

Eifred Markussen

Segregerings-saksa

Om kompetanseoppnåelse blant elever og lærlinger med og uten særskilt tilrettelagt videregående opplæring

Eifred Markussen

Segregerings-saksa

Om kompetanseoppnåelse blant elever og lærlinger med og uten særskilt tilrettelagt videregående opplæring.

Underveisrapportering i prosjektet «Kompetanse eller oppbevaring? Om kompetanseoppnåelse blant elever og lærlinger som får særskilt tilrettelagt videregående opplæring»

© Forskningsstiftelsen Fafo 1998
ISSN 0804-5135

Innholdsfortegnelse

Forord	5
Oppspill	6
Kapittel 1 Bakgrunn, problemstilling og utvalg	9
Bakgrunn og problemstilling	9
Utvalg.....	10
Kapittel 2 Elever med særskilt tilrettelagt opplæring – noen kjennetegn	14
Særskilt tilrettelagt opplæring i egne eller ordinære klasser	14
Kjønn.....	15
Sosial status.....	16
Alder.....	17
Vanske.....	18
Hjelp i ungdomsskolen	20
Karakterer fra ungdomsskolen.....	21
Inntatt på første ønske	21
Tatt inn gjennom særskiltinntaket eller ikke	22
Fordeling på studieretninger	23
Trivsel, grue seg og egenvurdering	24
Omfang av hjelp og støtte på grunnkurset.....	25
Hjelp i hvor mange og hvilke fag	26
Hvordan blir hjelpen gitt?	27
Kapittel 3 Kompetanseoppnåelse	28
Gjennomstrømning og kompetanse for elever som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser.....	30
Gjennomstrømning og kompetanse for elever som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser, yrkesfaglige studieretninger.....	31
Gjennomstrømning og kompetanse for elever som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser, almenfaglige studieretninger	33
Gjennomstrømning og kompetanse for ordinære elever – yrkesfaglige studieretninger	35
Gjennomstrømning og kompetanse for ordinære elever – almenfaglige studieretninger.....	36
Et samlet bilde av kompetanseoppnåelse etter fire og fem år	37

Kapittel 4 Hva påvirker kompetanseoppnåelsen?.....	41
Studieretning og kompetanseoppnåelse	41
Fra yrkesfag til studiekompetanse	43
Flere veier til fagbrev	44
Kompetanseoppnåelse i seks fylker.....	48
Kjønn og kompetanseoppnåelse.....	50
Sosial status og kompetanseoppnåelse	50
Vanske og kompetanseoppnåelse.....	50
Karakterer fra ungdomsskolen og kompetanseoppnåelse.....	52
Ekstra hjelp og støtte og kompetanseoppnåelse	53
Hjelp og støtte i ungdomsskolen og kompetanseoppnåelse	54
Variabler med liten eller ingen signifikant sammenheng med kompetanseoppnåelse	54
Oppsummering av de bivariate analysene	54
Hva påvirker kompetanseoppnåelsen?.....	56
Kapittel 5 Kan karaktereffekten modifieres?.....	66
Referanser	72

Forord

Undertegnede arbeider med et femårig prosjekt med tittelen Kompetanse eller oppbevaring. Om kompetanseoppnåelse blant elever og lærlinger som får særskilt tilrettelagt videregående opplæring.

Prosjektet er et av 23 prosjekter innenfor Norges forskningsråds Program for spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling. Prosjektet startet i 1994 og sluttrapporten skal være ferdigskrevet tidlig i 2000. I tillegg til finansiering fra NFR, har prosjektet fått midler fra Utdanningsdirektøren i Akershus, Fylkesutdanningssjefen i Buskerud og Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.

Kufs egen evaluering av reformen avsluttes høsten 1998. Ungdommene som er med i prosjektet Kompetanse eller oppbevaring? avsluttet grunnskolen våren 1994, og er dermed en del av det første kullet med Reform 94-retts elever. Ettersom noen av resultatene fra prosjektet kan være av interesse for evalueringen av reformen, har Fafo påtatt seg å skrive et kort notat på bakgrunn av data fra prosjektet. I notatet forsøker vi å besvare noen spørsmål som er av interesse for departementet å få belyst i forbindelse med evalueringen av reformen og det forestående arbeidet med en stortingsmelding om Reform 94.

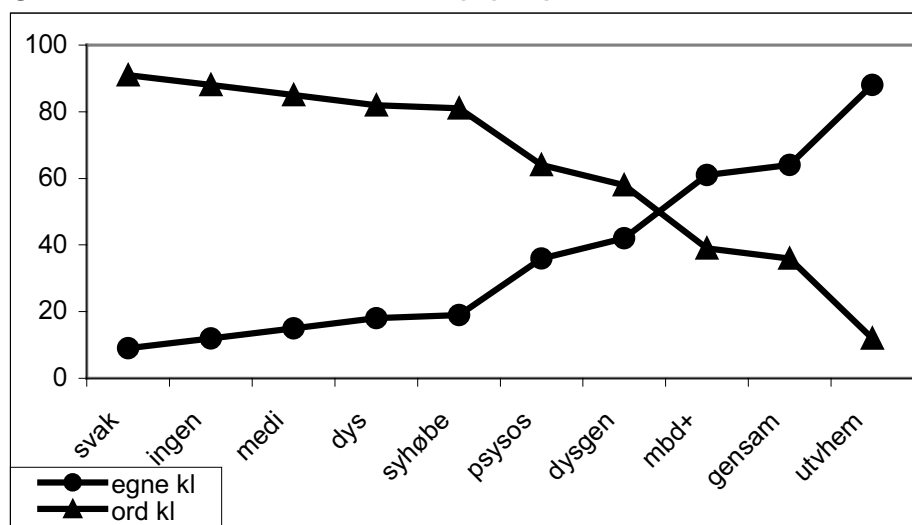
Dette notatet er ikke en forskningsrapport i tradisjonell forstand. Det skrives ikke noe om teorigrunnlaget for prosjektet og det er få referanser til tidligere forskning og annen litteratur. En grundig redegjørelse for utvalg og metode mangler også, og notatets drøftinger av de resultatene som presenteres er heller ikke så grundige som de skal være i en sluttrapport. Årsaken til at dette notatet skrives høsten 1998, er en felles erkjennelse i Kuf og Fafo av at det ville være uklokt om resultatene som er mulige å fremskaffe fra dette prosjektet høsten 1998 ikke skulle inngå i grunnlagsmaterialet for departementet når de skal oppsummere evalueringen av de fire første reformårene.

Prosjektet baserer seg blant annet på data fra fylkenes søker-, elev og vitnemålsregistre. Noen særst hjulpsomme mennesker i de seks fylkene har ytt en uvurderlig innsats i å skaffe til veie nødvendige data, og uten disse hadde ikke dette prosjektet latt seg gjennomføre: John Hofoss, Alise Lied og Otto Nordgren i Akershus; Terje Bautz i Buskerud; Karen Grundesen i Aust-Agder; Trude Riple i Hordaland; Liv Ingunn Janbu, Hellen Haga og Mai Bente Dalbu i Møre og Romsdal og Thorsteinn Einarsson i Troms. Datafirmaet Safir Data AS har tilrettelagt registerdata fra fylkene på en meget tilfredsstillende måte. At dette notatet har fin layout og (nesten) ingen skrivefeil skyldes Jon S. Lahlum i Fafos publikasjonsavdeling. Takk. Og til slutt en takk til kollega Jens B. Grøgaard, som har lest og kommentert notatet underveis og som har vært god å støtte seg på i arbeidet med de statistiske analysene.

Eifred Markussen
November 1998

Oppspill

Jeg vil starte med å vise et bilde av *segregerings-saks*.



Dette er bildet¹ av hvordan videregående opplæring segregerer.

Hva er det vi ser? Jo: Jo større problemer norske 16-åringar har med å lære og med å oppføre seg, dess oftere blir de fjernet fra de ordinære² klassene og plassert i egne (spesial)klasser med færre elever. Om lag åtte-ti prosent av elevene på grunnkurs i videregående skole har særskilt tilrettelagt opplæring³. En tredjedel av disse er plassert i egne klasser, mens de øvrige to tredjedelene i hvert fall er organisatorisk integrert⁴ i ordinære klasser.

Dersom elevene som får særskilt tilrettelagt opplæring er faglig svake, mangler diagnose, har medisinske vansker, har dysleksi/dyskalkuli, har syns-, hørsels- eller bevegelseshemming er over 80 prosent plassert i ordinære klasser. Har de psykososia-

¹ Hva betegnelsene i figuren står for fremgår av tabell 2

² Når ordet *ordinær* nå brukes allerede i fjerde linje i dette oppspillet, så krever det en kommentar. Når man arbeider med problematikk knyttet til særskilt tilrettelagt opplæring, dukker dette ordet raskt opp. For man sammenligner jo: De som har særskilt tilrettelagt opplæring med ordinære elever. De som går i egne klasser med de som går i ordinære klasser. De som er tatt inn gjennom særskiltinntaket med de som er tatt inn gjennom det ordinære inntaket. Kontrasten til ordinær er *u-ordinær*. Ingen snakker om *u-ordinære* elever som tas inn til videregående opplæring *u-ordinært* til *u-ordinære* klasser og til *u-ordinær* undervisning. Men kanskje mange tenker slik, ubevisst. Kanskje dette er medvirkende til at det er så vanskelig å inkludere og så lett å segregerer. Når jeg bruker ordet *ordinær*, så er det fordi jeg ikke klarer å finne på noe bedre.

³ Om begrepet særskilt tilrettelagt opplæring og om omfanget av særskilt tilrettelagt opplæring, se drøfting i kapittel 1.

⁴ Om undersøkelsen og data som har frembrakt dette bildet, se nedenfor

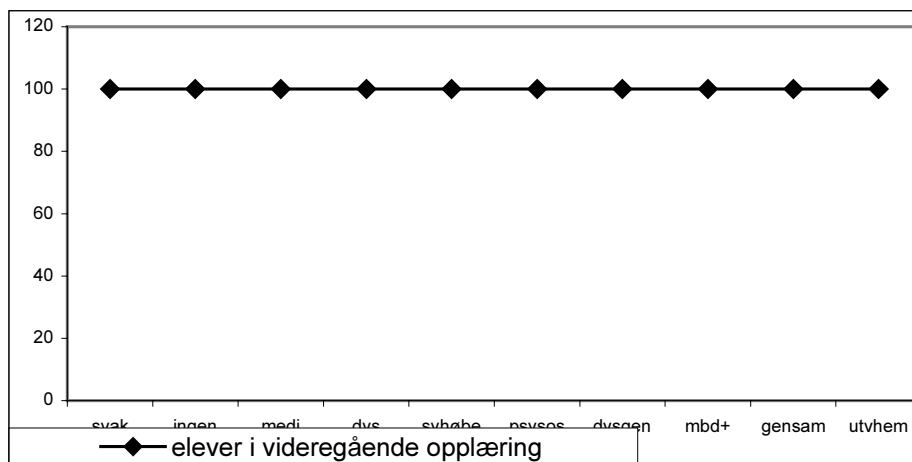
le/emosjonelle vansker eller har dysleksi og generelle lærevansker er om lag 60 prosent plassert i ordinære klasser.

Men dersom elevene har mbd, generelle og/eller sammensatte lærevansker eller psykisk utviklingshemming så er majoriteten, mellom 60 og 80 prosent, plassert i egne (spesial)klasser.

Hvorfor er det slik? Argumentene er kjente: De har det best når de er blant sine egne. De vil lære mer når de får være i små grupper. Sjansen for at de skal få seg jobb siden er større. De ødelegger for de andre elevene. De krever all læreropplettelse, det blir ikke noe igjen til de andre. De andre elevene lærer ingenting. Det blir håpløse arbeidsforhold i klassen, både for lærer og elever. Vi har for lite ressurser. De fleste bør nok gå i vanlige klasser, men...

Det er grunn til å spørre om disse argumentene setter elevene som får særskilt tilrettelagt opplæring i fokus, eller om de setter lærerne og de såkalt ordinære elevene i fokus. Mitt svar – etter å ha studert dette feltet inngående – er at dette er argumenter som ikke setter elever med særskilt tilrettelagt opplæring i fokus, dette er argumenter som bidrar til å sementere en segregerende videregående opplæring. Dette er ikke argumenter for en inkluderende skole.

Enn om man tok utsagnene og erklæringene om en inkluderende videregående opplæring på alvor, og bestemte at *alle* skal gå i ordinære klasser. Da kunne vi kanskje erstatte segregerings-saksa med inkluderings-lina:



Dette er bildet av en videregående opplæring hvor alle – uansett vanske og diagnose – går i samme type klasser, og hvor spesialklassene er historie.

Det er bedre å balansere på stram (inkluderings-)line (selv om det er fare for å ramle ned – husk: de beste linedanserne bruker sikkerhetsnett), enn å sitte i (segregerings-)saksa.

Og vi minner om hva Stortinget sa da det behandlet Stortingsmeldingen om Reform 94, Kunnskap og kyndighet⁵

⁵ Kuf 1993

... 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 legge 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), s26)

Denne uttalelsen fra Stortinget er en beskrivelse av inkluderings-lina og ikke av segregerings-saksa.

I dette notatet skal vi – ved å presentere resultater og funn fra prosjektet Kompetanse eller oppbevaring? – gjennom fem kapitler forsøke å nærme oss problematikken som er introdusert over. Vi skal grave i våre data for å se om materialet gir argumenter for å bevege seg i retning inkluderings-lina, eller om det er grunn til å holde fast på segregerings-saksa.

Kapittel 1 presenterer prosjektes bakgrunn og problemstillinger, og redegjør også for utvalg av ungdommer som er med i prosjektet.

Kapittel 2 presenterer noen kjennetegn ved elever som har særskilt tilrettelagt videregående opplæring.

Kapittel 3 handler om gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse for tre grupper elever: Elever som har særskilt tilrettelagt opplæring henholdsvis i egne klasser og i ordinære klasser. Den tredje gruppa er ordinære elever i ordinære klasser.

Kapittel 4 analyserer bivariante og multivariate sammenhenger mellom kompetanseoppnåelse som avhengig variabel og en rekke uavhengige variabler.

Kapittel 5 er en avsluttende drøfting med en antydning av hva som kan gjøres.

Kapittel 1 Bakgrunn, problemstilling og utvalg

Bakgrunn og problemstilling

Reform 94 medførte store endringer av videregående opplæring. To endringer var helt sentrale for elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring:

- all ungdom fikk lovfestet individuell rett til tre års kompetansegivende videregående opplæring
- all opplæring innenfor videregående opplæring skal føre fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse, dokumentert delkompetanse eller annen avsluttet videregående opplæring

Det nye er at fra og med høsten 1994 har **alle** a) rett til å komme inn i videregående opplæring, og b) mulighet til å oppnå en formell, dokumentert kompetanse ved å gjennomføre videregående opplæring.

Dette betyr at en gruppe ungdommer som tidligere ikke ville fått noe særlig utdanning ut over grunnskolen, nå har rett på å komme inn til et treårig løp i videregående opplæring. En ny arena er åpnet for dem. Og: Med Reform 94 ble det innført en ny kompetanseform i Lov om videregående opplæring, dokumentert delkompetanse⁶:

Den videregående opplæring skal normalt føre fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse, dokumentert delkompetanse eller annen avsluttet videregående opplæring.» (Utdrag fra §3 Opplæringsordning i Lov om videregående opplæring)

Dette betyr at ungdommer som tidligere ville tatt noen års videregående opplæring uten å oppnå noen form for formell kompetanse, nå kan oppnå en formell dokumentert kompetanse på lik linje med de fleste andre ungdommer. De som av ulike grunner ikke er i stand til å oppnå studie- eller yrkeskompetanse skal kunne oppnå dokumentert delkompetanse. Noen ungdommer har med Reform 94 fått muligheten til ta del i det godet som utdanning med et vitnemål er, og som mange tidligere var ekskludert fra. Dette kan åpne døra inn til et ellers lukket arbeidsliv.⁷ Dette er selvsagt av stor betydning for dem det gjelder. Men: Det vil også være av stor positiv betydning for samfunnet som helhet å oppnå en inkludering av personer som tidligere har vært ekskludert fra utdanning og arbeidsliv.

⁶ For en nærmere drøfting av dokumentert delkompetanse som begrep og fenomen, se Markussen (1995, 1996)

⁷ Det er delte meninger om dette faktisk skjer. For en drøfting av denne problematikken, se Markussen (1995)

Det ovenstående er utgangspunktet for prosjektet Kompetanse eller oppbevaring², som har arbeidet ut fra en todelt problemstilling:

- Hvor stor andel av elever/lærlinger som får særskilt tilrettelagt opplæring oppnår formell kompetanse i form av del-, yrkes- eller studiekompetanse ved avsluttet videregående opplæring?
- Hvilke forhold har betydning for den kompetanse elever og lærlinger med særskilt tilrettelagt opplæring oppnår, og hvor stor betydning har de ulike forhold?

Utvalg

For å arbeide med disse problemstillingene har prosjektet fulgt 1240 ungdommer i seks fylker fra de søkte seg inn våren 1994 på deres vandring inn i, gjennom og ut av videregående opplæring. Måten vi har fulgt ungdommene på har vært via årlig innsamling av data fra fylkenes søker-, elev- og vitnemålsregistre, samt via spørreskjema til ungdommene våren 1995, 1996 og 1997.

Utvalget av de ungdommene som skulle delta i prosjektet ble foretatt høsten 1994. Første steg i etablering av utvalget var å foreta noen avgrensninger i forhold til den totale populasjon av elever som får særskilt tilrettelagt videregående opplæring. Vi definerte som tilhørende populasjonen for denne undersøkelsen alle elever som:

- a) fikk særskilt tilrettelagt opplæring på grunnkursnivå/første år i videregående opplæring skoleåret 1994/95
- b) var rettselever⁸
- c) gikk på ordinære videregående skoler, enten i ordinære klasser eller i egne klasser.

Vi 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 6,7 prosent prosent av avgangselevne fra grunnskolen som søkte særskilt tilrettelagt opplæring,⁹ og 5,2 prosent¹⁰ som ble tatt inn. I 1994 var det 49 228 avgangselever fra grunnskolen¹¹ i hele landet. Forutsatt samme søkerandel til særskilt tilrettelagt opplæring i hele landet i 1994 som i Møreforsknings seks fylker i 1989, ville antall søkere til særskiltinntaket i 1994 være 3300. Etter Reform 94 har alle rett til inntak, noe som vil redusere dette søkertallet noe. (Ettersom alle nå har rett til inntak, vil en del som med de gamle

⁸ 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 grunnskolen. Relatert til dette prosjektet er rettselevne de som gikk ut av grunnskolen våren 1994 .

⁹ Skårbrevik og Dybdal 1990, s 42

¹⁰ Skårbrevik og Dybdal 1990, s 43

¹¹ Sandberg og Vibe 1995, s109

reglene ville søkt særskilt for å sikre seg plass, nå søke ordinært.) Det er heller ikke en forutsetning å søke via særskiltinntaket for å få særskilt tilrettelagt opplæring. Det er elevens behov for tilrettelegging som skal være avgjørende, ikke om man søker gjennom det ene eller andre inntaket. Det betyr at det vil være et større andel elever som får særskilt tilrettelagt opplæring enn de som søker seg inn i videregående opplæring via særskiltinntaket. På bakgrunn av det ovenstående mener vi det er rimelig å anslå den totale populasjonen for vår undersøkelse for hele landet til 4-5000 elever, eller 8–10 prosent av årskullet.

For å foreta utvalg av elever til vår undersøkelse benyttet vi klyngeutvalg¹². Dette kunne vi gjøre fordi elevene i den videregående skolen er organisert i klynger på ulike nivåer. På det første nivået er elevene organisert i 19 klynger (fylkene). Innenfor hvert fylke er elevene organisert i klynger på den enkelte skole, og på den enkelte skole er de organisert i forskjellige klasser.

Vi gjorde vårt klyngeutvalg ved at vi valgte ut noen fylker. De seks fylkene som deltar i prosjektet er Akershus, Buskerud, Aust-Agder, Hordaland, Møre og Romsdal og Troms.¹³ I disse fylkene inngår alle elever som tilfredsstilte kriteriene a-c over i utvalget. Det betyr at vårt utvalg er hele populasjonen i de seks fylkene som inngår i prosjektet. De seks fylkene hadde 18316 rettslever i 1994, og vi kan da forvente et utvalg mellom 1465 og 1832 elever.

Ettersom – a) en kan få og også har rett til særskilt tilrettelagt opplæring selv om en ikke er tatt inn gjennom særskiltinntaket, og b) en ikke nødvendigvis trenger å få særskilt tilrettelagt opplæring selv om en er tatt inn gjennom særskiltinntaket – var det nødvendig å etablere utvalget gjennom en toleddet prosess.

Først ba vi i oktober 1994 klassestyrerne om å fortelle oss hvilke elever (selvsagt anonymt) i deres klasse som 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. I brevet til klassestyrerne skrev vi:

«Hvem som får særskilt tilrettelagt opplæring kan være et tema for diskusjon. Noen vil si at det bare er de som [...] er tatt inn til særskilt tilrettelagt opplæring. Andre vil si at det gjelder alle som i en eller annen grad får en særskilt tilrettelegging av opplæringen sin, selv når dette skjer i meget liten grad [...] og uten tilføring av ekstra ressurser.

[...] 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.»

¹² Hellevik 1977, s79

¹³ Om kriterier for utvalg av fylker, se Markussen og Høydal 1995, vedlegg 1

Det avgjørende er at vi tok utgangspunkt i situasjonen slik den var i det enkelte klasserom. Det var de som faktisk fikk særskilt tilrettelagt opplæring – og her valgte vi å bruke klassestyrerne som kilde – vi var interessert i, uavhengig av hvordan de var kommet inn i videregående opplæring. Det fins flere måter å definere gruppen elever som får særskilt tilrettelagt opplæring på. Det har vært vanlig å bruke enten det å ha fått sakkyndig vurdering, det å ha gitte diagnoser, det å ha søkt om særskilt tilrettelagt opplæring og/eller det å ha blitt tatt inn til særskilt tilrettelagt opplæring som kriterier for å bestemme denne elevgruppen. Vi har valgt å ikke ta utgangspunkt i egenskaper knyttet til det enkelte individ, og har derfor ikke lagt noen av disse kriteriene til grunn. Ved å la lærerne definere gruppen ved å fortelle oss hvem som har særskilt tilrettelagt opplæring i klassene sine, tar vi utgangspunkt i det som skjer på opplæringsarenaen, vi tar utgangspunkt i relasjonen mellom på den ene siden eleven og læreren, klassen og skolen (les: opplæringssystemet) på den andre. At vi siden bruker både vanske/diagnose, om eleven har sakkyndig vurdering, om eleven har søkt og/eller er tatt inn til særskilt tilrettelagt opplæring som uavhengige variabler i analysene er en helt annen sak.

Den måten vi har definert særskilt tilrettelagt opplæring på og den måten vi har foretatt utvalget på, får selvsagt konsekvenser for sammensetningen av utvalget. Ved bruk av andre kriterier, for eksempel at elevene skulle ha søkt og blitt tatt inn til særskilt tilrettelagt opplæring, ville vi fått et vesentlig mindre utvalg, og sannsynligvis med en annen sammensetning. Dette har betydning for hvordan man tolker våre funn. En strengere avgrensning ville sannsynligvis gitt et utvalg med svakere skolefaglige prestasjoner, noe som igjen må ses i sammenheng med gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse. Når vi finner at flere enn vi kanskje skulle forvente blant elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser oppnår studie- eller yrkeskompetanse, så er det ved tolkning av dette viktig å huske på at vi i vårt utvalg også har elever som med en annen avgrensning av populasjonen ville vært definert som ordinærelever: Elever som verken har sakkyndig vurdering, diagnose eller har kommet inn via særskiltinntaket, men som i følge klassestyrer har særskilt tilrettelagt opplæring.

Så var det noen klassestyrere som ikke svarte på vår henvendelse. For å sikre oss at elever i disse klassene også kom med, supplerte vi utvalget ved å hente ut fra søkerregisteret elever som var tatt inn til særskilt tilrettelagt opplæring, men som klassestyrer ikke hadde rapportert inn. Etter dette besto prosjektets bruttoutvalg på 1676 elever.

Disse fikk tilsendt spørreskjema i mars 1995. Sammen med spørreskjemaet sendte vi 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 vi 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.¹⁴

Av disse 1313 var det 783¹⁵ som svarte på spørreskjema mot slutten av skoleåret 1994/95 og sa ja til å være med i prosjektet, det vil si en svarprosent på 60. Skoleåret

¹⁴ Det er flere årsaker til denne forskjellen mellom brutto- og nettoutvalg, se Markussen og Høydal 1995, vedl.1

¹⁵ Av disse har 6 senere trukket seg fra undersøkelsen, slik at vi følger 777 elever med særskilt tilrettelagt opplæring

1995/96 var det 683 (52 prosent) og skoleåret 1996/97 var det 643 (49 prosent) som svarte på spørreskjema. Registerdata har vi samlet inn årlig om de 777 som har sagt seg villig til å være med i prosjektet.

I tillegg til elevene med særskilt tilrettelagt opplæring, etablerte vi også en kontrollgruppe med ordinære elever i ordinære klasser. Også her ba vi klassestyrerne om hjelp. De valgte (etter noen gitte kriterier) ut en kontrollgruppe som besto av rettselever med samme forholdsmessige sammensetning på variablene kjønn og studieretning som utvalget av elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser. Kontrollgruppen består av 463 elever.

I en utvalgsundersøkelse som denne knytter det seg usikkerhet til funnene. Etter som vi ikke undersøker hele populasjonen, kan vi aldri konkludere med 100 prosent sikkerhet om dem. Det redegjøres ikke grundig for dette her,¹⁶ men vi nevner at dersom man finner en 45-55-fordeling i utvalget så er usikkerhetsmarginene ved 300, 700 og 1300 observasjoner henholdsvis om lag seks, fire og tre prosentpoeng. Et eksempel illustrerer dette. Dersom vi i et utvalg på 1300 finner at det er 55 prosent gutter og 45 prosent jenter, så betyr en usikkerhetsmarginen på tre prosent at det er sannsynlig at andelen jenter i populasjonen er (45 ± 3) prosent, det vil si mellom 42 og 48 prosent. Forskjeller som skal kommenteres må være statistisk pålitelige (signifikante). Med et signifikansnivå (sannsynligheten for å ta feil når vi forkaster påstanden om at sammenhengen er null) på femprosent-nivå ($p < 0,05$), er det inntil fem prosent sjanse for at populasjonen likevel ligger utenfor utvalget.

¹⁶ For en grundigere redegjørelse, se Markussen og Høydal (1995) vedlegg 1. Der er utvalg, representativitet og skjevhet i materialet for denne undersøkelsen drøftet

Kapittel 2 Elever med særskilt tilrettelagt opplæring – noen kjennetegn¹⁷

Når vi i kapittel 3 skal presentere og i kapittel 4 analysere kompetanseoppnåelse for tre grupper elever etter fire og fem år i videregående, vil kompetanseoppnåelse som avhengig variabel hele tiden bli analysert i forhold til en rekke uavhengige variabler. Disse uavhengige variablene – som egenskaper eller kjennetegn knyttet til elevene – presenteres i dette kapitlet.

Særskilt tilrettelagt opplæring i egne eller ordinære klasser

Som vi allerede har gjort rede for kan elevene i denne undersøkelsen deles i tre grupper:

- 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)

Blant elevene som har særskilt tilrettelagt opplæring ser vi at fordelingen er $285/492 = 37/63$ mellom særskilt tilrettelagt opplæring i egne henholdsvis ordinære klasser. Denne fordelingen finner vi ikke bare blant dem som er med i undersøkelsen, men også i hele populasjonen i de seks fylkene. Vi finner altså at om lag en tredjedel av elevene som får særskilt tilrettelagt opplæring på grunnkursnivå høsten 1994 er plassert i egne klasser, mens om lag to tredjedeler går i ordinære klasser.

Blant ungdommene som har særskilt tilrettelagt opplæring er 70 prosent i vårt utvalg tatt inn gjennom det såkalte særskiltinntaket, de øvrige 30 prosent gjennom det ordinære inntaket. Blant dem som er tatt inn gjennom særskiltinntaket, er det hele 47 prosent som går i egne klasser. Dette kan tolkes på to måter: I inntakssystemet (sakkyn-dig instans, ppt, rådgivere, inntakskontorer) tenker man veldig raskt i retning av spesialklasser når man tar elever inn gjennom særskiltinntaket. Segregeringstenkinga rår grunnen. Eller man kan tolke dette dit hen at man forbeholder særskiltinntaket for de som har størst behov for tilrettelegging, mens de som har mindre behov skal søke gjennom det ordinære inntaket. Altså en redusering av særskiltinntakets betydning og omfang innenfor en inkluderende tankegang.

¹⁷ Noe av det som presenteres her er tidligere presentert i Markussen og Høydal (1995), kap 3.1. Grunnen til at det likevel tas med her, er at det er nødvendig for leseren å kjenne disse variablene og fordelingen på dem for å kunne ha få best mulig utbytte av analysene og drøftingene i kapittel 3, 4 og 5.

I noen av analysene vil vi dele to av gruppene i to, slik at vi vil operere med en femdeling:

- 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 er gjort høsten 1994, slik situasjonen var da. Vi har valgt å beholde denne inndelingen i tre eller fem som et referansepunkt, selv om noen elever har byttet studieretning og at mange etter hvert ikke mottar ekstra hjelp og støtte.

Kjønn

Blant elevene som har særskilt tilrettelagt opplæring på grunnkurs høsten 1994 finner vi i vårt materiale 64 prosent gutter og 36 prosent jenter. Dette er et velkjent funn innen forskning om særskilt tilrettelagt opplæring, både nasjonalt og internasjonalt. Blant annet fant Skårbrevik¹⁸ at 58 prosent av søkere til særskilt tilrettelagt opplæring i seks fylker i 1989 var gutter. Også i Møreforsknings evaluering av særskilt tilrettelagt opplæring innenfor Kufs egen evaluering av reformen finner man om lag den samme fordelingen.¹⁹

Fordelingen mellom jenter og gutter innenfor undergrupper av elever med særskilt tilrettelagt opplæring varierer. Blant dem som har særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser er 60 prosent gutter, i grunnkurs over to år²⁰ finner vi 66 prosent, i åttergrupper²¹ hele 75 prosent og i firergrupper²² 54 prosent gutter.

¹⁸ Skårbrevik og Dybdal, 1990, s 5

¹⁹ Kvalsund m.fl. 1998, s 89 og Hagen 1996, s 17

²⁰ Grunnkurs over to år er et tilbud til elever som trenger litt lengre tid på grunnkurset og på å komme i gang i videregående opplæring. De kan få en myk start, og senere ha mulighet for å fortsette på et normalt løp

²¹ Tilrettelagte grunnkurs/åttergrupper har redusert elevtall, ofte mellom 8–15 elever i hver klasse. Andre betegnelser er yrkesforberedende kurs og alternative grunnkurs. De tilrettelagte grunnkursene har flere siktemål. De er tilbud til elever som trenger et modningsår før de begynner på ordinære grunnkurs og de er tilbud til elever som har lærevansker og trenger ekstra oppfølging. De tilrettelagte grunnkursene tar også sikte på å kvalifisere elever til arbeid i det ordinære arbeidsliv, eller ved vernede arbeidsplasser. For noen elever kan det være aktuelt å søke inntak til ordinært grunnkurs etter å ha fullført ett år på tilrettelagt grunnkurs. Andre vil ha fortsatt behov for tilrettelagt opplæring.

²² I firergruppene blir opplæringen tilrettelagt for elever som har omfattende lærevansker. Opplæringen kan være knyttet til ulike grunnkurs og ha ulike betegnelser, men det generelle siktemålet med opplæringen er å bidra til at elevene kan mestre sin daglige situasjon på en best mulig måte.

Sosial status

Den statusvariabelen vi benytter, er konstruert på bakgrunn av fem underliggende variabler.

Vi har i spørreskjemaet spurt elevene om hvilket yrke deres foreldre har. Med utgangspunkt i det svaret de har gitt, har vi gruppert både mors og fars yrke i 13 ulike yrkesgrupper. (verdiene 0–13) Videre har vi spurt om hvilken utdanning foreldrene har. Her har elevene krysset i fire ulike kategorier (verdiene 0–5). Det siste spørsmålet som inngår i statusvariabelen er et spørsmål om hvem av foreldrene elevene bor sammen med. Etter gruppering av svarene opererer vi her med to verdier: Bor sammen med begge foreldrene eller ikke (verdiene 0–1)

Når en skal bruke fem slike variabler for å lage én ny, er det ulike måter å angripe dette på. Vi skisserer her to ulike tilnærminger.

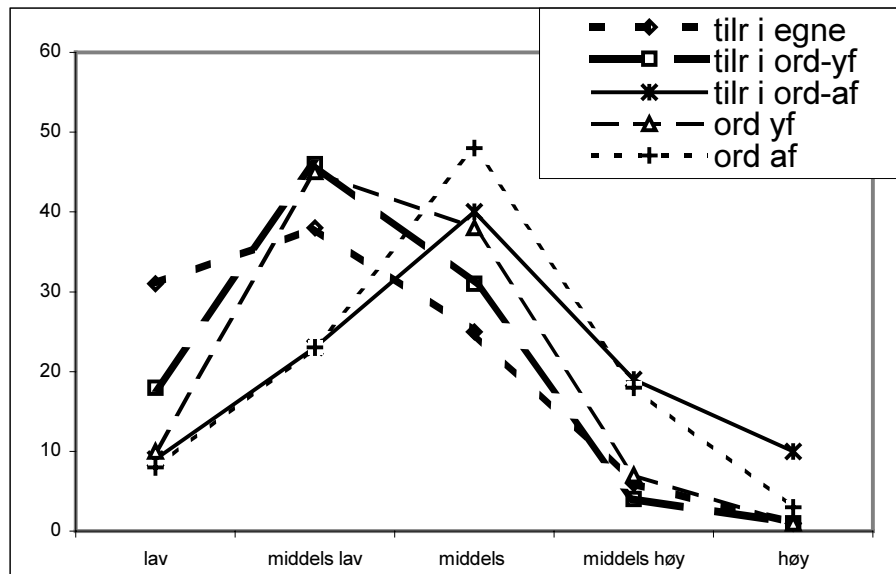
Den ene tilnærmingen er å gjennomføre en lineær regresjonsanalyse med disse fem variablene som uavhengig variabel, mot en valgt avhengig variabel, som en ønsker å forholde dem til. Vi har valgt å relatere disse fem underliggende variablene til grunnskolekarakterene til disse elevene. På bakgrunn av denne regresjonsanalysen kan vi lage en formel for etablering av en statusvariabel.

Den andre tilnærmingen er å konstruere en additiv indeks. Det betyr rett og slett at den nye variabelen fremstår som en sum av verdiene på de fem variablene som inngår. Dette blir da (jf. maksimums- og minimumsverdiene på disse fem variablene) en variabel som kan strekke seg fra 0 til 37. Det er flere problemer knyttet til denne type additiv indeks, men vi foretar ingen nærmere drøfting av disse problemene her.

Vi har korrelert disse to nykonstruerte variablene for et mål på sosial status, og finner at de korrelerer $r=0,93$. Vi kan konkludere med at vi her har konstruert to variable som for statistiske formål må betraktes som identiske.

Rent intuitivt er den additive variabelen lettest å forstå. Den bygger på fem ulike forhold som alle inngår i variabelen. Selv om variabelen som bygger på lineær regresjon kanskje er bedre for statistiske formål, velger vi – når de kan betraktes som identiske – ut fra pedagogiske hensyn å bruke den mer forståelige, additive indeksvariabelen. Vi lager også en gruppering hvor vi slår sammen flere verdier og får en femdelt gruppert variabel for sosial status. I figur 3 ser vi hvordan elevene fordeler seg på den grupperte statusvariabelen, avhengig av hvilken gruppe de tilhører.

Figur 3 Sosial status blant ulike grupper elever (prosent innen hver gruppe)



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

Vi observerer altså en signifikant, men svak sammenheng mellom tilhørighet til disse fem gruppene og sosial status. Vi ser en ganske lik form på fordelingene. Men vi ser at kurvene for de to gruppene med elever som går i klasser på almenfaglige studieretninger – både ordinære elever og elever som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser – ligger litt lenger til høyre for og litt over de andre, og at disse to gruppene ligger under de andre på lav og middels lav status, men over de andre på middels, middels høy og høy status. Det betyr at elever på almenfaglige studieretninger scorer høyere på vårt statusmål enn yrkesfagelever, og det er ingen betydelig forskjell mellom ordinære almenfagelever og almenfagelever som får særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser. Kurvene for ordinære yrkesfagelever og elevene som får særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser på yrkesfag, følger hverandre også tett.

Vi ser altså at det går to skiller her, ett skille mellom yrkesfag og almene fag og et annet skille som følger den måten eleven får opplæringen sin på. Oppsummert: Elever som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser scorer lavest på vårt mål for sosial status, elever på yrkesfag deretter og høyest scorer elevene på de almenfaglige studieretningene. Blant elever i ordinære klasser er det ingen vesentlige forskjeller etter hvorvidt elevene har særskilt tilrettelagt opplæring eller ikke.

Alder

Som vi har gjort rede for i kapittel 1, så er det 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 av at de hadde gått ut av grunnskolen våren 1994. De aller fleste i vårt materiale er derfor født i 1978, det vil si at de fylte 16 år i 1994, det året vi starter vår følging av dem. Men det er altså noen av rettselevne som er

født i 1977 eller 1979, og det skyldes enten at de har begynt «for tidlig», eller at de har begynt «for seint» (utsatt skolestart) eller «brukt for lang tid» (for eksempel ved at de har gått tiende klasse). Dersom vi bruker inndelingen i fem grupper får vi et bilde som i tabell 1.

Tabell 1 Fødselsår i noen elevgrupper. Prosent

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

Det å få særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser, er et uttrykk for et behov hos den det gjelder. De forhold som skaper dette behovet for hjelp og støtte i egne klasser, kan være de samme forhold som fører til at eleven enten har 'begynt for seint' eller '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 at vi – som tabell 1 viser – finner signifikante forskjeller i alderssammensetningen mellom de tre gruppene:

- Andelen født i 1977 (de som begynner i videregående opplæring ett år «for seint» er klart størst (18 prosent) blant dem som har særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser. Også blant elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære yrkesfagklasser finner vi flere enn i de andre gruppene.
- Det er bare blant ordinærelevne at noen starter «for tidlig» (2 prosent)

Vanske

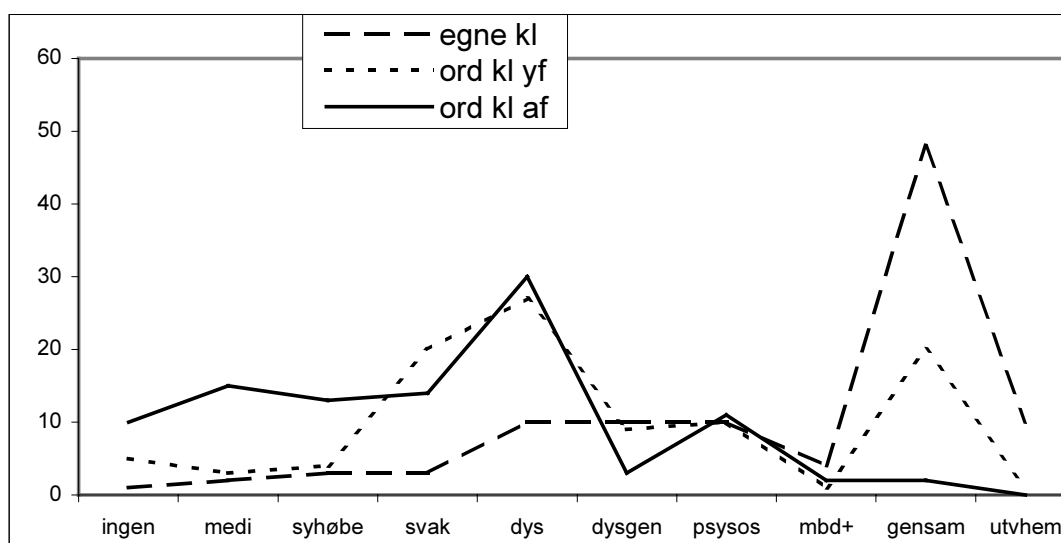
Noen av elevene som har særskilt tilrettelagt opplæring har søkt om særskilt tilrettelagt opplæring gjennom det som omtales som særskiltinntaket. Dette betyr at de etter sakkyndig vurdering søker om å bli tatt inn særskilt. Dette inntaket har en historisk begrunnelse. Tidligere, før alle fikk rett til videregående opplæring, var det er poeng at elever som hadde behov for særskilt tilrettelagt opplæring søkte gjennom et eget inntak med søknadsfrist en måned tidligere enn de andre søkerne. Da kunne de bli sikret en plass uten å måtte konkurrere med ordinære søkere. Ofte ble det praktisert kvoteordninger som regulerte antall elever med særskilte behov i vanlige klasser. Fra 1.1.1987 ble fortrinnsrett ved inntak for elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring satt i verk. Blant annet ulike kvoteordninger gjorde at denne fortrinnsretten ikke førte til at alle som hadde behov for særskilt tilrettelagt opplæring ble tatt inn. Noen har omtalt fortrinnsretten som retten til å stå i kø.

Særskiltinntaket var for mange den eneste veien til en plass i videregående opplæring. Etter Reform 94, som jo sikrer alle rett til inntak, er behovet for dette særskilte inntaket redusert. Likevel praktiseres det fortsatt, selv om i hvert fall noen fylker har

strammet inn kriteriene for hvem som får søke og hvem som kan bli tatt inn særskilt. En begrunnelse for å beholde særskiltinntaket er at dette gir skolene bedre mulighet til å planlegge og legge til rette for elever med store tilretteleggingsbehov. Noen mener at dette kunne vært løst ved bedre melderutiner fra ungdomsskole til videregående skole, og forslaget om å sløyfe særskiltinntaket er debattert (i hvert fall internt i enkelte fylker).

I 1994, da de elevene vi følger startet i videregående opplæring, var denne endringen av kriterier og praksis rundt særskiltinntaket bare så vidt kommet i gang. Derfor har mange av dem som inngår i denne undersøkelsen søkt via særskiltinntaket. Det betyr at de har oppgitt en søknadsgrunn og i noen tilfeller en diagnose. I tillegg til den informasjonen om vanske/diagnose som ligger i søkerregisteret, har vi også informasjon fra klassestyrere om hvorfor elevene hadde særskilt tilrettelagt opplæring høsten 1994. På bakgrunn av disse to informasjonen har vi kunnet lage en vanske-/diagnosevariabel. Fordelingen av elevene på denne variabelen samlet og fordelt på tre grupper, fremgår av figur 4 og tabell 2

Figur 4 Vanske/diagnose blant elever som får særskilt tilrettelagt opplæring i egne og ordinære klasser henholdsvis på yrkesfag og almene fag (prosent innen hver gruppe)



eta=0,51

Tabell 2 Vanske/diagnose blant elever som får særskilt tilrettelagt opplæring i egne henholdsvis ordinære klasser (prosent)

Vanske/diagnose	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	1	5	10	4
Medisinske vansker	2	3	15	4
Syn-, hørsels- og bevegelsehemming	3	4	13	5
Faglig svak	3	20	14	13
Dysleksi/dyskalkuli	10	27	30	21
Dysleksi og generelle lærevansker	10	9	3	8
Psykososiale/emosjonelle vansker	10	10	11	10
Mbd med tilleggsvansker	4	1	2	2
Generelle og sammensatte lærevansker	48	20	2	27
Psykisk utviklingshemmet	10	1	0	4
Alle	100	100	100	100

Blant alle som har særskilt tilrettelagt opplæring er majoriteten elever med generelle og eller sammensatte lærevansker, dysleksi/dyskalkuli, psykososiale problemer eller som er faglig svake. Disse utgjør 71 prosent av alle som har særskilt tilrettelagt opplæring.

Men det som er det virkelig interessante er hvordan elever med ulike vansker er plassert innenfor ulike organisatoriske løsninger, i egne eller ordinære klasser. Vi legger merke til hvordan sammensetningen blant elever som har særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser er ulik mellom almene fag og yrkesfag. Vi observerer at andelen med medisinske vansker og syns- hørsels- eller bevegelseshemming er større i almenfagklassene enn i yrkesfagklassene, mens det er så godt som ingen med generelle og/eller sammensatte lærevansker eller psykisk utviklingshemming i de almenfaglige klassene.

Segregerings-saksa, som vi viste i oppspillet til dette notatet (bla gjerne tilbake og les oppspillet en gang til) viser hvordan man velger ulike organisatoriske løsninger avhengig av elevenes diagnose/vanske: økende grad av adferds- og læringsmessige vansker øker sannsynligheten for å bli plassert i egne (spesial)-klasser. Man velger organisatorisk segregering for elevene man oppfatter som vanskeligst å ha i ordinære klasser. Spørsmålet er om dette er veien å gå dersom målet er reell inkludering.

Hjelp i ungdomsskolen

Vi har undersøkt i hvor stor grad elevene har hatt ekstra hjelp og støtte ungdomsskolen. Resultatet av dette fremgår i tabell 3.

Tabell 3 Ekstra hjelp og støtte i ungdomsskolen i fem elevgrupper

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	6	0
Støtte	71	73	47	23	5
Støtte og st.kont	26	10	2	6	0
	101	101	101	101	100

eta=0,70 p<0,0000

Her er det selvsagt stor forskjell mellom gruppene. Det er helt rimelig å forvente at de som har hatt mest hjelp i ungdomsskolen er de som går på de mest tilrettelagt tilbudene i videregående opplæring. Det vi kan merke oss (kanskje litt overraskende) er at så mye som 23 prosent av de ordinære yrkesfagelevne har hatt ekstra hjelp og støtte i ungdomsskolen. Kanskje disse ungdommene har ønsket å starte med blanke ark i videregående opplæring ved ikke å søke gjennom særskiltinntaket?

Karakterer fra ungdomsskolen

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

Tabell 4 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

Vi observerer en meget sterk sammenheng mellom hvilken av de fem gruppene elevene tilhører og deres karakterpoeng fra grunnskolen. Elevene i de fem gruppene har helt forskjellige karaktermessig utgangspunkt når de begynner i videregående skole. Elevene som får særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser har et gjennomsnittlig karakternivå like under Ng. Elevene som får særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære yrkesfagklasser like under G, og de som får særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære almenfagklasser har et snitt på G. Ordinære yrkesfagelever har et snitt midt mellom G og Mg, og ordinære almenfagelever har 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 skolefaglige prestasjoner og ferdigheter målt med karakterer.

Inntatt på første ønske²³

Et av elementene i Reform 94 var at alle som kom fra grunnskolen skulle ha rett til å komme inn på ett av tre ønsker, med en målsetting om at flest mulig skulle komme inn på førsteønsket. Hvordan er det for våre tre elevgrupper? Tabell 5 gir svaret:

²³ Som en del av Reform 94 ble det bestemt at søkere med sakkyndig vurdering kunne få rett til inntak på primært valgt grunnkurs. Vi har undersøkt praktiseringen av dette tidligere, og konklusjonen var at høsten 1994 – da de elevene vi følger ble tatt inn – var det bare tre av våre seks fylker som aktivt hadde tatt i bruk bestemmelsen om primært valgt grunnkurs. Tolkningen av bestemmelsen var også svært forskjellig, noen fylker tolket bestemmelsen meget strengt slik at bare en håndfull søkere tilfredstilte kravene. Andre igjen tolket primært valgt grunnkurs nærmest synonymt med særskilt tilrettelagt opplæring. Denne ulike praktiseringen har gjort det umulig å bruke primært valgt grunnkurs som en variabel i denne undersøkelsen. For mer om den ulike praktiseringen i fylkene se Markussen (1994)

Tabell 5 Kommet inn på ønskenummer høsten 1994. Tre elevgrupper. Prosent

	1.	2.	3.	4.
Særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser (n=285)	83	9	4	5
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser (n=463)	91	5	2	2
Ordinær-elever (n=492)	92	5	2	1

Eta=0,11, p<0,0000

Vi ser en signifikant, men svak sammenheng mellom gruppeplassering og hvilket ønskenummer elevene er kommet inn på. De som går i ordinære klasser har kommet likt ut enten de har særskilt tilrettelagt opplæring eller ikke, mens de som har særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser, har kommet mye dårligere ut. Vi har sett litt nærmere på hva de har søkt og hva de har fått, de som er i egne klasser og ikke er kommet inn på primærønsket sitt. De 17 prosent som ikke er kommet inn på førsteønske utgjør 50 elever. Av disse 50 hadde 28 søkt et ordinært grunnkurs som sitt førsteønske, men var plassert innenfor et særskilt tilrettelagt tilbud i egne klasser med redusert elevtall. Hvorfor? Er det noen som har tenkt at de passer nok best der? Ordinær klasse er ikke noe for dem. De vil få større utbytte av undervisningen i en liten gruppe. Dette er argumenter som segregerer og ikke inkluderer.

Tatt inn gjennom særskiltinntaket eller ikke

Vi har foran vist hvordan vi har etablert utvalget for denne undersøkelsen. Vår avgrensning av dem som har særskilt tilrettelagt opplæring overlot vi til klassestyrerne, og tok ikke i bruk andre kriterier som at elevene hadde fått sakkyndig vurdering, hadde søkt via særskiltinntaket eller var tatt inn særskilt. Slik vi har definert særskilt tilrettelagt opplæring, vil noen av elevene som har særskilt tilrettelagt opplæring ikke være tatt inn via særskiltinntaket. Tabell 6 viser hvor stor andel av de som har særskilt tilrettelagt opplæring henholdsvis i egne og ordinære klasser, som er tatt inn via særskiltinntaket.

Tabell 6 Andel tatt inn gjennom særskiltinntaket. Tre elevgrupper. Prosent

Særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser (n=285)	91
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser – yf (n=377)	61
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser – af (n=115)	50

eta=0,33, p<0,0000

Vi observerer at blant dem som har særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser er det en betydelig andel elever som lærerne har definert som elever som får særskilt tilrettelagt opplæring, men som ikke er tatt inn gjennom særskiltinntaket. Dette er en fordeling som måtte forventes gitt den definisjonen og avgrensningen av særskilt tilrettelagt opplæring som vi har foretatt.

Fordeling på studieretninger

Tabell 7 viser hvilke studieretninger elevene ble tatt inn til høsten 1994.

Tabell 7 Fordeling på studieretninger²⁴ på grunnkurs skoleåret 1994/95. Tre elevgrupper. Prosent.

	aø-md-if	hs	na	fo	el	me	tr-tb-by-kp	hn	apo-3.vei
Særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser (n=285)	8	19	5	1	1	39	4	20	3
Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser (n=463)	23	17	4	12	6	23	8	7	0
Ordinær-elever (n=492)	24	18	5	12	7	18	8	9	0
Hele kullet ²⁵	56	11	2	6	7	21	4	5	

Her merker vi oss følgende:

- Blant elever som har særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser er det en meget sterk konsentrasjon på tre studieretninger: Mekaniske fag, hotell- og næringsmid-delfag og helse og sosialfag.
- Blant elever som har særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser er det større spredning på studieretningene, men med en majoritet på almene fag, mekaniske fag og helse- og sosialfag.
- Vårt utvalg av elever som ikke har særskilt tilrettelagt videregående opplæring er skjævt sammensatt i forhold til hele populasjonen. Dette er intendert og skyldes måten vi har satt sammen utvalget på: Vi ønsket at kontrollgruppen når det gjaldt studieretning skulle være i et 1:1-forhold til de som har særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser. Internt blant yrkesfagelevne er fordelingen mellom studieretningene i vår kontrollgruppe tilnærmet lik sammensetningen i hele populasjonen. Dette har som konsekvens at når vi foretar analyser hvor vi inkluderer både dem som har særskilt tilrettelagt opplæring og ordinær-elevne og hvor vi ønsker å trekke konklusjoner om hele kullet, må vi foreta en vektning.

²⁴ Forklaring på studieretningsforkortelsene:

aø Allmenne, økonomisk og administrative fag
md Musikk, dans og drama
if Idrettsfag
hs Helse- og sosialfag
na Naturbruk
fo Formgivningsfag
el Elektrofag

hn Hotell- og næringsmiddelfag
by Byggfag
tb Tekniske byggfag
me Mekaniske fag
kp Kjemi- og prosessfag
tr Trearbeidsfag

²⁵ Sandberg og Vibe 1995

Trivsel, grue seg og egenvurdering

Gjennom årlige spørreskjemaer har vi forsøkt å kartlegge blant annet elevenes og lærerlæringenes holdninger til ulike sider ved sin opplærings situasjon. I dette notatet vil vi presentere tre av disse variablene.²⁶

Trivsel-variabelen er konstruert på bakgrunn av at vi i spørreskjema til elevene tre påfølgende skoleår, har kartlagt hvordan elevene trives. På bakgrunn av svarene her har vi konstruert en additiv indeksvariabel, som er den vi benytter i analysene. Denne har verdier fra null til fire inkludert desimalverdier mellom de hele tallene. Fire betyr at man stortrives, null at man aldri trives.

På samme måte har vi også tre år på rad samlet inn data om elevene *gruer seg* til å gå på skolen, og også her konstruert en additiv indeksvariabel. Denne har verdier fra null til tre inkludert desimalverdier mellom de hele tallene. Tre betyr at man gruer seg veldig mye, null at man aldri gruer seg.

Også når det gjelder en vurdering av *hvor flinke de er* i forhold til sine medelever, har vi gjort det samme: Kartlagt tre år på rad og på bakgrunn av de årlige svarene konstruert en additiv indeksvariabel. Denne strekker seg fra 0 til 4 inkludert desimalverdier mellom de hele tallene. Fire betyr at man vurderer seg som veldig flink i forhold til de andre i klassen

Vi har konstruert disse variablene slik at vi i analysene vil oppfatte og anvende dem som kontinuertlige. I tabell 8 fremgår gjennomsnittlig score på disse tre variablene for de tre elevgruppene vi følger.

Tabell 8 Gjennomsnittlig score for trivsel, gruer seg og egenvurdering for fem elevgrupper

	Trives	Gruer seg	Flink i forhold til andre
tilr egne klasser n=285)	2,73	0,91	1,80
tilr ord kl af (n=377)	2,85	1,07	1,41
tilr ord kl af (n=115)	2,93	1,14	1,50
ord elever yf (n=352)	2,93	0,81	1,91
ord elever af (n=111)	2,96	0,98	2,12
Snitt for alle	2,86	0,96	1,71
Skala	0–4	0–3	0–4
p / eta	p<0,0000 eta=0,11	p<0,0000 eta=0,13	p<0,0000 eta=0,32

Vi observerer signifikante forskjeller mellom gruppene for alle disse tre variablene. Sammenhengene er svake for trivsel- og gruevariablene, og er sterkest for egenvurderingsvariabelen. Her ser vi også noe interessant: Elevene som har særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser, vurderer seg som flinkere sammenlignet med de andre i klassen enn de som har særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser, og nesten like flinke som ordinære yrkesfagelever. Dette er jo helt naturlig, ettersom de andre i klassen rent skolefaglig sannsynligvis ikke er flinkere. Mens derimot de som går i klasser med ordinære elever – sannsynligvis helt korrekt – vurderer seg selv som skolefaglig svakere enn

²⁶ De andre variablene er i skrivende stund ikke gjennomarbeidet tilstrekkelig til å inkluderes i analysene, og vil derfor heller ikke bli presentert her. Når de endelige analyser skal foretas, og sluttrapporten skrives, vil flere variabler vedrørende elevens holdninger og syn på opplærings situasjonen bli inkludert.

sine medelever. Vi merker oss også at ordinære almenfagelever i snitt vurderer seg selv som relativt mye flinkere enn ordinære yrkesfagelever gjør.

Vi ser det samme mønsteret når det gjelder å grue seg. Vi merker oss at de som gruer seg mest til å gå på skolen er elever som har særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære almenfagklasser. Er det her presset er størst, her det syns best at de har problemer og kanskje faller igjennom faglig?

Omfang av hjelp og støtte på grunnkurset²⁷

Vi 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 denne hjelpen gis: I enetimer utenfor klassen, i små grupper utenfor klassen eller inne i klassen av læreren, evt av en lærer nr to eller assistent. Når klassestyrerne plukket ut elever i klassene sine som hadde særskilt tilrettelagt opplæring, 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 vi konstruert en kontinuerlig variabel for den hjelp elever som har særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser får.²⁸ Den strekker seg fra null til 100, og angir den andelen av skoleuka som eleven får hjelp. I tabell 9 viser vi en gruppert versjon av denne variabelen.

Tabell 9 Omfang av hjelp på grunnkurset 1994/95 blant elever som får særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser. Prosent, n=492

Omfang på hjelpen	Andel
Ikke målbart omfang ²⁹	11
Litt hjelp (1 t/uke)	29
Noe hjelp (2-3 t/uke)	30
Middels hjelp (4-7 t/uke)	18
Mye hjelp (8-18 t/uke)	10
Veldig mye hjelp (18-35 t/uke)	2
Hele tiden	1
Sum	101

²⁷ Vi har samlet inn data om hjelp også 2. og 3. år, men disse dataene er ikke bearbeidet tilstrekkelig til å bli inkludert i analysene i dette notatet

²⁸ Variabelen for omfang av hjelp i egne klasser er i skrivende stund ikke etablert. Denne vil bli etablert og inngå i analysene i sluttrapporten.

²⁹ Dette er elever hvor læreren har oppgitt at de har særskilt tilrettelagt opplæring og ekstra hjelp og støtte, men uten å oppgi omfang. Eleven selv har heller ikke oppgitt omfang

Vi ser at omfanget av hjelp som den enkelte får er lavt. Gjennomsnittet er 10 prosent av uka, noe som tilsvarer om lag tre timer. De aller fleste – 70 prosent – får hjelp en til tre timer i uka.

Hjelp i hvor mange og hvilke fag

Hvor mange og hvilke fag er det så elevene får hjelp i. Dette fremgår av tabell 10.

Tabell 10 Antall fag/hvilke fag elevene som får særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser får hjelp i. Prosent, n=492

Antall fag	Andel
Uoppgitt	11
Tid og utstyr	41
Ett fag	24
To fag	15
Tre fag+	9
Sum	100

matematikk	10%
norsk	4%
engelsk	5%
annet fag	5%

to av fagene no-eng-mat	8%
mat el. no el. eng + ett annet fag	7%

to av fagene no-eng-mat + ett annet fag	7%
no/eng/mat + ett/flere andre fag	2%

Vi ser at for de fleste av dem som får særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser er ikke hjelpen knyttet til et bestemt fag. Den er knyttet til at de har ekstra utstyr – dette er for de aller flestes tilfelle snakk om pc med tekstbehandling – eller ekstra tid på prøver. Annet utstyr kan være tavlelys, storskrift, ekstra leselys, teleslynge, spesialpult og lignende. Blant dem som har hjelp knyttet til et bestemt fag har majoriteten hjelp i ett fag og noen i to. Bare ni prosent har hjelp i tre fag eller mer.

Blant de som har hjelp knyttet til fag har halvparten hjelp i ett fag, og de aller fleste i norsk, engelsk eller matematikk. Også blant dem som har hjelp i to fag ser vi at norsk, engelsk og matematikk er blant de fagene de har hjelp i. Det samme ser vi blant dem som har hjelp i tre fag eller mer. Alle som har fagspesifikk hjelp har dette i norsk, engelsk og/eller matematikk eventuelt med tillegg av ett eller flere andre fag.

Hvordan blir hjelpen gitt?

Vi har sett på hvordan hjelpen blir gitt. For de enkelte fagene ser det ut som i tabell 11.

Tabell 11 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	74	82	80	81
Måte ikke oppgitt	2	2	2	2
På andre måter	1	1	1	2
I klassen	5	4	3	5
Gruppe utenfor klassen	13	7	9	6
Enetimer	5	4	5	4
Sum	100	100	100	100

Det vi ser her er at den mest brukte løsningen for å gi fagspesifikk ekstra hjelp og støtte er å ta elevene ut av klassen. I alle fag ser vi at gruppe utenfor klassen og enetimer til sammen utgjør en større andel enn den hjelpa som gis inne i klassen. Her må vi selvsagt ta det forbehold at dette gjelder den hjelpen som er spesifikt rettet mot enkeltfag. Som vi har sett over er det en betydelige andel av dem som får hjelp, som får denne hjelpen i form av utstyr og ekstra tid på prøver. Dette er jo selvsagt hjelp som i det alt vesentligste blir gitt innenfor klassen. Det betyr: Av all hjelp og støtte som blir gitt, blir hoveddelen gitt innenfor klassen, mens den fagspesifikke hjelpen gis til de fleste utenfor klassen.

På bakgrunn av variablene som viser hvordan hjelp ble gitt i de enkelte fag, har vi konstruert en additiv indeksvariabel som angir hvordan hjelp gis i alle fag samlet. Det gjøres ikke rede for konstruksjonen av den her. Denne indeksvariabelen for hjelp for hvordan hjelp gis – som strekker seg fra null til 16 – betraktes og anvendes som en kontinuerlig variabel. Lav verdi indikerer høy grad av organisatorisk integrering, mens høy verdi indikerer at hjelp i stor grad gis innenfor en organisatorisk segregert ramme.

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 er lavt. Om lag 70 prosent av de som har særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser får ekstra hjelp 1–3 timer i uka
- Hoveddelen av de som får hjelp får den i form av utvidet tid på prøver samt ekstra utstyr
- Halvparten av dem som får fagspesifikk hjelp, får hjelp i bare ett fag
- Alle som får fagspesifikk hjelp får hjelp i minst ett av fagene norsk, engelsk eller matematikk
- Det meste av den fagspesifikke hjelpen gis som organisatorisk segregerte tilbud, det vil si som enetimer eller gruppeundervisning utenfor klassen.

Kapittel 3 Kompetanseoppnåelse

I dette kapitlet skal vi se på kompetanseoppnåelse for rettselevne som begynte i videregående opplæring høsten 1994. Vi vil presentere to mål på kompetanseoppnåelse:

- Kompetanse målt våren 1998/høsten 1998, det vil si etter fire år i videregående opplæring
- Prognose for kompetanse etter avsluttet videregående opplæring

Før vi ser nærmere på hvilken formell kompetanse ungdommene har oppnådd, er det nødvendig å definere de formene for formell kompetanse som det er mulig å oppnå.

Studiekompetanse Kompetanse som gir generell adgang til universiteter og høyskoler.³⁰ Denne kompetansen kan (i hovedsak) nås fire ulike veier:

- Fullføre og bestå tre år på en av de tre studieretning 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 retning
- Ta grunnkurs formgivningsfag og vkI+vkII tegning,form og farge på formgivningsfag
- Ta et grunnkurs + et vkI og vkII naturforvaltning på 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:

- Gjennom å ta gk og vkI i skole og deretter to år (i noen fag lengre) som lærling før man går opp til fagprøve
- 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

³⁰ Til en rekke studier kreves spesiell studiekompetanse

Dokumentert delkompetanse Følgende sitat fra evalueringsforskriften³¹ definerer hva som kreves for å få være berettiget til delkompetanse og 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 (§ 3.5)

Denne paragrafen i evalueringsforskriften avgrenser delkompetanse på tre måter. Den som skal ha dokumentasjon på oppnådd delkompetanse må:

1. ha avsluttet videregående opplæring (*fullført*)
2. ha vært i videregående opplæring i minst tre år (*fullført treårig*)
3. ikke ha bestått videregående opplæring (som ikke fyller vilkårene for å få vitnemål eller fag-/svennebrev)

Dette betyr at dersom en ungdom fullfører tre år i videregående opplæring uten å få fagbrev eller vitnemål, har denne ungdommen oppnådd delkompetanse og skal ha en samlet dokumentasjon i form av delkompetansebevis. Men dersom han slutter før det har gått tre år, så har han ikke krav på det. Med bakgrunn i evalueringsforskriften, kan vi da i tillegg til yrkeskompetanse og studiekompetanse definere to former for kompetanse ved avsluttet videregående opplæring:

<i>Delkompetanse</i>	Avsluttet videregående opplæring tidligst etter tre år, men har ikke oppnådd fagbrev eller vitnemål ³²
<i>Ingen formell kompetanse</i>	Avslutter videregående opplæring før det er gått tre år, og har dermed ikke rett til delkompetansebevis. Her vil dokumentasjonen måtte gis i form av årskursbevis, fagkarakterbevis, modulbevis eller bekreftelse på gjennomgått opplæring ³³

Med bakgrunn i denne firedelingen er det mulig å plassere alle som avslutter videregående opplæring i en av fire kompetansekategorier.

Hvordan har det så gått? Nedenfor presenterer vi fem bilder som viser gjennomstrømming og kompetanseoppnåelse for fem grupper ungdommer.

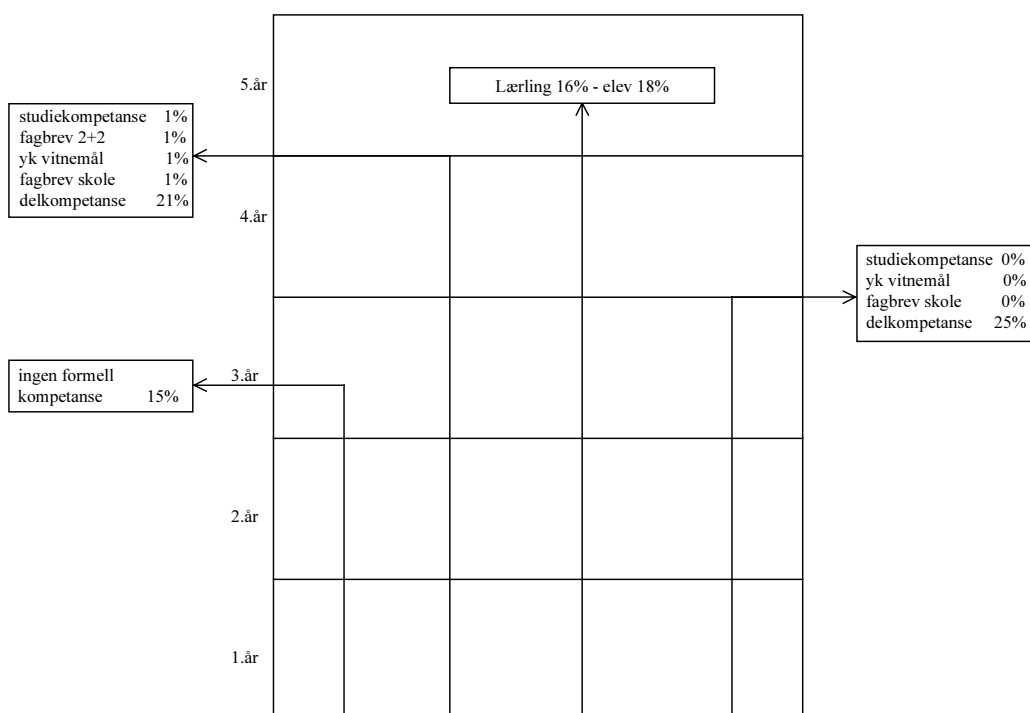
³¹ Kuf 1995 og Kuf 1997

³² Det er ikke samlet inn gode data om faktisk utstedelse av delkompetansebevis til de elevene som i følge dette kriteriet har oppnådd delkompetanse. Men vi har sett noen ulike løsninger, og som et eksempel nevner vi at elever som har oppnådd delkompetanse, har fått utstedet tre årskursbevis i stedet for delkompetansebevis. Vi mener at det er god grunn til å spørre om praktiseringen av dokumentasjon av delkompetanse gjennomføres tilfredsstillende. Dette prosjektet har dessverre ikke vært i stand til å samle inn data som gjør at vi kan konkludere, men vi finner god grunn til å stille spørsmålet.

³³ Evalueringsforskriften §§3-6 til 3-9, Kuf 1995 og 1997

Gjennomstrømning og kompetanse for elever som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser

Figur 5 Gjennomstrømning og kompetanse gjennom fire år og inn i det femte for elever som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser. Prosent. n=285



Når man skal tegne et slikt gjennomstrømningskart for å vise hvordan 285 (eller flere) svært forskjellige ungdommer a) vandrer gjennom videregående opplæring og b) hvilken formell kompetanse de oppnår, er det to krav til bildet som kolliderer. Det skal helst være detaljert og det skal helst være oversiktlig. Når man forenkler for å gjøre oversiktlig mister man informasjon. Et slikt bilde vil derfor være et kompromiss mellom disse to kravene. Vi vil vise hvordan ungdom følger fire hovedløyper inn i, gjennom og ut av videregående opplæring. Løypene er definert av når ungdommene forlater videregående opplæring.

Løype 1: Ut før tre år er over. 15 prosent av dem som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser, sluttet i løpet av perioden fra de starter til like før sommeren det tredje året. Vi har i denne omgang ikke skilt etter når de sluttet, men behandler dem som en gruppe (for å forenkle). Dette er elever som har avsluttet videregående opplæring uten noen form for formell kompetanse. De som slutter senere enn det tredje året, vil ikke fremkomme som sluttet. De vil inngå i tallene for delkompetanse, ettersom de har vært minst tre år før de har sluttet, og dermed har krav på delkompetansebevis.

Løype 2: Ut etter tre år. Disse ungdommene har sluttet etter tre år. Som vi har vist over er det fire mulige former for kompetanse de kan oppnå da. Ingen av elevene i denne gruppen har oppnådd studie- eller yrkeskompetanse etter tre år i videregående. 25 prosent av de 285 elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser sluttet etter tre år, med delkompetanse. Når 15 prosent sluttet før tre år og 25 prosent har oppnådd delkompetanse etter tre år, betyr det at 60 prosent fortsetter inn i det fjerde året.

Løype 3: Ut etter fire år. Disse ungdommene har vært i videregående opplæring i fire år før de sluttet. Etter fire år kan de oppnå én av fem former for kompetanse. Vi ser at én prosent har oppnådd studiekompetanse og tre prosent har oppnådd yrkeskompetanse. Av disse har én prosent oppnådd fagbrev etter 2+modellen, én prosent har fått yrkeskompetanse i et fag som er skolefag, og en prosent har fått fagbrev etter skoleløp. 21 prosent av de 285 i denne gruppa har fått delkompetanse etter fire år.

Løype 4: Inn i det femte året. Noen fortsetter videre etter fire år, enten som elev eller som lærling. I denne gruppa er det 16 prosent som fortsetter som lærlinger og 18 prosent som fortsetter som elever. Først sommeren 1999, etter at de er ferdige med fem år i videregående opplæring kan vi få vite hvordan det går til slutt, hvilken formell kompetanse de oppnår.

Vi slår sammen de som har oppnådd de ulike kompetansene etter henholdsvis tre og fire år får en oversikt over kompetanseoppnåelse etter fire år. (tabell 12)

Tabell 12 Kompetanseoppnåelse etter fire år, elever som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser. Prosent. n=285

Kompetanse etter fire år	Andel
Ingen formell kompetanse	15
Delkompetanse	47
Fortsatt elev/lærling	34
Yrkeskompetanse	3
Studiekompetanse	1

Gjennomstrømning og kompetanse for elever som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser, yrkesfaglige studieretninger

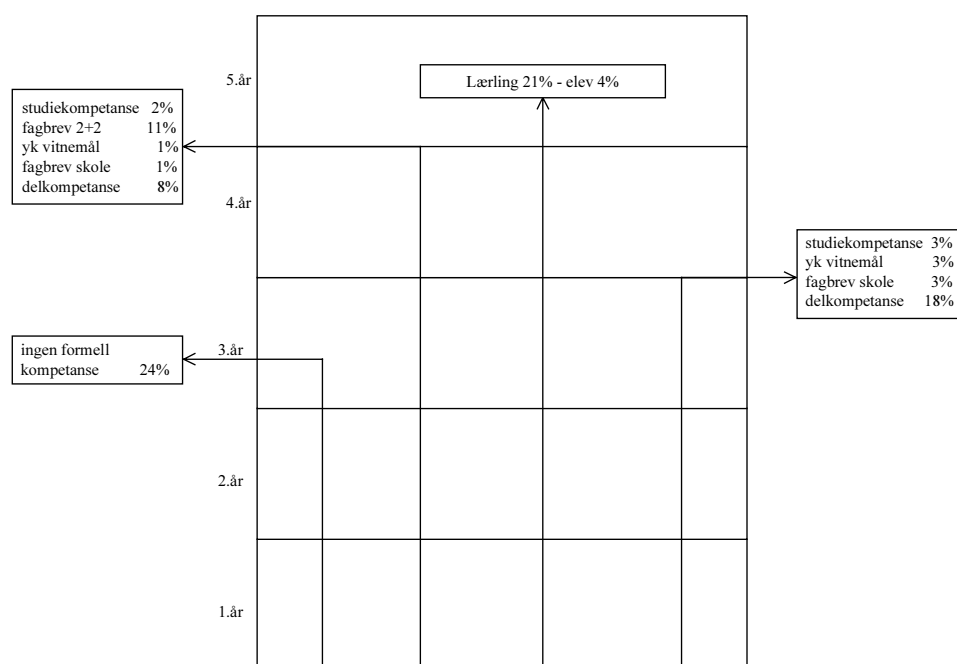
Gjennomstrømnings- og kompetanseoppnåelseskartet for de 377 elevene som høsten 1994 startet i en ordinær yrkesfagklasse, og som hadde særskilt tilrettelagt opplæring, fremkommer i figur 6.

Løype 1 :Ut før tre år er over. 24 prosent av dem som høsten 1994 startet i en ordinær klasse på en yrkesfaglig studieretning og som da hadde særskilt tilrettelagt opplæring, har forlatt videregående opplæring før det var gått tre år, det vil si de er uten formell kompetanse. Blant disse har sju prosent sluttet i løpet av de to første skoleårene, og 16 prosent har sluttet i løpet av det tredje.

Løype 2: Ut etter det tredje året. 27 prosent av elevene i denne gruppen har forlatt videregående opplæring etter tre år. 18 prosent har delkompetanse og tre prosent har

studiekompetanse. Seks prosent har yrkeskompetanse, fordelt med tre prosent på elever med vitnemål fra yrkesfag som er rene skoleløp, det vil si ikke fag under Lov om fagopplæring i arbeidslivet og tre prosent har fagbrev etter å ha tatt lærefag i skole etter ikke å ha fått læreplass.

Figur 6 Gjennomstrømming og kompetanse gjennom fire år og inn i det femte for elever som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser. Yrkesfaglige studieretninger. (Prosent. n=377)



Løype 3: Ut etter det fjerde året. 23 prosent har forlatt videregående opplæring etter fire år. Blant disse har åtte prosent delkompetanse og to prosent studiekompetanse. 13 prosent har yrkeskompetanse, hvorav 11 prosent som har oppnådd fagbrev etter den såkalte 2+modellen, det vil si grunnkurs og vkI i skole og de to siste årene som lærlinger på en arbeidsplass. Én prosent har vitnemål fra et yrkesfag med skoleløp, og én prosent har fagbrev etter vkII i skole.

Løype 4: Inn i det femte året. 25 prosent i denne gruppa er fortsatt i videregående opplæring når det femte året starter. Fire prosent som elever og 21 prosent som lærlinger. Lærlingene fordeler seg på tre kategorier: 1) Ferdig med læretida, men ikke oppmeldt, 2) oppmeldt til fagprøve, venter på å få gå opp og 3) er fortsatt i lære enten fordi de er i et fag med lang læretid – i noen av elektrofagene starter for eksempel ikke læretida før etter tre år i skole – eller de har fått forlenget læretid på grunn av ulike former for fravær.

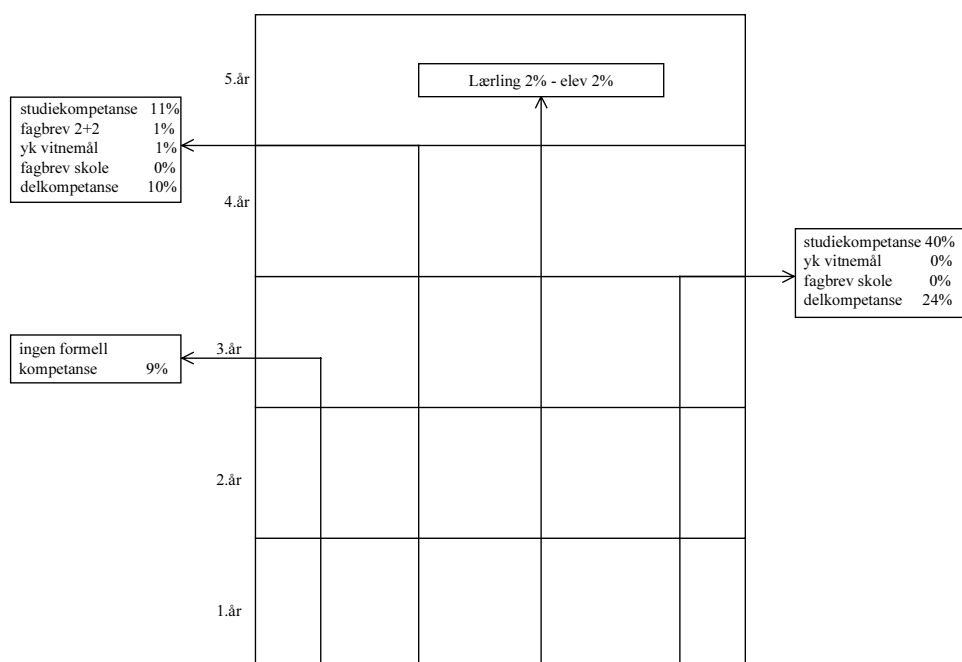
Vi slår sammen dem som har oppnådd de ulike kompetansene etter henholdsvis tre og fire år og får en oversikt over kompetanseoppnåelse etter fire år.

Tabell 13 Kompetanseoppnåelse etter fire år, elever som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser – yrkesfaglige studieretninger. Prosent. n=377.

Kompetanse etter fire år	Andel
Ingen formell kompetanse	24
Delkompetanse	27
Fortsatt elev/lærling	25
Yrkeskompetanse	19
Studiekompetanse	5

Gjennomstrømning og kompetanse for elever som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser, almenfaglige studieretninger

Figur 7 Gjennomstrømning og kompetanse gjennom fire år og inn i det femte for elever som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser. Almenfaglige studieretninger. (Prosent. n=115)



Løype 1: Ut før tre år er over. Ni prosent av dem som høsten 1994 startet i en ordinær klasse i en av de tre almenfaglige studieretningene, har forlatt videregående opplæring før det har gått tre år. De har ingen formell kompetanse. Blant disse har tre prosent sluttet i løpet av de to første skoleårene, og seks prosent har sluttet i løpet av det tredje.

Løype 2: Ut etter det tredje året. 64 prosent i denne elevgruppen sluttet etter tre år. 24 prosent med delkompetanse og 40 prosent med studiekompetanse. Vi merker oss at blant elever som høsten 1994 startet i ordinære klasser på almenfaglige retninger og

som hadde særskilt tilrettelagt opplæring, har fire av ti oppnådd generell studiekompetanse etter ordinær tid og normert progresjon.

Løype 3: Ut etter det fjerde året. Nå er det ytterligere 23 prosent som slutter. To prosent har oppnådd yrkeskompetanse etter fire år, en prosent fagbrev etter to år i skole og to år i lære og én prosent vitnemål fra et yrkesfag som er rent skoleløp. Videre har ti prosent oppnådd delkompetanse og elleve prosent studiekompetanse. Vi merker oss den relativt høye andelen blant elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser på almenfaglige retninger som faktisk klarer å oppnå studiekompetanse når de bruker ett år ekstra. De kan ha hatt ulike løp; grunnkurs over to år, to år på vkI, tatt vkII på nytt eller de har hatt et friår.

Løype 4: Inn i det femte året. Fire prosent av ungdommene på almenfaglige retninger er fortsatt i videregående opplæring, to prosent som lærlinger og to prosent som elever.

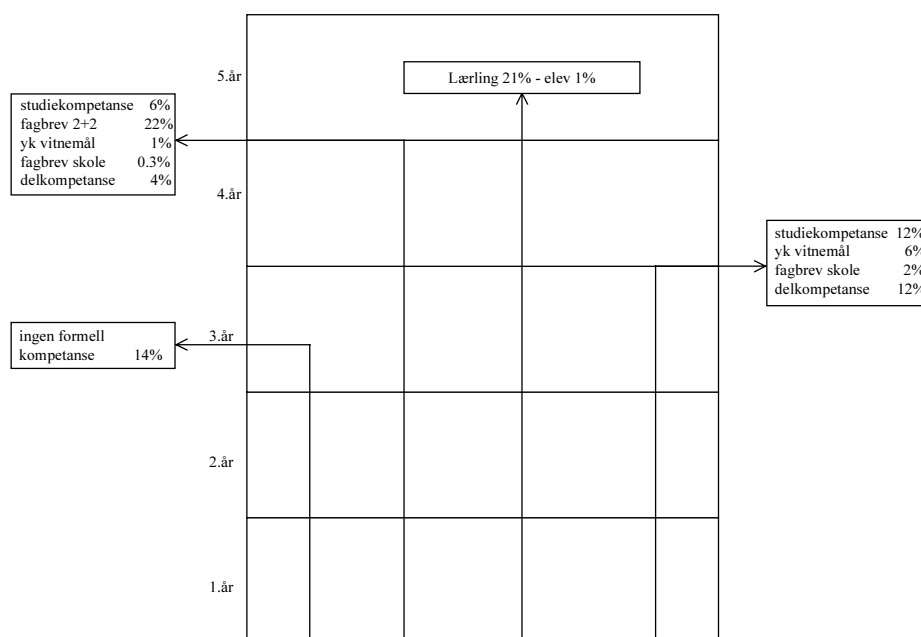
Vi slår sammen dem som har oppnådd de ulike kompetansene etter henholdsvis tre og fire år og får en oversikt over kompetanseoppnåelse etter fire år.

Tabell 14 Kompetanseoppnåelse etter fire år, elever som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser – almenfaglige studieretninger. Prosent. n=115.

Kompetanse etter fire år	Andel
Ingen formell kompetanse	9
Delkompetanse	35
Fortsatt elev/lærling	4
Yrkeskompetanse	2
Studiekompetanse	51

Gjennomstrømning og kompetanse for ordinære elever – yrkesfaglige studieretninger

Figur 8 Gjennomstrømning og kompetanse gjennom fire år og inn i det femte for ordinære elever. Yrkesfaglige studieretninger. (Prosent. n=352)



Løype 1: Ut før tre år er over. 14 prosent av yrkesfagelevene har sluttet før det har gått tre år, og har dermed forlatt videregående opplæring uten noen form for formell kompetanse.

Løype 2: Ut etter det tredje året. 32 prosent av yrkesfagelevene slutter etter tre år. 12 prosent med delkompetanse og 12 prosent med studiekompetanse. Åtte prosent slutter med yrkeskompetanse, hvorav seks prosent med vitnemål fra rene skoleløp, og to prosent med fagbrev etter å ha tatt vkII i skole i et fag som egentlig er lærefag. Vi merker oss den relativt store andelen yrkesfagelever som oppnår studiekompetanse etter tre år. Vi ser litt nærmere på dem seinere i dette notatet.

Løype 3: Ut etter det fjerde året. 33 prosent i denne gruppen slutter etter fire år. Fire prosent med delkompetanse og seks med studiekompetanse. 23 prosent har yrkeskompetanse etter fire år i videregående opplæring, hvorav 22 prosent har fagbrev etter 2+modellen. Én prosent har yrkeskompetanse fra ikke lærefag, og 0,3 prosent har fagbrev etter å ha tatt lærefag i skole.

Løype 4: Inn i det femte året. 22 prosent fortsetter i videregående opplæring når det femte året starter, hvorav én prosent er elever og 21 prosent er lærlinger. Som nevnt over, er dette enten lærlinger som er ferdige med læra og venter på å bli oppmeldt, eller de er oppmeldt og venter på å få avlegge fagprøven. Endelig kan det også være lærlinger

som enda ikke er ferdige med læretida si, enten fordi de har fått utsettelse eller fordi de har lang læretid.

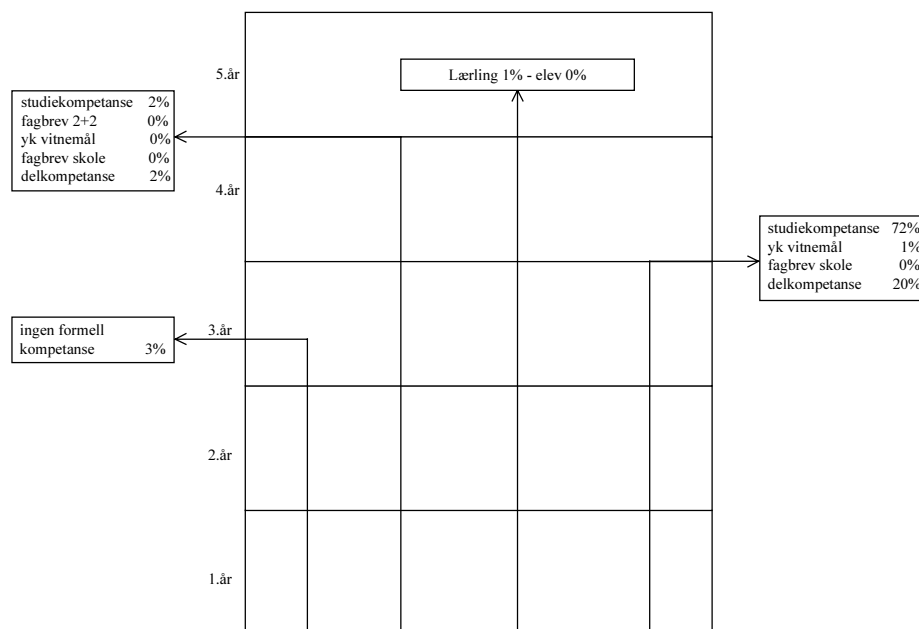
Vi slår sammen dem som har oppnådd de ulike kompetansene etter henholdsvis tre og fire år og får en oversikt over kompetanseoppnåelse etter fire år.

Tabell 15 Kompetanseoppnåelse etter fire år, ordinære elever, yrkesfaglige studieretninger. Prosent. n=352.

Kompetanse etter fire år	Andel
Ingen formell kompetanse	14
Delkompetanse	16
Fortsatt elev/lærling	22
Yrkeskompetanse	31
Studiekompetanse	17

Gjennomstrømning og kompetanse for ordinære elever – almenfaglige studieretninger

Figur 9 Gjennomstrømning og kompetanse gjennom fire år og inn i det femte for ordinære elever. Almenfaglige studieretninger. (Prosent. n=111)



Løype 1. Ut før tre år er over. Tre prosent av almenfagelevne slutter før det er gått tre år, og ender uten formell kompetanse.

Løype 2. Ut etter det tredje året. 93 prosent av almenfagelevne forlater videregående opplæring etter tre år. Da har 72 prosent oppnådd studiekompetanse etter ordinær tid og normert progresjon. 20 prosent har sluttet med delkompetanse.

Løype 3. Ut etter det fjerde året. Ytterligere fire prosent går det fjerde året før de slutter, hvorav to prosent oppnår delkompetanse. Videre oppnår enda to prosent av denne gruppa studiekompetanse. Vi merker oss at andelen som klarte studiekompetanse ikke økte særlig mye fra tredje til fjerde år. Det kan virke som om potensialet var tatt ut etter ordinær, normert tid. Vi husker at blant almenfagelevne med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser, økte andelen med oppnådd studiekompetanse fra 40 prosent etter tre år til 51 prosent etter fire år. I denne gruppen var det tydeligvis et større uutnyttet potensiale, som ble realisert når disse elevene fikk bruke litt ekstra tid.

Løype 4. Inn i det femte året. Én prosent av ungdommene på almenfaglige retninger er fortsatt lærlinger når det femte året begynner.

Vi slår sammen dem som har oppnådd de ulike kompetansene etter henholdsvis tre og fire år og får en oversikt over kompetanseoppnåelse etter fire år.

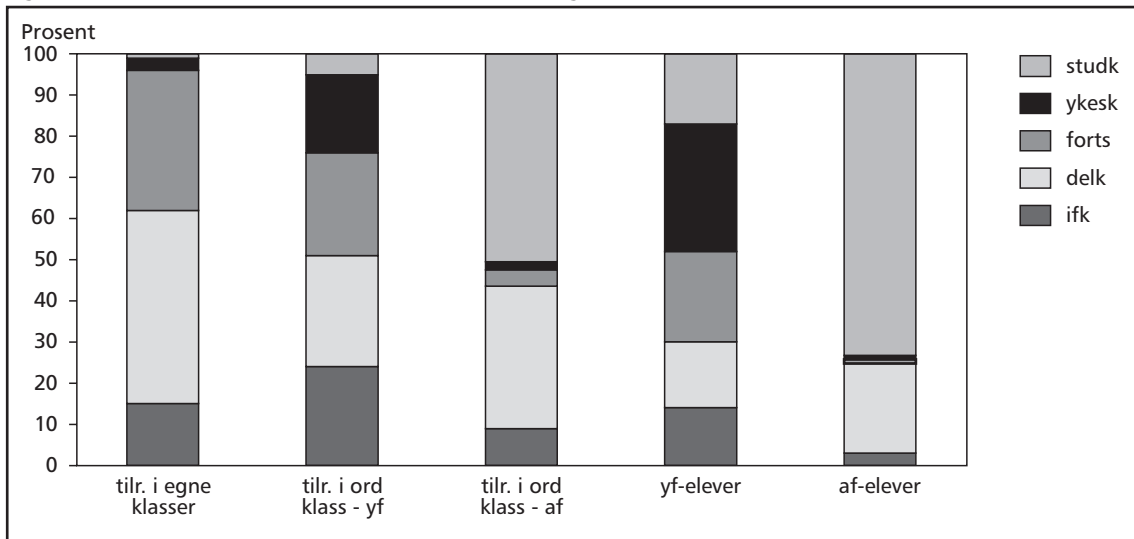
Tabell 16 Kompetanseoppnåelse etter fire år, elever som ikke har hatt særskilt tilrettelagt opplæring – almenfaglige studieretninger. Prosent. n=111.

Kompetanse etter fire år	Andel
Ingen formell kompetanse	3
Delkompetanse	22
Fortsatt elev/lærling	1
Yrkeskompetanse	1
Studiekompetanse	74

Et samlet bilde av kompetanseoppnåelse etter fire og fem år

Vi har nå sett på progresjon og kompetanseoppnåelse for de fem gruppene vi har fulgt fra de startet i videregående opplæring høsten 1994. Samlet ser dette ut som i tabell 17 og figur 10.

Figur 10 Kompetanseoppnåelse etter fire år for fem grupper elever



Tabell 17 Kompetanseoppnåelse etter fire år for fem grupper elever. Prosent

Kompetanse etter fire år	Tilr. i egne klasser (n=285)	Tilr. i ord klass, yf (n=377)	Tilr. i ord klass, af (n=115)	Yf-elever (n=352)	Af-elever (n=111)
Ingen formell kompetanse	15	24	9	14	3
Delkompetanse	47	27	35	16	22
Fortsatt elev/lærling	34	25	4	22	1
Yrkeskompetanse	3	19	2	31	1
Studiekompetanse	1	5	51	17	74

Som det fremgår av tabell 17, det er fortsatt en god del av ungdommene som begynte høsten 1994, som fortsatt er innenfor videregående opplæring. Dette dreier seg i hovedsak om to grupper. Først er det elever som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser, og som har behov for å være lenger i videregående opplæring. Disse kan også ha fått utvidet rett etter sakkyndig vurdering.³⁴

Den største gruppen av de som fortsatt er i videregående opplæring er imidlertid lærlinger som av ulike grunner ikke er kommet frem til avleggelse av fagprøven ennå. Dermed er det umulig å tegne det komplette, korrekte, kompetanseoppnåelseskartet for det utvalget av elever som dette prosjektet har fulgt. Det må vente til flere er helt ferdige. Men det vi kan gjøre, er å tegne et slikt bilde basert på en prognose for hvordan det kommer til å gå med elevene og lærlingene som ennå ikke er ferdige.

Vi har studert ungdommene som fortsatt er i videregående opplæring nøye, og sett på om de har bestått grunnkurs og vkI, og vi har sett på karakterene deres. Dersom både grunnkurset og vkI (evt vkII i noen elektrofag) er bestått, og dersom de har noenlunde gode karakterer fra grunnkurs og vkI, er det rimelig grunn til å forvente at de vil klare fagprøven. Dette baserer vi også på at datainnsamlingen viser at det er svært få av

³⁴ Her er registerdata litt uklare, så vi kan ikke være sikre på at det er slik, men det ser ut til at svært mange av disse fortsatt har rett til videregående opplæring i sitt femte år, hvilket kan tyde på utvidet rett.

dem som går opp som stryker til fagprøven. Når de kommer så langt, ser det ut til å gå bra. Også for dem som går på almenfaglige retninger har vi lagt inn noen kriterier ved utarbeidelse av prognose. Ser vi for eksempel, at en elev har gode karakterer og bestått både fra grunnkurs og vKI, men kanskje har vært et år borte, så er det ingen grunn til å tro at denne eleven ikke vil klare å oppnå studiekompetanse. På bakgrunn av denne og andre vurderinger (som vi ikke redegjør for i detalj her) har vi fordelt dem som fortsatt er elever eller lærlinger høsten 1998 på de tre kompetansegruppene; del-, yrkes- eller studiekompetanse. På denne måten har vi endt opp med en prognose³⁵ for kompetanseoppnåelse for de fem elevgruppene som fremgår av tabell 18.

Tabell 18 **Prognose** for kompetanseoppnåelse når alle er ferdige. Fem elevgrupper. Prosent inne hver gruppe.

Kompetanse etter fire år	Tilr. i egne klasser (n=285)	Tilr. i ord klass, yf (n=377)	Tilr. i ord klass, af (n=115)	Yf-elever (n=352)	Af-elever (n=111)
Ingen formell kompetanse	15	24	9	14	3
Delkompetanse	79	37	37	19	22
Yrkeskompetanse	5	33	2	50	2
Studiekompetanse	1	5	53	18	74

Vi har også gjort en beregning av kompetanseoppnåelse for hele årskullet samlet. Da har vi tatt hensyn til at i vårt totale utvalg er elever som får særskilt tilrettelagt opplæring overrepresentert, ved at vi har foretatt en vektning av data.³⁶ Da kan vi lage en prognose for hvordan ungdommene i de seks fylkene som er med i dette prosjektet vil fordele seg på fire ulike kompetanseformer når alle har avsluttet videregående opplæring, de aller fleste i løpet av 1999, bortsett fra noen få lærlinger som har læretid inn i neste årtusen (og kanskje noen med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser som vil få lov til å gå ett sjetten år).

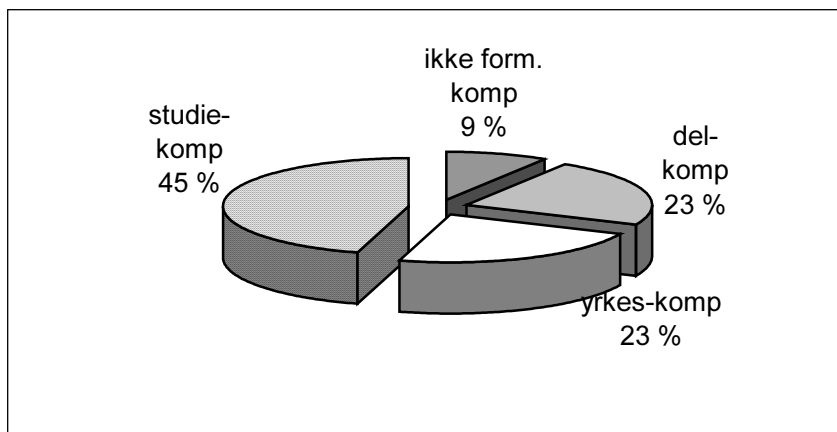
Prognosen fremgår av figur 11. Der ser vi at blant hele kullet rettselever fra høsten 1998 i seks fylker, vil:

- 45 prosent oppnå studiekompetanse
- 23 prosent oppnå yrkeskompetanse
- 23 prosent oppnå delkompetanse
- 9 prosent vil ikke oppnå formell kompetanse

³⁵ Å utarbeide an slik prognose er selvsagt ikke uproblematisk. Og det er helt sikkert at den ikke vil treffe 100 prosent. To forhold gjør at vi tillater oss dette. 1) Dette er en underveisrapportering. I prosjektets sluttrapport vet vi hvordan det har gått. Vi har altså en korrigeringsmulighet. 2) Samtidig som vi presenterer prognosen, viser vi også den faktiske kompetanseoppnåelse høsten 1998. Vi holder ingenting skjult og leseren kan selv vurdere.

³⁶ Når elever som har særskilt tilrettelagt opplæring er overrepresentert må vi gi dem en vekt slik at de teller mindre enn en. Det har vi gjort ved at de er multiplisert med en faktor mindre enn én. Elever som har særskilt tilrettelagt opplæring i henholdsvis egne og ordinære klasser er gitt ulik vekt, fordi de er ulikt overrepresentert i vårt utvalg. På tilsvarende måte som disse gruppene er vektet ned, er de ordinære elevene i yrkesfaglige og almenfaglige klasser vektet opp, fordi de er underrepresentert i utvalget. Når de er vektet opp er de multiplisert med en faktor større enn en. Også disse er gitt ulik vekt, fordi de var ulikt underrepresentert i utvalget.

Figur 11 **Prognose** for kompetanseoppnåelse for alle rettselevne fra høsten 1994 i seks fylker. 1240 elever vektet med hensyn på særskilt tilrettelagt og almenfaglig/yrkesfaglig



Når vi skal tolke prognosebildet i figur 11 er det noen forhold vi må huske på:

- Rettselevne fra høsten 1994 som er fulgt i litt over fire år ble rekruttert til dette prosjektet i oktober 1994. Det betyr at de som ikke søkte, ikke begynte, eller sluttet fra juni til oktober 1994, ikke kunne bli fanget opp i denne undersøkelsen. Mange av disse vil ikke oppnå studie- eller yrkeskompetanse, og vil bidra til at andelen uten formell kompetanse og med delkompetanse blir noe høyere, og det ville vært noen færre med yrkeskompetanse. Samtidig vet vi³⁷ at kompetanseoppnåelsen blant dem som sluttet før oktober 1994 og ble fanget opp av oppfølgingstjenesten, er høyere enn blant ungdom med særskilt tilrettelagt opplæring. Dette bidrar til at andelen med yrkeskompetanse øker. Kanskje nettoen i forhold til prognosen blir null?
- Utvalget utgjorde alle rettselever som hadde særskilt tilrettelagt opplæring på grunnkurs i de seks fylkene Akershus, Buskerud, Aust-Agder, Hordaland, Møre- og Romsdal og Troms høsten 1994. Situasjonen kan være annerledes i de andre 13 fylkene.
- Fordi dette primært er en undersøkelse av elever som har særskilt tilrettelagt opplæring, så er de overrepresentert i utvalget, mens ordinærelever – almenfagelever mer enn yrkesfagelever – er underrepresentert. Vi må derfor vekte når vi skal forsøke å si noe om hele kullet slik som her.

³⁷ Grøgaard og Midtsundstad 1998

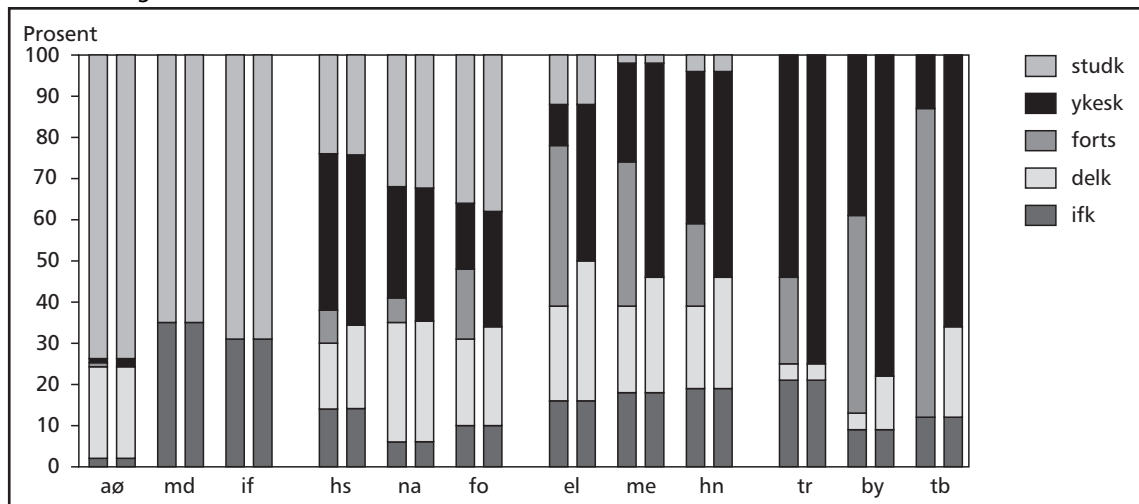
Kapittel 4 Hva påvirker kompetanseoppnåelsen?

Dette kapitlet starter med å se på bivariante sammenhenger mellom kompetanseoppnåelse og noen av de uavhengige variablene i datamaterialet. Til slutt i kapitlet skal vi ved hjelp av logistisk regresjon undersøke eventuelle multivariate sammenhenger.

Studieretning og kompetanseoppnåelse

I figur 12 viser vi både a) kompetanseoppnåelse etter fire år og b) prognose for kompetanseoppnåelse etter fem år.

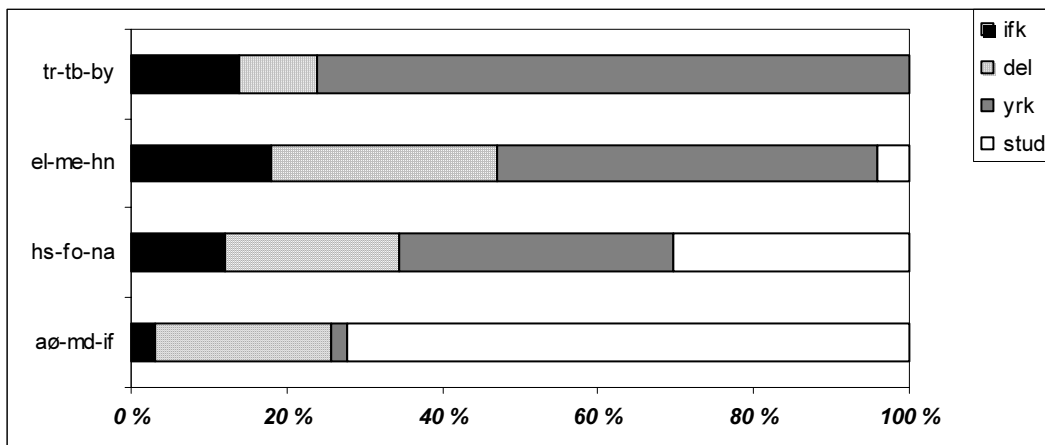
Figur 12 Kompetanseoppnåelse etter fire år og prognose for kompetanseoppnåelse etter fem år for ulike studieretninger. Hele kullet. Vektet.



I figuren er hver studieretning representert ved to søyler. Den venstre er situasjonen etter fire år, den høyre er prognosen etter fem år. (Prognosen er basert på elevenes/lærlingenes tidligere prestasjoner og skolehistorie). Det vi ser er at studieretningene grupperer seg naturlig sammen tre og tre,³⁸ ut fra hvordan kompetanseoppnåelsen er. Vi slår dem sammen og ser på kompetanseoppnåelse for fire ulike studieretningsgrupper i figur 13.

³⁸ kp kan vi ikke si noe om ettersom vi bare har med én elev fra denne studieretningen

Figur 13 Prognose for kompetanseoppnåelse etter avsluttet videregående opplæring for fire grupper av studieretninger. Hele kullet i seks fylker. Vektet.



Vi observerer:

- På de almenfaglige retningene vil om lag tre fjerdedeler oppnå studiekompetanse og omlag en fjerdedel vil oppnå delkompetanse. Noen svært få vil oppnå yrkeskompetanse eller slutte uten formell kompetanse.
- På de tre yrkesfaglige retningene helse- og sosialfag, naturbruk og formgivningsfag ser vi at så mange som 30 prosent oppnår studiekompetanse. Dette er en høy andel. Mer om dette i et senere kapittel om studiekompetanse hos yrkesfagelever. Samlet oppnår 65 prosent yrkes- eller studiekompetanse.
- På de tre retningene mekaniske fag, elektrofag og hotell- og næringsmiddelfag er det nesten ingen som oppnår studiekompetanse, mens halvparten (48 prosent) oppnår yrkeskompetanse. Om lag halvparten (48 prosent) på disse tre studieretningene ender opp enten med delkompetanse eller uten formell kompetanse. Vi ser altså en betydelig lavere andel med yrkes- eller studiekompetanse på disse tre retningene enn på helse- og sosialfag, naturbruk og formgivningsfag.
- På de tre retningene trearbeidsfag, tekniske byggfag og byggfag er det ingen som får studiekompetanse, mens tre av fire (76 prosent) ser ut til å oppnå yrkeskompetanse.

Det vi har presentert over gjelder sammenligninger mellom studieretningene for hele kullet i de seks fylkene, og både elever som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser og elever som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser samt ordinære elever inngår i analysen. De ulike gruppene er vektet i forhold til hverandre, slik at de gjenspeiler populasjonen.

Fra yrkesfag til studiekompetanse

Ett forhold ved relasjonen kompetanseoppnåelse og studieretning er spesielt interessant: Ungdommene som hopper over fra yrkesfag til almene fag. La oss se litt nærmere på disse.

I gjennomstrømningsbildene våre (figurene 5, 6 og 8) har vi vist at det er mange elever på yrkesfaglige studieretninger som oppnår studiekompetanse. Vi oppsummerer tidligere funn omkring dette:

- Én prosent (3 av 261) blant yrkesfagelever som har særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser oppnår studiekompetanse
- Seks prosent (20 av 377) blant elever som har særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære yrkesfagklasser oppnår studiekompetanse
- 17 prosent (61 av 352) ordinære yrkesfagelever oppnår studiekompetanse.

Når vi skal nærme oss dette, starter vi med elevene på yrkesfaglige studieretninger som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser. Det er svært få (tre av 261) som oppnår studiekompetanse. Om disse kan vi si:

- Alle tre brukte to år på grunnkurs, og fire år på å oppnå studiekompetanse.
- To av dem startet på grunnkurs helse- og sosialfag høsten 1994, fortsatte på et vkI innenfor denne studieretningen og har nådd studiekompetanse gjennom almenfaglig påbygning. Disse to er jenter.
- Én har tatt grunnkurs formgivning og vkI og vkII tegning, form og farge. Dette er en gutt.

Blant elevene som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære yrkesfagklasser, er det 20 av 377, det vil si seks prosent som oppnår studiekompetanse etter fem år. Om disse kan vi si*

- 14 (som tilsvarende om lag 4 prosent av de 377 i utvalget i denne gruppen) har gått gjennom grunnkurs, vkI og almenfaglig påbygning. (De 14 fordeler seg slik: helse- og sosialfag 11, formgivningsfag 2, elektrofag 1)
- 6 elever har tatt grunnkurs formgivning og vkI og vkII tegning, form og farge
- Av disse 20 er det 17 jenter (85 prosent).
- Disse 20 ungdommene har et karaktergjennomsnitt fra grunnskolen på 36 poeng, det vil si litt over G i snitt. De har dermed et høyere snitt enn de andre elevene som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring, og de har et snitt som er likt det ordinære yrkesfagelever har.

Blant ordinære yrkesfagelever er det 61 av 352 (17 prosent) som oppnår studiekompetanse. Om disse kan vi si:

- 43 (som tilsvarende 12 prosent av utvalget på 352 ordinære yrkesfagelever) har gått gjennom grunnkurs, vkI og almenfaglig påbygning. (De 43 fordeler seg slik: helse-

og sosialfag 23, formgivningsfag 8, naturbruk 4, elektrofag 4, mekaniske fag 2, hotell- og næringsmiddelfag 2)

- 16 (4 prosent av 352) har tatt grunnkurs formgivning og vkI+vkII tegning, form og farge
- To elever har tatt grunnkurs naturbruk, vkI allsidig landbruk og vkII naturforvaltning.
- Av disse 61 er det 45 jenter (74 prosent)
- 12 av disse elevene (som tilsvarer 3.5 prosent av utvalget av ordinære yrkesfagelever) har i løpet av fire år oppnådd en yrkeskompetanse i tillegg til studiekompetansen. Disse 12 fordeler seg likt på helse- og sosialfag, formgivningsfag og naturbruk.
- Disse 61 ungdommene har et karaktergjennomsnitt fra ungdomsskolen på 40 poeng. Det tilsvarer et snitt mellom Mg og G, og er bare ett poeng lavere enn de ordinære almenfagelevne i undersøkelsen.

Vi kan oppsummere:

1. Av de tre veiene til studiekompetanse for yrkesfagelever (se kapittel 3) er i hovedsak bare to i bruk. Den mest brukte er gk, vkI og almenfaglig påbygning. Litt over halvparten av dem som velger denne veien har to år på helse- og sosialfag først. Den nest mest brukte veien er gk formgivning, vkI tegning, form og farge og vkII tegning form og farge.
2. Studiekompetanse for yrkesfagelever er i hovedsak et jentefenomen, både blant ordinære elever (74 prosent) og elever som har særskilt tilrettelagt opplæring (85 prosent).
3. Yrkesfagelever som oppnår studiekompetanse har jevnt over gode karakterer fra grunnskolen.
4. Tre-fire prosent av elevene på yrkesfag oppnår både studie- og yrkeskompetanse.

Flere veier til fagbrev

Hvilke veier følger de unge frem til fagbrev? Som vi har vist foran (kapittel 3) er det to hovedløp frem mot fagbrev i fag under Lov om fagopplæring i arbeidslivet:

- Gjennom å ta gk og vkI i skole og deretter to år (i noen fag lengre) som lærling før man går opp til fagprøve
- Tilsvarende, men læretida erstattes av et vkII-år i skole for dem som ikke får læreplass

Vi skal se litt nærmere på dem som tar fag som sorterer under Lov om fagopplæring i arbeidslivet, og da ser vi både på yrkesfagelever med særskilt tilrettelagt opplæring og ordinære yrkesfagelever.

Høsten 1996 begynte elevene som deltar 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. Tabell 19 viser hvor stor andel i de to gruppene vi ser nærmere på her, som var på vkII-nivå på dette tidspunkt, og dermed hadde startet siste etappe frem mot en yrkeskompetanse (eventuelt en studiekompetanse).

Tabell 19 Nivå for to grupper elever skoleåret 1996/97. Prosent

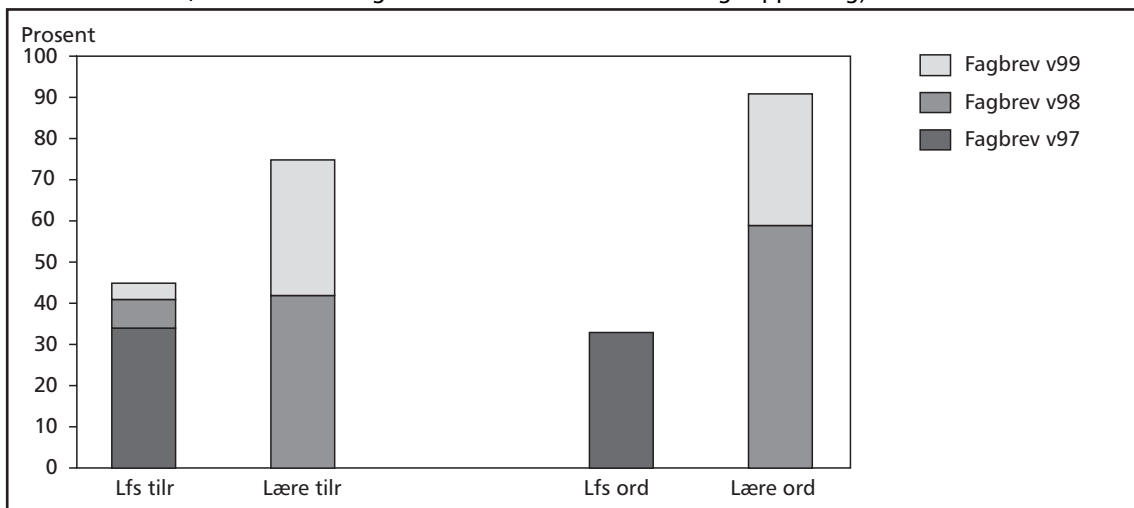
	Tilr i ord kl yf (n=377)		Ord elever yf (n=352)	
	n	%	n	%
ute av vgo/sluttet	109	29	51	15
under vkII-nivå	80	21	29	8
vkII-nivå	188	50	272	77

Blant elevene/lærlingene på vkII-nivå er det bare de som går på kurs som er fag under Lov om fagopplæring i arbeidslivet, som er potensielle lærlinger.

Blant elever med særskilt tilrettelagt opplæring er det høsten 1996 131 potensielle lærlinger i vårt utvalg. De utgjør 35 prosent av vårt utvalg av elever som får særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser på yrkesfag. Av disse har 78 prosent fått læreplass, eller formulert annerledes: Én av fem yrkesfagelever med særskilt tilrettelagt opplæring som ønsket læreplass høsten 1996, måtte ta til takke med lærefag i skole i stedet.

Blant ordinære yrkesfagelever er det høsten 1996 163 potensielle lærlinger i vårt utvalg. Det vil si at 46 prosent av dem som begynte på yrkesfag høsten 1994, ønsker å begynne i lære høsten 1996. Av disse igjen fikk 87 prosent læreplass, eller: Om lag én av åtte ordinære yrkesfagelever ønsket læreplass, men måtte ta til takke med lærefag i skole i stedet. Hvordan har det så gått med disse videre, hvor mange har klart eventuelt. ligger an til å klare, fagbrevet? Dette fremgår av figur 14.

Figur 14 Elever/lærlinger i fag under Lov om fagopplæring i arbeidslivet. Andel som har oppnådd fagbrev i ulike grupper, etter ett, to eller tre år på vkII-nivå. (Lfs=lærefag i skole, Lære ord=lærling som har vært ordinærelev, Lære tilr=lærling som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring)



Figur 14 viser hvor stor andel av fire elevgrupper som har oppnådd fagbrev henholdsvis våren 1997, våren 1998 og våren 1999. (Ettersom våren 1999 ikke er kommet ennå, baserer vi oss her på den prognosen for kompetanseoppnåelse som vi har presentert over.) Økningen i andelen som oppnår fagbrev for hvert år er lagt på toppen av søylene. Vi ser at blant de som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring klarer en tredjedel (34 prosent) av dem som har hatt lærefag i skole, fagbrev etter ett år. De to neste årene er det noen til i denne gruppa som klarer dette, slik at prognosen for denne gruppa er at 45 prosent vil klare fagbrev.

Blant dem som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring og nå har fått læreplass, ser vi at to av fem (42 prosent) klarer fagbrevet etter normert tid, det vil si etter at skoleåret 1997/98 er over. Dersom vår prognose stemmer, vil til sammen tre av fire i denne gruppa klare fagbrevet.

I gruppa av ordinærelever som har lærefag i skole er det en tredjedel (33 prosent) som klarer fagbrevet etter ett år. Men ingen av de resterende ligger an til å klare dette senere, slik at vi i denne gruppa ender opp med en fagbrevandel på 33 prosent.

Til slutt ser vi på ordinærelever som har fått læreplass. Etter to år i lære, det vil si når skoleåret 1997/98 var over, hadde tre av seks (59 prosent) klart fagbrevet. Vår prognose viser at en betydelig andel av dem som ennå ikke er registrert med bestått fagprøve vil klare dette. Dermed vil andelen som klarer fagbrev i denne gruppa komme opp i 91 prosent.

Hva er det vi observerer her?

- Andelen som har begynt på vkII-nivå som er fag under Lov om fagopplæring i arbeidslivet, er større blant ordinære yrkesfagelever (46 prosent) enn blant yrkesfagelever som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring (35 prosent).

- Blant dem som i sitt tredje år høsten 1996 begynte på et lærefag er det en større andel som må begynne på lærefag i skole i stedet for i lære blant dem som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring (22 prosent) enn blant ordinærelevne (13 prosent).
- Det er betydelig større andel blant lærlinger enn blant dem som tar lærefag i skole som klarer fagbrev. Blant elever som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring er det 45 prosent blant de med lærefag i skole som får fagbrev, mot 75 prosent av læringene. Blant ordinærelevne er det 33 prosent blant dem i skole mot 91 prosent blant lærlingene.

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 blir lærlinger er de flinkeste i utgangspunktet. En annen forklaring har vært at det er måten opplæringa skjer på i de to løsningene som 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.

Vi har i dette prosjektet ikke samlet inn data som kan belyse disse forholdene rundt opplæringssituasjonen, men vi har kunnet se på karakterene til disse ungdommene fra grunnskolen, grunnkurset og vkI.

Innen hver av de to gruppene, elever som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring og ordinærelever, finner vi ingen forskjell i grunnskolekarakterer mellom dem som fikk læreplass og de som måtte ta lærefag i skole. Skillet i karakterer fra grunnskolen går mellom dem som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring og ordinærelevne.

Men i karakterene fra grunnkurs og vkI finner vi noen signifikante forskjeller. Dette fremgår av tabell 20 og 21.

Tabell 20 Karakterer fra gk og vkI for elever som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring og som har læreplass eller lærefag i skole.

	Snittkarakter fra gk	Snittkarakter fra vkI
Myke yrkesfag ³⁹ lærefag i skole	2,8	2,9
Harde yrkesfag lærefag i skole	2,8	3,2
Myke yrkesfag læreplass	3,3	3,4
Harde yrkesfag læreplass	2,9	3,1
sig.<	0,01	0,05
eta	0,32	0,25

³⁹ Myke yrkesfag er helse- og sosialfag, formgivningsfag og hotell- og næringsmiddelfag, harde er de andre sju yrkesfaglige retningene

Tabell 21 Karakterer fra gk og vkI for ordinære yrkesfagelever som har læreplass eller lærefag i skole.

	Snittkarakter fra gk	Snittkarakter fra vkI
Myke yrkesfag lærefag i skole	3,6	3,5
Harde yrkesfag lærefag i skole	3,3	3,4
Myke yrkesfag læreplass	3,9	4,0
Harde yrkesfag læreplass	3,7	4,0
sig. <	0,02	0,01
eta	0,25	0,27

Vi ser at for alle grupper har de som har fått læreplass 0,3–0,6 bedre karaktersnitt enn de som har fått læreplass i skole. Med et unntak: Blant de som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring og har begynt på harde yrkesfag har de som har fått læreplass og de som må ta lærefag i skole samme karaktersnitt både fra grunnkurs og vkI.

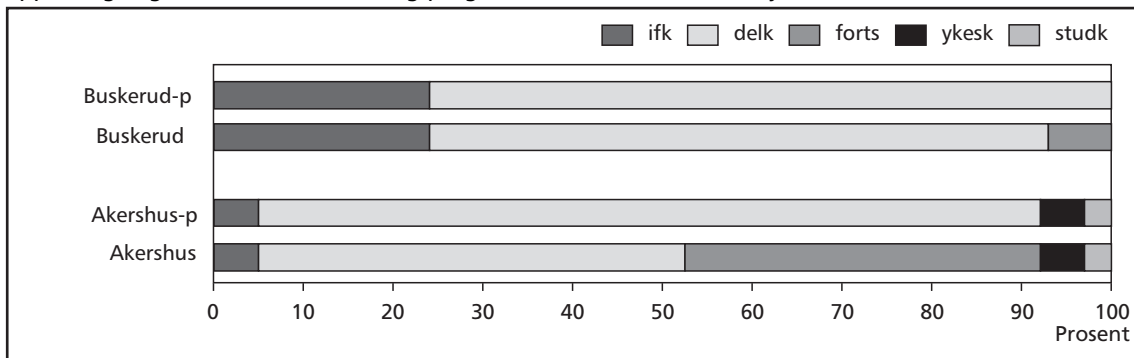
En tolkning av dette er at arbeidsgiverne har valgt lærlinger ut fra karakterene de hadde oppnådd på grunnkurs og vkI. At forskjellene er tydeligst når det gjelder karakterene fra vkI for ordinære yrkesfagelever, styrker en slik tolkning. Det er etter vkI de søker læreplass, og det er ikke urimelig at det blir lagt vekt på de «ferskeste» karakterene. Når vi da har vist at det er slik at de som foretrekkes til læreplasser har bedre karakterer enn de som må ta lærefag i skole, er det heller ikke underlig at vi observerer at de som har gått i lære i større grad enn de andre klarer fagbrevet. At vi har funnet belegg for dette i våre data tar ikke livet av andre forklaringer på at de som tar lærefag i skole kommer dårligere ut, jamfør argumentene fremført over om motivasjonens betydning samt om hva som er gode læringsarenaer når fagbrevet er målet.

Kompetanseoppnåelse i seks fylker

Når vi ser på kompetanseoppnåelse i de seks fylkene, finner vi signifikante forskjeller, og vi gjør noen interessante observasjoner. De kommenterbare forskjellene finner vi blant elever som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring, og ikke blant ordinærelevne.

Blant de som har særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser, merker vi oss de ulike bildene av kompetanseoppnåelse i Akershus og Buskerud. Dette er vist i figur 15.

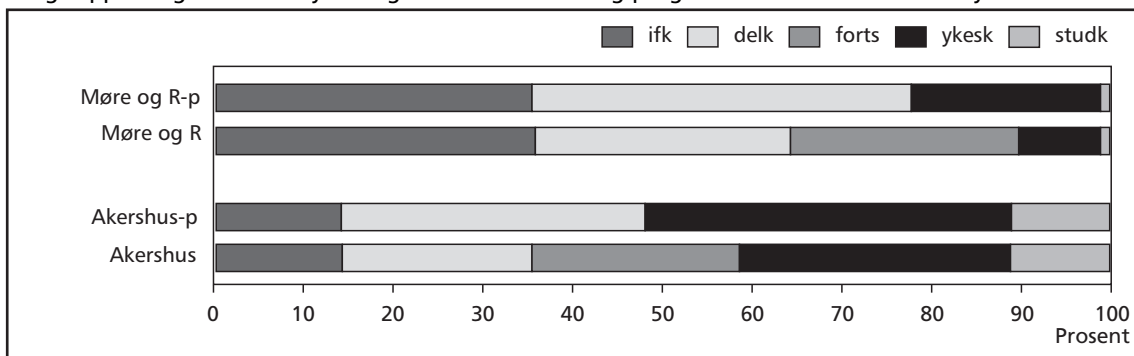
Figur 15 Kompetanseoppnåelse i Buskerud og Akershus blant elever som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser. Reelle tall og prognose. Prosent innen hvert fylke



Ingen av de andre fylkene har så lav andel uten formell kompetanse som Akershus (fem prosent) og ingen så høy som Buskerud (24 prosent). Vi merker oss også at i Akershus er det åtte prosent som oppnår studie- eller yrkeskompetanse, mens det i Buskerud er ingen. Det vi ser er bildet av et fylke hvor det kan se ut som om man holder litt lengere på ungdommene før man lar dem forlate videregående opplæring og også klarer å bringe noen i denne gruppen frem til kompetanse. Og vi ser et bilde av et annet fylke hvor det ser ut til at ungdommen slipper lettere ut av videregående opplæring før det har gått tre år, og her ser ingen i denne gruppa ut til å oppnå studie- eller yrkeskompetanse.

Blant elever som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære yrkesfagklasser observerer vi et lignende mønster. Dette viser vi i figur 16.

Figur 16 Kompetanseoppnåelse i Buskerud og Møre og Romsdal blant elever som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære yrkesfagklasser. Reelle tall og prognose. Prosent innen hvert fylke



Også her har Akershus lavest andel som slutter før tre år har gått (14 prosent), og høyest andel med oppnådd studie- og yrkeskompetanse, både når det gjelder reelle tall (41 prosent) og prognose (53 prosent). Her er det Møre- og Romsdal som representerer motstykket. Her har hele 35 prosent sluttet før det var gått tre år. Dette fylket har også la-

vest andel med oppnådd studie- og yrkeskompetanse, både når det gjelder reelle tall (10 prosent) og prognose (22 prosent).⁴⁰

Kjønn og kompetanseoppnåelse

De signifikante sammenhengene vi finner mellom kjønn og kompetanseoppnåelse gjelder blant elevene på yrkesfaglige retninger, både blant ordinære yrkesfagelever og elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser på yrkesfaglige retninger. Sammenhengene er svake ($\eta^2=0,12$ og $0,21$), men vi vil trekke frem et interessant funn: Blant elever som startet på yrkesfaglige retninger høsten 1994, er det klar overvekt av jenter som oppnår studiekompetanse. Blant dem som får særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære yrkesfagklasser er det 38 prosent jenter. Men blant dem i denne gruppen som oppnår studiekompetanse er det 90 prosent jenter (prognose 85 prosent). Blant ordinære yrkesfagelever er det 42 prosent jenter. Av dem som oppnår studiekompetanse er det 74 prosent jenter. (prognose 74 prosent) Jmfør tidligere kapittel om yrkesfag og studiekompetanse.

Sosial status og kompetanseoppnåelse

Signifikante sammenhenger finner vi også mellom sosial status og kompetanseoppnåelse. ($p<0,0000$, $\eta^2=0,31$) Vi observerer at de som ikke har oppnådd formell kompetanse og de som har oppnådd delkompetanse har lavest gjennomsnittsscore på statusvariabelen (henholdsvis 10,9 og 12,3 på skalaen 0–37, mens de som har oppnådd studiekompetanse scorer høyest (17,9). De som fortsatt er elever/lærlinger eller har oppnådd yrkeskompetanse scorer omtrent likt (13,1–13,3). Tallene er nærmest identiske dersom vi ser på prognose for kompetanse etter fem år i stedet for som her, reell kompetanse etter fire år.

Vanske og kompetanseoppnåelse

Når vi har undersøkt eventuell sammenheng mellom vanske/diagnose og kompetanseoppnåelse har vi bare sett på elevene som har særskilt tilrettelagt opplæring, de ordinære elevene har ingen oppgitte diagnoser. Vi har også etablert en variabel som ser litt anner-

⁴⁰ Troms er ikke kommentert fordi dette fylket er et gjennomsnittsfylke. Andelene med de ulike kompetanseformene ligger svært nær snittet for alle seks fylkene. Aust-Agder er ikke kommentert på grunn av lav svarprosent

ledes ut enn den vi har presentert foran. Etter å ha arbeidet en del med denne variabelen har vi sett at noen av gruppene som denne variabelen opprinnelig var inndelt i, oppfører seg temmelig likt i forhold til noen av de andre variablene i datamaterialet. Vi har derfor valgt å slå sammen noen av gruppene og få en variabel med fem verdier i stedet for ni. Vi har slått sammen de som har syns- hørsels- eller bevegelseshemming med dem som har medisinske vansker (bl.a. hjerte- og lungeproblemer, astma og allergi). Disse har i utgangspunktet ikke problemer i forhold til å lære, men møter andre hindre i hverdagen. Så har vi slått sammen elevene som er gruppert som faglig svake, de som har dysleksi/dyskalkuli og de som har mbd og tilleggsvansker.

Videre har vi plassert sammen de som har de største lærevanskene i en gruppe, mens vi har beholdt dem som har psykososiale og emosjonelle vansker i en gruppe for seg selv.

For særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser finner vi ingen signifikant sammenheng, men for de som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser finner vi en signifikant ($p < 0,0000$) og moderat sammenheng ($r = -0,26$). Vi vil trekke frem følgende interessante funn:

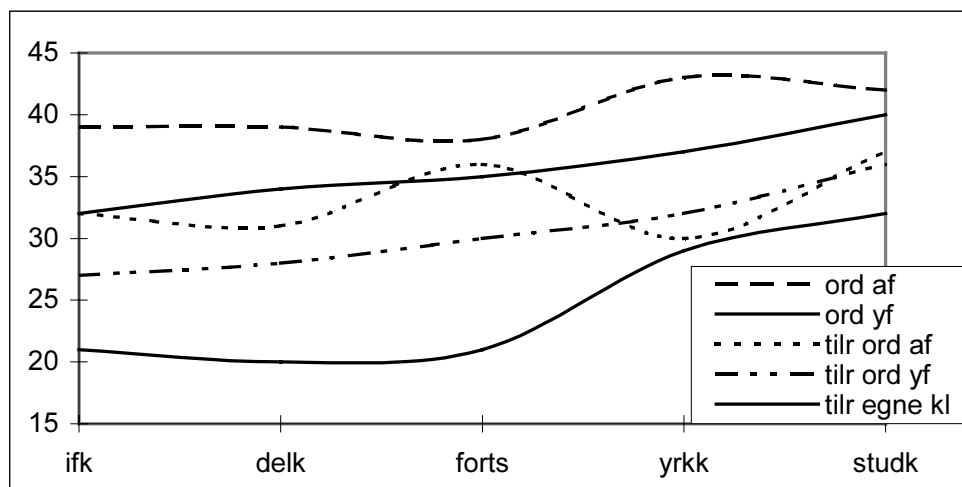
- Blant de som har syns-, hørsels- eller bevegelseshemming eller medisinske vansker, er det ni prosent som oppnår yrkeskompetanse og 44 prosent som oppnår studiekompetanse. (prognosen 14 og 46 prosent) I denne gruppen er det høsten 1998 bare ti prosent som fortsatt er innenfor videregående opplæring. At denne gruppen har høyest kompetanseoppnåelse er ikke underlig: Deres problem er ikke at de har vanskelig for å lære, men at forholdene ikke er tilrettelagt for eksempel ved teleslynge, tavlelys, teppegulv og hvilerom.
- Blant dem som har dysleksi/dyskalkuli eller er faglig svake, er det en høy andel – 22 prosent – som har oppnådd yrkeskompetanse og 16 prosent studiekompetanse. Bare 13 prosent har sluttet uten formell kompetanse, og 22 prosent er fortsatt i videregående opplæring, hovedsakelig som lærlinger, og det er ikke usannsynlig at flere av disse vil klare fagprøven. (i følge prognosen vil 37 prosent klare yrkeskompetanse) At mange i denne gruppen oppnår yrkeskompetanse, kan skyldes at de ofte har vansker knyttet til ett fag. Klarer de dette faget, så er de over en barriere og har kanskje ikke så store problemer med det øvrige. Når de så kommer så langt som til læretida, er motivasjonen kanskje så høy at det bidrar til at de klarer dette på en tilfredsstillende måte.
- Det høyeste frafallet finner vi blant unge med psykososiale og/eller emosjonelle problemer. Hele 39 prosent sluttet før det var gått tre år. I denne gruppa finner vi også en høy andel som har delkompetanse. Bare ti prosent har yrkeskompetanse og åtte studiekompetanse. (prognose 14 og 8) At denne gruppen har vansker med gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse kan kanskje forklares med at de ofte har vanskelig med å finne seg til rette i det sosiale miljøet i klassen og på skolen. Det kan føre til at de velger å ikke være der, eller så lav trivsel og motivasjon at lærelysten forsvinner.

- Blant de som har generelle og/eller sammensatte lærevansker finner vi ikke uventet, og lett forståelig, lavest andel med oppnådd yrkeskompetanse og studiekompetanse, henholdsvis åtte og tre prosent, (prognose 17 og tre prosent) Så mange som tre av ti har sluttet før oppnådd delkompetanse.

Karakterer fra ungdomsskolen og kompetanseoppnåelse

De sterkeste og klareste bivariate sammenhengene mellom kompetanseoppnåelse og en av de uavhengige variablene finner vi mellom kompetanseoppnåelse og karakterer fra ungdomsskolen. I figur 17 viser vi hvordan denne sammenhengen er.

Figur 17 Sammenheng mellom ungdomsskolekarakterer og kompetanseoppnåelse. Gjennomsnittlig karakterpoeng fra ungdomsskolen for fem grupper elever. $p < .0000$ $\eta^2 = .49$ (ungdomsskolekarakter- kompetanseoppnåelse)



Figur 17 viser oss en meget tydelig og klar sammenheng. Vi ser fem nesten parallelle linjer. Elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser, har lavest gjennomsnittlig karakter-poeng fra grunnskolen uansett kompetansegruppe etter fire år. Deretter følger elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære yrkesfagklasser. Så følger den eneste linja som tilsynelatende ødelegger bildet for oss: Elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser på almenfaglige studieretninger. Den gjør noen svinger opp og ned, men peker likevel i samme retning. Bak toppen og bunnen på denne linja skjuler det seg svært få individer (henholdsvis fire og to). Med så få individer er det ikke uvanlig å glatte ut kurvene. Vi gjør ikke det her, men bruker de verdiene analysen gir. I det «riktige» bildet ville parallelliteten sannsynligvis vært enda sterkere, og ingen linjer ville krysset hverandre.

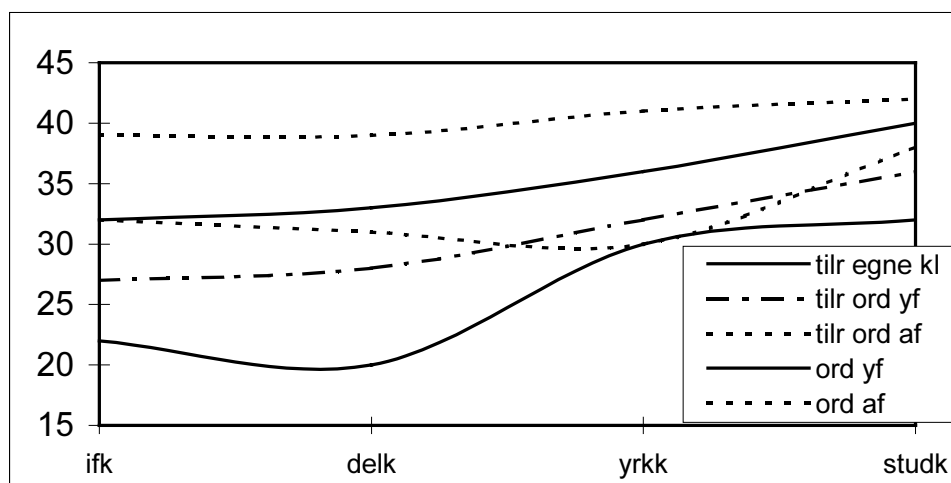
Den fjerde linjen representerer ordinære yrkesfagelever, og de har det nest høyeste gjennomsnittlige karakternivået uansett kompetansegruppe, og til slutt ser vi at ordinære

elever på almenfaglige retninger har høyest karaktersnitt uavhengig av kompetansegruppe.

Konklusjonen er: Vi observerer en sterk og tydelig sammenheng mellom ungdomsskolekarakterer og kompetanseoppnåelse etter fire år i videregående opplæring.

Figur 17 er tegnet med utgangspunkt i målt kompetanseoppnåelse etter fire år. I figur 18 viser vi sammenhengen mellom grunnskolekarakterer og prognose for kompetanseoppnåelse.

Figur 18 Sammenheng mellom ungdomsskolekarakterer og prognose for kompetanseoppnåelse. Gjennomsnittlig karakterpoeng fra ungdomsskolen for fem grupper elever. $p < .0000$ $\eta = .54$ (ungdomsskolekarakter – kompetanseoppnåelse)



Bildet i figur 18 ligner veldig på bildet i figur 17. De fem nesten parallelle linjene viser oss det samme mønsteret og den samme sterke sammenhengen.

Ekstra hjelp og støtte og kompetanseoppnåelse

Nå skal vi se på sammenhengen mellom kompetanseoppnåelse og ekstra hjelp og støtte, i form av omfang målt i andel av uka og antall fag, samt hvordan hjelpen gis. Vi presiserer at de målene vi bruker her, gjelder da elevene og lærlingene gikk sitt første år i videregående opplæring skoleåret 1994/95.

Vi finner det samme for disse tre målene på hjelp og støtte: Unge som har mottatt mest hjelp både i omfang, i form av antall fag og mest organisatorisk segregert (utenfor klassen som gruppeundervisning eller enetimer), er de elevene som har oppnådd delkompetanse i størst grad. De som scorer nest høyest på disse målene for hjelp og støtte, er jevnt over de som har sluttet før tre år var gått og derfor ikke har oppnådd formell kompetanse. De som har mottatt minst hjelp målt i omfang og også i størst grad fått denne hjelpen inne i klassen er de som har oppnådd yrkes- eller studiekompetanse. Dette funnet er nærmest selvsagt. De som har sluttet eller oppnådd delkompetanse, er

de som har hatt størst problemer i forhold til skole og opplæring, og også mest behov for hjelp. Det som er interessant å forsøke å finne svar på, er om denne hjelpen har ført til økt grad av kompetanseoppnåelse for denne gruppen. Det kommer vi tilbake til.

Hjelp og støtte i ungdomsskolen og kompetanseoppnåelse

For særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser (men ikke for dem som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser) er det signifikant sammenheng ($p < 0,0000$) mellom det å ha hatt hjelp og støtte i ungdomsskolen og kompetanseoppnåelse innenfor videregående opplæring. Sammenhengen er negativ ($r = -0,26$), noe som betyr at de som oppnår yrkes- eller studiekompetanse er de som har hatt minst hjelp. Også dette er nesten et selvsagt funn. Det å få hjelp og støtte i ungdomsskolen har en årsak, elevene har en vanske eller et problem som nødvendiggjør slik hjelp. Denne vansken har de med seg over i videregående opplæring, og det betyr at de også her har vansker i forhold til læring, skolefaglige prestasjoner og kompetanseoppnåelse.

Variabler med liten eller ingen signifikant sammenheng med kompetanseoppnåelse

Vi finner ingen signifikant sammenheng mellom elevenes **alder ved skolestart** og kompetanseoppnåelse. Når det gjelder om eleven er kommet inn på **primærønske**, om eleven er **tatt inn gjennom særskiltinntaket** eller ikke, om eleven **trives** eller **gruer seg til å gå på skolen**, finner vi signifikante, men så lave sammenhenger ($\eta < .15$) at de ikke kommenteres nærmere i denne omgang. Når det gjelder **egenvurdering og kompetanseoppnåelse**, finner vi at det er signifikant bivariat sammenheng ($p < .0000$). Den er moderat ($\eta = .26$), og viser at de som vurderer sine egne skolefaglige ferdigheter høyest relatert til sine klassekamerater, er de som i størst grad oppnår høyest kompetanse.

Oppsummering av de bivariante analysene

Vi har nå undersøkt bivariante sammenhenger mellom kompetanse og en rekke uavhengige variable, og skal vi oppsummere dette så må det bli på følgende måte:

- Den sterkeste sammenhengen finner vi mellom ungdomsskolekarakterer og kompetanse: Jo bedre karakterer fra grunnskolen, dess høyere formell kompetanse.

- Studiekompetanse på yrkesfag er et jentefenomen. De to hovedveiene som benyttes er almenfaglig påbygning via gk og vkI på helse- og sosialfag og vkII tegning, form og farge via gk+vkI formgivningsfag.
- Blant potensielle lærlinger høsten 1996 var det flere elever med særskilt tilrettelagt opplæring (22 prosent) som måtte ta til takke med lærefag i skole enn blant ordinærelevne (13 prosent).
- Det er betydelig større andel blant dem som får læreplass enn dem som tar lærefag i skole som klarer å få fagbrev. Dette gjelder både blant elever som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring (45 mot 75 prosent), og blant ordinærelevne (33 mot 91 prosent).
- De som ikke oppnår formell kompetanse og de som oppnår delkompetanse, har lavest sosial status, mens de som oppnår studiekompetanse har høyest sosial status.
- Det kan se ut som om de som har særskilt tilrettelagt opplæring i Akershus slutter de første tre årene i mindre grad enn i de andre fylkene, og det er flere unge med særskilt tilrettelagt opplæring som oppnår studie- og yrkeskompetanse enn i de andre fylkene.
- Det ser ut som om elever med særskilt tilrettelagt opplæring i Buskerud forlater skolen lettere enn i andre fylker, og færre med særskilt tilrettelagt opplæring enn i de andre fylkene oppnår studie- eller yrkeskompetanse.
- Over halvparten av dem som har syns-, hørsels-, eller bevegelseshemming eller medisinsk vanske oppnår studie- eller yrkeskompetanse.
- Også blant dem som er faglig svake eller har spesifikke lærevansker sier prognosen at over halvparten vil klare studie- eller yrkeskompetanse.
- Det høyeste frafallet avhengig av diagnose finner vi blant unge med psykososiale og emosjonelle problemer.
- På de almenfaglige retningene vil om lag tre fjerdedeler oppnå studiekompetanse og om lag en fjerdedel oppnå delkompetanse.
- På de tre yrkesfaglige retningene helse- og sosialfag, naturbruk og formgivningsfag vil 30 prosent oppnå studiekompetanse.
- På de tre retningene mekaniske fag, elektrofag og hotell- og næringsmiddelfag er det nesten ingen som oppnår studiekompetanse, mens halvparten (48prosent) oppnår yrkeskompetanse.
- På de tre retningene trearbeidsfag, tekniske byggfag eller byggfag er det ingen som får studiekompetanse, mens tre av fire (76 prosent) ser ut til å oppnå yrkeskompetanse.

- De som fikk mest ekstra hjelp og støtte skoleåret 1994/95, og som i størst grad fikk hjelpen i form av enetimer og gruppeundervisning utenfor klassen var de som har oppnådd delkompetanse eller ingen formell kompetanse.

Hva påvirker kompetanseoppnåelsen?

Så langt har vi sett på kompetanseoppnåelse etter fire år i videregående opplæring samt en prognose for hvilken formell kompetanse elevene oppnår etter fem år. Videre har vi sett på noen bivariate sammenhenger mellom kompetanseoppnåelse og en rekke uavhengige variabler.

I siste del av dette kapitlet skal vi forsøke å si noe om hva det er som påvirker den formelle kompetansen ungdommene oppnår etter å ha avsluttet videregående opplæring. I denne analysen vil bruke den variabelen som angir *prognose for kompetanse* etter avsluttet videregående opplæring.

I analysene av bivariate sammenhenger mellom kompetanseoppnåelse og de uavhengige variablene, så vi at det var i forholdet til grunnskolekarakter at sammenhengen med kompetanseoppnåelse var sterkest. Korrelasjonen mellom grunnskolekarakterer og karakterer fra tre år i videregående opplæring, samt oppnådd kompetanse etter avsluttet videregående opplæring (prognose), viser også (tabell 22) meget sterk sammenheng mellom karakterer på de ulike nivåer fra grunnskole til tredje år i videregående opplæring.

Tabell 22 Korrelasjoner mellom karakterer fra ulike nivåer og endelig kompetanseoppnåelse (prognose). Vektet⁴¹

	Kar 1.år vgo	Kar 2.år vgo	Kar 3.år vgo	Komp ved slutt
Ungdskkar	0,71 (n=1195)	0,67 (n=1053)	0,61 (n=867)	0,43 (n=1240)
Kar 1.år vgo		0,80 (n=1031)	0,65 (n=873)	0,50 (n=1195)
Kar 2.år vgo			0,80 (n=741)	0,57 (n=1053)
Kar 3.år vgo				0,62 (n=867)

Vi har også sett på (ved hjelp av en lineær regresjon) hvor stor del av variasjonen i grunnskolekarakterer vi kan forklare ved hjelp av noen kjennetegn knyttet til elevene fra tiden før de begynte i videregående opplæring. Denne analysen er gjennomført på hele datamaterialet, som derfor er vektet. Variablene kjønn, sosial status og vanske/diagnose forklarer 35 prosent av variasjonen i grunnskolekarakter. Det sterkeste bidraget til denne variasjonen kommer fra vanske/diagnose som forklarer 27 prosent av variasjonen.

⁴¹ Som det fremgår er det en del missing på disse karaktervariablene. 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 lærlinger ikke har karakterer fra tredje år i videregående opplæring. Det grunnleggende arbeid med disse variablene er ikke gjort, og de er derfor egentlig ikke analyseklare. Vi viser likevel korrelasjonene her, fordi de illustrerer vårt poeng godt nok. Analyseklare ville de understreket poenget enda tydeligere.

Mot denne bakgrunn:

- Det er sterk bivariat sammenheng mellom grunnskolekarakterer og oppnådd kompetanse (prognose) etter avsluttet videregående opplæring
- Det er meget sterke korrelasjoner mellom karakterer på ulike nivåer fra grunnskole til tredje år i videregående opplæring samt kompetanseoppnåelse.
- De tre variablene kjønn, sosial status og vanske/diagnose forklarer 35 prosent av variasjonen i grunnskolekarakterer, går vi inn i analysen av hva som påvirker kompetanseoppnåelse med dette spørsmålet:

Er effekten av grunnskolekarakterene og bakgrunnsvariablene kjønn, sosial bakgrunn og vanske/diagnose så sterke at de overlever tvers gjennom videregående opplæring, eller skjer det noe i videregående opplæring som bidrar til at

- a) disse effektene modifiseres eller avlives
- b) andre forhold får virkning på kompetanseoppnåelsen.

Vi har tidligere vist (figur 11) følgende prognose for kompetanseoppnåelse etter avsluttet videregående opplæring (tabell 23)

Tabell 23 **Prognose** for kompetanseoppnåelse for hele kullet rettselever fra 1994

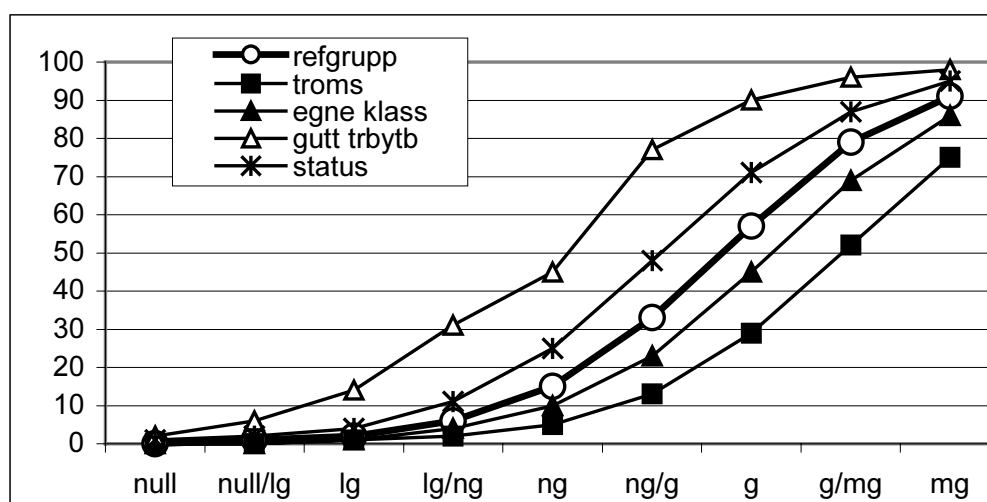
Ingen formell kompetanse	9 %
Delkompetanse	23 %
Yrkeskompetanse	23 %
Studiekompetanse	45 %

Dette er en variabel på ordinalnivå, det vil si vi har gjensidig utelukkende kategorier, men de er ikke rangordnet og følgelig er det ikke fast avstand mellom dem. Men man kunne tenke seg en tillemping, noe som ofte praktiseres, og gi de ulike kategoriene verdier som rangordnet dem i forhold til hverandre. Man kunne for eksempel gi ingen formell kompetanse verdien 0, delkompetanse verdien 1, yrkeskompetanse verdien 2 og studiekompetanse verdien 3. Da har man etablert en forholdtallsvariabel. Men man har samtidig – ved å gi studiekompetanse én verdi høyere enn yrkeskompetanse – rangordnet disse to kompetanseformene på en måte som ikke er uproblematisk. Dette kan nok være riktig i noen tilfeller, for eksempel dersom man snakker om adgang til høyere utdanning eller status. Men snakker vi om muligheten til å bli håndverker eller om livslønn, så kan det godt hende at rangeringen eller avstanden er feil. Vi har derfor funnet det mest hensiktsmessig å foreta en todeling av variabelen. Enten har man oppnådd studie- eller yrkeskompetanse eller så har man det ikke.

Med en slik todelt avhengig variabel er logistisk regresjon (logit) egnet som metode. Logit er en analyse-metode som forutsetter en dikotom avhengig variabel, det vil si en todelt variabel med et enten/eller utfall. Modellen beregner sjansen for det ene eller andre utfallet gitt ulike fordelinger på de uavhengige variablene. Ved hjelp av denne analysemetoden kan vi si noe om hvilke variabler som har signifikant netto-effekt på den avhengige variabelen, og vi kan si hvor stor forklaringskraft modellen har i forhold

til å forklare variasjonen i den avhengige variabelen. Vi har først gjennomført analysen for hele kullet. Resultatet av analysen viser vi i figur 19 og tabell 24.

Figur 19 Beregnet sannsynlighet for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse etter avsluttet videregående opplæring for hele kullet rettselever fra 1994 i seks fylker. Logit-estimat . n=1240. Vektet



Tabell 24⁴² Modell som ligger til grunn for figur 19. n=1240

Variabel	B	Sign	R
Karakterer fra grunnskolen	+2,0	0,0000	0,28
Å være elev på tr-by-tb ⁴³	+1,4	0,0003	0,08
Kommet inn på primærønske	+0,9	0,0015	0,07
Født i 1977, 1978 eller 1979	+0,8	0,0078	0,06
Gå på hs, na eller fo	+0,7	0,0007	0,08
Sosial status	+0,6	0,0000	0,16
Kjønn	+0,5	0,0025	0,07
Organisatorisk løsning ⁴⁴	+0,5	0,0381	0,04
Grue seg til å gå på skolen	-0,3	0,0011	-0,07
Å være elev i Buskerud	-0,6	0,0057	-0,06
Å være elev i Møre og Romsdal	-0,8	0,0007	-0,08
Å være elev i Troms	-1,2	0,0000	-0,14
Konstant	-7,7	0,0000	

Pseudo-forklart varians 26 prosent.

⁴² Vi gjengir ikke alle tallene fra analysen, bare de som er nødvendige av «pedagogiske» hensyn, det vil si de som trengs for å hjelpe leseren gjennom bildet i figur 19. B er et mål på den ustandardiserte stigningskoeffisienten i regresjonen. Disse er vanskelig tolkbare, og brukes derfor her som grunnlag for å regne ut den sannsynligheten som er presentert i figur 19. Sign (er et mål på sannsynligheten for at det vi finner ei vårt utvalg også gjelder i populasjonen. Det er vanlig å sette et signifikans-nivå på $p < 0,05$. Det betyr at sannsynligheten for å ta feil når vi forkaster påstanden om ingen sammenheng (nullhypotesen) er mindre enn fem prosent. I modellen her ser vi at alle variablene – med unntak av en – er signifikante på 1 prosent-nivå, det vil si $p < 0,01$. R er et mål for partiell effekt, det vil si hvor stor andel av den samlede effekten som kan tilskrives den enkelte variabel.

⁴³ I tabell 24, 25 og 26 brukes forkortelser på studieretningene. For forklaring, se note 24

⁴⁴ Har elevene særskilt tilrettelagt opplæring i ordinær klasse, har eleven særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser eller er det en ordinærelev.

Hva er det vi ser her? Jeg skal gjøre et forsøk på å lose leseren gjennom bildet i figur 19 og tallene i tabell 24.

Vi tar utgangspunkt i den linja i figuren som heter 'refgrupp' (den tykkeste hvor punktene er markert med sirkler). De ni punktene på denne linjen representerer ni tenkte gjennomsnittselever som er med i undersøkelsen. Disse ni er nesten helt like. Følgende er felles for dem:

- De går i videregående opplæring i Akershus eller Hordaland
- De går på almene og økonomisk-administrative fag, idrettsfag, eller musikk, dans, drama
- De har særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser
- De er jenter
- De er født i 1978
- De har middels sosial status
- De er ikke kommet inn på primærønsket sitt
- De gruer seg jevnt over middels til å gå på skolen

Mens alt dette er likt, er det ett kjennetegn som varierer, og det er karakterpoengene deres fra grunnskolen. At karakterene er den variabelen vi varierer skyldes at det er den som har sterkest utslag i analysen, samt det vi tidligere har sett om sammenheng mellom kompetanseoppnåelse og grunnskolekarakterer. Se i tabell 24: Det er karaktervariabelen som har størst R , det betyr at det er den som har den største partielle effekten i forhold til den avhengige variabelen. Karakterene for de ni tenkte elevene varierer fra den som ikke har karakterer til den som har mg i alle fag. Vi ser av figuren at sjansen for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse øker med økende karakter. Sjansen øker svakt lavt nede på karakterskalaen, men når karakternivået har passert ng i snitt ser vi at sjansen for studie- eller yrkeskompetanse øker kraftig med økende karakterer.

Et eksempel: Vi ser at eleven som har lg i snitt har to prosent sjanse for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse, mens hun som har et snitt mellom lg og ng har seks prosent sjanse. Altså ingen stor økning. Men ser vi på eleven med g i snitt og sammenligner med hun som har et snitt mellom g og mg , ser vi at sjansen øker med 22 prosentpoeng fra 57 til 79. Dette viser hvilken stor betydning inngangsbilletten, grunnskolekarakterene, har for hvilken formell kompetanse som oppnås, og at betydningen er størst i de øvre karaktersjikt. Vi har nå sett hvordan kompetanseoppnåelsen varierer med grunnskolekarakterer, når alle de andre variablene holdes fast.

Når vi nå skal undersøke hvordan de andre uavhengige variablene påvirker kompetanseoppnåelsen, går vi inn i tabell 24. Der ser vi at Troms har den standardiserte koeffisienten med størst negativ verdi. Det betyr at den enkeltvariabelen som vil føre til størst negativt utslag i kompetanseoppnåelse sammenlignet med den gruppa av ni tenkte gjennomsnittselever som vi startet ut med, er om eleven går i Troms i stedet for i Akershus eller Hordaland. For å undersøke dette tenker vi oss ni nye gjennomsnittselever. De er helt like den første gruppa, bortsett fra at vi endrer ett av de opprinnelige

kjennetegnene (se lista over). Vi lar nå elevene komme fra Troms, og så lar vi på samme måte som for den første gruppa karakterene variere.

Da får vi den linja i figur 19 som ligger lavest. Den negative koeffisienten viser oss at i forhold til den opprinnelige gruppa vil kompetanseoppnåelsen være lavere. Men også her ser vi det samme: Lavt utslag for lave karakterer og kraftigere utslag for de med høye karakterer.

På lignende måte kunne vi tegnet inn punkter og linjer for Møre og Romsdal og Buskerud. I tabell 24 ser vi at koeffisientene for Møre og Buskerud er henholdsvis $-0,8$ og $-0,6$. Utslaget i forhold til den første gruppa vil derfor også for denne gruppa være negativt, men ikke så sterkt som for Troms.

Så har vi sett på ett annet kjennetegn ved elevene: om de har særskilt tilrettelagt opplæring eller ikke, og hvilken organisatorisk løsning som evt er valgt for dem. Vi tenker oss da igjen en gruppe elever som er helt lik den første gruppa, bortsett fra at vi bytter ut kjenntegnet særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser med kjennetegnet særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser for alle ni, og så lar vi karakterene variere. Vi får da den linja som ligger like under linja for den første gruppa.⁴⁵ Dette betyr at elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser har lavere sjanse for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse, enn elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser, *alt annet likt*.

Vi fortsetter på samme måte med andre variabler som har signifikant utslag i modellen. I den linja som ligger nærmest over referansegruppa, er det sosial status som er forandret fra middels til middels høy for alle de tenkte ni elevene. Fortsatt varierer karakterene.

Til slutt har vi tegnet ei linje for ei tenkt gruppe elever hvor vi har endret to kjennetegn samtidig: Kjønn og studieretning. Vi har nå ei gruppe med ni tenkte gjennomsnittselever som alle er gutter og går på trearbeidsfag, tekniske byggfag eller byggfag, mens karakterene varierer. Når vi beregnet sannsynlighetene her, måtte vi ta hensyn til koeffisientene i tabell 24 for både kjønn og at de går på trearbeidsfag, byggfag eller tekniske byggfag. Begge disse er positive, noe som betyr at de vil ligge godt over referansegruppa. Slik kunne vi fortsatt å tegne inn linjer, enten for enkeltvariabler eller for grupper av variabler.

Det er tid for en punktvis oppsummering (drøfting og utdyping av funnene følger i notatets siste kapittel) av hva figur 19 og tabell 24 viser:

- Sjansen for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse er større blant elever som har særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser enn elever som har særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser. Dette, og funnene nedenfor, gjelder under betingelsen *alt annet likt*.

⁴⁵ Vi ser at til tross for at koeffisienten for denne variabelen er positiv, får vi ei linje som ligger under referansegruppa. Det skyldes at denne variabelen er kodet slik at elevene som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser har verdien null, de som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser har verdien -1 , og ordinære elever i ordinære klasser har verdien 1 . Referansegruppe vår, de ni første tenkte elevene, har verdien null fordi de har særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser. Skal vi sammenligne med elever som har særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser må vi derfor bruke en negativ verdi på koeffisienten, det vil si $-0,4$ i stedet for $0,4$.

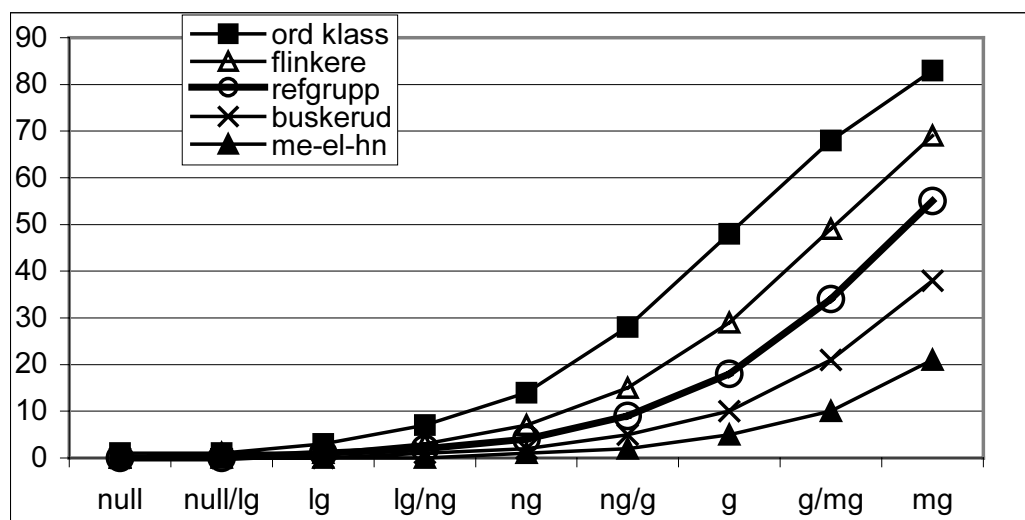
- Karakterene fra grunnskolen er den variabelen som har størst signifikant nettoeffekt på kompetanseoppnåelse.
- Kompetanseoppnåelsen varierer fra fylke til fylke. Under ellers like vilkår er det lavest andel som oppnår studie- eller yrkeskompetanse i Troms, og høyest andel i Akershus og Hordaland.
- Gutter har større sjanser for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse en jenter
- Kompetanseoppnåelse varierer med studieretning. Ungdom som går på trearbeidsfag, byggfag eller tekniske byggfag har størst sjanse til å oppnå studie- eller yrkeskompetanse. Deretter følger ungdommene som går på elektrofag, mekaniske fag eller hotell- og næringsmiddelfag. Disse er signifikant forskjellige fra elvene og lærlingene på a) almene og økonomisk-administrative fag, idrettsfag eller musikk-dans-drama, og b) helse- og sosialfag, naturbruk eller formgivningsfag, som er de to gruppene som har lavest sjanse for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse.
- Ungdommenes som starter i videregående opplæring når de er «i sin beste alder»⁴⁶ – det vil si at de begynte som 16-åringer i 1994 – har høyere kompetanseoppnåelse enn de som er ett år for gamle, det vil si at de starter som 17-åringer, og lavere kompetanseoppnåelse enn de som startet når de var ett år for unge, det vil si som 15 åringer.
- Sjansen for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse øker med økende sosial status
- Ungdom som kom inn på førsteønske høsten 1994 har større sjanse til kompetanseoppnåelse enn de som ikke gjorde det
- Elever og lærlinger som sier at de ofte gruer seg til å gå på skolen, har lavere sjanse til kompetanseoppnåelse enn de som sier at de gruer seg litt eller aldri gruer seg.

Den modellen vi har presentert her, er en ren modell i den forstand at vi har luket ut variable som i utgangspunktet var inkludert i modellen, men som ikke hadde signifikant effekt i forhold til kompetanseoppnåelse. Vi fant da blant annet at diagnose/vanske ikke hadde signifikant effekt i denne modellen hvor vi så på hele kullet.

Neste skritt, etter å ha sett på hva som påvirker kompetanseoppnåelsen for hele kullet, er å gjøre den samme analysen bare for elever som har særskilt tilrettelagt opplæring både i egne og ordinære klasser. Resultatet av denne analysen fremgår av figur 20 og tabell 25.

⁴⁶ Dette uttrykket er stjålet fra barnelitteraturen. Astrid Lindgren lar sin Karlsson på taket presentere seg selv som en mann i sin beste alder.

Figur 20 Beregnet sannsynlighet for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse etter avsluttet videregående opplæring for rettselever med særskilt tilrettelagt opplæring fra 1994 i seks fylker. Logit-estimat . n=777.



Tabell 25 Modell som ligger til grunn for figur 20⁴⁷. n=777

Variabel	B	Sign	R
Karakterer fra grunnskolen	+1,7	0,0000	0,20
Organisatorisk løsning ⁴⁸	+1,4	0,0000	0,14
Egenvurdering	+0,6	0,0003	0,11
Å være elev i Buskerud	- 0,7	0,0240	-0,06
Å ha generelle og/eller sammensatte lærevansker	- 0,8	0,0026	-0,09
Å ha psykososiale problemer	- 1,1	0,0051	-0,08
Å være elev på hs, na eller fo	- 1,2	0,0048	-0,08
Å være elev på aø, if, eller md	- 1,5	0,0015	-0,09
Å være elev på me, el eller hn	- 1,5	0,0002	-0,11
Konstant	- 6,6,	0,0000	

Pseudo-forklart varians 32 prosent.

Også her tar vi utgangspunkt i en referansegruppe bestående av ni tenkte ungdommer. De har følgende felles kjennetegn:

- De har særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser
- De er ikke elever i Buskerud
- De har ikke psykososiale eller generelle og/eller sammensatte lærevansker (men kan ha syns-, hørsels- eller bevegelsehemming, medisinske vansker eller spesifikke lærevansker)
- De går på trearbeidsfag, tekniske byggfag eller byggfag

⁴⁷ For en forklaring av begrepene i modellen se note 41

⁴⁸ Har elevene særskilt tilrettelagt opplæring i ordinær klasse, har eleven særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser eller er det en ordinærelev.

- Sammenlignet med de andre i klassen vurderer de seg selv som mye dårligere faglig

Som før tenker vi oss at disse ni er forskjellige når det gjelder ett kjennetegn: Grunnskolekarakterer. Referansegruppa er den tykkeste streken, og punktene representerer de ni tenkte elevene i referansegruppa.

Så tenker vi oss ei ny gruppe på ni elever, de har en egenskap forskjellig fra referansegruppe: De har særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser. Igjen lar vi karakterene variere, og vi får en linje (punktene markert med svarte firkanter) som ligger over referansegruppa. Det betyr at sjansen for kompetanseoppnåelse er større for elever som har særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser enn særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser.

På tilsvarende måte har vi tegnet inn linjer som viser hvordan det at elevene vurderer seg litt flinkere (ett nivå opp på en skala på fire), at de går på mekaniske fag, elektrofag eller hotell- og næringsmiddelfag i stedet for trearbeidsfag, tekniske byggfag eller byggfag og at de er elev i Buskerud virker på kompetanseoppnåelse.

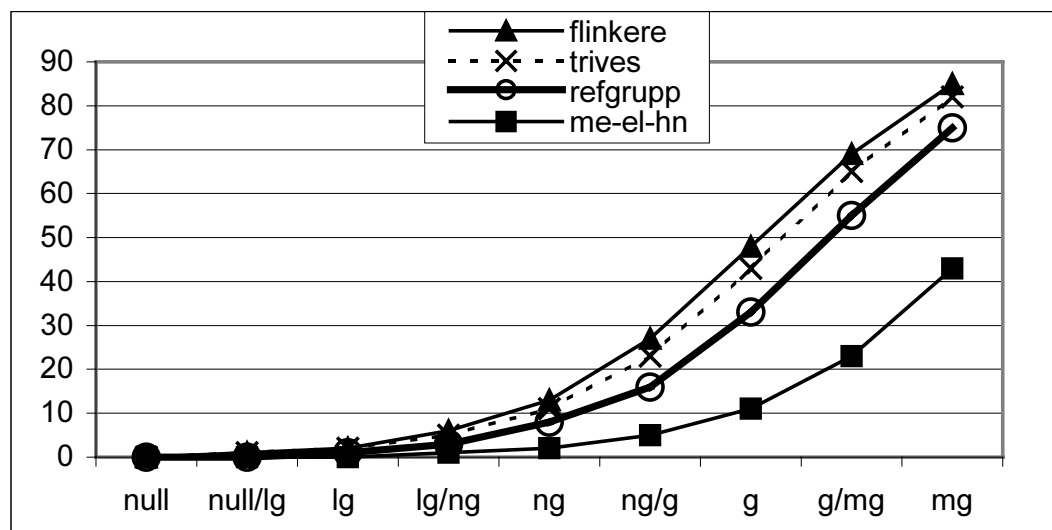
Punktvis oppsummert (utdypinger og drøftinger følger i siste kapittel) viser denne analysen at elever som har særskilt tilrettelagt opplæring har større sannsynlighet for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse

- dess bedre karakterer de har fra ungdomsskolen
- dersom de går i ordinære klasser og ikke har særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser. Her og i punktene nedenfor gjelder betingelsen at alle de andre variablene i modellen holdes konstante
- dersom de ikke er elev i Buskerud, men i ett av de fem andre fylkene
- dersom de har syns-, hørsels- eller bevegelsehemming, medisinske vansker eller spesifikke lærevansker og ikke psykososiale eller generelle og/eller sammensatte lærevansker
- dersom de går på trearbeidsfag, tekniske byggfag eller byggfag
- dersom de vurderer seg selv som skolefaglig flinke i motsetning til ikke å gjøre det

Modellen er rendyrket. Vi fant at blant annet kjønn og sosial status ikke hadde signifikant netto-effekt i forhold til kompetanseoppnåelse for elever som har særskilt tilrettelagt opplæring, og de er derfor sammen med noen andre variable luket ut av den rendyrkede modellen, som bare har med variabler med signifikant utslag.

Til slutt skal vi vise resultatene av en analyse av kompetanseoppnåelse blant elever som har særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser. Det fremgår av figur 21 og tabell 26.

Figur 21 Beregnet sannsynlighet for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse etter avsluttet videregående opplæring for rettselever fra 1994 som har særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser i seks fylker. Logit-estimat . n=492



Tabell 26 Modell som ligger til grunn for figur 21⁴⁹

Variabel	B	Sign	R
Karakterer fra grunnskolen	+1,8	0,0000	0,24
Egenvurdering	+0,6	0,0004	0,11
Trivsel	+0,4	0,0329	0,06
Å være elev på hs, na eller fo	- 1,2	0,0041	-0,10
Å være elev på aø, if, eller md	- 1,4	0,0015	-0,10
Å være elev på me, el eller hn	- 1,4	0,0015	-0,12
Konstant	- 6,1	0,0000	

Pseudoforklart varians 19 prosent.

Referansegruppa har nå disse kjennetegnene felles:

- Elev eller lærling på trearbeidsfag, tekniske byggfag eller byggfag
- Trives svært dårlig på skolen
- Sammenlignet med de andre i klassen vurderer de seg selv som mye dårligere rent faglig

Som i de to foregående analysene, lar vi karakterene variere mens vi endrer verdien for en og en variabel og holder alt annet konstant. Vi finner at elever som har særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser har større sjans for kompetanseoppnåelse

- dess bedre karakterer de har med seg fra grunnskolen
- når de går på trearbeidsfag, tekniske byggfag eller byggfag sammenlignet med de andre studieretningene

⁴⁹ For en forklaring av begrepene i modellen se note 41

- dess bedre de trives
- dess flinkere de vurderer seg selv i forhold til medelevene

I den rendyrkede modellen inngår få variabler fordi de fleste av de variablene vi inkluderte i utgangspunktet ikke hadde signifikant effekt. Forhold uten signifikant effekt på til kompetanseoppnåelse for elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser er blant annet kjønn, sosial status, diagnose/vanske, om de er kommet inn på førsteønske, om de er tatt inn særskilt eller ikke og om de gruer seg til å gå på skolen.

I denne analysen har vi også inkludert noen variabler som ikke har vært med i de to foregående analysene. Det er variabler som er mål på den ekstra hjelp og støtte ungdommene fikk i sitt første år i videregående opplæring. I kapittel 2 har vi gjort rede for den ekstra hjelp og støtte som ungdommene får, blant annet omfang av hjelpen, både som andel av uka og antall fag, og vi viste hvilke fag det gis hjelp i samt hvordan hjelpen gis. Mellom noen av disse variablene er det for høy korrelasjon ($r > 0,8$) til at alle kan inkluderes i modellen. Derfor har vi tatt med to variable som handler om hjelp første året, a) omfang av hjelp målt i andel av uka og b) et mål på hvordan hjelpen gis, hvor ytterpunktene på skalen kan oppfattes som «segregert hjelp» og «integrert hjelp». Analysen viser at ingen av disse målene på hjelp har signifikant effekt på kompetanseoppnåelse for elever som har særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser. Mer om dette i kapittel 5.

Kapittel 5 Kan karaktereffekten modifiseres?

Gjennom fire kapitler har vi

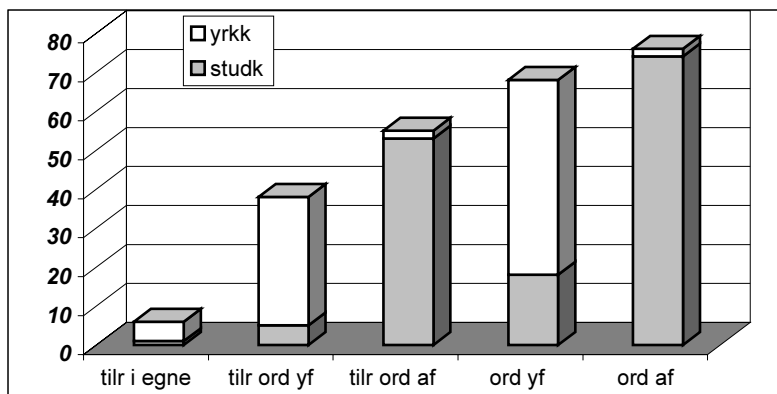
- tegnet et bilde av hvem elever med særskilt tilrettelagt opplæring er ved å presentere noen kjennetegn ved elevgruppen, og ved å sammenligne med en gruppe ordinære elever,
- vist hvordan elever med særskilt tilrettelagt opplæring i henholdsvis ordinære og egne klasser, samt ordinære elever i ordinære klasser har vandret gjennom videregående opplæring i fire og et halvt år siden høsten 1994,
- vist hvilken formell kompetanse elevene og lærlingene har oppnådd, samt gitt en prognose for kompetanseoppnåelse etter avsluttet videregående opplæring,
- gjennom bi- og multivariate analyser påvist sammenhenger mellom prognose for kompetanseoppnåelse som avhengig variabel og en rekke uavhengige variable.⁵⁰

Analysene av våre utvalgsdata viser at 45 prosent av rettslevene fra 1994-kullet vil oppnå studiekompetanse, 23 prosent vil oppnå yrkeskompetanse, 23 prosent delkompetanse og ni prosent vil ikke oppnå formell kompetanse når alle er ferdige med videregående opplæring. Kompetanseoppnåelsen er høyere blant elever på de tre almenfaglige studieretningene enn på de ti yrkesfaglige. Og den er høyere blant ordinære elever enn blant elever som har særskilt tilrettelagt opplæring. Og den er lavest hos de som har de mest segregerte tilbudene. Det ser vi av figur 22.

⁵⁰ De uavhengige variablene vi har sett på kan grupperes i fire:

- 1 Bakgrunnsvariabler (kjønn, sosial bakgrunn, vanske, grunnskolekarakterer, alder)
- 2 Tiltak som har som mål kompensere ulikhet (organisatorisk segregering og ekstra hjelp og støtte)
- 3 Rammefaktorer (fylke, studieretning, inntak)
- 4 Elevholdninger (grue seg, trivsel og faglig egenvurdering)

Figur 22 Kompetanseoppnåelse i fem ulike elevgrupper. Prognose etter fem år. Prosent



Analysene viser også en meget sterk sammenheng mellom grunnskolekarakterer og hvordan det går i videregående opplæring (tabell 22). Denne sterke sammenhengen finner vi allerede mellom karakterene fra grunnskolen og karakterene fra første år i videregående ($r=0,71$). Sammenhengen overlever tvers gjennom videregående opplæring med sterke korrelasjoner ($r=0,60-0,80$) mellom karakterene på ulike nivåer. Grunnskolekarakterene er entydig den enkeltvariabelen som har størst signifikant nettoeffekt på kompetanseoppnåelsen. Vår analyse viser også at både kjønn, sosial bakgrunn og vanske/diagnose har effekt på kompetanseoppnåelse, både direkte og indirekte.

Det er en utdanningspolitisk målsetting i dette landet at flest mulig innen videregående opplæring skal nå så høy kompetanse som mulig. Alle skal utfordres til, og gis muligheter til å nå så langt de kan. Det må bety et bevisst arbeid for å motvirke og modifisere betydningen av karakterer, kjønn, sosial bakgrunn og diagnose/vanske på sluttresultatet. Det må bety kompensatorisk virksomhet for å utjevne de forskjellene som var mellom elevene når de entret videregående. Spesielt må det være en utfordring å forsøke å løfte dem som har det dårligste utgangspunktet.

Derfor gikk vi inn i analysene av forholdet mellom de uavhengige variablene og kompetanseoppnåelse med spørsmålet:

Er effekten av grunnskolekarakterene og bakgrunnsvariablene kjønn, sosial bakgrunn og vanske/diagnose på kompetanseoppnåelse så sterke at de overlever tvers gjennom videregående opplæring, eller skjer det noe i videregående opplæring som bidrar til at

- a) disse effektene modifiseres eller avlives
- b) andre forhold får virkning på kompetanseoppnåelsen.

Sagt på en annen måte: Vi har hatt som målsetting å grave i datamaterialet for å se om vi kan finne noen variabler som har signifikant nettoeffekt på kompetanseoppnåelsen, og da variabler som representerer forhold innenfor videregående opplæring som er påvirkbare. Er det noe man kan gjøre, tiltak man kan sette i verk som modifiserer noe av effekten av de sterkt virkende bakgrunnsvariablene?

Før vi svarer på dette vil vi gjerne presisere at datamaterialet i dette prosjektet inneholder en lang rekke variabler som ikke er analysert i denne omgang. Det betyr at analysene som skal ligge til grunn for sluttrapporten vil bli grundigere og mer omfattende. Dette kan selvsagt resultere i at noen av funnene må justeres eller modifiseres. Det er en situasjon man må leve med når man foretar analyser på deler av datamaterialet. Når det er sagt så skal vi heller ikke glemme at de variablene vi tross alt har analysert ikke er uviktige. De er tvert i mot helt sentrale innenfor utdanningsforskningen. Det er derfor ikke grunn til å tro at mange av våre funn vil bli avlivet, det vil heller være snakk om modifiseringer, samtidig som utvidelse av analysene med andre variabler vil kunne avdekke nye forhold og belyse eksisterende funn på nye måter.

Så over til det vi har funnet: For det første finner vi forskjell i kompetanseoppnåelse mellom fylker og mellom studieretninger. Når det fremkommer slike forskjeller som her, så er det sannsynlig at dette er uttrykk for noe som skjer (eller ikke skjer) bevisst eller ubevisst innenfor det enkelte fylke eller innenfor den enkelte studieretning. Det kan være strukturelle forhold som hvilke tilbud som gis og i hvilken avstand til der ungdommene bor, lærerressurser, skoletyper (kombinerte, rene «gymnas», rene yrkesskoler) lærerholdninger til integreringsproblematikk, lærerholdninger til Reform 94, fylkets økonomi, etter- og videreutdanning for lærere, bevisste utdanningspolitiske valg, det lokale ungdomsarbeidsmarkedet, ulike skolekulturer, ulike lærerkulturer innenfor almenfag og yrkesfag, og også innenfor ulike yrkesfag i forhold til å gi opplæring til elever som ikke har de beste skolefaglige ferdigheter. Våre analyser av data har så langt ikke gitt svar på hva de fylkesvise og studieretningsvise forskjellene skyldes.

Et annet funn er at flere variabler som handler om hvordan ungdommene synes at de har det på skolen, har signifikant nettoeffekt på kompetanseoppnåelsen:

- tre forhold – å trives, å ikke grue seg til å gå på skolen og å synes at en selv er flink når man sammenligner seg med kameratene sine – har positiv effekt på kompetanseoppnåelse
- de som har kommet inn på første ønske har bedre kompetanseoppnåelse enn de som har kommet inn på lavere ønsker

Dette er forhold som kan påvirkes. Det er mulig å sørge for at elever som skal ha særskilt tilrettelagt opplæring kommer inn på førsteønsket sitt. Vi har vist at mange som søkte om særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser ble plassert i egne klasser. En slik ikke-innfrielse av førsteønske kan klart få betydning for motivasjon, en sentral læringsbetingelse. Også det å ønske seg en bestemt studieretning for så å komme inn på en annen kan få betydning for motivasjon og læringsarbeid, spesielt for dem som har de dårligste skolefaglige ferdighetene å vise til. Dette kan påvirkes. Det er mulig å bestemme at en større del av elever som enten skal ha særskilt tilrettelagt opplæring eller som er skolefaglig svake skal komme inn på førsteønsket sitt. Dette kan handle om å utvide retten til og praktiseringen av primært valgt grunnkurs.

Det er også mulig å påvirke elevens trivsel og egenvurdering. Gjennom kvalifisert (sosial)-pedagogisk arbeid må det være mulig å bidra til at elever som ikke har det bra på skolen, får det bedre. Det argumenteres ikke mer for dette her, for å motsi denne på-

standen vil være det samme som å benekte pedagogikkens muligheter (og hvem gjør det?). Her er det altså mulig å gjøre noe som kan påvirke kompetanseoppnåelsen.

Det mest sentrale funnet, slik vi vurderer det, er likevel dette:

Ungdom som har særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser har større sjanse til å oppnå studie- eller yrkeskompetanse, alt annet likt, enn elever som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser.

Dette funnet gjør vi når vi gjennomfører en vektet logit-analyse på hele materialet vårt, det vil si inkluderer ordinære elever og elever som har særskilt tilrettelagt opplæring i egne og ordinære klasser. (se figur 19 og forklaringene til og tolkningene av figuren)

Og vi gjør det samme funnet når vi foretar en samlet analyse av ungdommene som har særskilt tilrettelagt opplæring både i ordinære og egne klasser. (se figur 20 og forklaringene til og tolkningene av figuren.)

I begge figurene ser vi det vi har påvist mange ganger: Karakterene fra grunnskolen har meget sterk effekt på kompetanseoppnåelsen. Men vi ser også at uansett karakternivå, så er sjansen for å nå studie- eller yrkeskompetanse større for ungdommene som har særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser sammenlignet med de som har særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser.

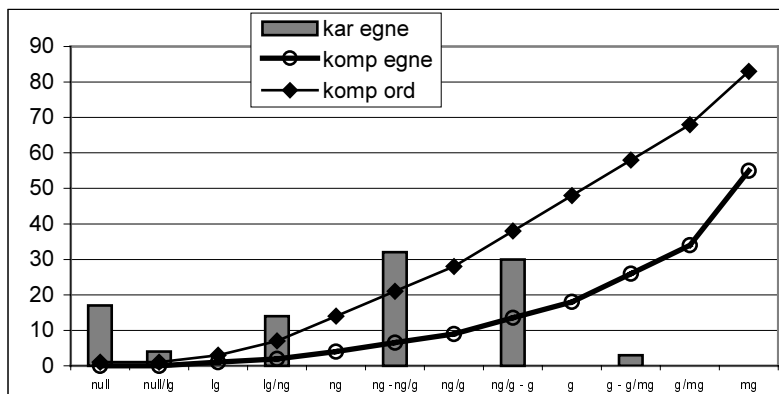
Nå vil vi gjerne understreke at dette skillet er relativt ubetydelig i lavere karakter-sjikt. Forskjellene er her så små at vi med utgangspunkt i våre data og analyser ikke kan si at kompetanseoppnåelsen vil bli bedre dersom elevene med dårligere enn *ng* får særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære i stedet for egne klasser.

Men etterhvert som vi beveger oss oppover karakterskalaen, ser vi at det skjer noe. Avstanden mellom linjene som representerer unge med særskilt tilrettelagt opplæring i henholdsvis egne og ordinære klasser blir etterhvert så stor at vi kan begynne å snakke om interessante forskjeller.

For elever som har *ng* i gjennomsnitt fra grunnskolen, viser figur 20 og 23, at sjansen for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse er ti prosentpoeng høyere for ungdommene i ordinære sammenlignet med egne klasser, *alt annet likt*. Går vi opp en halv karakter i snitt, til *ng/g*, så er forskjellen i sjanse 18 prosentpoeng, og for de som har *g* er forskjellen 30 prosentpoeng.

Nå er dette en teoretisk modell. Det er derfor nødvendig å konfrontere funnene med virkeligheten. Det gjør vi ved å inspisere karakterene til elevene i vårt materiale som har særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser. Figur 23 er i utgangspunktet den samme som figur 20, men vi har beholdt bare de linjene som viser forskjellig sjanse for kompetanseoppnåelse for elever som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i egne og ordinære klasser, alt annet likt. Samtidig har vi også lagt inn fordelingen av grunnskolekarakterer for elevene som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser.

Figur 23 Sjånse for kompetanseoppnåelse for to grupper elever og grunnskolekarakterer for den ene av gruppene



Figur 23 viser at 65 prosent av ungdommene i denne gruppen har et karaktersnitt over ng. Da er vi i det sjiktet hvor forskjellene i sjansen til kompetanseoppnåelse er så store at det er grunn til å tro at det kan ha betydning om elevene får særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære eller egne klasser. Med utgangspunkt i denne analysen vil det være riktig å konkludere at flere ville nå lengre dersom de fikk sin opplæring i ordinære klasser i stedet for i egne klasser.

Når vi konkluderer slik, må vi selvfølgelig huske på at vi med denne modellen (figur 20, tabell 25) har forklart bare om lag 32 prosent av variasjonen i kompetanseoppnåelse. Det betyr at det fins en rekke andre forhold der ute i verden og skoleverden, som påvirker utfallet av resultatet, og som vi ikke har fanget opp i denne analysen. Vi ser ikke bort fra at noen av disse forholdene/variablene vil kunne rokke ved dette funnet og skape argumenter for fortsatt organisatorisk segregering. Vi tar likevel sjansen på å si at funnet er et argument for å fjerne den organisatoriske segregeringen i videregående opplæring.

Når vi analyserte kompetanseoppnåelsen bare for elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser, fant vi ikke så mange variabler som hadde signifikant netto-effekt på kompetanseoppnåelsen. (figur 21, tabell 26) Det mest interessante med den analysen, var det vi ikke fant. To variabler for hjelp og støtte gitt første året i videregående opplæring var inkludert i analysen. En variabel for omfang av hjelpen, og en variabel for hvordan hjelpen ble gitt (integrert ↔ segregert). Ingen av disse variablene hadde signifikant effekt på kompetanseoppnåelse.

Dette betyr at blant elever som har særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser finner vi at omfang av hjelp og hvordan hjelp gis, alt annet likt, ikke har signifikant nettoeffekt på om elevene oppnår studie- eller yrkeskompetanse eller ikke. Vi husker også at i denne gruppen fikk halvparten hjelp i form av ekstra tid og utstyr inne i klassen. Men den andre halvparten fikk fagspesifikk hjelp som for det meste ble gitt som segregerte tilbud utenfor klassen.

La oss vende tilbake til oppspillet til dette notatet. Der viste vi segregerings-saksa, bildet på den segregerende videregående opplæring, og vi antydte at inkluderings-lina kanskje ville være et bedre alternativ. Analysene våre har gitt funn som viser at de som

plasseres utenfor har mindre sjanser til å oppnå studie- eller yrkeskompetanse enn de som er innenfor ordinære klasser, alt annet likt.

Det er et sentralt overordnet mål for norsk utdanningspolitikk at vi skal ha en inkluderende skole hvor alle får en opplæring som gjør at de får utnytte sine evner og muligheter best mulig. Nå ser vi at et av virkemidlene innenfor videregående opplæring – organisatorisk segregerte tilbud både i form av egne klasser og at elevene tas ut av klassen til spesielle opplegg – ikke ser ut til å ha den ønskede virkning.

Dette bør gi grunnlag for å ta i bruk andre virkemidler. Analysene vi har vist i dette notatet peker i retning av en løsning: La alle ungdommer innenfor videregående få sin opplæring innenfor ordinære klassers ramme, og reduser bruken av organisatorisk segregering til et (usynlig) minimum.

Til slutt siterer vi igjen hva Stortinget sa, da de behandlet Stortingsmeldingen om Reform 94:

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), s26)

Referanser

- Grøgaard, Jens B. og Midtsundstad, Tove (1998) *Følge opp – eller forfølge? Evaluering av Oppfølgingstjenesten i Reform 94*. Fafo-rapport desember 1998
- Hagen, Tore (1996), *Søking og opptak. Særskilt tilrettelagt videregående opplæring 1994 og 1995*. Møreforskning/Høgskulen i Volda, Volda
- Hellevik, Ottar (1977), *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Universitetsforlaget
- 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
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, (1995) *Forskrift om eksamen, fag-/svennepróve, vurdering, dokumentasjon og klage over karakterer og prøvebedømmelse i videregående opplæring*. Rundskriv F-69-95
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, (1997) *Forskrift 26.06.95 om eksamen, fag-/svennepróve, vurdering, dokumentasjon og klage over karakterer og prøvebedømmelse i videregående opplæring*. Rundskriv F-83-97
- Kvalsund, Rune, Myklebust, Jon Olav, Båtevik, Finn Ove og Steinsvik, Brit (1998), *Når vilkår varierer. Særskild tilrettelegging i vidaregåande opplæring – gjennomgåande monster*. Møreforskning/Høgskulen i Volda, Volda
- Lindgren Astrid, *Karlsson på taket*. Utallige utgaver de siste tiårene
- Lov 21.06.74 nr. 55 om videregående opplæring
- Markussen, Eifred (1994b), *Reell rett? Om retten til primært valgt grunnkurs og om tilbud, søking og inntak til særskilt tilrettelagt opplæring i seks fylker høsten 1994*, Fafo-notat 1994:12, Oslo
- Markussen, Eifred (1995) «Dokumentert delkompetanse: Sesam, sesam eller en ny illusjon?» I: Haug, Peder (red.) *Spesialpedagogiske utfordringer*, Universitetsforlaget.
- Markussen, Eifred og Høydal, Anne Kristin (1995), *Fra første til andre. Om overgangen fra første til andre år for elever som har særskilt tilrettelagt videregående opplæring*, Fafo-notat 1995:14, Oslo
- Markussen, Eifred (1996) «Delkompetanse – hemmeligheten i Reform 94». *Kronikk, Aftenposten* 28.03.96
- Sandberg, Nina og Vibe, Nils (1995), *Alle kan ikke bli frisører. Søking og opptak til videregående opplæring*. Evaluering av Reform 94: Underveistrapport våren 1995. Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning

Skårbrevik, Karl J. og Dybdal, Leif Arne (1990), *Søknad og inntak på særskilt grunnlag 1989*, Møreforsking,

St.meld. nr.33 (1991-92), *Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring*, Kirke-utdannings- og forskningsdepartementet, 1992, Oslo

Segregerings-saksa



Forskningstiftelsen Fafo
Borggata 2B/Postboks 2947 Tøyen
N-0608 Oslo
<http://www.fafo.no>

Fafo-notat 1998:14
Ordrenummer 609