

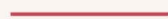


Rapport
2020:3

Gjennom tre år i videregående

Gjennomføring i videregående opplæring i Østfold 2016–2019

Sluttrapport



Eifred Markussen og Jens B. Grøgaard

NIFU

Rapport
2020:3

Gjennom tre år i videregående

Gjennomføring i videregående opplæring i Østfold 2016–2019

Sluttrapport



Eifred Markussen og Jens B. Grøgaard

Rapport 2020:3

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)
Adresse Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.

Prosjektnr. 20726

Oppdragsgiver Østfold Fylkeskommune
Adresse Boks 220, 1702 Sarpsborg

Foto Shutterstock

ISBN 978-82-327-0452-1 (trykk)
ISBN 978-82-327-0451-4 (online)
ISSN 1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY 4.0

www.nifu.no

Forord

NIFU har gjennomført en studie hvor vi har fulgt elevene som begynte i videregående opplæring i Østfold fylkeskommune i august 2016 gjennom tre og et halvt år. Formålet med prosjektet er å etablere en bedre forståelse av hva som forklarer kompetanseoppnåelse. Videre er formålet å bidra til bedre gjennomføring på de videregående skolene i Østfold.

Dette er sluttrapporten fra prosjektet, delrapport 1 ble utgitt i 2017 og delrapport 2 i 2019.

Prosjektet er finansiert av og gjennomført på oppdrag for Østfold fylkeskommune.

Ved NIFU har forsker Eifred Markussen vært prosjektleder. Han takker Einar Wium, Erik Bråthen, Kristin St. Hilaire, Mariann Aas, Øistein Ørseng og Mathis A. Andersen for samarbeidet i prosjektet. Prosjektleder takker også alle i Oppfølgingstjenesten i Østfold som har gjennomført intervjuer med unge som har avbrutt videregående opplæring. Og sist, men ikke minst, en stor takk til ungdommene som har deltatt i studien.

Prosjektleder takker kollega Cay Gjerustad og direktør Vibeke Opheim for kvalitetssikring av rapporten.

Denne rapporten er skrevet av Eifred Markussen og Jens B. Grøgaard. Grøgaard har skrevet kapittel 6, og Markussen har skrevet resten av rapporten.

Oslo, juni 2020

Vibeke Opheim
Direktør

Roger André Federici
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag	9
1 Bakgrunn og utdanningspolitisk kontekst	13
1.1 Data.....	14
1.2 Denne rapporten	14
2 Tidligere forskning og teoretisk rammeverk	16
3 Ungdommenes bakgrunn	20
3.1 Utvalget	20
3.2 Jentene hadde bedre karakterer fra tiende enn guttene.....	20
3.3 Liten karaktervariasjon mellom innvandrerkategoriene.....	21
3.4 Snittkarakterene øker med foreldrenes utdanning	22
3.5 Liten variasjon i grunnskolekarakterer for elever i ulike bosituasjoner.....	25
3.6 Høyest fravær blant de med lavest karakterer	25
3.7 Førsteønske	26
4 Utdanningens kontekst.....	28
4.1 Variasjon i karakterene mellom ungdomsskolene	28
4.2 Yrkesfagelever med betydelig lavere karakterer fra tiende klasse enn elever på studieforbereende.....	30
4.3 Størst karaktervariasjon mellom skolene på yrkesfag og påbygg	31
5 Gjennomføring, kompetanseoppnåelse og karakterer etter tre år i videregående opplæring	33
5.1.1 Gjennomføring av tre år i videregående opplæring.....	33
5.2 Overgang til det fjerde året i videregående opplæring.....	35
5.3 Kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring etter tre år	36
5.3.1 Størst variasjon i kompetanseoppnåelse etter bokommune på yrkesfag.....	38
5.3.2 Liten forskjell i kompetanseoppnåelse for jenter og gutter	41

5.3.3	Jo høyere foreldreutdanning, jo høyere kompetanseoppnåelse på studieforberedende og yrkesfag.....	43
5.3.4	Majoritetsungdommen har høyest kompetanseoppnåelse - ikke-vestlige innvandrere lavest.....	47
5.3.5	Høyere kompetanse på studieforberedende og yrkesfag blant de som bodde med begge foreldre.....	48
5.3.6	Tydelig sammenheng mellom kunnskapsgrunnlaget fra tiende klasse og kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring	50
5.3.7	Jo høyere fravær i tiende – jo lavere kompetanse i videregående.....	50
5.3.8	Bedre kompetanseoppnåelse blant de som kom inn på førsteønske det første året.....	51
5.3.9	Variasjon i kompetanseoppnåelse etter hvilken ungdomsskole elevene har gått på	52
5.3.10	Variasjon i kompetanseoppnåelse mellom de videregående skolene – særlig på yrkesfag	54
5.3.11	Variasjon i kompetanseoppnåelse mellom de ulike utdanningsprogrammene.....	57
5.3.12	Oppsummert om kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring etter tre år.....	58
5.4	Karakterutvikling fra ungdomsskolen og gjennom videregående.....	59
5.5	Oppnådde karakterer samlet fra hele videregående	63
5.5.1	Jentene har høyere snitt ut av videregående enn guttene, særlig blant påbyggelevne	64
5.5.2	Jo høyere utdanning blant foreldrene, jo høyere snitt ut av videregående.....	65
5.5.3	Majoritetsungdommene har best karakterer ut av videregående.....	66
5.5.4	Liten forskjell i karakterer etter bosituasjon	66
5.5.5	Tydelig og sterk sammenheng mellom kunnskapsgrunnlaget fra tiende klasse og karakterer fra hele videregående opplæring.....	67
5.5.6	Jo høyere skoleengasjement, jo bedre karakterer i videregående.....	68
5.5.7	De som kom inn på førsteønske har høyere karaktersnitt fra videregående.....	69
5.5.8	Variasjon i snittkarakter mellom de videregående skolene.....	70
5.5.9	Betydelig høyere gjennomsnittskarakterer på studieforberedende enn på yrkesfag.....	71
5.5.10	Oppsummert om gjennomsnittskarakterer fra hele videregående.....	72
6	Hvilke forhold forklarer resultatene fra videregående opplæring?.....	75
6.1	Innledning	75
6.2	Kunnskapsgrunnlaget	76

6.2.1	Modellen	76
6.2.2	Froskedamsmetaforen og kompensatoriske effekter	77
6.3	Hvilke forhold påvirker variasjon i kunnskapsgrunnlaget ved oppstart i videregående	79
6.4	Hvilke forhold påvirker variasjon i karakterene fra videregående?	83
6.5	Hvilke forhold påvirker variasjon i kompetanseoppnåelse etter tre år i videregående?	90
7	Nærmere om slutterne	99
7.1	Når sluttet slutterne?.....	100
7.2	Hvorfor sluttet ungdommen?	101
7.3	Ungdommenes vurderinger rundt sluttingen.....	104
7.3.1	Hvorfor sluttet de unge?	105
7.3.2	Hva er gjort for å holde på dem, og hva skal de unge gjøre?	109
8	Oppsummering: Karakterer, psykiske vansker og struktur, eller er det familien?	114
8.1	Stor forskjell på studieforberedende og yrkesfag.....	114
8.2	Elevenes kunnskapsgrunnlag fra tiende har desidert størst betydning.....	115
8.3	Foreldrenes utdanning med betydning bare for karakterer på studieforberedende, men	115
8.4	Skoleengasjement har betydning for karakterer og kompetanseoppnåelse.....	115
8.5	Karakterforskjeller mellom jenter og gutter opprettholdes, de forsterkes ikke.....	116
8.6	Innvandrerstatus betyr mer for kompetanse enn for karakterer.....	116
8.7	Bosituasjon hadde overraskende ikke betydning for kompetanseoppnåelse	117
8.8	Oppfylt førsteønske hadde liten betydning	117
8.9	Psykiske vansker, angst og personlige vansker har stor betydning for mange.....	117
8.10	Strukturelt hinder «kaster» unge ut av videregående	118
8.11	Utdanningens kontekst har liten betydning.....	118
8.12	Oppsummert – kunnskapsgrunnlaget fra tiende betyr svært mye, men også andre forhold er viktige.....	119
8.13	Hva kan gjøres?	120
8.13.1	Innsats for å løfte de faglig svakeste i grunnskolen	120
8.13.2	Aksept for forskjellighet og bedre tilpasset opplæring.....	120
8.13.3	Hjelp til de som har psykiske vansker og angst.....	121

8.13.4	Alle må få et reelt tilbud etter yrkesfaglig Vg2.....	121
8.13.5	Holde elevene på skolen.....	122
8.13.6	Videre forskning.....	122
	Referanser.....	123
	Vedlegg til kapittel 6.....	126

Sammendrag

I denne rapporten presenterer vi resultatene fra en undersøkelse av et kull elever fra Østfold som gikk ut av ungdomsskolen i juni 2016 og begynte i videregående i august samme år. Vi har fulgt disse 3520 ungdommene gjennom tre og et halvt år frem til oktober 2019, da noen av dem var på vei inn i det fjerde året i videregående.

Vi har beskrevet elevenes gjennomføring av videregående samt deres resultater etter tre år, målt med oppnådde karakterer og kompetanse. Videre har vi undersøkt hvilke forhold som har betydning for disse resultatene. Vi har også sett nærmere på de som har sluttet i videregående.

Stor forskjell på studieforberedende og yrkesfag

Etter tre år hadde 83 prosent av studieforberedendelevne bestått, mens det gjaldt 76 prosent av påbyggelevne. På yrkesfag hadde 51 prosent lyktes ved at de hadde bestått eller var lærling eller lære kandidat.

Ved slutten av det tredje året hadde 8,3 prosent sluttet i videregående. På studieforberedende gjaldt dette 48 av 2248 elever, eller 2,1 prosent. På yrkesfag var tallene 244 av 1272, altså 19,2 prosent.

Det er altså betydelig forskjell i kompetanseoppnåelse, herunder slutting, fra studieforberedende og yrkesfag.

Kompetanseoppnåelse i dette kullet ser ut til å bli på linje med (om ikke noe høyere enn) tidligere kjente kull. Det indikerer at den forbedringen i kompetanseoppnåelse man har observert i Østfold ser ut til å fortsette.

Elevenes kunnskapsgrunnlag fra tiende har desidert størst betydning

Det som entydig har sterkest direkte betydning for både kompetanseoppnåelse og karakterer fra videregående, er kunnskapsgrunnlaget elevene hadde med seg fra tiende klasse og inn i videregående, målt med gjennomsnittlige tiendeklassekarakterer. Kunnskapsgrunnlaget er nærmest enerådende når vi studerer hva som påvirker karakterene i videregående, mens andre elevkjenner tegn som kjønn,

skoleengasjement (fravær) og innvandrerstatus har en viss betydning for elevenes kompetanseoppnåelse etter tre år i videregående.

Andre forhold virker primært gjennom karakterene

Kjønn, sosial bakgrunn (foreldrenes utdanning), bosituasjon og innvandrerstatus har liten eller ingen direkte betydning for karakterer og kompetanseoppnåelse i videregående. Men disse forholdene har stor betydning for tiendeklassekarakterene som har så mye å si for videregåenderesultatene. Dermed har de en ikke ubetydelig indirekte påvirkning på karakterer og kompetanseoppnåelse fra videregående gjennom tiendeklassekarakterene.

Skoleengasjement har betydning for karakterer og kompetanseoppnåelse

Elevenes skoleengasjement målt med fravær i tiende klasse har betydning for både karakterer og kompetanseoppnåelse både på studieforbereende og yrkesfag. Dette viste de kvantitative analysene, men også intervjuene vi gjennomførte med 359 unge som hadde sluttet i videregående. Rundt 70 prosent av slutterne ga forklaringer som kan relateres til redusert skoleengasjement: skolelei, umotivert, feilvalg, mistriivsel, fagvansker, vil gjøre noe annet. Mange av forklaringene fra slutterne pekte indirekte på sammenhengen og vekselvirkningsforholdet mellom skoleengasjement og kunnskapsgrunnlag.

Karakterforskjeller mellom jenter og gutter opprettholdes, de forsterkes ikke

Jenter og gutter oppnår like karakterer, når vi sammenligner elever som er like på de forholdene vi kjenner, både på studieforbereende og yrkesfag. Det betyr at de karakterforskjellene vi faktisk observerer mellom jenter og gutter (jenter har bedre karakterer enn guttene) ikke skapes eller forsterkes i videregående skole. De er skapt i grunnskolen og opprettholdes gjennom videregående. Når det gjelder kompetanseoppnåelse er det annerledes: Jentene har større sannsynlighet enn gutter for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse, alt annet likt. Disse funnene illustrerer forskningen som viser at betydningen av kjønn for videregåenderesultater ikke er entydig.

Psykiske vansker, angst og personlige vansker har stor betydning for mange

I intervjuene vi gjennomførte med elever som hadde sluttet, avdekket vi at mange – om lag hver femte – av de som hadde sluttet, selv oppga psykiske vansker, angst

og personlige vansker som forklaring. Når så mange som en av fem sluttere plasserer seg selv er i denne kategorien, da er dette et interessant funn som bør gi grunn til å stille spørsmål. Det viktigste spørsmålet mener vi er om lærerne, skolen og videregående opplæring som system har den kompetanse som skal til for å forebygge slutting i denne elevgruppen, eller om andre aktører bør inn i videregående opplæring for å hjelpe disse ungdommene til å bli.

Strukturelt hinder «kaster» unge ut av videregående

292 ungdommer i vårt utvalg hadde sluttet og var utenfor videregående ved slutten av år tre. 244 av disse var yrkesfagelever. Av disse 244 forsvant 123, altså halvparten av yrkesfagelevne, ut av videregående i overgangen mellom år to og tre. Mange får ikke lære plass og noen ønsker ikke lære plass, og heller ikke å ta påbygg. Det alvorlige er at mange av disse som ikke fortsetter i lære, ikke får et *reelt* tilbud om et alternativ, og konsekvensen er at hvert år er det en andel av årskullene som i realiteten har mistet retten til tre års videregående opplæring, fordi de har blitt «kastet» ut av videregående opplæring, i Østfold som i landet for øvrig.

Hvilken familie kommer du fra?

Vi har vist at

- Karakterene fra tiende klasse betyr nesten alt for karakterer og kompetanseoppnåelse i videregående.
- Mange får ikke lære plass etter Vg2, og mange av disse har ofte lavt skoleengasjement (høyt fravær) og har svakt kunnskapsgrunnlag (lave karakterer).
- En av fem sluttere oppgir psykiske vansker, angst eller personlige vansker som forklaring på hvorfor de slutter. Disse har i gjennomsnitt svake karakterer fra tiende klasse, et snitt rundt 3, mens de som ikke sluttet har et snitt rundt 4.

De tre forklaringene, kunnskapsgrunnlag, psykiske vansker og det strukturelle hinderet konkurrerer ikke, men utfyller hverandre: minste felles multiplum er kunnskapsgrunnlaget fra tiende klasse. Og når vi vet hva sosial bakgrunn, innvandrerstatus og bostasjon har å si for tiendeklassekarakterene, så kan vi spørre: Når alt kommer til alt, handler det om hvilken familie du kommer fra?

Hva må gjøres?

Basert på analysene og funnene i denne studien har vi pekt på noen tiltak som vi mener kan bidra til at flere fullfører og består videregående opplæring. Ettersom

vi har studert kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring i en årrekke, og har gjort lignende funn tidligere, er alle tiltakene pekt på i tidligere NIFU-rapporter, men ikke mindre gyldige av den grunn. Vi har pekt på at det er nødvendig med:

- Ytterligere innsats i hele grunnskolen og kanskje særlig på ungdomstrinnet for å løfte de faglig svakeste elevene.
- Ytterligere innsats for å øke skoleengasjementet i grunnskolen gjennom å arbeide med årsakene til elevenes fravær slik at flere opplever skolen som en arena for læring og trivsel.
- Ytterligere innsats for at videregående skal bli enda flinkere til å se den enkelte elev, til å se at det er forskjell på folk, dvs. å bli enda bedre på tilpasset opplæring. Innfor tilpasset opplæring har også organisatoriske tiltak sin plass, og vi peker på riktig og bevisst bruk av lære kandidatordningen som et slik tiltak.
- Ytterligere innsats som sikrer at ingen yrkesfagelever «kastes» ut av videregående opplæring mellom det andre og tredje året.
- Ytterligere innsats for å sikre at ungdom i videregående som sliter med psykiske vansker, angst og personlige vansker får støtte og hjelp som gjør at de kan fullføre og bestå videregående.
- En omfattende studie som kombinerer kvalitative og kvantitative data for å undersøke hva læringsarbeidet på læringsarenaene har å si i forhold til kunnskapsgrunnlag, sosial bakgrunn, kjønn, bosituasjon, innvandrersstatus og skoleengasjement.

1 Bakgrunn og utdanningspolitisk kontekst

Kompetanseoppnåelse (gjennomføring, stryk og slutting) i videregående opplæring har vært et sentralt tema i den utdanningspolitiske debatten og i utviklingen av videregående opplæring de siste 20-25 årene.

Østfold fylkeskommune har i en årrekke vært blant fylkene med lavest andel fullført og bestått videregående opplæring. I 2016, da den foreliggende studien ble igangsatt, var 2010-kullet det siste hvor man kjente tallene for kompetanseoppnåelse etter fem år. I dette kullet var det på studieforberevende 86 prosent som fullførte og om lag fem prosent som sluttet før de var ferdige både i Østfold og landet som helhet (SSB 2019). Situasjonen hadde vært om lag den samme i en årrekke før dette, både i Østfold og i landet.

På yrkesfag var det imidlertid stor forskjell mellom Østfold og landet. I 2010-kullet hadde 53 prosent av yrkesfagelevne i Østfold fullført, 29 prosent hadde sluttet og 10 prosent hadde strøket, sammenlignet med henholdsvis 60, 24 og sju prosent i hele landet. I en årrekke før dette hadde om lag halvparten av yrkesfagelevne i Østfold fullført etter fem år, mens rundt en tredjedel hadde avbrutt og hver tiende hadde strøket (SSB 2019). I landet som helhet hadde om lag 6-7 prosentpoeng flere fullført og om lag 6-7 prosentpoeng færre på yrkesfag hadde avbrutt videregående i samme periode. Situasjonen på yrkesfag var altså betydelig verre i Østfold enn i landet som helhet.

I kullene etter 2010 har andelen som har fullført på yrkesfag økt i Østfold, både absolutt og i forhold til hele landet, slik at i 2013-kullet fullførte 59 prosent mot 62 prosent i landet, og slutterandelen var lik, 23 prosent. Det har altså skjedd en økning i andelen som fullfører og en reduksjon i andelen som avbryter videregående opplæring over en lang periode på yrkesfag. Andelen som fullfører etter fem år øker og andelen som slutter før de er ferdige synker sakte. Dette gjelder også på studieforberevende, men i mindre grad.

Denne forbedringen er resultat av et årelangt målrettet arbeid både i Østfold og i resten av landet. Imidlertid vurderte man i 2016, på grunnlag av situasjonen da, at det var behov for å fortsette det målrettede arbeidet for økt fullføring og

reduisert avbrudd og stryk. Som en del av dette arbeidet satte Østfold fylkeskommune i 2016 i gang forskningsprosjektet som presenteres i denne rapporten.

Prosjektet følger et utvalg ungdommer som gikk ut av en grunnskole i Østfold våren 2016 og begynte i en videregående skole i Østfold i august 2016. De følges gjennom tre og et halvt år i videregående opplæring. Prosjektet skal beskrive resultatoppnåelse og også forklare hvilke forhold som påvirker resultatene ungdommene oppnår i videregående opplæring. Prosjektet skulle, ved at fylkeskommunen skulle legge resultatene til grunn for innsats og tiltak, ifølge intensjonen, bidra til at flere ungdommer som begynner på de videregående skolene i Østfold fullfører videregående opplæring. I løpet av prosjektperioden har Østfold gått inn i historien, og Viken har oppstått. Da bør målsettingen være at resultatene kan brukes i det fortsatte arbeidet i Viken for økt fullføring og redusert slutting.

1.1 Data

Det anvendes både kvantitative registerdata og kvalitative intervjudata i prosjektet. Registerdata er samlet inn av inntakskontoret i Østfold fylkeskommune. Dette er data som gir noe bakgrunnsinformasjon om elevene, kjønn, alder, avgiverskole og bokommune, samt karakterer og fravær fra grunnskolen. Registerdata gir også informasjon om hvilke tilbud i videregående elevene befinner seg på til enhver tid, om og når de slutter, samt hvilke resultater de oppnår hvert skoleår. Registerdata inneholder også noe data fra SSB: foreldrenes utdanning, hvem elevene bodde sammen med som 15-16-åringer samt innvandringskategori for elevene.

For å få en dypere innsikt i slutternes begrunnelser for å avbryte videregående opplæring, er det gjennomført muntlige intervjuer med så mange sluttere som mulig. Intervjuene er gjennomført av ansatte i oppfølgingstjenesten i Østfold. Intervjuene er utført med en intervjuguide med fire spørsmål utarbeidet av NIFU. Intervjuerne er gitt veiledning i gjennomføring av intervjuene av prosjektleder for denne studien. Svarene er skrevet ned, og utskrifter av svarene er formidlet fra intervjuerne til Oppfølgingstjenesten sentralt i Østfold, som igjen har formidlet utskriftene til NIFU. Ettersom det er få og konkrete spørsmål (se kapittel 7), og ettersom intervjuerne er gitt veiledning i gjennomføring av intervjuerne, vurderes dette som en tilfredsstillende måte å samle inn disse dataene på. Kvaliteten på de aller fleste transkripsjonene vurderes som gode.

1.2 Denne rapporten

I kapittel 2 presenterer vi tidligere forskning og det teoretiske rammeverket for studien. I kapittel 3 gjør vi rede for elevens bakgrunn, deres kunnskapsgrunnlag ved oppstarten av videregående (gjennomsnittlige ungdomsskolekarakterer), og

skoleengasjement (gjennomsnittlig fraværspersent fra tiende klasse). I kapittel 4 ser vi nærmere på utdanningens kontekst: Elevenes ungdomsskole og hjemkommune, samt utdanningsprogram og skole i videregående opplæring. Kapittel 5 følger elevene ut av grunnskolen, inn i og gjennom tre år i videregående skole og over i starten på det fjerde året, og ser også på elevenes resultater (kompetanseoppnåelse og karakterer) både i seg selv, men også i relasjon til bakgrunnsforhold og utdanningens kontekst.

I kapittel 6 undersøker vi hvilke forhold som har betydning for resultatene elevene oppnår. I kapittel 7 ser vi nærmere på slutterne, før vi oppsummerer og drøfter våre funn og peker på noen forbedringspunkter i rapportens siste kapittel.

Det er tidligere gitt ut 2 delrapporter i dette prosjektet. Delrapport 1, *Det første året*¹, ble utgitt i 2018, og delrapport 2, *Det andre året*², ble utgitt i 2019. Denne sluttrapporten er skrevet slik at det ikke er nødvendig å lese de to delrapportene for å få det hele bildet av elevenes vei gjennom videregående opplæring, deres kompetanseoppnåelse og karakterer.

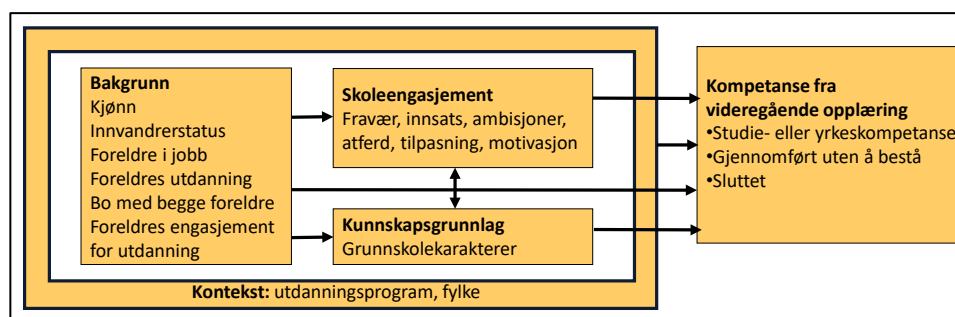
¹ <https://www.nifu.no/publications/1543629/>

² <https://www.nifu.no/publications/1709502/>

2 Tidligere forskning og teoretisk rammeverk

Det fins omfattende forskning, både nasjonalt og internasjonalt om kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring, herunder forskning omkring 'dropout'³. Denne forskningen identifiserer i stor grad de samme forhold som påvirker kompetanseoppnåelse, på tvers av tid og sted.

På grunnlag av resultatene i prosjektet *Bortvalg og kompetanse* (Markussen, Frøseth, Lødding & Sandberg 2008), samt på grunnlag av internasjonal forskning (se Rumberger 2011, Lamb, Markussen, Teese, Sandberg & Polesel 2011) ble det utviklet et rammeverk (Markussen, Frøseth & Sandberg 2011) som illustrerer hvilke forhold som har betydning for resultater i videregående og som egner seg godt for å studere kompetanseoppnåelse i videregående, og som vi vil legge til grunn i dette prosjektet (figur 2.1).



Figur 2.1. Rammeverk for å forklare kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring. Utviklet i prosjektet *Bortvalg og kompetanse*

Andre forskere har utviklet andre og lignende rammeverk (f.eks. Rumberger 2011: 155), men de er selvsagt ikke identiske med vårt. Imidlertid identifiserer store deler av den internasjonale forskningen fire hovedgrupper av forhold med

³ Vi bruker ikke begrepene frafall eller dropout. Disse begrepene signaliserer at de unge faller eller dropper ut, uten påvirkning fra noe hold. Prosjektet *Bortvalg og kompetanse* introduserte i 2003 begrepet *bortvalg*. Bak dette lå en vurdering av at når man slutter videregående er det resultat av et valg. Funn i prosjektet og annen senere forskning viste imidlertid tydelig at det er ikke alltid slik. Ja, for noen som slutter i videregående opplæring handlet det ikke om valg, men tvang. Vi bruker derfor begrepene *slutting* og *avbrudd*. Dette er nøytrale begreper som kun beskriver handlingen.

betydning for resultatet av videregående opplæring: *Bakgrunn, kunnskapsgrunnlag* ved starten av videregående, *skoleengasjement* samt *utdanningens kontekst*.

Bakgrunn: De unges bakgrunn har betydning for utfallet av utdanning. Dette er vist i en rekke studier gjennom mange år. Avhengig av de forskjellige studienes problemstilling identifiseres ulike bakgrunnsforhold. Figur 2.1 viser hvilke variabler Markussen mfl. (2008) identifiserte med betydning for kompetanseoppnåelse i videregående. De fant at sannsynligheten for å fullføre var større for jenter enn gutter, for majoritetsungdom enn minoritetsungdom, jo høyere utdanning foreldrene hadde, når foreldrene jobbet, når de unge bodde sammen med både far og mor, og når de unge hadde foreldre som oppmuntret og støttet dem i utdanningen.

Kunnskapsgrunnlag ved oppstarten av videregående opplæring: En rekke studier (se Rumberger 2011, Lamb mfl. 2011, Salvanes, Grøgaard, Aamodt, Lødding Hovdhaugen 2015) har vist at det som har aller sterkest direkte effekt på kompetanseoppnåelse i videregående, er elevenes kunnskapsgrunnlag når de begynner målt med tiendeklassekarakterene. Markussen mfl. (2011) fant det samme.

Skoleengasjement: Forskningen viser også at skoleengasjement har betydning for kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. Jo høyere skoleengasjement, jo større sannsynligheten for å fullføre videregående opplæring (Finn 1989, Newmann m.fl. 1992, Fredricks 2004, Archambault m.fl. 2009, Rumberger 2011, Markussen m.fl. 2011, Blöndal & Adalbjarnardottir 2012, Lødding & Holen 2013). Det fins ulike mål på skoleengasjement, slik figur 2.1 viser. Rumberger (2011) skriver: «*One of the most direct and visible indicators of engagement is attendance*» (s 169). Markussen mfl. (2008) fant også dette, men brukte i tillegg flere andre mål på skoleengasjement (se figur 2.1). Og selvsagt er det – selv om fravær er vårt sentrale empiriske mål på skoleengasjement – ikke slik at alt fravær skyldes school-disengagement; ofte er fraværet helse relatert.

Utdanningens kontekst: Den konteksten utdanningen foregår innenfor kan ha betydning for resultater i videregående opplæring. Rutter mfl. (1979) viste «peer-group»-effects og Rumberger (2011) pekte på at de unges nabolag, vennekrets, klasserom og skole kunne påvirke kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring. Markussen mfl. (2008) og Byrhagen, Falch og Strøm (2006) fant at tilhørighet til ulike fylkeskommuner og utdanningsprogrammer kunne bidra til å forklare variasjon i kompetanseoppnåelse.

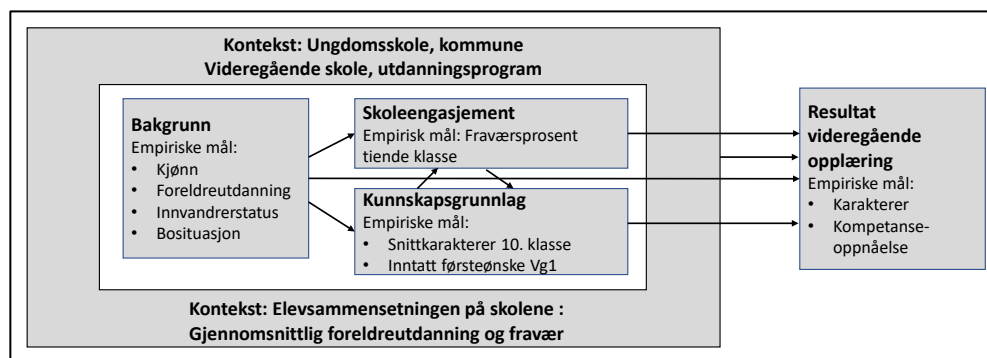
Figur 2.1 illustrerer forhold som prosjektet *Bortvalg og Kompetanse* (Markussen mfl. 2008) fant hadde direkte betydning for kompetanseoppnåelse fra videregående. Figuren viser også noen indirekte påvirkninger. Bakgrunnsvariablene med betydning for kompetanseoppnåelse fra videregående hadde også betydning for tiendeklassekarakterene. Dermed påvirker sosial bakgrunn kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring både direkte og indirekte gjennom karakterene

fra grunnskolen. Dette er også i tråd med annen forskning (Rumberger 2011, Lamb mfl. 2011).

Også skoleengasjement påvirkes av de unges bakgrunn. Familier innenfor ulike sosiale lag/klasser formidler ulike verdier til barna (Bourdieu 1977). I følge Bourdieu er middelklassebarn mer fortrolig med de verdiene skolen formidler enn arbeiderklassebarn, og barn med ulik sosial bakgrunn tillegger derfor utdanning ulik verdi. Konsekvensen er at barn med ulik sosial bakgrunn identifiserer seg med skolen i ulik grad, noe som igjen påvirker skoleengasjementet (Finn 1989; Ekstrem mfl. 1986; Newmann m.fl. 1992; Rumberger 2011; Wehlage m.fl. 1989). Dette betyr at sosial bakgrunn påvirker kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring både direkte og indirekte gjennom elevenes skoleengasjement.

Tidligere forskning har altså vist at sosial bakgrunn påvirker kompetanseoppnåelse både direkte og indirekte gjennom både skoleengasjement og kunnskapsgrunnlag. Dette betyr at selv om forskningen viser at det som har sterkest direkte betydning for kompetanseoppnåelse fra videregående er kunnskapsgrunnlaget ved oppstart, målt med tiendeklassekarakterene, så har sosial bakgrunn svært stor betydning for resultater av utdanning. Dette er også vist i omfattende forskning nasjonalt og internasjonalt de siste 50-60 årene (Coleman 1966, Hernes 1974, Hernes og Knudsen 1976, Boudon 1974, Bourdieu 1977, Grøgaard 1997, Wiborg m.fl. 2011, Bakken & Elstad 2012, Salvanes mfl. 2015).

I den foreliggende studien vil vi anvende det teoretiske rammeverket som er illustrert i figur 2.1 og omtalt over. I figur 2.2 illustrer vi dette teoretiske rammeverket på nytt, men nå med de variablene som faktisk vil anvendes i denne studien. I våre analyser undersøker vi om sammenhengene i dette rammeverket er gyldig også for de som begynte i videregående opplæring i Østfold i august 2016.



Figur 2.2. Teoretisk rammeverk for å forklare kompetanseoppnåelse og karakterer fra videregående opplæring for 2016-kullet i videregående opplæring i Østfold.

De uavhengige variablene (forhold som kan påvirke resultatet) i denne studien er, som figur 2.2 viser (se vedleggstabell 2.1 for en beskrivelse av alle variablene).

- Bakgrunn: Kjønn, innvandrerstatus, foreldres utdanning og bosituasjon.

- Kunnskapsgrunnlag: Gjennomsnittskarakterer fra tiende klasse i ungdomsskolen. Inntatt førsteønske utdanningsprogram Vg1.
- Skoleengasjement: Gjennomsnittlig fraværspersent fra tiende klasse i ungdomsskolen.
- Kontekst:
 - I analysen av ungdomsskolekarakterer: Elevenes ungdomsskole, hjemkommune, gjennomsnittlig foreldreutdanning og fravær på skolen.
 - I analysen av videregående karakterer og av kompetanseoppnåelse i videregående opplæring: Videregående skole, utdanningsprogram, gjennomsnittlig foreldreutdanning og gjennomsnittlig tiendeklassefravær.

De tre avhengige variablene (resultatene vi studerer) i studien er.

- Gjennomsnittskarakterer fra tiende klasse.
- Gjennomsnittskarakter for hele videregående opplæring. For elever på studieforberedende er dette karakterer etter tre år i videregående. For elever på yrkesfag er dette karakterer etter to år i videregående.
- Kompetanseoppnåelse inkludert å være i lære etter tre år i videregående opplæring.

Analysene vil gjennomføres separat for elever på studieforberedende og yrkesfag.

3 Ungdommenes bakgrunn

I dette kapitlet presenterer vi noen bakgrunnsforhold for elevene i undersøkelsen, og vi ser på elevenes kunnskapsgrunnlag (gjennomsnittskarakterer fra tiende klasse), skoleengasjement (gjennomsnittlig fravær i tiende klasse) og om elevene kom inn på førsteønske det første året i videregående opplæring.

3.1 Utvalget

Utvalget i undersøkelsen er alle som er født i 1999, 2000 eller 2001 som gikk ut av en ungdomsskole i Østfold våren 2016 og begynte i en videregående skole i Østfold i august samme år. Disse utgjør 3520 personer, og så godt som alle (98,4 prosent) er født i 2000. De fleste av disse, de som er født før midten av august var 16 år da de begynte i videregående. 1,5 prosent er født i 1999 og noen svært få i 2001.

Vi vet fra tidligere forskning at ungdomsskolekarakterene har stor betydning for resultatene i videregående opplæring. I presentasjonen av de unges bakgrunn nedenfor vil vi derfor hele tiden sammenligne gjennomsnittlig ungdomsskolekarakterer for ulike grupper. 126 av elevene har ikke oppgitt karaktergjennomsnitt fra tiende klasse, og disse vil følgelig ikke inngå i presentasjonen av bakgrunnsvariablene. Det betyr at i tabellen nedenfor vil det maksimalt inngå 3394 elever.

Vi vil også skille mellom elever på yrkesfag, studieforberevende og påbygging til generell studiekompetanse. Tilhørighet til disse gruppene er bestemt av hva eleven gikk på ved den siste registreringen vi har på dem i videregående.

3.2 Jentene hadde bedre karakterer fra tiende enn guttene

Tabell 3.1 viser fordelingen av jenter og gutter på yrkesfag, studieforberevende og påbygg, og gjennomsnittskarakterer fra tiende klasse i ungdomsskolen.

Hele utvalget består av 52,6 prosent gutter og 47,4 prosent jenter. Tabell 3.1 viser at jentene er i et lite flertall på studieforberevende og påbygg, mens to av tre på yrkesfag er gutter, slik at guttene utgjør en stor majoritet her.

Tabell 3.1 viser også at jentene har bedre gjennomsnittskarakterer fra ungdomsskolen enn guttene i alle disse tre gruppene. Forskjellene er 0,39

karakterpoeng på påbygg, 0,35 karakterpoeng på studieforbereende og 0,23 karakterpoeng på yrkesfag. Vi kommer nærmere tilbake til karakterforskjeller på yrkesfag og studieforbereende for jenter og gutter i avsnitt 5.4 og 5.5.1.

Tabell 3.1. Gjennomsnittskarakterer fra tiende klasse for jenter og gutter på studieforbereende, yrkesfag og påbygg. N=3394

	Studieforbereende			Yrkesfag			Påbygg		
	N	%	Snitt	N	%	Snitt	N	%	Snitt
Gutter	867	46,2	4,32	761	63,7	3,30	143	44,1	3,57
Jenter	1008	53,8	4,67	434	36,3	3,53	181	55,9	3,96
Alle	1875	100	4,51	1195	100	3,38	324	100	3,79
Eta ⁴			0,256			0,152			0,313

Videre viser tabellen at elevene på studieforbereende i gjennomsnitt hadde over en karakter bedre enn elevene på yrkesfag, og forskjellen var størst for jentene (1,14 karakterpoeng mot 1,02 for guttene). Gjennomsnittskarakterene for påbyggelene ligger på et nivå noe høyere enn yrkesfagelevne, men tydelig lavere enn elevene på studieforbereende. Eta² viser at kjønn forklarer mellom to (yrkesfag) og 10 prosent (påbygg) av karaktervariasjonen.

Vi merker oss at karakterforskjellene er større mellom elever på studieforbereende og yrkesfag enn mellom gutter og jenter.

3.3 Liten karaktervariasjon mellom innvandrerkategoriene

Tabell 3.2 viser fordelingen på ulike innvandrer kategorier på yrkesfag, studieforbereende og påbygg, og karakterer fra tiende klasse i ungdomsskolen.

Vi skiller mellom fire innvandrer kategorier. Den første er majoritetsbefolkningen. Så har vi ikke-vestlige etterkommere. De er født i Norge av foreldre med ikke-vestlig bakgrunn. Blant disse har 52 prosent av foreldrene bakgrunn i Asia, 24 prosent i Øst-Europa, 12 prosent i Afrika og to prosent i Latin-Amerika (ikke i tabell). Dernest ikke-vestlige innvandrere. De er født utenfor Norge av foreldre født utenfor Norge. Blant disse har 34 prosent bakgrunn i Asia, 37 prosent i Øst-Europa, 27 prosent i Afrika og to prosent i Latin-Amerika. Og til slutt har vi etterkommere og innvandrere fra Europa. Disse er plassert sammen fordi de er så få. Halvparten av disse har bakgrunn fra Norden og like mange fra resten av Vest-Europa.

⁴ Eta er et korrelasjonsmål som viser sammenhengen mellom to forhold, i dette tilfellet snittkarakterer fra tiende klasse og kjønn. Verdien kan variere fra 0,0 til 1,0. Når den er 1,0 er det perfekt sammenfall og når den er 0,0, er det ingen sammenheng. Eta-kvadratet viser hvor stor andel av variasjonen (variansen) i den avhengige variabelen (her karakterer) som fanges opp eller «forklares» av gruppeinndelingen (her kjønn).

Tabell 3.2. Gjennomsnittskarakterer fra tiende klasse etter innvandrerkategori. N=3393

	Studieforberedende			Yrkesfag			Påbygg		
	N	%	Snitt	N	%	Snitt	N	%	Snitt
Majoritet	1584	84,5	4,56	1014	84,9	3,44	267	82,4	3,89
Ikke-vest etter.	137	7,3	4,31	65	5,4	3,10	26	8,0	3,30
Ikke-vest innv.	131	7,0	4,10	98	8,2	2,97	31	9,6	3,32
Norden, Vest-E	22	1,2	4,34	18	1,5	3,35			
Alle	1874	100	4,51	1195	100	3,38	324	100	3,79
Eta			0,203			0,204			0,313

Samlet utgjør majoritetsbefolkningen 84 prosent av utvalget, varierende fra 82,4 prosent blant påbyggelevne til 84,9 prosent på yrkesfag, dvs. at andelen er relativt lik innenfor de tre retningene. Ikke-vestlige etterkommere teller 6,7 prosent av hele utvalget. Det er en viss variasjon; på påbygg utgjør disse 8,0 prosent og på yrkesfag 5,4 prosent. Åtte prosent av utvalget er ikke-vestlige innvandrere. Andelen varierer lite, fra sju prosent på studieforberedende til 9,6 prosent på påbygg.

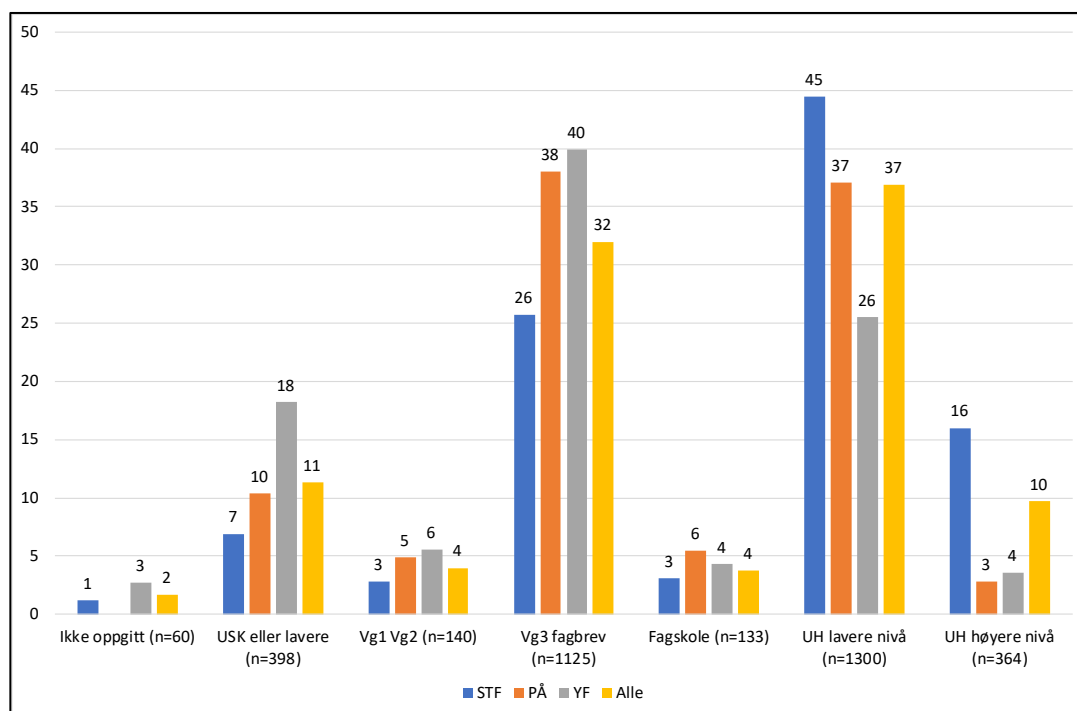
De med bakgrunn fra Norden og Vest-Europa utgjør samlet 1,3 prosent, fordelt med 1,2 prosent på studieforberedende og 1,5 prosent på yrkesfag. Det er ingen av disse elevene på påbygg.

Blant elevene på studieforberedende varierer gjennomsnittskarakteren fra tiende klasse fra 4,10 blant ikke-vestlige innvandrere til 4,56 blant majoritetsungdommen, altså en variasjon mellom ytterpunktene på 0,46 karakterpoeng. På yrkesfag ser vi det samme, en variasjon mellom ytterpunktene på 0,47 karakterpoeng, fra 2,97 blant ikke-vestlige innvandrere til 3,44 blant majoritetsungdommen. På påbygg er variasjonen noe større, fra 3,30 blant ikke-vestlige etterkommere til 3,89 blant majoritetsungdommen, altså en variasjon mellom ytterpunkter på 0,59 karakterpoeng. Eta² viser at innvandrerstatus forklarer mellom fire (studieforberedende og yrkesfag) og 10 prosent (påbygg) av karaktervariasjonen.

Det som er vel så viktig å merke seg er den betydelige variasjonen mellom elevene innenfor de ulike retningene, og det gjelder i alle innvandrerkategoriene. Forskjellen mellom yrkesfag og studieforberedende er 0,99 karakterpoeng eller høyere i alle innvandrerkategoriene, og størst er variasjonen for ikke-vestlige etterkommere; 1,21 karakterpoeng. I alle innvandrer kategorier har påbyggelevne et karaktergjennomsnitt mellom elevene på yrkesfag og studieforberedende, og alltid nærmest snittet til yrkesfagelevne.

3.4 Snittkarakterene øker med foreldrenes utdanning

I figur 3.1 viser vi utdanningsnivået til foreldrene til elevene på studieforberedende, påbygg og yrkesfag.



Figur 3.1. Foreldrenes høyeste utdanning blant elever på studieforbereende, påbygg og yrkesfag. N=3520

11 prosent av elevene har foreldre med grunnskole eller lavere som sin høyeste utdanning, og vi ser at andelen er størst blant yrkesfagelevne (18 prosent), og lavest blant studieforbereendelevne (sju prosent).

Andelen som har foreldre med kun fullført Vg1 eller Vg2 i videregående opplæring er fire prosent, og også her ser vi at andelen er størst blant yrkesfagelevne og lavest blant studieforbereendelevne.

Hver tredje elev har foreldre med Vg3 (studiekompetanse eller yrkeskompetanse) eller fagbrev. Også her er «rangeringen» den samme; dette gjelder flest yrkesfagelever (40 prosent) og færrest studieforbereendelever (26 prosent).

Fire prosent av elevene har foreldre med fagskole, og andelen er størst blant påbyggelevne (seks prosent) og lavest blant studieforbereendelevne.

37 prosent av elevene har foreldre med kort høyere utdanning (bachelor), og dette gjelder flest blant studieforbereendelevne (45 prosent) og færrest blant yrkesfagelevne (26 prosent).

Hver tiende elev har foreldre med lang høyere utdanning (mastergrad og noen få med doktorgrad). Andelen er betydelig større blant studieforbereendelevne (16 prosent) enn blant elevene på påbygg (4 prosent) og yrkesfag (3 prosent).

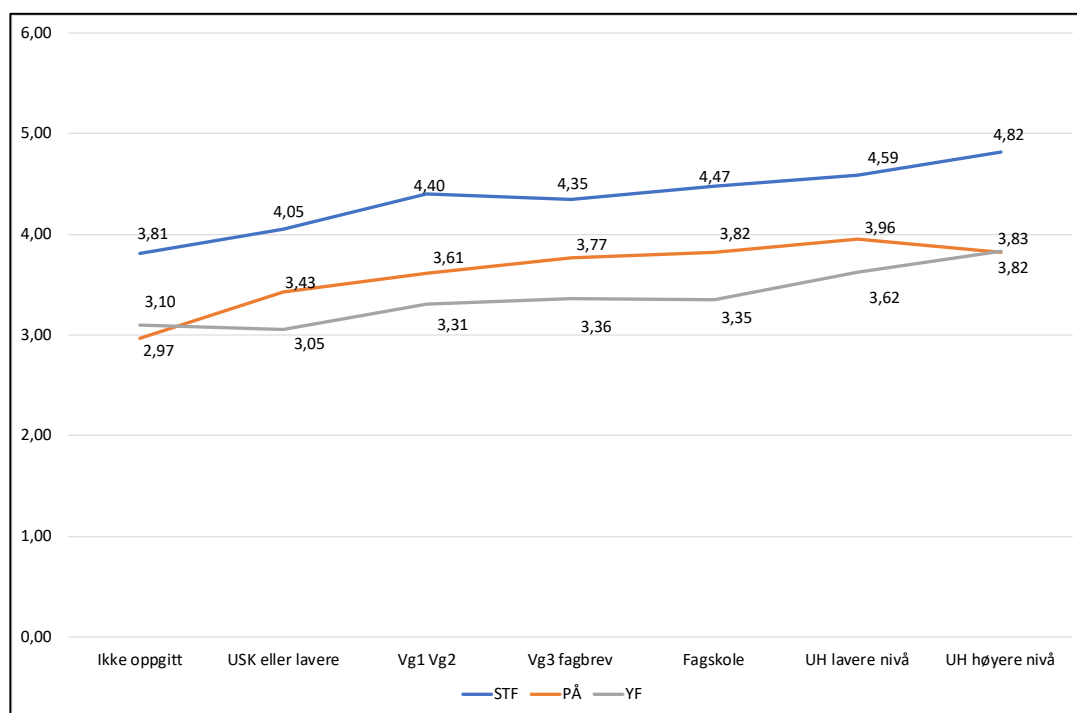
Vi observerer et tydelig mønster: Yrkesfagelevne har i størst grad foreldre med fullført videregående opplæring eller lavere som sin høyest utdanning. Dette gjelder 64 prosent av yrkesfagelevne mot 36 prosent av studieforbereendelevne. Studieforbereendelevne derimot har i størst grad foreldre med høyere

utdanning, 61 prosent mot 30 prosent blant yrkesfagelevne. Påbyggelevne er i en mellomposisjon.

I figur 3.2 viser vi elevenes gjennomsnittskarakterer etter foreldrenes høyeste utdanning. Figuren viser at det stort sett er slik, med noen få små unntak, at elevenes gjennomsnittskarakterer øker når foreldrenes utdanning øker. Det er også slik, også her med noen få små avvik, at ansett hvilket utdanningsnivå foreldrene har, så har studieforbereendelevne bedre gjennomsnittskarakterer enn påbyggelevne som igjen har bedre snitt enn yrkesfagelevne.

Forskjellen mellom høyeste og laveste gjennomsnittskarakter (når vi holder de med uoppgitt foreldreutdanning utenfor) er forskjellen mellom de som har foreldre med ungdomsskole eller lavere som sin høyeste utdanning, og de som har foreldre med høyere utdanning (lang for studieforbereende- og yrkesfagelevne og kort for påbyggelevne). Denne forskjellen er 0,77 karakterpoeng for studieforbereende- og yrkesfagelevne og 0,53 for påbyggelevne.

Forskjellen i gjennomsnittskarakter for yrkesfag- og studieforbereendelevne varierer fra 0,97 karakterpoeng for de som har foreldre med kort høyere utdanning til 1.12 karakterpoeng for de som har fagskole som sin høyeste utdanning. Det er altså slik at denne forskjellen i karaktersnitt avhengig av om elevene er yrkesfag- eller studieforbereendelever er større enn forskjellen avhengig av foreldrenes høyeste utdanning.



Figur 3.2. Gjennomsnittskarakterer fra tiende klasse etter foreldrenes utdanning. N=3394. Eta_{STF}=0,312. Eta_{PÅ}=0,294. Eta_{YF}=0,290.

3.5 Liten variasjon i grunnskolekarakterer for elever i ulike bosituasjoner

Tabell 3.3 viser de unges bosituasjon gjennom de tre skoleårene fra august 2016 til juni 2019. Vi ser at på studieforbereidende bodde nesten to av tre elever (65,6 prosent) sammen med begge foreldrene i alle de tre skoleårene. På yrkesfag gjeldt dette bare litt under halvparten (48,4 prosent), og på påbygg like over halvparten (54,3 prosent). Andelen som bodde med foreldre som var samboere var lik i de tre gruppene, rundt sju prosent, mens andelen som bodde med gifte foreldre var tydelig størst blant studieforbereidendelevne.

Andelen som bodde sammen med en av foreldrene (med eller uten stefar/stemor) eller litt hos hver, var lavest blant studieforbereidendelevne (30,8 prosent) og høyest blant elevene på yrkesfag og påbygg (42 prosent).

Andelen som bodde med begge foreldrene i skoleåret 2016-17, men hvor foreldrene flyttet fra hverandre i et av de to neste skoleårene, er noe større blant yrkesfagelevne (4,6 prosent) enn blant elevene på påbygg (3,1 prosent) og på yrkesfag (2,5 prosent).

Tabell 3.3. Gjennomsnittskarakterer fra tiende klasse etter hvem elevene bodde med mens de gikk i videregående opplæring. N=3331

	Studieforbereidende				Yrkesfag				Påbygg		
	N	%	Snitt		N	%	Snitt		N	%	Snitt
Begge, gift	1099	58,3	4,59		503	41,6	3,50		153	47,2	3,83
Begge, sambo	137	7,3	4,50		85	6,8	3,47		23	7,1	3,77
Hos en	573	30,8	4,36		507	42,5	3,27		136	42,0	3,71
Begge, skilt	49	2,5	4,59		56	4,6	3,49		15 eller færre elever		
Alle	1858	99,0	4,51		1151	95,6	3,38		322	99,4	3,70
Eta			0,167				0,171				0,159

Tabell 3.3 viser også gjennomsnittlige karakterer for elever i de ulike bosituasjonene. Variasjonen mellom ytterpunktene er liten for studieforbereidende og yrkesfagelevne: 0,23 karakterpoeng, og større, 0,54 karakterpoeng, for påbyggelevne. Og igjen ser vi at variasjonen mellom studieforbereidende- og yrkesfag elevene i de ulike bosituasjonene er mye større, varierende fra 1,0 til 1,29 karakterpoeng. Og igjen er påbyggelevne i en mellomposisjon. Eta² viser at bosituasjon forklarer lite, maksimalt tre prosent, av karaktervariasjonen.

3.6 Høyest fravær blant de med lavest karakterer

I tabell 3.4 viser vi sammenhengen mellom gjennomsnittlige ungdomsskolekarakterer og fravær i tiende klasse.

Tabellen viser at de aller fleste har lavt fravær. Blant studieforbereende elevene hadde over 60 prosent et fravær på mindre enn fem prosent i tiende klasse, og blant elevene på yrkesfag og påbygg gjaldt dette halvparten. I alle gruppene er det rundt tre av ti som hadde fravær mellom fem og ti prosent.

Elevene på yrkesfag skiller seg ut med at 20 prosent av dem hadde et fravær på mer enn 10 prosent i tiende klasse, og 10 prosent hadde fravær over 15 prosent. Blant studieforbereende elevene er det om lag 10 prosent med et tiendeklassefravær på over ti prosent, og bare 2,7 prosent hadde et fravær over 15 prosent. Blant påbyggelevne har 15 prosent med seg et fravær fra tiende klasse på mer enn ti prosent, og fem prosent hadde et fravær over 15 prosent. Eta² viser at fraværet forklarer mellom seks (påbygg og yrkesfag) og 10 prosent (studieforbereende) av karaktervariasjonen.

Tabell 3.4. Gjennomsnittskarakterer fra tiende klasse etter fravær i tiende klasse. N=3391

Fravær	Studieforbereende				Yrkesfag				Påbygg		
	N	%	Snitt		N	%	Snitt		N	%	Snitt
0-2,99 %	407	21,7	4,70		205	17,2	3,51		51	15,7	3,92
3-4,99 %	765	40,9	4,61		376	31,6	3,49		115	35,5	3,88
5-9,99 %	524	27,9	4,37		358	30,0	3,41		113	34,9	3,76
10-14,99 %	128	6,8	4,21		138	11,5	3,22		29	9,0	3,64
15 % og mer	50	2,7	3,61		116	9,7	2,91		16	4,9	3,23
Alle	1874	100	4,51		1193	100	3,38		324	100	3,79
Eta			0,318				0,247				0,246

Tabell 3.4 viser at når fraværet fra tiende klasse øker, så avtar gjennomsnittlig karakterer fra tiende klasse systematisk, og dette gjelder både elever på studieforbereende, yrkesfag og påbygg. Variasjonen mellom de som hadde et fravær under tre prosent og de som hadde et fravær på 15 prosent eller mer er 1,11, 0,60 og 0,69 karakterpoeng for henholdsvis elevene på studieforbereende, yrkesfag og påbygg. Men vi merker oss at forskjellen i gjennomsnittskarakterene er jevnt over større mellom elevene på yrkesfag og studieforbereende, enn mellom ytterpunktene i fraværsgroppene.

3.7 Førsteønske

I tabell 3.5 viser vi gjennomsnittlig grunnskolekarakter etter om elevene kom inn på førsteønske det første året i videregående opplæring eller ikke.

Vi fant at 9,9 prosent av elevene kom inn på det utdanningsprogrammet de hadde søkt, men ikke det programområdet de hadde ønsket seg. Dette skyldes i hovedsak at noen elever er plassert på Vg1 over to år, grunnkompetanseløp o.l.,

men innenfor det utdanningsprogrammet de hadde som førsteønske. Vi anser derfor disse som å ha fått innfridd førsteønske hva gjelder utdanningsprogram.

Tabell 3.5. Gjennomsnittskarakterer fra tiende klasse etter innfrielse av førsteønske. N=3394

Førsteønske	Studieforberedende			Yrkesfag			Påbygg		
	N	%	Snitt	N	%	Snitt	N	%	Snitt
Nei	193	10,3	4,07	197	16,5	3,17	74	22,8	3,49
Ja	1682	89,7	4,56	998	83,5	3,43	250	77,2	3,88
Alle	1875	100	4,51	1195	100	3,38	324	100	3,79
Eta			0,223			0,135			0,263

Tabell 3.5 viser at blant studieforberedende elevene kom ni av ti søkere inn på det utdanningsprogrammet de helst ville, men på yrkesfag gjaldt dette 83,5 prosent og blant de som senere begynte på påbygg 77,2 prosent.

Vi ser også at de som kom inn på førsteønske hadde høyere snitt fra tiende klasse enn de som ikke gjorde det. Dette gjelder både studieforberedende-, yrkesfag- og påbyggelever. Dette er rimelig, ettersom det er slik at når det er konkurranse om plassene, er vinnerne de med de beste karakterene, også i Østfold hvor man ikke hadde karakterbasert inntak (eller det som noen feilaktig kaller «fritt skolevalg»). Disse karakterforskjellene er imidlertid ikke store; 0,49, 0,26 og 0,39 karakterpoeng for henholdsvis studieforberedende, yrkesfag og påbygg. Og igjen: Forskjellene mellom yrkesfag- og studieforberedende elevene er større enn dette.

4 Utdanningens kontekst

Vi vil i denne studien analysere kompetanseoppnåelse og karakterer i forhold til fire kontekstvariabler: Elevenes ungdomsskole og kommune, videregående skole og utdanningsprogram.

4.1 Variasjon i karakterene mellom ungdomsskolene

I tabell 4.1 viser vi gjennomsnittskarakteren for hver av ungdomsskolene som elevene i undersøkelsen kom fra. Elevene i undersøkelsen gikk i skoleåret 2015-2016 på 51 forskjellige ungdomsskoler, åtte private og 43 kommunale. Sju av de kommunale ungdomsskolene hadde 15 eller færre tiendeklasseelever dette skoleåret. Nesten ingen av disse i alt 25 elevene hadde karakterer fra ungdomsskolen. Disse rapporteres ikke her. Seks av de åtte private ungdomsskolene hadde 15 eller færre elever, og av anonymitetshensyn har vi slått disse sammen i en gruppe. Én privat ungdomsskole i Fredrikstad hadde 29 elever, og rapporteres her. Steinerskolen i Fredrikstad hadde 23 elever, men ingen av disse hadde oppgitt karakter fra ungdomsskolen, slik at de kan vi heller ikke rapportere.

Tabell 4.1 viser at det er variasjon i karaktersnittet for de ulike ungdomsskolene. Snittet for alle elevene er 4,04. 28 av de 36 kommunale skolene i tabellen har et snitt som faller innenfor dette snittet pluss-minus 0,15 karakterpoeng. Dette viser at de fleste skolene har et gjennomsnitt nært gjennomsnittet for alle elevene i hele fylket. Dette indikerer en relativt liten variasjon jevnt over. På den annen side er det en betydelig variasjon mellom ytterpunktene i hele fylket sett under ett, et halvt karakterpoeng. Forskjellen mellom de fire byene er liten, 0,20 karakterpoeng mellom ytterpunktene 3,94 og 4,14. Snittet for skolene utenom byene er 4,01.

Innad i Sarpsborg og Halden er de små forskjeller (0,13 – 0,14 karakterpoeng mellom ytterpunktene), mens det innad i Moss og Fredrikstad er større forskjeller (0,29 og 0,45 karakterpoeng). Mellom skolene utenom de fire byene er forskjellen 0,45 karakterpoeng mellom ytterpunktene.

Vi kan oppsummere at jevnt over er det liten variasjon i snittkarakterer fra tiende klasse skolene imellom, men at avstanden mellom ytterpunktene er betydelig. Et spørsmål som kan stilles i forlengelsen av dette, er om forhold ved den enkelte ungdomsskole har betydning for elevenes karakterer fra ungdomsskolen.

Dette skal vi undersøke i kapittel 6, men peker allerede her på at η^2 viser at skoletilhørighet forklarer beskjedne tre prosent av karaktervariasjonen skolene imellom. Dette indikerer at ungdomsskoletilhørighet ikke har avgjørende betydning for prestasjonsnivået til elevene, men at det er andre forhold som har større betydning, og det kommer vi tilbake til.

Tabell 4.1. Gjennomsnittskarakterer fra tiende klasse etter ungdomsskole.

Kommune	Skole	Snitt	N
Halden Snitt 4,06	Risum ungdomsskole	4,12	105
	Rødsberg ungdomsskole	4,04	97
	Strupe ungdomsskole	3,99	130
Sarpsborg Snitt 3,94	Tindlund ungdomsskole	4,02	94
	Varteig barne- og ungdomsskole	4,01	60
	Sandbakken barne- og ungdomsskole	3,99	86
	Grålum ungdomsskole	3,94	107
	Hafslund ungdomsskole	3,90	84
	Kruseløkka ungdomsskole	3,88	165
Fredrikstad Snitt 4,14	Haugeåsen ungdomsskole	4,28	126
	Kråkerøy ungdomsskole	4,18	109
	Gudeberg barne- og ungdomsskole	4,18	93
	Vestbygda ungdomsskole	4,18	74
	Begby skole	4,15	65
	Gressvik ungdomsskole	4,14	122
	Kvernhuset ungdomsskole	4,13	162
	Borge ungdomsskole	3,87	96
	Cicignon skole	3,83	74
Moss Snitt 4,06	Hoppern skole	4,32	107
	Nøkkeland skole	4,09	56
	Verket skole	3,96	99
	Bytårnet skole	3,93	73
Øvrige kommuner Snitt 4,01	Aremark skole	4,26	23
	Øreåsen barne- og ungdomsskole - Rygge	4,21	130
	Halmstad skole - Rygge	4,16	69
	Råde ungdomsskole	4,13	94
	Rakkestad ungdomsskole	4,07	115
	Hvaler ungdomsskole	4,05	43
	Askim ungdomsskole	4,04	177
	Knapstad barne- og ungdomsskole - Hobøl	3,97	62
	Kirkebygden barne- og ungdomsskole - Våler	3,95	56
	Trøgstad ungdomsskole	3,93	53
	Marker skole	3,90	45
	Kirkelund skole - Skiptvedt	3,84	54
	Eidsberg ungdomsskole	3,83	140
	Spydeberg ungdomsskole	3,81	66
	Childrens international school Fredrikstad	4,61	29
	Private ungdomsskoler	4,00	50
	Alle	4,04	3394

Eta (skoler)=0,170. Eta (kommuner)=0,082. Begge er statistisk signifikante ($p=0,000$)

4.2 Yrkesfagelever med betydelig lavere karakterer fra tiende klasse enn elever på studieforbredende

I tabell 4.2 viser vi gjennomsnittskarakterer fra ungdomsskolen for elevene på de ulike utdanningsprogrammene. Vi har gitt elevene tilhørighet til det utdanningsprogrammet de var registrert sist. Som eksempel: En elev begynte på Elektrofag, men byttet til og fullførte på Naturbruk. Denne eleven er registrert som elev på Naturbruk. En følge av denne måten å definere tilhørighet til utdanningsprogram på, er at alle eleven på påbygg er registrert som påbyggelever og ikke på det yrkesfaglige utdanningsprogrammet der de begynte i videregående.

Tabell 4.2. Gjennomsnittskarakterer fra tiende klasse for elever på ulike utdanningsprogrammer. N=3394

Utdanningsprogram	Snitt	N
Studiespesialisering	4,54	1381
Kunst, design og arkitektur	4,52	75
Idrettsfag	4,42	271
Musikk, dans og drama	4,41	79
Medier og kommunikasjon	4,36	69
Påbygging til generell studiekompetanse	3,79	324
Elektrofag	3,76	168
Naturbruk	3,72	74
Helse- og oppvekstfag	3,46	311
Restaurant- og matfag	3,41	61
Design og håndverksfag	3,34	67
Bygg- og anleggsteknikk	3,25	157
Service og samferdsel	3,19	184
Teknikk og industriell produksjon	3,06	173
Alle	4,04	3394

Tabell 4.2 viser at elevene på de fem studieforbredende utdanningsprogrammene hadde et karaktergjennomsnitt fra ungdomsskolen varierende fra 4,36 på Medier og kommunikasjon til 4,54 på Studiespesialisering, en liten variasjon på 0,18 karakterpoeng. Snittet for alle studieforbredendelevener er 4,51.

På de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er variasjonen større, 0,7 karakterpoeng fra Teknikk og industriell produksjon med et snitt på 3,06 til Elektrofag med et snitt på 3,76. Snittet for eller yrkesfagelevener er 3,38.

Variasjonen mellom alle elevene på studieforbredende og yrkesfag er dermed betydelige 1,13 karakterpoeng. Vi ser også at elevene som begynte på yrkesfag og endte opp på påbygg hadde et snitt på 3,79, altså mellom yrkesfag og studieforbredende, men nærmest yrkesfagelevener.

Det viktigste å merke seg her er den store forskjellen i karaktergjennomsnitt mellom de som begynner på studieforbredende versus yrkesfag.

4.3 Størst karaktervariasjon mellom skolene på yrkesfag og påbygg

I tabell 4.3 ser vi på gjennomsnittskarakterer fra ungdomsskolen blant elevene som begynte på de forskjellige videregående skolene. En god del elever bytter skole i løpet av videregående. Vi har gitt elevene tilhørighet til den skolen der de var registrert sist. Som eksempel: Dersom en elev begynte på Askim videregående skole, men byttet til og avsluttet på Mysen, da er eleven registrert som elev på Mysen videregående skole.

Tabell 4.3. Gjennomsnittskarakterer fra tiende klasse for elever på ulike videregående skoler. N=3394

Skole	Studieforberedende			Yrkesfag			Påbygg		
	N	%	Snitt	N	%	Snitt	N	%	Snitt
Ikke ØFK	167	8,9	4,34	108	9,0	3,29	12	3,7	3,65
Halden	172	9,2	4,54	105	8,8	3,32	27	8,3	3,75
St. Olav	190	10,1	4,59	26	2,2	3,15	15 eller færre elever		
Borg				148	12,4	3,34	16	4,9	3,57
Kalnes	25	1,3	3,66	86	7,2	3,48	15 eller færre elever		
Greåker	211	11,3	4,55	75	6,3	3,25	30	9,3	3,53
Frederik II	315	16,8	4,62	45	3,8	3,40	35	10,8	3,83
Glemmen	74	3,9	4,52	183	15,3	3,64	76	23,5	4,03
Kirkeparken	255	13,6	4,58	54	4,5	3,26	25	7,7	3,73
Malakoff	137	7,3	4,36	132	11,0	3,44	30	9,3	3,60
Askim	185	9,9	4,48	116	9,7	3,35	36	11,1	3,83
Mysen	144	7,7	4,49	117	9,8	3,26	18	5,6	3,94
Alle	1875	100	4,51	1195	100	3,38	324	100	3,79
Eta			0,198			0,182			0,286

Tabell 4.3 viser at blant elevene som gikk på studieforberedende var det liten variasjon, med et unntak. Elevene som begynte på studieforberedende på Kalnes hadde et betydelig lavere snitt enn på de andre skolene. Når vi ser bort fra denne og «Ikke ØFK» (videregående skole som ikke er fylkeskommunale videregående skoler i Østfold, men i hovedsak private videregående skoler i Østfold), varierer snittet studieforberedendelevne hadde med seg inn til skolene fra 4,36 på Malakoff videregående skole til 4,62 på Fredrik II videregående skole. Dette er en variasjon på 0,26 karakterpoeng, noe som viser at elevgrunnlaget på studieforberedende på de ulike videregående skolene i Østfold var relativt likt for dette kullet, med unntak av nevnte Kalnes videregående skole.

Blant elevene på yrkesfag er variasjonen større, fra 3,15 på St.Olav videregående skole til 3,64 på Glemmen. Denne variasjonen på 0,49 karakterpoeng viser at det

er en viss variasjon i det faglige utgangspunktet til yrkesfagelevne på de ulike videregående skolene.

Blant påbyggelevne er variasjonen på 0,5 karakterpoeng, varierende fra 3,53 på Greåker videregående skole til 4,03 på Glemmen videregående skole. Det er altså en viss variasjon i det faglige utgangspunktet til påbyggelevne på de ulike videregående skolene. Og når vi vet at påbyggåret er krevende for mange yrkesfagelever, ser vi at med så ulikt utgangspunkt, har kanskje påbyggelevne på noen skoler større sannsynlighet for å lykkes enn på andre.

5 Gjennomføring, kompetanseoppnåelse og karakterer etter tre år i videregående opplæring

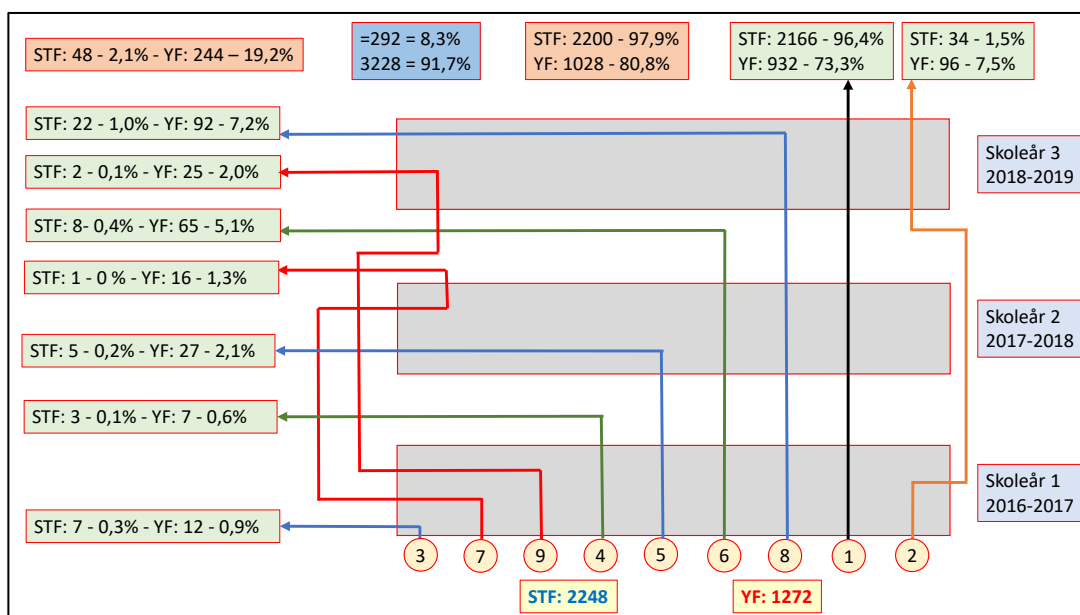
I dette kapitlet skal vi se på elevenes vei gjennom videregående opplæring, deres kompetanseoppnåelse etter tre år og karakterene de har oppnådd.

5.1.1 Gjennomføring av tre år i videregående opplæring

I figur 5.1 viser vi gjennomføring av videregående opplæring gjennom tre skoleår fra elevene vi følger startet i videregående i august 2016 til våren 2019.

Vi skiller mellom yrkesfag og studieforbereende. Studieforbereende elevene inkluderer de som har blitt påbyggelever det tredje året etter først å ha gått to år på yrkesfag. De grå boksene illustrerer de tre skoleårene. Vi understreker at vi viser gjennomføring, uavhengig av resultater i form av kompetanseoppnåelse og karakterer. I figur 5.1 illustrerer vi ni hovedveier de unge har gått (nummereringen nedenfor referer til de ulike «stiene» i figuren).

1. Rett frem. Disse har vært i videregående alle tre skoleårene siden de begynte i august 2016. De kan ha strøket, de kan befinne seg i Vg1 eller Vg2, men de har ikke sluttet. De utgjør 96,4 prosent på studieforbereende og 73,3 prosent på yrkesfag. Det er altså en vesentlig større andel på studieforbereende enn på yrkesfag som har gått rett frem. Majoriteten av de på studieforbereende som har gått rett frem er ferdige og har fullført og bestått. Dette gjelder også noen på yrkesfag, men de fleste her er fortsatt lærlinger.
2. Omvelgere. Disse har sluttet i løpet av tida i videregående opplæring, men har kommet tilbake, var inne i videregående opplæring ved starten på år tre og er inne i ved slutten av det tredje året. På studieforbereende utgjør de en liten andel, men på yrkesfag utgjør de betydelige 7,5 prosent.
3. Førsteårs-sluttere. Dette er elever som sluttet det første året, og som aldri har kommet tilbake. De er svært få, 20 elever alt i alt, og de utgjør 0,3 prosent av alle på studieforbereende og 0,9 prosent av alle på yrkesfag.



Figur 5.1. Ni hovedveier gjennomføring år i videregående opplæring. Prosent av alle på studieforbereidende (n=2248) og yrkesfag (n=1272)

4. Første-overgangs-slutttere. Disse sluttet etter å ha gjennomført det første skoleåret, og kom aldri tilbake. De er også svært få, bare 10 elever, og de utgjør 0,1 prosent av alle på studieforbereidende og 0,6 prosent av alle på yrkesfag.
5. Andreårs-slutttere. Disse sluttet i det andre året, og kom aldri tilbake til videregående. Nesten ingen av disse er elever på studieforbereidende, men 27 av dem er yrkesfagelever, og de utgjør betydelige 2,1 prosent av alle på yrkesfag.
6. Andre-overgangs-slutttere. Disse har gått to år i videregående, og sluttet i overgangen mellom det andre og tredje året. På studieforbereidende er det få, åtte elever eller 0,4 prosent. På yrkesfag derimot er volumet større: 65 elever som utgjør 5,1 prosent av alle yrkesfagelevne..
7. Tredjeårs-slutttere. Dette er elever som har gått to år, begynt på det tredje, men avbrutt videregående opplæring i det tredje skoleåret. Disse utgjør beskjedne 22 elever (en prosent) på studieforbereidende. På yrkesfag er derimot volumet større: 92 elever tilsvarende 7,2 prosent av alle yrkesfagelevne.
8. Ut og inn og ut -1. Dette er elever som har gått litt ut og inn av videregående, og som var utenfor ved slutten av år to, og som ikke har kommet tilbake. I alt er de bare 17 elever, og 16 av dem er yrkesfagelever (1,3 prosent på yrkesfag).
9. Ut og inn og ut -2. Disse har vært litt ut og inn av videregående opplæring, de begynte på nytt det tredje året, men var utenfor ved slutten av år tre. På studieforbereidende er de svært få, men på yrkesfag er de 25 personer (2,0 prosent av alle på yrkesfag).

Når vi summerer opp ser vi at i alt 292 elever, eller 8,3 prosent av alle var utenfor videregående opplæring ved slutten av år tre. I tillegg er det 130 elever (3,7

prosent) som har vært utenfor, men som er innenfor ved slutten av år tre. Andelen som var utenfor videregående ved slutten av år tre, og som altså har avbrutt videregående, varierer betydelig mellom studieforberevende og yrkesfag. På studieforberevende gjelder dette bare 2,1 prosent, mens det på yrkesfag gjelder så mange som 19,2 prosent. Å slutte i videregående er altså et betydelig større fenomen og problem på yrkesfag enn på studieforberevende.

Dette betyr at ved slutten av det tredje året var 97,9 prosent av studieforberevendeelevne og 80,8 prosent av yrkesfagelevne inne i videregående. Som vi presiserte innledningsvis, viser vi her gjennomføring uavhengig av kompetanseoppnåelse og karakterer. Vi skal senere se på elevenes resultater (avsnitt 5.3 – 5.5). Først skal vi imidlertid kort omtale overgangen til det fjerde året i videregående.

5.2 Overgang til det fjerde året i videregående opplæring

Over har vi vist hvordan ungdommene har beveget seg gjennom tre år i videregående opplæring. Noen fortsetter imidlertid inn i det fjerde skoleåret, og i tabell 5.1 viser vi de unges status per oktober 2019, altså ved starten av det fjerde skoleåret.

Tabell 5.1 De unges status ved starten av det fjerde skoleåret, oktober 2019. Total prosentutering (antall)

Status	Utenfor	YF	STF	PÅ	Alle
Utenfor	70,8 (2491)	0	0	0	70,8 (2491)
Elev	0	4,8 (170)	2,0 (69)	1,5 (54)	8,3 (293)
Lærekandidat	0	2,6 (92)	0	0	2,6 (92)
I lære	0	18,3 (644)	0	0	18,3 (644)
Total	70,8 (2491)	25,7 (906)	2,0 (69)	1,5 (54)	100 (3520)

Majoriteten 70,8 prosent, er ikke lenger i videregående i det fjerde året. De fleste av de som fortsatt er innenfor i det fjerde året er lærlinger, 18,3 prosent av alle. 2,6 prosent er lærekandidater og 8,3 prosent er elever i videregående skole.

Lærlingene og lærekandidatene er selvsagt innenfor et yrkesfaglig utdanningsprogram, og det gjelder også 170 av de 293 elevene. De betyr at en overveiende majoritet, 906 av 1029 (88 prosent) av de som fortsatt er i videregående det fjerde året er innenfor yrkesfag, mens noen få, 69 er elever på et studieforberevende utdanningsprogram og 54 er elever på Påbygging til generell studiekompetanse.

Av de 293 elevene er 31 i et grunnkompetanseløp, 38 er i Vg1, 81 er i Vg2, 59 er i Vg3 og 30 er i alternativt Vg3 mot fagbrev (ikke vist i tabell). De fordeler seg slik på de videregående skolene: Halden 33 elever, St.Olav 19, Borg 23, Kalnes 11, Greåker 26, Fredrik II 30, Glemmen 40, Kirkeparken 18, Malakoff 27, Askim 23 og Mysen 14 elever (ikke vist i tabell).

Vi har også sett på selve overgangen fra slutten av år tre til starten av det fjerde året (tabell 5.2). Alle de 1944 som hadde fullført og bestått tre år i videregående

skole etter tre år (unntatt fire elever) er som forventet utenfor videregående den fjerde høsten.

Tabell 5.2. Overgangen fra slutten av det tredje til starten på det fjerde skoleåret.

Start skoleår 4 →	Innenfor		Utenfor		Alle	
	N	Prosent	N	Prosent	N	Prosent
Fullført tre år i vgs	4	0,1	1940	55,1	1944	55,2
I lære/lærekandidat	529	15,1	19	0,6	548	15,7
Ikke bestått	361	10,3	375	10,7	736	20,9
Sluttet - ute vår19	135	3,8	157	4,5	292	8,3
Alle	1029	29,2	2491	70,8	3520	100

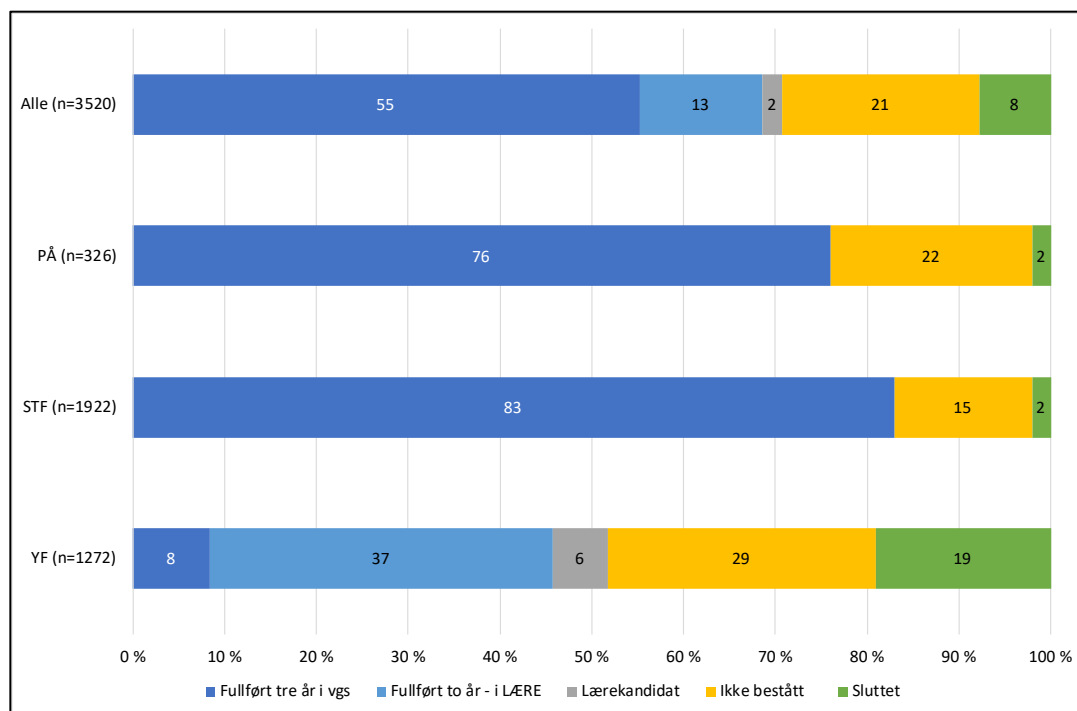
529 unge som var i lære eller var lærekandidat, fortsetter det fjerde året. Dette er som forventet, de må fortsette for å oppnå fagbrev eller kompetansebevis. 361 unge som ikke hadde ikke fullført og bestått videregående etter tre år, fortsetter og har dermed muligheten til å fullføre videregående opplæring. Vi ser også at 135 unge som var utenfor våren ved slutten av år tre, har funnet veien tilbake. Disse vi nå har omtalt, og som er farget grønt i tabellen, har enten fullført og bestått eller de er fortsatt elever, lærlinger eller lærekandidater og har dermed mulighet for å fullføre. Disse er det derfor per oktober 2019 ikke grunn til å bekymre seg for; de har fullført eller de er i gang med videregående opplæring.

Annerledes er det med de som er farget rødt i tabellen. 19 lærlinger og lærekandidater har avbrutt mellom skoleår tre og fire, og 157 unge som var utenfor ved slutten av år tre, er fortsatt ute ved starten av det fjerde året. Disse 176 har sluttet før de var ferdige. 375 elever som har gått tre år, men uten å fullføre og bestå, returnerte ikke til videregående opplæring i august det fjerde året. Disse har gjennomført tre år, men uten å fullføre og bestå. Disse i alt 551 unge, tilsvarende 15,7 prosent av alle, har altså per oktober i det fjerde skoleåret enten gjennomført uten å bestå, eller de har sluttet i videregående opplæring.

5.3 Kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring etter tre år

Vi skal nå se på kompetanseoppnåelse fra videregående etter tre år. Vi beskriver først kompetanseoppnåelse for alle elevene. Senere vil vi beskrive kompetanseoppnåelse for ulike grupper i utvalget, som kjønn, ulike innvandrer kategorier og etter foreldrenes utdanning. Vi skiller hele tiden mellom elever innenfor de tre hovedretningene i videregående opplæring, yrkesfag, studieforbereidende og påbygging til generell studiekompetanse (vi bruker betegnelsen påbygg). Kapitlet er beskrivende, slik at man ikke kan, på grunnlag av de bivariante analysene her, trekke konklusjoner om årsakssammenhenger. Senere i rapporten, i kapittel 6, vil vi

imidlertid presentere analyser hvor vi undersøker hvordan ulike forhold påvirker kompetanseoppnåelsen, når vi samtidig tar hensyn til en rekke andre forhold.



Figur 5.2. Kompetanseoppnåelse etter tre år i videregående opplæring. Prosent.

I figur 5.2 ser vi at blant yrkesfagelevne har åtte prosent bestått et treårig skoleløp. Dette er i hovedsak elever som har tatt utdanninger innenfor Helse- og oppvekstfag, Design og håndverk og Naturbruk som er skoleløp mot en yrkeskompetanse. Noen har også oppnådd studiekompetanse på Naturbruk. Og noen av disse er elever på Elektrofag som er ferdig med tre år i skole før de skal ut i lære.

Videre ser vi at 37 prosent av yrkesfagelevne har bestått Vg1 og Vg2 og er i lære, og vil avslutte læretiden og gå opp til fagprøve våren/sommeren/høsten 2020 eller seinere. Ettersom denne studien bare følger ungdommene gjennom tre år og noen måneder⁵ vil vi ikke få undersøkt hvem av lærlingene som består og ikke. Historisk er det imidlertid slik at majoriteten av de som er i lære består fag-/svenneprøven. Vi vil derfor i våre analyser og omtale av kompetanseoppnåelse legge til grunn at de som har bestått Vg1 og Vg2 og er i lære på slutten av det tredje året har bestått videregående opplæring. Vi vil omtale de som har bestått tre år i videregående skole og de har bestått Vg1 og Vg2 og er i lære, samlet som «Fullført/Lære». Vi ser at dette gjelder 45 prosent av yrkesfagelevne.

⁵ Opprinnelig var planen å følge ungdommene gjennom fem år i videregående opplæring helt frem til sommeren 2022. Oppdragsgiver for prosjektet er Østfold fylkeskommune. Bl.a. fordi Østfold fylkeskommune opphørte 31.12.2019 og ble en del av Viken fylkeskommune, ble det besluttet å avslutte prosjektet etter tre skoleår og noen måneder inn i det fjerde.

Seks prosent av yrkesfagelevne var lærekandidater våren 2019. Som for lærlingene har de minst et år igjen av tiden i videregående, og som for lærlingene vet vi at historisk består de fleste kompetanseprøven og oppnår grunnkompetanse. Vi legger derfor til grunn at disse har bestått videregående med grunnkompetanse.

Tre av ti (29 prosent) på yrkesfag var fortsatt i videregående, men hadde ikke bestått både Vg1 og Vg2 og/eller de var i lære, men var forsinket. Vi vil omtale dem som Ikke Bestått. Noen av disse vil kunne bestå etter fire eller fem år, våren 2020 eller 2021, men de fleste ligger an til å måtte bruke enda lenger tid. Til slutt ser vi at 19 prosent av yrkesfagelevne har sluttet og var utenfor videregående opplæring ved slutten av det tredje året.

Som vi omtalte innledningsvis hadde 59 prosent av yrkesfagelevne i 2013-kullet bestått etter fem år. Dersom nesten alle de 37 prosent som var i lære våren 2019 og rundt halvparten av de 34 prosent som ikke har bestått etter tre år, fullfører og består, betyr det at om lag 60 prosent av dette kullet yrkesfagelever vil ha bestått etter fem år, altså et resultat på linje med 2013-kullet (som er det siste kullet hvor fem-år-etter tallene er kjent når dette skrives våren 2020).

Blant elevene på studieforbereende har 83 prosent bestått, mens 15 prosent ikke har bestått. Noen av disse vil bestå i løpet av fem år. To prosent har sluttet og er utenfor ved slutten av år tre. Dersom halvparten av de 15 prosent som ikke har bestått våren 2019, fullfører, vil andelen bestått etter fem år være rundt 90 prosent på studieforbereende, noe som er på linje med SSB-tallene for 2013-kullet.

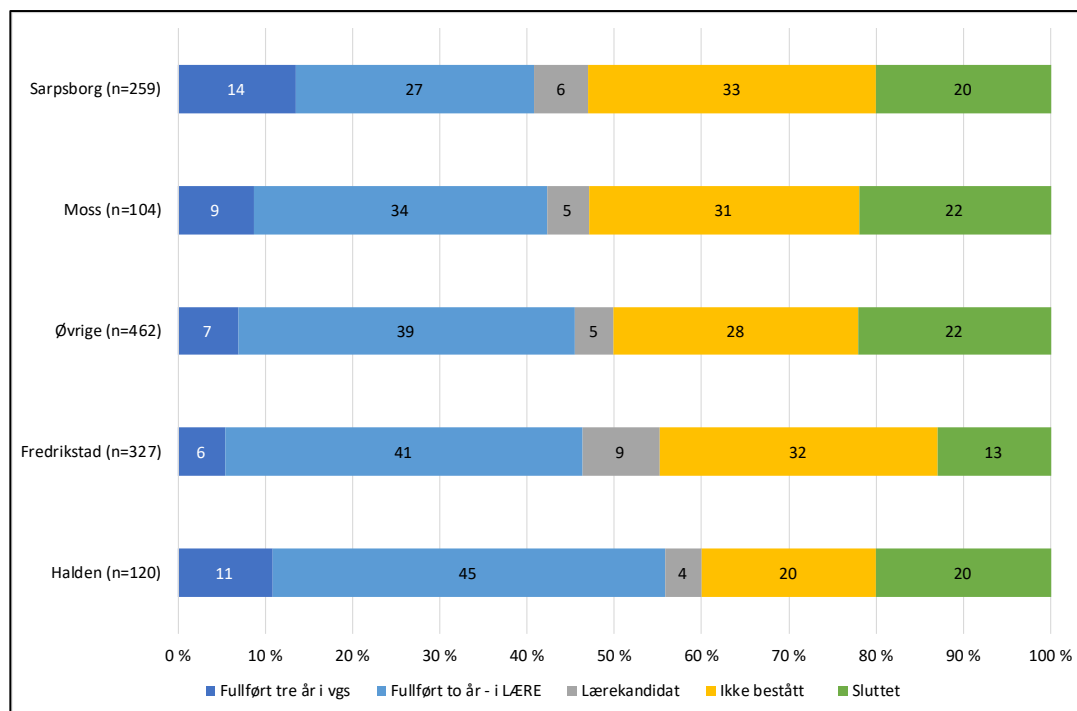
Blant påbyggelevne har 76 prosent bestått etter tre år. Sammenlignet med historiske tall (se Markussen & Gloppen 2012) er dette en høy andel. 23 prosent har strøket på påbyggåret og ikke bestått, men dette er en lavere strykprosent enn forventet. To prosent av påbyggeleven har sluttet. Dette er i tråd med tidligere funn; når påbyggelever ikke lykkes er det fordi de stryker, ikke fordi de slutter.

Oppsummert kan vi si at kompetanseoppnåelse i dette kullet ser ut til å bli på linje med (om ikke noe høyere) enn for tidligere kjente kull. Vi må selvsagt ta forbehold, ettersom vi bare kjenner situasjonen etter tre år, og har måttet anslå kompetanseoppnåelse etter fem år på grunnlag av erfaringsbasert kunnskap om forholdet mellom kompetanse etter tre og fem år.

5.3.1 Størst variasjon i kompetanseoppnåelse etter bokommune på yrkesfag

Over har vi vist kompetanseoppnåelse på yrkesfag, studieforbereende og påbygg for alle elevene samlet. I figur 5.3 – 5.5 ser vi nærmere på om det er forskjell i kompetanseoppnåelse innenfor de tre hovedretningene kommunene imellom. Med kommune mener vi elevenes bokommune, dvs. den kommunen de bodde i da de begynte i videregående opplæring. I gamle Østfold fylkeskommune var det 13

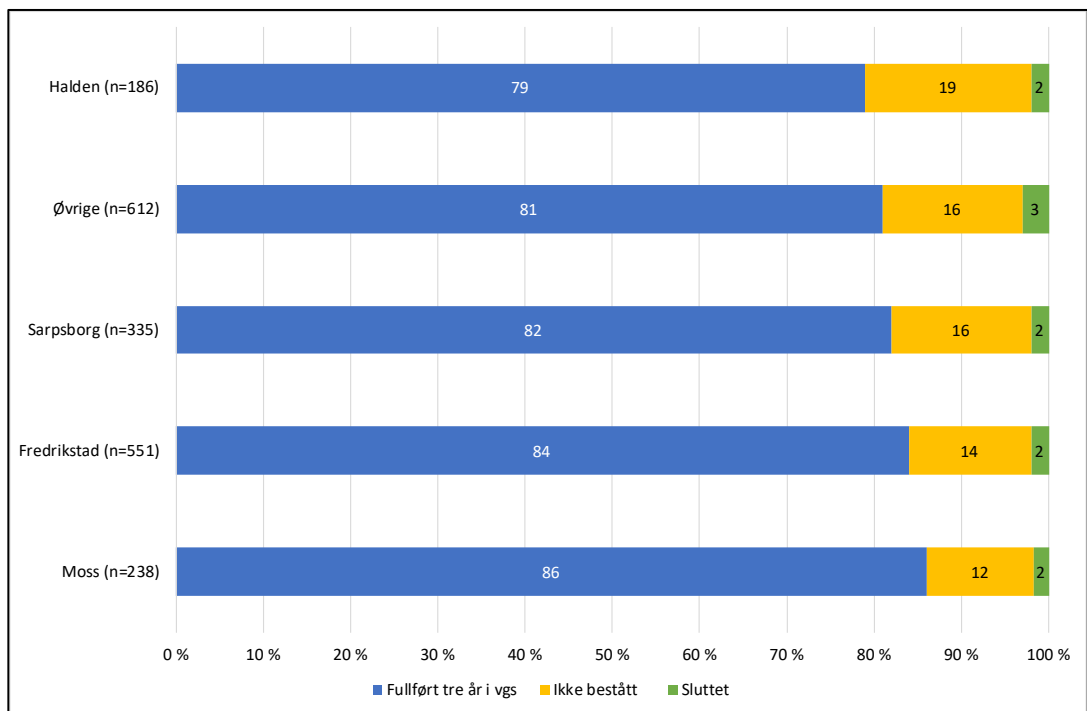
kommuner utenom de fire store byene. I hver av disse var det få elever, slik at vi har slått disse sammen, og omtaler dem som «Øvrige kommuner». Det vil si at når vi gjennomfører analyser på kommunenivå i fortsettelsen, vil vi operere med fem kommuner, Halden, Fredrikstad, Sarpsborg, Moss og Øvrige.



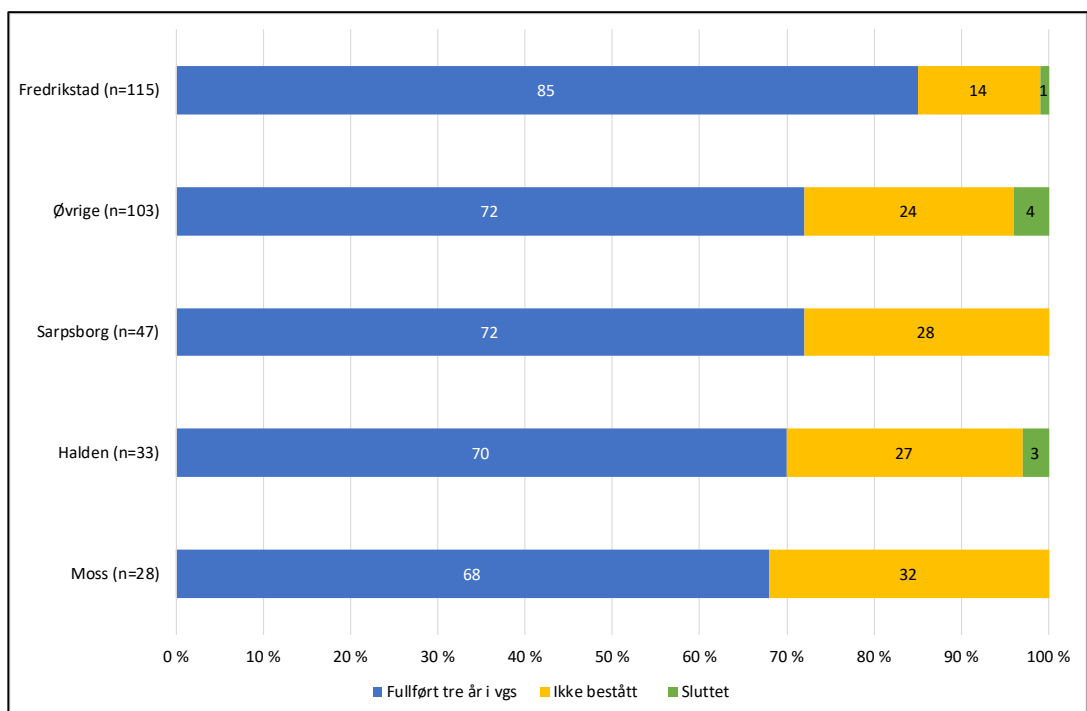
Figur 5.3. Kompetanseoppnåelse på yrkesfag etter tre år i videregående opplæring i kommunene. Prosent.⁶

I figur 5.3 viser vi kompetanseoppnåelse blant yrkesfagelevne i de fem kommunene. Det er signifikante forskjell mellom kommunene. I Østfold som helhet er andelen 45 prosent (figur 5.2) Fullført/Lære. Andelen er høyere enn fylkessnittet i to av kommunene, Halden (56 prosent), Fredrikstad (47 prosent) og i Øvrige kommuner (46 prosent), og noe under fylkessnittet i Moss (43 prosent) og Sarpsborg (41 prosent). Forskjellen mellom ytterpunktene, andelene yrkesfagelever fra henholdsvis Halden og Sarpsborg som har bestått, er 15 prosentpoeng.

⁶ Figuren er en grafisk fremstilling av en krysstabell. I denne rapporten er det en rekke slike fremstillinger av krysstabeller. For alle disse har vi anvendt Pearsons kji-kvadrat test for å undersøke om forskjellene (her i kompetanseoppnåelse i de ulike kommunene) er statistisk signifikante på fem prosent nivå ($p < 0,05$). I så godt som alle krysstabellene er forskjellene statistisk signifikante. Vi oppgir ikke dette i hvert tilfelle, men oppgir/kommenterer dersom forskjellene ikke er signifikante (i.s.).



Figur 5.4. Kompetanseopplæringsoppgjør etter tre år i videregående opplæringskommunene. Prosent. ($p=0,618$. ikke signifikant (i.s.)).



Figur 5.5. Kompetanseopplæringsoppgjør etter tre år i videregående opplæringskommunene. Prosent. ($p=0,126$. i.s.).

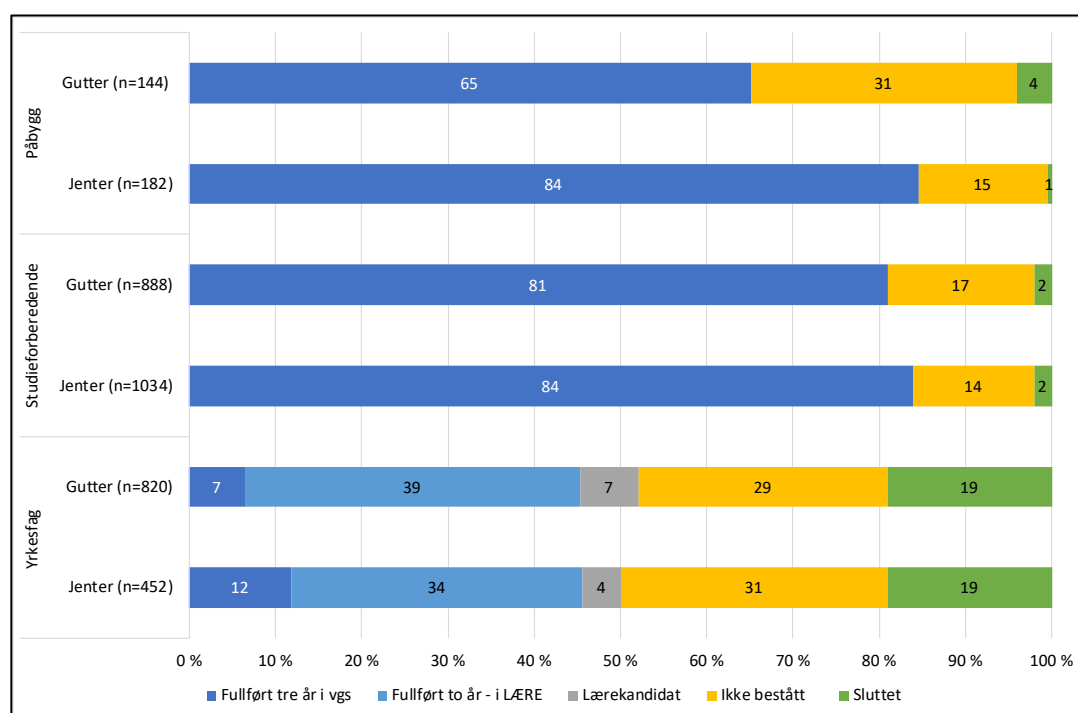
Blant elevene på studieforbereidende er det samlet 83 prosent som har fullført tre år i videregående skole, varierende fra 79 prosent i Halden til 86 prosent i Moss

(figur 5.4). Andelen som ikke har bestått varierer mellom 12 og 19 prosent. To prosent har sluttet i alle bykommunene, og tre prosent i Øvrige kommuner. Disse forskjellene er imidlertid ikke statistisk signifikante.

Blant påbyggelevne hadde i alt 76 prosent fullført etter tre år, varierende mellom 68 og 85 prosent (figur 5.5). Andelen som ikke bestått varierer mellom 14 og 32 prosent. Forskjellene mellom kommunene er ikke statistisk signifikante.

5.3.2 Liten forskjell i kompetanseoppnåelse for jenter og gutter

I figur 5.6 viser vi kompetanseoppnåelse etter tre år for jenter og gutter innenfor yrkesfag, studieforberedende og påbygg.



Figur 5.6. Kompetanseoppnåelse etter tre år i videregående opplæring. Kjønn og retning. Prosent. ($p_{vfa}=0,004$, $p_{stfo}=0,224$ (i.s.), $p_{pa}=0,000$.)

På yrkesfag er det svært små forskjeller. Det er noe større andel jenter som har fullført tre år i videregående og noe større andel gutter som er i lære. Dette gjenspeiler at flere jenter velger skoleløpene mot yrkeskompetanse og at flere gutter velger fagbrevveien. Andelen Fullført/Lære er lik. Det er litt større andel gutter som er lærekandidater. Det er også om lag like store andeler som ikke har bestått eller som har sluttet. Disse forskjellene er statistisk signifikante.

På studieforberedende er forskjellene enda mindre, og bildet er nesten identisk for jenter og gutter. Forskjellene er heller ikke statistisk signifikante.

På påbygg er forskjellene større; større andel jenter enn gutter har bestått, 85 mot 65 prosent. Dette gjenspeiles i andelen som ikke har bestått; dobbel så stor andel blant guttene som blant jentene. Forskjellene er statistisk signifikante.

Vi har også sett på dette i kommunene. I tabell 5.3 viser vi andelen Fullført/Lære i kommunene fordelt på gutter og jenter. På yrkesfag ser vi at andelen Fullført/Lære varierer en del mellom kommunene, blant jentene fra 34 prosent i Moss til 54 prosent i Halden og Fredrikstad og blant guttene fra 38 prosent i Sarpsborg til 57 prosent i Halden. Forskjellen mellom gutter og jenter er ikke statistisk signifikant i noen av kommunene.

Tabell 5.3. Andel jenter og gutter i de ulike kommunene som har fullført tre år i videregående skole eller to år i videregående skole og er i lære våren 2019. Prosent.

YRKESFAG	Jenter	Gutter
Halden (n _j =37, n _g =83)	54	57
Moss (n _j =38, n _g =66)	34	47
Sarpsborg (n _j =92, n _g =167)	46	38
Fredrikstad (n _j =116, n _g =211)	54	42
Øvrige (n _j =169, n _g =293)	41	48
Alle (n _j =452, n _g =820)	46	45
STUDIEFORBEREDENDE	Jenter	Gutter
Halden (n _j =99, n _g =87)	81	78
Moss (n _j =132, n _g =86)	86	86
Sarpsborg (n _j =181, n _g =154)	81	83
Fredrikstad (n _j =293, n _g =258)	84	84
Øvrige (n _j =329, n _g =283)	85	78
Alle (n _j =1034, n _g =888)	84	82
PÅBYGG	Jenter	Gutter
Halden (n _j =17, n _g =16) sign. ⁷	88	50
Moss (n=28) sign.	93	43
Sarpsborg (n _j =30, n _g =17)	83	53
Fredrikstad (n _j =61, n _g =54)	90	80
Øvrige (n _j =60, n _g =43)	77	65
Alle (n _j =182, n _g =144) sign.	85	65

På studieforbereende har 81-86 prosent av jentene og 78-86 prosent av guttene fullført videregående skole etter tre år. Forskjellen mellom gutter og jenter er ikke statistisk signifikant i noen av kommunene.

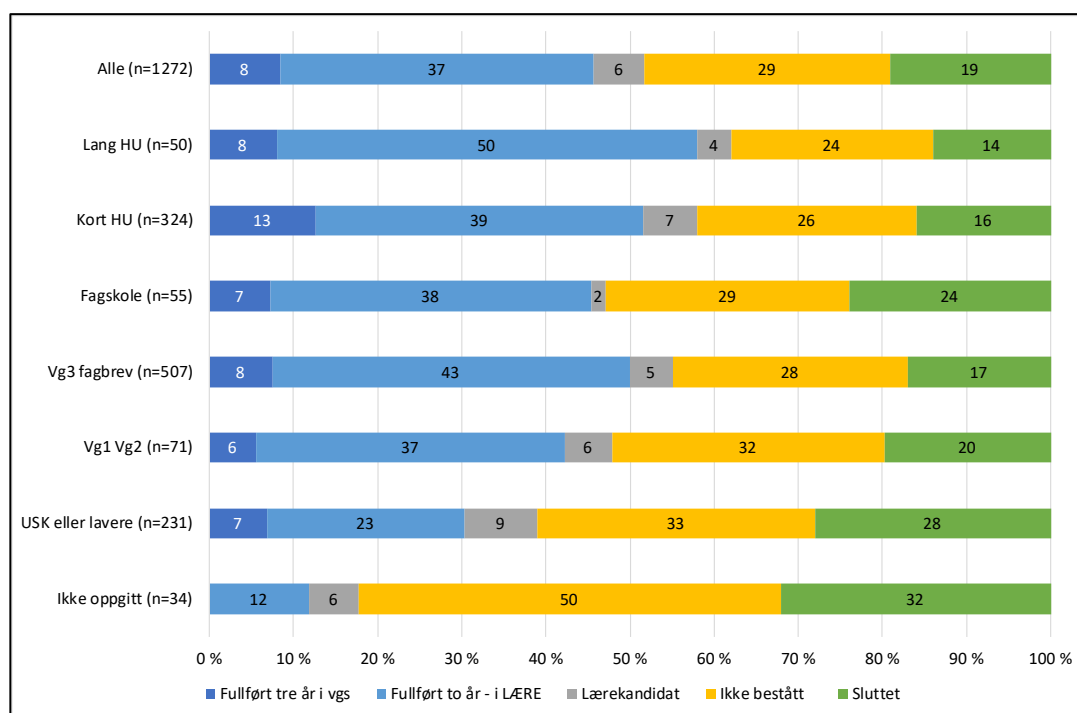
På påbygg varierer andelen som har fullført blant jentene fra 77 prosent i Øvrige kommuner til 93 prosent i Moss, og blant guttene fra 43 prosent i Moss til 80

⁷ Tallene i denne og lignende tabeller i det følgende er fremkommet ved krysstabellanalyse. I dette tilfellet har vi krysset kjønn og todelt kompetanseoppnåelse (bestått/ikke bestått) for påbyggelever i Halden. Tabellen viser at 88 prosent jenter og 50 prosent gutter har bestått. Det betyr at henholdsvis 12 og 50 prosent ikke bestått, men det siste viser vi ikke. For denne og lignende tabeller i det følgende har vi anvendt Pearsons kji-kvadrat test for å undersøke om forskjellene er statistisk signifikante på fem prosent nivå (p<0,05). Vi oppgir når forskjellene er signifikante (sign.).

prosent i Fredrikstad. I alle kommunene er det større andel jenter enn gutter som har fullført påbygg. Denne forskjellen mellom gutter og jenter er statistisk signifikant i Halden og Moss, og for fylket samlet.

5.3.3 Jo høyere foreldreutdanning, jo høyere kompetanseoppnåelse på studieforbereende og yrkesfag

I dette avsnittet ser vi på kompetanseoppnåelse etter tre år i videregående opplæring etter foreldrenes samlede høyeste utdanning. I figur 5.7 ser vi at blant alle yrkesfagelevne hadde åtte prosent fullført tre år i videregående skole. Når foreldrene hadde kort høyere utdanning (bachelor), var denne andelen høyere og når foreldrene hadde lang høyere utdanning (master) var andelen lik snittet. For de øvrige utdanningsnivåene hos foreldrene er andelen fullført lavere.

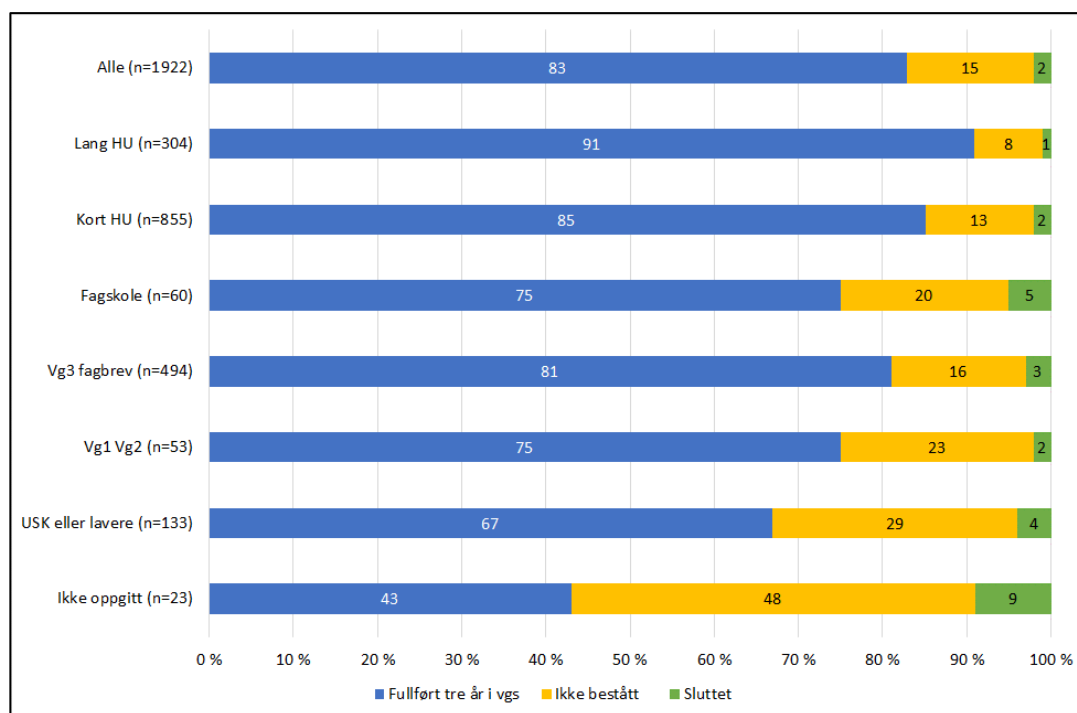


Figur 5.7. Kompetanseoppnåelse etter tre år i videregående opplæring på yrkesfag etter foreldrenes høyeste samlede utdanning. Prosent.

Andelen som har fullført Vg1 og Vg2 og er i lære etter tre år er 37 prosent for alle yrkesfagelevne. Denne andelen er større enn snittet når foreldrene hadde utdanning ut over videregående, lang eller kort høyere utdanning eller fagskole og når foreldrene selv hadde fagbrev. Når foreldrenes ikke hadde fullført videregående, var andelen som var i lære lik eller lavere enn snittet for alle yrkesfagelevne. Andelen lærekandidater er seks prosent blant alle yrkesfagelevne, og varierer mellom to og ni prosent etter foreldrenes høyeste utdanning.

I all hovedsak er det slik at andelen som ikke har bestått blant yrkesfagelevne (gult i figur 5.7) avtar når foreldrenes utdanningsnivå øker. Det samme gjør seg gjeldende for andelen sluttet (grønt).

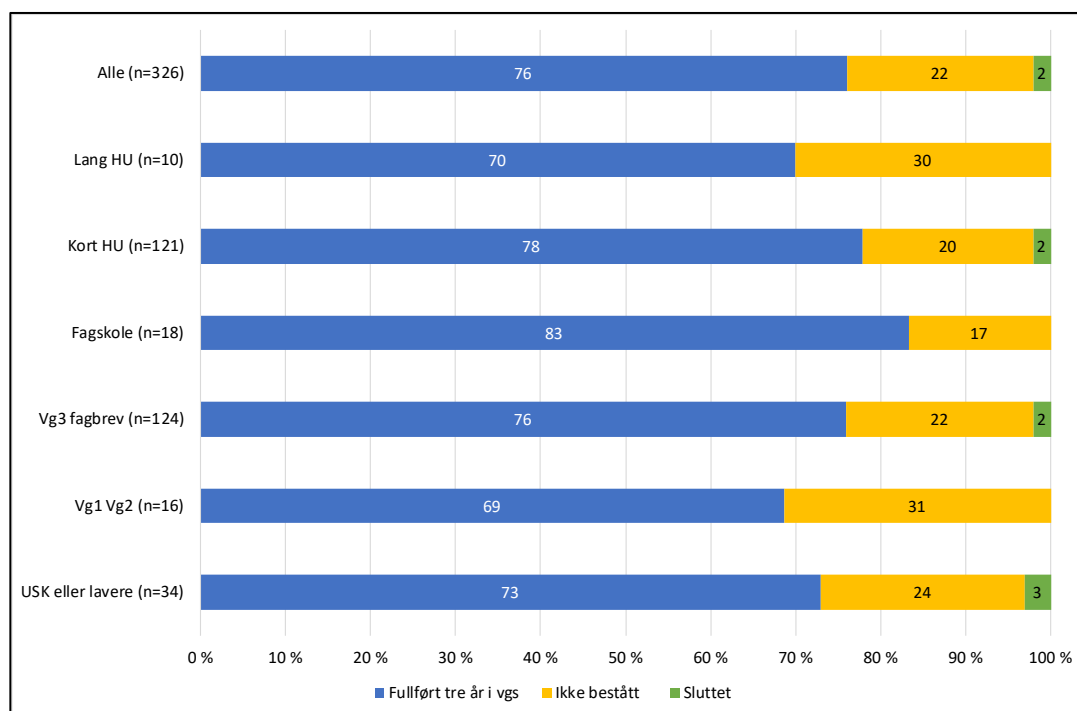
I figur 5.8 ser vi på kompetanseoppnåelse etter tre år etter foreldrenes samlede høyeste utdanning blant studieforberedende elevene. Vi ser en tydelig sammenheng mellom foreldrenes samlede høyeste utdanning og elevenes kompetanseoppnåelse etter tre år i videregående skole. Jo høyere utdanning foreldrene hadde, jo større andeler blant elevene hadde fullført tre år i videregående. Samtidig avtar andelen som ikke har bestått. Andelen sluttet er lav, mellom en og fem prosent.



Figur 5.8. Kompetanseoppnåelse etter tre år i videregående opplæring på studieforberedende etter foreldrenes høyeste samlede utdanning. Prosent.

Blant påbyggelevne er bildet ikke like tydelig (figur 5.9). Her har 76 prosent av alle fullført. Denne andelen varierer etter foreldrenes utdanning mellom 70 og 83 prosent, men det er ingen systematisk sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og de unges kompetanseoppnåelse etter tre år. Variasjonen som observeres er da heller ikke statistisk signifikant.

Vi har også sett på variasjon i kompetanseoppnåelse etter foreldrenes utdanning i kommunene. I tabell 5.4 har vi slått sammen ulike nivåer for foreldrenes utdanning. Sammenlignet med nivåene i figur 5.7-5.9 har vi slått sammen uoppgitt, ungdomsskole og Vg1/Vg2 til «ikke fullført vidr». Videre har vi plassert de som har bestått Vg3, har fagbrev eller fagskole i én gruppe og alle med høyere utdanning i én. Grunnen er at med åtte kompetansenivåer ville det i mange tilfeller bli så få personer i hver celle i tabellene at analysene ikke ville være meningsfulle.

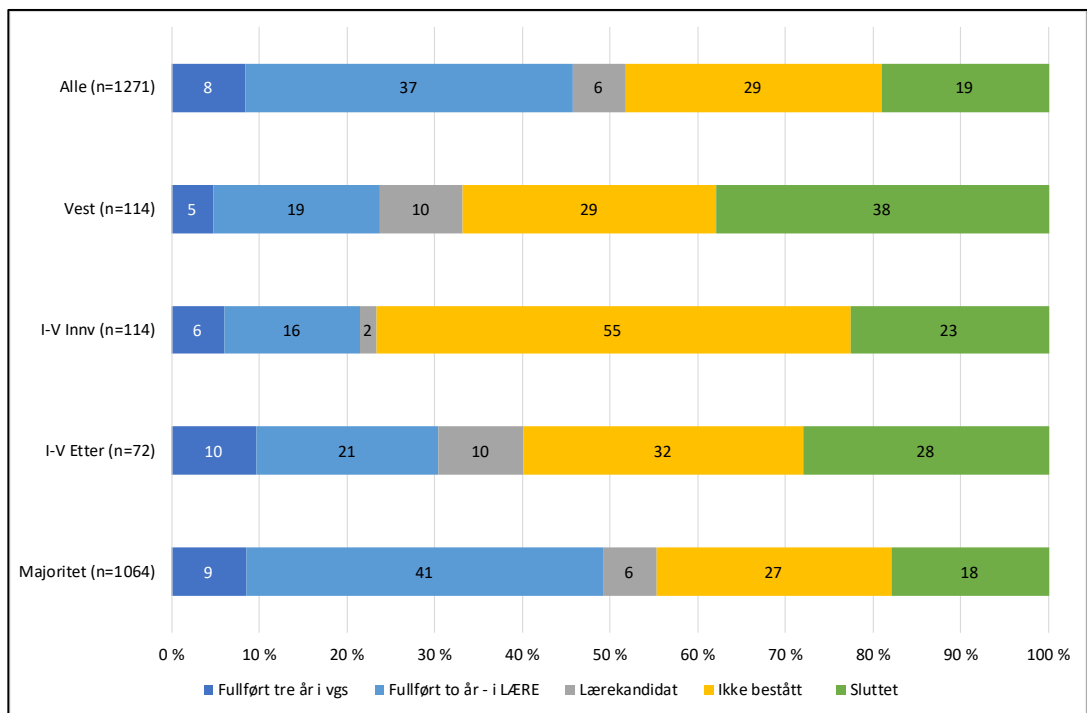


Figur 5.9. Kompetanseoppnåelse etter tre år i videregående opplæring på påbygg etter foreldrenes høyeste samlede utdanning. Prosent. ($p=0,882$. i.s.).

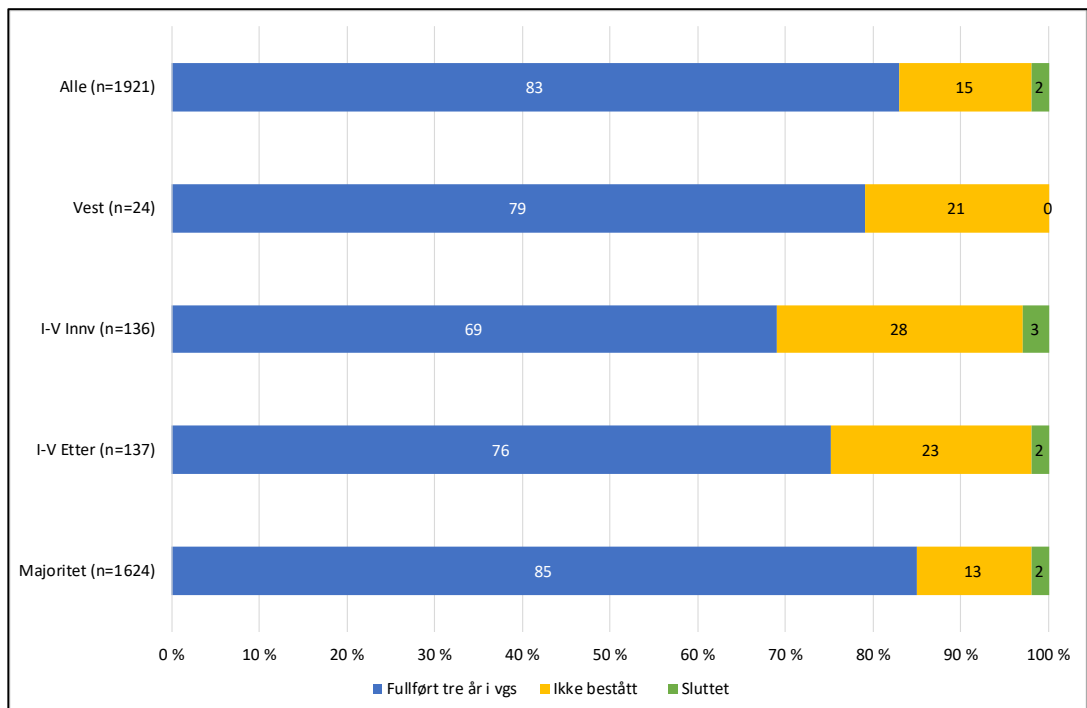
Tabell 5.4. Andel i de ulike kommunene som har fullført tre år i videregående skole eller to år i videregående skole og er i lære. Etter foreldrenes utdanning. Prosent. N angir antall elever på henholdsvis yrkesfag og studieforberevende i kommunene.

YRKESFAG	Foreldrenes utdanning		
	Ikke fullført vidr	Vg3-fagbrev-fagskole	Høyere utdanning
Halden (n=120)	42	62	62
Moss (n=104) sign.	19	51	53
Sarpsborg (n=259)	32	41	51
Fredrikstad (n=327) sign.	34	54	46
Øvrige (n=462) sign.	28	49	56
Alle (n=1272) sign.	31	50	52
STUDIEFORBEREDENDE	Ikke fullført vidr	Vg3-fagbrev-fagskole	Høyere utdanning
Halden (n=186)	63	80	82
Moss (n=238)	80	88	87
Sarpsborg (n=335) sign.	61	82	85
Fredrikstad (n=551) sign.	70	74	91
Øvrige (n=462) sign.	62	83	86
Alle (n=1922) sign.	67	80	87

På yrkesfag ser vi at i alle kommunene øker andelen Fullført/Lære blant de unge når foreldrenes utdanningsnivå øker (et lite avvik i Fredrikstad). Disse forskjellene er statistisk signifikante i tre av kommunene og i fylket samlet.



Figur 5.10. Kompetanseoppnåelse etter tre år i videregående opplæring på yrkesfag etter innvanderstatus. Prosent.



Figur 5.11. Kompetanseoppnåelse etter tre år i videregående opplæring på studieforberedende etter innvanderstatus. Prosent.

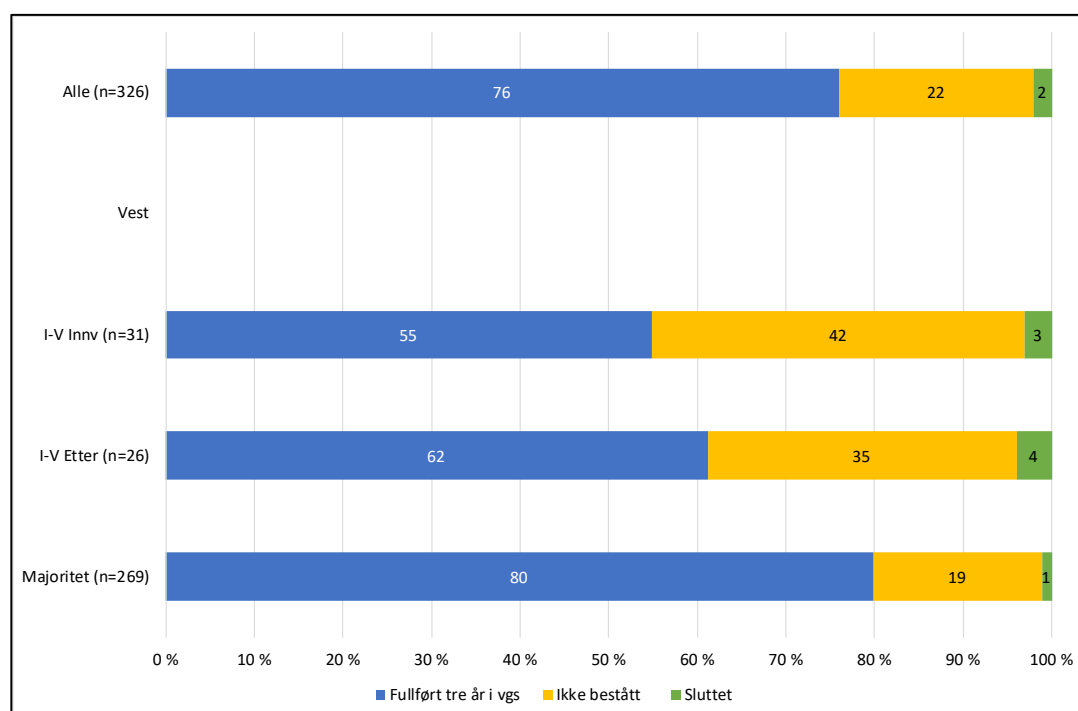
På studieforberedende ser vi det samme: Andelen som har fullført tre år i videregående skole øker systematisk med foreldrenes utdanning i alle kommunene. Disse forskjellene er statistisk signifikante i tre av kommunene og i fylket samlet.

Vi har ikke gjort en analyse som i tabell 5.4 for påbyggelevne fordi de er for få til at en slik analyse ville bli meningsfull.

5.3.4 Majoritetsungdommen har høyest kompetanseoppnåelse - ikke-vestlige innvandrere lavest

I figurene 5.10 – 5.12 ser vi at blant elevene både på yrkesfag, studieforberedende og påbygg har majoritetsungdommene høyest, og ikke-vestlige innvandrere lavest kompetanseoppnåelse. På yrkesfag er kompetanseoppnåelsen høyere for ikke-vestlige etterkommere enn for de med vestlig bakgrunn, og på studieforberedende er det motsatt. Blant påbyggelevne var det ingen med vestlig bakgrunn.

Vi har ikke gjort en analyse av kompetanseoppnåelse etter innvandrestatus i de ulike kommunene fordi det er så få elever i de ulike innvandrerkategoriene at en slik analyse ikke ville bli meningsfull.



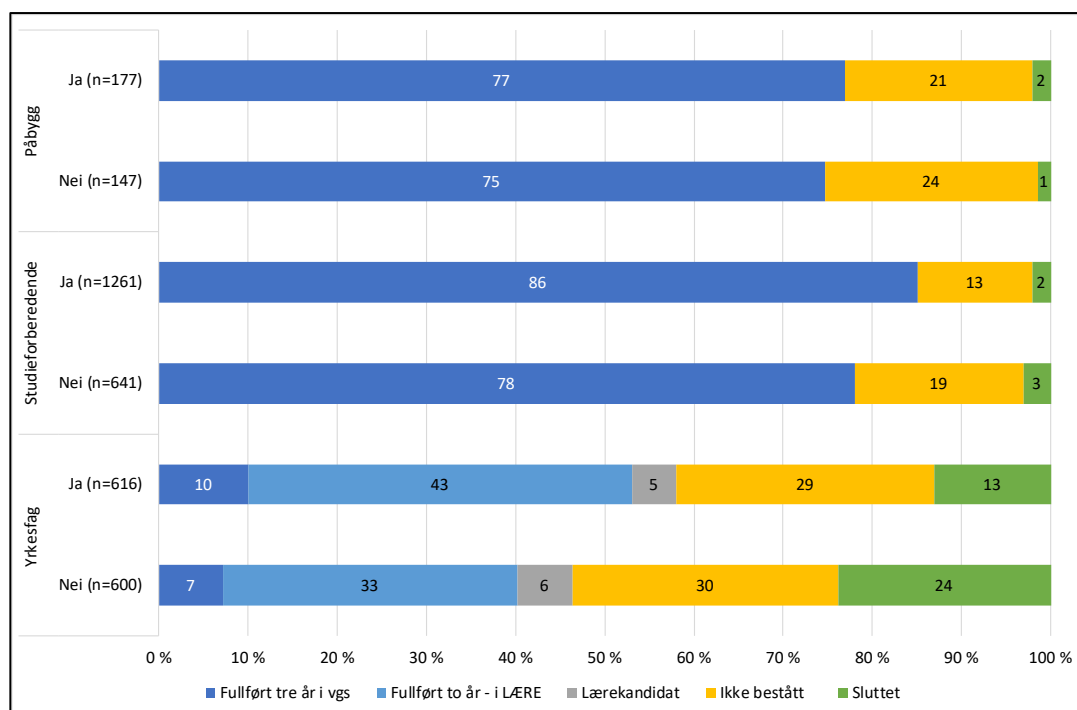
Figur 5.12. Kompetanseoppnåelse etter tre år i videregående opplæring på påbygg etter innvandrerstatus. Prosent. (Ingen med Vestlig bakgrunn på påbygg).

5.3.5 Høyere kompetanse på studieforbereidende og yrkesfag blant de som bodde med begge foreldre

I figur 5.13 ser vi på kompetanseoppnåelse etter bosituasjon; bodde de unge med både mor og far i alle de tre skoleårene fra august 2016 til juni 2019? Vi skiller mellom de som gjorde det og de som ikke gjorde det.

På yrkesfag er det betydelig større andel Fullført/Lære (53 mot 40 prosent) og betydelig lavere andel sluttet (13 mot 24 prosent) blant de som bodde med begge foreldrene enn blant de som ikke gjorde det. Også på studieforbereidende er det større andel Fullført/Lære (86 mot 78 prosent) og lavere andel som ikke har bestått (13 mot 19 prosent). Disse forskjellene er statistisk signifikante. Blant påbyggelevne er det ingen statistisk signifikante forskjeller.

Vi har også sett på variasjon i kompetanseoppnåelse etter bosituasjon i kommunene (tabell 5.5). Vi har sett på dette på studieforbereidende og yrkesfag, men ikke påbygg pga. lavt elevtall (jf. tidligere begrunnelser). Bildet er det samme i de enkelte kommunene som i fylket som helhet: det er større andeler Fullført/Lære blant de som bodde med begge foreldrene enn de som ikke gjorde det. Dette gjelder både på yrkesfag og studieforbereidende. Denne variasjonen er statistisk signifikant i Fredrikstad og totalt for yrkesfag, og i Sarpsborg, Øvrige kommuner og totalt for studieforbereidende.



Figur 5.13. Kompetanseoppnåelse etter tre år i videregående opplæring på tre hovedretninger etter om eleven bodde sammen med både mor og far i alle tre årene. Prosent. ($p_{yfa}=0,000$, $p_{stfo}=0,000$, $p_{pa}=0,444$ (i.s.)).

Tabell 5.5. Andel i de ulike kommunene som har fullført tre år i videregående skole eller to år i videregående skole og er i lære våren 2019. Etter om elevene bodde sammen med begge foreldre alle tre skoleårene fra august 2026 til juni 2019. Prosent

YRKESFAG	STUDIEFORBEREDENDE	
	Ja	Nei
Halden (n _{ja} =59, n _{nei} =58)	63	52
Moss (n _{ja} =47, n _{nei} =57)	55	32
Sarpsborg (n _{ja} =131, n _{nei} =114)	44	41
Fredrikstad (n _{ja} =163, n _{nei} =157) sign.	55	38
Øvrige (n _{ja} =216, n _{nei} =214)	54	41
Alle (n _{ja} =616, n _{nei} =600) sign.	53	41

Tabell 5.6. Gjennomsnittskarakterer fra tiende klasse etter kompetanseoppnåelse etter tre år i videregående opplæring på yrkesfag, studieforbereende og påbygg.

	Yrkesfag		Studieforbereende		Påbygg	
	Snitt	N	Snitt	N	Fravær	N
Fullført tre år i videregående skole	3,92	107	4,62	1575	3,93	247
Fullført to år - i LÆRE	3,64	467				
Lærekandidat	2,91	52				
Ikke bestått	3,17	343	3,97	264	3,37	71
Sluttet	3,03	226	3,68	36	<16 elever	
Alle	3,38	1195	4,51	1875	3,79	324
Eta	0,432		0,377		0,388	
p	0,000		0,000		0,000	

Tabell 5.7. Gjennomsnittskarakterer fra tiende klasse i kommunene etter kompetanseoppnåelse etter tre år i videregående opplæring på yrkesfag, studieforbereende og påbygg.

YRKESFAG	Halden		Moss		Sarpsborg		Fredrikstad		Øvrige	
	Snitt	N	Snitt	N	Snitt	N	Snitt	N	Snitt	N
Fullført tre år i vgs	<16		3,59	<15	4,02	35	4,26	18	3,74	32
Fullført to år - i LÆRE	3,63	54	3,59	35	3,51	71	3,71	129	3,65	178
Lærekandidat	<16 elever		<16 elever		<16 elever		3,13	17	<16 elever	
Ikke bestått	3,19	22	3,17	31	3,08	78	3,34	92	3,11	120
Sluttet	2,78	24	3,00	23	3,01	46	3,17	40	3,06	93
Alle	3,36	117	3,29	102	3,31	243	3,52	296	3,36	437
Eta	0,592		0,356		0,499		0,427		0,407	
P	0,000		0,000		0,000		0,000		0,000	
STUDIEFORBEREDENDE	Halden		Moss		Sarpsborg		Fredrikstad		Øvrige	
	Snitt	N	Snitt	N	Snitt	N	Snitt	N	Snitt	N
Fullført tre år i vgs	4,66	148	4,51	204	4,55	271	4,64	454	4,67	498
Ikke bestått	4,23	30	4,16	29	3,92	50	3,95	68	3,86	87
Sluttet	<16 elever		<16 elever		<16 elever		<16 elever		3,86	16
Alle	4,57	181	4,45	237	4,44	323	4,53	533	4,53	601
Eta	0,328		0,195		0,375		0,412		0,460	
P	0,000		0,011		0,000		0,000		0,000	

5.3.6 Tydelig sammenheng mellom kunnskapsgrunnlaget fra tiende klasse og kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring

Tabell 5.6 viser tydelig sammenheng mellom kunnskapsgrunnlaget (gjennomsnittskarakterene) fra tiende klasse og kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring etter tre år. De yrkesfagelevne som har fullført eller er i lære har høyere snitt med seg fra tiende klasse enn de som ikke har bestått eller sluttet. Lærekandidatene skiller seg ut med lavest snitt, men det er som forventet ettersom et kriterium for å være lærekandidat er at man strever med fagene og trenger et tilbud som lærekandidatordningen.

Blant studieforberevende- og påbyggelevne ser vi at de som har bestått har et bedre kunnskapsgrunnlag (høyere ungdomsskolesnitt) enn de som ikke har bestått eller har sluttet. I tabell 5.7 har vi sett på forholdet mellom kompetanseoppnåelse etter tre år og gjennomsnittskarakterer fra tiende klasse i kommunene, og vi ser at mønsteret er det samme som for fylket samlet: De som har fullført hadde med seg et bedre snitt fra ungdomsskolen enn de som ikke har bestått og sluttet, og sammenhengene er tydelige og sterke.

De tydelige sammenhengene vi har omtalt her, bekreftes av relativt høy eta når vi så hele fylket under ett, og enda høyere eta når vi så på denne variasjonen kommunevis.

5.3.7 Jo høyere fravær i tiende – jo lavere kompetanse i videregående

Tabell 5.8 viser tydelig sammenheng mellom skoleengasjement (fravær) i tiende klasse og kompetanseoppnåelse fra videregående etter tre år.

Tabell 5.8. Gjennomsnittlig fravær fra tiende klasse etter kompetanseoppnåelse etter tre år i videregående opplæring på yrkesfag, studieforberevende og påbygg.

N=3484

	Yrkesfag		Studieforberevende		Påbygg	
	Fravær	N	Fravær	N	Fravær	N
Fullført tre år i videregående skole	4,41	107	3,58	1576	4,73	247
Fullført to år - i LÆRE	4,32	469				
Lærekandidat	5,18	73				
Ikke bestått	7,37	369	6,65	284	6,84	72
Sluttet	10,54	240	18,52	41	<16 elever	
	6,46	1258	4,36	1901	5,25	325
Eta	0,288		0,388		0,175	

De som har oppnådd den høyeste kompetanse hadde høyest skoleengasjement (lavest fravær) i tiende klasse. I tabell 5.9 ser vi at det tydelige mønsteret vi så for alle fylkene samlet i tabell 5.8 gjentar seg i de enkelte kommunene: Jo høyere skoleengasjement i tiende klasse, jo høyere kompetanseoppnåelse etter tre år i videregående. Denne variasjonen er statistisk signifikant i alle kommuner for både

studieforberedende og yrkesfag, unntatt yrkesfag i Halden. Vi merker oss det særlig høye fraværet blant slutterne, både i fylket samlet og i de enkelte kommunene. Disse tydelige sammenhengene fremkommer også ved relativt høy og i et par tilfeller særs høy eta.

Tabell 5.9. Gjennomsnittlig fraværprosent fra tiende klasse i kommunene etter kompetanseoppnåelse etter tre år i videregående opplæring på yrkesfag og studieforberedende.

YRKESFAG	Halden		Moss		Sarpsborg		Fredrikstad		Øvrige	
	Fravær	N	Fravær	N	Fravær	N	Fravær	N	Fravær	N
Fullført tre år i vgs	3,77	13	<16 elever		3,78	35	4,11	18	5,17	32
Fullført to år - i LÆRE	3,57	54	5,75	35	3,80	71	4,54	131	4,30	178
Lærekandidat	<16 elever		<16 elever		5,15	16	6,62	27	4,26	21
Ikke bestått	7,12	24	8,57	32	6,75	85	8,37	100	6,74	159
Sluttet	5,74	24	13,60	22	10,93	51	11,24	42	10,53	70
Alle	4,70	120	8,24	102	6,26	258	6,78	318	6,40	460
Eta	0,220		0,384		0,328		0,288		0,289	
p	0,220		0,004		0,000		0,000		0,000	
STUDIEFORBEREDENDE	Halden		Moss		Sarpsborg		Fredrikstad		Øvrige	
	Fravær	N	Fravær	N	Fravær	N	Fravær	N	Fravær	N
Fullført tre år i vgs	2,14	148	4,20	204	3,36	271	3,75	454	3,72	499
Ikke bestått	5,28	34	6,23	29	8,51	53	6,37	74	6,45	94
Sluttet	<16 elever		<16 elever		<16 elever		15,90	12	13,38	16
Alle	3,03	185	4,64	237	4,82	330	4,38	540	4,40	609
Eta	0,498		0,414		0,572		0,337		0,312	
P	0,000		0,000		0,000		0,000		0,000	

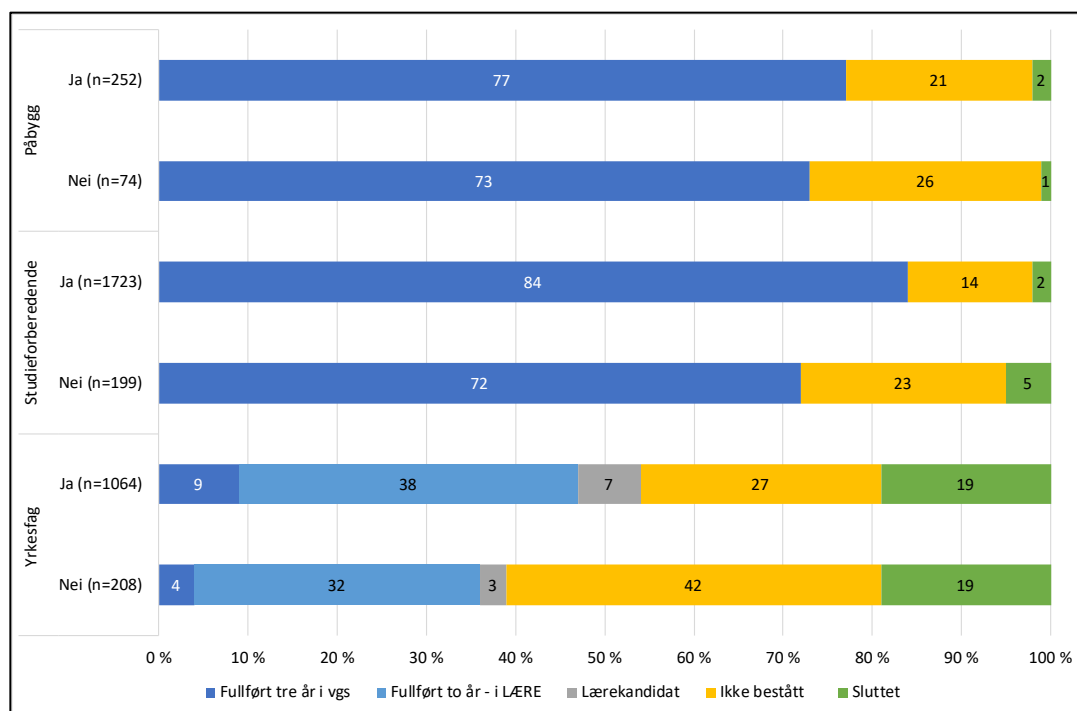
5.3.8 Bedre kompetanseoppnåelse blant de som kom inn på førsteønske det første året

I figur 5.14 viser vi kompetanseoppnåelse etter tre år etter om elevene kom inn på førsteønske eller ikke det første året i videregående skole.

Figur 5.14 viser at det er betydelig større andel som har fullført på studieforberedende og betydelig større andel Fullført/Lære på yrkesfag blant de som kom inn på førsteønske enn de som ikke fikk oppfylt førsteønsket. Disse forskjellene er statistisk signifikante. Den lille forskjellen på påbygg er ikke statistisk signifikant.

Vi har også undersøkt sammenhengen mellom innfridd førsteønske og kompetanseoppnåelse i kommunene (tabell 5.10). Vi ser at i alle kommunene er det høyere andel Fullført/Lære på yrkesfag og Fullført på studieforberedende blant de som kom inn på førsteønske utdanningsprogram enn blant de som ikke gjorde det. På yrkesfag er forskjellen mellom det å ha kommet inn på førsteønske eller ikke statistisk signifikant for Halden, Fredrikstad, Øvrige kommuner og fylket samlet. På studieforberedende er forskjellene statistisk signifikant for Halden, Moss, Øvrige kommuner og fylket samlet.

Disse kommunevise analysene er ikke gjort for påbygg, jf. tidligere begrunnelse.



Figur 5.14. Kompetanseoppnåelse etter tre år i videregående opplæring på tre hovedretninger etter om eleven kom inn på førsteønske utdanningsprogram første år i videregående skole. Prosent. ($p_{yfa}=0,000$, $p_{stfo}=0,000$, $p_{pa}=0,669$. (i.s.)).

Tabell 5.10. Andel i de ulike kommunene som har fullført tre år i videregående skole eller to år i videregående skole og er i lære våren 2019. Etter om elevene hadde kommet inn på sitt førsteønske (utdanningsprogram) det første året i videregående skole.

	YRKESFAG		STUDIEFORBEREDENDE		
	Ja	Nei	Ja	Nei	
Halden (n=120) sign.	60	25	Halden (n=186) sign.	82	50
Moss (n=104)	43	40	Moss (n=238) sign.	88	59
Sarpsborg (n=259)	41	42	Sarpsborg (n=335)	83	74
Fredrikstad (n=327)	48	40	Fredrikstad (n=551)	85	79
Øvrige (n=462) sign.	48	31	Øvrige (n=612) sign.	83	71
Alle (n=1272) sign.	47	37	Alle (n=1922) sign.	84	72

5.3.9 Variasjon i kompetanseoppnåelse etter hvilken ungdomsskole elevene har gått på

Vi har sett på kompetanseoppnåelse etter tre år i videregående opplæring etter hvilken ungdomsskole elevene gikk på (tabell 5.11).

Tabellen viser at det er en del variasjon i andeler med bakgrunn fra ulike ungdomsskoler som har bestått videregående opplæring etter tre år eller som er i lære eller er lærekandidat.

Tabell 5.11. Andel med bakgrunn fra ulike ungdomsskoler som har fullført tre år i videregående skole eller to år i videregående skole og er lærling/lære kandidat våren 2019.

Kommune	Skole	Prosent	N
Halden 72 prosent	Risum ungdomsskole	74	105
	Strupe ungdomsskole	71	132
	Rødsberg ungdomsskole	70	102
Sarpsborg 67 prosent	Varteig barne- og ungdomsskole	77	61
	Tindlund ungdomsskole	72	96
	Sandbakken barne- og ungdomsskole	70	87
	Kruseløkka ungdomsskole	66	169
	Grålum ungdomsskole	65	110
	Hafslund ungdomsskole	64	96
Fredrikstad 75 prosent	Kråkerøy ungdomsskole	84	109
	Begby skole	81	67
	Vestbygda ungdomsskole	80	75
	Haugeåsen ungdomsskole	76	127
	Kvernhuset ungdomsskole	76	163
	Gressvik ungdomsskole	73	128
	Cicignon skole	67	79
	Gudeberg barne- og ungdomsskole	67	93
	Borge ungdomsskole	66	98
Moss 74 prosent	Verket skole	79	100
	Hoppern skole	78	107
	Nøkkeland skole	71	56
	Bytårnet skole	62	73
Øvrige 68 prosent	Marker skole	84	45
	Råde ungdomsskole	78	96
	Øreåsen barne- og ungdomsskole - Rygge	75	133
	Aremark skole	75	24
	Kirkelund skole - Skiptvedt	73	56
	Knapstad barne- og ungdomsskole - Hobøl	70	66
	Kirkebygden barne- og ungdomsskole - Våler	68	59
	Rakkestad ungdomsskole	68	120
	Hvaler ungdomsskole	67	43
	Askim ungdomsskole	67	180
	Eidsberg ungdomsskole	64	143
	Halmstad skole - Rygge	61	70
	Trøgstad ungdomsskole	60	55
Spydeberg ungdomsskole	58	66	
	Childrens international school Fredrikstad	77	30
	Private ungdomsskoler	70	76
	Alle	71	3495

Vi presenterer denne tabellen nærmest som en informasjon til ungdomsskoler og kommuner om hvordan elevene deres har gjort det i videregående opplæring etter tre år, og kommenterer derfor ikke selve variasjonen ytterligere.

Vi presiserer imidlertid at vi ikke har grunnlag i våre data for å kunne forklare disse forskjellene. Men som vi skal se i kapittel 6 er sentrale variabler for å forklare variasjon i kompetanseoppnåelse på individnivå de unges kunnskapsgrunnlag fra

ungdomsskolen, deres skoleengasjement og deres bakgrunn, herunder foreldres utdanning, elevenes kjønn, bosituasjon og innvandrerstatus. Det er derfor god grunn til å forvente at slike variabler også ville hatt betydning om vi skulle undersøkt hva som forklare den variasjonen vi observerer i tabell 5.11.

Vi mener like fullt det er verdifullt å vise tabell 5.11, slik at kommunene og skolen kan observere denne variasjonen, og kanskje bruke dette som et grunnlag for selv å studere og undersøke om det er andre forhold – og i så fall hvilke – som kan forklare en variasjon mellom ytterpunktene 58 og 84 prosent som har bestått videregående opplæring eller som er i lære eller er lærekandidat etter tre år.

5.3.10 Variasjon i kompetanseoppnåelse mellom de videregående skolene – særlig på yrkesfag

Vi har undersøkt kompetanseoppnåelse etter tre år på de videregående skolene i Østfold. I tabell 5.12 viser vi kompetanseoppnåelse blant yrkesfagelevne på skolene. Noen elever har ikke gått på den samme skolen hele tiden. Vi har gitt elevene tilhørighet til den videregående skolen de gikk på sist.

Tabell 5.12. Kompetanseoppnåelse etter tre år i videregående skole på de videregående skolene. Elever på yrkesfag i videregående. Prosent

	Fullført tre år i vgs	Fullført to år - er i lære	Fullført/lære	Lærekandidat	Ikke bestått	Sluttet
Malakoff (n=136)	9	45	54	3	23	21
Borg (n=156)	19	33	53	3	30	15
Askim (n=121)		50	50	3	25	22
Glemmen (n=195)		49	49	5	30	17
Kalnes (n=95)	32	16	47	13	26	14
Ikke ØFK (n=114)	23	24	47	5	30	18
Halden (n=110)		45	45	6	27	22
Greåker (n=79)		41	41	3	39	18
Mysen (n=120)	8	30	38	6	31	26
Frederik II (n=58)		35	35	24	28	14
St. Olav (n=31)		32	32	10	36	23
Kirkeparken (n=57)		25	25	9	40	26
Alle (n=1272)	8	37	46	6	29	19

I tabell 5.12 er tallkolonne tre summen av de to første tallkolonnene, og viser andelen Fullført/Lære blant yrkesfagelevne på den enkelte videregående skole.

Tabellen viser at elever har fullført videregående *skole* etter tre år på fire av de 11 videregående skole i fylket, Malakoff, Borg, Kalnes og Mysen. Dette handler om hvilket tilbud de enkelte skolene har, ettersom ikke alle yrkesfaglige utdanningsprogrammer har tilbud som kan avsluttes etter tre år. Variasjonen i prosentandel mellom de fire skolene handler også om hvor mange slike tilbud de har.

Andelen som er lærekandidater ved slutten av det tredje året varierer også, og er størst på Fredrik II, Kalnes, St.Olav og Kirkeparken. Alle skolene har «produisert» lærekandidater.

Andelen som har fullført Vg1 og Vg2 og som er i lære ved slutten av det tredje året varierer også betydelig, fra 16 prosent på Kalnes til 50 prosent på Askim. En forklaring på dette er sammensetningen av tilbudene på skolene. Dette er tydelig for Kalnes som har lavest andel som har kommet i lære, men likevel en høy andel Fullført/Lære, og det må være fordi de har flere tilbud som avsluttes etter tre år i skole, og færre tilbud hvor utdanningen skal avsluttes i lære.

Dette betyr at det mest interessante tallet å observere i tabell 5.12 er andelen Fullført/Lære. Dette tallet forteller hvor stor andel av de yrkesfaglige elevene fra den enkelte videregående skole som har fullført et treårig skoleløp eller er i lære. Det er en betydelig variasjon i denne andelen, fra 25 prosent på Kirkeparken videregående skole til 54 prosent på Malakoff videregående skole.

Samlet ser vi at 29 prosent av elevene på yrkesfag ikke har bestått. Også på mange av skolene gjelder dette rundt hver tredje elev, men ytterpunktene er 23 og 40 prosent. 19 prosent av alle yrkesfagelevne har sluttet og var utenfor våren 2019. På de fleste skolene ligger andelen sluttere i nærheten av dette, og ytterpunktene er 14 og 26 prosent.

Vi har også sett på kompetanseoppnåelse etter tre år blant studieforberedende elevene på de enkelte skolene. I tabell 5.13 ser vi at andelen som har fullført etter tre år varierer.

Tabell 5.13. Kompetanseoppnåelse etter tre år i videregående skole på de videregående skolene. Elever på studieforberedende i videregående. Prosent.

	Fullført tre år i videregående skole	Ikke bestått/sluttet
Frederik II (n=318)	89	11
St. Olav (n=192)	88	12
Kirkeparken (n=256)	88	12
Askim (n=185)	83	17
Greåker (n=218)	82	18
Kalnes (n=25)	80	20
Mysen (n=153)	80	20
Halden (n=176)	79	21
Ikke ØFK (n=172)	79	21
Glemmen (n=83)	78	22
Malakoff (n=138)	73	27
Alle (n=1922)	83	17

De 17 prosent ikke bestått eller sluttet fordeler seg med 15 prosent ikke bestått og to prosent sluttet. Slutterne utgjør 42 elever av de 1922 på studieforberedende.

På tre av skolene har nesten ni av ti fullført, på seks av skolene er variasjonen fem prosentpoeng fra 78 til 83 prosent. En av skolene har en lavere andel bestått, 73 prosent. I alle hovedsak forteller dette at innenfor studieforbereidende utdanningsprogrammer er det høye andeler som fullfører, og her er Østfold på høyde med situasjonen i resten av landet. Lave andeler har sluttet på skolene, og på mange av skolene er det bare 1-2 prosent sluttere.

I tabell 5.14 ser vi på kompetanseoppnåelse blant påbyggelevne, og ser betydelig variasjon mellom skolene, fra Glemmen hvor 90 prosent av påbyggelevne fullførte til Kalnes hvor dette gjaldt 56 prosent. Av alle påbyggelevne ser vi at 76 prosent fullførte. Dette er, basert på tidligere tall, høyere andel enn forventet.

Tabell 5.14. Kompetanseoppnåelse etter tre år i videregående skole på de videregående skolene. Elever på påbygg i videregående. Prosent.

	Fullført tre år i vgs	Ikke bestått/sluttet
Glemmen (n=76)	90	11
St. Olav (n<16)	83	17
Askim (n=36)	81	19
Frederik II (n=35)	80	20
Kirkeparken (n=25)	76	24
Mysen (n=18)	72	28
Halden (n=27)	70	30
Greåker (n=30)	70	30
Borg (n=16)	69	31
Malakoff (n=30)	60	40
Ikke ØFK (n<16)	58	42
Kalnes (n<16)	56	44
Alle (n=326)	76	24

De 24 prosent ikke bestått eller sluttet fordeler seg med 22 prosent ikke bestått og to prosent sluttet. Slutterne utgjør seks elever av de 326 på påbygg.

Vi presiserer at det er svært viktig å være varsom med tolkningene av variasjonene i tabellene 5.12 – 5.14. Som vi skal se i kapittel 6 er individkjenntegn som elevenes kunnskapsgrunnlag (karakterer fra tiende klasse), skoleengasjement (fravær fra tiende klasse), elevenes bakgrunn som foreldrenes utdanning, elevenes kjønn, bosituasjon og innvandrerstatus viktige for å forklare variasjon i kompetanseoppnåelse fra videregående. Det er derfor rimelig å forvente at mye av den variasjonen vi observerer i tabellene 5.12 – 5.14 kan forklares med variasjon i skolens elevgrunnlag. Analysene i kapittel 6 vil også vise at utdanningens kontekst, som f.eks. hvilken videregående skole elevene går på, har mindre betydning for resultatet.

Vi mener likevel det er verdifullt å vise tabellene 5.12 – 5.14 slik at de videregående skolene kan observere denne variasjonen, og kanskje bruke dette som et grunnlag for selv å studere og undersøke om det er andre forhold – og i så fall hvilke – som kan forklare den observerte variasjonen i andelene som har bestått videregående opplæring eller som er i lære eller er lærekandidat etter tre år.

5.3.11 Variasjon i kompetanseoppnåelse mellom de ulike utdanningsprogrammene

I tabell 5.15 viser vi variasjon i kompetanseoppnåelse innenfor de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Også her har vi summert de to første tallkolonnene i den tredje, og viser der andelen Fullført/Lære. Andelen Fullført/Lære varierer betydelig mellom de yrkesfaglige utdanningsprogrammene fra 31 prosent på Design og håndverk til 68 prosent på Elektrofag. Fordelingen mellom de som har fullført tre år i videregående skole og de som er i lære er til dels en følge av tilbudsstrukturen innenfor de aktuelle utdanningsprogrammene.

Tabell 5.15. Kompetanseoppnåelse etter tre år i videregående skole innenfor de ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Prosent.

	Fullført tre år i vgs	Fullført to år - er i lære	Fullført/lære	Lære-kandidat	Ikke bestått	Sluttet
EL (n=173)	21 ⁸	47	68	1	16	16
NA (n=85)	49	6	55	8	25	12
BA (n=166)		48	48	5	30	18
HO (n=317)	8	38	46	2	33	19
TP (n=186)		41	41	4	30	25
RM (n=67)		37	37	15	22	25
SS (n=208)		32	32	16	35	17
DH (n=70)	6	26	31	3	40	26
Alle (n=1272)	8	37	46	6	29	19

EL=Elektrofag, NA=Naturbruk, BA=Bygg- og anleggsteknikk, RM=Restaurant- og matfag, SS=Service og samferdsel, HO=Helse- og oppvekstfag, TP=Teknikk og industriell produksjon, DH=Design og håndverksfag,

Tabell 5.16. Kompetanseoppnåelse etter tre år i videregående skole innenfor de ulike studieforbereende utdanningsprogrammene og påbygg. Prosent.

	Fullført tre år i vgs	Ikke bestått eller sluttet
Idrettsfag (ID) (n=272)	88	12
Kunst, design og arkitektur (KD) (n=79)	86	14
Musikk, dans og drama (MD) (n=80)	84	16
Studiespesialisering (ST) (n=1420)	82	18
Medier og kommunikasjon (ME) (n=71)	76	24
Påbygging (PÅ) (n=326)	76	24
Alle (n=2248)	82	18

De 18 prosent ikke bestått eller sluttet fordeler seg med 16 prosent ikke bestått og to prosent sluttet. Slutterne utgjør 48 elever av de 2248 på studieforbereende. 31 av disse gikk på Studiespesialisering, noe som gir en slutterandel på to prosent. De øvrige 17 slutterne fordelte seg på de øvrige fem studieforbereende utdanningsprogrammene.

⁸ De fleste av disse er ferdige med tre år i skole, og fortsetter i lære innenfor en 3+2 modell.

Det er lærekandidater innenfor alle utdanningsprogrammer, men størst andel, 15-16 prosent, finner vi på Restaurant- og matfag og Service og samferdsel. Denne høye andelen lærekandidater gjenspeiles i den lavere andelen som er i lære innenfor disse utdanningsprogrammene.

29 prosent har ikke bestått i fylket som helhet og på de fleste utdanningsprogrammene er andelen ikke bestått i nærheten av dette, med ytterpunktene 16 og 40 prosent. Andelen som har sluttet er 19 prosent i hele fylket, men det er en betydelig variasjon mellom ytterpunktene 12 og 25 prosent.

Tabell 5.16 viser kompetanseoppnåelse etter tre år innenfor de studieforberedende utdanningsprogrammene. Det er en viss variasjon, men betydelig mindre enn på yrkesfag. Lavest andel fullført finner vi på Medier og kommunikasjon og på påbygg, 76 prosent, og høyest andel finner vi på Idrettsfag, 88 prosent. Dette er en fullføringsgrad på linje med landet for øvrig.

5.3.12 Oppsummert om kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring etter tre år

Vi har nå beskrevet kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring etter tre år i forhold til en rekke andre forhold. Vi har vist at

- det er liten variasjon i kompetanseoppnåelse mellom jenter og gutter
- jo høyere utdanning elevenes foreldre har, jo høyere kompetanse oppnår elevene
- majoritetsungdom oppnår høyest kompetanse, og ikke-vestlige innvandrere lavest
- de som bodde med begge foreldre da de gikk i videregående, oppnår høyere kompetanse enn de som ikke bodde slik
- jo høyere fravær i tiende klasse, jo lavere kompetanseoppnåelse
- jo bedre karakterer fra tiende klasse, jo høyere kompetanseoppnåelse etter tre år i videregående opplæring
- de som kom inn på førsteønske utdanningsprogram da de begynte i videregående skole, oppnår høyere kompetanse enn de som ikke fikk innfridd førsteønsket
- det er variasjon i kompetanseoppnåelse etter hvilken ungdomsskole elevene hadde gått på, også internt i noen av de fire store byene
- det er variasjon i kompetanseoppnåelse etter hvilken kommune elevene bodde i
- det er variasjon i kompetanseoppnåelse etter hvilken videregående skole elevene har gått på, særlig på yrkesfag
- det er variasjon i kompetanseoppnåelse mellom de ulike utdanningsprogrammene, særlig mellom yrkesfag og studieforberedende, men også

internt mellom yrkesfaglige henholdsvis studieforberevende utdanningsprogrammer

Alle disse forholdene inngår i det teoretiske rammeverket vi har presentert i kapittel 2 (figur 2.2), og disse funnene er i tråd med tidligere forskning som også har identifisert disse sammenhengene. Se for øvrig kapittel 2 for en gjennomgang av tidligere forskning om hvilke forhold som har betydning for kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring.

De bivariate analysene vi har presentert over identifiserer altså bivariat sammenheng mellom kompetanseoppnåelse og en rekke elevkjenntegn som kjønn, sosial bakgrunn (foreldres utdanning), kunnskapsgrunnlag fra grunnskolene (tiendeklassekarakterer), innvandrerstatus, bosituasjon og skoleengasjement (fravær i tiende klasse). I tillegg identifiseres sammenheng mellom kompetanse og en rekke kontekstforhold, som ungdomsskole, hjemkommune, videregående skole og utdanningsprogram.

Disse bivariate analysene identifiserer bare sammenheng mellom to og to forhold, og kan ikke fortelle hva ulike forhold har å si når de virker sammen med andre forhold. For å kunne si noe om det, må vi gjennomføre multivariate analyser hvor flere forhold virker samtidig, og vi undersøker betydningen av ett og ett forhold mens alle andre forhold holdes faste.

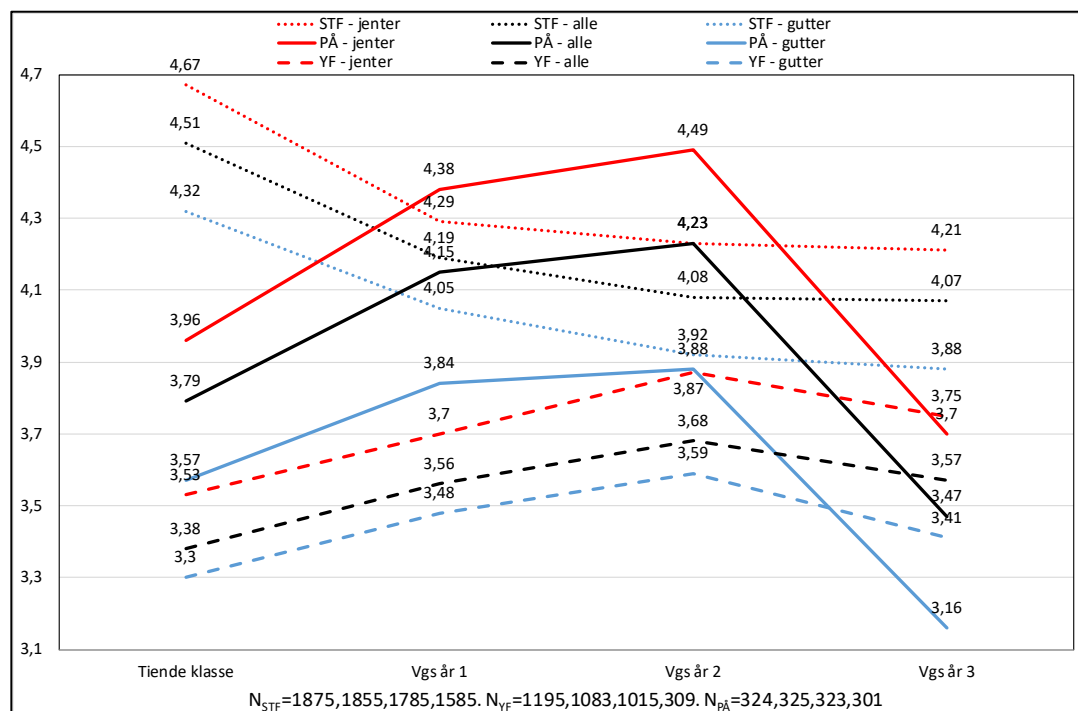
Slike analyser vil vi gjennomføre i kapittel 6, og da spør vi: hvilke forhold har betydning for kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring? Hvilken rolle spiller elevkjenntegn som f.eks. kjønn, sosial bakgrunn, kunnskapsgrunnlag og skoleengasjement? Og hvilken rolle spiller kontekstforhold som videregående skole og utdanningsprogram?

5.4 Karakterutvikling fra ungdomsskolen og gjennom videregående

I dette kapitlet skal vi se på elevenes karakterutvikling fra tiende klasse i ungdomsskolen til det første, andre og tredje året i videregående skole.

Ikke alle de 3520 elevene i undersøkelsen har karakter på alle trinn. Noen har ingen karakterer og noen har få karakterer. I beregningene av karaktergjennomsnitt i figur 5.15 har vi inkludert de som hadde karakter i fem fag eller flere på de ulike trinn. Nederst i figuren ser vi også at antallet som er inkludert synker fra år til år. Det betyr at det ikke inngår like mange elever i beregningen for hver trinn. De som ikke inngår fordi de har få eller ingen karakterer, etter hvert også fordi de har sluttet og dermed ikke har karakterer, kan vi forutsette at jevnt over har et faglig svakere grunnlag enn elever som har vært tilstede og fått karakterer hele veien. Hadde disse inngått med karakterer som måler deres faktiske, faglige nivå, kan vi derfor anta at samtlige av de beregnede gjennomsnittene ville vært lavere.

Karakterene som ligger til grunn for gjennomsnittene er karakterene oppnådd av den enkelte på slutten av hvert skoleår, uavhengig av hvilket trinn elevene befant seg på. Det betyr f.eks. at gjennomsnittet etter år tre for de fleste er beregnet på grunnlag av Vg3-karakterer, men for elever som er forsinket i løpet sitt, er det beregnet på grunnlag av Vg1- eller Vg2-karakterer.



Figur 5.15. Karakterutvikling fra tiende klasse til første, andre og tredje år i videregående opplæring for jenter og gutter på studieforbereende, yrkesfag og påbygg

Vi har skilt mellom elever på studieforbereende (prikket linje), yrkesfag (stiplet linje) og påbygg (heltrukken linje), og mellom gutter (blå linjer), jenter (røde linjer) og alle (svarte linjer). Vi observerer tre interessante poenger i bildet.

For det første: Elevene innenfor disse tre hovedretningene har tre ulike utviklingsmønstre for karakterene sine. Det er stor forskjell i tiendeklassekarakterene til studieforbereende og yrkesfag-/påbyggelevne. Yrkesfag- og påbyggelevne opplever en positiv karakterutvikling fra tiende klasse til første og andre år i videregående, mens studieforbereendeelevne opplever en negativ karakterutvikling. Det er flere forklaringer på dette. Elevene på yrkesfag og påbygg (og påbyggelevne er yrkesfagelever de to første årene) opplever kanskje at de endelig får jobbe med fag som interesserer. De slipper «uinteressante» fellesfag og får endelig lov å begynne å mekke. Dette motiverer og de oppnår positiv karakterutvikling. Studieforbereendeelevne møter kanskje en mer krevende skole og fagene er kanskje vanskeligere enn på ungdomsskolen, og derfor opplever de et lite fall i karakterene. En annen forklaring kan være at det – evalueringsforskriften til tross –

eksisterer ulike karakterregimer i ungdomsskolen, på yrkesfag og studieforbere-
dende, altså at man vurderer og setter karakter på ulikt vis på disse tre arenaene.
En femmer er ikke en femmer er ikke en femmer.

For det andre: Påbyggelevne skiller seg fra yrkesfagelevne. Vi ser det allerede
i tiende klasse hvor de har et høyere snitt, 0,41 karakterpoeng. Denne avstanden
øker noe frem til slutten av det første året til 0,59 karakterpoeng, for så å avta litt,
til 0,55, til det tredje året. Deretter opplever begge gruppene et fall i snittkarakte-
rene frem til slutten av det tredje året. Dette fallet er desidert størst for påbyggele-
vene, i snitt faller karakterene deres med 0,82 karakterpoeng, mens det faller i
snitt bare 0,11 karakterpoeng for yrkesfagelevne. De gjennomsnittlige tredje-
årskarakterene er lavere for påbyggelevne enn for yrkesfagelevne. Forklaringen
på denne utviklingen er at påbyggelevnes karakterer etter det andre året er opp-
nådd på yrkesfag, mens karakterene etter det tredje året er oppnådd i studiekom-
petansegivende fellesfag, dvs. at den faglige vanskelighetsgraden har økt betrak-
telig. For mange av påbyggelevne er dette en svært stor overgang, og det er derfor
ikke overraskende at dette skjer. Yrkesfagelevne som har karakter det tredje året
følger ordinære yrkesfaglæreplaner og evalueres etter disse, og vil nok ikke opp-
leve økt faglig vanskelighetsgrad i år tre sammenlignet med tidligere. Vi ser også
at antall yrkesfagelever det tredje året er vesentlig redusert fra det andre året.
Dette skyldes i hovedsak at mange av yrkesfagelevne fra år to er lærlinger i år tre,
og dermed ikke er elever og ikke inngår i beregningene. For elevene på studiefor-
beredende er karakternivået det samme etter år tre som etter år to.

For det tredje: Felles for de tre hovedretningene er at jentene i gjennomsnitt
har bedre karakterer enn guttene i tiende klasse samt første, andre og tredje år i
videregående. På studieforbere-
dende hadde jentene i gjennomsnitt 0,35, 0,24,
0,31 og 0,33 karakterpoeng høyere karakterer enn guttene i henholdsvis tiende
klasse, første, andre og tredje år i videregående. På yrkesfag er de tilsvarende tal-
lene 0,23, 0,22, 0,28, 0,34, og på påbygg 0,39, 0,54, 0,61 og 0,54. Dette illustrerer
med all mulig tydelighet at karakterforskjellene som guttene og jentene kommer
til videregående skole med, opprettholdes gjennom videregående. Det skjer svært
liten endring og forskjellene forsterkes i all hovedsak ikke.

Vi observerer det samme i tabell 5.17. Der viser vi gjennomsnittskarakterer fra
første, andre og tredje året i videregående skole etter karakterintervaller i tiende
klasse. Tomme celler skyldes at gjennomsnittet er beregnet på grunnlag av færre
enn 15 elever, og da viser vi ikke gjennomsnittet.

I 40 tilfeller i tabellen er det beregnet gjennomsnittskarakter for både jenter og
gutter. F.eks. for karakterintervallet 3,0 til 3,49 på studieforbere-
dende, hvor gut-
tene har et snitt på 2,93 og jentene har et snitt på 3,10, en differanse på 0,17 ka-
rakterpoeng. Vi har regnet ut denne differensen mellom guttenes og jentenes snitt
i hvert av disse tilfellene (disse tallene er ikke i tabell). I 15 av tilfellene er

differensen lavere enn 0,10 karakterpoeng, i 22 av tilfellene er differensen fra 0,10 til 0,22 karakterpoeng, og i bare fire av tilfellene er denne differensen 0,29 karakterpoeng eller høyere. Dette viser at når vi sammenligner gutter og jenter med like karakterer fra tiende klasse i grunnskolen, er det små forskjeller i prestasjonsnivå både i første, andre og tredje år i videregående skole både blant elever på studieforbereende, påbygg og yrkesfag. Også her se vi at karakterforskjellene som eksisterte mellom gutter og jenter da de gikk ut av grunnskolen, opprettholdes i all hovedsak gjennom videregående skole.

Tabell 5.17. Gjennomsnittskarakterer første, andre og tredje året i videregående skole etter karakterintervaller i tiende klasse

Snittkar fra tiende gruppert	Snittkarakter første år i videregående						Snittkarakter andre år i videregående					
	STF		YF		PÅ		STF		YF		PÅ	
	Gutt	Jente	Gutt	Jente	Gutt	Jente	Gutt	Jente	Gutt	Jente	Gutt	Jente
0 - 2,49			2,49	2,50					2,71	2,37		
2,5 - 2,99			2,80	2,83	3,00				2,85	3,04	3,24	
3,0 - 3,49	2,93	3,10	3,30	3,18	3,66	3,76	2,65	2,83	3,48	3,56	3,66	3,95
3,5 - 3,99	3,51	3,34	3,92	4,03	3,92	4,30	3,35	3,20	3,99	4,09	3,95	4,38
4,0 - 4,49	3,95	3,84	4,42	4,42	4,55	4,67	3,83	3,87	4,42	4,57	4,56	4,69
4,5 - 4,99	4,38	4,36	4,90	4,71		4,87	4,21	4,32	4,85	4,69		4,93
5,0 - 6,0	4,96	4,93		5,10			4,89	4,84		5,38		
Alle	4,06	4,30	3,50	3,71	3,85	4,39	3,91	4,24	3,60	3,89	3,89	4,50
Eta	0,789	0,727	0,717	0,749	0,762	0,699	0,733	0,671	0,662	0,655	0,688	0,607

Snittkar fra tiende grup-pert	Snittkarakter tredje år i videregående					
	STF		YF		PÅ	
	Gutt	Jente	Gutt	Jente	Gutt	Jente
0 - 2,49			2,85			
2,5 - 2,99			2,97	2,95	2,22	
3,0 - 3,49	2,71	2,89	3,31	3,29	2,92	2,95
3,5 - 3,99	3,38	3,16	3,77	3,90	3,28	3,48
4,0 - 4,49	3,82	3,84	4,11	4,15	3,84	4,03
4,5 - 4,99	4,17	4,28				4,35
5,0 - 6,0	4,83	4,84				
Alle	3,89	4,22	3,38	3,76	3,16	3,71
Eta	0,667	0,664	0,512	0,528	0,673	0,714

Våre funn indikerer at de kjønnsforskjellene i prestasjoner som vi observerer i videregående skole i all hovedsak er skapt i grunnskolen. Dette er interessant, særlig i lys av Stoltenberg-utvalgets innstilling om kjønnsforskjeller i skolen (NOU 2019:3). Vårt funn her peker i retning av at dersom man skal utjevne forskjeller i skoleprestasjoner mellom gutter og jenter, bør de viktigste tiltakene settes inn i grunnskolen.

Tabell 5.17 viser også at når karakterene fra tiende klasse øker, skjer det samme med karaktergjennomsnittene de tre årene i videregående skole. Det er altså sterk og tydelig sammenheng mellom karakterene i tiende klasse og karakterene etter både første, andre og tredje år i videregående skole. Vi ser det med

det blotte øye i tabellen, men også de høye korrelasjonskoeffisientene viser dette (Eta mellom 0,607 og 0,789 med to unntak). Dette gjelder både for jenter og gutter og for studieforberevende, yrkesfag- og påbyggelever. Eta² viser også at grunnskolekarakterene forklarer mye av variasjonen i videregående karakterer, mellom 37 og 62 prosent.

5.5 Oppnådde karakterer samlet fra hele videregående

Over har vi sett på karakterer fra hvert av årene i videregående skole og utviklingen av karakterene fra år til år. Her skal vi se på de samlede karakterene for hele løpet i videregående. Noen av elevene vil ikke inngå i disse analysene. De som ikke inngår er:

- Alle som har karakter i fire eller færre fag gjennom alle årene i videregående skole
- Alle yrkesfagelever som har karakterer bare fra ett skoleår
- Alle studieforberevendeelever som har karakterer bare fra ett eller to skoleår

Studieforberevendeelevne og påbyggelevne som inngår i analysen har alle gått tre år i videregående skole. De utgjør henholdsvis 1791 og 325 elever.

Yrkesfagelevne som inngår i analysen har karakterer fra to eller tre skoleår. De som har karakterer fra to skoleår er i hovedsak de som har gått Vg1 og Vg2 og så fortsatt i lære, men de er også de som er forsinket og har gått Vg1 og Vg2 og ennå ikke var kommet i lære våren 2019, og det er de som har gått Vg1 og Vg2 og så avbrutt videregående opplæring. De yrkesfagelevne som har karakterer fra tre skoleår, er de som har tatt yrkesutdanninger som er treårige skoleløp og ikke lærefag, f.eks. tannhelsesekretær og hudpleier, men også noen som er i gang med løp hvor man går tre år i skole før man skal i lære, f.eks. noen av elektrofagene. Vi vil i analysene behandle alle disse yrkesfagelevne som en gruppe. 1116 yrkesfagelever inngår i analysen.

Vi skal i det følgende se på samlede karakterer gjennom videregående opplæring for yrkesfag-, studieforberevende- og påbyggelever for ulike grupper i utvalget, og vi starter med å se på dette for gutter og jenter. Kapitlet er beskrivende, slik at man ikke kan, på grunnlag av de bivariante analysene her, trekke konklusjoner om årsakssammenhenger. Senere i rapporten, i kapittel 6, vil vi imidlertid presentere analyser hvor vi undersøker hvordan ulike forhold påvirker karakterene, når vi samtidig tar hensyn til en rekke andre forhold.

5.5.1 Jentene har høyere snitt ut av videregående enn guttene, særlig blant påbyggelevne

Tabell 5.18 viser at jentene har bedre snittkarakterer fra hele videregående enn guttene i alle de tre gruppene. Variasjonen på studieforbereende og yrkesfag er liten, henholdsvis 0,2 og 0,27 karakterpoeng. Blant påbyggelevne er den større, 0,56 karakterpoeng. Vi vet at en del elever som sikter mot høyere utdanning, bevisst velger to år på yrkesfag og deretter påbygg på veien mot studiekompetanse og høyere utdanning. Andre havner på påbygg fordi de ikke lenger ønsker yrkesfaglig utdanning. Disse to gruppene har ulikt karaktermessig utgangspunkt, og ettersom jenter oftere bevisst velger påbygg på vei mot høyere utdanning, kan det være dette som gjenspeiles i bedre karakterer blant jentene enn blant guttene.

Også i de enkelte kommunene finner vi det samme (tabell 5.19). Jentene har bedre snitt enn guttene ut av videregående. Forskjellene er størst på påbygg.

Tabell 5.18. Gjennomsnittskarakterer fra hele videregående skole samlet, yrkesfag, studieforbereende og påbygg. Jenter og gutter

	Yrkesfag		Studieforbereende		Påbygg	
	Snitt	N	Snitt	N	Snitt	N
Jenter	3,77	400	4,28	960	4,16	182
Gutter	3,57	716	4,01	831	3,60	143
Alle	3,64	1116	4,16	1791		325
Sign.	0,000		0,000		0,000	
Eta	0,108		0,175		0,394	

Tabell 5.19. Gjennomsnittskarakterer fra hele videregående skole samlet, yrkesfag, studieforbereende og påbygg i kommunene. Jenter og gutter

YRKESFAG	Jenter	Gutter
Halden ($n_j=32$, $n_g=74$)	3,81	3,65
Moss ($n_j=28$, $n_g=58$)	3,91	3,78
Sarpsborg ($n_j=82$, $n_g=149$)	3,70	3,44
Fredrikstad ($n_j=111$, $n_g=181$) sign.	3,82	3,61
Øvrige ($n_j=147$, $n_g=254$) sign.	3,74	3,54
STUDIEFORBEREDENDE	Jenter	Gutter
Halden ($n_j=89$, $n_g=82$)	4,11	3,92
Moss ($n_j=126$, $n_g=101$) sign.	4,41	4,10
Sarpsborg ($n_j=172$, $n_g=144$) sign.	4,21	4,02
Fredrikstad ($n_j=268$, $n_g=239$) sign.	4,27	4,09
Øvrige ($n_j=305$, $n_g=265$) sign.	4,33	3,93
PÅBYGG	Jenter	Gutter
Halden ($n_j=17$, $n_g=16$) sign.	4,21	3,41
Moss ($n=28$) sign.	3,94	3,98
Sarpsborg ($n_j=30$, $n_g=16$) sign.	4,18	3,44
Fredrikstad ($n_j=61$, $n_g=54$) sign.	4,25	3,76
Øvrige ($n_j=60$, $n_g=43$) sign.	4,11	3,59

5.5.2 Jo høyere utdanning blant foreldrene, jo høyere snitt ut av videregående

I tabell 5.20 ser vi at både for elevene på yrkesfag, studieforberevende og påbygg øker det gjennomsnittlige karakternivået jo høyere utdanning foreldrene har. Forskjellen er betydelige 0,84 karakterpoeng for elevene på studieforberevende og yrkesfag og noe lavere 0,36 karakterpoeng for påbyggelevne.

Tabell 5.20. Gjennomsnittskarakterer fra hele videregående skole samlet, yrkesfag, studieforberevende og påbygg. Etter foreldrenes utdanning

	Yrkesfag		Studieforberevende		Påbygg	
	Snitt	N	Snitt	N	Snitt	N
Ungdomsskole eller lavere	3,24	188	3,66	117	3,66	34
Vg1 og/eller Vg2	3,62	56	3,96	47	3,82	16
Vg3 i skole eller fag-/svennebrev	3,66	463	3,95	451	3,93	124
Fagskole	3,63	49	4,03	56	3,88	18
Høyere utdanning lavere nivå	3,83	287	4,24	807	4,02	121
Høyere utdanning høyere nivå	4,08	48	4,50	297		
Alle	3,64	1091	4,16	1775	3,91	313
Sign.	0,000		0,000		0,057	
Eta	0,241		0,300		0,194	

Tabell 5.21. Gjennomsnittskarakterer fra hele videregående skole samlet, yrkesfag, studieforberevende og påbygg i kommunene etter foreldrenes utdanning

YRKESFAG	Ikke fullført vid	Vg3, fagbrev, fagskole	Høyere utdanning
Halden	3,41	3,71	3,90
Moss (n=86)	3,54	3,94	3,89
Sarpsborg (n=231) sign.	3,27	3,54	3,76
Fredrikstad (n=292) sign.	3,37	3,68	3,92
Øvrige (n=401) sign.	3,23	3,65	3,88
STUDIEFORBEREDENDE			
Halden (n=171) sign.	4,14	3,77	4,11
Moss (n=227) sign.	3,82	4,09	4,42
Sarpsborg (n=316) sign.	3,51	3,98	4,29
Fredrikstad (n=507) sign.	3,69	3,93	4,35
Øvrige (n=570) sign.	3,76	3,99	4,31
PÅBYGG			
Halden (n=33) sign.	3,05	4,07	4,18
Moss (n=28)	3,93	3,62	3,47
Sarpsborg (n=46)	3,47	4,12	3,82
Fredrikstad (n=54)	3,80	3,95	4,16
Øvrige (n=103)	3,90	3,86	3,92

Vi har også sett på karakterer fra hele videregående skole etter foreldrenes utdanning i de ulike kommunene (tabell 5.21). Her har vi (sammenlignet med tabell 5.20) slått sammen noen utdanningsnivåer, slik at vi her viser tre nivåer for foreldrenes utdanning. Det er slik at jo høyere utdanning foreldrene hadde, jo bedre karakterer har de unge oppnådd fra hele videregående skole, og sammenhengen er tydelig. Det er noen avvik, bl.a. for studieforbereendelevne fra Halden hvor dette mønsteret brytes, og bl.a. påbyggelevne hvor mønsteret ikke alltid er like tydelig og sammenhengene ikke alltid er like sterke. Til tross for disse avvikene, er konklusjonen at i kommunene så vel som i fylket samlet, er det slik at jo høyere utdanning blant foreldrene, jo bedre gjennomsnittskarakterer oppnår de unge.

5.5.3 Majoritetsungdommene har best karakterer ut av videregående

Tabell 5.22 viser at i alle de tre gruppene er det majoritetselevne som har det høyeste karaktersnittet fra videregående skole. Nest høyest snitt finner vi blant de med vestlig bakgrunn både på studieforbereende og yrkesfag. Blant studieforbereendelevne har ikke-vestlige etterkommere som forventet litt høyere snitt enn ikke-vestlige innvandrere. På yrkesfag og påbygg er det, kanskje noe overraskende, motsatt.

Tabell 5.22. Gjennomsnittskarakterer fra hele videregående skole samlet, yrkesfag, studieforbereende og påbygg. Etter innvandrerstatus.

	Yrkesfag		Studieforbereende		Påbygg	
	Snitt	N	Snitt	N	Snitt	N
Majoritet	3,72	943	4,21	1517	4,01	268
Ikke-vestlige etterkommere	3,13	60	3,95	130	3,43	26
Ikke-vestlige innvandrere	3,22	95	3,79	122	3,51	31
Vestlige etterk. og innv.	3,41	18	4,10	22		
Alle	3,64	1116	4,16	1791	3,91	325
Sign.	0,000		0,000		0,000	
Eta	0,205		0,157		0,283	

5.5.4 Liten forskjell i karakterer etter bosituasjon

I tabell 5.23 ser vi at de som bodde med begge foreldrene gjennom hele videregående opplæring har et bedre karaktersnitt ut av videregående enn de som ikke gjorde det. Dette gjelder både yrkesfag-, studieforbereende- og påbyggelever. Forskjellene etter bosituasjon er små, og for påbyggelevne er forskjellen ikke statistisk signifikant.

Vi har også undersøkt dette for kommunene. Mønsteret er det samme som for hele fylket, men forskjellene er så små at vi viser ikke dette i tabell.

Tabell 5.23. Gjennomsnittskarakterer fra hele videregående skole samlet, yrkesfag, studieforbereidende og påbygg. Etter om elevene bodde sammen med begge foreldre hele videregående skole.

	Yrkesfag		Studieforbereidende		Påbygg	
	Snitt	N	Snitt	N	Snitt	N
Nei	3,60	512	4,02	579	3,86	147
Ja	3,73	563	4,23	1202	3,96	176
Alle	3,66	1075	4,16	1781	3,92	
Sign.	0,018		0,000		0,186	
Eta	0,072		0,130		0,074	

5.5.5 Tydelig og sterk sammenheng mellom kunnskapsgrunnlaget fra tiende klasse og karakterer fra hele videregående opplæring

I tabell 5.24 ser vi en sterk og tydelig sammenheng mellom kunnskapsgrunnlaget (karakterer) fra tiende klasse og karakterer fra hele videregående opplæring. Jo bedre kunnskapsgrunnlag, jo bedre karakterer ut av videregående skole. Dette gjelder både for elevene på studieforbereidende, yrkesfag og påbygg.

Tabell 5.24. Gjennomsnittskarakterer fra hele videregående skole samlet, yrkesfag, studieforbereidende og påbygg. Etter elevenes karakterer fra tiende klasse.

Snittkar fra tiende gruppert	Snittkarakter tredje år i videregående					
	YF		STF		PÅ	
	Snitt	N	Snitt	N	Snitt	N
0 - 2,49	2,63	79	<16 elever		<16 elever	
2,5 - 2,99	2,94	217	<16 elever		2,87	29
3,0 - 3,49	3,43	304	2,89	76	3,45	61
3,5 - 3,99	4,02	243	3,37	238	3,87	114
4,0 - 4,49	4,43	159	3,88	437	4,39	69
4,5 - 4,99	4,82	55	4,31	532	4,63	38
5,0 - 6,0	5,09	26	4,88	473	<16 elever	
Alle	3,64	1083	4,16	1768	3,91	311
Eta	0,716		0,744		0,755	

Tabell 5.25. Gjennomsnittskarakterer fra hele videregående skole samlet etter gruppert snittkarakter fra tiende klasse på yrkesfag.

YRKESFAG	Halden		Moss		Sarpsborg		Fredrikstad		Øvrige	
Snitt fra tiende	Snitt	N	Snitt	N	Snitt	N	Snitt	N	Snitt	N
0 - 2,99	2,94	27	3,08	24	2,67	76	2,97	53	2,86	116
3,0 - 3,49	3,47	29	3,65	23	3,44	55	3,26	83	3,48	114
3,5 - 3,99	4,13	27	4,14	22	4,03	50	3,95	65	4,00	79
4,0 - 4,49	4,37	17	<16 elever		4,41	28	4,32	47	4,51	54
4,5 - 6,00	<16 elever		<16 elever		4,99	15	4,87	28	4,90	29
Alle	3,70	105	3,82	86	3,53	229	3,69	276	3,62	392
Eta	0,751		0,808		0,705		0,689		0,744	

Tabell 5.26. Gjennomsnittskarakterer fra hele videregående skole samlet etter gruppert snittkarakterer fra tiende klasse på studieforbereende.

STUDIEFORBEREDENDE	Halden		Moss		Sarpsborg		Fredrikstad		Øvrige	
	Snitt	N	Snitt	N	Snitt	N	Snitt	N	Snitt	N
3,0 - 3,49	<16 elever		<16 elever		3,14	20	3,06	24	2,58	23
3,5 - 3,99	3,26	21	3,49	34	3,45	45	3,37	69	3,29	69
4,0 - 4,49	3,69	40	4,02	60	3,94	76	3,92	120	3,82	141
4,5 - 6,00	4,34	105	4,74	121	4,56	164	4,60	281	4,58	334
Alle	4,02	171	4,27	226	4,12	311	4,19	506	4,15	570
Eta	0,635		0,740		0,691		0,691		0,725	

Tabell 5.25 og 5.26 viser at bildet er identisk i kommunene. I alle kommunene, både på yrkesfag og studieforbereende, er det en tydelig og sterk sammenheng mellom kunnskapsgrunnlaget fra tiende klasse og karakterene fra hele videregående skole. Denne sterke sammenhengen ser vi også av høy eta. Eta² viser at når vi ser på hele fylket samlet forklares 52 – 57 prosent av variasjonen. Også når vi ser på dette kommunevis, er forklaringskraften høy; eksempelvis 65 prosent for yrkesfagelevne i Moss.

5.5.6 Jo høyere skoleengasjement, jo bedre karakterer i videregående

Tabell 5.27 viser at både på yrkesfag, studieforbereende og påbygg var gjennomsnittskarakterene fra videregående høyere jo høyere skoleengasjementet var (eller jo lavere det gjennomsnittlige fraværet i tiende klasse var). Variasjonen mellom de som hadde svært lavt (under tre prosent) og de som hadde svært høyt fravær i tiende klasse (15 prosent og høyere), er minst – men ikke ubetydelig - på yrkesfag, 0,54 karakterpoeng. På studieforbereende og påbygg er forskjellen henholdsvis 0,86 og 0,68 karakterpoeng.

Vi har også sett på dette i kommunene, og fant at mønsteret i kommunene er svært likt mønsteret for hele fylket, jo høyere skoleengasjement, jo bedre karakterer fra hele videregående løpet. Vi viser derfor ikke tall for kommunene her.

Tabell 5.27. Gjennomsnittskarakterer fra hele videregående skole samlet, yrkesfag, studieforbereende og påbygg. Etter fravær i tiende klasse

	Yrkesfag		Studieforbereende		Påbygg	
	Snitt	N	Snitt	N	Snitt	N
0 - 2,99 prosent	3,67	202	4,33	398	4,03	51
3,0 - 4,99 prosent	3,76	359	4,25	741	4,01	115
5,0 - 9,99 prosent	3,68	336	3,99	494	3,89	113
10,0 - 14,99 prosent	3,54	122	3,84	111	3,77	29
15 prosent og høyere	3,13	87	3,47	31	3,35	16
Alle	3,64	1106	4,16	1775	3,92	324
Sign.	0,000		0,000		0,005	
Eta	0,178		0,233		0,213	

5.5.7 De som kom inn på førsteønske har høyere karaktersnitt fra videregående

Tabell 5.28 viser karaktersnitt fra videregående etter innfridd førsteønske i Vg1. De som kom inn på førsteønsket sitt da de begynte i videregående skole i gjennomsnitt har høyere snitt ut av videregående skole enn de som ikke fikk innfridd førsteønsket. Forskjellen er minst for yrkesfagelevne, noe større for påbyggelevne og størst, 0,55 karakterpoeng, for studieforberedendelevne.

Tabell 5.28. Gjennomsnittskarakterer fra hele videregående skole samlet, yrkesfag, studieforberedende og påbygg. Etter om eleven kom inn på førsteønske utdanningsprogram første året i videregående skole.

	Yrkesfag		Studieforberedende		Påbygg	
	Snitt	N	Snitt	N	Snitt	N
Nei	3,47	184	3,66	174	3,70	74
Ja	3,67	932	4,21	1617	3,98	251
Alle	3,64	1116	4,16	1791	3,91	325
Sign.	0,007		0,000		0,003	
Eta	0,081		0,214		0,163	

I tabell 5.29 ser vi at det er på samme måte i kommunene som i fylket som helhet; de som kom inn på førsteønske utdanningsprogram da de begynte i videregående opplæring i august 2016, har bedre snitt enn de som ikke gjorde det. Dette gjelder både på studieforberedende, yrkesfag og påbygg og det gjelder i alle kommuner.

Tabell 5.29. Gjennomsnittskarakterer fra hele videregående skole samlet, yrkesfag, studieforberedende og påbygg i kommunene etter om elevene kom inn på førsteønske utdanningsprogram da de begynte i videregående skole i august 2016

YRKESFAG	Nei	Ja
Halden (n=106) sign.	3,03	3,75
Moss (n=86)	3,60	3,87
Sarpsborg (n=231)	3,37	3,56
Fredrikstad (n=292)	3,56	3,73
Øvrige (n=401)	3,46	3,74
STUDIEFORBEREDENDE	Nei	Ja
Halden (n=171) sign.	3,36	4,05
Moss (n=227) sign.	3,59	4,31
Sarpsborg (n=316)	4,05	4,13
Fredrikstad (n=507) sign.	3,78	4,24
Øvrige (n=570) sign.	3,40	4,23
PÅBYGG	Nei	Ja
Halden (n=33) sign.	3,51	3,88
Moss (n=28)	3,60	3,69
Sarpsborg (n=46) sign.	3,54	4,06
Fredrikstad (n=115) sign.	3,71	4,15
Øvrige (n=103)	3,97	3,88

5.5.8 Variasjon i snittkarakter mellom de videregående skolene

Vi har sett på gjennomsnittlig karakter for hele videregående løpet på de forskjellige videregående skolene i Østfold. I tabell 5.30 viser vi dette for yrkesfagelevne. Det er variasjon skolene imellom, fra Glemmen videregående skole hvor snittet var 3,85 til St.Olav videregående skole hvor snittet var 3,21, en variasjon mellom ytterpunkter på 0,64 karakterpoeng.

Tabell 5.30. Gjennomsnittskarakterer fra hele videregående skole samlet etter videregående skole eleven gikk på. Yrkesfag.

Skole	Snitt	N
Glemmen videregående skole	3,85	181
Malakoff videregående skole	3,81	124
Kirkeparken videregående skole	3,69	45
Kalnes videregående skole	3,65	84
Askim videregående skole	3,65	103
Halden videregående skole	3,62	97
Borg videregående skole	3,59	148
Ikke ØFK-videregående skole	3,54	95
Mysen videregående skole	3,52	101
Frederik II videregående skole	3,48	40
Greåker videregående skole	3,45	73
St. Olav videregående skole	3,21	25
Alle	3,64	1116
p= 0.004, eta= 0,155		

Tabell 5.31. Gjennomsnittskarakterer fra hele videregående skole samlet etter videregående skole eleven gikk på. Studieforberevende

Skole	Snitt	N
Kirkeparken videregående skole	4,36	249
Glemmen videregående skole	4,29	70
Frederik II videregående skole	4,26	295
Greåker videregående skole	4,21	211
ikke ØFK-videregående skole	4,21	152
Mysen videregående skole	4,14	134
St. Olav videregående skole	4,11	186
Askim videregående skole	4,01	180
Halden videregående skole	3,97	165
Malakoff videregående skole	3,89	125
Kalnes videregående skole	3,71	24
Total	4,16	1791
p=0000, eta=193		

Også blant studieforberevende- og påbyggelevne (tabell 5.31 og 5.32) finner vi variasjon i karaktersnittet etter tre år i videregående skole. Ytterpunktene i begge tilfeller er Kirkeparken og Kalnes videregående skoler. Blant studieforberevendelevne er variasjonen 0,65 karakterpoeng mellom ytterpunktene 4,36 og 3,71, og blant påbyggelevne 0,50 karakterpoeng mellom ytterpunktene 4,19 og 3,69.

Vi ser altså en variasjon i elevenes gjennomsnittskarakterer fra hele videregående både for studieforberevende-, yrkesfag- og påbyggelevne, en variasjon mellom 0,50 og 0,65 karakterpoeng.

Samtidig er det viktig å understreke at ikke mye av karaktervariasjonen forklares av skoletilhørighet; bare 2 – 6 prosent (η^2).

Tabell 5.32. Gjennomsnittskarakterer fra hele videregående skole samlet etter videregående skole eleven gikk på. Påbygg.

Skole	Snitt	N
Glemmen videregående skole	4,19	76
Mysen videregående skole	3,97	18
Greåker videregående skole	3,95	30
St. Olav videregående skole	3,92	11
Halden videregående skole	3,88	27
Frederik II videregående skole	3,87	35
Kirkeparken videregående skole	3,84	25
Askim videregående skole	3,81	36
Malakoff videregående skole	3,76	30
Borg videregående skole	3,69	16
Total	3,91	325
p=0.040, eta=0,249		

Her må det også presiseres at det er viktig å være svært varsom med tolkningene av variasjonene vi observerer i tabellene 5.30 – 5.32. Som vi skal se i kapittel 6 er individkjennetegn som elevenes kunnskapsgrunnlag (karakterer fra tiende klasse), skoleengasjement (fravær fra tiende klasse), elevenes bakgrunn som foreldrenes utdanning, elevenes kjønn, bosituasjon og innvandrersstatus viktige for å forklare variasjon i karakterene fra videregående skole. Det er derfor rimelig å forvente at mye av den variasjonen vi observerer i tabellene 5.30 – 5.32 kan forklares med variasjon i skolens elevgrunnlag. Analysene i kapittel 6 vil også vise at utdanningens kontekst, som f.eks. hvilken videregående skole elevene går på, har mindre betydning for karaktervariasjonen.

Vi mener likevel det er verdifullt å vise tabellene 5.30 – 5.32 slik at de videregående skolene kan observere denne variasjonen, og kanskje bruke dette som et grunnlag for selv å studere og undersøke om det er andre forhold – og i så fall hvilke – som kan forklare den observerte variasjonen i gjennomsnittskarakterer fra videregående opplæring.

5.5.9 Betydelig høyere gjennomsnittskarakterer på studieforberevende enn på yrkesfag

Vi har sett på gjennomsnittskarakterer etter hele videregåendeløpet blant elevene på de ulike utdanningsprogrammene. Tabell 5.33 viser variasjon i snittkarakterene mellom de ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Variasjonen fra

Elektrofag med et snitt på 4,01 til Teknikk og industriell produksjon med et snitt på 3,36 er 0,65 karakterpoeng.

Variasjonen mellom de studieforbereende utdanningsprogrammene er mindre (tabell 5.34), 0,19 karakterpoeng mellom snittet på 4,29 på Musikk, dans og drama til snittet på 4,10 på Idrettsfag. Snittet for elevene på Påbygging til generell studiekompetanse på 3,91 er ytterligere 0,19 karakterpoeng lavere enn snittet på Idrettsfag.

Igen er de viktig med en varsom tolkning. Lav η^2 viser at lite av karaktervariasjonen forklares av tilhørighet til gitte utdanningsprogrammer. Mye av denne karaktervariasjonen forklares av individkjenntegn. Likevel kan det være nyttig å vise denne variasjonen, slik at man innenfor hvert enkelt utdanningsprogram kan observere dette, og reflektere over om det kan være utdanningsprogram-interne forhold som kan bidra til denne variasjonen. Vi har ikke data til å besvare dette spørsmålet.

Tabell 5.33. Gjennomsnittskarakterer fra hele videregående skole samlet etter utdanningsprogram. Yrkesfag.

Utdanningsprogram	Snitt	N
Elektrofag	4,01	169
Helse- og oppvekstfag	3,76	286
Naturbruk	3,75	73
Design og håndverksfag	3,66	60
Bygg- og anleggsteknikk	3,55	154
Restaurant- og matfag	3,46	56
Service og samferdsel	3,41	158
Teknikk og industriell produksjon	3,36	160
Alle	3,64	1116
p=0,000. $\eta^2=0,238$		

Tabell 5.34. Gjennomsnittskarakterer fra hele videregående skole samlet etter utdanningsprogram. Studieforbereende.

Utdanningsprogram	Snitt	N
Musikk, dans og drama	4,29	75
Kunst, design og arkitektur	4,28	75
Medier og kommunikasjon	4,19	60
Studiespesialisering	4,15	1319
Idrettsfag	4,10	262
Påbygging til generell studiekompetanse	3,91	325
Total	4,12	2116
p=0,000. $\eta^2=0,125$		

5.5.10 Oppsummert om gjennomsnittskarakterer fra hele videregående

Vi har nå sett på gjennomsnittskarakterer fra hele videregåendeløpet i forhold til en rekke andre forhold. Vi har vist at

- jentene har høyere karaktersnitt enn guttene etter hele videregående

- karakterforskjellene mellom gutter og jenter er skapt i grunnskolen og opprettholdes i videregående skole
- jo høyere utdanning elevenes foreldre har, jo høyere gjennomsnittskarakt­er­er ut av videregående skole
- majoritetsungdom oppnår best gjennomsnittskarakt­er­er ut av videregå­ende
- det er små karakterforskjeller etter om elevene bodde med begge foreldre da de gikk i videregående eller ikke
- det er sterk og tydelig sammenheng mellom tiendeklassekarakter og gjennomsnittskarakt­er­er etter år 1, år 2, år 3 og for hele videregåendeløpet
- det er sterk og tydelig sammenheng mellom tiendeklassekarakterene og karakterene fra hele videregåendeløpet
- jo lavere fravær i tiende klasse, jo bedre karakterer i videregående
- de som kom inn på førsteønsket sitt da de begynte i videregående skole, hadde høyere karakt­er­snitt enn de som ikke fikk innfridd førsteønsket
- det er noe variasjon i kompetanseoppnåelse etter hvilken kommune man bodde i
- det er variasjon i gjennomsnittskarakt­er­er etter hvilken videregående skole elevene har gått på
- det er variasjon i gjennomsnittskarakt­er­er mellom de ulike utdannings­programmene, særlig mellom yrkesfag og studieforbere­dende, men også internt mellom yrkesfaglige henholdsvis studieforbere­dende utdannings­programmer

Vi ser at disse funnene for bivariat sammenheng mellom gjennomsnittskarakt­er­er og en rekke andre forhold gir omtrent de samme resultatene som for sammen­hengen mellom kompetanseoppnåelse etter tre år og de samme forholdene. Alle disse forholdene inngår i det teoretiske rammeverket vi har etablert for å analy­ser­e kompetanseoppnåelse og som vi har presentert i kapittel 2 (figur 2.2). Det betyr at det teoretiske rammeverket vi har etablert for å analysere kompetanse­oppnåelse også er anvendelig for å analysere gjennomsnittskarakt­er­er fra videre­gående skole. Det er ikke overraskende ettersom kompetanseoppnåelse og gjennomsnittskarakt­er­er er to ulike mål på hvordan elevene har gjort det i videregå­ende opplæring.

De bivariante analysene vi har presentert over identifiserer altså bivariat sam­menheng mellom gjennomsnittskarakt­er­er fra hele videregåendeløpet og en rekke elevkjen­netegn som kjønn, sosial bakgrunn (foreldres utdanning), kunns­kapsgrunnlag fra grunnskolene (tiendeklassekarakt­er­er), innvandrerstatus, bo­situasjon og skoleengasjement (fravær i tiende klasse). I tillegg identifiseres sam­menheng mellom gjennomsnittskarakt­er­er og en rekke kontekstforhold, som hjemkommune, videregående skole og utdanningsprogram.

I kapittel 6 gjennomfører vi multivariate analyser hvor vi undersøker hvordan ulike forhold har betydning for gjennomsnittskarakterene når flere forhold virker samtidig, og vi undersøker betydningen av ett og ett forhold mens alle andre forhold holdes faste.

I disse analysene spør vi: hvilke forhold har betydning for gjennomsnittskarakterer fra videregående skole? Hvilken rolle spiller elevkjenntegn som f.eks. kjønn, sosial bakgrunn, kunnskapsgrunnlag og skoleengasjement? Og hvilken rolle spiller kontekstforhold som videregående skole og utdanningsprogram? Når vi fant stor variasjon i gjennomsnittskarakterer etter hvilken videregående skole og hvilket utdanningsprogram elevene hadde gått på, spør vi om dette skyldes forhold ved de ulike skolene eller det enkelte utdanningsprogram, f.eks. ulik undervisningskvalitet, eller om elevkjenntegn kan forklare det meste av denne variasjonen. Og, med elevkjenntegn menes både enkeltelevers ressurser, meritter og erfaringer og sammensetningen av slike elevkjenntegn i skoler og utdanningsprogrammer.

6 Hvilke forhold forklarer resultatene fra videregående opplæring?

6.1 Innledning

I dette kapitlet undersøker vi hvilke forhold som kan forklare variasjon i elevenes gjennomsnittskarakterer fra tiende klasse, samt deres gjennomsnittskarakterer og kompetanseoppnåelse fra videregående. For dette formålet kombineres to metoder. For det første har modellene en såkalt *produkt-prosess-struktur* (jf. Dunkin og Biddle 1974, Schulman 1986). Elevene kommer til videregående med et gitt sosialt og kunnskapsmessig utgangspunkt, samt formative erfaringer, motivasjon og skoleengasjement fra grunnskolen. I videregående eksponeres de for fag, hverandre og lærere. Til sammen bidrar dette til at noen lykkes bedre enn andre. For det andre benyttes en analyseteknikk som splitter disse elevbaserte resultatvariablene opp i variasjon knyttet til skolekonteksten og variasjon mellom elever innenfor den skolen og det utdanningsprogrammet de går på. Dette kalles for regresjonsbasert *flernivåanalyse* (Hox 2009).

I avsnitt 6.2 diskuteres hvordan elevenes kunnskapsgrunnlag ved starten av videregående, målt med gjennomsnittlige tiendeklassekarakterer, påvirkes av sosiale ressurser, skoleengasjement og konteksten i ungdomsskolen. Hvilke sosiale ressurser og erfaringer har statistisk sett størst betydning for elevenes karakterer i grunnskolen og har skolekonteksten stor betydning for det kunnskapsgrunnlaget de møter videregående med?

Avsnitt 6.3 diskuterer kilder til forskjeller i gjennomsnittskarakterer fra videregående skole. Er det slik at elevene nærmest entrer et «prestasjonsrør» som styres av kunnskapsgrunnlaget fra grunnskolen eller er det mange som overrasker når vi tar hensyn til gjennomsnittskarakterer fra tiende klasse, skoleengasjement og elevenes sosiale bakgrunn? I hvilken grad påvirkes prestasjonsnivået i videregående av den skolen og det utdanningsprogrammet de går på?

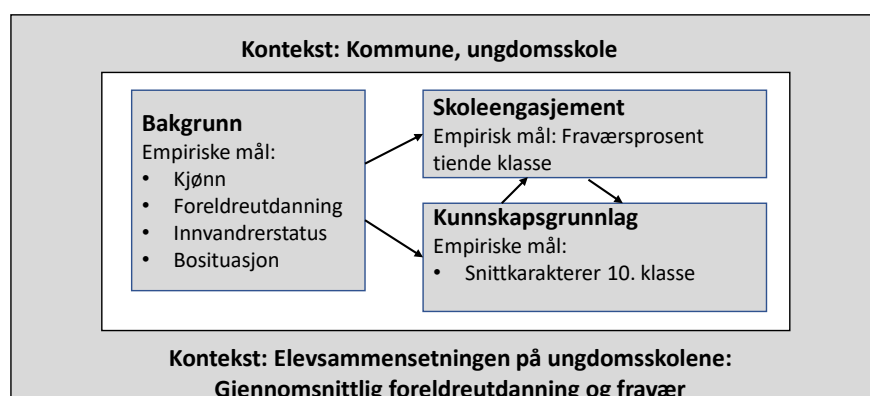
Avsnitt 6.4 diskuterer elevenes kompetanseoppnåelse etter tre år i videregående. Hvilke forhold har størst statistisk betydning for om elever oppnår sluttkompetanse eller har manøvrert inn i lærekontrakt etter tre år i videregående?

I alle disse analysene er det interessant å lete etter forhold på skolenivå som i hvert fall til en viss grad kompenserer for forskjeller i ressurser, skoleengasjement og erfaringer elevene har med seg fra grunnskolen inn i videregående.

6.2 Kunnskapsgrunnlaget

6.2.1 Modellen

Gjennomsnittskarakterer fra grunnskolen er vårt empiriske mål på elevenes kunnskapsgrunnlag. Figur 6.1 (som er et relevant utdrag av figur 2.2) illustrerer hvordan vi tenker oss sammenhengen mellom elevens sosiale bakgrunn, skoleengasjement og kunnskapsgrunnlag. Elevene kommer til skolen med en serie sosiale ressurser: sosial bakgrunn målt med foreldrenes utdanningsnivå, elevens kjønn, innvandrerstatus og bosituasjon. Det er redegjort for disse empiriske målene og grunnmodellen i kapittel 2.



Figur 6.1. Relevant utdrag av modell (Figur 2.2) for å analysere elevenes gjennomsnittskarakterer fra tiende klasse i grunnskolen.

Disse sosiale ressursene påvirker elevenes skoleengasjement, som vi måler gjennom fraværsprosenten i grunnskolen. Sosial bakgrunn i vid forstand og elevens skoleengasjement påvirker begge prestasjonsnivået i grunnskolen og dermed elevens kunnskapsgrunnlag ved oppstarten av videregående opplæring. Samtidig illustrerer figuren at det er et vekselvirkningsforhold mellom elevenes skoleengasjement og kunnskapsnivå (Finn 1989). Her må vi regne med at årsaks-virkningspilen går begge veier.

Relasjonene på individnivå opptrer innenfor en skolekontekst som er illustrert med en bilderamme i figuren. Vi har flere mål på denne konteksten. Noen bygger på de elevkjennetegnene vi har i data. Ved å måle gjennomsnittsskårer for disse elevressursene på skolenivå (aggregering), angis ulike sider ved elevsammensetningen på grunnskolene i Østfold. Elevene bærer med seg sine individuelle

ressurser inn i klasserommene, og på skolenivå benyttes to kontekstvariabler: gjennomsnittlig foreldreutdanning og gjennomsnittlig fravær.

Tankegangen er at de empiriske sammenhengene som observeres på elevnivå betinges og kanskje til og med modifiseres av kollektive ressurser på skolenivå. Det prinsipielle spørsmålet er hva som betyr mest for elevens prestasjonsnivå av familien, læreren eller gjengen (dvs. klassekameratene). Slik vi har bygget opp datagrunnlaget har vi ganske håndfaste empiriske mål på familieressurser og såkalte «peer group»-ressurser («gjengen») i skolen, men vi har ingen mål på skolekvalitet og lærerressurser - og det er ikke slik at dette er uavhengige størrelser. Noen læringsmiljøer får mer ut av, av og til mye mer ut av, beskjedne individuelle og kollektive elevressurser enn andre. To av våre kontekstmål er ungdomsskole og kommune, men vi har ingen mål på den konteksten elevene faktisk opptrer i når de utkjemper læringskampene sine. Elever undervises i klasser og på store skoler kan det være mange klasser på hvert trinn. Da er det sannsynlig at empiriske mål på skole- og kommunenivå vil være svake indikatorer på elevens reelle skolekontekst og på den faktiske eksponeringen eleven opplever i undervisningssituasjonen.

6.2.2 Froskedamsmetaforen og kompensatoriske effekter

Det har lenge vært en faglig diskusjon om hvordan man skal oppfatte empiriske sammenhenger på ulike nivåer, her hvordan man skal knytte sammen kjennetegn ved eleven som elevens sosiale bakgrunn og kunnskapsgrunnlag, og kjennetegn ved skolens elevsammensetning (aggregert nivå), f.eks. gjennomsnittlig foreldreutdanning og gjennomsnittlig skoleengasjement (fravær) på skolen. I utgangspunktet er tankegangen at forskjeller i prestasjonsnivå mellom elever kan splittes opp (dekomponeres) i to biter, en variasjon som går mellom elever på samme skole (variasjon på individnivå) og en variasjon som går mellom skoler (variasjon mellom grupper)⁹. Det er alltid et spenningsmoment i slike analyser hvor stor andel av disse forskjellene som går mellom elever innen skoler og hvor mye som er knyttet til selve skolenivået, som forskjeller mellom ulike skolegjennomsnitt.

Det faglig kontroversielle består i om man oppfatter gruppeforskjeller (aggregerte korrelasjoner) som relevante for individnivået, eller som Robinson (1950)

⁹ Når vi måler forskjeller som kvadrerte avvik fra gjennomsnittet for alle elever og regner et gjennomsnitt av alle disse kvadrerte avvikene (varians), kan dette gjennomsnittlige kvadrerte avviket splittes opp i to deler uansett grupperingsnøkkel. Dette er den generelle varianssetningen i statistikken (Sverdrup 1971/1973: 242-243, Snijders og Bosker 1999/2002: 17-20). Substansielt betyr dette at kildene til variasjon i elevenes prestasjoner opptrer på to ulike plan også kausalt. Noe av forskjellene bestemmes på aggregert nivå, f.eks. på skolenivå, noe av variasjonen bestemmes innenfor gruppeinndelingen, dvs. mellom elever på de skolene de hører til. På elevnivået vil eventuell kausalitet uttrykkes som empiriske relasjoner mellom individuelle kjennetegn ved elevene. På skolenivå vil eventuell kausalitet uttrykkes som empiriske relasjoner mellom gjennomsnittlige (aggregerte) kjennetegn på skolene, f.eks. hvordan gjennomsnittlig foreldreutdanning statistisk sett påvirker gjennomsnittlig prestasjonsnivå når skolen og ikke eleven er enhet i analysen.

formulerte det, som relevante for hvordan individer opptrer («behavior»). Hvis man benekter at disse kollektive empiriske relasjonene er relevante for individene, vil man samtidig være tilbøyelig til å benekte at elevsammensetningen på skolene kan påvirke enkeltelevers prestasjonsnivå – aggregerte gjennomsnitt fanger ikke opp gjengeffekter i skolen. Andre forskere har et motsatt syn på forholdet mellom grunnenhet og aggregat. Mest kjent er Rutter og kollegers (1979/1987) analyse av 12 videregående skoler i London på 1970-tallet. I «15000 timer» var det empiriske argumentet at elevsammensetningen på skolen hadde stor betydning for elevenes motivasjon, innsats og læring. Coleman og kollegers berømte analyse fra 1966 kan tolkes i samme retning, selv om konklusjonen deres var at «schools and teachers make no difference», «it's all family» (familien betyr alt). Det som forklarte prestasjonsforskjellene i den amerikanske skolen på 1960-tallet var kombinasjoner av individuelle og kollektive elevkjenntegn, som foreldrenes inntekt og utdanning og andelen elever med ulik bakgrunn på skolen. Gitt denne siste tolkningen må man imidlertid innrømme at munnhullet «det finnes ingen gratis lunsj» blir feil. Hvis eleven er heldig og går på en skole med en gunstig elevsammensetning, vil denne eleven få et prestasjonsbidrag på toppen av bidraget fra de ressursene eleven måtte ha med seg hjemmefra. Det er ikke tvil om at dette er faglig kontroversielt og analyser fra ulike land gir ofte ulike konklusjoner. For å illustrere problemet benyttes en såkalt froskedamsmetafor («frog pond metaphor»): Hva er best, å være en liten frosk i en stor dam eller å være en stor frosk i en liten dam? Er det best for en elevs læring og fremgang i skolen å være en ensom ener i en gruppe av mindre dyktige elever (den store frosken i den lille dammen) eller å være en blant flere middels presterende i en høyprestasjonsgruppe (den lille frosken i den store dammen)? Hox (2009) bruker nederlandske data og viser at det er bedre å være best i en liten gruppe enn å være en middels presterende blant mange dyktige i en stor gruppe. Samtidig viser undersøkelser fra Norge og for så vidt også England og USA, ofte det motsatte. Der gjør elevene det tilsynelatende best hvis de eksponeres for ressurssterke medelever, og det gjelder også elever som har et forholdsvis svakt utgangspunkt¹⁰. Det er også slik at analyser av ulike trinn i skolesystemet kan gi litt ulike resultater. Hva som er best for elevene kan være avhengig av om det er grunnskolen, videregående opplæring eller høyere utdanning som analyseres. For oss betyr dette to ting:

- Hvis en elevressurs, f.eks. foreldrenes utdanningsnivå, har positive effekter på karakterer og kompetanseoppnåelse på elevnivå og gjennomsnittlig foreldreutdanning har negativ effekt på de samme utfallsvariablene på skolenivå, har vi en indikasjon på at skolen fungerer kompensatorisk med

¹⁰ For USA og England: jf. Coleman mfl. (1966), Jencks mfl. (1972), Rutter mfl. (1979/1987), Machin & McNally (2006). For Norge: jf. Markussen mfl. (2009), Bakken (2010), Wiborg mfl. (2011), Arnesen (2012), Grøgaard (2012).

hensyn til denne elevressursen. Men, dette betyr også at en høyprestasjonselev får bedre sluttresultat i en gruppe med svakere presterende medelever enn i en gruppe med andre høyprestasjonselever. Hvis ressursen gir positive effekter på det ettertraktede utfallet både på elevnivå og på skolenivå forsterker skolen de forskjellige elevene har med seg inn på skolen, det vi oppfatter som et eksempel på «en gratis lunsj». Nå er det en fordel for høyprestasjonselever å tilhøre en høyprestasjonsgruppe og ikke en gruppe svakere presterende elever. Vi bør være forsiktige med kausale tolkninger av påviste skoleeffekter i materialet vårt enten de peker i den ene eller den andre retningen.

6.3 Hvilke forhold påvirker variasjon i kunnskapsgrunnlaget ved oppstart i videregående

Vi skal i dette avsnittet belyse forskningsspørsmålet: *Hvilke forhold påvirker variasjon i gjennomsnittskarakterer fra tiende klasse i ungdomsskolen?*

Vi starter med å undersøke hvilken betydning kommune- og skolenivået har (analysen presenteres i vedlegg til kapittel 6, vedleggstabell 6.2). Analysen viser at kun en svært liten andel av variasjonen i gjennomsnittskarakterer fra grunnskolen kan knyttes til kommune eller ungdomsskole som kontekst¹¹. Det betyr at ungdomsskole og kommune er forholdsvis svake indikatorer på elevenes virkelige læringskontekst. Denne er klasserommet og læreren, og dette har vi ikke informasjon om i våre data. Derfor kan disse analysene i liten grad svare på hvor stor betydning ulik undervisningskvalitet i ulike klasserom og på ulike skoler har for den variasjonen i gjennomsnittlig tiendeklassekarakter vi observerer mellom ulike ungdomsskoler. På tross av dette gjennomføres en flernivåanalyse der vi benytter «gjennomsnittlig foreldreutdanning» og «gjennomsnittlig fravær» som forklaringsvariabler på skolenivå. Selv om skolens totale bidrag til prestasjonsforskjeller er lite, er det fortsatt mulig at vi finner statistisk pålitelige (signifikante) effekter på elevenes prestasjonsnivå av elevsammensetningen på ungdomsskolen. Analysen presenteres i tabell 6.1.

Alt i alt er forklaringskraften i analysen 36 prosent (samlet forklart varians=0,361), noe som er tilfredsstillende. Modellen fanger opp 45 prosent av skolebidraget til elevenes prestasjonsforskjeller (forklart varians mellom skoler=0,452). Tabell 6.1 viser at en rekke variabler, både individ- og

¹¹ Det er 2,7 prosent av elevenes totale variasjon (variens) i gjennomsnittlige grunnskolekarakterer som kan knyttes til skolenivået (variasjon mellom ungdomsskoler) og 7 promille på kommunenivå (variasjon mellom kommuner). Da består de minste gruppene av mer enn 20 ungdomsskoleelever. Hvis minste antall elever på ungdomsskolen er 7, vil ca. 9 prosent av den totale variasjonen i gjennomsnittlige grunnskolekarakterer kunne knyttes til skolenivået, 8 promille til kommunenivået.

kontekstvariabler, har statistisk signifikant betydning for gjennomsnittlig tiende-karakterer. Dette ser vi i kolonnen «Sign.». Når verdien i kolonnen er mindre enn 0,050, har aktuell variabel statistisk signifikant påvirkning på gjennomsnittskarakterene på fem-prosent nivå, dvs. at det er inntil fem prosent sjanse for at funnet er feil. På skolenivå kommenteres forskjeller med inntil ti prosent sjanse for å ta feil¹².

Tabell 6.1. Regresjonsmodeller for hvilke forhold som påvirker gjennomsnittskarakterer fra tiende klasse. Flernivåestimering. Gjennomsnittlig grunnskolekarakter som funksjon av variabler på elevnivå og skolenivå.

	B	S.E.	Sign.
Elevnivå			
Fars utdanning	0,081	0,008	0,000
Mors utdanning	0,134	0,008	0,000
Bodde med begge foreldre	0,196	0,026	0,000
Jente	0,479	0,025	0,000
Innvandrer ¹³	-0,105	0,047	0,027
Etterkommer	0,007	0,048	0,882
Prosent fravær 10. trinn grunnskole	-0,042	0,002	0,000
Ungdomsskolenivå			
Gjennomsnittlig foreldreutdanning skole	0,119	0,059	0,049
Gjennomsnittlig fraværspersent skole	0,038	0,019	0,043
Konstant	2,603	0,249	0,000
Antall elever	3113		
Antall grupper (skoler og utdanningsprogrammer)	37		
Minste antall elever i en gruppe	21		
Gjennomsnittlig antall elever i gruppene	84,1		
Største antall elever i gruppene	165		
Forklart varians mellom elever	0,360		
Forklart varians mellom skoler	0,452		
Samlet forklart varians	0,362		

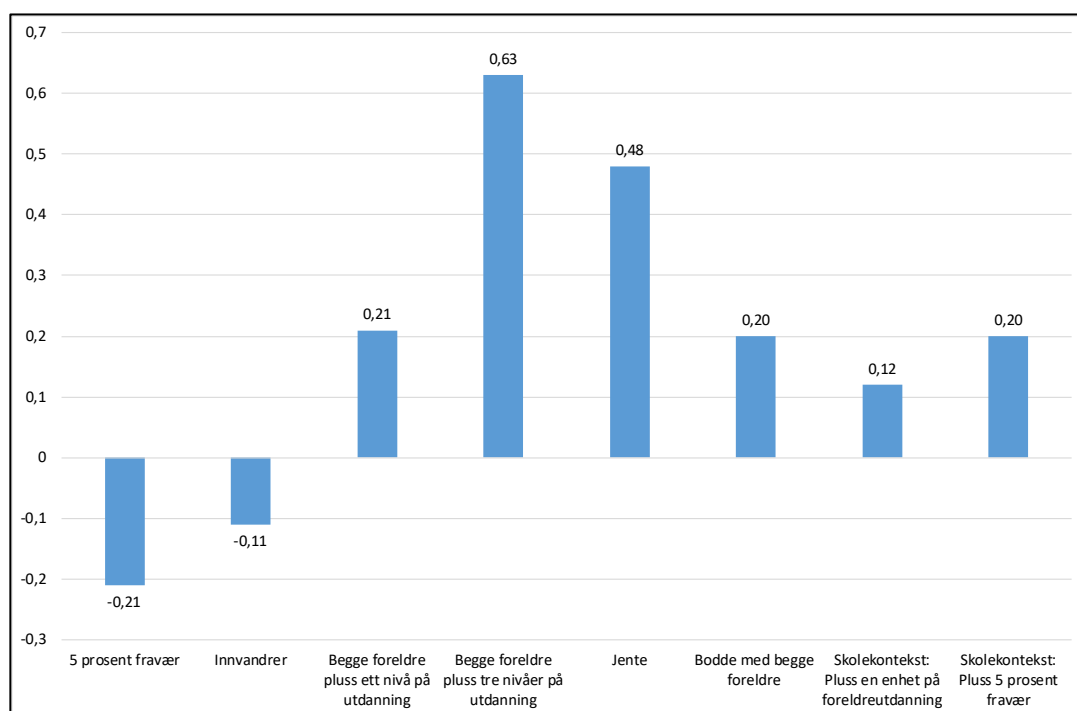
B: Ustandardisert regresjonskoeffisient. S.E.: Standardfeil. Sign.: Signifikans

Kolonnen B viser hvor stor betydning den enkelte variabel har. Vi har oversatt kolonnen B til figur 6.2 hvor vi illustrerer hvor stor betydning alle variablene med signifikant betydning har for tiendeklassekarakterene.

¹² Man kan diskutere om det er riktig å bruke signifikanstesting når vi har registerdata. Her følger vi Skog (2002) som argumenterer for at det er mye tilfeldigheter og «slump» i samfunnet. Det må også kvantitative analyser som bygger på totaltellingene ta hensyn til. Samtidig er signifikansbetraktninger svært følsomme overfor antall enheter i en populasjon, og siden det er et begrenset antall ungdomskoler og videregående skoler i Østfold (få enheter på aggregert nivå), tar vi tilstrekkelig hensyn til tilfeldighetenes betydning selv om vi letter litt på kravet til statistisk signifikans, f.eks. fra fem prosent til ti prosent sjanse for å ta feil når vi forkaster påstanden om at en beregnet effekt skyldes tilfeldigheter.

¹³ Som det fremgår av tabell 3.2 er det bare 40 elever med vestlig innvandrer- eller etterkommerbakgrunn. Fordi de er så få har vi ikke beholdt de som en egen kategori i analysene, men plassert vestlige innvandrere sammen med ikke-vestlige innvandrere og vestlige etterkommere sammen med ikke-vestlige etterkommere. Derfor operer vi her med kategoriene innvandrere og etterkommere.

Vi starter med å se på fravær i tiende klasse. Høyt fravær oppfattes som en indikator på lavt skoleengasjement. Figur 6.2 viser at redusert skoleengasjement har den forventede effekten på elevenes prestasjonsnivå. En partiell økning (alt annet likt) i elevens fravær med fem prosentpoeng er i gjennomsnitt knyttet til en reduksjon i gjennomsnittlig tiendeklassekarakterer med 0,21 karakterpoeng, og en økning av fraværet med ti prosentpoeng er knyttet til reduksjon i gjennomsnittlig tiendeklassekarakterer med 0,42 karakterpoeng (ikke i figuren) (dette er nesten like stor forskjell som mellom jenter og gutter, jf. nedenfor). Vi minner om at prestasjoner og skoleengasjement påvirker hverandre gjensidig.



Figur 6.2. Illustrasjon av betydningen av fravær, foreldreutdanning, kjønn, bosituasjon og en skolekontekstvariabel (gjennomsnittlig foreldreutdanning) på variasjon i gjennomsnittlige grunnskolekarakterer. Estimert ved flernivå lineær regresjon (jf. analyse i tabell 6.1)

Foreldreutdanning har stor betydning for barnas prestasjonsnivå i ungdomsskolen. Både mors og fars utdanningsnivå har selvstendige effekter på barnas gjennomsnittskarakterer, mors i noe større grad enn fars¹⁴. I figur 6.2 viser vi betydningen av foreldrenes samlede utdanningsnivå. Når det samlede utdanningsnivået i familien øker med en enhet på vår skala (se figur 5.7), øker den gjennomsnittlige prestasjonsforskjellen med 0,21 karakterpoeng (0,08+0,13). Det betyr f.eks. at forskjellen mellom barn fra familier der begge foreldre har utdanning på Vg1-Vg2-

¹⁴ Forskjellen mellom B-koeffisientene for mor (0,134) og far (0,081) i tabell 6.1 er statistisk signifikant.

nivå, og barn der begge foreldre har lav høyere utdanning (bachelornivå), er 0,63 karakterpoeng, alt annet likt. Mellom ytterpunktene på foreldreutdanning (grunnskole og doktorgrad/forskerutdanning), er forskjellen i gjennomsnittskarakter hele 1,3 karakterpoeng, alt annet likt. Dette illustrerer at sosial bakgrunn, målt med foreldrenes utdanning har meget stor betydning for grunnskolekarakterene, og det viser også hvilken utfordring skolen har når den tar på seg oppgaven med å kompensere for elevenes sosiale utgangspunkt – en formidabel oppgave.

Når vi sammenligner elever som ellers er like, har etterkommere et prestasjonsnivå fra grunnskolen som ikke er signifikant forskjellig fra elever med majoritetsbakgrunn. Innvanderne har et prestasjonsnivå som er 0,1 poeng lavere enn majoritetselevene. Det betyr at de forskjellene i gjennomsnittlig prestasjonsnivå i grunnskolen som observeres mellom elever med ulik innvandrerstatus (se avsnitt 3.3) enten forvitrer eller blir vesentlig mindre når vi tar hensyn til foreldreutdanning, skoleengasjement, kjønn og bosituasjon og to indikatorer på elevsammensetningen på skolen.

Figur 6.2 viser også at det er store kjønnsforskjeller i gjennomsnittskarakterer for ungdomsskoleelevene i Østfold. Jenter har i gjennomsnitt et halvt karakterpoeng (0,48 i figuren) høyere skår enn gutter, alt annet likt. Denne beregnede kjønnsforskjellen er større enn den kjønnsforskjellen som observeres i Østfold (se avsnitt 3.2). De observerte kjønnsforskjellene i Østfold samsvarer stort sett med det som observeres ellers i landet¹⁵. Det er først når vi sammenligner elever som ellers er like på de forholdene vi kjenner til og modellerer dette, at kjønnsforskjellen i ungdomsskolesnittet blir så stor som 0,48 poeng. Se også beskrivelsen av kjønnsforskjeller i avsnitt 5.4 og 5.5.1.

Videre viser figur 6.2 at elevenes bosituasjon fremstår som en prestasjonsressurs i grunnskolen. Det å ha bodd sammen med begge foreldrene da man var 16 år er positivt assosiert med barnas prestasjonsnivå sammenlignet med å ikke gjøre det. Forskjellen er 0,2 karakterpoeng på skalaen 1-6. Vi illustrerer også effekten av skolekontekstvariabelen gjennomsnittlig utdanningsnivå til foreldrene på skolen. Figuren viser at for hvert nivå høyere utdanning (jf. skalaen i figur 5.7) foreldrene på skolen hadde i gjennomsnitt, var dette assosiert med en økning i elevenes gjennomsnittskarakter i tiende klasse på 0,12 karakterpoeng. Dette betyr at på ungdomsskolen i Østfold er det en fordel for en høyprestasjonselev å tilhøre en skole der også medelevene har høyt prestasjonsnivå, alt annet likt. Den relevante metaforen er den lille frosken i den store dammen.

Skolekontekstvariabelen gjennomsnittlig fravær har imidlertid positiv effekt på elevenes gjennomsnittlige karakternivå. Det betyr at når det gjennomsnittlige fraværet på skolen øker, så øker elevenes gjennomsnittskarakterer. En økning i gjennomsnittlig fravær på skolenivå med et prosentpoeng er i gjennomsnitt assosiert

¹⁵ Se Hægeland mfl. (2005), Opheim mfl. (2010), Bakken og Elstad (2012) og Salvanes mfl. (2015).

med en bedring i den enkeltes grunnskolekarakterer med 0,04 karakterpoeng, alt annet likt. Dette utfallet er altså svakt kompensatorisk. Det er også viktig å påpeke at forskjellene i gjennomsnittlig fraværspersent mellom ytterpunktene i Østfold bare er 4 prosentpoeng og standardavviket er 1 prosentpoeng (se vedlegg til kapittel 6, vedleggstabell 6.1). Statistisk sett demper denne effekten på skolenivå den negative effekten enkeltelevers fravær har på deres grunnskolekarakterer.

Vi ser at betydningen av individvariablene er større enn betydningen av kontekstvariablene. Dette viser at svært lite av prestasjonsforskjellene blant tiendeklasseelevene i Østfold kan forklares av forhold på skolenivå.

Oppsummert om hva som forklarer variasjon i gjennomsnittskarakterer kan vi si at individkjenntegnene foreldres utdanning, kjønn og bosituasjon samt skoleengasjement er viktige forklaringsvariabler. Særlig fremstår kjønn og foreldreutdanning som sentrale forklaringsvariabler. Vi merker oss også at det er små forskjeller mellom majoritetsungdommen og ulike innvandrergupper. Kontekstvariablene gjennomsnittlig foreldreutdanning og gjennomsnittlig fravær på skolen har betydning, men den er ikke stor. Kommune- og skolenivå er for langt fra elevenes læringsarena til å kunne forklare karaktervariasjon. Forhold på elevens læringsarena som kanskje kunne bidra til å forklare karaktervariasjon må være på lærer- og klasseromsnivå, men dette har ikke vi hatt data om i denne studien. Når vår analyse forklarer 36 prosent av variasjonen i tiendeklassekarakterene, er det fortsatt mye som er uforklart, og noe av dette vil sannsynligvis handle om det som skjer i klasserommene, men det får andre, senere studier undersøke.

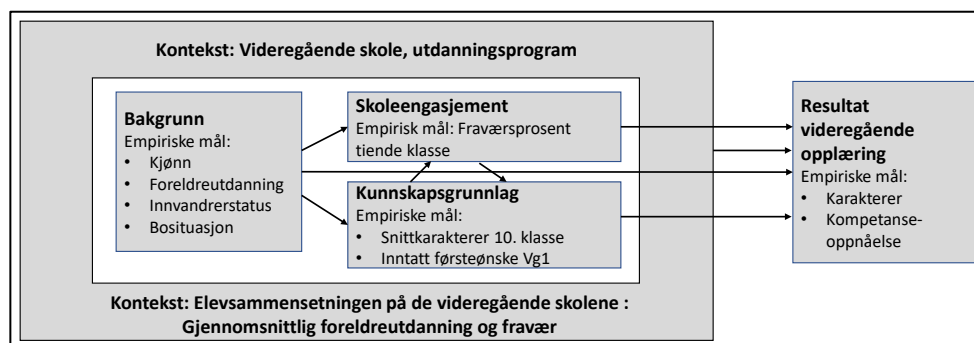
6.4 Hvilke forhold påvirker variasjon i karakterene fra videregående?

I dette avsnittet skal vi besvare forskningsspørsmålet: *Hvilke forhold påvirker oppnådde karakterer på studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer etter gjennomført videregående skole?*

I analysene anvender vi det teoretiske rammeverket presentert i figur 2.2. Vi viser figur 2.2 på nytt, nå som figur 6.3. Figurens venstre del er nesten helt lik figur 6.1, men kontekstvariablene er andre ettersom vi nå analyserer karakterer fra videregående skole. Det er en ny variabel, inntatt førsteønske Vg1, i denne analysen. Resultatvariablene er karakterer og kompetanseoppnåelse fra videregående.

For å belyse forskningsspørsmålene har vi gjennomført en flernivå-regresjonsanalyse, som vi presenterer i tabell 6.2. Tabellen viser hvordan gjennomsnittskarakteren i videregående skole påvirkes av ulike mål på sosial bakgrunn (jf. figur 6.3), om eleven fikk sitt førsteønske oppfylt, elevens skoleengasjement (målt med fravær i grunnskolen) og elevens kunnskapsgrunnlag fra grunnskolen (målt med gjennomsnittskarakterer fra tiende klasse).

For elever på yrkesfaglige utdanningsprogrammer måles gjennomsnittskaraktøren ved avslutningen av andre skoleår for de som fortsetter i lære og etter tredje skoleår for de som tar en skolebasert yrkesutdanning. For elever på studieforberevende utdanningsprogrammer inkludert påbygg, måles gjennomsnittskaraktøren ved avslutningen av tredje skoleår (Vg3).



Figur 6.3. Modell for å analysere hvilke forhold som påvirker oppnådde karakterer og kompetanse etter tre år i videregående opplæring.

Vi undersøkte også betydningen av to kontekstvariabler: Gjennomsnittlig foreldreutdanning og gjennomsnittlig fravær i den enkelte elevs skolekontekst. Vi definerte skolekonteksten som den gruppen av elever som gikk på samme utdanningsprogram på samme skole. Som eksempel: Alle elevene på studiespesialisering på Kirkeparken videregående skole defineres som en gruppe, og utgjør konteksten til alle elevene innenfor denne gruppen. Alle elevene har en slik kontekst, og vi har beregnet gjennomsnittlig foreldreutdanning og gjennomsnittlig fravær fra tiende klasse innen alle gruppene. Dette fungerer som mål på sosial bakgrunn i elevens kontekst, og hvor stort skoleengasjementet er i elevens kontekst. Samtidig har vi sett (tabell 6.1) at disse to kontekstvariablene fanger opp nesten 50 prosent av forskjellene i grunnskolekarakterer (gjennomsnittlig kunnskapsgrunnlag) mellom ungdomsskolene i Østfold. Det betyr at disse to variablene også måler en stor del av elevenes gjennomsnittskaraktører fra tiende klasse, det karaktergrunnlaget elevene søker seg inn til videregående skoler og utdanningsprogrammer med. Ved å inkludere disse variablene har vi undersøkt om denne konteksten har noe å si for karakterene.

Det er ikke mange videregående skoler i Østfold og på videregående nivå deles elevene inn i en rekke utdanningsprogrammer som opptrer på de fleste skolene. Ved å kombinere skole og utdanningsprogram kommer vi nærmere elevenes reelle undervisningskontekst og vi får flere enheter på det høyeste nivået (aggregert nivå), noe som øker sjansen for at vi også statistisk sett fanger opp konteksteffekter på prestasjoner og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring.

Alle kommenterte statistiske effekter på snittkarakterene fra videregående gjelder under betingelsen alt annet likt, det romerne kalte *ceteris paribus* (under

ellers like forhold). Den beregnede samvariasjonen mellom karakterene og en enkelt uavhengig variabel forutsetter at vi tar hensyn til effekten på karakterene av alle variablene i analysen, noe som betyr at alle andre variabler holdes konstant.

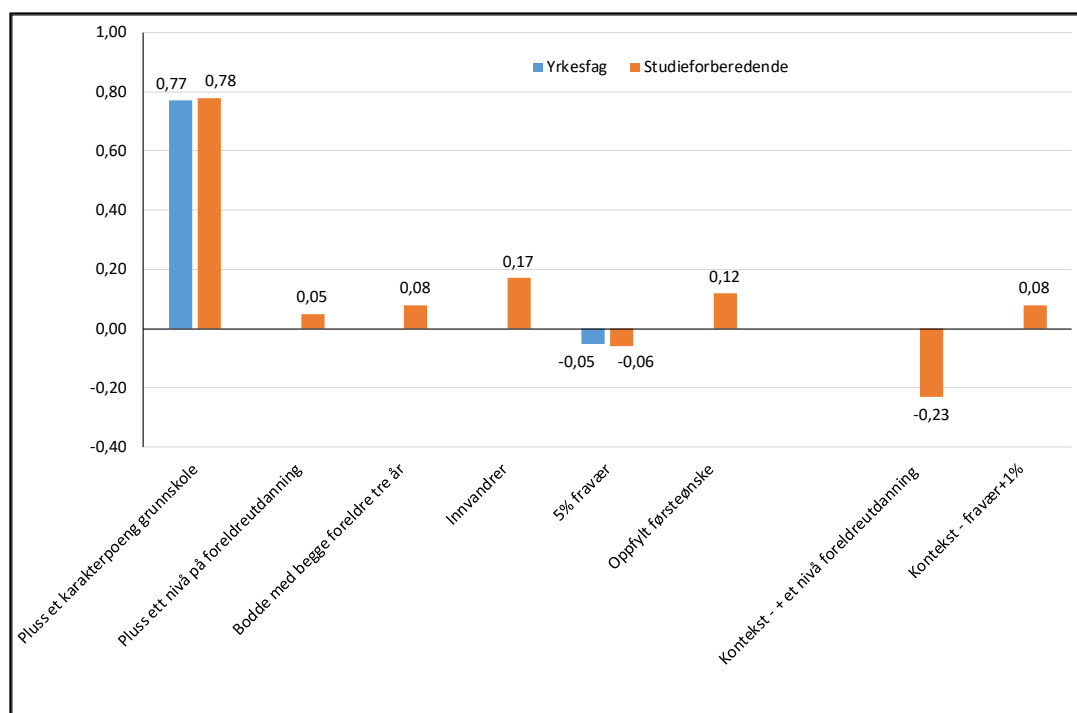
Tabell 6.2. Regresjonsanalyse av gjennomsnittlig prestasjonsnivå 2. eller 3. skoleår for elever på yrkesfag og 3. skoleår for elever på studieforbereende og påbygg. Estimert ved flernivå-lineær regresjon.

	Yrkesfag			Studieforbereende		
	B	S.E.	Sign.	B	S.E.	Sign.
Gjennomsnittskarakter grunnskole	0,766	0,040	0,000	0,778	0,022	0,000
Fars utdanning	0,012	0,026	0,656	0,028	0,009	0,002
Mors utdanning	0,021	0,024	0,377	0,023	0,009	0,015
Jente	0,123	0,083	0,136	0,049	0,030	0,099
Foreldre gift/samboende siste tre år	0,082	0,074	0,265	0,084	0,031	0,006
Innvandrer	0,189	0,135	0,162	0,165	0,058	0,004
Etterkommer	-0,248	0,145	0,087	0,022	0,054	0,678
Prosent fravær 10. trinn grunnskole	-0,009	0,005	0,055	-0,011	0,003	0,000
Oppfylt førsteønske	0,024	0,098	0,806	0,115	0,045	0,011
Skole*utdanningsprogram						
Gjennomsnittlig foreldreutdanning	0,227	0,128	0,075	-0,230	0,083	0,006
Gjennomsnittlig prosent fravær 10. trinn grunnskole	-0,053	0,030	0,076	0,079	0,031	0,012
Konstant	0,283	0,440	0,520	0,898	0,393	0,022
Antall elever	912			1970		
Antall grupper	27			28		
Minste antall elever i en gruppe	22			23		
Gjennomsnittlig antall elever i gruppene	33,8			70,4		
Maksimalt antall elever i gruppene	57			245		
Rho (andel varians mellom grupper) i %	10,5			4,3		
Forklart varians mellom elever	0,345			0,537		
Forklart varians mellom skoler og utdanningsprogrammer	0,732			0,355		
Samlet forklart varians	0,393			0,512		

B: Ustandardisert regresjonskoeffisient. S.E.: Standardfeil. Sign.: Signifikans

Om en variabel har statistisk signifikant betydning for gjennomsnittskarakteren fra videregående skole leses av kolonnen «Sign.». Variabelen er signifikant på femprosent nivå dersom verdien maksimalt er 0,050. På det kombinerte skole- og utdanningsprogramnivået aksepteres ti prosent, dvs. en «signifikans» som maksimalt er 0,10.

Tabell 6.2 viser at modellen forklarer noe mer av prestasjonsforskjellene blant elever på studieforberedende enn blant elever på yrkesfag, henholdsvis 51,2 prosent versus 39,3 prosent (tallene 0,512 og 0,393 under samlet forklart varians i tabell 6.2). Kolonnen B viser hvor stor betydning den enkelte variabel har. Vi har oversatt kolonnen B til figur 6.4 hvor vi illustrerer hvor stor betydning alle variablene med signifikant betydning har for tiendeklassekarakterene.



Figur 6.4. Sammenligning av ulike variablers betydning for prestasjonsnivået i videregående opplæring (jf. tabell 6.2).

Kunnskapsgrunnlaget fra grunnskolen har betydning for prestasjonsnivået blant elever på både på studieforberedende og på yrkesfag. En økning med ett karakterpoeng i tiende klasse er i gjennomsnitt knyttet til 0,8 karakterpoengs økning på karakterskalaen i videregående blant både yrkesfag- og studieforberedende elevene (leses av tallene $B=0,766$, og $B=0,778$ i raden Gjennomsnittskarakter grunnskole i tabell 6.2).

At et karakterpoengs økning i grunnskolekarakterer i gjennomsnitt gir en økning på 0,8 karakterpoeng er uttrykk for en meget sterk statistisk relasjon, ja effekten er egentlig formidabel. Her er det nesten tale om at elevene entrer et prestasjonsrør som knytter sammen prestasjonsutviklingen i ungdomsskolen og i videregående. Vi må nemlig ta hensyn til et fenomen som kalles «regresjon til midten» (jf. Skog 2002). Blant en gruppe elever som kommer inn i videregående med prestasjonsgjennomsnitt fra grunnskolen på 5-6 vil en del ikke klare å forsvare sitt prestasjonsnivå, og i en gruppe elever som kommer inn med karakterene

1-2 vil noen gjøre det bedre enn i grunnskolen, rett og slett fordi karakterskalaen er lik og at det dermed finnes både gulv og tak i prestasjonsfordelingene. Ingen andre variabler i analysen har, på fem-prosent nivå, signifikant betydning for videregående karakterene for yrkesfagelevne. Én variabel er det vi kaller grense-signifikant ($p=0,055$); fravær i tiende klasse, vårt mål på skoleengasjement. Denne er klart signifikant for studieforbereende elevene og er på grensen til å være signifikant for yrkesfagelevne. Dette viser at elever som hadde høyt fravær i grunnskolen fortsetter å få mindre karakterutbytte enn elever med mindre fravær også etter at de begynte i videregående. En økning i fravær i grunnskolen med fem prosentpoeng er i gjennomsnitt assosiert med en reduksjon i gjennomsnittskarakter i videregående med ca. 0,05 karakterpoeng på yrkesfag og 0,06 karakterpoeng på studieforbereende, når vi tar hensyn til elevenes kunnskapsgrunnlag og sosiale ressurser for øvrig. (Dette leses av tallet i kolonne B for variabelen «Fraværspersent grunnskole» for både yrkesfag og studieforbereende. Tallet i kolonnen gjelder ved endring i fraværet på ett prosentpoeng).

Foreldrenes utdanning har en viss betydning for elevene på studieforbereende, men ikke på yrkesfag. Når det samlede utdanningsnivået i familien øker med en enhet på vår skala (se figur 5.7), øker den gjennomsnittlige prestasjonsforskjellen med 0,05 karakterpoeng. Det betyr f.eks. at forskjellen mellom barn fra familier der begge foreldre har grunnskole og der begge foreldre har mastergrad, er 0,25 karakterpoeng, alt annet likt. Dette illustrerer for så vidt at sosial bakgrunn, målt med foreldrenes utdanning har liten direkte betydning for variasjon i videregående karakterene for studieforbereende elevene, men det betyr også at de sosiale forskjellene i prestasjonsnivå ikke blir mindre i videregående enn de var i ungdomsskolen. Det er en svak tendens til at forskjellene øker. Blant yrkesfagelevne er ikke denne variabelen signifikant. Det betyr at for yrkesfagelevne påvirkes ikke videregående karakterene direkte av sosial bakgrunn ut over den effekten vi dokumenterte på elevenes gjennomsnittskarakterer fra tiende klasse i tabell 6.1.

Blant studieforbereende elevene har også bostuasjon betydning. Når elevene hadde bodd sammen med begge foreldrene alle de tre årene i videregående vi har fulgt dem, var dette forbundet med en økning i gjennomsnittskarakter i videregående med ca. 0,08 karakterpoeng, altså en beskjeden påvirkning. På yrkesfag hadde ikke bostuasjon betydning for karakterene.

Innvandrere blant studieforbereende elevene oppnår bedre utbytte enn majoritetslever; 0,17 karakterpoeng høyere. Etterkommere skiller seg ikke fra majoriteten. Det siste er som forventet og i overensstemmelse med tidligere funn. Blant yrkesfagelevne er det ingen forskjell i videregående karakterer mellom majoritet, innvandrere og etterkommere, alt annet likt. At innvandrerne blant studieforbereende elevene gjør det bedre enn majoritetslevne vil nok overraske mange. De er født utenfor Norge og har et vanskelig utgangspunkt, ikke minst språklig, for å

prestere i den norske skolen. Det er imidlertid et vanlig funn i norsk utdanningsforskning at forskjellene mellom innvandrere hhv. etterkommere og majoritets-elever blir mindre og i noen sammenhenger snudd på hodet, når vi tar hensyn til elevenes sosiale og kunnskapsmessige utgangspunkt sammenlignet med når vi ikke gjør dette. Med referanse til Lauglo (1999) kan vi kalle dette fenomenet «utdanningsdriv». Utdanning fremstår som en viktig mobilitetskanal for elever med innvandrerbakgrunn og for etterkommere av innvandrere¹⁶.

De elevene på studieforbereende som kom inn på det utdanningsprogrammet de helst ville da de begynte i videregående, oppnådde en gjennomsnittskarakter som var 0,12 karakterpoeng høyere enn de som ikke fikk oppfylt førsteønsket sitt. Denne effekten er ikke stor, men den er statistisk signifikant. Blant yrkesfagelevene hadde innfridd førsteønske ingen betydning.

Analysen viste også at de to skolekontekstvariablene hadde betydning for videregående karakterene. Skolekonteksten angitt som en kombinasjon av skole og utdanningsprogram, har generelt større betydning for elevenes prestasjonsnivå (i videregående) enn skolekonteksten hadde i ungdomsskolen. Tabell 6.2 viser at 10,5 prosent av karakterforskjellene på yrkesfag kan relateres til kombinasjonen av skole og utdanningsprogram, 4,3 prosent på studieforbereende når vi inkluderer påbygg i denne gruppen. Samtidig ser vi at konteksten virker «forsterkende» på yrkesfag og «kompensatorisk» på studieforbereende. Blant yrkesfagelever er det en fordel å tilhøre en skole og utdanningsprogram med en gunstig sosial sammensetning (foreldreutdanning) og lite gjennomsnittlig fravær.

Siden disse variablene er sterkt korrelert med det gjennomsnittlige kunnskapsgrunnlaget i gruppen (nesten 50 prosent av variasjonen i denne variabelen) kan vi tilføye at på yrkesfag er det i gjennomsnitt en fordel å tilhøre en gruppe som har et godt kunnskapsgrunnlag.

De to kontekstvariablene fanger opp 73 prosent av konteksteffekten på elevenes videregående karakterer som kan knyttes til kombinasjonen av skole og utdanningsprogram. Her klarer altså ikke skolen å kompensere for sosiale og kunnskapsrelaterte forskjeller elevene har med seg inn i videregående.

På studieforbereende har konteksten mindre betydning for elevenes prestasjonsnivå enn på yrkesfag, men her er utfallet kompensatorisk. Effekter av elevenes sosiale sammensetning og elevenes tidligere fravær demper de forskjellene som disse ressursene bidrar til på individnivå. For en høyprestasjons elev på studieforbereende ser det ikke ut til å være en fordel å tilhøre de mest ressurssterke gruppene med hensyn til foreldreutdanning og tidligere fravær. Så må vi understreke at dette er en beskrivelse av et utfall, ikke en forklaring på hva som skjer,

¹⁶ Dette er også dokumentert i Opheim mfl. (2010), Wiborg mfl. (2011) og Grøgaard (2012)

og at de kompensatoriske effektene på elevenes karakterer i videregående er små¹⁷.

Oppsummert: Det som uten tvil har størst direkte betydning for videregående-karakterene er det kunnskapsgrunnlaget (gjennomsnittskarakterer fra tiende klasse) elevene hadde med seg fra tiende klasse og som de kom til videregående skole med. Dette gjelder både på yrkesfag og studieforbereende, og betydningen er like stor innenfor begge hovedretningene. Skoleengasjement (fravær i tiende klasse) har også betydning både på yrkesfag og studieforbereende. Foreldreutdanning, bosituasjon, innvandrerstatus og innfridd førsteønske har også betydning for studieforbereendeelevne, men ikke for yrkesfagelevne. Effekten av disse andre individvariablene er imidlertid små sammenlignet med effekten av tiendeklassekarakterene.

Når noen variabler har liten eller ingen betydning for videregående-karakterene, er forklaringen at variasjon i disse forholdene (sosial bakgrunn, kjønn, bosituasjon, innvandrestatus, fravær og førsteønske) formidles via kunnskapsgrunnlaget til videregående (grunnskolekarakterene), disse forholdene har små eller ingen tilleggseffekter etter opptaket til videregående skole.

Vi merker oss spesielt at innvandrerstatus har så godt som ingen effekt, og den lille effekten vi finner er at innvandrere blant studieforbereendeelevne gjør det bedre enn forventet og bedre enn majoritetslevne. At innvandrere, etterkommere og majoritet presterer så godt som på like fot er nok for mange et overraskende, men interessant funn.

Vi merker oss også at kjønn ikke har betydning. Det betyr at jenter og gutter oppnår like karakterer både på studieforbereende og yrkesfag, alt annet likt. Det betyr at de karakterforskjellene vi observerer mellom jenter og gutter (jf. kapittel 5) ikke skapes eller forsterkes i videregående skole. De er skapt i grunnskolen og opprettholdes gjennom videregående.

Skolekonteksten i kombinasjon med utdanningsprogram har større betydning for elevenes karakterer i videregående enn skolekonteksten hadde for elevenes karakterer i ungdomsskolen. Dette gjelder særlig på yrkesfag, men vi har også sett

¹⁷ Det er også mulig å relatere dette kompensatoriske funnet til figur 5.15 i avsnitt 5.4. Der observeres at i gjennomsnitt reduseres gjennomsnittlig prestasjonsnivå på studieforbereende fra grunnskolen til 3. år i videregående, mens yrkesfagelevne gjør det bedre i gjennomsnitt til og med 2. skoleår (vg2). Da går mange elever over i lære, og mange av disse presterer godt. Siden vi kombinerer karakterer på vg2 og vg3 for yrkesfagelever vil trenden der være positiv sammenlignet med studieforbereende. En forklaring på dette kan altså være at mens elever på studieforbereende «stanger» i prestasjonstaket, de har høye gjennomsnittskarakterer fra tiende klasse er det rom for individuelle og kollektive løft på yrkesfag, der tiendeklassenivået er lavere enn på studieforbereende. Dette er en variant av det tidligere nevnte statistiske fenomenet «regresjon til midten». Det er mulig at dette også er et forhold som kan forklare hvorfor yrkesfagelever får ekstra utbytte av en gunstig elevsammensetning på skolen/utdanningsprogrammet sitt, mens elever på studieforbereende opplever det motsatte. Der er det ikke mer å hente, og vi får et utfall som ligner på det nederlenderne finner (Hox 2009). Det er bedre å være en godt presterende elev i en gruppe som har lavere prestasjonsnivå (stor frosk i liten dam) enn å være en godt presterende elev i en gruppe som kanskje presterer enda bedre (liten frosk i stor dam).

i kapittel 5 at det er ganske store forskjeller i kunnskapsgrunnlag mellom elever på ulike utdanningsprogrammer. Noe av dette fanger vi opp når vi kombinerer skole og utdanningsprogram, særlig på yrkesfag. De to kontekstindikatorne for-eldreutdanning og fravær forklarer 73 prosent av disse konteksteffektene. Samtidig er det relevant å påpeke at vi mangler data på undervisningskvalitet og hva som skjer på elevenes læringsarena sammen med lærerne. Derfor er det fortsatt tenkelig at noe av den variasjonen vi ser på elevnivået kan skyldes skjulte konteksteffekter av elevenes møte med lærere og hverandre i klasserommene. Vår hovedkonklusjon er likevel at kjennetegn ved individene forklarer mye mer av variasjonen i gjennomsnittskarakterer i videregående enn det skolekonteksten gjør, og betydningen av elevenes kunnskapsgrunnlag fra ungdomsskolen er så stor både på yrkesfag og på studieforbereende at østfoldskolene har en formidabel oppgave når de tar mål av seg til å redusere eller endog kompensere for dette.

6.5 Hvilke forhold påvirker variasjon i kompetanseoppnåelse etter tre år i videregående?

I dette avsnittet skal vi belyse forskningsspørsmålet: *Hvilke forhold påvirker kompetanseoppnåelse etter tre år på studieforbereende og etter tre år på yrkesfag?*

Elevenes kompetanseoppnåelse måles ved hjelp av en variabel som registrerer oppnådd studie- eller yrkeskompetanse etter tre år. Å ha inngått en lærekontrakt ved slutten av år tre ansees i disse analysene som å ha oppnådd yrkeskompetanse. For en begrunnelse for dette, se kapittel 5. Nå spør vi om kompetanseoppnåelsen er like følsom overfor elevenes kunnskapsgrunnlag, skoleengasjement og sosiale utgangspunkt som prestasjonsnivået var, og vi er også interessert i hva utdanningskonteksten har å si for elevenes kompetanseoppnåelse.

Variablene i analysen er de samme som i analysen av videregående karakterer over, slik at modellen i figur 6.2 gjelder også for denne analysen. Vi analyserer yrkesfag og studieforbereende for seg. Påbygging til generell studiekompetanse ansees her som et studieforbereende utdanningsprogram.

Tabell 6.3 viser at de inkluderte variablene forklarer om lag en femtedel av variasjonen i kompetanseoppnåelse både for studieforbereende- og yrkesfagelevne (pseudo forklart varians lik 19,2 og 21,9 i tabellen).

Tabellen angir hvordan sannsynligheten for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse i videregående eller å være i lære etter tre år, påvirkes av elevenes bakgrunn, deres skoleengasjement, deres kunnskapsgrunnlag ved oppstarten av videregående, samt utdanningens kontekst. For å anslå effekter av ulike variabler på andelen som oppnår studie- eller yrkeskompetanse eller får lærekontrakt etter tre år, har vi regnet om til sannsynligheter. Resultatet av analysen i form av beregnede sannsynligheter viser vi i figurene 6.5, 6.6 og 6.7.

Det er viktig å understreke at dette er beregninger (estimater) og ikke observasjoner. Sannsynlighetene i figurene observeres ikke. Samtidig er størrelsen på de beregnede sannsynlighetene i den analysemodellen vi har benyttet i tabell 6.3 (logit), følsom overfor hvor vi plasserer disse sannsynlighetene i intervallet mellom lave og høye sannsynligheter.

Tabell 6.3. Beregnet sannsynlighet for å ha studie- eller yrkeskompetanse (inkl. å være i lære ved slutten av år tre). Logistisk regresjon¹⁸. Separate modeller for yrkesfag og studieforberedende (inkludert påbygg).

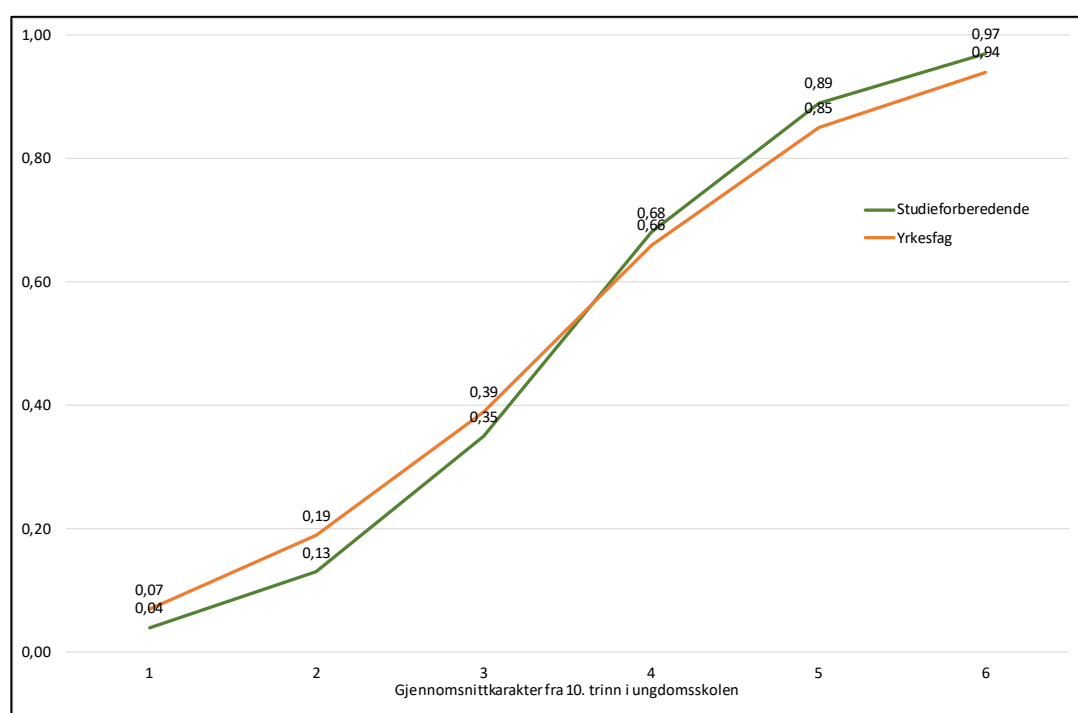
Yrkes- eller studiekompetanse	Yrkesfag			Studieforberedende		
	B	S.E.	Sign.	B	S.E.	Sign.
Elevnivå						
Gjennomsnittlig karakterpoeng grunnskole	1,059	0,125	0,000	1,359	0,129	0,000
Foreldreutdanning	0,001	0,055	0,988	0,034	0,048	0,489
Jente	0,372	0,155	0,016	0,341	0,140	0,015
Bodde med begge foreldre alle tre år	-0,032	0,175	0,853	-0,054	0,143	0,706
Innvandrer	-0,621	0,295	0,035	-0,286	0,232	0,217
Etterkommer	-0,708	0,317	0,026	-0,467	0,222	0,036
Prosent fravær 10. klasse grunnskole	-0,075	0,016	0,000	-0,072	0,015	0,000
Oppfylt førsteønske Vg1	0,203	0,208	0,329	-0,041	0,194	0,832
Skole*utdanningsprogram						
Gjennomsnittlig foreldreutdanning	0,290	0,242	0,230	0,022	0,267	0,934
Gjennomsnittlig prosent fravær 10. klasse	-0,125	0,057	0,028	0,148	0,104	0,157
Konstant	-3,589	0,842	0,000	-4,675	1,296	0,000
Antall elever	912			1970		
Antall grupper	27			28		
Minimum observasjoner per gruppe	22			23		
Gjennomsnittlig observasjoner per gruppe	33,8			70,4		
Maximum observasjoner per gruppe	57			245		
2: -2LL (log likelihood)	-508,11			-722,84		
1: -2LLo (null-modell)	-628,49			-915,47		
Pseudo forklart varians=(1-2)/1	19,2			21,0		

B: Ustandardisert regresjonskoeffisient. S.E.: Standardfeil. Sign.: Signifikans

Figur 6.5 viser de beregnede sannsynlighetene på yrkesfag og studieforberedende basert på tabell 6.3 og følgende tilleggsforutsetninger: Laveste foreldreutdanning,

¹⁸ Logit angir den naturlige logaritmen til et forhold mellom to odds, oddsen for «suksess» i teller, oddsen for «fiasko» i nevner. Logit angir altså ikke en sannsynlighet direkte, men kan regnes om til en sannsynlighet. Dette er gjort i figurene i dette kapitlet. Modellen spesifiserer hvordan en lineær kombinasjon av «forklaringsvariabler» (additivt) påvirker logiten til resultatvariabelen. Modeller er estimert med flernivåanalyse-operatoren xtmelogit i Stata.

gutt, bodde ikke med begge foreldre siste tre år, majoritetslev, ikke fravær i 10. klasse og ikke oppfylt førsteønske. Vi har også satt kontekstvariablene til verdien 0 selv om slike verdier ikke observeres. I vedlegg til kapittel 6 (vedleggstabell 6.4 og vedleggsfigur 6.1) vises resultater av en modell som angir den tosidige (bivariate) relasjonen mellom elevenes gjennomsnittlige ungdomsskolekarakter og kompetanseoppnåelse etter tre år i videregående på yrkesfag og studieforbereende. Dette er det nærmeste vi kommer den observerte sammenhengen mellom disse to variablene. Figur 6.5 viser litt lavere fullføringsgrad for ulike grunnskolekarakterer og litt mindre forskjeller i fullføringsgrad mellom yrkesfag og studieforbereende enn de vi «observerer» når vi bare har kunnskap om elevenes kunnskapsgrunnlag.



Figur 6.5. Estimert sannsynlighet for å ha oppnådd yrkes- eller studiekompetanse eller være i lære etter tre år på studieforbereende og yrkesfag etter elevens gjennomsnittskarakterer fra 10. klasse i grunnskolen. Estimert på grunnlag av tabell 6.3

Figur 6.5 illustrerer hvor mye karakterene fra tiendeklasse betyr for kompetanseoppnåelsen på yrkesfag og studieforbereende (alt annet likt). I de tre laveste karaktersjiktene har elever på yrkesfag litt høyere kompetanseoppnåelse enn elever på studieforbereende, mens det er omvendt hvis gjennomsnittskarakterene fra grunnskolen er karakterene 4-6. Samtidig må vi konkludere at selv om effekten av kunnskapsgrunnlaget er meget stor over alt i videregående skole, er forskjellene mellom yrkesfag og studieforbereende små. Når vi «observerer» (jf. vedleggsfigur 6.1) er fullføringsgraden 7 prosentpoeng høyere på studieforbereende enn

på yrkesfag hvis gjennomsnittlig tiendeklassekarakter er 3, 13 prosentpoeng høyere hvis gjennomsnittlig tiendeklassekarakter er 4, og 9 prosentpoeng høyere hvis gjennomsnittlig tiendeklassekarakter er 5. Ellers er også fullføringsgraden etter tre år i denne enkle modellen ganske lik på yrkesfag og studieforbereende.

Disse resultatene overensstemmer godt med en landsdekkende undersøkelse gjennomført på NIFU rundt 2015 (Salvanes mfl. 2015). Heller ikke Markussen (2019b) fant store forskjeller etter fire år i en studie av ungdom som begynte i videregående skole i Bergen i 2014.

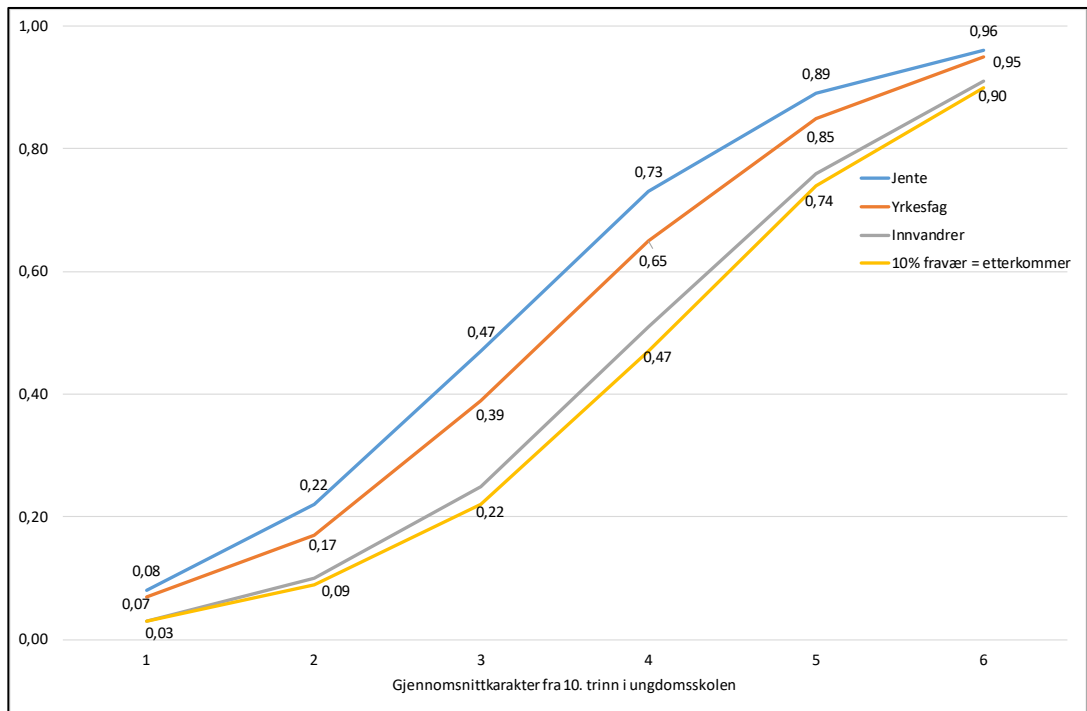
Tabell 6.3 viser at det stort sett er de samme forholdene som har betydning for kompetanseoppnåelse for yrkesfag- og studieforbereendelevne: Kunnskapsgrunnlaget fra grunnskolen (tiendeklassekarakterene), kjønn, skoleengasjement (fravær) og innvandrerstatus. I tillegg har kontekstvariabelen gjennomsnittlig fravær innenfor utdanningsprogrammet på den enkelte skole, betydning på yrkesfag.

På grunnlag av den ustandardiserte regresjonskoeffisienten (B) i tabell 6.3, har vi beregnet sannsynligheter for å ha fullført eller være i lære etter tre år. I figur 6.6 viser vi beregnede sannsynligheter for å ha oppnådd studie- eller yrkeskompetanse eller være i lære for yrkesfagelevne, og i figur 6.7 for studieforbereendelevne. Utgangspunktet for sammenligningen av effekter er elever på yrkesfag som følger estimerte sannsynligheter langs den oransje linjen i figur 6.6 og elever på studieforbereende som følger estimerte sannsynligheter langs den grønne linjen i figur 6.7¹⁹.

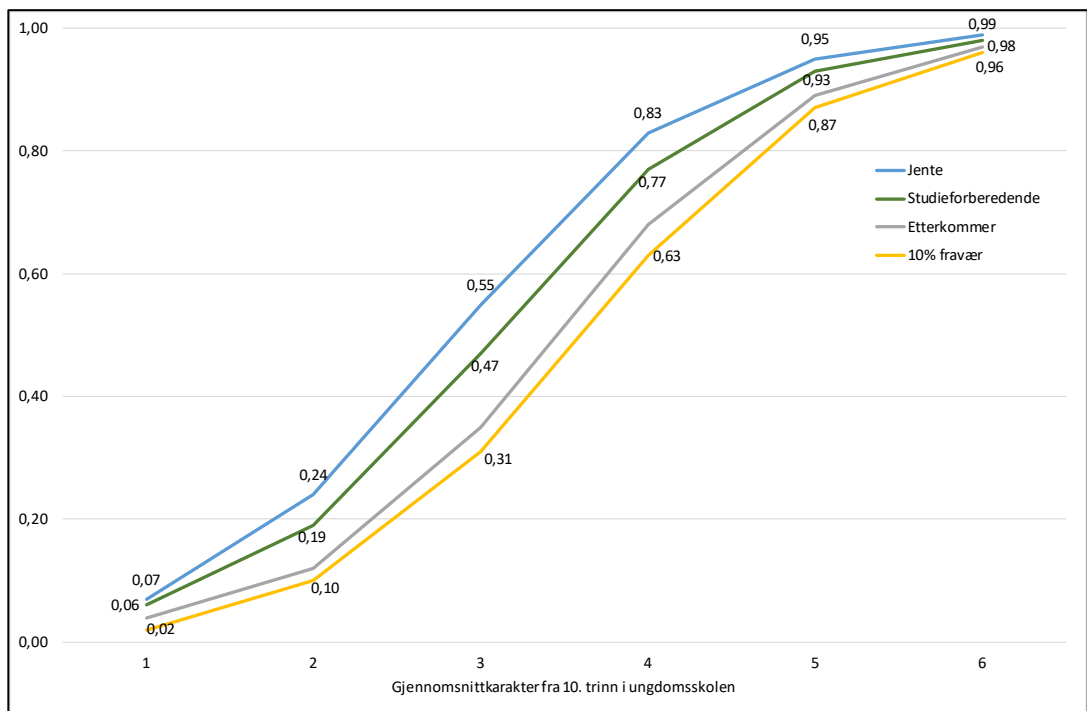
Linjene angir den beregnede sannsynligheten for å fullføre på yrkesfag og studieforbereende for denne referansegruppen når vi varierer kunnskapsgrunnlaget deres (gjennomsnittlig grunnskolekarakter på skalaen fra 1 til 6). Dette er analogt med å si at vi har beregnet fullføringsgrad som resultat av kunnskapsgrunnlag fra ungdomsskolen når vi har tatt hensyn til effekter på fullføringsgraden av alle andre variabler som inngår i tabell 6.3.

Dersom vi i figur 6.6 (yrkesfag) endrer verdien på en variabel, kjønn, betyr det at vi studerer en gruppe elever som er identiske med de som er representert ved den oransje linjen, med ett unntak: de er jenter (den blå linjen). Da ser vi av figuren at jenter har litt større sannsynlighet enn gutter for å ha oppnådd studie- eller yrkeskompetanse eller å være i lære ved slutten av år 3. Dette gjelder når gutter og jenter har samme tiendeklassesnitt og ellers er like på kjennetegnene er inkludert i analysen. Forskjellen er størst ved karakterene 3 og 4, åtte prosentpoeng større sannsynlighet for å fullføre for jentene enn for guttene. I figur 6.7 ser vi det samme mønsteret for studieforbereendelevne, men her er kjønnsforskjellen størst ved karakterene 2, 3 og 4, fem-åtte prosentpoeng større sannsynlighet for jentene. Vi ser altså at jenter har større sannsynlighet for å ha fullført eller være i lære etter tre år enn gutter, alt annet likt, både på studieforbereende og yrkesfag.

¹⁹ Konstantleddet i disse modellene er -3,0 på yrkesfag og -4,2 på studieforbereende.



Figur 6.6. Beregnede sannsynligheter for å ha oppnådd studie- eller yrkeskompetanse eller være i lære for ulike grupper yrkesfagelever



Figur 6.7. Beregnede sannsynligheter for å ha oppnådd studie- eller yrkeskompetanse eller være i lære for ulike grupper studieforberevende elever

Dette står i motsetning til det vi fant i analysen av karakterer fra videregående skole (tabell 6.2), hvor det ikke var signifikant forskjell mellom jenter og gutter.

Markussen (2019b) fant heller ikke kjønnsforskjeller i kompetanseoppnåelse i en studie av ungdom som begynte i videregående skole i Bergen i 2014, mens Markussen mfl. (2008) fant at jenter hadde større sannsynligheten enn gutter for å fullføre. Også internasjonalt er betydningen av kjønn for kompetanseoppnåelse i videregående opplæring uklart, slik vi har vist i kapittel 2.

Så innebærer dette også at siden vi ikke fant kjønnseffekter på elevenes karakterer i videregående, får jentene noe høyere utbytte av sine prestasjoner målt i fullføringsgrad enn guttene. Dette kan skyldes at jentene kommer inn i videregående med bedre karakterer og dermed at de i gjennomsnitt har lettere for å passere terskelen til fullføring enn guttene, selv om forskjellene i karakterer mellom gruppene ikke øker gjennom videregående. Figur 6.5 indikerer at det går en terskel et sted nær gjennomsnittskarakteren 2 fra ungdomsskolen.

Vi fant også at elever som hadde høyt fravær i grunnskolen, det vi forstår som redusert skoleengasjement, kommer svakere ut også i videregående enn elever med lite fravær i grunnskolen. I figur 6.6 ser vi at en yrkesfagelev med null fravær og karakteren 3 i gjennomsnitt fra ungdomsskolen har 17 prosentpoeng større sjanse for å ha fullført eller være i lære etter tre år enn en elev med et fravær på 10 prosent i tiende klasse, og ved karakteren 5 er forskjellen i sannsynlighet 11 prosentpoeng.

I figur 6.7 ser vi at det samme gjelder for studieforbereende elevene: med null fravær og karakteren 3 i gjennomsnitt fra ungdomsskolen var sjansen for å ha fullført eller være i lære etter tre år 16 prosentpoeng større enn for en elev med et fravær på 10 prosent i tiende klasse, og ved karakteren 5 er forskjellen i sannsynlighet seks prosentpoeng.

Skoleengasjement har med andre ord stor betydning for fullføringsgraden etter tre år, når vi tar hensyn til elevens kunnskapsgrunnlag fra grunnskolen og alt annet vi vet om elevene, altså alt annet likt. Dette er i tråd med tidligere forskning både nasjonalt og internasjonalt (Rumberger 2011, Lamb mfl. 2011, Markussen mfl. 2011, Markussen & Daus 2020. Se også kapittel 2).

Tabell 6.3 viser at på yrkesfag hadde både innvandrere og etterkommere lavere sannsynlighet, alt annet likt, for å ha fullført eller være i lære etter tre år enn majoritetsungdommen. Vi har illustrert effekten for disse i figur 6.6, og ser at etterkommerne og innvandrere har omtrent samme sannsynligheten for å ha oppnådd studie- eller yrkeskompetanse eller være i lære etter tre år som de elevene som hadde et fravær på 10 prosent i ungdomsskolen. Dette betyr at begge gruppene fullfører og består eller kommer i lære i langt mindre grad enn majoritetsungdommen. Innvandrersstatus har omtrent like stor negativ betydning for fullføringsgraden som det manglende motivasjon eller skoleengasjement har.

Blant studieforbereende elevene skiller ikke innvandrerne seg fra majoritetsungdommen (alt annet likt), men vi ser at etterkommere har mindre sannsynlighet

for å ha fullført eller være i lære etter tre år enn majoritetsungdommen. Figur 6.7 illustrerer at med karakteren 3 i gjennomsnitt fra ungdomsskolen, er sjansen for å ha fullført eller være i lære etter tre år 13 prosentpoeng lavere enn for majoritetsungdommen, og ved karakteren 4 er forskjellen i sannsynlighet ca. 12 prosentpoeng. Dette er nesten sammenlignbart med en negativ effekt på fullføring i videregående av det å ha 10 prosent fravær i grunnskolen.

Vi finner også at elever med innvandrerbakgrunn ikke får omsatt sin karakterforbedring i videregående relativt til majoritetselevne i høyere fullføringsgrad (alt annet likt). Forklaringen kan være at selv om både innvandrere og etterkommere presterer bedre enn forventet, presterer de i gjennomsnitt ikke så mye bedre at de klarer å omsette denne forbedringen i samme fullføringsgrad som majoritetselevne. Også for denne gruppen kan det være relevant å peke på at det er en terskel for fullføring et sted nær den gjennomsnittlige tiendeklassekarakteren 2.

Noen av variablene på individnivå hadde ikke direkte betydning for kompetanseoppnåelsen, sosial bakgrunn (foreldrenes utdanning), hvem de unge bodde med de tre årene i videregående opplæring, samt om de hadde kommet inn på førsteønsket utdanningsprogram første året i videregående skole. Dette viser at når elevene kommer til videregående har noen sosiale ressurser (sosial bakgrunn og bosituasjon) utspilt sin rolle i den forstand at de bare har indirekte effekter på resultatet etter tre år. Sosial bakgrunn og bosituasjon som hadde så stor betydning for elevens kunnskapsgrunnlag, har ikke lenger direkte effekt på elevens kompetanseoppnåelse. Nå formidles disse sosiale forskjellene gjennom elevens karakterer fra grunnskolen.

Vi undersøkte også betydningen av to kontekstvariabler. Den enkelte elevs kontekst definerte vi som den gruppen av elever som gikk på samme utdanningsprogram på samme skole. Som eksempel: Alle elevene på studiespesialisering på Kirkeparken videregående skole defineres som en gruppe, og utgjør konteksten til alle elevene innenfor denne gruppen. Alle elevene tilhører en slik gruppe, og vi har beregnet gjennomsnittlig foreldreutdanning og gjennomsnittlig fravær fra tiende klasse innen alle disse gruppene. Dette fungerer som mål på hvordan foreldreressurser og skoleengasjementet er i elevens kontekst. Ved å inkludere disse variablene har vi undersøkt om denne konteksten har noe å si for kompetanseoppnåelsen. Vi fant at skoleengasjementet i elevens kontekst (målt med gjennomsnittlig prosent fravær fra 10. klasse blant alle elevene innenfor samme utdanningsprogram på samme skole) hadde betydning. Når dette fraværet sank (eller: når skoleengasjementet i konteksten økte), så økte også sannsynligheten for å ha oppnådd studie- eller yrkeskompetanse eller være i lære etter tre år. Dette er i overensstemmelse med det vi forventer: økt engasjement betyr økt kompetanseoppnåelse (jf. drøftingen av skoleengasjement på individnivå over). Vi fant ingen andre konteksteffekter. Men, dette betyr også at det ikke er noen kompensatoriske effekter

på fullføring av de kontekstvariablene vi har benyttet i denne analysen, verken på yrkesfag eller på studieforberevende.

I kapittel 5 viste vi at det var stor variasjon i kompetanseoppnåelse mellom de videregående skolene og mellom ulike utdanningsprogrammer, og vi spurte hva denne variasjonen i kompetanseoppnåelse kan skyldes. Analysene våre indikerer at skoleengasjement har en viss betydning på yrkesfag, men ikke på studieforberevende, mens foreldreressursene på kontekstnivå har liten betydning. Vi finner også at konteksten statistisk sett, i betydningen kombinasjonen av skole og utdanningsprogram, har en viss betydning for elevenes prestasjonsnivå i videregående, beregnet til ca. 6 prosent på yrkesfag og ca. 4 prosent på studieforberevende²⁰. Våre to indikatorer på elevsammensetningen på skole- og utdanningsprogram, gjennomsnittlig foreldreutdanning og gjennomsnittlig fravær, fanger i liten grad opp disse konteksteffektene. Som vi har pekt på tidligere, har vi ikke hatt data i denne studien som gjør det mulig å undersøke undervisningskvalitet og hva som skjer på elevenes læringsarena sammen med en eller flere lærere. Derfor er det fortsatt tenkelig at noe av den variasjonen vi ser, skyldes at det skjer forskjellige ting på de forskjellige læringsarenaene (i klasserommene og verkstedene) som påvirker elevenes kompetanseoppnåelse. Også noe av den individuelle variasjonen i fullføring og kompetanseoppnåelse ville blitt fanget opp av konteksten dersom klasser og lærere hadde vært vårt aggregeringsnivå (vår kontekstindikator).

Hovedkonklusjonen er likevel at kjennetegn ved individene forklarer mye av variasjonen i kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring, og at det som fremfor alt ser ut til å ha betydning, er det kunnskapsgrunnlaget elevene hadde med seg ut av ungdomsskolen.

Oppsummert kan vi si – i tråd med omfattende tidligere forskning (jf. kapittel 2) – at elevenes kunnskapsgrunnlag ved oppstarten av videregående skole, målt ved karakterer fra tiende klasse, har størst betydning for elevenes kompetanseoppnåelse. Vi finner også at elevenes skoleengasjement, (målt med fravær), innvandrerstatus og kjønn har betydning. Likedan har noen bakgrunnsforhold som sosial bakgrunn (foreldrenes utdanning) og bosituasjon indirekte betydning, men betydningen av disse forholdene formidles gjennom grunnskolekarakterene (jf. kapittel 6.1 hvor vi viser sosial bakgrunns store betydning for tiendeklassekarakterene).

Vi har også sett at i den modellen som tar sikte på å forklare karakterene i videregående er det elevenes kunnskapsgrunnlag som dominerer. Det er nesten riktig å hevde at elevene entrer et «prestasjonsrør» som knytter grunnskolen til videregående opplæring. I den modellen som tar sikte på å forklare kompetanseoppnåelsen er det imidlertid noen andre kjennetegn ved elevene som også har

²⁰ Disse tallene fremkommer når vi estimerer kontekstens potensielle forklaringskraft ved hjelp av lineær flernivå-regresjon (xtreg). Vi estimerer koeffisientene Rho («intra-klasse-korrelasjonen»).

betydning, særlig skoleengasjementet (fraværet), elevens innvandrerstatus og elevens kjønn (jf. figurene 6.6 og 6.7).

Vi finner liten betydning av utdanningens kontekst, men da må det sies at vi ikke har hatt mål på det som kanskje kunne hatt betydning for å forklare variasjon i kompetanseoppnåelse; den aktiviteten som skjer der elevenes læringsarbeid faktisk skjer, i klasserommene sammen med lærerne.

7 Nærmere om slutterne

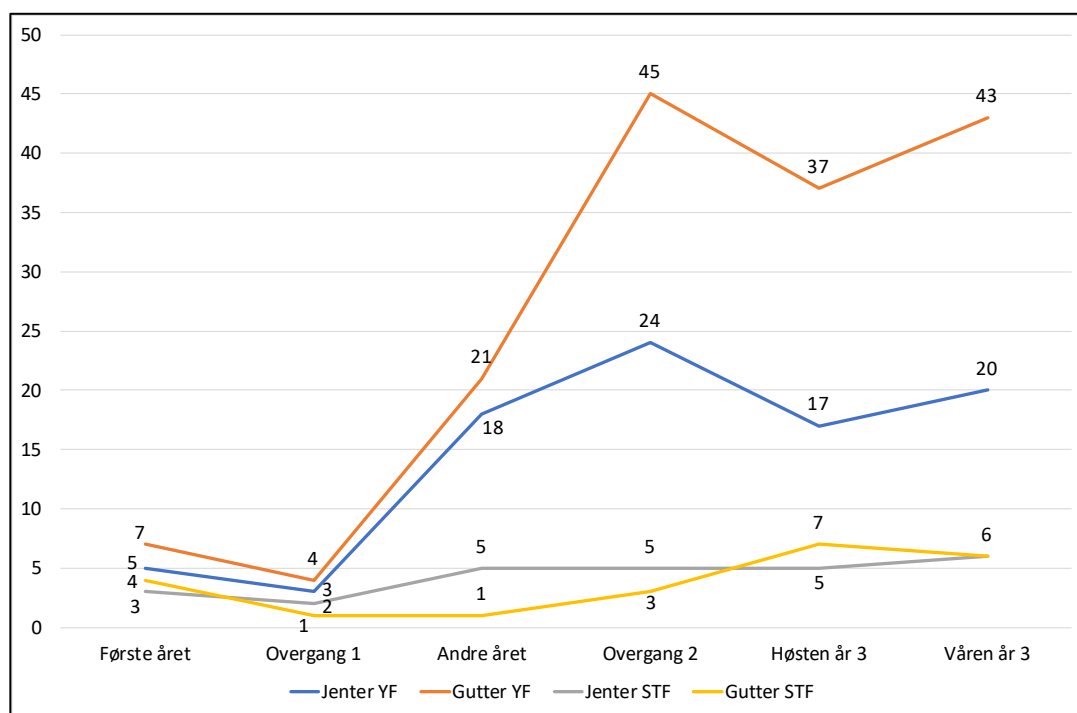
Vi skal i dette kapitlet se nærmere på slutterne. Som vi har vist i figur 5.1 var det 8,3 prosent av utvalget (292 unge) som hadde sluttet og var utenfor videregående opplæring ved slutten av det tredje skoleåret. Basert på det vi viste i kapittel 5, kan vi oppsummere følgende om de 292 slutterne:

- Det er betydelig flere – 19 prosent – blant yrkesfagelevne som har sluttet, enn blant studieforbere- og påbyggelevne hvor to prosent har sluttet (figur 5.2)
- Slutterandelen på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene varierer fra 12 prosent på Naturbruk til 26 prosent på Design og håndverksfag (tabell 5.15)
- Av de 292 slutterne var 244 (84 prosent) yrkesfagelever, og 48 (16 prosent) var elever på studieforbere- (inkl. påbygg) (figur 5.1)
- Det er ikke forskjeller av betydning i andelen sluttere blant studieforbere-
dende- og påbyggelevne etter innvandrerstatus, bostuasjon, foreldres utdanning, utdanningsprogram, videregående skole eller bokommune
- Blant yrkesfagelevne er det noen tydelige forskjeller:
 - Jo høyere utdanning foreldrene har, jo lavere andel sluttere: Når foreldrene har ungdomsskole som sin høyeste utdanning, har 28 prosent sluttet. Har foreldrene derimot høyere utdanning, har 14-16 prosent sluttet (figur 5.7)
 - Færrest hadde sluttet blant majoritetsungdommen (18 prosent) og flest blant vestlige innvandrere og etterkommere (38 prosent) (figur 5.10)
 - Blant de som bodde med begge foreldrene alle tre årene hadde 13 prosent sluttet, mot 24 prosent blant de som ikke bodde slik (figur 5.13)
 - Slutterandelen varierer fra 14 prosent på Fredrik II og Kalnes til 26 prosent på Mysen og Kirkeparken (figur 5.12)
 - 13 prosent av videregåendeelevne som bodde i Fredrikstad hadde sluttet, mot 20-22 prosent blant de som bodde i de øvrige kommunene (figur 5.3)

- For én variabel er det forskjell verken for yrkesfag- eller studieforberedendeelevene: Det er ingen forskjeller av betydning i andelen gutter og jenter som sluttet på yrkesfag (19 prosent), studieforberedende (2 prosent) og påbygg (4 prosent av guttene og en prosent av jentene) (figur 5.6)
- For to variabler er det forskjeller både for yrkesfag- og studieforberedendeelevene: Sammenlignet med de som hadde fullført etter tre år hadde slutterne betydelig lavere karakterer (tabell 5.6) og betydelig høyere fravær fra tiende klasse i ungdomsskolen (tabell 5.8)

7.1 Når sluttet slutterne?

I figur 7.1 viser vi når slutterne sluttet. Det første skoleåret og i overgangen til det andre året var det ikke mange som sluttet, og det var ikke forskjell av betydning mellom studieforberedende og yrkesfag eller mellom gutter og jenter. I det andre året er det betydelig flere som slutter på yrkesfag enn på studieforberedende, men innenfor de to hovedretningene er det ingen vesentlig forskjell på gutter og jenter. Innenfor studieforberedende forblir bildet det samme helt ut det tredje året: få som slutter og liten forskjell mellom guttene og jentene.



Figur 7.1. Når sluttet ungdommene i videregående opplæring

På yrkesfag derimot skjer det noe i overgangen til det tredje året: Svært mange gutter og mange jenter slutter, og dette er også bildet for både høsten og våren i det tredje året. De 79 elevene som sluttet i overgangen mellom år to og tre utgjør

en tredjedel av de 244 slutterne på yrkesfag, og dersom vi også inkluderer vi de som sluttet høsten det tredje året i gruppen overgangssluttere, utgjør de halvparten av alle slutterne på yrkesfag. Det vi illustrerer her er at en svært stor andel av slutterne på yrkesfag forsvinner ut av videregående opplæring i overgangen mellom år to og år tre. Dette er dokumentert tidligere (Markussen mfl. 2008, Markussen og Seland 2012, Markussen, Lødding og Holen 2012), og illustrerer en stor utfordring i videregående opplæring, nemlig at strukturen på yrkesfagutdanningen bidrar til at ungdommer avbryter videregående. Etter to år i skole på yrkesfag, må ungdommen i de aller fleste fagene ut i lære i to år for å fullføre utdannelsen og få fag-/svennebrev. Det er vel kjent at ikke alle som ønsker læreplass får det og det er også vist at en del ungdommer på yrkesfag ikke ønsker læreplass (Markussen & Gloppen 2012). Utfordringen ligger i at mange av ungdommene som ikke fortsetter i lære ikke får et *reelt* tilbud om en alternativ vei til å fullføre utdanninga. Selv om fylkeskommunen har plikt til å tilby unge som ikke får læreplass et alternativ, skjer ikke det alltid, og resultatet er at mange unge slutter. Det er altså innbygd et strukturelt hinder i yrkesutdanninga som bidrar til at i hvert eneste kull er de ungdommer som i realiteten blir «kastet» ut av videregående og mister retten til tre års videregående opplæring.

7.2 Hvorfor sluttet ungdommen?

Vi har i kapittel 6 undersøkt hvilke forhold som har betydning for om ungdom fullfører og består videregående opplæring eller om de stryker eller slutter, og vist at individkjennetegn som bl.a. kjønn, foreldres utdanning, bosituasjon, innvandrerstatus, kunnskapsgrunnlag fra ungdomsskolen og skoleengasjement har betydning. I de analysene grupperte vi sluttere og strykkere sammen, slik at disse kjennetegnene gjelder begge gruppene. Dette er mekanismer som de unge ikke er bevisst, slik at sannsynligvis ville ingen unge si at de sluttet i videregående fordi de hadde foreldre med lav utdanning, fordi de ikke bodde sammen med begge foreldrene eller pga lavt skoleengasjement.

Vi har ønsket å høre de unges egen forklaring på hvorfor de har sluttet i videregående. Som en del av studien inngikk derfor intervjuer med de som hadde sluttet. Disse intervjuene ble gjennomført av ansatte i oppfølgingstjenesten i Østfold (se avsnitt 1.1). Det ble på forhånd arrangert en samling for de ansatte i oppfølgingstjenesten i Østfold hvor det ble gitt veiledning i gjennomføring av intervjuene. Det ble stilt fire spørsmål i intervjuene:

1. Hvorfor har du sluttet?
2. Hva har vært gjort for å få deg til å fortsette?
3. Hva skal du gjøre etter at du har sluttet?
4. Hva skal du gjøre neste skoleår?

Intensjonen var at vi skulle intervju alle som sluttet, men det ble ikke realisert. Grunnen er at noen sa nei til intervju, eller at det ikke var mulig å komme i kontakt med dem. Som vi har vist var 292 unge i vår studie utenfor videregående ved slutten av år tre. I tillegg var det 130 elever som hadde sluttet, men som var innenfor igjen ved slutten av år tre. I alt utgjør dette 422 sluttere i løpet av de tre årene vi har fulgt dem. Det er gjennomført intervju med 359 av disse, dvs. 85 prosent av slutterne.

Av de 359 slutterintervjuene var det 81 som ikke oppga forklaring på hvorfor de sluttet, dvs. at vi fikk forklaring på hvorfor de sluttet fra 278 unge. I tillegg inneholdt registerdata informasjon om slutting fra ytterligere 37 unge, dvs. at i alt har vi 315 unges forklaring på hvorfor de sluttet, og mangler slik forklaring for 107 personer.

Blant de 292 som var utenfor ved slutten av år tre svarte 194 unge på hvorfor de sluttet i tillegg til at vi altså fant data om 37 personer i registerdata. Dermed hadde vi slutterforklaring fra 231 og manglet dette for 61 av de 292 unge som var utenfor ved slutten av år tre.

I tabell 7.1 viser vi hvorfor de unge sluttet, både blant 231 av de 292 som var utenfor ved slutten av år tre, men også blant 315 av alle de 422 som sluttet i løpet av de tre skoleårene, inkludert de som hadde returnert og var innenfor ved slutten av år tre.

Tabell 7.1 Hvorfor sluttet ungdommene i videregående opplæring?

		Utenfor slutten av år 3			Alle sluttere år 1 – 3		
		N	%	Samlet	N	%	Samlet
Skoleinterne forklaringer	Skolelei - mangler motivasjon	23	7,9	48,9	27	6,4	50,5
	Feilvalg - usikker på valg	40	13,7		60	14,2	
	Fikk ikke førsteønske eller læreplass	27	9,2		41	9,7	
	Fagvansker - for dårlig tilrettelegging	12	4,1		16	3,8	
	Trives ikke - tilpasningsvansker	8	2,7		12	2,8	
	Høyt fravær	3	1,0		3	,7	
Skoleinterne/ skoleeksterne	Jobber - vil jobbe	14	4,8	18,6	16	3,8	15,2
	Vil heller gå folkehøgskole	9	3,1		9	2,1	
	Flyttet ut av Østfold	20	6,8		23	5,5	
Skoleeksterne forklaringer	Psykiske vansker/angst	30	10,3	32,5	45	10,7	34,3
	Personlige årsaker	27	9,2		37	8,8	
	Fysisk syk	16	5,5		20	4,7	
	Har fått barn	2	,7		6	1,4	
	Ukjent forklaring	61	20,9		107	25,4	
	I alt	292	100,0		422	100,0	

Samlet prosent: I prosent av de som har oppgitt forklaring

Vi skiller mellom skoleinterne og skoleeksterne forklaringer. De skoleinterne forklaringene er knyttet til elevenes situasjon på skolen, forhold som skolen kan jobbe med. F.eks. kan skolen og pedagogene forholde seg til og forsøke å gjøre noe med at elever er skolelei eller mangler motivasjon, at de ikke trives eller strever med fagene. Dette er skolens og lærernes oppgave, og man kan tenke seg at om skolen jobbet godt med ungdommene som oppgir disse forklaringene, kunne slutting forhindres.

Den andre gruppen forklaringer er de skoleeksterne. Her tenker vi at dette er forklaringer som er knyttet til forhold utenfor skolen, og som skolen og lærerne høyst sannsynlig ikke kan gjøre så mye med, f.eks. at noen får barn eller er fysisk syke. Og, som det framgår av tabellen, har vi også plassert psykisk vansker, angst og personlige årsaker som skoleeksterne forklaringer. Det er ikke gitt at det nødvendigvis er riktig, og skillet mellom skoleinterne og skoleeksterne vansker er ikke selvsagt og uproblematisk. Vi kommer tilbake til det om litt.

Vi har også plassert en gruppe forklaringer mellom de skoleinterne og de skoleeksterne, og det er fordi det absolutt kan drøftes om disse forklaringene kan knyttes til forhold utenfor eller innenfor skolen. La oss se på de som ønsker å begynne å jobbe som eksempel. Det kan tenkes at de ønsker dette fordi de opplever dette som attraktivt av ulike grunner (bl.a. at de vil tjene penger). Det samme kan gjelde de som sier at de vil begynne på folkehøgskole, eller de som har flyttet ut av Østfold til et annet fylke eller til et annet land; det er noe som oppleves som attraktivt og som de unge trekkes mot (pull-faktorer, Gambetta 1987). Hvis dette er tilfelle, kan vi snakke om skoleeksterne forhold som påvirker slutting fra videregående opplæring.

Men man kan også tenke seg at disse ungdommene forlater videregående opplæring fordi de ikke trives, ikke får til fagene, ikke er motiverte eller har valgt feil. Da er det, selv om de oppgir jobb, folkehøgskole eller flytting som forklaring, forhold ved skolen som påvirker at de avbryter videregående opplæring, de dyttes ut (push-faktorer, Gambetta 1987). Dette viser at disse tre forklaringene kan være skoleinterne, men også skoleeksterne, og at dette vil variere fra elev til elev.

Som nevnt har vi plassert psykisk vansker, angst og personlige årsaker som skoleeksterne forklaringer. Vi tror dette i hovedsak er riktig, men også her kan nok dette variere fra elev til elev. Vi kan tenke oss at psykiske vansker, angst eller personlige årsaker har sin opprinnelse i forhold ved skolen, f.eks. stort arbeidspress, mye lekser, mestringspress og et sterkt ønske om å lykkes. På den annen side kan opprinnelsen være utenfor skolen, f.eks. i familien. Flere snakket om trøblete familieforhold som gjorde at de måtte avbryte videregående opplæring, og da snakker vi om skoleeksterne forklaringer.

Vi har ikke data for å kunne avgjøre om slutting pga psykiske vansker, angst eller personlige forhold skyldes forhold utenfor eller innenfor skolen, men vi

velger å plassere disse forklaringene under skoleeksterne forhold. Dette kan være fruktbart og riktig særlig når man skal vurdere tiltak for å redusere slutting.

Det trengs ulik innsats for å redusere sluttingen som har skoleinterne vs. skoleeksterne forklaringer, og spørsmål som kan stilles er om lærerne og den enkelte skole eller videregående opplæring som system har den nødvendige kompetanse for å arbeide med elever med psykiske vansker, angst og personlige årsaker for å forebygge av de avbryter videregående opplæring. I mange tilfeller er det sannsynligvis behov for andre, eksterne aktører, og da kan det være at det er fruktbart å definere dette som skoleeksterne forklaringer.

Vi ser også av tabell 7.1 at den prosentvise fordelingen på de ulike forklaringene er nesten sammenfallende enten vi ser på de 292 som var utenfor ved slutten av år tre, eller vi ser på alle som har vært utenfor i perioden. Blant de skoleeksterne forklaringene er det flest som har oppgitt psykisk vansker eller angst fulgt av personlige årsaker. Vi vet fra tidligere intervjuerfaring at noen bruker forklaringen personlige årsaker når den egentlige forklaringen kan være vanskelig å snakke om, bl.a. psykisk vansker eller angst, slik at det er sannsynlig at de som har sluttet pga psykisk vansker eller angst er noen flere enn de som har oppgitt dette.

Blant de skoleinterne forklaringene er det flest som har oppgitt feilvalg, dernest å ikke ha fått innfridd førsteønske eller ikke å ha fått læreplass (se for øvrig figur 7.1 og drøftingen av den).

7.3 Ungdommenes vurderinger rundt sluttingen²¹

Vi skal nå se nærmere på ungdommenes svar på de fire spørsmålene vi stilte i intervjuene. Her anvender vi data fra alle de 359 intervjuene som er gjennomført gjennom de tre årene, både blant de som var utenfor ved slutten av år tre, men også blant de som har vært utenfor, men som er tilbake i videregående opplæring ved slutten av år tre.

Vi understreker at når vi i det følgende presenterer funn fra intervjuene og referer til enkeltelever, så representerer historiene vi forteller ikke bare denne enkelteleven. Vi bringer frem eksempler som representerer et mønster i materialet, og vi kunne like gjerne brukt andre eksempler. Historier, hendelser eller opplevelser som bare representerer en eller svært få elever og ikke inngår i mønstre i svarene og ellers ikke finner gjenklang i materialet, er ikke referert.

Vi starter med spørsmålet om hvorfor de unge hadde sluttet.

²¹ Denne sluttrapporten er den tredje rapporten i prosjektet, også i de to delrapportene har vi rapportert fra intervjuer med elever om hvorfor de har sluttet henholdsvis i det første og andre skoleåret. Nå når vi rapporterer fra hele løpet, inkluderer vi slutterintervjuer fra alle tre årene. Derfor vil deler av forklaringene og teksten vi presenterer her sammenfalle med forklaringer og tekst fra de to delrapportene.

7.3.1 Hvorfor sluttet de unge?

Vi har allerede gitt en kvantitativ fremstilling av hvorfor de unge avbryter videregående opplæring. Vi skal nå gå litt mer i dybden på de svarene de har gitt innenfor de fleste grupperingene i tabell 7.1.

De er umotiverte og skolelei

Jeg sluttet fordi jeg hadde lav motivasjon. Jeg hadde my fravær, karakterene ble lavere, jeg hadde mye lekser og mye prøver. Jeg synes undervisningen var kjedelig lagt opp og lærerne var ikke så gode til å legge til rette.

Dette er hvordan en elev som sier at hun ikke er motivert for skolearbeid forklarer at hun sluttet. Så viser jo utsagnet også at dette er sammensatt. Elevens forklaring er lav motivasjon, men når vi leser resten av elevens svar, ser vi at det er andre ting som ligger bak den lave motivasjonen: fravær, lave karakterer, lekser og prøver. Dette utsagnet illustrerer godt sammenhengen mellom kunnskapsgrunnlag og skoleengasjement som vi har vist i da kvantitative analysene. Andre forklarer også sluttingen med lav motivasjon: «*Jeg hadde rett og slett ingen lyst eller motivasjon til å gå på skole, så det var et bevisst valg å ikke søke*». En annen sier det samme, han har ikke søkt fordi han mangler motivasjon, og at han ønsker seg ut i ordinært arbeid. Han sier også at han har utfordringer knyttet til teoretiske fag. Enda en som sier at hun er umotivert sier at det gikk bra på Vg1, men at «*På Vg2 klarte jeg ikke å mobilisere. Det ble for mye teori*». En annen sier at han ikke liker opplegget og pedagogikken på skolen. En sier at han «*fra femteklasse opplevde å ha veldig dårlig skolemotivasjon*», og at han derfor har behov for en pause for «*å bygge opp igjen det som skolesystemet i stor grad bidro til å bryte ned*». I to tilfeller hvor skoleslutting forklares med manglende motivasjon er dette kombinert med kompliserte hjemmeforhold. Én forteller om høyt konfliktnivå mellom foreldrene og at det nok «*er hovedgrunnen til at jeg valgte å ikke møte til skolestart*». En annen som begrunner slutting med manglende motivasjon sier at også lang reisevei er grunn til å slutte.

Vi ser at flere av de som forklarerer at de slutter med manglende motivasjon, samtidig peker på andre forklaringer, at det er for mye teori, at det er kjedelig, at de vil jobbe eller at de har vanskelige hjemmeforhold. Dette illustrerer at det ofte ikke er bare en forklaring som gjelder, men at bildet er sammensatt og at sluttingen kan skyldes flere forhold, også på tvers av det skillet vi har etablert mellom skoleeksterne og skoleinterne forklaringer.

De har valgt feil

Flere av de som sluttet forteller at de etter en tid fant ut at det valget de hadde gjort var feil. De sier at de ikke passer i det yrket de var på vei mot, dette er ikke noe de ønsker å fortsette å jobbe med, de vil holde på med noe annet. En som var

lærling på et bilverksted forklarte at han ikke klarte å henge med, det ble for mye stress og ting skjedde for fort. Han opplevde at han «*måtte jobbe fortere og fortere, og det ble verre og verre*», og ikke følte han at han behersket arbeidsoppgavene. Derfor var dette et feilvalg for han. Her ser vi kanskje et eksempel på at bedre og tettere oppfølging kunne hindret avbrudd. Andre lærlinger sier at de slutter fordi de ikke trives med det faglige i yrket, samtidig som de roser den faglige oppfølgingen og det sosiale miljøet på arbeidsplassen. Flere som har begynt på påbygg forteller at de har oppdaget at dette var feil valg, og at de avbryter, men ikke for godt, for de vil gjerne tilbake og fullføre fagbrevet.

Noen av de som sier at de slutter fordi de har valgt feil, sier at valget deres var påvirket av andre, men at de nå har innsett at valget er feil og at de burde valgt det de selv ønsket. En sier at han valgte under påvirkning av venner, andre sier at de egentlig ville søke ett bestemt utdanningsprogram, men søkte noen annet etter rådgivers anbefaling, slik at det i praksis var rådgiver som valgte for dem. Et par elever fortalte at grunnen til feilvalget var at de hadde valgt «*fars yrkessti*» eller valgt «*utdanningsprogram fordi familien er i bransjen, men har innsett at det ikke er dette faget jeg selv vil jobbe med*». Noen peker også på at veiledningen i ungdomsskolen før de valgte kunne vært bedre. Disse avbryter heller ikke for godt, men planlegger å vende tilbake til det de mener er et riktig valg. Flere av de som slutter fordi de har valgt feil, støttes av foreldrene i å avbryte for å gjøre omvalg.

De fikk ikke begynne der de helst ville

Noen avbryter videregående opplæring fordi de ikke får gå på det tilbudet de helst ønsker. Dette er tre grupper ungdom.

For det første de som ikke har kommet inn på førsteønsket, men fått tilbud om noe annet. Disse utdyper ofte ikke begrunnelsen. De forteller bare at når de ikke kom inn på det de ønsket seg, valgte de å takke nei til det tilbudet de fikk. Underforstått: Man kaster ikke bort tiden med å gå på et tilbud man ikke er interessert i. Å ikke komme inn der de ønsker gjelder i hovedsak at de ikke kommer inn på det utdanningsprogrammet de ønsker, og i noen tilfeller at de ikke får plass på den skolen de ønsker.

For det andre de som ikke har fått tilbud om en plass i det hele tatt, slik at de har ikke hatt muligheten for å være i videregående. Noen av disse forteller at det skyldes at de ikke tilfredsstillt kravene, f.eks. ved at de mangler karakter i et eller flere fag på lavere nivå. En av disse sier:

Jeg hadde søkt, og fikk brev noen uker før skolestart at jeg ikke fikk skoleplass fordi jeg hadde stryk i to fag. Jeg ble kjempelei meg, da jeg fikk brevet, og var veldig usikker på hva jeg skulle gjøre, for det sto det ingenting om.

Han forteller også at ingen tilbød han hjelp for å finne ut hvordan han kunne fortsette før ut på høsten da OT tok kontakt, og hjalp han inn i et alternativt tilbud.

Flere fortalte lignende historier. Det problematiske i slike tilfeller er ikke at eleven ikke kommer inn der han/hun ønsker (han/hun hadde faktisk to stryk), men at alternativene enten uteblir eller kommer for seint.

For det tredje er det de som ikke fikk den læreplassen de ønsket seg. Noen av disse fikk ikke tilbud om noe annet, og noen fikk tilbud om alternativt Vg3 i skole for å et fag-/svennebrevet den veien, men takket nei og valgte i stedet å slutte (se mer om overgangen til lære i drøftingen av figur 7.1).

De har fagvansker

De som sluttet pga fagvansker forteller om store faglige hull, vansker med å følge med i undervisningen, manglende mestringsfølelse og visshet om at de ikke vil klare å bestå skoleåret. Noen peker på at de er praktisk anlagt og at det blir for mye teori og for mye lekser. «*Jeg syntes det ble veldig vanskelig å være inne i klasserommet, og det ble for teoretisk*». Noen som har begynt på påbygg, peker særlig på at overgangen fra et praktisk rettet løp på yrkesfag til påbygg med mye vanskelige teorifag, er svært krevende, og at dette er årsaken til at de har sluttet. Et par tre som sluttet fordi teorien ble for vanskelig, og mener at de er nødt til å lære mye de aldri vil få bruk for: «*Man trenger ikke historie for å bli bilmekaniker*», eller som en annen sa det: «*Det burde være mulig å ha undervisning i det som ungdom trenger for å klare seg i livet, ikke for å studere disse fagene videre*».

De trives ikke

De som sluttet fordi de ikke trivdes eller hadde vansker med sosial tilpasning i klasse- eller skolemiljø, fortalte om utestenging, baksnakking og konflikter. En av disse fortalte at pga tidligere mobbing blir hun «*... nervøs av å nærme seg skolebygningen*». Noen lærlinger fortalte at de ikke trivdes på arbeidsplassen, en fordi det var kjedelig fordi bedriften hadde lite oppdrag, en fordi arbeidsdagen startet klokken seks om morgenen og en fordi det var for dårlig faglig og sosial oppfølging fra bedriften. En lære kandidat som sluttet trivdes ikke fordi han ikke fikk den hjelpen og oppfølgingen han trengte.

De er syke, har psykiske vansker eller personlige vansker

Noen er fysisk syke. De fleste, utenom noen få som forteller at de har ME, ønsket ikke å si mer om sykdomsbildet sitt.

Vi har sett at mange som har avbrutt videregående oppgir at dette skyldes psykiske vansker eller angst. Ungdommene forteller at de psykiske vanskene gjør det vanskelig eller umulig å møte på skolen, og om de klarer å møte er det svært vanskelig å fokusere på skolearbeid. En sier at «*jeg sluttet på videregående grunnet sykdom, synes det er vanskelig å være inne i klasserommet sammen med mange andre, strever med angst*». Han mener at praktisk opplæring er bedre for ham «*... men*

skolen sa at jeg måtte ordne det selv og at det nok ville være vanskelig å få til». Her ser vi et eksempel på at skolen, med riktig tilrettelegging, sannsynligvis kunne forebygget slutting for en elev med psykiske vansker.

Til tross for et stort ønske om å ta utdanning blant mange av disse unge, er det vanskelig å møte på skolen. En ungdom fortalte at han hadde store problemer med å forholde seg til plasser med mange mennesker, og at det ble umulig å være på skolen, en annen hadde gradvis utviklet angst for større folkemengder. En annen fortalte at det hadde gått bra lenge, men at *«det hopet seg opp i vinterferien med mentale og psykiske vansker»*. En sier at hun har slitt lenge med psykisk helse. Hun vil gjerne *«... men det er vanskelig å komme seg på skolen og fokusere på skolearbeidet, jeg klarer ikke forklare hva som ligger bak»*. Andre fortalte om store psykiske utfordringer, om å slite med angst og depresjon og om *«nesten invalidiserende angst»*. Vi hører om ungdom som trekker seg tilbake når de har det vanskelig, og ikke vil gå på skolen. Vi hører om ungdom som ikke tør gå utenfor hjemmet og også har utfordringer med hverdagslige gjøremål i hjemmet. De fleste av disse forteller bare at de har psykiske vansker og derfor har avbrutt videregående skole, mens noen få forteller hva som ligger bak, og da hører vi oftest om vanskelig oppvekst og vanskelig hjemme- og familiesituasjon. Noen forteller også om mobbing og utstøting av jevnaldrende i tidligere skoleår.

Noen av disse ungdommene presiserte at de ikke hadde faglige utfordringer, men at det var de psykiske vanskene som gjorde at de avbrøt utdanningen. Forklaringene på hvorfor disse ungdommene har avbrutt sin videregående opplæring, indikerer at for disse ungdommene var det snakk om reelle, til dels tunge psykiske vansker eller angst. I disse tilfellene er det relevant, slik vi har gjort, å spørre om lærerne og skolen har nødvendig kompetanse for å forebygge slutting.

Flere av de som oppgir psykiske vansker som forklaring på avbruddet, forteller også om andre utfordringer og vansker. En forteller om søvnevansker og bekymringer, en om ustabil bosituasjon og manglende motivasjon og overskudd til å tenke på utdanning, en annen om barnevern og rus og flere om diagnoser som Asperger, ADHD, bipolar lidelse eller ADD.

Nært beslektet med psykiske vansker er personlige årsaker, som mange oppgir som forklaring på at de har sluttet. En er sliten og stresset og trenger en pause, en forteller om utfordrende hendelser i livet, en var utsatt for et traume forrige skoleår, en trenger et hvileår for å samle tankene, en har hatt en lang og vanskelig skolegang og skal nå på institusjon, en flytter på institusjon i regi av barnevernet, mens andre oppga turbulente hjemmeforhold med pågående skilsmisse. Flere forteller om vanskelig hjemmeforhold: en er kastet ut av foreldrene og en kunne ikke lenger bo hos sin mor og måtte flytte til far i et annen del av landet. En forteller om en svært vanskelig hjemmesituasjon med mye konflikter med mor: *«Jeg har*

opplevd mye vondt i oppveksten, og tankene spinner på kvelden og natta. Jeg sover lite og det er vanskelig å komme seg på skolen og holde fokus».

Fra tidligere intervjusituasjoner vet vi at personlige årsaker kan være en forklaring man tyr til når man ikke vil si at man har psykiske vansker eller angst, slik at det i realiteten kan være flere som har sluttet pga psykiske vansker eller angst enn det vi viser i tabell 7.1.

De vil heller jobbe

Noen sier at de har sluttet fordi de heller vil jobbe, og flere er allerede i jobb og sier at de trives med det. Et par har startet eget firma og er i godt i gang. En har valgt å begynne å jobbe i farens firma. Planen er å ta over og jobbe der resten av livet, så da tenkte han at det var like godt å komme i gang. Han planlegger å ta fagbrev gjennom praksiskandidatordningen seinere.

Noen sier at de har sluttet fordi de ikke vil gå på videregående lenger, de vil gjøre noe annet. Ikke mange av disse er konkrete på hva de faktisk skal gjøre. En har en plan: Hun skal følge drømmene sine, skrive og jobbe med musikk. Og hun begrunner også hvorfor hun ikke kan kombinere dette med å være i videregående: Hun har en «... *opplevelse av at skolen har forventninger om at alle må passe innenfor gitte rammer, og at det er for lite rom for individualitet. Lærerne mangler glød og ser ikke det individuelle hos elevene*».

7.3.2 Hva er gjort for å holde på dem, og hva skal de unge gjøre?

Vi skal nå se på de tre siste spørsmålene vi stilte slutterne, og starter med å se på hva som er gjort for å holde på ungdommene.

Hva er gjort for å holde på ungdommene?

I intervjuene med ungdommene forteller de fleste om aktiv innsats fra skole, PPT, BUF-etat, psykolog, barnevern og OT. Flere forteller om samtaler med kontaktlærere om skolearbeidet hvor det tilbys ulike former for tilrettelegging, samt samtaler med rådgiver og helsesøster om hjemmesituasjon, skolegang og karriereveiledning. Rådgiver er ofte involvert i arbeidet med å få elevene til å bli. Foreldre involveres ofte og er med på samtaler mellom skolen og eleven for å forsøke å legge til rette for eleven.

Som et resultat av denne innsatsen har ungdommene som har sluttet blitt tilbudt en rekke ulike tiltak og ordninger med siktemål å holde dem inne i videregående opplæring. Tiltakene det fortelles om i intervjuene er tilrettelegging av skoletiden med kortere uke, egen regulering av lengden på skoledagen, fleksibel timeplan, utsettelse av leveringer, egen muntlig prøve, alternative vurderingsformer, mindre teori og mer praksis, tilbud om OT-klasse, Vg1 eller Vg2 over 2 år,

grunnkompetanseløp eller lærekandidatplass, alternativ organisering av undervisningen, utplassering, hjemmeundervisning, internatplass på skolen, tilbud om å være delkurselev, endring av opplæringsmål, bytte utdanningsprogram, samt alternativ skole. Vi hørte om at skolens elevtjeneste eller oppfølgingstjenesten hadde vært på hjemmebesøk og hatt samtaler med foresatte. Og om at det hadde vært møter mellom elev, foreldre, skole og støtteapparat, samt at helsesøster og barnevernet hadde vært koplet inn, og at elevene hadde vært fulgt opp av fastlegen.

En del ungdommer har også blitt plassert på institusjon, enten for å få behandling for psykiske vansker, eller for å bli flyttet bort fra et krevende sosialt miljø.

I noen tilfeller forteller elevene at de har fått tilbud om hjelp, veiledning, tilrettelegging og samtaler med OT og PPT, men at de har takket nei.

De aller fleste slutterne forteller at skolen og arbeidsplassen har forsøkt å hjelpe, og mange er fornøyd med skolens og arbeidsplassens innsats. Noen er misfornøyd, og mener skolen ikke gjorde nok for at de skulle fortsette og at tilbudene kom for seint. Som eksempel: en elev fortalte at han hadde fått høre om grunnkompetanseløp først på avklaringsmøtet, og da var det for seint. En lærling ønsket seg tettere oppfølging og sa at hans opplevelse var at han fikk kjeft hvis han gjorde noe feil og ble opplevd som masete dersom han spurte om hjelp. Hovedinntrykket er likevel at skolene og støtteapparatet i de fleste tilfeller virkelig har stilt opp og gjort en betydelig innsats for å beholde ungdommene i skolen. En ungdom presiserte at *«det ikke er manglende oppfølging fra skolens eller elevtjenestens side som er årsak til at jeg avbryter»*.

For tre grupper sluttere ser det ut til at skolen ikke har gjort noe for å få de til å fortsette, ettersom ingen av disse ungdommene forteller om innsats fra skolen i så måte. Dette gjelder de som takket nei fordi de ikke fikk plass på det de helst ville, de som sluttet for å begynne å jobbe og de som ikke søkte eller ikke begynte på skoleåret. For disse ungdommene ser det ut til at systemet aksepterer at de ikke skal gå i videregående opplæring, uten å forholde seg aktivt til dem. Spørsmålet som kan stilles er om dette er riktig strategi, eller om skolen burde jobbe også med disse for å holde dem innenfor videregående opplæring.

Hva skal de gjøre etter at de har sluttet?

På spørsmål om hva de skal gjøre når de har avbrutt videregående er det entydig flest, over halvparten av slutterne, som forteller at de skal jobbe. Særlig blant de som har sluttet fordi de er skolelei eller manglet motivasjon, hadde valgt feil, ikke kommet inn på førsteønsket sitt eller ikke fått læreplass, eller strevde med fagene, var det mange som ønsket seg en jobb. Det er altså blant de med skoleinterne forklaringer at mange ønsker å begynne å jobbe.

Noen sier at de skal følges opp gjennom ulike tiltak i regi av NAV, OT-klasse eller praksisplass. Noen få andre sier at de skal inn i ulike utdanninger; folkehøgskole, forkurs til høyere utdanning, de skal ta opp enkeltfag, begynne på privat videregående skole eller de skal ut i lære. Alle disse vil, dersom de gjør det de sier, vil være i en form for aktivitet. Til sammen utgjør de om lag hver tiende slutter.

Det er også mange, rundt hver sjettede slutter, som sier at de skal følges opp av helsevesenet eller gå i behandling. Vi finner disse i hovedsak blant de som har psykiske vansker og angst, er fysisk syke eller er i gruppen med personlige vansker.

Mange, rundt hver sjettede slutter, skal enten ta seg et friår eller de er usikre på hva de skal gjøre. I tillegg er det et par som sier de skal inn i militæret og 4-5 som skal være hjemme med egne barn.

Det er altså i hovedsak fire grupper aktivitet de unge går til når de slutter; de begynner å jobbe, de er i aktivitet i regi av det offentlige/hjelpeapparatet, de går i behandling eller tar en pause/er usikre. Det må tilføyes at i mange tilfeller der de unge sier at de skal jobbe, har de nok ikke skaffet seg jobb, og noen av dem vil sannsynligvis ikke klare det før skoleåret er omme. Det betyr at andelen som går ut i inaktivitet etter slutting, sannsynligvis er større enn tallene over tilsier.

Neste år?

På spørsmål om hva de skal gjøre neste skoleår sier de aller fleste at de skal fortsette i videregående. Andelen har avtatt litt gjennom de tre årene. Det første året sa så godt som alle at de skulle fortsette neste år. Det andre året gjaldt det om lag seks av ti og det tredje året sa halvparten av slutterne at de skulle inn i videregående opplæring neste år, enten som lærlinger eller elever. At de som har valgt feil, ikke kommet inn på førstevalget sitt eller har sluttet fordi de er skolelei eller umotivert, ønsker å begynne på nytt er forståelig. De var ikke fornøyd med det utdanningstilbudet de gikk på, og ønsker å bytte til et tilbud der de ønsker å gå. Det er også mange blant de med psykiske vansker som ønsker å komme tilbake til videregående opplæring neste skoleår, men flere av dem tar forbehold om at de først må bli friske og noen av disse sier at de også neste skoleår skal få behandling.

Det er også noen som sier at de skal jobbe neste skoleår, og andelen som sier dette øker noe fra år til år. Det er også relativt mange som kan havne i inaktivitet fordi de sier at de skal ta et friår eller at de er usikre på hva de skal gjøre neste skoleår. Også denne andelen øker noe over tid. At det blir færre som planlegger å fortsette i videregående og færre som ønsker å begynne å jobbe eller ikke vet hva de skal gjøre etter hvert som tida går, er ikke overraskende. Når de avbryter i det tredje året er de fleste 18 år gamle, og når de ikke har lyktes i videregående på dette tidspunktet, er det rimelig å forvente at mange først og fremst ikke tenker på å forsøke seg på nytt på en arena hvor de ikke har fått det til. Når de er 18 er også sjansene for å få jobb større enn da de var 16 eller 17.

Bare noen får sluttere fanges ikke opp i de gruppene som er nevnt over og det er de som ser at de neste år skal gå i behandling, gå på folkehøgskole, være på tiltak i regi av NAV, ha en praksisplass eller gå i militæret.

Oppsummert – skoleengasjement, fagvansker og psykiske vansker

Intervjuene med ungdommene har vist at de unge, slik de selv forklarer det, slutter av skoleinterne og skoleeksterne årsaker. Noen forklaringer på slutting er klart skoleinterne og noen er klart skoleeksterne, men det finnes også forklaringer hvor man kan diskutere om forklaringen er skoleintern eller skoleekstern, og hvor dette sannsynligvis må avgjøres i hvert enkelt tilfelle.

Den ene store gruppen vi identifiserer, sier at de slutter pga skoleinterne forhold. Vår vurdering at de fleste av de skoleinterne forklaringene kan sies å handle om motivasjon og skoleengasjement. Det å gå på feil utdanningsprogram, det å ikke få innfridd førsteønske eller ikke få læreplass, det å ikke trives, det å være lei av skolen; alt dette handler om å ikke å være motivert, om å ikke å ha engasjement for skolearbeidet. Også i de tilfellene der det å søke seg mot noe utenfor videregående opplæring (jobb, folkehøgskole eller å flytte) skyldes at man ikke finner seg til rette, man lykkes ikke sosialt eller faglig, kan det sies å handle om redusert skoleengasjement. Vi konkluderer at mange av de forklaringene på slutting de unge gir, indikerer at redusert skoleengasjement er en vesentlig forklaring for om man avbryter videregående, slik vi har redegjort for i vårt teoretiske rammeverk i kapittel 2, og slik vi har vist i analysene i kapittel 6.

Samtidig må vi ikke glemme vekselvirkningsforholdet mellom skoleengasjement og kunnskapsgrunnlag. For mange er det nok slik, at svakt skoleengasjement har sitt utspring i lav mestring, svake karakterer og svakt kunnskapsgrunnlag, og flere som forklaring på at de slutter. I svarene på spørsmålet om hvorfor de slutter, er det også mange som peker på fagvansker. Flere kobler også motivasjon med mestring og prestasjoner når de forteller at de slutter pga faglige vansker og at det er for mye teori og lekser, men denne forklaringen er altså ikke fremtredende i de unges bevissthet.

De gir derimot i større grad forklaringer som kan plasseres under merkelappen redusert skoleengasjement, men innebakt i disse forklaringene ligger forklaringer som mestringsvansker og det å ha med seg et svakt kunnskapsgrunnlag inn i videregående skole, slik også de kvantitative analysene har vist.

Eller som både det teoretiske rammeverket og de kvantitative analysene også har vist: Vekselvirkningsforholdet mellom skoleengasjement og kunnskapsgrunnlag er helt avgjørende for om man blir eller om man går.

Den andre store gruppen sluttet vi identifiserer gjennom intervjuene er den femtedelen (jf. figur 1.7²²) som oppga psykiske vansker, angst eller personlige årsaker som forklaring på at de avbrøt videregående. Selv om dette kan skyldes forhold i skolen, har disse vanskene i de fleste tilfeller sannsynligvis sin opprinnelse utenfor skolen. Det er interessant at disse utgjør en så stor andel. Dette er i samsvar med en tidligere studie i Akershus (Markussen & Seland 2012).

En siste forklaring vi må minne om her, er den vi har omtalt i tilknytning til når i videregåendeløpet ungdommene slutter i figur 7.1: Forklaringen som peker på at en god del av sluttingen på yrkesfag skyldes at det er innebygget et strukturelt hinder mellom Vg2 og læreplassen, noe som gjør at mange av de som ikke får læreplass avbryter videregående opplæring, selv om de ønsker å fortsette.

Men altså: Det ungdommene selv peker på som de viktigste forklaringene til at de avbryter videregående opplæring, er forhold som handler om redusert skoleengasjement (og indirekte lavt kunnskapsgrunnlag), samt psykiske vansker, angst og personlige vansker.

²² Se også tabell 4.26 og tabell 2.25 i henholdsvis første og andre delrapport i prosjektet (Markussen 2017, 2019)

8 Oppsummering: Karakterer, psykiske vansker og struktur, eller er det familien?

Vi har fulgt 3520 ungdommer gjennom tre og et halvt år i videregående fra de begynte i august 2016 til oktober 2019, da noen av dem var på vei inn i det fjerde året i videregående. Disse ungdommene gikk ut tiende klasse i en ungdomsskole i Østfold i juni 2016 og begynte i en videregående skole i Østfold i august 2016.

I denne sluttrapporten har vi beskrevet elevenes gjennomføring av videregående opplæring samt deres resultater etter tre år, målt med oppnådde karakterer og oppnådd kompetanse. Videre har vi undersøkt hvilke forhold som har betydning for disse resultatene. Vi har også sett nærmere på de som har avbrutt videregående opplæring.

8.1 Stor forskjell på studieforberevende og yrkesfag

Vi finner stor forskjell i kompetanseoppnåelse mellom yrkesfag og studieforberevende. Etter tre år har åtte prosent av yrkesfagelevne bestått en treårig yrkesutdanning, 37 prosent var i lære og seks prosent var lærekandidater, dvs. at etter tre år hadde 51 prosent av yrkesfagelevne lyktes i videregående opplæring. På studieforberevende hadde 83 prosent bestått et treårig løp etter tre år, og blant elevene på påbygging til generell studiekompetanse hadde 76 prosent bestått. Etter som vi har målt etter tre år og fordi de fleste yrkesfagelevne fortsatt er i lære, er det vanskelig å si hvordan denne kompetanseoppnåelsen er sammenholdt med SSBs tall. Men basert på erfaringsbasert kunnskap om utvikling av kompetanse over år for et kull elever, er det vår vurdering at kompetanseoppnåelse i dette kullet ser ut til å bli på linje med (om ikke noe høyere enn) tidligere kjente kull. Det indikerer at den forbedringen i kompetanseoppnåelse man har observert i Østfold i SSBs rapporteringer av kompetanseoppnåelse etter fem år, ser ut til å fortsette.

8.2 Elevenes kunnskapsgrunnlag fra tiende har desidert størst betydning

Både når det gjelder kompetanseoppnåelse etter tre år og karakterer etter tre år er funnene entydige: Det som har sterkest direkte betydning for både kompetanseoppnåelse og karakterer fra videregående opplæring, er det kunnskapsgrunnlaget elevene hadde med seg fra tiende klasse og inn i videregående opplæring, målt med gjennomsnittlige tiendeklassekarakterer. Ja, kunnskapsgrunnlaget har så stor betydning at alt annet blir som små krusninger på overflaten sammenlignet med «karakter-bølgen».

Karakterenes dominerende betydning er dokumentert mange ganger tidligere både nasjonalt (Byrhagen mfl. 2006, Markussen m.fl. 2008, Markussen 2019b, Markussen og Daus 2020) og internasjonalt (Rumberger 2011, Lamb mfl. 2011), og er et forventet funn som føyer seg inn i en lang forskningstradisjon. Dette er også sammenfallende med det teoretiske rammeverket vi la til grunn for studien (se kapittel 2).

8.3 Foreldrenes utdanning med betydning bare for karakterer på studieforbredende, men ...

Foreldrenes utdanning hadde direkte betydning for karakterene til elevene på studieforbredende. Denne påvirkningen er beskjeden. De hadde ikke direkte betydning for yrkesfagelevenes karakterer og for kompetanseoppnåelse verken på yrkesfag eller studieforbredende. Alt i alt betyr det at foreldrenes utdanning har liten direkte betydning for resultatene de unge oppnår i videregående. Men det vi ikke må glemme er hva som har betydning for tiendeklassekarakterene. Vi har vist at sosial bakgrunn, målt med foreldres utdanning har stor betydning for disse. Som eksempel: Barn med foreldre med mastergrad hadde i gjennomsnitt en hel karakter høyere snitt i tiende klasse enn de som hadde foreldre med grunnskole som sin høyeste utdanning. Dermed ser vi at sosial bakgrunn, målt med foreldreutdanning, har sterk indirekte betydning for både elevenes karakterer og deres kompetanseoppnåelse etter tre år i videregående. Også disse funnene er i tråd med tidligere forskning og vårt teoretiske rammeverk (se kapittel 2).

8.4 Skoleengasjement har betydning for karakterer og kompetanseoppnåelse

Elevenes skoleengasjement målt med fravær i tiende klasse har betydning for resultatene både på studieforbredende og yrkesfag. Betydningen er liten for karakterene, men større for kompetanseoppnåelse: En yrkesfagelev med

snittkarakteren 4 fra tiende klasse, har 18 prosentpoeng større sannsynlighet for å ha fullført enn en elev med 10 prosent fravær fra tiende klasse. For studieforberedende eleven er forskjellen 14 prosentpoeng. Ikke bare de kvantitative analysene, men også analysene av intervjuer gjennomført med 359 unge som avbrøt videregående opplæring, viste betydningen av skoleengasjement. De som hadde sluttet ga oss sin forklaring på hvorfor de hadde sluttet, og rundt 70 prosent ga oss forklaringer som kan relateres til redusert skoleengasjement. Skoleengasjementets betydning er også i overenstemmelse med tidligere forskning og vårt teoretiske rammeverk, og som nevnt, Rumberger (2011) nevner vårt mål, fravær, som det mest sentrale målet på skoleengasjement (se for øvrig kapittel 2).

8.5 Karakterforskjeller mellom jenter og gutter opprettholdes, de forsterkes ikke

Jenter og gutter oppnår like karakterer, alt annet likt, både på studieforberedende og yrkesfag. Dvs at kjønn ikke har betydning for karakterene. Det betyr at de karakterforskjellene vi faktisk observerer mellom jenter og gutter (jenter har bedre karakterer enn guttene) ikke skapes eller forsterkes i videregående skole. De er skapt i grunnskolen og opprettholdes gjennom videregående.

Når det gjelder kompetanseoppnåelse er det annerledes: Jentene har større sannsynlighet enn gutter for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse, alt annet likt. Med snittkarakteren 4 fra tiende klasse hadde jenter åtte prosentpoeng større sannsynlighet enn gutter for å fullføre på yrkesfag, og seks prosentpoeng på studieforberedende. Som vi har vist i kapittel 2 er betydningen av kjønn uklar, ulike studier viser ulike resultater når man undersøker om jenter eller gutter har størst sannsynlighet for å fullføre videregående opplæring, og her finner altså vi at jentenes sjanser er litt større enn guttenes.

8.6 Innvandrersstatus betyr mer for kompetanse enn for karakterer

Etterkommere hadde lavere sannsynlighet for å ha fullført enn majoritetsungdommen, både på studieforberedende og yrkesfag, mens innvandrere hadde mindre sannsynlighet på yrkesfag, men ikke på studieforberedende. Dette er i hovedsak som forventet, men innvandrerne «overrasker» med større sjanser for å fullføre enn majoritetsungdommen. Når det gjaldt karakterene, var det ingen forskjell mellom majoritetsungdom og andre med ett unntak: innvandrere oppnådde litt bedre karakterer. Majoritetsungdom, etterkommere og innvandrere presterer altså like godt, alt annet likt, med et unntak: innvandrerne på studieforberedende gjør det litt bedre enn majoritetsungdommen. At etterkommere og innvandrere gjør det

like godt eller bedre enn majoritetsungdommen er vist av flere (se fotnote 16). Lauglo (1999) kalte dette fenomenet «utdanningsdriv». Utdanning fremstår som en viktig mobilitetskanal for elever med innvandrerbakgrunn og for etterkommere av innvandrere.

8.7 Bosituasjon hadde overraskende ikke betydning for kompetanseoppnåelse

Ungdom som bodde med begge foreldre gjennom hele videregående hadde like stor sannsynligheten for å fullføre som ungdom som ikke gjorde det, både på studieforbereende og yrkesfag. Dette er overraskende, ettersom tidligere studier har vist at bosituasjon har betydning (bl.a. Markussen & Daus 2020). Når det gjelder karakterer, hadde det å ha bodd med begge foreldre de tre årene i videregående opplæring positiv betydning for studieforbereendeelevne, men ikke for yrkesfagelevne. Betydningen for studieforbereendeelevne var liten. Dette betyr at betydningen av bosituasjon, gitt tidligere forskning, er mindre enn forventet.

8.8 Oppfylt førsteønske hadde liten betydning

De studieforbereendeelevne som kom inn på det utdanningsprogrammet de helst ønsket da de begynte i videregående skole, oppnådde litt bedre karakterer etter tre år i videregående skole enn de som ikke kom inn på førsteønske. Dette gjaldt ikke for yrkesfagelevne, og heller ikke for kompetanseoppnåelse etter tre år, verken for studieforbereende- eller yrkesfagelevne. Tidligere forskning (bl.a. Markussen mfl. 2008, Markussen 2019b) har vist at førsteønske har betydning for kompetanseoppnåelse etter tre år. På grunnlag av dette er betydningen av førsteønske for disse Østfoldelevne svakere enn forventet.

8.9 Psykiske vansker, angst og personlige vansker har stor betydning for mange

I intervjuene vi gjennomførte med elever som hadde sluttet, avdekket vi at mange – om lag hver femte – av de som hadde sluttet, selv oppga psykiske vansker, angst og personlige vansker som forklaring. Selv om dette er selvoppgitte elevsvar som gjør at vi må tolke bruken av begrepene psykisk sykdom og angst med varsomhet, så er det vår vurdering at når så mange som en av fem er i denne kategorien – og dermed en bekreftelse av en tidligere studie av Markussen & Seland (2012) – så er dette et interessant funn som bør gi grunn til å stille spørsmål. Det viktigste spørsmålet mener vi er om lærerne, skolen og videregående opplæring som system har

den kompetanse som skal til for å forebygge slutting i denne elevgruppen, eller om andre aktører bør inn i videregående for å hjelpe disse ungdommene til å bli.

8.10 Strukturelt hinder «kaster» unge ut av videregående

292 ungdommer i vårt utvalg hadde sluttet og var utenfor videregående ved slutten av år tre. 244 av disse var yrkesfagelever. Av disse 244 forsvant 123, altså halvparten av yrkesfagelevene, ut av videregående i overgangen mellom år to og tre, mellom starten på sommerferien og starten på juleferien. Dette skjer når de unge er ferdige med sine to år på yrkesfag i videregående skole og skal ut i to års læretid på en arbeidsplass. Mange får ikke lære plass og noen ønsker ikke lære plass, og ønsker heller ikke å ta påbygging til generell studiekompetanse. At ikke alle får lære plass handler om at arbeidsgivere velger hvem de skal ansette. De har ikke plass til alle, og slik må det kanskje være. Vi må også akseptere at yrkesfagelever gjør nye valg og ikke ønsker å fortsette.

Det alvorlige er at mange av disse som ikke fortsetter i lære, ikke får et *reelt* tilbud om et alternativ. Fylkeskommunen er forpliktet til å gi de som ikke får lære plass en alternativ utdanning, men siden innføringen av Reform 94 har fylkeskommunene ikke fulgt opp dette på en god måte, og konsekvensen er at hvert år er det en andel av årskullene som i realiteten har mistet retten til tre års videregående opplæring, fordi de har blitt «kastet» ut av videregående opplæring, i Østfold som i landet for øvrig. Dette er også vist i tidligere studier (bl.a. Markussen mfl. 2008, Markussen mfl. 2012, Markussen & Seland 2012).

8.11 Utdanningens kontekst har liten betydning

Som den konteksten elevene tok sin utdanning i videregående skole har vi definert en kombinasjon av utdanningsprogram og skole. Som eksempel: Alle elevene på studiespesialisering på Kirkeparken videregående skole defineres som en gruppe, og utgjør konteksten til alle elevene innenfor denne gruppen. Alle elevene tilhører en slik gruppe. Analysene viste at denne konteksten hadde liten betydning for både oppnådde karakterer og oppnådd kompetanse etter tre år i videregående. Så kan man selvsagt spørre om denne konteksten er et godt mål på elevenes læringsomgivelser, og svaret er antagelig nei. Skulle vi virkelig undersøkt hva læringskonteksten betyr, måtte vi hatt mål på det som skjer inne i klasserommene i relasjonen mellom eleven og en eller flere lærere, men det er en annen studie.

8.12 Oppsummert – kunnskapsgrunnlaget fra tiende betyr svært mye, men også andre forhold er viktige

Funnene våre viser at det teoretiske rammeverket vi presenterte innledningsvis er anvendelig for denne studien: Forholdene inkludert i rammeverket har alle betydning for kompetanseoppnåelse og karakterer, men i varierende grad. Både når det gjelder karakterer og kompetanseoppnåelse fra videregående har alt liten direkte betydning bortsett fra kunnskapsgrunnlaget – gjennomsnittskarakterene – fra tiende klasse. Vi har funnet dette tidligere, men betydningen av tiendeklassekarakterene er kanskje enda sterkere og tydeligere her enn vi har sett før.

Selv om kunnskapsgrunnlaget fra tiende klasse betyr så mye for videregåenderesultatene, er det viktig å ikke glemme at andre forhold også betyr noe.

For det første: Kjønn, sosial bakgrunn (foreldrenes utdanning), bosituasjon og skoleengasjement. Disse forholdene har liten direkte betydning for karakterer og kompetanseoppnåelse i videregående. Men de har stor betydning for tiendeklassekarakterene som har så mye å si for videregåenderesultatene. Dermed har disse forholdene en ikke ubetydelig indirekte påvirkning på karakterer og kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring gjennom tiendeklassekarakterene.

For det andre: Intervjuene med ungdom som har sluttet, viser at ungdommene selv har til dels andre forklaringer enn det de statistiske analysene peker på. Mange av svarene deres støtter opp om at manglende skoleengasjement kan føre til at unge avbryter videregående, slik også de kvantitative analysene peker på. Men det kanskje viktigste de unge forteller oss er at det er mange som ikke makter, selv om de ønsker det aldri så mye, å fullføre videregående fordi de har psykiske vansker, angst og personlige vansker.

Og sist men ikke minst: Hvert år fratas noen unge i realiteten retten til tre års videregående opplæring, de «kastes» ut av videregående etter to år på yrkesfag fordi det er et strukturelt hinder innebygget i yrkesutdanningen. Og mange av disse hadde sannsynligheten klart å fullføre og bestå dersom de hadde vært fulgt opp og gitt ett alternativt tilbud.

Spørsmålet er om det er noe minste felles multiplum her. Vi vet hvem som ikke får læreplass, det er de som har utvist lavt skoleengasjement (høyt fravær) og som har svakt kunnskapsgrunnlag (lave karakterer). Alle de 292 slutterne har et karaktersnitt fra tiende klasse på 3,1, mens de som ikke har sluttet har et snitt på 4,1. De med psykiske vansker, angst og personlige vansker har et snitt på 2,9 – 3,1. Vi se altså at de tre forklaringene, kunnskapsgrunnlag, psykiske vansker og det strukturelle hinderet ikke konkurrerer, men utfyller hverandre: minste felles multiplum er kunnskapsgrunnlaget fra tiende klasse. Og når vi vet hva kjønn, sosial bakgrunn, innvandrersstatus og bosituasjon har å si for tiendeklassekarakterene, så kan vi spørre: Når alt kommer til alt, handler det egentlig om hvilken familie du kommer fra?

8.13 Hva kan gjøres?

Basert på analysene og funnene i denne studien vil vi peke på noen tiltak som vi mener kan bidra til at flere fullfører og består videregående opplæring. Ettersom vi har studert kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring i en årrekke, og har gjort lignende funn tidligere, er alle tiltakene pekt på i tidligere NIFU-rapporter, men ikke mindre gyldige av den grunn.

8.13.1 Innsats for å løfte de faglig svakeste i grunnskolen

Betydningen av tiendeklassekarakterene viser at det er helt nødvendig med en forsterket innsats i hele grunnskolen og kanskje særlig på ungdomstrinnet for å løfte de faglig svakeste elevene, slik at så mange som overhodet mulig går ut av tiende klasse med et kunnskapsgrunnlag som er godt nok til at de kan fullføre og bestå videregående opplæring med studie- eller yrkeskompetanse.

Virkemidlet er så enkelt og så vanskelig som ytterligere innsats for å gjennomføre god, reelt tilpasset opplæring. Det handler om å realisere Opplæringslovas § 1-3 «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidatene». Dette betyr å ta på alvor at det er forskjell på folk, at elever er svært forskjellige når det gjelder hvilke forutsetninger de kommer til skolen med, og faktisk gi den enkelte elev en opplæring i tråd med sine forutsetninger.

Guttene presterer svakere enn jentene i ungdomsskolen, men vi mener likevel fokus bør være på de faglig svake elevene og ikke særskilt på guttene, da vil man kunne løfte også de faglig svake jentene. Kanskje er det slik at den viktigste kampen for at flere skal fullføre i videregående opplæring må tas i ungdomsskolen?

8.13.2 Aksept for forskjellighet og bedre tilpasset opplæring.

Selv om grunnskolen klarer å løfte flere elever, vil det alltid komme elever til videregående skole med et svakt faglig utgangspunkt. Videregående opplæring må bli enda flinkere til å se hver enkelt elev, se at det er forskjell på folk, og bli enda bedre på tilpasset opplæring.

Innenfor tilpasset opplæring har også organisatoriske tiltak sin plass, og da vil riktig og bevisst bruk av grunnkompetanseløp (Opplæringslova §3-3) og lære kandidatordningen kunne være et slik tiltak. Både Stoltenberg-utvalget (NOU 2019: 3) og Lied-utvalget (NOU 2019: 25), gir lære kandidatordningen bred omtale og kommer med forslag til hvordan denne kan videreutvikles og brukes til det beste for ungdommer som mangler de faglige forutsetningene for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse. Det er vår vurdering at disse forslagene bør bygges videre på, og at en realisering av disse kan bidra til at flere lykkes i videregående.

Det må også sies at når det gjelder å utvikle dette virkemidlet har andre fylker en lengre vei å gå enn gamle Østfold fylkeskommune. Østfold var den fylkeskommunen der ordningen ble brukt i størst grad (Markussen mfl. 2018, 2019), men kanskje Østfolds erfaring kan være nyttig i den nye Viken fylkeskommune?

Lied-utvalget (NOU 2019: 25) har foreslått a) å erstatte retten til tre års videregående opplæring med rett for alle til å fullføre videregående opplæring uavhengig av tid; elevene skal få fullføre i ulik takt, b) at den enkelte skal få tilbud man er kvalifisert for, og c) at de som trenger det får obligatoriske innføringsfag i norsk, engelsk og matematikk. Det er vår vurdering at dette er gode forslag som kan bidra til at videregående opplæring i større grad tar på alvor at det er forskjell på folk, og at tilpasset opplæring i større grad blir en realitet.

8.13.3 Hjelp til de som har psykiske vansker og angst

Svært mange av de som slutter forklarer selv dette med psykiske vansker, angst eller personlige vansker. Det bør gjennomføres ytterligere tiltak som sikrer at disse ungdommene får støtte og hjelp som gjør at de kan fullføre og bestå videregående. Mange av disse ungdommene ønsker å fullføre, men de får det ikke til. Og om ikke skolen har kompetansen som trengs for å hjelpe dem, må denne kompetansen hentes utenfra.

8.13.4 Alle må få et reelt tilbud etter yrkesfaglig Vg2

Svært mange av de som sluttet på yrkesfag gjorde det i overgangen mellom år to og tre bl.a. fordi de ikke får læreplass. Det er et strukturelt hinder midt i yrkesutdanningen som gjør at noen ungdommer hvert år blir «kastet» ut av videregående, og i realiteten mister retten til tre års videregående opplæring.

Anbefalingen som dette leder til, er at alle fylkeskommuner setter i verk ytterligere tiltak som sikrer at yrkesfagelever ikke «kastes» ut av videregående mellom det andre og tredje året. Alle som er ferdig med to år på yrkesfag – de som ikke får læreplass, de som ikke ønsker å begynne i lære og de som ikke ønsker å begynne på påbygging til generell studiekompetanse – må få et reelt tilbud som gir dem en mulighet til å fullføre og bestå videregående. De må følges opp tett, slik at man sikrer at så mange som overhodet mulig av disse faktisk er innenfor videregående opplæring høsten etter at de er ferdige med Vg2.

Ytterligere en anbefaling kan være, når vi ser at innenfor noen yrkesfaglige utdanningsprogrammer er det store andeler som ikke fullfører, å målrette innsatsen mot noen av disse utdanningsprogrammene.

8.13.5 Holde elevene på skolen

Analysene våre viser at redusert skoleengasjement – målt med elevenes økende fravær i tiende klasse – reduserte sannsynligheten for at elevene fullførte og besto videregående opplæring.

Anbefalingen på grunnlag av dette funnet er økt innsats for å redusere fraværet blant de som har det høyeste fraværet i grunnskolen. Dette handler selvsagt ikke bare om at elevene skal møte på skolen, fordi de må. Det handler kanskje mer om å finne årsakene til den enkeltes fravær, og gjennom å forholde seg til dette, få elevene til å møte på skolen fordi de har forstått at det er viktig og at det er en arena hvor de føler seg vel og ønsker å være. Dette kan i sin tur – fordi det er et vekselvirkningsforhold mellom skoleengasjement og læring – føre til økt læring og at elevene er bedre forberedt for å møte videregående opplæring.

8.13.6 Videre forskning

Det er stor variasjon i gjennomsnittlig grunnskolekarakter mellom de ulike ungdomsskolene i Østfold, og stor variasjon i gjennomsnittlige karakterer og kompetanseoppnåelse fra de ulike videregående skolene i Østfold. Analysene har vist at individuelle faktorer har mest å si for denne variasjonen. Vi har imidlertid ikke hatt data om elevenes læringsarbeid på læringsarenaen sammen med medelever og lærere. For å få innsikt i hva læringsarbeidet på læringsarenaene har å si i forhold til sosial bakgrunn, kjønn, bosituasjon, innvandrerstatus og skoleengasjement, bør det gjennomføres en omfattende studie som kombinerer kvalitative og kvantitative data.

Referanser

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S. & Pagani, L.S. (2008). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence* 32, 651–670.
- Arnesen, C.Å. (2012). *Prestasjonsutvikling fra ungdomsskolen til første året i videregående opplæring. Delrapport 3 fra prosjektet 'Ressurser og resultater i grunnopplæringen'*. Rapport 36/2012. Oslo: NIFU.
- Bakken, A. (2010). *Prestasjonsforskjeller i kunnskapsløftets første år – kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning*. Rapport 9/2010. Oslo: NOVA.
- Bakken, A. & Elstad, J.I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. NOVA Rapport 7/2012. Oslo: NOVA.
- Blöndal, K.S. og Adalbjarnardóttir, S. (2012). Student disengagement in relation to expected and unexpected educational pathways. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(1), 85 – 100. London: Routledge.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality*. New York/London: John Wiley.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. I J. Karabel & A.H. Halsey (red.), *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press.
- Byrhagen, K., Falch, T. & Strøm, B. (2006). *Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretning og fylke*. Rapport 8. Trondheim: SØF.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, R. & York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: U.S. Dept. of Health, Education and Welfare/ Government Printing Office.
- Dunkin, M. & Biddle, B. (1974). *The Study of Teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ekstrom, R.B., Goertz, M. E., Pollack, J. M., & Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings of a national study. *Teachers College Record*, 87, 3576-3730.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Fredricks, J.A., Blumenfield, P.C. & Paris, A.H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- Gambetta, D. (1987). *Were they Pushed or did they Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grøgaard, J.B. (2012). *Hva kjennetegner barneskoler som oppnår høy skår på nasjonale prøver? Delrapport 5 fra prosjektet 'Ressurser og resultater i grunnopplæringen'*. Rapport 38/2012. Oslo: NIFU.
- Hellevik, O. (2002/2007). *Forskningsmetode I sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hernes, G. (1974). Om ulikhetens reproduksjon. Hvilken rolle spiller skolen? I Mortensen, M. S. (Ed.), *I Forskningens Lys: 32 artikler om norsk forskning i går, i dag og i morgen, NAVF 1949-1974*. Oslo: NAVF.
- Hernes, G. & Knudsen, K. (1976), *NOU 1976:46, Utdanning og ulikhet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hox, J.J. (2009). *Multilevel Analysis. Techniques and Applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hægeland, T., Kirkebøen, L.J. & Raaum, O. (2005). *Skoleresultater 2004. En kartlegging av karakterer fra grunn- og videregående skoler i Norge*. Notater 2006/55. Oslo/ Kongsvinger: SSB.

- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heynes, B. & Michelseon, S. (1972). *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York/ London: Basic Books.
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (eds) (2011). *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*. Dordrecht: Springer.
- Lauglo, J. (1999). Working harder to make the grade. Immigrant youth in Norwegian schools. *Journal of Youth Studies* 2 (1): 77-100
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova). LOV-1998-07-17-61. Kunnskapsdepartementet
- Lødding, B. & Holen, S. (2013). *Intensivopplæring i eller utenfor klassen. Sluttrapport fra prosjektet Kartlegging av deltakelse, organisering og opplevelse av Overgangsprosjektet innenfor Ny Giv*. Rapport 42. Oslo: NIFU.
- Machin, S. & McNally, S. (2006). *Gender and Student Achievement in English Schools*. CEE DP 58. London: CEE/LSE.
- Markussen, E. (2019b). *Karakterene fra tiende betyr (nesten alt). Om gjennomføring, kompetanseoppnåelse og slutting i videregående opplæring gjennom fire år for unge som gikk ut av ungdomsskolen i Bergen våren 2014*. Rapport 20. Oslo: NIFU
- Markussen, E. (2019a). *Det andre året. Gjennomføring av videregående opplæring i Østfold 2016 - 2019. Delrapport 2*. Arbeidsnotat 11. Oslo: NIFU
- Markussen, E. (2017). *Det første året. Gjennomføring av videregående opplæring i Østfold 2016 - 2021. Delrapport 1*. Arbeidsnotat 11. Oslo: NIFU
- Markussen, E. & Daus, S. (2020). *Fra 16 til 30. Om utdanning, jobb og inntekt for 9341 unge fra Østlandet, 14 år etter at de gikk ut av tiende klasse i 2002*. Rapport 2. Oslo: NIFU
- Markussen, E. & Gloppen, S.K. (2012). *Påbygg – et gode eller en nødløsning. En studie av påbygging til generell studiekompetanse i Østfold, Akershus, Buskerud, Rogaland og Nord-Trøndelag skoleåret 2010–2011*. Rapport 2. Oslo: NIFU.
- Markussen, E. & Seland, (2012). I. *Å redusere bortvalg - bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune i skoleåret 2010-2011*. Rapport 6. Oslo: NIFU
- Markussen, E., Lødding, B. & Holen, S. (2012). *De' hær e'kke nokka for mæ. Om bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående skole i Finnmark i skoleåret 2010–2011*. Rapport 10. Oslo: NIFU.
- Markussen, E., Frøseth, M.W. & Sandberg, N. (2011). Reaching for the Unreachable: Identifying Factors Predicting Early School Leaving and Non-completion in Norwegian Upper Secondary Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Volume 55, Issue 3, 2011, Pages 225 – 253. London: Routledge
- Markussen, E., Frøseth, M.W. & Grøgaard, J.B. (2009). *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*. Rapport 17/2009. Oslo: NIFU STEP.
- Markussen, E., Carlsten, T.C., Grøgaard, J.B. & Smedsrud, J. (2019). «... respekten for forskjelligheten ...». *En studie av spesialundervisning i videregående opplæring i Norge skoleåret 2018 – 2019*. Rapport 12. Oslo: NIFU
- Markussen, E., Grøgaard, J.B. & Hjetland, H.N. (2018). «Jeg vet ikke hva alternativet skulle vært». *Evaluering av lærekandidatordningen og av ordningen med tilskudd til opplæring av lærlinger, praksisbrevkandidater og lærekandidater med særskilte behov*. Rapport 8. Oslo: NIFU
- Markussen, E., Frøseth, M.W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Rapport 13. Oslo: NIFU STEP

- Newman, F.M., Wehlage, G.G. & Lamborn, S.D. (1992). The significance and sources of student engagement. I F.M. Nexman (red.), *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York og London: Teachers College Press.
- NOU (2019: 25). *Med rett til å mestre*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NOU (2019: 3). *Nye sjanser – bedre læring — Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Opheim, V., Grøgaard, J.B. & Næss, T. (2010). *De gamle er eldst? Betydningen av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på 5., 8. og 10. trinn i grunnsopplæringen*. Rapport 34/2010. Oslo: NIFU STEP.
- Robinson, W.S. (1950). Ecological Correlations and the Behavior of Individuals. *American Sociological Review* 15 (3): 351-357.
- Rumberger, R.W. (2011). *Dropping out. Why student drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, Massachusetts & London, England. Harvard University Press
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. og Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and their effects on Children*. Somerset: Open Books.
- Salvanes, K.V., Grøgaard, J.B., Aamodt, P.O, Lødding, B. & Hovdhaugen, E. (2015). *Overganger og gjennomføring i de studieforberedende programmene. Første delrapport fra prosjektet Forskning på kvalitet, innhold og relevans i de studieforberedende utdanningsprogrammene i videregående opplæring*. Rapport 13/2015, Oslo: NIFU.
- Schulman, L. (1986). Paradigms and Research Programmes in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. I: Wittrock, M.C. (red.). *Handbook on Research on Teaching. A Project of the American Educational Research Association*. New York: Macmillan: 3-36.
- Snijders, T. & Bosker, R. (1999/2002). *Multilevel Analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modelling*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications.
- Skog, O.J. (2002). *Å forklare sosiale fenomener. En regresjonsbasert tilnærming*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- SSB (2019). *Gjennomføring i videregående opplæring* (publisert 13.juni 2019). <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen>. Lest januar 2020
- Summers, A.A. & Wolfe, B.L. (1975). Equality of educational opportunity quantified: A product function approach. Paper: *The Economic Society Winter Meetings, Dec 27-30, 1974*. Philadelphia: Department of Research/Federal Reserve Bank of Philadelphia.
- Summers, A.A. & Wolfe, B.L. (1977). Do schools make a difference? *The American Economic Review* 67 (4): 639-652.
- Sverdrup, E. (1971/1973). *Lov og tilfeldighet (bind I) Den praktiske statistikk metode og teknikk*. Oslo/Bergen/Tromsø: Universitetsforlaget.
- Wehlage, G.G., Rutter, R.A., Smith, G.A., Lesko, N. & Fernandez, R.R. (1989). *Reducing the risk. schools as communities of support*. London – New York – Philadelphia: The Falmer Press.
- Wiborg, Ø., Arnesen, C.Å., Grøgaard, J.B., Støren, LA. & Opheim, V. (2011). *Elevers prestasjonsutvikling – hvor mye betyr skolen og familien? Andre rapport fra prosjektet «Resurser og resultater»*. Rapport 35/2011. Oslo: NIFU.

Vedlegg til kapittel 6

Vedleggstabell 6.1. Beskrivelse av variabler i analysene i kapittel 6.

Variabler	Antall	Gjennomsnitt	Standardavvik	Minimum	Maksimum
Avhengige variabler					
Karakter grunnskole	2822	4,11	0,85	0	5,92
VGS karakter	2913	3,80	1,16	0	6
Bestått 3 år eller lære	2913	0,71	0,45	0	1
Uavhengige variabler					
Elevnivå					
Far utdanning	2913	3,06	1,73	0	7
Mor utdanning	2913	3,28	1,76	0	7
Foreldreutdanning	2913	3,83	1,59	0	7
Jente	2913	0,49	0,50	0	1
Giftsambo grunnskole	2913	0,55	0,50	0	1
Giftsambo etter 3år	2913	0,60	0,49	0	1
Majoritet	2913	0,84	0,37	0	1
Innvandrere	2913	0,08	0,28	0	1
Etterkommer	2913	0,08	0,27	0	1
Fravær GSK prosent	2882	4,98	6,54	0	90
Førsteønske oppfylt	2913	0,87	0,34	0	1
Skolenivå					
Familieutdanning VSK	29	4,10	0,53	3,00	4,43
Fraværspresent VSK	29	6,30	0,83	4,48	6,80
Familieutdanning GSK	38	3,78	0,38	3,24	4,78
Fraværspresent GSK	37	5,10	1,06	2,67	6,80

Vedlegg til avsnitt 6.2

Vedleggstabell 6.2. «Null-modell» for beregning av variasjon innen og mellom skoler: Intra-klasse-korrelasjons-koeffisienten Rho. Estimeringsmetode er GLS (xtreg i Stata).

Aggregeringsvariabel	Skole	Skole	Kommune	Kommune
Antall elever	3176	3110	3176	3110
Antall aggregerte enheter	43	37	17	17
Antall, minste gruppe	7	20	20	20
Koeffisienter				
Konstant	4,038	4,045	4,019	4,023
Sigma_u	0,274	0,141	0,078	0,073
Sigma_e	0,855	0,849	0,863	0,853
Rho: Intra-klasse-korrelasjon	0,093	0,027	0,008	0,007

Vedleggstabell 6.2 viser hvor stor andel av prestasjonsforskjellene i grunnskolen i Østfold, det vi oppfatter som elevenes kunnskapsgrunnlag i videregående, som fanges opp av skolenivået i analysen. Tabellen bygger på en modell som splitter variasjonen i gjennomsnittlig grunnskolekarakter innen og mellom skoler, eller mer presist mellom elever *innen* de skolene de går på og *mellom* gjennomsnittselever på de ulike skolene.

Teknisk forklaring til vedleggstabell 6.2

I tabellen benyttes en modell som angir variasjonen i gjennomsnittskarakterer i ungdomsskolen som en sum av et konstantledd og to feiltermer eller restledd (uog e). Konstantleddet angir gjennomsnittlig prestasjonsnivå i grunnskolen, u er et restledd (varienskomponent) som fanger opp variasjon mellom konstantleddet og skolegjennomsnittene, dvs. gjennomsnittlige karakterforskjeller mellom skoler, mens e er en feilterm (varienskomponent) som fanger opp forskjeller mellom elevenes karaktergjennomsnitt og karaktergjennomsnittet på den skolen elevene er knyttet til. Modellen beregner (estimerer) en konstant, standardavviket for restleddene mellom skoler (σ_u) og standardavviket for restleddene mellom elever innen skolene de er knyttet til (σ_e). Et standardavvik angir det gjennomsnittlige avviket fra det totale gjennomsnittet i en empirisk fordeling. Så benyttes den generelle setningen for dekomponering av varians (gjennomsnittlige kvadratiske avvik fra det totale gjennomsnittet). Denne setningen sier at den samlede eller totale variansen på en variabel, her elevenes gjennomsnittskarakter i grunnskolen, kan splittes opp i en sum av varians mellom skoler og varians mellom elever innen de skolene elevene er knyttet til. Rho angir det som kalles intra-klasse-korrelasjonen. Denne er forholdstallet mellom σ_u kvadrert og summen av σ_u kvadrert og σ_e kvadrert (total varians i karakterer). Rho multiplisert med 100 angir altså den prosenten av karakterforskjellene målt i varians, som potensielt «forklares» av skolenivået.

Tolkning av vedleggstabell 6.2

Tabellen viser at flernivåanalyse med kommune som aggregeringsvariabel er lite hensiktsmessig. Mindre enn 1 prosent av variasjonen i elevenes gjennomsnittskarakterer fra grunnskolen kan knyttes til kommunen som «skolekontekst». Hvis ungdomsskole er aggregeringsvariabel er det fortsatt lite variasjon på dette nivået. Når minste skole inneholder minimum 20 elever, er det bare 2,7 prosent av forskjellene i gjennomsnittlige grunnskolekarakterer som kan knyttes til og potensielt forklares av dette nivået. Dersom vi tillater at minste skole bare inneholder 7 elever, er det 9,3 prosent av karaktervariasjonen som fanges opp som variasjon i gjennomsnittskarakterer mellom skoler. Det som gjenstår for å nå 100 prosent er m.a.o. karakterforskjeller mellom elever på de skolene de går på. Det vil altså i

hovedsak være variabler på elevnivå som potensielt kan bidra til å kaste lys over hvorfor noen elever presterer bedre enn andre. Sagt på en annen måte er en ungdomsskole eller en kommune en forholdsvis svak indikator på elevenes virkelig skolekontekst, og det er kanskje ikke så rart siden undervisning foregår i klasser, og på store skoler vil det være flere klasser på hvert trinn²³.

Vedlegg til avsnitt 6.4

Vedleggstabell 6.3 viser resultater fra to flernivåanalyser av gjennomsnittlige karakterer fra tiende klasse i grunnskolen i Østfold.

Vedleggstabell 6.3. Regresjonsmodeller for gjennomsnittskarakterer fra tiende klasse i grunnskolen. Flernivåestimering vha. to ulike metoder. Generaliserte minste kvadrater (xtreg i Stata) og likelihood estimering (xtmixed i Stata). Gjennomsnittlig grunnskolekarakter som funksjon av variabler på elevnivå og skolenivå.

	1:GLS estimering (xtreg)			2:Likelihood-estimering (xtmixed)		
	B	S.E.	P>z	B	S.E.	P>z
Elevnivå						
Fars utdanning	0,08	0,01	0,00	0,08	0,01	0,00
Mors utdanning	0,13	0,01	0,00	0,13	0,01	0,00
Foreldre gift-samboende	0,20	0,03	0,00	0,20	0,03	0,00
Jente	0,48	0,02	0,00	0,48	0,02	0,00
Innvandrer	-0,10	0,05	0,03	-0,10	0,05	0,03
Etterkommer	0,01	0,05	0,88	0,01	0,05	0,88
Fraværsprosent	-0,04	0,00	0,00	-0,04	0,00	0,00
Ungdomsskolenivå						
Gjennomsnittlig familieutdanning	0,12	0,06	0,05	0,12	0,06	0,05
Gjennomsnittlig fraværsprosent	0,04	0,02	0,04	0,04	0,02	0,05
Konstant	2,60	0,25	0,00	2,60	0,25	0,00
Antall elever	3113			3113		
Minste antall elever	21			21		
Antall ungdomsskoler	37			37		
-2LLo				-3931,7		
-2LL				-3261,4		
Forklart varians/Pseudo forklart varians (%)	36			17		

Teknisk forklaring til vedleggstabell 6.3

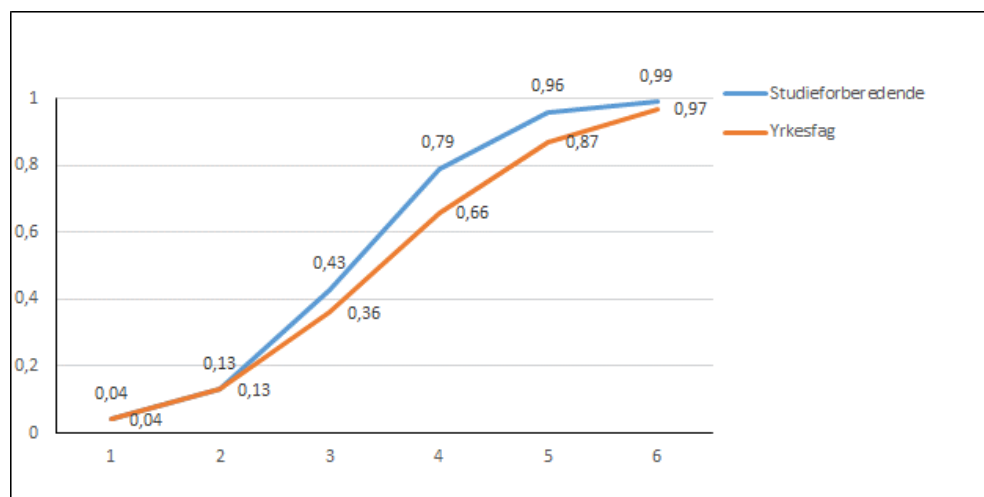
Modell 1 benytter en estimeringsmetode som minimerer de kvadratiske avvikene mellom modell og observasjoner (generaliserte minste kvadrater), mens Modell 2 benytter en metode som anvender iterasjon til å maksimere sannsynligheten for at modellen reproducerer observasjonene i datasettet (likelihood-estimering).

²³ Dette var et hovedproblem for James Coleman når han og hans kolleger (1966) strevet med å finne lærereffekter på elevenes prestasjoner. Det var først når forskerne eksponerte elever for lærere de virkelig hadde hatt at man var i stand til å dokumentere at den spissformulerte setningen «schools and teachers make no difference» ikke var empirisk holdbar. Summers og Wolfe (1975 og 1977) viste at en slik spesifisering av lærer-elev-relasjoner ga signifikante konteksteffekter på elevenes prestasjonsutvikling over tid. Samtidig viste de at disse signifikante forskjellene var forholdsvis små når man tok hensyn til elevenes ressurser i hjemmet.

Modell 1 aksepterer skoler med minimum 5 elever, mens Modell 2 bare aksepterer skoler med minimum 20 elever. Vi har sett at dersom skoler med minimum 5 elever inkluderes i analysen, vil skolenivået potensielt forklare drøyt 9 prosent av prestasjonsforskjellene (variansen), mens dersom minstetallet settes til 20 elever reduseres dette potensialet til ca. 3 prosent av prestasjonsforskjellene.

Hensikten med å benytte to forskjellige estimeringsteknikker er å undersøke om selve estimeringsmetoden påvirker resultatene av analysen – noe som tilhører klassen av metodologiske forklaringer (Hellevik 2002/2006: 345, 352). En sammenligning av beregnede koeffisienter i Modell 1 og Modell 2 viser at de to estimeringsmetodene gir identiske resultater. Dermed velger vi å fortsette med den teknikken som vi foretrekker: GLS-estimering (xtreg i analyseprogrammet Stata).

Vedlegg til avsnitt 6.5



Vedleggsfigur 6.1. Logistisk regresjon på kompetanseoppnåelse (fullført med slutt-kompetanse eller lære) etter 3 år som funksjon av grunnskolekarakterer. Separate analyser på yrkesfag og studieforberedende(xtmelogit).

Vedleggstabell 6.4. Regresjonsanalyser til vedleggsfigur 6.1 (xtmelogit)

	B	Standardfeil	z	P>z	95% konfidensintervall	
Studieforberedende**						
Karakter GSK	1,606	0,114	14,110	0,000	1,383	1,829
Konstant	-5,094	0,464	-10,970	0,000	-6,005	-4,184
Yrkesfag*						
Karakter GSK	1,333	0,129	10,333	0,000	1,081	1,585
Konstant	-4,584	0,447	-10,260	0,000	-5,460	-3,709

*Yrkesfag: antall grupper=27, minste antall elever i en gruppe=20, antall elever=868

**Studieforberedende: antall grupper=28, minste antall elever i en gruppe=23, antall elever=1954

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no