

Eifred Markussen og Nina Sandberg

Havner pengene der de skal?

Om bruk av ressurser til spesialundervisning innenfor
videregående opplæring i Buskerud skoleåret 1999/2000

NIFU skriftserie nr. 5/2000

NIFU – Norsk institutt for studier
av forskning og utdanning
Hegdehaugsveien 31
0352 Oslo

ISSN 0808-4572

Forord

Med denne rapporten fullføres arbeidet med prosjektet «Evaluering av spesialundervisningen innenfor videregående opplæring i Buskerud», en forskningsbasert evaluering initiert og finansiert av fylkesutdanningsetaten i Buskerud.

Vi vil takke prosjektets kontaktpersoner på de 17 videregående skolene og på de fire arbeidsinstituttene i fylket for den innsatsen de viste da relativt omfattende spørreskjemaer skulle fylles ut midt under inntaket av søkere til særskilt tilrettelagt opplæring. Alle skoler og arbeidsinstitutter har svart, og det er imponerende. Vi takker også deltakere på rektorsamlingen på Hønefoss i februar og på underveispresentasjonen i Drammen i april for nyttige kommentarer, innspill og tilbakemeldinger underveis. Helt til slutt takker vi for godt samarbeid med Christian Skattum og Erik Kathrud i fylkesutdanningsetaten i Buskerud.

Eifred Markussen og Nina Sandberg har utarbeidet rapporten. Til tross for at så mange personer har vært involvert og ytt sitt bidrag til gjennomførelsen av prosjektet, så er rapportens endelige utforming forfatterens ansvar.

Oslo, mai 2000

Petter Aasen
Direktør

Liv Anne Støren
Seksjonsleder

Innhold

1	Bakgrunn, formål og fremgangsmåte.....	7
2	Særskilt tilrettelagt opplæring i Buskerud.....	11
3	Elever med særskilt tilrettelagt opplæring.....	15
4	Ressurser og organisering.....	28
5	Kompetanseoppnåelse og frafall	44
6	Oppsummering og konklusjoner.....	51
	Litteratur.....	54
	Vedlegg 1	55
	Evaluering av spesialundervisningen innenfor videregående skole i Buskerud Mars 2000. Spørreskjemaer	55
	Vedlegg 2	63
	Evaluering av spesialundervisningen i videregående opplæring i Buskerud skoleåret 1999/2000. Brev til de videregående skolene og arbeidsinstituttene i Buskerud. 63	
	Evaluering av spesialundervisningen i videregående opplæring i Buskerud skoleåret 1999/2000. Brev til alle klassestyrere i videregående opplæring i Buskerud	65
	Vedlegg 3	67
	Om prosjektet ”Kompetanse eller oppbevaring?”	67

1 Bakgrunn, formål og fremgangsmåte

Bakgrunnen for prosjektet er at Hovedutvalget for utdanningssektoren i Buskerud høsten 1999 vedtok at det skulle gjennomføres en evaluering av spesialundervisningen i fylket. Evalueringsbehovet oppsto i en situasjon der man i fylkesutdanningsetaten i Buskerud mente at man verken hadde den oversikt over organisering og dimensjonering av tilbudet innenfor særskilt tilrettelagt opplæring, eller utnyttelse og utbytte av ressursene, som man mente at man trengte for å kunne vurdere, lede og planlegge innenfor dette området.

I samtaler med NIFU i prosjektets forberedende fase, ga man hos fylkesutdanningssjefen uttrykk for en viss uro for at midlene til spesialundervisning i fylket ikke ble rettferdig fordelt, at de ikke ble satt inn der behovet var størst. Man ga for eksempel uttrykk for en anelse om at krav om tilrettelagte klasser like gjerne kunne være økonomisk som pedagogisk betinget, og at klassekrav som formelt sett var korrekte, ikke hadde utspring i reelle behov. Bak behovet for en evaluering lå ønsket om den best mulige organisering og gjennomføring av særskilt tilrettelagt opplæring med tanke på det best mulige utbytte for de det gjelder: Unge mennesker med behov for ekstra hjelp og støtte i sitt læringsarbeid. Når man bruker så mye som ti prosent av fylkesutdanningsetatens budsjett på dette området, så er man opptatt av at pengene skal komme dit behovet er størst.

Med bakgrunn i dette er hovedformålet med evalueringen å undersøke sammenhengen mellom pengestrøm og behov i spesialundervisningen i Buskerud: Kommer ressursinnsatsen elevene med størst behov til gode?

Vi vil gjerne nevne to punkter fra den prosjektskissen som lå til grunn for prosjektet. For det første vil vi presisere at denne evalueringen ikke er noen effektstudie. Det betyr at vi ikke har som ambisjon om å undersøke hvordan det går med elever som får særskilt tilrettelagt opplæring og hvilke faktorer som kan bidra til å forklare ”suksess eller fiasko”. Dette er ikke fordi dette ikke er interessant og viktig, men fordi dette ikke var det fylkesutdanningsetaten i Buskerud ønsket å undersøke i denne omgang.

Det andre punktet dreier seg om prosjektets begrensede ramme. Dette er en forskningsbasert evaluering/utredning, og ikke et omfattende forskningsarbeid. Det betyr at rapporteringen ikke vil inneholde egne teori- og metodekapitler, og referansene til annen forskning vil være begrensede. Det vi tar mål av oss til å levere, er konkrete svar på de konkrete spørsmålene vi er blitt enige med oppdragsgiver om å belyse.

Fremgangsmåte ved gjennomføring av prosjektet

Data er samlet inn blant tre typer respondenter; a) videregående skoler og arbeidsinstitutter i Buskerud, b) fylkesutdanningsetaten i Buskerud og c) andre fylkesutdanningsetater. Nedenfor gjør vi rede for datainnsamlingsprosessene i de tre respondentgruppene, og vi starter med videregående skoler og arbeidsinstitutter.

Datainnsamlingen fra videregående skoler og arbeidsinstitutter

Dette er en evaluering på organisasjons- og systemnivå. Likevel har vi valgt et opplegg som tar utgangspunkt i den enkelte elev som har særskilt tilrettelagt opplæring. Etter vår mening er det en konstruktiv innfallsvinkel å starte med elevene, de det faktisk gjelder. Ved å plassere eleven i sentrum og ved å stille noen spørsmål om eleven og det tilbudet han/hun har, blir det mulig å tegne et bilde av både økonomi og organiseringen av særskilt tilrettelagt opplæring.

Systemet, organiseringen og økonomien innenfor særskilt tilrettelagt opplæring springer ut fra den enkelte elev, elevens vansker og behov og hvilket tilbud eleven faktisk får. I tillegg til å samle data om de enkelte elever med særskilt tilrettelagt opplæring, har vi også samlet data om elevens klasse og skole. Disse opplysningene, samlet inn på tre nivåer, men med eleven i sentrum, gir etter vår vurdering muligheter for å kunne si noe om pengestrøm og behov innenfor særskilt tilrettelagt opplæring i Buskerud.

Denne delen av undersøkelsen er utformet som en tverrsnittundersøkelse, der vi gir et bilde av særskilt tilrettelagt opplæring i Buskerud på et gitt tidspunkt, nemlig uke 10/11 år 2000. Vi tar utgangspunkt i de elevene som har særskilt tilrettelagt opplæring akkurat da, og stiller spørsmålene i forhold til dette. Hvem vi har definert inn i målgruppa, gjør vi rede for innledningsvis i kapittel tre, der vi drøfter begrepet særskilt tilrettelagt opplæring.

Vi utarbeidet tre ulike spørreskjema for denne del av undersøkelsen:

1. Ett elevskjema, som kun skulle fylles ut for de elevene i hver klasse som hadde særskilt tilrettelagt opplæring på utfyllingstidspunktet (uke 10/11). Skjemaet ble fylt ut av elevenes klassestyrer.
2. Ett klasseskjema med opplysninger om hver enkelt klasse. Også dette ble fylt ut av klassestyrer.
3. Ett skoleskjema med opplysninger om den enkelte skole eller arbeidsinstitutt. En person i skolens ledelse eller evalueringens kontaktperson på skolen fylte ut dette skjemaet.

Skjemaene ble utarbeidet i samarbeid mellom NIFU og fylkesutdanningsetaten. Fylkesutdanningsetaten hadde skjemaene ute på høring på skoler og arbeidsinstitutter. Da skjemaene var ferdig utarbeidet, ble det arrangert en dagssamling i Hønefoss i februar, ti dager før utfyllingen skulle ta til. Her ble skjemaene presentert og drøftet. Størst debatt oppsto som følge av NIFUs avgrensning av begrepet særskilt tilrettelagt opplæring. Dette omtales nærmere innledningsvis i kapittel 3. Skjemaet ble som resultat av denne presentasjonen og debatten korrigert på to punkter: Spørsmål 4 i skoleskjemaet ble endret noe, og spørsmålene 10-13 i samme skjema ble føyd til.¹

¹ Se spørreskjemaene i vedlegg 1.

Skoleskjema, klasseskjemaer, elevskjemaer og informasjonsbrev til klassestyrere og rektorer ble sendt den enkelte rektor med fylkesutdanningssjefen som avsender. De ble sendt ut slik at skolene hadde dem fredag i uken før utfyllingen skulle foregå. Det ble gitt klare signaler om at utfyllingen av disse skjemaene var en prioritert oppgave. Det ble gitt ti dagers frist.

Opplysningene er samlet inn på en måte som garanterer at data blir 100 prosent anonymisert. Vi har ikke registrert skoletilhørighet, og det er umulig å identifisere enkeltindivider, klasser eller skoler ut fra datamaterialet.²

Elevene skulle ikke orienteres om utfyllingen av skjemaet. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet hadde gitt lærerne dispensasjon fra taushetsplikten.

Eventuelle ukjente opplysninger for skolen eller klassestyrerne vedrørende karakterpoeng fra grunnskolen og opplysningene omkring inntaket kunne innhentes fra inntakskontoret i fylket av prosjektets kontaktperson på skolen.

Samtlige 17 videregående skoler og alle fire Arbeidsinstitutter i Buskerud mottok og besvarte spørreskjema. Med unntak av fire skoler, er skjemaene utfylt innen fristen som var 15. mars i uke 11 år 2000. De øvrige leverte skjemaene seinest halvannen uke seinere, dvs innen 24. mars.

Om lag en måned etter dette, nærmere bestemt 27. april, ble det arrangert et dagsseminar for alle skolene og arbeidsinstituttene. Etter en underveispresentasjon av resultatene, ga 25-30 representanter fra skolene og arbeidsinstituttene sine synspunkter på de første analysene av materialet. Seminaret må oppfattes som en del av datainnsamlingen til prosjektet, og synspunkter som fremkom er å oppfatte som en del av prosjektets datamateriale. En kan si at seminaret fungerte som et gruppeintervju hvor de tilstedeværende fikk anledning til å respondere på våre analyser, funn og tolkninger. Synspunkter som fremkom er blitt tatt hensyn til i utformingen av rapporten.

Datainnsamling fra fylkesutdanningsetaten

Fra fylkesutdanningsetaten fikk vi data om *inntaket* for perioden 1994-1999 (se kapittel 7). Dessuten fikk vi opplysninger om *økonomi* (midler til særskilt tilrettelagt opplæring - hvordan, hvorfor, hvor mye og til hvem?) (se kapittel 4), og opplysninger om *overordnede*

² Klasse- og elevskjema for samme klasse ble av skolens ledelse gitt identiske, tilfeldig valgte numre, slik at det skulle la seg gjøre å se opplysningen om klassen og om elevene i sammenheng, samtidig som elevenes anonymitet ble bevart. Etter utfylling la hver enkelt skoles og arbeidsinstitutts kontaktperson de utfylte spørreskjemaene fra hver skole i en nøytral konvolutt som deretter ble forseglet og sendt i skolens konvolutt til prosjektets kontaktperson hos Fylkesutdanningssjefen. Vedkommede registrerte hvilke skoler som hadde svart, fjernet skolens konvolutt og videresendte den nøytrale, igjenklistrede konvolutten til NIFU.

prinsipper og retningslinjer for spesialundervisningen i Buskerud og om arbeidsinstituttene i Buskerud (se kapittel 2).

Datainnsamling fra andre fylkesutdanningsetater

For å kunne sammenligne Buskerud med andre fylker, henvendte Utdanningsetaten i Buskerud seg til fem andre fylker i Østlandsområdet og ba om opplysninger om omfang, organisering og innhold innenfor spesialundervisning i videregående skole. Resultatene av disse henvendelsene ble oversendt NIFU (se kapittel 4).

Rapportens videre oppbygning

I kapittel 2 presenterer vi i korte trekk de viktigste prinsipper og overordnede mål for tilrettelagt opplæring i Buskerud, og vi gir en kort presentasjon av arbeidsinstituttene.

I kapittel 3 foretar vi først vår avgrensning av begrepet særskilt tilrettelagt opplæring, før vi presenterer noen kjennetegn ved elevene med særskilt tilrettelagt opplæring som inngår i undersøkelsen, og forsøker på den måten å gi et bilde av hvem de er. I kapittel 4 ser vi på bruk av ressurser til særskilt tilrettelagt opplæring i Buskerud; vi forsøker å se på hvor mye penger skolene bruker og vi analyserer ressursbruken i forhold til en del variable på skolenivå. Vi ser også på ressursbruk de siste seks skoleårene i Buskerud, og sammenligner dessuten Buskerud med fem andre østlandsfylker. I kapittel 5 ser vi litt nærmere på de elevene som har sluttet på skolene i Buskerud i perioden august 1999 til februar 2000.

I kapittel 6 forsøker vi oss på å oppsummere og konkludere.

2 Særskilt tilrettelagt opplæring i Buskerud

I dette kapitlet presenterer vi først i korte trekk de viktigste prinsipper og overordnede mål for tilrettelagt opplæring i Buskerud. Deretter gir vi en kort presentasjon av arbeidsinstituttene.

Prinsipper og overordnede mål

Prinsipper og overordnede mål ble vedtatt av Hovedutvalget for utdanning i Buskerud, sak 69-96. Det er dette snart fire år gamle dokumentet og vedtakene da Hovedutvalget behandlet saken som fortsatt er retningsgivende for særskilt tilrettelagt opplæring i Buskerud.

I saken brukes begrepet tilrettelagt opplæring om alle elever som har behov for ekstra hjelp, uansett om de er tatt inn særskilt eller ikke.

Vanligvis benyttes begrepet *tilrettelagt opplæring* om generell tilpasning uansett opplæring, det vil si opplæring med utgangspunkt i elevenes forutsetninger. Eksempler på tilrettelagt opplæring kan være styrkingstimer for hele eller deler av klasser, gruppedeling, forskjellig vanskelighetsgrad i oppgaver med utgangspunkt i elevenes ståsted. Begrepet *særskilt tilrettelagt opplæring* brukes hvor det foreligger en sakkyndig dokumentasjon av et særlig behov for tilrettelegging. Retten til særskilt tilrettelegging er hjemlet i Opplæringslova §5 (i 1996: Lov om videregående opplæring). Retten til særskilt tilrettelagt opplæring er avhengig av sakkyndig dokumentasjon av behovet, men uavhengig av om eleven blir tatt inn til ordinært eller særskilt inntak. Innledningsvis i kapittel 3 gjør vi rede for vår avgrensning av begrepet særskilt tilrettelagt opplæring for denne undersøkelsen. Der vil leseren se at vår avgrensning av særskilt tilrettelagt opplæring nærmest er synonym med avgrensningen av tilrettelagt opplæring i ovennevnte sak 69-96 fra Hovedutvalget for utdanning i Buskerud.

Hovedutvalget for utdanning vedtok følgende hovedprinsipper for tilrettelagt opplæring i videregående skole:

Vedtak A1: Tilrettelegging av opplæringen er en sentral del av skolens mandat. Det betyr at tilrettelegging av opplæringen skal være normalordningen ved skolene, som igjen innebærer at tilretteleggingen skal styre undervisningsplanleggingen, arbeidsmåter i skolen, rekrutteringen og disponeringen av personale, den fysiske utformingen og tilretteleggingen av skolebyggene med mer.

Nærmere om de aktuelle tiltaksområdene

Når det gjelder *organisering av undervisningen* har skolene, under rektors pedagogiske ledelse, betydelig rom for å velge tiltak. Fylkesutdanningssjefen mener at fylkesleddet her

bør stimulere skolens tilretteleggingstiltak, for eksempel i form av etterutdanning, rom for forsøksvirksomhet og lignende.

Reform 94 legger sterkere vekt på elevenes mestring enn det som har vært vanlig tidligere. *Arbeidsformer i skolen som fremmer mestringsopplevelsen* skal være fremtredende i videregående opplæring generelt. Fylkesutdanningssjefen mener utfordringen i Buskerud består i å skape trygghet blant lærerne om at denne pedagogiske tenkingen er like velegnet til både opplæring i grunnleggende ferdigheter og til opplæring styrt av læreplaner og eksamen. Vektlegging av mestringsaspektet vil kunne bidra til å redusere behovet for spesielle tilretteleggingstiltak. Samtidig er denne pedagogiske tenkingen og disse arbeidsformene avgjørende for vellykket tilrettelegging av opplæringen for elever med en forhistorie preget av nederlag.

Rekruttering og disponering av personale: Det utvidede opplæringsbegrepet aktualiserer at skolen trenger mer differensiert kompetanse for å møte utfordringene. Tradisjonelle spesialundervisningstiltak må også i fremtiden ivaretas av lærerutdannet personale. Elevassistenter er i lengre tid brukt i forhold til elevenes behov for omsorg, assistanse og tilsyn. Disse skal være en fast del av skolepersonalet, og bør få anledning til å ta fagbrev som barne- og ungdomsarbeidere, for å sikre kontinuitet og kompetanse. På bakgrunn av økt behov for å møte behovet til elever med sosiale, emosjonelle og/eller psykiske problemer, gjøres forsøk med miljøterapeuter i skolen.

Den fysiske utforming og tilrettelegging av skolebyggene skal støtte opp under tilrettelegging som en gjennomgående tanke i skolen. Tilpasninger av bygningsmassen bør ha som mål å synliggjøre det alminnelige i at noen elever trenger mer hjelp enn andre. Spesialavdelinger skal bygges ned.

Vedtak A2: Som hovedprinsipp skal elever som har behov for tilrettelagt opplæring integreres. I de tilfelle segregering ikke kan unngås, er det et krav at segregeringen skal tjene elevens behov. Segregeringen må begrunnes pedagogisk.

Vedtak A3: Hovedvekten av tilretteleggingen skal legges tidligst mulig i utdanningen, det vil si til grunnkurstrinnet. Unntaket er tilfeller hvor hele opplæringsløpet skal være tilrettelagt.

Vedtak A4: Skolene skal tilrettelegge for at *elevene tar del i ansvaret for tilrettelegging av opplæringen*. Reform 94 forutsetter at elevene trekkes aktiv med i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av undervisningen. Likevel har man i liten grad prøvd ut ordninger der velfungerende elever får ta delansvar for klassekamerater med problemer av faglig eller annen art. På studietur til England i 1995 besøkte rektorkollegiet i Buskerud en skole med fadderordning for fremmedspråklige elever. Fylkesutdanningssjefen mener at metoden kan overføres til elever som har vansker med å følge undervisningen, har dårlige

arbeidsvaner etc, og utfordrer elevrådene og tillitsmannsapparatene på skolene til å ta initiativ til slike støtteordninger elevene imellom.

Vedtak A5: Fylkesutdanningsjefen vil at skolene prioriterer *samarbeid mellom skole og hjem* høyere. Dette gjelder særlig elever med behov for tilrettelegging av opplæringen. Ved å informere de foresatte om mål og metoder for tilrettelegging kan hjemmet bidra til å øke elevenes motivasjon for å ta imot tilretteleggingen, og til å forsterke dens virkning. Samspill med hjemmet kan også være et egnet virkemiddel for å fange opp ungdommer i vansker, og kan innebære gjensidig veiledning i forhold til den enkelte elev.

Vedtak A6: Et velfungerende samarbeid mellom skolene, kommunen og staten er en forutsetning for å ivareta helhetstenkingen rundt den enkelte elev. Tverretatlig samarbeid skal besørge at eksisterende kompetanse og virkemidler utnyttes til beste for eleven. Det tverretatlige samarbeidet søkes styrket ved at administrasjonen tar initiativ til å realisere prosjekt OSKARs (Opplæring i Skole og ARbeidsliv) forslag til organisering av dette samarbeidet.

Kort om arbeidsinstituttene i Buskerud

De fire arbeidsinstituttene (AI'ene) i Buskerud er plassert i Kongsberg, Ringerike, Midtfylket og Drammen og inngår som en del av Buskerud fylkeskommunes videregående opplæringstilbud. AI'ene er samarbeidstiltak mellom Arbeidsmarkedsetaten og Buskerud fylkeskommune, med en finansiering hvor A-etaten dekker ca. en tredjedel og fylkeskommunen to tredjedeler. For tre av AI'ene er primærkommunene inne med noe økonomisk støtte. Dette gjelder Ringerike, Kongsberg og Midtfylket.

AI's hovedmålgruppe er ungdom over 16 år som ikke kan eller vil begynne i skole eller arbeid, som trenger hjelp og tid for å avklare utdanningsvei, og ungdom som avbryter opplæring eller arbeid. I tillegg til primærmålgruppen retter arbeidsinstituttene seg også mot andre, med kurs for fremmedspråklige, praksiskandidater i renhold, restteori for tømrere med mer.

I uke 10/11 2000 var det registrert til sammen 144 kursdeltakere ved AI'ene i Buskerud.

AI'ene er sosialpedagogiske opplæringssentra som er opprettet for å gi deltakerne den handlingskompetansen de trenger for å mestre egen fremtid. De viktigste målene i dette arbeidet kan sammenfattes med stikkordene *stabilisering* (arbeidsmoral - oppmøte, utholdenhet, ansvar og plikt), *motivering* (mestring, selvtillit, tro på at de kan lære, konsentrasjon og arbeidsglede) og *forberedelse for videre utdanning og arbeid* (ferdigheter og kunnskaper).

Kursdeltakerne får individuelt tilpassede undervisningsopplegg der hovedvekten er lagt på introduksjonsopplæring orientert gjennom utprøving og opplevelse av sosial

funksjonsevne. Med utgangspunkt i den enkelte deltakers ressurser sikter en mot mulige mestringsområder.

Opplæringen på AI er arbeidslivspreget, praktisk og konkret. Teorien står i forhold til det praktiske arbeidet, og skal relateres til læreplanene i videregående opplæring. For å kunne gi dokumentert delkompetanse, har en tredjedel av innholdet på AI-kursene i de siste årene vært basert på de nasjonale læreplanene. Mange og ulike kurs har vært arrangert i regi av AI, for eksempel butikkurs, kjøkken/kantinekurs, tekstilverksted, norsk med praksis etc. Foruten fag-/yrkesspesifikt innhold rommer alle kurs en kombinasjon av intern og ekstern praksis, innføring i edb, førstehjelp, ergonomi og selvhveding. Kursdeltakerne har i tillegg tilbud om opplæring i almenne fag (norsk, engelsk, matematikk med mer).

Virksomheten ved AI er fleksibelt organisert, og inntaket av kursdeltakere foregår tilnærmet kontinuerlig, året rundt. AI'ene er rammefinansiert og skal til enhver tid stå i beredskap dersom noen slutter i videregående skole. Nye kursdeltakere tas inn så fort noen slutter. AI'ene samarbeider med Oppfølgingstjenesten (OT), som har venteliste på ungdom som vil begynne på AI.

AI samarbeider med andre delansvarlige i hjelpeapparatet, som arbeidskontor, arbeidsrådgivningskontor, barnevern, sosialkontor, PP-tjeneste og OT. En viktig samarbeidspartneren er Arbeidsmarkedsetaten. Samarbeidet med A-etat gjør at ungdom kan gå på AI uten å bruke av retten til videregående opplæring.

Dessuten samarbeider AI også med arbeidsgivere og med videregående skole. De positive erfaringene med drift av alternativ virksomhet utenfor den ordinære videregående skole, har gjort at samarbeidet med videregående skole er videreutviklet og utbygd over tid.

Avklaringsverkstedene (AKV) ved AI'ene har som målgruppe OT-ungdom, AI-ungdom, elever i videregående opplæring og ungdomsskoleelever. Formålet med AKV er å tjene som en sentral for hjelp og rådgivning, som kan avklare yrkesønske, ferdigheter, interesser og livsbetingelser. Disse verkstedene skal kunne ta imot på kort varsel, og avklaringen varer maksimalt tre uker. I arbeidet trekker AKV inn henvisende instanser dersom det er nødvendig, og dessuten spesialisttjenester (for eksempel BUP, PPT etc) etter behov. Når avklaringen er ferdig får ungdommen enten et tilbud på AI, i skole eller i bedrift. Dersom ungdommen ikke vil ha noe tilbud, avslutter AKV sitt ansvar med en rapport, og henvisende instans overtar ansvaret igjen.

3 Elever med særskilt tilrettelagt opplæring

I dette kapitlet presenterer vi noen kjennetegn ved elevene med særskilt tilrettelagt opplæring som inngår i undersøkelsen, og forsøker på den måten å gi et bilde av hvem de er. Men aller først gjør vi rede for vår forståelse av begrepet særskilt tilrettelagt opplæring.

Særskilt tilrettelagt opplæring – hva er det?

Det er mange måter å avgrense elevgruppen ”elever med særskilt tilrettelagt opplæring” på, og måten dette gjøres på vil selvsagt kunne variere fra undersøkelse til undersøkelse. I mange tilfeller vil det være formålet med den enkelte undersøkelse som avgjør hvordan man avgrenser. Det har vært svært vanlig å ta utgangspunkt i noen individuelle kjennetegn knyttet til det enkelte individ, for eksempel om eleven har sakkyndig vurdering, om eleven har søkt særskilt tilrettelagt opplæring, om eleven er tatt inn til særskilt tilrettelagt opplæring, om eleven har en funksjonshemming osv.

Markussen (1998, 1999) har tidligere argumentert for at det i mange tilfelle (ikke alltid) kan være mere fruktbart å ta utgangspunkt i relasjonen mellom elev og opplæringssystem: Har eleven – rent faktisk og uavhengig av hvordan han er tatt inn til inn videregående opplæring - særskilt tilrettelagt opplæring eller ikke? Det er dette perspektivet som er valgt her. Vi har valgt å ta utgangspunkt i den enkelte elevs situasjon på læringsarenaen.

Innenfor ordinære klasser har vi lagt til grunn at dersom eleven faktisk har noen form for ekstra hjelp og støtte i undervisningen som det øvrige flertall av elevene i klassen ikke har, så inkluderes han i målgruppa elever med særskilt tilrettelagt opplæring, og skal være med i undersøkelsen. Vi har latt den representanten for opplæringssystemet som er nærmest eleven, klassestyreren, avgjøre om eleven har særskilt tilrettelagt opplæring, og dermed skal inngå i undersøkelsen. For elever som går i egne klasser med redusert elevtall, har vi lagt til grunn at alle inkluderes i målgruppa for undersøkelsen.

Denne måten å avgrense populasjonen på, gjør at vi vil få en større andel elever med særskilt tilrettelagt opplæring i Buskerud, enn vi ville fått om vi for eksempel hadde tatt utgangspunkt i bare de som hadde søkt og var tatt inn til særskilt tilrettelagt opplæring.

Andel elever med særskilt tilrettelagt opplæring

Med utgangspunkt i den avgrensningen som er foretatt over, har de 17 skolene og de fire arbeidsinstituttene fortalt oss om 834 elever med særskilt tilrettelagt opplæring i februar 2000. Av disse 834 går 472 på grunnkurs (se figur 2), og de utgjør 17 prosent av alle elevene på grunnkurs i Buskerud i februar 2000. 213 går på vkI og dette tilsvarer 9 prosent av alle vkI-elevne. De 149 elevene med særskilt tilrettelagt opplæring som går på vkII, utgjør 8 prosent av alle som er elever på vkII i skole. Lærlinger er ikke inkludert. Hadde de vært det, ville andelen med særskilt tilrettelagt opplæring på vkII-nivå høyst sannsynlig vært lavere, fordi så godt som ingen lærlinger har noen form for særskilt tilrettelagt

opplæring. Andelen elever som har særskilt tilrettelagt opplæring kan synes høy, men den må sees i lys av den avgrensning av særskilt tilrettelagt opplæring som er lagt til grunn.

Vi observerer en halvering av andelen som har særskilt tilrettelagt opplæring fra grunnkurs til vkI. Dette er tilsynelatende en sterk reduksjon, men tidligere funn av Markussen (2000) samsvarer med dette. I prosjektet "Kompetanse eller oppbevaring?" fant han at i skoleåret 1995/96 var det bare 53 prosent av elevene med særskilt tilrettelagt opplæring på grunnkurs året før, som fortsatt hadde særskilt tilrettelagt opplæring. En viktig årsak var at mange elever med ekstra hjelp i matematikk første året, valgte bort dette faget andre år i videregående opplæring, og dermed var også årsaken til hjelpebehovet fjernet. Også i denne undersøkelsen observerer vi en slik tendens: Blant Buskerud-elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i februar 2000 er det 15 prosent på grunnkurs som har hjelp bare i matematikk, på vkI er det seks prosent.

Metodekommentar

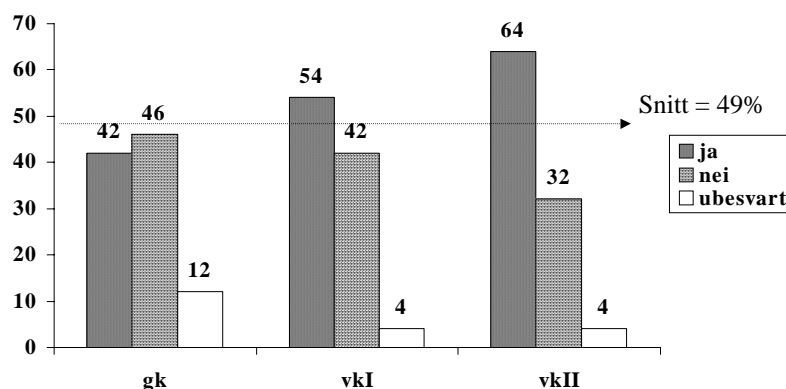
Det må utvises en viss forsiktighet i sammenligningen av de to prosjektene. "Kompetanse eller oppbevaring?" er et prosjekt med et longitudinelt design som følger de samme elevene over år, slik at når vi sammenligner elever på grunnkurs og vkI, så er det de samme elevene to år etter hverandre. I Buskerud-prosjektet sammenligner vi forskjellige elever som på samme tidspunkt går på ulikt nivå.

Tilvekst av elever med særskilt tilrettelagt opplæring

Vi observerer altså høye andeler elever med særskilt tilrettelagt opplæring – gitt vår vide avgrensning. Vi har kartlagt hvor stor andel av elevene som også hadde særskilt tilrettelagt opplæring ved skoleårets begynnelse. Resultatet fremgår av figur 1.

I følge de opplysningene klassestyrerne har gitt oss, var det bare 49 prosent av alle elevene

Figur 1. Særskilt tilrettelagt opplæring ved skolestart, n=834



med særskilt tilrettelagt opplæring som hadde hatt dette siden skoleårets start høsten 1999, det vil si at halvparten av elevene med særskilt tilrettelagt opplæring har kommet til i løpet av skoleåret.

Tilveksten er størst blant grunnkurselevne. På grunnkursnivå var tilveksten av nye elever med særskilt tilrettelagt opplæring underveis i skoleåret dermed større enn andelen som startet ut med slik opplæring. Tilveksten av nye i forhold til gamle elever med særskilt tilrettelagt opplæring er ikke fullt så stor på vkI og vkII. Likevel er det en betydelig andel, nærmere en tredjedel, av elevene med særskilt tilrettelagt opplæring på VKII som ikke har hatt dette siden skoleårets begynnelse. At tilveksten er lavere på vkI og vkII, kan skyldes at man kjenner elevene fra før, man vet at de skal ha særskilt tilrettelagt opplæring, og de får det fra årets begynnelse.

Dette funnet kan brukes til å si at skolene og lærerne har en helt håpløs situasjon å arbeide under. Når halvparten av elevene med særskilt tilrettelagt opplæring er ukjente ved skoleårets start, er det umulig å planlegge og også umulig å gi elevene et så godt tilbud som de ellers kunne fått. Når midlene til særskilt tilrettelagt opplæring må brukes på dobbelt så mange som tenkt, kan ikke dette bety annet enn et svekket tilbud. Vil noen si. En rimelig konklusjon er at her må noe gjøres! Det må settes i verk tiltak som gjør at man har bedre oversikt over elever som trenger særskilt tilrettelagt opplæring når skoleåret begynner.

Men funnet kan også brukes til å rose et system som er fleksibelt og elastisk. Når skolene, uten stor tilførsel av ekstra midler (se kapittel 4), klarer å forholde seg til en såpass stor tilvekst av elever som skal ha særskilt tilrettelagt opplæring, så viser det at her har man bygd opp et system som tar i mot den elevmassen man får, og makter å gi elevene et tilrettelagt eller særskilt tilrettelagt tilbud innenfor de økonomiske og personellmessige rammene man har. En annen positiv side ved dette er at mange elever får lov til å forlate grunnskolen og gå inn i videregående opplæring uten at de må vise alle kortene. De kan holde noe skjult, og ha en forventning om at det å få stille med blanke ark i et nytt miljø, kan representere en ny sjanse. Kanskje de kan klare seg som en av de andre uten å få et eller annet stempel i pannen. En rimelig konklusjon er at man ikke strammer inn forhåndskartleggingen av elevene, men i stedet øker mulighetsrommet for økonomisk og personellmessig fleksibilitet.

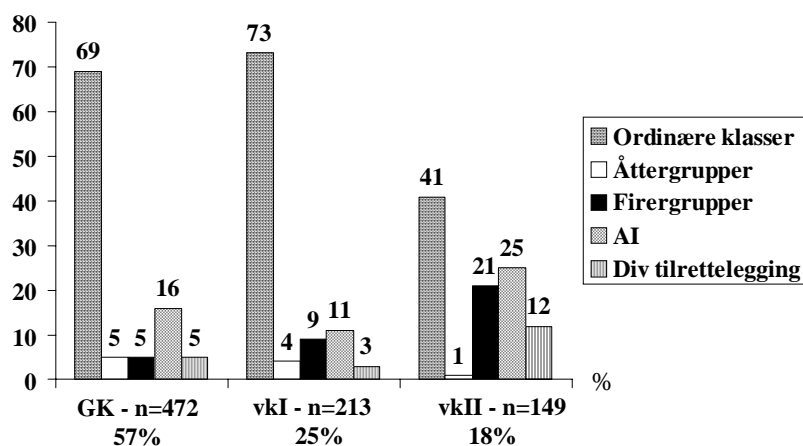
Særskilt tilrettelagt opplæring: Segregert eller integrert?

Elever som får særskilt tilrettelagt opplæring i videregående opplæring kan få denne opplæringen innenfor ulike organisatoriske rammer, enten innenfor rammen av ordinære klasser eller i egne klasser med redusert elevtall. Egne klasser med redusert elevtall kan igjen deles opp i flere grupper. Inndelingen kan variere fra fylke til fylke og skole til skole.

I Buskerud er det fem grupper: 1) Grunnkurs over to år, 2) Åttergrupper, 3) Firergrupper³, 4) Diverse tilrettelegginger⁴ og 5) Arbeidsinstitutt (AI). Fordeling av elevene innenfor ulike organisatoriske løsninger i februar 2000 er som vist i figur 2.

På grunnkurs og vkI er om lag sju av ti elever med særskilt tilrettelagt opplæring integrert i ordinære klasser. (Merk: Vi bruker ikke begrepet inkludert, for selv om vi vet at de er integrerte, så kjenner vi ikke til hvorvidt læringsarbeidet og den sosiale interaksjonen foregår på en slik måte at vi kan snakke om inkludering.) Skoleåret 1994/95 var situasjonen den samme i Buskerud: Sju av ti elever med særskilt tilrettelagt opplæring gikk i ordinære klasser.⁵

Figur 2. Fordeling på ordinære/egne klasser og trinn blant elever med særskilt tilrettelagt opplæring. N=834



På vkII er det en kraftig reduksjon; her er det bare fire av ti som har særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser. Forklaringen på dette kan ligge i hvilke typer elever det er som går over fra å ha til å ikke ha særskilt tilrettelagt opplæring. Som vi kan se av figur 2, så synker nemlig antallet elever med særskilt tilrettelagt opplæring år for år. Det er sannsynlig at det er de med minst hjelpebehov - og som derfor har gått i ordinære klasser - som først går over fra å ha til å ikke ha særskilt tilrettelagt opplæring. De med størst hjelpebehov - og som derfor går i egne klasser - fortsetter med særskilt tilrettelagt

3 Da vi presenterte opplegget for undersøkelsen på rektorsamlingen i februar 2000, fikk vi innvendinger på at vi hadde brukt begrepene firer- og åttergrupper. Det ble hevdet at dette var foreldede begreper som ikke lenger var i bruk. Vi valgte likevel å la dem stå i skjemaet. Resultatet, at begrepene i høyeste grad er virksomme og i bruk, kan observeres i figur 1.

4 Dette er bl.a. 1:1-undervisning, sykehus- eller hjemmeundervisning, individuelt opplæringsløp.

5 Når det i det følgende i dette kapitlet refereres til skoleåret 1994/95, så er dette data fra prosjektet "Kompetanse eller oppbevaring?". Det er i forbindelse med prosjektet som rapporteres i dette notatet, foretatt noen separatanalyser for Buskerud på disse dataene. Disse er tidligere ikke publisert.

opplæring. På denne måten forskyves forholdet mellom de som har særskilt tilrettelagt opplæring i egne henholdsvis ordinære klasser, og vi kan få en forholdsvis lav andel i ordinære klasser på vkII-nivå. En annen forklaring kan ligge i hvilke elever det er som får læreplass. Det er sannsynlig at det er flere elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære enn i egne klasser som får læreplass. Dermed forsvinner de ut av skolen, mens de med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser fortsetter på vkII-nivå, og andelen med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser reduseres.

På grunnkurs observerer vi også noe interessant: Av dem som har særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser går (så vidt) over halvparten på et arbeidsinstitutt. Andelen er ikke like stor på grunnkurs og vkI, men vi ser likevel at arbeidsinstituttet som et sted å gi særskilt tilrettelagt opplæring har en betydelig plass i Buskerud: På vkII-nivå (og ikke glem: Lærlinger er ikke med i undersøkelsen) går så mye som hver fjerde av dem som har særskilt tilrettelagt opplæring på et arbeidsinstitutt. Sammenligner vi med situasjonen skoleåret 1994/95, observerer vi at det har skjedd en dreining. Den gangen gikk tre fjerdedeler av dem som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i Buskerud i egne klasser i åttergrupper eller tilrettelagte grunnkurs og en av fire gikk i firergruppe. I oktober 1994 registrerte vi ingen grunnkurselever med rett som elev på et arbeidsinstitutt.

Vanske/diagnose blant elever med særskilt tilrettelagt opplæring

I spørreskjemaet skulle det oppgis vanske/diagnose for elevene. Dette var et åpent spørsmål, noe som resulterte i at vi fikk nærmere 200 ulike svar. Vi har gruppert disse ulike svarene i åtte hovedkategorier. En slik gruppering kan gjøres på mange måter. Vi har valgt vår og mener – til tross for at det kan reises innvendinger – at den fungerer tilfredsstillende for å gi et bilde av hvilke vansker disse ungdommene har.

For 11 prosent av de 834 elevene med særskilt tilrettelagt opplæring fikk vi ikke vite noe om type vanske eller diagnose. For to prosent av elevene er fremmedspråklighet oppgitt som årsak til særskilt tilrettelagt opplæring, fem prosent har slik opplæring fordi de er faglig svake/skoletrøtte, 6 prosent på grunn av at de har syns-, hørsels-, eller bevegelsehemming eller medisinsk vanske, 9 prosent har psykisk utviklingshemming eller et syndrom, 11 prosent har generelle lærevansker, 13 prosent har psykososiale vansker, 19 prosent har sammensatte lærevansker og 24 prosent har lese-, skrive eller regnevansker.

Karaktergrunnlag

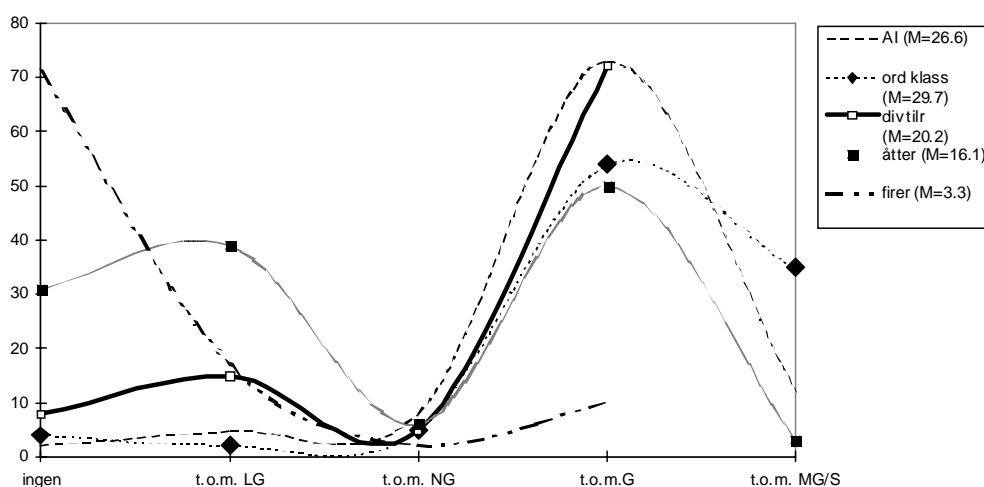
Som mål på skolefaglige kunnskaper og ferdigheter har vi brukt elevenes karakterpoeng fra grunnskolen. Når elevene søker seg inn i videregående opplæring, konkurrerer de på poeng. Disse poengene er beregnet på grunnlag av 11 fag, slik at $S_g=5$ poeng, $M_g=4$ poeng, $G=3$ poeng, $N_g=2$ poeng og $L_G=1$ poeng.⁶ En elev med et gjennomsnitt på 22 poeng har da jevnt over N_g i alle fag, og en elev med 33 poeng har stort sett bare G 'er. I

6 Man er nå gått over til tallkarakterer også i grunnskolen, men de elevene som er med i denne undersøkelsen hadde bokstavkarakterer.

våre beregninger har vi også inkludert de som ikke har med seg karakterer fra grunnskolen, det vil si at de har 0 poeng.

Vi har gruppert karakterene i fem grupper (inndelingen fremgår av figur 3). For fem ulike klassetyper har vi beregnet hvor store andeler som faller innenfor hver av disse fem gruppene.

Figur 3. Karakterpoeng fra grunnskolen. M er karaktergjennomsnittet for elevene i hver klassetype.



Karaktergrunnlag og klassetype følger i hovedsak et forventet mønster. Elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser har, slik vi kunne vente, høyest karaktergjennomsnitt. Det som kanskje kan være overraskende, er hvordan kurvene for elever på arbeidsinstituttene og for elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser så godt som følger hverandre helt. Arbeidsinstituttelevne har altså nesten like gode karakterer som elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser. Elever med diverse former for tilrettelegging utenom de vanligste klassetypene (for eksempel hjemmeundervisning, sykehusundervisning etc) har noe bedre snitt enn elevene i åttergrupper. Kurven for elever i firergruppe skiller seg mest ut fra de øvrige; her ser vi at tyngdepunktet har karakterer under Lg i snitt, og om lag 70 prosent av disse elevene hadde ikke karakterer fra grunnskolen.

Går vi tilbake til 1994/95 finner vi at elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser hadde et karaktersnitt på 30,8 mot altså 29,7 i 1999/2000. I åttergrupper og tilrettelagte grunnkurs var snittet den gangen 21,8 mot 20,2 i 1999/2000. For disse elevgruppene er altså karaktersnittet tilnærmet identisk i de to skoleårene. Ser vi på snittet for firergruppe-elever, finner vi større forskjell: Den gang var det 18 poeng mot 3,3 poeng nå.

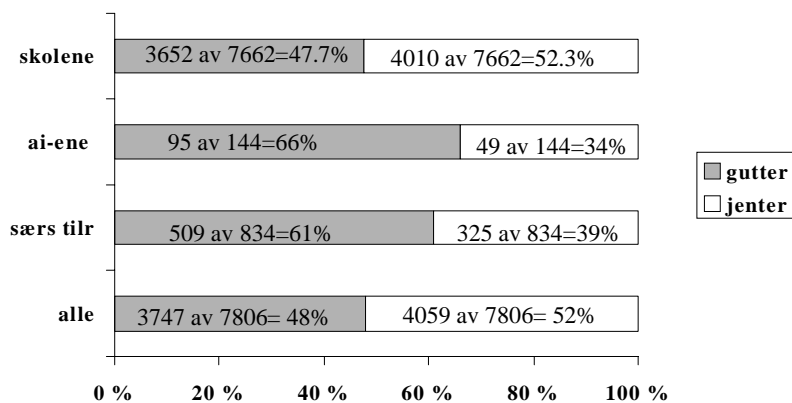
Morsmål

11,3 prosent av de 834 elevene med særskilt tilrettelagt opplæring har et annet morsmål enn norsk. 7 prosent har morsmål med tilhørighet i Asia/Tyrkia, 1,7 prosent har morsmål fra Øst-Europa, 1,6 prosent fra Vest-Europa og 1 prosent har morsmål med opprinnelse i Afrika.

Kjønnsfordeling

Det er et velkjent funn – både internasjonalt og i norske undersøkelser – at gutter er overrepresentert blant elever med særskilt tilrettelagt opplæring. Hvordan dette er i Buskerud i februar 2000, fremgår av figur 4.

Figur 4. Jenter og gutter innenfor ulike elevgrupperinger



Også her finner vi en overrepresentasjon av gutter blant elevene med særskilt tilrettelagt opplæring, 61 prosent. Ser vi på arbeidsintituttene for seg selv, er kjønnsfordelingen enda skjev; her er nærmere to tredjedeler gutter. Ser vi på alle elevene på alle skolene, så er derimot jentene i flertall. Skoleåret 1994/95 var det 56 prosent gutter og 44 prosent jenter blant elevene med særskilt tilrettelagt opplæring.

Kjønn og studieretning

Tidligere undersøkelser (bl.a. Markussen 1994) har vist hvordan jenter og gutter med særskilt tilrettelagt opplæring foretar svært kjønnsstradisjonelle valg av studieretninger. Vi har sett etter om det er slik også i det materialet vi har samlet inn. Dette kan vi se i figur 5.

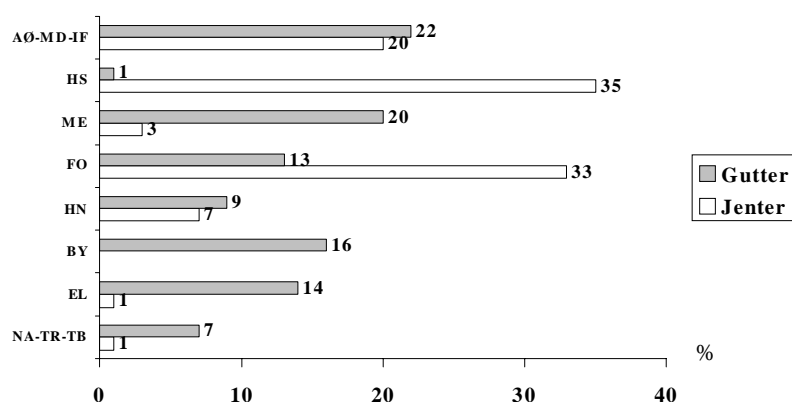
Både for jenter og gutter er det om lag én av fem som går på de tre almenfaglige, og fire av fem på en av de ti yrkesfaglige retningene. Yrkesfag fremstår som hovedveien for elever med særskilt tilrettelagt opplæring, få velger almenfag. Blant alle elevene vet vi at 45-50 prosent befinner seg på en av de almenfaglige retningene. Også dette er i samsvar med tidligere undersøkelser (Markussen 1994). Blant guttene ser vi at halvparten gikk på de tre studieretningene mekaniske fag, byggfag og elektrofag. Og blant jentene ser vi at 70

prosent gikk på de to studieretningene helse- og sosialfag og formgivningsfag. Ikke bare velger elever med særskilt tilrettelagt opplæring tradisjonelt, de velger over-tradisjonelt.

Inntak etter ønske

I følge tidligere Lov om videregående opplæring og også den nye opplæringsloven (§3-1) har søkere med rett til videregående opplæring, rett til inntak på ett av tre ønsker på grunnkurs. Elevenes inntak i forhold til egne ønsker høsten 1999 fremgår av tabell 1.

Figur 5. Særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære grunnkursklasser: Kjønn og studieretning (N=325)



Tabell 1. Inntatt til ønske nr høsten 1999. Elever med særskilt tilrettelagt opplæring. Prosent

Inntatt til ønske nr	Grunnkurs N=472	VkI N=213	VkII N=149
Første	86	91	95
Andre	9	8	2
Tredje	3	1	3
Fjerde eller høyere	2		

Det er færre blant elevene med særskilt tilrettelagt opplæring som får innfridd førsteønske, enn blant alle grunnkurssøkerne (92 prosent i følge fylkesutdanningssjefen i Buskerud). Vi har også skilt ut de elevene som faktisk søkte særskilt tilrettelagt opplæring høsten 1999. Blant disse finner vi at 88 prosent kom inn på førsteønske. Situasjonen for grunnkurssøkerne med rett høsten 1994 var så og si identisk med det vi ser i tabell 1 (tallene var 86-11-2-1). Konklusjonen er altså at andelen som får oppfylt førsteønske er lavere blant elever med særskilt tilrettelagt opplæring enn blant ordinære elever. En kan reise spørsmålet om det ikke burde være ekstra viktig å sikre at elevene med størst behov for tilrettelegging fikk komme inn på sitt første ønske. Enn om man sa at å bli tatt inn til

særskilt tilrettelagt opplæring betyr inntak til primært valgt grunnkurs? Det er et skolepolitisk valg som er mulig å ta.

Vi merker oss også at en liten andel ikke får innfridd lovverkets løfte om rett til inntak på ett av tre ønsker. Forklaringen på dette er i følge fylkesutdanningssjefen rent teknisk, og funnet gir ikke et bilde av virkeligheten. En elev kan for eksempel etter noen inntaksrunder komme inn på ønsket grunnkurs, men ikke ønsket skole og dermed bli registrert på fjerde ønske eller høyere. Dette kan også handle om inntak på ønsket grunnkurs, men i et annet fylke.

Vi registrerer også en meget stor andel med innfridd førsteønske på vkII. Når vi skal vurdere dette tallet går vi tilbake til figur 2, hvor vi ser at en meget stor andel elever med særskilt tilrettelagt opplæring går i egne klasser på vkII. Mange av disse er høyst sannsynlig elever som bare er flyttet opp et trinn innenfor et tilrettelagt løp, eller de er blitt værende i samme klasse. Disse er da registrert med førsteønske. Et annet forhold som bidrar til at dette tallet er så høyt, kan være at i denne elevgruppen er det svært få søkere til læreplass. Hadde det også vært læreplassøkere her, ville flere blitt avvist og andelen med innfridd førsteønske ville blitt redusert.

Hjelp og støtte

Vi har kartlagt den hjelp og støtte elevene med særskilt tilrettelagt opplæring har fått. Det har vi gjort ved å spørre om omfang av gruppeundervisning, enetimer og ekstra hjelp inne i klassen i matematikk, norsk, engelsk og andre fag. Vi har også spurt om de får hjelp på andre måter. Disse spørsmålene har vi stilt med bakgrunn i at tidligere undersøkelser (blant annet Markussen 1998) har vist at hoveddelen av hjelpen som gis til elever med særskilt tilrettelagt opplæring, er fagspesifikk hjelp i segregert form (enetimer og gruppe) og at mesteparten av hjelpen gis i matematikk, engelsk og norsk. Omfanget av den fagspesifikke hjelpen fremgår av tabell 2.

Tabell 2. *Omfang av fagspesifikk hjelp og støtte i Buskerud februar 2000.*
Prosent. N=834

Omfang	Andel
Ikke oppgitt	30
1 time pr uke	9
2-3 timer pr uke	21
4-7 timer pr uke	20
8-18 timer pr uke	13
19-35 timer pr uke	8

Vi mangler opplysninger for 30 prosent av elevgruppen. Disse elevene har særskilt tilrettelagt opplæring, men det er ikke oppgitt fagspesifikk hjelp. Det betyr at den hjelpen de får ikke er fagspesifikk. Det kan i stedet handle om blant annet sosial oppfølging, motivering og veiledning, 1:1-undervisning, pedagogisk verksted, assistent, yrkespraksis

og hjelp på prøver. Blant dem som har hjelp, ser vi at hoveddelen har mellom to og sju timer hjelp pr uke. En annen mye brukt måte å gi ekstra hjelp på, er å la elevene bruke lengere tid på prøver. Dette gjelder om lag hver fjerde elev i vårt materiale. Andelen som får utvidet tid er like stor på grunnkurs, vkI og vkII.

For noen elever kan ulike former for tekniske hjelpemidler være til hjelp i læringsarbeidet. 34 prosent av elevene med særskilt tilrettelagt opplæring har tilgang til pc med ordretteprogram på skolen. En prosent bruker rullestol, en prosent har teleslynge eller andre hjelpemidler for hørselshemmede og en prosent har tavlelys eller andre hjelpemidler for synshemmede.

Vi har også sett litt nærmere på i hvilke fag den fagspesifikke hjelpen ble gitt. Dette går frem av tabell 3.

Tabell 3. I hvilke fag får elevene hjelp. Prosent. N=834

Fag	Andel
Ikke oppgitt	30
Bare matematikk	11
Bare norsk	4
Bare engelsk	8
Bare andre fag	17
To fag	15
Tre fag	9
Fire fag	6

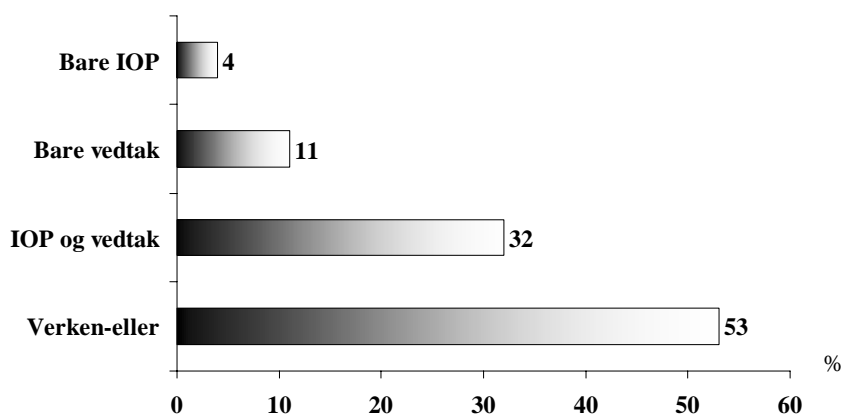
Som i forrige tabell mangler vi opplysninger om fagspesifikk hjelp for 30 prosent av elevene med særskilt tilrettelagt opplæring. Blant de øvrige elevene ser vi at til sammen nærmere en fjerdedel får hjelp i ett av fagene matematikk, norsk eller engelsk, med matematikk som det dominerende faget. 17 prosent får hjelp i ett annet fag enn disse tre (ofte studieretningsfag). I alt 30 prosent får hjelp i to eller flere fag.

Enkeltvedtak og IOP

Opplæringslovens §5-1 og §5-3 knytter spesialundervisning til enkeltvedtak, ved å si at om en elev skal ha spesialundervisning, så må det fattes enkeltvedtak på grunnlag av en sakkyndig vurdering. Videre sier §5-5 at elever som skal ha spesialundervisning, skal ha enkeltvedtak.

Vi har sett på hvor mange som har enkeltvedtak fattet av rektor og hvor mange som har en individuell opplæringsplan.

Figur 6. Andel med enkeltvedtak og IOP. Prosent. N=834



Figur 6 viser at over halvparten av elevene med særskilt tilrettelagt opplæring verken har individuell opplæringsplan (IOP) eller enkeltvedtak fattet av rektor. Nær en tredjedel har både IOP og enkeltvedtak, en av ti har bare enkeltvedtak og kun fire prosent har bare IOP. Når vi husker den vide avgrensningen av begrepet "særskilt tilrettelagt opplæring" som vi gjorde innledningsvis i dette kapitlet, så er ikke det vi finner her så veldig underlig. Vi kan si at den halvparten som verken har IOP eller enkeltvedtak, sannsynligvis ikke har spesialundervisning slik dette avgrenses i Opplæringsloven. Det som kan påpekes her er det til sammen 15 prosent som enten har IOP eller enkeltvedtak. I følge loven må det enkeltvedtak til for å kunne gi spesialundervisning, og spesialundervisning krever i neste omgang IOP. Det betyr at det er noen elever som har IOP som burde hatt enkeltvedtak, og noen med enkeltvedtak som burde hatt IOP.

Søking og inntak til særskilt tilrettelagt opplæring 1994-1999

Vi har sett på søking og inntak til særskilt tilrettelagt opplæring i Buskerud de seks siste skoleårene. Resultatene fremgår av tabell 4.

Det totale antall søkere til videregående opplæring i Buskerud – med unntak av 1997/98 – har avtatt jevnt siden 1994/95. Søkertallet foran skoleåret 1999/2000 er redusert til nøyaktig to tredjedeler av søkertallet fra 1994/95. Dette tallet rommer alle søkere til videregående opplæring, både de med og de uten lovfestet rett til slik opplæring. Det vesentligste av denne nedgangen skyldes sannsynligvis nedgang i antall søkere uten rett.

Tabell 4. Søkning og inntak til særskilt tilrettelagt opplæring i Buskerud skoleårene 1994/95 – 1999/2000

Skoleår	Antall søkere til vgo. totalt	Antall søkere til særskilt tilrettelagt opplæring	Andel søkere til særskilt tilrettelagt, beregnet av alle søkere	Antall søkere tatt inn til særskilt tilrettelagt opplæring	Andel av søkere til særskilt tilrettelagt opplæring tatt inn til særskilt tilrettelagt opplæring	Andel tatt inn til særskilt tilrettelagt opplæring, beregnet av alle søkere
1994/95	9800	mangler	mangler	377	mangler	3,8
1995/96	8900	mangler	mangler	475	mangler	5,3
1996/97	8050	619	7,7	529	85,5	6,6
1997/98	8651	673	7,8	598	88,9	6,9
1998/99	6865	575	8,4	491	85,4	7,2
1999/00	6637	477	7,2	351	73,6	5,3

Antall søkere til særskilt tilrettelagt opplæring – og her kjenner vi dessverre tallene bare for de fire siste årene - har beveget seg i takt med den totale søkningen. Toppåret er 1997/98, og det laveste søkertallet er det siste skoleåret. Vi ser også at andelen søkere til særskilt tilrettelagt opplæring er gått betydelig ned fra skoleåret 1998/99 til 1999/2000, fra 8,4 til 7,2 prosent av alle søkerne.

Går vi så over til å se på hvor mange og hvor store andeler av dem som søker særskilt tilrettelagt opplæring, som faktisk blir tatt inn til særskilt tilrettelagt opplæring, så finner vi en økning i antallet som ble tatt inn frem til og med skoleåret 1997/98. Andelen av søkerne til særskilt tilrettelagt opplæring, som også blir tatt inn til særskilt tilrettelagt opplæring, er relativt stabil i de tre skoleårene 1996/97, 1997/98 og 1998/1999; varierende mellom 85 og 89 prosent. Det siste skoleåret observerer vi imidlertid en betydelig reduksjon i andelen av søkerne som blir tatt inn til særskilt tilrettelagt opplæring, fra 85,4 prosent foran skoleåret 1998/99 til 73,6 prosent foran skoleåret 1999/2000.

Vi har foran sett en reduksjon i andelen av hele kullet som søkte særskilt tilrettelagt opplæring, og nå ser vi også at en lavere andel av de som har søkt blir tatt inn til særskilt tilrettelagt opplæring. I siste kolonne i tabell 4 ser vi at dette slår ut i en kraftig reduksjon i andelen av kullet som faktisk er tatt inn til særskilt tilrettelagt opplæring, en reduksjon fra 7,2 til 5,3 prosent fra ett skoleår til det neste. Etter en jevn stigning fra skoleåret 1994/95 til skoleåret 1998/99, er man i skoleåret 1999/2000 tilbake på et nivå fra fem år tidligere.

Vi har ikke opplysninger som gjør at vi kan si om det vi observerer er tilfeldig, eller om det er resultat av en villet utvikling. En hypotese er at Utdanningsavdelingen i fylkeskommunen har strammet inn på kriteriene både for hvem som kan søke gjennom særskiltinntaket og for hvem som slipper igjennom nåløyen. Ett av de overordnede prinsipper og retningslinjer for tilrettelagt opplæring i Buskerud som ble presentert i

kapittel 2, var jo nettopp at man ønsket å integrere så mange som mulig av elevene med behov for særskilt tilrettelagt opplæring. Den utviklingen vi observerer *kan* være et resultat av dette, og altså i tråd med en villet politikk. Innenfor rammen av prosjektet har det dessverre ikke vært mulig for oss å gå nærmere inn på denne problemstillingen.

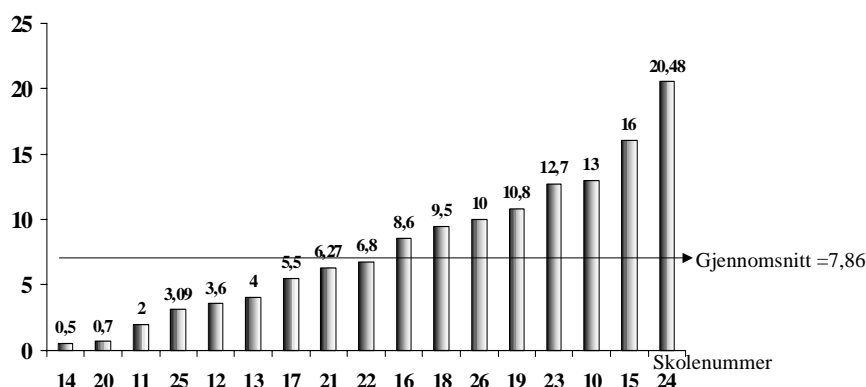
4 Ressurser og organisering

Andel av årsbudsjettet 1999/2000 avsatt til særskilt tilrettelagt opplæring

Skolene ble bedt om å oppgi hvor stor prosentandel av skolens årsbudsjett for skoleåret 1999/2000 som var avsatt til særskilt tilrettelagt opplæring. Ettersom skolene opererer med budsjett som følger kalenderår og ikke skoleår, måtte de på bakgrunn av budsjettene for kalenderårene 1999 og 2000 kalkulere et budsjett for skoleåret 1999/2000.

Hver skole har i gjennomsnitt satt av 7,86 prosent av sitt budsjett til særskilt tilrettelagt opplæring. (På arbeidsinstituttene går hele budsjettet til særskilt tilrettelagt opplæring). Dette snittet på 7,86 skjuler en betydelig variasjon skolene imellom. Andelen varierer fra en halv til vel 20 prosent av årsbudsjettet avsatt til særskilt tilrettelagt opplæring. Dette fremgår av fig. 7.

Figur 7. Andel av årsbudsjettet 1999/2000 avsatt til særskilt tilrettelagt opplæring - skolevis. N=17 skoler



Noe av variasjonen vi observerer her skyldes nok ulik tolkning av spørsmålet på skolene. Vi vet at det har hersket en viss usikkerhet om hvilke utgifter som skulle tas med i beregningen, og at alle skolene ikke har tolket og beregnet på samme måte. Likevel mener vi at den variasjonen vi observerer i all hovedsak gjenspeiler en variasjon som eksisterer. Senere i rapporten, når vi studerer hvordan andre variable varierer i forhold til prosent av årsbudsjett brukt til spesialundervisning, vil vi få se at skolene som bruker lite, har kjennetegn som gjør dette troverdig. Motsatt har skoler som bruker mye, kjennetegn som sannsynliggjør en høyere andel av budsjettet avsatt til spesialundervisning. Likevel: Det at vi vet at det har vært knyttet en viss usikkerhet til besvarelsen her, gjør selvsagt at vi må utvise stor forsiktighet når resultater skal tolkes.

Ressurskilder

I spørreskjemaet ble respondentene bedt om å angi fra hvilke kilder de hentet midler til spesialundervisning, og også hvor stor andel som ble hentet fra fire ulike kilder. De fire ulike kildene disse midlene kunne hentes fra var:

- Klasseressurs til særskilt-tilrettelagt klasser (TO-klasser)
- Ekstra midler til særskilt tilrettelegging (spesped-pott)
- Midler fra skolens generelle budsjett til særskilt tilrettelagt opplæring
- Annet, og her ble respondentene bedt om å angi hva

Basert på opplysninger fra 16 skoler, viser det seg at klasseressursen til tilrettelagt-klasser og ekstra midler til særskilt tilrettelegging er de viktigste kildene til finansiering av særskilt tilrettelagt opplæring. Når skolene betraktes under ett ser vi at disse to kildene benyttes i ganske likt omfang. 40 prosent av ressursene hentes fra klasseressurser til tilrettelagt-klasser, mens 38 prosent stammer fra ekstra midler til særskilt tilrettelegging. Ni prosent kommer fra skolens generelle budsjett. 13 prosent av ressursene som settes av til særskilt tilrettelagt opplæring hentes fra andre kilder, for eksempel prosjektmidler, tilskudd fra A-etaten eller oppgjør for gjestelever.

Nye ressurser

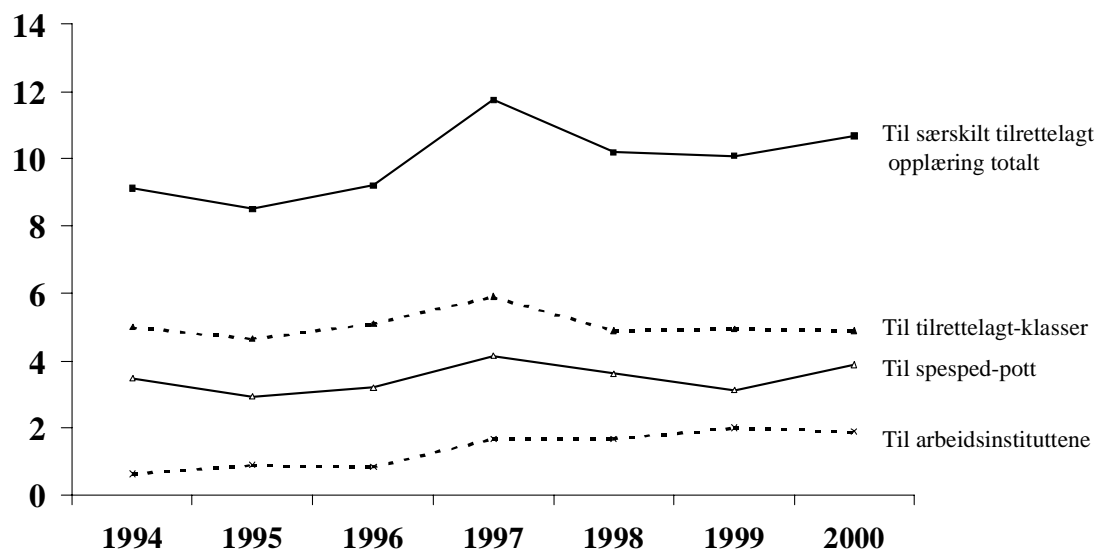
Bare et fåtall av skolene – fire skoler (og ingen arbeidsinstitutter) - har fått tilført nye ressurser til særskilt tilrettelagt opplæring siden skoleåret begynte. Til sammen fikk de fire skolene tilført ekstraressurser på 1.552.810,- kr. Disse nye ressursene tilsvarer på de fire skolene mellom to og 16 prosent av de samlede ressurser som var avsatt til særskilt tilrettelagt opplæring for skoleåret 1999/2000.

På tre av skolene var de nye ressursene av typen ekstra midler til særskilt tilrettelegging, på den siste var det gitt som kompensasjon for merarbeid. Vi spurte hva som var formålet med ressursene. Ved to skoler var ekstraressursens hensikt å integrere elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinær klasse. For den tredje skolen var formålet generell styrking, ved den fjerde integrasjon av elever fra annen skole. Samtlige fire skoler oppgir at de nye ressursene ble benyttet til de spesifiserte formålene.

Bruk av penger til særskilt tilrettelagt opplæring

Vi skal nedenfor gi en beskrivelse av hvordan midlene til særskilt tilrettelagt opplæring er benyttet siden 1994 og fram til i dag. Hvor mye midler brukes og hvordan brukes midlene? Vi baserer oss på tidsseriedata som er innsamlet av fylkesutdanningsetaten i Buskerud. Figur 8 og tabell 5 viser ressursbruk til særskilt tilrettelagt opplæring i Buskerud i perioden 1994-2000.

Figur 8. Prosent av totalt utdanningsbudsjett avsatt til særskilt tilrettelagt opplæring totalt, og til ulike deler av særskilt tilrettelagt opplæring i Buskerud 1994-2000



Tabell 5. Prosent av totalt utdanningsbudsjett avsatt til særskilt tilrettelagt opplæring totalt, og til ulike deler av særskilt tilrettelagt opplæring i Buskerud 1994-2000

Andel av totalt utdanningsbudsjett avsatt til:	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Særskilt tilrettelagt opplæring	9,1	8,5	9,2	11,7	10,2	10,1	10,7
Tilrettelagte klasser	5	4,7	5,1	5,9	4,9	5	4,9
Spesped-pott	3,5	2,9	3,2	4,1	3,6	3,1	3,9
Arbeidsinstitutter	0,63	0,91	0,86	1,69	1,68	2	1,91

Andelen av det totale utdanningsbudsjettet som går til særskilt tilrettelagt opplæring i Buskerud har holdt seg noenlunde stabilt siden 1994, men vi kan observere en liten økning. 1997 utgjør et topp-år, mens andelen var lavest i 1995, året etter innføringen av Reform 94. Figur 8 viser også at prosentandelen av utdanningsbudsjettet som går til tilrettelagte klasser har vært holdt på et temmelig jevnt nivå siden 1994. Igjen utgjør 1997 et toppunkt, med en høyere andel enn ellers brukt på slike klasser. Spesped-pottens andel av det samlede utdanningsbudsjettet har gått litt opp og ned siden 1994. Bunnpunktet finner vi i 1995 og toppunktet i 1997. Andelen i 2000 er noe høyere enn i 1994.

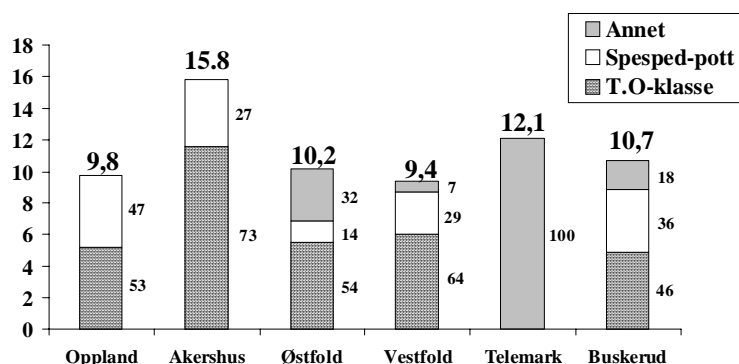
Ser vi på andelen av utdanningsbudsjettet som har vært satt av til arbeidsinstituttene, finner vi en jevnt økende tendens siden 1994. På de sju årene fra 1994 til 2000 er andelen tredoblet fra 0,63 til 1,91 prosent. Det er denne delen av særskilt tilrettelagt opplæring i Buskerud som har hatt størst relativ økning av sin andel av utdanningsbudsjettet. Vi regner

med at dette har vært fulgt av en ekspansjon når det gjelder antall elever som har fått plass i arbeidsinstituttene.

Bruk av penger til særskilt tilrettelagt opplæring i noen andre fylker

Vi har også sammenlignet Buskerud med fem andre fylker i Østlandsområdet, når det gjelder økonomiske ressurser til særskilt tilrettelagt opplæring. Opplysningene vi presenterer er samlet inn fra de fem andre fylkene av Fylkesutdanningsetaten i Buskerud og videreformidlet til NIFU.⁷ I figur 9 viser vi hvor stor andel av den enkelte fylkeskommunes utdanningsbudsjett som går til særskilt tilrettelagt opplæring totalt, samt hvordan midlene er fordelt på tilrettelagt-klasser, spesped-pott og annet.

Figur 9. Prosent av utdanningsbudsjett 2000 til særskilt tilrettelagt opplæring i seks fylker, fordelt på tre ulike formål



De fleste av disse fylkene bruker om lag 10 prosent av totalt utdanningsbudsjett til særskilt tilrettelagt opplæring, og Buskerud bruker litt under gjennomsnittet på 11,3 prosent. Ett fylke skiller seg ut med en betydelig høyere andel enn de andre: Akershus bruker nesten 16 prosent av sitt totale utdanningsbudsjett til særskilt tilrettelagt opplæring.

Vi splitter opp den totale summen, og ser først på hva de enkelte fylkeskommunene bruker til tilrettelagt-klasser. Da ser vi at Buskerud bruker lavest andel av alle fylkene; 46 prosent av midlene til særskilt tilrettelagt opplæring går til tilrettelagt-klasser. Dersom vi inkluderer arbeidsinstituttene blant tilrettelagt-klassene, øker imidlertid andelen til 63 prosent. Når det gjelder bruk av midler til spesped-pott, er Buskerud det fylket som bruker nest størst andel av det totale utdanningsbudsjettet.

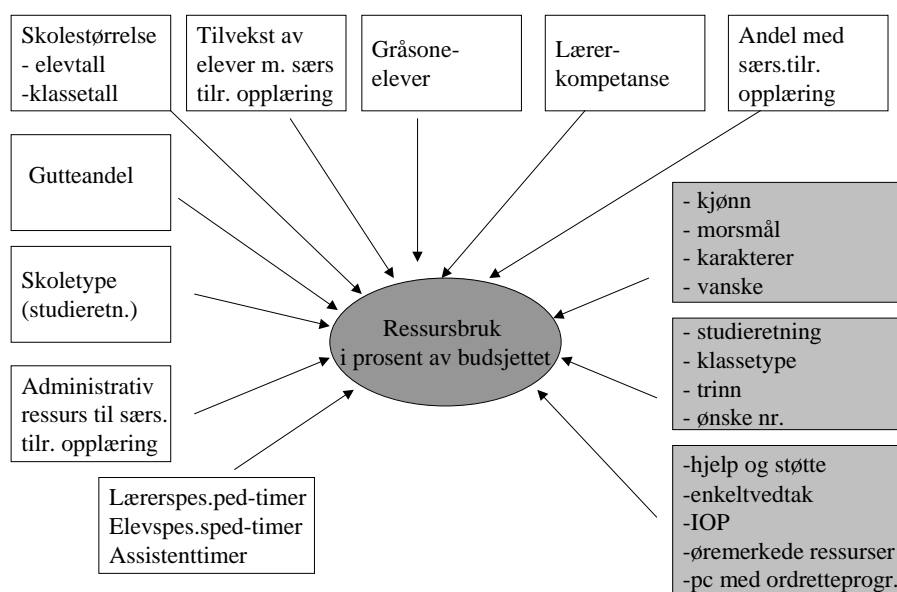
⁷ Fylkene har sannsynligvis beregnet fordelingen på de tre kategoriene spesped-pott, to-klasser og annet noe ulikt, så disse tallene må tolkes med en viss forsiktighet.

En modell for hva som innvirker på skolenes ressursbruk

Hovedmålsettingen med prosjektet har vært å kartlegge ressursbruken til særskilt tilrettelagt opplæring, og å avdekke om det finnes eventuelle systematiske forskjeller i hvordan ressursene brukes.

Vi har undersøkt om det er noen sammenheng mellom ulike kjennetegn ved skolene og elevmassen på den ene siden og skolenes *ressursbruk* på den andre siden. Med *ressursbruk* mener vi andelen av skolenes budsjetter som går til særskilt tilrettelagt opplæring. Vi arbeidet ut fra en modell som rommer variable på skolenivå og skolevariable aggregert fra individnivå, se figur 10.

Figur 10. Modell for analyse av bivariate sammenhenger mellom ressursbruk og noen variable



Figurforklaring:

- Boksene som er hvite representerer variable samlet inn på skole eller klassenivå.
- Boksene i grå raster representerer variable hvor data er innsamlet på individnivå, men hvor variablene i aggregert form representerer kjennetegn ved skolene.

Vi fant sammenhenger mellom ressursbruk og en rekke av variablene inkludert i modellen. Disse sammenhengene vil bli vist nedenfor. Før vi kommer så langt lister vi opp – uten grundig omtale - for hvilke variable vi ikke kunne se noen (eller knapt noen) sammenheng.

- Antall assistenttimer som skolene brukte i uke 10
- Skolestørrelse, målt både med elevtall og klassetall
- Andel gutter på skolen som helhet
- Andel gutter med særskilt tilrettelagt opplæring på skolen

- Skolenes vanskeprofil (vanskeprofilen er bestemt av hvilke vansker og problemer elevene har og som gjør at de har behov for særskilt tilrettelagt opplæring)
- Skolens andel elever med annet morsmål enn norsk
- Skolens andel elever med individuell opplæringsplan
- Skolens andel elever med enkeltvedtak fattet av rektor
- Skolens andel elever med øremerkede ressurser
- Skolens andel elever med pc med ordretteprogram

De variablene der vi fant en sammenheng i forhold til ressursbruk var disse:

- Lærer- og elevspespedtimer
- Skoletype (hvilke studieretninger preger skolen)
- Andelen elever på skolen som har særskilt tilrettelagt opplæring
- Gråsonelever
- Tilvekst av nye elever med særskilt tilrettelagt opplæring
- Spesialpedagogikk-kompetansen på skolene
- Elevenes grunnskolekarakterer
- Grad av segregering på skolene

I det følgende ser vi nærmere på disse variablene der vi fant bivarierte sammenhenger i forhold til ressursbruk (andel av skolens budsjetter som går til særskilt tilrettelagt opplæring). Alle disse variablene gjenfinnes i modellen i figur 10. Rekkefølgen de presenteres i nedenfor er tilfeldig.

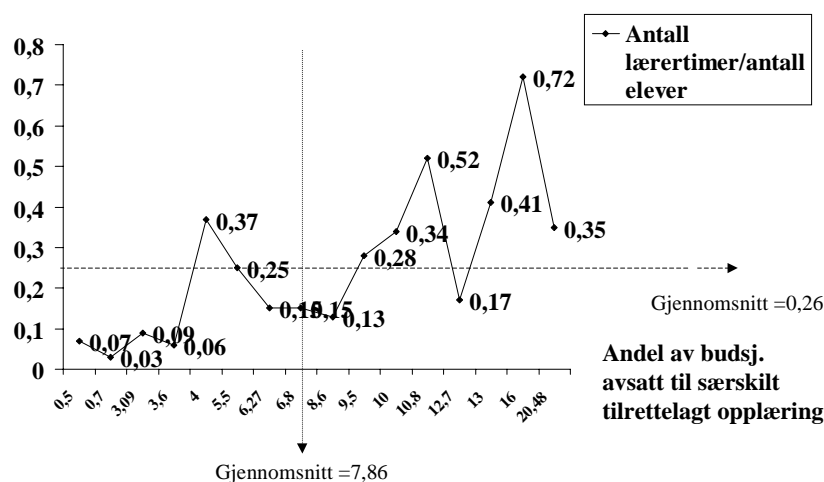
Lærer- og elev-spesped-timer

Med lærer-spesped-timer menes samlet antall undervisningstimer i spesialpedagogikk på skolen. Med elev-spesped-timer menes det samlede antall timer spesialundervisning elevene på skolen får. Et eksempel: Dersom en spesped-lærer underviser åtte elever to timer i uka tilsvarende dette to lærer-spesped-timer og 16 elev-spesped-timer.

Grunnen til at vi har brukt antall timer i løpet av en uke, er at skolene fant det problematisk å skulle beregne antall lærer- og elev-spesped-timer for en lengre tidsperiode, for eksempel et skoleår eller et budsjettår. I samråd med skolene kom vi fram til at en felles måling på et gitt tidspunkt ville kunne fungere som en brukbar indikator, tross sesongavhengige svingninger og andre usikkerhetsmomenter.

Vi ba skolene spesifisere antall lærer-spesped-timer som ble gitt i uke 10. Ettersom skolene har forskjellig antall elever er ikke antall lærer-spesped-timer som en absolutt størrelse et godt mål. En stor skole vil ha flere timer enn en liten. Vi har derfor laget en lærertimeindeks ved å dividere antall lærer-spesped-timer med elevtall. Figur 11 viser denne indeksen for 16 av de 17 skolene.

Figur 11. Forholdet lærertimer/elevtall og ressursbruk.
N = 16 skoler.



Vi vil vise en lignende figur for alle variablene der vi har funnet bivariat sammenheng mellom ressursbruk og den aktuelle variabel. Før vi forklarer figuren nærmere, ber vi leseren vende tilbake til figur 7, som viser andel av årsbudsjettet 1999/2000 avsatt til særskilt tilrettelagt opplæring på 17 skoler. Disse andelene fra figur 7, har vi i figurene 11-20 (med unntak av figur 14), lagt langs x-aksen i figuren. Disse andelene representerer de 17 skolenes ressursbruk, og er plassert slik at skolen med lavest ressursbruk er lengst til venstre i figuren, og skolen med høyest ressursbruk er lengst til høyre. Strengt tatt er skalen ikke riktig, ettersom avstanden mellom de ulike skolenes ressursbruk ikke er lik.

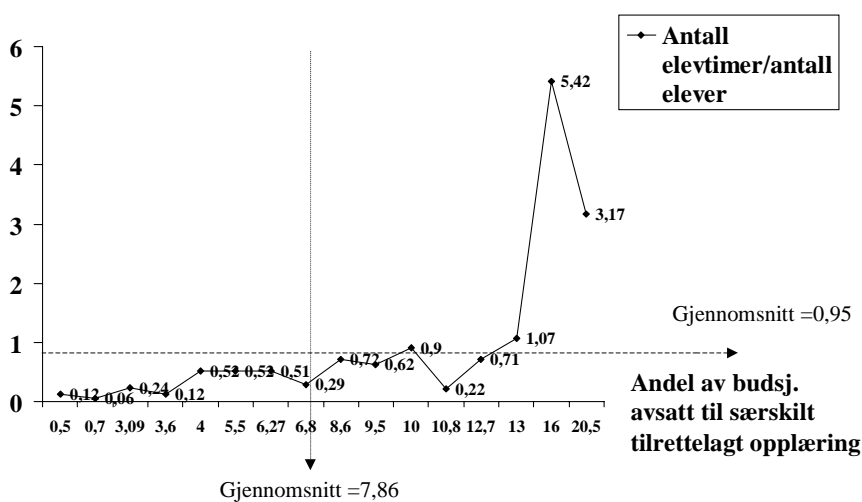
Hadde sammenhengen mellom ressursbruk og lærer-timeindeks (forholdet lærertimer/elevtall) i figur 11 vært perfekt, slik at skolen lengst til venstre (som har lavest ressursbruk) hadde lavest lærertime-indeks, at skole nr to fra venstre hadde nest lavest lærertime-indeks osv, ville vi kunnet trekke en rett linje stigende fra origo og skrått opp mot høyre. Som vi ser er det langt fra en perfekt sammenheng, men vi ser likevel en tydelig tendens til at jo større andel av budsjettet som brukes til særskilt tilrettelagt opplæring, jo flere lærer-spesped-timer i forhold til elevtall ble gitt på det aktuelle måletidspunktet. Som sagt er det ingen perfekt sammenheng. For eksempel ser vi at den skolen som har lærertime-indeks=0,37 bruker fire prosent av budsjettet, samtidig som vi ser at en skole som bruker 20,5 prosent av sitt budsjett har tilnærmet samme lærertime-indeks (0,35). Likevel er det altså slik at linjen i figur 11 stort sett stiger jevnt mot høyre, og vi kan tillate oss å konkludere med en positiv sammenheng mellom ressursbruk og lærer-spesped-timer.

Metodekommentar

Ettersom dette er den første figuren vi viser i en rekke av flere, vil vi begrunne hvorfor vi har valgt denne fremstillingsformen. Vi opererer med skole som enhet, og har følgelig 17 enheter. Dette er svært få, og det er derfor mulig for oss å plassere hver enkelt enhet inn i et diagram slik som her. Slik kan leseren for hver enkelt variabel selv studere den bivariate sammenhengen med ressursbruk for hver av de 17 skolene, og dermed på selvstendig grunnlag vurdere våre tolkninger av analysene.

Også for elev-spespedtimer har vi beregnet en elevtime-indeks ved å dividere antall elev-spesped-timer ved den enkelte skole med elevtallet. Elevtime-indeksen for den enkelte skole fremgår av figur 12.

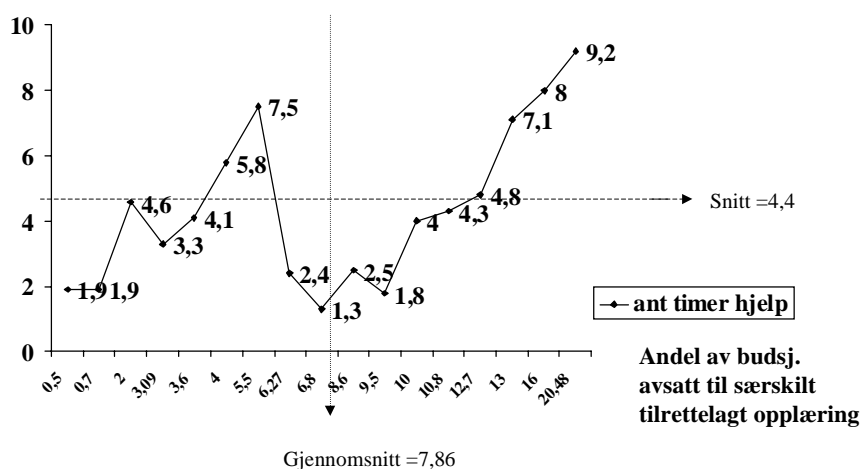
Figur 12. Forholdet elevtimer/elevtall og ressursbruk.
N = 16 skoler.



Sammenhengen mellom elevtime-indeksen og andel av skolens budsjett som går til særskilt tilrettelagt opplæring, er noe mer uklar enn hva gjelder lærertime-indeksen. Det ser ut til å være en tilnærmet polarisering i materialet. Likevel vil vi konkludere med en positiv sammenheng mellom økt ressursbruk til særskilt tilrettelagt opplæring og elevtime-indeksen. For de 12 skolene som har satt av minst, er økningen i ressursbruk etter hvert som vi beveger oss mot høyre langs x-aksen beskjeden, men den kan spores. Det er særlig de tre skolene som har satt av den relativt sett største andel av budsjettet til særskilt tilrettelagt opplæring som får klart flest elev-spesped-timer i forhold til elevtall igjen for sin ressursinnsats.

Vi har også spurt om omfanget av den fagspesifikke ekstra hjelpen og støtten elevene får (se tabell 2 i kapittel 3). Forholdet mellom gjennomsnittlig antall uketimer fagspesifikk hjelp og støtte til elevene med særskilt tilrettelagt opplæring innenfor rammene av ordinære klasser og ressursbruk på hver av de 17 skolene, fremgår av figur 13.

Figur 13. Timer fagspesifikk hjelp og ressursbruk.
N=17 skoler



Her ser vi et mønster som er litt vanskelig å tolke. Riktignok ser vi at elevene på skolene som bruker minst av sine ressurser til særskilt tilrettelagt opplæring, er de som har færrest timer fagspesifikk hjelp, og motsatt; at elevene som får flest timer fagspesifikk hjelp, går på de skolene som bruker mest ressurser. Men det er noen skoler som ødelegger bildet for oss: På fire skoler som er middelhavsfarere når det gjelder bruk av ressurser, har elevene få timer fagspesifikk hjelp. Vi drister oss likevel til å si at det er en viss – om ikke tydelig og klar – positiv sammenheng mellom omfang av fagspesifikk hjelp og ressursbruk til særskilt tilrettelagt opplæring.

Nå så er sagt, minner vi om at all hjelp ikke er fagspesifikk. Dette gjelder for eksempel generell lesetrening, leksehjelp eller samtaler og rådgivning. På samme måte gis det også ekstra hjelp og støtte som ikke kan måles i omfang, for eksempel tilgang til pc med ordretteprogram, assistent eller tolærersystem i klassen. I figur 13 viser vi altså ikke et mål på omfang av hjelp og støtte, men et mål på omfang av *fagspesifikk* hjelp og støtte.

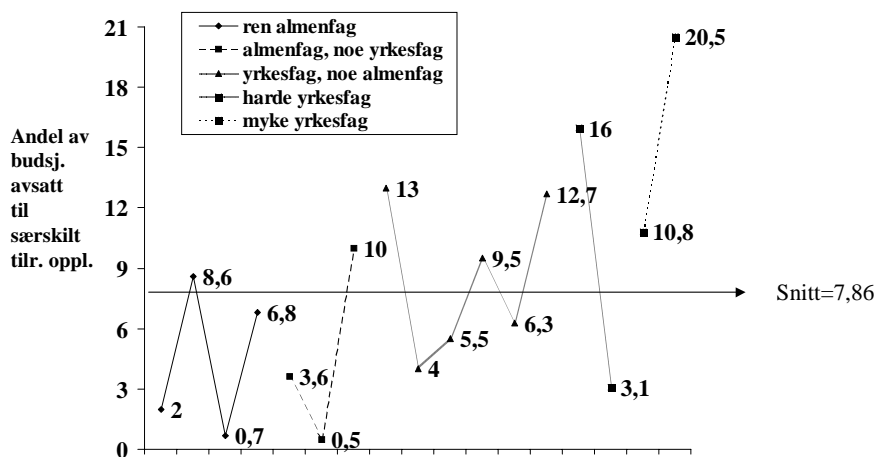
Når vi vurderer figur 12 og figur 13 sammen - som begge handler om omfang av hjelp til elever med særskilt tilrettelagt opplæring, så tillater vi oss å konkludere med at grovt sett er det slik – selv om bildet langt fra er entydig - at skoler som bruker mest ressurser til særskilt tilrettelagt opplæring, også får dette igjen i form av flest timer spesialundervisning til elevene.

Skoletype

Skolene ble delt i fem grupper, ut fra sammensetningen av studieretninger ved skolen: Fire skoler er *rene almenfagskoler*. Tre skoler faller i en gruppe med *almenfagskoler med noen yrkesfag*. Seks skoler tilhører gruppen *yrkesfagskoler med noen almenfag*. To skoler er det vi har kalt *harde yrkesfagskoler*, det vil at sammensetningen av studieretninger ved disse skolene er dominert av mekaniske fag, elektrofag, trearbeidsfag, byggfag, tekniske

byggfag og naturbruk.⁸ To skoler er såkalte *myke yrkesfagskoler*, det vil si at de er dominert av helse- og sosialfag, formgivningsfag samt hotell- og næringsmiddelfag. Ressursbruken på skolene innenfor disse fem gruppene fremgår av figur 14. *Merk at i denne figuren representerer y-aksen andel av budsjettet som går til særskilt tilrettelagt opplæring.*

Figur 14. Skoletype og ressursbruk. N=17 skoler



Vi ser et forholdsvis klart mønster når det gjelder skoletype basert på studieretningssammen-setning. Selv om variasjonsbredden innad i noen av gruppene er stor, og selv om noen av gruppene består av svært få skoler, er det tydelig at rene allmenfagsskoler utgjør et ytterpunkt med liten andel av skolens ressurser brukt til særskilt tilrettelagt opplæring. Ressursinnsatsen til særskilt tilrettelagt opplæring øker med innslaget av yrkesfag ved skolene. Myke yrkesfagskoler utgjør det motsatte ytterpunktet til de rene almenfagsskolene, med de største andeler av skolens budsjett innrettet på særskilt tilrettelagt opplæring.

Går vi tilbake til kapittel 3, der vi presenterte noen kjennetegn ved elevene med særskilt tilrettelagt opplæring, husker vi hvilke studieretninger disse elevgruppene gikk på. Tre av fire jenter med særskilt tilrettelagt opplæring skoleåret 1999/2000 var å finne på helse- og sosialfag, formgivningsfag og hotell- og næringsmiddelfag. Dette er myke yrkesfag, og de to skolene til høyre i figur 12 er dominert av nettopp disse studieretningene. Tre av fem gutter var å finne på de seks studieretningene mekaniske fag, elektrofag, trearbeidsfag, byggfag, tekniske byggfag og naturbruk. Dette er harde yrkesfag, og de to skolene på linje nr to fra høyre er dominert av disse studieretningene. Også de seks skolene som inngår i den midterste gruppen i figuren er yrkesfagskoler, og vi vet at fire av fem elever med særskilt tilrettelagt opplæring gikk på yrkesfaglige studieretninger. De to gruppene lengst

⁸ Kjemi- og prosessfag inkluderes ikke her, ettersom ingen elever fra denne studieretningen inngår i undersøkelsen.

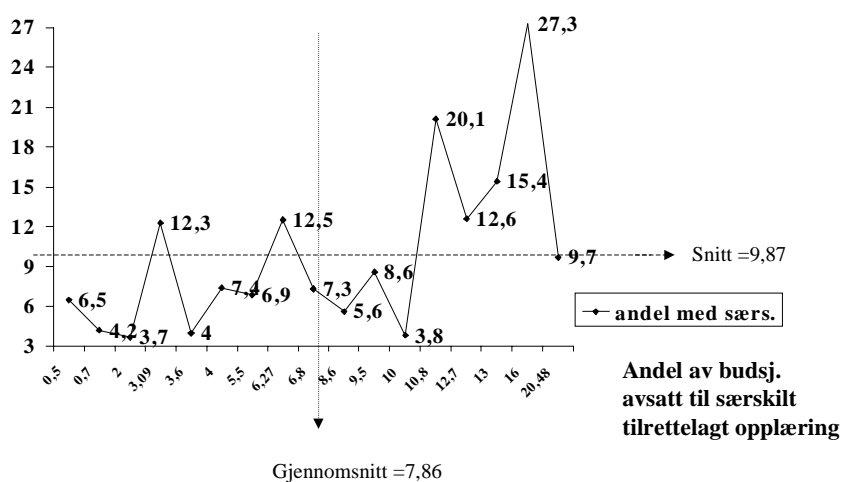
til venstre i figur 12 er almenfagskoler, og vi husker at én av fem elever med særskilt tilrettelagt opplæring var almenfagelever.

Innslaget av elever med særskilt tilrettelagt opplæring øker fra venstre mot høyre i figuren, og det samme gjør ressursbruken. Dette mønsteret er så tydelig, at det er rimelig å konkludere med at skolene med størst andel elever med særskilt tilrettelagt opplæring, er de som bruker størst andel av sine budsjetter til særskilt tilrettelagt opplæring.

Andel elever med særskilt tilrettelagt opplæring

Med den avgrensningen av gruppene elever som får særskilt tilrettelagt opplæring vi har lagt til grunn, mottar i gjennomsnitt 9,7 prosent av elevene ved skolene slik opplæring. Sammenhengen mellom skolenes ressursbruk og andel elever med særskilt tilrettelagt opplæring fremgår av figur 15.

Figur 15. Andel elever med særskilt tilrettelagt opplæring i forhold til ressursbruk
N=17 skoler



Figur 15 viser at skolene grupperer seg i to: Nesten samtlige av de 12 skolene som bruker lavest andel av sitt budsjett til særskilt tilrettelagt opplæring har en andel elever med særskilt tilrettelagt opplæring som ligger under snittet. Motsatt har de fem skolene som bruker mest ressurser (unntatt en), en andel elever med særskilt tilrettelagt opplæring som ligger over snittet for alle 17 skolene.

Vi kan altså observere en positiv sammenheng mellom skolenes andel elever med særskilt tilrettelagt opplæring og den andel ressurser de setter av til slik opplæring. Skolene med klart størst andel elever med særskilt tilrettelagt opplæring bruker klart størst andel av sine ressurser til særskilt tilrettelagt opplæring.

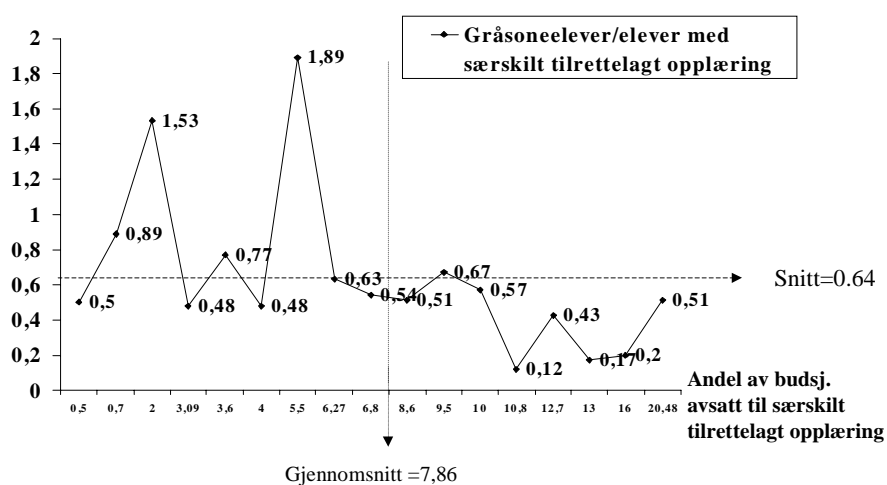
Gråsonerelever

Klassestyrerene ble bedt om å oppgi antall gutter og jenter i deres klasse som etter deres vurdering hadde behov for, men ikke mottok særskilt tilrettelagt opplæring. Disse elevene kaller vi gråsonerelever.

Vi har beregnet et forholdstall mellom gråsonerelever og elever med særskilt tilrettelagt opplæring ved den enkelte skole. Dette har vi gjort ved å dividere antall gråsonerelever med antall elever med særskilt tilrettelagt opplæring. Et forholdstall med lav verdi betyr da få gråsonerelever i forhold til elever med særskilt tilrettelagt opplæring. Motsatt betyr høy verdi mange gråsonerelever i forhold til antall elever med særskilt tilrettelagt opplæring. Er verdien over 1, betyr det at det er flere gråsonerelever enn elever med særskilt tilrettelagt opplæring.

Videre har vi undersøkt hvordan dette forholdstallet mellom elever med udekket og dekket behov for særskilt tilrettelagt opplæring er forbundet med skolenes ressursbruk. Dette fremgår av figur 16.

Figur 16. Forholdstall gråsonerelever/elever med særskilt tilrettelagt opplæring og ressursbruk, N=17 skoler



Med unntak av noen få ytterpunkter ser vi at jo færre gråsonerelever skolene har i forhold til elever med særskilt tilrettelagt opplæring, jo større er ressursbruken til særskilt tilrettelagt opplæring. Motsatt har skoler som bruker en relativt liten andel av budsjettet til særskilt tilrettelagt opplæring flere elever med udekket enn med dekket behov for slik opplæring.

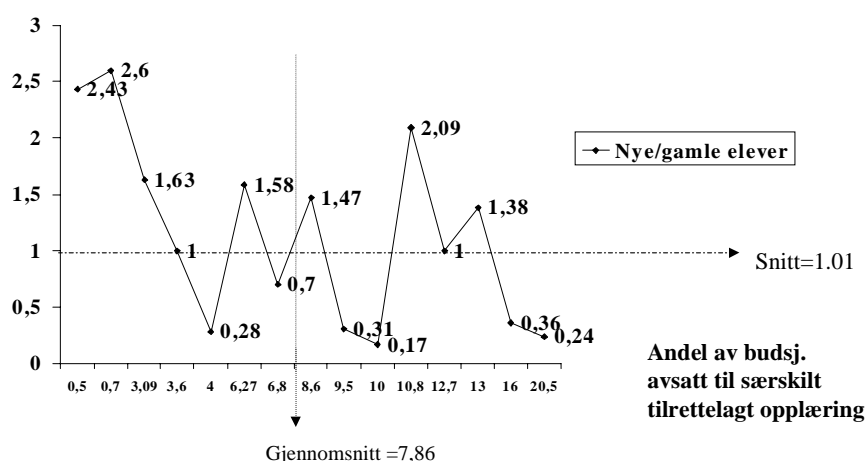
En nærliggende forklaring på dette - ved første øyekast overraskende - funnet, kan være at skolene som har få gråsonerelever, og som også bruker en stor andel av budsjettet til særskilt tilrettelagt opplæring, i større grad har lyktes i å fange opp behovet for slik opplæring blant elevene. Den relativt større ressursbruken til dette formålet bidrar til at flere fanges opp, og færre havner i gråsonen. Det motsatte kan være tilfelle i andre enden av skalaen: Skoler med relativt mindre ressurser satt av til særskilt tilrettelagt opplæring,

klarer å fange opp færre, og andelen gråsoneelever i forhold til antall elever med særskilt tilrettelagt opplæring blir større.

Tilvekst av elever med særskilt tilrettelagt opplæring

Som leseren husker fra kapittel 3, var det en betydelig andel av elevene som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i februar 2000 som ikke hadde slik opplæring da skoleåret startet høsten 1999. Vi kan da operere med nye og gamle elever med særskilt tilrettelagt opplæring. For hver skole har vi beregnet et forholdstall mellom disse to gruppene. Dette forholdstallet har vi kalt tilvekstindeks. Høy tilvekstindeks betyr relativt mange elever med særskilt tilrettelagt opplæring i februar 2000 som ikke hadde slik opplæring da skoleåret startet. Motsatt: Lav tilvekstindeks betyr liten andel nye elever med særskilt tilrettelagt opplæring. Vi har sett på tilvekstindeksen i forhold til ressursbruk. Dette fremgår av figur 17.

Figur 17. Tilvekstindeks og ressursbruk, N=15 skoler

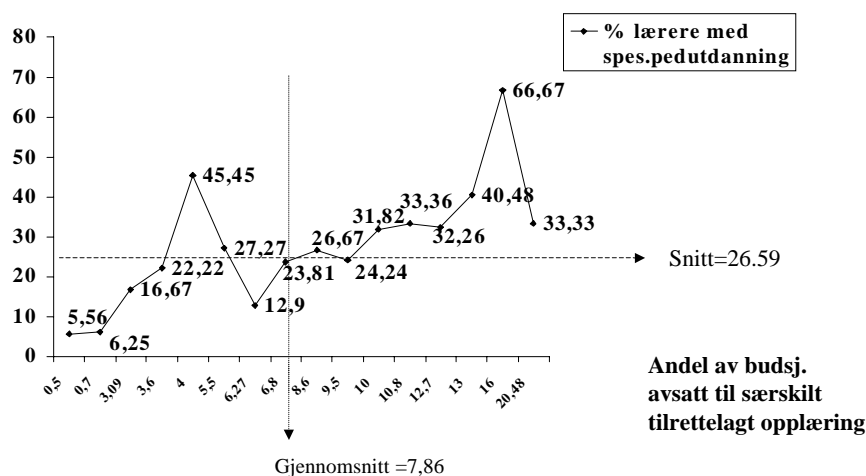


Vi ser her en kurve hvor retningen er fallende mot høyre. Fire-fem forstyrrende topper gjør bildet langt fra entydig. Vi drister oss likevel til å si at vi sporer en viss tendens til at skoler som bruker relativt mye ressurser på særskilt tilrettelagt opplæring har en lavere tilvekstindeks enn skoler som bruker relativt lite ressurser. Når tilveksten er lavest der det brukes mest, kan én forklaring være at på disse skolene har man allerede fanget opp store deler av behovet – noe som gjenspeiles i ressursbruken - og dermed blir ikke tilveksten så stor i løpet av året.

Spesialpedagogikk-kompetansen på skolene

Når vi skulle vurdere spesialpedagogikk-kompetansen på de enkelte skolene, tok vi utgangspunkt i lærerne som hadde den enkelte klasse mest, og så på hvor stor andel av disse som hadde utdanning i spesialpedagogikk. Denne andelen brukte vi som mål på den enkelte skoles spesped-kompetanse. I gjennomsnitt har 26,6 prosent av lærerne som har klassene mest slik kompetanse. Andelen på den enkelte skole fremgår av figur 18.

Figur 18. *Kompetanse i spesialpedagogikk og ressursbruk, N=16 skoler*



Vi fant en klar sammenheng mellom skolenes andeler lærere med spesialpedagogisk utdanning og andelen av skolenes budsjett som går til særskilt tilrettelagt opplæring: Skoler som bruker forholdsvis mest av budsjettene sine til særskilt tilrettelagt opplæring, er også de skolene som har størst andel lærere med utdanning i spesialpedagogikk. Spørsmålet i dette tilfelle er hvilket av fenomenene – om noen – som her representerer årsak og virkning. En elevsammensetning kjennetegnet av stort behov for spesialundervisning vil kunne gi utslag i ansettelse av mange lærere med spesialpedagogisk kompetanse. På den annen side er det mulig å tenke seg at lærere med utdanning i spesialpedagogikk vil være mer tilbøyelige til å se elevenes behov for særskilt tilrettelagt opplæring, slik at disse skolene vil bruke mer av sine budsjetter til særskilt tilrettelagt opplæring.

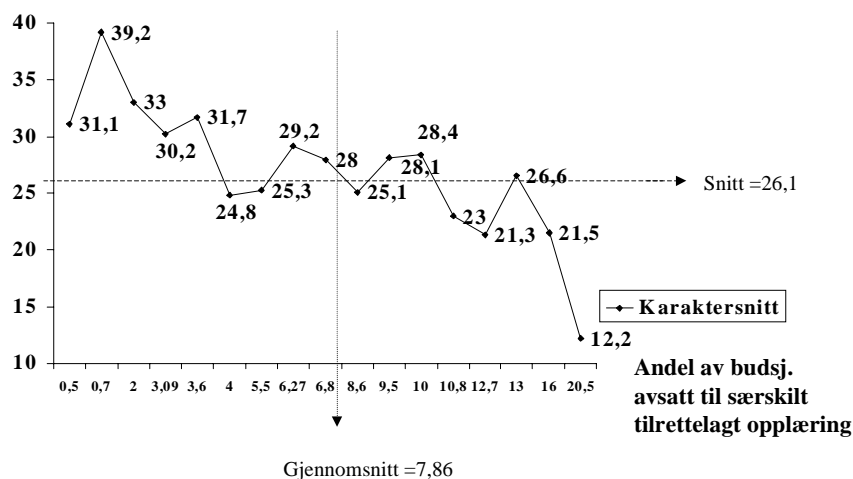
Karakterer

Som mål på skolefaglige kunnskaper og ferdigheter har vi brukt elevenes karakterpoeng fra grunnskolen. (Om beregning av karakterpoeng, se avsnitt om karakterer i kapittel 3.) For hver av skolene har vi beregnet gjennomsnittlige karakterpoeng for elevene med særskilt tilrettelagt opplæring. Gjennomsnittlig antall karakterpoeng for skolenes elever med særskilt tilrettelagt opplæring sett under ett er 26,1 poeng. Vi husker at vi foran (figur 3) har vist gjennomsnittlige karakterpoeng for elevene avhengig av i hvilken type klasse de får særskilt tilrettelagt opplæring. Gjennomsnittlig karakterpoeng for hver av skolene fremgår av figur 19.

Vi finner her en klar sammenheng mellom karaktergjennomsnitt for alle elevene med særskilt tilrettelagt opplæring og andel ressurser skolene setter av til særskilt tilrettelagt opplæring. Ved skoler som bruker relativt minst ressurser til særskilt tilrettelagt opplæring, er elevenes karaktergjennomsnitt høyt. Ved skoler der man bruker relativt mange ressurser på særskilt og tilrettelagt opplæring, er skolefaglige kunnskaper og ferdigheter målt med karakterer svakere. Dersom vi aksepterer at karakterer kan brukes som et mål på hvilke

elever som er skoleflinke og klarer seg bra, og hvilke som har behov for særskilt tilrettelagt opplæring, kan vi tillate oss å tolke figur 19 som en indikasjon på at ressursene til særskilt tilrettelagt opplæring settes inn der de trengs mest.

Figur 19. Karaktergjennomsnitt og ressursbruk.
N=17 skoler



Segregert hjelp og støtte

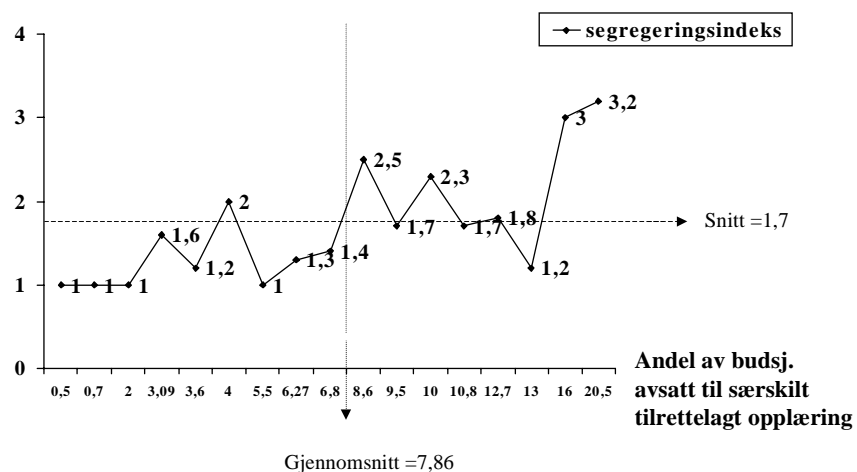
Elever som får særskilt tilrettelagt opplæring i videregående opplæring kan få denne opplæringen innenfor ulike organisatoriske rammer, enten innenfor rammen av ordinære klasser eller i egne klasser med redusert elevtall. Vi har laget det vi har kalt en segregeringsindeks basert på klassetilhørighet, ved å tilordne elevene en verdi på denne indeksen avhengig av hvilken type klasse de hører til, slik:

1. Ordinær klasse
2. Grunnkurs over to år
3. Åttergrupper
4. Firergrupper
5. Diverse tilrettelegginger

Elevene som er i gruppen diverse tilrettelegginger har i størst grad særskilt tilrettelagt opplæring i segregert form, mens de som har særskilt tilrettelagt opplæring innenfor rammen av ordinære klasser er minst segregert. For hver skole har vi beregnet et gjennomsnittstall for alle elevene på denne variabelen. Dette tallet bruker vi som en segregeringsindeks. Skoler som har relativt mange elever i firergrupper vil få høyere verdi på denne indeksen, enn skoler hvor relativt mange av de som har særskilt tilrettelagt opplæring har det innenfor rammene av ordinære klasser. I figur 20 viser vi sammenhengen mellom denne segregeringsindeksen og skolenes ressursbruk til særskilt tilrettelagt opplæring.

Figur 20 viser oss at de skolene som i størst grad tar elevene ut av de ordinære klassene og inn i egne klasser med redusert elevtall, er de skolene som bruker mest ressurser til særskilt tilrettelagt opplæring.

Figur 20. Segregeringsindeks og ressursbruk.
N=17 skoler



De bivariate sammenhengene vi har vist i denne kapittelet vil bli nærmere kommentert og drøftet i rapportens siste kapittel: Oppsummering og konklusjoner.

5 Kompetanseoppnåelse og frafall

I dette kapitlet skal vi se på kompetanseoppnåelse og frafall blant elevene i Buskerud. Den første delen som handler om kompetanseoppnåelse, bygger på data fra et annet prosjekt, prosjektet "Kompetanse eller oppbevaring?", som Eifred Markussen har arbeidet med i perioden 1994-2000. Del 2 bygger på data samlet inn i forbindelse med evalueringen av spesialundervisningen i Buskerud i februar 2000.

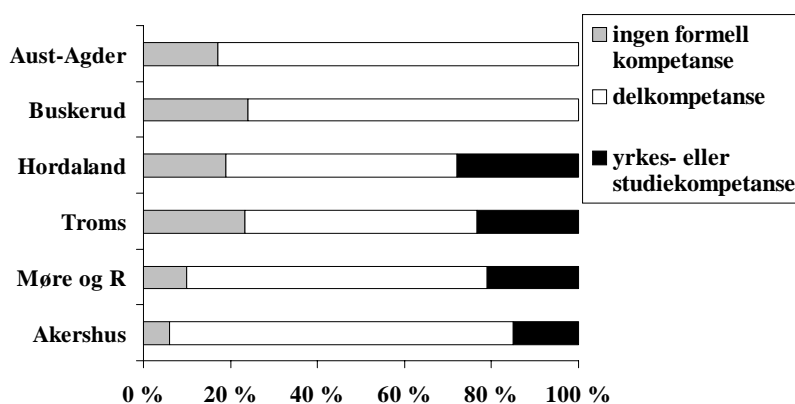
Kompetanseoppnåelse for rettselevne fra 1994

Eifred Markussen har i prosjektet "Kompetanse eller oppbevaring?" fulgt 1240 ungdommer gjennom deres løp innenfor videregående opplæring fra høsten 1994 til våren 1999. Disse ungdommene kommer fra seks fylker, hvorav Buskerud er ett. De fem øvrige er Akershus, Aust-Agder, Hordaland, Møre og Romsdal og Troms. (For en nærmere presentasjon av prosjektet, se vedlegg 3.)

Vi har i kapittel 3 i denne rapporten presentert noen av resultatene fra "Kompetanse eller oppbevaring?". I det følgende nøyer vi oss med å vise kompetanseoppnåelse for to elevgrupper; elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser med redusert elevtall og elever med særskilt tilrettelagt opplæring innenfor rammene av ordinære klasser. (Om definisjon og avgrensning av de ulike kompetanseformene, se vedlegg 3.)

Figur 21 viser kompetanseoppnåelse i seks fylker for elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser.

Figur 21. Kompetanseoppnåelse blant elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser, seks fylker. 1994-kullet med rettselever



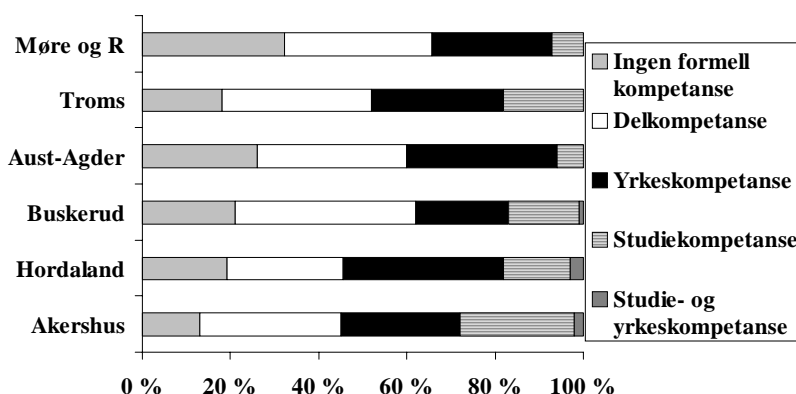
I Buskerud var det ingen av elevene i denne gruppen som oppnådde studie- eller yrkeskompetanse. Dette var situasjonen også i ett av de andre fylkene, mens i de fire

øvrige var det fra 15 prosent (Akershus) til 28 prosent (Hordaland) i denne elevgruppen som oppnådde studie- eller yrkeskompetanse. Vi observerer også at Buskerud var det fylket hvor størst andel i denne elevgruppen forlot videregående opplæring uten formell kompetanse, det vil si før det var gått tre år. Dette gjaldt så mange som hver fjerde elev i denne gruppen. Akershus har absolutt lavest andel uten formell kompetanse blant elevene som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser; i dette fylket gjaldt dette bare seks prosent.

For denne elevgruppen representerer Akershus og Buskerud to ytterpunkter. I Akershus holder man lenge på disse elevene, de "får ikke lov" å slutte før det er gått tre år, og man bringer en relativt stor andel gjennom til studie- og yrkeskompetanse. I Buskerud er situasjonen motsatt: Mange slutter i løpet av de to første årene, mens ingen oppnår studie- eller yrkeskompetanse.

La oss se på situasjonen for rettselevne fra 1994 som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser. Er situasjonen for Buskerud-elevne den samme også for denne gruppen? Figur 22 gir oss svaret.

Figur 22. *Kompetanseoppnåelse blant elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser, seks fylker. 1994-kullet med rettselever*



Heller ikke i denne gruppen finner vi stor grad av kompetanseoppnåelse i Buskerud sammenlignet med de andre fylkene. Det var 38 prosent av elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser som oppnådde studie- eller yrkeskompetanse. Bare Møre og Romsdal hadde en lavere andel med 34 prosent. Kontrasten er Akershus og Hordaland hvor henholdsvis 55 og 54 prosent oppnådde studie- eller yrkeskompetanse.

Buskerud var det fylket som, når vi vurderer elevene i egne og ordinære klasser samlet, hadde lavest kompetanseoppnåelse blant elever med særskilt tilrettelagt opplæring (og vi snakker altså om rettselevne fra 1994). Materialet i prosjektet er ikke av en slik art at det

er mulig å gi noen gode forklaringer på disse forskjellene. Men vi kan likevel tillate oss å peke på hvor noen mulige forklaringer kan ligge.

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 på de enkelte skoler i fylket. 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 ungdomsarbeidsmarked, 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.

Frafall og avbrudd blant Buskerudelevne i år 2000

Som vi har vist over, var det langt flere blant rettselevne fra 1994 som sluttet i Buskerud enn i andre fylker. I år 2000 har vi ikke andre fylker å sammenligne med, men vi kan gi et bilde av frafall og avbrudd blant elevene i Buskerud. Vi har sett på om det er noen forskjeller mellom elevene med særskilt tilrettelagt opplæring og elever uten slik opplæring som slutter som elever ved skolene i Buskerud. Vi har ikke opplysninger om hvor disse elevene går etter at de har sluttet på skolen. Materialet kan dermed romme elever som skifter skole, som tar et opphold i utdanningen, etc.

Ti av 17 skoler har oppgitt at elever med særskilt tilrettelagt opplæring har sluttet etter skolestart. I alt 14 skoler har oppgitt at elever uten tilrettelagt opplæring har sluttet. Ved fire skoler oppgis kun sluttede elever uten særskilt tilrettelagt opplæring. Tre skoler og ett arbeidsinstitutt har ikke oppgitt om elever har sluttet.

Vi vurderer det som svært overraskende at noen skoler ikke har sluttet i det hele tatt, enten det være seg elever med særskilt tilrettelagt opplæring eller ikke. Sannsynligheten for at det her har skjedd en (aldri så liten) feil i innrapporteringen er så stor, at det ikke kan vurderes som usannsynlig at antallet elever som har sluttet i realiteten er større enn de til sammen 237 elevene ved skoler og arbeidsinstitutter som vi har opplysninger om.

Med ovennevnte forbehold har i alt 37 elever med særskilt tilrettelagt opplæring sluttet ved skolene, det vil si i gjennomsnitt 3,7 elever pr. skole (N=10). Totalt 179 elever *uten* særskilt tilrettelagt opplæring er registrert som sluttet, det vil si gjennomsnittlig 12,8 elever pr. skole (N=14).

Tre av arbeidsinstituttene oppgir at elever med særskilt tilrettelagt opplæring har sluttet mellom skoleårets start og uke 10. Totalt har 21 elever med særskilt tilrettelagt opplæring sluttet ved arbeidsinstituttene, det vil si i gjennomsnitt 7 elever pr. arbeidsinstitutt (N=3).

Frafall og ressursbruk

Vi har undersøkt om frafallet av elever henger sammen med andelen ressurser som går til særskilt tilrettelagt opplæring, men finner ingen sammenheng verken når vi ser på andel av elevene med særskilt tilrettelagt opplæring som har sluttet, eller når vi ser på andelen elever uten slik opplæring som har sluttet.

Elever med særskilt tilrettelagt opplæring:

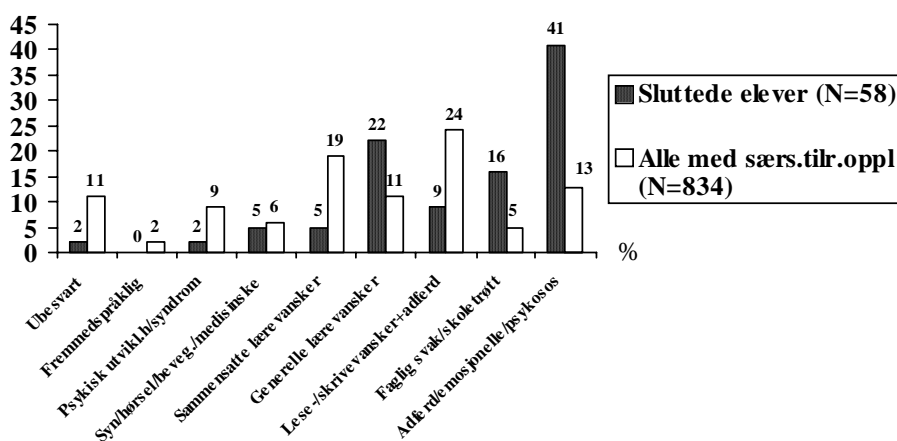
Samme kjønnsfordeling blant sluttet og de som blir

Blant de i alt 58 elevene med særskilt tilrettelagt opplæring som er registrert som sluttet på skole eller arbeidsinstitutt siden høsten 1999 er guttene i flertall. 60 prosent gutter og 40 prosent jenter har sluttet. Kjønnsfordelingen blant dem som slutter speiler dermed kjønnsfordelingen blant elevene med særskilt tilrettelagt opplæring som ikke har sluttet, 61 prosent gutter og 39 prosent jenter.

Elever med adferdsvansker, emosjonelle og psykososiale vansker slutter hyppigst

Hvilke vanske/problem har de som slutter? Er noen grupper overrepresentert? Dette går frem av figur 23.

Figur 23. *Vanske/diagnose blant elever med særskilt tilrettelagt opplæring som har sluttet, skoler og arbeidsinstitutter. Prosent*

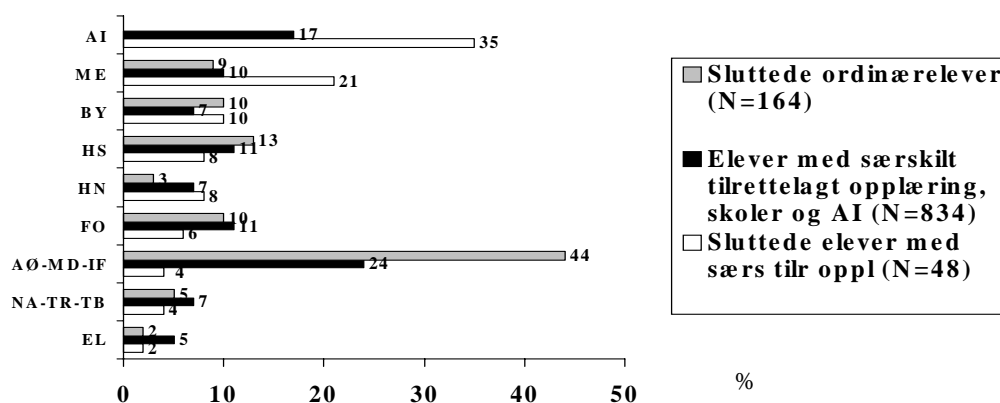


Elever med adferdsvansker, emosjonelle og psykososiale vansker, generelle lærevansker og skoletretthet har en større tilbøyelighet til å slutte. Disse vanskene finner vi langt hyppigere blant slutterne enn blant elevene med særskilt tilrettelagt opplæring ellers. Fraffallet er mer vanlig blant disse elevene enn blant de som har syns-, hørsels og evigelseshemminger og medisinske vansker eller spesifikke fagvansker.

Flest sluttere på arbeidsinstituttene og på mekaniske fag

Er slutterne overrepresentert på noen studieretninger? Figur 24 gir oss svaret.

Figur 24. Sluttere på de ulike studieretningene



Vi har opplysninger om studieretning for 48 av de sluttede elevene med særskilt tilrettelagt opplæring. Flertallet av disse har gått yrkesfaglige studieretninger. Når vi ser alle under ett er det arbeidsinstituttene som hadde størst frafall, 35 prosent har sluttet her siden høsten 1999. Mange sluttere finner vi også på mekaniske fag og byggfag. Sammenliknet med hvordan elevene med særskilt tilrettelagt opplæring fordelte seg på studieretninger i uke 10, ser vi at slutterne er en god del overrepresentert på AI og på mekaniske fag. Motsatt er det relativt få sluttere på de tre almenfaglige studieretningene i forhold til andelen elever med særskilt tilrettelagt opplæring som går på disse studieretningene.

Vi har også sammenlignet med sluttere blant ordinære elever. Svakheten her er at vi ikke kjenner studieretningsfordelingen i hele kullet. Men vi kan sammenligne ordinære sluttere med sluttere blant elever med særskilt tilrettelagt opplæring. Vi finner et annerledes sluttermønster. Hovedforskjellen er at blant de ordinære elevene er andelen sluttere på mekaniske fag lavere, mens den til gjengjeld er betydelig høyere blant elevene på de tre almenfaglige studieretningene. Det er slik at nesten halvparten av de ordinære elevene som har sluttet kommer fra disse tre studieretningene.

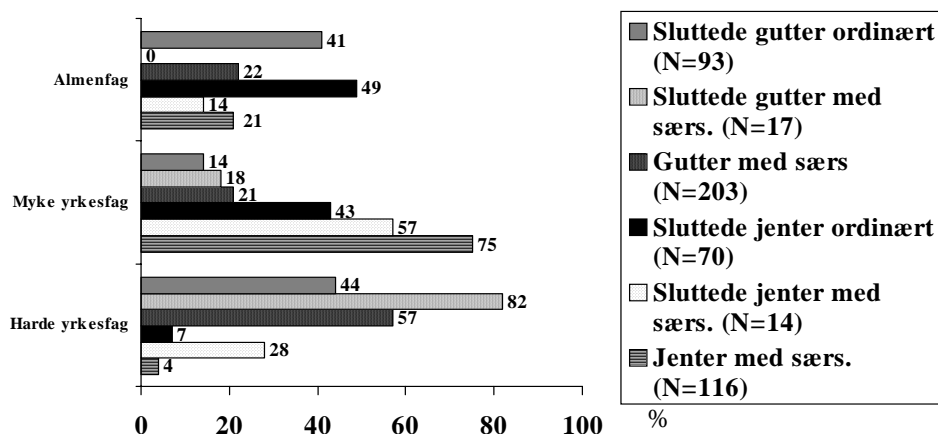
Elever med særskilt tilrettelagt opplæring: Studieretning og kjønn

Vi har sett på hvor stor andel gutter og jenter med særskilt tilrettelagt opplæring som slutter på de enkelte studieretningene, sammenlignet med kjønnsfordelingen på studieretninger blant de elevene med særskilt tilrettelagt opplæring som *ikke* har sluttet. Ettersom det er få enheter i hver undergruppe av sluttede elever, har vi gruppert studieretningene i tre: Almene fag (almenne og økonomisk-administrative fag, musikk/dans/drama, idrettsfag), myke yrkesfag (helse- og sosialfag, hotell- og næringsmiddelfag, formgivningsfag) og harde yrkesfag (mekaniske fag, byggfag,

elektrofag, naturbruk, trearbeidsfag, tekniske byggfag). Sluttermønsteret for disse tre gruppene av studieretninger er som i figur 25.

Figur 25 viser oss at det er en overhyppighet av gutter med særskilt tilrettelagt opplæring som slutter på harde yrkesfag. Dette kan vi si fordi andelen gutter med slik opplæring som slutter, er større enn den totale andelen gutter med særskilt tilrettelagt opplæring på de harde yrkesfagene. Går vi tilbake til figur 23 ser vi at det var størst andel sluttet på mekaniske fag (med unntak av arbeidsinstituttene). Og går vi tilbake til figur 5, ser vi at på mekaniske fag var det så godt som ingen jenter. Vi kan tillate oss å konkludere med at de som slutter i størst grad blant elevene med særskilt tilrettelagt opplæring (når vi holder arbeidsinstituttene utenfor) er guttene på mekaniske fag.

Figur 25 Sluttede blant elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære grunnkursklasser: Kjønn og studieretning. Prosent



Størst andel jente-sluttet blant elever med særskilt tilrettelagt opplæring finner vi på myke yrkesfag, men andelen er lavere enn den totale andelen jenter med særskilt tilrettelagt opplæring på disse studieretningene. På de almenfaglige retningene er det små andeler sluttet, og ingen gutter med særskilt tilrettelagt opplæring har sluttet i almenfaglige studieretninger.

Vi har også sammenlignet med ordinære sluttet. Andelen sluttet elever uten særskilt tilrettelagt opplæring innen hver av de tre gruppene av studieretninger er inkludert i figur 25. Det vi først og fremst ser er det samme vi så i figur 24, nemlig at en majoritet av de ordinære sluttet har gått på de almenfaglige studieretningene.

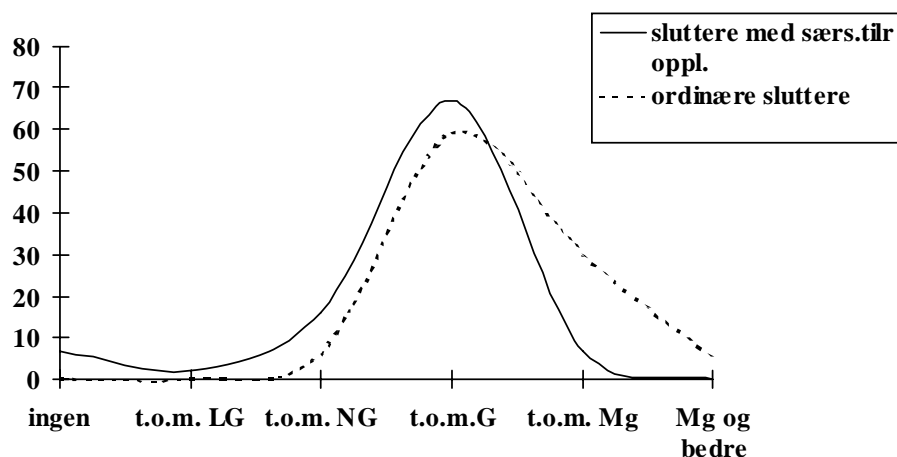
Elever med særskilt tilrettelagt opplæring: Karakterpoeng

Vi har opplysninger om karakterpoeng⁹ fra grunnskolen for elevene som har sluttet, både for 43 elever som hadde hatt særskilt tilrettelagt opplæring og for 145 ordinære sluttet. Vi

⁹ Redegjørelse for hvordan poengene beregnes, se kapittel 3.

har gruppert slutterne på grunnlag av karakterpoengene. Fordelingen etter denne grupperingen fremgår i figur 26.

Figur 26. Karaktergrunnlag sluttete elever med (n=43) og uten (n=145) særskilt tilrettelagt opplæring, skoler og arbeidsinstitutter



Vi ser at karaktergrunnlaget blant de ordinære slutterne er noe bedre enn for slutterne som hadde hatt særskilt tilrettelagt opplæring. Kurven for de ordinære slutterne ligger lavest til venstre i bildet, det vil si at det er færre med de aller laveste karakterene i denne gruppen. I høyre del av bildet, der elevene med de beste karakterene er, ser vi at kurven for de ordinære slutterne har krysset den andre og nå er øverst. Det vil si at det er flere elever med de beste karakterene i denne gruppen.

Vi har også beregnet gjennomsnittlig karakterpoeng for de to gruppene. Dette er beregnet på basis av det antall elever vi har denne informasjonen om. Elever uten karakterer, det vil si elever med 0 karakterpoeng, er inkludert.

Gjennomsnittlige karakterpoeng for elevene som hadde særskilt tilrettelagt opplæring før de sluttet er 24,29 (N=43), og for elevene uten særskilt tilrettelagt opplæring 31,77 (N=145).

Dersom vi tar et tilbakeblikk på figur 3, ser vi de gjennomsnittlige karakterpoengene for noen undergrupper blant elevene med særskilt tilrettelagt opplæring. Elevene med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser hadde 29,7 poeng og arbeidsinstituttelevne hadde 26,6 poeng. Elever med diverse tilrettelegginger hadde 20,2 og åttergruppelevne hadde 16,1. Aller lavest poengsum hadde elevene i firergrupper med et gjennomsnitt på 3,3. Vi ser altså at slutterne med særskilt tilrettelagt opplæring har et karaktersnitt som minner om elevene på arbeidsinstituttene.

6 Oppsummering og konklusjoner

Innledningsvis sa vi at hovedformålet med evalueringen skulle være å undersøke sammenhengen mellom pengestrøm og behov i spesialundervisningen i Buskerud, og vi spurte: Kommer ressursinnsatsen elevene med størst behov til gode?

I oppsummeringen tar vi mål av oss å besvare dette spørsmålet. Før vi gjør det, vil vi gjenta to forhold som har vært problematiske med dette prosjektet, og som er viktige å huske når man vurderer våre funn og konklusjoner.

Vi har sett på andel av skolenes budsjetter i forhold til en rekke variable på skolenivå, noen av disse aggregert fra elevdata. Andel av skolens budsjett som er satt av til særskilt tilrettelagt opplæring, har hver enkelt skole oppgitt i spørreskjemaet. Det er tydelig at skolene har tolket dette spørsmålet ulikt og dermed beregnet denne andelen på noe ulikt vis. Det betyr at det er en viss usikkerhet knyttet til dette målet, men vi vurderer at vi likevel har klart å måle ressursbruken tilfredsstillende. Vi har blitt enda mer overbevist om dette når vi har sett hvordan dette målet har variert i forhold til andre sentrale variable.

Et annet forhold som har skapt litt hodebry, i hvert fall ute på noen av skolene, er vår avgrensning av gruppa ”elever med særskilt tilrettelagt opplæring”. Vår vide definisjon har ført til at relativt mange på grunnkurs har blitt inkludert i undersøkelsen. Når vi har definert målgruppa med utgangspunkt i relasjonen mellom elevene og utdanningssystemet, slik det utkrystalliserer seg på læringsarenaen, og ikke med utgangspunkt i kjennetegn ved enkeltindividet, mener vi fortsatt at vi har foretatt den best mulige avgrensning for denne undersøkelsens formål. Men leseren bør huske på denne vide avgrensningen ved vurdering av våre resultater og konklusjoner.

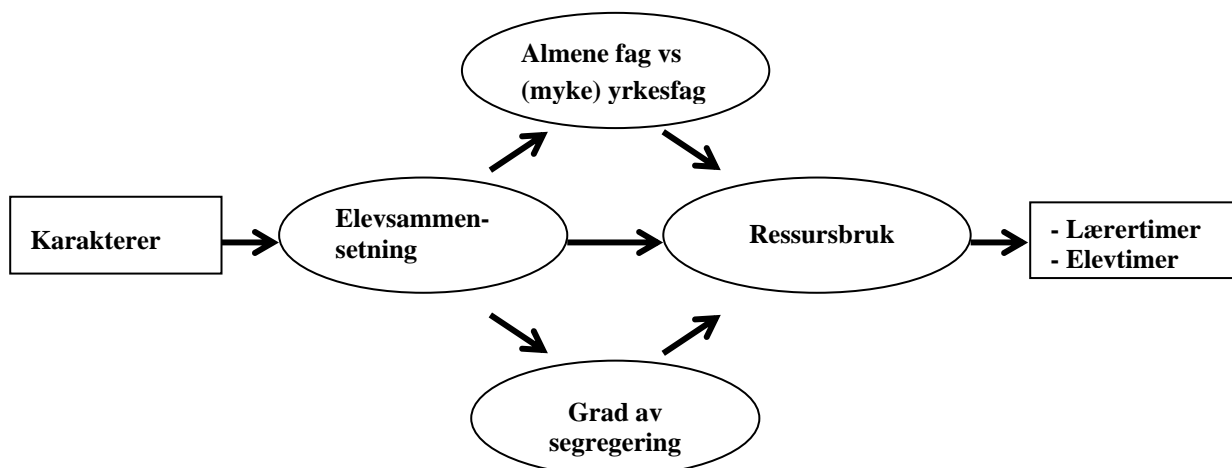
Etter å ha analysert sammenhengen mellom andelen ressurser som hver skole hadde satt av til særskilt tilrettelagt opplæring og en rekke variable på skolenivå, drister vi oss til å si at vi kan se konturene av et underliggende mønster¹⁰. Dette mønsteret viser vi i figur 28.

Vi har observert stor variasjon i skolens ressursbruk (andel av skolens budsjett som går til særskilt tilrettelagt opplæring). For det første har vi sett (i figur 15) at det er en viss sammenheng mellom ressursbruk og elevsammensetningen. Skolene med de største andeler elever med særskilt tilrettelagt opplæring var også de skolene som hadde satt av størst ressurser. Videre har vi vist at skoler preget av yrkesfag - særlig myke yrkesfag - bruker større andeler av ressursene til særskilt tilrettelagt opplæring enn skoler preget av almenfag (se figur 14). Yrkesfagskolene (særlig myke yrkesfag) er skoler hvor elever med

¹⁰ Når vi sier det må vi også huske at vi bare har foretatt bivariante og ikke multivariate analyser, vi har altså ikke gjort analyser hvor vi samtidig har analysert sammenhenger mellom flere uavhengige variable og andel ressurser som avhengig variabel.

særskilt tilrettelagt opplæring er overrepresentert. Og vi har vist at skoler med størst bruk av segregerte løsninger, er skoler som bruker mest til særskilt tilrettelagt opplæring (se figur 20).

Figur 28. Ressursbruk i forhold til noen andre variable



Vi har observert stor variasjon i skolens ressursbruk (andel av skolens budsjett som går til særskilt tilrettelagt opplæring). For det første har vi sett (i figur 15) at det er en viss sammenheng mellom ressursbruk og elevsammensetningen. Skolene med de største andeler elever med særskilt tilrettelagt opplæring var også de skolene som hadde satt av størst ressurser. Videre har vi vist at skoler preget av yrkesfag - særlig myke yrkesfag – bruker større andeler av ressursene til særskilt tilrettelagt opplæring enn skoler preget av almenfag (se figur 14). Yrkesfagskolene (særlig myke yrkesfag) er skoler hvor elever med særskilt tilrettelagt opplæring er overrepresentert. Og vi har vist at skoler med størst bruk av segregerte løsninger, er skoler som bruker mest til særskilt tilrettelagt opplæring (se figur 20).

De fire variablene vi har kommentert i avsnittet over, ressursbruk, andel elever med særskilt tilrettelagt opplæring, skoletype basert på dominerende studieretninger og grad av segregering, finner vi igjen i de fire ellipsene i sentrum av figur 28. Vi ser hvordan disse variablene henger sammen, og vi mener det er sannsynliggjort at elevsammensetningen er avgjørende for hvor mye penger som brukes til særskilt tilrettelagt opplæring.

La oss gå helt til høyre i figuren. Der ser vi også at det er sammenheng mellom pengene som brukes og det antall timer særskilt tilrettelagt opplæring lærerne underviser i og det antall timer særskilt tilrettelagt opplæring som elevene får (se figur 11 og 12). Heller ikke her er det snakk om perfekte sammenhenger, men de er tydelige nok.

Vi har også vist (figur 19) en tydelig sammenheng mellom ungdommenes karakterer fra grunnskolen og bruk av ressurser. Skolene hvor elevene har det svakest karaktergrunnlaget fra grunnskolen er de skolene som bruker mest på særskilt tilrettelagt opplæring. Dette er den variabelen hvor vi finner den klareste sammenhengen i forhold til ressursbruk. Vi har ikke tegnet en pil mellom disse variablene i figur 28, men tillatt oss å legge karaktervariabelen helt til venstre, eller sagt på en annen måte, bak alle de andre variablene, og spør: Er det slik at ”bakom synger karakterene”? Er det slik at når vi kjenner karaktergrunnlaget til elevene, så kjenner vi den elevsammensetningen som er avgjørende for hvor mye ressurser som settes av til særskilt tiltak? Er det slik at når vi kjenner karaktergrunnlaget, så vet vi noe om graden av segregering og vi vet hvilke studieretninger elevene vandrer til? Resultater i prosjektet "Kompetanse eller oppbevaring?", peker i retning av at svaret på spørsmålet er ja. Et hovedfunn der er at grunnskolekarakterene er den variabelen som i sterkest grad predikerer kompetanseoppnåelse i videregående opplæring (Markussen 1998, 1999).

Oppsummert: Vi mener at vi i materialet ser et mønster. De skolene som bruker relativt mest ressurser til særskilt tilrettelagt opplæring er

- (myke) yrkesfagskoler
- skoler med størst andel elever med særskilt tilrettelagt opplæring
- skoler med størst grad av segregering
- skoler der elevene har det svakest karaktergrunnlaget
- skoler som får igjen flest lærer- og elevtimer for ressursinnsatsen.

På dette grunnlaget er det rimelig å konkludere med at pengene til særskilt tilrettelagt opplæring i Buskerud, i stor grad ser ut til å havne der behovet er størst, på de skolene der det er flest elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring. Men hvordan pengene brukes og om pengebruken fører til gode faglige resultater og at elevene trives på skolen, det har ikke denne evalueringen gitt oss grunnlag for å si noe om. Vi tillater oss likevel å minne om resultatene fra prosjektet "Kompetanse eller oppbevaring?" som ble presentert i kapittel 5, hvor vi viste hvordan elever med særskilt tilrettelagt opplæring i Buskerud hadde lavest grad av kompetanseoppnåelse sammenlignet med fem andre fylker. Men dette gjaldt altså elever som begynte i videregående opplæring i 1994. Ønsker man å få vite noe om forholdet mellom ressursinnsats og resultater for elevene i år 2000, er det nødvendig med et annet forskingsprosjekt, med et design av en annen type enn det rammene for det foreliggende prosjektet har gitt rom for.

Litteratur

Lover og forskrifter

- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, (1999) *Forskrift til Opplæringslova*. Rundskriv F-4071
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, (1995) Forskrift om eksamen, fag-/svenneprøve, 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/svenneprøve, vurdering, dokumentasjon og klage over karakterer og prøvebedømmelse i videregående opplæring*. Rundskriv F-83-97
- Lov 17.07.98 nr.61, Opplæringslova
- Lov 21.06.74 nr. 55 om videregående opplæring.

Grunnleggsdokumenter fra Fylkesutdanningsjefen i Buskerud

- Buskerud fylkeskommune, Utdanningsadministrasjonen. Orienteringssak om gjennomføringsstatus av sak 0090/97 om Arbeidsinstituttene driftsform framover
- Buskerud fylkeskommune Hovedutvalgssak 69/96 Tilrettelagt opplæring i videregående skole
- Buskerud fylkeskommune, Utdanningsadministrasjonen: En orientering om hovedutvalgssak 69/96 Tilrettelagt opplæring i videregående skole. Vedtatt i hovedutvalget for utdanning 5. september 1996.
- Buskerud fylkeskommune, Utdanningsadministrasjonen. Arbeidsinstituttene plass i videregående opplæring. Innstilling fra adm. oppnevnt gruppe, Drammen 12.juni 1995

Rapporter, artikler og foredrag fra prosjektet "Kompetanse eller oppbevaring?"

Markussen, Eifred

- 2000, *Segregering til ingen nytte*. Foredrag Halden januar 2000.
- 1999, *Segregering til ingen nytte*. Forskning om særskilt tilrettelagt videregående opplæring. I Haug, P. m.fl. (red), *Den mangfaldige spesialundervisninga*. Universitetsforlaget
- 1998, *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." Oslo: Forskningsstiftelsen Fafo.
- 1996. *Delkompetanse - hemmeligheten i Reform 94*. Kronikk, Aftenposten 28.03.96.
- 1995. Dokumentert delkompetanse: sesam, sesam eller en ny illusjon? I: Haug, Peder (red), *Spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- 1994, *Reell rett? Om retten til primært valgt grunnkurs og om tilbud, søkning og inntak til særskilt tilrettelagt opplæring i seks fylker høsten 1994*, Fafo-notat 843, Oslo: Forskningsstiftelsen Fafo.

Markussen, Eifred og Anne Kristin Høydal

- 1995, *Fra første til andre. Om overgangen fra første til andre år for elever som har særskilt tilrettelagt videregående opplæring*. Fafo-notat 858. Oslo: Forskningsstiftelsen Fafo.

Vedlegg 1

Evaluering av spesialundervisningen innenfor videregående skole i Buskerud Mars 2000. Spørreskjemaer

Vedlegg 2

Evaluering av spesialundervisningen i videregående opplæring i Buskerud skoleåret 1999/2000

Brev til de videregående skolene og arbeidsinstituttene i Buskerud

Som dere er gjort kjent med skal det gjennomføres en evaluering av spesialundervisningen i videregående opplæring i Buskerud. Evalueringen gjennomføres av forskerne Nina Sandberg og Eifred Markussen ved Norsk institutt for studier av forskning og utdanning (NIFU).

Begrunnelsen for evalueringen, innholdet i den, samt hvordan den tenkes gjennomført er også gjort kjent for skolene på rektorsamling i Drammen 8.februar 2000, samt for skolenes kontaktpersoner på samling i Hønefoss 25.februar 2000.

Evaluering av spesialundervisningen i videregående opplæring i Buskerud skoleåret 1999/2000

Brev til alle klassestyrere i videregående opplæring i Buskerud

Det skal gjennomføres en evaluering av spesialundervisningen i videregående opplæring i Buskerud. Evalueringen gjennomføres av forskerne Nina Sandberg og Eifred Markussen ved Norsk institutt for studier av forskning og utdanning (NIFU).

I den forbindelse får dere nå ett klasseskjema og ett elevskjema, som vi ber dere fylle ut.

Skjemaene skal fylles ut i **uke 10 og 11 (6.-15.mars)**, og skal senest **onsdag 15.mars** leveres til prosjektets kontaktperson på skolen.

Fylkesutdanningssjefen vurderer denne evalueringen som meget viktig, og vil understreke at denne oppgaven bør prioriteres.

Elevskjemaet skal *bare* fylles ut for de *elevne* i klassen som har *særskilt tilrettelagt opplæring*.

I egne klasser med redusert elevtall vil dette gjelde alle.

I ordinære klasser gjelder dette de som har en særskilt tilrettelegging av opplæringen ut over det de andre elevne i klassen har, uavhengig av om de har søkt og evt. kommet inn gjennom særskiltinntaket eller ikke.

Ut over dette definerer vi ingen flere kriterier, men forutsetter at klassestyrer på bakgrunn av det ovenstående, samt kjennskap til egen klasse, vet hvilke elever i klassen som har særskilt tilrettelagt opplæring og som det dermed skal fylles ut skjema for.

Spørsmålene i skjemaene besvares ut fra situasjonen den dagen utfyllingen skjer, dvs at utfyllingsdagen fungerer som telledato.

Som du vil se er klasse- og elevskjemaene merket med identiske numre. Grunnen er at det skal være mulig å se opplysningene om klassen og elevne i sammenheng. Nummereringen er tilfeldig, og valgt av prosjektets kontaktperson på skolen. Forskerne vil motta skjemaene i nøytral konvolutt, og vil ikke vite hvilken klasse og/eller skole skjemaene kommer fra. Det vil derfor ikke bli registrert skoletilhørighet. Vi kan derfor garantere full anonymitet. Det vil med de opplysningene som er samlet inn ikke være mulig å finne tilbake til enkeltindivider, klasser eller skoler.

Hvert elevskjema har plass til opplysninger om seks elever. Dersom det er flere enn seks elever med særskilt tilrettelagt opplæring i din klasse, ber vi om at du tar kopi av skjemaet, slik at du kan gi opplysninger om alle elevne med særskilt tilrettelagt opplæring i klassen.

Elever og foreldre/foresatte skal ikke orienteres om utfyllingen av skjemaet. Vi presiserer at Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet har gitt lærerne dispensasjon fra taushetsplikten for å kunne gi disse opplysninger om elevne (Kopi av brevet hvor KUF gir dispensasjon fra taushetsplikten kan sees hos prosjektets kontaktperson på skolen).

Noe av den informasjonen vi ber om er muligens ukjent for deg som klassestyrer. Vi tenker da spesielt på karakterpoeng fra grunnskolen og opplysningene omkring inntaket.

Disse opplysningene finnes imidlertid på inntakskontoret i fylket. Vi ber dere derfor formidle til prosjektets kontaktperson på skolen hvilke elever dette gjelder. Han/hun vil deretter skaffe disse opplysningene til veie fra inntakskontoret, slik at du kan føre dem på skjemaet.

Når skjemaene er fylt ut, skal de leveres til prosjektets kontaktperson på skolen.

Vi minner om at fristen er onsdag 15.mars.

Prosjektets kontaktperson på skolen vil deretter legge skjemaene i en nøytral konvolutt som klistres igjen. Denne sendes i skolens konvolutt til prosjektets kontaktperson hos Fylkesutdanningssjefen. Han registrerer hvilke skoler som har svart, fjerner skolens konvolutt og videresender den nøytrale, igjenklistrede konvolutten til NIFU.

Til slutt vil vi gjenta vårt ønske om at klassestyrerne prioriterer denne oppgaven og fyller ut skjemaene så fullstendig som overhodet mulig.

Med vennlig hilsen

Tom Martinsen
Fylkesutdanningssjef

Vedlegg 3

Om prosjektet "Kompetanse eller oppbevaring?"

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

- all ungdom fik 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 var at fra og med høsten 1994 fikk **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 betød at en gruppe ungdommer som tidligere ikke ville fått noe særlig utdanning ut over grunnskolen, nå hadde rett til å komme inn til et tre-årig løp i videregående opplæring. En ny arena var åpnet. Og: Med Reform 94 ble det innført en ny kompetanseform i Lov om videregående opplæring, dokumentert delkompetanse¹¹: *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)

Det ovenstående er utgangspunktet for prosjektet "Kompetanse eller oppbevaring?", som har arbeidet ut fra en to-delt 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?

For å forsøke å besvare problemstillingen har prosjektet fulgt 1240 ungdommer gjennom deres løp innenfor videregående opplæring fra og med høsten 1994 til og med våren 1999. Ungdommene, som har vært fulgt både via registerdata og surveydata, kommer fra seks fylker, hvorav Buskerud er ett. De fem øvrige er Akershus, Aust-Agder, Hordaland, Møre- og Romsdal og Troms. Hvordan fylkene og ungdommene er valgt ut, gjøres ikke nærmere rede for her, men det understrekes at utvalget er gjort på en slik måte at resultater og funn skal være representative. For lesere som vil vite mer om utvalg og metode i prosjektet, henvises til Markussen og Høydal 1995 og Markussen 1998.

Av utvalget på 777 elever med særskilt tilrettelagt opplæring er 100 (13 prosent) fra Buskerud, og i kontrollgruppen er det 73 av 463 elever (16 prosent) fra Buskerud. På bakgrunn av disse utvalgene er det mulig å presentere noen Buskerud-data slik det er gjort foran i rapporten, når det gjelder elevene som har hatt særskilt tilrettelagt opplæring. De 100 utgjør en så stor andel av alle som begynte med særskilt tilrettelagt opplæring høsten 1994 i Buskerud, at de kan gi grunnlag for

¹¹ For en nærmere drøfting av dokumentert delkompetanse som begrep og fenomen, se Markussen (1995, 1996)

holdbare resultater. Men resultatene må tolkes med forsiktighet. Kontrollgruppen består av for få elever i forhold til populasjonen til at det er mulig å si noe meningsfullt spesielt for Buskerud.

Det presenteres ingen resultater her utover det som er innbakt i den foreliggende rapport. Underveisresultater fra prosjektet er tidligere presentert både i rapporter og artikler, noen av disse finnes det referanse til i litteraturlista bak i denne rapporten.

Fire kompetanseformer

I prosjektet "Kompetanse eller oppbevaring?" skilles det mellom fire former for formell kompetanse som elever kan oppnå etter å ha vært i videregående opplæring. Nedenfor redegjøres for disse:

Studiekompetanse

- Kompetanse som gir generell adgang til universiteter og høyskoler.¹²
Denne kompetansen kan (i hovedsak) nås fire ulike veier:
- Fullføre og bestå tre år på en av de tre studieretningene almene og økonomisk- administrative fag, musikk-dans-drama eller idrettsfag
- Fullføre og bestå almenfaglig påbygningsår etter å ha fullført og bestått minst grunnkurs og vkI på en yrkesfaglig 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 lengere) som lærling før man går opp til fagprøve
- Tilsvarende, men læretida erstattes av et vkII-år i skole for de som ikke får lære plass
- Gjennom gk, vkI og vkII i skole i yrkesfag som ikke er under Lov om fagopplæring

Dokumentert delkompetanse

Følgende sitat fra evalueringsforskriften¹³ 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 avgrensner 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*)

¹² Til en rekke studier kreves spesiell studiekompetanse

¹³ Kuf 1995 og Kuf 1997. I prosjektet som startet i 1994, ble det tatt utgangspunkt i de da gjeldende bestemmelser. I 1999 kom en ny opplæringslov. I realiteten forandret verken loven eller de nye forskriften noe på dette. (KUF 1998, KUF 1999)

Dette betyr at dersom en ungdom fullfører tre år i videregående opplæring uten å få fagbrev eller vitnemål, så har denne ungdommen oppnådd delkompetanse og skal ha en samlet dokumentasjon i form av delkompetansebevis. Dette er i forskriften til den nye opplæringsloven endret til kompetansebevis.

