

Tove Midtsundstad

Oppfølgingstjenestens målgruppe – Quo vadis?

Status tre år etter avsluttet grunnskole

Tove Midtsundstad

**Oppfølgingstjenestens målgruppe –
Quo vadis?**
Status tre år etter avsluttet grunnskole

© Forskningsstiftelsen Fafo 2000
ISSN 0804-5135

Innhold

| | |
|--|-----------|
| Forord | 5 |
| 1 Innledning | 6 |
| Bakgrunn og problemstillinger | 6 |
| Data og metode | 8 |
| 2 Rekruttering, formidling, integrering og kompetanseoppnåelse..... | 9 |
| 2.1 Veiene til OT | 9 |
| 2.2 «Nok er nok» – rekrutteringen til OT tredje skoleår | 12 |
| 2.3 «Fra hjelp til selvhjelp» – aktivitet og formidling tredje skoleår | 19 |
| 2.4 Å søke, møte opp og til slutt fullføre tredje skoleår | 23 |
| 2.5 «Tid til å lære» – samlet kompetanse etter tre år | 30 |
| 3 Sammendrag..... | 33 |
| Hvileår eller varig eksil? | 33 |
| Skoletapere eller opprørere? | 33 |
| Hjelp eller selvhjelp? | 34 |
| «På'n igjen» eller «nok er nok»? | 35 |
| Skal de få en dag i måra.....? | 36 |
| Forskningsbehov | 37 |
| Litteratur | 39 |
| Appendiks 1 Data, metode og modeller | 41 |

Forord

Dette prosjektet viderefører Fafos prosjekt om den fylkeskommunale oppfølgingstjenesten tilknyttet evalueringen av Reform 94. I sluttrapporten for prosjektet fulgte vi ungdommene ut andre skoleår. I dette notatet følger vi dem over i og gjennom det tredje skoleåret, og for noen, inn i det første året av læretida, og vi spør: *Oppfølgingstjenstens målgruppe – Quo vadis?*

Prosjektskissen er utformet av Jens B. Grøgaard og oppdragsgiver er Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Prosjektet har en ramme på drøyt fire månedesverk. Mye av prosjektida har gått med til oppdatering av det longitudinelle datasettet analysene baseres seg på. Da registerdataene, spesielt i enkeltfylker, er mangelfulle, har vi måttet kombinere data fra svært mange kilder. Det har tatt lang tid. Datasettet hadde slik sett fortjent flere og mer dyptpløyende analyser enn dette prosjektet gir rom for. I sluttkapitlet antyder jeg da også kort hvilke andre analyser og studier det kunne vært interessant å følge opp med. Dette unike datasettet, i norsk sammenheng, burde også vært oppdatert med registeropplysninger for skoleårene 1998/99 og 1999/2000, slik at ungdommene kunne vært fulgt gjennom hele det videregående opplæringsløpet. Vi får håpe det lar seg gjøre.

Avslutningsvis en stor takk til to gode kollegaer – Jens B. Grøgaard og Eifred Markusen, som begge har gitt verdifulle kommentarer til et notatutkast. Jeg vil også takke publikasjonsavdelingen. Etter deres nitidige gjennomgang framstår notatet ortografisk feilfritt og med svært leservennlige tabeller, figurer og diagram. Innholdet står imidlertid helt og fullt for forfatterens regning.

Oslo, april 2000
Tove Midtsundstad

1 Innledning

Bakgrunn og problemstillinger

Sluttrapporten for Fafos prosjekt om den fylkeskommunale oppfølgingstjenesten og dens målgruppe (Grøgaard, Midtsundstad og Egge 1999), bygget på et datasett som følger grunnkurskontingenten høsten 1995 gjennom to år i videregående skole. På dette tidspunktet stod ungdommene på terskelen til tredje skoleår eller lære. I dette notatet følger vi ungdomskullet inn i og gjennom det tredje året i videregående opplæring, og vi spør: *Oppfølgings-tjenestens målgruppe – quo vadis?*

Det første året etter avsluttet ungdomsskole kunne størstedelen av frafallet knyttes til «klassiske» utdanningssosiologiske kjennetegn. Det var ungdom med negative prestasjons-erfaringer fra grunnskolen og beskjedne ressurser i hjem og nærmiljø som «droppet ut», enten før eller etter skolestart (Grøgaard og Midtsundstad 1999). Det var ungdom som tilsynelatende hadde det vi med Coleman m.fl. (1966) kan betegne som «ikke-responderende omgivelser». Nærmiljøet og familien manglet nødvendige ressurser og overskudd til å stille opp for dem når det trengtes. Alle prestasjonssjikt fra ungdomsskolen var likevel representert. En femtedel av ungdommene vendte skolen ryggen ut fra prestasjonsmessig styrke. For disse var det først og fremst ønsket om lønnet arbeid framfor skolegang og en kritisk holdning til pedagogikken som var utslagsgivende.

Ungdommene i andre rekrutteringsbølge, skoleåret 1996/97, utgjorde snaut fem prosent av kullet. Den sentrale forklaringen på frafall nå er prestasjonsutviklingen. Noen tenåringer fikk tilsynelatende et for tøft møte med den videregående skolen og valgte å slutte. En annen gruppe rekrutter, som vi stort sett fant igjen på arbeidsmarkedet andre skoleår (i midlertidig arbeid), sluttet også til tross for god prestasjonsutvikling. De ville jobbe og hadde klart å skaffe seg inntektsgivende arbeid for en periode. Hva med rekrutteringen det tredje året: *Blir målgruppa enda mer heterogen?*

Samtidig indikerte våre analyser at oppfølgingstjenestens målgruppe gjennomgående fikk et kompetanseutbytte (i form av karakterer) hvis en maktet å motivere dem til å gi skolen en ny sjanse. Utfordringen synes å være å få dem til å søke. Hvis de hadde søkt, møtte de opp, og mange av dem som møtte opp, fikk fullstendig grunnkurseksamen ved utgangen av andre skoleår (Grøgaard og Midtsundstad 1999). OTs målgruppe har med andre ord et uforløst potensial etter den moderne videregående skolens standard. *Hva skjer det tredje året – finner vi en tilsvarende sammenheng mellom søkning, oppmøte og kompetanseoppnåelse?*

Vi påviste dessuten at noen typer tiltak, særlig de som kombinerte arbeidstrening og opplæring, hadde positiv innvirkning på søkerfrekvensen i overgangen mellom første og andre skoleår. Vi kan lansere en hypotese om at denne innretningen på tiltakene andre skoleår

også øker tilbøyeligheten til å prøve skolen på nytt i overgangen mellom andre og tredje skoleår – alt annet likt. Vi spør: *Har kombinerte opplegg fremdeles en sterk skoleintegrerende effekt?*

Når vi så på tiltakenes effekt på kompetanseoppnåelsen, var ikke resultatet like oppløftende sett fra et tiltaksstøsted. Det viste seg at ungdom som hadde vært i skole eller i arbeid første skoleår, hadde mer utbytte i form av kompetanseoppnåelse andre skoleår enn dem som hadde vært på praksisplass eller på kombinerte opplegg. (Grøgaard og Midtsundstad 1999).¹ Det blir interessant å se om denne effekten holder seg – vi spør: *Fremmer ordinært arbeid og skolegang en bedre kompetanseutvikling enn praksisplass og kombinerte opplegg også det tredje året?*

Det viste seg også at trekk ved tjenesten og kjennetegn ved koordinatorene hadde en direkte innvirkning, om enn moderat, på valg av tiltak, og dermed også en indirekte betydning på søkning og oppmøte, mens det hadde en direkte effekt på kompetanseoppnåelsen. De trekk som synes å ha betydning for valg av tiltak, var koordinatorenes rolleoppfatning og problemforståelse, og for kompetanseoppnåelsen, deres utdanningsbakgrunn (Grøgaard og Midtsundstad 1999). *Bidrar analysene for tredje år til å styrke disse konklusjonene?*

Mer konkret vil vi undersøke om den suksessen vi så med hensyn til integrering og kompetanseoppnåelse fortsetter også det tredje året, og om nyrekrutteringen til OTs målgruppe etter VK1 har de samme kjennetegnene som vi identifiserte etter grunnkurset. Vi forventer at frafallsfenomenet framstår som mer og mer komplekst etter hvert som tida går. Med dette som utgangspunkt fremmer vi fire hypoteser, eller påstander, om hva som vil skje tredje skoleår (1997/98):

H₁ – Kompleksiteten i OTs målgruppe blir større ved at målgruppa blir mer heterogen.

H₂ – Kombinerte tiltak har en pålitelig effekt på søke- og oppmøtefrekvensen også tredje skoleår, og indirekte på kompetanseoppnåelsen, etter avslutning av videregående kurs 1.

H₃ – Betydningen av koordinatorenes rolle for valg av tiltak, søkning, oppmøte og kompetanseoppnåelse bekreftes tredje skoleår.

H₄ – Inntrykket av at OTs målgruppe har et uforløst kompetansepotensial bekreftes det tredje skoleåret.

¹ Her sliter vi imidlertid med negative seleksjonseffekter til både praksisplass og kombinerte tiltak, noe som i seg selv kan påvirke resultatene.

Data og metode

Til grunn for analysene ligger et longitudinelt datasett for et kull rettselever som gikk ut av grunnskolen i 1995 (24 095),² et representativt utvalg av ungdom i OTs målgruppe (620)³ og et representativt utvalg av elever som var i videregående opplæring første skoleår (1430).⁴ Vi har opplysninger om hele kontingenten av ungdommer i fylkene Akershus, Oslo, Buskerud, Aust-Agder, Hordaland, Møre og Romsdal og Troms, fra fylkesutdanningsettenes søkerregister, elevregister og vitnemålsregister, samt de fylkeskommunale oppfølgings-tjenestenes egne register (OTIS eller lokal OT) for skoleårene 1995/96, 1996/97 og 1997/98. For utvalget har vi i tillegg bakgrunnsopplysninger hentet fra en spørreundersøkelse fra 1995/96. Denne gir opplysninger om blant annet foreldrenes utdannings- og yrkesbakgrunn, ungdommenes familie/boforhold, foreldrenes interesse for skolearbeid og aspirasjoner på barnas vegne, og ungdommenes egne holdninger og aspirasjoner. Disse dataene er i tillegg koblet opp mot informasjon om de regionale OT-koordinatorene og tjenesten. Dette er opplysninger som er hentet fra tre spørreundersøkelser blant OT-koordinatorene. En nærmere redegjørelse for datamaterialet finnes i vår sluttrapport for evalueringen av den fylkeskommunale oppfølgingstjenesten (jf. appendiks 1 i Grøgaard, Midtsundstad og Egge 1999).

I analysene benytter vi både lineær regresjon og logistisk regresjon. En kort redegjørelse for de statistiske analyseteknikkene, samt de avhengige og uavhengige variablene som benyttes, finnes i appendiks 1. De teoretiske modellene som testes, hviler på Fafos tidligere analyser av oppfølgingstjenesten målgruppe (jf. blant annet Grøgaard, Midtsundstad og Egge 1999 og Grøgaard og Midtsundstad i Kvalsund m.fl. (red) 1999). Det vil si at vi i vesentlig grad benytter det samme variabelsettet i analysene – med noen få unntak (jf. appendiks 1).

² Kontingenten vi følger består av 24 095 ungdommer, og omfatter bare de ungdommene i det opprinnelige totalutvalget som sluttet grunnskolen i 1995. Totalutvalget omfatter litt i overkant av 27 600 ungdommer. (For en nærmere beskrivelse av alderssammensetningen, se Grøgaard, Midtsundstad og Egge 1999).

³ Gruppen er i hovedsak representativ for ungdom som var representert på ulike typer tiltak i 1995/96, men utvalget inneholder for få ledige eller ungdom under såkalt veiledning/rådgivning (jf. Appendiks 6.1 i Grøgaard, Midtsundstad og Egge 1999).

⁴ Utvalget av grunnkurselever omfatter bare elever i ordinære klasser. Det vil si at ungdom som får særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser eller fremmedspråklige i egne klasser ikke er med i elevutvalget fra 1995/96.

2 Rekruttering, formidling, integrering og kompetanseoppnåelse

Vi starter opp med å se på rekrutteringen til tjenesten samlet, og gir en oversikt over omfanget av ulike OT-løp eller OT-karrierer. Deretter analyseres nyrekrutteringen tredje skoleår. Her blir det viktig å klargjøre om tendensen til økt heterogenitet tiltar. Det vil si om OT-rekruttene «eter» seg oppover i prestasjonshierarkiet. Så ser vi på tiltakene, og spør: *Kan vi observere noen former for seleksjon til tiltak tredje skoleår, og i så fall, hvilke trekk er utslagsgivende?* Vi undersøker også om og i hvilken utstrekning aktiviteten andre skoleår, og da spesielt OT-aktiviteten, virker inn på aktiviteten tredje skoleår. Her blir det spesielt viktig å klargjøre om, og i så fall hvilke, tiltak som har en skoleintegrerende effekt. I neste avsnitt ser vi på grad av kompetanseoppnåelse, og spør: *Hvem og hvor mange har fullført enten grunnkurs, VK1 eller VK2 tre år etter avsluttet grunnskole, og hvem oppnår en eller annen form for delkompetanse, og hva påvirker grad av kompetanseoppnåelse?*

2.1 Veiene til OT

Veiene til OT er mange: Noen lar være å søke seg til videregående skole etter grunnskolen eller i løpet av første, andre eller tredje skoleår, andre søker, men takker nei til tilbudet om skole-/læreplass, andre takker ja til skolens tilbud, men lar være å møte opp ved skolestart, og, endelig, vil noen elever velge å slutte i skolen i løpet av skoleåret, eller de blir utvist fra skolen eller mister læreplassen.

Tar vi utgangspunkt i statistikken fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, som baserer seg på data fra OTs egne registre, er det rundt *syv prosent* av rettselevne, som har behov for hjelp fra oppfølgingstjenesten hvert år. Skoleåret 1997/98 utgjorde disse knapt 15 000 av rundt 210 000 ungdommer i alderen 16–20 år (Grøgaard og Midtsundstad i Kvalsund (red.) 1999). Andelen i målgruppa varierer med alderen. Det er flere blant 18–19-åringene enn blant 16–17-åringene som velger seg bort fra videregående opplæring. Samtidig er det gjerne slik at jo eldre en er, jo enklere er det også å få seg lønnet arbeid.

Disse tallene bekreftes av våre registerdata fra de syv prosjektfylkene, som viser at drøyt åtte prosent av kontingenten vi følger, var tilknyttet oppfølgingstjenesten første skoleår. Denne andelen reduseres andre skoleår til drøyt fem prosent, for så å øke igjen tredje skoleår til rundt tolv prosent (jf. tabell 2.1).

Når ett kull følges over tid, er det naturligvis langt større andeler enn fem til tolv prosent som er i kontakt med OT. Summert over tre skoleår vil *minimum en femtedel* av kullet

ha vært i kontakt med oppfølgingstjenesten – og kanskje så mange som en fjerdedel.⁵ Det vil si at 20 prosent har stått registrert med en OT-kode i elevregisteret ett eller flere av de aktuelle skoleårene; 1995/96, 1996/97 og 1997/98.⁶ Hovedandelen rekrutteres til tjenesten i løpet av det tredje skoleåret, om lag halvparten, mens nyrekrutteringen det første året omfattet snaut åtte prosent, og det andre året litt i underkant av fire prosent (jf. tabell 2.1).

Tabell 2.1 Andelen som er i fylkeskommunal videregående skole, i OTs målgruppe eller har annen beskjeftigelse for skoleårene 1995/96, 1996/97 og 1997/98. Andelene i parentes er av totalen (N=24 095). De øvrige andelene angir overgangssannsynlighetene for 1996/97 og 1997/98. Siste kolonne gir en totaloversikt over andelen som har vært i kontakt med OT ett av de tre aktuelle årene.

| Aktivitet skoleåret 1995/96 | Andel | Aktivitet skoleåret 1996/97 | Andel | Aktivitet skoleåret 1997/98 | Andel | Andel på ulike OT-aktiviteter |
|-----------------------------|-------|-----------------------------|-------------------|-----------------------------|-------------------|-------------------------------|
| I vgo. | 89,8 | I vgo | 90,6 (81,4) | I vgo. | 89,3 (72,5) | |
| | | | | OT | 8,2 (6,7) | 35,1 (1653) |
| | | | | Annen bes. | 2,5 (2,0) | |
| | | OT | 3,7 (3,3) | I vgo. | 42,4 (1,4) | 7,3 (345) |
| | | | | OT | 45,5 (1,5) | 7,5 (353) |
| | | Annen bes. | 5,7 (5,1) | Annen bes. | 12,1 (0,4) | 1,9 (89) |
| | | | | I vgo. | 37,2 (1,9) | |
| | | | | OT | 11,8 (0,6) | 3,3 (156) |
| | | | | Annen bes. | 49,0 (2,5) | |
| OT | 8,2 | I vgo. | 53,6 (4,4) | I vgo. | 65,6 (2,9) | 14,6 (687) |
| | | | | OT | 30,3 (1,4) | 7,0 (328) |
| | | | | Annen bes. | 4,2 (0,2) | 1,1 (54) |
| | | OT | 18,3 (1,5) | I vgo. | 20,0 (0,3) | 1,5 (69) |
| | | | | OT | 66,7 (1,0) | 5,4 (254) |
| | | Annen bes. | 26,8 (2,2) | Annen bes. | 13,3 (0,2) | 1,0 (47) |
| | | | | I vgo. | 13,6 (0,3) | 1,6 (77) |
| | | | | OT | 31,8 (0,7) | 3,7 (175) |
| | | | | Annen bes. | 54,5 (1,2) | 6,1 (287) |
| Annen bes. | 2,0 | I vgo. | 50,0 (1,0) | I vgo. | 70,0 (0,7) | |
| | | | | OT | 20,0 (0,2) | 1,0 (46) |
| | | | | Annen bes. | 10,0 (0,1) | |
| | | OT | 15,0 (0,3) | I vgo. | 33,3 (0,1) | 0,5 (24) |
| | | | | OT | 33,3 (0,1) | 0,6 (26) |
| | | Annen bes. | 35,0 (0,7) | Annen bes. | 33,3 (0,1) | 0,4 (18) |
| | | | | I vgo. | 14,3 (0,1) | |
| | | | | OT | 14,3 (0,1) | 0,5 (23) |
| | | | | Annen bes. | 71,4 (0,5) | |

⁵ Ifølge tabell 2.1 dreier det seg om 19,2 prosent av ungdomskullet. Dette vil imidlertid utgjøre et minimum, da det er rimelig å tro at en del av dem som står uten registrert beskjeftigelse i elevregisteret også vil tilhøre oppfølgingstjenestens målgruppe. Disse har i tabellen, i likhet med ungdom på folkehøgskole, private skoler, i utlandet, med omsorgspermisjon og syke, fått betegnelsen annen eller ukjent beskjeftigelse. Inkluderer vi ungdommene med ukjent beskjeftigelse, vil OT-gruppa kunne utgjøre nærmere 25 prosent av kullet.

⁶ Tallet omfatter imidlertid ikke dem som går på folkehøgskole, private skoler, skole i annet fylke, oppholder seg midlertidig i utlandet, har fått barn eller er syke. Vi har heller ikke inkludert dem som verken står registrert i elevregisteret med kurskode eller OT-kode. Det er likevel rimelig å tro at en del av disse tilhører oppfølgingstjenestens målgruppe. Ser vi på deres karakterer fra grunnskolen, er de for eksempel prestasjonsmessig på linje med ungdom i OTs målgruppe.

At fra 20–25 prosent av kullet har vært i kontakt med oppfølgingstjenesten etter tre år, kan synes å være en urimelig stor andel. Vi må likevel huske at OT-rekruttene omfatter mange grupper – fra dem som ikke søkte eller takket nei, men likevel begynte på skole/lære påfølgende høst – til ungdom som aldri har hatt en skole- eller læreplass i videregående opplæring etter avsluttet ungdomsskole. Sistnevnte gruppe er klart langt mer bekymringsverdig enn førstnevnte, og vil kreve langt større arbeidsinnsats og ressurser fra tjenestens side. I tillegg omfatter OT-gruppa en del ungdommer som kun tar seg ett hvileår, i ordets rette betydning. Disse ungdommene blir forsinket i studieprogresjonen, men har likevel mulighet til å oppnå studiekompetanse eller yrkesfaglig kompetanse før rettsperiodens utløp. La oss se nærmere på omfanget av de ulike OT-gruppene eller OT-løpene.

Om lag 13 prosent av kullet, eller to tredjedeler av dem som har vært i kontakt med OT, har bare vært ute av videregående opplæring ett av skoleårene. Det vil si at de vender tilbake til en skole- eller læreplass året etter at de forlot den, eller at de droppet ut først det tredje skoleåret.⁷ Om dette gjelder bevisste valg om å ta et hvileår, om det er tilfældigheter eller hard jobbing fra oppfølgingstjenestens side som har førte dem tilbake i skolefolden, kommer vi tilbake til i avsnitt 2.6.

Drøyt en prosent av kullet, eller rundt 250 av de rundt 24 000 ungdommene vi følger, har vært utenfor videregående opplæring alle tre årene etter grunnskolen. I tillegg har *litt over fire prosent*, ellerom lag 1000 elever, vært utenfor videregående opplæring to av de tre årene. Det innebærer at drøye fem prosent av kontingenten, eller 1250 ungdommer i våre prosjektfylker, ikke vil ha mulighet til å skaffe seg full studiekompetanse eller fagbrev uten utvidet rett. På landsbasis vil det dreie seg om rundt 2500 personer, hvis vi forutsetter et ungdomskull på 50 000 personer

Ikke-søkning eller frafall?

En tredjedel av OT-rekruttene tredje året lot være å søke seg til videregående skole, en tredjedel søkte, men takket nei til tildelt skoleplass, eller lot være å møte opp til skolestart,⁸ mens drøye tolv prosent søkte, men fikk, ifølge elevregisteret, ikke plass eller de stod oppført med venteplass. Den sistnevnte gruppa omfatter ungdom som har søkt læreplass, men ikke mottatt noe tilbud i løpet av skoleåret. Den resterende fjerdedelen dropper ut fra skolen etter skolestart. Disse utgjør 3,4 prosent av kullet og litt over fire prosent av dem som begynte på skolen høsten 1997.

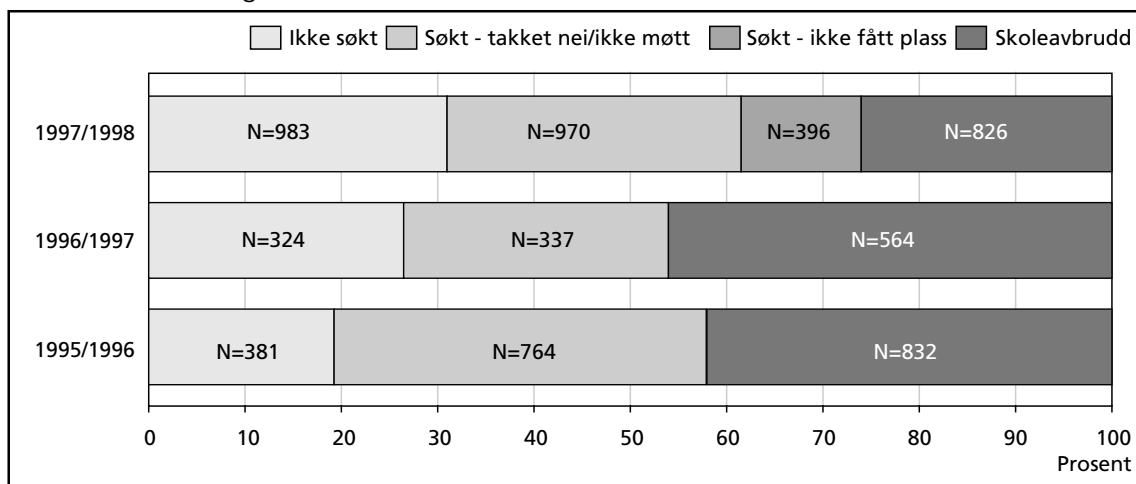
Sammenligner vi årsakene til frafall tredje år med frafallet andre opplæringsår, ser vi at andelen ikke-søkere og andelen som takker nei til det tilbudet de får, øker i forhold til andelen som dropper ut i løpet av skoleåret. I absolutte tall er likevel frafallet større tredje skoleår enn andre (jf. figur 2.1 på neste side).

Økningen i andelen ikke-søkere til forskjell fra skole drop-outs blant ungdom som står utenfor videregående opplæring det tredje året, kan indikere mer bevisste valg fra ungdommenes side: De velger seg i større grad til noe de ønsker (arbeidsmarkedet), enn bort fra noe

⁷ Når det gjelder de snaue syv prosentene som droppet ut tredje skoleår, vet vi ikke hvor varig retretten er (da vi ikke følger dem lenger i denne omgang).

⁸ I disse tallene har vi *ikke* inkludert ikke søker eller søker som takket nei/ikke møtte fordi de er i utlandet, går på folkehøgskole, på videregående skole i annet fylke, har flyttet til annet fylke eller går på en privat skole.

Figur 2.1 Hovedårsak til at en blir «meldt» til oppfølgingstjenesten. Oversikt for skoleåret 1995/96, 1996/97 og 1997/98.⁹



de ikke mestrer (skolen). Men vi kan heller ikke utelukke at «brent barn skyr ilden», i den forstand at ikke-søkningen er en følge av negative skoleerfaringer i løpet av de to første skoleårene mer enn en «dragning» mot arbeidsmarkedet.

At relativt flere takker nei eller lar være å møte til skolestart, kan på sin side ha sammenheng med at tilbudt kurs det tredje året sjeldnere er i samsvar med førsteønsket enn tidligere år. Knappt to prosent av dem som takket nei eller lot være å møte til skolestart det tredje året hadde fått førsteønsket innfridd, mot 75 prosent blant dem som begynte i videregående opplæring det tredje året.

2.2 «Nok er nok» – rekrutteringen til OT tredje skoleår

De første to årene etter ungdomsskolen kunne, som sagt, størstedelen av frafallet knyttes til «klassiske» utdannings sosiologiske kjennetegn. Det var i første rekke ungdom med negative prestasjonserfaringer fra grunnskolen eller videregående skole og beskjedne ressurser i hjem og nærmiljø som «droppet ut». Én mulig forklaring på den negative prestasjonsutviklingen hos enkelte elevgrupper i løpet av grunnkurset kan være å finne hos ungdommene selv. Egge (1998) antyder at enkelte elever har mer enn nok med å mestre utfordringer på den sosiale og/eller personlige arena, og at de derfor ikke mestrer skolen. En annen komplementær, og mer strukturell, forklaring, kan være det eksisterende undervisningsregimet i videregående opplæring. Et regime med manglende tilrettelegging og differensiering vil med nødvendighet føre til at elever med svake prestasjoner fra grunnskolen får problemer med å mestre skolens krav. Akkumulert over tid kan dette gi en nederlagsfølelse som er svært vanskelig å takle, om ikke det første året så høyst sannsynlig det andre eller det tredje året. For mange blir derfor den eneste naturlige løsningen å slutte hvis de vil opprettholde en form for selvaktelse. Det er bedre å si at en ikke «gadd», enn at en ikke klarte (Grøgaard og Midtsundstad i Kvalsund m.fl. (red.) 1999).

⁹ Fordelingene omfatter alle dem som var i OTs målgruppe de aktuelle årene, og ikke bare de nyrekrutterte.

Selv om hovedandelen av ungdommene har et klart lavstatuspreg, var alle prestasjonsjikt representert. Et lite mindretall vender skolen ryggen ut fra styrke. De kan, men vil ikke. Det første året bestod denne gruppa av prestasjonssterk ungdom, mens den det andre året omfattet ungdom med betydelige sosiale ressurser i tillegg til en god prestasjonsutvikling. Forklaringen på at de slutter synes enten å være opposisjon til skolen og skolesystemet, ønske om arbeid framfor skolegang, eller rett og slett en sterkere sosial tilknytning utenfor skoleporten enn innenfor, ved at få i vennekretsen er under utdanning (Grøgaard og Midtsundstad i Kvalsund m.fl. (red.) 1999).

For å få et bilde av frafallet tredje skoleår har vi analysert nyrekrutteringen til OT i utvalget som i utgangspunktet består av 2046 ungdommer. Mer konkret ser vi på hva som påvirker sjansene for å stå utenfor videregående opplæring tredje skoleår blant dem i det opprinnelige utvalget som ikke tidligere har vært i kontakt med OT, men har vært i skolen begge de to første årene etter grunnskolen. Ifølge vår avgrensning omfatter de som står utenfor videregående opplæring det tredje skoleåret alle som ikke har søkt, alle som har søkt men takket nei eller ikke møtt ved skolestart, og alle som har droppet ut av skolen eller sluttet i lære i løpet av skoleåret 1997/98. Blant ikke-søkerne og dem som takket nei/ikke møtte, har vi imidlertid skilt ut de som går på folkehøgskole, på privat skole, på skole i annet fylke, er i utlandet eller har annen beskjeftigelse (f.eks. omsorg for barn, sykdom, militærtjeneste o.l.). Disse gruppene omfattes ikke av analysene.

Målgruppa bli mer heterogen

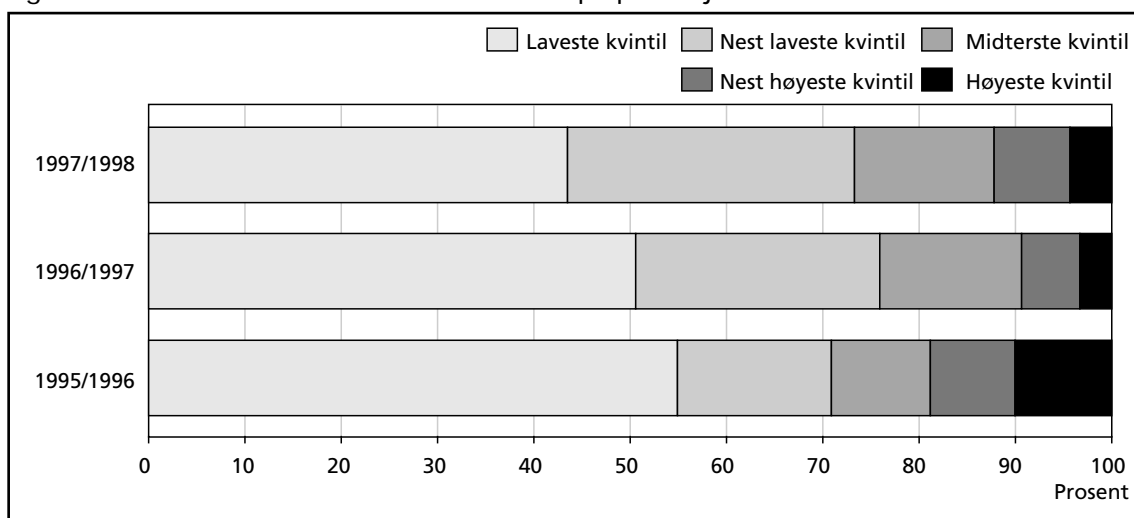
Våre tidligere analyser av nyrekrutteringen til OT viser at prestasjonsnivået fra grunnskolen i kombinasjon med kompetanseutviklingen i løpet av det videregående opplæringsløpet er de viktigste faktorene for å forklare frafall. Mens oppfølgingstjenesten i hovedsak rekrutterte blant de tyve prosentene med det svakeste prestasjonsnivået fra grunnskolen det første skoleåret (gjennomsnittskarakter = Ng-), økte andelen elever fra den nest svakeste tyveprosenten (kvintilen) det andre året (gjennomsnittskarakter på Ng-G). Ser vi på sammensetningen av frafallet det tredje året, blir tendensen enda tydeligere – OT-gruppa «eter» seg oppover i prestasjonshierarkiet. Elever i det laveste prestasjonsjiktet utgjør drøyt førti prosent det tredje året, mot nærmere seksti prosent det første året. Dette skyldes i hovedsak en økning i frafallet fra den nest nederste og den midterste tyveprosenten. Frafallet fra de to øverste sjiktene er tilnærmet stabilt, selv om andelen er noe høyere det andre året enn det første og det tredje opplæringsåret (jf. figur 2.2 på neste side).

Det prestasjonsnivået ungdommene bringer med seg fra grunnskolen sier med andre ord svært mye om sannsynligheten for å droppe ut i løpet av det videregående opplæringsløpet (jf. også tabell 2.2 på neste side). Mens drøyt halvparten av alle ungdommer som forlater ungdomsskolen med karakterer tilsvarende den laveste tyveprosenten har vært i kontakt med OT i løpet av en treårsperiode, gjelder det bare tretten prosent av de elevene som tilhører de førti prosentene med best karakterer. Flesteparten av disse synes også å ha benyttet muligheten til å ta det ene hvileåret, da nærmere ti prosent bare har vært ute av videregående skole i ett av de tre årene.

Analysere vi nyrekrutteringen tredje skoleår mer inngående og trekker inn også andre relevante forklaringsvariabler,¹⁰ viser det seg at prestasjonsnivået, eller rettere sagt prestasjonsutviklingen, fremdeles er utslagsgivende. La oss se nærmere på resultatene nedenfor.

¹⁰ Jf. modellene i tabell 1a i appendiks 1.

Figur 2.2 Tilveksten til OT – år for år – fordelt på prestasjonskvintiler



Tabell 2.2 Andelen innenfor de ulike prestasjonssjiktene som dropper ut av videregående opplæring for første gang henholdsvis første år, andre år og tredje år (drop-out sannsynlighet). Hele kontingenten (N=24 095).

| Gjennomsnittlig opptakskarakter | Andel 1. år | Andel 2. år | Andel 3. år |
|---------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| Laveste kvintil (1,7) | 25,0 | 11,2 | 23,7 |
| Nest laveste kvintil (3,0) | 8,2 | 5,7 | 15,3 |
| Midterste kvintil (3,4) | 4,0 | 2,9 | 6,9 |
| Nest høyeste kvintil (3,7) | 2,8 | 1,5 | 3,7 |
| Høyeste kvintil (4,1) | 2,4 | 1,0 | 2,3 |
| Totalt | 8,3 | 4,0 | 9,1 |

Den tredje rekrutteringsbølgen

Rekrutteringen til oppfølgingstjenesten ved overgangen til tredje skoleår eller i løpet av det tredje skoleåret er like kompleks som de foregående to årene. Fem forhold synes ifølge vår modell å ha en direkte effekt på sjansene for å avbryte opplæringsløpet (jf. modell 1a i appendiks 1): Er en jente, har valgt en yrkesfaglig studieretning, og har en svak kompetanseutvikling de to første årene av videregående opplæring, og har lave utdanningsambisjoner og foreldre som viser liten interesse for skole og utdanning,¹¹ øker sjansene for frafall – alt annet likt. Et naturlig spørsmål å stille i forlengelsen av dette er selvsagt: *Hva fører til at noen ikke får den forventede kompetanse- eller prestasjonsutviklingen i løpet av de to første skoleårene? Hvilke faktorer har betydning for at en i første omgang velger allmennfag framfor yrkesfag? Hva påvirker eget ambisjonsnivå, og hva bidrar til at foreldrene ofte også har høye utdanningsaspirasjoner på barnas vegne?*

¹¹ Både utdanningsambisjonene og foreldrestøtte og hjelp er målt når vedkommende var på grunnkursnivå, dvs. det første året etter avsluttet grunnskole.

Vår modell viste at *sosiale ressurser eller bakgrunn*, som foreldrenes utdanningsnivå justert for yrkesbakgrunn,¹² deres kulturelle kapital,¹³ familiens strukturelle integritet¹⁴ og deres støtte til barna, ikke har noen direkte effekt på ungdommenes sjanse for å rekrutteres til oppfølgingstjenesten. Sosial bakgrunn «spøker» likevel i bakgrunnen. For det første er det en klar sammenheng mellom våre mål for ungdommenes sosiale ressurser og de fire forholdene som forklarte frafall tredje skoleår; utdanningsambisjoner, valg av linje (allmennfag versus yrkesfag), kompetanseutvikling og foreldreaspirasjoner: Jo høyere utdanning foreldrene har og jo høyere aspirasjoner de har på barnas vegne, jo høyere utdanningsambisjoner har gjerne også barna, jo bedre kompetanseutvikling har de hatt og jo mer sannsynlig er det at de velger en allmennfaglig studieretning (jf. tabell 1b–1d i appendiks 1).

For det andre er det, ikke uventet, en sammenheng mellom sosiale ressurser og opptakskarakterer: Jo høyere utdanning foreldrene har, samlet sett, jo større er sannsynligheten for at ungdommene har gode skoleprestasjoner. Dette er en sammenheng vi finner igjen i en hel rekke studier både nasjonalt og internasjonalt, og som tidligere også er bekreftet for 1995-kullet i Reform 94 (jf. Grøgaard i Lødding og Tornes (red.) 1997 og Skjersli og Aamodt i Lødding og Tornes (red.) 1997).

I tillegg øker sannsynligheten for gode opptakskarakterer hvis en bor sammen med begge foreldrene i stedet for alene, eller bare med en av dem. Det synes også å hjelpe hvis en har foreldre med en betydelig kulturell kapital, og som i tillegg er svært interessert i ens skolegang og gjerne hjelper med leksene når det trengs (jf. tabell 1e i appendiks 1).

Opptakskarakterer er også den viktigste enkeltfaktoren for å forklare tre av de fem førstnevnte forholdene; utdanningsambisjoner, linjevalg og kompetanseoppnåelse. Ikke overraskende er det slik at jo bedre karaktersnitt en har med seg fra ungdomsskolen, jo mer sannsynlig er det at en velger allmennfag, at en sikter mot høyskole- og universitetsutdanning og at en har hatt en positiv kompetanseutvikling. Alle er forhold som virker frafallsforebyggende.

Mest interessant er det kanskje at kjønn nå har en direkte statistisk pålitelig effekt på drop-out sannsynligheten, noe vi verken fant det første eller det andre året. Noe overraskende er det også at det er jentene og ikke guttene som har økt sannsynlighet for å droppe ut etter to år i videregående opplæring – alt annet likt.

Analyserer vi forholdet mellom kjønn og et utvalg av de andre uavhengige variablene blant de nyrekrutterte tredje skoleår, og blant OT-rekruttene samlet over tre år, viser det seg også at sosial bakgrunn og ressurser virker ulikt for jenter og gutter. Det kan for eksempel se ut som familiens strukturelle integritet, utdanningsambisjoner og opptakskarakterer har noe større betydning for gutters drop-out atferd enn jenters (jf. tabell 1a, 1f og 1g i

¹² Jf. variabeldefinisjonene i appendiks 1.

¹³ Begrepet kulturell kapital er hentet fra Bourdieu (1979). Vi har i denne sammenheng målt, eller operasjonalisert det, som foreldrenes bokkapital. Ungdommene er bedt om å angi hvor mange bøker foreldrene har, og vi antar at jo flere bøker det er i hjemmet, jo større vil den kulturelle kapitalen være (jf. variabeldefinisjon i appendiks 1).

¹⁴ Begrepet familiens strukturelle integritet er hentet fra amerikansk litteratur (Coleman m.fl. 1966) og berører her hvem barna bor sammen med; det vil si om de bor alene på hybel, sammen med begge foreldrene, med bare en av foreldrene, i fosterhjem eller på institusjon (jf. Grøgaard og Midtsundstad i Kval-sund m.fl. (red.) 1999).

appendiks 1).¹⁵ Det å bo sammen med begge foreldrene synes i større grad å bidra til å forebygge drop-out hos gutter enn hos jenter. Samtidig er det også slik at et høyt prestasjonsnivå og høye utdanningsambisjoner tilsynelatende bidrar til å forebygge drop-out hos gutter i større grad enn hos jenter. Vi spør: *Hvorfor synes disse faktorene å virke så vidt ulikt for jenter og gutter?*

Våre modeller gir ingen direkte svar, men flere muligheter står åpne. Resultatene indikerer at det å være en del av et aleneforeldrehushold og det å bo på hybel kan bety noe kvalitativt annet for gutter enn for jenter. En nærliggende forklaring, når en finner høyere frafallsrater blant ungdom i aleneforeldrehushold enn blant ungdom i andre hushold, er å tenke på husholdsøkonomien. Det er en kjent sak at aleneforeldrehushold i gjennomsnitt har en langt dårligere økonomi enn andre hushold med barn, noe som i seg selv kan bidra til en sterkere arbeidsorientering hos ungdom i aleneforeldrehushold. Denne fortolkningen kan likevel ikke benyttes i dette tilfellet, da den ville ha samme gyldighet for jentene som for guttene. Spørsmålet er da – *hvilke kjennetegn ved aleneforeldrehushold kan tenkes å påvirke gutter forskjellig fra jenter?* Jeg lar spørsmålet stå ubesvart da foreliggende data ikke kan hjelpe oss å finne fram til noen rimelig fortolkning. Tidligere relevante nasjonale studier er også «fattige» på svar.

Tar vi i stedet utgangspunkt i mer generelle forskjeller mellom gutter og jenter i ungdomsperioden, legger Pedersen (1998) vekt på at unge gutter ofte er mer sårbare enn unge jenter og derfor takler det høymoderne samfunnet langt dårligere. Han hevder også at jenter står langt sterkere enn guttene etter alle vanlige mål på kulturell kapital. Samtidig har jenter ofte flere og bedre venner enn gutter, og de er ofte sterkere sosialt integrert, noe som bidrar til at de lettere takler problemer. I tillegg antyder flere utdanningsstudier at jenter trolig er mer modne, har mer livserfaring og en sterkere pliktfølelse enn gutter på samme alderstrinn. De tar ofte med seg sine gode studievaner fra ungdomsskolen, mens guttene fortsetter å henge etter i innsats og taper ytterligere i forhold til jentene (jf. Edwardsen m.fl. 1998 og Grøgaard i Grøgaard, Midtsundstad og Egge 1999). Min påstand er at de kanskje ikke bare taper prestasjonsmessig, som de nevnte studiene viser, men at de nevnte trekkene også gir seg utslag i svakere utholdenhet. Noe som kan føre til at gutter letter dropper ut som svar på prestasjonsmessige nederlag og/eller manglende støtte fra foreldre og foresatte enn jenter.¹⁶

¹⁵ Vi finner en signifikant effekt av familiens strukturelle integritet og av utdanningsambisjoner på henholdsvis gutters og jenters drop-out atferd, når vi analyserer separate modeller for de to kjønnene (jf. kolonne to og tre i tabell 1a i appendiks 1). Etter å ha testet koeffisientene med feilmarginen, som beregnes med utgangspunkt i standardfeilen for koeffisientene i de to ulike modellene, viser det seg imidlertid at konfidensintervallene så vidt er overlappende. Vi kan dermed ikke slutte at det er noen signifikant forskjell mellom jenter og gutter.

Ved å introdusere tre samspillsledd, ett mellom kjønn og familiens strukturelle integritet, ett mellom kjønn og utdanningsambisjoner og ett mellom kjønn og opptakskarakterer i hovedmodellen, får vi derimot signifikante positive effekter (jf. kolonne fire i tabell 1a i appendiks 1). Analyserer vi den samlede rekrutteringen til OT over tre år er også samspillsleddene klart signifikante ($p < .002$).

¹⁶ Forskjellen kunne også i utgangspunktet ha sammenheng med vår definisjon av frafall. I våre analyser omfatter ikke oppfølgingstjenestens målgruppe gravide og/eller jenter som har omsorgspermisjon eller tar seg av egne barn, da disse ikke følges opp av oppfølgingstjenesten og ikke regnes som tilhørende deres reelle målgruppe. En kan imidlertid hevde at hjemmearbeid for noen jenter faktisk representerer et reelt (forts...)

Dette bidrar likevel bare til å forklare samspillet mellom kjønn, prestasjonsutvikling, sosiale ressurser og aspirasjoner, men ikke hvorfor jenter har en generelt høyere drop-out sannsynlighet enn gutter tredje skoleår. Snarer tvert om. En mulig forklaring på denne forskjellen kan være å finne i samspillet mellom systemet for særskilt tilrettelagt opplæring og OT. Hvor det førstnevnte, for guttenes del, kan fungere som en slags støtdemper eller avlastning for OT. Langt flere gutter enn jenter søker om og får innvilget særskilt tilrettelagt opplæring (6,7 prosent av guttene mot 3,6 prosent av jentene i vårt materiale). Dette kan bety at en større andel av gutter enn jenter «i faresonen» fanges opp tidlig og gis tilpasset opplæring, noe som kan forhindre eller forebygger frafall ved en senere anledning.

Andre forhold som virker indirekte på frafallet tredje skoleår gjennom å påvirke ungdommenes opptakskarakterer, deres utdanningsambisjoner og kompetanseutvikling, er om de er fremmedspråklige, om de har en «diagnose», samt antall år de har bodd i Norge (spesielt interessant for de fremmedspråklige), hvor sosialt integrert de er, deres holdning til skolen og/eller pedagogikken og deres grad av arbeidsorientering versus skoleorientering.

Det å være *fremmedspråklig* påvirker ikke sjansene for å avbryte skolegangen direkte, men synes å ha en viss innflytelse på frafallet ved at det reduserer sannsynligheten for å ha hatt en god kompetanseutvikling. På den annen side vil den negative effekten av å ha et annet morsmål enn norsk modereres av dets effekt på linjevalg og utdanningsambisjoner. Fremmedspråklige velger i større grad enn andre allmennfag og har langt oftere høye utdanningsambisjoner. Begge forhold som, isolert sett, reduserer sjansene for å avbryte opplæringsløpet. I tillegg viser det seg, ikke overraskende, at *antallet år en har bodd i Norge*, også kan motvirke den negative sammenhengen mellom det å ha en fremmedspråklig bakgrunn og det å avslutte skolegangen: Jo lenger en har vært i landet, jo større sjanse er det for at opptakskarakterene er gode, at en går på allmennfag, har høye utdanningsambisjoner og har hatt en god kompetanseutvikling i løpet av de to første årene – alt forhold som reduserer sjansene for frafall.

*Diagnose*¹⁷ virker også via linjevalg og opptakskarakterer. Har en søkt om opptak med utgangspunkt i en diagnose det første året, er det sannsynlig at opptakskarakterene er svake og at en har valgt å gå på yrkesfag.¹⁸ Begge forhold som direkte og indirekte øker frafallssannsynligheten. Sistnevnte funn er også i overensstemmelse med studier av Markusen (1998) og Grøgaard (1999), som påviser at frafallet blant ungdom i særskilt tilrettelagt opplæring er langt høyere enn blant ungdom som får såkalt ordinær undervisning.¹⁹ De

(... forts) «alternativ» til utdanning og yrkesdeltakelse (Bech-Jørgensen 1985, Togeby 1983 og Roalsø 1994). I så fall fører denne avgrensningen til et «skjevt» utvalg av jenter. På den annen side vil ikke disse jentene utgjøre noen betydelig del av utvalget. Vi får da heller ingen endringer i resultatene når vi inkluderer disse gruppene i drop-out utvalget.

¹⁷ At en har diagnose vil her si at en har søkt om opptak til videregående opplæring det første året etter avsluttet grunnskole med utgangspunkt i en medisinsk, sosialmedisinsk eller en pedagogisk-psykologisk diagnose (jf. appendiks i Grøgaard, Midtsundstad og Egge 1999).

¹⁸ Markusen (1998) har vist at «valg» av yrkesfag blant ungdom med behov for særskilt tilrettelegging også kan påvirkes av tilbudsstrukturen. Langt de fleste tilbudene om tilpasset opplæring tilbys innen yrkesfagene, og spesielt harde yrkesfag.

¹⁹ Selv om ikke alle som søkte med diagnose faktisk får en tilrettelegging, er det langt flere med diagnose blant disse enn blant de øvrige elevene.

finner imidlertid en direkte sammenheng.²⁰ Separate analyser for gutter og jenter viser også at det å ha en diagnose øker drop-out sannsynligheten for jenter samlet over tre år, men ikke for gutter (jf. tabell 1g i appendiks 1).²¹ En mulig forklaring på dette kan være at andelen som søkte med diagnose første skoleår var langt høyere blant guttene enn blant jentene, henholdsvis 6,7 prosent og 3,6 prosent i vårt materiale. Jenter med diagnose er derfor trolig en mer «utsortert» gruppe, med langt alvorligere problemer i gjennomsnitt enn guttene. Det innebærer at gutter med det samme omfang av problemer kan ha den samme drop-out sannsynligheten som jentene.²²

Opptakskarakterene påvirkes også av hvor *sosialt integrert den enkelte elev er*. Grad av integrering har slik sett en indirekte effekt på frafallssannsynligheten. Ungdommenes *holdning til pedagogikken*, som sier noe om hvordan de opplever skolen og det de lærer der, og *grad av arbeidsorientering*, som er et uttrykk for prioriteringen mellom utdanning og arbeid, samvarierer også med opptakskarakterene. Disse faktorene har i tillegg effekt på linjevalget, utdanningsambisjonene og kompetanseoppnåelsen: Stiller en seg positiv til pedagogikken og prefererer skolegang framfor arbeid, har en gjerne valgt allmennfag, har høye utdanningsambisjoner og har opplevd en god kompetanseutvikling etter to år i videregående opplæring.

Når det gjelder de to sistnevnte variablene, er det likevel vanskelig å fastslå hva som egentlig påvirker hva – om det er dårligere opptakskarakterer, en dårlig prestasjonsutvikling og lave utdanningsambisjoner som bidrar til en negativ holdning, eller om det er den negative holdningen i seg selv som har bidratt til de dårlige skoleprestasjonene og moderert ambisjonene. Det samme kan for så vidt være gyldig for sammenhengen mellom ungdommenes orientering mellom arbeid og skole, deres skoleprestasjoner og utdanningsambisjoner: Er det dårlige skoleprestasjoner og lave utdanningsambisjoner som får en til å prioritere arbeid, eller er det ønsket om en jobb som virker «destruktivt» på skoleprestasjonene og utdanningsambisjonene ved at, med Egges uttrykk (1998), all energi overføres til en annen arena – arbeidsmarkedet.

Da kartleggingen av ungdommenes holdning til pedagogikken samt deres grad av arbeidsorientering versus skoleorientering skriver seg fra første skoleår, mens vi ser på kompetanseutviklingen etter to år, kan det likevel hevdes at rekkefølgen, i alle fall i dette ene tilfellet, er grei nok. For de øvrige variablene kan en kun konstatere at forholdene «følges ad». En dypere fortolkning av kausalsammenhengen kan vi likevel ikke gi med utgangspunkt i foreliggende data.

²⁰ Dette kan imidlertid skyldes at vårt utvalg ikke omfatter ungdom som fikk særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser første skoleår. Utvalget vårt kan dermed inneholde for få med diagnose.

²¹ Koeffisientene er signifikant forskjellige i de to modellene.

²² Vi har imidlertid ikke mulighet til å splitte opp særskiltgruppa etter problemomfang eller diagnose, slik at vi kan teste om det finnes en slik sammenheng.

2.3 «Fra hjelp til selvhjelp» – aktivitet og formidling tredje skoleår

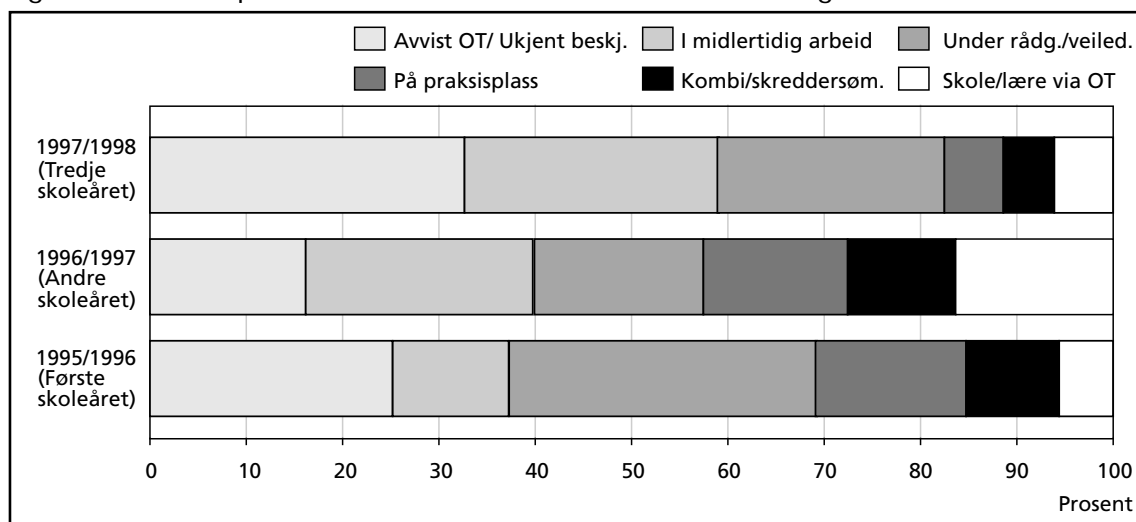
Uavhengig av når den enkelte ungdom dropper ut av videregående opplæring, og/eller rekrutteres til OT, vil han/hun kunne ha ulike OT-løp. De kan velge et tiltak hvor arbeid (ofte praksisplass) kombineres med noe skolegang, de kan ta imot arbeidmarkedsetatens tilbud om praksisplass, de kan få et skreddersydd tilbud med ulike brøker av arbeid og opplæring, de kan skaffe seg en jobb på egen hånd, eller de kan rett og slett velge å gå ledige.

Med utgangspunkt i aggregerte tall for alle fylkene har vi i tidligere rapporteringer vist hvordan aktivitetsmønsteret for ungdom i OTs målgruppe endrer seg med økende alder (Grøgaard, Midtsundstad og Egge 1999). Andelen på tilbud i offentlige regi, som praksisplass, skoleplass og kombinerte- eller skreddersydd opplegg, reduseres, mens andelen som klarer seg på egen hånd, i den forstand at de avviser OT eller selv finner seg en jobb, øker. Ikke overraskende forsterkes dette mønsteret når vi følger 95-kullet i de syv prosjektfylkene (jf. figur 2.3) over i det tredje skoleåret. Hele seksti prosent av ungdommen som rekrutteres til OT dette året «klarar seg på egen hånd». Det andre året gjaldt det noe litt under førti prosent og det første året cirka førti prosent. Andelen som er på offentlige tiltak reduseres parallelt i samme tidsperiode, fra drøyt førti prosent til snaut tyve prosent, mens andelen som er ledig og går under såkalt rådgivning/veiledning, øker i omfang. Dette innebærer også at andelen som OT makter å integrere i skole/lære på årsbasis reduseres fra drøyt femten prosent det andre året, til knapt fem prosent det tredje året.

Hva bestemmer OT-aktiviteten tredje skoleår?

Det var visse føringer på ungdommenes aktivitet første skoleår, men de var moderate. Vi «forklarte» cirka ni prosent av den totale variasjonen i aktiviteter skoleåret 1995/96. Det var vanskelig å avdekke både seleksjon til tiltak og seleksjon mellom tiltak. Det betyr at den observerte seleksjonen til tiltak ikke kan sies å være spesielt sterk. *Ungdomsskolekarakterene* var den enkeltfaktoren som betydde mest for type deltakelse. Det første året var tidligere

Figur 2.3 Andelen på ulike OT-aktiviteter i henholdsvis 1996/97 og 1997/98.



prestasjonsterke OT-rekrutter overrepresentert i ordinært arbeid eller ordinær skolegang, mens ungdom med svakere karakterer fra ungdomsskolen dominerte i opplegg som kombinerte arbeid og opplæring, inkludert APO og AI.²³ Ungdom som svarer at de er hjemmeverende (en del har fått barn) eller ikke har fått noe tilbud, plasserer seg midt på treet rent prestasjonsmessig (Grøgaard og Midtsundstad i Kvalsund m.fl. (red.) 1999).

På tilbudssiden var det særlig tre forhold som påvirket formidlingen eller fordelingen på tiltak: *koordinatorens rolleforståelse, bredden i tilbudsspekteret og koordinatorenes forståelse av frafallsproblematikken*. Det å ha inneha en omsorgsrolle, ha et bredt tilbudsspekter med kombinerte tilbud tilgjengelig og samtidig ha en relativt kompleks forståelse av drop-out problematikken, bidro til at flere ble formidlet til kombinerte tiltak eller skreddersydde opplegg, samtidig som det økte formidlingseffektiviteten, da en større andel av ungdommene totalt sett kom på tiltak (Grøgaard og Midtsundstad i Kvalsund m.fl. (red.) 1999). I dette kapitlet spør vi: *Hva så det tredje skoleåret – får vi en sterkere seleksjon til tiltak?* Det er flere forhold som kan tenkes å bidra til en slik utvikling: For det første blir OT-gruppa mer heterogen, hva gjelder prestasjonsnivå. For det andre blir alternativene flere jo eldre man er – det gjelder særlig i forhold til arbeidsmarkedet. For det tredje vil flere av ungdommene ha erfaring med både tjenesten og de tilbudene den har tilgjengelig. En faktor som i seg selv kan påvirke både formidlingseffektiviteten og «valg» av tiltak. La oss derfor starte opp med å se på den bivarierte sammenhengen mellom OT-aktivitene skoleårene 1996/97 og 1997/98 og den bivarierte sammenhengen mellom karakterer og OT-aktivitet.

Tidligere aktivitet eller prestasjonsnivå?

Som figur 2.4 tydelig illustrerer, er det en klar sammenheng mellom hva en gjorde det andre året og beskjeftigelsen det tredje året.²⁴ Ble du reintegrert i skolen det andre året, befinner du deg med all sannsynlighet også der det tredje året. Det gjelder nærmere sytti prosent av dem som var på et skoletilbud andre skoleår. I tillegg blir rundt femten prosent formidlet til et skoletilbud via OT i løpet av tredje skoleår. Er en på et kombinert tilbud eller i et skreddersydd opplegg, øker det også sannsynligheten for at en har en lignende beskjeftigelse også det tredje skoleåret. Drøyt førti prosent av dem på slike tilbud andre skoleår er på kombinerte/skreddersydde opplegg det tredje året. Om dette betyr at de egentlig kom inn på et flerårig løp andre året, kan vi ikke lese ut av de foreliggende dataene, men det er en mulighet. Rundt førti prosent fortsetter også sin «karriere» på arbeidsmarkedet tredje skoleår hvis de var i midlertidig arbeid det andre året. For de øvrige gruppene er endringene større. En bør likevel merke seg at rundt tyve prosent av dem som gikk ledig (under veiledning/rådgivning) andre skoleår også går ledig det tredje året. Det vil si rundt fem prosent av alle OT-rekruttene andre skoleår.

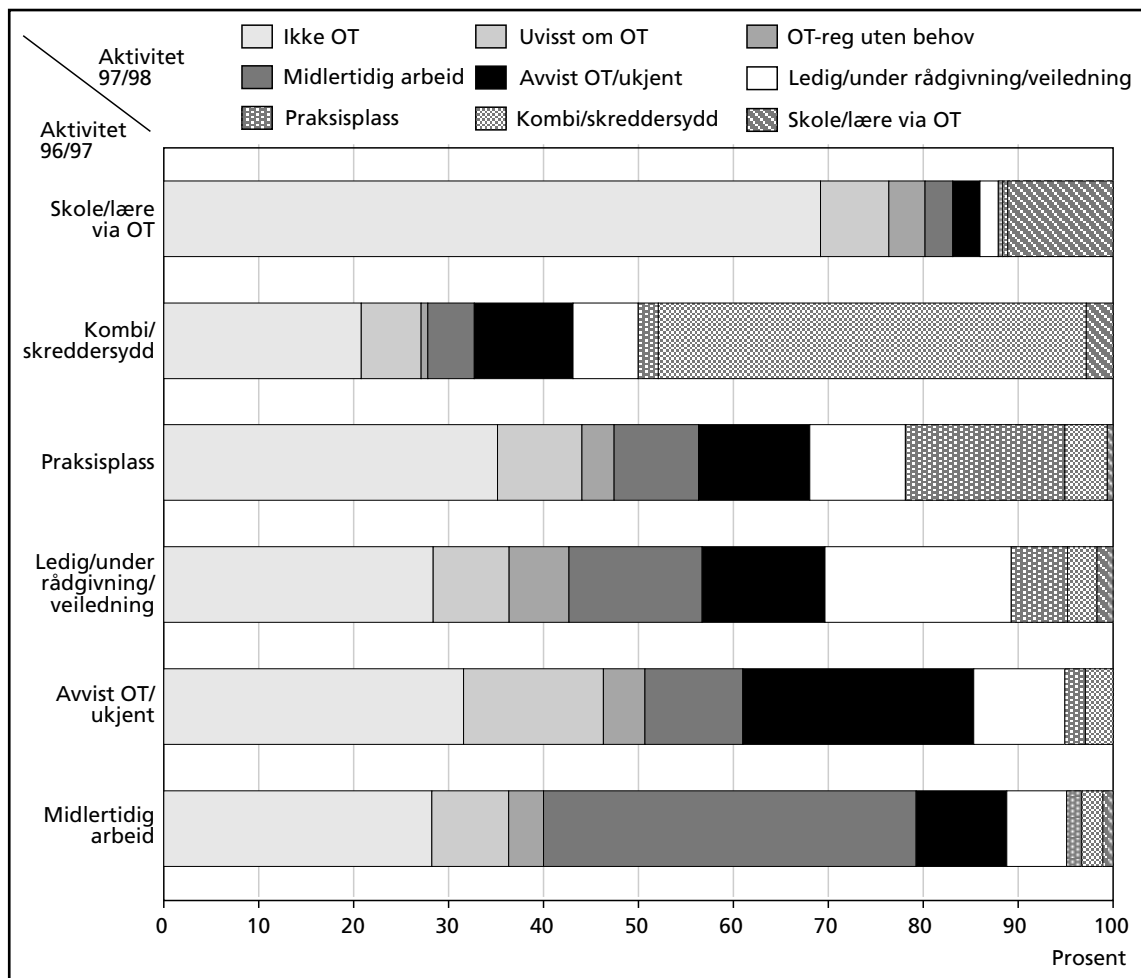
²³ APO er tilbud om arbeid i kombinasjon med praksis og opplæring som tilbys i regi av fylkesutdannings-etaten, mens AI betyr at en får et tilbud i regi av et Arbeidsinstitutt. Sistnevnte finnes i hovedsak i Buskerud og er et tilbud fra arbeidsmarkedsetaten og fylkesutdanningsetaten i samarbeid. Tilbudene er en kombinasjon av avklaring, opplæring og arbeid (ofte i form av praksis plass).

²⁴ Pearsons $r = .62$.

Når det gjelder sammenhengen mellom OT-aktivitet og prestasjonsnivå, reduseres forskjellen i karaktergjennomsnitt mellom de ulike aktivitetstypene år for år. Dette indikerer, hva vi tidligere har dokumentert (Grøgaard og Midtsundstad i Kvalsund m.fl. (red.) 1999), at OT-gruppa blir mer sammensatt. Samtidig innebærer det at det blir en mer prestasjonsmessig utsortert gruppe igjen i videregående opplæring.

Men selv det tredje året er det noen klare seleksjonstendenser når vi ser på de bivarierte sammenhengene: De prestasjonsmessig svakeste OT-rekruttene er fremdeles oftere å finne i kombinerte tilbud eller skreddersydde opplegg enn i rene skoleopplegg. De sistnevnte rekrutterer eliten blant OT-rekruttene. Ungdom på praksisplass synes å plassere seg sånn midt på treet prestasjonsmessig. Det samme gjelder ungdom under rådgivning/veiledning og ungdom som avviser OT. De to sistnevnte gruppene omfatter likevel ikke lenger så mange «skolesvake», da prestasjonsgjennomsnittet for disse gruppene har økt med nærmere et halv karakterpoeng i snitt fra første til tredje skoleår. *Hva så når vi trekker inn flere relevante variabler – overlever disse bivarierte sammenhengene?*

Figur 2.4 OT-aktivitet for skoleåret 1997/98 avhengig av OT-aktivitet skoleåret 1996/97. (N=1225).



Tabell 2.3 Gjennomsnittlig prestasjonsnivå²⁵ for ungdom etter aktivitet for opplæringsårene 1995/96, 1996/97 og 1997/98. Hele utvalget (N=24 095).

| Aktivitet | 1995/96 | 1996/97 | 1997/98 |
|--|-------------|-------------|-------------|
| I videregående opplæring | 3,22 | 3,23 | 3,29 |
| Uvisst om OT (ingen kode i elevregisteret) | 2,07 | 2,43 | 2,46 |
| I utlandet, hjemme, folkehøgskole m.v. | 2,20 | 2,82 | 2,87 |
| OT - i midlertidig arbeid | 2,42 | 2,61 | 2,62 |
| OT - avvist OT/ ukjent beskjeftigelse | 2,27 | 2,51 | 2,61 |
| OT - under rådgivning/veiledning | 2,09 | 2,53 | 2,63 |
| OT - praksisplass | 2,46 | 2,43 | 2,47 |
| OT - komb.- eller skreddersydde opplegg | 2,22 | 2,32 | 2,31 |
| OT - skole- eller lære plass | 2,79 | 2,84 | 2,76 |
| Samlet | 3,12 | 3,12 | 3,12 |

Seleksjon til tiltak

Ifølge våre multivariate modeller er det en viss seleksjon til tiltak både andre og tredje skoleår. De forklaringsvariablene vi introduserer forklarer henholdsvis elleve prosent av variasjonen i tiltaksformidlingen det andre året, og tretten prosent av variasjonen i tiltaksformidlingen det tredje året (jf. tabell 2a i appendiks 1). Det mest interessante å observere er likevel hvor ulike seleksjonsmekanismene er det andre og tredje året.

Sannsynligheten for å komme på et *offentlig tiltak* i OT-regi det andre året, framfor å være i midlertidig arbeid, gå ledig eller avvise OT, er stor hvis en gir uttrykk for en negativ holdning til pedagogikken, men samtidig er mer utdanningsorientert enn arbeidsorientert, og i tillegg har foreldre som er lite utdanningsorienterte. Det siste kan tyde på at tjenesten faktisk kan kompensere for manglende støtte og motivasjon i familie og nærmiljø. Det tredje året øker sjansene for formidling hvis en er fremmedspråklig, er lite sosialt integrert, men samtidig har høye utdanningsambisjoner, samt om en året før var på et kombinert tiltak eller i et skreddersydd opplegg.²⁶

Det å være fremmedspråklig synes i første rekke å øke sjansene for å komme på et skoletilbud, på et kombinert tilbud eller i et skreddersydd opplegg, framfor å være i midlertidig jobb, ha praksisplass eller være ledig. At fremmedspråklige har høyere sannsynlighet for å komme på et tiltak enn andre, kan skyldes at de har større vansker med å skaffe seg arbeid på det ordinære arbeidsmarkedet. Den samme forklaringen kan være plausibel for ungdom som er svakt sosialt integrert, idet et slikt trekk også kan bety manglende sosialt nettverk og dermed reduserte muligheter til å komme i beskjeftigelse ved egen hjelp.

²⁵ Målt som gjennomsnittet av de elleve opptakskarakterene.

²⁶ Kombinerte og skreddersydde opplegg er riktignok bare på grensen til å være signifikante; sig= .0803.

Det er vanskeligere å forklare hvorfor kombinerte/skreddersydd opplegg fremmer tiltaksformidlingen også tredje år. En mulig forklaring kan være at flere av disse tilbudene har blitt toårige, eller at de bidrar til passivisering i forhold til de ordinære arbeids- og utdanningsarenaene og dermed også en viss klientifisering. Det sistnevnte kan en for så vidt også tolke som god treffsikkerhet fra OTs side: At en finner gjengangere i tiltakene kan da faktisk bety at de har klart å fange opp dem som ikke mestrer de ordinære arenaene, men trenger alternative opplæringsløp

Sannsynligheten for at ungdom som dropper ut *klarer seg sjøl*, er mest sannsynlig hvis de bor sammen med begge foreldrene og ikke på hybel, eller hos bare mor eller far. Har de samtidig relativt moderate utdanningsambisjoner og har ikke vært på et kombinert/skreddersydd opplegg året i forveien, er sjansene svært store for at de selv har skaffet seg en jobb og/eller avvist OT.

Ser vi på sjansene for å komme på et tiltak blant dem OT faktisk jobber med det andre året, øker formidlingssannsynligheten hvis ungdommene er orientert mot skole og videre utdanning framfor arbeidsmarkedet, hvis foreldrene har moderate utdanningsambisjoner på deres vegne og hvis ungdommene forholder seg til en «omsorgsorientert» koordinator.²⁷ Det tredje året øker formidlingssannsynligheten hvis en er fremmedspråklig og hvis OT-koordinatoren har ansvar for mange ungdommer. Ser vi de to årene under ett, er det en sammenheng mellom formidling og det å være fremmedspråklig, det å ha hatt gjentatt kontakt med OT samt det å være i en region med begrensede ressurser, slik at koordinatoren har knapt med tid til hver enkelt ungdom. Det kan synes noe paradoksalt at flere skulle formidles jo mindre tid tjenesten har til å veilede og hjelpe den enkelte med å finne et tilbud. En mulig forklaring kan imidlertid være at tidsressursen er underordnet tilbudssituasjonen, da tid til veiledning og rådgivning i seg selv ikke kan tilveiebringe et egnet tilbud hvis dette mangler. Tid som forklaringsfaktor blir slik sett bare viktig hvis tilbudssituasjonen er tilfredsstillende.²⁸

Hva så – *Hvordan går det påfølgende år med dem som kom seg på et tiltak andre året? Fremmer tiltaks erfaringen søkning til skolen, eller øker det heller «lysten» på enda et år i arbeidslivet, på en praksisplass eller i et kombinert eller skreddersydd opplegg? Og mestrer ungdom som har vært på et tiltak skolehverdagen «bedre» enn tidligere, i den forstand at de ikke dropper ut?* La oss se hva dataene kan berette.

2.4 Å søke, møte opp og til slutt fullføre tredje skoleår

I våre tidligere studier har vi vist at relativt mange av ungdommene i OTs målgruppe vender tilbake til videregående opplæring. Nesten syv av ti av OT-rekruttene første skoleår søkte seg tilbake til skolen igjen det andre året, og seks av ti møtte til skolestart. Ungdommenes tilbøyelighet til å søke seg tilbake til og begynne på videregående skole påvirkes i første rek-

²⁷ En nærmere definisjon av hva vi mener med en omsorgsorientert koordinator finnes i Grøgaard og Midtsundstad i Kvalsund m.fl. (red.) 1999 og Grøgaard, Midtsundstad og Egge 1999.

²⁸ Det viser seg da også at det er en signifikant negativ sammenheng mellom tilbudssituasjonen og stillingsressurser per ungdom.

ke av deres holdninger og aspirasjoner. De arbeidsorienterte søker seg, ikke uventet, langt sjeldnere tilbake til skolen. Ser en søkning og oppmøtet under ett, er det også en tendens til at eldre ungdommer samt de som representerer ytterpunktene på prestasjonsskalaen i liten grad reintegreres i skolen, sammenlignet med andre prestasjonssjikt og aldersgrupper. Sosiale ressurser, som det å ha venner på skolen, det å bo sammen med begge foreldrene og det å ha foreldre som følger opp skolearbeidet, fremmer, på sin side, reintegreringen (Grøgaard og Midtsundstad i Kvalsund m.fl. (red.) 1999).

Tiltakene har også en selvstendig effekt. Ungdom som hadde vært på praksisplass eller på kombinerte opplegg første skoleår søkte seg i større grad tilbake til skolen enn ungdom som hadde blitt reintegrert i et skoleopplegg på årsbasis (hel- eller delkurs), hadde vært i midlertidig arbeid eller vært hjemme (dvs. ledige). Trekk ved oppfølgingstjenesten, som koordinatorenes utdanningsbakgrunn og rolleforståelse, hadde derimot ingen direkte betydning for søkerfrekvensen, selv om vi kan si at de virket indirekte gjennom å påvirke tiltaksvalget, idet kombinerte opplegg og praksisplass er sterkere knyttet til koordinatører som innehar en «omsorgsrolle» enn til koordinatører som kan sies å ha en «behandlerrolle». Dette kan fortolkes som at koordinatorene ikke først og fremst kompenserer for manglende støtte i familie og nærmiljø ved å påvirke søkningen og oppmøtet direkte, men indirekte ved at tenåringen formidles til et tiltak som i seg selv synes å motivere til skolegang. (Grøgaard og Midtsundstad i Kvalsund m.fl. (red.) 1999).

I neste avsnitt følger vi opp disse analysene og ser på grad av skoleintegrering tredje skoleår blant dem som var en del av OTs målgruppe det andre året. Vi spør: *Har tiltakenes innretning samme effekt det andre året som det første? Og hvilken betydning har ungdommenes OT-karriere og/eller tiltaksløp for grad av reintegrering til forskjell fra ulike individuelle og sosiale ressurser?*

Grad av reintegrering i skole og lære tredje skoleår

Av de drøyt fem prosentene av kontingenten som stod utenfor videregående opplæring andre skoleår, fant litt over femti prosent tilbake til skolen året etter, og rundt trettifem prosent fullførte det tredje skoleåret. Det vil si at rundt sytti prosent av dem som søkte avla eksamen. Sjansen for å vende tilbake til skolen det tredje året og bli der, var noe høyere blant dem som hadde vært i skolen det første året av videregående og fullført et grunnkurs, enn blant dem som hadde stått utenfor videregående opplæring både andre og tredje skoleår. Mens drøyt fire av ti ungdommer som avsluttet opplæringen etter fullført grunnkurs fullførte tredje skoleår, klarte bare en femtedel av dem som aldri tidligere hadde vært i videregående opplæring å fullføre det tredje skoleåret (jf. tabell 2.1).

Tar vi for oss perioden 1995–98 år for år, var det om lag åtte prosent av 95-kullet som kom i kontakt med oppfølgingstjenesten det første året etter grunnskolen. Deres «visitt» var likevel kortvarig, da ti prosent vendte tilbake til skolen samme år, på hel- eller delkurs, og drøyt seksti prosent søkte seg til videregående skole etterfølgende år, og ytterligere ti prosent det tredje året. Nettointegreringen etter det tredje året var likevel bare seksti prosent, da snaut ti prosent av dem som ga skolen en sjanse andre året ga seg igjen det tredje året (1997/98).

Det andre året etter grunnskolen ga ytterligere 3,7 prosent av kullet opp, eller om lag 800 av de drøyt 21 600 som fullførte grunnkurset i våre syv prosjektfylker. Sjansene for å reintegrere disse er noe mindre enn for dem som tilhørte den første rekrutteringsbølgen. Femten prosent begynner i videregående opplæring (enten helkurs eller delkurs, tilrettelagt eller ordinært kurs) allerede det året de droppet ut, og drøyt førti prosent søker seg til og fullfører det tredje året. Nærmere seksti prosent velger, med andre ord, å stå utenfor.

I overgangen mellom andre og tredje skoleår, og i løpet av tredje skoleår, velger ytterligere åtte prosent å avbryte skoleløpet. Det vil si at vi får en dobling av nyrekrutteringen i forhold til året før. I tillegg gir nærmere tretti prosent av dem som prøvde seg etter et år i «utledighet» opp – de velger påny å vende skolen ryggen. Disse utgjør litt under en prosent av hele kullet.

Disse tallene kan synes nedslående. Snur vi på flisa, betyr det imidlertid at *nærmere sytti prosent av dem som ga skolen en ny sjanse etter første året i «utledighet» faktisk fortsetter i videregående opplæring også det tredje året*. Vi kan dermed kanskje snakke om en varig reintegrering for disse ungdommene. Det vil si at de rett og slett har tatt seg ett, og bare ett, hvileår, slik regelverket åpner for. I tillegg viser det seg at nesten tyve prosent av dem som stod utenfor videregående opplæring begge de to første årene etter grunnskolen tør å ta sjansen på skolen igjen det tredje året. Det siste tallet indikerer likevel at sjansene for reintegrering er lavere jo eldre ungdommene er. I tillegg har vi sett at sjansene for å reintegreres reduseres jo senere de «bryter» med skolen og jo lenger de har vært utenfor.

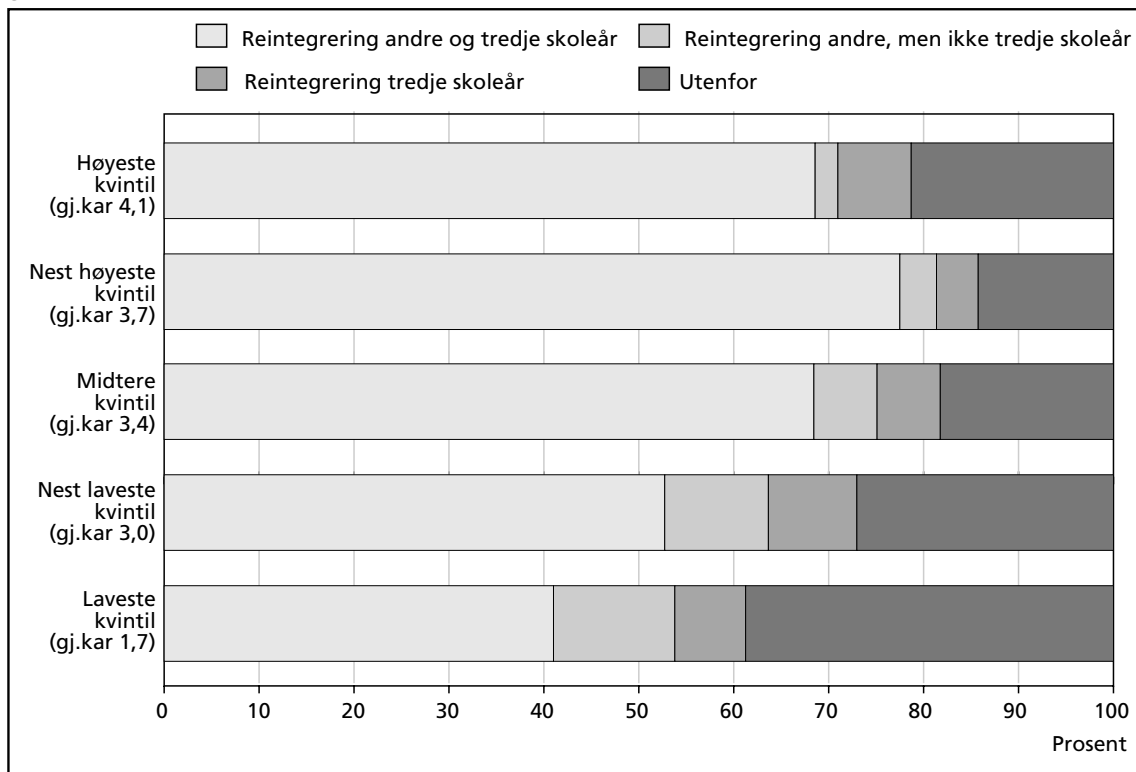
Før vi analyserer reintegreringen mer i detalj, presenterer vi noen enkle bivariate sammenhenger mellom reintegrering og prestasjonsnivå og reintegrering og tiltak.

Prestasjonsnivå og reintegrering

Det viser seg at det prestasjonsnivået en har med seg inn i videregående skole i stor grad styrer ens gang gjennom opplæringssystemet. Prøysens trøst om at «*Du ska få en dag i måra, med blanke ark og fargestifter tel...*» synes dermed å ha begrenset gyldighet på denne arenaen. Blant OT-rekruttene framstår opptakskarakterene som en svært god indikator på sannsynligheten for skoleintegrering. Ikke uventet er andelen skoleintegrerte lavest blant de førti prosentene med de svakeste karakterene, og øker så med gjennomsnittlig prestasjonsnivå. Likevel er dette ingen regel uten unntak: Andelen reintegrerte er nemlig ikke høyest blant «duksene» (de tyve prosent med best karakter). Sjansene for reintegrering er faktisk høyere hvis ungdommene tilhører det nest høyeste eller det midterste prestasjonssjiktet (jf. figur 2.5 på neste side).

Det kan være flere grunner til at vi finner et slikt avvik. Det kan ha sammenheng med at ungdom som tilhører prestasjonseliten er mer bevisste når de først velger å droppe ut, da de oftere har hatt reelle alternativer å gå til i form av en midlertidig jobb (jf. Grøgaard og Midtsundstad i Kvalsund m.fl. (red.) 1999). Det at de er ressurssterke prestasjonsmessig, og ofte også sosialt (ibid. 1999), kan bidra til en trygghet ved at de vet de kan mestre skolen senere når de selv er klar for det, og dermed også kan vise en større dristighet i forhold til å prøve ut alternativene.

Figur 2.5 Sjånse for reintegrering i videregående opplæring avhengig av prestasjonsnivå fra grunnskolen, blant første års OT-rekrutter.



Tiltak og reintegrering

Det er også en klar bivariat sammenheng mellom OT-aktiviteten det andre skoleåret og OT-aktiviteten det tredje året (jf. figur 2.6).²⁹ Klarte oppfølgingstjenesten å få deg inn i et skoletilbud i løpet av andre skoleåret (heltid/deltid, ordinært eller tilrettelagt), er det stor sannsynlighet for at du også befinner deg bak skolepulten det tredje skoleåret. Nærmere åtti prosent av de ungdommene som fikk et skoletilbud via OT og deres samarbeidspartnere andre skoleår, søkte seg til/eller fortsatte på skolen det påfølgende året, og ni av ti fullførte. Tilbøyeligheten til å søke seg til skolen er også høy hos dem som har hatt en praksisplass. Blant dem som har skaffet seg en jobb andre skoleår vender, til sammenligning, relativt få tilbake til skolen. Det kan tyde på at arbeidsmarkedet ikke primært er en utprøvsarena ungdommene er innom ett år for avvekslingens skyld, men representerer et reelt alternativ – et mål i seg selv for mange ungdommer. En skal heller ikke se bort fra at lønnsinntekten for mange representerer en frihet og selvstendighet de ikke så lett vil gi slipp på, selv om utvikling av deltidsarbeidsmarkedet for unge har gitt store muligheter for slike ekstrainntekter også for dem som er under opplæring.³⁰ Samtidig vet vi at mulighetene på arbeidsmarkedet er langt større for 18–19-åringene enn for de aller yngste. For 16-åringene be-

²⁹ Pearson $r=,62$.

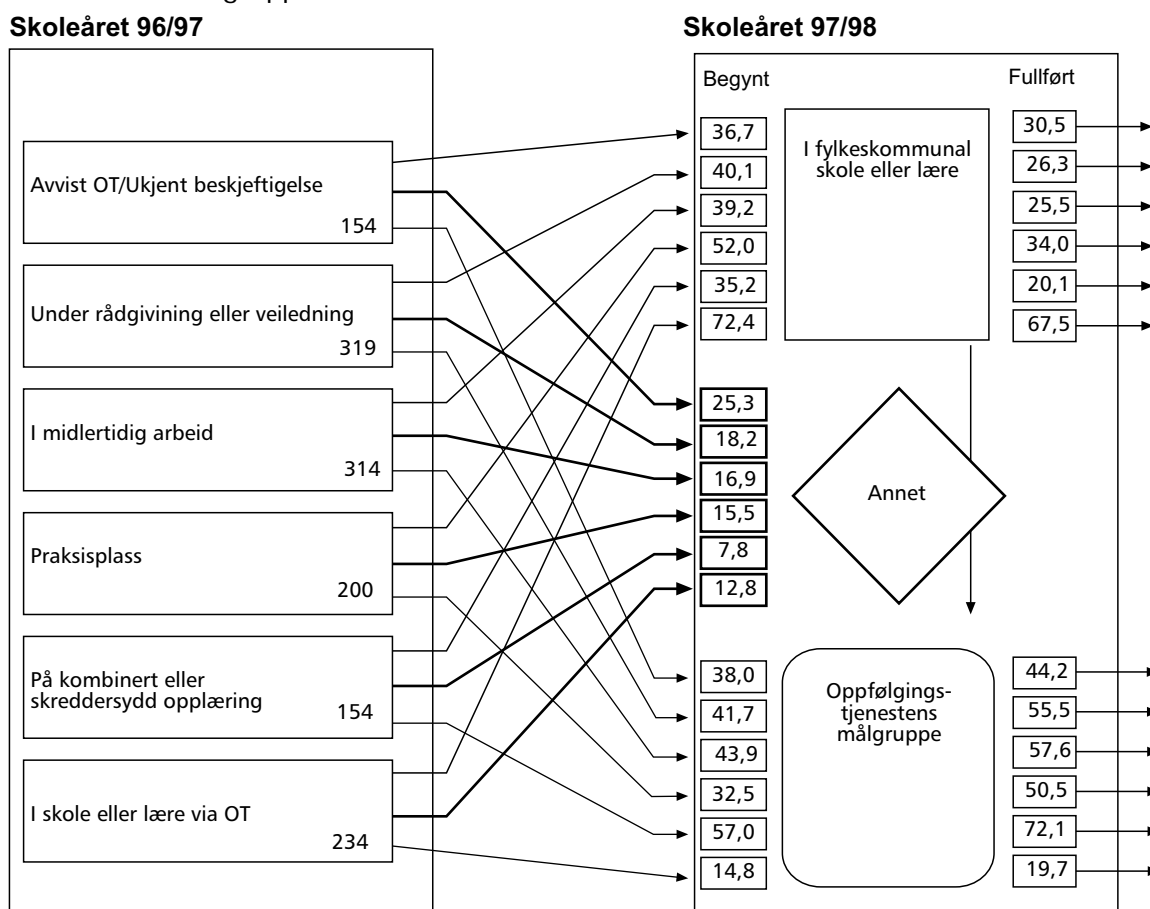
³⁰ I 1999 var det hele 40 prosent av ungdommene mellom 16–19 år som oppga å ha en eller annen deltidsjobb (SSB 1999).

grenser trolig arbeidsmarkedet seg til arbeid de kan få hos eller gjennom familie, slekt eller bekjente.

På bakgrunn av tidligere funn finner vi det noe overraskende at grad av skoleintegrering er lavest for dem i kombinerte eller skreddersydde opplegg. En mulig forklaring kan være at de kombinerte eller skreddersydde tilbudene faktisk er langsiktige alternative løp som strekker seg over mer enn ett år.³¹ Den sammenhengen vi finner kan også skyldes at disse tiltakene i større grad bidrar til passivisering i forhold til de ordinære arbeids- og utdanningsarenaene med fare for klientifisering på lengre sikt. Det sistnevnte kan en for så vidt også fortolke som god treffsikkerhet fra OTs side: De har faktisk klart å fange opp dem som ikke mestrer de ordinære arenaene, og som derfor trenger de alternative opplæringsløpene.

Det kan kanskje også diskuteres om mange av de kombinerte eller skreddersydde oppleggene ikke er jevn gode med ulike typer tilrettelagt opplæring i skoleregj, og slik sett også representerer en form for skoleintegrering. Dette avhenger likevel av om tilbudene gir muligheten for tilegnelse av formell kompetanse, i den forstand at de gjør det mulig å ta

Figur 2.6 Reintegrering i den fylkeskommunale videregående skolen tredje skoleår blant dem som var i OTs målgruppe andre skoleår.



³¹ For at dette resonnetet skal holde, må de kombinerte og/eller skreddersydde tilbudene som tilbys i dag være mer langsiktige enn de tilbudene som var tilgjengelige i 1995/96, ellers burde begrunnelsen også være gyldig for overgangen mellom første og andre år. Vi har imidlertid ingen indikasjon på at så er tilfellet.

hele eller deler av et kurs. Gjør de det, kan vi si at de innholdsmessig representerer en form for skoleintegrering. Ut fra en slik forståelse kan de sidestilles med ulike former for særskilt tilrettelagt undervisning eller undervisning på særskilte vilkår. På den annen side kan det innvendes at disse tilbudene organisatorisk ofte er plassert utenfor det fylkeskommunale videregående opplæringssystemet (dels hos arbeidsmarkedsetaten), og derfor representerer noe kvalitativt annet. Ut fra en enhetsskoleideologi bidrar de slik sett til segregering, og derigjennom en «uthuling» av enhetsskolen, hvis ide jo er at alle elevgrupper skal gis rom for læring innenfor ett og samme opplæringsystem.

Vi har nå sett på de bivariate sammenhengene mellom opptakskarakterer og reintegrering, og tiltaks erfaring og reintegrering hver for seg. *Hva skjer med disse effektene når vi kontrollerer for andre relevante forhold ved ungdommene?*

Hva forklarer grad av reintegrering?

Vi har sett på søkning og oppmøte til, og det å fullføre hele tredje skoleår eller første året i læra. Da utvalget vårt fra skoleåret 1995/96 omfatter relativt få individer som var på tiltak de fikk via oppfølgingstjenesten skoleåret 1996/97,³² har vi i første omgang analysert grad av reintegrering med utgangspunkt i data for hele kontingenten. Det innebærer samtidig at vi bare har informasjon om ungdommenes kjønn, etniske bakgrunn, søkning med diagnose i tillegg til opptakskarakterer, prestasjonsutvikling og kontakt med OT-apparatet i form av type tiltak, antall kontakter og kontaktens varighet. Vi mangler, med andre ord, opplysninger om ungdommenes sosiale bakgrunn og ressurser, deres aspirasjoner og erfaringer, samt informasjon om tjenesten og koordinatorene.

De nevnte variablene forklarer knapt ti prosent av søkningen tredje skoleår blant ungdom som stod utenfor opplæringssystemet det andre året, og om lag ti prosent av variasjonen i oppmøte (jf. tabell 3a i appendiks 1). Ikke uventet var det opptakskarakterene fra grunnskolen som var utslagsgivende. Jo bedre kompetanseutviklingen hadde vært i løpet av de to første årene, jo mer tilbøyelig var ungdommene til å søke seg til skole eller lære det tredje året. Men vi fant også noen tiltakseffekter: Det å ha klart seg på egen hånd i 1996/97, ved at en har hatt en midlertidig jobb eller bare avvist OT, reduserte søkesannsynligheten tredje år, sett i forhold til det å ha vært formidlet til et skoletilbud via OT.

Også for oppmøte er det kompetanseoppnåelsen i løpet av de to første årene som har størst forklaringskraft, men fylkesutdanningsetatens respons på søknaden spiller også inn: Fikk en ikke sjansen til å begynne på prioritert kurs eller ønsket læreplass, øker sannsynligheten for at en takker nei eller lar være å møte opp til skolestart. Det samme gjelder hvis en er fremmedspråklig, hvis en har hatt hyppig kontakt med OT de to første årene etter grunnskolen, og hvis en var under såkalt rådgivning/veiledning i OT-regi i 1996/97 og dermed gikk ledig.

³² Vårt opprinnelig utvalg bestod av ca. 620 ungdommer som var i kontakt med OT skoleåret 1995/96, samt 1430 ungdommer som var i skolen det samme året. Ettersom det bare er snaut fem prosent av ungdommene som var i skolen det første året som dropper ut andre året, og drøyt førti prosent av OT-ungdommene første året som kan gjenfinnes i OT andre året, betyr det at utvalget av nyrekrutterte andre året er relativt lite (jf. appendiks 1).

Ser vi på grad av fullføring tredje året, har modellen noe større forklaringskraft, da variabelsettet forklarer hele tyve prosent av variasjonen. Det er fremdeles *kompetanseoppnåelsen* etter to år som har størst vekt, selv om *tiltakseffektene* også er markerte. Sannsynligheten for å fullføre tredje året er høyest hvis du blir formidlet til et skoletilbud via OT allerede andre skoleår. Men det framstår også som gunstigst å ha hatt en praksisplass. Sannsynligheten for å søke, møte opp og til slutt fullføre er absolutt lavest hvis en har vært under såkalt rådgivning og dermed vært ledig, eller hvis en har vært på et kombinert og/eller skreddersydd opplegg. Ellers har inntaket en selvstendig effekt: De ungdommene som kom inn på *førsteønsket*, klarer seg langt bedre enn dem som måtte ta til takke med andre- eller tredjeønsket. *Tidligere kontakt med OT* er også viktig – jo hyppigere kontakt i løpet av 1995/96 og 1996/97, jo mer sannsynlig er det at en påny blir en del av OTs målgruppe. Dette kan enten bety at OT fremmer klientifisering, eller kanskje mer sannsynlig – det er en indikasjon på ungdommenes hjelpebehov og dermed problemnivå. I tillegg virker det å ha en *fremmedspråklig* bakgrunn og det å ha *diagnose* negativt. Har du et annet morsmål enn norsk, øker sannsynligheten for igjen å droppe ut før fullgått løp. Det samme gjelder om du har en eller annen diagnose, som tilsier at du sliter med enten sosiale og emosjonelle problemer eller fysiske problemer, lærevansker, lese- og skrivevansker eller lignende.

I analysene av rekrutteringen tredje skoleår med basis i utvalget, hvor vi hadde et bredere spekter av forklaringsvariabler, hadde fremmedspråklig bakgrunn og diagnose kun indirekte effekt ved å påvirke henholdsvis linjevalget, utdanningsambisjonene og kompetanseoppnåelsen etter to år. Det er derfor rimelig å tro at fremmedspråklig bakgrunn og diagnose her også gir effekt fordi de innebærer bestemte linjevalg, utdanningsambisjoner og grad av kompetanseutvikling, forhold som i seg selv er viktig for om en fullfører.

Selv om antallet OT-rekrutter er svært begrenset i det utvalget vi følger, har vi i tillegg analysert søkning, oppmøte og det å fullføre med basis i utvalgsdata. Her får vi noen andre utslag, gitt at utvalget er mindre og variabelsettet mer omfattende. For søkning til tredje skoleår blant ungdom i OTs målgruppe synes kompetanseoppnåelsen etter to år og grad av foreldrehjelp å være det viktigste. Har du i løpet av de to første årene ervervet deg noen eksamener, og i tillegg har foreldre som hjelper og støtter deg i skolearbeidet, øker det sjansene for at du søker deg tilbake til skolen. At kompetanseoppnåelsen etter to år får et slikt utslag, kan også leses som at de som tidligere har vært i videregående opplæring og til en viss grad mestret det ved at de har fått med seg noen eksamener eller har relativt gode karakterer, naturlig nok er mindre skeptisk til skolen, og, må vi anta, mindre utsatt for prestasjonsnederlag.

Når det gjelder oppmøte og det å fullføre, har også kompetanseoppnåelsen størst vekt. I tillegg bidrar en sterk arbeidsorientering til at en lett snur skolen ryggen. Det samme gjelder om en ikke var på praksisplass: Sammenlignet med det å gå på skole, være på et kombinert opplegg, gå ledig eller avvise OT, er praksisplass klart mest utdanningsmotiverende. Å ha vært på en av arbeidsmarkedsetatens praksisplasser synes i tillegg å hemme drop-out lysten når en først har søkt seg tilbake til skolen og valgt å møte til skolestart, alt annet likt. Pussig nok synes også OT-ressursene å virke motsatt av hva en kunne forvente. Har ungdommen vært i kontakt med en koordinator som har ansvar for relativt få ungdommer, og dermed god tid til den enkelte, fører dette overraskende nok til lavere grad av fullføring. En mulig forklaring på dette kan være en akkumulert virkning av søkning, oppmøte og det å fullføre. Det kan være slik at koordinatorene med mye tid per ungdom, samlet sett, får en

litt større andel av sine OT-rekrutter til å søke og faktisk møte opp, selv om det ikke gir utslag i analysene av søkningen og oppmøte. Noe som i neste omgang fører til større frafall etter skolestart, da færre av disse ungdommene i utgangspunktet vil ha en sterk nok egenmotivasjon til å fullføre.

I neste avsnitt ser vi nærmere på samlet kompetanse blant OT-rekruttene etter tre år i videregående opplæring, og spør: *Oppnådde ungdom som fullførte tredje skoleår noe kompetanseløft?*

2.5 «Tid til å lære» – samlet kompetanse etter tre år

Vi har tidligere påvist en relativt stor repeterbarhet i elevenes prestasjonsnivå i dagens videregående opplæring (jf. Grøgaard, Midtsundstad og Egge 1999). Dette gjelder i særlig grad for OT-rekruttene. Den kritiske faktoren er oppmøtet – noe som kan synes som en selvfølge, men ikke er det. Det så vi i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring, hvor bare halvparten av dem som søkte på et grunnkurs møtte til skolestart. Ved overgangen til andre og tredje skoleår var det annerledes. Da møtte nesten alle som søkte også opp.

Foruten prestasjonsnivået og oppmøtet øker sannsynligheten for å oppnå formell kompetanse om OT-rekrutten er skoleorientert framfor arbeidsorientert, om hun har de fleste vennene i skolen og ikke utenfor, hvis hun bor hjemme med begge foreldrene og ikke i «oppløste» familier, og hvis hun befinner seg prestasjonsmessig i midtsjiktet, i stedet for blant de aller sterkeste. I tillegg synes koordinatorenes utdanning og rolleforståelse å ha en selvstendig betydning for kompetanseoppnåelsen. Det viser seg at koordinatører som innehar en «behandlerrolle» og/eller er utdannet lærere, er overrepresentert blant dem som har hatt kontakt med ungdom som klarer å forbedre sin kompetanseoppnåelse andre skoleår. Effekten av de kombinerte oppleggene er imidlertid negativ sammenlignet med det å ha deltatt på et skoletilbud eller det å ha vært i ordinært arbeid i foregående år. Dette kan ikke forklares ved at ungdom på slike tilbud i gjennomsnitt har et lavere prestasjonsnivå enn ungdom på andre OT-tiltak, da vi i analysene har tatt hensyn til ulikhetene i prestasjonsnivå.

Hva så tredje skoleår, *er det fremdeles de arbeidsorienterte som oppnår mest når de til slutt velger skole, eller har tendensen snudd seg?* Før vi presenterer analysene, skal vi kort gjengi noen hovedtall som viser andelen som har oppnådd henholdsvis grunnkurskompetanse, VK1-kompetanse og VK2-kompetanse tre år etter avsluttet grunnskole.

Kompetanseoppnåelse tre år etter avsluttet grunnskole

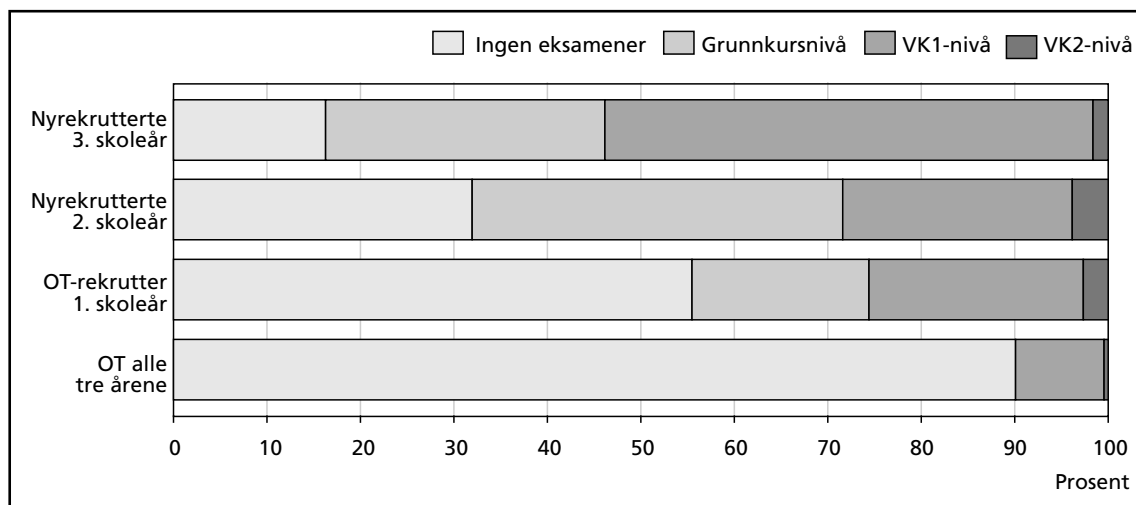
Våre analyser bekrefter at det lønner seg å ta tida til hjelp. Det er en stadig økende andel av OT-rekruttene som har bestått grunnkurs om vi følger dem ut det tredje året etter avsluttet grunnskole. Ser vi på første årets OT-rekrutter, hadde bare åtte prosent tatt en grunnkurs-eksamen etter ett år. Andre året var andelen steget til femogtredve prosent, og etter tre år hadde hele førtifire prosent tatt hele eller deler av et grunnkurs, og åtti prosent av disse igjen

hadde bestått (jf. tabell 2.5).³³ Tyve prosent av første årets OT-rekrutter hadde sogar bestått VK1 etter tre år.

For andre og tredje årets OT-rekrutter vil tallene selvsagt være enda et hakk mer optimistiske, idet de alle har vært ett eller to år i skolen før de droppet ut, og dermed har fått med seg en eksamen eller to før de sluttet. Blant andre årets OT-rekrutter har nærmere sytti prosent derfor en grunnkurseksamen (drøyt førti prosent har bestått), og av disse sytti prosentene har noe under halvparten en VK1-eksamen (hvorav to tredjedeler har bestått VK1). Blant tredje års OT-rekrutter har nesten seksti prosent hele eller deler av et VK1-kurs (to tredjedeler har bestått), og 85 prosent har en grunnkurseksamen (hvorav to tredjedeler har bestått). Bare et fåtall har likevel avlagt VK2-eksamen; mellom to og tre prosent av alle OT-rekruttene. Dette er heller ikke så overraskende, da alle har hatt et avbrekk og dermed ikke vært inne i det videregående opplæringsystemet i tre hele år.

Aller lavest er kompetansenivået blant dem som har vært registrert som OT-rekrutter over alle de tre årene vi ser på; fra 1995/96 til 1997/98, men selv her har nesten en tidel klart å bestå et grunnkurs.

Figur 2.7 Grad av kompetanseoppnåelse etter tre år i videregående skole³⁴ for hele kontingenten av 95-kullet i Akershus, Oslo, Buskerud, Aust-Agder, Hordaland, Møre og Romsdal og Troms.



Hvilke forhold fremmer kompetanseutviklingen?

Av ovenstående ser vi at relativt mange OT-rekrutter tilegner seg dokumentert kompetanse i form av grunnkurs eller VK1, selv etter å ha vært utenfor videregående opplæring i en periode. Det tar bare litt lengre tid. Den viktigste faktoren for økt kompetanseoppnåelse er selvsagt å takke ja til en ny plass det året en dropper ut, eller søke seg tilbake til skolen igjen det etterfølgende året. Videre må en møte opp ved skolestart og holde ut til skoleårets av-

³³ For utvalget var andelen hele 50 prosent tredje året (jf. figur 5.6 i Grøgaard og Midtsundstad 1999:201), men vi har trolig ikke med de prestasjonsmessig svakeste ungdomsgruppene.

³⁴ Mål på kompetanseoppnåelse er gradert på samme måte som den avhengige variabelen i analysene av kompetanseoppnåelse i Grøgaard, Midtsundstad og Egge (1999:202).

slutning i juni. De faktorene som har betydning for om en fullfører et skoleår er derfor i stor grad de samme som påvirker frafallet. Disse faktorene har likevel ikke nødvendigvis samme betydning for kompetanseoppnåelsen.

I tidligere analyser, som studerte kompetanseoppnåelsen blant første års OT-rekrutter, fant vi at den positive linjen som gikk fra kombinerte tiltak og praksisplass via søkerfrekvens til oppmøtefrekvens, ble «nullet ut» når vi så på sammenhengen mellom tiltakenes innretning og oppnådd kompetanse i løpet av andre skoleår. Effekten av de kombinerte oppleggene ble negativ sammenlignet med det å ha deltatt på et skoletilbud eller det å ha vært i ordinært arbeid i foregående år. Den positive effekten av skoletiltak er på grensen til å representere en tautologi, da det å ha vært innom grunnkurset første skoleår nesten med nødvendighet betyr at en har fått med seg noen karakterer. Mer overraskende var det kanskje at ordinært arbeid hadde samme virkning – arbeidserfaring syntes å motivere til innsats igjen i andre skoleår hvis en først søkte tilbake til skolen (Grøgaard og Midtsundstad i Kvalsund m.fl. (red.) 1999). *Hva med kompetanseoppnåelsen i form av avlagte eksamener og karakterer tre år etter avsluttet grunnskolen, har de samme forholdene betydning for studieprogresjon og kompetanseutvikling som etter to år, og fremmer arbeidet nå også kompetanseoppnåelsen?*

Vi har benyttet en (lineær) regresjonsmodell for å predikere kompetanseoppnåelsen ved utgangen av tredje skoleår (jf. tabell 4a i appendiks 1). Vi har analysert kompetanseoppnåelsen blant andre års OT-rekrutter med basis både i utvalget og i hele kontingenten. Vi har sett på variasjonene i samlet kompetanseoppnåelse etter tre år og nettoøkningen i kompetanse i løpet av det tredje året (jf. variabeldefinisjonene i appendiks 1).³⁵

Uavhengig av hvilken avhengig variabel vi benytter, samlet kompetanseoppnåelse etter tre år eller nettoøkning i kompetanse fra andre til tredje år, viser våre modeller seg å ha svært liten forklaringskraft (4a i appendiks 1). Vårt variabelsett forklarer bare et par prosent av variasjonen i kompetanseoppnåelse, og vi finner ingen signifikante tiltakseffekter. Det vil si at verken kjønn, diagnose, etnisk bakgrunn, sosial bakgrunn og ressurser, aspirasjoner eller holdninger har noen signifikant effekt på kompetanseoppnåelsen. Vi får heller ingen effekt av type tiltak eller kjennetegn ved OT-region og/eller koordinator.

Når vi tar utgangspunkt i hele kontingenten, forklarer vi fremdeles bare tre prosent av variasjonen (jf. tabell 4a i appendiks 1).^{36 37} Av bakgrunnsfaktorene er det bare *opptakskarakterene fra grunnskolen* og etnisk bakgrunn som har noen statistisk pålitelig effekt: Jo høyere prestasjonsnivå fra grunnskolen, desto bedre kompetanseoppnåelse etter tre år. Er en fremmedspråklig, reduserer dette til sammenligning kompetanseoppnåelsen. I tillegg finner vi en svak tiltakseffekt: De som var på praksisplass har høyere kompetanseoppnåelse etter tre år enn dem som ble formidlet til andre tiltak via OT, alt annet likt.

³⁵ Da andre års OT-rekrutter alle har tilegnet seg hele eller deler av et grunnkurs før de ble rekruttert av OT, vurderer vi nettoøkningen i kompetanse til å være et bedre mål på kompetanseeffekten av de ulike tilbudene som ble gitt OT-gruppa det andre året enn samlet kompetanse etter tre år.

³⁶ Vi har da et noe større utvalg av OT-rekrutter, men færre relevante forklaringsfaktorer tilgjengelig.

³⁷ For nettoøkningen i kompetanseoppnåelse er forklaringskraften så lav – 1 prosent – at vi har latt være å kommentere resultatene.

3 Sammendrag

Hvileår eller varig eksil?

Samlet over tre år har mellom 20–25 prosent av et ungdomskull vært i kontakt med oppfølgingstjenesten. For de fleste er likevel «eksilet» kortvarig – to tredjedeler av første og andre års rekrutter finner tilbake til skolen etter ett år. Vi kan kanskje si at de har tatt et hvileår i ordets rette forstand. Hvor bevisst valget har vært, vet vi mindre om, men få har gått ledige. Flertallet av disse ungdommene har enten vært i ordinært arbeid eller på et tiltak de har fått gjennom oppfølgingstjenesten og dens samarbeidspartnere.

For mellom fire og fem prosent av kullet er oppfølgingstjenesten et mer varig prosjekt. Dette dreier seg om ungdom som aldri har søkt seg til videregående skole, eller ungdom som har droppet ut i løpet av første eller andre skoleår og siden har forblitt i OT-systemet. Tidligere studier viser at dette gjerne er den mest ressursvake delen av ungdomskullet, både prestasjonsmessig og sosialt (Grøgaard og Midtsundstad i Kvalsund m.fl. (red.) 1999).

Skoletapere eller opprørere?

Ungdommenes prestasjonsnivå synes å være den enkeltfaktor som har størst betydning for frafallet. I overgangen mellom grunnskolen og videregående og i løpet av det første skoleåret er det opptakskarakterene som er utslagsgivende, senere bli det prestasjonsutviklingen, eller kompetanseutviklingen. Det er også en svært sterk samvariasjon mellom opptakskarakterene fra grunnskolen og kompetanseutviklingen i videregående opplæring.

Selv om dagens unge slipper å pugge latinske gloser, synes dagens undervisnings- og evalueringsregime likevel å bli for tøft for en del, enten fordi deres prestasjonsnivå i utgangspunktet er for svakt til å takle skolens manglende differensiering og tilpasning av undervisningen (Grøgaard og Midtsundstad i Kvalsund m.fl. (red.) 1999), og/eller fordi de sliter med svært personlige eller sosiale problemer som tapper dem for nødvendig energi (Egge 1998). Det er ikke lett å «...*møte hver seier; hvert nederlag med det samme usårlige smil...*».³⁸ For mange blir derfor den eneste naturlige løsningen å slutte, hvis de vil opprettholde et form for selvaktelse. Det er bedre å si at en ikke «gadd», enn at en ikke klarte.

³⁸ Jf. Rudolf Nilsens dikt «Revolusjones røst» fra diktsamlingen *På gjensyn* fra 1926.

Bor ungdommene i tillegg på hybel eller kommer fra «oppløste» familier, og mottar liten eller ingen støtte og hjelp til skolearbeid fra familie og nærmiljø, øker dette frafallssannsynligheten ytterligere. Det samme gjelder hvis ungdommene er sterkt arbeidsorienterte. Er de i opposisjon til skolen, «letter» det også overgangen til OT.

Det er i særlig grad guttene som synes å være sårbare for manglende foreldrestøtte. Dette kan skyldes færre alternative nettverk enn det jentene har, eller rett og slett mindre modenhet og dermed også mindre utholdenhet. Hos jentene synes egne utdanningsambisjoner å være langt viktigere enn sosial bakgrunn – *vil de så kan de* – på en måte. Men selv jentene klarer ikke å vri seg unna «familiearven». Både karakterene i niende klasse, kompetanseoppnåelsen underveis i det videregående opplæringsløpet, utdanningsambisjonene og linjevalget har en sammenheng med hvem foreldrene er (deres utdanningsnivå og aspirasjoner), om en bor sammen med dem, og om de støtter og hjelper med skolearbeidet. Disse effektene er for så vidt virksomme for begge kjønn, men i ulik grad.

Hjelp eller selvhjelp?

At oppfølgingstjenestens målgruppe blir stadig mer heterogen fra første til tredje skoleår gjenspeiler seg også i tjenestens formidlingseffektivitet. Andelen som klarer seg på egen hånd øker med alderen. Blant rekruttene tredje skoleår har drøyt seksti prosent skaffet seg jobb på egen hånd eller avvist tjenesten. Det betyr at OT har et aktivt forhold til knapt førti prosent av ungdomsgruppa. Brorparten av disse mottar såkalt rådgivning/veiledning fra tjenesten, to tredjedeler. Det vil si at de går ledige, enten fordi OT ikke finner et egnet tilbud eller fordi de selv ønsker det. Vi finner svært få på praksisplass, i kombinerte opplegg eller skreddersydde opplegg, kun fem prosent, og bare seks prosent har takket ja til en heltd- eller deltids plass i skolen eller et lærlingeløp.

Prestasjonsnivået gjenspeiler seg i valg av tilbud, men forskjellen mellom tilbudene utjevnes over tid. Men også det tredje året finner en de svakeste elevene i kombinerte eller skreddersydde opplegg, mens prestasjonseliten har et skoletilbud eller de er i arbeid.

Det andre året er sannsynligheten for å komme på et offentlig tiltak i OT-regi stor hvis ungdommen gir uttrykk for en negativ holdning til pedagogikken, men samtidig er mer utdanningsorientert enn arbeidsorientert, og i tillegg har foreldrene som er lite utdanningsorienterte. Det siste kan tyde på at tjenesten faktisk kan kompensere for manglende støtte og motivasjon i familie og nærmiljø. Det tredje året er sjansene for å komme på et offentlig tiltak størst hvis en er fremmedspråklig, har relativt høye utdanningsambisjoner, og hvis en året før var på et kombinert tiltak eller et skreddersydd opplegg. At fremmedspråklige har høyere sannsynlighet for å komme på et tiltak enn andre, kan skyldes at de har større vansker med å skaffe seg arbeid på det ordinære arbeidsmarkedet. Effekten av kombinerte/skreddersydde opplegg er vanskeligere å forklare. Det kan ha sammenheng med at disse tilbudene egentlig er toårige, eller at de bidrar til en form for klientifisering og dermed passivering i forhold til de ordinære arbeids- og utdanningsarenaene. Det sistnevnte kan en for så vidt også fortolke som god treffsikkerhet hos OT: De har faktisk klart å fange opp dem som ikke mestrer de ordinære arenaene, og som derfor trenger de alternative opplæringsløpene.

«På'n igjen» eller «nok er nok»?

I våre tidligere studier har vi vist at relativt mange av ungdommene i OTs målgruppe vender tilbake til videregående opplæring. Nesten syv av ti av OT-rekruttene første skoleår søkte seg tilbake til skolen igjen det andre året, og seks av ti møtte til skolestart.

Økning og oppmøte *andre skoleår* blir i første rekke påvirket av egne holdninger og aspirasjoner. Er du arbeidsorientert velger du, ikke uventet, heller en jobb enn en skoleplass. Det var også en tendens til at de som er eldre enn normalalder og de som representerte ytterpunktene på prestasjonsskalaen, ikke ble reintegrert, sammenlignet med andre prestasjonssjikt og aldersgrupper. Sosiale ressurser, som det å ha venner på skolen, det å bo sammen med begge foreldrene og det å ha foreldre som følger opp skolearbeidet, bidro, på den annen side, til reintegrering (Grøgaard og Midtsundstad i Kvalsund m.fl (red.) 1999). Tiltakene hadde også en selvstendig effekt det andre året. Ungdom som hadde vært på praksisplass eller på kombinerte opplegg første skoleår, søkte seg i større grad tilbake til skolen enn ungdom som hadde blitt reintegrert i et skoleopplegg på årsbasis (hel- eller delkurs), hadde vært i midlertidig arbeid eller vært hjemme (dvs. ledige).

Det tredje året er det langt færre som reintegreres. Drøyt førti prosent søker seg til og fullfører det tredje skoleåret. Nærmere seksti prosent velger, med andre ord, å stå utenfor. I tillegg gir nærmere tretti prosent av dem som prøvde seg etter et år i «utlendighet» opp – de velger på nytt å vende skolen ryggen. Disse utgjør litt under en prosent av hele kullet. Disse tallene kan synes nedslående. Snur vi på flisa, betyr de også at nærmere sytti prosent av dem som ga skolen en ny sjanse etter første året i «utlendighet» faktisk fortsetter i videregående opplæring også det tredje året. I tillegg viser det seg at nesten tyve prosent av dem som stod utenfor videregående opplæring både det første og det andre året tør å ta sjansen på skolen igjen det tredje året. Tallet indikerer likevel at sjansene for reintegrering er lavere jo eldre ungdommene er og jo senere de «bryter» med skolen.

Grad av reintegrering tredje skoleår blant ungdom som stod utenfor opplæringssystemet det andre året påvirkes ikke uventet av opptakskarakterene fra grunnskolen og kompetanseutvikling i løpet av de to første årene. Det viser seg at det prestasjonsnivået en har med seg inn i videregående skole, i stor grad styrer ens gang gjennom opplæringsystemet. Men vi fant også noen tiltakseffekter: Det å ha klart seg på egen hånd i 1996/97, ved at en har hatt en midlertidig jobb eller bare avvist OT, reduserte søkesannsynligheten tredje år, sett i forhold til det å ha vært formidlet til et skoletilbud via OT i 1996/97. Også for oppmøte er det kompetanseoppnåelsen som har størst vekt, men fylkesutdanningsetatens respons på søknaden spiller også inn: Fikk en ikke sjansen til å begynne på prioritert kurs eller ønsket læreplass, økte det sannsynligheten for at en takket nei eller lot være å møte opp til skolestart. Det samme var tilfellet hvis du var fremmedspråklig, hvis du hadde hatt hyppig kontakt med OT de to første årene etter grunnskolen, og hvis du gikk ledig og var under såkalt rådgivning/veiledning i OT-regi i 1996/97.

Sannsynligheten for å fullføre tredje året er høyest hvis du blir formidlet til et skoletilbud via OT allerede andre skoleår. Men det framstår også som gunstigst å ha hatt en praksisplass. Sannsynligheten for å søke, møte opp og til slutt fullføre er absolutt lavest hvis en har vært ledig og under såkalt rådgivning/veiledning, eller hvis en har vært på et kombinert og/eller skreddersydd opplegg. Dette er det motsatte av hva vi fant andre året. Ellers har inntaket en selvstendig effekt: De ungdommene som kom inn på *førsteønsket*, klarer seg langt

bedre enn dem som måtte ta til takke med andre- eller tredjeønsket. *Tidligere kontakt med OT* er også viktig – jo hyppigere kontakt i løpet av 1995/96 og 1996/97, jo mer sannsynlig er det at en på ny blir en del av OTs målgruppe. I tillegg virker det å ha en *fremmedspråklig* bakgrunn og det å ha *diagnose* negativt. Har du et annet morsmål enn norsk, øker sannsynligheten for å droppe ut før fullgått løp. Det samme gjelder om du har en eller annen diagnose, som tilsier at du sliter med enten sosiale og emosjonelle problemer eller fysiske problemer, lærevansker, lese- og skrivevansker eller lignende.

Ska de få en dag i mårrå.....?

Det kan synes som om ungdom i OTs målgruppe har et visst uforløst potensial, i den forstand at tar de først imot «blanke ark og tegnestifter», har de en reell mulighet til å få seg enten en grunnkurseksamen eller en VK1-eksamen: Blant dem som stod utenfor videregående opplæring i løpet av det første skoleåret, har fireogførti prosent skaffet seg hele eller deler av en grunnkurseksamen etter tre år, nesten en fjerdedel VK1-eksamen og snaut tre prosent har bestått VK2. For de øvrige som kommer i kontakt med OT er tallene selvsagt høyere, da de dropper ut senere i utdanningsløpet. Blant de nyrekrutterte andre skoleår har derfor nærmere sytti prosent en grunnkurseksamen etter tre år. Flesteparten av disse har likevel skaffet seg denne før de droppet ut. Litt under tretti prosent har også en VK1-eksamen, og snaut fire prosent en VK2-eksamen.

Av dem som droppet ut det tredje året har hele femogåtti prosent fått med seg en grunnkurseksamen, toogfemti prosent har i tillegg en VK1-eksamen og snaut to prosent en VK2-eksamen. Det er rimelig å anta at sistnevnte gruppe omfatter ikke-søkere, nei-takkere og ikke-møtere, som relativt raskt er blitt reintegrerte i skolen etter skolestart det tredje året. Det vil si at de bare har vært utenfor i overgangen mellom andre og tredje skoleår eller noen få måneder i begynnelsen av tredje skoleår.

Det er svært vanskelig å forklare både kompetanseoppnåelsen etter tre år og økningen i kompetanse det tredje året blant andre års OT-rekrutter. Prestasjonsnivået ved inngangen til videregående opplæring synes naturlig nok å ha en viss effekt. Vi finner også en bedre kompetanseoppnåelse etter tre år blant dem som var på praksisplass det andre året enn blant ungdom i annen beskjeftigelse, når vi analyserer data for hele kontingenten. Dette avviker fra tidligere funn, hvor det var skoletilbud eller arbeid som ga best kompetanseoppnåelse.³⁹

³⁹ Det kan imidlertid ha metodiske forklaringen, da de tallene som kommenteres her refererer seg til kontingenten og ikke utvalget. I tillegg var det svært få ungdommer på tiltak andre året til forskjell fra det første. Utvalget var derfor svært lite, noe som i seg selv kan påvirke resultatene. For det tredje har vi i den modellen som refereres her ikke latt oppmøte inngå som en egen uavhengig variabel.

Forskningsbehov

Fafos evaluering av OT i Reform 94 har bidratt til at vi i dag vet mye om tjenesten og målgruppa. På flere områder mangler vi likevel kunnskap, eller kunnskapen er for «fersk», da dataene skriver seg fra de aller første reformkullene. Det er rimelig å forvente andre resultater når reformen og tjenesten får «satt seg».

Da vi ennå ikke har fulgt et kull OT-rekrutter gjennom hele rettsperioden, vet vi heller ikke hvor omfattende det samlede frafallet i et årskull er. Høyst sannsynlig er det flere enn vårt anslag på 20–25 prosent. Vi vet heller ikke eksakt hvor mange som står uten studie- eller yrkeskompetanse når rettsperioden har løpt ut. Det vil si at vi ikke vet hvor mange ungdommer som kan trenge en forlengelse av rettsperioden eller har behov for voksenopp-læring senere for å kunne oppnå full studie- eller yrkeskompetanse, noe som vil være viktig med hensyn til beregning av framtidens samlede etter- og videreutdanningsbehov.

I tillegg vet vi lite om arbeidslivets vurdering av reformelevenes kompetanse og erfaringer. Det hadde derfor vært svært interessant å se hvordan ungdom med OT-erfaring mestrer overgangen til yrkeslivet til forskjell fra andre ungdomsgrupper, og også hvordan ulike OT-karrierer har slått ut på den senere arbeidsmarkedstilknytningen. På dette feltet står spørsmålene nærmest i kø: Er det for eksempel slik at tjenesten har bidratt til å stigmatisere en hel ungdomsgruppe (i arbeidsmarkedet), eller er det sann at tjenesten gjennom sin aktive oppsøkende linje heller har bidratt til å kvalifisere og stabilisere et utvalg ungdommer som ellers ikke ville hatt få muligheter på arbeidsmarkedet? Et annet relevant spørsmål er om det egentlig er «nødvendig» med en så omfattende tjeneste som OT i dag er, og da særlig for de eldste årsklassene, da «brorparten» av de eldste ungdommene likevel avviser tjenesten og skaffer seg en jobb på egen hånd, og derigjennom selv kvalifiserer seg for arbeidsmarkedet. Det kan også spørres om OT kanskje for noen mer har vært en «bjørnetjeneste» enn en hjulpetjeneste, i den forstand at den kanskje kan trekke ungdom som ellers ville ha tatt seg en midlertidig jobb, inn i ulike former for offentlige tiltak og hjelpeordninger. Spørsmålet er hvor lett det egentlig er å «fri seg fra» det offentlige hjelpesystemet når en først har blitt en del av det.

Det er til nå også foretatt få, om noen, intensive studier av de ulike kombinerte og skreddersydde tiltakene som OT-rekruttene tilbys, selv om det finnes et utvalg evalueringer av arbeidsmarkedsetatens tilbud, deriblant praksisplasser, og evalueringer av de ulike formene for særskilt tilrettelagt opplæring. Vi vet derfor svært lite om sammenhengen mellom innholdet i og tilretteleggingen av de kombinerte og skreddersydde tilbudene og ungdommenes utbytte i form av motivasjon, integrering og kompetanseoppnåelse. Skal man skaffe seg slik kunnskap, kreves det kvalitative studier, hvor en går inn i et begrenset utvalg tilbud. Det har ikke vært gitt rom for slike studier innenfor rammene av evalueringen av Reform 94.⁴⁰

⁴⁰ I evalueringen av oppfølgingstjenesten i Reform 94 har det ikke vært bevilget midler til slike studier.

Litteratur

- Aldrich og Nelson (1984) *Linear Probability, Logit and Probit Models*. Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences, 07–045. CA: Sage
- Bech-Jørgensen, Birte (1985) «Noget med mennesker eller noget på et kontor. Forstadsliv, pikekultur og arbejdsløshed.» *Samfundsfagsnyt*, København
- Birkemo, Asbjørn (1994) «Fravær i videregående skole.» *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3/94
- Bourdieu, Pierre (1979), Distinksjonene. En sosiologisk kritikk av dømmekraften. Norsk oversettelse 1995. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Coleman, J m.fl (1966) *Equality of Educational Opportunity*. Washington D.C.: I.S. Department of Health, Education and Welfare
- Edwardsen, R. m.fl. (1998) *På oppløpssida?* Oslo: NIFU
- Egge, Marit (1998), *Hadde det ikke vært for oppfølgingstjenesten... Samtaleintervju med 16 ungdommer*. Fafo-rapport 241. Oslo: Fafo.
- Grøgaard, Jens og Tove Midtsundstad (1999) «Oppfølgingstjenesten – quo vadis?» I: Kvalsund, Deichman-Sørensen og Aamodt (red.), *Videregående opplæring – ved en skilleveg? Evaluering av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug
- Grøgaard, Jens (1997) «En historie som har fått vasket seg? Om oppfølgingstjenestens målgruppe – rekruttering og tiltak første skoleår». I: Lødding og Tornes (red.), *Idealer og paradokser*. Oslo: Tano Aschehoug
- Grøgaard, Jens (1997) Oppfølgingstjenestens målgruppe - hvordan er den sammensatt? I: Egge og Midtsundstad (red.) *Evaluering av Reform 94*. Oslo: Fafo
- Grøgaard, Jens B. (1999) Er det noen som løfter seg selv etter håret? I: Kvalsund m.fl. (red.), *Videregående opplæring – ved en skilleveg? Forskning fra den nasjonale evalueringen av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug
- Grøgaard, Jens (1999) «Oppfølgingstjenestens målgruppe – rekruttering, progresjon, kompetanseoppnåelse og aktivitet de to første skoleårene». I: Grøgaard, Midtsundstad og Egge, *Følge opp – eller forfølge. Evaluering av den fylkeskommunale oppfølgingstjenesten*. Fafo-rapport 263. Oslo: Fafo

- Lewis-Beck, Michael S., red. (1993) *Regression Analysis. International handbooks of Quantitative Applications in the Social Sciences. Volume 2.* Sage Publication. Toppan Publishing
- Markussen, Eifred (1998) *Segregering-saksa. Om kompetanseoppnåelse blant lever og lærlinger med og uten særskilt tilrettelagt videregående opplæring.* Fafo-notat 1998:14. Oslo: Fafo
- Menard, Scott (1995) *Applied Logistic Regression Analysis. Series: Quantitative Applications in the Social Science.* California: Sage Publications inc.
- Midtsundstad, Tove (1995) *Underveis – men mot hva? En første oversikt over oppfølgingstjenestens målgruppe, tilgjengelige tilbud og organisering av oppfølgingsarbeidet i syv fylker våren 1995.* Fafo-notat 1995:7. Oslo: Fafo
- Midtsundstad, Tove (1996) «Frivillighet, tvang eller god vilje?» I: Blickfeldt m.fl., *Reform 94 for alle?* Oslo: Tano Aschehoug
- Midtsundstad, Tove (1997) «Del I: Samarbeid og organisering». I: Egge, Marit og Midtsundstad, Tove (red.). *Evaluering av Reform 94.* Fafo-notat. Oslo: Fafo.
- Midtsundstad, Tove (1999) «Del I: Oppfølgingstjenestens organisering, arbeidsmetoder og måloppnåelse». I: Grøgaard, Midtsundstad og Egge, *Følge opp – eller forfølge. Evaluering av den fylkeskommunale oppfølgingstjenesten.* Fafo-rapport 263. Oslo: Fafo
- Nilsen, Rudolf (1992) «Revolusjonens røst». Fra diktsamlingen *På gjensyn* fra 1926. Rudolf Nilsens samlede dikt. Oslo: Gyldendal.Pocket
- Pedersen, Willy (1998) «I randsonen». *Nytt Norsk Tidsskrift*, nr. 4
- Roalsø, Kari-Mette (1994) *Jenters strategier for voksenlivet. En analyse av unge kvinners yrkesaspirasjoner, utdanningsvalg, yrkesmønstre og familiestart.* UNGforsk Rapport 6/94. Oslo: Program for ungdomsforskning
- Skjersli, Synnøve og Per Olaf Aamodt (1997) «Effekter av Reform 94 på sosiale skjevheter». I: Lødding og Tornes (red.), *Idealer og paradokser.* Oslo: Tano Aschehoug
- Støren, Liv, Synnøve Skjersli og Per Olaf Aamodt (1998) *I mål? Evaluering av Reform 94: Sluttrapport fra NIFUs hovedprosjekt.* Rapport 18/98. Oslo: NIFU
- Sørensen, Rune (1989) «Logitmodellen. Analyse av diskret avhengig variabel.» *Tidsskrift for samfunnsforskning*, nr. 1, 60–86
- Sørli, Mari-Anne og Thomas Nordahl (1998) *Problemadferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner.* Rapport 12a/98. Oslo: NOVA
- Togeby, Lise (1983) *De fikk hverken utdanning eller arbeide! Rapport fra en undersøgelse af overgangen fra skole til erhverv: 4 år efter.* Århus: Politica
- Wichstrøm, Lars (1993) *Hvem sprang? Hvem sto igjen og hang? Ungdomsskoleelevers skolemotivasjon.* UNGforsk Rapport 4/93. Oslo: UNGforsk

Appendiks 1 Data, metode og modeller

1.1 Data og utvalg

Til grunn for analysene ligger et longitudinelt datasett for et kull rettselever som gikk ut av grunnskolen i 1995 (24 095),¹ et representativt utvalg av ungdom i OTs målgruppe (620),² og et representativt utvalg av elever som var i videregående opplæring første skoleår (1430).³

For *hele kullet* har vi opplysninger fra søkerregisteret, elevregisteret og vitnemålsregisteret, samt oppfølgingstjenestens egne registre (OTIS og lokal OT) for skoleårene 1995/96, 1996/97 og 1997/98. For *utvalget* har vi i tillegg bakgrunnsopplysninger hentet fra en survey blant ungdommene fra 1995/96. Disse dataene er i tillegg koblet opp mot informasjon om den OT-koordinatoren og den OT-tjenesten den enkelte ungdom har møtt. Disse opplysningene er hentet fra tre spørreundersøkelser blant OT-koordinatorene.

Kontingenten bestående av 24 095 ungdommer utgjør alle ungdommer i de syv fylkene Akershus, Oslo, Buskerud, Aust-Agder, Hordaland, Møre og Romsdal og Troms som sluttet grunnskolen i 1995, og er slik sett representative for dette kullet i disse fylkene. Om vi på grunnlag av dataene kan slutte noe om ungdom generelt i Norge mellom 16 og 20 år, avhenger av om disse fylkene er representative og av om 1995-kullet ikke skiller seg nevneverdig ut fra andre ungdomskull. Da vi dekker hele syv fylker som omfatter opp mot halvparten av elevmassen i et kull, samtidig som fylkene bevisst er valgt med henblikk på å få en viss variasjon i geografi, næringsgrunnlag m.v., anser vi dem som representative for vårt formål, selv om Oslo og Akershus nok bidrar til at vi får relativt flere allmennfagelever og relativt flere ungdommer som oppholder seg i utlandet og på private videregående skoler enn hva som er vanlig på landsbasis.⁴

¹ Kontingenten vi følger består av 24 095 ungdommer, og omfatter bare de ungdommene i det opprinnelige totalutvalget som sluttet grunnskolen i 1995. Totalutvalget omfatter litt i overkant av 27 600 ungdommer. (For en nærmere beskrivelse av alderssammensetningen, se Grøgaard, Midtsundstad og Egge 1999).

² Gruppen er i hovedsak representativ for ungdom som var representert på ulike typer tiltak i 1995/96, men utvalget inneholder for få ledige eller ungdom under såkalt veiledning/rådgivning (jf. Appendiks 6.1 i Grøgaard, Midtsundstad og Egge 1999).

³ Utvalget av grunnkurselever omfatter bare elever i ordinære klasser. Det vil si at ungdom som får særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser eller fremmedspråklige i egne klasser ikke er med i elevutvalget fra 1995/96.

⁴ Kriteriene fylkene er valgt på bakgrunn av står oppgitt i appendiks 1 i Grøgaard, Midtsundstad og Egge 1999.

I utvalget som deltok i surveyundersøkelsen har vi et representativt utvalg av de ungdommene som befant seg i skolen skoleåret 1995/96 (svarprosent på 95 prosent). Når det gjelder OT-rekruttene samme skoleår fikk vi bare svar fra 57 prosent av disse. I tillegg viser utvalget seg å være skjevt i den forstand at OT-rekrutter som er ledige og under rådgivning/veiledning det første skoleåret er underrepresentert. Responsraten for denne gruppen er også polarisert, slik at de som tilhører den laveste og de to høyeste prestasjonskvintilene i ungdomsskolen har desidert lavest responsrate (hhv. 34 og 28 prosent) (jf. Grøgaard, Midtsundstad og Egge 1999: 210–211). Vi mangler også opplysninger om ungdom som gikk på folkehøgskole eller privat videregående skole det første året, var i utlandet, hjemmевærende med barn eller var langvarig syke. En nærmere redegjørelse for datas representativitet finnes for øvrig i vår sluttrapport for evalueringen av den fylkeskommunale oppfølgingstjenesten (jf. appendiks 1 og kapittel 6 i Grøgaard, Midtsundstad og Egge 1999).

1.2 Kort om valg av analyseteknikk

Vi har benyttet både lineær regresjon og logistisk regresjon i våre analyser av rekruttering, valg av tiltak, skoleintegrasjon og kompetanseoppnåelse.

Logistisk regresjon

Logistisk regresjon er en statistisk modell som er velegnet til å analysere responsvariabler på nominalt målenivå med utgangspunkt i forklaringsvariabler på ulike målenivå (jf. Sørensens 1989). I slike modeller relateres sannsynligheten for et utfall på den avhengige variabelen til et sett av forklaringsvariabler. For eksempel: *Hva påvirker ungdommers valg om å fortsette i, henholdsvis droppe ut av, videregående opplæring?* Vi benytter denne metoden ved analyse av a) rekruttering til OTs målgruppe, b) valg av linje, c) utdanningsambisjoner, d) seleksjon til tiltak og e) integrasjon i videregående opplæring; det vil si søkning, oppmøte og om man fullfører.

Logit-modellen beregner den naturlige logaritmen til oddsen for en bestemt begivenhet, som funksjon av en lineær kombinasjon av et sett variabler. Beregningen anvender numeriske teknikker (iterasjon), og finner regresjonskoeffisienter (b'er) på en slik måte at log-likelihood-funksjonen maksimeres. Det vil si at modellen, gitt den formelen den har fått, angir den mest sannsynlige representasjonen av datasettet. Lar vi sannsynligheten for en begivenhet, for eksempel for å rekrutteres til OT, være p, vil alle andre utfall (det å fortsette i videregående skole, folkehøgskole eller annen privat skole, være utenlands eller syk) ha en sannsynlighet lik 1-p. Nummereres i tillegg de uavhengige variablene fra X_1 til X_n , får vi følgende form på logit-modellen:

$$\ln(p/(1-p)) = a + b_1X_1 + b_2X_2 + \dots + b_nX_n$$

a er konstantleddet, og angir det punktet hvor regresjonslinjen krysser Y-aksen. b'ene angir stigningskoeffisientene for regresjonslinjen. Det vil i denne sammenhengen si økningen i den avhengige variabelen (den naturlige logaritmen til oddsen for p) ved en enhets økning på én og bare én av de uavhengige variablene (partiell endring). I likhet

med de lineære regresjonskoeffisientene kan de logistiske regresjonskoeffisientene (b'ene) forstås som endringen i den avhengige variabelen, logit (Y), som følge av en enhets endring i den uavhengige variabelen. Endringen i $p(y=1)$, er likevel ingen lineær funksjon av de uavhengige variablene. Stigningskoeffisienten til kurven varierer avhengig av verdien av de uavhengige variablene.

De resultatene vi gjengir i tabellene nedenunder er b'ene eller regresjonskoeffisientene, R'ene, samt *pseudoforklart varians*. Sistnevnte sier, litt forenklet, hvor mye av variasjonene i den avhengige variabelen som kan tilskrives de uavhengige variablene i modellen (forklaringsvariablene). *Pseudoforklart varians* er et av flere mål en kan anvende for å vise hvor godt modellen (variabelsettet) forklarer variasjonen i den avhengige variabelen. Hvis N angir antall enheter og G_M angir «the model qhi square» i SPSS logistic regresjon, er: $\text{Pseudo-R}^2 = G_M / (G_M + N)$. Pseudoforklart varians er lik 0 når det ikke er noen sammenheng mellom de uavhengige variablene og den avhengige. Den kan likevel aldri bli én, selv om de uavhengige variablene gir en perfekt prediksjon av den avhengige (Menard 1995)⁵. R-ene kan oppfattes som en analog til betaene i lineær regresjon, selv om det finnes mer presise mål for de standardiserte koeffisientene (jf. Menard 1995:46–47).

Lineær regresjon

Lineær regresjon er en statistisk modell som er velegnet til å analysere kontinuerlige avhengige variabler til forskjell fra dikotome avhengige variabler. I dette notatet benytter vi lineær regresjon ved analyse av a) grad av kompetanseoppnåelse etter henholdsvis to og tre år, samt b) gjennomsnittlig opptakskarakterer ved inngangen til videregående opplæring.

De resultatene fra regresjonsanalysene vi gjengir i tabellene nedenunder er b'ene (de ustandardiserte regresjonskoeffisientene), Beta'ene (de standardiserte regresjonskoeffisientene), og adjusted R^2 (modellens forklaringskraft).

De *ustandardiserte regresjonskoeffisientene* sier oss hvor stor endringen blir i den avhengige variabelen som følge av en enhets endring i den uavhengige. Fortegnet på regresjonskoeffisientene sier noe om retningen på sammenhengen. Er koeffisienten negativ, innebærer det at en økning i den uavhengige variabelen fører til en reduksjon i den avhengige, og motsatt, hvis vi har en positiv sammenheng, vil en enhets økning i den uavhengige variabelen innebære en økning også i den avhengige variabelen.

Da de uavhengige variablene ikke har samme målenivå, er de likevel ikke sammenlignbare i den forstand at vi kan si hvilken av faktorene i modellen som har størst vekt. Ved hjelp av de *standardiserte koeffisientene* (betaene), hvor alle endringene måles i antall standardavvik, er det imidlertid mulig å sammenligne enkeltfaktorenes betydning.

Adjusted R^2 sier noe om hvor godt modellen samlet forklarer det fenomenet vi ser på. Den angir hvor stor andel av variasjonene i den avhengige variabelen som forklares av de uavhengige variablene vi har med i modellen. Ved å benytte adjusted R^2 i stedet for R^2 kontrollerer vi også for antall uavhengige variabler. Dette er viktig, da det å ha med mange uavhengige variabler i en modell seg selv kan produsere en høy samlet forklaringskraft (Lewis-Beck 1993).

⁵ Pseudoforklart varians ble introdusert av Aldrich og Nelson (1984).

2.1 Variabeldefinisjoner

Avhengige variabler

Nyrekutter det tredje skoleåret=1

Søking til det tredje skoleåret=1

Oppmøte det tredje skoleåret=1

Fullført det tredje skoleåret=1

Kompetanseoppnåelse etter to år: -1=antagelig ingen kompetanse, 0=, 1=noen grunnkurskarakterer, 1.1=bestått grunnkurs, 2=bestått VK1, 3=bestått VK1, midterste prestasjons-sjiktet og 4=bestått VK1, karaktersnitt > 4.

Kompetanseoppnåelse etter tre år: - 1=ingen kompetanse, 0=antagelig ingen kompetanse, 1=noen grunnkurskarakterer, 1.1=bestått grunnkurs, 2=bestått VK1, 2.25=VK1 karakterer > 3, 3=bestått VK2,

Nettoøkning i kompetansenivå i løpet av det tredje skoleåret - differansen mellom oppnådd kompetanse første året og oppnådd kompetanse andre året.

Uavhengige variabler

Kjønn: gutt=1, jente=0

Diagnose=1: Søker om opptak til videregående skole med utgangspunkt i medisinsk, sosialmedisinsk eller en pedagogisk-psykologisk diagnose.

Fremmedspråklig=1: Er registrert som fremmedspråklig elev i elevregisteret i betydningen ikke norskspråklig (dvs. med annet morsmål).

Antall år bosatt i Norge.

Foreldrenes status. En indeks av foreldrenes utdanning utfylt med en vurdering av utdanning etter yrkesstatus. Skala -2, +2. Skår +2 betyr at begge foreldrene har universitet- eller høgskoleutdanning. Skår -2 betyr at foreldrene i hovedsak har grunnskoleutdanning.

Særtrekk: Særtrekk ved familie- og oppvekstsituasjonen. Bor sammen med begge foreldrene=0, bor på hybel, sammen med søsken, kjæreste e.l.=1, bor sammen med den ene av foreldrene eller litt hos hver=2, annet (inkludert fosterhjem og institusjon)=3.

Foreldrehjelp. Fikk hjelp og støtte til skolearbeidet fra foreldre og foresatte. Sentrert variabel.

Foreldremøske. Lavest skår angir at den ene av foreldrene ønsker at barnet er i arbeid, høyeste skår angir at begge foreldrene ønsker at barnet går på skolen. Sentrert variabel.

Bøker i hjemmet. Ungdommens vurdering av hvor mange bøker det er i hjemmet (pre-gruppert skala).

Innadvent versus utadvendt orientert. Faktorskår, (jf. Avsnitt 6.5 i Grøgaard m.fl. 1999).

Utdanningsambisjoner. Skala fra -1 til 3, hvor -1= ingen, 0=usikker/ubesvart, 1=delkompetanse, 2=yrkeskompetanse og 3=studiekompetanse.

Arbeidsorientering. Angir hva en helst vil holde på med. Spørsmålet er stilt første skoleår. Skala fra -2 til 2, hvor -2=i skole, -1=i lære, 0=Usikker/vet ikke, 1=kombinert opplegg og 2=praksisplass eller ordinært arbeid.

Linjevalg (allmennfag=1): Angir om man gikk på allmennfag eller yrkesfag det første året etter avsluttet grunnskole.

Antall OT-kontakter i løpet av skoleåret 1995/96 og skoleåret 1996/97.

OT-aktivitet – omgjort til dummyer, hvor skoletilbud representerer referansekategori. De øvrige kategoriene er midlertidig arbeid, avvist OT/ukjent beskjeftigelse, under rådgiving/veiledning(ledig), på praksisplass, i kombinert eller skreddersydd opplegg eller skoletilbud.

OT-ressurs - antall ungdommer i OTs målgruppe i regionen/stillingsressurs i regionen

Ot-koordinatorens utdanningsbakgrunn, lærer =1 og sosialarbeider e.l.=0.

OT-rolle, omsorgsrolle=0, omsorgsrollen i kombinasjon med ombudsmannsrollen=1, behandlerrollen=2, omsorgsrollen i kombinasjon med koordinatorrollen=3, Behandlerrollen i kombinasjon med koordinatorrollen=4 og den rene koordinatorrollen=5.

1.3 Analyser av nyrekrutteringen til oppfølgingstjenesten tredje skoleår

Tabell 1a Analyse av nyrekrutteringen til oppfølgingstjenestens målgruppe tredje skoleår hos utvalget (rekr til OT=1). Logistisk regresjon hvor vi har oppgitt de ustandardiserte koeffisientene (B), R og pseudo-forklart varians. Vektet.

| | Alle | | Gutter | | Jenter | | Alle (med samspill) | |
|-------------------------|------------|------|------------|-----|------------|-------|-----------------------|------|
| | B (ustand) | R | B (ustand) | R | B (ustand) | R | B (ustand) | R |
| Konstant | .69 | - | -.045 | - | .44 | - | -.25 | |
| Kjønn (gutt=1) | -.47* | .07 | - | - | - | - | Is | |
| Etnisitet (Fr.språk =1) | Is | Is | Is | Is | Is | Is | Is | |
| Antall år i Norge | Is | Is | Is | Is | Is | Is | Is | |
| Diagnose (ja=1) | Is | Is | Is | Is | Is | Is | Is | |
| Særtrekk (begge for=1) | Is | Is | .29* | .08 | Is | Is | - | - |
| Foreldrestatus | Is | Is | Is | Is | Is | Is | Is | |
| Foreldreønsker (ja=1) | -.29* | -.04 | Is | Is | Is | Is | -.29(ns) ⁶ | -.04 |
| Foreldrehjelp | Is | Is | Is | Is | Is | Is | Is | |
| Opptakskarakterer | Is | Is | Is | Is | Is | Is | - | - |
| Kompetanseoppn | -.55** | -.12 | -.67** | .12 | -.45* | -.09 | -.57*** | -.13 |
| Negative holdninger | Is | Is | Is | Is | Is | | Is | |
| Sosial integrasjon | Is | Is | Is | Is | Is | | Is | |
| Aspirasjoner | -.24* | -.05 | Is | Is | -.33* | -.07 | - | |
| Allmennfag (=1) | -1,52*** | -.16 | -1,59*** | .15 | -1,45*** | -.153 | -1,52*** | -.16 |
| KjønnxAspirasjoner | - | - | - | - | - | - | -.08(ns) ⁷ | -.04 |
| KjønnxOpptakskar | - | - | - | - | - | - | Is | |
| KjønnxSærtrekk | - | - | - | - | - | - | .10(ns) ⁸ | -.03 |
| Suksess | 99,8 | | 99,8 | | 99,6 | | 2 | |
| Fiasko | 2,74 | | 1,64 | | 7,79 | | 99 | |
| Pseudoforklart varians | .12 | | .10 | | .15 | | .12 | |
| N | 1244 | | 618 | | 626 | | 1244 | |

* P<0.5, ** p<0.01, *** p<0.001, Is =ikke signifikant og ns = nesten signifikant (i disse tilfellene er signifikansnivået < 0.10).

⁶ Sig=.0569

⁷ Sig=.0732

⁸ Sig=.0775

Tabell 1b Analyse av *linjevalg* (allmennfag=1) for utvalget, samt separate analyser for jenter og gutter. Logistisk regresjon hvor vi har oppgitt de ustandardiserte koeffisientene (B), R og pseudoforklart varians. Vektet.

| | Alle | | Gutter | | Jenter | |
|-------------------------|------------|--------|------------|--------|------------|-------|
| | B (ustand) | R | B (ustand) | R | B (ustand) | R |
| Konstant | -9.2165 | | -10.7602 | . | -8.5977 | |
| Kjønn (gutt=1) | ls | ls | ls | ls | ls | ls |
| Etnisitet (Fr.språk =1) | 1.1908*** | .0627 | 1,6889** | .0806 | .9559* | .0417 |
| Antall år i Norge | ls | ls | ls | ls | ls | ls |
| Diagnose (ja=1) | -1.5804* | -.0296 | ls | ls | ls | ls |
| Særtrekk (begge for=1) | ls | ls | ls | ls | ls | ls |
| Foreldrestatus | .3867*** | .1129 | .3896*** | .1079 | .3759*** | .1050 |
| Foreldreønsker (ja=1) | ls | ls | ls | ls | ls | ls |
| Foreldrehjelp | ls | ls | ls | ls | ls | ls |
| Opptakskarakterer | 1.9427*** | .2548 | 1.8512*** | .2436 | 2.0918*** | .2615 |
| Negative holdninger | .7882*** | .1147 | .5365** | .0668 | 1.0389*** | .1509 |
| Sosial integrasjon | ls | ls | ls | ls | ls | ls |
| Aspirasjoner | .7988*** | .1902 | 1.0365** | .2231 | .6340*** | .1589 |
| Arbeidsorientering | -.1270** | -.0458 | -.1917** | -.0693 | ls | ls |
| Suksess | 85 | | | | 80 | |
| Fiasko | 75 | | 89 | | 76 | |
| Pseudoforklart varians | .28 | | .29 | | .28 | |
| N | 1893 | | 994 | | 899 | |

* P<0.5, ** p<0.01, *** p<0.001, ls =ikke signifikant og ns = nesten signifikant (i disse tilfellene er signifikansnivået < 0.10).

Tabell 1c Regresjonsanalyse hvor *utdanningsambisjonene* er avhengig variabel. Analyse av hele utvalget, samt separate analyser for jenter og gutter. Signifikante standardiserte og ustandardiserte koeffisienter er oppgitt.

| | Alle | | Gutter | | Jenter | |
|-------------------------|--------------|--------------|-------------|--------------|------------|--------------|
| | B (ustand) | Beta (stand) | B (ustand) | Beta (stand) | B (ustand) | Beta (stand) |
| Konstant | .595 | - | .901 | | .295 | |
| Kjønn (gutt=1) | -8.020E-02* | -.043 | - | - | - | - |
| Etnisitet (Fr.språk =1) | .228* | .047 | Is | Is | Is | Is |
| Antall år i Norge | Is | Is | Is | Is | Is | Is |
| Diagnose (ja=1) | Is | Is | Is | Is | Is | Is |
| Særtrekk (begge for=1) | Is | Is | Is | Is | Is | Is |
| Foreldrestatus | 7.284E-02** | .081 | 9.509E-02** | .110 | Is | Is |
| Foreldreønsker (ja=1) | 9.997E-02** | .067 | Is | Is | .127* | .072 |
| Foreldrehjelp | Is | Is | Is | Is | Is | Is |
| Antall bøker i hjemmet | 7.388E-02*** | .091 | 7.811E-02** | .099 | 6.338E-02 | .077 |
| Opptakskarakterer | .430*** | .300 | .385*** | .274 | .481*** | .325 |
| Negative holdninger | -9.973E-02* | -.056 | Is | Is | Is | Is |
| Sosial integrasjon | .112 | .067 | .125* | .074 | Is | Is |
| Arbeidsorientering | -.117 | -.174 | Is | Is | -.133*** | -.195 |
| Adjusted R ² | .25 | | .22 | - | .26 | - |
| N | 1696 | | 862 | - | 833 | - |

* p<0.5, ** p<0.01, *** p<0.001, Is =ikke signifikant og ns = nesten signifikant (i disse tilfellene er signifikansnivået < 0.10).

Tabell 1d Regresjonsanalyse av *kompetanseoppnåelsen etter to år* i videregående opplæring for utvalget, samt separate analyser for jenter og gutter. Signifikante standardiserte og ustandardiserte koeffisienter er oppgitt.

| | Alle | | Gutter | | Jenter | |
|-----------------------------|--------------|-------|--------------|-------|--------------|-------|
| | B (ustand) | R | B (ustand) | R | B (ustand) | R |
| Konstant | -,964 | | -1,383 | | -,572 | |
| Kjønn (gutt=1) | Is | Is | - | - | - | - |
| Etnisitet (Fr.språk =1) | -,361** | -,063 | Is | Is | -,662*** | -,112 |
| Diagnose (ja=1) | Is | Is | Is | Is | Is | Is |
| Antall år i Norge | Is | Is | Is | Is | -5,422E-02** | -,079 |
| Særtrekk (begge for=1) | -6,656E-02** | -,057 | Is | Is | -9,301E-02** | -,076 |
| Foreldrestatus | 4,666E-02* | ,044 | Is | Is | Is | Is |
| Foreldreønsker (ja=1) | Is | Is | Is | Is | Is | Is |
| Foreldrehjelp | 3,390E-02* | ,041 | 8,273E-02*** | ,106 | Is | Is |
| Opptakskarakterer | ,867*** | ,513 | ,836*** | ,521 | ,889*** | ,494 |
| Holdninger til ped/skole | -,210*** | -,100 | -,297*** | -,148 | -,129is | -,059 |
| Sosial integrasjon i skolen | 9,309E-02* | ,048 | Is | Is | Is | Is |
| Aspirasjoner (utd.amb.) | 9,733E-02*** | ,083 | Is | Is | ,134** | ,111 |
| Linjevalg (almfag=1) | -,142** | -,064 | -,172* | -,079 | Is | Is |
| Arbeidsorientering | -5,259E-02** | -,067 | -5,810E-02** | -,077 | Is | Is |
| Adjusted R ² | .40 | | .41 | | .38 | |
| N | 1689 | | 860 | | 828 | |

* p<0.5, ** p<0.01, *** p<0.001, Is =ikke signifikant og ns = nesten signifikant (i disse tilfellene er signifikansnivået < 0.10).

Tabell 1e Regresjonsanalyse hvor *opptakskarakterene* til videregående opplæring er avhengig variabel. Analyse for utvalget, samt separate analyser for jenter og gutter. Både de standardiserte (B) og ustandardiserte (Beta) koeffisientene er oppgitt.

| | Alle | | Gutter | | Jenter | |
|-------------------------|---------------|-------|--------------|-------|---------------|-------|
| | B (ustand) | R | B (ustand) | R | B (ustand) | R |
| Konstant | 2,212 | | 2,232 | | 2,128 | |
| Kjønn (gutt=1) | -,110*** | -,085 | | | | |
| Etnisitet (Fr.språk =1) | Is | Is | Is | Is | Is | Is |
| Diagnose (ja=1) | -,418*** | -,105 | -,437*** | -,136 | -,403* | -,067 |
| Antall år i Norge | 3,567E-02*** | ,088 | 3,463E-02* | ,082 | 3,363E-02** | ,088 |
| Særtrekk (begge for=1) | -7,483E-02*** | -,100 | -7,179E-02** | -,104 | -8,162E-02*** | -,120 |
| Foreldrestatus | 7,929E-02*** | ,126 | 7,973E-02*** | ,129 | 8,030E-02*** | ,127 |
| Foreldreønsker (ja=1) | 7,717E-02** | ,067 | 8,903E-02** | ,081 | Is | Is |
| Foreldrehjelp | 4,133E-02*** | ,084 | 5,948E-02** | ,122 | Is | Is |
| Antall bøker | 4,5356E-02** | ,077 | Is | Is | 7,888E-02*** | ,141 |
| Aspirasjoner | ,212*** | ,303 | ,200*** | ,281 | ,221*** | ,327 |
| Arbeidsorientering | -4,816E-02*** | -,10 | -4,903E-02** | -,105 | -4,473E-02** | -,097 |
| Adjusted R ² | ,27 | 3 | ,24 | | ,28 | |
| N | 1696 | | 862 | | 833 | |

* P<0.5, ** p<0.01, *** p<0.001, Is =ikke signifikant og ns = nesten signifikant (i disse tilfellene er signifikansnivået < 0.10).

Tabell 1f Analyse av rekrutteringen til oppfølgingstjenestens målgruppe samlet over tre år for *utvalget* (rekr til OT=1). Logistisk regresjon hvor vi har oppgitt de ustandardiserte koeffisientene (B), R og pseudo-forklart varians. Vektet.

| | 1995-98 (med samspill) | | 1995-98 (uten samspill) | |
|-------------------------|------------------------|------|-------------------------|------|
| | B (ustand) | R | B (ustand) | R |
| Konstant | -,76 | | 1,7927 | |
| Kjønn (gutt=1) | ,40* | ,04 | Is | |
| Etnisitet (Fr.språk =1) | Is | | Is | ,01 |
| Antall år i Norge | Is | | Is | |
| Diagnose (ja=1) | Is | | Is | |
| Særtrekk | - | - | ,1817** | ,01 |
| Foreldrestatus | Is | | Is | |
| Foreldreønsker (ja=1) | -,27* | -,05 | -,2608* | ,06 |
| Foreldrehjelp | -,14** | -,05 | -,1458** | ,04 |
| Opptakskarakterer | - | - | -1,0147*** | -,18 |
| Negative holdninger | ,47** | ,07 | ,4500** | ,06 |
| Sosial integrasjon | -,41** | -,07 | -,3901** | -,07 |
| Aspirasjoner | - | - | -,3204*** | -,09 |
| Allmennfag (=1) | -,98*** | -,12 | -1,0928*** | -,13 |
| KjønnxAspirasjoner | -,12*** | -,09 | - | - |
| KjønnxOpptakskar | -,31*** | -,16 | - | - |
| KjønnxSærtrekk | ,13** | ,06 | - | - |
| Suksess | 95 | | 95 | |
| Fiasko | 31 | | 32 | |
| Pseudoforklart varians | .17 | | .17 | |
| N | 1893 | | 1893 | |

* P<0.5, ** p<0.01, *** p<0.001, Is =ikke signifikant og ns = nesten signifikant (i disse tilfellene er signifikansnivået < 0.10).

Tabell 1g Analyse av rekrutteringen til oppfølgingstjenestens målgruppe samlet over tre år etter kjønn i *utvalget* (rekr til OT=1). Logistisk regresjon hvor vi har oppgitt de ustandardiserte koeffisientene (B), R og pseudoforklart varians. Vektet.

| | 1995-98 - Jenter | | 1995-98 - Gutter | |
|--------------------------|-------------------------|--------|------------------|--------|
| | B (ustand) | R | B (ustand) | R |
| Konstant | -,2375 | | 3,1236 | |
| Etnisitet (Fr.språk = 1) | Is | | Is | |
| Antall år i Norge | ,1763* | ,0657 | Is | |
| Diagnose (ja=1) | 2,7879** | -,1663 | Is | |
| Særtrekk | Is | | ,2653** | ,0797 |
| Foreldrestatus | Is | | Is | |
| Foreldreønsker (ja=1) | Is | | Is | |
| Foreldrehjelp | -,1047(ns) ⁹ | -,0427 | | |
| Antall bøker | Is | | Is | |
| Opptakskarakterer | Is | | -1,1051*** | -,1999 |
| Negative holdninger | -,3620* | -,0503 | ,6065** | ,0872 |
| Sosial integrasjon | Is | | -,4305* | -,0637 |
| Aspirasjoner | -,3454** | -,0941 | -,3016** | -,0754 |
| Allmennfag (=1) | -1,1602*** | -,1415 | ,9799*** | -,1086 |
| Suksess | 96 | | 95 | |
| Fiasko | 29 | | 36 | |
| Pseudoforklart varians | .18 | | .18 | |
| N | 899 | | 994 | |

* P<0.5, ** p<0.01, *** p<0.001, Is =ikke signifikant og ns = nesten signifikant (i disse tilfellene er signifikansnivået < 0.10).

⁹ sig=.0613

1.4 Analyse av seleksjon til tiltak

Tabell 2a Analyse av OT-aktivitet for *utvalget* andre og tredje skoleår blant dem som er i OTs målgruppe (inkl. avvist OT/ i arbeid). Logistisk regresjon hvor vi har oppgitt de ustandardiserte koeffisientene (B), R og pseudoforklart varians. Vektet.

| | I off. tiltak i 1996/97=1 | | I off. tiltak i 1997/98=1 | | I off. tiltak enten 96/97 eller 97/98 | |
|---------------------------------|---------------------------|------|---------------------------|------|---------------------------------------|-----|
| | B (ustand) | R | B (ustand) | R | B (ustand) | R |
| Konstant | -2,01 | | -1,41 | | -2,86 | |
| Kjønn (gutt=1) | Is | | Is | | Is | |
| Etnisitet (Fr.språk =1) | Is | | 2,85* | ,15 | 2,67 | ,12 |
| Antall år i Norge | Is | | Is | | Is | |
| Diagnose (ja=1) | Is | | Is | | Is | |
| Særtrekk | Is | | Is | | Is | |
| Foreldrestatus | Is | | Is | | Is | |
| Antall bøker i hjemmet | Is | | Is | | Is | |
| Foreldreønsker (ja=1) | -1,21** | -,21 | Is | | Is | |
| Foreldrehjelp | Is | | Is | | Is | |
| Opptakskarakterer | Is | | Is | | Is | |
| Negative holdninger | -1,31* | -,14 | Is | | Is | |
| Sosial integrasjon | Is | | -,94* | -,10 | Is | |
| Aspirasjoner | Is | | ,72* | ,13 | Is | |
| Arbeidsorientering | -,34(ns) ¹⁰ | -,09 | Is | | Is | |
| Allmennfag (=1) | Is | | Is | | Is | |
| Utdann (lærer=1) | Is | | Is | | Is | |
| OT-ressurs | Is | | Is | | ,25* | |
| Koordinatorrolle | Is | | Is | | Is | |
| Ant. Otkontakter 9597 | Is | | Is | | ,66** | |
| Ottilbud i 1995 (Ot-skole =ref) | | | | | Is | |
| (1) I skole | Is | | Is | | Is | |
| (2) Uvisst om OT | Is | | Is | | Is | |
| (3) OT-reg uten behov | Is | | Is | | Is | |
| (4) I midl. arbeid | Is | | Is | | Is | |
| (5) Avvist OT/ukjent | Is | | Is | | Is | |
| (6) Ledig (rådg/veil) | Is | | Is | | Is | |
| (7) Praksisplass | Is | | Is | | Is | |
| (8) Kombi/skredders | Is | | 3,26(ns) ¹¹ | ,07 | Is | |
| Suksess | 62 | | 41 | | 78 | |
| Fiasko | 83 | | 98 | | 65 | |
| Pseudoforklart varians | .11 | | .13 | | .09 | |
| N | 219 | | 401 | | 265 | |

* P<0.5, ** p<0.01, *** p<0.001, Is =ikke signifikant og ns = nesten signifikant (i disse tilfellene er signifikansnivået < 0.10).

¹⁰ Sig=.0803

¹¹ Sig=.0888

Tabell 2b Analyse av OT-aktivitet for *utvalget* andre og tredje skoleår blant dem som har takket ja til hjelp fra OT (eksl. avvist OT/ i arbeid). Logistisk regresjon hvor vi har oppgitt de ustandardiserte koeffisientene (B), R og pseudoforklart varians. Vektet.

| | I off. tiltak ¹² i 1996/97=1 | | I off. tiltak i 1997/98=1 | | I off. tiltak enten 96/97 eller 97/98 | |
|----------------------------------|---|------|---------------------------|-----|---------------------------------------|------|
| | B (ustand) | R | B (ustand) | R | B (ustand) | R |
| Konstant | -3,38 | | 12,56 | | -2,86 | |
| Kjønn (gutt=1) | Is | | Is | | Is | |
| Etnisitet (Fr.språk =1) | Is | | 3,77(ns) | ,10 | 2,67* | ,12 |
| Antall år i Norge | Is | | Is | | Is | |
| Diagnose (ja=1) | Is | | Is | | Is | |
| Særtrekk | Is | | Is | | Is | |
| Foreldrestatus | Is | | Is | | Is | |
| Antall bøker i hjemmet | Is | | Is | | Is | |
| Foreldreønsker (ja=1) | -1,36* | -,18 | Is | | Is | |
| Foreldrehjelp | Is | | Is | | Is | |
| Opptakskarakterer | Is | | Is | | Is | |
| Negative holdninger | Is | | Is | | Is | |
| Sosial integrasjon | Is | | Is | | Is | |
| Aspirasjoner | Is | | Is | | Is | |
| Arbeidsorientering | -,54(ns) ¹³ | | Is | | Is | |
| Allmennfag (=1) | Is | | Is | | Is | |
| Utdann (lærer=1) | Is | | Is | | Is | |
| OT-ressurs | Is | | ,57* | ,18 | ,25* | -,12 |
| Koordinatorrolle | -,34(ns) ¹⁴ | | Is | | Is | |
| Ant. otkontakter 9597 | Is | | Is | | ,66** | -,16 |
| Ottillbud i 1995 (Ot-skole =ref) | Is | | Is | | Is | |
| (1) I skole | Is | | Is | | Is | |
| (2) Uvisst om OT | Is | | Is | | Is | |
| (3) OT-reg uten behov | Is | | Is | | Is | |
| (4) I midl. arbeid | Is | | Is | | Is | |
| (5) Avvist OT/ukjent | Is | | Is | | Is | |
| (6) Ledig (rådg/veil) | Is | | Is | | Is | |
| (7) Praksisplass | Is | | Is | | Is | |
| (8) Kombi/skredders | Is | | Is | | Is | |
| Suksess | 84 | | 74 | | 78 | |
| Fiasko | 43 | | 92 | | 65 | |
| Pseudoforklart varians | .12 | | .23 | | .18 | |
| N | 146 | | 166 | | 265 | |

* P<0.5, ** p<0.01, *** p<0.001, Is =ikke signifikant og ns = nesten signifikant (i disse tilfellene er signifikansnivået < 0.10).

¹² Med offentlige tiltak mener vi her at de enten er på praksisplass, i et kombinert eller skreddersydd opplegg eller på en skoleplass (hel- eller deltid, ordinær eller tilrettelagt).

¹³ Sig=.0535

¹⁴ Sig= .0841

Tabell 2c Analyse av seleksjon til ulike tiltak tredje skoleår for OT-rekrutter i 1997/98 i utvalget. Logistisk regresjon hvor vi har oppgitt de ustandardiserte koeffisientene (B), R og pseudoforklart varians. Vektet.¹⁵

| | I skole (hel- eller deltid) = 1 | | Klarer seg sjøl = 1 | | I kombinerte/skreddersydde opplegg = 1 | |
|---------------------------------------|---------------------------------|------|------------------------|------|--|------|
| | B (ustand) | R | B (ustand) | R | B (ustand) | R |
| Konstant | 3,48 | | 1,80 | | 11,55 | |
| Kjønn (gutt = 1) | Is | | Is | | Is | |
| Etnisitet (Fr.språk = 1) | Is | | Is | | -3,31* | -,14 |
| Antall år i Norge | Is | | Is | | Is | |
| Diagnose (ja = 1) | Is | | Is | | Is | |
| Særtrekk | Is | | -,28(ns) ¹⁶ | -,06 | Is | |
| Foreldrestatus | Is | | Is | | Is | |
| Antall bøker i hjemmet | ,44* | ,13 | Is | | Is | |
| Foreldreønsker (ja = 1) | Is | | Is | | Is | |
| Foreldrehjelp | Is | | Is | | Is | |
| Opptakskarakterer | Is | | Is | | Is | |
| Negative holdninger | Is | | Is | | Is | |
| Sosial integrasjon | Is | | Is | | 1,10(ns) ¹⁷ | ,12 |
| Aspirasjoner | Is | | -,52** | -,13 | -,87(ns) ¹⁸ | -,11 |
| Arbeidsorientering | Is | | Is | | Is | |
| Allmennfag (= 1) | Is | | Is | | Is | |
| Utdann (lærer = 1) | 1,16** | ,16 | Is | | Is | |
| OT-ressurs | Is | | Is | | Is | |
| Koordinatorrolle | Is | | Is | | Is | |
| Ant. OT-kontakter 9597 | ,58(ns) ¹⁹ | -,06 | Is | | Is | |
| OT-tilbud i 1995 (Skole via OT = ref) | | | Is | | Is | |
| (1) I skole (ordinært) | Is | | Is | | Is | |
| (2) Uvisst om OT | Is | | Is | | Is | |
| (3) OT-reg uten behov | Is | | Is | | Is | |
| (4) I midl. arbeid | -3,17(ns) ²⁰ | -,07 | Is | | Is | |
| (5) Avvist OT/ukjent | Is | | Is | | Is | |
| (6) Ledig (rådg/veil) | Is | | Is | | Is | |
| (7) Praksisplass | Is | | Is | | Is | |
| (8) Kombi/skredders | Is | | -3,73* | -,09 | Is | |
| Suksess | 31 | | 86 | | 10 | |
| Fiasko | 95 | | 49 | | 99 | |
| Pseudoforklart varians | .12 | | .11 | | .05 | |
| N | 412 | | 412 | | 412 | |

* $P < 0.5$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$, Is = ikke signifikant og ns = nesten signifikant (i disse tilfellene er signifikansnivået < 0.10).

¹⁵ Vi har ikke med resultatene fra analysene av valg av praksisplass eller ledighet da vi her ikke fant noen signifikante koeffisienter.

¹⁶ Sig. = .0715

¹⁷ Sig. = .0652

¹⁸ Sig. = .0708

¹⁹ Sig. = .0933

²⁰ Sig. = .0786

Tabell 2d Analyse av seleksjon til ulike tiltak tredje skoleår for OT-rekrutter i 1996/97 i utvalget. Logistisk regresjon hvor vi har oppgitt de ustandardiserte koeffisientene (B), R og pseudoforklart varians. Vektet.²¹

| | På praksis- plass = 1 | | Ledig (under veil/rådg) = 1 | | I skole (hel- eller deltid) = 1 | | Klarer seg sjøl = 1 | | I kombinerte/ skreddersydde opplegg = 1 | |
|--|--------------------------|-----|--------------------------------|-----|---------------------------------------|------|------------------------|-----|---|------|
| | B u- stand | R | B u- stand | R | B u- stand | R | B u- stand | R | B u- stand | R |
| Konstant | -9,42 | | 2,33 | | -3,29 | | -4,91 | | -10,80 | |
| Kjønn (gutt = 1) | Is | | Is | | Is | | Is | | Is | |
| Etnisitet (Fr.språk = 1) | Is | | Is | | Is | | Is | | Is | |
| Antall år i Norge | Is | | Is | | Is | | Is | | Is | |
| Diagnose (ja = 1) | Is | | Is | | Is | | Is | | Is | |
| Særtrekk | Is | | Is | | Is | | Is | | Is | |
| Foreldrestatus | Is | | Is | | Is | | Is | | Is | |
| Antall bøker i hjemmet | Is | | Is | | Is | | Is | | Is | |
| Foreldreønsker (ja = 1) | Is | | Is | | Is | | Is | | Is | |
| Foreldrehjelp | Is | | ,96* | ,15 | Is | | ,86* | .12 | -,90* | -,16 |
| Opptakskarakterer | Is | | Is | | Is | | Is | | Is | |
| Negative holdninger | Is | | Is | | Is | | 1,32* | .13 | Is | |
| Sosial integrasjon | Is | | Is | | Is | | Is | | Is | |
| Aspirasjoner | Is | | Is | | Is | | Is | | Is | |
| Arbeidsorientering | Is | | Is | | Is | | Is | | Is | |
| Allmennfag (= 1) | Is | | Is | | Is | | Is | | Is | |
| Utdann (lærer = 1) | Is | | Is | | Is | | Is | | Is | |
| OT-ressurs | Is | | Is | | Is | | Is | | Is | |
| Koordinatorrolle | Is | | Is | | Is | | Is | | Is | |
| Ant. OT-kontakter 9597 | 1,43* | ,19 | Is | | -2,02** | -,24 | Is | | Is | |
| OT-tilbud i 1995 (Skole via OT = ref) | | | | | | | | | | |
| (1) I skole (ordinært) | Is | | Is | | Is | | Is | | Is | |
| (2) Uvisst om OT | Is | | Is | | Is | | Is | | Is | |
| (3) OT-reg uten behov | Is | | Is | | Is | | Is | | Is | |
| (4) I midl. arbeid | Is | | Is | | Is | | Is | | Is | |
| (5) Avvist OT/ukjent | Is | | Is | | Is | | Is | | Is | |
| (6) Ledig (rådg/veil) | Is | | Is | | Is | | Is | | Is | |
| (7) Praksisplass | Is | | Is | | Is | | Is | | Is | |
| (8) Kombi/skredders | Is | | Is | | Is | | Is | | Is | |
| Suksess | 97 | | 90 | | 98 | | 87 | | 98 | |
| Fiasko | 35 | | 30 | | 40 | | 41 | | 30 | |
| Pseudoforklart varians | .09 | | .06 | | .12 | | .09 | | .09 | |
| N | 219 | | 219 | | 219 | | 219 | | 219 | |

* $P < 0.5$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$, Is = ikke signifikant og ns = nesten signifikant (i disse tilfellene er signifikansnivået < 0.10).

²¹ Vi har ikke med resultatene fra analysene av valg av praksisplass eller ledighet framfor andre tiltak da vi for disse avhengige variablene ikke fant noen signifikante koeffisienter.

1.5 Analyser av søkning, oppmøte og grad av fullføring

Tabell 3a Analyse av søkning, oppmøte og hvorvidt en har fullført tredje skoleår(lære) for dem i *kontingen-*
ten som var i kontakt med OT skoleåret 1996/97. Logistiske reg.koeff (B), R og pseudoforklart varians.

| | Søke=1 | | Møte opp=1 | | Fullføre=1 | |
|----------------------------------|------------|------|------------|--------|------------|------|
| | B (ustand) | R | B (ustand) | R | B (ustand) | R |
| Konstant | .23 | | | | -.36 | |
| Kjønn (gutt=1) | Is | Is | Is | Is | Is | Is |
| Etnisitet (Fr.språk =1) | Is | Is | -.53* | -.0477 | -.87** | -.08 |
| Diagnose (ja=1) | Is | Is | Is | Is | -.76** | -.07 |
| Førsteønske (=1) | Is | Is | .05** | .0712 | .01* | .04 |
| Opptakskarakterer | Is | Is | Is | Is | Is | Is |
| Komp.oppn. over to år | -1.50**** | -.23 | .96**** | .1809 | 1.68**** | .24 |
| Antall OT-kontakter 9597 | Is | Is | -.2078* | -.0448 | -.24* | -.05 |
| OT-aktivitet 1996/97 (skole=ref) | | | | | | |
| I midlertidig arbeid | .40ns | .03 | Is | Is | -1.29**** | -.13 |
| Avvist OT/ukj beskj | .55* | .04 | Is | Is | -1.07*** | -.09 |
| Ledig – under veill/rådg | Is | Is | Is | Is | -1.46**** | -.15 |
| Praksisplass | Is | Is | Is | Is | -.80** | -.07 |
| Kombi/skreddersydd | Is | Is | Is | Is | -1.43**** | -.12 |
| Fiasko | 51 | | 88,61 | | 89,7 | |
| Suksess | 83 | | 30,37 | | 48,5 | |
| Pseudoforklart varians | .13 | | .12 | | .22 | |
| N | 1190 | | 1190 | | 1190 | |

* P<0.5, ** p<0.01, *** p<0.001, **** p< 0.000, Is =ikke signifikant og ns = nesten signifikant (i disse tilfellene er signifikansnivået < 0.10).

Tabell 3b Analyse av søkning, oppmøte og hvorvidt en har fullført tredje skoleår(lære). Her inngår søkning som uavhengig variabel i analysen av oppmøte og oppmøte som uavhengig variabel i analysen av det å fullføre. Analysene omfatter dem i kontingenten som var i kontakt med OT skoleåret 1996/97. U-standardiserte koeffisienter (B), R og pseudoforklart varians.

| | Søke=1 | | Møte opp=1 | | Fullføre=1 | |
|----------------------------|-------------|--------|------------|--------|------------|--------|
| | B (ustand) | R | B (ustand) | R | B (ustand) | R |
| Konstant | .2294 | | ,4573 | | -1,1915 | |
| Kjønn (gutt=1) | Is | Is | Is | Is | Is | Is |
| Etnisitet (Fr.språk =1) | Is | Is | -,6236* | -,0519 | -,8061** | -,0584 |
| Diagnose (ja=1) | Is | Is | Is | Is | -,8467** | -,0713 |
| Førsteønske (=1) | Is | Is | ,0272** | ,0676 | Is | Is |
| Opptakskarakterer | Is | Is | Is | Is | Is | Is |
| Komp.oppn. over to år | -1.4982**** | -,2309 | ,5463*** | ,0920 | 1,3573*** | ,1832 |
| Antall OT-kontakter 9597 | Is | Is | -,2486* | -,0478 | Is | Is |
| Tiltak 1996/97 (skole=ref) | | | | | | |
| I midlertidig arbeid | .4002ns | .0259 | Is | | -1,4966*** | -,1349 |
| Avvist OT/ukj beskj | .5516* | .0398 | Is | | -1,2721*** | ,0990 |
| Ledig – under veill/rådg | Is | Is | Is | | -1,5607*** | ,1435 |
| Praksisplass | Is | Is | Is | | -1,1468*** | -,0938 |
| Kombi/skreddersydd | Is | Is | ,5239ns | ,0279 | -1,8922*** | -,1461 |
| Søking (=1) | Avh. | | 2,7434*** | ,3523 | - | - |
| Oppmøte (=1) | - | | Avh. | | 2,2082*** | ,3368 |
| Fiasko | 51,04 | | 73,53 | | 86,66 | |
| Suksess | 83,41 | | 79,83 | | 72,29 | |
| Pseudoforklart varians | .13 | | .27 | | .31 | |
| N | 1190 | | 1190 | | 1190 | |

* $P < 0.5$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$, Is = ikke signifikant og ns = nesten signifikant (i disse tilfellene er signifikansnivået < 0.10).

Tabell 3c Analyse av søkning, oppmøte og fullføring tredje skoleår blant dem som var i OTs målgruppe andre skoleår i *utvalget*. Logistisk regresjon hvor vi har oppgitt de ustandardiserte koeffisientene (B), R og pseudoforklart varians.

| | Søke=1 | | Møte opp=1 | | Fullføre=1 | |
|----------------------------------|------------------------|------|-----------------------|------|------------|------|
| | B (ustand) | R | B (ustand) | R | B (ustand) | R |
| Konstant | -,22 | | -1,97 | | 4,37 | |
| Kjønn (gutt=1) | Is | | Is | | Is | |
| Etnisitet (Fr.språk =1) | Is | | Is | | Is | |
| Antall år i Norge | Is | | Is | | Is | |
| Diagnose (ja=1) | Is | | Is | | Is | |
| Særtrekk | Is | | Is | | Is | |
| Foreldrestatus | Is | | Is | | Is | |
| Antall bøker i hjemmet | Is | | Is | | Is | |
| Foreldreønsker (ja=1) | Is | | Is | | Is | |
| Foreldrehjelp | -,59(ns) ²² | -,08 | Is | | Is | |
| Opptakskarakterer | Is | | Is | | Is | |
| Komp.oppn etter 2 år | -1,59* | -,16 | ,95(ns) ²³ | ,11 | 3,41** | ,25 |
| Negative holdninger | Is | | Is | | Is | |
| Sosial integrasjon | Is | | Is | | Is | |
| Aspirasjoner | Is | | Is | | Is | |
| Arbeidsorientering | Is | | -,49* | -,17 | -,52* | -,12 |
| Allmennfag (=1) | Is | | Is | | Is | |
| Utdann (lærer=1) | Is | | Is | | Is | |
| OT-ressurs | Is | | Is | | -,41* | -,12 |
| Koordinatorrolle | Is | | Is | | Is | |
| Ant. OT-kontakter 9597 | Is | | Is | | Is | |
| OT-tilbud i 1995 (OT-skole =ref) | Is | | Is | | Is | |
| (1) I midl. arbeid | Is | | Is | | Is | |
| (2) Avvist OT/ukjent | Is | | Is | | Is | |
| (3) Ledig (rådg/veil) | Is | | Is | | Is | |
| (4) Praksisplass | Is | | 2,45* | ,158 | 2,93* | ,15 |
| (5) Kombi/skredders | Is | | Is | | Is | |
| Suksess | 88 | | 72 | | 76 | |
| Fiasko | 66 | | 62 | | 89 | |
| Pseudoforklart varians | .12 | | .11 | | .22 | |
| N | 219 | | 219 | | 219 | |

P<0.5, ** p<0.01, *** p<0.001, Is =ikke signifikant og ns = nesten signifikant (i disse tilfellene er signifikansnivået oppgitt i en note).

²² Sig= .0942

²³ Sig= .0526

1.6 Analyser av kompetanseoppnåelse

Her presenterer vi bare tall for hele kontingenten, da vi ikke fikk noen signifikante resultater for utvalget.

Tabell 4a Lineær regresjon hvor henholdsvis samlet kompetanse ved avslutning av tredje skoleår og nettoøkning i kompetanse tredje skoleår er avhengige variabler. Analysene omfatter dem i *kontingenten* som var i kontakt med OT skoleåret 1996/97 (inkl. dem i midlertidig arbeid og dem som avviste OT).

| | Samlet kompetanse etter tre år=1 | | Nettoøkning i kompetansen tredje året=1 | |
|-----------------------------|----------------------------------|-------|---|-------|
| | B | Beta | B | Beta |
| Konstant | 2,373 | | 1,087 | |
| Kjønn (gutt=1) | ,224 (.066) | ,054 | ,104 (.047) | ,059 |
| Fremmedspråklig (ja=1) | -,441 (.021) | -,067 | Is | |
| Diagnose (ja=1) | Is | | Is | |
| Opptakskarakterer | ,295 (.000) | ,136 | Is | |
| Antall OT-kontakter 1995-97 | -,9,347-02 (.046) | -,061 | -,4,509E-02 (.025) | -,070 |
| OT-aktivitet (OT-skole=ref) | | | | |
| (1) I midl. arbeid | Is | | Is | |
| (2) Avvist OT/ukjent | Is | | Is | |
| (3) Ledig (rådg/veil) | Is | | Is | |
| (4) Praksisplass | ,441 (.036) | -,076 | ,200 (.026) | -,083 |
| (5) Kombi/skredders | Is | | Is | |
| Adjusted R ² | ,032 | | ,010 | |
| N | 1224 | | 1224 | |

* $P < 0.5$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$, Is = ikke signifikant og ns = nesten signifikant (i disse tilfellene er signifikansnivået < 0.10).

Oppfølgingstjenestens målgruppe – Quo vadis



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

Fafo-notat 2000:14
Bestillingsnummer 647