

Per-Åge Gjertsen

## **REFORM 94: INKLUDERT FOR Å BLI EKSKLUDERT?**

### **INNLEDNING**

Denne artikkelen handler om Reform 94, med særlig vektlegging på reformens betydning for særvilkårselevne, som gjennom reformen fikk rett til videregående opplæring. I den første delen av artikkelen redegjøres det for bakgrunn og premisser for Reform 94. Begrepene normalisering og inkludering blir problematisert. I andre del av artikkelen settes Reform 94 inn i en samfunnsmessig kontekst, med hovedvekt på sosialpolitiske og velferdspolitiske perspektiver. Den tredje delen viser til en del generelle trekk ved den moderne ungdomskulturen og hva som kjennetegner særvilkårseleven. Til slutt vurderes hvordan den videregående skolen har klart å realisere intensjoner og mål i reformen med henblikk på elever som trenger særskilt tilrettelagt opplæring. Artikkelen avsluttes med å trekke noen konklusjoner og viser til problemstillinger knyttet til reformen.

### **BAKGRUNN**

#### **Fra utvalgsskole til inkluderende skole**

Ved endringene av Lov om videregående opplæring med virkning fra 01.01.94 ble den videregående skolen åpnet for ungdom som tidligere ikke hadde hatt mulighet til å skaffe seg utdanning ut over grunnskolen. Den nye videregående skolen er etter disse endringene blitt kalt Reform 94. Forut for denne nye reformen er det en lang skolepolitisk utvikling med ulike reformer som gradvis åpnet for at elever som ikke kunne konkurrere om skoleplass ved hjelp av karakterer, etter hvert fikk mulighet til å skaffe seg utdanning ut over grunnskolen.<sup>1</sup>

I denne sammenheng vil jeg ikke vise til alle utredninger og komitéinnstillinger som danner bakgrunn for denne reformen, men nevner noe av det som har vært avgjørende for at et annet syn gradvis har vokst fram når det gjelder hvem som har vært verdige til å skaffe seg videregående opplæring. På slutten av 60 tallet og begynnelsen av 70 tallet skjedde det store endringer både faglig og politisk i synet på funksjonshemmedes rettigheter og på hvordan opplæringa burde foregå og spesialundervisning skulle organiseres. Steen komiteens innstilling fra 1967 var et viktig dokument i denne sammenheng.

I 1967 ble det lagt fram en stortingsmelding «Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede». Her ble ordet normalisering introdusert i offentlig debatt. «Dette vil si at en ikke skal trekke unødvendige skillelinjer mellom

funksjonshemmede og andre når det gjelder medisinsk og sosial behandling, oppdragelse, utdanning, sysselsetting og velferd. (...) En går ut fra at det nå rår stort sett enighet om disse prinsipper.» (St.meld. nr 88 (1966/67).

Den neste store reformen skjedde ved ny lov om videregående skole fra 01.08.74. Denne nye loven slo fast at «Elev som ut fra en sakkyndig vurdering trenger spesialpedagogisk hjelp og støtte, skal få spesialundervisning.» I 1982 vedtok Stortinget fortrinnsrett til inntak i videregående opplæring for elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring. Denne fortrinnsretten gjaldt fram til Reform 94, men den sikret ikke elever plass i videregående skole.

En av de store endringene ved Reform 94 var at den individuelle retten til 3-årig opplæring i videregående skole, ble lovfestet. Denne gjaldt for alle som hadde avsluttet grunnskolen. (Opplæringslova §3) For mange ungdommer betydde dette en helt ny situasjon ved at den formelle rettigheten var sikret. En ting var å være sikret en formell inngang til videregående opplæring, noe annet var hvilket opplæringstilbud elevene skulle få.

Ved siden av retten til 3-årig opplæring ble også retten til spesialundervisning sikret. «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære skoletilbodet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringslova §5). Et sentralt spørsmål blir om denne rettigheten til spesialundervisning utjevner forskjellene mellom de elevene som tidligere ikke har vært verdige til å skaffe seg videregående opplæring, og de andre.

Et annet begrep som har nær sammenheng med innføring av den individuelle retten til videregående opplæring, var det nye begrepet delkompetanse. I lov om videregående opplæring §3 heter det: «Den videregående opplæring skal normalt føre fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse, dokumentert delkompetanse eller annen avsluttet videregående opplæring». Ved innføring av begrepet «dokumentert delkompetanse» kunne elever som ellers ikke ville klare verken studiekompetanse eller yrkeskompetanse, få en bekreftelse på at de hadde visse kvalifikasjoner.<sup>2</sup>

Norge sluttet seg i 1994 til den internasjonale erklæringen om at den inkluderende skole er målet. («The Salamanca statement and framework for action on special needs education») I erklæringen skulle utdanningssystemene gjøres i stand til å inkludere alle barn uavhengig av individuelle forskjeller og problemer. Forut for tilslutningen til den internasjonale erklæringen hadde flertallet i Stortinget i 1992 uttalt følgende i forbindelse med endring av lov om videregående opplæring:

«Det viktigste i denne sammenheng er at organiseringen på den enkelte skole, klasse eller gruppe har som mål å sikre likeverdighet. En må derfor unngå ordninger som fører til forsterking av ulikhet. Faglig og atferdsmessige problemer må søkes løst ved sosial integrering og innenfor klassens rammer.»<sup>3</sup>

Mens en tidligere hadde brukt begrepet integrering i videregående skole, ble dette begrepet nå erstattet med inkludering. Integrering betyr i hovedsak at eleven skal tilpasse seg til undervisningsopplegg og skolemiljø. Inkludering har

den motsatte betydning: nå skal opplæring og innhold i prinsippet tilpasses eleven. Reformen medfører også at skolen skal være en del av et inkluderende samfunn, som betyr at etter endt opplæring skal elevene ha adgang til arbeid, bolig og andre livskvaliteter. Det interessante blir hvordan idealet om inkludering stemmer med premissene for- og oppfølginga av reformen.<sup>4</sup>

#### **Sentrale trekk ved Reform 94**

Det er en rekke grunnlagsdokumenter, stortingsmeldinger og offentlige utredninger som utgjør bakgrunnen for reformen. I Stortingsmelding nr 40 (1990/91) ble utfordringen for norsk kunnskapspolitikkk formulert på denne måten:

«Utfordringen for norsk kunnskapspolitikkk er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent. De resultater som nås, er ikke på høyde med de ferdigheter som kan utvikles. ... Uten endringer vil befolkningen være underutdannet og forskningen underbemannet for de ytelser kunnskapssamfunnet vil kreve. Det nasjonale nivået vil ikke holde den standard som må holdes internasjonalt. Dette er et gjennomgående problem for hele systemet, fra treningen i grunnskolen til tidsbruken i forskningen.»<sup>5</sup>

Drivkreftene bak Reform 94 er begrunnet i makroøkonomiske verdier og interesser med teknologisk utvikling og økonomisk vekst som et sentralt element. I grunnlagsdokumentene er skolens bidrag til elevenes subjektive opplevelse av sin egen livssituasjon knapt drøftet. Det er en stor svakhet da dette danner en viktig premiss for inkludering gjennom elevenes selvforståelse, identitetsdanning og kompetanseutvikling.<sup>6</sup>

Reform 94 er et instrument for nasjonen, samfunnet og fellesinteressene. Kunnskapen som blir utvalgt, er i nasjonens interesse. Denne kunnskapstvangen blir bestemt av de politiske og økonomiske rådende kreftene. Dette kunnskapssynet tar ikke primært utgangspunkt i særvilkårselevenenes behov. Innholdet er i hovedsak likt for alle, men med mulighet til å bruke lengre tid på de ulike emnene eller en annen progresjon ved læring av stoffet. De administrative og byråkratiske hensyn teller ofte mer enn læring og pedagogikk. Det rasjonelle teller mer enn hensynet til særvilkårselevens behov.

For å illustrere bakgrunnen for denne kunnskapsforståelsen viser jeg til Rune Slagstads beskrivelse av statsråd Gudmund Hernes, som var en drivkraft bak innføringa av Reform 94:

«Hernes står i den styringsteknokratiske tradisjon som etter 1945 fikk sine fremste representanter blant sosialøkonomene. De danner en vitenskapelig informert elite som forvalter samfunnets beste – de ivaretar samfunnets helhetsinteresse mot særinteresser av forskjellige slag. Det var denne paternalistiske styringsmodell som ifølge Arbeiderpartiets egne ideologer led skipbrudd i forhold til det økonomiske felt, og som på slutten av 70-tallet gjorde sosialdemokratene til en dereguleringsavantgarde i det norske system.

Det karakteristiske for Arbeiderpartiets ideologiske transformasjon på 80-tallet var at partiet utviklet et dobbelt prosjekt: på den ene siden en økende deregulering av samfunnsøkonomien, inklusiv markedsidologiens ekspansjon på nye felt, på den annen side en sterkere planstyring av utdanningsfeltet.»<sup>7</sup>

Den instrumentelle tenkning som preger Reform 94, medfører at de sakkyndige utfører diagnostisering som er fristilt fra den kontekst opplæringa skjer i. Eleven er den som har problemet! Dette er en avviklsforståelse som ikke kan fremme inkludering, men tvert om segregering. Paradokset blir at eleven først må få en diagnose som betegner denne som avviker for deretter å inkluderes i klasse- og skolefelleskapet. Eleven blir vurdert av sakkyndige, mens opplæringsvilkårene ikke er underlagt den samme sakkyndige vurdering. Det er motsetninger i reformen mellom inkludering og ekskludering og mellom individ- og systemdiagnostisering. Det er en klar konflikt mellom idealer og målsettinger for Reform 94 og de forutsetninger denne hviler på.<sup>8</sup>

Det er det nasjonale og ikke det personlige identitetsprosjektet som står i forgrunnen. Individ-diagnostiseringa hviler på en visjon om at eleven kan bli tilført kunnskap ved hjelp av kompensatoriske tiltak. Både forståelsen av kunnskap og identitet bygger opp under de nasjonale felleselementene, uavhengig av interesse- og verdimotsetninger.<sup>9</sup>

*Tabell 1: Kompetanseorientert og verdsettingsorientert differensiering*

	Kompetanseorientert – ekskluderende	Verdsettingsorientert – inkluderende
Innhold	Grunnleggende kunnskaper – «i nasjonens interesse»	Selvforvaltning – identitetsutvikling og kunnskaper
Arbeidsmetoder	Kollektiv klasseromsundervisning – i takt gjennom modulene	Undervisningsmetoder kombinerte etter bidrag til læring
Lærerrolle	Utøve standard prosedyrer	Problemløsning, støtte – og rettleidningsarbeidet
Målorientering	Endepunkt Målstyrt	Vendepunkt Pragmatisk
Avviksorientering	Egenskapsorientert Persondiagnostisering	Situasjonsorientert Person- ramme – og prosessdiagnostisering
Tidsoppfatning	Rettlinja	Syklisk
Tiltaksfokus	Eleven	Situasjonen, vilkår, elev
Pedagogisk orientering	Administrasjon Undervisning Læring	Læring Undervisning Administrasjon
Dominerende organisasjonstrekk	Byråkratiske	Organiske

Differensiering er sentralt i realisering av Reform 94. I tabell 1 er det satt opp to ulike måter å betrakte differensiering på.<sup>10</sup> Den verdsettingsorienterte differensieringa bygger på identitetsdanning, selvforståelse og kompetanseutvikling som er tuftet på elevens egne premisser. Denne er orientert mot eksistensielle hensyn hos eleven kombinert med vilkårs- eller systemdiagnose. Den kompetanseorienterte differensieringa har som utgangspunkt at de grunnleggende kunnskapene ligger fast og er i nasjonens interesse. Dette er det samfunnsinstrumentelle prosjektet. Eleven må tilføres læring, enten i egne grupper eller i klassen, noe som ofte virker segregerende og stigmatiserende. Det er den kompetanseorienterte differensieringa som er dominerende i forutsetningene for Reform 94.<sup>11</sup>

Kvalsund mener at «timeplankulturen» er med på å hindre inkludering. Timeplanen er laget for undervisning av klassen som kollektiv og har lite rom for individualisert tilrettelegging. Timeplanen bryter opp elevenes kvalifisering i timer, fag, klasser, rom osv. og har liten plass for enkeltelevens behov. Ofte blir den spesialpedagogiske tilrettelegginga utført av andre enn klasselærer som spesialpedagogiske team, spesialpedagoger og rådgivere. Motsetninger kan på den måten bli dempa og ansvaret forflyttet fra læreren til spesialisten. «Timeplankulturen» skaper trygghet for de ansatte, men gir få rom for enkeltelevens behov. Særvilkårslevne ønsker og behov støter sammen med et administrativt reformert system for hurtig gjennomstrømming av den ordinære eleven.<sup>12</sup>

### **Inkludering og normalisering som tvetydigheter**

Begrepene inkludering og normalisering representerer grunnleggende prinsipper når det gjelder opplæring av mennesker med særskilte behov og funksjonshemninger i vårt samfunn. Disse begrepene er sentrale i forhold til Reform 94. Inkludering er et generelt prinsipp for tilrettelegging av opplæringssituasjonen, mens normaliseringsbegrepet er mest knyttet til mennesker med utviklingshemning. Ved nedlegging av de statlige institusjonene for psykisk utviklingshemmede og med overføring av ansvaret til kommunene, ble innholdet av begrepet normalisering sentralt i den sosialpolitiske debatten.<sup>13</sup>

Selv om normalisering som begrep er brukt i flere tiår, er dette fortsatt et begrep som tillegges ulikt innhold. Denne ulike forståelsen av begrepet påvirker omsorgs- og pedagogisk praksis. Nedenfor er satt opp fire ulike diskusjoner om normaliseringsbegrepet.<sup>14</sup>

1. En medisinsk diskusjon som forutsetter samsvar mellom funksjonshemming som et medisinsk og biologisk fenomen og funksjonshemming som et sosialt fenomen. Denne måten å framstille funksjonshemming på, individualiserer og avpolitiserer begrepet.
2. En lekmandsdiskusjon som er sterkt preget av den foregående og er påvirket av barmhjertighetsetikk, frykt, skam, uvitenhet, misforstått omsorg og delvis avsky.

3. En barmhjertighetsdiskusjon som definerer funksjonshemmede som legitime hjelpemottakere begrunnet i medlidenhet og personlig tragedie. Denne bygger på omsorgstenkning preget av hierarki og profesjonstenkning der funksjonshemmede betraktes som hjelpeløse omsorgsmottakere.
4. En rettighetsdiskusjon som er opptatt av selvtilit, uavhengighet og brukerinteresser, og der begrep som diskriminering, utstøtning og undertrykkelse brukes. Denne framhever de politiske aspektene, der statsapparatet gjennom lovverket ikke klarer å sikre de funksjonshemmede deres rettigheter.

Gjennomføring av normaliseringsprinsippet kan sees på som en kjede av beslutninger som vedrører ulike forvaltningsnivå. I tillegg til dette vil ulike sektorer på det enkelte forvaltningsnivå være berørt når normaliseringsbegrepet skal omfatte bolig, fritid, opplæring og arbeid. Koblinga mellom ulike forvaltningsnivå ser ut til å være dårlig. Årsakene til dette kan være:

- Statlig policy er ikke utarbeidet i den grad at den kan rettlede praksis. Institusjonspregede arbeidsmåter og organisasjonsformer lever parallelt med statlig integrerings- og normaliseringsfilosofi
- Staten har et program, men dette framsettes ikke som policy i fagfeltet. Det skrives reformkontrakter på statlig nivå, samtidig som desentraliseringen av forvaltningen hindrer at det kan stilles krav om at kontrakten oppfylles.
- Drivkreftene som utformer praksis, påvirkes i begrenset utstrekning av statens policy.<sup>15</sup>

Desentralisering av utdanningstilbudet for funksjonshemmede reiser nye problemstillinger. En av disse er at mens desentralisering tidligere var et retorisk begrep, er det på 90-tallet verken realitet eller retorikk. Et annen problemstilling er at desentralisering har fått et mer markedsorientert innhold. Samtidig med dette er målformuleringer og kontroll blitt sentralisert, mens valg av virkemidler og selve realiseringa blitt desentralisert. For det tredje er vårt høyere utdannings-system blitt gradvis integrert i EUs mange utdanningsprogrammer. Den fjerde problemstillinga som kan reises er om desentralisering av spesialundervisninga er gått for langt. Bakgrunnen for dette er at det reises tvil om barn får den omsorg og opplæring de har krav på.<sup>16</sup>

Gunnar Stangvik spør om den såkalte reformtida bare har vært omfordeling av makt og ressurser. Han stiller videre disse sentrale spørsmålene:

«Er utviklingen på feltet bare et annet uttrykk for fragmenteringen av kultur og livsformer i det postmoderne samfunnet, som i kombinasjon med markedsideologien krever nye omsorgsmodeller preget av større grad av variasjon og tilpasning til individuelle valg – og egentlig ikke er et uttrykk for en slik konsensus om verdier som den politiske retorikken antyder? Eller kanskje signaliserer den et annet syn på statens utgifter, der rettigheter ikke lenger sikres gjennom offentlige regler, men må forhandles fram på kommunalt nivå?»<sup>17</sup>

Et annet trekk ved det seinmoderne samfunnets utvikling er at normaliseringsbedømmelsen er blitt allminneliggjort. Den sosiale kontrollen er blitt flyttet og

utvidet fra institusjoner til regulering gjennom relasjoner. Det har oppstått et desentralisert system av overvåkning, kategorisering og diagnostisering, men også støtte, terapi og behandling. Diskusjonen om empowerment som grunnlag for opplæring og omsorgsarbeid, er en del av dette. En ser og eksempler på at forebyggingsideologien brukes som legitimering, og dermed kan normaliseringstanken brukes mot bestemte miljøer og grupper.<sup>18</sup>

Når en skal vurdere mulighetene for realisering av normalisering og inkludering som prinsipper i den videregående skolen, må en se dette i sammenheng med oppvekstvilkårene for ungdom i det seinmoderne kapitalistiske samfunnet. Oppveksten i det seinmoderne samfunnet kan være ekskluderende og inkluderende samtidig. En kan godt være inkludert på et område, men være ekskludert på andre områder. Den moderne inklusjonen er ikke orientert mot mennesket som person med verdighet, ære og respekt, men mot menneskets funksjonalitet. Samtidig er moderniteten tvetydig: den gir løfter om muligheter og større frihet, en frihet som kan virke innskrenkende for dem som ikke klarer omstilling, høy hastighet og oppbrudd. Dette kan føre til ytterligere ekskludering og marginalisering.<sup>19</sup>

Bent Madsen peker på det motsetningfylte og tvetydige i den moderne oppveksten på denne måten:

«Det sociale fællesskab skal i stigende omfang produsere sociale relationer og nettverksstrukturer i livssituationer, som er præget af opbrud, normative konflikter og udstøtning. Og de kulturelle værdier konfronteres i stedse høyere grad med en teknologisk skabt virkelighed, hvor de skal give det meningsløse mening. Identitet, solidaritet og mening er blevet knappe ressourser i det moderne liv.»<sup>20</sup>

## **SAMFUNNSMESSIGE PERSPEKTIVER**

### **Utdanning som «sikkerhetsnett»**

Innføringa av Reform 94 innebærer en utvidelse av velferdsstatens ansvar på to områder. Den videregående skolen blir en rettighet og det lovfestes oppretting av en offentlig tjeneste, Oppfølgingstjenesten, som skal fange opp og følge opp ungdommer som ikke benytter seg av denne rettigheten. De velferdsmessige og sosialpolitiske sidene ved reformen ble slått fast allerede i Blegenutvalgets innstilling fra 1991. I innledningen til denne innstillinga står dette:

«Arbeidslivet vil bli stadig mer kunnskapsbasert, og utdanningskravene til arbeidskraften øker stadig. I denne situasjonen blir opplæring for alle et svært viktig ledd også i det sosialpolitiske sikkerhetsnettet. Ledighet slår ut sterkest mot de med liten utdanning. Samtidig ser vi selv under dagens høye ledighet at det er mangel på en del typer arbeidskraft med relevant utdanning. Ungdom uten opplæring kan lett falle utenfor arbeidslivet.»<sup>21</sup>

Både utdanning som sosialpolitisk «sikkerhetsnett», og kravene til den enkelte om høyere utdanning blir poengtert. Her uttrykkes det både individuelle hensyn

og samfunnsmessige hensyn bak innføring av den nye reformen. Det individuelle hensynet uttrykkes ved omsorgen omkring ungdom som faller ut av videregående skole eller som ikke ønsker å ta videregående opplæring, og det samfunnsmessige hensynet ved behovet for økt kompetanse i samfunnet. De individuelle hensynene kommer imidlertid i bakgrunnen, og betydninga av at utdanning og kompetanseheving er en samfunnsmessig investering, blir framhevet.

Reform 94 var ikke først og fremst en reform av særskilt tilrettelagt opplæring, men en reform av yrkesutdanninga, der en spesielt ønsket å gjøre noe med de elevene som gjorde mange valg horisontalt i systemet. I Blegenutvalget blir sammenhengen mellom landets konkurransevne og det å få nok kompetanse ut av «befolkningenes talent» sterkt poengtert. I utvalgets innstilling sies det for eksempel: «En nødvendig forutsetning for at Norge skal kunne opprettholde og styrke sin konkurransevne er at vi har et utdanningssystem som frembringer tilstrekkelig motivert og kvalifisert arbeidskraft på alle nivåer.»<sup>22</sup>

Det ligger også innbygget i et slikt resonnement et ønske om å forebygge økte utgifter innenfor arbeidsmarkedsetaten og sosialsektoren. Et flertall i det såkalte Sandman-utvalget (NOU 2000:27: Sykefravær og uførepensjonering) gikk inn for reduksjon av sykelønna. Samtidig vil et inkluderende samfunn, der nye yrkesgrupper skal ha muligheter til å være lønntakere innebære at langt flere vil stå i fare for å måtte være sykemeldt i perioder. Ved siden av dette vil usikkerhet, omstrukturering, sentralisering og innføring av ny teknologi medføre at langt flere enn tidligere vil være trygdebrukere gjennom uføretrygd eller arbeidsledighetstrygd.<sup>23</sup>

Etter mitt syn må en se de endringene som skjedde med velferdspolitikken fra slutten av 1980-tallet i sammenheng med Reform 94. Bak disse forandringene lå en sterk bekymring for lav oljepris og store offentlige utgifter til trygde- og sosialsektoren. Arbeidsledigheten var stor på dette tidspunktet. Etter 1993 hvor en hadde høykonjunktur og innstramning på sosialbudsjettene, førte disse endringene til at Norge var det landet i Skandinavia som brukte minst av verdiskapinga til velferd.<sup>24</sup>

I norsk sosialpolitikk ble nå et nytt begrep introdusert, «arbeidslinja». Attføring tilbake til arbeidslivet skulle vektlegges framfor trygd. Denne endringa i Arbeiderpartiets sosialpolitiske grunnlag skjedde etter omlegginga under Thatcher-regjeringa og seinere Labour i England. Individets eget ansvar for å løse sine problemer ble framhevet. I Norge ble denne endringa framstilt i svært positive vendinger som skulle gjøre det lettere å velge annerledes, til å fortsette i jobben eller finne en annen jobb.<sup>25</sup>

### **Ungdomsgarantien**

Som beskrevet ovenfor er det en nær sammenheng mellom utdanning, konkurransevne og velferdspolitik. Ved innføring av Reform 94 sies det at



behovet for sysselsettings- og arbeidsmarkedstiltak skal bli mindre. «Ungdomsgarantien» er et begrep som er blitt brukt i den politiske debatt over lang tid. Intensjonen med denne garantien var å hindre at ungdom skulle bli arbeidsledig ved overgangen til voksenlivet. Ungdomsgarantien må sees i sammenheng med lovfestinga av utdanningsretten i Reform 94. Ungdomsgarantien er imidlertid ikke knyttet til noen lov, men graden av oppnåelse vil være avhengig av hvordan den oppfattes av målgruppa og hvordan den utøves. Ungdomsgarantien forvaltes av arbeidsmarkedsetaten, en etat som er en av de viktigste samarbeidsetatene for Oppfølgingstjenesten.<sup>26</sup>

I «Ungdomspolitik mot et nytt hundreår» fra 1992 blir det slått fast at ungdomsgarantien skal føres videre for unge under 20 år. Styrking av innsatsen mot ungdomsledighet skal skje gjennom Reform 94 og gjennom Oppfølgings-tjenesten (OT). I langtidsprogrammet peker regjeringa på at mulighetene for arbeid, utdanning eller kompetansegivende tiltak sees på som en av de viktigste utfordringene. Det sies og at behovet for sysselsettings- og arbeidsmarkedstiltak overfor unge vil bli betydelig mindre etter innføring av Reform 94.

En kommer ikke bort fra at den videregående skolen brukes som en oppbevaringsplass for ungdom som aller helst ville ønsket seg et arbeid. Nils Christies bok fra 1971 «Hvis skolen ikke fantes» ser ut til å ha stor gyldighet 30 år etter at den ble utgitt. Han mener at ungdom er unyttig i det moderne, tekniske, industrialiserte og masseproduserende samfunn på samme måte som ufaglært arbeidskraft. Christie beskriver ungdomskulturen som en motkultur som må ses i sammenheng med hvordan ungdom defineres som ubrukelig i forhold til det som samfunnet betraktet som viktig.<sup>27</sup>

Skolen som oppbevaringssted for ungdom illustreres og ved at andelen 17-19 åringer med sysselsetting som hovedbeskjeftigelse sank i tidsrommet 1975 til 1990 fra 31 til 8%.<sup>28</sup> Arbeidsmarkedet ble borte! Sett i forhold til dette, ble den videregående skolen etter Reform 94 et viktig sted for mange ungdommer å være.

Samarbeidet mellom Oppfølgingstjenesten og arbeidsmarkedsetaten vil i praksis måtte bli svært nært dersom intensjonen i «Ungdomsgarantien» og lovfestinga av arbeid eller skole i Reform 94, skal bli oppfylt. En kan dele de ungdommene som faller inn under disse to tjenestene i tre grupper. Den første gruppa utgjør de som får et oppfølgingstilbud utenfor utdanningssystemet, og som i det vesentlige er underlagt arbeidsmarkedsetaten. Den andre gruppa omfatter tilbud som gis innenfor utdanningssystemet, enten som tilrettelagt utdanning eller som en kombinasjon av utdanning og arbeid. Den tredje gruppa består av de ungdommene som i perioder ikke har noen form for beskjeftigelse.

### **Utjevning og kompetanseheving**

I norsk skolepolitisk debatt har det vært målsettinger om at skolen både skal ha en sosialpolitisk- og en pedagogiske begrunnelse. Det har de siste 30 år vært

utført en rekke undersøkelser som viser at utdanningssystemet opprettholder og forsterker sosiale forskjeller. Det har likeledes blitt dokumentert at funksjonshemmede har hatt dårligere levekår enn de som ikke er funksjonshemmede.<sup>29</sup>

Begrepene formallikhet, ressurslikhet og resultatlikhet har vært brukt når en skal forklare likhets-begrepet i forhold til skolen som utjevne faktor. Statsråd og hovedarkitekt bak skolereformene både i grunnskole og videregående skole på 90-tallet, Gudmund Hernes konkluderte slik i 1974:

«Ønsker man at barn fra forskjellige miljø skal få omtrent samme ferdigheter og noenlunde like livssjanser, må de behandles ulikt. (...) det offentlige ikke bare må kompensere ulikhet i økonomi, men også ulikhetene i sosialt bestemte evner. Skal barn med ulikt startgrunnlag hjemmefra oppnå de samme resultater, må den offentlige ressursinnsatsen dimensjoneres slik at sosialt bestemte evneforskjeller utlignes. Vi kan definere resultatlikhet som en tilstand der ressursinnsatsen er omvendt proposjonal med sosialt bestemte evner.»<sup>30</sup>

De forskjellige likhets-begrepene som Hernes bruker, anvendes i forhold til ulikhet og utjevning mellom sosiale klasser. Begrepene er også relevant å bruke i forhold til særskilt tilrettelagt opplæring, som er samfunnets innsats til elever som har funksjonshemming, nedsatt læreevne eller evne til å finne seg til rette i skolen. Kompensatoriske tiltak er ment å skulle dekke den ulikhet som er mellom elevene i den videregående skolen.

Et annet mye omdiskutert begrep i forhold til den videregående skolen, er kompetansebegrepet. Vi har tidligere vist til at Reform 94 opererer med fire forskjellige kompetanse forståelser. En av de fire kompetanse forståelsene blir kalt «delkompetanse». I forhold til elever som trenger særskilt tilrettelagt opplæring, vil delkompetanse være det mest relevante for de fleste. I rundskriv F 69-95 fra KUF heter det: «Delkompetansebevis utstedes som en samlet dokumentasjon for elev/lærling som har fullført treårig, eventuelt femårig opplæring (...) og som ikke fyller vilkårene for å få vitnemål eller fag-/svennebrev.» Begrepet «Delkompetanse» ble i 1999 endret til «Kompetanse på lavere nivå». Men fortsatt gjenstår å svare på hva denne kompetansen skal kvalifisere til.

### **Fleksibilitet og ekskludering**

I mange europeiske land foregår det en samordning og fleksibilisering av videregående opplæring. Denne europeiske påvirkninga preger også Reform 94. Felles for dette arbeidet er å heve utdanningsnivået i samfunnet, å relatere opplæringa til krav fra arbeidslivet og å øke samarbeidet mellom arbeidsliv og institusjoner. Dette kan sees på som en samordning av tre velferdsmodeller; den skandinaviske med vekt på likhetsidealer, den engelske markedsliberale modell og den tyske korporative modell.<sup>31</sup>

Sosiologen Andy Hargreaves drøfter i boka «Lærerarbeid og skolekultur» hvordan lærerens arbeid endres som følge av samfunnsmessige endringer. Han beskriver sju grunnleggende dimensjoner ved det han kaller det postmoderne samfunnet. Jeg mener disse er sentrale når en skal vurdere skolens samfunnsmessige posisjon.<sup>32</sup>

For det første er arbeidsteknologi, arbeidsprosesser og forholdet mellom produksjon og forbruk preget av fleksibilitet. Han mener videre at globaliseringa er blitt en sentral faktor. Denne globaliseringa skaper en nasjonal og kulturell usikkerhet. Det skjer en forskyvning fra basiskunnskaper til fragmentering av oppfatninger som stadig er i endring. Videre mener han at private og offentlige organisasjoner som er preget av fleksibilitet, kreativitet og evne til å gripe muligheter, vil lykkes. Disse organisasjonsendringene vil bidra til andre selvoppfatninger, som igjen vil endre organisasjonsmønstrene. For det sjette vil de mange bildene av virkeligheten som barn utsettes for, bare gi fragmenter av virkeligheten. De moderne teknologiske virkemidlene vil for det sjuende gjøre at avstander blir uinteressante og tid blir et dyrebart gode. Dimensjonene ovenfor vil være medvirkende til at elever som trenger kompensatoriske tiltak, vil stå i fare for å bli ekskludert.

I en videregående skole som skal være skreddersydd for de samfunnsmessige endringene i det seinmoderne kapitalistiske systemet, må det reises spørsmål ved om dette blir et oppholdssted for mange ungdommer som vil virke mer ekskluderende enn inkluderende. Reformene av både grunnskole og videregående skole på 90-tallet har vært opptatt av mengde og struktur og lite om endring av læringsinnhold og metoder. Pedagogen Edvard Befring gir en forholdsvis hard dom over dagens skole:

«Med den sterke forankringa til formalteori, konkurransepress og interesseundertrykkande metodar medverkar skolen til å hemme læringa for mange, samtidig som den skaper unge menneske med knekt sjølvtilitt. Dette gjer skolen til ein taparprodusent og til den samfunnsinstitusjonen som i moderne tid legitimerer utsortering og marginalisering.»<sup>33</sup>

## **ELEVENE OG REFORM 94**

### **Ungdomsliv**

Ungdomsalderen har alltid vært en viktig utviklings- og identitetsformende fase i livet så vel fra et psykologisk som et sosiologisk perspektiv. Ved siden av dette opplever ungdom et sterkt kommersielt press i vårt samfunn. De er svært utsatt for det som Knut Halvorsen betegner som konsumerisme. Han sier om denne: «Konsumerismen er den ideologien som den moderne kapitalismen får sin legitimitet fra. Forbruket er i økende grad basert på ønsker, ikke bare på behov. Det er ikke noe naturgitt over moderne forbruk. Det er noe som er lært og noe som folk er sosialisert til å ønske seg. Konsumerisme er 'produksjon' av livsstiler og identiteter.»<sup>34</sup> For egen del vil jeg tilføye at den nye fattigdoms-

debatten må sees i forhold til konsumerisme som fenomen. Fattigdom marginaliserer mange ungdommer!

I offentlige dokumenter påpekes det at ungdoms situasjon i samfunnet er et område som er lite vektlagt. I NOU 2000:12, *Barnevernet i Norge* er en opptatt av at de kommersielle kreftene som er rettet mot ungdom, har atferds- og imitasjonsmodeller som er relatert til rusmidler og andre marginaliserende krefter.<sup>35</sup> Mange ungdommer kommer inn i en taperkarriere preget av negativt selvbilde og mangel på selvtillit. Dette er ungdom som har reduserte forutsetninger for fysisk og kulturell aktivitet, de har dårlig sosial kompetanse, og de stiller svakt i konkurransen på arbeidsmarkedet.

I NOU 2000:12 sies det: «Et stort antall unge mennesker klarer rett og slett ikke å komme seg gjennom ungdomsalderen uten å bli påført betydelige personlige og sosiale belastninger. Antallet synes å stige.» (s. 226) Det sies videre at «ungdomsalderen representerer et forsømt område som bør få større oppmerksomhet. Dette utviklingstrinnet har i flere tiår vært sterkt preget både av utdanningsideologiske synsmåter og retorikk av kommersielle krefter.» (s. 67)

Det sies dette om ungdom: «De er blitt klienter, pasienter og marginaliserte personer som vil inngå i den fattigdomskulturen som henger som en uværssky over det voksende 2/3 samfunnet – et samfunn der kanskje 1/3 vil stå utenfor det gode livet.» (s. 68)

Det har kommet flere kritiske reaksjoner, både fra elever og fagfolk, når det gjelder grunnskolenes indre liv og elevenes muligheter til å påvirke sin egen læringssituasjon. Mye av den kritikken som har vært reist mot grunnskolen, kan og rettes mot den videregående skolen. Fra grunnskolen kjenner vi at ungdom oppfatter skolen som lærerstyrt og kjedelig. Deres motstand mot skolen forsterkes av frisetting fra tradisjonelle verdier, og krav om at tida på skolen skal oppleves som meningsfull. Det er mye som tyder på at det nye læringsperspektivet med eleven som aktiv aktør som skal prege grunnskolereformen av 1997, ikke har nedfelt seg i skolens hverdag. Barneombudet har gjennomført høringer når det gjelder ungdommenes syn på medbestemmelse i grunnskolen. Denne kan oppsummeres på denne måten:

«Erfaringene fra barneombudets høringer tilsier at elevenes ønsker om medbestemmelse og innflytelse ikke bunner i en urealistisk tro på at de skal bestemme alt. De har en forholdsvis realistisk oppfatning av hva elevinnflytelse vil innebære. De ønsker ikke å overta lærerens rolle og ansvar. De ønsker seg en myndig voksen som inkluderer elevene.»<sup>36</sup>

Ungdommenes syn på grunnskolen når det gjelder medvirkning blir bekreftet av min egen undersøkelse som gjelder fritidstilbud i Trondheim. Ungdommene som har deltatt i denne undersøkelsen ønsker større innflytelse og medvirkning på skolen, og de ønsker å lære mer om hvordan de skal praktisere medvirkning. Når det gjelder fritidstilbudet ønsker disse ungdommene blant annet myndige voksne.<sup>37</sup>

Det vil oppstå mange kollisjonspunkter når den instrumentelle videregående skolen skal møte ungdoms behov. Ungdomskulturen i dag er svært mangslungen. Hva som er det sammenbindende «limet» i denne kulturen kan være vanskelig å få øye på. Det kan virke som om den kulturelle fristillingen av ungdom, har sendt kulturuttrykkene i mange retninger.<sup>38</sup>

I den moderne oppveksten vil ungdoms identitet være under stadig endring. Identitet er ikke noe en har, men noe en stadig er på vei mot. Ungdom vil av den grunn være i forhandlinger om egen identitet – både som enkeltindivid og som samfunnsmedlem. Dette er oppgaver som ungdom strever med og som både kan medføre risiko, marginalisering og stigmatisering. Maktrelasjoner mellom voksne og ungdom er endret samtidig som voksenrollen endres som følge av samfunnsmessige forandringer gjennom påvirkning fra teknologien, markedet og offentlig sektors endringer.

Ungdom må videre lære å tolke ulike normer og verdier for å kunne oppnå selvaktelse og identitet. De må og lære hvordan de skal forhandle på de ulike arenaene de ferdes på, for at de ikke skal bli definert- eller definerer seg sjøl som avvikere i forhold til eget oppvekstmiljø. For å kunne oppnå handlekompetanse, må ungdom ikke bare lære å forholde seg til ulike normer, men og settes i stand til å kunne prege de normer og verdier som virker inn på deres liv.<sup>39</sup>

Ungdoms muligheter for å kunne utvikle medansvar, sjølstendighet og faglighet samtidig som de skal foreta valg og være i opposisjon med fare for segregering, må foretas innenfor institusjonens rammer. Det er få andre arenaer enn skolen å bli voksen på i dagens samfunn. En må stille spørsmål ved om den videregående skolen etter Reform 94 både kan kvalifisere ungdom til voksenlivet og være en institusjon der det er godt å være ungdom. Det vil være svært alvorlig for ungdom dersom kvalifisering og sosialisering skal være avhengig av at dette skal skje i elevrollen. Det stilles derfor store sosialpedagogiske krav til den videregående skolen på bakgrunn av Reform 94.

Når utdanning har gått fra å være et privilegium til å bli en rettighet og nå til en nødvendighet, kan det føre til andre utilsiktede negative virkninger. Når utdanning er tilgjengelig for alle, er det vanskelig å ikke benytte seg av dette tilbudet. Det vil imidlertid alltid være noen som ikke klarer eller ønsker utdanning. Dette kan føre til individualisering av tilkortkomming. Denne tilkortkomminga kan føre til kompensering som avviker på andre arenaer.<sup>40</sup>

### **Særvilkårseleven**

Elever som får særskilt tilrettelagt opplæring får ofte benevnelsen «særskilt-elever». Ved å bruke en slik benevnelse sier en også noe om hvem som er årsak til at eleven får en spesiell tilrettelegging i skolen. Gjennom denne benevnelsen er det lett å individualisere de problemene eleven sliter med, noe som kan resultere i at opplæringsvilkårene og de strukturelle forholdene ikke blir tatt nok hensyn til. Jeg mener at «særvilkårselev» er et mer dekkende begrep for de

elevene som trenger særskilt tilrettelagt opplæring dersom den videregående skolen skal være en inkluderende skole for alle. Ved å bruke et slikt begrep blir både elevforutsetninger, elevmedvirkning og opplæringsvilkår omfattet av begrepet.<sup>41</sup>

Dersom en skal peke på hvem som utgjør særvilkårseleven, er dette ganske innfløkt. Nærmere 2/3 er gutter, noe som samsvarer med undersøkinger før Reform 94. Over fire av fem går på yrkesfag. De dominerende studieretningene er mekaniske fag, helse- og sosialfag og hotell- og næringsfag. Ut fra en enkel registrering av diagnose har vel en tredjedel av særvilkårselevne generelle lærevansker, de fleste med en mild form for psykisk utviklingshemming. Vel femtedelen har lese- og skrivevansker, med flere gutter enn jenter. Knapt en femtedel har forskjellige former for psykiske problem, med flere jenter enn gutter.<sup>42</sup>

Særvilkårseleven kan videre kategoriseres i to hovedgrupper: De som har vansker ved opptak og de som får vansker underveis. Den første gruppen er de elevene som søker og får særskilte opplæringsvilkår etter Lov om videregående opplæring eller Lov om fagopplæring i arbeidslivet. I slike tilfeller må det foreligge sakkyndig vurdering. Her blir det gjort enkeltvedtak i inntaksnemnda. De elevene som får særskilte opplæringsvilkår etter Lov om fagopplæring i arbeidslivet, må dokumenter redusert arbeidsevne på grunn av fysiske eller psykiske vansker. Uansett årsak for særskilt tilrettelegging, er kravet i forskriftene for opptak at den sakkyndige instans må ha vurdert eleven til å ha «omfattende behov for tilrettelagt opplæring utover de differensieringstiltak som den videregående skolen til vanlig tilbyr.»<sup>43</sup>

Den andre måten å avgrense disse elevene på er å se på de vanskene som eleven får etter opptak ved den videregående skolen. For elever som får vansker underveis kan dette medføre store pedagogiske og organisatoriske konsekvenser. For disse elevene blir det gjort enkeltvedtak av rektor. Dersom dette krever ekstra ressurser, blir saka lagt fram til inntaksnemnda. Særvilkårseleven kan og ha så stor framgang at denne nærmer seg den «ordinære eleven» Denne dynamikken gjør at det ikke er enkelt å kategorisere og beskrive særvilkårseleven.<sup>44</sup>

Sju av ti særvilkårselever fullfører ikke eller bruker mer enn normert tid. Omtrent fem av ti særvilkårselever slutter eller avbryter opplæringa. Til sammenligning er det to av ti ordinærelever som ikke fullfører eller bruker mer enn normert tid. Særvilkårselevne går på kryss og tvers mellom kurstyper og nivå gjennom skoledelen av opplæringa. Det skjer og skifte av status fra særvilkårselev til ordinær elev og motsatt.<sup>45</sup>

Ny statistikk når det gjelder frafall i videregående skole viser dystre tall for så vel ungdom med norsk bakgrunn som ungdom med ikke-vestlig bakgrunn. Ved enkelte yrkesfaglige studieretninger fullfører kun to av tre elever første skoleår. For grunnkurselever generelt fullfører fire av fem elever. Sju av ti 21 åringer med norsk bakgrunn har eksamen fra videregående skole, mens bare en av to annengenerasjons innvandrere i samme alder har fullført videregående

opplæring. Når det gjelder førstegangsgenerasjons innvandrere har bare en av fire fullført videregående skole.<sup>46</sup>

### **Oppfølgingstjenesten og elevene**

Det store frafallet som en ser i videregående skole, kan det se ut som en forutså ved oppretting av Oppfølgingstjenesten (OT). Denne oppfølgingstjenesten har 3 viktige oppgaver. Den skal for det første ha oversikt over rettslevene mellom 16 og 20 år som ikke er i videregående opplæring eller arbeidsliv. Den skal videre ta kontakt med disse ungdommene, og tilby dem veiledning eller formidle dem til egnet opplærings- eller arbeidstilbud. Det tilbudet som gis, skal primært være kompetansegivende. Når det gjelder organisering av oppfølgings-tjenesten opererer fylkene med ulike modeller.<sup>47</sup>

Oppfølgingstjenesten har også en samordnende og oppfølgende funksjon i forhold til andre etater som har ansvar for ungdom som ikke går på skole eller er i arbeid. Dette kan være videregående opplæring, arbeidsmarkedsetaten, PPT, helsetjenesten, sosialetaten, barnevernet og grunnskolen. Kritikken mot de eksisterende tjenestene har vært at de i ikke hadde et helhetlig ansvar i forhold til ungdom som falt utenfor videregående opplæring. Dette er det intensjonen at OT skal ivareta.<sup>48</sup>

Oppretting av OT er samtidig en erkjennelse av at selv om den videregående skolen etter Reform 94 skal omfatte alle ungdommer, så er en slik tjeneste et svar på at det opplæringstilbudet som gis, ikke er tilpasset alle ungdommer mellom 16 og 20 år. Det ligger derfor en motsetning i reformen på dette området når det gjelder idealer og virkelighet. Når OT gjør godt arbeid, kan dette lett bli en sovepute for den videregående skolen til ikke å ta tak i de oppgavene som må gjøres for at opplæringa skal være tilpasset den enkelte elev.<sup>49</sup>

OT har som en av sine målsettinger å drive oppsøkende arbeid. Dette kan være et positivt element ved at ungdom kan bli fanget opp og gitt et tilbud om opplæring eller arbeid. En skal imidlertid ikke stikke under en stol at en fare ved dette er at den enkelte ikke selv gis mulighet til å velge sitt løp, men vil være prisgitt den offentlige tjenesten. Videregående opplæring er en rett og ikke en plikt! Det kan reises spørsmål ved om tjenestens aktivt oppsøkende arbeid er en forlengelse av arbeidslinja som en kjenner fra velferdsdebatten. I forhold til målet om at all ungdom skal være beskjeftiget, gjelder den samme tankegangen.

Vi har tidligere sett at det er mange elever som slutter i videregående skole. Det er grunn til å stille spørsmålet: Hvilke ungdommer er det som ikke mestrer den videregående skolens krav? I evalueringa av Oppfølgingstjenesten ble det ved lesing av intervju med ungdoms forklaring av egen skolegang skilt mellom fire elevkategorier:<sup>50</sup>

- a) elever som klarer skolens krav (Reformeleven);
- b) elever som klarer skolens krav, men som ikke vil eller ønsker å innordne seg skolens struktur (Utfordrer);

- c) elever som vil være innenfor utdanningssystemet, men som ikke klarer det (Innsatsleven);
- d) elever som ikke klarer skolens krav eller er motivert til å ville utdanning (På-tross-av-eleven).

Når en skal forsøke å forstå hvordan ungdom opplever møtet med den videregående skolen etter Reform 94, gir etter mitt syn tabell 2 en god oversikt over hvilke elever den videregående skolen skal gi et inkluderende skoleopplegg. Når jeg velger å ta med hele tabellen har det sammenheng med at denne etter mitt syn tydeliggjør spriket mellom en instrumentell videregående skole og elevenes egen livsverden.<sup>51</sup>

Tabell 2: Ulike elevkategorier

<p><b>1. Reformeleven (vil og klarer)</b></p> <p><b>Individet</b> Ser utdanning som veien til jobb Tar ansvar for egen læring Sidekompetanse som er skolerelevant Mestrer det faglige</p> <p><b>Omgivelsene</b> Venner på skolen, tilhørighet og trivsel Drahjelp i familiekulturen</p> <p><b>Utdanning er en selvfølge:</b> Positivt (selv-)forsterkende, elev-identitet Klare mål – løpet er lagt</p>	<p><b>2. Innsatsleven (vil, men klarer ikke)</b></p> <p><b>Individet</b> Lærevansker, generell/spesifikk Psykiske blokkeringer/umoden Usikker/sårbar/sta Ensom/ubeskyttet/mobbet</p> <p><b>Omgivelsene</b> Svakt vennenettverk Slitne familierelasjoner</p> <p><b>Utdanning er noe man håper på/ønsker seg</b> Avbrudd/avsporing Klientidentitet Urealistiske mål – i forhold til reell mestring</p>
<p><b>3. Utfordrereren (vil ikke, men klarer)</b></p> <p><b>Individet</b> Andre dagønsker/-behov Opposisjon/protest Utålmodig/rastløs Opplevelsessøkende/entreprenører/selvstendig/handlende Søker økonomisk uavhengighet Tidlig etablering av familie/barn</p> <p><b>Omgivelsene</b> Sosialt miljø utenfor skolen Selvstendighet /løsrivelse fra familie</p> <p><b>Utdanning hvis det passer:</b> Alternativ, tilleggs- og/eller forsinket kvalifisering «Ikke som alle andre» identitet Uklare mål for utdanning</p>	<p><b>4. På-tross-av-eleven (vil ikke og klarer ikke)</b></p> <p><b>Individet</b> Skolehverdagen er ikke integrert Ingen motivasjon/nytteverdi knyttet til Læring Motsetter seg skolens normer</p> <p><b>Omgivelsene</b> Venner som definerer seg ut både i forhold til skolen og samfunnet Manglende støtte i familien/foreldre med egne problemer</p> <p><b>Utdanning er et fremmedord</b> Risikoatferd, diskvalifisering Outsider-identitet Mangler mål å knytte utdanning til</p>



Sjøl om ungdommene i denne evalueringa kunne ha egenskaper og kjennetegn fra flere elevtyper, hadde de et tyngdepunkt i et av dem. Begrepene «energilekkasje» og «energioverføring» kan brukes når en skal tydeliggjøre hvorfor for eksempel ungdommer med mange kjennetegn fra «reformeleven» ikke klarer seg i skolesystemet.<sup>52</sup> Med begrepet «energilekkasje» menes at ungdommer bruker energi på identitetsbygging, posisjonering i forhold til jevnaldrende, personlige problemer og prosjekter. Sjøl om disse ungdommene vil, blir det lite energi tilbake til læring. Med «energioverføring» menes at ungdommene bruker energien på andre arenaer enn skolen, som for eksempel å utvikle identitet, selvstendighet og uavhengighet. Mange ungdommer opplever ikke skolen som et naturlig sted å bli voksen på. Den videregående skolen oppleves av mange ungdommer som brutal.

Oppfølgingstjenesten ble opplevd som nyttig når den klarte å se ungdommenes totale situasjon og deres ulike behov. All ungdom har fått en rettighet gjennom Reform 94, men innholdet og rammene for opplæring og utvikling avgjør om denne rettigheten blir reell. De ungdommene som er intervjuet, har disse forslagene til endring som ivareta deres interesser: Det første forslaget er senking av teorikravet på yrkesfaglig studieretning. Ved i større grad å la ungdom ta fagbrev eller delkompetanse ved opplæring i bedrift, kunne en imøtekomme dette. For det andre er det teorisvake elever som har kreative interesser, men som faller utenfor. Her kunne en ved større grad av fleksibilitet ha møtt disse elevenes behov. Det tredje forslaget fra ungdommene er at det burde være et grunnkurs for dem som ikke visste hva de skulle gjøre. I tillegg til disse innvendingene var mange opptatt av at tidsrammen på fire år var for knapp. Egge oppsummerer på denne måten:

«Det ser ut til å være en oppfatning blant både ungdommene og ansatte i oppfølgingstjenesten at Reform 94 i sin nåværende form er for lite generøs, og at den dermed har innebygde utstøtingsmekanismer i forhold til mange av de ungdommene oppfølgingstjenesten er i kontakt med. Det paradoksale er likevel at så lenge oppfølgingstjenesten gjør en god kompensatorisk jobb, vil manglene ved reformen ikke tydeliggjøres. Oppfølgingstjenesten kan dermed bli reformens sterkeste kritiker og beste allierte.»<sup>53</sup>

### **Når inkludering blir ekskludering**

Vi har tidligere vist til vedtaket i Stortinget ved behandling av Reform 94, der det ble slått fast at «Faglige og atferdsmessige problemer må søkes løst ved sosial integrering og innenfor klassens rammer». Hvordan har dette hovedprinsippet blitt fulgt opp ut fra de evalueringene som er gjort av Reform 94? Forsker Eifred Markussen har fulgt 1240 ungdommer i seks fylker fra 1994 til 1997.<sup>54</sup> Dette var ungdommer som:

- a) fikk særskilt tilrettelagt opplæring på grunnkursnivå/første år i videregående opplæringskoleåret 1994/95;

- b) var rettslever; de har rett til inntak til videregående opplæring og til tre års videregående opplæring;
- c) gikk på ordinære videregående skoler, enten i ordinære klasser eller i egne klasser.

Markussens funn viser at jo større problemer 16-åringene har med å lære og med å vise en passende atferd, desto oftere blir de tatt bort fra klassen sin og plassert i egne klasser eller grupper. En tredjedel av de elevene som er inntatt på særskilt tilrettelagt opplæring er plassert i egne klasser. De øvrige hører organisatorisk til i en ordinær klasse. Om dette betyr at de er inkludert i klassen, er en annen sak. Dersom elevene har psykososiale/emosjonelle vansker eller har dysleksi og generelle vansker, går ca 60% i ordinære klasser. Elever som er faglig svake, mangler diagnose, har medisinske vansker, har dysleksi, hørsels- eller bevegelsehemming, er det ca 80% sjans for at de går i ordinær klasse.<sup>55</sup>

Konklusjonen på bakgrunn av denne undersøkelsen viser dette, hvor alt annet er likt:

- Sjansen for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse er større blant elever som har særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser enn elever som har særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser.
- Karakterene fra grunnskolen er den variabelen som har størst signifikant nettoeffekt på kompetanseoppnåelsen.
- Kompetanseoppnåelsen varierer med studieretning.
- Sjansen for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse øker med økende sosial status.
- Elever og lærlinger som sier at de gruer seg til å gå på skolen, har lavere sjans til kompetanseoppnåelse enn de som sier at de gruer seg litt eller aldri gruer seg.<sup>56</sup>

De funn som Markussen har gjort, viser at den videregående skolen etter Reform 94 ikke har klart å oppfylle målsettinga om at det skal være en inkluderende skole for alle. Resultatene viser og at segregerende tiltak i form av at elever plasseres i egne grupper eller klasser, ikke gir de ønskede resultater i form av kompetanseoppnåelse. Når det gjelder forskning på dette feltet vet en lite om hvordan organisering som enetimer, spesialklasser eller spesialskoler har virket inn på elevenes utbytte, spesielt det faglige utbyttet.<sup>57</sup>

I et forskningsprosjekt gjort av Møreforskning og Høgskolen i Volda når det gjelder særvilkårslever tas det utgangspunkt i forholdsvis grove kategorier når det gjelder problemer og tilrettelegging. En studie av gjennomstrømning for særvilkårslevene viser dette resultatet ved slutten av tredje skoleår: Knappt fjerdeparten er på VK2 eller i lære, under tredjedelen er på skolen med forskjellige former for etterslep, men omtrent halvparten har sluttet – permanent eller midlertidig. Når det gjelder tilrettelegging fordeler denne seg slik for det kullet som er blitt undersøkt: 43% av elevene får tilrettelegging innenfor klassen, omtrent 30% er plassert i klasser med redusert elevtall (åttergruppe) og

10% får opplæring i firegrupper. Resten av elevene veksler mellom ulike former for tilrettelegging. Konklusjoner fra dette forskningsarbeidet er:

«Om målet er at særvilkårselevane i størst mogleg grad skal halde tritt med jamnaldringane sine, då bør dei få tilrettelegginga i vanlege klassar. Dette gjeld både dei med små og dei med omfattande problem. Om målet er å hindre fråfall, altså å halde flest mogleg i opplæring, då bør dei aller fleste særvilkårselevar få tilrettelegging i spesialklasser og smågrupper.»<sup>58</sup>

Tøssebro stiller etter min vurdering viktige spørsmål når en skal vurdere hvilken organisering som tjener eleven best i forhold til kompetanseoppnåelse: «Kan det være slik at terskelen for tildeling av kompetanse er forskjellig i vanlige klasser, der det å oppnå kompetanse er det vanlige – og i uvanlige klasser, der det å ikke oppnå kompetanse i større grad er et normalt utfall? Kan det også være slik at lærere i særklasser ikke ser spørsmålet om formell kompetanse som like essensielt fordi det å gå i særklasse i seg selv er et så sterkt signal at det overskygger spørsmål om formalkompetanse?»<sup>59</sup>

Vurderinga om hva som tjener eleven best; å gå i vanlig klasse eller å gå i små grupper, må sees i forhold til hva som er målsetting med opplæringa. Dette er sammenhenger som er ganske innfløkte. Det blir svært avgjørende om en ser det som realistisk at eleven skal oppnå formalkompetanse eller om en har en annen målsetting med opplæringa. Kompetansebegrepet trenger derfor en nærmere utredning. Vi har tidligere vist til at en «kompetanseorientert differensiering» vil være ekskluderende, mens en «verdsettingsorientert differensiering» vil være inkluderende. Det må derfor stilles et prinsipielt spørsmål ved om den instrumentelle videregående skolen etter Reform 94 kan bli inkluderende.

## SLUTTORD

I denne artikkelen har vi vist at Reform 94 er begrunnet i makroøkonomiske verdier og interesser og at reformen er sterkt preget av et instrumentelt kunnskapssyn. Dette lar seg vanskelig kombinere med et kunnskapssyn som tar utgangspunkt i særvilkårselevnes behov, som tidligere ikke hadde rett til videregående opplæring. Motsetninga mellom idealet om en inkluderende skole, der verdsetting må være sentralt og en ekskluderende skole som er bygd på et kunnskapssyn om at «utfordringen er å få nok kompetanse ut av befolkningens talent», medfører at svært mange ungdommer slutter uten å ha fått noen form for kompetanse. Ekskluderinga i skolen blir forsterket ved at den moderne oppveksten for mange oppleves som stigmatiserende.

Den videregående skolen er sterkt integrert i samfunnets økonomiske-, sosialpolitiske- og velferdspolitiske målsettinger. Skolen som en viktig innsatsfaktor i nasjonens økonomiske vekst trenger ikke å samsvare med særvilkårselevnes behov for identitetsdanning, selvforståelse og livskompetanse. Danning må vike for tilpasning! Skolens funksjon som oppbevaringsplass synliggjøres

ved at få ungdommer har sysselsetting som hovedbeskjeftigelse. De ungdommene som ikke oppnår noen form for «kompetanse» ut fra forståelsen i Reform 94, vil antakelig ha små muligheter på dagens arbeidsmarked.

Den videregående skolen har en sentral stilling i forhold til ungdoms identitetsutvikling, men det er grunn til å tvile på om skoleslaget mestrer en slik funksjon ut fra premisser og rammer for Reform 94. Ungdom generelt og særvilkårselevne spesielt står overfor mange oppgaver som skal løses i den moderne oppveksten. For mange fører dette til så store belastninger at de blir avvikere, med stor fare for eksklusjon. De svært høye tallene for frafall fra skoleslaget, er en sterk indikator på at skoleslaget ikke er tilpasset dagens ungdomskultur. Oppfølgingstjenesten kan være viktig for de ungdommene som skolen ikke passer for. Faren er at tjenesten kamuflerer manglene ved dagens videregående skole. Målet om en inkluderende videregående skole for alle er ikke nådd. Med de sterke ekskluderende trekkene ved skoleslaget, må en stille spørsmål ved om ikke de grunnleggende premissene må endres hvis målsettinga om en inkluderende videregående skole skal oppnås.

## NOTER

- 1) Når det gjelder en mer utførlig presentasjon av de ulike forslagene og reformene som ble diskutert i denne perioden viser jeg til Eifred Markussen, *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det?* Faf0 2000, s. 43-68
- 2) I opplæringslova av juni 2000 ble begrepet delkompetanse erstattet med kompetanse på lavere nivå.
- 3) Innst.S.nr 200 (1991-92), s. 26
- 4) Rune Kvalsund, «Inkludering – eller eksklusjon?» i: Rune Kvalsund m.fl. (red.), *Videregående opplæring – ved en skilleveg?* Tano-Aschehoug, Oslo 1999, s. 187-223
- 5) Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF), Stortingsmelding nr 40 (1990-91), *Fra visjon til virke – Om høgre utdanning*, s. 12
- 6) Rune Kvalsund, «Særskilt tilrettelagt opplæring under Reform 94», *Spesialpedagogikk*, nr 7, 2000, s. 21-22
- 7) Rune Slagstad, *De nasjonale strateger*, Pax Forlag, Oslo, 1988, s. 442
- 8) Kvalsund, op.cit., s. 22
- 9) Tom Are Trippestad, «Idealisme, utopisme, og retorikk i: 1990-årenes utdanningsreformer.» i K.Jorheim (red.), *Skolen 1997-1998. Årbok for norsk utdanningshistorie*, s. 35-61.
- 10) Rune Kvalsund, Inkludering eller eksklusjon? op.cit., s. 211
- 11) Rune Kvalsund, Jon Olav Myklebust, Finn Ove Båtevik, Brit Steinsvik, *Når vilkår varierer. Særskilt tilrettelegging i vidaregåande opplæring*, Møreforskning/Høgskolen i Volda, Volda 1998.
- 12) Rune Kvalsund, «Særskilt tilrettelagt opplæring – for kven?», *Spesialpedagogikk* nr. 8 2000, s. 10-11.
- 13) Når det gjelder bakgrunnen for reformen viser jeg til Gunnar Stangvik, *Funksjonshemmede inn i lokalsamfunnet*, Universitetsforlaget, Oslo 1994.

- 14) Gunnar Stangvik, op.cit., s. 17-18.
- 15) Gunnar Stangvik. «Spesialpedagogikken mellom ideologi, politikk og samfunn» i: Peder Haug (red.), *Spesialpedagogiske utfordringer*, Universitetsforlaget, Oslo, s. 41-42
- 16) Gustav Karlsen, «Desentralisering og spesialpedagogikk» i: Peder Haug (red.), *Spesialpedagogiske utfordringer*, op.cit., s. 120-122.
- 17) Gunnar Stangvik, op.cit., s. 43-44.
- 18) Stanley Cohen, *Den sociale kontrolls nye former*, Hans Reitzels Forlag, København 1997. Jesper Holst, «Normaliseringsbegrepet i dag», *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 6, 1998.
- 19) Benedicta Pecseli, «Pædagogen i det moderne» i: Bent Madsen m.fl., *Tæt på relationen*, Socialpædagogisk Bibliotek, Munksgaard, København 1998, s. 13-25.
- 20) Bent Madsen, *Sosialpedagogikk og samfunnsforandring*, ad Notam Gyldendal, Oslo 1995, s. 249.
- 21) NOU 1991:4, *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo, s. 10.
- 22) NOU 1991:4, op.cit., s. 9
- 23) Jeg viser til Ebba Wergeland, Kronikker i *Klassekampen* 28.01.01: «Trygd, bedrag og politiske veivalg» og *Klassekampen* 16.03.01, «Hvordan stoppe utstøtingen».
- 24) For en mer utførlig beskrivelse av de sosialpolitiske endringene se Peder Martin Lysestøl og Roar Eilertsen, *Den nyliberale revolusjon*, De facto, Oslo 2000, s. 93-134
- 25) Lysestøl og Eilertsen, ibid.
- 26) «Ungdomspolitik mot et nytt hundreår». Særskilt vedlegg til St. meld. 4 (1992-93), Barne- og familiedepartementet.
- 27) Nils Christie, *Hvis skolen ikke fantes*, Universitetsforlaget, Oslo, 1971, s. 51-52.
- 28) Eifred Markussen, *Særskilt tilrettelegging i videregående – hjelper det?* Fafo, Oslo, 2000, s.11.
- 29) ibid., s. 54-55.
- 30) Gudmund. Hernes, «Om ulikhetens reproduksjon», i: M.S. Mortensen (red.), *I forskningens lys*, NAVF, Oslo, s. 231-251.
- 31) Trine Deichman-Sørensen, «Reform 94 – fra implementering til reform», i: Rune Kvalsund m.fl. 1999, op.cit. s. 319.
- 32) Andy Hargreaves, *Lærerarbeid og skolekultur*, ad Notam Gyldendal, Oslo, 1994.
- 33) Edvard Befring, *Oppvekst og læring*, Det norske samlaget, Oslo 1997, s. 212.
- 34) Knut Halvorsen, *Grunnbok i helse- og sosialpolitikk*, Tano-Aschehoug, Oslo 1996, s.19.
- 35) NOU 2000:12, *Barnevernet i Norge*. Barne- og familiedepartementet.
- 36) Gunnar Grepperud, «Den glemte elev – det glemte skoletrinn?», i: G. Grepperud (red.), *Tre års kjedsomhet? Om å være elev i ungdomsskolen*, Gyldendal, Oslo, s. 189-206
- 37) Per-Åge Gjertsen, *URBAN 2000 Evaluering av unges medvirkning i prosjektet URBAN 2000*, HIST/AHS-notat 02/01, Trondheim 2001.

- 38) Henning Jacobsen, *Ungdomsarbeideren*, Kommuneforlaget, Oslo 2000, s. 95.
- 39) Per-Åge Gjertsen, «Den postmoderne barnevernspedagog», s. 57-72 i: K.Berg m.fl., *Barnet i sentrum*, Tapir Forlag, Trondheim 1999.
- 40) Martin Trow, «The Second Transformation of American Secondary Education» i Karabel og Halsey, red., *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, New York 1977.
- 41) Rune Kvalsund, R. & Jon Olav Myklebust, «Nedst ved bordet? Vidaregåande opplæring på særskilde vilkår», i: J.F. Blichtfeldt m.fl., *Utdanning for alle? Evaluering av Reform 94*, Tano Aschehoug, Oslo, s. 103-104.
- 42) Jon Olav Myklebust, «På særvilkår gjennom vidaregåande opplæring», *Spesialpedagogikk* nr 1, 2000, s. 3-4.
- 43) Kvalsund og Myklebust, op.cit. s. 97-125. For en nærmere spesifisering av bakgrunnen til elever med særskilt tilrettelagt opplæring vises til Markussen, *Særskilt tilrettelagt opplæring i vidaregåande – hjelper det?* FAFO, Oslo 2000, s. 93-94.
- 44) Kvalsund og Myklebust, op.cit. s.101-102.
- 45) Rune Kvalsund, «Inkludering eller ekskludering», i: Kvalsund m.fl, *Videregående opplæring – ved en skilleveg?* Tano-Aschehoug, Oslo, s.189-190.
- 46) *Aftenposten* 22.08.01 og 01.09.01. Tallene er hentet fra rapport fra NIFU og SSB.
- 47) Grøgaard m.fl., *Følge opp – eller forfølge*, Fafo, Oslo, s. 66-72.
- 48) Se Rundskriv F-73-95. Forskrift for oppfølgingstjenesten – samarbeid og samordning av tiltak mellom ulike kommunale og fylkeskommunale etater og arbeidsmarkedsetaten.
- 49) Marit Egge, «Hadde det ikke vært for oppfølgingstjenesten...» i: Grøgaard m.fl., op.cit., s. 31—44.
- 50) *ibid.*, s. 35-37.
- 51) *ibid.*, s. 37.
- 52) *ibid.*, s. 38-39.
- 53) *ibid.*, s. 44.
- 54) Markussen, «Segregeringssaksa eller inkluderingslina?», i: *Pedagogikk – normalvitenskap eller lappeteppe?* Høgskolen i Lillehammer, Forskningsrapport nr 43 1999. Når det gjelder en mer utførlig beskrivelse av dette prosjektet, vises til Markussen, op.cit
- 55) Eifred Markussen, «Segregering til ingen nytte?», i: Peder Haug m.fl., *Den mangfaldige spesialundervisninga*, Universitetsforlaget, Oslo 1999, s. 203-205.
- 56) Eifred Markussen, «Segregeringssaksa eller inkluderingslina?», i: *Pedagogikk – normalvitenskap eller lappeteppe?*, Høgskolen i Lillehammer, Forskningsrapport nr. 43, 1999, s. 74-75.
- 57) Jan Tøssebro, «Epilog – refleksjoner over status innen norsk forskning om spesialundervisning», i: Peder Haug m.fl. op.cit. s. 265-266.
- 58) Jon Olav Myklebust, «På særvilkår gjennom vidaregåande opplæring», *Spesialpedagogikk* nr 1, 2000, s. 8.
- 59) Jan Tøssebro, op.cit., s. 264.