



Påbygg – et gode eller en nødløsning?

En studie av påbygging til generell studiekompetanse i Østfold, Akershus, Buskerud, Rogaland og Nord-Trøndelag skoleåret 2010-2011

Eifred Markussen
Silje Kristin Gloppen

Rapport 2/2012

NIFU

Påbygg – et gode eller en nødløsning?

En studie av påbygging til generell studiekompetanse i Østfold, Akershus, Buskerud, Rogaland og Nord-Trøndelag skoleåret 2010-2011

Eifred Markussen
Silje Kristin Gloppen

Rapport 2/2012

Rapport 2/2012

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
Adresse PB 5183 Majorstuen, NO-0302 Oslo. Besøksadresse: Wergelandsveien 7, 0167 Oslo

Oppdragsgivere Akershus, Østfold, Buskerud, Rogaland og Nord-Trøndelag fylkeskommuner

Trykk Link Grafisk

ISBN 978-82-7218-804-6
ISSN 1892-2597

www.nifu.no

Forord

I denne rapporten presenteres en studie av utdanningstilbudet påbygging til generell studiekompetanse skoleåret 2010-2011. Prosjektet er gjennomført på oppdrag av og i de fem fylkeskommunene Østfold, Akershus, Buskerud, Rogaland og Nord-Trøndelag. Alle de 66 skolene som dette skoleåret hadde dette utdanningstilbudet i de fem fylkeskommunene har deltatt. NIFU takker alle de 2899 påbyggelevne som besvarte et eller begge elevskjemaer og alle de 66 rektorene som besvarte undersøkelsens rektorskjema.

Prosjektet har vært gjennomført i samarbeid med de fem fylkeskommunene og NIFU takker prosjektets kontaktpersoner i fylkeskommunene for innsatsen og samarbeidet. Vi takker også kontaktpersonene på alle de 66 videregående skolene for innsatsen i forbindelse med datainnsamlingen. Denne innsatsen i fylkeskommuner og på skoler har vært nødvendig for realiseringen av prosjektet.

Forsker Eifred Markussen har vært prosjektleder, og har skrevet rapporten med unntak av kapittel 5 som er skrevet av forskningsassistent Silje Kristin Gloppen. Forsker Berit Lødding og forsker Nils Vibe har lest og kommentert rapporten.

Oslo, 17.april 2012

Sveinung Skule
Direktør

Vibeke Opheim
Forskningsleder

Innhold

Påbygg – et gode eller en nødløsning?	9
Påbyggelevens bakgrunn	10
Tiende klasse: fravær og karakterer	10
Videregående opplæring før påbygg	11
Søking til videregående opplæring	11
Erfaringer fra påbyggingsåret	13
Kompetanseoppnåelse for påbyggelevne	14
Hva kjennetegner de som ikke fullførte og besto?	14
Variasjon i kompetanseoppnåelse for ulike grupper og forhold	15
Hvilke forhold påvirker sannsynligheten for å fullføre og bestå påbyggingsåret?	17
Rektorenes stemmer	19
Påbygg – et gode eller en nødløsning – en drøfting	20
1 Om undersøkelsen: Begrunnelse, forskningsspørsmål og datagrunnlag	23
1.1 Data	24
1.2 Rapportens innhold	25
2 Hvem er påbyggelevne?	26
2.1 Innledning	26
2.2 Bakgrunn	27
2.2.1 Kjønn	27
2.2.2 Når er de født	28
2.2.3 Majoritets/minoritetstilhørighet	28
2.2.4 Foreldrenes utdanning og holdning til utdanning	29
2.2.5 Elevenes bosituasjon	31
2.2.6 Oppsummert om bakgrunn	31
2.3 Ungdomsskolen: Når gikk de der, var de mye borte og hvordan gikk det?	32
2.3.1 Karakterer fra ungdomsskolen	32
2.3.2 Fravær i ungdomsskolen	34
2.3.3 Når gikk de ut av ungdomsskolen	35
2.3.4 Oppsummert om erfaringer fra ungdomsskolen	35
2.4 Tidligere utdanning i videregående opplæring	36
2.4.1 Lærling eller elev før påbygg	36
2.4.2 Hvilke utdanningsprogrammer kom påbyggelevne fra?	37
2.4.3 Når gikk påbyggelevne i videregående opplæring sist	38
2.4.4 Karakterer fra siste år i videregående skole	38
2.4.5 Oppsummert om tidligere erfaring fra videregående opplæring	39
2.5 Søking til videregående opplæring	40
2.5.1 Søking til skoleåret 2010-2011	40
2.5.2 Når bestemte de seg for å søke påbygg	42
2.5.3 Grunner til at de går på påbygg	42
2.5.4 Forventninger til påbyggingsåret	45
2.5.5 Fremtidsplaner	47
2.5.6 Oppsummert om søking til videregående opplæring	50
3 Hvordan var det å være påbyggelev?	51
3.1 Skolen som faglig og sosial arena	51
3.1.1 Trivsel	51
3.1.2 Opplevelse av skolesituasjon	52
3.1.3 Oppsummering	54
3.2 Vurdering av påbygg, egne evner og arbeidsinnsats	54
3.2.1 Elevenes vurdering av påbyggingsåret	54
3.2.2 Opplevelse av egne evner og anlegg	55
3.2.3 Arbeidsinnsats	56
3.2.4 Oppsummering	58
3.3 Fritid, venner og russefeiring	59
3.3.1 Fritidsaktiviteter	59
3.3.2 Tilknytning til venner	60
3.3.3 Russefeiring	61
3.3.4 Oppsummering	62

3.4	Elevenes arbeidsmåter.....	63
3.4.1	Bruk av ulike arbeidsmåter i matematikk, norsk, naturfag og historie.....	63
3.4.2	Tilfredshet med bruk av ulike arbeidsmåter i matematikk, norsk hovedmål, norsk sidemål, naturfag og historie.....	64
3.4.3	Oppsummering.....	70
3.5	Elevenes videre planer og ambisjoner.....	71
3.5.1	Forventninger til fullføring og resultater i påbyggingsåret.....	71
3.5.2	Planer for fagbrev eller høyere utdanning.....	73
3.5.3	Hvilken høyere utdanning?.....	75
3.5.4	Oppsummering.....	75
4	Kompetanseoppnåelse for påbyggelevne.....	76
4.1	De som gjennomførte uten å bestå.....	77
4.1.1	Hvilke fag stryker påbyggelevne i?.....	77
4.1.2	Sammenligning med hele landet.....	80
4.1.3	Fylkesvis variasjon.....	81
4.1.4	Når sluttet slutterne?.....	81
4.2	Kontekst.....	81
4.2.1	3 PB eller 4 PB.....	81
4.2.2	Tidligere utdanningsprogram.....	82
4.2.3	Fylker.....	83
4.3	Bakgrunn.....	83
4.3.1	Kjønn.....	83
4.3.2	Majoritets- og minoritetsbakgrunn.....	84
4.3.3	Fødselsår.....	84
4.3.4	Bosituasjon og flytting.....	85
4.3.5	Mors og fars utdanning og holdning til utdanning.....	85
4.3.6	Bøker i hjemmet.....	87
4.4	Ungdomsskolehistorie.....	88
4.4.1	Karakterer fra ungdomsskolen.....	88
4.4.2	Fravær ungdomsskolen.....	88
4.5	Videregåendehistorie.....	91
4.5.1	Karakterer fra siste år i videregående opplæring.....	91
4.5.2	Fravær fra siste år i videregående opplæring.....	91
4.5.3	Når gikk de i videregående opplæring sist.....	92
4.6	Søking til påbyggingsåret.....	92
4.6.1	1.ønske: lære eller påbygg.....	93
4.6.2	Begrunnelse for å søke påbygg.....	93
4.6.3	Når bestemte de seg for å søke.....	94
4.7	Forventninger til påbyggåret.....	95
4.7.1	Forventninger til innsats og resultat.....	95
4.7.2	Karakterforventninger.....	95
4.8	Opplevelsen av videregående.....	97
4.8.1	Trivsel.....	97
4.8.2	Opplevelse av skoleåret.....	98
4.8.3	Faglig opplevelse av påbygg.....	99
4.8.4	Arbeidsmåter.....	99
4.9	Egenvurdering.....	100
4.9.1	Evner og anlegg.....	100
4.9.2	Egenvurdering i forhold til fem fag.....	100
4.10	Arbeidsinnsats.....	102
4.10.1	Jobbe jevnt og trutt eller skippertaksmenneske.....	103
4.10.2	Tid brukt på lekser.....	103
4.11	Fritid.....	103
4.11.1	Bruk av fritid.....	103
4.11.2	Venners orientering.....	103
4.11.3	Russefeiring.....	104
4.11.4	Jobb ved siden av skolen.....	105
4.12	Fremtid.....	106
4.12.1	Skal eleven ta høyere utdanning?.....	106
4.12.2	Hvorfor skal de ha høyere utdanning?.....	107
4.12.3	Hva slags høyere utdanning planlegger de å ta?.....	108
4.13	Hvilke forhold påvirker sannsynligheten for å fullføre og bestå påbyggingsåret?.....	108

5	Rektorenes stemmer	113
5.1	Hvorfor øker søkningen til påbygging til generell studiekompetanse?.....	114
5.2	Tanker om hvordan sentrale myndigheter bør forholde seg til den økte søkningen.....	117
5.3	Hovedårsaker til at så mange stryker	119
5.4	Skolenes tiltak for å redusere andelen elever som stryker	121
5.5	Hvordan har tiltakene virket?	123
5.6	Spesielt vellykkede tiltak	124
5.7	Generelle betraktninger omkring utdanningstilbudet	125
5.8	Oppsummering.....	127
	Vedlegg 1: Drøfting av skjevhet i logistisk regresjonsanalyse	129
	Vedlegg 2: Tabeller	131
	Referanser.....	136

Påbygg – et gode eller en nødløsning?

En studie av påbygging til generell studiekompetanse i Østfold, Akershus, Buskerud, Rogaland og Nord-Trøndelag skoleåret 2010-2011: Sammendrag og drøfting¹

Eifred Markussen

Påbygging til generell studiekompetanse er et utdanningstilbud som gjør det mulig for elever som har begynt på en yrkesfaglig utdanning å skaffe seg studiekompetanse uten å måtte begynne på nytt på et studiekompetansegivende løp. De som tar denne utdanningen følger i hovedsak ett av to spor. Det ene sporet er de som gjennomfører to år på en yrkesfaglig utdanning for så å ta ett år påbygging (3 PB). Om de består påbyggingsåret oppnår de studiekompetanse, men ikke yrkeskompetanse. Den andre varianten er de som først fullfører og består en yrkesutdanning frem mot et fagbrev eller et vitnemål, for så å ta påbyggingsåret (4 PB). Om de består oppnår de både studie- og yrkeskompetanse. Når en elev har fullført enten fagbrev eller 3 PB, kan det i noen fylker være problematisk å fortsette med hhv. 4 PB eller fagbrev, ettersom retten er brukt opp, og det ikke er innført en generell rett for alle til mer enn tre år i videregående opplæring. I noen fylker har man innført en lokal rett til 4 PB etter avlagt fagprøve.

Andelen elever som benytter dette utdanningstilbudet har økt betydelig de siste årene. Mens 2,4 prosent av det første Reform 94 kullet gikk påbygg, var det andelen økt til 9,4 prosent av alle de som begynte i Vg1 i 2007. Blant de som begynte på et yrkesfaglig Vg1 i 2007 endte hver femte opp på påbygging til generell studiekompetanse to år seinere (Kilde 1994-2001: Helland & Støren (2004), 2004-2007: Vibe, Brandt & Hovdhaugen (2011)).

Både fordi dette representerer en kraftig lekkasje fra yrkesfag, men også fordi forskning og statistikk viser at noen ungdommer er her fordi de ikke fikk den læreplassen de ønsket seg (Markussen og Sandberg 2004), og at rundt 40 prosent av påbyggelevne stryker (Markussen m.fl. 2008, Akershus fylkeskommune 2010), har NIFU på oppdrag fra fylkeskommunene Østfold, Akershus, Buskerud, Rogaland og Nord-Trøndelag gjennomført en studie av dette utdanningstilbudet i disse fem fylkeskommunene i skoleåret 2010-2011. I dette forskningsarbeidet har vi belyst disse spørsmålene:

- Hva kjennetegner elevene som begynner på påbygging til generell studiekompetanse, herunder spørsmål om hvorfor de ble elever her og hvordan skoleåret har vært.

¹ Sammendrag av: Markussen, Eifred & Gloppen, Silje 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 2-2012. Oslo: NIFU

- Hvordan gikk det, og hva skiller de som fullfører og består påbygging til generell studiekompetanse fra de som ikke består?
- Hvordan vurderer rektorene dette tilbudet, hvilke tiltak har skolene satt i verk for å få flere til å bestå og er det mulig å peke på tiltak som virker?

Fordi datainnsamlingen er gjennomført *bare* blant elever på utdanningstilbudet påbygging til generell studiekompetanse, vil vi ikke kunne gjøre direkte sammenligninger med andre elevgrupper, f.eks. på Vg3 studiespesialisering.

Datainnsamlingen er gjennomført i de fem fylkene, og alle skoler med tilbud om påbygging til generell studiekompetanse skoleåret 2010-2011 i disse fylkene deltok. Alle elevene i alle påbyggklassene ble invitert til å delta i undersøkelsen. Det ble gjennomført to spørreundersøkelser blant elevene, en i september like etter skolestart og en i mars-april etter at elevene hadde vært gjennom store deler av skoleåret. I tillegg ble det gjennomført fire innsamlinger av registerdata: 1) data om elevenes karakterer og fravær fra tiende klasse, 2) om hva de hadde gjort i videregående opplæring før påbyggingsåret, 3) data om søkningen til påbyggingsåret, samt 4) data om hvilke karakterer de fikk og om de fullførte og besto. Data fra disse seks ulike datakildene ble koplet på individnivå. Når vi ser de seks datakildene samlet har vi data om 3150 forskjellige elever fra minst en av kildene, men vi har ikke data om alle elevene fra alle de seks datakildene. I de fire registerdatakildene har vi data for rundt 2900 elever, i spørreundersøkelsene høsten 2010 og våren 2011 hhv 2603 og 2288 elever. Vi gjennomførte også en spørreundersøkelse blant rektorene på de 66 skolene og alle besvarte undersøkelsen. I det følgende presenteres hovedresultater fra analysene, før vi avslutter med en helhetlig drøfting.

Påbyggelevenes bakgrunn

Det var en viss overvekt av jenter blant påbyggelevene (56 prosent). I Rogaland fant vi den største jenteandelen, to av tre, blant påbyggelevene.

De fleste påbyggelevene i denne undersøkelsen – 64 prosent – var født i 1992. Disse hadde fulgt normal progresjon gjennom videregående opplæring og tok påbyggingsåret etter to år i skole i et yrkesfaglig studieprogram (3 PB). Ni av ti påbyggelever gikk 3 PB, mens én av ti gikk 4 PB.

Ni av ti påbyggelever hadde majoritetstilhørighet, og de hovedstadsnære fylkene hadde høyest representasjon av elever som var innvandrere eller etterkommere.

Mødrene hadde i gjennomsnitt høyere utdanning enn fedrene til påbyggelevene. Vi fant også at foreldrene hadde relativt positive holdninger til utdanning. I følge elevene synes foreldrene at utdanning er viktig og at de unge bør ta utdanning, men de er ikke veldig ambisiøse på barnas vegne.

Vi fant noen fylkesvise forskjeller når det gjaldt behovet for å flytte hjemmefra for å gå påbyggingsåret. Nord-Trøndelag (19 prosent) og Buskerud (10 prosent) hadde en relativt mye høyere gjennomsnittandel av elever som oppga at de måtte flytte for å ta påbygging til generell studiekompetanse enn de øvrige fylkene (3-6 prosent). Vi fant at seks av ti påbyggelever hadde bodd sammen med både mor og far som 15-åringer. Dette er en noe lavere andel enn for hele ungdomskullet.

Tiende klasse: fravær og karakterer

Gjennomsnittskarakter fra tiende klasse for påbyggelevene i de fem fylkene var på 3,67, og vi fant en viss fylkesvis variasjon. Elevene i Buskerud og Nord-Trøndelag hadde både høyest gjennomsnittskarakterer og de høyeste karakterene i enkeltfag. Østfoldelevene hadde i snitt de laveste karakterene og de laveste karakterene i enkeltfag. Påbyggelevenes karaktersnitt fra ungdomsskolen var nær det snittet som ble identifisert for denne elevgruppen i en undersøkelse

gjennomført blant ungdom på Østlandet som gikk ut av grunnskolen i 2002 (Markussen m.fl. 2008). Med et høyere snitt enn blant yrkesfagelever generelt, kan påbyggeleven ansees som en selektert elevgruppe.

Gjennomsnittlig fravær fra tiende klasse for påbyggelevne var 6,3 prosent, hvilket tilsvarer elleve og en halv fraværsdag i løpet av tiende klasse. Det var en viss fylkesvis variasjon, fra 4,6 prosent i Østfold og Buskerud til 7,4 prosent i Akershus. De aller fleste påbyggelevne hadde et lavt fravær i tiende klasse; to av tre hadde et fravær lavere enn snittet på 6,3 prosent og åtti prosent hadde et fravær lavere enn 10 prosent.

To av tre påbyggelever hadde gått ut av grunnskolen to år før de begynte på påbygg, altså hadde de fulgt normal progresjon med to år i videregående opplæring før de begynte. Men når så mange som én av tre gikk ut av tiende klasse mer enn to år før de begynte på påbygg, samtidig som vi vet at bare 11 prosent av elevene i undersøkelsen tar 4 PB, indikerer dette at det var relativt mange som kom tilbake til videregående for å ta påbygg etter et opphold.

Videregående opplæring før påbygg

Majoriteten av elevene i undersøkelsen (92 prosent) var elever og ikke lærlinger før de begynte på påbygg. Andelen var høyest i Østfold (95 prosent), lavest i Buskerud (90 prosent) og Rogaland (88 prosent). Når vi så kun på 4 PB-elevne, var det langt flere blant dem som hadde vært lærling før påbygg (46 prosent i de fem fylkene samlet).

Nesten to av tre påbyggelever (63 prosent) var rekruttert fra fire utdanningsprogrammer: helse- og sosialfag, service- og samferdselsfag, bygg- og anleggsgfag og elektrofag. Om lag hver fjerde påbyggelev hadde gått ett av Vg2-kursene barne- og ungdomsarbeider eller helsearbeiderfag før de begynte på påbygg. I Rogaland og Buskerud kom om lag hver tredje påbyggelev fra helse- og sosialfag. Dette bidrar til å forklare den relativt høye andelen jenter blant påbyggelevne i disse to fylkene.

Det var små forskjeller mellom de fem fylkene i gjennomsnittskarakterer fra Vg2. I Østfold og Nord-Trøndelag var snittet 3,6 og i de tre øvrige fylkene var det 3,8. Karaktersnittet var lavest blant de elevene som hadde gått ulike studieforbereidende løp (2,1) og de som hadde bakgrunn fra ulike kurs fra Reform 94 (3,3). De høyeste karaktersnittene fant vi blant elevene som kom fra design- og håndverk (3,9), helse- og sosialfag (4,0) og naturbruk (4,0). For elever som kom fra de øvrige utdanningsprogrammene lå snittet fra Vg2 mellom 3,5 og 3,8.

Søking til videregående opplæring

Et sentralt spørsmål knyttet til økningen i andelen av kullene som blir påbyggelever er om de som gikk på påbygg faktisk ønsket å være der. Søkte de seg dit med viten og vilje? Hadde de påbygg som førsteønske?

92 prosent av påbyggelevne i de fem fylkene samlet hadde påbygg som førsteønske ved søkingen til skoleåret 2010-2011. Det var noe fylkesvis variasjon. 85 prosent i Nord-Trøndelag hadde påbygg som førsteønske mens det gjaldt over 90 prosent i de øvrige fylkene, høyest i Østfold og Akershus hvor dette gjaldt 94 prosent av påbyggelevne. Disse tallene viser tydelig at påbyggelevne gjennom sin søking har valgt å begynne på påbygg. De er der fordi de har søkt seg dit, og da må vi anta at dette har de gjort fordi de faktisk har ønsket seg hit. Dette funnet samsvarer med at Frøseth m.fl. (2010: 58) fant, basert på søkingen til skoleåret 2008-2009 i hele landet, at bare en av seks av de som hadde søkt påbygging eller lære hadde både påbygging og lære blant sine søkte alternativer.

Av de påbyggelevne som ikke hadde påbygg som førsteønske, hadde majoriteten søkt læreplass. I de fem fylkene samlet gjaldt dette 6,2 prosent av elevene. Forholdsmessig er ikke dette mange, men det dokumenterer like fullt den strukturelle hindringen som er en del av videregående opplæring,

nemlig at ikke alle får læreplass og at noen elever dermed fratras muligheten til å fullføre den yrkesfaglige utdanningen de har startet på. Noen av dem som ikke fikk den læreplassen de ønsket seg, havnet altså på påbygg.

56 prosent av påbyggelevne sa at de ville begynt om igjen på yrkesfag om de hadde begynt i dag, en indikasjon på at de var fornøyde med den veien de hadde valgt frem til studiekompetanse. 35 prosent sa at de ville begynt på studieforbereende, og ga med dette et signal om at de ikke var helt fornøyd med den veien de hadde fulgt mot studiekompetanse.

Tre av fire elever sa at de bestemte seg for å søke påbygg etter at de var begynt i videregående. Så pass stor andel som 45 prosent bestemte seg i løpet av Vg2. Vi fant at så mange som 18 prosent sa at de hadde bestemt seg for påbygg allerede før de begynte i videregående opplæring. I Buskerud gjaldt dette nesten hver fjerde påbyggelev. Dette viser at de fleste påbyggelevne egentlig hadde tenkt seg en yrkesfaglig utdanning og har valgt en annen kurs underveis, men det er interessant å se at så mange som hver femte påbyggelev hadde sett seg ut dette løpet før de begynte. Dette betyr at to år på yrkesfag etterfulgt av påbygg fremstår som et rasjonelt valg og en legitim vei til studiekompetanse, og relativt mange følger altså dette sporet med viten og vilje fra dag én i videregående skole.

To av fem sa at de valgte påbygg fordi den yrkesutdanningen de hadde begynt på likevel ikke passet dem. Så mange som 60 prosent sa at de valgte påbygg fordi de ikke ønsket å være lærling, og hver fjerde sa at de valgte påbygg fordi de hadde valgt feil da de begynte på yrkesfag. To av ti sa at de var lei av alt det praktiske på yrkesfag, og hver fjerde sa at de valgte påbygg fordi praksisen de hadde på Vg1 og Vg2 gjorde at de ville skifte kurs. Vi ser altså at for mange fremtrer påbygg som en sikkerhetsventil. De har begynt på noe som de ikke er tilfreds med og gjennom påbygg har de en mulighet til å ta et annet valg, en mulighet til å skifte retning.

Ni prosent sa at de valgte påbygg fordi de ikke fikk læreplass, og fem prosent sa at de valgte påbygg fordi de regnet med ikke å få læreplass. Dette er et svært interessant funn. Det viser at det ikke er mange påbyggelever som heller ville vært lærlinger. Dette funnet faller sammen med søkerstatistikken som viser at 6,2 prosent av påbyggelevne hadde søkt læreplass.

Mange begrunnet valget av påbygg med at de ville ha studiekompetanse (96 prosent) og begynne i høyere utdanning (84 prosent). Relativt få ga uttrykk for at valget var sosialt begrunnet, å være der vennene er. Så mange som tre av ti oppga russefeiring som en del av sin begrunnelse for valget av påbygg. Vi ser altså at ungdommene vektlegger at de har søkt påbygg fordi de trenger det, fordi de har en plan om å fortsette med høyere utdanning. Dette underbygger det vi allerede har kommentert, mange velger denne veien med bevisst fordi de ønsker seg studiekompetanse.

Begrunnelsene for å velge påbygg viser at vi har å gjøre med flere grupper: Det er de som velger påbygg med viten og vilje, og de har i hovedsak to begrunnelser. Enten har de funnet ut at de har valgt feil, yrkesutdanning var ikke noe for dem, de ønsker ikke å være lærling og de er lei alt det praktiske. De bruker påbygg som en sikkerhetsventil bort fra det som var feil og over på en ny kurs.

Den andre gruppen er de som har valgt påbygg fordi de ønsker seg høyere utdanning og må skaffe seg den inngangsbilletten til høyere utdanning som påbygg gir. Vi vet også at mange av disse har fulgt dette løpet planmessig fra de begynte i videregående skole.

Men ved siden av disse som velger påbygg fordi de vil, er det også en gruppe som ender opp på påbygg fordi strukturene presser dem dit: De har begynt på en yrkesutdanning som forutsetter læreplass for å kunne fullføres, men fordi det er noen som ikke får læreplass er det også noen som hindres fra å fullføre en utdanning frem mot fagbrev. For denne gruppen blir påbygg en nødløsning. Våre analyser viser at dette ikke gjelder mange. Men for de det gjelder er dette en dårlig løsning, og resultatet for mange av dem kan bli lav motivasjon og stryk.

Påbyggelevene ga uttrykk for at de visste hva denne utdanningen innebar, de visste at den var krevende, at de hadde et hardt år foran seg og at de måtte jobbe hardt for å klare å bestå. Samtidig ga de også uttrykk for at de hadde et godt faglig grunnlag og at de skulle klare dette med god innsats og hardt arbeid.

98 prosent av påbyggelevene mente ved skoleårets start at de ville komme til å bestå, og 31 prosent mente at de ville klare seg godt og bestå med i hovedsak firere og femmere i alle fag. Det var noe fylkesvis variasjon, og det ser ut til at Østfold- og Rogalandselevene var minst optimistiske: Her var det hhv. 26 og 29 prosent som trodde de ville få firere eller bedre i de fleste fag, mens det i Akershus, Nord-Trøndelag og Buskerud var hhv. 37, 38 og 39 prosent.

Så mange som 84 prosent av påbyggelevene sa at de planla å ta høyere utdanning når vi spurte dem ved starten av skoleåret, 52 prosent rett etter påbygg og 28 prosent på et seinere tidspunkt. De begrunnet det å ta høyere utdanning både ut fra indre og ytre motivasjon. De ønsket både å studere og jobbe med noe interessant, men de ønsket seg også høyere utdanning for å sikre sin posisjon på arbeidsmarkedet.

Erfaringer fra påbyggingsåret

Trivselen blant påbyggelevene var høy. 79, 83 og 84 prosent svarte at de trivdes godt eller meget godt hhv. på skolen, i klassen og i friminuttene. Bak den gjennomsnittlig høye trivselen fant vi noen mer bekymringsfulle forhold: Én av fem sa at de egentlig hadde lyst til å slutte på skolen og at én av ti sa at de gruet seg til å gå på skolen.

Majoriteten av elevene ga uttrykk for at valget av påbygg var rett, men én av ti påbyggelever ville heller gått i lære.

Elevene sa at de i gjennomsnitt hadde litt over middels evner når det gjaldt å være språklig anlagt, å være praktisk anlagt og å være matematisk- teoretisk anlagt. Vi merker oss at blant disse tidligere yrkesfagelevene var det såpass mange som 48 prosent som sa at de var teoretisk anlagt, 47 prosent at de hadde anlegg for språk, 42 prosent at de hadde anlegg for matematikk og 44 prosent at de hadde anlegg for å skrive. Svært mange elever brukte veldig lite tid på lekser, over halvparten gjorde under en halv time lekser per dag i påbyggingsåret. Noen gjorde mye, og om lag 12-13 prosent gjorde lekser mer enn en og en halv time om dagen.

Påbyggelevene brukte lite av fritiden sin på organisert virksomhet som for eksempel foreninger, lag, korps eller band, og de brukte noe mere tid på venner. Men de brukte mest tid på data, internett og musikk, i snitt 4 – 6 ganger i uka, og mange driver med dette hver dag.

65 prosent av påbyggelevene planla å delta i russefeiringen, og de som var født i 1992 og dermed hadde fulgt normalprogresjon var overrepresentert blant disse. Om lag én av ti hadde særskilte verv, rundt tre av ti var med på en russebuss eller russebil. Over halvparten av elevene svarte at de ikke hadde noen spesielle verv eller oppgaver i forbindelse med russefeiringen. I gjennomsnitt inntok påbyggelevene en nøytral holdning til russefeiringen, men vi så likevel en slags todeling på hver sin side av de nøytrale; relativt mange mente at skolearbeidet burde gå foran russefeiringen og en mindre andel tenkte motsatt, at de var villige til å la russefeiringen gå ut over skolearbeidet. Noen (8 prosent) var villige til å la russefeiringen gå ut over karakterene.

Når vi undersøkte bruk av ulike arbeidsmåter, fant vi de fleste arbeidsmåter ble brukt gjennomsnittlig like mye i alle fag, med et par unntak. Prosjektarbeid, fremføringer og bruk av film ble brukt vesentlig mindre i matematikk enn i andre fag. Vi fant også at de arbeidsmåtene som ble mest brukt, i alle fag, var tradisjonell lærerstyrt undervisning enten ved at læreren gjennomgår lærebokstoff eller foreleser.

Vi ba også elevene vurdere sitt eget forhold til arbeid med fagene. Jevnt over mente elevene at de ikke strevde mye med fagene. Det var variasjon, og matematikk var det faget flest strevde med fulgt

av norsk sidemål. Elevene rapporterte å jobbe hardest med matematikk og nest hardest med norsk hovedmål. Bak disse gjennomsnittsverdiene skjuler det seg enkeltindivider og grupper av enkeltindivider. 16 og 15 prosent mente at henholdsvis matematikk og norsk sidemål var så vanskelig at de trodde de kom til å få strykkarakter i faget. For norsk hovedmål, historie og naturfag gjaldt dette 8-11 prosent. Tilsvarende var det 5-7 prosent, varierende med fag, som sa at de strevde så mye med faget at de vurderte å slutte på skolen. Dette er tydelige indikasjoner på at det er enkelte påbyggelever som strever så mye med fagene at de enten er redd for å stryke eller de vurderer å slutte.

95 prosent av påbyggelevne mente i mars-april at de ville komme til å bestå, og 29 prosent mente at de ville klare seg godt og bestå med i hovedsak firere og femmere i alle fag. Dette viser en tendens til en noe svakere optimisme enn da vi spurte like etter at elevene hadde begynt, da tallene var hhv 98 og 31 prosent. Svært mange holdt likevel fast ved sine forventninger til skoleåret. Det var noe større andeler som reduserte enn økte sine forventninger til skoleåret.

Også spørsmål om planer for fortsatt utdanning etter påbygg ble stilt både vår og høst. Ved begge anledninger var det en stor andel som sa at de hadde planer om høyere utdanning, hele 80 prosent planla dette begge gangene vi spurte. Det er noe større andeler som har redusert enn økt sine ambisjoner om utdanning etter påbygg.

Vi så også på hvilken høyere utdanning påbyggeleven planla å ta, og vi fant at de fleste (85 prosent) oppga å ville gå videre med enten bachelor, 3-5-årig profesjonsstudium eller mastergrad. Relativt få oppga å ville studere i mindre enn ett år eller ta et årsstudium.

Kompetanseoppnåelse for påbyggelevne

Av påbyggelevne i denne undersøkelsen fullførte og besto 56,1 prosent, 36,5 prosent gjennomførte uten å bestå og 7,4 prosent sluttet før de var ferdige.

Hva kjennetegner de som ikke fullførte og besto?

Vi har sett nærmere på de 36,5 prosent som gjennomførte uten å bestå. Blant de som ikke har fullført og bestått har vi også inkludert de som fikk IV (Ikke vurdering), ID (ikke deltatt) og de som ikke møtte til eksamen (IM). Like over halvparten (55,1 prosent) av disse, tilsvarende 18,2 prosent av alle påbyggelevne, strøk i norsk hovedmål skriftlig. Nesten like stor andel (51,1 prosent), tilsvarende 16,9 prosent av alle påbyggelevne, strøk i matematikk. I norsk sidemål var de tilsvarende tallene 31,6 prosent av de som strøk og 9,8 prosent av alle påbyggelevne. De som ikke besto i historie, naturfag, norsk muntlig og kroppsøving utgjorde 4 - 7 prosent av alle påbyggelevne. Andelen elever som stryker er svært høy, både når vi ser på totalen og på noen av enkeltfagene.

Vi har sett på forholdet mellom stryk i standpunkt og stryk til eksamen. I norsk hovedmål skriftlig var det 541 elever som strøk. Hadde vi bare lagt standpunktkarakteren til grunn, hadde det vært 122 elever med stryk i norsk hovedmål. Etter at eksamen er avviklet, er det ytterligere 419 som har strøket i norsk hovedmål skriftlig. Andelen stryk i norsk hovedmål blir altså fire og en halv gang større etter eksamen sammenlignet med standpunkt.

I matematikk var det 502 elever som strøk. Hadde vi lagt bare standpunktkarakterene til grunn, ville det vært 289 elever som strøk i matte. Det var altså 213 elever som besto basert på standpunktkarakteren, men som strøk på eksamen, dvs. at andelen stryk nesten fordobles med eksamen.

I norsk sidemål skriftlig var det 310 elever som strøk. På grunnlag av standpunktkarakterene ville det vært 145 som ikke besto i norsk sidemål, hvilket betyr at etter eksamen var det ytterligere 165 elever som hadde strøket i norsk sidemål. Her ser vi at andelen med stryk mer enn fordobles med eksamen.

I de andre fagene finner vi ikke dette bildet. En forklaring på det store antallet som stryker i norsk hovedmål kan være at alle må gjennom eksamen i dette faget. De øvrige fagene er trekkfag og det er færre som kommer opp til eksamen i disse, og følgelig er det færre som stryker.

Det er vår vurdering at situasjonen i norsk hovedmål, norsk sidemål og matematikk er svært interessant, og for norsk hovedmåls del vil vi si at dette er oppsiktsvekkende. Vi kommenterer dette ytterligere mot slutten av dette sammendraget.

Variasjon i kompetanseoppnåelse for ulike grupper og forhold

Vi har over vist at 56,1 prosent av påbyggelevne fullførte og besto, 36,5 prosent gjennomførte uten å bestå og 7,4 prosent sluttet før de var ferdige. Vi har også presentert noen kjennetegn ved elevene. Nedenfor viser vi resultatene av våre analyser av bivariat sammenheng mellom noen av disse kjennetegnene (ett og ett) og kompetanseoppnåelse. Vi presenterer disse kjennetegnene etter når de opptrådte i de unges liv.

Elevenes bakgrunn

- Blant jentene besto 60 prosent, mens det var 50 prosent som besto blant guttene.
- Blant ungdom med majoritetsbakgrunn besto 63 prosent, mens det blant etterkommerne var 40 prosent som besto, og blant unge med innvandrerbakgrunn besto 34 prosent.
- Det var noe flere som besto blant elever som bodde sammen med både mor og far (63 prosent) enn blant de som bodde sammen med enten mor eller far i ulike konstellasjoner (57 prosent). Blant de som ikke bodde sammen med noen av foreldrene var det bare 36 prosent som besto.
- Blant de med foreldre med høyere utdanning, studieforbereidende eller yrkesfag som høyest fullførte utdanning var det mellom 61 og 65 prosent som besto. Blant de som ikke viste hvilken utdanning foreldrene hadde eller at foreldrenes høyeste utdanning var grunnskole, var det betydelig lavere andeler som besto, 53-54 prosent.
- Dersom elevene hadde mer enn 200 bøker hjemme var det rundt to av tre som besto påbyggingsåret. Var det mellom 50 og 200 bøker var det tre av fem som besto, og hadde de unge under 50 bøker hjemme fullførte og besto under halvparten.

Ungdomsskolen

- Jo bedre karakterer de unge hadde fra ungdomsskolen jo større andel fullførte og besto påbyggingsåret. Blant de som hadde over 4,5 i snitt fra tiende var det 86 prosent som besto, og blant de som hadde under 2,5 i snitt var det 10 prosent som besto. Dette er den sterkeste bivariate sammenhengen i datamaterialet.
- De som fullførte og besto påbygg hadde et lavere fravær fra tiende klasse (5,5 prosent) enn de som gjennomførte uten bestått (6,9 prosent), som igjen hadde et lavere fravær enn de som sluttet i påbyggingsåret (9,3 prosent).

Siste år i videregående opplæring før påbygg

- Jo bedre karakterer de unge hadde fra Vg2, jo større andel fullførte og besto påbyggingsåret. Blant de som hadde over 4,5 i snitt fra Vg2 var det 86 prosent som besto, og blant de som hadde under 2,5 i snitt var det 20 prosent som besto. Dette er den nest-sterkeste bivariate sammenhengen i datamaterialet.

- De som fullførte og besto påbygg hadde et lavere fravær fra Vg2 (5,7 prosent) enn de som gjennomførte uten bestått (9 prosent), som igjen hadde et lavere fravær enn de som sluttet i påbyggingsåret (14,6 prosent).

Søkning til skoleåret 2010-2011

- Når påbygg hadde vært førsteønske besto 57 prosent, når lære hadde vært førsteønske besto 45 prosent, og når et annet skoleløp hadde vært førsteønske besto 50 prosent av elevene.
- De som bestemte seg for å ta påbygg allerede før de begynte i videregående, har betydelig høyere andel bestått (69 prosent) enn de som har bestemt seg på et annet tidspunkt. Også de som bestemte seg mens de gikk i lære har relativt stor andel bestått (64 prosent). De som bestemte seg i løpet av Vg2 (56 prosent) og de usikre (55 prosent) hadde lavest andel bestått.

Kontekst

- Det var langt større andel 4 PB-elever (70 prosent) enn 3 PB-elever (54 prosent) som besto påbyggingsåret.
- Blant de elevene som kom fra Vg2 i Kunnskapsløft-utdanningsprogrammer var det størst andel bestått blant de som kom fra medier og kommunikasjon (74 prosent), og lavest blant de som kom fra teknikk og industriell produksjon (40 prosent).
- I Østfold var det 45 prosent som besto påbyggingsåret, men beståttprosenten i de andre fire fylkene varierte fra 58 til 60.

Opplevelse av skoleåret

- Jo bedre elevene trivdes midt i skoleåret, på skolen, i klassen eller i friminuttet, jo større andel besto. Som eksempel nevnes at blant de som trivdes meget godt på skolen var det 69 prosent som besto, mens det blant de som sa at de trivdes meget dårlig var det 30 prosent som besto.
- De som besto påbygg, rapporterte midt i skoleåret i større grad å være matematisk og teoretisk anlagt enn de som ikke besto.

Utenom skolen

- Det var flere som besto blant de som ikke deltok på russebuss (68 prosent) enn blant de som gjorde det (60 prosent).
- Det var flere som besto blant de som ikke hadde verv i forbindelse med russefeiringa (71 prosent) enn blant de som hadde det (61 prosent).
- De som besto var signifikant mindre positive til russefeiringa enn de som ikke besto.
- Det var større andel av de som hadde jobb ved siden av skolen som besto (67 prosent) enn blant de som ikke hadde jobb (60 prosent).

Fremtidstanker

- Jo bedre karakterer elevene trodde de ville komme til å få, både når vi spurte i september og i mars-april, jo større andel besto påbyggingsåret. Som eksempel nevnes at blant dem vi spurte i september var det over 77 prosent av de som trodde de ville bestå med 4ere og 5ere som besto, mens det blant dem som trodde de ville bestå med stort sett toere, var 26 prosent som besto.

- Det var signifikant større andeler som besto ved slutten av skoleåret blant de som planla å ta høyere utdanning rett etter påbyggingsåret enn blant de som ikke planla dette. Dette gjaldt både når vi spurte elevene i september og i mars-april. Som eksempel nevner vi at det blant de som i vårsemesteret sa at de planla å ta høyere utdanning rett etter påbygg var 73 prosent som besto, mens det blant de som sa at de skulle ta fagbrev etter påbygg var 53 prosent som besto påbyggingsåret.

Hvilke forhold påvirker sannsynligheten for å fullføre og bestå påbyggingsåret?

Vi har gjennomført en analyse som inkluderer mange forhold samtidig (multivariat analyse) for å identifisere forhold som har direkte nettoeffekt på sannsynligheten for å bestå påbyggingsåret sammenlignet med ikke å bestå. I analysearbeidet har vi undersøkt mulige effekter av alle de uavhengige variablene i datamaterialet. Den avhengige variabelen er todelt, bestått eller ikke bestått, og ikke bestått kategorien inneholder både de som har gjennomført uten å bestå og de som har sluttet før de var ferdige. Begrunnelsen for at disse er slått sammen er at det lave antallet sluttet gjorde det umulig å analysere disse som egen kategori i en multivariat analyse.

De fire forholdene som i følge vår analyse hadde sterkest betydning, er knyttet til prestasjoner, til elevenes kunnskaper og ferdigheter. For det første to prestasjonsmål: Elevenes karakterer fra tiende klasse og elevenes karakterer fra Vg2. For det andre to mål på elevenes oppfatning av egne prestasjoner: Elevenes vurdering (i mars) av hvordan det ville gå resultatmessig ved slutten av skoleåret, samt elevenes vurdering av seg selv som matematisk-teoretisk anlagt. Jo høyere elevene skåret på disse fire målene som er knyttet til deres prestasjoner, jo større var sannsynligheten, under betingelsen alt annet likt, for at de fullførte og besto påbyggingsåret sammenlignet med ikke å bestå.

At prestasjoner har betydning for utfallet av et utdanningsløp er velkjent fra nasjonal og internasjonal forskning (se f.eks. Markussen, Frøseth & Sandberg 2011; Lamb m.fl. 2011). I mange analyser har prestasjoner fra tidligere nivåer i utdanningssystemet vist seg å være det forhold som i sterkest grad predikerer utfallet av et utdanningsløp.

Videre ser vi at de som i mars ga uttrykk for at de hadde valgt feil og skulle ønske at de helst ikke hadde gått på dette utdanningstilbudet, besto i mindre grad enn de som ikke ga uttrykk for dette. Feilvalg er altså en faktor som påvirker kompetanseoppnåelse i negativ retning. Dette er et rimelig funn. Å være i riktig eller feil utdanning har betydning for motivasjon og engasjement. Opplever man at man er på feil utdanning, og heller ville vært i et annet løp, kan dette lett påvirke motivasjon og engasjement, og i neste omgang utholdenheten, de faglige resultatene og kompetanseoppnåelsen.

Analysen viser også at to variabler knyttet til russefeiring hadde betydning. Elever som er negative til russefeiring besto i større grad enn elever som var mer positive. Vi fant også at de som hadde verv i forbindelse med russefeiringen hadde mindre sannsynlighet for å bestå. Begge disse forholdene kan forklares med at de som var negative til russefeiring og de som ikke hadde verv kanskje ikke prioriterte dette særlig høyt og i stedet bruker mer tid på skolearbeid, med påfølgende positiv effekt på utfallet av skoleåret. Disse elevene utviser et engasjement i forhold til skolen.

Vi fant effekt av å gjøre lekser. Elever som sa at de gjorde lekser fullførte og besto i større grad enn elever som sa at de aldri eller nesten aldri gjorde lekser. Dette kan tolkes som et uttrykk for innsats. De som viser arbeidsinnsats, målt ved å gjøre lekser, presterer bedre enn de som ikke gjør det.

Både feilvalg, holdning til russefeiring og arbeidsinnsats (lekser) kan oppfattes og anvendes som mål på «engagement/disengagement». Dette er sentrale begreper i den internasjonale litteraturen om frafall i videregående opplæring. De unges «engagement/disengagement» er av sentral betydning når man skal forklare og forstå frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse (Finn 1989, Newman m.fl. 1992, Lamb m.fl. 2011). «Engagement» i forhold til skole og skolearbeid bidrar til at elevene presterer

bedre i skolen, mens «disengagement» virker motsatt, båndene til skolen løses opp og prestasjonene svekkes eller de unge forlater skolen.

Vi fant også at de som mente at foreldrene heller ville at de skulle jobbet hadde lavere sannsynlighet for å bestå. Dette handler om (manglende) støtte for utdanning fra foreldre, og når foreldrene ikke støtter de unge i deres utdanningsambisjoner, vet vi fra tidligere forskning at dette slår negativt ut på de unges muligheter innenfor utdanningssystemet (Lamb m.fl. 2011, Rumberger 2004).

Vi fant at én bakgrunnsvariabel hadde effekt på utfallet av påbyggingsåret: majoritets- eller minoritetstilhørighet. Analysen viser at både etterkommere og innvandrere, hadde lavere sannsynlighet for å fullføre og bestå påbygg enn elever med majoritetstilhørighet. Vi ser at det var etterkommerne som hadde lavest sannsynlighet for å bestå. Dette er i samsvar med hva Markussen m.fl. (2008: 185), fant. Annen forskning viser imidlertid at det er innvandrerne som fullfører og består i minst grad (Bjørkeng & Dzamarija 2011).

Videre ser vi at 4 PB elevene hadde større sannsynlighet for å bestå enn 3 PB elevene. Dette er også et rimelig funn. Hoveddelen av de som velger 4 PB har allerede et fagbrev, og de velger 4 PB fordi de ønsker seg studiekompetanse. Samtidig vet vi at en viss andel av 3 PB elevene er der mot sin vilje og gjerne skulle vært et annet sted. Dermed er det grunn til å regne med at den generelle motivasjonen og det generelle engasjementet for å ta denne utdanningen er større blant 4 PB elevene, og dette kan være med å forklare at de har større sannsynlighet for å bestå enn 3 PB elevene.

Analysen identifiserer også noen fylkesvise forskjeller. Sammenlignet med Østfold var det signifikant større sannsynlighet for at påbyggelevne i Akershus og Nord Trøndelag skulle fullføre og bestå. Det er altså større sannsynlighet for å fullføre og bestå i noen fylker enn i andre. Dette funnet gjelder når vi tar hensyn til alle de andre forholdene vi kjenner til (alt annet likt), hvilket betyr at forskjellene ikke kan forklares av noen av de andre forholdene vi har inkludert i analysen. Denne fylkesvise variasjonen kan skyldes forhold vi ikke har målt eller utelatt fra den endelige analysen. Men den kan også skyldes variasjon i fylkesinterne forhold, f.eks. opplæringens kvalitet, men dette gir ikke våre data mulighet for å besvare. Vi fant ikke effekt av det utdanningsprogrammet elevene hadde gått på før påbygg.

De funnene vi nå har omtalt gjelder også etter kontroll for kjønn og foreldres utdanning. Da vi gjennomførte analysen, fant vi, før introduksjon av karakterer i modellen, effekt av flere bakgrunnsvariabler, bl.a. kjønn, de unges bosituasjon og sosiale bakgrunn (målt med antall bøker i hjemmet). At disse effektene blir borte når karakterer introduseres i modellen, betyr ikke at disse forholdene ikke har betydning, men det betyr at de har en indirekte effekt. Vi vet fra tidligere forskning at karakterene fra grunnskolen er påvirket av de unges hjemmeforhold og sosiale bakgrunn (bl.a. Markussen m.fl. 2008), og at bakgrunn formidles via karakterene og virker indirekte på kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring.

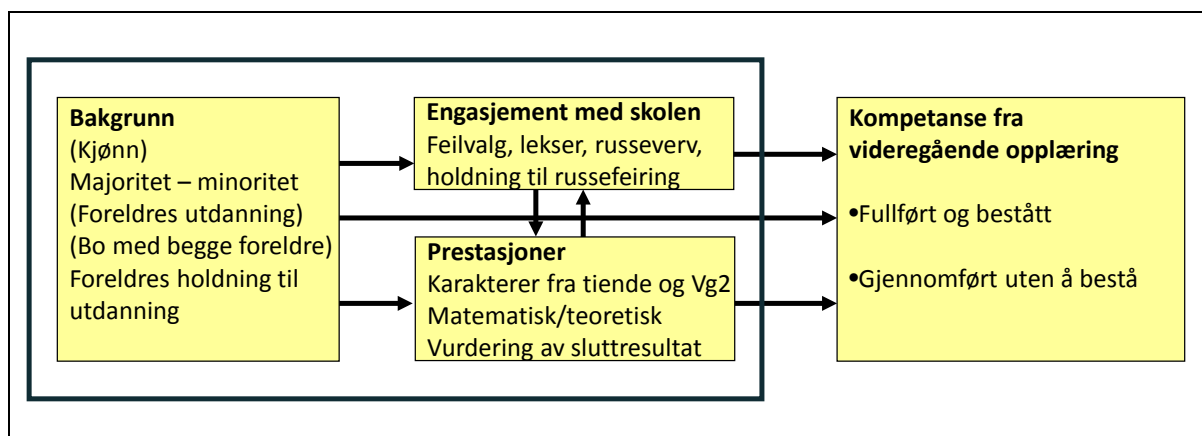
De elleve variablene vi identifiserte effekt av kan plasseres innenfor en anerkjent teoretisk referanseramme for forståelse av gjennomføring og frafall (Lamb m.fl. 2011, Markussen, Frøseth & Sandberg 2011, Rumberger 2004). Markussen, Frøseth & Sandberg (2011) viser en modell for å forklare og forstå frafall og gjennomføring i videregående opplæring (figur 0.1).

Denne modellen kan også brukes for å vise hvilke forhold som har betydning for bestått/ikke bestått blant påbyggelevne. Modellen sier at gjennomføring og frafall i hovedsak kan forklares av fire overordnede forhold; de unges *bakgrunn*, deres *kunnskaper og ferdigheter*, deres *engasjement og identifikasjon* med skolen samt utdanningens *kontekst*.

Majoritets- eller minoritetstilhørighet definerer en del av elevens *bakgrunn*. Vi har også argumentert for at en rekke bakgrunnsvariabler har indirekte effekt, en effekt som i stor grad formidles via karakterene fra tiende klasse og Vg2 (noen variabler med indirekte effekt er plassert i parentes i modellen). Også (manglende) foreldrestøtte (eleven burde heller jobbet) er en del av de unges bakgrunn. Både

karakterer fra tiende klasse og Vg2, elevenes egenvurdering av matematisk teoretiske evner og deres vurdering av hvordan skoleåret kommer til å gå er ulike mål på *kunnskaper og ferdigheter (prestasjoner)*. Feilvalg kan handle om manglende *identifikasjon og engasjement*. Også variablene som måler verv i forbindelse med russefeiring og holdning til russefeiring tolker vi som uttrykk for (manglende) engasjement i forhold til skolen; de som prioriterer russefeiring er kanskje mindre engasjert i skolearbeidet enn de som ikke har denne prioriteringen. Til slutt har vi identifisert selvstendige effekter (alt annet likt) av to *kontekstvariabler*, fylke og type påbyggingskurs (symbolisert med rammen rundt bakgrunn, engasjement og prestasjoner).

Figur 0.1. Teoretisk referanseramme for å forstå og forklare gjennomføring, frafall og kompetanseoppnåelse for elever i påbygging til generell studiekompetanse. Bygger på en modell av Markussen, Frøseth & Sandberg (2011)



Rektorenes stemmer

Som en del av prosjektet gjennomførte vi en spørreundersøkelse blant rektorene om deres vurdering av ulike sider ved påbygging til generell studiekompetanse. Alle rektorene på de 66 skolene som hadde påbygging til generell studiekompetanse i de fem fylkene dette skoleåret svarte. Disse fordelte seg med 11 fra Østfold, 21 fra Akershus, 8 fra Buskerud, 18 fra Rogaland og 8 fra Nord-Trøndelag. Rektorene har det øverste pedagogiske lederansvaret for skolene som har som oppgave å få flest mulig elever til å fullføre og bestå videregående opplæring. Det er derfor interessant å få innblikk i deres tanker rundt denne elevgruppen hvor så stor andel ikke lykkes med å fullføre og bestå.

På spørsmål om hva den økende søkningen til påbygg skyldes, mente halvparten av rektorene at flere søker til påbygg pga. mangel på læreplasser; dvs. at flere elever velger denne veien som en slags nødløsning fordi de ikke får tilbud om læreplass. Analysene av registerdata og elevenes svar på spørreskjema viser at dette gjelder noen elever, men at volumet nok er mindre enn rektorene – i følge svarene de har gitt – mener at det er.

Omtrent en tredjedel av rektorene mente at søkerne til påbygg hadde planer om å ta høyere utdanning og at de hadde valgt denne veien til studiekompetanse. Om lag hver fjerde rektor pekte på at mange elever i yrkesfaglige utdanningsprogrammer søkte påbygg for å kunne feire russetid. Flere forklarte økende søkning med at stadig flere velger feil, eller at elever på yrkesfag etter hvert finner ut at de ikke ønsker å være lærling, og at de derfor skifter kurs etter Vg2.

På spørsmål om hvordan sentrale myndigheter bør forholde seg til den økende søkningen, svarte nesten halvparten av rektorene at sentrale myndigheter eller fylkeskommunen burde påvirke elevene til å gjøre andre valg enn å ta påbygg. Andre forslag var å endre på strukturen i videregående opplæring, at det burde stilles inntakskrav eller at det burde innføres regler og begrensninger som reduserer søkningen til påbygg. Hver sjettede rektor mente at inntaket ikke burde reguleres, men at ungdommene burde få fortsette å velge slik de ønsker.

Rektorene ble spurt om de hadde noen forklaringer på at så mange stryker eller slutter. I all hovedsak pekte de på elevenes (manglende) prestasjons- og kunnskapsmessige forutsetninger når de begynte på påbygg. De pekte på at elevene hadde for dårlig faglig grunnlag til å klare å fullføre og bestå et påbyggingsår, at elevene var lite forberedt på omfanget av den teorien de måtte gjennom. Flere omtalte overgangen fra yrkesfag til påbygg som et «teorisjokk», med påfølgende tap av motivasjon.

På spørsmål om hvilke tiltak som var iverksatt på skolene, fremhevet rundt halvparten av rektorene at de satset på ekstra ressurser og pedagogiske tiltak. For de fleste innebar ekstra ressurser flere lærere eller utvidet timetall, spesielt i realfag og norsk. Flere hadde satset på tolærersystem og håndplukking av spesielt motiverte og dyktige lærere. Et av de viktigste pedagogiske tiltakene var tett individuell oppfølging av elevene, både faglig og sosialt, men spesielt i forhold til fravær. Andre pedagogiske tiltak som ble trukket frem var tilpasset opplæring, nivåddifferensiering, konsekvenspedagogikk, IKO-modellen², vurdering for læring, elevmedvirkning, jevnlig elevsamtaler, arbeidskontrakter og opplæring i studieteknikk. Andre tiltak var sommerskole i matematikk og naturfag, tilbud om leksehjelp og muntlige vurderingssituasjoner istedenfor skriftlige prøver.

Halvparten av rektorene mente at det var de pedagogiske tiltakene som hadde best effekt mot stryk og frafall. Flere uttalte at tett, individuell oppfølging og det å bruke motiverte og håndplukkede lærere til påbyggelevne hadde god effekt på beståttandelen. Noen trakk også frem at gruppedeling, differensiering av undervisningen, varierte undervisningsmetoder og ekstraundervisning er virkningsfullt. Det ble også, fra noen rektorer, argumentert for at det beste tiltaket for å få opp beståttandelen, var å begrense inntaket. Da vil det gjennomsnittlige prestasjonsnivået i påbyggingsklassene øke, og flere vil bestå.

Påbygg – et gode eller en nødløsning – en drøfting.

Vi vil i denne avsluttende drøftingen fokusere på de viktigste funnene fra undersøkelsen, a) at de fleste er påbyggelever fordi de aktivt har søkt seg hit, men at en liten andel som heller ville vært lærlinger også er på påbygg, og b) at strykprosenten er svært høy og at eksamen i meget stor grad bidrar til dette. Vi peker også på noen tiltak som etter vår vurdering kunne bidra til å bedre situasjonen.

Søkerstatistikken foran skoleåret 2010-2011 viser at 92 prosent av påbyggelevne i de fem fylkene vi har studert hadde påbygg som førsteønske, men den viser også at 6,2 prosent av disse elevene primært hadde ønsket seg en læreplass.

Når vi spurte elevene selv hvorfor de var på påbygg identifiserte vi tre typer elever. For det første var det de som aldri hadde tenkt seg å ta fagbrev. De hadde valgt yrkesfaglig Vg1 og Vg2 og påbygging til generell studiekompetanse som sin vei til studiekompetanse. Dette gjaldt relativt mange, hver femte påbyggelev fortalte at de hadde bestemt seg for påbygg allerede før de begynte i videregående. Felles for disse som hadde påbygg som førstevalg var at de planla å fortsette med utdanning etter videregående, 84 prosent av påbyggelevne sa at de skulle begynne på høyere utdanning. Det betyr at også de som var på påbygg fordi yrkesutdanningen de en gang begynte på var et feilvalg, planla å bruke studiekompetansen som grunnlag for å bli student.

For det andre var det de som på ulikt vis ga uttrykk for at de gjorde dette fordi de hadde oppdaget at yrkesutdanningen de hadde begynt på var feil, de ønsket ikke å være lærling og de var lei av alt det praktiske. For disse fremsto påbygg som en sikkerhetsventil, de hadde rett og slett foretatt et nytt veivalg.

Den tredje gruppen elever vi identifiserte når vi spurte elevene like etter skolestart, var de som var blitt påbyggelever fordi de ikke hadde fått den læreplassen de ønsket seg. Ni prosent av elevene på 3 PB

² IKO – Identifisering, Kartlegging, Oppfølging. En modell for oppfølging av elever i faresonen for å slutte utviklet gjennom et forsøk ved fem videregående skole i Akershus under utviklingsprogrammet *Fra ord til handling*. Prosjektet bygde mye av sitt arbeid på resultater fra NIFUs forskningsprosjekt *Bortvalg og kompetanse*.

sa at de valgte påbygg fordi de ikke fikk læreplass, og fem prosent sa at de valgte påbygg fordi de ikke regnet med å få læreplass. Også når vi spurte midt i skoleåret fikk vi vite det samme; én av ti elever på 3 PB ville heller gått i lære enn å være elev på påbygg. Det var altså en relativt liten andel av påbyggelevne som heller ville vært i lære. Men det betyr ikke at dette kan bagatelliseres. For de det gjelder er dette alvorlig, og det vi dokumenterer er at det er en strukturell hindring innebygget i videregående opplæring. Mangel på læreplasser gjør at noen fratras muligheten til å fullføre den yrkesfaglige utdanningen de har startet på, og det er grunn til å spørre om det er slik at retten til treårig videregående opplæring likevel ikke gjelder hele ungdomskullet.

Rektorene slutter i hovedsak opp om disse begrunnelsene ved at de peker på planer om høyere utdanning og feilvalg som forklaring på at så mange er påbyggelever. På et viktig punkt derimot, synes det å være et visst sprik mellom rektorens oppfatning og hva søkerstatistikken forteller og hva elevene selv sier. Halvparten av rektorene sier at de mener at en av grunnene til økningen i søkningen til påbygging til generell studiekompetanse skyldes at elevene ikke får læreplass. Søkerstatistikken viser altså at dette ikke gjelder mer enn 6,2 prosent av påbyggelevne. Og bare ni prosent av elevene sa at altså de gikk på påbygg fordi de ikke fikk læreplass. Og som vi har sett hadde 92 prosent av elevene søkt seg til påbygg som førsteønske. Det er altså riktig at noen er på påbygg fordi de ikke fikk læreplass, men fenomenet er nok mindre utbredt en rektorene mener.

Når vi vet at bare 56 prosent av påbyggelevne i de fem fylkene fullførte og besto, er det svært interessant at 95 prosent av dem i mars, tre måneder før skoleåret var slutt, sa at de regnet med å fullføre og bestå. Dette ble moderert når vi ba om en vurdering i enkeltfag. Da var det 16 og 15 prosent som trodde de kom til å stryke i henholdsvis matematikk og norsk sidemål, og 5-7 prosent som trodde de kom til å stryke i norsk hovedmål, historie og naturfag. Vi tror dette urealistiske bildet av eget prestasjonsnivå delvis kan forklares når vi ser på forholdet mellom elevenes standpunkt- og eksamenskarakter.

- 122 elever hadde strykkarakter i standpunkt i norsk hovedmål skriftlig. Etter eksamen var ytterligere 419 som hadde strøket i norsk hovedmål.
- 289 elever hadde stryk i matematikk standpunkt. Etter eksamen var det 213 nye elever som hadde strøket i matematikk.
- 145 hadde stryk i standpunkt i norsk sidemål skriftlig. Etter eksamen var det 165 nye elever med stryk i dette faget.

Det er et kjent fenomen at det er forskjell på standpunktvurdering og eksamen og at mange elever får dårligere karakter til skriftlig eksamen enn i standpunkt (Vibe og Borgen 2007). At mange av påbyggelevne som har 2 i standpunkt får 1 og stryker i skriftlig eksamen i norsk hovedmål, norsk sidemål og matematikk er som forventet.

Hvorfor blir det slik? En forklaring er at det er forskjell på standpunktvurdering og eksamensvurdering. Det er elevenes norsklærer som setter standpunktkarakter, og i tvilen mellom 1 og 2 er det menneskelig om man velger toeren, man lar «tvilen komme tiltalte til gode». Prøitz & Borgen (2010) har vist at det kan fungere slik i norskfaget i videregående skole. Når eksamen kommer med en nøytral sensor, ligger bare rent faglige vurderinger til grunn og mange av de som har vippet mellom 1 og 2 ender opp med karakteren 1.

Det som gjør påbyggingsåret vanskelig er at mange av påbyggelevne i utgangspunktet har et for svakt faglig grunnlag. Dette er en forklaring som har dekning i de statistiske analysene våre. Den viktigste forklaringen på at noen påbyggelever fullførte og besto mens andre sluttet eller strøk, er variasjon i faglige forutsetninger. Mange påbyggelever hadde rett og slett et for svakt faglig grunnlag til å kunne mestre dette utdanningsløpet. Også rektorene var enig i dette. De forklarte den lave beståttprosenten nesten utelukkende med at elevene hadde for svake faglige forutsetninger.

I forlengelsen av dette funnet er det naturlig å spørre om skolene sørger for at disse elevene får den tilpassede opplæringen de har krav på. Vi vet at blant de som endte opp med stryk hadde mange karakteren 2 i standpunkt: halvparten i norsk hovedmål og to tredjedeler både i norsk sidemål og matematikk. Kunne skolen gjort mer for å løfte disse det lille som skulle til for at de hadde klart en toer også til eksamen? Kan det være at disse elevene har et potensial som kunne vært utnyttet med bedre tilpasset opplæring?

Mange rektorer trakk i sine forslag til løsninger også frem pedagogiske tiltak som sentrale, og de pekte særlig på tilrettelagt opplæring og individuell oppfølging som tiltak som hadde hatt effekt. Det var også noen rektorer som med utgangspunkt i at elevenes faglige forutsetninger har så stor betydning, pekte på at uansett hvilke tiltak man setter i verk, vil resultatene svinge fra år til år, avhengig av hvordan gruppen av påbyggelever er sammensatt rent faglig og prestasjonsmessig. Noen lanserte også forslag om inntakskrav, dvs. at det stilles krav om definerte karakternivå fra Vg2 for å kunne begynne på påbygging til generell studiekompetanse.

Vi vet også at 95 prosent av de som fortsatt var elever i mars, svarte at de trodde de kom til å bestå. Dette er en indikasjon på at mange har urealistiske forventninger. Kan det hende at tilbakemeldingen fra skolene (også ved at de har ståkarakter i standpunkt) ikke er reelle og gode nok for mange av elevene? Kan det hende at en mer reell tilbakemelding hadde vært det som skulle til for å øke innsatsen nok til å klare toeren også til eksamen?

Vi har sett på eksamensstatistikken for 2011 fra Utdanningsdirektoratet. Der ser vi at det har vært en økning fra 3,1 til 4,3 prosent fra året før blant alle på studiespesialisering som fikk karakteren 1 i eksamen i norsk hovedmål. Blant alle påbyggelevne i landet økte denne andelen fra 12,3 til 16,1 prosent. Dette kan indikere at eksamen dette året var ekstra vanskelig, og at dette er en del av forklaringen. Til tross for dette holder vi fast ved at en økning i andelen som stryker med fire og en halv gang fra standpunkt til eksamen er oppsiktsvekkende, og at dette krever oppmerksomhet.

Tittelen på denne rapporten er Påbygg - et gode eller en nødløsning? Svaret vårt på det spørsmålet er at det er begge deler. Med utgangspunkt bl.a. i at 92 prosent av påbyggelevne hadde påbygg som sitt førstevalg, og at 84 prosent av dem sier at de planlegger å begynne på høyere utdanning, er det vår vurdering at det for de fleste elevene som går der oppleves som et gode. De er der fordi de har valgt å være der og de har en plan med å være der.

For en liten andel, 6,2 prosent i følge søkerstatistikken og mellom fem og ti prosent i følge elevene, er påbygg en nødløsning. De ville heller vært i lære, men fikk ikke den læreplassen de ønsket seg.

Det er derfor vår vurdering, etter å ha gjennomført denne undersøkelsen, at påbygging til generell studiekompetanse har sin berettigelse. Mange elever velger denne veien til studiekompetanse bevisst, slik at denne muligheten bør fortsatt finnes. Vi mener også at muligheten til å kunne skifte kurs etter å ha valgt feil er svært verdifull, og at det også er en god begrunnelse for at påbygg eksisterer.

Men noen havner altså på påbygg mot sin vilje. Selv om de er få, er det etter vår vurdering svært viktig å komme bort fra at noen i det hele tatt må gå på påbygg som en nødløsning for en manglende læreplass. Alle som har begynt på en yrkesutdanning må sikres muligheten til å fullføre denne. Dette mener vi er en viktig utdanningspolitisk oppgave. Klarer man ikke å skaffe læreplasser nok, er det nødvendig å finne andre løsninger slik at de unge får fullført den yrkesutdanningen de har startet på. En ide som har vært lansert er Karlsen-utvalgets forslag om «at alle elever som ikke får læreplass etter Vg2, får rett til to års yrkesfaglig opplæring» (NOU 2008: 18).

Det er også vår vurdering at det blant påbyggelevne fins et uutnyttet potensial, de har faktisk et relativt høyt karaktersnitt med seg både fra ungdomsskolen og fra Vg2. Det er sannsynlig at mange av påbyggelevne som stryker har en mulighet til å fullføre og bestå dersom det, slik mange av de 66 rektoren argumenterer for, blir satt i verk riktige pedagogiske tiltak med sikte på en bedre tilpasset opplæring for denne elevgruppen.

1 Om undersøkelsen: Begrunnelse, forskningsspørsmål og datagrunnlag

Påbygging til generell studiekompetanse er et utdanningstilbud som gjør det mulig for personer som har begynt på en yrkesfaglig utdanning å skaffe seg studiekompetanse uten å måtte begynne på nytt på et studiekompetansegivende løp. De som tar denne utdanningen følger i hovedsak ett av to spor. Det ene sporet er de som gjennomfører to år på en yrkesfaglig utdanning for så å ta ett år påbygg. Om de består påbyggingsåret oppnår de studiekompetanse, men ikke yrkeskompetanse. Den andre varianten er de som først fullfører en yrkesutdanning frem mot et fagbrev eller et vitnemål, for så å ta påbyggingsåret. Om de består oppnår de både studie- og yrkeskompetanse.

Andelen elever som benytter dette utdanningstilbudet har økt betydelig de siste årene. I tabell 1.1 viser vi utviklingen av andelen elever på påbygging til generell studiekompetanse fra de som begynte i videregående opplæring i 1994 til de som begynte i 2007.

Tabell 1.1. Andel av årskullene på påbygging til generell studiekompetanse.

Startet i videregående skole, år	Andel på påbygg i år 3 etter start i videregående. Alle elever	Andel på påbygg i år 3 etter start i videregående. Elever som startet i yrkesfag
1994	2,4	5,6
1999	4,8	10
2000	5,1	10,3
2001	6,2	12
2004	7,8	15,4
2005	7,8	15,6
2006	8,4	18,0
2007	9,4	19,7

Kilde 1994-2001: Helland & Støren (2004), 2004-2007: Vibe, Brandt & Hovdhaugen (2011).

Tabellen illustrerer en betydelig økning i andelen elever som har gått denne veien. Mens 2,4 prosent av det første Reform 94 kullet gikk påbygg, var andelen økt til om lag hver tiende elev blant de som begynte i Vg1 i 2007. Også når vi ser på hvor mange av de som begynte på yrkesfag som endte opp på påbygging til generell studiekompetanse, ser vi en sterk økning. Blant de som begynte på et yrkesfaglig Vg1 i 2007 endte hver femte opp på påbygging til generell studiekompetanse to år seinere.

Fra tidligere forskning vet vi at noen ungdommer havner på påbygg fordi de ikke får den læreplanen de søkte på. Markussen og Sandberg (2005) viste at blant Østlandselevne som gikk ut av grunnskolen i 2002, søkte 16,1 prosent læreplan høsten 2004. Av disse fikk 67,8 prosent læreplan. Av de resterende 32,8 prosent var det 4,1 prosentpoeng som ble påbyggelever, dvs. en relativt liten andel av de opprinnelige læreplansøkerne. Vi vet også både fra forskning (Markussen m.fl. 2008) og utdanningsstatistikk (bl.a. Akershus Fylkeskommune 2010) at betydelige andeler (30-50 prosent) av påbyggelevne ikke fullfører med bestått.

På bakgrunn av disse forholdene, en betydelig økning i andelen av årskullene som velger dette tilbudet, at en liten andel er der mot sin vilje og at svært mange ikke består, ble dette forskningsprosjektet satt i gang. Prosjektet er gjennomført i fem fylkeskommuner: Østfold, Akershus, Buskerud, Rogaland og Nord-Trøndelag. De fem fylkeskommunene ønsket å finne ut hvorfor så mange unge søker seg til påbygging til generell studiekompetanse, hvordan de opplever utdanningen, hvordan det går med dem, hva som kan forklare variasjon i kompetanseoppnåelse, samt hva skolene gjør for å få flere til å bestå påbyggingsåret. Følgende forskningsspørsmål ble formulert:

- Hva kjennetegner elevene som begynner på påbygging til generell studiekompetanse, herunder spørsmål om hvorfor de ble elever her og hvordan skoleåret har vært.
- Hvordan gikk det, og hva skiller de som fullfører og består påbygging til generell studiekompetanse fra de som ikke består?
- Hvordan vurderer rektorene dette tilbudet, hvilke tiltak har skolene satt i verk for å få flere til å bestå og er det mulig å peke på tiltak som virker?

1.1 Data

Det er samlet inn et relativt omfattende datamateriale. Høsten 2010, like etter at skoleåret var begynt, ble alle elever som gikk på påbygging til generell studiekompetanse på alle skoler i de fem fylkeskommunene, bedt om å delta i undersøkelsen ved å besvare et spørreskjema. I tabell 1.2 viser vi svarprosent i de fem fylkene og totalt. Tabellen viser at den totale svarprosenten var 78 og at den varierte fra 72,9 i Nord-Trøndelag til 82,1 i Østfold.

Tabell 1.2. Svarprosent i fylkene og totalt. Undersøkelse høst 2010

Fylke	Alle elevene	Svart	Svarprosent
Østfold	503	413	82,1
Akershus	1117	846	75,7
Buskerud	422	332	78,7
Rogaland	919	737	80,2
Nord-Trøndelag	377	275	72,9
Total	3338	2603	78

Alle de 66 skolene med påbyggingsklasser i de fem fylkene deltok. På fem av skolene svarte alle elevene, på 11 skoler svarte mellom 90 og 100 prosent, på 19 skoler svarte mellom 80 og 90 prosent, på 21 skoler svarte mellom 70 og 80 prosent, på fem skoler svarte mellom 60 og 70 prosent og på fem av skolene svarte under 60 prosent. Laveste svarprosent var 41,2.

I mars-april ble påbyggelevne bedt om å besvare et nytt spørreskjema. I tabell 1.3 viser vi svarprosent i de fem fylkene og totalt. Tabellen viser at den totale svarprosenten var 68, og at den varierte fra 66,8 i Østfold til 76,3 i Buskerud. Den totale svarprosenten er altså redusert med ca. 10 prosentpoeng fra første til andre spørreundersøkelse. Tabell 1.3 viser at også i hvert av de 5 fylkene er svarprosenten redusert. På skolenivå var det nå bare én skole hvor alle elevene svarte. På tre skoler svarte mellom 90 og 100 prosent av elevene, på 13 skoler svarte mellom 80 og 90 prosent, på

14 skoler svarte mellom 70 og 80 prosent, på 20 skoler svarte mellom 60 og 70 prosent og på 15 av skolene svarte under 60 prosent. Laveste svarprosent var 41,5.

Tabell 1.3. Svarprosent i fylkene og totalt. Undersøkelse vår 2011

Fylke	Alle elevene	Svart	Svarprosent
Østfold	503	336	66,8
Akershus	1117	750	67,1
Buskerud	422	322	76,3
Rogaland	919	623	67,8
Nord-Trøndelag	377	257	68,2
Total	3338	2288	68,5

Når man gjennomfører to påfølgende undersøkelser i samme utvalg er det vanlig med en reduksjon, og den reduksjon i svarprosent som vi ser her er ikke alarmerende. En slik reduksjon betyr at noen som svarte høsten 2010, ikke svarte våren 2011 (noen av disse fordi de ikke lenger var elever). Men det er også slik at noen som ikke svarte første gang, har svart andre gang. Vi har undersøkt overlapp mellom respons første og andre gang og det viser seg at 1992 elever eller 59,7 prosent av utvalget på 3338 har svart på begge undersøkelsene.

I tillegg til spørreskjemadata har vi også samlet inn tilgjengelig registerdata om disse elevene. Vi har følgende registerinformasjon.

- Karakterdata fra grunnskolen for 2922 påbyggelever
- Historiske data, dvs. hva disse elevene har gått på tidligere i videregående opplæring og hvilke karakterer de har oppnådd for 2947 av elevene
- Søkerdata foran skoleåret 2010-2011 for 2856 av elevene
- Sluttdata, dvs. karakterer og bestått-status ved slutten av påbyggingsåret for 2978 av elevene

Til sammen har vi data om 3150 elever, men for noen av disse har vi bare informasjon fra én av våre seks datakilder. Dette betyr at vi i ulike deler av denne rapporten, avhengig av hva vi undersøker og analyserer, vil operere med ulikt antall elever i analysene. I analyser der vi bruker informasjon fra to eller flere av våre seks datakilder vil N tilsvare det antall individer der vi har data i samtlige av de datakildene vi bruker i en gitt analyse.

Vi gjennomførte også en spørreundersøkelse blant rektorene på de 66 skolene i de fem fylkene som ga tilbud om påbygging til generell studiekompetanse dette skoleåret. Alle de 66 rektorene svarte på undersøkelsen.

1.2 Rapportens innhold

I kapittel 2 gir vi en beskrivelse av påbyggelevne før de begynte på påbygg. Vi ser blant annet på hvorfor de har søkt seg til denne utdanningen. I kapittel 3 ser vi nærmere på elevenes erfaringer med å være påbyggelev. I kapittel 4 analyserer vi bortvalg og kompetanseoppnåelse blant påbyggelevne: Hvor mange slutter, stryker eller består og hva forklarer variasjon i kompetanseoppnåelse? I kapittel 5 ser vi på rektorenes vurdering av påbygging til generell studiekompetanse, samt tiltak for å få flere gjennom. En oppsummerende drøfting er plassert helt først i rapporten.

2 Hvem er påbyggelevene?

2.1 Innledning

I dette kapitlet skal vi se på noen kjennetegn ved påbyggelevene før de begynte på påbyggingsåret. Vi vil se på

- de unges bakgrunn: kjønn, alder, majoritets/minoritetstilhørighet, foreldrenes utdanning og de unges bosituasjon
- noen forhold knyttet til ungdomsskolen: karakterer, fravær og når de gikk i ungdomsskolen
- noen forhold knyttet til deres tidligere historie i videregående opplæring: har de vært lærling, tidligere utdanningsprogram, når gikk de i videregående opplæring sist, karakterer og fravær
- valg av påbygging til generell studiekompetanse: var dette førsteønske, når bestemte de seg for å søke påbygg, hvorfor har de valgt påbygg, hvilke begrunnelser hadde de for å søke og hvilke forventninger hadde de til påbyggingsåret?
- ambisjoner og planer: hvilke utdanningsplaner har de etter videregående opplæring, hvordan ser de på høyere utdanning og hvilke ambisjoner hadde de for påbyggingsåret?

Undersøkelsen ble gjennomført både blant elever som tar et påbyggingsår etter to år i skole på et yrkesfaglig utdanningsprogram (3 PB) og blant elever som tar påbygging til generell studiekompetanse etter først å ha tatt fagbrev (4 PB). Blant de 3150 elevene vi har data om (jf. 1.1) er 89 prosent 3 PB-elever og 11 prosent er 4 PB-elever. I analysene der det etter vår vurdering er interessant vil vi skille mellom elever på 3 PB og 4 PB, men i de fleste analysene vil ikke dette være nødvendig fordi det ikke er store forskjeller på disse to elevgruppene. Vi vil heller ikke i særlig stor grad presentere fylkesvise variasjoner for 4 PB elevene særskilt fordi det i noen fylker inngår svært få 4 PB elever i undersøkelsen. Fra Østfold og Nord-Trøndelag inngår hhv. 10 og 20 4 PB elever, og dermed blir fylkesvise sammenligninger uinteressante. Vi tror ikke dette skyldes at det er så få 4 PB elever i disse fylkene, men at de av ulike grunner ikke har blitt inkludert i undersøkelsen. På den annen side ser vi at det er mange 4 PB elever med fra Akershus og Rogaland (hhv. 118 og 139), to fylker hvor vi vet at man har lagt til rette for å kunne ta 4 PB selv om man har brukt opp retten sin (jf. neste avsnitt). For fordeling av elever på 3 PB og 4 PB i fylkene, se tabell 2.10.

Elever som har oppnådd yrkeskompetanse har normalt ikke rett til 4 PB, fordi de har brukt opp retten sin. Elever som har tatt 3PB kan også ha vansker med å få læreplass etterpå fordi de har brukt opp retten, og da får ikke en evt. lærebedrift lærlingtilskudd. Dette praktiseres likevel ulikt i fylkene. I Akershus tar man inn elever til 4 PB selv om de ikke har rett, og i Rogaland har man innført rett til 4 PB.

I dette materialet har vi altså både elever som tar et påbyggingsår etter to år i skole på et yrkesfaglig utdanningsprogram (3 PB), og elever som tar påbygging til generell studiekompetanse etter først å ha tatt fagbrev (4 PB). Blant 3 PB-elevene er majoriteten født i 1992, de som er født tidligere er forsinket av en eller annen grunn. For å rekke å ha gjort seg ferdig med 3 eller 4 år i videregående opplæring før påbygg vil derfor ingen av elevene som tar 4 PB kunne være født i 1992. Blant 4 PB-elevene som er født i 1990 eller før, har sannsynligvis de fleste vært lærlinger. 4 PB elevene som er født i 1991 har ikke rukket å være i lære, de har tatt yrkesfagutdanninger som er skoleløp og ikke fagopplæringsløp. Det fremgår av tabell 2.12 hvor mange av elevene, i tall og prosent, som har gått 3 PB eller 4 PB i de fem fylkene og totalt.

Som vi allerede har redegjort for over, gjennomførte vi to spørreskjemaundersøkelser blant elevene: én ved skolestart høsten 2010, og én i vårsemesteret, våren 2011. I tillegg samlet vi altså inn registerdata om elevene ved skolestart. I dette kapitlet vil vi hovedsakelig presentere funn fra registerdataene og spørreskjemadataene fra undersøkelsen vi gjorde i høstsemesteret 2010.

I kapittel 2 og 3 vil vi vise fylkesvis fordeling for en lang rekke forhold. Som det vil fremgå er det ofte små fylkesvise forskjeller, og de fylkesvise forskjellene kan være vanskelige å forklare. Ofte vil nok disse forskjellene skyldes andre forhold, f.eks. kjønn eller sosial bakgrunn. Bl.a. vet vi at det er langt flere jenter i Rogaland (tabell 2.1) enn i de andre fylkene. Dette, og andre forhold, kan ha betydning for det vi finner. Til tross for dette har vi valgt, i kapittel 2 og 3, i stor grad å presentere fylkesvise fordelinger på bekostning av f.eks. fordelinger på kjønn eller andre forhold. Grunnen til denne prioriteringen er at dette prosjektet er gjennomført med fem fylkeskommuner som oppdragsgivere, og vi vet at våre oppdragsgivere er interessert i å se fordelinger for sitt eget fylke sammenlignet med totalen og de andre fylkene, også når det ikke er store forskjeller mellom fylkene. Noen steder har vi også vist fordeling på kjønn, men dette er begrenset. Innenfor den tids- og ressursramme prosjektet har hatt har det ikke vært mulig å gjennomføre flere analyser enn vi har gjort, og vi har altså valgt å prioritere å gjennomføre og vise analyser av fylkesvis variasjon.

2.2 Bakgrunn

2.2.1 Kjønn

Vi starter med å se på kjønnsfordelingen blant de elevene som tok påbygging til generell studiekompetanse. Dette fremgår av tabell 2.1.

Tabell 2.1. Påbyggelevene fordelt på fylke og kjønn. Prosent.

Fylke	Jente	Gutt	N
Østfold	51	49	483
Akershus	50	50	1019
Buskerud	59	41	409
Rogaland	66	34	808
Nord-Trøndelag	57	43	336
Total	56	44	3055

$p < .001$ (kvikvadrattest)

Tabellen viser at det samlet i alle fem fylker var noe flere jenter enn gutter som gikk påbygging til generell studiekompetanse. Som vi ser var gutter og jenter noenlunde jevnt representert i Østfold og Akershus. I Nord-Trøndelag og Buskerud var forskjellene litt større, med noen flere jenter enn gutter, mens kjønnsforskjellene var størst i Rogaland hvor to av tre påbyggelever var jenter.

2.2.2 Når er de født

Vi har sett på når elevene som tar påbygging til generell studiekompetanse er født. Tabell 2.2 viser at det var små forskjeller mellom fylkene. Tabellen synliggjør videre at de som var født i 1992 var sterkest representert blant påbyggelevne. Dette er rimelig, ettersom disse elevene har fulgt ordinær progresjon i videregående opplæring etter ungdomsskolen; de har gått to år på yrkesfag for deretter å ta ett år med påbygg. Selv om disse utgjorde flertallet i undersøkelsen, er det også en betydelig andel som er eldre, i de fem fylkene til sammen 36 prosent. Blant disse eldre elevene kan noen blant de som er født i 1990 ha fulgt normal progresjon, nemlig 2+2-modellen frem til fagbrev for deretter å starte med påbygging til generell studiekompetanse høsten 2010. Selv om noen av de som er født i 1990 dermed er i normalalder, er det likevel interessant å merke seg at påbygging til generell studiekompetanse fanger opp mange utenfor normalalder. Påbygging til generell studiekompetanse er derfor i ikke ubetydelig grad også et tilbud for elever som av ulike grunner ikke har fulgt normal progresjon.

Tabell 2.2. Påbyggelevne fordelt på fylke og fødselsår. Prosent.

Fylke	Fødselsår					N
	1967-1988	1989	1990	1991	1992	
Østfold	3	5	7	15	70	483
Akershus	5	4	11	17	63	1019
Buskerud	7	4	10	14	65	410
Rogaland	5	6	12	17	60	808
Nord-Trøndelag	6	6	8	14	66	336
Total	5	5	10	16	64	3056

p<.05 (kvikvadrattest)

2.2.3 Majoritets/minoritetstilhørighet

I spørreskjemaundersøkelsen høsten 2010 kartla vi elevenes majoritets/minoritetstilhørighet. Tabell 2.3 viser påbyggelevnes majoritets/minoritetstilhørighet fylkesvis. Elevene regnes som norske dersom minst en av foreldrene er født i Norge. Innvandrere er elever som er født utenfor Norge og hvor ingen av foreldrene er født i Norge, mens etterkommere er elever som er født i Norge og hvor ingen av foreldrene er født i Norge. Vi har gruppert ikke-vestlige og vestlige elever sammen både når det gjelder etterkommere og innvandrere. Begrunnelsen for dette er at antallet elever med vestlig bakgrunn er relativt lavt: 17 av 189 innvandrere og 13 av 80 etterkommere.

Tabell 2.3. Påbyggelevne fordelt på fylke og majoritets/minoritetstilhørighet. Prosent.

Fylke	Elevens majoritets/minoritetstilhørighet				N
	Mangler info	Norsk	Innvandrere	Etterkommer	
Østfold	2	86	9	3	413
Akershus	0	88	8	4	846
Buskerud	1	88	8	3	332
Rogaland	1	90	6	3	737
Nord-Trøndelag	0	96	4	0	275
Total	1	89	7	3	2603

p<.001 (kvikvadrattest)

Tabellen viser at de fleste elevene hadde majoritetstilhørighet, og at det var noen forskjeller mellom fylkene. Som vi ser hadde de hovedstadsnære fylkene Østfold, Akershus og Buskerud en relativt høyere andel elever med innvandringsbakgrunn enn Rogaland og Nord-Trøndelag. Fordelingen av etterkommere var relativt lik. Unntaket var Nord-Trøndelag der ingen av elevene var etterkommere. Nord-Trøndelag var også det fylket med høyest andel elever med majoritetstilhørighet.

2.2.4 Foreldrenes utdanning og holdning til utdanning

Vi har også spurt elevene om hvilket utdanningsnivå foreldrene har (tabell 2.4), og hvilke holdninger de har til skole og utdanning (tabell 2.5).

Tabell 2.4. Mors og fars utdanning. Prosent. N=2603.

Utdanningsnivå	Mors utdanning		Fars utdanning	
	Prosent	N	Prosent	N
Vet ikke/ikke svart/grunnskole	28	735	32	834
Yrkesfag på videregående	25	647	33	853
Studieforberedende fra videregående	19	504	13	337
Høyere utdanning	28	717	22	579
Total	100	2603	100	2603

p<.001 (kvikvadrattest)

Av tabellen kan vi se at mødrenes utdanningsnivå var høyere enn fedrenes, ved at det var større andel mødre med både høyere utdanning og studieforberedende fra videregående. Det var større andel fedre enn mødre med yrkesfag fra videregående opplæring. Mange var usikre på foreldrenes utdanning, og flest var usikre på fars utdanning. Basert på tidligere erfaring (Markussen m.fl. 2008) er det sannsynlig at mange av de som har svart *vet ikke*, har foreldre med lav utdanning. Vi har derfor gruppert de som ikke har svart og de som ikke vet sammen med de som har grunnskole som høyeste utdanning. Det er grunn til å understreke usikkerheten knyttet til denne variabelen som følge av at mange elever ikke kjenner foreldrenes utdanning.

Vi har sett på denne informasjonen om foreldrenes høyeste utdanning i forhold til andre tilgjengelige data. Vibe (2011: 23-25) har på grunnlag av SSB-data vist at for de som er født mellom 1954 og 1973 og som i stor grad utgjør foreldregruppa til de som var elever i videregående skole skoleåret 2010-2011, hadde 34 prosent av kvinnene og 28 prosent av mennene høyere utdanning. Dette er tall som er høyere enn det våre respondenter forteller om sine foreldre, at 28 prosent av mødrene og 22 prosent av fedrene hadde høyere utdanning. Dette er rimelig, ettersom de som inngår i vår undersøkelse bærer to kjennetegn som gjør at vi kan forvente at deres foreldre har en lavere andel med høyere utdanning enn alle foreldre i denne aldersgruppa. For det første undersøker vi elever som opprinnelig startet på et yrkesfaglig utdanningsprogram, og vi vet fra tidligere analyser at yrkesfagelever har foreldre med lavere utdanning enn elever på studieforberedende programmer (Markussen m.fl. 2006). For det andre er det en del eldre elever blant våre respondenter, noen som vil bidra til at det gjennomsnittlige utdanningsnivået blant foreldrene reduseres. Mot denne bakgrunn er det grunn til å regne denne variabelen for foreldres utdanning som relativt pålitelig. Denne konklusjonen styrkes også av at forholdet mellom mødrenes og fedrenes utdanningsnivå er sammenfallende med SSBs tall slik disse er beregnet og fremstilt av Vibe (2011: 23-25).

I tillegg til å kjenne foreldrenes utdanningsnivå, ønsket vi også å få kjennskap til foreldrenes holdninger til utdanning. Vi ba derfor elevene ta stilling til hvor enig eller uenig (5 trinns skala fra helt uenig (1) til helt enig (5)) de var i 19 utsagn som alle handlet om ulike aspekter ved foreldrenes holdninger til utdanning. Stillingtagen til disse enkeltutsagnene er gjengitt i vedleggstabell V2-1. Gjennom en faktoranalyse identifiserte vi fire faktorer, eller underliggende dimensjoner bak elevenes stillingtagen til disse 19 utsagnene. Faktoranalysen identifiserer også hvilke av enkeltutsagnene som korrelerer sterkest med de enkelte faktorer. På grunnlag av resultatet av faktoranalysen har vi konstruert fire indeksvariabler for ulike foreldreholdninger til utdanning. Indeksvariablene er konstruert ved at vi har summert enkeltvariablene som inngår i indeksen og dividert på antall variabler, indeksvariablene får dermed en skala fra 1 til 5, slik som variablene som inngår i indeksen, hvor 5 betyr helt enig og hvor 1 betyr helt uenig. De fire indeksvariablene og enkeltutsagnene som inngår i de enkelte indeksene er:

- Foreldrene mine er interessert i skolearbeidet mitt

- Mine foreldre/foresatte vet alltid når jeg er borte fra skolen
 - Mine foreldre/foresatte spør alltid hvordan det har gått når jeg har hatt prøve på skolen
 - Mine foreldre/foresatte synes det er viktig at jeg gjør leksene mine
 - Mine foreldre/foresatte snakker ofte med meg om skolearbeidet mitt
 - Mine foreldre/foresatte hjelper meg ofte med skolearbeidet
 - Mine foreldre/foresatte er svært interessert i utdanningen min
 - Mine foreldre/foresatte vet hvilke karakterer jeg får i fagene
- Foreldrene mine syns heller jeg skulle jobbet enn å ta videregående
 - Mine foreldre/foresatte synes det er bortkastet å ta lang utdanning
 - Mine foreldre/foresatte burde være mer interessert i hvordan jeg har det på skolen
 - Mine foreldre/foresatte syntes at jeg skulle begynne å jobbe rett etter ungdomsskolen
- Foreldrene mine er ambisiøse på mine vegne
 - Mine foreldre/foresatte synes at jeg skulle begynne på studieforbereende i videregående
 - Mine foreldre/foresatte er kritiske til mye av det som skjer på skolen
 - Mine foreldre/foresatte synes jeg skal satse på høyere utdanning
 - Mine foreldre/foresatte synes jeg bør være blant de beste i klassen
- Foreldrene mine mener at utdanning er viktig
 - Mine foreldre/foresatte synes at jeg skulle ta videregående opplæring etter ungdomsskolen
 - Mine foreldre/foresatte synes at jeg skulle begynne på yrkesfag i videregående
 - Mine foreldre/foresatte synes jeg skulle velge utdanningsprogram selv
 - Mine foreldre/foresatte synes skole og utdanning er viktig og bra
 - Mine foreldre/foresatte var stort sett godt fornøyd med den videregående skolen der jeg tok Vg2

Tabell 2.5. Foreldrenes holdninger til utdanning. Indeksvariabler basert på faktoranalyse. Gjennomsnittsskår på en skala fra 1 – 5, fylkesvis fordeling. N=2603.

Fylke	Foreldrene mine er interessert i skolearbeidet mitt	Foreldrene mine syns heller jeg skulle jobbet enn å ta videregående	Foreldrene mine er ambisiøse på mine vegne	Foreldrene mine mener at utdanning er viktig
Østfold	3,97	1,89	3,39	4,32
Akershus	3,88	1,96	3,35	4,30
Buskerud	3,92	1,88	3,25	4,31
Rogaland	3,91	1,89	3,30	4,32
Nord-Trøndelag	3,95	1,89	3,21	4,34
Total	3,92	1,91	3,31	4,31
Eta	.034	.148	.031	.141
Sign.	.000	.000	.313	.000

I tabell 2.5 viser vi gjennomsnittsskåre på indeksvariablene både fylkesvis og for alle. Her ser vi at det er svært liten fylkesvis variasjon i foreldrenes holdning til utdanning. Vi ser at foreldrene, i følge elevene, er interessert i skolearbeidet deres (skåre 3,9), og i enda større grad synes de at utdanning er viktig (4,3). Foreldrene er litt over middels ambisiøse (3,3) på sine barns vegne, og de mente heller ikke elevene burde ha jobbet istedenfor å ta videregående (1,9). Oppsummert kan vi si at elevene her forteller om foreldre som er interesserte i skolearbeidet og som syns det er viktig at de unge tar utdanning, men de er ikke svært ambisiøse når det gjelder de unges utdanningsvalg.

2.2.5 Elevenes bosituasjon

I undersøkelsen kartla vi om elevene måtte flytte for å ta påbygg, samt hvem de bodde sammen med som 15-åring. I tabell 2.6 viser vi hvor mange elever som svarte at de måtte flytte for å ta påbygg.

Tabell 2.6. Elever som måtte flytte for å ta påbygging til generell studiekompetanse. Prosent.

Fylke	Andel	N
Østfold	3	413
Akershus	5	846
Buskerud	10	332
Rogaland	6	737
Nord-Trøndelag	19	275
Total	7	2603

p<.001 (kvikvadrattest)

Det fremgår av tabellen at det er noen fylkesvise forskjeller i andelen elever som måtte flytte for å ta påbygg. I Nord-Trøndelag ser vi at 19 prosent av elevene oppga at de måtte flytte. Dette er en stor andel sammenlignet med Østfold, der vi fant 3 prosent i samme kategori. Denne variasjonen kan henge sammen med ulik tilgjengelighet til det videregående opplæringstilbudet og ulikheter i fylkenes bosettingsmønstre. Tallene indikerer at skoler med tilbud om påbygging til generell studiekompetanse ligger nærmere der elevene bor i Østfold, Akershus og Rogaland enn i Buskerud og Nord-Trøndelag.

Vi spurte også elevene om hvem de bodde sammen med som 15-åring (tabell 2.7). Tabell 2.7 viser at det er noen fylkesvise forskjeller i elevenes bosituasjon. De fleste elevene svarte at de bodde sammen med begge foreldrene som 15-åring. Totalt var det 61 prosent som bodde sammen med både far og mor, varierende fra 56-58 prosent i tre av fylkene til 65-66 prosent i to. Totalandelen på 61 prosent er noe lavere enn i tidligere undersøkelser. Markussen (2003) fant at 66 prosent av elevene i sju Østlandsfylker i 2002 bodde sammen med begge foreldrene. Dette kan bety at det er flere i 2010 enn i 2002 som ikke bor sammen med mor og far, men det kan også bety at det er flere blant påbyggelever enn blant gjennomsnittet av alle elever som ikke bor sammen med begge foreldrene. For å undersøke dette nærmere har vi sett på SSBs statistikk for skilsmisser og separasjoner. Denne statistikken viser imidlertid en svak nedgang i antall skilsmisser og separasjoner fra 2002 til 2010 (SSB 2011). Skilsmissegstatistikken gir dermed ingen støtte for at det er færre som bor sammen med mor og far i 2010 enn 2002 av denne årsaken. Tallene i tabell 2.7 kan dermed være en indikasjon på at det er flere blant påbyggelevne enn blant hele elevkullet som ikke bor sammen med både mor og far.

Tabell 2.7. Elevenes bosituasjon som 15-åringer. Prosent.

Fylke	Bosituasjon. Hvem eleven bodde sammen med som 15-åring.								N
	Ikke svart	Annet	Begge foreldre	Bare mor	Bare far	Litt hos hver	Mor og stefar-samboer	Far og stemor-samboer	
Østfold	3	2	56	14	3	10	10	2	413
Akershus	1	2	58	14	3	12	9	1	846
Buskerud	4	2	58	14	2	11	8	1	332
Rogaland	1	2	66	12	2	10	7	0	737
Nord-Trøndelag	3	1	65	10	2	11	6	2	275
Total	2	2	61	13	2	11	8	1	2603

p<.10 (kvikvadrattest)

2.2.6 Oppsummert om bakgrunn

I dette avsnittet har vi beskrevet påbyggelevne i forhold til kjønn, alder, majoritets/minoritetstilhørighet, foreldrenes utdanning og foreldrenes holdning til utdanning samt elevenes bosituasjon.

Vi har sett at det var noen flere jenter som tok påbygg enn gutter (56 prosent), der Rogaland var det fylket som hadde flest jenter; to av tre elever.

Påbyggelevne i dette materialet er hovedsakelig elever født i 1992 (64 prosent), altså elever som tok påbygging etter to år i skole på et yrkesfaglig studieprogram (3 PB). Ni av ti påbyggelever gikk 3 PB, mens én av ti gikk 4 PB.

Majoriteten (ni av ti) av elevene hadde majoritetstilhørighet og de hovedstadsnære fylkene hadde høyest representasjon av elever med innvandrerbakgrunn.

I følge elevene hadde mødre i gjennomsnitt høyere utdanning enn fedrene ved at det var større andel mødre enn fedre som hadde høyere utdanning og også studieforberevende videregående. Det er en del usikkerhet knyttet til dette fordi mange elever ikke kjenner foreldrenes utdanning. Vi fant også at foreldrene hadde relativt positive holdninger til utdanning. De synes utdanning er viktig og at de unge bør ta utdanning, men de er ikke veldig ambisiøse på barnas vegne.

Vi fant at det var noen fylkesvise forskjeller når det gjaldt behovet for å flytte hjemmefra for å gå påbyggingsåret. Nord-Trøndelag og Buskerud hadde en relativt mye høyere gjennomsnittandel av elever som oppga at de måtte flytte for å ta påbygging til generell studiekompetanse enn de øvrige fylkene. Vi så også på de unges bosituasjon som 15-åringer, og fant at seks av ti bodde sammen med både mor og far. Dette er en mindre andel enn for hele ungdomskullet som sådan.

2.3 Ungdomsskolen: Når gikk de der, var de mye borte og hvordan gikk det?

I dette avsnittet skal vi se nærmere på karakterer og fravær fra siste år i ungdomsskolen, samt når påbyggelevne gikk ut av tiende klasse.

2.3.1 Karakterer fra ungdomsskolen

Vi starter med å se på gjennomsnittskarakterene ut av tiende klasse. I tabell 2.8 viser vi en fylkesvis gruppert fordeling av disse gjennomsnittskarakterene. Vi har fordelt elevene i grupper basert på gjennomsnittlige karakterpoeng fra 0 til 5,5, og har med unntak av de laveste og høyeste karakterene latt hver gruppe favne et karakterspenn på en halv karakter.

Tabell 2.8. Karakterpoeng fra 10. klasse, gruppert, fordelt på fylke. Prosent.

Fylke	Karakterer fra 10. klasse, gruppert							Sum:	N
	0	1 - 2,49	2,5 - 2,99	3 - 3,49	3,5 - 3,99	4 - 4,49	4,5 - 5,5		
Østfold	1	4	11	31	26	19	8	100	466
Akershus	0	2	8	29	31	22	8	100	982
Buskerud	0	2	9	19	31	27	12	100	372
Rogaland	0	2	10	24	30	25	9	100	785
Nord-Trøndelag	0	0	7	23	31	26	13	100	317
Alle fylkene samlet	1	2	9	26	30	23	9	100	2922

p<.001 (kjkvadrattest)

Som vi ser var forskjellene relativt små mellom fylkene. Det var en noe større andel av elevene som lå i det øverste poengsjiktet (mellom karakteren 4 og 5,5) i Buskerud og Nord-Trøndelag enn i de øvrige fylkene. Vi ser at Østfold var det fylket med flest elever i det laveste og midterste karaktersjiktet, og som hadde færrest elever med karakterer mellom 4 og 5,5.

Vi merker oss at samlet for alle fylkene hadde litt over halvparten av elevene et snitt på 3,5 eller bedre, og så mange som 88 prosent hadde gjennomsnittskarakteren 3 eller bedre. Med tanke på hvordan det går med disse elevene i påbyggingsåret er det interessant å merke seg at en så stor andel hadde et såpass høyt karaktersnitt. Så spør det om et karaktersnitt på 3 fra ungdomsskolen representerer et kunnskaps- og ferdighetsnivå som er tilstrekkelig for å klare å bestå påbygging til generell studiekompetanse.

Vi har beregnet gjennomsnittskarakterer for hvert av fylkene for alle karakterer samlet, men også for noen enkeltfag; engelsk og norsk (muntlig og skriftlig), matematikk, naturfag og samfunnsfag (tabell 2.9).

Tabell 2.9. Gjennomsnittskarakter i enkeltfag og gjennomsnittlige karakterpoeng fra 10. klasse, fordelt på fylke.

Fag	Fylkesvis karakterfordeling gruppert etter fag					Alle	N	eta	sign.
	Østfold	Akershus	Buskerud	Rogaland	Nord-Trøndelag				
Eng. skriftlig	3,32	3,48	3,51	3,52	3,61	3,49	2888	.090	.000
Eng. muntlig	3,64	3,73	3,80	3,76	3,78	3,74	2895	.055	.064
Matematikk	2,95	2,99	3,17	3,03	3,19	3,04	2904	.092	.000
Naturfag	3,48	3,59	3,61	3,62	3,77	3,60	2910	.080	.001
Norsk skriftlig	3,42	3,57	3,68	3,58	3,77	3,58	2901	.122	.000
Norsk muntlig	3,60	3,76	3,88	3,80	3,85	3,77	2905	.100	.000
Samfunnsfag	3,52	3,66	3,78	3,72	3,75	3,68	2902	.088	.000
Gjennomsnittskarakter alle fag 10. klasse	3,54	3,64	3,76	3,69	3,81	3,67	2922	.119	.000

Tabell 2.9 viser det samme som tabell 2.8: Påbyggelevne i Buskerud og Nord-Trøndelag hadde det beste prestasjonsnivået fra grunnskolen, målt med karakterer. For det første ser vi at det er i disse to fylkene elevene hadde høyest gjennomsnittskarakter beregnet på grunnlag av alle karakterene. For det andre finner vi også for karakterene i enkeltfag at elevene i disse to fylkene hadde høyere snitt enn i de tre øvrige fylkene. Elevene i Nord-Trøndelag hadde høyest karaktersnitt i fire av fagene (engelsk skriftlig, matematikk, naturfag og norsk skriftlig) og elevene i Buskerud hadde høyest snitt i tre fag (engelsk muntlig, norsk muntlig og samfunnsfag). Karakterene i enkeltfagene bekrefter også at elevene i Østfold kom til påbygging til generell studiekompetanse med de svakeste karakterene; i samtlige fag er det i dette fylket elevene hadde lavest snittkarakter. I de to siste fylkene, Akershus og Rogaland, hadde elevene et karakternivå mellom disse ytterpunktene. De lå, både i enkeltfag og for samlet karaktersnitt, nær gjennomsnittet for alle fylkene, Akershuselevne noe lavere og Rogalandselevne noe høyere.

Dersom vi ser på karakterene i enkeltfag, ser vi at karaktersnittet i alle fylkene lå høyest i norsk og engelsk muntlig, lavest i matematikk. Vi har over omtalt forholdet mellom karaktersnitt for alle fag og mulighetene for å bestå påbygging til generell studiekompetanse. Det er selvsagt viktig også å vurdere den enkeltes ferdigheter i enkeltfag. Det hjelper sannsynligvis ikke på mulighetene for å bestå, å ha et relativt høyt snitt dersom prestasjonsnivået i et enkeltfag er så lavt at man ikke klarer å bestå i dette faget.

I prosjektet Bortvalg og kompetanse fant Markussen m.fl. (2008) at det var forskjell i karaktergrunnlaget fra tiende klasse for elever som begynte på yrkesfag hhv studieforberedende. På de yrkesfaglige retningene varierte snittet mellom 3,0 på trearbeidsfag til 3,7 på elektrofag og formgivningsfag, mens på de studieforberedende retninger varierte ungdomsskolesnittet fra 4,3 for idrettsfagelevne til 4,7 for de som begynte på musikk, dans og drama (i parentes nevner vi at for elevene som begynte på hybriden medier- og kommunikasjon var snittet 4,2). De elevene i prosjektet

Bortvalg og kompetanse som etter hvert begynte på påbygging til generell studiekompetanse, hadde et snitt fra ungdomsskolen på 3,8. Vi ser at dette var nærmest identisk med snittet for påbyggelevne fra Nord-Trøndelag og Buskerud i denne undersøkelsen og i nærheten av snittet for alle påbyggelevne i de fem fylkene samlet. Et snitt på 3,7 - 3,8 viser at påbyggelevne i gjennomsnitt presterer bedre i skolefagene enn gjennomsnittet av yrkesfagelever, og slik kan de som kommer så langt at de begynner på påbygging til generell studiekompetanse, ansees som en selektert gruppe sammenlignet med yrkesfagelevne. Sammenligner vi derimot med de studieforbereende utdanningsprogrammene har de et betydelig lavere prestasjonsnivå, og det er vel så viktig å være klar over dette ettersom påbyggelevne er i et løp som skal lede til generell studiekompetanse.

Vi har undersøkt om det var forskjell på ungdomsskolekarakterene til de som gikk hhv. 3 PB og 4 PB (tabell 2.10).

Tabell 2.10. Gjennomsnittlig karakterpoeng fra 10. klasse, fordelt på fylke.

Fylke	Alle		3 PB		4 PB	
	Snitt	N	Snitt	N	Snitt	N
Østfold	3.54	466	3.54	456	3.75	10
Akershus	3.64	982	3.64	877	3.59	105
Buskerud	3.75	372	3.75	320	3.83	52
Rogaland	3.69	785	3.69	654	3.69	131
Nord-Trøndelag	3.81	317	3.81	297	3.60	20
Total	3.67	2922	3.67	2604	3.68	318
Eta	.014		.125		.136	
Sign.	.000		.000		.125	

Tabellen viser oss at gjennomsnittlig karakter fra ungdomsskolen var identisk når vi undersøker alle og når vi undersøker 3 PB-elevne. For 4 PB-elevne viser tabellen noen forskjeller, Bl.a. ser vi at 4 PB-elevne i Østfold hadde et høyere snitt enn 3 PB-elevne i samme fylke. I Nord-Trøndelag var forskjellene motsatt, 4 PB-elevne hadde lavere snittkarakter enn 3 PB-elevne. Ser vi nærmere på tabell 2.10, ser vi at forskjellene mellom fylkene for 4 PB-elevne ikke var signifikante. Vi ser også at det var svært få 4 PB-elever både i Østfold og Nord-Trøndelag, relativt få i Buskerud, noe som også gjør disse gjennomsnittstallene svært usikre. Dette illustrerer at en fylkesvis sammenligning av 3 PB- og 4 PB elever ikke er fornuftig å gjøre fordi det var svært få 4 PB elever i to fylker og få i ett fylke. I Akershus og Rogaland var det så mange 4 PB elever inkludert at en sammenligning med 3 PB kan gi mening. I dette tilfellet ser vi en liten forskjell mellom 3 PB- og 4 PB elevne i Akershus, men ingen i Rogaland. Vi har sett på noen andre forhold også, der tendensen er den samme; det er ikke store forskjeller mellom 3 PB og 4 PB-elevne. Ved siden av det lave antall PB elever i Østfold og Nord-Trøndelag, er dette, som vi også har vært inne på over, en grunn til at vi i liten grad presenterer analyser som sammenligner 3 PB- og 4 PB-elevne.

2.3.2 Fravær i ungdomsskolen

Vi har sett på fraværet til påbyggelevne da de gikk i tiende klasse i ungdomsskolen. Tabell 2.11 viser at det gjennomsnittlige fraværet varierte signifikant mellom fylkene. Påbyggelevne i Buskerud og Østfold hadde med seg et lavere fravær enn de øvrige og det største fraværet fra tiende klasse hadde elevne i Akershus. Et fravær på 4,6 prosent tilsvarer et fravær i løpet av skoleåret på åtte og en halv dag, og gjennomsnittfraværet på 6,3 prosent tilsvarer elleve og en halv fraværsdag. Til sammenligning kan vi nevne at det gjennomsnittlige fraværet i et 50 prosent utvalg i tiende klasse på Østlandet i 2002 var på 5.8 prosent (Markussen 2003), og at det i en undersøkelse i 1988 i videregående skole i seks fylker spredt over hele landet var et gjennomsnittlig fravær på 4,8 prosent (Markussen 1990). Selv om disse målingene er gjort i ulike kontekster, kan vi likevel konkludere med relativt stor stabilitet i det gjennomsnittlige fraværet over en 20 års periode. Påbyggelevnes fraværshistorie forteller ikke om særskilt høyt gjennomsnittlig fravær.

Tabell 2.11. Fravær i tiende klasse. Gjennomsnitt per fylke og totalt.

Fylke	Fraværsprosent	N
Østfold	4,6	394
Akershus	7,4	857
Buskerud	4,6	263
Rogaland	6,6	661
Nord-Trøndelag	6,7	269
Total	6,3	2444
Eta	.12	
Sign	.000	

Dersom vi ser på fordelingen av fraværet for alle elevene (ikke vist i tabell) finner vi at så mange som 50 prosent av påbyggelevne hadde et fravær på 3,4 prosent eller lavere, tilsvarende litt over seks fraværsdager. 66,7 prosent hadde fravær lavere enn gjennomsnittet på 6.3 prosent og 80 prosent hadde et fravær på 10 prosent eller lavere. Dette tilsvarer atten og en halv fraværsdag i tiende klasse, eller en dag borte hver annen uke. 20 prosent av elevene hadde altså et ungdomsskolefravær høyere enn dette. Nå snakker vi etter vår vurdering om et fravær som er faretruende høyt. Dette betyr at det store flertallet av påbyggelevne hadde et relativt sett lavt fravær, mens en viss andel hadde høyt fravær.

2.3.3 Når gikk de ut av ungdomsskolen

Vi har sett på hvilket skoleår elevene gikk i ungdomsskolen og viser i tabell 2.12 en gruppert fordeling hvor vi skiller mellom de som gikk ut av ungdomsskolen henholdsvis to, tre eller fire år eller mer før de begynte på påbygg.

Tabell 2.12 viser at antallet elever som gikk ut av grunnskolen to år før de begynte på påbygg, altså skoleåret 2007 – 2008, er i flertall i alle fem fylker. Høyest antall elever i Østfold og Nord-Trøndelag og lavest andel i Rogaland. Disse har fulgt normal progresjon, de har gått to år på yrkesfag for deretter å ta ett år med påbygg. Dette er i all hovedsak elever som er født i 1992. Blant de som gikk ut av ungdomsskolen fire år eller mer før de begynte på påbygg finnes det både ungdommer som er forsinket, men også noen som har fulgt normal progresjon: først har de gått to år i skole, deretter to år i lære for så å ta påbyggingsåret etter at de har gjort ferdig læretida og tatt fagbrevet. Det kan være flere forklaringer på at noen av elevene ikke har fulgt normal progresjon; de har kanskje tatt en pause i skolegangen, de har gjort et omvalg og har byttet utdanningsprogram eller de kan ha gått i lære ett eller flere år før de begynte på skolen igjen.

Tabell 2.12. År elevene gikk ut av ungdomsskolen. Prosent.

Fylke	År elevene gikk ut av ungdomsskolen			%	N
	F.o.m 1999 – t.o.m. 2006 Fire år eller mer før påbygg	2006 – 2007 Tre år før påbygg	2007 – 2008 To år før påbygg		
Østfold	15	14	71	100	466
Akershus	17	18	65	100	982
Buskerud	21	14	65	100	372
Rogaland	23	16	61	100	785
Nord-Trøndelag	18	13	69	100	317
Total	19	16	65	100	2922

p<.01 (kijkvadrattest)

2.3.4 Oppsummert om erfaringer fra ungdomsskolen

I dette avsnittet har vi sett på karakterer og fravær fra siste år i ungdomsskolen, samt når påbyggelevne gikk ut av tiende klasse. Gjennomsnittskarakter for påbyggelevne i de fem fylkene var på 3,67, og det var en viss fylkesvis variasjon. Buskerud og Nord-Trøndelag var de fylkene med

både høyest gjennomsnittskarakterer og de høyeste karakterene i enkeltfag. Østfold var det fylket med de laveste poengsummene, både i gjennomsnittskarakter og karakterer i enkeltfag. Påbyggelevens snitt fra ungdomsskolen var nær det snittet som ble identifisert for denne elevgruppen i undersøkelsen Bortvalg og kompetanse, og med et høyere snitt enn de gjennomsnittlige yrkesfagelever kan påbyggeleven ansees som en selekter elevgruppe sammenlignet med denne elevgruppen, men sammenligner vi dem med de som går på studieforberedende utdanningsprogrammer har de et betydelig lavere prestasjonsnivå fra grunnskolen.

Gjennomsnittlig fravær fra tiende klasse for påbyggelevene var 6,3 prosent, hvilket tilsvarer elleve og en halv fraværsdag i løpet av tiende klasse. Det var en viss fylkesvis variasjon, fra 4,6 prosent i Østfold og Buskerud til 7,4 prosent i Akershus. De aller fleste påbyggelevene hadde et lavt fravær i tiende klasse; to av tre hadde et fravær lavere enn snittet på 6,3 prosent og åtti prosent hadde et fravær lavere enn 10 prosent.

To av tre påbyggelever hadde gått ut av grunnskolen to år før de begynte på påbygg, altså hadde de fulgt normal progresjon med to år i videregående opplæring før påbygg. Men når så mange som én av tre gikk ut av tiende klasse mer enn to år før de begynte på påbygg, samtidig som vi vet at bare 11 prosent av elevene i undersøkelsen tar 4 PB, indikerer dette at det var relativt mange som kom tilbake til videregående for å ta påbygg etter et opphold. Alternativt var det mange som var forsinket i sin videregående opplæring blant påbyggelevene.

2.4 Tidligere utdanning i videregående opplæring

For å kartlegge hva elevene gjorde før de begynte påbygg, samlet vi inn data om elevenes historikk fra tidligere år i videregående opplæring. Vi har sett på om det siste de gjorde i videregående før påbygg (uavhengig om dette var skoleåret før på bygg eller ikke), var å være lærling eller elev, hvilke utdanningsprogrammer elevene har bakgrunn fra, når de sist gikk i videregående opplæring, de siste karakterene elevene fikk i videregående opplæring og hvor stort fravær de hadde sist de gikk i videregående skole.

2.4.1 Lærling eller elev før påbygg

I tabell 2.13 viser vi om det siste påbyggelevene gjorde i videregående opplæring før de begynte på påbygg (uavhengig av når), var å være lærling eller elev.

Tabell 2.13. Elevens siste befatning med videregående opplæring før påbygg: Lærling eller elev. Prosent.

Fylke	3 PB			4 PB			Alle		
	Elev	Lærling	N	Elev	Lærling	N	Elev	Lærling	N
Østfold	96	4	470	80	20	10	95	5	480
Akershus	97	3	894	61	39	118	93	7	1012
Buskerud	96	4	338	50	50	54	90	10	392
Rogaland	96	4	667	50	50	136	88	12	803
Nord-Trøndelag	96	4	302	35	65	20	99	8	322
Total	97	3	2671	54	46	338	92	8	3009

$p_3 \text{ PB} < .05$, $p_4 \text{ PB} = \text{i.s.}$, $p_{\text{ALLE}} < .001$ (kjikvadrattest)

Uavhengig av når elevene sist gikk i videregående, ser vi at for majoriteten var deres siste befatning med videregående opplæring å være elev. Dette gjaldt i alle fem fylkene. Denne andelen var høyest i Østfold med 95 prosent. Dette stemmer overens med at det i Østfold også var registrert flest påbyggelever født i 1992, dvs. at de er i normalalder og har sannsynligvis fulgt normal progresjon i utdanningsforløpet (tabell 2.2). Det var i Buskerud og Rogaland at flest, én av ti, var lærling sist de var i videregående opplæring før de begynte på påbygg. Ser vi på 3 PB elevene for seg selv, ser vi at for

tre prosent av dem var læretid siste befattning med videregående opplæring før påbygg. Det er sannsynlig at disse har begynt læretid som er avbrutt, og at de har valgt påbygg i stedet. Blant 4 PB elevene var det langt større andeler hvis siste befattning med videregående opplæring var læretid. Dette er rimelig, ettersom 4 PB er tenkt som et tilbud til elever som har gjennomført læretida og tatt fagprøven.

2.4.2 Hvilke utdanningsprogrammer kom påbyggelevne fra?

I tabell 2.14 viser vi hvilke utdanningsprogrammer påbyggelevne var rekruttert fra.

Tabell 2.14. Elevens siste befattning med videregående opplæring før påbygg, gruppert etter fylke og utdanningsprogram. Prosent.

Fylke	Utdanningsprogram											%	N
	R-94	BA	DH	EL	HS	SF	MK	NA	RM	SS	TP		
Østfold	4	14	9	10	28	2	6	0	3	19	5	100	474
Akershus	3	12	9	10	23	2	10	2	4	20	5	100	993
Buskerud	6	12	11	11	31	1	2	4	4	12	6	100	390
Rogaland	5	7	8	7	33	2	8	0	5	15	10	100	776
Nord-Trøndelag	2	12	10	8	23	4	13	3	5	16	4	100	314
Total	4	11	9	10	27	2	8	2	4	17	6	100	2947

p<.001 (kijkvadrattest)

Tabellforklaring:

R-94 = Elever som har kurs etter Reform 94, BA = bygg- og anleggsgfag, DH = design- og håndverksfag, EL = elektrofag, HS = helse- og sosialfag, SF = diverse studieforbereende løp, MK = medier og kommunikasjonsfag, NA = naturbruk, RM = restaurant- og matfag, SS = service- og samferdselsfag, TP = teknikk og industriell produksjon.

Vi ser at spesielt fire utdanningsprogrammer har avlevert mange elever til påbygg: Litt mer enn hver fjerde påbyggelev kom fra helse- og sosialfag, nesten hver femte elev fra service- og samferdselsfag, og én av ti kom fra hhv. bygg- og anleggsgfag og elektrofag. I alt ser vi altså at 63 prosent av påbyggelevne kom fra ett av disse fire utdanningsprogrammene, og vi observerer også noe fylkesvis variasjon. I Østfold var sju av ti rekruttert fra disse fire programmene, mens det i Nord-Trøndelag var noe færre, seks av ti.

Tabell 2.15 viser en oversikt over hvor stor andel av påbyggelevne som kom fra ulike programområder innenfor disse fire utdanningsprogrammene. Her er andelen elever uthevet for sju programområder. For de fem fylkene samlet er summen av disse andelen 51. Vi ser altså at litt over halvparten av alle påbyggelevne kom fra sju programområder innenfor BA, EL, HS og SS. Dette gjelder også for alle fylkene, og i Østfold kom så mange som 56 prosent av påbyggelevne fra disse sju programområdene. Så og si hver fjerde elev gikk ett av Vg2-kursene barne- og ungdomsarbeider eller helsearbeiderfag før de begynte på påbygg. Sammenligner vi fylkesvis, ser vi de største forskjellene for helsearbeiderfag, der mer enn dobbelt så mange av påbyggelevne kom fra denne utdanningen i Rogaland som i Akershus. Stor variasjon fant vi også innenfor service- og samferdselsfag, der over dobbelt så mange i Østfold som i Buskerud kom fra Vg2 salg, service og sikkerhet.

Tabell 2.15. Elevens siste befatning med videregående opplæring før påbygg, gruppert etter fylke og programområde innenfor utdanningsprogrammene BA, EL, HS og SS. Prosent av alle påbyggelever i det enkelte fylke.

Fylke	Programområde											Sum % - 11	Sum % - 7	N
	BA bygg	BA øvr	EL ele	EL øvr	HS haf	HS bua	HS øvr	SS sss	SS reise	SS ikt	SS øvr			
Østfold	9	4	5	5	12	11	5	11	5	3	0	70	56	474
Akershus	8	3	7	4	8	10	5	9	4	7	1	66	53	993
Buskerud	7	5	5	7	16	11	3	5	3	3	1	66	50	390
Rogaland	5	2	5	3	19	10	4	8	4	3	1	64	54	776
Nord-Trøndelag	9	3	6	2	11	10	2	8	3	5	1	60	52	314
Total	7	3	5	4	13	10	4	8	4	4	1	63	51	2947

p<.001 (kjkvdrattest)

Tabellforklaring:

Sum % - 11: Sum for alle programområdene innenfor de fire utdanningsprogrammene

Sum % - 7: Sum for de sju programområdene som er uthevet i tabellens siste linje

BA bygg=Bygg- og anleggsgfag, byggteknikk, Vg2, BA øvr=Bygg- og anleggsgfag, øvrige kurs

EL ele = Elektrofag, elenergi, Vg2, EL øvr=Elektrofag, øvrige kurs

HS haf = Helse- og sosialfag, helsearbeiderfag, Vg2, HS bua = Helse- og sosialfag, barne- og ungdomsarbeider, Vg2,

HS øvr = Helse- og sosialfag, øvrige kurs

SS sss = Service- og samferdselsfag, salg, service og sikkerhet, Vg2, SS reise = Service- og samferdselsfag, reiseliv, Vg2,

SS ikt = Service- og samferdselsfag, IKT servicefag, Vg2, SS1=Service- og samferdselsfag, øvrige kurs

2.4.3 Når gikk påbyggelevne i videregående opplæring sist

Vi har laget en oversikt over når elevene sist gikk i videregående opplæring før de begynte på påbygg skoleåret 2010 - 2011. Her har vi bare sortert etter skoleår da det var små og ubetydelige forskjeller mellom fylkene.

Tabell 2.16. Når gikk elevene sist i videregående opplæring, gruppert etter skoleår. Prosent.

Skoleår	N	Prosent
2005 – 2006	9	0,3
2006 – 2007	20	0,5
2007 – 2008	102	3,4
2008 – 2009	218	7,3
2009 – 2010	2626	88,3
Total	2975	100

Som vi ser gikk rundt ni av ti elever i videregående opplæring skoleåret før de begynte på påbygg.

Majoriteten (7,3 prosent av alle påbyggelevne) av de som *ikke* gikk i videregående opplæring året før de begynte på påbygg har kun hatt ett års opphold mellom skole/lære og påbyggingsåret. Litt over fire prosent av påbyggelevne hadde hatt pause fra videregående i to år eller mer.

2.4.4 Karakterer fra siste år i videregående skole

Vi har sett på elevenes karaktergrunnlag etter fylke og utdanningsprogram det siste året i videregående skole, uavhengig av når de sist gikk der.

Tabell 2.17. Gjennomsnittskarakterer i videregående skole sist påbyggelevene gikk skole før påbygg.

Utdannings- Program	Snittkarakter sist påbyggelevene gikk i videregående skole											
	Øst	N	Ake	N	Bus	N	Rog	N	N-T	N	Alle	N
R-94	3,3	19	3,4	30	3,7	25	3,2	42	3,3	37	3,3	123
BA	3,4	64	3,8	115	3,3	47	3,5	53	3,6	37	3,6	316
DH	3,9	43	4,0	89	3,9	44	4,0	65	3,8	30	3,9	271
EL	3,8	49	3,8	104	3,7	44	3,6	55	3,4	25	3,7	277
HS	3,8	131	3,9	228	4,3	121	4,1	254	3,9	71	4,0	805
SF	2,7	9	1,8	22	2,3	4	2,6	15	1,5	13	2,1	63
MK	3,6	28	3,9	101	3,8	8	3,8	58	3,7	41	3,8	236
NA	3,3	3	4,2	22	3,7	15	3,9	4	4,4	11	4,0	55
RM	3,2	16	3,8	39	2,3	14	3,9	35	3,4	17	3,6	121
SS	3,6	90	3,8	196	3,7	47	3,7	120	3,8	51	3,7	504
TP	3,5	22	3,6	47	3,7	21	3,4	75	3,4	11	3,5	176
Total:	3,6	474	3,8	993	3,8	390	3,8	776	3,6	314	3,6	2947

$p < .001$, $\eta^2 = .350^3$

Tabell 2.17 viser at det var små forskjeller i det totale karaktergjennomsnittet i de ulike fylkene, i to av fylkene var dette snittet 3,6 og i de tre øvrige var snittet på 3,8. Når vi sammenligner karaktersnitt innen de ulike utdanningsprogrammene, ser vi at de laveste gjennomsnittskarakterene var å finne blant de elevene som kom fra ulike studieforbereidende løp, eller som hadde bakgrunn fra ulike reform 94 kurs siste året før påbygg. Blant de ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammene (Kunnskapsløftet) varierer snittkarakteren fra sist de gikk i videregående skole (Vg2) mellom 3,5 for teknikk og industriell produksjon og 4,0 for helse- og sosialfag. Sammenligner vi ulike utdanningsprogrammer innenfor de ulike fylkene finner vi større utslag, men ettersom det er få elever i noen av gruppene er vi forsiktige med å sammenligne her.

2.4.5 Oppsummert om tidligere erfaring fra videregående opplæring

Vi har i dette avsnittet vist at majoriteten av elevene i undersøkelsen var elever og ikke lærlinger før de begynte på påbygg. Antallet var høyest i Østfold, lavest i Buskerud og Rogaland. Når vi så kun på 4 PB-elevne, var det langt flere blant dem som hadde vært lærling før påbygg.

Vi fant også at påbyggelevne særlig var rekruttert fra helse- og sosialfag, service- og samferdselsfag, bygg- og anleggsgfag og elektrofg. 63 prosent av påbyggelevne kom fra disse fire utdanningsprogrammene. Når vi så nærmere på hvilke programområder elevene kom fra, fant vi at om lag annenhver påbyggelev kom fra sju programområder innenfor disse fire utdanningsprogrammene. Vi fant også at om lag hver fjerde påbyggelev hadde gått ett av Vg2-kursene barne- og ungdomsarbeider eller helsearbeiderfag før de begynte på påbygg. I Rogaland og Buskerud kom om lag hver tredje påbyggelev fra helse- og sosialfag. Dette bidrar til å forklare at det var i nettopp disse to fylkene at det var sterkest overvekt av jenter blant påbyggelevne (tabell 2.1).

Oversikten over gjennomsnittskarakterer fra videregående opplæring siste året før påbygg viser at det var små forskjeller mellom de fem fylkene. Karaktersnittet var lavest blant de elevene som hadde gått ulike studieforbereidende løp og som hadde bakgrunn fra ulike kurs fra Reform 94. De høyeste karaktersnittene fant vi blant elevene som kom fra design- og håndverk, helse- og sosialfag og naturbruk, men få elever i noen av disse gruppene, gjør at vi må tolke disse tallene med varsomhet.

³ Eta er en korrelasjonskoeffisient som måler sammenhengen mellom to variabler der den avhengige variabelen er på intervallnivå og den uavhengige er på nominal- eller ordinalnivå. Skalaen er 0-1, og jo høyere skåre jo sterkere sammenheng (Norusis 1990).

2.5 Søkning til videregående opplæring

Et sentralt spørsmål knyttet til økningen i andelen av kullene som blir påbyggelever (jf. kapittel 1), er om de som gikk på påbygg faktisk ønsket å være der. Søkte de seg dit med viten og vilje? Hadde de påbygg som førsteønske? I dette avsnittet skal vi se nærmere på ulike forhold knyttet til søkningen til skoleåret 2010-2011 for de som til slutt ble påbyggelever.

2.5.1 Søkning til skoleåret 2010-2011

Tabell 2.18. Påbygg var førsteønske eller høyere ønske

Ønske	N	Prosent
Søkt påbygg som førsteønske	2622	91,8
Søkt påbygg som andreønske	130	4,6
Søkt påbygg som tredjeønske eller lavere	58	2,0
Ikke førsteønske, men ukjent hvilket ønske påbygg var*	46	1,6
Total	2856	100

*Disse elevene kommer fra Nord-Trøndelag. Her inneholdt data kun informasjon om elevenes førsteønske.

Tabell 2.18 viser at mer enn ni av ti påbyggelever hadde påbygg som førsteønske. Dersom vi fordeler de 46 elevene fra Nord-Trøndelag på andreønske og tredjeønske eller høyere, ser vi at rundt 5 prosentpoeng av de resterende elevene hadde påbygg som andreønske, og at litt over 2 prosentpoeng hadde påbygg som tredjeønske eller høyere.

Dette viser tydelig at det store flertallet av elevene som gikk på påbygg i de fem fylkene i denne undersøkelsen skoleåret 2010 – 2011 gikk på påbygg fordi de hadde søkt seg dit.

Frøseth m.fl. (2010: 58) fant, basert på søkningen til skoleåret 2008-2009 i hele landet, at bare en av seks av de som hadde søkt påbygging eller lære hadde både påbygging og lære blant sine søkte alternativer, dvs. at fem av seks av de som søkte påbygging eller lære ikke så på det andre som et alternativ. Dette indikerer at den store majoriteten av de som søker og begynner på påbygging gjør det fordi de ønsker det, og at de ikke havner der fordi de ikke får læreplass, og støtter dermed opp om vårt funn.

Av tabell 2.18 fremgår at åtte prosent av påbyggelevne ikke hadde denne utdanningen som sitt førstevalg. Hva ønsket disse elevene å begynne på? Dette viser vi i tabell 2.19.

Tabell 2.19. Førsteønske til påbyggelever som ikke hadde påbygg som førsteønske. Prosent.

Utdanningsprogram, nivå	N	Prosent
Vg1	5	0,2
Vg2	18	0,6
Vg3 studieforbereende	29	1,0
Vg3 skoleforløp, yrkesfag	5	0,2
Vg3 før lære, yrkesfag	15	0,5
Lærefag	162	5,7
Påbygg	2622	91,8
Total	2856	100

Det interessante her er at de aller fleste elevene som ikke hadde påbygg som førsteønske, hovedsakelig søkte lærefag og Vg3 før lære (Vg3 før lære er et utdanningsløp innenfor elektrofag hvor elevene må gå 2,5 – 3 år i skole før de begynner i lære, slik at elevene i Vg3 før lære i realiteten er på vei mot fagbrev). 6,2 prosent av de elevene som gikk påbygg da denne undersøkelsen ble gjennomført, hadde altså helst ønsket seg en utdanning som skulle føre frem til fagbrev. Bare to prosent av alle påbyggelevne hadde søkt et annet tilbud i videregående skole. Dette viser at de aller fleste av påbyggelevne som ikke hadde påbygg som førstevalg, egentlig ønsket seg en læreplass.

Her ser vi en dokumentasjon på at det finnes en strukturell hindring innenfor videregående opplæring som hindrer 100 prosent av ungdomskullene å forfølge sine utdanningsønsker. Det er ikke læreplasser til alle, om lag én av tre søkere til læreplass får ikke den læreplassen de ønsker seg (Markussen og Sandberg 2005). Konsekvenser er at noen av disse slutter, noen av dem begynner på et skoleløp de egentlig ikke er interessert i, og kanskje ikke har forutsetninger for, og majoriteten av disse havner på påbygg til generell studiekompetanse. Når det er sagt er det også viktig igjen å understreke at de som havner på påbygg mot sin vilje tross alt utgjør en liten andel av påbyggelevne. De aller fleste påbyggelevne er der fordi de har søkt seg dit.

I tabell 2.20 har vi gjort en fylkesvis sammenligning av påbygg som førsteønske, andreønske, tredjeønske eller høyere. Utslagene for Nord-Trøndelag skyldes manglende informasjon i data om andreønske og lavere. Vi vet at disse elevene ikke hadde påbygg som førstevalg, men vi vet ikke hvilket ønskenummer påbygg var. Likevel ser vi at Nord-Trøndelag skiller seg ut med lavere andel elever som hadde påbygg som førsteønske enn det vi finner i de fire andre fylkene.

Tabell 2.20. Søking til påbygg eller annet, fordelt på fylke. Prosent.

Fylke	Påbygg var første, andre eller høyere ønske			Ukjent hvilket ønske påbygg var	Sum andel	N
	Påbygg 1.ønske	Påbygg 2. ønske	Påbygg 3.ønske eller høyere			
Østfold	94	5	2	0	101	470
Akershus	94	5	2	0	101	903
Buskerud	93	4	3	0	100	383
Rogaland	91	6	3	0	100	787
Nord-Trøndelag	85	0	0	15	100	313
Total	92	5	2	2	101	2856

p<.001 (kjkvdrattest)

I tabell 2.21 har vi skilt de som *ikke* søkte påbygg i to kategorier: de som søkte skoleløp og de som søkte seg til læreplass, og vi har sett på hvordan dette fordelte seg fylkesvis. Som vi allerede har vist i tabell 2.19 var majoriteten av de som ikke hadde påbygg som førsteønske søkere til læreplass. Tabell 2.21 viser at slik var det også i nesten alle fylkene. Unntaket er Nord-Trøndelag hvor en betydelig større andel av de som ble påbyggelever hadde et annet skoleløp som sitt førsteønske.

Tabell 2.21. De som ikke hadde påbygg som førsteønske, søkte de skoleløp eller læreplass? Fylkesvis oversikt. Prosent.

Fylke	Nivåfordeling de som ikke søkte påbygg			Sum andel	N
	Skoleløp	Lære	Påbygg		
Østfold	0	6	94	100	470
Akershus	0	6	94	100	903
Buskerud	1	6	93	100	383
Rogaland	2	7	91	100	787
Nord-Trøndelag	8	7	85	100	313
Total	2	6	92	100	2856

p<.001 (kjkvdrattest)

Elevenes vurdering av søkingen

I spørreskjemaundersøkelsen spurte vi hva elevene tenkte rundt valg av videregående opplæring. Tabell 2.22 viser hvordan elevene svarte på spørsmålet "Dersom du skulle begynt i Vg1 i dag, hva ville du helst begynt på?"

I overkant av halvparten av elevene i alle de fem fylkene svarte at de helst ville begynt på yrkesfag om de skulle begynt i Vg1 den dagen undersøkelsen ble foretatt. Mellom 34 og 41 prosent sa at de heller ville begynt på et studieforbereende løp. Dette illustrerer at påbyggelevne er en sammensatt gruppe. Når halvparten sa at de ville begynt på yrkesfag på nytt, kan dette tolkes dithen at de er fornøyd med den veien de har valgt gjennom videregående, to år på yrkesfag og deretter påbygg. Men vi ser også at en betydelig andel, 34-41 prosent varierende fra fylke til fylke, sa at de heller ville begynt direkte på et studieforbereende løp. Det de kanskje gir uttrykk for, er at de ikke ville gjentatt denne veien til studiekompetanse. Det er rimelig å anta at en del av disse opplever at den yrkesfagutdanningen de begynte på var et feilvalg, og at de derfor sier at de heller ville valgt studieforbereende om de skulle valgt på nytt. Dette er også berørt i tabell 2.24.

Tabell 2.22. Dersom du skulle begynt i Vg1 i dag, hva ville du helst begynt på? Fylkesvis oversikt. Prosent.

Fylke	Ville helst begynt på			Sum andel	N
	Yrkesfag	Studieforbereende	Vet ikke		
Østfold	51	41	8	100	412
Akershus	58	35	7	100	840
Buskerud	55	34	11	100	329
Rogaland	56	34	10	100	732
Nord-Trøndelag	57	36	7	100	275
Total	56	35	9	100	2588

p=i.s (kjikvadrattest)

2.5.2 Når bestemte de seg for å søke påbygg

Vi spurte elevene om når de bestemte seg for å søke påbygg.

Tabell 2.23. Tidspunkt elevene bestemte seg for å søke påbygg. Fylkesvis fordeling. Prosent

Fylke	Når eleven bestemte seg for å gå påbygg					Sum andel	N
	Under lærlingperioden	I løpet av Vg2	I løpet av Vg1	Før videregående	Usikker, husker ikke		
Østfold	7	49	24	17	3	100	413
Akershus	8	47	20	18	7	100	843
Buskerud	12	40	19	23	6	100	330
Rogaland	13	44	19	16	8	100	733
Nord-Trøndelag	10	45	20	16	8	99	275
Total	10	45	20	18	7	100	2594

p<.001 (kjikvadrattest)

Tabell 2.23 viser at tre av fire påbyggelever i ettertid sier at de bestemte seg for å ta påbygg etter at de hadde begynt i videregående opplæring. Noen bestemte seg allerede i Vg1, mens andre bestemte seg seinere. Størst andel bestemte seg seint i løpet, enten i løpet av Vg2 (varierende fra 40 til 50 prosent) eller mens de var lærlinger (rundt hver tiende påbyggelev).

Det er også interessant at såpass mange sa at de bestemte seg for denne utdanningen allerede før de begynte på videregående skole. I fire av fylkene gjaldt dette hver sjette og i Buskerud så mange som hver fjerde påbyggelev. Dette indikerer at relativt mange allerede før de begynte i videregående hadde valgt seg ut to år på yrkesfag etterfulgt av påbygg som sin vei til generell studiekompetanse.

2.5.3 Grunner til at de går på påbygg

For å gå mer i dybden av spørsmålet om hvorfor elevene valgte påbygg, ba vi de elevene som tok påbygg etter to år i skole på et yrkesfaglig utdanningsprogram (3 PB) om å si seg enige eller uenige i noen påstander. Dette er fremstilt i tabell 2.24. Her viser vi svarene samlet for alle fylkene.

En rekke av utsagnene kan knyttes til det å ha valgt feil. Vi observerer følgende

- 39 prosent var enige i at de valgte påbygg fordi den yrkesutdanningen de hadde påbegynt likevel ikke passet dem, men 40 prosent var også uenige i dette.
- 60 prosent svarte at de valgte påbygg fordi de ikke ønsket å være lærling, men 21 prosent var uenige.
- 23 prosent sa at de valgte påbygg fordi de hadde valgt feil da de begynte på yrkesfag, men 54 prosent var uenig i dette.
- 20 prosent sa at de var lei av alt det praktiske på yrkesfag, men 54 prosent var uenige.
- 27 prosent sa at de valgte påbygg fordi praksisen de hadde på Vg1 og Vg2 gjorde at de ville skifte kurs, men 47 prosent var uenige i dette.
- 30 prosent sa de valgte påbygg fordi de får utnyttet evnene sine bedre, men 34 prosent var uenige

Tabell 2.24. Grunner til at elevene valgte påbygg, elever i 3 PB. Prosent. N=2325.

Påstand: Jeg går på <i>Påbygg</i> fordi...	Helt uenig	Nokså uenig	Verken enig eller uenig	Nokså enig	Helt enig	Ikke svart	Sum andel
... den yrkesutdanningen jeg var begynt på ikke passet for meg	28	12	18	16	23	3	100
... jeg ikke fikk læreplass	75	4	8	3	6	4	100
... jeg ikke regnet med å få læreplass og lot være å søke selv om jeg egentlig ville vært lærling	75	6	10	3	2	4	100
... jeg ikke ønsker å være lærling	16	5	15	14	46	4	100
... jeg vil bruke det siste året av retten min til å sikre meg studiekompetanse	7	2	13	17	58	3	100
... jeg får bedre poengsum fra videregående etter yrkesfag og <i>Påbygg</i> , enn etter tre år på studiespesialisering	12	5	53	11	16	4	101
... jeg vil ta studiekompetanse først og fagbrev etterpå	33	12	28	9	14	4	100
... jeg vil heller være i skolen enn å komme ut i arbeidslivet	26	15	30	14	12	4	101
... lærerne mine på vg2 mente det var best for meg	36	13	34	8	6	4	101
... rådgiveren min mente det var best for meg	35	10	39	7	6	4	101
... jeg får utnyttet evnene mine bedre her enn på yrkesfag	21	13	34	15	15	4	102
... jeg er lei av alt det praktiske på yrkesfag	39	15	22	10	10	4	100
... jeg valgte feil da jeg begynte på et yrkesfag	43	11	19	9	14	4	100
... praksisen jeg hadde på Vg1/Vg2 gjorde at jeg bestemte meg for å skifte fra yrkesfag til <i>Påbygg</i>	36	11	23	12	15	4	101
... fordi jeg var i tvil om studieforberedende eller yrkesfag da jeg begynte videregående, men ble anbefalt å utsette valget ved å ta to år yrkesfag først	42	10	30	7	8	4	101

Resultatene tegner ikke et entydig bilde, men de viser at relativt mange, mellom 20 og 30 prosent, på ulike måter ga uttrykk for at de skiftet kurs fordi de ikke var tilfredse med å være i en yrkesutdanning. For ett av utsagnene var andelen betydelig større: Så mange som 60 prosent sa seg enig eller helt

enig i at de valgte påbygg fordi de ikke ønsket å være lærling. Dette er en betydelig andel, og dette indikerer at mange faktisk har foretatt et bevisst valg bort fra et utdanningsløp de ikke ønsker å følge.

En hypotese som har vært lansert i den offentlige debatten rundt tilgang på læreplasser og påbygging til generell studiekompetanse, er at mange elever velger påbygg fordi de ikke får læreplass. Forskning har også vist at en liten andel av dem som ikke får læreplass begynner på påbygg (Markussen og Sandberg 2005). I utsagnsbatteriet gjengitt i tabell 2.24 var det to utsagn knyttet til denne problematikken, og vi observerer at:

- Ni prosent av elevene var enige i at de gikk på påbygg fordi de ikke fikk læreplass. 80 prosent var uenige i dette.
- Fem prosent av elevene var enige i at de gikk på påbygg fordi de ikke søkte læreplass fordi de forventet at de ikke ville få det. 81 prosent var uenig i dette.

Elevenes stillingtagen til disse utsagnene indikerer at ni prosent av påbyggeelevne havnet der pga. mangel på læreplass. Dette samsvarer relativt bra med statistikken over (tabell 2.20) som viser at bare seks prosent av påbyggeelevne faktisk hadde søkt læreplass. Dette indikerer at bare en liten andel av påbyggeelevne er på dette utdanningstilbudet mot sin vilje.

Vi ser at det ikke var mange av elevene som valgte påbygg på bakgrunn av veiledning fra rådgiver eller lærer. Hver 8. elev svarte at han eller hun valgte påbygg fordi en lærer eller rådgiver mente at dette var best.

Vi ba også elevene ta stilling til noen begrunnelser for å velge påbygg som i hovedsak handler om faglige eller sosiale forhold; valgte de påbygg fordi de ønsker å bruke utdannelsen til å komme videre i utdanningsløp, eller er dette en sosial arena for dem. Tabell 2.25 viser hvordan de forholdt seg til disse utsagnene.

Tabell 2.25. Begrunnelser for å gå Påbygg. Prosent. N=2603.

Påstand: Jeg går på Påbygg fordi...	Helt uenig	Nokså uenig	Verken enig eller uenig	Nokså enig	Helt enig	Sum andel
... jeg vil gjerne ha studiekompetanse	0	0	3	6	90	99
... jeg har tenkt å begynne på høyere ut danning	1	2	12	13	71	99
... jeg ønsker å gå der vennene mine går	33	15	30	12	8	98
... jeg vil være russ til våren	34	10	23	15	16	98
... foreldrene mine ville at jeg skulle begynne her	28	10	36	14	10	98
... fordi min beste venn begynte her	57	10	21	5	5	98

Så mange som 96 prosent av elevene svarte at de var nokså eller helt enige i at de tok påbygg fordi de ville ha studiekompetanse, og 84 prosent oppga at planla å begynne på høyere utdanning. Når det gjelder begrunnelser knyttet til skolen som en sosial arena, var det langt færre som sluttet opp om disse utsagnene. En av fem valgte påbygg for å være der vennene er og en av ti fordi bestevennen er der. Tre av ti sa at de valgte påbygg fordi de ville være russ. Det er viktig å merke seg at vi ikke har spurt etter viktigste begrunnelse, men at elevene har kunnet ta stilling til hvert av utsagnene. Det betyr at de god kan ha sagt seg enig både i at de valgte påbygg fordi de ville ha studiekompetanse og fordi de ville være russ. At de har sagt seg enig betyr at et gitt moment inngår i begrunnelsen for valget, og ikke at den er den viktigste eller eneste grunnen. Oppsummert kan vi likevel konkludere at de faglige begrunnelser for å velge påbygg hadde betydelig større oppslutning enn de sosiale. Dette indikerer at elevene gjør bevisste valg, de vurderer påbygg som en utdanning de skal ta fordi de vil fortsette med høyere utdanning, de trenger studiekompetanse og derfor er de påbyggeelever.

2.5.4 Forventninger til påbyggingsåret

Vi ba elevene ta stilling til noen utsagn om forventninger til påbyggingsåret. Vi viser deres stillingtagen til disse utsagnene i tabell 2.26.

Flere av disse utsagnene handler om hvordan elevene trodde de kom til å klare påbyggingsåret:

- 77 prosent var enige i at de hadde godt faglig grunnlag fra Vg1 og Vg2 slik at de kunne gjennomføre og bestå påbygg. Seks prosent var uenig.
- 62 prosent var enige i at året kom til å bli svært vanskelig faglig. 10 prosent var uenige.
- 91 prosent var enige i at det ville bli mye å gjøre, og at de skulle arbeide hardt for å klare ståkarakter i alle fag. To prosent var uenige.
- 88 prosent var enige i at de på forhånd ble fortalt at dette er et vanskelig og arbeidskrevende skoleår. Tre prosent var uenige.
- Ti prosent var enig i at de ikke trodde de vil klare påbygg med bestått i alle fag. 72 prosent var uenige.
- 61 prosent sa at de visste mye om påbygg før de begynte. 12 prosent var uenige.
- Seks prosent hadde foretrukket å begynne å jobbe etter tiende klasse. 83 prosent var uenig.

Tabell 2.26. Forhåndsforestillinger og forventninger til påbygg. Prosent. N=2603.

Påstand:	Helt uenig	Nokså uenig	Verken enig eller uenig	Nokså enig	Helt enig	Ikke svart	Sum andel
Jeg har godt faglig grunnlag fra Vg1 og Vg2 slik at jeg kan gjennomføre og bestå <i>Påbygg</i>	2	4	16	38	39	1	100
Da jeg begynte i Vg1, var jeg sikker på at jeg hadde valgt riktig utdanningsprogram	9	10	22	25	33	1	100
Jeg tror <i>Påbygg</i> kommer til å bli svært vanskelig faglig	3	7	27	34	28	1	100
Jeg vet at det blir mye å gjøre, men jeg skal arbeide hardt for å klare ståkarakter i alle fag	1	1	6	23	68	1	100
Før jeg søkte <i>Påbygg</i> , ble jeg fortalt at dette er et vanskelig og arbeidskrevende skoleår	2	1	8	19	69	1	100
Jeg tror egentlig ikke jeg klarer <i>Påbygg</i> med bestått i alle fag	46	26	17	6	4	1	100
Jeg visste mye om <i>Påbygg</i> før jeg søkte dette tilbudet	4	8	25	37	24	2	100
Dersom det hadde vært mulig ville jeg heller begynt å jobbe etter tiende klasse enn å begynne i videregående opplæring	73	10	10	3	3	1	100

Gjennom disse utsagnene ga elevene uttrykk for at de visste hva denne utdanningen innebar, de visste at den var krevende, at de hadde et hardt år foran seg og at de må jobbe hardt for å klare å bestå. Samtidig ga de også uttrykk for at de hadde et godt faglig grunnlag og at de skulle klare dette med god innsats og hardt arbeid.

Vi gjennomførte også en faktoranalyse av dette spørsmålsbatteriet, og denne analysen identifiserte tre underliggende dimensjoner som vi har brukt for å konstruere tre indeksvariabler. De tre indeksvariablene og enkeltutsagnene som inngår i de enkelte indeksene er:

- Jeg vet at det er hardt, og at det må jobbes for å klare påbygg

- Jeg vet at det blir mye å gjøre, men jeg skal arbeide hardt for å klare ståkarakter i alle fag
- Før jeg søkte påbygg, ble jeg fortalt at dette er et vanskelig og arbeidskrevende skoleår
- Dette blir vanskelig og jeg tror ikke jeg klarer det
 - Jeg tror påbygg kommer til å bli svært vanskelig faglig
 - Jeg tror egentlig ikke jeg klarer påbygg med bestått i alle fag
 - Dersom det hadde vært mulig ville jeg heller begynt å jobbe etter tiende klasse enn å begynne i videregående opplæring
- Jeg er forberedt og kommer til å klare dette
 - Jeg har godt faglig grunnlag fra Vg1 og Vg2 slik at jeg kan gjennomføre og bestå påbygg
 - Da jeg begynte i Vg1, var jeg sikker på at jeg hadde valgt riktig utdanningsprogram
 - Jeg visste mye om påbygg før jeg søkte dette tilbudet

I tabell 2.27 viser vi fylkesvis gjennomsnittlig skåre på de tre indeksvariablene.

Tabell 2.27. Forhåndsforestillinger og forventninger til påbygg. Gjennomsnittsskår på en skala fra 1 – 5. Fylkesvis fordeling. N=2603.

Fylke	Jeg vet at det er hardt, og at det må jobbes for å klare påbygg.	Dette blir vanskelig og jeg tror ikke jeg klarer det.	Jeg er forberedt og kommer til å klare dette.
Østfold	4,56	2,46	3,80
Akershus	4,48	2,39	3,81
Buskerud	4,54	2,35	3,83
Rogaland	4,59	2,51	3,79
Nord-Trøndelag	4,59	2,30	3,84
Total:	4,54	2,42	3,81
Eta	.068	.095	.024
Sign	.016	.000	.818

Tabell 2.27 bekrefter analysen av enkeltutsagnene over. Det var stor oppslutning om forståelsen av at dette blir hardt og at det må jobbes. Elevene hadde en over middels tro på at de kom til å klare dette og tilsvarende under middels tro på at de ikke kom til å klare det. Alt i alt ga de fleste uttrykk for at det er hardt og det må jobbes, og relativt mange var optimistiske i forhold til hvordan dette kom til å gå. Det var små forskjeller mellom fylkene. Indeksen for at de trodde de ville klare dette viser at det ikke var fylkesvis forskjeller overhodet. Størst forskjell var det mellom fylkene for indeksen "Dette blir vanskelig og jeg tror ikke jeg klarer det". De mest pessimistiske elevene fant vi Rogaland.

Tabell 27-2. Forhåndsforestillinger og forventninger til påbygg. Gjennomsnittsskår på en skala fra 1 – 5. Gutter og jenter. N=2603.

Fylke	Jeg vet at det er hardt, og at det må jobbes for å klare påbygg.	Dette blir vanskelig og jeg tror ikke jeg klarer det.	Jeg er forberedt og kommer til å klare dette.
Jenter	4,66	2,43	3,89
Gutter	4,38	2,41	3,71
Total:	4,54	2,42	3,81
Eta	.008	.205	.124
Sign	.000	.679	.000

Vi så også på om det var noen forskjell på jenter og gutter for disse forholdene. Tabell 2.27-2 viser at jentene i større grad enn guttene så at de måtte jobbe hardt for å klare påbygg. Også når det gjaldt å

være forberedt og å ha tru på at dette skal man klare skåret jentene signifikant noe høyere enn guttene. I forhold til å være pessimistiske å tru at dette klarer man ikke, var det ingen forskjell mellom jenter og gutter.

Vi ba også elevene vurdere sine muligheter på påbygg: forventet de å klare å fullføre påbyggingsåret, og hvilke karakterer så de for seg at de ville komme til å få (tabell 2.28). Det som er slående ved denne tabellen er optimismen og troen på at dette skal de klare. Nesten 98 prosent av påbyggelevne svarte at de hadde tro på at de skulle fullføre påbyggingsåret. Litt under to prosent oppga at de trodde de kom til å slutte før skoleåret var over, og én prosent trodde de kom til å stryke. Over 80 prosent mente at de ville komme til å få treere eller bedre i de fleste fag. Dette er interessant med tanke på at vi fra tidligere forskning og statistikk vet at mellom 30 og 40 prosent av påbyggelevne slutter eller stryker i flere fag (Markussen m.fl. 2008, Akershus fylkeskommune 2010). Det var noe fylkesvis variasjon, og det ser ut til at Østfold- og Rogalandselevne var minst optimistiske: Her var det hhv. 26 og 29 prosent som trodde de ville få firere eller bedre i de fleste fag, mens det i Akershus, Nord-Trøndelag og Buskerud var hhv. 37, 38 og 39 prosent.

Tabell 2.28. Elevenes forventninger om fullføring og resultater. Fylkesvis fordeling. Prosent. N=2574.

Forventninger til fullføring og karakterresultater								
Fylke	Slutte før året er over	Karakter 1 eller ikke vurdering i noen fag	Ståkarakter i alle fag, 2ere i de fleste fag	Ståkarakter i alle fag, 2ere og 3ere i de fleste fag	Ståkarakter i alle fag, 3ere og 4ere i de fleste fag	Ståkarakter i alle fag, 4ere og 5ere i de fleste fag	Ståkarakter i alle fag, 5ere og 6ere i de fleste fag	Alle
Østfold	2	1	3	16	52	23	3	100
Akershus	1	1	2	12	47	34	3	100
Buskerud	2	0	2	12	44	34	5	99
Rogaland	2	2	3	14	51	27	2	101
Nord-Trøndelag	3	2	2	11	45	36	2	101
Total	2	1	3	13	48	31	3	101

Den sterke optimismen og troen på at de ville komme til å bestå, faller sammen med stillingtagen til utsagnene over (tabell 2.26 og 2.27): de visste at dette kom til å bli hardt, men de mente at de skulle komme til å klare seg.

2.5.5 Fremtidsplaner

Vi spurte om hvilke fremtidige utdanningsplaner elevene hadde, og fant at rundt 80 prosent av elevene ved starten av påbyggingsåret hadde planer om høyere utdanning på et eller annet tidspunkt.

Tabell 2.29 viser at majoriteten, 48-56 prosent varierende fra fylke til fylke, planla å ta høyere utdanning rett etter påbygg, ca. en fjerdedel planla å vente til et senere tidspunkt, mens en liten andel planla å ta både fagbrev og høyere utdanning etter påbygg. Dette funnet samsvarer med det vi så i tabell 2.24, hvor 84 prosent sa at de hadde tenkt å begynne på høyere utdanning.

Vi undersøkte også elevenes begrunnelser for å ta høyere utdanning. Var dette noe de ønsket ut fra egne ønsker og interesser, eller lå det andre drivkrefter bak ønsket om å ta høyere utdanning? I spørreskjemaet ba vi derfor elevene ta stilling til noen påstander om høyere utdanning på en skala fra helt enig (5) til helt uenig (1). Vi spurte bare de som hadde planer om høyere utdanning på et eller annet tidspunkt. Det betyr at i tabell 2.30 og 2.31 er bare de som har sagt at de skal ta høyere utdanning representert.

Tabell 2.29. Planer for høyere utdanning eller fagbrev. Prosent. Fylkesvis fordeling. N=2603.

Fylke	Planer for høyere utdanning eller fagbrev					Sum andel	N
	Nei	Fagbrev etter påbygg	Høyere utdanning seinere	Høyere utdanning rett etter påbygg	Fagbrev og høyere utdanning etter påbygg		
Østfold	13	5	24	55	3	100	413
Akershus	18	4	27	48	3	100	846
Buskerud	14	2	29	53	2	100	332
Rogaland	15	3	22	56	4	100	737
Nord-Trøndelag	14	7	25	52	3	101	275
Total	16	4	25	52	3	100	2603

Tabell 2.30. Elevenes begrunnelser for å ta høyere utdanning. Prosent. N=2095.

Påstand: Jeg har tenkt å ta høyere utdanning fordi...	Helt uenig	Nokså uenig	Verken enig eller uenig	Nokså enig	Helt enig	Ikke svart	Sum
... da kan jeg få en bra jobb	1	1	4	22	71	2	101
... lærerne mine mente det var riktig for meg	30	10	41	10	6	4	101
... fordi rådgiver rådet meg til det	36	11	38	7	4	4	100
... det gir meg mulighet til å utnytte evnene mine	2	1	12	31	51	3	100
... det er nødvendig for det yrket jeg sikter mot	2	2	13	23	58	3	101
... det er nødvendig for å komme videre i livet	4	5	23	26	39	3	100
... jeg har lyst til å ta mer utdanning	3	4	14	28	49	3	101
... det øker valgmulighetene på arbeidsmarkedet	1	0	7	22	67	3	100
... det gir større sjanser for å få seg en godt betalt jobb	1	1	8	22	66	3	101
... jeg ikke får meg jobb uten	25	18	34	11	10	3	101
... det øker mulighetene for en interessant jobb	1	1	8	25	62	3	100
... det gir mulighet til å studere noe en selv synes er interessant	1	1	9	22	65	3	101
... bare studiekompetanse ikke er så mye verdt når man skal søke jobb	6	5	34	24	27	3	99

Som vi ser i tabell 2.30 var over ni av ti enige i påstanden om at man kan få en bra jobb med høyere utdanning. Ni av ti mente også at høyere utdanning øker valgmulighetene på arbeidsmarkedet og nesten like mange mente det gir større sjanser til å få en godt betalt og interessant jobb. Åtte av ti mente høyere utdanning er nødvendig for det yrket de sikter seg mot og litt flere mente høyere utdanning gir muligheter til å studere noe en selv synes er interessant. Det var altså høy oppslutning om at høyere utdanning er viktig med tanke både på å få en sikrere posisjon i arbeidsmarkedet, men også for å kunne få jobbe med noe interessant. Vi ser også at det var liten oppslutning om at råd fra lærer eller rådgiver har vært utslagsgivende for hvilket syn de hadde på høyere utdanning.

Vi gjennomførte en faktoranalyse av dette utsagnsbatteriet, og denne analysen identifiserte tre underliggende dimensjoner som vi har brukt for å konstruere tre indeksvariabler. De tre indeksvariablene og enkeltutsagnene som inngår i de enkelte indeksene er:

- Jeg tar høyere utdanning for både å studere og jobbe med noe interessant.
 - Jeg tar høyere utdanning fordi det gir meg mulighet til å utnytte evnene mine
 - Jeg tar høyere utdanning fordi det er nødvendig for det yrket jeg sikter mot
 - Jeg tar høyere utdanning fordi jeg har lyst til å ta mer utdanning
 - Jeg tar høyere utdanning fordi det øker valgmulighetene på arbeidsmarkedet
 - Jeg tar høyere utdanning fordi det gir større sjanser for å få seg en godt betalt jobb
 - Jeg tar høyere utdanning fordi det øker mulighetene for en interessant jobb
 - Jeg tar høyere utdanning fordi det gir mulighet til å studere noe en selv synes er interessant
- Jeg tar høyere utdanning fordi lærere og rådgiver rådet meg til det.
 - Jeg tar høyere utdanning fordi rådgiver rådet meg til deg
 - Jeg tar høyere utdanning fordi lærerne mine mente det var riktig for meg
- Jeg tar høyere utdanning for å sikre meg på arbeidsmarkedet
 - Jeg tar høyere utdanning fordi da kan jeg få en bra jobb
 - Jeg tar høyere utdanning fordi det er nødvendig for å komme videre i livet
 - Jeg tar høyere utdanning fordi jeg ikke får meg jobb uten
 - Jeg tar høyere utdanning fordi bare studiekompetanse ikke er så mye verdt når man skal søke jobb.

I tabell 2.31 viser vi fylkesvis gjennomsnittlig skåre på de tre indeksvariablene.

Tabell 2.31. Elevenes begrunnelser for å ta høyere utdanning. Gjennomsnittsskår på en skala fra 1 – 5, fylkesvis fordeling. N=2095.

Fylke	Jeg tar høyere utdanning for både å studere og jobbe med noe interessant.	Jeg tar høyere utdanning fordi lærere og rådgiver rådet meg til det.	Jeg tar høyere utdanning for å sikre meg på arbeidsmarkedet.
Østfold	4,40	2,43	3,71
Akershus	4,43	2,44	3,77
Buskerud	4,41	2,40	3,73
Rogaland	4,36	2,43	3,60
Nord-Trøndelag	4,42	2,32	3,62
Total:	4,40	2,42	3,69
Eta	.052	.032	.103
Sign	.225	.702	.000

Funnene i denne tabellen er interessante på den måten at de muligens kan fortelle oss noe om hvilken motivasjon elevene har for å ta høyere utdanning. Den første kolonnen kan representere en type indre motivasjon, der elevens mål både er å studere og jobbe med noe han eller hun synes er interessant. Den siste kolonnen kan representere en type ytre motivasjon, muligheter på arbeidsmarkedet. Vi ser at det var høy oppslutning om begge disse forholdene, slik at elevene var både ytre og indre motivert for å ta høyere utdanning. Men skårene indikerer også at indre motivasjonen er viktigere enn ytre. At elevene både er indre og ytre motivert kan love godt for elevenes mulighet til å fullføre og bestå påbyggingsåret og evt. høyere utdanning. Den midterste kolonnen synliggjør at råd fra rådgivere og lærere i mindre grad påvirket elevenes begrunnelser og

valg. Dette kan ha flere forklaringer; én kan være manglende rådgivning, en annen at elevene selv setter andre impulser høyere enn hva lærerne og rådgiverne sier. Det er ikke signifikante forskjeller mellom fylkene for de to første kolonnene, mens det er noen små signifikante fylkesforskjeller i forhold til ytre motivasjon.

2.5.6 Oppsummert om søkning til videregående opplæring

92 prosent av påbyggelevne i de fem fylkene samlet hadde påbygg som førsteønske ved søkningen til skoleåret 2010-2011. Det var noe fylkesvis variasjon. 85 prosent i Nord-Trøndelag hadde påbygg som førsteønske mens det gjaldt over 90 prosent i de øvrige, høyest i Østfold og Akershus hvor dette gjaldt 94 prosent av påbyggelevne. Dette viser tydelig at den alt overveiende majoritet blant påbyggelevne går på dette tilbudet fordi de har søkt seg dit.

Av de påbyggelevne som ikke hadde påbygg som førsteønske, hadde majoriteten søkt læreplass, de går altså på påbygg fordi de ikke har fått læreplass. Vi ser den strukturelle hindringen som er en del av videregående opplæring, at noen elever fratras muligheten til å fullføre den yrkesfaglige utdanningen de har startet på fordi de ikke får læreplass. I våre fem fylker utgjorde disse 6,2 prosent av påbyggelevne skoleåret 2010-2011. Dette er ikke en stor andel, men for de det gjelder er dette ikke bra, og det bør være en sentral oppgave å arbeide for at dette fenomenet opphører. Alle som har begynt på en yrkesfaglig utdanning bør få fullføre den når de ønsker det, og ingen bør gå på påbygging til generell studiekompetanse mot sin egentlige vilje.

56 prosent av påbyggelevne sa at de ville begynt om igjen på yrkesfag om de hadde begynt i dag, en indikasjon på at de var fornøyde med den veien de hadde valgt frem til studiekompetanse. 35 prosent sa at de ville begynt på studieforbereende, og ga med dette et signal om at de ikke var helt fornøyd med den veien de hadde fulgt mot studiekompetanse.

Majoriteten av elevene sa at de bestemte seg for å søke påbygg etter at de var begynt i videregående opplæring, men så mange som 18 prosent sa at de hadde bestemt seg for påbygg allerede før de begynte i videregående opplæring. I Buskerud gjaldt dette nesten hver fjerde påbyggelev. Dette viser at de fleste påbyggelevne egentlig hadde tenkt seg en yrkesfaglig utdanning og har valgt en annen kurs underveis. Det er også interessant å se at så mange som hver femte påbyggelev sa at de hadde sett seg ut dette løpet før de begynte.

Om lag 20-30 prosent av elevene ga uttrykk for at de valgte påbygg fordi de ønsket å skifte kurs, at de hadde kommet til at en yrkesutdanning ikke var noe for dem. Så mange som 60 prosent sa at de valgte påbygg fordi de ikke ønsket å være lærling. Ni prosent sa at de valgte påbygg fordi de ikke fikk læreplass, og bekrefter det som søkerstatistikken omtalt over viste: noen hindres fra å fullføre utdanning frem mot fagbrev, og påbygg blir nødløsningen.

Mange begrunnet valget av påbygg med at de ville ha studiekompetanse (96 prosent) og begynne i høyere utdanning (84 prosent). Relativt få ga uttrykk for at valget var sosialt begrunnet, å være der vennene er. Så mange som tre av ti oppga russefeiring som en del av sin begrunnelse for valget av påbygg.

Påbyggelevne ga uttrykk for at de visste hva denne utdanningen innebar, de visste at den var krevende, at de hadde et hardt år foran seg og at de måtte jobbe hardt for å klare å bestå. Samtidig ga de også uttrykk for at de hadde et godt faglig grunnlag og at de skulle klare dette med god innsats og hardt arbeid. 98 prosent av påbyggelevne mente ved skoleårets start at de ville komme til å bestå, og 35 prosent mente at de ville klare seg godt og bestå med i hovedsak firere og femmere i alle fag.

Så mange som 84 prosent av påbyggelevne sa at de planla å ta høyere utdanning, noen rett etter påbygg, noen på et seinere tidspunkt. De begrunnet det å ta høyere utdanning både ut fra indre og ytre motivasjon. De ønsket både å studere og jobbe med noe interessant, men de ønsket seg også høyere utdanning for å sikre sin posisjon på arbeidsmarkedet.

3 Hvordan var det å være påbyggelev?

Hvorvidt elevene fullfører og består et påbyggingsår påvirkes av en rekke faktorer. Elevenes totalopplevelse av skolen og påbyggingsåret vil i stor grad henge sammen med hvordan de trives; i det sosiale, det faglige, og hvordan egne forutsetninger og forventninger stemmer mot utbytte av skolegangen. Vi har derfor kartlagt elevenes opplevelser av påbyggingsåret. For å få informasjon om dette gjennomførte vi en spørreskjemaundersøkelse i mars-april, da elevene var kommet et godt stykke ut i skoleåret. I dette kapitlet presenteres analysene av spørreskjemadata, der vi blant annet har sett på

- elevenes trivsel, på skolen generelt, i klassen og i friminuttene
- deres opplevelse av skolen og sin egen skolesituasjon
- deres forventninger til påbyggingsåret
- hvordan de så på sine anlegg og evner, samt arbeidsinnsats i det faglige
- sosiale aspekter ved skoleåret

3.1 Skolen som faglig og sosial arena

3.1.1 Trivsel

Vi spurte elevene hvordan de trivdes på skolen, i klassen og i friminuttene (tabell 3.1).

Tabell 3.1. Trivsel. Prosent. N=2288

Trivsel	Meget dårlig	Dårlig	Nokså godt	Godt	Meget godt	Ikke svart	Sum andel
På skolen	1	2	16	43	36	2	100
I klassen	1	2	12	39	44	2	100
I friminuttene	1	2	11	37	47	2	100

Som vi ser var de aller fleste elevene fornøyde med situasjonen sin, både på skolen, i klassen og i friminuttene. 95 prosent svarte at de trivdes mellom nokså godt og meget godt både på skolen, i klassen og i friminuttene. Rundt tre prosent svarte at de ikke trivdes, verken på skolen, i klassen eller i friminuttene.

På grunnlag av de tre variablene lagde vi en trivselsindeks ved å summere de tre (meget dårlig=1, og meget godt =5) og dividere på tre. Skalaen på trivselsindeksen vil da være fra 1 til 5, der 5 betyr at eleven trives meget godt. I beregningen av denne indeksen er de få som ikke har svart gitt middelveiden 3, tilsvarende de som trives nokså godt. Tabell 3.2 viser at elevene trivdes i stor grad,

og at de trivdes like godt i alle fylker. Vi undersøkte om det var noen forskjell mellom gutter og jenter, men fant ingen signifikant forskjell.

Tabell 3.2. Trivselsindeks, gjennomsnitt på en skala fra 1 – 5. Fylkesoversikt.

Fylke	Trivsel	N
Østfold	4,2	336
Akershus	4,2	750
Buskerud	4,2	322
Rogaland	4,2	623
Nord - Trøndelag	4,2	257
Total:	4,2	2288

p=i.s, eta=.024

3.1.2 Opplevelse av skolesituasjon

For å utdype dette bildet av trivsel, ba vi elevene ta stilling til hvor enig eller uenig (5 trinns skala fra helt uenig (1) til helt enig (5)) de var i 28 utsagn som handlet om ulike aspekter ved skolesituasjonen. Stillingtagen til disse enkeltutsagnene er gjengitt i vedleggstabell V3-1. Gjennom en faktoranalyse identifiserte vi fem faktorer, eller underliggende dimensjoner bak elevenes stillingtagen til disse 28 utsagnene⁴.

De fem indeksvariablene og enkeltutsagnene som inngår i de enkelte indeksene er:

- Skolen og læreren jobber hardt for elevens beste
 - De fleste lærerne jobber hardt for at elevene skal lære
 - De fleste lærerne mine er flinke
 - Undervisningen er slik at jeg får utbytte av den
 - Lærerne mine er interessert i hvordan jeg gjør det
 - Jeg har engasjerende lærere
 - Undervisningen er interessant
 - Jeg får ros av lærerne mine når jeg gjør noe bra
 - Jeg lærer mye på skolen
 - Min skole gjør hva den kan for at elever ikke skal slutte
 - Lærerne bryr seg hvis jeg blir uvenn med noen
 - De fleste lærerne mine liker meg

- Skolen er ikke noe for meg, skulle helst ha sluttet
 - Jeg har egentlig lyst til å slutte på skolen
 - Livet ville bli bedre om jeg kunne slutte på skolen
 - Å slutte på skolen ville være en stor lettelse
 - Mye av tida på skolen er bortkastet
 - Det er kjedelig å gå på skolen
 - Hadde jeg fått meg jobb, hadde jeg sluttet på skolen
 - Det er for mye teori på skolen
 - Det er for lite praktiske oppgaver på skolen

- God utdanning er viktig
 - Det er viktig å gjøre så godt en kan på skolen

⁴ Faktoranalysen identifiserer hvilke av enkeltutsagnene som korrelerer sterkest med de enkelte faktorer. På grunnlag av dette har vi konstruert fem indeksvariabler som alle måler holdninger til ulike aspekter ved de unges skolesituasjon. Indeksvariablene er konstruert ved at vi har summert enkeltvariablene som inngår i indeksen og dividert på antall variabler. Indeksvariablene får dermed en skala fra 1 til 5, slik som variablene som inngår i indeksen, hvor 5 betyr helt enig og hvor 1 betyr helt uenig. Ikke alle utsagnene har samme ladning, dvs. at positive og negative utsagn knyttet til samme fenomen kan forekomme. I disse tilfellene omkodes de variablene som korrelerer negativt med den identifiserte faktoren (verdiene 5 og 4 blir til 1 og 2 og omvendt). I teksten angis det hvilke variabler som er snudd.

- Å få gode karakterer er viktig
- Utdanning kommer godt med seinere i livet
- Eleven finner seg ikke sosialt til rette på skolen
 - Det er vanskelig å få nye venner på skolen
 - Jeg gruer meg ofte til å gå på skolen
 - Jeg gleder meg til å møte de andre i klassen hver dag (snudd)
 - Det er på skolen jeg treffer vennene mine (snudd)
- Eleven er skoleflink
 - Jeg er flinkere enn de fleste andre i klassen min
 - Det er mange fag på skolen som er for vanskelige (snudd)

I tabell 3.3 viser vi samlet og fylkesvis gjennomsnittsskåre på de fire indeksvariablene.

Tabell 3.3. Elevenes opplevelse av skolesituasjon. Gjennomsnittsskår på en skala fra 1 - 5, fylkesvis fordeling. N=2288

Fylke	God skole, gode lærere	Skulle helst ha sluttet, skole ikke noe for meg	God utdanning er viktig	Eleven finner seg ikke sosialt til rette på skolen	Eleven er skoleflink
Østfold	3,33	2,80	4,45	2,32	3,00
Akershus	3,56	2,72	4,47	2,36	3,00
Buskerud	3,51	2,72	4,46	2,37	3,00
Rogaland	3,51	2,64	4,47	2,31	2,80
Nord-Trøndelag	3,40	2,66	4,49	2,33	2,93
Total	3,49	2,71	4,47	2,34	2,91
Sign.	.000	.012	.956	.564	.008
Eta.	.128	.075	.017	.036	.078

Gjennomsnittlig skår på indeksvariabelen “God skole, gode lærere” var 3,49 for alle elevene. Hadde alle ment at de gikk på en god skole med gode lærere, ville skåren vært 5. Hadde ingen ment dette, ville skåren vært 1. En skår på 3,49 indikerer altså at elevene i gjennomsnitt var noe over middels fornøyd med skolen og lærerne. Det er noe fylkesvis variasjon; elevene i Østfold svarte at de var litt mindre fornøyd enn de øvrige. Elevene i Akershus var mest positive. Bak disse indeksene ligger det altså noen enkeltutsagn som elevene har tatt stilling til (Vedleggstabell V3-1). På et av utsagnene bak denne variabelen “De fleste lærerne mine er flinke”, sa 67 prosent at de var enige og 10 prosent var uenige. 66 prosent var enig i at “De fleste lærerne mine liker meg”, mens fem prosent var uenige. Dette viser at selv om gjennomsnittet er nokså nær en middelvei, har elevene i forhold til noen av utsagnene tatt relativt klare standpunkter den ene eller den andre veien. At snittet ligger i nærheten av middelveien 3 kan skyldes at i forhold til en del av utsagnene var det relativt mange som ikke tok standpunkt. F.eks. var det 54 prosent som sa at de var verken enig eller uenig i at “Lærerne bryr seg hvis jeg er uvenn med noen”.

Verdt å merke seg er de høye skårene for indeksvariabelen “God utdanning er viktig”. Her var det ingen fylkesvis forskjell, gjennomsnittsskåren for alle fylkene var like under 4,5 – altså var nesten alle elevene enige i at god utdanning er viktig. Vi ser like under middels skåre på indeksvariabelen “Skulle helst ha sluttet, skole er ikke noe for meg”, noe som indikerer at elevene i snitt inntok et mellomstandpunkt til dette, men at de i gjennomsnitt heller litt mot å være uenige. Går vi bak indeksvariabelen (Vedleggstabell V3-1) ser vi at 78 prosent var uenige i at “Hadde jeg fått meg jobb, hadde jeg sluttet på skolen”, mens sju prosent var enige. Videre at 56 prosent var uenige i at “Jeg har egentlig lyst til å slutte på skolen”, mens 20 prosent var enige. 54 prosent var uenige i at “Å slutte på skolen ville være en stor lettelse”, mens 21 prosent var enige. Dette viser at selv om

gjennomsnittskåren på indeksvariabelen indikerer lite ønske om å slutte, så var det relativt mange enkeltelever (én av fem) som ga uttrykk for at de egentlig hadde lyst til å slutte på skolen.

Vi ser en relativt lav skår på indeksvariabelen "Eleven finner seg ikke sosialt til rette på skolen", hvilket betyr at flertallet av elevene finner seg sosialt til rette, dvs. at skolen kan være en positiv sosial arena for de fleste. Men vi ser også at 11 prosent var enige i at "Jeg gruer meg ofte til å gå på skolen", mens 69 prosent var uenige. Det betyr at de fleste finner seg til rette, men når én av ti påbyggelever sier at de gruer seg til å gå på skolen, så er det en alvorlig situasjon for en relativt betydelig andel av dem det gjelder.

Skårene i den siste kolonnen indikerer at elevene i gjennomsnitt plasserer seg selv "midt på treet" når det gjelder hvorvidt de vurderte seg selv som skoleflinke. Dette er i stor grad et resultat av at hhv. 44 og 35 prosent av elevene sa at de var verken enig eller uenig i de to utsagnene som inngår i denne indeksvariabelen.

3.1.3 Oppsummering

Trivselen blant elevene var høy. 95 prosent svarte at de trivdes nokså godt, godt eller meget godt både på skolen, i klassen og i friminuttene. Det var også stor oppslutning om at skole og utdanning er viktig med tanke på fremtida. På indeksvariablene "Skolen og læreren jobber hardt for elevens beste", "Skolen er ikke noe for meg, skulle helst ha sluttet", "Eleven finner seg ikke sosialt til rette på skolen" og "Eleven er skoleflink" fant vi gjennomsnittskårer nært middelveien. Når vi ser nærmere på enkeltvariabler som inngår i indeksene finner vi interessante forhold som f.eks. det positive at to av tre sier at de har flinke lærere som liker dem, men også det bekymringsfulle at én av fem egentlig har lyst til å slutte på skolen og at én av ti sier at de gruer seg til å gå på skolen. Særlig de to siste forholdene viser at her har skolene noen utfordringer å arbeide med.

3.2 Vurdering av påbygg, egne evner og arbeidsinnsats.

Vi har sett på elevenes erfaringer med påbygg, deres egenvurdering av hva de er gode til, samt deres arbeidsinnsats slik de selv opplever den.

3.2.1 Elevenes vurdering av påbyggingsåret

Vi presenterte elevene for noen utsagn om opplevelsen av påbygg i relasjon til forhåndskunnskap og forhåndsforventninger, og ba dem angi hvor enig eller uenig de var på en femtrinnskala. Vi gjennomførte en faktoranalyse og på grunnlag av denne identifiserte vi tre bakenforliggende dimensjoner som vi brukte for å etablere tre indeksvariabler på samme måte som beskrevet foran. De tre indeksvariablene og enkeltutsagnene som inngår i de enkelte indeksene er:

- Påbygg var et feilvalg og jeg skulle ønske jeg ikke hadde gått her
 - Jeg har mye ugyldig fravær dette skoleåret
 - Hadde jeg visst hvor vanskelig påbygg var, så hadde jeg ikke begynt
 - Jeg syns jeg har lært mye på påbygg (snudd)
 - Jeg skulle ønske jeg hadde fått meg en læreplass istedenfor å gå på påbygg (snudd)
 - Jeg er fornøyd med at jeg begynte på påbygg (snudd)
- Påbygg er vanskelig og jeg må jobbe hardt
 - Påbygg har vært vanskeligere faglig enn det jeg var forberedt på
 - Rådgiver burde forklart meg bedre hvor krevende dette året egentlig er
 - Jeg jobber hardt for å klare å bestå alle fag dette skoleåret
 - Påbygg har vært lettere enn jeg trodde (snudd)
- Jeg visste hva påbygg var og hva jeg gikk til

- Jeg var godt orientert om innholdet i påbygg før jeg begynte
- Jeg fikk tilstrekkelig med rådgivning fra skolen før jeg søkte

Tabell 3.4. Elevenes forventninger til påbygg, og opplevelser av hvordan de har blitt innfridd. Gjennomsnittsskår på en skala fra 1 – 5, fylkesvis fordeling. N=2288

Fylke	Påbygg var et feilvalg og jeg skulle ønske jeg ikke hadde gått her	Påbygg er vanskelig og jeg må jobbe hardt	Jeg visste hva påbygg var og hva jeg gikk til
Østfold	2,17	3,15	2,70
Akershus	2,10	3,00	2,94
Buskerud	2,05	3,03	2,94
Rogaland	2,02	3,17	2,90
Nord-Trøndelag	2,14	3,18	2,92
Total	2,09	3,09	2,89
Sign.	.752	.044	.001
Eta.	.025	.056	.075

Tabellen viser at elevenes gjennomsnittsskår lå på litt over 2 for indeksvariabelen “Påbygg var et feilvalg og jeg skulle ønske jeg ikke hadde gått her”. Dette indikerer at elevene i gjennomsnitt var uenige i dette, dvs. at de mente at de hadde valgt riktig. Forskjellene mellom fylkene var ikke signifikante. To av enkeltutsagnene som inngår i denne indeksvariabelen er “Hadde jeg visst hvor vanskelig påbygg var, så hadde jeg ikke begynt”, og “Jeg skulle ønske jeg hadde fått meg lære plass istedenfor å gå på påbygg” (se vedleggstabell V3-2). Det var hhv. åtte og ni prosent som var enige i dette og 71 og 69 som var uenige. Dette understreker at påbyggelevne i hovedsak var fornøyde med å gå på denne utdanningen, men vi ser igjen at én av ti påbyggelever heller ville vært lærling.

På indeksvariabelen “Påbygg er vanskelig og jeg må jobbe hardt” er gjennomsnittsskårene i alle fylkene om lag på et middels nivå. Det er noen fylkesvise forskjeller, men de er små. Skårene indikerer at elevene inntok et mellomstandpunkt til dette. Dette er dels påvirket av at på de fire utsagnene som ligger bak denne indeksen har mellom 27 og 41 prosent svart at de er verken enig eller uenig.

Også på den siste indeksvariabelen “Jeg visste hva påbygg var og hva jeg gikk til” plasserte elevene seg gjennomsnittlig i nærheten av et mellomstandpunkt. Også her var det mange som var verken uenig eller enig i de underliggende variablene, men halvparten (se vedleggstabell V3-2) av elevene var uenig i at de hadde fått tilstrekkelig rådgivning før de søkte.

3.2.2 Opplevelse av egne evner og anlegg

For å få et inntrykk av hvordan elevene opplevde sine faglige forutsetninger, presenterte vi dem for noen utsagn knyttet til hvilke oppfatninger de hadde av egne evner og anlegg. Også her gjennomførte vi faktoranalyse som grunnlag for å konstruere indeksvariabler med en skala fra 1 til 5, der 1 er helt uenig og 5 er helt enig. De tre indeksvariablene og enkeltutsagnene som inngår i indeksene er:

- Eleven er språklig og skriftlig anlagt
 - Jeg har gode anlegg for språk
 - Jeg har gode anlegg for å skrive
- Eleven er praktisk og kunstnerisk anlagt
 - Jeg er praktisk anlagt
 - Jeg har gode anlegg for å mekke og skru
 - Jeg er kunstnerisk anlagt
- Eleven er matematisk og teoretisk anlagt
 - Jeg er teoretisk anlagt
 - Jeg har gode anlegg for matematikk

Tabell 3.5. Elevenes opplevelse av egne anlegg. Gjennomsnittsskår på en skala fra 1 - 5, fylkesvis fordeling. N=2288

Fylke	Eleven er språklig og skriftlig anlagt	Eleven er praktisk og kunstnerisk anlagt	Eleven er matematisk og teoretisk anlagt
Østfold	3,36	3,13	3,24
Akershus	3,37	3,24	3,22
Buskerud	3,42	3,18	3,24
Rogaland	3,27	3,12	3,23
Nord-Trøndelag	3,26	3,20	3,25
Total	3,34	3,18	3,24
Sign.	.057	.036	.990
Eta.	.063	.067	.011

Vi ser at elevene i gjennomsnitt inntok et middelsstandpunkt i forhold til alle tre indeksene, og så dermed at de i gjennomsnitt hadde litt over middels evner både når vi snakker om språk og skriftlighet, om praktiske forhold og kunst og det matematisk, teoretiske. Fylkesforskjellene var små. Også her hadde relativt mange (om lag en fjerdedel) som verken var uenige eller enige påvirket skåren på indeksvariablene. Av enkeltutsagn som ligger bak indeksvariablene merker vi oss at såpass mange som 48 prosent sa at de var teoretisk anlagt, 47 prosent at de hadde anlegg for språk, 42 prosent at de hadde anlegg for matematikk og 44 prosent at de hadde anlegg for å skrive. Dette er altså elever som har begynt på en yrkesutdanning, og disse tallene viser kanskje at elevmassen på yrkesfag er mere sammensatt enn vi vanligvis tenker på. De indikerer kanskje også at det er en del teoretisk orienterte elever som bevisst velger en vei til studiekompetanse via yrkesfag og påbygging til generell studiekompetanse.

Vi har også undersøkt om det var noe forskjell mellom jenter og gutter i forhold til disse variablene. Av tabell 3.5-2 ser vi at det er forskjell på jenter og gutter på alle disse tre målene på opplevelse av egne anlegg. Forskjellen er minst når det gjelder å oppleve seg selv som språklig og skriftlig anlagt, og størst når det gjelder å være praktisk og kunstnerisk anlagt; guttene skårer høyere på dette målet enn jentene. Guttene mener også at de er matematisk og teoretisk anlagt i noe større grad enn jentene.

Tabell 3.5-2. Elevenes opplevelse av egne anlegg. Gjennomsnittsskår på en skala fra 1 - 5, gutter og jenter. N=2194

	Eleven er språklig og skriftlig anlagt	Eleven er praktisk og kunstnerisk anlagt	Eleven er matematisk og teoretisk anlagt
Jenter	3,30	3,01	3,10
Gutter	3,38	3,40	3,43
Total	3,34	3,18	3,24
Sign.	.032	.000	.000
Eta.	.046	.238	.168

3.2.3 Arbeidsinnsats

Vi ba elevene ta stilling til noen utsagn knyttet til arbeidsinnsats, og gjennomførte en faktoranalyse som grunnlag for konstruksjon av indeksvariabler. De to indeksvariablene og enkeltutsagnene som inngår i de enkelte indeksene er:

- Arbeider stort sett godt i fagene
 - Jeg arbeider godt når jeg føler at jeg mestrer oppgaven
 - Jeg arbeider godt i alle fag
 - Arbeidsinnsatsen min er jevnt over dårlig (snudd)
- Arbeider godt bare når jeg må
 - Jeg arbeider godt bare når jeg blir presset til det

- Jeg arbeider godt bare i de fagene jeg liker
- Jeg arbeider godt bare når jeg liker læreren
- Jeg arbeider godt bare når vi skal ha prøve

Gjennomsnittsskårene på begge disse indeksvariablene er noe over middels. Fylkesforskjellene er ikke signifikante. Også her kan en gjennomsnittsskår nær midten forklares med store andeler som inntok et nøytralt standpunkt til mange av enkeltutsagnene (se vedleggstabell V3-4). Vi merker oss et tydelig unntak; ni av ti elever sa at de arbeider godt når de føler at de mestrer oppgaven, og bare to prosent var uenige i dette. Dette er interessant, for her forteller elevene oss noe om hvor mye mestringsfølelse betyr.

Tabell 3.6. Elevenes opplevelse av egen arbeidsinnsats på skolen. Gjennomsnittsskår på en skala fra 1 - 5. Fylkesvis fordeling. N=2288

Fylke	Arbeider stort sett godt i fagene	Arbeider godt bare når jeg må
Østfold	3,35	3,13
Akershus	3,39	3,16
Buskerud	3,40	3,07
Rogaland	3,37	3,09
Nord-Trøndelag	3,39	3,03
Total	3,38	3,11
Sign.	.601	.143
Eta.	.035	.056

Vi har også sett på om det var noen kjønnsforskjell i forhold til disse to målene på arbeidsinnsats. I tabell 3.6-2 ser vi at det er signifikant forskjell på jenter og gutter. Jentene jobber mere jevnt og trutt og godt i fagene, mens guttene er mere skippertaksmennesker, og jobber godt bare når de må i større grad enn jentene.

Tabell 3.6-2. Elevenes opplevelse av egen arbeidsinnsats på skolen. Gjennomsnittsskår på en skala fra 1 - 5. Gutter og jenter. N=2194

Fylke	Arbeider stort sett godt i fagene	Arbeider godt bare når jeg må
Jenter	3,89	3,02
Gutter	3,63	3,22
Total	3,38	3,11
Sign.	.000	.000
Eta.	.195	.120

Et annet mål på arbeidsinnsats er tid brukt på lekser. Samlet i de fem fylkene svarte elevene slik som vist i tabell 3.7.

Tabell 3.7 viser at relativt mange bruker relativt beskjeden tid på lekser. Tre av ti gjør så godt som ikke lekser, og vel halvparten (53,3 prosent) gjør lekser mindre enn en halv time hver dag. En av fem gjør lekser mellom en halv og en time og nesten hver fjerde investerer mer enn en time daglig på lekser.

For å sammenligne tid brukt på lekser mellom fylkene har vi gitt hver av kategoriene over en verdi som angitt i venstre kolonne i tabell 3.7. Disse verdiene tilsvare maksimumstiden i hver kategori, med unntak av den siste kategorien hvor vi har latt denne tilsvare to og en halv time. Dette blir selvsagt ikke helt korrekt, men det kan gi et mål som kan sammenlignes mellom fylkene, og vi mener at dette kan gi oss en antydning av fylkesvis gjennomsnittlig tidsbruk på lekser, omregnet i timer.

Tabell 3.7. Gjennomsnittlig tid brukt på lekser daglig blant påbyggelevne. Alle fylkene samlet. N=2230

		Prosent	Antall
0	Jeg har ikke lekser	3.8	88
0,1	Jeg gjør sjelden eller aldri lekser	27.9	638
0,25	Under et kvarter	7.1	162
0,5	Mellom et kvarter og en halv time	14.5	332
1	Mellom ½ og 1 time	20.8	476
1,5	Mellom 1 og 1½ time	11.0	251
2	Mellom 1½ time og 2 timer	6.5	148
2,5	Mer enn 2 timer	5.9	135
	Alle	100	2230

Tabell 3.8. Gjennomsnittlig tid brukt på lekser i de fem fylkene. N=2230

Fylke	Snitt	N
Østfold	.6706	332
Akershus	.7012	726
Buskerud	.9352	311
Rogaland	.8006	611
Nord Trøndelag	.9784	250
Alle	.7876	2230
Sign.		0,000
Eta		0,147

Vi ser at det var signifikante forskjeller mellom fylkene, og at påbyggelevne i Nord-Trøndelag og Buskerud så ut til å bruke mest tid på leksene sine. De øvrige fylkene lå noe lavere. Vi ser at det var Østfold-elevne som, i følge dem selv, brukte minst tid på leksene sine.

Vi har, i tillegg til den fingraderte skalaen for tid brukt på lekser, skilt mellom de som ikke gjør lekser og de som gjør lekser. Med utgangspunkt i tabell 3.7 har vi slått sammen de to første gruppene og sagt at de gjør ikke lekser. Videre har vi slått sammen de øvrige i en gruppe som gjør lekser. I tabell 3.8-2 viser vi hvordan dette ser ut for jenter og gutter. Tabellen viser tydelig at jentene gjør mer lekser enn guttene.

Tabell 3.8-2. Gjør eller gjør ikke lekser. Jenter og gutter. N=2230

	Jenter	Gutter	Alle
Gjør ikke lekser	25	42,9	32,6
Gjør lekser	75	57,1	67,4
Alle	100	100	100

3.2.4 Oppsummering

Majoriteten av elevene ga uttrykk for at valget av påbygg var rett, men vi ser igjen at én av ti elever på påbygg heller ville gått i lære. Elevene sa at de i gjennomsnitt hadde litt over middels evner både når vi snakker om språk og skriftlighet, om praktiske forhold og kunst og det matematisk- teoretiske. Vi merker oss at blant disse tidligere yrkesfagelevne var det såpass mange som 48 prosent som sa at de var teoretisk anlagt, 47 prosent at de hadde anlegg for språk, 42 prosent at de hadde anlegg for matematikk og 44 prosent at de hadde anlegg for å skrive. Også når det gjelder to mål på arbeidsinnsats, ser vi at elevene i gjennomsnitt skåret rundt middels, men vi merker oss et tydelig unntak; ni av ti elever sa at de arbeider godt når de føler at de mestrer oppgaven, og bare to prosent var uenig i dette. Svært mange elever brukte veldig lite tid på lekser, over halvparten gjorde under en halv time lekser per dag. Noen gjorde mye, og vi ser at om lag 12-13 prosent gjorde lekser mer enn en og en halv time om dagen.

3.3 Fritid, venner og russefeiring

Venner og fritid betyr ofte mye for elever i denne aldersgruppen, og kan være med på å påvirke deres forhold til skole og utdanning, utdanningsambisjoner og fremtidsplaner. Påbyggingsåret er også et år hvor mange av elevene har mulighet til å feire sammen at de er ferdige med videregående skole. Vi har derfor sett nærmere på elevenes tilknytning til venner, hvordan de disponerte fritiden sin, hvilke syn de hadde på russefeiring, og om de hadde planer om å delta i russefeiringen i påbyggingsåret.

3.3.1 Fritidsaktiviteter

Vi spurte elevene hvor ofte de gjorde ulike ting på fritiden sin gradert på en femtrinnskala der 0 var aldri og 4 var hver dag. Vi gjorde en faktoranalyse av alle svarene, og på grunnlag av denne konstruerte vi tre fritidsindekser. De tre indeksvariablene og enkeltutsagnene som inngår i de enkelte indeksene er:

- Orientert mot organisert virksomhet
 - Er på fritidsklubb, ungdomshus eller ungdomskafé
 - Er på møte i en organisasjon, forening, lag eller lignende
 - Er på øvelse i et korps, band, kor, teatergruppe eller lignende
 - Trener eller deltar i idrettskonkurranse
 - Leser en bok (ikke skolebok)
- Orientert mot venner
 - Er sammen med venner hjemme hos meg eller hos dem
 - Er ute på byen, bygda, hjørnet, kaféen om ettermiddagen eller kvelden for å treffe venner
 - Er hjemme alene eller sammen med familie hele kvelden (Snudd)
- Orientert mot data, internett og musikk
 - Spiller spill på PC eller TV
 - Er på internett sosialt (Facebook, Skype, etc...)
 - Er på internett faglig (skolearbeid, leser aviser etc...)
 - Hører på musikk

Tabell 3.9. Elevenes orientering mot organisert virksomhet, venner og data, internett og musikk. Gjennomsnittsskår på en skala fra 0 - 4, fylkesvis fordeling. N=2288

Fylke	Eleven er orientert mot organisert virksomhet	Eleven er orientert mot venner	Eleven er orientert mot data, internett og musikk
Østfold	.81	2,27	2,94
Akershus	.77	2,31	2,98
Buskerud	.83	2,21	2,96
Rogaland	.74	2,38	2,99
Nord-Trøndelag	.74	2,18	3,03
Total	.77	2,29	2,98
Sign.	.248	.002	.589
Eta.	.049	.085	.035

I disse tabellene ser vi at kategorien orientering mot organisert virksomhet fikk lave skårer, i gjennomsnitt 0,77 på en skala fra null til fire. Dette bekreftes av svarene de har gitt på enkeltvariablene som inngår i denne indeksen (vedleggstabell V3-5). Bl.a. ser vi av denne tabellen at 81 prosent sier at de aldri er på øvelse i kor, korps, band, teater eller lignende. Vi merker oss også at 51 prosent av påbyggelevne fortalte at de aldri leser bøker (skolebøker unntatt).

De høyere skårene på de to andre fritidsvariablene, viser at elevene bruker mer tid på dette. Skår rundt 3 på å være orientert mot data, internett og musikk, viser at dette er det mange som bruker relativt mye tid på. Dette bekreftes av skåre på enkeltvariabler som inngår i indeksen. I vedleggstabell V3-5 ser vi at 72 prosent er på Facebook og lignende hver dag, 43 prosent bruker nettet til faglige formål hver dag og 66 prosent hører på musikk hver dag. For alle disse tre aktivitetene er det to prosent som sier at de aldri gjør dette.

Vi har også undersøkt om det var noen kjønnsforskjell for elevenes bruk av fritid. Tabell 3.9-2 viser at det var signifikante kjønnsforskjeller for disse fritidsvariablene. Guttene er mer orientert både mot organisert virksomhet, mot venner og mot data, internett og musikk enn jentene.

Tabell 3.9-2. Elevenes orientering mot organisert virksomhet, venner og data, internett og musikk. Gjennomsnittsskår på en skala fra 0 - 4, gutter og jenter. N=2288

Fylke	Eleven er orientert mot organisert virksomhet	Eleven er orientert mot venner	Eleven er orientert mot data, internett og musikk
Jenter	.70	2,24	2,91
Gutter	.87	2,35	3,07
Total	.77	2,29	2,98
Sign.	.000	.001	.000
Eta.	.127	.068	.115

3.3.2 Tilknytning til venner

Vi ba elevene ta standpunkt til noen utsagn om vennene sine. Vi gjennomførte en faktoranalyse av utsagnsbatteriet, og på grunnlag av den identifiserte vi tre underliggende dimensjoner som vi brukte for å etablere tre indeksvariabler på samme måte som beskrevet foran. Skalaen går fra 1 (stemmer svært dårlig) til 5 (stemmer svært godt). De tre indeksvariablene og enkeltutsagnene som inngår i de enkelte indeksene er:

- Vennene mine er elever og satser på skolen
 - De vennene jeg er mest sammen med jobber på heltid (snudd)
 - De vennene jeg er mest sammen med er først og fremst skoleelever
- Vennene mine har planer for jobb og utdanning
 - De vennene jeg er mest sammen med synes skole og utdanning er viktig og bra
 - De vennene jeg er mest sammen med ønsker å få seg jobb så snart de kan
 - De vennene jeg er mest sammen med har klare planer for hva de vil her i livet
- Vennene mine skulker og er i opposisjon til voksne
 - De vennene jeg er mest sammen med bryr seg lite om råd fra voksne
 - De vennene jeg er mest sammen med skulker ofte skole eller jobb

Snittskåren for de to første indeksvariablene ligger over middels. Elevene tenderer i snitt til å være enige i påstander om at de hadde venner som satser på skolen og har planer for jobb og utdanning. Gjennomsnittsskåren på indeksvariabelen "Vennene mine skulker og er i opposisjon til voksne" ligger så pass nært middelveidien 3 fordi det er mange som har sagt at de to utsagnene som denne indeksen bygger på stemmer verken godt eller dårlig, men det er få som har sagt at de stemmer godt eller svært godt. For denne indeksvariabelen er det noen signifikante fylkesvise forskjeller. Elevene i Østfold og Akershus gir uttrykk for noe mer opposisjon enn i de tre andre fylkene, men forskjellene er små.

Tabell 3.10. Elevenes tilknytning til venner. Gjennomsnittsskår på en skala fra 1 - 5, fylkesvis fordeling. N=2288

Fylke	Vennene mine er elever og satser på skolen	Vennene mine har planer for jobb og utdanning	Vennene mine skulker og er i opposisjon til voksne
Østfold	3,59	3,73	2,44
Akershus	3,67	3,79	2,42
Buskerud	3,64	3,77	2,32
Rogaland	3,58	3,75	2,28
Nord-Trøndelag	3,67	3,84	2,27
Total	3,63	3,77	2,35
Sign.	.400	.183	.002
Eta.	.042	.052	.086

3.3.3 Russefeiring

Vi spurte om elevene hadde tenkt å være med på russefeiringen, og vi ser av tabell 3.11 at 65 prosent av elevene planla å delta i russefeiringen det året de gikk påbygg. Vi har sett nærmere på når de som skal delta i russefeiringen er født (ikke vist i tabell), og vi ser da at de som er født i 1992 er overrepresentert: Bare 64 prosent av påbyggelevne er født i 1992, mens hele 80 prosent av de som planla å delta i russefeiringen var født i 1992. Det er altså de som er i «normalalder» for å delta i russefeiringen som slutter opp om feiringen i størst grad, dvs. at de eldste elevene er minst interessert i russefeiringen.

Tabell 3.11. Elever som har planlagt å delta i vårens russefeiring. Prosent.

Deltar i russefeiring	Antall	Prosent
Nei	476	21
Ja	1506	65
Usikker	147	6
Ikke svart	159	7
Total	2288	101

Vi spurte elevene om de hadde noen spesielle roller eller engasjementer i forbindelse med russefeiringen (tabell 3.12).

Tabell 3.12. Elevenes verv eller oppgaver i forbindelse med russefeiringen. Prosent. N=2288

Påstand	Stemmer ikke	Stemmer	Ikke svart	Sum andel
Jeg er med i russestyret	84	9	7	100
Jeg er med på russerevy	84	9	7	100
Jeg er med på en russebuss/russebil	64	29	7	100
Jeg har ingen verv eller oppgaver i forbindelse med russefeiringen	42	52	6	100

Som vi ser oppga én av ti at de hadde særskilte oppgaver eller verv, rundt tre av ti at de var med på en russebuss eller russebil. Over halvparten av elevene svarte at de ikke hadde noen spesielle verv eller oppgaver i forbindelse med russefeiringen.

Vi ville også undersøke hvordan elevene så på russefeiringen generelt, og vi ba elevene om å ta stilling til noen utsagn om russefeiringen. Vi gjennomførte en faktoranalyse, identifiserte to underliggende dimensjoner, og konstruerte to indeksvariabler. De to indeksvariablene og enkeltutsagnene som inngår i de enkelte indeksene er:

- Positiv til russefeiring:
 - Russefeiringen er kjempefin som avslutning på mange års skolegang
 - Jeg kommer til å bruke mindre tid på skolearbeidet som resultat av russefeiringen
 - Russefeiringen er så viktig at jeg gjerne lar det gå ut over karakterene
 - Jeg må ta meg ekstrajobb for å finansiere russefeiringen
 - Jeg kommer ofte til å møte dårligere forberedt til skolen som resultat av russefeiringen

- Negativ til russefeiring:
 - Jeg synes russefeiringen er alt for omfattende
 - Jeg kommer ikke til å delta så mye i russefeiringen fordi det kan gå ut over skolearbeidet
 - Jeg skulle helst ha sluppet å være russ, men det sosiale presset gjør det umulig
 - Jeg synes russefeiringen er noe tull
 - Russefeiringen burde være konsentrert til noen få uker på våren
 - Det blir alt for mye festing i forbindelse med russefeiringen
 - Knutereglene får enkelte til å gjøre ting de egentlig ikke vil gjøre

Tabell 3.13. Elevenes holdninger til russefeiring. Gjennomsnittsskår på en skala fra 1 – 5, fylkesvis fordeling. N=2288

Fylke	Positiv til russefeiring	Negativ til russefeiring
Østfold	2,89	2,48
Akershus	2,85	2,54
Buskerud	2,79	2,50
Rogaland	2,60	2,37
Nord-Trøndelag	2,78	2,29
Total	2,77	2,45
Sign.	.000	.000
Eta.	.131	.100

Tabellen viser at det ikke var store utslag verken i den ene eller den andre retningen, elevene var altså verken svært positive eller svært negative til russefeiring. Også her er det relativt mange nøytrale (se vedleggstabell V3-6) som trekker gjennomsnittet mot midten. Ser vi på stillingtagen til enkeltutsagn gjør vi noen interessante observasjoner: Seks prosent er uenig i at russefeiringen er en fin avslutning på mange års skolegang, hver femte synes russefeiringen er for omfattende og 12 prosent synes russefeiringen er noe tull. Så mange som hver fjerde er enig i at de kommer til å bruke mindre tid på skolearbeidet som resultat av russefeiringen, men like mange sier at de ikke kommer til å delta så mye i russefeiringen fordi det kan gå ut over skolearbeidet. Hver femte sier at de ofte kommer til å møte dårligere forberedt til skolen som resultat av russefeiringen. Åtte prosent er enig i at russefeiringen er så viktig at de gjerne lar det gå ut over karakterene. Det vi ser er altså at mange ikke har spesielle meninger om russefeiringen, mens det er noen som signaliserer at russefeiringen ikke er viktig og at skolearbeidet betyr mer. Andre igjen sier at russefeiringen er så viktig at den kan gå ut over skolearbeidet og noen vil til og med ofre karakterene.

3.3.4 Oppsummering

I dette avsnittet har vi sett at elevene oppga at de brukte lite av fritiden sin på organisert virksomhet som for eksempel foreninger, lag, korps eller band, etc. De svarte at de i noe større grad brukte tid på venner, men den høyeste gjennomsnittsskåren fant vi i kategorien data, internett og musikk. Gjennomsnittsskåren i denne kategorien indikerte at elevene gjorde aktiviteter knyttet til data, internett og musikk 4 – 6 ganger i uka, og mange driver med dette hver dag.

65 prosent av påbyggelevnene svarte at de planla å delta i russefeiringen, og de som var født i 1992 og dermed hadde fulgt normalprogresjon var overrepresentert blant disse.

Om lag én av ti hadde særskilte verv, rundt tre av ti var med på en russebuss eller russebil. Over halvparten av elevene svarte at de ikke hadde noen spesielle verv eller oppgaver i forbindelse med russefeiringen.

I gjennomsnitt inntok påbyggelevne en nøytral holdning til russefeiringen, men når vi så nærmere på enkeltutsagnene bak indeksene, så vi en slags todeling på hver sin side av de nøytrale; relativt mange mente at skolearbeidet burde gå foran russefeiringen og en mindre andel tenkte motsatt, at de var villige til å la russefeiringen gå ut over skolearbeidet. Noen (8 prosent) var villige til å la russefeiringen gå ut over karakterene.

3.4 Elevenes arbeidsmåter

Vi har sett på påbyggelevnes opplevelser av hvilke arbeidsmåter som ble brukt i undervisningen i fire forskjellige fag, samt hvordan de selv opplevde at de ulike arbeidsmåtene fungerte, både for seg selv og for sine medelever.

3.4.1 Bruk av ulike arbeidsmåter i matematikk, norsk, naturfag og historie

Vi starter med å se på hvordan elevene opplevde ulike arbeidsmåter brukt i de fire fagene matematikk, norsk, naturfag og historie. Elevene oppga hvor ofte de brukte ulike arbeidsmåter, etter en skala fra 1 (aldri) til 5 (svært ofte). Vi hadde listet opp ni ulike arbeidsmåter, og elevenes opplevelse av hvor ofte de ulike arbeidsmåtene ble brukt er fremstilt i tabell 3.14.

Tabell 3.14. Elevenes arbeidsmåter i fagene matematikk, norsk, naturfag og historie. Gjennomsnittsskår på en skala fra 1-5. N per arbeidsmåte per fag

	Matte	Norsk	Naturfag	Historie
Prosjektarbeid	1,84 (N=2139)	3,22 (N=2160)	3,00 (N=2090)	3,27 (N=2102)
Samarbeid	3,67 (N=2142)	3,71 (N=2154)	3,63 (N=2088)	3,64 (N=2098)
Diskusjon i hele klassen	3,08 (N=2139)	3,77 (N=2154)	3,43 (N=2086)	3,77 (N=2097)
Fremføringer	1,81 (N=2131)	3,51 (N=2151)	2,69 (N=2088)	3,29 (N=2100)
Jobber selvstendig med nytt stoff	3,02 (N=2136)	3,30 (N=2153)	3,35 (N=2082)	3,53 (N=2097)
Jobber med oppgaver, læreren hjelper	4,27 (N=2142)	3,53 (N=2156)	3,56 (N=2087)	3,76 (N=2101)
Læreren foreleser	4,30 (N=2139)	4,39 (N=2158)	4,21 (N=2085)	4,36 (N=2103)
Læreren gjennomgår lærebokstoff	4,31 (N=2140)	4,09 (N=2152)	4,09 (N=2087)	4,15 (N=2097)
Læreren bruker film, DVD, TV o.l.	1,84 (N=2137)	3,32 (N=2154)	3,28 (N=2087)	3,51 (N=2096)

Tabell 3.14 viser at det var noen forskjeller i hvilke arbeidsmåter som ble brukt i de ulike fagene. Det fremgår tydelig av tabellen at matematikk skiller seg ut ved at det er noen arbeidsmåter som ble brukt i betydelig mindre grad i matte enn i andre fag. Dette er prosjektarbeid, fremføringer og bruk av multimedia. Disse arbeidsmåtene ble brukt nest minst i naturfag, men de ble brukt mest i norsk og historie. Et annet tydelig funn er at matematikk er det faget der det var flest som sa at de jobbet med oppgaver og at læreren gikk rundt for å hjelpe. Disse funnene indikerer at arbeidsmåtene i matematikk, og til dels naturfag skiller seg fra arbeidsmåtene i norsk og historie. Et annet interessant funn er at de arbeidsmåtene som ble mest brukt, uavhengig av fag, var tradisjonell lærerstyrt

undervisning enten ved at læreren gjennomgår lærebokstoff eller foreleser. Når gjennomsnittsskårene på disse arbeidsformene varierer mellom 4,09 og 4,39 avhengig av fag, ser vi at dette er svært mye brukte arbeidsformer i alle de fire fagene vi har sett på i denne undersøkelsen.

3.4.2 Tilfredshet med bruk av ulike arbeidsmåter i matematikk, norsk hovedmål, norsk sidemål, naturfag og historie

Vi undersøkte også i hvilken grad elevene var fornøyde med undervisningsmetoder og faglige utfordringer i matematikk, norsk hovedmål, norsk sidemål, naturfag og historie. For hvert fag ble elevene bedt om å ta stilling til 13 ulike påstander om faget på en skala fra 1 til 5, der 1 er helt uenig og 5 er helt enig. På bakgrunn av datamaterialet gjorde vi faktoranalyser der vi fant noen underliggende dimensjoner, som vi brukte som grunnlag for å konstruere indeksvariabler.

Matematikk

De fire indeksvariablene og enkeltutsagnene som inngår i de enkelte indeksene for matematikk er:

- Matematikkundervisningen er tilpasset alle elevene
 - Undervisningen i matematikk er slik at både de flinke, de middels flinke og de svake elevene får faglige utfordringer på sitt eget nivå
 - Undervisningen i matematikk er slik at jeg forstår og får til faget
 - I matematikkundervisningen bruker vi varierte arbeidsmetoder
 - Undervisningen i matematikk er godt tilpasset den enkelte elev i klassen
- Matematikk er vanskelig og jeg sliter
 - Jeg strever i matematikk, og jeg synes ikke jeg får nok hjelp til å forstå
 - Jeg synes matematikk er så vanskelig at jeg tror ikke jeg klarer å få ståkarakter (2 eller bedre) i faget
 - Jeg strever så mye med matematikken at jeg vurderer å slutte på skolen
 - Jeg har fått ekstratimer/støttetimer i matematikk
 - Jeg kunne lært matematikk bedre med andre arbeidsmåter i faget
- Jeg jobber hardt med matematikken for å få det til
 - Jeg er opptatt av å lære noe nytt gjennom matematikkundervisningen
 - Jeg jobber så hardt jeg kan med matematikken
- Jeg er flink i matte
 - Jeg føler at jeg mestrer matematikk
 - Jeg synes at jeg får for lite faglige utfordringer i matematikk

For indeksvariabelen "Matematikkundervisningen er tilpasset alle elevene" ser vi at gjennomsnittseleven skårer rundt middelverdien 3. Inspeksjon av enkeltutsagnene bak denne indeksen viser at dette til dels skyldes mange nøytrale svar. På enkeltutsagnet "Undervisningen i matematikk er godt tilpasset den enkelte elev i klassen" var det bare 8,9 prosent som var helt enig, og på enkeltutsagnet "I matematikkundervisningen bruker vi varierte arbeidsmetoder" var det enda færre, 4,8 prosent helt enige (se vedleggstabell V3-8). Forskjellen mellom fylkene var små, men signifikante, og vi ser at påbyggelevne i Nord-Trøndelag opplevde matematikkundervisningen mest og i Rogaland minst tilpasset.

På indeksvariabelen "Matematikk er vanskelig og jeg sliter" ser vi skåre ned mot verdien 2. Dette indikerer at den gjennomsnittlige påbyggeleven ikke syntes matematikk var alt for vanskelig. Men også her skjuler det seg interessante observasjoner i stillingtagen til enkeltutsagn (vedleggstabell V3-8). Vi ser at bl.a. 15,5 prosent var enige i at "Jeg synes matematikk er så vanskelig at jeg tror ikke jeg klarer å

få ståkarakter (2 eller bedre) i faget”, og 7,1 prosent var enige i at “Jeg strever så mye med matematikken at jeg vurderer å slutte på skolen”. Dette illustrerer at selv om gjennomsnittseleven klarer matematikken relativt bra, så er det en gruppe av ikke ubetydelig størrelse, som strever mye med matematikken.

Tabell 3.15. Elevenes opplevelse av undervisningsmetoder i matematikk. Gjennomsnittsskår på en skala fra 1 – 5, fylkesvis fordeling. N=2288

Fylke	Matematikkundervisningen er tilpasset alle elevene	Matematikk er vanskelig og jeg sliter	Jeg jobber hardt med matematikken for å få det til	Jeg er flink i matte
Østfold	3,00	2,26	3,55	2,79
Akershus	3,17	2,23	3,53	2,81
Buskerud	3,06	2,23	3,52	2,67
Rogaland	2,90	2,29	3,57	2,65
Nord-Trøndelag	3,28	2,11	3,59	2,83
Total	3,08	2,24	3,59	2,75
N, sum svart	2100	2085	2114	2107
N, sum ikke svart	188	203	174	181
N, total	2288	2288	2288	2288
Eta	.139	.057	.026	.072
Sign.	.000	.153	.836	.027

Skåren på indeksvariabelen “Jeg jobber hardt med matematikken for å få det til” er noe over middels, og indikerer at gjennomsnittseleven la ned noe, men kanskje ikke veldig mye, arbeid for å få til dette faget. Det er ikke signifikant forskjell mellom fylkene.

På indeksen “Jeg er flink i matte” er skåren mellom 2,65 og 2,83, varierende fra fylke til fylke. Fylkesforskjellen er signifikant, og indikerer at elevene i Nord-Trøndelag vurderte seg som flinkest i matte, mens Rogalandseleven vurderte seg selv som svakest. Skåren viser også at gjennomsnittseleven i matte vurderte seg selv som under middels flink. Går vi til enkeltutsagnene finner vi at 43,1 prosent var enige i at de mestret matematikk mens 26,1 prosent var uenige i dette. 12,3 prosent ga uttrykk for at de fikk for lite faglige utfordringer i matte. Dette viser at mens gjennomsnittseleven ikke vurderer seg selv som særskilt god i matte, så er det relativt mange som enten føler at dette mestrer de ikke eller motsatt, at dette mestrer de. Og så er det en liten andel som gjerne skulle hatt mer å strekke seg etter.

Norsk hovedmål

Vi gjorde den samme typen faktoranalyse i norsk hovedmål, og konstruerte indeksvariabler. De fire indeksvariablene og enkeltutsagnene som inngår i de enkelte indeksene for norsk hovedmål er:

- Norskundervisningen er tilpasset alle elevene
 - Undervisningen i norsk er slik at både de flinke, de middels flinke og de svake elevene får faglige utfordringer på sitt eget nivå
 - Undervisningen i norsk er slik at jeg forstår og får til faget
 - I norskundervisningen bruker vi varierte arbeidsmetoder
 - Undervisningen i norsk er godt tilpasset den enkelte elev i klassen
- Norsk er vanskelig og jeg sliter
 - Jeg strever i norsk, og jeg synes ikke jeg får nok hjelp til å forstå
 - Jeg synes norsk er så vanskelig at jeg tror ikke jeg klarer å få ståkarakter (2 eller bedre) i faget
 - Jeg strever så mye med norsk at jeg vurderer å slutte på skolen

- Jeg har fått ekstratimer/støttetimer i norsk
- Jeg jobber hardt med norsken for å få det til
 - Jeg er opptatt av å lære noe nytt gjennom norskundervisningen
 - Jeg jobber så hardt jeg kan med norsken
 - Jeg kunne lært norsk bedre med andre arbeidsmåter i faget
- Jeg er flink i norsk
 - Jeg føler at jeg mestrer norsk
 - Jeg synes at jeg får for lite faglige utfordringer i norsk

Tabell 3.16. Elevenes opplevelse av undervisningsmetoder i norsk hovedmål. Gjennomsnittsskår på en skala fra 1 – 5, fylkesvis fordeling. N=2288

Fylke	Norskundervisningen er tilpasset alle elevene	Norsk er vanskelig og jeg sliter	Jeg jobber hardt med norsken for å få det til	Jeg er flink i norsk
Østfold	3,14	2,05	3,36	2,89
Akershus	3,46	1,96	3,32	2,92
Buskerud	3,44	1,80	3,37	2,99
Rogaland	3,48	1,95	3,29	2,82
Nord-Trøndelag	3,26	2,03	3,43	2,76
Total	3,39	1,96	3,35	2,88
N, sum svart	2117	2114	2118	2135
N, sum ikke svart	171	174	170	153
N, total	2288	2288	2288	2288
Eta	.151	.083	.068	.097
Sign.	.000	.006	.045	.000

På indeksvariabelen “Norskundervisningen er tilpasset alle elevene” er skåren for gjennomsnittseleven noe over middels. Fylkesforskjellene er signifikante, og indikerer at undervisningen var mest tilpasset alle elevene i Rogaland og minst i Østfold. Middelveien er bl.a. et resultat av mange nøytrale svar, varierende mellom 26 og 43 prosent for enkeltvariablene i indeksen. Det er heller ikke store utslag på noen av enkeltvariablene, noe som også forklarer skår i nærheten av middelveien 3.

For indeksen “Norsk er vanskelig og jeg sliter” ligger skåren i alle fylkene rundt 2. Dette viser at gjennomsnittselevne ikke vurderer norsk som et vanskelig fag, og sammenligner vi med matematikk fremstår norsk hovedmål som et lettere fag. Men også her avslører stillingtagen til enkeltutsagn bak indeksen at det er en gruppe elever som sliter med dette faget. 11,1 prosent var enige i at “Jeg synes norsk er så vanskelig at jeg tror ikke jeg klarer å få ståkarakter (2 eller bedre) i faget” og 7,3 prosent var enige i at “Jeg strever så mye med norsk at jeg vurderer å slutte på skolen”.

På indeksvariabelen “Jeg jobber hardt med norsken for å få det til” er gjennomsnittsskåren noe over middelveien 3. Også her er en del av forklaringen mange nøytrale (mellom 35 og 41 prosent på de tre enkeltvariablene som inngår). At snittet trekkes over middelveien skyldes at det var flere som var enige enn uenig i de tre enkeltvariablene. F.eks. var det 46,4 prosent som var enige i at “Jeg jobber så hardt jeg kan med norsken”, mens 11,9 prosent var uenige.

Når det gjelder indeksen “Jeg er flink i norsk” plasserte gjennomsnittseleven seg like under middelveien. Gjennomsnittseleven vurderte ikke seg selv som verken spesielt flink eller spesielt svak i norsk hovedmål. Det er ingen spesielle utslag på enkeltvariablene. Fylkesforskjellene er signifikante. Elevene i Buskerud vurderte seg selv som flinkest og elevene i Nord-Trøndelag som minst flinke.

Norsk sidemål

Vi gjorde den samme typen faktoranalyse i norsk sidemål, og konstruerte indeksvariabler. De tre indeksvariablene og enkeltutsagnene som inngår i de enkelte indeksene for norsk sidemål er:

- Sidemålsundervisningen er tilpasset alle elevene
 - Undervisningen i norsk sidemål er slik at både de flinke, de middels flinke og de svake elevene får faglige utfordringer på sitt eget nivå
 - Undervisningen i norsk sidemål er slik at jeg forstår og får til faget
 - I undervisningen i norsk sidemål bruker vi varierte arbeidsmetoder
 - Undervisningen i norsk sidemål er godt tilpasset den enkelte elev i klassen
 - Jeg føler at jeg mestrer norsk sidemål
- Norsk sidemål er vanskelig og jeg sliter
 - Jeg strever i norsk sidemål, og jeg synes ikke jeg får nok hjelp til å forstå
 - Jeg synes norsk sidemål er så vanskelig at jeg tror ikke jeg klarer å få ståkarakter (2 eller bedre) i faget
 - Jeg strever så mye med norsk sidemål at jeg vurderer å slutte på skolen
 - Jeg har fått ekstratimer/støttetimer i norsk sidemål
- Jeg jobber hardt med norsk sidemål for å få det til
 - Jeg er opptatt av å lære noe nytt gjennom undervisningen i norsk sidemål
 - Jeg jobber så hardt jeg kan med norsk sidemål
 - Jeg synes at jeg får for lite faglige utfordringer i norsk sidemål
 - Jeg kunne lært norsk sidemål bedre med andre arbeidsmåter i faget

Tabell 3.17. Elevenes opplevelse av undervisningsmetoder og faglige utfordringer i norsk sidemål. Gjennomsnittsskår på en skala fra 1 – 5, fylkesvis fordeling. N=2288

Fylke	Sidemålsundervisningen er tilpasset alle elevene	Sidemål er vanskelig og jeg sliter	Jeg jobber hardt med sidemål for å få det til
Østfold	2,78	2,28	2,87
Akershus	2,89	2,19	2,76
Buskerud	3,01	2,08	2,79
Rogaland	3,04	2,09	2,82
Nord-Trøndelag	2,95	2,14	2,87
Total	2,94	2,16	2,81
N, sum svart	2057	2051	2044
N, sum ikke svart	231	237	244
N, total	2288	2288	2288
Eta	.103	.076	.059
Sign.	.000	.018	.134

For indeksvariabelen "Sidemålsundervisningen er tilpasset alle elevene" ser vi en skår rundt middelveidien, men skåren her er lavere enn for tilsvarende indeksvariabel for alle de fem fagene vi har sett på. Dette tyder på at elevene vurderte undervisningen i norsk sidemål som mindre tilpasset enn i de øvrige fagene.

For indeksen "Sidemål er vanskelig og jeg sliter" ligger skåren noe over 2. Det betyr at gjennomsnittseleven ikke synes sidemål er spesielt vanskelig og de strever ikke mye med faget. Men skåren er noe høyere enn for norsk hovedmål, noe som er en indikasjon på at sidemål oppleves noe vanskeligere enn hovedmål. Men også i dette faget er det noen som strever ekstra mye. 7,2 prosent var enig i at "Jeg strever så mye med norsk sidemål at jeg vurderer å slutte på skolen" og 14,7 prosent

var enig i at “Jeg syns norsk sidemål er så vanskelig at jeg tror ikke jeg klarer å få ståkarakter (2 eller bedre) i faget”.

For indeksvariabelen “Jeg jobber hardt med sidemål for å få det til” er skåren like under middels. Ikke for noen av de andre fagene er skåren så lav på denne indeksvariabelen. Dette betyr at elevene i minst grad oppga å jobbe hardt for å få til dette norske sidemål. Fylkesforskjellene er ikke signifikante.

Naturfag

Vi gjorde den samme typen faktoranalyse i naturfag, og konstruerte indeksvariabler. De tre indeksvariablene og enkeltutsagnene som inngår i de enkelte indeksene for naturfag er:

- Naturfagundervisningen er tilpasset alle elevene
 - Undervisningen i naturfag er slik at både de flinke, de middels flinke og de svake elevene får faglige utfordringer på sitt eget nivå
 - Undervisningen i naturfag er slik at jeg forstår og får til faget
 - I undervisningen i naturfag bruker vi varierte arbeidsmetoder
 - Undervisningen i naturfag er godt tilpasset den enkelte elev i klassen
 - Jeg føler at jeg mestrer naturfag
- Naturfag er vanskelig og jeg sliter
 - Jeg strever i naturfag, og jeg synes ikke jeg får nok hjelp til å forstå
 - Jeg syns naturfag er så vanskelig at jeg tror ikke jeg klarer å få ståkarakter (2 eller bedre) i faget
 - Jeg strever så mye med naturfag at jeg vurderer å slutte på skolen
 - Jeg har fått ekstratimer/støttetimer i naturfag
- Jeg jobber hardt med naturfag for å få det til
 - Jeg er opptatt av å lære noe nytt gjennom undervisningen i naturfag
 - Jeg jobber så hardt jeg kan med naturfag
 - Jeg syns at jeg får for lite faglige utfordringer i naturfag
 - Jeg kunne lært naturfag bedre med andre arbeidsmåter i faget

For naturfag ligger gjennomsnittskåren like over middelveien. Også her kan dette delvis forklares med at mange er nøytrale, men også av at det ikke er noen store utslag på enkeltvariablene bak indeksen; de som er enige eller uenige fordeler seg relativt jevnt, men med en overvekt av de som er enige.

På indeksvariabelen “Naturfag er vanskelig og jeg sliter” ligger skåren under 2. Dette viser at de fleste elevene ikke syns dette er et vanskelig fag. Men noen sliter også her, og 9,7 prosent var enig i at “Jeg syns naturfag er så vanskelig at jeg tror ikke jeg klarer å få ståkarakter (2 eller bedre) i faget” og 5,2 prosent var enig i at “Jeg strever så mye med naturfag at jeg vurderer å slutte på skolen”.

For indeksvariabelen “Jeg jobber hardt med naturfag for å få det til” er skåren like over middels, men noe lavere enn for matte og norsk hovedmål, noe som betyr at gjennomsnittseleven legger litt mindre innsats i naturfag enn disse to fagene.

Tabell 3.18. Elevenes opplevelse av undervisningsmetoder i naturfag. Gjennomsnittsskår på en skala fra 1 – 5, fylkesvis fordeling. N=2288

Fylke	Naturfagundervisningen er tilpasset alle elevene	Naturfag er vanskelig og jeg sliter	Jeg jobber hardt med naturfag for å få det til
Østfold	3,18	2,01	3,06
Akershus	3,25	1,99	3,13
Buskerud	3,11	1,84	3,07
Rogaland	3,30	1,91	3,04
Nord-Trøndelag	3,16	1,97	3,10
Total	3,22	1,95	3,08
N, sum svart	2037	2046	2050
N, sum ikke svart	251	242	238
N, total	2288	2288	2288
Eta	.076	.066	.059
Sign.	.020	.066	.130

Historie

Vi gjorde den samme typen faktoranalyse i historie, og konstruerte indeksvariabler. De fire indeksvariablene og enkeltutsagnene som inngår i de enkelte indeksene for historie er:

- Historieundervisningen er tilpasset alle elevene
 - Undervisningen i historie er slik at både de flinke, de middels flinke og de svake elevene får faglige utfordringer på sitt eget nivå
 - Undervisningen i historie er slik at jeg forstår og får til faget
 - I undervisningen i historie bruker vi varierte arbeidsmetoder
 - Undervisningen i historie er godt tilpasset den enkelte elev i klassen
 - Jeg føler at jeg mestrer historiefaget
- Historie er vanskelig og jeg sliter
 - Jeg strever i historie, og jeg synes ikke jeg får nok hjelp til å forstå
 - Jeg synes historie er så vanskelig at jeg tror ikke jeg klarer å få ståkarakter (2 eller bedre) i faget
 - Jeg strever så mye med historie at jeg vurderer å slutte på skolen
 - Jeg har fått ekstratimer/støttetimer i historie
- Jeg jobber hardt med historie for å få det til
 - Jeg er opptatt av å lære noe nytt gjennom historieundervisningen
 - Jeg jobber så hardt jeg kan med historie
 - Jeg synes at jeg får for lite faglige utfordringer i historie
 - Jeg kunne lært historie bedre med andre arbeidsmåter i faget

For historie ligger gjennomsnittskåren noe over middelværdien 3. Også her kan dette delvis forklares med at mange var nøytrale, men også at det ikke er noen store utslag på enkeltvariablene bak indeksen; de som var enige eller uenige fordeler seg relativt jevnt, men med en overvekt av de som var enige.

På indeksvariabelen "Historie er vanskelig og jeg sliter" ligger skåren under 2. Dette viser at de fleste elevene ikke synes historie er et vanskelig fag. Det er faktisk i dette faget elevene i minst grad gir uttrykk for at faget er vanskelig. Men som i de øvrige fagene er det noen som strever også her. 8 prosent var enig i at "Jeg synes historie er så vanskelig at jeg tror ikke jeg klarer å få ståkarakter (2 eller

bedre) i faget” og 5,4 prosent var enig i at “Jeg strever så mye med historie at jeg vurderer å slutte på skolen”.

For indeksvariabelen “Jeg jobber hardt med historie for å få det til” er skåren igjen like over middels, noe som også her indikerer at elevene i snitt ikke jobber særskilt hardt for å mestre faget.

Tabell 3.19. Elevenes opplevelse av undervisningsmetoder i historie. Gjennomsnittsskår på en skala fra 1 – 5, fylkesvis fordeling. N=2288

Fylke	Historieundervisningen er tilpasset alle elevene	Historie er vanskelig og jeg sliter	Jeg jobber hardt med historie for å få det til
Østfold	3,35	1,19	3,12
Akershus	3,35	1,95	3,15
Buskerud	3,49	1,79	3,12
Rogaland	3,48	1,82	3,08
Nord-Trøndelag	3,12	1,91	3,22
Total	3,38	1,89	3,13
N, sum svart	2054	2050	2044
N, sum ikke svart	234	238	244
N, total	2288	2288	2288
Eta	.129	.070	.075
Sign.	.000	.042	.020

3.4.3 Oppsummering

Gjennom faktoranalyser av utsagnsbatterier om bruk av ulike arbeidsmåter og elevenes utbytte og mestring av fem ulike fag, identifiserte vi tre faktorvariabler som var felles for alle de fem fagene. “Undervisningen i faget er tilpasset alle elevene”, “Faget er vanskelig og jeg sliter” og “Jeg jobber hardt med faget for å få det til”. Vi identifiserte en fjerde faktorvariabel for matematikk og norsk hovedmål: “Jeg er flink i faget”. Grunnen til at vi ikke finner de samme faktorvariablene for alle de fem fagene er at elevene har svart ulikt i forhold til de fem fagene, og det er elevenes svar som bestemmer hvilke underliggende dimensjoner faktoranalysen identifiserer.

For faktorvariabelen “Undervisningen i faget er tilpasset alle elevene” varierte skåren for de fem fagene og indikerer ulik grad av tilpasset undervisning. Slik elevene vurderte dette, var undervisningen mest tilpasset i norsk hovedmål (3.39) og historie (3.38), den lå på et mellomnivå i matematikk (3,08) og naturfag (3,22) og var minst tilpasset i norsk sidemål (2.94).

Når det gjelder indeksvariabelen “Faget er vanskelig og jeg sliter”, lå skåren for fagene rundt 2. En skåre rundt 2 indikerer at elevene jevnt over mente at de ikke strevde mye med de fem fagene. Det var variasjon mellom fagene, og slik elevene formidlet sine opplevelser av dette, var det matematikk som var det faget de strevde mest med (2,24) fulgt av norsk sidemål (2,14). Norsk hovedmål (1,96) og naturfag (1,95) opplevdes som like vanskelige og det minst vanskelige faget var historie (1,89).

For den tredje indeksvariabelen, “Jeg jobber hardt med faget for å få det til”, var skårene rundt middelværdien 3, men det var relativt stor variasjon. Slik elevene rapporterte dette, jobbet de hardest med matematikkfaget (3,59) og nest hardest med norsk hovedmål (3,35). I naturfag (3,08) og historie (3,13) jobbet de like hardt, mens norsk sidemål skiller seg ut som det faget der de la ned minst innsats (2,81).

Det er viktig å huske at bak disse gjennomsnittsverdiene skjuler det seg enkeltindivider og grupper av enkeltindivider. Selv om hovedinntrykket er at gjennomsnittseleven ikke sliter veldig mye med fagene, så er det slik at i forhold til alle fagene er det en betydelig andel. Som et eksempel: Til enkeltutsagnet “Jeg synes faget er så vanskelig at jeg tror ikke jeg klarer å få ståkarakter (2 eller bedre) i faget” har så mange som hhv. 15,9 prosent (matematikk), 10,9 prosent (norsk hovedmål), 14,7 prosent (norsk

sidemål), 9,7 prosent (naturfag) og 8 prosent (historie) sagt seg enige. Tilsvarende har følgende andeler sagt seg enig i utsagnet "Jeg strever så mye med faget at jeg vurderer å slutte på skolen": Matematikk (7,1 prosent), norsk hovedmål (7,3 prosent), norsk sidemål (7,2 prosent), naturfag (5,2 prosent) og historie (5,4 prosent). Vi kunne også vist slike eksempler på at det er en andel elever også i andre enden av skalaen, faglig flinke elever, men her henviser vi til vedleggstabellene V3-8 til V3-12. Dette viser at selv om mange elever har inntatt en nøytral holdning til mange av utsagnene om arbeidsmåter, og selv om de aller fleste mener at den tilpassede opplæringen er ok, at fagene ikke er for vanskelige og at de ikke strever for mye, så er det elever på begge sidene av disse gjennomsnittene.

3.5 Elevenes videre planer og ambisjoner

Å bestå påbygging til generell studiekompetanse vil gi elevene muligheter til å søke høyere utdanning. For mange inngår dette skoleåret som et ledd i en langsiktig utdannings- og karriereplan. Vi har derfor undersøkt hvilke ambisjoner og planer elevene hadde for sin nærmeste fremtid og i et lengre perspektiv. Vi spurte dem blant annet om de trodde de kom til å fullføre påbygging til generell studiekompetanse, hva de hadde tenkt å gjøre neste skoleår, om de hadde planer om høyere utdanning, og eventuelt hvilke.

3.5.1 Forventninger til fullføring og resultater i påbyggingsåret

Vi skal først se på hva elevene svarte om gjennomføring av påbyggingsåret da de fikk spørsmål om dette våren 2011 (tabell 3.20).

Tabell 3.20. Hvorvidt elevene tror de vil fullføre påbygg, og hvilke resultater de forventer. Prosent. Fylkesvis fordeling. N=2141

Fylke	Forventninger til fullføring og karakterresultater							Sum andel	N
	Slutte før året er over	Karakter 1 eller ingen vurdering i noen fag	Ståkarakterer i alle fag, 2ere i de fleste fag	Ståkarakterer i alle fag, 2ere og 3ere i de fleste fag	Ståkarakterer i alle fag, 3ere og 4ere i de fleste fag	Ståkarakterer i alle fag, 4ere og 5ere i de fleste fag	Ståkarakterer i alle fag, 5ere og 6ere i de fleste fag		
Østfold	1	5	5	18	43	26	3	101	313
Akershus	1	2	4	14	42	32	4	99	699
Buskerud	2	5	3	14	37	33	6	100	300
Rogaland	1	5	4	15	47	27	2	101	592
Nord-Trønd	1	4	7	14	42	27	4	99	237
Total	1	4	4	15	43	29	4	100	2141

Vi stilte dette spørsmålet til elevene også om høsten 2010, like etter at de hadde begynt på påbygg (tabell 2.28). Når vi sammenligner svarene fra høst og vår, ser vi at elevenes forventninger har forandret seg noe i løpet av skoleåret.

Vi ser blant annet at andelen elever som trodde de ville slutte før året er over sank, fra gjennomsnittlig 2 til gjennomsnittlig 1 prosent. Nedgangen gjelder i alle fylker unntatt i Buskerud. Vi kan anta at denne nedgangen skyldes at noen av de elevene som svarte at de trodde de ikke ville fullføre og bestå i høstundersøkelsen, har sluttet da undersøkelsen ble foretatt på våren.

Andelen som forventer at de skal få karakteren 1 i noen fag har økt fra en til fire prosent. Dette viser at det er noen flere som har innsett at de kanskje ikke kommer til å bestå påbyggingsåret. Dermed er det i alt fem prosent som forventer at de ikke kommer til å bestå, men det betyr jo at 95 prosent – den alt overveiende majoritet – tre måneder før skoleslutt regner med at de skal fullføre og bestå påbygg dette skoleåret. Dette er det mest interessant ved elevenes svar på dette spørsmålet, særlig sett i lys av hva vi vet fra tidligere om stryk på påbygging til generell studiekompetanse. Vi røper vel heller ikke for mye når vi forteller, som vi skal se i kapittel 4, at mange av disse elevene som regner med å stå, faktisk stryker.

Andelen elever som forventet 2ere i de fleste fag økte, fra gjennomsnittlig 3 til 4 prosent. Også for de som svarte at de forventer 2ere og 3ere i de fleste fag så vi en økning, her fra gjennomsnittlig 13 til 15 prosent. Det var en nedgang i andelen elever som forventet 3ere og 4ere i de fleste fag, fra 48 til 43 prosent, og det samme i gruppen som forventet 4ere og 5ere i de fleste fag. Noen flere elever svarte at de forventet 5ere og 6ere i de fleste fag, en økning fra 3 til 4 prosent. Forklaringen på disse endringene kan være at etter å ha vært påbyggelev i et halvt år, har flere fått et mer realistisk bilde av sine muligheter, og justert forventningene noe, og i de fleste tilfeller ned. Men som vi har antydnet, mange har fortsatt urealistisk høye forventninger.

Sammenlignet med tabell 2.28 ser vi at elevene i Buskerud fortsatt hadde de høyeste forventningene til gode karakterer, men at forskjellene har jevnet seg noe ut. Forskjellene mellom fylkene har økt mest i gruppene av elever som forventet 2ere i de fleste fag, der vi kan se at for eksempel tre prosent er i denne kategorien i Buskerud, mens vi har registrert 7 prosent i Nord-Trøndelag.

For de 1859 elevene som besvarte dette spørsmålet både høsten 2010 og våren 2011 har vi sammenlignet forventet sluttresultat på individnivå. Vi har gitt kolonnene i figur 2.28 og 3.20 verdi stigende fra 0 til 6 mot høyre. En elev som høsten 2010 mente å skulle bestå med firere og femmere i alle fag fikk skåren 5. Hadde denne eleven endret forventning til våren og nå forventet å oppnå toere i de fleste fag fikk han skåren 3, dvs. en negativ forventningsendring på 2 steg. I tabell 3.21 fremstiller vi forventningsendringen for alle som besvarte dette spørsmålet både høst og vår.

Tabell 3.21. Forventningsendring fra høst til vår for oppnådd sluttresultat for påbyggingsåret. N=1859

	Prosent	Antall
Negativ forventningsendring 4,5 eller seks steg	1,1	19
Negativ forventningsendring med 2 eller 3 steg	6,0	111
Negativ forventningsendring med 1 steg	21,5	399
Ingen forventningsendring	52,3	973
Positiv forventningsendring med 1 steg	16,6	309
Positiv forventningsendring med 2 eller 3 steg	1,9	36
Positiv forventningsendring 4 eller 5 steg	0,3	5
Alle	100	1859

Tabell 3.21 viser at svært mange har holdt fast ved sine forventninger til skoleåret. Over halvparten mente det samme ved begge anledninger, mens 38 prosent har beveget seg et steg opp eller ned på forventningsstigen. 7,1 prosent har beveget seg to steg eller mer i negativ retning mens 2,2 prosent har beveget seg to eller flere steg i positiv retning. Vi ser at det er større andeler som har redusert enn økt sine forventninger til skoleåret.

For å se om det var noen fylkesvis forskjell i forventningsendringene har vi også beregnet gjennomsnittlig forventningsendring for alle elevene i hver av de fem fylkene (tabell 3.22). Tabell 3.22 viser oss at den gjennomsnittlige forventningsendringen i alle fylkene var negativ. Fylkesforskjellene var, som tabellen viser, ikke signifikante, men vi kan konkludere med negativ forventningsendring i alle fylkene og i fylkene samlet.

Tabell 3.22. Forventningsendring fra høst til vår for oppnådd sluttresultat for påbyggingsåret. Fylkesvis gjennomsnitt. N=1859

Fylke	Gjennomsnittlig forventningsendring	Antall elever
Østfold	-0,2419	277
Akershus	-0,1551	606
Buskerud	-0,0972	247
Rogaland	-0,1023	528
Nord-Trøndelag	-0,2438	201
Alle	-0,1549	1859
Eta	.054	
Sign.	.246	

3.5.2 Planer for fagbrev eller høyere utdanning

Vi gjentok også spørsmålet fra høstens undersøkelse om hvilke planer elevene hadde for høyere utdanning eller fagbrev (undersøkelsen fra høsten er fremstilt i tabell 2.29). I tabell 3.23 viser vi fylkesvis fordeling og i tabell 3.23-2 viser vi fordeling for jenter og gutter.

Tabell 3.23. Planer for fagbrev eller høyere utdanning. Prosent. Fylkesvis fordeling. N=2288.

Fylke	Planer for høyere utdanning eller fagbrev					Sum andel	N
	Nei	Fagbrev etter påbygg	Høyere utdanning seinere	Høyere utdanning rett etter påbygg	Fagbrev og høyere utdanning etter påbygg		
Østfold	16	3	30	47	5	101	336
Akershus	20	3	32	43	3	101	750
Buskerud	14	2	36	46	2	100	322
Rogaland	14	4	23	56	3	100	623
Nord-Trøndelag	23	4	27	43	4	101	257
Total	17	3	29	48	3	100	2288

Tabell 3.23-2. Planer for fagbrev eller høyere utdanning. Prosent. Gutter og jenter. N=2288.

Fylke	Planer for høyere utdanning eller fagbrev					Sum andel	N
	Nei	Fagbrev etter påbygg	Høyere utdanning seinere	Høyere utdanning rett etter påbygg	Fagbrev og høyere utdanning etter påbygg		
Jenter	13	2	32	52	2	101	1249
Gutter	23	4	27	42	5	101	945
Total	17	3	29	48	3	100	2194

Den mest markante forskjellen i høst- og vårundersøkelsen finner vi ved å se på gjennomsnittlig prosentfordeling i gruppene av elever som svarte at de ønsket høyere utdanning seinere eller høyere utdanning rett etter påbygg. Her har gjennomsnittet økt fra hhv 25 (høst) til 29 (vår) og sunket fra hhv 52 (høst) til 48 (vår). Blant de som planlegger høyere utdanning rett etter fagbrev er det reduksjon i alle fylker, med unntak av Rogaland hvor en høy andel opprettholdes. Dette kan ha å gjøre med at det er stor overvekt av jenter blant påbyggelevne i Rogaland (jf tabell 2.1). Av tabell 3.23-2 ser vi at det er større andel jenter (52 prosent) enn gutter (42 prosent) som planlegger høyere utdanning rett etter påbygg. Når vi observerer høy andel Rogalandselever som planlegger høyere utdanning rett etter påbygg, kan dette være en kjønnseffekt.

Det har også vært en svak økning i gruppen av elever som ikke planlegger høyere utdanning eller fagbrev, fra 16 til 17 prosent. I denne gruppen har det også oppstått større fylkesvise forskjeller enn vi så i høstundersøkelsen. I høstundersøkelsen var det et sprik på gjennomsnittlig på 5 prosentpoeng, i vårundersøkelsen et sprik på 9 prosentpoeng. Vi merker oss den betydelige økningen i andelen i Nord-Trøndelag blant de som ikke planlegger høyere utdanning, fra 14 til 23 prosent, og ser at dette sammenfaller med en reduksjon i samme fylke fra 52 til 43 prosent blant de som planlegger å ta høyere utdanning rett etter påbygg.

Fortsatt svarte 80 prosent av elevene at de hadde planer om å ta høyere utdanning etter videregående, altså er det en relativt høy andel som i mars-april sa at de planlegger å ta høyere utdanning. Når andelen som planlegger høyere utdanning er stabil, samtidig som tabell 3.23 viser oss at det har vært bevegelse i ambisjonene, vil vi se nærmere på hvordan disse bevegelsene har vært. Vi har derfor sammenlignet planene om høyere utdanning på individnivå for de 1859 elevene som besvarte dette spørsmålet både høsten 2010 og våren 2011. Vi har gitt kolonnene i figur 2.29 og 3.23 verdi stigende fra 0 til 4 mot høyre. En elev som høsten 2010 mente å skulle ta høyere utdanning rett etter påbygg fikk skåren 3. Hadde denne eleven endret oppfatning og våren 2011 planla å ta fagbrev etter påbygg, fikk eleven skåren 1, dvs. en negativ ambisjonsendring på 2. I tabell 3.24 fremstiller vi ambisjonsendringen for alle som besvarte dette spørsmålet både høst og vår.

Tabell 3.24 viser at svært mange har holdt fast ved sine ambisjoner om fagbrev og eller høyere utdanning. Over seksti prosent mente det samme ved begge anledninger, mens 20 prosent hadde beveget seg et steg opp eller ned på ambisjonsstigen. 9,5 prosent har beveget seg to steg eller mer i negativ retning mens 8,8 prosent har beveget seg to eller flere steg i positiv retning. Vi ser at det er noe større andeler som har redusert enn økt sine ambisjoner om videre utdanning etter påbygg.

Tabell 3.24. Ambisjonsendring fra høst til vår for oppnådd sluttresultat for påbyggingsåret. N=1912

	Prosent	Antall
Negativ ambisjonsendring 3 eller 4 steg	5,5	109
Negativ ambisjonsendring med 2 steg	4,0	79
Negativ ambisjonsendring med 1 steg	12,3	246
Ingen ambisjonsendring	61,8	1231
Positiv ambisjonsendring med 1 steg	7,7	153
Positiv ambisjonsendring med 2 steg	5,0	99
Positiv ambisjonsendring 3 eller 4 steg	3,8	75
Alle	100	1912

For å se om det var noen fylkesvis forskjell i ambisjonsendringene beregnet vi også gjennomsnittlig ambisjonsendring for alle elevene i hvert av de fem fylkene (tabell 3.25). Tabell 3.25 viser at den gjennomsnittlige ambisjonsendringen i alle fylkene var negativ. Fylkesforskjellene er, som tabellen viser, ikke signifikante, men vi kan konkludere med en negativ ambisjonsendring i alle fylkene og i de fem fylkene samlet.

Tabell 3.25. Forventningsendring fra høst til vår for oppnådd sluttresultat for påbyggingsåret. Fylkesvis gjennomsnitt. N=1912

	Gjennomsnittlig ambisjonsendring	Antall elever
Østfold	-0,0805	298
Akershus	-0,0872	654
Buskerud	-0,0840	262
Rogaland	-0,0268	559
Nord-Trøndelag	-0,2009	219
Alle	-0,0813	1992
Eta	.041	
Sign.	.496	

3.5.3 Hvilken høyere utdanning?

Vi har også undersøkt hvilket nivå påbyggelevne sikter mot innen høyere utdanning (tabell 3.26). Vi ser at elevene hadde ambisiøse planer. Relativt få av elevene oppga at de ville studere i mindre enn ett år, litt flere planla årsstudium, og hele 85 prosent oppga at de planla å gå videre med enten bachelor, 3-5-årig profesjonsstudium eller mastergrad.

Tabell 3.26 Høyeste utdanningsmål innenfor høyere utdanning. Prosent. Fylkesvis. N=1804

Høyeste utdanningsmål innenfor høyere utdanning	Fylke					Total	N
	Østfold	Akershus	Buskerud	Rogaland	Nord-Trøndelag		
Studere mindre enn 1 år	2	1	1	1	0	1	16
Årsstudium (studere 1-2 år, ikke ta noen grad)	2	3	3	3	2	3	48
Høgskolekandidat (studere i alt 2 år)	9	6	5	3	7	6	100
Bachelor (i alt 3 års studier)	39	37	42	37	35	37	679
3 – 5-årig profesjonsstudium (allmennlærer, førskolelærer, sykepleier, sosionom og lignende)	21	17	21	25	19	21	369
Master (i alt 5 års studier)	24	31	25	24	34	27	497
Profesjonsstudium (5 – 6 års studier, eks. medisin og teologi)	1	3	2	3	3	3	45
PhD – doktorgrad (i alt 8 års studier eller mer)	3	3	2	4	1	3	50
Sum andel	101	101	101	100	101	101	
N	272	571	268	505	188	1804	1804

3.5.4 Oppsummering

Vi spurte elevene, både om høsten og om våren, om hvilke resultater de forventet av påbyggingsåret. Svært mange holdt fast ved sine forventninger. Over halvparten mente det samme ved begge anledninger, mens 38 prosent beveget seg et steg opp eller ned på forventningsstigen. 7,1 prosent beveget seg to steg eller mer i negativ retning mens 2,2 prosent beveget seg to eller flere steg i positiv retning. Det er større andeler som har redusert enn økt sine forventninger.

Også spørsmål om planer for fortsatt utdanning etter påbygg ble stilt både vår og høst. Ved begge anledninger var det en stor andel som sa at de hadde planer om høyere utdanning, hele 80 prosent planla begge ganger. En nærmere analyse viste at mange holdt fast ved sine ambisjoner om fagbrev og eller høyere utdanning. Over seksti prosent mente det samme ved begge anledninger, mens 20 prosent hadde beveget seg et steg opp eller ned på ambisjonsstigen. 9,5 prosent har beveget seg to steg eller mer i negativ retning mens 8,8 prosent har beveget seg to eller flere steg i positiv retning. Det var noe større andeler som hadde redusert enn økt sine ambisjoner om utdanning etter påbygg.

Vi så også på hvilken høyere utdanning påbyggeleven planla å ta, og vi fant at relativt få oppga at de ville studere i mindre enn ett år, litt flere planla et årsstudium, og 85 prosent oppga at de planla å gå videre med enten bachelor, 3-5-årig profesjonsstudium eller mastergrad.

Det mest interessante er likevel at om høsten var det 98 prosent og om våren 95 prosent av elevene som regnet med at de ville fullføre og bestå påbyggåret. Særlig interessant blir dette når vi ser det i relasjon til hvordan det faktisk gikk, noe vi kommer tilbake til i neste kapittel.

4 Kompetanseoppnåelse for påbyggelevne

Vi har data om kompetanse ved skoleårets slutt for 2978 elever på påbygging til generell studiekompetanse i de fem fylkene som inngår i denne undersøkelsen. Dataene fra fylkeskommunene viser at disse har oppnådd en kompetanse ved slutten av skoleåret slik det fremkommer i tabell 4.1.

Tabell 4.1. Oppnådd kompetanse våren 2011 for påbyggelevne i fem fylker samlet skoleåret 2010-2011. N=2978

	Antall	Prosent
Bestått	1670	56,1
Ikke bestått pga stryk	736	24,7
Ikke bestått pga ikke vurdering og ikke møtt til eksamen	246	8,3
Ukjent	5	0,2
Grunnkompetanse som mål	3	0,1
Har ikke fullført, men fortsetter	98	3,3
Sluttet	220	7,4
Alle	2978	100

I det videre analysearbeid vil vi slå noen av disse gruppene sammen. Vi starter med å slå samme de to gruppene som har strøket. Dette er uproblematisk. Vi lar også de fem med ukjent kompetanse inngå her. De er så få at dette er også uproblematisk. For to av gruppene er det vanskeligere å avgjøre hvordan de skal behandles. Det gjelder de som har hatt grunnkompetanse som mål og de som ikke har fullført og som fortsetter. De kan ikke grupperes sammen med de som har bestått. Vi sto da ovenfor to mulige valg når det gjaldt disse 101 elevene, enten å ta dem ut av materialet eller å slå dem sammen med de som ikke har bestått. Vi anser det som viktig å ha med flest mulig respondenter i analysene, og har derfor valgt det siste. De har tross alt ikke bestått dette skoleåret, så selv om vi er klar over at for mange av dem var det sannsynligvis ikke intensjonen, har vi likevel gjort dette valget.

Konsekvensen av dette er at vi i de videre analysene vil operere med en tredelt variabel for kompetanseoppnåelse: 56,1 prosent har fullført og bestått, 36,5 prosent har gjennomført skoleåret uten å bestå og 7,4 prosent har sluttet før de var ferdige.

Dette kapitlet vil bestå av tre deler. *Første del* er kapittel 4.1 hvor vi skal se nærmere på de som har gjennomført, men uten å bestå i alle fag.

Andre del består av kapitlene 4.2 – 4.12. Her viser vi analyser av sammenhenger mellom noen av variablene vi presenterte i kapittel 2 og 3 og elevenes kompetanseoppnåelse etter gjennomført

skoleår. For å få til dette har vi gjennomført analyser hvor vi sammenligner to forhold med hverandre (bivariate analyser), i vårt tilfelle vil vi sammenligne et og et forhold med kompetanseopptilnåelse. I arbeidet med disse analysene har identifisert noen, men ikke store fylkesforskjeller. Derfor har vi, når vi viser kompetanseopptilnåelse for et og et forhold i kapittel 4.2 – 4.12, i hovedsak valgt ikke å skille mellom fylkene, men behandle alle de fem fylkene i undersøkelsen samlet.

Tredje del av kapitlet er kapittel 4.13 hvor vi presenterer en analyse som inkluderer mange forhold samtidig (multivariat analyse) av hvilke forhold som kan ha betydning for om påbyggelevne har fullført og bestått eller ikke.

Det vil inngå ulikt antall individer i de analysene vi presenterer i dette kapitlet. Årsaken er at den datafilen vi analyserer er satt sammen av flere datafiler som inneholder informasjon om ulikt antall elever. Antall individer i de enkelte analysene vil da avgjøres av hvilken del av datafilen den enkelte variabel tilhører, dvs. hvor mange individer det fins informasjon om for det forholdet/den variabelen som analyseres. Når vi gjør bivariate analyser av registerdata vil antall individer være rundt 2800-2900. Når vi gjør analyser der f.eks. spørreskjemaet fra høsten 2010 er inkludert, vil antall individer i analysen synke til noe over 2500. De 3-400 individene som utgjør forskjellen, er elever som var invitert til å delta i undersøkelsen, men som ikke har svart. I de bivariate analysene nedenfor hvor det er inkludert 2800-2900 elever, vil vi stort sett se at totalandelen som har bestått er rundt 56 prosent. Når vi analyserer de rundt 2500 som er nevnt over, vil beståttandelen øke til rundt 60 prosent. Når vi gjør analyser der data fra spørreundersøkelsen våren 2011 inkluderes, vil antall individer som inngår bli enda lavere fordi det er færre som har svart på spørreskjemaet midt i året enn ved starten av året. Disse analysene vil inkludere i overkant av 2000 individer, og blant disse vil om lag 65 prosent ha bestått. Disse differensene betyr at blant de som opprinnelig inngår i undersøkelsen, men ikke svarer på de to spørreundersøkelsene, er det lavere andeler som består enn det er blant alle de som opprinnelig inngikk i undersøkelsen. I den multivariate analysen vil antall individer som inngår tilsvare antall individer på den variabelen i analysen hvor vi har informasjon om færrest individer.

4.1 De som gjennomførte uten å bestå

4.1.1 Hvilke fag stryker påbyggelevne i?

De 36,5 prosent av påbyggelevne som gjennomførte skoleåret, men uten å bestå i alle fag, utgjorde 1088 elever. Som det fremgår av det ovenstående er det bare 982 av disse vi vet sikkert har strøket i et eller flere fag. Vi skal se litt nærmere på hvilke fag de har strøket i. Man stryker når man får karakteren 1, enten i standpunkt eller til eksamen. Har man karakteren 1 i standpunkt, men får 2 eller bedre til eksamen, har man stått i faget. Eksamen overstyrer altså standpunktkarakteren i forhold til bestått eller ikke (Forskrift til opplæringslova § 3.4⁵). I tillegg har vi inkludert blant de som ikke har bestått de som har fått IV (Ikke Vurdering) til standpunkt og de som er registrert med IM (Ikke Møtt) til eksamen eller som ikke har deltatt i undervisningen (ID). I oversikten i tabell 4.2 viser vi hvor mange som strøk i hvert av sju fag (standpunkt og eksamen slått sammen). Det fremgår også hvor stor andel de som strøk i et fag utgjorde av alle de 982 som strøk i minst et fag, samt hvor stor andel de utgjorde av alle de 2978 vi har opplysning om oppnådd kompetanse for. Vi har også sett på forholdet mellom stryk i standpunkt og stryk til eksamen i hvert av de sju fagene (tabell 4.3).

Som det fremgår av tabell 4.2 mangler vi data om stryk eller bestått om relativt mange elever i alle fag. Dersom noen av de elevene vi mangler info om også har strøket i det aktuelle faget, vil andelen stryk i de enkelte fag bli høyere. Det betyr at det bildet av stryk vi tegner her er et minimumsbilde. Dette er de vi vet har strøket i disse fagene, men det kan altså være flere. En sannsynlig forklaring på manglende info er at elevene ikke har vært oppe til eksamen i dette faget.

⁵ «Fag med karakteren 1 i standpunkt er bestått når eksamenskarakteren er 2 eller bedre» (<http://www.lovdata.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-005.html#3-4>)

Tabell 4.2. Fag påbyggelevene strøk i. N=2978

Fag	Stryk			Bestått		Mangler info	
	N	% av 2978	% av 982	N	% av 2978	N	% av 2978
Norsk hovedmål skriftlig	541	18,2	55,1	2182	73,3	255	8,1
Matematikk	502	16,9	51,1	2096	70,4	380	12,8
Norsk sidemål skriftlig	310	9,8	31,6	2036	68,4	632	21,3
Naturfag	207	7,0	21,1	2424	81,4	347	11,7
Historie	196	6,6	20,0	2529	84,9	253	8,5
Norsk muntlig	150	5,0	15,3	2566	86,2	262	8,8
Kroppsøving	124	4,2	12,6	2261	75,9	593	19,9

Tabellkommentar: Norsk sidemål, mangler info: 362 (12,2 prosentpoeng av disse har ikke deltatt i faget, sannsynligvis fordi de er fritatt for deltakelse i norsk sidemål)

Tabell 4.3. Forholdet mellom stryk i standpunkt og stryk til eksamen i sju fag.

Fag	Stryk totalt		Bare standp		Standp og exam		Bare exam	
	N	Prosent	N	Prosent	N	Prosent	N	Prosent
Norsk hovedmål skriftlig	541	18,2	28	5,2	94	17,4	419	77,4
Matematikk	502	16,9	156	31,1	133	26,5	213	42,4
Norsk sidemål skriftlig	310	9,8	97	31,3	48	15,5	165	53,2
Naturfag	207	7,0	155	74,9	23	11,1	29	14,0
Historie	196	6,6	142	72,4	27	13,8	27	13,8
Norsk muntlig	150	5,0	103	68,7	24	16,0	23	15,3
Kroppsøving	124	4,2	124	100	0	0	0	0

Det er slik at alle elevene skal opp til eksamen i norsk hovedmål skriftlig. I tillegg skal de opp i en skriftlig eksamen til. Dette faget trekkes. Det betyr at det er langt flere som går opp til eksamen i norsk hovedmål enn i de andre fagene. Dette er viktig å ha som bakgrunn når vi skal tolke og forstå antall stryk i fagene.

Tabell 4.2 viser at det faget flest påbyggelever har strøket i er norsk hovedmål. Disse utgjør nesten hver femte påbyggelev, og de utgjør like over halvparten av alle som har strøket på påbygg. Disse utgjør 541 elever. Vi ser av tabell 4.3 at 122 av disse hadde stryk (inkl. IV og ID) i standpunkt. Av disse 122 var det 94 som også strøk (inkl. IM) til eksamen. Men det som er svært interessant, og også svært overraskende, for ikke å si oppsiktsvekkende, at det er 419 elever som har bestått etter standpunktvurderingen som stryker til skriftlig eksamen i norsk hovedmål. Antall elever som strøk i norsk ble altså fire og en halv gang flere etter eksamen sammenlignet med karakterene elevene hadde fått i standpunkt.

Vi ser også at det var mange av påbyggelevene som strøk i matematikk. Dette gjelder nesten like stor andel som for stryk i norsk hovedmål; 502 elever tilsvarende 17 prosent av påbyggelevene og 51 prosent av de som strøk på påbygg. Også her ser vi at eksamen spiller en vesentlig rolle, om ikke i like sterk grad som i norsk hovedmål. 289 elever hadde stryk i standpunkt i matematikk. Etter eksamen er det ytterligere 213 elever som har strøket i dette faget, dvs. nesten en fordobling.

I underkant av hver tiende påbyggelev strøk i norsk sidemål. Disse utgjorde tre av ti blant de som strøk på påbygg. Disse utgjorde 310 elever, og 145 av disse hadde strøket i standpunkt, mens ytterligere 165 strøk til eksamen, dvs. mer enn en fordobling. Også i dette faget ser vi altså at eksamen spiller en vesentlig rolle i å produsere stryk i dette faget.

Vi ser av tabell 4.2 at det var en del som strøk også i de øvrige fagene. I historie og naturfag strøk rundt sju prosent av påbyggelevene, i norsk muntlig fem prosent og i kroppsøving like over fire prosent. I disse fagene spiller eksamen en begrenset rolle i produksjonen av strykkarakterer.

Det er dokumentert tidligere at det er forskjell på standpunktvurdering og eksamen og at mange elever får dårligere karakter til skriftlig eksamen enn i standpunkt (Vibe & Borgen 2007). At mange av påbyggelevne som har 2 i standpunkt får 1 og stryker i skriftlig eksamen i norsk hovedmål, norsk sidemål og matematikk er som forventet. Likevel mener vi det er svært interessant at andelen med stryk nesten fordobles i matematikk og mer enn fordobles i norsk sidemål og at det er oppsiktsvekkende at den blir 4,5 ganger så stor i norsk hovedmål gjennom skriftlig eksamen.

Hvorfor blir det slik? En forklaring er at det er forskjell på standpunktvurdering og eksamensvurdering. Det er elevenes norsklærer som setter standpunktkarakter, og i tvilen mellom 1 og 2 er det menneskelig om man velger toeren, man lar «tvilen komme tiltalte til gode». Dette faller sammen med funn Prøitz & Borgen (2010) gjorde. I en kvalitativ studie viser de at lærerne jobber for å få vurderingsgrunnlag slik at elevene kan vise at de kan noe og slipper å få karakteren en. De siterer en lærer som sier at «(...)det er smertefullt å sette 1. (...) du skal ha veldig lite kunnskap om du ikke skal få en 2-er i norsk» (Prøitz & Borgen 2010: 90).

Når eksamen kommer med en nøytral sensor, ligger bare rent faglige vurderinger til grunn og mange av de som har vippet mellom 1 og 2 ender opp med karakteren 1. Et forhold som påvirker dette utfallet er kombinasjonen av at mange av påbyggelevne i utgangspunktet har et svakt faglig grunnlag og at påbyggingsåret er et faglig krevende år med vanskelige fag som de dessuten ikke har arbeidet med siden ungdomsskolen.

Vi mener også at dette funnet åpner opp for et spørsmål om skolen sørger for at disse elevene får den tilpassede opplæringen de har krav på. Kan det være at når halvparten av påbyggelevne som ender opp med stryk i norsk hovedmål (210 av 419) tross alt hadde 2 i standpunkt, så er det ikke så mye som skal til før disse hadde klart en toer også til eksamen? Det samme spørsmålet kan stilles i forhold til sidemål og matte. I norsk sidemål var det 110 av de 165 (66,7 prosent) og i matte var det 141 av 213 (66,2 prosent) som strøk til eksamen som hadde 2 i standpunkt. Kan det være at disse elevene har et potensial som kunne vært utnyttet med bedre tilpasset opplæring?

Vi vet også at 95 prosent av de som fortsatt var elever i mars, svarte at de trodde de kom til å bestå (98 prosent mente dette i september). Dette er en indikasjon på at mange har urealistiske forventninger. Kan det hende at tilbakemeldingen fra skolene (også ved at de har ståkarakter i standpunkt) ikke er reelle og gode nok for mange av elevene? Kan det hende at en mer reell tilbakemelding hadde vært det som skulle til for å øke innsatsen nok til å klare toeren også til eksamen?

Noen elever stryker i flere fag. I tabell 4.4 viser vi hvor mange fag ulike elever har strøket i. Vi ser av tabellen at noe over halvparten av de som strøk gjorde det i et fag, mens den andre halvparten strøk i to eller flere fag. Også her illustreres et potensial. Med stryk i bare et fag kan man tenke seg at litt ekstra innsats både fra skolen og elevene selv kunne bringe disse elevene over grensen fra 1 til 2, og dermed fra stryk til bestått.

Tabell 4.4. Stryk i antall fag

Antall strykfag	Antall elever	Prosent av 982
1	532	54,2
2	207	21,1
3	113	11,5
4	48	4,9
5	43	4,4
6	26	2,6
7	26	2,6

Vi har også undersøkt kjønnsfordelingen blant de som strøk i de forskjellige fagene. I tabell 4.5 ser vi at det er signifikant forskjell mellom andel jenter og gutter som har strøket i fire forskjellige fag. I

matematikk er det signifikant overvekt av jenter blant de som har strøket, mens det i norsk hovedmål skriftlig, norsk sidemål skriftlig og naturfag er motsatt, overvekt av gutter. I historie, norsk muntlig og kroppsøving var det ikke signifikant forskjell.

Tabell 4.5. Stryk i fagene. Kjønnfordeling.

	Alle	Jenter		Gutter		Sign.
	N	N	Prosent	N	Prosent	
Norsk hovedmål skriftlig	541	230	42,5	311	57,5	Ja
Matematikk	502	279	55,6	233	44,4	Ja
Norsk sidemål skriftlig	310	128	41,3	182	58,7	Ja
Naturfag	207	85	41,1	122	58,9	Ja
Historie	196	86	43,9	110	56,1	Nei
Norsk muntlig	150	65	43,3	85	56,7	Nei
Kroppsøving	124	64	51,6	60	48,4	Nei

Signifikans testet ved hjelp av Zigne (Aardal & Berglund 1995-2011)

4.1.2 Sammenligning med hele landet

Tallene vi har vist over når det gjelder stryk til eksamen er svært interessante. Ettersom vi har funnet at mange stryker til eksamen i norsk hovedmål, norsk sidemål og matematikk, har vi sett på de nasjonale tallene for eksamen i disse tre fagene både på studiespesialisering og på påbygging til generell studiekompetanse.

Tabell 4.6. Andel stryk nasjonalt i tre fag på ST og PÅ våren 2011.

		2010-2011	2009-2010	2008-2009
Hovedmål	ST	4,3	3,1	3,2
	PB	16,1	12,3	9,9
Sidemål	ST	4,0	4,2	4,3
	PB	16,3	15,5	13,4
Matte	ST	18,1	15,0	14,7
	PB	12,1	13,8	13,4

Tabell 4.6 viser at andelen som har strøket i eksamen i norsk hovedmål økte betydelig både på ST (studiespesialisering) og påbygging til generell studiekompetanse våren 2011. Vi ser at på påbygging til generell studiekompetanse har det vært en jevn økning over alle de tre siste årene, mens for ST økte andelen for dette året sammenlignet med begge de to foregående skoleårene.

Når det gjelder norsk sidemål er bildet noe annerledes. Her er situasjonen på ST stabil, mens det har skjedd en gradvis økning i andelen stryk på påbygging til generell studiekompetanse, slik som for hovedmål. Dette indikerer at dette kan handle om elevenes kunnskaper og ferdigheter, og ikke nødvendigvis om eksamen.

I matematikk ser vi et tredje bilde. Her er andelen med stryk på ST stabil, mens den gjorde et fall blant elevene på påbygging til generell studiekompetanse våren 2011. Dette indikerer det motsatte av tallene for hovedmål og sidemål, elevene er ikke mindre flinke enn kullene de to foregående årene.

Bildet for ST elevene i de tre fagene indikerer at eksamen i norsk hovedmål dette året kan ha vært ekstra krevende sammenlignet med tidligere år, og dermed bidratt til at flere har strøket i dette faget enn tidligere. I sidemål og matte er situasjonen på ST stabil, slik at her er ingen indikasjon på at dette er et spesielt år. Selv om antall stryk i hovedmål kan betraktes som ekstraordinær dette året, og man kan håpe på å komme tilbake til «normalen» våren 2012, vil vi uansett hevde at den høye andelen elever med bestått i standpunkt, men stryk til eksamen er oppsiktsvekkende. Når så store andeler av elevene oppnår bestått i standpunkt, men stryker til eksamen, er det alvorlig. Dette gjelder også i sidemål og matte hvor andelene stryk fordobles med eksamen.

4.1.3 Fylkesvis variasjon

Vi har undersøkt om det er noen fylkesvis variasjon i forhold til det som var det mest interessante funnet over, nemlig de store andelene som hadde fått beståttkarakter i standpunkt, men som strøk i norsk hovedmål, norsk sidemål og matematikk. I tabell 4.7 viser hvor stor andel av de som strøk i faget som strøk til eksamen etter å ha fått ståkarakter i standpunkt i disse tre fagene i alle fylkene.

Tabell 4.7. Stryk til eksamen for elever som hadde bestått som standpunktkarakter i norsk hovedmål, norsk sidemål og matematikk i de fem fylkene. Andel av alle som strøk i faget (antall som strøk i faget i parentes).

Stryk bare i examen	Østfold	Akershus	Buskerud	Rogaland	Nord-Trø	Alle
Hovedmål	78,1 (89)	75,0 (126)	78,5 (62)	78,9 (105)	78,7 (37)	77,4 (419)
Sidemål	54,7 (35)	54,5 (48)	32,3 (10)	48,3 (43)	76,3 (29)	53,2 (165)
Matte	39,0 (41)	54,6 (95)	45,2 (28)	31,7 (40)	25,7 (9)	42,4 (213)

Tabell 4.7 viser at det ikke var noen forskjell mellom fylkene når det gjaldt andelen som strøk bare til eksamen i norsk hovedmål. Andelen er svært lik i fylkene. Når det gjelder norsk sidemål er det litt større forskjeller. Det kan se ut som om Buskerud har noe lavere andel eksamens-stryk her, men her er det snakk om få individer, slik at denne forskjellen må tolkes varsomt. Vi ser også at Nord-Trøndelag skiller seg fra de andre fylkene ved å ha større andel som bares strøk i eksamen i sidemål. I matematikk er det noen avvik. Vi ser bl.a. at Akershus har flere som har strøket bare i eksamen i matematikk sammenlignet med de andre fylkene, mens Rogaland har litt lavere andel. Tallet for Nord-Trøndelag med lavest andel stryk bare til eksamen i matte ville vi tolket med varsomhet ettersom dette gjelder svært få individer.

4.1.4 Når sluttet slutterne?

Av de 2978 elevene vi har sluttdata om var det altså 7,4 prosent som sluttet før skoleåret var over. Disse utgjør 220 elever. Vi har sett på når disse sluttet, og fant at nøyaktig halvparten sluttet i hhv høst- og vårsemesteret. Vi fant ingen signifikant forskjell fylkene i mellom, og heller ikke i forholdet 3 PB-4 PB.

Et interessant moment i forhold til slutterne, som også er nevnt annet sted i denne rapporten, er at bare 11 sluttere har besvart spørreskjema våren 2011. En konsekvens av dette er at når vi senere i dette kapitlet foretar bi- og multivariate analyser av spørsmål fra vårskjemaet i forhold til kompetanseoppnåelse ved skoleårets slutt, gir det ikke mening med en tredelt inndeling i fullført og bestått, gjennomført uten bestått og sluttet, fordi disse analysene bare ville inneholde 11 sluttere. Slutterne vil derfor bli slått sammen med de som her gjennomført uten å bestå. 138 av slutterne besvarte høsteskjemaet, slik at ved bivariate analyser av høsteskjemaet kan den tredelte variabelen for kompetanseoppnåelse beholdes.

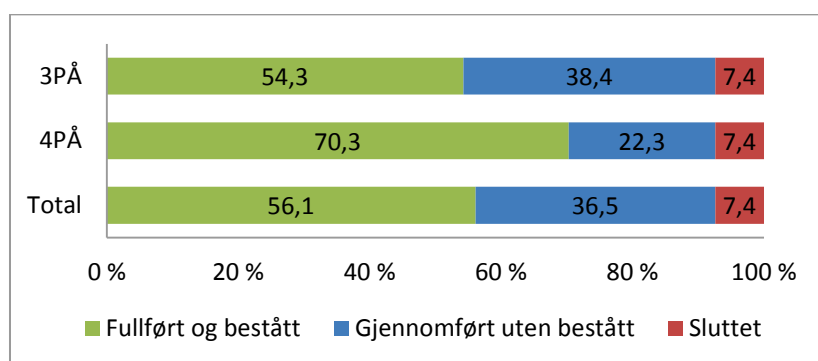
4.2 Kontekst

Vi har sett på kompetanseoppnåelse i forhold til noen kontekstvariabler.

4.2.1 3 PB eller 4 PB

Figur 4.1 viser at det var en betydelig andel, 16 prosentpoeng flere 4 PB-elever enn 3 PB-elever som besto påbyggingsåret.

Figur 4.1. Kompetanseoppnåelse våren 2011 for elever på hhv 3 PB og 4 PB. Prosent. N=2978



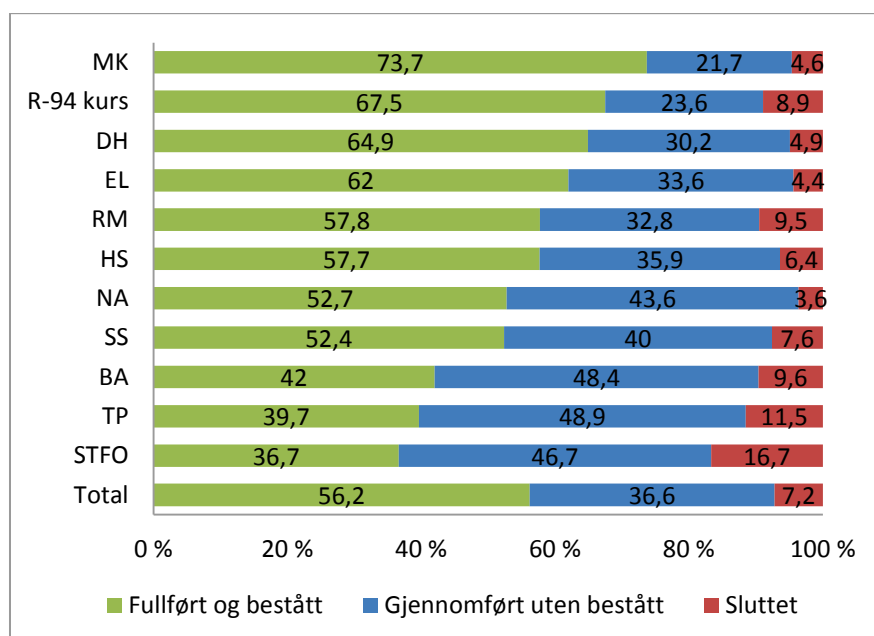
p<.001 (kjkvdrattest)

Når vi i det følgende skal presentere noen bivariate analyser (analyser hvor vi sammenligner to forhold/variabler) hvor vi forholder en rekke variabler til kompetanseoppnåelsen, ville det i utgangspunktet være interessant å vise disse bivariate analysene for 3 PB og 4 PB hver for seg. Utfordringen ved å gjøre dette er at de 7,4 prosent blant 4 PB-elevene som har sluttet bare utgjør 25 personer, og de 22,3 prosent som utgjør de som har gjennomført uten å bestå utgjør 75 personer. I bivariate analyser vil disse igjen bli fordelt på flere grupper. Med så få individer i hver gruppe vil det være problematisk å prosentuerer eller foreta gjennomsnittsberegninger. Dette lave antallet 4 PB-elever gjør at vi i de bivariate analysene vi viser nedenfor, har valgt å ikke skille mellom elevene på 3 PB og 4 PÅ, men å behandle dem under ett.

4.2.2 Tidligere utdanningsprogram

Vi har sett på kompetanseoppnåelse i forhold til hvilket utdanningsprogram påbyggelevne var rekruttert fra (figur 4.2).

Figur 4.2. Kompetanseoppnåelse i forhold til hvilket utdanningsprogram påbyggelevne var rekruttert fra. Prosent. N=2905



p<.001 (kjkvdrattest). STFO=ulike studieforberedende utdanningsprogrammer

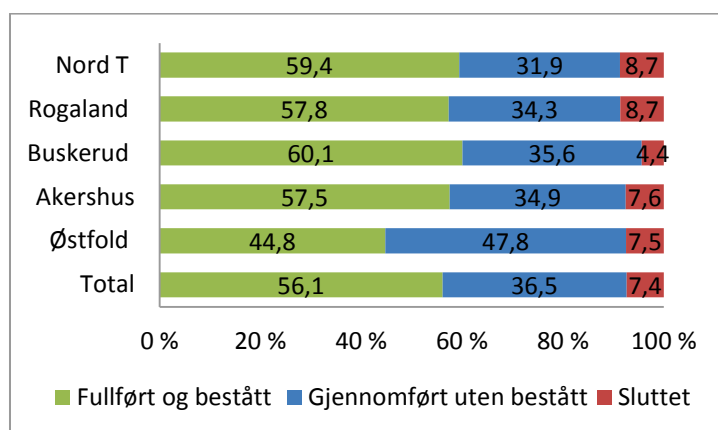
Figur 4.2 viser at den gruppen som har klart seg dårligst er påbyggelever som er rekruttert fra ulike studieforberedende utdanningsprogrammer (selv om påbygg er et tilbud til elever etter Vg2 yrkesfag eller etter fagbrev, er det tydelig at også noen med annen bakgrunn har valgt denne veien, her utgjør

disse bare 60 elever til sammen, og dette må derfor tolkes varsomt). Bortsett fra denne gruppen ser vi at det var elever som var rekruttert fra teknikk og industriell produksjon og bygg og anleggsgfag som hadde lavest andel bestått (rundt fire av ti) og høyest andel som hadde gjennomført uten å bestå (ca. halvparten) og sluttet før de var ferdige (rundt hver tiende). Høyest andel fullført og bestått hadde elevene med en fortid på medier og kommunikasjon. Her hadde tre av fire bestått, to av ti gjennomført uten å bestå og under fem prosent hadde sluttet før tida.

4.2.3 Fylker

Figur 4.3 viser kompetanseoppnåelse i de ulike fylkene. Østfold hadde lavest andel elever, 45 prosent, som besto påbyggingsåret. Andelen var høyest i Nord-Trøndelag og Buskerud, her fullførte og besto seks av ti. Andelen påbyggelever som gjennomførte hele året, men uten å bestå i alle fag var tydelig høyest i Østfold. Vi registrerer at Buskerud hadde litt over halvparten så mange sluttere som i de andre fylkene, 4,4 prosent, sammenlignet for eksempel 8,7 i Nord-Trøndelag og Rogaland.

Figur 4.3. Fylke og kompetanseoppnåelse. Prosent. N=2978



p<.001 (kjkvdrattest)

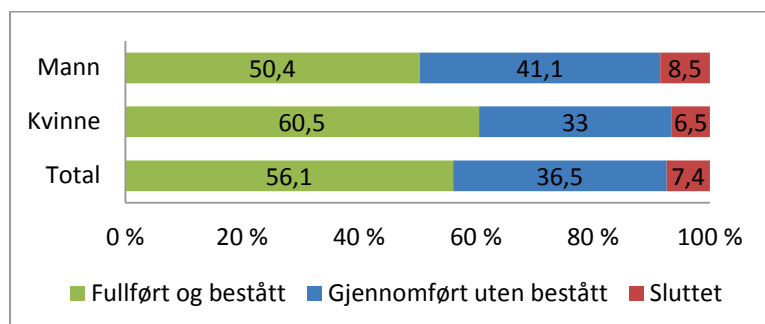
4.3 Bakgrunn

Vi har sett på kompetanseoppnåelse i forhold til elevenes bakgrunn: kjønn, majoritets-/minoritetstilhørighet, bosituasjon, flytting, foreldrenes utdanning og holdning til utdanning samt antall bøker i hjemmet. Vi minner om at antall elever som inngår i de ulike tabellene vil variere, avhengig av hvilke av de seks datakildene (jf. kap 1.1) som brukes.

4.3.1 Kjønn

Figur 4.4 viser kompetanseoppnåelse avhengig av kjønn blant påbyggelevne.

Figur 4.4. Kjønn og kompetanseoppnåelse. Prosent. N=2978



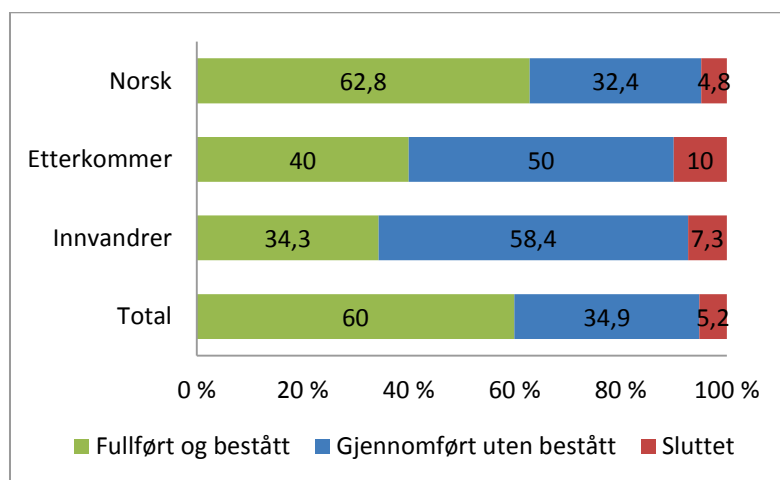
p<.001 (kjkvdrattest)

Det var større andel jenter enn gutter som fullførte og besto, seks av ti blant jentene og fem av ti blant guttene. Motsvarende var andelen som gjennomførte uten å bestå større blant guttene (41 prosent) enn blant jentene (33 prosent), og det var også litt større andeler gutter enn jenter som sluttet.

4.3.2 Majoritets- og minoritetsbakgrunn

I figur 4.5 viser vi kompetanseoppnåelse i forhold til om elevene er majoritetsungdom eller om de er innvandrere eller etterkommere. Vi ser at om lag halvparten så mange med innvandrerbakgrunn fullførte og besto i forhold til majoritets elever, om lag to av tre sammenlignet med en av tre. Etterkommerne presterte noe bedre enn innvandrerene, her var det fire av ti som besto. Denne elevgruppen hadde imidlertid høyest andel elever som sluttet i løpet av påbyggingsåret. Vi understreker at de 10 prosent sluttete etterkommerne bare er 8 individer og at de 7,3 prosentene sluttete innvandrerne bare er 13 individer, og at dette derfor må tolkes varsomt.

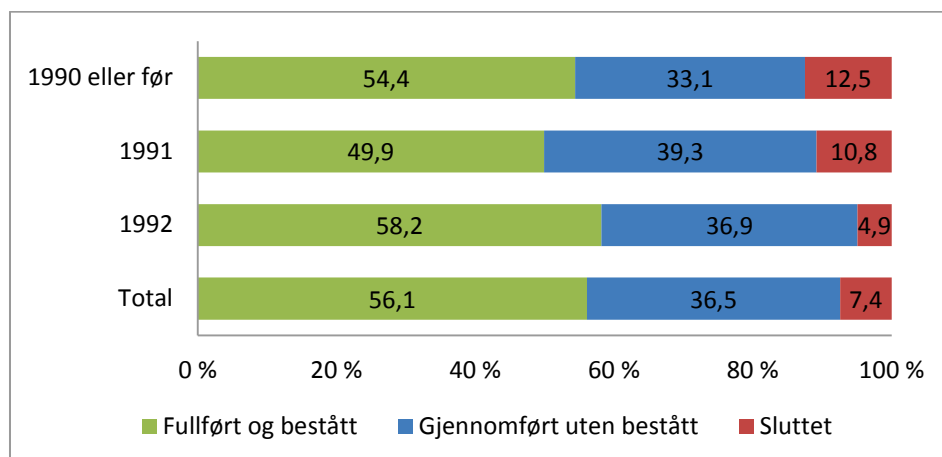
Figur 4.5. Majoritets-/minoritetsbakgrunn og kompetanseoppnåelse. Prosent. N=2513



p<.001 (kvikvadrattest)

4.3.3 Fødselsår

Figur 4.6. Fødselsår og kompetanseoppnåelse. Prosent. N=2978



p<.001 (kvikvadrattest)

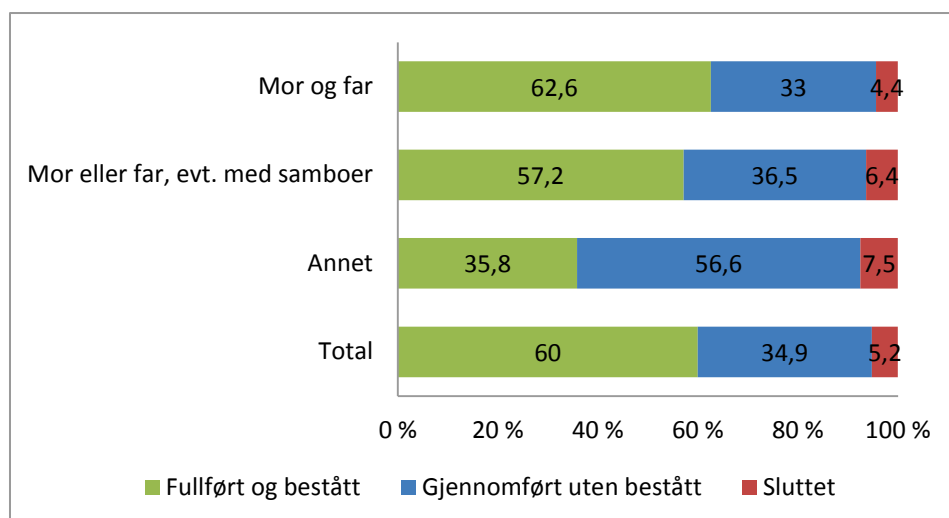
Figur 4.6 viser at det var størst andel som fullførte og besto blant de som var født i 1992, dvs. elever som har fulgt normert progresjon gjennom Vg1 og Vg2 før de tok påbygg. Det som særlig skaper forskjell i beståttandel, er den store andelen som sluttet i de to aldersgruppene som var eldre enn normalalder; vi ser at mer enn hver tiende i de to eldre aldersgruppene sluttet før de var ferdige.

4.3.4 Bosituasjon og flytting

Det var større andel som besto påbygg blant de som hadde bodd sammen med begge foreldrene sine som 15 åringer, enn de som ikke hadde gjort det (figur 4.7). Forskjellen mellom de som bodde sammen med begge foreldrene og de som hadde andre bosituasjoner hvor en av foreldrene var inkludert, var ikke stor, men den var signifikant. De som hadde en bosituasjon uten noen av foreldrene (fosterhjem, institusjon mm) besto i betydelig mindre grad enn de øvrige påbyggelevne.

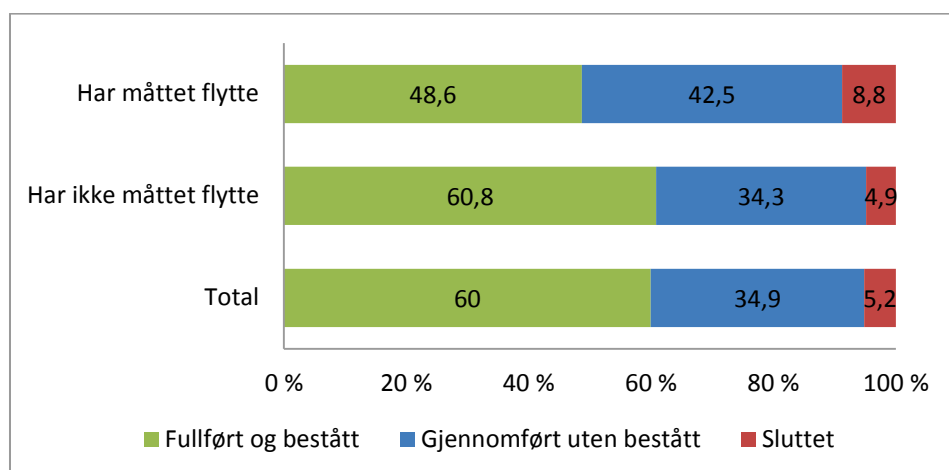
Vi har også undersøkt om det var noen sammenheng mellom at elevene måtte flytte for å ta påbygg eller ikke, og om de fullførte og besto eller ikke. Figur 4.8 viser at de som bodde hjemme besto i større grad enn de som måtte flytte for å gå påbygg. Det var nesten dobbelt så stor andel som sluttet underveis blant de som hadde flyttet for å gå påbygg som blant de som ikke måtte flytte.

Figur 4.7. Bosituasjon som 15-åring og kompetanseoppnåelse. Prosent. N=2485



p<.01 (kvikvadrattest)

Figur 4.8. Flytting og kompetanseoppnåelse. Prosent. N=2535



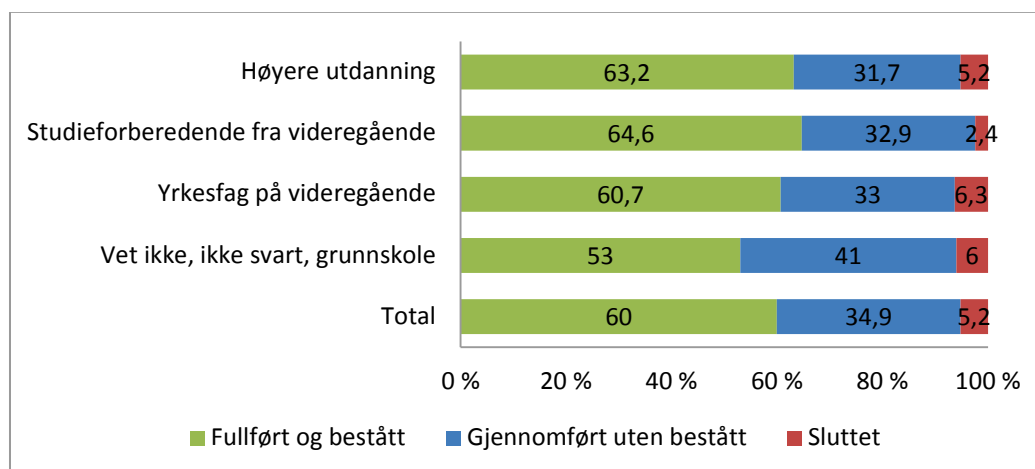
p<.01 (kvikvadrattest)

4.3.5 Mors og fars utdanning og holdning til utdanning

Figurene 4.9 og 4.10 viser at det er svært liten forskjell i kompetanseoppnåelse avhengig av mors hhv. fars utdanning. Vi ser også av figurene at det var liten forskjell i kompetanseoppnåelse fra påbygg blant elever som hadde en mor/far med høyere utdanning, studieforberedende eller yrkesfag som høyest fullførte utdanning. Den gruppen som skilte seg ut var de som ikke viste hvilken utdanning

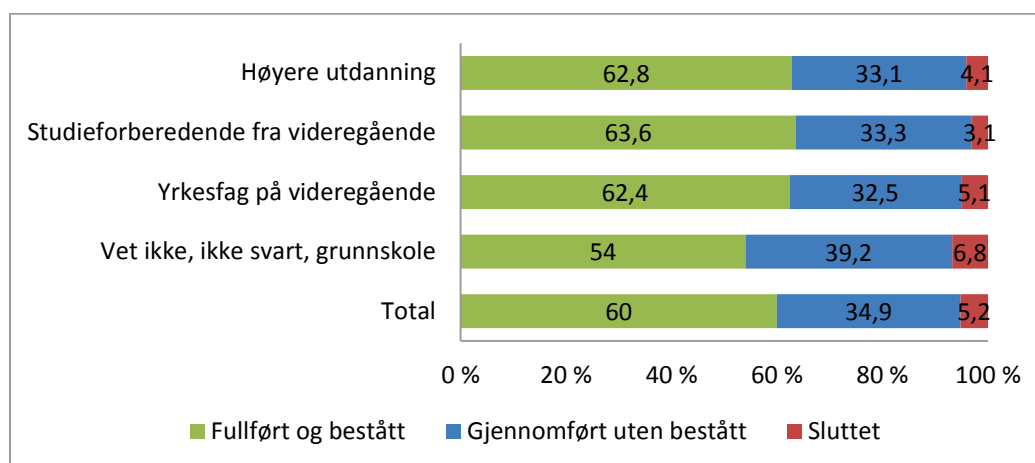
mødrene/fedrene hadde eller når mødrenes/fedrenes høyeste utdanning var grunnskolen. Blant disse var det 53-54 prosent som fullførte og besto, mens det var mellom 61 og 65 prosent for de øvrige tre gruppene.

Figur 4.9. Mors utdanning og kompetanseoppnåelse. Prosent, N=2535



p<.001 (kjkvdrattest)

Figur 4.10. Fars utdanning og kompetanseoppnåelse. Prosent, N=2535



p<.01 (kjkvdrattest)

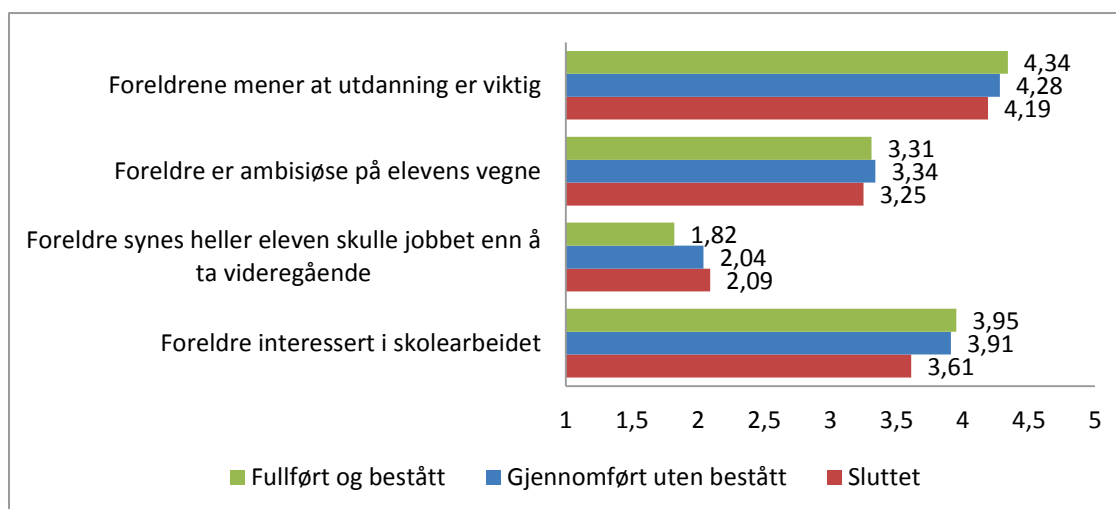
I tillegg til å se på foreldrenes utdanningsbakgrunn, analyserte vi elevenes vurdering av foreldrenes holdninger til skole og utdanning (figur 4.11). I kapittel 2 gjennomførte vi faktoranalyse av et utsagnsbatteri, og på grunnlag av denne analysen konstruerte vi noen indeksvariabler for ulike foreldreholdninger til skole og utdanning. Indeksvariablene har en skala fra 1 til 5, der 1 er helt uenig og 5 er helt enig. I tabell 2.5 viste vi hvordan gjennomsnittskåre for disse indeksvariablene varierte mellom fylkene.

Vi ser at i følge elevene syns foreldrene til de som fullførte og besto at utdanning er viktig i større grad enn de som gjennomførte uten å bestå, som igjen vurderer utdanning som viktig i større grad enn hos de som sluttet. Forskjellene er signifikante, men de er ikke store.

Når det gjelder hvorvidt foreldrene er ambisiøse i forhold til utdanning på elevenes vegne, er forskjellene i forhold til kompetanseoppnåelse ikke signifikante.

Totalt var det ikke stor oppslutning blant foreldrene om at elevene heller burde jobbet, men vi ser at oppslutningen om dette var størst blant foreldrene til de som sluttet og minst blant foreldrene til de som fullførte og besto. Forskjellene er signifikante.

Figur 4.11. Foreldrenes holdninger til skole og utdanning og kompetanseoppnåelse. Gjennomsnittsskår på en skala fra 1 – 5. N=2535



Eta=.086, eta=.030, eta=.141 og eta=.099. $p < .001$, $p = i.s.$, $p < .001$ og $p < .001$

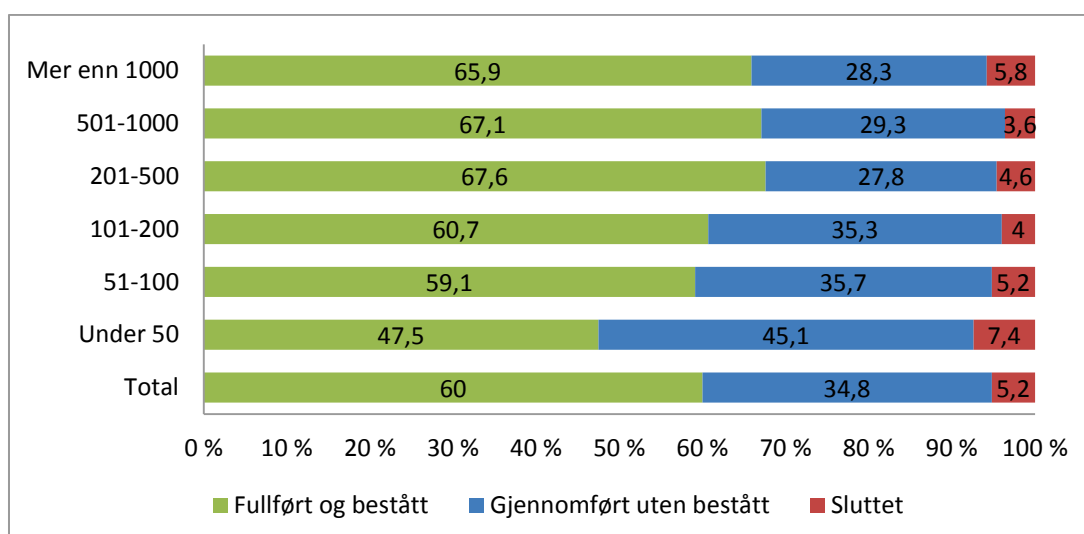
Til slutt ser vi at det også er forskjeller i forhold til oppnådd kompetanse når det gjelder foreldrenes interesse i skolearbeidet. Det er de som har bestått hvis foreldre er mest interessert i barnas skolearbeid, mens de som er minst interessert er foreldrene til de som har sluttet. Forskjellene er signifikante.

Vi ser her noen interessante mønstre. De som har bestått har foreldre med en mer positiv holdning til utdanning på tre av de målene vi har anvendt på foreldreopplutning om skole og utdanning, enn foreldrene til de som ikke har bestått. Det er også interessant å merke seg at på alle de tre målene hvor forskjellene er signifikante, er det de som har sluttet som har foreldre med lavest opplutning om positive holdninger til skole og utdanning.

4.3.6 Bøker i hjemmet

Et mye brukt mål i forhold til de unges sosiale og kulturelle bakgrunn er hvor mange bøker det fins hjemme hos elevene.

Figur 4.12 Bøker i hjemmet og kompetanseoppnåelse. Prosent. N= 2518.



$p < .001$ (kjkvdrattest)

Figur 4.12 viser at det er sammenheng mellom antall bøker i hjemmet og kompetanseoppnåelse. Dersom elevene hadde mer enn 200 bøker hjemme var det rundt to av tre som besto påbyggingsåret, var det mellom 50 og 200 bøker var det tre av fem som besto, og hadde de unge under 50 bøker hjemme var det under halvparten som fullførte og besto.

4.4 Ungdomsskolehistorie

I det følgende skal vi se på sammenhengen mellom kompetanseoppnåelse fra påbyggingsåret og to forhold knyttet til ungdomsskolen; elevenes karakterer og fravær. Vi hadde også planlagt å se dette i relasjon til når elevene gikk ut av ungdomsskolen, men vi fant at korrelasjonen mellom fødselsår og når de gikk ut av ungdomsskolen var $r=.93$. Dette indikerer at de to variablene måler omtrent det samme, og vi utelater derfor analyser av når de gikk ut av ungdomsskolen.

4.4.1 Karakterer fra ungdomsskolen

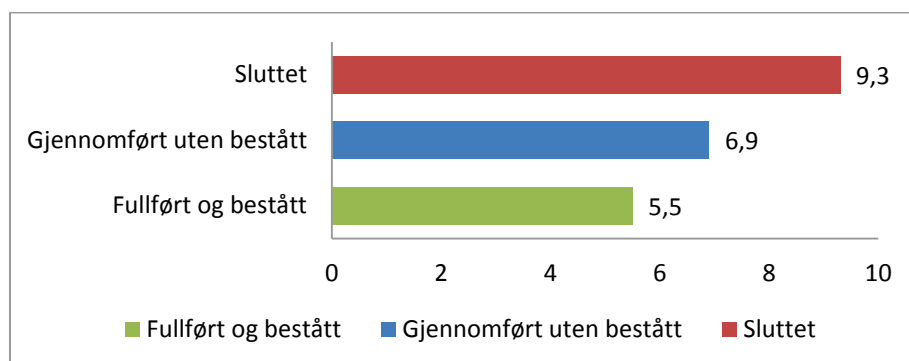
Figur 4.13 viser tydelig sammenheng mellom karakterer fra ungdomsskolen og kompetanseoppnåelse fra påbyggingsåret. Andelen som fullførte og besto økte betydelig når karakterene fra ungdomsskolen var bedre. Blant de som hadde 2,49 eller lavere i snitt fra ungdomsskolen var det bare hver tiende som fullførte og besto, mens blant de som hadde et ungdomsskole-snitt på 4,5 eller høyere, var det 85 prosent som besto. Tilsvarende ser vi at andelen som gjennomførte uten å bestå økte når karakterene ble svakere. Det samme gjelder andelen som sluttet. Den er helt tydelig størst blant de med de svakeste ungdomsskolekarakterene, og svært liten blant de med de beste karakterene fra ungdomsskolen.

Vi har sett på hvordan dette ser ut i den enkelte fylkene, og dette viser vi i figurene 4.13-2 – 4.13-6. Vi ser av disse figurene at det ikke er stor fylkesvis variasjon i dette mønsteret. Det er sterk sammenheng mellom karakterer fra tiende klasse og kompetanseoppnåelse fra påbygging til generell studiekompetanse. Det fylket som skiller seg mest fra de øvrige er Østfold, hvor vi ser at andelen som fullfører og består blant de med de beste karakterene ikke er like høy som i de øvrige fylkene.

4.4.2 Fravær ungdomsskolen

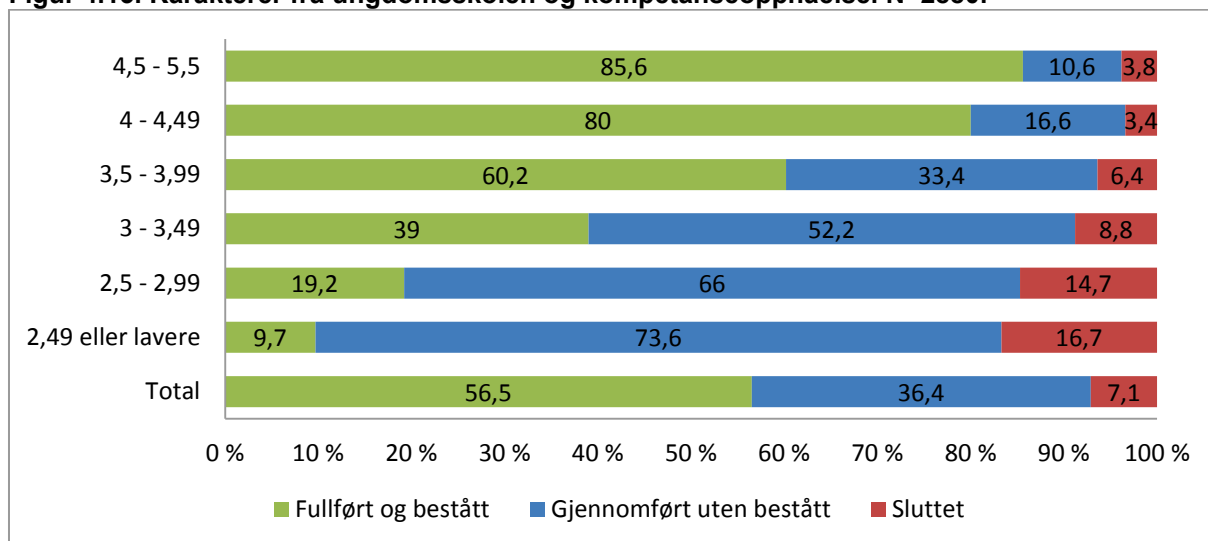
Figur 4.14 viser gjennomsnittlig fraværspersent i forhold til kompetanseoppnåelse etter påbyggingsåret. De som fullførte og besto påbyggingsåret, hadde hatt et gjennomsnittlig fravær i ungdomsskolen på 5,5 prosent i forhold til et gjennomsnitt for alle på 6,3 prosent. De som ikke fullførte og besto påbygg hadde hatt et høyere fravær i tiende klasse, og størst hadde dette fraværet vært for de som sluttet på påbygg, de hadde et ungdomsskole-fravær på 9,3 prosent.

Figur 4.14. Fravær i ungdomsskolen og kompetanseoppnåelse. Gjennomsnittlig fraværspersent. N=2880



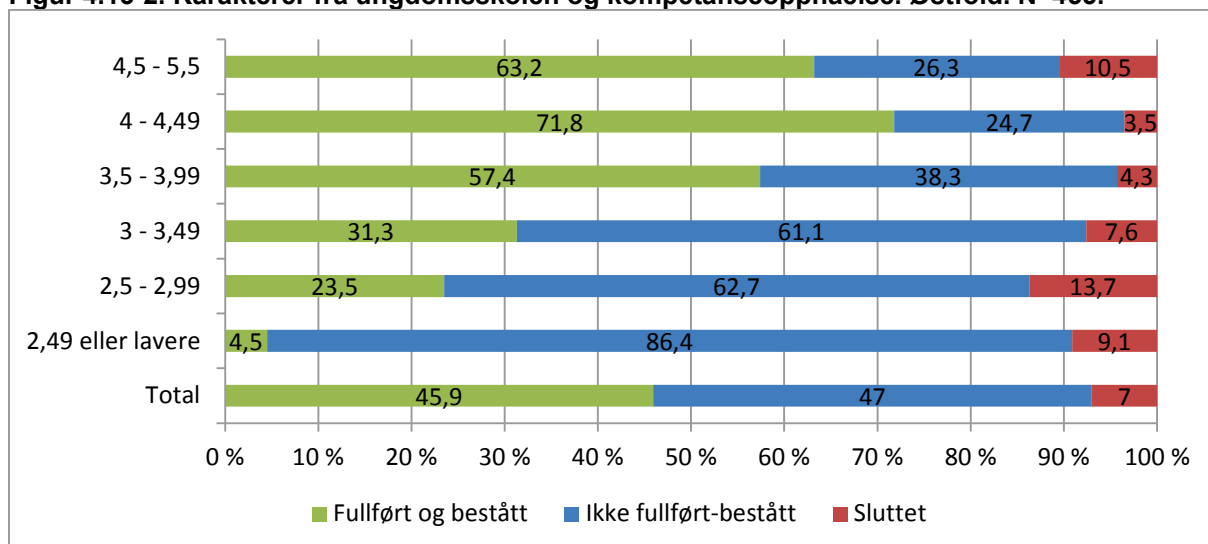
Eta=.124. $p<.001$

Figur 4.13. Karakterer fra ungdomsskolen og kompetanseoppnåelse. N=2880.



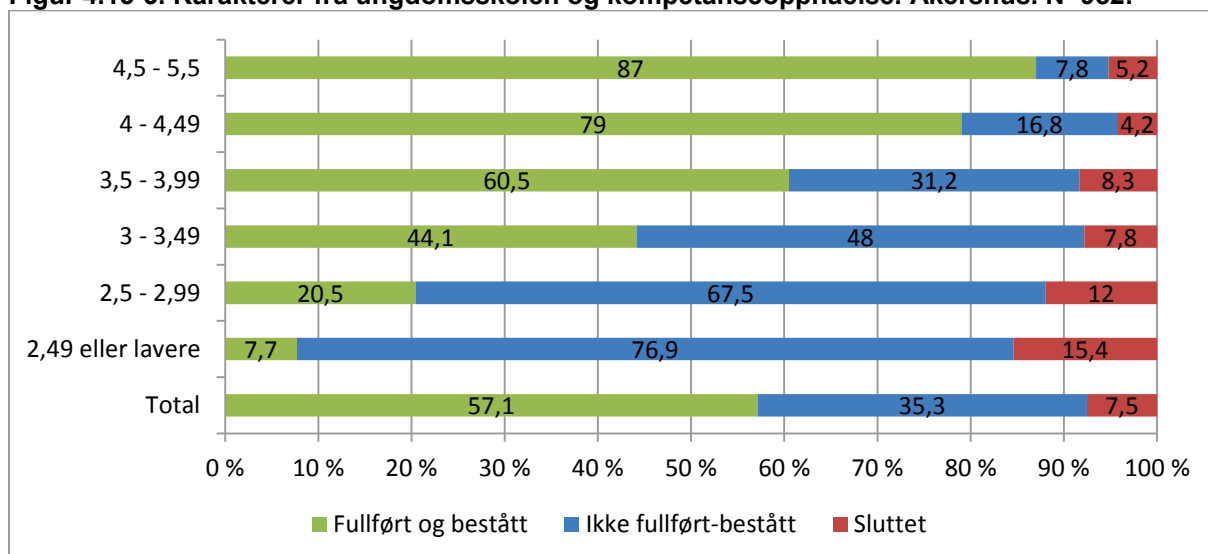
p<.001 (kjikvadrattest)

Figur 4.13-2. Karakterer fra ungdomsskolen og kompetanseoppnåelse. Østfold. N=455.



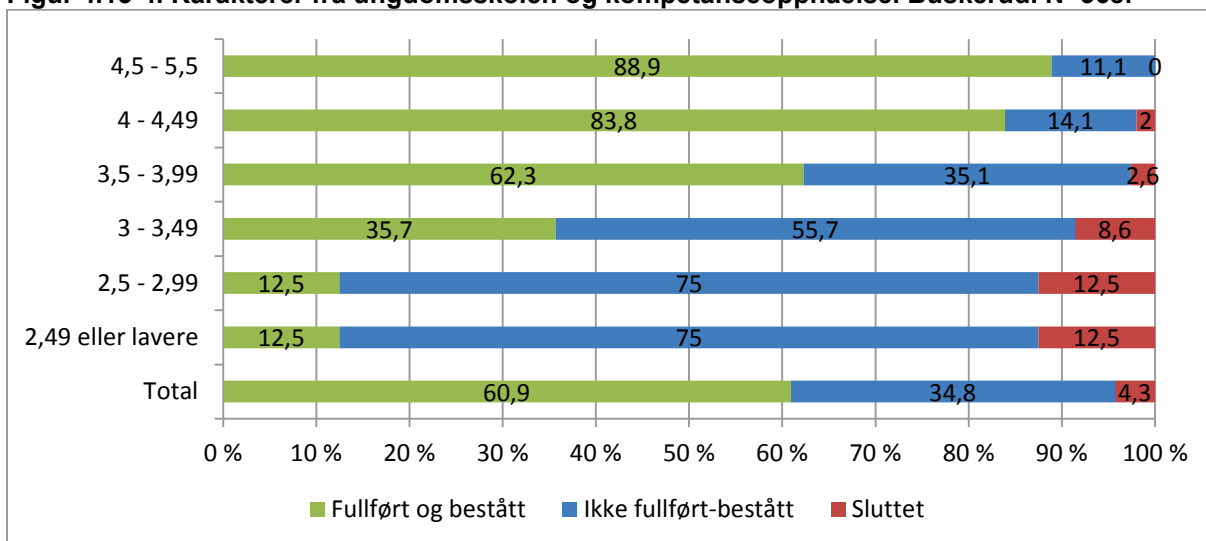
p<.001 (kjikvadrattest)

Figur 4.13-3. Karakterer fra ungdomsskolen og kompetanseoppnåelse. Akershus. N=982.



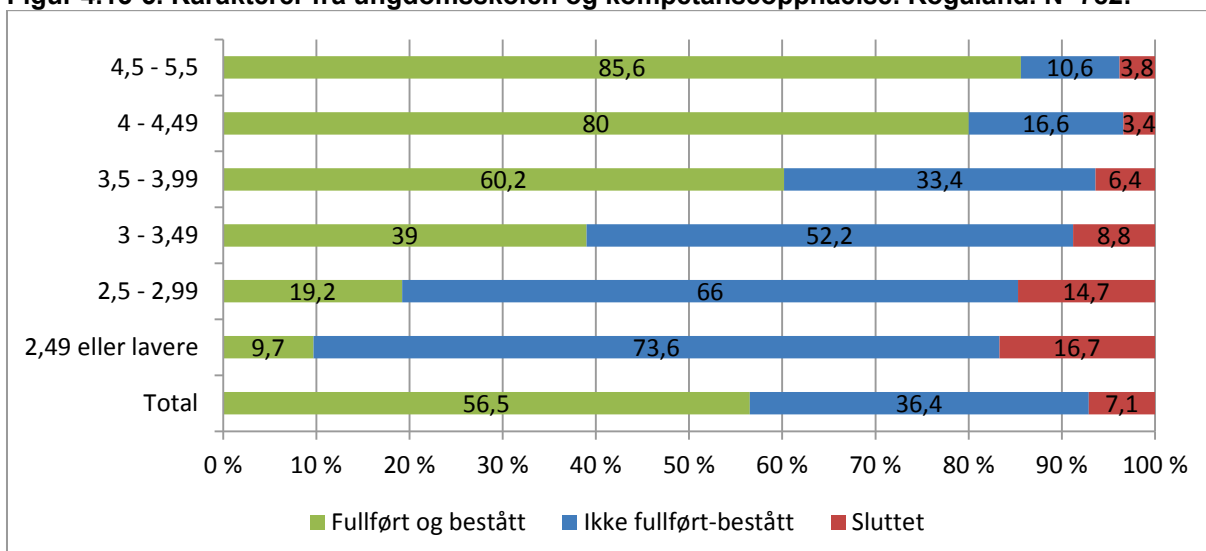
p<.001 (kjikvadrattest)

Figur 4.13-4. Karakterer fra ungdomsskolen og kompetanseoppnåelse. Buskerud. N=368.



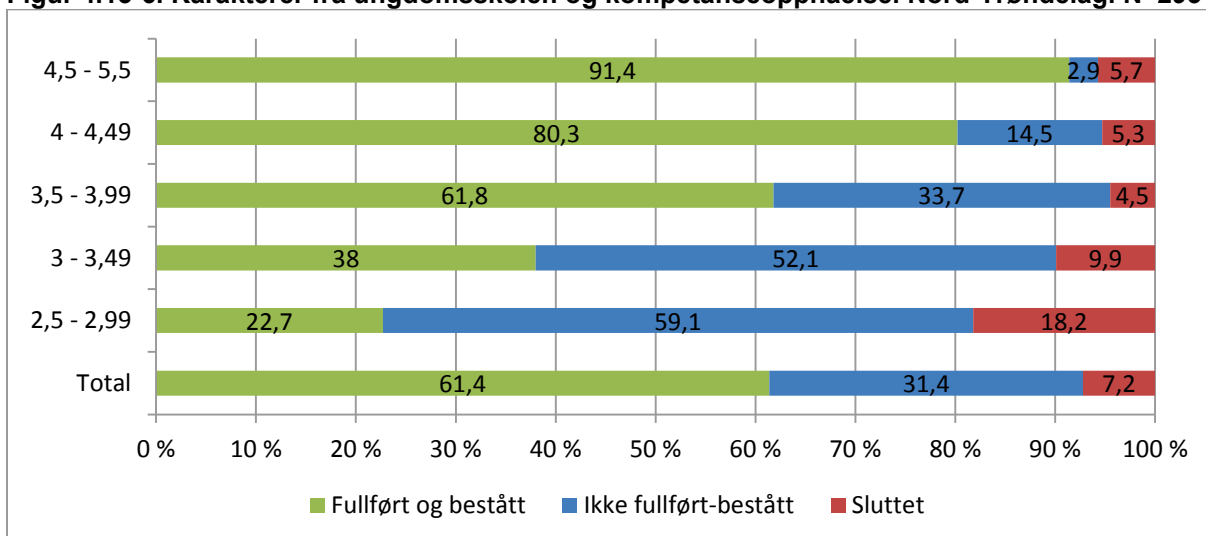
p<.001 (kjikvadrattest)

Figur 4.13-5. Karakterer fra ungdomsskolen og kompetanseoppnåelse. Rogaland. N=782.



p<.001 (kjikvadrattest)

Figur 4.13-6. Karakterer fra ungdomsskolen og kompetanseoppnåelse. Nord-Trøndelag. N=293



p<.001 (kjikvadrattest)

4.5 Videregåendehistorie

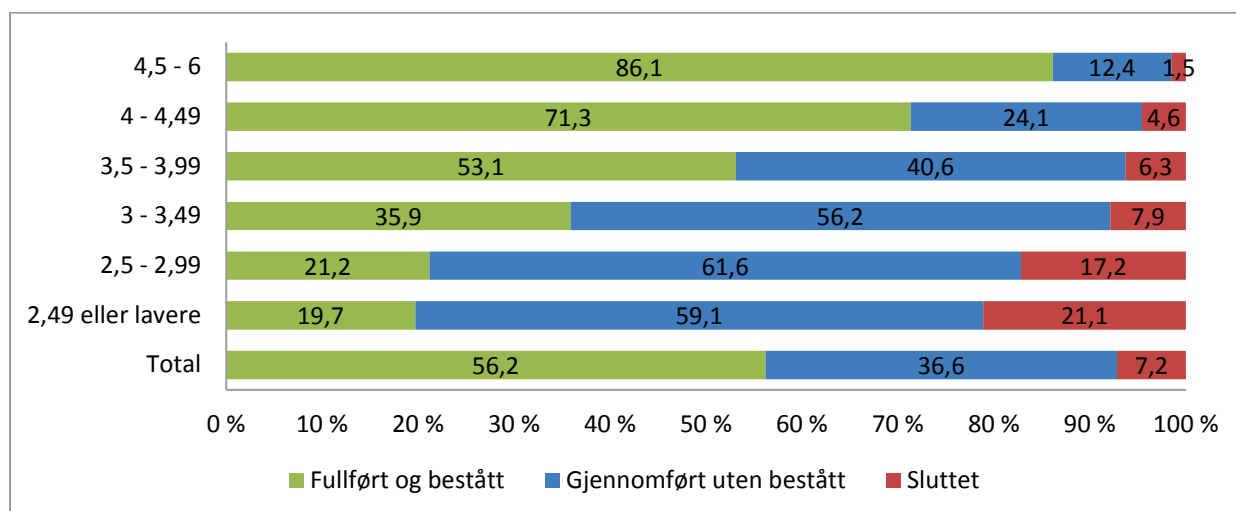
Her har vi undersøkt om det er noen sammenheng mellom fire ulike forhold og kompetanseoppnåelse. De fire forholdene vi vil analysere i forhold til kompetanseoppnåelse etter påbyggingsåret er elevenes karakterer fra Vg2, fravær i Vg2, om siste befattning med videregående før påbygg var skolegang eller læretid, samt når de gikk videregående *skole* sist.

4.5.1 Karakterer fra siste år i videregående opplæring

Figur 4.15 viser at jo bedre karakterene var fra Vg2, jo større andel fullførte og besto videregående opplæring. Blant de som hadde et karaktersnitt under 2,5 ser vi at bare én av fem fullførte og besto, mens det blant de som hadde et snitt høyere enn 4,5 var 86 prosent som besto. Vi ser også tydelig hvordan andelen som gjennomfører uten å bestå reduseres når Vg2-karakterne blir bedre. Det samme ser vi for andelen som slutter. Blant de som hadde karaktersnitt under 2,5 var det så mange som 21 prosent som sluttet i løpet av påbyggåret, mens det blant de med et snitt høyere enn 4,5 knapt var noen: bare 1,5 prosent av elevene med et slikt karakternivå sluttet før året var omme.

Figur 4.15 som viser sammenhengen mellom Vg2-karakterer og kompetanseoppnåelse ligner på figur 4.13 som viser sammenhengen mellom ungdomsskolekarakterer og kompetanseoppnåelse. Dette illustrerer at det er tydelig sammenheng mellom karakterer fra tidligere nivåer og kompetanseoppnåelse fra påbygg, og at denne sammenhengen gjelder enten vi analyserer karakterer fra tiende klasse eller Vg2. Korrelasjonen mellom ungdomsskole-karakterer og Vg2-karakterer er sterk, Pearssons $r = .522^6$. Dette indikerer en sterk repeterbarhet i prestasjoner mellom nivåer i utdanningssystemet.

Figur 4.15. Karakterer fra Vg2 og kompetanseoppnåelse. N=2907



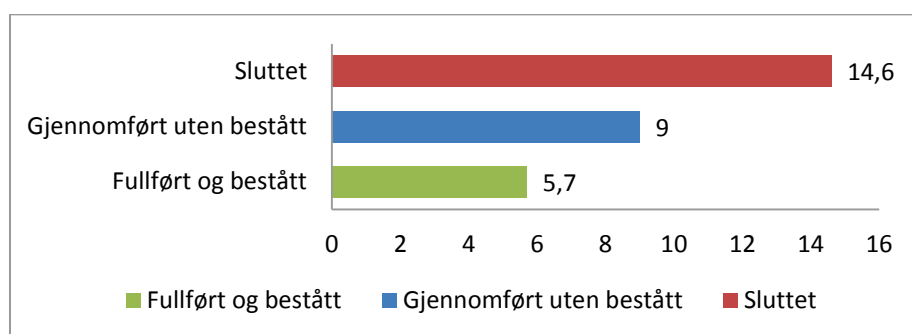
$p < .001$ (kijkvadrattest)

4.5.2 Fravær fra siste år i videregående opplæring

Vi har undersøkt sammenhengen mellom fravær i Vg2 og kompetanseoppnåelse fra påbyggingsåret (figur 4.16). Figuren viser tydelig sammenheng mellom fraværet på Vg2 og kompetanseoppnåelse fra påbyggingsåret. De som fullførte og besto påbygg, hadde hatt et gjennomsnittlig fravær på 5,7 prosent i Vg2, mens de som sluttet før dette skoleåret var omme, hadde hatt et gjennomsnittlig fravær i Vg2 på 14,6 prosent.

⁶ Pearsons r er en korrelasjonskoeffisient som måler sammenhengen mellom to variabler som begge er på intervallnivå. Skalaen er -1 til +1, som indikerer størst mulig negativ eller positiv lineær korrelasjon. Verdien 0 indikerer ingen lineær sammenheng. (Norusis 1990).

Figur 4.16. Fravær i Vg2 kompetanseopptåelse. Gjennomsnittlig fraværspersent. N=2868



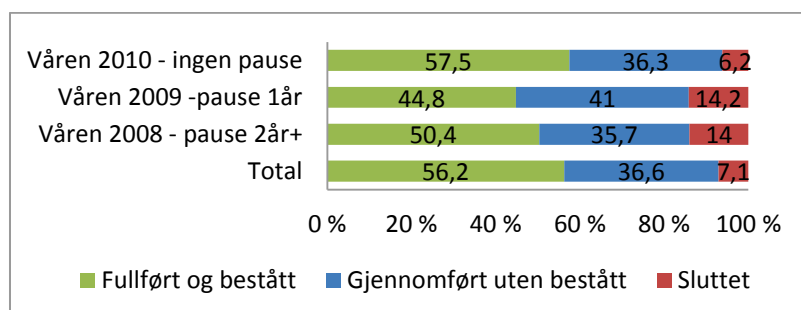
Eta=.330. p<.001

Dette bildet ligner på figur 4.14, hvor vi viste tilsvarende sammenheng mellom fravær i tiende klasse og kompetanseopptåelse. Fraværet er riktignok høyere på Vg2 enn i tiende klasse, og forskjellene er større. Særlig ser vi et stort fravær på Vg2 blant de som senere sluttet på påbygg. Det er altså sammenheng mellom fravær på tidligere nivåer og kompetanseopptåelse fra påbyggingsåret, og dette gjelder enten vi analyserer i forhold til fravær på tiende trinn eller på Vg2 i videregående skole. Korrelasjonen mellom fravær i tiende klasse og i Vg2 er Pearsons r=.198.

4.5.3 Når gikk de i videregående opplæring sist

Vi har sett på kompetanseopptåelse i forhold til om elevene har hatt pause fra videregående skole, dvs. om de var i videregående opplæring, som lærling eller elev, skoleåret 2009-2010 og gikk videre til påbygg, eller om de hadde vært ett eller flere år borte fra videregående opplæring før de begynte på påbygg høsten 2010.

Figur 4.17. Pause eller rett frem i forhold til kompetanseopptåelse. Prosent. N=2932



p<.001 (kjkvadrattest)

Figur 4.17 viser at de som har hatt pause fra videregående opplæring en periode har fullført og bestått i mindre grad enn de som har fulgt normal progresjon. Det er særlig den store andelen sluttet blant de som har hatt pause som bidrar til dette utfallet. Vi ser at i begge pausegruppene var det 14 prosent som sluttet, mot bare litt over seks prosent blant de som hadde fulgt normal progresjon.

4.6 Søkning til påbyggingsåret

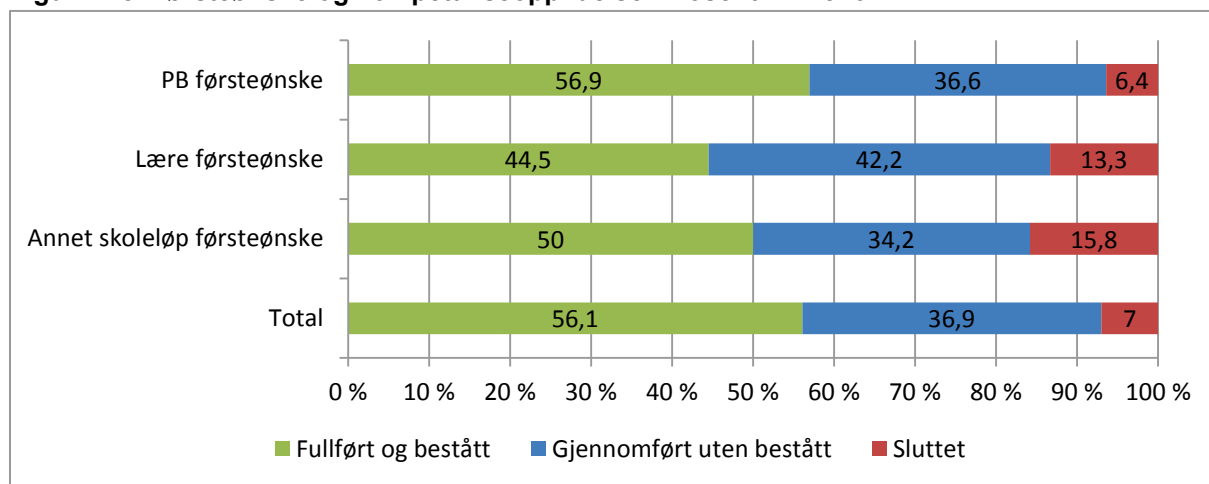
Vi skal nå se på kompetanseopptåelse i forhold til ulike forhold knyttet til søkningen til videregående opplæring; søkte de påbygg, lære eller et annet skoleløp, hvorfor søkte de påbygg og når bestemte de seg for å søke.

4.6.1 1.ønske: lære eller påbygg

Vi har undersøkt om det er noen sammenheng mellom hva som var førsteønske (PB, lære eller et annet skoleløp), og kompetanseoppnåelse.

Figur 4.18 viser at andelen som fullførte og besto var større blant de som hadde søkt påbygg som førsteønske enn blant de som ikke hadde gjort det. Disse utgjorde over 90 prosent av alle påbyggelevne. Det var 56,9 prosent av de som hadde påbygg som førsteønske som fullførte og besto, mens dette bare gjaldt 44,5 prosent av de som hadde lære som førsteønske, men som har begynt på påbygg i stedet, sannsynligvis fordi de ikke fikk den læreplassen de ønsket seg. Vi ser at det som særlig bidrar til forskjellen, er den betydelig større andelen sluttet blant de som ikke hadde påbygg som førsteønske enn blant de som hadde det.

Figur 4.18. Førsteønske og kompetanseoppnåelse. Prosent. N=2816



$p < .001$ (kjikvadrattest)

4.6.2 Begrunnelse for å søke påbygg

Vi har sett på kompetanseoppnåelse i forhold til elevenes begrunnelser for å velge å gå påbygg. Disse spørsmålene ble bare gitt til elever på 3 PB. Vi har konstruert fire indeksvariabler som måler ulike begrunnelser for å velge påbygg. I figur 4.19 viser vi gjennomsnittlig skåre på disse indeksvariablene i forhold til kompetanseoppnåelse ved slutten av påbyggingsåret.

Det var mindre oppslutning om begrunnelsen «Jeg vil ha studiekompetanse», blant de som senere fullførte og besto påbygg, enn blant de som ikke klarte seg. Man kunne kanskje forventet det motsatte, nemlig at det var størst oppslutning om studiekompetanse som begrunnelse for valg av påbygg blant de som senere fullførte og besto enn blant de som ikke klarte seg.

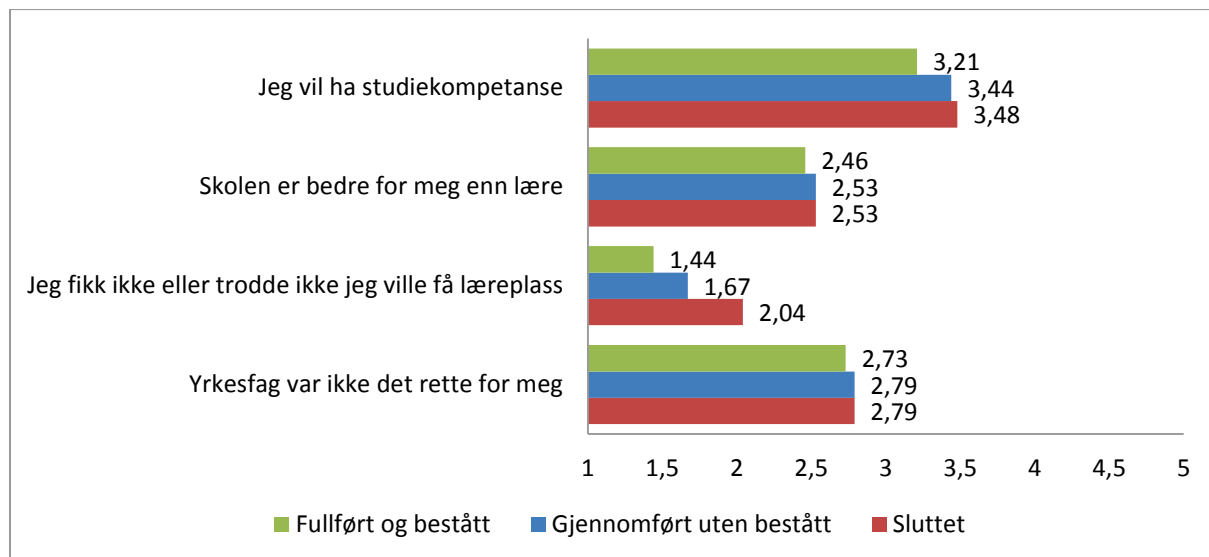
Å velge påbygg fordi «Skolen er bedre for meg enn lære» kan sees på som en pull-effekt, skolen holder elevene igjen, men begrunnelsen «Yrkesfag var ikke det rette for meg» kan betraktes som en push-effekt, elevene «dyttes» vekk fra yrkesfag og velger påbygg. Vi fant ingen signifikante forskjeller i oppslutning om disse push- og pull-begrunnelsene for å velge påbygg i forhold til hvordan skoleåret gikk.

Å begrunne valget av påbygg med «Jeg fikk ikke eller trodde ikke jeg ville få læreplass» er et uttrykk for at elevene opplever mangel på læreplasser og søker påbygg av den grunn. Det var størst oppslutning om denne begrunnelsen blant de som senere sluttet på påbygg, lavere blant de som gjennomførte uten å bestå og lavest blant de som senere fullførte og besto.

Vi ser her ulike begrunnelser for å velge påbygg. Oppslutningen var størst om at man valgte påbygg fordi man ønsket seg studiekompetanse, man begynner her fordi dette valget fører frem til noe man ønsker seg. Den motsatte begrunnelsen har de som velger dette fordi de tror det ikke nytter å velge de

de aller helst vil ha, en læreplass. Vi ser da også at oppslutningen om denne begrunnelsen var størst blant de som senere sluttet. Det er også rimelig at det er en slik sammenheng; når man velger noe som en nødløsning, er sannsynligheten til stede for at valget ikke blir vellykket. Mellom disse ytterpunktene ligger de to siste begrunnelsene, de som velger påbygg fordi de vil være i skolen og de som velger påbygg fordi de ikke lenger vil være på yrkesfag.

Figur 4.19. 3 PB-elevenes begrunnelser for valg av påbygg i forhold til kompetanseoppnåelse. Gjennomsnittsskår på en skala fra 1 – 5. N=2258

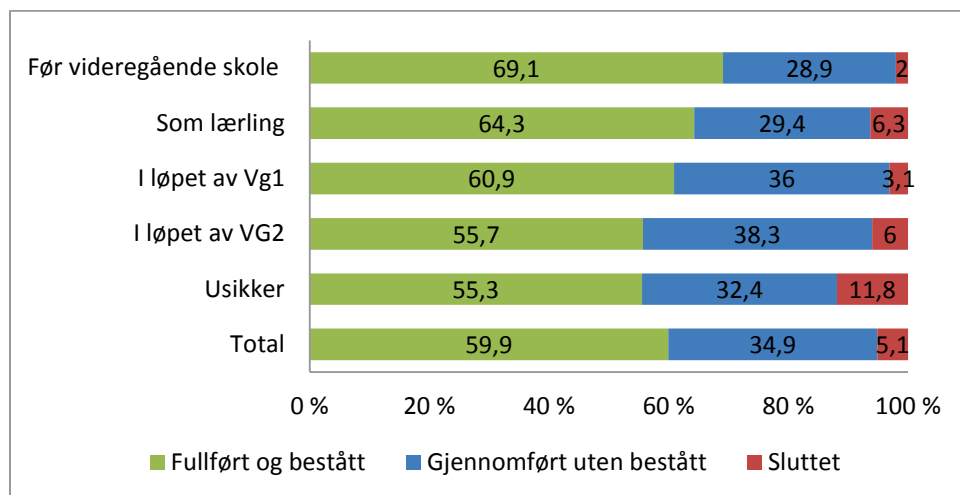


Eta=.137, eta=.038, eta=.165 og eta=.030. $p < .001$, $p = i.s.$, $p < .001$ og $p = i.s.$

4.6.3 Når bestemte de seg for å søke

Figur 4.20 viser at de som hadde bestemt seg for å ta påbygg allerede før de begynte i videregående skole, har høyere andel fullført og bestått enn de som har bestemt seg på et annet tidspunkt. Også de som bestemte seg mens de gikk i lære har relativt stor andel fullført og bestått. De som bestemte seg i løpet av Vg2 og de usikre hadde lavere andel fullført og bestått enn gjennomsnittet. En forklaring på dette kan være at de som har bestemt seg tidlig og de som har bestemt seg mens de gikk i lære, har gjort mer bevisste valg, og dermed har et klarere mål med denne utdanningen, mens de som bestemte seg seint eller ikke husker når de bestemte seg, ikke er like motivert for dette valget; vi vet jo også at for noen få er dette en nødløsning fordi de ikke fikk læreplass.

Figur 4.20. Når de bestemte seg for påbygg og kompetanseoppnåelse. Prosent. N=2526



$p < .001$ (kvikvadrattest)

4.7 Forventninger til påbyggåret

Vi har undersøkt om det er noen sammenheng mellom ulike sider ved elevenes forventninger til påbyggingsåret og kompetanseoppnåelse. Vi har sett på forventninger til innsats og resultat, samt elevenes karakterforventninger.

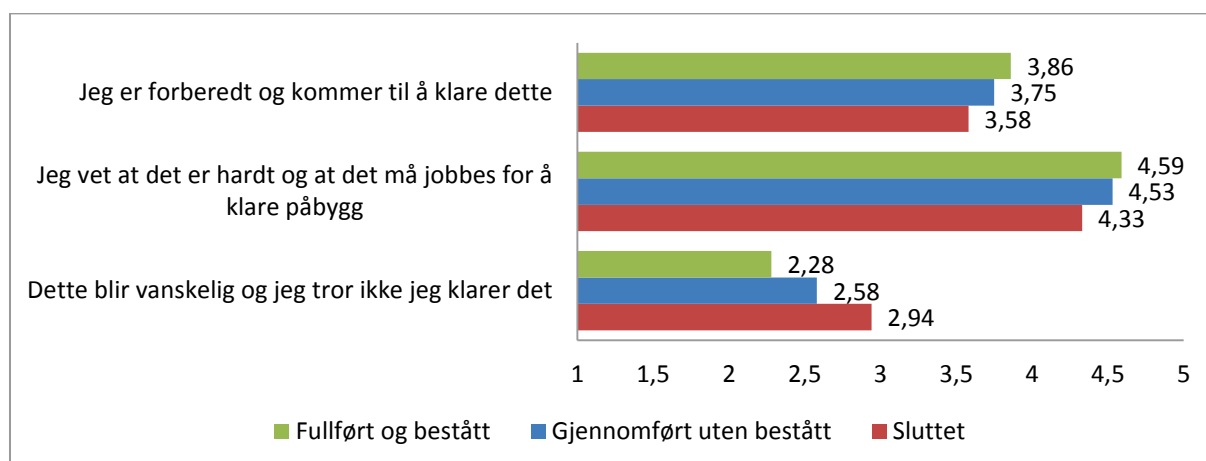
4.7.1 Forventninger til innsats og resultat

Vi har sett på kompetanseoppnåelse i forhold til hvilke forventninger elevene hadde til hvor vanskelig året kom til å bli og hvordan de trodde det ville komme til å gå.

Indeksvariabelen «Jeg er forberedt og kommer til å klare det» er et mål på en optimisme i forhold til utfallet av skoleåret. Det er større grad av denne optimismen blant de som fullførte og besto, enn det var blant de som ikke klarte seg. Lavest var optimismen blant de som sluttet før de var ferdige.

Den andre indeksvariabelen «Jeg vet at det er hardt, og at det må jobbes hardt for å klare påbygg», måler en realitetserkjennelse. Realitetserkjennelsen er stor uansett, faktisk svært stor, men den er sterkest blant de som fullførte og besto, svakere blant de som gjennomførte uten å bestå, og aller svakest blant de som sluttet før skoleåret var over.

Figur 4.21. Elevenes forventninger til påbyggingsåret i forhold til kompetanseoppnåelse. Gjennomsnittsskår på en skala fra 1 – 5. N=2535



Eta.=.103, eta.=.085 og eta.=.252. $p<.001$, $p<.001$ og $p<.001$

Indeksvariabelen «Dette blir vanskelig og jeg tror ikke jeg klarer det» er et mål på en pessimisme i forhold til utfallet av skoleåret. Denne pessimismen, som altså er målt ved starten av skoleåret, var størst blant de som de som senere kom til å slutte før året var omme, noe svakere blant de som gjennomførte og besto, og svakest var pessimismen blant de som fullførte og besto.

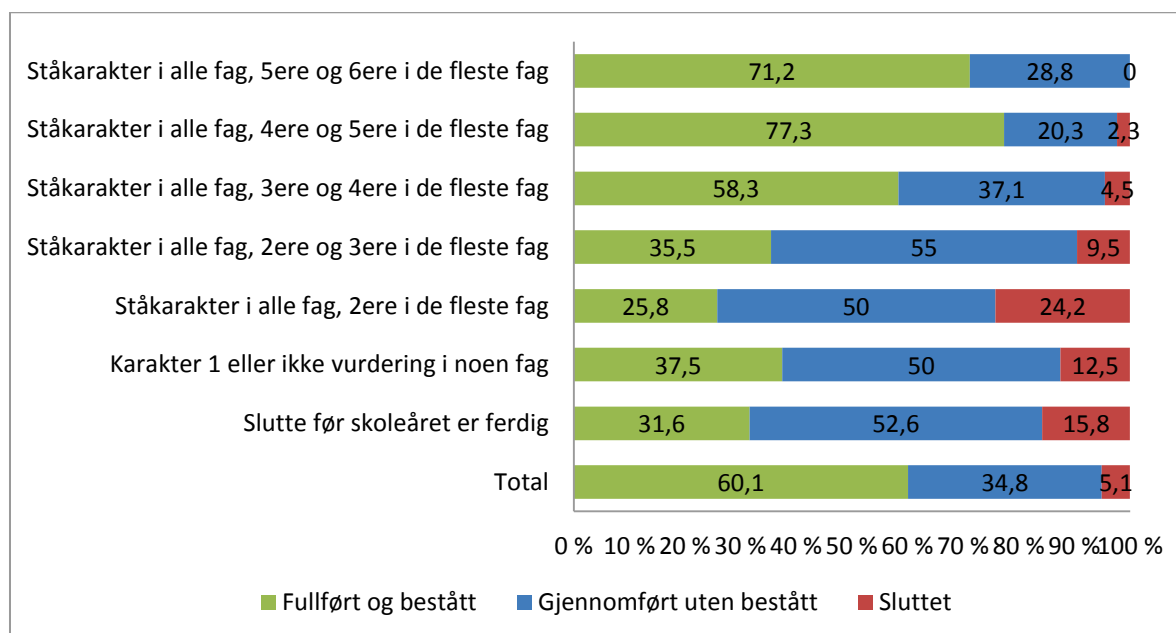
4.7.2 Karakterforventninger

Vi undersøkte sammenhenger mellom elevenes karakterforventninger og kompetanseoppnåelse. Elevene ble spurt om karakterforventninger både i høst- og vårsemesteret. I figur 4.22 viser vi karakterforventningen høsten 2010, og i figur 4.23 karakterforventningen våren 2011.

På begge tidspunktene ser vi at det var sammenheng mellom karakterforventninger og oppnådd resultat. Stort sett illustrerer de to bildene at jo høyere forventning til hvordan det ville komme til å gå, jo større andel var det som faktisk fullførte og besto påbyggingsåret. Vi ser også at det har skjedd en forskyvning av forventningene. I alle kategoriene som handler om forventninger om å bestå, har andelen som faktisk fullfører og består til våren økt. Dette kan bety at det har skjedd en justering av forventningene i tråd med det de faktisk har erfart i første halvdel av skoleåret. En annen forklaring på

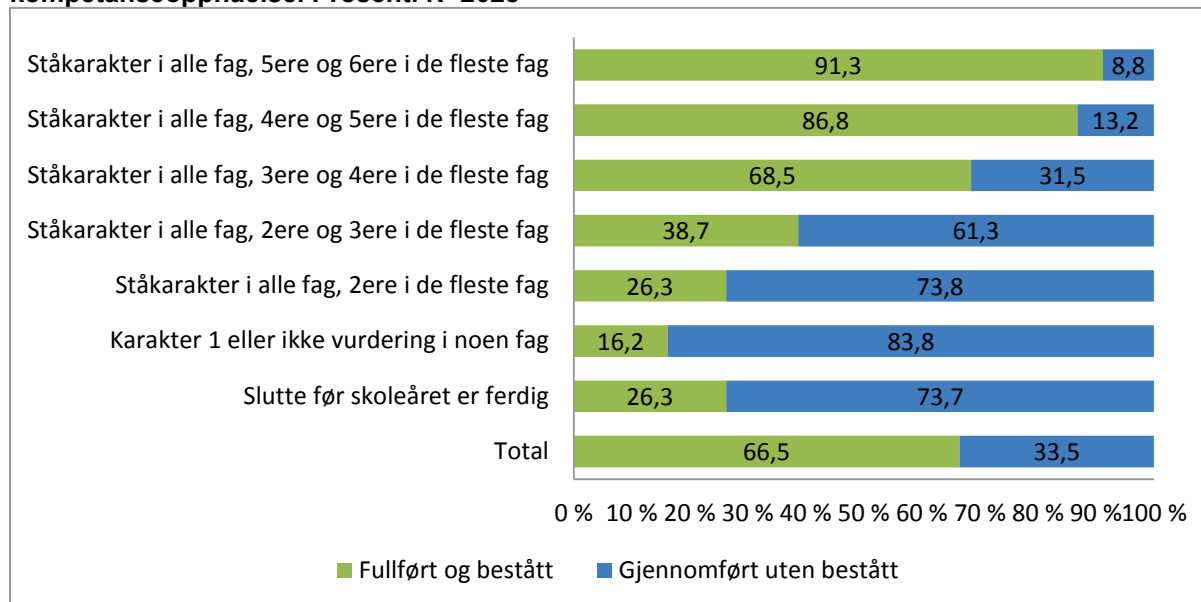
den positive forventningsendringen er at den siste målingen er gjort blant færre elever, og at noe av differensen utgjøres av de svake elevene som allerede har sluttet.

Figur 4.22. Karakterforventninger til påbyggingsåret ved skolestart i forhold til kompetanseoppnåelse. Prosent. N=2506



p<.001 (kvikvadrattest)

Figur 4.23. Karakterforventninger til påbyggingsåret midt i skoleåret i forhold til kompetanseoppnåelse. Prosent. N=2028



p<.001 (kvikvadrattest)

Vi ser at figur 4.23 bare har to kategorier, Fullført og bestått og Gjennomført og bestått, mens det i figur 4.22 er ytterligere en kategori, Sluttet. Grunnen er at det er samlet inn data på ulike tidspunkter, og ulikt antall individer inngår i de forskjellige datainnsamlingene. De som inngår i figur 4.22 er elever der vi har data fra spørreundersøkelse høsten 2010, i alt 2506 elever. Av disse elevene sluttet 131, eller 5,1 prosent. Vi kan derfor operere med Sluttet som en egen kategori. De som inngår i figur 4.23 er elever der vi har data fra spørreundersøkelsen våren 2011, i alt 2028 elever. Av disse var det bare 11 sluttet, hvor alle sluttet etter at de hadde besvart spørreskjemaet i mars-april 2011. Med så få

individer gir det ikke mening å opprettholde kategorien Sluttet, og i analyser som inkluderer data fra spørreundersøkelsen 2011, vil vi operere med en todelt variabel for kompetanseoppnåelse, Fullført og bestått og Gjennomført uten bestått, hvorav de siste inkluderer de 11 slutterne.

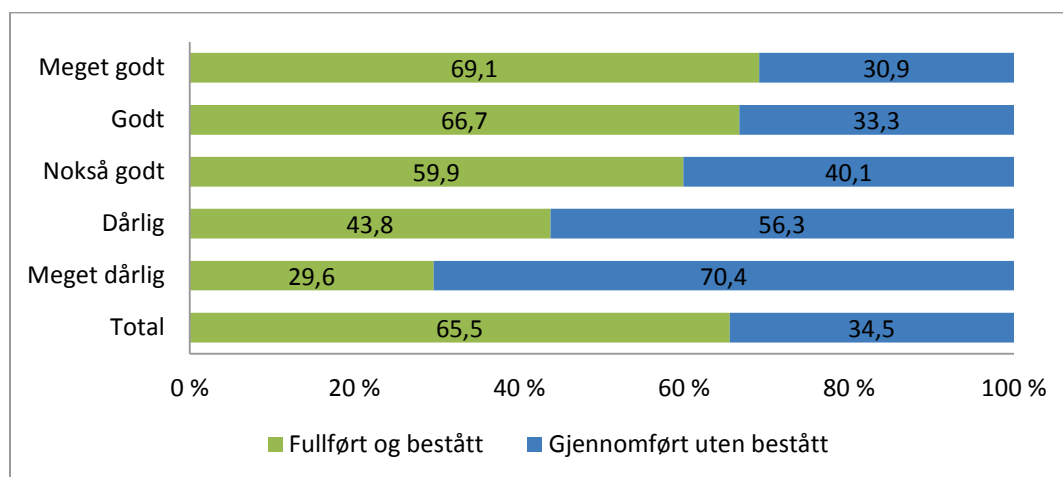
4.8 Opplevelsen av videregående

4.8.1 Trivsel

Vi undersøkte sammenhengen mellom trivsel på skolen, i klassen og i friminuttene og kompetanseoppnåelse ved slutten av påbyggingsåret. Dette viser vi i figur 4.24, 4.25 og 4.26.

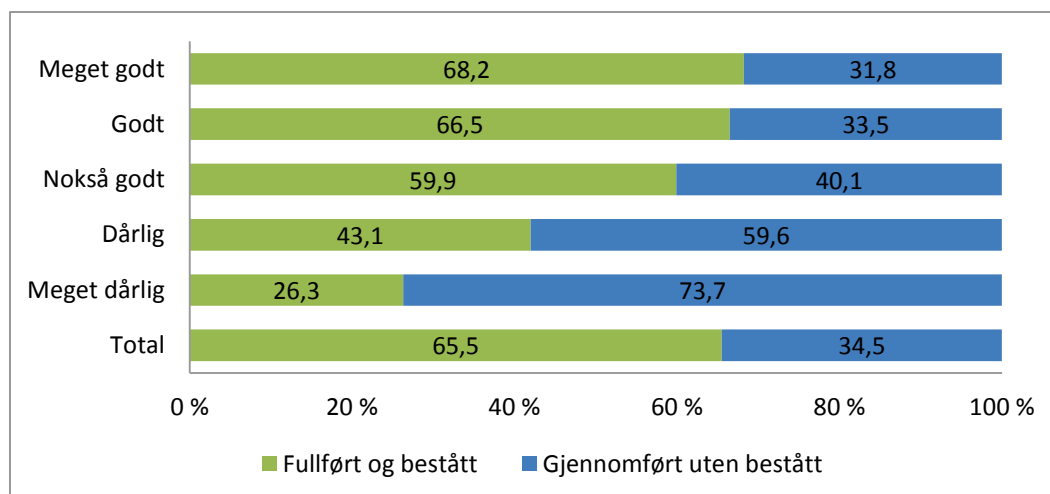
De tre målene på trivsel sett i forhold til kompetanseoppnåelse viser det samme. Jo bedre elevene sa at de trivdes på disse tre arenaene i skoleåret, jo større var andelen som fullførte og besto ved slutten av skoleåret. Blant de som trivdes meget godt, enten vi ser på skolen, klassen eller friminuttene, var det om lag 70 prosent som besto og 30 prosent som ikke besto. Blant de som trivdes meget dårlig var bildet det motsatte: 70 prosent ikke bestått og 30 prosent bestått.

Figur 4.24. Elevenes trivsel på skolen de gikk på. Prosent. Kompetanseoppnåelse. N=2164



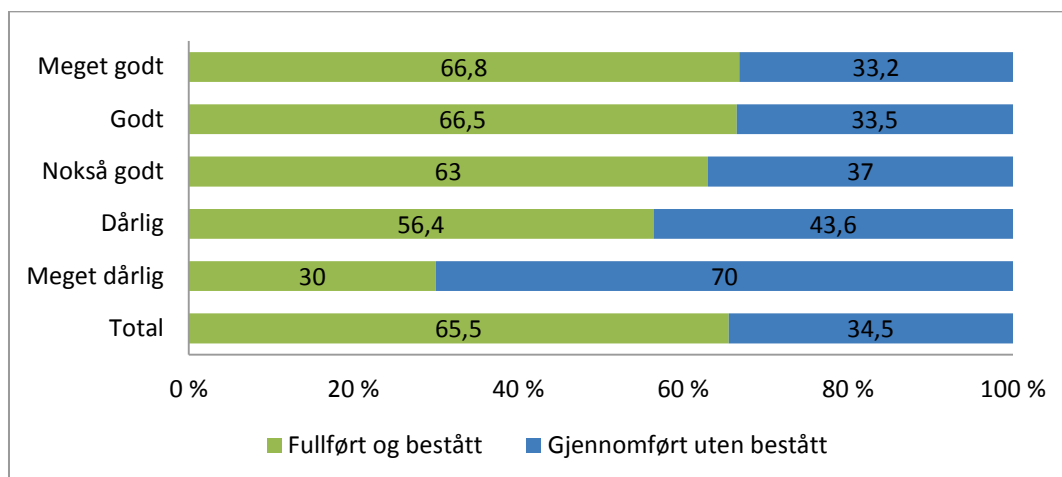
p<.001 (kvikvadrattest)

Figur 4.25. Elevenes trivsel i klassen. Kompetanseoppnåelse. Prosent. N=2164



p<.001 (kvikvadrattest)

Figur 4.26. Elevenes trivsel i friminuttene. Kompetanseoppnåelse. Prosent. N=2164

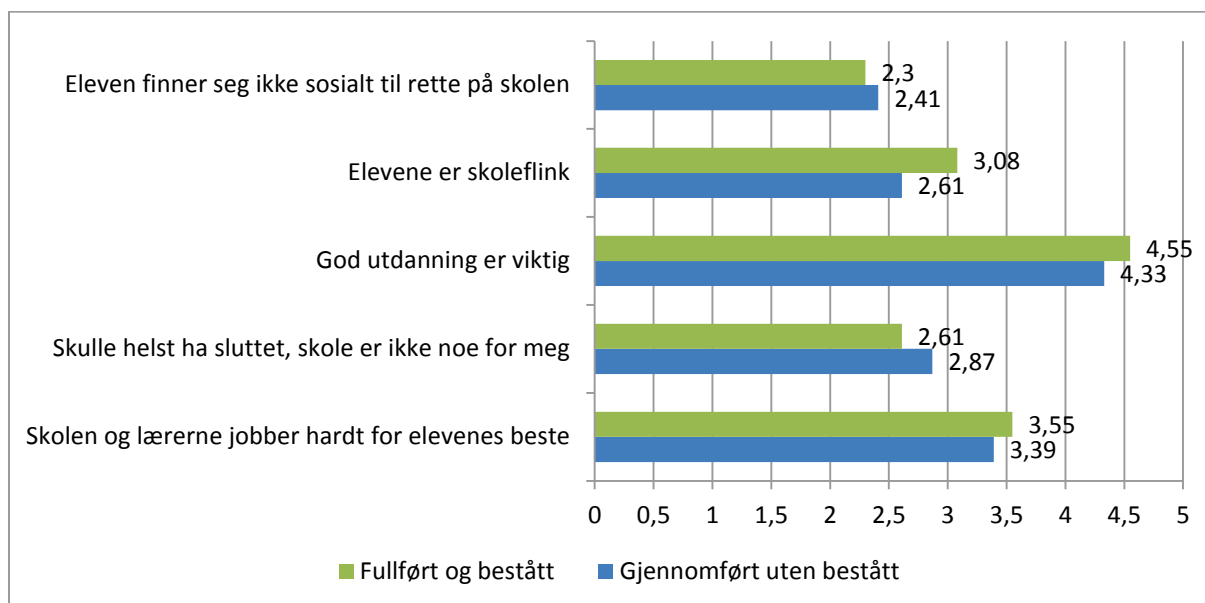


$p < .001$ (kvikvadratstest)

4.8.2 Opplevelse av skoleåret

Vi undersøkte sammenhengen mellom elevenes opplevelse av skoleåret, samt elevens syn på skole og utdanning og kompetanseoppnåelse.

Figur 4.27. Elevenes opplevelse av skolesituasjonen og kompetanseoppnåelse. Gjennomsnittsskår, skala 1-5. N=2164



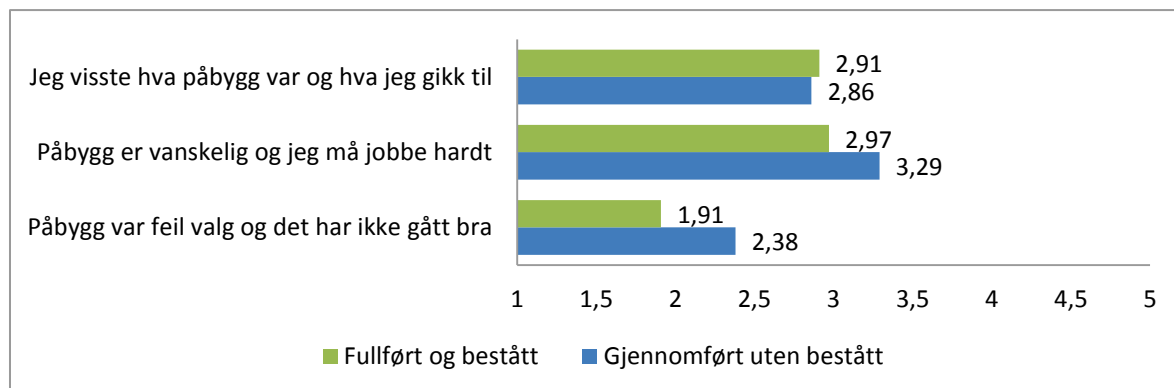
Eta=.074, eta=.260, eta=.161, eta=.168 og eta=.118. $p < .01$, $p < .001$, $p < .001$, $p < .001$ og $p < .001$

For indeksvariabelen «Elevene finner seg ikke sosialt til rette på skolen» fant vi ingen signifikante forskjeller. Dette betyr at vi ikke identifiserer noen sammenheng mellom det å finne seg sosialt til rette og kompetanseoppnåelse. For tre av indeksvariablene, «Elevene er skoleflinke», «God utdanning er viktig» og «Skolen og lærerne jobber hardt for elevenes beste» ser vi at det var større oppslutning om alle disse tre forholdene blant de som senere fullførte og besto enn blant de som ikke besto. For indeksvariabelen «Skulle helst ha sluttet, skolen er ikke noe for meg», er bildet motsatt. Her er oppslutningen størst blant de som seinere ikke besto enn blant de som besto.

4.8.3 Faglig opplevelse av påbygg

Vi har undersøkt om det er noen sammenheng mellom elevenes faglige opplevelse av påbyggåret og kompetanseoppnåelse.

Figur 4.28. Elevenes faglige opplevelse av påbyggingsåret og kompetanseoppnåelse. Gjennomsnittsskår på en skala fra 1 – 5. N=2164



Eta.=.024, eta.=.191 og eta.=.298. p=i.s, p<.001 og p<.001

I forhold til kjennskap til påbygg var det ikke signifikant forskjell i forhold til kompetanseoppnåelse. Det var større oppslutning om at «Påbygg er vanskelig og jeg må jobbe hardt» blant de som ikke besto enn blant de som besto. De som midt i skoleåret rapporterte at utdanningen var vanskelig, hadde større vansker med å fullføre og bestå. Det er betydelig større oppslutning om at «Påbygg var feilvalg og det har ikke gått bra» blant de som ikke besto påbyggingsåret enn blant de som besto. Vi ser at det var flere som mente de hadde valgt feil blant de som ikke besto enn blant de som besto.

4.8.4 Arbeidsmåter

Vi har undersøkt om det var noen sammenheng mellom bruk av ulike arbeidsmåter i ulike fag, slik elevene opplevde dette, og kompetanseoppnåelse. Vi ba elevene ta stilling til bruk av ni ulike arbeidsmåter i fire fag. Tre av arbeidsmåtene er arbeidsmåter som i hovedsak handler om elevsamarbeid, tre andre handler i hovedsak om at elevene jobber individuelt og selvstendig, og de tre siste arbeidsmåtene handler hovedsakelig om lærerstyrt undervisning (se tabellforklaring til tabell 4.8)

Tabell 4.8. Gjennomsnittlig skår på bruk av ulike arbeidsmåter i forhold til kompetanseoppnåelse. Skala 1-5, 1=forekommer svært sjelden, 5 = forekommer svært ofte

Arbeidsmåter		Mate			Norsk			Naturfag			Historie		
		B	IB	Sig	B	IB	Sig	B	IB	Sig	B	IB	Sig
Sam arbeid	Prosjektarbeid	1,78	1,96	*	3,22	3,21	is	2,97	3,02	is	3,26	3,27	is
	Diskusjon	3,05	3,14	is	3,80	3,69	**	3,41	3,46	is	3,77	3,79	is
	Samarbeide	3,75	3,54	*	3,76	3,63	*	3,65	3,59	is	3,66	3,60	is
Selvst. Arbeid	Selvstendig I	4,35	4,14	*	3,52	3,55	is	3,57	3,55	is	3,77	3,72	is
	Selvstendig II	2,97	3,13	*	3,30	3,30	is	3,31	3,41	is	3,55	3,50	is
	Fremføringer	1,73	1,97	*	3,51	3,51	is	2,67	2,69	is	3,29	3,27	is
Lærer styrt	Foreleser	4,35	4,2	*	4,44	4,27	*	4,28	4,10	*	4,41	4,27	*
	Film	1,77	1,94	*	3,33	3,31	is	3,29	3,28	is	3,54	3,57	is
	Gjennomgår	4,38	4,19	*	4,10	4,04	is	4,14	3,98	*	4,18	4,08	**

Tabellforklaring

Samarbeid: 'Vi har prosjektarbeid', 'Vi har felles diskusjon og drøfting i hele klassen' og 'Elevene samarbeider'
 Selvstendig arbeid: 'Vi jobber selvstendig med oppgaver mens læreren går rundt og gir individuell hjelp', 'Vi jobber selvstendig med å sette oss inn i nytt stoff' og 'Vi har fremføringer'.
 Lærerstyrt arbeid: 'Læreren foreleser eller underviser for hele klassen', 'Lærer bruker film/tv/dvd/video i undervisningen' og 'Læreren gjennomgår stoff fra læreboka'.

Sign på 1 prosent nivå= *, Sign på 5 prosent nivå= **

Vi ser at de arbeidsformene som, uavhengig av fag har høyest skåre, og dermed har størst utbredelse er forelesning/undervisning fra læreren og at læreren gjennomgår stoff fra læreboka. Den tredje hyppigst brukte arbeidsformen i matematikk og historie er at elevene jobber selvstendig med oppgaver mens læreren går rundt og gir individuell hjelp. Denne arbeidsformen er også relativt mye brukt i norsk og naturfag, men i disse to fagene forekommer elevsamarbeid hyppigere enn selvstendig arbeid. Vi ser at de minst brukte arbeidsformene i matematikkundervisningen er prosjektarbeid, fremføringer og bruk av film/tv/dvd.

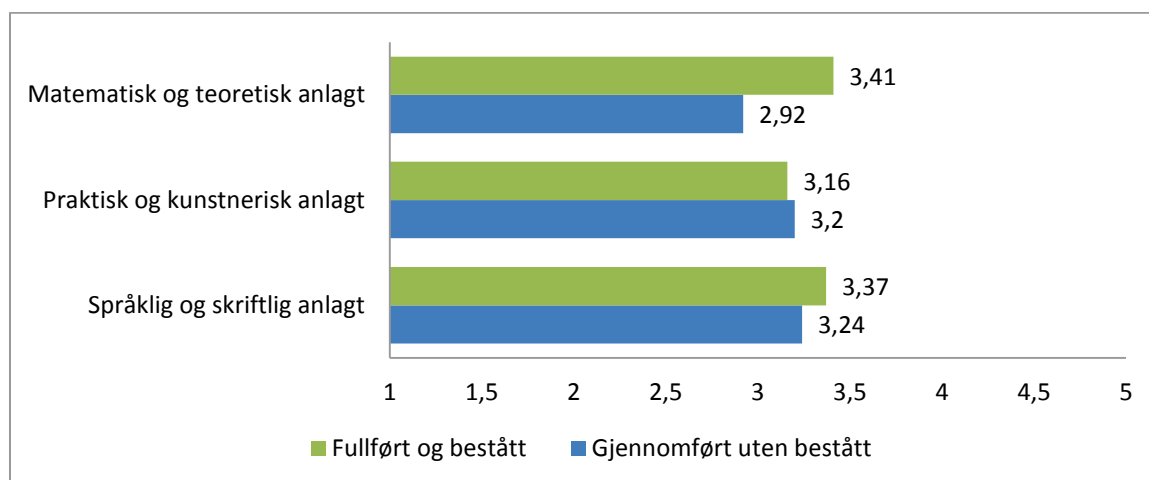
Elevene ble spurt om bruk av arbeidsmåter midt i skoleåret. For noen fag og noen arbeidsmåter fant vi signifikant forskjell i oppfatningen av omfang av ulike arbeidsmåter mellom de som senere besto og de som ikke besto. Som tabell 4.8 viser var det i tilknytning til elevenes oppfatninger om bruk av ulike arbeidsmåter i matematikk vi fant flest signifikante forskjeller. Vi merker oss også at det for én arbeidsmåte er signifikant forskjell for alle de fire fagene, og det er at Læreren foreleser og underviser for hele klassen. For arbeidsmåten Læreren gjennomgår stoff fra læreboka, er forskjellene signifikante for tre av fagene.

4.9 Egenvurdering

4.9.1 Evner og anlegg

Vi har undersøkt om det er noen sammenheng mellom elevenes vurdering av sine egne evner og anlegg og kompetanseoppnåelse etter gjennomført påbyggingsår.

Figur 4.29. Elevenes opplevelse av egne anlegg og kompetanseoppnåelse. Gjennomsnittsskår på en skala fra 1 – 5. N=2164



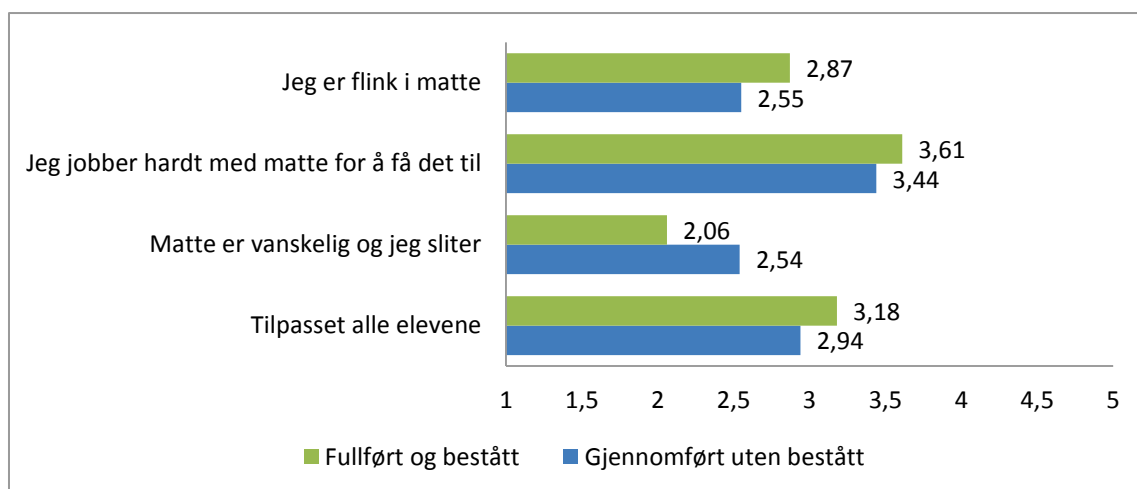
Eta=.244, eta=.021 og eta=.072. $p < .001$, $p = i.s$ og $p < .01$

Figur 4.29 viser at de som senere besto påbygg, midt i skoleåret rapporterte å være mer matematisk og teoretisk anlagt enn de som ikke besto. Det samme gjaldt i forhold til å være språklig og skriftlig anlagt, men forskjellen her er ikke like stor som for det å være matematisk og teoretisk anlagt. I forhold til å være praktisk og kunstnerisk anlagt var det ikke signifikant forskjell.

4.9.2 Egenvurdering i forhold til fem fag

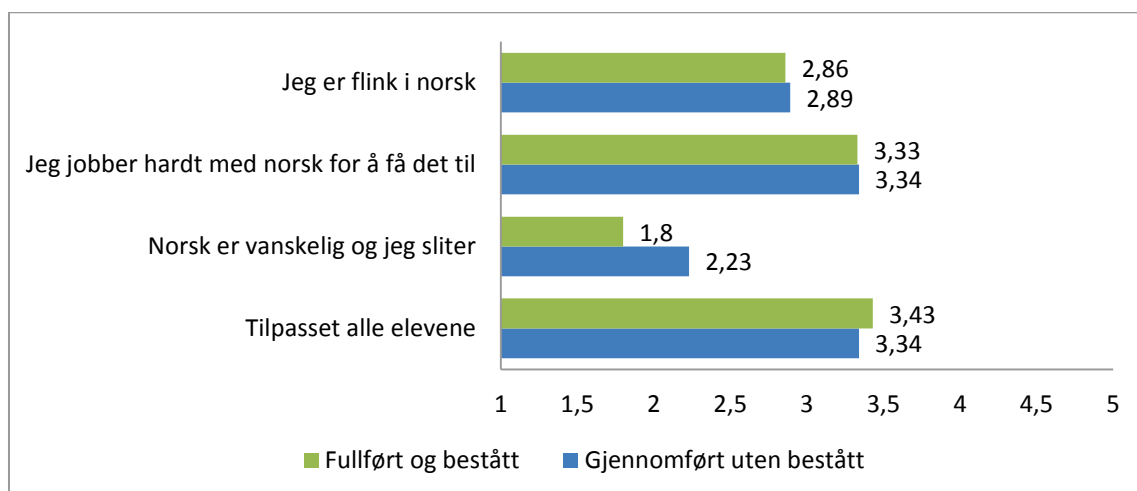
Vi har undersøkt sammenhenger mellom holdning til fem ulike fag og kompetanseoppnåelse. Dette viser vi i figur 4.30 – 4.34.

Figur 4.30. Holdninger til matematikkfaget og kompetanseoppnåelse. Gjennomsnittsskår på en skala fra 1 – 5. N=2164



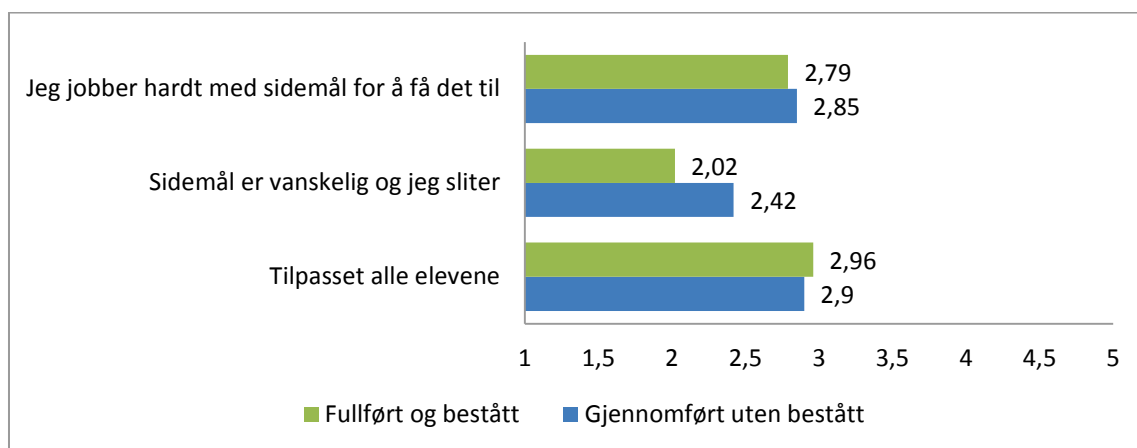
Eta.=.145, eta.=.091, eta.=.252 og eta.=.114. $p<.001$, $p<.001$, $p<.001$, $p<.001$ og $p<.001$

Figur 4.31. Holdninger til norsk hovedmål og kompetanseoppnåelse. Gjennomsnittsskår på en skala fra 1 – 5. N=2164



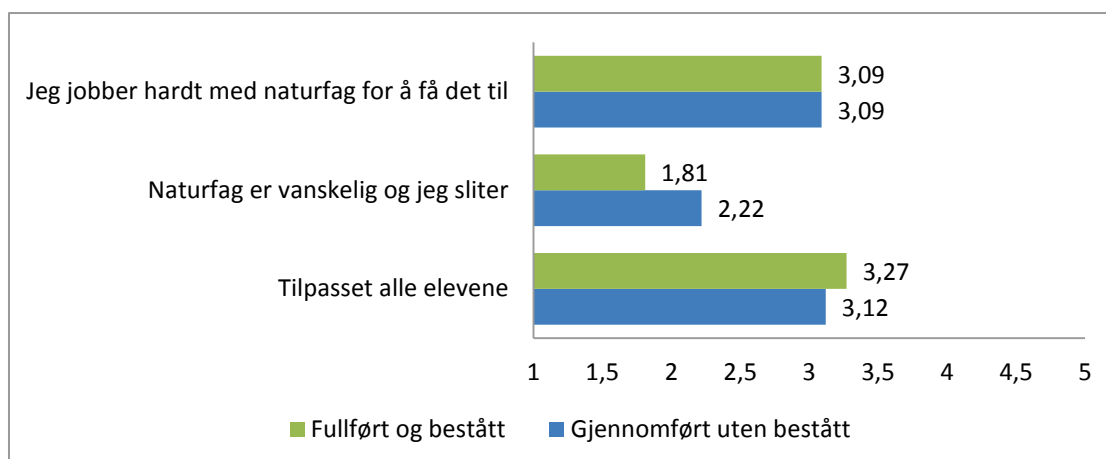
Eta.=.021, eta.=.002, eta.=.226 og eta.=.052. $p=i.s.$, $p=i.s.$, $p<.001$ og $p<.05$

Figur 4.32. Holdninger til norsk sidemål og kompetanseoppnåelse. Gjennomsnittsskår på en skala fra 1 – 5. N=2164



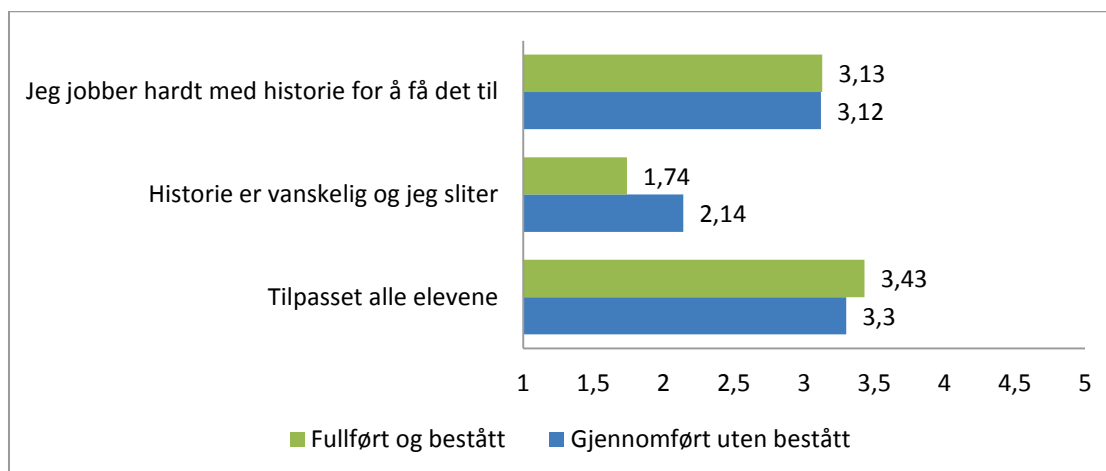
Eta.=.038, eta.=.214 og eta.=.035. $p=i.s.$, $p<.001$ og $p=i.s.$

Figur 4.33. Holdninger til naturfag og kompetanseoppnåelse. Gjennomsnittsskår på en skala fra 1 – 5. N=2164



Eta.=.001, eta.=.215 og eta.=.079. p=i.s, p<.001 og p<.001

Figur 4.34. Holdninger til historie og kompetanseoppnåelse. Gjennomsnittsskår på en skala fra 1 – 5. N=2164



Eta.=.013, eta.=.203 og eta.=.071. p=i.s, p<.001 og p<.01

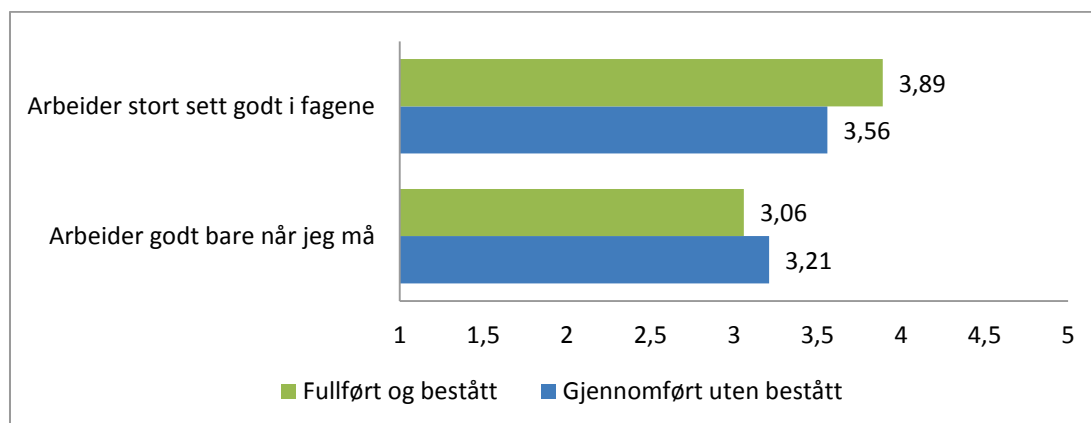
Den holdningen til ulike fag som har lavest oppslutning blant elevene, er at faget er vanskelig og at de sliter med faget. Dette er gjennomgående og gjelder alle de fem fagene. Samtidig er det her vi observerer de største forskjellene i forhold til kompetanseoppnåelse. Vi ser at for samtlige fem fag var det, når elevene ble spurt midt i skoleåret, større oppslutning om at fagene var vanskelige blant de som senere gjennomførte påbyggingsåret uten å bestå, enn blant de som fullførte og besto. Vi ser også at på tvers av fag var det større oppslutning rundt en forståelse av at opplæringen er tilpasset alle elevene blant de som besto påbyggingsåret enn blant de som ikke besto. Når det gjelder det å måtte jobbe hardt med faget for å få det til var det ikke signifikant forskjell i hva som ble rapportert av de som senere bestod og de som ikke bestod, med unntak for matematikk. Vi ser også at det var signifikant større oppslutning om å vurdere seg selv som flink i matte blant de som skulle komme til å bestå enn blant de som senere ikke besto.

4.10 Arbeidsinnsats

Figur 4.35 viser sammenhengen mellom elevenes opplevelse av egen arbeidsinnsats og kompetanseoppnåelse.

4.10.1 Jobbe jevnt og trutt eller skippertaksmenneske

Figur 4.35. Elevenes opplevelse av egen arbeidsinnsats og kompetanseoppnåelse. Gjennomsnittsskår på en skala fra 1 – 5. N=2164



Eta.=.241 og eta.=.088. $p<.001$ og $p<.001$

Figur 4.35 viser at det var større oppslutning om at man stort sett arbeider godt i fagene blant de som fullførte og besto enn blant de som ikke besto. Det var motsatt for skippertaksmenneskene, de som arbeider godt bare når de må.

4.10.2 Tid brukt på lekser

Vi undersøkte om det var noen forskjell i tid brukt på lekser i skoleåret, og fant ingen signifikant forskjell. Elevene brukte i gjennomsnitt like mye tid på lekser, mellom tre kvarter og en time, enten de senere besto eller ikke (ikke vist i tabell eller figur).

4.11 Fritid

Vi har undersøkt om det er noen sammenhenger mellom ulike forhold knyttet til elevenes venner og bruk av fritid, og kompetanseoppnåelse.

4.11.1 Bruk av fritid

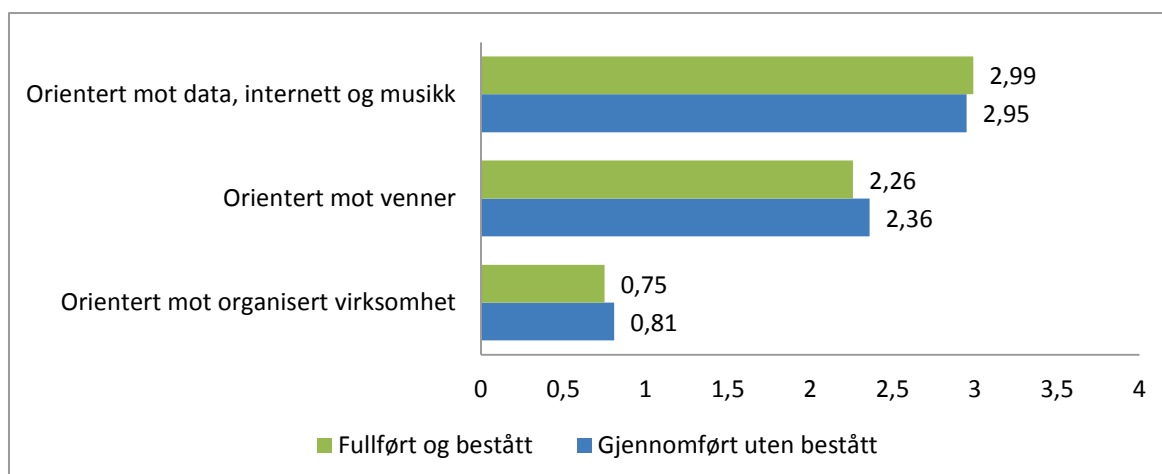
Den første figuren fremstiller sammenhengen mellom elevenes orientering mot organisert virksomhet, venner og data, eller internett og musikk. Her er skalaen inndelt på den måten at elevene krysset av for hvor ofte i løpet av en vanlig uke de gjorde de forskjellige aktivitetene. Her går skalaen fra 0 til 4, der 0 er aldri og 4 er hver dag.

Figuren viser at det er svake sammenhenger mellom fritidsbruk og kompetanseoppnåelse. De som besto og de som ikke besto var orientert mot data, internett og musikk i like stor grad. Det var få som var orientert mot organisert virksomhet, men det var noe større oppslutning om dette blant de som ikke besto påbyggingsåret enn blant de som besto. Det var også signifikant større grad av venneorientering blant de som senere besto enn de som senere ikke besto.

4.11.2 Venners orientering

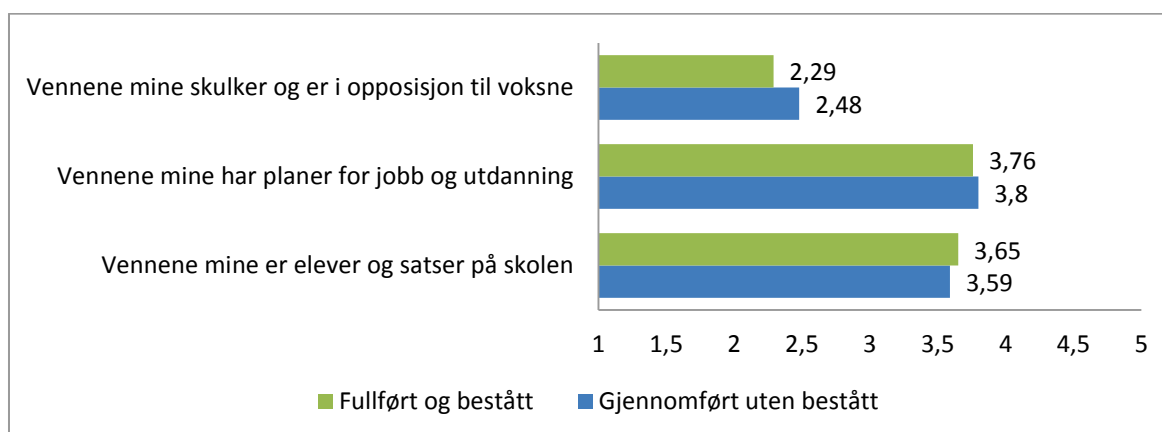
Figur 4.37 viser sammenhengen mellom venners orientering og kompetanseoppnåelse. Det var like stor oppslutning om at 'Vennene mine har planer for jobb og utdanning' og 'Vennene mine er elever og satser på skolen', blant de som besto som blant de som ikke besto. Det er i mindre grad tilfelle at elevene hadde venner som skulker og er i opposisjon til voksne, men her fant vi signifikant forskjell i oppslutningen om å ha venner i denne kategorien. De som senere ikke besto hadde flere slike venner enn de som senere besto.

Figur 4.36. Elevenes bruk av fritid og kompetanseoppnåelse. Gjennomsnittsskår på en skala fra 0 – 4. 0=aldri, 4 =hver dag. N=2164



Eta.=.033, eta.=064 og eta.=039. p=i.s, p<.01 og p<.10

Figur 4.37. Elevenes venners orientering og kompetanseoppnåelse. Gjennomsnittsskår på en skala fra 1 – 5. N=2164



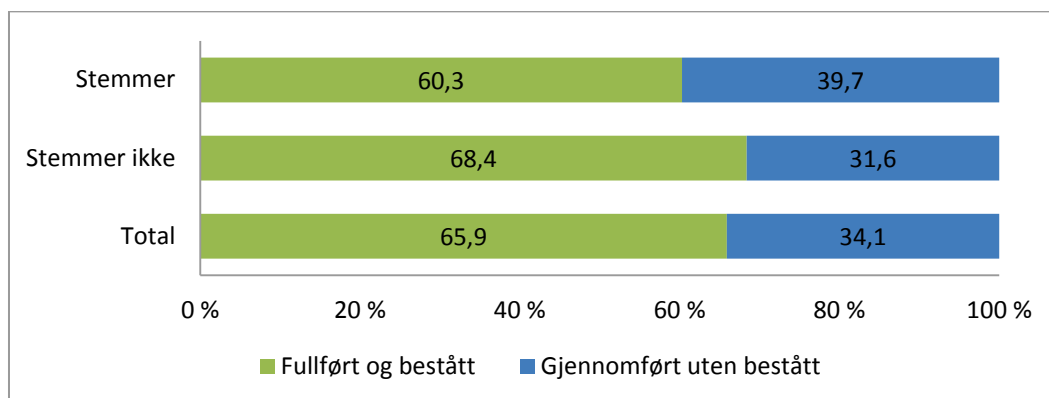
Eta.=.107, eta.=.028 og eta.=.031. p<.001, p=i.s og p=i.s

4.11.3 Russefeiring

Vi undersøkte også sammenhengen mellom noen forhold knyttet til russefeiring og kompetanseoppnåelse. Det første vi fant var at det ikke var noen signifikant sammenheng mellom det å planlegge å delta i russefeiringen eller ikke, i forhold til kompetanseoppnåelse. Vi fant også at det ikke var noen signifikant forskjell i kompetanseoppnåelse for de som var med i russestyret og de som ikke var det (ikke vist i tabell eller figur). Når det gjaldt deltakelse på russebil eller russebuss, fant vi imidlertid at det var signifikant større andel blant de som var med på dette som ikke besto påbyggingsåret (figur 4.38). Videre fant vi at det var signifikant større andel som ikke besto blant de som hadde verv i forbindelse med russefeiringen enn de som ikke hadde verv (figur 4.39).

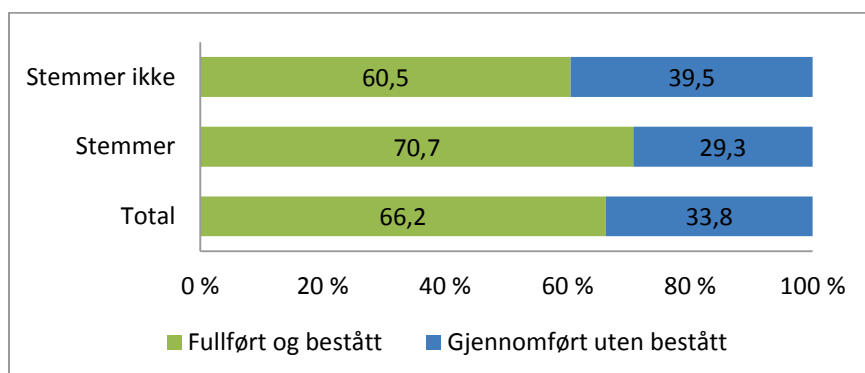
Vi så også på sammenhengen mellom det å være positiv evt. negativ til russefeiringa i forhold til kompetanseoppnåelse. De som besto og de som ikke besto var like negative til russefeiringa, men vi fant at de som besto var signifikant mindre positive til russefeiringa enn de som ikke besto (figur 4.40).

Figur 4.38. Deltar på russebil eller russe buss og kompetanseoppnåelse. Prosent. N=2024



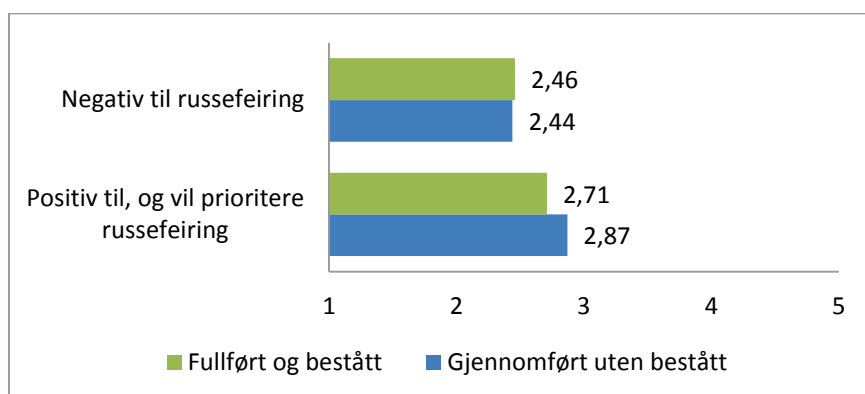
p<.001 (kjkvdrattest)

Figur 4.39. Ingen verv eller oppgaver i forbindelse med russefeiring og kompetanseoppnåelse. Prosent. N=2026



p<.001 (kjkvdrattest)

Figur 4.40. Holdninger til russefeiring og kompetanseoppnåelse. Gjennomsnittsskår på en skala fra 1 – 5. N=2164

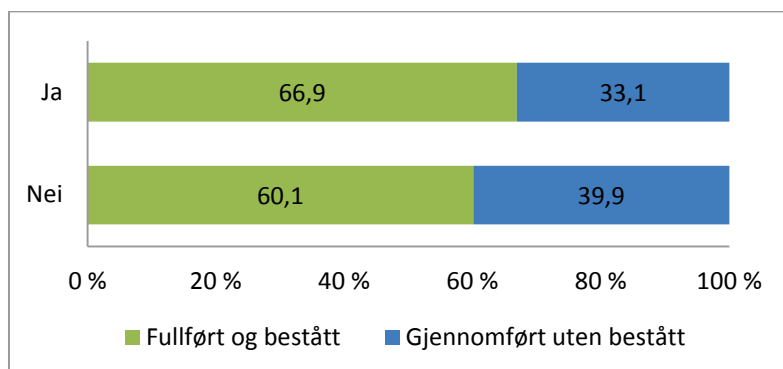


Eta=.008 og eta=.094. p=i.s og p<.001

4.11.4 Jobb ved siden av skolen

Vi har undersøkt om det var sammenheng mellom det å jobbe ved siden av skolen, og hvordan det gikk ved skoleårets slutt.

Figur 4.41. Jobb ved siden av skolen og kompetanseoppnåelse. Prosent. N= 2073



p<.01 (kjikvadrattest)

Figuren viser at det var større andel av de som hadde jobb ved siden av skolen som besto enn blant de som ikke hadde jobb. Dette er kanskje litt overraskende, men det er interessant. Dette indikerer at de skoleungdommene som mestrer skolen og består, kanskje også er de som har fremdrift og overskudd til å skaffe seg en jobb, mens de som sliter på skolen ikke har overskudd og drivkraft nok til å skaffe seg en jobb ved siden av skolen. Man kan kanskje si at de som klarer seg på én arena, også mestrer en annen, og at de som ikke fikser skolen heller ikke jobber. Enten fordi de ikke vil, eller fordi de ikke får jobb.

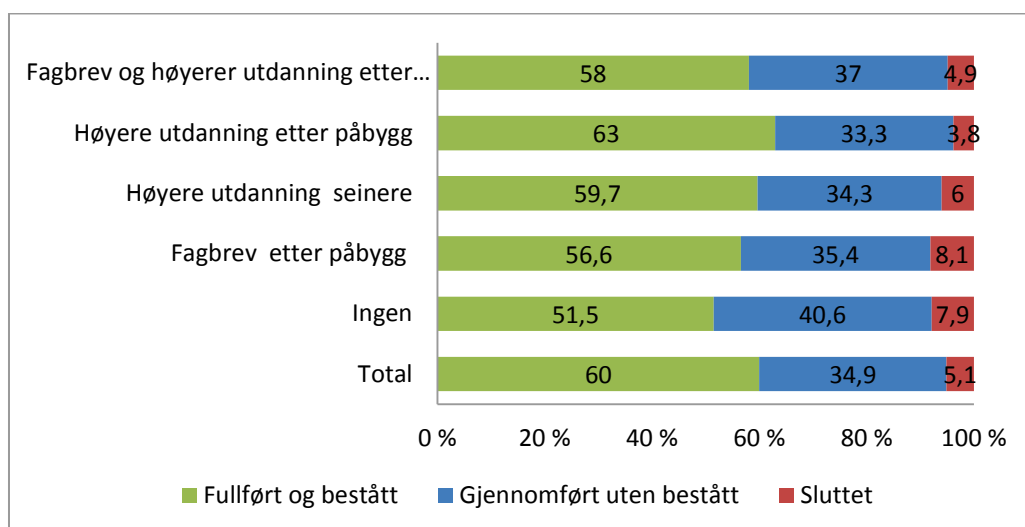
4.12 Fremtid

Vi har undersøkt sammenhengen mellom planer om høyere utdanning og kompetanseoppnåelse. Vi har sett på studieplaner etter påbygg, hvilket utdanningsnivå de sikter mot samt hvorfor de planlegger å ta høyere utdanning.

4.12.1 Skal eleven ta høyere utdanning?

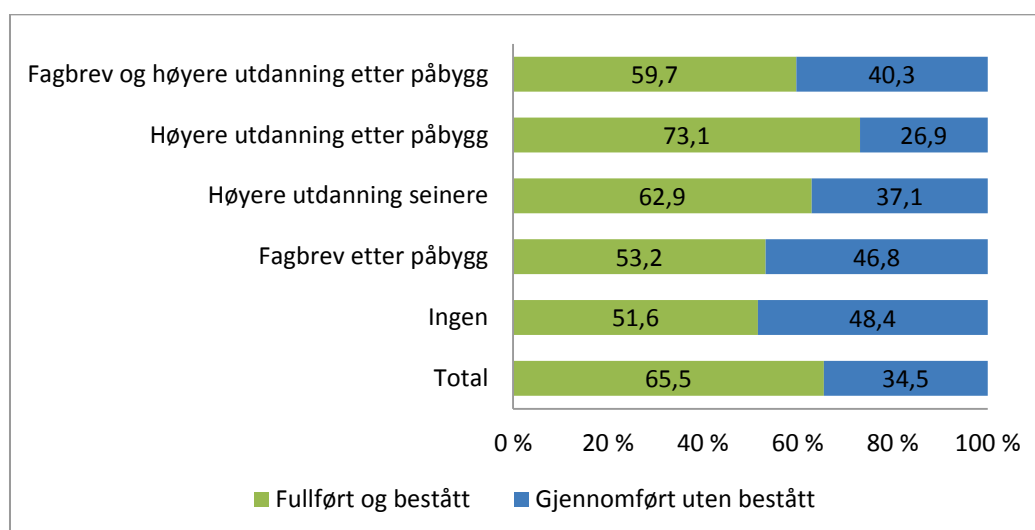
Både i spørreundersøkelsen om høsten og om våren spurte vi elevene om de planla høyere utdanning. Vi har sett på svarene både fra starten og midten av skoleåret i forhold til kompetanseoppnåelse. Dette viser vi i figur 4.42 og 4.43.

Figur 4.42. Studieplaner målt tidlig i høstsemesteret og kompetanseoppnåelse. Prosent. N=2535



p<.01 (kjikvadrattest)

Figur 4.43. Studieplaner målt i vårsemesteret og kompetanseoppnåelse. Prosent. N=2164



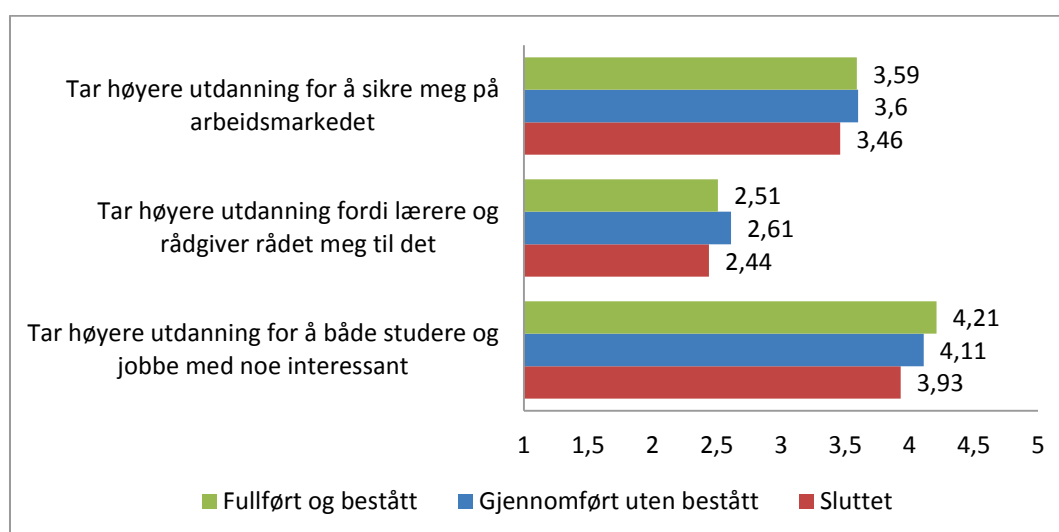
$p < .001$ (kvikvadrattest)

Av figurene ser vi at det var signifikante større andeler som besto ved slutten av skoleåret blant de som planla å ta høyere utdanning rett etter påbyggingsåret. Dette gjaldt ved begge anledninger. Vi merker oss at andelen som planlegger høyere utdanning var større da vi spurte om våren enn da vi spurte om høsten. Dette kan skyldes at vårskjemaet ble besvart rundt søknadsfristen til høyere utdanning, og at eleven på dette tidspunktet var sikrere på hva de skulle neste år. Det kan også skyldes at det var færre som svarte om våren enn om høsten, og at de som fortsatt var elever og som fortsatt deltok i spørreundersøkelsen hadde høyere utdanningsambisjoner enn noen av de som hadde sluttet eller som ikke deltok i spørreundersøkelsen.

4.12.2 Hvorfor skal de ha høyere utdanning?

Vi har undersøkt om det er noen sammenheng mellom elevenes begrunnelser for å ta høyere utdanning og kompetanseoppnåelse (figur 4.44).

Figur 4.44. Elevenes begrunnelser for å søke høyere utdanning og kompetanseoppnåelse. Gjennomsnittsskår på en skala fra 1 - 5. N=2535



Eta=.044, eta=.053 og eta=.096. $p = i.s.$ $p < .05$ og $p < .001$

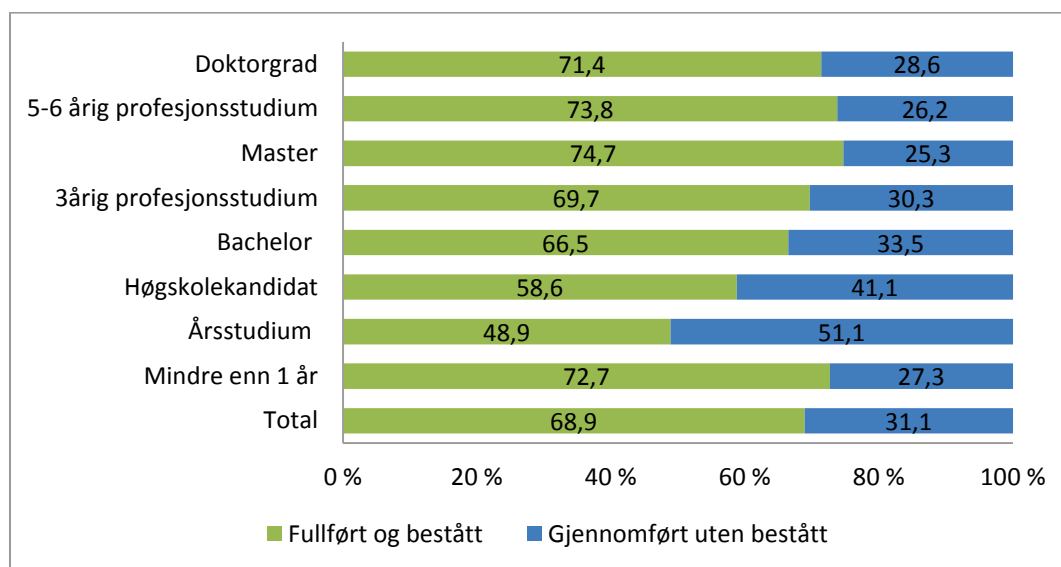
Figur 4.44 viser at uavhengig av kompetanseoppnåelse var det lik, ikke signifikant oppslutning om det å sikre seg en plass på arbeidsmarkedet som en begrunnelse for å begynne på høyere utdanning. For

begrunnelsen «Jeg tar høyere utdanning for både å studere og jobbe med noe interessant», fant vi signifikante forskjeller i forhold til kompetanseoppnåelse. Blant de som fullførte og besto var det større oppslutning om denne begrunnelsen, enn blant de som gjennomførte uten å bestå, og enda større enn blant de som hadde sluttet.

4.12.3 Hva slags høyere utdanning planlegger de å ta?

Vi har sett på sammenhengen mellom høyeste utdanningsmål og kompetanseoppnåelse (figur 4.5).

Figur 4.45. Høyeste utdanningsmål innenfor høyere utdanning og kompetanseoppnåelse. Prosent. N=1728



$p < .01$ (kjikvadrattest)

Figur 4.45 viser at det er forskjell i kompetanseoppnåelse ved skoleårets slutt i forhold til hvilken høyere utdanning elevene planla midt i skoleåret. Blant de som planla masterutdanning eller høyere var det over 70 prosent som fullførte og besto. Blant de som planla høyere utdanning på bachelornivå eller lavere, sank andelen som fullførte og besto med synkende ambisjonsnivå. Unntaket fra dette mønsteret er de som svarte at de skulle studere mindre enn ett år. Disse utgjør imidlertid bare 11 personer, slik at resultatet må tolkes med varsomhet.

4.13 Hvilke forhold påvirker sannsynligheten for å fullføre og bestå påbyggingsåret?

I kapittel 2 og 3 har vi vist kjennetegn knyttet til elevene før og under påbyggingsåret. I kapittel 4 så langt har vi analysert bivariate sammenhenger mellom disse kjennetegnene (uavhengige variabler) og den avhengige variabelen kompetanseoppnåelse. Vi har operert med både en tredeling og en todeling av variabelen for kompetanseoppnåelse. Ideelt sett burde vi bare operert med en tredelt avhengig variabel og skilt mellom a) fullført og bestått, b) gjennomført uten bestått og c) sluttet før tida. Dette har ikke latt seg gjøre i alle analysene i kapittel 4. Dette skyldes, slik vi har redegjort for i kapittel 4.7.2, at bare 11 av de som besvarte spørreskjemaet i mars 2011 sluttet før sommeren. Dermed er det for få sluttet til at analyser som inkluderer data fra spørreundersøkelsen mars 2011 kan operere med sluttet som egen kategori.

Når vi i dette kapitlet skal gjennomføre en logistisk regresjonsanalyse, som også skal inneholde data fra spørreundersøkelsen fra mars 2011, betyr det at vi må operere med en todelt avhengig variabel

som skiller mellom de som har fullført og bestått og de som har gjennomført uten bestått, inkludert slutterne.

Vi gjennomførte den logistiske regresjonsanalysen ved at vi introduserte de uavhengige variablene stegvis i forhold til når de forholdene variabelen skal måle, opptrådte i elevenes liv. De uavhengige variablene ble introdusert i denne rekkefølgen.

Elevenes bakgrunn: Elevenes kjønn, fødselsår, majoritets/minoritetstilhørighet, bosituasjon (bodde eleven sammen med både mor og far som 15 åring eller ikke), mors og fars utdanning og tilknytning til arbeidsmarkedet, foreldrenes holdning til utdanning, kulturell kapital (antall bøker i hjemmet), har eleven gått i norsk barnehage, hvor lenge har eleven gått i norsk skole.

Ungdomsskolen: Elevenes prestasjoner (karakterer fra tiende klasse) og et mål på engasjement i forhold til skolen (fravær fra tiende klasse).

Siste år i videregående opplæring før påbygg: Når gikk elevene sist i videregående opplæring, karakterer og fravær i Vg2.

Søkning til skoleåret 2010-2011: Hva elevene søkte (påbygg, lære eller noe annet), hva eleven helst ville begynt på i dag, hvorfor eleven valgte påbygg, når eleven bestemte seg for å søke påbygg, om eleven snakket med rådgiver og/eller kontaktlærer før søkning til påbygg, samt om eleven ble frarådet å søke påbygg av rådgiver og/eller kontaktlærer.

Kontekst: Går de på 3PB eller 4PB, i hvilket fylke gikk de på videregående, hvilket utdanningsprogram kom de fra.

Opplevelse av skoleåret: Trivsel, vurdering av lærere, skole og utdanning, vurdering av seg selv i påbyggingsåret, vurdering av arbeidsmåter, egenvurdering generelt og fagvis, vurdering av om de går på riktig tilbud eller om de har valgt feil, arbeidsinnsats, lekser.

Fritid og venner: Hva brukes fritida til, hva driver vennene med, engasjement i og vurdering av russefeiringa, om de jobber ved siden av skolen

Fremtidstanker: Forventninger til skoleåret, planer om høyere utdanning.

Vi har valgt ikke å vise alle stegene i denne analysen, men bare det endelige resultatet av analysearbeidet. Her har vi inkludert variabler med signifikant direkte effekt på 5 prosent nivå på kompetanseoppnåelse, samt de sentrale bakgrunnsvariablene kjønn og foreldres utdanning.

Som det fremgår av tabell 4.9 er det 1727 elever som inngår i den logistiske regresjonsanalysen vi har gjennomført. Disse utgjør 55 prosent av det totale antall elever (3150) som inngår i denne undersøkelsen. I vedlegg 1 forklarer vi hvorfor bare 55 prosent av elevene inkluderes i denne analysen, og vi undersøker evt. skjevheter.

Den logistiske regresjonsanalysen - tabell 4.9 - viser at de forhold som har sterkest betydning for om påbyggelevne fullførte og besto eller gjennomførte uten bestått, er knyttet til prestasjoner. Dette handler både om allerede oppnådde prestasjoner og om prestasjoner man ser for seg ved slutten av påbyggåret, samt et mål for egenvurdering av evner og anlegg.

Vi spurte elevene i mars 2011 om hvordan de så for seg at det ville gå resultatmessig ved slutten av skoleåret. Analysen viser at jo bedre de mente at det ville gå, jo bedre har det gått. Dette viser kanskje at det var en viss realisme i vurderingene av sluttresultat tre måneder før skoleåret er omme, i hvert fall i den forstand at det var de mest optimistiske som gjorde det best (selv om vi i tidligere i kapittel 4 har vist at det var svært mange som mente at de ville bestå, men som ikke gjorde det). Det var denne variabelen, som sammen med karakterer fra grunnskolen hadde sterkest effekt på sannsynligheten for å fullføre og bestå påbyggingsåret. Også karakterene fra Vg2 hadde betydning, men vi ser av Wald-

verdien at denne effekten var noe mindre enn for de to allerede nevnte. Videre ser vi at elever som vurderte seg selv som matematisk teoretisk anlagt hadde større sannsynlighet for å bestå enn de som ikke gjorde det. Også dette kan oppfattes som et prestasjonsmål; elevene vurderer sitt eget ferdighets- og prestasjonsnivå.

Tabell 4.9. Logistisk regresjonsanalyse av sammenhengen mellom bakgrunnsvariabler, skolevariabler, fritidvariabler og kontekstvariabler og sannsynligheten for å ha gjennomført uten bestått påbygging til generell studiekompetanse sammenlignet med å ha fullført og bestått. N=1727

	B	Std.feil	Wald	Sign
Jente (sammenlignet med gutt)	0,055	0,140	0,156	0,693.
Minoritetsspråklig bakgrunn (ref. kategori: majoritet)			11,621	0,003
Innvandrer	-0,633	0,294	4,636	0,031
Etterkommer	-0,979	0,349	7,879	0,005
Fars høyeste utdanning (ref. kategori: grunnskole)			0,583	0,747
Videregående opplæring	-0,146	0,192	0,582	0,445
Høyere utdanning	-0,080	0,170	0,219	0,640
Mors høyeste utdanning (ref. kategori: grunnskole)			3,533	0,171
Videregående opplæring	0,339	0,185	3,347	0,067
Høyere utdanning	0,092	0,155	0,355	0,551
Foreldre synes heller eleven skulle jobbet	-0,178	0,088	4,141	0,042
Karakterer fra tiende klasse	0,094	0,014	44,485	0,000
Karakterer fra Vg2	0,048	0,009	29,174	0,000
Påbygg var et feilvalg	-0,336	0,100	11,362	0,001
Eleven gjør ikke lekser (sammenlignet med å gjøre det)	-0,279	0,140	3,964	0,046
Eleven er matematisk-teoretisk anlagt	0,247	0,074	11,128	0,001
Eleven har ikke verv i forbindelse med russefeiring	0,277	0,126	4,809	0,028
Eleven er negativ til russefeiring	0,183	0,076	5,752	0,030
Tanker om godt faglig resultat av påbyggingsåret	0,547	0,078	49,689	0,000
4 PB (sammenlignet med 3 PB)	0,484	0,230	4,433	0,035
Fylke (ref.kategori: Østfold)			6,894	0,142
Akershus	0,440	0,187	5,532	0,019
Buskerud	0,416	0,243	2,941	0,086
Rogaland	0,338	0,193	3,067	0,080
Nord Trøndelag	0,522	0,251	4,332	0,037
Konstant	-7,267	0,611	141,215	0,000

Tabellkommentar: tabellen predikerer 52,2 prosent av de som ikke har gjennomført uten bestått og 90,6 prosent av de som har fullført og bestått. Pseudo $R^2=0,384$ (Nagelkerke)

B=estimert ustandardisert stigningskoeffisient i regresjonen. S.E.=standardfeil på estimatet.

Sign=signifikansnivå. Signifikans er et mål på sannsynligheten for at det man finner analyser av utvalgsdata stemmer med den virkeligheten hvor data er hentet fra. Jo sikrere man ønsker å være på at man ikke tar feil, jo lavere signifikansnivå definerer man. Det er vanlig å definere et signifikansnivå på fem prosent, og det er også gjort i denne analysen. I tabellen betyr det at når tallet i kolonnen Sign. er mindre enn 0,050 er funnet signifikant på fem prosent nivå. Jo lavere denne verdien er, jo mindre sannsynlig er det at man tar feil.

Wald-koeffisienten er kji kvadratfordelt og angir kvadratet av forholdstallet mellom den ustandardiserte koeffisienten (B) og standardfeilen på koeffisienten (S.E.) når det er en frihetsgrad. Wald kan leses som et mål på de uavhengige variabelenes styrkeforhold. Høy verdi på Wald indikerer at denne variabelen har større betydning for variasjonen på den avhengige variabelen enn variabler som har lav verdi på Wald.

Vi ser altså at oppnådde prestasjoner målt med karakterer fra to nivåer hadde sterk betydning for utfallet av påbyggingsåret. Ettersom vi fra tidligere forskning kjenner til at det er relativt stor grad av repeterbarhet i elevers prestasjoner fra et nivå i utdanningssystemet til et annet, så vi en mulighet for

at de to prestasjonsmålene kunne være høyt korrelert med hverandre. En slik situasjon, hvor to uavhengige variabler er svært høyt korrelert, kalles multikollinearitet. Tommelfingerregelen sier at dersom "... high correlations (e.g. 0.80 or higher) occur among the predictor variables (...) one or more predictors may be eliminated from the regression (...)" (Bornhstedt & Knoke 1994: 300). Vi undersøkte korrelasjonen mellom de to prestasjonsmålene, og fant at den var Pearssons $r = 0,522$. Dette viser høy korrelasjon, men likevel lav nok til at begge prestasjonsmålene kan inngå i analysen.

At prestasjoner har betydning for utfallet av et utdanningsløp er velkjent fra nasjonal (bl.a. Markussen, Frøseth & Sandberg 2011) og internasjonal forskning (Lamb m.fl. 2011). I mange analyser har prestasjoner fra tidligere nivåer i utdanningssystemet vist seg å være det forhold som i sterkeste grad predikerer utfallet av et utdanningsløp.

Videre ser vi at de som i mars ga uttrykk for at de hadde valgt feil og skulle ønske at de helst ikke hadde gått på dette utdanningstilbudet, besto i mindre grad enn de som ikke ga uttrykk for dette. Feilvalg er altså en faktor som påvirker kompetanseoppnåelse i negativ retning. Dette er et rimelig funn. Å føle om man er i riktig eller feil utdanningsløp har med motivasjon og engasjement å gjøre. Opplever man at man er på feil utdanning, og heller ville vært i et annet løp, kan dette lett påvirke motivasjonen, og i neste omgang utholdenheten, de faglige resultatene og kompetanseoppnåelsen.

Vi fant også at de som mente at foreldrene heller ville at de skulle jobbet hadde lavere sannsynlighet for å bestå. Dette handler om (manglende) støtte for utdanning fra foreldre, og når foreldrene ikke støtter de unge i deres utdanningsambisjoner, vet vi fra tidligere forskning at dette slår negativt ut på de unges muligheter innenfor utdanningssystemet (Lamb m.fl. 2011, Rumberger 2004).

Vi ser også at en bakgrunnsvariabel hadde effekt på utfallet av påbyggingsåret; majoritets- eller minoritetstilhørighet. Analysen viser at både etterkommere og innvandrere, hadde lavere sannsynlighet for å fullføre og bestå påbygg enn elever med majoritetstilhørighet. Vi ser at det var etterkommerne som hadde lavest sannsynlighet for å bestå, under betingelsen alt annet likt. Dette er i samsvar med hva Markussen m.fl. (2008: 185), fant. Annen forskning viser imidlertid at det er innvandrerne som fullfører og består i minst grad (Bjørkeng & Dzamarija 2011).

Analysen viser også at to variabler knyttet til russefeiring hadde betydning. Elever som er negative til russefeiring besto i større grad enn elever som var mer positive. Vi fant også at de som hadde verv i forbindelse med russefeiringen hadde mindre sannsynlighet for å bestå. Begge disse forholdene kan forklares med at de som var negative til russefeiring og de som ikke hadde verv i forbindelse med russefeiringen kanskje ikke prioriterte dette særlig høyt og i stedet bruker mer tid på skolearbeid, med påfølgende positiv effekt på utfallet av skoleåret.

Videre ser vi at 4 PB elevene hadde større sannsynlighet for å bestå enn 3 PB elevene. Dette er også et rimelig funn. De som velger 4 PB er elever som allerede har et fagbrev, og de velger 4 PB fordi de ønsker seg studiekompetanse. Samtidig vet vi at en noen 3 PB elever er der mot sin vilje og gjerne skulle vært et annet sted. Dermed er det grunn til å regne med at den generelle motivasjonen for å ta denne utdanningen er større blant 4 PB elevene, og dette kan være med å forklare at 4 PB elevene har større sannsynlighet for å bestå enn 3 PB elevene. Et annet forhold som kan bidra til å forklare dette kan være at 4 PB elevene er eldre enn 3 PB elevene, noe som kan bety at de er mer modne og klare for å investere i utdanning.

Analysen identifiserer også noen fylkesvise forskjeller. Sammenlignet med Østfold var det signifikant større sannsynlighet for at påbyggelevne i Akershus og Nord Trøndelag skulle fullføre og bestå (vi ser også at vi er i nærheten av signifikans også for Rogaland og Buskerud). Det er altså større sannsynlighet for å fullføre og bestå i noen fylker enn i andre. Dette funnet gjelder når vi har tatt hensyn til de andre variablene i analysen (alt annet likt), hvilket betyr at forskjellene ikke kan forklares av noen av de andre forholdene vi har inkludert i analysen. Denne fylkesvise variasjonen kan skyldes forhold vi ikke har målt eller utelatt fra den endelige analysen presentert i tabell 4.9. Men den kan også

skyldes variasjon i fylkesinterne forhold, f.eks. opplæringens kvalitet, men dette gir ikke våre data mulighet for å besvare.

Tabell 4.9 viser også at disse funnene gjelder også etter kontroll for kjønn og foreldres utdanning. Da vi gjennomførte den stegvise analysen nevnt over, fant vi, før introduksjon av karakterer i modellen, effekt av flere bakgrunnsvariabler, bl.a. kjønn, de unges bosituasjon og kulturell kapital (målt med antall bøker i hjemmet). Når disse effektene blir borte når karakterer introduseres i modellen, betyr ikke det at disse forholdene ikke har betydning, men det betyr at de har en indirekte effekt. Vi vet fra tidligere forskning at karakterene fra grunnskolen er påvirket av de unges hjemmeforhold og sosiale bakgrunn (bl.a. Markussen m.fl. 2008), og at bakgrunn formidles via karakterene og virker indirekte på kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring.

Vi fant altså, etter å ha inkludert en lang rekke variabler knyttet til elevenes bakgrunn, prestasjoner og fravær i ungdomsskolen og Vg2 i videregående opplæring, søkningen til påbyggingsåret, elevenes erfaring med og opplevelse av påbyggingsåret, elevenes bruk av fritid, venner og russefeiring samt fremtidstanker, at svært få forhold hadde signifikant nettoeffekt på den todelte avhengige variabelen, fullført og bestått eller gjennomført uten bestått. At så få forhold hadde effekt og at en del forhold vi vanligvis finner har betydning ikke slo ut i denne analysen, kan skyldes et forhold vi har pekt på foran i rapporten, det at påbyggelevne kan anses som en selektert gruppe. De har et relativt høyt karaktersnitt i forhold til andre yrkesfagelever, og de aller svakeste er ikke representert i denne gruppen. Det betyr at gjennom den seleksjonen som har skjedd før disse elevene begynte på påbygg, har en del av de variablene vi tradisjonelt måler effekt av, allerede fått virke, og dermed har disse tradisjonelle bakgrunnsvariablene en indirekte effekt som kanskje særlig formidles gjennom de unges prestasjoner målt med karakterer ved slutten av tiende klasse og Vg2.

De elleve variablene vi identifiserte effekt av kan imidlertid plasseres innenfor en teoretisk referanseramme for forståelse av gjennomføring og frafall som er anerkjent og referert i flere sammenhenger nasjonalt og internasjonalt (Lamb m.fl. 2011, Markussen, Frøseth og Sandberg 2011, Rumberger 2004). Denne modellen sier at gjennomføring og frafall i hovedsak kan forklares av fire overordnede forhold; de unges *bakgrunn*, deres *kunnskaper og ferdigheter*, deres *engasjement og identifikasjon* med skolen samt utdanningens *kontekst* (se figur 0.1).

De elleve variablene vår analyse har identifisert med signifikant effekt på kompetanseoppnåelse, kan plasseres innenfor disse overordnede forholdene. Majoritets- eller minoritetstilhørighet definerer en del av elevens *bakgrunn*. Det samme kan (manglende) foreldrestøtte (eleven burde heller jobbet). Både karakterer fra tiende klasse og Vg2, elevenes egenvurdering av matematisk teoretiske evner og deres vurdering av hvordan skoleåret kommer til å gå er ulike mål på *kunnskaper og ferdigheter*. Feilvalg kan handle om manglende *identifikasjon og engasjement*, og også variablene som måler verv i forbindelse med russefeiringa og holdning til russefeiring er uttrykk for (manglende) engasjement i forhold til skolen; de som prioriterer russefeiring er kanskje mindre engasjert i skolearbeidet enn de som ikke har denne prioriteringen. Til slutt har vi identifisert selvstendig effekt (alt annet likt) av to *kontekstvariabler*, fylke og type påbyggingskurs.

5 Rektorenes stemmer

Våren 2011 gjorde vi en nettbasert spørreundersøkelse rettet mot rektorene på alle de 66 skolene som deltok i undersøkelsen, og alle de 66 rektorene svarte. Disse fordelte seg med 11 fra Østfold, 21 fra Akershus, 8 fra Buskerud, 18 fra Rogaland og 8 fra Nord-Trøndelag. Rektorene er formelt pedagogiske ledere for skolene som har som oppgave å få flest mulig elever til å fullføre og bestå videregående opplæring. Det er derfor interessant å få innblikk i deres tanker rundt denne elevgruppen hvor så stor andel ikke lykkes med å fullføre og bestå. Vi ønsket derfor å kartlegge noen av deres vurderinger knyttet til påbygging til generell studiekompetanse, og vi stilte sju åpne spørsmål der de kunne svare så utfyllende de ønsket. Vi så blant annet på disse temaene:

- årsaker til økende søkning til påbygg
- hvordan sentrale myndigheter bør forholde seg til den økte søkningen
- årsaker til høy strykprosent og frafall ved skoletilbudet
- skolenes eventuelle tiltak for å redusere andelen som stryker
- om iverksatte tiltak har fungert etter målsettingen
- særlig vellykkede tiltak
- generelle betraktninger rundt utdanningstilbudet

For å analysere rektorenes svar har vi gått fram på to måter: Vi har først kodet noen hovedtrekk ved svarene, der vi har gruppert utsagn etter noen hovedtemaer som utpekte seg. Det har dermed vært mulig å gjøre en type kvantitativ analyse av rektorenes synspunkter. Når vi presenterer analysene av rektorenes svar vil vi derfor vise hvor mange rektorer som har svart i forhold til de kategoriene vi har etablert. Eksempelvis vil vi nedenfor se at 29 av de 66 rektorene har pekt på pedagogiske tiltak som et godt virkemiddel til å få flere til å bestå på bygningsåret.

I tillegg har vi foretatt en kvalitativ analyse der vi har analysert utsagn, formuleringer og begrepsbruk i de åpne svarene. Gjennom en slik tilnærming ville vi utdype og utfylle rektorenes svar, og søke å formidle noen tilleggsdimensjoner som det er viktig å få fram, og som kan bli borte ved en enkel optelling.

5.1 Hvorfor øker søkningen til påbygging til generell studiekompetanse?

Det første spørsmålet handlet om hvordan rektorene så på den store økningen i søkning til påbygg: «De siste årene har det vært en stor økning i søkningen til Påbygging til generell studiekompetanse. Hva mener du er hovedforklaringen(e) på at dette tilbudet får så mange søkere?»

Basert på svarene har vi etablert 19 kategorier av begrunnelser (antall rektorer som har gitt et svar som hører hjemme innenfor den enkelte kategori angis i parentes):

1. Økningen i søkning til PGS skyldes at elevene ikke får læreplasser (33)
2. Elevene som søker påbygg har seriøse planer om høyere utdanning, og tar påbygg som et planlagt ledd i å oppnå studiekompetanse (23)
3. Mange elever i yrkesfaglige studieprogrammer ser på påbygg som en mulighet til å feire russetid (18)
4. Den generelle samfunnsforventningen er at alle bør ha høyere utdanning/generell akademiseringstrend (12)
5. Vg1 og Vg2 svarte ikke til forventningene, elevene valgte feil utdanningsprogram (12)
6. Elevene som velger påbygg er ikke motiverte nok for lærlingtiden og de synes elevrollen er tryggere enn rollen som lærling eller arbeidstaker (10)
7. Elevene velger påbygg fordi de er usikre på hva de vil bli, og ser påbygg som en mulighet til å holde dørene åpne (9)
8. Overgangen mellom VGO i skole og lærlingtiden følges ikke tett nok opp (5)
9. Elevene vil ha i «pose og sekk» (3)
10. Elevene velger påbygg fordi de slipper å ha fremmedspråk (3)
11. Påbygg blir markedsført som et godt tilbud (3)
12. Elevene vet ikke hvor arbeidskrevende påbygg er (2)
13. Elevene har kontakter de håper vil sikre dem læreplass etter påbygg (2)
14. Økonomiske nedgangstider gir et usikkert arbeidsmarked for fagarbeidere (1)
15. De ulike bransjene har forventninger om at elevene tar yrkesfag før de tar studiekompetanse (1)
16. Elevene velger påbygg fordi det er mindre arbeidskrevende enn å finne læreplass(1)
17. Elevene velger påbygg fordi de da binder seg i utdanning for ett og ikke to år (1)
18. Økningen skyldes politiske feilprioriteringer (1)
19. Elevene velger påbygg fordi de ønsker arbeid som ikke gir skitne fingre (1)

Av de 66 rektorene mente halvparten at en av hovedårsakene til økningen i søkning til påbygg var mangel på læreplasser. Ett utsagn er representativt for mange av rektorenes svar: «Slik det er nå, tar påbygg unna en del for manglende læreplasser». Utsagnet sier noe om at rektorene opplever at flere av de elevene som søker seg til påbygg ikke har dette som førsteønske, men at de «havner der» fordi det tilbudet de egentlig ønsker seg ikke er tilgjengelig for dem.

Det er et visst språk mellom rektorens oppfatning og hva søkerstatistikken og elevene selv forteller. Søkerstatistikken viser at det ikke var mer enn 6,2 prosent av påbyggelevne som hadde søkt

læreplass, mens 92 prosent hadde søkt seg til påbygg som førsteønske. Og bare ni prosent av elevene sa altså at de valgte påbygg fordi de ikke fikk læreplass.

Noen la vekt på at det er noen utdanningsprogrammer som utpeker seg med manglende tilbud om læreplasser: «Det er for få muligheter til lærlingeplass, spesielt innenfor helse og sosial». En rektor satte mangelen på læreplasser i sammenheng med at de siste års utdanningsreformer var lite vellykket. Dette kan også knyttes til et av de siste utsagnene i oversikten over: «Økningen skyldes politiske feilprioriteringer».

En av rektorene trakk frem et annet perspektiv: «Noe av grunnen er for få lærlingeplasser i yrkesfagene etter Vg2. En kan spekulere noe i om fylkeskommunen noen ganger bruker dette bevisst i effektiviseringstiltak i forhold til økonomi». Hva som ligger i utsagnet ble ikke utdypet, men det illustrerer at det finnes skoleledere som setter spørsmålsteget ved skoleeiers og myndighetenes forvaltning av det videregående opplæringstilbudet.

Omtrent en tredjedel av rektorene mente at søkerne til påbygg hadde seriøse planer om å ta høyere utdanning. Disse mente at påbygging til generell studiekompetanse inngikk som en del av et planlagt utdanningsløp mot en høyere utdanningsgrad. En rektor svarte slik: «Flere ønsker å oppnå studiekompetanse gjennom en yrkesfaglig vei med en seriøs videre plan om å studere videre. Beste eksempel er innen helse og sosialfag hvor flere etter to år på HS velger 3. påbygg og deretter rett inn på sykepleierstudier».

Dette kan også relateres til utsagnet om at elevene vil ha i «pose og sekk». Tre av rektorene mente at økningen skyldes at flere elever velger påbygg fordi de både vil ha fagbrev og studiekompetanse. Her finnes det også nyanser. En av dem sa det på følgende måte: «Mange elever vil ha i «både pose og sekk. De vil gjennomføre Vg1 og Vg2 der de kan holde på med sin interesse, for eksempel idrett, hest eller annet yrkesfag. Så tar de påbygg til slutt, for det var egentlig det som var høyeste ønske, nemlig å få studiekompetanse». Disse oppfatningene synliggjør at flere rektorer ser at de har elever som er bevisste på sine utdanningsløp, og som velger strategisk i forhold til både å dyrke sine interesser og å nå målet om studiekompetanse.

18 av rektorene svarte at mange av elevene hadde feiring av russetid som mål for påbyggingsåret. Disse mente at det å feire russetid sammen med jevnaldrende var en motivasjon for å søke påbygg, og at dette ikke er heldig; «Problemet er de elevene som ikke helt vet hva de vil, med unntak av at de vet at de vil bli russ. Vi har dessverre en del slike, og mange av dem har ingen faglige forutsetninger for å lykkes». Enkelte av rektorene tegnet et temmelig negativt bilde av en del av elevenes motivasjon for å søke påbygg. En av informantene sa det slik: «Enkelte har en så snever motivasjon at bare de får på seg russedressen er alt greit, uansett om det faglig går dårlig». En annen svarte: «De vil bli russ. Eller gidder ikke bli lærling – for slitsomt». En tredje rektor nyanserte imidlertid dette negative bildet: «Det er nok noen få som velger påbygg for å få med seg russefeiring, men dette er en veldig liten gruppe».

Tolv av de 66 rektorene mente den økte søkningen til påbygg skyldes en generell akademiseringstrend og en samfunnsforventning om at alle bør ha høyere utdanning; «Foreldre, venner og media snakker og skriver mye om hvor viktig det er å studere og få en utdanning på høyskolenivå/universitetsnivå». Av oversikten over ser vi også at tre av rektorene svarte at en årsak til den økte søkningen kan være at påbygg blir markedsført som et godt tilbud, noe som til en viss grad understøtter denne oppfatningen. En informant uttrykte seg slik: «Det virker som om «alle» ønsker å kvalifisere seg til høyere utdanning. Dette tror jeg mediebildet må ta sin del av skylden for. Det er ikke kult å være «bare» fagarbeider». Vi ser her eksempler på at rektorene opplever at elevene er under ytre press for å ta høyere utdanning. De fleste av rektorene som pekte på en akademiseringstrend som en del av forklaringen på økt søkning til påbygging til generell studiekompetanse, mente imidlertid at utviklingen ikke nødvendigvis gagnar de elevene som søker seg til påbygg.

En informant problematiserer blant annet utviklingen på denne måten: «Det er en tendens i vårt område til at yrkesfag ikke er «fint nok», at det bare er universitet og høyskole som teller». Dette kan knyttes til påstanden nederst i oversikten over: «Tror det også kan være tegn i tiden, med ønske om arbeid som ikke gir «skitne fingre», i alle fall i deler av landet».

En annen måte å lese rektorenes svar på, er at en akademiseringstrend medfører at elever med akademiske evner stiller sterkere i utdanningsvalg og utdanningsløp enn elever med evner innenfor mer praktisk rettede fag, slik påstanden om at «yrkesfag ikke er «fint nok»» er et eksempel på.

Tolv av de 66 rektorene mente at økningen i antall elever som søker påbygg skyldes at stadig flere velger feil utdanningsprogram. Dette innebærer at Vg1 og Vg2 ikke har svart til elevenes forventninger. Her finner vi både de elevene som har møtt for store faglige og teoretiske utfordringer, og de som underveis i løpet har funnet ut at yrkesretningen de har valgt ikke passer for dem. Vi ser også at to rektorer svarte at elevene ikke vet hvor arbeidskrevende påbygg er. Dette kan knyttes til manglende rådgivning i forhold til elevenes forutsetninger, og realitetsorientering om hvor krevende et påbyggingsår er.

Noen rektorer trakk også frem at elevene utvikler seg og modnes underveis, og at de etter hvert endrer utdanningsretning: «Noen finner underveis ut / innser at yrkesveien ikke er noe for dem, og svitsjer dermed over på 3. påbygg for å få studiekompetanse».

Videre ser vi at 10 av rektorene oppga at de trodde en av hovedårsakene til økningen i antall søkere til påbygg skyldtes at elevene ikke var nok motiverte for rollen som lærlinger, og at de ikke følte seg klare for arbeidslivet. En av rektorene utdypet dette med følgende beskrivelse av hvordan det kan være å være lærling: «Elevene blir overlatt til seg selv – det er egentlig opplæring, men ender med at de behandles som vanlige arbeidstakere – uten å ta hensyn til behovene for fortsatt veiledning – slik de får i skolen. Det oppleves som tryggere å fortsette på skolen – her blir de tatt vare på!» En rektor mente at elevene velger påbygg fordi det er mindre arbeidskrevende enn å finne læreplass. En annen rektor sa det slik: «Det er mange elever på yrkesfaglige studieprogram som ikke vil gå videre som lærling. De er ikke nok interessert i faget». Det er relevant å relatere ovenstående til påstander om at overgangen mellom videregående opplæring i skole og lærlingtiden ikke følges tett nok opp. Fem av rektorene mente at manglende støtte og veiledning i overganger var en av hovedårsakene til den økte søkningen til påbygg.

To rektorer mente at noen av elevene håper at kontakter i bransjen knyttet til utdanningsprogrammet de går på vil sikre dem læreplass etter påbygg. Dette utsagnet indikerer at nettverk kan være en viktig forutsetning for å få læreplass. Mange elever møter utfordringer med å skaffe læreplass fordi de mangler nettverk som gir dem fordeler i læreplassmarkedet. En annen utfordring som ble påpekt av en rektor er at økonomiske nedgangstider gir et usikkert arbeidsmarked for fagarbeidere.

Noen rektorer pekte også på at påbygg er en mulighet til å holde dørene åpne for videre studier, og at mange søker seg hit fordi de er usikre på hva de vil bli. Vi ser av oversikten at det var 9 rektorer som mente at dette var en hovedårsak til at så mange søker påbygg. Et utsagn som «Elevene velger påbygg fordi de da binder seg i utdanning for ett og ikke to år», er kanskje et bilde på at noen rektorer opplever at elevene sliter med å velge utdanningsløp. I denne kategorien fant vi også et utsagn som kan knyttes til diskusjonen om en generell akademiseringstrend: «I vår region, et sosiokulturelt trykk på å skaffe seg generell studiekompetanse. For øvrig: elevene leter etter det rette og vil holde muligheten åpen for å studere». Rektorene så på dette som både positivt og negativt, illustrert med følgende utsagn: «Det åpner muligheten for videre studier som krever generell studiekompetanse, ett år ekstra skolegang virker da som ei god investering. Utfordringen er at mange ikke er klar over hvor tøft det er å gjennomføre dette året».

5.2 Tanker om hvordan sentrale myndigheter bør forholde seg til den økte søkningen

Det neste spørsmålet vi stilte rektorene var: «Har du noen tanker om hva sentrale og fylkeskommunale myndigheter bør gjøre i forhold til den økte søkningen? Godta den som en konsekvens av de unges rett til fritt valg av utdanning? Sette i verk tiltak for å begrense søkningen? Evt. hvilke tiltak? Annet?»

Vi har gruppert svarene i seks hovedkategorier:

1. Påvirke elevene til å ta andre valg (25)
2. Gjøre endringer i strukturen i videregående opplæring (22)
3. Opprette flere læreplasser (16)
4. Stille visse krav for at ungdommene skal få begynne på påbygg (15)
5. Innføre regler som reduserer søkningen til påbygg (15)
6. Ikke regulere, men la ungdommen velge fritt (11)

Som vi ser mente litt under halvparten av de 66 rektorene at sentrale og fylkeskommunale myndigheter burde jobbe for å påvirke elevene til å velge noe annet enn påbygging til generell studiekompetanse. Vi skal se litt på noen hovedtrekk og utsagn som kan bidra til å utdype dette synspunktet.

Blant de 25 som pekte på dette, var det 7 som mente at ett tiltak burde være bedre og realistisk informasjon om påbyggingsåret. En informant uttrykte det slik: «Bedre rådgivning om hvor arbeidskrevende det er å ta PÅ over et år». En annen mente det var viktig å «Gi elevene realistiske bilder av hvor få av dem som velger påbygg som kommer videre på lukkede studier». En tredje svarte på denne måten: «Jeg er bekymret for rekrutteringen til yrkesutdanningen og i vårt område må man se på nye veier (endre holdninger, bedre informasjon om f.eks. hva påbyggingsåret krever av innsats og oppfølging, attraktive tiltak for lærlinger) for å bedre rekrutteringen».

Seks av rektorene mente et tiltak burde være å endre holdninger for å øke rekrutteringen til yrkesfagene. De mente at mange elever lar være å velge eller fullføre et yrkesfaglig utdanningsløp fordi yrkesfagene har lav status. En av rektorene sa det slik: «Samfunnet bør arbeide hardt med å gjøre yrkesfaglige utdanningsprogram mer attraktive». Denne påstanden kan relateres til noen av de svarene vi belyste i analysen av det første spørsmålet (kap 5.1). Knyttet til en generell akademiseringstrend og yrkesfagenes lave status, mente denne rektoren at et viktig tiltak fra myndighetenes side er å bidra til å skape positive holdninger til yrkesfag. En rektor svarte: «Det er viktig å stimulere til at det fortsatt finnes godt med attraktive muligheter for å bli fagarbeider. Det må ikke være slik at ungdom presses inn i påbyggingsåret fordi det ikke finnes lærlingeplasser». I forrige spørsmål så vi at over halvparten av rektorene i undersøkelsen mente den økte søkningen til påbygg skyldtes mangel på læreplasser. Derfor var det forsåvidt interessant å se at kun 16 av de 66 av rektorene eksplisitt ga uttrykk for at sentrale og fylkeskommunale myndigheter burde jobbe for å opprette flere læreplasser som et tiltak mot økt søkning til påbygg.

Noen av informantene pekte også på at det fantes muligheter for å åpne opp for andre alternativer, som for eksempel at elevene fikk muligheter til å forbedre karakterer i fag. Én foreslo blant annet følgende: «Øke muligheten for andre skolevalg som alternativ til Vg3, påbygg, f.eks. ta opp fag for å forbedre karakterer slik at lærekontrakt kan inngås, f.eks. i kombinasjon med utplassering i arbeidslivet».

22 av 66 rektorer mente at å endre på selve strukturen i videregående opplæring kunne være et nødvendig tiltak mot den økte søkningen. Åtte rektorer foreslo en lovendring som åpnet for at elevene

kunne ta påbygging til generell studiekompetanse etter at de hadde fullført fagbrevet. Her kan det nevnes at man i Rogaland har innført rett til påbygg etter gjennomført fagbrev, den såkalte Rogalandsretten. Også i Akershus gir man elever som har tatt fagbrev mulighet til å ta påbygging til generell studiekompetanse. Tre rektorer mente også at det ville være en god idé å gjøre det mulig å få studiekompetanse og yrkeskompetanse innenfor ett utdanningsprogram. Ett av de konkrete forslagene var for eksempel å kombinere fagbrev og påbygg i en 4-årig totalpakke: «La ungdommer gjøre noen praktiske erfaringer – det gir oss på sikt bedre studenter med større praktisk erfaring å knytte studiene sine til. Innfør 4-årig integrert løp med fag- og yrkesutdanning». 4 av rektorene mente at man burde øke bruken av ordningen med lærefag i skole for elever uten lærekontrakt.

15 rektorer foreslo å stille visse krav til kvalifikasjoner for å få gå påbygg. Av disse, mente 10 at et godt tiltak kunne være å ha et minimumskrav for inntak, for eksempel gjennom å se på karakterer eller fravær. Én mente blant annet at det burde kreves fremmedspråk for å få studiekompetanse. Noen mente at minimumskrav burde inngå som en del av en rådgivningsprosess, der elever med svakt faglig grunnlag burde gjøres oppmerksom på hvor teoretisk tungt et påbyggingsår faktisk er; «Elever som ligger på 2-3 i fellesfag på yrkesfag, bør få klar beskjed om at de ikke har tilstrekkelig grunnlag for å klare påbygg».

Et forslag i samme kategori, var å intervju elever med faglig svakt grunnlag før inntak. Både for å sikre at de har innsikt i hva skoleåret byr på rent faglig, men også for å kartlegge om de har motivasjon og den riktige innstillingen til å gjøre den arbeidsinnsatsen som kreves gjennom skoleåret.

Det kom også forslag om å iverksette tvungne teoretiske løp på Vg1 og Vg2 yrkesfag for de som har tenkt å søke påbygg. En rektor foreslo å fokusere på å øke elevenes leseferdigheter, uten at respondenten utdypet eller konkretiserte eventuelle tiltak.

15 rektorer foreslo å innføre regler for å redusere søkningen til påbygg. Disse mente det kunne være hensiktsmessig å begrense antall elevplasser for å redusere tilgangen, og dermed også søkningen. Flere av dem påpekte at dette ville skape en konkurranse som ville kunne bidra til at påbygg fikk bedre kvalifiserte søkere: «En annen mulighet er å redusere antall klasser, noe som vil tvinge karaktersnittet opp, slik at vi i alle fall slipper så mange strykk». Kommentaren synliggjør de strukturelle utfordringene som finnes i den videregående opplæringen i dag. Mange rektorer opplever at mangel på læreplasser fører til økt søkning til påbygg. Økende søkning til påbygg øker strykkprosent og frafallsprosent. Dette fører til et behov for å få strykkprosenten ned. Det oppstår imidlertid en utfordring knyttet til begrensninger i inntak til påbygg: hvor går de elevene som mangler læreplass og som har for dårlige karakterer til å komme inn på påbygg?

En av rektorene mente at et slikt tiltak måtte følges opp av videre utdanningsmuligheter i skole for de som ikke får læreplass. Vedkomne sa det slik: «Hvis dette skal føre til økt gjennomstrømming må det opprettes Vg3 og Vg4 klasser innen de aktuelle yrkesfaglige programområdene. Bare det å tilby et Vg3 i skole, slik som i dag, gir et svært dårlig grunnlag for å klare fag eller svenneprøve. Det er tross alt i hovedsak ikke de med de beste resultatene som må gå videre i skole». Denne uttalelsen er et eksempel på hvordan mange ser på tilbudet om opplæring i skole: slik det fungerer i dag er det et dårlig alternativ.

I motsetning til disse tankene om nye krav og reguleringer var det 11 rektorer som eksplisitt ga uttrykk for at myndighetene ikke burde regulere, men la ungdommene velge fritt. De svarte at elevene burde få fortsette å ha muligheten til å gå i den retningen de ønsket selv. En av rektorene sa det slik: «Jeg er egentlig ikke så urolig for at mange unge velger denne veien. Særlig ettersom det faktisk er et tilbud som eksisterer, så er det forståelig at elevene velger som de gjør. En ungdom på 16 år har ikke alltid klart for seg hvilken utdanning de skal satse på. Ofte er motivasjonen etter ungdomsskolen på et lavmål. Da kan det være «redningen» for mange å ta mer praktiske fag i to år, for deretter å satse alt på å få studiekompetanse. Egentlig er det et veldig godt tilbud som passer for mange, men det er ikke en lettvinnt ordning for mange elever. Det er knallhardt arbeid, og mange elever får seg et sjokk».

5.3 Hovedårsaker til at så mange stryker

Vi spurte rektorene om hva de så som hovedårsaken(e) til at så mange stryker på påbygging til generell studiekompetanse.

Spørsmålsformuleringen var som følger: «Jevnt over er det slik at det er stor strykeprosent på Påbygging til generell studiekompetanse. Hva er etter din vurdering hovedårsaken(e) til at så mange stryker på dette tilbudet?»

Vi samlet svarene i følgende hovedkategorier:

1. Elevene har for dårlig faglig grunnlag fra Vg1 og Vg2 før de begynte på påbygg (38)
2. De som havner på påbygg på grunn av mangel på læreplasser er lite forberedt på teori, lite motivert og har ikke hensiktsmessige arbeidsvaner – har ikke forutsetninger for å klare det (24)
3. Elevene mangler motivasjon (20)
4. Elevene er for dårlig faglig forberedt på et relativt stort og omfattende pensum, og får «teorisjokk» (19)
5. Det er for stort sprik mellom timetall i norsk og matematikk på yrkesfag og påbygg (13)
6. Påbyggingsåret er for krevende, for tungt teoretisk (9)
7. Det er annerledes krav til teoretisk kompetanse på påbygg. Det er ikke samsvar mellom utgangspunkt og forventninger (7)
8. Russefeiring er årsak til at mange stryker (4)
9. Eleven jobber så mye ved siden av at det går ut over skolen (4)
10. Elevene bruker påbygg som en utsettelse for å bestemme videre valg (4)
11. Fordi alle kommer inn (1)
12. Skifte av skole og overgang kan være medvirkende (1)

De sju første kategoriene henger på mange måter sammen, og dreier seg om elevenes læringsforutsetninger når de kommer til påbygg. Som vi skal se, er det mange rektorer som knytter manglende forutsetninger til at mangel på læreplasser tvinger elever som i utgangspunktet ikke ønsket å gå påbygg til å ta et skoleår som ikke passer for dem.

Hele 38 av de 66 rektorene svarte at de trodde en av hovedårsakene til strykeprosent og frafall skyldes at elevene kommer til påbygg med for dårlig faglig grunnlag fra tidligere skolegang. Problemet illustreres godt ved følgende utsagn: «De er ikke faglig sterke nok – de har et for dårlig grunnlag fra Vg1 og Vg2. Kravene til teoretisk kompetanse i fellesfagene er ikke de samme innenfor yrkesfagene som på for eksempel studiespesialiserende, og de vil derfor stille i en annen «klasse» når de må sammenlignes med elever på disse utd. progr». Én formulerte det på denne måten: «Det er ikke samsvar mellom det faglige nivået de kommer med, og det det forventes at de kan / det de bør kunne. Ex norskfaget, hvor de har hatt svært lite undervisning i to år for så plutselig skulle ha 10 t. pr. uke». Én informant mente at dårlig faglig grunnlag for mange var et mønster som kunne følges langt tilbake i skolegangen. Én annen mente at strykeprosenten hang sammen med at elevene fra yrkesfag fikk urealistisk høye karakterer, og dermed kom til påbygg med et uriktig bilde av sine egne evner. Én mente det hang sammen med manglende forhåndskunnskap om hva påbygg egentlig er, mens en annen mente at elevene rett og slett manglet evner til å klare påbyggingsåret.

Et gjennomgangstema i rektorenes svar var som nevnt knyttet til mangel på læreplasser. 24 av rektorene mente at de elevene som stryker er de som egentlig søker seg til læreplass. Disse elevene har verken forutsetninger, motivasjon eller hensiktsmessige arbeidsvaner til å klare påbygg. Følgende

utsagn er illustrativt: «Manglende forutsetninger og ikke minst manglende motivasjon etter å ha blitt «lokket inn» i et tilbud man egentlig ikke ønsket seg». En annen sa: «For mange er påbygg andrealget (etter læreplan). Det er de motiverte, og «vellykkede» i fagene som får læreplan. Mange av de som sliter med skolen står her i andre rekke, og alternativet er påbygg».

Svakt faglig grunnlag som forklaring på stryk er beslektet med svaret fra de 20 rektorene som mente at hovedårsaken til stryk er mangel på motivasjon. Én mente at det også kunne være vikarierende motivasjonsgrunnlag for at de søkte til påbygg i utgangspunktet, som for eksempel at det sosiale teller mer enn det å oppnå generell studiekompetanse.

I forlengelsen av sosiale aspekter er det et interessant funn at det kun var 4 rektorer som nevnte at høy strykprosent kunne knyttes til russefeiringen. Dette antallet er relativt lavt sammenlignet med at hele 18 rektorer svarte at mange velger påbygg fordi de ønsker å feire russetid. Divergensen tyder kanskje på at mange tror elever velger utdanning av sosiale årsaker, men at de ikke tror russefeiringen nødvendigvis fører til at elevene stryker. Én sier det på denne måten: «Noen bruker året til å tenke etter «hva skal jeg bli» og tar med seg å bli russ – dette siste er ingen dominerende gruppe hos oss, men krevende elever å få gjennom».

Flere av rektorene forklarer høye strykandeler med «teorisjokk». Dette vil si at elevene i utgangspunktet er for dårlig forberedt på et stort og omfattende pensum, og at påbygg er for krevende for dem. En av rektorene sa: «De (elevene) har gjennom Vg1 og Vg2 hatt en yrkespreget tilnærming til fellesfagene, men på 3 PB blir det et «teorisjokk» på elevene som gjør at det blir vanskelig å nå læreplanenes mål i de ulike fag. Dette opplever vi sterkest i fagene norsk og matematikk». En annen sa det slik: «Hovedårsaken er at overgangen fra praktisk yrkesfag til teoretisk påbygging er for tøff. Elevene har ikke de faglige forutsetningene for å lykkes med vanskelig matematikk, sidemål (som de ikke har hatt på 2 år) og norsk 10 timer pr. uke. Elevene opplever ikke mestring på samme måte som på yrkesfag og vegrer seg for å møte til undervisningen. Da blir fraværet høyt, de faglige hullene enda større og den høye strykprosenten et faktum».

Uttalelsen kan knyttes til en annen forklaring som trekkes frem, at det er for stort sprik i timetall i norsk og matematikk mellom yrkesfag og påbygg. 13 av de 66 rektorene påpekte denne utfordringen, og knyttet den til høy strykprosent. «Elevene sliter med arbeidsformer i norsk og matte hovedsakelig. Fagene blir delvis for komplekse/store og delvis er det en akademisk tradisjon innen opplæringene i fagene som er fremmed for elevene». Sju rektorer svarte at forskjellene i krav til teoretisk kompetanse på yrkesfag og påbygg gjør at det ikke er samsvar mellom utgangspunkt og forventninger.

Det var også ni rektorer som mente at påbygg stilte for store krav og var for tungt teoretisk. En rektor svarte at «Påbyggingsåret er for tøft og teoretisk, og det må det nødvendigvis være med den strukturen som ble lagt i Kunnskapsløftet». Disse rektorene mente altså at det ikke nødvendigvis er elevenes feil at de ikke fullfører og består påbygg, men at lista i utgangspunktet er lagt for høyt for mange av dem som tilbys påbygg som en vei til generell studiekompetanse.

Fire rektorer svarte at de trodde at noen elever stryker på påbygg fordi de jobber så mye ved siden av at det går ut over skolen.

Fire problematiserte at elevene bruker påbygg som en utsettelse for å bestemme videre valg: «Mange elever fra Vg2 er usikker på hva de vil videre. De bruker påbygg som «en utsettelse» før de tar valget. Motivasjonen er ikke på topp, samt at de ikke er klar over hvilket nivå de skal opp til».

Én rektor svarte at strykprosenten henger sammen med at «alle» kommer inn på studiet. En annen mente at skifte av skole og overganger kan være medvirkende årsak til stryk. Dette siste poenget kan knyttes til noe vi omtalte tidlig i dette kapitlet, det at overgangen mellom videregående skole og lærlingtiden ikke følges tett nok opp. Som vi så over mente fem av rektorene at dette var en av hovedårsakene til den økte søkningen til påbygg.

5.4 Skolenes tiltak for å redusere andelen elever som stryker

Vi ønsket også å finne ut hvilke tiltak rektorene hadde satt i verk for å redusere andelen elever som stryker på påbygg. Vi stilte derfor spørsmålet:

«Hva har dere gjort og hva gjør dere ved deres skole for å redusere andelen som stryker, slik at flere klarer seg gjennom denne utdanningen med bestått?»

Rektorene pekte på følgende hovedtiltak:

1. Ekstra ressurser (30)
2. Pedagogiske tiltak (29)
3. Ekstra hjelp og støtte (19)
4. Veiledning/rådgivning overfor elevene (12)
5. Ingen tiltak (12)
6. Jobbe mot fravær (10)
7. Organisatoriske tiltak (6)
8. Kartlegging (4)

Ett av de vanligste tiltakene var å sette inn ekstra ressurser på ulike måter og i ulike fag. 30 rektorer svarte at de hadde «Ekstra ressurser» som tiltak. Vi skal se litt nærmere på hva disse ekstra ressursene dreier seg om.

For de fleste (15) handlet det om flere lærere eller utvidet timetall i fag, for eksempel i realfagene: «Vi har økt antall timer i matematikk med 1 time per uke. Vi har styrket norskopplæringen med fagdager». En annen rektor trakk også frem kroppsøving som et fag der de hadde satt inn ekstra tiltak. Ti trakk frem at de brukte ekstra ressurser i form av å ha fokus på faglig og sosialpedagogisk kompetente lærere. Ved to av skolene var et tiltak å bevilge ekstraressurser til kontaktlærere: «Større kontaktlærerressurs enn tariffavtalens minstekrav. Lærere som underviser ved påbyggingsklassen er håndplukket og fremstår som spesielt motiverte for å undervise denne gruppen elever». En annen rektor svarte kort og godt: «Vi setter på de beste lærerne!»

På 8 av skolene var det iverksatt høyere lærertetthet i flere fag, eller tolærersystem. En rektor begrunner tolærersystem med følgende: «Delt norskfaget på to lærere. Ingen (?) lærere klarer å gi av seg selv til et 10 timers fag på så høyt nivå og med de før nevnte blandede elevferdigheter». Ett sted var det også gitt ekstra ressurser i norsk for minoritetsspråklige.

Mange av rektorene svarte at de hadde satt i verk ulike pedagogiske tiltak for å redusere andelen som stryker. 29 av 66 rektorer svarte innenfor dette tiltaksområdet, og vi skal se litt nærmere på hvilke tiltak det dreier seg om.

Det mest brukte pedagogiske tiltaket var tett individuell oppfølging. 19 av de 29 rektorene svarte at tiltakene var rettet mot individuell oppfølging av elever i det faglige, men også mot fravær og trivsel. Mange svarte at de hadde et fokus på å kartlegge elevenes forutsetninger ved begynnelsen av skoleåret, for å kunne gi den enkelte best mulig tilpassede opplegg utover året. En av rektorene svarte slik: «Innført konsekvenspedagogikk. Lærerne tettere på elevene, individuell oppfølging. Veiledere klare til å hjelpe. Tatt i bruk IKO-modellen⁷. Finne fram til de elevene som er mest utsatt for stryk eller drop-out. Jobbet mye med vurdering, vurdering for læring, framovermeldinger, elevmedvirkning».

⁷ Se fotnote 2

Et annet eksempel på individuell oppfølging var: «Tettere oppfølging gjennom året. Sjekker fravær jevnlig og samtale med «utsatte» elever».

Andre individuelle tiltak var individuelle studieplaner, læreplaner, arbeidsplaner eller vurderingsplaner, opplæring i læringsstrategier, elevaktive arbeidsmåter og studieteknikk. Ett sted brukte de arbeidskontrakter og feiring med elevene som virkemidler: «Systematisk oppfølging av alle elever i forhold til å følge med i undervisningen, møte til rett tid, ha med rett utstyr til timene, levere oppgaver til rett tid, ikke lenger lov å spise i klasserom og feire med elevene når det går bra. Bryter elevene disse kjørereglene blir de fulgt opp gjennom møter der elev og skolen skriver under på en arbeidskontrakt».

Et annet pedagogisk tiltak som ble brukt, var å dele inn grupper og klasser i differensierte nivåer. 6 av rektorene svarte at dette var praksis på deres skole. Ett sted hadde de også motivasjonsdeling av grupper. Vi kan illustrere med følgende svar: «Organiserer 4 klasser i ulike utfordringsnivåer med ulik pedagogisk tilnærming til læreplanene. (NB! Ikke karakterbaserte – men ambisjoner og investeringslyst). Elevene kan fritt velge mellom disse og endre underveis».

Rektorene nevnte også andre pedagogiske tiltak, som for eksempel eksamensrettet norskopplæring eller eksamenstrening. Noen steder var ledelsen tett på lærerteamet, og på en skole svarte rektor at de satset på bevisstgjøring av lærere om nødvendigheten av tilpasset opplæring.

19 rektorer pekte på «ekstra hjelp og støtte» som tiltak mot stryk og frafall. Ti av disse satset på ekstraundervisning, seks hadde tilbud om frivillige krisekurs, for eksempel i matte og norsk. Her fant vi også at tre av skolene hadde satt i gang et prosjekt kalt «Redd toern» som et tiltak for å hjelpe faglig svake elever til å klare å bestå: «Vi har satt i gang frivillige krisekurs i matte og norsk, brukt mye penger på det i prosjektet «redde toer'n». Kurs i jan – febr – mars». Ved en skole hadde de også et tilbud om sommerskole i matematikk og naturfag. To av rektorene oppga at de hadde tilbud om leksehjelp, og ett sted satset de på muntlige vurderingssituasjoner istedenfor skriftlige prøver.

Tolv av rektorene oppga å ha iverksatt tiltak i kategorien «veiledning/rådgivning overfor elevene». Det mest brukte tiltaket var realitetsorientering av elevene før de søker påbygg. En av rektorene svarte: «Hatt gjennomgang med Vg2 elevene våre om vanskelighetsgraden ved Påbygg, samt fått elever fra Påbygg til å forklare at det ligger mye arbeid med å gjennomføre Påbygg med brukbare karakterer».

Ved tolv av skolene svarte rektor at de ikke hadde iverksatt noen tiltak. Årsaken til dette lå muligens i at strykprosenten eller frafallet ikke var spesielt høyt. En rektor svarte for eksempel at «Foreløpig er det få som stryker». En annen svarte «Dette er et marginalt problem på vår skole». En annen forklaring ser vi i følgende uttalelse: «Det er ikke gjort noe spesielt inneværende skoleår, da begrensningen i antall plasser gjør at de flinkeste kommer inn».

Ti av rektorene nevnte tett oppfølging av fravær som ett av virkemidlene mot stryk og frafall. «Kontaktlærer «håndplukkes» og er innforstått med den krevende oppgaven og at en av hovedarbeidsområdene for kontaktlærer i disse klassene er å følge opp elever som har stort fravær. Forløperen til frafall er som kjent fravær».

Seks av rektorene nevnte at de hadde gjort noen organisatoriske grep for å forebygge stryk og frafall. Eksempler på slike tiltak var blant annet å sørge for at påbyggingsklassen hadde et fast klasserom. Et annet var å gi elevene fleksibilitet i valg av programfag, mens fire av rektorene mente at et effektivt tiltak var å begrense inntaket til påbygg.

Ved fem av skolene var det fokus på kartlegging og startsamtaler med elevene.

5.5 Hvordan har tiltakene virket?

Etter å ha fått et innblikk i hvilke tiltak de enkelte skolene hadde iverksatt, var det interessant å få rede på rektorenes vurdering av tiltakenes effekt. Vi stilte derfor følgende spørsmål:

«Hvordan har de tiltakene dere har satt i verk virket? Har de økt andelen bestått, eller har de ikke virket?»

Etter en analyse av svarene, også relatert til de svarene vi hentet fra forrige spørsmål, grupperte vi svarene slik:

1. Pedagogiske tiltak har virket (33)
2. Vanskelig å si, for tidlig å konkludere, det varierer fra år til år, vet ikke (21)
3. Tiltakene har til en viss grad virket, andelen bestått har økt noe (15)
4. Tiltaket har ikke virket godt nok, andelen ikke bestått er fortsatt høy (12)
5. Ikke hatt spesielle tiltak ut over vanlig pedagogisk praksis (8)
6. Intensive kurs (for eksempel 23-timerskurs, sommerkurs og «redd toer'n») har virket (6)
7. Begrensning i inntak har virket (2)
8. Tiltaket har virket, andelen bestått har økt (2)
9. Andelen bestått går ned når andelen som gjennomfører er stor (1)
10. Bevisstgjøring øker andelen bestått (1)

Når vi analyserte svarene på dette spørsmålet, relaterte vi dem til rektorenes svar på hvilke tiltak de hadde satt i verk. Derfor vil svarene overlappe og utfylle hverandre også her. Eksempelvis har noen av rektorene svart at det er vanskelig å si, men at tiltaket til en viss grad har virket, samt at de har beskrevet mer utfyllende hvilke av tiltakene som har hatt en viss effekt.

En sammenstilling av svarene på spørsmål 5 og 6, viser at 33 av rektorene mente at ulike pedagogiske tiltak forebygget stryk og frafall. I dette svaret har vi definert pedagogiske tiltak som en samlebetegnelse på tilpasset undervisning, ulike former for ekstra støtte (lærere, differensiering, ekstraundervisning), kartlegging, organisatoriske tiltak, tettere oppfølging og veiledning etc. Fem av rektorene spesifiserte at tett oppfølging av elever hadde hatt en positiv virkning, og tre rektorer betonte at tett oppfølging av fravær virket. En av rektorene sa det slik: «Flere som gjennomfører og består. En sterkere bevisstgjøring på hva som kreves for å fullføre og bestå gjennom regelmessige elevsamtaler». Et annet konkret tiltak var å styrke bemanningen med flere lærere i de fagene der det var behov: «Det har hatt god virkning – ett år da vi satte inn to lærere i matematikk på våren, bestod alle elever i dette faget».

En av rektorene svarte imidlertid at til tross for de pedagogiske tiltakene de iverksatte, hadde tiltakene hatt liten effekt: «Skolen har hatt god gjennomstrømning for denne klassen gjennom flere år, men en dobling i kapasiteten foregående og inneværende år har dessverre ikke bidratt til å øke gjennomstrømningsprosenten».

Som vi ser var det relativt mange av rektorene som ikke helt kunne si om tiltakene hadde effekt. 21 av de 66 rektorene svarte enten at de syntes det var vanskelig å si, for tidlig å konkludere, at det varierte fra år til år, eller at de ikke helt visste. Et utsagn var for eksempel: «Det er variasjon fra år til år, og det er ikke like lett å se hva grunnen er til denne variasjonen. Vi hadde en betydelig økning av fullført og bestått siste år, men vi hadde også en større oversøkning forrige år enn dette året (...)» Nettopp det at elevgrunnet varierer, gjør at det kan være vanskelig for en rektor å vurdere tiltakenes effekt, både fordi antall og elevgruppens sammensetning innvirker på resultatene fra år til år. Andre rektorer

begrunnet usikkerheten med manglende forskning, at de manglet statistiske data og at de derfor ikke kunne vurdere tiltakenes effekt.

15 av rektorene svarte at tiltakene til en viss grad hadde økt andelen elever som besto. Her er det imidlertid også noen nyanser, illustrert med følgende utsagn: «Beståttprosenten har økt noe, men ikke nok. Dette skyldes særlig høyt fravær hos en del elever». En annen rektor svarte at «Vi er på god vei, men sentralgitt eksamen er en utfordring i forhold til det å få et vitnemål». Hva rektoren legger i dette utsagnet utdypes ikke videre.

Av de 12 som svarte at tiltakene ikke hadde fungert godt nok og at andelen ikke bestått fortsatt var for høy, var det noen som oppgav at de var skuffet over manglende resultater: «Noe bedring, men ikke spesielt oppmuntrende sett på bakgrunn av det arbeidet som legges ned i individuelle elevsamtaler». Et annet utsagn som kan forklare at tiltaket ikke har virket var som følger: «I og med at vi oppretter elevtallet på 20, kan «alle» komme inn. Vi ser innværende år at bedre rådgivning, samt individuelle samtaler ikke har gått i positiv retning».

Åtte av svarene indikerte at rektorene enten ikke hadde iverksatt tiltak, eller at tiltakene ikke var spesielt rettet mot påbyggelevne, men inngikk som en del av vanlig pedagogisk praksis ved skolen.

Det var seks rektorer som trakk frem at intensive kurs som 23-timerskurs, sommerkurs eller prosjektet «redd toer'n» hadde hatt en positiv effekt på strykprosenten. «Ca. 80 % av de som deltok på slike kurs besto eksamen» var det en av rektorene som sa. Her var det snakk om tiltaket «redd toer'n». En av rektorene nyanserte imidlertid satsningen med følgende utsagn: «I noen tilfeller har alle bestått eller fått bedre karakterer. I noen tilfeller fikk alle stryk». Et annet av rektorenes utsagn kan kanskje belyse hvorfor tiltak ikke synes å virke: «Med få klasser blir statistikk upålitelig, en kan fort kommet til å tenke at klassens «ethos», klasseånden, påvirker det endelige resultatet mest! Sprer det seg en ukultur med elever som egentlig burde ha avbrutt, blir prestasjonsnivået og innsatsen «automatisk» lav. Er det et mindretall som faktisk vil noe, kan en ut fra dette erfare positiv innsatsutvikling, med påfølgende gode sluttresultater».

To av rektorene som nevnte begrensning i inntak, mente at dette hadde hatt en positiv effekt. En av dem sier det slik: «Alt virker, men det er klart at begrensningen i antall plasser gir klassene et høyere karaktersnitt/grunnlag enn om alle skulle komme inn».

5.6 Spesielt vellykkede tiltak

For å utdype hvilke av tiltakene rektorene mente var særlig gode, stilte vi dem spørsmålet: «Er det noe(n) tiltak du vil trekke frem som særlig vellykkede?»

Her grupperte vi slik:

1. Tettere oppfølging av elever, faglig, sosialt og i forhold til fravær (11)
2. Lærere: flere, håndplukkede, oppfølging (11)
3. Styrking i fag for eksempel norsk og matte, intensive kurs (9)
4. Ingen tiltak / for tidlig å si noe om (9)
5. Gruppedifferensiering / varierte undervisningsmetoder / ekstraundervisning (7)
6. Redusert / begrensa inntak (4)
7. Intervju/rådgivning (2)
8. Helhetlige oppfølgingsprogram, godt samarbeid, klare ansvarsområder og fordeling (1)
9. Alle tiltak er viktige (1)

Vi ser at flere rektorer samlet seg rundt at et spesielt vellykket tiltak var tettere oppfølging av elever i forhold til fravær. 11 mente at slike individuelle tiltak hadde positiv effekt, og vi kan illustrere med følgende utsagn: «Tett oppfølging av hver enkelt, ærlig og god informasjon i forkant. Ikke reklamere som et studietilbud, men som et alternativ til de som absolutt vil gjøre noe annet enn yrkesfaget sitt». En annen rektor svarte: «En til én oppfølging i enkeltfag, (et antall timer) er ofte det som skal til for å få eleven videre når ting stopper opp».

Tett oppfølging kan relateres til at 11 av rektorene presiserte at flere, motiverte, «håndplukkede» og bedre lærere var et spesielt vellykket tiltak. Utdypende kommentarer var for eksempel: «Tett oppfølging av kontaktlærer er alltid viktig», «Det å velge de «riktige» lærerne som får spesialisere seg på oppgaven over flere år» og «Dessuten, vi har en «fast» kontaktlærer for denne klassen som bidrar til en spesielt god kultur for læring».

Ni rektorer svarte at styrking i fag forebygger stryk og frafall, herunder spesifikke kurstilltak, eksempelvis: «Forberedelseskurs. Spesifikke tiltak rettet inn mot fag».

Ni svarte at de ikke kunne trekke frem noen tiltak som spesielt vellykkede. Dette kan relateres til forrige spørsmål, der så mange som 21 svarte at det var for tidlig å si noe om tiltakenes effekt på det tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført.

Sju mente at spesielt vellykkede tiltak var gruppedeling, differensiering i undervisningen, varierte undervisningsmetoder og ekstraundervisning. Som en av rektorene sa det: «Det å ha undervisning kun i påbyggingsgruppa, og ikke sammen med de andre ST elevene, fungerer godt, men er for kostbart til at vi kan gjøre det i alle timer. Det har også vært vellykket med ekstraundervisningen, for de som har takket ja til den».

Fire av rektorene mente at et av de beste tiltakene var å begrense inntaket til påbygging til generell studiekompetanse. Slik svarte én av dem: «Over år har vi høy gjennomførings- og beståttprosent. Det er stor konkurranse om å komme inn, og dermed får vi gjennomgående inn elever med et godt nivå». En annen svarte slik på spørsmålet om hvilke tiltak som var mest vellykket: «Ikke annet enn begrensning i tilbudet, styrt av fylkeskommunen for vår del, noe jeg støtter».

To av rektorene trakk frem at intervjuer og individuell rådgivning av elevene hadde hatt spesielt god effekt, én at helhetlige oppfølgingsprogram, godt samarbeid, klare ansvarsområder og fordeling var viktig, mens en siste rektor mente alle tiltakene var like viktige og at de virket sammen i positiv retning.

5.7 Generelle betraktninger omkring utdanningstilbudet

Avslutningsvis i spørreundersøkelsen ga vi rektorene anledning til å gjøre seg noen generelle betraktninger rundt studietilbudet, ut over det de allerede hadde svart. Vi stilte derfor følgende spørsmål: «Har du, ut over det du allerede har gitt uttrykk for i de foregående spørsmålene, noen generelle betraktninger omkring utdanningstilbudet påbygging til generell studiekompetanse?»

Vi grupperte rektorenes svar slik:

1. Alt for mange velger dette studietilbudet uten en reell mulighet til å bestå (10)
2. Påbygging til generell studiekompetanse er et godt tilbud til de som ønsker studiekompetanse etter yrkesfag (9), men passer ikke alle av de som søker (8)
3. Tiden det tar å fullføre påbygg burde utvides (7)
4. Påbygg er et tilbud systemet og læreplanene ikke har tilrettelagt for de elevene som gis tilbudet. Det er et luretilbud, eller en sovepute for myndighetene (5)

5. Alle som velger yrkesfag bør ha muligheten til å ta påbygg etter at de har tatt fagbrev (3)
6. Differensiere hvem som kommer inn basert på intervjuer, karakterer, fravær etc.(3)
7. Påbygg er et oppsamlingssted for skoletrøtte, motivasjonsløse og teorisvake elever (3)
8. Det er viktig med bedre og realistisk rådgivning allerede på ungdomsskolen (3)
9. Påbyggingsåret har for mye krevende teori og for få praktiske/estetiske pustehull (2)
10. Påbygg er ikke tilpasset elevgruppen (2)
11. Elever med svake resultater fra Vg2 burde tatt ett ekstra år for å forbedre resultater, evt. med lærekontrakt/lærekandidatløp/arbeid (2)
12. Det er for stor overgang mellom skole/lære og påbygg (2)
13. Man burde vurdere andre måter for inntak til høyere utdanning, for eksempel gjennom yrkesveien (1)
14. Man burde periodisere påbyggingsåret per fag (1)
15. Påbyggklassene bør være mindre (1)
16. En ny trend er at det er en sterk nedgang i søkning til yrkesfag og lære, samfunnet mister yrkesrelaterede høgskolekandidater (1)
17. Fellesfaglærerne må få utvikle kompetanse i å tilby mer praktisk rettet opplæring (1)
18. Yrkesfagene har annerledes karaktersetting som elevene tjener på. Dette er uheldig (1)
19. Påbygg burde ligge på store kombinerte skoler og store yrkesfagskoler (1)

Først og fremst mente mange at det er alt for mange som søker seg til påbygg (10). Et gjennomgangstema var at elevene søker seg til studiet uten reelle muligheter til å klare å fullføre og bestå. Dette elevperspektivet dreide seg om at elevenes kompetansegrunnlag og motivasjon for skolegang ofte ikke er tilstrekkelig til å gjennomføre og bestå et påbyggingsår, slik vi også ser i kommentar 7: «Påbygg er et oppsamlingssted for skoletrøtte, motivasjonsløse og teorisvake elever». Om man snur litt på det, kan dette poenget relateres til svargruppene 9 og 10, som er mer relatert til studietilbudets struktur: «Påbyggingsåret har for mye krevende teori og for få praktiske/estetiske pustehull» og «Påbygg er ikke tilpasset elevgruppen». En av rektorene kommenterte slik: «Det er uanstendig å tilby PB til svake elever som ikke får læreplass. De trenger noe helt annet. Begynner de på PB, får mange av dem en bekreftelse på at de ikke duger. Det gir verken lærelyst eller selvtillit».

Vi ser videre at ni rektorer mente at påbygging til generell studiekompetanse er et godt tilbud til de yrkesfagelevne som ønsker å gå videre i høyere utdanning. Dette kan knyttes til de tre rektorene som trakk frem poenget i påstand nr. 5: «Alle elever som velger yrkesfag bør ha muligheten til å ta påbygg etter at de har tatt fagbrev». De fleste av de ni i svargruppe 2 hadde imidlertid tilleggskommentarer som nyanserte hvordan de så på tilbudet i sin helhet: «På flere måter er dette et strålende tilbud som kompletterer vår fleksible utdanningsmodell. Slik det fremstår i dag, er det imidlertid en mismatch mellom tilbudet og elevmassens kompetanse og motivasjon». Åtte svarte at det passer for noen, men ikke alle av de som søker, noe svarene i gruppe 1 samt den høye strykprosenten også indikerer. Disse hadde underliggende kritiske synspunkter på tilbudet, og vi skal se litt nærmere på hva de besto av og hvilke tiltak rektorene mente det var viktig å fokusere på.

Som vi ser i svargruppe 4, var det fem rektorer som mente at påbygg er et tilbud systemet og læreplanene ikke har tilrettelagt for de elevene som gis tilbudet (også relatert til gruppe 7, 9 og 10). Flere av rektorene var ganske kritiske til dette, noe disse sitatene illustrerer: «Slik det er blitt nå, er store deler av 3 PB et oppsamlingssted for motivasjonsløse og svake elever som får et tilbud i 3. klasse, et tilbud systemet og læreplanene ikke har forberedt dem på». «På mange måter er det «et lureløp». Myndighetene lurer seg sjøl ved at elevenes rettigheter blir oppfylt, mens elevene lures til å

tro at det er et godt tilbud». Tilsvarende synspunkt fant vi hos en rektor som utdypet på denne måten: «Dette er i hovedsak elever som i utgangspunktet ønsket en yrkesutdanning. De blir «lurt» til å ta 3 PB, noe svært mange mangler faglige forutsetninger til å klare». En fjerde rektor mente også at dette tilbudet har blitt «en sovepute for sentrale myndigheter når det gjelder tilgang på læreplasser». Disse kritiske synspunktene kan tolkes som en kritikk av strukturen i det videregående opplæringstilbudet.

Som forslag til tiltak, var det derfor ikke overraskende å se at sju av rektorene foreslo, eller gjentok forslag om å forandre på utdanningstilbudets struktur. Disse forslagene dreide seg blant annet om å utvide den tiden det tar å gjennomføre et påbyggingsløp, eller integrere generell studiekompetanse i et 3- eller 4-årig yrkesfaglig opplæringstilbud. En rektor foreslo at «Alle bør ha anledning til å få generell studiekompetanse. Det er tross dette ikke stor sammenheng mellom dagens yrkesopplæring i fellesfag og det en må kunne krevne for bestått i 3 PB. Av den grunn bør 3 PB utvides til 1 og ½ år med avsluttende eksamener til jul. Deretter må 3 PB periodiseres per fag (for noen av fagene). Skolen har også 4 PB som er et kurs for voksne med fagbrev. Disse elevene har et spesifikt ønske om å avlegge eksamen og dermed er strykprosenten betydelig lavere».

Dette poenget ble trukket frem av flere av rektorene. Blant annet var det en som refererte til at de på noen skoler la inn fagene fra påbygging til generell studiekompetanse i Vg2 og Vg3, altså et kombinert enhetlig utdanningsløp bestående av både fagutdanning og påbygging til generell studiekompetanse. Rektoren mente dette gjorde elevene mer motiverte enn snittet, og at påbyggingen til generell studiekompetanse fremstod som langt mer relevant for elevene. I dette forslaget lå løsningen i bedre tilpassede fag og timefordelinger, der yrkesfagene kombineres med de studiespesialiserende fellesfagene. En rektor foreslo også at man burde vurdere andre måter for inntak til høyere utdanning, for eksempel gjennom yrkesveien, og en annen mente at påbygging burde ligge på store kombinerte skoler og store yrkesfagsskoler.

Av andre forslag, var det tre rektorer som mente at et effektivt tiltak ville være å differensiere hvem som kommer inn basert på intervjuer, karakterer, fraværsoversikter eller lignende. Det var også tre som betonet hvor viktig det var med bedre og realistisk rådgivning allerede på ungdomsskolen. En foreslo blant annet følgende: «Spørsmål som «Hva skal du bruke påbygg til?» bør være obligatorisk når en vurderer påbygg opp mot fagbrev».

5.8 Oppsummering

I dette kapittelet har vi presentert og analysert svarene fra spørreundersøkelsen vi gjorde blant rektorene knyttet til hvordan de så på ulike sider ved påbygging til generell studiekompetanse.

På spørsmål om hva den økende søkningen til påbygg skyldes, mente 33 av rektorene at den kommer av mangel på læreplasser. Halvparten mente altså at elevene søker seg til påbygg som en slags nødløsning på at de ikke får tilbud om læreplass. Dette står i kontrast til hva vi finner når vi ser på hva påbyggelevne faktisk har hatt som førsteønske.

Omtrent en tredjedel av rektorene mente at søkerne til påbygg hadde seriøse planer om å ta høyere utdanning og at de planla en yrkesfaglig vei til studiekompetanse gjennom dette tilbudet. Dette støttes av elevenes svar ved at en stor majoritet begrunnet valget av påbygg med at de planla å ta høyere utdanning. Det var også relativt mange (18) som mente at mange elever i yrkesfaglige studieprogrammer søkte påbygg fordi de så det som en mulighet til å feire russetid, uten at de nødvendigvis knyttet dette til høy strykprosent (avsnitt 5.3). Derrest var det en del av rektorene som gjorde seg refleksjoner rundt en generell samfunnsforventning om at alle bør ha høyere utdanning, og at en akademiseringstrend gjør at flere søker seg til påbygg. Flere forklarte økende søkning med at stadig flere velger feil, eller at elever på yrkesfag etter hvert finner ut at de ikke ønsker å være lærling.

Rektorene hadde mange tanker rundt hvordan sentrale myndigheter burde forholde seg til den økende søkningen. 25 mente at sentrale myndigheter eller fylkeskommuner burde påvirke elevene til å gjøre andre valg enn å ta påbygg. Forslag til slike tiltak var blant annet å gi elevene bedre og mer realistisk informasjon om påbyggingsåret, forsøke å endre holdninger til yrkesfagene for å øke rekrutteringen til fagbrev, samt å øke tilgangen på læreplasser. Andre forslag var å endre på strukturen i videregående opplæring, at det burde stilles inntakskrav til ungdommene eller at det burde innføres regler og begrensninger som reduserer søkningen til påbygg. 11 av rektorene mente at inntak ikke burde reguleres, men at ungdommene burde få fortsette å velge slik de ønsker.

Sju hovedkategorier pekte seg ut når det kom til hvordan rektorene så på årsaker til hvorfor mange stryker eller slutter. Disse dreide seg i stor grad om elevenes læringsforutsetninger når de kommer til påbygg. Et flertall mente at elevene hadde for dårlig faglig grunnlag fra tidligere skolegang til å klare å fullføre og bestå et påbyggingsår. Litt under halvparten svarte at mange av de som søkte påbygg hadde havnet der uten egentlig å ville det, at disse var lite forberedt på omfanget av den teorien de måtte gjennom og at de heller ikke hadde forutsetninger for å klare det. Flere omtalte overgangen fra yrkesfag til påbygg som et «teorisjokk», som fører til at mange mister motivasjonen. 13 av rektorene mente også at det er et for stort sprik mellom timetall i norsk og matematikk på yrkesfag og påbygg,

På spørsmål om hvilke tiltak rektorene hadde iverksatt på skolene, fremhevet rundt halvparten av de 66 rektorene at de satset på ekstra ressurser og pedagogiske tiltak. For de fleste dreide ekstra ressurser seg om flere lærere eller utvidet timetall, spesielt i realfag og norsk. Det var også flere som hadde satset på tolærersystem og på å «håndplukke» spesielt motiverte og dyktige lærere.

29 av rektorene fremhevet pedagogiske tiltak, der ett av de viktigste var tett individuell oppfølging av elevene, både i det faglige, sosiale, men kanskje spesielt i forhold til fravær. Andre pedagogiske tiltak som ble trukket frem var tilpasset opplæring, nivå-differensiering, konsekvenspedagogikk, IKO-modellen, vurdering for læring, elevmedvirkning, jevnlig elevsamtaler, arbeidsplaner, arbeidskontrakter og opplæring i studieteknikk.

Flere skoler hadde iverksatt ekstra hjelp og støtte i form av ekstraundervisning og frivillige «krisekurs». Tre av rektorene nevnte prosjektet «Redd toer'n» som et tiltak for å berge faglig svake elever til å klare å bestå. En skole hadde tilbud om sommerskole i matematikk og naturfag, en annen hadde tilbud om leksehjelp, en tredje satset på muntlige vurderingssituasjoner istedenfor skriftlige prøver.

Halvparten av rektorene mente at det var de pedagogiske tiltakene som hadde best effekt mot stryk og frafall. Flere uttalte at tett, individuell oppfølging og det å bruke motiverte og håndplukkede lærere til påbyggelevne hadde god effekt på beståttandelen. Noen trakk også frem at gruppedeling, differensiering av undervisningen, varierte undervisningsmetoder og ekstraundervisning er virkningsfullt. Det ble også, fra noen rektorer, argumentert for at det beste tiltaket for å få opp beståttandelen, var å begrense inntaket. Da vil det gjennomsnittlige prestasjonsnivået i påbyggingsklassene øke, og flere vil bestå.

Rektorenes generelle betraktninger omkring utdanningstilbudet viste at svært mange mente det passer for noen, men ikke for alle som begynner der. Ti mente at alt for mange velger påbygg uten reelle muligheter til å bestå. Flere pekte på at påbygg er et tilbud som systemet og læreplanene ikke har tilrettelagt for alle elevene som blir gitt tilbudet. Noen av rektorene problematiserte dette, og kalte påbygg for et «luretilbud», eller en «sovepute for myndighetene». De henviste til at strukturen i videregående opplæring slik den er pr. i dag, ikke tilfredsstillende elevenes og arbeidsmarkedets behov. I avsnitt 5.2 så vi også at 22 av rektorene mente at det kunne være nødvendig å endre på selve strukturen i videregående opplæring, slik at yrkesfaglige elever kunne fullføre fagbrevet for så å ta påbygging til generell studiekompetanse. Alternative forslag var også å integrere generell studiekompetanse og fagbrev i et 3- eller 4-årig utdanningsløp, der man burde legge til rette for yrkesfaglige tilpasninger av fellesfagene for å gjøre dem mer relevante for elevgruppene på de ulike utdanningsprogrammene.

Vedlegg 1: Drøfting av skjevhet i logistisk regresjonsanalyse

Som vi har omtalt i kapittel 4.13 inngår 1727 av undersøkelsens totalt 3150 elever i den logistiske regresjonsanalysen. Årsaken til at ikke flere inngår er at analysemetoden (logit) krever at de enhetene som skal inkluderes i analysen må ha verdier på alle variablene som inngår. Vi har informasjon om elevene i undersøkelsen fra seks ulike kilder, to spørreundersøkelser, karakterdata fra tiende klasse, data om søknad til påbyggingsåret, historiske data fra tiden i videregående før påbygg samt karakterdata fra slutten av påbyggåret. Ingen av disse datakildene inneholder data om alle de 3150 elevene, men alle de 3150 har informasjon i minst en av disse datakildene. Bare de elevene hvor det foreligger data på samtlige variabler som inkluderes, vil bli inkludert i logit-analysen, og i dette tilfellet er det altså 1727 elever. Det som i sterkest grad bidrar til å redusere antall individer i logit-analysen er andelen elever som har besvart spørreskjemaet våren 2011 fordi dette er den av de seks opprinnelige datafilene som inneholder færrest individer.

Når bare 55 prosent av alle individene som inngår i data er inkludert i logit-analysen er det en mulighet for at dette nettoutvalget er skjevt sammensatt i forhold til bruttoutvalget. For å undersøke dette har vi sammenlignet frekvensfordeling for fem uavhengige variabler (tabell V4.1) og gjennomsnittsskårer for sju andre uavhengige variabler (tabell V4.2) med signifikant direkte effekt på den avhengige variabelen i logit-analysen i tabell 4.9.

Tabell V4.1. Frekvensfordeling bruttoutvalg og nettoutvalg for noen variabler

	Bruttoutvalg		Nettoutvalg	
	N	%	N	%
Majoritet/minoritet				
Majoritet	2322	90	1601	92,7
Innvandrere	179	6,9	78	4,5
Etterkommer	80	3,1	48	2,8
Alle	2581	100	1727	100
Gjør lekser				
Nei	726	32,6	563	32,6
Ja	1504	67,4	1164	67,4
Alle	2603	100	1727	100
Ikke russeverv				
Stemmer	955	44,6	754	43,7
Stemmer ikke	1186	55,4	973	56,3
Alle	2141	100	1727	100
Fylke				
Østfold	492	15,6	255	14,8
Akershus	1039	33	564	32,7
Buskerud	428	13,6	223	12,9
Rogaland	842	26,7	505	29,2
Nord-Trøndelag	349	11,1	180	10,4
Alle	3150	100	1727	100
3 PB eller 4 PB				
3 PB	2809	89,2	1540	89,2
4 PB	341	10,8	187	10,8
Alle	3150	100	1727	100

Tabell V4.1 viser at utvalget for disse fem variablene er relativt likt sammensatt i brutto- og nettoutvalgene. Vi har ved hjelp av analyseprogrammet Zigne (Aardal og Berglund 1995-2011) undersøkt om det var signifikante forskjeller mellom brutto- og nettoutvalgene, og fant at det bare var i forholdet mellom andelen majoritetsungdom i de to utvalgene at forskjellen var signifikant.

Tabell V4.2. Gjennomsnittlig skår for sju variabler.

	Bruttoutvalg		Nettoutvalg		sign.	t-verdi
	Snitt	N	Snitt	N		
Karakterer fra tiende klasse	36,7	2922	37,8	1727	Ja	5,716
Karakterer fra Vg2	37,4	3009	39,4	1727	Ja	7,554
Foreldrene vil heller at eleven skal jobbe	1,91	2603	1,85	1727	Ja	-2,524
Påbygg var et feilvalg	2,09	2288	2,01	1727	Ja	-3,377
Matematisk-teoretisk anlagt	3,24	2288	3,27	1727	i.s.	
Er negativ til russefeiring	2,45	2288	2,40	1727	i.s.	
Tanker om faglig resultat av påbyggingsåret	3,97	2141	4,03	1727	i.s.	

Tabell V4.2 viser gjennomsnittlig skåre på sju av variablene som inngår i logit-analysen. Fire av disse variablene er prestasjonsmål, direkte eller indirekte: karakterer fra tiende klasse, karakterer fra Vg2, egenvurdering av å være matematisk teoretisk anlagt og egenvurdering av hvordan påbyggingsåret kommer til å gå. Vi ser at på alle disse fire prestasjonsmålene er det, noe høyere skåre i nettoutvalget enn i bruttoutvalget. Dette indikerer et systematisk skjevt frafall fra datamaterialet. Vi har ved hjelp av analyseverktøyet Zigne (Aardal & Berglund 1995-2011) undersøkt om disse forskjellene er signifikante, og fant at forskjellene mellom brutto- og nettoutvalget var signifikant for karakterer fra tiende klasse og Vg2. Forklaringen på et høyere karakternivå i nettoutvalget enn i bruttoutvalget skyldes sannsynligvis at elever med et svakere prestasjonsnivå i mindre grad har besvart spørreskjemaet våren 2011, i mange tilfeller fordi de allerede har sluttet. For de to øvrige prestasjonsmålene, egenvurdering av å være matematisk teoretisk anlagt og egenvurdering av hvordan påbyggingsåret kommer til å gå, fant vi ikke signifikant forskjell mellom de to utvalgene.

Vi fant at det var lavere grad av feilvalg og lavere oppslutning om at foreldrene mente at elevene heller burde jobbe i nettoutvalget. Forskjellene var signifikante. Dette indikerer at de som valgte feil og de som hadde foreldre som mente at de unge burde jobbe i mindre grad besvarte spørreskjemaet våren 2011. Også her kan forklaringen være at det var flere blant de som hadde valgt feil og de som hadde foreldre som heller syns elevene burde jobbe, som allerede hadde sluttet da vårens spørreskjema ble besvart.

For den siste variabelen i tabell V4.2, negativ holdning til russefeiringen, var forskjellen mellom netto- og bruttoutvalg ikke signifikant.

Vi har også sett på den avhengige variabelen, kompetanseoppnåelse. I bruttoutvalget på 2978 elever var det 56,1 prosent som hadde fullført og bestått og 43,9 prosent som ikke hadde bestått. I nettoutvalget, de som inngår i den logistiske regresjonsanalysen var det 68,6 prosent som hadde bestått og 31,4 prosent som ikke hadde bestått. Denne forskjellen er signifikant.

Sammenligningen av de uavhengige variablene i tabell V4.1 og V4.2, samt sammenligningen av den avhengige variabelen kompetanseoppnåelse viser at det nettoutvalget som inngår i logit-analysen er skjevt sammensatt i forhold til bruttoutvalget. Elevene i nettoutvalget har i gjennomsnitt bedre prestasjonsnivå og er mer positivt orientert i forhold til skole og utdanning. De har også i snitt oppnådd bedre kompetanse fra påbyggingsåret. Denne skjevheten må tas i betraktning når man tolker resultatene av logit-analysen. Når vi ser hvilke resultater logitanalysen ga, og sammenligner dette med tidligere analyser av kompetanseoppnåelse, både nasjonalt og internasjonalt, er det imidlertid ikke grunn til å tro at et mindre skjevt nettoutvalg ville frembrakt vesentlig andre resultater.

Vedlegg 2: Tabeller

Vedleggstabell V2.1. Foreldrenes holdninger til utdanning. Gjennomsnittsskår på en skala fra 1 - 5, N=2603.

Ta stilling til påstandene:	Helt uenig	Nokså uenig	Verken enig eller uenig	Nokså enig	Helt enig	Ikke svart	Sum andel
Mine foreldre er svært interessert i utdanningen min.	1	2	10	29	58	1	101
Mine foreldre vet hvilke karakterer jeg får i fagene.	3	4	13	28	52	1	101
Mine foreldre vet alltid når jeg er borte fra skolen.	9	9	17	23	42	2	102
Mine foreldre spør alltid hvordan det har gått når jeg har hatt prøve på skolen.	4	8	17	27	43	1	100
Mine foreldre synes det er viktig at jeg gjør leksene mine.	1	2	10	23	64	1	101
Mine foreldre snakker ofte med meg om skolearbeidet mitt.	6	11	27	30	25	1	100
Mine foreldre hjelper meg ofte med skolearbeidet.	18	15	29	20	15	1	98
Mine foreldre syntes at jeg skulle begynne å jobbe rett etter ungdomsskolen.	60	14	15	5	4	2	100
Mine foreldre synes det er bortkastet å ta lang utdanning.	63	18	14	2	2	2	101
Mine foreldre burde være mer interessert i hvordan jeg har det på skolen.	35	18	30	9	7	2	101
Mine foreldre syntes at jeg skulle begynne på studieforbereende i videregående.	6	5	55	18	15	2	101
Mine foreldre er kritiske til mye av det som skjer på videregående.	11	18	42	19	8	2	100
Mine foreldre synes jeg skal satse på høyere utdanning.	2	3	28	24	42	1	100
Mine foreldre synes jeg bør være blant de beste i klassen.	14	14	44	14	12	1	99
Mine foreldre syntes at jeg skulle ta videregående opplæring etter ungdomsskolen.	1	1	5	8	84	1	100
Mine foreldre syntes at jeg skulle begynne på yrkesfag i videregående.	5	5	52	18	18	2	100
Mine foreldre syntes jeg skulle velge utdanningsprogram selv.	1	1	7	15	75	1	100
Mine foreldre synes skole og utdanning er viktig og bra.	0	0	3	8	88	1	100
Mine foreldre var stort sett godt fornøyd med den videregående skolen der jeg tok Vg2.	3	4	22	30	40	1	100

Vedleggstabell V3-1. Utsagn om hvordan elevene har det på skolen. Prosent. N=2288.

Ta stilling til påstandene:	Helt uenig	Nokså uenig	Verken enig eller uenig	Nokså enig	Helt enig	Ikke svart	Sum andel
Jeg lærer mye på skolen.	1	6	23	53	16	1	100
Jeg har engasjerende lærere.	2	8	26	48	15	2	101
Det er kjedelig å gå på skolen.	5	20	37	26	11	2	101
Å få gode karakterer er viktig.	1	2	7	32	56	2	100
Å slutte på skolen ville være en stor lettelse.	33	21	23	12	9	1	99
Mye av tida på skolen er bortkastet.	17	30	27	17	7	2	100
Det er for mye teori på skolen.	5	14	34	32	14	2	101
De fleste lærerne mine liker meg.	1	4	27	47	19	2	100
Hadde jeg fått meg jobb, hadde jeg sluttet på skolen.	55	23	14	4	3	2	101
Jeg er flinkere enn de fleste andre i klassen min.	11	20	44	15	7	2	99
Lærerne mine er interessert i hvordan jeg gjør det.	2	9	32	45	10	2	100
Det er vanskelig å få nye venner på skolen.	30	34	23	7	3	2	99
Jeg gleder meg til å møte de andre i klassen hver dag.	3	7	33	39	17	2	101
De fleste lærerne mine jobber hardt for at elevene skal lære.	2	10	32	42	11	2	99
Undervisningen er interessant.	5	16	41	32	5	2	101
Jeg har egentlig lyst til å slutte på skolen.	32	24	22	13	7	2	100
Utdanning kommer godt med seinere i livet.	1	1	7	16	74	2	101
Lærerne bryr seg hvis jeg er uvenn med noen.	9	11	54	17	7	3	101
Undervisningen er slik at jeg får utbytte av den.	2	9	35	41	11	2	100
De fleste lærerne mine er flinke.	2	8	21	49	18	2	100
Jeg gruer meg ofte til å gå på skolen.	41	28	18	8	3	2	100
Jeg får ros av lærerne mine når jeg gjør noe bra.	4	10	33	40	12	2	101
Livet ville bli bedre om jeg kunne slutte på skolen.	41	22	23	8	4	2	100
Det er mange fag på skolen som er for vanskelige.	8	21	35	25	9	2	100
Det er på skolen jeg treffer vennene mine.	5	13	37	31	10	3	99
Det er for lite praktiske oppgaver på skolen.	3	6	31	33	24	2	99
Det er viktig å gjøre så godt en kan på skolen.	1	1	9	31	55	3	100
Min skole gjør hva den kan for at elever ikke skal slutte.	7	10	43	25	12	2	99

Vedleggstabell V3-2. Utsagn om hvordan elevene har det på skolen. Prosent. N=2288.

Ta stilling til påstandene:	Helt uenig	Nokså uenig	Verken enig eller uenig	Nokså enig	Helt enig	Ikke svart	Sum andel
Jeg har mye ugyldig fravær dette skoleåret.	34	20	20	16	8	3	101
Påbygg har vært lettere enn jeg trodde.	12	18	31	24	13	3	101
Jeg er fornøyd med at jeg begynte på påbygg.	2	4	19	37	37	2	101
Jeg var godt orientert om innholdet i påbygg før jeg begynte.	7	16	30	30	14	2	99
Jeg fikk tilstrekkelig med rådgivning fra skolen før jeg søkte.	25	22	32	13	6	2	100
Påbygg har vært vanskeligere faglig enn det jeg var forberedt på.	10	21	34	23	10	3	101
Rådgiver burde forklart meg bedre hvor krevende dette året egentlig er.	12	19	41	17	9	3	101
Jeg jobber hardt for å klare å bestå alle fag dette skoleåret.	7	11	27	32	20	3	100
Hadde jeg visst hvor vanskelig påbygg var, så hadde jeg ikke begynt.	48	23	19	5	3	3	101
Jeg skulle ønske jeg hadde fått meg læreplass istedenfor å gå på påbygg.	57	12	19	4	5	3	100

Vedleggstabell V3-3. Utsagn om hvilke anlegg elevene har. Prosent. N=2288.

Ta stilling til påstandene:	Helt uenig	Nokså uenig	Verken enig eller uenig	Nokså enig	Helt enig	Ikke svart	Sum andel
Jeg er praktisk anlagt.	1	3	17	38	38	4	101
Jeg er teoretisk anlagt.	6	13	28	36	12	4	99
Jeg har gode anlegg for språk.	5	14	31	31	16	4	101
Jeg har gode anlegg for matematikk.	15	17	22	26	16	4	100
Jeg har gode anlegg for å skrive.	6	15	31	32	12	4	100
Jeg har gode anlegg for å mekke og skru.	27	18	25	17	9	4	100
Jeg er kunstnerisk anlagt.	22	18	24	20	12	4	100

Vedleggstabell V3-4. Elevenes opplevelse av egen arbeidsinnsats på skolen.

Ta stilling til påstandene:	Helt uenig	Nokså uenig	Verken enig eller uenig	Nokså enig	Helt enig	Ikke svart	Sum andel
Jeg arbeider godt bare når jeg blir presset til det.	9	14	26	32	16	4	101
Jeg arbeider godt når jeg føler at jeg mestrer oppgaven.	1	1	8	32	55	3	100
Jeg arbeider godt i alle fag.	2	16	36	33	9	4	100
Jeg arbeider godt bare i de fagene jeg liker.	7	13	29	34	14	4	101
Arbeidsinnsatsen min er jevnt over dårlig.	24	27	31	10	4	4	100
Jeg arbeider godt bare når jeg liker læreren.	17	20	32	19	9	4	101
Jeg arbeider godt bare når vi skal ha prøve.	13	20	34	21	8	4	100

Vedleggstabell V3-5. Utsagn om hvordan elevene er orientert. Prosent. N=2288.

Hvor mange ganger gjør du følgende i en vanlig uke:	Aldri	En gang	2 – 3 ganger	4 – 6 ganger	Hver dag	Ikke svart	Sum andel
Er sammen med venner hjemme hos meg eller hos dem.	6	23	37	21	10	3	100
Er på fritidsklubb, ungdomshus eller ungdomskafé.	71	15	8	1	1	4	100
Er på møte i en organisasjon, forening, lag eller lignende.	71	12	8	3	2	4	100
Er på øvelse i et korps, band, kor, teatergruppe eller lignende.	81	7	6	1	2	4	101
Spiller spill på PC eller TV.	23	15	19	13	27	4	101
Er på internett sosialt (Facebook, Skype etc...)	2	2	8	12	72	3	99
Er på Internett faglig (skolearbeid, leser aviser, etc..)	2	7	19	25	43	4	100
Er ute på byen, bygda, hjørnet, kaféen om ettermiddagen, kvelden for å treffe venner.	19	35	29	9	5	4	101
Trener eller deltar i idrettskonkurranse.	33	13	28	14	8	4	100
Er alene hjemme eller sammen med familien hele kvelden.	11	25	32	17	11	4	100
Hører på musikk.	2	4	11	13	66	4	100
Leser en bok (ikke skolebok)	51	20	13	6	7	4	101

Vedleggstabell V3-6. Venneorientering. Prosent. N=2288.

De vennene jeg er MEST sammen med...	Stemmer svært dårlig	Stemmer dårlig	Stemmer verken godt eller dårlig	Stemmer godt	Stemmer svært godt	Ikke svart	Sum andel
... synes skole og utdanning er viktig og bra.	0	2	16	39	39	4	100
... ønsker å få seg jobb så snart de kan.	2	6	28	36	24	4	100
... bryr seg lite om råd fra voksne.	13	33	36	10	4	4	100
... har klare planer for hva de vil her i livet.	5	11	34	32	15	4	101
... jobber på heltid.	23	24	30	12	7	4	100
... er først og fremst skoleelever.	4	6	23	33	31	4	101
... skulker ofte skole eller jobb.	36	27	25	6	2	4	100

Vedleggstabell V3-7. Elevenes holdninger til russefeiring. Prosent. N=2288.

Ta stilling til påstandene:	Helt uenig	Nokså uenig	Verken enig eller uenig	Nokså enig	Helt enig	Ikke svart	Sum andel
Russefeiringen er kjempefin som avslutning på mange års skolegang.	4	2	13	18	58	5	100
Jeg kommer til å bruke mindre tid på skolearbeidet som resultat av russefeiringen.	22	17	31	14	11	6	101
Jeg synes russefeiringen er alt for omfattende.	20	19	36	13	7	5	100
Russefeiringen er så viktig at jeg gjerne lar det gå ut over karakterene.	39	25	22	5	3	6	100
Jeg kommer ikke til å delta så mye i russefeiringen fordi det kan gå ut over skolearbeidet.	18	20	32	14	11	6	101
Jeg skulle helst ha sluppet å være russ, emn det sosiale presset gjør det umulig.	57	14	16	5	2	6	100
Jeg må ta meg ekstrajobb for å finansiere russefeiringen.	43	14	21	10	6	6	100
Jeg synes russefeiringen er noe tull.	52	15	16	6	6	6	101
Russefeiringen burde være konsentrert til noen få uker på våren.	30	13	32	10	8	6	99
Det blir alt for mye festing i forbindelse med russefeiringen.	30	18	26	13	8	6	10
Jeg kommer ofte til å møte dårligere forberedt til skolen som resultat av russefeiringen.	27	18	29	13	7	6	100
Knutereglene får enkelte til å gjøre ting de egentlig ikke vil gjøre.	21	15	33	15	10	7	101

Referanser

- Akershus Fylkeskommune (2010). *Karakterutvikling, fullført og avbrutt opplæring. Skoleåret 2009-2010*. <http://www.akershus.no/tema/Statistikk/vgo/>. Sist lest 14.des.2011.
- Bornhstedt, G.W. & Knoke, D. (1994). *Statistics for Social data Analysis*. F.E. Peacock Publishers: Itasca, Illinois.
- Bjørkeng, B. & Dzamarija, M.T. (2011). Fullføring av videregående opplæring. Gjennomstrømming blant innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre.SSB: Oslo-Kongsvinger
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Frøseth, M.W., Hovdhaugen, E., Høst, H. & Vibe, N. (2010). *En, to ... tre? Den vanskelige overgangen. En, to ... tre? Den vanskelige overgangen*. Rapport 21. Oslo: NIFU STEP
- Helland, H. & Støren, L.A. (2004). Videregående opplæring – progresjon, gjennomføring og tilgang til læreplasser. *Forskjeller etter studieretning, fylke og kjønn og mellom elever med minoritets- og majoritetsbakgrunn*. Skriftserie 26 – 2004. NIFU: Oslo.
- Lamb, S. (2011). School Dropout and Inequality. In Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (eds) (2011). *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*, Springer: Dordrecht.
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (eds) (2011). *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*, Springer: Dordrecht.
- 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. Routledge: London.
- 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*. NIFU STEP rapport 13/2008.
- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N. & Vibe, N. (2006). *Forskjell på folk – hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002*. NIFU STEP rapport 3/2006.
- Markussen, E. & Sandberg, N. (2005). *Stayere, sluttet og returnerte. Om 9756 ungdommer på Østlandet, deres vei gjennom, ut av, eller ut og inn av videregående opplæring, og om deres prestasjoner to år etter avsluttet grunnskole*. NIFU STEP skriftserie 6/2005.
- Markussen, E. & Sandberg, N. (2004). *Bortvalg og prestasjoner. Om 9798 ungdommer på Østlandet, deres vei gjennom, ut av, eller ut og inn av videregående opplæring, og om deres prestasjoner et år etter avsluttet grunnskole*. NIFU skriftserie 4/2004.
- Markussen, E. (1990). *Fraværsordningen bak speilet. Sluttrapport for prosjektet Elevfravær i videregående*. Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt, UiO

- Markussen, E. (2003). *Valg og bortvalg. Om valg av studieretning i og bortvalg av videregående opplæring blant 16-åringer i 2002. Første delrapport i prosjektet Bortvalg og kompetanse*. NIFU skriftserie 5/2003.
- Newman, F.M., Wehlage, G.G. & Lamborn, S.D. (1992). The Significance and Sources of Student Engagement. In Nexman, F. M. (Ed.), *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. New York-London: Teachers College Press.
- Norusis, M. (1990). *SPSS/PC+ 4.0 Base manual*. SPSS Inc. Chicago
- NOU (2008: 18). *Fagopplæring for framtida*. Kunnskapsdepartementet. Oslo
- Prøitz, T. & Borgen, J.S. (2010). *Rettferdig standpunktvurdering. Det (u)muliges kunst. Lærernes setting av standpunkt karakter i fem fag i grunnopplæringen*. Rapport 16-2010. Oslo: NIFU STEP.
- Rumberger, R.W. (2004). Why students drop out of school. In G. Orfield (Ed.), *Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Utdanningsdirektoratet 2012: Eksamensstatistikk. Lest 24.03.2012
<http://skoleporten.udir.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=00&vurderingsomrade=88e13531-a5b6-4c33-ad87-b0ceb59b26b1&underomrade=cc88e070-6d4d-4a9a-8f5c-b12049033b47&skoletype=4&trinn=0&periode=2006-2011&orgAggr=A&program=PB&fordeling=2&artikkelvisning=False#rapport>
- Vibe, N. & Borgen, J.S. (2007). *"Lese det, lære det, ja! Men å skrive det? Nei, det vil vi ikke"*. *Evaluering av forsøk med valgfritt skriftlig sidemål i Oslo*. Rapport 33-2007. Oslo: NIFU STEP.
- Vibe, N., Brandt, S.S. & Hovdhaugen, E. (2011). *Underveis i videregående opplæring. Evalueringen av Kunnskapsløftet. Underveisrapport fra prosjektet «Struktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse»*. Rapport 19-2011. Oslo: NIFU.
- Vibe, N. (2011). *Fellessurvey II. Kunnskapsløftet. Dokumentasjonsrapport*. Arbeidsnotat 8-2011. Oslo NIFU.
- Aardal, B. & Berglund, F. (1995-2011). Verktøy for testing av signifikans tilgjengelig for nedlastning fra nettet.

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no