

Eifred Markussen

Inn og ut, tvers gjennom, eller helt på sida

Om noen ungdommers møte med videregående opplæring, hvorfor de sluttet og hva som kan få dem til å bli

Foredrag Oslo Plaza Hotell 21.april 1997

Utvidet manuskript

Kufs konferanse «Reform 94 – intensjoner og realiteter»

Eifred Markussen

Inn og ut, tvers gjennom, eller helt på sida

Om noen ungdommers møte med videregående opplæring, hvorfor de sluttet og hva som kan få dem til å bli

Foredrag Oslo Plaza Hotell 21.april 1997

Utvidet manuskript

Kufs konferanse «Reform 94 – intensjoner og realiteter»

Forskingsstiftelsen Fafo 1997
ISSN 0804-5135

Inn og ut, tvers gjennom, eller helt på sida

Jeg skal nå fortelle dere om noen 16-17-åringers vandring inn og ut, tvers gjennom eller helt på sida av videregående opplæring fra de forlot grunnskolen våren 1995, til etter at inntaket til videregående opplæring foran inneværende skoleår var avsluttet høsten 1996. De ungdommene vi følger har alle vært i kontakt med oppfølgingstjenesten i løpet av denne tida. Før jeg går løs på dagens tema, har jeg tre innledende kommentarer.

For det første: Fafo deltar i Kufs evaluering av Reform 94 med ett prosjekt: Evaluering av oppfølgingstjenesten. Ansvarlig for dette prosjektet har vært min kollega Tove Midtsundstad. Hun har stått for planlegging og gjennomføring av prosjektet, herunder innsamling av data. Da hun i desember i fjor gikk i permisjon fordi hun skulle ha barn, påtok undertegnede og to andre av hennes kolleger oss å gjøre ferdig den rapporten hun hadde påbegynt. Min oppgave ble å skrive ett av seks kapitler. Det er med utgangspunkt i dette jeg står her i dag. Men uten Tove Midtsundstads arbeid hadde det ikke vært noe data å analysere, ingen rapport å skrive, og altså heller ikke noe foredrag på denne konferansen.

For det andre: Jeg arbeider selv på et prosjekt som heter «Kompetanse eller oppbevaring?». Her følger jeg 780 elever som har særskilt tilrettelagt opplæring samt ei kontrollgruppe på 450 ordinærelever fra de søkte seg inn i videregående skole våren 1994 til de er ferdige med videregående opplæring. Dette fem-årige prosjektet er finansiert av Norges Forskningsråds Program for spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling. I det jeg skal si i dag kommer jeg til å trekke noen tråder over til dette prosjektet.

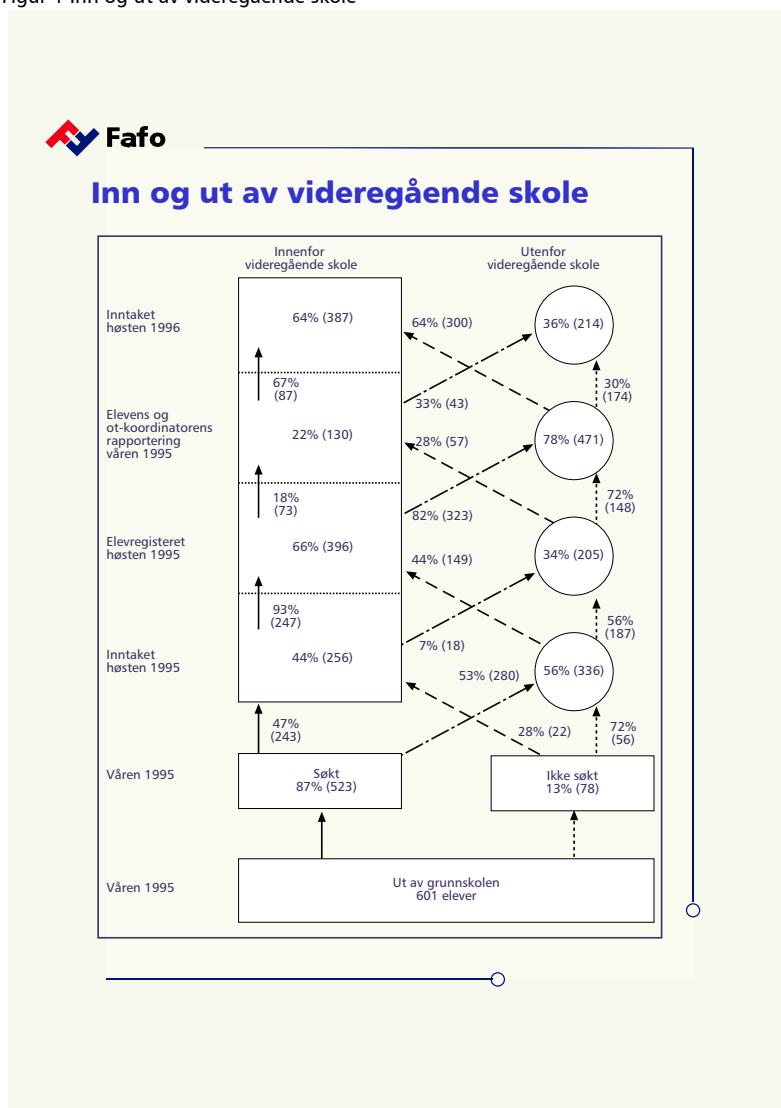
For det tredje: Med 20 minutter til rådighet må jeg starte ut med to forutsetninger. Den første forutsetningen er at forsamlingen aksepterer at det må snakkes i store bokstaver og at en del nyanser blir borte. En rekke metodiske forhold, forklaringer og forbehold må utelates. Dersom det jeg sier fremstår som unyansert og svart-hvitt, så kan jeg forsikre forsamlingen om at det ligger et relativt grundig analysearbeid bak og at vi selv har en rekke kommentarer som ville gjort det bildet jeg viser dere i dag tydeligere og mer nyansert.

Den andre forutsetningen er at jeg tar for gitt at forsamlingen kjenner oppfølgingstjenesten og dens oppgaver, og også kjenner oppfølgingstjenestens historie og motstandsfulle vei til å bli en del av Reform 94.

Så over til dagens tema: Vi har fulgt 601 ungdommer fra de forlot grunnskolen våren 1995, til etter at inntaket var avsluttet høsten 1996. Kriteriet for å inngå i denne undersøkelsen er å ha vært i kontakt med oppfølgingstjenesten. Prosjektet gjennomføres i sju fylker: Oslo, Akershus, Buskerud, Aust-Agder, Hordaland, Møre og Romsdal og Troms. Våre data er hentet fra fylkenes søker-, elev- og karakterregistre, samt fra spørreskjema utfylt av ungdommene selv og av de personene i oppfølgingstjenesten som har vært i kontakt med den enkelte ungdom.

Jeg skal vise to bilder som sier noe om hvordan ungdommene har vandret dette ene året.

Figur 1 Inn og ut av videregående skole



Vi starter altså våren 1995 da disse 601 ungdommene forlot grunnskolen og valgte å søke eller ikke søke videregående opplæring. Bildets venstre del representerer det å være innenfor videregående opplæring, bildets høyre del det å være utenfor.

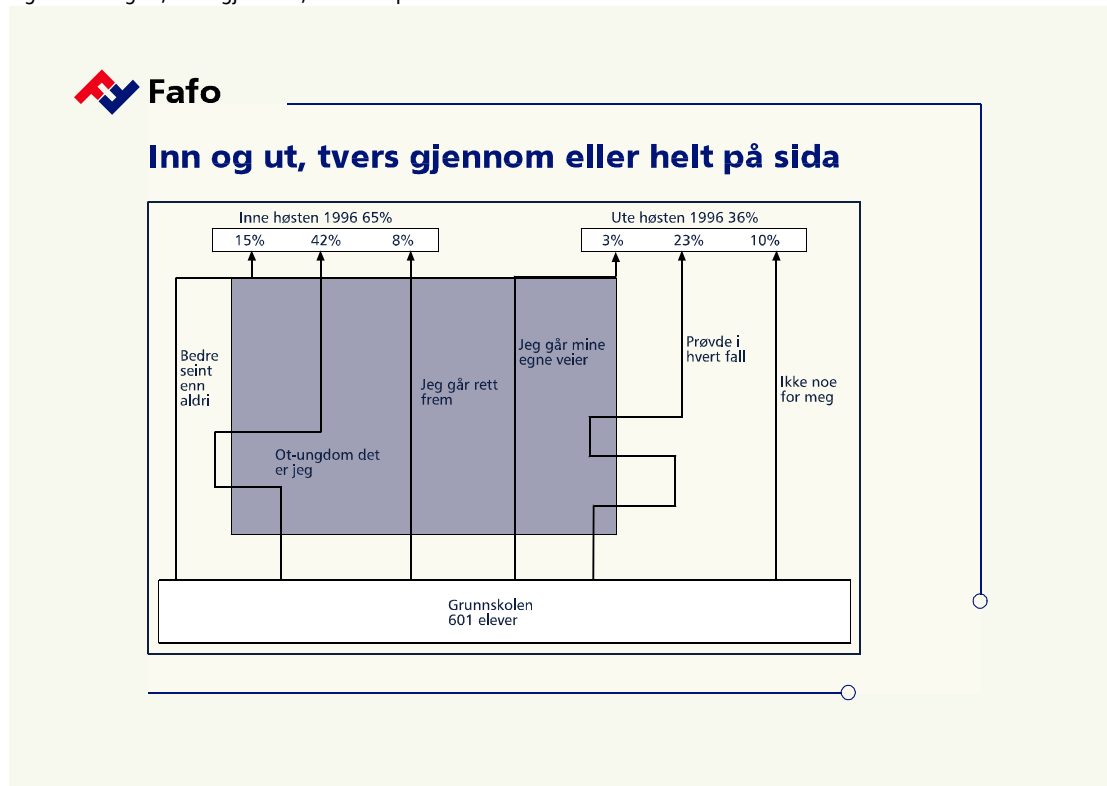
Vi skal ikke se på alle detaljer i dette bildet her og nå. Jeg vil fokusere på de kryssende pilene, som representerer disse ungdommenes vandring inn og ut av videregående skole. Pilene viser en stadig bevegelse inn og ut av videregående opplæring i denne ungdomsgruppa.

Og som dere ser, pilene går ikke bare ut, men vi kan faktisk observere noen ikke-ubetydelige strømmer inn i videregående skole.

Det må bety at ungdom som faller ut ikke nødvendigvis er tapt for skolen for all tid. Store andeler finner veien tilbake. Ut fra den vandringen vi observerer våger vi å konkludere at det ikke bør være en umulig oppgave å klare å holde deler av disse ungdommene innenfor videregående opplæring. Gitt - og det er viktig - at man gjør de riktige tingene for og sammen med dem. Litt om hva som kan være de riktige tingene seinere.

Først vil jeg imidlertid vise et annet bilde som også forteller hvordan ungdommen har vandret inn og ut, tvers gjennom eller helt på sida av videregående opplæring det første året etter at de forlot ungdomsskolen.

Figur 2 Inn og ut, tvers gjennom, eller helt på sida



Vi har med utgangspunkt i det vandringmønster vi har observert konstruert seks ulike typer ungdommer, seks metaforer for gjennomstrømming.

- Type 1. *Ot-ungdom, det er jeg.* 42 prosent av utvalget har vært litt ut og inn av videregående skole, og de er registrert som elever etter inntaket høsten i sitt andre år. Vi våger å si at dette er ungdom som ikke er umulige å holde innenfor skoleportene, forutsatt riktig oppfølging.
- Type 2. *Jeg går rett frem.* Åtte prosent av ungdommene vi har fulgt har, med unntak av noen få, små sidesprang, gått rett gjennom første år i videregående, altså fulgt normal progresjon.
- Type 3. *Bedre seint enn aldri.* 15 prosent var ikke elever første år, men har søkt seg inn andre år og er registrert som elever etter inntaket ved 2. skoleårs begynnelse. Disse har av ulike grunner ventet ett år med å bli elever. Dersom det er et bevisst valg, kan dette være ungdom som når de først er kommet innenfor skoleporten har tenkt å bli der, og kanskje til og med følge normal progresjon videre.
- Type 4. *Jeg prøvde i hvert fall.* 23 prosent av utvalget har vært innom videregående skole i kortere eller lengere perioder, og de er ikke elever etter at inntaket til 2. år er avsluttet.

- Type 5. *Dette er ikke noe for meg*. 10 prosent av utvalget har aldri vært elev i videregående skole. Noen av dem søkte første året, men stort sett har de holdt seg unna skolen.
- Type 6. *Jeg går mine egne veier*. 3 prosent av utvalget har ikke søkt seg videre til vki. Disse har sannsynligvis gjort et bevisst valg ved å velge bort videregående opplæring. Dette er definitivt ingen taper-gruppe. Det er faktisk denne gruppen som har best gjennomsnittlig karakternivå fra grunnskolen; **g** i gjennomsnitt. Lavest gjennomsnitt har «Dette er ikke noe for meg»-elevne, med et snitt mellom **lg** og **ng**.

Hva er det vi observerer. Jeg vil peke på to forhold. For det første ser vi at frafallet har endret karakter: Fra drop-out til løs tilknytning. I stedet for å forsvinne helt, er det store andeler som velger en løs tilknytning til skolen: De kommer og går. Kanskje gjør de det fordi det ikke er så mange alternativer der ute: Arbeidsplassene fins ikke. For det andre: Blant de som er ute den andre høsten, ser vi et frafall med to ansikter: De som slutter fordi de ikke fikser skolen, og de som slutter «av styrke» fordi de heller vil gjøre noe annet.

Vi har da en situasjon etter inntaket den andre høsten etter at disse ungdommene forlot ungdomsskolen hvor om lag en av tre er utenfor og to av tre er innenfor videregående opplæring. *Vi presiserer at denne innenfor/utenfor-situasjonen er et stillbilde tatt akkurat ved avslutningen av inntaket. Vi sier ikke noe om hvor mange som faktisk var innenfor etter at skoleåret var kommet i gang. Analysen hadde blitt bedre om vi hadde kunnet gjøre det, men nødvendige data var ikke tilgjengelige på analysetidspunktet.*

Med denne innenfor/utenfor-situasjonen er det selvfølgelig spørsmålet: Er det noen forhold som kan være med å forklare sannsynligheten for å være i den ene henholdsvis den andre av disse gruppene, innenfor eller utenfor.

Vi har forsøkt å finne noen svar på dette spørsmålet. Jeg skal ikke plage forsamlingen med metodiske kommentarer, men bare slå fast at det er knyttet mange ikke-kommenterte forutsetninger og forbehold til det jeg nå skal si. Jeg presenterer nå en forenklet versjon av et komplisert bilde og kompliserte sammenhenger.¹

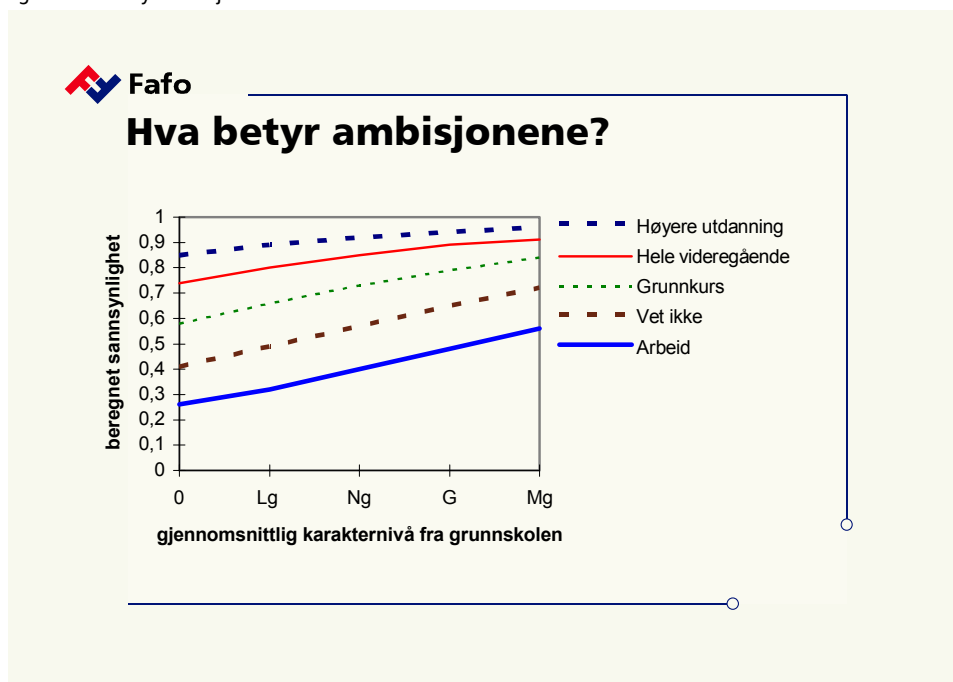
Det som har klart størst effekt på sjansen for å være innenfor, er hvilke utdanningsambisjoner ungdommen har. Jo høyere utdanningsambisjoner, jo større er sannsynligheten for at de er innenfor. Videre ser vi at de i oppfølgingstjenestens målgruppe som har best karakterer fra ungdomsskolen, og de som bor sammen med begge foreldrene har størst sjanse for å være innenfor videregående opplæring etter inntaket høsten 1996 sammenlignet med de som ikke har disse kjennetegnene. Vi finner også at typen aktivitet, hvilket tilbud ungdommene hadde fått fra oppfølgingstjenesten våren 1996, har effekt på sjansen for å være innenfor. Mer om det litt seinere.²

Men altså, det som har størst effekt er utdanningsambisjonene. La oss derfor se på hvordan ambisjonene virker.

¹ Vi har observert en skjevhet i materialet med hensyn til ungdomsskolekarakter. Vårt utvalg er slik sammensatt at de med de dårligste og de med de beste karakterene fra ungdomsskolen er underrepresentert. Vi har derfor foretatt analyser hvor vi har forholdt oss til det vi har observert, men også gjort analyser hvor vi har vektet opp de underrepresenterte gruppene. Da er det noen andre variable som også slår ut i analysene, men hovedbildet forandrer seg ikke.

² De variablene vi omtaler her er de som slår ut både i den vektete og den uvektede analysen. I tillegg slår sosial integrasjon på skolen ut på den uvektede analysen og kjønn på den vektete. Disse variablene kommenteres ikke nærmere her

Figur 3 Hva betyr ambisjonene? ³



I dette bildet viser vi hvor stor sannsynligheten for å være innenfor etter inntaket høsten 1996 som en effekt av karakterer og ambisjoner. Skalaen for beregnet sannsynlighet strekker seg fra 0 til 1, hvor 0=ingen sannsynlighet og 1=100 prosent sjanse. Vi ser da at

- Sannsynligheten for å være innenfor er størst for de som har de største ambisjonene og lavest for de som har som ambisjon å komme seg rett i jobb. Dette gjelder uansett hvilket karakternivå vi sammenligner på.
- For de som har høyest ambisjoner, betyr karakteren nesten ingenting. Sjansen for å være innenfor for de som har ambisjoner om høyere utdanning er så høy som 85 prosent selv for de som ikke hadde karakterer fra grunnskolen.
- Sannsynligheten for å være innenfor øker med stigende karakter uansett hvilke utdanningsambisjoner ungdommene har.

³ Tallene som ligger til grunn for bildet er disse

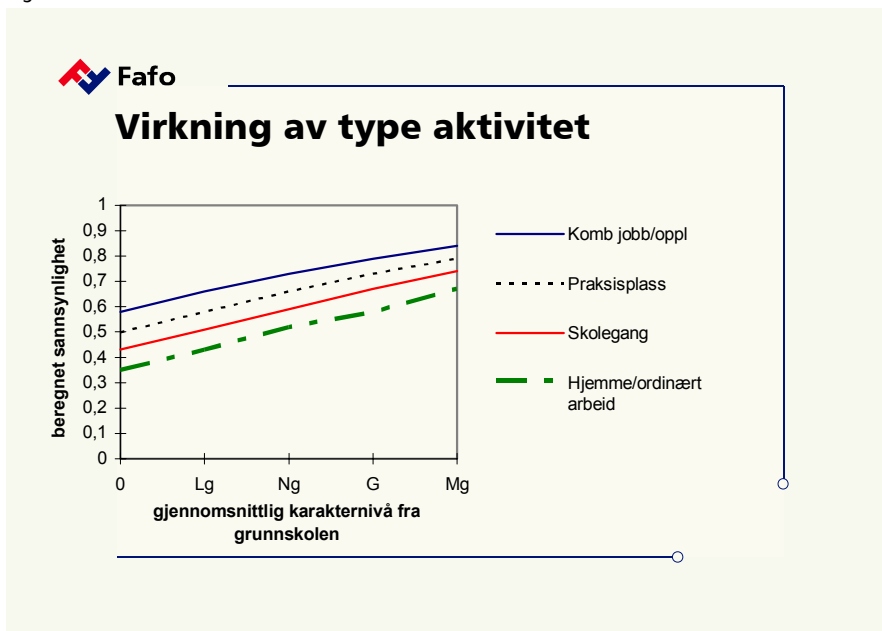
	0	Lg	Ng	G	Mg
Høyere utdanning	0,85	0,89	0,92	0,94	0,96
Hele videregående	0,74	0,8	0,85	0,89	0,91
Grunnkurs	0,58	0,66	0,73	0,79	0,84
Vet ikke	0,41	0,49	0,57	0,65	0,72
Arbeid	0,26	0,32	0,4	0,48	0,56

- At linjene presses sammen når karakterene blir bedre betyr at ambisjonene betyr mest for de med dårlige karakterer, mens når karakterene blir bedre betyr ambisjonene mindre.

De forhold vi har funnet har effekt på sjansen for å være innenfor etter inntaket høsten 1996 er i hovedsak vanskelig å gjøre noe med. Ungdomsskolekarakterene som mål på skolefaglig prestasjonsnivå ligger fast. Det samme gjelder utdanningsambisjonene, som igjen er preget av karakterene. ($r=.25$) Om de bor sammen med mor og far, bare en av dem eller ingen av dem kan heller ikke påvirkes.

Vi merker oss at sosial bakgrunn målt med foreldrenes utdanningsnivå ikke slår ut i denne analysen. Det som er viktig å være klar over da, er at vi her bare har målt direkte effekter, dvs at det er noen indirekte effekter som undertrykkes og ikke kommer til syne. Vi vet fra tidligere utdanningsforskning at det er klare sammenhenger mellom sosial bakgrunn og prestasjonsnivå. Hadde vi sett på indirekte effekter, ville vi uten tvil også ha funnet effekt av sosial bakgrunn. Vi kan si at sosial bakgrunn virker gjennom blant annet karakterer og utdanningsambisjoner.

Figur 4 Hvordan virker tiltakene? ⁴



Vi finner som sagt, også at sannsynligheten for å være innenfor eller utenfor videregående opplæring høsten 1996 for denne gruppen ungdommer, påvirkes av hvilket tilbud de hadde fått gjen-

⁴ Tallene som ligger til grunn for bildet er disse

	0	Lg	Ng	G	Mg
Komb jobb/oppl	0,58	0,66	0,73	0,79	0,84
Praksisplass	0,5	0,58	0,66	0,73	0,79
Skolegang	0,43	0,51	0,59	0,67	0,74
Hjemme/ordinært arbeid	0,35	0,43	0,52	0,58	0,67

nom oppfølgingstjenesten våren 1996.⁵ Dette er det eneste av de forhold som vi finner har effekt, som kan påvirkes i vesentlig grad.

Bildet i figur 4 viser oss blant annet:

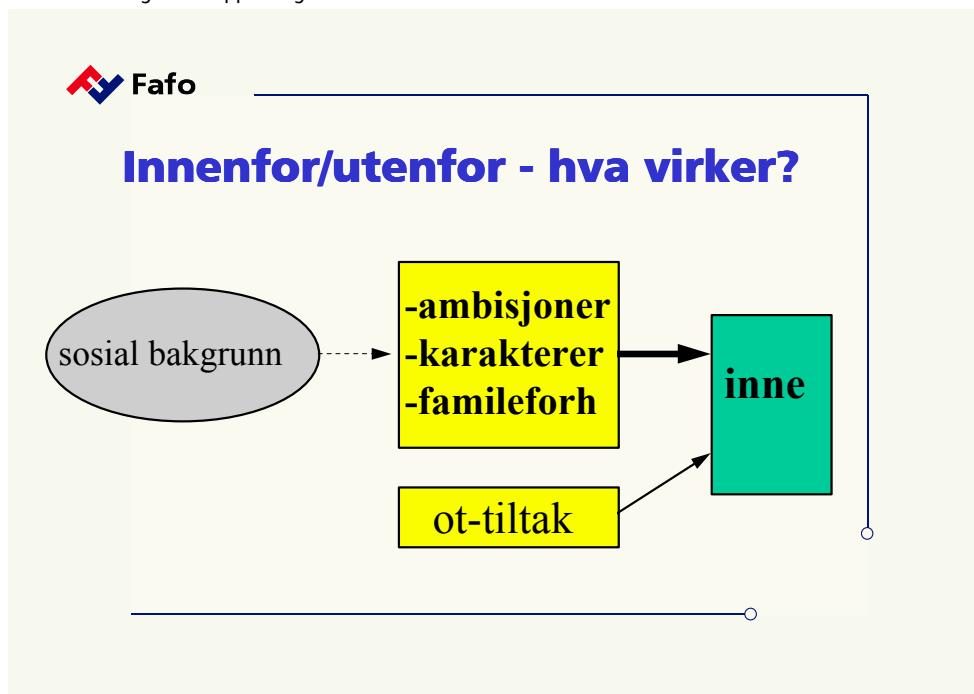
- Uansett hvilken av de fire aktivitetene ungdommene drev med våren 1996, øker sannsynligheten for å være innenfor jo bedre karakterer de hadde med seg fra ungdomsskolen.
- Uansett på hvilket karakternivå vi sammenligner grupper av ungdommer ser vi at type aktivitet våren 1996 har betydning for sannsynligheten for å være innenfor, og vi ser at de som har størst sjanse for å være innenfor er de som våren 1996 var i gang med en aktivitet som innebar kombinasjon av jobb og opplæring.
- Karakterene og aktivitet virker sammen. Vi ser for eksempel at de som har vært hjemme eller i ordinært arbeid, men som har gode karakterer (**mg**), har større sjanse for å være innenfor (67 prosent) enn de som har kombinert arbeid og opplæring, men som har dårlige karakterer (**lg** eller svakere) (58 og 66 prosent).

Vi finner altså at de forhold som har størst effekt på om disse ungdommene er innenfor eller utenfor etter inntaket høsten 1996, er i hovedsak kjennetegn ved den enkelte ungdom, forhold som i hovedsak ikke er manipulerbare. Det vi ser er altså en gammel historie som gjentar seg: Kjennetegn ved den enkelte ungdom knyttet til bakgrunn og prestasjonsnivå, som er et sammenvevet hele, er fortsatt gode variable med hensyn til å forutsi suksess innenfor utdanningssystemet. I tillegg ser vi også en viss effekt av hvilken aktivitet ungdommen drev med våren 1996.

Det vi har sett om effekter på sjansen for å være innenfor videregående opplæring, kan - meget sterkt forenklet - framstilles som i figur 5.

⁵ Effekten av tiltak er klart størst i den uvektede analysen. I den vektete analysen svekkes denne effekten vesentlig, og mønsteret er ikke det samme for alle elevene. Blant annet ser det ut til at effekten av arbeid/opplæring forsvinner for de med de beste karakterene fra ungdomsskolen

Figur 5 Hva påvirker sjansen for at ungdom som har vært innom oppfølgingstjenesten skoleåret 1995/96 skal være innenfor videregående opplæring etter inntaket høsten 1996?



Men hva så? Er dette funn som bør få konsekvenser? Bør disse resultatene føre til en justering av kursen for reformen? Jeg skal ikke gi noe bombastisk svar, det har jeg ikke grunnlag for. Men vil reise noen problemstillinger. Jeg tar sjansen på å la våre funn peke ut over oppfølgingstjenesten og dens målgruppe, og inn i noen tanker omkring Reform 94 som innholdsreform, strukturereform og kompetansereform.

Oppfølgingstjenestens målgruppe utgjør fem til åtte prosent av årskullet. (Markussen 1997a) Ut fra det vi har sett om inn- og utvandring av videregående opplæring for denne gruppen, er det ingen urimelig antakelse at bare en liten andel av disse vil oppnå studie- eller yrkeskompetanse gjennom videregående opplæring.

Men det er ikke bare oppfølgingstjenestens målgruppe som har «problemer» i forhold til gjennomstrømming og kompetanseoppnåelse på ordinær tid. Jeg gjennomfører som sagt selv et stort prosjekt hvor jeg følger noen elever som har tilrettelagt opplæring gjennom deres løp i videregående opplæring. Her ser jeg at ikke ubetydelige andeler blant disse vil komme ut av videregående opplæring uten studiekompetanse eller yrkeskompetanse. Dette ser vi også blant såkalte ordinærelever. NIFU har anslått at blant de om lag 50.000 rettselevne i det første reform-kullet vil rundt 20 prosent falle fra eller oppnå en eller annen form for delkompetanse. (Vibe, Edvardsen og Sandberg 1997:165)

Dette er et høyt tall. Noen vil si at det viser at reformen er mislykket. Jeg slutter meg ikke til en slik konklusjon. Når en av fem elever oppnår verken studie- eller yrkeskompetanse, mener jeg at dette må aksepteres som en del av normalbildet. Det er normalt at vi er forskjellige, både når

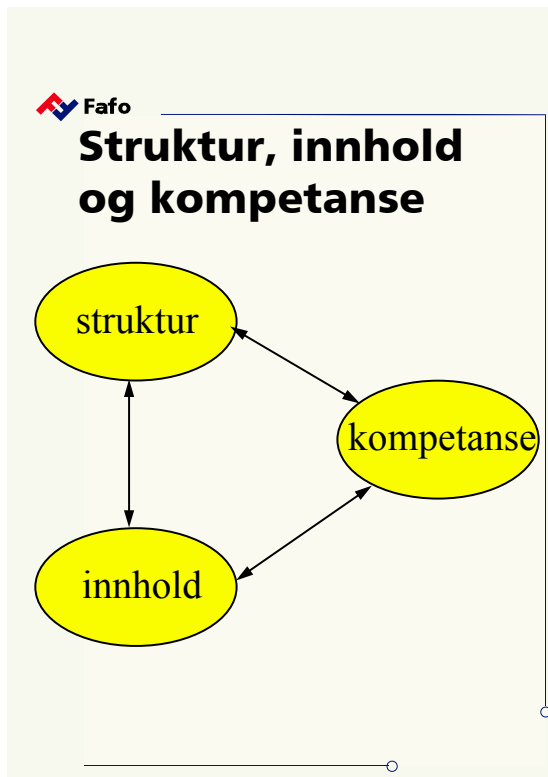
det gjelder hvilke individuelle kjennetegn og egenskaper vi har, og også når det gjelder hva vi klarer å oppnå gjennom utdanningssystemet.

En slik erkjennelse av forskjellighet bør ha konsekvenser for struktur, innhold og kompetansemål for videregående opplæring. Figur 6 viser relasjonen mellom struktur, innhold og kompetanse.

Når det gjelder kompetansemål har man - ved at reformen førte dokumentert delkompetanse inn i lov om videregående opplæring - formelt sett tatt hensyn til at vi er ulike. Men når det gjelder tilpasning av struktur og innhold til denne erkjennelsen, kan det se ut som om reformen ikke har ivaretatt dette på samme måte. Er det slik at reformen forutsetter at norske 16-19 åringer er likere enn de faktisk er, og derfor er for lite fleksibel i møtet med de som ikke klarer det ordinære løpet innenfor normal progresjon? Bidrar denne manglende fleksibiliteten til at oppfølgingstjenestens målgruppe er større enn den ellers kunne ha vært? Mon tro om Reform 94 akkurat på dette punktet ikke er helt vellykket.

Jeg har i noen tidligere arbeider (Markussen 1995,1996,1997b) vist at

- delkompetanse er blitt den store hemmeligheten i Reform 94 ved at Kuf overhodet ikke, og fylkene i meget begrenset grad har informert søkere og elever om kompetanseformen, og at
- delkompetanse er i liten grad tatt i bruk som en selvstendig kompetanseform, som et realistisk mål for videregående opplæring. For de fleste som får delkompetanse kommer dette som en overraskelse og som en nødløsning når de er ferdige og står der med verken studie- eller yrkeskompetanse. Det ser ut til at svært få vil oppnå delkompetanse som et resultat av et planlagt løp.
-
- Figur 6 Relasjonen struktur, innhold og kompetanse i videregående opplæring



Kanskje én forklaring på at delkompetanse i liten grad er tatt i bruk som et selvstendig mål for elever i videregående opplæring, ligger i at struktur og innhold faktisk ikke er tilpasset denne kompetanseformen, at struktur og innhold ikke er tilpasset virkelighetens forskjellighet?

Jeg tillater meg derfor å spørre: Bør vi fortsette med en struktur og et innhold som mer eller mindre forutsetter at alle skal oppnå enten studie- eller yrkeskompetanse? Eller ville det være fornuftig med en oppmyking av strukturen og tilpasning av innholdet slik at det blir lettere å ta i bruk delkompetanse som et realistisk og fullverdig mål for opplæringen? Ville en mer aktiv bruk av delkompetanse som mål for videregående opplæring være å ta på alvor at ungdom kommer til videregående med ulike ikke-manipulerbare individuelle kjennetegn som prestasjonsnivå og sosial bakgrunn. Ville en mer bevisst bruk av delkompetanse og en vektlegging av delkompetanse som et fullverdig mål for videregående opplæring føre til at flere fant det meningsfullt å bli innenfor videregående, at færre falt fra, at færre ble en del av oppfølgingstjenestens målgruppe?

La meg ta et eksempel. Når Per forlater ungdomsskolen og skal begynne i videregående, vet han selv, mamma og pappa og lærerne hans, at han ikke vil klare studiekompetanse og heller ikke fagbrev eller annen yrkeskompetanse. Man vet at videregående ikke er noe for Per, og sjansen for at han faller ut og må tas inn under oppfølgingstjenestens beskyttende vinger, er stor.

Men man vet også at Per er svært interessert i planter, og at han gjerne vil ha jobb i et gartneri når han er ferdig med videregående. Da ville det ideelle være å si: Per skal bli gartnerassistent. Hva trenger han å kunne da? Hvordan arbeider han for å lære dette? Hvor lang tid trenger han? På bakgrunn av disse og andre spørsmål lager man så en opplæringsplan for Per. Når han så har lært det han skal, er han ferdig gartnerassistent.

Burde det da ikke være mindre viktig fra hvilke læreplaner man hentet elementer til Pers individuelle opplæringsplan? Burde det ikke være mindre viktig om Per klarte å nå sine mål på ett eller fem år? Burde ikke det viktige være at Per ikke slutter og må tas hånd om av oppfølgingstjenesten? Burde ikke det viktige være at Per fikk sin utdanning, sitt kompetansebevis og sin gartnerjobb? Jeg mener ja.

La oss - med en tilstedeværende rektor som kilde - se hvordan det er når Per, delkompetanse-elev og nær ved å falle ut av skolen og inn i oppfølgingstjenesten - møter virkeligheten.

Når man skal lage Pers opplæringsplan tar man utgangspunkt i læreplanverket, men man undersøker også i noen lokale gartnerier hva en gartnerassistent bør kunne. I disse gartneriene er man samstemte i at en viktig oppgave i et gartneri er blomsterbinding/blomsterdekorasjon. Det må en gartnerassistent kunne. Da ville det være fornuftig å gå inn i læreplanverket, hente ut modul eller deler av modul fra læreplanen for blomsterdekoratør og tilpasse dette til Pers opplæringsplan, tenker man. Men nei, det kan man ikke gjøre, for Per er elev på studieretning for naturbruk, og blomsterdekorasjon tilhører studieretning for formgivningsfag, og studieretningsgrenser skal ikke krysses - jfr mandatet for Kufs delkompetanseprosjekt (Kuf 1995).

La oss videre tenke oss at Per når sine mål på to år. Han har lært det han skal for å bli gartnerassistent. Kan han bli gartnerassistent da? Nei, for vurderingsforskriften sier at delkompetansebevis først kan utstedes etter tre år.

Dette som et lite eksempel på hvordan struktur og innhold kan stenge for å ta i bruk delkompetanse som et reelt mål for utdanningen for en stor del av ungdomskullene. (I parentes må det sies at historien også forteller at Per er så heldig at han går på en videregående skole hvor man er flinke til å bruke det handlingsrommet som statssekretæren skal snakke om seinere i dag. Men hvordan står det til med handlingsromkompetansen rundt om kring?)

Mange vil være i Pers situasjon. Aktiv og bevisst bruk av delkompetanse som et fullverdig mål for opplæringen vil kunne gi disse elevene et realistisk mål for utdanningen. Det er mulig at man da ville oppleve mer motiverte elever, elever som i større grad fant seg til rette i

videregående opplæring, som ønsket å være der og som ikke sto i konstant fare for å falle ut, for så i neste omgang å måtte plukkes opp av oppfølgingstjenesten.

Dette handler om å lage realistiske mål for opplæringen. Dette handler om at struktur og innhold må bestemmes av målet. Dette handler om sammenhengen mellom mål og motivasjon, om at et realistisk mål som eleven kjenner til, motiverer og øker sjansen for måloppnåelse. Jeg vil gi dere et sitat om sammenhengen mellom mål og motivasjon, som jeg synes er godt formulert.



Når du vet hva målet er...

For å kunne delta aktivt i arbeidet i klassen må du vite hvilket mål dere skal arbeide mot. Du har sikkert opplevd situasjoner både på skolen og i fritiden hvor du ikke visste hva som var forventet av deg. Det skaper usikkerhet. Når du vet hva målet er, er det lettere å planlegge veien mot det.

Veviseren, KUF 1994, side 16

Bruk av delkompetanse som et realistisk mål for mange, ville være å ta dette sitatet fra Veviseren på alvor.

Motivasjon handler også om innholdet i det eleven skal arbeide med, lærestoffet. Her vil vi trekke frem det vi har funnet om at ungdom i oppfølgingstjenestens målgruppe som hadde et tilbud hvor arbeid og opplæring ble kombinert, hadde større sjanse for å komme tilbake til videregående opplæring enn de som ikke hadde et slikt opplegg. Hva er det som kjennetegner denne kombinasjonen av jobb og opplæring? Ett kjennetegn kan være at her møter ungdommene aktiviteter de mestrer, istedet for til stadighet å bli konfrontert med situasjoner de ikke mestrer. For å stjele noen uttrykk fra spesialpedagogikken: De får undervisning via beste kanal i stedet for å trene svak funksjon. Et eksempel fra spesialpedagogikken illustrerer dette: En blind ville aldri bli trent i å kunne se. I stedet velger man kompensatorisk undervisning, og lærer vedkommende punktskrift. Har man derimot lesevansker, så har vanlig strategi vært å øve lesing, dvs øving av svak funksjon, ofte med dårlig resultat. (Borchgrevink 1996:26)

Parallellen er at for en del av de ungdommene som ikke vil klare studie- eller yrkeskompetanse vil møtet med normalstrukturen og normalinnholdet i videregående opplæring være som en evig øvelse i svak funksjon. I stedet bør man velge styrking av beste kanal, og det vil for en del kanskje være et opplegg hvor opplæring kombineres med arbeid. Dette er en pedagogikk som baserer seg på at ungdommen får møte noe de kjenner først. Man tar utgangspunktet i det de kan og er motivert for, og gir dem en rekke seire, før de må møte det som er vanskelig. Dette er en pedagogikk hvor ungdom tas på alvor ut fra sine forutsetninger, og gis utfordringer hvor de

kan få noen seire som de kan bygge videre på i stedet for å bryte ut fordi de ikke orker flere nederlag.

Kombinasjonen av opplæring og arbeid er annen måte og tenke på enn det som er hoved-modellen for yrkesutdanning i Reformen. 2+modellen bygger - noe stilisert fremstilt - på at elevene først skal gjøre seg ferdige med teoriopplæringen, for deretter å møte praksis som lærlinger.

Men NB: Jeg argumenterer nå verken for at 2+modellen er forfeilet eller at det er for mye teori i yrkesutdanninga. Jeg aksepterer at denne teorien er nødvendig for de som skal bli gode, fullverdige fagarbeidere i de enkelte fagene og jeg vet at det i mange tilfeller er bransjene som har ønsket en styrking av teoridelen.

Men det som ser ut til å være feil er

- at noen ungdommer som absolutt burde sluppet, i det hele tatt må møte denne teorien, og
- at andre som tåler møtet med teorien, møter den på feil tidspunkt og i feil kontekst

Jon Frode Blichfeldt (1985) forteller i boka «Lærer for livet» om Ole som sannsynligvis møtte teorien i riktig kontekst:

Ole var en av mange søsken, vokst opp under fattige forhold - hans far var anleggsarbeider. Hans skolekarriere var tvilsom, han gikk i det som den gang het hjelpeklasse. Ole ble skytebas på et veianlegg på hjemstedet. En dag kom hans tidligere folkeskolelærer forbi, og de ble stående og pratet. Læreren husket at Ole hadde hatt de største problemer med selv den enkleste addisjon og subtraksjon, og spurte Ole: «Hvordan kan du vite hvor mye dynamitt du skal bruke når du skal skyte?» «Du vet, du må vite hva slags fjell det er, og så er det bare å beregne kubikken det», var det selvfølgelig svaret.

På bakgrunn av den drøftingen jeg har foretatt, fremsetter jeg følgende hypotese:

- En reell erkjennelse av at norske 16-19-åringer er så forskjellige som de er, og
- en derav følgende aktiv bruk av delkompetanse som et fullverdig og selvstendig mål for videregående opplæring, og
- en tilsvarende oppmykning av struktur og innhold tilpasset delkompetanse som mål kan bidra til at flere fullfører et kompetansegivende løp frem mot delkompetanse, yrkeskompetanse eller studiekompetanse, og at færre blir en del av oppfølgingstjenestens målgruppe.

Jeg tror det er mulig å gjøre norsk videregående opplæring til verdens beste ikke bare for de tre fjerdedelene av årskullene som klarer yrkeskompetanse eller studiekompetanse, men også for den siste fjerdedelen. Men da må vi erkjenne at det er forskjell på folk, og struktur, innhold og mål for utdanningen må ta hensyn til dette.

Takk for oppmerksomheten.

Litteratur

Borchgrevink, Hans M, (1996) *Sakkyndig vurdering. Hva bør den inneholde?* Spesialpedagogikk nr 1,1996, side 24-37 Oslo

Blichfeldt, Jon F (1985) *Lærer for live?* Universitetsforlaget, Oslo

Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (1995) Prosjektmandat - delkompetanse, 10.10.95, Oslo

Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (1996) *Forskrift 26.06.95 nr.676 om eksamen, fag-/svenneprøve, vurdering, dokumentasjon og klage over karakterer og prøvebedømmelse i videregående opplæring med kommentarer.* Rundskriv F-6/96

Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (1994) *Veiviseren*, Nasjonalt læremiddelsenter, Oslo

Markussen, Eifred (1997b) *«Kompetanse eller oppbevaring?» - om kompetanseoppnåelse blant elever og lærlinger med særskilt tilrettelagt videregående opplæring* . Paper til NFPFs kongress 8.3.97

Markussen Eifred (1997a) *Inn og ut, tvers gjennom eller helt på sida* I Egge, M og Midtsundstad, T (red) Evaluering av oppfølgingstjenesten i Reform 94. Fafo-notat 1997:2. Oslo

Markussen, Eifred (1996) *Delekompetanse - hemmeligheten i Reform 94.* Kronikk Aftenposten 28.3.96

Markussen, Eifred (1995) *Dokumentert delkompetanse: sesam, sesam eller en ny illusjon?* I: Haug, Peder (red.) Spesialpedagogiske utfordringer, Universitetsforlaget.

Vibe N., Edvardsen R. og Sandberg N. (1997) *Etter halvgått løp. Rekruttering og gjennomstrømming i videregående opplæring etter Reform 94.* Evaluering av Reform 94. Underveisrapport høsten 1996, NIFU, Oslo

Inn og ut, tvers gjennom, eller helt på sida



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

Fafo-notat 1997:5
Bestillingsnummer 877