

De' hær e'kke nokka for mæ

Om bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse
i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011

Eifred Markussen
Berit Lødding
Solveig Holen

Rapport 10/2012

NIFU

De' hær e'kke nokka for mæ

Om bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse
i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011

Eifred Markussen
Berit Lødding
Solveig Holen

Rapport 10/2012

Rapport 10/2012

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

Oppdragsgiver Finnmark fylkeskommune
Adresse Fylkeshuset, 9815 Vadsø

Trykk Link Grafisk

ISBN 978-82-7218-821-3
ISSN 1892-2597

www.nifu.no

Forord

Denne rapporten er resultatet av et forskningsprosjekt som er utført ved NIFU med Finnmark fylkeskommune som oppdragsgiver. Utgangspunktet for oppdraget har vært den høye andelen bortvalg og ikke bestått og den lave andelen fullført og bestått i videregående opplæring i Finnmark.

Prosjektets problemstilling har vært: *Hva kan være årsaken(e) til det betydelig høyere bortvalget og den betydelig lavere andelen som fullfører og består videregående opplæring i Finnmark enn i landet for øvrig?*

For å belyse problemstillingen er det samlet inn og analysert et omfattende kvantitativt og kvalitativt datamateriale.

Eifred Markussen har vært prosjektleder. Den kvalitative datainnsamlingen ble gjennomført med besøk på alle skolene i mai 2011. Intervjuer med 150 elever, 100 lærere og 50 ledere ble gjennomført av Eifred Markussen og Nina Sandberg. Berit Lødding gjennomførte intervjuer med 40 sluttetere. Rapporten er skrevet av Eifred Markussen og Berit Lødding, og Solveig Holen har gjennomført analysene som er beskrevet i kapittel 2 samt de multivariate analysene som er presentert i kapittel 3.7. Nils Vibe ved NIFU har stått for kvalitetssikringen av rapporten.

Oslo, 10.mai 2012

Sveinung Skule
Direktør

Vibeke Opheim
Forskningsleder

Innhold

| | |
|--|-----------|
| De' hær e'kke nokka for mæ | 9 |
| Hvorfor er bortvalget i Finnmark så stort? | 9 |
| Kvantitativt og kvalitativt datamateriale | 10 |
| Kjennetegn ved elevene | 10 |
| Elevenes kompetanseoppnåelse | 11 |
| Sammenheng mellom kompetanseoppnåelse og andre forhold | 12 |
| Hvilke forhold kan være med å forklare bortvalg, ikke bestått og bestått? | 13 |
| Fortellinger om slutting | 15 |
| Det gode liv? | 16 |
| Fylkeskommunens og skolens tiltak for å redusere bortvalg og bedre gjennomføring | 18 |
| De' hær e'kke nokka for mæ | 19 |
| Hva kan gjøres? | 22 |
| 1 Om bakgrunn, tidligere forskning og om dette prosjektet..... | 25 |
| 1.1 Bakgrunn..... | 25 |
| 1.2 Tidligere forskning | 28 |
| 1.2.1 Bortvalgsbegrepet | 31 |
| 1.3 Om dette prosjektet | 31 |
| 1.3.1 Hovedproblemstilling | 31 |
| 1.3.2 Forklaringer på tre nivåer | 32 |
| 1.3.3 Datainnsamlinger | 33 |
| 1.3.4 Hva dette prosjektet ikke kan svare på | 34 |
| 1.4 Rapportens innhold | 35 |
| 2 Kjennetegn ved elevene | 36 |
| 2.1 Undersøkelsens kvantitative data | 36 |
| 2.1.1 Spørreundersøkelse | 36 |
| 2.1.2 Registerdata | 36 |
| 2.1.3 Frafallsanalyse | 37 |
| 2.2 Kjennetegn ved elevene: Demografi | 39 |
| 2.2.1 Kjønn | 39 |
| 2.2.2 Fødselsår | 39 |
| 2.2.3 Landbakgrunn | 39 |
| 2.3 Kjennetegn ved elevene: Sosial bakgrunn, hjemmeforhold og oppvekst | 40 |
| 2.3.1 Foreldrenes utdanning | 40 |
| 2.3.2 Bøker i hjemmet | 42 |
| 2.3.3 Elevenes bosituasjon siste halvår i tiende klasse | 43 |
| 2.3.4 Foreldrenes holdning til utdanning | 45 |
| 2.3.5 Foreldrenes arbeidsmarkedstilknytning | 47 |
| 2.3.6 Har elevene gått i barnehage? | 49 |
| 2.4 Kjennetegn ved elevene: Karakterer og fravær i ungdomsskolen | 49 |
| 2.4.1 Ungdomsskolekarakterene | 49 |
| 2.4.2 Fravær i ungdomsskolen | 51 |
| 2.5 Kjennetegn ved elevene: Begrunnelser for valg av utdanning | 52 |
| 2.6 Kjennetegn ved elevene: Tida i videregående skole | 55 |
| 2.6.1 Trivsel | 55 |
| 2.6.2 Vurdering av utdanning og skole? | 56 |
| 2.6.3 Faglig og sosialt klasse miljø | 58 |
| 2.6.4 Faglig innhold og oppfølging | 59 |
| 2.6.5 Tid på lekser | 60 |
| 2.6.6 Undervisningsform | 61 |
| 2.6.7 Spesialundervisning | 64 |
| 2.6.8 Atferd | 65 |
| 2.7 Kjennetegn ved elevene: Egen vurdering og ambisjoner | 69 |
| 2.7.1 Egen vurdering | 69 |
| 2.7.2 Utdanningsambisjoner | 71 |
| 2.8 Kjennetegn ved elevene: Fritid og venner | 74 |
| 2.8.1 Bruk av fritid | 74 |
| 2.8.2 Arbeid ved siden av skolen | 76 |
| 2.8.3 Venner, aktiviteter og holdninger | 77 |
| 2.9 Kjennetegn ved elevene: Flytting, hybelboing og avstand til hjemmet | 78 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 2.9.1 | Hjemme, hybel eller hybelhus? | 78 |
| 2.10 | Kjennetegn ved elevene: Gikk de der de ville? | 83 |
| 2.10.1 | Kom de inn der de søkte? | 83 |
| 2.10.2 | Gikk de der de ville? | 85 |
| 2.10.3 | Forholder mellom søkning og det de helst ville | 85 |
| 2.11 | Oppsummering | 88 |
| 3 | Elevenes kompetanseoppnåelse | 89 |
| 3.1 | Kompetanseoppnåelse blant alle elevene | 89 |
| 3.1.1 | Kompetanseoppnåelse avhengig av trinn, kjønn og utdanningsretning | 93 |
| 3.1.2 | Kompetanseoppnåelse på skolene | 97 |
| 3.1.3 | Oppsummert om kompetanseoppnåelse så langt | 99 |
| 3.2 | En utdypende frafallsanalyse | 100 |
| 3.3 | Bivariate analyser av kompetanseoppnåelse | 104 |
| 3.3.1 | Landbakgrunn og kompetanseoppnåelse | 104 |
| 3.3.2 | Foreldres utdanning og kompetanseoppnåelse | 105 |
| 3.3.3 | Foreldrenes holdning til utdanning og kompetanseoppnåelse | 105 |
| 3.3.4 | Foreldrenes arbeidsmarkedstilknytning og kompetanseoppnåelse | 106 |
| 3.3.5 | Bøker i hjemmet og kompetanseoppnåelse | 107 |
| 3.3.6 | Bosituasjon siste halvår i tiende klasse og kompetanseoppnåelse | 107 |
| 3.3.7 | Utdanningsprogram og kompetanseoppnåelse | 108 |
| 3.3.8 | Trivsel og kompetanseoppnåelse | 108 |
| 3.3.9 | Vurderinger av utdanning og skole i forhold til kompetanseoppnåelse | 109 |
| 3.3.10 | Tid brukt på lekser og kompetanseoppnåelse | 110 |
| 3.3.11 | Spesialundervisning og kompetanseoppnåelse | 110 |
| 3.3.12 | Atferdsproblematikk og kompetanseoppnåelse | 111 |
| 3.3.13 | Egenvurdering og ambisjoner i forhold til kompetanseoppnåelse | 112 |
| 3.3.14 | Bruk av fritid og kompetanseoppnåelse | 113 |
| 3.3.15 | Venners orientering og kompetanseoppnåelse | 114 |
| 3.3.16 | Flytting, hybel og kompetanseoppnåelse | 114 |
| 3.3.17 | Ikke signifikante sammenhenger og ikke viste analyser | 115 |
| 3.3.18 | Oppsummert om de bivariate analysene | 116 |
| 3.4 | Skoleårsslutterne – hvem er de? | 117 |
| 3.5 | Litt mer om overgangsslutterne | 120 |
| 3.6 | De som gjennomførte uten å bestå - hvem er de? | 121 |
| 3.7 | Hvilke forhold kan bidra til å forklare bortvalg, ikke bestått og bestått? | 123 |
| 3.7.1 | Multivariat analyse | 125 |
| 3.7.2 | Karakterene fra grunnskolen betyr mest | 126 |
| 3.7.3 | Liten effekt av bakgrunnsvariabler | 128 |
| 3.7.4 | Hvilke forhold har betydning for grunnskolekarakterene? | 129 |
| 3.7.5 | Bosituasjon har betydning | 130 |
| 3.7.6 | Å ikke få innfridd førsteønske – hva betyr det? | 131 |
| 3.7.7 | Yrkesfag eller studieforberedende – betyr det noe? | 131 |
| 3.7.8 | Vanskeligere å bestå når du strever faglig | 132 |
| 3.7.9 | De likegyldige og ukonsentrerte slutter og består ikke | 133 |
| 3.7.10 | Hybelboere på eget hjemsted slutter oftere | 134 |
| 3.7.11 | Elever med yrkesorienterte venner får ikke bestått oftere | 135 |
| 3.7.12 | Elever som selv er orientert mot arbeidslivet får sjeldnere ikke bestått | 136 |
| 3.7.13 | Oppsummering av funnene fra den multivariate analysen | 136 |
| 4 | Fortellinger om slutting | 142 |
| 4.1 | Utvalg og fremgangsmåte | 143 |
| 4.2 | Hovedtrekk ved slutting på Østlandet | 145 |
| 4.3 | Situasjonsbeskrivelser | 146 |
| 4.3.1 | «Det blir gørr kjedelig til slutt...» | 146 |
| 4.3.2 | «Sitte på skolen og klemme på blyanten ...» | 148 |
| 4.3.3 | «Det e bare de allmennfagan æ hate over alt på jord» | 149 |
| 4.3.4 | «Her går vi de fleste linjan» | 151 |
| 4.3.5 | «Fordi det bare hørtes interessant ut på papiret» | 152 |
| 4.3.6 | «Man satt bare inne og kjeik i vegg» | 153 |
| 4.3.7 | Først må man finne ut kva man egentlig vil bli | 154 |
| 4.3.8 | «Man møtes om ettermiddagen uansett» | 156 |
| 4.3.9 | «Det er godt å kjenne at man lever» | 157 |
| 4.4 | På jakt etter hovedårsaker til slutting | 158 |
| 4.4.1 | Nødvendigheter | 158 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 4.4.2 | Manglende motivasjon..... | 158 |
| 4.4.3 | Utdanningsvalg på hjemlplassen | 159 |
| 4.4.4 | Borteboertilværelsen og faget utdanningsvalg | 160 |
| 4.4.5 | Skolen som sosial arena | 160 |
| 5 | Det gode liv? | 162 |
| 5.1 | 60 gruppeintervjuer | 162 |
| 5.2 | Det er langt å dra..... | 163 |
| 5.2.1 | Tilbud på studieforbereende utdanningsprogrammer | 163 |
| 5.2.2 | Yrkesfaglige utdanningsprogrammer på Vg1 | 164 |
| 5.2.3 | 29 Vg2-tilbud og 5 Vg3-tilbud | 165 |
| 5.3 | Å flytte ut når du er 16 er ikke bare | 168 |
| 5.3.1 | ...kommer til å savne mamma | 168 |
| 5.3.2 | Det er mye lettere å trekke dyna over hodet når du er aleine..... | 169 |
| 5.3.3 | Da søker jeg meg over til barn og ungdom her i stedet..... | 170 |
| 5.4 | En bitte liten del av livet..... | 173 |
| 5.5 | Jeg har til gode å se en faglig sterk elev som slutter..... | 174 |
| 5.6 | Utdanning var langt, langt borte. Før. | 176 |
| 5.7 | Og broren min. Han tjener over 800000 i året..... | 179 |
| 5.8 | Vi fær på fjellet, heller..... | 182 |
| 6 | En beskrivelse av noen tiltak for redusert bortvalg og bedre gjennomføring | 184 |
| 6.1 | Fylkeskommunes plandokumenter | 185 |
| 6.2 | Skolenes plandokumenter | 186 |
| 6.2.1 | Tiltaksplan..... | 186 |
| 6.2.2 | Andre dokumenter på skolene | 190 |
| 6.2.3 | Årsmeldingene | 191 |
| 6.3 | Tiltak som skolene forteller om | 192 |
| 6.3.1 | Tiltak på skolen i skoletida..... | 192 |
| 6.3.2 | Tiltak utenom skoletida | 193 |
| 6.4 | Oppsummert om tiltak på skolene | 194 |
| | Litteratur..... | 195 |
| | Vedlegg 1. Spørreskjema | 201 |
| | Vedlegg 2. Faktoranalyser..... | 209 |

De' hær e'kke nokka for mæ¹

Eifred Markussen og Berit Lødding

Bortvalg av videregående opplæring er et sentralt tema på den utdanningspolitiske dagsorden i Norge og i en rekke andre land (Lamb m.fl. (eds.) 2011, Markussen (red.) 2010). I Norge ble dette problemet først synlig etter innføringen av Reform 94, da det ble skapt en forventning om at alle skulle begynne i videregående opplæring etter avsluttet grunnskole. Først etter tusenårsskiftet kom bortvalg virkelig på den utdanningspolitiske dagsorden, og da vi fikk en omfattende reform av grunnopplæringen i 2006, Kunnskapsløftet, var behovet for redusert bortvalg og bedre gjennomføring og kompetanseoppnåelse en sentral begrunnelse for reformen.

Andelen som har fullført og bestått videregående opplæring har vært bemerkelsesverdig stabil for alle de 12 årskullene som har begynt i videregående opplæring under Reform 94, om lag 70 prosent har fullført og bestått innen fem år. For det siste kullet det foreligger data for når dette skrives, de som begynte i videregående opplæring i 2005, viser SSBs statistikk at i 2009 hadde 70 prosent fullført med studie- eller yrkeskompetanse, fem prosent var fortsatt i videregående opplæring, sju prosent hadde gjennomført hele utdanningen uten å bestå, mens 18 prosent hadde avsluttet videregående opplæring før de var ferdige. Også dette bildet har vært relativt stabilt under hele Reform 94 (SSB 2011).

Det har hele tiden vært fylkesvis variasjon, og ett fylke skiller seg fra de øvrige. I Finnmark var det for 2005 kullet slik at 51 prosent hadde fullført og bestått etter fem år, åtte prosent hadde gjennomført uten å bestå, 29 prosent hadde avbrutt og 11 prosent fortsatte i videregående opplæring i det sjette året. Ingen andre fylker er i nærheten av å ha så lav andel som har fullført og bestått og så stor andel som har avbrutt videregående opplæring før de er ferdige. Situasjonen når det gjelder bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i Finnmark har blitt betegnet som dramatisk sammenlignet med resten av landet.

Hvorfor er bortvalget i Finnmark så stort?

Med utgangspunkt i denne situasjonen ønsket Finnmark fylkeskommune å finne ut hvorfor det er så stor forskjell mellom Finnmark og resten av landet, og satte derfor i gang et forskningsprosjekt som er gjennomført ved NIFU.

Prosjektets hovedproblemstilling har vært:

¹ Sammendrag av Markussen, Eifred., Lødding, Berit. & Holen Solveig. (2012). De' hær e'kke nokka for mæ. Om bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011. Rapport 10. Oslo: NIFU

Hva kan være årsaken(e) til det betydelig høyere bortvalget og den betydelig lavere andelen som fullfører og består videregående opplæring i Finnmark enn i landet for øvrig?

Vi har gjennomført prosjektet, samlet inn og analysert data og forsøkt å tolke og forstå resultatene ut fra en intensjon om å kunne gi noen bidrag til forklaringer på individnivå, institusjonsnivå og samfunnsnivå. Verken i rapporten eller i dette sammendraget har vi organisert presentasjonen under disse overskriftene, men de forklaringene på bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse som vi gir, kan alle relateres til disse tre nivåene.

Kvantitativt og kvalitativt datamateriale

Et omfattende kvantitativt og kvalitativt datamateriale er samlet inn og analysert. Spørreskjemadata ble samlet inn gjennom en nettbasert spørreundersøkelse der alle de 2861 som var elever i videregående skole i Finnmark i desember 2010 ble invitert til å delta. Netto svarprosent var 75. Registerdata om de samme elevene (pluss 98 elever som hadde sluttet før spørreundersøkelsen ble gjennomført) gir informasjon om elevenes fravær og karakterer fra ungdomsskolen, deres søkning til skoleåret 2010-2011, hvilket utdanningstilbud de har begynt på og evt. fullført skoleåret 2010-2011, deres oppnådde kompetanse skoleåret 2010-2011 samt evt. søkning til læreplass høsten 2011. Spørreskjemadata og registerdata er koblet på individnivå.

Det er samlet inn kvalitative data gjennom tre ulike datainnsamlinger. Den første datainnsamlingen besto av intervjuer på de ti videregående skolene samt hos skoleeier. På hver skole intervjuet vi tre grupper elever, to grupper lærere og en gruppe ledere, med inntil fem personer i hver gruppe. Til sammen ble dette nesten 150 elever, 100 lærere og 50 ledere. På skoleeiernivå gjennomførte vi et gruppeintervju med representanter for utdanningsadministrasjonen i fylkeskommunen samt individuelle intervjuer med fylkesråd for utdanning og fylkesrådmannen. Vi hadde også en samtale med NAV Finnmark.

Den andre kvalitative datainnsamlingen besto av intervjuer med ungdom som hadde sluttet i videregående skole. Vi intervjuet både skoleårssluttere og overgangssluttere. Skoleårsslutterne ble intervjuet da vi var på skolebesøk og overgangsslutterne – de som fullførte skoleåret 2010-2011, men som ikke var elever 1.oktober 2011 – ble intervjuet over telefon seinhøstes 2011.

Det ble også samlet inn plandokumenter på fylkes- og skolenivå for å kunne undersøke hvilke tiltak for å redusere bortvalget og bedre gjennomføringen som er nedfelt i skriftlige planer på skole- og fylkesnivå. På bakgrunn av denne gjennomgangen av plandokumenter, sammen med data fra intervjuer på skolene, var intensjonen å tegne et bilde av iverksatte tiltak for redusert bortvalg og bedre gjennomføring og kompetanseoppnåelse på de videregående skolene i Finnmark.

Kjennetegn ved elevene

Vi har sett på noen kjennetegn ved elevene i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011. De kjennetegnene vi har undersøkt er forhold som tidligere forskning, nasjonalt og internasjonalt, har vist har betydning for bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. Noen av de forholdene vi har sett på, har vi også sammenlignet med funn fra en tilsvarende undersøkelse vi gjorde blant 9749 ungdommer på Østlandet i perioden 2002-2007.

Når vi sammenlignet Finnmarksungdommen med Østlandsungdommen fant vi at:

- de har foreldre som i gjennomsnitt har lavere utdanning
- de i mindre grad bodde sammen med begge sine foreldre i tiende klasse
- det er større andel blant deres foreldre som ikke er i jobb
- guttene i Finnmark har et lavere karaktersnitt fra ungdomsskolen enn gutter på Østlandet
- elevene i Finnmark hadde et betydelig høyere fravær fra ungdomsskolen
- de trives like bra på skolen og i klassen
- Finnmarkselevenene gjorde mindre lekser enn elevene på Østlandet

- Finnmarkselevene hadde i gjennomsnitt mer spesialundervisning både i barne- og ungdomsskolen enn elever i landet som helhet
- i forhold til atferdsproblematikk var det overraskende hvor like de to elevgruppene var
- elevene i Finnmark hadde noe lavere utdanningsambisjoner

Alle disse forholdene har, slik tidligere forskning har vist, betydning for utfallet av videregående opplæring (Lamb m.fl. (eds.) 2011, Markussen (red.) 2010). Dette betyr at for en del sentrale forklaringsvariabler for bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse, skiller Finnmarkselevene seg negativt fra elevene på Østlandet.

Vi undersøkte hvor elevene bodde for å gå på skole, og fant at 62 prosent bodde hjemme hos foreldrene, mens åtte prosent bodde på hjemstedet, men hadde flyttet hjemmefra. To prosent sa de hadde flyttet men oppga ikke å bo på hybel, i leilighet eller på hybelhus/internat. 28 prosent hadde flyttet til et annet sted for å gå på videregående skole. Det er betydelig variasjon mellom skolene med tanke på hvor mange som er borteboere. Noen steder har en del av elevene tilgang til hybelhus/ internat, mens andre steder må alle borteboerne ut på det private leiemarkedet for å skaffe seg et sted å bo.

Analysene viser også at det er flere borteboere blant elevene på yrkesfag sammenlignet med studieforberedende, men dette er en gjenspeiling av tilbudsstrukturen: De studieforberedende tilbudene har en langt større utbredelse og geografisk spredning enn yrkesfagtilbudene. Det er på Vg2 det er flest borteboere. Også dette er en gjenspeiling av strukturen: Det er større spredning i hvor Vg1-tilbudene gis, og mange av Vg2 tilbudene fins bare på et sted i fylket slik at flytting er nødvendig. At vi måler færre borteboere på Vg3-nivå henger sammen med at denne undersøkelsen bare favner elever i skole og ikke lærlinger. Det er ikke mange yrkesfagelever på Vg3 i skole, og studieforberedende elevene går oftere på skole på hjemstedet.

Vi fant at 78 prosent av alle elevene på alle trinn samlet hadde kommet inn der de søkte, både skole og programområde. Åtte prosent gikk på den skolen de hadde søkt, men ikke programområde, mens to prosent gikk på søkt programområde, men ikke skole. Fire prosent gikk verken på søkt skole eller programområde. For åtte prosent manglet det data om dette.

Man kan tenke seg at noen har søkt noe annet enn det de helst ville, og vi har derfor spurt elevene om de gikk der de helst ville gå. 78 prosent av de som svarte på dette spørsmålet, sa at de gikk der de helst ville (dette er ikke de samme 78 prosent referert i forrige avsnitt som hadde kommet inn der de hadde søkt). 11 prosent sa at de gikk på det tilbudet, men ikke den skolen de helst ville. For sju prosent var det motsatt, de gikk på riktig skole, men ikke det tilbudet de helst ville gått på. Fire prosent sa at de gikk verken på den skolen eller det tilbudet de helst ville.

Elevenes kompetanseoppnåelse

Vi målte elevenes kompetanseoppnåelse ved slutten av skoleåret 2010-2011 (tabell 0.1).

Tabell 0.1 Kompetanseoppnåelse etter skoleåret 2010-2011. Alle elever, alle trinn samlet. N= 2959. Prosent.

| | Andel | Antall |
|--|-------|--------|
| Bestått | 62,2 | 1840 |
| Har hatt spesialundervisning/grunnkompetanse som mål | 1,1 | 32 |
| Har ikke fullført, holder fortsatt på | 4,7 | 140 |
| Ikke fullført og bestått pga stryk | 11,7 | 345 |
| Ikke fullført og bestått pga IV, ID eller IM | 7,4 | 219 |
| Sluttet i løpet av skoleåret | 8,7 | 256 |
| Mangler opplysning | 4,3 | 127 |
| Alle | 100 | 2959 |

Tabellforklaring: IV=Ikke Vurderingsgrunnlag, ID=Ikke Deltatt, IM=Ikke Møtt til eksamen

I tillegg til å se på situasjonen ved skoleslutt, så vi også på situasjonen et stykke ut i det neste skoleåret, nærmere bestemt 1.oktober. Det gjorde vi fordi vi vet fra tidligere forskning at en betydelig andel av elevene som fullfører et skoleår, ikke er elever det påfølgende skoleåret (Markussen m.fl. 2008; Markussen & Seland 2012). Vi fant da at relativt mange av dem som hadde fullført skoleåret 2010-2011 ikke lenger var i videregående opplæring, verken som lærling, lære kandidat eller elev. Disse tidligere elevene har vi gitt betegnelsen *overgangssluttere*, mens de som slutter i skoleåret kaller vi *skoleårssluttere*.

Med utgangspunkt i tabell 0.1 slo vi sammen noen grupper, og vi tok – etter en grundig drøfting – ut de elevene der vi manglet opplysning om oppnådd kompetanse. Da endte vi opp med nye tall for oppnådd kompetanse for dette skoleåret, men nå målt 1.oktober (tabell 0.2).

Tabell 0.2 Kompetanseoppnåelse i Finnmark skoleåret 2010-2011 frem til 1.oktober 2011. Alle elever, alle trinn, alle skoler. N=2832. Prosent.

| | Andel | Antall |
|-------------------|-------|--------|
| Bestått | 58,8 | 1664 |
| Ikke bestått | 16 | 453 |
| Skoleårssluttere | 9 | 256 |
| Overgangssluttere | 11,2 | 316 |
| Delmål/fortsetter | 5 | 143 |
| Alle | 100 | 2832 |

I de videre bivariate analysene legger vi denne fordelingen til grunn. I de multivariate analysene er den avhengige variabelen tredelt: Bestått, ikke bestått og sluttet. Begrunnelsen for å ta med overgangsslutterne som en egen kategori er at de faktisk har avbrutt videregående opplæring. Det hjelper ikke at noen av de faktisk besto våren 2011. Når de likevel avbryter påfølgende høst, ender de i den endelige statistikken opp som sluttede. Vi presiserer at dette er målt kompetanse per 1.oktober. Vi vet at en del av dem som ikke har fått læreplass 1.oktober vil få læreplass seinere på høsten, og dermed vil noen av dem vi har talt som overgangssluttere komme tilbake og ikke være sluttede likevel.

En av ti Vg1-elever ble overgangssluttere, men overgangsslutningen er størst etter Vg2. Dette skyldes i hovedsak at mange som har fullført og bestått Vg2 på en yrkesfaglig utdanning ikke begynte i lære. Nesten en av fem, 19,2 prosent av Vg2 elevene ble overgangssluttere. Halvparten av disse, dvs. hver tiende elev på yrkesfag, søkte lærefag høsten 2011, men var ikke i lære 1.oktober. Vi dokumenterer her tydelig at det at noen ikke får læreplass, bidrar til å produsere sluttede også i Finnmark. Oppbygningen av fag- og yrkesopplæringen, hvor videregående skole eier de to første årene og arbeidslivet eier de to siste, bidrar til at noen ungdommer avbryter utdanningen sin mellom år 2 og 3. Det er innebygget en strukturell hindring i systemet som presser noen ut av videregående opplæring selv om de hadde ønsket å fortsette, men de slutter fordi de ikke får seg en læreplass. Dette betyr at en viss andel av årskullene faktisk ikke har rett til tre års videregående opplæring. De fullfører to år og vil gjerne gå videre, men stoppes av strukturen, den læreplassen de skulle fortsatt med er ikke der for dem.

Sammenheng mellom kompetanseoppnåelse og andre forhold

Vi undersøkte om det var bivariat sammenheng mellom elevenes kompetanseoppnåelse og en lang rekke forhold. Vi fant at det var flere som fullførte og besto blant:

- jenter sammenlignet med gutter
- majoritetsungdom sammenlignet med ungdom med innvandrerbakgrunn
- de som bodde sammen med begge foreldrene eller litt hos hver sammenlignet med andre bosituasjoner

Vi fant også at de som fullførte og besto sammenlignet med de som ikke besto eller sluttet

- hadde foreldre med høyere utdanning
- hadde foreldre med mere positiv holdning til skole og utdanning
- hadde foreldre med sterkere tilknytning til arbeidsmarkedet
- kom fra hjem med flere bøker
- hadde betydelig bedre karaktersnitt fra ungdomsskolen
- hadde lavere fravær fra ungdomsskolen

Videre fant vi at de som fullførte og besto sammenlignet med de som ikke besto eller sluttet

- trivdes bedre
- var mer positive til utdanning og skole
- brukte mer tid på lekser
- hadde hatt spesialundervisning i mindre grad tidligere
- var mer språklig og matematisk anlagt
- strevde mindre på skolen
- var mer pliktoppfyllende
- var mindre innadventde
- var mindre likegyldig og ukonsentrert
- utviste i mindre grad avvikende eller svært alvorlig avvikende atferd
- hadde høyere ambisjoner både for dette skoleåret og for sin utdannelse generelt

Vi fant også at:

- De som bodde på hjemstedet men ikke hos foreldrene, fullførte og besto i mindre grad enn de som hadde flyttet til et annet sted eller de som bodde hjemme. De som bodde hjemme besto i størst grad
- De som fullførte og besto, hadde kommet inn på førsteønske i større grad enn de som ikke besto eller sluttet
- Det var variasjon i andelen fullført og bestått skolene i mellom. Karasjok og Vardø hadde lavest andel bestått, mens Tana, Vadsø og LOSA² hadde høyest andel.
- Det var variasjon mellom utdanningsprogrammene i andelen fullført og bestått fra ID³ og EL med høyest beståttandel til SS og BA med lavest.

Vi har identifisert en rekke forhold som har sammenheng med kompetanseoppnåelse. Både den nasjonale og internasjonale forskningen omkring bortvalg har vist at dette er forhold som har betydning. Vi kommer tilbake til om dette også vil gjelde når vi gjennomfører en multivariat analyse, en analyse hvor vi inkluderer samtidig alle de forhold vi kjenner til for elevene, for å identifisere forhold som har direkte betydning bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse.

Hvilke forhold kan være med å forklare bortvalg, ikke bestått og bestått?

For å identifisere hvilke forhold – av det vi har mål på – som kan være med på å forklare variasjon i kompetanseoppnåelse, hvorfor noen slutter eller ikke består sammenlignet med å bestå, har vi gjennomført en multivariat analyse, en multinomisk logistisk regresjonsanalyse. Analysemetoden innebærer at mange variabler inkluderes samtidig, og gir mulighet for å analysere hvordan hver enkelt variabel påvirker sannsynligheten for å gjennomføre videregående opplæring samtidig som vi

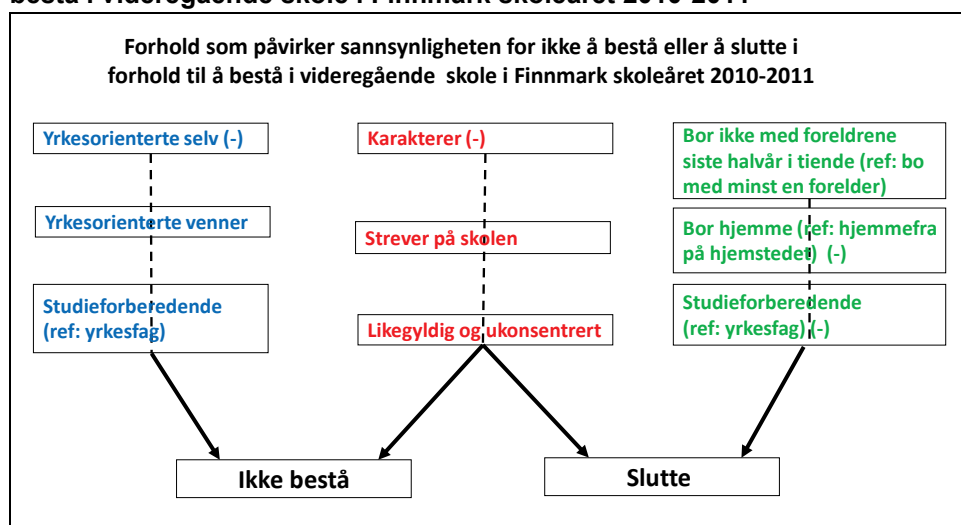
² Lokal Opplæring i Samarbeid med Arbeidslivet. Et desentralisert Vg1-tilbud på åtte småsteder uten en ordinær videregående skole.

³ Vi bruker forkortelser i teksten. ST= studiespesialisering, MD=musikk, dans og drama, ID=idrettsfag, BA=bygg- og anleggsteknikk, DH=design og håndverk, EL=elektrofag, HS=helse- og sosialfag, MK=medier og kommunikasjon, NA=naturbruk, RM=restaurant- og matfag. SS=service og samferdsel, TP=teknikk og industriell produksjon

kontrollerer for andre forklaringsvariabler som vi vet har betydning. Kontrollert for de andre uavhengige variablene, fant vi, alt annet likt, følgende forhold (se figurene 0.1 og 0.2) med signifikant direkte effekt på sannsynligheten for å slutte eller ikke bestå sammenlignet med å bestå for elevene på videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011. :

- Jo bedre karakterer fra grunnskolen, jo mer reduseres sjansen for ikke bestått og slutting
- Elever på studieforberevende hadde større sannsynlighet for ikke å bestå sammenlignet med elever på yrkesfag
- Elever på studieforberevende hadde redusert sannsynlighet for å slutte sammenlignet med elever på yrkesfag
- Elever som bodde sammen med minst en av foreldrene, uansett konstellasjon, siste halvår i tiende klasse, hadde redusert sannsynlighet for å slutte sammenlignet med de som ikke bodde sammen med noen av foreldrene
- Jo mer elever strever faglig på skolen, jo større var sannsynlighet for at de ikke besto
- Med økt grad av likegyldighet og manglende konsentrasjon økte sannsynligheten for at elevene ikke besto eller for at de sluttet
- Elever som hadde flyttet på hybel, leilighet eller hybelhus på hjemstedet sluttet i større grad enn alle andre
- Elever hvor de fleste vennene er yrkesorienterte (de jobber, er lærlinger, arbeidsledige eller går på yrkesfag), har redusert sannsynlighet for å fullføre og bestå
- Elever som selv er praksis- og yrkesorienterte, har redusert sannsynlighet for ikke å bestå

Figur 0.1 Forhold som påvirker sannsynligheten for ikke å bestå eller å slutte i forhold til å bestå i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011



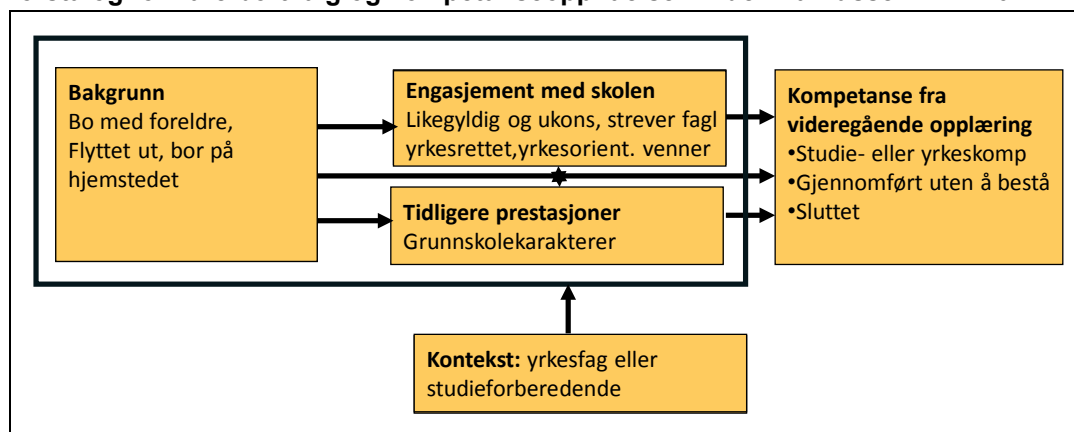
Hovedkonklusjonen på denne analysen er at tidligere prestasjoner, målt med grunnskolekarakterer, er det forholdet som har sterkest effekt på kompetanseoppnåelse. Dette funnet er i tråd med omfattende forskning nasjonalt og internasjonalt. Et annet interessant funn er at det er langt færre forhold som ser ut til å ha effekt på kompetanseoppnåelse i Finnmark enn på Østlandet, og vi merker oss at bakgrunnsvariabler som bl.a. foreldres utdanning og arbeidsmarkedstilknytning og hvem de unge bodde sammen med, har ingen eller liten direkte effekt i Finnmark. En mulig forklaring kan være at forskjellene er mindre i Finnmark når det gjelder utdanning og det er lavere andeler med høyere utdanning. Dermed bidrar ikke varierende utdanningsnivå til å skape de samme skillene som på Østlandet, og da får ikke dette forholdet like mye å si i (re)produksjon av ulikhet i videregående opplæring. Kanskje noe av det samme gjør seg gjeldende når det gjelder tilknytning til arbeidsmarkedet og de unges bosituasjon? Det er vanligere at en av foreldrene ikke er i jobb eller at man ikke bor sammen med begge foreldrene. Kan det være at det er større aksept for begge disse

forholdene, at det å være i en slik situasjon ikke er like stigmatiserende og forskjellsskapende som på Østlandet? Dermed får ikke disse forholdene, som vi er vant til å tenke på som ulikhetsskapende, like stor betydning for de unge i Finnmark og påvirker ikke utfallet av videregående opplæring på samme måte. Det de unge kan, deres kunnskaper og ferdigheter, målt med karakterene fra tiende klasse får dermed større direkte betydning for utfallet av videregående opplæring

Dette betyr imidlertid ikke at foreldres utdanning og arbeidsmarkedstilknytning, samt de unges bosituasjon ikke har betydning. Vi har gjennomført en analyse av hvilke forhold som har betydning for grunnskolekarakterene. Denne analysen viste at bakgrunn, herunder foreldres utdanning, har mye å si for hvilke karakterer elevene får. Det betyr at bakgrunn, herunder foreldrenes utdanning, har indirekte betydning, via grunnskolekarakterene, på kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring. Denne indirekte effekten illustreres i figurene 1.2 og 0.2.

Som et teoretisk grunnlag for prosjektet og analysene har vi lagt til grunn en analytisk modell for å forklare kompetanseoppnåelse (figur 1.2). Analysene våre viser at de forholdene vi identifiserer med betydning for kompetanseoppnåelse i Finnmark passer godt inn i denne modellen, og i figur 0.2 har vi plassert disse forholdene inn i modellen.

Figur 0.2 Forhold som påvirker sannsynligheten for ikke å bestå eller å slutte i forhold til å bestå i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011, tilpasset en teoretisk modell for å forstå og forklare bortvalg og kompetanseoppnåelse. Kilde: Markussen m.fl. 2011: 239



Vi ser at både bakgrunnsforhold, ulike mål på engasjement, tidligere prestasjoner og utdanningens kontekst har betydning, slik det også er vist tidligere i forskning om bortvalg og kompetanseoppnåelse. Det betyr at de samme mekanismene som bidrar til bortvalg og ikke bestått er i funksjon i Finnmark som ellers i landet og som ellers i verden. Men likevel er det noe som er annerledes, og det kommer vi tilbake til i den avsluttende drøftingen i denne oppsummeringen.

Fortellinger om slutting

Som en del av datainnsamlingen har vi snakket med 40 ungdommer som hadde avbrutt videregående skole. Fra intervjuene med disse ungdommene kan vi se at enkelte ikke har hatt noe valg med hensyn til å slutte på skolen eller i alle fall ta en pause. Det gjelder i hvert fall syv av de 40 ungdommene vi har snakket med, og det handler om graviditet, skade, sykdom eller vanskelige forhold i hjemmet. For det store flertallet av de ungdommene som er intervjuet, er det ikke like opplagt hvorfor de sluttet. At de var skolelei, er den begrunnelsen nesten halvparten av alle ungdommene oppgir. Dette er også en betegnelse som brukes av ungdom som har tilkjennegitt vesentlige problemer med grunnleggende og helt sentrale ferdigheter som kreves i skolen. Andre ungdommer har ikke hatt problemer med å forstå det de skal lære, men har vært tiltagende umotiverte. Det er gjerne disse som tegner et bilde av undervisningen som preget av gjentakelser og en uutholdelig ensformighet. Uengasjerte lærere på videregående og ukyndige lærere uten relevant utdanning på ungdomstrinnet inngår i en del av disse ungdommenes beretninger om sine skoleerfaringer. Dette bildet er likevel ikke entydig, en del av

ungdommene har mye godt å si om lærere de har hatt, dessuten om hvordan lærere viste at de brydde seg om dem og kontaktet dem da de begynte å bli borte fra skolen. Betegnelsen skolelei ser ut til å fungere som en selvinnsynende forklaring på slutting. Tilstanden synes i det minste å kreve en pause i påvente av at motivasjonen skal ta seg opp: Man får se om man får lyst til å begynne igjen.

Mange av ungdommene har knyttet mangelen på motivasjon til en erkjennelse av at de likevel ikke var interessert i det utdanningsprogrammet de hadde begynt på. Det er bemerkelsesverdig at ingen av ungdommene som er intervjuet i Finnmark har benyttet betegnelsen feilvalg. I en tilsvarende undersøkelse på Østlandet fem år tidligere, var feilvalg en mye brukt årsaksforklaring, omtrent på linje med hvordan betegnelsen skolelei ser ut til å fungere som et nøkkelord i Finnmark. Selv om uttrykket feilvalg ikke har vært brukt av sluttetere i Finnmark, er meningsinnholdet kjent, det handler om mangel på identifikasjon med de aktuelle programfagene. Opplæringen leder mot noe ungdommen ikke kunne tenke seg å bli. For flere av ungdommene har det vært viktig å bli boende hjemme, det vil si at de har valgt bort et utdanningsprogram som har interessert dem mer enn det de startet på, men som forutsatte flytting. Vi ser noen klare eksempler på at det å bli boende på hjemmeplassen er overordnet når enkelte endog har gått inn på Vg2 i et utdanningsprogram som de ikke er interessert i. Behov for en mer omfattende reorientering etter det som betegnes som bortkastede år, har også kommet til uttrykk fra en ungdom som ikke hadde fått lov av foreldrene å flytte da han var ferdig med ungdomsskolen.

Dårlige boforhold, store kostnader enten det gjelder borteutgifter eller reiseutgifter for å komme hjem en gang i blant, og dessuten krav til egeninnsats for å bli kjent med nye folk samt mangel på noe å ta seg til i fritiden er beskrivelser av vanskeligheter ved borteboertilværelsen som førte til avbrudd i skolegangen. Det er ellers bemerkelsesverdig at så mange av dem som har sluttet beskriver relasjonene til medelever som gode. Selv om det finnes unntak – enkelte har følt seg utenfor eller uglesett – blir hovedinntrykket stående av at det ikke var det sosiale miljøet på læringsarenaen som var årsak til sluttingen. Også dette er nokså forskjellig fra undersøkelsen på Østlandet. Det synes som om terskelen for å slutte er lavere i Finnmark, samt at det å slutte ikke virker like stigmatiserende som på Østlandet.

Alternativet til skolegang er for enkelte det de kaller ingenting, men mer vanlig er det at ungdommene som har sluttet, har skaffet seg jobb. Det kan være innenfor butikk, barnehage eller omsorgstjenester, men det kan også være innenfor fiske og reindrift eller i tilknytning til disse næringsveiene. Hundekjøring er for flere en viktig hobby, men det finnes også muligheter for å tjene penger på det gjennom orientering mot turistnæringen. Ganske mange – ikke minst jenter – har likevel poengtert at det ikke er særlig attraktive jobber å få dersom man ikke har utdanning. Det er bemerkelsesverdig i sammenligning med intervjumaterialet fra Østlandet at flere av ungdommene i Finnmark gir uttrykk for at de ikke har planer om å ta mer utdanning, eventuelt at de tviler på det eller at det uansett ikke kommer til å skje med det første. Troen på at utdanning er avgjørende for et godt liv eller for å klare seg i en voksentilværelse, synes altså å være svakere eller mindre entydig blant sluttetere i Finnmark enn blant sluttetere på Østlandet.

Det gode liv?

Som en del av datainnsamlingen gjennomførte vi seks gruppeintervjuer på hver skole, tre med elever, to med lærere og ett med ledelsen, ideelt sett med 5 personer i hver gruppe. Basert på intervjuene med disse nesten 150 elevene, 100 lærerne og 50 lederne, har vi forsøkt å nærme oss noen forklaringer på hvorfor så mange ikke består eller slutter i Finnmark og også en forståelse av en mentalitet og noen holdninger som eksisterer.

Etter samtalene med alle disse informantene ble det klart for oss at «Å flytte når du er 16 er ikke bare bare». Blant elever, lærere og ledere fikk vi et klart inntrykk av at for mange var denne flyttingen som 16 åring smertefull. Blant de som hadde flyttet hørte vi om at de ikke trivdes og at de lengtet hjem, men vi hørte selvsagt også det motsatte. Mange ga også uttrykk for at det var tungt å være borteboer, det er ingen som passer på deg, du får ansvar for alt selv. Selv om man ikke hadde lyst å flytte, var

det likevel mange som gjorde det, men for noen ble det for tøft og de flyttet tilbake. Andre utsatte flyttingen ett år enten fordi de ikke turte eller ikke ville eller ikke fikk lov av mamma. Noen fortalte oss at de gikk på noe helt annet enn det de kunne ønske seg, bare for å få lov til å være på hjemlassen et år til.

Vi forsøkte å finne ut om de unge så på utdanningen sin som et ledd i en plan. Bildet vi fikk av dette var at her var elevene forskjellige. Noen hadde en seriøs og gjennomtenkt plan med sitt løp i videregående opplæring, mens andre bare var der fordi noe måtte de jo velge. Inntrykket fra samtale på skolene var at de med klare planer var i et tydelig mindretall. Vi snakket også om det fantes en evt. kopling mellom utdanning, utdanningsplaner og hvor de ønsket å bo i fremtida. Tenkte de seg en utdanning som ville sikre dem arbeid på hjemlassen, eller tenkte de på utdanning som en billett ut av bygda og sørover. Samtalene våre indikerte at her eksisterte det knapt noen forbindelse, dette tenkte de unge ikke på.

Samtalene våre på skolene bekreftet det sentrale kvantitative funnet, nemlig at det de unge kan når de begynner i videregående skole, deres tidligere ervervede kunnskaper og ferdigheter, er det viktigste forholdet som kan forklare forskjellen mellom suksess og fiasko i videregående skole. Særlig lærerne vi snakket med ga uttrykk for at mange kommer til videregående skole med et skremmende svakt kunnskapsnivå. De beskriver ungdommer som knapt kan lese og som ikke behersker de fire regneartene, og flere er tydelige på at mange elever har et grunnlag som gjør at de ikke har muligheter til å klare videregående opplæring.

I flere av samtale med lærere og ledere, og for så vidt også elever kommer det frem en vurdering av en ungdomsskole som gjør en for dårlig jobb. Det vises til svak lærerkompetanse, små lærermiljøer på små skoler hvor kompetansen ikke får utvikle seg, samt utstrakt bruk av vikarer. Det er elever som forteller de samme historiene, og de illustrerer historiene sine med konkrete historier om ikke helt vellykket undervisning.

Når vi i samtale på skolene ba informantene reflektere over hva den lave andelen bestått og de høye andelen sluttet og ikke bestått kunne komme av, ble ofte, både blant lærere, ledere og elever, det historiske aspektet tatt frem. Historisk sett har det vært et arbeidsmarked og et arbeidsliv i Finnmark hvor det har vært gode muligheter for arbeid uten mye utdanning. Fiskeriene, gruvedriften og reindriften trekkes frem som eksempler. Dette har medført et gjennomsnittlig lavt utdanningsnivå i foreldregenerasjonen, noe mange påpeker også har konsekvenser for de unges motivasjon og forståelse for å ta utdanning. Samtidig pekes det også på at dette arbeidsmarkedet er i kraftig endring og at kompetansesarbeidsplassene blir flere med et raskt voksende behov for kompetent arbeidskraft i Finnmark, både i petroleumsindustrien, i gruvedriften og i fiskeriene. Det ble også understreket fra enkelte at Finnmarksungdommen må kjenne sin besøkelsestid.

Vi fikk inntrykk av, gjennom samtale på skolene, at det fortsatt eksisterer et arbeidsmarked som unge i Finnmark kan gå inn i om de går ut av skolen. Dette markedet er ikke like godt overalt, og alle har ikke tilgang overalt, men det eksisterer og har nok en viss betydning for at unge avbryter utdanning. Det er to næringer som særlig pekes ut hvor arbeid kan trekke de unge ut av skolen, reindriften og fiskeriene. Men ingen av disse næringene holder mange utenfor videregående skole. Reindriften fremstilles som en lukket næring, hvor de som er innenfor, har mulighet til å velge fjellet i stedet for skolen. Et annet interessant trekk ved reindriften er at den bidrar til at skolen blir mindre viktig. Når det skjer noe med flokkene og de unge trengs der, eksisterer ikke skolen. Reindriftens karakter skaper løsere bånd til skolen for de ungdommene dette gjelder. Og dette gjelder ikke bare guttene som må på fjellet, men det gjelder også jentene som skal ta vare på tradisjonene, f.eks. ved at de tar et friår for å lære å sy koffer.

Fiskeriene er ikke lukket på samme måte, men er heller ikke en åpen næring for hvem som helst. Dette er et arbeidsmarked for kystens gutter. Skal du ha jobb i fiskeriene, i båt eller på land, må du «komme fra plassen», og du må «kjenne noen». Kommer du fra det rette stedet eller den rette familien, og familien eller noen kjente har båt, da har du muligheten. Dette arbeidsmarkedet holder

noen unge gutter borte fra klasserommene. Men fiskeriene har også en annen funksjon. Det eksisterer forestillinger om at det er mulig å gjøre store penger. 800.000 i året med en måned på og en måned av. Det har nok skjedd, men vi tror ikke det er mange 16-19-åringer som reelt har denne muligheten. Men forestillingen om at dette er en mulighet fungerer som en faktor som løser opp båndene mellom noen gutter fra kysten og videregående skole.

Den tredje jobbarenaen for unge som velger bort videregående opplæring er i følge våre informanter, Kirkenes. Samtalene med våre informanter tyder på at det er aller lettest for ufaglærte å få seg en jobb i Kirkenes. Dette ble nevnt av flere også andre steder enn i Kirkenes. Som en av skolelederne på Kirkenes videregående skole sa: «Det er et Kirkenesfenomen at hvem som helst kan slutte på skolen og gå rett ut i jobb. Det gjør du ikke i Vadsø eller Vardø for eksempel». Dette synspunktet støttes opp av arbeidsledighetstallene. Da vi gjorde våre intervjuer var det 1,4 prosent ledige i Sør-Varanger, den laveste ledigheten i Finnmark.

Et siste aspekt vi vil trekke frem fra samtalene på skolene, er fremstillingen av en annen mentalitet, et annet tenkesett og en annen levemåte. «Skal du gjøre karriere så bosetter du deg ikke i Finnmark», sa en skoleleder. Andre ga uttrykk for det samme. Det er ikke det samme statusjaget, ting haster ikke like mye, det er ikke så nøye, det ordner seg til slutt. Som en rektor sa: «Mange bor her fordi at man vil leve det gode liv. Det er masse jakt, fiske, fritidsmuligheter. Man er ikke så opptatt av å tjene så mye penger. Når man tjente så mye at man berget, var man fornøyd. Dette ligger litt i Finnmarkskulturen». Vi fant disse holdningene uttrykt også i forhold til hvordan man utøvde arbeidet innenfor fiskeriene og reindriften. Været bestemmer. Man må være tålmodig. Er det storm på havet så tar man fisken dagen etter. «Om vi tar den i dag eller i morgen, det er ikke så farlig». Er det uvær på fjellet, så drar man ikke ut, man «venter». Dette er holdninger og levemåter som selvsagt ikke er gyldig for hele fylket, men vi skal huske at disse observasjonene er gjort innenfor næringer som historisk har vært helt sentrale og inkludert store deler av Finnmarks befolkning. En hypotese kan derfor være at denne holdningen og livsanskuelsen har satt spor og vært med å prege leveste og verdier ellers i Finnmark også, og at disse verdiene fortsatt er med å definere hvordan folk lever og hva som kjennetegner det gode liv.

Fylkeskommunens og skolens tiltak for å redusere bortvalg og bedre gjennomføring

Vi har sett på plandokumenter fra fylkeskommunen og fra de fleste skolene for å se på hvilke tiltak som er satt i verk for å redusere bortvalget og bedre gjennomføringen. I samtalene vi hadde på skolene snakket vi også med ledere og lærere om hvilke tiltak de hadde satt i verk.

Hovedinntrykket er at det er stort fokus på dette. Plandokumentene fra fylkeskommunen viser at dette er et prioritert område. Skolens planer gjenspeiler i stor grad fylkeskommunes dokumenter, men det er selvsagt variasjon og noen skoler har i større grad hatt fokus på også å sette i verk egne tiltak tilpasset lokale forhold. Også det skolene formidlet muntlig til oss bekrefter dette. Vår vurdering er at det ikke er mangel på plandokumenter og tiltak, og om man ikke lykkes med å få ned bortvalget så skyldes det i hvert fall ikke mangel på planer. Vi har ikke vært i stand til å spore tydelige sammenhenger mellom tiltak og redusert bortvalg, i den forstand at vi kan si at på den skolen har de gjort sånn og da var det færre som sluttet, mens de på den skolen har gjort sånn og da var det flere som sluttet. Vi kan dermed ikke peke på tiltak som vi med sikkerhet kan si virker, og som bør gjentas på andre skoler.

Skulle vi likevel peke på et tiltak som vi har hørt mye om og som i følge utsagn fra skolene har hatt betydning flere steder, så er det tett oppfølging av fravær. Dette er et tiltak som står sentralt i planene til fylkeskommunen og dette er et tiltak som de fleste skolene jobber med. Det er nedfelt i planene, skolene fortalte oss om det og mange skoler har utarbeidet gode rutiner for hvordan de følger opp elever som begynner å bli borte. Det er vår vurdering at dette er et tiltak som det er viktig å fortsette å arbeide aktivt med. Begynnende fravær fører ofte til mer fravær som ender i det totale fravær. Kan man angripe dette med en gang og hindre at båndene til skolen blir løsere, er det vår vurdering at mye kan være gjort for mange. Men dette er selvsagt ikke nok. I slutten av dette oppsummeringskapitlet vil

vi drøfte noen tanker om hva vi mener kan gjøres for å redusere bortvalget og andelen ikke bestått samt å øke andelen som fullfører og består.

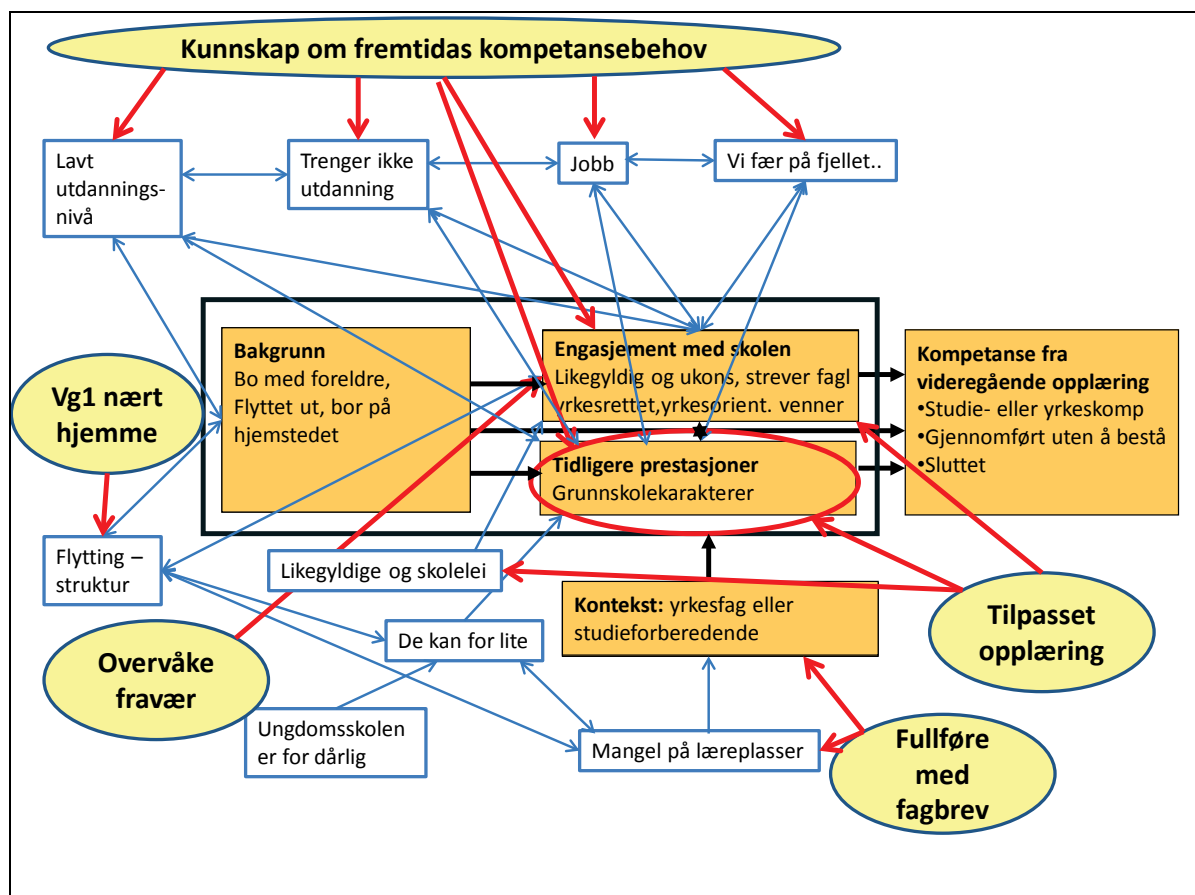
De' hær e'kke nokka for mæ

Foran i dette sammendraget har vi vist våre funn i de kvantitative og de kvalitative analysene. Vi skal nå drøfte disse funnene i sammenheng. Presentasjonen nedenfor er organisert rundt det vi – med utgangspunkt i våre data og analyser – oppfatter som de sentrale forklaringene på det store bortvalget og den lave beståttandelen i Finnmark. Vi har valgt å ikke organisere forklaringene som forklaringer på individ-, institusjons- og samfunnsnivå. Grunnen til dette er at de fleste forklaringene ikke kan rendyrkes som tilhørende ett av disse nivåene. Vi vil likevel presentere de forklaringene som ligger nærmest individnivået først, for deretter å bevege oss via institusjonsnivået videre til samfunnsnivået.

Vi vil basere drøftingen på figur 0.3. Der er resultatene av den kvantitative analysen plassert i midten (oransje), mens funn fra de kvalitative analysene er plassert rundt (blå bokser). Det er trukket forbindelseslinjer mellom kvantitative og kvalitative funn. Her kan man helt sikkert diskutere om det skulle vært noen flere piler, og om retningen på pilene kunne vært annerledes. I drøftingen nedenfor vil vi ikke eksplisitt kommentere pilene, men intensjonen er at alle forbindelseslinjene skal kommenteres.

Helt til slutt vil vi peke på noen tiltak og innsatsområder som etter vår vurdering kan være mulige veier å gå for å bedre situasjonen. Tiltakene og satsingsområdene er plassert som gule elipser i figuren.

Figur 0.3 Forhold som kan forklare bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående skole i Finnmark



Den kvantitative analysen som er plassert sentralt i figuren viste, slik vi har redegjort for over, at bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse er påvirket av de unges bakgrunn, deres

engasjement med skolen og utdanningen, deres kunnskaper og ferdigheter når de begynner i videregående opplæring (målt med grunnskolekarakterer), samt utdanningens kontekst.

Vi har kalt denne rapporten for *De' hær e'kke nokka for mæ*. Grunnen er at vi mener at dette kan stå som hovedforklaringen, som en slags overskrift på de forklaringene vi presenterer, på at ungdom i Finnmark ikke består og slutter i større grad og fullfører og består videregående skole i mindre grad enn ungdom ellers i landet. Nedenfor presenterer vi – basert på våre kvalitative og kvantitative data og analyser – sju forklaringer på den lave kompetanseoppnåelsen i Finnmark, sju forklaringer på at noen ungdommer som har begynt i videregående skole i Finnmark sier at *De' hær e'kke nokka for mæ*.

1. *De mangler nødvendige kunnskaper og ferdigheter* når de kommer fra grunnskolen og skal over i videregående. De kvantitative analysene identifiserer de unges kunnskaper og ferdigheter, målt med gjennomsnittskarakterene fra tiende klasse, som det forholdet som har størst betydning for om de unge ikke består, slutter eller fullfører og består i Finnmark. Dette får god støtte i samtalen vi hadde med lærere, ledere og elever. Det ble trukket frem på mange skoler at svært mange elever har et overraskende lavt kunnskapsnivå med seg fra grunnskolen, og dette forklares i mange tilfeller med at grunnskolen er for dårlig som et resultat av for svak lærerkompetanse. Det svake faglige nivået gjør at elevene ikke klarer å henge med, og resultatet er at enten består de ikke eller så slutter de.
2. *De må gå på et tilbud de egentlig ikke ønsker*. Dette henger sammen med tilbudsstrukturen som gjør at for å forfølge sine ønsker må mange flytte hjemmefra som 16-åringer. Det er en del elever som ikke flytter det første året, enten fordi de ikke vil, ikke tør eller ikke får lov (av mamma), selv om dette betyr at de ikke kan begynne på det utdanningsprogrammet som de helst ville ha valgt. For å få bo hjemme et år til, går de på noe de ikke ønsker å gå på. Dette vil vi knytte opp mot et av de kvantitative funnene, nemlig det at de likegyldige og ukonsentrerte fullfører og består i mindre grad enn andre (mer om dette nedenfor). Forklaringen på dette kan være at de opplever skolen som uinteressant, den er ikke noe for dem og de er umotiverte. Det å måtte gå på et tilbud – for å kunne bo hjemme – som en egentlig ikke er interessert i, kan ikke være motiverende. Det er ikke usannsynlig at dette kan være med på å skape likegyldighet og svak konsentrasjon, som vi allerede har sett bidrar til slutting og ikke bestått.

De kvantitative analysene identifiserer ikke signifikant direkte netto effekt på kompetanseoppnåelse av det å bo borte. Forklaringen kan være at de som bor borte går der de vil, og derfor er faglig fornøyd. Da holder de ut selv om det, slik mange av borteboerne fortalte oss, er hardt å bo borte.

Én tolkning av at vi ikke finner effekt av det å bo borte, er at strukturen er god og at det å flytte som 16-åring ikke er så farlig. Men når vi sammenholder dette med at mange lar være å flytte og heller går på et tilbud de ikke har interesse av, bare for å kunne bo hjemme et år til, så vil vi tolke dette annerledes. Slik vi vurderer det, bidrar tilbudsstrukturen til lavere andel som fullfører og består ved at den skaper en del likegyldige og ukonsentrerte elever og fører til at noen ungdommer bruker lengre tid på videregående opplæring fordi de venter med å begynne på det de ønsker seg til de er klare til å bli borteboere. Det at de kvantitative analysene ikke viser at borteboing påvirker kompetanseoppnåelsen kan bidra til å tilsløre disse mekanismene. Vi vil hevde at strukturen skaper ikke bestått og slutting ved at det ikke er nok Vg1-tilbud nært der elevene bor, fordi noen av de som ikke flytter begynner på tilbud de egentlig ikke ønsker.

Ofte flytter de unge for å gå på et tilbud som ikke fins på hjemstedet. Dette kan være skoleflinke og ressurssterke ungdommer som flytter for å forfølge et utdanningsønske, f.eks. å begynne på MD eller ID i Alta. I andre tilfeller vil det være skolefaglig svake elever som må flytte. Dette vil skje når det er konkurranse om et tilbud. Da vil noen måtte flytte selv om det tilbudet de søker fins på hjemsplassen. Da er det karakterene som avgjør, og da vil det være slik at de med de svakeste karakterene, de som kan minst, er de som må flytte. I tillegg til at de har et svakt faglig

utgangspunkt må de kanskje også bo hjemmefra som 16-åring for å få begynne på det de ønsker.

3. *De er likegyldige, ukonsentrerte og skolelei.* Vår forklaring på dette er at de ikke opplever at det som skjer i klasserommene angår dem. Skolen klarer ikke å gi dem et tilbud som engasjerer og som gjør at de yter.

Når en del elever er likegyldige og ukonsentrerte, skyldes det selvsagt ikke bare at de har måttet begynne på et tilbud de ikke har ønsket, slik vi har omtalt over. Det fins andre grunner til dette. En forklaring på likegyldighet kan være at de unge opplever skolen som irrelevant. Et tema som går igjen i intervjuene med slutterne, er at de forteller at de er skolelei. De er umotiverte, finner seg ikke til rette og synes ikke de får noe de trenger. Det som skjer i klasserommene er ikke noe som angår dem, verken faglig eller måten de arbeider på. Denne forklaringen får støtte i intervjuene med ungdom som hadde sluttet. I beskrivelsene av hvordan de hadde det på skolen, betones gjentakelser og ensformighet. Vi ser at de har inntatt en passiv holdning til det som skjer i klasserommet, de har foretatt en mental tilbaketrekning. Når elevene opplever at det stoffet de skal arbeide med ikke angår dem, og at måten det arbeides på er kjedelig og umotiverende, kan man forstå at de blir lei og melder seg ut av det som skjer, enten de blir i klasserommet og på skolen eller de forlater arenaen og slutter.

I forlengelsen av dette kan man spørre om pedagogikken i videregående skole er god nok. Gjennomføres tilpasset opplæring slik Opplæringslova forutsetter? Noen lærere har forklart de svake faglige forutsetningene hos enkelte elever med for dårlig undervisning på grunnskolen. Spørsmålet som kan reises med utgangspunkt i funnet om de likegyldige og ukonsentrerte, er om undervisningen ikke er for lite tilpasset de enkelte elevenes forutsetninger også på de videregående skolene.

Vi har også funnet at elever på yrkesfag oppnår bestått i mindre grad og slutter i større grad enn elever på studieforberedende, alt annet likt. Vi har ikke noe sikkert svar på hvorfor det er slik, men har fremmet en hypotese om at det kanskje skjer forskjellige ting på læringsarenaene innenfor ulike utdanningsretninger og ulike utdanningsprogram. At de likegyldige og ukonsentrerte fullfører og består i mindre grad enn andre handler kanskje også om dette. Dersom det som skjer i læringsarenaene på enkelte utdanningsprogrammer oppleves lite relevant for elevene, kan dette bidra til likegyldigheten og påfølgende slutting og ikke bestått.

4. *De får ikke den læreplassen de ønsker.* Vi har vist at 9,6 prosent av alle de som begynte på Vg2 høsten 2010 ikke fikk den læreplassen de søkte høsten 2011. Da er ikke lenger videregående opplæring noe for dem, og de slutter.

Forklaringen på dette er 2+2-modellens konstruksjon. De to første årene eies av myndighetene, de to siste av arbeidslivet. Å få en læreplass er en ansettelse, og bedriftene ansetter hvem de vil. Ingen har garanti for en læreplass. Dette betyr at strukturen tvinger noen ut av videregående opplæring, og i realiteten fratrar dem retten til treårig videregående opplæring. Det er vanskelig å si hvor mange dette utgjør av et kull, men vi fant altså at 9,6 prosent av alle de som begynte på Vg2 høsten 2010 hadde søkt læreplass høsten 2011 og var utenfor videregående opplæring 1.oktober 2011. De som taper i kampen om læreplassene er som oftest de faglig svakeste, og vi ser igjen at de unges kunnskaper og ferdigheter er avgjørende for om de får avsluttet og fullført videregående opplæring.

5. *Det eksisterer en forestilling om at man trenger ikke utdanning i Finnmark.* Vi har hørt mange, både elever, lærere og ledere, forklare slutting og manglende fullføring med denne forestillingen. Denne forklaringen henger sammen med at historisk sett har det ikke vært behov for utdanning i Finnmark på samme måte som mange andre steder i landet. Det har vært mulig å gå fra obligatorisk skole og ut i arbeidslivet. En konsekvens av dette er at det generelt er et lavt utdanningsnivå i Finnmark, det er mange som har grunnskolen som sin høyeste utdanning.

Foreldre med lav utdanning vil vanligvis ikke fungere som tydelige pådrivere for at barna skal ta utdanning. Dermed er det to forhold, den historisk betingede tanken om at det er ikke behov for utdanning og det generelt lave utdanningsnivået i foreldregenerasjonen, som påvirker de unges interesse og motivasjon for å ta utdanning i negativ retning.

Vi ser at selv om vi ikke måler direkte effekt av foreldres utdanning på kompetanseoppnåelse, er dette et forhold som likevel spiller en rolle. Vi har også vist at karakterene fra grunnskolen, som jo har stor betydning for kompetanseoppnåelse, er påvirket av en rekke bakgrunnsforhold, bl.a. foreldrenes utdanning. Foreldrenes utdanningsnivå virker dermed indirekte bl.a. gjennom karakterene fra grunnskolen.

6. *De vil heller jobbe.* Det eksisterer et arbeidsmarked for ungdom i Finnmark, og noen velger dette fremfor en skole som ikke er noe for dem. Vi ser en sammenheng med punkt 3 over, og finner det ikke usannsynlig at noen av de likegyldige velger å jobbe i stedet for å være på skolen.

Denne manglende eller svake påvirkningen for å ta utdanning (jf. over) står også i en relasjon til at en del ungdommer avbryter videregående skole for å begynne å jobbe. Uten en sterk påvirkning hjemmefra til å ta utdanning, kan veien ut av skolen og inn i arbeidsmarkedet være kort. Vi har vist at det faktisk fins et ungdomsarbeidsmarked, og at noen ungdommer slutter skolen for å begynne å jobbe. En mulig tolkning er at de som forlater skolen for å begynne å jobbe er de som de kvantitative analysene har identifisert med redusert sannsynlighet for å fullføre og bestå, de som strever faglig, de likegyldige og ukonsentrerte og de som har venner som jobber eller er i lære. De identifiserer seg ikke med det som skjer der, de finner ikke skolen attraktiv nok i konkurranse med en mulig jobb.

7. *De vil leve det gode liv, og det er ikke inne på skolen.* Overalt eksisterer forstillinger om hva som kjennetegner et godt liv. I Finnmark kan det se ut til at for en del ungdommer står det gode liv i et motsetningsforhold til skole. Fra det kvalitative intervjumaterialet trer det frem en kontrast mellom skolen på den ene siden og et liv ute i naturen på den andre siden. Skolen assosieres med stikkord som inneliv, skolebenken, stillesitting, gjentakelser, ensformighet og endog mørketid og søvnighet. Et liv ute – på vidda eller på havet – er et fritt liv, et liv i bevegelse, som krever styrke og mot, men også bestemte ferdigheter. Også i møter med skolefaglig ansatte i fylkeskommunen ble ideene om det gode liv slik det kan fortone seg for noen i Finnmark, fremhevet og forklart for oss. Det handler om å dra på hytta i helgene, tenne bål i fjæra, kjenne at man har god tid og at det viktigste i livet ikke kan kjøpes for penger. Det handler ikke bare om fritid, men også om levemåte og erverv. Forestillingen om det gode liv er nært knyttet opp til den historisk baserte forestillingen om at utdanning ikke er nødvendig (jf. punkt 5).

Det gode liv handler om at man stresser ikke, man jakter ikke på karriere, man er fornøyd når man har det man trenger, man er tålmodig og man venter. Man ser verdien av et roligere liv, av å bruke naturen, av avstand til det sentrale maktapparatet og man tar avstand fra statusjaget. Og som en informant sa: «Utdanning er en del av det statusjaget». En følge av en slik tankegang er at utdanning ikke er så viktig for å klare seg i Finnmark. Vi kan ikke hevde at disse forestillingene er allment utbredt eller deles av alle, men ettersom vi hørte det så mange steder og fra så mange informanter, oppfatter vi at dette er forhold som er med å påvirke motivasjon for og holdninger til utdanning, og som noe som kan ha betydning for kompetanseoppnåelsen. Eksistensen av denne forestillingen kan være en driver for ikke å ta utdanning, og dermed bidra til lav kompetanseoppnåelse i videregående opplæring i Finnmark.

Hva kan gjøres?

På grunnlag av våre analyser vil vi kort peke på noen mulige veier å gå for å redusere andelen som ikke består eller slutter og å øke andelen som fullfører og består i videregående skole i Finnmark. Gjennom dette arbeidet har vi sett at kompetanseoppnåelse i videregående opplæring i Finnmark er et komplekst og sammensatt fenomen med røtter i historie, kultur og næringsstruktur, og at det ikke fins

noen enkle løsninger. Det fins ikke noe sesam-sesam, men vi vil likevel peke på noen tiltak som kanskje kan bidra til å bedre situasjonen (som nevnt, tiltakene er synliggjort med gule ellipser i figur 0.3).

- a. *Bedre tilpasset opplæring.* Vi mener at det er god grunn til å understreke og vektlegge dette punktet. De kvantitative analysene viser at svake kunnskaper og ferdigheter er den viktigste forklaringen på at elevene ikke består eller at de slutter, og dette støttes av samtaleene vi hadde på skolene.

Vi mener derfor at det er helt avgjørende å ta denne variasjonen i kunnskaper og ferdigheter på alvor, og gjennomføre en opplæring som tar hensyn til dette. Det nytter ikke å skylde på grunnskolen. I videregående opplæring i Finnmark får man de elevene man får, og oppgaven er å få flest mulig av disse til å bestå. Da er tilpasset opplæring et sentralt stikkord. Det er avgjørende at man klarer å etablere en opplæring både når det gjelder innhold og pedagogikk som gjør at ungdommene i Finnmark føler at dette angår dem. Vi har sett at de likegyldige og ukonsentrerte fullfører og består i mindre grad enn andre. Dette bør oppfattes som et signal om å skape en skole hvor færrest mulig får lov til å være likegyldige, en skole som angår de fleste, en skole som gjennom tilpasset opplæring møter elevene på det nivået de er.

Den kunnskapen som fins om hvem som sluttet og ikke besto, hvilken skole de gikk på, hvilket utdanningsprogram eller programområde de gikk på, kan brukes til å målrette en satsing på tilpasset opplæring. Når man f.eks. vet at 30 prosent av skoleårsslutterne og 51 prosent av de som ikke besto hadde gått på ST, er dette et godt utgangspunkt for en aktiv planlegging av en bedre tilpasset opplæring på dette utdanningsprogrammet. Dette bare som ett eksempel.

I arbeidet med å utvikle en bedre tilpasset opplæring som forholder seg til elevenes ulike forutsetninger, ligger det også en utfordring i å etablere en aksept for at ikke alle som begynner i videregående opplæring, der og da er klare for å starte på et løp som skal ende med studie- eller yrkeskompetanse 3-5 år senere. Noen trenger et alternativt mål for opplæringen sin. P.t. fins det bare et formalisert alternativ, og det er lærekandidatordningen. I tillegg fins en rekke lokale varianter av planlagte løp mot grunnkompetanse. Det har også vært gjennomført forsøk med praksisbrev (Markussen m.fl. 2009, Høst 2011), og også denne ordningen kan være en mulig utdanningsvei mot grunnkompetanse. På sine hjemmesider skriver Utdanningsdirektoratet at ordningen med praksisbrev vil bli vurdert i en kommende stortingsmelding om Kunnskapsløftet, og inntil en regulering er vedtatt oppfordres fylkeskommunene til å delta i forsøket med praksisbrev (Utdanningsdirektoratet 2012). Etter vår vurdering hører økt bruk av lærekandidatordningen eller andre utdanningsløp med grunnkompetanse som siktemål med innenfor en økt fokusering på tilpasset opplæring.

- b. *Etablere en struktur på opplæringstilbudet som gjør at flere kan få gå på det Vg1 de ønsker uten å måtte flytte.* Vi har sett at mange elever velger å ta en utdanning som de ikke ønsker seg bare for å slippe på flytte hjemmefra som 16-åringer. Resultatet er enten at de slutter eller at de holder ut for så å begynne på det Vg1 de helst vil når de føler at de er gamle nok til å flytte. Dette betyr at noen utsetter starten på sitt egentlige utdanningsløp, og at dette er noe av forklaringen på den store andelen elever i Finnmark som er forsinket. Det er vår vurdering at et utdanningstilbud som gir flere anledning til å kunne gjennomføre sitt første år uten å måtte flytte, ville skape flere motiverte og færre likegyldige elever, samt føre til færre avbrudd og færre som kommer forsinket i gang med sin videregående opplæring. I tillegg vil en slik endring gjøre det lettere for de som blir borteboere under dagens ordning. Vi har snakket med flere borteboere som vantrives og heller skulle gått på skole på hjemstedet, men de holder ut fordi det vet at de må om de skal få den utdanningen de vil ha.
- c. *Fortsette arbeidet med å overvåke begynnende fravær.* Ut fra våre samtaler på skolene er det vårt inntrykk at dette er, slik skolene selv har vurdert dette, et tiltak som har betydning. Klarer man å sette inn støtet tidlig, kan man stoppe en negativ utvikling og hindre bortvalg.

- d. *Etablere en struktur og et utdanningstilbud som sikrer at alle som har fullført Vg2 på yrkesfag får fullført utdanningen sin frem til fagbrev.* Vi har sett at en betydelig andel av årskullene søker en læreplass som de ikke får, og at de derfor slutter i videregående opplæring. De fratras i realiteten retten til treårig videregående opplæring, og det bør etter vår vurdering settes i verk tiltak som gjør at de får et reelt tilbud om en alternativ utdanning når de ikke får læreplass. Dersom det ikke er tilstrekkelig med læreplasser tilgjengelig, må skolen ta ansvar for å la disse ungdommene få fullføre den utdanningen de har begynt på. Etter vår vurdering bør det gis reelle tilbud om Vg3 i skole når læreplassene ikke fins. Vi minner om at det regjeringsoppnevnte Karlsen-utvalget foreslo «at alle elever som ikke får læreplass etter Vg2, får rett til to års yrkesfaglig opplæring». Vi skal ikke ta ytterligere stilling til hvordan dette tilbudet skal organiseres, men nøye oss med å peke på viktigheten av at alle som har begynt på en yrkesfaglig utdanning får muligheten til å avslutte denne uavhengig av om det fins tilgjengelige læreplasser eller ikke.
- e. *Bygge kunnskap om fremtidas kompetansebehov i Finnmark.* I følge flere av våre informanter er arbeidsmarkedet i fylket i kraftig endring. Kompetansesarbeidsplassene blir flere med et raskt voksende behov for kompetent arbeidskraft, i petroleumsindustrien, i gruvedriften og i fiskeriene. Her vil det være muligheter for Finnmarksungdommen å skaffe seg gode, spennende og interessante arbeidsplasser. Men dette er arbeidsplasser som vil kreve utdanning. Denne utdanningen og kompetansen må ungdom fra Finnmark skaffe seg, ellers vil de se at det kommer pendlere som bor i brakkerigger og er 14 dager på og 14 dager av og tar disse arbeidsplassene. Finnmarksungdommen må kjenne sin besøkelsestid, og ungdomsskolene og de videregående skolene må formidle dette på en måte som gjør dette til internalisert forståelse og kunnskap hos ungdommene og deres foreldre. Dette handler om å hindre ungdommen i å begynne å jobbe før de er ferdig med videregående, det handler om å ta livet av forestillingen om at man ikke trenger utdanning for å jobbe i Finnmark, og det handler om å ta livet av forestillingen om at man ikke kan leve det gode liv i Finnmark samtidig som man skaffer seg utdanning og planlegger en karriere. Dette handler om å melde Finnmark inn i kunnskapssamfunnet.

1 Om bakgrunn, tidligere forskning og om dette prosjektet

Eifred Markussen

I dette kapitlet skal vi se nærmere på bakgrunnen for dette forskningsprosjektet, vi skal kort gjøre rede for tidligere forskning om bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring og vi skal redegjøre for dette prosjektets problemstilling, design og gjennomføring.

1.1 Bakgrunn

Bortvalg av videregående opplæring er et sentralt tema på den utdanningspolitiske dagsorden i Norge og i en rekke andre land (Lamb m.fl. (eds.) 2011, Markussen (red.) 2010). Det har ikke alltid vært slik. Å avbryte gymnas, yrkesskole eller videregående skole var nok et fenomen også tidligere, men før Reform 94 innførte retten til videregående opplæring var ikke bortvalg/fracfall et uttalt og synlig problem av betydning i videregående opplæring. I tiårene før innføringen av Reform 94 var det legitimt at ungdom var i arbeid, og dette ble ikke problematisert vesentlig. Med Reform 94 skjedde det en endring: Alle fikk adgang til videregående opplæring, og samtidig ble det skapt en norm og forventning om at etter grunnskolen fortsetter ungdom i videregående skole (Markussen 2007). Atferd som tidligere hadde vært akseptert, ble nå sett på som et problem. En av samfunnets måter å si fra om at man ønsket alle inn i videregående opplæring, var å etablere Oppfølgingstjenesten, en tjeneste som skulle følge med hvem i aldersgruppa 16-19 som ikke var i opplæring for så å forsøke å hjelpe dem inn i opplæring eller arbeid (Grøgaard m.fl. 1999). Man kan med en viss rett si at Reform 94 bidro til å skape bortvalgsproblemet. På den andre siden må vi også huske at Reform 94 er det tiltaket, den reform som i størst grad har redusert bortvalget i videregående opplæring. For det første gjorde reformen at alle som i årene før reformen ikke slapp inn i fordi det ikke var plass, nå kom inn. Dermed bidro reformen til at bortvalget mellom grunnskolen og videregående skole så godt som forsvant (Markussen (red.) 2010). For det andre ble andelen yrkesfagelever som besto videregående opplæring fordoblet etter innføringen av reformen (Støren m.fl. 1998).

Det var først noen år etter innføringen av Reform 94 at bortvalg av videregående opplæring for fullt ble et synlig fenomen, og ikke før etter årtusenskiftet fikk dette problemet en sentral plass i den utdanningspolitiske debatten. Det store bortvalget og den lave fullføringsgraden i videregående opplæring var en av de sentrale begrunnelsene for innføringen av Kunnskapsløftet (St.meld. nr. 30 2003-2004). Forskningsprosjektet *Bortvalg og kompetanse* som ble igangsatt av Østlandssamarbeidet og gjennomført ved NIFU i perioden 2002-2007, bidro med rapporter, artikler og foredrag til ytterligere

å synliggjøre bortvalgsproblematikken og viktigheten av å få flere til å fullføre videregående opplæring (Markussen, Frøseth, Lødding og Sandberg 2008; Markussen, Frøseth og Sandberg 2011).

SSB har målt kompetanseoppnåelse for alle kull siden innføringen av Reform 94. I tabell 1.1 viser vi hvor stor andel som har fullført og bestått videregående opplæring fem år etter at de gikk ut av grunnskolen for åtte av de 12 kullene som begynte i videregående under Reform 94. Tabellen viser en bemerkelsesverdig stabilitet, og vi kan konkludere at under hele Reform 94 var det slik at sju av ti ungdommer i årskullene fullførte og besto videregående opplæring når dette ble målt etter fem år.

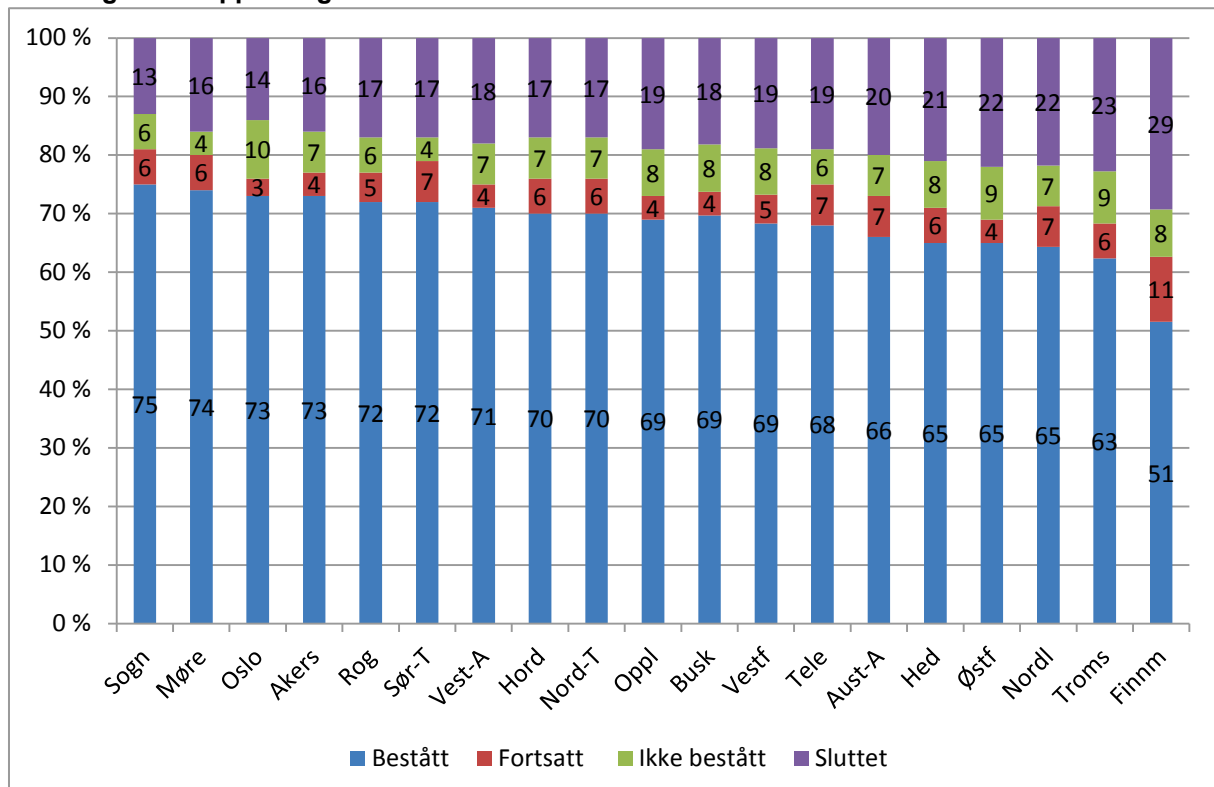
Tabell 1.1 Andel fullført og bestått fem år etter start i videregående opplæring

| År de startet | Fullført og bestått etter fem år |
|---------------|----------------------------------|
| 1994 | 68 |
| 1998 | 72 |
| 2000 | 69 |
| 2001 | 69 |
| 2002 | 69 |
| 2003 | 68 |
| 2004 | 69 |
| 2005 | 70 |

Kilde: SSB 2011: <http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen/>

For det siste kullet det foreligger data for når dette skrives, de som begynte i videregående opplæring i 2005, viser SSBs statistikk at i 2009 hadde 70 prosent fullført med studie- eller yrkeskompetanse, fem prosent var fortsatt i videregående opplæring, sju prosent hadde gjennomført hele utdanningen uten å bestå, mens 18 prosent hadde avsluttet videregående opplæring før de var ferdige. Også dette bildet har vært relativt stabilt under hele Reform 94 (SSB 2011). SSB viser også hvordan kompetanseoppnåelsen varierer mellom fylkene. I figur 1.1 viser vi kompetanseoppnåelse etter fem år i alle landets fylker for de som begynte i videregående i 2005.

Figur 1.1 Kompetanseoppnåelse i alle landets fylker fem år etter skolestart for de som begynte i videregående opplæring i 2005



Figuren viser at det er stor fylkesvis variasjon. I 13 av fylkene hadde 68 prosent eller mer fullført og bestått. Fem fylker hadde en beståttandel fra 63 til 66 prosent. Ser vi på ytterpunktene blant disse fylkene, ser vi at det er 12 prosentpoeng flere som har fullført og bestått i Sogn og Fjordane enn i Troms. 18 av all landets fylker ligger innenfor denne variasjonen.

Et fylke skiller seg fra de øvrige. I Finnmark var det ytterligere 12 prosentpoeng færre som hadde fullført og bestått. Når bare halvparten av årskullene har fullført og bestått videregående opplæring etter fem år er situasjonen dramatisk.

SSBs sist offentliggjorte tall som vi har vist over gjelder det siste kullet under Reform 94. Det foreligger, når dette skrives i mars 2012, ikke tall fra SSB for noen kull under Kunnskapsløftet. NIFU deltar imidlertid i evalueringen av Kunnskapsløftet, og her inngår de to første Kunnskapsløft-kullene, de som begynte i videregående opplæring høsten 2006 og 2007. Det er tidligere offentliggjort tre delrapporter fra prosjektet *Gjennomstrømming og strukturendringer* innenfor evalueringen av Kunnskapsløftet (Frøseth m.fl. 2008, Frøseth m.fl. 2010, Vibe m.fl. 2011). Her er det presentert tall for progresjon og overganger for disse to kullene. Bakgrunnsanalyser av data som lå til grunn for disse rapportene dokumenterer at situasjonen fortsatt er verre i Finnmark sammenlignet med resten av landet. Dette viser vi tabell 1.2.

Tabell 1.2 Progresjon frem til starten på det tredje året for de som begynte i videregående skole høsten 2006 og 2007 samlet. Finnmark og landet for øvrig. N_{Finnmark}=2063. N_{Landet}=123077

| | Nivå etter skolestart 1.år | | Nivå etter skolestart 2.år | | Nivå etter skolestart 3.år | |
|----------|----------------------------|------------------|----------------------------|------------------|----------------------------|------------------|
| | Finnmark | Landet for øvrig | Finnmark | Landet for øvrig | Finnmark | Landet for øvrig |
| Vg1 | 93,2 | 96,3 | 18,2 | 9,5 | 6,2 | 3,1 |
| Vg2 | | 0,1 | 70,6 | 82,1 | 17,6 | 9,3 |
| Vg3/lære | | 0,1 | 0,1 | 0,4 | 54,2 | 75,0 |
| Utenfor | 6,8 | 3,5 | 11,1 | 8,0 | 22,0 | 12,6 |
| Alle | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Tabell 1.2 viser at progresjonen i Finnmark er svakere enn i resten av landet for disse to kullene. De som er på 'rett' plass i tabell 1.2 er markert grønt. Dersom alle hadde begynt i Vg1 og så fortsatt i Vg2 og siden i Vg3, ville alle de grønne tallene vært 100. Avviket fra ordinær progresjon er de som har sluttet (rød i tabellen) og de som er forsinket (blå), dvs. at de er på et lavere nivå enn de burde vært dersom de hadde gått rett frem. Allerede første skoleår ser vi at det er færre med ordinær progresjon i Finnmark enn i resten av landet. Dette er fordi det er flere som er utenfor, 6,8 mot 3,5 prosent. Dette er elever som ikke hadde begynt innen 1.oktober eller som hadde sluttet tidlig. Mange av disse vet vi fra tidligere vil begynne i videregående opplæring på et senere tidspunkt. I år to ser vi at det er 11 prosentpoeng færre med ordinær progresjon i Finnmark sammenlignet med resten av landet. Vi ser at det er dobbelt så mange som er forsinket og 3,1 prosentpoeng flere sluttere i Finnmark. I det tredje året ser vi at forskjellene er blitt enda større. Nå er det nesten 20 prosentpoeng færre i Finnmark enn i landet for øvrig som har ordinær progresjon, om lag dobbelt så mange som er forsinket og om lag 9 prosentpoeng flere som har sluttet. Alt i alt ser vi at det er færre i Finnmark som følger ordinær progresjon, og at avstanden øker over tid. Manglende progresjon skyldes både slutting og forsinkelse. Det er viktig å understreke at disse tallene kun viser progresjon, dvs. hvor elevene befinner seg, ikke hvordan det har gått. Det betyr at tallene for de som har fullført og bestått ville vært lavere, fordi det er en viss andel elever som fortsetter på neste nivå uten å ha bestått i alle fag på foregående nivå.

Både SSBs tellinger og NIFUs evaluering av Kunnskapsløftet har longitudinelle design. Det foreliggende prosjektet om bortvalg i Finnmark er en tverrsnittstudie av tre årstrinn i et skoleår. Det betyr at mål på oppnådd kompetanse fra vårt prosjekt ikke kan sammenlignes med tall fra de nevnte longitudinelle prosjektene og heller ikke fra NIFUs tidligere prosjekt *Bortvalg og kompetanse*. Derfor har vi over foretatt en grundig presentasjon av kompetanseoppnåelse i Finnmark, slik at leseren kan ha dette med seg i sin bevissthet under lesing av kapittel 3 om kompetanseoppnåelse for Finnmarkselevne skoleåret 2010-2011.

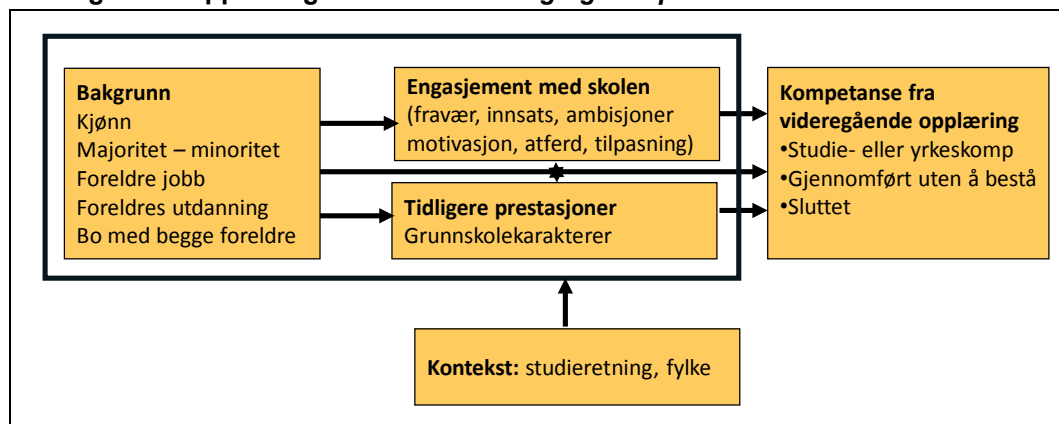
Det er en politisk målsetting i Finnmark fylkeskommune at "Bortvalgsprosenten nærmer seg landsgjennomsnittet og flere gjennomfører på normert tid" (Finnmark fylkeskommune 2008). For å nå denne målsettingen har man utarbeidet tiltaksplanen "Flere gjennom". Mot denne bakgrunnen og som et ledd i arbeidet for å redusere bortvalget og bedre gjennomføringsgraden bestemte myndighetene i Finnmark at det skulle gjennomføres forskning for å forsøke å finne ut hvorfor det er slik at bare halvparten av de som begynner på videregående skole i Finnmark fullfører og består. Denne forskningen har vært todelt. Det ble gjennomført et forprosjekt av Norut Alta og Høgskolen i Finnmark i 2009 (Lie m.fl.), før det prosjektet som rapporteres her ble igangsatt høsten 2010. Fylkeskommunes hovedmålsetting med forskningsprosjektet er at det skal fremskaffe datagrunnlag for i større grad å forstå situasjonen og for å kunne foreslå og iverksette nye tiltak.

1.2 Tidligere forskning

Det er det siste tiåret gjennomført mye forskning omkring bortvalg og gjennomføring av videregående opplæring i Norge (Birkelund, Hermansen & Evensen 2010; Byrhagen, Falch & Strøm 2006; Falch, Nyhus & Strøm 2011; Karlsen, Wiborg & Rønning 2005; Lie, Bjerklund, Ness, Nygaard & Rønbeck 2009; Markussen, Lødding, Sandberg & Vibe 2006; Markussen, Frøseth, Lødding & Sandberg 2008; Markussen, Frøseth og Sandberg 2011; Støren, Helland & Grøgaard 2007; Wiborg & Rønning 2005). Også internasjonalt er det over lang tid gjennomført mye forskning om dropout/early leaving (Alexander, Entwisle & Kabbani 2001; Finn 1989; Janosz, Le Blanc, Boulerice & Tremblay 2000; Lamb, Markussen, Teese, Sandberg & Polesel (eds.) 2011; Newman m.fl. 1992; Ream & Rumberger 2008; Rumberger 2004, 2011; Vibe, Brandt & Hovdhaugen 2011, Wehlage, Rutter, Smith, Lesko, & Fernandez 1989).

I prosjektet *Bortvalg og kompetanse* ble det identifisert forhold som hadde betydning for bortvalg og gjennomføring av videregående opplæring. Dette viser vi i figur 1.2 (fra Markussen, Frøseth og Sandberg 2011).

Figur 1.2 Forhold som forklarer bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. Funn fra *Bortvalg og kompetanse*.



Figuren viser at det er fire hovedgrupper av forhold som påvirker utfallet av videregående opplæring; 1) De unges bakgrunn, 2) de unges skoleprestasjoner på tidligere nivå i utdanningssystemet, 3) de unges engasjement (engagement fra den engelskspråklige litteraturen), og 4) utdanningens kontekst (synliggjort i figuren med rammen rundt de tre øvrige variabelgruppene).

Bakgrunn. I hovedsak er det slik at sannsynligheten for å bestå videregående øker jo høyere utdanning foreldrene har, når foreldrene er i jobb, når foreldrene synes at utdanning er viktig og støtter opp om de unges skolearbeid, når foreldrene bor sammen og når foreldrene utøver en autoritativ foreldrestil. Sannsynligheten for å fullføre og bestå videregående opplæring er større for majoritetsungdom sammenlignet med minoritetsungdom og for jenter sammenlignet med gutter.

Tidligere skoleprestasjoner. Jo bedre de unge har gjort det tidligere i skolekarrieren, dvs. i den obligatoriske skolen, jo bedre gjør de det i videregående. En rekke undersøkelser nasjonalt og internasjonalt peker også ut tidligere prestasjoner og de kunnskapene og ferdighetene de unge har tilegnet seg før de begynner i videregående, som det forhold med størst direkte effekt på utfallet av videregående opplæring.

Faglig og sosialt engasjement med skolen. Det kan brukes ulike mål på faglig og sosialt engasjement med skolen (Newman m.fl. 1989, Finn 1989). Markussen m.fl. (2008) fant at sannsynligheten for å bestå videregående reduseres med økende fravær, atferdsproblemer og når de unge gruer seg til å gå på skolen. Sannsynligheten for å bestå øker når de unge trives, når de yter innsats i skolearbeidet, er motiverte og har høye utdanningsambisjoner. Alt dette er ulike mål på faglig og sosialt engasjement med skolen. Unge som oppnår engasjement i forhold til skolen har større sannsynlighet for å fullføre og bestå videregående enn de som ikke oppnår dette engasjementet.

Kontekst. Den konteksten videregående opplæring foregår innenfor har betydning. Kontekstene kan være mange, bl.a. fylke, lokalsamfunn, skole, utdanningsprogram, klasse, arbeidsmåter, lærerkompetanse, skolestørrelse, klassestørrelse. I norske analyser er det identifisert effekt av kontekstvariablene fylke og utdanningsprogram på utfallet av videregående opplæring (Markussen m.fl. 2008, Byrhagen m.fl. 2006).

De siste årene har det vært gjennomført flere studier av bortvalg og gjennomføring i Norge. Noen har hatt lokal tilknytning, som studier av situasjonen i Nordland (Wiborg & Rønning 2005), Troms (Karlsen m.fl. 2005) og Finnmark (Lie m.fl. 2009).

Lie m.fl. (2009) konkluderte med at høyt bortvalg i Finnmark i liten grad kan forklares med skolestruktur eller næringsstruktur. Dette begrunnes med at andelen borteboere ikke er høyere enn i andre utkantfylker og at primærnæringene fiske og reindrift bare i begrenset grad rekrutterer ungdom. Videre konkluderte rapporten med at heller ikke lavere utdanningsnivå i Finnmark kan forklare forskjeller i kompetanseoppnåelse fordi det er slik at elever med foreldre med høyere utdanning i Finnmark slutter i større grad enn elever med foreldre med høyere utdanning i andre fylker.

Gjennom bivariate analyser fant man at andelen som sluttet blant elever som fikk innfridd sitt førstevalg av utdanningsprogram var klart lavere enn blant elever som ikke fikk det. Andelen som sluttet var også klart lavere blant elever som gikk på skole i hjemkommunen enn blant elever som gikk på skole utenfor hjemkommunen. De største forskjellene i bortvalg var det likevel mellom elever med høye og lave karakterpoeng fra grunnskolen.

Et hovedfunn er at ungdommene selv begrunner det at de slutter med individuelle forhold og i stor grad som resultat av selvstendige valg. Mange gir uttrykk for at de trives bedre i jobb enn på skole, og at de ønsker å tjene mer penger og derfor heller ønsker å være i jobb.

Arbeidet til Lie m.fl. (2009) anvendte i sine statistiske analyser mono- og bivariate analyseteknikker, og har ikke gjennomført multivariate analyser. Denne studien kan derfor bare konkludere om sammenhenger mellom to og to variabler. Studiene fra Senter for Økonomisk Forskning i Trondheim har anvendt multivariate analyseteknikker, og har kunnet si noe mer om hvilke forhold som påvirker bortvalg og kompetanseoppnåelse. Byrhagen m.fl. (2006) og Falch m.fl. (2010) fant mye av det samme som man fant i prosjektet *Bortvalg og kompetanse*. Bl.a. konkluderer disse studiene, som *Bortvalg og kompetanse*, med at karakterer fra grunnskolen er den viktigste variabelen for å forklare bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. Begge disse studiene så også på fylkesvariasjoner, og konstaterte som bl.a. SSB (2011) at bortvalget er stort i Nord-Norge og størst i Finnmark, men at analysene ikke kunne "gi noe bestemt svar på hvorfor studieprogresjonen er dårligere i Nord-Norge enn i Sør-Norge" (Byrhagen m.fl. 2006: 8). Heller ikke den nyeste av disse studiene kan peke på gode forklaringer på det høye bortvalget i Finnmark.

Andre bidrag fra SØF har sett på bl.a. kostnader ved frafall (Falch m.fl. 2009), betydningen av frafall fra videregående opplæring for arbeidsmarkedstilknøyning for unge voksne (Falch & Nyhus 2009). Også Falch m.fl. (2010) har sett på konsekvenser av ikke fullført videregående opplæring. Ved NIFU STEP ble det i 2008 gjennomført en studie som så på hvordan det hadde gått med ungdom som avsluttet videregående opplæring i Østfold i 2003 tre år seinere, i 2006 (Frøseth 2008). Både Falch og Nyhus (2010), Falch m.fl. (2010) og Frøseth (2008) viser tydelig at det å ikke fullføre videregående opplæring har mange negative konsekvenser i arbeidsmarkedet og samfunnet for øvrig.

Internasjonal forskningslitteratur omkring *dropout and completion* identifiserer i stor grad de samme forklaringsvariabler som prosjektet *Bortvalg og kompetanse* (Janosz m.fl. 2000; Lamb m.fl. 2004; Rumberger 2004; Traag & van der Velden 2008). Med bakgrunn i denne litteraturen kan man forstå det å slutte i videregående opplæring som sluttpunktet på en lang prosess, som ofte har startet tidlig i de unges liv. Barn har ulikt forhold til den skolen de begynner i. De har, gjennom sin bakgrunn, tilegnet seg forskjellig forståelse av hva utdanning er. I følge Bourdieu (1977) formidler familier innenfor ulike sosiale lag ulike verdier til barna. Middelklassebarn er i større grad fortrolige med de verdiene skolen formidler sammenlignet med arbeiderklassebarn. På grunn av ulik sosial bakgrunn tillegges utdanning ulik verdi, engasjement og innsats varierer, med varierende prestasjoner som resultat (Boudon 1974). Konsekvensen er at noen barn, på grunn av sin bakgrunn identifiserer seg med skolen mens andre ikke gjør det. Dette får igjen betydning for engasjement og resultater (Finn 1989; Ekstrom m.fl. 1986; Newmann m.fl. 1992; Rumberger 2004; Wehlage m.fl. 1989). Barn som identifiserer seg med skolen, engasjerer seg og oppnår resultater, kommer inn i en positiv sirkel, mens barn som ikke identifiserer seg, ikke engasjerer seg og ikke oppnår resultater, kommer inn i en negativ sirkel (Markussen m.fl. 2011).

Denne prosessen starter tidlig. Noen utenlandske studier har fulgt barn fra førskolealder, gjennom obligatorisk skole og frivillig videregående opplæring og over i arbeid eller høyere utdanning. Jimerson m.fl. (2000) argumenterer for at barnas tidlige omgivelser påvirker bortvalg og kompetanseoppnåelse. Audas & Willms (2001) ser "a clear link between early childhood experience and successful graduation from high school" (Audas & Willms 2001: 31).

Andre studier har vist at slutting i videregående opplæring kan predikeres ved hjelp av kjennetegn knyttet til barnet i de første skoleårene (Alexander m.fl. 2001; Barrington & Hendricks 1989; Cairns m.fl. 1989; Ensminger & Slusarcick 1992). Ulikt engasjement og identifikasjon resulterer i varierende resultater etter tiende klasse. Konsekvensen er at elever som begynner i videregående opplæring har svært ulike faglig forutsetninger for å mestre de faglige kravene videregående opplæring stiller for å oppnå enten studie- eller yrkeskompetanse, mens de som har gode forutsetninger kommer inn i nye positive sirkler av identifikasjon, engasjement og prestasjoner. Resultatet er ulik kompetanseoppnåelse i videregående opplæring; noen består (med varierende resultat), noen gjennomfører uten å bestå mens atter andre slutter før de er ferdige. Å avbryte videregående opplæring før de er ferdige er ofte det endelige sluttpunktet på en prosess som startet tidlig i skoleløpet, ofte fordi de unge ikke møtte en skole de kunne identifisere seg med og engasjere seg i. Resultatet er svake skoleprestasjoner som reproduseres og forsterkes gjennom skoleløpet, og til slutt er eneste utvei å forlate skolen. Å slutte i videregående opplæring før tida kan dermed forstås som et resultat av et misforhold mellom skole og individ som har fått utvikle seg over tid. Dette er en tolkning og forståelse det også argumenteres med i den internasjonale forskningslitteraturen på feltet (Finn 1989; Ekstrom m.fl. 1986; Newmann m.fl. 1992; Ream & Rumberger 2008; Rumberger 2004; Wehlage m.fl. 1989). Funnene i *Bortvalg og kompetanse* er altså i overensstemmelse med den internasjonale forskningen og litteraturen på området.

Da kan vi konkludere med at figur 1.2, som er en illustrasjon av funn i prosjektet *Bortvalg og kompetanse*, faktisk summerer opp både annen nasjonal og også internasjonal forskning. Dermed kan figuren fungere som en teoretisk modell for å forstå og forklare bortvalg av videregående opplæring. Det er interessant å merke seg dette, at denne modellen kan anvendes for å forklare og forstå bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i en rekke land. Dette kommer tydelig frem

gjennom landkapitlene og i de sammenfattende og drøftende kapitlene i ei bok om bortvalg i 13 land, *School Dropout and Completion - International Comparative Studies in Theory and Policy* (Lamb, Markussen, Teese, Sandberg & Polese 2011).

1.2.1 Bortvalgsbegrepet

I perioden 2002-2007 gjennomførte NIFU prosjektet *Bortvalg og kompetanse*. Dette var en omfattende studie av bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring i sju fylkeskommuner på Østlandet. Da prosjektet ble igangsatt, ble begrepet *Bortvalg* introdusert i den norske debatten. Introduksjonen av begrepet ble begrunnet med at man ønsket å signalisere at når de unge slutter i skolen foretar de et valg (Markussen 2003). Når en elev velger å slutte i videregående opplæring, kunne han eller hun i prinsippet ha foretatt det motsatte valget: "To everything I do there is always an alternative, a choice. Plainly speaking, I could do something else instead" (Baumann 1990). Samtidig la det teoretiske perspektivet for prosjektet til grunn at dette valget ikke alltid er fritt og uavhengig, men at det som oftest ligger noen strukturelle føringer til grunn, slik mye tidligere forskning har vist (Bourdieu 1977, Hyman 1953, Willis 1979, Boudon 1974). Prosjektets problemstilling var da også å undersøke hvilke forhold som påvirker bortvalg av videregående opplæring.

Analysene og den internasjonale litteraturen viser at det å slutte i videregående opplæring før man er ferdig er et sammensatt og mangfoldig fenomen som kan begrepsfestes ulikt avhengig av hvordan det å slutte arter seg eller hva som er årsaken. *Frafall* og *dropout* er generelle og overordnede begreper. *Pushout* og *pullout* er to motsatte fenomener (Gambetta 1987). Det første begrepet signaliserer at de unge blir presset ut av skolen pga f.eks. mobbing, mistro eller manglende mestring, mens det andre handler om at det er noe utenfor, kanskje en jobb som er mer attraktivt og som trekker de unge ut. *Fadeouts* er de som forsvinner sakte og umerkelig, og en dag er de bare borte. *Bortvalg* og *opt out* indikerer at det er et element av valg å forlate skolen (Grøgaard 1997, Markussen 2003). I den australske konteksten brukes ingen av disse begrepene i særlig grad, her brukes begrepet *Early Leaving* (Lamb 2011). Og i noen land, særlig i England, Skottland og Finland, er man ikke like opptatt av selve det å slutte i skolen, men fokuserer på de som er 'Not in Education, Employment or Training' (NEET) (Raffe 2011; Rinne & Järvinen 2011).

I tiden som er gått etter at *bortvalgsbegrepet* ble introdusert, har dette begrepet blitt en del av den norske debatten. Begrepet var tenkt som et alternativ til *frafallsbegrepet*, men har gjennom 10 år heller utviklet seg til i det vesentligste å bli brukt som synonymt med *frafall*. Vi vil i denne rapporten hovedsakelig bruke begrepet *bortvalg*.

1.3 Om dette prosjektet

Her skal vi redegjøre for forskningsprosjektet vi har gjennomført: Hovedproblemstilling og noen forskningsspørsmål samt noe om datainnsamling og metode.

1.3.1 Hovedproblemstilling

Vi har gjennomført dette forskningsprosjektet med utgangspunkt i følgende hovedproblemstilling:

Hva kan være årsaken(e) til det betydelig høyere bortvalget og den betydelig lavere andelen som fullfører og består videregående opplæring i Finnmark enn i landet for øvrig?

For å belyse denne hovedproblemstillingen formulerte vi også noen forskningsspørsmål som skulle fungere som en rettesnor og hjelp i arbeidet med å belyse hovedproblemstillingen: Hvilke forhold på individnivå kan forklare bortvalg og kompetanseoppnåelse blant ungdom i videregående opplæring i Finnmark sammenlignet med Østlandet? Gir ungdom de samme eller andre subjektive begrunnelser for å slutte i videregående skole i Finnmark sammenlignet med slike subjektive begrunnelser gitt av ungdom på Østlandet? Hvilke forhold på skole- og samfunnsnivå kan bidra til å forklare det høye

bortvalget og den lave gjennomføringsgraden i Finnmark? Hva gjøres for å redusere bortvalg og bedre gjennomføringen og er det noe som ser ut til å virke?

1.3.2 Forklaringer på tre nivåer

Det har vært en intensjon for dette forskningsarbeidet, i tråd med nasjonal og internasjonal forskning om bortvalg og gjennomføring (Lamb m.fl. 2011, Markussen m.fl. 2008, Markussen (red.) 2010, Rumberger 2004), å kartlegge og analysere forklaringer på bortvalg og gjennomføring på tre nivåer; individ-, institusjons- og samfunnsnivå.

Forklaringer på individnivå

Vi vil tilnærme oss forklaringer på individnivå på to måter.

- a. *Bakenforliggende forklaringer.* Dette er forhold som er knyttet til individene og som har betydning for bortvalg og gjennomføring. Mye av bortvalgsforskningen nasjonalt og internasjonalt har fokusert på dette og har vist at ulike variabler knyttet til sosial bakgrunn, tidligere skoleprestasjoner og faglig og sosialt engasjement med skolen påvirker bortvalg og gjennomføring (Jf. gjennomgangen av tidligere forskning foran).
- b. *Individenes selvoppfattede forklaringer.* Når man spør ungdom om hvorfor de slutter i videregående opplæring, peker de ofte på forklaringer som for eksempel at de er skolelei, at lærerne er dårlige eller at de heller vil jobbe. De peker sjelden på bakenforliggende årsaker.

For å kunne gi et totalbilde av forklaringer på individnivå, er det etter vår vurdering viktig både å kartlegge de bakenforliggende forklaringene og de forhold som ungdommene selv oppfatter som forklaring på at de slutter, og forsøke å analysere og forstå disse i sammenheng. For å forstå mekanismene som ligger bak og for å kunne sette i verk tiltak på systemnivå er det viktig å kjenne de bakenforliggende forklaringene, men for å kunne møte ungdommene rundt omkring på skolene, og forsøke å holde dem innenfor videregående skole, er det viktig også å kjenne til ungdommens egen forståelse av hvorfor de slutter.

Forklaringer på institusjonsnivå

Når elever slutter i videregående opplæring, kan dette også skyldes forhold ved for eksempel skolen, klassen, utdanningsprogrammet eller lærerne. For eksempel kan det være slik at skolen ikke legger opp til god nok tilpasset opplæring eller ikke gjør nok for å holde på elever som er i faresonen for å slutte. Klassesammensetningen eller det sosiale miljøet i klassen kan være slik at det oppleves som umulig å fortsette. Kanskje særlige forhold innenfor et spesielt utdanningsprogram fører til at ungdom slutter i større grad der enn andre steder? Vi har hatt som intensjon å undersøke om det fins forhold på institusjonsnivå som kan bidra til å kartlegge og analysere bortvalg og gjennomføring på utdanningsprogram-, skole- og klassenivå.

Forklaringer på samfunnsnivå

Også forhold i samfunnet rundt elevene og skolen kan være med å påvirke bortvalg og gjennomføring av videregående opplæring. I dette prosjektet skal det undersøkes særskilt om det er forhold på samfunnsnivå som kan ha særskilt betydning for bortvalg og gjennomføring i Finnmark, knyttet til Finnmark som flerkulturelt samfunn, til Finnmarks næringsliv og skolestruktur. Det skal også belyses om historisk næringsstruktur og utdanningstilbøyelighet har betydning. Er det slik at behovet for utdanning historisk sett har vært lite fordi fylket har hatt så mange arbeidsplasser i fiskeri, gruvedrift og reindrift, og at dette er en forklaring på et fortsatt lavt utdanningsnivå i befolkningen sammenlignet med landet for øvrig? Kan det relativt sett lave utdanningsnivået ha betydning for motivasjon og interesse for videregående opplæring? Hypotesen kan være at en rekke forhold av historisk, kulturell, utdannings-, nærings- og arbeidsmarkedsmessig karakter påvirker den generelle interessen for å ta utdanning blant ungdommen i fylket.

1.3.3 Datainnsamlinger

For å kartlegge og analysere mulige forklaringer på bortvalg og gjennomføring på de tre nivåene beskrevet over har vi gjennomført flere ulike datainnsamlinger.

Kvantitative data

Vi har samlet inn to typer kvantitative data, spørreskjemadata og registerdata. Spørreskjemadata ble samlet inn gjennom en nettbasert spørreundersøkelse der alle som var elever i videregående skole i Finnmark i desember 2010 ble invitert til å delta. Spørreskjemaet finnes i vedlegg 1 i denne rapporten. Det ble også samlet inn registerdata som inneholder informasjon om elevenes fravær og karakterer fra ungdomsskolen, elevenes søkning til skoleåret 2010-2011, hvilket utdanningstilbud de har begynt på og evt. fullført skoleåret 2010-2011, deres kompetanseopptilnåelse skoleåret 2010-2011 samt evt. søkning til læreplass høsten 2011. Spørreskjemadata og registerdata er koplet på individnivå.

Tallgrunnlaget

De elevene vi har undersøkt i de kvantitative analysene, er **de elevene som skolene selv oppga til oss i november/desember 2010** da prosjektets spørreundersøkelse ble gjennomført. Da oppga skolene at de til sammen hadde 2861 elever, og at det var 98 elever som hadde sluttet etter skolestart, men før spørreundersøkelsen ble gjennomført (se tabell 2.1). Dette blir til sammen 2959 elever. Det er disse som i vår kvantitative undersøkelse er å oppfatte som populasjonen av elever i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011.

Ideelt sett skulle dette tilsvare det antall elever som gikk i videregående skole i Finnmark dette skoleåret. Slik er det ikke, og det er flere forklaringer på dette. Det er sannsynlig at

- det har vært gjort noen små feil når disse elevene ble rapportert inn til oss, slik at det reelt var enten noen færre eller noen flere elever i videregående skole i Finnmark på dette tidspunktet
- det har vært gjort noen små feil når sluttet i løpet av høsten 2010 ble rapportert inn til oss, slik at det reelt var enten noen færre eller noen flere sluttet
- noen av de som ble rapportert inn som sluttet høsten 2010 har begynt igjen, slik at de feilaktig er regnet som sluttet
- noen elever som ikke var blant de 2959 har begynt etter desember 2010
- det har vært gjort noen små feil i forbindelse med registrering av fullførtstatus på noen skoler og/eller ved overføring av elevdata fra SATS til VIGO ved noen skoler.

For de fleste skolene vil det derfor være slik at når de går inn i ettertid og foretar tellinger blant de elevene de hadde i skoleåret 2010-2011, vil de komme frem til resultater som er noe forskjellige fra våre tall. Avvikene betyr ikke at vi har rett og at skolene tar feil, eller omvendt. Disse avvikene oppstår fordi grunnlaget for tellingene ikke er det samme.

For de fleste skolene vil ikke avvikene være store, slik at dette er ikke problematisk for de analysene vi har foretatt og de tallene vi presenterer. Vi vil i kapittel 3, når vi presenterer analyser av kompetanseopptilnåelse ved de enkelte skolene, kommentere noen skoler hvor det kan se ut som om det er et visst avvik mellom den kompetanseopptilnåelse vi og skolene måler.

Ytterligere redegjørelse for og drøfting av registerdata og spørreundersøkelsen, herunder svarprosent, foretas i kapittel 2.1.

Kvalitative data

Det er samlet inn kvalitative data gjennom tre ulike datainnsamlinger. Den første datainnsamlingen besto av intervjuer på de ti videregående skolene samt hos skoleeier. Alle intervjuene på skoleeiernivå ble gjennomført som gruppeintervjuer. På hver skole intervjuet vi tre grupper elever, to grupper lærere og en gruppe ledere. Med inntil fem personer i hver gruppe utgjorde dette inntil 150 elever, 100 lærere

og 50 ledere. På skoleiervnivå gjennomførte vi et gruppeintervju med representanter for utdanningsadministrasjonen i fylkeskommunen samt individuelle intervjuer med fylkesråd for utdanning og fylkesrådmannen. Vi gjorde også et individuelt intervju med en representant for NAV Finnmark.

Den andre kvalitative datainnsamlingen besto av intervjuer med ungdom som hadde sluttet i videregående skole. Vi intervjuet både skoleårssluttere og overgangssluttere. Skoleårsslutterne ble intervjuet da vi var på skolebesøk for å gjennomføre gruppeintervjuer med elever, lærere og ledelse. Intervjuene ga grunnlag for å kunne kartlegge og analysere hvilke årsaker ungdom som slutter selv gir for å avbryte videregående skole. I intervjuene søkte vi også å kartlegge hva eleven gjør etter å ha sluttet, evt. også hvilken karakter og varighet denne nye aktiviteten har. Overgangssluttere – de som fullfører skoleåret 2010-2011, men som ikke er elever høsten 2011 – ble intervjuet over telefon seinhøsten 2011.

Det ble også samlet inn plandokumenter på fylkes- og skolenivå. Gjennom enkel gjennomgang av dokumentene vil vi kunne undersøke hvilke tiltak for å redusere bortvalget og bedre gjennomføringen som er nedfelt i skriftlige planer på skole- og fylkesnivå. På bakgrunn av denne gjennomgangen av plandokumentene, sammen med data fra intervjuer på alle skolene, var intensjonen å tegne et bilde av iverksatte tiltak for redusert bortvalg og bedre kompetanseoppnåelse på de videregående skolene i Finnmark.

Det gjøres nærmere rede for de kvalitative datainnsamlingene i de to kapitlene hvor analysene av de kvalitative dataene presenteres, kapittel 4 og 5.

1.3.4 Hva dette prosjektet ikke kan svare på

Vi har foran vist til SSBs måling av oppnådd kompetanse etter fem år for kull som begynner i videregående opplæring. Vi vil seinere i denne rapporten (kap 3.1) vise hvordan vi skal bruke den samme fire-delte skalaen for kompetanseoppnåelse; bestått, ikke bestått, sluttet og fortsetter. Men selv om vi bruker samme skala, er det viktig å understreke at de tallene for kompetanseoppnåelse som vi presenterer i kapittel 3, ikke vil kunne sammenlignes med SSB's tall.

Årsaken til dette er at SSB følger et kull elever som har begynt i videregående opplæring et gitt år, og måler oppnådd kompetanse etter *fem år*. Ettersom dette prosjektet hadde anledning til å studere elevene i videregående skole i Finnmark over bare *et år* kan vi følgelig bare si noe om kompetanseoppnåelse for de som begynte i Vg1, Vg2 og Vg3 etter dette ene skoleåret. En annen viktig forskjell er at SSBs tall inkluderer også de som har vært i lære, og kan måle deres kompetanseoppnåelse. Dette prosjektet studerer bortvalg og gjennomføring i videregående skole, og dermed er ikke lærlingers kompetanseoppnåelse tema for dette prosjektet, og vi kan ikke si noe om kompetanseoppnåelse for alle i videregående opplæring, men bare for de som gikk i videregående skole dette skoleåret.

Et annet poeng er at det prosjektet som vi har gjennomført med dette designet, ikke har vært gjennomført tidligere i Finnmark. Det betyr at det ikke fins sammenlignbare tall som gjør det mulig for oss å undersøke om situasjonen har blitt bedre eller verre.

Dette betyr at de tallene for kompetanseoppnåelse som vi presenterer i kapittel 3 gjelder kompetanseoppnåelse for de elevene som gikk i Vg1, Vg2 og Vg3 i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011. Tallene kan ikke sammenlignes med andre undersøkelser og deres mål på kompetanseoppnåelse fordi vi har studert elevene bare ett år, mens andre tilgjengelige undersøkelser er longitudinelle.

Men når det er sagt er det viktig å gjenta at hovedproblemstillingen for dette prosjektet ikke handler om å telle, men å forsøke å finne forklaringer på en betydelig svakere kompetanseoppnåelse i Finnmark enn ellers i landet.

I arbeidet med å forsøke å forklare vil vi trekke noen sammenligninger med hva tidligere forskning har sagt, og vi vil særlig gjøre noen sammenligninger med prosjektet *Bortvalg og kompetanse* som vi gjennomførte på Østlandet for noen år siden. Dette var et longitudinelt prosjekt, slik at vi må ta noen forbehold når vi sammenligner med denne tverrsnittstudien som dette *Finnmarksprosjektet* er, men de sammenligningene vi gjør mener vi er forsvarlige.

1.4 Rapportens innhold

Rapporten består av 5 kapitler i tillegg til dette. I de to neste kapitlene analyserer vi de kvantitative dataene. I kapittel 2 viser vi, gjennom en beskrivende analyse, hva som kjennetegner elevene som gikk på videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011. I kapittel 3 viser vi først hvilken kompetanse elevene har oppnådd dette skoleåret. Deretter analyserer vi bivariate sammenhenger mellom en rekke forhold knyttet til elevene og kompetanseoppnåelse før vi avslutter kapitlet med en multivariat analyse for å undersøke hvilke forhold som kan bidra til å forklare kompetanseoppnåelse i Finnmark.

I kapittel 4 presenterer vi en analyse av intervjuene med de som hadde sluttet i videregående skole, både skoleårsslutterne og overgangsslutterne. I kapittel 5 presenterer vi analyser av gruppeintervjuer med skoleeier samt elever, lærere og ledelse på skolene. I kapittel 6 presenterer vi en oversikt av plandokumenter fra fylkeskommunen og skolene, samt en enkel analyse av skolenes egne utsagn om hvilke tiltak de har satt i verk for å redusere bortvalget og bedre gjennomføringen.

En drøftende oppsummering er plassert først i rapporten.

2 Kjennetegn ved elevene

Eifred Markussen og Solveig Holen

I dette kapitlet skal vi se på hva som kjennetegner elevene i videregående skole i Finnmark. Dette og det neste kapitlet bygger på det kvantitative datamaterialet som er samlet inn til dette prosjektet. Vi starter med en redegjørelse for det datamaterialet vi har brukt i våre analyser.

2.1 Undersøkelsens kvantitative data

Det er samlet inn ulike typer kvantitative data til dette prosjektet, både register- og spørreskjemadata.

2.1.1 Spørreundersøkelse

Vi gjennomførte i perioden november 2010 - januar 2011 en spørreundersøkelse hvor alle som var elever på de videregående skolene i Finnmark ble invitert til å delta. I forkant av undersøkelsen registrerte skolene alle sine elever, slik at alle elevene fikk sitt unike brukernavn i undersøkelsen. Ved hjelp av brukernavnet kan vi skille elevene fra hverandre og kople data fra ulike kilder, samtidig som vi som forskere ikke kjenner elevenes identitet. Til sammen var det, i følge skolenes innmelding av elever i forkant av spørreundersøkelsen, 2861 elever på de videregående skolene i fylket. I tabell 2.1 viser vi antall elever per skole, antall som svarte på undersøkelsen og har på grunnlag av dette beregnet en brutto svarprosent. Som det fremgår av tabell 2.1 er det variasjon mellom skolene, og samlet for hele fylket er brutto svarprosent 76,1.

Når så mange elever inviteres til å besvare et spørreskjema vil det nesten alltid være noen som ikke svarer seriøst. Vi forsøker å identifisere disse. Det er vanskelig, men i noen tilfeller er det åpenbart at en besvarelse vil være verdiløs i analysene, og er de mange nok kan de påvirke resultatet av undersøkelsen. Ved åpenbart useriøse besvarelser fjernes respondentene fra data. I denne undersøkelsen identifiserte vi 34 slike besvarelser. Etter at disse var fjernet, satt vi igjen med en netto respondentgruppe på 2144 elever, noe som tilsvarer en netto svarprosent på 74,9.

2.1.2 Registerdata

Vi har også fått tilgang til registerdata både om de elevene som har svart og de som ikke har svart på undersøkelsen. Vi ønsket også å kunne inkludere i analysene de elevene som hadde sluttet i videregående skole høsten 2010 før spørreundersøkelsen ble gjennomført. Derfor har vi også fått tilgang til registerdata om disse. I følge rapportering fra skolene var det i alt 98 elever som hadde sluttet før undersøkelsen ble gjennomført, og den skolevise fordelingen av disse fremgår av nest siste kolonne i tabell 2.1. Dette betyr at vi i alt har registerdata om 2959 elever som begynte i videregående

skole i Finnmark høsten 2010. De registerdata vi har tilgang til og som vil inngå i våre analyser er informasjon om elevenes fravær og karakterer fra ungdomsskolen, elevenes søkning til skoleåret 2010-2011, hvilket utdanningstilbud de har begynt på og evt. fullført skoleåret 2010-2011, deres karakterer og kompetanseoppnåelse skoleåret 2010-2011 samt evt. søkning til lære plass høsten 2011. I slike registerdata mangler det alltid noe informasjon på ulike variabler, slik at vi i ulike analyser vil operere med ulik N, avhengig av for hvor mange individer det fins data for på de variablene som inngår i den enkelte analysene. I analyser der variabler fra spørreundersøkelsen inngår, vil N aldri kunne bli høyere enn 2144.

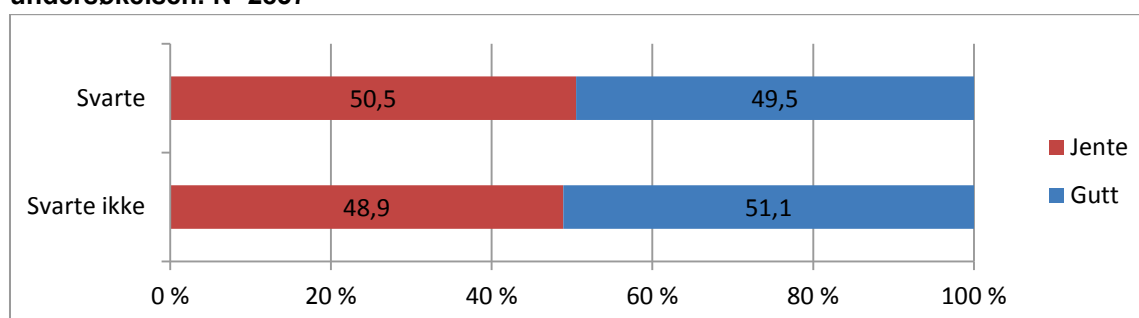
Tabell 2.1 Svarprosent spørreundersøkelse, sluttet før spørreundersøkelse og antall elever hvor det foreligger registerdata.

| Skole | Elevtall | Svart | Brutto svarprosent | Useriøse | Netto svar | Netto svarprosent | Sluttet før nov10 | Registerdata |
|-------------------|----------|-------|--------------------|----------|------------|-------------------|-------------------|--------------|
| Alta | 885 | 671 | 75,8 | 14 | 657 | 74,2 | 25 | 910 |
| Hammerfest | 414 | 303 | 73,2 | 4 | 299 | 72,2 | 19 | 433 |
| Karasjok | 143 | 75 | 52,4 | 3 | 72 | 50,3 | 6 | 149 |
| Kautokeino | 87 | 78 | 89,7 | 2 | 76 | 87,4 | 4 | 91 |
| Kirkenes | 489 | 391 | 80,0 | 7 | 384 | 78,5 | 11 | 500 |
| Lakselv | 167 | 131 | 78,4 | 0 | 131 | 78,4 | 4 | 171 |
| LOSA ⁴ | 96 | 88 | 91,7 | 0 | 87 | 90,6 | 0 | 96 |
| Nordkapp | 177 | 154 | 87,0 | 1 | 154 | 87,0 | 8 | 185 |
| Tana | 45 | 30 | 66,7 | 0 | 30 | 66,7 | 1 | 46 |
| Vadsø | 250 | 182 | 72,8 | 2 | 180 | 72,0 | 9 | 259 |
| Vardø | 108 | 75 | 69,4 | 1 | 74 | 68,5 | 11 | 119 |
| Alle | 2861 | 2178 | 76,1 | 34 | 2144 | 74,9 | 98 | 2959 |

2.1.3 Frafallsanalyse

Med en netto svarprosent på 74,9 er det nødvendig å gjennomføre en frafallsanalyse. Er frafallet av respondenter slik at gruppen som har svart er sammensatt på en annen måte enn de som ikke har svart? Eller er fordelingen på en del sentrale variabler blant de som har svart og de som ikke har svart slik at vi kan konkludere med at det ikke er systematisk frafall, og at respondentene dermed kan representere utvalget? Ettersom det bare er i registerdata vi har variabler med informasjon om både de som har svart og de som ikke har svart, har vi foretatt en sammenligning av disse to gruppene for noen sentrale registervariabler som vi fra tidligere forskning vet kan ha betydning for kompetanseoppnåelse og bortvalg: kjønn, utdanningsprogram, årstrinn på videregående, gjennomsnittskarakter i grunnskolen og gjennomsnittlig fravær i grunnskolen.

Figur 2.1 Fordeling av gutter og jenter blant de som besvarte og de som ikke besvarte undersøkelsen. N=2837

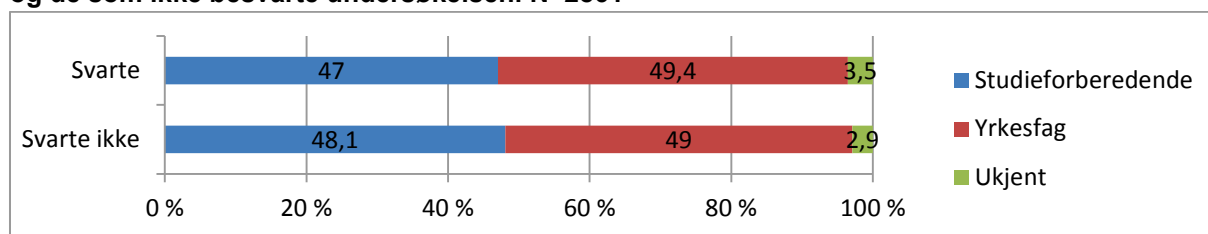


⁴ Lokal Opplæring i Samarbeid med Arbeidslivet. Et desentralisert Vg1-tilbud på åtte småsteder uten en ordinær videregående skole.

Figur 2.1 viser at det ikke var signifikante forskjeller mellom de som svarte og de som ikke svarte på spørreskjemaet med hensyn på kjønn.

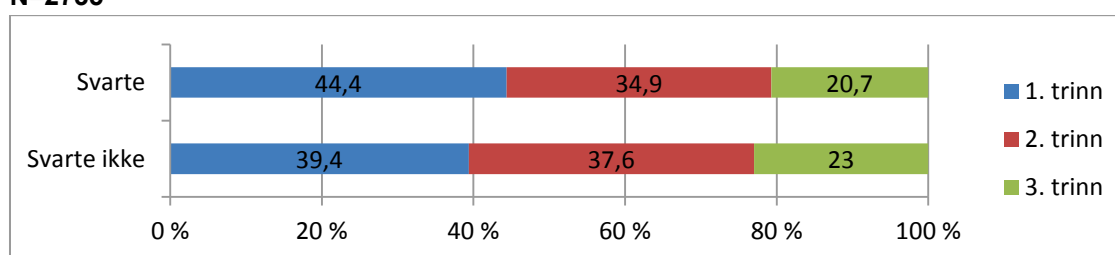
Vi har også sett på hvordan elevene fordelte seg på yrkesfaglige hhv. studieforberedende programmer blant de som svarte og de som ikke svarte, og i figur 2.2 ser vi at det ikke var signifikant forskjell mellom disse gruppene.

Figur 2.2 Fordeling på yrkesfaglige og studieforberedende programmer blant de som besvarte og de som ikke besvarte undersøkelsen. N=2861



Når det gjaldt fordeling på årstrinn mellom de som svarte og de som ikke svarte, fant vi noen små forskjeller, men de var ikke signifikante (figur 2.3).

Figur 2.3 Fordeling på årstrinn blant de som besvarte og de som ikke besvarte undersøkelsen. N=2735



Vi undersøkte også om det var variasjon i grunnskolekarakterer og fravær fra grunnskolen for de som svarte og de som ikke svarte, og her fant vi signifikante forskjeller (tabell 2.2). Tabellen viser at gjennomsnittskarakteren er signifikant lavere hos de som ikke har svart sammenliknet med de som har svart. Tilsvarende er fraværet i grunnskolen signifikant høyere hos de som ikke har svart. Samtidig ser vi av den høye prosentandelen hvor registerdata mangler, at kvaliteten på disse variablene trolig er noe mangelfull. Det er spesielt hos gruppen elever som ikke har svart på spørreskjemaene, at vi har mange tomme variabler i registerdataene. Forskjellene i karakterer og fravær fra ungdomsskolen kan tyde på enn viss skjevhet i respondentgruppa sammenliknet med alle elevene i Finnmark, ved at det er en noe sterkere gruppe elever som har svart på spørreskjemaene enn de som ikke har svart. Vi vil foreta en grundigere analyse av bl.a. karakterer og fravær blant de som har svart og ikke svart i forhold til kompetanseoppnåelse (kap 3.2).

Tabell 2.2 Gjennomsnittskarakter og fravær fra grunnskolen blant de som besvarte og de som ikke besvarte undersøkelsen.

| | Snittkarakter grunnskolen | Mangler registerdata | Fravær grunnskolen | Mangler registerdata |
|-----------------|---------------------------|----------------------|--------------------|----------------------|
| Svarte | 3,93 | 8,8 % | 9,2 % | 18,2 % |
| Svarte ikke | 3,47 | 14,1 % | 12,5 % | 25,2 % |
| Signifikansnivå | p<0.001 | | p<0.001 | |

Vi vet at tre hele klasser ikke svarte på spørreskjemaene, antagelig fordi læreren ikke sørget for at spørreundersøkelsen ble gjennomført. Bortsett fra dette vet vi lite om årsaken til frafallet, og kan derfor

ikke si noe om hvorvidt dette er tilfeldig. Vi ser altså at det er noe forskjell i karaktergjennomsnitt og fravær fra ungdomsskolen i de to gruppene, men også at fordelingen mellom utdanningsprogram, trinn og kjønn er den samme i gruppene. Vi konkluderer derfor at til tross for en liten skjevhet i materialet, er respondentgruppa sammensatt på en slik måte at vi anser materialet som tilfredsstillende i forhold til å være representativt for elever i videregående skole i Finnmark.

2.2 Kjennetegn ved elevene: Demografi

Vi skal i det følgende gjøre rede for noen kjennetegn ved elevene. Vi starter med å se på kjønnsfordelingen.

2.2.1 Kjønn

Av de 2959 elevene mangler vi opplysning om kjønn for 24 elever. Blant de resterende var det 1468 gutter og 1467 jenter, dvs. at det var 50 prosent gutter og jenter blant alle videregående-elevne i Finnmark dette skoleåret.

2.2.2 Fødselsår

Elevenes fødselsår går frem av tabell 2.3.

Tabell 2.3 Elevenes fødselsår fordelt på årstrinn i videregående skole. N=2833

| Født år | Vg1 | Vg2 | Vg3 |
|----------------------|-------------|-------------|-------------|
| 1995 | 0,3 | 0,0 | 0,0 |
| 1994 | 72,4 | 0,2 | 0,0 |
| 1993 | 12,2 | 71,2 | 1,7 |
| 1992 | 6,2 | 14,8 | 71,0 |
| 1991 | 3,2 | 5,0 | 12,3 |
| 1990 eller tidligere | 5,7 | 8,8 | 15,0 |
| Alle | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

p<.001, kjikvdrattest

Tabell 2.3 viser stor stabilitet i forholdet mellom når elevene er født og hvilket nivå i videregående skole de befinner seg. Vi ser at de som er i "normalalder" utgjør like over 70 prosent av elevene på hvert av trinnene. 12-14 prosent er et år eldre enn normalalder (rød skrift). Dette er sannsynligvis elever som har gjort et omvalg. På hvert av nivåene er det også en gruppe på 14-16 prosent (blå skrift) som er to år eller mer eldre enn "normalalder". Her er det nok en blanding av omvalgs elever og elever som har begynt i videregående opplæring seinere enn det året de gikk ut av grunnskolen. I denne kategorien skjuler det seg elever som er født helt tilbake til 1963. Vi ser også at på alle trinn er det en liten andel elever som er for tidlig ute.

2.2.3 Landbakgrunn

Vi spurte elevene hvilket land de selv og deres mor og far var født i. Det er vanlig å skille mellom majoritetsungdom (norskfødte hvor minst en av foreldrene også er født i Norge), ikke-vestlige og vestlige innvandrere (barn og foreldre er født utenfor Norge, hhv. i et vestlig eller ikke-vestlig land), og ikke-vestlige og vestlige etterkommere (barnet er født i Norge men foreldrene er født utenfor Norge, hhv. i et vestlig eller ikke-vestlig land). Da vi analyserte elevenes svar på dette spørsmålet fant vi at det var så få elever med vestlig bakgrunn at det ikke ville være hensiktsmessig for analyseformål å operere med kategorier for verken vestlige innvandrere eller etterkommere. Vi foretok derfor en gruppering basert på om elevene og deres foreldre var født i Norge eller utenfor Norge. I de tilfeller der eleven og/eller mor og/eller far var født i Norge tilhører eleven majoritetsbefolkningen. Det samme er tilfelle når eleven er født utenfor Norge, mens en eller begge foreldrene er født i Norge. Der eleven er født i Norge, mens begge foreldrene er født utenfor Norge defineres eleven som etterkommer, og der både elev, mor og far er født utenfor Norge regnes eleven som innvandrer. Basert på denne

inndelingen fant vi at 94,9 prosent av elevene hadde majoritetstilhørighet, 0,5 prosent var etterkommere og 4,6 prosent var innvandrere. Ettersom etterkommerne er svært få, er født og vokst opp i Norge, i de fleste tilfeller har gått på norsk skole siden første klasse og har tilegnet seg norsk språk og kultur, så har vi gruppert også disse sammen med majoritetsungdommen. Dette betyr at vi i de videre analyser vil bruke en todeling av landbakgrunn. 95,4 prosent tilhører majoritetsungdommen og 4,6 prosent er innvandrere.

Vi har undersøkt om det er noen forskjell i landbakgrunn avhengig av kjønn. Vi fant en liten forskjell, 5,3 prosent av guttene og 4,2 prosent av jentene var innvandrere, men forskjellen var ikke signifikant. Vi undersøkte også om det var noe forskjell i innvandrerandel på de forskjellige videregående skolene i fylket. Vi fant at innvandrerandelen var 3,2 prosent eller mindre på skolene i Tana, Karasjok, Kautokeino, Alta og Nordkapp. På skolene i Hammerfest, Lakselv, Kirkenes, Vardø og blant LOSA elevene var det mellom 4,2 og 5,7 prosent innvandrere. En skole skilte seg markert fra de andre med høyere innvandrerandel, på Vadsø videregående skole var 14,4 prosent av elevene innvandrere.

Det var ingen signifikant forskjell i andelen innvandrere på yrkesfag hhv. studieforberedende programmer.

Vi har sett på når majoritetsungdommen og innvandrerne begynte i norsk skole. Dette fremgår av tabell 2.4

Tabell 2.4 Skolestart for majoritetsungdom og innvandrere. Prosent i hver gruppe

| | Første klasse | I løpet av barneskolen | I løpet av ungdomsskolen | I løpet av videregående opplæring |
|----------------------------|---------------|------------------------|--------------------------|-----------------------------------|
| Majoritetsungdom N=2034 | 97,6 | 1,4 | 0,3 | 0,7 |
| Innvandrere N=98 | 12,2 | 27,6 | 35,7 | 24,5 |

$p < .001$, kjikvadrattest

Tabell 2.4 viser at det er signifikant forskjell i forhold til når majoritetsungdom og innvandrere begynte i norsk skole. Noen få med tilhørighet til majoritetsgruppen har begynt seinere enn barneskolen. Dette kan være adoptivbarn eller barn som har bodd utenfor Norge deler av sitt liv før de har flyttet tilbake og begynt på norsk skole. Blant innvandrerne er det betydelig større variasjon, og vi ser at bare 12 prosent i denne gruppen startet sin skolegang i norsk barneskole.

2.3 Kjennetegn ved elevene: Sosial bakgrunn, hjemmeforhold og oppvekst

Her skal vi se nærmere på utdanningsnivået til foreldrene, foreldrenes arbeidsmarkedstilknytning, om elevene har gått i barnehage, på antall bøker i hjemmet og foreldrenes holdning til utdanning og skole.

2.3.1 Foreldrenes utdanning

Vi har spurt elevene om utdanningen til foreldrene. Vi vet fra tidligere undersøkelser at dette er et spørsmål der mange enten ikke svarer eller at de ikke vet. For likevel å kunne vite noe om utdanningen til disse foreldrene ser vi gjerne på noen andre kjennetegn ved ungdommene, f.eks. elevenes gjennomsnittskarakterer fra grunnskolen. Ofte er det slik at de som ikke har oppgitt eller ikke kjenner foreldrenes utdanning har et gjennomsnittlig karakternivå fra grunnskolen på nivå med de som har foreldre med grunnskolen som høyeste utdanning. På dette grunnlag grupperer vi gjerne de som ikke kjenner foreldrenes utdanning eller ikke har svart sammen med de foreldrene som har lavest utdanning. Det har vi også gjort i denne undersøkelsen. Ettersom vi har spurt om begge foreldrenes utdanning presenterer vi i tabell 2.5 både mors og fars utdanning, men også et samlemål på familiens utdanning. I samlemålet har vi latt den med høyest utdanning representere utdanningsnivået i familien.

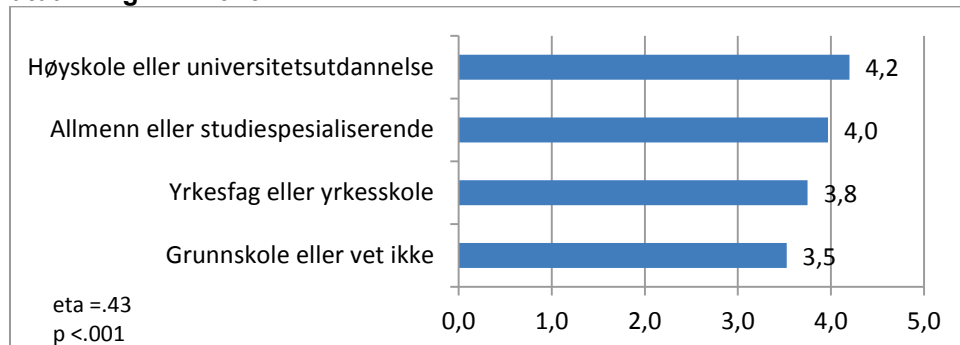
Tabell 2.5 Foreldrenes høyeste utdanning

| | Mor | Far | Familien |
|--|--------|--------|----------|
| Grunnskole eller ukjent | 33,7 | 39,2 | 23,5 |
| Yrkesskole eller yrkesfag | 15,6 | 25,9 | 16,7 |
| Gymnas, allmennfag eller studieforbereende | 17,3 | 10,0 | 16,7 |
| Høyere utdanning | 33,4 | 24,9 | 43,1 |
| | N=2132 | N=2129 | N=2132 |

Familiens høyeste utdanning: den med høyest utdanning representerer familien

Til sammenligning viser vi til data fra prosjektet *Bortvalg og kompetanse*, som ble gjennomført blant 9749 ungdommer på Østlandet i 2002-2007. Blant disse ungdommene fant vi at 38 prosent både blant mødrene og fedrene hadde høyere utdanning (Markussen 2003). Sammenholder vi dette med tabell 2.5, ser vi at det er lavere andel av Finnmark-ungdommen som har foreldre med høyere utdanning enn ungdom på Østlandet, særlig stor er forskjellen for fars utdanning. Denne forskjellen i utdanningsnivå mellom Finnmark og Østlandet bekreftes også av statistikk fra SSB. I 2010 hadde 17,6 prosent av Finnmarks befolkning over 16 år høyere utdanning, i de sju Østlandsfylkene var det en variasjon fra Østfold hvor dette gjaldt 21 prosent til Oslo hvor 44,4 prosent av alle over 16 år hadde høyere utdanning (SSB 2011c)⁵.

Vi har også sett på forholdet mellom foreldrenes utdanning og elevenes snittkarakter fra grunnskolen. I figur 2.4 ser vi at sammenhengen er tydelig, jo høyere familiens høyeste utdanning er, jo høyere karaktersnitt hadde de unge fra grunnskolen. Dette faller også sammen med tidligere forskning, jo høyere utdanningsnivå foreldrene har, jo bedre karakterer oppnår de unge i grunnskolen (Markussen m.fl. 2008, Wiborg m.fl. 2011).

Figur 2.4 Elevenes gjennomsnittlige karakter fra ungdomsskolen fordelt på familiens høyeste utdanning. N = 1946

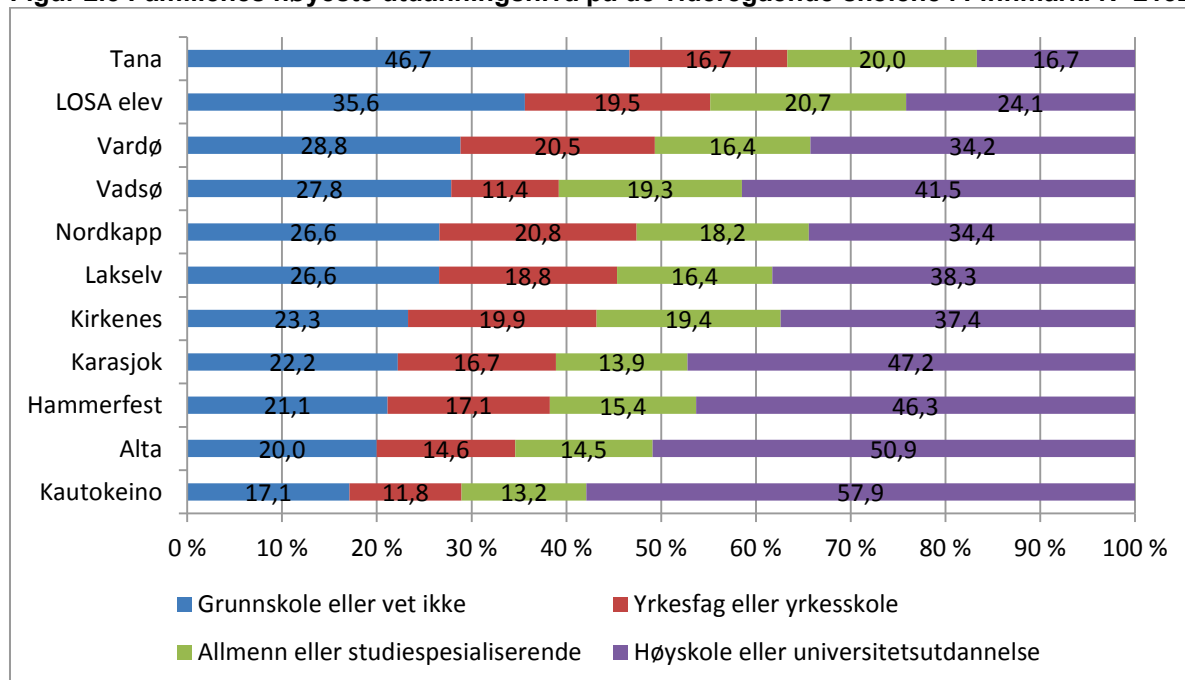
I figur 2.5 viser vi foreldrenes utdanningsnivå på de ulike skolene i fylket.

Vi ser at det er noe variasjon mellom skolene. Det er elevene i Kautokeino som har foreldre med høyest utdanningsnivå. Her har 57,9 prosent av familiene høyere utdanning. Også i Alta har mer enn halvparten av familiene høyere utdanning, mens på tre andre skoler (Karasjok, Vadsø og Hammerfest) har over 40 prosent høyere utdanning. Elevene på Tana videregående skole og LOSA-elevener kommer fra familier med lavest utdanningsnivå. Her hadde hhv. 16,7 og 24,1 prosent av familiene høyere utdanning.

I figur 2.6 viser vi familiens høyeste utdanning fordelt på elevenes utdanningsretning. Vi ser at det er signifikant forskjell mellom de som gikk på yrkesfag og de som gikk på studieforbereende. Blant studieforbereende-elevener var det nesten dobbelt så mange hvor høyeste familieutdanning var høyere utdanning, og om lag halvparten så mange hvor høyeste utdanning var grunnskolen eller ukjent utdanning.

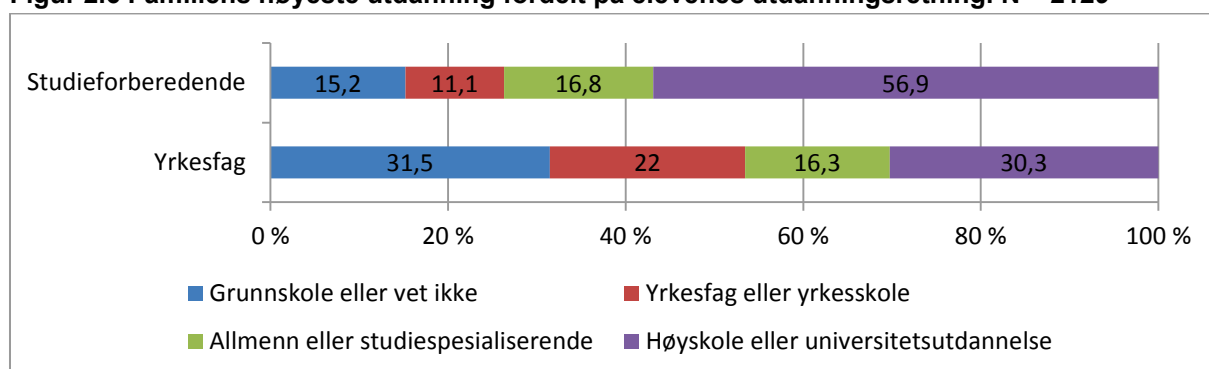
⁵ <http://www.ssb.no/emner/04/01/utniv/>

Figur 2.5 Familiens høyeste utdanningsnivå på de videregående skolene i Finnmark. N=2132



p<.001, kjikvadrattest

Figur 2.6 Familiens høyeste utdanning fordelt på elevenes utdanningsretning. N = 2129



p <.001, kjikvadrattest

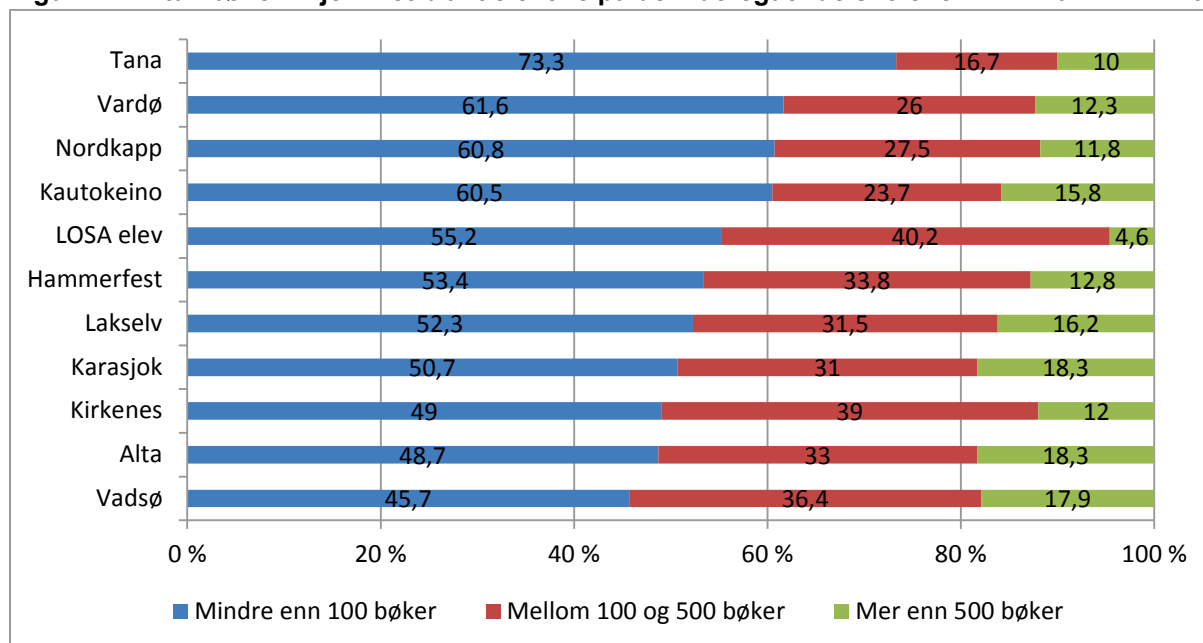
Vi ser at elever som gikk på studieforberevende utdanningsprogrammer kom fra hjem med et betydelig høyere utdanningsnivå enn elever på yrkesfag. Blant elevene på studieforberevende kom 56,9 prosent fra hjem der høyeste familieutdanning var høyere utdanning, nesten dobbelt så stor andel som blant yrkesfagelevne. Når det gjelder det laveste utdanningsnivået ser vi at situasjonen er motsatt. Vi merker oss også at det blant yrkesfagelevne er dobbelt så mange som har foreldre med yrkesutdanning som høyeste utdanning som blant elevene på studieforberevende.

2.3.2 Bøker i hjemmet

Antall bøker i hjemmet er et mål som er brukt i en lang rekke undersøkelser. Som oftest brukes det for å måle kulturell kapital (Bourdieu 1977). Blant de 2120 som har svart på dette spørsmålet sa 51,4 prosent at de hadde færre enn 100 bøker hjemme, 33 prosent sa at de hadde mellom 100 og 500 bøker, mens 14,6 prosent av elevene rapportert om mer en 500 bøker i hjemmet sitt. Vi har sett på hvordan sammenhengen er mellom antall bøker og grunnskolekarakterer (figur 2.7). Vi fant at det var signifikant forskjell i grunnskoleprestasjoner mellom de som hadde mindre og mer enn 100 bøker hjemme, mens når det var flere bøker enn 100 var det ikke signifikant forskjell. De som hadde 100-500 bøker hhv 500 bøker eller mer hadde snittkarakterer på hhv 4,2 og 4,3, mens de som hadde mindre enn 100 bøker hadde en snittkarakter fra grunnskolen på 3,7 (ikke i tabell/figur).

Vi undersøkte også hvordan fordelingen av antall bøker var på de forskjellige skolene. Av figur 2.7 ser vi at det er en viss variasjon. Det ser ut til at de som går på skole i Vardø, Nordkapp og Kautokeino kommer fra hjem med færrest bøker, mens de som ser ut til å ha flest bøker hjemme er elevene i Vadsø, Alta og Karasjok.

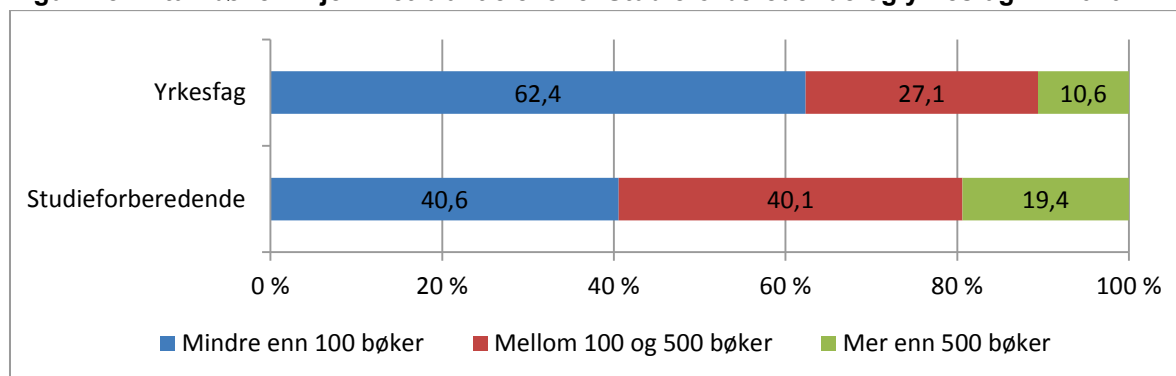
Figur 2.7 Antall bøker i hjemmet blant elevene på de videregående skolene i Finnmark. N=2120



p < .05, kjiqvadrattest

Vi så også på om det var noen forskjell i antall bøker i hjemmet avhengig av utdanningsretning. I figur 2.8 ser vi at elevene som gikk på de studieforberedende utdanningsprogrammene kom fra hjem med betydelig flere bøker enn de som gikk på yrkesfaglige utdanningsprogrammer.

Figur 2.8 Antall bøker i hjemmet blant elevene. Studieforberedende og yrkesfag. N=2040



p < .001, kjiqvadrattest

2.3.3 Elevenes bosituasjon siste halvår i tiende klasse

Vi spurte elevene om hvem de bodde sammen med siste halvår i tiende klasse, og svarene fremgår av tabell 2.6. Vi ser at litt under seks av ti bodde sammen med både mor og far siste halvår i tiende klasse. Dette er et forhold som tidligere forskning har vist har betydning for utfallet av videregående opplæring (Markussen m.fl. 2008, Nergård 2005). Vi har sammenlignet Finnmarkungdommens svar på dette spørsmålet med hva ungdom på Østlandet sa i 2002, og vi har lagt dette inn som en egen kolonne i tabell 2.6. Vi ser at det var betydelig større andel av ungdommene fra Østlandet enn fra Finnmark som bodde sammen med begge foreldrene. Vi ser også et annet interessant forhold, og det er at blant de som ikke bodde sammen med begge foreldrene i Finnmark, var det betydelig fler enn på

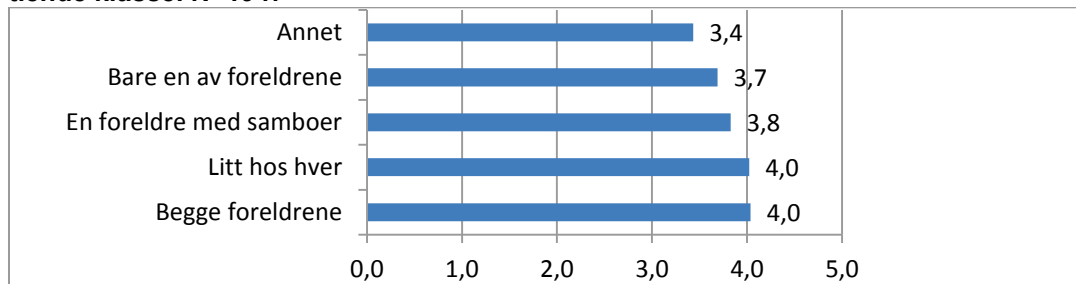
Østlandet som bodde sammen med mor, enten mor alene eller mor og stefar, og det var også færre som bodde litt hos hver i Finnmark. Dette indikerer at blant barn og unge som ikke bor sammen med begge foreldrene, er far mere fraværende i elevenes liv i Finnmark enn på Østlandet.

Tabell 2.6 Elevenes bosituasjon siste halvår i tiende klasse. Finnmark 2010-2011, alle trinn N=2133. Østlandet 2002-2003, Vg1, N=9744. Prosent

| | Finnmark | Østlandet |
|------------------|----------|-----------|
| Begge foreldrene | 58,8 | 66,4 |
| Bare mor | 15,4 | 10,3 |
| Bare far | 4,0 | 2,2 |
| Litt hos hver | 6,8 | 10,2 |
| Mor og stefar | 10,5 | 7,3 |
| Far og stemor | 1,4 | 1,2 |
| Annet | 3,1 | 2,4 |
| I alt | 100,0 | 100,0 |

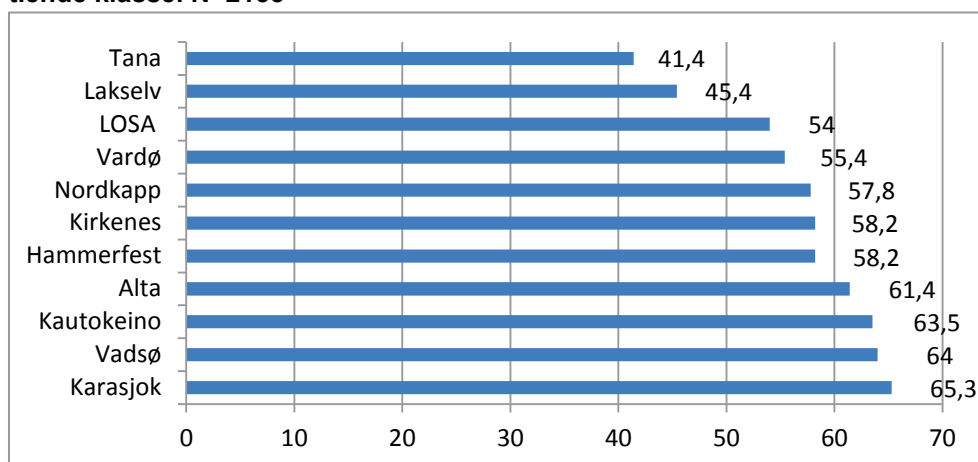
Vi undersøkte også sammenhengen mellom elevenes bosituasjon siste halvår i tiende klasse og deres karakterer fra grunnskolen. I figur 2.9 ser vi at det var signifikant forskjell i disse snittkarakterene avhengig av bosituasjon. De som bodde sammen med begge foreldrene eller litt hos hver hadde de beste karakterene, 4,0 i snitt, mens de som hadde andre bosituasjoner hadde lavere karaktersnitt. Lavest var snittet for de som ikke bodde sammen med noen av foreldrene, men i andre bosituasjoner.

Figur 2.9 Gjennomsnittlig karakter fra ungdomsskolen avhengig av bosituasjon siste halvår i tiende klasse. N=1947



eta =.18, p <.001

Figur 2.10 Andel av elevene på den enkelte skole som bodde med begge foreldre siste halvår i tiende klasse. N=2133



p<.001, kjiqvadrattest

Vi har sett på hvordan dette så ut på de enkelte skolene, og som figur 2.10 viser, er det betydelig og signifikant variasjon skolene i mellom med hensyn til hvor mange som bodde sammen med både mor og far siste halvår i tiende klasse. 63,5-65,3 prosent av elevene på skolene i Kautokeino, Karasjok og Vadsø bodde sammen med begge foreldrene på slutten av tiende klasse, mens dette bare gjaldt 45,4 prosent av elevene på Lakselv videregående skole og 41,4 på Tana videregående skole.

2.3.4 Foreldrenes holdning til utdanning

I tillegg til å kjenne foreldrenes utdanningsnivå, ønsket vi også å få kjennskap til foreldrenes holdninger til ulike sider ved utdanning og skole, men også til foreldrenes holdninger til oppfølging av barna sine. Vi ba derfor elevene ta stilling til noen utsagn (4 trinns skala fra stemmer svært dårlig (1) til stemmer svært godt (4)) som alle handlet om ulike aspekter ved foreldrenes holdninger til utdanning og oppfølging (spørsmål 13 i spørreskjema i vedlegg 1). Gjennom en faktoranalyse identifiserte vi fire faktorer, eller underliggende dimensjoner bak elevenes stillingstaken til disse 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 og oppfølging. 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 4, slik som variablene som inngår i indeksen, hvor 4 betyr at det stemmer svært godt og 1 at det stemmer svært dårlig at foreldrene har disse holdningene. De fire indeksvariablene og enkeltutsagnene som inngår i de enkelte indeksene er:

- Foreldrene følger opp barna sine:
 - Mine foreldre/foresatte er stolt av meg når jeg får til noe bra
 - Mine foreldre/foresatte oppdrar meg til å ta selvstendige valg
 - Mine foreldre/foresatte roser meg ofte for skolearbeidet mitt
 - Mine foreldre/foresatte forklarer hvorfor når de bestemmer noe jeg er uenig i
 - Mine foreldre/foresatte oppfordrer meg til å vise nettvett når jeg er nett
 - Mine foreldre/foresatte syntes jeg skulle velge utdanningsprogram i videregående selv
 - Mine foreldre/foresatte kjenner vennene mine godt
 - Mine foreldre/foresatte synes jeg skal ta videregående opplæring
- Foreldrene følger opp skolearbeidet:
 - Mine foreldre/foresatte går ofte på foreldremøter
 - Mine foreldre/foresatte hjelper meg sjelden med skolearbeidet (snudd)
 - Mine foreldre/foresatte er svært interessert i skolearbeidet mitt
 - Mine foreldre/foresatte synes det er viktig at jeg gjør leksene mine
 - Mine foreldre/foresatte har god økonomi
 - Mine foreldre/foresatte mener at familien må ha minst ett daglig måltid sammen
- Foreldrene er lite grensesettende:
 - Mine foreldre/foresatte lar meg se på tv spille Play Station og lignende så mye jeg vil
 - Mine foreldre/foresatte lar meg være på nettet så mye jeg vil
 - Mine foreldre/foresatte lar meg være ute så lenge jeg vil om kveldene
- Foreldrene har negativ holdning til skole:
 - Mine foreldre/foresatte synes at skolearbeidet tar for mye tid
 - Mine foreldre/foresatte synes det er bortkastet å ta lang utdanning
 - Mine foreldre/foresatte mente jeg burde begynne å jobbe etter ungdomsskolen

Vi har sett på gjennomsnittsskåre på disse indeksvariablene på skolene i fylket (tabell 2.7).

Tabell 2.7 Foreldres holdninger til utdanning og oppfølging. Additive indeksvariabler basert på faktoranalyser av en rekke utsagn. Skala 1-4, 1 = stemmer svært dårlig, 4 = stemmer svært godt.

| Foreldre som: | følger opp barna | følger opp skolen | er lite grensesettende | har negativ holdning til skole |
|----------------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|--------------------------------|
| Kautokeino | 3,0 | 2,7 | 3,1 | 1,6 |
| Kirkenes | 3,1 | 2,9 | 3,0 | 1,5 |
| Tana | 3,1 | 2,8 | 3,0 | 1,4 |
| Vardø | 3,2 | 3,0 | 3,3 | 1,5 |
| Nordkapp | 3,2 | 3,0 | 3,2 | 1,6 |
| Hammerfest | 3,2 | 3,0 | 3,1 | 1,5 |
| Alta | 3,2 | 3,0 | 3,1 | 1,5 |
| Karassjok | 3,2 | 3,1 | 3,3 | 1,6 |
| Vadsø | 3,2 | 3,1 | 3,0 | 1,5 |
| Lakselv | 3,2 | 3,0 | 3,2 | 1,4 |
| LOSA elev | 3,2 | 3,1 | 3,1 | 1,6 |
| Samlet | 3,2 | 3,0 | 3,1 | 1,5 |
| Forskjeller mellom skolene | eta = .10 p = .022 | eta = .13 p < .001 | eta = .10 p = .011 | Ikke sign. |
| | N = 2096 | N = 2103 | N = 2076 | N = 2097 |

Tabellen viser, med en gjennomsnittlig skåre på 3,2 på en variabel med høyeste verdi 4, at foreldrene, i følge elevene, følger opp barna sine i stor grad. Forskjellen mellom skolene er ubetydelig. Når det gjelder å følge opp skolearbeidet er skåren litt, men ikke mye, lavere, både i gjennomsnitt og på alle skolene. Dette indikerer, at selv om foreldrene følger opp skolearbeidet i stor grad, så følger de kanskje opp noe mer på andre arenaer i de unges liv.

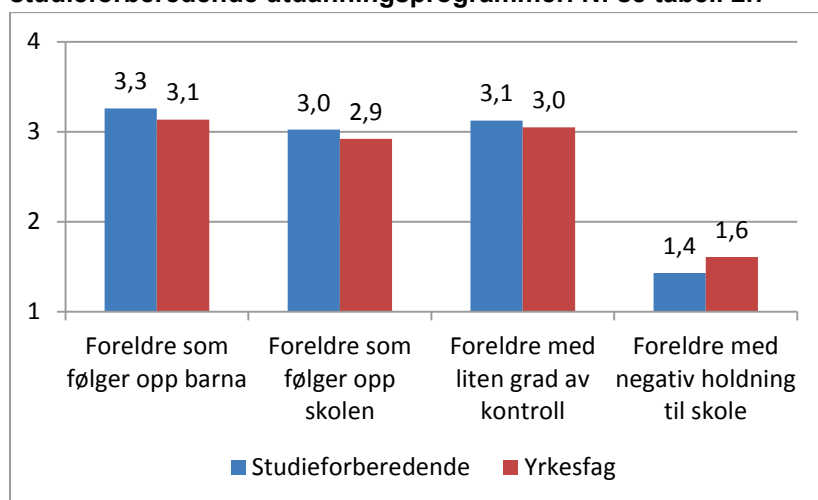
Når det gjelder indeksvariabelen som vi har kalt 'lite grensesettende', ser vi at det er relativt høy skåre også på denne, det betyr at foreldrene er lite grensesettende. Dette kan være overraskende, men når vi ser hvilke enkeltvariabler som inngår i indeksen, er kanskje dette også et funn man kunne vente seg. At foreldre til ungdommer som er 16 år og eldre ikke klarer eller ønsker å sette grenser i forhold til å se på tv, spille på tv eller være på nettet er kanskje å forvente. Ettersom mange av disse ungdommene også er eldre enn dette, kan man kanskje heller ikke forvente at foreldrene setter grenser for når elevene skal være inne om kvelden.

Siste kolonne i tabell 2.7 viser gjennomsnittlig skåre på 1,5 på en skala hvor 1 er laveste verdi, at foreldrene i svært liten grad har negative holdninger til skole og utdanning. Det er ikke signifikante forskjeller mellom skolene.

Vi har også sett på om det er noen forskjell i elevenes oppfatning av foreldreholdninger avhengig av om eleven er gutt eller jente (ikke i tabell eller figur). Når de gjelder den generelle oppfølgingen av barna skåret jenteforeldrene litt høyere (3,3) enn gutteforeldrene (3,1). Forskjellen er signifikant. Også når de gjaldt negative holdninger til skole og utdanning, var det signifikante forskjeller. Gutteforeldrene var litt mer negative (1,6) enn jenteforeldrene (1,4). For indeksvariablene 'følger opp skolen' og 'lite grensesettende' var det ikke signifikante forskjeller, og både gutte- og jenteforeldrene hadde en gjennomsnittlig skår på disse variablene likt med snittet for alle vist i tabell 2.7.

I figur 2.11 viser vi foreldreholdninger blant elever på yrkesfaglige og studieforbereende utdanningsprogrammer. Vi ser at det er det er signifikante forskjeller for alle de fire holdningsmålene. Forskjellene er ikke store, men vi finner at foreldrene til elever på studieforbereende følger opp barna både generelt og i forhold til skolearbeid i større grad, og er mer grensesettende i forhold til tv og nettbruk samt innetid enn foreldre til barn på yrkesfag. De er også mindre negative i forhold til skolen.

Figur 2.11 Foreldres holdninger til utdanning og oppfølging. Yrkesfaglige og studieforbereende utdanningsprogrammer. N: se tabell 2.7



Foreldre som følger opp barna: $\eta = .13$, $p < .001$. Foreldre som følger opp skolen: $\eta = .10$, $p < .001$. Foreldre med liten grad av kontroll: $\eta = .05$, $p = .022$. Foreldre med negativ holdning til skolen: $\eta = .16$, $p < .001$

2.3.5 Foreldrenes arbeidsmarkedstilknytning

Vi spurte elevene om deres foreldre var i arbeid. Fordelingen av svarene fremgår av tabell 2.8. Foreldrenes arbeidsmarkedstilknytning har også vist seg å ha betydning for hvordan barna gjør det på skolen. Vi har også her sett på tall fra *Bortvalg og kompetanse*, og tatt disse inn i tabell 2.8. Tabellen viser at det var flere blant ungdommene på Østlandet i 2008 som rapporterte at ingen av foreldrene jobbet, men vi ser også at det var flere blant Østlandsungdommen der begge jobbet, dvs. at det er større innslag av eneforsørgere i Finnmark. Dette kan ha sammenheng med den høyere andelen som ikke bodde sammen med både mor og far i Finnmark.

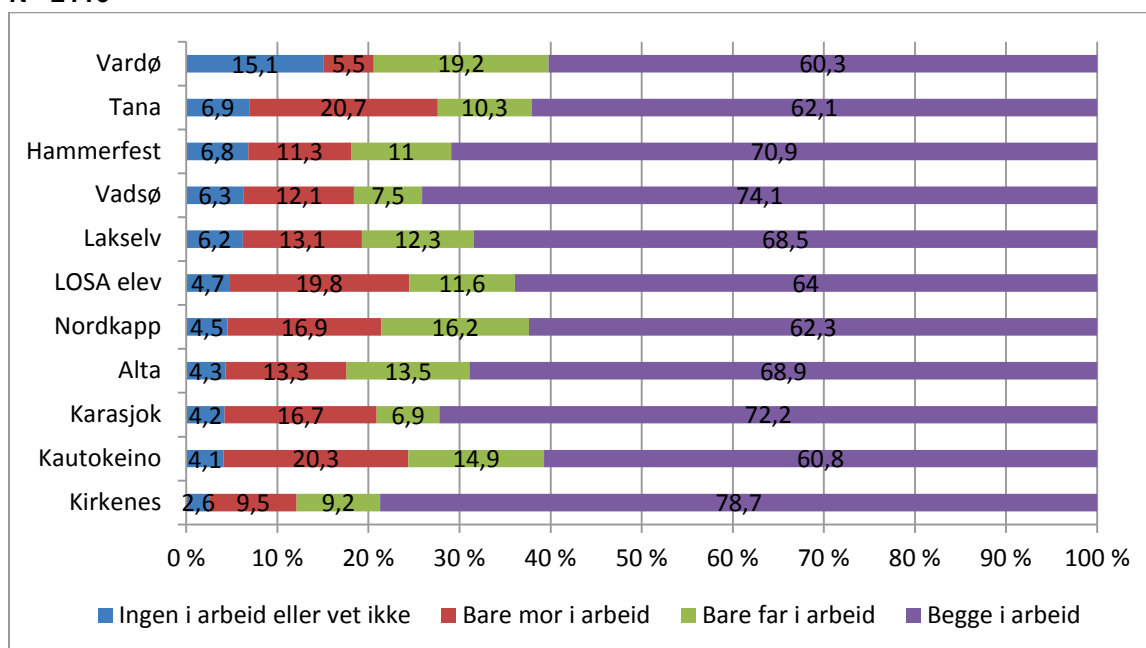
Tabell 2.8 Foreldrenes arbeidsmarkedstilknytning. Finnmark 2010-2011, alle trinn N=2116. Østlandet 2002-2003, Vg1, N=9744. Prosent

| | Finnmark | Østlandet |
|-------------------------------|----------|-----------|
| Ingen i arbeid eller vet ikke | 5,0 | 8,8 |
| Bare mor i arbeid | 12,8 | 3,9 |
| Bare far i arbeid | 11,8 | 10,8 |
| Begge i arbeid | 69,2 | 76,4 |
| Alle | 100,0 | 100,0 |

Vi har undersøkt hvordan dette ser ut blant elevene på den enkelte skole (figur 2.12).

Figur 2.12 viser at det er signifikante forskjeller i hvor stor andel av foreldrene til elevene på de enkelte skolene som er i jobb. Vi ser at det var på Vardø videregående skole flest elever hadde foreldre hvor ingen var i arbeid. Denne skolen skiller seg markant fra de øvrige. På den andre enden av skalaen finner vi Kirkenes videregående skole hvor svært få av elevene har foreldre hvor ingen jobber. Dette faller sammen med tall for arbeidsledighet i kommunene i Finnmark (se kapittel 5.7).

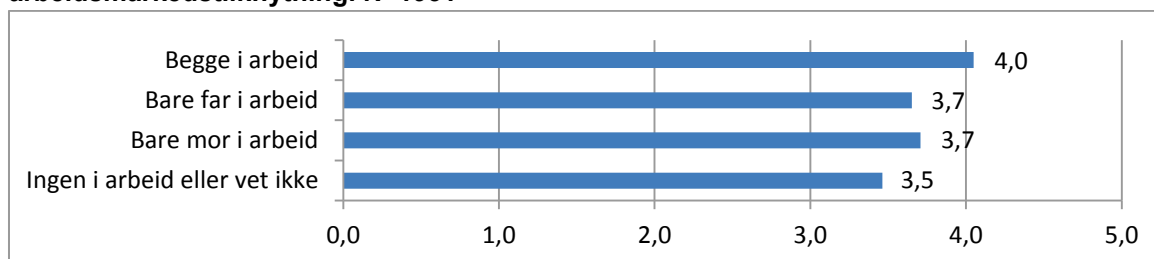
Figur 2.12 Foreldrenes arbeidsmarkedstilknytning blant elevene på de enkelte skolene. N= 2116



p <.001, kjikvadrattest

Vi har også undersøkt hvordan sammenhengen er mellom elevenes karakterer fra ungdomsskolen og foreldrenes arbeidsmarkedstilknytning. I figur 2.13 ser vi at de elevene som i snitt har best karakterer fra ungdomsskolen er de som har begge foreldrene i arbeid, mens der ingen foreldre er i arbeid er karaktersnittet fra ungdomsskolen lavest.

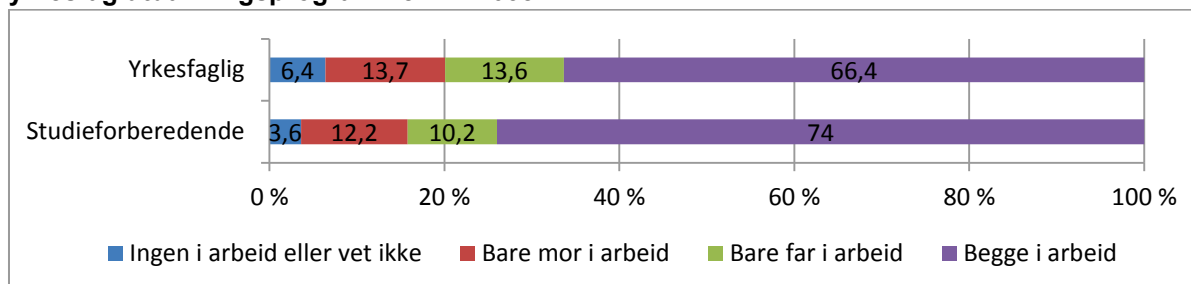
Figur 2.13 Sammenheng mellom karaktersnitt fra ungdomsskolen og foreldres arbeidsmarkedstilknytning. N=1931



eta =.20, p <.001

Videre har vi undersøkt hvordan arbeidsmarkedstilknytningen var for elever på yrkesfaglige hhv. studieforbereende utdanningsprogrammer. Figur 2.14 viser en sterkere arbeidsmarkedstilknytning hos foreldrene til elevene på de studieforbereende programmene.

Figur 2.14 Arbeidsmarkedstilknytning blant foreldre til elever på studieforbereende og yrkesfag utdanningsprogrammer. N=2038



p<.001, kjikvadrattest

2.3.6 Har eleven gått i barnehage?

Vi spurte elevene om de hadde gått i barnehage, og 87,7 prosent av elevene svarte ja. Det var liten, men signifikant forskjell mellom jenter og gutter, 88,4 prosent av guttene og 87 prosent av jentene hadde gått i barnehage (ikke i tabell eller figur). Det var også signifikant forskjell i det å ha gått i barnehage mellom elever på de ulike skolene. Flest, 94,2 prosent, hadde gått i barnehage blant LOSA-elevene. På skolene i Hammerfest, Karasjok, Nordkapp, Lakselv og Kirkenes hadde mellom 88 og 93 prosent av elevene gått i barnehage. På skolene i Alta, Kautokeino, Vadsø og Vardø hadde mellom 83 og 85 prosent gått i barnehage. Lavest andel tidligere barnehagebarn fant vi på Tana videregående skole, her hadde 76,7 prosent av elevene gått i barnehage.

2.4 Kjennetegn ved elevene: Karakterer og fravær i ungdomsskolen.

Vi skal i dette avsnittet se på to sentrale kjennetegn som tidligere forskning har identifisert som sentrale forklaringsvariabler i forhold til bortvalg og gjennomføring av videregående opplæring elevenes karakterer og fravær fra ungdomsskolen.

2.4.1 Ungdomsskolekarakterene

I figur 2.15 viser vi karaktergjennomsnitt fra ungdomsskolen fordelt på kjønn og utdanningsprogram for elevene i Finnmark på alle trinn på alle skoler skoleåret 2010-2011. Ettersom vi vet fra tidligere forskning (Markussen m.fl. 2008) at både karakterer og utdanningsprogram har betydning for kompetanseoppnåelse, har vi også her sammenlignet med *Bortvalg og kompetanse*, og i figur 2.15-b viser vi karaktergjennomsnitt fra ungdomsskolen fordelt på kjønn og studieretning for et 50 prosent utvalg av elevene som gikk på Vg1 på Østlandet skoleåret 2002-2003.

Figur 2.15 viser at det er stor forskjell i karakternivået fra ungdomsskolen blant elevene på ulike utdanningsprogrammer. Elevene på de studieforbredende programmene har det høyeste snittet (4,3 på ST⁶ og ID og 4,8 på MD). Ikke på noen av de yrkesfaglige programmene har elevene så høyt snitt. Høyest snitt på de yrkesfaglige programmene hadde elevene på MK (4,0), men her vet vi at mange elever er på vei mot studiekompetanse og at de har planlagt dette allerede før de begynte på Vg1 (Markussen og Gloppen 2012). På de øvrige yrkesfaglige utdanningsprogrammene varierer snittet fra 3,1 på BA, RM og SS til 3,6 på EL.

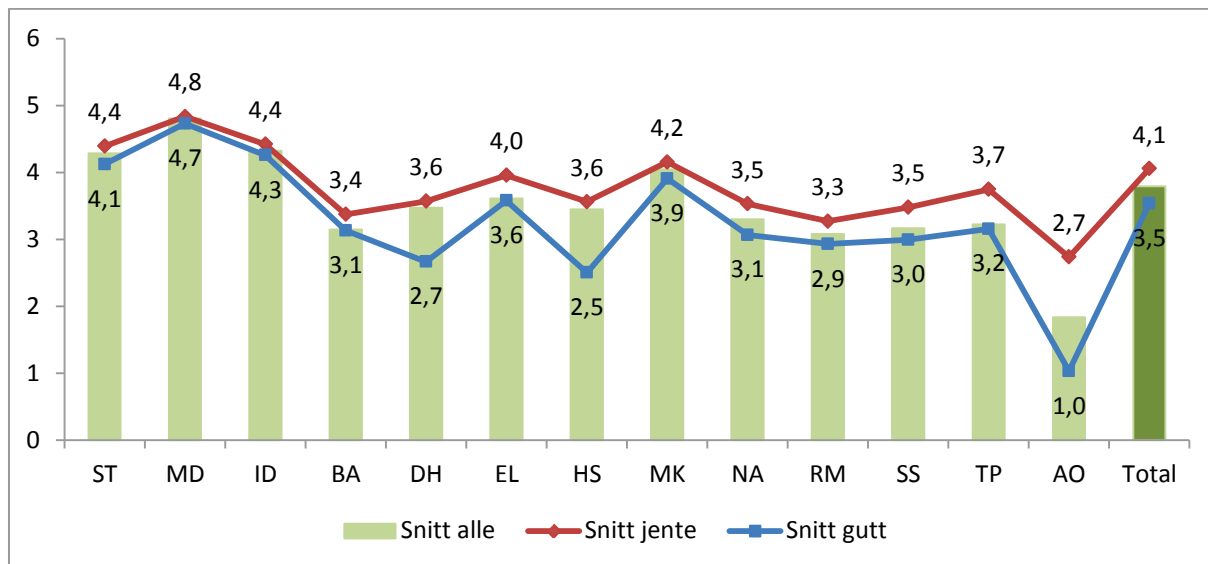
Vi ser også av figuren at det er forskjell på karaktersnittet fra ungdomsskolen for jenter og gutter. På samtlige utdanningsprogrammer har jentene med seg et bedre snitt fra ungdomsskolen enn guttene. Minst er forskjellen på de studieforbredende programmene og på det yrkesfaglige MK. Forskjellen er større på de øvrige yrkesfaglige programmene, og på de fleste har jentene et snitt som er 0,2 til 0,5 karakterer bedre enn guttene. På to utdanningsprogrammer er forskjellen større. På DH og HS har jentene et karaktersnitt fra ungdomsskolen som er hhv. 0,9 og 1,1 karakter høyere enn guttene som går her. Dette er de to programmene hvor det går desidert størst andel jenter, på begge disse var 88 prosent jenter dette skoleåret. Man kunne tenke seg at guttene som går her har foretatt et bevisst, alternativt valg, men med et slikt karaktersnitt er en mer nærliggende tolkning at disse guttene har havnet på disse programmene fordi de hadde så svake karakterer at de ikke kom inn der de helst ville.

Når vi sammenligner situasjonen i Finnmark 2010-2011 med situasjonen på Østlandet 2002-2003, ser vi et svært likt bilde. Elevene på de studieforbredende programmene har bedre karakterer enn på de yrkesfaglige, blant de yrkesfaglige er det MK-elevene som har best karakterene fulgt av elevene på elektrofag. Vi ser også den samme forskjellen mellom jenter og gutter, jentene har bedre karakterer enn guttene uansett utdanningsprogram, og de negative utslagene for guttene er størst på typiske

⁶ Forklaring på alle forkortelser for utdanningsprogrammer og studieretninger gis i tilknytning til figur 2.15 og 2.15-b. I teksten vil forkortelsene bli brukt i stor utstrekning

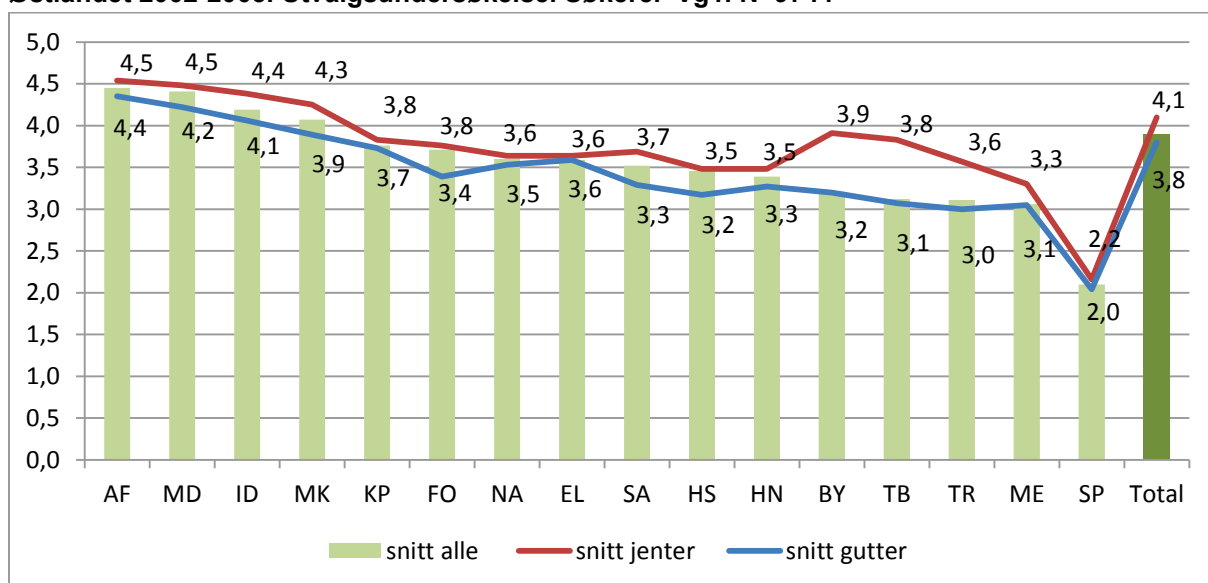
jenteretninger og de positive utslagene for jentene er størst på typiske gutteretninger. Vi ser at nivået er relativt likt i de to situasjonene, og merker oss at samlet hadde jentene i Finnmark like gode karakterer som Østlandsjentene, mens guttene fra Finnmark lå litt under guttene på Østlandet i snitt.

Figur 2.15 Karaktergjennomsnitt fra ungdomsskolen fordelt på kjønn og utdanningsprogram. Finnmark 2010-2011. Alle elever alle trinn. N=2657



Utdanningsprogram: $\eta^2 = .51$, $p < .001$. Kjønn: $\eta^2 = .26$, $p < .001$

Figur 2.15-b Karaktergjennomsnitt fra ungdomsskolen fordelt på kjønn og studieretning. Østlandet 2002-2003. Utvalgsundersøkelse. Søkere. Vg1. N=9744



Utdanningsprogram: $\eta^2 = .61$, $p < .001$. Kjønn: $\eta^2 = .19$, $p < .001$. Kilde Markussen 2003: 21

Forklaring på forkortelsene for utdanningsprogrammene i figur 2.15:

ST= studiespesialisering, MD=musikk, dans og drama, ID=idrettsfag, BA=bygg- og anleggsteknikk, DH=design og håndverk, EL=elektrofag, HS=helse- og sosialfag, MK=medier og kommunikasjon, NA=naturbruk, RM=restaurant- og matfag. SS=service og samferdsel, TP=teknikk og industriell produksjon, AO=alternativ opplæring

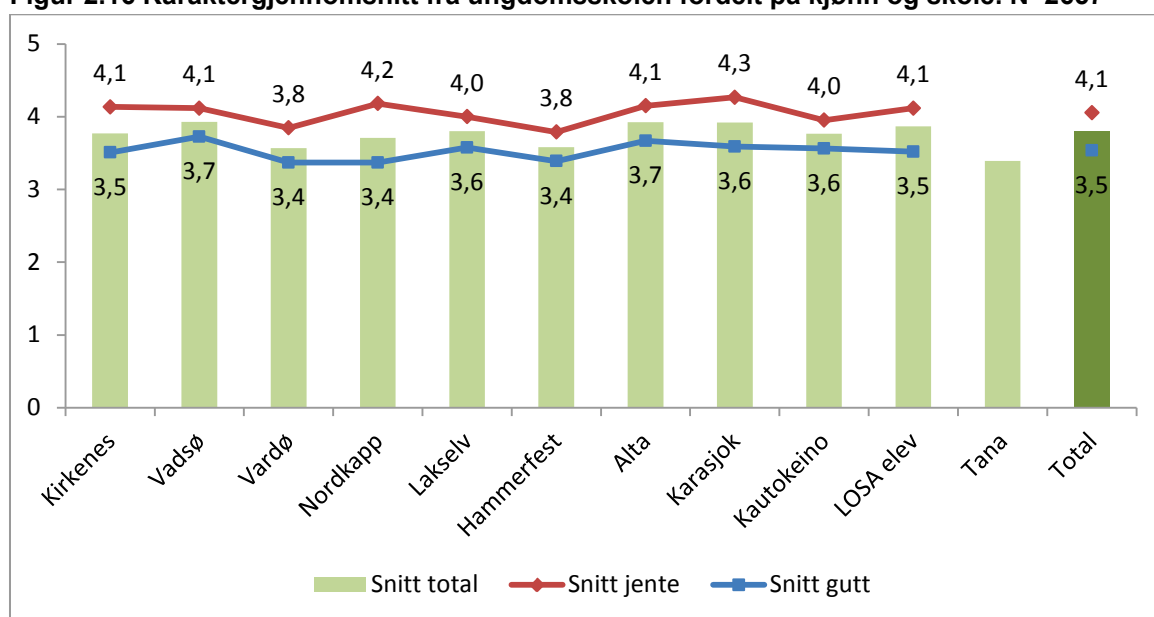
Forklaring på forkortelsene for studieretningene i figur 2.15-b som avviker 2.15:

AF=allmenne fag, KP=kjemi- og prosessfag, FO=formgivning, SA=salg og service, HN=hotell- og næringsmiddelfag, BY=byggfag, TB=tekniske byggfag, TR=trearbeidsfag, ME=mekaniske fag, SP=spesialundervisning/alternativ opplæring

Frøseth m.fl. (2008: 43) gjorde en analyse av grunnskolekarakterene for fire årskull, de som gikk ut av grunnskolen i 2004-2007. De fant at de som hadde aller lavest snitt ut av grunnskolen blant guttene var de fra Finnmark. Jentene fra Finnmark hadde bare jenter fra tre fylker bak seg. Forskjellen mellom jenter og gutter var større i Finnmark enn for landet sett under ett.

Vi har også sett på karaktersnittet fra ungdomsskolen blant elevene på de enkelte skolene. Figur 2.16 viser at det var noe variasjon i karaktersnittet elevene på de enkelte skolene hadde med seg fra ungdomsskolen. Lavest snitt fra ungdomsskolen (3,6) fant vi blant elevene i Hammerfest og Vardø, og høyest (3,9) blant elevene i Vadsø og Alta. Det er med andre ord ikke stor variasjon. Den er faktisk større mellom gutter og jenter på noen av skolene. På Nordkapp hadde jentene 0,8 karakterer bedre enn guttene og på skolen i Karasjok var variasjonen på 0,7 karakterer, også her i jentenes favør. Det er slik at på alle skolene har jentene bedre snitt fra ungdomsskolen enn guttene. Den minste forskjellen er 0,4 karakterer i snitt og den finner vi på fire av skolene. I Tana er det så få gutter at vi av anonymitetshensyn ikke viser forskjell på jenter og gutter på denne skolen.

Figur 2.16 Karaktergjennomsnitt fra ungdomsskolen fordelt på kjønn og skole. N=2657



Skole: eta = .14, p < .001. Kjønn: eta = .26, p < .001

2.4.2 Fravær i ungdomsskolen

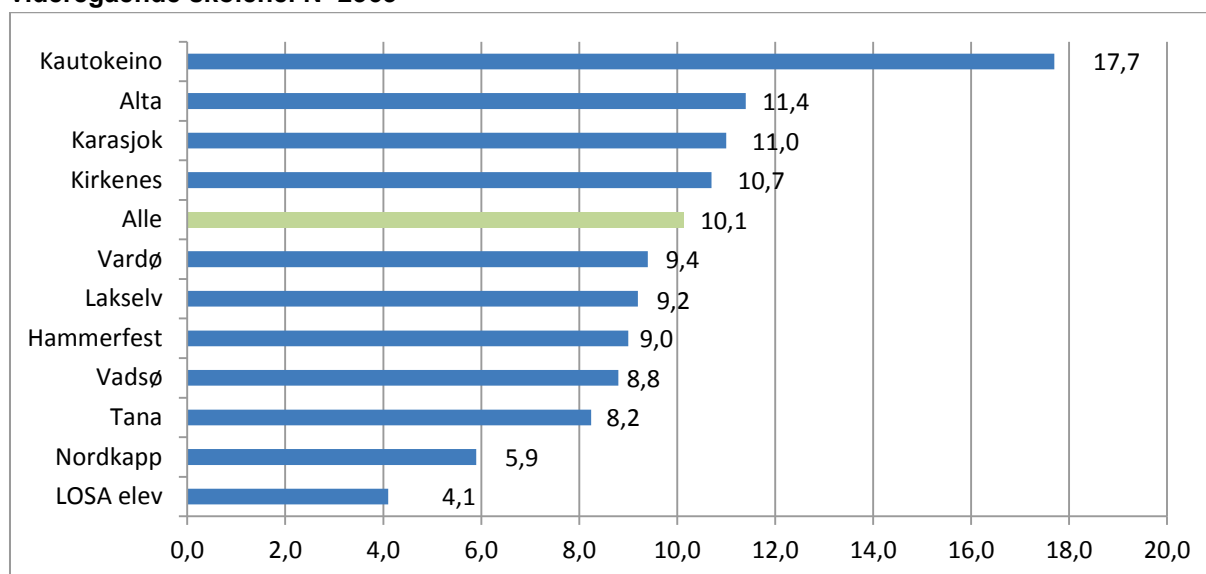
Det gjennomsnittlige fraværet i tiende klasse for alle elevene på alle skoler på alle trinn skoleåret 2010-2011 var 10,1 prosent. Jentene hadde i snitt et fravær på 10,3 og guttene hadde et snitt på 9,6 prosent, men forskjellen var ikke signifikant. Tidligere forskning har vist at fravær i tiende klasse er et forhold som predikerer bortvalg i videregående opplæring (Markussen 2003). Vi har sammenlignet med tall fra prosjektet *Bortvalg og kompetanse*. Der fant vi at alle de 9744 som ungdommene som inngikk i den undersøkelsen hadde et gjennomsnittlig fravær fra ungdomsskolen på 5,8 prosent. De som gikk i videregående i Finnmark skoleåret 2010-2011, hadde altså et betydelig høyere fravær fra ungdomsskolen enn Østlandsungdommene fra 2002-2003. I figur 2.17 viser vi variasjon i det gjennomsnittlige ungdomsskolefraværet mellom elevene på de ulike videregående skolene i Finnmark.

Figuren viser at det er forskjell i det fraværet elevene på de enkelte skolene har med seg fra ungdomsskolen. Særlig stort fravær ser vi at elevene på den videregående skolen i Kautokeino hadde i ungdomsskolen. Lavest fravær fra ungdomsskolen hadde elevene på den videregående skolen i Nordkapp og LOSA-elevene.

Vi undersøkte også om det var forskjell i ungdomsskolefraværet avhengig av utdanningsretning i videregående opplæring, og fant at de som gikk på yrkesfag hadde hatt et gjennomsnittlig fravær i

ungdomsskolen på 11,3 prosent, mens tilsvarende for de som gikk på studieforberedende var 8,6 prosent (ikke vist i tabell/figur). Forskjellen var signifikant.

Figur 2.17 Gjennomsnittlig fravær fra ungdomsskolen blant elevene på de enkelte videregående skolene. N=2363



eta = .20, p < .001

2.5 Kjennetegn ved elevene: Begrunnelser for valg av utdanning

Vi ba elevene ta stilling til hvor enig eller uenig (4 trinns skala fra helt uenig (1) til helt enig (4)) de var i en rekke utsagn som handlet om hvorfor de hadde valgt å ta videregående opplæring og hvorfor de hadde valgt akkurat det utdanningsprogrammet de hadde valgt (spørsmål 35 og 36 i spørreskjema i vedlegg 1). Gjennom faktoranalyse identifiserte vi fire faktorer - eller underliggende dimensjoner - knyttet til valg av spesifikk utdanningsprogram og en faktor knyttet til valg av videregående opplæring. Faktoranalysen identifiserer også hvilke av enkeltutsagnene som korrelerer sterkest med de enkelte faktorer. På grunnlag av resultatet av faktoranalysen har vi konstruert en indeksvariabel for begrunnelse for valg av videregående opplæring og fire indeksvariabler for begrunnelser for valg av spesifikt utdanningsprogram. 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 4, slik som variablene som inngår i indeksen, hvor 4 betyr at elevene er helt enig og 1 at de er helt uenig. De fem indeksvariablene og enkeltutsagnene som inngår i de enkelte indeksene er:

- Jeg har valgt å ta videregående opplæring fordi det er vanlig og etter påvirkning fra andre
 - Jeg har valgt å ta videregående fordi vennene mine skulle begynne
 - Jeg har valgt å ta videregående fordi det er det alle gjør
 - Jeg har valgt å ta videregående fordi foreldrene mine ikke ville ha meg hjemme uten noe å gjøre
 - Jeg har valgt å ta videregående fordi det ikke var noen andre muligheter
 - Jeg har valgt å ta videregående fordi jeg ikke får meg jobb
- Jeg går på dette tilbudet fordi det øker mulighetene mine på arbeidsmarkedet
 - Jeg går på akkurat dette tilbudet fordi denne utdanningen øker mulighetene for å få en interessant jobb
 - Jeg går på akkurat dette tilbudet fordi denne utdanningen øker valgmulighetene på arbeidsmarkedet
 - Jeg går på akkurat dette tilbudet fordi denne utdanningen er nødvendig for det yrket jeg sikter mot

- Jeg går på akkurat dette tilbudet i videregående fordi da kan jeg få en jobb med god lønn
- Jeg går på akkurat dette tilbudet i videregående fordi jeg ønsker å begynne på høyere utd
- Jeg går på dette tilbudet etter råd og påvirkning fra andre
 - Jeg går på akkurat dette tilbudet i videregående fordi min beste venn begynte her
 - Jeg går på akkurat dette tilbudet i videregående fordi foreldrene mine ville at jeg skulle begynne her
 - Jeg går på akkurat dette tilbudet i videregående fordi lærerne mine mente det var riktig valg for meg
 - Jeg går på akkurat dette tilbudet i videregående fordi rådgiver rådet meg til det
 - Jeg går på akkurat dette tilbudet i videregående fordi da kunne jeg ta videregående nær hjemstedet mitt
 - Jeg går på akkurat dette tilbudet fordi jeg ikke kom inn der jeg helst vil, og må ta dette i stedet
- Jeg går på dette tilbudet fordi det er praktisk og jobbet
- Jeg går på akkurat dette tilbudet i videregående fordi det er lite teori
- Jeg går på akkurat dette tilbudet i videregående fordi det er mye praksis
- Jeg går på akkurat dette tilbudet i videregående fordi da blir jeg raskt ferdig og kan begynne å jobbe
- Jeg går på dette tilbudet ut fra interesse og positiv omtale
 - Jeg går på akkurat dette tilbudet fordi jeg hadde hørt mye bra om det før jeg begynte
 - Jeg går på akkurat dette tilbudet i videregående fordi det interesserer meg
 - Jeg går på akkurat dette tilbudet i videregående fordi jeg kjenner noen som går på dette tilbudet
 - Jeg går på akkurat dette tilbudet fordi denne utdanningen gir meg mulighet til å utnytte evnene mine

Vi har sett på gjennomsnittlig skåre på disse indeksvariablene for de enkelte skolene.

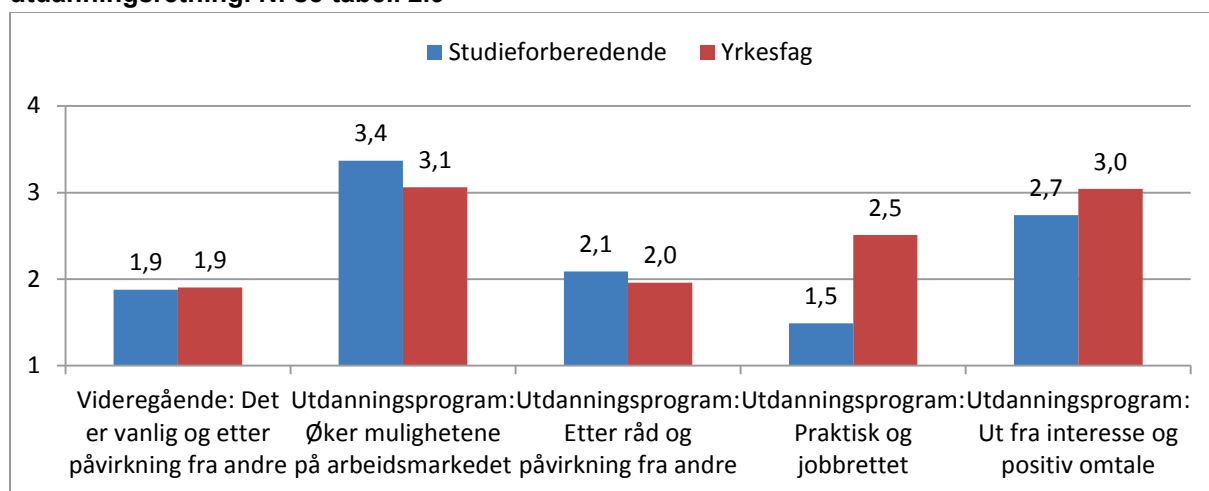
Tabell 2.9. Begrunnelser for valg av videregående opplæring generelt og for valg av utdanningsprogram spesifikt. Skala 1-4. 1=helt uenig, 4=helt enig.

| | Valg av Videregående | Valg av utdanningsprogram | | | |
|----------------------------|---|-------------------------------------|-----------------------------------|---------------------|------------------------------------|
| | Det er vanlig og etter påvirkning fra andre | Øker mulighetene på arbeidsmarkedet | Etter råd og påvirkning fra andre | Praktisk og jobbet | Ut fra interesse og positiv omtale |
| Hammerfest | 1,8 | 3,3 | 1,9 | 2,1 | 2,9 |
| Lakselv | 1,8 | 3,2 | 1,9 | 1,8 | 2,7 |
| LOSA elev | 1,8 | 3,3 | 2,3 | 1,9 | 2,9 |
| Tana | 1,8 | 2,9 | 1,9 | 2,5 | 2,9 |
| Kirkenes | 1,8 | 3,2 | 1,9 | 2,0 | 2,9 |
| Vardø | 1,9 | 3,2 | 2,2 | 1,9 | 2,8 |
| Alta | 1,9 | 3,2 | 2,0 | 2,0 | 3,0 |
| Nordkapp | 2,0 | 3,2 | 2,1 | 2,1 | 2,8 |
| Vadsø | 2,0 | 3,3 | 2,1 | 1,8 | 2,8 |
| Karasjok | 2,0 | 3,4 | 2,2 | 2,1 | 3,1 |
| Kautokeino | 2,2 | 3,0 | 2,2 | 2,2 | 2,8 |
| Samlet | 1,9 | 3,2 | 2,0 | 2,0 | 2,9 |
| Forskjeller mellom skolene | eta = .12, p = .002 | eta = .10, p = .032 | eta = .14, p < .001 | eta = .13, p < .001 | eta = .12, p = .001 |
| | N = 1962 | N = 2028 | N = 2015 | N = 2010 | N = 2042 |

Tabellen viser at det er relativt lav oppslutning om å begrunne det å ha valgt å begynne i videregående opplæring med at det er vanlig og etter påvirkning fra andre. Gjennomsnittlig skår er 1,9 på en skala fra 1-4. Når det gjelder begrunnelser for valg av akkurat det utdanningsprogram som elevene går på ser vi at den begrunnelsen som har størst oppslutning er at denne spesifikke utdanningen øker mulighetene på arbeidsmarkedet, men også interesse og positiv omtale har hatt betydning. Elevene mener selv at de i liten grad har valgt etter råd og påvirkning fra andre eller fordi utdanningen er praktisk og jobbet. For alle disse variablene er det signifikante forskjeller mellom skolene, men disse forskjellene er jevnt over små.

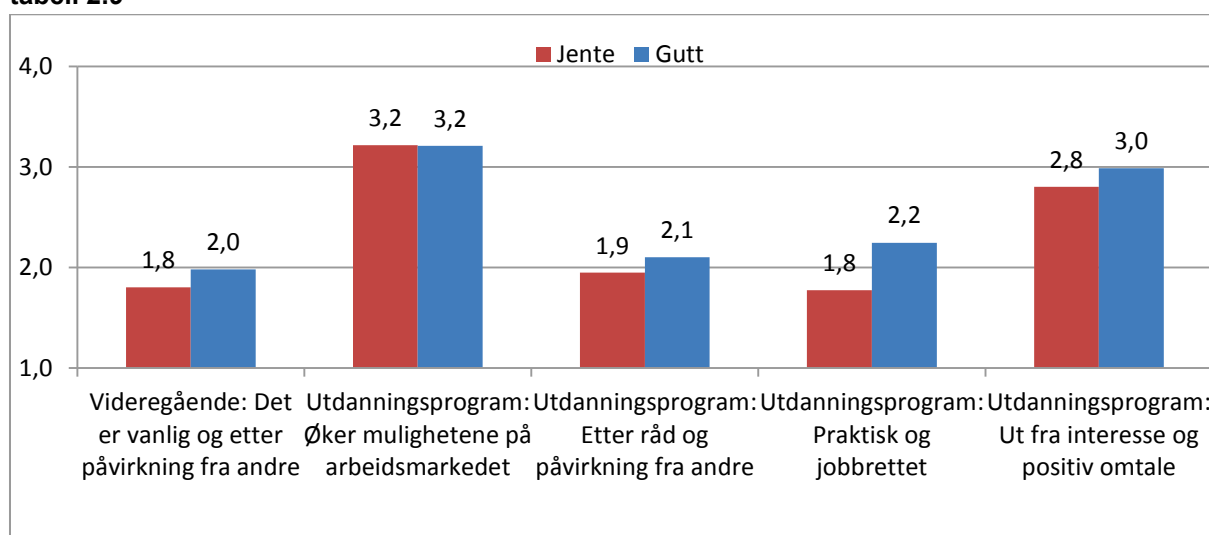
Vi har sett på om det er noen forskjeller i begrunnelsene mellom elever på yrkesfag og studieforberedende programmer

Figur 2.18 Begrunnelse for valg av videregående og utdanningsprogram fordelt på utdanningsretning. N: se tabell 2.9



Vanlig og press fra andre: ikke sign. Interessant jobb og tjene penger $\eta^2 = .21$, $p < .001$. Råd fra andre: $\eta^2 = .09$, $p < .001$. Lite teori og raskt ferdig: $\eta^2 = .57$, $p < .001$. Interesse og positiv omtale: $\eta^2 = .20$, $p < .001$.

Figur 2.19 Begrunnelse for valg av videregående og utdanningsprogram fordelt på kjønn. N: se tabell 2.9



Vanlig og press fra andre: $\eta^2 = .12$, $p < .001$. Interessant jobb og tjene penger: ikke sign. Råd fra andre: $\eta^2 = .10$, $p < .001$. Lite teori og raskt ferdig: $\eta^2 = .26$, $p < .001$. Interesse og positiv omtale: $\eta^2 = .12$, $p < .001$.

I figur 2.18 ser vi at elevene på studieforberedende i større grad enn yrkesfagelevne har begrunnet valget sitt med mulighetene på arbeidsmarkedet og at de har fått råd fra andre. Yrkesfagelevne har i større grad enn eleven på studieforberedende lagt vekt på at utdanningen er praktisk og jobbet samt at de er interessert i denne utdanningen og at den har fått god omtale. Den største forskjellen

mellom elever på yrkesfag og studieforbereidende ser vi for begrunnelsen at utdanningen er praktisk og jobbetrett, en begrunnelse som yrkesfagelevne har vektlagt i betydelig større grad enn elevene på studieforbereidende.

Vi undersøkte også om det var noen forskjell mellom jenter og gutter i begrunnelsen for valg av utdanningsprogram. Vi fant noen forskjeller, se figur 2.19, men de var små. Også her var det for begrunnelsen at de valgte fordi utdanningen var praktisk og jobbetrett at forskjellen var størst; guttene hadde dette som begrunnelse i større grad enn jentene.

2.6 Kjennetegn ved elevene: Tida i videregående skole

Vi har stilt en rekke spørsmål til elevene knyttet til hvordan de har det i videregående skole, både faglig og sosialt. I det følgende presenterer vi elevenes svar på disse spørsmålene. Vi starter med å se på elevenes trivsel.

2.6.1 Trivsel

På spørsmål om hvordan de trivdes svarte elevene slik det fremgår av tabell 2.10. Vi har også inkludert data fra *Bortvalg og kompetanse* i tabellen.

Tabell 2.10 Trivsel på skolen, i klassen og i friminuttene

| | Finnmark | | | Østlandet | |
|--------------|------------------|------------------|-----------------------|------------------|------------------|
| | Trives på skolen | Trives i klassen | Trives i friminuttene | Trives på skolen | Trives i klassen |
| Meget dårlig | 1,7 | 1,8 | 1,4 | 2,4 | 2,4 |
| Dårlig | 3,2 | 2,8 | 1,7 | 3,6 | 3,3 |
| Nokså godt | 13,6 | 12,1 | 9,7 | 14,7 | 13,4 |
| Godt | 38,5 | 33,4 | 33,0 | 37,4 | 30,8 |
| Meget godt | 40,9 | 47,5 | 51,7 | 42,0 | 50,4 |
| | N = 2097 | N = 2094 | N = 2090 | N=9826 | N=9826 |

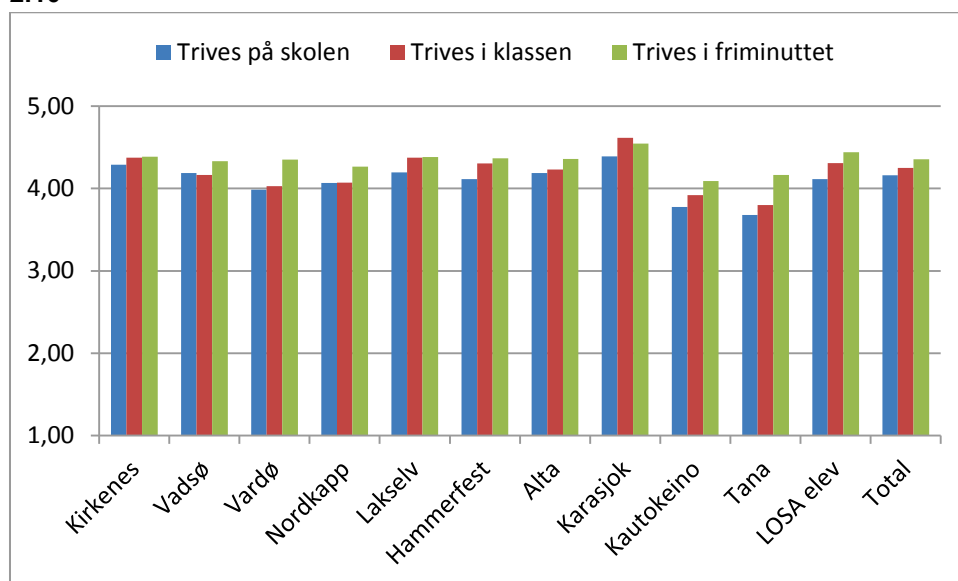
Kilde Østlandet: Markussen 2003: 38

Tabell 2.10 viser at elevene jevnt over trives godt både på skolen, i klassen og i friminuttene. Det er flest som trives meget godt i friminuttene. En sammenligning med hva Østlandsungdommen svarte i 2002 viser oss et nesten identisk bilde når det gjelder trivsel i klassen og på skolen (det ble ikke spurt om trivsel i friminuttene i 2002).

Vi har gitt de ulike svarmulighetene verdi slik at meget dårlig=1 og meget godt=5. Da kan vi beregne gjennomsnittlig trivsel på de tre arenaene. Vi fant en trivselsskåre på 4,16 for skolen, 4,25 for klassen og 4,35 for friminuttene. Vi fant ingen forskjell mellom jenter og gutter. Elevene på de studieforbereidende programmene rapporterte litt (0,1) større grad av trivsel enn yrkesfagelevne på hver av de tre arenaene.

Vi undersøkte også om det var noen forskjeller fra skole til skole. Vi fant at forskjellene var signifikante, men som det fremgår av figur 2.20 var forskjellene små. Selv om elevene i Tana og Kautokeino rapporterer noe lavere trivsel enn elevene på de andre skolene, er kanskje det mest slående ved figur 2.20 den høye og jevne trivselen på alle skolene.

Figur 2.20 Trivsel på skolen, i klassen og i friminuttene ved de forskjellige skolene. N: se tabell 2.10



eta skole = .14, $p < .001$. eta klasse = .16, $p < .001$

2.6.2 Vurdering av utdanning og skole?

Vi ba elevene ta stilling til noen utsagn (4 trinns skala fra stemmer svært dårlig (1) til stemmer svært godt (4)) som alle handlet om ulike aspekter ved elevenes skole spesielt og utdanning generelt (spørsmål 38 i spørreskjema i vedlegg 1). Gjennom en faktoranalyse identifiserte vi fire faktorer, eller underliggende dimensjoner bak elevenes stillingtagen til disse 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 basert på elevenes stillingtagen til disse utsagnene. 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 4, slik som variablene som inngår i indeksen, hvor 4 betyr at elevene støtter fullt opp om det indeksvariabelen uttrykker, og 1 at de ikke gjør det. De fire indeksvariablene og enkeltutsagnene som inngår i de enkelte indeksene er:

- Skolen, lærerne og undervisningen er bra
 - De fleste lærerne mine jobber hardt for at elevene skal lære
 - De fleste lærerne mine er flinke
 - Jeg har engasjerende lærere
 - Undervisningen er interessant
 - Undervisningen er slik at jeg får utbytte av den
 - Lærerne mine er interessert i hvordan jeg gjør det
 - Jeg får ros av lærerne mine når jeg gjør noe bra
 - Lærerne bryr seg hvis jeg er uvenn med noen
 - Jeg lærer mye på skolen
 - Videregående så langt har gitt mersmak på utdanning
 - Min skole gjør hva den kan for at elever ikke skal slutte
 - De fleste lærerne mine liker meg
 - Jeg gleder meg til å møte de andre i klassen hver dag
- Vantrives og vil helst slutte
 - Livet ville bli bedre om jeg kunne slutte på skolen
 - Jeg har egentlig lyst til å slutte på skolen
 - Å slutte på skolen ville være en stor lettelse
 - Jeg gruer meg ofte til å gå på skolen
 - Hadde jeg fått meg jobb, hadde jeg sluttet på skolen

- Mye av tida på skolen er bortkastet
- Det er kjedelig å gå på skolen
- Det er vanskelig å få nye venner på skolen
- Utdanning og gode karakterer er viktig
 - Å få gode karakterer er viktig
 - Det er viktig å gjøre så godt en kan på skolen
 - Utdanning kommer godt med senere i livet
- Det er for mye teori og for lite praksis
 - Det er for mye teori på skolen
 - Det er mange fag på skolen som er for vanskelige
 - Det er for lite praktiske oppgaver på skole

I tabell 2.11 viser vi gjennomsnittlig skåre på disse indeksvariablene for de enkelte skolene.

Tabell 2.11 Elevenes vurderinger av sin skole spesielt og utdanning generelt. Gjennomsnittsskår per skole. Skala 1-4, 1 = stemmer svært dårlig, 4 = stemmer svært godt.

| | Bra skole, lærere og undervisning | Vantrives og vil helst slutte | Utdanning og karakterer er viktig | For mye teori og for lite praksis |
|----------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Tana | 2,7 | 2,1 | 3,6 | 2,5 |
| Kautokeino | 2,7 | 2,3 | 3,5 | 2,7 |
| Alta | 2,9 | 2,1 | 3,6 | 2,6 |
| Vadsø | 2,9 | 2,0 | 3,7 | 2,6 |
| Nordkapp | 2,9 | 2,0 | 3,6 | 2,6 |
| Vardø | 2,9 | 2,0 | 3,6 | 2,5 |
| Kirkenes | 2,9 | 1,9 | 3,6 | 2,7 |
| Hammerfest | 3,0 | 1,9 | 3,7 | 2,7 |
| Lakselv | 3,0 | 1,9 | 3,7 | 2,6 |
| LOSA elev | 3,0 | 1,8 | 3,7 | 2,5 |
| Karasjok | 3,1 | 1,8 | 3,6 | 2,5 |
| Samlet | 2,9 | 2,0 | 3,6 | 2,6 |
| Forskjeller mellom skolene | eta = .12, p = .001 | eta = .15, p < .001 | ikke sign. | ikke sign. |
| | N = 2037 | N = 2023 | N = 2020 | N = 2019 |

Tabell 2.11 viser meget høy oppslutning om at utdanning og karakterer er viktig. Gjennomsnittlig skår for alle elevene er 3,6, og vi finner at dette snittet varierer fra 3,5 til 3,7 mellom skolene, og disse forskjellene er ikke signifikante. At det er for mye praksis og for lite teori får middels oppslutning, snittskåren er 2,6 og det er ikke signifikant forskjell mellom skolene.

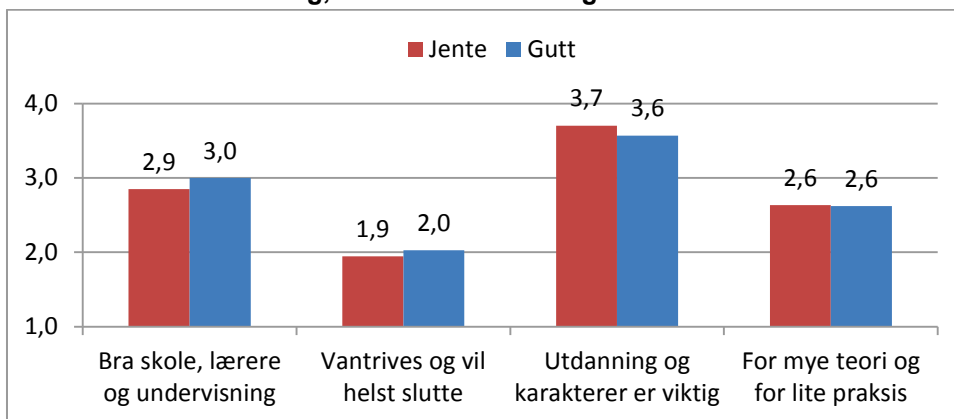
Det er også relativt høy oppslutning om at elevene går på en bra skole, at lærerne og undervisningen er bra. Her ligger snittet for alle på 2,9, og vi finner signifikant forskjell mellom skolene. Elevene i Tana og Kautokeino er minst fornøyd og de i Karasjok er mest fornøyd. Det er ikke stor oppslutning om at elevene vantrives og helst vil slutte. Gjennomsnittsskåren er 2,0. Også her er det signifikant forskjell mellom skolene, og dette standpunktet for størst oppslutning i Kautokeino og lavest i Karasjok og blant LOSA-elevne.

Vi har også undersøkt om det er noen forskjell mellom elever på yrkesfag og studieforbereende i forhold til disse vurderingene. Vi fant at elevene på studieforbereende hadde litt lavere snittskår på vurderingen av at skolen, lærerne og undervisningen er bra enn yrkesfagelevne (2,8 mot 3,0), litt høyere skår for at utdanning og karakterer er viktig (3,7 mot 3,6) og for at det er for mye teori og for

lite praksis (2,7 mot 2,6) (ikke i tabell/figur). Disse forskjellene er signifikante, mens det ikke var signifikant forskjell mellom de to elevgruppene i forhold til å vantrives og å ville slutte.

I figur 2.21 viser vi forskjell på gutter og jenters stillingtagen til disse vurderingene. Vi ser at det er noen små signifikante forskjeller. Guttene synes skolene, lærerne og undervisningen er bra og de vantrives og vil slutte i litt større grad enn jentene, mens de gir uttrykk for at utdanning og karakterer er viktig i litt mindre grad enn jentene.

Figur 2.21 Gutter og jenters vurderinger av sin skole spesielt og utdanning generelt. Skala 1-4, 1 = stemmer svært dårlig, 4 = stemmer svært godt. N: se tabell 2.11



Bra skole...: eta = .14, p < .001. Vantrives...: eta = .06, p = .004. Utdanning og karakter viktig: eta = .12, p < .001. For mye teori...: ikke sign.

2.6.3 Faglig og sosialt klassemiljø

For å undersøke det faglige og sosiale miljøet i klassene til elevene ba vi om at de tok stilling til noen utsagn på en 4 trinns skala fra stemmer svært dårlig (1) til stemmer svært godt (4) (spørsmål 27 i spørreskjema i vedlegg 1). Gjennom en faktoranalyse identifiserte vi to underliggende dimensjoner bak elevenes stillingtagen til disse utsagnene, og vi konstruerte slik som beskrevet over to indeksvariabler med en skal fra 1 til 4 hvor 4 betyr at elevene støtter fullt opp om det indeksvariabelen uttrykker, og 1 at de ikke gjør det. De to indeksvariablene og enkeltutsagnene som inngår i de enkelte indeksene er:

- Godt faglig miljø i klassen
 - De fleste i klassen min jobber godt i timene
 - De fleste i klassen arbeider godt med leksene
 - De fleste i klassen er oppmerksomme i timene
 - De fleste i klassen er flinke til å samarbeide
 - De fleste elevene tar del i diskusjoner i klassen
 - De fleste i klassen kjenner hverandre godt
- Godt sosialt miljø i klassen
 - Det er elever i klassen som ikke går godt sammen (snudd)
 - Mange i klassen baksnakker hverandre (snudd)

I tabell 2.12 viser vi gjennomsnittlig skåre på disse indeksvariablene for de enkelte skolene. Vi ser at gjennomsnittsskåren for alle skolene er 2,9. Med en skala fra 0-4 indikerer dette at det faglige miljøet jevnt over ikke er så aller verst, men også at det ikke er helt på topp. Det er signifikant forskjell mellom skolene, men variasjonen er ikke stor. Det er Karasjok-elevne som rapporterer om det beste faglige klassemiljøet.

Ut fra gjennomsnittsverdien, 2,6, på indeksvariabelen for sosialt klassemiljø for alle elevene i fylket, ser det ut til at elevene vurderer det sosiale klassemiljøet som dårligere enn det faglige. Det er

signifikant forskjell mellom skolene, og det er Tana-elevene som er minst fornøyd med det sosiale miljøet i klassene. Mest fornøyd er LOSA-elevene.

Vi undersøkte også om det var forskjell mellom gutter og jenter og mellom ulike utdanningsprogrammer i forhold til disse målene på faglig og sosialt klassemiljø, men fant ikke signifikante forskjeller.

Tabell 2.12 Faglig og sosialt klassemiljø. Gjennomsnittsskår per skole. Skala 1-4, 1 = stemmer svært dårlig, 4 = stemmer svært godt.

| | Godt faglig miljø i klassen | Godt sosialt miljø i klassen |
|----------------------------|-----------------------------|------------------------------|
| Vardø | 2,8 | 2,6 |
| Kautokeino | 2,8 | 2,8 |
| Tana | 2,8 | 2,1 |
| Nordkapp | 2,9 | 2,5 |
| Alta | 2,9 | 2,7 |
| Lakselv | 2,9 | 2,8 |
| Vadsø | 2,9 | 2,4 |
| Kirkenes | 2,9 | 2,5 |
| Hammerfest | 2,9 | 2,8 |
| LOSA elev | 3,1 | 2,9 |
| Karasjok | 3,3 | 2,7 |
| Samlet | 2,9 | 2,6 |
| Forskjeller mellom skolene | eta = .16, p < .001 | eta = .18, p < .001 |
| | N = 2097 | N = 2094 |

2.6.4 Faglig innhold og oppfølging

For å undersøke det faglige og sosiale miljøet i klassene til elevene ba vi om at de tok stilling til noen utsagn på en 4 trinns skala fra stemmer svært dårlig (1) til stemmer svært godt (4) (spørsmål 39 i spørreskjema i vedlegg 1). Gjennom en faktoranalyse identifiserte vi to underliggende dimensjoner bak elevenes stillingtagen til disse utsagnene, og vi konstruerte som over to indeksvariabler med en skala fra 1 til 4 hvor 4 betyr at elevene støtter fullt opp om det indeksvariabelen uttrykker, og 1 at de ikke gjør det. De to indeksvariablene og enkeltutsagnene som inngår i de enkelte indeksene er:

- Undervisningen er god med godt utbytte
 - I de fleste fag får jeg hjelp med faglige problemer
 - I de fleste fag får jeg tilbakemelding fra lærerne på hva jeg må gjøre for å forbedre meg
 - I de fleste fag får jeg arbeide på de måtene jeg lærer mest av
 - I de fleste fag underviser de fleste lærerne slik at jeg klarer å følge med og forstå
 - I de fleste fag forstår jeg det læreren forklarer
- Jobber godt og klarer stort sett det faglige
 - I de fleste fag gir jeg sjelden opp fordi det er for vanskelig
 - I de fleste fag er jeg opptatt av å lære noe nytt
 - I de fleste fag jobber jeg så hardt jeg kan
 - I de fleste fag får jeg utfordringer nok
 - I de fleste fag klarer jeg stort sett å løse de oppgavene jeg får
 - I de fleste fag spør jeg om hjelp dersom jeg ikke forstår

I tabell 2.13 viser vi gjennomsnittlig skåre på disse indeksvariablene for de enkelte skolene. Forskjellene er signifikante, men som man kan se av tabellen er de små.

Vi undersøkte også om det var noen kjønnsforskjeller for disse to indeksvariablene, og fant at guttene fikk gjennomsnittsskår 3,1 og jentene 2,8 på variabelen 'Undervisningen er god med godt utbytte'. Forskjellen var signifikant. På den andre indeksvariabelen var det ikke signifikant forskjell mellom jenter og gutter.

Også når vi så på forskjell mellom elever på studieforbereende og yrkesfag, fant vi signifikant forskjell for variabelen 'Undervisningen er god med godt utbytte'. Elevene på studieforbereende programmer hadde en gjennomsnittsskår på 2,8 mens yrkesfagelevne hadde 3,0. For den andre indeksvariabelen var det ingen forskjell.

Tabell 2.13 Faglig innhold og oppfølging. Gjennomsnittsskår per skole. Skala 1-4, 1 = stemmer svært dårlig, 4 = stemmer svært godt.

| | Undervisningen er god med godt utbytte | Jobber godt og klarer stort sett det faglige |
|----------------------------|--|--|
| Kautokeino | 2,8 | 3,1 |
| Tana | 2,8 | 3,1 |
| Nordkapp | 2,9 | 3,1 |
| Alta | 2,9 | 3,2 |
| Lakselv | 2,9 | 3,2 |
| Vardø | 3,0 | 3,2 |
| Kirkenes | 3,0 | 3,2 |
| Vadsø | 3,0 | 3,2 |
| Hammerfest | 3,0 | 3,2 |
| LOSA elev | 3,1 | 3,3 |
| Karasjok | 3,1 | 3,4 |
| Samlet | 2,9 | 3,2 |
| Forskjeller mellom skolene | eta = .11, p = .014 | eta = .12, p = .002 |
| | N = 2001 | N = 2018 |

2.6.5 Tid på lekser

Vi spurte elevene hvor mye tid de brukte på lekser, og det de svarte fremgår av tabell 2.14.

Tabell 2.14 Gjennomsnittlig tid brukt på lekser daglig. Finnmark 2010-2011, alle trinn N=2086. Østlandet 2002-2003, Vg1, N=9744. Prosent

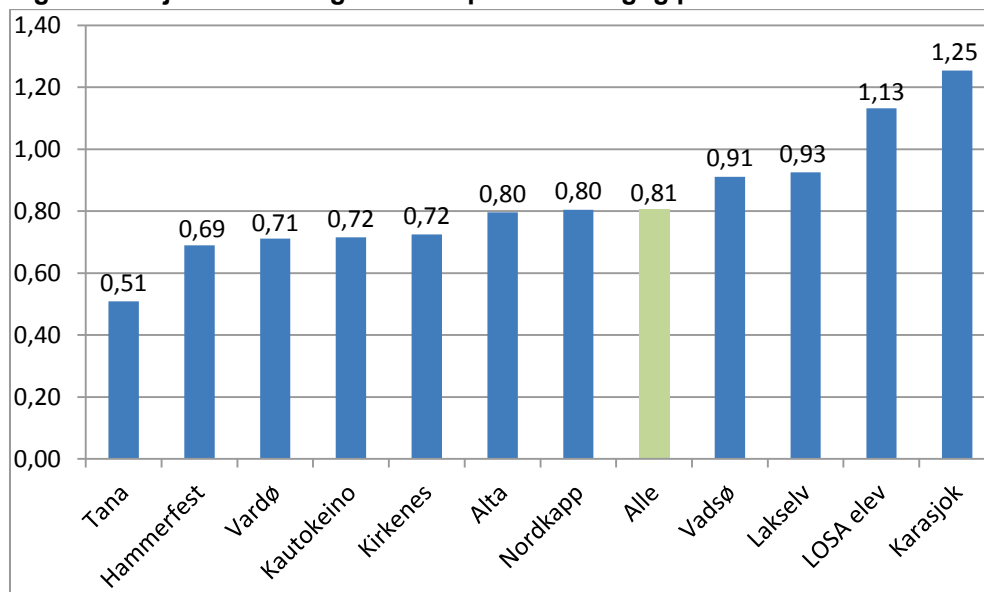
| Kategori – Verdi | | Finnmark | Østlandet |
|------------------|-------------------------------------|----------|-----------|
| 1 – 0 | Jeg har ikke lekser | 11,2 | 2,8 |
| 2 – 0,1 | Jeg gjør sjelden eller aldri lekser | 22,8 | 18,2 |
| 3 – 0,25 | Under et kvarter | 5,9 | 8,3 |
| 4 – 0,50 | Mellom et kvarter og en halv time | 13,5 | 18,1 |
| 5 – 1,0 | Mellom ½ og 1 time | 20,2 | 25,9 |
| 6 – 1,5 | Mellom 1 og 1½ time | 12,2 | 13,7 |
| 7 – 2,0 | Mellom 1½ time og 2 timer | 7,9 | 7,9 |
| 8 – 2,5 | Mer enn 2 timer | 6,3 | 5,1 |
| | | 100,0 | 100,0 |

Lekser er et mål på innsats i skolearbeidet som tidligere analyser har vist å ha betydning for utfallet av videregående opplæring (Markussen m.fl. 2008). Vi har derfor sammenlignet med data fra *Bortvalg og kompetanse*, og har lagt tall fra den undersøkelsen inn i tabell 2.14. Tabellen viser at Finnmarksungdommen rapporterte om mindre innsats på lekser enn ungdom fra Østlandet. Vi ser blant annet at i Finnmark var det 34 prosent som rapporterte at de ikke har leker eller nesten aldri gjør lekser, mens det gjaldt 21 prosent av Østlandsungdommen.

For å kunne gjøre gjennomsnittsberegninger av tid brukt på lekser, har vi gitt hver av grupperingene en ny verdi basert på en omregning til timer. Vi har gitt hver av kategoriene en verdi lik det maksimale antall timer i kategorien, med unntak av kategori 2 som vi har gitt verdien 0,1 timer og kategori 8 som vi har gitt verdien 2,5 timer.

Av figur 2.22 ser vi at det er signifikant forskjell i tid bruk på lekser mellom skolene. Minst tid brukte elevene i Tana og mest tid på lekser brukte de i Karasjok. Det var også signifikant forskjell mellom jenter og gutter. Jentene hadde en gjennomsnittskår på denne konstruerte tidsskalaen på 0,98 og guttene hadde 0,62 (ikke i tabell/figur.) Jentene rapporterte altså mere tid brukt på lekser enn guttene. Også mellom elever på studieforbereende og yrkesfag var det signifikant forskjell. Yrkesfagelevens skår på dette tidsmålet var 0,59 mens elevene på studieforbereende utdanningsprogrammer skåret nesten dobbelt så mye, 1,01. Dette viser tydelig at elevene på studieforbereende gjør betydelig mer lekser enn yrkesfagelevne.

Figur 2.22 Gjennomsnittlig tid brukt på lekser daglig på skolene. N=2086



eta = .18, p < .001

2.6.6 Undervisningsform

Vi stilte noen spørsmål til elevene for å kartlegge bruk av ulike arbeidsformer. Vi la tre hovedmåter å arbeide på til grunn for spørsmålene: Selvstendig arbeid, samarbeid og lærerstyrt undervisning. Vi spurte elevene om hvor ofte disse arbeidsformene ble brukt i fagene norsk, matematikk, engelsk, naturfag og i programfagene (jf spm. 41 i spørreskjema i vedlegg 1). Svaralternativene var fra aldri (verdien 0) til veldig ofte (verdien 4). Gjennom en faktoranalyse av elevenes svar på disse spørsmålene, identifiserte vi fem underliggende dimensjoner bak elevenes svar omkring bruk av ulike arbeidsformer. Vi konstruerte fem indeksvariabler med en skala fra 0 til 4 hvor 4 betyr at disse arbeidsmåtene er i bruk veldig ofte og 0 at de aldri er i bruk. De fem indeksvariablene og enkeltutslagene som inngår i de enkelte indeksene er:

- Lærerstyrt og selvstendig i realfag
 - I klassen din, hvor ofte er undervisningen lærerstyrt i matte?

- I klassen din, hvor ofte er undervisningen lærerstyrt i naturfag?
- I klassen din, hvor ofte arbeider dere selvstendig i matte?
- I klassen din, hvor ofte arbeider dere selvstendig i naturfag?
- Samarbeid i fellesfag
 - I klassen din hvor ofte samarbeider dere i engelsk?
 - I klassen din hvor ofte samarbeider dere i naturfag?
 - I klassen din hvor ofte samarbeider dere i norsk?
 - I klassen din hvor ofte samarbeider dere i matte?
- Selvstendig i språkfagene
 - I klassen din, hvor ofte arbeider dere selvstendig i engelsk?
 - I klassen din, hvor ofte arbeider dere selvstendig i norsk?
- Lærerstyrt i språkfag
 - I klassen din, hvor ofte er undervisningen lærerstyrt i norsk?
 - I klassen din, hvor ofte er undervisningen lærerstyrt i engelsk?
- Samarbeid, lærerstyrt og selvstendig i programfagene
 - I klassen din, hvor ofte er undervisningen lærerstyrt i programfagene?
 - I klassen din, hvor ofte arbeider dere selvstendig i programfagene?
 - I klassen din hvor ofte samarbeider dere i programfagene?

Tabell 2.15 Bruk av ulike arbeidsformer i fem fag på skolene. Skala 0-4. 0=aldri, 4=veldig ofte

| | Lærerstyrt og selvstendig i realfag | Samarbeid i fellesfag | Selvstendig i språkfag | Lærerstyrt i språkfag | Samarbeid, lærerstyrt og selvstendig i programfag |
|----------------------------|-------------------------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|---|
| Nordkapp | 2,7 | 1,8 | 3,0 | 3,1 | 2,7 |
| Lakselv | 2,7 | 2,0 | 2,9 | 3,1 | 2,5 |
| Kirkenes | 2,7 | 1,9 | 2,9 | 3,1 | 2,9 |
| Kautokeino | 2,8 | 1,8 | 2,9 | 3,0 | 2,4 |
| Hammerfest | 2,8 | 1,9 | 2,8 | 3,3 | 2,9 |
| Karasjok | 2,9 | 2,1 | 2,8 | 3,3 | 2,8 |
| Vardø | 2,9 | 2,0 | 3,2 | 3,3 | 2,9 |
| LOSA elev | 3,0 | 1,9 | 3,2 | 2,6 | 2,4 |
| Vadsø | 3,0 | 2,2 | 3,0 | 3,2 | 2,6 |
| Alta | 3,0 | 1,9 | 3,0 | 3,2 | 2,8 |
| Tana | 3,1 | 2,3 | 2,9 | 3,4 | 3,0 |
| Samlet | 2,9 | 1,9 | 3,0 | 3,2 | 2,8 |
| Forskjeller mellom skolene | eta = .12, p = .001 | eta = .12, p = .001 | eta = .10, p = .011 | eta = .16, p < .001 | eta = .17, p < .001 |
| | N = 1966 | N = 2001 | N = 1984 | N = 1984 | N = 1962 |

Når faktoranalysen har sortert utsagnene i grupper slik, basert på elevenes svar, gir dette også en indikasjon på hvordan ulike arbeidsformer brukes og henger sammen i ulike fag. Den første faktoren, 'lærerstyrt og selvstendig i realfag' indikerer at i realfagene henger disse arbeidsformene sammen, lærerstyrt undervisning og selvstendig arbeid brukes i kombinasjon: Læreren forklarer og elevene arbeider med stoffet på egen hånd, f.eks. med å løse oppgaver. Gjennomsnittsverdien på denne faktoren er 2,9. Dette tyder på at disse arbeidsformene er relativt mye brukt i disse fagene, men de er

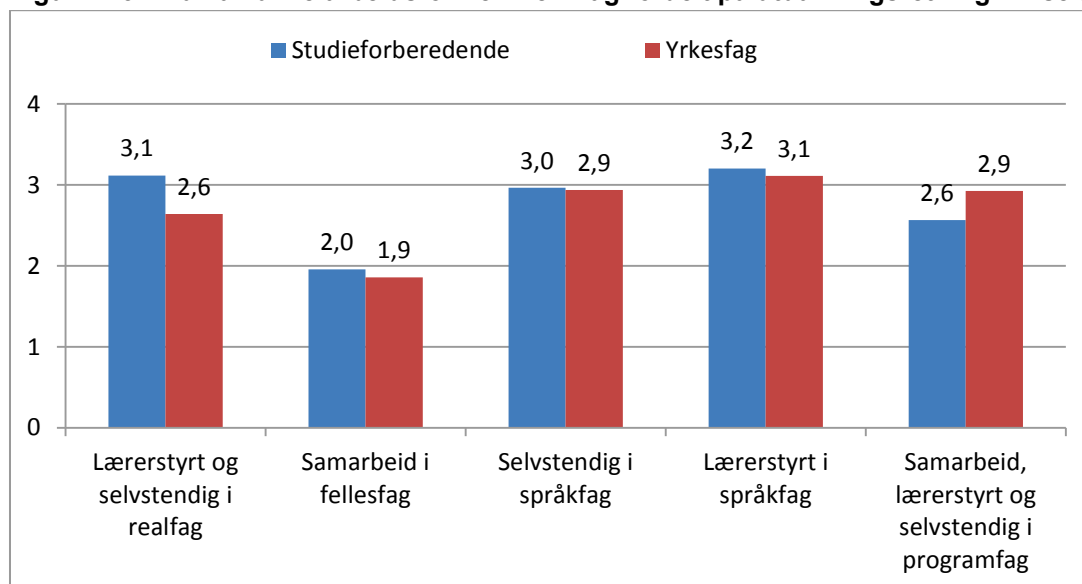
ikke enerådende, det jobbes også på andre måter i realfagstimene. Vi ser at det er signifikant, men svært liten variasjon skolene i mellom.

Den andre faktoren 'samarbeid i fellesfagene' tyder på at samarbeid som arbeidsmåte er litt mer løst fra fag og brukes overalt. Gjennomsnittskåren, 1,9, tyder på at samarbeid som arbeidsmåte ikke er svært utbredt; det forekommer, men dominerer ikke. Det er signifikant forskjell skolene i mellom. I følge elevene svar er det minst samarbeid i fellesfagene på de videregående skolene i Kautokeino og Nordkapp, mens det ser ut til at det samarbeides mest i Tana og Vadsø.

Når 'selvstendig i språkfag' og 'lærerstyrt i språkfag' dannes som to ulike faktorer peker det i retning av at disse to arbeidsformene ikke henger sammen i språkfagene slik de gjør i realfagene. Det er rimelig å tolke dette som at i klasser der det er mye lærerstyrt undervisning i språkfagene, arbeider elevene mindre med selvstendig arbeid, og motsatt, der det er mindre lærerstyrt undervisning foregår mere selvstendig arbeid. Begge arbeidsmåtene brukes mye, og det er signifikant forskjell mellom skolene.

Den siste faktoren tyder på at i programfagene er det større metodevariasjon, her brukes samarbeid, lærerstyrt undervisning og selvstendig arbeid om hverandre i større grad. Snittskåren på 2,8 indikerer at dette er situasjonen i mange klasserom i fylket, men at det også jobbes på andre måter, f.eks. med mere dominans av en av arbeidsmåtene. Det er signifikant forskjell mellom skolene, og vi ser at denne metodekombinasjonen står svakest i Kautokeino og blant LOSA-elevene og sterkest i Tana.

Figur 2.23. Bruk av ulike arbeidsformer i fem fag fordelt på utdanningsretning. N: se tabell 2.15



Lærerstyrt og selvstendig i realfag: $\eta^2 = .21$, $p < .001$. Samarbeid i fellesfag: $\eta^2 = .05$, $p = .015$. Selvstendig i språkfag: ikke sign. Lærerstyrt i språkfag: $\eta^2 = .05$, $p = .020$. Samarbeid, lærerstyrt og selvstendig i programfag: $\eta^2 = .20$, $p < .001$.

Vi har også sett på om elevene på de studieforberedende hhv. yrkesfaglige utdanningsprogrammene rapporterer ulik bruk av arbeidsformer. I figur 2.23 ser vi at kombinasjonen av lærerstyrt undervisning og selvstendig arbeid har større utbredelse på de studieforberedende enn de yrkesfaglige programmene. For de tre midterste faktorene i figuren er det svært liten forskjell mellom hva elevene rapporterer. For den siste faktoren, som handler om metodevariasjon i programfagene, ser vi at det er mere utbredt på yrkesfag enn på studieforberedende.

Vi har også undersøkt om det er noen kjønnsforskjeller i rapportering av arbeidsmåter. For faktor 2 og 5 var det ikke signifikante forskjeller. For de tre øvrige faktorene fant vi signifikante forskjeller, men de var svært små. Verdiene for 'lærerstyrt og selvstendig i realfag' var 3,0 for jentene og 2,8 for guttene. For selvstendig arbeid hhv. lærerstyrt under visning i språkfagene var verdiene for jentene hhv. guttene 3,0 og 2,9 og 3,2 og 3,1.

2.6.7 Spesialundervisning

Vi spurte elevene om de i tillegg til klassens vanlige undervisning, har hatt (i barneskolen eller ungdomsskolen) eller har (i videregående) ekstra hjelp og støtte/spesialundervisning. Pga. måten vi har formulert spørsmålet på og fordi vi her spør etter elevenes subjektive oppfatning kartlegger vi ikke omfanget av spesialundervisning i juridisk forstand. Opplæringslovas §5 omhandler spesialundervisning og i juridisk forstand har en elev spesialundervisning når han/hun etter en sakkyndig vurdering har fått et enkeltvedtak om spesialundervisning og denne elevens undervisning er regulert av en individuell opplæringsplan (IOP). Forskning (Markussen 2000, Markussen, Brandt og Hatlevik 2003, Markussen, Frøseth og Grøgaard 2009) viser at det eksisterer stor forvirring i sektoren om definisjonen og forståelsen av begrepet spesialundervisning. Blant annet mener mange lærere, når de blir spurt, at de har elever med spesialundervisning, til tross for at elevene verken har hatt sakkyndig vurdering, har fått enkeltvedtak eller har en IOP. Markussen (2000) innførte et skille mellom en formalavgrensning og en praksisavgrensning av spesialundervisning, hvor den siste bygger på en subjektiv oppfatning blant aktørene. Ved vårt spørsmål i denne undersøkelsen baserer vi oss på en slik avgrensning. At vi i tillegg til begrepet spesialundervisning også bruker betegnelsen ekstra hjelp og støtte gjør at flere elever forstår hva vi spør om, men også at gruppen som svarer ja utvides ved at det er flere som ville si at de får ekstra hjelp og støtte uten at de vil kalle det spesialundervisning.

Vi ga elevene anledning til å svare ja, nei eller vet ikke på spørsmålet. I tabell 2.16 viser vi hvor mange i ulike grupper som svarte ja på spørsmålet om de har hatt eller har spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte.

Tabell 2.16 Andel elever i ulike grupper som har eller har hatt spesialundervisning/ekstra hjelp og støtte

| | Barneskolen N=1966 | Ungdomsskolen N=1998 | Videregående skole N=1973 |
|--------------------------|-----------------------|-------------------------|------------------------------|
| Alle | 16,6 | 22,4 | 12,0 |
| Kjønn | | | |
| Gutter | 19,8 | 24,9 | 14,0 |
| Jenter | 13,4 | 20,0 | 10,1 |
| Utdanningsretning | | | |
| Yrkesfag | 23,2 | 33,5 | 17,8 |
| Studieforberedende | 9,9 | 10,7 | 5,9 |
| Skole | | | |
| Kirkenes | 15,8 | 23,1 | 12,6 |
| Vadsø | 9,3 | 13,6 | 8,7 |
| Vardø | 13,8 | 22,4 | 15,7 |
| Nordkapp | 23,1 | 27,4 | 13,9 |
| Lakselv | 23,1 | 25,8 | 15,3 |
| Hammerfest | 19,9 | 27,1 | 15,4 |
| Alta | 14,3 | 17,7 | 8,8 |
| Karasjok | 26,9 | 27,9 | 13,8 |
| Kautokeino | 15,5 | 23,0 | 6,9 |
| Tana | 20,0 | 43,3 | 6,7 |
| LOSA | 13,3 | 28,6 | 20,5 |

Alle disse tallene bygger på krysstabeller og i alle tilfeller er andelen som har sagt at de har ekstra hjelp og støtte/spesialundervisning signifikant forskjellig på minimum .05-nivå, fra de som har sagt nei eller vet ikke

Tabell 2.16 forteller oss at det er mange elever som mener at de har hatt eller har ekstra hjelp og støtte /spesialundervisning utover det klassen får. Volumet på det som fremkommer her er større enn

de elevene som har spesialundervisning i juridisk forstand. I følge SSB (SSB 2011d⁷) var det per 1. oktober 2011 i Finnmark 9,1 prosent av elevene i barneskolen og 13,3 prosent av elevene i ungdomsskolen som hadde spesialundervisning. For landet som helhet var de respektive tallene 7,4 og 11,2 prosent. Dette er tall ett år etter at vår undersøkelse ble gjennomført, men det er ikke grunn til å tro at dette har endret seg mye på et år, slik at en sammenligning er mulig. Vi ser da at det er 8-9 prosent flere som rapporterer om ekstra hjelp og støtte/spesialundervisning enn de som faktisk har spesialundervisning etter enkeltvedtak. Forklaringen ligger i det vi har redegjort for over, dette er en praksisbasert, subjektiv vurdering av elevene, og vi har også utvidet målgruppen med begrepet ekstra hjelp og støtte. Men vi ser at forholdstallet mellom barne- og ungdomsskolen er om lag det samme, og det er altså slik at det er flere i ungdomsskolen enn i barneskolen som får spesialundervisning/ ekstra hjelp og støtte. Dette har vært fremmet som et av ankepunktene mot den norske grunnopplæringen (St.meld. nr 30 2003-2004), at hjelpen settes inn for seint, og at dette får konsekvenser for utfallet både av grunnskolen og videregående opplæring. Videre ser vi at omfanget går ned igjen i videregående opplæring, nesten konsekvent til et nivå lavere enn i barneskolen. Her må vi ta forbehold fordi vi her har sett på alle trinn i videregående skole under ett. Pga av bortvalg og overgang til lære reduseres årskullene, og det er sannsynlig at det blant de som har sluttet og som ikke inngår i vår statistikk var flere svake enn sterke elever, og at andelen med spesialundervisning/ekstra hjelp og støtte som vi måler i videregående opplæring er lavere enn den ville vært om f.eks. slutterne hadde vært inkludert.

Tabell 2.16 viser at guttene på alle nivåer får mer spesialundervisning/ekstra hjelp og støtte enn jentene. Dette er i tråd med situasjonen slik den har vært dokumentert innenfor norsk spesialundervisning gjennom 30 år. Vi ser også at det er mer bruk av spesialundervisning/ekstra hjelp og støtte blant elever på yrkesfaglige enn på studieforbereende utdanningsprogrammer. Også dette faller innenfor et mønster som er kjent gjennom den samme 30-årsperioden. Det har vært tradisjon for at unge med spesialundervisning 'plasseres' særlig på HS, TP og RM og forløperne til disse utdanningsprogrammene under tidligere strukturer i videregående opplæring (Markussen 2000, Markussen m.fl. 2009). Vi ser også at de som går på yrkesfag også har hatt mere spesialundervisning i barne- og ungdomsskolen enn de som går på studieforbereende. Dette vitner også om hvordan elever rekrutteres og selekteres til ulike løp i videregående opplæring. Elever med faglig svake resultater veiledes ofte til yrkesfaglige utdanningsprogram, og har de behov for spesialundervisning/ ekstra hjelp og støtte, har det altså vært tradisjon for at de har fått råd om noen særskilte yrkesfaglige utdanningsprogrammer.

Det er også en betydelig variasjon mellom skoler. Dette er vanskelig å forklare. Man kunne f.eks. tenke seg at dette kunne henge sammen med karakter og prestasjonsnivået på den enkelte skole, slik at skoler med mye spesialundervisning/ekstra hjelp og støtte på videregående opplæring skulle ha ekstra svake elever. Ser vi på figur 2.16 som viser karaktergjennomsnitt fra ungdomsskolen fordelt på kjønn og skole, ser vi at det er liten variasjon i det gjennomsnittlige prestasjonsnivået på skolene, slik at forklaringen på variasjon i spesialundervisning/ekstra hjelp og støtte kan ikke ligge her. Denne manglende sammenhengen understrekes av at Tana videregående skole, som er den skolen der elevene har lavest karaktersnitt fra ungdomsskolen (3,4), er den skolen med lavest andel spesialundervisning/ekstra hjelp og støtte i videregående skole (6,9 prosent). Men vi ser også at det var nettopp disse elevene som rapporterte om høyest andel spesialundervisning/ekstra hjelp og støtte i ungdomsskolen (43,3 prosent). Dette illustrerer at bruk av spesialundervisning/ekstra hjelp og støtte ikke nødvendigvis handler om de unges ferdigheter og kunnskaper, men i like stor grad av pedagogisk grunnsyn og tradisjoner på de enkelte skolene, både i barneskolen, ungdomsskolen og i videregående skole.

2.6.8 Atferd

Vi ba elevene ta stilling til en rekke ulike utsagn knyttet til atferd. De ble bedt om å svare på hvor ofte de gjorde forskjellige ting, fra aldri (verdien 0) til svært ofte (verdien 4). På grunnlag av svarene har vi

⁷ <http://www.ssb.no/emner/04/02/20/utgrs/tab-2011-12-15-02.html>

gjennomført en faktoranalyse, og vi identifiserte fem underliggende dimensjoner bak elevenes svar. Vi konstruerte fem indeksvariabler med en skala fra 0 til 4 hvor 4 betyr at disse arbeidsmåtene er i bruk veldig ofte og 0 at de aldri er i bruk. De fem indeksvariablene og enkeltutsagnene som inngår i de enkelte indeksene er:

- Pliktopplyllende atferd
 - Jeg har med meg det jeg trenger på skolen
 - Jeg gjør alle leksene mine
 - Jeg sier fra eller ber om hjelp når det er noe jeg ikke skjønner

- Likegyldig og ukonsentrert
 - Jeg fullfører ikke oppgaver som skal løses i timene
 - Jeg er trøtt og uopplagt i timene
 - Jeg blir lett distraheret i timene
 - Jeg sier negative ting om skolen og undervisningen
 - Jeg følger ikke de beskjedene læreren gir
 - Jeg kommer for seint til timene
 - Jeg er rastløs og urolig på plassen min i timene
 - Jeg hører ikke etter når andre snakker
 - Jeg snakker med medelever eller bråker når det er meningen at det skal være stille
 - Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting i timene

- Avvikende atferd
 - Jeg prater høyt og finner på tull når det lærerne snakker om er kjedelig eller vanskelig
 - Jeg forstyrrer andre elever når de jobber i timene
 - Jeg krangler med andre elever på skolen
 - Jeg gjør ting uten å tenke meg om først
 - Jeg blir fort sint når jeg er på skolen
 - Jeg svarer tilbake når læreren irettesetter meg
 - Jeg er ekstra bråkete overfor lærere jeg ikke liker

- Svært avvikende atferd
 - Jeg har stjålet ting som tilhører skolen
 - Jeg har stjålet ting fra andre elever
 - Jeg har med vilje ødelagt ting som tilhører andre elever
 - Jeg har hatt med kniv eller slagvåpen på skolen
 - Jeg har med vilje ødelagt ting som tilhører skolen
 - Jeg har mobbet, truet og plaget andre elever
 - Jeg slåss med andre elever på skolen

- Innadvendt atferd
 - Jeg er sammen med andre elever i friminuttene (snudd)
 - Jeg føler meg ensom på skolen
 - Jeg er lei meg og deprimert på skolen

I tabell 2.17 viser vi hvordan gjennomsnittselevene på de enkelte skolene har plassert seg på disse indeksvariablene.

Som vi ser av tabellen er det den pliktopplyllende atferden som står sterkest. Snittskåren er 2,8, noe som tilsvarer 'ofte' på skalaen elevene svarte på (men det er fortsatt et stykke opp til 4). Det er skolevis variasjon, og det er elevene i Karasjok og LOSA-elevene som rapporterer å være mest pliktopplyllende, mens elevene fra Kautokeino ser ut til å være de minst pliktopplyllende.

Vi ser at skåren på likegyldig og ukonsentrert i snitt er på 1,3. Det tyder på at dette ikke er allfor fremtredende, men at de elevene som forstyrrer undervisningen fins. Også her er det variasjon skolene i mellom, og lavest andel av disse elevene finner vi i Karasjok og flest i Tana og Kautokeino.

Videre ser vi at det er færre som utøver avvikende atferd (snitt 0,9) og enda færre med svært avvikende atferd (snitt 0,2). Det er signifikant forskjell mellom skolene for avvikende atferd, og her ser vi at dette forekommer oftest i Kautokeino og sjeldnest i Karasjok, men variasjonen er totalt sett liten. Når det gjelder svært avvikende atferd, er det ikke signifikant forskjell mellom skolene.

Tabell 2.17 Ulike typer atferd. Gjennomsnittskår på skolene. Skala 0-4. 0=aldri, 4=svært ofte

| | Pliktoppfyllende atferd | Likegyldig og ukonsentrert | Avvikende atferd | Svært avvikende atferd | Innadvendt atferd |
|----------------------------|-------------------------|----------------------------|----------------------|------------------------|----------------------|
| Kautokeino | 2,4 | 1,5 | 1,1 | 0,3 | 0,9 |
| Tana | 2,6 | 1,5 | 1,0 | 0,4 | 1,0 |
| Alta | 2,6 | 1,3 | 0,8 | 0,2 | 0,8 |
| Kirkenes | 2,8 | 1,3 | 0,8 | 0,3 | 0,7 |
| Vardø | 2,8 | 1,4 | 1,0 | 0,3 | 1,0 |
| Nordkapp | 2,8 | 1,4 | 1,0 | 0,2 | 0,9 |
| Vadsø | 2,9 | 1,4 | 0,9 | 0,3 | 0,8 |
| Lakselv | 2,9 | 1,4 | 0,9 | 0,2 | 0,9 |
| Hammerfest | 2,9 | 1,2 | 0,8 | 0,2 | 0,8 |
| LOSA elev | 3,0 | 1,3 | 1,0 | 0,2 | 0,8 |
| Karasjok | 3,0 | 1,0 | 0,7 | 0,1 | 0,5 |
| Samlet | 2,8 | 1,3 | 0,9 | 0,2 | 0,8 |
| Østlandet 2002 | 2,9 | 1,4 | 1,0 | 0,3 | 0,7 |
| Forskjeller mellom skolene | eta =.15, p <.001 | eta =.13, p <.001 | eta =.13, p <.001 | Ikke sign. | eta =.12, p =.003 |
| | N = 1967 | N = 1994 | N = 1994 | N = 1998 | N = 1983 |

Disse utsagnene om atferd ble også tatt stilling til av ungdom fra Østlandet i prosjektet *Bortvalg og kompetanse*. Faktoranalysen som ble gjennomført den gangen, identifiserte de samme fem faktorene, og vi laget de samme fem indeksvariablene. I tabell 2.17 har vi lagt inn gjennomsnittlig skåre for alle elevene for de fem indeksvariablene. En sammenligning av den blå og den røde raden i tabell 2.17 viser et overraskende stort sammenfall.

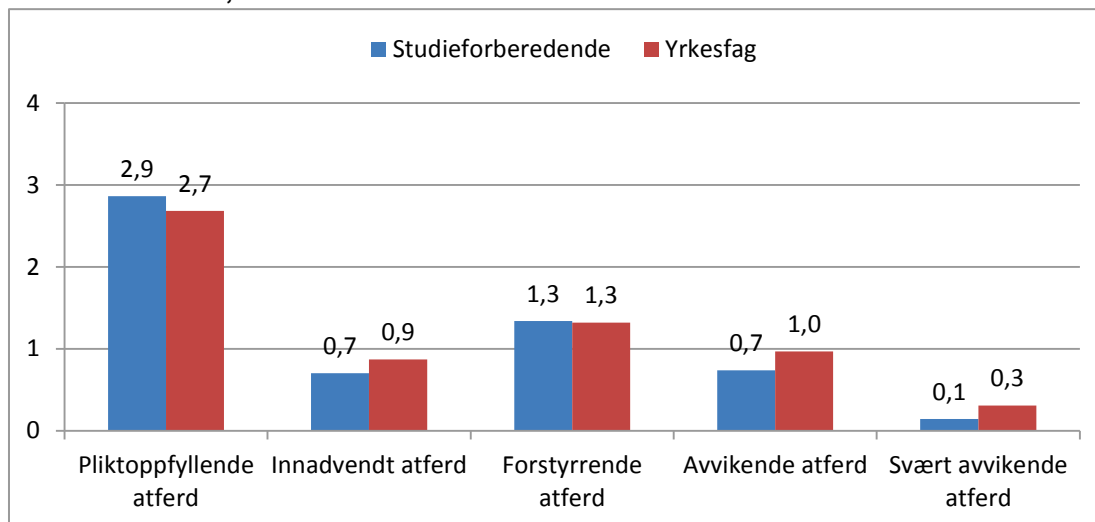
Det er også signifikant forskjell mellom skolene når det gjelder innadvendt atferd. Vi observerer lavest forekomst av dette på Karasjok videregående skole, og høyest på Tana og Vardø videregående skoler.

Vi har også sett på om det er noen forskjell når det gjelder atferd blant elevene på studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer. I figur 2.24 ser vi at det er større innslag av pliktoppfyllende elever på de studieforberedende programmene. Likegyldig og ukonsentrert atferd forekommer i like stor grad, mens det er mer både avvikende, svært avvikende og innadvendt atferd på de yrkesfaglige enn på de studieforberedende utdanningsprogrammene.

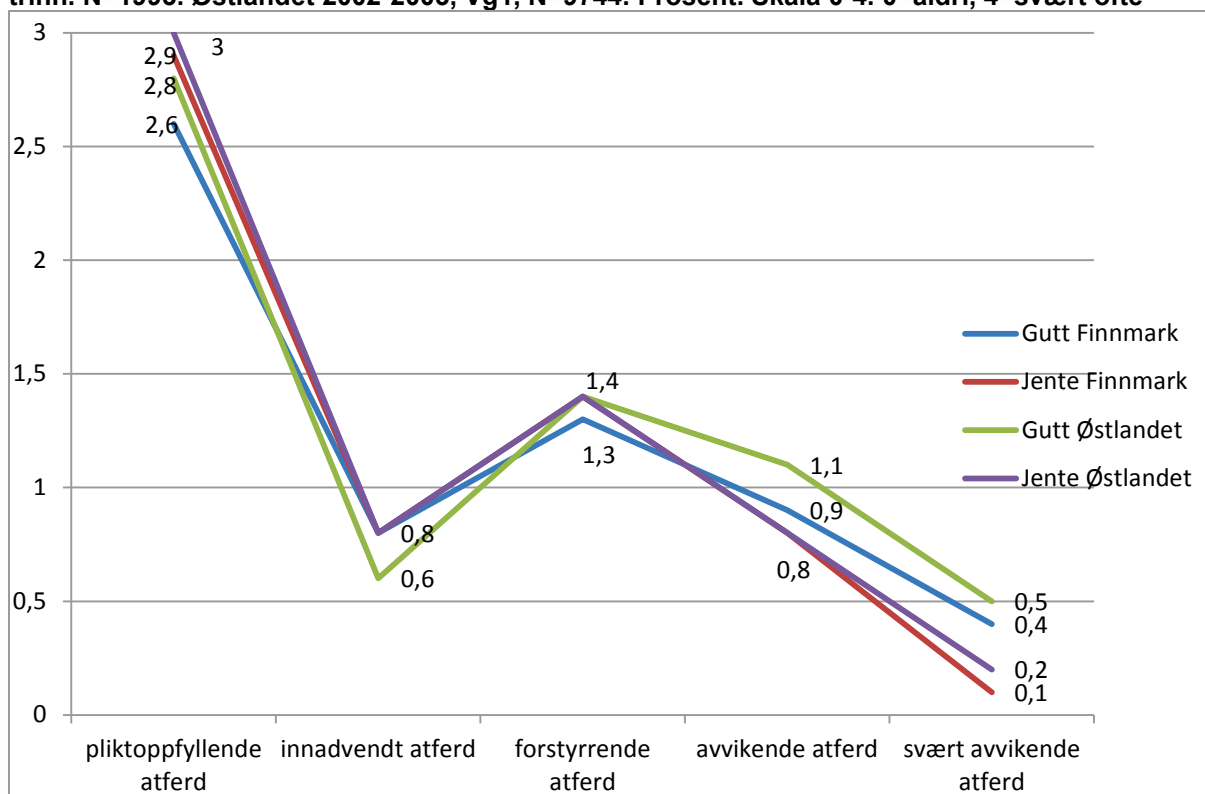
Vi har også sett på forskjellen mellom jenter og gutter. I figur 2.24-b har vi lagt inn data både for Østlandsungdommene fra 2002 og Finnmarksungdommen fra 2010. Det som er det mest slående med dette bildet er det store sammenfallet mellom hva Finnmarksungdommen fra 2010 og Østlandsungdommen fra 2002 rapporterte om sin atferd på skolen. I begge situasjonene er jentene mer pliktoppfyllende enn guttene, og guttene viser mer avvikende og svært avvikende atferd enn

jentene. Det var flere innadventt jenter enn gutter på Østlandet, mens det er like mange gutter og jenter i denne kategorien i Finnmark. Blant de likegyldige og ukonsentrerte var det like stor andel gutter og jenter på Østlandet, i Finnmark er jentene litt mer likegyldige og ukonsentrerte enn guttene.

Figur 2.24 Ulike typer atferd. Gjennomsnittskår studieforberedende og yrkesfaglige elever. Skala 0-4. 0=aldri, 4=svært ofte. N: se tabell 2.17



Figur 2.24-b Ulike typer atferd. Gjennomsnittskår gutter og jenter. Finnmark 2010-2011, alle trinn. N=1993. Østlandet 2002-2003, Vg1, N=9744. Prosent. Skala 0-4. 0=aldri, 4=svært ofte



Finnmark: Pliktoppfyllende atferd: $\eta^2 = .20$, $p < .001$. Innadventt atferd: ikke sign. Likegyldig og ukonsentrert atferd: $\eta^2 = .11$, $p < .001$. Avvikende atferd: $\eta^2 = .09$, $p < .001$. Svært avvikende atferd: $\eta^2 = .25$, $p < .001$

2.7 Kjennetegn ved elevene: Egenvurdering og ambisjoner

I dette avsnittet skal vi se nærmere på hvordan elevene vurderer seg selv, både når det gjelder arbeidsinnsats og hva de mener de har anlegg for, samt hvilke utdanningsambisjoner de har. Vi starter med egenvurderingene.

2.7.1 Egenvurdering

Vi ba elevene ta stilling til en rekke ulike utsagn som handlet om vurdering av seg selv. De ble bedt om å ta stilling til disse utsagnene på en skala fra helt enig (verdi 4) til helt uenig (verdi 1). På grunnlag av svarene har vi gjennomført en faktoranalyse, og vi identifiserte seks underliggende dimensjoner bak elevenes svar. Vi konstruerte seks indeksvariabler med en skala fra 1 til 4 hvor 4 betyr at elevene er helt enige og hvor 1 betyr at de er helt uenige. De seks indeksvariablene og enkeltutsagnene som inngår i de enkelte indeksene er:

- Skippertaksmenneske
 - 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
 - Jeg arbeider godt bare når jeg blir presset til det
- Jobber jevnt og trutt
 - Jeg arbeider godt når jeg føler at jeg mestrer oppgaven
 - Jeg arbeider godt i alle fag
 - Arbeidsinnsatsen min er jevnt over dårlig (snudd)
- Språklig anlagt
 - Jeg har gode anlegg for å skrive
 - Jeg har gode anlegg for språk
- Praktisk anlagt
 - Jeg har gode anlegg for å mekke og skru
 - Jeg er praktisk anlagt
- Matematisk teoretisk anlagt
 - Jeg har gode anlegg for matematikk
 - Jeg er teoretisk anlagt
- Strever faglig på skolen
 - Jeg strever så mye med det faglige at jeg vurderer å slutte i videregående opplæring
 - Jeg strever i mange fag, men syns ikke at skolen og lærerne hjelper meg nok
 - Jeg føler at jeg mestrer de fleste fagene (snudd)
 - Hadde det vært mulig ville jeg heller begynt å jobbe etter tiende klasse enn å begynne i videregående
 - Jeg hadde trengt et innføringsår før Vg1 for å bli bedre faglig forberedt for videregående

I tabell 2.18 viser vi gjennomsnittlig verdi på disse faktorvariablene på de ulike skolene.

For ulike måter å arbeide på, om elevene er skippertaksmennesker eller om de jobber jevnt og trutt, er det ingen signifikant forskjell skolene i mellom. Snittverdien for alle på de to indeksvariablene er hhv. 2,4 og 3,1.

Når det gjelder ulike evner og anlegg er snittskåren for alle omtrent lik (2,7-2,8) både på det å være språklig, praktisk og matematisk-teoretisk anlagt. For den første av disse tre variablene er det ikke signifikant forskjell mellom skolene, for de to andre er det det. Vi ser bl.a. at det er lavest skåre på å

være praktisk på skolen i Vadsø og høyest i Tana. Elevene ser ut til i størst grad å være matematisk-teoretisk anlagt på skolene i Vardø og Karasjok og minst på skolene i Tana og Kautokeino.

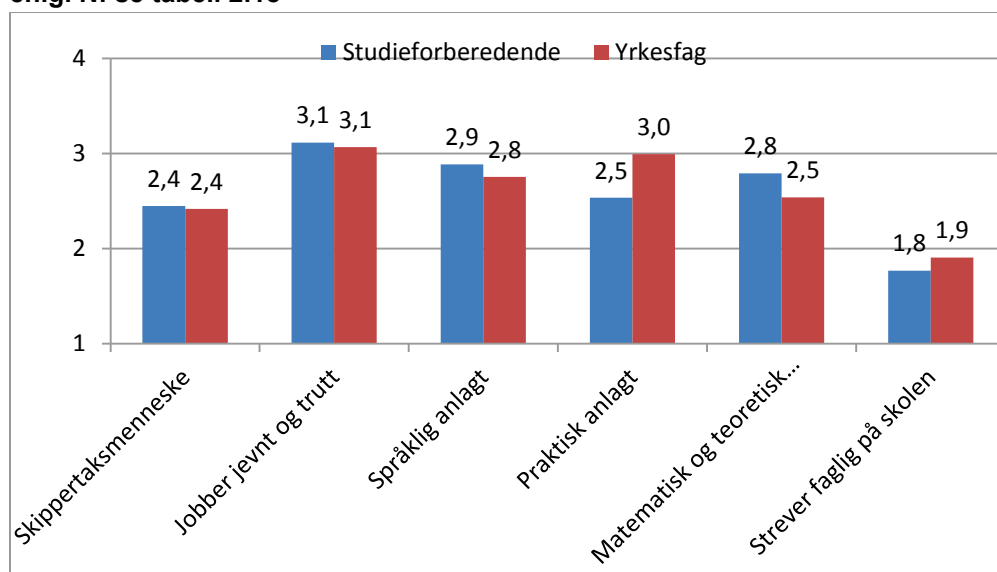
Når det gjelder å streve faglig på skolen er snittskåren 1,8. Når skalaen er 1-4, indikerer dette at det ikke er mange som har sagt seg enig i dette, men de som har gjort det, strever nok ekstra faglig. Det er signifikant forskjell mellom skolene, og det er elevene på den videregående skolen i Kautokeino som strever mest faglig, mens på de andre skolene er det liten variasjon (1,7-1,9).

Tabell 2.18 Egenvurdering. Skolevis. Skala 1-4. 1= helt uenig, 4= helt enig

| | Skipptaksmenneske | Jobber jevnt og trutt | Språklig anlagt | Praktisk anlagt | Matematisk og teoretisk anlagt | Strever faglig på skolen |
|------------------|-------------------|-----------------------|-----------------|---------------------|--------------------------------|--------------------------|
| Kirkenes | 2,4 | 3,1 | 2,7 | 2,9 | 2,6 | 1,8 |
| Vadsø | 2,5 | 3,1 | 2,8 | 2,5 | 2,7 | 1,8 |
| Vardø | 2,4 | 3,1 | 2,9 | 2,7 | 2,8 | 1,9 |
| Nordkapp | 2,4 | 3,0 | 2,8 | 2,9 | 2,7 | 1,9 |
| Lakselv | 2,5 | 3,1 | 2,8 | 2,7 | 2,6 | 1,9 |
| Hammerfest | 2,4 | 3,1 | 2,8 | 2,9 | 2,7 | 1,8 |
| Alta | 2,4 | 3,1 | 2,9 | 2,7 | 2,7 | 1,8 |
| Karasjok | 2,5 | 3,2 | 3,0 | 2,8 | 2,8 | 1,7 |
| Kautokeino | 2,5 | 3,0 | 2,8 | 2,7 | 2,4 | 2,2 |
| Tana | 2,3 | 3,1 | 2,6 | 3,1 | 2,4 | 1,9 |
| LOSA elev | 2,4 | 3,2 | 2,9 | 2,8 | 2,7 | 1,7 |
| Samlet | 2,4 | 3,1 | 2,8 | 2,8 | 2,7 | 1,8 |
| Skoleforskjeller | ikke sign. | ikke sign. | ikke sign. | eta = .13, p < .001 | eta = .11, p = .01 | eta = .12, p = .002 |
| | N = 2073 | N = 2083 | N = 2059 | N = 2063 | N = 2063 | N = 2073 |

I figur 2.25 viser vi variasjon mellom elever på yrkesfag og studieforbredende i forhold til disse egenvurderingsvariablene.

Figur 2.25 Egenvurdering. Yrkesfag og studieforbredende. Skala 1-4. 1= helt uenig, 4= helt enig. N: se tabell 2.18

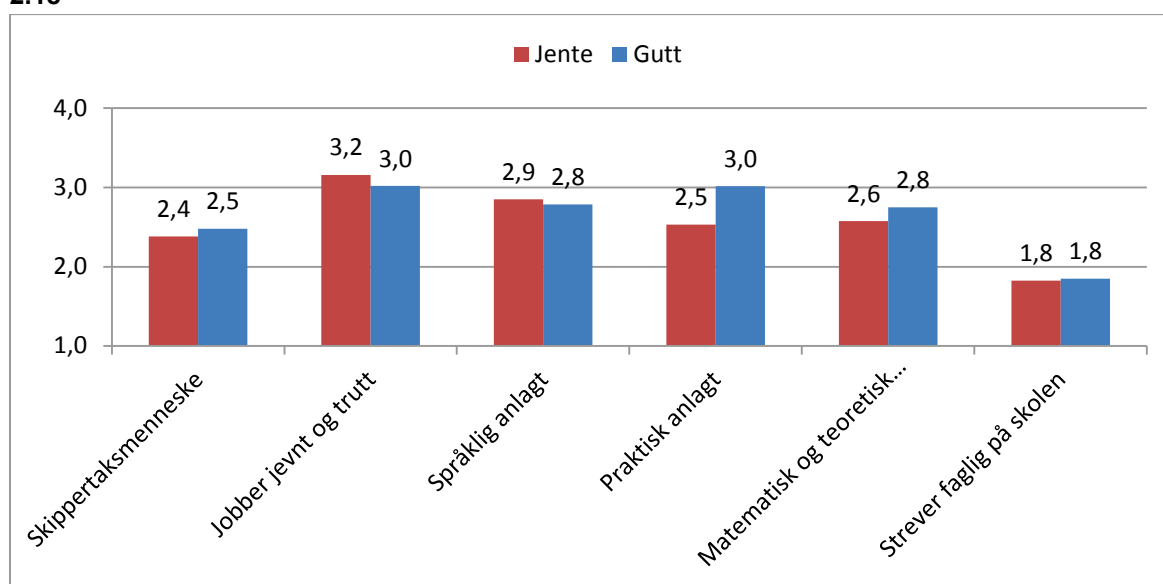


Skipptaksmenneske: ikke sign. Jobber jevnt og trutt: ikke sign. Språklig anlagt: eta = .09, p < .001. Praktisk anlagt: eta = .29, p < .001. Matematisk og teoretisk anlagt: eta = .16, p < .001. Strever faglig på skolen: eta = .11, p < .001

For ulike måter å arbeide med skolefagene på fant vi ingen forskjell. Elevene på studieforberevende rapporterte å være språklig anlagt og matematisk teoretisk anlagt i større grad enn yrkesfagelevne, og for det å være praktisk anlagt var det motsatt: yrkesfagelevne mente å være det i større grad enn elevene på studieforberevende. Når det gjaldt å streve faglig var det flere yrkesfagelever som rapporterte å gjøre det.

Vi undersøkte også om det var noen variasjon i egenvurderingene mellom jenter og gutter. I figur 2.26 ser vi at guttene i snitt er litt mer skippertaksmennesker enn jentene, mens jentene jobber mer jevnt og trutt. I følge jentenes svar på utsagnene bak indeksvariablene, er de mer språklig anlagt enn guttene, mens guttene i større grad er både matematisk-teoretisk og praktisk anlagt. Når det gjelder å streve med skolearbeidet, fant vi ingen kjønnsforskjell.

Figur 2.26 Egenvurdering. Gutter og jenter. Skala 1-4. 1= helt uenig, 4= helt enig. N: se tabell 2.18



Skippertaksmenneske: $\eta^2 = .07$, $p = .001$. Jobber jevnt og trutt: $\eta^2 = .12$, $p < .001$. Språklig anlagt: $\eta^2 = .04$, $p = .044$. Praktisk anlagt: $\eta^2 = .31$, $p < .001$. Matematisk og teoretisk anlagt: $\eta^2 = .11$, $p < .001$. Strever faglig på skolen: ikke sign.

2.7.2 Utdanningsambisjoner

Vi spurte elevene om hvordan de trodde det ville komme til å gå det skoleåret de besvarte spørreskjema. Svarene fremgår av tabell 2.19.

Tabell 2.19 Tenker om hvordan skoleåret kommer til å gå. N=2074

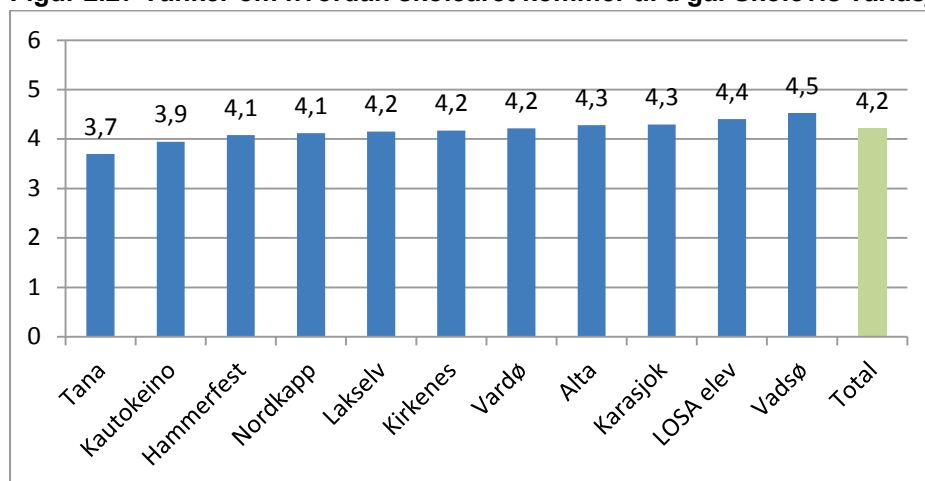
| | Jeg tror at jeg... | prosent |
|---|--|---------|
| 0 | kommer til å slutte før skoleåret er over | 1,3 |
| 1 | kommer til å gjennomføre, men med karakteren 1 eller ikke vurdering i noen fag | 2,1 |
| 2 | vil fullføre, og jeg vil få 2'ere i de fleste fag | 3,3 |
| 3 | vil fullføre med 2'ere og 3'ere i de fleste fag | 11,6 |
| 4 | vil fullføre med 3'ere og 4'ere i de fleste fag | 34,8 |
| 5 | vil fullføre med 4'ere og 5'ere i de fleste fag | 36,6 |
| 6 | vil fullføre med 5'ere og 6'ere i de fleste fag | 7,0 |

Vi ser at det er stor spredning i hva de tror de kommer til å klare, men relativt mange tror dette kommer til å gå godt, 44 prosent tror de kommer til å ende opp med bestått og minst 4 i de fleste fag.

Vi har gitt de ulike svarene en verdi slik som angitt i venstre kolonne i tabellen. På grunnlag av denne verdien har vi beregnet gjennomsnittlig forventning til skoleåret. I figur 2.27 ser vi at det er variasjon mellom elevene på de ulike skolene i forhold til hvordan de tror det kommer til å gå. Elevene i Tana og Kautokeino er minst optimistiske på egne vegne og LOSA- og Vadsøelevene er mest optimistiske.

Det var en liten signifikant forskjell mellom jenter og gutter, og jentene var mest optimistiske (4,3 mot guttenes 4,1). Det var også signifikant forskjell mellom elevene på studieforbereende (4,4) og yrkesfaglige utdanningsprogrammer (4,1) (ikke i tabell/figur).

Figur 2.27 Tanker om hvordan skoleåret kommer til å gå. Skolevis variasjon. N=2074



eta = .13, $p < .001$

I tillegg til å spørre om elevenes tanker om resultatet av det skoleåret de var inne i, spurte vi også om deres fremtidige utdanningsambisjoner. I tabell 2.20 viser vi fordelingen på spørsmålet om hva elevene tror er den høyeste utdanningen de kommer til å ta.

Tabell 2.20 Høyest planlagte utdanning. N=2057

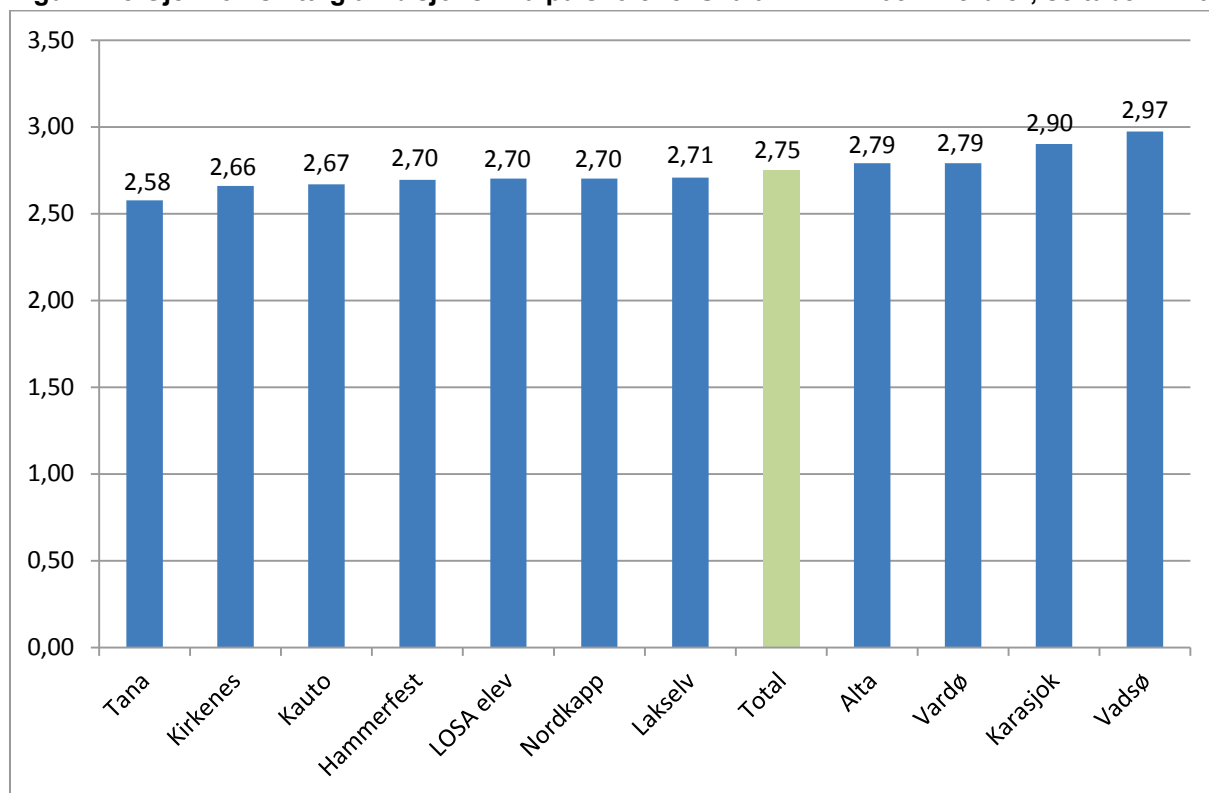
| Verdi | Høyeste planlagte utdanning | N | Prosent |
|-------|---|------|---------|
| 1 | Gjennomføre deler av videregående opplæring | 66 | 3,2 |
| 2 | Fullføre videregående opplæring med studiekompetanse | 119 | 5,8 |
| 2,2 | Fullføre videregående opplæring med yrkeskompetanse, fagbrev | 408 | 19,8 |
| 2,3 | Vet ikke | 348 | 16,9 |
| 2,5 | Fullføre videregående opplæring med både yrkeskompetanse, fagbrev og studiekompetanse | 185 | 9,0 |
| 3 | Studere 1-4 år på høgskole eller universitet | 533 | 25,9 |
| 4 | Studere mer enn 4 år på høgskole eller universitet | 398 | 19,3 |
| | Total | 2057 | 100,0 |

Tabellen viser at det er relativt mange som tenker seg utdanning på høyere nivå, til sammen 45 prosent. Nesten 35 prosent tenker seg å fullføre videregående opplæring på et eller annet nivå. Tre prosent tenker seg å avslutte med deler av videregående opplæring, mens 17 prosent har svart at de ikke vet. Også her har vi sett på data fra *Bortvalg og kompetanse*, og sett på hvilke ambisjoner de hadde. Østlandsungdommen var langt mer ambisiøse i forhold til utdanningsambisjoner, 53,4 prosent av dem hadde planer om høyere utdanning.

For å beregne et gjennomsnittlig ambisjonsnivå har vi gitt de ulike ambisjonsnivåene en verdi. Vi ser at det er ulike varianter av videregående opplæring. Vi har gitt det å avslutte med studiekompetanse

verdien 2, mens det å avslutte med yrkeskompetanse har vi gitt verdien 2,2 ut fra en tanke om at det å ta et fagbrev kan anses som mere ambisiøst enn å avslutte utdanning med studiekompetanse. Det er i hvert fall sannsynlig at et fagbrev er en sikrere vei til en jobb enn et vitnemål som dokumenterer studiekompetanse. Dette vitnemålet gir riktignok adgang til høyere utdanning, men i seg selv har det sannsynligvis begrenset verdi sammenlignet med et fagbrev. Det å ha begge deler, både studie- og yrkeskompetanse, representerer et enda høyere ambisjonsnivå, som vi har gitt verdien 2,5. Vi har gitt de som har svart at de ikke vet verdien 2,3. Begrunnelsen for dette er at vi vurderer det som sannsynlig at mange av disse elevene planlegger å fullføre videregående opplæring, men så vet de ikke hvor de skal videre, og derfor har de krysset av for at de ikke vet. Det er lite sannsynlig at disse planlegger å avbryte videregående opplæring. Sannsynligheten er nok større for at de fortsetter etter videregående opplæring, og da har vi kodet dem for lavt. De som planlegger å avslutte før de har fullført, får laveste verdi og de som planlegger høyere utdanning får de to høyeste verdiene. Figur 2.28 viser at det er signifikant forskjell i ambisjonsnivå mellom elevene på de ulike skolene, men for de fleste skolene er variasjonen liten. De skolene som skiller seg ut er Tana med det laveste og Karasjok og Vadsø med det høyeste ambisjonsnivået. Dette er til en viss grad en gjenspeiling av andel elever på studieforbereende hhv. yrkesfag på skolene. De tre skolene med høyest andel elever på studieforbereende løp, Karasjok, Vadsø og Alta er blant de fire hvor elevene i snitt har høyest ambisjonsnivå. Både i Tana, Kirkenes, Hammerfest, Nordkapp og Lakselv er maksimum en av fire elever i studieforbereende løp.

Figur 2.28 Gjennomsnittlig ambisjonsnivå på skolene. Skala 1-4. N=2057. Verdier, se tabell 2.20



eta = .12, p < .05

Vi undersøkte også om det var noen forskjell i ambisjonsnivået mellom gutter og jenter, og vi fant en betydelig forskjell. Guttenes skåre var 2,59, mens jentenes ambisjonskåre var 2,91. Forskjellen er signifikant på 1-prosentnivå (eta=.22).

Også mellom elever på studieforbereende og yrkesfagelever fant vi en betydelig forskjell. Elevene på studieforbereende planlegger mer utdanning (skåre 3,10) enn yrkesfagelevne (2,41). Forskjellen er signifikant på 1-prosentnivå og sammenhengen er sterk (eta=.47).

2.8 Kjennetegn ved elevene: Fritid og venner

I dette avsnittet skal vi se på elevenes fritid og relasjon til venner. Vi skal se på hva de bruker fritida til, venners holdninger, samt elevens arbeid ved siden av skolen.

2.8.1 Bruk av fritid

Vi ba elevene vurdere bruk av fritida si ved å angi hvor ofte de gjorde forskjellige ting som vi hadde listet opp. For hver av aktivitetene ba vi elevene svare om de gjorde dette hver dag (verdien 5), 4-6 ganger i uka (4), 2-3 ganger i uka (3), en gang i uka (2) eller aldri (1). På grunnlag av svarene har vi gjennomført en faktoranalyse, og vi identifiserte fire underliggende dimensjoner bak elevenes svar. Vi konstruerte fire indeksvariabler med en skala fra 1 til 5 basert på verdiene beskrevet like over. De fire indeksvariablene og enkeltutsagnene som inngår i de enkelte indeksene er:

- Venneorientert
 - Er på fritidsklubb, ungdomshus eller ungdomskafe
 - Er ute på byen, bygda, hjørnet, kafeen om ettermiddagen, kvelden for å treffe venner
 - Er sammen med venner hjemme hos meg eller hos dem
 - Er på øvelse i et korps, band, kor, teatergruppe eller lignende
- Nett, musikk og pc-orientert
 - Er på internett sosialt, Facebook, Skype, osv.
 - Hører på musikk
 - Er på internett faglig, skolearbeid, leser aviser osv.
 - Spiller spill på pc eller TV
- Hjemmekjær
 - Leser en bok, ikke skolebok
 - Er hjemme alene eller sammen med familie hele kvelden
- Organisert virksomhet
 - Trener eller deltar i idrettskonkurranse
 - Er på møte i en organisasjon, forening, lag eller lignende

I tabell 2.21 viser vi gjennomsnittlig skåre på disse indeksvariablene for eleven på hver av skolene.

Som tabell 2.21 viser, er det signifikant forskjell mellom skolene for alle de fire indeksvariablene. LOSA-elevene og elevene i Karasjok er venneorienterte i størst grad, mens elevene i Kautokeino og Tana er det i minst grad.

Det er også forskjell på dataorienteringen mellom elevene på de forskjellige skolene. De som er mest dataorienterte er LOSA-elevene. Dette er et naturlig funn, ettersom de driver med fjernundervisning og mye av skolearbeidet deres foregår på nettet. Minst dataorienterte er elevene i Kautokeino og Kirkenes. Verdt å merke seg når det gjelder denne variabelen er at i faktoranalysen fant vi at både det å være på nett faglig og det å være på nett sosialt korrelerte sterkt med denne faktorvariabelen. Det indikerer at de som bruker nettet sosialt også bruker det faglig, og at det ikke er sånn at de som bruker nettet faglig ikke bruker det sosialt, og omvendt. Vi ser at Tanaelevne er de mest hjemmekjære, mens elevene på de øvrige skolene er hjemmekjære i mindre, og noenlunde samme grad. De som driver minst med organisert virksomhet er elevene i Tana, Kautokeino og Kirkenes.

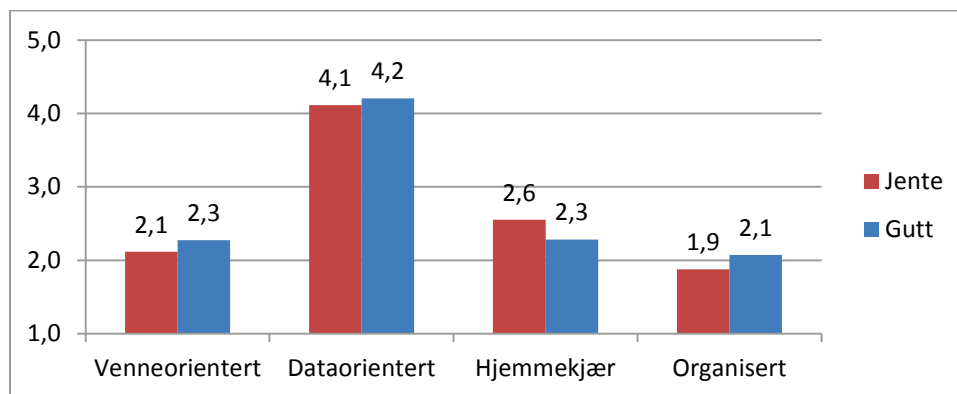
Av de gjennomsnittlige skårene på indeksvariablene, ser vi at nettbruk, pc og musikk er det ungdommene bruker mest tid på. De tre andre aktivitetene skårer alle lavt og noenlunde likt, og det ungdommene gjør på fritida i minst grad, er å drive med organisert virksomhet.

Tabell 2.21 Gjennomsnittlig skåre på fritidsvariabler. Skala 1-5. 5=hver dag, 1=aldri

| | Venneorientert | Dataorientert | Hjemmekjær | Organisert |
|----------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Kautokeino | 2,0 | 3,9 | 2,5 | 1,7 |
| Tana | 2,0 | 4,1 | 2,8 | 1,6 |
| Hammerfest | 2,1 | 4,2 | 2,4 | 2,1 |
| Vadsø | 2,1 | 4,1 | 2,4 | 2,1 |
| Kirkenes | 2,2 | 4,0 | 2,2 | 1,8 |
| Alta | 2,2 | 4,2 | 2,5 | 2,0 |
| Lakselv | 2,2 | 4,3 | 2,5 | 2,0 |
| Vardø | 2,3 | 4,3 | 2,4 | 2,0 |
| Nordkapp | 2,3 | 4,2 | 2,3 | 2,0 |
| LOSA elev | 2,4 | 4,5 | 2,6 | 2,2 |
| Karasjok | 2,4 | 4,1 | 2,6 | 2,0 |
| Samlet | 2,2 | 4,2 | 2,4 | 2,0 |
| Forskjeller mellom skolene | eta =.14, p <.001 | eta =.19, p <.001 | eta =.13, p <.001 | eta =.12, p =.001 |
| | N = 2100 | N = 2101 | N = 2095 | N = 2095 |

Vi har også undersøkt variasjon i forhold til kjønn.

Figur 2.29 Bruk av fritid. Forskjell på jenter og gutter. Skala 1-5. 5=hver dag, 1=aldri. N: se tabell 2.21



Venneorientert: eta =.12, p <.001. Dataorientert: eta =.07, p =.001. Hjemmekjær: eta =.14, p <.001. Organisert: eta =.11, p <.001

Vi ser at det er signifikant forskjell på jenter og gutter for alle de fire fritidsindeksene. Guttene er litt mer venneorienterte, litt mer dataorienterte og litt mer orientert mot organisert virksomhet enn jentene, mens jentene er noe mer hjemmekjære enn guttene. Også her ser vi at det man bruker mest tid på er nett, pc og tv, og her er det ikke stor forskjell på jenter og gutter.

Vi har også undersøkt variasjon i bruk av fritid for elever på yrkesfag og studieforbereende. Vi fant at elevene på studieforbereende var noe mindre venneorienterte (2,11) enn yrkesfagelevne (2,27) (ikke i tabell/figur). Forskjellen er signifikant. Også for det å være hjemmekjær er det signifikant forskjell, og vi fant at de på studieforbereende var noe mer hjemmekjære (2,54) enn yrkesfagelevne. Elevene på studieforbereende drev også noe mer med organisert virksomhet (2,14) enn yrkesfagelevne (1,80). For fritidsvariabelen nett-musikk-pc var det ingen forskjell, men også her lå denne aktiviteten på et høyt nivå (4.15).

Dette at bruk av nett, pc og musikk viser seg å ha et så høyt aktivitetsnivå, og at det ikke er forskjell mellom jenter og gutter eller mellom elever på studieforbereende eller yrkesfag, indikerer at dette er en aktivitet som alle driver med og at dette skjer hyppig. Det eneste som kan modere denne konklusjonen, er at vi identifiserer noe lavere bruk blant elevene på noen skoler. Men også her er nivået høyt, slik at konklusjonen kanskje bare må modereres litt: Så godt som alle, både jenter og gutter, bruker mye tid på bruk av pc, nett og musikk.

2.8.2 Arbeid ved siden av skolen

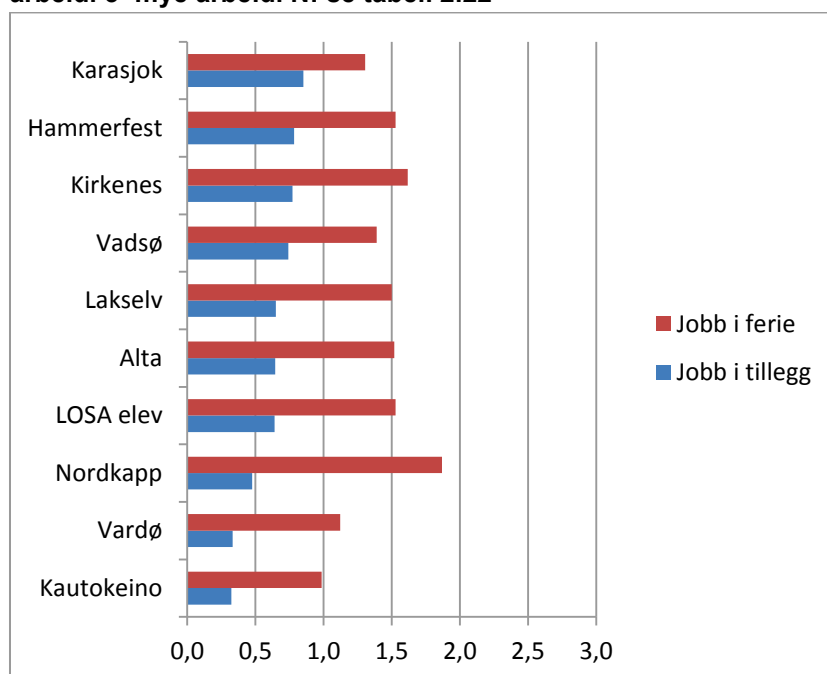
Vi spurte elevene om de jobbet ved siden av skolen i skoleåret og feriene. Vi spurte også hvor mye de jobbet. På bakgrunn av svarene laget vi en firedelt jobbvariabel for skoleåret og en for feriene: jobber ikke, jobber litt (i skoleåret: 1-9 timer per uke, i ferien: 1-2 uker), middels (i skoleåret: 9-19 timer per uke, i ferien: 3-5 uker) og mye (i skoleåret 20 timer+ per uke, i ferien: 6 uker+). Volumet på arbeid fremgår av tabell 2.22.

Tabell 2.22 Arbeid i ferie og fritid

| verdi | | Jobb ved siden av skolen i prosent | Jobb i ferien i prosent |
|-------|----------------|------------------------------------|-------------------------|
| 0 | Jobber ikke | 56,5 | 32,8 |
| 1 | Jobber litt | 17,8 | 8,6 |
| 2 | Jobber middels | 11,8 | 31,0 |
| 3 | Jobber mye | 6,5 | 26,0 |
| | | N = 1987 | N = 2111 |

For å sammenligne skoler ga vi hver av kategoriene en verdi som vist i tabellen, og beregnet gjennomsnittlig skåre for arbeid i fritid og ferie for den enkelte skole (figur 2.30).

Figur 2.30 Arbeid i tillegg til skolen og i feriene for elevene ved skolene. Skala 0-3. 0=ikke arbeid. 3=mye arbeid. N: se tabell 2.22



Jobb i tillegg: $\eta = .15$, $p < .001$. Jobb i ferie: $\eta = .14$, $p < .001$

Vi ser at det er variasjon mellom skolene. Elevene jobber mest ved siden av skolen i skoleåret i Karasjok og minst i Kautokeino. I ferien er det Nordkapp-elevne som jobber mest, og også her er det elevene i Kautokeino som jobber minst.

Vi har også undersøkt evt. variasjon mellom jenter og gutter, og fant at jentene jobber signifikant mer enn guttene i skoleåret (skåre 0,8 mot 0,5). For jobb i ferien var det ikke forskjell mellom jenter og gutter.

Det var også signifikant forskjell mellom elever på studieforbereende (0,8) og yrkesfagelever (0,6) i forhold til jobb ved siden av skolen i skoleåret. For jobb i ferien var det ingen forskjell.

2.8.3 Venner, aktiviteter og holdninger

Vi har også spurt elevene om vennene deres, både hva de gjør og også noen spørsmål om deres holdninger. På grunnlag av svarene har vi gjennomført faktoranalyse, og vi identifiserte tre underliggende dimensjoner bak elevenes svar. Vi konstruerte tre indeksvariabler med en skala fra 1 til 4, hvor 1 betyr innholdet i variabelen stemmer svært dårlig og hvor 4 betyr at det stemmer svært godt. De tre indeksvariablene og enkeltutsagnene som inngår i de enkelte indeksene er:

- Venner er jobborienterte
 - De fleste vennene mine er lærlinger
 - De fleste vennene mine jobber
 - De fleste vennene mine verken jobber eller går på skole
 - De fleste vennene mine går på et yrkesfaglig utdanningsprogram

- Venner er positive til utdanning
 - De fleste vennene mine ville være uenig med meg om jeg sluttet på skolen
 - De fleste vennene mine mener at utdanning er viktig
 - De fleste vennene mine snakker aldri om at de skal slutte på skolen
 - De fleste vennene mine jobber hardt på skolen
 - De fleste vennene mine liker ikke skolen (snudd)
 - De fleste vennene mine får dårlige karakterer (snudd)

- Ungdom på hjemstedet er jobborienterte
 - Blant ungdom på hjemstedet mitt er det vanlig å bli på stedet og jobbe i stedet for å ta videregående
 - Blant ungdom på hjemstedet mitt er det ganske mange som ikke tar videregående skole
 - Blant ungdom på hjemstedet mitt er det ganske mange som ikke går på videregående som er arbeidsledige
 - Blant ungdom på mitt hjemsted er det vanlig å reise bort for å få seg jobb i stedet for å ta videregående
 - Blant ungdom på hjemstedet mitt er det helt akseptert å slutte i videregående skole
 - Blant ungdom på hjemstedet mitt er det lett å få seg en jobb når man har sluttet på skolen

Det er variasjon mellom skolene når det gjelder hvor mange elever som forteller at vennene deres er jobborienterte. Det er flere av de som er elever i Tana som forteller om jobborienterte venner enn på andre skoler, og det er færrest elever med jobborienterte venner i Vadsø. Det er også noe variasjon i forhold til hvor mange som forteller at vennene er positive til utdanning, men denne variasjonen er mindre. Det samme gjelder for den siste indeksvariabelen, som er et mål på om ungdom på elevenes hjemsted er jobborienterte. Ser vi på verdien på indeksvariablene, ser vi at det er relativt høy skåre på at vennene er positive til utdanning, og lavere oppslutning om at vennene eller ungdom generelt på hjemstedet er jobborienterte.

Vi fant at det var svært liten variasjon blant jenter og gutter. De hadde om lag samme vurdering av om vennene var jobborienterte (gutter:2,4, jenter: 2,3) og om venner var positive til utdanning (gutter:3,0, jenter: 3,1), og identisk vurdering av om ungdom på hjemstedet er jobborienterte (2,0).

Når vi så etter forskjeller mellom elever på studieforbereende og yrkesfag, fant vi at yrkesfagelevne i større grad (2,5) hadde venner som var jobborienterte enn elevene på studieforbereende (2,2), og at elevene på studieforbereende i større grad (3,0) hadde venner som var positive til utdanning enn

elevene på yrkesfag (2,8). Begge disse forskjellene var signifikante. Når det gjaldt vurderinger av om ungdom generelt på hjemstedet var jobborienterte var det ingen signifikant forskjell.

Tabell 2.23 Venners aktiviteter og holdninger. Gjennomsnittsskår per skole. Skala 1-4, 1 = stemmer svært dårlig, 4 = stemmer svært godt.

| | Venner er jobborienterte | Venner er positive til utdanning | Ungdom på hjemstedet er jobborienterte |
|----------------------------|--------------------------|----------------------------------|--|
| Vadsø | 2,1 | 3,1 | 2,0 |
| Alta | 2,3 | 3,0 | 2,0 |
| Kirkenes | 2,4 | 3,1 | 1,9 |
| Vardø | 2,4 | 3,0 | 2,1 |
| Nordkapp | 2,4 | 3,0 | 2,0 |
| Kautokeino | 2,4 | 2,9 | 2,2 |
| LOSA elev | 2,4 | 3,1 | 2,0 |
| Lakselv | 2,4 | 3,1 | 1,9 |
| Hammerfest | 2,5 | 3,1 | 2,1 |
| Karasjok | 2,5 | 3,2 | 2,3 |
| Tana | 2,7 | 2,9 | 2,3 |
| Samlet | 2,4 | 3,1 | 2,0 |
| Forskjeller mellom skolene | eta = .14, p < .001 | eta = .12, p = .001 | eta = .17, p < .001 |
| | N = 2079 | N = 2099 | N = 2087 |

2.9 Kjennetegn ved elevene: Flytting, hybelboing og avstand til hjemmet

I dette avsnittet skal vi se på de unges bosituasjon i skoleåret. Bor de hjemme eller må de flytte? Bor de privat eller på hybelhus? Har de reist langt for å gå på videregående skole?

2.9.1 Hjemme, hybel eller hybelhus?

Vi spurte elevene om de bodde på hybel eller på hybelhus, og vi spurte også om de hadde måttet flytte til et annet sted eller en annen by for å gå på skole dette skoleåret. Svarene på disse to spørsmålene fremgår av tabell 2.24.

Tabell 2.24 Hvor og hvordan bodde elevene? N=2081. Antall elever/totalprosentuert

| Bor du dette skoleåret i privat hybel leilighet eller internat/hybelhus? | Ikke flyttet | | Flyttet | | Alle | |
|--|--------------|---------|---------|---------|------|---------|
| | N | Prosent | N | Prosent | N | Prosent |
| Nei | 1283 | 61,7 | 48 | 2,3 | 1331 | 64 |
| Ja, jeg bor i privat hybel/leilighet alene | 52 | 2,5 | 182 | 8,7 | 234 | 11,2 |
| Ja, jeg bor i privat hybel/leilighet sammen med en eller flere andre | 108 | 5,2 | 195 | 9,4 | 303 | 14,6 |
| Ja, jeg bor på internat /hybelhus | 6 | 0,3 | 207 | 9,9 | 213 | 10,2 |
| | 1449 | 69,7 | 632 | 30,3 | 2081 | 100 |

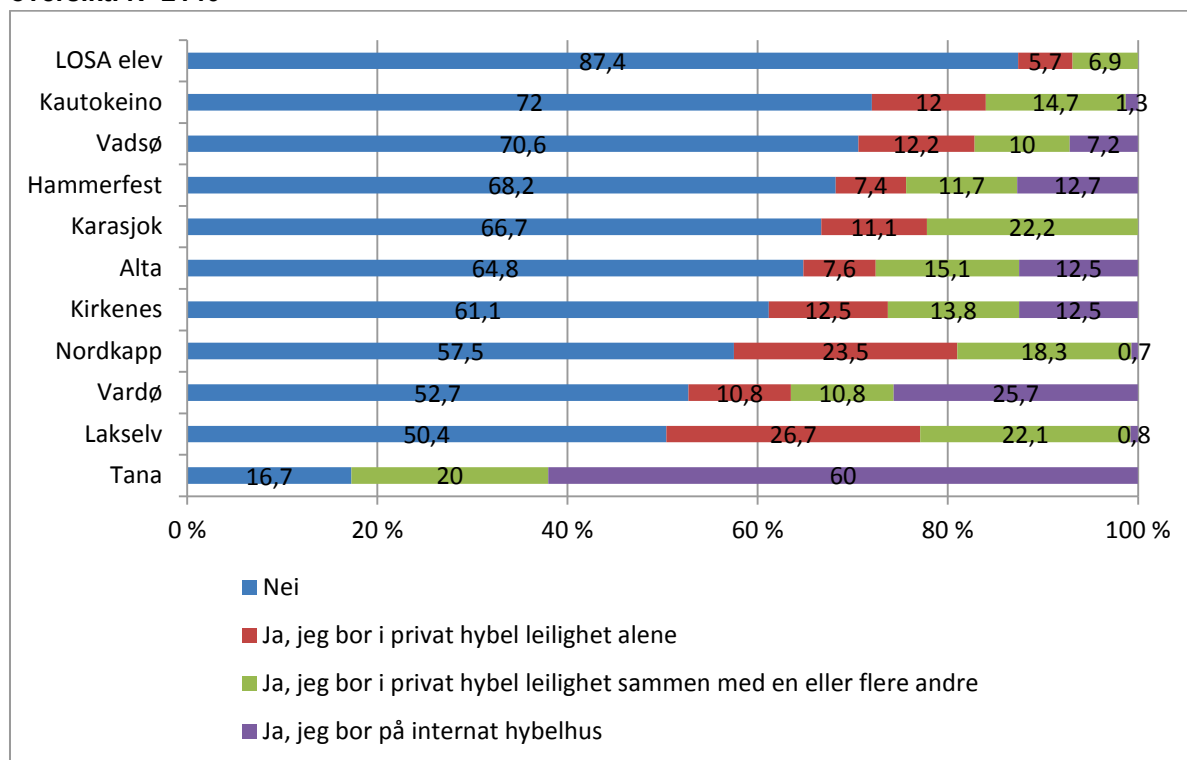
Tabellen viser at de fleste, 62 prosent av elevene, bor hjemme. Men tabellen viser også at det fins en del ungdommer som blir boende på hjemstedet, men som ikke bor hjemme, men på hybel eller hybelhus. Disse utgjør 8 prosent av elevene i Finnmark. Vi observerer også en annen liten gruppe (2,3 prosent), de som sier at de har flyttet, men som heller ikke bor på hybel eller hybelhus. 28 prosent av elevene i Finnmark har flyttet fra hjemstedet og bor på hybel eller hybelhus.

Vi har sett nærmere på skolevis variasjon i forhold til hvordan ungdommene bor, hjemme, på hybel eller hybelhus, uavhengig av om de bor på hjemstedet eller ikke. Figur 2.31 viser at det er en betydelig variasjon mellom skolene i hvordan ungdommene bor. De som i størst grad bor hjemme er LOSA-elevene. Slik bør det jo være, ettersom en sentral begrunnelse for at LOSA fins nettopp er at elevene skal slippe å flytte. Lavest andel som bor hjemme finner vi i Tana. Dette er også rimelig, ettersom dette er en internatskole, og vi ser også at 60 prosent av Tanaelevne som har svart på spørreskjemaet forteller at de bor på internat/hybelhus. Også mellom disse to ytterpunktene er det variasjon fra Kautokeino hvor 72 prosent bor hjemme til Lakselv hvor dette gjelder 50 prosent av elevene.

Bildet illustrerer også tydelig at noen steder er det mulig å få seg bosted på et hybelhus, mens andre steder fins ikke denne muligheten. I Kautokeino, Karasjok, Nordkapp og Lakselv er det ikke mulig å bo på hybelhus. Vi ser at i på de tre største skolene Hammerfest, Alta og Kirkenes bodde 12,5 prosent av elevene på hybelhus. Dette tilsvarer hhv 40, 36 og 32 prosent av de som ikke bor hjemme blant elevene på disse skolene. I Vadsø bodde 7,2 prosent av eleven på hybelhus, tilsvarende 24 prosent av de som ikke bodde hjemme. Den største andelen på hybelhus fant vi i Vardø. Dette gjaldt hver fjerde elev på skolen, noe som tilsvarer 54 prosent av de som ikke bodde hjemme.

De som bor på steder uten hybelhus eller som ikke får plass på hybelhus, må skaffe seg bolig i det private leiemarkedet, noe som påfører dem høyere bokostnader enn det de som bor på en offentlig eid elevhybel, har. Totalt er det flere av disse som bor sammen med andre enn som bor alene.

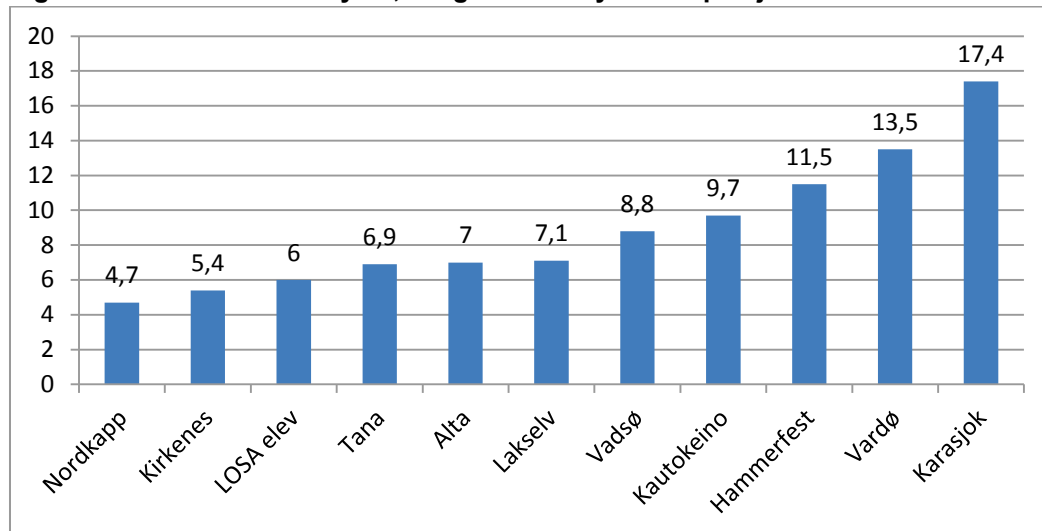
Figur 2.31 Bor du dette skoleåret i privat hybel leilighet eller internat hybelhus? Skolevis oversikt. N=2140



p<.001, kjikvadrattest

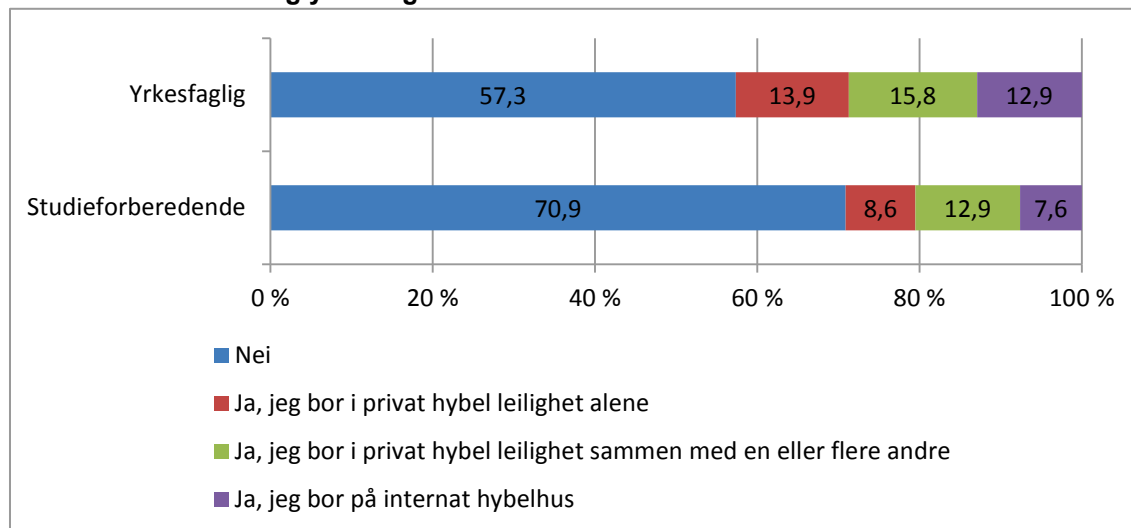
Ettersom vi fant at en relativt stor andel ikke bodde hjemme, men de bodde på hjemstedet, har vi sett nærmere på hvordan disse fordeler seg på de forskjellige skolene. I figur 2.32 ser vi at dette fenomenet fins for alle skolene. Andelen som bor utenfor hjemmet på hjemstedet varierer betydelig, fra 4,7 prosent av elevene på den videregående skolen i Nordkapp til 17,4 prosent av elevene i Karasjok.

Figur 2.32 Andel elever i hybel, leilighet eller hybelhus på hjemstedet. N=2081



Vi har også sett på spørsmålet *Bor du dette skoleåret i privat hybel leilighet eller internat hybelhus?*, i forhold til kjønn og utdanningsretning. Vi fant nesten ingen forskjell mellom gutter og jenter sammenlignet med totalfordelingen i tabell 2.24. Den største forskjellen var at jentene bodde sammen med andre i større grad enn guttene. I forholdet mellom elever på yrkesfag og studieforberedende fant vi, slik figur 2.33 viser, større forskjell. Vi ser at det er betydelig flere blant yrkesfag elevene som bor på hybel eller hybelhus, og det gjelder i alle kategorier. Mens 71 prosent av elevene på studieforberedende bor hjemme, gjelder det bare 57 prosent av yrkesfagelevne.

Figur 2.33 Bor du dette skoleåret i privat hybel leilighet eller internat hybelhus. Studieforberedende og yrkesfag. N=2137

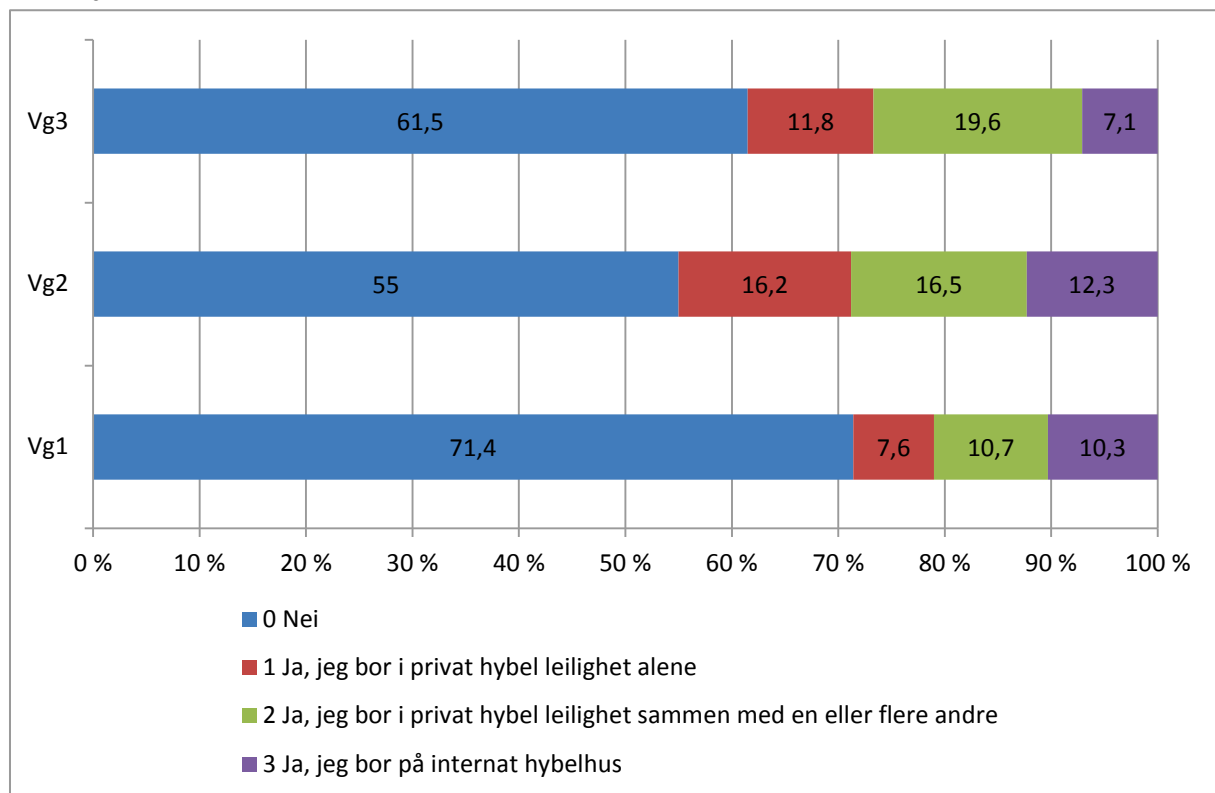


$p < .001$, kjikvadrattest

Ettersom man kan anta at det å flytte hjemmefra og på hybel er enklere jo eldre man blir, har vi også sett på hybelboing i forhold til elevenes årstrinn. Av figur 2.34 ser vi at andelen som bor hjemme er størst på Vg1, og lavest på Vg2. På Vg2-nivå bor nesten halvparten av elevene på hybel eller

hybelhus. Dette er også en naturlig følge av strukturen på utdanningstilbudet i Finnmark (se kap 5.2), en struktur som gjør at det blir nødvendig for mange å flytte for å begynne på Vg2.

Figur 2.34 Bor du dette skoleåret i privat hybel leilighet eller internat hybelhus. Ulike årstrinn. N=2140



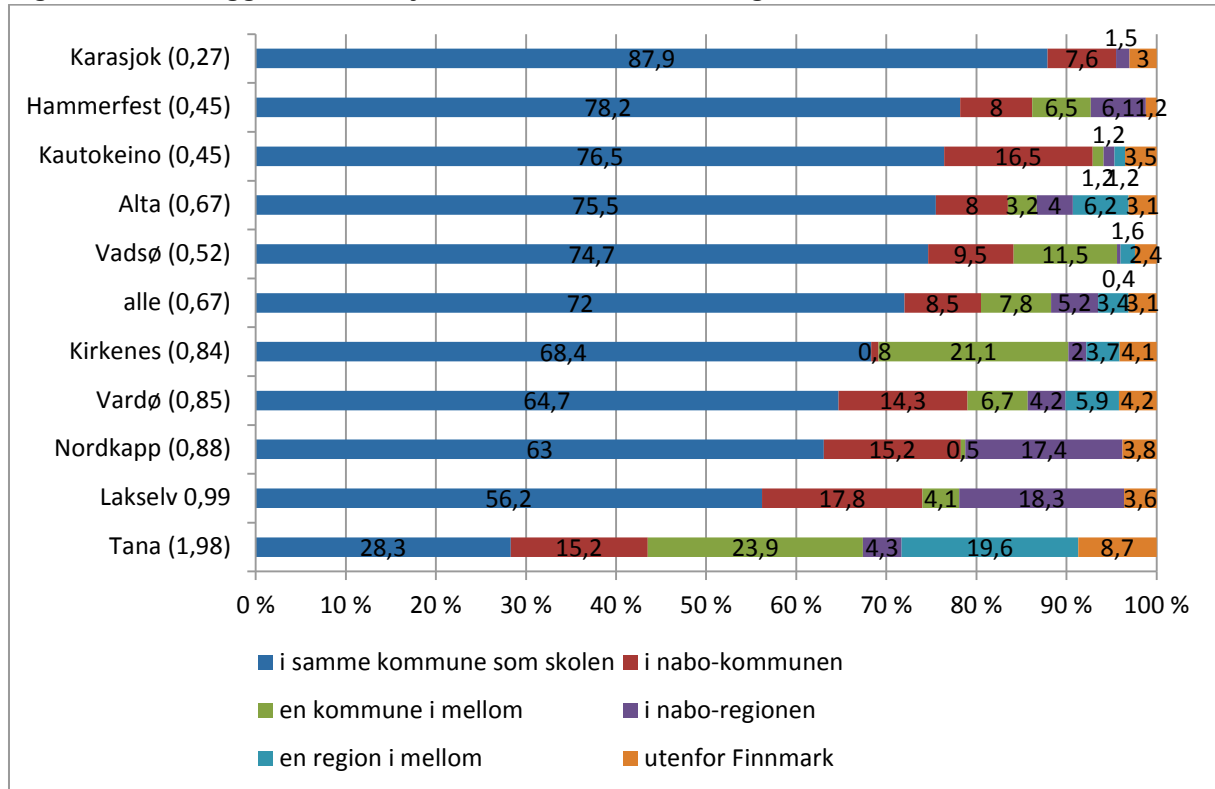
$p < .001$, kjikvadrattest

Vi har også sett på avstanden mellom elevenes hjemsted og den videregående skole de gikk på. Vi har konstruert en seks trinns skala for avstand mellom skole og hjemsted. Skalaen er slik:

- 0 – ingen avstand: elevens skole og hjemsted ligger i samme kommune
- 1 – litt avstand: elevens skole ligger i nabokommunen til elevens hjemsted
- 2 – noe lenger avstand: det ligger en kommune mellom elevens skole og hjemsted
- 3 – relativt lang avstand: elevens skole ligger i naboregionen til elevenes hjemsted
- 4 – lang avstand: eleven skole ligger i vestregionen og hjemstedet ligger i øst, eller motsatt
- 5 – svært lang avstand: elevens hjemsted ligger utenfor Finnmark

I figur 2.35 viser vi, med denne skalaen, hvor elevenes hjemsted er. Av figuren ser vi at Tana videregående skole er den skolen som har færrest elever fra egen kommune, mens det er i på Karasjøk videregående skole at det er flest elever fra egen kommune. Mellom disse ytterpunktene er det en betydelig variasjon, både når det gjelder hvor stor andel av elevene som kommer fra egen kommune og sammensetningen av hvor de øvrige elevene kommer fra. Det er noen mønstre i dette uoversiktlige bildet. F.eks. ser vi at i Nordkapp og Lakselv, som begge hører til den midtre regionen og i et øst-vest perspektiv ligger midt i fylket, kommer mange av elevene utenfra fra nabokommuner eller naboregioner. Borteboerelever som går på disse skolene har ikke hjemstedet sitt like langt unna som f.eks. borteboerne i Alta, Kirkenes og Vardø, skoler som ligger i fylkets ytterkanter. Vi ser også at for de fleste skolene er det relativt mange av borteboerne som kommer fra nabokommunen. Unntaket er Kirkenes, og forklaringen på dette er at Sør-Varanger bare har en nabokommune. Til gjengjeld har Kirkenes mange elever fra kommuner som er nabo med nabokommunen, Vadsø og Tana. Vi ser også at på alle skolene er det innslag av elever som har hjemstedet sitt utenfor Finnmark.

Figur 2.35 Hvor ligger elevens hjemsted? Skolevis fordeling. N=2797

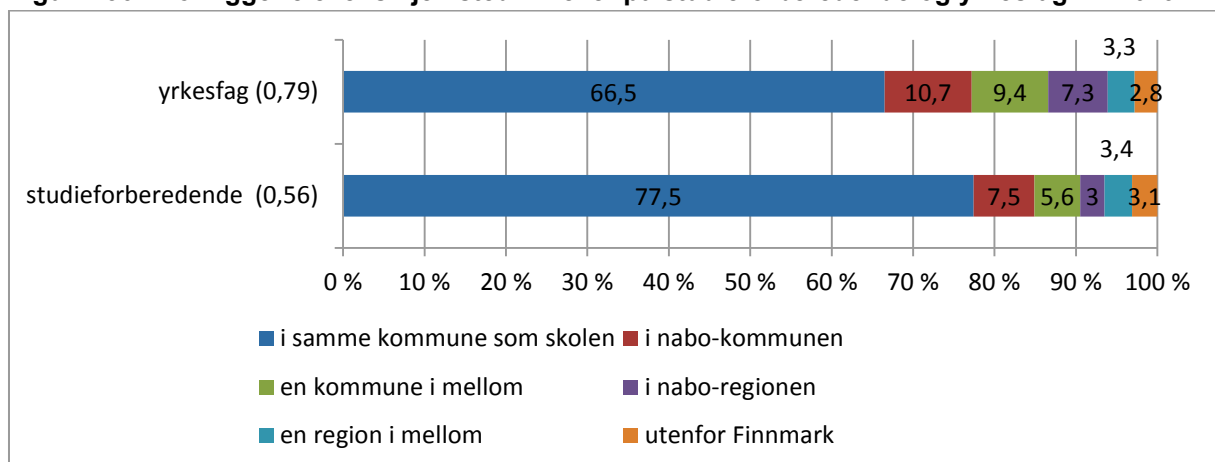


p<.001, kjiqvadrattest

På grunnlag av skalaen for avstand mellom skolekommune og hjemstedskommune, har vi også beregnet en gjennomsnittlig avstandsindeks for hver skole. Skår på denne indeksen er satt inn i figur 2.35 etter skolenavnene. Dersom alle elevene på en skole hadde hatt bosted utenfor Finnmark, ville skåren på denne indeksen vært 5, og dersom alle på en skole bodde i samme kommune som skolen, ville indeksverdien vært null. Indeksen kan oppfattes som et samlemål på hvor stor andel elever som ikke har hjemsted i samme kommune som skolen og hvor langt borte fra de kommer.

Vi har også sett på forholdet mellom hjemsted og hvor skolen ligger for jenter og gutter, men vi fant ingen signifikant forskjell. For elever på yrkesfag hhv. studieforbereende fant vi derimot signifikant forskjell. Det fremgår av figur 2.36.

Figur 2.36 Hvor ligger elevens hjemsted? Elever på studieforbereende og yrkesfag. N=2019



p<.001, kjiqvadrattest

Figur 2.36 viser at det er flere yrkesfagelever enn elever på studieforbereende programmer som bor utenfor hjemkommunen sin. Vi ser at det er omtrent like store andeler som har reist langt, enten fra andre siden av fylket eller fra utenfor fylket, mens det er større andeler blant yrkesfagelevene som enten går i nabokommunen, nabokommunens nabokommune eller i naboregionen. Avstandsindeksen som er ført inn i figuren viser det samme, det er yrkesfagelevene som i størst grad flytter ut av kommunen for å ta videregående opplæring, og det er de som flytter lengst.

2.10 Kjennetegn ved elevene: Gikk de der de ville?

Vi har sett nærmere på om elevene skoleåret 2010-2011 kom inn på det de hadde søkt på som førsteønske, og vi har sett på om de mente at de gikk der de helst ville.

2.10.1 Kom de inn der de søkte?

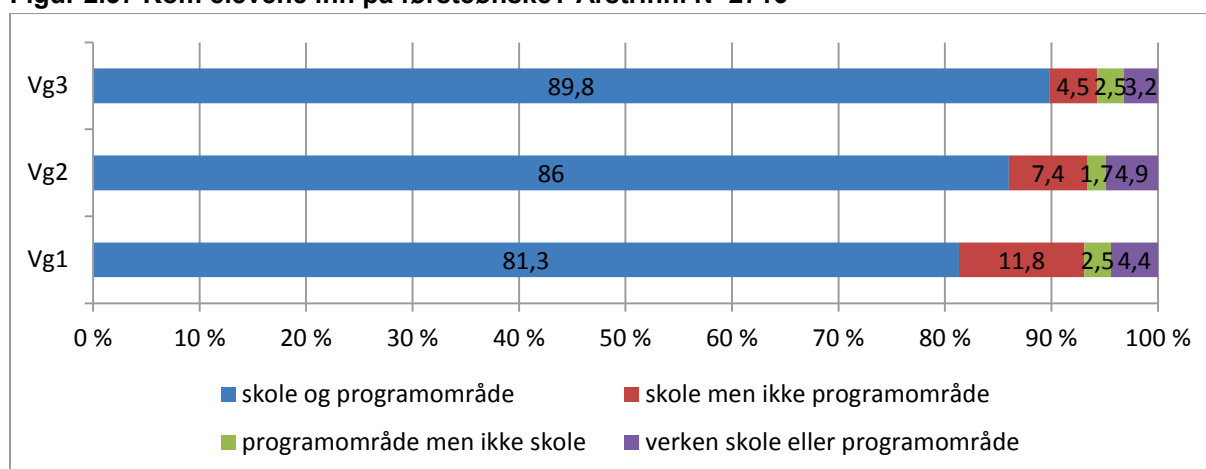
For alle elevene i Finnmark ser dette ut som i tabell 2.25.

Tabell 2.25 Kom elevene inn på førsteønske?

| | N | Prosent |
|----------------------------------|------|---------|
| Ukjent | 243 | 8,2 |
| Verken skole eller programområde | 120 | 4,1 |
| Programområde men ikke skole | 61 | 2,1 |
| Skole men ikke programområde | 238 | 8 |
| Skole og programområde | 2297 | 77,6 |
| Total | 2959 | 100 |

Vi ser at 77,6 prosent av elevene gikk på den skolen og det programområdet de hadde søkt på foran dette skoleåret. Videre ser vi at åtte prosent gikk på den først ønskede skole, men ikke på det programområdet de hadde søkt på og at 2,1 prosent gikk på søkt programområde men ikke skole. For 8,2 prosent mangler vi informasjon. I de registerdata vi har fått tilgang til fins verken informasjon om hvilket programområde disse går på eller hva de har søkt. Når vi nedenfor skal se nærmere på førsteønske i forhold til årstrinn, skole, utdanningsretning og kjønn, velger vi å ekskludere disse fra analysene. Det betyr at det bildet vi presenterer ikke blir helt korrekt, men vi anser det som sannsynlig at denne gruppen som det mangler registerdata om, inneholder elever som tilhører alle de fire kategoriene, og i et forhold som ikke avviker vesentlig fra den øvrige fordelingen i tabell 2.25.

Figur 2.37 Kom elevene inn på førsteønske? Årstrinn. N=2716

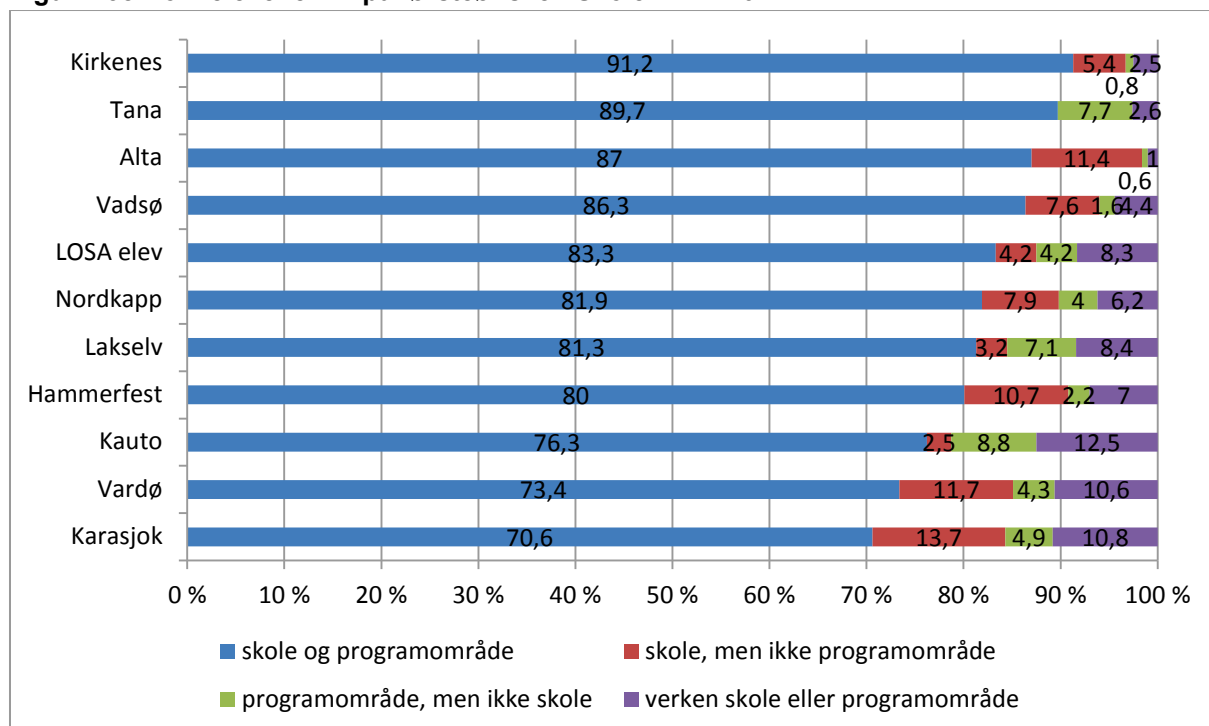


p<.001, kjikvadrattest

I figur 2.37 viser vi hvordan innfrielse av førsteønske fordelte seg på de tre årstrinnene, etter å ha ekskludert de elevene der vi mangler registerdata. Figuren viser at andelen som gikk på førsteønske både når det gjaldt skole og programområde var minst på Vg1, og den økte med trinn. Vi ser også at andelen som går på den skolen de har søkt, men ikke det programmet de har søkt er størst på Vg1 og avtar til Vg2 og er minst på Vg3. Samlet sett er det nesten like mange som går på den skolen de har søkt på alle tre trinn. Den relativt store andelen på Vg1 som går på den skolen de har søkt, men ikke det programområdet de har søkt, kan være et uttrykk for en vegring mot å flytte hjemmefra så tidlig. At en slik vegring avtar med alderen er naturlig, og stemmer overens med det vi viser i figur 2.37. Andelen som går på ønsket program, men ikke ønsket skole er relativt lik, rundt et par prosent, på alle trinn. De som går verken på ønsket skole eller programområde, utgjør 3-5 prosent avhengig av trinn.

Vi har også sett på hvordan dette ser ut på de enkelte skolene. Dette framgår av figur 2.38.

Figur 2.38 Kom elevene inn på førsteønske? Skole. N=2716

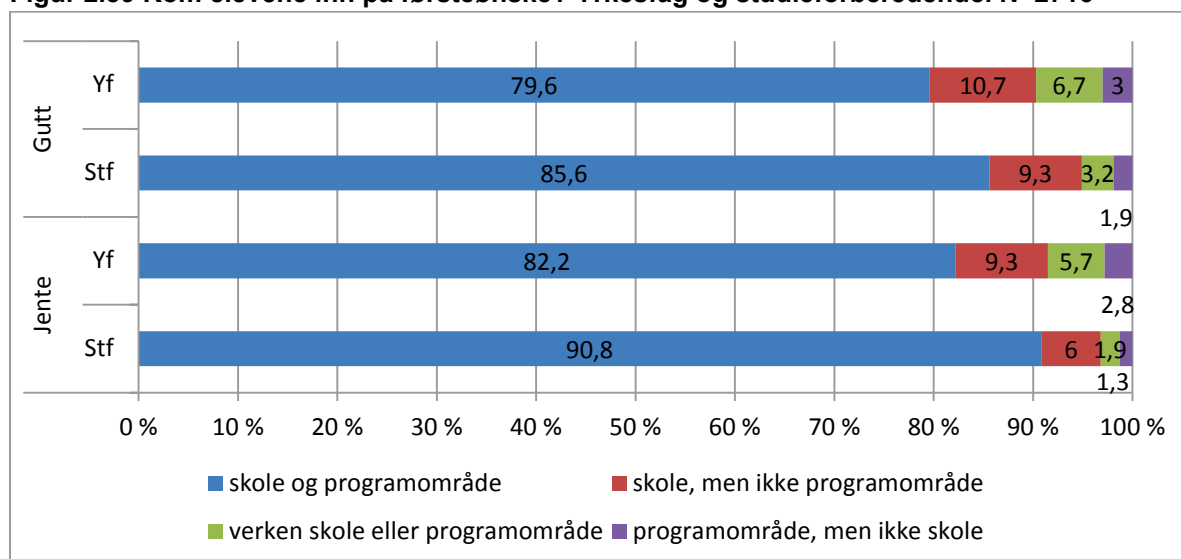


p<.001, kjikvadrattest

Figur 2.38 viser at det er en betydelig skolevis variasjon når det gjelder om de elevene som går på skolen, faktisk har ønsket seg dit og også om de går på det programområdet de vil. Når vi fra tidligere forskning vet at det å komme inn på førsteønske er positivt med tanke på gjennomføring, ser vi av figur 2.38 at det er noen skoler som har en større utfordring enn andre i å motivere elevene til innsats på en skole og kanskje også et utdanningsprogram de helst ikke ville gått på. Vi minner igjen om at det kan være noen skjevheter i dette bildet, ettersom vi har ekskludert fra disse analysene de elevene der vi manglet registeropplysninger om søkning og/eller programområde de gikk på.

Vi har også sett på innfrielse av førsteønske for gutter og jenter på hhv. yrkesfag og studieforbereende (figur 2.39). Vi ser at de som i minst grad har fått innfridd førsteønske er gutter på yrkesfag, men forskjellen til jentene på yrkesfag er ikke stor. Det er elevene på yrkesfag, både gutter og jenter, som i størst grad går på både på en skole og et utdanningsprogram som de ikke har søkt. Guttene på studieforbereende kommer bedre ut enn yrkesfagelevne, men de som i størst grad går der de har søkt er jentene på studieforbereende. Dette er en gjenspeiling av at inntaket er en konkurransesituasjon hvor de med de beste prestasjonene fra grunnskolen, i størst grad får innfridd sitt førsteønske. Dette er de flinke jentene som har ønsket seg til studieforbereende.

Figur 2.39 Kom elevene inn på førsteønske? Yrkesfag og studieforbereende. N=2716



$p < .001$, kjiqvadrattest

2.10.2 Gikk de der de ville?

Vi har foran sett på om elevene kom inn der de søkte. Men man kan tenke seg at noen har søkt noe annet enn det de helst ville, og vi skal derfor også se på om elevene gikk der de helst ville gå. I denne analysen er det inkludert færre elever enn over, ettersom spørsmålet om de går der de helst vil er stilt i spørreundersøkelsen, slik at vi nå bare analyserer på de som har svart. Av tabell 2.26 ser vi at nesten 78 prosent går akkurat der de helst vil gå, mens til sammen litt over 18 prosent er misfornøyd enten med skole eller utdanningsprogram.

Tabell 2.26 Gikk elevene der de helst ville?

| | N | Prosent |
|---|------|---------|
| Ja, jeg er elev på det tilbudet og på den skolen jeg helst vil | 1599 | 77,7 |
| Ja, jeg er elev på det tilbudet jeg helst vil, men ikke på den skolen jeg helst vil | 228 | 11,1 |
| Ja, jeg er elev på den skolen jeg helst vil, men ikke på det tilbudet jeg helst vil | 149 | 7,2 |
| Nei, jeg er verken elev på det tilbudet eller på den skolen jeg helst vil | 82 | 4 |
| Total | 2058 | 100 |

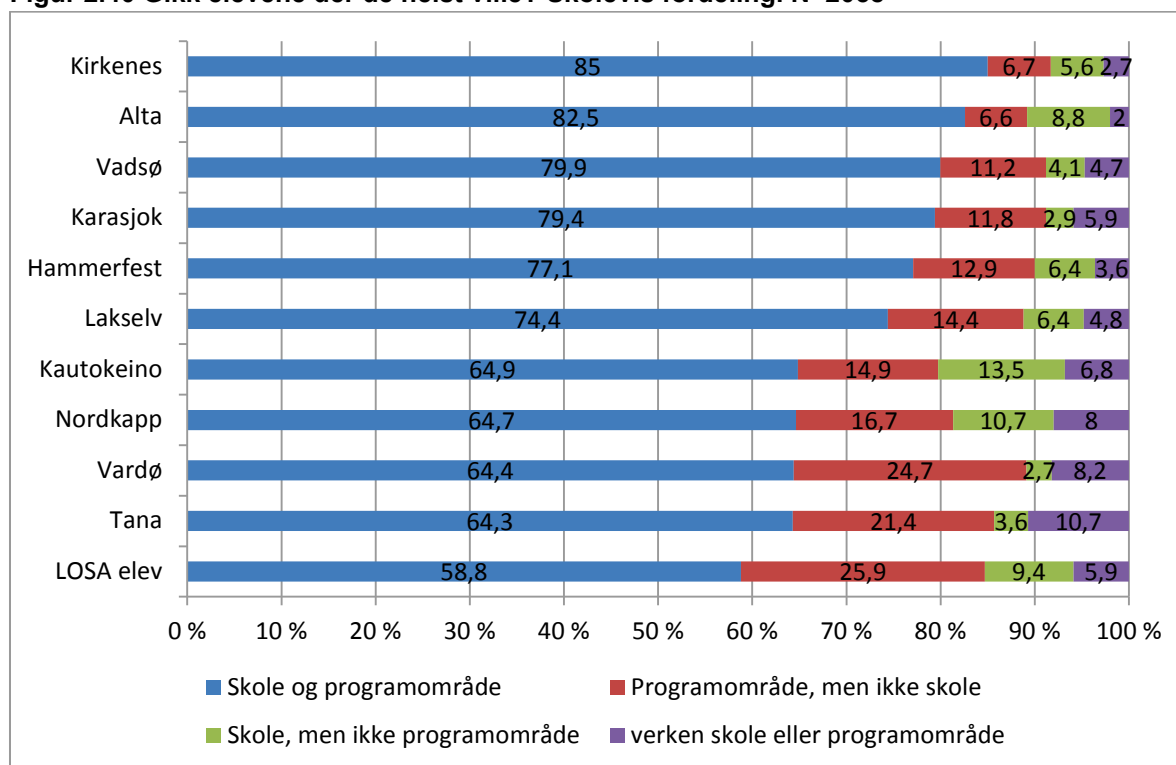
Vi har sett på hvordan dette fordeler seg på skolenivå, og viser dette i figur 2.40. Her ser vi at det er skolevis variasjon, og på noen av skolene ser vi at det er relativt store andeler som sier at de ikke går på den skolen/det tilbudet de helst ville. Bl.a. ser vi at i Vardø og Tana og blant LOSA-elevne var det over 20 prosent som gikk på det programområdet de ville, men ikke den skolen de helst ville. På skolen i Kirkenes er det flest som går både på den skolen og det programområdet de helst vil. Vi ser også at på alle skolene unntatt Alta er det flere som mener at de ikke er på riktig skole enn de som mener at de ikke er på riktig utdanningsprogram.

Vi har også sett på om det var noen forskjell mellom elever på de to utdanningsretningene (yrkesfag og studieforbereende) eller mellom gutter og jenter i svaret på dette spørsmålet, men her var det ingen signifikant forskjell.

2.10.3 Forholder mellom søkning og det de helst ville

Ettersom vi av å sammenligne figurene 2.38 og 2.40 får en indikasjon på at det er en del elever som ikke går der de helst vil selv om de går på det som var førsteønsket, har vi sammenlignet disse to forholdene. Dette viser vi i tabell 2.27.

Figur 2.40 Gikk elevene der de helst ville? Skolevis fordeling. N=2058



p<.001, kjikvadrattest

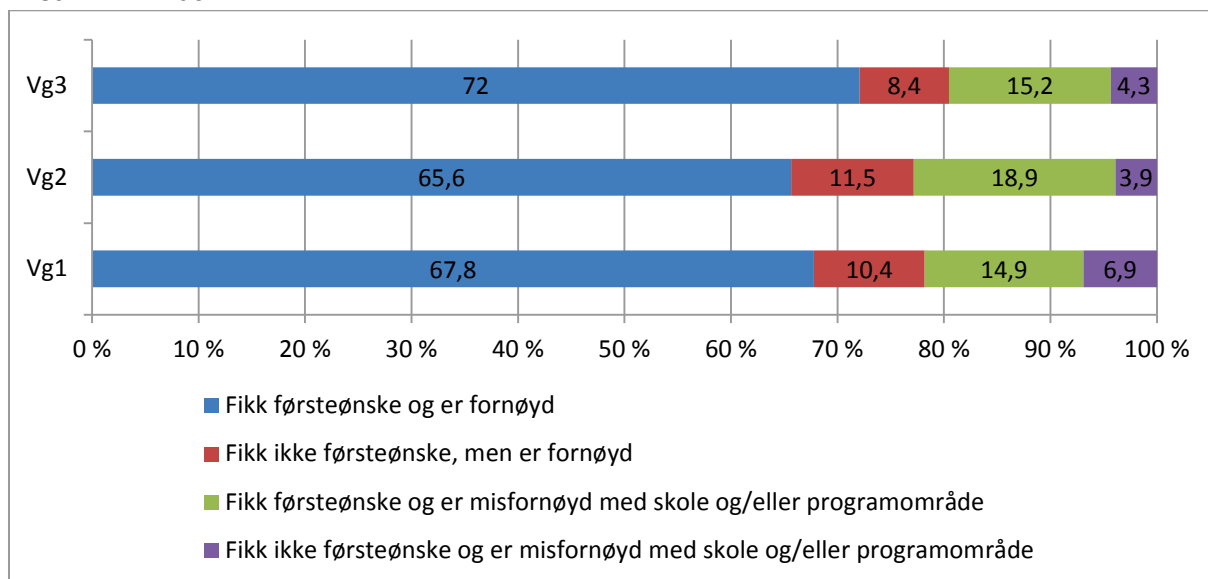
Tabell 2.27 Forholdet mellom innfridd førsteønske og hvilket tilbud de helst skulle gått på

| | N | prosent |
|---|------|---------|
| Fikk ikke førsteønske, er misfornøyd med skole og/eller programområde | 90 | 4,7 |
| Fikk førsteønske, er misfornøyd med skole og programområde | 50 | 2,6 |
| Fikk førsteønske, er misfornøyd med skole | 172 | 8,9 |
| Fikk førsteønske, er misfornøyd med programområde | 103 | 5,3 |
| Fikk ikke førsteønske, men er fornøyd | 164 | 8,5 |
| Fikk førsteønske og er fornøyd | 1348 | 70,0 |
| Total | 1927 | 100,0 |

Tabell 2.27 viser at det er relativt mange som ikke er fornøyd med å være elev der de er. Vi ser at 2,6 prosent fikk innfridd førsteønske (både skole og programområde), men er misfornøyd med begge deler. 8,9 prosent fikk førsteønske, men er misfornøyd med å gå på den skolen de går på, mens 5,3 prosent som også fikk oppfylt førsteønsket er misfornøyd med programområde, men fornøyd med at de går på den skolen de går på. Til sammen er dette altså 16,8 prosent av elevene som fikk innfridd sitt førsteønske, men som likevel ikke er fornøyd, enten med den skolen eller det programområdet de har havnet på eller begge deler. I det følgende slår vi disse tre kategoriene sammen, slik at når vi sammenligner skoler, årstrinn, utdanningsretning og kjønn med hensyn til oppnåelse av førsteønske og tilfredshet, vil vi operere med fire kategorier.

I figur 2.41 viser vi hvordan dette ser ut på de tre årstrinnene. Det er signifikante, men små, forskjeller mellom de tre trinnene. Vi ser likevel at det er relativt mange på alle trinn som kom inn på det de hadde søkt på, men som heller skulle gått på noe annet. Figuren viser at tilfredsheten er minst på Vg2. At det er størst andel tilfredse på Vg3 skyldes sannsynligvis at her er det nesten bare elever på studieforberedende utdanningsprogrammer, og de får det, som en konsekvens av strukturen, stort sett som de vil.

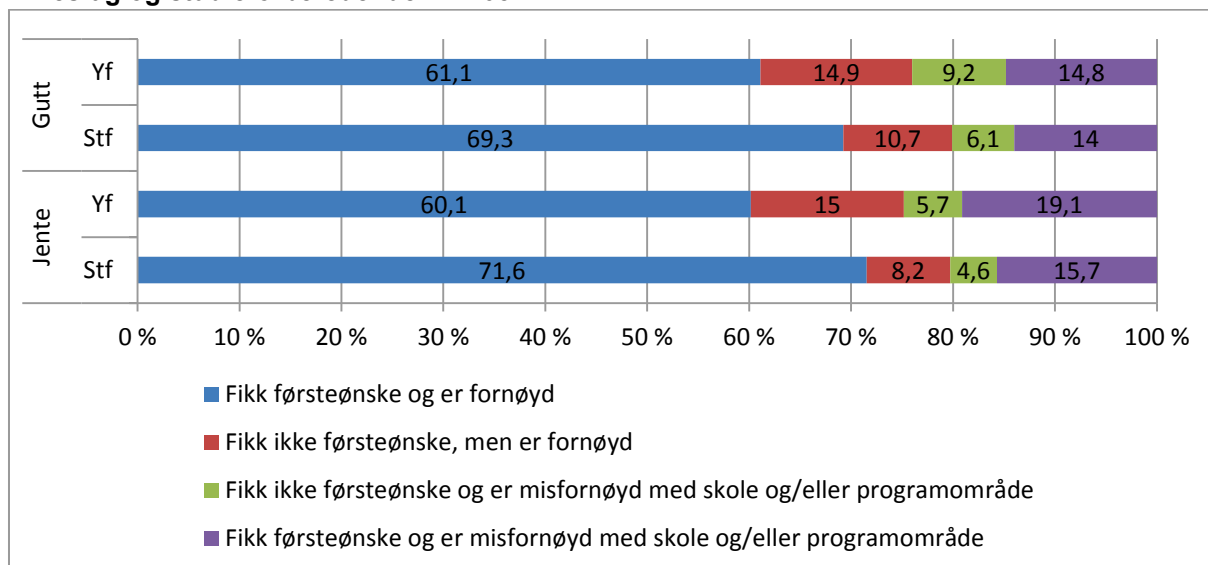
Figur 2.41 Forholdet mellom innfridd førsteønske og hvilket tilbud de helst skulle gått på. Årstrinn. N=1981



p<.001, kjikvadrattest

Vi har også sett på hvordan tilfredsheten med det tilbudet man går på er for gutter og jenter på hhv. yrkesfag og studieforberedende. Figur 2.42 viser at de som er minst fornøyd er jentene på yrkesfag, men forskjellen til guttene på yrkesfag er ikke stor. Det som særlig skiller guttene og jentene på yrkesfag er at det er større andel blant jentene som har fått innfridd førsteønske, men som likevel er misfornøyd. Dette kan handle om et fenomen vi omtaler i de to kvalitative kapitlene, at noen elever søker tilbud på hjemmeplassen som de egentlig ikke ønsker å gå på fordi de ikke vil eller ikke får lov til å flytte. Kan det være slik at det er flere jenter enn gutter som holdes hjemme et år ekstra? Elevene på studieforberedende er mer fornøyd med å gå der de går enn yrkesfag-elevne. Det er liten forskjell blant jenter og gutter på studieforberedende, bl.a. ser vi at to av ti er misfornøyd både blant jentene og guttene.

Figur 2.42 Forholdet mellom innfridd førsteønske og hvilket tilbud de helst skulle gått på. Yrkesfag og studieforberedende. N=2057



p<.001, kjikvadrattest

2.11 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett på noen kjennetegn ved elevene i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011. De kjennetegnene vi har undersøkt er forhold som tidligere forskning, nasjonalt og internasjonalt, har vist har betydning for bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. For noen av de forholdene vi har sett på, har vi også sammenlignet med funn fra en tilsvarende undersøkelse vi gjorde blant 9744 ungdommer på Østlandet i perioden 2002-2007.

Når vi har sammenlignet Finnmarksungdommens med Østlandsungdommen har vi funnet at

- de har foreldre som i gjennomsnitt har lavere utdanning
- de i mindre grad bodde sammen med begge sine foreldre i tiende klasse
- det er større andel blant deres foreldre som ikke er i jobb
- guttene i Finnmark har et lavere karaktersnitt fra ungdomsskolen enn på Østlandet
- elevene i Finnmark hadde et betydelig høyere fravær fra ungdomsskolen
- de trives like bra på skolen og i klassen
- Finnmarkselevne gjorde mindre lekser enn elevene på Østlandet
- i forhold til atferdsproblematikk var det overraskende hvor like de to elevgruppene var
- elevene i Finnmark hadde noe lavere utdanningsambisjoner

Alle disse forholdene har, slik tidligere forskning har vist, betydning for utfallet av videregående opplæring. Også de fleste andre forholdene vi har omtalt over har betydning for fullføring av videregående opplæring, men våre data fra Østlandsundersøkelsen og Finnmarksundersøkelsen har ikke vært slik at vi har kunnet sammenligne direkte.

Vi har altså funnet at for en del av disse sentrale forklaringsvariablene i forhold til bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse, skiller Finnmarkselevne seg negativt fra elevene på Østlandet. Dette kan bety at vi er på sporet av deler av forklaringen på den svært lave fullføringsgraden i videregående opplæring i Finnmark. Dersom disse forholdene viser seg å ha betydning for kompetanseoppnåelse også i Finnmark, kan det at Finnmarksungdommen skårer dårligere på disse målene – foreldrenes utdanningsnivå og arbeidsmarkedstilknytning, hvem de bor sammen med, karakterer og fravær fra ungdomsskolen, samt innsats og ambisjoner – bety at disse forholdene har sterkere effekt for Finnmarksungdommen enn ungdom andre steder, og slik bidra til å øke bortvalg og ikke bestått, og til å redusere andelen som fullfører og består. Dette skal vi komme tilbake til i det neste kapitlet, hvor vi skal se på forholdet mellom de kjennetegnene vi har beskrevet i dette kapitlet og elevenes kompetanseoppnåelse.

I dette kapitlet har vi også brukt plass på å beskrive hvor de unge går på skole i forhold til hjemstedet sitt. Det har vi gjort ut fra en hypotese om at hybelboing og flytting i ung alder har negativ betydning for kompetanseoppnåelse. Her har vi ikke data fra Østlandsundersøkelsen å sammenligne med, for selv om det også er unge der som flytter og bor på hybel for å ta videregående opplæring, så er volumet av et annet format.

Vi har også sett på om elevene har kommet inn på førsteønsket sitt og om de er fornøyd med å gå på det tilbudet og den skolen de går på. Vi fant at relativt mange som hadde kommet inn på førsteønsket ikke var tilfreds med å gå det programområdet og/eller den skolen de gikk på. Dette kan være en indikasjon på at førsteønsket ikke nødvendigvis er førsteønsket, men at en del elever på videregående skole i Finnmark søker noen annet enn det de helst vil. En hypotese kan være at dette har noe med lange avstander og spredt tilbud å gjøre. Dette kommer vi tilbake til seinere i rapporten.

Vi vil i de kommende bi- og multivariate analysene lete etter sammenhenger mellom en lang rekke forhold og kompetanseoppnåelse, blant annet de forholdene som er framhevet i denne oppsummeringen, men også flere andre forhold som er beskrevet og kommentert i dette kapitlet.

3 Elevenes kompetanseoppnåelse

Eifred Markussen og Solveig Holen

I dette kapitlet skal vi se på hvordan det gikk med elevene. Vi ser først på kompetanseoppnåelse samlet for alle elevene som begynte i en videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011.

3.1 Kompetanseoppnåelse blant alle elevene

I følge informasjon fra skolene til oss var det til sammen 2959 elever som begynte på en videregående skole i Finnmark i august 2010. Vi har studert disse elevene i et skoleår, og målt deres oppnådde kompetanse på to tidspunkter: ved skoleslutt våren 2011 og per 1.oktober 2011. Dette betyr at vi kan si noe om den kompetanse disse elevene har oppnådd gjennom et skoleår og i overgangen til det neste. Vi kan ikke si noe om en samlet sluttkompetanse etter endt videregående opplæring. Dette er en følge av at dette prosjektet har studert elever i videregående opplæring i ett skoleår og ikke gjennom videregående opplæring (om tallgrunlaget for våre beregninger og analyser se kap 3.1.3 og 2.1.2). Elevenes kompetanseoppnåelse ved skoleslutt våren 2011 fremgår av tabell 3.1. Tabellen inkluderer alle elever på alle trinn.

Som det er redegjort for i kapittel 1, er dette prosjektet gjennomført i løpet av ett skoleår slik at oppnådd kompetanse er målt etter et år for de elevene som gikk på videregående skole i Finnmark dette skoleåret. Fordi SSBs tellinger, NIFUs evaluering av Kunnskapsløftet og NIFUs *Bortvalg og kompetanse* alle har et longitudinelt design som måler kompetanse etter fem år, er det ikke mulig å sammenligne tall for oppnådd kompetanse fra disse prosjektene med tall for oppnådd kompetanse i det foreliggende prosjektet. Vi kjenner heller ikke til andre tilsvarende prosjekter, slik at de tallene for oppnådd kompetanse vi finner og presenterer, kan ikke sammenlignes med noe annet. Det betyr at disse tallene ikke kan plasseres i et komparativt perspektiv, men vil måtte stå på egne ben som mål på oppnådd kompetanse for de elevene som begynte i videregående skole i Finnmark høsten 2010. Bakteppet er likevel den ofte dokumenterte lave gjennomføringsgraden innenfor videregående opplæring i Finnmark gjennom mange år.

Tabellen viser at 62,2 prosent av alle elevene på alle trinn har fullført og bestått skoleåret.

I tillegg er det 1,1 prosent som har hatt spesialundervisning eller grunnkompetanse som mål for utdanningen dette skoleåret og 4,7 prosent fortsetter på det løpet de har begynt på. Disse har ikke fullført og bestått, men de hører heller ikke hjemme verken i kategorien "Ikke Bestått" eller "Sluttet i løpet av skoleåret". Vi vil i det følgende slå disse sammen i en kategori som vi kaller "Delmål/fortsetter".

Vi ser at 11,7 prosent ikke har bestått pga. at de har strøket i et eller flere fag, og at 7,4 prosent ikke har bestått fordi de ikke har fått karakter. Dette skyldes enten at lærerne ikke har hatt vurderingsgrunnlag (IV) i et eller flere fag, at eleven ikke har deltatt (ID) i et eller flere fag eller at de ikke har møtt til eksamen (IM) i et eller flere fag. Alt i alt er det 19,1 prosent som har gjennomført skoleåret, men uten å bestå i alle fag, enten fordi de har strykkarakter eller fordi de ikke har fått karakter av ulike årsaker. Vi slår disse sammen i kategorien "Ikke bestått".

Tabell 3.1 Kompetanseoppnåelse etter skoleåret 2010-2011. Alle elever, alle trinn samlet. N= 2959. Prosent.

| | Andel | Antall |
|--|-------|--------|
| Bestått | 62,2 | 1840 |
| Har hatt spesialundervisning/grunnkompetanse som mål | 1,1 | 32 |
| Har ikke fullført, holder fortsatt på | 4,7 | 140 |
| Ikke fullført og bestått pga stryk | 11,7 | 345 |
| Ikke fullført og bestått pga IV, ID eller IM | 7,4 | 219 |
| Sluttet i løpet av skoleåret | 8,7 | 256 |
| Mangler opplysning | 4,3 | 127 |
| Alle | 100 | 2959 |

Tabellforklaring: IV=Ikke Vurderingsgrunnlag, ID=Ikke Deltatt, IM=Ikke Møtt til eksamen

For 4,3 prosent, eller 127 elever, mangler vi informasjon om kompetanseoppnåelse ved skoleårets slutt. Vi har sett nærmere på disse 127 elevene hvor registerdata ikke kunne fortelle oss om hvordan det var gått. Vi fant da at 42 av dem ikke har svart på undersøkelsens spørreskjema. Videre mangler det mye data om disse elevene på flere av registervariablene. Blant annet vet vi kjønn bare på halvparten av disse elevene og vi kjenner gjennomsnittskarakteren fra grunnskolen for bare 10 av dem, og fem av disse hadde et karaktersnitt fra ungdomsskolen på 3,3 eller bedre. Vi vurderer det som sannsynlig at svært mange av disse 42 er rapportert inn av skolene som elever da spørreundersøkelsen skulle gjennomføres, men at de har sluttet i tiden rundt gjennomføringen av spørreundersøkelsen. Men det er også mulig at noen av dem har fortsatt uten å klare å bestå og at noen få har fullført og bestått.

Vi fant også at 45 av disse 127 var LOSA-elever. Til sammen var det 96 LOSA-elever dette skoleåret. Blant de resterende 51 LOSA-elevne var det 34 (67 prosent) som hadde fullført og bestått, 8 (16 prosent) i kategorien "Delmål/fortsetter" og 8 (16 prosent) som ikke hadde bestått, og 1 elev (2 prosent) som hadde sluttet. Ut fra tidligere erfaringer med LOSA (Finnmark Fylkeskommune 2011) er det rimelig å anta at denne fordelingen vil være noenlunde lik også for de 45 LOSA-elevne der registrene ikke inneholder informasjon om kompetanseoppnåelse. Hvis det er slik, vil 30 av de 45 vi mangler informasjon om ha bestått, 7 elever vil være i kategorien "Delmål/fortsetter", 7 har ikke bestått og 1 har sluttet.

I tillegg til de 42 som ikke besvarte og de 45 LOSA-elevne (to overlapp) gjensto 42 av de 127. Vi fant at 32 av disse gikk på Vg1 og fem gikk på Vg2 skoleåret 2010-2011. Ingen av disse 37 var elev det påfølgende skoleåret. På dette grunnlag vurderer vi det som sannsynlig at disse har sluttet i videregående skole, men det er også mulig at noen av dem ikke har bestått, og noen få kan ha bestått. De fem resterende av de 42 gikk på Vg3, og tre av dem hadde et snitt fra grunnskolen på 4,4 eller høyere, og det er rimelig å anta at de har fullført og bestått.

Med denne redegjørelsen og drøftingen mener vi at vi har sannsynliggjort at majoriteten av de 127 uten opplysninger om kompetanseoppnåelse har sluttet eller ikke bestått, at relativt mange har bestått (majoriteten av LOSA-elevne og noen til) mens de øvrige fortsetter.

Vi står da ovenfor tre valg i det videre arbeidet. Enten a) å beholde disse 127 som en egen kategori, eller b) å kode dem om til en av de andre kategoriene eller c) å ta de ut av analysene. Begge de to første alternativene er etter vår vurdering dårlige. Den første fordi disse elevene mangler informasjon også på en rekke andre variabler. Disse individene vil derfor uansett bli umulig å inkludere i bi- og

multivariate analyser. Den andre løsningen er vanskelig fordi vi ikke har gode nok kjennetegn på de 45 LOSA-elevene til å kunne bestemme hvem av dem som har bestått og hvem som har sluttet eller ikke bestått, slik at en korrekt omkodning ville vært umulig.

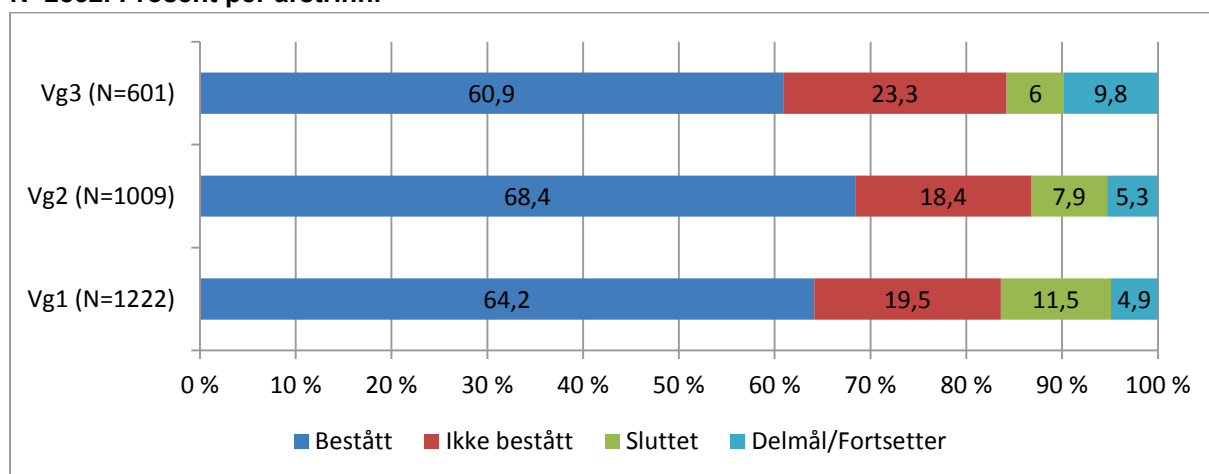
Dermed ender vi opp med den tredje muligheten, nemlig å ta disse 127 ut av materialet i de ulike analysene av kompetanseoppnåelse som følger senere i rapporten. Vi ser to gode argumenter for dette. For det første mangler som sagt mye informasjon om disse individene også på andre variabler, slik at de likevel ikke vil inngå i bi- og multivariate analyser. For det andre har vi med drøftingen over sannsynliggjort at det blant disse 127 finnes både elever som har bestått, ikke bestått, sluttet og fortsetter. Det er sannsynligvis lavere andel som har bestått og større andel som har sluttet eller ikke bestått blant disse 127 enn blant alle. Det betyr at vi vil måle litt høyere andel bestått og litt lavere andeler sluttet og ikke bestått enn det som er riktig, men ettersom disse 127 utgjør så pass liten andel av alle, og ettersom det tross alt er representert både elever som har bestått, sluttet og ikke bestått blant dem, så er det vår vurdering at å ta de ut av analysene ikke vil berøre den totale fordelingen på variabelen for kompetanseoppnåelse vesentlig. Vi vil derfor i fortsettelsen operere med den kompetanseoppnåelse som fremgår av tabell 3.2. Den viktigste konsekvensen av å ta ut de 127 elevene uten info om kompetanseoppnåelse er at 45 av dem utgjør nesten halvparten av LOSA-elevene. Dette gjør at vi må være forsiktige med å konkludere om LOSA-elevene, men det måtte vi vært uansett ettersom det mangler opplysninger om kompetanseoppnåelse for nesten halvparten av dem.

Tabell 3.2 Kompetanseoppnåelse etter skoleåret 2010-2011. Alle elever, alle trinn samlet. Sammenslåtte kategorier og de uten oppgitt kompetanseoppnåelse tatt ut av materialet. N=2832. Prosent.

| | Andel | Antall |
|-------------------|-------|--------|
| Bestått | 65 | 1840 |
| Ikke bestått | 20 | 564 |
| Sluttet | 9 | 256 |
| Delmål/fortsetter | 6 | 172 |
| Alle | 100 | 2832 |

Denne fordelingen gjelder for alle elevene i hele fylket. Vi har sett på hvordan dette forholder seg på de tre trinnene i videregående skole. Dette fremgår av figur 3.1.

Figur 3.1 Kompetanseoppnåelse etter skoleåret 2010-2011 målt juni 2011. Fordelt på årstrinn. N=2832. Prosent per årstrinn.



p<.001, kjiqvadrattest

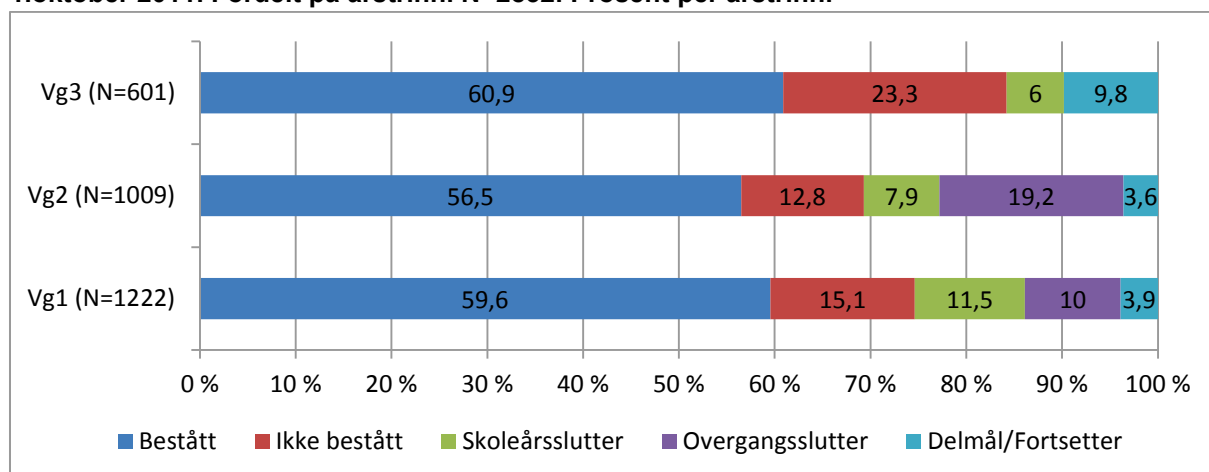
Vi ser at det er forskjell i kompetanseoppnåelsesmønsteret for de tre årstrinnene. Andelen som fullførte og besto var lavest blant Vg3-elevene. Vi ser at det som bidrar til dette resultatet i størst grad er en stor andel, 23,3 prosent, som har gjennomført, men uten å bestå. Andelen som sluttet i det

tredje året er relativt lav, seks prosent. Her ser vi at hver tiende var inne i løp med IOP eller ikke full måloppnåelse som mål eller i andre løp hvor det ikke er forventet at de skal fullføre og bestå etter endt skoleår. Figur 3.1 viser også at det er i det første skoleåret det slutter størst andel elever.

Vi merker oss at det for alle de tre årstrinnene er betydelige andeler som gjennomfører, men uten å bestå. For all tre trinn, er denne andelen betydelig større enn andelen sluttere. Dette bildet indikerer at ikke bestått er en viktigere forklaring på lav kompetanseoppnåelse enn slutting. Men før vi konkluderer skal vi også se på *overgangsslutterne*.

Det vi har vist i figur 3.1 når det gjelder slutting, er det vi kaller *skoleårsslutting*, dvs. elever som har sluttet i løpet av et skoleår. Vi vet imidlertid fra andre undersøkelser (Markussen m.fl. 2008, Markussen & Seland 2012) at andelen som slutter mellom skoleår også kan være stor, faktisk større enn de som slutter i et skoleår. Vi har derfor sett nærmere på dette. Vi har definert en *overgangsslutter* som en elev som har gjennomført et skoleår på Vg1- eller Vg2-nivå, enten de har bestått eller ikke, og som ikke er å finne i videregående opplæring (verken i skole eller lære) 1.oktober påfølgende høst. Vi har sett på hvordan kompetanseoppnåelse og bortvalg ser ut på Vg1 og Vg2 når vi inkluderer overgangssluttingen (figur 3.2).

Figur 3.2 Kompetanseoppnåelse etter skoleåret 2010-2011. Inkludert overgangssluttere frem til 1.oktober 2011. Fordelt på årstrinn. N=2832. Prosent per årstrinn.



p<.001, kjikvadrattest

Når vi har inkludert overgangsslutterne i statistikken for Vg1 og Vg2, ser vi at bildet endrer seg. For Vg3 er det ingen endring, ettersom det ikke er mulig å måle overgangsslutting her, fordi det ikke er noen forventning om at de som har gjennomført Vg3, skal være elever påfølgende skoleår.

For Vg1 ser vi at ti prosent av de som gjennomførte dette skoleåret har forlatt videregående opplæring når vi måler dette 1.oktober påfølgende høst. Det er altså nesten like mange overgangssluttere fra Vg1 som skoleårssluttere. Når vi tar hensyn til overgangsslutterne, ser vi altså at 21,5 prosent av de som begynte i Vg1 på en videregående skole i Finnmark i august 2010 hadde sluttet før 1.oktober 2011. Blant Vg2-elevene ser vi at overgangssluttingen er betydelig større. Så mange som 19,2 prosent av de som begynte i Vg2 høsten 2010 gjennomførte hele skoleåret, men hadde sluttet frem til 1.oktober påfølgende skoleår. I antall utgjør disse overgangsslutterne 194 elever. Vi ser at det på Vg2 var 7,9 prosent skoleårssluttere. Dette betyr at det er nesten 2,5 ganger så mange overgangssluttere som skoleårssluttere fra Vg2. I alt var det 27,1 prosent av de som begynte på Vg2 i Finnmark i august 2010 som hadde sluttet innen 1.oktober 2011.

Når vi tar hensyn til overgangsslutterne, ser vi altså at bildet endrer seg betydelig fra figur 3.1 til 3.2. Mens det i figur 3.1 kan se ut som om det er ikke bestått som i størst grad bidrar til lav kompetanseoppnåelse i Finnmark, viser figur 3.2 at slutting bidrar i større grad, og at det som særlig påvirker dette bildet er overgangssluttingen etter Vg2.

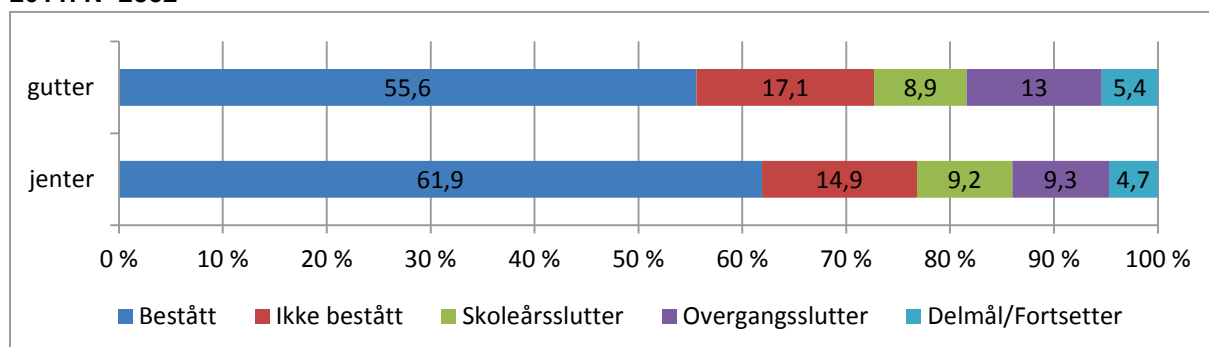
Overgangsslutterne mellom Vg1 og Vg2 utgjør 122 elever. Vi fant at 46 prosent av disse 122 hadde bestått Vg1, 44 prosent hadde ikke bestått og 10 prosent var i kategorien "Delmål/fortsetter". At så mange som enten har bestått, eller nådd et delmål med utdanningen sin velger å slutte etter Vg1 er interessant.

Overgangsslutterne mellom Vg2 og Vg3/lære utgjør 194 elever. Vi fant at 62 prosent av disse hadde bestått Vg2, mens 29 prosent ikke hadde bestått og 9 prosent var i kategorien "Delmål/fortsetter". Blant de 194 overgangsslutterne fra Vg2 fant vi at 173 (89 prosent) hadde gått i et fag på Vg2 hvor naturlig progresjon ville vært læreplass høsten 2011 dersom de hadde fortsatt. Videre fant vi at 57 prosent (98 av disse 173 elevene) faktisk søkte læreplass høsten 2011. Disse 98 elevene utgjør akkurat halvparten (98 av 194) av overgangsslutterne fra Vg2, dvs. at de utgjør 9,6 prosent av alle som begynte i Vg2 høsten 2010, og som ikke lenger er elever i videregående opplæring 1.oktober året etter. Vi dokumenterer her tydelig at det at noen ikke får læreplass, bidrar til å produsere sluttere også i Finnmark. Oppbygningen av yrkesopplæringen, hvor videregående skole eier de to første årene og arbeidslivet eier de to siste, bidrar til at noen ungdommer avbryter utdanningen sin mellom år 2 og 3. Det er innebygget en strukturell hindring i systemet som presser noen ut av videregående opplæring selv om de hadde ønsket å fortsette, men de slutter fordi de ikke får seg en læreplass. Dette betyr at en viss andel av årskullene faktisk ikke har rett til tre års videregående opplæring. De fullfører tre år og vil gjerne gå videre, men stoppes av strukturen, den læreplassen de skulle fortsatt med er ikke der for dem. Dette er også vist i prosjektet *Bortvalg og kompetanse* (Markussen m.fl. 2008), men også i en ny studie av bortvalg av videregående opplæring i Akershus. Her fant man at 1570 av de elevene som begynte i videregående skole i Akershus høsten 2010 hadde sluttet per 1.oktober året etter. 599 av disse sluttet i skoleåret 2010-2011, mens 971, eller 62 prosent var overgangssluttere (Markussen og Seland 2012). Vi ser altså det samme fenomenet i Akershus og Finnmark, overgangsslutterne er flere enn skoleårsslutterne, og majoriteten av overgangssluttingen foregår etter Vg2, når ungdommene er eller skulle vært på vei inn i lære. Vibe m.fl. (2011: 60) viser at elever som har avsluttet Vg2 kommer i lære i noe mindre grad i Finnmark enn tilsvarende for landsgjennomsnittet.

3.1.1 Kompetanseoppnåelse avhengig av trinn, kjønn og utdanningsretning

Vi har undersøkt om det er sammenheng mellom kompetanseoppnåelse og kjønn, og vi fant at det var signifikant forskjell. Figur 3.3 viser at det er flere jenter enn gutter som fullfører og består. Andelens skoleårssluttere er lik, men det er flere gutter enn jenter som ikke består og blir overgangssluttere.

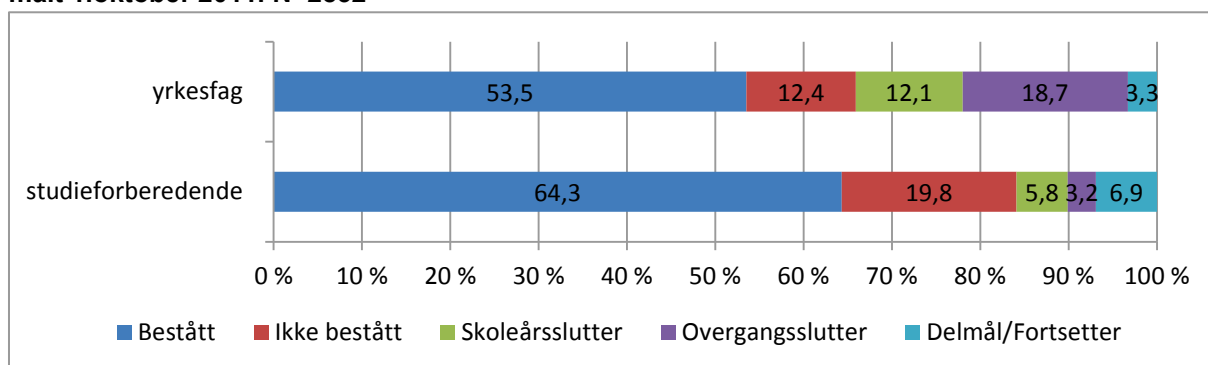
Figur 3.3 Kompetanseoppnåelse blant gutter og jenter etter skoleåret 2010-2011 målt 1.oktober 2011. N=2832



p<.01, kjiqvadrattest

Videre har vi sett på om det var sammenheng mellom kompetanseoppnåelse og om elevene gikk på studieforbereende eller yrkesfag. Figur 3.4 viser at det var 64,3 prosent av elevene på studieforbereende som fullførte og besto, mens dette gjaldt 53,5 prosent av yrkesfag-elevne. Det var flere som ikke besto på studieforbereende enn yrkesfag, men det var betydelig flere, både i skoleåret og i overgangen til neste skoleår, som sluttet på yrkesfag.

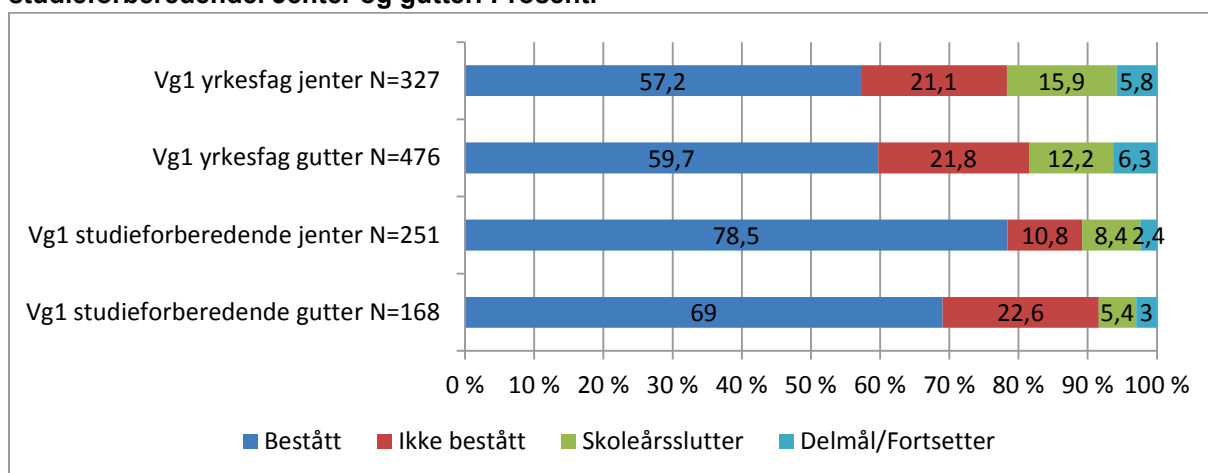
Figur 3.4 Kompetanseoppnåelse på yrkesfag og studieforbereidende etter skoleåret 2010-2011 målt 1.oktober 2011. N=2832



p<.001, kjikvadrattest

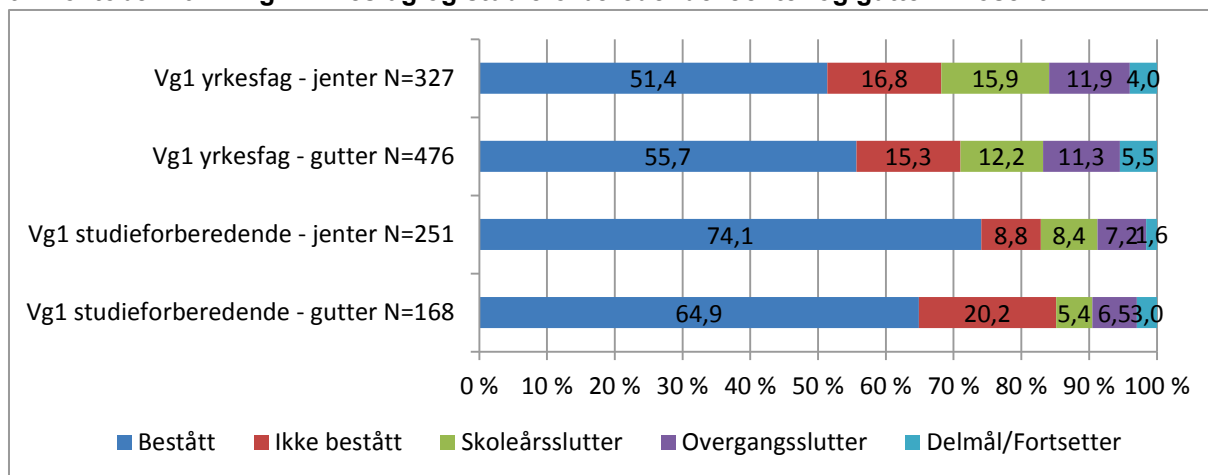
Vi har nå sett at det er variasjon i bortvalg og kompetanseoppnåelse blant gutter og jenter, på yrkesfag sammenlignet med studieforbereidende utdanningsprogrammer og på de ulike årstrinnene. Vi vil derfor presentere kompetanseoppnåelse per årstrinn fordelt på kjønn og utdanningsretning (figur 3.5 - 3.7).

Figur 3.5-1 Kompetanseoppnåelse etter skoleåret 2010-2011 målt juni 2011. Vg1. Yrkesfag og studieforbereidende. Jenter og gutter. Prosent.



p<.001, kjikvadrattest

Figur 3.5-2 Kompetanseoppnåelse etter skoleåret 2010-2011. Inkludert overgangssluttere frem til 1.oktober 2011. Vg1. Yrkesfag og studieforbereidende. Jenter og gutter. Prosent.



p<.001, kjikvadrattest

I figur 3.5-1 og 3.5-2 viser vi kompetanseoppnåelse for Vg1 elevene. Figur 3.5-1 viser situasjonen etter avsluttet skoleår våren 2011, mens figur 3.5-2 inkluderer overgangssluttere til og med 1. oktober 2011. Figurene viser at jentene har fullført og bestått i større grad enn guttene på studieforbereende, men på yrkesfag har guttene fullført og bestått i større grad enn jentene. Det er større andeler som fullfører og består på studieforbereende programmer enn på yrkesfaglige, og dette gjelder både jenter og gutter. Gruppen med best kompetanseoppnåelse er jentene på studieforbereende, og dårligst an ligger jentene på yrkesfag.

Vi ser at ved skoleårsslutt var det 10 prosent av jentene på studieforbereende som ikke hadde bestått, mens det var rundt 20 prosent blant de øvrige gruppene. Andelen sluttere ved slutten av skoleåret er lavest for guttene på studieforbereende og høyest blant jentene på yrkesfag. Både på yrkesfag og på studieforbereende er det større andeler jenter enn gutter som slutter. Blant guttene er det litt over dobbelt så stor andel sluttere på yrkesfag som på studieforbereende, og blant jentene er slutterandelen på yrkesfag nesten dobbel så stor som på studieforbereende.

Når vi inkluderer overgangsslutterne i analysen (figur 3.5-2) endres bildet noe. Både andelen bestått og ikke bestått reduseres, fordi gruppen overgangssluttere består av både elever som fullførte med bestått og elever som ikke hadde bestått våren 2011. De som har sluttet i størst grad når overgangsslutting er inkludert, er jentene på yrkesfag. Her har til sammen 27,8 prosent sluttet, fordelt på 15,9 prosent skoleårssluttere og 11,9 prosent overgangssluttere. Også blant guttene på yrkesfag er det mange sluttere, 23,5 prosent inkludert overgangsslutterne. Lavest andel sluttere fant vi blant guttene på studieforbereende programmer, til gjengjeld har disse en betydelig andel som ikke har bestått, også etter at vi har tatt hensyn til overgangssluttingen.

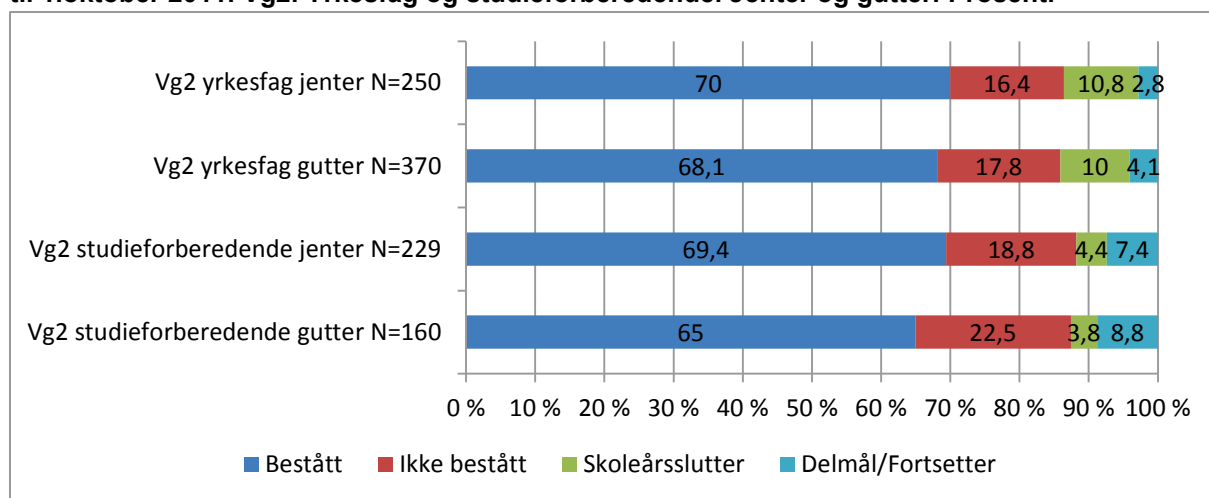
I figur 3.6-1 og figur 3.6-2 ser vi på kompetanseoppnåelse på Vg2. Vi observerer noen små forskjeller mellom gutter og jenter. Jentene har fullført og bestått i noe større grad enn guttene. Forskjellen mellom gutter og jenter er størst på studieforbereende. Når vi ser på bildet ved skoleslutt i juni, ser vi at det er like stor andel som har bestått blant jentene på yrkesfag som på studieforbereende. Lavest beståttandel fant vi blant guttene på studieforbereende. For alle de fire gruppene i figur 3.5 ser vi at det er betydelig større ikke-bestått-andeler enn sluttetandeler. Særlig blir forskjellen stor på studieforbereende, hvor vi ser at det er små slutterandeler. Slutting fremstår som et større fenomen på yrkesfag enn på studieforbereende.

Når vi inkluderer overgangsslutterne i analysen (figur 3.6-2) endres kompetanseoppnåelsesbildet vesentlig for yrkesfagelevne, mens vi observerer bare en moderat endring blant elevene på studieforbereende. Dette skyldes at det er få overgangssluttere fra studieforbereende programmer på Vg2, mens det er mange overgangssluttere fra yrkesfaglige programmer på Vg2. Disse er i hovedsak elever som normalt sette burde fortsatt i lære, men som altså slutter etter Vg2. Dette er omtalt grundig over, men i en sammenligning mellom figurene 3.6-1 og 3.6-2 fremstår dette svært tydelig. Både blant jentene og guttene på yrkesfag ser vi at om lag halvparten av de som ikke hadde bestått blir overgangssluttere. Dette kan være forståelig ettersom de ikke har bestått og mulighetene til f.eks. å få en læreplass er svekket. Men vi ser også at både blant jentene og guttene er det 18 prosent (differensen mellom beståttandelene i figurene 3.6-1 og 3.6-2) som har bestått Vg2, men som ikke fortsetter i lære selv om det hadde vært den normale fortsettelsen av utdanningen deres. I antall er dette 45 jenter og 67 gutter. Av disse hadde 21 jenter (8,4 prosent av alle jentene som begynte på Vg2 yrkesfag høsten 2010), og 47 gutter (12,7 prosent av alle guttene som begynte på Vg2 yrkesfag høsten 2010) søkt læreplass. Vi viser igjen det vi har dokumentert over: Det er relativt mange av de som slutter som egentlig hadde ønsket å fortsette, men som blir stoppet i sine utdanningsplaner fordi de ikke får læreplass.

I figur 3.7 viser vi kompetanseoppnåelse for Vg3-elevne. Det var svært få elever på Vg3-yrkesfag, og her ser vi at så godt som alle har bestått. Blant guttene på Vg3 studieforbereende var det bare litt over halvparten som besto dette skoleåret, og så mange som tre av ti besto ikke. Blant jentene var situasjonen noe bedre, 64 prosent besto og to av ti besto ikke. Både blant guttene og jentene var

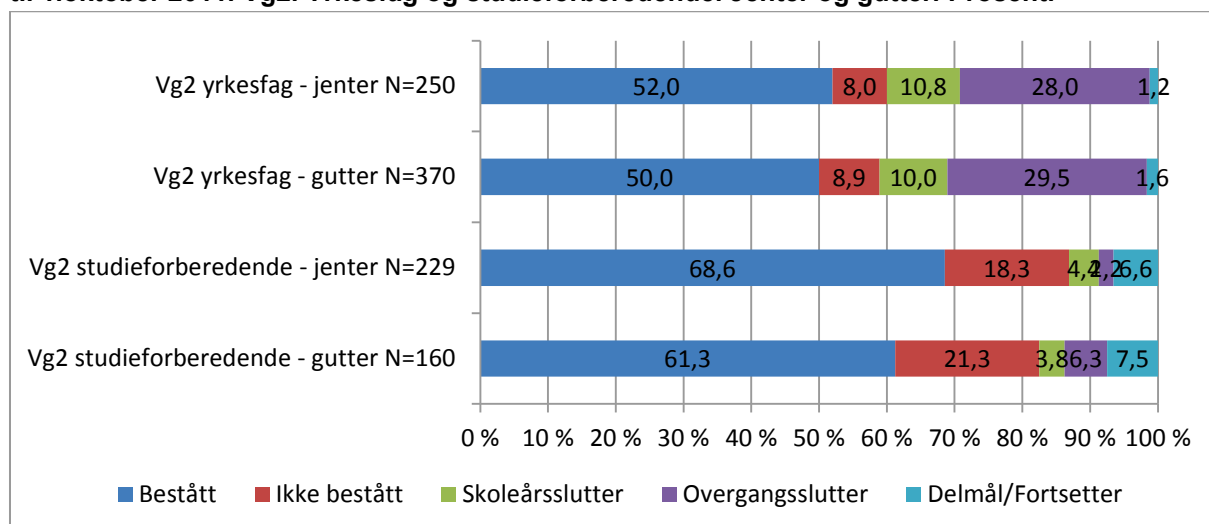
andelen sluttet relativt lav, om lag seks prosent. Elevene i studieforberedende løp på Vg3 fordeler seg på ni ulike tilbud. De tre tilbudene som hadde flest elever i vår undersøkelse var studiespesialisering realfag, studiespesialisering språk, samfunnsfag og økonomi og påbygging til generell studiekompetanse⁸. Til sammen 86 prosent av elevene på Vg3 studieforberedende gikk på disse tre tilbudene. Vi har sett nærmere på bestått-, ikke bestått- og sluttet-andeler innenfor hvert av de ni tilbudene (ikke vist i tabell eller figur), og ser at det som særlig bidrar til dette bildet blant guttene er lave beståttandeler særlig på studiespesialisering språk, samfunnsfag og økonomi (51,5 prosent) og påbygging til generell studiekompetanse (47,7 prosent). Blant jentene var beståttandelen på disse tilbudene hhv 67,9 og 56,1 prosent. Hovedkonklusjonen som kan trekkes på grunnlag av figur 3.7 er at beståttandelene på Vg3 studieforberedende er lave både blant gutter og jenter, og at ikke bestått har større betydning for dette utfallet enn slutting.

Figur 3.6-1 Kompetanseoppnåelse etter skoleåret 2010-2011. Inkludert overgangssluttetere frem til 1.oktober 2011. Vg2. Yrkesfag og studieforberedende. Jenter og gutter. Prosent.



p<.01, kjikvadrattest

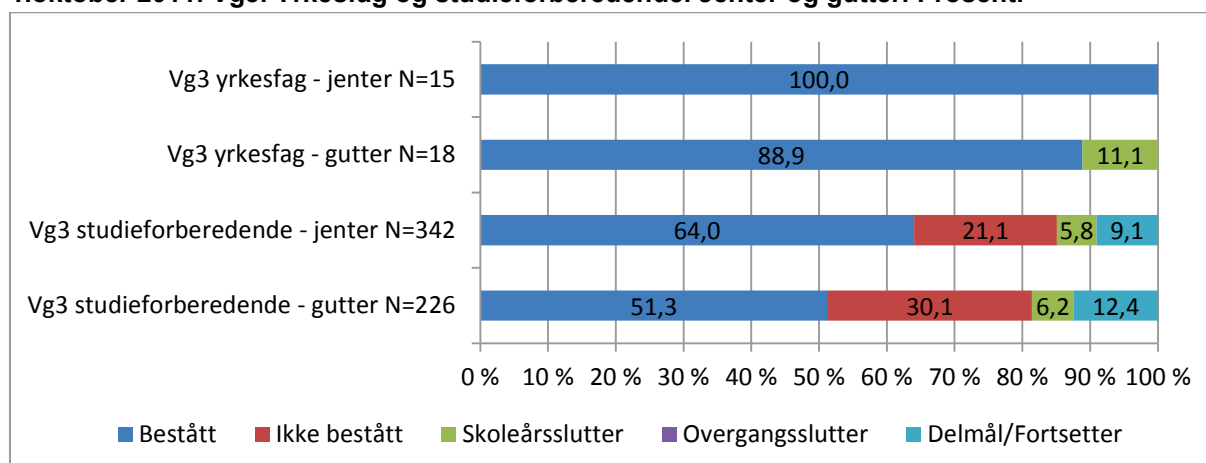
Figur 3.6-2 Kompetanseoppnåelse etter skoleåret 2010-2011. Inkludert overgangssluttetere frem til 1.oktober 2011. Vg2. Yrkesfag og studieforberedende. Jenter og gutter. Prosent.



p<.001, kjikvadrattest

⁸ I tillegg fins disse seks løpene: Studiespesialisering med formgivning, musikk, dans, drama – musikk, musikk, dans, drama – drama, idrettsfag, medier og kommunikasjon og naturbruk.

Figur 3.7 Kompetanseoppnåelse etter skoleåret 2010-2011. Inkludert overgangssluttlere frem til 1.oktober 2011. Vg3. Yrkesfag og studieforberedende. Jenter og gutter. Prosent.



p<.05, kjikvadrattest

3.1.2 Kompetanseoppnåelse på skolene

Vi har også sett på om det er noen forskjell i kompetanseoppnåelse i forhold til hvilken skole eleven gikk på. I figur 3.8 har vi sett på situasjonen etter skoleårsslutt våren 2011.

Det er stor variasjon skolene imellom. Tana, Vadsø og Nordkapp, hadde en beståttandel på over 70 prosent. I Kirkenes, Lakselv, LOSA, Kautokeino og Alta, var det mellom 64 og 70 prosent som besto. I Hammerfest besto 59 prosent og i Vardø og Karasjok besto hhv 48,7 og 47,7 prosent av elevene. Vi presiserer at dette gjelder for alle elevene på alle trinn samlet, og at det er forskjell mellom trinnene på de fleste skolene. Ved kjønn- og trinnvise analyser av forskjell mellom skoler blir det i mange tilfeller så få elever i hver gruppe, at vi av anonymitetshensyn ikke kan vise disse analysene.

Vi har i kapittel 1.3.3 gjort rede for tallgrunnlaget for våre analyser. Vi presiserer at vi har analysert de elevene som **skolene selv oppga** som sine elever høsten 2010. Som vi redegjorde for i kapittel 1.3.3, vil skolene når de selv måler kompetanseoppnåelse få litt andre tall enn vi viser her, og hovedårsaken er at skolene da bruker et annet elevtall enn de som var elever høsten 2010 som grunnlag for sine beregninger. For å få en oversikt over dette avviket, ba vi i ettertid (mai 2012) alle skolene selv om å beregne sin kompetanseoppnåelse for skoleåret 2010-2011.

Disse beregningene viser små prosentvise avvik for de ulike kompetansegruppene på de fleste skolene. For to av skolene er avvikene så store at det bør kommenteres.

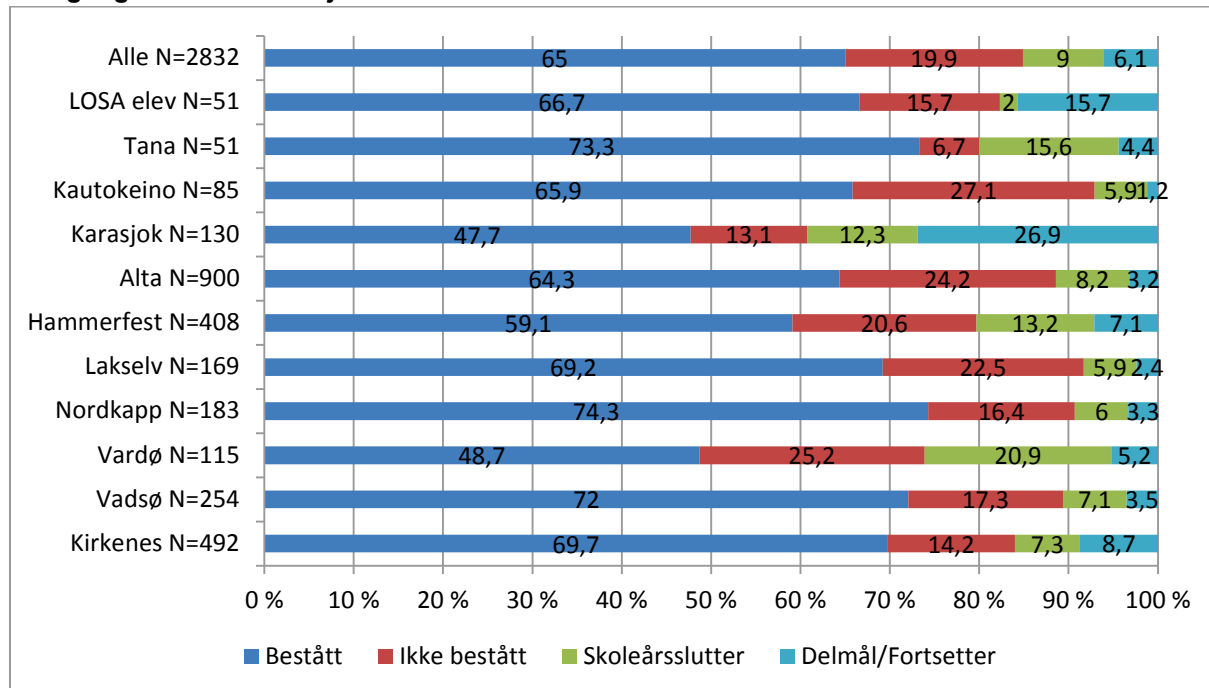
Karasjok videregående skole måler selv at 58 prosent hadde bestått og at 20 prosent fortsetter med påbegynt, ikke avsluttet tilbud. Våre tall er hhv. 48 og 26 prosent. Det kan altså se ut som om Karasjok videregående skole har en noe større beståttandel enn våre analyser har identifisert.

Vardø videregående skole måler selv at sju prosent hadde sluttet i skoleåret og at 16 prosent fortsetter med påbegynt, ikke avsluttet tilbud. Våre tall er hhv. 21 og 5 prosent. Dette er store avvik, men andelene som ikke består og ikke består, berøres knapt. Skolen måler selv 53 prosent bestått mens vi måler 48 prosent. Det kan altså se ut til at Vardø videregående skole har en noe lavere andel sluttet enn våre analyser har identifisert.

Man kan tenke seg at disse avvikene kunne påvirke de øvrige bivariate og multivariate analysene vi har gjort. For å undersøke dette har vi gjennomført nye analyser hvor vi har ekskludert skolen med de største avvikene, Vardø videregående skole. Vi har gjennomført nye analyser – uten Vardø – for tabell 2.5, 2.9, 2.11, 3.2 og 3.2 samt figur 3.1 og 3.10. Vi har også gjennomført de multivariate analysene i tabell 3.16 og 3.17 uten data om Vardø inkludert. Ikke for noen av disse analysene fant vi avvik av betydning. Dette betyr at selv om vi vet at det kan være noen små feil i dataene som ligger til grunn for

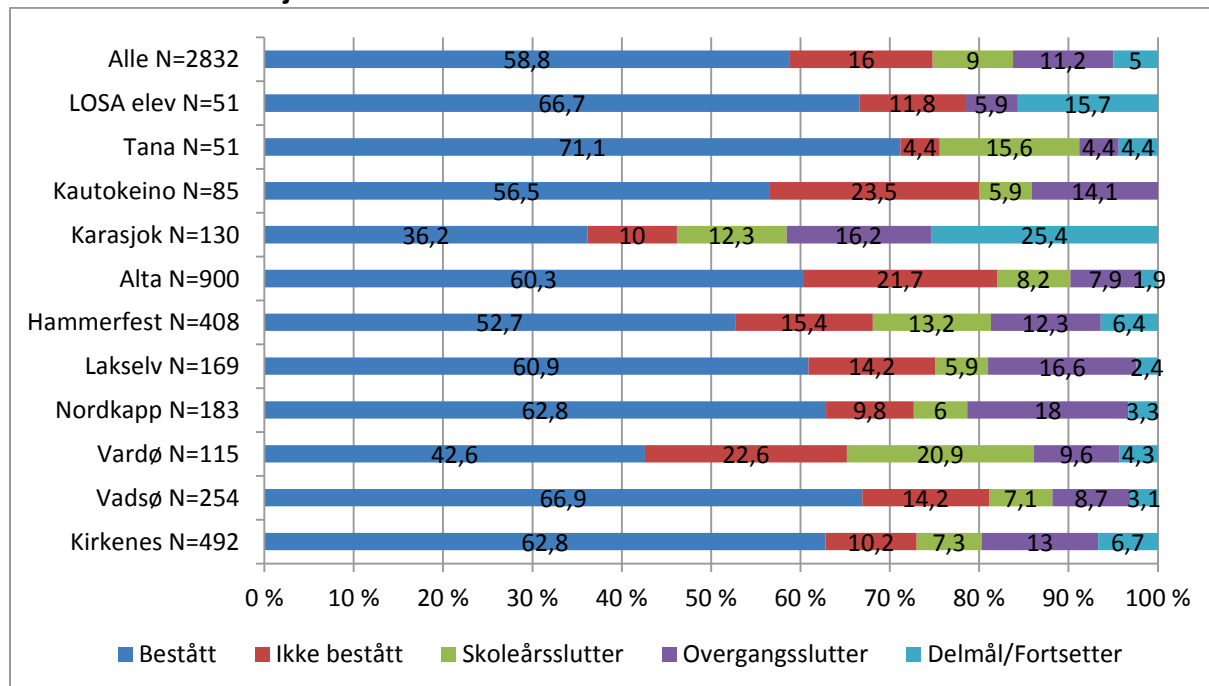
analysene, så har våre kontrollanalyser vist oss at utfallet av analysene ikke påvirkes av disse avvikene. I noen tilfeller vil de andelene vi måler kunne være litt feil, men vi må også huske på at dette prosjektets hovedproblemstilling egentlig ikke handler om å telle, men å forsøke å forklare. For dette formål har vi vist at våre data er til å stole på.

Figur 3.8 Kompetanseoppnåelse etter skoleåret 2010-2011. Per juni 2011, uten overgangssluttlere. Forskjell mellom skoler. Alle elever. Prosent.



p<.001, kjiqvadrattest

Figur 3.9 Kompetanseoppnåelse etter skoleåret 2010-2011. Inkludert overgangssluttlere frem til 1.oktober 2011. Forskjell mellom skoler. Alle elever. Prosent.



p<.001, kjiqvadrattest

Vi ser også av figur 3.8 at på så godt som alle skoler er andelen som ikke har bestått betydelig større enn slutterandelen når vi bare ser på skoleåret 2010-2011. Unntakene er Karasjok hvor det er omtrent like mange som har sluttet som ikke bestått, og Tana hvor det er dobbelt så mange har sluttet som ikke bestått.

Også for skoleforskjeller har vi sett på kompetanseoppnåelse etter at overgangsslutting er inkludert. Vi ser da at for den enkelte skole reduseres andelen bestått og ikke bestått. Andelen overgangsslutting henger til en viss grad sammen med andelen yrkesfagelever på Vg2. Som vi har sett over er den gruppen som produserer størst andel overgangssluttere, yrkesfagelever på Vg2-nivå. De fire skolene i Nordkapp, Lakselv, Hammerfest og Kirkenes har alle en yrkesfagandel blant sine Vg2-elever på 74-75 prosent (ikke i tabell), og 12-18 prosent av elevene på disse skolene ble overgangssluttere. Vardø har en noe lavere yrkesfagandel, og også en noe lavere andel overgangssluttere. Vi ser også at to skoler med lav yrkesfagandel på Vg2, Alta (48,3) og Vadsø (45,1), har blant de laveste andelen overgangssluttere, hhv. 7,9 og 8,7 prosent. Dette indikerer at høy/lav andel Vg2-elever på yrkesfag gir lav/høy andel overgangsslutting. Men bildet er ikke entydig. Tre skoler passer ikke inn i dette mønsteret. Den skolen som har høyest andel yrkesfag-elever på Vg2, Tana med 100 prosent, har lavest andel overgangssluttere. Karasjok har lav andel yrkesfag elever på Vg2 (34,1), og Kautokeino har relativt lav andel (50 prosent). Begge disse skolene har relativt høy andel overgangssluttere. På alle disse tre skolene er det imidlertid svært få elever det er snakk om, slik at de prosentvise utslagene kan bli store, og vi må derfor være varsomme med tolkningene her.

Alt i alt ser vi altså at kompetanseoppnåelsesbildet endrer seg betydelig for de fleste skolene (unntatt LOSA og Tana), når vi tar hensyn til overgangsslutterne. På åtte av skolene utgjør slutterne større andeler enn de som ikke besto, mens bildet var motsatt før overgangsslutterne ble introdusert i analysen. Da var andelen ikke bestått større enn slutterandelen på 10 av de 11 skolene, og unntaket var Tana.

3.1.3 Oppsummert om kompetanseoppnåelse så langt

Vi har sett på kompetanseoppnåelse for hele fylket samlet, for ulike skoler, trinn, utdanningsretning og kjønn, og vi har sett på kompetanseoppnåelse på to ulike tidspunkter, både ved skoleslutt i juni 2011 og per 1.oktober 2011. Vi har bl.a. sett at det er en viss variasjon i kompetanseoppnåelse mellom gutter og jenter, størst blant elever på studieforbereprogrammer og det gjelder på alle tre nivåer. På yrkesfag er variasjonen langt mindre mellom gutter og jenter, og på Vg1 fant vi overraskende at guttene hadde bestått i større grad enn jentene. Som tidligere forskning har vist (Markussen m.fl. 2008), fant vi også her at det er høyere andeler bestått på studieforbereprogrammer.

Det kanskje mest interessante funnet er overgangssluttingens betydning for det totale bildet av kompetanseoppnåelsen. Vi ser dette både etter Vg1 og Vg2. Blant Vg1 elevene var det 10 prosent av elevene som ble overgangssluttere, og de utgjorde nesten like stor andel som skoleårsslutterne (11,5 prosent).

På Vg2 hadde 7,9 prosent sluttet og mer enn dobbelt så mange, 18,4 prosent, hadde ikke bestått etter endt skoleår. 68,4 prosent av Vg2-elevene hadde bestått dette skoleåret. Når vi inkluderte overgangsslutterne og målte kompetanseoppnåelse per 1.oktober 2011, fant vi at bildet var betydelig endret. Nå hadde 12,8 prosent ikke bestått Vg2, men de er fortsatt i opplæring, mens til sammen 27,1 prosent av elevene som startet i Vg2 høsten 2010 nå har avbrutt videregående opplæring. Den store majoriteten av disse, 19,2 prosentpoeng, er overgangssluttere. Mange av disse overgangsslutterne hadde søkt en læreplass som de ikke fikk, og vi har vist at de utgjorde 9,6 prosent av alle som begynte i Vg2 høsten 2010. Dermed har vi igjen illustrert at en betydelig andel av sluttingen skyldes at de unge ikke får læreplass, og at en del ungdommer dermed tvinges til å avbryte utdanningen sin, dvs. at de i realiteten er fratatt retten til treårig videregående opplæring.

Dette illustrerer at det er helt avgjørende å inkludere overgangsslutterne når man skal tegne hele bildet av kompetanseoppnåelse og bortvalg. Det hjelper ikke å ha bestått Vg2 dersom man høsten etter avbryter videregående opplæring. Da vil man i den endelige statistikken ende opp som slutter. Vi har derfor valgt å legge vekt på kompetanseoppnåelse per 1.oktober, altså med overgangsslutterne inkludert. For skoleåret 2010-2011 inkludert overgangsslutterne frem til 1.oktober, viser vi i tabell 3.3 kompetanseoppnåelsen for alle elever på alle trinn på alle skoler. Det er dette målet på kompetanseoppnåelse vi vil bruke i de bi- og multivariate analysene som følger. Det må understrekes at dette er målt kompetanse per 1.oktober. Vi vet at en del av de som ikke har fått læreplass 1.oktober og slik er registrert utenfor og dermed som overgangssluttere, vil få læreplass seinere på høsten. Dermed vil dette bildet sannsynligvis endre seg og andelen overgangssluttere vil reduseres noe fordi en del flere ungdommer får læreplass. Vi måtte imidlertid velge en telledato, og valgte 1.oktober. Problemet og utfordringen med overgangssluttere er uansett like relevant og like viktig.

Tabell 3.3 Kompetanseoppnåelse i Finnmark skoleåret 2010-2011 frem til 1.oktober 2011. Alle elever, alle trinn, alle skoler. N=2832. Prosent.

| | Andel | Antall |
|-------------------|-------|--------|
| Bestått | 58,8 | 1664 |
| Ikke bestått | 16 | 453 |
| Skoleårssluttere | 9 | 256 |
| Overgangssluttere | 11,2 | 316 |
| Delmål/fortsetter | 5 | 143 |
| Alle | 100 | 2832 |

I arbeidet for å redusere bortvalget er det selvsagt viktig å fokusere både på skoleårsslutting og overgangsslutting. Skolene har ansvaret for å redusere bortvalget mens de unger er elever. Spørsmålet er om skolene også skal ha delansvar for å redusere overgangssluttingen, eller om dette er et ansvar som utelukkende skal plasseres et annet sted. Er det bare videregående opplæring som system, fagopplæringen og bedriftene som skal ha ansvar for at elever som er ferdige med Vg2 får seg en læreplass, eller bør de videregående skolene ha et større ansvar for å forsøke å skaffe de unge en læreplass? Og: Når en betydelig andel av de unge ikke får læreplass, og når dette er en situasjon som varer ved over år, er det etter vår vurdering nødvendig at man, ved siden av å fokusere på at flere skal få læreplass, etablerer en struktur og et utdanningstilbud som gjør at de unge, selv om de ikke får en ordinær læreplass, kan få fullført opplæringen sin frem mot et fullverdig fagbrev.

3.2 En utdypende frafallsanalyse

Som det fremgår av tabell 3.1, 3.2 og 3.3 var det 256 elever som sluttet i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011. Dette tilsvarer 8,7 prosent av alle elevene (2959 i følge data fra skolene til oss) som gikk i videregående skole i Finnmark dette skoleåret, eller 9 prosent av dem vi har opplysning om oppnådd kompetanse for (N=2832).

Vi har sett på når disse elevene sluttet i løpet av skoleåret, og vi viser dette i tabell 3.4.

Som tabellen viser sluttet til sammen 139 av disse elevene før årsskiftet. Spørreundersøkelsen ble gjennomført i desember 2010 og januar 2011. Det betyr at disse 139 skoleårsslutterne hadde liten eller ingen mulighet til å delta i spørreundersøkelse. Vi så nærmere på dette og fant at tre av disse 139 har besvart spørreskjemaet. I perioden januar – mai 2011 sluttet 117 elever. Av disse 117 besvarte 49 elever spørreskjema før de sluttet. Alt i alt er det dermed bare 52 skoleårssluttere som har besvart spørreskjemaet. Dette betyr at svarprosenten blant alle skoleårsslutterne er 20. Dersom vi beregner på grunnlag av de som sluttet etter 1.januar, de som i realiteten hadde mulighet til å besvare spørreskjemaet er svarprosenten blant vårsemesterets skoleårssluttere 44. Når vi sammenligner dette med den totale svarprosenten i undersøkelsen, som er 75, ser vi at dette kan skape skjevhet i materialet som kan påvirke analysene.

Tabell 3.4 Når sluttet skoleårsslutterne?

| | Antall | Prosent |
|----------------|--------|---------|
| August 2010 | 1 | 0,4 |
| September 2010 | 22 | 8,6 |
| Oktober 2010 | 56 | 21,9 |
| November 2010 | 31 | 12,1 |
| Desember 2010 | 29 | 11,3 |
| Januar 2011 | 52 | 20,3 |
| Februar 2011 | 18 | 7 |
| Mars 2011 | 24 | 9,4 |
| April 2011 | 13 | 5,1 |
| Mai 2011 | 10 | 3,9 |
| Total | 256 | 100 |

Vi har allerede, i kap 1.1.3, gjennomført en frafallsanalyse der vi har sammenlignet de som svarte med de som ikke svarte. Der viste vi at det var svært liten forskjell mellom disse gruppene når det gjaldt kjønn, fordelingen på yrkesfag og studieforbereende, samt fordeling på årstrinn. Når det gjaldt karakterer og fravær fra grunnskolen var forskjellene større, og vi skal nedenfor foreta en utdypende frafallsanalyse for disse to variablene samt hvorvidt elevene var kommet inn på førsteønske ved søknaden til skoleåret 2010-2011. Vi starter imidlertid med å se på kompetanseoppnåelse målt 1.oktober 2011 inkludert overgangssluttere blant de som svarte og de som ikke svarte.

Tabell 3.5 Kompetanseoppnåelse blant de som har besvart og de som ikke har besvart undersøkelsen

| | Svart | | Ikke svart | |
|-------------------|--------|---------|------------|---------|
| | Antall | Prosent | Antall | Prosent |
| Bestått | 1386 | 67,3 | 245 | 36,7 |
| Ikke bestått | 316 | 15,3 | 128 | 19,2 |
| Skoleårsslutter | 51 | 2,5 | 170 | 25,5 |
| Overgangsslutter | 219 | 10,6 | 80 | 12 |
| Delmål/fortsetter | 87 | 4,2 | 44 | 6,6 |
| Total | 2059 | 100 | 667 | 100 |

Tabell 3.5 viser at det er betydelig forskjell i kompetanseoppnåelse blant de som har svart og de som ikke har svart på undersøkelsen. For andelene som ikke har bestått, overgangsslutterne og de som fortsetter er ikke forskjellene store, det er blant de som har fullført og bestått og de som har sluttet i skoleåret at forskjellen er svært stor. De som har svart har fullført og bestått i langt større grad og sluttet i langt mindre grad enn de som ikke har svart.

For å undersøke hvor mye dette har å si for de kommende analysene av kompetanseoppnåelse har vi sett på hvordan forskjellen er for noen registervariable i forhold til kompetanseoppnåelse. Vi starter med å se på snittkarakterer fra grunnskolen, og viser dette i tabell 3.6.

Tabell 3.6 Snittkarakter fra grunnskolen i forhold til kompetanseoppnåelse for de som har besvart og de som ikke har besvart spørreundersøkelsen.

| | Svart | | Ikke svart | |
|-------------------|--------|-------|------------|-------|
| | Antall | Snitt | Antall | Snitt |
| Bestått | 1340 | 4,16 | 238 | 4,09 |
| Ikke bestått | 299 | 3,56 | 125 | 3,33 |
| Skoleårsslutter | 44 | 3,10 | 170 | 3,02 |
| Overgangsslutter | 192 | 3,34 | 76 | 3,07 |
| Delmål/fortsetter | 73 | 3,21 | 45 | 2,53 |
| Total | 1948 | 3,93 | 654 | 3,44 |
| Sign. | p<.001 | | p<.001 | |
| Eta | 0.39 | | 0.44 | |

I tabell 3.6 har vi sammenlignet snittkarakter for de som har svart og de som ikke har svart. Vi ser at gjennomsnittskarakter for alle kompetanseoppnåelsesgrupper er større blant de som har svart, noe som indikerer at de som ikke har svart er en skolefaglig noe svakere gruppe enn de som har svart. Størrelsen på variasjonen er ulik (størst for de som fortsetter), men ikke særskilt stor for noen av gruppene. Vi vil kanskje til og med si at forskjellen på de som har svart og de som ikke har svart er overraskende liten. Variasjonen har samme retning for alle gruppene, og det relative forholdet mellom disse kompetanseoppnåelsesgruppene opprettholdes.

Vi ser også at det er klar sammenheng mellom karakterer fra tiende klasse og kompetanseoppnåelse i videregående skole, uavhengig av om de har svart på spørreskjemaet eller ikke ($\eta^2=.39$ og $\eta^2=.44$). De som har fullført og bestått har betydelig bedre karakterer med seg fra grunnskolen enn de som ikke har bestått, enten de ikke har bestått eller sluttet. Dette er i samsvar med mye tidligere forskning både nasjonalt og internasjonalt (Markussen m.fl. 2008, Lamb m.fl. 2011, Rumberger 2011).

Videre har vi undersøkt variasjon mellom de som har svart og de som ikke har svart når det gjelder fravær i tiende klasse (tabell 3.7). Vi ser at fraværet for alle kompetanseoppnåelsesgrupper nesten systematisk er høyere blant de som ikke har svart enn de som har svart. Det er et unntak, overgangsslutterne, og der er det likt. Forskjellen for skoleårsslutterne er også svært liten, og ikke signifikant. Dette betyr at de som ikke har svart har vært mere borte fra skolen i tiende klasse enn de som har svart. Variasjonen er størst for de som har bestått. Også for fravær fra tiende klasse vil vi si at det er overraskende liten forskjell mellom de som har svart og de som ikke har svart. Det relative forholdet mellom gruppene rokkes heller ikke vesentlig.

Tabell 3.7 viser også at det er sammenheng mellom tiende-klasse-fraværet og kompetanseoppnåelse i videregående skole ($\eta^2=.16$ og $\eta^2=.17$). Den gruppen som har det klart høyeste fraværet, er skoleårsslutterne. Blant de øvrige gruppene er variasjonen mindre, men lavest fravær fra tiende klasse hadde de som besto i videregående skole. Denne sammenhengen er også vist i tidligere forskning, bl.a. i prosjektet *Bortvalg og kompetanse* (Markussen m.fl. 2008).

Tabell 3.7 Gjennomsnittlig fravær fra tiende klasse i forhold til kompetanseoppnåelse for de som har besvart og de som ikke har besvart spørreundersøkelsen

| | Svart | | Ikke svart | |
|-------------------|--------|-------|------------|-------|
| | Antall | Snitt | Antall | Snitt |
| Bestått | 1203 | 8,3 | 203 | 11,2 |
| Ikke bestått | 266 | 10,3 | 109 | 11,8 |
| Skoleårsslutter | 39 | 16,4 | 149 | 16,8 |
| Overgangsslutter | 173 | 11,6 | 67 | 11,5 |
| Delmål/fortsetter | 65 | 9,9 | 38 | 12,8 |
| Total | 1746 | 9,3 | 566 | 12,9 |
| Sign. | p<.001 | | p<.01 | |
| Eta | 0.16 | | 0.17 | |

Til slutt har vi sett på innfrielse av førsteønske ved søkning skoleåret 2010-2011. Graden av innfrielse av førsteønske er beregnet på grunnlag av en skala hvor 0 betyr at elevene ikke har fått innfridd førsteønske verken programområde eller skole og hvor 3 betyr at de har fått innfridd førsteønske både når det gjelder skole og programområde (se kapittel 3.10.1). Snittverdiene viser at de aller fleste har fått innfridd førsteønsket sitt. Vi ser at graden av innfridd førsteønske systematisk er lavere blant de som ikke har svart enn de som har svart, dvs. at variasjonen har samme retning for alle kompetanseoppnåelsesgruppene. Variasjonen er størst blant de to gruppene av sluttere. Også her, som for karakterer og fravær fra grunnskolen, er forskjellen mellom de som har svart og de som ikke har svart, overraskende liten. Ingen av kompetanseoppnåelsesgruppene skiller seg særskilt ut, og det relative forholdet mellom gruppene opprettholdes.

Denne analysen viser også at det er sammenheng mellom innfrielse av førsteønske og kompetanseoppnåelse ($\eta^2=.18$ og $\eta^2=.26$). De som har høyest grad av innfrielse av førsteønske er

de som har fullført og bestått, mens de som har sluttet har lavest grad av innfridd førsteønske sammen med de som fortsetter. Dette er i tråd med tidligere forskning (Markussen m.fl. 2008).

Tabell 3.8 Gjennomsnittlig grad av innfridd førsteønske i forhold til kompetanseoppnåelse for de som har besvart og de som ikke har besvart spørreundersøkelsen

| | Svart | | Ikke svart | |
|-------------------|--------|-------|------------|-------|
| | Antall | Snitt | Antall | Snitt |
| Bestått | 1386 | 2,76 | 256 | 2,60 |
| Ikke bestått | 316 | 2,63 | 133 | 2,53 |
| Skoleårsslutter | 51 | 2,25 | 204 | 1,80 |
| Overgangsslutter | 219 | 2,40 | 91 | 2,10 |
| Delmål/fortsetter | 87 | 2,22 | 55 | 1,95 |
| Total | 2059 | 2,67 | 739 | 2,26 |
| Sign. | p<.001 | | p<.001 | |
| Eta | .18 | | .26 | |

Vi har nå sammenlignet elevene som svarte på undersøkelsen med de som ikke svarte i forhold til tre sentrale variabler, karaktersnitt og fravær fra tiende klasse, samt grad av innfrielse av førsteønske høsten 2010. På alle de tre variablene er det forskjell på de som har svart og de som ikke har svart. De som ikke har svart har dårligere karakterer fra tiende klasse enn de som har svart, de har høyere fravær fra tiende klasse og de har i mindre grad fått innfridd førsteønske ved inntak til videregående opplæring høsten 2010. Dette tyder på at de som ikke har svart er en faglig svakere gruppe elever enn de som har svart. Dette gjelder imidlertid for alle de fem kompetanseoppnåelsesgruppene, slik at denne skjevheten ikke berører noen av de fem gruppene særskilt, heller ikke gruppen av skoleårssluttere hvor svært få har besvart spørreskjemaet. Variasjonen mellom de som har svart og de som ikke har svart er ulik for de forskjellige kompetanseoppnåelsesgruppene, men etter vår vurdering ikke spesielt stor for noen grupper for noen av de tre variablene vi har analysert. Vi vil kanskje heller si at forskjellen mellom de to gruppene er overraskende liten. Det relative forholdet mellom kompetanseoppnåelsesgruppene er i hovedsak det samme blant de som har svart og de som ikke har svart. Den mest bekymringsfulle gruppen er skoleårsslutterne. Vi har svar fra bare 52 av disse. Det betyr at når vi skal gjøre bivariate analyser av kompetanseoppnåelse i forhold til spørreskjemavariabler, vil bare 2,5 prosent av elevene være overgangssluttere mot 9 prosent blant alle vi har kompetanseoppnåelsesdata for. Det er derfor betryggende at variasjonen mellom de som har svart og de som ikke har svart er så liten for tre variabler – snittkarakter og gjennomsnittlig fravær fra tiende klasse samt innfrielse av førsteønske – som vi fra tidligere forskning vet er sentrale for å forklare bortvalg.

På grunnlag av denne gjennomgangen og drøftingen konkluderer vi at vi kan bruke variabelen for kompetanseoppnåelse per 1.oktober 2011 også i bi – og multivariate analyser der variabler fra spørreskjemaet inngår, selv om skoleårsslutterne da vil utgjøre bare 2,5 prosent, mot 9 prosent blant alle. Så lenge vi er klar over dette, og tar de nødvendige forbehold, er det vår vurdering at dette er forsvarlig. Det lave antall skoleårssluttere som har svart på spørreskjemaet, setter imidlertid noen klare begrensninger på hvilke analyser vi kan utføre. F.eks. har vi hatt tanker om å gjøre analyser av hvilke forhold som påvirker bortvalg på hhv. Vg1, Vg2 og Vg3. Når vi har spørreskjemadata for hhv. 32, 15 og 4 sluttere i videregående skole i Finnmark på de tre trinnene i løpet av skoleåret, blir slike analyser umulig å gjennomføre. Med så få elever og så mange utdanningsprogrammer og skoler, vil det sannsynligvis heller ikke la seg gjøre å inkludere disse to variablene i multivariate analyser av hele materialet samlet. Dette fordi det i kombinasjonen av f.eks. 12 utdanningsprogrammer og 4 kompetanseformer (bestått, ikke bestått, skoleårssluttere og overgangsslutter), sannsynligvis vil bli slik at 0 eller 1 elev fra et gitt utdanningsprogram har oppnådd en bestemt kompetanseform, og da lar ikke den multivariate analysen seg gjennomføre. Dette kommer vi tilbake til.

3.3 Bivariate analyser av kompetanseoppnåelse

I det følgende skal vi vise noen bivariate analyser med kompetanseoppnåelse som avhengig variabel. Dette betyr at vi sammenligner ett og ett forhold med kompetanseoppnåelse. Vi vil i disse analysene bruke variabelen for kompetanseoppnåelse som vi har utviklet over og som inkluderer overgangsslutture (tabell 3.3). Som vi har redegjort for og drøftet, er det mange skoleårsslutture som ikke har svart på spørreskjemaet. Det betyr at i de bivariate analysene der vi analyserer sammenheng mellom kompetanseoppnåelse og forhold som er kartlagt gjennom spørreskjema, vil andelen som har oppnådd de ulike kompetansene skille seg fra det vi ser når vi inkluderer alle (tabell 3.3, N=2832). Som vi viste i tabell 3.5 har de som har svart på spørreskjemaet fullført og bestått i langt større grad og sluttet i langt mindre grad enn de som ikke har svart. Dermed vil særlig forholdet mellom skoleårsslutture og de som har bestått bli berørt i bivariate analyser der spørreskjema variabler er inkludert.

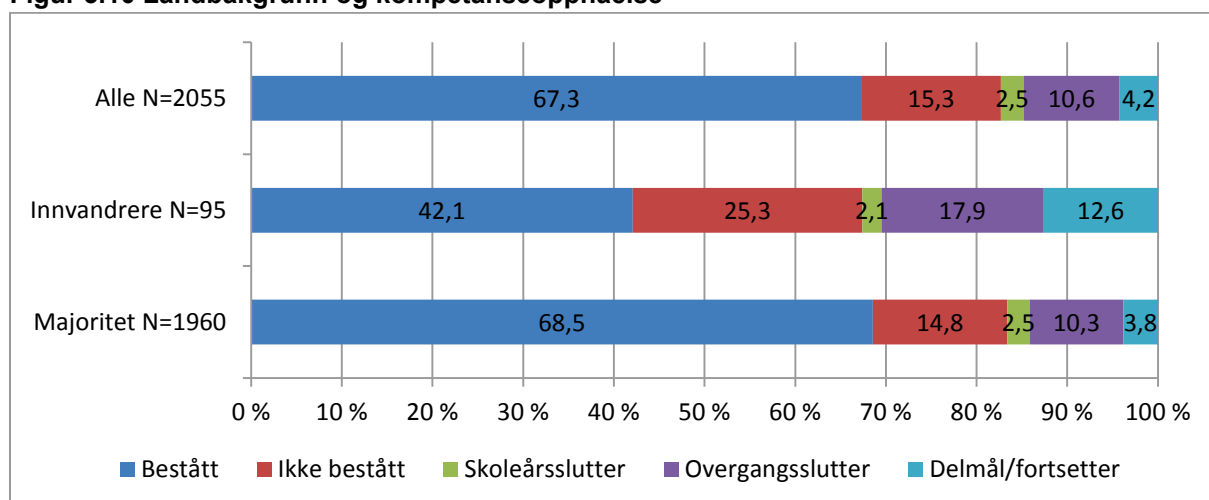
Vi har allerede, som en del av analysene i kap 1.2 vist at det er sammenheng mellom på den ene siden karakterer fra grunnskolen (tabell 3.6), fravær i tiende klasse (tabell 3.7) samt innfrielse av førsteønske (tabell 3.8) og på den andre siden kompetanseoppnåelse fra videregående skole. Vi har også vist at det er sammenheng mellom på den ene siden kjønn, utdanningsretning og årstrinn og på den andre siden kompetanseoppnåelse (figur 3.3-3.7). Og vi har vist at det er sammenheng mellom skole og kompetanseoppnåelse (figur 3.8 og 3.9). Vi går videre med å undersøke hvordan kompetanseoppnåelse variere med de unges landbakgrunn.

3.3.1 Landbakgrunn og kompetanseoppnåelse

Figur 3.10 viser at det er signifikant forskjell i kompetanseoppnåelse for majoritets- og innvandrerungdom. Det er betydelig færre som har fullført og bestått blant innvandrerungdom enn blant majoritetsungdommen. Den lave andelen innvandrerungdom som har bestått skyldes både at de ikke har bestått i større grad, de er overgangsslutture i større grad og de fortsetter i større grad. Andelen skoleårsslutture er lik blant innvandrer- og majoritetsungdommen.

Her minner vi om det vi har redegjort grundig for over. Når vi analyserer kompetanseoppnåelse i forhold til spørreskjema variabler vil andelen skoleårsslutture bli lavere enn den faktisk er, og det skyldes altså at det er så få skoleårsslutture som har besvart spørreskjemaet. Det som er interessant er å sammenligne fordelingen av ulike kompetanser innenfor hver av gruppene på den uavhengige variabelen (her innvandrere og majoritet).

Figur 3.10 Landbakgrunn og kompetanseoppnåelse



p<.001, kjikvadrattest

3.3.2 Foreldres utdanning og kompetanseoppnåelse

Vi har undersøkt sammenhengen mellom foreldrenes utdanning og kompetanseoppnåelsen til elevene. Vi har gitt de ulike utdanningsnivåene en verdi, slik: grunnskole eller ukjent=0, yrkesskole eller yrkesfag=1, gymnas, allmennfag eller studieforberedende=2 og høyere utdanning=3. På grunnlag av denne skalaen har vi beregnet et gjennomsnittlig utdanningsnivå til foreldrene for hver av de oppnådde kompetanser.

Tabell 3.9 Foreldrenes gjennomsnittlige utdanningsnivå og kompetanseoppnåelse.

| | Mors utdanning | | Fars utdanning | | Familiens utdanning | |
|-------------------|----------------|------|----------------|------|---------------------|------|
| | Snitt | N | Snitt | N | Snitt | N |
| Bestått | 1,63 | 1378 | 1,26 | 1376 | 1,88 | 1378 |
| Ikke bestått | 1,41 | 315 | 1,14 | 314 | 1,77 | 315 |
| Skoleårsslutter | 1,14 | 50 | 0,74 | 50 | 1,38 | 50 |
| Overgangsslutter | 1,13 | 218 | 1,01 | 218 | 1,50 | 218 |
| Delmål/fortsetter | 1,27 | 86 | 1,49 | 86 | 1,83 | 86 |
| Total | 1,52 | 2047 | 1,21 | 2044 | 1,81 | 2047 |
| Sign. | p<.001 | | p<.001 | | p<.001 | |
| Eta | .15 | | .10 | | .11 | |

Tabell 3.9 viser at det er sammenheng mellom foreldres utdanning og elevenes oppnådde kompetanse. Både for mors utdanning og for familiens utdanning ser vi at de som har bestått har det høyeste utdanningsnivået. Dette er tydeligst for mor. For far ser vi at de som fortsetter har fedre med det høyeste utdanningsnivået. Ettersom familiens utdanning er en variabel som er konstruert på grunnlag av fars og mors utdanning, vil fars høye utdanningsnivå blant de som fortsetter påvirke familiens utdanningsnivå blant disse. Ellers ser vi at for alle tre variablene for foreldrenes utdanning er det slutterne som har foreldre med det laveste utdanningsnivået. Denne sammenhengen mellom utdanningsnivå hos foreldrene og kompetanseoppnåelse er i samsvar med tidligere forskning (bl.a. Markussen m.fl. 2008 og Lamb m.fl. 2011). Vi ser av eta-verdien at sammenhengen ikke er spesielt sterk, og på langt nær så sterk som for sammenhengen mellom grunnskolekarakterer og kompetanseoppnåelse (se tabell 3.6). Dette er også i samsvar med tidligere funn, og en del av forklaringen er at foreldrenes utdanning har stor betydning for karakterene fra grunnskolen. Når vi finner sammenheng mellom karakterer fra grunnskolen og kompetanseoppnåelse, så bærer denne sammenhengen også med seg foreldrenes utdanningsnivå. Det betyr at den relativt svake sammenhengen vi måler mellom foreldres utdanningsnivå og elevenes kompetanseoppnåelse ikke forteller hele sannheten om betydningen av foreldrenes utdanningsnivå. Foreldrenes utdanningsnivå har også en indirekte sammenheng med kompetanseoppnåelsen gjennom sammenhengen med karakterene fra tiende klasse, som igjen har sterk sammenheng med kompetanseoppnåelsen (Markussen m.fl. 2008). Senere i rapporten (3.7.4) viser vi en analyse av hvilke forhold som påvirker grunnskolekarakterene, og som slik har indirekte betydning for kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring.

3.3.3 Foreldrenes holdning til utdanning og kompetanseoppnåelse

Vi har undersøkt om det er noen sammenheng mellom foreldrenes holdning til utdanning og elevenes kompetanseoppnåelse. I tabell 3.9-b ser vi at vi finner slik sammenheng. Vi ser at de som har bestått har foreldre som følger opp barna generelt i større grad enn de andre gruppene. De øvrige gruppene har om lag samme gjennomsnittsverdi, og lavest verdi på dette målet har skoleårsslutterne. Vi ser det samme mønsteret når det gjelder å følge opp skolearbeidet. De som har bestått har foreldre som gjør dette i størst grad, mens de som ble skoleårssluttere hadde foreldre som gjorde dette i minst grad. Mønsteret gjentar seg i spørsmålet om å ha negativ holdning til utdanning. Foreldrene til de som besto

var minst negative, mens de som ble skoleårssluttere hadde foreldre med mest negativ holdning til skole og utdanning.

Som tabell 3.9-b viser er ikke disse sammenhengene sterke og variasjonen er ikke stor. Vi ser imidlertid at tre ulike mål på foreldrenes holdning til utdanning og oppfølging peker i samme retning, og kan konkludere med en sammenheng som indikerer at elever med foreldre som følger opp på og utenfor skolen og som ikke er negative til utdanning og skole, fullfører og består i større grad enn elever med foreldre med motsatt kjennetegn.

Tabell 3.9-b Foreldrenes holdning til utdanning og kompetanseoppnåelse

| | Foreldre som følger opp barna | | Foreldre som følger opp skolen | | Foreldre med negativ holdning til skole | |
|-------------------|-------------------------------|------|--------------------------------|------|---|------|
| | Snitt | N | Snitt | N | Snitt | N |
| Bestått | 3,24 | 1357 | 3,02 | 1358 | 1,48 | 1354 |
| Ikke bestått | 3,10 | 309 | 2,84 | 310 | 1,59 | 309 |
| Skoleårsslutter | 3,04 | 49 | 2,66 | 49 | 1,65 | 49 |
| Overgangsslutter | 3,11 | 212 | 2,87 | 215 | 1,65 | 214 |
| Delmål/fortsetter | 3,09 | 85 | 2,95 | 86 | 1,59 | 86 |
| Total | 3,20 | 2012 | 2,96 | 2018 | 1,52 | 2012 |
| Sign. | p<.001 | | p<.001 | | p<.001 | |
| Eta | .14 | | .16 | | .12 | |

3.3.4 Foreldrenes arbeidsmarkedstilknytning og kompetanseoppnåelse

Vi har undersøkt sammenhengen mellom foreldrenes arbeidsmarkedstilknytning og elevenes kompetanseoppnåelse. For variabelen mors arbeid har vi gitt verdien 1 der mor jobber, og tilsvarende for variabelen fars arbeid. For foreldrenes arbeid har vi gitt verdien 1 der ingen jobber, verdien 2 der enten far eller mor jobber og verdien 3 der begge jobber. I tabell 3.10 ser vi at det er sammenheng mellom foreldrenes arbeidsmarkedstilknytning og elevenes kompetanseoppnåelse. Det er større andel både blant mor, far og foreldrene samlet når det gjaldt arbeidsmarkedstilknytning blant de som har bestått enn blant de øvrige og den er lavest blant overgangsslutterne. Dette er også i tråd med funn i prosjektet *Bortvalg og kompetanse*.

Tabell 3.10 Foreldrenes arbeidsmarkedstilknytning og kompetanseoppnåelse

| | Mors arbeid | | Fars arbeid | | Foreldrenes arbeid | |
|-------------------|-------------|------|-------------|------|--------------------|------|
| | Snitt | N | Snitt | N | Snitt | N |
| Bestått | ,87 | 1359 | ,87 | 1349 | 2,72 | 1366 |
| Ikke bestått | ,78 | 311 | ,75 | 307 | 2,51 | 313 |
| Skoleårsslutter | ,69 | 48 | ,71 | 49 | 2,39 | 49 |
| Overgangsslutter | ,78 | 218 | ,80 | 214 | 2,55 | 219 |
| Delmål/fortsetter | ,80 | 86 | ,80 | 86 | 2,60 | 86 |
| Total | ,84 | 2047 | ,83 | 2044 | 2,65 | 2047 |
| Sign. | p<.001 | | p<.001 | | p<.001 | |
| Eta | .12 | | .13 | | .17 | |

3.3.5 Bøker i hjemmet og kompetanseoppnåelse

Vi spurte elevene hvor mange bøker de hadde hjemme. De kunne krysse av for seks kategorier fra under 50 bøker til over 1000 bøker. Vi har gitt de ulike kategoriene verdi fra 0 til 5. Tabell 3.11 viser at det er sammenheng mellom antall bøker i hjemmet og kompetanseoppnåelse. Vi ser at det er de som ha bestått som har rapportert om flest bøker, mens slutterne i gjennomsnitt har færrest bøker hjemme.

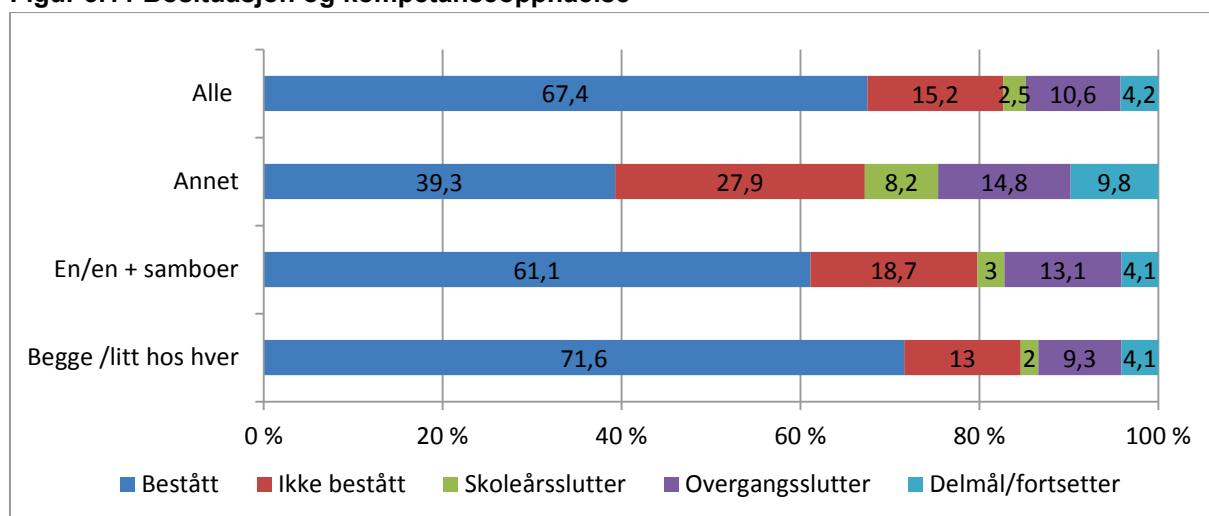
Tabell 3.11 Bøker i hjemmet og kompetanseoppnåelse

| | Snitt | N |
|------------------|--------|------|
| Bestått | 1.85 | 1372 |
| Ikke bestått | 1.64 | 313 |
| Skoleårsslutter | 1.29 | 49 |
| Overgangsslutter | 1.40 | 215 |
| Fortsetter | 1.52 | 86 |
| Total | 1.74 | 2035 |
| Sign. | p<.001 | |
| Eta | .11 | |

3.3.6 Bosituasjon siste halvår i tiende klasse og kompetanseoppnåelse

Da elevene fikk dette spørsmålet fikk de sju ulike valgmuligheter å krysse av for (se spørsmål 5 i spørreskjemaet i vedlegg 1). Vi gjorde en krysstabellanalyse hvor vi så på kompetanseoppnåelse innenfor hver av de sju kategoriene. I denne analysen ble det svært få individer i noen av cellene i krysstabellen. Vi inspiserer derfor tabellen og slo sammen kategorier der kompetanseoppnåelse var relativt lik, og i figur 3.11 viser vi kompetanseoppnåelse for tre kategorier. Vi ser at de som i størst grad har fullført og bestått er de som bodde sammen med begge foreldrene eller litt hos hver, mens de som bodde hos en av foreldrene eller hos en av foreldrene med samboer, besto i betydelig mindre grad. De som besto i minst grad var de som hadde en annen bosituasjon. Vi kjenner ikke til hvilke bosituasjoner dette er for disse elevene, men det er sannsynlig at dette inkluderer bl.a. institusjon, fosterhjem eller hybel. Vi ser at andelene ikke bestått, skoleårssluttere, overgangssluttere og fortsettere øker fra de som bodde hos begge foreldrene, via de som bodde med en forelder eller en forelder og samboer til de som hadde en annen bosituasjon. Dette funnet er i overensstemmelse med funn fra prosjektet *Bortvalg og kompetanse*: De som bor sammen med begge foreldrene siste året i ungdomsskolen fullfører og består videregående opplæring i større grad enn de som ikke bor slik.

Figur 3.11 Bosituasjon og kompetanseoppnåelse

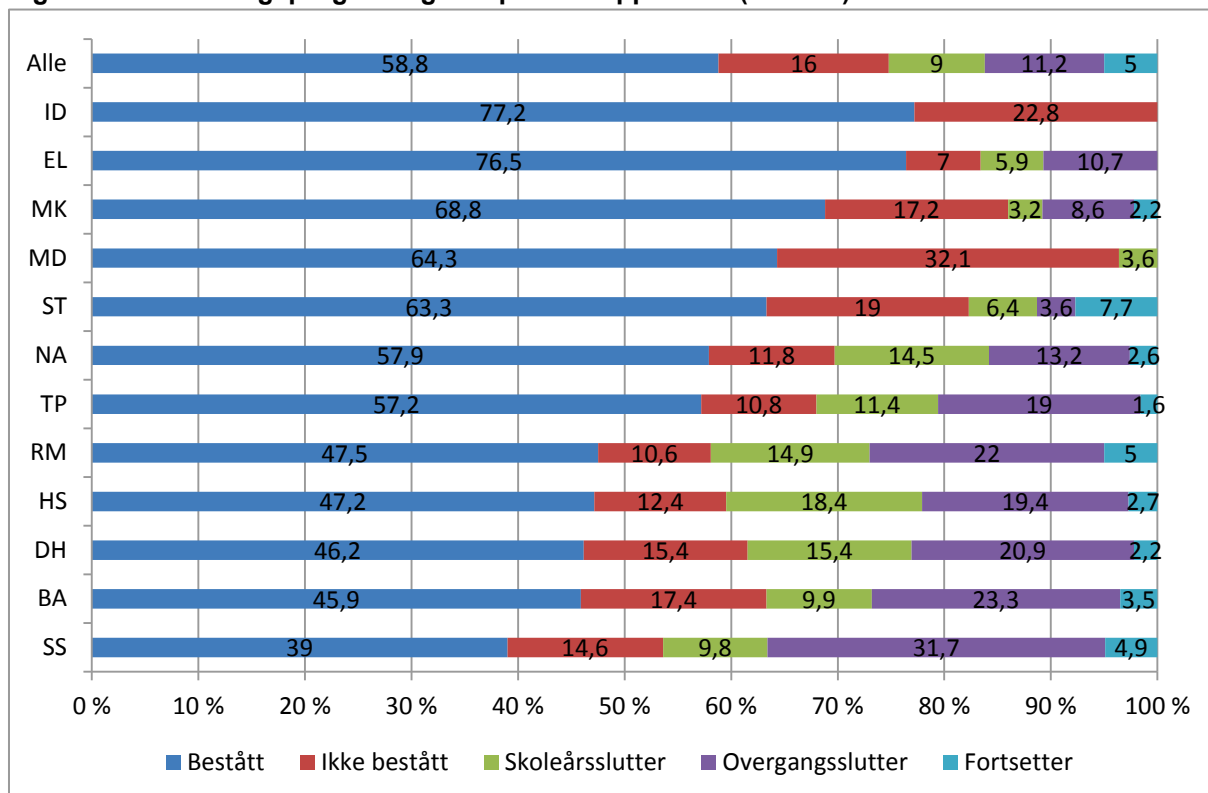


p<.001, kjikvadrattest

3.3.7 Utdanningsprogram og kompetanseoppnåelse

Vi har foran (kap 1.1.1) sett på kompetanseoppnåelse avhengig av kjønn, trinn og utdanningsretning. Nedenfor viser vi kompetanseoppnåelse fordelt på utdanningsprogram. Vi viser alle på samme utdanningsprogram i samme bilde uavhengig av trinn. Ideelt sett skulle vi presentert et bilde per årstrinn, men når vi analyserer sammenhengen mellom utdanningsprogram og kompetanseoppnåelse på hvert årstrinn for seg, oppstår relativt mange tilfeller der bare ett individ havner i en gitt kategori. Av anonymitetshensyn har vi derfor valgt å ikke vise disse analysene, men viser altså i stedet en analyse av kompetanseoppnåelse per utdanningsprogram for alle trinn samlet. Figur 3.12 viser en betydelig variasjon i kompetanseoppnåelse mellom utdanningsprogrammene.

Figur 3.12 Utdanningsprogram og kompetanseoppnåelse (N=2799)



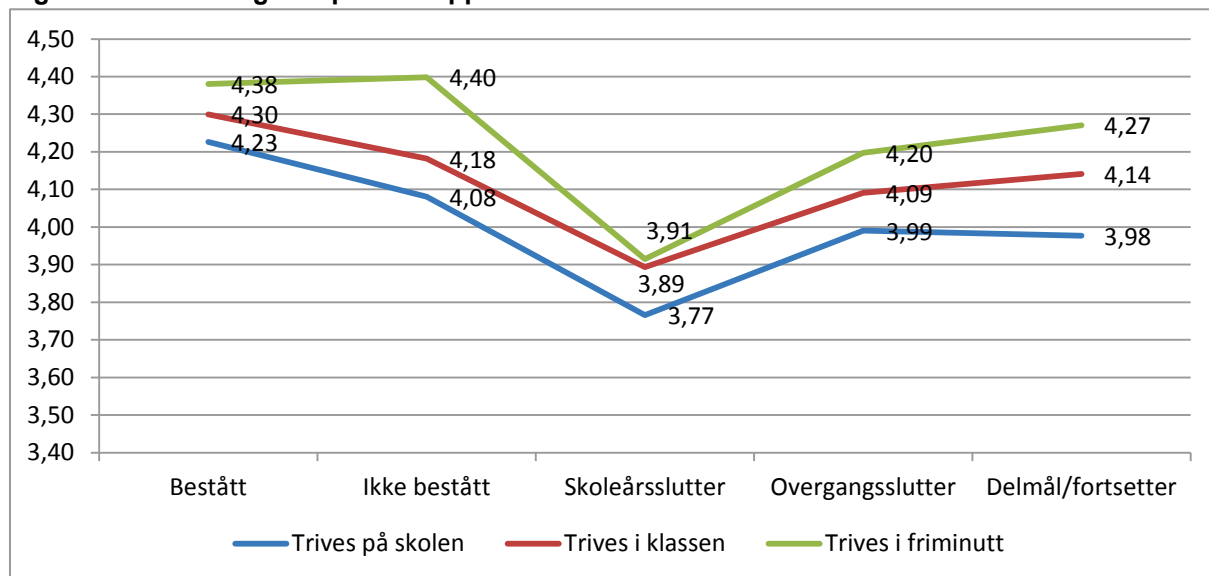
$p < .001$, kjikvadrattest

Det var på idrettsfag at størst andel av elevene fullførte og besto. Det mest overraskende i figur 3.12 er kanskje den høye andelen fra elektrofag som har bestått. Tradisjonelt har kompetanseoppnåelse vært høyest på de studieforberedende utdanningsprogrammene, men her ser vi et brudd med dette ved at elevene på elektrofag presterer så godt. Figuren illustrerer også at på mange utdanningsprogrammer er det store utfordringer i forhold til å få flere til å bestå. Vi ser at andelen ikke bestått og skoleårsslutting har et betydelig volum på enkelte utdanningsprogrammer. Figuren illustrerer også et poeng vi har fokusert på tidligere, det at overgangsslutting, særlig innenfor noen yrkesfaglige utdanningsprogrammer, bidrar betydelig til at den samlede andel som består er svært lav. Vi ser at på fire utdanningsprogrammer er det mindre enn 50 prosent som har bestått dette skoleåret.

3.3.8 Trivsel og kompetanseoppnåelse

Vi har sett på forholdet mellom elevenes trivsel og kompetanseoppnåelse. Vi har spurt elevene om hvordan de trivdes både i klassen, på skolen og i friminuttene. Figur 3.13 viser at det er sammenheng mellom alle våre tre trivselsmål og kompetanseoppnåelse. Det er stort sett slik at de som har bestått trivdes best på alle de tre arenaene. Det er også slik at de som ble skoleårssluttere i minst grad ga uttrykk for at de trivdes, fulgt av overgangsslutterne.

Figur 3.13 Trivsel og kompetanseoppnåelse

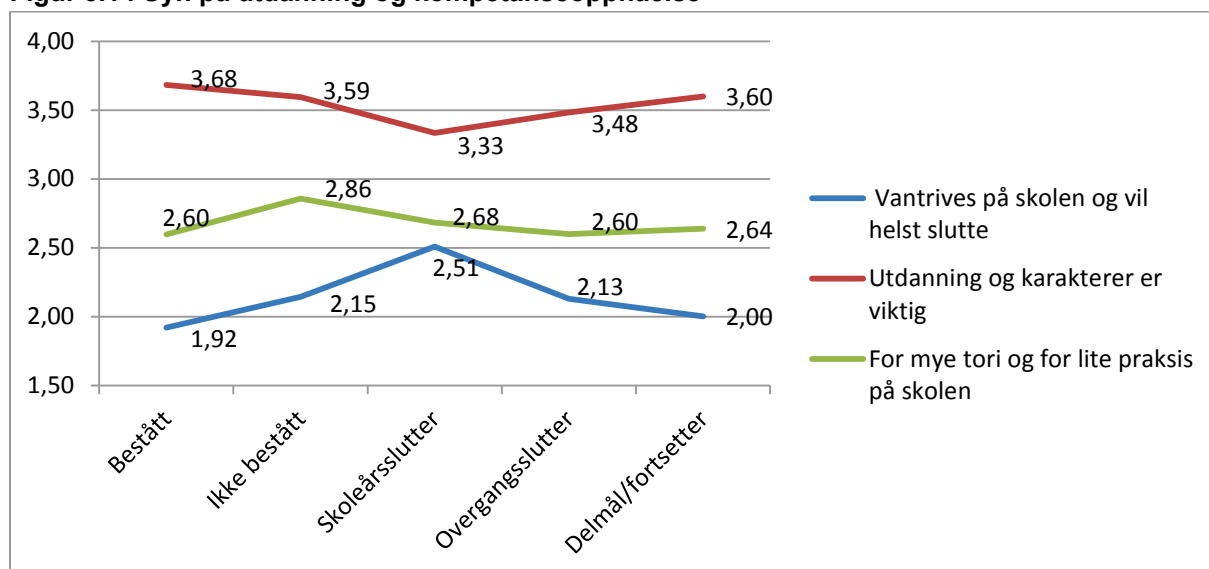


Skolen (N=2014), $p < .001$, $\eta^2 = .12$. Klassen (N=2011), $p < .001$, $\eta^2 = .10$. Friminuttet (N=208), $p < .001$, $\eta^2 = .11$.

3.3.9 Vurderinger av utdanning og skole i forhold til kompetanseoppnåelse

På grunnlag av en rekke utsagn om utdanning og skole, gjennomførte vi en faktoranalyse som dannet grunnlag for å konstruere fire indeksvariabler (jf. kap 3.6.2) som handlet om elevene vurdering av og syn på utdanning og skole. I figur 3.14 ser vi at det er signifikant sammenheng mellom tre av disse indeksvariablene og kompetanseoppnåelse. Den sterkeste sammenhengen fant vi for variabelen *Vantrives på skolen og vil helst slutte*. Her ser vi at de som skåret høyest på den var de som faktisk sluttet før skoleåret var omme, mens de som skåret nest høyest var overgangsslutterne og de som ikke besto. De som besto skåret lavest på denne variabelen. Vi ser at variabelen *Utdanning og karakterer er viktig*, utgjør et motstykke til vantrives-variabelen. De som skårer lavest på denne er de som kom til å slutte, mens skoleårsslutterne og de som ikke består skårer nest lavest. Høyest verdi på denne variabelen har de som fullførte og besto. For variabelen *For mye teori og for lite praksis på skolen*, er det de som ikke besto som skiller seg ut med høyeste verdi. De øvrige skårer relativt likt.

Figur 3.14 Syn på utdanning og kompetanseoppnåelse



Vantrives (N=1944), $p < .001$, $\eta^2 = .18$. Utdanning viktig (N=1941), $p < .001$, $\eta^2 = .15$. For mye teori (N=1940), $p < .001$, $\eta^2 = .13$.

3.3.10 Tid brukt på lekser og kompetanseoppnåelse

Vi har undersøkt om det er noen sammenheng mellom tid bruket på lekser og kompetanseoppnåelse, og viser dette i tabell 3.12.

Tabell 3.12 Tid brukt på lekser og kompetanseoppnåelse

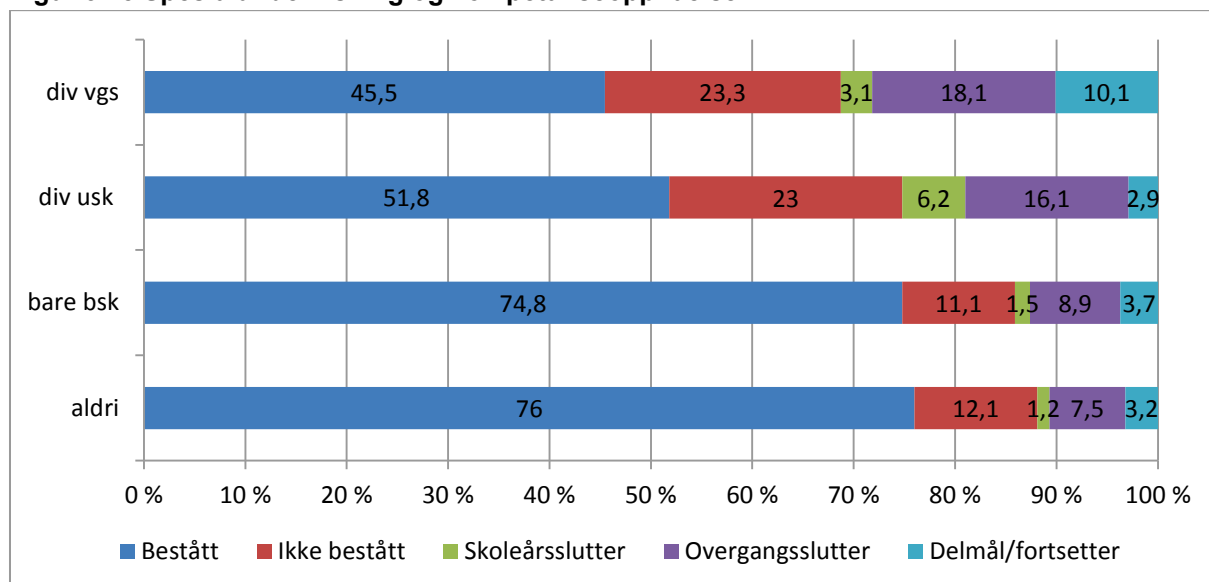
| | Snitt | N |
|-------------------|--------|------|
| Bestått | 0,83 | 1361 |
| Ikke bestått | 0,74 | 304 |
| Skoleårsslutter | 0,58 | 46 |
| Overgangsslutter | 0,64 | 206 |
| Delmål/fortsetter | 1,02 | 86 |
| Total | 0,80 | 2003 |
| Sign. | p<.001 | |
| Eta | .11 | |

Skalaen som ligger til grunn er presentert i tabell 3.14, og strekker seg fra 0 for de som aldri gjør lekser til 2,5 for de som gjør lekser mer enn 2 timer per dag. Av tabell 3.12 ser vi at det er sammenheng mellom kompetanseoppnåelse og tid brukt på lekser. De som har brukt minst tid på lekser er skoleårsslutterne og overgangsslutterne fulgt av de som ikke besto. De som har brukt nest mest tid på lekser er de som besto, og de som har brukt aller mest tid på lekser er elever som jobber mot delmål, grunnkompetanse, har IOP og fortsetter selv om de ikke har bestått. Dette indikerer at dette er en gruppe som legger ned innsats i skolearbeidet, men som av ulike årsaker ikke presterer faglig godt ved at de får gode karakterer og/eller fullfører og består.

3.3.11 Spesialundervisning og kompetanseoppnåelse

Vi har undersøkt sammenhengen mellom det å ha hatt spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte og kompetanseoppnåelse. Vi har i kapittel 1.6.7 redegjort for vår avgrensning av begrepet spesialundervisning. Ved å inkludere begrepet ekstra hjelp og støtte, utvides begrepet og flere ungdommer inkluderes i kategorien.

Figur 3.15 Spesialundervisning og kompetanseoppnåelse



p<.001, kjiqvadrattest. N=1948.

Div vgs = i barneskolen og i videregående skole/ i ungdomsskolen og i videregående skole/både i barneskolen, ungdomsskolen og i videregående skole

Div usk = bare i ungdomsskolen/ i barneskolen og ungdomsskolen

Bare bsk = bare i barneskolen

I figur 3.15 ser vi en tydelig sammenheng mellom det å ha hatt spesialundervisning/ekstra hjelp og støtte og kompetanseoppnåelse. De som har aldri har hatt spesialundervisning og de som har hatt spesialundervisning bare i barneskolen har like god kompetanseoppnåelse. Dette er interessant, og kan tolkes på flere måter. Enten kan man tenke seg at de har hatt lite behov for spesialundervisning/ekstra hjelp og støtte og at vanskene som har forårsaket behovet har vært håndtert og løst, slik at de har kunnet fortsette som andre elever uten dette behovet. Eller man kan tenke seg at det at de har fått spesialundervisning/ekstra hjelp og støtte *tidlig*, i seg selv har hatt betydning, og at denne *tidlige* hjelpen har bidratt til at de har kunnet fortsette som andre elever uten dette behovet.

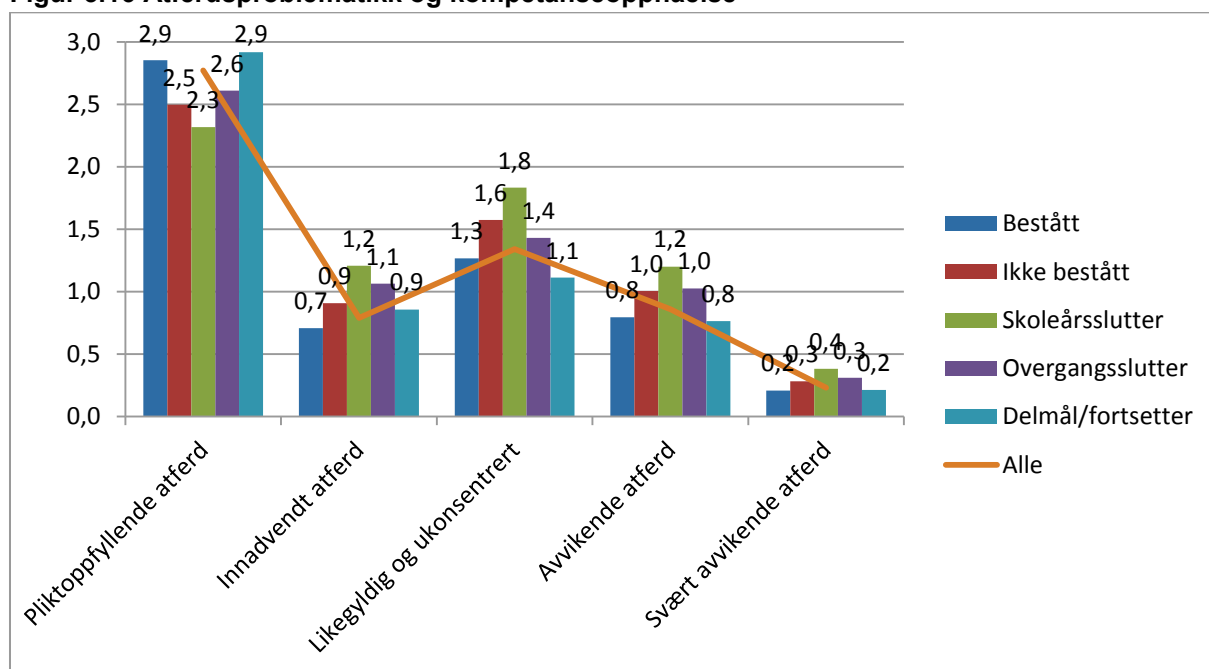
Kategorien 'div usk' i tabell 3.14 er elever som har hatt spesialundervisning/ekstra hjelp og støtte både i barneskolen og ungdomsskolen eller bare i ungdomsskolen, men som ikke har hatt slik undervisning i videregående. Vi ser at deres kompetanseoppnåelse skiller seg vesentlig fra de som aldri har hatt spesialundervisning/ekstra hjelp og støtte og de som bare har hatt slik hjelp i barneskolen. De har hatt med seg vanskene og behovet for hjelp lenger, sannsynligvis med den følge at de ved overgangen til videregående skole har hatt faglige vansker som har bidratt til lavere kompetanseoppnåelse.

Den siste gruppen (øverste rad i figur 3.14) er elever som har hatt spesialundervisning/ekstra hjelp og støtte i videregående skole. Noen av dem har hatt spesialundervisning bare i videregående skole, noen i barneskolen og videregående skole, noen i ungdomsskolen og videregående skole og noen både i barneskolen, ungdomsskolen og videregående skole. Dette er altså ungdommer som har hatt et stort behov for spesialundervisning/ekstra hjelp og støtte gjennom hele grunnopplæringen og fått slik hjelp i ulik grad underveis, men felles for dem er at de rapporterer at de har fått slik undervisning i videregående skole. Vi ser at disse elevene i gjennomsnitt har lavest andel som har fullført og bestått, høyest andel ikke bestått og overgangssluttere samt fortsettere, men en lavere andel skoleårssluttere. Dette er i tråd med tidligere forskning som også har vist at elever med spesialundervisning/ekstra hjelp og støtte består i mindre grad og får ikke bestått i større grad enn andre elever, men de slutter i mindre grad (Markussen, Frøseth og Grøgaard 2009).

3.3.12 Atferdsproblematikk og kompetanseoppnåelse

Vi har undersøkt om det er sammenheng mellom ulike atferdstyper og kompetanseoppnåelse. Figur 3.16 viser at det er slik sammenheng og at denne sammenhengen er tydelig.

Figur 3.16 Atferdsproblematikk og kompetanseoppnåelse



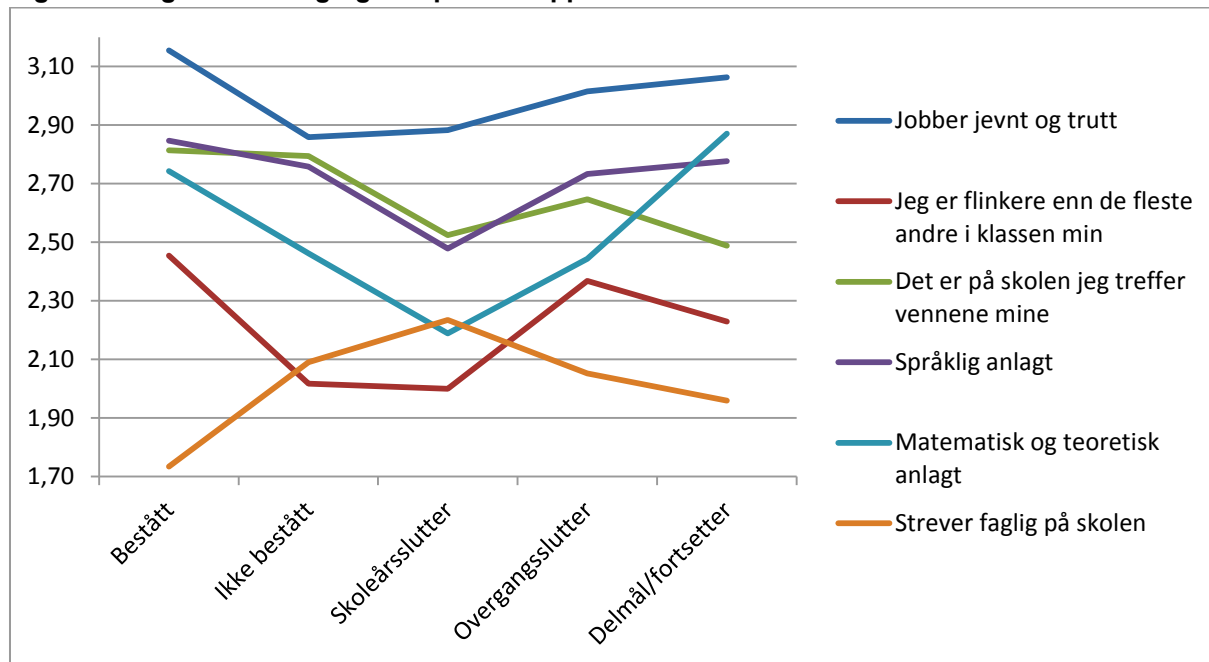
Pliktopplyllende: N=1888, $p < .001$, $\eta^2 = .17$. Innadvendt: N=1904, $p < .001$, $\eta^2 = .17$. Likegyldig og ukonsentrert: N=1915, $p < .001$, $\eta^2 = .20$. Avvikende: N=1915, $p < .001$, $\eta^2 = .16$. Svært avvikende: N=1919, $p < .01$, $\eta^2 = .09$.

For det første illustrerer figuren det samme som figur 2.24-b, nivået og omfanget av de ulike atferdstypene. For det andre illustreres sammenhengen mellom atferd og kompetanseoppnåelse. Vi ser at skoleårsslutterne skårer lavest blant de pliktoppfyllende, men høyest blant de fire gruppene med ulik atferdsproblematikk. Vi ser også at de som skårer høyest blant de pliktoppfyllende, de som har bestått og de som fortsetter, er de som skårer lavest blant de fire gruppene med atferdsproblematikk, mens de som ikke har bestått og overgangsslutterne plasserer seg i en midtkategori. Dette viser at de pliktoppfyllende fullfører og består i størst grad, mens elever med ulik atferdsproblematikk slutter og får ikke bestått i større grad.

3.3.13 Egenvurdering og ambisjoner i forhold til kompetanseoppnåelse

Vi har undersøkt sammenhenger mellom ulike egenvurderinger elevene har gjort og oppnådd kompetanse. Figur 3.17 viser at de som har bestått jobber jevnt og trutt med skolearbeidet, vurderer seg selv som flinkere enn klassekameratene, mener de er matematisk teoretisk anlagt, vurderer seg selv som språklig anlagt og har venner på skolen i større grad enn de som ikke har fullført og bestått. Skoleårsslutterne skårer lavest på fire av disse variablene (flinkere, matematisk, språklig og venner), og nest lavest på en (jevnt og trutt). Vi ser at de som fortsetter er en sammensatt gruppe. De skårer nest høyest på arbeidsinnsats og på å være språklig anlagt og høyest på å være matematisk teoretisk anlagt. På vennekontakt derimot skårer de lavest. Dette indikerer at gruppen kan bestå av noen flinke elever som av ulike grunner trenger lengre tid på skolegangen sin, men som ikke har et sosialt nettverk på skolen. Vi ser at på variabelen *Strever faglig på skolen* er bildet motsatt sammenlignet med de fem andre. De som skåret lavest på denne er de som har bestått, mens de som skåret høyest var skoleårsslutterne. De seks variablene illustrerer en positiv sammenheng mellom på de ene siden jevn arbeidsinnsats, det å ikke streve faglig, positiv egenvurdering og vennekontakt på skolen og på den andre siden det å fullføre og bestå et år i videregående i motsetning til å slutte eller ikke bestå.

Figur 3.17 Egenvurdering og kompetanseoppnåelse



Jevnt og trutt: N=2001, $p < .001$, $\eta^2 = .19$. Flinkere: N=1912, $p < .001$, $\eta^2 = .19$. Vennene: N=1914, $p < .001$, $\eta^2 = .10$. Språklig: N=1979, $p < .01$, $\eta^2 = .09$. Matematisk: N=1982, $p < .001$, $\eta^2 = .19$. Strever: N=1991, $p < .01$, $\eta^2 = .26$.

Vi har et egenvurderingsmål til hvor vi har undersøkt sammenhengen mellom i forhold til kompetanseoppnåelse, og det er et spørsmål om hvordan elevene tror det kommer til å gå dette skoleåret. Grunnen til at vi ikke har tatt dette inn i figur 3.17 er at skalaen går fra 0 til 6, mens den for alle variablene i figur 3.17 går fra 1 til 4.

Tabell 3.13 Egenvurdering for dette skoleåret og kompetanseoppnåelse

| | |
|-------------------|------|
| Bestått | 4,47 |
| Ikke bestått | 3,60 |
| Skoleårsslutter | 2,85 |
| Overgangsslutter | 3,84 |
| Delmål/fortsetter | 3,90 |

N=1992, $p < .001$, $\eta^2 = .36$

Spørsmål: Hvordan tror du at det kommer til å gå med deg dette skoleåret? Skala 0=slutte før skoleåret er omme, 6= fullføre og bestå med 5ere og 6ere i de fleste fag.

Tabell 3.13 viser at de som besto entydig hadde størst tro på at det kom til å gjøre det godt dette skoleåret, mens de som hadde minst tro på egne prestasjoner dette året, var de som sluttet. Sammenhengen er tydelig og sterk ($\eta^2 = .36$), og illustrerer at det er en viss selvrealisme i vurderingene, men kan også oppfattes som at tro på egne krefter kan ha positiv effekt på resultatet.

Vi har også spurt elevene om hvor mye utdanning de planlegger å ta, dvs. en måling av nivået på deres utdanningsambisjoner, og vi har undersøkt sammenhengen mellom ambisjonsnivået og kompetanseoppnåelse.

Tabell 3.14 viser at det er sammenheng mellom utdanningsambisjoner og kompetanseoppnåelse. De som har fullført og bestått hadde høyest utdanningsambisjoner, men de som ikke besto og de som fortsetter hadde nesten like høye ambisjoner. De som sluttet, overgangssluttere og skoleårssluttere, hadde lavest ambisjonsnivå hva gjaldt utdanning.

Tabell 3.14 Utdanningsambisjoner og kompetanseoppnåelse

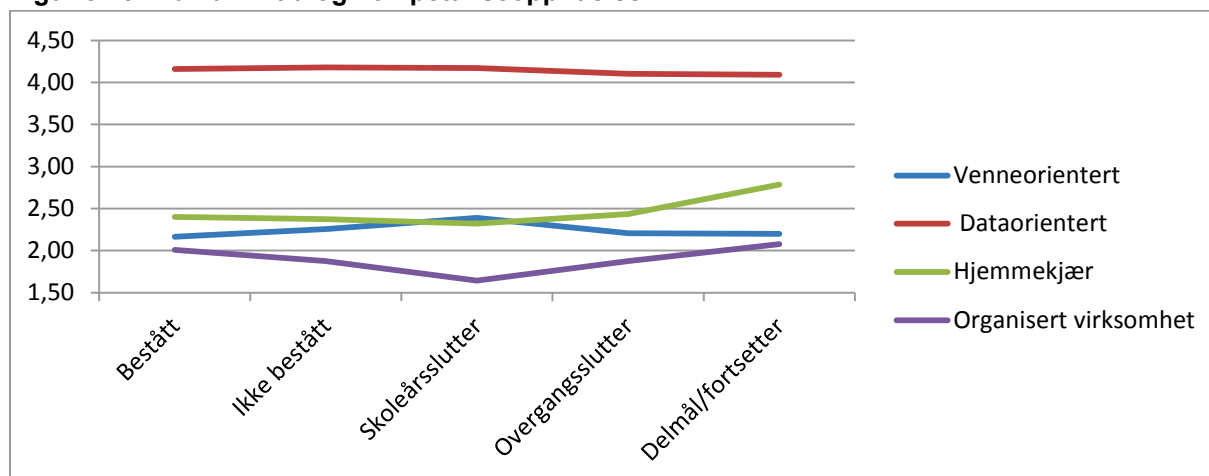
| | |
|-------------------|------|
| Bestått | 2,82 |
| Ikke bestått | 2,72 |
| Skoleårsslutter | 2,30 |
| Overgangsslutter | 2,43 |
| Delmål/fortsetter | 2,70 |

N=1976, $p < .001$, $\eta^2 = .18$

Spørsmål: Hva er den høyeste utdanningen du har tenkt å ta? Skala 1=gjennomføre deler av videregående opplæring, 4= studere mer enn 4 år på høyskole eller universitet

3.3.14 Bruk av fritid og kompetanseoppnåelse

Vi har sett på sammenhengen mellom hva elevene bruker fritiden på og kompetanseoppnåelse.

Figur 3.18 Bruk av fritid og kompetanseoppnåelse

Venneorientert: N=2018, $p < .05$, $\eta^2 = .19$. Dataorientert: N=2019, $p = .607$, $\eta^2 = .04$. Hjemmekjær: N=2013, $p < .01$, $\eta^2 = .09$. Organisert: N=2013, $p < .01$, $\eta^2 = .09$.

Figur 3.18 viser at det er noen signifikante forskjeller mellom ulike fritidsaktiviteter og kompetanseoppnåelse, men disse sammenhengene er ikke sterke (jf. p- og eta-verdiene). Vi ser at skoleårsslutterne er noe mer venneorienterte enn de øvrige kompetansegruppene, og at de driver mindre med organisert virksomhet enn alle andre. De som har bestått og de som fortsetter er de som driver mest med organisert virksomhet. Figuren viser også at de som er mest vennekjære er de som har jobbet mot delmål og fortsetter. De nesten flate linjene illustrerer liten forskjell, og tydeligst blir det for de dataorienterte. Vi ser at alle kompetansegruppene er like dataorienterte, og verdien på denne variabelen er like over 4 for alle gruppene på en skal som går til 5. Dette illustrerer at bruk av data og internett er blitt en del av all ungdoms hverdag, uavhengig av hvordan de gjør det på skolen. 'Alle' bruker det og de bruker det mye.

3.3.15 Venners orientering og kompetanseoppnåelse

Vi har undersøkt om det er sammenheng mellom vennenes orientering og kompetanseoppnåelse. I tabell 3.15 ser vi at elever som har bestått i mindre grad enn andre har venner som går yrkesrettet utdanning, jobber eller er ledig. De andre gruppene har slike venner i større grad, og overgangsslutterne i størst grad. Det er motsatt for venner som er positive til høyere utdanning. Det er de som fortsetter som i størst grad har slike venner, men også de som har bestått har slike venner i større grad enn de som ikke besto og begge sluttergruppene. Skoleårsslutterne har venner som er positive til utdanning i lavest grad. Når det gjelder å ha venner fra studieforbereende retninger er det de som har bestått som i størst grad har det, men de som ikke har bestått har det i så godt som like stor grad. Det er skoleårsslutterne som helt klart har venner fra studieforbereende retninger i minst grad.

Disse to indeksvariablene og det ene enkeltutsagnet viser samlet at det er en sammenheng mellom hvordan det går i videregående skole og hvilke venner man har. Dette viser at de som har bestått dette skoleåret har venner som ser positive til høyere utdanning, som går på studieforbereende retninger og som ikke går på yrkesfag, jobber eller er ledig, i større grad enn de andre gruppene, og det er overgangsslutterne som i minst grad har slike venner.

Tabell 3.15 Venners orientering og kompetanseoppnåelse

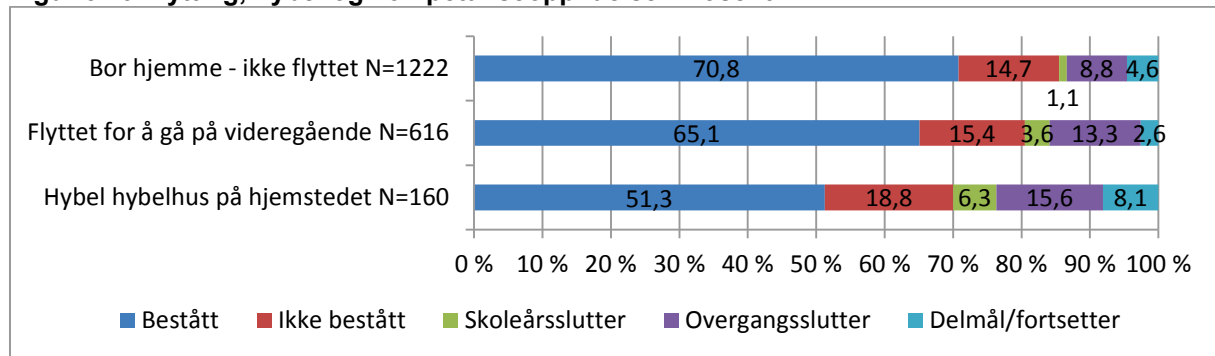
| | Venner som går yrkesrettet utdanning, jobber eller er ledig | | Venner positive til høyere utdanning (Enkeltutsagn) | | Venner fra studieforbereende retninger | |
|-------------------|---|------|---|------|--|------|
| | Snitt | N | Snitt | N | Snitt | N |
| Bestått | 2,29 | 1351 | 2,93 | 1363 | 3,11 | 1339 |
| Ikke bestått | 2,49 | 307 | 2,84 | 310 | 3,07 | 304 |
| Skoleårsslutter | 2,39 | 44 | 2,68 | 46 | 2,48 | 42 |
| Overgangsslutter | 2,53 | 210 | 2,84 | 210 | 2,66 | 204 |
| Delmål/fortsetter | 2,41 | 84 | 3,04 | 87 | 2,98 | 84 |
| Total | 2,35 | 1996 | 2,91 | 2016 | 3,04 | 1973 |
| Sign. | p<.001 | | p<.001 | | p<.001 | |
| Eta | .14 | | .13 | | .16 | |

3.3.16 Flytting, hybel og kompetanseoppnåelse

Vi har undersøkt sammenhengen mellom flytting og hvordan elevene bor og kompetanseoppnåelse. I figur 3.19 ser vi at det er blant de som bor hjemme og ikke har flyttet til et annet sted for å gå på videregående skole som har bestått i størst grad, og som har lavest andel ikke bestått, skoleårssluttere og overgangssluttere. De som har flyttet for å gå på videregående skole har en lavere andel bestått, og en litt høyere andel ikke bestått, og høyere andel skoleårssluttere og overgangssluttere enn de som bor hjemme. Forskjellene mellom disse to gruppene er signifikante med unntak av andelen ikke bestått.

Den gruppen som imidlertid kommer dårligst ut er ungdom som bor på hjemstedet mens de går på videregående skole, men som har flyttet på hybel, hybelhus eller i leilighet alene eller sammen med andre. Her har bare halvparten bestått, og andelen skoleårssluttere er over fem ganger så stor som blant de som bor hjemme, og andelen skoleårssluttere er nesten dobbelt så stor. Vi har ingen sikker forklaring på dette, men en forklaring kan være at ungdom som går på videregående skole på hjemstedet og ikke ønsker å bo hjemme kanskje har vært i konflikt med foreldrene, noe som kan være et signal om at de kanskje ikke har fått nødvendig oppfølging i forhold til skolearbeid tidligere.

Figur 3.19 Flytting, hybel og kompetanseoppnåelse. Prosent



p<.001, kjikvadrattest.

3.3.17 Ikke signifikante sammenhenger og ikke viste analyser

Vi har over vist en rekke bivariate analyser der vi har undersøkt sammenhenger mellom en rekke ulike forhold og kompetanseoppnåelse. Vi har under arbeidet med disse analysene også identifisert noen variabler hvor det ikke har vært signifikant sammenheng i forhold til kompetanseoppnåelse. Vi har også identifisert noen variabler hvor det har vært signifikant forskjell, men hvor variasjonen har vært så liten at vi har valgt å ikke vise disse analysene.

Variabler der vi ikke fant signifikant sammenheng i forhold til kompetanseoppnåelse var:

- Om elevene hadde gått i barnehage
- Foreldrene er lite grensesettende
- Det er godt faglig miljø i klassen
- Det er godt sosialt miljø i klassen.
- Samarbeid i fellesfag
- Lærerstyrt arbeid i språkfagene
- Om elevene mener de lærer best av samarbeid, egenarbeid eller lærerstyrt undervisning
- Undervisningen er god med godt utbytte
- Arbeider med skolefagene som skippertaksmenneske
- Jeg er praktisk og teknisk anlagt.
- Eleven bruker mye tid på data, internett og tv (vist i figur 3.18)
- Jeg har valgt å ta videregående opplæring fordi det er vanlig og etter påvirkning fra andre
- Jeg går på dette tilbudet etter råd og påvirkning fra andre
- Jeg går på dette tilbudet ut fra interesse og positiv omtale
- Jobber i feriene
- Avstand fra hjemsted til skolested

Variabler der vi fant signifikante, men små variasjoner, og som vi har valgt å ikke vise var:

- Valgte utdanningsprogram for å få interessant jobb og tjene penger
- Valgte utdanningsprogram fordi lite teori og raskt ferdig
- Valgte utdanningsprogram ut fra interesse og positiv omtale
- Lærerstyrt og selvstendig arbeid i realfag
- Selvstendig arbeid i språkfagene
- Samarbeid, lærerstyrt og selvstendig arbeid i programfagene

- Skolen, lærerne og undervisningen er bra
- Jeg jobber godt og klarer stort sett det faglige
- Jobber ved siden av skolen
- På hjemstedet mitt er det vanlig at ungdom er orientert mot arbeidslivet

3.3.18 Oppsummert om de bivariate analysene

Vi har nå presentert en rekke bivariate analyser med kompetanseoppnåelse som avhengig variabel, og vi har sett at det er bivariat sammenheng mellom en rekke variabler og kompetanseoppnåelse. De variablene der vi har funnet bivariat sammenheng med kompetanseoppnåelse, er disse:

- **Demografi:** Kjønn og landbakgrunn
- **Sosial bakgrunn og hjemmeforhold:** Foreldrenes utdanning, foreldrenes tilknytning til arbeidsmarkedet, antall bøker i hjemmet, om elevene bodde sammen med mor og far i tiende klasse
- **Ungdomsskolen:** Karakterer og fravær i tiende klasse
- **Tida i videregående:** Trivsel, noen holdninger til skole og utdanning, arbeidsinnsats målt med tid brukt på lekser og jobbing jevnt og trutt, om de har hatt spesialundervisning, om de er språklig og matematisk-teoretisk anlagt, om de strever på skolen, om de er pliktoppfyllende og om de utviser former for problematferd (innadvendt, likegyldig og ukonsentrert, avvikende, svært avvikende), hvordan de tror det kommer til å gå dette skoleåret, samt hvilke ambisjoner de har for videre utdanning
- **Rammefaktorer og kontekst:** Flytting for å gå på videregående skole, om de er kommet inn på førsteønske, skole de går på, utdanningsprogram de går på, om de er fornøyd med det tilbudet de går på
- **Fritid:** Er de venneorienterte, hjemmekjære eller driver de med organisert virksomhet.

Vi har også identifisert en rekke andre variabler som enten ikke har hatt signifikant sammenheng med kompetanseoppnåelse eller hvor sammenhengen bare så vidt har vært signifikant eller hvor variasjonen har vært liten til tross for signifikans.

Kanskje overraskende fant vi ingen signifikant sammenheng, så vidt signifikant sammenheng eller liten variasjon til tross for signifikans i forhold til kompetanseoppnåelse for a) foreldrenes holdninger til skole, utdanning og oppdragelse, b) elevenes vurdering av det faglige- sosiale miljøet i klassene sine samt deres holdning til skole og undervisning, c) ulike arbeidsmåter brukt i undervisningen og elevenes vurderinger av hvilke arbeidsmåter de lærer best av og d) vennenes holdninger til utdanning, skole og arbeid.

De forhold vi har identifisert med sammenheng med kompetanseoppnåelse er alle forhold hvor det er kjent fra den nasjonale og internasjonale forskningen at disse har betydning for bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse. Om dette også vil gjelde når vi gjennomfører en multivariat analyse, en analyse hvor vi i utgangspunktet inkluderer alle forholdene (variablene) vi kjenner til i forhold til elevene, for å identifisere flere variabler som har direkte betydning for utfallet på den avhengige variabelen, kommer vi tilbake til senere i dette kapitlet (3.7).

Før vi presenterer denne multivariate analysen, skal vi se litt nærmere på de tre gruppene elever som ikke har fullført og bestått videregående skole det ene skoleåret vi har fulgt dem, skoleårsslutterne, overgangsslutterne og de som ikke besto.

3.4 Skoleårsslutterne – hvem er de?

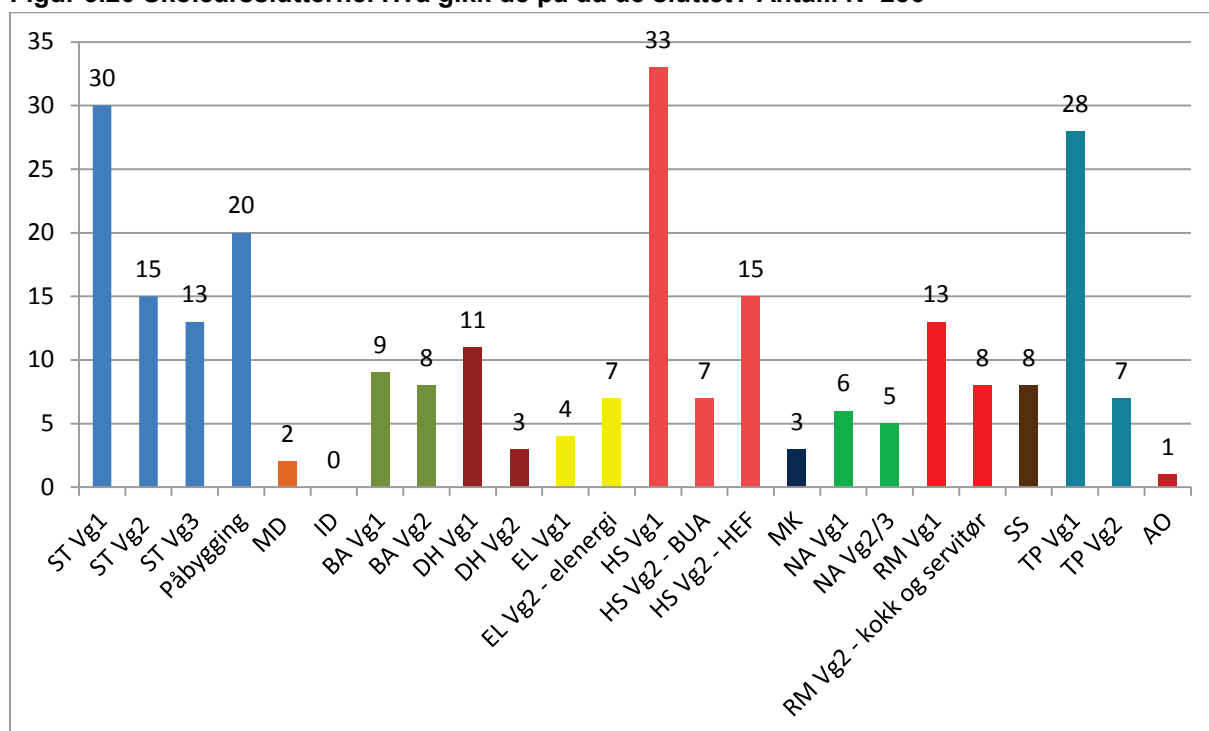
Vi har altså sett at 256 elever, eller 9 prosent av de som begynte på en videregående skole høsten 2010 i Finnmark sluttet i løpet av skoleåret. Ingen av disse byttet utdanningsprogram eller skole dette skoleåret. Vi har sett litt nærmere på disse 256 elevene. Før vi presenterer disse analysen minner vi om at dette gjelder for et spesifikt skoleår, og at situasjonen kunne vær noe annerledes om vi hadde studert et annet år.

Det første vi fant var at det var like mange gutter (126) som jenter (130). Dette tilsvarer fordelingen blant alle elevene med 1418 gutter og 1414 jenter. Vi fant også at 68,8 prosent av skoleårsslutterne gikk på yrkesfag og 31,2 prosent gikk på et studieforberedende utdanningsprogram når de sluttet. Fordelingen blant alle elevene var hhv 51,4 og 48,6 prosent. Dette viser at yrkesfagelevne er sterkt overrepresentert blant skoleårsslutterne.

Videre så vi at fordelingen blant skoleårsslutterne på Vg1-Vg2-Vg3 var 54,7-31,3-14,1 prosent. Blant alle elevene var den tilsvarende fordelingen 43,1-35,6-21,2. Vi ser at skoleårsslutterne er overrepresentert blant Vg1 elevene og underrepresentert blant Vg3-elevne i forhold til sammensetningen av hele elevmassen.

Vi har også sett på hvilket utdanningsprogram/programområde elevene gikk på da de sluttet. I figur 3.20 viser vi hvor mange – *i antall og ikke i prosent* - som har sluttet på de ulike tilbudene (i figur 3.12 fremgår hvor mange prosent dette antallet utgjør innenfor det enkelte utdanningsprogram). I figur 3.20 presenterer vi i noen tilfeller bare utdanningsprogrammet og viser hvor mange som har sluttet, mens i andre tilfeller viser vi også programområder innenfor utdanningsprogrammet. Det som er avgjørende er hvor mange sluttere vi finner innenfor hvert utdanningsprogram/programområde. Hvert utdanningsprogram har fått sin farge i figuren.

Figur 3.20 Skoleårsslutterne. Hva gikk de på da de sluttet? Antall. N=256



Figuren viser at innenfor MD, ID, MK og alternativ opplæring eksisterer ikke skoleårsslutting som et problem. Figuren illustrerer også at det er særlig innenfor tre utdanningsprogrammer at bortvalget er stort: ST, HS og TP. Innenfor de seks øvrige utdanningsprogrammene ligger bortvalget på et middels nivå. Det er viktig å presisere at vi nå forholder oss til *antall* sluttere og *ikke prosent*. Ser vi på

prosentvis fordeling av slutterne i figur 3.12 fremstår utdanningsprogrammer som NA, RM og DH som problematiske med et bortvalg på rundt 15 prosent. HS er også når vi ser på den prosentvise fordelingen, det utdanningsprogram med størst bortvalg, mens ST prosentvis ikke har så stor andel sluttet (6,4). Vi mener at når vi snakker om så små absolutte tall som her, bør man ha fokus både på antall sluttet og den prosentvise fordelingen. To eksempler: ST og NA. Innenfor ST kan man se at man har et totalt bortvalg dette skoleåret på 6,4 prosent, og sammenlignet med de fleste andre er dette lavt i Finnmarksammenheng. Konsekvensen kan være at man slår seg til ro med dette og konkluderer at bortvalg av videregående opplæring er et yrkesfag-fenomen og at det er der innsatsen må settes inn. Men når vi ser at disse 6,4 prosent representerer 78 ungdommer eller 30 prosent av de som har sluttet i dette skoleåret, så er det for oss klart at bortvalg av videregående opplæring i Finnmark ikke bare er et yrkesfag-fenomen, det er i aller høyeste grad et fenomen innenfor utdanningsprogram for studiespesialisering. Vi skal senere vise hvilke skoler dette særlig gjelder.

Det andre eksemplet er NA. Her var andelen som sluttet i løpet av skoleåret 14,5 prosent. Dette er et høyt tall, som kan gi grunn til bekymring. Men når vi vet at dette gjelder 11 elever på tre skoler, så får etter vår vurdering problemet en annen dimensjon, og utfordringen er mulig å adressere og fokusere.

Det er vår vurdering at disse to eksemplene illustrerer at når man skal måle og drøfte bortvalg i Finnmark, hvor de absolutte tallene er så små, så bør man hele tiden også ha med seg de absolutte tallene, og ikke bare snakke om prosenter.

Vi har også sett på hvordan disse 256 slutterne fordeler seg på skolene. Før vi ser nærmere på tallene minner vi igjen om at vårt beregningsgrunnlag har vært det antall elever som **skolene selv** rapporterte til oss i november/desember 2010, og at det i dette kapitlet og i kapittel 3.6 vil bli presentert tall hvor noen av skolene opererer med avvikende tall. For en grundig drøfting av dette, se kapittel 1.3.3 og 3.1.2.

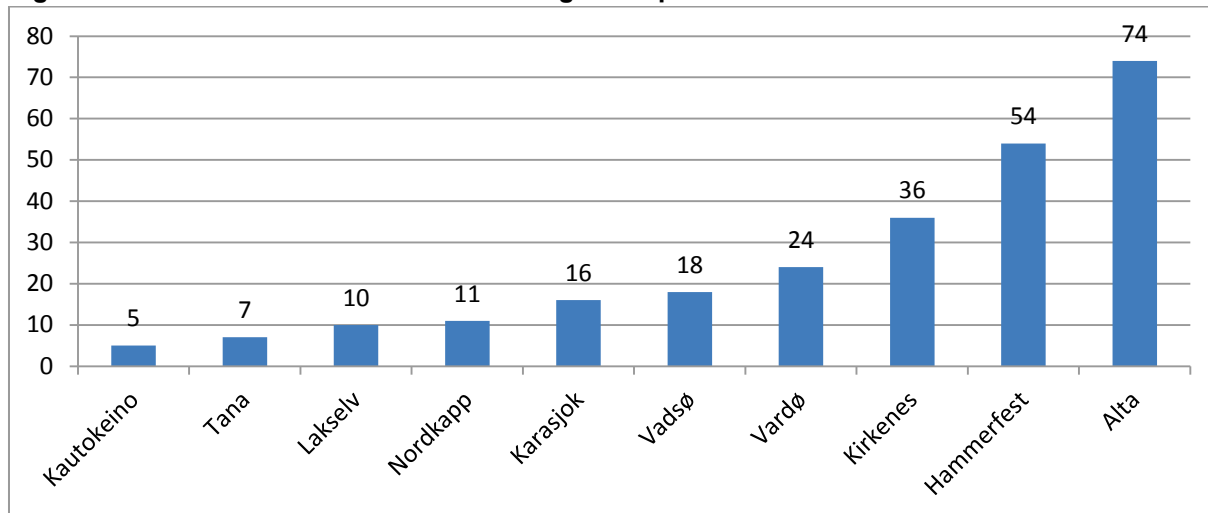
Figur 3.21 viser at det er stor forskjell i antall elever som slutter på de enkelte skoler. Dette gjenspeiler til en viss grad at det er forskjell på hvor store skolene er, men selvsagt ikke perfekt. Men igjen vil vi peke på at det er viktig ikke bare å fokusere på andel bortvalg, men også ha fokus på antall elever som slutter på den enkelte skole. La oss ta Alta som eksempel. Figur 3.21 viser at det er på den skolen det har sluttet flest elever i absolutte tall. I figur 3.8 kan vi se at bortvalget på Alta videregående skole dette skoleåret var 8,2 prosent og det er skoler som har høyere andel bortvalg enn dette. Ser vi på Tana som et motsatt eksempel, ser vi av figur 3.8 at skolen har hatt et bortvalg dette året på 15,6 prosent. I figur 3.21 ser vi at dette tilsvarer 7 elever. Det er selvsagt et problem og en utfordring når 7 av 51 elever slutter på en skole, men vi vil likevel reise spørsmålet: Hvilken skole har den største utfordringen med bortvalg: Alta med sine 78 sluttet tilsvarende 8,2 prosent av elevene, eller Tana med 7 sluttet tilsvarende 15,6 prosent av elevene. Kanskje er det ikke et enkelt svar på dette spørsmålet, men vi håper at vi har fått illustrert at når man skal måle og drøfte bortvalg i Finnmark, så bør man tenke både i prosenter og absolutte tall. I noen tilfeller kan det hende at høye prosenttall forstørker problemet, mens i andre tilfeller kan det hende at lave prosenttall tilslører et problem og en utfordring.

Etter at vi nå har sett på og drøftet bortvalg på de enkelte utdanningsprogrammer og skoler, vil vi gå et skritt videre og vise hvilke tilbud på de enkelte skoler ungdommene har sluttet fra. Vi kan ikke presentere en fullstendig krysstabell mellom skole og utdanningsprogram for alle de 256 slutterne. Da ville det bli mulig å identifisere enkeltindivider, og det kan og skal vi ikke gjøre. Når vi i figur 3.22 viser antall sluttet på gitte utdanningsprogrammer på gitte skoler, har vi derfor valgt å vise dette der det er 5 eller flere sluttet på det aktuelle utdanningsprogrammet på den aktuelle skolen.

Figur 3.22 viser noe av det vi har kunnet lese ut av figurene 3.20 og 3.21, at det særlig er ST, HS og TP som har mange elever som har sluttet, og også at de skolene som har flest sluttet i absolutte tall er Alta, Hammerfest, Kirkenes, Vardø og Vadsø. Det er særlig disse fem skolene som går igjen i figur 3.21 i kombinasjon med noen utdanningsprogrammer, og særlig de nevnte, ST, HS og TP.

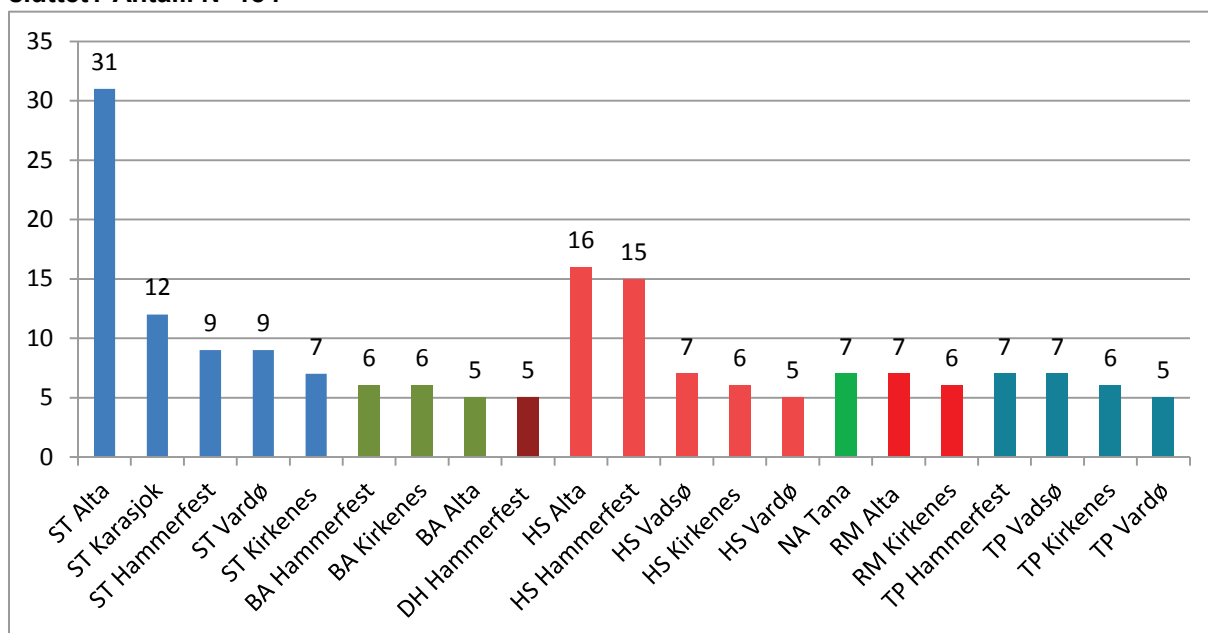
At vi nå har vist hvor det har sluttet flest elever i absolutte tall, og pekt på utdanningsprogrammer på gitte skoler der bortvalget er størst, mener vi kan fungere som et hjelpemiddel til å identifisere arenaer hvor man kanskje kan sette inn ekstra innsats. De 184 slutterne vist i figur 3.22 representerer 72 prosent av alle slutterne i Finnmark dette skoleåret. Om man klarte å gjøre noe her, ville bortvalget i absolutte tall kanskje kunne reduseres betraktelig.

Figur 3.21 Skoleårsslutterne. Hvilken skole gikk de på da de sluttet? Antall. N=255



Men det at vi har fokusert på utdanningsprogrammer og skoler hvor mange har sluttet, impliserer ikke en anbefaling om å rette fokus *bare hit* i et forsøk på å redusere skoleårsslutting. Hver eneste elev som slutter er en for mye (dersom de da ikke snur ryggen til skolen av styrke fordi de har gjort et annet valg for hva de skal bruke livet sitt på der og da). Derfor er det viktig å rette fokus på alt bortvalg, også der volumet er lite. På MD sluttet to elever i det skoleåret vi har studert. Det er ikke mange, men ambisjonen bør jo være å arbeide for å komme dit ID var dette skoleåret: null sluttere. Selv om noen skoler har lavt bortvalg, både i absolutte tall og i andel, kan heller ikke disse skolene si seg fornøyd med situasjonen. Som eksempel har Lakselv 11 sluttere i løpet av skoleåret, noe som tilsvarer en andel på 5,9 prosent. Det er ikke mange elever og ikke en høy andel, men selvsagt bør man også her fortsette arbeidet for å få skoleårsslutningen ytterligere ned, selv om situasjonen ikke er svært alvorlig.

Figur 3.22 Skoleårsslutterne. Hvilken skole og hvilket utdanningsprogram gikk de på da de sluttet? Antall. N=184



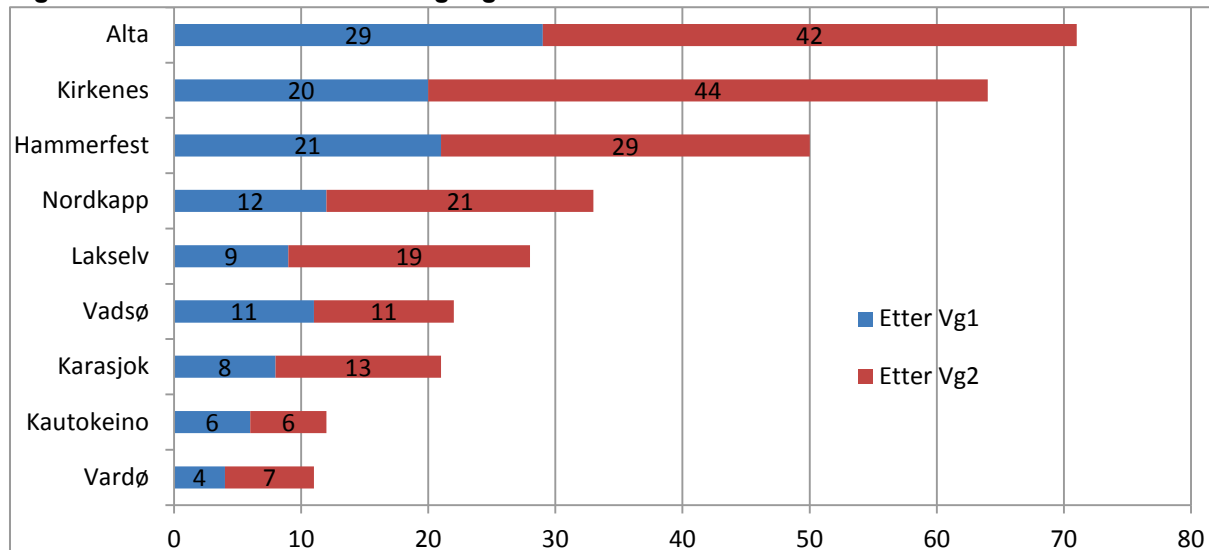
3.5 Litt mer om overgangsslutterne

Til sammen 316 elever eller 11,2 prosent av alle gjennomførte skoleåret 2010-2011 på Vg1 eller Vg2 nivå i Finnmark, men 1. oktober 2011 var de ikke lenger i videregående opplæring, verken som elev, lærling eller lærekandidat. Vi har foran omtalt overgangsslutterne grundig i forbindelse med introduksjonen av dem i statistikken for kompetanseoppnåelse i Finnmark. Vi har bl.a. vist hvordan de endrer kompetanseoppnåelsesbildet og argumentert for viktigheten av at de inngår i statistikken, og vi har vist hvor stor del av overgangsslutterne som ikke hadde bestått hhv bestått våren før de sluttet. Når vi nå skal se litt nærmere på denne gruppen, vil vi vise hvilke skoler de kom fra, samt hvilket utdanningsprogram/programområde de kom fra.

Det bildet vi ser i figur 3.23 viser det vi allerede har kommentert i forhold til figur 3.9, hvor store andeler av elevene overgangsslutterne representerte ved de enkelte skolen. Skoler med høy andel yrkesfagelever på Vg2 produserer mange overgangssluttere fra Vg2. I kap 1.1.2 fremgår hvor stor yrkesfag-andel de enkelte skoler har på Vg2. Men antallet henger også sammen med skolestørrelse, store skoler produserer flere overgangsslutter enn små skoler. Det er også interessant at forholdet mellom overgangssluttere fra Vg1 og Vg2 er relativt stabilt mellom skolene, slik at den skolen som har flest hhv færrest overgangssluttere fra Vg2 også er den skolen som har flest/færrest overgangssluttere fra Vg1. Rangeringen skolene i mellom over antall overgangsslutter er nesten identisk fra Vg1 og Vg2.

Vi skal seinere drøfte om skolene kan ta ansvar for denne overgangsslutningen og bidra til at den blir redusert. Selv om svaret på det spørsmålet skulle bli nei, ungdom som avbryter videregående utenom skoleårene kan ikke skolene ta ansvar for, mener vi likevel at figur 3.23 er interessant for skolene. Med slike tall må det være interessant og viktig for skolene, i sin kommunikasjon med potensielle lærlinger, å vite at svært mange av elevene deres som gjennomfører Vg2 ikke vil få den læreplassen de ønsker seg og vil ende opp med å være utenfor videregående opplæring kommende høst.

Figur 3.23 Hvilke skoler kom overgangsslutterne fra. Antall. N=312



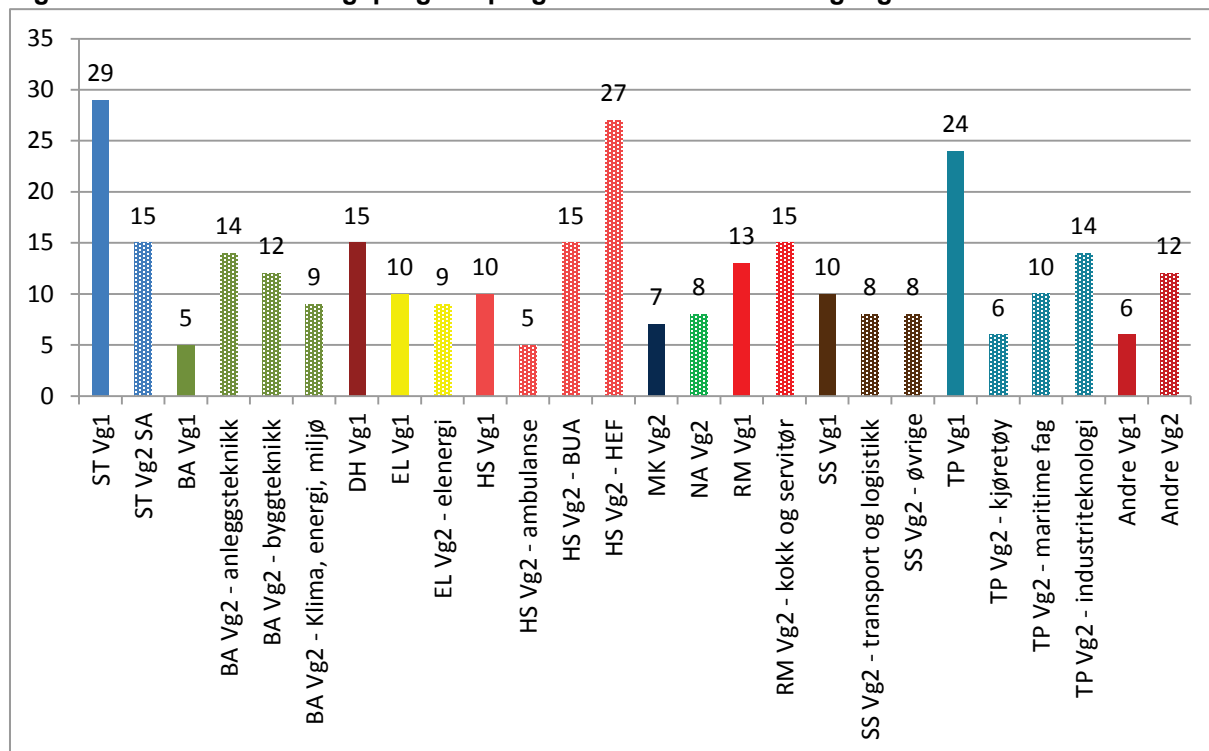
Enda mer interessant er det kanskje å se litt nærmere på hvilket utdanningsprogram eller programområde disse elevene kom fra før de sluttet. Dette ser vi på i figur 3.24

I figur 3.24 viser vi utdanningsprogrammer eller programområder som overgangsslutterne gikk på skoleåret 2010-2011. Utdanningsprogrammene har fått samme farge her som i figur 3.20. Vg1 har fått heldekkende fyll, mens de ulike programområdene på Vg2 har fått mønsterfyll.

Overgangsslutterne fra Vg1 utgjør 122 elever og fra Vg2 utgjør de 194 elever. Vi har foran, kapittel 1.1, vist av blant de 194 overgangsslutterne fra Vg2 hadde 173 (89 prosent) gått i et fag på Vg2 hvor naturlig progresjon ville vært læreplass høsten 2011 dersom de hadde fortsatt. Videre at 57 prosent

(98 av disse 173 elevene) søkte læreplass høsten 2011, en læreplass de sannsynligvis ikke har fått, ettersom de ikke var i videregående opplæring per 1.oktober 2011. Mange av de overgangsslutterne fra Vg2 som vi ser i figur 3.24 er altså unge som ikke har fått fortsette utdanningen sin etter Vg2, selv om de har ønsket det. Figuren illustrerer hvor dette problemet er størst: HS, BA og TP, men også på RM, SS, NA og EL er det relativt mange ungdommer som ikke får den læreplassen de ønsker seg, og avbryter utdanningen sin som en konsekvens av dette.

Figur 3.24 Hvilke utdanningsprogram/programområder kom overgangsslutterne fra. N=316



3.6 De som gjennomførte uten å bestå - hvem er de?

Da vi målte oppnådd kompetanse per 1.oktober var det 453 elever eller 16 prosent av alle som ikke hadde bestått ved skoleårets slutt våren 2011. I tillegg var det 111 elever som ikke besto på Vg1 eller Vg2, men som ikke fortsatte det kommende skoleåret og dermed tilhører overgangsslutterne. Vi skal se litt nærmere på de 453 som ikke besto. Før vi presenterer disse analysene minner vi om at dette gjelder for et spesifikt skoleår, og at situasjonen kunne være noe annerledes om vi hadde studert et annet år.

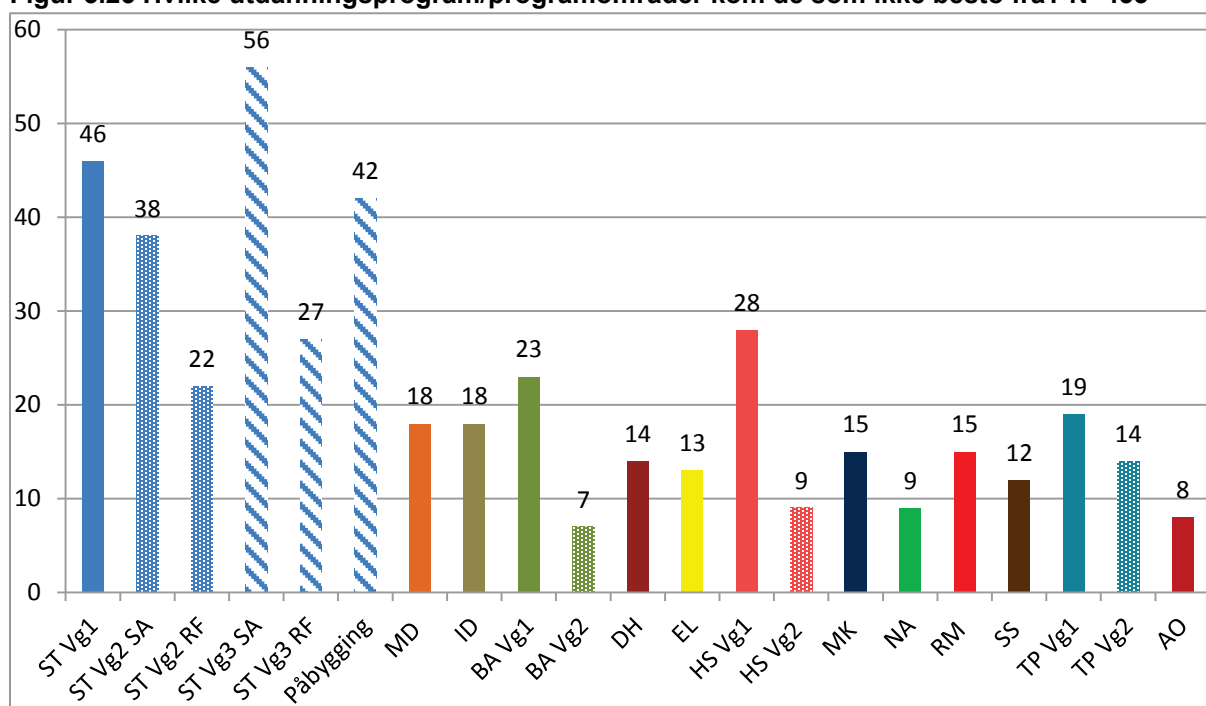
Hvordan er fordelingen mellom gutter og jenter? Hvilket nivå gikk de på, hvilket utdanningsprogram eller programområde gikk de på skoleåret 2010-2011 og hvilken skole gikk de på? Vi starter med fordelingen av jenter og gutter: Blant alle de som ikke besto var det 242 gutter (53,4 prosent) og 211 jenter (46,6 prosent). Blant alle elevene er kjønnsfordelingen 50-50, dvs. at guttene er noe overrepresentert blant de som ikke besto.

Vi fant at 40,6 prosent av de som ikke besto gikk på Vg1, 28,5 på Vg2 og 30,9 prosent på Vg3. Fordelingen blant alle elevene er 43,1-35,6-21,2. Vi ser at de som ikke besto er noe underrepresentert blant Vg2 elevene og noe overrepresentert blant Vg3-elevene i forhold til sammensetningen av hele elevmassen.

Videre så vi på hvilke utdanningsprogram eller programområde de som ikke besto kom fra. I figur 3.25 har vi gitt utdanningsprogrammene samme farge som i figurene 3.20 og 3.23. Vg1 har heldekkende fyll, mens Vg2 og Vg3 har ulike mønsterfyll.

Det mest slående med figur 3.25 er det store antall som ikke har bestått på ST (inkl. påbygging til generell studiekompetanse). I alt er det 231 elever som ikke har bestått her sammenlignet med til sammen 222 fra alle de øvrige utdanningsprogrammene. Det betyr at de utgjør mer enn halvparten (51 prosent) av alle som ikke har bestått. Dette er etter vår vurdering interessant. Disse 231 ST-elevene som ikke har bestått utgjør 19 prosent av alle elevene på dette utdanningsprogrammet. Dette er en stor andel, og bare to utdanningsprogram har større andel ikke bestått, det er MD hvor de 18 som ikke besto representerer 32,1 prosent av alle elevene på dette utdanningsprogram og ID hvor 18 ikke bestått utgjør 22,8 prosent av alle ID-elevene. Dette betyr at det er de tre studieforbereende utdanningsprogram som har størst andel ikke bestått. Når vi vurderer disse tallene er det viktig å huske at det i vårt datamateriale er svært få yrkesfag-elever på Vg3, slik at elevene på studieforbereende har hatt ett ekstra år på seg. Likevel understreker det store antall som ikke har bestått at dette ikke kan betraktes som et fenomen og problem bare på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Når halvparten av de som ikke består kommer fra ST, er det åpenbart at man har en jobb å gjøre innenfor dette utdanningsprogrammet for å forsøke å få flere til å bestå.

Figur 3.25 Hvilke utdanningsprogram/programområder kom de som ikke besto fra? N=453



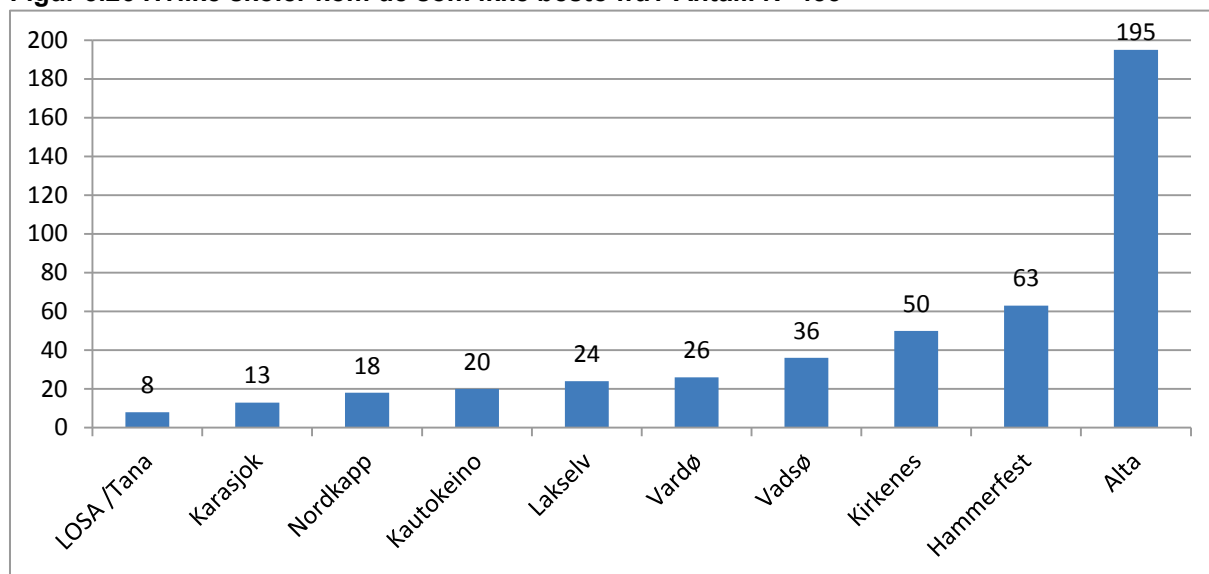
Når det er sagt, betyr ikke det at ikke bestått ikke er et problem og en utfordring på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. De relativt lave antall (sammenlignet med ST) som ikke har bestått på de yrkesfaglige programmene, utgjør i de fleste tilfellene mellom 10 og 18 prosent, og dette er store andeler. Dermed er utfordringene store når det gjelder å redusere ikke bestått også på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene.

Vi har også sett på hvilke skoler de som ikke besto gikk på. Figur 3.26 viser antall elever som ikke besto på den enkelte skole skoleåret 2010-2011. Ved Alta videregående skole var det 195 elever som ikke besto. Dette tilsvarer 21,7 prosent av alle elevene, slik det fremgår av figur 3.9. Andre skoler har høyere andeler ikke bestått, Kautokeino med 23,5 prosent og Vardø med 22,6 prosent, men fordi dette er små skoler utgjør ikke de som ikke besto på disse skolene, så mange elever.

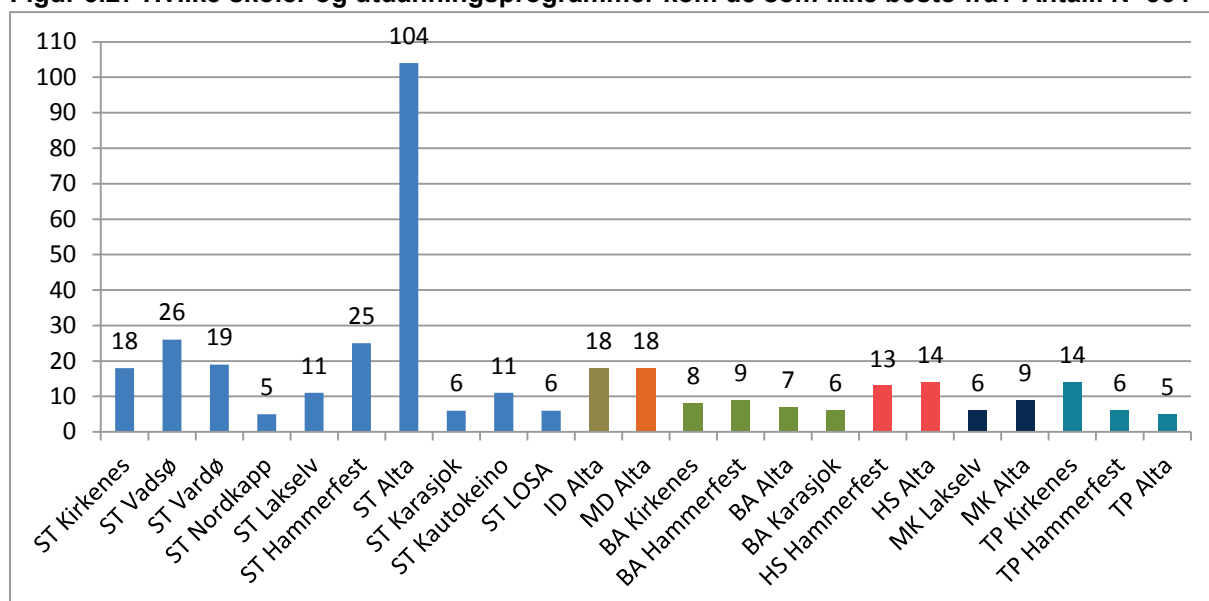
Videre har vi sett på kombinasjonen av skole og utdanningsprogram og programområde for de som ikke besto. I figur 3.27 viser vi kombinasjon av utdanningsprogram og skole for de som ikke besto. Vi har gitt utdanningsprogram samme farge som i tidligere figurer, og vi viser bare tilfeller der det er 5 eller flere som ikke besto på samme utdanningsprogram på en og samme skole. Tallene inkluderer både Vg1, Vg2 og Vg3. Figuren viser at det er elever som ikke består på alle skoler som har ST.

Riktignok i sterkt varierende antall, men dette er i stor grad, men ikke utelukkende, en gjenspeiling av antall ST elever på de ulike skolene.

Figur 3.26 Hvilke skoler kom de som ikke besto fra? Antall. N=453



Figur 3.27 Hvilke skoler og utdanningsprogrammer kom de som ikke besto fra? Antall. N=364



Denne gjennomgangen av hvilke utdanningsprogrammer og skoler de som ikke besto kom fra, viser at ikke bestått er et fenomen og et problem på alle utdanningsprogrammer og på alle skoler. Ikke bestått, både i antall og andel, varierer mellom utdanningsprogrammer og skoler. Ingen steder er det så få som ikke består at man kan si seg fornøyd, og noen steder er det så mange som ikke består at det sannsynligvis eksisterer et potensial for å få flere til å bestå.

3.7 Hvilke forhold kan bidra til å forklare bortvalg, ikke bestått og bestått?

Foran i dette kapitlet har vi vist bivariate sammenhenger mellom en rekke forhold og oppnådd kompetanse. I de bivariate analysene undersøker vi hvordan to og to forhold henger sammen, og vi

Tabell 3.16 Sannsynlighet for å ha sluttet eller ikke bestått sammenliknet med å ha bestått skoleåret 2010-2011 videregående. Multinomisk logit. Modell uten gjennomsnittskarakter fra ungdomsskolen.

| | N = 1660 (av 2144) | Ikke bestått | | | | Sluttet | | | |
|--------------------------------------|--|--------------|-------|--------|-------|---------|-------|--------|------|
| | | B | S.E. | Wald | Sig. | B | S.E. | Wald | Sig. |
| | Konstant | -3,710 | ,699 | 28,213 | ,000 | -1,164 | ,709 | 2,694 | ,101 |
| B A K G R U N N | Jente, ref.kat: gutt | -,427 | ,157 | 7,361 | ,007 | -,159 | ,173 | ,843 | ,359 |
| | Mors utdanning, ref.kat: Høyskole eller universitetsutdanning | | | | | | | | |
| | Ingen utdanning eller vet ikke | ,221 | ,202 | 1,192 | ,275 | ,246 | ,222 | 1,231 | ,267 |
| | Yrkesfag eller yrkesskole | -,097 | ,238 | ,166 | ,683 | ,149 | ,248 | ,361 | ,548 |
| | Allmenn eller studiespesialisering | -,124 | ,222 | ,311 | ,577 | -,454 | ,284 | 2,550 | ,110 |
| | Fars utdanning, ref.kat: Høyskole eller universitetsutdanning | | | | | | | | |
| | Ingen utdanning | ,068 | ,213 | ,102 | ,749 | -,193 | ,239 | ,647 | ,421 |
| | Yrkesfag eller yrkesskole | ,237 | ,219 | 1,175 | ,278 | -,205 | ,249 | ,679 | ,410 |
| | Allmenn eller studiespesialisering | ,035 | ,292 | ,014 | ,905 | ,174 | ,325 | ,288 | ,591 |
| | Foreldre i arbeid, ref.kat: Begge | | | | | | | | |
| | Ingen | ,738 | ,342 | 4,650 | ,031 | ,174 | ,380 | ,210 | ,647 |
| | En | ,438 | ,175 | 6,275 | ,012 | ,026 | ,200 | ,016 | ,898 |
| | Elevens bosituasjon siste halvår av tiende klasse, ref.kat: Annet | | | | | | | | |
| | Begge foreldrene eller litt hos hver | -1,135 | ,453 | 6,271 | ,012 | -1,207 | ,462 | 6,832 | ,009 |
| Hos en eller en og samboer | -,911 | ,449 | 4,106 | ,043 | -,933 | ,458 | 4,147 | ,042 | |
| S Ø K | Kom inn på førsteønsket, ref.kat: Både skole og utdanningsprogram | | | | | | | | |
| | Verken skole eller utdanningsprogr. | ,626 | ,397 | 2,483 | ,115 | ,931 | ,344 | 7,316 | ,007 |
| | Utdanningsprogram men ikke skole | ,011 | ,532 | ,000 | ,983 | -,178 | ,549 | ,105 | ,746 |
| | Skole men ikke utdanningsprogram | ,653 | ,243 | 7,217 | ,007 | ,047 | ,304 | ,024 | ,877 |
| | Søkt for å komme raskt i jobb (1-4) | -,212 | ,109 | 3,776 | ,052 | -,097 | ,112 | ,754 | ,385 |
| V I D R | Studieforberedende, ref.kat: Yrkesfaglig | ,560 | ,196 | 8,155 | ,004 | -1,600 | ,240 | 44,360 | ,000 |
| | Strever på skolen (1-4) | ,756 | ,121 | 38,930 | ,000 | ,682 | ,132 | 26,539 | ,000 |
| | Likegyldig og ukonsentrert (0-4) | ,430 | ,109 | 15,665 | ,000 | ,281 | ,118 | 5,640 | ,018 |
| U T E N F | Har flyttet på hybel, ref. kat: Hybel eller hybelhus på hjemstedet | | | | | | | | |
| | Bor hjemme - ikke flyttet | -,060 | ,301 | ,039 | ,843 | -,845 | ,280 | 9,141 | ,002 |
| | Flyttet for å gå på videregående | ,019 | ,312 | ,004 | ,952 | -,419 | ,283 | 2,184 | ,139 |
| | Har yrkesorienterte venner (1-4) | ,481 | ,115 | 17,500 | ,000 | ,117 | ,128 | ,839 | ,360 |

Pseudo R² Nagelkerke = 0,241

Tabellforklaringer, tabell 3.16 og 3.17

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

Sign=signifikansnivå. Vi har definert et signifikansnivå på 5 prosent. I tabellen betyr det at tallet i kolonnen for signifikans må være ,050 eller mindre for at vi kan si at denne variabelen har signifikant effekt. Vi har markert **signifikante** variabler med **grønn** bakgrunn og **ikke-signifikante** med **rød** bakgrunn. Som leseren vil se har vi markert en grensesignifikant variabel hvor sig.-verdien er ,052 som signifikant i tabell 3.16 og en med verdien ,051 i tabell 3.17.

Wald-koeffisienten er kikkvadratfordelt 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.

BAKGRUNN: Bakgrunnsvariabler

U: Variabler knyttet til tida i ungdomsskolen

SØK: Variabler knyttet til søkning til videregående skole

VIDR: Variabler knyttet til tida i videregående skole

UTENF: Variabler knyttet til forhold utenfor skolen

Tabell 3.17 Sannsynlighet for å ha sluttet eller ikke bestått sammenliknet med å ha bestått skoleåret 2010-2011 videregående. Multinomisk logit. Modell med gjennomsnittskarakter fra ungdomsskolen.

| | N = 1595 (av 2144) | Ikke bestått | | | | Sluttere | | | |
|--|--|--------------|--------------|--------------|-------------|-------------|-------------|--------------|-------------|
| | | B | S.E. | Wald | Sig. | B | S.E. | Wald | Sig. |
| | Konstant | 2,297 | 1,002 | 5,259 | ,022 | 3,722 | 1,056 | 12,419 | ,000 |
| B A K G R U N N | Jente, ref.kat: gutt | -,127 | ,169 | ,564 | ,453 | ,180 | ,188 | ,912 | ,339 |
| | Mors utdanning, ref.kat: Høyskole eller universitetsutdanning | | | | | | | | |
| | Ingen utdanning eller vet ikke | ,013 | ,218 | ,003 | ,953 | -,010 | ,238 | ,002 | ,968 |
| | Yrkesfag eller yrkesskole | -,306 | ,257 | 1,417 | ,234 | -,051 | ,268 | ,036 | ,850 |
| | Allmenn eller studiespesialisering | -,257 | ,234 | 1,208 | ,272 | -,556 | ,296 | 3,525 | ,060 |
| | Fars utdanning, ref.kat: Høyskole eller universitetsutdanning | | | | | | | | |
| | Ingen utdanning | -,224 | ,230 | ,953 | ,329 | -,335 | ,259 | 1,672 | ,196 |
| | Yrkesfag eller yrkesskole | ,149 | ,231 | ,415 | ,519 | -,296 | ,268 | 1,218 | ,270 |
| | Allmenn eller studiespesialisering | ,008 | ,305 | ,001 | ,979 | ,060 | ,353 | ,029 | ,865 |
| | Foreldre i arbeid, ref.kat: Begge | | | | | | | | |
| | Ingen | ,288 | ,390 | ,546 | ,460 | ,012 | ,406 | ,001 | ,977 |
| | En | ,277 | ,187 | 2,188 | ,139 | -,183 | ,217 | ,713 | ,398 |
| | Elevens posisusjon siste halvår av tiende klasse, ref.kat: Annet | | | | | | | | |
| | Begge foreldrene eller litt hos hver | -,791 | ,555 | 2,033 | ,154 | -1,230 | ,531 | 5,371 | ,020 |
| Hos en eller en og samboer | -,596 | ,552 | 1,166 | ,280 | -1,032 | ,529 | 3,808 | ,051 | |
| U Snittkarakter fra 10.klasse (0-6) | -1,335 | ,135 | 98,140 | ,000 | -1,094 | ,141 | 60,098 | ,000 | |
| S Ø K | Kom inn på førsteønsket, ref.kat: Både skole og utdanningsprogram | | | | | | | | |
| | Verken skole eller utdanningsprogr. | ,083 | ,415 | ,040 | ,841 | ,652 | ,351 | 3,443 | ,064 |
| | Utdanningsprogram men ikke skole | -,563 | ,601 | ,878 | ,349 | -,464 | ,606 | ,588 | ,443 |
| | Skole men ikke utdanningsprogram | ,280 | ,272 | 1,059 | ,303 | -,217 | ,342 | ,401 | ,526 |
| Søkt for å komme raskt i jobb (1-4) | -,369 | ,118 | 9,845 | ,002 | -,156 | ,120 | 1,683 | ,195 | |
| V I D E R E G Å E N D E | Studieforberedende, ref.kat: yrkesfaglig | 1,316 | ,227 | 33,597 | ,000 | -,908 | ,263 | 11,865 | ,001 |
| | Strever på skolen (1-4) | ,434 | ,132 | 10,866 | ,001 | ,323 | ,146 | 4,868 | ,027 |
| | Likegyldig og ukonsentrert (0-4) | ,487 | ,114 | 18,113 | ,000 | ,384 | ,126 | 9,369 | ,002 |
| U T E N N E R E | Har flyttet på hybel, ref. kat: Hybel eller hybelhus på hjemstedet | | | | | | | | |
| | Bor hjemme - ikke flyttet | -,161 | ,334 | ,234 | ,629 | -,702 | ,317 | 4,919 | ,027 |
| | Flyttet for å gå på videregående | ,127 | ,346 | ,134 | ,715 | -,275 | ,322 | ,729 | ,393 |
| | Har yrkesorienterte venner (1-4) | ,297 | ,123 | 5,797 | ,016 | ,011 | ,138 | ,006 | ,936 |

Pseudo R-Square, Nagelkerke = 0,313. Sign. i modell i figur 3.16, ikke i figur 3.17: **Fet skrift**

har altså vist hvordan kompetanseoppnåelse varierer med ett og ett forhold, bl.a. kjønn, tiendeklassekarakterer, oppfylt førsteønske, utdanningsprogram, skole, fylke, atferd og utdanningsambisjoner. Men fordi kompetanseoppnåelse ikke er et resultat av påvirkning fra bare et forhold, men tvert i mot av påvirkning fra mange forhold samtidig, må vi, når vi ønsker å undersøke hvilke forhold som har direkte nettoeffekt på om elevene ikke består, slutter eller består, gjennomføre en analyse hvor vi samtidig inkluderer en lang rekke forhold som kan tenkes å bidra til kompetanseoppnåelsen.

3.7.1 Multivariat analyse

Vi har gjennomført en slik multivariat (mange forhold/variabler) analyse, en multinomisk logistisk regresjonsanalyse med kompetanseoppnåelse som avhengig variabel. En slik analyse gjør det mulig å estimere ulike gruppers sannsynlighet for å gjennomføre uten å bestå eller for å slutte i videregående opplæring, sammenliknet med å bestå, kontrollert for effekten av de andre variablene i analysen. Vi kan på denne måten analysere hvordan hver enkelt variabel påvirker sannsynligheten for å gjennomføre videregående opplæring samtidig som vi kontrollerer for andre forklaringsvariabler som vi vet har betydning. Det er viktig å merke seg at hvor stor de estimerte sannsynlighetene blir, i stor grad avhenger av hvilken gruppe man beregner sannsynlighet for – det vil si hvilke verdier vi gir de uavhengige variablene som vi kontrollerer for. Fokuset i tolkningen av de estimerte sannsynlighetene

bør derfor være rettet mot forskjellen mellom gruppene, altså betydningen av den aktuelle variabelen vi undersøker, snarere enn nivået av sannsynlighetene.

Variabelen for kompetanseoppnåelse som vi brukte i de bivariate analysene var 5-delt: bestått, ikke bestått, skoleårssluttere, overgangssluttere og de som fortsetter (jf. tabell 3.3). I den multivariate analysen vi har gjennomført har vi i stedet for denne fem-delte variabelen brukt en tre-delt variabel: bestått, ikke bestått, sluttet.

Det første vi gjorde var å ta ut av analysene de elevene som har jobbet mot delmål og som fortsetter i videregående opplæring. De har ikke bestått, men de har heller ikke sluttet eller ikke bestått, slik at det er svært vanskelig å si om disse har lyktes eller ikke med sin skolegang det skoleåret vi studerer. De er dessuten få individer (N=143). Konklusjonen vår var at i en analyse av hvilke forhold som kan bidra til å forklare bortvalg, slutting og ikke bestått vil det å beholde disse i datamaterialet kanskje kunne forstyrre og påvirke analysene feilaktig.

Når disse elevene var ekskludert fra dataene, fortsatte vi med en analyse hvor vi opererte med en fire-delt avhengig variabel: bestått, ikke bestått, skoleårssluttere og overgangssluttere. Det viste seg imidlertid at denne ikke lot seg gjennomføre. Forklaringen er at det ble for få skoleårssluttere inkludert i analysen. I en slik multivariat analyse er det slik at bare enheter (her: individer) som har verdi på alle variablene blir inkludert i analysen. Som vi har vist, var det bare 52 skoleårssluttere som besvarte spørreskjemaet. Det betyr at når vi i den multivariate analysen inkluderer svar fra spørreskjemaet (og det må vi gjøre dersom analysen skal være meningsfull), så vil analysen maksimalt inkludere 52 skoleårssluttere. Med så få enheter på en av verdiene på den avhengige variabelen, viste det seg at den multivariate analysen ikke lot seg gjennomføre på en meningsfull måte. For å kunne gjennomføre analysen måtte vi derfor slå sammen skoleårssluttere og overgangssluttere i en gruppe, og gjennomføre analysen med en tredelt avhengig variabel: bestått, ikke bestått og sluttet.

De uavhengige variablene, dvs. de forhold vi ville undersøke om har betydning for kompetanseoppnåelsen, er alle de forhold vi har gjort rede for i kapittel 2. Vi har testet alle forhold knyttet til elevene som vi har kjennskap til, men vi viser ikke alle analysene her. I tabell 3.16 og 3.17 viser vi bare kjønn, foreldres utdanning, om elevene var kommet inn på førsteønske og de uavhengige variabler hvor vi har funnet signifikant effekt i forhold til den avhengige variabelen. Forskjellen på tabell 3.16 og 3.17 er at i 3.17 har vi tatt med gjennomsnittskarakterer fra tiende klasse. Grunnen til at vi viser en analyse med og en uten tiendeklassekarakterene, er at disse har sterk effekt, og når de introduseres i analysen elimineres effekten av noen av de andre variablene.

3.7.2 Karakterene fra grunnskolen betyr mest

Analysen (tabell 3.17) viser at det som har mest å si for hvordan det går i videregående er elevenes karakterer fra tiende klasse. Dette funnet faller sammen årelang tidligere forskning nasjonalt og internasjonalt (Lamb m.fl. (eds.) 2011; Markussen m.fl. 2008). Jo bedre karakterer fra tiende klasse, jo lavere sannsynlighet for å slutte eller ikke bestå og jo høyere sannsynlighet for å fullføre og bestå. I figur 3.28 og 3.29 illustrerer vi effekten av snittkarakterene fra tiende klasse på kompetanseoppnåelse fra videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011.

I de to bildene har vi, på grunnlag av tabell 3.17, beregnet sannsynligheter for å ha bestått, gjennomført uten å bestå eller sluttet for to ulike grupper. I figur 3.28 har vi beregnet sannsynlig kompetanseoppnåelse for jenter på studieforberedende, hvor både mor og far har gymnas, allmennfag eller studiespesialisering som høyeste utdanning, eleven kom inn på førsteønsket både for utdanningsprogram og skole, begge foreldrene er i jobb, eleven bor hjemme, og bodde siste halvdel av tiende klasse sammen med både mor og far eller litt hos hver.

I figur 3.29 har beregnet sannsynlig kompetanseoppnåelse for gutter på yrkesfag, hvor både mor og far har yrkesskole eller yrkesfag som høyeste utdanning, eleven kom inn på førsteønsket både for utdanningsprogram og skole, begge foreldrene er i jobb, eleven bor hjemme, og bodde siste halvdel av tiende klasse sammen med både mor og far eller litt hos hver.

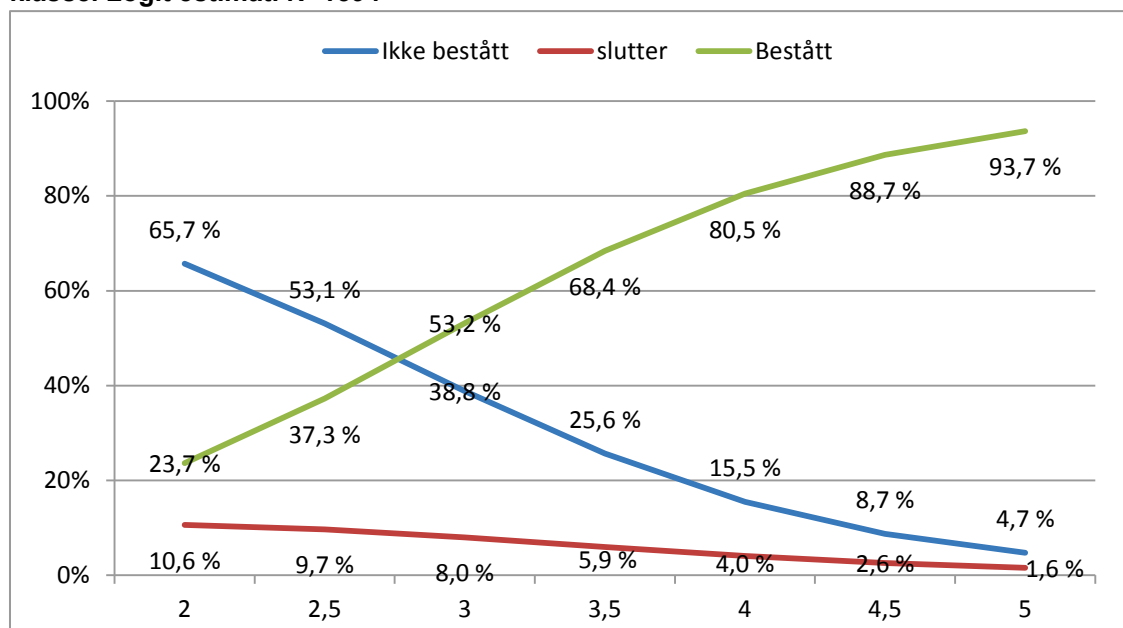
Både i figur 3.28 og 3.29 og i de følgende figurer har de kontinuerlige uavhengige variablene som analysen i tabell 3.17 fant signifikante, blitt kodet med gjennomsnittsverdi, slik: Strever faglig på skolen=1,84, likegyldig og ukonsentrert=1,33, Å komme raskt i jobb=2,01, å ha yrkesorienterte venner=2,36 og snittkarakter fra grunnskolen=3,93.

Begge figurene viser at jo bedre snittskarakterer elevene har med seg fra tiende klasse i grunnskolen, jo større er sannsynligheten for at de fullfører og består, og jo lavere blir sannsynligheten for at de slutter og for at de gjennomfører uten å bestå. I hovedsak forteller de to bildene den samme historien, men fordi sannsynlighetene er beregnet for to ulike grupper, blir sannsynlighetsnivåene ulike.

Blant jentene på studieforbereidende (figur 3.28), med alle de øvrige kjennetegnene som er nevnt under figuren, ser vi f.eks. at når karaktersnittet fra ungdomsskolen forbedres med en og en halv karakter fra 3 til 4,5, øker sannsynligheten for bestått med 35 prosentpoeng. Sannsynligheten for å slutte reduseres med litt over 5 prosentpoeng og sannsynligheten for å gjennomføre uten å bestå reduseres med 30 prosentpoeng.

Blant guttene på yrkesfag (figur 3.29), med alle de øvrige kjennetegnene som er nevnt under figuren, ser vi f.eks. at når karaktersnittet fra ungdomsskolen forbedres med en og en halv karakter fra 3 til 4,5, øker sannsynligheten for at denne eleven består med nesten 30 prosentpoeng. Sannsynligheten for å slutte reduseres med litt over 15 prosentpoeng og sannsynligheten for å gjennomføre uten å bestå reduseres med 12 prosentpoeng.

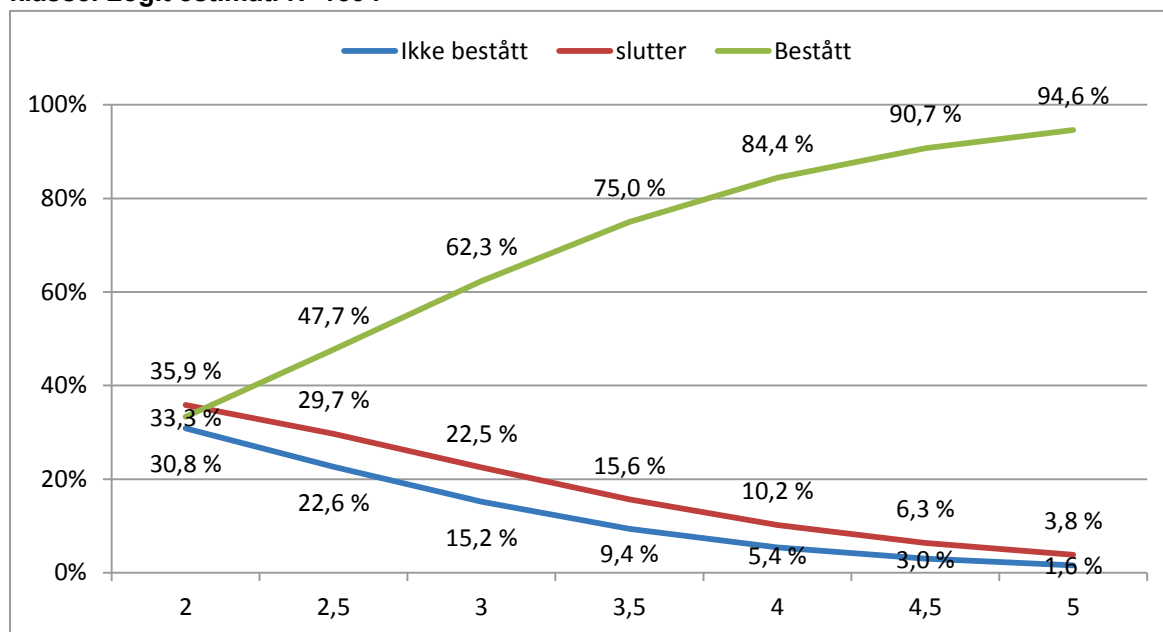
Figur 3.28 Beregnet sannsynlighet for å ha bestått, gjennomført uten å bestå eller sluttet i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011 etter gjennomsnittskarakterer fra tiende klasse. Logit estimat. N=1594



Sannsynlighetene er beregnet for jenter på studieforbereidende, hvor både mor og far har gymnas, allmennfag eller studiespesialisering som høyeste utdanning, eleven kom inn på førsteønsket både for utdanningsprogram og skole, begge foreldrene er i jobb, eleven bor hjemme, og bodde siste halvdel av tiende klasse sammen med både mor og far eller litt hos hver. De kontinuerlige variablene er gitt gjennomsnittsverdi: Strever faglig på skolen=1,84, likegyldig og ukonsentrert=1,33, Å komme raskt i jobb=2,01, å ha yrkesorienterte venner=2,36 og snittkarakter fra grunnskolen=3,93.

De to bildene illustrerer en sterk effekt av grunnskolekarakterer på kompetanseoppnåelse i videregående skole, men også at de konkrete utslagene av denne effekten varierer avhengig av hvilken elevgruppe vi ser særskilt på. Vi kunne hadefinert andre grupper å beregne sannsynlig kompetanseoppnåelse for, og bildene ville variert, men de ville alle ha lignet og fortalt den samme historien: en sterk effekt av karakterer fra tiende klasse på kompetanseoppnåelse fra videregående.

Figur 3.29 Beregnet sannsynlighet for å ha bestått, gjennomført uten å bestå eller sluttet i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011 etter gjennomsnittskarakterer fra tiende klasse. Logit estimat. N=1594



Sannsynligheten er beregnet for gutter på yrkesfag, hvor både mor og far har yrkesskole eller yrkesfag som høyeste utdanning, eleven kom inn på førsteønsket både for utdanningsprogram og skole, begge foreldrene er i jobb, eleven bor hjemme, og bodde siste halvdel av tiende klasse sammen med både mor og far eller litt hos hver. De kontinuerlige variablene er gitt gjennomsnittsverdi: Strever faglig på skolen=1,84, likegyldig og ukonsentrert=1,33, Å komme raskt i jobb=2,01, å ha yrkesorienterte venner=2,36 og snittkarakter fra grunnskolen=3,93.

I det følgende vil vi vise lignende figurer for alle de variablene som har signifikant effekt i analysen i tabell 3.17. Men for hver av disse variablene vil vi bare vise en figur. Vil vi vise beregnede sannsynligheter for den samme referansegruppen som i figur 3.28. For hver av figurene vil vi holde alle forhold konstante, men variere det forhold figuren skal illustrere. På denne måten kan vi ved å se på flere figurer, som er laget på grunnlag av den samme referansegruppen, studere den rendyrkede nettoeffekten av et og et forhold under betingelsen alt annet likt.

3.7.3 Liten effekt av bakgrunnsvariabler

Analysen av bakgrunnsvariablene viser at mors og fars utdanning ikke har signifikant direkte betydning for kompetanseopptak. Dette gjelder både før og etter at vi har introdusert de gjennomsnittlige karakterene fra tiende klasse i analysen. I *Bortvalg og kompetanse* hadde denne variabelen effekt, også etter introduksjon av grunnskolekarakterer i analysen. At denne analysen ikke finner signifikant nettoeffekt av foreldrenes utdanningsnivå betyr ikke nødvendigvis at foreldrenes utdanningsnivå ikke har betydning for elevenes kompetanseopptak. Tidligere analyser (bl.a. Markussen m.fl. 2008) har vist at elevenes karakterer fra grunnskolen er sterkt påvirket av elevenes bakgrunn, herunder foreldrenes utdanning, slik at når vi måler direkte effekt av karakterer, er det sannsynlig at vi også måler en indirekte effekt av foreldrenes utdanning. Mer om dette i avsnitt 3.7.4.

Vi ser av tabell 3.16 at vi fant at jenter hadde mindre sannsynlighet for ikke å bestå enn gutter når snittkarakterene fra tiende klasse ikke inngikk i analysen. Når karakterene ble introdusert, ble denne effekten eliminert. Forklaringen på dette kan være at jentene har bedre karakterer enn guttene, slik at når karakterene er inkludert, måler vi den direkte effekten av karakterer, og den kjønnseffekten som bl.a. formidler en karaktereffekt forsvinner, fordi karaktereffekten fanges opp direkte. I *Bortvalg og kompetanse* ble kjønnseffekten opprettholdt etter kontroll for karakterer for de som ikke besto, men ikke for slutterne, slik at det var større sannsynlighet for gutter enn jenter til ikke å bestå.

Før vi introduserte gjennomsnittskarakterene fra tiende klasse fant vi effekt også på foreldrenes tilknytning til arbeidsmarkedet. Når en eller ingen av foreldrene var i arbeid, økte sannsynligheten for at elevene ikke besto dette skoleåret sammenlignet med de som hadde begge foreldre i arbeid. Når gjennomsnittskarakterene ble introdusert i analysene ble denne effekten eliminert. Dette funnet skiller Finnmarksungdommen fra Østlandsungdommen. I prosjektet *Bortvalg og kompetanse* fant vi også effekt av foreldrenes arbeidsmarkedstilknytning, men bare i forhold til slutting slik som i tabell 3.16. På Østlandet overlevde denne effekten introduksjon av gjennomsnittskarakterer fra tiende klasse i analysen, mens den i Finnmark ble eliminert.

3.7.4 Hvilke forhold har betydning for grunnskolekarakterene?

Vi har altså sett at karakterene fra grunnskolen er det forhold som har mest å si for utfallet av videregående skole. Samtidig ser vi at en rekke bakgrunnsvariabler har liten betydning. Fra tidligere forskning vet vi at noen av disse bakgrunnsvariablene har betydning for grunnskolekarakterene. Karakterene formidler effekten av bakgrunnsvariablene, som dermed får en indirekte effekt på utfallet av videregående opplæring. Vi har undersøkt om det er slik også for de ungdommene som er undersøkt i dette prosjektet. For å gjøre dette har vi gjennomført en multipl lineær regresjonsanalyse.

Ved hjelp av denne metoden har vi analysert sammenhengen mellom karaktergjennomsnittet fra ungdomsskolen og flere forklaringsvariabler som man tenker kan ha betydning for dette gjennomsnittet. Regresjonsanalyse kan vise i hvilken grad en eller flere variabler samvarierer med den avhengige variabelen, her karaktergjennomsnitt. Når man benytter mer enn en forklaringsvariabel i samme analyse, kalles det multipl lineær regresjonsanalyse. Ved å ta inn nye forklaringsvariabler i en analyse, kan effekten av tidligere variabler reduseres eller forsvinne helt. Årsaken til dette kan være at de nye variablene forklarer noe av det samme fenomenet som de tidligere variablene, og disse vil da høyst sannsynlig korrelere sterkt. Resultatet av regresjonsanalysen viser vi i tabell 3.18.

Tabell 3.18 Multipl lineær regresjonsanalyse av sammenhengen mellom bakgrunnsvariabler, to grunnskolevariabler og karaktersnitt i tiende klasse. N=1871

| | B | Std. Error | Std Beta | t | sig. |
|---|-------|------------|----------|---------|------|
| Konstant | 3.465 | .110 | | 31.585 | .000 |
| Spesialundervisning i ungdomsskolen, ja eller vet ikke (ref. nei) | -.713 | .046 | -.349 | -15.341 | .000 |
| Antall bøker hjemme hos foreldrene (0-5) | .110 | .012 | .190 | 9.439 | .000 |
| Gutt (ref. jente) | -.333 | .033 | -.191 | -9.963 | .000 |
| Fars utdanning (0-3) | .082 | .015 | .114 | 5.330 | .000 |
| Bor med begge foreldrene (ref. nei) | .156 | .037 | .084 | 4.245 | .000 |
| Mors utdanning (0-3) | .063 | .015 | .090 | 4.192 | .000 |
| Majoritet (ref. minoritet) | .284 | .100 | .054 | 2.831 | .005 |
| Spesialundervisning i barneskolen, ja eller vet ikke (ref. nei) | -.131 | .047 | -.063 | -2.789 | .005 |
| Mor i arbeid (ref. nei) | .131 | .048 | .054 | 2.746 | .006 |

Justert R²=38,2

Avhengig variabel: Karaktergjennomsnitt fra ungdomsskolen

Skala antall bøker: 0=50 eller færre, 1=51-100, 2=101-200, 3=201-500, 4=501-1000, 5=101 eller flere.

Skala mors og fars utdanning: 0=grunnskolen, lavere eller vet ikke, 1=yrkesfag eller yrkesskole, 2=gymnas, allmennfag eller studieforberedende, 3=høyere utdanning.

Ikke-signifikante variabler: Bor hos en forelder eller en med ny samboer, bor «annet», far i arbeid, gått i barnehage

Resultatene i den lineære regresjonsanalysen vil i vårt tilfelle vise hvor mye gjennomsnittskarakteren fra tiende klasse endres i gjennomsnitt når de uavhengige variablene øker med én verdienhet, når vi tar hensyn til andre variabler som også kan påvirke karaktergjennomsnittet. Analysen viser at det som

hadde sterkest betydning for grunnskolekarakterene var om eleven hadde hatt spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte i ungdomsskolen. En elev som hadde hatt slik undervisning hadde i gjennomsnitt 0,71 karakterer lavere enn de som ikke hadde hatt slik undervisning, alt annet likt. Videre ser vi at det hadde betydning hvor mange bøker det var i foreldrenes hjem. En elev som befinner seg et trinn høyere enn en annen hadde i gjennomsnitt 0,11 karakter bedre enn en på et trinn lavere på denne skalaen for bøker i hjemmet. Vi ser også at kjønn har betydning. I gjennomsnitt hadde jentene 0,33 karakterer bedre enn guttene ut av ungdomsskolen. Også foreldrenes utdanning hadde betydning. For hvert trinn på fars og mors utdanningsstige hadde disse elevene hhv. 0,08 og 0,06 karakterer bedre enn på foregående trinn. Det å bo med begge foreldrene siste halvår i tiende klasse hadde positiv effekt på karakterene. De som gjorde dette hadde i snitt 0,16 karakterer bedre enn de som ikke gjorde det. Majoritetsungdom hadde 0,28 karakterer bedre enn minoritetsungdom. De som hadde hatt spesialundervisning i barneskolen hadde i snitt 0,13 karakterer svakere enn de som ikke hadde hatt det. De som hadde en mor som var i jobb hadde i snitt 0,13 karakterer bedre ut av ungdomsskolen enn når mor ikke var i jobb.

Vi ser altså at det var en del variabler som hadde betydning for karakterene fra tiende klasse. Vi har foran vist (figur 3.28 og 3.29) at nettopp karakterene fra tiende klasse var det som i sterkest grad påvirket utfallet av videregående skole for Finnmarks elevene skoleåret 2010-2011. Denne analysen av hva som har betydning for karaktersnittet fra tiende klasse (tabell 3.18) viste at bakgrunnsvariabler som kjønn, minoritetspråklig bakgrunn, sosial bakgrunn målt ved foreldrenes utdanningsnivå, antall bøker i hjemmet, bosituasjon samt om mor var i jobb hadde betydning for elevens karakterer i grunnskolen. Også to grunnskolevariabler, om elevene hadde hatt spesialundervisning i barneskolen og ungdomsskolen hadde betydning. Bakgrunnsvariablene handler om hvilket hjem elevene kom fra, ved at de for eksempel måler elevens bosituasjon, hjemmets kulturelle kapital samt foreldres utdanning og arbeidsmarkedstilknytning. Selv om effekten av hver enkelt bakgrunnsvariabel kan være relativt svak, bør det understrekes at en samlet påvirkning fra et hjem med høy grad av kulturell kapital (målt med antall bøker i hjemmet), hvor foreldrene bodde sammen, hadde høyere utdanning og mor var i jobb hadde stor positiv betydning for elevenes karakterer ut av tiende klasse. Gitt den sterke sammenhengen mellom karakterer fra grunnskolen og utfall i videregående opplæring, kan vi dermed konkludere med at de ovennevnte bakgrunnsvariablene hadde en indirekte effekt formidlet via effekten av karakterer fra grunnskolen på gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående skole dette skoleåret i Finnmark.

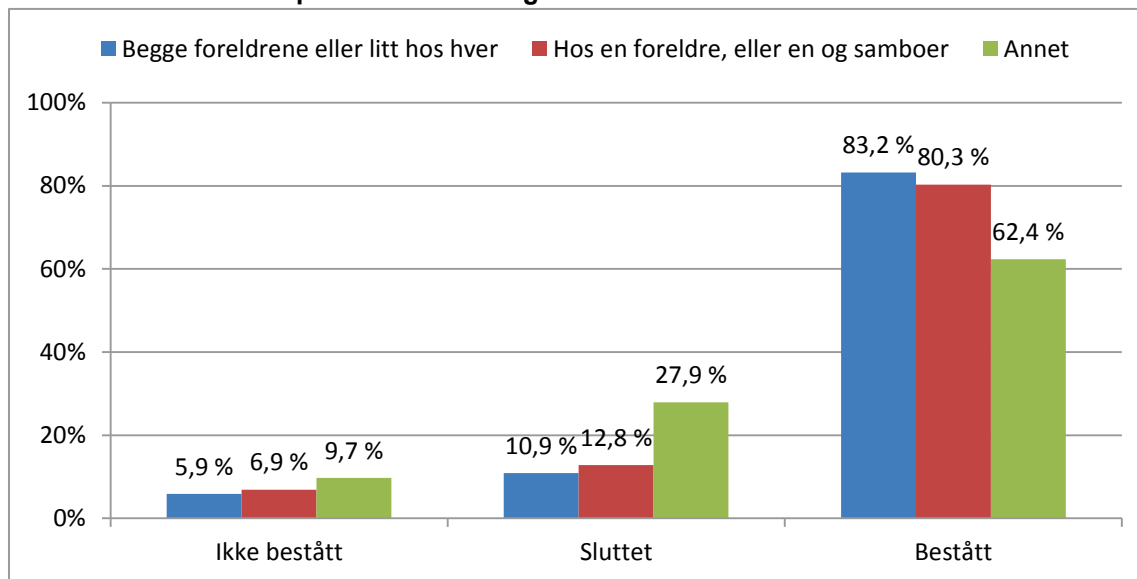
Vi har med dette vist, at selv om foreldres utdanning og andre bakgrunnsvariabler hver for seg ikke hadde direkte effekt på bortvalg og kompetanseoppnåelse fra videregående skole (med unntak av bosituasjon og boform) (jf. tabell 3.17), så har disse forholdene gjennom den indirekte effekten, en sterkere betydning for utfallet av videregående skole enn analysene av direkte effekter viste. Samtidig er det nok også slik at variabler som «bare» har indirekte effekter på utfallet, ikke får økt betydning over tid. Også i prosjektet *Bortvalg og kompetanse* ble det gjort en lignende analyse, og også den viste bakgrunnsvariablenes indirekte betydning formidlet via grunnskolekarakterene (Markussen m.fl. 2008).

3.7.5 Bosituasjon har betydning

Før introduksjon av snittkarakterer fra ungdomsskolen fant vi at elevenes bosituasjon hadde betydning for kompetanseoppnåelse. De som bodde sammen med begge foreldrene eller litt hos hver, og de som bodde hos en av foreldrene enten denne bodde alene eller sammen med en samboer, hadde mindre sannsynlighet for ikke å bestå, sammenlignet med de som bodde i andre ordninger (ikke med noen av foreldrene). Bosituasjon hadde betydning både i forhold til slutting og ikke bestått. Når karakterene ble inkludert i analysen, forsvant effekten i forhold til ikke å bestå, men den ble opprettholdt i forhold til å slutte.

I figur 3.30 viser vi beregnet kompetanseoppnåelse etter bosituasjon etter introduksjon av gjennomsnittlige grunnskolekarakterer i analysen.

Figur 3.30 Beregnet sannsynlighet for å ha bestått, gjennomført uten å bestå eller sluttet i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011 etter bosituasjon siste halvår i tiende klasse. Estimert basert på multinomisk logit. N=1594



Figuren viser at sannsynligheten for å bestå er størst blant de som bodde sammen med begge foreldrene eller litt hos hver, og den er litt mindre blant de som bodde hos en av foreldrene ente denne hadde en samboer eller ikke. De som har lavest sannsynlighet for å fullføre og bestå er de som bodde i andre situasjoner uten foreldrene. Vi har ikke sikker informasjon om hva dette innebærer, men det er sannsynlig at dette for mange er fosterhjem, institusjon, hybel eller at de bor hos slektninger. Vi ser også at det er blant elever i denne siste gruppen det er størst sannsynlighet for ikke å bestå og for å slutte. Særlig når det gjelder å slutte, ser vi at denne gruppen elever er i faresonen. Vi merker oss at det er denne elevgruppen som skiller seg spesielt ut og at det for de to andre gruppene er svært små forskjeller. Dette er annerledes enn det vi fant i *Bortvalg og kompetanse*, hvor skillet gikk mellom de som bodde sammen med både mor og far og alle andre.

3.7.6 Å ikke få innfridd førsteønske – hva betyr det?

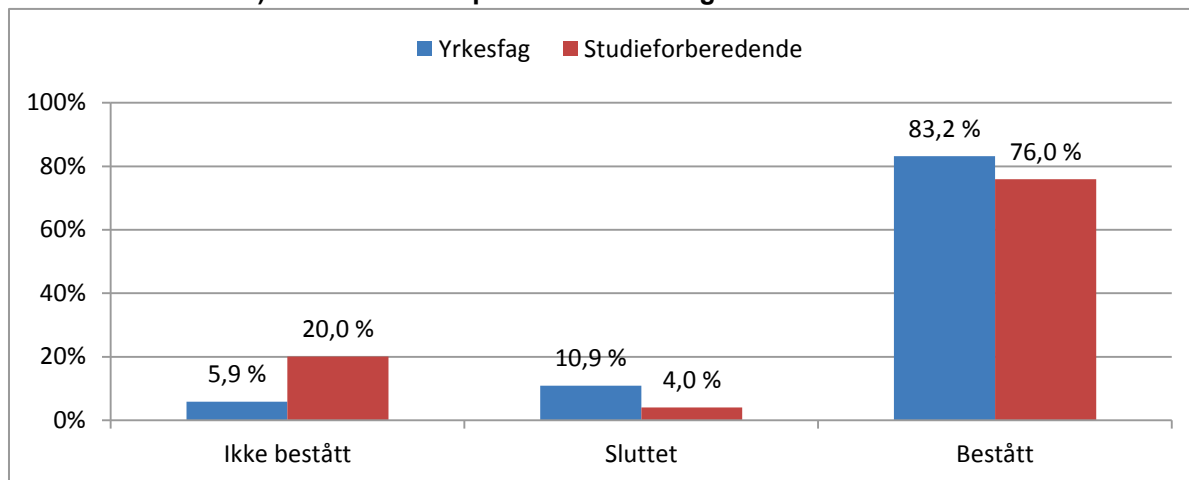
Før vi introduserte karakterene fra tiende klasse i analysen, fant vi effekt av om elevene hadde kommet inn der de ville. De som hadde kommet inn verken på ønsket skole eller utdanningsprogram, hadde større sannsynlighet for å slutte enn de som hadde kommet inn både på ønsket skole og utdanningsprogram. Dette funnet, at innfridd førsteønske eller ikke, betyr noe for hvordan det går, er også i tråd med resultatene fra *Bortvalg og kompetanse*. Dette er et rimelig funn. Det å ikke kunne gå der du helst vil kan være demotiverende og føre til enten manglende innsats eller at du ikke orker å møte opp. Og når du har kommet inn verken på den skolen eller det utdanningsprogram du søkte, så er det ikke overraskende at dette øker sannsynligheten for at du slutter.

Effekten av denne variabelen ble imidlertid eliminert da grunnskolekarakterene ble inkludert i analysen. Forklaringen på dette kan være at karakterene har så stor betydning for om man kommer inn på førsteønske eller ikke, at en førsteønske-variabel i realiteten er et prestasjonsmål som elimineres av det enda sterkere og direkte prestasjonsmålet som karakterene er.

3.7.7 Yrkesfag eller studieforbereende – betyr det noe?

Det hadde betydning for kompetanseoppnåelse om elevene gikk på studieforbereende eller yrkesfag. Dette illustrerer vi i figur 3.31.

Figur 3.31 Beregnet sannsynlighet for å ha bestått, gjennomført uten å bestå eller sluttet i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011 etter utdanningsretning (yrkesfag eller studieforbereidende). Estimert basert på multinomisk logit. N=1594



Elevene på studieforbereidende hadde, alt annet likt, mindre sannsynlighet for å slutte enn elever på yrkesfag. Dette funnet gjelder både før og etter introduksjon av karakterer i analysen. Nettoeffekten av å gå på studieforbereidende svekkes noe når karakterene introduseres. At dette funnet gjelder både med og uten karakterer inkludert, viser imidlertid at dette forholdet har en betydelig selvstendig effekt. Forklaringen er sannsynligvis at slutterne inkluderer både skoleårssluttere og overgangssluttere. Sannsynligvis ville introduksjon av karakterer eliminert en evt. effekt på skoleårsslutting, ettersom dette gjerne handler om svake elever. Overgangsslutterne er ikke nødvendigvis svake, de kan ha relativt gode karakterer og ha bestått Vg2, men slutte fordi de ikke får læreplass. Det betyr at overgangsslutting er mindre påvirket av karakterene, og vi kan måle effekt av utdanningsretning på slutting, inkludert overgangsslutting, også når prestasjonsnivå målt med grunnskolekarakterer inngår i analysen.

Når det gjelder å ikke bestå, hadde det å gå på studieforbereidende i forhold til å gå på yrkesfag motsatt effekt. De som gikk på studieforbereidende hadde større sannsynlighet for ikke å bestå enn de som gikk på yrkesfag, når vi sammenlignet like grupper og bare varierte utdanningsretning. Figuren viser også at elevene på yrkesfag, under betingelsen alt annet likt, hadde større sannsynlighet for å bestå enn elevene på studieforbereidende. Når vi sammenligner elever på studieforbereidende og yrkesfag som er like, også når det gjelder karakterer, er det rimelig at sjansen til å bestå er større på yrkesfag enn studieforbereidende.

3.7.8 Vanskeligere å bestå når du strever faglig

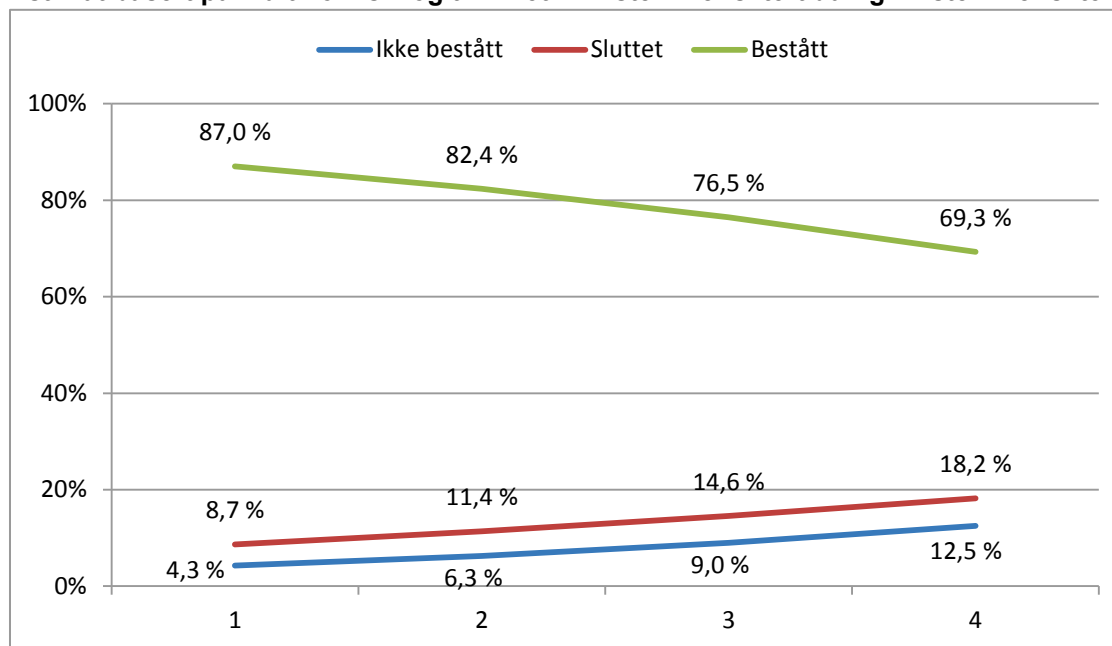
Jo mer elever strever faglig på skolen, alt annet likt, jo større er sannsynligheten for ikke å bestå og for å slutte, samtidig som sannsynligheten for å fullføre og bestå reduseres. Dette illustrerer vi i figur 3.32. Vi ser at sannsynligheten for å bestå reduseres fra 87 prosent for de som ikke strever til 69,3 prosent for de som strever mye, og at sannsynligheten for hhv å slutte og ikke å bestå heves med hhv.10 og 8 prosentpoeng.

Vi minner om at denne indeksvariabelen er konstruert på grunnlag av hva elevene mente om disse utsagnene:

- Jeg strever så mye med det faglige at jeg vurderer å slutte i videregående opplæring
- Jeg strever i mange fag, men synes ikke at skolen og lærerne hjelper meg nok
- Jeg føler at jeg mestrer de fleste fagene (snudd)
- Hadde det vært mulig ville jeg heller begynt å jobbe etter tiende klasse enn å begynne i videregående
- Jeg hadde trengt et innføringsår før Vg1 for å bli bedre faglig forberedt for videregående

At elever som sier seg enig i disse utsagnene har vanskelig for å klare seg i videregående, er rimelig. Har man et slikt forhold til skolen, er det ikke overraskende at man ikke klarer å bestå eller at man velger å slutte. Dette funnet gjelder både før og etter at karakterene er introdusert i analysen, men effekten svekkes når karakterene inngår. Dette kan henge sammen med at begge deler er ulike mål på prestasjonsnivå. Prestasjonsnivået måles med karakterer, og elevenes opplevde prestasjonsnivå har sannsynligvis påvirket deres stillingtagen til de fem utsagnene bak strever-indeksen. At de har vært enige i disse utsagnene følger av at de er faglig svake, og når vi introduserer et sterkere mål på prestasjoner (=karakterene) svekkes effekten av den egenopplevde strever-indeksen.

Figur 3.32 Beregnet sannsynlighet for å ha bestått, gjennomført uten å bestå eller sluttet i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011 etter hvor mye elevene strever faglig. Estimert basert på multinomisk logit. N=1594. 1=stemmer svært dårlig. 4=stemmer svært godt.



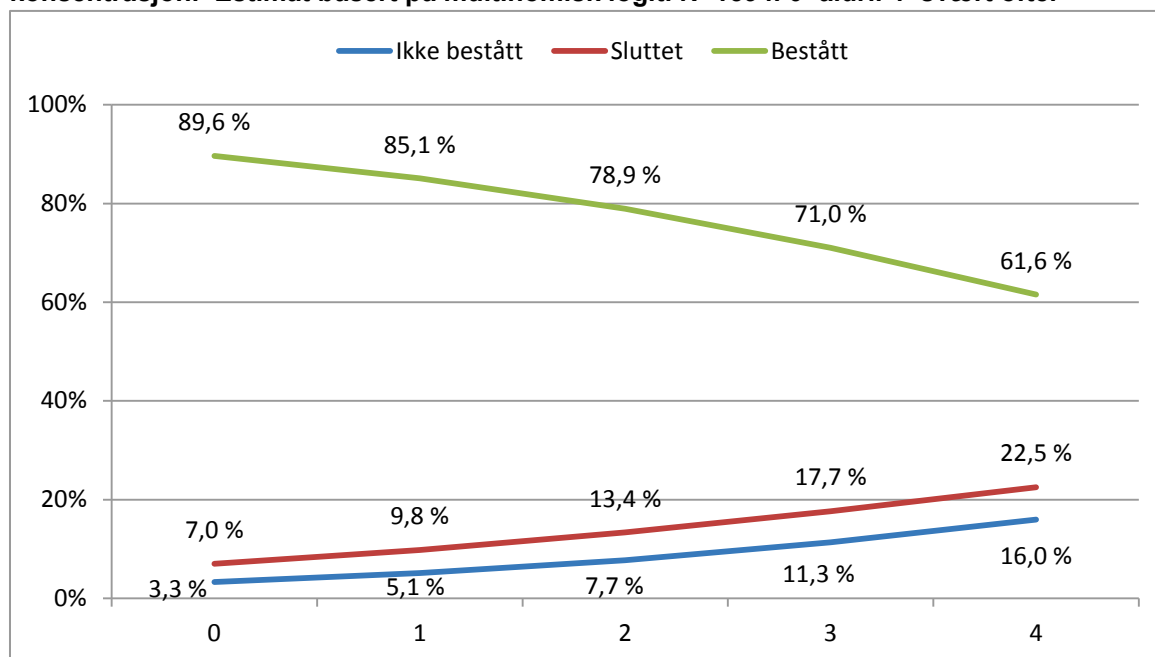
3.7.9 De likegyldige og ukonsentrerte slutter og består ikke

Elever som er likegyldige og ukonsentrerte slutter og består ikke i større grad enn de som ikke tilhører denne gruppen. Dette illustrerer vi i figur 3.33. Vi ser at sannsynligheten for å fullføre og bestå reduseres fra 89,6 prosent for de som skårer null på dette målet til 61,6 prosent for de mest likegyldige og ukonsentrerte. Vi ser også at sannsynligheten for ikke å bestå og for å slutte, øker når likegyldigheten og manglende konsentrasjon øker.

Denne variabelen er signifikant både før og etter introduksjon av grunnskolekarakterer i analysen. Effekten øker litt når karakterene inkluderes. Vi minner om hvilke enkeltutsagn denne variabelen er konstruert på grunnlag av:

- Jeg fullfører ikke oppgaver som skal løses i timene
- Jeg er trøtt og uopplagt i timene
- Jeg blir lett distraheret i timene
- Jeg sier negative ting om skolen og undervisningen
- Jeg følger ikke de beskjedene læreren gir
- Jeg kommer for seint til timene
- Jeg er rastløs og urolig på plassen min i timene
- Jeg hører ikke etter når andre snakker
- Jeg snakker med medelever eller bråker når det er meningen at det skal være stille
- Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting i timene

Figur 3.33 Beregnet sannsynlighet for å ha bestått, gjennomført uten å bestå eller sluttet i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011 etter likegyldighet og manglende konsentrasjon. Estimert basert på multinomisk logit. N=1594. 0=aldri. 4=svært ofte.

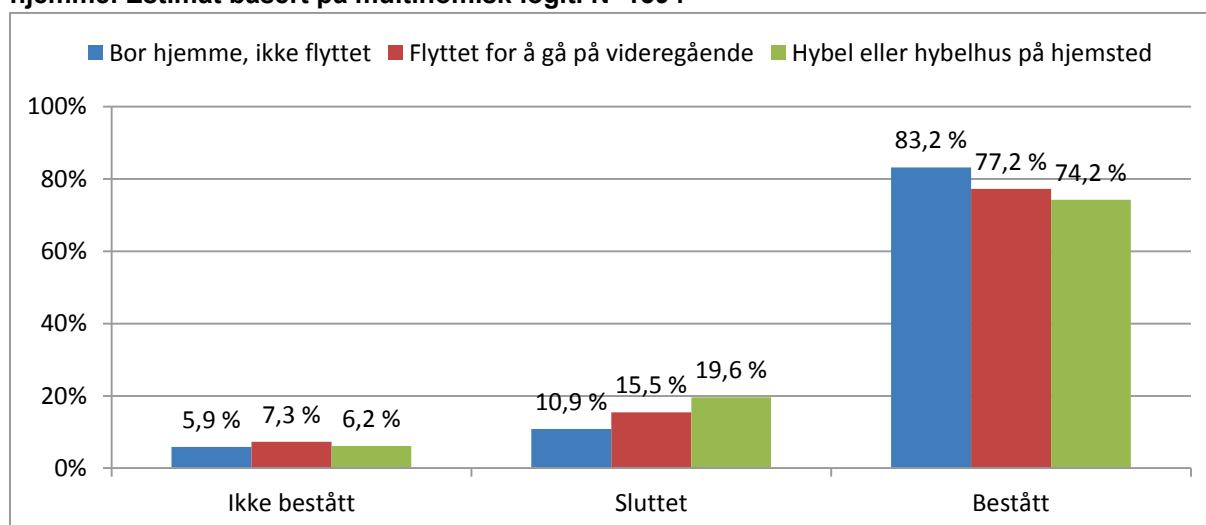


Elever som sier at de er enige i dette, er tydelig elever som ikke har fokus på skolearbeidet. De kommer for seint, de er uopplagte, de gjør ikke det de skal, de hører ikke etter, drømmer seg bort, er rastløse og bråker litt. Ut fra disse kjennetegnene har vi valgt å karakterisere disse som de likegyldige og ukonsentrerte. Det kan virke som om det som skjer i klasserommet ikke angår dem, de er likegyldige og konsentrerer seg ikke om det som skal skje der. De er på et vis fraværende selv om de er til stede, og det er rimelig at elever som dette kan prestere så svakt faglig at de ikke består, eller at de faktisk til slutt velger å ikke være elev lenger. Dette funnet er annerledes enn i *Bortvalg og kompetanse*, der vi ikke fant effekt av dette forholdet, men av mer alvorlige atferdsavvik.

3.7.10 Hybelboere på eget hjemsted slutter oftere

Analysen viste at de som bodde hjemme hadde mindre sannsynlighet for å slutte sammenlignet med de som bodde på hybel, i leilighet eller i hybelhus på eget hjemsted.

Figur 3.34 Beregnet sannsynlighet for å ha bestått, gjennomført uten å bestå eller sluttet i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011 etter om elevene hadde flyttet eller bodde hjemme. Estimert basert på multinomisk logit. N=1594



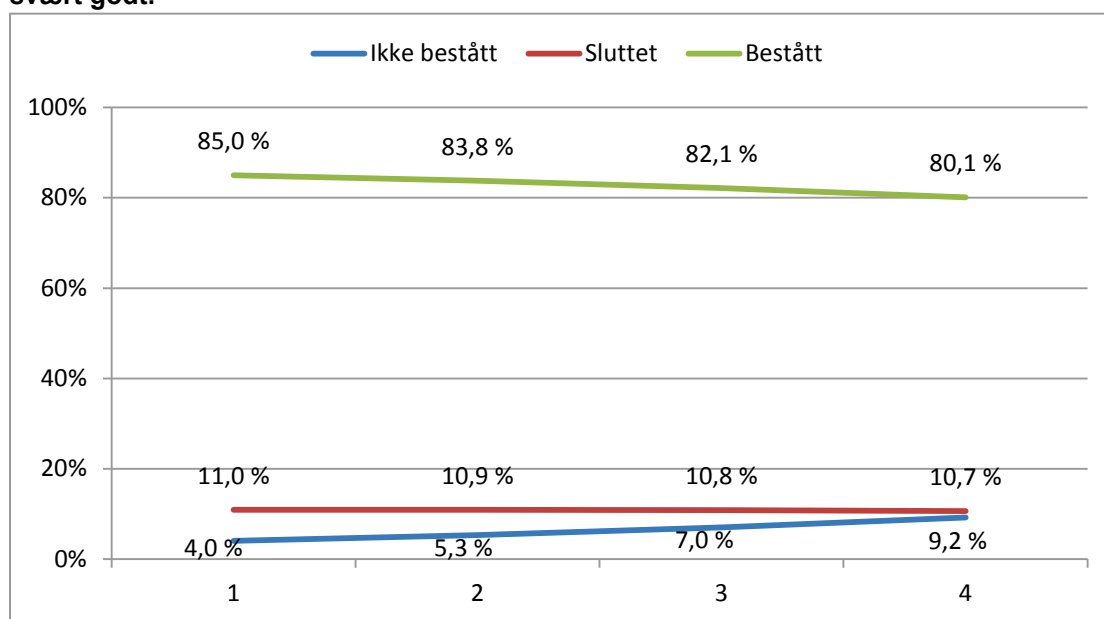
De som hadde flyttet fra hjemstedet for å gå på skole skilte seg ikke signifikant fra de to andre gruppene i forhold til slutting. Når det gjaldt de som ikke hadde bestått var det ikke signifikant forskjell mellom gruppene. Figur 3.34 viser at de som hadde flyttet for seg selv på hjemstedet hadde nesten 20 prosent sannsynlighet for å slutte sammenlignet med om lag 10 prosent for de som fortsatt bodde hjemme, mens forskjellen når det gjaldt sannsynligheten for å fullføre og bestå var om lag like stor, men med motsatt fortegn.

Dette viser tydelig at den gruppen som er mest i faresonen for å slutte, bosted tatt i betraktning, er de som bor på hjemstedet, men ikke hjemme hos foreldrene. Vi har i den bivariate analysen av denne variabelen i forhold til kompetanseoppnåelse foreslått at en forklaring på dette kan være at ungdom som går på videregående skole på hjemstedet og ikke ønsker å bo hjemme kanskje har vært i konflikt med foreldrene, noe som kan være en indikasjon på at de kanskje ikke har fått nødvendig oppfølging i forhold til skolearbeid tidligere.

3.7.11 Elever med yrkesorienterte venner får ikke bestått oftere

Jo høyere elevene skåret på indeksvariabelen *Har yrkesorienterte venner*, jo større var sannsynligheten for at de ikke besto dette skoleåret.

Figur 3.35 Beregnet sannsynlighet for å ha bestått, gjennomført uten å bestå eller sluttet i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011 etter om elevene hadde yrkesorienterte venner. Estimert basert på multinomisk logit. N=1594. 1=stemmer svært dårlig. 4=stemmer svært godt.



I figur 3.35 ser vi at når elevene skårer på topp på denne variabelen er sjansen for å bestå fem prosentpoeng lavere enn når de har laveste skåre. I forhold til å slutte har ikke denne variabelen effekt. Vi ser også at sannsynligheten for ikke å bestå øker svakt ved høyere verdi på denne variabelen. Dette indikerer at selv om analysen har identifisert signifikant effekt av dette forholdet på sannsynligheten for ikke å bestå sammenlignet med å fullføre og bestå, så er effekten svak.

De fire enkeltutsagnene som inngår i denne indeksvariabelen var:

- De fleste vennene mine er lærlinger
- De fleste vennene mine jobber
- De fleste vennene mine verken jobber eller går på skole
- De fleste vennene mine går på et yrkesfaglig utdanningsprogram

Når de fleste vennene man har ikke går på skole, kan nok dette bidra til at ens eget fokus også flyttes. Skolearbeid og innsats på skolen blir kanskje ikke det viktigste, noe som kan påvirke resultatene og bidra til at elevene ikke består i alle fag.

3.7.12 Elever som selv er orientert mot arbeidslivet får sjeldnere ikke bestått

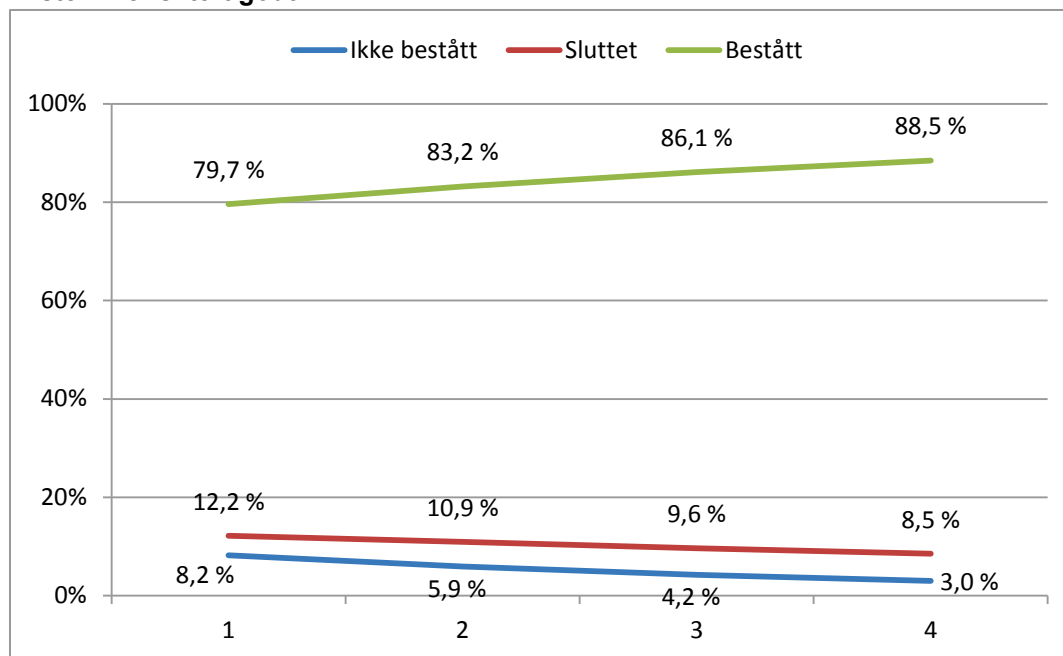
Analysen viser at elever som har valgt retning i videregående med tanke på mye praksis, lite teori og muligheten for å komme raskt i jobb, har redusert sannsynlighet for ikke å bestå sammenlignet med å fullføre og bestå. Denne variabelen har ikke signifikant effekt i forhold til slutting (jf den røde linjen som er så godt som parallell med x-aksen).

De tre utsagnene som inngår i denne variabelen er:

- Jeg går på akkurat dette tilbudet i videregående fordi det er lite teori
- Jeg går på akkurat dette tilbudet i videregående fordi det er mye praksis
- Jeg går på akkurat dette tilbudet i videregående fordi da blir jeg raskt ferdig og kan begynne å jobbe

Vi ser at blant de som skårer høyest på dette målet er sannsynligheten 88,5 prosent, mens den er like under 80 for de som skårer lavest. Sjansen for ikke å bestå synker fra 8,2 til 3 prosent fra laveste til høyeste verdi på denne variabelen. At de som er praktisk orientert og ønsker seg raskt ut i en jobb, består i større grad enn de som ikke er det, kan henge sammen med at de er realistiske og vet at om de skal lykkes med en rask overgang til arbeidslivet, så må de fullføre og bestå videregående opplæring. Det ønsket og målet de har kan være en drivkraft til at de faktisk klarer seg.

Figur 3.36 Beregnet sannsynlighet for å ha bestått, gjennomført uten å bestå eller sluttet i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011 etter om elevene var praksis- og yrkesorientert. Estimert basert på multinomisk logit. N=1594. 1=stemmer svært dårlig. 4=stemmer svært godt.



3.7.13 Oppsummering av funnene fra den multivariate analysen

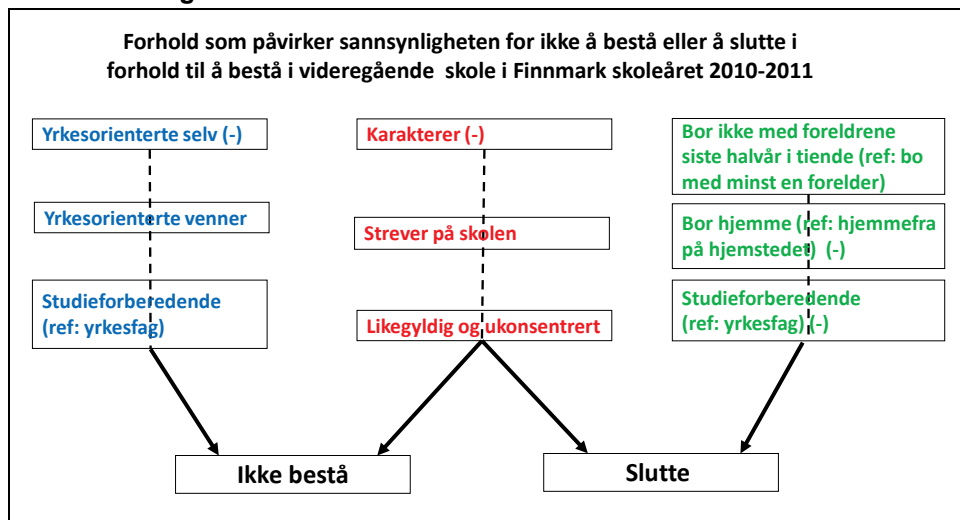
Kontrollert for de andre uavhengige variablene, fant vi, alt annet likt, følgende forhold med signifikant direkte effekt på sannsynligheten for å slutte eller ikke bestå sammenlignet med å bestå for elevene på videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011:

- Jo bedre karakterer fra grunnskolen, jo mer reduseres sjansen for ikke bestått og slutting

- Elever på studieforberevende hadde større sannsynlighet for ikke å bestå enn elever på yrkesfag
- Elever på studieforberevende hadde lavere sannsynlighet for å slutte enn elever på yrkesfag
- Elever som bodde sammen med minst en av foreldrene, uansett konstellasjon, siste halvår i tiende klasse, hadde redusert sannsynlighet for å slutte sammenlignet med de som ikke gjorde det
- Jo mer elever strever faglig på skolen, jo større var sannsynlighet for at de ikke besto
- Med økt grad av likegyldighet og manglende konsentrasjon økte sannsynligheten for at elevene ikke besto eller for at de sluttet
- Elever som hadde flyttet på hybel, leilighet eller hybelhus på hjemstedet sluttet i større grad enn alle andre
- Elever hvor de fleste vennene er yrkesorienterte (de jobber, er lærlinger, arbeidsledige eller går på yrkesfag), har redusert sannsynlighet for å fullføre og bestå sammenlignet med alle andre
- Elever som selv er praksis- og yrkesorienterte, har redusert sannsynlighet for ikke å bestå sammenlignet med alle andre

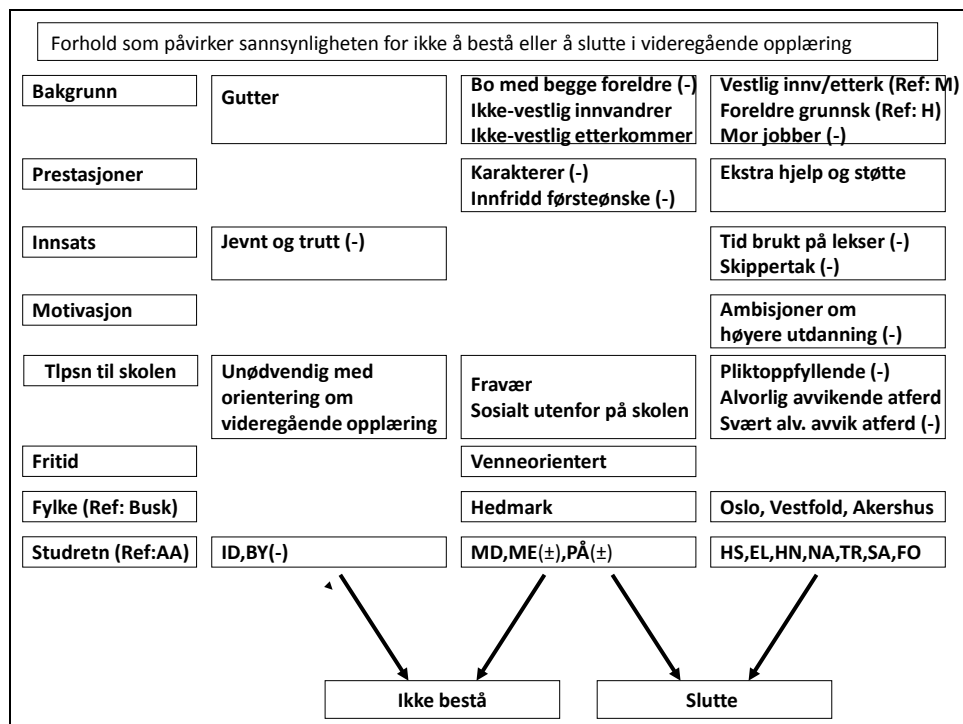
I figur 3.37 har vi oppsummert de forholdene vi har funnet har effekt på sannsynligheten for å slutte eller ikke bestå, sammenlignet med å bestå. Som både analysene over og denne oppsummerende figuren viser, er det få forhold av alt det vi vet om disse elevene som ser ut til å bety noe for utfallet av videregående opplæring. Variablene med **blå** skrift har effekt i forhold til ikke å bestå, variablene med **grønn** skrift har effekt i forhold til å slutte, og variablene med **rød** skrift har effekt i forhold til både å slutte og ikke bestå. Sammenlignet med analysene vi gjorde i prosjektet *Bortvalg og kompetanse*, finner vi langt færre forhold som påvirker dette utfallet (se figur 3.38). Vi forklarer ikke figur 3.38. Den vises for å illustrere at det var langt flere forhold som hadde betydning for kompetanseoppnåelse på Østlandet i 2002-2007 enn i Finnmark i 2010-2011.

Figur 3.37 Forhold som påvirker sannsynligheten for ikke å bestå eller å slutte i forhold til å bestå i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011



Det er også interessant å se på *hvilke* forhold vi har funnet effekt av (figur 3.37), og sammenligne dette med funnene i *Bortvalg og kompetanse* (figur 3.38), men også med hovedtendensene i internasjonal forskning omkring *Dropout and Completion*.

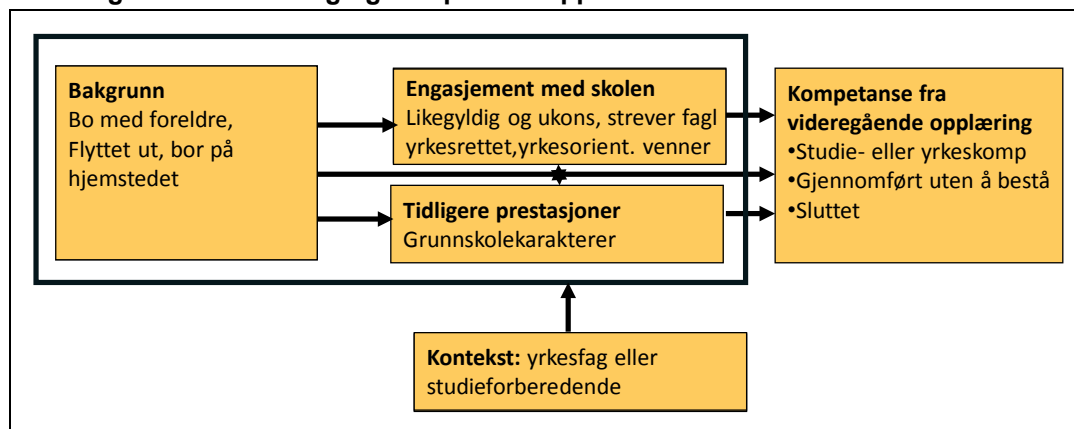
Figur 3.38 Forhold som påvirker sannsynligheten for ikke å bestå eller å slutte i forhold til å bestå i videregående skole på Østlandet for de som begynte i videregående skole høsten 2002. Kilde: Markussen m.fl. 2008: 178



Innledningsvis i denne rapporten presenterte vi en analytisk modell for å forstå og forklare bortvalg og gjennomføring, figur 1.12. I figur 3.39 gjentar vi modellen, men denne gangen plasserer vi inn de forholdene vi har funnet med signifikant effekt på kompetanseoppnåelse for Finnmarkselevne.

Den *avhengige variabelen* er den samme, *kompetanseoppnåelse* fra videregående opplæring. Variabelen med sterkest effekt, *prestasjoner fra tidligere nivå* i opplæringen er den samme. Vi ser også at *kontekstvariabelen* i vår analyse - studieforbereende vs. yrkesfag - passer inn i modellen. Videre ser vi at vi fant signifikant effekt av to *bakgrunnsvariabler*. Elevenes bosituasjon, hvem de bor sammen med i tiende klasse hører åpenbart med blant bakgrunnsvariablene, og vi har også tolket boform mens de er elever i videregående skole som en bakgrunnsvariabel (dette forklares nedenfor).

Figur 3.39 Forhold som påvirker sannsynligheten for ikke å bestå eller å slutte i forhold til å bestå i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011, tilpasset en teoretisk modell for å forstå og forklare bortvalg og kompetanseoppnåelse. Kilde: Markussen m.fl. 2011: 239



Vi har tolket fire av variablene som vi fant hadde betydning for kompetanseoppnåelse, til å handle om elevenes *engasjement* med skolen: Likegyldig og ukonsentrert, strever faglig, yrkesorientert elev og

elev som har yrkesorienterte venner. Slik vi forstår dette handler disse forholdene på ulikt vis om de unges engasjement og identifikasjon med skolen. Vi begrunner dette nærmere nedenfor.

Det er altså vår vurdering at alle variablene vi har identifisert med signifikant effekt på sjansen for å slutte eller ikke å bestå i forhold til å slutte i Finnmark, passer godt inn i den teoretiske modellen for forståelse av bortvalg og kompetanseoppnåelse som vi presenterte innledningsvis i denne rapporten (figur 1.12). Det betyr at vi kan konkludere med at funnene i vår kvantitative analyse indikerer at det er de samme mekanismene som er i funksjon når ungdom velger bort videregående opplæring i Finnmark, som på Østlandet og innenfor mange utdanningssystemer verden over.

Men selv om mekanismene er de samme – bakgrunnsforhold, «*engagement*», tidligere prestasjoner og opplæringens kontekst har betydning for bortvalg og kompetanseoppnåelse – så er det likevel noe som er annerledes. I våre bivariate analyser i dette kapitlet fant vi sammenheng mellom en rekke forhold og kompetanseoppnåelse. Når vi gjennomfører en multivariat analyse hvor vi har undersøkt mulige effekter av alle de kjennetegn vi har data om for individene samtidig (jf. alle kjennetegn presentert i kap 2), finner vi altså at det er få av disse forholdene som har signifikant direkte effekt på det å slutte eller ikke bestå i forhold til det å bestå.

Vi vil nedenfor presentere noen substansielle tolkninger som *kan* forklare hvorfor det er sånn, men først vil vi nevne at dette kan ha noen metodiske og designmessige årsaker. For det første er det langt færre elever som inngår i disse analysen enn i f.eks. analysene i *Bortvalg og kompetanse*. Det er en mulighet for at dette kan ha innvirkning på resultatene. Et annet metodisk forhold som kan ha betydning er at vi her har analysert alle elevene på alle trinn samlet. Det betyr at den avhengige variabelen, selv om den heter kompetanseoppnåelse, er annerledes en variabelen kompetanseoppnåelse i *Bortvalg og kompetanse*. Nå har vi målt oppnådd kompetanse etter ett skoleår for elever fra tre forskjellige skoleår. I *Bortvalg og kompetanse* målte vi oppnådd kompetanse etter fem år for elever fra ett kull. Det er sannsynlig at disse og andre metodiske og designmessige forhold kan ha påvirket resultatet av analysene. Men ettersom de funnene vi gjør samsvarer med den analytiske modellen som er utarbeidet på grunnlag av resultater fra mye norsk og internasjonal forskning på bortvalg, er vi trygge på at våre analyser av bortvalg og kompetanseoppnåelse i Finnmark har frembrakt noen resultater av substansiell betydning.

Den multivariate analysen viser at *tidligere prestasjoner* er den viktigste forklaringsvariabelen i forhold til kompetanseoppnåelse fra videregående skole. Dette er i tråd med omfattende forskning, og det er interessant at dette gjelder også i Finnmark, som så godt som overalt ellers. Dette viser at det aller viktigste som skal til for at flere skal klare seg i videregående, er at de kan mye, at deres kunnskaper og ferdigheter er gode nok til at de kan møte, gå i gang med og fullføre videregående opplæring.

At vi finner effekt av kontekstvariabelen *utdanningsretning* er interessant. Det fant vi også i prosjektet *Bortvalg og kompetanse*, den gangen var variabelen *studieretning*. Dette funnet gjelder under betingelsen alt annet likt, og betyr at denne forskjellen ikke kan forklares av noen av de forholdene som er inkludert i analysen. Hypotesen, om vi skulle gått videre for å forsøke å finne hva denne variasjonen mellom utdanningsprogrammer kommer av, ville være at det skjer noe vesensforskjellig på læringsarenaen på yrkesfag hhv studieforberedende og på de forskjellige utdanningsprogrammene

Den multivariate analysen viste også at de fleste *bakgrunnsvariablene* ikke hadde direkte betydning i forhold til kompetanseoppnåelse, og at et par bakgrunnsvariabler hadde noe betydning. Dette er svakere effekter av bakgrunn enn på Østlandet og i en rekke internasjonale studier. Nå har vi imidlertid vist (kap 6.7.4) at flere bakgrunnsvariabler, elevenes kjønn, minoritets/majoritetstilhørighet, elevens bosituasjon, hjemmets kulturelle kapital samt foreldres utdanning og tilknytning til arbeidsmarkedet har en indirekte effekt på utfallet av videregående opplæring ved at disse forholdene påvirker tiende-klasse-karakterene. Dermed har disse bakgrunnsforholdene betydning likevel, men altså bare indirekte, og dermed svakere enn om de skulle hatt direkte effekt. Samtidig er det slik at variabler som «bare» har indirekte effekter på utfallet, ikke får økt betydning over tid.

Vi har ingen sikker forklaring på hvorfor det er slik at bakgrunnsvariabler som bl.a. bosituasjon, foreldres utdanningsnivå og arbeidsmarkedstilknytning har mindre å si i Finnmark enn på Østlandet. En mulig forklaring når det gjelder utdanningsnivå kan ligge i at det generelle utdanningsnivået er lavere i Finnmark enn i de sju Østlandsfylkene samlet, forskjellene er mindre og det er lavere andeler med høyere utdanning. Dermed bidrar ikke varierende utdanningsnivå til å skape de samme skillene som på Østlandet, og da får ikke dette forholdet like mye å si i (re)produksjon av ulikhet i videregående opplæring. Kanskje noe av det samme gjør seg gjeldende når det gjelder tilknytning til arbeidsmarkedet og de unges bosituasjon? Vi har foran vist at det er flere familier i Finnmark enn på Østlandet der bare en av foreldrene jobber, og at det er færre i Finnmark som bor sammen med begge foreldrene. Kan det være at det er større aksept for begge disse forholdene, at det å være i en slik situasjon ikke er like stigmatiserende og forskjellsskapende som på Østlandet? Dermed får ikke disse forholdene, som vi er vant til å tenke på som ulikhetsskapende, like stor betydning for de unge i Finnmark og påvirker ikke utfallet av videregående opplæring på samme måte. Det de unge kan, deres kunnskaper og ferdigheter, målt med karakterene fra tiende klasse får dermed større direkte betydning for utfallet av videregående opplæring.

Vi fant direkte effekt på kompetanseoppnåelse for to bakgrunnsvariabler. For det første at de som ikke bodde sammen med noen av foreldrene siste år i tiende klasse hadde økt sannsynlighet for å bestå. Dette er i tråd med annen forskning, men vi finner altså at denne effekten er svakere enn i andre undersøkelser. Effekten er også annerledes ved at den bare skiller elever som ikke bor sammen med mor og far i det hele tatt fra elever som bor sammen med minst en av foreldrene, uansett konstellasjon. I en lang rekke andre undersøkelser har det vært slik at det har vært en fordel å bo sammen med både mor og far, sammenlignet med alt annet.

Den andre variabelen som vi har tolket som en bakgrunnsvariabel, er bolig/boform skoleåret 2010-2011. Vi fant at de som hadde flyttet hjemmefra, men fortsatt bodde på hjemstedet, var de som klarte seg dårligst. Det er grunn til å tro at de som velger å flytte ut av familiehjemmet for å bo for seg selv eller sammen med andre på hjemstedet sitt har noen relasjoner til familien sin som også har betydning for skoleprestasjonene. Dette kan f.eks. handle om elever som har vært i konflikt med foreldrene og derfor har flyttet ut. Dermed er det ikke skole og utdanning som står i fokus for disse ungdommene, noe som kan resultere i svak tilknytning til skolen. Dette funnet kan også være en indikasjon på at støtten til skolegang og utdanning ikke har vært spesielt fremtredende hjemme hos disse elevene. Det kunne vært argumentert for at dette er en kontekstvariabel, fordi dette kunne fungert som et mål på hvilke forhold de bor under mens de går i videregående opplæring. Men vi legger altså mest vekt på hypotesen om at disse elevene gjør dette valget med utgangspunkt i en vanskelig hjemmesituasjon.

Vi har funnet effekt på kompetanseoppnåelse fra videregående skole av fire «*engagement*»-variabler. At de som har venner som befinner seg på yrkesarenaen – de er lærlinger, jobber eller ønsker seg en jobb – gjør det forståelig at de trekkes bort fra skolen, vi ser her en tydelig pull-effekt. Disse vennene er i en helt annen situasjon, og man kan forstå at deres verden virker forlokkende, de tjener penger, de har sannsynligvis bil (og snescooter) og de slipper å gå på skolen. Gjennom samvær og innflytelse fra disse vennene kan elever få sitt fokus flyttet bort fra skolearbeidet, deres engasjement og identifikasjon med skolen svekkes. Det er naturlig at noen dras ut av skolen av disse kreftene.

En annen variabel som er interessant, er *de yrkesorienterte* (det at de unge ønsker seg snarest mulig ut i jobb). Vi finner altså at de som har denne orienteringen, klarer seg bra på skolen. Forklaringen kan være, slik vi allerede har nevnt, at de har forstått at en snarvei ut i yrkeslivet er å gjøre ferdig videregående opplæring og kanskje avslutte med et fagbrev. De har et engasjement og en motivasjon for innsats på skolen og for å lykkes. De yter fordi de har et mål, og de lykkes.

Vi vil også trekke frem to andre grupper elever som analysene har identifisert, det er de som strever faglig og de likegyldige og ukonsentrerte, også dette to mål på «*engagement*». Av tabell 3.17 ser vi at disse variablene har sterkest effekt etter gjennomsnittskarakterer og utdanningsretning, og figur 3.32 og 3.33 illustrerer at effekten av disse variablene er betydelig.

De som strever faglig er de som sier at de vurderer å slutte, at de heller ville jobbet, at de hadde trengt et innføringsår før videregående, at de ikke mestrer fagene og at de mener at de ikke får nok hjelp fra skolen. Dette er en gruppe elever som møter faglige utfordringer, de mestrer ikke skolen og de finner seg ikke til rette. De opplever skolen som et sted de ikke får til, et sted hvor de ikke mestrer, et sted det er vanskelig å identifisere seg med, og engasjement svekkes som et resultat av faglige problemer.

De likegyldige og ukonsentrerte er ungdommer som kommer for seint, de er uopplagte, de gjør ikke det de skal, de hører ikke etter, drømmer seg bort, er rastløse og bråker litt. Det kan virke som om det som skjer i klasserommet ikke angår dem, de er likegyldige og konsentrerer seg ikke om det som skal skje der. De er på et vis fraværende selv om de er til stede. Her har vi identifisert en gruppe elever som ikke opplever skolen som sin arena, en gruppe som skolen ikke klarer å engasjere? Kan det være at for en gruppe elever er skolen så fremmed, så lite relevant, så lite engasjerende, så lite å identifisere seg med at de blir likegyldige?

Etter vår vurdering er disse fire «*engagement*»-variablene svært interessante. Det handler om tilknytning til og identifikasjon med skolen og dens oppgave. De *yrkesorienterte*, de som egentlig ville vært i jobb, har likevel sett at skolen er nyttig, de gjør så godt de kan og bruker skolen som et springbrett ut i arbeidslivet. Kontrasten er de *likegyldige* og *de som sliter faglig*. Kan det være at de slutter og ikke består fordi skolen ikke møter dem på hjemmebane og ikke gir dem tilpasset opplæring i tråd med deres forutsetninger? Kan det være at de elevene som slutter gjør det fordi de ikke opplever skolen som sin arena? Kan det hende at mange av de som slutter videregående skole i Finnmark, gjør det fordi skolen enten ikke møter dem på det faglige nivået de er, eller fordi skolen og dens innhold ikke oppleves relevant for dem? Kan det hende at de slutter fordi de finner mer relevante arenaer utenfor skolen, f.eks. der de *yrkesorienterte vennene* er? Kan det hende at ungdomsarbeidsmarkedet er bedre i Finnmark enn ellers i landet? Kan det hende at vi her har med kombinasjoner av pull og push å gjøre? Kan det hende at vi her har å gjøre med elever som kunne fullført og bestått om skolen hadde møtt dem der de er? Kan det hende at potensialet er stort om de videregående skolene gjør ting annerledes, slik at skolen oppleves relevant og interessant for flere?

4 Fortellinger om slutting

Berit Lødding

Hva sier ungdommer som har sluttet i videregående om årsaker til at de gjorde et slikt valg? Er det slik at noe utenfor skolen har virket mer tiltrekkende eller viktigere for dem enn fortsatt skolegang? Eller er det opplevelser i skolen, sosiale eller faglige som har ført til at ungdommen ikke lenger har ønsket å fortsette? Omtales det å slutte som en fallitterklæring, gir ungdommene uttrykk for at de har mislykkes? Eller omtaler de det å ha sluttet som noe ganske udramatisk? Hvilken betydning har skolegang og gjennomføring av videregående opplæring i ungdommenes fremtidsplaner?

40 ungdommer i Finnmark er intervjuet om årsaker til at de hadde sluttet eller tatt en pause fra videregående opplæring – 19 jenter og 21 gutter. Noen av disse ungdommene har sluttet flere ganger, andre har gjennomført det første året for så å starte på et nytt utdanningsprogram før de sluttet. Noen har tatt en pause etter gjennomføring av både vg1 og vg2 suksessivt etter at de gikk ut av ungdomsskolen. I andre ungdommers fortellinger er repetisjoner og pauser fra videregående et gjennomgangstema.

Det er ikke slik at hvert av de innledende spørsmålene kan besvares helt enkelt eller entydig for hver av ungdommene som er intervjuet. Spørsmålene skal likevel være retningsgivende i formidlingen fra et meget omfattende og rikt intervjumateriale. Hvorfor ungdommene har sluttet er et spørsmål som har mange svar. For å kunne tegne et mest mulig fyllestgjørende bilde av hva ungdommene har fortalt om hvorfor de sluttet, mener vi det er nødvendig å åpne opp for flere innfallsvinkler. Vi må ikke bare spørre hvorfor de sluttet, men også hvorfor de valgte et gitt utdanningsprogram, hvordan de hadde det på skolen, hvordan de beskriver relasjoner til medelever og lærere, hvordan de arbeidet i fellesfagene og i programfagene, i hvilken grad de identifiserte seg med utdanningen de hadde valgt, hvilke alternativer de har sett og eventuelt gått inn for utenfor skolen, hvilke plass videregående opplæring har i ungdommenes forestillinger om et godt liv. Kapitlet gjengir brede situasjonsbeskrivelser fra ungdommene som har sluttet, før det krevende spørsmålet om hvorfor de sluttet, først belyses når vi tar til med en drøfting av hva ungdommene har fortalt.

Blant ungdommene som er intervjuet finnes det både skoleårssluttere og overgangssluttere. Som ellers denne rapporten benytter vi det første begrepet om dem som har sluttet i forløpet av skoleåret, mens det siste betegner ungdom som ikke var i videregående opplæring per 1. oktober 2011. Sistnevnte kan altså ha tatt en pause etter å ha gjennomført og eventuelt bestått minst et skoleår.

4.1 Utvalg og fremgangsmåte

Individuelle intervjuer med førti ungdommer gir et usedvanlig stort materiale. En kan hevde at det kanskje er ti ganger så omfangsrikt som et kvalitativt materiale behøver å være når en ønsker å utforske et fenomen i dybden mer enn i bredden (Kvale 1997: 58–60). I denne undersøkelsen var det imidlertid et ønske at alle skoler og regioner skulle være representert, likeledes ønsket vi en viss spredning mellom slutting fra vg1 og fra vg2. Antallet intervjupersoner gir oss dessuten gode muligheter for interne sammenligninger (*ibid.*) Materialet gir likevel ikke representative fordelinger mellom ulike nivåer eller kategorier, det vil si materialet reflekterer ikke populasjonen på noen nøyaktig måte. Et eksempel på dette er forholdet mellom såkalte skoleårssluttere og overgangssluttere. I intervjumaterialet utgjør de henholdsvis 28 og 12 ungdommer. Som det fremgår i omtalen av kompetanseoppnåelse i kapittel 3 i denne rapporten, utgjør overgangssluttere vel så mange (11 prosent) som skoleårssluttere (9 prosent) av alle opprinnelige elever. Når vi i dette kapitlet en gang imellom refererer til andeler, handler det om andeler av ungdommene som inngår i intervjumaterialet om slutting, ikke om populasjonen.

De 40 ungdommene fordeler seg ganske jevnt mellom jenter og gutter, som det allerede fremgår ovenfor. Antallet sluttere som er intervjuet per skole (eller OT-område), varierer fra 2 til 8, og variasjonen kan et godt stykke på vei sies å reflektere variasjonen i elevtall mellom skolene. Syv av de 40 slutterne gikk et studieforberedende utdanningsprogram da de sluttet, dette inkluderer et par ungdommer som sluttet fra allmennfaglig påbygning. De øvrige ungdommene fordeler seg mellom flere yrkesfaglige utdanningsprogram med relativt mange fra naturbruk, helse- og sosialfag samt teknikk og industriell produksjon. Omvalg etter å ha startet i restaurant og matfag er også godt representert i materialet. Omtrent halvparten hadde sluttet underveis i eller etter vg1, mens resten sluttet som Vg2-elever eller senere i løpet. Ungdom som har sluttet etter å ha blitt lærlinger er ikke intervjuet, og dette har heller ikke vært noen målsetning. Det er med andre ord slutting fra skole det handler om her.

En overvekt av ungdommene sluttet etter å ha gått strake veien fra ungdomsskolen til videregående før de sluttet i (eller etter) vg1 (12 ungdommer) eller i (eller etter) Vg2 (14 ungdommer). Blant de øvrige ungdommene var der 12 som hadde repetert et trinn, oftest på vg1-nivå, men det finnes også de som hadde begynt i et Vg2 før de startet om igjen i Vg1 i et nytt utdanningsprogram. Flere av disse 12 ungdommene hadde altså sluttet en gang før, eller de hadde byttet utdanningsprogram med tap av tid forut for den aktuelle sluttingen. Ytterligere to ungdommer hadde forut for sluttingen byttet utdanningsprogram minst to ganger. Alt i alt betyr dette at mens 26 ungdommer hadde sluttet for første gang da de ble intervjuet, hadde 14 ungdommer minst en historie om tidligere slutting som de kunne berette om under intervjuet. På denne måten blir antallet beretninger om slutting høyere enn antallet ungdommer som er intervjuet. I slike situasjoner var det likevel den siste sluttingen som fikk mest oppmerksomhet i intervjuet. Med dette inntaket til ungdommers individuelle historier fanger vi opp noe den kvantitative undersøkelsen av bortvalg ikke kan fange, at det for noen handler om gjentatt slutting. Mer opplagt er det at vår kvalitative undersøkelse åpner opp for hvordan ungdommene selv omtaler beslutningen om å slutte, det vil si deres fremstilling av hvordan de tenker om dette. Det er ikke det «objektivt sett» vanlige sluttemønsteret, men de subjektive og erfarte årsakssammenhengene som har ført frem til sluttingen, slik dette formidles av ungdommen selv, som har interesse i dette kapitlet.

Intervjuene kom i stand etter at OT-leder eller rådgiver ved den enkelte skole hadde formidlet et informasjonsbrev til aktuelle ungdommer med forespørsel om de ville være med i undersøkelsen. Som takk for at de ville bidra, ble ungdommene lovt et tre måneders abonnement på Spotify (fritt valgt musikk til avspilling uten reklame) til en verdi av kr 300. De aller fleste ungdommene syntes å oppfatte dette som et raust vederlag. Telefonnummer til ungdom som hadde samtykket til deltakelse, ble formidlet av OT-lederne til forfatteren av dette kapitlet, som gjennomførte alle samtaler. Intervjuene med skoleårssluttere fant sted i mai 2011, mens alle overgangsslutterne ble intervjuet i desember 2011. Til sammen ble 30 av intervjuene gjennomført som telefonsamtale, og dette inkluderer samtlige

intervjuer med overgangssluttere. 10 samtaler ble gjennomført ved at ungdommen møtte til intervju på skolen etter avtale med og tilrettelegging fra rådgiveren. Disse intervjuene kunne ofte vare litt lenger, mens telefonsamtalene typisk varte i underkant av en halv time. Etter forutgående samtykke fra ungdommene ble samtalene tatt opp på bånd. Ved to tilfeller hvor ungdommene vegret seg mot dette, ble det tatt notater som ganske raskt ble skrevet ut. Alle opptak er transkribert. De sitatene som brukes her, er ordrett gjengivelse av hva som ble sagt, eller de er gjengitt tilnærmet ordrett når små endringer har kunnet lette forståelsen. Ettersom alle ungdommer snakket en finnmarksdialekt, er dialekten gjengitt slik at den muntlige formen bevares, men uten at regionspesifikk uttale [f eks. *nåt* vs *nokka*] gjengis, dette av anonymitetshensyn.

Fremgangsmåten gjør det vanskelig å beregne responsrate. Vi har ikke, og har heller ikke bedt om, oversikt over hvor mange som takket nei til deltakelse overfor kontaktpersonen. Det er likevel et hovedinntrykk at når ungdom i Finnmark ble forespurt og takket ja, stilte de også opp i større grad enn tilfellet var på Østlandet fem år tidligere (Lødding i Markussen mfl 2006). En god del av intervjuene måtte tilpasses den enkelte ungdoms arbeidstid eller planlagte fritidsaktiviteter, noe som var ganske uproblematisk.

I forløpet av intervjuet ble det benyttet en nokså omfattende intervjuguide, med justeringer og utdypninger tilpasset den aktuelle tematikken i det enkelte intervju. Sentralt i samtalen sto sluttingen eller beslutningen om å ikke fortsette skolegangen. Som vi har vært inne på ovenfor, mener vi det er nødvendig å kontekstualisere sluttingen ved hjelp av en rekke tilliggende spørsmål. Det handlet om nåværende aktivitet som alternativ til skolegang, informasjon om og utprøving av ulike utdanningsprogram mens ungdommen var elev i ungdomsskolen, hvilke erfaringer de hadde fra videregående skole som faglig læringsarena, sosiale aspekter ved læringsarenaen, det vil si forholdet til lærere og til medelever, forekomst av mobbing eller lignende, tanker om veien videre med hensyn til læreplass eller allmennfaglig påbygning, reaksjoner på sluttingen fra venner og fra foreldre, om det var forhold i privatlivet som gjorde at de ikke kunne fortsette (her ble de gjort oppmerksomme på at et ja/nei-svar var fyllestgjørende), tanker om fremtiden inkludert om de så for seg at de ville fortsette å bo i Finnmark.

Det er elevens utsagn som står i sentrum, det vil si at vi har ikke annet inntak til elevenes situasjon enn hva de selv har formidlet. Det kan også finnes forhold de har tiet om, de ble også oppmuntret til å selv vurdere hvor mye de ville fortelle. Det de har fortalt har ikke vært diskutert med noen ved skolen eller andre som kjenner dem. Dermed blir det deres ord og betegnelser som er avgjørende, også når vi forsøker å tolke meningsinnholdet i deres utsagn, som for eksempel når vi forsøker å komme bak den mye brukte betegnelsen «skolelei» som forklaring på slutting. I dette ligger også en erkjennelse av at andre perspektiver på hva som har skjedd, kanskje ville utfordre det den tidligere eleven har fortalt. Fortellingen kunne kanskje i noen tilfeller ha vært en annen dersom den var presentert av en lærer, arbeidsgiver eller forelder. Det kan meget godt være at den enkelte ungdom har vært selektiv med hensyn til hva han eller hun har fortalt, de kan både bevisst og ubevisst ha tilbakeholdt informasjon. Ikke desto mindre er det nettopp den intervjuede ungdommens oppfatning av situasjonen og motivasjon for slutting vi har vært interessert i. Det kan likevel understrekes at vi oppfatter intervjumaterialet som meget verdifullt. Vi har inntrykk av at ungdommene har vært tillitsfulle og troverdige i de svarene de har gitt. Ganske mange har også vært meddelsomme, mens noen har gitt knappere svar.

I formidlingen av intervjumaterialet, kan det være vanskelig å holde seg til et ideal om å holde empiri og tolkning fra hverandre, ettersom tolkning av svar stadig og med nødvendighet har vært grunnlag for nye spørsmål og for hvordan samtalen har utviklet seg (Kvale 1997). Vi bestreber oss likevel på skille mellom refererende og kommenterende tekst, slik at leseren skal kunne bedømme hva ungdommene selv har sagt og hva som er tolkninger og drøftinger av ungdommens utsagn.

4.2 Hovedtrekk ved slutting på Østlandet

Forfatteren av dette kapitlet, som har gjennomført alle intervjuene med ungdom som har sluttet i Finnmark, har tidligere gjennomført mange intervjuer med sluttere på Østlandet. I prosjektet *Bortvalg og kompetanse* ble 40 ungdommer som hadde sluttet i skole, intervjuet i perioden november 2005 – januar 2006 (Lødding i Markussen mfl. 2006), foruten ungdom som hadde sluttet i lære (Lødding i Markussen mfl. 2008). Noen hovedinntrykk fra denne undersøkelsen kan være verdifulle, både for å muliggjøre en viss sammenligning mellom disse forskjellige regionene i landet, men også for at leseren skal ha kjennskap til hvilke erfaringer og dermed også forventninger som intervjueren har hatt med seg i gjennomføringen av undersøkelsen i Finnmark.

Beskrivelser av dårlige sosiale relasjoner mellom elever, ikke minst i helse- og sosialfag var gjennomgående i undersøkelsen på Østlandet. Sosial isolasjon og utfrysing av enkeltelever var tema i mange av historiene fra denne studieretningen, både som noe den intervjuede ungdommen selv hadde opplevd eller som de hadde sett at medelever var blitt utsatt for. For enkelte var dette en klar årsak til at de hadde sluttet. Blant gutter på byggfag (som ble valgt for undersøkelsen som en guttedominert yrkesfaglig studieretning), var vold og trusler om vold et mer poengtert fenomen. Likegyldighet og mangel på involvering fra lærere ble i noen intervjuer beskrevet på en slik måte at en nærliggende tolkning var at det handlet om unnfalleshet og berøringsangst fra skolens side. Problemer med å henge med faglig var også uttalt for en del av slutterne, og dette gjaldt uavhengig av studieretning. Feilvalg og forventningsbrist gikk også igjen i mange av historiene om slutternes erfaringer. Studieretningen viste seg å være noe annet enn en hadde forestilt seg. Når ungdommene ikke klarte å identifisere seg med fagene eller yrkene som opplæringen ledet mot, ble det å slutten en selvinnsynsende konsekvens av at de hadde tatt feil.

Disse slutternes erfaringer daterer imidlertid et stykke tilbake i tid og forutgikk innføringen av faget utdanningsvalg (eller programfag til valg som det het forut for skoleåret 2008/2009) på ungdomstrinnet, med en hovedvekt på utprøving av ulike utdanningsprogram. I et annet prosjekt som denne forfatteren er involvert i, kom det ved en anledning frem at ungdom på 9. og 10. trinn kan bære på frykt for å velge feil utdanningsprogram i videregående, fordi et omvalg ville komme til å synes på CVen i ettertid. Dette kom frem i gruppeintervju med ungdomsskoleelever i en skolekrets preget av velstående foreldre med høy utdanning. Det var tankevekkende hvordan 14-15-åringene var opptatt av hva som tar seg ut på en fremtidig CV (Borgen & Lødding 2009). Et trekk som var bemerkelsesverdig i intervjuene med ungdom på Østlandet som hadde sluttet, var at de nesten uten unntak mente at de skulle begynne i videregående skole på nytt. Troen på nødvendigheten av utdanning var meget sterk, noe som tilsa at betegnelsen *time out* var mer dekkende for deres aktuelle situasjon enn betegnelsen *drop out* (Lødding 2009; Øian 2004).

Sist, men ikke minst kan det nevnes at flere av ungdommene på Østlandet ga uttrykk for at de var havnet i en situasjon som de tidligere hadde sett på med skrekk: å måtte slutte i videregående. Sluttingen hadde konsekvenser for kontakt med jevnaldrende, mange formidlet en oppfatning av at sluttingen hadde ført dem inn i en tilværelse hvor de både var sosialt og aktivitetsmessig isolert fra ungdom på samme alder. Fra en tilsvarende undersøkelse i Akershus er det bemerkelsesverdig hvor mange av ungdommene som sluttet, som har rapportert om psykiske problemer som årsak til at de sluttet (Seland under utgivelse).

Vi skal i forløpet av dette kapitlet se at det finnes noen fellestrekk, men det finnes også tydelige og bemerkelsesverdige forskjeller i hva ungdom nord og sør i landet har formidlet om hvorfor de har sluttet og hvordan det er å være utenfor videregående opplæring.

4.3 Situasjonsbeskrivelser

4.3.1 «Det blir gørr kjedelig til slutt...»

At de var blitt skolelei er en forklaring som mange ungdommer har gitt på at de har valgt å slutte i videregående skole. De ungdommene som selv har introdusert stikkordet «skolelei» i samtalen, utgjør så mange som 17 av de 40. Det ser ut til å oppfattes som en tilstand hvor konsekvensen er innlysende, også når dette er noe som har rammet andre, som på spørsmål om det var andre i klassen som hadde sluttet: «Og så er det en som er veldig skolelei, så ho bare slutta». Det kan også fungere som en tilleggsforklaring: «men æ var også litt skolelei». Ikke sjelden sammenstilles skolelei med stikkordet skolebenken som kontrast til utendørsaktiviteter, både det å være ute og det å gjøre noe meningsfullt og lystbetont. Ved minst en anledning ble det fortalt at klassekameratene hadde snakket en del sammen om hvordan det var å være skolelei. Begrepet kan tydeligvis være meningsfullt også for elever om prøvelser de er utsatt for i skolen. Noen synes å ha en fatalistisk holdning til det å være skolelei eller umotivert, det er noe det ikke er mulig å gjøre så mye med. Slik som en gutt som fortalte at foreldrene hans hadde forsøkt iherdig å få ham til å stå opp og gå på skolen, men «Dem greide ikke det», gjentok han, han ble bare enda mer umotivert. Det virket altså mot sin hensikt.

Ettersom det å være skolelei nærmest fremstår som en selvinnlysende forklaring på slutting, ble ungdommene bedt om å sette noen ord på hva det vil si å være skolelei. Her er noen eksempler:

Skolelei. Det er rett og slett at man egentlig ikke gidder, man gidder nesten ikke å fær på skolen, det er sånn, ok, man kan stå opp klokka sju på morran, greit, være lys våken, men bare åh, fære på skolen – nei, gidder ikke liksom.

Dette er en gutt som tydeligvis kan våkne full av tiltaksløst, men fort opplever en uvilje mot å skulle bruke dagen på skolen. En annen gutt fortalte at han opplevde det slik at det var bedre å ligge hjemme og sove enn å møte på skolen, og han fortsatte: «og da er det ikke noen vits i å være der». På spørsmål om han kunne sette noen ord på hva det å være skolelei innebærer, svarte han: «Det er akkurat det samme som mørketidsdepresjon. Man bare orke ikke å være på skolen. Det er så kjedelig og hærslig, har bare løst til å sove på skolen.» Det er ikke noen vits i å være på skolen når man likevel sover bedre hjemme, synes å være resonnementet til denne gutten.

Ungdommer som forteller at de er skolelei, henviser ofte til tidligere skolegang: «Man har jo allerede gådd ti år, og det er klart at man blir jo lei». Andre har avgrenset det å være skolelei til undervisningssituasjonen, mens det å være på skolen er greit nok, slik denne gutten gir uttrykk for:

Kordan æ hadde det? Nei, æ hadde det jo ganske sånn bra, men æ var jo egentlig bare skolelei og hadde liksom ikke motivasjon til å gå der. Så æ satt for det meste i kantina.

Å være skolelei handler altså ikke nødvendigvis om aversjon mot skolebygningen eller skolen som sosial arena. En gutt, som hadde sluttet etter noen måneder i Vg1, reflekterte over at skolen hadde flere dimensjoner, og at det sosiale var meningsfullt og noe han gledet seg til:

Hvordan det var å gå på skolen? Det her året var det ganske kjedelig, for æ har vært veldig skolelei etter alle de ti åran. Æ opplevde hele tida å sitte der i timen og glede mæ til friminuttet. Friminuttet var en glede, og æ opplevde skolen etter hvert som et sosialt område. For på slutten når æ var mindre og mindre i timan, så var æ fortsatt på skolen, æ satt fortsatt bare i kantina og prata med folk.

At det sosiale ved skolen oppleves som positivt parallelt med at en sliter faglig eller er lei av skolen på andre måter, er noe vi skal vende tilbake til. Monotoni var et gjennomgangstema når ungdom ble bedt om å utdype hvordan det oppleves å være skolelei:

Ja, altså så klart hvis du gjør omtrent det samme hver eneste dag, og så skal du gjøre det i ti år, bortsett fra sommeren og småferien, det er en rutine, og for dem som ikke liker rutiner, sånn som æ, så blir det gørr kjedelig til slutt. Æ gikk vel lei skolen allerede i 2. klasse, for det har vært så kjedelig. Det var det samme om og om og om igjen.

Et inntrykk fra intervjuet med denne gutten var at han ikke hadde problemer med å forstå hva de skulle lære, han mente at han kunne det meste fra før. På denne måten kan en si at opplæringen blir meningsløs for en gutt som vegrer seg mot å gjøre enda en matematikkoppgave som en gjentakelse av noe han mener at han allerede kan virkelig godt. Ensformighet er også beskrevet av en gutt som mente han hadde opplevd mer engasjerende norskundervisning på Vg1 enn på Vg2, fordi den hadde vært mer variert, med diskusjon. Mens norskundervisningen på Vg2 var preget av monotoni:

Norsktiman det var egentlig bare å høre på hva læreren sier, lese oppgaver, gjøre oppgaver. Det virka som vi bare fikk det samme og det samme. Så virka ikke læreran så veldig engasjert heller. Men når vi fikk vikara inn, så ble det gøy, for dem gjorde litt andre ting.

For flere av ungdommene, har erkjennelsen av å være skolelei bidratt til at de har valgt bort visse utdanningsprogram i videregående, det kan være studiespesialisering, allmennfaglig påbygning, men også helse- og sosialfag, ut fra en antakelse om at det ville by på for store utfordringer for dem når de allerede var så lei av skole. Bildet er mer sammensatt for en gutt, som hadde startet i studiespesialisering etter to tidligere forsøk i yrkesfaglige vg1. I forløpet av samtalen kom det frem at han likte matte: «For det er noe æ får til. Æ får til det meste der, og da lærer æ ganske fort». Norskfaget opplevde han som vanskelig, det var noe han aldri hadde fått til, mente han, og dessuten: «Æ følte at det er ikke noe æ trenger». Dette er en gutt som beskrev et nærmest uoverstigelig problem i det at han var sterkt umotivert. Etter at foreldrene en tid hadde forsøkt å hjelpe ham med å få ham avgårde til skolen om morgenen, hadde de etterhvert endret mening: «Så sa de at hvis æ ikke greide skolen, så burde æ egentlig bare slutte og prøve å finne mæ en jobb». Lærerne hadde også stilt opp for ham og forsøkt å oppmuntre: «De sa at æ måtte være der hver dag. Og at de kunne hjelpe mæ, for de sa at æ var flink og sånt der. Æ kunne greie det hvis æ ville». På spørsmål om hovedgrunnen til at han sluttet, sa denne gutten at han følte at ikke gadd mer, og at han hadde liten sjanse for å bestå. At han ikke hadde klare fremtidsplaner utover et ønske om å bli boende på hjemmeplassen, bidro i samme retning: «Æ har ikke nokka som æ har løst til å bli». Vi skal senere vende tilbake til dette siste utsagnet i en bredere diskusjon av ungdommenes fremtidsplaner og fremtidige yrkesmuligheter.

Betydelig kritikk av ungdomsskolen kommer frem i enkelte av intervjuene, for eksempel når det hevdes at lærerne en hadde den gang ikke hadde utdanning, men var «tatt rett inn fra gata». Med de aller krasseste omtalene, følger også historier om konflikter med lærere og ledelsen ved ungdomsskolen. Andre ungdommer har ikke bekreftet slike omtaler eller mønsteret med egen opposisjon mot lærere på ungdomsskolen. Med fare for å produsere anekdoter, kan vi likevel fremheve at noen av ungdommene har vært svært kritiske til den undervisningen de har fått i grunnskolen, og at dette kan være et fenomen som er stedsspesifikt mer enn noen universell karakteristikk av lærerkompetanse på ungdomstrinnet innenfor fylket. Kritikk av undervisningen i ungdomsskolen er også kommet frem i gruppeintervjuene på skolene og omtalt i kapittel 5.5.

En del av ungdommene som beskriver undervisningen som preget av repetisjoner og ensformighet, lar det altså skinne igjennom at de ikke hadde faglige problemer eller strevde med å forstå det de skulle lære. En viss kritikk av lærere for mangel på variasjon i undervisningen er tydelig i enkelte utsagn. For andre ungdommer er det åpenbart at det å være skolelei er nært knyttet til en opplevelse av å streve med fagene og ikke mestre relativt fundamentale oppgaver som skriving og lesing. Dette er et tema vi velger å se litt nærmere på. Ungdommens første begrunnelse for slutting med betegnelsen «skolelei» kan interessant nok vise seg å dekke over mer grunnleggende problemer med å mestre nødvendige faglige ferdigheter.

4.3.2 «Sitte på skolen og klemme på blyanten ...»

På spørsmål om hvordan en vanlig time i matematikk forløp, og hva de gjorde, svarte en gutt:

Ufattelig kjedelig. Og det er helt annerledes i forhold til å være på verkstedet, det blir ikke LITT det samme en gang. Æ klarer ikke sånn der matte og sånne ting. Æ klarer ikke å tenke på det en gang. Æ vet jo at man trenger det, da. Men huff, æ er så lei av det. ... Orker ikke å tenke på det. Sitte på skolen og klemme på blyanten og skrive, uff. Det var derfor æ hoppa over så mange timer og for til byen og sånn.

Dette var en gutt som var fortrolig med verktøy, det kom ellers frem at han likte å reparere motorer og fikse ting. Men å håndtere en blyant var krevende. En kan tolke utsagnet dit hen at han har følt seg fremmed og utilpass når han har vært stilt overfor oppgaven å skulle skrive. Oppmerksomheten om blyanten fremfor om skrivingen tyder på at han kan ha opplevd situasjonen både som meningsløs og fremmedgjørende. I hans uttalelse ligger det en forståelse av skolearbeidet som vesensforskjellig fra arbeid som gjøres på et verksted: «ikke LITT det samme engang». Senere i samtalen fortalte denne gutten at lærerne var innforstått med hans faglige problemer. På spørsmål om det var lærere som forsøkte å få ham til å fortsette etter hvert som han begynte å tenke på å slutte, svarte han:

Nei, ikke så mye. De mente også at det var det beste. De visste kor lei æ var og æ hadde jo sagt det til dem, og de hadde jo sett det også. De sa at det var ingen vits for mæ å gå og presse mæ på skolen, at det ble så tungt for mæ uansett hvis æ skulle klare det på et halvt år. Og at det var bare bortkasta å gå, og kanskje man ikke klarer det heller. Det var bare kanskje man kunne klart det.

Sjansene for å bestå var altså relativt små, både etter denne tidlige eleven og lærernes vurdering. At lærere ser at elever sliter med fagene, kommer frem i flere av intervjuene, det kan da handle om hvilke argumenter lærere har brukt for å motivere eleven til å fortsette, noe vi skal se flere eksempler på etterhvert. Enkelte elever tilkjenner at de har vært frustrerte i møte med oppgaver:

I matematikk hadde vi ligninger og prosent. Sånne ting. Det fikk ikke æ til, og da klappa æ igjen boka og gikk. Selvfølgelig man får jo skulk for det og, men når ikke æ får det til, så får æ det ikke til, og da er det ikke noen vits i å sitte der heller, og plage andre. Så går æ like greit ut.

Etter et utsagn om at hun ikke likte grammatikk, forklarte en jente at hun ikke forstod det fordi hun ikke hadde hatt så mye av det i grunnskolen, og likevel er det noe man skal kunne når man er i videregående, la hun til. Frustrasjon i opplærings situasjonen kan også handle om lesing. En gutt fortalte at han og en kamerat som gikk i samme klasse, var blitt tilbudt av en lærer å få lettere oppgaver enn de andre elevene. Dette var han ganske fornøyd med. Innledningsvis, på spørsmål om hvordan han hadde hatt det på videregående sa han at de fleste på skolen var ute etter bråk, og at dette var noe han ikke likte. Underveis i samtalen kom det frem at han hadde slåss med en annen elev som hadde plaget kameraten hans, og at dette var noe han trodde lærerne ikke visste noe om. Han vegret seg mot å fortelle lærere om det, fordi han regnet med at denne eleven da ville hevne seg på ham. Etter en tid ble imidlertid han og kameraten plassert i hver sin klasse.

- Det var greitt i begynnelsen, for da var vi jo to fra den her plassen som gikk i den klassen, og da går det jo, men hvis det er en ting æ ikke like, så e det det å drive å læs for folk æ ikke vet kæm e.
- Hva sa du nå, lese?
- Høytlesing. For folk æ ikke vet kæm e. Det er ikke nokka for mæ. Så etter en måned, da æ blei aleina i den klassen, da gidda æ ikke mer.
- Forstod lærerne den situasjonen?
- Nei, æ nevnte ikke det for dem.

- Men tror du de kunne ha forstått det, eller at de forstod det uten at de prøvde å gjøre noe med det?
- Ja, kontaktlæreren trur æ hadde forstådd det. Han spurte nu kvær dag om det var bra der vi bodde og kordan det går med oss. Og hvis vi ikke møtte opp på skolen, så ringte han og spurte om vi var syk eller.

Implisitt i denne beretningen ligger et budskap om utrygghet i opplæringsituasjon. Det er nærliggende å tenke seg at denne gutten forventet latterliggjøring fra medelever hvis han måtte lese høyt. Forutgående spørsmål om hva de typisk gjorde i matematikktimer og norsktimer, besvarte denne gutten med at han ikke var spesielt god i matte, men det gikk nå fremover. Og med hensyn til norsk: «Det går vel også egentlig helt greit, men æ e ikke spesielt god i når av de der allmennfagan». Det synes som vanskelige relasjoner til medelever gjorde denne eleven utrygg, uten at dette var den eneste grunnen til at han hadde sluttet på skolen. Det er for øvrig langt mellom de ungdommene som har fortalt om vanskelige sosiale relasjoner til medelever. I denne historien handler det om at de to kameratene kom fra et annet sted for å gå på skole. Vi skal gå dypere inn i borteboertematikken nedenfor. Først skal vi imidlertid utdype et tema vi allerede har vært innom, nærmere bestemt forholdet mellom fellesfag og programfag.

4.3.3 «Det e bare de allmennfagan æ hate over alt på jord»

Vanskeligheter med å mestre fellesfag er knapt noen eksplisitt grunn til at de ungdommene vi har snakket med, har sluttet. Det handler mer om beskrivelser av hvordan de har opplevd det å gå på videregående skole. Vi skal imidlertid se at faglige preferanser, selvinnsikt på hva en er god og mindre god til, men også en avklaring om at et utdanningsprogram gir en spesialisering som ungdommen likevel ikke ønsker å forfølge, alt sammen tangerer et ganske avgjørende spørsmål: Skal en bli boende på hjemlassen eller skal en flytte?

En jente omtalte de lærerne hun hadde i programfag med superlativer. Også hun er en ungdom med klare oppfatninger om forskjellen mellom å lære gjennom praksis versus å lære ved hjelp av tekst. Hun likte utplasseringene i Vg2: «Det var artig. Man var med på ting og fikk oppleve, i stedet for å sitte og lese i en bok kordan det gjøres.» Lærerne i programfagene fikk gode skussmål:

Vi hadde jo samme læreran i programfagan både i Vg1 og i Vg2. Æ har aldri møtt når så omtenksomme og snille lærera. Æ trur at æ aldri har lært så mye i hele mitt liv. Vi skjønnte alt sammen fordi dem forklarte det på en så enkel og lett måte. Det er bare de allmennfagan æ hate over alt på jord.

Siste del av utsagnet ble uttalt med lav og innbitt stemme. Ettersom hun hadde strøket i et par av fellesfagene (eller allmennfagene), var denne overgangsslutteren ikke helt ferdig med Vg2. Dette til tross for at hun hadde valgt å fortsette fremfor å følge sin trang til å slutte halvveis i Vg2. De faglige vanskelighetene hang også sammen med at hun hadde strevd med å komme seg til skolen, eller bli værende der, til de timene de hadde bestemte fellesfag. På spørsmål om hun hadde snakket med lærerne om sine planer om å slutte eller ta et års pause, svarte hun:

Ja. Min kontaktlærer ho sa til mæ at ho visste kor skolelei æ va, men at æ va så flink i de programfagan. Og at det var allmennfagan æ sleit med. Og så hadde æ fortalt ho at æ ville ikke allikevel, æ ville ikke [ha en sånn jobb], og det sa ho at ho skjønnte, for æ va ikke en sånn person, ho sa du trives best ute og med å gjøre andre ting. Det blir så kjedelig for mæ å gjøre det samme hver dag. Ho prøvde å hjelpe mæ å finne nokka anna å bli.

Denne jenta beskrev norsktimene som «gørr kjedelig, sitte og lese i en bok og gjøre oppgaver, og det samme hver gang. Det var aldri nokka anna», og mattetimene som «kjedelig, men æ syns det er artig når man først forstår det da, men når man ikke forstår det så gjer man opp».

En kan ane at denne jenta ikke mangler evner, men at uviljen og motstanden mot fag som norsk og matte nærmest har virket lammende. Når hun i tillegg var kommet til at det yrket som spesialiseringen

leder frem til, likevel ikke passet for henne, var motivasjonen blitt ganske tynnslikt. Det hører med til historien at hun hadde fått en jobb med betydelig ansvar. Hun oppfattet ikke selv at hun hadde sluttet på skolen: «*Æ bare går ikke på skole i år*». Som hovedgrunn til at hun ikke fortsatte på skole, pekte hun imidlertid på at det ikke passet å flytte på det aktuelle tidspunktet. Med den betydelige aversjonen mot flere av fellesfagene, var allmennfaglig påbygning noe hun ikke engang vurderte seriøst. Andre alternativer forutsatte flytting.

Preferansen for praktiske fremfor teoretiske fag, eller for programfag fremfor fellesfag, er usedvanlig sterkt uttalt hos denne jenta. Det samme kan sies om den gutten, sitert og omtalt ovenfor, som mente at matematikk og verkstedfag ikke engang hadde «litt» til felles. Det er ellers mer vanlig at ungdommene uttrykker en form for likegyldighet overfor et fag som norsk, som en gutt sa om tekstene de arbeidet med i norsk: «*Det handla ikke om nokka som æ skal bli*». Ved siden av likegyldighet kommer en form for passivitet til syne. Eleven har inntatt en rolle som passiv observatør: «*Det er bare å sitte å kjike på de læreran som skriv på den tavla*». En annen hadde en ganske kort omtale av hvordan en norsktime typisk forløp: «*Han stod nu og prata*». Blant de ungdommene som hadde gått i et studieforberedende utdanningsprogram, finner vi mer positive omtaler av eller blick for læreres ferdigheter: «*Vi hadde en veldig flink lærer i norsk, så det var lett å lære nye ting*».

Når motstand mot programfag har oppstått for elever i yrkesfaglige utdanningsprogram, handler det gjennomgående om at de har ombestemt seg: «*Det der e ikke nokka æ vil bli*». Enkelte har likevel startet i et Vg2 i mangel av bedre tilbud, som en jente som ikke hadde kommet inn på Vg2 barne- og ungdomsarbeider selv etter flere forsøk. Hun prøvde å fortsette på hjemmeplassen med Vg2 innenfor et annet yrkesfaglig Vg2, selv om det var noe hun ikke interesserte seg for og hun visste at hun ikke ville gå inn i en elevbedrift som var lærernes forventning. Jenta oppfattet det som bortkastet å opprette elevbedrift for så å legge den ned, og hun var kritisk til at det krevdes en egenkapital fra elevene.

Æ e ikke så flink til det, selv om mange i min familie driver med det der, så gjør ikke æ det, æ liker mer papirarbeid og skrive oppgaver og sånt.

Hun hadde vært hos rådgiveren og gjennomført en interessedetest som hun mente var misvisende: «*Æ liker ikke praksisarbeid, æ liker teori*». Selv om praktiske fag hadde skåret høyest, betraktet hun dem som i beste fall hobby, men ikke noe hun ville jobbe med. På spørsmål om hvorfor hun ikke hadde gått for studiespesialisering, svarte hun at hun trodde hun ikke ville klare det, og at foreldrene også hadde sagt det samme. Senere utdypet hun at foreldrene ikke hadde ytret noe særlig om det med valg av utdanningsprogram. På spørsmål om hvordan en matematikktime forløp, fortalte hun:

Det var teoretisk, og det likte æ. Æ savner mattetimer. Æ syns vi hadde gode lærera, og dem va veldig flink å forklare og. Dem forklarte ikke så innvikla. Og når man liksom tar det på tavla, så ser man liksom fremgangsmåten, og så skjønner man fortære hva man skal gjøre. Ja. Det var sånne x og y-ting, det var artig. Det er liksom svar uansett. Du må bare finne veien dit.

Dette er en jente som tydeligvis ikke har vært en tilbaketrukket, likegyldig eller passiv elev i mattetimene. Tavleundervisningen får en positiv valør i hennes fremstilling, noe som ellers er sjelden i intervjumaterialet. Denne jenta bekreftet at hun hadde forsøkt alle de yrkesfaglige tilbudene som fantes på hjemmeplassen: «*Ja, for æ torte ikke å fløtte herifra. [...]Det er så dyrt, også så stort og fremmed*».

Motstanden denne jenta uttrykte overfor spesialisering i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene som hun hadde prøvd, kan minne om aversjonen mot allmennfag hos den jenta som er omtalt ovenfor. Den sist omtalte jenta bruker ikke like sterke ord om det hun misliker, men hennes preferanser for teori og matematikk er veldig klar, diametralt motsatt av den førstnevnte jenta. Det de imidlertid har felles er en vegring mot å flytte til et annet sted for å gjennomføre en utdanning de ønsker seg sterkere enn det som tilbys på hjemmeplassen.

Økonomi er dessuten et element i begge jenters forestillinger om hva som kreves dersom en skal bo borte. Flere av ungdommene har lagt vekt på at de trenger penger for at de skal klare å gjenoppta utdanningen. På denne måten fremstår et «friår» med en ikke altfor dårlig betalt jobb som en forutsetning for videre skolegang. Hvor mye økonomien spiller inn, viser seg også ved tap av stipend. Dette kan skje når fraværet er blitt høyt, og i en slik situasjon kan ungdommen være nødt til å avbryte skolegangen.

4.3.4 «Her går vi de fleste linjan»

Ovenfor er det referert hvordan mange av slutterne også har sluttet en gang tidligere og noen endog flere ganger tidligere. Vi har i nettopp sett to eksempler på at jenter har forsøkt og i varierende grad gjennomført Vg2 med yrkesfaglige spesialiseringer som de ikke var veldig interessert i. Også den gutten som var uoverstigelig umotivert for mer skolegang, til tross for at lærerne mente han kunne klare det hvis han ville, var i gang med sitt tredje utdanningsprogram siste gang han sluttet.

Enda en ungdom gir uttrykk for det samme. Selv hadde hun gått både vg1 og vg2 i vekslende yrkesfaglige utdanningsprogram som ble tilbudt på hjemstedet hennes. Hun reflekterer over hva det kan komme av at mange ungdommer på det stedet der hun bor, bare begynner om igjen på nye utdanningsprogram uten at de gjennomfører noe fullt ut, og hun kontrasterer dette til hvordan ungdom andre steder oppfører seg. Følgende betraktninger kom som svar på et spørsmål om hun syntes at det ikke var så veldig om å gjøre å bli ferdig, om hun ikke følte at det hastet:

Heh. Nei, her i [stedsnavn] så e det ikke sånt press, egentlig, som det er andre plasser. Der kor dem vet ka dem vil, og så går dem det, og så er dem ferdig til dem e 19 eller 20. Her, liksom så går vi de fleste linjan. Æ vet ikke koffer, om det er for at man ikke vil flømte, eller ka det e. Det er akkurat som vi ikke vet ka vi vil, eller at det er for tidlig å velge fra ungdomsskolen.

Jenta kontrasterer atferden til stedets ungdom med antakelser om hvordan ungdom andre steder er mer målrettet. På grunnlag av intervjumaterialet kan vi imidlertid identifisere et slikt mønster også hos ungdom som bor andre steder i Finnmark, som vi allerede har omtalt. I likhet med disse ga også denne jenta uttrykk for at hun ikke interesserte seg så veldig for det utdanningsprogrammet hun først hadde begynt på: «Æ tror at nesten alle som æ gikk i klasse med på ungdomsskolen, begynte der. Æ tror det var derfor at æ også begynte der.» Etter å ha gjennomført Vg1 i et annet utdanningsprogram, startet hun i Vg2 på det utdanningsprogrammet hun først hadde valgt. På spørsmål om hvorfor hun hadde sluttet, oppga hun følgende som en medvirkende årsak:

- Og så interesserte æ mæ ikke egentlig ikke så mye for det.
- Så du for deg at det kom til å bli kjedelig å jobbe med det?
- Ja, det var ikke noe for mæ i hvert fall.

I stedet for å spørre hvorfor ungdom som egentlig ikke er så interessert i det utdanningsprogrammet de går på, har sluttet, kan et mer relevant spørsmål være hvorfor de fortsetter, og hvordan de endog velger å starte i Vg2 i et utdanningsprogram de allerede har et års erfaring med og som egentlig ikke interesserer dem. Både for den jenta som er omtalt her og den jenta som er omtalt tidligere som fortalte at hun ikke turte å flytte, har dette vært situasjonen. De har begge gitt uttrykk for at det har vært viktig for dem å bli boende på det stedet hvor de har vokst opp. Dette fenomenet at man ikke interesserer seg for den utdanningen man har gått i gang med, og som i mer tettbygde strøk med en annen tilbudsstruktur ville kunne omtales som feilvalg, blir ikke fremstilt slik av disse ungdommene i Finnmark. De synes å mene at det er viktig å bli boende hjemme en stund til. Når dette er det viktigste premisset, og valg av utdanningsprogram er sekundært, kan ikke utdanningsprogrammet oppfattes som et feilvalg. Interessant nok gir søk på «feilvalg» bare ett treff i dette store intervjumaterialet fra Finnmark, og det er da intervjueren som har brakt det opp ut fra erfaringer fra intervjuer med sluttere på Østlandet, hvor «feilvalg» har vært en viktig og mye brukt forklaring, omtrent på linje med begrepet «skolelei» i Finnmark.

En av dem som faktisk har flyttet, pekte på at det er slitsomt å ta videregående opplæring, fordi en gjerne må flytte flere ganger for å følge sine utdanningsmål. Det bør også nevnes at det også finnes eksempler på at ungdom som aner at de ikke vil være motivert for Vg2 i et utdanningsprogram de har mistet interessen for, ikke alltid tvinger seg til å gå der. Men man kan likevel gjøre et forsøk for å sjekke om man er sikker på at det er lurt å velge det bort. En jente hadde gjennomført og bestått et Vg1 med gode resultater. Etter at hun ikke fikk innfridd ønske om plass på Vg1 innenfor et nytt utdanningsprogram som hun hadde mer lyst på, men som hun ved en feiltakelse hadde satt opp som andreønske, resonnerte denne jenta slik:

Æ vurderte lenge å bare hive mæ i arbeid og begynne å jobbe i stedet, men så fikk æ noen gode råd av ho mamma, som sa at det er bedre at æ starte på skolen og droppe ut enn å begynne å jobbe og angre på at æ ikke starta på skolen, så da gjorde æ nu det. Og æ va på skolen en måneds tid, og fant ut at det er ikke det her æ vil gjøre. Æ va allerede lei det første året. Men så begynte æ for å se om æ fikk litt interesse for det likavel, men det fikk æ ikke.

Med tanke på at hun kunne ha vært elev på det som var hennes reelle førsteønske, var det umulig for denne jenta å motivere seg til å gjennomføre et Vg2 i en retning hun ikke var interessert i. Man kan spørre hvilken orientering disse ungdommene har fått om valg av utdanningsprogram i videregående mens de var elever i ungdomsskolen. Som vi allerede har sett, har flere ungdommer vært inne på at de ikke vet hva de vil bli. En annen erkjennelse er at de ikke vil bli det de har sett at et gitt utdanningsprogram fører frem til. Selv om sluttet i Finnmark ikke bruker betegnelsen «feilvalg» slik sluttet på Østlandet gjør, betyr ikke dette at meningsinnholdet er ukjent for dem. Vi skal også senere se at ungdom i Finnmark kan være redde for å velge feil utdanningsprogram og kaste bort tiden.

4.3.5 «Fordi det bare hørtes interessant ut på papiret»

Alle ungdommer som har beskrevet hvordan de mistet interessen for det utdanningsprogrammet de gikk på, har fått spørsmål om de hadde muligheter for å prøve ut det de hadde lyst til å søke mens de enda var ungdomsskoleelever. De ble som regel også spurt om de hadde hatt faget utdanningsvalg (eller programfag til valg, som faget het frem til høsten 2008). Til tross for at ganske få ungdommer kunne bekrefte at de hadde hatt dette faget, var det tydelig at det ringte en bjelle hos flere av ungdommene på spørsmål om de hadde fått besøke videregående skoler for å undersøke hvordan det var på skolen, og hva elevene jobbet med. Som kjent skal hovedandelen, 60 prosent, av faget utdanningsvalg som totalt omfatter 113 timer på ungdomstrinnet, vies til utprøving, og innenfor dette skal det være rom for å bli nærmere kjent med to utdanningsprogram i videregående opplæring.

En av jentene som hadde mistet interessen for utdanningen hun hadde startet på, bekreftet at hun hadde hatt to muligheter til utprøving av utdanningsprogram i videregående, men hun fikk ikke med seg den første og i den andre var hun i utprøving på et helt annet program. Også andre ungdommer har fortalt at de ikke fikk med seg den utprøvingen de hadde tilbud om. Andre forteller om flere sjanser. En jente hevdet at de som 10. trinnselever hadde tilbud om å besøke tre forskjellige videregående skoler, mens en gutt fra et annet sted, mente det at det bare var den lokale videregående skolen de hadde fått tilbud om å besøke. En jente nevnte at hun og en venninne på eget initiativ skaffet seg løyve til å reise til en videregående skole et godt stykke unna for å undersøke hvordan det ville være å starte der. En annen benektet at de hadde muligheter til å besøke videregående skoler andre steder: «Da fikk vi liksom fravær og måtte ordne det sjøl». Omfang av utprøving og hvorvidt ungdommene har vært utplassert i ved andre videregående skoler enn den aller nærmeste, varierer altså i betydelig grad.

Også kvaliteten på utprøvsperioden varierer. En jente besvarte spørsmålet ganske kontant: «Vi hadde ikke utplassering, vi hadde bare omvisning». Om varigheten fortalte hun at det var bare en dag «for å finne ut kordan linje man skulle velge og sånne ting». Enkelte uttrykte en viss begeistring for utprøvsperioden, som jenta som sa følgende:

–Og så var vi på videregående for å se kordan det var i timan deres og fikk se ka vi kunne gå, ambulansesfag, barne- og ungdomsarbeider og ka en kunne bli. Det var ganske spennanes at man fikk lov til å være på skolen en uke og kjike, og fære på forskjellige linjer.
– Fikk du følelsen av at du skjønnte hvordan det var å gå på den skolen før du begynte?
– Ja. dem fortelte, dem hadde en powerpointpresentasjon for oss, og det har vi også hatt nu de her åran for dem som e mindre.

En annen jente var innforstått med at hospiteringen var nyttig. Hun kalte det en forsmak, som kunne hjelpe en å avgjøre om en har lyst til å velge utdanningsprogrammet. Hun fortalte at mange hadde kommet til at de egentlig ikke ville: «Det bare høres interessant ut på papiret, for det må være mer enn at det skal høres ganske tiltrekknes ut». En gutt hadde en langt mer lakonisk holdning til hvilke gevinster han ville ha hatt av utprøving, dersom han hadde fått sjansen:

Nei, som æ ser det så e det ikke så mye å vite, æ fikk nu prøvd det og fant ut at det ikke var nokka så. Det e nå ikke nokka mer. Æ hadde ingen forventninger til det heller. Æ visste ingenting om det.

En annen gutt medga at det var litt spennende å se hva de holdt på med på verkstedet på den videregående skolen da han enda var 10.trinnselev, men at det bare var blitt kjedeligere og kjedeligere etter hvert, etter at han hadde begynt i videregående. Han tvilte på at skolen hadde drevet noen form for reklame, de hadde gjort det samme på skolen som han hadde sett under utprøvingen. En annen gutt er av samme oppfatning:

Nei, de viste oss bare rundt og så for vi inn på verkstedet og lagde [ting]. Så æ trodde at de lagde nye ting, og lagde og lagde og lagde, men da æ kom på skolen så var det sånn at vi bare gjorde det samme i en måned, så bytta vi og gjorde det samme i en måned, så æ ble luta lei det der samme opplegget hver dag.

Utsagnene tyder på at utprøving innenfor faget utdanningsvalg varierer en del, men det er vel å merke benyttede muligheter for utprøving og ikke tilbudet i seg selv vi kan vurdere her. Det er dessuten tydelig at det varierer mye fra ungdom til ungdom hvor engasjerte de har vært i utprøvingprosessen. Oppfatningen av monotoni og ensformighet i opplæringen på videregående, og endog i programfagene, som skinner igjennom hos de sist omtalte guttene, er gjenkjennelig fra beskrivelsene av hva det er å være skolelei, referert ovenfor. Ikke desto mindre finner vi eksempler på at et uheldig valg har vært avverget takket være utprøving av utdanningsprogram.

Det er også andre aspekter ved valgprosessen og konsekvenser av valg som gjør seg gjeldende i Finnmark, og som det kan være vanskelig å overskue for den enkelte ungdom. På dette området finnes det ingen opplagte muligheter for utprøving. Det handler om å starte en tilværelse som borteboer.

4.3.6 «Man satt bare inne og kjeik i veggen»

For noen har tilværelsen som borteboer bydd på overraskelser. Ikke minst erkjennelsen av at en måtte ta initiativ for å bli kjent med andre elever:

Det eneste som kom som et lite sjokk, det var at da æ plutselig flytta hjemmenifra og satt på et lite elevhjem, og der måtte man starte med å begynne å bli kjent med folk, finne nokka å gjøre på fritida og. Og æ hadde ikke tenkt på det før. Så det kom som et lite sjokk egentlig.

Dette er en gutt som var innoen et par videregående skoler på kort tid i begynnelsen av skoleåret, før han til slutt reiste hjem igjen. Han mente at bosituasjonen på det første stedet var hovedgrunnen til at han hadde sluttet. Hybelen var veldig liten, han syntes at han fikk litt klaustrofobi. Han hadde dessuten ikke rukket å bli kjent med mye folk, og derfor kom han fort frem til at han like godt kunne flytte: «det var ingen ting som bandt mæ til den plassen. Så det var egentlig veldig lett å bare flytte derfra».

Økonomi er et annet ankepunkt for noen av dem som har prøvd seg som borteboere. Dette kan handle om at det er høye leiepriser i noen av de større byene, eventuelt også at det blir for dyrt å reise hjem i helgene, slik at man bare blir værende og vansmektet langt hjemmefra før man gir det hele opp. At en ikke trives på det stedet en har havnet er også en gjennomgående tematikk. Det kan i slike tilfeller handle om en større by, men det kan også handle om et lite sted som oppleves som avsidesliggende, og hvor det er lite å ta seg til på fritiden:

Det var langt borte og det var kjedelig etter skoledagen. Først, da æ fikk vite at æ kom inn, da ble æ SÅ lykkelig. Men etter hvert ute i skoleåret, var det ikke så mye lykke igjen. Da var æ langt unna vennan, og det var kjedelig der.

På spørsmål om hovedårsak til at hun hadde sluttet i videregående svarte en jente:

Æ ville hjem. Enkelt og greit. For æ er fra [stedsnavn] og så bodde æ i [stedsnavn], så det ble lite å gjøre på fritida og sånn, så man satt bare inne og kjeik i veggen. Og til slutt var det ikke noen motivasjon til å gå på skolen lenger, så da fant æ ut at det var bedre å flytte hjem.

En annen jente beskrev også en begrenset tilværelse. På spørsmål om hvordan hun opplevde det å gå på den videregående skolen, svarte hun:

Det var jo greit, men æ bodde på internatet, og det var rett ved siden av skolen. Og dem du gikk på skolen med, bodde du også under samme tak med. Så du så dem 24 timer i døgnet. Æ var ikke nødt til å være der, men det er ikke så mye å gjøre i [stedsnavn]. Det er veldig lite å finne på der. Så vi satt for det meste på internatet.

En gutt hadde ikke bodd på internat, men under meget kummerlige forhold sammen med en kamerat. Det kostet ikke mye, men det begynte å bli kaldt etter hvert som frosten kom. I noen av samtalen har ungdom gitt uttrykk for at de har hatt dårlige boforhold, i et annet tilfelle er det i større grad plaging fra medelever på internatet som har vært problemet, som iherdig og ustoppelig banking i veggen. I en beretning om dette har det likevel vært uklart om ungdommen mente at lærerne eller andre voksne burde ha hatt mer tilsyn. En kan ane at det også kunne gå en kule varmt på internatet. Det kunne ta litt av, og selv nattevakta kunne bli litt vill. Som da en gutt overraskende ble feiret på bursdagen sin. De kom og vekte ham klokken 12 om natta:

Så hadde dem lagd sjokoladekake til mæ med to brødskiver og en hel boks med Nugatti og en jappsjokolade og lys på toppen. Det var ikke noe godt akkurat, men. Dem sang bursdagssangen. Æ bynte faktisk å skrike litt. Æ blei så rørt. Det er lenge siden folk har sunge bursdagssangen til mæ.

Det er tydelig at livet på et internat også kan gi gode opplevelser og at de en bor sammen med blir venner. Hjemlengsel ble likevel utslagsgivende for at denne gutten valgte å reise hjem.

Bortsett fra den siste historien beskrives borteboertilværelsen i hovedsak som nokså trist og kjedelig. Det er likevel ikke grunnlag for å hevde at dette fullt ut er dekkende for hvordan elever opplever situasjonen. Som vi har sett har borteboingen vært den direkte årsaken til slutting for enkelte. Vi har også sett flere eksempler i det ovenstående på at ungdom vegrer seg mot å flytte hjemmefra. Vi har ikke grunnlag for å anta at borteboertilværelsen fortøner seg som særlig krevende på bestemte steder. Både relativt små og relativt store steder er blant dem som ungdom har ønsket å flytte fra for å komme hjem. Et beslektet spørsmål som ungdommene har fått mot slutten av samtalen, er om de ser for seg at de vil bli boende i Finnmark. Enkelte har vært overbevist om at de vil bli i Finnmark, de ser ikke for seg at de noen gang vil bosette seg noe annet sted. Andre mener det er sannsynlig at de vil flytte på seg for å utdanne seg, eventuelt for å gjennomføre læretiden. Atter andre er ganske sikre på at de kommer til å flytte «til en varmere plass med mer folk».

4.3.7 Først må man finne ut hva man egentlig vil bli

Som vi har sett, er det flere ungdommer som sliter med å finne ut hva de vil bli. En gutt, som er sitert ovenfor, uttrykte det som om det var en mangel ved ham: «Æ har ikke nokka som æ har løst til å bli».

Han var imidlertid overbevist om at han ville bli boende på hjemplassen, og tilfanget av mulige yrker var ikke overveldende stort: «*mest fiskere, og sånne ka e det det hete, kommunearbeidera, sånne liksom helt vanlige som holder på med data og sånt der, og dagligvarebutikk og sånne der ting*».. En annen gutt hadde gått strake veien fra ungdomsskolen og gjennomført Vg2 i et yrkesfaglig utdanningsprogram. Han hadde forsøkt å følge med kameratene til et Vg2 som han fort fant ut ikke var noe for ham, og han hadde byttet til et annet Vg2 samme år og gjennomført dette, men uten at han så for seg at han skulle skaffe seg fagbrev i det aktuelle faget.

Men da var æ ikke så mye på skolen for å være ærlig. Æ va mest borte. Så fant æ ut at æ skal heller ta et friår og prøve nokka sånn at æ kan finne ut ka æ egentlig har løst å utdanne mæ til.

Hans aktuelle, men nokså foreløpige yrkesorientering gikk i en ganske annen retning enn den han hadde fulgt de to årene i videregående skole. På spørsmål om hvordan han hadde tenkt om valg av utdanningsprogram da han enda var ungdomsskoleelev, kom det frem at han hadde hatt mest lyst på idrettsfag, men at han ikke hadde fått lov av foreldrene å flytte. Dermed var det det lokale tilbudet av utdanningsprogram som utgjorde de reelle alternativene for ham. Når han nå hadde tatt en pause, så han på det som et mulig springbrett til noe mer interessant enn det han hittil hadde holdt på med:

Det er ikke noe for mæ å utdanne mæ for så bare å la det ligge, for det er bortkasta år. Det er bortkasta nu også at æ tar et friår, men egentlig tenker æ at to år bortkasta er bedre enn flere år bortkasta, for æ finner heller ut ka æ har løst til å utdanne mæ til, noe som passer for mæ da.

At foreldre holder igjen og ikke vil at ungdommen skal flytte, er også kommet frem i gruppeintervjuene ved skolene, og dette temaet behandles på bredere basis i kapittel 5 i denne rapporten. Vi har tidligere i dette kapitlet sett flere eksempler på hvordan vegringen mot flytting resulterer i at ungdommen har fulgt et utdanningsprogram de har liten interesse for. Det er åpenbart at denne situasjonen hvor ungdommen er tiltagende umotivert gir en hard prøvelse med hensyn til å møte opp på skolen. Når denne sist omtalte gutten hadde stoppet opp, kan en si at hans behov for å reorientere seg bærer i seg et løfte om bedre beslutninger med hensyn til utdannings- og yrkesvalg.

En jente som hadde gjennomført to ulike yrkesfaglige Vg1, samt Vg2 i ett av disse utdanningsprogrammene, var også kommet til at hun ville ha seg en pause. Hun befant seg på folkehøyskole et ganske annet sted i landet, hvor hun trivdes godt. Hun hadde villet komme seg litt bort for å oppleve noe nytt. På spørsmål om hun kom til å reise tilbake til Finnmark for å fullføre utdanningen, svarte hun:

Det vet æ ikke. Æ vet ingenting. Det tar æ som det kommer. Æ e jo derfra, æ har familie der, æ har jobb der og sånn, men æ vet ikke ka æ har løst til. Æ vet ikke kor, men æ vet at æ vil gå sykepleien en plass.

Hos denne jenta hadde planer om høyere utdannings begynt å ta form, men hvor i landet det skal skje var altså foreløpig et åpent spørsmål.

Ungdommene har vært spurt om de ser for seg at de skal ta utdanning senere i livet. Ikke mange av ungdommene har referert til voksne som har tatt utdanning i mer moden alder, selv om det forekommer. Å bytte jobb er vanligere blant voksne enn å velge en ny utdanningsvei, kan enkelte utsagn tyde på, og dette er neppe enestående for Finnmark. Enkelte gir uttrykk for at de enda ikke har bestemt seg, og blant disse finnes både dem som har søkt om plass påfølgende skoleår og dem som ikke har søkt. Når spørsmålet om utdanningsplaner på lengre sikt har vært stilt, er følgende et ikke helt utypisk svar fra en overgangsslutter: «*Det kan jo hende at æ tar opp noen fag for å videreutdanne mæ, men det blir ikke de første åran*». En annen fortalte:

Det æ tenkte da æ slutta var at æ kan ta opp skolen etter hvert, det er ikke sånn stress. Men så fikk æ høre om det der med å ta fagbrev etter fem år, æ kan jo prøve på det. Hvis man plutselig får skikkelig løst til å gå skole, så gjør æ sikkert det. Æ må bare se ka æ får løst til.

Tanken var at han kunne bli i den bedriften hvor han nå jobbet og så gå opp til fagprøven etter fem år, slik han hadde hørt om fra en arbeidskamerat som hadde skaffet seg fagbrev på denne måten. Heller ikke han hadde trivdes på skolen. På denne måten tilkjennega denne gutten en gjennomtenkt strategi for å unngå å måtte gå mer på skole. Han fortalte at han la seg i selen for å gjøre et godt inntrykk på arbeidsplassen, for at de skulle like ham og kunne gi ham bedre muligheter senere. Samtidig ser vi at han ikke utelukker at han kan komme til å begynne på skolen igjen, dersom han plutselig skulle få veldig lyst.

4.3.8 «Man møtes om ettermiddagen uansett»

Ungdommene ble spurt om de omgås andre fra klassen etter at de sluttet. De som fortsatt bor på samme sted, har ofte bekreftet dette, ofte med en bemerkning om at det er et lite sted. Andre har vist til at en kan ha utviklet ulike interesser over tid, men at når man møtes, blir man gjerne stående å prate litt. En jente pekte på at begrensningen ligger i om den som har sluttet på skolen, har ettermiddagsjobb. På spørsmål om det går noe skille på det aktuelle stedet mellom de som går på skole og de som ikke gjør det, svarte en gutt:

Nei, man møtes på ettermiddagen uansett. For æ har ikke mista kontakt med noen etter at æ slutta på skolen, æ møter dem uansett. Man var jo litt redd for at man ikke blei å se folk, men det går helt fint. Det bruker å være mye folk der hos mæ også. For det er som oftest der det er aktivitet på ettermiddagen.

Her kan det handle om at de som denne gutten treffer, har de samme fritidsinteressene som han har. En jente var noe mer forbeholden om hvor godt fellesskapet var med dem hun tidligere hadde gått på skole sammen med:

Dem som går på skole, dem henger i lag etter skolen også. Og så passer ikke samtalen inn for man har liksom ikke opplevd det samme og sånne ting.

Hun tilkjennega at hun ikke kjente andre jevnaldrende som ikke går på skolen. Dette var en jente som heller ikke hadde opplevd godt vennskap på skolen:

- Vil du si at det var mobbing på skolen?
- Ja. Det er alltid mobbing.
- Alltid? Det skal ikke være det.
- Nei. Men man ser jo når du går her i de korridorane hver dag i et år, man trenger ikke å gå et år engang, bare et par måneder, man ser jo kem som har imot kem. Og kem som e liksom høyest og kem som e liksom ingenting. Og det er ikke bra. Men sånn er det.
- Det skal ikke være sånn. Er det noen mulighet for å ta det opp med lærerne? Eller elevråd eller?
- Jo, men som oftest gjør det det verre for den som er utenfor. For æ har vært mobbeoffer sjøl, men det går alltid mer ut over mobbeofferet enn de som mobber. For de som mobber de gir jo blaffen i det.

Senere i samtalen kom det frem at en lærer hadde pleid å ringe henne hver dag og spurt hvorfor hun ikke kom på skolen, og at dette fikk henne til å føle at de savnet henne. Det er ikke mange beretninger om mobbing i intervjumaterialet fra Finnmark, selv om de forekommer. På direkte spørsmål om mobbing er det enkelte som bekrefter at det forekom mobbing, for eksempel over nettet, andre mener at hvis det foregikk, var det noe de selv ikke hadde lagt merke til. Vanligvis har imidlertid spørsmålet vært besvart nektende. På spørsmålet om hva han ville si om det sosiale miljøet i klassen, svarte en gutt:

Det er egentlig ganske greit, for i alle klasser så kjenner man stort sett hverandre, og de nye, de som ikke er herfra, de kommer hit og blir tatt imot med åpne armer. Og så bruker man tid

og blir kjent og så kan man finne ut om det er en person som er hyggelig å være sammen med, eller om det er en som bare er ute etter problemer. Om det er en som kan sitte og herje og kødde og tøyse i klassen, slik som alle andre ungdomma gjør. Så det er egentlig ganske greit.

Hovedinntrykket er at ungdommene hadde det bra på skolen, som en gutt sa: «*Det var greie folk og greie lærere og*». I kvantitative analyser i denne rapporten har det kommet frem at ungdommen i Finnmark i alt overveiende grad trives på skolen. Det som kanskje er overraskende er at også sluttene snakker positivt om skolen, både om lærere og om elever. «*Vi tok vare på hverandre*», «*Alle prata i lag*» lyder noen av karakteristikkene av det sosiale miljøet, og videre: «*Det var kjempebra*», «*Det var bra, æ trivdes veldig godt*». I enkelte av samtalen kunne ungdommen endog gi uttrykk for at de savnet klassekameratene. Det er altså ikke slik at det ikke finnes unntak, men hovedinntrykket er at ungdommene har trivdes på skolen og at miljøet mellom elevene i klassen har vært godt.

I intervjumaterialet er det ingen som har pekt på vanskelig forhold til medelever som grunnen til at de sluttet. Det synes som kontakt med jevnaldrende etter sluttingen i noen grad er betinget av at man kom overens på skolen. Borteboerne er gjerne tilbake i sine opprinnelige miljøer, og noen av disse har fremhevet at vennene var glade for at de kom hjem igjen.

4.3.9 «Det er godt å kjenne at man lever»

Hva er så alternativene til skolegangen? En hovedbeskjeftigelse for mange er jobb. I all hovedsak går det i jobb i barnehage eller butikk, gjerne i et samarbeid med NAV. Noen har fortalt om hvordan de har strevd lenge med å skaffe seg en jobb. Enkelte har sagt rett ut at de gjør ingenting, med en liten latter: «*Æ bare spiser og sover*». En gutt fortalte hvordan moren hans hadde ordnet opp, slik at jobben «*datt på en måte rett i hodet på*» ham. En annen gutt hadde også nytte av sin familie:

Æ slutta på en fredag og kom hjem på mandag, og da hadde æ jobb. Det var jo greitt. Æ e nede på brygga, det er vi som tar imot båtan, og sender fisken videre, til fileen.

Han svarte bekreftende på spørsmålet om det er fysisk krevende arbeid, og på spørsmål om han liker det: «*Ja, det liker æ. Det er godt å kjenne at man lever.*» Det finnes enkelte som har eller har hatt en slik jobb på det lokale fiskebruket. En gutt hadde jobb som fisker, og hans første omtale av dette var at han jobbet hardt og tjente mye penger. At det også var «*hemningsløst mye fisk*» var en del av bildet.

På spørsmål om det er lett å få jobb, svarte han at det er helt avgjørende at man har nære familiemedlemmer med båt som trenger mannskap, og at en har bygd seg opp kompetanse over tid med forskjellige oppgaver om bord og i tilknytning til fisket. Det kan synes som jobb om bord i fiskeskøyte er veldig attraktivt og at det gir betydelig status: Det er et liv ute, det krever styrke og mot, gir meget god avkastning når fisket er godt. Likevel var denne gutten også opptatt av at det er høy risiko for skade i dette yrket. Av denne grunn hadde han ikke gitt opp tanken å gå tilbake til videregående:

Æ vurderer å ta det opp igjen om et par år, for da er æ liksom litt eldre og kan kanskje klare å bestå med veldig gode karaktera. For som fisker er det stor risiko for at du kan skade dæ. Så det hadde vært godt å ha en liten utdannelse i bakgrunnen som du kunne ha falt tilbake på.

Ikke veldig mange har pekt på hvordan man konkret kan skaffe seg et utkomme eller gå inn på et yrke uten kompetanse fra videregående opplæring. Likevel, tatovering har vært nevnt som en mulig næringsvei. Likeledes har hundekjøring med turister vært omtalt med begeistret beskrivelse av etterspørselen. Alle ungdommene fikk spørsmålet om det er lett å få jobb der de bor, hvis en har mer lyst til å jobbe enn å gå på skolen. Svarene varierer noe, men mange mente at det kan være vanskelig. Kravet om at man må ha skole for å få seg jobb, ble poengtert av en jente. En annen jente la også vekt på dette i sin påpekning av at det er ganske begrenset hvilke jobber man kan få uten utdanning. En gutt beskrev klare skillelinjer med hensyn til sjanser på jobb:

Det kommer egentlig helt an på hvem du er. Generelt så er det dem som har mye kontakta som får sæ jobb. Og i hvertfall hvis du har en familiebedrift eller nokka sånt. Men hvis du er en helt vanlig tilfløttingsperson som ikke kjenner noen, så er det veldig ondt. For det er sånn at dem må vite nokka om dæ før dem ansett dæ. Helst hvem foreldran dine er eller at dem kjenner noen i familien eller dem kjenner noen som kjenner dæ godt. At dem vet at det ikke er en slaskefamilie.

Mange andre blant ungdommene har bekreftet meningsinnholdet i dette utsagnet. Et par gutter har brukt begrepet trynefaktor, og en mente hans rykte som pøbel i yngre år begrenset hans jobbutsikter som relativt voksen. Det varierer litt hvor sterkt ungdommene har poengtert at en må anstrenge seg litt ekstra og ikke være allfor kresen hvis en ønsker jobb. Særlig jenter vektlegger dette. Ved siden av de fysisk krevende jobbene i tilknytning til fiske eller reindrift, synes det ikke å være sterke kjønnsmessige føringer på hvilke jobber ungdommene har gått inn på i butikk, eller i barnehage eller omsorgstjeneste.

4.4 På jakt etter hovedårsaker til slutting

4.4.1 Nødvendigheter

Noen av ungdommene har hatt et tilbud om jobb, eventuelt tilbud om større stillingsandel i en jobb de allerede har hatt en stund, da de sluttet i videregående. Her kan man snakke om at et alternativ utenfor skolen har virket mer attraktivt og sånn sett stimulert til slutting. I andre beskrivelser er det vanskelig å oppfatte sluttingen som annet enn en nødvendighet. Dette gjelder tre av de 19 jentene som er intervjuet, som enten var blitt gravide eller nettopp hadde fått barn som de hadde ansvar for. En gutt var nødt til å gå inn i familiebedriften da den som lenge hadde hatt hovedansvaret, var blitt syk. To ungdommer har fortalt om betydelige konflikter innad i sin nære familie og derav mangel på konsentrasjonsevne. En gutt hadde skadet seg slik at han måtte gi opp de utdanningsplanene han hadde hatt forut for dette.

Utover disse eksemplene, hvor det er vanskelig å se at den enkelte ungdommen har hatt noe reelt valg, har det i mange av fortellingene fra ungdommene vært litt vanskelig å få tak i hva som er årsaken til at de har valgt å slutte eller ta en pause. Sammenlignet med materialet som er innhentet i Akershus (Seland under utgivelse) er det ganske få av ungdommene i Finnmark som har pekt på psykiske problemer som årsak til at de sluttet.

4.4.2 Manglende motivasjon

Særlig der hvor skolehverdagen har vært beskrevet som helt grei, med hyggelige elever og omtenksomme lærere, er det vanskelig å se hvorfor den enkelte ungdom har avbrutt opplæringen. En jente svarte faktisk «*Godt spørsmål*» da hun ble spurt om hva som var hovedårsaken til at hun sluttet. Etter å ha tenkt seg litt om, svarte hun at det nok var det at hun ikke hadde klart å finne motivasjon til å fortsette.

I mange av disse historiene fungerer nettopp mangel på motivasjon og «skolelei» som hovedforklaring, og som vi har poengtert kan dette se ut til å fungere som en selvinnsende beveggrunn for slutting. Bak bruken av slike ord kan det – om enn ikke alltid – finnes historier om betydelige faglige problemer. Noen har snakket om egen dysleksi, mens andre har satt ord på følelse av fremmedgjøring eller forlegenhet når de har vært bedt om å utføre ganske grunnleggende skolerelevante aktiviteter, som å skrive eller å lese høyt. Å smelle igjen boka og forlate klasserommet fordi man ikke forstår matematikken, kan nok tolkes som en høylytt protest og straffes med fraværspannerkning, noe som vil være upåvirket av påstanden om at motivet var hensynet til medelever. Ofte synes det som en passiv motstand gjør seg gjeldende mot monotoni og gjentakelser. Enkelte ganger kan vi ane, andre ganger er påstanden ganske eksplisitt om at opplæringen i grunnskolen har vært mangelfull. Ofte beskrives imidlertid kontinuiteten fra de ti årene en allerede har gått på skolen, som en evig monotoni, det er det samme om igjen og om igjen.

Det er også tydelig i enkelte utsagn at innholdet i det elevene skal lære oppleves som irrelevant, innholdet i norskfaget handler ikke om noe en har tenkt å bli. I andre utsagn er det mangel på variasjon i arbeidsmåter som tærer på, og det har vært mer interessant når en har hatt vikar som gjør det på en annen måte. At lærere også har vært uengasjerte er en tydelig kritikk fra enkelte av dem som har pekt på at de manglet motivasjon til å fortsette.

Det er interessant å legge merke til hvordan motivasjonen tenkes å kunne dukke opp, som for eksempel at man plutselig får lyst til å gå på skole igjen. Man kan komme til å gjøre et nytt forsøk når motivasjonen er tilbake og da gjennomføre med veldig gode karakterer. At ungdom avbryter fordi motivasjonen i øyeblikket er lav, hindrer ikke at man kan begynne igjen med friskt mot på et senere tidspunkt, snarere tvert imot. Det synes å være en utbredt oppfatning at det kan lønne seg å vente til man er motivert. Hvordan motivasjonen skal oppstå er mer uklart, men kanskje er det en ide om å hvile seg i form, som ligger til grunn. Uansett, det etableres på denne måten en fremtid som er full av muligheter. Forbindelsen mellom fortid og fremtid er ikke gitt. Selv om en har slitt med dårlig motivasjon og er lei av skole etter 10 eller 11 år, kan det ikke utelukkes at motivasjon kan oppstå en gang i fremtiden. Det ligger ingen absolutte nødvendigheter i de etablerte erfaringene. Forbindelsen mellom nåtid og fremtid er også noe skjør eller usikker. Dette kommer frem i omtaler av mulige planer, hvor beskrivelsene gjerne rundes av med et: «Vi får nu se» eller «Det tar æ som det kommer».

4.4.3 Utdanningsvalg på hjemmeplassen

Når enkelte har hevdet, eventuelt bekreftet, at de ikke føler noe press, de ser ikke at det er noe stress med å bli ferdig med videregående, må ikke dette tolkes som noe allmenngyldig bilde av Finnmarkungdoms forhold til utdanning, yrkesvalg eller måter å legge planer for fremtiden. Vi finner også dem som oppfatter det annerledes. En gutt brakte selv opp betegnelsen «bortkasta år» om den utdanningen han hadde tatt så langt samt om den pausen han trengte for å reorientere seg. Å skulle bruke flere år på den utdanningen som aldri hadde vært hans førsteprioritet bare for å legge den til side, så han som meningsløst. Hans retrospektive beskrivelse tok utgangspunkt i at foreldrene hadde motsatt seg at han skulle flytte, det var på den måten han aldri hadde fulgt sitt egentlige førsteønske.

Generelt tror vi at det er lite fruktbart å foreta et analytisk skille mellom hva foreldre vil og hva ungdommene selv vil. Et slikt skille vil ofte være noe kunstig, ettersom de godt kan være samstemte. Ungdom kan internalisere foreldres vilje og gjøre den til sin egen, eller foreldre oppmuntrer og bekrefter ungdommens bange anelser om ulemper ved flytting. Uansett betyr dette at utvalget av utdanningsprogram begrenses til dem som tilbys der hvor ungdommene bor. Lokal opplæring i samarbeid med arbeidslivet (LOSA) kan tenkes å moderere dette, men kanskje ikke utover å etablere den samme situasjonen på gitte steder hvor det ikke finnes videregående skoler.

At det å forfølge sine utdanningsplaner forutsetter mobilitet, er åpenbart i beskrivelsen av hvor slitsomt det kan være å utdanne seg i Finnmark fordi en må flytte så mange ganger hvis en velger å forfølge de utdanningstilbudene en har aller mest lyst på. Den motsatte situasjonen, at en gjennomgår den utdanningen som tilbys lokalt, er presist og konsistent formulert i utsagnet: «Her tar vi de fleste linjan». Når en så har gjennomført ett og eventuelt to år i de utdanningsprogrammene som tilbys på hjemmeplassen, kan en trekke seg tilbake fra utdanning og etablere et voksenliv. Hvis ikke beslutningen om å bli boende på hjemmeplassen er veldig sterk, er en også med tiden blitt voksen nok til å kunne reise til et annet sted for mer utdanning. Med en fast beslutning eller vegring mot å flytte, i kombinasjon med valg av utdanningsprogram en bare er måtelig interessert i, er det ikke særlig oppsiktsvekkende at motivasjonen for utdanning etter hvert blir satt på prøve. Dette mønsteret kan likevel være aldersspesifikt.

Relativt mange av de ungdommene som har vært intervjuet i Finnmark, har gitt uttrykk for at de ikke planlegger mer utdanning. Noen ganger inngår dette i formuleringer om at det er umulig å si, og «Æ tar det som det kommer». En tolkning av dette er at den som er intervjuet ikke utelukker mer utdanning eller fullføring av videregående. Dette kan være fulgt av en tilleggsbemerkning om at det i alle fall ikke blir med det første. En litt sterkere formulering finner vi fra gutten som mente det kunne

være nyttig for ham å skaffe seg en liten utdanning som han kan falle tilbake på, gitt den relativt høye risikoen på havet. Uansett er det flere av slutterne i Finnmark som har gitt uttrykk for at de tviler på at de kommer tilbake til skolebenken sammenlignet med sluttere på Østlandet fem år tidligere. Dermed er hovedinntrykket fra denne undersøkelsen at troen på nødvendigheten av utdanning ikke er like entydig i Finnmark. En tolkning av dette er at ungdommene kan ha en grunnleggende tillit til at det kan gå bra likevel, også blant dem som ikke har utsikter til jobb i reindrift, på fiskebåt eller med hundekjøring for turister.

4.4.4 Borteboertilværelsen og faget utdanningsvalg

Det sier seg selv at beskrivelser av det å bo borte ikke kan være representativ for alle borteboere i fylket, når det er det i første rekke er de som valgte å reise hjem igjen som vi har snakket med. Ikke alle har hatt borteboing som hovedgrunn til at de avbrøt utdanningen, og enkelte har gitt uttrykk for at det var fint å komme bort og oppleve noe nytt. En del av ungdommene ser for seg at de kommer til å flytte fra Finnmark, andre at de gjerne vil bli i Finnmark eventuelt forutsatt at de kan få seg litt varme lengre sør om sommeren. Å måtte reise bort for å skaffe seg utdanning, hindrer ikke at en kan flytte tilbake etterpå, slik en og annen blant ungdommene ser det. Denne problemstillingen har vært nokså ukjent i intervjuene som er gjennomført på Østlandet. Der har heller flere timers transport daglig vært fremhevet som en ulempe, etter at ungdommen ikke har klart å konkurrere seg inn på sitt førstevalg.

Faget utdanningsvalg som er innført på ungdomstrinnet fra skoleåret 2008/2009, skal i hovedsak bestå av utprøving av det elevene vurderer som mulige utdanningsprogram. At tidligere ungdomsskoleelever ikke kan huske om de har hatt et fag som heter utdanningsvalg, slik vi har sett fra intervjumaterialet, mener vi ikke kan gi uttømmende informasjon om i hvilken utstrekning faget er implementert i Finnmark. Det har også vært hevdet fra lærerhold på en helt annen kant av landet at elever ikke til enhver tid forstår det når de har faget (Borgen & Lødding 2009). Uansett er borteboertilværelsen noe som ikke kan prøves ut på noen systematisk måte forut for valget av utdanningsprogram.

I likhet med hva Utdanningsdirektoratet (2011) har konkludert etter flere erfaringskonferanser om faget utdanningsvalg kan vi på grunnlag av intervjumaterialet konkludere at implementeringen av faget synes nokså varierende, også i Finnmark. Selv om noen har hatt tilbud om å besøke flere skoler eller tatt initiativ til dette selv, finnes det andre som hevder at det var tilbudene på den nærmeste videregående skolen de hadde sjanser til å utforske. Fra sentrale utdanningsmyndigheter og ikke minst fra Stortinget er den eksplisitte målsetningen med faget at det skal redusere frafall og omvalg i videregående opplæring. Fra erfaringskonferansene som er gjennomført (Utdanningsdirektoratet 2011) samt fra evalueringen av hvordan faget er implementert etter innføringen av Kunnskapsløftet (Lødding & Borgen 2008; Borgen & Lødding 2009), er det åpenbart at forutsetningene for å få til en god utprøving varierer mye med hensyn til geografi og infrastruktur. Tanken om at man kan gjøre et godt valg av utdanningsprogram når man får erfaring med hva mulige valg innebærer, kompliseres dessuten av at andre hensyn kan være viktigere: spørsmålet om hvordan en takler borteboertilværelsen og avstanden til hjemplassen. Det er derfor også tvilsomt at utprøvingen vil spille en så avgjørende rolle for Finnmarksungdom som den kan gjøre for ungdom som har alle utdanningsprogram i reiseavstand fra hjemmet.

4.4.5 Skolen som sosial arena

Noen ungdommer har uttrykt kritikk av lærere, gjerne lærere i fellesfag, for å være uengasjerte og for mangel på variasjon i arbeidsmåter. Beskrivelser av ensformigheten og gjentakelsene som det har vært så vanskelig å holde ut, har også omfattet programfag og mer eller mindre eksplisitt hvordan lærerne organiserte opplæringen. Av noen får ungdomsskolelærere sitt pass påskrevet som ukyndige og ufaglærte, mens det mer innforstått fremgår at lærerne i videregående er dyktigere. Mange har lagt vekt på at det var store forskjeller mellom lærene med hensyn til om de lot til å bry seg om elevene og hvordan de hadde det. I tillegg til alt dette har vi også hørt veldig positive omtaler av lærere, der hvor ungdommen har følt seg sett og forstått med hensyn til hva de har slitt med. Hvordan lærere har fulgt

opp og ringt ungdommer som ikke har kommet på skolen, er også omtalt av flere. En av guttene som hadde store faglige problemer, meddelte at lærerne hadde forståelse for at han ikke klarte mer. Andre forteller om hvilke argumenter lærere har brukt for å oppmuntre ungdommene til ikke å gi opp. Det er tydelig at disse unge menneskene har reflektert over mulige valg med viktige innspill fra relevante andre. Beslutningene har tatt form i drøftinger og meningsbrytinger innenfor viktige relasjoner, med lærere og ikke minst med foreldre.

Også jevnaldrenes meninger om sluttingen er referert, og befinner seg i spennet mellom «teit» og «ikke veldig overraskende». Selv om bildet ikke er helt entydig, har det vært vektlagt at det sosiale livet med jevnaldrende fortsetter som før, også etter at man har sluttet skolen. Dette fremstår som en kontrast til mange av intervjuene fra Østlandet, hvor det synes som skoleungdom og ungdom som ikke går på skolen i større grad har skilt lag sosialt. Også med hensyn til aktiviteter kan en ane noen forskjeller. Eksempelvis sa en jente på Østlandet at hun nå hadde fått ekstremt mye fritid, noe hun tydeligvis oppfattet både som uvanlig og vanskelig. Fra Finnmark het det fra en av dem som ble intervjuet tidlig i mai at han nå hadde sommerferie. Mens man kan tolke det første utsagnet som betegnelse på en unntakstilstand, fremstår det andre utsagnet som en vektlegging av det regulære. At en del ungdommer mener at det ikke er flaut eller oppsiktsvekkende å slutte i skolen i Finnmark, bekreftes i intervjuene som er gjennomført på skolene, slik det fremgår i kapittel 5.

Gjennom dette kapitlet har vi også sett at mange blant slutterne fremhever at det var en god tone mellom elevene. Alle var venner, ingen ble holdt utenfor, fortelles det. Slike beskrivelser er ikke de eneste, enkelte har hatt vanskelige relasjoner til medelever. Sammenlignet med intervjumaterialet fra Østlandet er det likevel bemerkelsesverdig at ingen av de slutterne vi har snakket med i Finnmark har oppgitt vanskelige sosiale forhold på skolen som årsak til slutting. Det er ingen grunn til å tro at dette er fordi mange av byene og tettsteder i Finnmark er småskalasamfunn, noe som selvfølgelig også finnes på Østlandet. Vi vet fra forskning om mobbing at *smått* slett ikke alltid er *godt* med hensyn til elevers psykososiale miljø (Roland 2007; Lødding & Vibe 2010). Det er det ikke mulig å utelukke at ungdom i Finnmark som har vonde opplevelser fra skolen, ikke har villet delta i undersøkelsen, altså at vi har å gjøre med seleksjon til utvalget. Likevel er antallet intervjuede meget høyt i forhold til befolkningstallet, og andelen er langt høyere enn i materialet fra Østlandet. Alt i alt er hovedinntrykket at veldig mange av ungdommene som har sluttet, har hatt det bra med de andre elevene på skolen. At skolen etter hvert ble en sosial arena fremfor et sted å lære, peker i samme retning.

Det er et meget godt utgangspunkt for å redusere frafall at mange av de ungdommene som står i fare for å gi opp, faktisk kommer på skolen fordi de trives der. Når målet er å få flere til å gjennomføre og bestå videregående opplæring, er det likevel ikke tilstrekkelig at de trives eller at de gjerne oppholder seg i kantina. En kommer ikke utenom viktigheten av at elevene har grunnleggende ferdigheter fra ungdomsskolen som gir faglige forutsetninger for å gjennomføre en videregående opplæring.

5 Det gode liv?

Eifred Markussen

I dette kapitlet skal vi presentere analyser av alle intervjuene vi gjorde på skole- og skoleeiernivå. Alle relevante temaer vil bli berørt, med unntak av spørsmål om skolenes tiltak for å redusere bortvalg og bedre gjennomføring. Dette vil bli behandlet i kapittel 6 sammen med en enkel gjennomgang av plandokumenter på skole- og skoleeiernivå. Vi starter dette kapitlet med noen ord om innsamlingen av intervjudata på skole- og skoleeiernivå.

5.1 60 gruppeintervjuer

Vi gjennomførte gruppeintervjuer på alle de ti videregående skolene i Finnmark. Finnmark er stort og sammensatt, og for å avdekke så mye som mulig av situasjonen mente vi at det var viktig med bredde i datainnsamlingen. Situasjonen på de store videregående skolene kan være forskjellig fra de mindre skolene. I tillegg til at skolestørrelse varierer er det også stor variasjon mellom større og mindre lokalsamfunn, mellom byer og mindre tettbygde steder i Finnmark. For eksempel kan det ut fra historiske og kulturelle forhold være forskjellig hvordan utdanning vurderes i fiskerisamfunnene langs kysten, i reindriftssamfunnene i indre Finnmark, i gruvesamfunnet Sør-Varanger, administrasjonsbyen Vadsø, gassbyen Hammerfest og høgskolebyen Alta. Det fins noen historiske røtter og tradisjoner som fortsatt kan påvirke utdanningstilbøyeligheten, og da er det viktig å ha besøkt alle disse samfunnene og gjennomført intervjuer på alle skolene for å kunne gi et så dekkende bilde som mulig.

Alle intervjuene på skolenivå ble gjennomført som gruppeintervjuer. Planen var å gjennomføre tre gruppeintervjuer med elever, en gruppe med jenter fra yrkesfag, en gruppe med gutter fra yrkesfag og en blandet gruppe med elever fra studieforbereende. Videre skulle vi gjennomføre et gruppeintervju med lærere fra yrkesfag, et med lærere fra studieforbereende og et med representanter for skolens ledelse. Hver gruppe skulle bestå av inntil fem personer, dvs. inntil 150 elever, 100 lærere og 50 ledere. I hovedsak ble det slik som planlagt, men det hendte at en gutt kom i ei jentegruppe eller motsatt og at elever fra yrkesfag deltok i det som egentlig skulle være ei gruppe av elever fra studieforbereende. Det samme skjedde med lærergruppene, dersom f.eks. undervisning krevde det, hendte det at lærere byttet gruppe. I hovedsak ble denne datainnsamlingen gjennomført etter planen.

Planen var at en slik datainnsamling på alle skolene i fylket ville gi nødvendig og verdifull informasjon for å kunne identifisere forhold som er spesifikke for Finnmark med tanke på å kunne forklare forskjell i bortvalg og gjennomføring i Finnmark og landet for øvrig. Gjennom intervjuene med ledelse og lærere ved skolene ønsket vi dessuten å få bedre innblikk i to sentrale forhold. For det første en forståelse av lokalsamfunnene i seg selv og den rådende (om den fins) holdningen til skole og utdanning og

vurderinger av utdanningens betydning i disse lokalsamfunnene. For det andre informantenes forståelse av skolens plass og rolle i lokalsamfunnet, det vil si den videregående skolens status, forhold til foreldre og deres skoleerfaringer, hva som trekker (eventuelt støter) elever ut av skolen, og hva som holder dem igjen. Dette ble supplert med elevers vurderinger av hvilke alternativer de ser til skolen, deres verdier, preferanser og syn på utdanning og på fremtiden. Vår intensjon var at skolebesøkene kunne gi oss innsikt i aktørenes egen forståelse av hva de gjør og hvorfor, samt å fange et bilde av hva man mener utdanning betyr.

Det ble også gjennomført intervjuer hos skoleeier. Her gjennomførte vi et gruppeintervju med representanter for utdanningsadministrasjonen i fylkeskommunen, samt individuelle intervjuer med fylkesråd for utdanning og fylkesrådmannen. Vi intervjuet også en representant for NAV Finnmark.

5.2 Det er langt å dra

Vi gjennomførte, som redegjort for over, samtaler med elever, lærere og skoleledere på alle de ti videregående skolene i Finnmark i mai 2011. I disse samtaler fremsto den eksisterende tilbudsstrukturen i videregående skole, dvs. fordelingen av tilbud på skolene, og konsekvensene av denne som helt sentral med tanke på å forstå de unges valg, bortvalg og gjennomføring av videregående opplæring. Vi vil derfor starte dette kapitlet med å presentere tilbudsstrukturen innenfor videregående skole i Finnmark.

5.2.1 Tilbud på studieforbredende utdanningsprogrammer

I tabell 5.1 viser vi de tilbudene som fantes innenfor de tre studieforbredende utdanningsprogrammene i Finnmark skoleåret 2010-2011.

Tabell 5.1 Tilbud på studieforbredende utdanningsprogrammer, Finnmark skoleåret 2010-2011

| | Kirkenes | Vadsø | Vardø | Nordkapp | Lakselv | H.fest | Alta | Karasjok | Kauto | Tana | Antall |
|--------------------|----------|-------|-------|----------|---------|--------|------|----------|-------|------|--------|
| ST - vg1 | | | | | | | | | | | 9 |
| ST - realfag - vg2 | | | | | | | | | | | 9 |
| ST - SSØ - vg2 | | | | | | | | | | | 9 |
| ST - realfag - vg3 | | | | | | | | | | | 8 |
| ST - SSØ - vg3 | | | | | | | | | | | 8 |
| ST - Form - vg3 | | | | | | | | | | | 1 |
| ST - påbygg | | | | | | | | | | | 7 |
| | | | | | | | | | | | |
| ID - vg1 | | | | | | | | | | | 1 |
| ID - vg2 | | | | | | | | | | | 1 |
| ID - vg3 | | | | | | | | | | | 1 |
| | | | | | | | | | | | |
| MD vg1 | | | | | | | | | | | 1 |
| MD - musikk - vg2 | | | | | | | | | | | 1 |
| MD - drama - vg2 | | | | | | | | | | | 1 |
| MD - musikk - vg3 | | | | | | | | | | | 1 |
| MD - drama - vg3 | | | | | | | | | | | 1 |

Som tabellen viser var utdanningsprogram for studiespesialisering godt utbygd. Denne utdanningen var det mulig å ta på ni av de videregående skolene på Vg1 nivå. En skole tilbød ikke ST, og det var

Tana videregående skole. Det var også mulig å ta ST Vg2 på alle disse skolene, men en av disse skolene, den videregående skolen i Kautokeino, hadde ikke Vg3-tilbud. Vi registrerer at ST med formgivning bare fantes på Vg3 nivå, og bare på en skole. Dette tilbudet eksisterte bare ett år i Finnmark. Dette betyr at ikke alle Vg1 som fins, fins i Finnmark. Muligheten til å ta påbygging til generell studiekompetanse fantes på sju av de videregående skolene, alle unntatt Vardø, Vadsø og Tana.

I tillegg ble et desentralisert Vg1-tilbud, LOSA (Lokal Opplæring i Samarbeid med Arbeidslivet) tilbudt på åtte steder i Finnmark: Gamvik, Hasvik, Lebesby, Måsøy, Berlevåg, Loppa, Båtsfjord og Tana. Tilbudet gis i samarbeid med kommunen. LOSA innebærer at elevene kan ta Vg1 på hjemmeplassen og slipper å flytte. Elevene møter på skolen daglig og får undervisning via lyd og bilde. Utenom denne undervisningen jobber de på egenhånd og kan kommunisere elektronisk med lærerne på ulikt vis. LOSA-elever på yrkesfag har 14-17 timer ukentlig opplæring i bedrift.

LOSA tilbød Vg1 ST på åtte steder: Gamvik, Hasvik, Lebesby, Måsøy, Berlevåg, Loppa, Båtsfjord og Tana. Dette tilbudet ble ikke gitt ved Tana videregående skole, men i Kunnskapens hus i kommunesenteret Tana Bru tre mil fra Tana videregående skole. Dette betyr at elever som ønsket å begynne på studiespesialisering hadde et godt tilbud spredt over hele fylket; for de aller fleste var det mulig å begynne på Vg1 studiespesialisering i nærheten av hjemstedet uten å måtte flytte.

De som ønsket å følge en av de to andre hovedveiene til studiekompetanse, idrettsfag (ID) eller musikk, dans og drama (MD), måtte til Alta videregående skole, det eneste stedet disse to tilbudene ble gitt. Det ble gitt tilbud både på Vg1-, Vg2- og Vg3-nivå. På MD ble det gitt tilbud i musikk og drama, men ikke dans på Vg2 og Vg3.

Alt i alt ser vi et godt utbygd og spredt tilbud til elever som ønsker et løp mot studiekompetanse. Muligheten for å oppnå studiekompetanse er godt ivaretatt i fylket.

5.2.2 Yrkesfaglige utdanningsprogrammer på Vg1

I tabell 5.2 viser vi hvor det gis tilbud innenfor ulike yrkesfaglige Vg1.

Tabell 5.2 Tilbud på yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Vg1. Finnmark skoleåret 2010-2011

| | Kirkenes | Vadsø | Vardø | Nordkapp | Lakselv | H.fest | Alta | Karasjok | Kauto | Tana | Antall |
|--------|----------|-------|-------|----------|---------|--------|------|----------|-------|------|--------|
| BA | | | | | | | | | | | 4 |
| DH | | | | | | | | | | | 5 |
| EL | | | | | | | | | | | 5 |
| HS | | | | | | | | | | | 6 |
| MK | | | | | | | | | | | 3 |
| NA | | | | | | | | | | | 3 |
| RM | | | | | | | | | | | 6 |
| SS | | | | | | | | | | | 2 |
| TP | | | | | | | | | | | 8 |
| Antall | 6 | 4 | 3 | 3 | 3 | 7 | 8 | 3 | 4 | 1 | |

Når det gjelder de ni yrkesfaglige utdanningsprogrammene, kan situasjonen sammenfattes slik på Vg1-nivå:

- En skole (Tana) hadde bare ett yrkesfaglig utdanningsprogram
- 6 skoler (Vadsø, Vardø, Nordkapp, Lakselv, Karasjok og Kautokeino) hadde tilbud om 3-4 yrkesfaglige utdanningsprogrammer
- 3 skoler (Kirkenes, Hammerfest og Alta) hadde tilbud om 6-8 yrkesfaglige utdanningsprogrammer

Ser vi mer spesifikt på hvilke tilbud som fantes hvor, ser vi følgende:

- Salg og service (SS) fantes i Alta og Hammerfest
- Medier og kommunikasjon (MK) fantes i Vadsø, Lakselv og Alta
- Naturbruk (NA) fantes i Tana, Nordkapp og Kautokeino
- Bygg og anlegg (BA) fantes i Kirkenes, Hammerfest, Alta og Karasjok
- Design og håndverk (DH) og elektrofag (EL) fantes på fem skoler
- Helse- og sosialfag (HS) og restaurant- og matfag (RM) fantes på seks skoler
- Teknikk og industriell produksjon (TIP) fantes på åtte skoler

På de åtte LOSA-stedene ble det gitt Vg1-tilbud innenfor seks yrkesfaglige utdanningsprogrammer; elektrofag, helse- og sosialfag, restaurant- og matfag, naturbruk, teknikk og industriell produksjon samt service og samferdsel. Alle tilbudene ble gitt alle steder med fem unntak; elektrofag ble ikke tilbudt i Hasvik og Berlevåg, naturbruk ble ikke tilbudt i Gamvik og Tana og teknikk og industriell produksjon ble ikke gitt i Gamvik. Til sammen begynte det 96 elever på LOSA-tilbud høsten 2010. Det betyr at så pass stor andel som 8-9 prosent av alle som begynte på Vg1 i Finnmark denne høsten var LOSA-elever, ungdom som uten dette tilbudet hadde måttet flytte til et annet sted for å gå på skole.

5.2.3 29 Vg2-tilbud og 5 Vg3-tilbud

I tabell 5.3 viser vi hvor de ulike Vg2- og Vg3-tilbudene ble gitt skoleåret 2010-2011. Vi ser at en rekke tilbud fantes bare ett sted (i parentes det antall programområder på Vg2 som tilbys nasjonalt innenfor det enkelte utdanningsprogram.):

Bygg- og anleggsteknikk (5):

- Anleggsteknikk i Kirkenes

Design og håndverk (13):

- Frisør i Kirkenes
- Design og duodji i Kautokeino (kryssløp fra TIP)
- Interiør- og utstillingsdesign i Lakselv

Elektrofag (5):

- Data og elektronikk i Vadsø

Naturbruk (7):

- Fiske og fangst i Nordkapp
- Akvakultur i Nordkapp
- Landbruk og Gartneri i Tana
- Heste- og hovslagerfaget i Tana
- Reindrift i Kautokeino

Restaurant- og matfag (2):

- Matfag i Vardø

Service og samferdsel (4):

- IKT driftsfag i Vardø (kryssløp fra alle vg1)
- Reiseliv i Alta
- Transport og logistikk i Alta (kryssløp fra TIP)
- Salg, service og sikkerhet i Hammerfest

Teknologi og industriell produksjon (10):

- Arbeidsmaskiner i Kirkenes
- Maritime fag i Nordkapp (kryssløp fra EL)

I tillegg til disse 17 yrkesfaglige Vg2-kursene som fantes på et sted hver, fantes det 12 yrkesfaglige Vg2-kurs som ble tilbudt på flere skoler:

Bygg- og anleggsgfag (5):

- Byggteknikk i Kirkenes, Hammerfest og Alta
- Klima, energi og miljøteknikk i Kirkenes og Alta

Tabell 5.3 Tilbud på yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Vg2-3. Finnmark skoleåret 2010-2011

| | K.nes | Vadsø | Vardø | Nordk. | Lakselv | H.fest | Alta | Kara | Kauto | Tana |
|---|-------|-------|-------|--------|---------|--------|------|------|-------|------|
| BA - anleggsteknikk - vg2 | | | | | | | | | | |
| BA - byggteknikk - vg2 | | | | | | | | | | |
| BA - klima, energi og miljøtekn - vg2 | | | | | | | | | | |
| DH - design og duodji - vg2 | | | | | | | | | | |
| DH - frisør - vg2 | | | | | | | | | | |
| DH - interiør og utstillingsdesign- vg2 | | | | | | | | | | |
| EL - data og elektronikk - vg2 | | | | | | | | | | |
| EL - elenergi - vg2 | | | | | | | | | | |
| EL - automatiseringsfaget - vg3 | | | | | | | | | | |
| HS - ambulanséfag - vg2 | | | | | | | | | | |
| HS - barne og ungdomsfaget - vg2 | | | | | | | | | | |
| HS - helsefagarbeiderfaget - vg2 | | | | | | | | | | |
| MK - vg2 | | | | | | | | | | |
| MK - vg3 | | | | | | | | | | |
| NA - akvakultur - vg2 | | | | | | | | | | |
| NA - fiske og fangst - vg2 | | | | | | | | | | |
| NA - landbruk og gartneri - vg2 | | | | | | | | | | |
| NA - heste- og hovslagerfaget - vg2 | | | | | | | | | | |
| NA - reindrift - vg2 | | | | | | | | | | |
| NA - landbruk og husdyrhold - vg3 | | | | | | | | | | |
| NA - naturbruk - vg3 | | | | | | | | | | |
| RM - matfag - vg2 | | | | | | | | | | |
| RM - kokk- og servitørfag - vg2 | | | | | | | | | | |
| SS - IKT-driftsfag - vg2 | | | | | | | | | | |
| SS - reiseliv - vg2 | | | | | | | | | | |
| SS - salg, service og sikkerhet - vg2 | | | | | | | | | | |
| SS - transport og logistikk - vg2 | | | | | | | | | | |
| SS - yrkessjåfør - vg3 | | | | | | | | | | |
| TP - arbeidsmaskiner - vg2 | | | | | | | | | | |
| TP - bilskade, lakk og karosseri | | | | | | | | | | |
| TP - maritime fag - vg2 | | | | | | | | | | |
| TP - produksjons- og industritekn-vg2 | | | | | | | | | | |
| TP - kjemiprosess - vg2 | | | | | | | | | | |
| TP - kjøretøy - vg2 | | | | | | | | | | |
| TP - anleggsmaskinmekaniker - vg3 | | | | | | | | | | |

Elektrofag (5):

- Elenergi i Kirkenes, Nordkapp, Hammerfest og Alta

Helse- og sosialfag (6):

- Ambulansefag i Lakselv og Karasjok
- Barne- og ungdomsarbeiderfag i Vadsø, Lakselv, Hammerfest og Alta (kryssløp fra DH)
- Helsearbeiderfaget i Kirkenes, Hammerfest og Alta

Medier og kommunikasjon (1):

- Medier og kommunikasjon fantes i Vadsø, Lakselv og Alta

Restaurant- og matfag (2):

- Kokk- og servitørfag i Kirkenes, Vardø, Nordkapp, Hammerfest og Alta

Teknologi og industriell produksjon (10):

- Bilskade, lakk og karosseri i Kirkenes og Alta
- Produksjons- og industriteknikk i Kirkenes, Lakselv og Hammerfest
- Kjemiprosess i Lakselv og Hammerfest
- Kjøretøy i Kirkenes, Lakselv og Alta (kryssløp fra EL)

Tabellen viser følgende Vg3 tilbud på yrkesfag utdanningsprogrammer:

- Automatiseringsfaget (læretid fra år 4) i Hammerfest
- Medier- og kommunikasjon (studiekompetanse) i Alta
- Landbruk og husdyrhold (skoleløp frem til yrkeskompetanse) i Tana
- Naturbruk (studiekompetanse) i Tana
- Yrkessjåfør (lærefag som gis i skole) i Alta
- Anleggsmaskinmekaniker (læretid fra år 4) i Kirkenes

På Vg2-nivå fantes det dermed i alt 29 yrkesfaglige tilbud fordelt på de ti videregående skolene. Til sammenligning vet vi at det finnes 53 yrkesfaglige Vg2-løp som tilbys i skole i landet som helhet. Dette betyr at bare litt over halvparten av eksisterende tilbud fantes. Men dersom vi sammenligner med antall tilbud som ble gitt i andre fylker, kommer ikke Finnmark svært dårlig ut av denne sammenligningen. I følge Vibe, Brandt og Hovdhaugen (2011: 22), var det ingen fylkeskommuner som ga mer enn 42 yrkesfaglige Vg2-tilbud (Rogaland), mens ni fylkeskommuner ga 35 eller færre slike tilbud. Det kan argumenteres med at Finnmark Fylkeskommune sett i forhold til sitt lave folketall (73417 pr 1.januar 2011 (SSB 2011b) faktisk gir mange yrkesfaglige Vg2-tilbud.

Det som kanskje er mer interessant er at relativt mange av disse tilbudene, 17 av 29, fantes bare på en skole, mens fire av dem fantes på to skoler, fem på tre ulike skoler, to på fire skoler og ett tilbud fantes på fem forskjellige videregående skoler. Vi har ikke tilsvarende tall for spredningen av tilbudene for andre fylker. Det disse tallene viser, er at selv om det er relativt mange yrkesfaglige Vg2 tilbud i Finnmark sett under ett, kan det være langt til det ene tilbudet en ungdom ønsker seg.

Det er også interessant å se på hvilke Vg2-løp som tilbys i Finnmark. Foran skoleåret 2010-2011 søkte 65 prosent av de som søkte Vg2 i Finnmark et yrkesfaglig løp, mens de resterende 35 prosent søkte studieforberevende⁹. I landet som helhet var denne fordelingen 55-45. Vi har sett nærmere på de som søkte yrkesfaglige løp, og da fant vi at:

- De 24 yrkesfaglige Vg2-tilbudene som ikke fantes i Finnmark hadde foran skoleåret 2010-2011 11,6 prosent av søkerne til yrkesfaglig Vg2 i hele landet samlet. Tallene viser også 6,3 prosent av søkerne i Finnmark søkte på disse tilbudene som ikke fantes i eget fylke.
- De fem mest søkte yrkesfaglige Vg2-løpene i Finnmark ble søkt av 44 prosent av de som søkte et yrkesfaglig Vg2, mens dette tallet for hele landet var 35 prosent. For de ti mest søkte yrkesfaglige kursene var de tilsvarende tallene 68 prosent for Finnmark og 59 prosent for landet.

⁹ Tallene som presenteres bygger på analyse av landsdekkende VIGO-data for søkningen til skoleåret 2010-2011.

Disse tallene viser at de tilbudene som faktisk gis i Finnmark er det mest søkte tilbudene, i og med at dette er tilbud som søkes av nesten ni av ti søkere i landet som helhet. Det betyr at når man først har valgt å tilby færre yrkesfaglige Vg2-løp, så tyder sammenligningen med resten av landet på at dette ikke har redusert bredden i tilbudet vesentlig for Finnmarksungdommen. Vi ser også at relativt mange (6,3 prosent) av de som søker yrkesfaglig Vg2 søker på tilbud utenfor fylket; noen lar seg ikke stoppe av manglende tilbud i eget fylke.

Tallene viser også at flere av elevene i Finnmark konsentrerer seg om færre Vg2-løp. Dette kan nok være en konsekvens av at det tilbys noe færre løp enn i andre fylker. Men denne konsentrasjonen kan i like stor grad skyldes at 17 av de 29 tilbudene bare gis på en skole, og det kan skyldes lange avstander. Konsekvensen av dette kan være at de 12 tilbudene som fins på flere steder i fylket vil trekke til seg søkere. Analysen vår viser også at de åtte mest søkte tilbudene ble alle tilbudt på tre, fire eller fem steder, og det var til sammen seks av ti søkere til yrkesfaglig Vg2 som søkte disse tilbudene. Kokk og servitør er et eksempel som peker i retning av at utbredelsen av tilbudene har betydning. Dette tilbudet gis på fem skoler, og det var dobbelt så stor andel blant søkerne til yrkesfaglig Vg2 som søkte dette tilbudet i Finnmark sammenlignet med landet som helhet, 8,6 sammenlignet med 4,3 prosent. Det mest søkte tilbudet var helsefagarbeider; hele 11,2 prosent av yrkesfagssøkerne til Vg2 søkte dette tilbudet mot 8,3 prosent i hele landet.

5.3 Å flytte ut når du er 16 er ikke bare bare

I samtalene på skolene kom våre informanter ofte inn på tilbudsstrukturen i videregående skole i fylket. Vi skal her kommentere tre forhold knyttet til tilbudsstrukturen og søkning til videregående skole: a) Mange vil ikke eller får ikke lov å flytte, b) Mange unge opplever det tungt og vanskelig å være borteboer, og c) noen konsekvenser av disse to forholdene. Når vi i fremstillingen nedenfor bruker noen eksempler og sitater, er det noen blant mange vi kunne trukket frem, ettersom disse forholdene ble tematisert på alle skolene, og overalt var både elever, lærere og ledelse opptatt av dette.

5.3.1 ...kommer til å savne mamma...

Mange av Vg1-elevne vi møtte fortalte at de gikk på videregående skole på hjemstedet fordi de ikke ville flytte. Dette ble bekreftet av lærere og skoleledelse. Vi hørte ulike begrunnelser. Noen sa at de «kommer til å savne mamma». Dette perspektivet ligger også under hos en lærer som sier at «Å flytte ut når du er 16 er ikke bare, bare». Det begge disse utsagnene handler om er at det å flytte når du er så ung er vanskelig; som 16-åring er det mange som ikke er klare for å flytte for seg selv og ta alt det ansvaret som følger med, og mange er heller ikke klar for å slippe den tryggheten som ligger i å bo hjemme hos mamma.

En annen begrunnelse for ikke å ville flytte var de lange avstandene. «Og det er djevelsk langt mellom plassene i Finnmark, så det er langt å reise hjem». Det denne eleven ga uttrykk for er noe annet enn det å ville bo hjemme hos mamma. Dette handler nok mer om forholdet til hjemstedet, der er de kjent og det er der de har sitt nettverk av venner og kjente. De lange avstandene gjør det vanskelig å oppsøke dette; når du går på skole inntil 50 mil unna reiser du ikke hjem i helgene.

En tredje begrunnelse for ikke å ville flytte var usikkerhet i forhold til valg av utdanning. De unge har internalisert normen om at etter grunnskolen begynner man i videregående, «De må gå på skole, den følelsen har de ganske sterkt» (lærer). Når de ikke brenner for en spesiell retning, noe som kanskje kunne fått dem til å flytte, velger de heller et tilbud der de bor. «Grunnen til at jeg valgte studiespesialisering var kanskje at jeg ikke helt visste hva jeg ville og var kanskje ikke så kjempe-keen på å flytte».

Å ikke ville flytte er ikke bare et fenomen når elevene skal begynne i Vg1. Dette gjør seg også gjeldende både ved overgangen til Vg2 og ved overgangen til lære. Basert på våre samtaler mener vi

å ha observert at motviljen i forhold til flytting avtar etter hvert som ungdommene blir eldre, slik at dette fenomenet har størst utbredelse når de unge skal begynne på Vg1 og at det avtar ved inngangen til Vg2 og læretid, men det eksisterer innenfor hele løpet.

I tillegg til de som ikke vil flytte er det også mange som ikke får lov av foreldrene til å flytte selv om de har lyst. Foreldrene synes det er for tidlige å sende fra seg 15-16 åringer, og de må ta Vg1 der de bor. «F.eks. jenter som ønsker seg helse og sosialfag og så får de ikke lov til å flytte hjemmefra, eller gutter som har lyst å gå på TIP og så får de ikke lov til å flytte hjemmefra, og så må de være her på et eller annet, i hvert fall det første året» (lærer).

5.3.2 Det er mye lettere å trekke dyna over hodet når du er aleine

Men selv om det er mange som ikke vil og mange som ikke får lov, så er det også mange som flytter, enten fordi de vil eller fordi de må. For mange går dette helt greit, men mange opplever også at det å flytte og bo hjemmefra er vanskelig.

Et aspekt ved dette er at det oppleves tungt å være borte fra foreldrene: «Jeg er borteboer selv, og det er tungt faktisk. Det er en annen hverdag det å måtte flytte hjemmefra. Borte fra foreldrene der enkelte ikke har fylt 16 enda». Noen forteller også at det er vanskelig å måtte ta så stort ansvar. «Du får plutselig ansvar for alt. For penger, leia og mat selv. Også må du klare å komme deg inn og ikke henge ute hele natta. Komme deg på skolen og gjøre lekser. Det er ingen som pusher deg». De unge får et totalansvar for livet sitt. Alt det som foreldrene har tatt ansvar for må de nå passe på selv, og mange 15-16-åringer synes dette er vanskelig og et altfor stort ansvar. «Det mye lettere å trekke dyna over hodet når du er aleine. Det er ingen som står og sparker deg i ræva når du skal på skolen».

En annen side ved det å være borteboer som er vanskelig for noen er at det kan være tungt å komme inn i det sosiale miljøet på det stedet de kommer til. En lærer fortalte oss at hun har sett at «(...) borteboerne ikke klarer å komme inn i miljøet». Hun mente også at dette i enkelte tilfeller hadde ført til at elever hadde sluttet. Også elever fortalte at det kunne være vanskelig. En elev som var den eneste borteboeren i klassen sin sa at hun «følte at de ikke tok så godt i mot meg fordi de ikke kjente meg og de var ikke så åpne for nye folk». Dette kan nok variere fra sted til sted. En borteboer på et annet sted hadde en helt annen historie å fortelle: «Å komme hit i videregående synes jeg var helt fantastisk. Jeg gled lett inn i miljøet og stortrives. Folk er mye mer sånn åpne til å ta deg inn i miljøet her enn andre plasser».

Hvordan elevene bor kan også ha betydning for hvordan det oppleves å være borteboer. Elevene bor enten på hybelhus, de leier hybel privat eller de bor hos vertsfamilie. Tilbudet om hybelhus og vertsfamilier er ulikt utbygd på de forskjellige stedene. Noen steder er det relativt god dekning av hybelhus, mens andre steder fins ikke dette tilbudet. På de aller fleste skolene ga ledelsen tydelig uttrykk for at de ønsket en økning i antall fylkeskommunale hybler. Et eksempel som en rektor på en skole brukte var elever som bodde på hybel 11 km utenfor sentrum: «De sier selv at de har ingen venner, og de føler isolasjon. De trives på skolen, men hvis de ikke kommer seg med bussen blir de sittende der». Fra noen elever møtte vi motsatt argumentasjon: hybelhus skaper sosial isolasjon. På steder hvor det kan være vanskelig å få innpass lokalt kan hybelhus føre til at hybelboerne blir sittende på hybelhusene uten å få kontakt med andre enn andre hybelhusboere.

Både lærere og elever omtaler vertsfamilieordningen i positive ordelag. «Vi har ti elever som bor i vertsfamilier. Eleven er en del av en familie, og familien får litt støtte fra fylket for å være ekstra omsorgspersoner. Dette fungerer veldig godt» (leder). Lærerne og skolenes ledelse mener at dette fungerer bra, og ønsker seg en utvidelse av dette tilbudet. Vg1-elever gis prioritet hos vertsfamilier. Vg1-elever vi snakket med og som bodde i vertsfamilier, ga også uttrykk for at de var fornøyd med dette botilbudet, selv om noen nok mente at vertsfamiliene kunne være vel strenge. Etter å ha bodd i vertsfamilie det første året fortalte de vi snakket med at de ikke ønsket vertsfamilie andre år på videregående, men at de da ønsket å bo for seg selv.

Et annet sentralt aspekt ved det å være borteboer er knyttet til økonomi. Vi møtte både lærere og elever som fortalte at for lavt lån og stipend gjorde det vanskelig å være borteboer. På steder hvor utleieprisene i det private boligmarkedet er høye finnes det elever som knapt har penger igjen å leve for når husleia er betalt. En lærer fortalte at «Vi har jo hatt elever som har fått stipend, men så spør de oss om brøds-kive for de har ikke penger til mat, fordi det er så dyrt å bo her». Mangelen på penger kan også bidra til sosial isolasjon. Noen av de videregående skolene i Finnmark ligger slik til at elevene må kjøre buss for å kunne være med på sosiale aktiviteter. Når husleia tar brorparten av pengene de har til rådighet, har de ikke råd til bussbilletter, og resultatet blir at de blir sittende på hybelhuset. «Du blir tvunget til å bli usosial, og for de som er vant til å være mye med venner, så er det et svært nederlag» (elev). En annen konsekvens av dårlig råd, er at elevene ikke kommer seg hjem på helgebeseøk så ofte som de kunne tenke seg: «Jeg fikk 300 kr i halvåret for å dra hjem, og så koster det 200 kr en vei» (elev). Høye hybelpriser og derav følgende dårlig økonomi har også som konsekvens at en del elever må ta seg en jobb ved siden av skolen. «Mange av elevene mine er nesten nødt til å ha en ekstrajobb på si for å komme gjennom skoleåret». Dersom omfanget av en ekstrajobb blir for stort vil dette kunne gå ut over skolearbeidet.

5.3.3 Da søker jeg meg over til barn og ungdom her i stedet

Kjernen i det som er beskrevet over er forholdet mellom bosettingsmønster, lange avstander og den eksisterende tilbudsstrukturen i videregående skole i Finnmark. Når borteboing er et så omfattende fenomen allerede på Vg1 (nesten 30 prosent bodde på hybel e.l., jf. figur 3.34), skyldes det at det på mange steder er få og på noen steder svært få tilbud å velge mellom. For mange unge betyr den eksisterende tilbudsstrukturen at om de skal velge akkurat den videregående opplæringen de ønsker seg, må de flytte hjemmefra. For noen utdanninger må de unge flytte bort fra hjemstedet allerede når de skal begynne på Vg1, men for de aller fleste vil det først være nødvendig å flytte når de begynner på Vg2, for som vi har sett: av 29 Vg2-tilbud tilbys 17 bare på ett sted i Finnmark. For andre igjen dukker behovet for flytting opp først når de skal begynne i lære eller Vg3.

Vi nevner noen eksempler for å illustrere hva dette faktisk betyr: Bor du i Vardø og ønsker å ta Vg1 Bygg- og anleggsgfag, er nærmeste mulighet Kirkenes som ligger 25 mil unna (dette tilsvarer avstanden Oslo- Arendal etter E18). Fordi tilbudene er ennå mer spredt på Vg2, kan avstand mellom hjem og skolested bli enda større på Vg2. Ett eksempel: Frisør fantes dette skoleåret bare i Kirkenes. Det betyr at en Altaværing som ville bli frisør måtte flytte 51 mil hjemmefra for å ta utdanning (tilsvarende Oslo- Bergen etter E16)¹⁰. Ett eksempel til: Matfag fantes bare i Vardø. En ungdom fra Hammerfest som ville ta denne utdanningen måtte flytte 54 mil hjemmefra (like langt som Oslo- Trondheim etter E6). Dette skulle illustrere med all mulig tydelighet at for mange Finnmarksungdommer vil det tilbudet de ønsker å begynne på nødvendigvis ligge langt unna, og de må flytte dersom de skal følge ønskene sine.

Som vi har vist over, er det en relativt utbredt holdning både blant elever og deres foreldre at elevene er for unge til å flytte hjemmefra når de skal begynne på videregående skole. Denne motstanden mot å flytte eksisterer også når de unge skal begynne i Vg2 eller i lære/Vg3, men jo eldre de blir, jo mindre er motstanden.

En konsekvens av motviljen mot flytting er ofte at de unge, i stedet for å forfølge interessene sine, velger å begynne på en utdanning som fins på hjemstedet, men som de egentlig ikke har noen interesse for. Allerede ved søkning fører noen opp som førsteønske noe annet enn det som er deres faktiske førsteønske. De velger taktisk blant de mulighetene som fins på hjemstedskolen. «På skolen her har vi TIP og EL og HS. Det kan jo være en fremtidig snekker her. Men vi har ikke bygg» (leder). For å slippe å flytte søker denne snekkerinteresserte ungdommen TIP eller EL i stedet. Det som fremstår som førstevalget kan derfor i større grad enn andre steder i landet faktisk være andre- eller tredjevalget. En konsekvens av dette kan være at målt andel som kommer inn på førstevalg når det gjelder Vg1 i Finnmark, er for høy i forhold til hva de unge faktisk ønsker seg, men korrekt i forhold til

¹⁰ Fra Høsten 2012 endres dette. Da opprettes Vg2 frisør i Alta

hva de faktisk har søkt. Vi har foran i rapporten (figur 3.42) sett at mellom 15 og 20 prosent, varierende mellom årstrinn, er kommet inn på førsteønsket sitt, men de er ikke fornøyd med å gå der de går. Vi vet fra tidligere forskning at det å komme inn på førstevalget på Vg1 har positiv effekt på utfallet av videregående opplæring. Det vi har drøftet her betyr at denne variabelen må behandles og tolkes ekstra årvåkent og kritisk i denne undersøkelsen.

Det som også skjer er at de faktisk søker det Vg1 de helst vil, men ikke kommer inn på dette ønsket på hjemmeplassen, men på et annet sted. Da er det noen som heller velger å begynne på andre eller tredje valget, så lenge de slipper å flytte. «Det er mange av disse som hvis de ikke kommer inn på førstevalget, så tar de andrevalget bare for å være her» (lærer).

Ved overgangen til Vg2 kan vi se den samme konsekvensen, noen velger noe annet enn de egentlig ønsker for å slippe å flytte. Ei jente som gikk Vg1 Helse- og sosialfag på hjemstedet hadde søkt Vg2 helsefagarbeider på samme skole. Hun hadde satt opp samme utdanning på et annet sted i fylket som andre valg. På spørsmål om hva hun ville gjøre dersom hun fikk tilbud om andrevalget, var hun bestemt: «Da søker jeg meg over til barn og ungdom her i stedet». En annen jente forteller omtrent det samme: «Eneste grunn til at jeg går helsefagarbeider er at det er det eneste som er her. Jeg ville heller gått hudpleier eller fotpleier». Flere elever på flere skoler fortalte det samme, og også lærere og ledelse bekreftet at mange heller ikke vil flytte når de skal begynne på Vg2: «Jeg vet jo av elever som ikke har kommet inn på Vg2 elektro som har hoppet over til bil, faktisk, fordi de ikke har villet flytte herifra. De har faktisk bytta retning» (leder).

Også ved overgang til lære kan det samme skje. I mange lokalsamfunn i Finnmark er tilfanget av læreplasser relativt begrenset, slik at for å få en læreplass må man flytte. Et eksempel er en elev som forteller at i hele Øst-Finnmark er det 4-5 lakkverksteder som tar i mot lærlinger. Da er det klart at det blir vanskelig å få læreplass som billakkerer i hvert fall på hjemstedet og kanskje i fylket. Og når de unge ikke vil flytte for å begynne i lære, da blir det vanskelig: «Også har du elever som har gjennomført Vg2, men som ikke vil dra herifra for å få seg en læreplass, og så gjør de ingen ting i stedet for å fullføre» (leder).

En konsekvens av at de velger det som fins på stedet kan være at da «risikerer du å få elever som ikke har tenkt over hva de vil» (lærer). De begynner på videregående skole for å begynne på videregående skole, ikke fordi det de har valgt er noe de ønsker: «Det kan, tror jeg, være demotiverende for elevene at man går på ei linje man egentlig ikke er så veldig interessert i» (lærer). Mange, både elever, lærere og ledelse pekte på dette forholdet når vi spurte om deres vurdering av hvorfor det er betydelig lavere fullføring av videregående opplæring i Finnmark enn i resten av landet. Etter vår vurdering er det rimelig at dette har betydning for fullføringsgraden i Finnmark. Et sentralt funn fra internasjonal dropout-forskning er at *engagement* i forhold til utdanningen står sentralt når det gjelder å forklare variasjon i gjennomføring og bortvalg av videregående opplæring (Finn 1989, Lamb m.fl. (eds) 2011, Rumberger 2011). Et viktig mål på *engagement* er nettopp motivasjon, slik at det er meget sannsynlig at den demotivering som ligger i det å begynne på en utdanning man ikke er interessert i, har negativ effekt på utfallet av videregående opplæring, og således har betydning for den lavere fullføringsgraden i Finnmark. I ledelsen ved en av skolene mente man at en konsekvens av at de unge ikke flytter, men begynner på noe de ikke er interessert i er «at for mange blir det så feil at de dropper ut». På en annen skole kom det samme frem i et intervju med lærere: «De roter rundt og går på fag de egentlig ikke er interessert i. Det fører til at de dropper ut av det og ikke klarer å fullføre».

Konkurransbasert inntak til videregående opplæring betyr at det er de unge med best prestasjoner fra grunnskolen som først får oppfylt sine ønsker om valg av utdanning. Snur vi dette på hodet, betyr dette at det er de som har de svakeste karakterene fra grunnskolen, altså de skolefaglig svakeste, som står sist i konkurransen om plasser på ulike Vg1-kurs. Et eksempel: På en skole kan man ta inn 15 elever på Vg1 Bygg og anlegg, men det er 25 søkere. De 10 som ikke får plass, får kanskje plass på Vg1 Bygg og anlegg på en annen skole. Slik beskrev en lærer dette: «Men det er jo sånn at alle skal jo inn, og da er det jo å konkurrere, og da er det jo stort sett de svake elevene vi sender bort. Det

er jo håpløst. Er du svak fra før av og blir sendt bort og skal styre din hverdag, så blir det vanskelig». Vi ser en opphopning av ulemper (Lødding 2004), de som fra før har det faglig svakeste utgangspunktet er de som ikke kommer inn der de vil og i tillegg må de flytte.

Dermed er det slik at ikke bare er det mange som ikke vil flytte eller ikke får lov, men mange av de som må flytte er de svakeste elevene, fordi de ikke har klart å komme inn på noe tilbud på hjemskolen. Dette fenomenet, at det er de skolefaglig svakeste som må flytte, gjør seg også gjeldende ved overgangen til Vg2 og til Vg3/lære. Også her er det konkurranse om plassene, og de som har prestert best tidligere får skole- eller lære plass først, og er ikke like utsatt for å måtte flytte som de som har svakere skolefaglige resultater å vise til. Når de som er faglig svakest skal klare seg i nye omgivelser og ha ansvar for hverdag og skolegang, er det ikke overraskende om noen av dem ikke makter dette og vender hjem etter en tid. Et annet poeng er jo at tidligere skoleprestasjoner er en meget sentral forklaringsvariabel i forhold til bortvalg. Dermed er det kanskje slik det ble uttrykt fra en ansatt i Opplæringsavdelinga i Finnmark fylkeskommune: «Så det er ikke nødvendigvis fordi at de bor borte, men det kan være at det er fordi de har de svakeste karakterene fra ungdomsskolen som gjør at de sliter med å fullføre».

Det som kan skje, og som sannsynligvis skjer med flere ungdommer er at de må flytte flere ganger for å få fagbrevet sitt. Et eksempel: En ungdom som bor i Karasjok og vil bli frisør. Første steg er Vg1 DH, et tilbud som ikke fins i Karasjok. Eleven må flytte, og har fem skoler å velge mellom, la oss anta at hun velger den nærmeste som er Kautokeino. Vg2 frisør fins bare i Kirkenes, noe som betyr at eleven må flytte for andre gang når hun skal begynne på Vg2. Det er ikke sannsynlig at alle elevene som fullfører Vg2 frisør på Kirkenes vil få lære plass i Sør-Varanger. Dermed må denne ungdommen ut på flyttefot for tredje gang. Hun kan være heldig å få lære plass hjemme i Karasjok, men det er ikke gitt, og hun kan komme til å bo på sitt tredje sted i løpet av videregående opplæring. Et kan tenkes mange slike eksempler på utdanningsløp i Finnmark som tvinger ungdommene til å bo tre steder for å fullføre utdanning frem til fagbrev.

Når dette er sagt, må det også sies at det blant borteboerne også fins ungdommer som ønsker å flytte og som flytter av fri vilje. Som vi har vist er det en del tilbud som fins bare et sted i fylket, f.eks. musikk, dans og drama og idrettsfag i Alta og maritime fag i Nordkapp. På disse tilbudene (og andre) finner vi en del dedikerte elever som har flyttet hjemmefra og går akkurat her fordi det er akkurat dette de vil. Disse elevene klarer seg bra, men de er ofte skolefaglig flinke og er engasjerte og motiverte, og bærer sålede kjennetegn som den nasjonale og internasjonale dropout-forskningen har pekt ut som suksesskriterier i forhold til å lykkes i videregående opplæring (Lamb & Markussen 2011, Markussen et.al. 2011, Rumberger 2011).

Som vi har sett i beskrivelsen av tilbudsstrukturen – hvilke tilbud som gis hvor – ligger det mye bedre til rette for å fullføre store deler av studiespesialisering videregående opplæring på flere steder i Finnmark enn tilfellet er for de fleste yrkesfaglige utdanningene. Dette skyldes både godt utbygd Vg1-, Vg2 og Vg3-tilbud, men også at påbygning til generell studiekompetanse fins på relativt mange steder i fylket. Samtidig vet vi altså at det eksisterer en betydelig motvilje mot å flytte hjemmefra, og at de unge ofte velger et tilbud som fins på hjemstedet i stedet for å flytte. Ettersom studiespesialisering på Vg1-nivå ble gitt på 17 forskjellige steder i Finnmark, kan en tenke seg at en del potensielle yrkesfagelever velger studiespesialisering for å slippe å flytte. Noen av dem har kanskje et svakere faglig grunnlag med seg fra grunnskolen enn de burde i forhold til de faglige kravene som stilles på studiespesialisering. Dermed ser vi at lettere tilgang til studiespesialisering enn yrkesfag i fylket kan produsere sluttet blant unge som kunne bestått om de hadde valgt yrkesfag. På den annen side, når vi vet at 65 prosent av Vg1-søkerne velger yrkesfag – sammenlignet med 55 prosent i landet som helhet – da kan dette sannsynligvis ikke være veldig mange.

LOSA (Lokal Opplæring i Samarbeid med Arbeidslivet) er allerede nevnt. Dette er som beskrevet et tilbud om å ta Vg1 innenfor noen utdanningsprogrammer på noen småsteder, hovedsakelig på kysten. Dette er et tilbud som gjør at noen ungdommer slipper å flytte før de skal begynne på Vg2. Vi har vist at det var 96 ungdommer som begynte på LOSA-tilbud høsten 2010, altså relativt mange av de ca.

1000 som begynte på Vg1 alt i alt. Dette illustrerer at for en så pass stor andel som 8-9 prosent av Vg1 elevene betyr LOSA at de kan utsette flytting et år. Men LOSA løser ikke alt, fortsatt er det noen ungdommer som bor på steder med verken videregående skole eller LOSA, og de må flytte. Og som vi har sett, selv om det fins Vg1 tilbud på 17 steder, enten på en ordinær videregående skole eller på LOSA, er det fortsatt mange som må flytte, fordi det tilbudet de ønsker å gå på, ikke fins der de bor.

Vi har også vist at en del av dem som har flyttet hjemmefra sliter med å fikse livet som borteboere. Noen blir sosialt isolert, andre synes det er tungt og krevende å ha det fulle og hele ansvaret for seg selv, noen savner mamma, noen savner hjemstedet sitt og noen har store problemer med å klare å dekke alle utgiftene sine. At dårlig økonomi kan føre til slutting fikk vi bekreftet på en skole hvor en i ledelsen fortalte at de hadde «opplevd hos noen som har sluttet og som ikke er herfra, de oppgir at de har dårlig råd». En annen konsekvens av dårlig råd, er at elevene ikke kommer seg hjem på helgebeseøk så ofte som de kunne tenke seg. Høye hybelpriser og derav følgende dårlig økonomi har også som konsekvens at en del elever må ta seg en jobb ved siden av skolen. «Mange av elevene mine er nesten nødt til å ha en ekstrajobb på si for å komme gjennom skoleåret». Dersom omfanget av en ekstrajobb blir for stort, vil dette kunne gå ut over skolearbeidet. Når vi også vet at noen av borteboerne er faglig svake, er det sannsynlig at en del av disse flytter hjem. En 16-åring vi snakket med formulerte dette slik: «Det er jo det at det er så få videregående skoler, og lokalungdommen må flytte hjemmefra som 16-åringer, og det er ikke enkelt, det vet jeg selv. Spesielt hvis man ikke har tilknytning til noe miljø på den plassen der man kommer, så er det tungt. Og da ender de ofte opp med å flytte hjem der de har mamma og pappa som lager mat til dem hver dag og vasker klærne deres».

5.4 En bitte liten del av livet

Gjennom intervjuene med elever, lærere og ledere ønsket vi også å undersøke om det kunne være noen forbindelse mellom de unges vurderinger av utdanningens betydning for fremtidig posisjon i arbeidsmarkedet og bortvalg og gjennomføring. Videre ønsket vi å undersøke forholdet mellom deres planer om fremtidig bosted og tilbøyeligheten til å fullføre videregående opplæring.

Samtalene våre, med elever, lærere og ledere, ga oss litt ulike indikasjoner på om elevene i særlig grad lot tanker om fremtidig posisjon i arbeidsmarkedet eller fremtidig bosted styre aktiviteten og innsatsen i skolen. En skoleleder svarte slik på om ungdommene synes utdanning er viktig og om de har en plan med den utdanning de har begynt på: «Jeg tror nok at flertallet gjør det, men du har jo begge deler selvfølgelig. Men i utgangspunktet tror jeg at flesteparten her tenker at utdanning er viktig. Mange på ST er veldig klare på hva de vil, og det finner du også på yrkesfag. Og så finner du selvfølgelig de som er usikre, eller de som tenker at utdanning er ikke så viktig. Kanskje det å få en jobb er viktigere». En annen skoleleder var litt mer nøktern i sin vurdering: «Jeg tror at de ser skolen og videregående litt som ungdom generelt i den alderen gjør, at den er en bitte liten del av livet, og at det er en liten prosent som har klare målsettinger».

Andre var tydeligere på at de fleste elevene ikke ser videregående opplæring inn en langtidspan. En lærer sa det slik: «Jeg ser jo at det er mange av de som kommer fra tiende klasse og begynner på RM, som når jeg spør «Har du lyst å jobbe med mat?» «Neeiii». «Har du noen gang lagd mat?». «Neeiii». Jeg føler til tider at de er plassert her. Og det er jo litt synd. «Vi plasserer deg der. Du er nødt til å gå noe. Så gå nu RM». En lærer på ST anslo at en tredjedel «vet hva de vil og er på rett plass» mens en tredjedel «er der fordi vennene er der», mens den siste tredjedelen «staker opp kursen for dropout og de er der fordi det var der det var plass, og de er helt umotivert».

Elevene bekrefter dette bildet, at noen vet hva de vil, mens andre har valgt uten egentlig å ha en plan. De fleste vi snakket med ga ikke uttrykk for de helt store ideene og tankene om hvorfor de har begynt i videregående skole og heller ikke om hvilke planer de hadde etter videregående: «Når jeg valgte så var det bare for å velge noe. Noe måtte jeg jo velge, så valgte jeg nu bare her» (elev). Ungdommene

er generelt enige om at utdanning er viktig med tanke på fremtiden, men inntrykket vårt er at dette standpunktet for de færreste legger direkte føringer på aktivitet og innsats i videregående skole.

Det fins selvsagt unntak, og noen har tenkt seg litt mer om: «Jeg har valgt med omhu. Jeg går elektro og til neste år skal jeg gå dataelektronikk, og på Vg3 kan jeg ta dataelektronikkfaget fordi jeg er veldig interessert i noe innenfor data og elektronikk, så jeg tenker meg en jobb innenfor noe sånt. Det er det jeg ønsker meg aller mest. Det er derfor jeg har valgt denne veien. Jeg må ha fordypning i matte og fysikk, så jeg har studert veien jeg skal gå». Det fins flere eksempler på beviste valg blant de elevene vi snakket med. Som de som tar Vg1 TIP fordi de skal søke Vg2 kjemiprosess med tanke på læreplass på Melkøya. Eller de som tar Vg1 helse- og sosialfag med plan om å ta Vg2 ambulansesjåfør for så å ta påbygning til generell studiekompetanse og deretter søke seg inn på medisin. Men i all hovedsak er det vår oppfatning at de fleste søker seg inn i videregående skole uten at dette er ledd i en større utdanningsplan.

Noen av lærerne og skolelederne vi snakket med, stilte også spørsmål ved de unges mulighet til å ta et fornuftig valg som 15-16 åringer. «Det er veldig vanskelig når man er 15-16 når man skal gjøre et valg som skal vare for så mange år fremover. Er du faktisk i stand, når de er 15 år, å tenke så langt frem, det er nu en annen sak. Kanskje de mest reflekterte, ja, men majoriteten er det nok vanskelig for».

Samtalene våre indikerer altså at her er det veldig både og. Noen har bestemt seg og har en klar plan, mens mange følger strømmen og begynner i videregående fordi det er det man gjør: de har internalisert normen om at etter ungdomsskolen begynner man på videregående skole. Dette illustreres ved at i Finnmark som i resten av landet har de aller fleste direkte overgang fra grunnskolen til videregående skole. I 2009 gjaldt dette 95,5 prosent. Andelen var størst i Sogn og Fjordane og Nord-Trøndelag (98,4 prosent) og lavest i Oslo (93,5 prosent) (Utdanningsdirektoratet 2011:93).

I forhold til valg av fremtidig bosted var mønsteret enda mer utydelig. Vi møtte de som var helt sikre på at de skulle bo på hjemstedet som voksne, og vi møtte de som var helt sikre på det motsatte; de skulle flytte så langt bort fra Finnmark som mulig. Men det var ikke mulig å spore noe mønster i forholdet mellom disse vurderingene og utdanningstilbøyelighet. Noen mente at de måtte skaffe seg utdanning slik at de kunne bedre sine muligheter på arbeidsmarkedet sørpå, mens andre mente utdanning var viktig for å sikre seg en god jobb i Finnmark. Den eneste sammenhengen vi kan spore er det vi allerede har omtalt over, at noen de tilsynelatende mest stedbundne lar være å flytte for å fullføre skole eller læretid. De gir det å bli boende prioritet fremfor å skaffe seg utdanning, selv på videregående nivå. Men det er ikke sikkert at det for alle er stedbundetheten som holder dem fra å ta utdanning et annet sted, det kan også skyldes at de av ulike grunner (faglige/sosiale) ikke er utdanningsmotiverte, og at de ikke ville tatt utdanning selv om muligheten hadde eksistert der de bor.

5.5 Jeg har til gode å se en faglig sterk elev som slutter

Det tydeligste funnet fra så godt som all forskning på bortvalg og kompetanseoppnåelse er at de elevene har med seg av kunnskaper og ferdigheter fra grunnskolen, ofte målt med karakterer, er det som har aller mest å si for hvordan det går i videregående opplæring. Dette har vi også vist i de kvantitative analysene i denne rapporten (se kap 3.7).

Mange av dem vi har snakket med på de videregående skolene i Finnmark har kommet inn på dette. En lærer uttrykker det slik: «(...) en ting er i hvert fall sikkert, samtlige av dem som slutter eller ikke består, samtlige av dem er jo faglig svake. Jeg har enda til gode å se en faglig sterk elev som slutter, en som ligger fra tre og oppover. Jeg trur at svært mange kommer med veldig dårlige forutsetninger hit». Dette er en vurdering vi hørte så godt som på alle skolene. Det påpekes også den negative utviklinga begynner tidlig. En lærer sier at han «kjenner folk som jobber i første klasse, og de sier helt klart at første høsten allerede kan de si hvem vi kommer til å få problemer med. Det må jo ligge litt i

oppdragelse, den atmosfæren som ligger rundt dem, hvordan de takler livet og hverdagen. Det starter allerede i første klasse og så forsterkes tingene gjerne lite grann».

Både lærere og ledelse forteller om elever som mangler det mest grunnleggende. En lærer mener at mange har «(...) lese- og skriveferdigheter som er på et nivå som gjør at de ikke klarer å nyttiggjøre seg ordinær undervisning i f.eks. norsk, naturfag, samfunnsfag», og en annen tar enda sterkere i når han sier at «Hvert år kommer det noen elever fra grunnskolen som ikke kan lese og skrive». Dette gjelder også i matematikk: «Jeg er veldig overrasket over det lave nivået på matematikk på elever som kommer fra ungdomsskolen. Jeg har elever som ikke er på 4-5 klasse nivå en gang», sier en lærer. Elevene peker også på dette: «Og det har jo noe med videregående å gjøre, fordi man tar jo det man lærte på ungdomsskolen videre», og «Da blir det jo vanskelig på videregående, for vi skal jo allerede kunne mye». Konsekvensen av denne manglende grunnleggende kunnskapen hos mange blir slik en lærer vurderte det «(...) at de faller tvers gjennom fordi de ikke har fått oppfølging eller fordi de rett og slett ikke har muligheten i utgangspunktet til å klare det».

I tillegg til at mange har hull i basiskunnskapene sine når de kommer til videregående opplæring, er det ifølge lærere og ledere slik at mange av disse elevene kommer som en overraskelse på skolene. Dette skyldes to forhold. For det *første* mener man at ungdomsskolen i noen tilfeller unnlater å informere videregående skole om at elevene er faglig svake og trenger ekstra oppfølging. Ledelsen på en av skolene sa det slik: «Det er veldig, veldig mange som kommer som skulle ha vært meldt på et eller annet vis, sånn at man var oppmerksom på dem. For det går så pass lang tid før man ser at det faglige grunnlaget har de faktisk ikke. Og det kan være i matematikk i forhold til de fire regneartene, det kan være i forhold til å kunne lese et dokument å forstå hva som står der». Denne uttalelsen stemmer overens med et funn hos Vibe (2012), som viser at 59 prosent av kommunene i landet har et system for informasjonsoverføring fra grunnskolen til videregående skole.

For det *andre* er det flere som gir uttrykk for at mange har fått for gode karakterer i ungdomsskolen. En lærer mente at «Det er mye urealistiske karakterer i ungdomsskolen. Det settes toere av rein snillisme, og så har man et inntrykk av at de faktisk kan noe. Det er så lavt nivå at det er helt urealistisk at de skal følge ordinær læreplan, og det er ikke avklart når de kommer hit». En lærer fra en annen skole hadde omtrent samme vurdering: «Det vi ser fra små skoler er at de kommer med kanskje 5 i matte og så kommer de hit og så får de 3. De har et urealistisk syn på egne evner, og det tror jeg også er slik på ungdomsskolen at de gir dem en snill toer». Dette synspunktet underbygges i en rapport om karaktersetting i grunnopplæringen, hvor det også identifiseres «snill» karaktersetting (Prøitz og Borgen 2010). Konsekvensen, både av manglende informasjon om svake elever og av for «snill» karaktersetting, er at skolene ikke kjenner elevenes egentlige nivå, og dermed kan de heller ikke på et tidlig tidspunkt iverksette tilpasset opplæring i tråd med de enkelte elevenes forutsetninger, slik Opplæringslova sier at skolene skal, og heller ikke foreta vurderinger av behov for spesialundervisning etter enkeltvedtak. Når de ser hva enkelte elever faktisk (ikke) kan, har man allerede kommet langt ut i skoleåret, og de kompensatoriske tiltakene kommer mye seinere enn de burde gjort.

Relativt mange av våre informanter trekker frem kvaliteten på undervisningen i ungdomsskolen og kompetansen til de som driver denne undervisningen, ungdomsskolelærerne, når de skal forklare hvorfor så mange elever kommer til videregående skole med så store kunnskapshull. En lærer sier at man «kan jo lure på hva de har gjort i grunnskolen når de kommer hit og nesten ikke kan regneartene og ikke kan skrive stort mer enn navnet sitt». Flere forklarer situasjonen med at det fortsatt er omfattende bruk av ukvalifiserte lærere: «Men at det er mye dårlig faglig kompetanse i grunnskolen, er bra sant. Du setter ikke i innlæringsfasen en ufaglært til å lære elevene å knekke lesekoden. Men det skjer i grunnskolen i Finnmark» (leder). En lærer forklarer den svake lærerkompetanse med det desentraliserte tilbudet: «(...) for det er jo en ungdomsskole overalt der det finnes ei høyhesja, og prøv du å få pedagogisk og faglig kvalifisert personell til å slå seg ned overalt». Han mener at det ikke er mulig å rekruttere kvalifiserte lærere nok og bygge opp kvalifiserte lærermiljøer på alle de små

grunnskolene på små plasser som fins i Finnmark, og da blir konsekvensen mye bruk av vikarer som ofte er ukvalifiserte og at elevene ikke lærer det de skal.

Vi snakket også med elever som forklarte sine svake faglige kunnskaper og ferdigheter med dårlige lærere. En elev sa at «Vi hadde så dårlig engelsklærer i tiende klasse» og fikk støtte av en annen «Hun kunne jo like mye engelsk som vi gjorde». En annen elev fortalte at «Jeg vet selv at jeg hadde ganske dårlig opplæring på ungdomsskolen, med mye vikarer her og der». Elever fortalte også om lærere som gikk på lærerværelset for å drikke kaffe i timene og at de ikke kom tilbake før det var friminutt. Andre fortalte om lærere med kaffekopp og avis i timen. Vi minner om at vi her formidler hva enkelte elever har opplevd, og at vi ikke sier at slik er lærerne i ungdomsskolen i Finnmark. Det som er interessant er imidlertid at det disse elevstemmene forteller, er i overensstemmelse med lærernes og ledernes vurderinger av at det fins en del lærere i grunnskolen som er ukvalifiserte og ikke gjør en god jobb.

I tillegg trekkes også et par metodiske aspekter frem. En lærer forteller hvordan man hadde organisert seg i trinn på ungdomsskolen og at konsekvensen var at de samme lærerne hadde alle fagene: «Det betyr at de underviser ikke i de fagene der de har mest utdanning i, mest kompetanse i. Det syns jeg kanskje er problematisk på ungdomsskolen, at de som er gode i matte kanskje ikke nødvendigvis underviser i matte, de underviser kanskje i noe annet, kanskje heimkunnskap». En elev trekker frem et annet forhold: «Vi hadde sånne planer. Så vi satt bare og jobba sjøl. Nesten hele tida. Men vi hadde mange timer hvor vi ikke jobbet, for å si det sånn». Denne og andre elever med bakgrunn på samme ungdomsskole forteller om lærere som har abdisert i forhold til å undervise samlet klasse, men som var tilstede for å hjelpe når elevene ba om hjelp til å løse oppgaver som sto på ukeplanen.

Etter å ha snakket med lærere, ledere og elever på alle de ti videregående skolene i Finnmark, er det vårt inntrykk at denne oppfatningen av en ungdomsskole som svikter og ikke klarer å gi elevene den kunnskapen de skal ha og som de trenger for å klare videregående opplæring, er relativt utbredt. Blant alle de vi snakket med var det en lærer som var av en annen mening: «Ut fra det jeg ser i grunnskolen, syns jeg de er utrolig flinke ut fra de ressursene de har, og de store elevkullene de har».

5.6 Utdanning var langt, langt borte. Før.

Svært mange, både elever, lærere og ledere, trekker frem at den lave kompetanseoppnåelsen i videregående opplæring i Finnmark har historiske røtter. Ei 17-årig jente på studiespesialisering uttrykte dette slik:

«Våre foreldre har hatt båt som de kunne klare seg på hvis de ikke tok utdanning, eller så var det bondegårder eller så har det vært rein. De fleste av våre foreldre, altså generasjonen før oss, har også hatt en annen mulighet enn å gå på skole, så det går jo generasjoner tilbake. Det har ikke vært noe seriøst behov for utdannede mennesker her før nu».

Hennes forklaring er at det folk historisk sett har arbeidet med i Finnmark ikke har krevd utdanning. En skoleleder var enig med henne i dette: «Du har ikke trengt å ta deg utdanning for å få deg en jobb. Utdanning var langt, langt borte. Før. Det tar tid å komme til at vi har samme utdanningsnivå som i resten av landet».

En av de mange informantene som også er enig, eksemplifiserer med situasjonen innenfor fiskeriene: «Det har ikke vært krav til utdanning i noen av de kategoriene egentlig, bortsett fra han som førte båten, han måtte ha kystskippersertifikat. Så ut på 80-tallet besto mesteparten av ufaglært arbeidskraft» (leder). Her trekkes også frem et annet poeng som også flere peker på, at denne situasjonen har vart ganske langt opp mot vår tid.

I tillegg til at store deler av Finnmarks befolkning tradisjonelt har livnært seg gjennom primærnæringene jordbruk, reindrift og fiske, har gruvedrift hatt en sentral plass gjennom så godt som

hele 1900-tallet. Et eksempel er hjørnesteinsbedriften AS Sydvaranger som hentet jernmalm ut av fjellet ved Bjørnevatn nesten uavbrutt fra oppstarten i 1906 og frem til gruva blei stengt i 1996. Et annet eksempel er Bidjovagge Gruver nordvest for Kautokeino som drev på gullførende kobbermalm i perioden 1970-1995. Heller ikke arbeid innenfor gruvedriften (selvsagt med unntak for gruveingeniører og noe annen spisskompetanse) krevde mye utdanning: «Det samme var det i gruvesamfunnet i Sør-Varanger. Fagopplæringa i forbindelse med den enkelte jobb i gamle dager på AS Sydvaranger, den foregikk inne i fabrikk. Det kan være noe som henger i veggene» (leder).

Konsekvensen av at folk bare «hoppa om bord i sjarken, eller gikk i fjøset» (leder), og at det har vært slik langt opp mot vår tid, og til en viss grad er slik fortsatt (se avsnitt om ungdom som slutter i videregående skole for å begynne å jobbe) er at Finnmarks befolkning i snitt har et lavt utdanningsnivå. I Finnmark hadde i 2010 38,2 prosent av befolkningen over 16 år grunnskole som høyeste utdanning. Ingen fylker har høyere andel; Hedmark er nærmest med 36,1 prosent i denne gruppen (SSB 2011b).

Flere av våre informanter påpeker at et lavt utdanningsnivå i foreldregenerasjonen får konsekvenser for motivasjonen og interessen for å ta utdanning hos dagens unge: «I Finnmark har vi generelt hatt et lavere utdanningsnivå. Og jeg tror jo at det som skjer i hjemmet i stor grad påvirker elevenes valg og interesser og ikke minst den oppfølgingen de kan få» (leder).

Dersom de unge ser at foreldrene har jobb uten at de har tatt utdanning, kan de påvirkes av det: «Vi har nesten bare vanlige jobber her. Blant de voksne er det mange som jobber f.eks. på et verksted og som ikke har gått likedan skole som vi har i dag. Og da blir det kanskje enkelt for ungdommen som går på skole ser at ja, ok, han pappa gikk ikke på skole, så da trenger ikke jeg heller det». Det denne 17-årige kommende bilmekanikeren her forteller er at uten voksne rollemodeller påvirkes ikke de unge til å ta utdanning. Et annet aspekt ved lavt utdanningsnivå hos foreldrene kan være at de voksne har et ambivalent forhold til utdanning. De vet på et teoretisk plan at det er nødvendig med utdanning i dagens samfunn, men samtidig er kanskje ikke denne holdningen helt internalisert hos dem, de har jo selv klart seg bra uten. Konsekvensen kan være at de ikke pusher barna, og syns kanskje heller ikke det er en katastrofe om barnet slutter i videregående.

En leder sier det slik: «Utdanningsnivået hos foreldrene vil jeg tru har mye å si her også. Det er nu sjelden jeg ser at der foreldrene har høy utdanning eller er i godt betalte jobber, det er ikke så ofte at de elevene faller fra. Så antagelig er det sånn her også. Det er jo hvilken kultur er det for skole og utdanning i hjemmet. Hvis det gjennomsyrrer hjemmet at ja selvfølgelig så skal du gjennom det der. Det der det merker ungene fra de er 6-7 år gamle hvor viktig skole er i hjemmet».

Elevene slutter opp om dette når vi spør dem om de har valgt utdanning selv. De mener at det har de, men mange forteller også at de har fått tydelige råd fra foreldrene. I de historiene vi hørte hadde elevene i hovedsak fulgt i foreldrenes fotspor, med å velge en yrkesfaglig eller akademisk retning på sin videregående opplæring. Et eksempel er en elev som vi spurte om hvor mye foreldrene hadde betydd i forhold til det valget han har tatt, og som svarte: «Veldig mye. De er opptatt av at man skal få en høy utdanning».

Vi har spurt elevene om hvordan deres foreldre ville reagere om de ville slutte i videregående. De aller fleste forteller at de hadde ikke vært populært. «Ho mamma hadde klikka» (elev). Men noen få sier at det hadde vært greit, under forutsetning at de hadde fått seg en jobb. «Så lenge jeg ikke hadde vært trygdesnylter og ligget hjemme da» (elev). Ikke å gå i videregående er stort sett ikke akseptert, men noen gir uttrykk for at det hadde vært ok for foreldrene, så fremt de hadde hatt noe annet å gjøre. En lærer gir uttrykk for at blant elevene selv er det ikke sett ned på å avbryte videregående skole. En elev sier at «Det er ikke flaut nå lenger. Jeg syns det burde være det». Der det er aksept for å slutte, gir nok ikke det å ta utdanning like mye status som i andre miljøer, «(...) holdningene som henger igjen som sier at kom deg i arbeid, hva er det du roter med å gå på skole for?» (lærer). Det er arbeidet som gir status:

«Samtidig, selv om fiskeindustrien ikke har den betydningen som sysselsetting lenger, så er det ikke nødvendigvis slik at de lokale heltene er de som drar ut og blir ingeniører eller leger og kommer tilbake med en sånn kompetanse. De lokale heltene er jo de som, uten å fullføre en utdanning, hiver seg i sjarken og har stor brutto-omsetning og inntekt i ung alder. Sånn sett kan man si at de lokale helter ikke er utdanningshelter, de er actionhelter» (lærer).

Når foreldrene selv har tatt utdanning, mener våre informanter at dette påvirker barna til også å ønske seg utdanning: «Foreldrene mine har grei utdanning, og det påvirker jo meg, jeg har jo lyst å gå på skolene som de gikk på, på universitet og høgskole. Så jeg tror foreldrene er veldig mye med på å skape ambisjoner for ungene sine» (elev).

Dette betyr at det i Finnmark, som sikkert over hele landet, er både foreldre som er støttende og pusher barna sine til å ta utdanning, men også det motsatte, foreldre som mener at det viktigste er å begynne å jobbe. Noe av det som bidrar til lavere kompetanseoppnåelse i Finnmark er den høye andelen – nesten to av fem – som bare har grunnskolen, mener flere av våre informanter.

Noen av våre informanter legger vekt på at det er en endring på gang i næringsstrukturen og også i innholdet i de enkelte næringer, forhold som vil påvirke kompetansebehovene i fylket. Det pekes på petroleumsnæringa, som så vidt er kommet i gang, vil ekspandere. «Jeg tror at Melkøya er med å snu dette. (...) Det kommer nærmere. (...) Og da tror jeg det trekker andre som også vil jobbe seg opp og frem. Jeg har press fra en del elever: Hvorfor kjøper ikke Finnmark Fylkeskommune plasser på andre videregående skoler innenfor brønn- og boreteknikk?» (leder).

Det samme vil skje innenfor bergverksindustrien, mener noen informanter. Sydvaranger er kommet i gang igjen med gruvedrift i Bjørnevatn, og det er planer om ny oppstart også i Bidjovagge gruver. Det understrekes også av noen informanter at selv i den tradisjonelle fiskerinæringen vil det komme til å kreves en annen og mer avansert kompetanse enn til nå.

Dette betyr, dersom disse informantene får rett, at det i årene som kommer vil bli opprettet mange kompetansearbeidsplasser i fylket. Derfor kan man ikke slå seg til ro med at utdanningsbehovene i Finnmark har vært lave, man må erkjenne at de er i ferd med å endre seg, mener de. Der vil i tiårene som kommer bli behov for høykompetent arbeidskraft særlig i petroleum- og bergverksindustrien. Andelen arbeidsplasser som ikke krever utdanning vil synke. Skal Finnmarksungdommen være med å slåss om kompetansearbeidsplassene i Finnmark de neste tiårene, og ikke ende opp utenfor arbeidsmarkedet eller med arbeid som krever lite utdanning, er det viktig, i følge disse informantene, at Finnmarksungdommen får opp øynene for dette og kvalifiserer seg for dette arbeidsmarkedet. Alternativet vil være import av arbeidskraft, noe som til dels skjer i dag, både på Melkøya og i gruvene i Sør-Varanger.

At det er en sammenheng mellom arbeidsmarkedets behov og den utdanningen de unge er villig til å ta illustreres i Hammerfest og på Melkøya. På vårt spørsmål om Melkøya har endret innstilling til utdanning og hvilke veier ungdommen søker, svarer en lærer i Hammerfest:

«Det er ikke tvil om det er en stor faktor. Når vi ser at automasjonslinja har enorm oversøkning hvert år. De tar jo av på Melkøya de lærlingene, og det er jo veldig gulrot å komme dit. Det er ikke tvil om at det gjør noe med motivasjonen, og vi ser jo i år også at de fleste vil inn på auto, og el-energi har undersøkning. Der fyller vi ikke opp en Vg2-klasse. Vanlige elektrikere er det ikke det behovet for ute på Melkøya. Men automatikere..., og da ser vi at de flinkeste vil inn på auto. Så det har betydning. Så er det skriverier i avisene om at de flinkeste elevene kommer ut på Melkøya og Statoil skryter av dem, så det er klart at det er veldig påvirkning».

Her ser vi altså at etableringen av en kompetansearbeidsplass har ført til en dreining i de unges utdanningspreferanser. De søker seg til de utdanningene som gir jobbmuligheter på denne arbeidsplassen. En konsekvens er at teoretisk flinke elever søker utdanningsprogram for teknikk og industriell produksjon, et program som tradisjonelt søkes av skolefaglig svake gutter. Grunnen til dette

valget er at det er dette Vg1 som er inngangsporten til Vg2 kjemiprosessfag, som også er en vei til jobb på Melkøya.

5.7 Og broren min. Han tjener over 800000 i året

En forklaring som mange av informantene våre gir på lavere gjennomføringsgrad er at ungdom velger å jobbe i stedet for å gå på skole. Vi vet ikke hvor stort dette ungdomsarbeidsmarkedet for ufaglært arbeidskraft faktisk er, men samtalene med våre informanter gir oss grunnlag for å hevde at det fins. På grunnlag av våre samtaler med ungdom og voksne peker det seg ut tre arenaer, to næringer og et lokalsamfunn, hvor det er muligheter for arbeid for de som velger bort videregående opplæring.

Den ene næringene som våre informanter peker ut for oss er små kystsamfunn hvor det drives fiske og den andre næringen er innenfor reindriften. Det lokalsamfunnet de mener det er lettest å få arbeid er i Kirkenes.

Vi starter med mulighetene for å jobbe innenfor fiskeriene. Vi snakket med en gutt fra et lite sted på kysten og som nå gikk første året på studiespesialisering på et større sted i fylket. På vårt spørsmål til elevene i gruppeintervjuet om de hadde noen tanker om hvorfor det er lavere gjennomføringsgrad i Finnmark enn ellers i landet svarer denne 16-åringen:

«Jeg kan ikke (...) skjønne at elever i Finnmark er så mye dummere enn fra andre plasser. Det er mere... Den holdninga man bærer med seg fra man er liten. Sånn som i der jeg kommer fra (...). Folk jobber i kommunen, kjøre gravemaskin, dumpere. Resten er på havet og fisker. Det lukter ikke akkurat universitet, men mere sur fisk. Og det smitter over på oss som vokser opp også. Og det er derfor det blir et ork å gå skoler. Så hvis man får tilbud om å være på båt som 16-åring.... Jeg fikk valget mellom å sitte her å ta studiespesialisering eller å være på båt, der jeg nu mest sannsynlig hadde tjent 7-800.000 på et halvt år. Så jeg skjønner dem som velger å ikke gå skole også».

På vårt spørsmål om det er mange som velger den veien, og går i båt, svarer eleven: «Ja. Vi var en klasse på 11 da vi gikk ut. Fem av disse har valgt å fiske».

Han gir videre uttrykk for at elever som ikke møter på skolen, men bare ligger og sover på hybelen og får masse stryk, de kunne like gjerne reist hjem. Vi spør hva de skal gjøre når de kommer hjem. Han svarer at de kan finne seg en jobb. Han påstår at jobbene fins, bare man ikke er kresne. Dette er, i følge han, jobber på båt, på fiskebruk, vaskejobber og lignende. Får du deg ikke jobb direkte på båten «kan du få jobb som landmann der de egner og greier ut garnene». Så muligheten er der, sier han og hevder videre at denne muligheten for jobb på båt har vært der bestandig og vil alltid være der, så lenge «du bare vise interesse og vise at du vil». Vi spør om dette er muligheter forbeholdt ungdom på kysten?

«Ja. Altså, hvis noen herfra vil, kan de flytte dit og prøve å skaffe seg hyre. Det er mye vanskeligere for dem, men dem kan, hvis dem er interessert. Men det er ofte sånn at de lokale fiskerne de kjenner foreldrene. Det bor få mennesker der jeg kommer fra, så alle kjenner alle. Så lokalungdommen blir jo prioritert, så jeg ville ikke satset på å flytte herifra og dit for å prøve å få meg jobb på båt».

Det denne eleven fortalte oss hørte vi også andre steder og fra andre personer. Blant de stedene vi besøkte hørte vi både i Hammerfest og Vardø at det fins en mulighet for begynne å fiske. Når vi spurte om elevene i Hammerfest om det er mange som slutter etter tiende og begynner å fiske, fikk vi både høre at «det er en del i hvert fall» og at «det er veldig mange som er på fiskebåt, og så skipper de ut av skolen for å fiske og så tjener de drygt med penger». En elev forteller at det er mulig å tjene 600.000 på et år med en måned på og en måned av.

Vi hørte også at på småplasser på kysten som Berlevåg, Mehamn, Gamvik og Lebesby er det mulig å få jobb i båt for ungdom som enten ikke begynner eller som avbryter videregående skole. Også her

understrekes det at det ikke gjelder alle og at det er nødvendig å kjenne noen. «Jeg tror at en del av dem har muligheten, men da går det på bekjentskap og slekt og kanskje å ha vist at du er av noen som kan arbeide og vil arbeide. Det tror jeg er veldig viktig» (lærer).

For at de skal få jobb i båt er det imidlertid en ting som må være på plass: «De må ha sikkerhetskurs. Det var jo mange som gjorde det tidligere, når de var ferdige med ungdomsskolen, så var det i en fiskebåt. De har ikke lov å ha dem om bord uten at de har sikkerhetskurs. Det er et 60-timers kurs, så hvis de har det så kan de få jobb i båt» (lærer).

Vi ser altså at det eksisterer muligheter for ungdom uten påbegynt eller avsluttet videregående opplæring å få seg jobb i fiskeriene, enten i båten eller på land. Det ser ut som om det er knyttet to forutsetninger til å få jobb på havet, om bord i en båt. Den første, som er av formell art, er at det kreves et sikkerhetskurs. Den andre forutsetningen er at den unge har bekjenskaper. Du må være fra plassen og du må ha slekt, venner eller bekjente som vil gi deg jobb: «Som regel burde du kjenne den personen, at det er faren din eller bestefaren. Eller noen andre inne i slekta. Eller gode venner av slekta også. Så hvis du er en av de som har droppet ut og faren er fisker og har båt og mannskap, så... Jeg vet en del i byen som er på sjøen med familie og venna og slekt» (elev).

Det er ytterligere et interessant forhold knyttet til det ungdommene forteller om det å jobbe på båt, og det er de skyhøye lønningene. Eller kanskje det er forestillinger om skyhøye lønninger. For som en lærer sa:

«Og broren min. Han tjener over 800.000 i året. Han slutta i gamle åttende klasse. Tok et sikkerhetskurs. Han er bas på tråler. Det er masse sånne tilfeller som du hører om. Ja, vi trenger jo ikke utdanning. Det er kanskje nok å høre om det ene tilfellet. Den ene som gjorde det så steike bra uten å gå på skole, og som gjerne skryter av det også: Han gikk aldri på skole, men tjener masse penger. Den setter seg fort fast».

For mange vil muligheten til å begynne å fiske fungere som en kraftig pull-faktor. Hvis du ikke er særlig interessert i skole og kanskje ikke spesielt skoleflink, og du har muligheten til å begynne med noe du har lyst til og i tillegg har et bilde av at du kan tjene opp mot 800.000 norske kroner i året, så er det klart at for mange av kystens gutter vil dette fremstå som et klart bedre alternativ en å flytte hjemmefra til et annet sted for å begynne med noe du ikke er interessert i.

Den andre arenaen hvor ungdom uten fullført videregående opplæring kan få seg jobb er innenfor reindrifta. Dette er ingen stor arena, og den er lukket. For å kunne begynne å jobbe med reindrift må du tilhøre en reindriftsfamilie. «Reindrift er mere et arvet yrke. Det er ikke noe som du bare kommer og sier at hei, her er jeg, nå vil jeg begynne med reindrift» (elev). Men det er ikke slik at alle som skal inn i reindriften velger bort videregående opplæring. Det er reindriftsutdanning i Kautokeino, og mange av de som skal inn i reindriften tar denne utdanningen. «Det med holdning til skole. Jeg syns det har forandret seg den siste tiden. Før hørte vi ganske ofte at reindrift det lærer du ikke på skolen.(...) Det er nok mange foreldre som har en holdning til skole som sier at det er nok smart å ta den» (lærer).

Men selv om reindriftsungdommene går i videregående opplæring, både på reindriftsutdanning og andre retninger, er tilknytningen til skolen sårbar. Som vi har nevnt foran, reindriften og familien kommer først. Det betyr at når det dukker opp behov i familien for de unges arbeidskraft, da blir skolen uviktig. Trengs de som arbeidskraft i forhold til akutte situasjoner i reindriften, så forlater de ofte skolen for å gjøre den nødvendige innsatsen, og når jobben er gjort kommer de (som oftest) tilbake. «I fjor var det elever som var borte i tre uker. De fikk en stor sammenblanding, og de jobbet i tre uker med å skille de to store flokkene. Da var det ikke aktuelt å komme på skolen» (lærer). Men dette peker i retning av at disse ungdommene nok har et løsere forhold til skolen. Dette kan bety at veien ut kan være kort. Dette kan særlig gjelde elever som sliter med svake faglige prestasjoner. De har allerede en pådriver for å slutte. Er de i tillegg i en posisjon som gjør at de strengt tatt kan klare seg uten fullført videregående opplæring, øker sjansen for at de velger å slutte. Et annet forhold som kan fremtvinge at eleven slutter, er når det blir behov for arbeidskraften deres hele tiden. Vi hørte om noen som ble

svært lenge borte for å ta hånd om driften en periode og om andre som måtte slutte fordi de måtte overta driften for godt, begge tilfellene på grunn av sykdom i familien. En lærer fortalte at han hadde spurt en elev med tilknytning til reindriftsnæringa som fortalte at han skulle slutte, om han skulle gå hjemme og daffe. Eleven hadde svart at han betraktet seg ikke som arbeidsledig, fordi hjemme var det arbeid nok.

Ut fra de intervjuene vi har gjort og det inntrykket vi har skaffet oss, er det ikke grunn til å tro at det er noe stort volum på bortvalg av videregående skole til fordel for reindriften. Men denne arenaen fins, og slikt bortvalg skjer.

Den tredje jobbarenaen for unge som velger bort videregående opplæring er i følge våre informanter, Kirkenes. Vår informant i NAV mente at ungdomsarbeidsmarkedet, og dermed mulighetene for ufaglærte til å få seg en jobb, var best på tre store steder med lav ungdomsledighet: Kirkenes, Hammerfest og Alta. Våre intervjuer med våre informanter tyder imidlertid på at det er aller lettest for ufaglærte å få seg en jobb i Kirkenes. Som en av skolelederne på Kirkenes videregående skole sa: «Det er et Kirkenesfenomen at hvem som helst kan slutte på skolen og gå rett ut i jobb. Det gjør du ikke i Vadsø eller Vardø for eksempel». På vårt spørsmål om det er lett for de som slutter i videregående skole i Kirkenes å få seg en heltidsjobb, er svaret at sånn som arbeidsmarkedet er nu, er det lett: «Vi har ofte telefon fra arbeidsgivere om tidligere elever. Seinest i går var det en som ringte om en som har slutta her. Det gjaldt en heltidsjobb i butikk» (lærer). En annen lærer sier at de får heltidsjobb med en gang: «Det er jo minusarbeidsledighet. Du kan jobbe i butikk eller barnehage, lærervikar, bensinstasjoner, utesteder, du ser dem overalt».

Disse intervjuene ble gjort i mai 2011. Tall for arbeidsledighet i kommunene i Finnmark offentliggjort i Sør-Varanger Avis 2.april 2011 viser at Sør-Varanger da hadde den laveste arbeidsledigheten i fylket med 1,4 prosent ledighet. Hammerfest hadde 2,6 prosent og Alta 3,6 prosent ledige, mens Vardø hadde den høyeste arbeidsledigheten med 7,1 prosent ledige. Om statistikken ikke bekrefter våre informanters synspunkter, så kan vi i hvert fall si at den støtter opp om deres vurderinger.

Våre informanter både i Alta og Hammerfest mente at på disse stedene var det ikke lett for unge som velger bort videregående opplæring å få seg en jobb. Det våre informanter både i Kirkenes, Hammerfest og Alta (og for så vidt på en del mindre steder også) imidlertid er enige om, er et når de ufaglærte ungdommene fyller 18, da er det lett å få seg en jobb.

Ut over disse tre arenaene er det, om våre informanter har rett, vanskelig for en ungdom under 18 som har valgt bort videregående opplæring å få seg en heltidsjobb i Finnmark. De jobbene som fins er deltidsjobber, hovedsakelig i butikker. Det fins selvsagt unntak slik at det er ikke helt umulig for en under 18 som har sluttet i videregående opplæring å få seg heltidsjobb. En elev forteller om en strategi som er mulig; det er bare å skrive seg opp på nok vakter på sykehjemmet, så blir det en heltidsjobb. Dette er selvsagt en strategi som kan virke, men bare så lenge de ikke brukes av mange, og dette illustrerer vel at det faktisk ikke er lett tilgang til heltidsjobber for ungdom under 18 som har valgt bort videregående opplæring dersom du ikke tilhører en av de tre arenaens som vi har omtalt over.

Det er vår vurdering at eksistensen av disse arenaene hvor unge ufaglærte kan få jobb bidrar til den lavere gjennomføringsgraden i Finnmark. Hvor mye de bidrar, vet vi ikke. Ut fra et gjennomføringsperspektiv vil det være negativt at disse arenaene finnes, de bidrar til å holde gjennomføringsgraden nede. Et annet interessant spørsmål er om det ut fra et annet perspektiv, de unges, er et gode at slike arenaer fins. Noen mener det, og mener at for noen unge er det et godt valg å begynne å jobbe i stedet for å ta videregående opplæring. «Det har jeg lyst å si: For noen elever så er det faktisk bra å slutte. For de som har en jobb å gå til så for noen er det det beste som kunne skje. Rett og slett. Men de blir sluset inn og både de og foreldrene har en veldig klar formening om at de har egentlig ikke noe valg. For noen burde det vært et valg. Etter min mening» (lærer).

5.8 Vi fær på fjellet, heller...

Mange informanter, både elever, lærere og ledere, fortalte om en kultur hvor man ikke har det travelt, det er ikke så nøye, det ordner seg. «Vi er jo litt sånn manjana, det er ikke så nøye. Det er alltid tids nok å ta en utdanning, det ordner seg bestandig» (rektor). Flere trekker også frem at man ikke er så opptatt av karriere og penger, der er andre ting som er viktigere. «For skal du opp og frem så flytter du til Oslo. Du flytter ikke til Finnmark. Flytter du til Finnmark – det er jo for at du får deg unger, du skal etablere deg, du skal roe ned. Skal du gjøre karriere så bosetter du deg ikke i Finnmark» (leder). Flere av de voksne informantene vi snakket med snakket uoppfordret om *det gode liv*. En ansatt i fylkeskommunen som hadde flyttet tilbake til Vadsø etter flere år sørpå, fortalte om overraskelsen over tomme gater i helgene. «Folk er på hytta». Hennes poeng var at man har et annet levemønster, man bruker mer tid på det gode liv. Eller som en rektor sa: «Mange bor her fordi at man vil leve det gode liv. Det er masse jakt, fiske, fritidsmuligheter. Man er ikke så opptatt av å tjene så mye penger. Når man tjente så mye at man berget, var man fornøyd. Dette ligger litt i Finnmarkskulturen». Noen mente også at behovet for penger ikke er like stort som andre steder i landet bl.a. pga. lavere boligpriser, lavere barnehageutgifter og mindre utgifter til fritidssysler.

En annen informant som har bodd nesten 20 år i Sør Norge mener at det er mere statusjag der. «Og utdanning er en del av det statusjaget. Det er ikke det samme her. Ikke blant oss voksne føler jeg det samme statusjaget. Heller ikke kanskje blant ungdommen. Det er jo sett på som negativt å ikke ta videregående opplæring, det vil jeg jo si, men ikke i den grad» (lærer).

En annen lærer forteller at hun blir sliten av å prate med vennene sine sørpå: «Det er et så forferdelig press. Og det opplever man egentlig sjelden her syns jeg. Det er ikke det som dominerer samtalen. Det er større konkurranse selvfølgelig også. Om jobber etterpå. Her er det litt mere laidback kanskje».

Også elever gir uttrykk for det samme: Det er for lite press, det blir stilt for lite krav, og blir det for tungt, så orker man ikke: «Vi fær på fjellet, heller».

Noen trekker også frem avstanden til statsmakta, man gjør som man vil: «Det er litt sånn udefinerbart, men det handler om kulturen på en måte. Søstera mi bruker å si at det er mere forskjell fra Tromsø til Alta enn fra Tromsø til Oslo. At det er noe her som er annerledes, i kulturen, mentaliteten. Det går tilbake til den her friheta igjen, det å nekte å underkaste seg lover og regler. Det er litt friere her. Det er sikkert flere som kjører utenfor scooterløypene enn du vil finne andre plasser. Selv om de prøver å presse alt inn i samme forma» (lærer). En annen lærer er inne på akkurat det samme: «Jeg tror folk i Finnmark tenker friere. Vier litt lenger fra maktapparatet og Oslo. Du kan jo se det på scooter-kjøringa. Folk kanskje nekter å innordne seg. Velger å gå opp sine egne veier».

I intervjuene vi gjorde på de to samiske videregående skolene kom vi inn på forhold som har sammenheng med dette. På vårt spørsmål om hva de oppfattet som det gode liv svarte en gutt at det er «å være i fjellet, med flokken». Og når man lever dette livet, kan man ikke ha det travelt. På vårt spørsmål om hva man gjør når man er på fjellet og uværet kommer, var det lakoniske svaret: «Venter». Er det uvær, drar du ikke ut. Man har respekt for naturen og utfordrer ikke været. Man venter til det er klart. Også hensynet til flokken er avgjørende. Som vi har omtalt foran fortalte lærere både i Karasjok og Kautokeino oss at når ungdommene trengtes på fjellet, da forlot de skolen. Når to flokker har blandet seg og må skilles, da blir skolen uviktig. Da drar de og hjelper til i familien, og så kommer de tilbake når jobben er gjort. Innenfor reindriften bestemmer været og flokken mye, og da må man ta den tida man trenger.

Denne respekten for været, nødvendigheten av å vente og ikke ha det travelt, kommer også til uttrykk i forhold til kystbefolkningen og fiskeriene. «Det er jo fisk i havet. Om vi tar den i dag eller i morgen, det er ikke så farlig» (adm).

Det vi har observert her innenfor reindriften og fiskeriene er selvsagt ikke gyldig for hele fylket. Men vi skal huske at disse observasjonene er gjort innenfor næringer som historisk har vært helt sentrale og

inkludert store deler av Finnmarks befolkning. En hypotese kan derfor være at denne holdningen og livsanskuelsen har satt spor og vært med å prege levesett og verdier ellers i Finnmark også, og at disse verdiene fortsatt er med å definere hvordan folk lever og hva som er det gode liv.

6 En beskrivelse av noen tiltak for redusert bortvalg og bedre gjennomføring

Eifred Markussen

I dette kapitlet skal vi beskrive noe av det som gjøres i Finnmark for å redusere bortvalg og bedre gjennomføringen i videregående opplæring. Kapitlet bygger både på studier av plandokumenter fra fylkeskommunen og de fleste skolene, og på intervjuer i fylkeskommunen og på alle skolene.

Gjennom gruppeintervjuene supplert med en gjennomgang av plandokumenter ønsket vi også å skaffe oss oversikt over de tiltakene skolene har satt i verk for å redusere bortvalg og få flere til å bestå videregående opplæring. Vi gjennomførte en enkel gjennomgang av plandokumenter som skolene sendte oss etter selv å ha foretatt en vurdering av hvilke dokumenter som var relevante. Vi mottok og har sett på plandokumenter fra åtte av ti skoler samt fra fylkeskommunen.

Dette kapitlet er i hovedsak en ren beskrivelse av de tiltakene skolene og fylkeskommunen skriver om i sine plandokumenter og som de fortalte oss om i gruppeintervjuene vi gjennomførte i mai 2011. To av skolene har ikke sendt oss sine plandokumenter. Og sannsynligvis har flere av de åtte skolene som har sendt oss plandokumenter ikke sendt oss alt de har nedfelt skriftlig. Dette betyr, ettersom vi ikke har hatt tilgang til alle skriftlige relevante planer, at vi ikke har kunnet ha som målsetting å gi en fullstendig beskrivelse og analyse av plandokumentene. I tillegg ville en grundig analyse av alle plandokumenter fra alle skoler og fra fylkeskommune ikke vært mulig innenfor dette prosjektets ressurs- og tidsramme.

Hensikten med dette kapitlet er derfor, gjennom en beskrivelse av de plandokumentene vi faktisk har hatt tilgang til og de intervjuene vi har gjennomført, å presentere et overblikk over en del av de tiltakene som er iverksatt. Med dette overblikket håper vi, ettersom skolene har vært våre informanter, at vi kan gi leserne et bilde av det viktigste som skjer i Finnmark med tanke på å redusere bortvalget og bedre gjennomføringen.

Det er også viktig å presisere at det ikke har vært dette prosjektets oppgave å undersøke om tiltakene som er satt i verk på de enkelte skolene har hatt virkning. Dette har ikke vært, og skulle ikke være en effektstudie. Det ville krevd en helt annen studie med et helt annet design.

6.1 Fylkeskommunes plandokumenter

Med utgangspunkt i den lave kompetanseoppnåelsen, mye bortvalg og ikke bestått og lav andel fullført og bestått, vedtok Kompetanseutvalget i 2009 tiltaksplanen *Flere gjennom – med fokus på yrkesfaglig utdanningsprogram* (Finnmark Fylkeskommune 2009). Målsettingen med planen er bedre gjennomføring av videregående opplæring i Finnmark. I planen er det gjort rede for en rekke tiltak for å nå dette målet.

Planen peker på noen fokusområder:

- Økt innsats for å få flere til å få bestått
- Økt bruk av kartleggingsprøver
- Fleksible opplæringsløp – ulike kombinasjoner mellom teori og praksis
- Økt bruk av lærekandidat- og praksisbrevordning
- Godt organisert oppfølging og rådgivning
- Fraværsoppfølging
- Økt kontakt skole – hjem
- Ekstra innsats for formidling av de som er vanskelig å formidle
- Økt bruk av samordnet formidling
- Bedre overgangsfaser (grunnskole – vgs./vgs. – lærebedrift) og tidlig formidling av lærlinger

Videre gjør planen rede for en rekke elevrettede tiltak:

- Jakten på toerne
- Bruk av kartleggingsprøver
- Utvikling av gode fraværsrutiner
- Gode rutiner når noen vil slutte
- God informasjonsutveksling mellom grunnskolen og videregående skole
- Økt bruk av lærekandidat- og praksisbrevordning
- Forbedre arbeidet med formidling av læreplasser
- Forsøk med garanti om plass på påbygging til generell studiekompetanse etter fullført fagbrev

Planen peker også på organisatoriske grep som fokus på rådgivning og arbeid for en bedre overgang mellom grunnskolen og videregående opplæring, og også for bedre overganger innenfor videregående opplæring, særlig pekes det på overgangen fra Vg2 til lære.

I tilknytning til tiltakene presiseres at listen over tiltak ikke er uttømmende og at beskrivelsen av tiltakene er overfladisk skissert slik at den konkrete utformingen må skje lokalt på den enkelte skole under hensyntagen til lokale forhold og lokal praksis. Det heter også i planen at «Tiltakene må dessuten ses i sammenheng med hverandre. Det er vanlig at enkelttiltak ikke er revolusjonerende i forhold til å forhindre bortvalg. Langsiktig og målrettet arbeid på mange fronter samtidig er trolig det som gir resultater».

Et annet sentralt plandokument på fylkesnivå er *Kompetent region. Strategier for videregående opplæring i Finnmark* (Finnmark fylkeskommune 2008). Denne strategiplanen ble vedtatt av fylkestinget i mars 2008. Strategiplanen er inndelt i tre perspektiver, som også kan sies å representere tre ulike nivåer: a) Eleven, lærlingen og lærekandidaten, b) Skolen og lærebedriften og c) Samfunnet.

Strategiplanens nivå 1: Eleven, lærlingen og lærekandidaten

Mål 1: Utvikle et system som sikrer kvalitet i opplæringa for alle elever, lærlinger og lærekandidater.

Delmål:

- Sørge for målretta tilpasning og tilrettelegging for den enkelte elev, lærling og lærekandidat.
- Legge til rette for elevmedvirkning slik at elevene, lærlingene og lærekandidatene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid.

I juni 2010 vedtok fylkestinget to nye delmål til mål 1:

- Arbeide systematisk for å redusere bortvalg, både i skoleåret og i overgangen fra ett skoleår til et annet.
- Utvikle et samarbeid med kommunene i Finnmark som har bedre overgang grunnskole – videregående skole og økt gjennomføring som mål.

Strategiplanens nivå 2: Skolen og lærebedriften

Mål: Styrke skoler og lærebedrifter som lærende organisasjoner og attraktive arbeidsplasser

Delmål:

- Stimulere, bruke og videreutvikle de ansattes kompetanse i skole og lærebedrift
- Etablere arenaer for godt samspill mellom skolen og nærings- og arbeidsliv

I juni 2010 vedtok fylkestinget et nytt delmål til mål 2:

- Arbeide systematisk for å redusere antall hevede lærekontrakter.

Strategiplanens nivå 3: Samfunnet

Mål: Fremme skolen og lærebedriften i satsingen på nordområdene og sørge for en videregående opplæring i takt med samfunns- og næringsutviklingen

Delmål:

- Sørge for en oppdatert opplæring gjennom samspill mellom skolen, nærings- og arbeidsliv, kunst- og kulturliv og andre deler av lokalsamfunnet
- Bidra til utvikling av sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet

Som en oppfølging og skolevis konkretisering av Strategiplanen utarbeider den enkelte skole en tiltaksplan, med referanse til perspektivene eller nivåene i *Kompetent region*.

6.2 Skolenes plandokumenter

6.2.1 Tiltaksplan

Alle skolene utarbeider som sagt en tiltaksplan som bygger på *Kompetent Region*. Skolenes planer revideres kontinuerlig. Planene er skrevet i samme mal og er organisert etter de tre perspektivene/ nivåene: a) eleven, lærlingen og lære kandidaten, b) skolen og lærebedriften og c) samfunnet. Vi har fått tilsendt slik tiltaksplan fra sju av de åtte fylkeskommunale skolene, og nedenfor presenterer vi utdrag fra planene som vi har vurdert som relevante i forhold til *arbeid for redusert* bortvalg og bedre gjennomføring. Ingen av skolene har, slik vi har lest og tolket planene formulert bortvalgs- eller gjennomføringsrelevante tiltak under perspektiv/nivå 3. Nedenfor presenterer vi derfor tiltak knyttet til de to første perspektivene/nivåene og innenfor hvert perspektiv/nivå presenterer vi en og en skole.

Strategiplanens nivå 1: Eleven, lærlingen og lære kandidaten

Alta videregående skole

| Finmarksstrategier | Tiltak | Resultatmål |
|--|---|---|
| Gi eleven, lærlingen og lære kandidaten profesjonell karriereveiledning. | Informasjonsmøter i alle VG1 og VG2 klasser på YF sammen med rådgiver og opplæringskontorer | <ul style="list-style-type: none">• Rett valg for eleven• Forebygge bortvalg og fravær• Flere som søker lærlingeplass |
| Arbeide systematisk for å redusere bortvalg | <ul style="list-style-type: none">• Utvikle gode rutiner for oppfølging av elever i | <ul style="list-style-type: none">• Gode rutiner for å følge opp eleven for å |

| | | |
|--|--|---|
| | forbindelse med skolestart- og skoleslutt <ul style="list-style-type: none"> Revidere rutiner for oppfølging av elever med økende/høyt fravær | forhindre bortvalg <ul style="list-style-type: none"> Tettere og klarere ansvarsfordeling i forhold til oppfølging av elever for å forhindre bortvalg |
| Ha større samordning av rådgivningstjenesten i grunn- og videregående | Rådgivere fra vgs deltar i karriereveiledningen på grunnskolene | Forhindre feilvalg |
| Utvikle samarbeid med kommunene som har bedre overgang grunnskole – vgs og økt gjennomføring som mål | Pilot for overgangsprosjektet "Ny Giv" med tettere oppfølging og mer tilpassa opplæring av utvalgte elever fra grunnskolen | Bedre resultater, redusert bortvalg |
| Lette elevens overgang fra skole til lærebedrift | Utvikle kvaliteten i faget prosjekt til fordypning slik at det er tilpasset næringens behov | <ul style="list-style-type: none"> Fungere som karriereveiledning på Vg1 Fordypning på vg2 for å bli bedre kjent med mulige lærlingebedrifter |

Tana videregående skole

| Finnmarksstrategier | Tiltak | Resultatmål |
|--|---|---|
| Arbeide systematisk for å redusere frafall / bortvalg med bakgrunn i fravær og forseintkomming | Fortsette "Reform oppfølging": <ol style="list-style-type: none"> Møte med foreldre og elever første skoledag for å klargjøre forventninger og krav. I tillegg avklare kommunikasjonsform med hjemmet – mail, SMS eller brev. Sende SMS hjem hver morgen ved fravær Sende fredagsmail hver uke med: <ul style="list-style-type: none"> Kort info om uka som har gått Arbeidsplan for uka som kommer Info om status for fravær og forseintkomming Følge utarbeidet prosedyre for oppfølging ved fravær ut over en dag. Lag kontrakt med enkelteleven og følge denne tett opp | <ul style="list-style-type: none"> Ingen elever slutter Alle elever får karakter i alle fag de skal følge Ingen mister stipend på grunn av høyt fravær i terminen |
| | Tett oppfølging ved økende forseintkomming etter samme løype som ved fravær | Ingen med nedsatt ordenskarakter pga forseintkomming |
| Ha større samordning av rådgivningstjenesten i grunn- og videregående skole" og "Gi eleven, lærlingen og lærekandidaten profesjonell Karriereveiledning" | <ul style="list-style-type: none"> Karrieresamtaler med hver enkelt elev i skolen Tilby utplassering i bedrift for elever i videregående og besøk ved Tana vgs for elever i grunnskolen Øke antall lærebedrifter innen for hestefaget / hovslagerfaget | <ul style="list-style-type: none"> Forebygge bortvalg evt nye feilvalg Elever som har vært på hospitering ikke slutter i skole / lærebedrift Få 2 nye lærebedrifter alt. utvikle et Vg3 i skole for hovslagerfaget |

Lakselv videregående skole

| Finnmarksstrategier | Tiltak | Resultatmål |
|--|---|---|
| Gi eleven, lærlingen og lærekandidaten profesjonell karriereveiledning | <ul style="list-style-type: none"> Elevene utarbeider karriereplan på vg1, vg2 og vg3, på yrkesfag i faget | <ul style="list-style-type: none"> Gjennomføringsgrad på 70% Redusert bortvalg til 7% |

| | | |
|--|--|---|
| | prosjekt til fordypning. <ul style="list-style-type: none"> • Kontakt med utdanningsinstitusjoner, besøk til høyskoler og yrkesmesser | |
| Holde fokus på elevvelferd, borteboere, arbeids- og læringsmiljø | <ul style="list-style-type: none"> • Videreutvikle velferdstilbud for elever (fritidsaktiviteter, åpen skole, studiecafé, borteboertreff, avslutninger) • Etablere fylkeskommunale elevhybler • Etablering av ny kantine • Utvikle biblioteket til en sosial læringsarena | <ul style="list-style-type: none"> • Økt trivsel • Identitet og tilhørighet • Redusert bortvalg til 7% • Bortvalg på 5% på SS |
| Utvikle systemer for tilpasset opplæring og for opplæring av minoritetsspråklige | <ul style="list-style-type: none"> • Vurdering av tiltak i etterkant av kartleggingsprøvene • Kvalitetssikring av oppstarts-, elev- og fagsamtaler | <ul style="list-style-type: none"> • Gjennomføringsgrad på 70% |
| Arbeide systematisk for å forebygge bortvalg | Videreutvikle <i>Tiltaksplan for flere gjennom og fraværsoppfølging</i> (egen plan fins) <ul style="list-style-type: none"> • Etablere positive relasjoner mellom elev, lærer og foresatte • Kvalitetssikring av fraværsoppfølginga • Styrking av kontaktlærerrollen • Deltakelse av to lærere på norsk- og matematikkursing innenfor <i>Ny giv</i>. | <ul style="list-style-type: none"> • Redusert bortvalg til 7% • Gjennomføringsgrad på 70% • Økt andel bestått i norsk og matematikk på yrkesfag fra 2011 til 2012. |

Vadsø videregående skole

| Finmarksstrategier | Tiltak | Resultatmål |
|---|---|--|
| Ha fokus på kunnskap, ferdigheter, motivasjon, læring og læringsstrategier. | Utvikle prosedyre for opplæring av minoritetsspråklige elever gjennom: <ul style="list-style-type: none"> • egne foreldremøter hvor elevene deltar • utvida kartlegging • oppfølging av kartlegginga gjennom tilbud om rådgiving, karriereveiledning og intensive kurs i fag • samarbeid med NAFO | <ul style="list-style-type: none"> • Færre minoritetsspråklige foretar bortvalg. • Redusert fravær blant minoritetsspråklige elever. |
| Arbeide systematisk for å redusere bortvalg. | <ul style="list-style-type: none"> • Større fokus på oppstartssamtaler; revisjon av mal for denne typen samtaler • God dialog og samarbeid med grunnskolen i forkant av innsøking til Vg1 med spesielt fokus på elever i risikograppa. • Legge til rette for alternative løp, f.eks. gjennom praksisbrev. | <ul style="list-style-type: none"> • Redusert feilvalg, bortvalg og fravær. |

Kirkenes videregående skole

| Tiltak | Resultatmål |
|---|---|
| <i>Redusere bortvalg og fravær</i> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fortsette arbeidet med å redusere bortvalg og fravær på basis av kunnskaper fra undersøkelsen av NIFU 2. Styrke «Tett oppfølging» ved å etablere Mobilskolen og Oppstartssamtalen | <ul style="list-style-type: none"> – Stabilisere gjennomføringsgraden på 85% – Gjennomsnittlig fravær på 6% – Antall bortfall ned til 30 |

| | |
|--|--|
| <p>3. Fortsette utvikling av alternative søkbare tilbud for elever på alternative læringsarenaer</p> <p>4. Fortsette utviklingen av prosjektet «Flere gjennom» og implementere det i arbeidet med «Ny giv» og Overgangsprosjektet</p> <p>5. Bedre boforhold og trivsel</p> | <p>– Redusere antall IV</p> <p>– Etablere søkbare tilbud 2012</p> <p>– Lette overgangen fra grunnskole – vg skole.</p> <p>– Redusere stryk i matte, norsk og engelsk på YF</p> |
| <p><u>Karriereveiledning</u></p> <p>3. Konkretisere arbeidsoppgaver i regionalt knutepunkt/lokalt partnerskap for karriereveiledning i samarbeid med NAV, kommunen og næringslivet.</p> | <p>Redusere antall feilvalg ved inntak til videregående skole og yrkes- og utdanningsvalg</p> |
| <p><u>Kvalitet i yrkesopplæringa</u></p> <p>5. Vurdere og implementere tiltak som utvikles i programmet Ny Giv</p> | |

Vardø videregående skole

| Tiltak | Resultatmål |
|--|--|
| Utvikle og iverksette ny pedagogisk plattform | Bortvalgsprosenten bør være bedre enn landsgjennomsnitt |
| Gi elevene god og profesjonell karriereveiledning | Elevene skal bli bevisst på sine utdanningsvalg/ karrierevalg |
| Prosjektet "Økt læringstrykk" iverksettes våren 2010 Flere timer innenfor realfag for alle elever | Bedre resultater innenfor allmenne fag Flere gjennom Yrkesfag |

Nordkapp maritime fagskole og videregående skole

| Tiltak | Resultatmål |
|--|--|
| Tett (faglig og personlig) oppfølging av elever – spesielt borteboende | God gjennomføringsgrad og trivsel |
| Systematisk jobbing med bortvalgsproblematikken | Bortvalgsprosenten skal fortsatt være lav ved skolen |

Planens nivå 2: Skolen og lærebedriften

Alta videregående skole

| Finnmarksstrategier | Tiltak | Resultatmål |
|--|---|--|
| Utvikle systemer for rekruttering og oppfølging av lærebedrifter | Kartlegge hvilke bransjer det er behov for flere lærlingeplasser i samarbeid med opplæringskontorene, bedriftsrekruttering i henhold til resultater av kartlegging. | Flere lærlingeplasser. |
| Arbeide systematisk for å redusere antall hevede lærekontrakter | Tettere oppfølging av lærlinger, i samråd med opplæringskontor. | Redusere bortvalg |
| Legge til rette for godt samarbeid med foresatte når eleven er under 18 år | Lage prosedyrer for foreldresamarbeid | Redusere bortvalg |
| Gjøre teorien på yrkesfag mest mulig yrkesrettet og praksisnær | <ul style="list-style-type: none"> • Samordne undervisningen i tverrfaglige læreplanmål • Prosjekt "Bygg i lag" i samarbeid med bygg- og anleggsbransjen der skolen og bransjen samarbeider tett om undervisningsopplegg, opplæring i bedrift, hospitering av lærere, bruke næringslivet i undervisning på skolen etc | Redusere bortvalg |
| Samarbeide med kommunene om programfag til valg | Arrangere utdanningsvalg to ganger i året | Forhindre feilvalg mtp å redusere bortvalg |

Lakselv videregående skole

| Finnmarksstrategier | Tiltak | Resultatmål |
|---|--|--|
| Samarbeide med kommunen/r om faget Utdanningsvalg | Tilbud om faget utdanningsvalg eller hospitering ved skolen til andre kommuner | Økt rekruttering Redusert bortvalg på VG1 |
| Videreføre satsinga på kompetanseheving for skoler og lærebedrifter | Deltakelse i prosjektet <i>Vurdering for læring</i> | Tettere dialog mellom skolen og lærebedriftene Flere lærlinger igjennom |
| Utvikle system for rekruttering og oppfølging av lærebedrifter | Opprette dialog mellom opplæringskontor, skolen, nærings- og arbeidslivet, og oppfølgingstjenesten | Flere lærlinger gjennom |

Vadsø videregående skole

| Finnmarksstrategier | Tiltak | Resultatmål |
|---|--|--|
| Ha et forpliktende samarbeid mellom videregående skoler og arbeids- og næringsliv | Invitere bedrifter og andre samarbeidspartnere inn på læringsarenaene. | God informasjon til elever om betydningen av fravær/tilstedeværelse – og muligheter for læreplass. |

6.2.2 Andre dokumenter på skolene

I tillegg til tiltaksplanene har flere av skolene også utarbeidet egne dokumenter i tilknytning til enkelte tiltak i planen. Nedenfor lister vi opp slike dokumenter som skolene har sendt oss. Denne listen er høyst sannsynlig ikke uttømmende, ettersom det er god grunn til å tro at det fins flere slike dokumenter på skolene, men som skolene ikke har informert oss om.

Lakselv videregående skole

- Oppfølging av elever gjennom skoleåret
- Hvem som gjør hva i forbindelse med skolestart
- Rutiner for fraværsoppfølging

Alta videregående skole

- Prosedyre for elever som uteblir fra skolen eller som vurderer å slutte
- Prosedyre for elever som har bestemt seg for å slutte
- Sjekklisten for samtale mellom oppfølgingstjenesten og eleven forut for avslutningssamtalen
- Prosedyre for avslutningssamtalen
- Individuell oppfølgingsavtale
- Prosedyre for oppfølging av fravær

Tana videregående skole

- Reformoppfølging: Tett oppfølging-flest mulig gjennom-gode resultater
- Oppfølgingsavtale
- Rutiner ved fravær

Kirkenes videregående skole

- Prosedyre for oppfølging av fravær
- Utkast til verdidokument

Vardø videregående

- Hva gjør vi når elever skulker, kommer for seint eller ikke leverer arbeid til rett tid?

Nordkapp maritime fagskole og videregående skole

- Rutiner for fraværsoppfølging

Vi går ikke nærmere inn i de ulike dokumentene nevnt over. Det som er viktig er å kjenne til at de fins, og at de dokumenterer gode rutiner på mange skoler i forbindelse med kritiske situasjoner (skolestart, fravær, ønske om å slutte) som skolene kan følge for å forsøke å tilrettelegge slik at elevene kan bli og ikke slutte. Disse dokumentene viser at slike rutiner eksisterer i hvert fall ved de skolene som er nevnt, og høyst sannsynlig har alle skolene slike rutiner, f.eks. for oppfølging ved høyt fravær.

6.2.3 Årsmeldingene

Fylkeskommunen har etablert et *Kvalitetssystem for videregående opplæring i Finnmark*. Dette ble gjort gjeldende fra 2.januar 2009, og er skriftliggjort i et eget dokument (Finnmark Fylkeskommune 2009). Som en del av dette kvalitetssystemet skal skolene levere halvårs- og årsrapporter.

Årsrapportene for 2010 besto av bl.a. følgende deler:

- a) Presentasjon av skolen: utfordringer og vellykkede prosjekter og tiltak i 2010
- b) Flere gjennom – ekstraundervisning
- c) Kompetent region – tiltaksplaner 2010

En gjennomlesing av det skolene trekker frem under a), viser at det har vært stort fokus på fravær, bortvalg og gjennomføring i 2010. Blant de skolene som trekker frem dette pekes det både på dette som en utfordring, men noen skoler viser også til vellykket arbeid for redusert bortvalg.

I forhold til b) *Flere gjennom* ble det i 2010 gjennomført kartleggingsprøver i lesing, regning og engelsk på Vg1 ved alle de fylkeskommunale videregående skolene. Som en oppfølging av prøvene ble det satt gang en del tiltak, blant annet undervisning i mindre grupper, to-lærer system, leksehjelp og intensivkurs. En sentral del av *Flere gjennom* satsingen de siste årene har vært tilbud om ekstraundervisning for elever som enten scorer lavt på kartleggingsprøver, eller som skal opp til ny, utsatt eller særskilt eksamen. Hovedvekten av kursene i 2010 ble gitt i matematikk, men det ble også gjennomført kurs i blant annet naturfag, engelsk og samfunnsfag. Av de som deltok på kurs og møtte til eksamen besto ca. 65 prosent. I følge fylkeskommunes egen vurdering ser det ut til disse tiltakene bidrar til å heve elevenes faglig nivå. Ekstraundervisning ser for eksempel ut til å gi elevene gode forutsetninger for å kunne bestå ny, utsatt eller særskilt eksamen. Flere av skolene rapporterer også om at intensiv og differensiert undervisning etter kartleggingsprøver gir positiv læringseffekt. Våren 2011 ble det gjennomført ekstraundervisning i forkant av eksamen og oppfølging av elever med lav score på kartleggingsprøver ved flere av de videregående skolene i Finnmark.

I forhold til c) *Kompetent region*, har vi allerede i presentasjonen av tiltaksplanene over sett at alle skolene har fokus på redusert bortvalg og bedre gjennomføring.

To av skolene som deltar i undesøkelsen er ikke fylkeskommunale, det er de to samiske videregående skolene i Karasjok og Kautokeino. Det betyr at de ikke omfattes av det samme planverket som beskrevet over. Vi har imidlertid sett på årsmeldingen fra den videregående skolen i Kautokeino. Av den fremgår det at man også der ser på bortvalg og lav gjennomføring som et problem og en utfordring på samme måte som man gjør på de andre skolene. Skolen er av skoleeier pålagt å arbeide for redusert bortvalg og bedre gjennomføring, men det gis i årsmeldingen uttrykk for at man vurderer dette som et vanskelig problem å finne gode løsninger på. Man har prøvd ulike tiltak, men bortvalget er fortsatt høyt.

6.3 Tiltak som skolene forteller om

Da vi gjennomførte gruppeintervjuer på skolene (jf. kapittel 5), stilte vi også noen spørsmål om hvilke tiltak som var satt i gang på skolene. Tiltakene kan deles i to, tiltak på skolen i skoletida og tiltak rundt eller utenfor skolen.

6.3.1 Tiltak på skolen i skoletida

På de fleste skolene var det **fokus på fraværet**. Våre samtaler indikerer at dette er det bortvalgsforebyggende tiltaket med størst utbredelse. Skolene forsøker å være raskt oppmerksomme på voksende fravær for å kunne ta tak i dette med en gang for å hindre at det utvikler seg slik at elevene til slutt blir helt borte. Noen skoler forteller om at de har etablert rutiner, regler og prosedyrer for hvordan de jobber i forhold til fravær (jf. kap 6.2.2). Et eksempel er en skole hvor elever med faretruende høyt fravær først kalles inn til faglærer, og dersom situasjonen ikke bedres blir de innkalt til teammøte, og i siste instans er det inspektør eller rektor som blir involvert. Et annet eksempel er utarbeiding av månedlig statistikk på fraværet som grunnlag for oppfølging.

En av skolene forteller at etter at de begynte med ekstra stort fokus på fraværet har de sett en endring. «Vi har jo sett at høyt fravær i de aller, aller fleste tilfeller gir lav gjennomføringsgrad og mange elever som slutter. Det går hånd i hånd. Når vi har jobbet målrettet for å få ned fraværet, så har også gjennomføringsgraden bedret seg og antall elever som har sluttet har gått ned. (...) Og så ser vi sterk sammenheng mellom fravær og karakterer. Vi har sett at hvis fraværet i en klasse i gjennomsnitt går opp med 3-4 prosent så går gjennomsnittskarakteren i klassen ned med nesten en hel karakter. Det er en veldig tydelig sammenheng. Det viser seg at når vi får ned fraværet, så funker det på de andre indikatorene også».

Det er vår vurdering at når vi ser alle samtalene vi hadde på skolene under ett, er det fokus på fravær som av lærere og ledelse er vurdert som det tiltaket som har hatt størst betydning for å redusere bortvalget.

I forhold til arbeidet med å redusere fraværet fortalte flere av skolene at de hadde en **miljøarbeider/ elevkonsulent** som i tillegg til andre oppgaver også spilte en rolle i det fraværsforebyggende arbeidet. Miljøarbeiderne hadde mange steder som oppgave å **ringe og vekke** elever som ikke dukket opp på skolen om morgenen. Dette var særlig aktuelt i forhold til borteboere. Et par steder fortalte de også at de hadde som praksis å **kjøre og hente** disse elevene også. På noen skoler var det kontaktlærer som sto for morgenvekking per telefon.

I våre samtaler med lærere og ledere om tiltak, fortalte man om tiltakene og som oftest var man også tilfreds og mente at dette virket. Det var svært sjelden intern uenighet om skolens tiltak. Ringe og vekke- og kjøre og hente-praksisen var et unntak i så måte. Her ble det ofte intern diskusjon i intervjugruppene. Noen, særlig de som drev med dette, forsvarte dette og mente det var en bra ordning, mens andre, særlig de som ikke drev med dette, tok avstand fra dette, og mente at dette ikke var skolens oppgave. «Jeg er ikke barnevakten deres. Ett sted får grensen gå. Det er nu forskjellig, men jeg tror ikke det hadde nyttet å ringe heller» (lærer). Vi hørte også et eksempel på en kontaktlærer som praktiserte vekking, men som ikke var så sikker på hvor lurt dette var: «Jeg har ringt masse, men jeg tror at det kan ha motsatt effekt. Det blir en sånn sløvhet fordi de er vant til at kontaktlærer eller miljøarbeider ringer». En kontaktlærer fortalte også om en elev som var blitt hentet som hadde spurt «Kommer du og henter meg i morra og?». Da var man enig om at det hadde kommet for langt.

Mange skoler legger også vekt på **start samtaler og elevsamtaler** underveis i skoleåret. Gjennom start samtaler forsøker man å skaffe seg kunnskap om eleven ved skolestart, samtidig som eleven får informasjon om sin nye skole. På en skole fortalte man at man hadde forberedt seg til start samtalen ved å skaffe seg så mye forhåndskunnskap som mulig gjennom VIGO. Gjennom

elevsamtaler underveis er målet å skaffe seg kunnskap om elevens faglige og sosiale situasjon, for å kunne fange opp signaler om uheldig utvikling med tanke på forebyggende tiltak.

I intervjuene med oss kommer ledelsen ved fire av de ti skolene inn på **Ny GIV**. Ikke som noe de er i gang med, men som noe de vet kommer neste skoleår. Ingen sier mye om dette, men vurderingene spriker. På en skole hører vi at «Og så ligger det veldig mye bra i Ny GIV, så det håper jeg blir en Ny GIV, for neste år så er vi med på Ny GIV», og på en annen: «Ny GIV det er en flott ting. Men nok en ting som vi må gjøre ad hoc på sida av. Så det er ikke sikkert det blir en god ting likevel».

Et annet tiltak som ble gjennomført på mange skoler var **Flere gjennom - jakten på toeren**. Dette handler om ved hjelp av bl.a. **kartleggingsprøver** å skaffe seg kunnskap om elever som står i fare for å få karakteren 1, og deretter sette i verk tiltak bl.a. gjennom **ekstra undervisning** for å sikre at eleven klarer ståkarakter dvs. minimum karakteren 2. Denne ekstra undervisningen og oppfølgingen ble særlig gitt i **matematikk**, og på noen skoler også i **engelsk**.

I tillegg til å fokusere på elevene var det også flere av skolene som fortalte om fokus på kontaktlærer. Mange av skolene hadde innført **ekstra kontaktlærerressurs** ut fra en erkjennelse om at kontaktlærer yter en særlig innsats og har en særlig byrde i forhold til å følge opp elever og jobbe bortvalgsforebyggende. På en skole hørte vi også om etablering av et **kontaktlærerforum** med tanke på utveksling av informasjon, kompetanseheving og å styrke kontaktlærernes mulighet for å arbeide bortvalgsforebyggende.

På en skole fokuserte de på **lærernes vurderingsarbeid**: «Det å drive læring handler i stor grad om å drive vurdering og være profesjonell i vurderingsarbeidet. Og økt fokus på dette blant lærerne er viktig. Hvis lærerne starter med å tenke vurdering så tar de det inn i planlegginga av undervisninga si, og da blir det en mye bedre oppfølging av elevene når det gjelder karakterer og krav til hva de skal kunne. Så jeg tror på at vi kommer til å få en bedring hvis vi blir mye flinkere med vurdering. Jobber vi kontinuerlig med vurdering, så får vi færre enere, det er min ringe påstand» (leder).

6.3.2 Tiltak utenom skoletida

Mange skoler fortalte at de så det som svært viktig å etablere **kontakt med foreldre** tidlig, særlig foreldre til borteboere. Et godt samarbeid mellom skole og foreldre gjør det lettere å ta kontakt begge veier når det oppstår behov for det. Særlig ved tiltakende fravær anså flere skoler det som viktig å informere og involvere foreldre.

På noen steder var det etablert ordning med **vertsfamilier**. Eleven er en del av en familie, og familien får litt støtte fra fylket for å være ekstra omsorgspersoner. Det er særlig Vg1-elever som bor i vertsfamilie og der ordningen fins er man godt fornøyd.

Noen skoler fortalte også om det fylkeskommunale tiltaket med **fagopplæringskoordinator**, en stilling med ansvar for å følge opp de unge i overgangen fra Vg2 til lære. «Det er en egen stilling som alle skolene har fått som har som oppgave å følge opp de som blir lærlinger, i overgangen fra yrkesfag til å bli fagarbeider, for der faller det jo også en del bort» (leder). «Han skal følge opp både de som er i lære og de som ikke får læreplass. Han jobber også med de som er vanskelige å formidle» (leder).

Noen skoler med mange borteboere drev med **fritidsaktiviteter**, og da særlig med borteboerne som målgruppe. Eksempler på slike tiltak er åpen hall en eller to dager i uka slik at elevene kan komme å spille fotball, volleyball eller drive med andre hallaktiviteter. Noen steder ble det arrangert åpen kveld på skolen, pizzakvelder, hobbykvelder, leksekafe, borteboermiddag og/eller julebord for borteboere.

6.4 Oppsummert om tiltak på skolene

Oversikten over tiltak ved de enkelte skolene utformet i plandokumentene samt formidlet i intervjuene vi hadde med lærere og ledere på skolene, viser at alle skolene har fokus på redusert bortvalg og bedre gjennomføring. Vi ser av dokumentene at skolene har ulikt antall tiltak og målformuleringer og at de har ulikt presisjonsnivå i formuleringene sine. Det er også ulikt hvilke andre typer dokumenter skolene har utarbeidet, slik som dokumenter for prosedyrer ved høyt fravær, prosedyrer for oppstart av skoleåret eller prosedyrer for avslutningssamtaler. Når det gjelder slike dokumenter er det sannsynlig at vi ikke har sett alle dokumentene som finnes. Det er også ulikt hva skolene har fokusert på og valgt å trekke frem i intervjuene med oss. Men intervjuene viser at det fins en relativt omfattende tiltaksmeny rundt omkring på skolene i forhold til arbeid for redusert bortvalg og bedre gjennomføring, både for tiltak på skolen i skoletida og tiltak utenom selve skolen. Gruppeintervjuene indikerer at de skoleinterne tiltakene har større spredning enn de skoleeksterne.

Bak disse ulikhetene i dokumentene ligger det nok også ulikheter i kunnskaper og forståelse av fenomenet bortvalg og gjennomføring, ulik vilje og intensjon bak planformuleringene og ulik prioritering av innsats og arbeid for å iverksette alle tiltakene for å redusere bortvalget og bedre gjennomføringen. Men det er ikke mulig å trekke noen slutninger om hva som skjer i det daglige arbeidet på skolene på grunnlag av formuleringene i plandokumentene. Det vil, slik vi kjenner omfanget av bortvalg, ikke bestått og bestått gjennom den kartleggingen vi har gjort (jf. kapittel 2 og 3), bli ren spekulasjon å skulle si noe om evt. sammenhenger mellom skolenes planformuleringer, deres innsats for bedre gjennomføring og redusert bortvalg, og den faktiske kompetanseoppnåelsen på den enkelte skole. Det er så mye mer enn disse planformuleringene som er avgjørende for hvordan det går med elevene – og da snakker vi både om elevenes individuelle kjennetegn, og om den konteksten opplæringen gjennomføres innenfor – til at det er mulig å kunne si noe om betydningen av de skriftlig uttrykte intensjoner og tiltak for den faktiske kompetanseoppnåelsen. Derfor lar vi vår gjennomgang av skolenes tiltaksplaner stå på egne ben, uten at vi trekker noen forbindelse til faktisk bortvalg og gjennomføring ved den enkelte skole.

Heller ikke intervjuene vi har gjennomført gir oss grunnlag for å si noe bastant om virkning av tiltak. Som vi har nevnt over er det sannsynlig at vi i intervjusituasjonen har fått et tilfeldig, og ikke komplett, bilde av tiltakene på skolene. For det andre, som vi også har nevnt over, ville en studie av tiltakenes virkning krevd et helt annet design og et helt annet omfang. Når det er sagt vil vi gjerne legge til at vårt inntrykk og vår vurdering, når vi ser alle samtalene vi hadde på skolene under ett, er at det er fokus på fravær som av lærere og ledelse er vurdert som det tiltaket som har hatt størst betydning for å redusere bortvalget.

Vi har også sett at fylkeskommunen har mange og gode plandokumenter som forteller at det satses aktivt på å redusere bortvalget og å bedre gjennomføringen, og det er også vårt inntrykk etter å ha sett på både de fylkeskommunale plandokumentene og skolenes årsmeldinger, at tilbakemeldingsrutinene er gode og at fylkeskommunen har god oversikt over hva som skjer på skolene.

Selv om vi på grunnlag av vår studie av plandokumenter på skole- og fylkesnivå ikke kan trekke konklusjoner om planenes direkte betydning for bortvalg og gjennomføring verken i fylket som helhet eller på de enkelte skoler, er det vår vurdering at det eksisterer et godt planverk både på fylkeskommunalt nivå og ute på skolene og at det er gode rutiner for tilbakemeldinger og informasjonsutveksling. Vi vil si det sånn at om man ikke klarer å redusere bortvalget og bedre gjennomføringen innenfor videregående opplæring i Finnmark, så kan man i hvert fall ikke skyldes verken på manglende vilje til å erkjenne og fokusere på problemet, viljen til å iverksette tiltak, eller på et dårlig, mangelfullt eller manglende planverk, verken på skolene eller i fylkeskommunen.

Litteratur

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760-822.
- Audas, R. & Willms, J. (2001). *Engagement and Dropping out of School: A Life Course Perspective*. Canada: Human Resources Development.
- Barrington, B. L. & Hendricks, B. (1989). Differentiating characteristics of high school graduates, dropouts, and nongraduates. *Journal of Educational Research*, 82(6), 309-319.
- Baumann, Z. (1990). *Thinking Sociologically*. Malden, Oxford: Blackwell publishers
- Birkelund, G.E., Hermansen, A.S. & Evensen, Ø. (2010). *Skolesegregering – et problem? Elevsammensetning, frafall og karakterer i Oslo-skolen*. Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. UiO
- Borgen, J.S: & Lødding, B. (2009). *Implementering av faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet. Delrapport II fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring*. Oslo, NIFU STEP rapport 39/2009.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York/London: John Wiley.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In Karabel, J. & Halsey, A.H (Eds.), *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- Byrhagen, K., Falch, T. & Strøm, B. (2006). *Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretning og fylke*. Rapport 8. Trondheim: SØF.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D., & Necherman, H.J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437-1452.
- Ekstrom, R.B., Goertz, M. E., Pollack, J. M., & Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings of a national study. *Teachers College Record*, 87, 3576-3730.
- Ensminger, M. E. & Slusarcick, A.L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first grade cohort. *Sociology of Education*, 65, 95-113.
- Falch, T, Johannesen, A.B. & Strøm, B. (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring*. Rapport 8. Trondheim: SØF
- Falch, T., Borge, P.E., Lujala, P., Nyhus, O.H. & Strøm, B. (2010). *Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring*. Rapport 3. Trondheim: SØF
- Falch, T. & Nyhus, O.H. (2010). *Videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne innvandrere*. Rapport 4. Trondheim: SØF
- Falch, T., Nyhus, O.H. & Strøm, B. (2011). *Betydning av grunnskolekarakterer og fullføring av videregående opplæring*. Rapport 3. Trondheim: SØF
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finnmark Fylkeskommune (2008). *Kompetent region 2008-2011. Strategier for videregående opplæring i Finnmark*. Vadsø: Finnmark fylkeskommune
- Finnmark Fylkeskommune (2009). *Tiltaksplanen Flere gjennom*. Vadsø: Finnmark fylkeskommune

- Frøseth, M. (2008). *Tre år etter videregående opplæring. Kartlegging av overgangen til videre utdanning og arbeidsliv blant personer som avsluttet videregående opplæring i Østfold våren 2003*. Rapport 46. Oslo: NIFU STEP.
- Frøseth, M.W., Hovdhaugen, E., Høst, H. & Vibe, N. (2008). *Tilbudsstruktur og gjennomføring i videregående opplæring. Delrapport I. Evaluering av Kunnskapsløftet*. Rapport 40. Oslo: NIFU STEP
- 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
- Gambetta, D. (1987). *Were they Pushed or did they Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge: Cambridge University Press. – Oslo: Norwegian University Press.
- Grøgaard, J. B. (1997). *Skolekontroversen. Belyst ved to norske utvalgsundersøkelser*. Avhandling til dr.philos. Fafo-rapport 222. Oslo: Fafo
- Grøgaard, J. B., Midtsundstad, T. & Egge, M. (1999) *Følge opp - eller forfølge? Evaluering av oppfølgingstjenesten i Reform 94*. Rapport nr. 263. Oslo: Fafo.
- Høst, H. (2011). *Praksisbrev – et vellykket tiltak mot frafall. Hva er lærdommene? Sluttrapport fra den forskningsbaserte evalueringen av forsøk med praksisbrev 2008-2011*. Rapport 27. Oslo: NIFU
- Hyman, H. (1953). The Value System of Different Classes: A Social Psychological Contribution to the Analysis of Stratification. I: Bendix, R. og Lipset, M.S. (red.): *Class, Status and Power*. New York/ London: The Free Press/ Macmillan.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Gyldendal Akademisk
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A. & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525-549.
- Karlsen, E., Wiborg, A. & Rønning, W. (2005). *Frafall i videregående skole og hevinger av lærekontrakter i fagopplæringen i Troms skoleåret 04-05*. Bodø: Nordlandsforskning
- Lamb, S. (2011). School Dropout and Completion in Australia. 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. (2011). School Dropout and Completion. An International Perspective. 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., Walstab, A., Teese, R., Vichers, M. & Rumberger, R. (2004). *Staying on at school: Improving student retention in Australia*. Melbourne: CPELL.
- Lie, I., Bjerklund, M., Ness, C., Nygaard, V. & Rønbeck, A. E. (2009). *Bortvalg og gjennomstrømning i videregående skole i Finnmark. Analyser av årsaker og gjennomgang av tiltak*. Rapport 5/2009. NORUT/Høgskolen i Finnmark.
- Lødding, B. (2004). *Tap og vinn med samme sinn?. En evaluering av det karakterbaserte inntaket til videregående opplæring i Akershus høsten 2004*. Rapport 24. Oslo: NIFU STEP

- Lødding, B. (2008). «Det er derfor det heter lærling», i Markussen, E. mfl. *Bortvalg og kompetanse*. Oslo, NIFU STEP rapport 13/2008.
- Lødding, B. (2006). Samtaler med ungdom utenfor videregående opplæring, i Markussen, E. mfl *Forskjell på folk – hva gjør skolen?* Oslo, NIFU STEP rapport 3/2006.
- Lødding, B. (2009). Årsaker til slutting – ungdommenes egne stemmer, i: Markussen, E: (red): *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Lødding, B. & Borgen, J.S. (2008). *Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Delrapport I Evaluering av Kunnskapsløftet*. Oslo, NIFU STEP rapport 41/2008.
- Lødding, B. & Vibe, N. (2010). «Hvis noen forteller om mobbing ...» *Utdypende undersøkelse av funn i Elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering*. Oslo, NIFU Rapport 48/2010.
- Markussen, E. (2000). *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående - hjelper det? Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første Reform 94-kullet*. Rapport 341. Oslo: Fafo.
- 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.
- Markussen, E. (2007). Reform 94 lever videre, men videregående svikter hver femte ungdom! I Hølleland, Hallvard (red) *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Markussen, E. (red) (2010). *Frafall i utdanning blant 16-20-åringer i Norden*. Nordisk Ministerråd: København
- Markussen, E., Brandt, S. & Hatlevik, I. (2003). *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging. Om sammenheng mellom pedagogikk og faglig og sosial utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervisning*. NIFU rapport 5/2003.
- Markussen, E., Frøseth, M.W. & Grøgaard, J.B. (2009). *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*. Rapport 17-2009. Oslo: NIFU STEP
- Markussen, E., 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., Frøseth, M.W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002: hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Rapport 13. Oslo: NIFU STEP.
- 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., Høst, H., Evensen, M. & Prøitz, T.S. (2009). *Evaluering av forsøk med praksisbrev*. Rapport 32. Oslo: NIFU STEP

- Markussen, E. & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar. En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011*. Rapport 6. Oslo: NIFU
- Nergård, T. B. (2005). *Skoleprestasjoner til barn med særboende foreldre. En litteraturstudie*. Rapport 18. Oslo: NOVA.
- 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.
- Opplæringslova. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*, 17. juli 1998 nr 61.
- Prøitz, T. & Borgen, J.S. (2010). *Rettferdig standpunktvrdering - det (u)muliges kunst? Læreres setting av standpunktkarakterer i fem fag i grunnopplæringen*. Rapport 16. Oslo: NIFU
- Raffe, D. (2011). Participation in Post-Compulsory Learning in Scotland. In Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (Eds.), *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*. Dordrecht: Springer.
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Oslo, Universitetsforlaget.
- Ream, R. K. & Rumberger, R. W. (2008). "Student engagement, peer social capital, and school dropout among Mexican American and non-Latino white students. *Sociology of Education*, 81, 109-139.
- Rinne, R. & Järvinen, T. (2011). Dropout and Completion in upper secondary education in Finland. In Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (Eds.), *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*. Dordrecht: Springer.
- 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.
- Rumberger, R. (2011). High School Dropouts in the United States. In Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (Eds.), *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*. Dordrecht: Springer.
- Seland, I. (2012). Hvorfor slutter ungdommer fra videregående skole?, i Markussen & Seland (under utgivelse). *Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010–2011*. Oslo, NIFU Rapport 6/2012
- SSB (2011). *Mange grunnskolepoeng gir høy gjennomføring*. Lest September 15, 2011, from <http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen/>
- SSB (2011b). *Folkemengde 1. januar 2011 og endringer i 2010, etter landsdel og fylke*. <http://www.ssb.no/folkendrhyst/arkiv/folkendrkomp/tab2010/tab-2011-03-16-01.html>. Lest februar 2012.
- SSB (2011c). *Stadig økende andel med høyere utdanning*. <http://www.ssb.no/emner/04/01/utniv/> Lest 3.8.2011
- SSB (2011d). *Elevar i grunnskolen og del elevar som får spesialundervisning, etter fylke og årssteg. Endelege tal, 1. oktober 2011*. Lest februar 2012
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet

- Støren, L. A., Skjersli, S. & Aamodt, P.O. (1998). *I mål. Evaluering av Reform 94. Sluttrapport i NIFUs hovedprosjekt. Rapport 18/98. Oslo : NIFU*
- Støren, L.A., Helland, H. & Grøgaard, J.B. (2007). *Og hvem stod igjen? Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999-2001. Rapport 14. Oslo: NIFU STEP.*
- Sør-Varanger Avis 2.april 2011. *Arbeid til de fleste*
- Traag, T, & van der Velden, R (2008). *Early school-leaving in the Netherlands: The role of student-, family- and school factors for early school-leaving in lower secondary education. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.*
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Utdanningsspeilet. Tall og analyse av grunnsopplæringen i Norge. Oslo: Utdanningsdirektoratet*
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Erfaringer med utdanningsvalg og elevrådsarbeid på ungdomstrinnet. Rapport skrevet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet jf tildelingsbrev nr. 1.2.4 resultatmål 13 datert 18.12.2009 til utdanningsdirektoratet. Oslo, Utdanningsdirektoratet.*
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Praksisbrev i videregående opplæring. <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Praksisbrev---Lokale-forsokslareplaner/>. Lest 13.mai 2012. Oslo, Utdanningsdirektoratet.*
- Vibe, N., Brandt, S.S. & Hovdhaugen, E. (2011). *Underveis i videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet. Underveisrapport fra prosjektet "Struktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse" Rapport 19. Oslo: NIFU*
- Vibe, N. (2012). *Spørsmål til Skole-Norge 2011. Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere. " Rapport 5. Oslo: NIFU*
- Wehlage, G.G., Rutter, R.A., Smith, G.A., Lesko, N. & Fernandez, R.R. (1989). *Reducing the Risk. Schools as Communities of Support. London - New York - Philadelphia: The Falmer Press.*
- Wiborg, A & Rønning, W. (2005). *Frafall, bortvalg, avbrudd eller skoleslutt? Frafall innen videregående skole i Nordland skoleåret 2004-2005. Bodø: Nordlandsforskning*
- Wiborg, Ø., Arnesen, C.Å., Grøgaard, J.B., Støren, L.A. & Opheim, V. (2011). *Elevers prestasjonsutvikling – hvor mye betyr skolen og familien? Andre delrapport fra prosjektet «Ressurser og resultater». Rapport 35. Oslo: NIFU*
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour. How Workingclass Kids get Workingclass Jobs. Hampshire: Glower pUb.*
- Øyan, H. (2004). Time Out and Drop Out. On the relation between linear time and individualism. *Time & Society* 13(2/3): 173–195.

Vedlegg 1. Spørreskjema

Spørsmål om deg selv

1. **Er du...**
Jente, Gutt
2. **I hvilket land er din mor, far og du selv født?**
Nedtrekksmeny med liste over land for hver av de tre.
3. **Har du gått i barnehage?**
Ja, Nei, Husker ikke/usikker
4. **Har du gått i norsk skole helt siden første klasse i barneskolen?**
Ja
Nei, jeg begynte i norsk skole i løpet av barneskolen (1-7 klasse)
Nei, jeg begynte i norsk skole i løpet av ungdomsskolen (8-10 klasse)
Nei, jeg begynte i norsk skole i løpet av videregående opplæring
5. **Hvem bodde du sammen med det siste halvåret i tiende klasse i ungdomsskolen?**
Begge foreldrene mine
Bare mor
Bare far
Litt hos hver
Mor og stefar/samboer
Far og stemor/samboer
Annet, hvis ingen av alternativene passer
6. **Har du måttet flytte til et annet sted/en annen by for å gå dette skoleåret i videregående?**
Ja, Nei
7. **Bor du dette skoleåret i privat hybel/leilighet eller internat/hybelhus?**
Nei
Ja, jeg bor i privat hybel/leilighet alene
Ja, jeg bor i privat hybel/leilighet sammen med en eller flere andre
Ja, jeg bor på internat/hybelhus

Spørsmål om familie og foreldre/foresatte

8. **Hvilken utdanning har moren din?**
 - Har moren din tatt yrkesskole eller yrkesfag på videregående?
 - Har moren din tatt gymnas, allmennfag eller studiespesialisering på videregående?
 - Har moren din tatt høyskole- eller universitetsutdanning?
9. **Hvilken utdanning har faren din?**
 - Har faren din tatt yrkesskole eller yrkesfag på videregående?
 - Har faren din tatt gymnas, allmennfag eller studiespesialisering på videregående?
 - Har faren din tatt høyskole- eller universitetsutdanning?
10. **Hvor mange bøker er det hjemme hos dine foreldre?**
En meter i bokhylla er ca 50 bøker.
Mindre enn 50, 51- 100, 101-200, 201-500, 501-1000, mer enn 1000
11. **Er dine foreldre i arbeid?**
Ja, Nei, Vet ikke

12. **Hvor er dine foreldre og besteforeldre vokst opp?**

På mitt hjemsted,
Annet sted i Finnmark
Annet sted i Nord-Norge
I Sør-Norge
Utenfor Norge
Vet ikke/usikker

13. **Hvordan passer utsagnene nedenfor på dine foreldre/foresatte?**

Mine foreldre/foresatte

- er svært interessert i skolearbeidet mitt
- synes det er viktig at jeg gjør leksene mine
- synes det er bortkastet å ta lang utdanning
- hjelper meg sjelden med skolearbeidet
- roser meg ofte for skolearbeidet mitt
- går ofte på foreldremøter
- synes at skolearbeidet tar for mye tid
- mente jeg burde begynne å jobbe etter ungdomsskolen
- synes jeg skal ta videregående opplæring
- syntes jeg skulle begynne på yrkesfag i videregående
- syntes jeg skulle begynne på studieforbereidende i videregående
- syntes jeg skulle velge utdanningsprogram i videregående selv
- lar meg se på tv / spille Play Station og lignende så mye jeg vil
- lar meg være på nettet så mye jeg vil
- henter meg når jeg har vært på fest i helgene
- oppdrar meg til å ta selvstendige valg
- lar meg få alle de klærne jeg ønsker meg
- forklarer hvorfor når de bestemmer noe jeg er uenig i
- har god økonomi
- lar meg ha fester alene hjemme
- er stolt av meg når jeg får til noe bra
- oppfordrer meg til å vise nettvett når jeg på Facebook
- kjenner vennene mine godt
- sier noen ganger nei til ting jeg ønsker meg fordi det er for dyrt
- mener at familien må ha minst ett daglig måltid sammen
- lar meg være ute så lenge jeg vil om kveldene

Stemmer svært dårlig, stemmer ganske dårlig, stemmer ganske godt, stemmer svært godt

Spørsmål om venner og fritid

14. **Hvor mange ganger gjør du følgende i en vanlig uke?**

- Er sammen med venner hjemme hos meg eller hos dem
- 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
- Spiller spill på pc eller TV
- Er på internett sosialt (Facebook, Skype, osv)
- Er på internett faglig (skolearbeid, leser aviser osv)
- Er ute på byen/bygda/hjørnet/kafeen om ettermiddagen/kvelden for å treffe venner
- Trener eller deltar i idrettskonkurranse
- Er hjemme alene eller sammen med familie hele kvelden
- Hører på musikk
- Leser en bok (ikke skolebok)

Hver dag, 4-6 ganger, 2-3 ganger, En gang, Aldri

15. **Hva gjør vennene dine til daglig?**

De fleste vennene mine

- går i ungdomsskolen
- går på studiespesialisering, idrettsfag, musikk, dans og drama eller medier og kommunikasjon
- går på et yrkesfaglig utdanningsprogram
- er lærling
- jobber
- verken jobber eller går på skole

Stemmer svært dårlig, stemmer ganske dårlig, stemmer ganske godt, stemmer svært godt

16. **Hvor gamle er vennene dine?**

De fleste vennene mine

- er yngre enn meg
- er like gamle som meg
- er eldre enn meg

Stemmer svært dårlig, stemmer ganske dårlig, stemmer ganske godt, stemmer svært godt

17. **Hva mener vennene dine om skole og utdanning?**

De fleste vennene mine

- mener at utdanning er viktig
- liker ikke skolen
- snakker aldri om at de skal slutte på skolen
- får dårlige karakterer
- jobber hardt på skolen
- ville være uenig med meg om jeg sluttet på skolen

Stemmer svært dårlig, stemmer ganske dårlig, stemmer ganske godt, stemmer svært godt

18. **Har du lønnet arbeid ved siden av skolegangen i selve skoleåret? :**

Nei

Ja 1 → Hvor mange timer jobber du i gjennomsnitt per uke? _____ timer
Hvor mye har du gjennomsnittlig i timelønn? _____ kroner

19. **Jobbet du forrige sommerferie?**

Nei

Ja → Hvor mange uker jobbet du forrige sommerferie? _____ timer

20. **Nedenfor følger noen utsagn om ungdom på hjemstedet ditt (der du vokste opp) som vi ber deg ta stilling til.**

Blant ungdom på hjemstedet mitt

- er det ganske mange som ikke tar videregående skole
- er det vanlig å bli på stedet og jobbe i stedet for å ta videregående
- er det vanlig å reise bort for å få seg en jobb i stedet for å ta videregående
- er det ganske mange som ikke går på videregående som er arbeidsledige
- er det lett å få seg en jobb når man har sluttet på skolen
- er det helt akseptert å slutte i videregående skole

Stemmer svært dårlig, stemmer ganske dårlig, stemmer ganske godt, stemmer svært godt

Spørsmål om skolen og klassen din

21. **Hvor mange gutter er det i klassen din?** _____

22. **Hvor mange jenter er det i klassen din?** _____

23. **Hvor lang daglig reisevei har du til skolen?** _____ m/km

24. **Hvor lang tid bruker du daglig til skolen (en vei)? _____** minutter
25. **Hvordan kommer du deg som oftest til skolen hver dag?**
Jeg går, jeg sykler, med motorsykkkel/moped/scooter, med bil, med buss, annen måte
26. **Hvordan trives du på skolen og i den klassen der du går nå?**
På skolen
I klassen
I friminuttene
Meget dårlig, Dårlig, Nokså godt, Godt, Meget godt
27. **Hvor enig er du i setningene nedenfor?**
- De fleste i klassen min jobber godt i timene
 - Mange i klassen baksnakker hverandre
 - De fleste i klassen er oppmerksomme i timene
 - De fleste i klassen er flinke til å samarbeide
 - De fleste elevene tar del i diskusjoner i klassen
 - De fleste i klassen arbeider godt med leksene
 - De fleste i klassen kjenner hverandre godt
 - Det er elever i klassen som ikke går godt sammen
- Helt enig, Litt enig, Litt uenig, Helt uenig

Arbeidsinnsats på skolen

28. **Hvor mye tid bruker du gjennomsnittlig på lekser hver dag?**
Jeg har ikke lekser,
Jeg gjør sjelden eller aldri lekser
Under et kvarter
Mellom et kvarter og en halv time
Mellom ½ og 1 time
Mellom 1 og 1½ time
Mellom 1½ time og 2 timer
Mer enn 2 timer
29. **Hva synes du om din egen arbeidsinnsats på skolen?**
- Jeg arbeider godt bare når jeg blir presset til det
 - Jeg arbeider godt når jeg føler at jeg mestrer oppgaven
 - Jeg arbeider godt i alle fag
 - Jeg arbeider godt bare i de fagene jeg liker
 - Arbeidsinnsatsen min er jevnt over dårlig
 - Jeg arbeider godt bare når jeg liker læreren
 - Jeg arbeider godt bare når vi skal ha prøve
- Helt enig, Litt enig, Litt uenig, Helt uenig

Egenvurdering

30. **Hva mener du at du er flink til?**
- Jeg er praktisk anlagt
 - Jeg er teoretisk anlagt
 - Jeg har gode anlegg for språk
 - Jeg har gode anlegg for matematikk
 - Jeg har gode anlegg for å skrive
 - Jeg har gode anlegg for å mekke og skru
 - Jeg er kunstnerisk anlagt
- Helt enig, Litt enig, Litt uenig, Helt uenig

31. **Hvordan tror du at det kommer til å gå med deg dette skoleåret?**

Dersom ingen av alternativene passer helt, velg det som passer best

- Jeg tror jeg kommer til å slutte før skoleåret er over
- Jeg tror jeg kommer til å gjennomføre, men med karakteren 1 eller ikke vurdering i noen fag
- Jeg tror jeg vil fullføre, og jeg vil få 2'ere i de fleste fag
- Jeg tror jeg vil fullføre med 2'ere og 3'ere i de fleste fag
- Jeg tror jeg vil fullføre med 3'ere og 4'ere i de fleste fag
- Jeg tror jeg vil fullføre med 4'ere og 5'ere i de fleste fag
- Jeg tror jeg vil fullføre med 5'ere og 6'ere i de fleste fag

32. **Hvor enig eller uenig er du i disse utsagnene?**

- Jeg hadde trengt et innføringsår før Vg1 for å bli bedre faglig forberedt for videregående
- Hadde det vært mulig ville jeg heller begynt å jobbe etter tiende klasse enn å begynne i videregående
- Jeg føler at jeg mestrer de fleste fagene
- Jeg strever i mange fag, men synes ikke at skolen og lærerne hjelper meg nok
- Jeg strever så mye med det faglige at jeg vurderer å slutte i videregående opplæring

Helt enig, Litt enig, Litt uenig, Helt uenig

Fravær

33. **Hvor stort fravær har du hatt hittil dette skoleåret?**

Fyll ut antall dager og antall timer.

Valg av utdanning

34. **Går du dette skoleåret på det tilbudet (utdanningsprogrammet/programområdet og den skolen du helst vil gå på?)**

- Ja, jeg er elev på det tilbudet og på den skolen jeg helst vil
- Ja, jeg er elev på det tilbudet jeg helst vil, men ikke på den skolen jeg helst vil
- Ja, jeg er elev på den skolen jeg helst vil, men ikke på det tilbudet jeg helst vil
- Nei, jeg er verken elev på det tilbudet eller på den skolen jeg helst vil

35. **Hvorfor har du valgt å ta videregående opplæring?**

- Fordi det er nødvendig med utdanning for å komme videre i livet
- Fordi det ikke var noen andre muligheter
- Fordi vennene mine skulle begynne
- Fordi det er det alle gjør
- Fordi jeg hadde lyst til å gå mer på skole
- Fordi foreldrene mine ikke ville ha meg hjemme uten noe å gjøre
- Fordi jeg ikke får meg jobb

Helt enig, Litt enig, Litt uenig, Helt uenig

36. **Hvorfor går du på akkurat det utdanningsprogrammet / programområdet innenfor videregående skole som du gjør?**

- Fordi det interesserer meg
- Fordi jeg hadde hørt mye bra om dette tilbudet før jeg begynte
- Fordi jeg kjenner noen som går på dette tilbudet
- Fordi jeg ønsker å begynne på høyere utdanning
- Fordi foreldrene mine ville at jeg skulle begynne her
- Fordi min beste venn begynte her
- Fordi da kan jeg få en jobb med god lønn
- Fordi jeg ikke kom inn der jeg helst vil, og må ta dette i stedet
- Fordi det er lite teori

- Fordi lærerne mine mente det var riktig valg for meg
- Fordi da blir jeg raskt ferdig og kan begynne å jobbe
- Fordi rådgiver rådet meg til det
- Fordi da kunne jeg ta videregående nær hjemstedet mitt
- Fordi denne utdanningen gir meg mulighet til å utnytte evnene mine
- Fordi denne utdanningen er nødvendig for det yrket jeg sikter mot
- Fordi det er mye praksis
- Fordi denne utdanningen øker valgmulighetene på arbeidsmarkedet
- Fordi denne utdanningen øker mulighetene for å få en interessant jobb

Helt enig, Litt enig, Litt uenig, Helt uenig

37. **Hva er den høyeste utdanningen du har tenkt å ta?**

Fullføre videregående opplæring med studiekompetanse

Fullføre videregående opplæring med yrkeskompetanse/fagbrev

Fullføre videregående opplæring med både yrkeskompetanse/fagbrev og studiekompetanse

Studere 1-4 år på høyskole eller universitet

Studere mer enn 4 år på høyskole eller universitet

Vet ikke

Noen synspunkter på skolen

38. **Hvordan synes du det er på skolen?**

- Jeg lærer mye på skolen
- Jeg har engasjerende lærere
- Det er kjedelig å gå på skolen
- Å få gode karakterer er viktig
- Å slutte på skolen ville være en stor lettelse
- Videregående så langt har gitt mersmak på utdanning
- Mye av tida på skolen er bortkastet
- Det er for mye teori på skolen
- De fleste lærerne mine liker meg
- Hadde jeg fått meg jobb, hadde jeg sluttet på skolen
- Jeg er flinkere enn de fleste andre i klassen min
- Lærerne mine er interessert i hvordan jeg gjør det
- Det er vanskelig å få nye venner på skolen
- Jeg gleder meg til å møte de andre i klassen hver dag
- De fleste lærerne mine jobber hardt for at elevene skal lære
- Undervisningen er interessant
- Jeg har egentlig lyst til å slutte på skolen
- Utdanning kommer godt med senere i livet
- Lærerne bryr seg hvis jeg er uvenn med noen
- Undervisningen er slik at jeg får utbytte av den
- De fleste lærerne mine er flinke
- Jeg gruer meg ofte til å gå på skolen
- Jeg får ros av lærerne mine når jeg gjør noe bra
- Livet ville bli bedre om jeg kunne slutte på skolen
- Det er mange fag på skolen som er for vanskelige
- Det er på skolen jeg treffer vennene mine
- Det er for lite praktiske oppgaver på skolen
- Det er viktig å gjøre så godt en kan på skolen
- Min skole gjør hva den kan for at elever ikke skal slutte

Helt enig, Litt enig, Litt uenig, Helt uenig

Opplæring og undervisning

39. Hvor enig eller uenig er du i utsagnene nedenfor?

I de fleste fag:

- er jeg opptatt av å lære noe nytt
- får jeg utfordringer nok
- jobber jeg så hardt jeg kan
- klarer jeg stort sett å løse de oppgavene jeg får
- trenger jeg hjelp til leksene hjemme
- forstår jeg det læreren forklarer
- spør jeg om hjelp dersom jeg ikke forstår
- gir jeg sjelden opp fordi det er for vanskelig
- får jeg tilbakemelding fra lærerne på hva jeg må gjøre for å forbedre meg
- får jeg hjelp med faglige problemer
- får jeg arbeide på de måtene jeg lærer mest av
- er undervisningen for teoretisk
- underviser de fleste lærerne slik at jeg klarer å følge med og forstå

Helt enig, Litt enig, Litt uenig, Helt uenig

40. Har du hatt eller har du nå ekstra hjelp og støtte / spesialundervisning i tillegg til den vanlige undervisningen klassen din får?

- I barneskolen
- I ungdomsskolen
- I videregående skole

Ja, Nei, Husker ikke/usikker

41. Hvor ofte vil du si at dere bruker ulike arbeidsformer i klassen din?

- Elevene arbeider sammen to og to, i grupper, i prosjektarbeid eller lignende. I norsk, i matematikk, i engelsk, i naturfag, i programfagene
- Elevene arbeider hver for seg med å løse oppgaver, lese i bøker, finne fram stoff selv eller lignende. I norsk, i matematikk, i engelsk, i naturfag, i programfagene
- Læreren gjennomgår læreboka, forklarer på tavla, snakker til eller med hele klassen eller lignende. I norsk, i matematikk, i engelsk, i naturfag, i programfagene

Veldig ofte, ganske ofte, ganske sjelden, veldig sjelden, aldri

42. Hvor mye synes du at du lærer av å bruke ulike arbeidsformer?

- Elevene arbeider sammen to og to, i grupper, i prosjektarbeid eller lignende
- Elevene arbeider hver for seg med å løse oppgaver, lese i bøker, finne fram stoff selv eller lignende
- Læreren gjennomgår læreboka, forklarer på tavla, snakker til eller med hele klassen eller lignende

Mye, en del, litt, ikke noe

43. Hvor ofte gjelder de ulike tingene nedenfor deg?

- Jeg slåss med andre elever på skolen
- Jeg føler meg ensom på skolen
- Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting i timene
- Jeg forstyrrer andre elever når de jobber i timene
- Jeg prater høyt og finner på tull når det lærerne snakker om er kjedelig eller vanskelig
- Jeg svarer tilbake når læreren irettesetter meg
- Jeg krangler med andre elever på skolen
- Jeg blir fort sint når jeg er på skolen
- Jeg har med vilje ødelagt ting som tilhører andre elever
- Jeg er sammen med andre elever i friminuttene
- Jeg har med vilje ødelagt ting som tilhører skolen

- Jeg er lei meg og deprimert på skolen
- Jeg gjør ting uten å tenke meg om først
- Jeg har mobbet, truet og plaget andre elever
- Jeg er ekstra bråkete overfor lærere jeg ikke liker
- Jeg gjør alle leksene mine
- Jeg har hatt med kniv eller slagvåpen på skolen
- Jeg har med meg det jeg trenger på skolen
- Jeg har stjålet ting fra andre elever
- Jeg er rastløs og urolig på plassen min i timene
- Jeg sier negative ting om skolen og undervisningen
- Jeg er trøtt og uopplagt i timene
- Jeg fullfører ikke oppgaver som skal løses i timene
- Jeg blir lett distraherert i timene
- Jeg kommer for seint til timene
- Jeg følger ikke de beskjedene læreren gir
- Jeg sier fra eller ber om hjelp når det er noe jeg ikke skjønner
- Jeg snakker med medelever eller bråker når det er meningen at det skal være stille
- Jeg hører ikke etter når andre snakker
- Jeg har stjålet ting som tilhører skolen

Aldri, Sjelden, Av og til, Ofte, Svært ofte

Vedlegg 2. Faktoranalyser

Foreldrenes oppfølging

| Påstand | Faktorer | | | |
|---|----------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|---|
| | Foreldrene følger opp barna sine | Foreldrene følger opp skolearbeidet | Foreldrene er lite grensesettende | Foreldrene har negativ holdning til skole |
| Mine foreldre foresatte er stolt av meg når jeg får til noe bra | .660 | | | |
| Mine foreldre foresatte oppdrar meg til å ta selvstendige valg | .630 | | | |
| Mine foreldre foresatte roser meg ofte for skolearbeidet mitt | .605 | | | |
| Mine foreldre foresatte forklarer hvorfor når de bestemmer noe jeg er uenig i | .593 | | | |
| Mine foreldre foresatte oppfordrer meg til å vise nettvett når jeg på | .566 | | | |
| Mine foreldre foresatte syntes jeg skulle velge utdanningsprogram i videregående selv | .544 | | | |
| Mine foreldre foresatte kjenner vennene mine godt | .523 | | | |
| Mine foreldre foresatte synes jeg skal ta videregående opplæring | .367 | | | |
| Mine foreldre foresatte går ofte på foreldremøter | | .679 | | |
| Mine foreldre/foresatte hjelper meg sjelden med skolearbeidet (snudd) | | .576 | | |
| Mine foreldre foresatte er svært interessert i skolearbeidet mitt | .454 | .559 | | |
| Mine foreldre foresatte synes det er viktig at jeg gjør leksene mine | .399 | .497 | | |
| Mine foreldre foresatte har god økonomi | | .390 | | |
| Mine foreldre foresatte mener at familien må ha minst ett daglig måltid sammen | .380 | .381 | | |
| Mine foreldre foresatte lar meg se på tv spille Play Station og lignende så mye jeg vil | | | .884 | |
| Mine foreldre foresatte lar meg være på nettet så mye jeg vil | | | .883 | |
| Mine foreldre foresatte lar meg være ute så lenge jeg vil om kveldene | | | .531 | |
| Mine foreldre foresatte synes at skolearbeidet tar for mye tid | | | | .750 |
| Mine foreldre foresatte synes det er bortkastet å ta lang utdanning | | | | .673 |
| Mine foreldre foresatte mente jeg burde begynne å jobbe etter ungdomsskolen | | | | .607 |

Aktiviteter i fritiden

| Påstand | Faktorer | | | |
|--|----------------|------------------------------|------------|-----------------------|
| | Venneorientert | Nett, musikk og PC orientert | Hjemmekjær | Organisert virksomhet |
| Er på fritidsklubb, ungdomshus eller ungdomskafé | .738 | | | |
| Er ute på byen, bygda, hjørnet, kafeen om ettermiddagen, kvelden for å treffe venner | .676 | | | |
| Er sammen med venner hjemme hos meg eller hos dem | .581 | | -.437 | |
| Er på øvelse i et korps, band, kor, teatergruppe eller lignende | .423 | | .376 | |
| Er på internett sosialt, Facebook, Skype, osv | | .730 | | |
| Hører på musikk | | .667 | | |
| Er på internett faglig, skolearbeid, leser aviser osv | | .586 | .326 | |
| Leser en bok, ikke skolebok | | | .697 | |
| Er hjemme alene eller sammen med familie hele kvelden | | | .675 | |
| Trener eller deltar i idrettskonkurranse | | | | .805 |
| Er på møte i en organisasjon, forening, lag eller lignende | | | | .625 |
| Spiller spill på pc eller TV | | .308 | | -.398 |

Hva gjør vennene?

| Påstand | Faktor |
|--|--------------------------|
| | Venner er jobborienterte |
| De fleste vennene mine er lærling | .846 |
| De fleste vennene mine jobber | .805 |
| De fleste vennene mine verken jobber eller går på skole | .542 |
| De fleste vennene mine går på et yrkesfaglig utdanningsprogram | .509 |

Vennenes holdninger

| Påstand | Faktor |
|--|----------------------------------|
| | Venner er positive til utdanning |
| De fleste vennene mine ville være uenig med meg om jeg sluttet på skolen | .715 |
| De fleste vennene mine mener at utdanning er viktig | .679 |
| De fleste vennene mine snakker aldri om at de skal slutte på skolen | .633 |
| De fleste vennene mine jobber hardt på skolen | .507 |
| De fleste vennene mine liker ikke skolen (snudd) | -.478 |
| De fleste vennene mine får dårlige karakterer (snudd) | -.444 |

Ungdom på hjemstedet

| Påstand | Faktor Ungdom på hjemstedet er jobborienterte |
|---|---|
| Blant ungdom på hjemstedet mitt er det vanlig å bli på stedet og jobbe i stedet for å ta videregående | .804 |
| Blant ungdom på hjemstedet mitt er det ganske mange som ikke tar videregående skole | .770 |
| Blant ungdom på hjemstedet mitt er det ganske mange som ikke går på videregående som er arbeidsledige | .748 |
| Blant ungdom på mitt hjemsted er det vanlig å reise bort for å få seg jobb i stedet for å ta videregående | .719 |
| Blant ungdom på hjemstedet mitt er det helt akseptert å slutte i videregående skole | .528 |
| Blant ungdom på hjemstedet mitt er det lett å få seg en jobb når man har sluttet på skolen | .296 |

Miljø / arbeidsinnsats i klassen

| Påstand | Faktor | |
|---|-----------------------------|------------------------------|
| | Godt faglig miljø i klassen | Godt sosialt miljø i klassen |
| De fleste i klassen min jobber godt i timene | .765 | |
| De fleste i klassen arbeider godt med leksene | .764 | |
| De fleste i klassen er oppmerksomme i timene | .764 | |
| De fleste i klassen er flinke til å samarbeide | .709 | |
| De fleste elevene tar del i diskusjoner i klassen | .646 | |
| De fleste i klassen kjenner hverandre godt | .470 | |
| Det er elever i klassen som ikke går godt sammen | | .855 |
| Mange i klassen baksnakker hverandre | | .826 |

Egen arbeidsinnsats

| Påstand | Faktor | |
|---|--------------------|-----------------------|
| | Skipertaksmenneske | Jobber jevnt og trutt |
| Jeg arbeider godt bare i de fagene jeg liker | .690 | |
| Jeg arbeider godt bare når jeg liker læreren | .667 | |
| Jeg arbeider godt bare når vi skal ha prøve | .610 | |
| Jeg arbeider godt bare når jeg blir presset til det | .590 | |
| Jeg arbeider godt når jeg føler at jeg mestrer oppgaven | .405 | .700 |
| Jeg arbeider godt i alle fag | | .684 |
| Arbeidsinnsatsen min er jevnt over dårlig (snudd) | .370 | -.637 |

Egenvurderte anlegg

| Påstand | Faktor | | |
|---|-----------------|-----------------|-----------------------------|
| | Språklig anlagt | Praktisk anlagt | Matematisk teoretisk anlagt |
| Jeg har gode anlegg for å skrive | .782 | | |
| Jeg har gode anlegg for språk | .709 | | |
| Jeg har gode anlegg for å mekke og skru | | .845 | |
| Jeg er praktisk anlagt | | .736 | |
| Jeg har gode anlegg for matematikk | | | .855 |
| Jeg er teoretisk anlagt | .506 | | .664 |

Egen vurderte skoleferdigheter

| Påstand | Faktor Strever faglig på skolen |
|---|------------------------------------|
| Jeg strever så mye med det faglige at jeg vurderer å slutte i videregående opplæring | .790 |
| Jeg strever i mange fag, men synes ikke at skolen og lærerne hjelper meg nok | .731 |
| Jeg føler at jeg mestrer de fleste fagene (snudd) | -.677 |
| Hadde det vært mulig ville jeg heller begynt å jobbe etter tiende klasse enn å begynne i videregående | .618 |
| Jeg hadde trengt et innføringsår før Vg1 for å bli bedre faglig forberedt for videregående | .561 |

Hvorfor videregående?

| Påstand | Faktor Jeg har valgt å ta videregående opplæring fordi det er vanlig og etter påvirkning fra andre |
|---|---|
| Jeg har valgt å ta videregående fordi vennene mine skulle begynne | .829 |
| Jeg har valgt å ta videregående fordi det er det alle gjør | .814 |
| Jeg har valgt å ta videregående fordi foreldrene mine ikke ville ha meg hjemme uten noe å gjøre | .649 |
| Jeg har valgt å ta videregående fordi det ikke var noen andre muligheter | .597 |
| Jeg har valgt å ta videregående fordi jeg ikke får meg jobb | .506 |

Hvorfor dette utdanningsprogrammet?

| Påstand | Jeg går på dette tilbudet - | | | |
|---|--|-----------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|
| | fordi det øker mulighetene mine på arbeidsmarkedet | etter råd og påvirkning fra andre | fordi det er praktisk og jobbrettet | ut fra interesse og positiv omtale |
| Jeg går på akkurat dette tilbudet fordi denne utdanningen øker mulighetene for å få en interessant jobb | .838 | | | |
| Jeg går på akkurat dette tilbudet fordi denne utdanningen øker valgmulighetene på arbeidsmarkedet | .806 | | | |
| Jeg går på akkurat dette tilbudet fordi denne utdanningen er nødvendig for det yrket jeg sikter mot | .760 | | | |
| Jeg går på akkurat dette tilbudet i videregående fordi da kan jeg få en jobb med god lønn | .711 | | | |
| Jeg går på akkurat dette tilbudet i videregående fordi jeg ønsker å begynne på høyere utdanning | .510 | | -.446 | |
| Jeg går på akkurat dette tilbudet i videregående fordi min beste venn begynte her | | .738 | | |
| Jeg går på akkurat dette tilbudet i videregående fordi foreldrene mine ville at jeg skulle begynne her | | .724 | | |
| Jeg går på akkurat dette tilbudet i videregående fordi lærerne mine mente det var riktig valg for meg | | .679 | | |
| Jeg går på akkurat dette tilbudet i videregående fordi rådgiver rådet meg til det | | .678 | | |
| Jeg går på akkurat dette tilbudet i videregående fordi da kunne jeg ta videregående nær hjemstedet mitt | | .538 | | |
| Jeg går på akkurat dette tilbudet fordi jeg ikke kom inn der jeg helst vil, og må ta dette i stedet | | .447 | .390 | |
| Jeg går på akkurat dette tilbudet i videregående fordi det er lite teori | | | .761 | |
| Jeg går på akkurat dette tilbudet i videregående fordi det er mye praksis | | | .752 | .411 |
| Jeg går på akkurat dette tilbudet i videregående fordi da blir jeg raskt ferdig og kan begynne å jobbe | | .322 | .740 | |
| Jeg går på akkurat dette tilbudet fordi jeg hadde hørt mye bra om det før jeg begynte | | | | .814 |
| Jeg går på akkurat dette tilbudet i videregående fordi det interesserer meg | | | | .737 |
| Jeg går på akkurat dette tilbudet i videregående fordi jeg kjenner noen som går på dette tilbudet | | .476 | | .612 |
| Jeg går på akkurat dette tilbudet fordi denne utdanningen gir meg mulighet til å utnytte evnene mine | .469 | | | .517 |

Hvordan er det på skolen?

| Påstand | Faktorer | | | |
|--|--|-------------------------------|--|--|
| | Skolen, lærerne og undervisningen er bra | Vantrives og vil helst slutte | Utdanning og gode karakterer er viktig | Det er for mye teori og for lite praksis |
| De fleste lærerne mine jobber hardt for at elevene skal lære | .762 | | | |
| De fleste lærerne mine er flinke | .722 | | | |
| Jeg har engasjerende lærere | .708 | | | |
| Undervisningen er interessant | .700 | | | |
| Undervisningen er slik at jeg får utbytte av den | .674 | | | |
| Lærerne mine er interessert i hvordan jeg gjør det | .666 | | | |
| Jeg får ros av lærerne mine når jeg gjør noe bra | .659 | | | |
| Lærerne bryr seg hvis jeg er uvenn med noen | .611 | | | |
| Jeg lærer mye på skolen | .576 | | | |
| Videregående så langt har gitt mersmak på utdanning | .560 | | | |
| Min skole gjør hva den kan for at elever ikke skal slutte | .551 | | | |
| De fleste lærerne mine liker meg | .465 | | .443 | |
| Jeg gleder meg til å møte de andre i klassen hver dag | .439 | | | |
| Livet ville bli bedre om jeg kunne slutte på skolen | | .760 | | |
| Jeg har egentlig lyst til å slutte på skolen | | .746 | | |
| Å slutte på skolen ville være en stor lettelse | | .696 | | |
| Jeg gruer meg ofte til å gå på skolen | | .653 | | |
| Hadde jeg fått meg jobb, hadde jeg sluttet på skolen | | .634 | -.338 | |
| Mye av tida på skolen er bortkastet | -.325 | .618 | | |
| Det er kjedelig å gå på skolen | -.302 | .505 | | |
| Det er vanskelig å få nye venner på skolen | | .473 | | |
| Å få gode karakterer er viktig | | | .697 | |
| Det er viktig å gjøre så godt en kan på skolen | | | .687 | |
| Utdanning kommer godt med senere i livet | | | .675 | |
| Det er for mye teori på skolen | | .357 | | .584 |
| Det er mange fag på skolen som er for vanskelige | | .363 | | .570 |
| Det er for lite praktiske oppgaver på skolen | | | | .542 |

Faglig innhold og oppfølging

| Påstand | Faktorer | |
|---|--|--|
| | Undervisningen er god med godt utbytte | Jobber godt og klarer stort sett det faglige |
| I de fleste fag får jeg hjelp med faglige problemer | .798 | |
| I de fleste fag får jeg tilbakemelding fra lærerne på hva jeg må gjøre for å forbedre meg | .783 | |
| I de fleste fag får jeg arbeide på de måtene jeg lærer mest av | .754 | |
| I de fleste fag underviser de fleste lærerne slik at jeg klarer å følge med og forstå | .695 | .323 |
| I de fleste fag forstår jeg det læreren forklarer | .633 | .341 |
| I de fleste fag gir jeg sjelden opp fordi det er for vanskelig | .470 | .435 |
| I de fleste fag er jeg opptatt av å lære noe nytt | | .777 |
| I de fleste fag jobber jeg så hardt jeg kan | | .690 |
| I de fleste fag får jeg utfordringer nok | | .682 |
| I de fleste fag klarer jeg stort sett å løse de oppgavene jeg får | .403 | .571 |
| I de fleste fag spør jeg om hjelp dersom jeg ikke forstår | .432 | .459 |

Arbeidsformer i klassen

| Påstand | Faktorer | | | | |
|---|-------------------------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|---|
| | Lærerstyrt og selvstendig i realfag | Samarbeid i fellesfag | Selvstendig i språkfagene | Lærerstyrt i språkfag | Samarbeid, lærerstyrt og selvstendig i programfag |
| I klassen din, hvor ofte er undervisningen lærerstyrt i matte? | .826 | | | | |
| I klassen din, hvor ofte er undervisningen lærerstyrt i naturfag? | .800 | | | .362 | |
| I klassen din, hvor ofte arbeider dere selvstendig i matte? | .741 | | .439 | | |
| I klassen din, hvor ofte arbeider dere selvstendig i naturfag? | .685 | | .553 | | |
| I klassen din hvor ofte samarbeider dere i engelsk? | | .791 | | | |
| I klassen din hvor ofte samarbeider dere i naturfag? | .435 | .704 | | | |
| I klassen din hvor ofte samarbeider dere i norsk? | | .690 | | | |
| I klassen din hvor ofte samarbeider dere i matte? | .304 | .623 | | | |
| I klassen din, hvor ofte arbeider dere selvstendig i engelsk? | | | .851 | | |
| I klassen din, hvor ofte arbeider dere selvstendig i norsk? | | | .748 | | |

| | | | |
|--|------|------|------|
| I klassen din, hvor ofte er undervisningen lærerstyrt i norsk? | | .821 | |
| I klassen din, hvor ofte er undervisningen lærerstyrt i engelsk? | .322 | .757 | |
| I klassen din, hvor ofte er undervisningen lærerstyrt i programfagene? | | .357 | .841 |
| I klassen din, hvor ofte arbeider dere selvstendig i programfagene? | .495 | | .697 |
| I klassen din hvor ofte samarbeider dere i programfagene? | .396 | | .646 |

Oppførsel på skolen

| Påstand | Faktorer | | | | |
|--|---------------------------|------------------------|------------------|-------------------------|-------------------|
| | Likegyldig og ukonsentret | Svært avvikende atferd | Avvikende atferd | Pliktoppfylgende atferd | Innadvendt atferd |
| Jeg fullfører ikke oppgaver som skal løses i timene | .751 | | | | |
| Jeg er trøtt og uopplagt i timene | .701 | | | | |
| Jeg blir lett distraheret i timene | .670 | | | | |
| Jeg sier negative ting om skolen og undervisningen | .612 | | | | |
| Jeg følger ikke de beskjedene læreren gir | .595 | | | | |
| Jeg kommer for seint til timene | .592 | | | | |
| Jeg er rastløs og urolig på plassen min i timene | .587 | | .421 | | |
| Jeg hører ikke etter når andre snakker | .541 | | | | |
| Jeg snakker med medelever eller bråker når det er meningen at det skal være stille | .494 | | .449 | | |
| Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting i timene | .452 | | .361 | | .317 |
| Jeg har stjålet ting som tilhører skolen | | .785 | | | |
| Jeg har stjålet ting fra andre elever | | .766 | | | |
| Jeg har med vilje ødelagt ting som tilhører andre elever | | .685 | .365 | | |
| Jeg har hatt med kniv eller slagvåpen på skolen | | .664 | | | |
| Jeg har med vilje ødelagt ting som tilhører skolen | | .659 | .366 | | |
| Jeg har mobbet, truet og plaget andre elever | | .629 | | | |
| Jeg slåss med andre elever på skolen | | .603 | .368 | | |
| Jeg prater høyt og finner på tull når det lærerne snakker om er kjedelig eller vanskelig | | | .700 | | |
| Jeg forstyrrer andre elever når de jobber i timene | .303 | | .688 | | |
| Jeg krangler med andre elever på skolen | | .410 | .612 | | |
| Jeg gjør ting uten å tenke meg om først | | | .563 | | |

| | | | | | |
|--|------|------|------|------|-------|
| Jeg blir fort sint når jeg er på skolen | | | .556 | | .408 |
| Jeg svarer tilbake når læreren irretsetter meg | | | .550 | | |
| Jeg er ekstra bråkete overfor lærere jeg ikke liker | .393 | .349 | .468 | | |
| Jeg har med meg det jeg trenger på skolen | | | | .791 | |
| Jeg gjør alle leksene mine | | | | .747 | |
| Jeg sier fra eller ber om hjelp når det er noe jeg ikke skjønner | | | | .738 | |
| Jeg er sammen med andre elever i friminuttene (snudd) | | | | .470 | -.406 |
| Jeg føler meg ensom på skolen | | | | | .783 |
| Jeg er lei meg og deprimert på skolen | | | | | .735 |

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no