosial bakgrunn i positiv retning, det vil si beveger oss mot et høyere utdanningsnivå og mot yrker i overordnede og frie stillinger, så endres verdien på den avhengige variabelen i negativ retning (fordi B er negativ), det vil si fra yrkesfag mot almenfag. Altså: Barn av foreldre med høy utdanning og jobb i overordnede og frie yrker velger almenfaglige studieretninger i større grad enn barn av foreldre med lav utdanning og jobb i underordnede yrker.

Videre leser vi ut av tabell 5.2 at:

- Elevene som hadde hatt ekstra hjelp og støtte i sitt læringsarbeid i ungdomsskolen valgte yrkesfag i større grad enn de som ikke hadde hatt det.
- Jo bedre karakterene fra ungdomsskolen var, jo større var sannsynligheten for valg av almenfag fremfor yrkesfag.
- Elever fra Akershus, Buskerud og Troms valgte i større grad almene fag, mens elever fra Aust-Agder og Møre og Romsdal i større grad valgte yrkesfag. Referansefylke i analysen var Hordaland, slik at det hele tiden er dette fylket vi sammenligner med her.

Etter å ha vist hvordan logit-analysen peker ut hvilke uavhengige variabler som har signifikant nettoeffekt på den avhengige variabelen (i dette tilfelle valg av yrkesfaglige studieretninger), hvilken retning effekten av de ulike variablene har, og de enkelte uavhengige variablenes partielle effekt av den samlede effekt på den avhengige variabelen, gjenstår å vise hvordan vi kan bruke den ustandardiserte regresjonskoeffisienten B til å illustrere hvordan variasjon i de uavhengige variablene påvirker sannsynligheten for det ene eller andre utfallet på den avhengige variabelen. I figur 5.3 har jeg med utgangspunkt i tabell 5.2 beregnet sannsynligheter for at elever velger yrkesfaglige studieretninger fremfor almenfaglige retninger gitt variasjoner i de uavhengige variablene.

Figur 5.3 Beregnet sannsynlighet for å velge en yrkesfaglig studieretning ved start i videregående opplæring høsten 1994. Logit-estimat. N=1240. Vektet analyse



Analysesresultatene som ligger til grunn for figuren er gjengitt i tabell 5.2.

Når vi skal forsøke å tolke bildet i figur 5.3, tar vi utgangspunkt i det som er definert som en referansegruppe. Referansegruppen er den gruppen elever som har verdien null på de uavhengige variablene. Verdien null på de uavhengige variablene som er inkludert i den rendyrkede modellen i tabell 5.2 betyr

- for sosial bakgrunn: foreldre med lav utdanning og jobber i underordnede stillinger,
- for hjelp i ungdomsskolen: ingen hjelp, og
- for fylkesvariablene: at elevene ikke gikk i Akershus, Buskerud, Aust-Agder, Møre og Romsdal eller Troms, men Hordaland.

Referansegruppen er altså elever med laveste sosiale status, uten hjelp i ungdomsskolen og som kommer fra Hordaland. Det eneste som varierer er karakterene. Vi ser at jo

høyere karakterer elevene i referansegruppen hadde, jo mindre var sjansen for at de valgte en yrkesfaglig studieretning. Eller snudd på hodet: De med de beste karakterene valgte en almenfaglig fremfor en yrkesfaglig studieretning. I de lavere karaktersjikt ser vi at skillet var ubetydelig, da valgte alle i referansegruppen yrkesfag. Men når gjennomsnittskarakterene fra grunnskolen begynner å komme over G, ser vi at sannsynligheten for å velge yrkesfag reduseres betydelig. Når referansegruppen hadde litt over G (3,5 poeng) i snitt fra grunnskolen, var det sannsynlig at 80 prosent valgte en yrkesfaglig retning (alt annet likt). Når snittkarakteren var økt til litt over Mg (4,5 poeng), var sannsynligheten for valg av yrkesfag redusert til 35 prosent. Vi ser altså at karakterene fra grunnskolen hadde meget stor betydning for valget mellom yrkesfag og almene fag.

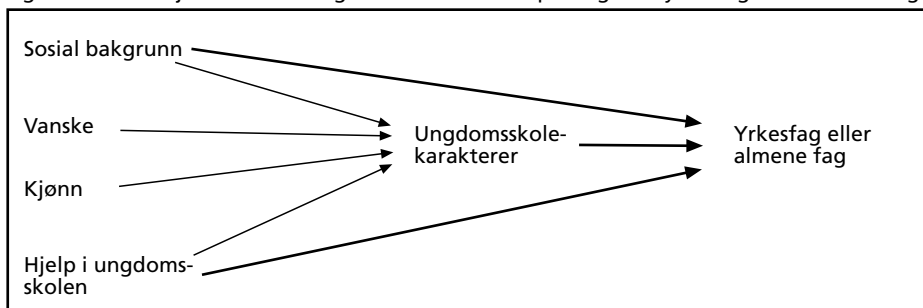
Men vi vet også at andre variabler har betydning for dette valget. I figur 5.3 illustreres også hvilken betydning sosial bakgrunn og fylkestilhørighet har. Referansegruppeeleven hadde meget lavt skåre på variabelen for sosial status. Når vi endrer verdien på denne variabelen fra null til en (fire er høyeste skåre), ser vi hvor mye sannsynligheten for valg av yrkesfag reduseres. Tar vi igjen utgangspunkt i en referansegruppeelev med 3,5 poeng i snitt, ser vi at når vi endrer skåren på sosial bakgrunn med én, så reduseres sjansen fra 80 til 70 prosent (alt annet likt). Det jeg har illustrert da, er forskjellen på elever med veldig lav status og elever med litt høyere sosial status. Jeg har også beregnet sannsynligheten for valg av yrkesfag for elever med høyeste skåre (=4) på variabelen for sosial status. Linjen som representerer denne elevgruppen er den venstre stiplede linjen i figuren. Vi ser at ved karakterer lavere enn 1,5 (mellom Lg og Ng) i snitt så er sannsynligheten for valg av yrkesfag høy (nesten 100 prosent). Men når vi begynner å passere Ng (rundt 2) i snitt, så ser vi at det begynner å skje noe: Sannsynligheten for valg av yrkesfag begynner å falle relativt bratt. Og for elevene med G (om lag 3,5) i snitt ser vi at sannsynligheten for å velge yrkesfag er redusert til 33 prosent.

Endrer vi fylkestilhørigheten fra Hordaland til Akershus, ser vi at sannsynligheten for valg av yrkesfag for elevene med 35 poeng i snitt fra grunnskolen, reduseres fra 80 til 61 prosent (alt annet likt). Slik kunne vi legge inn linjer for alle variablene med signifikant nettoeffekt. Fortegnet foran B- og R-verdiene forteller oss om linjen kommer over eller under linjen for referansegruppen.

Men altså: Det forhold som hadde størst signifikant nettoeffekt på valget mellom yrkesfag og almene fag, var de karakterene elevene hadde med seg fra grunnskolen.

Vi husker fra tidligere at vi har sett på hva som påvirket karakterene elevene oppnådde i grunnskolen (tabell 4.10). Da så vi at både kjønn, sosial bakgrunn, vanske og hjelp i ungdomsskolen hadde signifikant effekt i forhold til karakterene. Når vi sammenholder dette med at vi nå har funnet at kjønn og vanske ikke hadde signifikant nettoeffekt på valget mellom yrkesfag og almene fag, mens karakteren, sosial bakgrunn og hjelp i ungdomsskolen har det, kan vi tegne et bilde som figur 5.4.

Figur 5.4 Illustrasjon av direkte og indirekte effekter på valget av yrkesfag eller almene fag



I figur 5.4 ser vi at det går en «effekt»-pil fra sosial bakgrunn til yrkesfag eller almene fag, men det går også en pil fra sosial bakgrunn til ungdomsskolekarakterer og videre til yrkesfag eller almene fag. Sosial bakgrunn har direkte effekt på valget av yrkesfag eller almene fag, men også indirekte effekt via grunnskolekarakterene. Om man er jente eller gutt har derimot ingen direkte effekt på dette valget, men denne variabelen virker indirekte gjennom karakterene. Poenget som er illustrert ved dette eksemplet, er det meget viktig å ha med seg i den videre lesing av denne rapporten. Når vi identifiserer direkte effekter, og sier at andre variabler ikke har direkte effekt (eller netto-effekt), så betyr ikke det at disse variablene nødvendigvis ikke har effekt. De kan utmerket godt ha indirekte effekter.

Høsten 1994 var det ti yrkesfaglige studieretninger innenfor videregående skole. Tradisjonelt har det vært slik at guttene har valgt noen retninger og jenter andre. Var det fortsatt slik ved starten av Reform 94? For å svare på dette spørsmålet, gjorde jeg en analyse hvor jeg ekskluderte almenfagelevne fra materialet, og undersøkte hva som påvirket valget av henholdsvis myke (fo, hs, hn) og harde (el, kp, tr, tb, na, me)³ yrkesfag. Resultatet av denne analysen fremgår av tabell 5.3.

Tabell 5.3 Hva påvirket valget mellom myke og harde yrkesfag i videregående skole høsten 1994. Alle elevene. Logistisk regresjon. Vektet analyse. N=1240

Variabel	B	R	Sign
Kjønn	4,60	0,45	0,0000
Familiesituasjon	0,61	0,07	0,0027
Påvirkning ved valg	-0,38	-0,07	0,0030
Elev i Møre og Romsdal	0,62	0,05	0,0181
Elev i Troms	-0,75	-0,06	0,0069
Konstant	-3,40		

Tabellkommentar: Modellen predikerer 74% av dem som valgte myke yrkesfag, 96% av dem som valgte harde yrkesfag, og 86% av alle. -2 Log likelihood=1359,9 forbedres med 640,8, noe som betyr en pseudo-forklart varians, pseudo $R^2=640,8/1359,9=47\%$ (Greene 1993). Referansefylke: Hordaland.

³ For en forklaring av forkortelsene, se fotnote 3 i kapittel 4.

Modellen forklarer svært mye av variasjonen av valget mellom harde og myke yrkesfag (47 prosent pseudo-forklart varians). At nesten halvparten av denne effekten tilskrives kjønn, viser at da Reform 94 trådte i kraft, spilte det fortsatt en avgjørende rolle for hvilken av de ti yrkesfaglige retningene man valgte om man var jente eller gutt.

De analysene som er vist så langt i dette kapitlet, har vært gjort samlet på et vektet utvalg av hele elevkullet. Jeg vil nå vise en analyse som viser hvilke forhold som påvirker valg av yrkesfag og almene fag bare blant elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser. Også her ble følgende variabler lagt inn i analysen:

- Bakgrunnsvariablene
- Grunnskolevariablene
- Overgangsvariablene
- Fylke

Tabell 5.4 viser bare den rendyrkede modellen.

Her, som for hele kullet, hadde sosial bakgrunn, ungdomsskolekarakterer, hjelp i ungdomsskolen og fylkestilknytning (riktignok noen færre fylker) betydning for valget mellom yrkesfag og almene fag. I tillegg var det tre variabler som hadde signifikant nettoeffekt på dette valget: Elever med medisinske vansker og elever med syns-, hørsels- eller bevegelseshemming valgte yrkesfag i mindre grad enn elever med andre vansker, og elever som gikk over fra grunnskolen til videregående skole ett år etter normalalder, valgte i større grad yrkesfag enn almene fag.

Tabell 5.4 Hva påvirket valget mellom almenfaglig og yrkesfaglig studieretning i videregående skole høsten 1994. Elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser. Logistisk regresjon. N=492

Variabel	B	R	Sign
Medisinske vansker	-1,31	-0,09	0,0101
Syn-, hørsels- eller bevegelseshemming	-1,20	-0,10	0,0085
Sosial bakgrunn	-0,65	-0,19	0,0000
Hjelp i ungdomsskolen	1,14	0,16	0,0001
Ungdomsskolekarakter	-0,76	-0,13	0,0011
Tempo	-3,25	-0,11	0,0044
Elev i Akershus	-0,76	-0,08	0,0137
Elev i Agder	1,94	0,08	0,0165
Konstant	4,11		

Tabellkommentar: Modellen predikerer 50% av dem som valgte almene fag, 94% av dem som valgte yrkesfag, og 84% av alle. -2 Log likelihood=535,1 forbedres med 154,0, noe som betyr en pseudo-forklart varians, pseudo $R^2=154,0/535,1=29\%$ (Greene 1993). Referansefylke: Hordaland.

Også blant elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser har jeg sett på hvilke forhold som har betydning ved valg av myke eller harde yrkesfag. I denne analysen predikeres 80 prosent av dem som valgte myke, 97 prosent av dem som valgte harde yrkesfag og 89 prosent av alle, og modellen har en pseudo-forklart varians på 60 prosent, pseudo $R^2=311/521,2=60$ prosent (Greene 1993). Også denne analysen peker ut kjønn som det entydig viktigste forhold av betydning for valget mellom harde og myke yrkesfag.

Jeg har gjort tilsvarende analyser som dem som er redegjort for over, hvor jeg bare har inkludert de ordinære elevene, det vil si elever uten særskilt tilrettelagt opplæring. Jeg viser ikke resultatet av disse analysene, men det jeg finner, er helt i tråd med det jeg allerede har sett når det gjelder valg av yrkesfag henholdsvis almenfag og myke henholdsvis harde yrkesfag:

- Grunnskolekarakterene hadde størst signifikant nettoeffekt på valg av almenfag henholdsvis yrkesfag, alt annet likt.
- Sosial bakgrunn hadde også, men noe mindre, signifikant nettoeffekt på dette valget, alt annet likt.
- Kjønn, som ikke hadde signifikant nettoeffekt når det gjaldt valget mellom almene fag og yrkesfag, hadde meget stor signifikant nettoeffekt når det gjaldt valget mellom myke og harde yrkesfag, alt annet likt.

Klassetype: Hvem havnet i egne klasser?

Jeg har tidligere i rapporten redegjort for hvordan jeg opererer med to klassetyper: Egne klasser med redusert elevtall og ordinære klasser, og at det i ordinære klasser går både ordinære elever og elever med særskilt tilrettelagt opplæring.

Jeg har gjennomført noen analyser ved hjelp av logit for å undersøke om det var noen variabler som kunne predikere hvem blant elevene med særskilt tilrettelagt opplæring som havnet i egne henholdsvis ordinære klasser.

Egne klasser i denne sammenhengen er alle former for tilbud som ikke var ordinære grunnkursklasser i videregående skole høsten 1994 i de seks fylkene som har vært med i prosjektet. Helt konkret er dette firergrupper, åttergrupper, tilrettede grunnkurs, grunnkurs over to år, APO (arbeid-produksjon-opplæring), AI (arbeidsinstitutter), tredje vei og spesielle ordninger ved enkeltskoler. (Om de ulike ordningene, se siste del av kapittel 2.)

I analysen av hva som påvirker, har jeg lagt inn følgende variabler fra prosjektets analysemodell (se figur 4.1):

- Bakgrunnsvariablene
- Grunnskolevariablene
- Overgangsvariablene
- Rammefaktorvariablene fylke og studieretning

Resultatet av analysen fremgår av tabell 5.5.

Tabell 5.5 Hva påvirket hvem som ble plassert i egne henholdsvis ordinære klasser på grunnkurs i videregående skole høsten 1994. Logistisk regresjon. N=777

Variabel	B	R	Sign
Sosiale vansker	0,98	0,08	0,0047
Dysleksi og generelle lærevansker	1,21	0,10	0,0006
Mbd med tilleggsvansker	1,74	0,07	0,0075
Generelle og sammensatte lærevansker	2,00	0,23	0,0000
Psykisk utviklingshemmet	2,00	0,08	0,0026
Hjelp i ungdomsskolen	1,49	0,09	0,0014
Karakterer fra ungdomsskolen	-0,94	-0,19	0,0000
Tempo	-0,91	-0,06	0,0127
Påvirkning ved valg av tilbud i videregående skole	0,45	0,10	0,0004
Kommet inn på førsteønske	-0,74	-0,06	0,0153
Elev i Akershus	0,62	0,05	0,0361
Elev i Buskerud	-0,92	-0,07	0,0095
Elev i Aust-Agder	-1,67	-0,10	0,0008
Elev i Møre og Romsdal	-1,40	-0,14	0,0000
Tatt inn på grunnkurs helse- og sosialfag	1,02	0,10	0,0006
Tatt inn på grunnkurs hotell- og næringsmiddelfag	2,04	0,18	0,0000
Tatt inn på grunnkurs mekaniske fag	1,67	0,19	0,0000
Konstant	-0,81		

Tabellkommentar: Modellen predikerer 89% av dem som valgte almene fag, 71% av dem som valgte yrkesfag, og 82% av alle. -2 Log likelihood=1021,3 forbedres med 409,6, noe som betyr en pseudo-forklart varians, pseudo $R^2=409,6/1021,3=40\%$ (Greene 1993). Referansefylke: Hordaland. For en oversikt over variablene og deres verdier, se analysemodellen i figur 4.1.

Med en pseudo-forklart varians lik 40 prosent ser vi at modellen forklarer mye av variasjonen i den avhengige variabelen. Størst R, det vil si partiell effekt, finner jeg for variabelen «generelle og sammensatte lærevansker». Grunnskolekarakterene, og det å være tatt inn på mekaniske fag eller hotell- og næringsmiddelfag, har nesten like stor partiell effekt.

Blant bakgrunnsvariablene ser vi at ulike vansker har effekt, mens kjønn, sosial bakgrunn og familieforhold ikke har det: Elever med sosiale vansker, både dysleksi og generelle lærevansker, mbd med tilleggsvansker, både generelle og sammensatte lærevansker og elever med psykisk utviklingshemming blir i større grad enn elevene uten disse vanskene plassert i egne klasser. Dette stemmer godt overens med det bildet vi allerede har vist av segregerings-saksa (figur 4.2).

Alle de tre grunnskolevariablene har effekt. Elever som hadde hatt hjelp og støtte i grunnskolen ble oftere plassert i egne klasser enn elever som ikke hadde hatt slik hjelp. Jo bedre karakterer elevene hadde med seg fra ungdomsskolen, jo større var sannsynligheten for at de havnet i ordinære klasser, alt annet likt. Tempo frem til avsluttet grunnskole hadde også betydning; elever som var for seint ute i forhold til «normalalder», ble i større grad plassert i egne klasser.

Også begge variablene knyttet til overgangen mellom grunnskole og videregående opplæring hadde betydning for hvilken klasse elevene ble plassert i. Elevene som i minst grad foretok valg av studieretning på egen hånd, gikk i størst grad i egne klasser, og de som ikke hadde kommet inn på sitt førsteønske, ble i større grad plassert i egne klasser enn de som fikk oppfylt førsteønsket sitt.

Også de to rammefaktorvariablene som er inkludert i modellen, fylke og studieretning, har signifikant nettoeffekt i forhold til plassering i egne henholdsvis ordinære klasser. Elevene i Buskerud, Aust-Agder og Møre og Romsdal ble plassert i egne klasser i mindre grad, og elevene fra Akershus i større grad enn i Hordaland (referansefylke). Jeg minner igjen om nødvendigheten av å utvise forsiktighet i tolkningen av fylkesvariabelen.

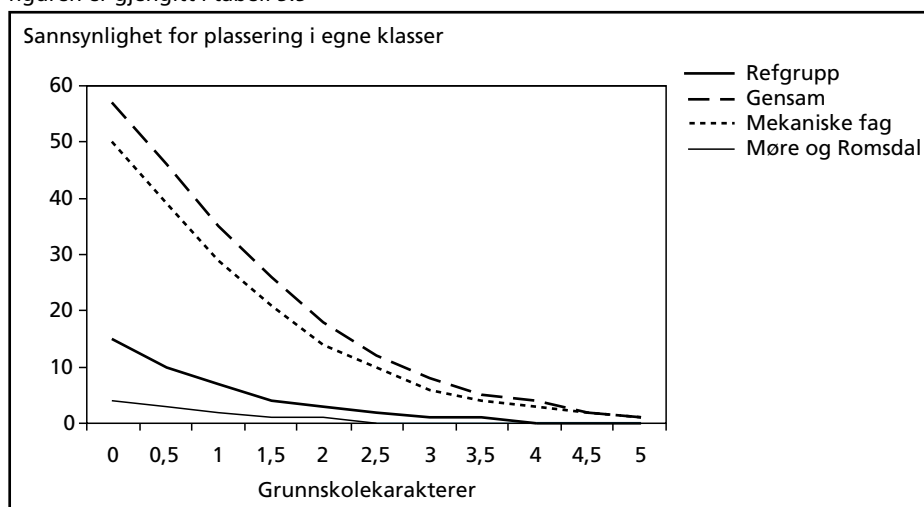
Elevene som ble tatt inn på de tre studieretningene helse- og sosialfag, hotell og næringsmiddelfag og mekaniske fag ble i større grad plassert i egne klasser enn elever fra de andre studieretningene.

Bildet i figur 5.5 illustrerer hvordan noen av de uavhengige variablene påvirket sannsynligheten for å bli plassert i egne klasser. Vi tar utgangspunkt i en referansegruppe som i figur 5.5 er representert ved den nest nederste linjen. Referansegruppen har følgende kjennetegn:

- De hadde verken sosiale vansker, dysleksi og generelle lærevansker, mbd med tilleggsvansker, generelle og sammensatte lærevansker eller psykisk utviklingshemmet.
- De fikk ikke hjelp og støtte i ungdomsskolen.
- De begynte i videregående opplæring i normalalder.
- De ble ikke påvirket av andre ved valg av studieretning.
- De kom ikke inn på primærønske høsten 1994.

- De tok ikke grunnkurset på en videregående skole i Akershus, Buskerud, Aust-Agder eller Møre og Romsdal.
- De gikk ikke på helse- og sosialfag, hotell- og næringsmiddelfag eller mekaniske fag på grunnkurs skoleåret 1994/95

Figur 5.5 Beregnet sannsynlighet for å komme i egen klasser ved skolestart i videregående opplæring høsten 1994. Logit-estimat. N=777. Analyseresultatene som ligger til grunn for figuren er gjengitt i tabell 5.5



Av figur 5.5 ser vi at elever med disse kjennetegnene med ingen karakterer fra grunnskolen hadde 15 prosent sjans for å komme i egne klasser. Jo bedre karakterer disse elevene hadde (men fortsatt med de andre kjennetegnene uforandret), jo lavere var sannsynligheten for at de skal bli plassert i egne klasser. Er karaktersnittet fra grunnskolen på 4 eller bedre (nesten bare Mg'er), var sannsynligheten tilnærmet lik null.

Analysen viste at tilhørighet til fire av fylkene hadde signifikant nettoeffekt på plassering i egne henholdsvis ordinære klasser. Tilhørighet til tre av fylkene økte sjansen for å komme i egne klasser, mens tilhørighet til Akershus reduserte sjansen for å komme i egne klasser (alt annet likt). I figur 5.5 viser jeg hvordan tilhørighet til Møre og Romsdal påvirker sannsynligheten for å komme i egne klasser. (Dette fylket er representert med den nederste linjen i figur 5.5.) Sannsynligheten for å komme i egne klasser var meget lav selv for dem som hadde de aller dårligste karakterene; bare 4 prosent for dem uten karakterer, som for øvrig hadde de samme kjennetegnene som referansegruppen med unntak av fylkestilhørighet. Allerede for dem som hadde 2,5 i snitt (nesten bare Ng og et par-tre G'er), var sannsynligheten for å komme i egne klasser lik null for elevene fra Møre og Romsdal (alt annet likt). Linjene for

Aust-Agder og Buskerud ville også blitt liggende under referansegruppens linje, mens linjen for Akershus ville blitt liggende over, og illustrert at sannsynligheten for å komme i egne klasser var større i Akershus enn i de andre fylkene (alt annet likt).

Tilhørighet til tre studieretninger hadde også signifikant nettoeffekt på plassering i ulike klassetyper. Jeg har ført inn en linje for mekaniske fag i figur 5.5 for å illustrere hvordan tilhørighet til denne studieretningen hadde betydning for tilhørighet til henholdsvis egne eller ordinære klasser. Her ser vi at sannsynligheten for å komme i egne klasser var vesentlig høyere for elevene tatt inn til mekaniske fag i de lavere karaktersjikt sammenlignet med referansegruppen. Uten karakterer fra grunnskolen var sannsynligheten 50 prosent for at elever som ble tatt inn på mekaniske fag ble plassert i egne klasser (alt annet likt). Blant elever tatt inn på mekaniske fag med bedre karaktergrunnlag ble sannsynligheten for å bli plassert i egne klasser betydelig redusert. Med et snitt fra grunnskolen på 35 poeng (litt bedre enn G) er sannsynligheten redusert til fire prosent. Sannsynligheten for å komme i egne klasser var noe større for elever på hotell- og næringsmiddelfag enn for elevene på mekaniske fag ($B_{HN} > B_{ME}$), og på helse- og sosialfag var den noe mindre ($B_{HS} < B_{ME}$).

Elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i undersøkelsen var gruppert i ni ulike vanskegrupper. Tilhørighet til fem av disse hadde signifikant nettoeffekt på plassering i egne henholdsvis ordinære klasser. I figuren tar jeg med en linje for elever med generelle og sammensatte lærevansker (den øverste linjen i figuren). Ettersom B for elever med psykisk utviklingshemming er helt lik B for elever med generelle og sammensatte lærevansker, er linjen for de to vanskene sammenfallende. Elever i disse to vanskegruppene har den samme sannsynligheten for å komme i egne klasser. I de nedre karaktersjikt er sannsynligheten stor, mens den for elever med bedre karakterer er vesentlig redusert.

Klassestørrelse

Klassene på yrkesfaglige og almenfaglige studieretninger er ikke like store. På de almenfaglige studieretningene kan klassene maksimalt ha 30 elever, og på yrkesfag maksimalt 15 (Opplæringslova §8–3). Dette er ikke nytt med den nye opplæringsloven. Disse bestemmelsene gjaldt også etter innføringen av Reform 94 (KUF 1994c).

Tabell 5.6 Klassestørrelser på almen- og yrkesfaglige studieretninger

	Almene fag	Yrkesfag
Veldig små klasser: Inntil 20% av full klasse	1-6 elever	1-3 elever
Små klasser: 21-40% av full klasse	7-12 elever	4-6 elever
Middels store klasser: 41-60% av full klasse	13-18 elever	7-9 elever
Store klasser: 61-80% av full klasse	19-24 elever	10-12 elever
Veldig store klasser: 81-100% av full klasse	25-30 elever	13-15 elever

Antall elever kan ikke brukes som mål på klassestørrelse. Femten elever i en almenfagklasse er en middels stor klasse, mens 15 elever i en yrkesfagklasse er en stor (full) klasse. Jeg har foretatt en gruppering av elevene slik det fremgår av tabell 5.6. Jeg har først sett på hvor store klassene var innenfor henholdsvis egne klasser med redusert elevtall og ordinære klasser. Blant de elevene som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser gikk over halvparten (52 prosent) i klasser med mindre enn sju elever sitt første år i videregående opplæring. Ytterligere en tredjedel (34 prosent) gikk i klasser med sju–ni elever, og bare 15 prosent gikk i klasser med ti elever eller mer.

Blant elevene i ordinære klasser gikk 60 prosent i veldig store klasser og ytterligere 32 prosent i store klasser. Sju prosent gikk i middels store klasser, og bare én prosent gikk i små klasser. Jeg har sett på hvordan dette fordelte seg på almene fag, myke yrkesfag og harde yrkesfag. Dette fremgår av tabell 5.7.

Tabell 5.7 Andel elever i ulike klassestørrelser innenfor almene fag, myke yrkesfag og harde yrkesfag. Elever med og uten særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser. Prosent innen hver gruppe.

	Almene fag (n=226)	Myke yrkesfag (n=358)	Harde yrkesfag (n=371)
Veldig små klasser	0	0	0
Små klasser	0	0	2
Middels store klasser	2	1	15
Store klasser	21	30	42
Veldig store klasser	77	69	42

$\eta^2=0,33$ $p<0,0000$

Det tabell 5.7 først og fremst forteller, er at det var svært få ordinære klasser som var små. Størst andel veldig store klasser fant jeg på de almenfaglige retningene, også når vi har justert denne variabelen med utgangspunkt i maksimal klassestørrelse på ulike studieretninger. På de almenfaglige retninger var det bare to prosent som gikk i klasser med mindre enn 19 elever, og nesten fire av fem gikk i veldig store klasser, det vil si 25–30 elever. På myke yrkesfag (helse- og sosialfag, formgivningsfag og hotell- og næringsmiddelfag) gikk 99 prosent i store eller veldig store klasser. De minste klassene finner jeg på harde yrkesfag: Der var det «bare» 84 prosent som gikk i store eller veldig store klasser, og så mye som 17 prosent gikk i klasser med mindre enn ti elever.

For å oppsummere: De aller fleste elevene i ordinære klasser – enten de hadde særskilt tilrettelagt opplæring eller ikke – gikk i store eller veldig store klasser.

På læringsarenaen

Nedenfor skal jeg se litt nærmere på forhold knyttet til elevenes opplevelse av sitt læringsarbeid i klasserommene: Trivsel, faglig og sosialt klassemiljø, tid brukt på lekser, fravær, syn på undervisning og utdanning, faglig egenvurdering, fremtidsplaner samt omfang og type ekstra hjelp og støtte. Jeg starter med elevenes trivsel.

Trivsel

I spørreskjemaene som elevene fikk første, andre og tredje året i videregående opplæring, stilte jeg en rekke spørsmål som var relatert til trivsel. Blant annet spurte jeg om de var fornøyd med å gå på videregående skole, om de var fornøyd med å gå på akkurat det kurset de nå gikk på, om de kjedet seg på skolen, hvordan de trivdes i klassen og på skolen og om de noen gang gruet seg til å gå på skolen. På bakgrunn av all denne informasjonen har jeg konstruert ett mål for trivsel. Det er en indeks som strekker seg fra en, som betyr å trives veldig dårlig, til fem, som betyr å trives meget bra. Når vi ser på de fem gruppene elever, ser det ut som i tabell 5.8.

Tabell 5.8 Trivsel for fem elevgrupper. Gjennomsnittlig indeksskåre

Særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser (n=285)	3,6
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser - yf (n=377)	3,6
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser - af (n=115)	3,7
Ordinære elever yf (n=352)	3,9
Ordinær-elever af (n=111)	3,8

$\eta^2=0,19$, $p<0,0000$

Elever med særskilt tilrettelagt opplæring både i egne og ordinære klasser skåret lavere på trivselsvariabelen enn de ordinære elevene, men forskjellene er ikke store. I alle gruppene var gjennomsnittlig trivsel over middeler verdien 3, som betyr å trives passe, og opp mot 4, som betyr å trives godt. Disse skårene må derfor oppfattes som at elevene ikke trivdes helt topp, men at de syntes de hadde det greit. Selv om det var signifikante forskjeller mellom gruppene, mener jeg at hovedbildet er at elever i alle grupper ga uttrykk for om lag samme trivselsnivå.

Ett av de sentrale argumenter mot at elever med særskilt tilrettelagt opplæring skal gå i ordinære klasser, er nettopp trivselsargumentet: «Elever med særskilt tilrettelagt opplæring blir så ensomme i ordinære klasser, de får ingen ekte venner og blir ikke en del av det sosiale klassemiljøet.» Jeg har derfor sett nærmere på hva som påvirker trivselen til elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne og ordinære klasser. Som egne klasser regnes her alle typer egne klasser. Denne analysen er

gjennomført som en trinnvis lineær regresjon, og følgende variabler (se analysemodellen i figur 4.1) har vært inkludert i modellen.

- Bakgrunnsvariablene
- Grunnskolevariablene
- Overgangsvariablene
- Rammefaktorvariablene
- Læringsarena variablene «syn på utdanning generelt», «fremtidsplaner» og «faglig egenvurdering»
- Fritidsvariablene, vennsamvær og jobb utenom skolen

Resultatet av analysen fremgår av tabell 5.9.

Modellen er rendyrket, det vil si at de variablene som ikke hadde direkte effekt i forhold til trivsel ikke er inkludert i den endelige modellen. Tabell 5.9 viser for det første at de variablene som er inkludert i modellen til sammen bare forklarer 13 prosent (og det er ikke mye) av variasjonen i den avhengige variabelen. Det betyr at det er mye som er uforklart, og at en rekke forhold og variabler som har betydning for trivsel ikke er inkludert i datamaterialet i dette prosjektet.

Det andre vi ser – og som kanskje er det mest interessante med denne analysen, er et ikke-funn: Det hadde ikke signifikant betydning for trivselen om elevene med særskilt tilrettelagt opplæring gikk i egne eller i ordinære klasser. Dette stemmer godt

Tabell 5.9 Forhold som påvirker trivsel blant elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne og ordinære klasser. Trinnvis lineær regresjon. N=777. Standardisert regresjonskoeffisient beta oppgitt

	Bakgrunn I	På læringsarenaen III IV		Fritid V
Sosial status	0,15	0,14	0,12	0,11
Familiesituasjon	0,10	0,10	0,09	0,09
Faglig svak	0,13	0,12	0,11	0,11
Egenvurdering		0,18	0,17	0,17
Skolens betydning			-0,17	-0,16
Friminuttsamvær				0,08 ³
Uorganisert fritid				-0,12
Organisert fritid				0,08 ³
Adj R ²	0,05	0,09	0,11	0,13
Bidrag til Adj R ²	0,05	0,04	0,02	0,02

Variablene er signifikante på 1 prosent nivå dersom ikke et opphøyet tall markerer noe annet, eks .08³, som betyr signifikant på 3 prosent nivå.

overens med det vi så i tabell 5.8: Gjennomsnittlig skåre på trivselsvariabelen var så og si identisk for elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære og egne klasser.

Hvilke forhold var det så som hadde noe å si for trivsel for elever med særskilt tilrettelagt opplæring? Tabell 5.9 viser oss hvilke variabler som hadde signifikant effekt, og også den forholdsmessige betydning for de enkelte variabler. Av koeffisientene for bidrag til forklart varians (bidrag til adj R^2) ser vi at det særlig var to grupper variabler som hadde betydning. Det var bakgrunnsvariabler og variabler knyttet til læringsarenaen. For det første ser vi at både sosial bakgrunn og familiesituasjon hadde noe å si: Jo høyere skåre på sosial bakgrunn-variabelen, jo bedre trivdes elevene. Elever som kom fra hjem hvor foreldrene hadde høyere utdanning, hadde sannsynligvis med seg mer positive holdninger til skole og utdanning enn elever med foreldre med lav utdanning og kanskje også noen negative opplevelser i forhold til skolen. At disse trivdes bedre, er ikke uventet. Analysen viser også at elever som bodde sammen med begge foreldrene trivdes bedre på skolen enn elever som ikke bodde sammen med begge.

Det hadde så og si ingen betydning for trivselen hvilken vanske eleven hadde; bare elever som var faglig svake trivdes noe bedre enn de andre elevene med særskilt tilrettelagt opplæring.

Læringsarenavariablene «faglig egenvurdering» og «vurdering av skolens og utdanningssystemets generelle betydning» bidrar til sammen med seks prosentpoeng av den samlede forklarte varians på 13 prosent. De elevene som vurderte seg selv som faglig flinkere enn sine medelever, trivdes bedre enn de som ikke vurderte seg selv slik. Jo større betydning elevene mener at utdanning hadde, jo bedre trivdes de. (Se retningen på denne variabelen i variabelbeskrivelsen til analysemodellen i figur 4.1.)

Av de standardiserte regresjonskoeffisientene i tabell 5.9 ser vi at de enkeltvariablene som hadde størst betydning i forhold til trivsel, var elevens egenvurdering og elevens vurdering av skolens og utdanningens generelle betydning.

Analysen peker også ut noen fritidsvariabler som hadde betydning for trivselen: Samvær med kamerater i friminuttene virket positivt, og elever som i stor grad drev med uorganiserte fritidsaktiviteter (være sammen med venner hjemme og ute), trivdes dårligere på skolen enn de som drev med organiserte fritidsaktiviteter (lag, foreninger, korps, fritidsklubb). Disse variablene bidrar imidlertid beskjedent til forklart varians.

Jeg har gjort lignende analyser av hva som påvirker trivsel for to undergrupper av elevene med særskilt tilrettelagt opplæring: Først bare for elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser ($n=492$). Denne analysen ga nesten identiske resultater som analysen presentert over.

Deretter gjorde jeg en analyse bare for de elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i egne eller ordinære klasser hvor jeg hadde data for ytterligere fire variabler knyttet til læringsarenaen ($n=619$). De nye variablene som inngikk i denne analysen var «elevenes vurdering av faglig-sosialt klassemiljø», «omfang av fravær» «tid brukt på lekser» og «elevenes vurdering av grad av egenaktivitet i læringsarbeidet». Resultatet av denne analysen fremgår av tabell 5.10.

Tabell 5.10 Forhold som påvirker trivsel blant elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne og ordinære klasser. Trinnsvis lineær regresjon. N=619. Standardisert regresjonskoeffisient beta oppgitt

	Bakgrunn	Læringsarenaen			
	I	II	III	III	V
Foreldres holdning til utdanning	0,23	0,23	0,20	0,19	0,18
Egenvurdering		0,15	0,18	0,17	0,16
Faglig sosialt klassemiljø			0,28	0,26	0,26
Tid på lekser				0,18	0,16
Fraværsomfang					-0,10
Adj R ²	0,05	0,07	0,15	0,18	0,19
Bidrag til Adj R ²	0,05	0,02	0,08	0,03	0,01

Alle variablene er signifikante på 1 prosent nivå.

Denne analysen bidrar til å forsterke det bildet som allerede er tegnet: Nemlig at det var forhold på læringsarenaen som hadde størst betydning for hvordan elever med særskilt tilrettelagt opplæring trivdes.

I analysen vist i tabell 5.10, hvor noen flere læringsarenavariabler ble inkludert (n=619), økte forklart varians til 19 prosent, og de fire læringsarenavariablene elevenes faglige egenvurdering, vurdering av det faglig-sosiale klassemiljøet, tid brukt på lekser samt omfang på fraværet, bidro til 14 prosentpoeng av de 19 prosent forklart varians. De som hadde høyest faglig egenvurdering, de som vurderte det faglig-sosiale klassemiljøet som best, de som brukte mest tid på lekser og de som var minst borte, var de som trivdes best. Størst betydning hadde elevenes vurdering av det faglig-sosiale klassemiljøet (beta=0,26).

Jeg foretok også en analyse av trivsel bare for de ordinære elevene (n=463, vektet analyse). Denne analysen pekte ut noen andre forhold av betydning for trivsel for de ordinære elevene enn for dem med særskilt tilrettelagt opplæring. For de ordinære elevene hadde det noe å si om de gikk på almene fag eller yrkesfag, elevene på yrkesfag trives bedre enn almenfagelevne. Fritidsvariablene, hva elevene brukte fritida si på, hadde større betydning for trivsel på skolen enn for elevene med særskilt tilrettelagt opplæring. For de ordinære elevene bidro fritidsvariablene til fem prosentpoeng av en forklart varians på 15 prosent.

Oppsummert: For elevene med særskilt tilrettelagt opplæring både i egne og ordinære klasser hadde forhold knyttet til læringsarenaen klart størst betydning for hvordan de trivdes: Faglig egenvurdering, faglig-sosialt klassemiljø, tid brukt på lekser, omfang på fraværet og den generelle vurdering av skolens og utdanningens betydning. Og: Om elevene med særskilt tilrettelagt opplæring gikk i egne eller ordinære klasser, hadde ingen signifikant effekt på hvordan de trivdes innenfor videregående opplæring.

Faglig og sosialt klassemiljø

Da elevene i undersøkelsen gikk andre året i videregående, ble de bedt om å ta stilling til noen utsagn som handlet om det faglige og sosiale klassemiljøet. De ble bedt om å si seg helt enig, litt enig, verken enig eller uenig, litt uenig eller helt uenig i følgende utsagn:

1. De fleste elevene i klassen arbeider godt i timene
2. De fleste elevene baksnakker hverandre
3. De fleste elevene er svært oppmerksomme i timene
4. De fleste elevene er flinke til å samarbeide
5. De fleste elevene tar del i diskusjoner i klassen
6. De fleste elevene arbeider godt med leksene
7. De fleste elevene kjenner hverandre godt
8. Det er grupper i klassen som ikke går godt sammen

Ved hjelp av faktoranalyse⁴ har jeg identifisert to underliggende dimensjoner bak den stilling ungdommene har tatt til disse utsagnene. Disse underliggende dimensjonene peker ut variabler som sammen kan bidra til en ny variabel. Man kan da enten la dataprogrammet konstruere denne nye variabelen, eller man kan, etter å ha sett hvilke variabler som inngår i den nye faktorvariabelen, konstruere en additiv indeks basert på de samme bakenforliggende variablene. Faktoranalysen viser at utsagnene 1–5 sammen ligger bak én dimensjon, mens variablene 4–8 ligger bak en annen.

Jeg har derfor konstruert en additiv indeks som summerer utsagnene 1–5, og én som summerer utsagnene 4–8. Den første blir et mål på faglig klassemiljø, og den andre blir et mål på sosialt klassemiljø. Jeg har også laget en additiv indeks som summerer variablene 1–8, og kalt den faglig-sosialt klassemiljø. Som nevnt inngikk disse spørsmålene i spørreskjemaet det andre året disse elevene gikk i videregående opplæring. En konsekvens av dette er at det er en del frafall, fordi noen av de 1240 elevene som jeg startet med å følge opp høsten 1994, var sluttet da spørreskjemaet ble besvart. Noen av dem som fortsatt var elever, har ikke svart på disse utsagnene. I alt er det 228 ungdommer som ikke har svart. Gjennomsnittlig skåre for faglig og sosialt klassemiljø i fem elevgrupper fremgår av tabell 5.11.

⁴ Faktoranalysen er en analysemetode som brukes for å identifisere underliggende faktorer som forklarer korrelasjon mellom et sett av variabler. Brukes når man har et stort antall variabler, som man ønsker å redusere til et mindre antall faktorer eller faktorvariabler.

Tabell 5.11 Gjennomsnittsskårer for faglig og sosialt klassemiljø. n=1012

	Faglig klassemiljø	Sosialt klassemiljø	Faglig/sosialt klassemiljø
Særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser (n=285)	3,2	3,5	3,3
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser - yf (n=377)	3,3	3,5	3,4
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser - af (n=115)	3,1	3,3	3,2
Ordinære elever yf (n=352)	3,3	3,6	3,4
Ordinær-elever af (n=111)	2,9	3,2	3,1
Eta	0,16	0,15	0,15
p	<0,0000	<0,0000	<0,0000

Det er signifikante forskjeller mellom de fem gruppene, men forskjellene er ikke store. Jevnt over kan man si at elevene vurderte det faglige og sosiale klassemiljøet til litt over middels, med en liten tendens til at elevene på de almenfaglige retningene meldte om litt dårligere miljø enn elevene på yrkesfag.

Syn på læringsarbeidet

Ungdommene ble også stilt noen spørsmål om læringsarbeidet i klassen. Disse spørsmålene fikk de da de gikk sitt andre år i videregående opplæring. De ble spurt både om forekomsten av lærebokgjennomgang, egenarbeid, gruppearbeid og det at elevene hjelper hverandre.

Om lag 60 prosent av alle elevene sa at det foregikk mye lærebokgjennomgang, om lag 50 prosent sa at de arbeidet mye på egen hånd, det var også om lag 50 prosent som sa at det foregikk mye gruppearbeid, og nesten 60 prosent som sa at elevene hjelper hverandre mye. Det var ikke noe særlig forskjell på om elevene gikk i egne eller ordinære klasser, eller om de hadde særskilt tilrettelagt opplæring eller ikke. De meldte fra om om lag samme arbeidsmåter. Dette er i og for seg interessant. En kunne kanskje forvente at det skulle være noen forskjeller i arbeidsmåtene mellom ordinære og egne klasser.

Elevene ble også bedt om å gi uttrykk for hvordan de likte de ulike arbeidsformene. Heller ikke her ser vi noen store skiller: Om lag 50–55 prosent av alle elevene sa at de likte lærebokgjennomgang, om lag 70–80 prosent sa at de likte å arbeide på egen hånd, det var også om lag 50–60 prosent som sa at de likte gruppearbeid, og 50–60 prosent som sa at de likte at elevene hjelper hverandre mye.

Det betyr at det var en stor majoritet som hadde en relativt lik beskrivelse av måten læringsarbeidet i klassen er organisert. Samtidig sa denne majoriteten at de likte de arbeidsformene som var i bruk.

Med utgangspunkt i disse spørsmålene laget jeg først en indeks for hvor stor grad av egenaktivitet som foregikk i læringsarbeidet, og en indeks for hvordan elevene likte egenaktivitet. Til slutt laget jeg, med utgangspunkt i disse indeksene, en ny indeks for tilfredshet med egenaktivitet. Tilfredshet med egenaktivitet med læringsarbeidet går frem av tabell 5.12.

Tabell 5.12 Tilfredshet med grad av egenaktivitet i læringsarbeid for fem grupper. Prosent innen hver gruppe. Horisontal prosenttering

	alt for mye	for mye	passe	for lite	alt for lite
Særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser (n=285)	0,5	0,5	83	15	1
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser - yf (n=377)	0	1	86	11	2
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser - af (n=115)	0	2	77	21	0
Ordinære elever yf (n=352)	0	2	86	12	0
Ordinær-elever af (n=111)	0	0	67	29	4

$\eta^2 = .17$, $p < 0,0000$

Den alt overveiende delen av elevene mener at graden av egenaktivitet i læringsarbeidet var passe, og så godt som ingen mente at det var for mye egenaktivitet. Men selv om majoriteten var tilfreds, var det også en betydelig andel som mente at det var for lite. Det var elevene på almenfaglige retninger som var minst fornøyd, de opplevde ikke så mye egenaktivitet i læringsarbeidet som de skulle ønske. Blant ordinære almenfagelever var det så mye som en tredjedel og blant elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære almenfaglige klasser var det en femtedel som syntes at det var for lite egenaktivitet. Skillet gikk altså ikke mellom grupper med ulik form for tilrettelegging, men mellom elever på almenfaglige og yrkesfaglige studieretninger.

Faglig egenvurdering

Hvert av de to første årene i videregående skole fikk elevene spørsmålet «Dersom du sammenligner deg med de fleste andre elevene i klassen din, hvor flink mener du at du er på skolen?» Det tredje året ble de bedt om å ta stilling til utsagnet «Jeg har alltid vært flinkere enn de andre i klassen». På grunnlag av hvordan elevene har vurdert seg selv faglig disse tre årene, har jeg laget en samlevariabel for faglig egenvurdering. Denne variabelen strekker seg fra 1 som laveste skåre – det vil si at eleven vurderer seg som mye dårligere enn sine medelever, til 5 – som betyr at eleven vurderer seg som mye flinkere enn sine medelever. I tabell 5.13 fremgår gjennomsnittlig skåre for denne variabelen for fem elevgrupper, for hvert enkelt år og som samlevariabel.

Tabell 5.13 Faglig egenvurdering i fem grupper gjennom tre år

	1.år - n=1240	2.år - n=990	3.år - n= 1034	Alle tre årene
Særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser (n=285)	3,2	3,0	2,1	2,8
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser - yf (n=377)	2,7	2,7	1,9	2,4
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser - af (n=115)	2,7	2,8	2,0	2,5
Ordinære elever yf (n=352)	3,2	3,1	2,4	2,9
Ordinær-elever af (n=111)	3,4	3,3	2,7	3,1
Alle	3,0	3,0	2,2	2,7
Eta	0,33	0,27	0,26	0,33

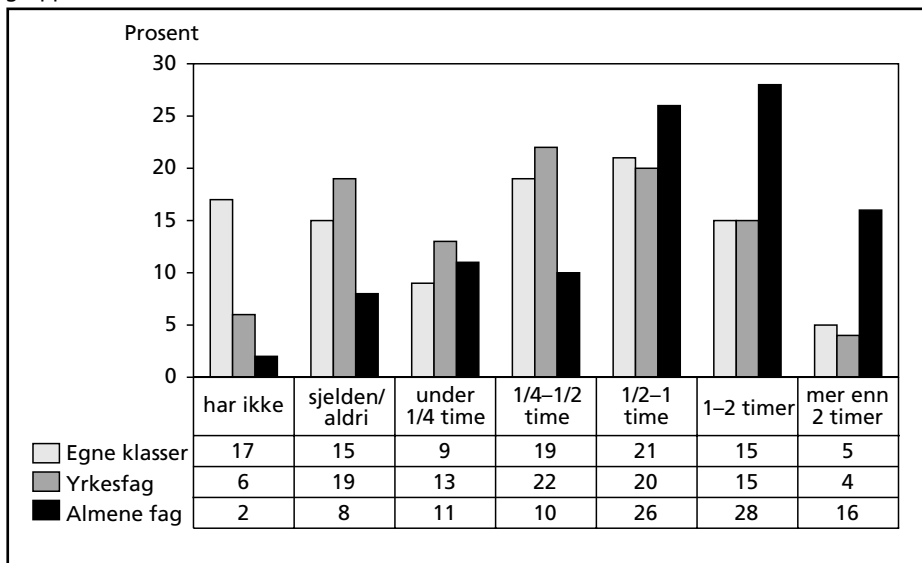
Mønsteret er identisk alle tre årene. De ordinære elevene har den høyeste egenvurderingen, og elevene på almenfaglige retninger vurderer seg selv som aller flinkest. Det mest interessante er imidlertid at elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser skåret høyere enn elevene som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser. Men kanskje er dette likevel ikke så underlig, når vi husker at eleven har vurdert seg selv i forhold til sine medelever. Realiteten er da – dersom vi bruker karakterene som mål – at elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser, er skolefaglig svakere enn ordinære elevene i samme klasse. Og det er nettopp det som kommer til syne her. At elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser skåret høyt, kommer av at de sammenligner seg med, befinner seg på om lag samme skolefaglige nivå, de aller fleste av dem har sannsynligvis ingen grunn til å vurdere sine skolefaglige ferdigheter som svakere enn klassekameratenes.

Tid brukt på lekser

Det andre året fikk elevene spørsmål om hvor mye tid de brukte på lekser per dag. Svarene de ga, går frem av figur 5.6.

Ikke uventet var det elevene på de almenfaglige retningene som brukte mest tid på lekser. 28 prosent brukte 1–2 timer og ytterligere 16 prosent brukte mer enn to timer. Bakgrunnstall viser også at det ikke var vesentlig forskjell på ordinære almenfagelever og almenfagelever med særskilt tilrettelagt opplæring. Elever som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser og yrkesfagelever – både de med hjelp i ordinære klasser og de ordinære – hadde omtrent samme tidsbruk til lekser. Den store forskjellen var andelen som ikke hadde lekser, den var betydelig større blant de som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser.

Figur 5.6 Daglig tid brukt på lekser i tre elevgrupper (n=235, 574, 203=1012). Prosent innen hver gruppe



Fravær

Hvor mye var elevene borte? Jeg spurte dem det andre året de gikk i videregående opplæring hvor mye de hadde vært borte uka før. De ble bedt om å oppgi antall dager og timer. Dette er regnet om til andel av uka i prosent basert på trettifemtimers uke fordelt på fem dager. 1012 av elevene har svart på dette spørsmålet. Svarene går frem av tabell 5.14.

Tabell 5.14 Noen fraværsmål i fem elevgrupper. N=1012

	Andel helt uten fravær	Gjennomsn. fravær, inkl. fravær=null	Gjennomsn. fravær, ekskl. fravær=null
Særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser (n=235/235/80)	66	7,9	23,2
Særs. tilr. oppl. i ordinære klasser - yf (n=284/284/110)	61	9,9	25,7
Særs. tilr. oppl. i ordinære klasser - af (n=100/100/42)	58	10,2	24,3
Ordinære elever yf (n=290/290/89)	69	5,9	19,3
Ordinær-elever af (n=103/103/48)	53	7,1	15,2
Alle n=1012/1012/369 (vektet)	60	6,8	17,1
Eta		0,10	0,16
sign		0,0400	0,0470

Det var på de almenfaglige retningene at det var flest som var borte. Færrest elever borte rapporterte ordinære yrkesfagelever om, og også blant elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser var det mange som hadde vært til stede hele uka. Ser vi derimot på omfanget av fraværet blant dem som faktisk var borte, får vi et annet bilde. De ordinære almenfagelevne har vært borte i snitt 15 prosent av uka, det vil si litt over fem timer. De ordinære yrkesfagelevne har i snitt vært borte én dag i uka. Blant dem som har særskilt tilrettelagt opplæring, enten det er i egne eller ordinære klasser, har alle et snitt rundt en firedel av uka, det vil si én dag og et par timer.

Dette betyr at blant ordinære almenfagelever var det flest som var borte, men de har de korteste fraværene. Blant de ordinære yrkesfagelevne var det færrest som var borte, og de hadde også relativt kort fravær per elev. Det er denne elevgruppen som – når vi tar hensyn både til hvor mange som var borte og hvor langt fravær de hadde – hadde lavest totalomfang på fraværet. Dette går frem av gjennomsnitt for gruppene når de som har null fravær inngår i beregningen. Den gruppen vi snakker om her, hadde et gjennomsnittlig fravær på seks prosent av uka.

De gruppene som hadde størst fravær, var elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser. Dette gjaldt både almenfag- og yrkesfagelevne. Seks av ti hadde ikke vært borte, de som hadde vært borte hadde et fravær på 25 prosent av uka, og gjennomsnittet, alle medregnet, var ti prosent.

Elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser plasserte seg i en slags mellomposisjon. Bare én av tre hadde vært borte, de som hadde vært borte, hadde vært det 25 prosent av uka, og snitt, alle medregnet, var åtte prosent.

Hele kullet samlet hadde et gjennomsnittlig fravær på 6,8 prosent. Dette er noe høyere enn fraværet målt i en stor undersøkelse fra 1988–90, der det gjennomsnittlige fraværet var på fem prosent (Markussen 1990). Det ble den gang vurdert som et lavt fravær.

Betydning av utdanning generelt

Jeg ba elevene om å ta stilling til noen generelle utsagn om utdanningens betydning. Både når de gikk andre og tredje år spurte jeg hva de mente om utsagnene:

- Utdanning er viktig med tanke på fremtida
- God utdanning er nødvendig for å få de jobbene man vil
- Det er viktig å gjøre så godt man kan på skolen
- Å få gode karakterer er viktig (utsagnet presentert bare andre året)

På grunnlag av hva elevene har svart på disse utsagnene, har jeg laget en indeksvariabel som jeg har kalt «skolens betydning». Gjennomsnittlig skåre i fem grupper går frem av tabell 5.15.

Tabell 5.15 Skolens betydning. Gjennomsnittlige indekser i fem grupper

Særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser (n=285)	1,6
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser - yf (n=377)	1,6
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser - af (n=115)	1,5
Ordinære elever yf (n=352)	1,5
Ordinære elever af (n=111)	1,4
Alle	1,5
Eta	0,09
p	0,0390

Skåre 1 på denne variabelen betyr at man vurderer skolens betydning høyt, skåre 5 lavt. Når alle her fikk en gjennomsnittlig skåre på 1,4–1,6, så sier det to ting: Det var ingen variasjon å snakke om, alle hadde nesten samme vurdering av skolens betydning. Og: De vurderte skolen til å ha stor betydning.

Planer etter videregående opplæring – på kort og lang sikt

Elevene har også fått noen spørsmål om fremtida, hva de tror om den og hvilke planer de har. Første året de gikk i videregående skole spurte jeg om hva de skulle gjøre når de var ferdige med videregående opplæring. Svarene på dette fremgår av tabell 5.16.

Det er klare sammenhenger mellom hvilken klassetype de hadde tilhørighet til første år i videregående, og hva de tenkte seg i fremtida. De som i størst omfang hadde planer om å begynne å jobbe rett etter videregående opplæring, var yrkesfagelever med særskilt tilrettelagt opplæring enten i egne eller i ordinære klasser. Og det var blant almenfagelevene vi fant flest med planer om videre studier. Gruppen med størst andel usikre var elevene som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser på almenfaglige studieretninger. Var de usikre på om de ville klare

Tabell 5.16 Planer etter videregående opplæring sett fra første år i videregående skole. Prosent innen hver gruppe. Horizontal prosentuering

	Ta høyere utdanning	Begynne å arbeide	Annet/usikker/ ikke svart
Særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser (n=285)	13	64	23
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser - yf (n=377)	16	72	12
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser - af (n=115)	52	22	26
Ordinære elever yf (n=352)	29	59	12
Ordinær-elever af (n=111)	79	10	11
Alle n=1240 (veid)	54	34	12

eta=0,33, $p<0,0000$

almenfag slik at de fikk muligheten til å begynne å studere? Vi merker oss også at relativt mange av elevene på yrkesfag allerede i sitt første år sa at de skulle begynne på høyere utdanning rett etter videregående. Hadde de allerede bestemt seg for almenfaglig påbygning?

Jeg spurte dem også hva de trodde at de ville gjøre om ti år. Dette siste spørsmålet fikk de tre år etter hverandre. På bakgrunn av svarene de ga, har jeg laget én samlevariabel for fremtidig yrkesplan. Jeg har her brukt samme inndeling som for gruppering av foreldres sosiale status med utgangspunkt i yrkestittel. (Se drøfting og redegjørelse for dette i vedlegg 3.) Denne variabelen strekker seg fra 0 til 13. Null betyr at de ikke oppga noen yrkesplan. Noen av disse ungdommene så for seg en fremtid som pensjonist eller uføretrygdet. Tretten betyr at de i fremtida så seg selv som selvstendig i frie yrker. Jeg har beregnet gjennomsnittlig skåre for fem grupper elever. Jo høyere skåre, jo høyere på den sosiale rangstigen tenkte de seg. Dette går frem av tabell 5.17.

Tabell 5.17 Fremtidig yrke. Gjennomsnittlig skåre i fem grupper

Særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser (n=285)	3,4
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser - yf (n=377)	4,0
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser - af (n=115)	5,8
Ordinære elever yf (n=352)	5,4
Ordinær-elever af (n=111)	7,4
Alle (veid)	6,3
Eta	0,37
sign	<0,0000

Vi ser at elever med særskilt tilrettelagt opplæring skåret lavest, og at ordinære elever på almenfaglige studieretninger skåret høyest. Bildet som tegnes her viser også klar sammenheng mellom klasstype første år i videregående opplæring, og hva de tenkte seg ti år inn i fremtida.

Ekstra hjelp og støtte første år videregående opplæring:

Omfang, fag og organisering

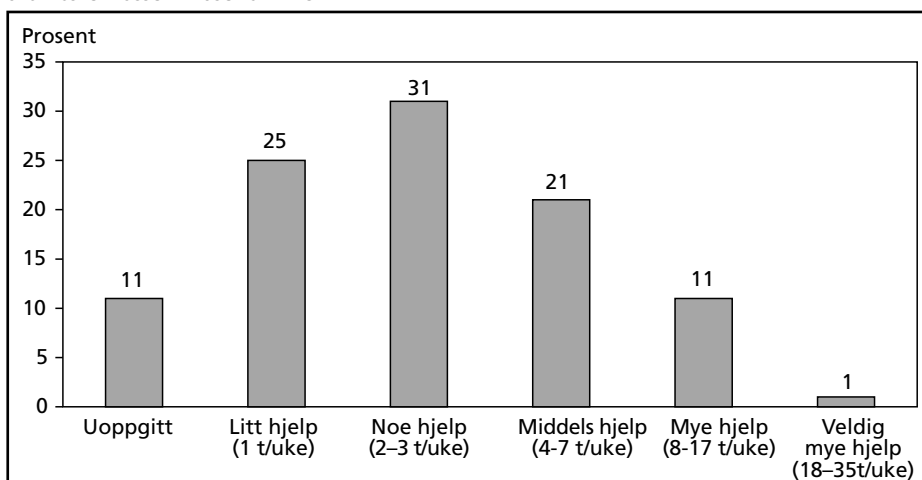
Jeg skal nå se på omfanget av ekstra hjelp og støtte som elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser fikk da de gikk på grunnkurset.

Jeg har to kilder for informasjon om den hjelp og støtte elevene får: Spørreskjemaene som elevene har besvart samt opplysninger fra klassestyrerne fra høsten 1994, da de foretok utvalget av elever. I spørreskjemaene har elevene oppgitt i hvilke fag de har hjelp og støtte, hvor mange timer og innenfor hvilke organisatoriske løsninger hjelpen ble gitt: I enetimer utenfor klassen, i små grupper utenfor klassen eller inne i klassen av læreren, eventuelt av en lærer nummer to eller assistent. Når

klassestyrerne fortalte meg hvilke elever i klassene deres som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i oktober 1994, rapporterte de også hva slags hjelp elevene hadde, og delvis også omfang.

På bakgrunn av disse opplysningene om hjelp fra klassestyrer samt elevenes egne svar, har jeg konstruert en kontinuerlig variabel for den hjelp elever som har særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser får. Den strekker seg fra null til 100, og angir andelen av skoleuka som eleven fikk ekstra hjelp og støtte. I figur 5.7 viser jeg en gruppert versjon av denne variabelen for elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser.

Figur 5.7 Omfang av ekstra hjelp og støtte for elever som har særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser. Prosent. n=492



Omfanget av hjelpen var beskjedent. Halvparten av elevene hadde ekstra hjelp 1–3 timer per uke, mens bare en av tre hadde ekstra hjelp og støtte fire timer eller mer, og bare en av ti hadde hjelp åtte timer eller mer. Jeg skiller ikke mellom yrkesfag- og almenfagelever i figuren. Det var noen små forskjeller, men de er ikke vesentlige.

Tabell 5.18 viser i hvilke fag elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser fikk ekstra hjelp. Disse tallene gjelder for alle som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser, og jeg skiller i tabellen ikke mellom undergrupper, for eksempel almene fag og yrkesfag, selv om det selvsagt var noen forskjeller. Hovedpoenget i tabell 5.18 er at hoveddelen av den ekstra hjelp og støtte elevene fikk på grunnkurs i videregående opplæring, fikk de i et eller flere av de tre fagene matematikk, norsk og engelsk. Dette bekreftes i 1995-kontingenten: «Vi synes også det er interessant at nesten alle oppgir at de får støtteundervisning i ett eller flere av tre, og bare tre, fag: matematikk, norsk og engelsk (Grøgaard 2000:20).

Tabell 5.18 Antall fag/hvilke fag elevene som får særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser får hjelp i. Prosent og prosentpoeng (pp), n=492

Antall fag	Andel		
Uoppgitt	24		
Tid og utstyr	8		
Ett fag	40		
To fag	18		
Tre fag+	10		
Sum	100		

matematikk	18pp
norsk	6pp
engelsk	7pp
annet fag	9pp

fagene no-eng-mat	9pp
mat el. no el. eng + ett annet fag	9pp

fagene no-eng-mat + ett annet fag	4pp
no/eng/mat + ett/flere andre fag	6pp

Jeg har også sett på hvordan hjelpen ble gitt. For de enkelte fagene ser det ut som i tabell 5.19.

Tabell 5.19 Hvordan hjelp og støtte gis til elever som får særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser. Prosent, n=492

	Matematikk	Norsk	Engelsk	Andre fag
Ikke hjelp i faget	62	79	76	75
Måte ikke oppgitt	1	½	1	1
På andre måter	1	2	2	2
I klassen	8	5	5	6
Gruppe utenfor klassen	20	8	10	11
Enetimer	5	5	5	3
I klassen og gruppe	1	1	1	0
I klassen og enetimer	1	½	½	1
Sum	99	101	100,5	99

Det vi ser her er at den mest brukte løsningen for å gi fagspesifikk ekstra hjelp og støtte, var å ta elevene ut av klassen. I alle fag ser vi at gruppe utenfor klassen og enetimer til sammen utgjorde en større andel enn den hjelpen som gis inne klassen. Oppsummert om hjelp og støtte til elever som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser på grunnkurset skoleåret 1994/95 kan vi si:

- Omfanget av ekstra hjelp og støtte var lavt. To av tre av dem som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser, fikk ekstra hjelp tre timer eller mindre per uke.
- Hoveddelen av dem som fikk hjelp, fikk den i form av fagspesifikk hjelp.
- Halvparten av dem som fikk fagspesifikk hjelp, fikk hjelp i bare ett fag.

- Alle som fikk fagspesifikk hjelp, fikk hjelp i minst ett av fagene norsk, engelsk eller matematikk.
- Det meste av den fagspesifikke hjelpen ble gitt som organisatorisk segregerte tilbud, det vil si som enetimer eller gruppeundervisning utenfor klassen.

Hjelp og støtte andre år i videregående skole – hvor stort omfang?

Jeg har sett nærmere på de 492 ungdommene som hadde særskilt tilrettelagt opplæring første år i videregående skole. Fikk de også ekstra hjelp og støtte andre året i videregående? Dette fremgår av tabell 5.20.

Av de 492 som startet ut første høsten i videregående skole med å ha særskilt tilrettelagt opplæring, var det andre året bare to av fem (39 prosent) som fortsatt hadde særskilt tilrettelagt videregående opplæring. Så mye som hver tredje (31 prosent) av de 492 hadde hjelp første år, men ikke andre år. Videre: En av fem (22 prosent) har sluttet andre år. Spørsmålet som straks melder seg er hvorfor det er så mange som hadde ekstra hjelp og støtte første år, men som ikke hadde det andre år.

Én forklaring kan selvsagt være at datakvaliteten når det gjelder hjelp og støtte er dårligere andre enn første år. Som jeg har gjort rede for tidligere, bygger opplysningene om hjelp og støtte første år både på opplysninger fra lærerne og fra elevene. Jeg vurderer dette som en variabel det er grunn til å feste relativt stor lit til. Når det gjelder andre år, har jeg bare opplysninger fra elevene. Det betyr at muligheten for at det kan oppstå feil er større. Dette må tas med i vurderingene når man registrerer at det er langt færre som får særskilt tilrettelagt opplæring andre år sammenlignet med første år. Andelen med hjelp bare første og ikke andre år er likevel så stor, at det jeg måler sannsynligvis også speiler et reelt eksisterende fenomen: Et fall fra første til andre år i andelen som får ekstra hjelp og støtte.

Jeg har i mitt materiale ikke gode nok opplysninger til å kunne gi en fullgod forklaring på dette fenomenet. Men jeg vil trekke frem et forhold som jeg mener er en del av forklaringen. Dette er knyttet til faget matematikk. Dette er et fag som alle elever i videregående skole har det første året, deretter er det mulig å velge faget

Tabell 5.20 Hjelp og støtte første og andre år i videregående skole. Elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser første år. Prosentene er beregnet ut fra dem som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser første år, n=492

Første år – Andre år	Ikke hjelp	Hjelp	Sluttet	Totalbilde første år
Hjelp uoppgitt	6	2	3	11
Hjelp oppgitt	31	39	19	89
Totalbilde andre år	37	41	22	

bort. En forklaring på fallet fra første til andre år i andelen som hadde hjelp, kan derfor være at en betydelig del av elevene har valgt bort det vanskelige faget matematikk etter første år, og vips, så hadde de ikke lenger behov for særskilt tilrettelagt opplæring.

Jeg vil be leseren bla tilbake til tabell 5.18. Av den fremgår det at blant alle som hadde fagspesifikk hjelp i bare ett fag, så hadde halvparten hjelp i matematikk (18 prosentpoeng av 40). Jeg minner også om det som fremkom i tabell 5.19: Av de 492 elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser, var det 38 prosent som hadde fagspesifikk hjelp i matematikk, mens bare 21 til 25 prosent hadde fagspesifikk hjelp i andre fag. Altså: Matematikk var det faget hvor flest elever fikk ekstra hjelp og støtte.

Videre har jeg sett på hvor mange av dem som hadde fagspesifikk hjelp i henholdsvis matematikk, norsk, engelsk og andre fag i første år, som hadde hjelp andre år. Dette fremgår av tabell 5.21.

Tabell 5.21 Andel som har ekstra hjelp og støtte andre år i prosent av dem som hadde hjelp i henholdsvis matematikk, norsk, engelsk og andre fag første år. Vertikal prosentuering innen hver kolonne

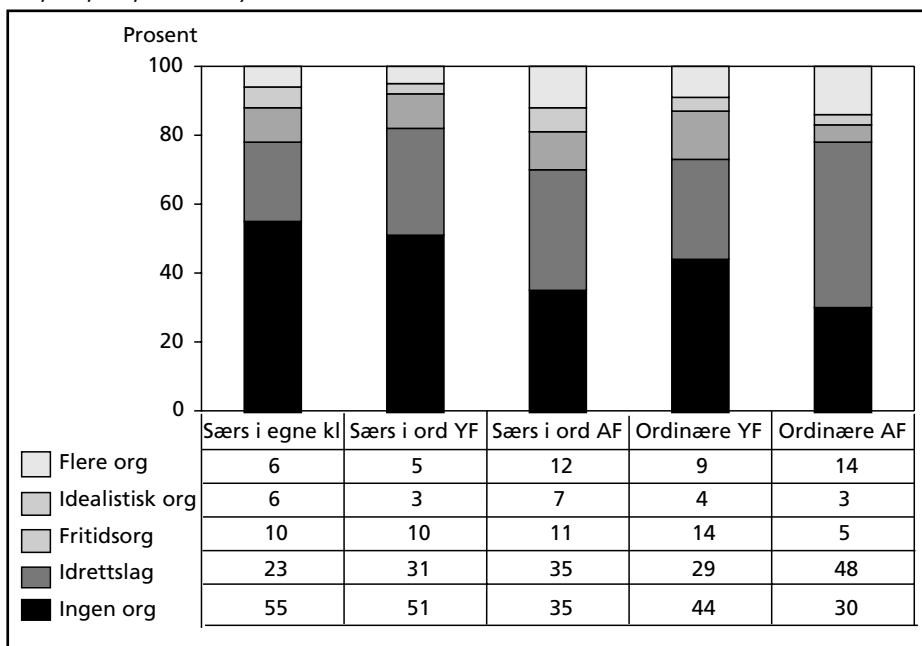
	Fag elevene hadde ekstra hjelp og støtte i første året			
	Matematikk n=185 (38% av 492)	Norsk n=106 (21% av 492)	Engelsk n=116 (24% av 492)	Andre fag n=123 (25% av 492)
Andre år				
Sluttet/mangler opplysn.	18	18	21	18
Har ikke hjelp andre år	43	19	24	32
Har hjelp andre år	38	62	55	50
Alle	99	99	100	100

Det var blant dem som hadde ekstra hjelp og støtte i matematikk første år det var færrest som hadde hjelp også andre år, 38 prosent. Blant dem som hadde ekstra hjelp og støtte i norsk første år var det en betydelig større andel, hele 62 prosent som fortsatt hadde hjelp og støtte andre år. I engelsk og i andre fag fortsatte rundt halvparten med hjelp andre året. Elever med ekstra hjelp og støtte i matematikk første året, fortsatte i mindre grad med hjelp og støtte andre året enn de som hadde hatt hjelp og støtte i andre fag enn matematikk. Denne observasjonen styrker hypotesen om at en del av forklaringen på de mange med hjelp første, men ikke andre året, er at de har sluttet med matematikk og at hjelpebehovet dermed har opphørt.

Livet utenfor skolen

Jeg skal nå se på samvær med venner, bruk av fritid og jobb ved siden av skolen. Første år spurte jeg ungdommene hvilke lag og organisasjoner de var medlemmer av. Dette fremgår av figur 5.8.

Figur 5.8 Med i organisasjoner og lag. Skoleåret 1994/95. Prosent innen hver gruppe. (n=285, 377, 115, 352, 111=1240)



Organisasjonstilknytningen var sterkest blant almenfagelevene, og noe sterkere blant de ordinære elevene enn blant dem som fikk særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære almenfagklasser. Så mange som 65–70 prosent av elevene på almenfaglige studieretninger fortalte om medlemskap i én eller flere organisasjoner.

Svakest var organisasjonstilknytningen blant elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser og blant dem som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære yrkesfagklasser. I begge disse gruppene var under halvparten med i noen organisasjon.

Hvilke organisasjoner var de så med i? I alle grupper var det idrettslag som samlet størst andel, og denne andelen var desidert størst blant de ordinære almenfagelevene; så godt som halvparten (48 prosent) av disse sa at de var med i et idrettslag. Blant elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser var det bare halvparten så stor andel (23 prosent) som var med i et idrettslag.

Oppslutningen om idealistiske organisasjoner (politiske organisasjoner, miljø-organisasjoner og organisasjoner for funksjonshemmede) og om fritidsorganisasjoner (Røde Kors, speider, 4H, korps, kor og teater) var relativt begrenset.

Vi ser også at det var elevene på de almenfaglige studieretningene som i størst grad var medlem i flere enn én organisasjon. Jeg har også sett på hvor mange lag og organisasjoner elevene var med i på en annen måte; jeg har beregnet gjennomsnittlig antall medlemskap innen hver av de fem gruppene. Dette fremgår av tabell 5.22.

Tabell 5.22 Medlemskap i antall lag og organisasjoner. Gjennomsnitt innen hver gruppe. Skala 0–5. Inkluderer også dem som ikke er med i noen organisasjon. (n=285, 377, 115, 352, 111=1240)

Særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser	0,5
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser - YF	0,5
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser - AF	0,8
Ordinære elever - YF	0,6
Ordinære elever - AF	0,9

$\eta^2=0,18$, $p<0,0000$

Her får vi bekreftet det vi så over, det var almenfagelevene som var med i flest organisasjoner, uavhengig av om de hadde særskilt tilrettelagt opplæring eller ikke. Skillet gikk altså ikke mellom elever med og uten særskilt tilrettelagt opplæring, men mellom elever på almenfaglige studieretninger og de øvrige elevene.

Elevene ble første året også spurt om hvem de var sammen med i friminuttene. Svaralternativene var «flere», «noen få», «en» og «alene». Disse ble gitt verdier fra 4 til 1. Gjennomsnittlig skåre for dem som hadde svart på dette spørsmålet, fremgår av tabell 5.23.

Tabell 5.23 Grad av samvær med andre i friminuttene. Skala 1–4. N=1215

Særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser	3,2
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser	3,5
Ordinære elever	3,6

$\eta^2=0,18$, $p<0,0000$

Det var ikke stor forskjell mellom gruppene, men vi observerer at de som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser i mindre grad var sammen med andre i friminuttene enn de øvrige elevene. Vi observerer også at forskjellen mellom elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser og ordinære elever var meget liten. Det betyr at skillet gikk mellom elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser og elever i ordinære klasser, inklusive dem som hadde særskilt tilrettelagt opplæring.

Det siste spørsmål innenfor dette temaet som elevene fikk det første året, gjaldt hyppighet av samvær med venner. Svaralternativene strakte seg fra «aldri» til «hver dag», og ble gitt verdier fra 1 til 6. Jeg har beregnet gjennomsnittlig grad av samvær. Dette fremgår av tabell 5.24.

Hovedinntrykket her er at alle grupper hadde høy grad av samvær med venner på fritida. Forskjellene mellom gruppene var meget små. Men vi merker oss at elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser skåret lavest også på denne variabelen. Dette funnet stemmer overens med det Grue (1998) fant i en undersøkelse av funksjonshemmet ungdoms sosiale tilhørighet, selvbylde og livskvalitet.

Tabell 5.24 Grad av samvær med venner i fritida. Skala 1–6. N=1160

Særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser	4,8
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser - YF	5,1
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser - AF	5,0
Ordinære elever - YF	5,2
Ordinære elever - AF	5,1

$\eta^2=0,12$, $p<0,0000$

Så over til spørsmålene om samvær med venner, bruk av fritid og jobb ved siden av skolen som elevene fikk andre og tredje år i videregående opplæring. De fikk identiske spørsmål begge årene. Jeg listet opp noen aktiviteter som fritida kan brukes til, og ba dem oppgi hvor ofte de hadde gjort de ulike aktivitetene forrige uke: hver dag (verdien 3), 2–3 ganger (verdien 2), en gang (verdien 1) og ingen ganger (verdien null). Svarene de ga på dette spørsmålet, fremgår av tabell 5.25.

Verdiene i tabell 5.25 er gjennomsnittsverdier innen tre ulike elevgrupper. Høyest og lavest mulige skåre er henholdsvis 3.0 og null. De verdiene vi ser i denne tabellen, viser en rekke interessante forhold.

Tabell 5.25 Bruk av fritid. Gjennomsnittlig skåre for hver aktivitet innen hver gruppe

	Egne klass. n=285	Yrk-fag, n=729	Alm-fag, n=226	Alle
Hørte musikk eller leste en bok (ikke skolebok)	2,0	2,0	2,1	2,0
Sammen med venner hjemme hos meg eller dem	1,6	1,9	1,7	1,8
Hjemme alene, el. sammen med foreldre/søsken hele kvelden	1,3	1,1	1,3	1,2
Ute "på byen" om ettermiddagen/kvelden for å treffe venner	0,8	0,9	0,9	0,9
Spilte dataspill / var på Internett	0,7	0,6	0,9	0,7
Var på trening eller deltok i idrettskonkurranse	0,4	0,6	0,9	0,6
Var på kino, teater, konsert eller lignende	0,3	0,3	0,4	0,3
Var på møte i en organisasjon, forening, lag e.l.	0,2	0,3	0,4	0,3
Var på øvelse i et korps, band, kor, teatergruppe e.l.	0,2	0,2	0,3	0,2
Var på fritidsklubb	0,3	0,2	0,1	0,2

- Nesten for alle typer aktiviteter var det små forskjeller mellom de ulike gruppene. De små forskjellene jeg fant i de ordinære klassene, gikk ikke mellom elever med og uten særskilt tilrettelagt opplæring, men mellom yrkesfag og almene fag. Derfor har jeg gruppert elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser sammen med ordinærelevene, både på yrkesfag og almene fag.
- De tre hyppigst forekommende aktiviteter var alle knyttet til hjemmet; høre musikk og lese bøker, være sammen med venner eller sammen med familien. Også den femte mest forekommende aktivitet, dataspill og internett, var en hjemmeaktivitet. Vi kan altså konkludere med at ungdommene var mye hjemme. Skulle jeg peke på noen forskjeller her, så må det bli at yrkesfagelevene var noe mindre hjemme alene eller med familien, og noe mer sammen med venner hjemme hos hverandre.
- Å være «på byen» forekom like ofte eller like sjelden i alle tre gruppene, her var det ingen grupper som skilte seg ut.
- Den største forskjellen mellom de tre gruppene gjaldt sportsaktiviteter. Elever på almenfaglige studieretninger drev dobbelt så mye med sport som elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser. Yrkesfagelevene plasserte seg i en mellomposisjon.
- Sportsaktiviteter var den formen for organisert fritidsaktivitet som ungdommene brukte mest tid på. De brukte dobbelt så mye tid på idrettslige aktiviteter som på møter i organisasjoner og foreninger og øvelser i korps, band, kor og teatergrupper. Dette funnet faller sammen med det vi fant for første år (presentert over).
- Den sjeldnest forekommende aktiviteten var å gå på fritidsklubb. Omfanget var svært beskjedent. Men vi observerer noen små forskjeller mellom de tre gruppene: Det var elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser som gikk oftest på fritidsklubb, mens almenfagelevene gjorde dette mest sjelden, ja nesten ikke i det hele tatt.

Første og andre år elevene gikk i videregående opplæring ble de spurt om de hadde jobb ved siden av skolen og hvor mye de jobbet. Svarene de to årene går frem av tabell 5.26.

Når vi sammenligner andeler med jobb første og andre år, ser vi at det var flere som hadde jobb ved siden av skolen andre år enn første, og det gjaldt i alle grupper. Økningen var størst blant almenfagelevene, både blant dem som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser og blant de ordinære elevene. Blant de ordinære almenfagelevene ser vi at det andre år var om lag tre av fem som jobbet ved siden av skolen, mot to av fem første år.

Tabell 5.26 Arbeid ved siden av skolen første og andre år i videregående opplæring.

	1	2	3	4
Særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser	30	35	8,8	8,3
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser - YF	39	41	9,5	8,7
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser - AF	30	43	7,6	6,8
Ordinære elever - YF	45	47	8,5	8,8
Ordinære elever - AF	38	58	7,1	6,6

Kolonneforklaring:

1 Andel innen hver gruppe som har jobb skoleåret 1994/95

2 Andel innen hver gruppe som har jobb skoleåret 1995/96, her er det prosentuert ut fra dem som har svart (n=1012)

3 Gjennomsnittlig antall timer jobb per uke blant dem som hadde jobb første år. De uten jobb er holdt utenfor. (n=466)

4 Gjennomsnittlig antall timer jobb per uke blant dem som hadde jobb andre år. De uten jobb er holdt utenfor. (n=435)

Ser vi på hvor mye de jobbet, finner vi en forbausende stor stabilitet gruppene imellom i den arbeidsmengden ungdommene tillot seg ved siden av skolegangen. Det er en liten tendens til at yrkesfagelevne jobbet noe mer enn elevene på de almenfaglige studieretningene, men forskjellene er små. Første år varierte arbeidsmengden fra 7,1 til 9,5, og andre år fra 6,6 til 8,8 timer per uke. Tar vi utgangspunkt i en normalarbeidsuke på 37½ timer, vil det si at de ungdommene som hadde jobb i snitt hadde en 20 prosent stilling ved siden av skolen. Dette er ikke en ny situasjon. Det er tidligere dokumentert at ungdom i videregående opplæring jobbet i om lag samme omfang ved siden av skolen på 1980-tallet (Bøe 1994, Grøgaard 1993, Markussen 1990).

Oppsummert om arbeid ved siden av skolen: Det skjer en økning i andelen elever som jobber fra første til andre år i videregående opplæring, en økning som er betydelig på almene fag. Blant dem som faktisk hadde jobb, var det liten variasjon i antall timer arbeid per uke både fra første til andre år og de fem gruppene imellom, gjennomsnitt ligger på om lag 20 prosent av normalarbeidsuka.

6 Gjennom videregående – hvilke veier gikk de og hvilken kompetanse fikk de?

I dette kapitlet skal jeg se nærmere på vandringen gjennom videregående opplæring – hvilke veier har elevene gått fra de startet høsten 1994, og frem til de forlot videregående opplæring fra dem som forlot skolen allerede i løpet av første skoleår til dem som var der i fem år. Jeg skal også vise hvilken formell kompetanse de fikk med seg ut av videregående. Før jeg ser nærmere på vandringen gjennom videregående opplæring og hvilken formell kompetanse ungdommene oppnådde, er det nødvendig å definere og avgrense de ulike kompetanseformene.

I perioden fra Reform 94 trådte i kraft og frem til dette skrives høsten 2000, har det skjedd en rekke endringer i lovverket som regulerer videregående opplæring. Dermed er deler av det som var gjeldende lovverk og terminologi da prosjektet startet høsten 1994, noe annet når dette skrives.¹ I 1994 var videregående opplæring i hovedsak regulert av Lov om videregående opplæring og Lov om fagopplæring i arbeidslivet. Fra og med 1. august 1999 ble disse lovene og Grunnskoleloven erstattet av den nye Opplæringslova, som regulerer både grunnskole og videregående opplæring. I juni 2000 vedtok Stortinget noen endringer i Opplæringslova. Blant annet ble – slik det er redegjort for i siste del av kapittel 3 – begrepet delkompetanse erstattet av begrepet «kompetanse på lågare nivå». Videre ble dokumentasjonsformene årskursbevis, fagkarakterbevis, modulbevis og bekreftelse på gjennomført videregående opplæring fjernet,² slik at all dokumentasjon til elever og lærlinger som ikke får vitnemål eller fagbrev etter dette skal skje gjennom et kompetansebevis.

¹ Siste punktum i denne rapporten ble satt 27. september 2000.

² I skrivende stund, september 2000, bare foreslått fjernet, med høringsfrist 15. oktober 2000 og planlagt ikrafttreden 1. januar 2001.

De fire kompetanseformene

Jeg skal i dette avsnittet redegjøre for de fire kompetanseformene jeg opererer med.

Studiekompetanse. Kompetanse som gir generell adgang til universiteter og høyskoler.³ Denne kompetansen kan (i hovedsak) nås fire ulike veier:⁴

- Fullføre og bestå tre år på en av de tre studieretningene almene og økonomisk-administrative fag, musikk-dans-drama eller idrettsfag
- Fullføre og bestå almenfaglig påbygningsår etter å ha fullført og bestått minst grunnkurs og vkI på en yrkesfaglig studieretning
- Ta grunnkurs formgivningsfag og vkI+vkII tegning, form og farge på studieretning for formgivningsfag
- Ta et grunnkurs + vkI og vkII naturforvaltning på studieretning for naturbruk

Yrkeskompetanse. Kompetanse som gir fagbrev eller vitnemål som dokumenterer at en person har bestått en utdanning og oppnådd en yrkestittel. Denne kompetansen kan i hovedsak nås tre veier:⁵

- Gjennom å ta gk og vkI i skole og deretter to år (i noen fag lenger) som lærling før man går opp til fagprøve/svenneprøve⁶
- Tilsvarende, men læretida erstattes av et vkII-år i skole for dem som ikke får læreplass
- Gjennom gk, vkI og vkII i skole i yrkesfag som ikke er under Lov om fagopplæring

Kompetanse på lavere nivå. Etter at Odelstinget endret opplæringsloven 13. juni 2000 (for en grundig redegjørelse omkring dette, se siste del av kapittel 3), skal alle som har vært elev og/eller lærling uten å oppnå verken studie- eller yrkeskompetanse oppnå

³ Til en rekke studier kreves spesiell studiekompetanse.

⁴ Dette gjaldt da prosjektet startet, men er nå endret etter etableringen av to nye studieretninger fra og med skoleåret 2000/2001. Nå kan man få studiekompetanse gjennom studieretning for medier og kommunikasjon. Dette gjaldt imidlertid ikke for de elevene som har vært med i dette prosjektet.

⁵ Etter Lov om fagopplæring §20, var det også mulig å gå opp til fagprøve etter å ha praksis som tilsvarte 25% mer enn fastsatt læretid. Dette reguleres etter 1.8.1999 av §3-5 i den nye Opplæringslova.

⁶ Det heter svenneprøve i håndverkspregede fag og fagprøve i andre fag. I fortsettelsen vil jeg i hovedsak bruke ordet fagprøve, men det vil da også omfatte svenneprøve.

kompetanse på lavere nivå, og få dette dokumentert med et kompetansebevis. Frem til da var det bare de som hadde vært i videregående opplæring tre år eller mer som kunne få kompetansebevis (KUF 1995b, 1997a). Hadde de ikke vært så lenge, kunne de få årskursbevis, fagkarakterbevis, modulbevis og/eller bekreftelse på gjennomført videregående opplæring. Det betyr at for de elevene som har vært med i min undersøkelse – og som var i videregående opplæring fra 1994 til 1999, var kompetanse på lavere nivå todelt. I presentasjonen av kompetanseoppnåelse for disse ungdommene vil jeg holde fast på denne todelingen, og operere med:

- *Kompetanse på lavere nivå II* for dem som har vært i videregående opplæring minst tre år uten å ha oppnådd studie- eller yrkeskompetanse
- *Kompetanse på lavere nivå I* for dem som har vært i videregående opplæring mindre enn tre år uten å ha oppnådd studie- eller yrkeskompetanse

Vandringen og kompetansen

Hvordan har det så gått? Nedenfor presenterer jeg tre bilder som viser gjennomstrømming for fem grupper ungdommer fra høsten 1994 til våren 1999 og oppnådd kompetanse våren 1999. Jeg vil også vise et bilde på vandring og kompetanseoppnåelse for hele 1994-kullet av rettslever, basert på mine utvalgsdata.

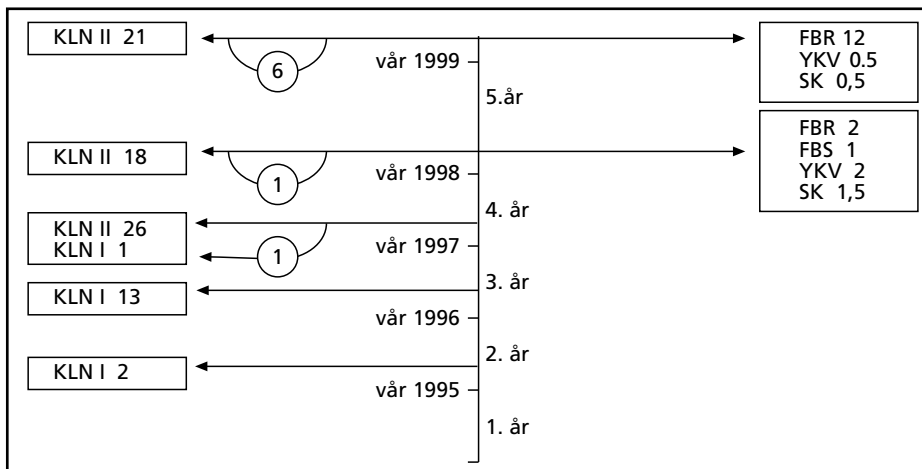
Vandring og kompetanse for elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser

Jeg starter med de 285 elevene som begynte høsten 1994 med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser med redusert elevtall, og viser hvilke veier de har gått frem til kompetanseoppnåelse (figur 6.1).

I denne elevgruppen var det to prosent som sluttet i løpet av det første året, og ytterligere 13 prosent i løpet av det andre året. Etter det tredje var det noen svært få (en prosent) som sluttet etter å ha vandret litt ut og inn, mens 26 prosent sluttet med kompetanse på lavere nivå II etter å ha vært i videregående opplæring i tre år. Vi registrerer at ingen av elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser med redusert elevtall oppnådde studie- eller yrkeskompetanse etter tre år.

Våren 1998, etter fire år, var det ytterligere 18 prosent som sluttet med kompetanse på lavere nivå II, hvorav en meget liten andel (ett prosentpoeng) hadde vært ute av skolen kortere eller lengre tid.

Figur 6.1 Vandring og kompetanse for elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser med redusert elevtall (n=285). Prosent



Figurforklaring:

- Alle tall er i prosent. Beregningsgrunnlaget er de 285 elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser som jeg har fulgt gjennom løpet.
- Den horisontale linjen er tidsaksen, med startpunkt høsten 1994 og sluttspunkt våren 1999, fem år seinere. Etter hvert år er det tegnet piler ut til venstre og/eller høyre. Disse pilene representerer veier elevene har gått frem til oppnådd kompetanse. Når det for eksempel er tegnet en pil ut til venstre våren 1995, så betyr det at noen elever har forlatt videregående opplæring på dette tidspunktet eller tidligere. Pilen etter våren 1996 representerer de som har sluttet i løpet av andre skoleår.
- Noen av pilene ut fra tidsaksen er plassert i sirkel. Disse pilene representerer elever som tidligere har vært ute av videregående opplæring kortere eller lengre perioder, for så å vende tilbake før de sluttet der sirkelen forlater tidsaksen. Som eksempel kan vi se på dem som har forlatt videregående opplæring etter våren 1999, og oppnådd kompetanse på lavere nivå II. Dette er 21 prosent av elevene i denne gruppen. Tallet 6 i sirkel viser at 6 prosentpoeng av de 21, har vært ute av videregående opplæring en periode. De har senere vendt tilbake og forlater altså våren 1999, fem år etter at de begynte.

Forkortelsene betyr:

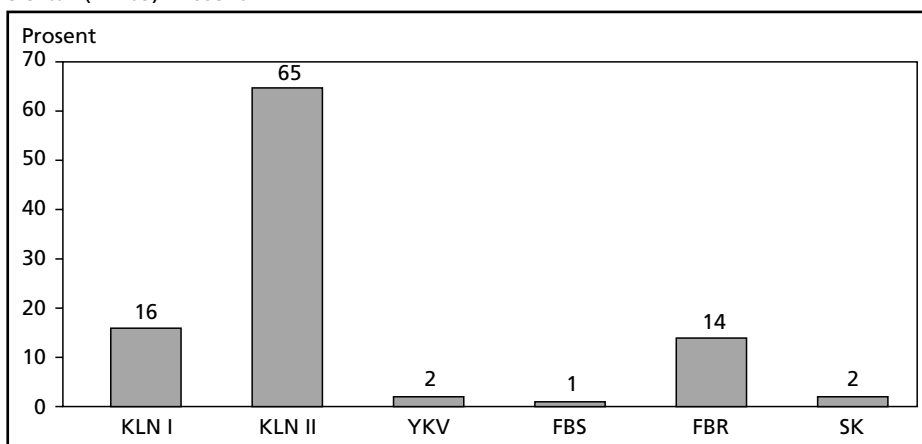
- KLN II – kompetanse på lavere nivå II
- KLN I – kompetanse på lavere nivå I
- YKV – yrkeskompetanse med vitnemål i fag som ikke er lærefag
- FBS – fagbrev etter å ha tatt vkII i skole som «erstatning» for den læreplassen man ikke fikk
- FBR – fagbrev etter å ha vært lærling
- SK – studiekompetanse
- SKYK – studie- og yrkeskompetanse

Etter fire år ser vi at de første elevene i denne gruppen oppnådde studie- eller yrkeskompetanse, 1,5 prosent oppnådd studiekompetanse, og til sammen fem prosent oppnådde en eller annen form for yrkeskompetanse.

Våren 1999, etter fem år i videregående, forlater de siste av elevene videregående opplæring⁷ – 21 prosent med kompetanse på lavere nivå II (hvorav seks prosentpoeng etter å ha gjort noen krumspring ut og inn på veien). Ytterligere en halv prosent får studiekompetanse, mens 12,5 prosent får yrkeskompetanse, hvorav nesten alle får fagbrev.

Dersom vi summerer andelene som har oppnådd de ulike kompetanseformene, får vi et totalbilde (figur 6.2) av oppnådd kompetanse for elever som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser med redusert elevtall.

Figur 6.2 Kompetanse for elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser med redusert elevtall (n=285). Prosent



⁷ Dette er en sannhet med modifikasjoner, ettersom noen faktisk også skoleåret 1999/2000 var elever eller lærlinger i videregående opplæring. Dette var i hovedsak to grupper; elever med særskilt tilrettelagt opplæring som fikk innvilget et sjette år, og lærlinger som av naturlige grunner ennå ikke var ferdige med læretid og fagprøve. For disse ungdommene som ikke var ferdige når datainnsamlingen i dette prosjektet måtte avsluttes, har jeg utarbeidet en prognose for kompetanseoppnåelse. For disse (163 av 1240), er det prognosen som er lagt inn som oppnådd kompetanse. Det kan selvsagt stilles spørsmål ved en slik måte å gjøre det på, men jeg er relativt sikker på at prognosen for de aller fleste stemmer med den kompetansen de oppnår til slutt. Dette begrunner jeg slik: Prognosen er utarbeidet etter nøye inspeksjon av skolehistorien til hver enkelt av dem. Det er ikke så vanskelig å spå at en ungdom som er lærling i elektrofag, og som hadde Meget i gjennomsnitt fra ungdomsskolen, og 4,5 i snitt fra grunnkurs og vkl på elektro, vil klare fagprøven og få fagbrevet sitt. Likedan er det lett å forutse at en ungdom som går i gang med sitt sjette år med særskilt tilrettelagt opplæring og som knapt har oppnådd en karakter, vil ende opp med kompetanse på lavere nivå II. Nå er det selvsagt ikke like lett å lage prognose for alle, det vil være tvilstilfeller, men det er min vurdering at for de aller fleste vil prognosen være i samsvar med endelig oppnådd kompetanse. Holdbarheten i prognosen bestyrkes av at jeg utarbeidet en liknende prognose etter at disse ungdommene hadde vært i videregående opplæring fire år, og for dem som siden har oppnådd kompetanse, ble denne identisk med min prognose for så godt som alle.

Blant elevene som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser, er det altså totalt 16 prosent som har kompetanse på lavere nivå I, mens 65 prosent har oppnådd kompetanse på lavere nivå II. Videre har 17 prosent oppnådd yrkeskompetanse, hvorav de aller fleste fagbrev. To prosent har oppnådd studiekompetanse.

Egentlig øyner vi en liten suksesshistorie bak disse tallene. Blant disse elevene som startet videregående opplæring i egne klasser med redusert elevtall, har altså en av fem oppnådd full studie- eller yrkeskompetanse. Jeg har sett litt på hva som kjennetegner disse 19 prosentene (54 elever) som har fått studie- eller yrkeskompetanse. I relasjon til analysene av variasjon i kompetanseoppnåelse som blir presentert i kapittel 7, vil jeg trekke frem to variabler. Alle (med unntak av én) startet videregående opplæring i tilrettelagt grunnkurs eller grunnkurs over to år. Ni av disse besto grunnkurset etter ett år, og var allerede da på vei mot en yrkeskompetanse. Etter to år hadde 42 av dem bestått minimum grunnkurs. De fleste av disse har altså med utgangspunkt i å ha særskilt tilrettelagt opplæring i klasser med redusert elevtall – tilrettelagte grunnkurs og grunnkurs over to år – startet sin vandring mot studie- eller yrkeskompetanse allerede på grunnkurset.

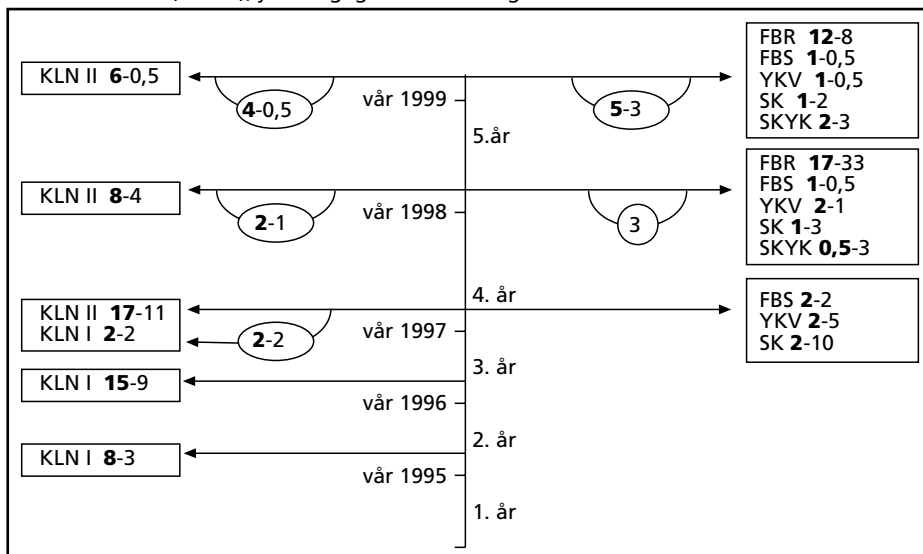
Et annet interessant kjennetegn ved disse ungdommene er at de hadde et karaktersnitt fra grunnskolen på 29 poeng, det vil si nesten G i snitt. Snitt for alle de 285 med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser var 21 poeng, og for de 231 som ikke oppnådde studie- eller yrkeskompetanse, 19 poeng. Den beste av de 54 som oppnådde studie- eller yrkeskompetanse hadde 37 og den «svakeste» hadde 20 poeng fra ungdomsskolen. Vi ser altså at det karaktermessige grunnlaget for de 19 prosentene som oppnådde studie- eller yrkeskompetanse er langt bedre enn for dem som ikke gjorde det. Det kan se ut som om grunnlaget de hadde med seg inn i form av skolefaglige ferdigheter og kunnskaper har hatt betydning for denne lille suksesshistorien.

Vandring og kompetanse for elever i ordinære yrkesfagklasser

Jeg går nå over til å se på elevene i ordinære klasser på yrkesfaglige studieretninger, både de som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring og de såkalt ordinære elevene. Deres vandring frem mot ulike former for kompetanse fremgår av figur 6.3.

Vi ser at blant yrkesfagelever med særskilt tilrettelagt opplæring var det åtte prosent som sluttet i løpet av det første året, mens det var tre prosent blant de ordinære yrkesfagelevne. Ett år lengere frem i tid er det ytterligere 15 prosent av dem som hadde særskilt tilrettelagt opplæring som har sluttet, og tilsvarende ni prosent blant de ordinære elevene. Dette betyr at nærmere hver fjerde yrkesfagelev med særskilt tilrettelagt opplæring hadde sluttet i løpet av de to første årene, mens det bare var halvparten så stor andel blant de ordinære yrkesfagelevne. Vi merker oss at det er blant yrkesfagelevne med særskilt tilrettelagt opplæring vi finner de største

Figur 6.3 Vandring og kompetanse for elever med særskilt tilrettelagt opplæring (n=377) og ordinære elever (n=352), yrkesfaglige studieretninger. Prosent



Figurforklaring: se forklaringen til figur 6.1. For øvrig: I hver boks står to tall. Det *venstre tallet* som er *uthevet* gjelder elever som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring, mens det høyre tallet gjelder ordinære elever.

andelene frafall i løpet av de to første årene. Dette ser vi når vi sammenligner både med elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser i figur 6.1, og med almenfagelever i figur 6.5. Leseren bør ikke glemme at elevene fordeler seg på ti ulike yrkesfaglige studieretninger, og at det selvsagt er stor variasjon i gjennomstrømnings- og slutttemønsteret innenfor de ulike studieretningene.

Jeg vil på slutten av dette kapitlet komme tilbake med noen analyser som kan bidra til å forklare slutttemønster i ulike grupper, men vil allerede her antyde noen forklaringer på hvorfor elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser slutter i langt mindre grad enn elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære yrkesfagklasser. En forklaring kan være at elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser er under et strammere regime som gjør at de blir tettere fulgt opp hele tiden. Dermed er det lettere å oppdage og ta tak i forhold som gjør at elever er på vei ut. Tiltak kan settes i verk slik at disse elevene ikke forsvinner. En annen forklaring kan være at noen av disse elevene ikke har så mange andre alternativer. Skulle de forlate skolen, er det ikke så mye de kan ta seg til. Elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser har sannsynligvis større muligheter til å skaffe seg noe annet å gjøre. Det er i større grad noe (muligheter for jobb) utenfor skolen som trekker (jfr Gambetta 1987: Were they pushed or did they jump?) En tredje forklaring er nok at noen av disse elevene er så svaktfungerende at det å forlate videregående opplæring

ikke er noe alternativ, ikke engang som en fantasi. De er plassert der, og der blir de til noen plasserer dem et annet sted.

Når vi fortsetter langs tidsaksen, ser vi at det etter tre år var ytterligere to prosent både blant dem med og dem uten særskilt tilrettelagt opplæring som etter å ha vandret ut og inn av skolen forlot videregående opplæring med kompetanse på lavere nivå I. Samtidig var det 17 prosent blant yrkesfagelevne som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser, som slutter med kompetanse på lavere nivå II, mot elleve prosent blant de ordinære elevene.

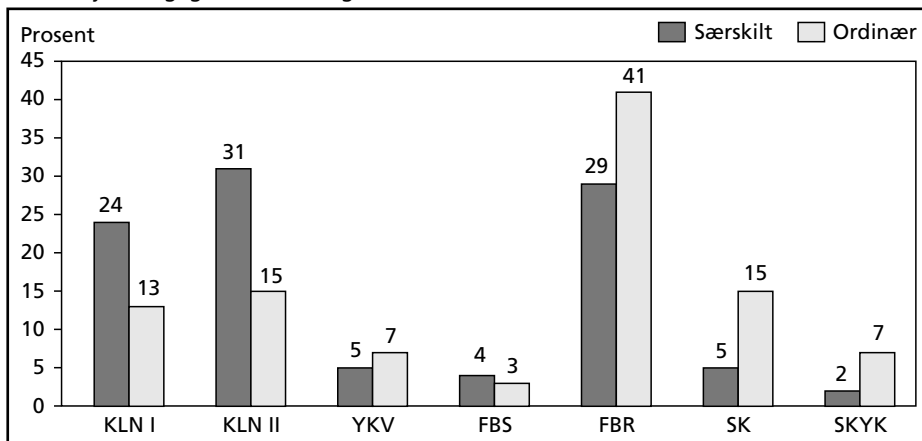
Det er også noen innen denne gruppen som klarer å skaffe seg enten studiekompetanse eller yrkeskompetanse etter tre år. Blant de ordinære yrkesfagelevne er det faktisk så mange som ti prosent som har studiekompetanse etter tre år, mot to prosent blant elevene som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring. Dette er elever som har gått to år på en eller annen yrkesfaglig studieretning – for det meste jenter som har tatt to år på helse- og sosialfag – for så å avslutte med almenfaglig påbygning. Vi ser også at noen av de som ikke fikk læreplass, har klart å bestå fagprøven etter å tatt skoleløp i et lærefag. Dette gjelder to prosent blant både de med og de uten særskilt tilrettelagt opplæring. Og så er det noen få – to prosent blant elever med særskilt tilrettelagt opplæring og fem prosent blant de ordinære yrkesfagelevne – som etter tre år har yrkeskompetanse i yrkesfag som ikke er lærefag.

Etter fire år er det lavere andeler enn tidligere år som avslutter med kompetanse på lavere nivå II, henholdsvis åtte og fire prosent. Dette er naturlig, ettersom elevene med de svakeste skolefaglige ferdighetene forlater skolen tidlig, mens de som er på vei mot studie- eller yrkeskompetanse nødvendigvis må bli lenger. Derfor ser vi etter fire år at det er større andeler som avslutter med yrkeskompetanse. Veien frem til fagbrev er etter normalmodellen fire år (to år i skole og to år i lære). Og vi ser at etter fire år er det betydelige andeler som får fagbrevet sitt. Blant elever med særskilt tilrettelagt opplæring gjelder det 17 prosent, og blant ordinære yrkesfagelever er det 33 prosent. Dette betyr at blant de ordinære yrkesfagelevne får hver tredje fagbrev etter normert tid, mens det gjelder hver sjettede blant yrkesfagelever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser. I tillegg ser vi at det er noen små andeler som får andre former for yrkeskompetanse eller studiekompetanse etter fire år.

Enda et år seinere, våren 1999, fem år etter at disse ungdommene startet i videregående opplæring, er det fortsatt noen som forlater skolen med kompetanse på lavere nivå II. Og vi ser at tilveksten av ungdom med fagbrev er betydelig når de får et år ekstra på seg: Tolv prosent blant dem som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring og åtte prosent blant de ordinære elevene.

Når vi summerer andelene som har oppnådd de ulike kompetanseformene, får vi et totalbilde (figur 6.4) av oppnådd kompetanse for yrkesfagelever som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser og ordinære yrkesfagelever.

Figur 6.4 Kompetanse for elever med særskilt tilrettelagt opplæring (n=377) og ordinære elever (n=352), yrkesfaglige studieretninger. Prosent



Det er større andeler uten formell kompetanse og med kompetanse på lavere nivå II blant yrkesfagelever med særskilt tilrettelagt opplæring enn blant ordinære yrkesfagelever. Dersom vi summerer andelene som har oppnådd formell kompetanse, ser vi at bare 45 prosent – altså under halvparten – av yrkesfagelevene med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser har fått studie- og/eller yrkeskompetanse, mens det gjelder 72 prosent av de ordinære yrkesfagelevene. De fleste har rimeligvis oppnådd yrkeskompetanse med fagbrev, henholdsvis tre og fire av ti i de to gruppene. Men vi registrerer også den høye andelen – 15 prosent – blant ordinære elever som startet på en yrkesfaglig studieretning høsten 1994, som har oppnådd studiekompetanse.

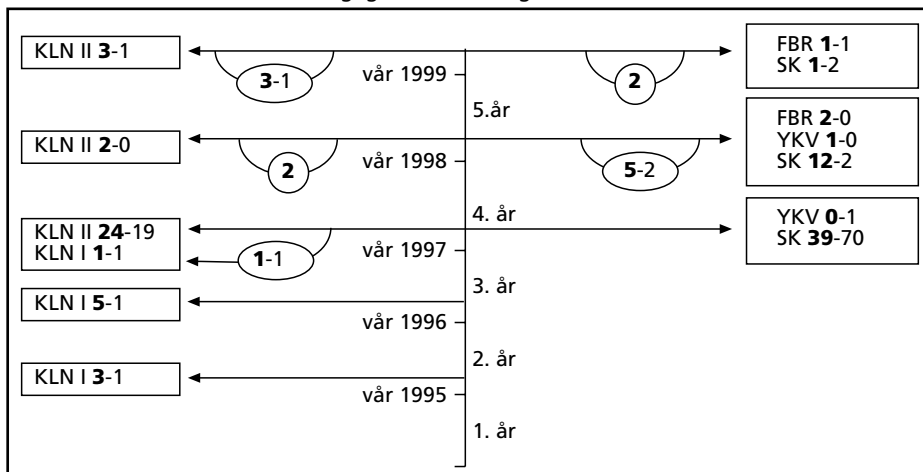
Vandring og kompetanse for elever i ordinære almenfagklasser

Til slutt ser vi på veien frem til kompetanseoppnåelse for elever som har gått på almenfaglige studieretninger (figur 6.5).

Det var små andeler blant elevene på de almenfaglige studieretningene som sluttet i løpet av de tre første årene. Til sammen var det ni prosent blant almenfagelever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser og tre prosent blant ordinære almenfagelever. Vi ser også at de som sluttet med kompetanse på lavere nivå II, i all hovedsak gjorde det etter tredje år. Dette gjaldt 24 prosent av almenfagelevene med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser, og 19 prosent av de ordinære almenfagelevene.

Våren 1997, etter tre år på en av de almenfaglige studieretningene, oppnådde 70 prosent av de ordinære elevene studiekompetanse, det vil si at de gikk rett gjennom

Figur 6.5 Vandring og kompetanse for elever med særskilt tilrettelagt opplæring (n=115) og ordinære elever (n=111), almenfaglige studieretninger. Prosent



Figurforklaring: se forklaringen til figur 6.1.

på normert tid. Svært få – bare fire prosent – i denne gruppen fikk studiekompetansen sin selv om de tok i bruk et fjerde og et femte år.

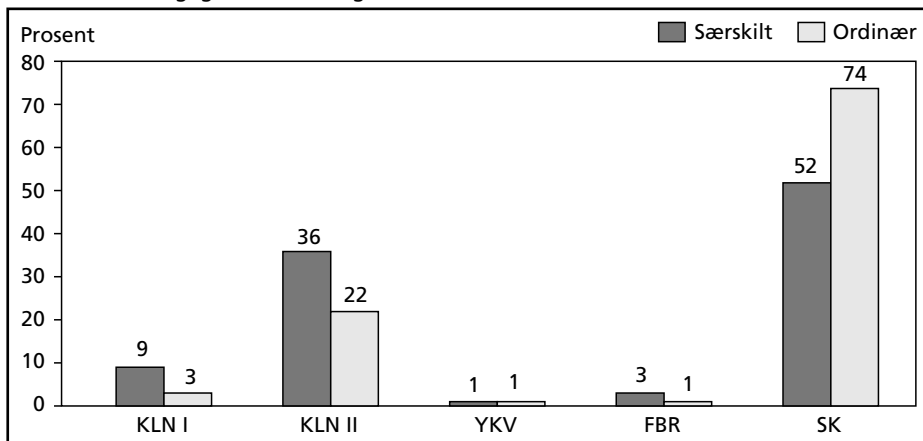
Blant almenfagelevne med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser var det 39 prosent som fikk studiekompetanse på normerte tre år. Men vi merker oss at når denne gruppen fikk lov til å ta tida til hjelp, så hadde det meget positiv effekt på kompetanseoppnåelsen: Ytterligere tolv prosent av almenfagelevne med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser klarte studiekompetanse etter et fjerde år, det vil si en økning fra 39 til 51 prosent av elevgruppen eller en økning på nesten 25 prosent.

Meget små andeler av dem som startet på en almenfaglig studieretning høsten 1994, endte opp med yrkeskompetanse.

Når vi summerer andelene som har oppnådd de ulike kompetanseformene, får vi et totalbilde (figur 6.6) av oppnådd kompetanse for almenfagelever som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser og ordinære almenfagelever.

De dominerende kompetanseformene blant almenfagelevne er kompetanse på lavere nivå II og studiekompetanse. De aller fleste på almenfaglige retninger var i videregående i tre år. Så sluttet de, enten de hadde bestått (studiekompetanse) eller ikke (kompetanse på lavere nivå II). Unntaket er ungdommene med særskilt tilrettelagt opplæring som brukte ett år ekstra og oppnådde studiekompetanse etter fire år. De utgjør nesten hver fjerde almenfagelever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser med oppnådd studiekompetanse.

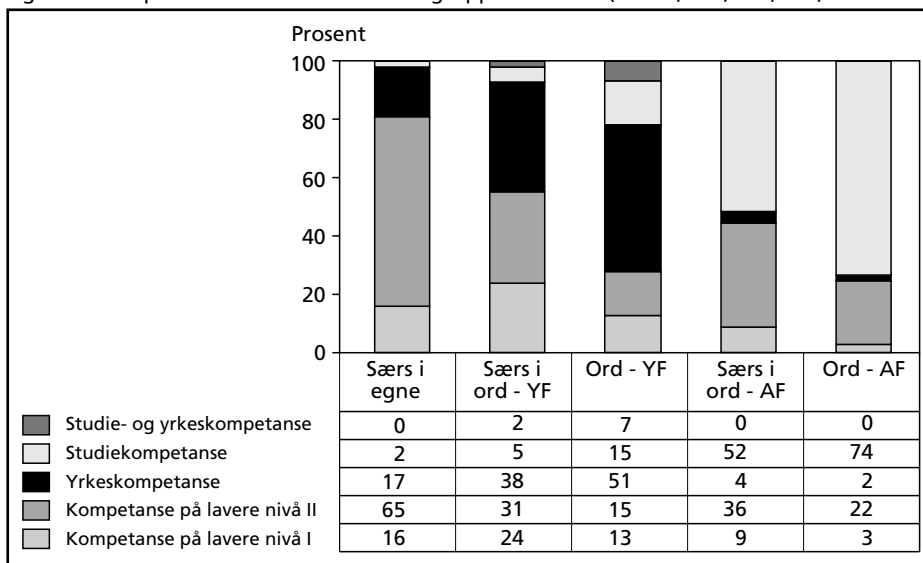
Figur 6.6 Kompetanse for elever med særskilt tilrettelagt opplæring (n=115) og ordinære elever (n=111), almenfaglige studieretninger. Prosent



Et samlebilde for kompetanseoppnåelse

Vi har nå sett på oppnådd kompetanse for fem ulike elevgrupper. Jeg samler alle gruppene i et bilde og viser oppnådd kompetanse for alle de fem gruppene i figur 6.7.

Figur 6.7 Kompetanse etter fem år for fem grupper. Prosent. (n=285, 377, 115, 352, 111=1240)



Jeg oppsummerer:

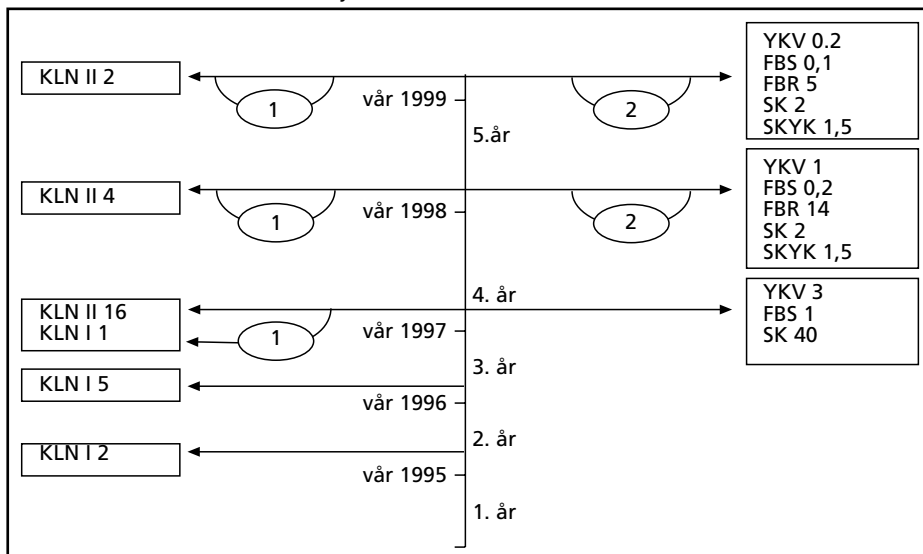
- Elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære almenfagklasser hadde stort utbytte av å få bruke ett år ekstra; andelen som fikk studiekompetanse økte fra 39 til 51 prosent.
- Elever på yrkesfaglige retninger tjente på å bruke et femte år; åtte prosent blant ordinære yrkesfagelever og tolv prosent blant yrkesfagelever med særskilt tilrettelagt opplæring fikk sin yrkeskompetanse etter fem år.
- Andelen med kompetanse på lavere nivå II var størst blant elever som hadde hatt særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser .
- I ordinære klasser var andelen som sluttet med kompetanse på lavere nivå I størst blant yrkesfagelevene og lavest blant almenfagelevene.
- Andelen som sluttet med kompetanse på lavere nivå II var derimot større på almenfag enn på yrkesfag.
- På de almenfaglige retninger oppnår så godt som alle kompetanse på lavere nivå II eller studiekompetanse.
- På de yrkesfaglige retningene er det større spredning på de ulike kompetanseformene.
- En betydelig andel av elevene som startet på yrkesfaglige retninger høsten 1994 har oppnådd studiekompetanse.
- Det er bare blant elevene som startet på yrkesfaglige retninger vi finner ungdommer som har oppnådd både studie- og yrkeskompetanse.

Vandring og kompetanse for alle rettselevne fra 1994

Over har jeg vist vandring og kompetanseoppnåelse for fem ulike elevgrupper fra 1994-kullet av rettselever. Jeg vil nedenfor presentere vandring og kompetanseoppnåelse for disse fem gruppene samlet, det vil si for hele 1994-kullet av rettselever.

Før jeg kommenterer gjennomstrømningsbildet vil jeg ta ett forbehold. Utvalget til denne undersøkelsen ble foretatt for å kunne følge elever med særskilt tilrettelagt opplæring gjennom videregående opplæring, og i tillegg ble det etablert en kontrollgruppe av ordinære elever. Ettersom utgangspunktet var elevene med særskilt tilrettelagt opplæring, og de ordinære elevene ble valgt ut i et tilnærmet 1:1-forhold når det gjaldt kjønn og studieretning, er utvalget skjevt sammensatt når det holdes opp mot hele 1994-kullet av rettselevne. Når jeg skal foreta en samlet analyse av hele utvalget, må jeg derfor foreta en vektning av datamaterialet. Dette er gjort ved å

Figur 6.8 Vandring og kompetanse for rettselevne som begynte i videregående opplæring høsten 1994. N=1240. Vektet analyse. Prosent



Figurforklaring, se figurforklaring til figur 6.1

vekte opp almenfagelevne og å vekte ned yrkesfagelevne i forhold til hverandre, og ved å vekte ned elever med særskilt tilrettelagt opplæring og å vekte opp ordinære elever i forhold til hverandre. Dette betyr at denne analysen og resultatet av den må tolkes med en viss forsiktighet. Figur 6.8 viser vandring og kompetanseoppnåelse for alle rettselevne fra 1994, basert på min vektete utvalgsanalyse.

Åtte prosent av alle rettselevne fra 1994 forlot videregående opplæring med kompetanse på lavere nivå I med en fartstid på mindre enn tre år. De fleste av disse ble borte for godt når de gikk ut av skoleporten, mens en bitte liten andel gjorde et eller flere (mislykkede) forsøk på å komme tilbake.⁸

Etter tre år forlot 16 prosent av dem som begynte høsten 1994 videregående opplæring med kompetanse på lavere nivå II. Det er en liten overvekt av elever fra de almenfaglige retningene blant disse. Samtidig oppnådde fire prosent av kullet yrkeskompetanse, og 40 prosent forlot videregående skole med studiekompetanse. Etter tre år var til sammen to tredjedeler (68 prosent) av dem som startet høsten 1994 ferdige i videregående opplæring, hvorav 44 prosentpoeng hadde oppnådd studie- eller yrkeskompetanse.

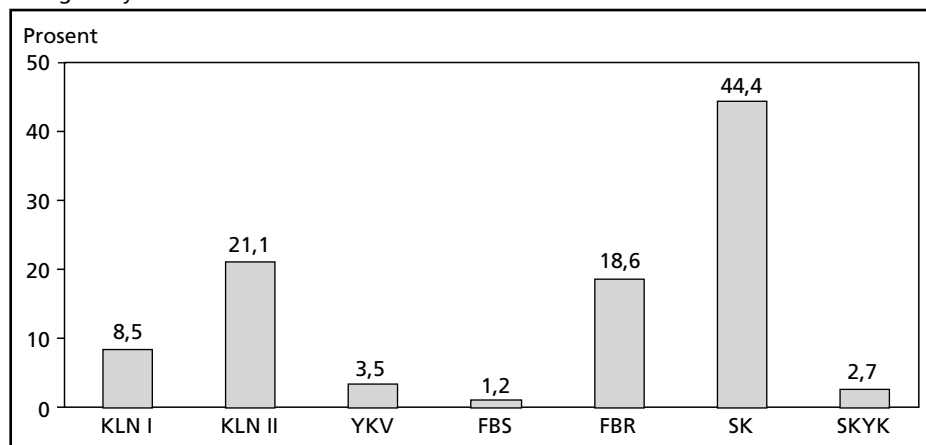
⁸ Det er selvsagt mulig at noen av disse har kommet tilbake til videregående opplæring etter at min oppfølging av dem opphørte våren 1999, at noen av dem kommer tilbake seinere eller at noen av dem har begynt igjen i et av de fylkene som ikke har vært med i prosjektet.

Ett år lenger frem i tid ser vi at det fortsatt var noen som forlot videregående opplæring med kompetanse på lavere nivå II; fire prosent. Hoveddelen av dem som gjorde seg ferdige med videregående opplæring etter fire år, fikk imidlertid med seg en formell kompetanse. I hovedsak er det yrkeskompetanse dette er snakk om; 15 prosent av dem som startet i 1994 oppnådde yrkeskompetanse etter fire år, hvorav 14 prosentpoeng fikk fagbrev. To prosent fikk studiekompetanse, 1,5 prosent både studie- og yrkeskompetanse etter fire år.

Våren 1999 – fem år etter at de begynte – forlot de siste elevene videregående opplæring.⁹ To prosent fikk kompetanse på lavere nivå II, fem prosent fikk fagbrev, mens noen få promille fikk annen yrkeskompetanse. To prosent fikk studiekompetanse, og 1,5 prosent både studie- og yrkeskompetanse etter fem år.

Når vi summerer andelene som har oppnådd de ulike kompetanseformene, får vi et totalbilde (figur 6.9) av oppnådd kompetanse for hele kullet med rettselever fra 1994. Tallene må selvsagt forstås og tolkes i lys av feilmarginer og skjevhet i utvalget (jfr vedlegg 2).

Figur 6.9 Kompetanseoppnåelse for hele kullet med rettselever fra 1994. Prosent. Vektet utvalgsanalyse. N=1240



Figurforklaring

KLN II – kompetanse på lavere nivå II

KLN I – kompetanse på lavere nivå I

YKV – yrkeskompetanse med vitnemål i fag som ikke er lærefag

FBS – fagbrev etter å ha tatt vkII i skole som «erstatning» for den læreplassen man ikke fikk

FBR – fagbrev etter å ha vært lærling

SK – studiekompetanse

SKYK – studie- og yrkeskompetanse

⁹ Her er det som tidligere nevnt et lite forbehold å ta. Se note 7 i dette kapitlet.

Åtte og en halv prosent av alle rettsselevene fra 1994 har vært i videregående opplæring i mindre enn tre år og har med seg kompetanse på lavere nivå I ut fra videregående opplæring. 21,1 prosent har oppnådd kompetanse på lavere nivå II. Disse elevene representerer et meget stort spenn i kompetanseoppnåelse. På den ene siden kan det være elever med behov for svært mye hjelp og støtte, og hvor målet med opplæringen har vært at de skal kunne klare å bo alene og kanskje få jobb i en vernet bedrift. På den andre siden kan det være en flink elev på almenfag som på grunn av uheldige omstendigheter strøk i ett fag. Oppnådd kompetanse på lavere nivå II spenner over måloppnåelse mellom 0,01 og 99,99 prosent.

23,3 prosent av rettsselevene fra 1994 oppnådde yrkeskompetanse. Den alt overveiende delen av disse fikk yrkeskompetansen i form av et fagbrev etter å ha tatt gk og vkI i skole og deretter to år i lære; dette gjaldt 18,6 prosent av kullet. Sagt på en annen måte: fire av fem som fikk yrkeskompetanse, fikk den i form av fagbrev etter 2+2-modellen.

Vi ser også at andelen som fikk yrkeskompetanse med fagbrev etter å ha gått skoleveien fordi de ikke fikk læreplass, er meget liten, bare 1,2 prosent av kullet eller fem prosent av dem som fikk yrkeskompetanse. 3,5 prosent av kullet fikk yrkeskompetanse i et fag som ikke lå under Lov om fagopplæring i arbeidslivet, det vil si at yrkeskompetansen skulle nås gjennom skoleløp og ikke som lærling. Disse utgjorde 15 prosent av alle som fikk yrkeskompetanse.

44,4 prosent av hele kullet fikk studiekompetanse, en ikke ubetydelig andel etter først å ha gått gk og vkI på en yrkesfaglig studieretning. Dette kommer jeg tilbake til seinere, når jeg skal se nærmere på ulike veier til studiekompetanse. Til slutt ser vi at nærmere tre prosent av kullet har oppnådd både studie- og yrkeskompetanse. Alle disse startet i en yrkesfaglig retning høsten 1994.

Fra yrkesfag til studiekompetanse

Jeg har tidligere vist at ikke ubetydelige andeler av elevene som startet på en yrkesfaglig studieretning høsten 1994, oppnådde studiekompetanse før de forlot videregående opplæring. Også noen av yrkesfagelevene har oppnådd studiekompetanse etter først å ha oppnådd yrkeskompetanse. Jeg vil nå se litt nærmere på disse elevene, hvilke veier har de gått frem til oppnådd studiekompetanse? Først ser jeg på dem som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære yrkesfagklasser:

- 17 av 377 elever eller 4,5 prosent i denne gruppen fikk studiekompetanse.
- Elleve av de 17 (65 prosent) fikk studiekompetanse etter gk og vkI i en yrkesfaglig studieretning etterfulgt av almenfaglig påbygningsår. Ni av disse tok gk og vkI innenfor helse- og sosialfag, én innen formgivning og én innen elektrofag.

- Seks av de 17 fikk studiekompetanse etter gk i formgivningsfag etterfulgt av vkI og vkII i tegning, form og farve.
- 15 av de 17 var jenter (88 prosent).
- Disse 17 elevene hadde 36,8 i gjennomsnittlig karakterpoeng fra grunnskolen, det vil si litt over G i snitt. De hadde dermed et høyere snitt enn de andre elevene som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring, og de hadde et snitt som er likt det ordinære yrkesfagelever har.

Hvordan er dette bildet for ordinære elever som startet på yrkesfag og endte opp med studiekompetanse?

- 52 av 352, eller 14,7 prosent av elevene i denne gruppen, fikk studiekompetanse.
- 37 av de 52 (71 prosent) fikk studiekompetanse etter gk og vkI i en yrkesfaglig studieretning etterfulgt av almenfaglig påbygningsår. 18 av disse tok gk og vkI innenfor helse- og sosialfag, fem innen formgivning, fire innen elektrofag, fire innen mekaniske fag, tre innen hotell- og næringsmiddelfag og tre innen naturbruk.
- 14 av de 52 fikk studiekompetanse etter gk i formgivningsfag etterfulgt av vkI og vkII i tegning, form og farve.
- En av de 52 fikk studiekompetanse etter gk i naturbruk, vkI i landbruk og naturforvaltning etterfulgt av vkII i naturforvaltning.
- 38 av de 52 var jenter (73 prosent).
- Disse 52 ungdommene har et karaktergjennomsnitt fra ungdomsskolen på 39,2 poeng. Det tilsvarer et snitt mellom Mg og G, og er bare ett poeng lavere enn det de ordinære almenfagelevne i undersøkelsen har.

Oppsummert:

1. Det var større andel blant ordinære yrkesfagelever (om lag 15 prosent) enn blant yrkesfagelever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser (4–5 prosent) som oppnådde studiekompetanse.
2. Av de tre veiene til studiekompetanse for yrkesfagelever (se innledningsvis i dette kapitlet) har i hovedsak bare to vært i bruk. Den mest brukte har vært gk, vkI og almenfaglig påbygning, og den dominerende studieretningen som grunnlag for almenfaglig påbygning har vært helse- og sosialfag. Den nest mest brukte veien var gk formgivning, vkI tegning, form og farge og vkII tegning form og farge.

3. Studiekompetanse for yrkesfagelever var i hovedsak et jentefenomen, både blant ordinære elever (73 prosent) og elever som har særskilt tilrettelagt opplæring (88 prosent).
4. Yrkesfagelever som oppnådde studiekompetanse hadde jevnt over gode karakterer fra grunnskolen.

Både studie- og yrkeskompetanse

Blant elevene som startet på en yrkesfaglig studieretning høsten 1994, var det noen få som oppnådde både studie- og yrkeskompetanse før de forlot videregående opplæring. Dette gjaldt ingen som begynte på en almenfaglig studieretning. Tjuetre av de 352, eller 6,5 prosent av de ordinære yrkesfagelevne, og åtte av de 377, eller 2,1 prosent av yrkesfagelevne som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring, oppnådde slik dobbelkompetanse. Alle som oppnådde denne dobbelkompetansen hadde først fått sin yrkeskompetanse i et fag som har skoleløp, det vil si at det ikke var et lærefag. Yrkeskompetansen har de innen fag fra de fire studieretningene helse- og sosialfag, naturbruk, formgivning og hotell- og næringsmiddelfag. Så godt som alle med dobbelkompetanse har tatt veien via yrkeskompetansen over til almenfaglig påbygning, bortsett fra et par elever som har tatt studiekompetanseveien innenfor naturbruk og formgivning, for så å ta en yrkeskompetanse innen samme studieretning i tillegg.

Blant dobbelkompetanse-elevne som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære yrkesfagklasser, er tre av fem jenter, det vil si 62 prosent. Blant de ordinære yrkesfagelevne med dobbelkompetanse, er jenteandelen enda større: 21 av de 23, eller 91 prosent av disse ungdommene, er jenter. Jeg har også sett på grunnskolekarakterene til elevene med dobbelkompetanse. De som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring hadde et snitt på 35 poeng, det vil si et snitt like over G. De ordinære elevene hadde et snitt på 41 poeng, noe som tilsvarer nesten M i snitt.

Flere veier til fagbrev

Hvilke veier har de unge fulgt frem til fagbrev? Som vi har vist innledningsvis i dette kapitlet, var det to hovedløp frem mot fagbrev i fag under Lov om fagopplæring i arbeidslivet for de unge som begynte i videregående opplæring høsten 1994:

- Gjennom å ta gk og vkI i skole og deretter to år (i noen fag lenger) som lærling før man gikk opp til fagprøve.
- Tilsvarende, men læretida ble erstattet av et vkII-år i skole for dem som ikke fikk læreplass.

Jeg skal se litt nærmere på dem som tok fag som sorterte under Lov om fagopplæring i arbeidslivet, og da ser jeg både på yrkesfagelever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser og ordinære yrkesfagelever.

Høsten 1996 begynte elevene som var med i denne undersøkelsen i sitt tredje år i videregående opplæring. Hadde de fulgt normert progresjon, skulle de da begynt på et eller annet tilbud på vkII-nivå. Men ikke alle har fulgt normal progresjon, og i tabell 6.1 viser jeg hvordan de unge fordelte seg på ulike nivåer ved starten av sitt tredje år i videregående opplæring.

Blant elevene som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser, var det 27 prosent som hadde fått læreplass høsten 1996, og ytterligere åtte prosent hadde søkt læreplass uten å få, og gikk dermed på vkII i skole i et lærefag. Blant ordinære yrkesfagelever var det 40 prosent som hadde fått læreplass og seks prosent som tok lærefag som vkII i skole.

Tabell 6.1 Nivå for to grupper elever ved starten av skoleåret 1996/97. Antall og prosent. Uthevet skrift: Potensielle lærlinger høsten 1996

	Tilrettelagt i ord kl yf (n=377)		Ord elever yf (n=352)	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent
Ute av vgo/sluttet	109	29	51	15
Tilrettelagt kurs	7	2	0	0
Grunnkurs	14	4	2	1
Vkl	59	16	27	8
VkII - lærefag i skole	29	8	21	6
VkII - lærling	102	27	142	40
VkII - skoleløp yf	48	13	75	21
VkII - skoleløp yf	9	2	34	10
Sum		101		101

Betrakter vi dem som fikk læreplass og dem som måtte ta lærefaget som vkII i skole som potensielle lærlinger, ser vi at blant dem som hadde hatt særskilt tilrettelagt opplæring, fikk 78 prosent (102 av 131) av de potensielle lærlingene læreplass. Blant de ordinære elevene gjaldt dette 87 prosent (142 av 163). Altså: noe større andel blant ordinære enn blant dem med særskilt tilrettelagt opplæring fikk læreplass, men forskjellen var ikke på noen måte dramatisk.

Men det var altså noe større sjanse for å få læreplass fremfor lærefag i skole for ordinære elever enn for elever som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser. Går det an å forklare hva dette skyldes? Det har vært fremsatt ulike forklaringer. Én er at de som er plassert i lærefag i skole, er de faglig svakeste, og derfor vil ikke arbeidsgiverne ha dem som lærlinger. De velger på øverste hylle, slik at de som

Tabell 6.2 Karaktergjennomsnitt fra vkI for lærlinger og elever med lærefag i skole. Elever i ordinære klasser med og uten særskilt tilrettelagt opplæring.

	Særs. tilr. oppl. Harde yrkesfag	Ordinære elever Harde yrkesfag	Særs. tilr. oppl. Myke yrkesfag	Ordinære elever Myke yrkesfag
Lærefag i skole	29	35	32	34
Lærling	34	40	31	40
Eta	0,27	0,22	0,04	0,31
eta ²	0,07	0,05	0	0,10
Sign	0,02	0,04	0,79	0,01

blir lærlinger, er de flinkeste i utgangspunktet. Jeg har sett på karakterene fra vkI til lærlingene og til dem som har tatt lærefag i skole. Dette fremgår av tabell 6.2.

Vi ser at karaktersnittet fra vkI var en halv karakter høyere for dem som hadde fått læreplass enn for dem som hadde endt opp med lærefag i skole, med unntak for dem som hadde gått på myke yrkesfag. Her var snittkarakteren fra vkI den samme for begge gruppene. Forskjellene – med unntak av denne ene gruppen – var signifikante, og vi ser av eta² (et mål på forklaringskraft) at denne variabelen forklarer mellom fem og ti prosent av forskjellen på å få lærefag i skole eller læreplass. Dette peker i retning av at karakterene på vkI er viktigere enn om elevene har hatt særskilt tilrettelagt opplæring eller ikke.

For å undersøke dette enda grundigere, har jeg gjennomført en logistisk regresjonsanalyse med læreplass/lærefag i skole som avhengig variabel. Denne analysen inneholdt en rekke variabler, som kjønn, sosial bakgrunn, familiesituasjon, grunn for å søke særskilt tilrettelagt opplæring, tid brukt på lekser, fravær, fylke, karakterer fra vkI, bestått/ikke bestått på vkI, og om de hadde særskilt tilrettelagt opplæring eller ikke på grunnkurset og vkI. Den første analysen som inneholdt alle disse variablene, viste at svært mange av dem ikke hadde signifikant effekt på om ungdommen fikk læreplass eller lærefag i skole.

Jeg gjennomførte derfor en ny analyse hvor jeg tok med bare de variablene som hadde signifikant effekt i tillegg til de to variablene om elevene hadde hatt særskilt tilrettelagt opplæring på grunnkurset og vkI eller ikke. Resultatet av analysen fremgår av tabell 6.3.

Pseudo R²=11 prosent er lavt, noe som betyr at modellen forklarer relativt lite av variasjonen i læreplassopptak. Vi ser av R-verdiene at det forholdet som har størst betydning for om eleven får læreplass eller lærefag i skole, er karakterene fra vkI. Koeffisientene er positive, og det betyr (selvsagt) at jo bedre karakterer, jo større sjanse for å få læreplass. Videre ser vi at det har betydning om elevene har bestått vkI. Her er koeffisientene negative, det betyr at å ikke ha bestått vkI reduserer sjansene for å få læreplass. Og så merker vi oss at det ikke har noen betydning for å få læreplass om eleven har hatt særskilt tilrettelagt opplæring på grunnkurs eller vkI.

Tabell 6.3 Hva påvirker sjansen for å få læreplass i forhold til lærefag i skole det tredje året i videregående opplæring. Logistisk regresjonsanalyse. Yrkesfagelever som har begynt i lære eller lærefag i skole høsten 1996. N=290

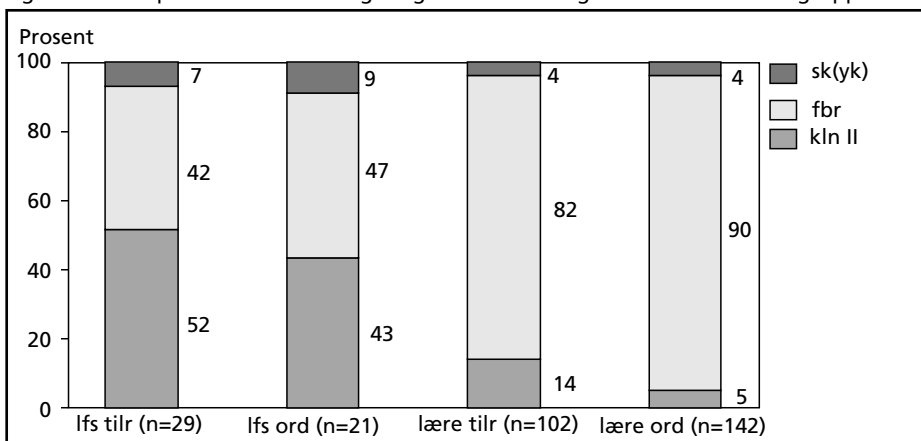
Variabel	B	Sign	R
Kjønn (jente=0)	0,87	0,0119	0,13
Karakter fra vkl (0=middels, dvs 3)	0,98	0,0005	0,20
Bestått vkl (nei=0)	- 1,29	0,0540	- 0,08
Særs.tilr. oppl. på grunnkurs (nei=0)	0,02	0,9494is	0,00
Særs.tilr. oppl. på vkl (nei=0)	- 0,36	0,3148is	0,00
Akershuselev (nei=0)	- 0,95	0,0150	-0,12
Konstant	2,08	0,0016	

Tabellkommentar: Modellen predikerer 90% av det å bli lærling og 6% av det å få læreplass i skole, og 83% av alle. -2 Log likelihood=266,6 forbedres med 30,4, noe som betyr en pseudo-forklart varians, pseudo $R^2=30,4/266,6=11\%$ (Greene 1993). is= ikke signifikant.

Vi ser også at det spiller en rolle om læreplass-søkeren er jente eller gutt. Gutter har større sjanse enn jenter til å få læreplass – alt annet likt. Vi registrerer også at læreplass-søkere fra Akershus hadde dårligere sjanser til å få læreplass enn ungdom fra de andre fem fylkene. Det mest interessante i denne analysen er at det som virkelig teller når du skal ut for å søke læreplass, ser ut til å være dine tidligere skoleprestasjoner. Har du gjort det bra og har bestått, så spiller det ingen rolle om du har hatt behov for og har fått ekstra hjelp og støtte i ett eller flere fag underveis.

Hvordan har det så gått med lærlingene og elevene med lærefag i skole videre, hvor mange har klart fagbrevet? Dette går frem av figur 6.10.

Figur 6.10 Kompetanse blant lærlinger og elever i lærefag. Prosent innen hver gruppe



Figurforklaring:

Sk (yk) studie- og/eller yrkeskompetanse

Fbr fagbrev

Kln II kompetanse på lavere nivå II

Figuren viser oss at skillet når det gjelder å få fagbrev ikke går mellom dem som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring eller ikke; dette skillet går mellom dem som har gått i lære og dem som har tatt lærefag i skole. Blant dem som har tatt lærefag i skole, ser vi at andelen som har fått fagbrev er relativt lik for dem som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring og de ordinære yrkesfagelevne, henholdsvis 42 og 47 prosent. Også blant lærlingene er andelen som har fått fagbrev relativt like i de to gruppene, henholdsvis 82 og 90 prosent. Og vi merker oss at forskjellen i fagbrevopptak er stor mellom dem som har vært i lære og dem som har tatt lærefag i skole, og dette gjelder både elever som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser og ordinære yrkesfagelever, forskjellene er på henholdsvis 40 og 43 prosentpoeng.

Hvorfor er det slik? Vi har over vist at seleksjonen av ungdom til henholdsvis lære plass eller lærefag i skole skjer i hovedsak på bakgrunn av de unges prestasjoner på vkI (selv om også variablene kjønn og skolefylke har effekt). Dette betyr at de som begynner i lære har et bedre kunnskaps- og ferdighetsnivå i forhold til det de skal lære enten i lære eller når de tar lærefag i skole. Det er da ikke uventet at dette slår ut i at flere med lærefag får fagbrevet sitt enn hva tilfellet er blant dem som måtte ta til takke med lærefag i skole. Jeg har gjennomført en logistisk regresjonsanalyse for å se hvilke faktorer som har direkte nettoeffekt på det å få fagbrev. Denne analysen har jeg gjennomført for de ungdommene som høsten 1996 startet enten i lære eller med lærefag i skole. Den dikotome avhengige variabelen er oppnådd full kompetanse eller ikke. Noen av dem som begynte i lære eller lærefag i skole har oppnådd studie- og/eller yrkeskompetanse (men ikke fagbrev) etter avsluttet videregående opplæring. Disse er her slått sammen med dem som har klart fagbrevet, ettersom jeg vurderte det som riktigere enn å slå dem sammen med dem som har fått kompetanse på lavere nivå II eller å utelate dem fra analysen. Også her gjennomførte jeg analysen i to trinn, og i trinn én inkluderte jeg en rekke variabler som kjønn, sosial bakgrunn, familie-situasjon, grunn for å søke særskilt tilrettelagt opplæring, tid brukt på lekser, fravær, fylke, karakterer fra vkI, bestått/ikke bestått på vkI, om de hadde særskilt tilrettelagt opplæring eller ikke på grunnkurset og vkI og om de gikk i lære eller lærefag i skole høsten 1996. I trinn to inkluderte jeg bare de tre (!) variablene som hadde signifikant nettoeffekt på oppnåelse av fagbrev. Denne analysen fremgår av tabell 6.4.

Vi ser at det bare er tre av alle variablene vi la inn i analysen som har signifikant nettoeffekt på fagbrevopptak. Som antydning over spiller karakterene fra vkI en stor rolle. Jo bedre karakterer på vkI, jo større er sjansen for å klare fagbrevet. R viser oss at det er denne variabelen – vkI-karakterene – som har størst partiell effekt på den avhengige variabelen. Men vi ser at også om en har hatt lære plass eller har tatt lærefag i skole har selvstendig effekt, og også denne effekten er vesentlig, den har en styrke av om lag samme størrelse som vkI-karakterene.

Hva er det så med det å ha lærefag i forhold til lærefag i skole som er så avgjørende? Mine data gir ikke grunnlag for å svare, men en forklaring, som neppe vil vekke

Tabell 6.4 Hva påvirker sjansen for å klare fagbrevet. Logistisk regresjonsanalyse. Yrkesfagelever som har begynt i lære eller lærefag i skole høsten 1996. N=290

Variabel	B	Sign	R
Karakter fra vkl (0=middels, dvs 3)	1,63	0,0000	0,31
Gått i lære eller lærefag i skole (LF5=0)	1,95	0,0000	0,29
Hordaland-elev (nei=0)	1,08	0,0331	0,10
Konstant	-0,47	0,0000	

Tabellkommentar: Modellen predikerer 96% av det å klare fagbrevet og 6% av det å ikke klare fagbrevet, og 88% av alle. -2 Log likelihood=257 forbedres med 78,6, noe som betyr en pseudo-forklart varians, pseudo $R^2=78,6/257=31\%$ (Greene 1993).

motstand, er at måten opplæringen skjer på i de to løsningene er så forskjellig at det slår ut i resultatet til fagprøven. Det å få være på en arbeidsplass og lære faget i de «riktige» omgivelsene gir så mye bedre resultat enn å sitte enda et år på skolebenken. Det å ikke få den læreplassen man hadde ønsket seg har selvsagt også stor påvirkning på motivasjonen, med de følger dette kan få for læringsutbytte og -resultat. En siste forklaring er jo selvsagt at det å få bruke et år lengre tid gir bedre resultater. Ikke bare får ungdommene bedre tid til å arbeide med lærestoffet, men de blir også ett år eldre og mer modne.

Hva skjuler seg bak kompetanse på lavere nivå II?

Jeg skal i dette avsnittet se nærmere på elevene som oppnådde kompetanse på lavere nivå II gjennom videregående opplæring. Jeg vil se på følgende: a) Hvor mange stryk har disse elevene med seg ut av videregående opplæring?, b) Hva med dem som har bare ett stryk, hvilket fag har de strøket i?, og c) Hva om alle med bare ett stryk tok en ny eksamen i dette faget og besto, og dermed fikk enten studie- eller yrkeskompetanse, hvordan ville det påvirke bildet av kompetanseoppnåelsen for ulike grupper og for hele 1994-kullet av rettslever?

Jeg starter med å se på antall stryk blant elevene med kompetanse på lavere nivå II. Som tidligere nevnt, favner kompetanse på lavere nivå II alt fra dem som har ett stryk til dem som ikke har oppnådd en eneste karakter i videregående opplæring. Figur 6.11 viser hvor mange stryk elevene med kompetanse på lavere nivå II hadde når de forlot videregående opplæring.

Vi ser at det mangler opplysning om strykfag for noen. Blant elevene som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser mangler slik opplysning for nesten 60 prosent. For elevene som har gått i ordinære klasser er det lang lavere andeler hvor det mangler opplysning om hvilket fag de har strøket i. Dette kan skyldes mangelfulle registre, men for mange av elevene med særskilt tilrettelagt opplæring skyldes dette også at de var så faglig svake at det ble vurdert at det ikke var grunnlag får å gi dem karakter. Førtitre eller hver fjerde av de 160 uten opplysninger om karakterer fra

Figur 6.11 Stryk for elever som har oppnådd kompetanse på lavere nivå II. Prosent innen hver gruppe. N=421



videregående opplæring, hadde heller ikke karakterer fra grunnskolen. Så godt som alle som ikke hadde karakter fra grunnskolen – i mitt materiale 48 av 52 elever – gikk i egne klasser med redusert elevtall.

Også gjennomsnittskarakterene fra grunnskolen (tabell 6.5) bekrefter at elevene uten karakteropplysninger fra videregående skole er skolefaglig svake, og at dette kan være med på å forklare hvorfor de ikke har fått karakterer i videregående opplæring.

Av tabellen ser vi at elevene som har oppnådd kompetanse på lavere nivå II og som mangler opplysning om hvilke fag de har strøket i, er den gruppen som hadde de laveste karakterpoengene med seg fra grunnskolen: 20 poeng, noe som tilsvarer dårligere enn Ng i gjennomsnitt. Alle som har strøket, hadde bedre karaktersnitt enn dette, og vi ser at snittet fra grunnskolen er dårligere jo flere stryk elevene oppnådde i videregående opplæring. Eta² viser at grunnskolekarakterene forklarer 18 prosent av variasjonen i antall stryk, det vil si at prestasjonene fra grunnskolen har stor

Tabell 6.5 Gjennomsnittlig karakterpoeng fra grunnskolen for grupper med ulikt antall stryk fra videregående opplæring. Elever som har oppnådd kompetanse på lavere nivå II. N=421

Antall stryk fra videregående opplæring	Karakterpoeng fra grunnskolen	N
Ett stryk	31	89
To stryk	31	50
Tre stryk	29	20
Fire stryk +	25	102
Mangler opplysning om antall stryk	20	160
Sign	0,000	
Eta	0,42	
Eta ²	0,18	

betydning for hvor mange stryk elevene med kompetanse på lavere nivå II har med seg ut av videregående opplæring.

Så over til hvilke fag elevene med kompetanse på lavere nivå II har strøket i. Elever med kompetanse på lavere nivå II har i prinsippet skaffet seg en større eller mindre del av en hel studie- eller yrkeskompetanse, og de kan i prinsippet bygge denne ut til en full kompetanse etter et byggesteinsprinsipp. Veien frem til full kompetanse vil variere, avhengig av hvor mange stryk eleven har. Ett stryk betyr at den fulle kompetansen er ett fag og en eksamen unna. La oss se nærmere på denne gruppen som er nærmest full kompetanse.

Andelen med stryk i bare ett fag varierer sterkt mellom de fem gruppene. Elevene som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser har lavest andel med ett stryk, 13 prosent (se figur 6.11). Høyest andel med bare ett stryk har de ordinære almenfagelevne, 46 prosent. Og vi ser av figur 6.11 at de andre gruppene «plasserer» seg pent mellom disse to ytterpunktene: I gruppene ordinære yrkesfagelever og almenfagelever som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser, er det om lag en tredjedel av dem som har fått kompetanse på lavere nivå II som mangler bare ett fag før den fulle kompetansen er på plass. Blant elever som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære yrkesfagklasser, gjelder dette hver femte av dem med kompetanse på lavere nivå II. Dette betyr at potensialet for å kunne få økt andelen med kompetanse er størst blant de ordinære almenfagelevne og minst blant elevene som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser.

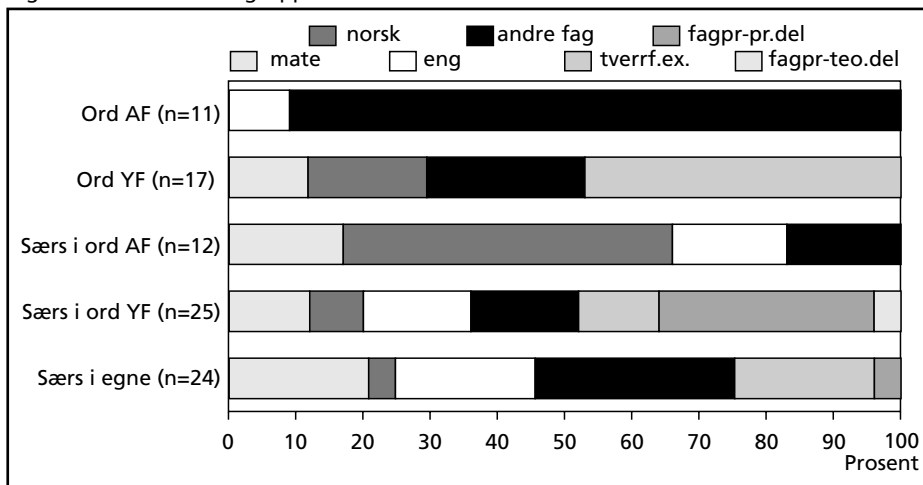
La oss også se på i hvilke fag de har strøket, elevene med kompetanse på lavere nivå II og ett stryk. Dette fremgår av figur 6.12. Her har vi tatt ut dem med ett stryk fra figur 6.11, og fordelt strykfag innenfor de enkelte gruppene.

Vi ser først på matematikk som strykfag. I fire av gruppene i figur 6.12 utgjør faget mellom ti og 20 prosent, høyest blant elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser og lavest blant ordinære yrkesfagelever (med unntak av ordinære almenfag-elever, hvor ingen i mitt materiale har strøket i matematikk – her må det bemerkes at dette nok ikke er i overensstemmelse med virkeligheten, og at dette nok skyldes mitt begrensede utvalg av ordinære almenfagelever. For øvrig må det utvises stor forsiktighet i tolkningen av denne figuren, for husk at N er svært lav for alle disse gruppene.). Det vi likevel kan tillate oss å konkludere med, er at matematikk er et større hinder på veien frem mot full kompetanse for elever med særskilt tilrettelagt opplæring enn for ordinære elever.

Norsk ser ut til å være mest problematisk for elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære almenfagklasser, her har halvparten norsk som sitt ene strykfag. I de andre gruppene er det små andeler som har strøket i norsk.

Rundt 15–20 prosent av elevene som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring, enten det har vært i egne eller ordinære klasser, eller om det har vært almenfag- eller yrkesfagelever, har engelsk som sitt ene strykfag.

Figur 6.12 Stryk i hvilke fag blant elever med kompetanse på lavere nivå II med stryk i bare ett fag. Prosent innen hver gruppe



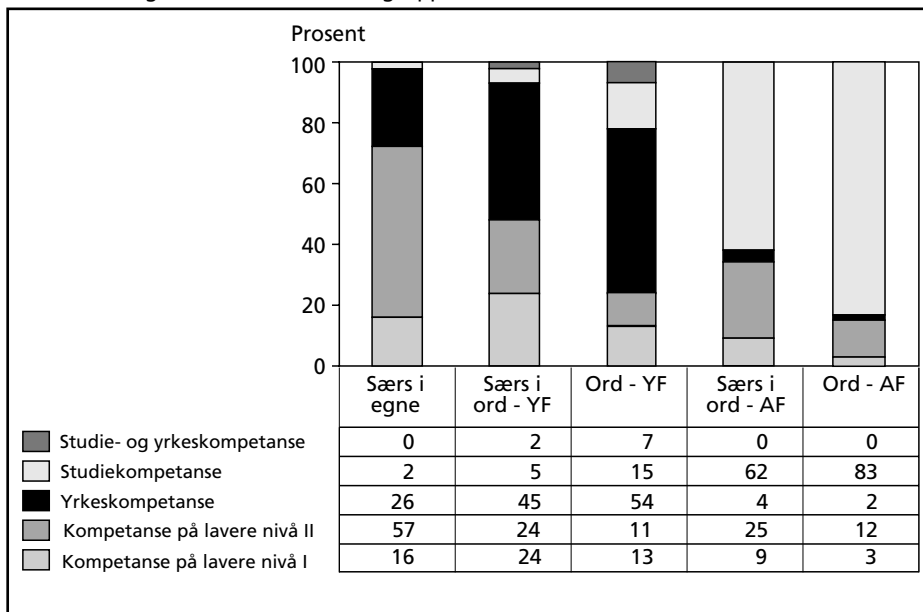
Vi ser også at samlepotten andre fag utgjør det ene strykfaget for relativt mange, både blant ordinære almenfagelever og blant elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser, henholdsvis 90 og 30 prosent. I denne gruppen skjuler det seg språkfag som tysk og fransk, videre geografi, naturfag, historie og samfunnslære, realfag som fysikk og biologi samt noen studieretningsfag. Bakgrunnstallene viser altså at det ene strykfaget fordeler seg på mange fag, men at det er lave andeler som har strøket i hvert av disse fagene.

Til slutt merker vi oss at på de yrkesfaglige retningene er det betydelige andeler som stoppes på veien mot full kompetanse av den siste testen før de får fagbrev eller vitnemål: tverrfaglig eksamen eller fagprøven. Blant elevene som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser, har hver femte elev med kompetanse på lavere nivå II sitt ene stryk i tverrfaglig eksamen. Det betyr at de har klart seg gjennom hele løpet før de ble stoppet av den siste testen. Blant yrkesfagelever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser, har hver tredje av dem med kompetanse på lavere nivå II strøket i den praktiske prøven til fagbrevet, fire prosent har strøket til den teoretiske delen av fagprøven, og tolv prosent har strøket til tverrfaglig eksamen. Det betyr at halvparten av elevene med kompetanse på lavere nivå II og ett strykfag har møtt veggene i den siste avgjørende prøven.

Blant ordinære yrkesfagelever er situasjonen den samme; halvparten av dem som har et stryk og kompetanse på lavere nivå II har strøket i den praktiske del av fagprøven.

Siste del av dette kapitlet blir en studie av hvordan bildet av kompetanseoppnåelsen ville se ut – både for ulike grupper og for hele 1994-kullet – dersom alle elevene med kompetanse på lavere nivå II og ett strykfag gikk opp til ny eksamen i dette ene faget og besto. Det viser jeg i figur 6.13.

Figur 6.13 Potensiell kompetanseoppnåelse gitt at alle med studiekompetanse og ett strykfag besto dette faget. Prosent innen hver gruppe. (n=285, 377, 115, 352, 111=1240)

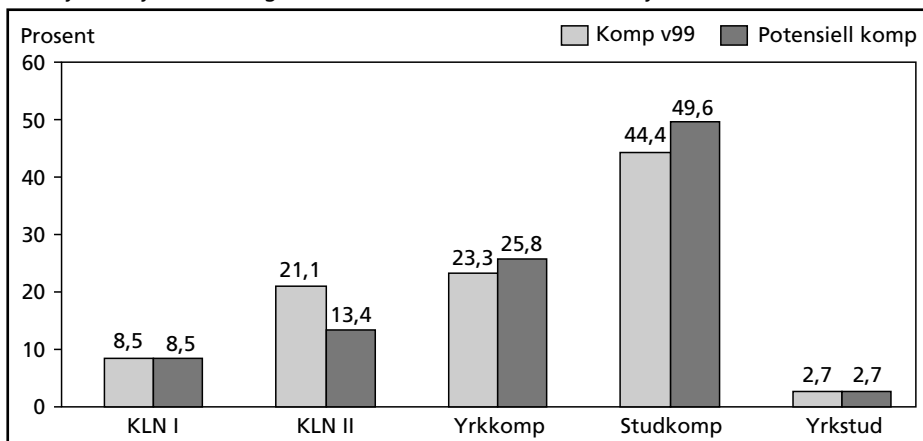


Dette bildet kan sammenlignes med figur 6.7. Forskjellen er at de som i figur 6.7 hadde kompetanse på lavere nivå II etter fem år i videregående opplæring, og som hadde stryk i bare ett fag, nå er gitt en potensiell full kompetanse. Vi ser at potensialet er omtrent likt i alle gruppene, rundt ti prosent innen hver gruppe, med unntak av ordinære yrkesfagelever, hvor det bare er fire prosent som har potensial til å omgjøre sin kompetanse på lavere nivå II til en yrkeskompetanse. Dette skyldes at det var så få med kompetanse på lavere nivå II i denne gruppen, at potensialet var lite.

Blant elever som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser, øker andelen med full kompetanse fra 19 til 28, det vil si at man nærmer seg at hver tredje i denne gruppen oppnår studie- og/eller yrkeskompetanse.

Hos elevene som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære yrkesfagklasser, kan ett-stryks-elevene øke andelen med full kompetanse fra 45 prosent til litt over halvparten. Tilsvarende for elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære almenfagklasser er en økning fra 56 til 67 prosent, det vil si en økning fra litt over halvparten til to av tre. Blant de ordinære yrkesfagelevne, vil det, etter at hele potensialet er tatt ut, være en av fire som ikke har full kompetanse, og blant de ordinære almenfagelevne vil det tilsvarende være 15 prosent.

Figur 6.14 Potensiell kompetanseoppnåelse for hele kullet rettselever fra 1994, gitt at alle med ett stryk tar ny eksamen og består. Prosent. N=1240. Vektet analyse



Hvordan vil en realisering av dette ett-stryks-potensialet slå ut for hele kullet med 1994-rettsselever? Jeg har foretatt en vektet¹⁰ analyse. Resultatet av den fremgår av figur 6.14.

De lysegrå søylene er den kompetansen elevene i mitt utvalgsmateriale hadde våren 1999, og er identisk med fordelingen i figur 6.9. De mørkegrå søylene er potensiell kompetanse gitt at alle ett-stryks-elevne realiserer sitt potensiale. De er fremkommet ved at jeg har gitt ett-stryks-elever som begynte på henholdsvis en yrkesfaglig og en almenfaglig studieretning i 1994 og som hadde kompetanse på lavere nivå II våren 1999, henholdsvis yrkes- og studiekompetanse. Dette behøver ikke være riktig, spesielt vet vi jo at en del som startet på yrkesfag har endt opp med studiekompetanse, men jeg har for enkelthets skyld valgt å gjøre det her.

Andelen elever uten formell kompetanse og andelen elever med dobbelkompetanse, berøres ikke av denne manipuleringen. Det som skjer er at andelen med yrkeskompetanse og studiekompetanse til sammen øker tilsvarende reduksjonen av andelen med kompetanse på lavere nivå II.

Gitt at alle ett-stryks-elevne tar ut sitt tenkte potensial, vil andelen med kompetanse på lavere nivå II falle fra 21,1 til 13,4 prosent, det vil si en reduksjon på nesten åtte prosentpoeng. Andelen med yrkeskompetanse vil øke 2,5 prosentpoeng, fra 23,3 til 25,8 prosent, mens andelen med studiekompetanse vil øke vel fem prosentpoeng til tett opp under halvparten av kullet. Totalt vil andelen med full kompetanse øke nesten åtte prosentpoeng fra 70,4 til 78,1 prosent. (Disse tallene må selvsagt tolkes med en viss forsiktighet; spesielt må vi huske på feilmarginene, jfr tabell A.1 i vedlegg 2.)

¹⁰ Om vekting, se avsnittet om vandring og kompetanseoppnåelse for hele kullet foran i dette kapitlet.

Hvor realistisk er dette? Det er selvsagt umulig å svare på. En del vil nok realisere potensialet ved at de tar opp igjen det ene faget de mangler, men vi kan si med sikkerhet at det ikke vil gjelde alle. Det er sannsynlig at de svakeste elevene, de med de dårligste skoleerfaringene og de dårligste skolefaglige ferdighetene og kunnskapene, vil holde seg unna skoler, klasserom og eksamener dersom de kan. Det betyr at når disse har skaffet seg en jobb, så er sjansen kanskje liten for at de vender tilbake og skaffer seg videregående opplæring. Dette gjelder selvsagt ikke alle i denne gruppen: Blant annet er det noen av dem som bruker militærtjenesten til å ta opp igjen havarete utdanningsprosjekter.

For middelhavsfarerne fra almenfaglige studieretninger er nok sjansen større. Mange av dem vil oppdage at de er avhengige av studiekompetansen for å komme videre, og vil sikkert gjøre noe med det. For dem som har fagbrev som mål, finnes det en annen vei; det som tidligere het §20-kandidat og som etter den nye Opplæringslova (§3–5) heter praksiskandidat.

Leseren har sikkert merket seg at jeg bare har analysert og kommentert dem som har strøket i ett fag, og ikke dem som har strøket i to eller flere fag. Også blant disse elevene er det et potensial for å oppnå full kompetanse. Blir en ungdom først motivert for å skaffe seg en studiekompetanse ved å ta opp igjen fag, så betyr det kanskje ikke så mye om man må ta opp ett eller tre fag. Og ungdom som setter seg som mål å få fagbrev, vil nok i mange tilfeller klare det, selv om de må ta opp igjen både noen av de felles almene fagene og gå opp til fagprøven.

Dette betyr at full-kompetanse-potensialet ikke bare ligger blant ett-stryks-elevene, men også blant dem med flere stryk. Jeg har derfor også beregnet at dersom alle med inntil to stryk fullfører, så vil andelen med full kompetanse øke til 81,4 prosent, og dersom alle med inntil tre stryk fullfører, vil andelen øke til 83,2 prosent av alle rettselevene fra høsten 1994.

Hvor mange som til slutt gjør en siste innsats og oppnår full kompetanse, vil bare tiden vise. Men med bakgrunn i de ovennevnte tall, er det kanskje ikke noe dårlig tips å anta at andelen med full kompetanse om noen år vil ligge rundt 80 prosent.

De som sluttet

Helt til slutt i dette kapitlet om hvordan det gikk med elevene, skal jeg se nærmere på de elevene som sluttet i videregående opplæring før de hadde vært der i tre år, det vil si at de sluttet før våren 1997.¹¹

¹¹ Noen av elevene som her inkluderes, gikk i videregående opplæring ut over våren 1997, men totalt gikk de mindre enn tre år i videregående opplæring.

Først noen ord om omfanget. Analyser vist tidligere i rapporten har fortalt oss at ni prosent av hele 1994-kullet med rettslever gikk mindre enn tre år i videregående opplæring, og dermed endte opp med kompetanse på lavere nivå I. Det er disse ni prosentene av elevene jeg her omtaler som sluttere. De fordeler seg selvsagt ujevnt innen ulike elevgrupper, og tabell 6.6 viser oss hvor mange dette dreier seg om innenfor fem ulike elevgrupper.

Tabell 6.6 Andel som gikk mindre enn tre år i videregående opplæring i fem elevgrupper. Prosent innen hver enkelt gruppe

Elevgruppe	Andel sluttere
Særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser (n=285)	16,1
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser - yrkesfag (n=377)	24,4
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser - almene fag (n=115)	8,7
Ordinære elever - yrkesfag (n=352)	13,4
Ordinære elever - almene fag (n=111)	2,7

Vi ser at andelen sluttere var større blant yrkesfagelever enn almenfagelever, og større blant elever med særskilt tilrettelagt opplæring enn blant ordinære elever.

Disse elevene har sluttet til ulike tider i løpet. I tabell 6.7 viser jeg når de sluttet, også her innenfor fem ulike elevgrupper.

De aller fleste slutterne forlot videregående opplæring i løpet av sitt andre skoleår. Det var felles for alle de fem gruppene, med unntak av de ordinære almenfagelevne. Den gruppen som hadde forholdsmessig størst andel sluttere første året, var elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære yrkesfagklasser. Vi ser også at i alle gruppene var det svært små andeler som sluttet i løpet av det tredje året i videregående opplæring.

Noen av slutterne har vi ikke fanget opp. Det er de som har sluttet i tida fra skoleåret begynte til oktober 1994, da utvalget til undersøkelsen ble foretatt.

Tabell 6.7 Når sluttet slutterne. Prosentpoeng av alle innen hver gruppe som sluttet hvert av de tre første årene

Elevgruppe	Første år	Andre år	Tredje år	I alt
Særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser (n=285)	2	13	1	16
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasse – yrkesfag (n=377)	8	15	2	25
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasse – almene fag (n=115)	3	5	1	9
Ordinære elever - yrkesfag (n=352)	3	9	2	14
Ordinære elever - almene fag (n=111)	1	1	1	3

Sluttere blant alle elevene med særskilt tilrettelagt opplæring

Jeg skal i dette avsnittet forsøke å gi noen bidrag til en forklaring på hvorfor slutterne sluttet. Det skal jeg gjøre ved hjelp av logistisk regresjon. Jeg har da etablert slutting som en todelt avhengig variabel, hvor de som har sluttet har verdien 1, og de som ikke har sluttet har verdien 0. Det betyr at logit-analysene nedenfor peker ut uavhengige variabler som har signifikant nettoeffekt på det å slutte. Jeg starter med en analyse av elever med særskilt tilrettelagt opplæring, og jeg inkluderer da alle disse elevene, både dem som har særskilt tilrettelagt opplæring i egne og i ordinære klasser.

Følgende variabler var i utgangspunktet inkludert i analysen (jfr analysemodellen med variabelforklaringer i figur 4.1):

- Bakgrunnsvariablene: Kjønn, vanske, sosial bakgrunn, familieforhold
- Grunnskolevariablene: Hjelp i grunnskolen, karakterer og tempo
- Overgangsvariablene: Valgpåvirkning og førsteønske
- Rammefaktorvariablene: Fylke, studieretning, klassetype og klassestørrelse
- Læringsarenavariablene: Trivsel, syn på utdanning generelt, fremtidsplaner, faglig egenvurdering, syn på ulike fag
- Fritidsvariablene: Fritidsbruk (faktorvariabler), organisasjonsdeltakelse, vennesamvær i friminutt og i fritida, jobb ved siden av skolen

Resultatet av analysen fremgår av tabell 6.8.

Før jeg tolker og kommenterer tabellen, minner jeg om at riktig tolkning er helt avhengig av at man er klar over retningen på variabelen. For angivelse av dette vises til variabelforklaringene i tilknytning til analysemodellen i figur 4.1.

Analysen viser at det å ha sosiale vansker hadde signifikant nettoeffekt på slutting. Elever med sosiale vansker sluttet oftere enn elever uten slike vansker. Vi ser at også en annen av bakgrunnsvariablene hadde signifikant effekt: Elever som bodde sammen med både mor og far, sluttet i mindre grad enn dem som ikke bodde sammen med begge foreldrene.

To av rammefaktor-variablene hadde signifikant nettoeffekt på slutting: klassetype og studieretning. Elever som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser med redusert elevtall, sluttet sjeldnere enn dem som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser. Å være almenfagelev det første året betydde mindre sannsynlighet, og å være elev på hotell- og næringsmiddelfag betydde større sannsynlighet for å slutte i løpet av de tre første årene.

To variabler knyttet til læringsarenaen hadde signifikant nettoeffekt på slutting: For det første ser vi at de elevene som sa at de trivdes best i videregående opplæring, sluttet i minst grad. Dette er den variabelen med sterkest partiell effekt på slutting.

Tabell 6.8 Uavhengige variabler med signifikant nettoeffekt på slutting for elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne og ordinære klasser blant rettselevne fra 1994. Logistisk regresjon. N=777

Variabel	B	R	Sign
Sosiale vansker	0,76	0,07	0,0129
Familieforhold	-0,47	-0,06	0,0297
Egne eller ordinære klasser	-0,64	-0,09	0,0048
Elev på hotell- og næringsmiddelfag	0,83	0,09	0,0042
Elev på almenfaglige retninger	-1,27	-0,11	0,0007
Trivsel	-1,00	-0,24	0,0000
Utvikling av egenvurdering	0,15	0,12	0,0003
Fremtidige yrkesplaner	-0,14	-0,12	0,0005
Vennesamvær i friminuttene	0,29	0,06	0,0250
Konstant	-0,28		

Tabellkommentar: Modellen predikerer 97% av dem som ikke slutter og 28% av dem som gjør det, og 84% av alle. -2 Log likelihood=756,7 forbedres med 147,7, noe som betyr en pseudo-forklart varians, pseudo $R^2 = 147,7/756,7 = 20\%$ (Greene 1993).

For det andre ser vi at elever med de mest ambisiøse planene for fremtidig yrke sluttet i minst grad.

Én fritidsvariabel har effekt i forhold til slutting: Elever som var mest sammen med venner i friminuttene, sluttet i større grad enn dem som er mindre sammen med venner.

I den neste analysen har jeg sett bare på de elevene som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser. Da fikk jeg mulighet til å se om omfang av hjelp og grad av integrering/segregering hadde noen effekt i forhold til slutting. I denne analysen inngikk de samme variabler som i analysen presentert over, med tillegg av tre hjelp-variablene – omfang av hjelp og støtte første år, og grad av integrering/segregering – og med unntak av variabelen som skiller mellom egne og ordinære klasser. Resultatet av analysen fremgår av tabell 6.9.

Det er så godt som de samme variablene (med unntak for sosiale vansker, og det å være elev på hotell- og næringsmiddelfag) som er signifikante i denne analysen av elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser, som i den av alle elevene med særskilt tilrettelagt opplæring. Retningen på effektene er også de samme, og jeg kommenterer derfor ikke de enkelte variablene her, men henviser til omtalen etter den foregående analysen. Det eneste jeg vil peke på, er at variabelen for omfang av hjelp, samt variabelen for grad av segregering/integrering ikke hadde signifikant effekt på slutting.

Jeg har også gjort en lignende analyse bare for de elevene som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser. Den analysen gir bare 14 prosent pseudo-forklart varians, og bare tre av variablene har signifikant nettoeffekt på slutting; jo høyere skåre på variabelen for sosial bakgrunn, jo mindre slutting, jo bedre trivsel, jo mindre slutting, og jo flere år med ekstra hjelp og støtte, jo mindre grad av slutting.

Tabell 6.9 Uavhengige variabler med signifikant nettoeffekt på slutting for elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser blant rettselevene fra 1994. Logistisk regresjon. N=492

Variabel	B	R	Sign
Familieforhold	-0,86	-0,14	0,0007
Grunnskolekarakterer	-0,39	-0,07	0,0373
Elev på almenfaglige retninger	-0,99	-0,10	0,0105
Trivsel	-0,99	-0,23	0,0000
Fremtidige yrkesplaner	-0,14	-0,14	0,0018
Vennesamvær i friminuttene	0,44	0,09	0,0140
Konstant	-0,55		

Tabellkommentar: Modellen predikerer 96% av dem som ikke slutter og 30% av dem som gjør det, og 82% av alle. -2 Log liklihood=502,2 forbedres med 97,4, noe som betyr en pseudo-forklart varians, pseudo $R^2=97,4/7502,2=19\%$ (Greene 1993).

Sluttere blant de ordinære elevene

Til slutt skal jeg presentere en analyse hvor jeg har lett etter variabler som kan bidra til å forklare slutting blant de ordinære elevene. Følgende variabler var i utgangspunktet inkludert i analysen (jfr analysemodellen med variabelforklaringer i figur 4.1):

- Bakgrunnsvariablene: Kjønn, sosial bakgrunn, familieforhold
- Grunnskolevariablene: Hjelp i grunnskolen, karakterer og tempo
- Overgangsvariablene: Valgpåvirkning og førsteønske
- Rammefaktorvariablene: Fylke, studieretning og klassestørrelse
- Læringsarenavariablene: Trivsel, syn på utdanning generelt, fremtidsplaner, faglig egenvurdering, syn på ulike fag
- Fritidsvariablene: Fritidsbruk (faktorvariabler), organisasjonsdeltakelse, vennsamvær i friminutt og i fritida, jobb ved siden av skolen

Resultatet av analysen fremgår av tabell 6.10.

Ingen av bakgrunnsvariablene har signifikant effekt på slutting, mens to av grunnskolevariablene har effekt. Jo bedre karakterer fra grunnskolen, jo mindre slutting blant de ordinære elevene, og vi ser også at ordinære elever som hadde hjelp og støtte i ungdomsskolen (men som ikke hadde det i videregående opplæring), slutter i større grad enn ordinære elever som ikke hadde hjelp og støtte i ungdomsskolen.

En variabel knyttet til overgangen til videregående opplæring hadde effekt; elever som ble mest påvirket av andre ved valg av studieretning i videregående opplæring, slutter i mindre grad enn dem som sier at de valgte helt selv.

Av rammefaktorene har studieretning og klassestørrelse effekt: Elevene på helse- og sosialfag slutter oftere enn andre, og jo større klasser elevene går i, jo sjeldnere slutter de.

Tabell 6.10 Uavhengige variabler med signifikant nettoeffekt på slutting for ordinære elever blant rettselevne fra 1994. Logistisk regresjon. N=463. Vektet analyse

Variabel	B	R	Sign
Hjelp i ungdomsskolen	1,23	0,14	0,0002
Grunnskolekarakterer	-1,76	-0,23	0,0000
Påvirkning ved valg av studieretning	-1,41	-0,13	0,0007
Klassestørrelse	-0,78	-0,14	0,0002
Elev på helse- og sosialfag	1,07	0,10	0,0045
Trivsel	-1,39	-0,26	0,0000
Organisert fritid	-0,51	-0,08	0,0152
Med i politisk organisasjon	3,03	0,23	0,0000
Vennesamvær i friminuttene	0,64	0,09	0,0067
Med i antall organisasjoner	-0,78	-0,09	0,0069
Konstant	4,07		

Tabellkommentar: Modellen predikerer 99% av dem som ikke slutter og 39% av dem som gjør det, og 83% av alle. -2 Log likelihood=594,3 forbedres med 239,0, noe som betyr en pseudo-forklart varians, pseudo $R^2=239,0/594,3=40\%$ (Greene 1993).

Én av variablene knyttet til læringsarenaen har effekt: trivsel. De elevene som trives best, slutter i minst grad. Trivsel er den variabelen som har størst partiell effekt på slutting.

Fire av fritidsvariablene har signifikant nettoeffekt på slutting. For det første ser vi at elever som driver med organisert virksomhet (idrettslag, forening, lag, korps, kor, ungdomsklubb), slutter i mindre grad enn andre. For det andre er det slik at elever som er med i politiske organisasjoner, slutter i større grad enn andre. For det tredje: Jo flere organisasjoner elevene er med i, jo lavere grad av slutting finner vi, og for det fjerde: De som er mest sammen med venner i friminuttene, slutter i større grad enn andre.

7 Kompetanseoppnåelsen – kan den forklares?¹

Jeg har i forrige kapittel vist hvilken kompetanse ulike elevgrupper har oppnådd. I dette kapitlet er oppgaven å gi noen bidrag til å forklare variasjonen i kompetanseoppnåelsen. Variabelen for kompetanseoppnåelse er i utgangspunktet sjudelt: kompetanse på lavere nivå I, kompetanse på lavere nivå II, yrkeskompetanse med vitnemål, fagbrev etter skoleløp, fagbrev etter læretid, studiekompetanse og både yrkes- og studiekompetanse. Variabelen er på nominal-nivå, det vil si at den har gjensidig utelukkende kategoriene som ikke er rangordnet.

Den avhengige variabelens målenivå er avgjørende for hvilken analysemetode som kan brukes. Lineær regresjon som forutsetter avhengig variabel på forholdstallsnivå, det vil si at kategoriene er rangordnet og at avstanden mellom dem er lik, er ikke egnet i denne sammenhengen. Skulle jeg operere med kompetansevariabelen som en forholdstallsvariabel, måtte jeg forutsette en rangering mellom de ulike formene for kompetanse og også like stor avstand i verdi mellom de ulike kompetanseformene. Jeg måtte da foreta det umulige valget om hva som er mest verdt, studie- eller yrkeskompetanse, og også foreta en rangering av de ulike formene for yrkeskompetanse. Dette vurderer jeg som uaktuelt, og velger i stedet å slå sammen dem som har studie- og/eller yrkeskompetanse i én kategori, og dem som ikke har det i en annen. Jeg har da etablert en todelt kompetansevariabel på nominalnivå.

Med en slik avhengig variabel er logistisk regresjon (logit) en velegnet analysemetode, ettersom metoden forutsetter nettopp en todelt avhengig variabel med et enten/eller utfall. Analysemetoden beregner sjansen for det ene eller andre utfallet gitt ulike fordelinger av verdier på de uavhengige variablene. Ved hjelp av logit kan man si noe om hvilke variabler som har signifikant nettoeffekt på den avhengige variabelen, og hvor stor forklaringskraft modellen har i forhold til å forklare variasjonen i den avhengige variabelen. For en nærmere redegjørelse for og drøfting av logit, se i kapittel 5, der jeg analyserer valget mellom almenfaglig og yrkesfaglig studieretning.

¹ Se også Markussen 1998 og 1999.

Kompetanse for elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne og ordinære klasser

Jeg starter med å se nærmere på kompetanseoppnåelse for elever med særskilt tilrettelagt opplæring både i ordinære og i egne klasser. Med egne klasser menes i denne sammenheng elever som på grunnkurset hadde tilhørighet til grunnkurs over to år, tilrettelagt grunnkurs og åttergrupper. Elever på tilbud med enda større grad av tilrettelegging, er ikke inkludert i denne analysen. Dette er elever som går i firergrupper, APO, tredje vei eller skoler med helt spesielle tilrettelagte tilbud.² Begrunnelsen for ikke å la disse inngå i analysen, er at de fleste av dem ikke har hatt studie- og/eller yrkeskompetanse som mål med sin utdanning, mens vi kan forutsette at for mange av elevene i grunnkurs over to år, tilrettelagt grunnkurs og åttergrupper har studie- og/eller yrkeskompetanse vært er realistisk mål.

Jeg vil med kompetanseoppnåelse som avhengig variabel, lete etter forhold som kan bidra til å kaste lys over spørsmålet om hvorfor noen elever oppnår studie- og/eller yrkeskompetanse, mens andre ikke gjør det. I utgangspunktet har følgende variabelgrupper og variabler vært inkludert i analysen (se analysemodellen med variabelforklaringer i figur 4.1):

- Bakgrunnsvariablene: Kjønn, vanske, sosial bakgrunn, familieforhold
- Grunnskolevariablene: Hjelp i grunnskolen, karakterer og tempo
- Overgangsvariablene: Valgpåvirkning og førsteønske
- Rammefaktorvariablene: Fylke, studieretning, klassetype og klassestørrelse
- Læringsarenavariablene: Trivsel, syn på utdanning generelt, fremtidsplaner, faglig egenvurdering, syn på ulike fag
- Fritidsvariablene: Fritidsbruk (faktorvariabler), organisasjonsdeltakelse, venne-samvær i friminutt og i fritida, jobb ved siden av skolen

Når jeg presenterer resultatene, slik som i tabell 7.1, er bare variablene som har signifikant nettoeffekt på kompetanseoppnåelsen på fem prosent nivå, tatt med. Jeg presenterer en rendyrket modell. For en redegjørelse for hvordan koeffisientene i tabellen tolkes, henvises til kapittel 5, der jeg analyserer valget mellom almenfaglig og yrkesfaglig studieretning.

Blant bakgrunnsvariablene merker vi oss at verken sosial bakgrunn eller kjønn hadde signifikant nettoeffekt på kompetanseoppnåelse. Med referanse til figur 5.4 minner jeg om at disse variablene høyst sannsynlig har indirekte effekt på kompetanse-

² Se siste del av kapittel 2 for presentasjon av de ulike tilbud.

Tabell 7.1 Uavhengige variabler med signifikant nettoeffekt på kompetanseoppnåelse for elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne og ordinære klasser blant rettselevne fra 1994. Logistisk regresjon. N=710

Variabel	B	R	Sign
Sosiale vansker	-0,81	-0,06	0,0185
Generelle og sammensatte lærevansker	-0,55	-0,06	0,0225
Familieforhold	0,78	0,11	0,0002
Grunnskolekarakterer	1,68	0,25	0,0000
Elev i Buskerud	-0,85	-0,08	0,0034
Klassestørrelse	-0,33	-0,07	0,0085
Egne eller ordinære klasser	-0,72	-0,06	0,0187
Trivsel	0,51	0,11	0,0003
Arbeid ved siden av skolen	.03	0,06	0,0193
Konstant	-5,56		

Tabellkommentar: Modellen predikerer 80% av dem som har studie- og/eller yrkeskompetanse og 63% av dem som ikke har det, og 73% av alle. -2 Log likelihood=955,7 forbedres med 221,9, noe som betyr en pseudo-forklart varians, pseudo $R^2=221,9/955,7=23\%$ (Greene 1993).

oppnåelse. Vi ser derimot at elever med sosiale vansker og elever med generelle og sammensatte lærevansker har mindre sannsynlighet for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse enn andre elever. Videre ser vi at det å bo sammen med både mor og far hadde positiv effekt på sannsynligheten for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse, sammenlignet med andre familiesituasjoner.

Blant grunnskolevariablene var det bare karakterene som hadde effekt på kompetanseoppnåelsen. Vi registrerer at det var denne variabelen som hadde sterkest partiell effekt ($r=.25$) på kompetanseoppnåelsen. Ingen av overgangsvariablene hadde effekt på kompetanseoppnåelsen.

Av de fire rammefaktorvariablene som var inkludert i analysen, ser vi at tre hadde signifikant effekt på kompetanseoppnåelsen;

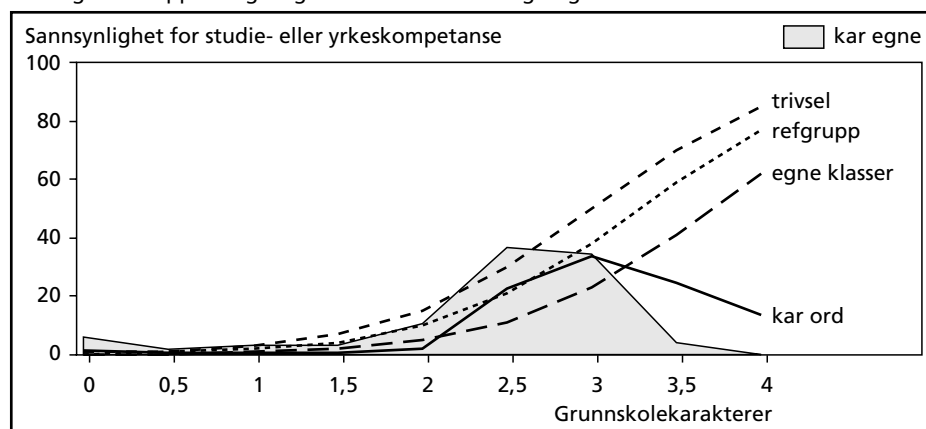
- Fylke: Elever i Buskerud hadde mindre sannsynlighet for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse enn elever fra de andre fylkene.
- Klassestørrelse: Elever i små klasser hadde større muligheter til studie- eller yrkeskompetanse enn elever i større klasser.
- Klassetype: Elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser hadde større sjanse for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse enn elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser.

Blant læringsarenavariablene var det bare trivsel som hadde signifikant nettoeffekt, ved at elevene som trivdes best i størst grad oppnådde studie- eller yrkeskompetanse. Blant fritidsvariablene var det bare jobb ved siden av skolen som hadde effekt i forhold

til kompetanseoppnåelsen, ved at elever som hadde jobb ved siden av skolen, oppnådde studie- eller yrkeskompetanse i større grad enn dem som ikke hadde jobb. Det jeg vurderer som det mest interessante ved funnene i denne analysen, er for det første at elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser hadde større sjanse for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse enn elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser, og for det andre at variabelen som hadde sterkest partiell effekt ($r=.25$) på kompetanseoppnåelsen var grunnskolekarakterene. For en nærmere drøfting av betydningen av dette, vises til kapittel 1.

Jeg vil i figur 7.1 illustrere hvordan variasjon i noen av de uavhengige variablene med signifikant nettoeffekt påvirker sannsynligheten for det ene eller det andre utfallet på den avhengige variabelen kompetanseoppnåelse, i dette tilfellet ser jeg på sannsynligheten for at elevene oppnår studie- eller yrkeskompetanse.

Figur 7.1 Rettsselever fra 1994 med særskilt tilrettelagt opplæring i egne og ordinære klasser. N=710 a. Beregnet sannsynlighet for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse etter avsluttet videregående opplæring. Logit-estimat. b. Fordeling av grunnskolekarakterene



Vi starter med å se på det jeg har definert som en referansegruppe. Elevene i denne gruppen har følgende kjennetegn:

- De har ikke sosiale vansker
- De har ikke generelle eller sammensatte lærevansker
- De bor ikke sammen med både mor og far
- De er ikke elever i Buskerud
- De går i middels store klasser
- De har særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser

- De trives middels i videregående opplæring
- De har ikke jobb utenom skolen

Referansegruppen er i figur 7.1 representert med den midterste linjen. Vi ser at elever som har disse kjennetegnene felles, har økende sannsynlighet for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse etter som karakterpoengene deres fra grunnskolen øker.

Elever med et karaktersnitt like under Ng (verdien 2 i figuren) har ti prosent sjanse for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse, mens for dem som har et karaktersnitt like under G (verdien 3 i figuren), er sannsynligheten 38 prosent. En hel karakter bedre i snitt øker altså sjansen for studie- eller yrkeskompetanse med 28 prosentpoeng, alt annet likt.

I tabell 7.1 og kommentarene til tabellen har jeg vist hvilke variabler som hadde signifikant nettoeffekt på kompetanseoppnåelsen. La oss nå se hva som skjer med sannsynligheten for kompetanseoppnåelse når vi endrer verdien på en av de uavhengige variablene, trivsel, mens vi holder alle de andre fast. Vi husker at elevene i referansegruppen trivdes passelig (verdien 0). Dersom vi endrer dette til at de trives bra (verdien 1), får vi den linjen som ligger øverst i figur 7.1. For elever som har verdien 2,5 på karakterskalaen (litt over Ng i snitt), øker sannsynligheten for å få studie- eller yrkeskompetanse fra 21 til 30 prosent når de trives bra sammenlignet med å trives passe (alt annet likt). (For en drøfting av begrepet «alt annet likt» henvises til kapittel 5, der jeg analyserer valget mellom almenfaglig og yrkesfaglig studieretning.)

Jeg kunne tegnet tilsvarende linjer for alle variablene i tabell 7.1 som har signifikant nettoeffekt på kompetanseoppnåelsen. Når fortegnet på B-koeffisienten er positivt, slik som for trivsel, vil denne variabelens linje ligge over referansegruppen. Men dersom fortegnet er negativt, vil denne variabelens linje ligge under linjen for referansegruppen når vi endrer verdien på variabelen i positiv retning, slik som for eksempel for variabelen «egne eller ordinære klasser». Et av kjennetegnene for elevene i referansegruppen var at de hadde særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser. B for denne variabelen er negativ. Det betyr at når vi beregner sannsynligheten for at elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser skal oppnå studie- eller yrkeskompetanse, får vi den nederste linjen i figuren.

Forskjellen i sannsynlighet for oppnåelse av studie- eller yrkeskompetanse avhengig av klassetype, er små i de lavere karaktersjikt. Men når vi begynner å bevege oss over Ng i snitt, øker forskjellene. Ser vi for eksempel på elever med verdien 2,5 (litt over Ng i snitt) på akse for grunnskolekarakterer i figur 7.1, ser vi at sannsynligheten for studie- eller yrkeskompetanse for elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser er 21 prosent, mens den er ti prosent for elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser.

Beveger vi oss et trinn opp på skalaen på x-aksen, det vil si til 3 (som tilsvarer like under G i snitt), ser vi at forskjellen i sannsynlighet mellom egne og ordinære klasser er økt til 15 prosentpoeng.

Nå er dette en teoretisk modell. Det er derfor nødvendig å konfrontere funnene med virkeligheten. Det gjør vi ved å inspisere karakterene til de elevene i egne klasser som har inngått i analysen. Karakterfordelingen for elevene i egne klasser er lagt inn i figuren som et grått felt. Det viser at hovedtyngden av elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser hadde et karaktersnitt fra ungdomsskolen mellom Ng og G. Bakgrunnstallene viser at dette gjaldt 73,8 prosent av disse elevene. I tillegg hadde 3,7 prosent et snitt over G. Det vil si at 77,5 prosent av denne elevgruppen faktisk hadde karakterer i det sjiktet hvor forskjellene i sannsynlighet for studie- eller yrkeskompetanse mellom elever som har gått i egne og ordinære klasser, er så store at de er interessante.

Ett forhold er det nødvendig å være oppmerksom på. Verken a) utvalget til gruppen «elever med særskilt tilrettelagt opplæring» eller b) utvalget til egne eller ordinære klasser er foretatt ved en tilfeldighetsmekanisme (randomisering), men utvalgene er etablert ved seleksjon. Dette er sentralt, ettersom randomisering sikrer sammenlignbarhet, mens man ved studier av en situasjon fremkommet ved seleksjon, ikke kan være helt sikker på at man faktisk måler effekten av ulike tiltak, i dette tilfellet å gå i egne henholdsvis ordinære klasser.

Ved etableringen av utvalgene til egne henholdsvis ordinære klasser har det foregått seleksjon på bakgrunn av blant annet grunnskolekarakterer (jfr tabell 5.5 og figur 5.5). I figur 7.1 har jeg lagt til karakterfordelingen både for elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne og i ordinære klasser. Den viser at elevene i ordinære klasser stort sett har karakterer bedre enn Ng snitt, og majoriteten ligger høyere. En stor andel av elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser hadde – som jeg allerede har kommentert – et karaktersnitt fra ungdomsskolen mellom Ng og G. Figur 7.1 viser et betydelig overlapp av karakterer mellom de to gruppene, noen som muliggjør sammenligninger på tvers av organisatoriske løsninger.

Det har også foregått seleksjon til egne henholdsvis ordinære klasser på grunnlag av vanske/diagnose (jfr tabell 5.5 og figur 5.5, samt tabell 4.2 og figur 4.2). Tabell 4.2 og figur 4.2 viser at for alle vanskegrupper er det elever både i egne og ordinære klasser, selv om noen vanskeformer klart dominerer enten i egne eller i ordinære klasser. Denne fordelingen muliggjør sammenligninger på tvers av organisatorisk løsning.

Det vi nå har kommentert, og som modellen (tabell 7.1) har kontrollert for, er observerte seleksjonsmekanismer. Modellen (tabell 7.1) kontrollerer imidlertid ikke for uobservert seleksjon. Det kan derfor eksistere noen uobserverte forskjeller som kan være viktige for å forklare variasjon i kompetanseoppnåelse. Dette nødvendiggjør forsiktighet ved tolkning, kommentering og konklusjoner.

På tross av disse forbeholdene synes overlappingen mellom de to gruppene på blant annet karakternivå og vanske å være så stor, at det er interessant å registrere at kompetanseoppnåelsen er en del større for elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære enn i egne klasser. I modellen er det tross alt kontrollert for viktige

observerte forskjeller mellom de to gruppene, slik at den observerte variasjon i kompetanseoppnåelse for de to gruppene bør drøftes nærmere. Det gjøres i kapittel 1.

Kompetanse for elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser

Jeg har gjennomført en lignende analyse bare for de elevene som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser. Grunnen er at jeg ønsket å gjennomføre en analyse hvor omfang og type hjelp ble inkludert som uavhengige variabler. Disse hjelp-variablene er etablert med utgangspunkt i elevene som har hjelp og støtte i ordinære klasser, og ikke for elever som får ekstra hjelp og støtte innenfor egne klasser med redusert elevtall. En time ekstra hjelp og støtte i norsk i en ordinær klasse, er noe annet enn en tilsvarende time i en firergruppe. I egne klasser med redusert elevtall er i utgangspunktet alt læringsarbeid særskilt tilrettelagt, og kanskje er ikke elevene i egne klasser med redusert elevtall alltid oppmerksomme på at de får ekstra hjelp og støtte. På grunn av disse forholdene har det ikke vært mulig å etablere felles variabler som mål på omfang og grad av integrering/segregering for elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne og ordinære klasser.

En analyse hvor disse to variablene inngår måtte derfor gjennomføres bare for elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser. I denne analysen inngikk de samme variablene som i analysen presentert over, med tillegg av de tre hjelp-variablene – omfang av hjelp og støtte første år, hjelp over to år og grad av integrering /segregering – og med unntak av variabelen som skiller mellom egne og ordinære klasser. Resultatet av analysen fremgår av tabell 7.2.

Tabellen viser at elever som har sosiale vansker oppnår studie- eller yrkeskompetanse i lavere grad enn andre elever, alt annet likt. Videre ser vi også her at den variabelen med sterkeste partiell effekt på kompetanseoppnåelsen er grunnskolekarakterene.

Også her registreres noen fylkesforskjeller: Buskerud-elevene har mindre sjanse for kompetanseoppnåelse, alt annet likt. Og vi ser at jo bedre elevene trives, og jo bedre de vurderer seg selv faglig, jo større er sannsynligheten for at de får studie- eller yrkeskompetanse.

Hva så med de to hjelp-variablene? Variabelen for grad av integrering/segregering har ikke signifikant effekt. Det har altså ikke noe å si for kompetanseoppnåelsen om elevene med tilhørighet i ordinære klasser får hjelpen i segregert form i enetimer eller smågrupper utenfor klasserommet, eller om de i hovedsak får den inne i klassen, enten av læreren eller en annen lærer eller assistent.

Tabell 7.2 Uavhengige variabler med signifikant nettoeffekt på kompetanseoppnåelse for elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser blant rettselevne fra 1994. Logistisk regresjon. N=492

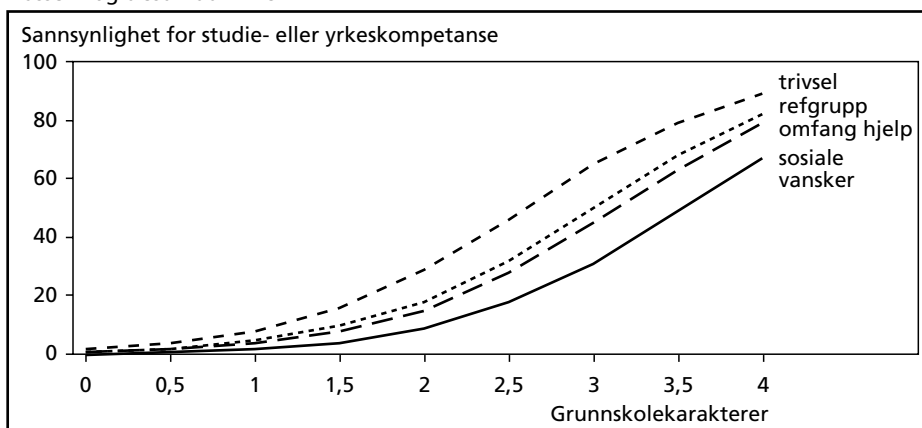
Variabel	B	R	Sign
Sosiale vansker	-0,80	-0,05	0,0442
Familieforhold	0,56	0,07	0,0185
Grunnskolekarakterer	1,52	0,25	0,0000
Elev i Buskerud	-0,67	-0,06	0,0277
Klassestørrelse	-0,41	-0,08	0,0131
Omfang av ekstra hjelp og støtte	-0,19	-0,06	0,0366
Trivsel	0,63	0,14	0,0001
Konstant	-4,5		

Tabellkommentar: Modellen predikerer 75% av dem som har studie- og/eller yrkeskompetanse og 67% av dem som ikke har det, og 71% av alle. -2 Log likelihood=680,5 forbedres med 129,7, noe som betyr en pseudo-forklart varians, pseudo $R^2=129,7/680,5=19\%$ (Greene 1993).

Begge variablene for omfang av hjelpen har signifikant effekt på kompetanseoppnåelsen. Det første vi registrerer, og som kanskje er det mest interessante funnet i denne analysen, er at for elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser, reduseres sannsynligheten for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse når omfanget på ekstra hjelp og støtte øker, alt annet likt. Dette funnet blir drøftet nærmere i kapittel 1.

Også her vil jeg illustrere (figur 7.2) hvordan variasjon i noen av de uavhengige variablene med signifikant nettoeffekt påvirker sannsynligheten for at elevene oppnår studie- eller yrkeskompetanse.

Figur 7.2 Beregnet sannsynlighet for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse etter avsluttet videregående opplæring for rettselever fra 1994 med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser. Logit-estimat. N=492



Vi starter med referansegruppen. Elevene der har følgende kjennetegn:

- De har ikke sosiale vansker
- De bor ikke sammen med både far og mor
- De er ikke fra Buskerud
- De fikk ikke ekstra hjelp og støtte skoleåret 1994/95
- De går i middels store klasser
- De trives middels

Referansegruppen er representert ved den nest øverste linjen i figuren. Den bratte stigningen på kurven viser at karakterene får økt betydning for kompetanseoppnåelsen i de høyere karaktersjikt. I de nedre karaktersjikt er det liten økning i sannsynlighet når vi klatrer en karakter, men når vi klatrer en karakter i de øvre sjikt, øker sannsynligheten vesentlig. For skåren 2,5 på karaktermålingen (litt bedre enn G i snitt) er sannsynligheten for studie- eller yrkeskompetanse 32 prosent. Går vi opp til skåren 3,5 (litt over G i snitt), ser vi at sannsynligheten har økt 36 prosentpoeng til 68 prosent.

Av den øverste linjen i figuren ser vi hvilken virkning det har på sannsynligheten når vi varierer variabelen for trivsel fra å trives middels til å trives bra, og samtidig holder alle andre variabler konstant. For en elev med skåre 3,5 (litt over G i snitt) er forskjellen elleve prosentpoeng (alt annet likt). Likedan ser vi hvordan det påvirker sannsynligheten når vi bare varierer variabelen sosiale vansker fra elevene i referansegruppen som ikke hadde dette (verdien 0), til elever som har det (verdien 1). Disse elevene er representert med den nederste linjen i figuren. Vi ser at for en elev med skåren 3 på karaktermålet, reduseres sjansen for studie- eller yrkeskompetanse med 19 prosentpoeng dersom eleven hadde sosiale vansker.

Den stiplede linjen rett under referansegruppen representerer elevene som har hatt hjelp 1–3 timer per uke, og vi ser at utslaget ikke er stort. Men det er altså slik at denne analysen gir som resultat at sjansen for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse reduseres med økende andel av uka som ble gitt som hjelp på grunnkurset. Disse funnene vil bli drøftet nærmere i kapittel 1.

Kompetanse for alle elevene

Jeg har også sett på kompetansen for hele kullet. Hvilke forhold kan bidra til å forklare at 70 prosent av elevene har oppnådd studie- og/eller yrkeskompetanse, mens de resterende 30 prosent oppnådde kompetanse på lavere nivå II eller I innen våren 1999 – fem år etter at de begynte i videregående opplæring?³

I utgangspunktet har følgende variabelgrupper og variabler vært inkludert i analysen (se analysemodellen med variabelforklaringer i figur 4.1):

- Bakgrunnsvariablene: Kjønn, vanske, sosial bakgrunn, familieforhold
- Grunnskolevariablene: Hjelp i grunnskolen, karakterer og tempo
- Overgangsvariablene: Valgpåvirkning og førsteønske
- Rammefaktorvariablene: Fylke, studieretning, klassetype og klassestørrelse
- Læringsarena variablene: Trivsel, syn på utdanning generelt, fremtidsplaner, faglig egenvurdering, syn på ulike fag
- Fritidsvariablene: Fritidsbruk (faktorvariabler), organisasjonsdeltakelse, venne-samvær i friminutt og i fritida, jobb ved siden av skolen

Resultatene fremgår av tabell 7.3.

Som man ser av tabell 7.3 er det en rekke variabler som har signifikant nettoeffekt på kompetanseoppnåelse. Blant bakgrunnsvariablene ser vi at gutter har større sannsynlighet for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse enn jenter, alt annet likt. Videre at jo høyere skåre på variabelen for sosial status, jo større er sjansen for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse. Vi ser også at elever som bor sammen med både mor og far har større sannsynlighet for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse enn dem som ikke gjør det.

To av grunnskolevariablene har signifikant nettoeffekt på kompetanseoppnåelsen. Jo bedre karakterer fra grunnskolen, jo større sannsynlighet for studie- eller yrkeskompetanse, alt annet likt. Dette er variabelen med størst partiell effekt på kompetanseoppnåelsen ($r=.25$). Vi ser også at farten elevene har brukt frem til avsluttet grunnskole har effekt på kompetanseoppnåelsen. De aller fleste av elevene

³ Jeg minner igjen om at ikke alle som begynte i videregående opplæring høsten 1994, var ferdige våren 1999, men fortsatte inn i sitt sjette opplæringsår høsten 2000, de fleste av dem som læringer. Men ettersom prosjektets oppfølging av dem opphørte våren 1999, har de som fortsatte – etter en meget grundig inspeksjon av deres tidligere skolehistorie og nøye vurdering av deres muligheter for å oppnå en av de ulike kompetanseformene – fått «tildelt» en formell kompetanse. Mer om dette og vurderinger rundt sannsynligheten for at den tildelte kompetanse er riktig, se fotnote 7 i kapittel 6.

Tabell 7.3 Uavhengige variabler med signifikant nettoeffekt på kompetanseoppnåelse for hele kullet rettselever fra 1994. Logistisk regresjon. Vektet analyse N=1240

Variabel	B	R	Sign
Kjønn	0,43	0,06	0,0088
Sosial bakgrunn	0,44	0,11	0,0000
Familieforhold	0,37	0,04	0,0299
Grunnskolekarakterer	1,80	0,25	0,0000
Tempo	0,74	0,05	0,0191
Førsteønske	0,76	0,07	0,0037
Elev i Troms	-0,84	-0,10	0,0000
Yrkesfag eller almenfag	1,14	0,14	0,0000
Trivsel	0,73	0,15	0,0000
Fremtidig yrkesplan	0,11	0,12	0,0000
Uorganisert fritid	0,46	0,14	0,0000
Med i politisk organisasjon	-2,03	-0,12	0,0000
Med i antall organisasjoner	0,32	0,05	0,0147
Konstant	-9,53		

Tabellkommentar: Modellen predikerer 91% av dem som har studie- og/eller yrkeskompetanse og 55% av dem som ikke har det, og 80% av alle. 2-Log likelihood=1504,7 forbedres med 458,3, noe som betyr en pseudo-forklart varians, pseudo $R^2=458,3/1504,7=30\%$ (Greene 1993).

som sluttet grunnskolen i juni 1994 var 16 år og født i 1978. Noen var eldre og noen yngre. De som var eldre hadde brukt ett år mer siden de ble født på å bli ferdige med grunnskolen, og de som var yngre hadde brukt ett år mindre enn den store majoritet (se tabell 5.8). Analysen viser at de yngste elevene hadde størst sjanse til å oppnå studie- eller yrkeskompetanse, alt annet likt.

En av variablene knyttet til overgangen mellom grunnskole og videregående opplæring hadde effekt på kompetanseoppnåelsen: Elever som var kommet inn på førsteønsket hadde større sjanse til kompetanseoppnåelse enn elever som var kommet inn på et lavere ønske.

Blant rammefaktorvariablene var det to som hadde effekt. Det å være elev i Troms betydde lavere sannsynlighet for studie- eller yrkeskompetanse sammenlignet med de andre fylkene i landet. Videre ser vi at elever på yrkesfaglige studieretninger hadde større sannsynlighet for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse enn elevene på de almenfaglige retningene, alt annet likt.

To variabler knyttet til læringsarenaen har signifikant effekt på kompetanseoppnåelsen. Elevene som trivdes best hadde også størst sjanse for å få studie- eller yrkeskompetanse. Og elever som har de «høyeste» ambisjonene for eget fremtidig yrke gjør det bedre enn dem som ikke stiler så «høyt».

Også i forhold til bruk av fritida peker denne analysen ut noen sammenhenger. Elever som bruker mye av fritida si til uorganiserte aktiviteter (å være hjemme alene

eller sammen med venner og familie eller ute på byen sammen med venner), ser ut til å ha større sjanser for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse enn elever som ikke bruker fritida si slik. De som har medlemskap i politiske organisasjoner (politiske ungdomsorganisasjoner, miljøorganisasjoner og andre saksorienterte og tverrpolitiske organisasjoner), har lavere sannsynlighet for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse enn dem som ikke er med i slike organisasjoner. Til slutt ser vi at jo flere organisasjoner elevene er med i, jo større er sannsynligheten for at de oppnår studie- eller yrkeskompetanse.

Kompetanse for de ordinære elevene

Til slutt i dette kapitlet om hva som påvirker kompetanseoppnåelse, og sammenhenger mellom en rekke uavhengige variabler og kompetanseoppnåelse som avhengig variabel, skal jeg se på kompetanseoppnåelse for de ordinære elevene.

De samme variablene som var inkludert i analysen av alle elevene over, med unntak av vanskevariabelen og variabelen for klassetype, var også inkludert i denne analysen. Resultatene av analysen fremgår av tabell 7.4.

Tabell 7.4 Uavhengige variabler med signifikant nettoeffekt på kompetanseoppnåelse for ordinære rettselever fra 1994. Logistisk regresjon. Vektet analyse N=463

Variabel	B	R	Sign
Kjønn	0,47	0,06	0,0082
Sosial bakgrunn	0,52	0,13	0,0000
Grunnskolekarakterer	1,71	0,23	0,0000
Førsteønske	0,69	0,05	0,0167
Elev i Troms	-0,73	-0,08	0,0014
Elev i Hordaland	0,44	0,05	0,0299
Yrkesfag eller almenfag	1,19	0,15	0,0000
Matematikk det vanskeligste faget	-0,57	0,08	0,0018
Trivsel	0,78	0,16	0,0000
Fremtidig yrkesplan	0,12	0,13	0,0000
Uorganisert fritid	0,49	0,15	0,0000
Med i politisk organisasjon	-2,57	-0,16	0,0000
Med i antall organisasjoner	0,38	0,06	0,0076
Konstant	-9,13		

Tabellkommentar: Modellen predikerer 91% av dem som har studie- og/eller yrkeskompetanse og 51% av dem som ikke har det, og 81% av alle. 2-Log likelihood=1296,3 forbedres med 381,2, noe som betyr en pseudo-forklart varians, pseudo $R^2=381,2/1296,3=29\%$ (Greene 1993).

Resultatene av denne analysen er nesten identiske med analysen for alle elevene. Det er to variabler her (det å være elev i Hordaland og det å synes at matematikk er det vanskeligste faget) som er signifikant i denne analysen, og to (familieforhold og tempo frem til avsluttet grunnskole) som ikke er det, sammenlignet med analysen for alle elevene. Jeg lar tabellen stå ukommentert, ettersom kommentarene ville vært nesten identiske med kommentarene knyttet til analysen for alle elevene. Årsaken til at de to analysene blir så like, er at de ordinære elevene utgjør en så mye større del av alle elevene enn de som har særskilt tilrettelagt opplæring. De slår da sterkere ut i analysene, og variablene spesifikt knyttet til elevene med særskilt tilrettelagt opplæring «for-svinner» i slike totalanalyser.

For lesere som synes at rapporten nå får en brå slutt, minner jeg om leseveiledningen innledningsvis, hvor jeg understreker at de vesentlige drøftingene av resultater og funn er lagt til kapittel 1, og at kapitlene 2-7 fungerer som bakgrunn og referanse for drøftinger og konklusjoner i kapittel 1.

Litteratur

- Ainscow, Mel (1999), *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press
- Akershus fylkeskommune (1994), *Videregående utdanning i Akershus 1994–95*. Oslo
- Akershus fylkeskommune (1996), *Delkompetanse – en ressurs for arbeidslivet. En kartlegging i Akershus og Oslo*. Oslo: Prosjekt delkompetanse
- Andersen, Jorid (1990), *Levekår for funksjonshemmede i Norge*. Oslo: Rådet for funksjonshemmede
- Arbeid for alle. De politiske partiers felles program 1945*. Oslo
- Arbeidsdirektoratet (1965), *Nordisk yrkesklassifisering*. Oslo
- Baker, E.T., M.C. Wang og H.J. Walberg (1994), «The effects of inclusion on learning.» *Educational leadership*, 52 (4), 33–35
- Berner, Boel (1992), «What is the use of training? The comparative context of qualification, education and work». I: Halvorsen og Olsen, *Det kvalifiserte samfunn?* Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Besl.O. nr. 93 (1992–93), *Om endringer i lov 21.juni 1974 nr.55 om videregående opplæring og i lov 23.mai 1980 nr 13. om fagopplæring i arbeidslivet*. Oslo
- Besl.O. nr. 106 (1999–2000), *Lov om endringer i Lov 17.06.98 nr.61 om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) m.m.* Oslo
- Bohrnstedt, George W. og David Knoke (1994), *Statistics for Social Data Analysis*. Third Edition. Illinois: F.E. Peacock publishers, Inc.
- Booth, Tony og Mel Ainscow (1998), *From them to us. An international study of inclusion in education*. London and New York: Routledge
- Borchgrevink, Hans M. (1996), «Sakkyndig vurdering. Hva bør den inneholde?» *Spesialpedagogikk*, 1/1996. Oslo
- Bøe, Lidveig (1994), «Pengane eller vitet? Skuleungdomsdeltidsarbeid sett i lys av utdanningspolitiske utviklingstrekk.» *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 1/1994. Oslo
- Båtevik, Finn Ove, Rune Kvalsund og Jon Olav Myklebust (1997), *På særvilkår. Om gråsoner, overgangar og kanalisering i videregående opplæring*. Volda: Møre-forskning/Høgskulen i Volda
- Christie, Nils (1971), *Hvis skolen ikke fantes*. Oslo: Universitetsforlaget

- Corbett, Jenny og Roger Slee (2000), «An international conversation on inclusive education». I: Armstrong F., D. Armstrong og L. Barton (2000), *Inclusive Education. Policy, Context and Comparative Perspectives*. London: David Fulton Publishers
- Das, J.P., J.A. Naglieri og J.R Kirby, eds. (1994), *Assessment of cognitive processes. The PASS theory of intelligence*. Boston: Allyn
- Dokka, Hans J (1967), *Fra allmueskole til folkeskole. Studier i den norske folkeskoles historie i det 19.hundreåret*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dunn, Lloyd M. (1968), «Special education for the mildly retarded – is much of it justifiable?» *Exceptional Children*, Vol. 35, 5–22
- Dyson, Alan og Alan Millward (1997), «The reform of special education or the transformation of mainstream schools?» I: Pijl S.J., C.J.W. Meijer og S. Hegarty, *Inclusive Education*. London and New York: Routledge
- Eide, Kjell (1994), *Om å skape og mestre*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Ellström, Per-Erik (1992), *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Stockholm: Publica
- Fuchs, Douglas og Lynn S. Fuchs (1994), «Inclusive School Movement and the Radicalization of Special Education Reform.» *Exceptional Children*, Vol. 60, 1994, 294–309. Reprint i: Hallahan, Daniel P. og James M. Kaufmann (1995)
- Føllesdal, Andreas (2000), «Læring og likeverd: Bør skolen sikre likhet?» *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 1/2000. Oslo
- Gambetta, Diego (1987), *Were they pushed or did they jump. Individual decision mechanisms in education*. Cambridge – Oslo : Cambridge University Press. Norwegian University Press
- Gartner, Alan og Dorothy K. Lipsky (1996), «Inclusion, School Restructuring, and the Remaking of American Society.» *Harvard Educational Review*, Vol. 66. Harvard
- Gartner, Alan og Dorothy K. Lipsky (1999), «Disability, human rights and education: the United States». I: Armstrong, Felicity og Len Barton, eds., *Disability, human rights and education*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press
- Gillhool T.K. (1976), «Changing public policies: Roots and forces». I: Reynolds, M.C., ed., *Mainstreaming: origins and implications*, (8–13). Reston: Council for Exceptional Children

- Gjessing, H.J. m.fl. (1988), *Studier av barn med dysleksi og andre lærevansker*. Rapport III i Bergenprosjektet, utvikling og læreproblemer hos elever i grunnskolen. Oslo: Universitetsforlaget
- Greene, W.H. (1993), *Econometric analysis*. New York: Macmillan
- Grue, Lars (1998), *På terskelen. En undersøkelse av funksjonshemmet ungdoms sosiale tilhørighet, selvbylde og livskvalitet*. Rapport 6/98. Oslo: NOVA
- Grue, Lars (2000), «Medisinsk og sosial forståelse av funksjonshemming». I: Markussen, Eifred, red., *Menneskeverd – funksjonshemmet i Norge*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Grøgaard, Jens B. (udatert), *Forsvarsundersøkelsen, yrke som statusindikator*. Arbeidsnotat nr 1 til forsvarsundersøkelsen. Oslo: Fafo
- Grøgaard, Jens B. (1987), *Estimering av ledighetsnivå blant vernepliktige, diskusjon av utvalgsproblemer*. Arbeidsnotat. Oslo: Fafo
- Grøgaard, Jens B. (1993), *Skomaker, bli ved din lest? En analyse av ulikhet i utdanning og arbeid blant unge menn på 80-tallet*. Oslo: Fafo
- Grøgaard, Jens B. (1997), *Skolekontroversen. Belyst ved to norske utvalgsundersøkelser*. Avhandling til dr.philos. Fafo-rapport 222. Oslo: Fafo
- Grøgaard, Jens B. (2000), *Organisatoriske løsninger i videregående opplæring: Fungerer integrering bedre enn segregering?* Fafo-notat 2000:4. Oslo: Fafo
- Grøgaard, Jens B., Tove Midtsundstad og Marit Egge (1998) *Følge opp – eller forfølge? Evaluering av Oppfølgingstjenesten i Reform 94*. Fafo-rapport 263. Oslo: Fafo
- Hallahan, D.P. og W.M. Cruckshank (1973), *Psychoeducational foundations of learning disabilities*
- Hallahan, Daniel P. og James M. Kaufmann (1994), «Toward a Culture of Disability in the aftermath of Deno and Dunn.» *Journal of Special Education*. Vol. 27, 1994, 496–508. Reprint i: Hallahan, Daniel P. og James M. Kaufmann (1995)
- Hallahan, Daniel P. og James M. Kaufmann (1995), *The Illusion of Full Inclusion. A Comprehensive Critique of a Current Special Education Bandwagon*. Texas: Pro-ed
- Halvorsen, Knut (1989), *Å forske på samfunnet*, Oslo: Bedriftsøkonomens forlag
- Haug, Peder (1998), *Myrlandet. Spesialundervisning i grunnskolen 1965–1991*. Forskningsrapport nr 32. Volda: Møreforskning/Høgskulen i Volda

- Haugaløkken, Ove Kristian (1994), «Skolens innhold – elevenes kompetanse». I: Aasen, Petter og Ove Kristian Haugaløkken, *Berekraftig pedagogikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Hegarty, Seamus (1989), *Meeting Special Needs in Ordinary Schools: An overview*. London: Casell
- Hegarty, S. og K. Pocklington with D. Lucas (1989), *Educating Pupils with Special Needs in the Ordinary School*. Windsor: NFER-Nelson
- Hellesnes, Jon (1998), «Skulen, målstyringa og teknokratiet.» Kronikk. *Dagbladet* 19.01.1998
- Hellevik, Ottar (1977), *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hernes, Gudmund (1974), «Om ulikhetens reproduksjon». I: Mortensen M.S., red., *I forskningens lys*, 231–251. Oslo: NAVF
- Hernes, Gudmund og Knud Knudsen (1976), *NOU 1976:46, Utdanning og ulikhet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hordaland fylkeskommune (1994), *Videregående utdanning i Hordaland 1994*. Bergen
- Howe, Kenneth R. (1997), *Understanding equal educational opportunities. Social Justice, Democracy and Schooling*. Advances in Contemporary Educational Thought, Volume 20. New York and London: Teachers college press
- Høines, Else (1989), *Særskilt tilrettelagt opplæring: En undersøkelse om inntak av elever*. Videregående opplæring 5/89, s. 4–5. Oslo: Rådet for videregående opplæring
- Innst.O. nr. 80 (1992–93), *Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteen om lov om endringer i lov av 21.juni 1974 nr. 55 om videregående opplæring og i lov 23.mai 1980 nr. 13 om fagopplæring i arbeidslivet* (Ot.prp. nr. 31). Oslo
- Innst.O. nr. 89 (1999–2000), *Innstilling fra kirke-, utdannings og forskningskomiteen om lov om endringer i Lov 17.06.98 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)* m.m. Oslo
- Innst.S. nr. 293 (1970–71), *Tilråding frå kyrkje- og undervisningsnemnda om reform av gymnaset og forsøk med utbygging av det videregående skoleverket*. (St.meld. nr. 91 for 1969–70). Oslo
- Innst.S. nr. 315 (1977–78), *Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteen om spesialundervisning*. St.meld. nr. 98 (1976–77). Oslo
- Innst.S. nr. 200 (1991–92), *Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteen om kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring* (St.meld. nr. 33). Oslo

- Innst. S. nr. 246 (1998–99), *Innstilling frå kyrkje-, utdannings- og forskningskomiteen om vidaregåande opplæring*. Oslo
- Jenkinson, Josephine C. (1997), *Mainstream or special? Educating students with disabilities*. London and New York: Routledge
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1967), *Innstilling I om det vidaregåande skoleverket fra skolekomiteen av 1965*. Oslo
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1969), *Innstilling II om det vidaregåande skoleverket fra skolekomiteen av 1965*. Oslo
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1970), *Innstilling III om det vidaregåande skoleverket fra skolekomiteen av 1965*. Oslo
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1977), *Rundskriv F-42/76, Forskrift om inntak i den vidaregåande skolen for skoleåret 1976/77*. Oslo
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1984), *Rundskriv F-132/84, Forskrift om inntak i fylkeskommunale og kommunale vidaregåande skoler*. Oslo
- Kirke og undervisningsdepartementet (1986), *Rundskriv F-132/86, Forskrift om fortrinnsrett til inntak til vidaregåande opplæring i fylkeskommunale og kommunale vidaregåande skoler*. Oslo
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1991), *Omstrukturering av spesialundervisning*. KUF-tema 1/91. Oslo
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1993a), *Omstrukturering av spesialundervisning*. F-3026/KUF. Oslo
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1993b), *Rundskriv F-111-93, Forskrift om inntak til vidaregåande opplæring og formidling av lærlinger til lærebedrifter*. Oslo
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1994–96), *Til deg som skal søke vidaregåande opplæring*, Gyldendal, 1.– 5. utgave. Oslo
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1994a), *Læreplan for grunnskole vidaregåande opplæring voksenopplæring*. Oslo
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1994b), *Utredning av delkompetanse i arbeidsliv og opplæring*. Innstilling fra en arbeidsgruppe. Oslo
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1994c), *Elevtall i klasser og grupper i vidaregåande skole*. Rundskriv F-61/94. Oslo

- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1995a), *Prosjektmandat – delkompetanse*. Brev 10.10.95. Oslo
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1995b), *Forskrift om eksamen, fag-/svenneprøve, vurdering, dokumentasjon og klage over karakterer og prøvebedømmelse i videregående opplæring*. Rundskriv F-69-95. Oslo
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1997a), *Forskrift 26.06.95 om eksamen, fag-/svenneprøve, vurdering, dokumentasjon og klage over karakterer og prøvebedømmelse i videregående opplæring*. Rundskriv F-83-97. Oslo
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1997b), *Høyring – framlegg om endringer i Lov om fagopplæring i arbeidslivet. Delkompetanse*. Høringsbrev fra KUF 23.12.1997. Oslo
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1999), *Forskrift til Opplæringslova*. Fastsatt 28.juni 1999. Oslo
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (2000), *Høring – forslag om endringer i forskrift 28.juni 1999 nr. 722 til Opplæringsloven*. Brev 23.06.2000. Oslo
- Kvalsund, Rune og Jon Olav Myklebust (1998), *Innestenging, utestenging eller inkludering? Om læringsvilkår, gjennomstrøyming og fråfallsmonster for særsvilkårselevar i vidaregåande opplæring*. Forskningsrapport nr 35. Volda: Møreforskning/Høgskulen i Volda
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet (1967), *Tilråding om Reform av gymnaset fra Utval til å vurdere reform av fagleg innhold og indre oppbygging i gymnaset*. Oslo
- Lafferty, William og Oddbjørn Knutsen (udatert), *Yrke som variabel – noen erfaringer med å bruke «Nordisk yrkesklassifisering» som grunnlag for oppbygging av yrkesvariabel – og et forslag til løsning*. Arbeidsnotat til prosjektet «Demokrati i Norge: Deltakelse og grunnverdier». Oslo
- Larsen, Knut A. (1995), *Arbeidskraft- og kompetanseregnskap for Oslo og Akershus 1995*. Oslo: Econ senter for analyse
- Lauvås, Nille (1992), *Rekruttering og studieprogresjon i videregående skole*. Oslo: INAS 1992:3
- Lesjø, J.H. og J.E. Johnsen (1979), «På sporet etter en norsk skolebevegelse.» *Praxis* 2/3 1979. Oslo
- Lewis-Beck, Michael S. (1980), *Applied regression, an introduction*. London: Sage University Paper nr 22

- Lindblad, Sverker (1980), *Skola och förändring*. Pedagogiska institutionen. Uppsala: Uppsala Universitet
- Loge, Tone (2000), Ulovlig med firer- og åttergrupper? Intervju i *Spesialpedagogikk* 8/99. Oslo
- Lov 21.06.74 nr. 55 om videregående opplæring
- Lov 17.06.98 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)
- Lov 1951 om spesialskoler
- Markussen, Eifred (1990), *Fraværsordningen bak speilet, sluttrapport fra prosjektet Elevfravær i videregående*. Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt, UiO
- Markussen, Eifred (1991), «På kryss og tvers. En undersøkelse i videregående skole blant grunnkurselever som ikke kommer rett fra avsluttet ungdomsskole». I: *NOU 1991:4 Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Markussen, Eifred (1994), *Reell rett? Om retten til primært valgt grunnkurs og om tilbud, søkning og inntak til særskilt tilrettelagt opplæring i seks fylker høsten 1994*. Fafo-notat 843. Oslo: Fafo
- Markussen, Eifred (1995), «Dokumentert delkompetanse: sesam, sesam eller en ny illusjon?» I: Haug, Peder, red., *Spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget
- Markussen, Eifred (1996), «Delkompetanse – hemmeligheten i Reform 94.» *Kronikk, Aftenposten* 28.03.96. Oslo
- Markussen, Eifred (1997), «Inn og ut, tvers gjennom eller helt på sida. I: Egge, M. og T. Midtsundstad, red., *Evalueringsoppfølgingstjenesten i Reform 94*. Fafo-notat 1997:2. Oslo: Fafo
- Marussen, Eifred (1998), *Segregerings-saksa. Om kompetanseoppnåelse blant elever og læringer med og uten særskilt tilrettelagt videregående opplæring*. Fafo-notat 1998:14. Oslo: Fafo
- Markussen, Eifred (1999), «Segregering til ingen nytte? Forskning om særskilt tilrettelagt videregående opplæring. I: Haug, Peder, Jan Tøssebro og Monica Dalen, *Den mangfoldige spesialundervisninga*. Oslo: Universitetsforlaget
- Markussen, Eifred, red. (2000a), *Menneskeverd – funksjonshemmet i Norge*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademiske

- Markussen, Eifred (2000b), «Funksjonshemmede – hvem snakker vi om?» I: Markussen, Eifred, red., *Menneskeverd – funksjonshemmet i Norge*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Markussen, Eifred og Anne Kristin Høydal (1995), *Fra første til andre. Om overgangen fra første til andre år for elever som har særskilt tilrettelagt videregående opplæring*. Fafo-notat 858. Oslo: Fafo
- Markussen, Eifred og Nina Sandberg (2000), *Havner pengene der de skal? Om bruk av ressurser til spesialundervisning innenfor videregående opplæring i Buskerud skoleåret 1999/2000*. NIFU skriftserie nr 5/2000. Oslo: NIFU
- Markussen, Eifred og Synnøve Skjersli (2000), *Særskilt tilrettelagt opplæring ved seks skoler i to fylker*. Arbeidsnotat i prosjektet Pedagogikkens resultater 2000–2003. Upublisert.
- Merton, Robert K. (1968), *Social Theory and Social Structure*. London: The Free Press
- Moen, Ketil (1991), *Ungdomsundersøkelsen 1990*. Oslo: Arbeidsdirektoratet
- Morris, J. (1990), «Progress with humanity? The experience of a disabled lecturer». I: Rieser R. og M. Mason, eds., *Disability, equality in the classroom: A human right issue*. London: ILEA
- Nordahl, Thomas og Terje Overland (1998), *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*. Rapport 20. Oslo: NOVA
- NOU 1991:4, *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- NOU 1993:17, *Levekår i Norge. Er graset grønt for alle?*. Oslo: Helse- og sosialdepartementet
- OECD (1999), *Inclusive education at Work. Students with disabilities in mainstream schools*. OECD
- Ot.prp. nr. 31 (1992–93), *Om lov om endring i lov 21.juni 1974 nr. 55 om videregående opplæring og i lov 23.mai 1980 nr. 13 om fagopplæring i arbeidslivet*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1992
- Ot.prp. nr. 44 (1999–2000), *Om lov om endringer i Lov 17.06.98 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) m.m.* Tiltråding fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 28.04.2000. Oslo
- Pedlex (1997) *Din videregående opplæring*. Informasjon om videregående opplæring skoleåret 1998/99. Oslo

- Pedlex (1998) *Din videregående opplæring*. Informasjon om videregående opplæring skoleåret 1999/2000. Oslo
- Pedlex (1999) *Din videregående opplæring*. Informasjon om videregående opplæring skoleåret 2000/01. Oslo
- Sandberg, Nina (2000), *Gjennomføring og kompetanseoppnåelse etter fem år blant det første reformkullet i Reform 94*. Notat til Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo: NIFU
- Sandberg, Nina og Nils Vibe (1995), *Alle kan ikke bli frisører. Søkning og opptak til videregående opplæring*. Evaluering av Reform 94: Underveistrapport våren 1995. Oslo: Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning. (NIFU)
- Sandvin, Johans T. (2000), «Omsorgen for utviklingshemmede – fortid, reformtid og framtid». I: Markussen, Eifred, red., *Menneskeverd – funksjonshemmet i Norge*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Skolekatalogene for alle fylkene* (1996)
- Skårbrevik, Karl J. og Leif Arne Dybdal (1990), *Søknad og inntak på særskilt grunnlag 1989*. Volda: Møreforskning
- Skårbrevik, Karl J., F.O. Båtevik og T. Hanken (1996), *Evaluering av prosjekt delkompetanse*. Underveistrapport nr 2. Arbeidsrapport nr 33. Volda: Møreforskning/Høgskulen i Volda.
- Statistisk sentralbyrå (1984), *Standard for inndeling etter sosioøkonomisk status*. Oslo - Kongsvinger
- Staub, D. og C.A. Peck (1994), «What are the outcomes for nondisabled students?» *Educational leadership*, 52 (4), 36–40
- Stenersen-Hovdenak S. (1998), *Pedagogisk diskurs i 90-åras utdanningsreformer*. Doktoravhandling. Institutt for pedagogikk. Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Tromsø
- St.meld. nr. 42 (1965–66), *Om utbygging av spesialskolene*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet
- St.meld. nr. 88 (1966–67), *Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede*. Oslo: Sosialdepartementet
- St.meld. nr. 91 (1969–70), *Om reform av gymnaset og forsøk med utbygging av det videregående skoleverk*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet

- St.meld. nr. 98 (1976–77), *Om spesialundervisning*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet
- St.meld. nr. 61 (1984–85), *Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk-psykologiske tenesta*. Oslo: Kyrkje- og undervisningsdepartementet
- St.meld. nr. 33 (1991–92), *Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- St.meld. nr. 32 (1998–99), *Videregående opplæring*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Støren L.A., S. Skjersli og P.O Aamodt (1998), *I mål? Evaluering av Reform 94: Sluttrapport i NIFUs hovedprosjekt*. Rapport 18/98. Oslo: NIFU
- Sundberg, N.A., L.R. Snowden og W.M. Reynolds (1978), «Toward assessment of personal Competence and incompetence in life situations.» *Annual Review of Psychology*, 29, 179–221
- Sørli, Mari-Anne (1993), *Oppfølging av ungdom uten arbeid eller skoleplass. Sluttrapport fra evaluering av prosjekt oppfølgingstjeneste*. Rapport 4/93. Oslo: Barnevernets utviklingssenter
- Tangen, Reidun (1998), *Skolelivskvalitet på særvilkår. Elever og foreldre i møte med videregående skole*. Avhandling til dr.philos. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, UiO
- Telhaug, Alfred O. (1982), *Norsk skoleutvikling etter 1945*. Oslo: Didakta Norsk Forlag
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Spain: Unesco and Ministry of Education and Science
- Troms fylkeskommune (1994), *Skolekatalogen 1994/95*. Tromsø
- Undheim, Johan O. (1985), *Innføring i statistikk for samfunnsvitenskapelige fag*. Oslo: Universitetsforlaget
- White, R.W. (1959), «Motivation Reconsidered: The Concept of Competence.» *Psychological Review*, 66, 297–333
- Aamodt, Per O. (1982), *Utdanning og sosial bakgrunn*. Oslo - Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå
- Aarnes, Arne (1987), *Rett retrett. Om skoleretten som ble retten til å stå på venteliste*. Oslo: NKS-forlaget

Vedlegg 1

Skriftlig og muntlig formidling fra prosjektet

I Rapporter og bøker

- a Markussen, Eifred, (2000) *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det? Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første Reform 94-kullet*. Fafo-rapport-341. Oslo
- b Markussen, Eifred (1998) *Segregerings-saksa. Om kompetanseoppnåelse blant elever og læringer med og uten særskilt tilrettelagt videregående opplæring*. Fafo-notat 1998:14. Oslo
- c Markussen, Eifred og Anne Kristin Høydal (1995) *Fra første til andre. Om overgangen fra første til andre år for elever som har særskilt tilrettelagt opplæring*. Fafo-notat 14:1995. Oslo
- d Markussen, Eifred (1994) *Reell rett? Om retten til primært valgt grunnkurs og om tilbud, søkning og inntak til særskilt tilrettelagt opplæring i seks fylker høsten 1994*. Fafo-notat 12:1994. Oslo

II Artikler i bøker

- a Markussen, Eifred (2000) Intensjon og virkelighet i norsk spesialundervisning. I Markussen, Eifred (red) *Menneskeverd – funksjonshemmet i Norge*, Gyldendal Akademiske.
- b Markussen, Eifred (1999) Segregering til ingen nytte? I Haug m.fl. *Den mangfoldige spesialundervisninga*. Universitetsforlaget. Oslo
- c Markussen, Eifred (1995) Dokumentert delkompetanse: sesam, sesam eller en ny illusjon? I: Haug, Peder(red.) *Spesialpedagogiske utfordringer*, Universitetsforlaget.

III Avisartikler, kronikker o.l.

- a Markussen, Eifred (1996) *Delkompetanse – hemmeligheten i Reform 94*. Kronikk Aftenposten 28.mars 1996

IV Papers

- a Markussen, Eifred (1998) Segregerings-saksa eller inkluderings-lina? Om kompetanseoppnåelse blant elever og læringer med og uten særskilt tilrettelagt videregående opplæring. Paper til 7. nasjonale landskonferanse i pedagogikk Lillehammer 17.11.98
- b Markussen, Eifred (1997) «Kompetanse eller oppbevaring?» Om kompetanseoppnåelse blant elever og læringer med særskilt tilrettelagt videregående opplæring. NFPPs kongress Göteborg 9.3.97

**V Foredrag, forelesninger mm i perioden 20. januar 1995 –
27. september 2000**

2000

- 36 *Segregering til ingen nytte?* Fagkonferanse. SOR, Bergen 6. april 2000
- 35 *Segregering til ingen nytte?* Fagdag for OT/PPT i Akershus Utdanningsdirektøren i Akershus. Oslo 24. mars 2000
- 34 *Segregering til ingen nytte?* Konferanse. Utdanningsavdelingen, Østfold fylkeskommune. Halden 28. januar 2000

1999

- 33 *Segregering til ingen nytte?* Spesialpedagogisk brukerkonferanse. Norges forskningsråd, Norsk Lærerlag og Lærerforbundet. Oslo 26. november 1999
- 32 *Kompetanse eller oppbevaring?* Om kompetanseoppnåelse blant elever og lærlinger med særskilt tilrettelagt videregående opplæring. Kurs 14 timer for Tromsø/Nord-Troms prosjektet. Tromsø 17.–18. november 1999
- 31 *Spesialundervisning i Norge – idealer og realiteter.* Den norske videregående skolen i Moskva. Moskva 13. mai 1999
- 30 *Segregering til ingen nytte?* Om kompetanseoppnåelse blant elever og lærlinger med og uten særskilt tilrettelagt videregående opplæring. Fagdag OT/PPT i Hordaland. Bergen 6. mai 1999
- 29 *Kompetanse eller oppbevaring?* Om kompetanseoppnåelse blant elever og lærlinger med særskilt tilrettelagt videregående opplæring. Landsdelssamling for PPT i Nord Norge. Kurs 14 timer. Harstad 21.–22. april 1999
- 28 *Segregering til ingen nytte?* Om kompetanseoppnåelse blant elever og lærlinger med og uten særskilt tilrettelagt videregående opplæring. Lederkonferanse, Utdanningsdirektøren i Akershus. Noresund 9. april 1999

1998

- 27 *Videregående opplæring, inkluderende eller segregerende?* Konferanse om differensiering. Fylkesskolesjefen i Oppland. Lillehammer 14. desember 1998
- 26 *Særskilt tilrettelagt opplæring etter Reform 94: Revolusjon eller alt ved det gamle?* Programkonferanse NFRs Program for spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling. Oslo 30. november 1998
- 25 *Delkompetanse – kompetanseoppnåelse og gjennomstrømming.* Landskonferanse om delkompetanse. KUF og Utdanningsdirektøren i Akershus. Oslo 25. november 1998

- 24 *Kompetanse eller oppbevaring?* Om kompetanseoppnåelse blant elever og lærlinger med særskilt tilrettelagt videregående opplæring. 7. nasjonale fagkonferanse i pedagogikk. Lillehammer 17. november 1998
- 23 *Kompetanse eller oppbevaring?* Om kompetanseoppnåelse blant elever og lærlinger med særskilt tilrettelagt videregående opplæring. Landskonferanse for PPT, Tromsø. 16. november 1998
- 22 *Kompetanse eller oppbevaring?* Om kompetanseoppnåelse blant elever og lærlinger som får ekstra hjelp og støtte i videregående opplæring. Konferanse for lærere. Norsk Lærerkademi, Bergen 12. august 1998
- 21 *Kompetanse eller oppbevaring?* Om kompetanseoppnåelse blant elever og lærlinger som får ekstra hjelp i videregående opplæring. Forelesning videreutdanning spesialpedagogikk, Høgskolen i Oslo. Oslo 17. mars 1998
- 20 *Kompetanse eller oppbevaring?* Om kompetanseoppnåelse blant elever og lærlinger som får ekstra hjelp i videregående opplæring. Foredrag på konferansen Spesialundervisning – den neste store utdanningsreformen? Norges forskningsråd, Lærerforbundet og Lærerlaget. Oslo 16. mars 1998
- 19 *Dokumentert delkompetanse, sesam-sesam, eller en ny illusjon?* Ledersamling fylkeskolesjefen i Hedmark. Hamar 20. januar 1998

1997

- 18 *Kompetanse eller oppbevaring?* Om kompetanseoppnåelse blant elever og lærlinger som får særskilt tilrettelagt videregående opplæring. Konferanse om særskilt tilrettelagt videregående opplæring. Statens utdanningskontor i Nordland. Bodø 10. desember 1997
- 17 *Dokumentert delkompetanse, sesam – sesam eller en ny illusjon?* Etterutdanning for lærere/ledere i videregående opplæring i Sogn og Fjordane. Førde 27. november 1997
- 16 *Kompetanse eller oppbevaring?* Om kompetanseoppnåelse blant elever og lærlinger som får særskilt tilrettelagt opplæring. Konferanse Reform 94 – erfaringer etter tre år. Utdanningsdirektøren i Akershus. Oslo 29. oktober 1997
- 15 *Kompetanse eller oppbevaring?* Om kompetanseoppnåelse blant elever og lærlinger som får særskilt tilrettelagt videregående opplæring. Programseminar i NFRs Program for spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling. Drammen 21. oktober 1997
- 14 *Kompetanse eller oppbevaring?* Om kompetanseoppnåelse blant elever og lærlinger som får særskilt tilrettelagt videregående opplæring. Rektorkollegiet for videregående skoler i Troms. Tromsø 28. august 1997
- 13 *Dokumentert delkompetanse i Reform 94.* Rådet for funksjonshemmede. Oslo 6. juni 1997

- 12 *Delkompetanse – den store hemmeligheten i Reform 94.* Landskonferanse for fylkeskommunale PPT- og OT-ledere. Arendal 22. mai 1997
- 11 *Kompetanse eller oppbevaring?* Om kompetanseoppnåelse blant elever og lærlinger som får særskilt tilrettelagt videregående opplæring. Forelesning Høgskolen i Akershus. Oslo 2. mai 1997
- 10 *Kompetanse eller oppbevaring?* Om kompetanseoppnåelse blant elever og lærlinger som får særskilt tilrettelagt videregående opplæring. Landskonferanse i delkompetanseprosjektet. Røros 13. mars 1997
- 9 *Kompetanse eller oppbevaring – et prosjekt om særskilt tilrettelagt videregående opplæring.* Konferanse om tilrettelagt opplæring. Fylkesskolesjefen i Østfold. Hankø 12.3.1997
- 8 *Delkompetanse – hemmeligheten i Reform 94.* Konferanse om tilrettelagt opplæring. Fylkesskolesjefen i Østfold. Hankø 12.3.1997
- 7 *Kompetanse eller oppbevaring?* Om kompetanseoppnåelse blant elever og lærlinger som får særskilt tilrettelagt videregående opplæring. Presentasjon med paper på Nordisk Forening for Pedagogisk Forsknings kongress. Göteborg 8. mars 1997
- 6 *Dokumentert delkompetanse, sesam – sesam eller en ny illusjon?* Kurs om Delkompetanse. Fylkesutdanningssjefen i Buskerud. Hønefoss 18.2.1997

1996

- 5 *Kompetanse eller oppbevaring?* Om kompetanseoppnåelse blant elever og lærlinger som får særskilt tilrettelagt videregående opplæring. Landskonferanse for spesialundervisning. Asker 26. september 1996
- 4 *Delkompetanse – hemmeligheten i Reform 94.* Årsmøte Arbeidsmarkedsbedriftenes Landsforening. Tromsø 8. juni 1996
- 3 *Kompetanse eller oppbevaring?* Om kompetanseoppnåelse blant elever og lærlinger som får særskilt tilrettelagt videregående opplæring. Programseminar i NFRs Program for spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling. Drammen 29. mars 1995

1995

- 2 *Kompetanse eller oppbevaring?* Om kompetanseoppnåelse blant elever og lærlinger som får særskilt tilrettelagt videregående opplæring. Læreforbundets utvalg for spesialundervisning. Oslo 21. januar 1995
- 1 *Kompetanse eller oppbevaring?* Om kompetanseoppnåelse blant elever og lærlinger som får særskilt tilrettelagt videregående opplæring. Rådet for funksjonshemmede. Oslo 21. januar 1995

Vedlegg 2

Utvalg og representativitet

I dette prosjektet undersøkes elever og lærlinger i videregående opplæring som har særskilt tilrettelagt opplæring. De som har deltatt er fulgt fra de begynte i videregående opplæring høsten 1994 til de var ferdige, seinest våren 1999. Jeg har foretatt noen avgrensninger av den totale populasjon av elever som får særskilt tilrettelagt videregående opplæring, og definert følgende som tilhørende min populasjon:

Alle elever som a) fikk særskilt tilrettelagt opplæring på grunnkursnivå/første år i videregående opplæring skoleåret 1994/95, b) var rettselever høsten 1994,¹ og c) gikk på ordinære videregående skoler, enten i ordinære klasser eller i egne klasser med redusert elevtall.

Jeg hadde i utgangspunktet ikke eksakte tall på hvor mange elever dette kunne dreie seg om. En studie av søkning og inntak til særskilt tilrettelagt opplæring foretatt av Møreforskning i 1989 viste at i de seks fylkene som var med i den undersøkelsen, var det 4620 elever som søkte inntak på særskilt grunnlag og at cirka en tredjedel, eller om lag 1500–1600 av disse, kom fra grunnskolen.² Ved å ta utgangspunkt i disse tallene, kunne jeg anslå den totale populasjonen for min undersøkelse for hele landet til 4000–5000 elever.

For å gjøre et utvalg av elever til undersøkelsen, benyttet jeg et klyngeutvalg³ i flere trinn. Dette kunne jeg gjøre fordi elevene i den videregående skolen er organisert i klynger på ulike nivåer. På det første nivået er elevene organisert i 19 fylker eller klynger. Innenfor hvert fylke er elevene organisert i klynger på den enkelte skole, og på den enkelte skole er de organisert i forskjellige klasser.

Mitt klyngeutvalg har bestått i at jeg 1) har valgt ut noen fylker, 2) innenfor hvert fylke i utgangspunktet har valgt alle skoler,⁴ og 3) på hver skole har valgt å la alle klasser der minst en elev tilfredsstilte kriteriene a, b og c over inngå i utvalget. Alle elever som tilfredsstilte disse kriteriene inngår i utvalget.

¹ Rettselever er elever som har rett til inntak i videregående opplæring og til tre års videregående opplæring. Retten er bestemt av når de har avsluttet videregående opplæring. Relatert til dette prosjektet er rettselevene de som gikk ut av grunnskolen våren 1994.

² Skårbrevik og Dybdal 1990:13-14.

³ Hellevik 1977:79.

⁴ Skoler som ikke hadde noen klasser som tilfredsstiller neste punkt er ikke med.

Utvalg av fylker

Med utgangspunkt i en beregnet populasjon i alle landets fylker på 4000–5000 elever, valgte jeg å gjennomføre undersøkelsen i seks fylker. I disse seks fylkene skulle jeg ha med alle elevene som tilfredsstilte kriteriene a, b og c over. Dette ville gi et sannsynlig utvalg på om lag 1300–1700 elever.

Utvalget av de seks fylkene ble foretatt som en stratifisert utvelgning. Dette vil si at enhetene er ordnet i strata eller kategorier ut fra bestemte egenskaper.⁵ Følgende åtte punkter, som alle ordner fylkene i ulike strata basert på forskjellige kriterier, ble lagt til grunn for utvalget av fylker.

- 1 Fylkene skal representere hver av følgende seks regioner:

I Nord-Norge: Finnmark, Troms, Nordland

II Midt-Norge: Nord-Trøndelag, Sør-Trøndelag, Møre og Romsdal

III Vestlandet: Sogn og Fjordane, Hordaland, Rogaland

IV Sørlandet: Vest-Agder, Aust-Agder

V Innlands-Norge: Telemark, Buskerud, Oppland, Hedmark

VI Hovedstadsområdet: Vestfold, Østfold, Akershus, Oslo

- 2 Utvalget av fylker må sikre at én storby inngår i materialet.
- 3 To av fylkene skal ha vært forsøksfylker i OT-forsøksprosjektet⁶. Disse var Finnmark, Sør-Trøndelag, Rogaland, Aust-Agder, Oppland, Akershus.
- 4 To av fylkene skal ha vært med i en tidligere undersøkelse om særskilt tilrettelagt opplæring.⁷ Disse var Troms, Nord-Trøndelag, Møre og Romsdal, Rogaland, Oppland, Østfold
- 5 To av fylkene må praktisere en tolkning av inntaksforskriften for elever som har søkt om særskilt tilrettelagt opplæring som skiller seg fra majoritetens tolkning. De tre aktuelle fylkene her er Akershus, Aust-Agder og Vest-Agder.
- 6 Ett fylke med en sterkt desentralisert organisering av videregående opplæring bør være med. De tre mest aktuelle fylkene her er Finnmark, Nordland og Møre og Romsdal.
- 7 Fylkene må representere ulike modeller for organisering av oppfølgingstjenesten.
- 8 Fylkene må med rimelig sikkerhet være i stand til å være gode leverandører av data.

⁵ Hellevik 1977:79-80.

⁶ Før Oppfølgingstjenesten ble lovfestet som en del av Reform 94, ble det gjennomført et forsøksprosjekt med Oppfølgingstjeneste i seks fylker (Sørli 1993). Dessuten var det ønskelig at prosjektet «Kompetanse eller oppbevaring» og det prosjektet Fafo har gjennomført om evaluering av Oppfølgingstjenesten skulle gjennomføres i de samme fylkene. Derfor er det i disse åtte kriteriene også bakt inn punkter som gjelder Oppfølgingstjenesten.

⁷ Møreforskning 1990.

Akershus

Jeg tok utgangspunkt i Akershus fordi dette fylket med noen av de organisatoriske og pedagogiske løsninger som er valgt vedrørende tilrettelagt opplæring, vil kunne bidra med viktige data i forhold til å belyse noen av de problemstillingene som skal drøftes i prosjektet. Med valget av Akershus hadde jeg ett fylke som tilfredsstilte kriterium 3 og 5. Valget av Akershus ekskluderte Vestfold, Østfold og Oslo i henhold til kriterium 1.

Hordaland

For å tilfredsstille kriterium 2, var det, når Oslo ikke lenger var et aktuelt valg, naturlig å velge Hordaland med Bergen. Dette valget ekskluderte Sogn og Fjordane og Rogaland i henhold til kriterium 1.

Aust-Agder

Etter kontakt med alle fylkenes inntakskontorer, så det ut til at fylkene foran inntaket til skoleåret 1994/95 i hovedsak hadde tolket inntaksforskriften på to måter vedrørende inntak til særskilt tilrettelagt opplæring, en snever og en vid tolkning. Tolkningen hadde konsekvens for inntak av elever til særskilt tilrettelagt opplæring. Det så ut til at Akershus, Vest- og Aust-Agder hadde valgt den snevre tolkningen. To av disse fylkene skulle med i utvalget (kriterium 5). Akershus var allerede valgt. For å velge mellom Agder-fylkene vektla jeg kriterium 8, og da falt valget på Aust-Agder.⁸ Aust-Agder var også med i OT-forsøksprosjektet. Dermed var også kriterium 3 oppfylt. Valget av Aust-Agder ekskluderte Vest-Agder i henhold til kriterium 1. Valget av Aust-Agder og Akershus ekskluderte Finnmark, Sør-Trøndelag, Rogaland og Oppland i henhold til kriterium 3.

Troms

Blant de fylkene jeg kunne velge mellom for å oppfylle kriterium 4 var Rogaland, Oppland og Østfold ekskludert. Jeg sto da igjen med tre fylker fordelt på to regioner: Troms i region I og Nord-Trøndelag og Møre og Romsdal i region II. Dette gjorde at Troms måtte velges. Med valget av Troms ekskluderte jeg Nordland og Finnmark i henhold til kriterium 1.

Møre og Romsdal

For å oppfylle kriterium 6 kunne jeg velge ett av de tre fylkene Finnmark, Nordland og Møre og Romsdal. Finnmark var allerede ekskludert ved valget av Aust-Agder og Akershus (kriterium 3), og Nordland var ekskludert ved valget av Troms (kriterium

⁸ Hvilke fylker som falt i hvilken kategori her, var selvsagt basert på subjektive kriterier. Vurderingen var gjort etter telefonsamtaler med alle fylkene. Det viste seg i gjennomføringen av prosjektet at Aust-Agder var det fylket som fikk lavest svarprosent.(!)

1). Dermed falt valget på Møre og Romsdal. Dette fylket så også ut til å velge en modell for oppfølgingstjenesten som bidro til at jeg oppfylte kriterium 7.

Buskerud

Blant de fire fylkene i region V var Oppland ved valget av Aust-Agder og Akershus i henhold til kriterium 3 allerede ekskludert. Dermed sto valget mellom Hedmark, Buskerud og Telemark. Ved loddtrekning valgte jeg Hedmark, men dette fylket sa nei til å delta, og ble senere erstattet med Buskerud.

Utvalg av elever

I de seks utvalgte fylkene ønsket jeg å la alle elevene i første år som hadde særskilt tilrettelagt opplæring inngå i utvalget. Ettersom a) en kan få og har også rett til særskilt tilrettelagt opplæring selv om en ikke er tatt inn gjennom særskiltinntaket, og b) elever som er tatt inn gjennom særskiltinntaket trenger ikke nødvendigvis å få særskilt tilrettelagt opplæring – var det nødvendig å etablere utvalget gjennom en toleddet prosess.

1. I oktober 1994 sendte jeg et brev til alle klassestyrere for alle klasser på første år i videregående skole i de seks fylkene og ba om at de på en vedlagt liste rapporterte inn til prosjektets kontaktperson i det enkelte fylke hvem av elevene i sin klasse som på det tidspunkt hadde særskilt tilrettelagt opplæring. Det ble presisert at dette kunne gjelde både elever som hadde søkt og var kommet inn gjennom særskilt inntak og elever som var kommet inn i videregående skole gjennom ordinært inntak.⁹ Når disse elevene var rapportert inn til fylkene, ble dette registrert ved hjelp av edb.

2. Elever som hadde søkt gjennom særskilt inntak, men som ikke var rapportert inn fra skolene, ble så plukket ut i tillegg, og det ble etablert et register som inneholdt begge disse elevgruppene. Disse elevene utgjorde prosjektets bruttoutvalg, til sammen 1576 elever.

Disse fikk tilsendt spørreskjema i mars 1995. Sammen med spørreskjemaet sendte jeg også ut en samtykkeerklæring som elever som sa seg villig til å delta i prosjektet fylte ut. For de elevene som ga slikt samtykke, kunne jeg også se på registerdata om disse elevene. Gjennom prosessen med utsending og innhenting av spørreskjema og med arbeid med registerdata ble bruttoutvalget redusert til et nettoutvalg på 1313 elever. Det var flere årsaker til denne forskjellen på netto- og bruttoutvalg:

- Elevgrupper som ikke skulle inngå i prosjektet var feilaktig plukket ut og inngikk i bruttoutvalget: Spesialskoleelever, elever som har søkt særskilt tilrettelagt opplæring med begrunnelse at de er fremmedspråklige, ikke-rettselever, for gamle

⁹ Jfr drøftingen av forholdet mellom særskilt inntak og særskilt tilrettelagt opplæring kapittel 2.

elever, elever som fikk særskilt tilrettelagt opplæring etter lov om voksenopplæring.

- Elever som ikke lenger var i de klassene de hadde vært i da bruttoutvalget ble etablert, og som ved spørreskjemaetsendelse rent faktisk ikke kunne få spørreskjemaet. I perioden fra etablering av utvalget til spørreskjemaetsendelse hadde de forandret status fra å inngå i utvalget til ikke lenger å være en del av utvalget.
- Elever som aldri fikk mulighet til å være med i undersøkelsen fordi spørreskjemaet deres ikke ble sendt ut til skolene fra prosjektets kontaktperson i fylkene, eller fordi skolen eller lærerne aldri ga elevene spørreskjemaet med forespørsel om å delta. Disse ble aldri inkludert i nettoutvalget.

Usikkerhet og feilmargin

I en utvalgsundersøkelse ønsker man gjerne å si noe om hvor stor sikkerhet som er knyttet til de resultater man kommer frem til. For å gjøre dette ved kommentering av en observert fordeling på en gitt egenskap ($P/(100-P)$) tar man gjerne utgangspunkt i formelen¹⁰

$$X = \pm \sqrt{\frac{(1.96)^2(1 - n/N)(100)}{n - 1}}$$

x er feilmarginen i prosentpoeng ved generalisering av en observasjon fra et utvalg til den populasjonen utvalget er trukket fra, n er utvalgsstørrelsen, N er populasjonsstørrelsen, n/N er utvalgsbrøken, P er prosentandelen med egenskapen A, og $(100-P)$ er prosentandelen som ikke har egenskapen A.

Denne formelen gjelder ved enkel tilfeldig utvelgning. Da vil alle enheter i populasjonen ha like stor sjanse for å bli med i utvalget. I tillegg gjelder at alle kombinasjoner av enheter er like sannsynlige. Formelen sier at feilmarginen (x) påvirkes av relasjonen mellom fire forhold:

For det første, hvor sikre vi ønsker å være. Størrelsen 1,96 sier noe om hvor stor sjanse man har for å ta feil når man forkaster en påstand om likhet (om at det ikke er noen forskjell) – mer presist at denne sjansen er maksimalt fem prosent. En annen betegnelse på dette er signifikansnivå. Størrelsen 1,96 hører sammen med et signifikansnivå $p=0.05$. Sagt på en enklere (om ikke helt korrekt) måte: En usikkerhetsmargin på 5 prosent (tilsvarende et signifikansnivå på $p=0.05$) betyr at det 95 prosent sjanse for at utvalget representerer populasjonen.¹¹

¹⁰ Grøgaard 1987:9.

¹¹ Undheim 1985:122, Halvorsen 1987:95 og Hellevik 1977:327ff.

Alle egenskaper i en populasjon vil være fordelt ved gjentatte utvalg fra denne populasjonen, også en observasjon at P prosent har egenskapen A , mens de resterende $(100-P)$ prosent ikke har denne egenskapen. Med utgangspunkt i avansert integralregning kan man vise at ved å bevege seg 1,96 standardenheter (standardavvik) ut fra gjennomsnittsverdien på begge sider i en normalfordeling, vil til sammen fem prosent av enhetene (egentlig av arealet) falle utenfor dette intervallet. Empiriske fordelinger av slike egenskaper ved gjentatte utvalg er ikke perfekt normalfordelt, men når utvalgsstørrelsen øker i de enkelte utvalgene, vil den empiriske fordelingen nærme seg normalfordelingen. Derfor resonnerer vi som om utvalgsfordelingen var normalfordelt – derav 1,96. Hvis vi ønsker å være enda sikrere, måtte vi ha valgt et større tall enn 1,96, for eksempel 2,54 ved en prosent sjanse for å ta feil. Fem prosent er de fleste samfunnsforskeres «ledestjerne».

For det andre reduseres feilmarginen (på fem prosent nivå) når utvalget øker absolutt (n) og relativt (n/N = utvalgsbrøken). For eksempel ser vi, siden utvalgsstørrelsen befinner seg under et rottegn, at for å halvere feilmarginen må jeg tilnærmet firedoble utvalgsstørrelsen.

For det tredje er feilmarginen i prosentpoeng maksimal når en egenskap A og ikke- A er fordelt 50–50 prosent. Da er produktet $P*(100-P)$ størst. Til gitt utvalgsstørrelse og gitt sikkerhetsnivå (jfr 1,96), er altså feilen ved en 50–50 observasjon større enn feilen ved en 30–70 fordeling. Et godt eksempel her er politiske partiers oppslutning i meningsmålinger. Anslag på feilmargin for oppslutningen om partier som får rundt 40–50 prosent av velgerne er større i prosentpoeng enn feilen knyttet til partier med for eksempel 5–10 prosent oppslutning.

For det fjerde må jeg justere for at jeg har trukket et klyngeutvalg og ikke et utvalg basert på prinsippene for enkel tilfeldig utvelging av enheter. Klyngeutvelging øker feilmarginen ved våre observasjoner. Selv om jeg strengt tatt skulle beregnet effekter av dette designet i hvert enkelt tilfelle, har jeg tillatt meg å benytte en tommelfingerregel. Jeg korrigerer feilen på grunn av at jeg har benyttet klyngeutvalg ved å multiplisere feilmarginen med 1,2.¹²

Med utgangspunkt i formelen over kan jeg nå beregne feilmargin jeg vil komme til å operere med ved ulike antall enheter og for ulike fordelinger av egenskapene A og ikke- A , gitt $N=5000$ (estimert populasjon er 4000–5000 elever) og et signifikansnivå på 5 prosent.

Jeg har 777 elever med særskilt tilrettelagt opplæring med i undersøkelsen. Det vil si at når jeg studerer en egenskap for alle elevene og har den verst tenkelige fordelingen, 50/50, så er feilmarginen 3,9 prosentpoeng. Det betyr at dersom jeg for eksempel finner at det er 50 prosent jenter og 50 prosent gutter med i undersøkelsen, så er det med et signifikansnivå på fem prosent, 95 prosent sjanse for at

¹² Hellevik 1977:319.

Tabell A.1 Feilmargin ved ulike antall enheter og for ulike fordelinger av egenskapene A og ikke-A

	Fordeling av egenskapen A og ikke-A		
n	90/10	70/30	50/50
777	2.3	3.5	3.9
492	3.0	4.5	5.0
463	3.1	4.8	5.2
285	4.1	6.2	6.8
100	7.0	10.7	11.7
50	10.0	15.3	16.7

riktig fordeling i hele populasjonen ligger mellom 46,1 prosent og 53,9 prosent. Et annet eksempel: Det er 285 elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser med i undersøkelsen. Disse fordeler seg med 70 prosent gutter og 30 prosent jenter. Av tabellen leser vi at feilmarginen er 6,2 prosent. Med valgt signifikansnivå på fem prosent betyr dette at det er 95 prosent sjanse for at riktig fordeling er mellom 23,8 og 36,2 prosent jenter og mellom 63,8 og 76,2 prosent gutter.

Jeg vil ofte måtte sammenligne de 492 elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser med kontrollgruppen på 463 ordinære elever. Vi ser at feilmarginen for disse to gruppene er forskjellige. Jeg skulle da strengt tatt foretatt en omregning, som ved sammenligning av de to gruppene ville gitt en noe høyere feilmargin, men forskjellene er meget små. (Hadde jeg praktisert avrunding av feilmarginene, hadde det ikke vært noen forskjell.) Derfor foretar jeg ikke en slik omregning, men vil arbeide ut fra den av disse gruppene som har høyest feilmargin.

Anonymitet og frivillighet

I dette prosjektet skal jeg følge elevene gjennom flere år. Det betyr at jeg må ha mulighet for å komme tilbake til dem med nye spørreskjema. Samtidig skal undersøkelsen gjennomføres slik at elevene forblir anonyme. Ingen skal vite hvilket enkeltindivid spørreskjemasvarene gjelder, og opplysningene skal kun brukes for forskningsformål og bare fremstilles statistisk, slik at det er umulig å kjenne igjen enkeltindivider bak tallene. For å få til dette har jeg etablert et samarbeid med de enkelte fylkesskolekontorer. De har mulighet for, på bakgrunn av et løpenummer som jeg har tildelt den enkelte elev, å vite hvem eleven er og formidle våre spørreskjemaer til eleven uten at jeg vet hvem eleven er. Jeg får spørreskjemaene og kan se hva de har svart uten å vite hvem de er. Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og en kan trekke seg når en måtte ønske det. Både anonymitet og frivillighet gjelder både elever med særskilt tilrettelagt opplæring og kontrollgruppen.

Kontrollgruppe

Grunnlaget for å kunne si noe om hvordan det går med elever som har særskilt tilrettelagt videregående opplæring, vil bli vesentlig bedre dersom en har et sammenligningsgrunnlag. Det ble derfor etablert en kontrollgruppe av ordinærelever. Kontrollgruppen ble etablert i forhold til de elever med særskilt tilrettelagt opplæring som gikk i ordinære klasser. For elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser var det ikke mulig å etablere en kontrollgruppe, siden alle elevene i disse klassene hadde særskilt tilrettelagt opplæring.

Kontrollgruppen ble etablert ved at lærerne for de ordinære klassene som hadde særskiltelever som skulle være med i undersøkelsen, ble bedt om å plukke ut kontrollgruppeelever. I brevet til lærerne ga jeg følgende instruksjon:

«For hver særskilt-elev som deltar i undersøkelsen ønsker vi at du velger ut én ordinærelev. Du velger ut den ordinæreleven som står nærmest etter den utvalgte særskilt-eleven på klasselista, og som tilfredsstiller følgende kriterier:

- De må ha gått ut av ungdomsskolen våren 1994 og de må være født i 1977 eller 1978
- De må være av samme kjønn som særskiltelevne de velges ut i forhold til
- De må være villige til å delta, og foresatte må ikke motsette seg deltakelse

Dersom ikke disse kriteriene oppfylles, fortsetter du nedover klasselista til du finner en elev som tilfredsstiller kriteriene. Kommer du til bunnen av klasselista, fortsetter du fra toppen. Denne prosedyren gjentar du for hver av særskiltelevne, dvs at dersom du har med tre særskiltelever, så ønsker vi også å ha med tre ordinærelever osv. Vi understreker at det er viktig for undersøkelsen at vi får med det nødvendige antall ordinærelever.»

Svarprosent

Svarprosenten i de seks fylkene og totalt fremgår av tabell A2.

Det er stor variasjon i svarprosent fra fylke til fylke. Første år varierende fra Aust-Agder med en svarprosent på 45 prosent til Møre og Romsdal med 76 prosent deltakelse. Den totale svarprosenten er 60 første år. Andre og tredje år reduseres svarprosenten. Det er som forventet. Det som etter min vurdering er verdt å merke seg, er at den ikke reduseres mer. Denne reduksjonen er, slik jeg vurderer det, ikke urovekkende. Årsaken til dette er for det første at en rekke av variablene (jfr analysemodellen i figur 4.1.) er etablert før de begynte i videregående opplæring. For det andre er en rekke andre variabler hentet ut av registrene, og vi har derfor opplysninger selv om elevene ikke har svart. For det tredje er en god del av variablene basert på spørsmål andre og tredje år, bygd opp som indekser. Disse indeksvariablene bygger på svar både første, andre og tredje år. Det har derfor vært mulig å etablere

Tabell A2 Svarprosent blant elever med særskilt tilrettelagt opplæring

	Utvalg	n-vår95	%-vår95	n-vår96	%-vår96	n-vår97	%-vår97
Akershus	303	159	52	142	47	130	43
Buskerud	181	100	55	83	46	80	44
Aust-Agder	108	49	45	34	31	31	34
Hordaland	401	257	64	214	54	210	52
Møre og Romsdal	167	127	76	114	68	104	62
Troms	153	91	59	84	55	82	54
Alle	1313	783 ¹³	60	671	51	637	49

disse variablene selv med manglende informasjon ett av årene. Alt i alt vurderer jeg derfor reduksjonen i svarprosent fra første til andre og tredje år som lite bekymringsfull.

Det er flere årsaker både til størrelsen på den totale svarprosenten og den store variasjonen fra fylke til fylke.¹⁴ Den gruppen elever jeg undersøker her hører ikke til blant de mest ressurssterke, og det er tradisjonelt vanskelig å få personer i slike «utsatte» grupper til å delta i slike undersøkelser. Et annet moment som spiller inn er at for flere av de som har særskilt tilrettelagt opplæring, kan årsaken ligge i ulike funksjonshemminger, det kan skyldes sykdom eller psykisk/sosiale/emosjonelle vansker. For mange er dette selvfølgelig ømtålig, og man vil vegre seg for å «utlevere» seg, selv om det enkelte individ forblir anonymt og bare vil inngå i et statistisk materiale.

Også forhold knyttet til selve gjennomføringen av spørreundersøkelsen kan ha hatt betydning for deltakelsen. Undersøkelsen ble gjennomført ved at vår fylkeskontakt i det enkelte fylke sendte ut spørreskjemaene til den enkelte skole. Her skulle skjemaene formidles videre til den enkelte klassestyrer som hadde elever som skulle delta i undersøkelsen. Klassestyreren skulle så formidle skjemaene til elevene for utfylling. Jeg anmodet om at skjemaene ble utfylt i klassene under veiledning fra lærerne. Men jeg åpnet også for at dersom dette ble vanskelig, skulle lærerne sørge for at elevene fikk skjemaene med seg hjem, slik at de kunne fylle dem ut hjemme. Sammen med skjemaet skulle elevene fylle ut et samtykkeskjema. Foresatte kunne motsette seg slikt samtykke.

I en slik prosess gjennom så mange ledd vil det nødvendigvis oppstå hindringer og praktiske problemer som bidrar til at noen som kunne sagt ja til å delta, ikke blir med i undersøkelsen. Fylkeskontaktene kan ha ulik mulighet for å følge opp og

¹³ Seks elever har trukket seg i løpet av undersøkelsen, slik at jeg har fulgt 777 elever med særskilt tilrettelagt opplæring.

¹⁴ Se også under omtalen av fylke innledningsvis i kapittel 5.

purre skolene, skolene kan ha ulik mulighet for og vilje til å delta, den enkelte lærer kan ha ulik mulighet, interesse og motivasjon for å påta seg den ekstra arbeidsbelastning det er å gjennomføre dette for sine elever. Men alt i alt har jeg møtt mye velvilje og mange positive mennesker som har bidratt til gjennomføringen av spørreundersøkelsen.

Av de 783 elevene som ville delta i prosjektet, gikk 492 i ordinære klasser. Ideelt sett burde kontrollgruppen bestått av like mange elever. Den ble bestående av 463 elever. Dette vurderes som helt tilfredsstillende. Det vil også være viktig hvilken sammensetning kontrollgruppen har, sammenlignet med elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser, og jeg har sett på hvordan dette er når det gjelder kjønn og studieretning.

Blant elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinær klasse er det 40 prosent jenter og 60 prosent gutter. Dette er en vanlig fordeling blant elever som får særskilt tilrettelagt opplæring.¹⁵

I kontrollgruppen av ordinærelever er sammensetningen 45 prosent jenter og 55 prosent gutter. Ideelt sett burde jeg hatt den samme fordelingen i begge gruppene, men i enkelte klasser har det ikke vært mulig å finne nok gutter som tilfredstilte kriteriene for dem som skulle inngå i kontrollgruppen. Når det gjelder fordeling på studieretning, har jeg en tilnærmet identisk fordeling for de to gruppene. Med bakgrunn i en sammenligning med hensyn til kjønn og studieretning, som har vært utvelgelseskriteriene, har kontrollgruppen en helt ut akseptabel sammensetning i forhold til elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser.

Skjevheter i materialet

Jeg har undersøkt om svarprosenten slår ut i store skjevheter i materialet. Det har jeg gjort ved å sammenligne frekvensfordelingen på noen variabler for de 60 prosent av utvalget som deltar i prosjektet med de 40 prosent som ikke deltar. Dette fremgår av tabell A3.

Som det fremgår av denne tabellen, er skjevheten i materialet, målt med disse variablene, ubetydelig eller ikke-eksisterende. Både fordeling på kjønn, klassetype og hvilket ønske de er kommet inn på¹⁶ er helt like for dem som deltar i undersøkelsen og dem som ikke deltar. Når det gjelder hvilken søknadsgrunn de har hatt og hvilken studieretning de er tatt inn på, er det noen forskjeller, men de er så små at jeg må

¹⁵ Se også Markussen 1994 og Skårbrevik/Dybdal 1990.

¹⁶ Jeg opererer med to mål på om elevene er kommet inn på første ønske: Om de er kommet inn på første *kurs*ønske, og om de er kommet inn på både første kursønske og første skoleønske. Av de to målene ser vi at 5% (89-84) har kommet inn på første kursønske, men ikke første skoleønske.

Tabell A3 Frekvensfordelinger for noen variabler for dem som deltar i undersøkelsen og dem som ikke deltar. Prosent

	De som deltar	De som ikke deltar	Alle
Kjønn			
Gutt	64	63	63
Jente	37	38	37
Klassetype			
Ordinære klasser	65	63	64
Egne Klasser	34	38	36
Søknadsgrunn			
Synshemming	1	1	1
Hørselshemming	1	1	1
Bevegelseshemming	2	2	2
Spesifikke lærevansker	18	12	16
Generelle lærevansker	19	16	18
Sammensatte lærevansker	7	9	8
Psykisk/sosiale vansker	11	16	13
Medisinske vansker	7	4	6
Andre vansker	5	3	4
Ikke søkt særskilt	30	38	34
Kommet inn på første kursønske			
Ja	89	89	89
Nei	11	11	11
Kommet inn på ønske nr (Både kurs og skole)			
Første	84	83	83
Andre	8	8	8
Tredje	4	3	3
Fjerde eller høyere	5	6	6
Tatt inn til studieretning			
AØ/MD/IF	18	22	20
HS	17	18	17
FO	8	6	7
ME	28	19	25
HN	12	11	11
Andre YK-retninger ¹⁷	16	24	19

¹⁷ YK-retninger = retninger som kan føre frem mot YrkesKompetanse. Her er det studieretningene na, el,kp, tr, by, tb.

kunne konkludere med at det er meget stor likhet i sammensetningen av de elevene som deltar i undersøkelsen og de elevene som ikke deltar.

Jeg har også sett på elevenes karaktergrunnlag fra ungdomsskolen. Fordelingen av karakterene for dem som deltar i undersøkelsen og dem som ikke deltar, går frem av figur A1.

Fordelingen baserer seg på den enkeltes karakterer, og grupperingen er gjort av meg. Vi ser at karakterfordelingen for de to gruppene – elever med særskilt tilrettelagt opplæring som deltar i undersøkelsen og elever med særskilt tilrettelagt opplæring som ikke deltar – er nærmest identisk. På grunnlag av karakterer for den enkelte er det mange tenkelige måter å gruppere karakterene på. Jeg har valgt en gruppering, som jeg anser som en fornuftig inndeling. Jeg har også testet andre fordelinger. Resultatet er det samme: Fordelingene for dem som deltar og dem som ikke deltar, følger hverandre.

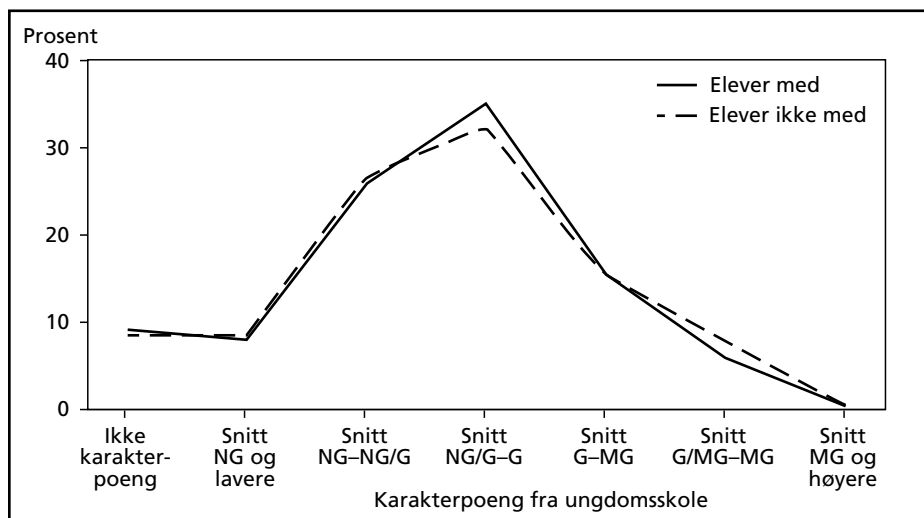
Oppsummert kan jeg konkludere med at det for de variablene jeg har sett på, ikke er noe skjevhet i materialet. Tvert imot er det et overraskende stort sammenfall i fordelingene for dem som deltar og dem som ikke deltar.

Konklusjon

Jeg kan konkludere:

- Undersøkelsen har en total svarprosent på 60, varierende fra 45–76 prosent for de enkelte fylker.
- Det er ingen registrert skjevhet i materialet som følge av denne svarprosenten. Langs en rekke sentrale variabler finner jeg en tilnærmet identisk fordeling blant dem som deltar og dem som ikke deltar, noe som er med på å styrke representativiteten.
- For alle 777 elevene med særskilt tilrettelagt opplæring som deltar i undersøkelsen vil jeg være i stand til å trekke konklusjoner innenfor en feilmargin på 4 prosent gitt den verst tenkelige fordeling, 50/50.
- For de tre undergruppene, 1) elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinær klasse, 2) kontrollgruppe av ordinærelever og 3) elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser, vil jeg, gitt fordeling 50/50, være i stand til å trekke konklusjoner innenfor feilmarginer på henholdsvis 5, 5,2 og 6,8 prosent.

Figur A1 Gjennomsnittlig karakterpoeng fra ungdomsskolen. Fordeling for to grupper elever.
Prosent



Vedlegg 3

Sosial bakgrunn med utgangspunkt i oppgitt yrkestittel

I spørreskjemaet som elevene svarte på første året de gikk i videregående, spurte jeg om fars og mors yrke. Med utgangspunkt i oppgitt yrkestittel har jeg foretatt en inndeling av elevene i ulike sosialgrupper.¹ Jeg har valgt en 13-delt inndeling for variabelen sosial bakgrunn som jeg skal redegjøre for nedenfor. Først noen ord om hva som er utgangspunktet for min inndeling.

Standard for inndeling etter sosioøkonomisk status (SSB 1984) har med utgangspunkt i Nordisk Yrkesklassifikasjon (NYK) (Arbeidsdirektoratet 1965) foretatt ulike inndelinger av yrkene. Denne gir en inndeling i ulike sektorer (helse, undervisning, fiske osv). Denne inndelingen gir videre muligheter for omkodinger til sosioøkonomiske grupperinger på stadig høyere nivå.

SSB (1984) har også laget en modell for inndeling av befolkningen i 33 ulike yrkeskategorier. Først er alle delt i to hovedgrupper: Ansatte eller selvstendige. De ansatte fordeles videre etter tre kriterier: 1) Arbeidets art, det vil si om de er arbeidere eller funksjonærer. 2) Kompetanse delt i fire nivåer: Lavest (grunnskole og ingen fagutdanning), nest lavest (gymnasnivå – 12 år), nest høyest (universitets- og høghskolenivå II – 16 år) og høyest (universitets- og høghskolenivå III – 18 år). 3) Autoritet, det vil si om arbeidet i yrket mye består av å lede andre. På bakgrunn av disse tre kriteriene deles arbeidere i fire og funksjonærer i åtte grupper. Selvstendige er delt i fire grupper for primærnæringer, fire for frie yrker og fire for andre selvstendige. Dessuten er det etablert noen kategorier for personer som er vanskelige å klassifisere.

Lafferty/Knutsen (udatert) argumenterer for en åttedelt inndeling basert på yrkestittel, arbeidsoppgaver og om stillingen er overordnet eller ikke. De åtte gruppene er yrkesløse, arbeidere, håndverkere, lavere, mellom og høyere funksjonærer, selvstendige i primærnæringene og selvstendig næringsdrivende.

I *Forsvarsundersøkelsen, yrke som statusindikator* redegjør Grøgaard (udatert) for en åttesifret kode for klassifisering av yrker. De fire første sifrene utgjøres av NYK-koden. Deretter følger ett siffer for yrkets art. Grøgaard (udatert) sier at dette er en «dikotomi» basert på «blue collar»-«white collar» inndeling av arbeidsoppgaver. Generelt vil arbeid med ting gi verdien 1 (i primærnæringene verdien 3 (fiske) og

¹ Elevene har oppgitt yrke i flere sammenhenger: a) Hvilket yrke de tror de selv har om ti år, og b) Hva de ville arbeidet med dersom de heller ville arbeidet enn å gå i videregående skole. Begge disse spørsmålene har jeg bedt elevene besvare både første og andre år. Ved koding av disse og andre spørsmål hvor jeg ber om yrker vil jeg anvende den samme inndelingen som det redegjøres for i dette notatet.

verdien 4 (landbruk/skogsdrift), mens arbeid med mennesker og dokumenter gir verdien 2 («ikke manuell») (s. 1). Denne inndelingen faller sammen med SSBs «yrkets art».

Grøgaard bruker videre ett sjettede siffer som angir kompetansenivå. Han klassifiserer industriarbeidere som «ufaglærte» (verdi 1), håndverkere som «faglærte» (verdi 2). Verdien 3 tilsvarer høgsolenivå og verdien 4 tilsvarer cand.mag. eller høyere. Her bruker Grøgaard noe andre betegnelser enn SSB, men det er i realiteten den samme inndelingen.

I sitt sjuende siffer angir Grøgaard om stillingen er underordnet eller ledende med verdiene 1–3, hvor 1 er underordnet, 2 betyr at de leder noen og 3 at de leder mange. SSB har her en annen innfallsvinkel, ved at de deler yrkene inn i yrker hvor alle er ledere (verdien 2), yrker hvor noen er ledere (verdien 1) og yrker hvor ingen er ledere (verdien 0). Til slutt, i sitt åttende siffer, har Grøgaard – «*nokså ukritisk*» – lagt inn Lafferty/Knutsens inndeling.

Formålet med å ha sosial bakgrunn som en variabel er alltid knyttet til undersøkelsens problemstilling: Dette prosjektet undersøker hvilken kompetanse elever med særskilt tilrettelagt opplæring oppnår etter fullført videregående opplæring. Tidligere utdanningsforskning har vist at det er sterke sammenhenger mellom sosial bakgrunn på den ene siden og skoleprestasjoner, utdanningsvalg, utholdenhet i utdanning og senere yrkesvalg på den andre. Jeg ønsker derfor å undersøke slike sammenhenger også i dette prosjektet. Variabelen sosial bakgrunn *kan* fremstå som et mål på økonomisk og sosial status. Men vel så viktig i min sammenheng er et verdi-, sosialisering-, kvalifiserings- og læringsperspektiv. Hvilke sammenhenger er det mellom på den ene siden sosial bakgrunn og på den andre siden syn på utdanning, utdanningsvalg, utholdenhet i utdanning, læring, utdanningsprestasjoner, yrkesplaner og fremtidsperspektiver?

Med dette som utgangspunkt har jeg valgt å ikke foreta en total adopsjon av noen av de modellene jeg har presentert over. I stedet har jeg konstruert en ny 13-delt inndeling som jeg mener tilfredsstiller dette prosjektets behov for gruppering etter sosial bakgrunn. Her forsøker jeg å kombinere og inkludere «yrkets art/blue collar-white collar», «kompetansenivå» og «ledelse» (SSB 1984 og Grøgaard udatert), samt Laffertys/Knutsens (udatert) inndeling.²

Inndelingen min er slik at alle som plasseres i samme gruppe, også har lik verdi på variabelen «yrkets art», de har lik verdi på variabelen «kompetansenivå» og de har lik verdi på variabelen «ledelse». Et eksempel: Alle i gruppe 9, midlere funksjonærer I, har verdien 2=funksjonær på variabelen «yrkets art», verdien 3=høgsolenivå I på

² For mitt formål har jeg vurdert at den inndeling i sektorer som NYK-inndelingen gir, ikke er interessant. Jeg slutter meg her til Lafferty/Knutsen: «I det hele tatt er det vår mening at en må bort fra den for samfunnsforskningen lite brukbare sosialøkonomiske inndeling av yrker etter næringer.» (s 9) Den inndelingen i sosioøkonomiske kategorier som kan avledes av NYK, mener jeg at jeg oppnår bedre på annen måte.

variabelen «kompetansenivå», og verdien 2=kan være leder på variabelen «ledelse». Dette betyr at jeg med utgangspunkt i variabelen sosial bakgrunn kan avlede tre nye variabler; «yrkets art», «kompetansenivå» og «ledelse».

Yrkets art. Her velger jeg en tredeling: 1=arbeider, 2=funksjonær, 3=fisker/bonde. Dersom yrke ikke er oppgitt, brukes verdien 0.

Kompetanse. Her velger jeg en firedeling. 1=ufaglært (folkeskole, ungdomsskole, et år i videregående), 2=faglært (fagbrev, avsluttet videregående, 11–13 år), 3=høgskolenivå I (fire år ut over videregående, 16 år i alt) og 4=høgskolenivå II (mer enn 16 år i alt, cand.mag. og høyere). Dersom yrke ikke er oppgitt, brukes verdien 0.

Ledelse. Dette er den mest problematiske variabelen. Jeg har bare oppgitt en yrkestittel, og ikke slik som Lafferty/Knutsen også opplysninger om arbeidsoppgaver og grad av ledelse. En ledelsesvariabel etablert med utgangspunkt bare i oppgitt yrkestittel, vil bli usikker. Bak samme tittel kan det skjule seg både ledere og ikkeledere. Jmfør SSB (1984:14) hvor det listes opp 151 yrker hvor noen er ledere og andre ikke. Denne variabelen vil ikke bli tillagt stor vekt i mine analyser. Jeg velger en tredelt inndeling: 1=ikke leder, 2=kan være leder og 3=leder. Dersom yrke ikke er oppgitt, brukes verdien 0.

Plasseringer av yrker i de 13 gruppene jeg har etablert, vil selvsagt måtte basere seg på et visst skjønn. For det første har respondentene oppgitt unøyaktige yrkestitler. Når man på spørsmål om pappas yrke svarer «gulvbelegg» eller «olje», er det ikke helt lett å vite om det er snakk om en produksjonsarbeider eller en direktør. Jeg har foretatt plassering etter beste skjønn, og som oftest har jeg rangert ned heller enn opp. For det andre ligger mange yrkestitler i grenseland, for alle de tre dimensjonene «blue collar-white collar», «kompetansenivå» og «ledelse».

Dette er ikke vektige motargumenter mot min inndeling. For det første vil alle slike inndelinger alltid måtte basere seg på et visst skjønn, uansett hvor gode regler for inndeling man lager. For det andre viser de tre til dels ulike angrepsvinklene som SSB, Grøgaard og Lafferty/Knutsen har valgt, at det faktisk er ulike måter å nærme seg denne problematikken på. Det fins ikke noe fasitsvar. For det tredje er de tre tilnærmingene og min ikke vesensforskjellige. Det er det samme bildet som er malt, riktignok fra noe ulikt perspektiv og med forskjellig palett og pensel. For det fjerde vil jeg hele tiden – når det oppstår tvil – konferere med de tre nevnte arbeidene, og foreta min plassering av yrker under hensyntagen til deres inndelinger og anbefalinger.

Den variabelen jeg har etablert, har to aspekter ved seg: Et innholdsmessig og et hierarkisk. Det innholdsmessige ligger i at betegnelsene og beskrivelsene av de ulike gruppene formidler noe om personene som inngår i gruppen: Hvem er de, hvilken utdanning har de, hva har de lært og hvilket verdi- og holdningsgrunnlag ligger til grunn for deres handlinger? (=hvilke valg gjør de i forhold til utdanning og senere yrkesliv?) Det hierarkiske ligger i at jeg har etablert en variabel på ordinalnivå.

Kategoriene er gjensidig utelukkende og rangordnet, men avstanden mellom verdiene er ulike. (F eks: $3 > 2$ og $9 > 8$, men $3,2^{19}, 8$.)

Min viktigste antakelse i forhold til dette prosjektets problemstilling er selvsagt at jo høyere verdi på variabelen sosial bakgrunn, jo større sannsynlighet for suksess i utdanningssystemet. I den hierarkiske rangeringen av kategoriene har jeg vektlagt utdanningskomponenten i langt større grad enn dimensjonene «blue collar-white collar» og «ledelse».

Den 13-delte inndelingen min er slik: (I parentes oppgir jeg verdiene de som tilhører den aktuelle gruppen vil få på variablene «yrkets art», «kompetansenivå» og «ledelse».)

0 Yrkesløse (0-0-0)

Personer uten yrke i tradisjonell forstand, i hovedsak hjemmearbeidende, studenter, pensjonister, trygdede og arbeidsledige. Studenter plasseres i denne gruppen, selv om det å være student er et tegn på en prosess og bevegelse i hierarkiet. De er imidlertid så få i antall at plassering i denne gruppen ikke vil påvirke resultatene.

1 Yrke ikke oppgitt (0-0-0)

De som ikke har oppgitt yrke, får verdien 1. Dette ut fra en antakelse om at når barna ikke vet hvilket yrke mamma eller pappa har, så er sjansen stor for at yrket faktisk befinner seg i nedre del av yrkesskalaen. Hvis pappa er lege eller direktør, så vet avkommet det. Sjansen er større for at man ikke vet (eller ikke vil svare) dersom pappa er arbeidsledig eller tømmer søppel.(!?)

2 Ufaglærte arbeidere (1-1-1)

De utfører tungt rutinemessig arbeid i industri, transport og byggevirkksomhet og delvis også i tjenesteytende næringer. De arbeider for det meste med ting, det vil si de utfører manuelt arbeid. De har underordnede stillinger ved at de som oftest arbeider under andres kontroll. Det kan oppstå tvil om et yrke skal plasseres i denne gruppen eller blant faglærte arbeidere, men også grenseoppgangen i forhold til lavere funksjonærer kan være vanskelig. To eksempler på det siste er lagerarbeider og sjåfør. I disse yrkene arbeider man med «ting», men betjener ofte mennesker. Jeg har valgt å la lagerarbeideren tilhøre kategorien ufaglært arbeider. Når det gjelder sjåføren, har jeg valgt å ta hensyn til hvilken «last» som fraktes, slik at sjåfører som frakter mennesker (buss, drosje, sykebil) er gruppert som lavere funksjonær, og øvrige sjåfører som ufaglært arbeider.

3 Lavere funksjonærer (2-1-1)

Disse utfører rutinemessig arbeid både i privat og offentlig virksomhet. De arbeider som oftest med mennesker og dokumenter, det vil si ikke-manuelt arbeid. De har

underordnede stillinger ved at de som oftest arbeider under andres kontroll. Typiske yrker er kontorsekretærer, butikkekspeditorer, hjelpepleiere, bankfunksjonærer med kundeekspedering og postassistenter. Utslagsgivende for at denne gruppen plasseres «et trinn høyere» enn ufaglærte arbeidere, er at noen av disse yrkene kan kreve en formell utdanning (eks hjelpepleiere og postassistenter).

4 Faglærte arbeidere (1-2-1)

Denne gruppen har mange av de samme kjennetegnene som ufaglærte arbeidere. Det vesentlige skillet handler om utdanning og kompetanse. Fagutdannede tilhører denne gruppen. Personer som gjør samme jobb, men uten formell utdanning, tilhører gruppen ufaglærte arbeidere.

Noen yrker er kategorisert som faglært arbeider dersom det gjelder det yrket eleven selv antar å ha om ti år, men som lavere funksjonær dersom det er far/mor som har yrket i dag. Denne ulike plasseringen begrunner jeg med at utdanningskravet til disse yrkene er endret. For å gå inn i disse yrkene i dag kreves en treårig fagutdanning, mens dette ikke var tilfellet tidligere. Dette gjelder først og fremst yrkesutdanningene innenfor helse- og sosialfag; barne- og ungdomsarbeider, hjelpepleier, helsesekretær, omsorgsarbeider o.l.

5 Håndverkere (1-2-2)

Dette er klassiske faglærte yrker, særlig yrker med tittelen «maker» eller «mester». De arbeider som oftest med ting, det vil si manuelt arbeid. Det er noen unntak, for eksempel frisør og fotograf, som jo absolutt må sies å jobbe med mennesker. Grenseoppgangen i forhold til faglærte arbeidere kan være vanskelig. Der tvilen har vært størst, har jeg latt yrker som med størst sannsynlighet kan inkludere ledere, klassifisere som håndverkere.

6 Manuelle ledere (1-2-3)

Lafferty/Knutsen (udatert) inkluderer formenn/arbeidsledere i gruppen arbeidere. Grøgaard (udatert) skriver: «Lafferty/Knutsen inkluderer arbeidsledere/formenn i kategorien arbeider, fordi de mener at disse sosialiseres til det samme yrkesmiljø (roller) som arbeiderne. (...) Vi tror at formenn/arbeidsledere ofte sosialiseres til funksjonærroller. Alternativt kunne de derfor plasseres i det midlere funksjonærskikt.» (s. 2)

Vi velger ingen av disse løsningene, men etablerer en ny gruppe som jeg kaller *manuelle ledere*. Dette indikerer at de har sin bakgrunn som faglært arbeider, men at de har «klatret» til en lederposisjon innen manuelle yrker.

7 Fiskere, bønder og skogbrukere (3-2-2)

I denne gruppen inngår både de som eier og driver båter selv og de som er mannskap om bord. Likeledes inkluderer den både gårdsarbeidere, småbrukere og storbønder. Det betyr at gruppen er meget sammensatt. Utdanningsnivået i gruppen vil variere sterkt. Ut fra en samlet vurdering har jeg plassert gruppen i en posisjon mellom arbeidere/håndverkere og funksjonærer. Jeg er da klar over at noen ut fra sin utdanningsbakgrunn vil være plassert for høyt og noen for lavt.

8 Selvstendige i egen virksomhet (2-2-3)

I denne gruppen inngår de som er selvstendig næringsdrivende, driver eget firma o.l. De plasseres utdanningsmessig på nest laveste nivå, det vil si avsluttet videregående (fagbrev, gymnas=12 års skolegang). For noen kan dette være for lavt, men i hovedsak mener jeg at dette er en riktig plassering.

9 Midlere funksjonærer – I (2-3-2)

Her en relativt selvstendig arbeidssituasjon og utdanning på høyskolenivå inntil fire år etter videregående. Typiske yrker er sykepleier, lærer, sosionom, saksbehandler, konsulent, tekniker, bibliotekar osv. Grunnen til at jeg har delt midlere funksjonærer i to grupper, er at noen yrkestitler entydig betyr ledelse, mens andre *kan* bety ledelse. De som inngår i denne gruppen, har yrkestitler som indikerer at de *kan* være ledere.

10 Midlere funksjonærer – II (2-3-3)

Har de samme kjennetegn som foregående gruppe, men de *er* ledere.

11 Høyere funksjonærer – I (2-4-2)

De har stor grad av selvstendighet i arbeidet. De har høyt kompetansenivå, det vil si minimum cand.mag. «Denne kategorien består hovedsakelig av den øverste ansatte ledelse i offentlig og privat forvaltning, øverste del av utdanningspersonalet (lektorer, universitetslærere) og av de ikke-selvstendige profesjonelle eller «frie» yrker (leger, advokater, psykologer osv).» (Lafferty/Knutsen udatert, s. 12) Også høyere funksjonærer har jeg delt i to grupper avhengig av om de er ledere eller *kan* være leder. Denne gruppen *kan* være ledere.

12 Høyere funksjonærer – I (2-4-3)

Har de samme kjennetegnene som foregående gruppe, men de *er* ledere.

13 Selvstendige i frie yrker (2-4-2)

I denne gruppen inngår personer i frie yrker som for eksempel advokater, kunstnere og forfattere. Utdanningsnivået i gruppen vil variere, men mange vil ha et høyt utdanningsnivå, gjerne cand.mag. eller høyere.

Vedlegg 4

S p ø r r e s k j e m a

**til noen elever på grunnkurs
i videregående skole**

i prosjektet

Kompetanse eller oppbevaring?

Fyll ut her:

Navn på skolen du går på: _____

Navn på klassen din: _____

Forskningsstiftelsen FAFO

1995

Vi starter med noen spørsmål om deg selv

1 Er du gutt eller jente? ☐₁ gutt ☐₂ jente

2 I hvilket år er du født? 19

3 Har du søsken? ☐₀ Nei ☐₁ Ja

3b Dersom du har søsken, skriv opp kjønn og alder på dem.

Den eldste ☐₁ gutt ☐₂ jente alder

Den nest eldste ☐₁ gutt ☐₂ jente alder

Den tredje eldste ☐₁ gutt ☐₂ jente alder

Den fjerde eldste ☐₁ gutt ☐₂ jente alder

Den femte eldste ☐₁ gutt ☐₂ jente alder

Den sjette eldste ☐₁ gutt ☐₂ jente alder

Den sjuende eldste ☐₁ gutt ☐₂ jente alder

Den åttende eldste ☐₁ gutt ☐₂ jente alder

Så har vi noen spørsmål om det grunnkurset du går på

4 Hvilket grunnkurs går du på nå?

Sett ett kryss

☐₀₁ Allmenne og økonomiske/administrative fag

☐₀₂ Musikk, dans og drama

☐₀₃ Idrettsfag

☐₀₄ Helse- og sosialfag

☐₀₅ Naturbruk

☐₀₆ Formgivningsfag

☐₁₇ Hotell- og næringsmiddelfag

☐₁₈ Byggfag

☐₁₉ Tekniske byggfag

☐₁₀ Elektrofag

☐₁₁ Mekaniske fag

☐₁₂ Kjemi- og prosessfag

☐₁₃ Trearbeidsfag

☐₀₇ Noe annet ➤ og det er: _____

4b Er det dette grunnkurset du helst vil gå på?

Sett ett kryss

☐₀ Nei

☐₁ Ja

☐₈ Usikker/vet ikke

4c Hvis du har svart nei i forrige spørsmål, hvilket grunnkurs vil du helst gå på i stedet?

Sett ett kryss

- ☐ 01 Allmenne og økonomiske/administrative fag
- ☐ 02 Musikk, dans og drama
- ☐ 03 Idrettsfag
- ☐ 04 Helse- og sosialfag
- ☐ 05 Naturbruk
- ☐ 06 Formgivningsfag
- ☐ 17 Hotell- og næringsmiddelfag
- ☐ 18 Byggfag
- ☐ 19 Tekniske byggfag
- ☐ 10 Elektrofag
- ☐ 11 Mekaniske fag
- ☐ 12 Kjemi- og prosessfag
- ☐ 13 Trearbeidsfag
- ☐ 07 Noe annet ➤ og det er: _____

Vi går videre med noen spørsmål om da du søkte på videregående skole

5 Det er nå ett år siden du søkte om plass i videregående skole. På hvilke av disse måtene fikk du vite noe om videregående skole og hva du kunne søke på?

Her kan du sette flere kryss dersom det passer

- ☐ 1 Leste i hefter og brosjyrer
- ☐ 1 Snakket med foreldre
- ☐ 1 Snakket med venner
- ☐ 1 Snakket med noen som går i videregående skole
- ☐ 1 Snakket med klassetyreren min
- ☐ 1 Snakket med rådgiveren på ungdomsskolen
- ☐ 1 Snakket med andre lærere på ungdomsskolen
- ☐ 1 Snakket med lærere eller rådgivere i videregående skole
- ☐ 1 Så TV eller video om videregående

5b Hvilken måte mener du var best for å få vite noe om videregående skole og hva du kunne søke på?

Sett ett kryss

- ☐ 01 Å lese i hefter og brosjyrer
- ☐ 02 Å snakke med foreldre
- ☐ 03 Å snakke med venner
- ☐ 04 Å snakke med noen som går i videregående skole
- ☐ 05 Å snakke med klassetyreren min
- ☐ 06 Å snakke med rådgiveren på ungdomsskolen
- ☐ 10 Å snakke med andre lærere på ungdomsskolen
- ☐ 11 Å snakke med lærere eller rådgivere i videregående skole
- ☐ 12 Å se TV eller video om videregående skole
- ☐ 08 Usikker/vet ikke

6 Bestemte du helt på egen hånd hva du skulle søke på, eller tok du i mot råd som fikk noe å bety for hva du søkte?

Sett ett kryss

- ☐₂ Jeg bestemte helt på egen hånd
☐₁ Jeg tok i mot råd som fikk noe å bety for hva jeg søkte
☐₈ Usikker/vet ikke

6b Dersom du har svart at du tok i mot råd, fra hvem kom det rådet som du tok mest hensyn til?

Sett ett kryss

- ☐₁ Foreldrene mine
☐₂ Søsken
☐₃ Venner
☐₄ Klassestyrer på ungdomsskolen
☐₅ Andre lærere på ungdomsskolen
☐₆ Rådgiver på ungdomsskolen
☐₇ Andre ➤ Hvem var det? _____

Nå vil vi stille noen spørsmål om hva slags videregående opplæring du har

7 Hvor mange skoletimer har du i uka? timer

8 Hvor mange elever er det i klassen din? elever

9 Får du ekstra hjelp/støtte i undervisningen?

Sett ett kryss

- ☐₀ Nei ➤ fortsett med spørsmål 11
☐₂ Ja, og jeg går i en klasse hvor alle får ekstra hjelp/støtte ➤ fortsett med spørsmål 10
☐₁ Ja, og jeg går i en klasse hvor *ikke* alle får ekstra hjelp/støtte ➤ fortsett med spørsmål 10

10 Kan du fortelle oss litt om fagene dine?

Med fag tenker vi både på fag som f. eks. norsk, matematikk, arbeidsteknikk og yrkesteori, men også på områder som gåtrening, sosial trening, kommunikasjon, ADL-trening osv.

a) Først vil vi gjerne at du skriver opp de fagene der du **ikke** får ekstra hjelp/støtte:

b) Så ber vi deg fortelle om de fagene der du får ekstra hjelp/støtte. Bruk én ramme for hvert fag.

Jeg får ekstra hjelp/støtte i faget: _____

Hvor mange timer per uke har du dette faget? ☐ timer

Dersom du får noe av denne ekstra hjelpen/støtten på noen av måtene nedenfor, skriv opp hvor mange timer pr uke for hver av måtene. (De måtene som ikke gjelder deg, lar du stå åpne)

I klassen med én lærer ☐ timer

I klassen med en ekstra lærer ☐ timer

Enetimer utenfor klassen ☐ timer

Gruppeundervisning utenfor klassen ☐ timer

På andre måter ☐ timer

➤ og det er: _____

Jeg får ekstra hjelp/støtte i faget: _____

Hvor mange timer per uke har du dette faget? ☐ timer

Dersom du får noe av denne ekstra hjelpen/støtten på noen av måtene nedenfor, skriv opp hvor mange timer pr uke for hver av måtene. (De måtene som ikke gjelder deg, lar du stå åpne)

I klassen med én lærer ☐ timer

I klassen med en ekstra lærer ☐ timer

Enetimer utenfor klassen ☐ timer

Gruppeundervisning utenfor klassen ☐ timer

På andre måter ☐ timer

➤ og det er: _____

Jeg får ekstra hjelp/støtte i faget: _____

Hvor mange timer per uke har du dette faget? ☐ timer

Dersom du får noe av denne ekstra hjelpen/støtten på noen av måtene nedenfor, skriv opp hvor mange timer pr uke for hver av måtene. (De måtene som ikke gjelder deg, lar du stå åpne)

I klassen med én lærer ☐ timer

I klassen med en ekstra lærer ☐ timer

Enetimer utenfor klassen ☐ timer

Gruppeundervisning utenfor klassen ☐ timer

På andre måter ☐ timer

➤ og det er: _____

Jeg får ekstra hjelp/støtte i faget: _____

Hvor mange timer per uke har du dette faget? ☐ timer

Dersom du får noe av denne ekstra hjelpen/støtten på noen av måtene nedenfor, skriv opp hvor mange timer pr uke for hver av måtene. (De måtene som ikke gjelder deg, lar du stå åpne)

I klassen med én lærer ☐ timer

I klassen med en ekstra lærer ☐ timer

Enetimer utenfor klassen ☐ timer

Gruppeundervisning utenfor klassen ☐ timer

På andre måter ☐ timer

➤ og det er: _____

Jeg får ekstra hjelp/støtte i faget: _____

Hvor mange timer per uke har du dette faget? ☐ timer

Dersom du får noe av denne ekstra hjelpen/støtten på noen av måtene nedenfor, skriv opp hvor mange timer pr uke for hver av måtene. (De måtene som ikke gjelder deg, lar du stå åpne)

I klassen med én lærer ☐ timer

I klassen med en ekstra lærer ☐ timer

Enetimer utenfor klassen ☐ timer

Gruppeundervisning utenfor klassen ☐ timer

På andre måter ☐ timer

➤ og det er: _____

Jeg får ekstra hjelp/støtte i faget: _____

Hvor mange timer per uke har du dette faget? ☐ timer

Dersom du får noe av denne ekstra hjelpen/støtten på noen av måtene nedenfor, skriv opp hvor mange timer pr uke for hver av måtene. (De måtene som ikke gjelder deg, lar du stå åpne)

I klassen med én lærer ☐ timer

I klassen med en ekstra lærer ☐ timer

Enetimer utenfor klassen ☐ timer

Gruppeundervisning utenfor klassen ☐ timer

På andre måter ☐ timer

➤ og det er: _____

Jeg får ekstra hjelp/støtte i faget: _____

Hvor mange timer per uke har du dette faget? ☐ timer

Dersom du får noe av denne ekstra hjelpen/støtten på noen av måtene nedenfor, skriv opp hvor mange timer pr uke for hver av måtene. (De måtene som ikke gjelder deg, lar du stå åpne)

I klassen med én lærer ☐ timer

I klassen med en ekstra lærer ☐ timer

Enetimer utenfor klassen ☐ timer

Gruppeundervisning utenfor klassen ☐ timer

På andre måter ☐ timer

➤ og det er: _____

- 11** Har du noen ganger en person i tillegg til læreren som hjelper deg med praktiske ting på skolen og i klassen?

Sett ett kryss

- ☐₀ Nei
☐₁ Ja
☐₈ Usikker/vet ikke

- 11b** Dersom du har svart ja, hvor mange timer i uka?

- 12** For noen elever kan det være nødvendig at det er gjort noe med skolebygningen, for eksempel at det er bygd rullestolrampe, heis eller hvilerom, at teppegulvene er fjernet, at det er god ventilasjon, at lysforholdene er gode eller andre lignende ting.

Mener du at det bør gjøres noe med din skole for at det skal bli lettere for *deg* å være elev der?

Sett ett kryss

- ☐₀ Nei
☐₁ Ja ➤ Hva bør gjøres? _____
☐₈ Usikker/vet ikke

- 13** For noen elever kan det være nødvendig med hjelpemidler, som for eksempel teleslynge, mulighet for å skrive ut punktskrift, PC eller datamaskin med ordretteprogram eller andre hjelpemidler.

Benytter du deg av noen slike hjelpemidler?

Sett ett kryss

- ☐₀ Nei
☐₁ Ja
☐₈ Usikker/vet ikke

- 13b** Dersom du har svart ja, hvilket hjelpemiddel bruker du? Bruker du flere, skriv opp alle.

- 13c** Er det noen slike hjelpemidler du mener mangler ved din skole og som man burde hatt for at *du* skal kunne lære mer?

Sett ett kryss

- ☐₀ Nei
☐₁ Ja ➤ Hvilket hjelpemiddel? _____
☐₈ Usikker/vet ikke

- 14** Fikk du ekstra hjelp/støtte da du gikk i ungdomsskolen, som for eksempel en person til å hjelpe deg med praktiske gjøremål, en annen lærer inne i klassen eller undervisning alene eller i mindre grupper?

Sett ett kryss

- ☐₀ Nei
☐₁ Ja
☐₈ Usikker/vet ikke

- 15** Hadde du støttekontakt utenom skolen da du gikk i ungdomsskolen?

Sett ett kryss

- ☐₀ Nei
☐₁ Ja
☐₈ Usikker/vet ikke

- 16** Har du støttekontakt utenom skolen nå?

Sett ett kryss

- ☐₀ Nei
☐₁ Ja
☐₈ Usikker/vet ikke

- 17** Hvor godt trives du på den skolen og i den klassen du går nå?

Sett ett kryss for skolen og ett for klassen

	På skolen	I klassen
Meget godt	☐ ₅	☐ ₅
Godt	☐ ₄	☐ ₄
Nokså godt	☐ ₃	☐ ₃
Dårlig	☐ ₂	☐ ₂
Meget dårlig	☐ ₁	☐ ₁
Usikker/vet ikke	☐ ₈	☐ ₈

- 18** Er du fornøyd med å gå i videregående skole, eller ville du heller ha gjort noe annet?

Sett ett kryss

- ☐₃ Jeg er fornøyd med å gå i videregående skole
☐₂ Jeg ville heller hatt en jobb
☐₁ Jeg ville heller ha gått hjemme uten noe spesielt å gjøre
☐₈ Jeg er usikker/vet ikke

- 19** Dersom du har svart at du kunne tenke deg å jobbe, hva slags jobb kunne du tenkt deg?
-

20 Har du individuell læreplan?

Sett ett kryss

- ☐₁ Ja
☐₀ Nei
☐₈ Usikker/vet ikke

21 Har du tenkt å ta hele grunnkurset i år, eller planlegger du noe annet?

Sett ett kryss

- ☐₅ Jeg planlegger å ta hele grunnkurset i år
☐₄ Jeg planlegger å ta en hel modul
☐₃ Jeg planlegger å ta noen hele moduler
☐₂ Jeg planlegger å ta deler av en eller flere moduler
☐₁ Jeg planlegger å følge en egen plan utenom noen av grunnkursplanene
☐₇ Jeg planlegger noe annet ➤ og det er _____
☐₈ Usikker/vet ikke,

22 Hvilket fag synes du er lettest?

Hvilket fag synes du er nest lettest?

Hvilket fag synes du er vanskeligst?

Hvilket fag synes du er nest vanskeligst?

23 Hender det at du gruer deg til å gå på skolen?

Sett ett kryss

- ☐₀ Nei
☐₁ Ja
☐₈ Usikker/vet ikke

24 Dersom du sammenligner deg med de fleste andre elevene i klassen din, hvor flink mener du at du er på skolen?

Sett ett kryss

- ☐₅ Mye flinkere
☐₄ Litt flinkere
☐₃ Like flink
☐₂ Litt dårligere
☐₁ Mye dårligere
☐₈ Usikker/vet ikke

25 Hvem er du som oftest sammen med i friminuttene og pausene?

Sett ett kryss

- ☐₄ Jeg er som oftest sammen med flere
☐₃ Jeg er som oftest sammen med en eller noen få, men det er ikke de samme hver gang
☐₂ Jeg er som oftest sammen med en annen elev, og det er som oftest den samme
☐₁ Jeg er som oftest alene i friminuttene

26 Hvor ofte er du sammen med en eller flere venner på ettermiddagen, om kvelden eller i helga?

Sett ett kryss

- ☐₁ Aldri
☐₂ En gang i måneden eller sjeldnere
☐₃ En gang hver andre uke
☐₄ En gang hver uke
☐₅ Flere dager i uken
☐₆ Hver dag
☐₈ Usikker/vet ikke

27 Er du medlem i et lag eller en organisasjon?

Her kan du sette flere kryss dersom det passer

- ☐₀ Nei
☐₁ Ja, i idrettslag
☐₁ Ja, i korps, kor eller teater
☐₁ Ja, i politisk parti/ungdomsorganisasjon
☐₁ Ja, i miljøorganisasjon
☐₁ Ja, i organisasjon for funksjonshemmede
☐₁ Ja, i livssynsorganisasjon
☐₁ Ja, i annen organisasjon ➞ som er: _____

28 Har du arbeid som du tjener penger på ved siden av skolen ?

Sett ett kryss

- ☐₀ Nei
☐₁ Ja, jeg jobber i butikk/kiosk/bensinstasjon
☐₂ Ja, jeg passer barn
☐₃ Ja, jeg er hjemmehjelp
☐₄ Ja, jeg vasker
☐₅ Ja, jeg går med avisa
☐₇ Ja, jeg har en annen jobb ➞ og det er: _____

28b Hvor mange timer arbeider du i uka? Timer

28c Om lag hvor mye tjener du pr time? kr.

Så har vi noen spørsmål om hva du har tenkt å gjøre neste skoleår

29 Hva skal du gjøre neste skoleår?

Sett ett kryss

- ☐₄ Jeg skal begynne på et videregående kurs I (andre året i videregående skole) ➔
og det er _____
- ☐₃ Jeg skal begynne på et nytt grunnkurs
➔ og det er _____
- ☐₂ Jeg skal ta noen flere deler av det grunnkurset jeg holder på med
- ☐₁ Jeg skal ikke gå i videregående skole
- ☐₇ Jeg skal gjøre noe annet ➔ og det er _____
- ☐₈ Jeg er usikker/vet ikke

30 Hvor mange år har du tenkt å gå i videregående skole? ☐ år

31 På hvilken av disse måtene fikk du vite noe om hva du kunne søke på til neste år?

Her kan du sette flere kryss dersom det passer

- ☐₁ Leste i hefter og brosjyrer
- ☐₁ Snakket med foreldre
- ☐₁ Snakket med venner
- ☐₁ Snakket med noen som går i videregående
- ☐₁ Snakket med klassestyreren min
- ☐₁ Snakket med rådgiveren på skolen
- ☐₁ Snakket med noen andre lærere på skolen
- ☐₁ Så TV eller video om videregående

32 Hvilken av måtene mener du var best for å få vite noe om hva du skulle søke til neste år?

Sett ett kryss

- ☐₀₁ Å lese i hefter og brosjyrer
- ☐₀₂ Å snakke med foreldre
- ☐₀₃ Å snakke med venner
- ☐₀₄ Å snakke med noen som går i videregående
- ☐₀₅ Å snakke med klassestyreren min
- ☐₀₆ Å snakke med rådgiveren på skolen
- ☐₁₀ Å snakke med noen andre lærere på skolen
- ☐₁₁ Å se TV eller video om videregående
- ☐₀₈ Usikker/vet ikke

33 Hva har du lyst til å gjøre når du er ferdig med videregående skole?

Sett ett kryss

- ☐₁ Jeg skal begynne på høyere utdanning
☐₂ Jeg vil begynne å arbeide
☐₃ Jeg skal være hjemme uten å gjøre noe spesielt
☐₇ Jeg har tenkt på noe annet ➤ og det er: _____
☐₈ Usikker/vet ikke

34 Hva regner du med at du gjør om 10 år?

Sett ett kryss

- ☐₁ Arbeider ➤ som: _____
☐₂ Studerer ➤ til: _____
☐₃ Går på skole ➤ hva slags: _____
☐₄ Er pensjonist/uføretrygdet
☐₅ Er arbeidsledig
☐₆ Er hjemmeværende
☐₇ Annet ➤ og det er: _____
☐₈ Usikker/vet ikke

Til slutt vil vi gjerne vite litt om dine foreldres yrke og utdanning og om hvordan du bor

35 Hvilket yrke har din mor? _____

36 Hvilket yrke har din far? _____

37 Kryss av for den høyeste utdanningen til din mor og far. Sett ett kryss for mor og ett for far.

Mor Far

- ☐₁ ☐₁ Folkeskole eller tilsvarende (Inntil 7-8 års skolegang)
☐₂ ☐₂ Real-/ungdomsskole eller tilsvarende (9-10 års skolegang)
☐₃ ☐₃ Gymnas-/videregående/yrkesskolenivå eller tilsvarende (11-13 års skolegang)
☐₄ ☐₄ Universitets-/høgskolenivå (Gymnas/videregående skole og at de har studert)
☐₅ ☐₅ Annet ➤ og det er _____
☐₈ ☐₈ Usikker/ vet ikke

38 Bor du fast sammen med begge foreldrene dine, hos en av dem eller litt hos hver?

Sett ett kryss

- ☐₄ Sammen med begge hele tiden
☐₃ Bare far
☐₂ Bare mor
☐₁ Litt hos hver
☐₀ Ingen av dem

Helt til slutt

39 Har du fylt ut dette spørreskjemaet selv, eller har du fått hjelp?

Sett ett kryss

- ☐₅ Jeg har fylt det ut selv
☐₄ Jeg har fått litt hjelp
☐₃ Jeg har fått mye hjelp
☐₂ Andre har stilt spørsmålene til meg og fylt ut skjemaet
☐₁ Andre har fylt ut skjemaet

40 Dersom du har fått hjelp, en annen har stilt spørsmålene eller en annen har fylt ut skjemaet, hvem er det som har hjulpet deg?

Her kan du sette flere kryss dersom det passer

- ☐₁ Klassestyreren min
☐₁ Rådgiveren
☐₁ En annen lærer på skolen
☐₁ Foreldre/foresatte
☐₁ Andre ➤ Hvem? _____

Kompetanse eller oppbevaring?

En kort presentasjon av prosjektet «Kompetanse eller oppbevaring. Om kompetanseoppnåelse blant elever og lærlinger med særskilt tilrettelagt opplæring»

Bakgrunnen for prosjektet ligger i Reform -94 og de endringene i Lov om videregående opplæring som reformen medfører for elever og lærlinger med særskilt tilrettelagt opplæring. I følge «§3 Opplæringsordningen» skal videregående opplæring normalt føre fram til kompetanse for alle, «studiekompetanse, yrkeskompetanse, dokumentert delkompetanse eller annen avsluttet videregående opplæring» og i følge §8 «Rett til videregående opplæring» kan søkere etter sakkyndig vurdering ha rett til inntak til primært valgt grunnkurs, og også rett til å gå inntil fem år i videregående opplæring.

Prosjektet er satt i gang og finansieres av Program for spesiellpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling i Norges forskningsråd.

Gjennom prosjektet ønsker vi å finne ut

- a om elever og lærlinger som får særskilt tilrettelagt opplæring oppnår kompetanse gjennom videregående opplæring, og også hvilken kompetanse de oppnår
- b hvilke faktorer som påvirker og former denne kompetansen

Prosjektet ønsker å følge noen elever som gikk ut av grunnskolen våren 1994. Elevene skal følges fra inntak til avslutning. Vi vil følge to grupper elever, en gruppe som får særskilt tilrettelagt opplæring og en gruppe som får ordinær undervisning i ordinær klasse. Gjennom å følge elevene og lærlingene fra inntak til avslutning håper vi å kunne kartlegge hvilken kompetanse elevene oppnår, og også vurdere ulike forhold som kan ha hatt betydning for den kompetansen som oppnås. Vi vil bl a undersøke betydning for oppnådd kompetanse for forhold knyttet til inntaket (tilbud, søkning, selve inntaket, hvor de begynner, rådgivning) veivalg (fra gk til vkI til vkII/fagopplæring), innholdet i og gjennomføring av undervisningen (teknisk, organisatorisk og pedagogisk tilrettelegging), samt egenskaper knyttet til den enkelte elev/lærling (kjønn, sosial bakgrunn, ungdomsskolekarakterer, geografi, inntaksgrunnlag osv).

Prosjektet planlegger å samle inn data på flere måter, bl a ved hjelp av spørreskjema til elever og lærlinger og til noen av lærerne/veilederne/instruktørene deres.

Ansvarlig for prosjektet ved FAFO er forsker Eifred Markussen.

Til noen elever i videregående skole

Spørreundersøkelse

I fjor, da du gikk første år i videregående skole, var du med på en spørreundersøkelse hvor du svarte på noen spørsmål om skolegangen din.

Vi takker for at du sa ja til å være med, og for at du fylte ut det første spørreskjemaet i undersøkelsen. Som vi skrev til deg da, vil vi be deg om å svare på et spørreskjema flere ganger mens du tar videregående opplæring. Her følger årets spørreskjema, og vi håper at du fortsatt vil delta i undersøkelsen.

Vi undersøker om elever som tar videregående opplæring oppnår muligheten til å kunne begynne å studere eller til å få seg en jobb. Vi sammenligner elever som får særskilt tilrettelagt opplæring med elever som får vanlig undervisning i vanlige klasser. Hensikten med undersøkelsen er å være med å skape en bedre videregående skole for *alle*.

Vi vet at noen av spørsmålene kan være vanskelige og at vi spør om ting du kanskje ikke vet svaret på. Vi har derfor bedt klassestyreren din om å hjelpe deg dersom du trenger det.

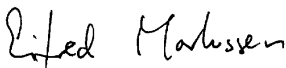
Når du har fylt ut skjemaet gjør du følgende:

- 1 Legg skjemaet inn i den svarkonvolutt som er merket med Fafos navn og adresse.
- 2 Klistre igjen.
- 3 Gi konvolutt til læreren din. Han/hun sender den til oss.

Fafo kan garantere deg at ingen vil få vite hva akkurat du har svart. Jeg som gjennomfører denne undersøkelsen, vil få se svarene på skjemaet ditt, men jeg vet ikke hva du heter eller hvem du er. Det er inntakskontoret i fylket som har klistret din navnelapp på konvolutt, og de vil aldri få se hva akkurat du har svart. Vi minner også om at det er frivillig å delta, og at du kan trekke deg fra undersøkelsen når du vil.

Vi takker på forhånd for at du fortsatt vil være med, og ønsker lykke til med utfyllingen av skjemaet.

Med vennlig hilsen



Eivind Markussen

Forsker i Fafo

Det første vi vil vite er hvilken dato det er når du fyller ut dette skjemaet? _____

Vi starter med noen spørsmål om den skolegangen du holder på med nå

- 1 Hva heter det kurset eller det tilbudet du går på i år?

- 1b Er det dette kurset du helst vil gå på?

Sett ett kryss

- ☐₁ Ja
☐₀ Nei
☐₈ Vet ikke/usikker

- 1c Dersom du har svart nei i forrige spørsmål, hva ville du helst gått på i stedet?

- 2 Hvor godt trives du på den skolen og i den klassen du går nå?

Sett ett kryss for skolen og ett for klassen

	På skolen	I klassen
Meget godt	☐ 5	☐ 5
Godt	☐ 4	☐ 4
Nokså godt	☐ 3	☐ 3
Dårlig	☐ 2	☐ 2
Meget dårlig	☐ 1	☐ 1

- 3 Dersom du sammenligner deg med de fleste andre elevene i klassen din, hvor flink mener du at du er på skolen?

Sett ett kryss

- ☐₅ Mye flinkere
☐₄ Litt flinkere
☐₃ Like flink
☐₂ Litt dårligere
☐₁ Mye dårligere
☐₈ Usikker/vet ikke

4 Hvor enig er du i setningene nedenfor?

Sett ett kryss på hver linje

	Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig
De fleste elevene i klassen arbeider godt i timene	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
De fleste elevene baksnakker hverandre	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
De fleste elevene er svært oppmerksomme i timene	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
De fleste elevene er flinke til å samarbeide	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
De fleste elevene tar del i diskusjoner i klassen	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
De fleste elevene arbeider godt med leksene	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
De fleste elevene i klassen kjenner hverandre godt	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Det er grupper i klassen som ikke går godt sammen	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1

5 Hender det at du gruer deg til å gå på skolen?

Sett ett kryss

- ☐ 1 Ja
☐ 0 Nei
☐ 8 Usikker/vet ikke

6 Hvilket fag synes du er lettest? _____

Hvilket fag synes du er nest lettest? _____

Hvilket fag synes du er vanskeligst? _____

Hvilket fag synes du er nest vanskeligst? _____

7 Hvor mye var du borte fra skolen i forrige uke?

(Dersom du hadde fri forrige uke, tenk på uka før der igjen)

Antall hele dager _____ Antall enkelttimer _____

8 Hvor mye tid bruker du i gjennomsnitt på lekser hver dag?

Sett ett kryss

- ☐ 0 Jeg har ikke lekser
☐ 1 Jeg gjør sjelden eller aldri lekser
☐ 2 Under ett kvarter
☐ 3 Mellom ett kvarter og en halv time
☐ 4 Mellom en halv og en hel time
☐ 5 Mellom en og to timer
☐ 6 Mer enn to timer

9 Er det laget en individuell læreplan for deg?

Sett ett kryss

- ☐ 1 Ja
☐ 0 Nei
☐ 8 Usikker/vet ikke

10 Hvor mange gutter er det i klassen din? _____

10b Hvor mange jenter er det i klassen din? _____

11 Hvor mange elever går det på skolen din? _____

11b Hva heter skolen din? _____

12 Er du fornøyd med å gå i videregående, eller ville du heller ha gjort noe annet?

Sett ett kryss

☐₃ Jeg er fornøyd med å gå i videregående

☐₂ Jeg ville heller hatt en jobb

☐₁ Jeg ville heller ha gått hjemme uten noe spesielt å gjøre

☐₈ Jeg er usikker/vet ikke

12b Dersom du har svart at du kunne tenke deg å jobbe, hvilken jobb kunne du tenkt deg?

13 For noen elever kan det være nødvendig at det gjøres noe med skolebygningen, for eksempel at det bygges rullestolrampe, heis eller hvilerom, at teppegulvene fjernes eller at det er god ventilasjon, gode lysforhold eller lignende.

Mener du at det bør gjøres noe med din skole for at det skal bli lettere for **deg** å være elev der?

Sett ett kryss

☐₀ Nei

☐₁ Ja: Hva bør gjøres? _____

☐₈ Usikker/vet ikke

14 Noen elever trenger spesielle hjelpemidler, som for eksempel teleslynge, mulighet for å skrive ut punktskrift, lydbok/kassett, PC med ordretteprogram eller andre hjelpemidler.

Benytter du deg av noen slike hjelpemidler?

Sett ett kryss

☐₀ Nei

☐₁ Ja

☐₈ Usikker/vet ikke

14b Dersom du har svart ja, hvilket hjelpemiddel bruker du? Bruker du flere, skriv opp alle.

14c Er det noen slike hjelpemidler du mener mangler ved din skole og som man burde hatt for at du skal kunne lære mer?

Sett ett kryss

☐₀ Nei

☐₁ Ja: Hvilket eller hvilke hjelpemidler? _____

☐₈ Usikker/vet ikke

15 Hvor enig er du i setningene nedenfor?

Sett ett kryss på hver linje

	Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig
I min klasse bruker vi mye tid på å gjennomgå læreboka	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
I min klasse bruker vi mye tid på å arbeide på egenhånd	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
I min klasse driver vi mye med gruppearbeid	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
I min klasse hjelper elevene hverandre mye	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Jeg liker godt at vi gjennomgår læreboka	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Jeg liker godt å arbeide på egenhånd	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Jeg liker godt å drive med gruppearbeid	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Jeg liker godt at elevene hjelper hverandre	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1

16 Hvor enig er du i setningene nedenfor?

Sett ett kryss på hver linje

	Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig
Det er kjedelig på skolen	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Utdanning er viktig med tanke på framtida	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Å få gode karakterer er viktig	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Jeg er fornøyd med å gå i videregående	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
God utdanning er nødvendig for å få de jobbene man vil	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Det er viktig å gjøre så godt man kan på skolen	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1

Nå har vi noen spørsmål om fagene dine

Først spør vi om norsk, engelsk og matematikk og til slutt om andre fag

17 Hvor mange timer norsk har du i uka? _____

(Har du ingen skriver du 0)

17b Får du ekstra hjelp/støtte i noen av disse norsk-timene?

Sett ett kryss

☐₀ Nei

☐₁ Ja

17c Dersom du har svart ja, fortell hvordan du får denne hjelpen/støtten

Sett flere kryss dersom det passer

☐ Jeg får ekstra hjelp/støtte i norsk inne i klassen, og det er to lærere i klassen ⇒ Hvor mange timer i uka? _____

☐ Jeg får gruppeundervisning i norsk utenfor klassen ⇒ Hvor mange timer i uka? _____

☐ Jeg får enetimer i norsk utenfor klassen ⇒ Hvor mange timer i uka? _____

☐ Jeg får hjelp/støtte i norsk på en annen måte, ⇒ som er _____
Hvor mange timer i uka? _____

18 Hvor mange timer engelsk har du i uka? _____

(Har du ingen skriver du 0)

18b Får du ekstra hjelp/støtte i noen av disse engelsk-timene?

Sett ett kryss

☐₀ Nei

☐₁ Ja

18c Dersom du har svart ja, fortell hvordan du får denne hjelpen/støtten

Sett flere kryss dersom det passer

☐ Jeg får ekstra hjelp/støtte i engelsk inne i klassen, og det er to lærere i klassen ⇒ Hvor mange timer i uka? _____

☐ Jeg får gruppeundervisning i engelsk utenfor klassen ⇒ Hvor mange timer i uka? _____

☐ Jeg får enetimer i engelsk utenfor klassen ⇒ Hvor mange timer i uka? _____

☐ Jeg får hjelp/støtte i engelsk på en annen måte, ⇒ som er _____
Hvor mange timer i uka? _____

19 Hvor mange timer matematikk har du i uka? _____

(Har du ingen skriver du 0)

19b Får du ekstra hjelp/støtte i noen av disse matematikk-timene?

Sett ett kryss

☐₀ Nei

☐₁ Ja

19c Dersom du har svart ja, fortell hvordan du får denne hjelpen/støtten

Sett flere kryss dersom det passer

☐ Jeg får ekstra hjelp/støtte i matematikk inne i klassen, og det er to lærere i klassen ⇒ Hvor mange timer i uka? _____

☐ Jeg får gruppeundervisning i matematikk utenfor klassen ⇒ Hvor mange timer i uka? _____

☐ Jeg får enetimer i matematikk utenfor klassen ⇒ Hvor mange timer i uka? _____

☐ Jeg får hjelp/støtte i matematikk på en annen måte, ⇒ som er _____
Hvor mange timer i uka? _____

20 Får du ekstra hjelp/støtte i noen andre fag/temaer/områder enn norsk, engelsk og matematikk?

Med fag/temaer/områder tenker vi både på fag som f.eks. tysk, naturfag, arbeidsteknikk og yrkesteori, men også på områder som sosial trening, bo-trening, kommunikasjon osv

Sett ett kryss

☐₀ Nei

☐₁ Ja

20b Dersom du har svart ja, hvilke andre fag får du ekstra hjelp/støtte i?

20c Til sammen hvor mange timer i uka har du disse fagene? _____

20d Fortell hvordan du får ekstra hjelp/støtte i disse andre fagene

Sett flere kryss dersom det passer

☐ Jeg får ekstra hjelp/støtte i disse fagene inne i klassen, og det er to lærere i klassen ⇒ Hvor mange timer i uka? _____

☐ Jeg får gruppeundervisning i disse fagene utenfor klassen ⇒ Hvor mange timer i uka? _____

☐ Jeg får enetimer i disse fagene utenfor klassen ⇒ Hvor mange timer i uka? _____

☐ Jeg får hjelp/støtte i disse fagene på en annen måte, ⇒ som er _____
Hvor mange timer i uka? _____

21 Hvor mange skoletimer har du i uka? _____

22 Er det noen ganger en person i tillegg til læreren som hjelper deg med praktiske ting på skolen og i klassen?

Sett ett kryss

- ☐₀ Nei
☐₁ Ja
☐₈ Usikker/vet ikke

Så har vi noen spørsmål om neste år og tida etter videregående

23 Hva skal du gjøre neste skoleår?

Sett ett kryss

- ☐₄ Jeg skal være elev i videregående skole:
Hva har du tenkt å gå på? _____
☐₃ Jeg skal være lærling:
I hvilket fag _____
☐₂ Jeg skal begynne å arbeide: Med hva _____
☐₁ Jeg skal gjøre noe annet: Og det er _____
☐₈ Jeg er usikker/vet ikke

24 På hvilken av disse måtene fikk du vite noe om hva du kunne søke på til neste år?

Her kan du sette flere kryss dersom det passer

- ☐₁ Leste i hefter og brosjyrer
☐₁ Snakket med foreldre
☐₁ Snakket med venner
☐₁ Snakket med noen som går i videregående
☐₁ Snakket med klassestyreren min
☐₁ Snakket med rådgiveren på skolen
☐₁ Snakket med noen andre lærere på skolen
☐₁ Så TV eller video om videregående
☐₁ Jeg har ikke fått noen orientering om mine muligheter til neste år

24b Hvilken av måtene mener du var best for å få vite noe om hva du skulle søke til neste år?

Sett ett kryss

- ☐₁ Å lese i hefter og brosjyrer
☐₂ Å snakke med foreldre
☐₃ Å snakke med venner
☐₄ Å snakke med noen som går i videregående
☐₅ Å snakke med klassestyreren min
☐₆ Å snakke med rådgiveren på skolen min
☐₇ Å snakke med noen andre lærere på skolen
☐₉ Å se TV eller video om videregående
☐₈ Usikker/vet ikke

25 Hvilke av disse ordene har du hørt om?

Sett kryss for de ordene du har hørt om

- ☐ Studiekompetanse
☐ Fagbrev
☐ Delkompetanse
☐ Veiviseren
☐ Modul
☐ Individuell læreplan
☐ Yrkeskompetanse

26 Hva har du lyst til å gjøre når du er ferdig med videregående?

Sett ett kryss

- ☐ Jeg vil begynne på høyere utdanning
☐ Jeg vil begynne å arbeide
☐ Jeg vil være hjemme uten å gjøre noe spesielt
☐ Jeg har tenkt på noe annet: Og det er _____
☐ Usikker/vet ikke

27 Hva regner du med at du gjør om 10 år?

Sett ett kryss

- ☐ Arbeider: som _____
☐ Studerer: til _____
☐ Går på skole: hvilken _____
☐ Er trygdet, arbeidsledig eller hjemmeværende
☐ Annet: og det er _____
☐ Usikker/vet ikke

Nå følger et par spørsmål om dine foreldre og om fritida di

28 Hvor godt stemmer setningene nedenfor?

Sett et kryss for hver linje

	Stemmer svært dårlig	Stemmer ganske dårlig	Ikke sikker	Stemmer ganske godt	Stemmer svært godt
Foreldrene mine er svært interessert i skolearbeidet mitt	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Foreldrene mine synes det er viktig for meg å gå på videregående	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Foreldrene mine synes det er viktig at jeg gjør leksene mine	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Foreldrene mine synes at jeg burde jobbe i stedet for å gå på skole	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Foreldrene mine synes at skolearbeidet tar for mye tid	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1

29 Hvor mange ganger sist uke gjorde du følgende?

<i>Sett ett kryss for hver linje</i>	Hver dag	2-3 ganger	En gang	Ingen ganger
Var sammen med venner hjemme hos meg eller hos dem	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Var på fritidsklubb	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Var på møte i en organisasjon, forening, lag eller lignende	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Var på øvelse i et korps, band, kor, teatergruppe eller lignende	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Spilte dataspill/var på internett	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Var ute 'på byen' om ettermiddagen/kvelden for å treffe venner	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Var på trening eller deltok i idrettskonkurranse	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Var på kino, teater, konsert eller lignende	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Var hjemme alene, eller sammen med foreldre og søsken hele kvelden	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Hørte musikk eller leste en bok (ikke skolebok)	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1

30 Hva gjør din beste venn til daglig?

Sett ett kryss

- ☐ 1 Går på ungdomsskolen
- ☐ 6 Går på videregående skole allmennfag, øk/adm.fag, idrettsfag eller musikk-dans-drama
- ☐ 5 Går på videregående skole yrkesfag
- ☐ 4 Er lærling: vet du hvilket fag _____
- ☐ 3 Jobber: vet du hvilket arbeid _____
- ☐ 2 Er arbeidsledig
- ☐ 7 Annet,: hva da _____

31 Har du arbeid som du tjener penger på ved siden av skolen ?

Sett gjerne flere kryss dersom det passer

- ☐ 1 Nei
- ☐ 1 Ja, jeg jobber i butikk/kiosk/bensinstasjon
- ☐ 1 Ja, jeg passer barn
- ☐ 1 Ja, jeg er hjemmehjelp
- ☐ 1 Ja, jeg vasker
- ☐ 1 Ja, jeg går med avisa
- ☐ 1 Ja, jeg har en annen jobb: og det er _____

31b Hvor mange timer arbeider du i uka? _____

31c Om lag hvor mye tjener du pr time? _____

32 Har du fylt ut alle spørsmålene foran selv, eller har du fått hjelp?

Sett ett kryss

- ☐ 1 Jeg har fylt de ut selv
- ☐ 2 Jeg har fått litt hjelp
- ☐ 3 Jeg har fått mye hjelp
- ☐ 4 En annen har stilt spørsmålene til meg og fylt ut skjemaet
- ☐ 5 Andre har fylt ut skjemaet

33 Dersom du har fått hjelp eller at en annen har stilt spørsmålene, hvem er det som har hjulpet deg?

Her kan du sette flere kryss dersom det passer

- ☐ ₁ Klassestyreren min
- ☐ ₁ Rådgiveren
- ☐ ₁ En annen lærer på skolen
- ☐ ₁ Foreldre/foresatte
- ☐ ₁ Søsken
- ☐ ₁ Venn/venninne
- ☐ ₁ Andre: Hvem? _____

NB

NB

De to siste spørsmålene, spørsmål 34 og 35, skal du be klassestyreren fylle ut

34 Hvilken utdanning har du?

Sett gjerne flere kryss dersom det passer

- ☐ ₁ Har ikke godkjent lærerutdanning
- ☐ ₁ Førskolelærerutdanning
- ☐ ₁ Allmennlærerutdanning
- ☐ ₁ Faglærerutdanning fra pedagogisk høyskole
- ☐ ₁ Faglærerutdanning som bygger på fagbrev
- ☐ ₁ Faglærerutdanning som bygger på profesjonsutdanning (f eks sykepleier eller ingeniør)
- ☐ ₁ Universitetsutdanning

34b Har du spesialpedagogisk utdanning, og i tilfelle hvilken?

Sett ett kryss for det høyeste nivå

- ☐ ₀ Nei, ingen spesialpedagogisk utdanning
- ☐ ₁ Ja, ett eller flere kurs av mindre enn ½ års varighet
- ☐ ₂ Ja, halvårshenhet
- ☐ ₃ Ja, 1. avdeling spes.ped
- ☐ ₄ Ja, 2. avdeling spes.ped
- ☐ ₅ Ja, hovedfag eller høyere

34c Hvor mange år har du arbeidet som lærer?

_____ år

34d Hvor mange år har du hatt elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring?

_____ år

35 Hvordan er skoleuka til eleven?

Vi ber deg som klassestyrer om å fylle ut timeplanen nedenfor for den eleven som har fylt ut dette skjemaet

For hver time fyller du ut tre ting:

1. Hvilket fag/tema/emne har eleven denne timen?

Med fag/temaer/områder tenker vi både på fag som f.eks. tysk, naturfag, arbeidsteknikk og yrkesteori, men også på områder som sosial trening, bo-trening, kommunikasjon osv

2. Hvor mange elever er det i gruppa eller klassen denne timen? (enetime = 1)
3. Hvor mange lærere er det i gruppa eller klassen denne timen?

		Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
Første time	Fag/emne/tema					
	Antall elever					
	Antall lærere					
Andre time	Fag/emne/tema					
	Antall elever					
	Antall lærere					
Tredje time	Fag/emne/tema					
	Antall elever					
	Antall lærere					
Fjerde time	Fag/emne/tema					
	Antall elever					
	Antall lærere					
Femte time	Fag/emne/tema					
	Antall elever					
	Antall lærere					
Sjette time	Fag/emne/tema					
	Antall elever					
	Antall lærere					
Sjuende time	Fag/emne/tema					
	Antall elever					
	Antall lærere					
Åttende time	Fag/emne/tema					
	Antall elever					
	Antall lærere					

Spørreundersøkelse

Da du gikk første år i videregående skole, var du sammen med flere andre elever med på en undersøkelse hvor du svarte på noen spørsmål om skolegangen din. De aller fleste av dere svarte også på våre spørsmål i fjor. Vi takker for innsatsen så langt.

Her følger årets spørreskjema.

Vi vil gjerne ha svar fra alle som får dette spørreskjemaet. Det er ikke mange spørsmål å svare på, og utfyllingen vil ikke ta mye av din tid.

Dersom du er elev svarer du på spørsmålene 1-13. (Du regnes som elev også dersom du tar vkII i skole i et lærefag, eller dersom du kombinerer skole med praksisplass/arbeid). Det ligger et brev trykket på gult ark i konvolutten din. Dette skal du gi til klassestyreren din. Han/hun kan også hjelpe og veilede deg dersom du trenger det.

Dersom du er lærling svarer du på spørsmålene 1-6 og 14-18. Det ligger et brev trykket på gult ark i konvolutten din. Dette skal du gi til din instruktør/faglige leder dersom du har behov for hjelp til noen av spørsmålene. Trenger du ikke hjelp, kan du bare fylle ut skjemaet og sende det til oss.

Dersom du verken er elev eller lærling svarer du på spørsmålene 1-6 og 19-20. Brevet trykket på gult ark som ligger i konvolutten din, kan du bare kaste.

Når du har fylt ut skjemaet gjør du følgende:

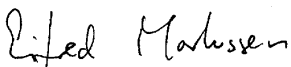
- 1 Legg skjemaet i svarkonvolutten merket med Fafos navn/adresse og klistre igjen.
- 2 Sørg for at konvolutten blir sendt til oss. Du kan gi den til din lærer/instruktør/faglig leder, eller du kan poste den selv. Porto er betalt.

Fafo garanterer deg at ingen får vite hva akkurat du har svart. Jeg som gjennomfører undersøkelsen, vil få se svarene på skjemaet ditt, men jeg vet ikke hva du heter eller hvem du er. Det er inntakskontoret i fylket som har klistret din navnelapp på konvolutten, og de vil aldri få se hva akkurat du har svart. Vi minner også om at det er frivillig å delta, og at du kan trekke deg fra undersøkelsen når du vil.

Prosjektet undersøker om elever som tar videregående opplæring oppnår muligheten til å kunne begynne å studere eller til å få seg en jobb. Vi sammenligner elever som får særskilt tilrettelagt opplæring med elever som får vanlig undervisning i vanlige klasser. Hensikten med undersøkelsen er å være med å skape en bedre videregående opplæring for *alle*.

Vi takker på forhånd for at du fortsatt vil være med, og ønsker lykke til med utfyllingen av skjemaet.

Med vennlig hilsen


Eivind Markussen

Forsker i Fafo

Skriv dagens dato: _____

Vi starter med seks spørsmål som alle skal svare på. Vi spør om hva du gjør til daglig, om framtida og om hva du synes om skolen.

1 Er du elev i videregående skole, er du lærling eller gjør du noe annet?

Sett ett kryss

- | | | | |
|---------------------------------------|---|---|--|
| ☐ ₅ | Jeg er elev | ⇒ | Hva heter det kurset/tilbudet du går på? _____ |
| ☐ ₄ | Jeg er lærling | ⇒ | I hvilket fag? _____ |
| ☐ ₃ | Jeg arbeider | ⇒ | Hvilket arbeid? _____ |
| ☐ ₂ | Jeg har praksisplass | ⇒ | Hvilken type arbeid? _____ |
| ☐ ₁ | Jeg kombinerer skole og praksisplass/arbeid | ⇒ | Hvilken utdanning? _____ |
| | | ⇒ | Hvilken type arbeid? _____ |
| | | | Hvor mange dager/timer arbeider du pr uke? _____ |
| ☐ ₇ | Jeg gjør noe annet | ⇒ | Oppgi hva: _____ |
| ☐ ₀ | Jeg har ikke noe å gjøre | | |

2 Gjør du det du helst vil gjøre til daglig, eller ville du heller gjort noe annet?

Sett ett kryss

- ☐₁ Jeg gjør det jeg helst vil gjøre
- ☐₀ Jeg skulle ønske at jeg gjorde noe annet, og det er: _____

3 Hva har du tenkt å gjøre neste skoleår?

Sett ett kryss

- | | | | |
|----------------------------|---|---|---------------------------|
| ☐ 4 | Jeg skal være elev i videregående skole | ⇒ | Hva har du tenkt å gå på? |
| | | | _____ |
| ☐ 3 | Jeg skal være lærling | ⇒ | I hvilket fag? _____ |
| ☐ 2 | Jeg skal begynne på høyere utdanning | ⇒ | Hvilken? _____ |
| ☐ 1 | Jeg skal begynne å arbeide | ⇒ | Med hva? _____ |
| ☐ 7 | Jeg skal gjøre noe annet | ⇒ | Og det er _____ |
| ☐ 8 | Jeg er usikker/vet ikke | | |

4 Hva regner du med at du gjør om 10 år?

Sett ett kryss

- | | |
|---|-------------------|
| ☐ 4 Arbeider | ⇒ som _____ |
| ☐ 3 Studerer | ⇒ til _____ |
| ☐ 2 Går på skole | ⇒ hvilken? _____ |
| ☐ 1 Er trygdet, arbeidsledig eller hjemmeværende | |
| ☐ 7 Annet | ⇒ og det er _____ |
| ☐ 8 Usikker/vet ikke | |

5 Hvor enig er du i setningene nedenfor?

Sett ett kryss på hver linje

	Helt uenig	Uenig	Verken uenig eller enig	Enig	Helt enig
Utdanning er viktig med tanke på framtida	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Det er kjedelig å gå på skole	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
God utdanning er nødvendig for å få de jobbene man vil	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Jeg har alltid trivdes på skolen	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Det er viktig å gjøre så godt man kan på skolen	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
De fleste lærerne mine har vært flinke	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Jeg har alltid syns at skolen har vært vanskelig	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Jeg har ofte gruet meg til å gå på skolen	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Jeg har alltid vært flinkere enn de andre i klassen	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1

6 Hvor mange ganger sist uke gjorde du følgende?

Sett ett kryss på hver linje

	Hver dag	2-3 ganger	En gang	Ingen
Var sammen med venner hjemme hos meg eller hos dem	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Var på fritidsklubb	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Var på møte i en organisasjon, forening, lag eller lignende	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Var på øvelse i et korps, band, kor, teatergruppe eller lignende	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Spilte dataspill/var på internett	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Var ute 'på byen' om ettermiddagen/kvelden for å treffe venner	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Var på trening eller deltok i idrettskonkurranse	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Var på kino, teater, konsert eller lignende	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Var hjemme alene/sammen med foreldre og søsken hele kvelden	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Hørte musikk eller leste en bok (ikke skolebok)	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1

Dersom du er elev, svar på spørsmål 7-13 på side 4-5.

Dersom du er lærling, svar på spørsmål 14-18 på side 6.

Dersom du verken er elev eller lærling, svar på spørsmål 19-20 på side 7.

Svar på spørsmålene på disse to sidene
dersom du er elev i videregående skole.
Du regnes som elev også dersom du tar vkII i skole i et lærefag,
og dersom du kombinerer skole med praksisplass eller arbeid.
Her kan du be klassestyrer om hjelp dersom du er usikker.

7 Hvor mange skoletimer har du pr uke? ____

8a Hvor mange gutter er det i klassen din? ____ 8b Hvor mange jenter? ____

9 Er det laget en individuell opplæringsplan for deg?

Sett ett kryss

☐₀ Nei

☐₁ Ja

☐₈ Usikker/ver ikke

10a Hvor mange timer norsk har du pr uke? ____
(ingen=0)

10b Får du ekstra hjelp/støtte i noen av disse norsk-timene?

Sett ett kryss

☐₀ Nei

☐₁ Ja

10c Dersom ja, hvordan får du denne hjelpen/støtten i norsk?

Sett flere kryss dersom det passer

☐ Inne i klassen med to lærere til stede ⇒ Hvor mange timer i uka? ____

☐ Gruppeundervisning utenfor klassen ⇒ Hvor mange timer i uka? ____

☐ Enetimer utenfor klassen ⇒ Hvor mange timer i uka? ____

☐ På en annen måte,
som er _____ ⇒ Hvor mange timer i uka? ____

11a Hvor mange timer matematikk har du pr uke? ____
(ingen=0)

11b Får du ekstra hjelp/støtte i noen av disse matematikk-timene?

Sett ett kryss

☐₀ Nei

☐₁ Ja

11c Dersom ja, hvordan får du denne hjelpen/støtten i matematikk?

Sett flere kryss dersom det passer

☐ Inne i klassen med to lærere til stede ⇒ Hvor mange timer i uka? ____

☐ Gruppeundervisning utenfor klassen ⇒ Hvor mange timer i uka? ____

☐ Enetimer utenfor klassen ⇒ Hvor mange timer i uka? ____

☐ På en annen måte,
som er _____ ⇒ Hvor mange timer i uka? ____

12a Hvor mange timer **engelsk** har du pr uke? _____

(ingen=0)

12b Får du ekstra hjelp/støtte i noen av disse **engelsk**-timene?

Sett ett kryss

☐ ₀ Nei

☐ ₁ Ja

12c Dersom ja, hvordan får du denne hjelpen/støtten i **engelsk**?

Sett flere kryss dersom det passer

☐ Inne i klassen med to lærere til stede ⇒ Hvor mange timer i uka? _____

☐ Gruppeundervisning utenfor klassen ⇒ Hvor mange timer i uka? _____

☐ Enetimer utenfor klassen ⇒ Hvor mange timer i uka? _____

☐ På en annen måte,
som er _____ ⇒ Hvor mange timer i uka? _____

13a Får du ekstra hjelp/støtte i noen andre fag/temaer/områder enn norsk, engelsk og matematikk? (Med fag/temaer/områder tenker vi både på fag som f.eks. tysk, naturfag, yrkesteori og arbeidsteknikk, men også på områder som sosial trening, bo-trening, kommunikasjon osv.)

Sett ett kryss

☐ ₀ Nei

☐ ₁ Ja

13b Dersom ja, hvilke andre fag/temaer/områder er dette?

13c Tilsammen hvor mange timer i uka har du disse fag/temaer/områder? _____

13d Hvordan får du denne ekstra hjelpen/støtten i disse andre fag/temaer/områder?

Sett flere kryss dersom det passer

☐ Inne i klassen med to lærere til stede ⇒ Hvor mange timer i uka? _____

☐ Gruppeundervisning utenfor klassen ⇒ Hvor mange timer i uka? _____

☐ Enetimer utenfor klassen ⇒ Hvor mange timer i uka? _____

☐ På en annen måte,
som er _____ ⇒ Hvor mange timer i uka? _____

Svar på spørsmålene på denne siden dersom du er lærling.

Her kan du be faglige leder/instruktør om hjelp dersom du er usikker.

- 14 På hvilken type arbeidsplass er du lærling? _____
(f.eks. barnehage, verksted, kontor, lager, byggeplass o.s.v.)

- 15 Hvor mange arbeidstimer har du pr uke? _____

- 16 Hvor ofte ber du om hjelp fra instruktør/faglig leder?

Sett ett kryss

- ☐ 2 Ofte
☐ 1 Av og til
☐ 0 Aldri

- 17 Har du planer om å ta fagbrev på ordinær tid, eller regner du med å bruke lengre tid?

Sett ett kryss

- ☐ 0 På ordinær tid
☐ 1 Bruke lengre tid
☐ 8 Usikker/vet ikke

- 18a Får du noe ekstra hjelp/støtte som andre lærlinger ikke får?

Sett ett kryss

- ☐ 0 Nei
☐ 1 Ja

⇒ Hvor mange timer pr uke får du slik ekstra hjelp/støtte? _____

- 18b Dersom du har svart ja i forrige spørsmål, på hvilke områder får du denne ekstra hjelpen?

- 18c På hvilke måter får du slik ekstra hjelp?

Svar på spørsmålene på denne siden dersom du verken er elev eller lærling, men har sluttet.

19a Når sluttet du i videregående skole eller som lærling?

Sett ett kryss

- ☐₉₄₀₀ Det første året jeg gikk i videregående
☐₉₅₀₇ Om sommeren etter første året
☐₉₅₀₀ Det andre året jeg gikk i videregående
☐₉₆₀₇ Om sommeren etter andre året
☐₉₆₀₀ Før jul dette skoleåret ⇒ Husker du i hvilken måned? _____
☐₉₇₀₀ Etter nyttår ⇒ Husker du i hvilken måned? _____

19b Var du elev eller lærling da du sluttet?

Sett ett kryss

- ☐₂ Elev ⇒ Hva het det tilbudet du gikk på da du sluttet? _____
☐₁ Lærling ⇒ Hvilket lærefag var du lærling i da du sluttet? _____

20a Hvorfor sluttet du?

Skriv ett 1-tall ved den aller viktigste grunnen.

Dersom det var flere grunner, sett ett 2-tall ved den nest viktigste grunnen.

Hvis din grunn ikke står i lista, skriv heller grunnen i spørsmål 20b.

- ☐₁ Jeg var lei skolen/arbeidsplassen
☐₂ Jeg hadde valgt feil kurs eller lærefag
☐₃ Jeg hadde fått meg en vanlig jobb
☐₄ Jeg fikk ikke den hjelp og støtte jeg trengte
☐₅ Jeg syntes det jeg skulle lære ble for vanskelig
☐₆ Det var blitt et dårlig forhold til en eller flere lærere eller instruktør/faglig leder
☐₇ Jeg hadde så stort fravær at det var like godt å slutte
☐₈ Det var for mye teori
☐₉ På grunn av sykdom eller helseproblemer

20b Dersom du med egne ord vil si noe mer om hvorfor du sluttet, kan du gjøre det her.

Det kan f.eks være at det som var din grunn for å slutte ikke står i lista over, eller kanskje du vil si noe mer om de grunnene du har oppgitt.

Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det?

Rapporten forteller om hvordan 1240 ungdommer – 777 med særskilt tilrettelagt opplæring og 463 ordinære elever – har vandret gjennom videregående opplæring i årene 1994–1999, og hvordan det har gått med dem.

Fem år etter at de begynte har 75 prosent blant ordinære elever, 48 prosent blant ordinærklasse-elever med særskilt tilrettelagt opplæring og 20 prosent blant elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser med redusert elevtall oppnådd studie- eller yrkeskompetanse. De øvrige endte opp med kompetanse på lavere nivå.

Rapporten viser også at tiltak i form av særskilt tilrettelagt opplæring satt inn i videregående ikke ser ut til å ha ønsket effekt: Verken bruk av egne klasser med redusert elevtall eller enetimer og gruppeundervisning utenfor klassen, ser ut til å bidra til økt andel med oppnådd studie- eller yrkeskompetanse.

Forfatteren konkluderer med at bruken av segregerte løsninger bør reduseres, men tar ikke stilling til hvor langt man skal gå. Han skisserer ulike løsninger, og drøfter inngående en inkluderende videregående opplæring hvor alle elever og lærlinger i tråd med sine forutsetninger gjennomfører læringsarbeid på en felles læringsarena. Videre understreker han at organisatoriske endringer ikke kan sees løsrevet fra innhold og arbeidsmåter i undervisningen.



Fafo

Forskningsstiftelsen Fafo
Borggata 2B/Postboks 2947 Tøyen
N-0608 Oslo
<http://www.fafo.no>

Fafo-rapport 341
ISBN 82-7422-322-5
ISSN 0801-6143