



Strukturer og konjunkturer

Evaluering av Kunnskapsløftet. Sluttrapport fra prosjektet
«Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse
i videregående opplæring»

Nils Vibe
Mari Wigum Frøseth
Elisabeth Hovdhaugen
Eifred Markussen

Rapport 26/2012

NIFU

Strukturer og konjunkturer

**Evaluering av Kunnskapsløftet. Sluttrapport fra prosjektet
«Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse
i videregående opplæring»**

Nils Vibe

Mari Wigum Frøseth

Elisabeth Hovdhaugen

Eifred Markussen

Rapport 26/2012

Rapport 26/2012

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

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet
Adresse Postboks 9359 Grønland, NO-0135 Oslo

Trykk Link Grafisk

ISBN 978-82-7218-862-6
ISSN 1892-2597

www.nifu.no

Forord

Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) har på vegne av Utdanningsdirektoratet gjennomført en evaluering av utdanningsreformen Kunnskapsløftet. Dette er sluttrapporten fra delprosjektet «Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring». Eifred Markussen har vært prosjektleder. Prosjektets hovedformål er å påvise eventuelle effekter av reformen på gjennomføring og kompetanseoppnåelse. Vi følger fire elevkull gjennom videregående opplæring fram til høsten 2010, som er det seneste tidspunktet vi har tilgang til data for. De to første kullene etter innføringen av Kunnskapsløftet sammenliknes med de to siste kullene før reformen.

Rapporten er inndelt i ti kapitler. I det første gjør vi rede for prosjektets problemstillinger og ser disse i lys av relevant teori. Kapittel 2 gjengir hovedfunn fra de fire underveisrapportene som er publisert tidligere fra prosjektet. Kapittel 3 gjelder hovedtall for kompetanseoppnåelse før og etter Kunnskapsløftet. Kapittel 4 gir en nærmere analyse av effekten av to viktige grep i reformen; bredere programområder i Vg2 og innføringen av det nye helsearbeiderfaget. Kapittel 5 gjengir resultater av en multivariat analyse for å vise forhold som virker inn på kompetanseoppnåelsen. Kapittel 6 viser hvor elevene fra de fire kullene befinner seg ved starten av det fjerde året etter grunnskolen. Kapittel 7 gjelder overgang til høyere utdanning. Kapittel 8 gjengir resultater av en multivariat analyse for å vise viser forhold som virker inn på overgangen til arbeid og høyere utdanning. Kapittel 9 gjelder kompetanseoppnåelse i et internasjonalt perspektiv. I kapittel 10 trekkes noen hovedkonklusjoner fra prosjektet. Elisabeth Hovdhaugen har skrevet kapittel 1, Mari Wigum Frøseth kapittel 2, Eifred Markussen kapittel 9, mens Nils Vibe har skrevet de øvrige kapitlene. Rachel Sweetman har bidratt med språkbearbeiding av det engelske sammendraget.

Et programstyre har lest og kommentert et utkast til rapporten.

Oslo, september 2012

Sveinung Skule
Direktør

Vibeke Opheim
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag	9
Summary	19
1 Innledning	29
1.1 Kunnskapsløftet – en videreføring av Reform 94	29
1.2 Problemstillinger.....	30
1.3 Reformen og strukturendringer.....	32
1.4 Strukturendringer og elevenes valg	33
1.5 Betydningen av sosiale bakgrunnsfaktorer	35
1.6 Betydningen av forhold utenfor skolen.....	39
1.7 Temaer som behandles i denne rapporten	40
2 Veien fram mot kompetanseoppnåelse	43
2.1 Nye begreper i videregående opplæring.....	43
2.2 Endringer i tilbudsstrukturen og tilbudsomfanget	44
2.2.1 Bakgrunnen for strukturendringene	44
2.2.2 Strukturendringer som ble innført med Kunnskapsløftet	45
2.2.3 Utforming av tilbud og dimensjonering i fylkeskommunene.....	47
2.2.4 Endringer i Vg2-tilbudet etter innføringen av Kunnskapsløftet.....	50
2.3 Søkemønstre og endrede preferanser: Økt søkning til studieforbereende, særlig blant jentene.....	51
2.4 Innfrielse av førsteønske det første året	52
2.5 Overgang fra første til andre år.....	53
2.5.1 Søking og elevtall det andre året	53
2.5.2 Bedre overgang for senere kull.....	53
2.5.3 Kryssløp i videregående opplæring	53
2.6 Svekket søkning til realfag.....	54
2.7 Overgang fra andre til tredje år.....	55
2.7.1 Gjennomføring til tredje år, tre av fire følger normert progresjon.....	55
2.7.2 Problemfri overgangen fra andre til tredje år i studieforbereende.....	57
2.7.3 Fortsatt stor mangel på læreplasser	58
2.8 Oppsummering: Hvilke effekter av endringer i tilbudsstrukturen har vi funnet så langt?	60
2.8.1 Reduksjon av antall Vg2-tilbud og bredere kurs ser ut til å ha lite betydning for gjennomføringen.....	61
2.8.2 Færre sikter mot yrkeskompetanse innen Helse- og sosialfag	62
2.8.3 Generell økning i overgangen til Påbygging til generell studiekompetanse	62
3 Kompetanseoppnåelse før og etter Kunnskapsløftet	65
3.1 Problemstillinger.....	65
3.2 Datamateriale.....	66
3.3 Hovedtall for tre årskull.....	69
3.3.1 Kompetanseoppnåelse til normert tid i studieforbereende og yrkesfag	70
3.3.2 Er halvparten av elevene i yrkesfag?.....	71
3.4 Fullføring blant tredjeårselever og lærlinger.....	72
3.5 Tre veier mot studiekompetanse	75
3.6 Stor fylkesvis variasjon i kompetanseoppnåelse.....	78
3.6.1 Kompetanseoppnåelse i studieforbereende utdanningsprogram	80
3.6.2 Kompetanseoppnåelse i yrkesfag.....	82
3.7 Gutter og jenters kompetanseoppnåelse	83
3.8 Kompetanseoppnåelse etter utdanningsprogram	85
3.8.1 Ulike former studiekompetanse	87
3.8.2 Kompetanseoppnåelse etter utdanningsprogram og kjønn	88
3.9 Kompetanseoppnåelse etter fem år før Kunnskapsløftet	91
3.10 Elever som er tatt inn på særskilt grunnlag.....	96
3.10.1 Hvem er elevene som er tatt inn på særskilt grunnlag?	96
3.10.2 Bare et mindretall når ordinære kompetansemål	98
3.11 Oppsummering.....	101

4	To reformgrep som ikke har gitt ønsket effekt.....	103
4.1	Innledning.....	103
4.2	Bredere kurs har så langt ikke gitt bedre gjennomføring.....	103
4.3	Det nye helsearbeiderfaget halverer antallet med yrkeskompetanse.....	108
4.4	Oppsummering.....	111
5	Hva fremmer og hva hemmer kompetanseoppnåelsen?	113
5.1	Analysen av kompetanseoppnåelse til normert tid.....	113
5.1.1	Hva har tidligere forskning vist?.....	113
5.1.2	To separate analysemodeller med flere mulige utfall.....	114
5.2	Elever som starter i studieforberedende løp.....	115
5.2.1	Spesifisering av analysemodellen.....	115
5.3	Eksempler som demonstrerer sammenhenger.....	119
5.3.1	Ubetydelige sammenheng med Kunnskapsløftet og kjønn.....	119
5.3.2	Små forskjeller etter utdanningsprogram.....	120
5.3.3	Sterk variasjon etter grunnskolekarakterer.....	120
5.3.4	Norsk/ikke norsk betyr lite.....	122
5.3.5	Forskjell mellom Nord-Norge og Oslo-området.....	123
5.3.6	Foreldrene utdanningsnivå betyr mindre enn om de er yrkesaktive.....	124
5.3.7	Innfrielse av førsteønske har betydning.....	126
5.3.8	Variasjon etter når på året eleven er født.....	126
5.4	Kompetanseoppnåelse i yrkesfagene.....	127
5.4.1	Spesifisering av analysemodellen.....	127
5.5	Eksempler som demonstrerer sammenhenger.....	131
5.5.1	Svak tendens til økt sannsynlighet for å oppnå studiekompetanse etter Kunnskapsløftet.....	131
5.5.2	Betydelige forskjeller mellom utdanningsprogrammene.....	132
5.5.3	Innfrielse av førsteønsket øker sannsynligheten for kompetanseoppnåelse.....	134
5.5.4	Grunnskolekarakterene er avgjørende for kompetanseoppnåelsen.....	135
5.5.5	Foreldres utdanning og yrkesaktivitet påvirker kompetanseoppnåelsen.....	137
5.5.6	Betydelige forskjeller i kompetanseoppnåelse mellom sør og nord.....	139
5.5.7	Akademisk driv blant innvandrere og etterkommere.....	140
5.5.8	Arbeid ved siden av øker sannsynligheten for yrkeskompetanse.....	141
5.5.9	De yngste yrkesfagelevne har en egen akademisk driv.....	142
5.5.10	Å velge utradisjonelt kan ha kostnader.....	143
5.6	Oppsummering.....	144
6	Virksomhet det fjerde året etter grunnskolen	147
6.1	Problemstillinger.....	147
6.2	Datamateriale.....	147
6.3	Hovedtall for virksomhet høsten fjerde år etter grunnskolen.....	148
6.4	Aktivitet fjerde år etter utdanningsprogram.....	155
6.4.1	Elevene fra Helse- og sosialfag det fjerde året.....	158
6.5	Aktivitet fjerde år etter fylke.....	160
6.6	Arbeid ved siden av videregående opplæring.....	162
6.7	Sammenhengen mellom karakterer og for aktivitet fjerde år.....	163
6.8	Betydningen av innvandrersstatus og kjønn.....	164
6.9	Oppsummering.....	168
7	Overgangen til høyere utdanning.....	171
7.1	Studietilbøyelighet for hele ungdomskullet.....	171
7.2	Seinere overgang til høyere utdanning.....	173
7.3	Studietilbøyelighet for de som har oppnådd studiekompetanse.....	175
7.4	Virksomhet det fjerde året for elever med studiekompetanse til normert tid.....	177
7.5	Seinere overgang til høyere utdanning for elever med oppnådd studiekompetanse.....	180
7.6	Hva gjør de som avbryter videregående opplæring?.....	187
7.7	Overgangen for elever som er tatt inn på særskilt grunnlag.....	190
7.8	Oppsummering.....	192
8	Hva fremmer og hva hemmer overgangen til høyere utdanning og arbeid?	195
8.1	En analysemodell for overgangen.....	195
8.2	Hovedresultater.....	196
8.3	Eksempler som demonstrerer sammenhenger.....	199
8.3.1	Kunnskapsløftet betyr lite.....	199
8.3.2	Jenter fra studieforberedende begynner oftest i høyere utdanning.....	200
8.3.3	Grunnskolekarakterene betyr mest.....	202

8.3.4	Innvandrere og etterkommere har en driv mot høyere utdanning.....	203
8.3.5	Foreldrenes utdanningsnivå betyr lite.....	204
8.3.6	Å ha arbeid ved siden av skolen øker sannsynligheten for å være i arbeid etter videregående.....	205
8.3.7	Det betyr mye å få innfridd førsteønsket.....	206
8.3.8	Størst sannsynlighet for å være i arbeid i Oslo og Akershus.....	207
8.4	Oppsummering.....	207
9	Kompetanseoppnåelse i videregående opplæring i et internasjonalt	
	perspektiv	209
9.1	Utdanning og posisjon i arbeidsmarkedet.....	209
9.2	Ulike utdanningssystemer	212
9.3	Ulike måter å måle kompetanse på	213
9.4	Kompetanseoppnåelse internasjonalt.....	215
9.4.1	Kompetanseoppnåelse for alle elevene	215
9.4.2	Kompetanseoppnåelse blant elever på studieforberedende og yrkesfaglige utdanninger	216
9.4.3	Kompetanseoppnåelse blant gutter og jenter.....	218
9.4.4	Hvordan forklares variasjon i frafall og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring?.....	219
9.5	Videregående opplæring i befolkningen.....	221
9.6	Oppsummering.....	223
10	Strukturer og konjunkturer – noen perspektiver og konklusjoner	225
	Referanser.....	231

Sammendrag

Prosjektet «Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse» innenfor evalueringen av Kunnskapsløftet har hatt to hovedproblemstillinger. For det første: Hvordan blir endringene i tilbudsstrukturen i videregående opplæring implementert? Og for det andre: Hvilke konsekvenser ser reformen ut til å ha for gjennomføring og kompetanseoppnåelse? Siden dette er sluttrapporten fra et prosjekt som har gått over en periode på mer enn fem år, ser vi både tilbake på hva de fire underveisrapportene har fortalt og presenterer nye funn, som er basert på analyser av data vi har fått tilgang til i siste fase av prosjektet. I dette sammendragskapitlet vil vi presentere hovedfunnene fra prosjektet.

I de kvantitative analysene i dette prosjektet har vi benyttet registerdata. Vi følger de to siste elevkullene før Kunnskapsløftet og de to første etter reformen. I analysene bruker vi bakgrunnsvariabler som kjønn, fødeland, foreldrenes utdanning og karakterer fra ungdomsskolen. Det vi først og fremst kan påvise i våre analyser er statistiske sammenhenger, altså grad av samvariasjon mellom ulike forhold (variabler). Å påvise årsakssammenhenger er langt mer komplisert. For eksempel viser analysene at elevenes karakterer fra grunnskolen er den faktoren som har sterkest statistisk sammenheng med sannsynligheten for å gjennomføre og bestå videregående opplæring. At det er en sterk sammenheng mellom utdanningsprestasjoner på to tidspunkt – karakterer i ungdomsskolen og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring – er ikke uventet. Det er derimot ikke gitt at gode karakterer i ungdomsskolen er det som er årsaken til at man har høy sannsynlighet for å bestå videregående opplæring. Det finnes en rekke andre faktorer – bakenforliggende forhold – som både kan påvirke elevenes grunnskolekarakterer og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. Slike faktorer omfatter blant annet elevenes medfødte evner, motivasjon og vilje til læring, samt miljømessige forhold som hvor ressurssterke foreldre man har, kjennetegn ved skolen man har gått på og hvilke lærere man har hatt. Den statistiske sammenhengen mellom karakterer i ungdomsskolen og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring bør dermed ikke uten videre tolkes som en årsakssammenheng, men en statistisk sammenheng. Hvor sterk sammenhengen mellom karakterer i ungdomsskolen og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring er, kan derimot variere avhengig av en rekke forhold – som kjennetegn ved elevene og skolen de går på.

Når vi går gjennom funnene fra evalueringen, vil vi strukturere framstillingen under fem hovedoverskrifter, som knytter an til de forholdene vi har undersøkt: 1) Implementering av ny tilbudsstruktur, 2) søking til videregående opplæring 3) gjennomføring i videregående opplæring 4) kompetanseoppnåelse og 5) overgang til høyere utdanning og arbeid. Hvert av disse fem underpunktene i sammendraget vil ha ulikt omfang, fordi temaene ikke har hatt samme plass i evalueringen og fordi noen av dem allerede er grundig dokumentert og analysert i underveisrapportene.

Ny struktur – tradisjonelle mønstre

Den første hovedoverskriften i vår oppsummering er identisk med tittelen på en av underveisrapportene, nemlig den som har implementeringen av den nye tilbudsstrukturen som tema og forskningsobjekt. En forskjell er det riktignok; vi har sløffet spørsmålsteget i rapportens tittel. Det kan vi gjøre nå, tre år etter at den ble skrevet, fordi vi så langt kan konkludere med at de strukturelle grepene som ble gjennomført ikke har ført med seg noen grunnleggende endringer i de tilbudene som gis, og de har heller ikke endret elevenes preferanser eller gjennomføring på noen avgjørende måte. To unntak finnes likevel, og det skal vi komme tilbake til. Selv om den nye strukturen er synlig og reell nok, med 12 utdanningsprogram i stedet for 15 studieretninger og omtrent 60 Vg2 programområder i stedet for nærmere 90 VK1-tilbud, er det lett å finne tilbake til den gamle strukturen fra Reform 94 bak nye betegnelser og avgrensinger. Det er fylkeskommunenes ansvar å implementere en ny tilbudsstruktur i videregående opplæring, mens det er ved skolene den kommer til syne. Det var en positiv vilje i fylkeskommunene til å gjennomføre reformen fordi man hadde tro på at bredere Vg2-kurs både ville gi større fleksibilitet i tilbudsstrukturen og gjøre det enklere å oppfylle elevenes førstevalg. På skolene kan skepsisen til virkningene av reformen ha vært noe større, de skulle stort sett fortsette med samme spesialiserte lærekrefter, lokaler og utstyr, men tilby opplæring innenfor bredere kurs. Derfor fant man fort eksempler på at de nye, bredere Vg2 programområdene, for eksempel innenfor Restaurant- og matfag, i noen tilfeller i realiteten tilsvarte et eller to smalere VK1-kurs fra den gamle strukturen. Om det kan ha vært vanskelig å realisere ny tilbudsstruktur på skolenivå på kort tid og at dette reformgrepet kan ha blitt møtt med skepsis, så er det for lite å regne i forhold til den mottakelsen reformen fikk innenfor deler av fagopplæringen, fordi man der fryktet at de bredere kursene ville svekke den fagspesifikke spesialiseringen. Rørleggerfaget har vært fremste målbærer for denne kritikken, men den har kommet fra flere hold, også fra tømrefaget.

Den nye tilbudsstrukturen fikk andre og langt mer påtakelige konsekvenser i en helt annen del av fag- og yrkesopplæringen, nemlig i det tidligere utdanningsprogrammet Formgivingsfag, som etter Kunnskapsløftet går videre i betydelig redusert omfang som utdanningsprogrammet Design og håndverk. Å flytte det populære tilbudet Tegning, form og farge til utdanningsprogrammet Studiespesialisering, førte ikke bare til en halvering av elevtallet i dette tilbudet, men svekket også fagmiljøet ved det nye utdanningsprogrammet. Effekten av reformen var svak søkning både til det nye tilbudet om formgivingsfag på Studiespesialisering og til Design og håndverk, som i sin tur førte til at tilbud ble nedlagt. Dermed førte en ny struktur til et brudd med tradisjonene, og det er ikke usannsynlig at utdanningsprogrammet Design og håndverk er påført et banesår. Dette er ikke et eget tema i denne rapporten, men er beskrevet nærmere i alle de fire underveisrapportene.

Det andre eksemplet på at en ny struktur kan bety brudd med tradisjonene er innføringen av det nye helsearbeiderfaget, som erstatter hjelpepleierutdanning med opplæring i skole og det mindre søkte omsorgsarbeiderfaget. Dette er behørig behandlet i denne rapporten, ikke minst i kapittel 4, hvor vi ser at endringen fører til at antallet som oppnår yrkeskompetanse som helsefagarbeider halveres i forhold til situasjonen før reformen, akkurat som flytting av Tegning, form og farge førte til en halvering av elevtallene. Når vi ser effekter nettopp av de to strukturendringene vi her bruker som eksempler på brudd med tradisjonene, så er det fordi det dreier seg om grunnleggende endringer i strukturen. Hvis vi skulle anvende Gambettas (1987) skille mellom rasjonelle utdanningsvalg (å hoppe) og utdanningsvalg formet av strukturer (å bli dyttet) på disse to eksemplene, så er det mer som taler for at elevene hoppet enn at de ble dyttet, men da i den betydningen at de ut fra rasjonelle begrunnelser valgte bort de nye tilbudene fordi de ikke framsto som like attraktive som de gamle. I Kunnskapsløftet ligger det også en ambisjon om å styrke realfagene, både å heve det generelle kompetansenivået ved å utvide timetallet i matematikk og gjøre to år med matematikk obligatorisk i de studieforbereende opplæringsløpene, men også ved å stimulere flere av elevene på Studiespesialisering til å velge realfag. Effekten av det første tiltaket er det for tidlig å måle, mens vi kan fastslå at så langt har man ikke lykkes med det siste. Tvert i mot ser det ut til at færre velger realfag etter innføringen av reformen.

Akademisering og kjønnsstradisjonelle valg

Vi skal nå se nærmere på elevenes preferanser. I denne evalueringen er det to forhold som står særlig tydelig fram når det gjelder preferanser og valg. For det første kan vi i tiden rundt innføringen av Kunnskapsløftet registrere en tydelig tendens til å velge bort yrkesfagene til fordel for utdanning som gir studiekompetanse. For det andre er videregående opplæring preget av en kraftig segregering mellom gutter og jenter, og slik har det vært så lenge noen har interessert seg for denne problematikken.

I 2000 ble den yrkesfaglige studieretningen Medier og kommunikasjon opprettet, yrkesfaglig i navnet, men i realiteten et tilbud der 97 prosent av de som oppnår kompetanse til normert tid går ut med studiekompetanse (figur 3.8). Riktignok er det slik at elevene følger de samme læreplanene for fellesfagene som de øvrige yrkesfagene, men det betyr lite for hva som til slutt kommer ut i form av oppnådd kompetanse. Når Medier og kommunikasjon regnes som yrkesfag, skjuler dette en økning over tid i andelen av søkerne som tar sikte på studiekompetanse, altså en akademisering. Tendensen til at stadig flere søker seg til studiekompetansegivende tilbud har økt også etter innføringen av Kunnskapsløftet og særlig blant jentene. Det offisielle bildet av videregående opplæring er at det er omtrent like mange søkere til yrkesfaglige tilbud som til studieforbereende. Når vi flytter Medier og kommunikasjon dit utdanningsprogrammet etter vår mening hører hjemme, og så følger hele elevkullet gjennom videregående og videre til det tredje året der yrkesfagelevne kan velge mellom yrkesfag og studieforbereende, og endelig ser på hvem som faktisk oppnår kompetanse etter fire år, så er det fire ganger så mange som har oppnådd studiekompetanse som yrkeskompetanse (figur 3.1).

Er dette resultat av rasjonelle valg, strukturelle forhold eller kanskje av motstridende preferanser? Yrkesfag og studiekompetanse kan framstå som like gode alternativer. Det finnes rådgivere i ungdomsskolen som anbefaler elever som er usikre å velge yrkesfag, for da kan de ombestemme seg etter to år, hvis de heller vil ha studiekompetanse. Det virker rasjonelt nok og kan være en strategi for å unngå press. Hvis man er usikker, kan det være en fordel å utsette valget, i dette tilfellet mellom yrkesopplæring og teoretisk utdanning. En tidligere undersøkelse av elever som har valgt påbygging til studiekompetanse viser at 18 prosent av har valgt dette allerede før de begynner i videregående, 20 prosent i løpet av Vg1 og 45 prosent i løpet av Vg2. Hvordan elevene kommer fram til sine beslutninger er ikke noe vi har kunnet analysere med våre kvantitative registerdata, men vi kan beskrive resultatet av valgene med stor grad av nøyaktighet. Før Kunnskapsløftet hadde 34,4 prosent av guttene og 53,4 prosent av jentene oppnådd studiekompetanse til normert tid. Etter reformen hadde andelen økt til 36,1 og 55,3 prosent (tabell 3.7). I den grad dette skyldes Kunnskapsløftet, henger det i noen grad sammen med innføringen av Helsearbeiderfaget, men først og fremst er dette fortsettelsen av en utvikling som startet før reformen.

Det vi her ser er nok snarere eksempel på en trend, som vi vil kalle akademisering. Å forklare dette ut fra analyser av våre data, er ikke enkelt, fordi vi nok har for få årskull med. Riktignok er det slik at disse kullene vil framstå som litt forskjellige på et vesentlig punkt, nemlig forelderens utdanningsbakgrunn. For hvert årskull øker andelen som har foreldre med høyere utdanning, men ikke nok til at vi kan måle effekten av det med bare fire årskull. Over lengre tid er det likevel rimelig å forklare akademiseringen nettopp med dette. Dette passer godt inn i Boudons (1974) teori om sosial posisjon, ved at barn prøver å nå minst foreldrenes utdanningsnivå, for å sikre seg mot sosial degradering. Utdanningsambisjonene i hvert kull øker dermed med foreldrenes utdanningsnivå. Vi har ikke trukket dette inn i analysene i dette prosjektet, men våre data viser at andelen av avgangselevne fra grunnskolen der minst en av foreldrene har fullført høyere utdanning steg fra 40,4 prosent i 2004-kullet til 42,3 prosent i 2007-kullet. Sakte men sikkert øker sannsynligheten for å velge studieforbereende framfor yrkesfag.

I 1991 var 5 prosent av elevene på førsteåret i Helse- og sosialfag gutter, i 1994 var andelen 8 prosent og i 2010 var 10,6 prosent av søkerne gutter. Det har altså funnet sted en meget forsiktig økning i andelen gutter på dette jentedominerede utdanningprogrammet. På Elektrofag har det derimot ikke skjedd noe av betydning med kjønnsfordelingen. I 1991 var jenteandelen 3,4 prosent, i 1994 2,0

prosent og i 2010 var 4 prosent av søkerne jenter. Heller ikke i Bygg- og anleggsteknikk finner vi endringer. Også i Studiespesialisering er det status quo med en jenteandel på mellom 54 og 57 prosent. Den slagsiden som den skjeve kjønnsfordelingen har gjort akademiseringen av yrkesfagene i særlig grad til et jentefenomen. Helse- og sosialfag er samtidig det der spesielt mange velger påbygg for å skaffe seg studiekompetanse. Her har dessuten Kunnskapsløftet gitt ekstra fart på akademiseringen. Før reformen hadde 31 prosent av jentene på Helse- og sosialfag oppnådd yrkeskompetanse til normert tid, mens 22 prosent hadde oppnådd studiekompetanse. Av det første kullet etter Kunnskapsløftet hadde 22 prosent oppnådd yrkeskompetanse, mens 27 prosent hadde studiekompetanse (figur 3.8). Det er paradoksalt nok innføringen av det nye helsearbeiderfaget, med opplæring i bedrift, som er en del av forklaringen på denne akademiseringen. Studiekompetanse framstår som mer attraktivt enn yrkeskompetanse, samtidig som yrkeskompetanse oppnådd gjennom lære i bedrift framstår som mindre attraktivt enn opplæring i skole. Elevene kan velge og velger bort det nye tilbudet.

Når 55 prosent av et jentekull oppnår studiekompetanse etter tre år, mot bare 36 prosent av guttene, er dette hovedforklaringen på hvorfor det er et så stort kvinneflertall blant studentene i høyere utdanning. Blant de som oppnår studiekompetanse er det 42 prosent av jentene og 33 prosent av guttene som begynner direkte i høyere utdanning (figur 7.5). Hvis vi legger til et år, har til sammen 77 prosent av jentene med studiekompetanse og 67 prosent av guttene registrert seg som studenter. Legger vi til enda to år, kommer andelene som enten er eller har vært innom høyere utdanning opp i henholdsvis 91 og 86 prosent. Guttene begynner seinere, men de tar nesten igjen jentene når de får noen år på seg.

Kjønnssegregeringen i videregående opplæring og akademiseringen med den klare slagsiden mot jentedominans, er og har vært et mye diskutert fenomen. Det framstår dermed som paradoksalt at det ikke finnes spor av bevissthet om denne problematikken i forarbeidene til og heller ikke i selve reformen Kunnskapsløftet. Det finnes nok et offisielt mål om å svekke denne segregeringen gjennom å stimulere til utradisjonelle valg, men det er ingen ting i reformen som skulle tilsi at elevene i større grad velger slik.

Overgangen fra det andre til det tredje året er vanskelig

Den tredje underveistrapporten i evalueringen hadde tittelen «En, to...tre? Den vanskelige overgangen». Det er i overgangen fra det andre til det tredje året at det største frafallet i videregående opplæring skjer. Dette gjelder yrkesfagene og mye av forklaringen ligger i fagopplæringsmodellen med to år i skole og to år i bedrift. Det er en realitet at det er for få læreplasser i forhold til antallet Vg2-elever, og også i forhold til antallet som søker læreplass. Det er også en realitet at det i noen grad finnes både plasser og søkere, mens bedriftene avviser søkerne og heller lar læreplassen stå tom. Dette er imidlertid ikke hele forklaringen på hvorfor bare litt over halvparten av de som var i Vg2 på yrkesfag det andre året fortsatt er i yrkesfag ved starten av det tredje året (figur 2.5). Av disse var 34 prosent i lære og 17 prosent i et yrkesfaglig skoleløp (figur 2.5 - gjelder 2008-kullet høsten 2010). Det er den lave andelen som er i lære som er påfallende, og den skyldes ikke bare mangel på læreplasser, men også at mange ikke søker om læreplass. Omtrent hver tredje ungdom som var utenfor videregående opplæring ved starten av det tredje året etter grunnskolen hadde ikke søkt om elev- eller læreplass. Det var en økning i denne andelen på omtrent 1,5 prosentpoeng etter innføringen av Kunnskapsløftet (tabell 7.13).

Av yrkesfagelevne på Vg2 var hver fjerde i påbygg høsten 2010, og denne andelen har steget kontinuerlig fra 19 prosent for 2004-kullet (figur 2.5). Økningen var der også før Kunnskapsløftet, men reformen ser ut til å ha satt ekstra fart på denne utviklingen. Dette er en del av akademiseringen vi allerede har beskrevet. Hvis man er bekymret for rekrutteringen av faglært arbeidskraft, så framstår dette som en direkte årelating av fag- og yrkesopplæringen. Det er særlig elever fra Helse- og sosialfag, Service og samferdsel og Naturbruk som gjør dette valget, men det er samtidig en tendens i alle de øvrige utdanningsprogrammene at stadig flere velger slik etter innføringen av Kunnskapsløftet. Mens det dessuten praktisk talt ikke er frafall ved overgangen fra Vg2 til Vg3 for elever i

studieforberedende (figur 2.4), slutter omtrent hver sjettede yrkesfagelev etter Vg2 (figur 2.5). Denne andelen har imidlertid vært relativt konstant for de siste fem elevkullene.

Selv om den generelle tendensen til akademisering er en viktig del av forklaringen på at bare en av fem som oppnår kompetanse til normert tid har yrkeskompetanse, er fortsatt mangelen på læreplasser og avvisning av søkere som bedriftene ikke ønsker å ta inn av stor betydning. Omtrent halvparten av Vg2-elevene i yrkesfagene søkte seg videre mot yrkeskompetanse, mens altså en av tre kom i lære det tredje året (figur 2.5). Det betyr at hver tredje søker ikke blir lærling. Noen av dem har fått et tilbud de har sagt fra seg, men de er ikke mange. Situasjonen for læreplassøkerne har vært omtrent som dette mer eller mindre helt siden Reform 94 kom på plass, med noen svingninger som vanligvis har hatt sammenheng med økonomiske konjunkturer innenfor bestemte bransjer. Utdanningsmyndighetene, næringslivet og det offentlige har ikke klart å løse denne oppgaven. Det er betydelig geografisk variasjon i hvor stor andel av søkerne som får læreplass, ikke bare mellom fylkene, men også innenfor fylkene. Dels ser det ut til å være et misforhold innenfor mange fag i hvor søkerne befinner seg og hvor det tilbys læreplasser, og dels er det en lokal variasjon i tilbudsomfanget som må forklares med tradisjoner og kultur for fagopplæring.

Kontrakten mellom tilbyderne av læreplasser, utdanningsmyndighetene og elevene inneholder et sterkt element av frivillighet som gjør at det er lærebedriftene som avgjør hvor mange og hvem som skal tas inn. Dette kan være et sunt prinsipp, fordi tvang kan føre til at det opprettes læreplasser med dårlig kvalitet i bedrifter som ikke er motivert for oppgaven. Frivilligheten har likevel en svært høy pris og den prisen er det læreplassøkerne som betaler. Hovedmodellen for fag- og yrkesopplæring har en innebygd strukturell defekt, som gjør at retten til videregående opplæring fram til yrkeskompetanse ikke gjelder for alle. Vi vet dessuten at det er de med de svakeste karakterene som særlig faller utenfor (tabell 7.14), og de befinner seg ofte i utgangspunktet i en lavere sosial posisjon. Barn av foreldre med lite utdanning, og dermed lite kulturell kapital, kan vise til svakere skoleresultater. Når disse elevene velger yrkesfag, risikerer de å møte en strukturell barriere, "manglende læreplass", som barn fra hjem med mer kulturell kapital har mindre sannsynlighet for å støte på. Denne barrieren kan sette en stopper for planene om å oppnå yrkeskompetanse, men det fins et virkemiddel innenfor dagens struktur som kan håndtere dette problemet. Det er slik at dersom en elev ikke får læreplass etter avsluttet Vg2, skal fylkeskommunen tilby eleven tilsvarende opplæring i skole i form av et Vg3 tilbud. Slik opplæring kan være i skolens regi, men den bør være i samarbeid med bedriftene og gjerne ha lengre varighet enn bare ett år. Det er vår vurdering at slike virkemidler må tas i bruk i langt større grad, slik at ingen skal behøve å avbryte sin videregående opplæring fordi de ikke får læreplass.

Kompetanseoppnåelse på samme lave nivå etter Kunnskapsløftet

Vi har kunnet følge tre elevkull fram til oppnådd studie- eller yrkeskompetanse, de to siste kullene før Kunnskapsløftet og det første etter reformen. Det er små forskjeller mellom de tre kullene og den samlede andelen som oppnår studie- eller yrkeskompetanse til normert tid var 55,5 prosent for 2004-kullet, 57,8 prosent for 2005-kullet og 57,1 prosent for 2006-kullet (tabell 3.1). Det var dermed en økning i andelen som oppnådde kompetanse på 2,3 prosentpoeng fra det nest siste til det siste kullet før Kunnskapsløftet og en tilbakegang fra det siste før reformen til det første etter på 0,7 prosentpoeng. Når vi ser bare på elever som startet i de tre studieforberedende utdanningsprogrammene, er andelen som fullførte og besto til normert tid 73,5 prosent for 2004-kullet og 75,6 prosent for 2007-kullet (tabell 3.2). Det er dermed en svak tendens til økt kompetanseoppnåelse i denne delen av videregående opplæring. Også når vi avgrensner analysen til å gjelde elever i skoleløp som hadde nådd det tredje året i videregående opplæring til normert tid, ser vi tendenser til at flere oppnår kompetanse (tabell 3.3). For yrkesfagene er bildet mer uklart. Mens 44 prosent av 2004-kullet oppnådde kompetanse til normert tid, steg andelen til 45,3 prosent for 2005-kullet, for så å synke til 43,6 prosent for 2006-kullet. Andelen av lærlingene som oppnår fagbrev har dessuten sunket med fire prosentpoeng fra 2004-kullet til 2006-kullet.

Er snaut 60 prosent som oppnår kompetanse til normert tid lite eller mye? Det er ingen enkel øvelse å sammenlikne kompetanseoppnåelse i videregående opplæring på tvers av landegrensene, ikke minst fordi utdanningssystemene og utdanningens lengde varierer mye fra land til land. Med dette forbeholdet kan vi likevel fastslå at norske gutter i relativt liten grad fullfører til normert tid, mens jentene ligger noe nærmere et internasjonalt gjennomsnitt (figur 9.6). Ikke noen av de 20 landene Norge sammenliknes med har en så dramatisk forskjell mellom gutter og jenter som Norge. Noe av forklaringen kan ligge i at vår fag- og yrkesopplæring har en hovedmodell med to år i skole og to år i bedrift og at overgangen fra skole til lære er en barriere for mange elever, noe som først og fremst rammer gutter med svake faglige forutsetninger.

Når vi sammenlikner Norge med andre lands kompetanseoppnåelse i studieforbereende og yrkesfag, finner vi at Norge framstår som nær gjennomsnittet for studieforbereende, men klart under gjennomsnittet for yrkesfagene (figur 9.5). Samtidig går samme tendens igjen i nærmest alle land, at kompetanseoppnåelsen er dårligere i yrkesfag enn i studieforbereende. Dette forklares med at det i mange land er vanlig å styre de prestasjonssvakeste mot fag- og yrkesopplæring, mens de skoleflinke går til studieforbereende. For Norge stemmer denne beskrivelsen svært godt.

Selv om det er ulikheter mellom land i struktur, innhold, definisjon og avgrensning av både frafall og kompetanseoppnåelse, og det i tillegg er variasjon i andeler som slutter eller oppnår kompetanse, viser forskning at det i stor grad er de samme mekanismene som er i funksjon og de samme forholdene som har betydning for kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring i en rekke land. Disse forholdene kan deles i fire klasser: 1) De unges bakgrunn, 2) de unges skoleprestasjoner på tidligere nivå i utdanningssystemet, 3) de unges engasjement og 4) utdanningens kontekst.

Vi er ikke overrasket over at vi ikke finner noen bedring i kompetanseoppnåelsen etter Kunnskapsløftet. Dels er det trolig for tidlig å måle dette med utgangspunkt i de aller første reformkullene. Enda viktigere er det likevel at de endringene som er gjort i tilbudsstrukturen egentlig ikke tilsier at vi skal finne effekter av betydning. Det som likevel er mest slående, er hvor konstant andelen som oppnår kompetanse til normert tid har vært siden innføringen av Reform 94. Når vi faktisk finner en nedgang i kompetanseoppnåelsen i yrkesfagene fra 2005 til 2006-kullet, tror vi det har mer med økonomiske konjunkturer å gjøre enn med strukturendringene. Tendensen til forbedring i studieforbereende kan være resultat av at det har vært satset mot frafall over lengre tid i mange fylker og at dette gir resultater.

Det er tre veier mot studiekompetanse: gjennom et av de tre studieforbereende utdanningsprogrammene, gjennom påbygging for studiekompetanse etter to år i yrkesfag, eller gjennom et eget studieforbereende tilbud innenfor Naturbruk eller Medier og kommunikasjon. Elevene som går via yrkesfag har gjennomgående svakere karakterer fra grunnskolen og oppnår kompetanse i mindre grad. Når vi kontrollerer for karakterforskjellen, er sannsynligheten for å oppnå kompetanse den samme innenfor alle tre tilbudstyper. Det er altså ikke tilbudet i seg selv, men elevenes faglige forutsetninger som avgjør om de lykkes eller ikke (figur 3.2).

Det er betydelige fylkesvise variasjoner i kompetanseoppnåelse (kapittel 3.6). To spredtbygde fylker med liten befolkning ligger i hver sin ende av skalaen. Sogn og Fjordane har den høyeste andelen som oppnår kompetanse til normert tid, både i studieforbereende og yrkesfag, mens Finnmark ligger klart sist i begge kategorier. Mens 65 prosent av 2006-kullet i Sogn og Fjordane oppnådde kompetanse til normert tid, gjaldt det bare 33,3 prosent av elevene i Finnmark. De endringene vi finner ved innføringen av Kunnskapsløftet er ikke spesielt markerte, men det er en tendens til redusert kompetanseoppnåelse i fylkene fra Møre og Romsdal og nordover.

Reformen har her ikke nådd sitt mål om å føre flere fram til yrkeskompetanse. Andelen med fagbrev etter fire år er redusert med to prosentpoeng i Bygg- og anleggsteknikk, mens den er økt med et halvt prosentpoeng i Teknikk og industriell produksjon. Når vi ser på enkeltfagene innenfor de to utdanningsprogrammene, finner vi endringer i kompetanseoppnåelse, men de går i begge retninger og oppveier stort sett hverandre. Dermed er de nok mer uttrykk for tilfeldige svingninger enn faktiske

endringer. I Restaurant- og matfag er andelen som oppnådde fagbrev til normert tid den samme før og etter Kunnskapsløftet (Kapittel 4.1). De bredere programområder kan vise seg mer å være en reform på papiret enn en endring i den realiteten skolene representerer. Dermed kan det vise seg at denne delen av reformen gir like liten effekt som mange andre reformer som er styrt fra sentralt hold. Det kan også tenkes at grunnen til at vi ikke finner endringer er at reformen i realiteten ikke er implementert på skolenivå, slik forutsetningen var. Dessuten kan en mulig effekt av bredere kurs ha blitt dempet av finanskrisen. Bakgrunnen for å innføre det nye helsearbeiderfaget etter 2+2 modellen var å gjøre dette i størst mulig grad til hovedmodellen for fagopplæring, også i Helse- og sosialfag. Slår vi sammen de to utdanningene fra før Kunnskapsløftet, Hjelpepleier og Omsorgsarbeider, finner vi at til sammen 72 prosent oppnådde kompetanse, fordelt på 40 prosent med ren yrkeskompetanse, 20 prosent med ren studiekompetanse og 12 prosent med dobbeltkompetanse. For det nye helsearbeiderfaget er status etter fire år at til sammen 60 prosent hadde oppnådd kompetanse, fordelt på 23 prosent med yrkeskompetanse og 37 prosent med studiekompetanse (kapittel 4.2). Når vi kan dokumentere en så kraftig endring i kompetanseoppnåelse, både når det gjelder omfang og type, tolker vi det som et resultat av rasjonelle valg fra elevenes side. Her er det ikke strukturene som styrer elevene, men elevene som velger mellom ulike alternativer. De blir ikke dyttet, men hopper over til påbygg (Gambetta 1987). Dette dokumenteres i en ny studie av elevene på helse- og sosialfag (Høst m.fl. 2012).

Vi har gjennomført separate multivariate analyser for studieforberedende og for yrkesfagene, for å se på en rekke ulike forhold som påvirker sannsynligheten for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse (kapittel 5). En sentral faktor er karakterene, som det er særlig viktig å holde konstant for å få fram sammenhengen med de øvrige forholdene som virker inn på sannsynligheten for å oppnå kompetanse til normert tid. Imidlertid er det fortsatt vanskelig å si noe om årsaksforhold, siden det er mange forhold som virker inn samtidig, og i noen tilfeller i ulike retninger.

Et av eksemplene vi viser gjelder forholdet mellom kompetanseoppnåelse og innføringen av Kunnskapsløftet og av kjønn (avsnitt 5.3.1). Her viser det seg at jenter har marginalt større sannsynlighet for å oppnå studiekompetanse til normert tid enn gutter, forskjellen tilsvarer bare litt mer enn ett prosentpoeng. Vi vet jo at jentene fullfører i større grad enn guttene, men det skyldes først og fremst karakterene, og ikke at de er jenter, og jenters forsprang på gutter i skoleprestasjoner er tidligere dokumentert. Betydningen av Kunnskapsløftet er enda mindre enn kjønnseffekten, og tilsvarer en økning i sannsynligheten for kompetanseoppnåelse på mindre enn et prosentpoeng. Når vi sammenlikner de fire studieforberedende utdanningsprogrammene (5.3.2), finner vi bare små forskjeller i sannsynligheten for kompetanseoppnåelse. Dette i motsetning til grunnskolekarakterene, som er det av alle forhold som har størst betydning (5.3.3). Mens man med en gjennomsnittskarakter på 2,8 har en sannsynlighet på 22 prosent for å oppnå studiekompetanse til normert tid, er sannsynligheten 94 prosent når karakteren er 5,2, forutsatt at alle andre forhold er like. Vi vet fra tidligere forskning at sosial bakgrunn virker gjennom karakterene. Barn med foreldre som har høyere utdanning får bedre karakterer og gjennomfører og består oftere i videregående skole. Når vi bare finner en svak virkning av foreldrenes utdanningsnivå på sannsynligheten for kompetanseoppnåelse, skyldes dette nettopp at vi kontrollerer for karakterene.

I analysene for yrkesfagene skiller vi mellom oppnådd studie- og yrkeskompetanse innen fire år. Vi finner også her en svak effekt av Kunnskapsløftet på sannsynligheten for kompetanseoppnåelse, ikke for samlet kompetanseoppnåelse, men for fordelingen mellom de to kompetanseformene. Mens Kunnskapsløftet ser ut til å øke sannsynligheten for å oppnå studiekompetanse, svekker den sannsynligheten for å oppnå yrkeskompetanse (5.5.1). Dermed bidrar reformen til akademiseringstrenden.

Vi finner videre betydelige forskjeller mellom de seks utdanningsprogrammene vi har inkludert i analysene. Igjen er det fordelingen mellom kompetanseformene som skiller utdanningsprogrammene, mer enn samlet sannsynlighet for kompetanseoppnåelse. Mens sannsynligheten er omtrent like stor for hver av de to kompetanseformene i Naturbruk, Service og samferdsel og Helse- og sosialfag, er

yrkeskompetanse nærmest enerådende i Bygg- og anleggsteknikk og Teknikk og industriell produksjon. Når vi trekker kjønn inn i disse analysene av yrkesfagelevene, ser vi at jentene har betydelig større sannsynlighet for å oppnå studiekompetanse enn guttene (5.5.2).

Viktigst av alt er likevel grunnskolekarakterene (5.5.4). Mens en gutt på Bygg- og anleggsteknikk med 4,6 i gjennomsnittskarakter har 60 prosent sannsynlighet for å oppnå yrkeskompetanse og 26 prosent sannsynlighet for studiekompetanse, er sannsynlighetene henholdsvis 41 og fem prosent når karakteren er 3,3. For jenter på Helse- og sosialfag med karakter lik 4,6 er sannsynligheten 21 prosent for yrkeskompetanse og 72 prosent for studiekompetanse, mens sannsynlighetene er henholdsvis 25 og 24 prosent når karakteren er 3,3.

I yrkesfagene bidrar både foreldrenes utdanningsnivå og yrkesaktivitet, men på ulik måte (5.5.5). Å ha foreldre med høyere utdanning øker sannsynligheten for å oppnå studiekompetanse betydelig, mens det har en marginal negativ effekt på sannsynligheten for å oppnå yrkeskompetanse. Igjen må vi understreke at alt annet da er likt, også karakterene. Dette kan være et eksempel på det Boudon (1974) kaller sekundæreffekten, nemlig at det er en sammenheng mellom sosial bakgrunn og valg av utdanning også innenfor grupper av elever som har lik karakter. Da vil en elev med foreldre som har høyere utdanning ha større sannsynlighet for å velge studieforbereende enn en elev med foreldre uten slik utdanning. Dette kommer på toppen av den generelle sammenhengen mellom foreldrenes utdanningsnivå og valg av utdanning.

At begge foreldre er yrkesaktive øker sannsynligheten for begge kompetanseformer omtrent like mye. Vi finner en egen akademisk driv blant innvandrere og etterkommere, som sammenliknet med etnisk norske har en betydelig større sannsynlighet for å oppnå studiekompetanse, mens sannsynligheten for å oppnå yrkeskompetanse er omtrent den samme for alle grupper (5.5.2). Dette stemmer godt overens med tidligere forskning.

Reformkullene møtte et vanskeligere arbeidsmarked

Når vi tar for oss situasjonen det fjerde året etter at elevene gikk ut av grunnskolen, finner vi at omtrent en av tre var i arbeid før Kunnskapsløftet, mens andelen har sunket med ca. tre prosentpoeng etter reformen (tabell 6.1). Vi tror dette henger mer sammen med et vanskeligere arbeidsmarked for ungdom etter finanskrisen enn med innføringen av Kunnskapsløftet. Andelen som studerer har økt med omtrent to prosentpoeng og var 18 prosent etter Kunnskapsløftet. Andelen som er i lære det fjerde året er konstant på 18 prosent

Andelen av yrkesfagelevene som er i lære det fjerde året økte fra 35,5 prosent før Kunnskapsløftet til 36,9 prosent etter, mens andelen i arbeid sank fra 29,4 til 24,7 prosent (tabell 6.3). Disse endringene er særlig tydelige i Helse- og sosialfag og er en effekt av at hjelpepleierutdanningen og omsorgsarbeiderfaget er erstattet av helsearbeiderfaget med opplæring i bedrift. Blant de som hadde oppnådd studiekompetanse til normert tid før Kunnskapsløftet var 42 prosent i arbeid det fjerde året, mens 37 prosent studerte. Etter Kunnskapsløftet har andelen som arbeider sunket til 39 prosent, mens det er en økning på drøyt et prosentpoeng i andelen som studerer (tabell 6.5).

Det er en nær sammenheng mellom karakterer fra grunnskolen og hva elevene foretar seg det fjerde året (kapittel 6.5). Av de som hadde en gjennomsnittskarakter på 5,2 og over var 45 prosent i høyere utdanning, mens 30 prosent var i arbeid. Blant de med karakterer mellom 3,1 og 3,3 var 34 prosent i lære, 28 prosent i arbeid, 20 prosent i videregående skole og 15 prosent utenfor arbeid og utdanning, mens bare to prosent var i høyere utdanning. En multivariat analyse der det kontrolleres for karakterer, kjønn og innvandrerbakgrunn viser at det er en helt marginal effekt av Kunnskapsløftet på sannsynligheten for å være i høyere utdanning det fjerde året etter grunnskolen. Jenter har en betydelig større sannsynlighet for å begynne å studere det fjerde året enn gutter, og ungdom med foreldre som er født i utlandet har større sannsynlighet enn de som har mor og/eller far som er født i Norge (tabell 7.1). En av fire jenter fra et årskull er i høyere utdanning det fjerde året, mot bare halvparten så mange av guttene. Innen det femte året har 47 prosent av jentene vært registrert i høyere utdanning, mot 27 prosent av guttene. Innen det sjette året har 55 prosent av jentene og 32

prosent av guttene registrert seg. Innen det sjuende året er andelene henholdsvis 58 og 38 prosent (figur 7.2).

Å ha foreldre med høyere utdanning reduserer sannsynligheten for å gå rett i høyere utdanning, mens det øker sannsynligheten for å utsette studiestarten. Dette kan være en indikasjon på at ungdom fra høyere sosiale lag i større grad innvilger seg et friår etter videregående enn ungdom fra lavere sosiale lag.

Etter Kunnskapsløftet var en av tre elever som ble tatt inn i videregående opplæring på særskilt grunnlag utenfor arbeid og utdanning det fjerde året, før reformen var andelen 28 prosent. Andelen som var i arbeid sank fra 25 til 19 prosent (tabell 7.15). Det vanskelige arbeidsmarkedet ser dermed ut til å ha rammet denne gruppa særlig hardt.

Det er foretatt en multivariat analyse der vi predikerer sannsynligheter for i alt seks mulige utfall ved starten av det fjerde året etter grunnskolen for elever i treårige utdanningsløp. Når vi holder alle andre forhold konstant, for eksempel grunnskolekarakterer, kjønn og foreldres utdanningsnivå, finner vi en svak effekt av Kunnskapsløftet på sannsynligheten for å begynne å studere og for å ha oppnådd kompetanse og være i arbeid (8.3.1). Sannsynligheten for å begynne å studere har økt med ca. 2 prosentpoeng, mens sannsynligheten for å ha oppnådd kompetanse og være i arbeid er redusert tilsvarende. Det er imidlertid usikkert om det er Kunnskapsløftet eller situasjonen på arbeidsmarkedet som ligger bak dette.

Grunnskolekarakterene er det som har aller størst betydning for hvilken situasjon elevene befinner seg i det fjerde året etter at de gikk ut av grunnskolen (8.3.3). Ei jente med 5,2 i karaktergjennomsnitt har 36 prosent sannsynlighet for å være i høyere utdanning og 46 prosent sannsynlighet for å ha oppnådd kompetanse og være i arbeid. Sannsynligheten er bare fire prosent for at disse jentene ikke har oppnådd studie- eller yrkeskompetanse på dette tidspunktet. For jenter med et karaktersnitt på 2,8 er situasjonen en helt annen. For dem er sannsynligheten for å ha oppnådd kompetanse bare 17 prosent, mens sannsynligheten for å være i arbeid uten oppnådd kompetanse er 44 prosent og for fortsatt å være i videregående opplæring er sannsynligheten 24 prosent.

Innvandrere og etterkommere har en egen driv mot høyere utdanning. Når alt annet er likt, er sannsynligheten for at disse gruppene er i høyere utdanning nesten dobbelt så høy som den er for de som har minst en norsk forelder, som på sin side har mye større sannsynlighet for å være i arbeid etter å ha oppnådd kompetanse (8.3.4). Mens sannsynligheten for å studere er bare 22 prosent for de etnisk norske guttene, er den 50 prosent for jenter som er etterkommere. Til gjengjeld er sannsynligheten for at de etnisk norske guttene og jentene er i arbeid og med kompetanse henholdsvis 41 og 38 prosent, mot mellom 22 og 27 prosent blant innvandrerne og etterkommerne.

Små endringer i strukturen gir ubetydelige effekter på gjennomføring og kompetanseoppnåelse

Innføringen av endringer i tilbudsstrukturen i videregående opplæring har ikke hatt særlig betydning for gjennomføring og kompetanseoppnåelse. Trenden mot akademisering og en økende andel som oppnår studiekompetanse, som vi har sett de siste årene, fortsetter også etter reformen. Dette gjelder særlig for jentene. Innføringen av det nye helsearbeiderfaget kan se ut til å ha bidratt ytterligere til dette. Man er også lenger unna målet om å få flere til å velge realfag enn før reformen. Innføringen av bredere Vg2 programområder innenfor yrkesfagene har ikke gjort overgangen fra skole til bedrift enklere, selv om vi her må legge til at det ikke kan forventes effekter så kort tid etter implementeringen av dette tiltaket. Vi kan heller ikke utelukke at finanskrisen som inntraff samtidig som Kunnskapsløftet ble implementert kan ha gjort overgangen fra skole til bedrift vanskeligere enn den ellers ville vært, og dermed dekker over eventuelle positive effekter av brede kurs. Overgangen til arbeidsmarkedet ser ut til å ha vært noe vanskeligere for kullene etter innføringen av Kunnskapsløftet enn for de tidligere kullene. Det tror vi ikke har noe med reformen å gjøre, men at finanskrisen er forklaringen.

Summary

The project "Programme Structure, Accomplishment and Attainment of Competence in Upper Secondary Education" within the evaluation of the "Knowledge Promotion Reform" addresses two main issues. Firstly: how are the changes in the programme structure of upper secondary education implemented? Secondly: what are the consequences of the reform for accomplishment and attainment? Since this is the final report of a project that has been going on for more than five years, it will look back at findings from the four preliminary reports, as well as present new findings, based on analyses of data available from the final stages of the project. In this summary we will present the main findings from the project.

The quantitative analyses in this project are based on registry data. This allows us to follow the two student cohorts immediately prior to the reform and the two immediately after. We analysed results in terms of background characteristics such as gender, country of birth, parents' educational level and grades from lower secondary school, as potential explanatory variables. The analyses primarily offer evidence of statistical correlations, i.e. the correlation between different factors (variables). Demonstrating any causal relationship is far more complicated. For example, the analyses show that students' grades are the factor which is most strongly correlated with the likelihood of completing upper secondary education. A strong correlation between educational achievement at two points in time - grades in school and attainment in secondary education - is not unexpected. It cannot, however, be assumed from this that good grades are the reason behind having a high likelihood of completing upper secondary education. There are a number of other factors - underlying conditions - which may affect both students' grades from lower secondary school and their attainment in upper secondary education. Such factors include students' innate abilities, motivation and willingness to learn, as well as environmental conditions such as parents' resources, the characteristics of schools attended and the teachers they have had. The statistical relationship between grades in lower secondary school and attainment in upper secondary education should therefore not be interpreted as causal, but simply as a statistical relationship. It is also important to note that the strength of the correlation between grades and attainment varies, depending on a number of factors - such as student characteristics and the schools attended.

The findings of the evaluation are presented under five main headings, related to the issues examined: 1) implementation of the new structure; 2) applying for upper secondary education; 3) completion of upper secondary education; 4) attainment; and, 5) transition to higher education and the labour market. Each of these five parts of the summary varies in length, as these themes have not had equal emphasis in the evaluation and as some of these issues have been thoroughly documented and analysed in the preliminary reports.

New structure - traditional patterns

This first heading in the summary is identical to the title of one of the preliminary reports, that focused on the implementation of the new program structure as a topic of research. The only difference here is that we have omitted the question mark which was in the title of the report. We can do that now, three years on, because so far we are able to comfortably conclude that the structural measures implemented have not led to fundamental changes in the programmes offered, and have not changed students' preferences or completion in any decisive way. Two exceptions exist, which we will come back to. Although the new structure is visible and has been implemented as planned, with 12 main study programmes instead of 15 and about 60 second-year programme areas instead of nearly 90 second-year courses, it's easy to see the old structures from Reform '94 at work behind these new terms and refinements.

While the county education authorities have the responsibility to implement any new structure in upper secondary schools, it is at the school level that any new structure appears. There was a positive attitude at the county level towards implementing this reform, due to a belief that broader second-year courses would provide greater flexibility and make it easier to give students' their first choice. At the school level positive effects of the reform were not expected to the same extent; schools would generally have to continue with the same specialised teachers, facilities and equipment, but provide training within broader programme areas. Therefore, examples were found of new, wider programme areas that correspond to one or two narrower courses from the old structure. It may have been difficult to implement the new structure at the school level in a short time, and this is one reason that this element of the reform has been received with scepticism by some. This scepticism was even greater in certain areas within vocational training, due to fears that broader second-year courses in school would undermine the specialization needed for work-place training in each trade. The leading critical voice has come from plumbing, but many quarters, including carpentry share these concerns.

The new programme structure has led to far more tangible consequences in a completely different area of vocational education and training, namely in the former education programme Arts, Crafts and Design; since the reforms this has reappeared in a significantly reduced form. Moving the popular programme area Drawing, Shape and Colour to the education programme of Specialisation in General Studies, has not only led to a halving of student numbers in this programme area, but has also weakened the teaching staff for the reduced study programme Design, Arts and Crafts. The reform's effect has been a reduction in the number of applicants both to the new programme area of General Studies and to the old, reduced study programme. This in turn led to offers being closed to new entrants in many schools. Thus the new structure has resulted in a break with tradition, and it is a real possibility that the education programme Design, Arts and Crafts will be closed in the future. While not a theme in this report, this issue has been described in all four preliminary reports.

The second example demonstrating that a new structure can lead to a break with tradition is the introduction of the new apprenticeship-based Health Worker education, replacing Assistant Nurse in-school education and the less sought-after Care Worker. This area features prominently in this report, describing how the reform has caused the numbers achieving a vocational qualification in this area to halve, compared to the situation before the reform. The effects of these two structural changes, used here simply as two examples of breaks with tradition, are significant as they show we are dealing with fundamental changes in the educational structure. If we were to apply Gambetta's (1987) distinction between rational educational choice (jumping) and choice formed by structures (being pushed) to these two examples, there seems to be more signs that students have jumped rather than being pushed, in the sense that they have opted out of the new offerings for the quite rational reason that they appeared to be less attractive than the old ones.

It was also an ambition of the reform to strengthen science in several ways, by raising the general level of competence among students through a higher number of hours in mathematics taken (with two years of mathematics required in the general studies courses) and also by encouraging more students to specialise in science. It is too early to measure the effects of this first measure, but we can conclude

that so far, the second one has not been fulfilled. On the contrary, it appears that fewer students choose science since the reform's introduction.

Academisation and traditional, gender-based choice decisions

We will now look more closely at students' preferences. This evaluation finds two issues that are particularly evident when it comes to preferences and choices. Firstly, at around the time of the Knowledge Promotion Reform a distinct tendency appears for students to opt out of vocational education in favour of general education qualifying them for higher education. Secondly, upper secondary education is, and has always been, characterised by strong gender segregation by course type.

In 2000, the vocational study programme Media and Communications was established, which sounds vocational in name, but in practice sees 97 per cent of those who complete this programme on time qualify for higher education. While Media and Communication is considered a vocational programme, this conceals a process of academisation, with a clear increase over time in the proportion of applicants aiming for higher education. Since the introduction of the reform, students are also more likely to apply for the general programmes, a tendency that is especially marked amongst girls. The official picture of secondary education is that there are about as many applicants for vocational programmes as for general programmes. When the Media and Communication programme is moved to the general education area (which is where in our opinion it belongs) and we follow the entire student cohort through upper secondary education up to the third year, where vocational students choose between vocational and general education, and finally look at who actually complete after four years, four times as many students qualify for higher education compared to those achieving a vocational qualification.

Is this the result of rational choice, structural conditions or perhaps conflicting preferences? Vocational and general education may appear as equally good options. There are counsellors in secondary school that recommend students who are undecided to choose vocational courses, because they may change their minds after two years, if they would rather aim for higher education. This seems rational enough and can be a strategy which reduces pressure on students; those who are unsure might well benefit from delaying any final choice between vocational training and academic education. An earlier survey among students who switched from vocational to general education after two years, shows that 18 per cent had planned this before they even started upper secondary school, with 20 per cent switching during the first year and 45 per cent during the second. Our quantitative data don't allow us to analyse the basis on which students make their decisions, but we can describe the outcome of these choices with a high degree of accuracy. Prior to the reform 34.4 per cent of boys and 53.4 per cent of girls qualified for higher education, within the prescribed time of three years in school. After the reform these figures rose to 36.1 and 55.3 per cent. To the extent this is due to the reform, it may be partly explained by the introduction of Health Worker education, but first and foremost this seems to be a continuation of a trend that started before the reform.

It is not easy to explain this long-running trend of academisation using these analyses and data, as we probably have too few cohorts to address this issue. These cohorts also differ in a relatively slight but important respect, in terms of parents' educational background. For each cohort, the proportion of students with parents with higher education is increasing, but these trends and their effects cannot be measured thoroughly over only four cohorts. Over a longer period of time, it is reasonable to assume that explanations for the trend of academisation do relate to such shifts. This fits well with Boudon's (1974) theory of social position, when children try to reach at least their parents' education levels, to protect themselves against social degradation. Educational ambitions in each cohort have increased as parental education has. We have not included this in the analyses in this project, but our data shows that the proportion of graduates from lower secondary school with at least one parent who has completed higher education rose from 40.4 per cent in the 2004 cohort to 42.3 per cent in the 2007 cohort. Slowly but surely it seems that students are becoming more likely to choose general education over vocational training.

In 1991, 5 per cent of students in the first year of the programme for Health and Social Care were male; in 1994 the share was 8 per cent and by 2010 it was 10.6 per cent. This marks a slight increase in the proportion of boys in this female-dominated educational programme. In the programme Electricity and Electronics, there has not been any significant change in gender distribution. In 2010, just 4 per cent of applicants were female. Changes have also failed to emerge in Building and construction enrolments. General Studies has also maintained a status quo with between 54 and 57 per cent of female students. These imbalanced gender ratios mean that the leakage of students from vocational training to general education is a particularly female phenomenon. The female-dominated Health and Social Care sees particularly high numbers of students leave vocational training after two years to try to qualify for higher education. Here the reform appears to have accelerated the process of academisation. Before the reform 31 per cent of girls in Health and Social Care had achieved vocational qualifications within the standard time, while 22 per cent had qualified for higher education. After the reform 22 per cent achieved a vocational qualification, while 27 per cent qualified for higher education. Paradoxically, the introduction of the new Health Worker education, including an apprenticeship, is part of the explanation for this academisation. Qualifying for higher education seems more attractive than achieving vocational skills, while vocational qualifications obtained through apprenticeship appear to be even less attractive than vocational education in school. Students may tend to turn their back on these new offers.

Overall, 55 per cent of female students within a cohort attain study competence¹ after three years in upper secondary school, compared with only 36 per cent of male students; this is the main reason for the large majority of female students in higher education. Among those who attain study competence, 42 per cent of girls and 33 per cent of boys start higher education immediately. After another year, 77 per cent of the girls and 67 per cent of boys are enrolled as students. If we add another two years, the proportion that is in, or has been in, higher education rises up to 91 and 86 per cent respectively. While boys start higher education later, they almost close the gap compared to girls a few years later.

Gender segregation in upper secondary school, and the clear bias against female dominance in the academic study programmes, is and has been a much discussed phenomenon. It is paradoxical that there is no evidence that this issue was considered or accounted for in the preparation of reforms, or in the Knowledge Promotion Reform itself. There is probably an official goal to reduce segregation by encouraging non-traditional choices, but there is nothing in the reform that indicates why students would increasingly choose differently than they have in the past.

The transition from the second to the third year is difficult

The third preliminary report in the evaluation was titled "One, two ... three? The difficult transition". It is the transition from the second to the third year that sees the highest level of drop out in secondary education. This applies to vocational education and much of the explanation lies in vocational programmes which offer two years of schooling and two years of apprenticeship. The reality is that there are too few apprenticeships compared to the number of Level 2 students, or to the number of students seeking apprenticeships. To some degree, there are both vacant opportunities and appropriate applicants, while in practice companies reject many applicants and prefer not to take on apprentices if they find no one suitable. However, this is not a full explanation for why only a little more than half of those in vocational programs in their second year remain in vocational training at the start of their third year, of which 34 per cent were apprentices and 17 per cent in vocational school. The small proportion of apprentices is striking, and it is not only due to a lack of apprenticeships being offered; many do not apply for an apprenticeship at all. Approximately one third of those who left secondary education after their second year had not even applied for school or an apprenticeship.

Instead, around a quarter (25 per cent) of Level 2 vocational students switched to general education in 2010 and this share has risen continuously, up from 19 per cent in 2006. This trend towards general

¹ Study competence is here used as an abbreviation of the term "University and college admissions Certification" (Studiekompetanse), which is the standard level of attainment after three years of general upper secondary education, qualifying for higher education."

education was evident before the Knowledge Promotion Reform, but the reform seems to have accelerated this development, as part of the academisation process we have already described. For those who are concerned about the recruitment of skilled labour in the future, this marks a concerning leakage of skills and people from vocational training. In particular, students from Health and Social Care, Service and Transport, and Agriculture, Fishing and Forestry tend to make this choice, but there is also a tendency across all the other vocational programmes for more students to switch, since the Knowledge Promotion Reform. While there is practically no student drop out from general study programmes in the transition from second to third year, about one in six vocational students drops out after level 2. However, this percentage has been relatively stable over the past five student cohorts.

Although the general tendency towards academisation is an important reason that only one in five of those who attains competence within the prescribed time receives vocational qualifications, the lack of apprenticeships and the rejection of applicants by companies is still significant. About half of Level 2 pupils in vocational programmes applied for apprenticeship, while only one in three became apprentices. This means that every third student who applies does not become an apprentice. Some of them have been offered a place that they have rejected, but not many. The situation for apprenticeship applicants has been more or less the same ever since Reform '94 was put in place, with some fluctuations largely as a result of the labour market situation. Education authorities, industry and the public sector have not been able to solve this issue. There is considerable geographic variation in the proportion of applicants who get an apprenticeship, not only between, but also within counties. In part, there seems to be a mismatch in many trades between where the applicants live and where apprenticeships are offered, and in part there is a local variation in supply, as explained by the traditions and culture of vocational training.

The contract between providers of apprenticeships, education authorities and the applicants remains largely voluntary, allowing providers to determine how many and who should be included in apprentice positions. This can be a healthy principle, as coercion could lead to apprenticeships with poor quality in companies that are not motivated to fulfil this task. Nonetheless, the voluntary principle has a very high price, and the applicants pay this price. The main model for VET builds in a structural defect, which means that the right to upper secondary education, which leads to vocational qualifications, does not apply to everyone but only to those who can win an apprentice spot. We know also that those with the weakest grades are more likely to be left without a position, and that they are often from a lower social position. Children of parents with little education, and therefore little cultural capital, also show poorer school performance. When these students choose vocational programmes, they risk meeting a structural barrier in the "lack of apprenticeship" places, which children from homes with more cultural capital are less likely to encounter or better placed to overcome. This barrier can put a stop to students' plans to achieve vocational qualifications. There is, however, a tool available within the current structure that could deal with this problem. A student who does not get an apprenticeship after completing Level 2 may claim similar training in school. Such training should be provided in cooperation with companies and last longer than one year. It is our opinion that such measures must be used to a greater extent, so that no student has to cancel their upper secondary education because they do not get an apprenticeship.

Competence achievement at the same low level after the reform

We have followed three cohorts up until they attained study competence or vocational skills: two cohorts immediately before the Knowledge Promotion reform and the first cohort after the reform. There are small differences between these three cohorts. The overall proportion achieving academic or vocational skills within the standard time was 55.5 per cent for the 2004 cohort, 57.8 per cent for the 2005 cohort and 57.1 per cent for the 2006 cohort. When we look only at students starting in one of the three academic education programs, the percentage completing was 73.5 per cent for the 2004 cohort and 75.6 per cent for the 2007 cohort. This marks a slight increase in attainment in this part of upper secondary education. For vocational education, the picture is less clear. While 44 per cent of the 2004 cohort achieved competence within the stipulated time, this share rose to 45.3 per cent for the 2005 cohort, only to fall to 43.6 per cent for the 2006 cohort. The proportion of apprentices who

achieve their certificate also fell by four percentage points between the 2004 cohort and the 2006 cohort.

Should the 60 per cent who achieve a specified competence within the standard, stipulated time be seen as little or a lot? There is no simple method to compare the attainment of education across national borders, not least because educational systems and study length varies greatly from country to country. With this qualification in place, we nevertheless conclude that attainment within the stipulated time is relatively low among male students in Norway, while female students are somewhat closer to the international average. None of the 20 countries compared to Norway has such a dramatic difference between male and female students performance. One explanation may be that VET in Norway is designed with two years of school and two years as an apprentice making the transition from school to apprenticeship a barrier which primarily affects boys, especially those with weaker academic qualifications.

When we compare Norway with other countries' attainment in general studies and vocational training, we find that Norway is close to the average in general studies, but clearly below average when it comes to vocational training. However, almost all countries share the trend that sees a weaker rate of completion in vocational training than academic education. This is explained by the fact that, in many countries, it is common to channel the academically weaker students towards vocational education and training, while stronger performers go onto general studies. This description certainly matches the Norwegian case very well.

Although there are differences between countries in the structure, content, definition and delimitation of both dropout and attainment, and variations in the proportions that drop out or achieve study competence or vocational qualifications, research shows that it is largely the same mechanisms at work, and the same factors that affect attainment in upper secondary education across a number of countries. These key factors can be divided into four categories: 1) the students' origin, 2) the students' educational achievements at previous levels, 3) the students' involvement and motivation and 4) educational context.

We are not surprised that we did not find any improvement in attainment after the Knowledge Promotion Reform. In part it is probably too early to measure any such change based on the first post-reform cohorts. More importantly, the changes made to the programme structure do not really indicate that we should expect significant effects. Instead, what is most striking is how stable the proportion of students achieving academic or vocational competence within the standard time has been since the introduction of Reform '94. Where a small decrease in attainment is evident, in vocational programmes from the 2005 to the 2006 cohort, we think it is better explained by economic cycles than by structural changes. The improving trend in the academic programmes may be the result of efforts that have been made to reduce drop out over a long period, in many counties, and which are eventually producing results.

There are three ways to attain study competence in Norway: through one of three academic education programmes, by switching to take a final year of general education after two years of vocational training, or by taking a separate academic program at Level 3 within Agriculture or Media and Communication. Students who start in vocational courses generally have lower grades from lower secondary school and are less likely to complete their study programme. After controlling for grade difference, the probability of completion is the same for students in all three types of programmes. It is not the programme itself, but the students' academic qualifications that determines whether they succeed or not.

There are also significant regional differences in attainment. Two sparsely populated counties with small populations are located at each end of the attainment scale. Sogn og Fjordane has the highest proportion of students who complete and attain competence within the stipulated time, in both academic and vocational studies, while Finnmark is clearly last in both categories. While 65 per cent of the 2006 cohort in Sogn og Fjordane completed within stipulated time, only 33.3 per cent of the

students in Finnmark did. The changes we find after the Knowledge Promotion are not particularly pronounced, but there is a tendency to reduced attainment in the counties from Møre og Romsdal and in the North.

The reform has not met its goal of leading more students to complete and attain vocational qualifications. The proportion with certificate after four years has been reduced by two percentage points in the programme of Building and Construction, while it increased by half a percentage point in Technical and Industrial Production. When we look at individual trades within the two education programs, we find changes in attainment, but they go in both directions and substantially outweigh each other; thus, these changes are more likely to be expressions of random fluctuations than a sign of actual changes. In Restaurant and Food Processing, the proportion who achieved their certificate within the stipulated time remains the same before and after the reform. Widening the Level 2 programme areas may prove to be more of a reform on paper than a change in the reality of what schools and courses do. If so, it may be that this part of the reform provides as little of an impact as many other reforms that are centrally controlled. It is also possible that we have not found evidence of changes because the reform has not been implemented at the school level as intended. Moreover, it is possible that any effect due to introducing broader programme areas has been dampened by the financial crisis.

The reason for introducing the new Health Work programme area, with two years schooling and two years apprenticeship was to adjust this subject as far as possible to fit the main model for vocational training. Prior to the Knowledge Promotion Reform a total of 72 per cent of students on this course completed, 40 per cent with purely vocational qualifications, 20 per cent with purely academic qualifications and 12 per cent with both. After the reform, 60 per cent completed, 23 per cent with vocational qualifications and 37 per cent with academic ones. When such a powerful change in attainment is evident, both in terms of share and type of outcomes, we must interpret it as the result of rational choices made by the students. There are no structures that govern students' decisions, and they choose between different options. It seems that they will not be pushed as the reform hoped, but will jump to the academic strand in even larger numbers (Gambetta 1987).

We conducted separate multivariate analyses for academic and vocational education, to measure the impact of a variety of factors that are likely to influence students' likelihood of achieving academic or vocational skills. One very important factor is grades from lower secondary school, and it is especially important to keep this constant in analyses to reveal correlation with other factors that also influence the likelihood of achieving competence within stipulated time. However, it remains difficult to make any conclusions about causality, as there are many factors that influence outcomes simultaneously, sometimes in different directions.

One of the examples we use shows the correlation between attainment and the Knowledge Promotion Reform and gender; it turns out that girls are slightly more likely to achieve study competence in the prescribed time than boys, although this difference is only slight (just above one percentage point). We know that girls are more likely to complete programmes than boys, but that is primarily due to their better grades, and not their gender per se. Girls out-performing boys in school achievements has been widely documented previously. The effect of the reform is even smaller than the gender effect and provides an increase in the probability of attainment of less than a percentage point. When comparing the four academic education programmes we find only small differences in the probability of attainment. This is in contrast to the powerful influence of grades from lower secondary school, which is the single factor that has the greatest effect: only 22 per cent of students with an average grade of 2.8 will qualify for higher education within the prescribed time, while 94 per cent of those with an average grade of 5.2 will do so, assuming all other factors are equal. We know from previous research that social background has an effect through their grades. Children of parents with higher education have better grades and are more likely to complete their programme. When we find only a weak effect of parental education on the likelihood of attainment, this is because we have controlled for the effect of grades.

In the analyses of vocational education we distinguish between academic and vocational qualifications achieved within four years. We find a weak effect of the Knowledge Promotion Reform on overall patterns of attainment, there seems to be some impact on the distribution of outcomes between the two forms of competence. While the reform appears to increase the likelihood of achieving higher education, it weakens the likelihood of achieving vocational qualifications. Thus the reform strengthens the trend of academisation.

We find significant differences between the six vocational education programmes included in the analyses. Again, it is the distribution between the two competence forms that separates the education programmes, more than the overall probability of attainment. While the probability is about the same for each of the two forms of competence in Agriculture, Service and Transport, and Health and Social Care, vocational qualification is almost the universal outcome in Building and Construction and Technical and Industrial Production. When we consider gender in these analyses of vocational students, we see that the girls are significantly more likely to achieve study competence than boys.

The most important factor of all, however, remains the students' previous grades. While a boy in Building and Construction with an average grade of 4.6 has a 60 per cent chance of achieving vocational qualifications, and 26 per cent chance of academic ones, these probabilities fall to 41 and 5 per cent respectively if their average grade is 3.3. A girl in Health and Social Care with a grade of 4.6 has a 21 per cent chance of attaining vocational qualifications and a 72 per cent chance for study competence, while the probabilities fall to 25 and 24 per cent respectively, when the average grade is 3.3.

For students in vocational education, factors as parental education and employment both contribute, although in different ways. Having parents with higher education increases the likelihood of achieving academic competence significantly, while it has a marginal, negative effect on the probability of achieving a vocational qualification. Again, we must emphasize that this is when all else is equal, including grades. This may be an example of what Boudon (1974) calls the secondary effect, namely that there is a correlation between social background and choice of education even within groups of students who have similar grades; in this case, a student whose parents have higher education will still be more likely to choose general studies than students with similar academic performance, but with parents without such education. This effect comes on top of the general relationship between parental education and choice of education.

When both parents are employed, this also increases the probability of a student attaining both competence forms, by a similar amount. We find a distinct pattern of academic drift among immigrants and their descendants, compared with ethnic Norwegians: these groups have a significantly greater chance of achieving study competence, while the probability of achieving a vocational qualification is about the same for all groups. This is consistent with previous research.

Reform cohorts faced a tough job market

When we look at the situation for students in their fourth year after completing lower secondary school, we find that one in three was working prior to the Knowledge Promotion Reform; this group had decreased by approximately three percentage points after the reform. We believe this more strongly linked to a difficult job market for young people after the financial crisis than the reform. The proportion in higher education has increased by about two percentage points, to 18 per cent after the reform. The proportion in an apprenticeship remains constant at 18 per cent.

The proportion of vocational students who are apprentices their fourth year increased from 35.5 per cent before the reform to 36.9 per cent, while the share working fell from 29.4 to 24.7 per cent. These changes are particularly evident in the programme for Health and Social Care, a trend that is related to the Assistant Nurse and Care Worker courses being replaced by the new programme area Health Work with apprenticeship training. Before the reform, 42 per cent of those who qualified for higher education within the prescribed time were working, while 37 per cent were studying. After the reform

the share working has fallen to 39 per cent, while there is an increase of almost one percentage point in the proportion studying.

There is a close correlation between students' grades from lower secondary school and what they are doing in their fourth year. Of those who had a GPA of 5.2 and above 45 per cent were in higher education, while 30 per cent were employed. Among those with scores between 3.1 and 3.3, 34 per cent were apprentices, 28 per cent were employed, 20 per cent were still in school and 15 per cent were outside of work and education, while only two per cent were in higher education. A multivariate analysis controlling for the effect of grades, gender and immigrant background indicates that there is a marginal positive effect of the Knowledge Promotion Reform on the probability of being in higher education in the fourth year after upper secondary school. Girls are significantly more likely to start studying in the fourth year than boys, as are children with parents born abroad in comparison to those whose mother and / or father was born in Norway. One in four girls is in higher education by their fourth year, compared with half as many of the boys. By the fifth year, 47 per cent of girls had been registered in higher education, compared with 27 per cent of boys. In the sixth year, 55 per cent of girls and 32 per cent of boys had enrolled. By the seventh year, the shares were 58 and 38 per cent respectively.

Having parents with higher education reduces the probability of going straight into higher education, while increasing the likelihood of postponing study start. This may be an indication that youth from higher social classes are increasingly granting themselves a year off after school in a way that is less common among young people from lower social classes.

After the reform, one in three students admitted to upper secondary education on special terms, such as having learning difficulties, were outside of work and education at the beginning of the fourth year. This share was 28 per cent before the reform, while the share working dropped from 25 to 19 per cent. The difficult situation in the labour market after the reform seems to have hit this group particularly hard.

A multivariate analysis has been carried out in which we calculate probabilities for six possible outcomes at the start of the fourth year, for students in three-year education programmes. When key background factors are kept constant (such as grades, gender, and parental education) we find a weak effect of the Knowledge Promotion Reform on students' probability of starting to study and on being in work. The likelihood of starting studying has increased by approximately 2 percentage points, while the probability of being in work has reduced accordingly. However, it is uncertain whether it is the reform or the situation on the labour market which lie behind these changes.

Grades from lower secondary school is strongly correlated with what students do at the start of their fourth year after leaving compulsory education. A girl with a 5.2 grade average has a 36 per cent chance of being in higher education and 46 per cent chance of having achieved certification and started working; only four per cent of these girls will not have not achieved academic or vocational qualifications by this time. The situation is quite different for girls with a grade average of 2.8; only 17 per cent of this group will have completed by that point, while the probability of their being employed without having achieved competence is 44 per cent, and they face a 24 per cent chance they will still be in secondary education.

Immigrants and their descendants seem to be more likely to pursue higher education. When all else is equal, these groups are almost twice as likely to go into higher education compared to those who have at least one Norwegian parent, who in turn are much more likely to be working after attaining academic or vocational competence. While the chance of taking higher education is only 22 per cent among ethnic Norwegian boys, it is 50 per cent for girls who are immigrants or descendants. Conversely, the likelihood that ethnic Norwegian boys and girls will be employed after having completed secondary school is 41 or 38 per cent respectively, compared to between 22 and 27 per cent among immigrants and their descendants.

Small changes in the structure and negligible effects on the implementation and attainment

The introduction of changes to the study programme structure of upper secondary education does not appear to have had particularly large effects on completion and attainment. The trend toward academisation, and a growing proportion who achieve qualifications that allow them to access to higher education, especially among girls, which we have seen in recent years, will continue after the reform. The introduction of the new Health Worker programme may even contribute to strengthen this trend. We also seem to have moved further away from the goal of getting more students to specialise in science than before the reform. The introduction of broader Level 2 programme areas within vocational education has not made the transition from school to apprenticeship easier, although we have to add that effects are not likely to be evident so soon after the implementation of this measure. We cannot exclude the possibility that the financial crisis that occurred while the Knowledge Promotion Reform was being implemented may have made the transition from school to apprenticeship harder than it would otherwise have been, thus masking the possible positive effects of broader courses. The transition to the labour market seems to have been somewhat more difficult for those in cohorts after the reform. The likely explanation for this is the financial crisis, rather than the reform.

1 Innledning

Elisabeth Hovdhaugen

Denne sluttrapporten presenterer sentrale funn fra NIFUs prosjekt «Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring». Evalueringen av Kunnskapsløftet er et mangefasettert prosjekt, koordinert av Utdanningsdirektoratet og et oppnevnt programstyre. Reformen Kunnskapsløftet ble innført i 2006, og evalueringen har fulgt implementeringen av reformen. Siden det er en følgeevaluering, som har gått siden reformen startet, kan vi bare følge de to første elevkullene etter innføringen av reformen gjennom videregående opplæring, senere kull er fortsatt i utdanning. Men vi har også data for tidligere kull og kan dermed sammenligne kull før og etter innføringen av Kunnskapsløftet.

Dette kapitlet tar utgangspunkt i Reform 94 og viser hvordan Kunnskapsløftet forholder seg til og bygger videre på denne. Videre blir det gjort rede for de problemstillinger og teoretiske tilnærminger som brukes i sluttrapporten. Vi vil forholde oss både til strukturendringer som reformen medførte, individuelle bakgrunnsfaktorer og ytre forhold, som for eksempel konjunkturer. Til slutt blir gangen i rapporten presentert.

1.1 Kunnskapsløftet – en videreføring av Reform 94

Kunnskapsløftet ble innført bare 12 år etter at Reform 94 snudde opp og ned på videregående opplæring og ga rett til videregående opplæring til de yngste. Reform 94 var sammensatt, den var egentlig tre reformer i en: en rettighetsreform, en strukturereform og en innholdsreform (Markussen 2007; Markussen 2009). Reform 94 var en *rettighetsreform* fordi den ga alle som hadde fullført grunnskolen rett til tre års videregående opplæring. Før reformen ble innført hadde ikke videregående opplæring kapasitet til å ta imot all ungdom som ville ta videregående utdanning og eldre søkere gikk foran yngre søkere fordi opptaket ble regulert av karakterer og tilleggspoeng for alder eller arbeidslivserfaring (Markussen 1991). Som en effekt av Reform 94 ble de som var akkurat for gamle til å bli omfattet av rettighetsreformen, de som var født 1977 eller tidligere, tapere i kampen om plassene i videregående opplæring (Støren, Skjersli & Aamodt 1998). Dette var en uintendert konsekvens av Reform 94, som det var lite fokus på i starten av reformprosessen (Støren & Skjersli 1999:129). Men reformen var også en *strukturereform* og en *innholdsreform*. Strukturen reformen besto i at de over hundre ulike inngangene i videregående opplæring ble erstattet med 13 grunnkurs, og kapasiteten i tilbudet på andre og tredje år økte. Med innholdsreform menes at læreplanverket for videregående opplæring ble revidert, og det ble innført målstyrte læreplaner som formulerte mål for hva elevene skulle kunne etter fullført utdanning (Markussen 2009:15).

Sammenlignet med Reform 94 medførte Kunnskapsløftet relativt små endringer i innhold og struktur. Gjennom Kunnskapsløftet skulle målstyringsprinsippet i læreplanene som ble introdusert i Reform 94 tydeliggjøres og rendyrkes, ved at elevene fikk klare mål for opplæringen (Markussen 2009). Strukturendringene besto i at antallet valgmuligheter på første året ble redusert fra 15 studieretninger til 12 utdanningsprogram og antallet andreaårskurs ble redusert fra omtrent 90 til 60. Endringene i førsteårstilbudet kom primært som endringer i yrkesfaglige programmer, ved at tre programmer innenfor byggfagene (Byggfag, Tekniske byggfag og Trearbeidsfag) ble slått sammen til ett (Bygg- og anleggsteknikk) og at Kjemi- og prosessfag og Mekaniske fag ble slått sammen til Teknikk og industriell produksjon. I tillegg ble det studieforberedende løpet innenfor Formgivingsfag (Tegning, form, farge) overført fra å være en del av yrkesfaglige studietilbud til å bli et integrert tilbud i utdanningsprogrammet Studiespesialisering. I andreaårstilbudet var strukturendringene i all hovedsak relatert til tre yrkesfaglige utdanningsprogrammer: Bygg- og anleggsteknikk, Restaurant- og matfag samt Teknikk og industriell produksjon. I disse tre utdanningsprogrammene ble antallet valgmuligheter redusert fra 46 til 16 tilbud, gjennom at man innførte bredere programområder på andreaårnivået. Med Kunnskapsløftet ble også 2+2-modellen mer rendyrket i alle de yrkesfaglige programmene i videregående opplæring, ved innføringen av Helsearbeiderfaget, som var basert på et løp med to år i skole og to år i lære, som erstattet Hjelpepleierutdanningen, som hadde vært et skolebasert yrkesfaglig løp og Omsorgsarbeiderfaget, som var et lærlingeløp.

Sammenlignet med Reform 94 var dette ikke store endringer i tilbudet til elevene som skal ta videregående opplæring, men det er likevel endringer i strukturen. Slike strukturendringer kan både ha innflytelse på elevenes valg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse, og det er dette som er tema for denne sluttrapporten.

1.2 Problemstillinger

Da evalueringen av Kunnskapsløftet skulle gjennomføres ble det utlyst et bredt sett av temaer som evalueringen skulle dekke, og NIFU fikk etter konkurranse ansvar for delprosjektet *Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse*. Formelt var dette organisert som to ulike prosjekter, et om strukturendringer og et om gjennomføring og kompetanseoppnåelse. I delen om strukturendringer inngikk også delprosjektet *Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående opplæring*, men det har hele tiden vært rapportert separat (se Lødding & Borgen 2008; Borgen & Lødding 2009; Lødding & Holen 2012). Siden de to temaene tilbudsstruktur og gjennomføring/kompetanseoppnåelse er veldig nært knyttet til hverandre, er de etter hvert blitt organisert og rapportert som ett prosjekt og slik vil det også være i denne avsluttende rapporten. Det var også slik det ble fremstilt i den endelige prosjektskissen NIFU vant oppdraget med, med felles problemstillinger på temaet Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse. De to hovedproblemstillingene i prosjektet er:

- a) Hvordan blir strukturendringene implementert?
- b) Hvilke konsekvenser ser reformen ut til å ha på studieprogresjon, gjennomføring og kompetanseoppnåelse?

Disse overordnede problemstillingene dekker dermed de to temaene NIFUs prosjekt skal fokusere på, men det er også formulert fem mer presise problemstillinger under hvert av de to prosjektene. Disse er presentert mer utførlig nedenfor.

Problemstillinger for delprosjektet Strukturendringer

1. Hva er målene og intensjonene ved Kunnskapsløftet, og hvordan tenkes de oppnådd?
2. Hva er kunnskapsstatus når det gjelder struktur og gjennomføring?
3. Hvilke forberedelser er gjort før iverksettingen av ny tilbudsstruktur?
4. Hvordan og i hvilken grad er ny tilbudsstruktur blitt implementert?
5. Hvilke konklusjoner kan vi trekke av implementeringen av Kunnskapsløftet?

Disse problemstillingene har blitt undersøkt ved å bruke flere ulike metodiske tilnærminger. Under den første problemstillingen var hensikten å dokumentere intensjoner, mål og føringer lagt på utvikling av den nye utdanningsstrukturen, sett i sammenheng med analyser av oppfølgingsdokumenter og implementeringsstrategier. Her var de sentrale reformdokumentene (NOU 2002:10; NOU 2003:16; St.meld.nr 30, 2003-2004) viktige informasjonskilder. En sentral rapport når det gjelder strukturendringer i forbindelse med Kunnskapsløftet er skrevet av Høst og Evensen (2009) som blant annet baserer seg på en case-studie i tre fylker: Akershus, Rogaland og Hordaland, for å se på fastleggelse og dimensjonering av tilbudsstrukturen, effekter på søkning og inntak samt i hvilken grad en mer fleksibel struktur frembringer endringer. Spørsmål de reiser i sin rapport er om den nye strukturen faktisk gir elevene «tilgang på et bredere fagspekter innen yrkesutdanning uavhengig av bosted», om elevene på yrkesfag får en «bredere kompetanseprofil», om de nye utdanningsprogrammene og programområdene gjør det lettere for fylkeskommunen å «etablere og dimensjonere en tilbudsstruktur» og om tilbudsstrukturen i større grad samsvarer med «arbeidslivets behov for arbeidskraft og for lærlinger» (Høst og Evensen 2009:25). Andre spørsmålsstillinger som har blitt analysert i tidligere rapporter er om det er endringer i søkningen til Vg2-kurs, eller om de samme kursene som var oversøkt før reformen fortsatt er oversøkt. Et prosjekt som ikke var en del av evalueringen, men som ser på tilgrensende problemstillinger, brukte kvalitative metoder for å undersøke om bedriftene synes at de bredere kursene gjør at lærlingene har et høyere eller et lavere kunnskapsnivå når det gjelder den fagspesifikke kunnskapen (Lødding 2010). Generelt er alle disse problemstillingene relatert til selve implementeringen av reformen, selv om det sannsynligvis er slik at noen strukturendringer ikke kommer fullt til syne før etter at reformen har virket flere år.

Problemstillinger for delprosjektet Gjennomføring og kompetanseoppnåelse

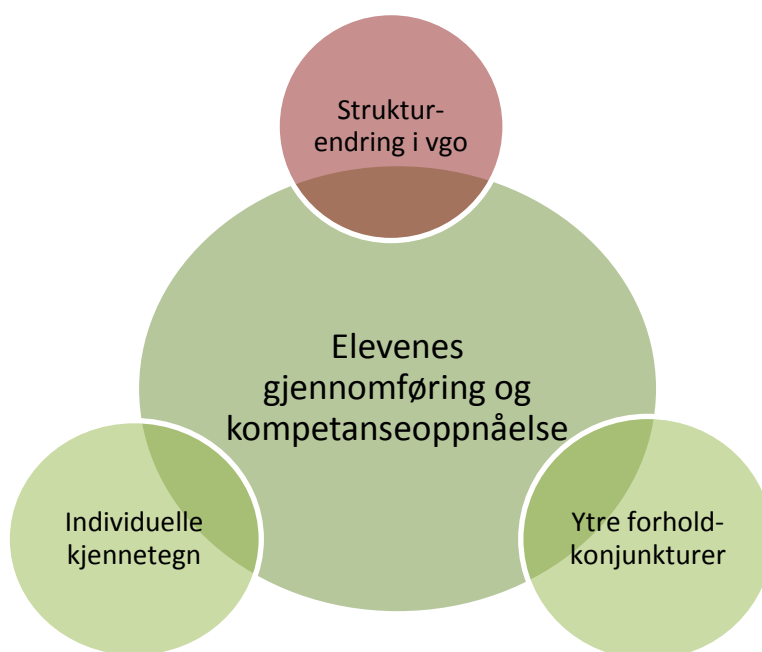
1. Har det skjedd noen endringer i preferanser og søkemønstre til videregående opplæring?
2. Har det skjedd endringer når det gjelder inntak til videregående opplæring?
3. Har det skjedd endringer når det gjelder gjennomføring og formell kompetanseoppnåelse?
4. Har det skjedd noen endringer når det gjelder overgang fra videregående opplæring til høyere utdanning og til yrkeslivet?
5. I hvilken grad kan eventuelle endringer i preferanser, søkemønstre og inntak til videregående opplæring, gjennomføring og formell kompetanseoppnåelse i videregående opplæring samt endringer i overgang til høyere utdanning og yrkeslivet (punkt 1 – 4) tilskrives reformen?

I dette delprosjektet brukes kun kvantitative data om søkere og elever fra VIGO, sammenholdt med informasjon om ungdommens foreldre, samt informasjon om overgang til høyere utdanning og sysselsettingsdata for ungdommene, fra Statistisk sentralbyrå (SSB). Det er kun i denne sluttrapporten at vi også har kunnet bruke data fra SSB i evalueringen, alle de tidligere delrapportene bygger ene og alene på VIGO-data. Den første problemstillingen analyseres ved å bruke søker- og inntaksdata fra VIGO, og er presentert i flere rapporter (Frøseth, Hovdhaugen, Høst & Vibe 2008; Frøseth, Hovdhaugen, Høst & Vibe 2010; Vibe, Brandt & Hovdhaugen 2011). Endringer i inntak til videregående opplæring er bare analysert i den første delrapporten (Frøseth m.fl.2008), men der er det til gjengjeld en grundig gjennomgang av tilbudet elevene får ved førsteinntak, sett i forhold til hva de faktisk ender i som elev. Det er kun i de senere rapportene (Frøseth m.fl. 2010; Vibe, Brandt & Hovdhaugen 2011) at vi har kunnet se på endringer i gjennomføring. Frøseth, Hovdhaugen, Høst og Vibe (2010) tar for seg gjennomføring til og med andre studieår, mens Vibe, Brandt og Hovdhaugen (2011) tar for seg gjennomføring til og med det tredje studieåret. Kompetanseoppnåelse er det kun mulighet for å undersøke i denne siste sluttrapporten fra prosjektet, og vil være egne kapitler her (se kapitlene 3-5). Temaet om overgang til arbeidsliv eller høyere utdanning etter fullført videregående opplæring er også noe som kun kan undersøkes i siste fase av prosjektet og også det vil bli presentert i denne rapporten, se kapitlene 6-8.

Gjennom hele evalueringen har diskusjonen om de endringene vi observerer kan tilskrives reformen eller ikke, vært et tema i rapportene. Siden skolen ikke eksisterer isolert, men er en del av samfunnet vil den også bli påvirket av ytre forhold, som for eksempel konjunkturer. Konjunkturer kan påvirke både

søkningen til ulike fag, gjennom at populariteten går opp og ned, *gjennomføring og kompetanseoppnåelse* ved at elever kanskje ikke kommer inn på det utdanningsprogrammet de ønsket seg og derfor heller gjør et omvalg eller slutter i stedet for å fullføre, og det kan også påvirke tilgangen på læreplasser. I tillegg er det mulig å tenke seg at det også er andre ytre forhold som påvirker, og som gjør det vanskelig å si hva som er effekter av strukturendringer i reformen og hva som er effekter av ytre forhold.

Skjematisk er det mulig å tenke seg en modell for hvilke typer forhold vi trekker inn i analysene, og dette er vist i figur 1.1. De tre forholdene vi i hovedsak trekker inn i analysene er individuelle kjennetegn, strukturendringer i videregående opplæring og ytre forhold, eksemplifisert ved konjunkturer. Figuren tar utgangspunkt i at mange forskjellige individuelle kjennetegn ved elevene kan påvirke deres muligheter for gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. Dette vet vi fra mange tidligere studier, og disse sammenhengene kan antas i stor grad å være stabile over tid. Videre antar vi at strukturendringene som er et resultat av reformen kan ha hatt effekt, samtidig som det også er viktig også å trekke inn ytre forhold, som for eksempel konjunkturer, i analysene da det også kan bidra til å forklare eventuelle endringer over tid vi finner i analysene.



Figur 1.1 Skissert analysemodell: Ulike sett av faktorer som påvirker elevenes gjennomføring og kompetanseoppnåelse.

1.3 Reformen og strukturendringer

En av ambisjonene i dette prosjektet er å kunne si noe om hvilke eventuelle effekter strukturendringene i reformen har hatt. Imidlertid er det alltid en utfordring når man undersøker utdanningsreformer å isolere hva som er en effekt av reformen og hva som skyldes andre forhold. For eksempel har vi allerede i tidligere rapporter fra NIFUs prosjekt sett at det er en nedgang i andelen elever på Bygg- og anleggsteknikk som får lærlingplass etter reformen, men tolkingen er at dette har sammenheng med finanskrisen, siden den medførte nedgang i aktivitet i bygge- og anleggsbransjen (Frøseth m.fl. 2010: 102). Med andre ord er det konjunkturer som i noen grad styrer tilgangen på læreplasser, og dermed må man også se på hvordan konjunkturerne var i det enkelte fag når man skal

sammenligne utviklingen i læreplaner i ulike fag over tid. På tilsvarende måte kan arbeidsmarkedet og nivået på ungdomsarbeidsledigheten påvirke valg. Dersom elever ser at det er et godt arbeidsmarked, er det mulig at de velger å arbeide heller enn å fullføre videregående opplæring (Hansen & Mastekaasa 2010). Dermed kan det være flere alternative forklaringer til at vi observerer en endring over tid, det trenger ikke å være en endring i søkemønstre eller gjennomføring som skyldes reformen.

En annen utfordring er at reformer ikke alltid blir implementert i tråd med ambisjonen i grunnlagsdokumentene, det vil si at de tolkes og endres for å tilpasses den lokale konteksten på skolen eller i fylket som organiserer den videregående opplæringen. Slike funn finnes i mange andre land (se for eksempel Fullan & Stiegbauer 1991; Fullan 2001; Hargreaves & Fink 2000), og Cuban (1998) går så langt at han argumenterer for at skolene endrer reformene i like stor grad som reformene endrer skolene (Cuban 1998:455). Med andre ord er det ikke sikkert at reformene alltid kommer ut slik de var intendert, eller at videregående opplæring er i stand til å endre seg på den måten som myndighetene har sett for seg at den skulle endre seg. En slik måte å fortolke reformer på kan ses å være innenfor det kulturelle-institusjonelle reformperspektivet (Klette 2003). Et godt eksempel her er casestudien av Restaurant og matfag i Akershus, som viser at selv om alle skolene med dette utdanningsprogrammet nå tilbyr brede kurs er det fortsatt slik at den skolen som før reformen var spesialisert på kjøttfag, og de skolene som var kjent som baker- og konditorskoler fortsatt er det, helt enkelt fordi lærerkreftene og utstyret de har tilgang til på skolen ikke har endret seg nevneverdig da reformen ble innført (Høst og Evensen 2009:57). Med andre ord kan ikke endringer alltid gå så raskt som implementeringen av en reform og evalueringen av den samme reformen forutsetter.

I tillegg til dette vet vi fra tidligere studier at utdanningsreformer ofte har begrenset effekt (Cuban 1990; 1993; 1998; Sarason 1990), særlig når reformene er en såkalt «top-down» reform, det vil si initiert av myndigheter, og gjennomført av administrasjon i fylker og kommuner. Vi øyner også dette mønsteret i evalueringen av Kunnskapsløftet når vi ser på strukturendringer i videregående opplæring. Reduksjonen i antall utdanningsprogram i første året og i antall programområder i andre året gir kun små endringer i søkemønstre etter reformen, og vi finner få indikasjoner på at gjennomføring og kompetanseoppnåelse er blitt påvirket i positiv retning av de strukturendringene som Kunnskapsløftet medførte. Samtidig finner Aasen m.fl. (2012) at det faktisk har skjedd endringer i skolenes opplæringspraksis i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet, det vil si at reformen faktisk har hatt effekter, men for andre aspekter av reformen enn de forandringene i søke- og gjennomføringsmønstre som strukturendringene var ment å medføre.

I tillegg vet vi at det er mange ulike bakgrunnsvariabler som påvirker både elevs valg av vei gjennom videregående opplæring og som også påvirker mulighetene for å gjennomføre og bestå den utdanning man har valgt å begynne på. Et spørsmål som følger av dette er om det er grunn til å tro at strukturendringene som følger av Kunnskapsløftet faktisk skal endre på dette forholdet. Mange av disse sammenhengene er svært stabile over tid, og dermed kan det være et mønster som er vanskelig å endre.

I mange av analysene i denne rapporten kan vi ikke se på kausalforhold, det vil si hvordan en ting leder til eller skaper noe annet, helt enkelt fordi det er mange ting som kan påvirke og skape de effektene vi finner, og også fordi det har gått forholdsvis kort tid etter at reformen ble innført. I de aller fleste tilfeller er det snarere statistiske sammenhenger vi finner, men i hvilken grad disse kan tolkes som kausalforhold er mer usikkert. Med andre ord kan vi si at det er en statistisk sammenheng mellom gode karakterer fra grunnskolen og høy grad av gjennomføring/kompetanseoppnåelse i videregående opplæring, men det er ikke av den grunn sikkert at det kun er de gode karakterene som gjør at elevene består, det kan også være andre forhold som spiller inn.

1.4 Strukturendringer og elevenes valg

Kunnskapsløftet var ikke en strukturereform på samme måte som Reform 94, selv om reformen medførte noen mindre endringer i tilbudsstrukturen. En av intensjonene med Kunnskapsløftets

bredere kurs var at det skulle gjøre det enklere for elevene å velge fag og for de ulike lærefagene å rekruttere lærlinger (NOU 2008:18; Hagen, Nadim & Nyen 2008; Deichman-Sørensen, Olsen, Skålholt & Tønder 2012). Med andre ord hadde disse bredere kursene et dobbelt mål: de skulle både gjøre det enklere for elevene gjennom i større grad å kunne utsette valg av fag, samtidig som de også skulle gjøre at flere får anledning til å bli lærlinger. Tanken var at formidlingen av lærlinger skulle bli enklere ved at bedriftene får flere potensielle lærlinger å velge i, siden alle elevene på et utdanningsprogram har tatt bredere programområde på Vg2. Bredere kurs skulle i sin tur lede frem til flere enn ett lærefag. Dermed ble det også antatt at det blir lettere for de fagene som sliter med å få lærlinger å fylle sine ledige plasser, og at de dermed skulle få bedret sin rekrutteringssituasjon. I tillegg skulle faget *Prosjekt til fordypning* gi elevene kjennskap til de spesifikke lærefagene, slik at de var bedre rustet til å foreta et valg, samt kompensere for mer teori, som var en effekt av bredere kurs (Hagen m.fl. 2008, Lødding 2010:19ff). Dette var et tiltak som skulle fungere positivt både for elever, opplæringskontoret og lærebedrifter, det vil si alle tre parter som er involvert i prosessen med å allokere elever til lærlingsplasser.

Sett fra elevens perspektiv kan det bakenforliggende argumentet for å innføre endringene i tilbudsstrukturen antas å være å forenkle valget av videregående opplæring for eleven, ved at det blir færre alternativer å velge mellom. Et annet argument kan være at med de nye bredere programområdene så kan også elevene på yrkesfaglige programmer utsette sine valg. Med andre ord ser det ut til at det fra myndighetenes hold er en antakelse om at elevens valg av videregående er et rasjonelt valg, der de har klare preferanser som de velger ut fra, eller at preferansene blir klarere dersom de får anledning til å utsette valget sitt. Men i hvilken grad kan vi anta at elevene velger rasjonelt når de velger videregående utdanning, og i hvilken grad styres valget av andre hensyn? Det er vanlig å se utdanningsvalg ut fra to vinkler, dels som et rasjonelt valg og dels som et valg formet av de strukturer individene befinner seg i. Gambettas (1987) bok med den talende tittelen «Were they pushed or did they jump?» tar utgangspunkt akkurat den todelingen for å prøve å forklare italienske elevens valg av videregående opplæring. Utgangspunktet til Gambetta (1987) er at elever er enten styrt av de strukturene eller den kulturen de befinner seg i, slik at de på en måte blir skjøvet i en viss retning, eller at de selv velger å hoppe i det, det vil si at de gjør et rasjonelt valg, basert på hva de ser som sine muligheter. Imidlertid er ikke dette så enkelt, hva en ser som sine muligheter er også farget av ens bakgrunn, for eksempel om man kommer fra en høyt utdannet familie eller ikke. Dersom vi ser på todelingen i studieforberedende programmer og yrkesfaglige programmer i videregående opplæring, finner vi at det er svært sterk korrelasjon mellom foreldres utdanningsbakgrunn og hva elevene velger. Elever som har foreldre med høy utdanning velger i mye større grad å gå mot studiekompetanse enn mot yrkeskompetanse, og dette er et funn som har vært stabilt over tid (se blant annet Hansen 1999; 2005; 2011; Helland & Støren 2011; Markussen & Sandberg 2005; Markussen, Lødding, Sandberg & Vibe 2006; Sandberg & Markussen 2009; Støren 2000). Med andre ord kan det se ut til at elevenes valg av vei gjennom videregående opplæring kan antas å være sterkt påvirket av om de kommer fra en familie der foreldrene har høyere utdanning eller ikke.

Det finnes også mange andre begrensninger som gjør at elevens valg av videregående opplæring kun er begrenset rasjonelle, ved at det er økonomiske eller tilbudsmessige begrensninger på valget elevene tar. Selv om færre utdanningsprogrammer å velge i, samt bredere kurs på Vg2, skulle muliggjøre for flere fylker å tilby all type videregående opplæring, vil fortsatt ikke alle valgmuligheter være tilstede for alle elever, fordi valget også kan innebære at de må flytte fra hjemstedet. Det kan være mange grunner til at elevene helst vil fullføre videregående opplæring i fylket eller kommunen der de har vokst opp, ved at de ikke vil flytte fra foreldre eller venner eller at familien ikke har råd til at de flytter på hybel. Dette er selvsagt et fenomen som er vanligere i mer perifere strøk, siden det ofte finnes et bredere tilbud av alle de mange valgmulighetene i videregående opplæring i mer sentrale strøk, som i de større byene. Her ligger det også en innebygget urettferdighet i systemet, ved at de studieforberedende utdanningsprogrammene har større geografisk utbredelse sammenlignet med yrkesfagtilbudene. Dette gjør at det er flest elever som må bli borteboere blant de som går på yrkesfaglige studieprogrammer (Markussen, Lødding & Holen 2012).

I tillegg er det heller ikke nødvendigvis slik at eleven klarer å ta et rasjonelt valg, det vil si et valg der de samler informasjon om sine valgmuligheter og velger det som de oppfatter som best. Et rasjonelt valg forutsetter at eleven faktisk kan rangere sine preferanser, men det er det ikke sikkert at alle 16-åringer som skal velge videregående opplæring faktisk kan. Enten fordi de ikke vet hva de vil, eller fordi de ikke vet hvilket av flere alternativer de skal velge. Det siste er det Elster (1989) kaller «incommensurability», hvilket nærmest kan oversettes med «motstridende preferanser». Dette skjer når en person har flere mulige alternativer, men uten å ha en klar preferanse og at vedkommende heller ikke klarer å se om alternativene er like gode. *Incommensurability* er sammen med *indifferens*, som inntreffer når personen ikke klarer å skille flere like gode alternativer, to eksempler på tilfeller hvor valgsituasjoner ikke kan sies å være rasjonelle (Elster 1989:32). I følge Elster innebærer ofte viktige valg, som for eksempel valg av utdanning eller yrke, at en person stilles overfor alternativer som de ikke klarer å velge mellom fordi de ikke klarer å se om alternativene er like gode, det vil si incommensurability.

Elster argumenterer for at personen ikke kan gjøre et rasjonelt, informert valg uten først å ha prøvd ut yrket i flere år, hvilket ikke er mulig når valget av utdanningsprogram i videregående opplæring skal tas. En annen mulighet ville være at valg av utdanningsprogram i videregående opplæring betegnes som *begrenset rasjonalitet* (Simon 1972, 1991). Imidlertid tar begrepet begrenset rasjonalitet utgangspunkt i at valget er rasjonelt gjennom at individet kan skille mellom de ulike alternativene, men at vedkommende ikke har fullstendig informasjon om alle sider ved de ulike valgene. Individet foretar da et valg som er begrenset rasjonelt, da det bygger på den begrensede informasjonen individet har. Incommensurability derimot er en situasjon hvor individet kan samle all mulig informasjon, men den viktigste informasjonen – hvordan man vil trives i det yrket utdanningen leder frem til – ikke er tilgjengelig fordi den krever at man kan leve sitt liv om igjen mange ganger. Med andre ord må vi, i gitte situasjoner, anta at valgene elevene som begynner i videregående opplæring tar ikke er helt rasjonelle, enten fordi de er begrenset rasjonelle eller fordi valget ikke kan tolkes som rasjonelt på grunn av at individet var fanget mellom flere motstridende preferanser og bare måtte velge ett alternativ, siden det bare er ett alternativ som kan være øverst på listen over programmer eleven søker. Dermed kan det stilles spørsmål ved rasjonaliteten i ungdommens valg, som forutsettes av myndighetene, faktisk er tilstede.

Det å utsette valg til senere i løpet er også en endring som Kunnskapsløftet strever etter å legge mer til rette for, men spørsmålet er også om det hjelper for å gjøre valgene mer rasjonelle. Siden vi vet at det er sterk sammenheng mellom sosial bakgrunn og valg i videregående skole (se Støren 2000; Markussen 2003; Støren, Helland & Grøgaard 2007; Hansen 2011) vet vi også at valgene ikke alltid kan gjøres så fritt som rasjonelle valg er forutsatt å være når de blir tatt. Dersom eleven er usikker i sitt valg, eller valget eleven egentlig ønsker å ta ikke finnes som et reelt alternativ da det ikke finnes på hjemstedet, er det mulig at den elevens valg ikke kan defineres som rasjonelt, gitt de definisjonene som finnes av rasjonalitet. Basert på dette kan vi heller ikke anta at strukturendringer som tar utgangspunkt i at elevenes valg er rasjonelle skal ha nevneverdig effekt, siden de ikke endrer på forutsetningene elevene velger under.

1.5 Betydningen av sosiale bakgrunnsfaktorer

Fra tidligere studier vet vi at det er flere forhold som påvirker individets muligheter for gjennomføring av og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. I de multivariate analysene i denne rapporten (kapittel 5 og 8) vil vi bruke en rekke variabler som tidligere har vist seg å ha effekt på utfallet av videregående opplæring. Analysene av kompetanseoppnåelse (kapittel 5) gjennomføres separat for elever som går på utdanningsprogram som vanligvis leder frem til studiekompetanse (det vil si de tre studieforberedende programmene samt Medier og kommunikasjon) og for elever på yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Grunnen til dette er at tidligere studier har vist at disse to gruppene har helt forskjellige utdanningsløp og kan betegnes som «to adskilte verdener» (Frøseth m.fl. 2010:117f).

I disse analysene undersøker vi betydningen av de unges bakgrunn (kjønn, majoritets/minoritets-tilhørighet), alder når de begynte i videregående skole, sosial bakgrunn målt ved foreldres utdanning

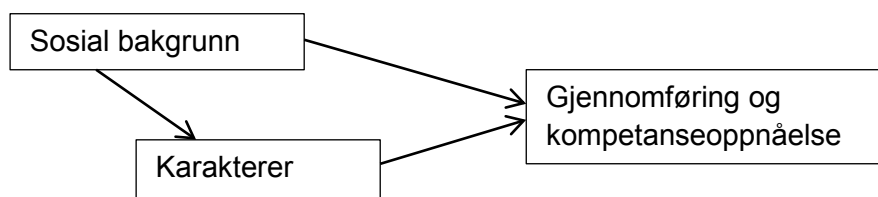
og yrkesaktivitet og om de unge har valgt utradisjonelt, tidligere prestasjoner (karakter fra grunnskolen, om de har fått innfridd førsteønske) og utdanningens kontekst (landsdel, studieretning/utdanningsprogram og om de har hatt arbeid ved siden av studiene).

Analysene av hva elevene gjør det fjerde året etter avsluttet grunnskole (kapittel 8) omfatter de som ikke er i lære, det vil si elever som har fulgt et utdanningsløp der de kunne ha oppnådd kompetanse etter tre år, gitt at de har fulgt normert progresjon. Med andre ord ser vi i disse analysene på overgang til arbeid og høyere utdanning. I disse analysene undersøker vi betydningen av ulike bakgrunnsvariabler, som kjønn, majoritets/minoritetstilhørighet og sosial bakgrunn målt ved at foreldrene har høyere utdanning, tidligere prestasjoner (karakter fra grunnskolen, og om de har fått innfridd førsteønske), samt kontekstvariabler slik som landsdel og om de har hatt arbeid ved siden av studiene i løpet av et eller flere av årene i videregående skole. I alle analysene er det også kontrollert for forskjeller når vi sammenligner kull før og etter reformen.

Det er imidlertid også andre faktorer som påvirker gjennomføring og kompetanseoppnåelse som vi i denne rapporten ikke har mulighet til å kontrollere for. I prosjektet *Bortvalg og kompetanse* peker forskerne på flere typer forhold som påvirker utfallet av videregående opplæring; dels hvilken bakgrunn eleven har, tidligere utdanningsprestasjoner, engasjement med skolen samt utdanningens kontekst (Markussen, Frøseth & Sandberg 2011:239). Denne studien har ikke data om de unges engasjement med skole og utdanning ettersom vi her bare analyserer registerdata (for en nærmere omtale av hva forskningen sier om betydning av engasjement, se kapittel 9, som tar før seg internasjonal forskning på feltet). Det finnes informasjon i våre data om elevenes bakgrunn, deres tidligere prestasjoner i utdanningssystemet, og alle disse aspektene er også dekket i analysene i dette prosjektet. I tillegg har konteksten, i form av hvilken studieretning eleven har valgt og hvilken del av landet eleven kommer fra, betydning i følge både Markussen, Frøseth og Sandberg (2011) og internasjonal forskning (se kapittel 9), og dette er også forhold som har vært gjenstand for analyse i dette prosjektet.

Markussen, Frøseth, Lødding og Sandberg (2008) viser i sluttrapporten fra prosjektet *Bortvalg og kompetanse* at det er bivariat sammenheng mellom kompetanseoppnåelse og en rekke forhold (variabler). Elever med høyt utdannede foreldre fullfører oftere videregående opplæring enn elever fra familier med lavere utdanningsnivå, de med gode karakterer og lavt fravær fullfører oftere, jenter har bedre kompetanseoppnåelse enn gutter og elever med majoritetsbakgrunn fullfører og består oftere enn elever med minoritetsbakgrunn (Markussen, Frøseth, Lødding & Sandberg 2008: 12ff). Men disse mønstrene endrer seg noe i de multivariate analysene, der det tas hensyn til flere forhold (variabler) samtidig. Der finner forskerne aller sterkest effekt av de kunnskaper og ferdigheter de unge har med seg inn i videregående opplæring (målt med karakterer fra grunnskolen), men det er også effekter av elevens majoritets-/minoritetstilhørighet, om eleven kom inn på sitt førstevalg og noe svakere effekter av kjønn og sosial bakgrunn (Markussen, Frøseth, Lødding og Sandberg 2008: 26). Forskerne viser også at sosial bakgrunn har en indirekte effekt som formidles via grunnskolekarakterer, ved at elever fra hjem der foreldrene har høy utdanning oftere har bedre faglige kunnskaper og oppnår bedre karakterer fra grunnskolen og som en følge av dette også gjør det godt i videregående opplæring. Dermed kan man si at disse elevene har et bedre utgangspunkt når de starter på studieprogrammet de har valgt å ta, enn elever som har foreldre med liten eller ingen utdanning og som i tillegg har svake karakterer.

Som tidligere nevnt er det mange forskjellige faktorer som påvirker gjennomføringen av videregående opplæring, men for å illustrere sammenhengen over skal vi nå ta utgangspunkt i en forenklet modell (figur 1.2) som viser sammenhengen mellom sosial bakgrunn, karakter og gjennomføring og kompetanseoppnåelse. Denne figuren viser med andre ord bare to av de mange sammenhengene som gjenfinnes i figur 9.7. Figur 9.7 bygger på tidligere forskning av hvilke faktorer som er relevante for gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring og disse vises også i den modellen (bakgrunnsvariabler, kontekstvariabler og engasjement i skolen). Modellen gjenfinnes også i Markussen, Frøseth og Sandberg (2011: 239).



Figur 1.2 Delsammenhengen mellom sosialbakgrunn, karakterer og gjennomføring/kompetanseoppnåelse i videregående opplæring.

At barn med foreldre med høyere utdanning får bedre karakterer og oftere gjennomfører og består videregående skole tolkes ofte enten innenfor det som kalles *kulturteori* eller *sosial posisjonsteori*. I følge kulturteori kommer sosiale forskjeller i skoleprestasjoner av at elever med foreldre med høy utdanning har mer ressurser enn elever som har foreldre som bare har grunnskoleutdanning. I følge Bourdieu og Passeron (1990) bidrar skolen til reproduksjon av ulikhet ved at elever som kommer fra ressurssterke hjem har en fordel av at de kan forholde seg og snakke på middelklassens eller høyere samfunnslags måte, og det er dette som blir belønnet i skolen. Med andre ord er det å lykkes i skolen ikke bare avhengig av hvor hardt eleven jobber, men hvilken bakgrunn eleven har, gjennom at suksess i skolen avhenger av kunnskap som ikke læres på skolen men i hjemmet. Elever med foreldre med akademisk utdanning har mer kulturell kapital, og denne form for kapital er viktig i skolen (Bourdieu 1984; De Graaf, De Graaf & Kraaykamp 2000).

Alternativt kan det at elever fra hjem der foreldrene har høy utdanning gjør det bedre på skolen, tolkes som et argument for sosial posisjonsteorien, det vil si at elever veier kostnader og gevinster ved å ta utdanning og at vurderingen avhenger av elevens sosiale bakgrunn (Boudon 1974). I denne teorien ligger det også en antakelse om at alle barn prøver å oppnå i hvert fall samme utdanningsnivå som sine foreldre, eller helst nå et høyere nivå. Grunnen til dette er at man prøver å unngå sosial degradering. Elever som har foreldre med høyere utdanning sikter derfor mot høyere utdanning selv, og for å kunne oppnå dette må de velge et studieforbereende løp, mens elever fra mindre utdannede hjem kan velge mer fritt i videregående opplæring. De kan velge yrkesfaglig utdanning og likevel oppnå samme sosiale posisjon som sine foreldre. I tillegg argumenterer teorien for at kostnadene forbundet med å ta utdanning er større for de fra lavere sosiale lag, siden de ved å ta utdanning blir mer ulik sitt sosiale opphav, med andre ord er dette en form for sosiale kostnader ved utdanningen. Edvardsen (1995) har vist at mange barn tar utgangspunkt i sine foreldres utdanningsnivå når de selv skal velge utdanning og yrke, og at foreldrene dermed fungerer som rollemodeller for barna (Edvardsen 1993). Dette støttes også av Dryler (1998), som finner at barna tenderer til å velge å studere det samme som deres foreldre har studert.

Et annet aspekt av sosial posisjonsteorien er forsøket på å skille to forskjellige effekter av sosial bakgrunn, det Boudon (1974) omtaler som «primæreffekten», og «sekundæreffekten». Primæreffekten er at det er en sammenheng mellom sosial bakgrunn og prestasjoner, det vil si at elever med foreldre med høy utdanning tenderer til å prestere bedre i skolen enn elever som har foreldre som har utdanning på lavere nivå. Dette er med på å strukturere deres videre valg med hensyn til utdanning, siden silingen til ulike typer utdanninger ofte er basert på karakterer. Men i tillegg finnes det også en sekundæreffekt eller valgeffekt, og med det menes at det også er en sammenheng mellom sosial bakgrunn og valg i grupper der elevene har lik karakter. Med andre ord er det en tendens til at en elev med foreldre med høy utdanning oftere velger å fortsette i utdanning, sammenlignet med en elev fra en familie med lavere utdanningsnivå, til tross for at de to elevene har like gode karakterer. Dermed trekker begge effekter i retning av at barn fra høyt utdannede familier har sterkere tendens til å fortsette i utdanning enn barn fra familier med lavt utdanningsnivå. Dette har både vært brukt som et argument for at sosial ulikhet mellom klasser har vært stabil over tid (Shavit & Blossfeld 1993), mens nyere forskning har vist at sosial ulikhet mellom klasser minsker over tid gjennom at flere oppnår

høyere utdanningsnivå, og det dermed blir færre igjen i de lavere klasser (Breen, Luijkx, Müller & Pollak 2009)

Imidlertid er det slik at både kulturteori og sosial posisjonsteori forklarer funn som går i samme retning, det vil si hvorfor elever fra høyt utdannede familier tenderer til å oppnå bedre karakterer i skolen og oftere gjennomfører den videregående opplæringen de har satt seg fore å ta enn elever fra familier med et lavere utdanningsnivå. Derimot er hverken kulturteori eller sosial posisjonsteori like godt egnet til å forklare det motsatte, hva som gjør at noen elever velger bort skolen og dermed foretar et bortvalg. Felles for begge teorier er at de tar utgangspunkt i at alle strever etter å få mer utdanning, eller oppnå en høyere posisjon enn foreldrene sine. Dermed favner den ikke de som derimot velger bort skolen, gjør et bortvalg og avbryter eller slutter i videregående opplæring på samme måte, da man må søke andre forklaringen på slik adferd. Verditeori er en annen teori om sosiale forskjeller i oppnådd utdanning, der forklaringen på hvorfor elever fra lavt utdannede familier tenderer til å avslutte skoleløpet tidligere enn elever fra høyt utdannede familier, er at de ikke verdsetter utdanning på samme måte. Hyman (1953) argumenterer for at barn fra middelklassen ofte oppfatter utdanning som en forutsetning for suksess i arbeidslivet, mens man ikke finner tilsvarende oppfatning blant barn fra arbeiderklassen, og at de dermed ikke vurderer utdanning like høyt. Willis (1977) derimot tolker det slik at arbeiderklassegutter ikke satser på utdanning som en protest mot det etablerte samfunnet, at det ikke er rimelig å anta at alle ønsker å fortsette i utdanning. Grøgaard (1992, 1995) fortsetter på samme linje, men argumenterer for at ungdom velger mellom studieforberedende og yrkesfaglig videregående opplæring etter hva de oppfatter at de er flinke til. Med andre ord argumenterer Grøgaard for at det er hva individet selv anser som sine kognitive ferdigheter eller styrker som er med på å bestemme utdanningsvalget til den enkelte, og dette kan da forklare hvorfor elever som selv oppfatter at de er praktisk anlagt tenderer til å velge yrkesfaglige utdanningsprogram, mens elever som oppfatter seg selv som mer akademisk orientert tenderer til å velge studieforberedende utdanningsprogrammer. Imidlertid er verditeori lite brukt i internasjonale studier og har heller ikke vært mye brukt i nyere studier i Norge, blant annet på grunn av at den har vesentlig overlapp med de andre to teoriene (Fekjær 2009).

Men det er ikke bare sosial bakgrunn som påvirker hvordan elever gjør det, det er også mulig at dette slår forskjellig ut for jenter og gutter. DiMaggio (1982) gjorde en studie av sammenhengen mellom kulturell kapital og karakterer i high school (videregående skole) i USA og fant at den er forskjellig for jenter og gutter. For både jenter og gutter påvirker kulturelle aktiviteter karaktersnittet positivt, men jenter er generelt mer interessert i kulturelle aktiviteter enn gutter. Videre er det sterk korrelasjon mellom kulturell interesse og foreldres utdanningsbakgrunn. DiMaggio (1982:198) tolker det som at deltakelse i kulturelle aktiviteter har blitt en del av identiteten til akademisk fremgangsrike middelklassejenter, mens det samme ikke gjelder for gutter i samme sosialklasse. Dryler (1998) har også sett på forskjeller mellom gutter og jenter og finner at gutter tenderer til å være inspirert av sin far i sitt valg av utdanning eller yrke, mens tilsvarende mønster ikke finnes for mødre og deres døtre. Jentene tenderer til å velge den samme type utdanning som foreldrene har, og blir dermed like influert i sitt utdanningsvalg av farens utdanning som av morens utdanning (Dryler 1998:391). Dette funnet kan være med på å forklare hvorfor elever gjør utradisjonelle utdanningsvalg.

Det er også kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, ved at jenter jevnt over gjør det bedre enn gutter, og disse forskjellene er stabile over tid og på tvers av land (Bakken, Borg, Hegna & Backe-Hansen 2008:9). De konkluderer imidlertid med at det er lite som tyder på at skolen i seg selv skaper kjønnsforskjeller, men at skolen snarere er med på å reprodusere allerede eksisterende forskjeller og at det er viktig å se kjønn sammen med andre bakgrunnsfaktorer som sosialbakgrunn og/eller etnisitet (Bakken, Borg, Hegna & Backe-Hansen 2008:83ff). Med andre ord finner man dramatiske forskjeller mellom middelklassejenter og arbeiderklassegutter, mens de generelle kjønnsforskjellene ikke er så store (Bakken, Borg, Hegna & Backe-Hansen 2008:85). Tidligere forskning har også påvist at elever med innvandrerbakgrunn har andre mønstre enn majoritetsungdom i forhold til gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. Generelt oppnår elever med innvandrerbakgrunn eller minoritetsbakgrunn dårligere karakterer enn jevnaldrende med majoritetsbakgrunn både i

grunnskolen og i videregående opplæring (Bakken 2003; Støren, Helland & Grøgaard 2007; Markussen, Frøseth, Lødding & Sandberg 2008). Men forklaringen på dette er ikke at de legger mindre vekt på skolen, men snarere at de i større grad enn majoritets elever vokser opp i familier med lav inntekt og lavt utdanningsnivå (Bakken 2003). Studier av forskjeller i grunnskolekarakterer viser at forskjellen mellom elever med innvandrerbakgrunn og elever med majoritetsbakgrunn er like stor som karakterforskjellen mellom jenter og gutter. Imidlertid viser enkelte studier at kjønnsforskjellen er mindre blant elever med innvandrerbakgrunn enn majoritets elever (Bakken & Elstad 2012). Lødding (2009) fant at karakterer fra grunnskolen har enda større betydning for gjennomføring i videregående opplæring for elever med minoritetsbakgrunn og at når mor har høyere utdanning gir det seg ikke utslag i karakterer for minoritets elever i samme utstrekning som for majoritets elever (Lødding 2009:59).

I følge Lauglo (1996; 1999) finnes det flere måter å forstå elever med innvandrerbakgrunns tilpasning til skolen. Et mulig utgangspunkt er *reproduksjonshypotesen*, som forklarer minoritets elevers svakere prestasjoner med at språket fungerer som en barriere og at de i tillegg kommer fra mindre ressurssterke familier (Bakken 2003). En alternativ forklaringsmodell er knyttet til «*mer driv*»-perspektivet, og dette tar utgangspunkt i at elever med innvandrerbakgrunn møter skolen med optimisme og pågangsmot, til tross for at de opplever språklige og kulturelle barrierer (Lauglo 1999). Argumentet hviler på at de som har emigrert ofte ønsker å forbedre sin posisjon, og at foreldrene derfor ofte har ambisjoner på vegne av barna sine, de ønsker å oppnå sosial mobilitet (Bakken 2003:15). Dermed antar man at faktorer som foreldres utdanningsnivå eller økonomi er underordnet, og at det i stedet er ambisjoner og foreldres involvering i barnas skolearbeid som påvirker elevenes prestasjoner. Senere studier har også vist at elever med innvandrerbakgrunn ofte motiveres av sine foreldre, og både barn og foreldre har høye utdanningsambisjoner på vegne av barna (Lauglo 2010).

Som nevnt innledningsvis i dette avsnittet bruker vi også andre variabler i analysene. Argumentet for å inkludere alder i analysene er at det i tidligere studier er vist at elever som er født tidlig på året i gjennomsnitt har bedre karakterer enn elever som født sent på året, og siden det er en sterk sammenheng mellom karakterer og gjennomføring/kompetanseoppnåelse kan alder også influere det (Frøseth m.fl. 2008:44). Tidligere studier har også vist at førsteønske har en selvstendig effekt på sjansen for å gjennomføre videregående opplæring. Dette tolkes som at elever som har fått oppfylt førsteønske er mer motivert for å gjennomføre det utdanningsprogrammet de har kommet inn på enn elever som ikke har fått det (Markussen m.fl. 2008). Det er relativt få studier av hvordan det å jobbe ved siden av påvirker mulighetene til å fullføre videregående opplæring. Imidlertid viser en studie av elever som tar påbygging for studiekompetanse at de som har jobb ved siden av skolen har større sjansen for å fullføre enn elever som ikke hadde jobb (Markussen & Gloppen 2012). Med andre ord finner de at jobb ved siden av skolen har en positiv effekt på det å gjennomføre og oppnå kompetanse etter fullført videregående opplæring. Grøgaard (2006) viser videre at deltidsarbeid ved siden av studiene også har positiv effekt på sjansen for å være i arbeid etter fullført videregående opplæring.

1.6 Betydningen av forhold utenfor skolen

Det vil være flere forhold utenfor skolen som kan påvirke hvordan effektene av en reform blir. Her har vi flere ulike forhold i tankene, konjunkturer påvirker elevenes valg og hvilke valgmuligheter de får tilbud om samtidig som ulike opplæringstradisjoner i ulike yrkesfag kan også påvirke tilgangen på læreplasser eller hvordan en lærling oppfattes og tas imot i en viss sektor. Videre er det generelle tendenser i samfunnet, slik som akademisering, som også kan ha effekt på elevers valg eller hvordan ulike utdanningsveier oppfattes av elever som skal begynne i eller er i gang med videregående opplæring.

Videregående opplæring er ikke et isolert system, det er en del av samfunnet og noen deler av opplæringssystemet påvirkes også av omkringliggende forhold. I forhold til lærlingkontrakter er skolene og opplæringskontorene helt avhengig av at bedrifter ønsker å ha lærlinger for at de skal kunne tilby læreplass til alle de som ønsker det. I nedgangstider, med mindre oppdrag, er det sannsynligvis færre bedrifter som vil ta på seg ansvaret for en lærling, og dermed er det også risiko for

at antallet tilbudte læreplasser minsker dersom det er «dårlig tider» eller landet er inne i en konjunkturedgang. Omvendt bør det i gode tider, eller når det er konjunkturoppgang, bli bedre tilgang på læreplasser siden bedriftene har større behov for arbeidskraft. Høst, Gitlesen & Michelsen (2008: 26) viser dette mønsteret ved å sammenholde nye lærekontrakter og arbeidsledighet i perioden 1973 til 2007. I perioder der arbeidsmarkedet er stramt, det er lav ledighet og vekst i økonomien går antallet lærekontrakter opp, mens det er omvendt i perioder da arbeidsledigheten stiger. Med andre ord styres tilgangen på læreplasser i noen grad av konjunkturer, og disse kan variere mellom ulike sektorer og over tid. Høst, Gitlesen & Michelsen (2008: 17) påpeker også at det ikke er en plikt for bedrifter å ta imot lærlinger, at inntaket av lærlinger er knyttet til behovet for arbeidskraft i bedriften og at dette dermed er knyttet til de kapitalistiske markedsforholdene, det vil si til konjunkturer.

Dessuten er det ulike opplæringstradisjoner i ulike fag, noe som også kan påvirke tilgangen på læreplasser. Innenfor håndverksfagene og i deler av industrien har det lenge vært tradisjon med lærlingordning, mens dette er noe som kom med innføringen av Reform94 i andre fag, fremfor alt innenfor varehandel og i helse- og sosial sektoren (Høst, Gitlesen & Michelsen 2008:24). Dette preger også tilgangen på læreplasser, det er generelt flere læreplasser i de tradisjonelle lærefagene enn det er i de fagene der det ikke har vært tradisjon at elevene går i lære, og det er også synlig gjennom at en større andel av elevene på de utdanningsprogrammene som leder frem til de tradisjonelle lærefagene velger å gå i lære fremfor å ta påbygg for studiekompetanse eller gjøre et omvalg.

Videre kan det se ut til at det er en generell akademisering i samfunnet, ved at flere og flere elever søker seg mot studieforberedende utdanningsprogrammer og elever på yrkesfag velger påbygging til generell studiekompetanse i stedet for å være lærling. Mange av elevene som tar påbygg i stedet for lære har ambisjon om å ta høyere utdanning og dermed har mulighet til å oppnå en stilling med mer ansvar og bedre lønn enn det de ville ha oppnådd med fagutdanning. Dette er fremfor alt synlig i helse- og sosialsektoren (Høst, Karlsen, Skålholt & Hovdhaugen 2012). Den generelle akademiseringen understøttes også av at det i dag stilles større formelle krav til utdanning for å inneha jobber som man tidligere ikke trengte høyere utdanning for å utføre. Med andre ord er kravet til formell utdanning høyere i dagens samfunn og ungdommen forholder seg til dette faktum.

1.7 Temaer som behandles i denne rapporten

Siden dette er prosjektets sluttrapport vil vi både oppsummere tidligere funn, men også bringe frem nye og oppdaterte analyser. For eksempel har det i tidligere rapporter ikke vært mulig å kontrollere for foreldres utdanningsbakgrunn eller arbeidslivstilknytning i analysene, siden det ikke var data som fantes tilgjengelig i materialet fra VIGO. Opplysninger om foreldres utdanning og yrke er hentet fra SSBs registre og analyser som inneholder disse er ikke tidligere publisert innenfor rammen av dette prosjektet. Videre er dataene også oppdatert med flere årganger, hvilket muliggjør analyser av gjennomføring og kompetanseoppnåelse til og med det fjerde året for kullene som gikk ut av grunnskolen i 2004, 2005 og 2006. Med andre ord kan vi følge to kull før reformen og et kull etter reformen helt frem til oppnådd kompetanse. For 2007-kullet kan vi følge elever som har startet i treårige opplæringsløp frem til kompetanse etter normert tid. Lærlinger i 2007-kullet kan vi ikke følge frem til oppnådd kompetanse, da våre data bare går frem til høsten 2010. Derimot har vi data som gjør det mulig å følge de to kullene fra før innføringen av Kunnskapsløftet (2004 og 2005) frem til fem år etter at de gikk ut av grunnskolen, og disse kan vi dermed følge over i høyere utdanning.

Dette første kapittelet i rapporten oppsummerer de viktigste problemstillingene i prosjektet *Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring*, og angir også hvilke teoretiske betraktninger som ligger til grunn for analysene i resten av rapporten. Det andre kapitlet tar for seg og oppsummerer de fire tidligere delrapportene som er publisert (Frøseth m.fl. 2008; 2010; Høst & Evensen 2009; Vibe, Brandt & Hovdhaugen 2011). Deretter kommer tre kapitler som dreier seg om elevenes gjennomføring og kompetanseoppnåelse: kapittel 3 sammenligner elevenes kompetanseoppnåelse før og etter Kunnskapsløftet, kapittel 4 har fokus på to reformgrep som ikke har gitt ønsket effekt, nemlig bredere programområder på Vg2 og innføringen av helsearbeiderfaget i stedet for hjelpepleierutdanningen og omsorgsarbeiderfaget. Kapittel 5 tar

utgangspunkt i multivariate analyser og undersøker hva som fremmer og hva som hemmer kompetanseoppnåelse blant elever i videregående opplæring.

De neste tre kapitlene omhandler progresjon frem til det fjerde året i videregående og overgang til høyere utdanning og arbeid. Kapittel 6 presenterer hva elevene gjør det fjerde året etter at de fullførte grunnskolen og kapittel 7 ser på studietilbøyeligheten, det vil si overgang til høyere utdanning. I dette kapittel vil vi også se på hva de elevene som ikke fullfører videregående opplæring gjør i det fjerde året etter at de begynte i videregående opplæring. Kapittel 8 presenterer en multivariat analyse av hva som fremmer og hemmer overgangen til høyere utdanning blant elever som har fullført videregående opplæring. I kapittel 9 kaster vi et blikk på videregående opplæring i andre land, som en mulighet til å sammenligne norske forhold med hvordan utdanning etter obligatorisk grunnskole er organisert i andre land og hvilke konsekvenser det har for elevenes gjennomføring, kompetanseoppnåelse og muligheter i arbeidsliv og høyere utdanning. I kapittel 10 trekkes noen hovedkonklusjoner fra prosjektet.

2 Veien fram mot kompetanseoppnåelse

Mari Wigum Frøseth

I dette kapitlet vil vi oppsummere hva evalueringen av endringer i tilbudsstrukturen og gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring etter innføringen av Kunnskapsløftet har vist så langt. I denne evalueringen følger vi fire grunnskolekull – to før (2004- og 2005-kullet) og to etter (2006- og 2007-kullet) innføringen av reformen – inn i, gjennom og ut av videregående opplæring. Kapitlet vil gi en sammenfatning av hovedfunnene fra de fire første delrapportene fra denne delen av evalueringen og i tillegg gi noen supplerende analyser for å beskrive veien gjennom videregående opplæring mot kompetanseoppnåelse.

Første delrapport – *Tilbudsstruktur og gjennomføring i videregående opplæring* - kom i 2008 og tok først og fremst for seg søkning og opptak til videregående opplæring (Frøseth m.fl. 2008). På daværende tidspunkt forelå det data frem til høsten 2007, og det var derfor bare mulig å følge det første reformkullet – 2006-kullet – til andre opplæringsår i den første delrapporten. Tema for den andre delrapporten – *Ny struktur – tradisjonelle mønstre?* - var iverksettingen av den nye tilbudsstrukturen og dimensjoneringen av denne i fylkeskommunene. Hovedfokus var den nye vg2-strukturen innenfor de yrkesfaglige utdanningsprogrammene, hvor de største strukturendringene fant sted (Høst og Evensen 2009). Den tredje delrapporten – *En, to ... tre? Den vanskelige overgangen* - omhandlet søkning til, opptak i og gjennomføring av videregående opplæring, med særlig vekt på overgangen fra det andre til det tredje året (Frøseth m.fl. 2010). Den fjerde og siste delrapporten - «Underveis i videregående opplæring» - følger de fire grunnskolekullene frem til høsten 2009 (Vibe m.fl. 2011). I denne rapporten ble alle de fire grunnskolekullene fulgt frem til starten av tredje opplæringsår, og det var særlig gjennomføringen til tredje opplæringsår innenfor yrkesfaglige utdanningsprogram som ble beskrevet her. I dette kapitlet vil funnene fra disse fire delrapportene oppsummeres.

2.1 Nye begreper i videregående opplæring

Med Kunnskapsløftet ble det også innført nye begreper i videregående opplæring. En oversikt over gamle og nye begreper presenteres i tabell 2.1. I dette kapitlet vil vi for enkelthets skyld bruke de nye begrepene når vi omtaler kullene før og etter Kunnskapsløftet samlet.

Tabell 2.1 Oversikt over nye begreper i videregående opplæring som ble innført med Kunnskapsløftet

Reform 94	Kunnskapsløftet
Studieretning	Utdanningsprogram
Grunnkurs	Videregående trinn 1 (Vg1)
Videregående kurs I (VKI)	Videregående trinn 2 (Vg2)
Videregående kurs II (VKII)	Videregående trinn 3 (Vg3)
Kurs	Programområde

2.2 Endringer i tilbudsstrukturen og tilbudsomfanget

Kunnskapsløftet innebar en forenkling av tilbudsstrukturen i videregående opplæring. Femten studieretninger ble erstattet av tolv utdanningsprogram. I tillegg ble omtrent 90 VKI-tilbud på det andre opplæringsåret redusert til omtrent 60 Vg2-programområder. Disse strukturendringene har først og fremst omfattet den yrkesfaglige delen av videregående opplæring.

I dette avsnittet vil vi først gå gjennom bakgrunnen for strukturendringene som ble innført med Kunnskapsløftet, med utgangspunkt i den historiske redegjørelsen som ble gitt i andre delrapport (Høst og Evensen 2009). Deretter vil vi gi en beskrivelse av hvilke strukturendringer som faktisk ble innført (Vibe m.fl. 2011). Videre vil vi gi en oppsummering av hva evalueringen har vist så langt når det gjelder innføringen av den nye tilbudsstrukturen på Vg2. Først presenteres funnene fra den andre delrapporten som tok for seg utformingen av tilbudsstrukturen og dimensjoneringen av denne på Vg2-nivået innenfor yrkesfagene. Deretter presenteres funnene fra et kapittel i den fjerde delrapporten som undersøkte endringer i Vg2-tilbudet etter innføringen av Kunnskapsløftet.

2.2.1 Bakgrunnen for strukturendringene

Høst og Evensen (2009: 17-24) redegjør for den historiske bakgrunnen for de strukturelle grepene som ble gjort i den yrkesfaglige delen av videregående opplæring i Kunnskapsløftet. De skriver at strukturendringene på den ene siden naturlig nok hadde bakgrunn i de generelle begrunnelsene for reformen, som bekymring for læringsutbytte og at gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring er for lav. På den andre siden kan strukturendringene i tillegg sees som en videreføring av en langvarig og vanskelig prosess med å rasjonalisere og gjøre yrkesopplæringen mer enhetlig, som skriver seg tilbake til tiden før Reform 94.

Med innføringen av Reform 94 og rett til videregående opplæring oppsto det tilpasningsproblemer i dimensjoneringen av videregående opplæring. Bakgrunnen for disse problemene var hovedsakelig koplingen av det offentlige skolesystemet og en lærlingordning som bedriftene i stor grad kontrollerer. Dette førte på den ene siden til at fylkeskommunen satt igjen med mange elever som ikke fikk læreplass og som dermed hadde krav på skoleopplæring i faget, og på den andre siden var det flere fag som ikke fikk så mange lærlinger som de hadde behov for. Det har derfor vært et uttalt mål at strukturendringene som ble innført med Kunnskapsløftet skal bidra til å løse disse problemene (St. meld. nr. 30: 67-68).

Departementets hovedbegrunnelser for forslagene til strukturendring omtales i St.meld. 30 *Kultur for lærling* (St.meld. 30 2003-2004: 67-68). Her kommer det frem at man for det første ønsker at bredere innganger skal gi større muligheter til å få den opplæringen man ønsker uavhengig av bosted, økonomi og alder. Videre ønsket man med denne endringen at de som ikke er sikre i sine utdanningsvalg gis mulighet til å utsette valget lengst mulig, samtidig som strukturen er ment å gi de som hadde bestemt seg for et yrke muligheten til å praktisere faget fra oppstarten i videregående opplæring. Når det gjelder arbeidslivets behov var tanken at bredere kurs i større grad skulle bidra til

at det ble utdannet mange nok innen ulike bransjer, fag og yrker. Det ble videre argumentert for at bredere kurs både ville sikre arbeidslivet at lærlingene får en kombinasjon av fagspesialisering og breddekompetanse som gjør at de på den ene siden er en verdifull arbeidskraft innenfor faget, men at de også på den andre siden er rustet til å møte omstillinger i arbeidslivet. Til slutt ble det argumentert for at den nye strukturen skulle legge til rette for en effektiv bruk av de samlede ressursene i videregående opplæring, ved blant annet å lette dimensjoneringsarbeidet (Høst og Evensen 2009: 22-23).

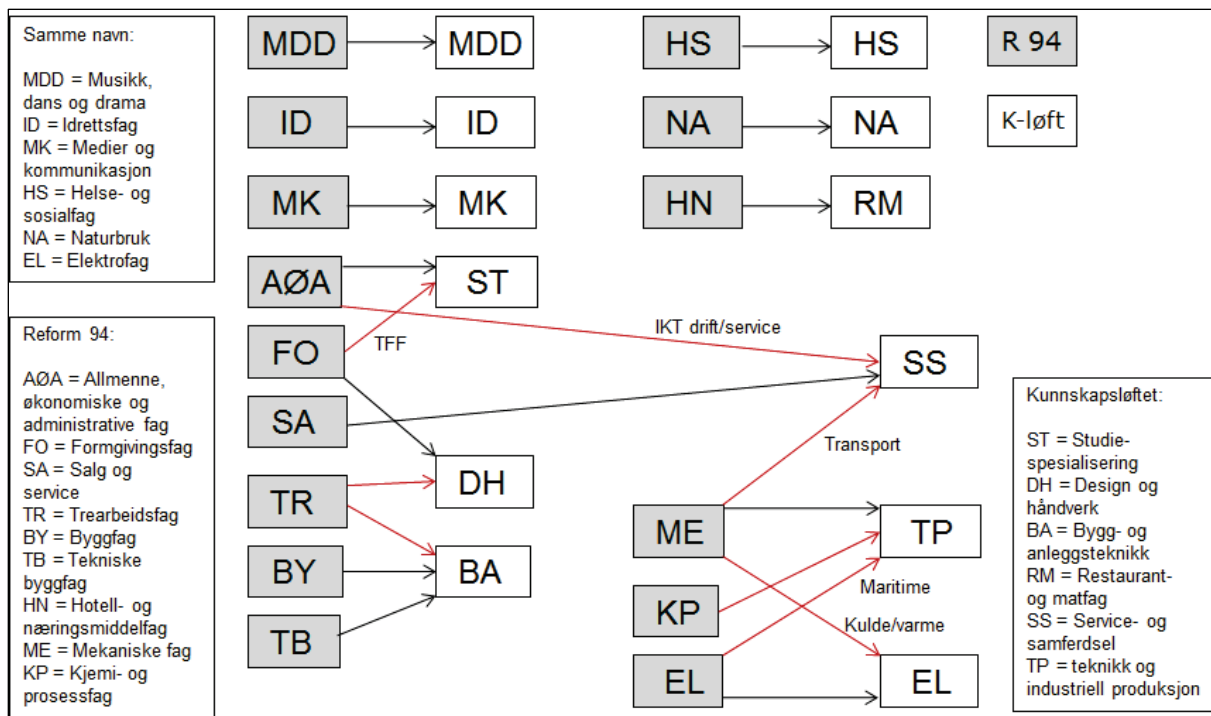
Høst og Evensen (2009: 25) oppsummerer på denne bakgrunn at strukturendringene er begrunnet og kan forstås på ulike måter:

- De kan sees som en videreføring av enhetsskoleprinsippet om lik utdanning til stadig flere, ved at flere gis tilgang til et bredere fagtilbud uavhengig av bosted
- De kan sees som et tiltak for å gi ungdom som har behov for det mulighet til å utsette valg av utdanning og yrke
- De kan sees som et tiltak for å lette etableringen og dimensjoneringen av tilbudsstrukturen i fylkeskommunene, samt å gjøre denne prosessen mer økonomisk.
- De kan sees som et tiltak som legger bedre til rette for en dimensjonering ut i fra arbeidslivets behov for arbeidskraft og lærlinger
- De kan sees som et tiltak for å rasjonalisere og standardisere fag- og yrkesopplæringssystemet ytterligere
- De kan sees som et tiltak for å øke gjennomføringen og redusere frafallet i videregående opplæring
- De kan sees som et tiltak for å gi yrkesfagelevne en bredere kompetanseprofil

2.2.2 Strukturendringer som ble innført med Kunnskapsløftet

Færre utdanningsprogrammer

Figur 1 viser en skjematisk oversikt over hvilke strukturendringer som ble gjort i overgangen fra femten studieretninger til tolv utdanningsprogram, og er hentet fra den fjerde delrapporten (Vibe m.fl. 2011: 13). I de grå boksene finner vi de gamle studieretningene, mens de hvite boksene viser den nye Kunnskapsløftet-strukturen. I figuren ser vi at seks av de opprinnelige studieretningene videreføres i Kunnskapsløftet under samme betegnelse og bare med mindre endringer, mens ni av studieretningene forsvinner og blir erstattet av seks nye utdanningsprogram. Studiespesialisering er en videreføring av studieretningen Allmenne, økonomiske og administrative fag, men har blitt utvidet med et nytt tilbud ved at kurset Tegning, form og farge overføres fra Formgivingsfag, og tilbys som eget tilbud allerede på Vg1-nivå (Studiespesialisering med formgivningsfag). Design og håndverk er videreføringen av studieretningen Formgivingsfag, men uten Tegning, form og farge. Til gjengjeld overtok Design og håndverk en del småfag fra studieretningen Trearbeidsfag.



Figur 2.1 Studieretninger og utdanningsprogrammer i videregående opplæring. Endringer ved overgangen til Kunnskapsløftet 2006.

Bygg- og anleggsteknikk er en sammenslåing av studieretningene Byggfag og Tekniske byggfag og omfatter dessuten de delene av Trearbeidsfag som ikke ble overført til Design og håndverk. Restaurant- og matfag er en videreføring av studieretningen Hotell- og næringsmiddelfag. Service og samferdsel er en videreføring av studieretningen Salg og service, men har fått to nye programområder på Vg2-nivå: IKT-service, som tidligere het IKT-drift og hørte inn under studieretningen Allmenne, økonomiske og administrative fag, og Transportfag som tidligere var under studieretningen Mekaniske fag. Teknikk og industriell produksjon er en sammenslåing av studieretningene Mekaniske fag og Kjemi- og prosessfag, men har avgitt Transportfag til Service og samferdsel og Kulde- og varmepumpeteknikk til Elektrofag. Til gjengjeld har utdanningsprogrammet overtatt Maritime fag fra Elektrofag.

Bredere programområder andre opplæringsår

Med innføringen av Kunnskapsløftet ble antall tilbud det andre opplæringsåret redusert kraftig. I Reform 94-strukturen var det i alt 86 ulike kurs det andre opplæringsåret, noe som ble redusert til 56 programområder med Kunnskapsløftet. Innføringen av bredere programområder det andre opplæringsåret var mest omfattende innenfor utdanningsprogrammene Teknikk og industriell produksjon, Bygg- og anleggsteknikk og Restaurant og matfag (Vibe m.fl. 2011: 13-15).

Utdanningsprogrammet Teknikk og industriell produksjon inkluderer studieretningene Mekaniske fag og Kjemi- og prosessfag. De to gamle studieretningene besto av i alt 17 VKI-tilbud, mens dette ble redusert til 10 programområder på Vg2 etter innføringen av Kunnskapsløftet. I tillegg ble antallet særløpsfag² redusert fra ni til fem.

Innenfor utdanningsprogrammet Bygg- og anleggsteknikk ble det opprettet fem Vg2-programområder som erstattet 13 tidligere VKI-kurs innenfor studieretningene Byggfag, Tekniske byggfag og Trearbeidsfag. I tillegg kommer endringer innenfor flere småfag og særløpsfag. Antall særløpsfag ble redusert fra ni til fire i det nye utdanningsprogrammet. De resterende særløpsfagene og en del mindre fag ble overført til det nye utdanningsprogrammet Design og håndverk.

² Særløpsfagene kjennetegnes ved at elevene begynner i lære direkte etter det første året.

Restaurant og matfag er en videreføring av den gamle studieretningen Hotell- og næringsmiddelfag, men antallet tilbud på det andre opplæringsåret ble kraftig redusert ved innføringen av reformen. Her ble de seks VKI-kursene Industriell næringsmiddelproduksjon, Baker- og konditorfag, Fiskeindustrifag, Kjøttfag, Kokkfag og Servitørfag slått sammen til de to Vg2-programområdene Matfag og Restaurantfag.

Som vi har sett medførte innføringen av bredere programområder relativt store strukturendringer på det andre opplæringsåret, særlig innenfor noen utdanningsprogram. I neste del vil vi se nærmere på hvilke erfaringer fylkeskommunene har hatt med implementeringen av den nye tilbudsstrukturen.

2.2.3 Utforming av tilbud og dimensjonering i fylkeskommunene

Andre delrapport tok for seg iverksettingen av den nye tilbudsstrukturen i videregående opplæring og dimensjoneringen av denne i fylkeskommunene. Hovedfokuset i rapporten var den nye Vg2-strukturen innenfor den yrkesfaglige delen av opplæringen, hvor endringene var størst (Høst og Evensen 2009). Nedenfor følger en oppsummering av funnene fra denne rapporten fra 2009, som beskriver situasjonen relativt kort tid etter den nye tilbudsstrukturen ble implementert.

Strukturendringer og dimensjonering i tre fylkeskommuner

Et av spørsmålene som ble stilt i den andre delrapporten var hvorvidt fylkeskommunene opplever at strukturendringene gjennom Kunnskapsløftet bidrar til endring, og i så fall om det sees som en forbedring. For å svare på dette ble det gjennomført intervjuer med personer som hadde en sentral rolle i utformingen av tilbudet i videregående opplæring i tre fylkeskommuner: Akershus, Rogaland og Hordaland (Høst og Evensen 2009: 27-39).

Analysene viste at alle de tre fylkeskommunene var positive til innføringen av brede Vg2-kurs, både fordi det gir større fleksibilitet i tilbudsstrukturen og fordi det gjør det lettere å oppfylle elevenes førstevalg ved overgangen til det andre året. Fylkeskommunene ga samtidig uttrykk for at arbeidslivet hadde kommet med innvendinger mot bredere kurs, og det var særlig håndverksfagene som var kritisk. Når det gjelder dimensjoneringsprosessen ga fylkeskommunene ikke uttrykk for at strukturendringene hadde gitt noen særlig endringer her. På tidspunktet for datainnsamlingen var det gått for kort tid siden innføringen av reformen til at fylkeskommunene hadde gjort seg opp noen mening om strukturendringene hadde ført til endringer i formidlingen av læreplasser (Høst og Evensen 2009: 38-39).

Fylkeskommunene var samstemte i sin kritikk av én av strukturendringene, nemlig delingen av den tidligere studieretningen Formgivningsfag i Studiespesialisering med formgivningsfag og Design og håndverk. De ga uttrykk for at denne endringen gikk ut over elever som var orientert mot formgivning, men som ikke hadde bestemt seg for om de ville ta studie- eller yrkeskompetanse til slutt, fordi det var problemer med å opprettholde det nye tilbudet Studiespesialisering med formgivning mange steder, mens det nye utdanningsprogrammet Design og håndverk ble ansett som for smalt (Høst og Evensen 2009: 39). Senere rapporter fra denne evalueringen har også vist at denne strukturendringen har før til en betydelig nedgang i søkningen til det nye utdanningsprogrammet Design og håndverk (Vibe m.fl. 2011: 42-43). En annen bekymring som samtlige fylkeskommuner delte var den økte tendensen til at yrkesfagelevne søker seg over til Påbygging til generell studiekompetanse fremfor å søke læreplass. Dette er en tendens som også vanskeliggjør dimensjoneringsarbeidet, fordi en i mindre grad enn tidligere vet hvorvidt yrkesfagelevne ønsker å bli lærlinger (Høst og Evensen 2009: 38). Senere analyser har også vist at det har vært en tydelig økning i søkningen til Påbygg blant yrkesfagelevne på Vg2, særlig innen Helse- og sosialfag (Vibe m.fl. 2011: 71-74). Dette vil vi komme tilbake til senere i kapittelet

Hva synes fylkeskommunene og skolene om strukturendringene ved innføringen av Kunnskapsløftet?

For å undersøke hvordan fylkeskommunene og skolelederne vurderte strukturendringene ble det brukt data fra en spørreundersøkelse (Felllessurveyen) som ble gjennomført som en del av evalueringen av

Kunnskapsløftet og som rettet seg blant annet mot disse to respondentgruppene. Dataene ble samlet inn høsten 2008. Det vil si to år etter innføringen av Kunnskapsløftet, og da var reformen innført til og med Vg3 (Høst og Evensen 2009:40-51).

Resultatene fra undersøkelsen viste at Kunnskapsløftet som strukturreform på daværende tidspunkt ikke hadde ført til særlige endringer i dimensjoneringen av tilbudet. Resultatene fra spørreundersøkelsen samsvarte dermed med hva man fant i intervjumaterialet fra de tre fylkeskommunene. Med tanke på de politiske argumentene som lå til grunn for strukturendringene, og som vektla viktigheten av et bredere tilbud, var dette funnet noe overraskende (Høst og Evensen 2009: 70). På spørsmål om hva de anså som viktig i dimensjoneringsarbeidet vektla både skolelederne og fylkeskommunene viktigheten av å videreføre eksisterende tilbud. Innfrielse av elevenes førsteønsker ble også vurdert som viktig i dimensjoneringsarbeidet, særlig av fylkeskommunene (Høst og Evensen 2009:51). Motsetningen mellom vektleggingen av et bredere tilbud som lå i Kunnskapsløftet og det at analysene i den andre delrapporten viste at fylkeskommunen la vekt på å videreføre det eksisterende tilbudet kan sees som et eksempel på at reformer ikke alltid blir implementert i tråd med intensjonene, men tilpasses den lokale konteksten. Som omtalt i kapittel 1 er dette funnet i studier fra flere andre land (se for eksempel Fullan 2001; Hargreaves & Fink 2000, Cuban 1998).

Både fylkeskommunene og rektorene syntes å være avventende til hvilke effekter Kunnskapsløftet ville få da de ble spurt høsten 2008. Det ble imidlertid gitt uttrykk for at de forventet at noen elementer i Kunnskapsløftet ville bidra til å heve kvaliteten i videregående opplæring, nærmere bestemt prosjekt til fordypning og større vekt på basisferdigheter og underveisvurderinger. Bredere kurs ble i mindre grad ansett som et kvalitetshevende tiltak, og fylkeskommunene og rektorene ga ikke uttrykk for at de trodde at strukturendringene ville gi mindre frafall. Bredere kurs ble snarere vurdert som et tiltak som lettet arbeidet med struktur og dimensjonering i fylkeskommunene.

Analysene viste at det var fylkesutdanningssjefen som var mest sentral i planleggingen av fylkeskommunenes tilbudsstruktur, sammen med inntaksleder og rektorene. Det ble imidlertid gitt uttrykk for at fylkespolitikkerne hadde størst innflytelse når det gjaldt beslutningene om tilbudsstrukturen (Høst og Evensen 2009:51).

I hvilken grad fikk elevene innfridd sitt førstevalg på Vg2-nivået?

Intensjonene bak tilbudsstruktur med bredere Vg2-kurs var blant annet å bidra til løse problemene med omvalg, lav progresjon og manglende rekruttering til enkelte yrker. Tanken var at en enklere struktur ville føre til at tilbudene kunne bli etablert flere steder slik at elevene kunne få tilbudene de ønsket nærmere der de bor, og at dette også ville føre til bedre rekruttering til fag med liten søkning fordi opplæringen ville bli mer tilgjengelig. Analysene av i hvilken grad elevene får innfridd sine kursvalg på Vg2-nivået baserte seg på grunnskolekullet fra 2005 og 2006, som vil si det siste kullet før og det første kullet etter innføringen av reformen. Det ble antatt at innføringen av bredere kurs ville føre til at førstevalgsinnfrielsen økte innenfor de utdanningsprogrammene som ble berørt av strukturendringene, men analysene viste ingen entydig utvikling i den retningen (Høst og Evensen 2009: 52-56).

I de tilfeller hvor tidligere oversøkte kurs er slått sammen med tidligere undersøkte kurs i de bredere programområdene har mismatchen på Vg2-nivået sunket. Mens tidligere oversøkte kurs som ikke har blitt slått sammen med tidligere undersøkte kurs fortsatt er oversøkte etter endringene i tilbudsstrukturen (Høst og Evensen 2009: 73). En fylkesvis analyse av andelen som fikk innfridd sitt førstevalg på Vg2-nivå viste at denne hadde sunket i et flertall av fylkene etter innføringen av Kunnskapsløftet. Det ble funnet stor variasjon mellom fylkene, noe som blant annet ble forklart med at enkelte fylker ønsker å styre søkningen i større grad enn andre, og dermed i mindre grad retter seg etter elevenes valg i dimensjoneringen av tilbudet (Høst og Evensen 2009:55-56). Dette viser at det er fylkesvis variasjon i fokuset på innfrielse av elevenes førsteønske innenfor yrkesfagene. Fokuset på innfrielse av elevenes førsteønske i Norge har blitt kritisert i OECDs gjennomgang av fag- og yrkesopplæringen her til lands (Kuczera m.fl. 2008), fordi dette fokuset kan gjøre at det blir dårlig

samsvar mellom arbeidslivets behov og den kompetansen som utdannes innenfor fag- og yrkesopplæringen (Kuszera m.fl. 2008: 11).

Strukturendringens konsekvenser

For å undersøke konsekvensene av strukturendringene, ble det valgt ut fire Vg2-programområder, som alle hadde en viss størrelse og som viste litt ulike utfall av reformen. De fire programområdene var matfag (Restaurant- og matfag), byggteknikk (Bygg- og anleggsteknikk), klima-, energi- og miljøteknikk (Bygg- og anleggsteknikk) og helsearbeiderfag (Helse- og sosialfag). Felles for disse programområdene var at de var nye med Kunnskapsløftet og var resultatet av relativt betydelige strukturendringer. Disse fire ble valgt for å få frem at systemet er heterogent og at strukturendringer innen ulike områder kan gi ulike konsekvenser (Høst og Evensen 2009: 57-68).

En felles konsekvens av strukturendringene for alle disse fire programområdene var at det hadde gitt et bredere skoletilbud i de undersøkte fylkene. Det ble derimot ikke funnet noen endring i rekrutteringen til lærefagene som et resultat av strukturendringen. Å isolere effekten av strukturendringer fra andre forhold som har betydning for læreplassstilgangen, slik som konjunktursvingninger, er imidlertid svært vanskelig og krever mer systematiske og inngående analyser enn det var rom for i andre delrapport (Høst og Evensen 2009:72). Som vi vil komme tilbake til er det å isolere effekten av reformen et generelt og gjennomgående problem i reformevalueringen.

Når det gjelder elevtallene var helsearbeiderfaget det eneste av de fire programområdene hvor det ble funnet at utvidelsen av tilbud hadde ført til en økning av antall elever. Innenfor helsearbeiderfaget var det imidlertid såpass mange som valgte å gå over til Påbygging til generell studiekompetanse etter Vg2 at færre ville oppnå yrkeskompetanse sammenlignet med hva som var tilfelle før innføringen av reformen (Høst og Evensen 2009: 71). Analysene viste ikke noen tendens til at bredere kurs hadde gitt økt rekruttering til de små lærefagene, så de relative forskjellene mellom fagene var stort sett de samme som før innføringen av reformen. Det er viktig å påpeke at man bare hadde data frem til og med høsten 2008 da andre delrapport ble skrevet, og dermed kun hadde mulighet til å se på eventuelle endringer kun kort tid etter at reformen ble innført. Senere anayser fra dette prosjektet viser imidlertid også lite tegn til at strukturendringene har ført til økt rekruttering til de små lærefagene (Vibe m.fl. 2011).

Innenfor de tradisjonelle håndverksfagene ga informantene uttrykk for en misnøye med at bredere kurs gikk på bekostning av den fagspesifikke spesialiseringen i skoleutdanningen. Innenfor rørleggerfaget fant man at dette hadde ført til en sterkere satsing på alternative opplæringsløp med lengre opplæring i bedrift fremfor i skole. Innen helsearbeiderfaget ble det uttrykt bekymring for at ensidig vektlegging av lærlingeordningen ville svekke rekrutteringen til faget som omfattet det tidligere hjelpepleierfaget (opplæring i skole) og omsorgsarbeiderfaget (lærefag). Resultater fra senere analyser i dette prosjektet har da også vist at det etter innføringen av reformen har vært svekket rekruttering til helsearbeiderfaget sammenlignet med det samlede elevtallet som gikk på hjelpepleier og omsorgsarbeider før reformen (Vibe m.fl. 2011: 71-74).

Generelt så det ikke ut til at de tradisjonelle rekrutteringsmønstrene hadde endret seg som et resultat av den nye kursstrukturen innenfor de fire programområdene som ble undersøkt. De fagområdene som ikke tidligere hadde hatt en sterk tradisjon for rekruttering av ungdom fra videregående, hadde problemer med å rekruttere herfra selv om strukturen etter Kunnskapsløftet ga dem et bredere rekrutteringsgrunnlag. Høst og Evensen (2009) oppsummerte med at disse fagområdene videreførte tradisjonelle rekrutteringsmønstre etter Kunnskapsløftet ved at helsearbeiderfaget hovedsakelig rekrutterte ufaglærte voksne, rørleggerne rekrutterte både innenfor og utenfor skolen og næringsmiddelindustrien i hovedsak rekrutterte ufaglærte voksne. På denne bakgrunn ble det i den andre delrapporten konkludert med at rekrutteringsbegrunnelsen for strukturendringene i Kunnskapsløftet i praksis i liten grad gjenspeiles i resultatet.

2.2.4 Endringer i Vg2-tilbudet etter innføringen av Kunnskapsløftet

I fjerde delrapport så vi nærmere på i hvor stort omfang fylkeskommunene gir tilbud innenfor de 12 utdanningsprogrammene og de 60 programområdene for Vg2, og i hvilken grad tilbudet som ble gitt rett etter innføringen av Kunnskapsløftet (2007-2008) ble opprettholdt tre år senere (2010-2011) (Vibe m.fl. 2011: 19-40). Hensikten var å se om fylkene opprettholdt det tilbudet de ga ved innføringen av Kunnskapsløftet. Analysene var begrenset til å se på ordinære Vg2-tilbud som er basert på opplæring i skole, og særløp ble derfor holdt utenfor. Kartleggingen var basert på data fra vilbli.no, som er en informasjonstjeneste for søkere til videregående opplæring. Dette betyr at beskrivelsen av tilbudsstrukturen gjaldt tilbudet som ble presentert på nettstedet vilbli.no, og ikke det tilbudet som ble gitt i fylkene ved skolestart.

Dimensjonering av tilbudet i videregående opplæring utformes i spenningen mellom at flest mulig skal få innfridd sitt førsteønske (etterspørselstyrt dimensjonering) og arbeidslivets behov. Det har vært en tendens til at svak søkning møtes med nedskjæring av tilbud, mens økt søkning ikke nødvendigvis fører til utvidet tilbud. Nedskjæringer vil kunne svekke rekrutteringen ytterligere. I følge opplæringsloven har søkere rett på inntak til ett av tre alternative utdanningsprogram (Opplæringslovens § 3-1). Denne retten gjelder bare på Vg1, mens fylkeskommunen bare er forpliktet til å gi et tilbud innenfor elevens utdanningsprogram på høyere nivå. Fylkeskommunenes dimensjonering av Vg2-tilbudet er dermed ikke i samme grad styrt av søkerens etterspørsel som Vg1-tilbudet. Fylkeskommunene vil her ha mulighet til å legge større vekt på arbeidslivets behov.

Det var stor variasjon mellom utdanningsprogrammene hvor mange Vg2-programområder som ble tilbudt, fra ett innen to av utdanningsprogrammene og til 13 innen utdanningsprogrammet med det mest varierte tilbudet, Design og håndverk. Kartleggingen av Vg2-tilbudet for skoleårene 2007-2008 og 2010-2011 viste at Vg2-elevene i liten grad søkte tilbud i andre fylker enn hjemfylket. Det var en liten tendens til at noen færre søkte utenfor hjemfylket etter innføringen av Kunnskapsløftet. Denne nedgangen gjaldt hovedsakelig søkere til Bygg- og anleggsteknikk og Teknikk og industriell produksjon, der saneringen av tilbudet var særlig omfattende. Bredere tilbud kan dermed ha gitt flere et tilbud i hjemfylket, men endringene var svært små. De som søkte utenfor hjemfylket, søkte først og fremst i nabofylkene.

Drøyt 20 av programområdene ble tilbudt i samtlige fylker, noe som hadde vært stabilt over tid. Det viktigste unntaket var Formgivingsfag, som ble trukket tilbake som eget tilbud i Finnmark allerede etter et år. Tendensen var ellers at det samlet sett ble gitt færre tilbud i 2010 – 2011 enn i 2007 – 2008. Av 18 programområder der det kan sies å ha vært endringer av betydning i antall skoler på landsbasis som gir tilbudet, var tilbudet økt bare for to, mens det var redusert for 16 av de 18 programområdene. Ambulansefag og Musikk var de eneste programområdene der det hadde vært en økning av betydning, i begge tilfeller hadde antallet skoler med tilbudet økt med seks.

Størst reduksjon i antall skoler som gir tilbudet var det for Formgivingsfag (-25), Treteknikk (-16), Matfag (-16), Design og tekstil (-15), Design og trearbeid (-13), Reiseliv (-11) og Kokk og servitør (-10). I tillegg var det en del små programområder som opplevde en betydelig reduksjon, som for eksempel Laboratoriefag og Industriell møbelproduksjon. Med unntak av reduksjonen i Formgivingsfag, som må sees som en effekt av endringer i tilbudsstrukturen (Frøseth m.fl. 2008: 107), er ikke de studiespesialiserende utdanningsprogrammene berørt av tilbudsreduksjonene. Det samme gjelder utdanningsprogrammene Helse- og sosialfag, Elektrofag, Naturbruk og Medier og kommunikasjon.

Reduksjonene i antall skoler som tilbød de ulike programområdene på Vg2 avspeiler på en tydelig måte endringer i søkerens preferanser til Vg1. Sterkest rammet var Design og håndverk, Restaurant- og matfag og Bygg- og anleggsteknikk, som nettopp er de utdanningsprogrammene som har opplevd sterkest svikt i søkningen de siste årene. Man kan derfor med støtte i disse tallene si at tilbudsstrukturen er styrt av ungdommens preferanser. Samtidig kan nedlegging av tilbud ved stadig

flere skoler få enda flere til å styre unna bestemte tilbud. Det er særlig grunn til å være oppmerksom på de små tilbudenes skjebne i denne sammenheng.

2.3 Søkemønstre og endrede preferanser: Økt søkning til studieforbereende, særlig blant jentene

Et av spørsmålene som har blitt reist innenfor dette prosjektet er om det har vært endringer i søkemønsteret i videregående opplæring etter innføringen av Kunnskapsløftet. Til sammen har vi sett på søkemønsteret til det første året i videregående for syv grunnskolekull, fra 2004-kullet til 2010-kullet. I og med at reformen medførte noen strukturendringer, betyr ikke endringer i søkemønsteret nødvendigvis at det har vært en endring i grunnskolekullenes preferanser. Dette har vi tatt hensyn til i analysene.

Våre analyser av de fire grunnskolekullene vi i utgangspunktet følger har vist en generell tendens til økt søkning til de studieforbereende tilbudene i årene like før og etter innføringen av Kunnskapsløftet. I tillegg har det vært økt søkning til utdanningsprogrammet Medier og kommunikasjon, som er et yrkesfaglig utdanningsprogram hvor det overveiende flertallet av elevene følger studieforbereende løp (Markussen m.fl. 2008, Frøseth m.fl. 2010: 35). Her var det faktisk snakk om en dobling av antall søkere i løpet av perioden vi ser på, men den største økningen kom fra 2004- til 2005-kullet, og kan dermed ikke knyttes direkte til reformen. En utvidelse av analysene av søkemønstre i fjerde delrapport, hvor vi så på søkningen i 2008-, 2009- og 2010-kullet i tillegg til 2004- til 2007-kullet, viste at endringene i søkerens preferanser i all hovedsak skjedde rett før og i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet. I de seneste grunnskolekullene har søkemønstrene vært mer stabile (Vibe m.fl. 2011: 42).

I den første delrapporten viste vi at søkningen til ulike utdanningsprogram i videregående opplæring er preget av en betydelig kjønnssegregering (Frøseth m.fl. 2008: 54-56), og denne forskjellen i søkemønsteret mellom gutter og jenter har i stor grad vært stabil siden innføringen av Reform 94 og frem til i dag (Støren og Arnesen 2003, Støren m.fl. 2007).

Den økte søkning til studieforbereende utdanningsprogram har vist seg å være en tendens som først og fremst gjelder jentene, mens søkningen til studieforbereende har økt mindre blant guttene. Når Medier og kommunikasjon ble holdt utenfor, fordi dette utdanningsprogrammet i praksis først og fremst har vist seg å være studieforbereende, viste analysene at andelen jenter som søkte et yrkesfaglig utdanningsprogram sank med 14 prosentpoeng fra 2004- til 2010-kullet. Blant guttene var den samme nedgangen 9 prosentpoeng (Vibe m.fl. 2011: 48). En viktig grunn til at dette er at Vkl- og VklI-tilbudet Tegning, form og farge, som hovedsakelig besto av jenter, ble flyttet fra en yrkesfaglig studieretning til et studieforbereende utdanningsprogram etter reformen. Forskjellen mellom gutter og jenter skyldes dermed dels en strukturendring, ikke bare en endring i jentenes preferanser. Samtidig er det også i noen grad snakk om en endring i preferanser. I de to siste kullene før innføringen av reformen økte andelen som søkte seg til studieforbereende mer blant jentene enn blant guttene. I tillegg så har søkningen til utdanningsprogrammet Medier og kommunikasjon økt noe mer blant jentene enn blant guttene.

Kjønnssegregeringen i videregående opplæring, er og har vært et mye diskutert fenomen. Det framstår dermed som paradoksalt at det ikke finnes spor av bevissthet om denne problematikken i forarbeidene til og heller ikke i selve reformen Kunnskapsløftet. Det finnes nok et offisielt mål om å svekke denne segregeringen gjennom å stimulere til utradisjonelle valg, men det er ingen ting i reformen som skulle tilsi at elevene i større grad velger slik.

Når det gjelder de yrkesfaglige utdanningsprogrammene observerte vi liten økning i søkningen til Elektrofag, mens søkningen til Helse- og sosialfag og Restaurant- og matfag sank i perioden 2004 til 2007. Nedgangen i søkningen var desidert størst på Restaurant- og matfag. Her er søkerantallene nesten halvert fra oppunder 3000 søkere i 2004-kullet til drøyt 1600 i 2007-kullet. I tillegg observerte vi en betydelig nedgang i søkningen til Design og håndverk i forbindelse med innføringen av

Kunnskapsløftet, sammenlignet med søkningen til Formgivningsfag før reformen. Dette henger sammen med den omtalte flyttingen av det populære tilbudet Tegning, form og farge til utdanningsprogrammet Studiespesialisering i den nye strukturen som ble innført med Kunnskapsløftet (Frøseth m.fl. 2008: 49-51)

I den siste delrapporten utvidet vi analysene av søker mønsteret det første året til å se på de tre seneste grunnskolekullene vi hadde informasjon om som var 2008-, 2009- og 2010-kullet (Vibe m.fl. 2011: 42-43). Disse analysene viste at noen av endringene som vi fant i 2004- til 2007-kullet har fortsatt også i de seneste kullene. Dette gjelder for eksempel Elektrofag, hvor søkningen økte med nesten 800 søkere fra 2006- til 2007-kullet, for deretter å fortsette å øke noe fra 2007- til 2008-kullet, og holdt seg på samme nivå de to siste kullene. Til Restaurant- og matfag og Design og håndverk fortsatte nedgangen i søkningen frem til 2010-kullet. For Restaurant og matfag var den samlede nedgangen i søkertallet fra 2004- til 2010-kullet på over 50 prosent. For Design og håndverk gjør strukturendringer det vanskelig å sammenligne tallene før og etter reformen, men fra 2006- til 2010-kullet har det her vært en nedgang på 26 prosent i antall søkere. En annen endring som ser ut til å vedvare i de seneste kullene er den økte søkningen til Medier og kommunikasjon. Her økte søkningen fra 2007- til 2008-kullet fra 4000 til 4800, eller med 21 prosent. I samme periode observerte vi en liten nedgang i søkningen til de tre rene studieforbereende utdanningsprogrammene som omtrent tilsvarer den økte søkningen til Medier og kommunikasjon. Dersom vi tar høyde for at de fleste elevene innen Medier og kommunikasjon oppnår studiekompetanse betyr dette at fordelingen av andelen søkere mellom yrkesfaglige og studieforbereende utdanningsprogram i perioden 2006 til 2010 reelt sett er uendret (Frøseth m.fl. 2010: 20).

For Helse- og sosialfag finner vi mer variasjon i søkertallene når vi ser hele perioden 2004 til 2010 under ett. Her sank søkningen med 11 prosent fra 2004- til 2005-kullet og holdt seg stabilt på dette nivået de neste årene. Fra 2008- til 2010-kullet økte derimot søkningen til Helse- og sosialfag med 22 prosent. Motsatt observerte vi en betydelig nedgang i søkningen til Bygg- og anleggsteknikk fra 2008- til 2010-kullet på nesten 25 prosent. Innen Bygg- og anleggsteknikk er det sannsynlig at nedgangen i søkningen kan knyttes til konjunkturedgangen i samme periode.

2.4 Innfrielse av førsteønske det første året

I forkant av Kunnskapsløftet ble det foreslått at alle skulle ha rett til å komme inn på det utdanningsprogrammet de helst ville i videregående. Dette forslaget ble ikke fulgt opp av departementet, blant annet med begrunnelse i at dette ville gjøre det vanskeligere for fylkeskommunen å planlegge og å dimensjonere tilbudet, at det ville gjøre det vanskeligere å imøtekomme arbeidsmarkedets behov og at konkurranse om plassene kan virke stimulerende på elevenes innsats på skolen (St.meld. 30 2003-2004: 80).

I første delrapport så vi på innfrielsen av førsteønske til det første året i videregående opplæring i 2005-, 2006- og 2007-kullet. I analysene ble det skilt mellom de som fikk plass på skolen de hadde som førsteønske, de som fikk plass på utdanningsprogrammet de helst ville og de som fikk innfridd førsteønsket sitt både på skole og utdanningsprogram. Det viste seg at om lag tre av fire elever fikk tilbud om plass både på skolen og utdanningsprogrammet de helst ville, og denne andelen var omtrent den samme før og etter innføringen av Kunnskapsløftet (Frøseth m.fl. 2008: 62). Det var stor forskjell mellom ulike utdanningsprogram med tanke på hvor stor andel av søkerne som fikk innfridd førsteønsket sitt. Når vi sammenlignet innfrielsen av førsteønske før og etter Kunnskapsløftet, ser vi at det har funnet sted en del endringer, men at det varierte mellom utdanningsprogrammene hvorvidt andelen som hadde fått innfridd førsteønske hadde økt eller sunket. Sammenligninger av førsteønskeinnfrielse før og etter reformen viste at andelen som fikk innfridd førsteønsket økte innen Musikk, dans og drama og Medier og kommunikasjon som var de to utdanningsprogrammene hvor det før reformen var størst andel som ikke fikk innfridd førsteønsket verken for skole eller utdanningsprogram. I 2005-kullet var det henholdsvis fem av ti og fire av ti søkere til disse utdanningsprogrammene som fikk innfridd førsteønske både for skole eller utdanningsprogram, mens denne andelen hadde økte til seks av ti blant søkerne til Musikk, dans og drama i 2007-kullet og til 46

prosent blant søkerne til Medier og kommunikasjon. Innen seks utdanningsprogram sank førstevalgsinnfrielsen fra 2005- til 2007-kullet. Dette gjaldt Studiespesialisering, Naturbruk, Teknikk og industriell produksjon, Mekaniske fag, Elektrofag, Helse- og sosialfag og Design og håndverk hvor andelen som fikk innfridd førsteønske var mellom 3 og 10 prosentpoeng lavere i 2007-kullet sammenlignet med blant søkerne til tilsvarende utdanningsprogram i 2005-kullet (Frøseth m.fl. 2008: 63-66).

2.5 Overgang fra første til andre år

2.5.1 Søkning og elevtall det andre året

I den første delrapporten fra dette prosjektet ble det gitt en detaljert oversikt over søkningen til det andre opplæringsåret, og hvor mange fra de opprinnelige ungdomskullene som var på dette nivået ett år etter at de gikk ut av grunnskolen (Frøseth m.fl. 2008: 80-96). I og med at det var på Vg2-nivå reformen medførte størst strukturendringer, var hensikten å undersøke hvilke utslag dette ga på søker- og elevtallene. Da første delrapport ble skrevet var det bare det første reformkullet (2006-kullet) det var mulig å følge til andre opplæringsår. I senere rapporter har hovedfokus vært på gjennomføring til tredje opplæringsår. I og med at hoveddelen av analysene av gjennomføringen til andre opplæringsår bare inkluderer det første reformkullet vil vi ikke bruke mye plass på å oppsummere funnene fra disse analysene her.

Innen utdanningsprogrammet Studiespesialisering ble det funnet to endringer i overgangen til det andre året for det første reformkullet (2006-kullet) som det er verdt å nevne her. For det første så det nye tilbudet Studiespesialisering med formgivning ut til å være vesentlig mindre populært blant elevene enn det gamle kurset Tegning, form og farge som lå under studieretningen Formgivningsfag. Elevtallet på Vg2 Formgivningsfag innen Studiespesialisering var bare halvparten av elevtallet på Tegning, form og farge før reformen. For det andre fikk det opprinnelige Vg2-tilbudet Språkfag innen Studiespesialisering så svak søkning at det allerede etter et år ble slått sammen med Vg2-tilbudet Samfunnsfag og økonomi (Frøseth m.fl. 2008: 80-86).

2.5.2 Bedre overgang for senere kull

I fjerde delrapport ble 2007- og 2008-kullet inkludert i analysene av overgangen til andre opplæringsår (Vibe m.fl. 2011: 66). Analysene skilte mellom elever som begynte på studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogram. I begge gruppene ble det funnet en økning i andelen som hadde fulgt normert progresjon ved oppstarten av det andre opplæringsåret fra 2004- til 2008-kullet. Økningen var på 2,5 prosentpoeng innen de studieforberedende utdanningsprogrammene og 3 prosentpoeng innen yrkesfagene. Når man inkluderer de som har gjort omvalg uten tidstap hadde andelen som var i rute blant yrkesfagelevne økt med 3,6 prosentpoeng fra 2004- til 2008-kullet.

2.5.3 Kryssløp i videregående opplæring

Kryssløp i videregående opplæring etter innføringen av Kunnskapsløftet ble undersøkt i den fjerde delrapporten (Vibe m.fl. 2011: 103-115). Et nasjonalt definert kryssløp betyr at en elev kan tas inn på et programområde på Vg2 som ikke bygger på det utdanningsprogrammet eleven gikk på på Vg1. Kryssløp gir dermed en mulighet til å bytte utdanningsprogram fra det første til det andre året uten å tape tid. I Kunnskapsløftet-strukturen finnes det 31 godkjente kryssløp i videregående opplæring, men mange av disse kryssløpene har vist seg å bare bli brukt av noen få. IKT-servicefag er det største Vg2-tilbudet som kan søkes som kryssløp ved at elever fra alle utdanningsprogram kan søke overgang til dette tilbudet på Vg2. De fleste kryssløpene finnes innenfor de guttedominerte programområdene, og det er dermed størst andel gutter som søker kryssløp. På bakgrunn av analysene av kryssløp som ble gjort i den fjerde delrapporten ble det konkludert med at denne ordningen ser ut til å fungere som en sikkerhetsventil for søkere som er litt usikre på valgene i videregående opplæring, eller som kanskje ikke fikk innfridd førsteønsket sitt da de søkte opptak til videregående opplæring. Det er grunn til å anta at alternativet for de som benytter seg av kryssløpsordningen fort kunne vært avbrudd eller forsinkelser i den videregående opplæringen.

2.6 Svekket søkning til realfag

Innføringen av Kunnskapsløftet innebar at det innenfor utdanningsprogrammet Studiespesialisering ble innført i alt fire programområder. Formgivingsfag velges allerede fra Vg1, mens det fra det andre opplæringsåret ble innført tre ulike tilbud; Vg2 Realfag, Vg2 Språkfag og Vg2 Samfunnsfag og økonomi. Allerede etter ett år viste det seg at søkningen til språkfag var så liten at dette programområdet ble slått sammen med samfunnsfag og økonomi fra høsten 2008, slik at utdanningsprogrammet nå består av tre programområder; formgivingsfag, realfag og språk, samfunnsfag og økonomi. Dette er beskrevet nærmere i en tidligere rapport (Frøseth m.fl. 2008:80). Innenfor den tidligere studieretningen Allmenne, økonomiske og administrative fag var det ikke et tilsvarende skille. Her var til gjengjeld økonomiske og administrative fag skilt ut som eget kurs. Elevene valgte fag innenfor det tilbudet skolen ga, og sammensetningen av fag avgjorde hva slags kompetanse de fikk i forhold til søkning til høyere utdanning. Kunnskapsløftet innebærer et tydeligere skille som gjør det enklere å velge «riktig» i forhold til ønsket sammensetning av kompetanse.

En annen endring som fulgte av Kunnskapsløftet er innføring av to års obligatorisk undervisning og en økning i timetallet på 84 i matematikk innenfor alle studieforbereende programområder. Ordningen med ekstra studiepoeng ved å velge realfag er også utvidet (Frøseth m.fl. 2008:32). Tanken har her vært å styrke det generelle kompetansenivået i matematikk og i tillegg stimulere flere til å velge spesialisering i realfag. Det er svært vanskelig å måle effekten av disse tiltakene, både når det gjelder fagvalg og kompetanseoppnåelse. Strukturen før og etter Kunnskapsløftet er så ulik at dette ikke lar seg gjøre med særlig grad av presisjon med de registerdataene vi har hatt tilgang til. Det nærmeste vi kommer et svar på spørsmålet om mulige effekter av reformen, er en studie gjort i regi av Statistisk sentralbyrå (Bjørkeng 2011). Her gjengis tall for andel av 18-åringene som valgte matematikk for realfag på tredjeårsnivå (VKII og Vg3) i perioden 2003-2009. Dette tilsvarer for de fleste praktiske formål avgangskullene fra grunnskolen i årene 2001 til 2007, eller de fem siste kullene før innføringen av Kunnskapsløftet og de to første etter reformen. Bjørkeng viser at andelen av kullet som valgte realfagsmatematikk for det tredje opplæringsåret steg fra drøyt 10 prosent i 2003 til 12,7 prosent i 2007, som tilsvarer det siste elevkullet før Kunnskapsløftet. Siden sank andelen til 11,2 prosent i 2008 og 9,9 prosent i 2009 (Bjørkeng 2011:15). Siden matematikk det tredje året er obligatorisk for alle elever innenfor programområdet realfag, er dette en god indikator på utviklingen. En foreløpig konklusjon er at Kunnskapsløftet kan se ut til å ha snudd en svært positiv trend før reformen i retning av at flere valgte realfag til en trend med negativ fortegn. Våre registerdata over elevers valg, vei gjennom videregående opplæring og kompetanseoppnåelse tillater ikke slike sammenlikninger av situasjonen før og etter reformen. Vi kan derimot vise helt presist hva som har skjedd ved valg av Vg2 de fire første årene etter reformen.

Tabell 2.2 Antall og andel søkere fra fire avgangskull fra grunnskolen til de ulike programområdene innenfor Vg2 Studiespesialisering. Elever som har gjennomført Vg1.

	2006-kullet	2007-kullet	2008-kullet	2009-kullet
Formgiving	1214	966	904	903
Realfag	9967	9511	9364	9032
Språk, samfunn, økonomi	10806	11291	11707	11634
Utland/Int.Bac. Uspesifisert	372	367	379	340
Sum	22359	22135	22354	21909

	2006-kullet	2007-kullet	2008-kullet	2009-kullet
Formgiving	5,4 %	4,4 %	4,0 %	4,1 %
Realfag	44,6 %	43,0 %	41,9 %	41,2 %
Språk, samfunn, økonomi	48,3 %	51,0 %	52,4 %	53,1 %
Utland/Int.Bac. Uspesifisert	1,7 %	1,7 %	1,7 %	1,6 %
Sum	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Tabell 2.2 viser at elevtallet på Vg2 Studiespesialisering har vært nærmest konstant de fire første årene etter innføringen av Kunnskapsløftet. Det har derimot vært en markert økning i andelen som velger Vg2 Språk, samfunnsfag og økonomi og en nesten like kraftig reduksjon i andelen som søker seg til Vg2 Realfag. I tillegg kommer en reduksjon for Vg2 Formgivingsfag fram til 2008-kullet. Reduksjonen er kraftigst fra det første til det andre kullet, for så å avta noe. Tendensen er likevel svært tydelig og samsvarer godt med hva Bjørkeng (2011) fant. Mens det var 8 prosent flere som valgte Vg2 Språk, samfunnsfag og økonomi sammenliknet med Vg2 realfag i 2006-kullet, var det 28 prosent flere som valgte det førstnevnte alternativet sammenliknet med det andre i 2009-kullet. Vi kan dermed fastslå at den negative utviklingen for realfagene som Bjørkeng kunne påvise for de to første reformkullene, ser ut til å fortsette, om enn ikke med helt samme styrke. Vi kan med dette svare på den første delproblemstillingen ved å fastslå at Kunnskapsløftet ikke har stimulert flere til å velge realfag. Den andre problemstillingen, om det generelle kompetansenivået i matematikk har økt, kan vi ikke si noe om.

2.7 Overgang fra andre til tredje år

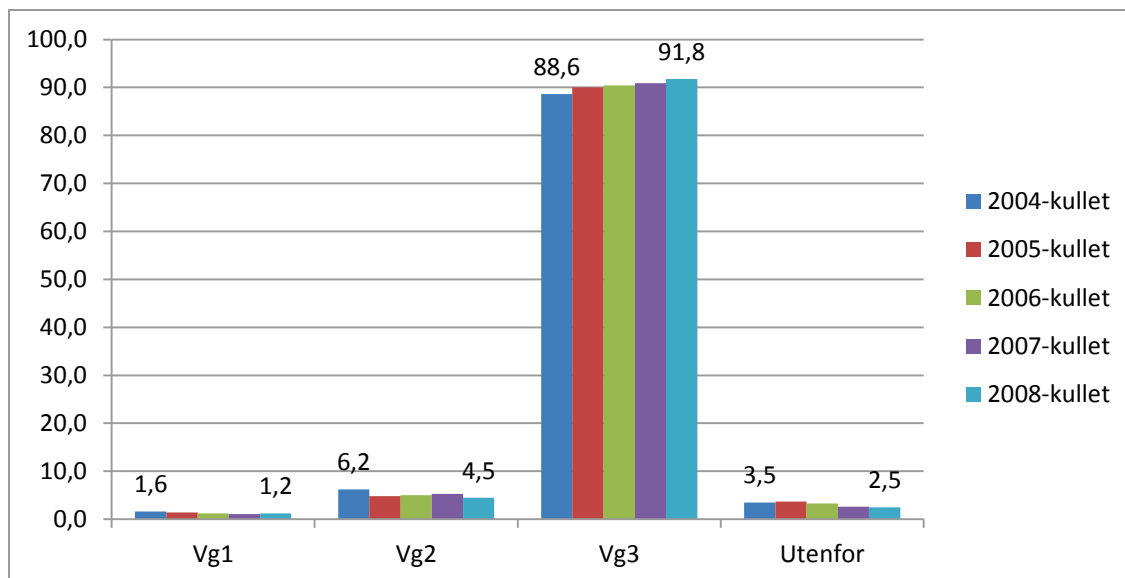
2.7.1 Gjennomføring til tredje år, tre av fire følger normert progresjon

I fjerde delrapport hadde vi mulighet til å følge alle de fire grunnskolekullene til oppstarten av det tredje opplæringsåret (Vibe m.fl. 2011: 50-52). I og med at vi nå har oppdaterte tall til og med høsten 2010 har vi i tabell 2.2 utvidet analysene fra fjerde delrapport med tall for 2008-kullet³. Tabellen viser at 2008-kullet følger mønsteret fra de tidligere kullene, og hovedtendensen i tabellen er at gjennomføringen til tredje år har vært relativt stabil i de fire kullene. Vi observerer en liten tendens til at frafallet ved oppstarten av det tredje opplæringsåret har gått noe ned. Hovedbildet i tabell 2.2 er imidlertid at gjennomføringen til det tredje året har vært preget av stabilitet etter innføringen av Kunnskapsløftet.

Tabell 2.2 Status ved oppstart av tredje opplæringsår for fem avgangskull fra grunnskolen. Prosent.

	2004-kullet	2005-kullet	2006-kullet	2007-kullet	2008-kullet
Normert progresjon	71,8	74,4	73,9	74,2	74,5
Forsinket	15,0	12,9	12,8	13,5	13,8
Utenfor	13,1	12,7	13,3	12,3	11,7
Total (N)	59264	60794	62816	62324	63465

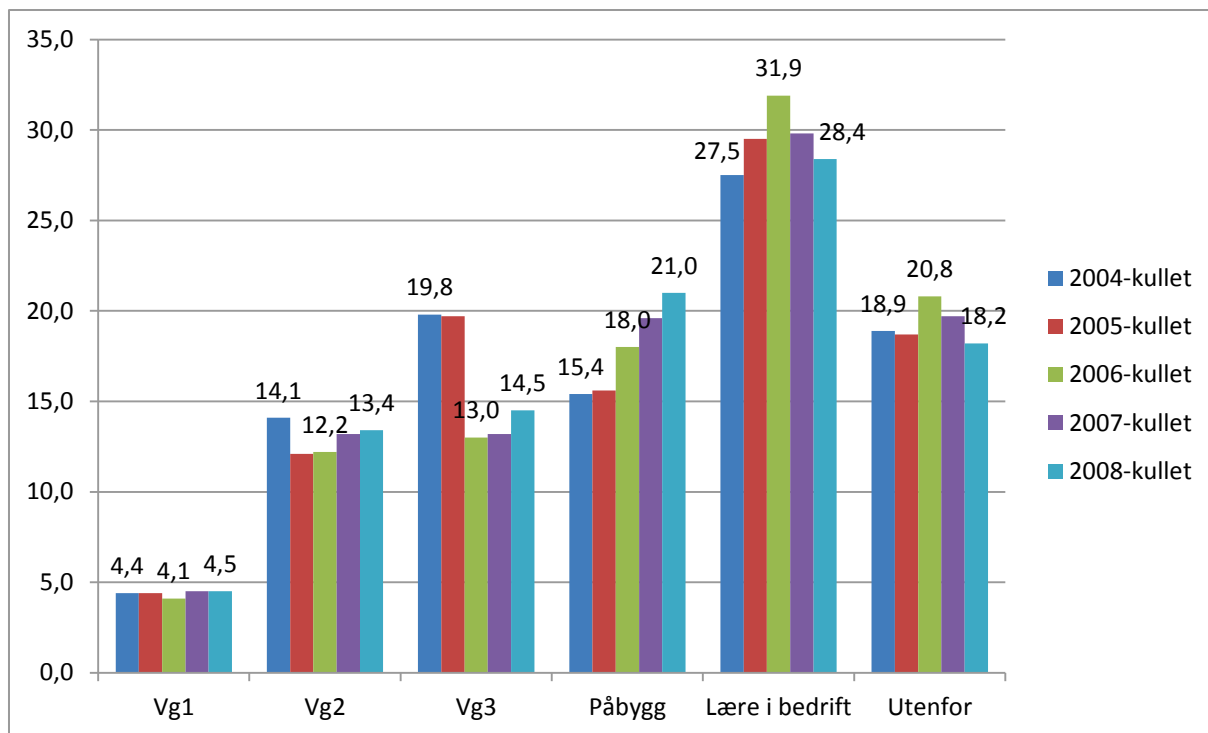
³ Tallene for 2004- til 2007-kullet i tabellen avviker noe fra tallene som ble presentert i tabell 4.1 i siste delrapport fra dette prosjektet (Vibe m.fl. 2011: 50). Dette skyldes at det blant annet har blitt tatt ut noen duplikater i forbindelse med bearbeiding av datamaterialet etter at fjerde delrapport ble publisert.



Figur 2.2 Status ved oppstart av tredje opplæringsår for fem avgangskull fra grunnskolen. Elever som begynte i studieforbereidende utdanningsprogram. Prosent.

Vi har også lagt til 2008-kullet i analysene som skilte mellom studieforbereidende og yrkesfaglige utdanningsprogram (figur 2.2 og 2.3). Figur 2.2 viser at andelen som hadde fulgt normert progresjon til det tredje året innen de studieforbereidende retningene ligger nokså stabilt på om lag 90 prosent. Det ser dermed ikke ut til at innføringen av Kunnskapsløftet har hatt betydning for gjennomføringen innen de studieforbereidende utdanningsprogrammene. Dette er kanskje heller ikke så overraskende i og med at reformen ikke medførte særlig store endringer innen denne delen av videregående opplæring.

Innen de yrkesfaglige utdanningsprogrammene har det vært større endringer over tid i gjennomføringen til tredje opplæringsår, og endringene kan både sees i sammenheng med endringer i tilbudsstrukturen, generelle trender og konjunktursvingninger. Figur 2.3 viser en betydelig økning i andelen som tok Påbygging til generell studiekompetanse det tredje opplæringsåret fra de siste kullene før til de første kullene etter innføringen av reformen. Denne trenden fortsetter i 2008-kullet. Når det gjelder andelen som gikk over i lære så har den økt for så å synke igjen i løpet av perioden vi ser på. Den økte andelen som gikk over i lære fra 2005- til 2006-kullet skyldes i all hovedsak en strukturendring innen Helse- og sosialfag hvor det tidligere skoleløpet Hjelpepleier ble slått sammen med Omsorgsarbeiderfaget og omgjort til lærefaget Helsefagarbeider. Nedgangen i andelen som var i Vg3 i løpet av perioden kan også sees i sammenheng med samme strukturendring. Fra 2006- til 2008-kullet observerer vi en nedgang i andelen yrkesfagelever som går over i lære det tredje året, noe som nok dels kan forklares av konjunkturedgang i perioden 2008 til 2010. Andelen som stod utenfor opplæring den tredje høsten etter at de gikk ut av grunnskolen viser tilsvarende tendens som andelen som var i lære. Den økte noe i det første reformkullet, men har sunket i de siste kullene og er i 2008-kullet på samme nivå som i 2004-kullet.



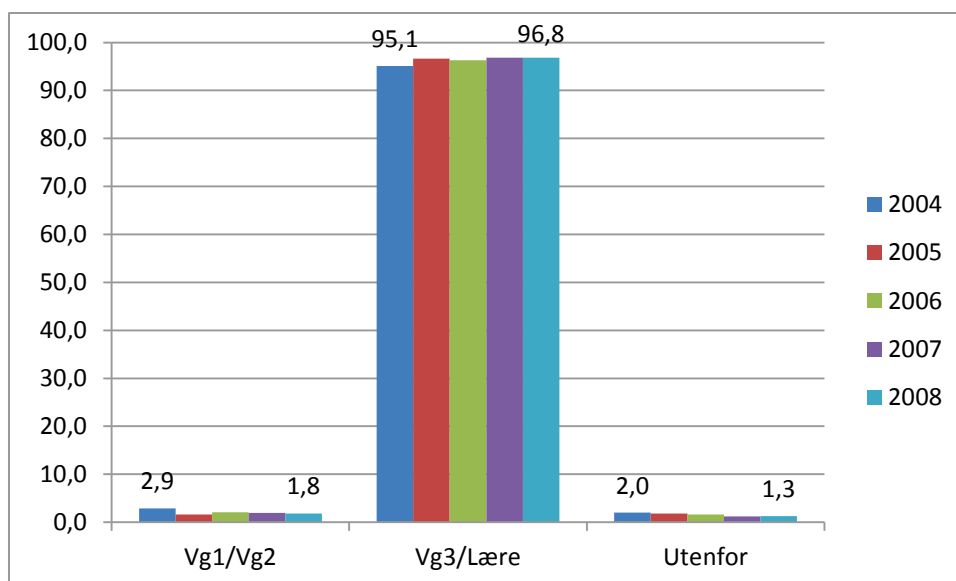
Figur 2.3 Status ved oppstart av tredje opplæringsår for fem avgangskull fra grunnskolen. Elever som begynte i yrkesfaglige utdanningsprogram. Prosent.

Dersom vi går opp et nivå og ser på andelen som har fulgt normert tidsbruk, som var forsinket eller som var utenfor videregående opplæring blant yrkesfagelevne den tredje høsten er bildet vesentlig mer stabilt enn i figur 2.3. I de fem kullene varierte andelen som fulgte normert tidsbruk mellom 63 og 65 prosent, andelen som var forsinket varierte mellom 16 og 18 prosent mens andelen av yrkesfagelevne som var utenfor opplæring lå på mellom 19 og 21 prosent. Det er altså innenfor kategorien som følger normert tidsbruk at det har vært endringer blant yrkesfagelevne ved at andelen som gikk over til Påbygg har økt, andelen som gikk på Vg3 har sunket, mens andelen som gikk i lære den tredje høsten har først økt og deretter sunket fra 2004- til 2008-kullet.

2.7.2 Problemfri overgangen fra andre til tredje år i studieforbereende

I figur 2.4 og 2.5 viser vi en oversikt over overgangen til tredje opplæringsår for de som hadde fulgt normert progresjon frem til det andre året blant elever innen studieforbereende og yrkesfaglige utdanningsprogram i 2004- til 2008-kullet. Disse figurene viser dermed mer spesifikt hva som skjer i overgangen mellom andre og tredje opplæringsår.

Som figur 2.4 viser har overgangen mellom andre og tredje opplæringsår blant elevene innen studieforbereende utdanningsprogram vært svært stabil for de fem grunnskolekullene vi ser på. De aller fleste elevene innenfor disse programmene som er på Vg2 det andre opplæringsåret går videre til Vg3 det tredje året, nærmere bestemt mellom 95 og 97 prosent. Den lille andelen som ikke fortsetter å følge normert progresjon i denne gruppen, deler seg i to omtrent like store grupper mellom de som blir forsinket i overgangen mellom andre og tredje år (2-3 prosent) og de som slutter (1-2 prosent). Hovedbildet innenfor de studieforbereende utdanningsprogrammene er altså at elevene på Vg2 følger normert progresjon til Vg3, og at dette har vært stabilt de senere år.

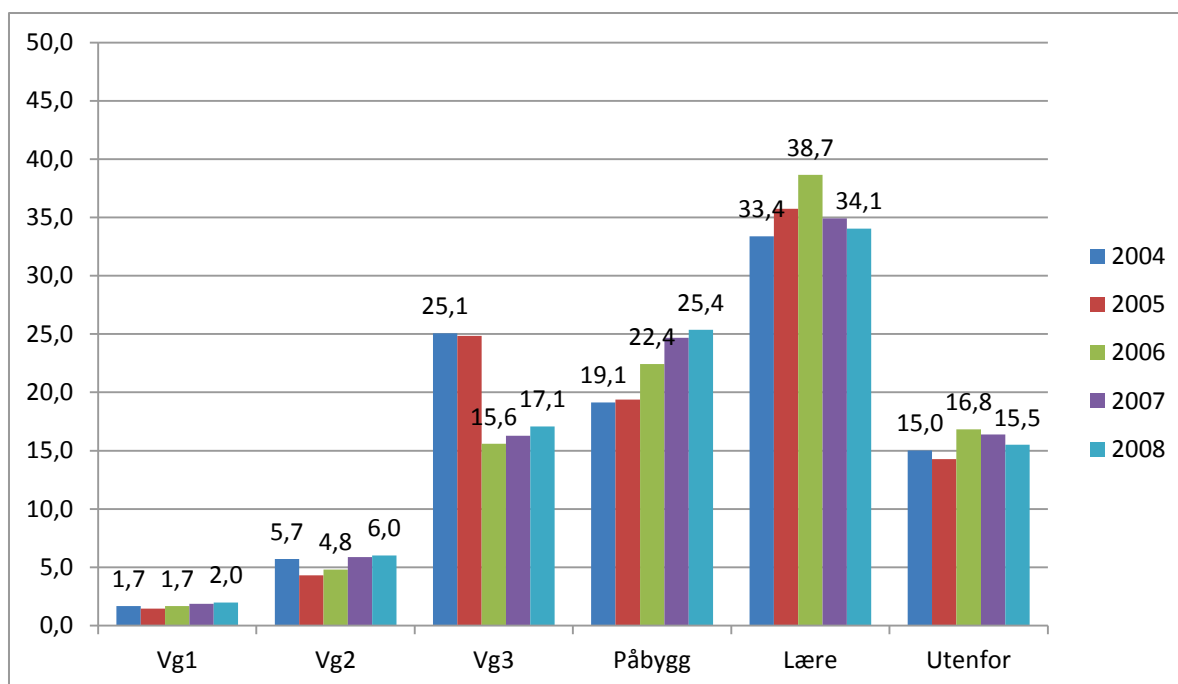


Figur 2.4 Status ved oppstart av tredje opplæringsår for fem avgangskull fra grunnskolen. Elever som hadde normert progresjon innenfor et studieforbereende utdanningsprogram andre opplæringsår. Særskiltelever holdt utenfor. Prosent.

2.7.3 Fortsatt stor mangel på læreplasser

Går vi over til å se på elevene innenfor yrkesfaglige utdanningsprogram ser vi imidlertid vesentlig mer variasjon mellom kullene i overgangen mellom andre og tredje år (figur 2.5). Hvis vi fokuserer på endringer fra før til etter Kunnskapsløftet, så ser vi at andelen yrkesfagelever på Vg2 som gikk over til Vg3 gikk betydelig ned fra 2006- til 2007-kullet. Denne nedgangen skyldes i stor grad at skolefaget Hjelpepleier ble erstattet av lærefaget Helsefagarbeider etter reformen, noe som gir grunn til å forvente en tilsvarende økning av andelen Vg2-elever innenfor yrkesfagene som går over i lære fra før til etter reformen. For det første kullet etter reformen, 2006-kullet, observerer vi også en slik økning i andelen som går over i lære, men denne andelen syker igjen til å gjelde en av tre yrkesfagelever i de to siste kullene, noe som tilsvarer andelen som vi finner i de to siste kullene før Kunnskapsløftet ble innført. Nedgangen i andelen Vg2-elever som går over i lære fra 2006- til 2008-kullet som vi observerer i figur 2.5 skyldes i stor grad at det har vært en nedgang i overgangen til lære innenfor noen utdanningsprogrammer etter innføringen av reformen, slik som Teknisk- og industriell produksjon, Bygg- og anleggsteknikk og Elektrofag (Vibe m.fl. 2011: 75-86). Det er vanskelig å se en direkte kobling mellom Kunnskapsløftet og det at færre går over i lære innenfor disse tre utdanningsprogrammene i kullene som begynte i videregående etter reformen, og det er derfor mer nærliggende å se konjunkturedgangen i samme periode som årsak til nedgangen innenfor disse utdanningsprogrammene.

En annen tydelig endring i figur 2.5 er at andelen yrkesfagelever på Vg2 som gikk over til Påbygg det tredje året har økt betydelig. Denne andelen økte fra 19 prosent i de to kullene før innføringen av reformen til 22 prosent i 2006-kullet, og videre til 25 prosent i 2007- og 2008-kullet. I de siste kullene er det altså så mye som en av fire yrkesfagelever på Vg2 som velger å gå over til Påbygg på Vg3 i stedet for å fortsette løpet mot yrkeskompetanse.



Figur 2.5 Status ved oppstart av tredje opplæringsår for fem avgangskull fra grunnskolen. Elever som hadde normert progresjon innenfor et yrkesfaglig utdanningsprogram andre opplæringsår. Særskiltelever holdt utenfor. Prosent.

Det er i overgangen fra det andre til det tredje året at det største frafallet i videregående opplæring skjer, og det er innenfor den yrkesfaglige delen at frafallet kommer. Figur 2.5 viser at mellom 15 og 17 prosent av elevene som har fulgt normert progresjon til det andre opplæringsåret innenfor et yrkesfaglig utdanningsprogram har forsvunnet ut av videregående opplæring det tredje året. Mye av forklaringen på det høye frafallet ligger at overgangen fra skole til lære har vist seg å være en særlig utfordring for de som følger et opplæringsløp med to år i skole og to år i bedrift.

Av læreplassøkerne i 2006-kullet endte 72 prosent opp som lærlinger, mens tilsvarende andel for 2007-kullet var 68 prosent. For de to kullene før Kunnskapsløftet var andelen 70 og 74 prosent, så her er det noen mindre svingninger fra år til år rundt et relativt stabilt nivå på 70 prosent, slik det har vært i lang tid. I det første kullet av elever med rett til videregående opplæring etter innføringen av Reform 94 fikk 66 prosent av læreplassøkerne innfridd sitt førsteønske (Støren m.fl. 1998:41). Omtrent 80 prosent av søkerne fra 1999- og 2000-kullene fikk tilbud om læreplass, mens andelen sank for 2001-kullet som følge av at flere søkere konkurrerte om færre plasser (Støren m.fl. 2007:91). Prosjektet *Bortvalg og kompetanse* viste at 68 prosent av søkerne til læreplass ble lærlinger (Markussen og Sandberg 2005:41).

Våre tall viser at hver femte søker til læreplass i de fire kullene var registrert utenfor opplæring den tredje høsten. Dette viser at en stor andel av de som i utgangspunktet ønsker læreplass ender opp med å slutte. Det er stor variasjon mellom ulike lærefag i hvor mange søkere som faktisk fikk læreplass og i hvor stort frafallet var mellom andre og tredje opplæringsår. Mens 81 prosent av læreplassøkerne innenfor Helsearbeiderfaget ble lærlinger, var tilsvarende andel 56 prosent blant de som søkte læreplass innenfor Salgsfaget. I tillegg har det vist seg å være store fylkesvise forskjeller i hvor stor andel av søkerne som kommer i lære, hvor fylkene rundt kysten fra Telemark til Møre og Romsdal har en høyere andel søkere som går over i lære enn det som var landsgjennomsnittet for 2007-kullet (Vibe m.fl. 2011: 57-62).

Når vi går mer detaljert til verks, finner vi forskjeller også innenfor fylkene. Det er særlig blant elever hjemmehørende i enkelte mellomstore og små kommuner på Sør- og Vestlandet at andelen som tilbys læreplass er høy, men den ligger over landsgjennomsnittet også i de fleste av de større kommunene i

disse landsdelene. I tillegg til å gi en høy andel av søkerne læreplass, er det dessuten i en del av disse kommunene særlig mange av Vg2-elevene som søker læreplass. Eksempler på dette er rogalandskommunene Karmøy og Klepp, som i årene 2006-2009 hadde i gjennomsnitt 30 prosent læreplassøkere blant Vg2-elever som hadde fulgt normert progresjon, mot 20 prosent på landsbasis. Henholdsvis 80 og 86 prosent av disse søkerne ble lærlinger. Som kontrast til dette står akershuskommunene Asker og Nesodden, der henholdsvis 8 og 9 prosent av Vg2-kullet søkte læreplass og der 61 og 56 prosent av søkerne ble lærlinger. Det er fylkeskommunenes ansvar å sørge for at alle læreplassøkere får et tilbud, enten læreplass eller opplæring i skole, men hvor man vokser opp innenfor fylket har altså ikke bare betydning for sannsynligheten for å velge fagopplæring, men også for muligheten for å virkeliggjøre planene. Dette kan forklares med lokale tradisjoner og kultur for fagopplæring.

Når en av tre læreplassøkere ikke kommer i lære er det naturlig å reise spørsmålet om hva dette skyldes. I den fjerde delrapporten trakk vi frem fire hovedforklaringer på dette. For det første er det mange søkere som ikke blir lærlinger fordi det ikke er nok læreplasser i alle fag, men mangelen på læreplasser kan nok ikke forklare hele forskjellen mellom antallet søkere og antallet lærlinger. En annen grunn er at det ofte er dårlig samsvar mellom den geografiske fordelingen av læreplasser og hvor søkerne bor. Den fylkesvise variasjonen i andelen søkere som ble lærlinger i de enkelte fagene viser dette. For det tredje er det slik at ikke alle som får tilbud om læreplass benytter seg av tilbudet. I 2007-kullet gjaldt dette 11 prosent, hvor 6 prosent av de som fikk tilbud om læreplass endte opp som elever og 5 prosent var utenfor opplæring den tredje høsten. Den siste forklaringen, som kan trekkes fram, er at det er bedriftene som avgjør hvem de vil ha som lærlinger, noe som betyr at de har mulighet til å avvise søkere som de ikke ønsker å ta inn (Vibe m.fl. 2011: 60-61). Fra andre studier vet vi at blant annet gode karakterer og lavt fravær øker sannsynligheten for å få læreplass (Markussen og Sandberg 2005: 48, Støren m.fl. 2007: 91-94).

Søkere som ikke får tilbud om læreplass skal gis et alternativt tilbud om fagopplæring i skole. Opplæringsloven § 3-3 er her ikke til å misforstå: «...Dersom fylkeskommunen ikkje kan formidle opplæring i bedrift til dei som ønskjer slik opplæring, må også bedriftsdelen av opplæringa skje i skole...». Dette har imidlertid vist seg å være en ordning som ikke fungerer tilfredsstillende og som av mange har blitt oppfattet som et mindreverdige tilbud, i den grad det i det hele tatt er en realitet. Med unntak av et par mindre fag, som Gullsmedfaget og Kjole- og draktsyerfaget, der opplæring i skole ser ut til å ha blitt det normale, opprettes Vg3-klasser i lærefagene mer på ad hoc-basis. En kartlegging gjort våren 2012 viser at det for skoleåret 2011-2012 var opprettet til sammen 54 Vg3-klasser i 11 fylker og disse klassene hadde 350 elever (Vibe 2012:82). Skoleåret 2009-2010 var tallene 62 klasser og 384 elever i 12 fylker (Vibe og Sandberg 2010:116). Disse tallene står ikke på noen måte i forhold til at det hvert år er mellom 3000 og 3500 søkere fra ungdomskullene som ikke tilbys læreplass og at over 2000 av dem forlater videregående opplæring etter to år. Det er overraskende at dette ikke i større grad adresseres som et problem i Kunnskapsløftet og at man ikke har sett nærmere på mulighetene for å gi et fullverdig alternativt tilbud om opplæring i skole når situasjonen stort sett har vært den samme helt siden Reform 94 ble innført.

2.8 Oppsummering: Hvilke effekter av endringer i tilbudsstrukturen har vi funnet så langt?

Før vi går over til å oppsummere hvilke effekter av den nye tilbudsstrukturen som vi så langt har funnet i dette prosjektet er det verdt å påpeke at det å avdekke slike reformeffekter kan være vanskelig. For det første er det et slikt at de strukturelle endringene i seg selv vanskeliggjør sammenligning over tid. Dette fordi det ikke bare er snakk om sammenslåinger, men noen tilbud er også flyttet til andre utdanningsprogram. Når man skal se på endring over tid, er det derfor viktig å være klar over hvilke strukturendringer som har vært gjort innenfor det spesifikke utdanningsprogrammet, slik at man kan ta hensyn til disse i tolkningen av analysene. For det andre kan det være som vi har vært inne på i kapittel 1 være vanskelig å avgjøre om eventuelle endringer faktisk er et resultat av reformen, eller om det kan være andre faktorer som fører til endring, som for

eksempel konjunkturrendringer. Det er altså ikke slik at alle endringer i gjennomføringen fra grunnskolekullene før til grunnskolekullene etter Kunnskapsløftet nødvendigvis skyldes reformen, og dette er det viktig å klart for seg når man skal vurdere hvilke effekter reformen har hatt.

2.8.1 Reduksjon av antall Vg2-tilbud og bredere kurs ser ut til å ha lite betydning for gjennomføringen

Endringene av tilbudsstrukturen i Kunnskapsløftet innebar at man gikk fra 15 til 12 utdanningsprogram på Vg1 og i tillegg gjennomførte en betydelig reduksjon av antall programområder på Vg2. Hensikten med disse strukturendringene var som vi tidligere har vært inne begrunnes og forstås på ulike måter, blant annet ut i fra et ønske om å gi flere tilgang til et bredere tilbud og å forenkle overgangen fra Vg2 til lære (Høst og Evensen 2009: 25). Disse strukturendringene fikk størst konsekvenser for de tre nye utdanningsprogrammene Teknikk og industriell produksjon, Bygg- og anleggsteknikk og Restaurant- og matfag. I det følgende vil vi oppsummere hvilken betydning strukturendringene ser ut til å ha hatt for gjennomføringen til tredje år innenfor disse utdanningsprogrammene.

Teknikk og industriell produksjon

Utdanningsprogrammet Teknikk og industriell produksjon er grovt sett en sammenslåing av de tidligere studieretningene Mekaniske fag og Kjemi- og prosessfag. I tillegg ble faget Kuldemontør overført til Elektrofag, mens Transportfag ble overført til Service og samferdsel.

I all hovedsak er det lite endring i gjennomføringen til tredje år fra før til etter reformen. Fra 2006- til 2007-kullet observerte vi en nedgang i overgangen til lære, og dermed økning i andelen som gikk over til Vg3 i skole eller Påbygging til generell studiekompetanse, men også en økning i andelen som var forsinket og sluttet fra andre til tredje opplæringsår. Dette er imidlertid en type endring som ikke kan tilskrives reformen, men som trolig henger sammen med konjunkturrendringer (Vibe m.fl. 2011: 75-79).

Bygg- og anleggsteknikk

Bygg- og anleggsteknikk består av de tidligere studieretningene Byggfag, Tekniske byggfag og deler av Trearbeidsfag. I tillegg til denne sammenslåingen, ble det også gjennomført en omfattende reduksjon av antallet Vg2-tilbud innenfor dette utdanningsprogrammet.

Innen Bygg- og anleggsteknikk finner vi akkurat de samme tendensene som innen Teknikk og industriell produksjon, som vil si at det kun er små forskjeller i gjennomføringen til tredje år i kullene før og etter reformen. Også her finner vi endringer fra 2006- til 2007-kullet, ved at det er en betydelig nedgang i andelen som går over i lære, og omtrent en tilsvarende økning i andelen som går over til Påbygging til generell studiekompetanse. Denne endringen er det også naturlig å se som en konsekvens av konjunkturedgang. Veksten i andelen som går over til Påbygg, kan kanskje også sees i sammenheng med innføringen av bredere kurs på Vg2 i forbindelse med reformen. Ulike lærefag skal etter reformen rekruttere lærlinger fra samme Vg2-kurs, og man kan kanskje anta at Vg2-elevne føler mindre tilhørighet til et spesielt lærefag etter reformen, og at Påbygg dermed fremstår som et mer naturlig valg enn for Vkl-elveene som gikk på smalere kurs før reformen. Vi finner ikke tegn til at bredere Vg2-tilbud har bedret rekrutteringen til de små fagene innen Bygg- og anleggsteknikk (Vibe m.fl. 2011: 79-81).

Restaurant- og matfag

Det nye utdanningsprogrammet Restaurant- og matfag er i all hovedsak en videreføring av den gamle studieretningen Hotell- og næringsmiddelfag. Strukturendringene innenfor dette utdanningsprogrammet begrenser seg til å gjelde endringer i tilbudet det andre året, hvor sju Vkl-kurs før reformen ble redusert til to Vg2-tilbud.

Innføringen av bredere kurs var tenkt å gjøre overgangen til lære enklere, men vi finner ingen tegn til at dette er tilfelle innenfor Restaurant- og matfag, og heller ikke her finner vi tegn til at bredere kurs har gitt bedre rekruttering til de små fagene. Restaurant- og matfag har vært preget av en betydelig nedgang i elevtallet både før og etter innføringen av reformen. Nedgangen av førsteårselever innenfor

dette utdanningsprogrammet fra 2004- til 2007-kullet var på hele 25 prosent. Dersom dette var et felt med for få læreplasser, skulle man tro at nedgangen i elevtallet skulle tilsi at en større andel av Vg2-elevne fikk læreplass, men noen slik endring har vi ikke funnet i våre analyser (Vibe m.fl. 2011: 95-97). Ellers kjennetegnes Restuarant- og matfag av svært høye frafallsandeler, og ved oppstarten av det tredje året har frafallsandelen økt jevnt fra om lag 26 prosent i 2004-kullet til nesten 30 prosent i 2007-kullet.

Oppsummering

Kort oppsummert tyder ikke analysene av gjennomføringen til tredje år innenfor de tre utdanningsprogrammene hvor strukturendringene i Kunnskapsløftet var mest omfattende på at reduksjonen av antall utdanningsprogram på Vg1 og innføringen av bredere programområder på Vg2 har gitt de ønskede effektene på gjennomføringen i videregående opplæring. Vi finner ikke tegn til at målet om å lette overgangen fra Vg2 til lære er nådd. Rekrutteringen til de små fagene ser heller ikke ut til å være bedre etter innføringen av bredere programområder. Vi kan imidlertid ikke utelukke at konjunkturedgangen som inntraff samtidig med innføringen av Kunnskapsløftet kan dekke over eventuelle positive effekter strukturendringene som kom med reformen. Altså at vi ville funnet en bedring i gjennomføringen av videregående etter innføringen av Kunnskapsløftet hvis det ikke hadde vært for finanskrisen. Dette er et åpent spørsmål som vi ikke vil kunne gi et konkluderende svar på. Problemer knyttet til å isolere effekten av strukturendringene av reformen vil vi komme tilbake til senere i rapporten.

2.8.2 Færre sikter mot yrkeskompetanse i Helse- og sosialfag

Etter at den skolebaserte Hjelpepleierutdanningen og lærefaget Omsorgsarbeider med innføringen av Kunnskapsløftet ble erstattet av lærefaget Helsefagarbeider, har andelen som sikter mot yrkeskompetanse det tredje året på Helse- og sosialfag sunket betraktelig. Selv om innføringen av Helsearbeiderfaget førte til en økning i andelen Helse- og sosialfagelever som gikk over i lære det tredje året, var denne økningen betydelig mindre enn reduksjonen i andelen som gikk over til yrkesfaglig Vg3 sett i forhold til situasjonen før reformen. Til gjengjeld har det vært en betydelig økning i andelen Helse- og sosialfagelever som går over til Påbygging til generell studiekompetanse det tredje året. Vi finner også noe økning på om lag tre prosentpoeng i andelen som har sluttet i videregående opplæring det tredje året blant elevene på Helse- og sosialfag fra omtrent 15 prosent før reformen (Vibe m.fl. 2011: 71-74).

Økningen i andelen som søker seg til Påbygging til generell studiekompetanse innen Helse- og sosialfag observerer vi allerede fra 2005- til 2006-kullet, altså før reformen ble innført, men i kullene etter innføringen av reformen forsterkes tendensen til økt overgang til Påbygg betraktelig. Innen de to største fagene, Helsefagarbeider og Barne- og ungdomsarbeider, var det så mye som halvparten av Vg2-elevne i 2006- og 2007-kullet som søkte seg over til Påbygg det tredje året. Til sammenligning var tilsvarende andel blant Vkl-levne på Hjelpepleie før reformen 21 prosent. Det er altså svært tydelig at innføringen av Kunnskapsløftet innenfor Helse- og sosialfag har ført til at flere elever sikter mot studiekompetanse og at færre dermed sikter mot yrkeskompetanse (Vibe m.fl. 2011: 71-74).

2.8.3 Generell økning i overgangen til Påbygging til generell studiekompetanse

Det er imidlertid ikke bare innenfor Helse- og sosialfag det har vært en økning i andelen som går til Påbygging til generell studiekompetanse det tredje året, men det er nok bare innen Helse- og sosialfag man kan si at dette skyldes Kunnskapsløftet. Som vi har sett ovenfor har det også vært en slik økning innen Teknikk og industriell produksjon og Bygg- og anleggsteknikk, og i tillegg innen Elektrofag. Innen disse utdanningsprogrammene er det imidlertid nærliggende å anta at dette først og fremst skyldes at færre får læreplass innenfor de konjunkturutsatte lærefagene og dermed søker Påbygg i stedet.

Vi kan imidlertid ikke utelukke at innføringen av bredere programområder på Vg2 også har ført til at flere vurderer Påbygg som et naturlig valg etter andre opplæringsår, fordi bredere programområder

har gjort koplingen mellom Vg2 og lære mindre tydelig. Noe av økningen i overgangen til Påbygg kan nok i tillegg forklares av en mer generell tendens til økt interesse for å ta studiekompetanse innenfor yrkesfagene som verken kan tilskrives innføringen av Kunnskapsløftet eller konjunkturedgangen. Markussen og Gloppen (2012) viser at det har vært en jevn økning i overgangen til Påbygging til generell studiekompetanse blant yrkesfagelever i perioden fra Reform 94 og frem til i dag.

3 Kompetanseoppnåelse før og etter Kunnskapsløftet

Nils Vibe

3.1 Problemstillinger

Dette kapitlet skal handle om kompetanseoppnåelse i videregående opplæring før og etter innføringen av Kunnskapsløftet. Finner vi endringer i kompetanseoppnåelse i tilknytning til innføringen av reformen? Hvis vi finner endringer i kompetanseoppnåelse, kan de i så fall ses på som effekter av de endringene i tilbudsstrukturen som reformen innebar, eller er det andre forhold som kan forklare dem? De strukturelle grepene det er snakk om kan deles i tre hovedgrupper. For det første dreier det seg om en reduksjon i antall utdanningsprogram og programområder og i tillegg bedre muligheter for kryssløp. Det andre hovedgrepet er innføring av bredere Vg2 programområder for en del av yrkesfagene på tre av utdanningsprogrammene. Endelig dreier det seg om *Prosjekt til fordypning*, som skal gi yrkesfagelevne på Vg1 og Vg2 bedre anledning til å bli kjent med valgmulighetene innenfor utdanningsprogrammet de går på (Dæhlen og Tønder 2010) og faget *Utdanningsvalg* i ungdomsskolen (Lødding og Holen 2012). En viktig motivasjon for det første grepet var at alle fylker skulle kunne tilby samtlige 12 utdanningsprogram, mens de bredere Vg2-tilbudene i tillegg var ment å gjøre overgangen fra opplæring i skole til læretid i bedrift enklere. *Prosjekt til fordypning* kan ses på som en form for utdanningsrådgivning integrert i undervisningen, mens *Utdanningsvalg* skal gjøre ungdomsskoleelevene bedre kjent med tilbudene i videregående opplæring. Hovedmålet med alle tiltakene er å bedre gjennomstrømningen i videregående opplæring, hindre feilvalg og omvalg, og legge bedre til rette for at flere kan oppnå studie- eller yrkeskompetanse, aller helst til normert tid.

Det er andre forhold enn de vi har nevnt som kan ha betydning for gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse. Disse kan deles i to hovedgrupper, på den ene siden systeminterne forhold som har direkte med videregående opplæring å gjøre og på den andre siden forhold utenfor videregående opplæring. Vi vil peke på to grupper av interne forhold av særlig betydning. Det første gjelder undervisningens og opplæringens kvalitet. Det er en ambisjon i Kunnskapsløftet å styrke undervisningskvaliteten gjennom sterkere fokus på grunnleggende ferdigheter og på den måten øke læringsutbyttet. Dette er nødvendige forutsetninger for å bedre gjennomstrømningen og bringe flere fram til oppnådd studie- eller yrkeskompetanse. I vårt prosjekt er det imidlertid vanskelig å måle om man har lyktes i slike ambisjoner og å koble tiltak til eventuelle effekter. Det andre systeminterne forholdet, som samtidig danner en bro over til det systemeksterne, er av en helt annen og mer konkret og målbar karakter, nemlig tilgangen på læreplasser. Dette er en nøkkelfaktor når det gjelder oppnåelse av yrkeskompetanse. Tilgang betyr i denne sammenhengen ikke bare om det finnes læreplasser, men også om bedriftene faktisk tar inn lærlinger til læreplassene, eller om de avviser

søkerne, for eksempel fordi de har for høyt fravær eller for dårlige karakterer. Det er imidlertid ingen konkrete tiltak i Kunnskapsløftet som direkte påvirker forholdene rundt formidling av læreplasser, utover forventningen om at bredere Vg2-tilbud og *Prosjekt til fordypning* gjennomført i bedrift skal gjøre overgangen til læretiden enklere og søkerne mer attraktive for bedriftene.

Tilgangen på læreplasser bringer oss over på de eksterne forholdene som kan tenkes å påvirke gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse. Endringer i konjunkturer vil lett kunne påvirke næringslivets motivasjon for å tilby læreplasser. Dette har vi allerede dokumentert i en tidligere rapport i evalueringen av Kunnskapsløftet (Vibe m.fl. 2011). Det er imidlertid ikke nødvendigvis slik at en reduksjon i tilbudet av læreplasser er den eneste forklaringen på en nedgang i antall lærlinger. Fagopplæringen konkurrerer med høyere utdanning, og vi har over tid sett en tydelig tendens til at stadig flere, også av de som starter i yrkesfag, velger utdanningsløp som leder mot studiekompetanse (Vibe m.fl. 2011). Dels velges opplæring i bedrift bort, dels gis ikke alle som ønsker slik opplæring et tilbud. Slik det videregående opplæringssystemet fungerer, ser begge disse forholdene i stor grad ut til å være utenfor dette systemets kontroll. Elevene gjør sine valg under påvirkning ikke bare av hva videregående opplæring kan tilby dem, men også hva alternativene er. På samme måte gjør bedriftene valg om dimensjonering av tilbudet av læreplasser og valg mellom søkere til slike plasser ut fra flere kriterier enn et eventuelt ønske om å bringe flest mulig fram til fagbrev.

En viktig målsetning for dette kapitlet er å dokumentere på en så nøyaktig og oversiktlig måte som mulig hvordan gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring har utviklet seg i tiden rundt innføringen av Kunnskapsløftet. Ved siden av å sammenlikne tall for de siste kullene før reformen og de første etter, vil vi også sammenlikne med tidligere undersøkelser. Sentralt her står evalueringen av Reform 94 (Edvardsen m.fl. 1998, Støren m.fl. 1998 og Grøgaard m.fl. 2002), en studie av avgangskullene fra grunnskolen 1999 – 2001 (Støren m. fl. 2007) og prosjektet *Bortvalg og kompetanse* (Markussen m.fl. 2008). I disse tre studiene ble det blant annet gjennomført svært omfattende multivariate analyser for å avdekke forhold som har betydning for gjennomføring og kompetanseoppnåelse. Vi skal også gjennomføre slike analyser, men med et noe mer avgrenset antall forklaringsvariabler enn i de nevnte studiene.

I dette kapitlet vil vi gi noen hovedtall for kompetanseoppnåelse etter tre og fire år. Denne deskriptive analysen vil så gjøres mer detaljert gjennom at vi ser på hvordan elever som følger ulike veier fram mot kompetanse lykkes. Vi vil også se på forskjeller etter utdanningsprogram, kjønn og fylke.

Vi har også sett nærmere på hvordan det har gått med den gruppa av elever som er tatt inn i videregående opplæring på særskilt grunnlag. Hvor mange av dem har oppnådd studie- eller yrkeskompetanse og hvor mange har gjennomført og bestått på lavere nivå?

3.2 Datamateriale

Analysene av gjennomføring og kompetanseoppnåelse er i dette prosjektet basert på registerdata. Vi har tatt utgangspunkt i fire 10.trinns elevkull fra grunnskolen, avgangselevne fra 2004 til 2007, og fulgt disse elevene gjennom fire år. Dette er de to siste kullene før innføringen av Kunnskapsløftet og de to første etter. På denne måten skulle vi i prinsippet kunne følge de fire kullene gjennom det tidsrommet som er regnet som normert tid for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse, tre år for de som tar sikte på opplæring i skole og fire for de som følger 2+2 modellen med to år i skole og to i bedrift.

De opplysningene vi benytter finnes i registre som forvaltes av Statistisk sentralbyrå. Registerne gjøres tilgjengelige for forskningsformål etter innvilgning av fritak for taushetsplikt fra dataeier. I vårt tilfelle gjelder dette Kunnskapsdepartementet og NAV, i tillegg til SSB som selv har fullmakt til å ta beslutning om å gi tilgang til bestemte deler av registerne. Data gjøres ikke tilgjengelig før de er bearbeidet og kvalitetssikret av SSB. Dette er en prosess som tar tid, og konsekvensen av dette er at vi bare har opplysninger om fullført og bestått opplæring fram til 1.10.2011. Vi vet at det avlegges en del fagprøver etter 1.10 hvert år. For 2007-kullet har vi dermed ikke fullstendig oversikt over hvor

mange som avla fagprøve innen utgangen av det fjerde året etter at de gikk ut av grunnskolen. Dermed har vi når totaltall skal presenteres i realiteten bare med ett kull av lærlinger fra tiden etter innføringen av Kunnskapsløftet.

De opplysningene vi bruker i dette kapitlet og i kapittel 4 og 5 kan grovt sett deles i fire kategorier:

- Opplysninger om eleven fra tiden før videregående opplæring.
- Opplysninger om søkning, inntak og gjennomføring i videregående opplæring.
- Opplysninger om kompetanseoppnåelse.
- Opplysninger om elevens foreldre.

Opplysninger om eleven fra tiden før videregående opplæring

Dette dreier seg om to hovedgrupper av opplysninger, nemlig bakgrunnskjennetegn ved eleven og karakterer fra grunnskolen.

- Bakgrunnskjennetegn
 - Kjønn
 - Alder
 - Fødeland
 - Landbakgrunn
 - Innvandringskategori (avledet av opplysninger om foreldres og eget fødeland).
 - Kommune og fylke bosatt i ved slutten av grunnskolen
 - Søkt om inntak i videregående opplæring på særskilt grunnlag?
- Karakterer fra grunnskolen
 - Standpunkt karakterer ved sluttvurdering etter 10. trinn. I alt 13 karakterer.

Opplysninger om elevens foreldre

Opplysningene om elevens foreldre er sentrale indikatorer for sosial bakgrunn.

- Mors og fars høyeste fullførte utdanning det året da eleven fylte 16 år. Målt med 6-sifret NUS-kode
- Mors og fars yrkesaktivitet det året da eleven fylte 16 år.
- Mors og fars arbeidsmarkedstilknytning det året da eleven fylte 16 år.

Opplysninger om alder har lite relevans i denne studien. 1,8 prosent av materialet var 17 år eller eldre det året de gikk ut av grunnskolen, mens bare 0,4 prosent var 15 år eller yngre. 2007-kullet var det første kullet som normalt startet grunnskolen det året de fylte seks år, og av dette kullet var det bare en promille som var 15 år det året de gikk ut av grunnskolen.

Når det gjelder fødeland, bruker vi denne informasjonen til en svært grov kategorisering for å skille mellom elever der minst en av foreldrene er født i Norge (etnisk norske) og to andre grupper, nemlig de som selv er født i utlandet og der foreldrene er født i utlandet (innvandrere) og de som er født i Norge, men har foreldre som er født i utlandet (etterkommere). I andre studier har det vært vanlig å skille mellom om innvandrerne og etterkommerne har vestlig eller ikke-vestlig bakgrunn og eventuelt slå sammen alle som har foreldre med skandinavisk bakgrunn (Støren m.fl. 2007), mens det også er eksempler på studier som benytter kategorier lik de vi bruker (Bjørkeng og Dzamarija 2011).

Karakteropplysningene vil vi presentere i form av gjennomsnittskarakterer, basert på de opplysningene vi har. I noen tilfeller har det ikke vært grunnlag for vurdering. Der setter vi dette likt som karakteren 1. Det mangler helt karakterer for 1,5 prosent av materialet, varierende fra 0,7 prosent

av 2007-kullet til 2,1 prosent av 2006-kullet. Disse elevene kan det ikke beregnes gjennomsnittskarakter for fordi vi ikke vet om dette betyr at de mangler vurdering i alle fag eller om karakteropplysninger mangler der standpunktkarakter er satt. Derfor er de holdt utenfor analysene. 6 prosent av de elevene vi har karakteropplysninger om, mangler vurdering i ett eller flere fag. Vi har da ikke medregnet manglende vurdering i norsk skriftlig sidemål, fordi et betydelig antall elever, anslagsvis 13 prosent, er fritatt for vurdering i dette faget. I Oslo gjelder dette hver tredje elev. Vi kan ikke skille mellom manglende vurderingsgrunnlag og fritak fra vurdering ved hjelp av registerdata fordi begge deler inngår i samme kategori.

Planen var at vi også skulle ha opplysninger om fravær i grunnskolen. Ettersom vi mangler slike opplysninger for kullene etter innføringen av Kunnskapsløftet, bruker vi ikke denne informasjonen. Vi vet fra tidligere forskning at fravær har betydning for sannsynligheten for å fullføre og bestå videregående opplæring (Markussen m.fl. 2008). I multivariate analyser må det derfor tas forbehold for at slik informasjon ikke inngår.

Opplysninger om søkning, inntak og gjennomføring i videregående opplæring

Dette er et svært omfattende datasett med opplysninger knyttet til tre tidspunkt for hvert av de fire årene vi følger eleven. Disse opplysningene har vi fått fortløpende fra Utdanningsdirektoratet, etter hvert som de har vært kvalitetssikret og kunne gjøres tilgjengelig.

- Søkning
 - Søkt i fylke
 - Skole førsteønske
 - Utdanningsprogram førsteønske
 - Kurskode førsteønske
 - Nivå førsteønske
- Førsteinntak
 - Tilbud i fylke
 - Tilbud skole
 - Tilbud utdanningsprogram
 - Tilbud kurskode
 - Tilbud nivå
 - Status tilbud (tilbud formidlet/venteliste/ikke tilbud)
- Status pr 1. oktober
 - Fylke skole (ikke aktuelt for lærlinger)
 - Skole (ikke aktuelt for lærlinger)
 - Utdanningsprogram
 - Kurskode
 - Nivå

Av de i alt 14 grunnopplysningene kan det avledes en rekke variabler som benyttes i analysene, variabler som gir tverrsnittsupplysninger (opplysninger om situasjonen på et bestemt tidspunkt) og longitudinelle opplysninger (opplysninger fra to eller flere tidspunkt der vi følger individer over tid). Eksempler på disse hovedgruppene av opplysninger er (1) fordeling av elevene på studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogram når de søker om opptak i videregående opplæring våren de avslutter grunnskolen og (2) andelen av grunnskolekullene som har fulgt normert

progresjon fram til det tredje året etter at de gikk ut av grunnskolen. Ut fra opplysninger om samme elev på to tidspunkt innenfor samme år, kan vi for eksempel generere variabler om innfrielse av førsteønske om kurs og skole.

Opplysninger om kompetanseoppnåelse

Her har vi fått tilgang til opplysninger innenfor tidsrommet 2005 til 1.oktober 2011, slik at vi kan følge alle fire kull fire år fremover.

- Fullført innenfor utdanningsprogram
- Fullført, spesifisert med NUS-kode
- Fullført, nivå på kurs
- Fullførtstatus: Fullført og bestått/ikke bestått; bestått fagprøve

Ut fra disse opplysningene kan vi avlede variabler om når, på hvilket nivå og med hvilket resultat (bestått / ikke bestått) eleven har gjennomført og bestått hvert enkelt nivå i videregående opplæring og om eleven har oppnådd studie- eller yrkeskompetanse til normert tid, eller med forsinkelse på inntil et år for de som følger skoleløp. Vi kan også, ved hjelp av NUS-koden, spesifisere i detalj hva slags utdanning det dreier seg om.

3.3 Hovedtall for tre årskull

Basert på registeropplysningene kan vi presentere samlede tall for kompetanseoppnåelse for tre årskull, nemlig avgangskullene fra grunnskolene i 2004, 2005 og 2006. De to første kullene startet i videregående opplæring før innføringen av Kunnskapsløftet, 2006-kullet er det første reformkullet som vi kan følge fram til fire år etter at de gikk ut av grunnskolen da elever i tre- og fireårige løp normalt skal ha oppnådd studie- eller yrkeskompetanse.⁴ I tabell 3.1 gjengir vi hva slags kompetanse som var oppnådd for disse kullene sett under ett.

Tabell 3.1 Andel av tre årskull som har oppnådd studie- eller yrkeskompetanse til normert tid.

	2004-kullet	2005-kullet	2006-kullet
Studiekompetanse etter tre år	42,5 %	44,8 %	45,5 %
Yrkeskompetanse etter tre år i skole	3,0 %	2,8 %	1,9 %
Fagbrev etter fire års opplæring	10,0 %	10,0 %	9,7 %
Ikke fullført, fortsatt i opplæring 4. år	19,3 %	16,8 %	19,2 %
Ikke fullført, utenfor opplæring 4. år	25,2 %	25,7 %	23,8 %
Sum	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Antall (N)	59113	60773	62682

Det er små forskjeller mellom de tre kullene når det gjelder kompetanseoppnåelse. Den samlede andelen som oppnår studie- eller yrkeskompetanse etter normert tid varierer mellom 55 og 57 prosent. Tallet for 2005-kullet tilsvarer omtrent det Statistisk sentralbyrå har offentliggjort for det samme kullet, nemlig 57 prosent (Nygård og Sandbu 2011:27), mens vårt tall er 57,8 prosent. For 2004- og 2006-kullene oppgir SSB at 56 prosent har fullført med studie- eller yrkeskompetanse på normert tid⁵, mens våre tall er henholdsvis 55,5 og 57,1 prosent. Med ett mulig unntak kan ikke forskjellene vi finner mellom kullene settes i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet. Unntaket gjeldet reduksjonen på ca. ett prosentpoeng i andelen som har oppnådd yrkeskompetanse etter tre år i skole. Denne reduksjonen er trolig en direkte følge av at hjelpepleierutdanningen i skole ble erstattet av lærefaget Helsefagarbeider. Vi skal senere i dette kapitlet se at den reduksjonen vi finner i tabellen over tilsvarer omtrent antallet fra et årskull som fullførte med kompetanse som hjelpepleier etter tre år under den

⁴ Noen få yrkesfaglige utdanninger har inntil fem års normert opplæringstid.

⁵ <http://www.ssb.no/vgogjen/tab-2012-05-30-01.html>

gamle ordningen. Det er også en reduksjon i den samlede andelen som ikke fullførte til studie- eller yrkeskompetanse til normert tid. Her kom imidlertid reduksjonen før innføringen av Kunnskapsløftet, nemlig fra 2004- til 2005-kullet. Etter innføringen av Kunnskapsløftet kan det se ut til at færre av de som ikke har fullført til normert tid, er utenfor videregående opplæring det fjerde året etter at de gikk ut av grunnskolen.

Når det gjelder andelen som har fullført med fagbrev etter fire års opplæring, så er den helt konstant på omtrent 10 prosent av et årskull. For andelen som har oppnådd studiekompetanse etter tre år i skole finner vi en økning på i alt tre prosentpoeng. Det meste av denne økningen kom imidlertid fra 2004- til 2005-kullet, slik at det er større grunn til å tro at dette er uttrykk for en trend enn en effekt av Kunnskapsløftet. Når vi finner en slik økning, er den et uttrykk for en generell tendens til at flere velger opplæringsløp som gir studiekompetanse, både ved valg av Vg1 og ved overgang fra yrkesfag til Vg3 Påbygging for studiekompetanse.

Tallene vi har presentert i tabell 3.1 skal være direkte sammenliknbare med det som ble presentert i en NIFU-studie av de tre grunnskolekullene fra 1999 til 2001 (Støren m.fl. 2007:116). For disse kullene var andelen som oppnådde studie- eller yrkeskompetanse på normert tid henholdsvis 59, 55 og 58 prosent, mens de tallene vi finner for kullene fra 2004 til 2006 er henholdsvis 55, 57 og 57 prosent. Fem år etter Størens studie er kompetanseoppnåelsen omtrent den samme.

3.3.1 Kompetanseoppnåelse til normert tid i studieforbereende og yrkesfag

Tabell 3.2 viser hvordan kompetanseoppnåelsen er når vi skiller mellom elever som startet i studieforbereende og yrkesfaglige opplæringsløp. Her kan vi ta med 2007-kullet for de som startet i de tre studieforbereende utdanningsprogrammene og dessuten yrkesfagelever som fullførte treårige løp, enten dette siktet mot studie- eller yrkeskompetanse. Vi ser at tre av fire av de som startet i studieforbereende utdanningsprogram oppnådde studiekompetanse etter tre år. Andelen var 73,5 prosent for 2004-kullet og 75,6 prosent for 2007-kullet. 2005-kullet har imidlertid nesten like høy andel som 2007-kullet, slik at Kunnskapsløftet neppe kan være forklaringen på økningen i andelen. Også her er andelen omtrent de samme som Støren fant for kullene fem år tidligere. Da varierte andelen mellom 72,4 og 76,3 prosent (Støren m.fl. 2007:119).

Tabell 3.2 Andel av fire årskull som har oppnådd studie- eller yrkeskompetanse til normert tid. Elever som startet i studieforbereende og yrkesfaglige løp.

	Studie- kompetanse etter tre år	Yrkes- kompetanse etter tre år i skole	Fagbrev	I opp- læring Ikke komp.	Ikke i opplæring Ikke komp	Sum	Antall (N)
2004-kullet							
Studieforbereende	73,5 %	0,0 %	0,2 %	8,5 %	17,8 %	100,0 %	26277
Yrkesfaglig	18,7 %	5,8 %	19,5 %	27,2 %	28,7 %	100,0 %	29815
2005-kullet							
Studieforbereende	75,1 %	0,0 %	0,2 %	6,2 %	18,5 %	100,0 %	27938
Yrkesfaglig	19,8 %	5,6 %	19,9 %	25,1 %	29,6 %	100,0 %	29901
2006-kullet							
Studieforbereende	74,7 %	0,0 %	0,1 %	8,4 %	16,8 %	100,0 %	30463
Yrkesfaglig	18,7 %	4,1 %	20,8 %	28,6 %	27,9 %	100,0 %	28825
2007-kullet							
Studieforbereende	75,6 %	0,0 %	0,1 %	8,1 %	16,2 %	100,0 %	30073
Yrkesfaglig	19,5 %	4,4 %					29445

Andelen som startet i yrkesfag og som oppnådde studiekompetanse etter tre år har også økt siden 2004-kullet, men den er faktisk høyere for 2005-kullet enn for 2007-kullet. Vi ser på den annen side at andelen av yrkesfagelevne som oppnår yrkeskompetanse etter tre år i skole har sunket med ca. 1,5 prosentpoeng. Dette kan settes direkte i forbindelse med at hjelpepleierutdanningen i skole er erstattet

med helsearbeiderfaget. Andelen av yrkesfagelevene som oppnådde fagbrev har økt med 1,7 prosentpoeng fra 2004-kullet til 2006-kullet. Siden det samlede antallet yrkesfagelever sank med ca. 1.000, økte antallet som tok fagbrev bare med ca. 300.

Av tabell 3.2 framgår det at omtrent en fjerdedel av elevene i de studieforbereidende utdanningsprogrammene ikke har fullført og bestått til normert tid, altså etter tre år. Omtrent en tredjedel av disse elevene fortsatte i videregående opplæring det fjerde året, mens to av tre var utenfor videregående opplæring uten å ha oppnådd studiekompetanse. Av de som tok sikte på yrkeskompetanse var andelen som ikke oppnådde dette til normert tid langt høyere, og disse deler seg i to omtrent like store grupper. Noe flere enn en av fire er fortsatt i videregående opplæring det fjerde året, mens omtrent like mange er utenfor uten å ha oppnådd kompetanse til normert tid.

For yrkesfagelevenes del har det funnet sted en betydelig bedring i oppnåelse av kompetanse på normert tid siden Størens studie. Vi finner samlede andeler på mellom 43,5 og 44,7 prosent, mens andelene for de tre kullene fra fem år tidligere var mellom 36,7 og 39,9 prosent (Støren m.fl. 2007:119). Hvordan kan det da ha seg at kompetanseoppnåelsen for ungdomskullene sett under ett ikke er endret? Når kompetanseoppnåelsen for yrkesfagelevene bedres, mens den er konstant for de som går i studieforbereidende løp, skulle ikke da andelen samlet sett øke? Forklaringen på dette er at flere startet i yrkesfag av kullene 2004 – 2007, sammenliknet med kullene 1999 – 2001. 48 prosent av de eldste kullene startet i yrkesfag, mot 50,7 prosent av kullene 2004 – 2007. Siden yrkesfagelevene oppnår kompetanse på normert tid i betydelig lavere grad, trekker dette gjennomsnittlig kompetanseoppnåelse for hele kullet ned og den samlede effekten på andelen som oppnår kompetanse blir omtrent null.

Imidlertid er det et viktig forhold som gjør denne sammenlikningen over tid for yrkesfagenes del enda mer komplisert. Fra 2000 ble nemlig studieretningen Medier og kommunikasjon innført. Dette regnes som et yrkesfaglig tilbud, til tross for at vi skal se at 97 prosent av elevene som oppnår kompetanse velger studiekompetanse, og de fullfører i omtrent samme grad som elever på studieforbereidende programmer. Noe av forklaringen, men slett ikke hele, på at det er bedret kompetanseoppnåelse i yrkesfagene skyldes Medier og kommunikasjon. Samtidig får denne strukturendringen det til å se ut som om elevene etter 2000 i økende grad valgte yrkesfag, mens det som ligger bak er en voksende andel elever som starter i noe som formelt sett er et yrkesfaglig utdanningsprogram, men som for nesten alle fører mot studiekompetanse.

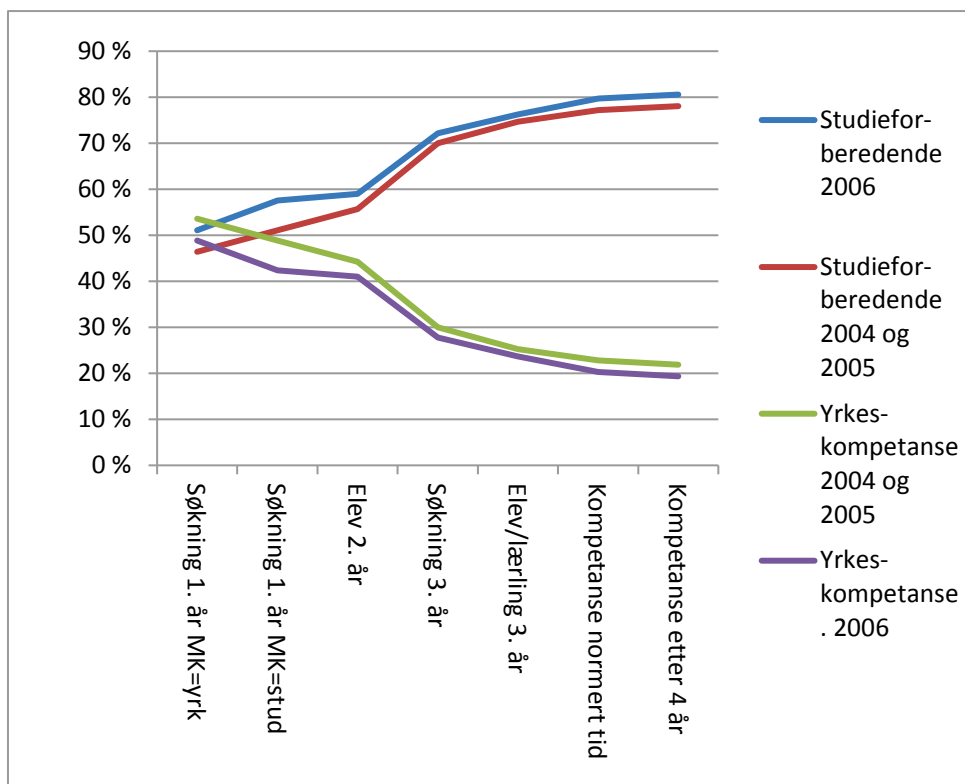
Konklusjonen på denne første gjennomgangen av kompetanseoppnåelse er en nesten forbløffende stabilitet, både etter innføringen av Kunnskapsløftet, og når vi sammenlikner med tre grunnskolekull som er fem år eldre enn de som vi studerer. Det vi finner er at yrkesfagelevene fullfører i noe større grad i tiden rundt innføringen av Kunnskapsløftet enn de gjorde fem år tidligere. For ungdomskullene sett under ett spises denne forbedringen opp av at noen flere starter i yrkesfag nå enn før, og graden av kompetanseoppnåelse er fortsatt betydelig lavere for yrkesfagelevene. I den grad det er en bedring å spore, gjelder det yrkesfagelever som følger et treårig skoleløp, enten med studiekompetanse eller med yrkeskompetanse som mål. For lærlingene kan vi ikke se noen bedring.

3.3.2 Er halvparten av elevene i yrkesfag?

Endrede preferanser underveis og den svake gjennomføringen, spesielt i yrkesfagene, gjør at størrelsesforholdet mellom den gruppa som tar sikte på og eventuelt oppnår yrkeskompetanse og de som går mot studiekompetanse endres etter hvert som elevene går fra et nivå til det neste. Vi har en forestilling om at det er en todeling mellom yrkesfag og studieforbereidende. Dette stemmer godt ved søkning til Vg1, men bildet endres radikalt når vi ser på hvilken kompetanse elevene faktisk tar sikte på og hvem som fullfører. Figur 3.1 viser dette for de to siste kullene før Kunnskapsløftet og det første etter innføringen av reformen med ny tilbudsstruktur.

Når vi skiller mellom de som søker seg til de ni yrkesfaglige utdanningsprogrammene og de som søker seg til de tre studieforbereidende, ser vi at 46 prosent søkte seg til studieforbereidende de to siste

årene før Kunnskapsløftet, mot 51 prosent de to første årene etter reformen (det første punktet på den vannrette akse). Siden bare et par prosent av elevene på Medier og kommunikasjon faktisk går mot yrkeskompetanse, kan vi inkludere disse blant de som tar sikte på studiekompetanse. Da blir prosentandelene henholdsvis 51 og 58 prosent før og etter reformen (det andre punktet på den vannrette akse). Når vi ser på de elevene som er i VK1/Vg2 det andre året, øker andelen som er på vei mot studiekompetanse til henholdsvis 56 prosent før reformen og 59 prosent etter (det tredje punktet på den vannrette akse). Ved søkningen til det tredje året endres andelen radikalt, slik at henholdsvis 70 og 72 prosent av de som følger normert progresjon nå tar sikte på studiekompetanse (det midterste punktet på den vannrette akse). Det skyldes først og fremst at mange av yrkesfagelevne nå søker påbygging for studiekompetanse i stedet for å fullføre fagutdanningen.



Figur 3.1 Andel som søker seg til/går i og/eller oppnår studiekompetanse eller yrkeskompetanse målt på ulike tidspunkt innenfor tre avgangskull fra grunnskolen.

Når vi kommer fram til starten av det tredje året og ser på elevene og lærlingene som har fulgt normert progresjon, ser vi at tre av fire nå går mot studiekompetanse (det femte punktet på den vannrette akse). Bak økningen i andel fra søking for det tredje året til status ved oppstarten av skoleåret ligger mangelen på læreplasser som en viktig forklaring. En tredjedel av de som søker læreplass får ikke slik plass. Mange av dem forlater videregående opplæring, mens noen går om igjen. Når vi ser på de som fullfører og oppnår kompetanse til normert tid, ser vi at henholdsvis 77 og 80 prosent har studiekompetanse (det nest siste punktet på den vannrette akse). Hvis vi gir de som er i treårige løp et år ekstra, øker andelen med et prosentpoeng (det siste punktet på den vannrette akse). Fra å være to omtrent like store grupper som søker yrkesfag og studieforbereende etter grunnskolen, ender vi etter fire år opp med fire ganger så mange som har oppnådd studiekompetanse i forhold til de som har oppnådd yrkeskompetanse.

3.4 Fullføring blant tredjeårselever og lærlinger

Med den økte tendensen til å ta påbygg for studiekompetanse vi har sett over tid, skulle man kanskje forventet at enda flere av yrkesfagelevne endte opp med studiekompetanse. Her kommer imidlertid et forhold inn som henger sammen med den endrede tilbudsstrukturen etter innføringen av

Kunnskapsløftet. Da tilbudet Tegning, form og farge på studieretningen Formgivingsfag ble lagt ned og erstattet av formgivingsfag under utdanningsprogrammet Studiespesialisering, fikk det som konsekvens at antallet yrkesfagelever som tok studiekompetanse ble tilsvarende redusert. Dette var formelt sett en rent teknisk endring, men antallet elever som valgte det nye tilbudet var betydelig lavere enn antallet elever på Tegning, form, farge før Kunnskapsløftet.

Tabell 3.3 viser antallet Vg3-elever fra de fire kullene som gikk på de tre hovedtypene av treårige opplæringsløp høsten det tredje året etter at de startet i videregående opplæring. I tillegg viser tabellen hvor mange av dem som oppnådde kompetanse etter tre år i skole. Tabellen inkluderer også elever på yrkesfaglige Vg3 og antall lærlinger. Tabellen viser at antallet VK2/Vg3-elever på de tre studieforbereende utdanningsprogrammene økte med til sammen 3894 fra 2004-kullet til 2007-kullet, eller med 16 prosent. Antallet elever i Påbygging for studiekompetanse økte med 1191, eller 25 prosent, fra 2004 til 2007-kullet. For de yrkesfaglige studieforbereende Vg3-kursene er det en reduksjon på 1467 elever, eller 34 prosent, fra 2004- til 2007-kullet. Dette er en direkte følge av nedleggingen av Tegning, form farge, slik at det nå bare er to slike kurs; Vg3 Medier og kommunikasjon og Vg3 Naturbruk. Endelig ser vi en reduksjon i elevtall på Vg3 Yrkesfag på 857, eller 34 prosent, fra 2004- til 2007-kullet, noe som for en stor del skyldes overgangen fra hjelpepleierutdanning i skole til Helsefagarbeider som lærefag. Antallet lærlinger økte med 1084, eller 13 prosent, fra 2004 til 2006. Alle de de endringene vi her har presentert må imidlertid ses i lys av at størrelsen på avgangskullene fra grunnskolen også er endret, nemlig fra 59113 i 2004 til 62293 i 2007, eller med fem prosent.

Når det gjelder kompetanseoppnåelse, viser tabell 3.3 at det er en generell, men svak tendens til at den øker for skoleløpene. For Vg3 på studieforbereende er endringen fra 2004-kullet til 2007-kullet riktignok bare på 1,4 prosentpoeng. Blant de som tar Vg3 Påbygging for studiekompetanse er andelen som oppnår kompetanse betydelig lavere enn for de andre løpene og bare to av tre for 2007-kullet. Dette er riktignok en forbedring på 2,3 prosentpoeng i forhold til 2004-kullet, men 1,8 prosentpoeng lavere enn for 2006-kullet. Andelen som oppnår studiekompetanse blant de som går på de to Vg3-kursene som vi har kalt yrkesfaglige studieforbereende har økt kraftig etter innføringen av Kunnskapsløftet og er helt på høyde med det som oppnås i de tre studieforbereende utdanningsprogrammene. Dette henger sammen med at Tegning, form og farge er lagt ned. Elevene på dette tilbudet hadde nemlig en dårligere fullføringsgrad og mer ikke bestått enn de som gikk på Naturbruk og Medier og kommunikasjon.

Tabell 3.3 viser at andelen av lærlingene som besto fagprøven til normert tid, det vil si senest innen utgangen av det fjerde kalenderåret etter at de gikk ut av grunnskolen, sank med drøyt to prosentpoeng fra 64,1 til 61,9 prosent fra 2004 til 2005-kullet. Forklaringen på dette er ikke lett å finne, ettersom det her dreier seg om to kull under samme tilbudsstruktur. Endringen er statistisk signifikant på 1 prosent nivå, men kan likevel skyldes tilfeldig variasjon. Når kompetanseoppnåelsen ikke er høyere enn 60 prosent for 2006-kullet, skyldes dette først og fremst at rørleggerfaget har fått forlenget læretiden fra to til to og et halvt år. Dermed får vi ikke med fullføring for denne viktige gruppa av lærlinger i våre tall. Høsten 2008 begynte 275 fra 2006-kullet i rørleggerlære under den nye ordningen med forlenget læretid. Dette utgjør 2,9 prosent av alle som startet i lære det tredje året fra dette kullet. Hvis omtrent 60 prosent av dem fullfører til normert tid, slik det var under den gamle ordningen, betyr dette 165 flere som har fagbrev. Da øker andelen av lærlingene fra 2006-kullet som oppnår fagbrev til normert tid fra 60 til 61,7 prosent, og avviker ubetydelig fra 2005-kullet.

Andelen av elevene som fullførte og besto på de yrkesfaglige tredjeårstilbudene steg med fem prosentpoeng fra 2004- til 2005-kullet og siden med enda noen prosentpoeng etter innføringen av Kunnskapsløftet, da hjelpepleierutdanningen ble erstattet med helsearbeiderfaget. Andelen som fullførte og besto VK2 Hjelpepleier var svært høy, nærmere 90 prosent.

Støren gjorde beregninger for andelen av lærlinger fra 2000-kullet som besto fagprøven innen fem år etter at de gikk ut av grunnskolen, eller tre år etter at de startet i et læreforhold (Støren m.fl. 2007:190). 71,3 prosent besto prøven, altså et betydelig høyere tall enn det vi kommer fram til når vi

begrenser tidsrommet til fire år, som er normert tid. Forskjellen på omtrent 10 prosentpoeng vil skyldes at en del av de som starter i lære til normert tid ikke går opp til fagprøven før inntil tre år etter at de startet i lære. Vi kan ikke lage tilsvarende beregninger fordi våre data bare går fram til høsten 2011, slik at vi bare har fullstendige tall for det første reformkullet etter fire år i videregående opplæring. Hvis vi antar at andelen som besto fagprøven til normert tid, det vil si etter fire år, er den samme i begge studier, betyr det at en av seks lærlinger forlenger læretiden med inntil et år før de går opp til fagprøven. Dette virker sannsynlig.

Tabell 3.3 Oppnåelse av studie- og yrkeskompetanse for fire kategorier av Vg3-elever fra fire årskull. Oppnåelse av fagbrev for lærlinger fra tre årskull.

VK2/Vg3 Studieforberedende	Antall elever	Studie- kompetanse
2004-kullet	23797	81,5 %
2005-kullet	25867	82,3 %
2006-kullet	28064	82,2 %
2007-kullet	27691	82,9 %
VK2/Vg3 Yrkesfaglig Studieforberedende	Antall elever	Studie- kompetanse
2004-kullet	3398	75,3 %
2005-kullet	3607	77,7 %
2006-kullet	2140	82,9 %
2007-kullet	2236	81,9 %
VK2/Vg3 Påbygging for studiekompetanse	Antall elever	Studie- kompetanse
2004-kullet	4699	64,0 %
2005-kullet	4781	65,4 %
2006-kullet	5316	68,1 %
2007-kullet	5890	66,3 %
VK2/Vg3 Yrkesfag	Antall elever	Yrkes- kompetanse
2004-kullet	2494	75,5 %
2005-kullet	2303	80,5 %
2006-kullet	1528	83,1 %
2007-kullet	1637	82,9 %
Lærling	Antall lærlinger	Fagbrev
2004-kullet	8396	64,1 %
2005-kullet	9031	61,9 %
2006-kullet	9480	60,0 %

Prosjektet *Bortvalg og kompetanse* ga litt andre resultater enn det Støren fant. Fem år etter at de gikk ut av grunnskolen hadde 63,6 prosent av lærlingene oppnådd yrkeskompetanse etter lære, 0,6 prosent hadde oppnådd yrkeskompetanse etter opplæring i skole, 3,2 prosent hadde oppnådd studiekompetanse og 3,5 prosent hadde oppnådd både yrkes- og studiekompetanse (Markussen m.fl. 2008:110). Den samlede andelen med yrkeskompetanse blir dermed 67,7 prosent. Det er krevende å sammenlikne de ulike undersøkelsene, fordi de ikke er gjort på helt samme måte, men resultatene viser likevel store likhetstrekk. Det er viktig å ha klart for seg at *Bortvalg og kompetanse* bare omfatter sju fylker, og at de fylkene som har de sterkeste tradisjonene for opplæring i bedrift ikke er med. Vi skal komme tilbake til fylkesvise forskjeller i kompetanseoppnåelse senere.

I tabell 3.4 går vi enda mer detaljert til verks og ser nærmere på andelen som oppnår kompetanse til normert tid i et utvalg VK2/Vg3-tilbud. I den øverste delen av tabell 3.4 sammenliknes VK2 Allmenne, økonomiske og administrative fag fra før Kunnskapsløftet med de to nye Vg3-tilbudene, Realfag og Språk, samfunnsfag og økonomi. Vi ser at andelen som fullfører med studiekompetanse til normert tid

er en til to prosentpoeng høyere enn før reformen. I den andre delen av tabellen sammenliknes VK2/Vg3 Idrettsfag før og etter Kunnskapsløftet. Andelen som fullfører og består er omtrent som for Studiespesialisering og marginalt endret. Den tredje delen av tabellen viser VK2/Vg3 Musikk, dans, drama før og etter reformen. Andelen som fullfører og består er nesten 90 prosent, den høyeste av alle, og er marginalt endret. Det er også dette utdanningsprogrammet som har elevene med det beste karaktergjennomsnittet fra grunnskolen (Frøseth m.fl. 2008:77). For VK2 og Vg3 Medier og kommunikasjon i den fjerde delen av tabellen, er det en nedgang i andelen som oppnår studiekompetanse på omtrent to prosentpoeng. Vi vet at karaktergjennomsnittet for disse elevene er noe lavere etter at kapasitetsøkning gjorde det litt lettere å komme inn på dette tilbudet.

Tabell 3.4 Oppnåelse av studie- og yrkeskompetanse til normert tid for elever i et utvalg av tredjeårstilbud før (VK2) og etter (Vg3) Kunnskapsløftet.

	Studiekompetanse etter 3 år	Antall (N) (To årskull)
VK2 Allmenne, økonomiske og administrative fag	81,6 %	40243
Vg3 Realfag	83,9 %	18057
Vg3 Språk, samfunnsfag og økonomi	82,9 %	24836
VK2 Idrettsfag	82,6 %	5692
Vg3 Idrettsfag	83,1 %	6782
VK2 Musikk, dans og drama	89,1 %	3293
Vg3 Musikk, dans og drama	89,7 %	3491
VK2 Medier og kommunikasjon	86,3 %	2653
Vg3 Medier og kommunikasjon	84,2 %	3710
VK2 Tegning, form og farge	70,9 %	3215
Vg3 Formgivingsfag (på Studiespesialisering)	78,4 %	1939
VK2 Naturbruk	71,0 %	703
Vg3 Naturbruk	74,4 %	641

I den femte delen av tabell 3.4 sammenliknes det nedlagte tilbudet VK2 Tegning, form og farge med Vg3 Formgivingsfag, som er under utdanningsprogrammet Studiespesialisering. Her har andelen som oppnår studiekompetanse økt med 7,5 prosentpoeng. Dette kan skyldes at elevene på det nye tilbudet er en mer selektert gruppe med et høyere karaktergjennomsnitt fra grunnskolen. Elevgruppas omfang er redusert med 40 prosent når vi sammenlikner de to siste kullene før reformen med de to kullene etter. En tidligere rapport fra evalueringen av Kunnskapsløftet viser at gjennomsnittskarakteren var 0,21 karakterpoeng høyere for søkerne og elevene i det nye tilbudet sammenliknet med VK2 Tegning, form, farge. I norsk hovedmål var forskjellen 0,25 karakterpoeng og i matematikk 0,32 karakterpoeng (Frøseth m.fl. 2010:108). Det er altså andre elever som søker det nye tilbudet i formgivingsfag i forhold til dem som var å finne på det gamle tilbudet.

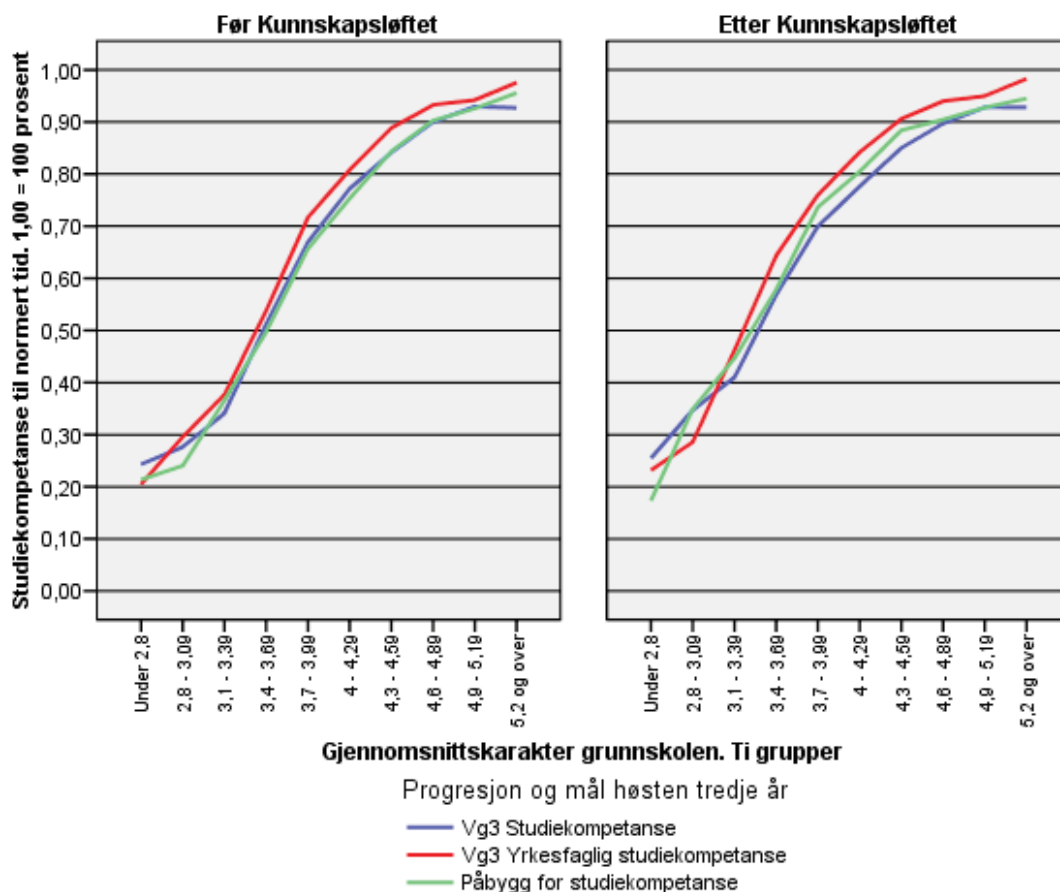
3.5 Tre veier mot studiekompetanse

Som vi tidligere har vist, er det tre hovedveier mot studiekompetanse på normert tid; gjennom et av de tre studieforbereende utdanningsprogrammene, gjennom et studiekompetansegivende løp innenfor yrkesfaglige utdanningsprogrammer og gjennom påbygg for studiekompetanse etter to år i yrkesfag. Elever som velger disse tre veiene til studiekompetanse har ulike faglige forutsetninger målt gjennom grunnskolekarakterer, og de vil dermed ha ulik sannsynlighet for å fullføre, noe som framgår av tabell 3.5. Vg3 studieforbereende omfatter Studiespesialisering, Idrettsfag og Musikk, dans og drama. Studiespesialisering utgjør over 80 prosent av elevene på de studieforbereende utdanningsprogrammene.

Tabell 3.5 Gjennomsnittskarakter fra grunnskolen for elever på tre typer Vg3-tilbud som gir studiekompetanse. Etter kjønn og tidspunkt. Elever fra avgangskullene fra grunnskolen 2004-2005 (før Kunnskapsløftet) og 2006-2007 (etter Kunnskapsløftet).

	Gutter		Jenter		Alle	
	Før	Etter	Før	Etter	Før	Etter
Vg3 Studieforberevende	4,41	4,40	4,65	4,63	4,54	4,53
Vg3 Yrkesfaglig studiekompetanse	4,14	4,17	4,25	4,38	4,21	4,29
Vg3 Påbygg for studiekompetanse	3,77	3,68	4,06	3,96	3,96	3,86
Alle	4,31	4,29	4,50	4,50	4,42	4,41
Antall (N)	28004	30668	38145	40669	66149	71337

Gutter har noe svakere karakterer enn jenter og elever fra studieforberevende utdanningsprogram har de beste karakterene mens de som har begynt på påbygg har de svakeste. Over tid ser vi at karakternivået blant påbyggelevne har sunket litt, mens det har økt for jentene som går på yrkesfaglige løp. Det siste kan henge sammen med nedleggelsen av Tegning, form og farge, der karakternivået var relativt lavt. Hvordan ser kompetanseoppnåelsen ut når vi kontrollerer for disse karakterforskjellene? Figur 3.2 deler materialet inn i ni ulike grupper etter gjennomsnittskarakter fra grunnskolen og viser hvor stor andel fra hvert av utdanningstilbudene som fullfører og består.



Figur 3.2 Andel som oppnår studiekompetanse til normert tid (tre år) for elever på tre ulike Vg3-typer etter gjennomsnittskarakter fra grunnskolen. Elever fra grunnskolekullene 2004 til 2007.

Figur 3.2 viser at det ikke er noen stor forskjell i kompetanseoppnåelse mellom elever fra de tre typene tilbud, når vi kontrollerer for grunnskolekarakterer. Det er heller ingen forskjell i dette forholdet før og etter innføringen av Kunnskapsløftet. I den grad vi finner en forskjell, er det at elever fra de yrkesfaglige studieforbereende programmene fullfører og består i størst grad, forutsatt at de har gjennomsnittskarakterer som er 3,7 eller bedre. Andelen som oppnår studiekompetanse til normert tid øker fra 20-25 prosent for elevene i det svakeste prestasjonssjiktet, de med gjennomsnittskarakter som er 2,8 eller dårligere, til omtrent 95 prosent blant de mest de beste karakterene. Når vi finner at elever som tar påbygging for studiekompetanse fullfører og består i mindre grad enn elever som har gått et ordinært studiekompetansegivende løp (tabell 3.4), skyldes det altså at de har svakere faglige forutsetninger (tabell 3.5). Når det i andre sammenhenger påpekes at en høy andel av elevene som tar påbygging for studiekompetanse ikke fullfører og består (Markussen og Gloppen 2012:76; Vibe m.fl. 2011:120), fortelles dermed ikke hele historien om disse elevene. Gitt det faglige utgangspunktet de har etter grunnskolen, oppnår de studiekompetanse til normert tid i like stor grad som andre elever. Markussen og Gloppen finner imidlertid også at det er karakterene som betyr mest for utfallet, også for påbyggelevne.

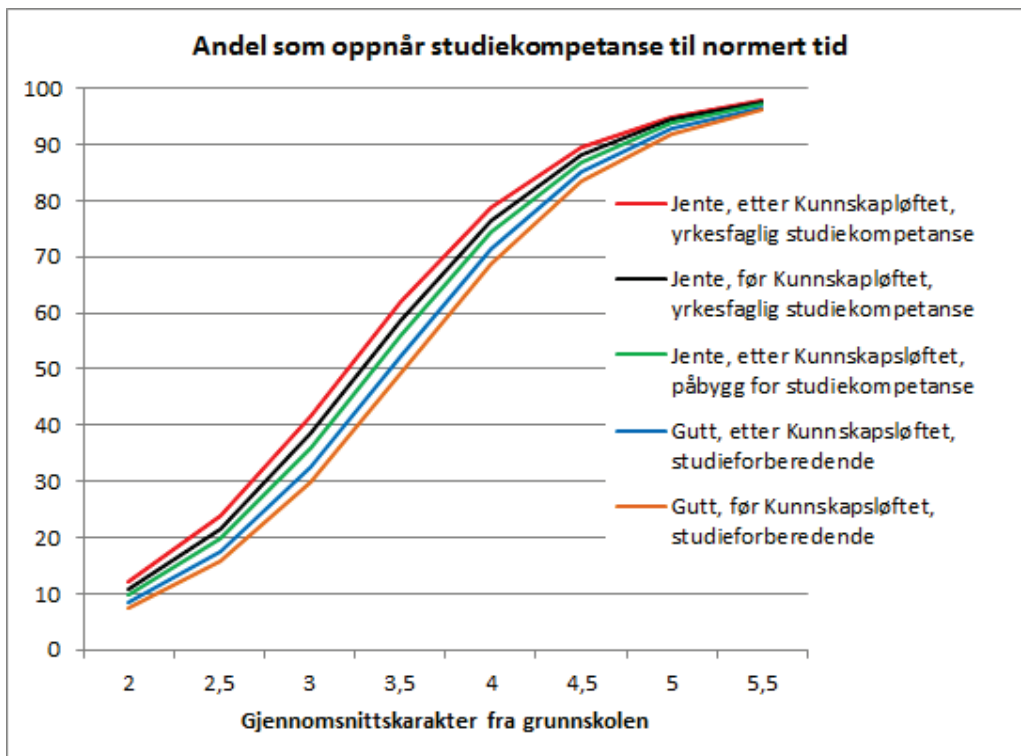
Det er mulig å videreføre denne analysen og innføre to nye variabler; kjønn og om elevene tilhører kullene før eller etter Kunnskapsløftet. Dette gjør vi som en logistisk regresjon blant elever på tre ulike Vg3-typer som leder mot studiekompetanse og med fullført og bestått til normert tid som avhengig variabel.

Tabell 3.6 Sannsynlighet for å fullføre videregående opplæring med studiekompetanse til normert tid. Resultat av binomisk logistisk regresjon.

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Snittkarakter fra grunnskolen	1,645	0,014	13820,6	1	0,000	5,182
Etter Kunnskapsløftet	0,133	0,015	81,7	1	0,000	1,142
Jente	0,116	0,015	60,4	1	0,000	1,123
Påbygg til studiekompetanse	0,024	0,020	1,4	1	0,231	1,024
Yrkesfaglig studiekompetanse.	0,269	0,027	97,5	1	0,000	1,309
Konstantledd	-6,040	0,065	8528,9	1	0,000	0,002

Nagelkerke $R^2 = 0,217$. Referansekategori for type kurs: Studieforbereende.

Modellen viser statistiske sammenhenger, ikke årsakssammenhenger. Dette betyr at selv om modellen viser at grunnskolekarakterer er har en svært sterk og positiv effekt på sannsynligheten for å oppnå studiekompetanse til normert tid, kan vi ikke uten videre si at gode karakterer er årsaken til høy kompetanseoppnåelse. Det vi kan si er at sannsynligheten for å oppnå studiekompetanse er større jo bedre karakterer man har fra grunnskolen. Det er også en liten kjønnseffekt, slik at jenter oppnår kompetanse i større grad enn gutter, alt annet likt. Elever som tilhører kullene etter innføringen av Kunnskapsløftet oppnår dessuten kompetanse i litt større grad enn kullene før. Dessuten finner vi en positiv effekt av å ha gått på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene Naturbruk og Medier og kommunikasjon sammenliknet med de tre studieforbereende utdanningsprogrammene. For påbyggselevne finner vi ingen effekt sammenliknet med studieforbereende. Modellen gjør det mulig å foreta separate beregninger for i alt 12 ulike grupper etter kjønn, Vg3-type og før og etter Kunnskapsløftet og samtidig variere karakternivået. I figur 3.3 har vi tatt med fem av de tolv gruppene. De gruppene som har lavest og høyest kompetanseoppnåelse er med i figuren. Vi har med vilje ikke tatt med elever på tredjeårstilbud som har gjennomsnittskarakter dårligere enn 2 eller bedre enn 5,5 fra grunnskolen i figuren fordi det i praksis er uhyre få av disse. Bare 2 prosent av elevene har dårligere gjennomsnittskarakter enn 2,0, mens 1,2 prosent har bedre enn 5,5.



Figur 3.3 Beregnet andel som oppnår studiekompetanse til normert tid for elever på tre ulike Vg3-typer etter gjennomsnittskarakter fra grunnskolen, kjønn, type kurs og tidspunkt. Logistisk regresjon.

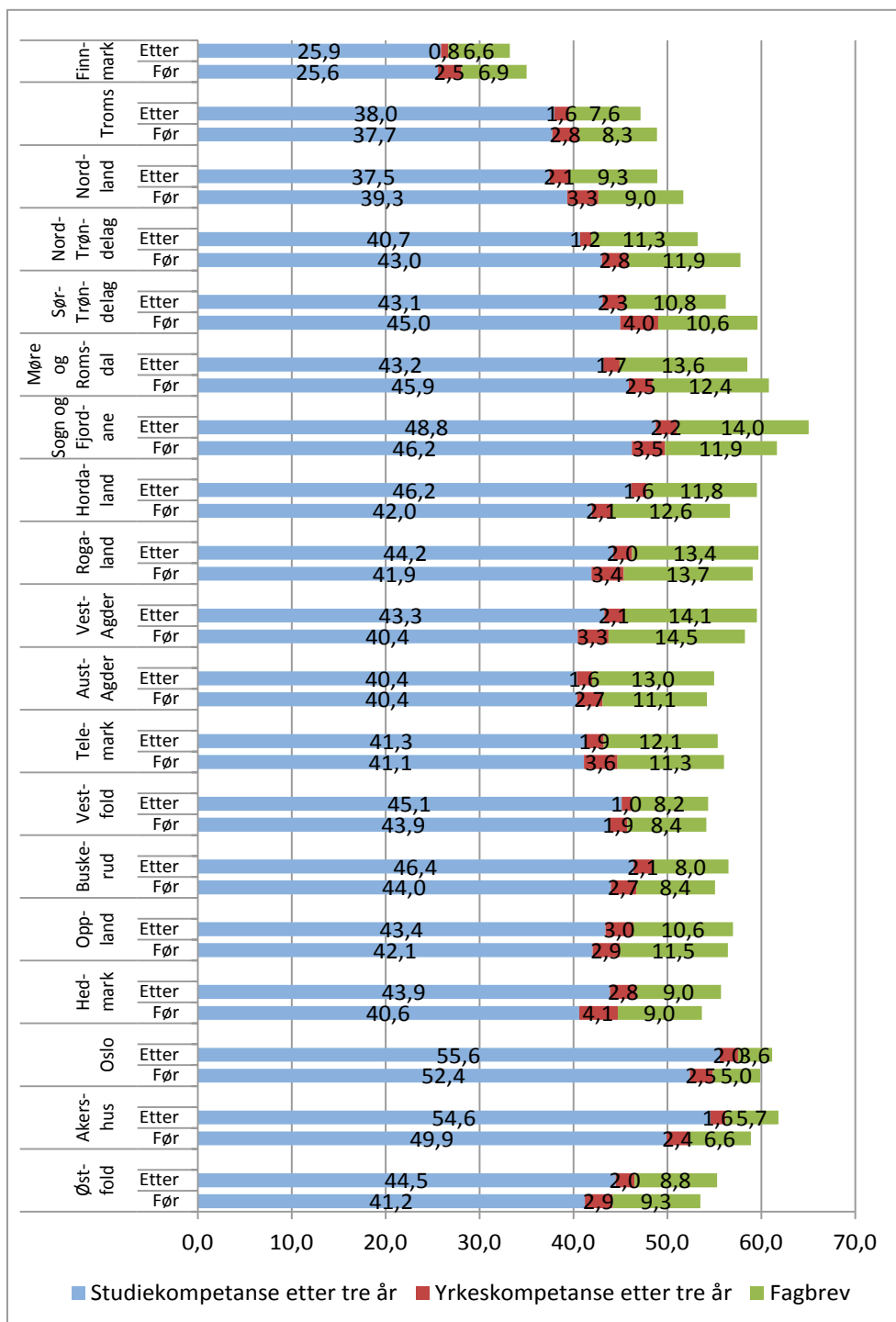
Jenter fra kullene etter Kunnskapsløftet som har fulgt studieforberedende Vg3-kurs på enten Medier og kommunikasjon eller Naturbruk er de som i størst grad oppnår studiekompetanse, når karakternivået holdes konstant. Lavest kompetanseoppnåelsesgrad finner vi blant gutter på studieforberedende utdanningsprogram før innføringen av Kunnskapsløftet. Den mest gjennomsnittlige av de tolv mulige gruppene i analysen er jenter på påbygg for Studiekompetanse etter reformen. Vi ser at den totale forskjellen i kompetanseoppnåelse mellom den øverste og den nederste kurven er på 12,7 prosentpoeng når gjennomsnittskaracteren er 3,5, med henholdsvis 49,2 og 61,9 prosent som oppnår studiekompetanse til normert tid. Vi ser også at det er en sammenheng mellom innføringen av Kunnskapsløftet og gjennomføringen blant elever som tar sikte på studiekompetanse, slik at de som tilhører kullene etter Kunnskapsløftet fullfører og består i noe større grad enn kullene før.

3.6 Stor fylkesvis variasjon i kompetanseoppnåelse

Det har i tidligere studier blitt påvist betydelige fylkesvise forskjeller i kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. Støren viste at mens 80,4 prosent av allmennfagelevene i Oppland oppnådde studiekompetanse til normert tid, gjaldt dette bare 52,5 prosent av elevene i Finnmark (Støren m.fl. 2007:127). Det er et etablert funn i norsk og internasjonal forskning at kontekst, i dette tilfellet geografisk bakgrunn, har betydning for gjennomføring (Markussen m.fl. 2008; Byrhagen m.fl. 2006; Lamb et al. 2011; Rumberger 2011 a,b).

Figur 3.4 skiller ikke mellom studieforberedende og yrkesfag og viser at det er betydelige forskjeller mellom fylkene når det gjelder hvor stor andel av grunnskolekullene som oppnår studie- eller yrkeskompetanse innen normert tid. Høyest andel både før og etter Kunnskapsløftet finner vi i Sogn og Fjordane, der andelen økte fra 61,7 til 65 prosent etter innføringen av reformen. Lavest andel har Finnmark, der andelen sank fra 35 til 33,2 prosent og dermed er bare litt mer enn halvparten så høy som i Sogn og Fjordane. Også de to øvrige nordnorske fylkene har relativt lave fullførtandeler og har opplevd reduksjoner i andelen som oppnår kompetanse. De øvrige fylkene kan grovt sett deles i tre

grupper; de som har noe over gjennomsnittlig kompetanseoppnåelse, de som ligger svært nær gjennomsnittet og de som er noe under gjennomsnittet. I den første gruppa finner vi Akershus, Oslo, Vest-Agder, Rogaland og Møre og Romsdal. Østfold, Hedmark, Buskerud, Vestfold, Telemark og Aust-Agder har litt lavere kompetanseoppnåelse enn gjennomsnittet. For de øvrige fylkene er bildet noe mer blandet eller nær gjennomsnittet.



Figur 3.4 Kompetanseoppnåelse til normert tid for tre kull av grunnskoleelever. "Før" = 2004- og 2005-kullene, "Etter" = 2006-kullet.

Det er en relativt klar tendens i figuren til at fylkene fra Møre og Romsdal og nordover har opplevd en nedgang i andelen som oppnår kompetanse til normert tid etter innføringen av Kunnskapsløftet, mens det er en motsatt tendens i en rekke andre fylker, deriblant fem av åtte fylker på Østlandet og fylkene

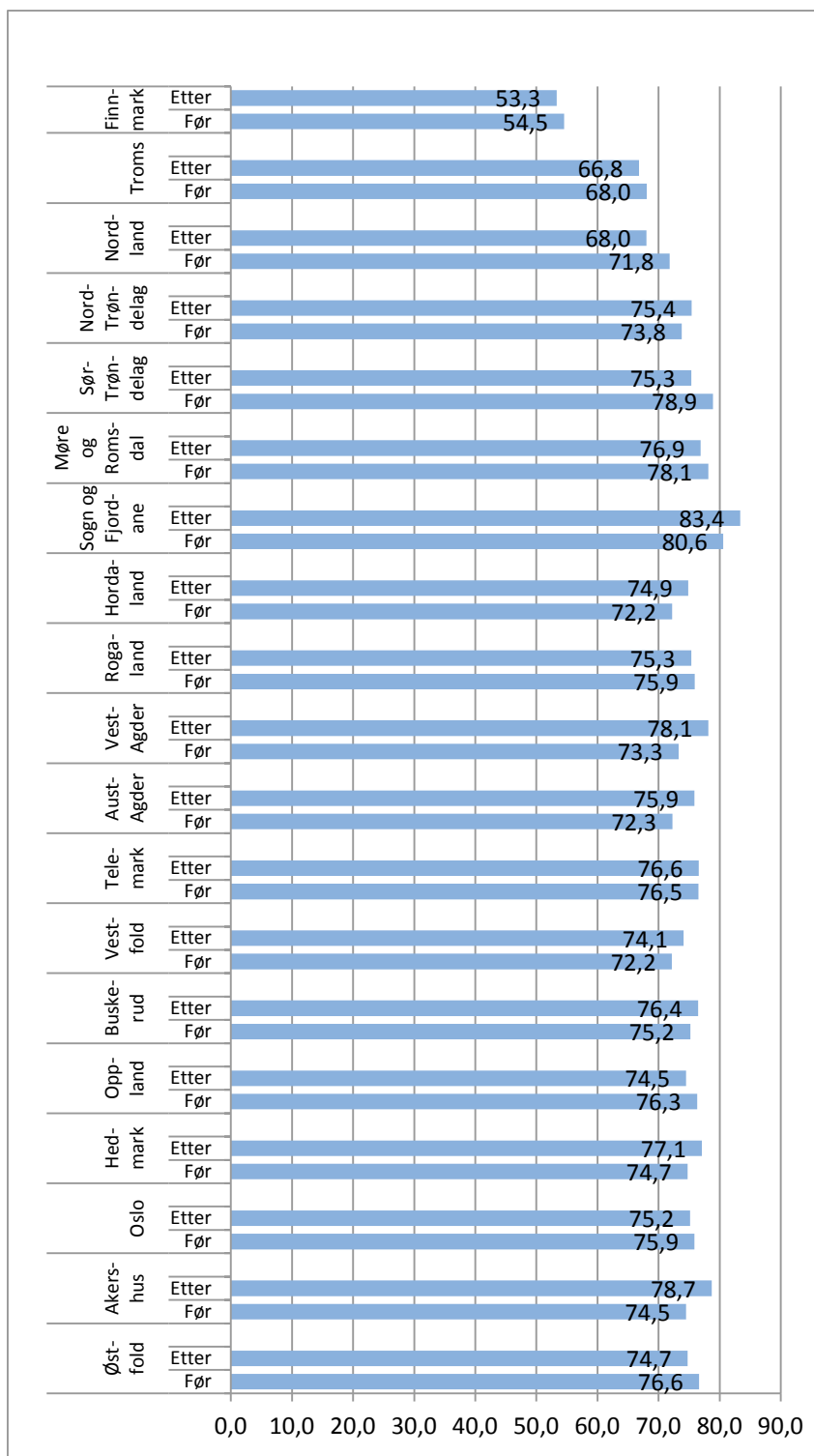
langs kysten fra Vest-Agder til Sogn og Fjordane. Endring av betydning i den samlede andelen som har oppnådd yrkeskompetanse finner vi ikke i noen av fylkene. Alle fylker har nedgang i den lille gruppa som oppnår yrkeskompetanse gjennom opplæring i skole, noe som forklares med at hjelpepleierutdanning i skole er erstattet med helsearbeiderfaget. Det eneste fylket som har en økning av betydning i andelen som har tatt fagbrev er Sogn og Fjordane, noe som sammen med økningen i andelen som har oppnådd studiekompetanse gjør at dette fylket sammen med Hordaland er det fylket der andelen som har oppnådd kompetanse har økt mest.

3.6.1 Kompetanseoppnåelse i studieforbereende utdanningsprogram

Vi vet at kompetanseoppnåelsen er svært forskjellig for elever i yrkesfag og i studieforbereende utdanningsprogram. Figur 3.4 tar ikke hensyn til hvordan fordelingen mellom de to hovedretningene er i hvert enkelt fylke. Den tar heller ikke hensyn til endringer i fordeling mellom de to hovedretningene over tid. Derfor er det hensiktsmessig å vise separate figurer. Figur 3.5 viser hvor stor andel av elevene som startet i de tre studieforbereende utdanningsprogrammene som hadde oppnådd kompetanse til normert tid. Dette vil for så godt som alle bety studiekompetanse etter tre år, selv om noen ganske få, i virkeligheten bare 0,3 prosent, har fullført med yrkeskompetanse etter fire år. Før Kunnskapsløftet gjaldt dette stort sett lærlinger fra IKT-driftsfag, mens det etter reformen praktisk talt ikke forekommer.

Figur 3.5 gir noen tilsynelatende motstridende funn i forhold til figur 3.4, som viste fordelingen av kompetanse på studiekompetanse og yrkeskompetanse for alle elevene i fylkene. Hvordan kan det ha seg at andelen av elevene fra de studieforbereende utdanningsprogrammene i Østfold som oppnår kompetanse synker med nesten et prosentpoeng, når vi tidligere har vist at andelen som oppnår studiekompetanse av hele elevkullet i fylket øker med 3,2 prosentpoeng? Forklaringen på dette er en kraftig vridning bort fra yrkesfag og over mot studieforbereende i Østfold. I de to kullene før reformen valgte 43,5 prosent studieforbereende, mens dette gjaldt nesten 50 prosent av 2006- og 2007-kullet. Når flere velger studieforbereende, vil andelen som oppnår kompetanse til normert tid øke fordi de som velger studieforbereende har bedre gjennomføring enn de som velger yrkesfag. Det betyr likevel ikke at de som velger studieforbereende får bedre kompetanseoppnåelse. Dette fenomenet gjør seg gjeldende i alle åtte fylker på Østlandet, med unntak av Akershus og Hedmark. Andelen som oppnår studiekompetanse øker, mens kompetanseoppnåelsen blant de som går på studieforbereende er stort sett uforandret. Det har vært en særlig sterk generell tendens på Østlandet til å vende seg bort fra yrkesfagene (Frøseth m.fl. 2008:51), en tendens som har samme styrke bare i to fylker utenfor østlandsområdet, nemlig i Rogaland og Hordaland.

Det er betydelig variasjon i andelen som fullfører og består til normert tid, fra 53,3 prosent av elevene i Finnmark etter Kunnskapsløftet, til over 83 prosent i Sogn og Fjordane. Også Nordland og Troms har noe lavere kompetanseoppnåelse enn de øvrige 15 fylkene, men ellers er variasjonen ikke særlig stor. Den laveste andelen blant disse øvrige 15 fylkene finner vi i Vestfold og Hordaland før reformen med 72,2 prosent, mens den høyeste andelen er på 78,7 prosent i Akershus etter reformen. Det er bare unntaksvis endringer av betydning i andel som har oppnådd kompetanse før og etter reformen. I Nordland og Sør-Trøndelag finner vi nedgang på henholdsvis 3,7 og 3,4 prosentpoeng. Størst økning i andelen med oppnådd studiekompetanse til normert tid har Vest-Agder med 4,9 prosentpoeng, Akershus 4,3 prosentpoeng og Aust-Agder med 3,7 prosentpoeng. I de øvrige ni fylkene er endringene mindre.



Figur 3.5 Kompetanseoppnåelse til normert tid for fire kull av grunnskoleelever. "Før" = 2004- og 2005-kullene, "Etter" = 2006- og 2007-kullene. Elever som startet i utdanningsprogrammene Studiespesialisering, Idrettsfag og Musikk, dans, drama.

Sammenliknet med hva Støren fant for avgangskullene fra grunnskole fra 1999 til 2001 er forskjellene små. Finnmark var også den gangen i særklasse dårligst, mens Oppland, Sogn og Fjordane og Sør-Trøndelag hadde høyest grad av kompetanseoppnåelse. Nordland og Troms lå også den gangen noe etter de øvrige fylkene (Støren m.fl. 2007:127). Finnmarks helt spesielle situasjon har nylig blitt grundig belyst i en kvalitativ og kvantitativ studie (Markussen, Lødding og Holen 2012). En samlende

konklusjon og forklaring på den lave graden av kompetanseoppnåelse synes å være at ungdom i Finnmark i mindre grad enn ellers i landet legger vekt på verdien av utdanning, selv om også strukturelle forhold, som et spredt tilbud også spiller en viktig rolle.

3.6.2 Kompetanseoppnåelse i yrkesfag.

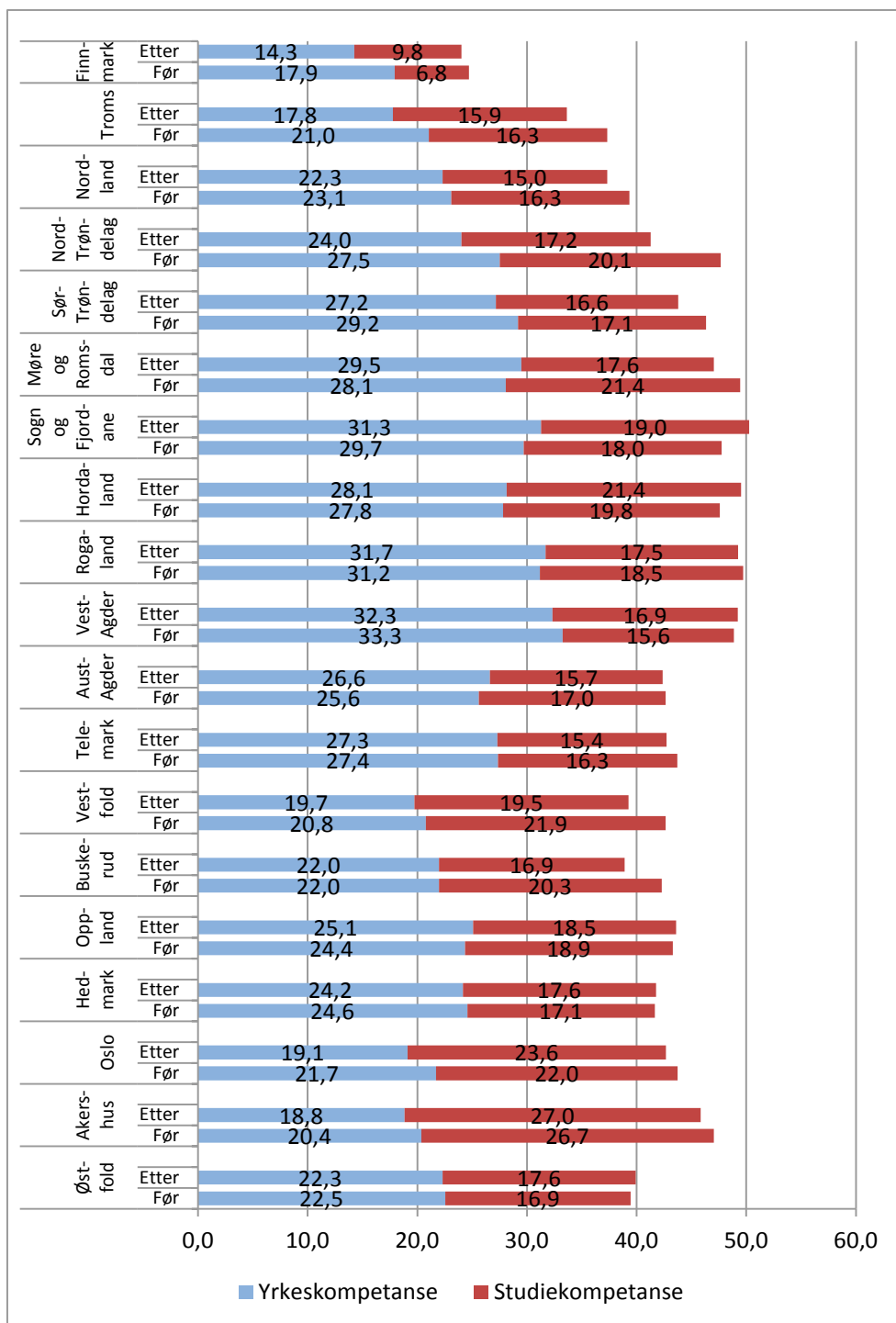
For yrkesfagelevne skiller vi mellom oppnådd yrkeskompetanse og oppnådd studiekompetanse til normert tid. Variasjonen mellom fylkene er betydelig, både i samlet andel som oppnår kompetanse og fordelingen mellom yrkeskompetanse og studiekompetanse. De fem fylkene langs kysten fra Vest-Agder til Møre og Romsdal ligger i tet med hensyn til andel som oppnår kompetanse til normert tid, og andelen er opp mot 50 prosent. I to av disse fylkene har det vært en økning i andelen som oppnår kompetanse, nemlig i Sogn og Fjordane og Hordaland, mens det har vært en reduksjon i Møre og Romsdal. Disse fylkene har, sammen med Sør-Trøndelag, den høyeste andelen som oppnår yrkeskompetanse, mellom 27 og 33 prosent.

I Aust-Agder og i de åtte østlandsfylkene nederst i figuren ligger andelen av yrkesfagelevne som oppnår kompetanse til normert tid på rundt 40 prosent, noe høyere i Akershus. Det siste skyldes at dette fylket har den høyeste andelen som oppnår studiekompetanse av samtlige fylker. I Oslo og Akershus er det flere av yrkesfagelevne som oppnår studiekompetanse enn yrkeskompetanse, mens det er omtrent like mange med hver type kompetanse i Vestfold. I alle andre fylker er det klart flest som oppnår yrkeskompetanse. Utviklingen i andel som oppnår kompetanse har vært klart negativ både i Vestfold og Buskerud, og det er andelen som har oppnådd studiekompetanse som er redusert.

Troms og Nordland har litt lavere andel med oppnådd kompetanse enn Vestfold, Buskerud og Østfold. Utviklingen har vært særlig negativ i Troms, ved at andelen som oppnår yrkeskompetanse er tydelig redusert. Den mest negative utviklingen har likevel Nord-Trøndelag med en samlet reduksjon i andel som oppnår kompetanse på 6,4 prosentpoeng, fordelt omtrent likt på yrkeskompetanse og studiekompetanse. Finnmark er igjen i en særstilling ved at bare en av fire yrkesfagelever oppnår kompetanse til normert tid. Fylket har både den laveste andelen med yrkeskompetanse og med studiekompetanse, både før og etter reformen.

Funnene i figur 3.6 har en del likhetstrekk med hva Støren fant for 1999 – 2001-kullene, men det har funnet sted en generell økning i andelen av yrkesfagelevne som oppnår kompetanse, fra 38,3 prosent den gangen til omtrent 44 prosent i tiden rundt innføringen av Kunnskapsløftet, det vil si fem år seinere (Støren m.fl. 2007:127). Støren skiller ikke mellom hva slags kompetanse yrkesfagelevne oppnår, og vi vil anta at noe av forklaringen på økningen kan ligge i at flere av yrkesfagelevne tar påbygging for studiekompetanse, slik at andelen med studiekompetanse øker. Samtidig ble det formidlet flere læreplaner da «våre» kull skulle over i lære enn det som var tilfelle for kullene i Størens studie. Dette skal vi komme tilbake til i avsnitt 3.8.

Også Støren fant at Finnmark lå aller dårligst an, men det er samtidig et av de fylkene der andelen som har oppnådd kompetanse har økt mer enn for gjennomsnittet, fra 17,6 prosent til ca. 24 prosent. Det fylket i Størens studie som hadde den høyeste andelen yrkesfagelever som oppnådde kompetanse til normert tid var Sør-Trøndelag, med 42,9 prosent, mens vi finner en andel på 43,8 prosent for 2006-kullet i dette fylket, altså praktisk talt det samme. Vårt beste fylke er Sogn og Fjordane med 50,3 prosent for 2006-kullet, mens andelen var bare 35,5 prosent i dette fylket i Størens studie. Andre fylker som har hatt betydelig økning i andelen som oppnår kompetanse er Nordland, Møre og Romsdal, Hordaland, Rogaland, Vest-Agder og Oslo, mens endringene er helt marginale i Nord-Trøndelag, Telemark, Vestfold, Buskerud og Oppland. Troms, Aust-Agder, Hedmark og Akershus har hatt mindre økninger.



Figur 3.6 Kompetanseoppnåelse til normert tid for tre kull av grunnskoleelever. "Før" = 2004- og 2005-kullene, "Etter" = 2006-kullet. Elever som startet i et av de ni yrkesfaglige utdanningsprogrammene.

3.7 Gutter og jenters kompetanseoppnåelse

Gutter og jenter velger ulikt mellom studieforbereende og yrkesfaglige utdanningsprogram, og kompetanseoppnåelsen vil farges av dette. Når guttene søker seg til yrkesfag i større grad enn jentene, og dessuten i enda større grad til yrkesfag etter 2+2-modellen, vil dette føre til at flere jenter enn gutter oppnår kompetanse til normert tid. Valg av utdanning der mangel på læreplasser kan være en strukturell barriere mot kompetanseoppnåelse er imidlertid bare en del av forklaringen på

forskjellen mellom gutters og jenters kompetanseoppnåelse. I slutten av dette kapitlet kommer vi tilbake til dette og måler effekten på kompetanseoppnåelsen både av kjønn, karakterer, utdanningsprogram og andre forhold. Her skal vi i første omgang bare se på de observerte forskjellene mellom jenter og gutter.

Tabell 3.7 Gutter og jenter kompetanseoppnåelse. "Før" = 2004- og 2005-kullene, "Etter" = 2006-kullet.

	Gutt		Jente	
	Før	Etter	Før	Etter
Studiekompetanse etter tre år	34,4 %	36,1 %	53,4 %	55,3 %
Yrkeskompetanse etter tre år	1,9 %	1,9 %	3,9 %	1,9 %
Fagbrev	14,6 %	13,5 %	5,1 %	5,7 %
I vgo 4. år, ikke fullført	21,8 %	23,0 %	14,0 %	15,1 %
Utenfor vgo, ikke fullført	27,2 %	25,5 %	23,6 %	22,0 %
Sum	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Antall (N)	61521	32164	58365	30518

Til sammen er det omtrent 51 prosent av guttene og 62 prosent av jentene som har oppnådd kompetanse til normert tid, 22 – 23 prosent av guttene og 14 – 15 prosent av jentene er fortsatt i videregående opplæring uten å ha fullført til normert tid, mens litt mer enn en fjerdedel av guttene og litt mindre enn en fjerdedel av jentene er utenfor videregående opplæring uten å ha fullført. Mens 34 – 36 prosent av guttene har oppnådd studiekompetanse, gjelder dette 53 – 55 prosent av jentene. På sin side har 15 – 16 prosent av guttene mot 8 – 9 prosent av jentene oppnådd yrkeskompetanse. Over tid er det en tendens til at flere oppnår studiekompetanse, både av jenter og gutter, mens færre oppnår yrkeskompetanse. Det er også en tendens til at færre forlater videregående opplæring, mens litt flere blir i videregående opplæring med forsinkelser. Alt i alt er likevel endringene svært små.

Når andelen av jenter som oppnår yrkeskompetanse synker, mens andelen som tar fagbrev stiger, men ikke like mye, kan dette i stor grad forklares med innføringen av det nye helsearbeiderfaget til erstatning for hjelpepleierutdanningen, som var skolebasert. En del tar fagbrev i det nye faget, men dette er langt færre enn de som ble hjelpepleiere under den gamle ordningen. En del av de som kanskje ville ha valgt og fullført hjelpepleierutdanningen går i stedet til påbygg, slik at andelen som ender opp med studiekompetanse øker.

Også når vi skiller mellom elever som har startet i yrkesfaglige og studieforbereende utdanningsprogram opprettholdes forskjellen mellom gutters og jenters kompetanseoppnåelse (tabell 3.8). Mens 78 prosent av jentene i de studieforbereende programmene oppnår studiekompetanse til normert tid, gjelder dette 70 prosent av guttene. Andelene er praktisk talt uendret før og etter Kunnskapsløftet. Litt flere gutter enn jenter blir i videregående opplæring det fjerde året, og denne andelen har økt med omtrent et prosentpoeng for begge kjønn. Betydelig flere gutter enn jenter avbryter utdanningen, og denne andelen er svakt redusert. Andelene som fullfører til normert tid er lite endret siden Støren gjorde sin studie av kullene fra 1999 til 2001. Her varierte andelen som fullførte på normert tid mellom 67,8 og 72,6 prosent av guttene og 76,4 og 79,7 prosent av jentene (Støren m.fl. 2007:119).

Den samlede andelen av guttene på yrkesfag som oppnår kompetanse er helt konstant på litt over 40 prosent, mens den tilsvarende andelen for jentene ble redusert fra 50 til 47,7 prosent, noe som i noen grad forklares med at en del av de som starter i det nye helsearbeiderfaget ikke kommer i lære, men blir i videregående opplæring med forsinkelse. Nesten en tredjedel av guttene og over 20 prosent av jentene i yrkesfagene er forsinket på vei mot kompetanse det fjerde året. Til forskjell fra de studieforbereende programmene er omtrent like mange jenter og gutter i yrkesfagene utenfor videregående opplæring det fjerde året uten å ha fullført. Dette gjelder opp mot 30 prosent av yrkesfagelevne.

Tabell 3.8 Gutter og jenter kompetanseoppnåelse. Elever i studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsløp. "Før" = 2004- og 2005-kullene, "Etter" = 2006-kullet.

	Studieforberedende				Yrkesfag			
	Gutt		Jente		Gutt		Jente	
	Før	Etter	Før	Etter	Før	Etter	Før	Etter
Studiekompetanse etter tre år	70,0 %	70,6 %	78,0 %	77,9 %	10,1 %	11,5 %	30,6 %	28,8 %
Yrkeskompetanse etter tre år	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	3,5 %	3,6 %	8,4 %	4,8 %
Fagbrev	0,4 %	0,2 %	0,1 %	0,0 %	26,6 %	25,5 %	11,1 %	14,1 %
I vgo 4. år, ikke fullført	8,3 %	9,5 %	6,4 %	7,6 %	30,8 %	32,2 %	20,3 %	23,5 %
Utenfor vgo, ikke fullført	21,3 %	19,7 %	15,4 %	14,5 %	28,9 %	27,2 %	29,6 %	28,8 %
Sum	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Antall (N)	25145	13496	29070	16967	33148	16774	26568	12051

Hvordan kan det ha seg at andelen av jentene på yrkesfag som oppnår studiekompetanse synker med nesten to prosentpoeng når andelen som tar påbygg for studiekompetanse øker? Dette henger sammen med nedleggingen av tilbudet VK2 Tegning, form og farge. Omtrent en fjerdedel av de jentene som fikk studiekompetanse innenfor et yrkesfaglig løp fikk det gjennom nettopp dette tilbudet, og økningen i andelen som går til påbygg kan på langt nær kompensere for dette.

Når vi sammenlikner med situasjonen for kullene fra 1999 til 2001, finner vi at andelen av gutter i yrkesfag som fullfører og består til normert tid har økt med omtrent 8-9 prosentpoeng, mens andelen for jentenes del er omtrent konstant (Støren m.fl. 2007:119). I Størens studie varierte fullføringsandelen for guttene mellom 29,9 og 32,6 prosent, mens jentenes andel varierte mellom 45,2 og 49,6 prosent. Forskjellen mellom gutters og jenters kompetanseoppnåelse i de studieforberedende programmene er dermed den samme fem år etter denne studien, mens kjønnsforskjellen nesten er halvert i yrkesfagene. Dette henger sammen med at tilbudet av læreplasser har økt siden tiden rundt årtusenskiftet. Vi kommer tilbake til dette i neste underkapittel.

3.8 Kompetanseoppnåelse etter utdanningsprogram

Er det noen studieretninger eller utdanningsprogram som utmerker seg med særlig tydelig forbedring i kompetanseoppnåelse etter innføringen av Kunnskapsløftet? Vi ser nærmere på dette i tabell 3.9.

Den første kolonnen i tabellen er en gjengivelse fra Størens studie (Støren m.fl. 2007:129). De to neste kolonnene gjelder de to siste kullene før innføringen av Kunnskapsløftet, mens de to siste gjelder det første kullet etter reformen. Fordi tilbudsstrukturen er endret er ikke tallene direkte sammenliknbare. For de studieforberedende utdanningsprogrammene er endringene over tid små. Vi ser imidlertid at andelen som gjennomfører av elevene i Musikk, dans og drama har økt med til sammen 4,6 prosentpoeng. Dette utdanningsprogrammet har hele tiden hatt den høyeste andelen som gjennomfører og det er også her vi finner elevene med det høyeste karaktergjennomsnittet fra grunnskolen. For Medier og kommunikasjon har andelen som gjennomfører gått ned med 3,7 prosentpoeng. Over tid har det blitt litt enklere å komme inn på dette utdanningsprogrammet, noe som har ført til at karaktergjennomsnittet har sunket litt og det kan være noe av forklaringen på denne utviklingen.

Tabell 3.9 Kompetanseoppnåelse etter utdanningsprogram.

	1999-2001- kullene	2004- og 2005-kullene	Antall	2006-kullet	Antall
Allmenne, økonomiske og administrative fag	74,7 %	74,1 %	43964		
Studiespesialisering				74,2 %	24628
Musikk, dans og drama	76,8 %	79,5 %	3728	81,4 %	2072
Idrettsfag	74,2 %	75,0 %	6491	74,4 %	3763
Medier og kommunikasjon	75,8 %	74,4 %	3826	72,1 %	2734
Byggfag	31,8 %	47,9 %	6314		
Tekniske byggfag	27,9 %	39,5 %	1553		
Trearbeidsfag	19,9 %	29,3 %	351		
Bygg- og anleggsteknikk				40,3 %	4313
Formgivingsfag	49,9 %	47,2 %	9082		
Design og håndverk				36,3 %	2514
Elektrofag	33,2 %	31,9 %	7583	33,9 %	3673
Helse- og sosialfag	49,4 %	51,1 %	9728	47,0 %	4994
Naturbruk	46,1 %	44,2 %	2450	44,4 %	1278
Hotell- og næringsmiddelfag	27,9 %	32,6 %	5062		
Restaurant- og matfag				33,8 %	2201
Salg- og service	46,6 %	43,9 %	4018		
Service og samferdsel				41,4 %	2315
Mekaniske fag	25,2 %	38,4 %	9057		
Kjemi- og prosessfag	51,4 %	65,8 %	688		
Teknikk og industriell produksjon				43,2 %	4803
Alle	57,2 %	58,9 %		59,6 %	
Antall	148325		113895		59288

For de øvrige studieretningene og utdanningsprogrammene er det en betydelig variasjon i hvordan andelen som oppnår kompetanse har utviklet seg. Det er bare på Elektrofag at den har vært noenlunde stabil. Her må det bemerkes at flere av elektrofagene har opplæringstid utover fire år, slik at den samlede andelen som fullfører til normert tid vil være adskillig høyere enn det tabellen viser. I byggfagene, de mekaniske fagene og kjemi- og prosessfag var det en betydelig vekst i andelen som gjennomførte og besto på normert tid fra tiden rundt tusenårsskiftet til fem år senere. Vi vet at antallet nye lærlinger økte fra omtrent 13.525 i 2003 til 18.617 i 2007⁶. Det meste av denne veksten kom i de tradisjonelle lærefagene, og her ligger nok også forklaringen på hvorfor spesielt guttene i yrkesfagene fra årskullene 2004 – 2005 hadde så mye bedre gjennomføring enn kullene fem år tidligere. Det var rett og slett lettere å få læreplass. Også i Hotell- og næringsmiddelfag og Helse- og sosialfag ser vi at andelen som fullfører og består til normert tid øker noe i denne perioden. Motsatt er det med Formgivingsfag, Naturbruk og Salg og service hvor andelen går ned.

Etter innføringen av Kunnskapsløftet skjer det igjen endringer i andelen som gjennomfører og består til normert tid. For Bygg- og anleggsteknikk er det en tydelig nedgang, mens det er en liten økning for Teknikk og industriell produksjon. For Restaurant- og matfag er situasjonen lite endret. I neste kapittel vil vi gå mer i dybden i disse tre utdanningsprogrammene, fordi det var her endringene i tilbudsstrukturen med bredere Vg2-kurs kom.

I Helse- og sosialfag går andelen som fullfører og består til normert tid noe ned. Dette setter vi i forbindelse med innføringen av det nye helsearbeiderfaget, noe vi også kommer tilbake til neste kapittel. Formgivingsfag og Design og håndverk kan ikke sammenliknes, og den lave

⁶

http://statbank.ssb.no/statistikkbanken/Default_FR.asp?Productid=04.02&PXSid=0&nvl=true&PLanguage=0&tilside=selecttable/MenuSelP.asp&SubjectCode=04

gjennomføringsandelen for det nye utdanningsprogrammet skyldes at det nye utdanningsprogrammet ikke omfatter Tegning, form og farge. Også Service og samferdsel opplever en liten nedgang.

3.8.1 Ulike former studiekompetanse

Vi har allerede vist at det har vært en økning i andelen av avgangskullene fra grunnskolen som oppnår studiekompetanse (avsnitt 3.3.1). Her vil vi se nærmere på hvordan denne elevgruppa er sammensatt med hensyn til type kompetanse. Vårt datagrunnlag er her hvilken utdanning de står registrert som fullført med i SSBs registre. Siden det før Kunnskapsløftet ble skilt mellom allmenne fag og økonomiske og administrative fag på studieretningen for allmennfag, mens skillet går mellom formgivingsfag, realfag og språk, samfunnsfag og økonomi etter reformen, vil ikke tallene være sammenliknbare. I tillegg til elevene fra Studiespesialisering, kan vi her inkludere seks andre grupper, nemlig elevene på Idrettsfag, Musikk, dans og drama, Medier og kommunikasjon, Naturbruk, Tegning, form og farge og Påbygg for studiekompetanse.

Tabell 3.10 Elever som har oppnådd studiekompetanse til normert tid etter type studiekompetanse.

	2004-kullet	2005-kullet	2006-kullet	2007-kullet
Språk, samfunn, økonomi			10158	10467
Realfag			7588	7298
Øk. adm.	3408	3504		
Generell/uspesifisert allmennfag	12475	13800	151	58
Påbygging for studiekompetanse	3109	3210	3670	3919
Idrettsfag	2224	2490	2737	2900
Musikk/dans/drama	1425	1510	1619	1549
Medier og kommunikasjon	1016	1271	1503	1600
Tegning/form/farge, Formgivingsfag	1217	1170	821	694
Naturbruk	224	265	234	223
Sum	25098	27220	28481	28708
Prosent av grunnskolekullet	42,5 %	44,8 %	45,4 %	46,1 %
	2004-kullet	2005-kullet	2006-kullet	2007-kullet
Språk, samfunn, økonomi			35,7 %	36,5 %
Realfag			26,6 %	25,4 %
Øk. adm.	13,6 %	12,9 %		
Generell/uspesifisert allmennfag	49,7 %	50,7 %	0,5 %	0,2 %
Påbygging for studiekompetanse	12,4 %	11,8 %	12,9 %	13,7 %
Idrettsfag	8,9 %	9,1 %	9,6 %	10,1 %
Musikk/dans/drama	5,7 %	5,5 %	5,7 %	5,4 %
Medier og kommunikasjon	4,0 %	4,7 %	5,3 %	5,6 %
Tegning/form/farge, Formgivingsfag	4,8 %	4,3 %	2,9 %	2,4 %
Naturbruk	0,9 %	1,0 %	0,8 %	0,8 %
Sum	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

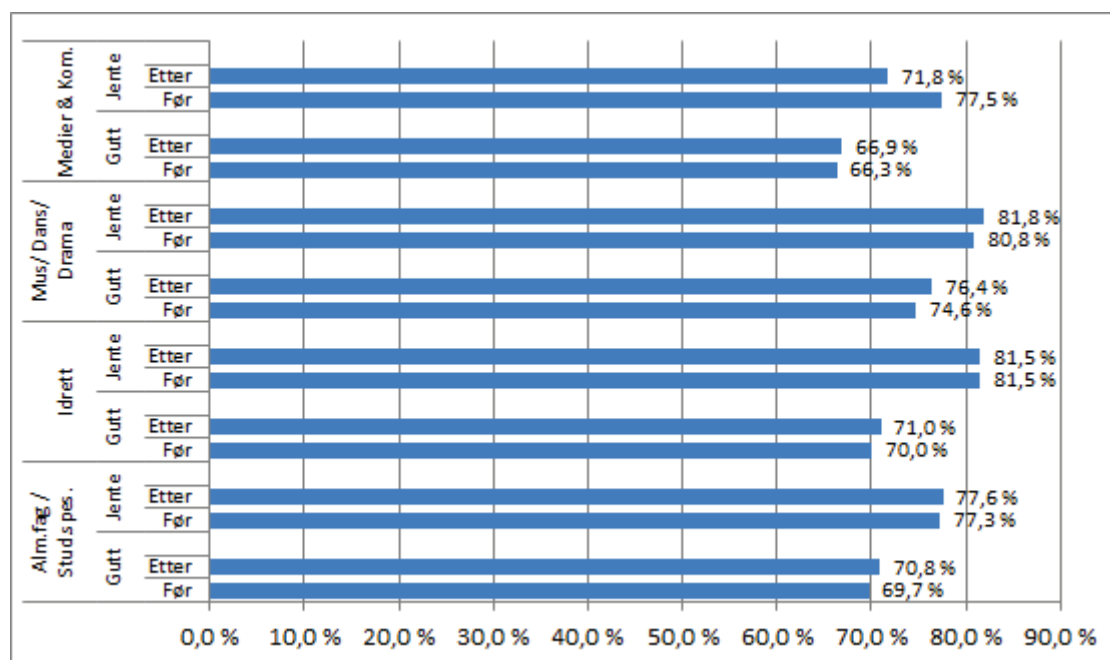
Over tid er det en økende andel av kullene som oppnår studiekompetanse til normert tid, fra 42,5 prosent av 2004-kullet til 46,1 prosent av 2007-kullet. Før Kunnskapsløftet kom halvparten av disse fra det vi her har kalt generell eller uspesifisert allmennfag, mens omtrent 12 prosent kom fra økonomiske og administrative fag. Til sammen kom dermed drøyt 62 prosent fra studieretningen for allmenne, økonomiske og administrative fag. Dette tilsvarer helt den andelen som kommer fra språk, samfunnsfag og økonomi og realfag etter reformen. Andelen som kommer fra Idrettsfag og fra Påbygg for studiekompetanse har økt med omtrent et prosentpoeng, og de som kommer fra Medier og kommunikasjon noe mer. Andelen som kommer fra det nye tilbudet Formgivingsfag under Studiespesialisering er redusert til halvparten av hva den var med Tegning, form og farge under den

gamle strukturen. For Musikk, dans og drama og Naturbruk er andelene praktisk talt de samme. Etter Kunnskapsløftet ser vi at litt mer enn hver fjerde elev har oppnådd realfaglig kompetanse. Vi vet ikke hvor høy denne andelen var før reformen, men det er rimelig å anta at den er redusert i forhold til de siste årene før reformen, ettersom vi i kapittel 2 har påvist en tydelig reduksjon i andelen som velger realfagsmatematikk det tredje året etter innføringen av reformen.

3.8.2 Kompetanseoppnåelse etter utdanningsprogram og kjønn

Videregående opplæring er sterkt kjønnssegregert, i den forstand at gutter og jenter velger ulikt (Frøseth m.fl. 2008:55). Slik har det vært i lang tid, og situasjonen nå er ganske lik den som ble beskrevet ved innføringen av Reform 94 (Sandberg og Vibe 1995:77). Dette påvirker gjennomstrømningen, og en av forklaringene på at gutter har dårligere gjennomføring enn jenter er at de i større grad velger yrkesfaglige utdanningsprogram der andelen som gjennomfører og består til normert tid er lavere enn i de studieforbereende utdanningsprogrammene. Dette forsterkes av at karaktergjennomsnittet er betydelig lavere på yrkesfag enn på studieforbereende. Er det forskjeller mellom gutter og jenter innenfor de enkelte utdanningsprogrammene? Figur 3.7 viser oppnåelse av studiekompetanse til normert tid for jenter og gutter før og etter Kunnskapsløftet i de tre studieforbereende utdanningsprogrammene. Vi har i tillegg tatt med Medier og kommunikasjon, fordi dette i praksis har vist seg å være et studieforbereende utdanningsprogram.

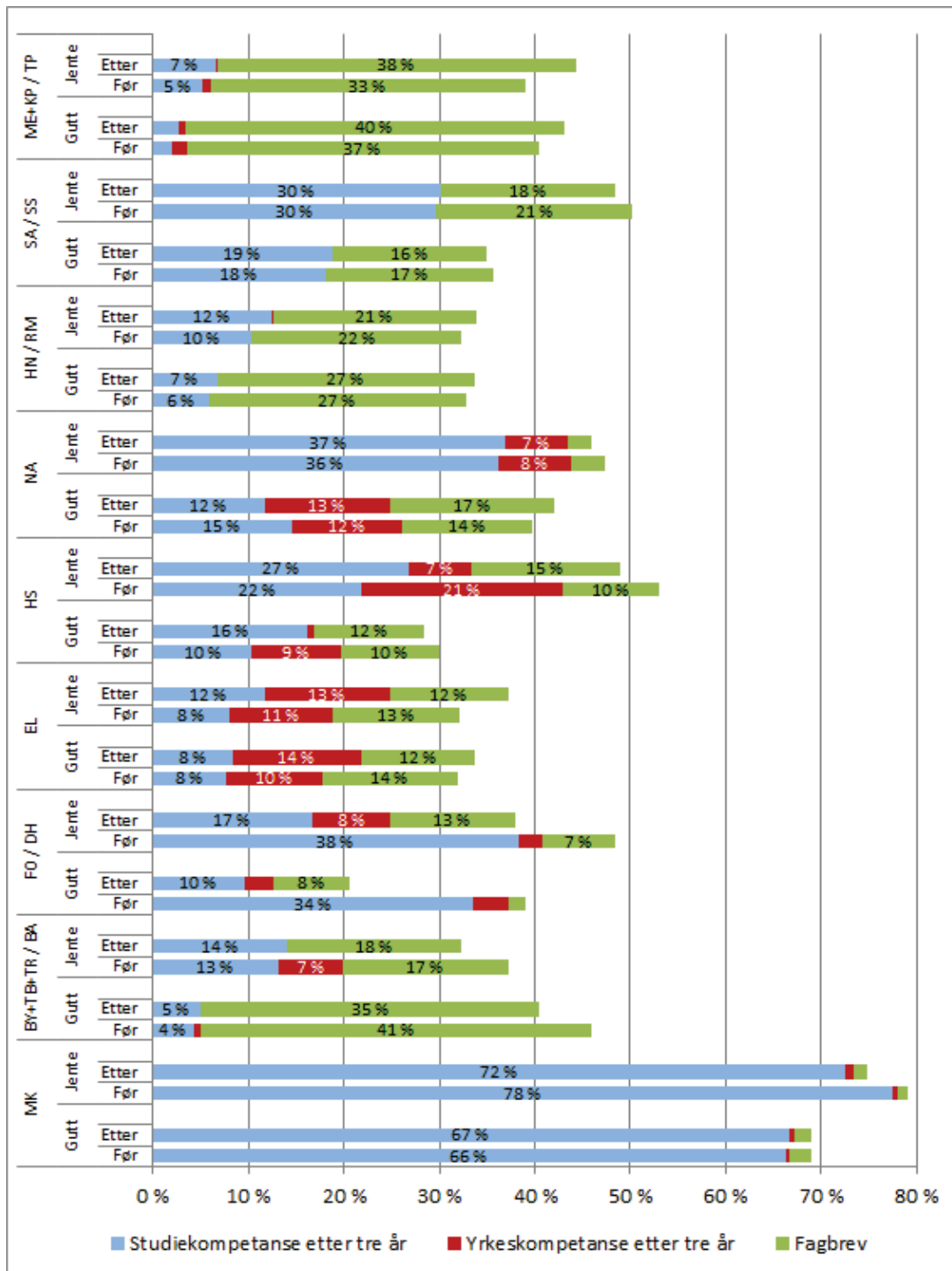
Jentene oppnår studiekompetanse til normert tid i betydelig større grad enn guttene. Minst er forskjellen i Musikk, dans og drama med 5-6 prosentpoeng, mens den er størst Idrettsfag med 10-11 prosentpoeng. I Studiespesialisering er forskjellen 7-8 prosentpoeng. I de tre studieforbereende utdanningsprogrammene er det en svak tendens til økning i andelen som oppnår studiekompetanse til normert tid, og denne tendensen ser særlig ut til å gjelde guttene. I Studiespesialisering øker andelen for guttenes del med 1,1 prosentpoeng, for jentene med bare 0,3 prosentpoeng. I Idrettsfag er økningen ett prosentpoeng for guttene, mens andelen er konstant for jentenes del. I Musikk, dans og drama øker andelen for guttene med 1,8 prosentpoeng og for jentene med ett prosentpoeng.



Figur 3.7 Kompetanseoppnåelse til normert tid for fire kull av grunnskoleelever. "Før" = 2004- og 2005-kullene, "Etter" = 2006- og 2007-kullene. Elever som startet i de tre studieforbereende utdanningsprogrammene og Medier og kommunikasjon. Jenter og gutter.

Situasjonen i Medier og kommunikasjon er svært spesielt. Før Kunnskapsløftet oppnådde 66,3 prosent av guttene og 77,5 prosent av jentene studiekompetanse til normert tid. For guttenes del var

andelen praktisk talt den samme etter innføringen av Kunnskapsløftet, mens den hadde sunket med 5,7 prosentpoeng for jentene. Antallet Vg1-elever på Medier og kommunikasjon økte med 65 prosent fra 2004 til 2007. Søkningen økte ikke like mye, og det betyr at man kom inn med lavere karaktersnitt. Dette kan forklare at færre oppnår studiekompetanse til normert tid, men det kan ikke forklare hvorfor dette bare gjelder jentene. Riktignok sank karaktersnittet litt mer for jentene enn for guttene, men forskjellen er ikke så stor at den kan forklare det vi finner i figur 3.7.



Figur 3.8 Kompetanseoppnåelse til normert tid for tre kull av grunnskoleelever. "Før" = 2004- og 2005-kullene, "Etter" = 2006- kullet. Elever som startet i de ni yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Jenter og gutter.

Figur 3.8 viser kompetanseoppnåelsen i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Her sammenlikner vi de to siste kullene før Kunnskapsløftet med det første etter innføringen av reformen, fordi vi har fullstendige fullføringsdata bare for dette kullet. Nederst gjenfinner vi **Medier og kommunikasjon (MK)**, men her har vi lagt til de som har oppnådd yrkeskompetanse. Vi ser at disse utgjør bare noe få prosent av alle elevene på dette utdanningsprogrammet. Det har riktignok funnet sted en økning på ett prosentpoeng som oppnår yrkeskompetanse for jentene, men den samlede andelen som oppnår kompetanse til normert tid blant jentene synker fortsatt med 4,2 prosentpoeng. For guttene er det praktisk talt ingen endring.

Når vi sammenlikner gutter og jenter på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene, må vi ha klart for oss at tallgrunnlaget varierer sterkt. På Bygg- og anleggsteknikk (BY+TB+TR/BA), Elektrofag (EL) og Teknikk og industriell produksjon (MK+KP/TP) er gutteandelen over 90 prosent, og det antallet jenter det prosentueres på grunnlag av ligger mellom 121 og 648. På Helse- og sosialfag (HS) og Design og håndverk er jenteandelen mellom 87 og 92 prosent. Antallet gutter i tallmaterialet er mellom 238 og 1160. For de øvrige fire utdanningsprogrammene er jenteandelen mellom 48 og 59 prosent, noe som gjør at det kan tas mindre forbehold for sammenlikningen på tvers av kjønn.

I **Teknikk og industriell produksjon (MK+KP/TP)** ser vi at gutter og jenter oppnår kompetanse i samme grad, og at andelen har økt fra ca. 40 prosent til ca. 44 prosent. Jentene er her så få at det ikke skal vektlegges at deres økning er litt større enn guttenes.

I **Service og samferdsel (SA/SS)** er det tilnærmet kjønnsbalanse, men betydelige kjønnsforskjeller i gjennomføring. Andelen som oppnår kompetanse er svakt redusert. Mens andelen er 48 prosent for jentene etter reformen, er den bare 35 prosent for guttene. Selv om jentene også oppnår fagbrev i større grad enn guttene, er det forskjellen i andelen som oppnår studiekompetanse som gjør at forskjellen blir så stor.

Også på **Restaurant- og matfag (HN/RM)** er det tilnærmet kjønnsbalanse blant elevene, med en liten overvekt av jenter. Her er kompetanseoppnåelsen lav for begge kjønn, men økte fra ca. 32 til 34 prosent. Andelen som oppnådde studiekompetanse økte fra 6 til 7 prosent for guttene og fra 10 til 12 prosent for jentene.

Også i **Naturbruk (NA)** er det en liten overvekt av jenter. Her finner vi store kjønnsforskjeller i kompetanseoppnåelse, ikke i første rekke i andel som oppnår kompetanse, men i typen kompetanse. Etter Kunnskapsløftet oppnår omtrent 42 prosent av guttene og 46 prosent av jentene kompetanse til normert tid. Endringene fra situasjonen før reformen er marginale. Mens omtrent tre av fire jenter som fullfører oppnår studiekompetanse, gjelder dette langt færre av guttene, som deler seg mer likt mellom studiekompetanse, yrkeskompetanse etter tre år i skole og fagbrev etter lære i bedrift. Disse kjønnsforskjellene kan spores tilbake til valg av Vg2 og Vg3. Mens jentene i stor grad søker seg mot naturforvaltning og naturbruk, som gir studiekompetanse, eller påbygg for studiekompetanse, sprer guttene seg på langt flere fag og tilbud der yrkesfagene utgjør hovedtyngden.

Helse- og sosialfag (HS) er sterkt jentedominert med bare ni prosent gutter før Kunnskapsløftet og åtte etter. Mens omtrent halvparten av jentene oppnår kompetanse til normert tid, gjelder dette knapt 30 prosent av guttene. De guttene som ikke fullfører fordeler seg omtrent likt mellom å være forsinket eller å ha sluttet (ikke vist i tabell). Den kraftige reduksjonen i andel som har yrkeskompetanse etter tre år i skole skyldes at hjelpepleierutdanningen er erstattet med helsearbeiderfaget. For jentene finner vi en like stor vekst i andelen som tar fagbrev som de som oppnår studiekompetanse, for guttene øker andelen som tar studiekompetanse mest. Før Kunnskapsløftet var det små forskjeller mellom jenter og gutter med hensyn til valg av fag, bortsett fra at guttene var noe overrepresentert på ambulansesfag. Etter reformen er det et mye tydeligere skille ved at guttene velger barne- og ungdomsarbeiderfaget i betydelig større grad enn jentene, mens de i tilsvarende grad vender seg bort fra helsearbeiderfaget og helseservicefagene. På Vg2 hudpleie har vi ikke funnet noen gutter (ikke vist i tabell).

Elektrofag (EL) er et guttefag med bare tre til fire prosent jenter. I antall er jentene dermed så få at det må tas sterke forbehold ved sammenlikninger mellom kjønnene. Å måle oppnådd kompetanse etter fire år på Elektrofag gir dessuten ikke full mening, ved at flere av fagene har lengre opplæringstid enn dette. Det er imidlertid svært små forskjeller i gutter og jenter kompetanseoppnåelse. Andelen som har oppnådd fagbrev etter fire år ligger på mellom 12 og 14 prosent, andelen med yrkeskompetanse etter opplæring i skole er mellom 10 og 14 prosent, mens andelen med studiekompetanse er åtte prosent for guttene og henholdsvis åtte og 12 prosent for jentene før og etter reformen.

Design og håndverk (FO/DH) er sterkt jentedominert, med 87 prosent jenter før reformen og 91 prosent etter. Samtidig er elevtallet nesten halvert, slik at sammenlikninger over tid er vanskelige. Andelen som oppnår kompetanse til normert tid har sunket fra 48 til 38 prosent for jentene og fra 39 til 21 prosent for guttene. Før Kunnskapsløftet oppnådde 34 prosent av guttene og 38 prosent av jentene studiekompetanse til normerttid, etter reformen er andelen henholdsvis 10 og 17 prosent. Forklaringen på dette er at tilbudet Tegning, form og farge er lagt ned, med konsekvenser for hvilke elever som rekrutteres til utdanningsprogrammet.

Bygg- og anleggsteknikk (BY+TB+TR/BA) har bare tre prosent jenter blant elevene. Dette gjør at sammenlikninger på tvers av kjønn med hensyn til kompetanseoppnåelse må tas med sterke forbehold. Andelen som oppnår kompetanse har sunket fra 46 til 41 prosent for guttene og 37 til 32 prosent for jentene. De aller fleste av guttene som oppnår kompetanse tar fagbrev. Etter Kunnskapsløftet ender nesten halvparten av de ganske få jentene opp med studiekompetanse. Forklaringen på at det ikke lenger er noen jenter som oppnår yrkeskompetanse etter tre år i skole er nedleggelsen av fagene teknisk tegning og kart og oppmåling.

En konklusjon på denne gjennomgangen er at det med få unntak er bedre gjennomføring for jentene enn for guttene. Forskjellene gjelder både på studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogram. Unntakene er Restaurant- og matfag, der det praktisk tatt ikke er noen forskjell mellom kjønnene, og Bygg- og anleggsteknikk der de svært få jentene har dårligere gjennomføring enn guttene. En gjennomgående forskjell på yrkesfagene er at jentene i betydelig større grad enn guttene går over til påbygg for studiekompetanse.

3.9 Kompetanseoppnåelse etter fem år før Kunnskapsløftet

I dette prosjektet har hovedsiktemålet vært å følge de to siste kullene før Kunnskapsløftet og de to første etter reformen gjennom videregående opplæring og fram til studie- eller yrkeskompetanse. Fordi vi ikke har hatt tilgang til fullføringsdata lenger enn til utgangen av 2010, kan vi bare følge ett av reformkullene fram til oppnådd fagbrev til normert tid, det vil si 2006-kullet høsten 2010. Det er likevel viktig å kunne si noe om hvor store andeler av kullene som fullfører med forsinkelse, for eksempel innen fem år etter at de gikk ut av grunnskolen, fordi dette har vært et vanlig målepunkt i andre studier (Støren m.fl. 2007, Markussen m.fl. 2008). Også Statistisk sentralbyrå bruker fem år som et viktig målepunkt for sine analyser av gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse (Nygård og Sandbu 2011). Da må vi begrense oss til de to siste kullene før Kunnskapsløftet, altså 2004- og 2005-kullet. I tabell 3.10 har vi samlet den viktigste informasjonen om disse to kullene fem år etter at de gikk ut av grunnskolen. Vi skiller mellom jenter og gutter og mellom elever på studieforberedende og yrkesfaglige løp. I de samlede tallene nederst i tabellen inkluderer vi også elever tatt inn på særskilt grunnlag og elever som ikke begynte i videregående rett etter grunnskolen, noe Statistisk sentralbyrå ikke gjør.

Sett under ett hadde 48,9 prosent av de to årskullene oppnådd studiekompetanse innen fem år, 2,1 prosent hadde oppnådd yrkeskompetanse etter opplæring i skole, 16,3 prosent hadde fagbrev og 1,7 prosent hadde både yrkes- og studiekompetanse. Til sammen hadde dermed 69,1 prosent oppnådd kompetanse innen fem år. Til sammenlikning oppgir Statistisk sentralbyrå 69 prosent både for 2004-

og 2006 kullet ⁷ og 70 prosent for 2005-kullet (Nygård og Sandbu 2011:27). Støren (2007) fant i sin studie av 1999-2001 kullene at mellom 70 og 72 prosent av hvert årskull oppnådde kompetanse innen fem år (Støren m.fl. 2007:116). Støren opplyser imidlertid at Statistisk sentralbyrå oppga 70 prosent og 67 prosent som fullføringsandeler for 1999- og 2000-kullet.

Den siste gruppa, de som ikke kan har oppnådd kompetanse, deles i to omtrent like store deler. 16,3 prosent har gjennomført tre eller fire år, men uten å oppnå kompetanse, mens 14,6 prosent har sluttet uten å oppnå kompetanse før de hadde gjennomført det normerte antall år. SSBs tall avviker her noe fra våre, ved at de oppgir at 18 prosent av 2005-kullet sluttet underveis, mens 12 prosent gjennomførte uten å bestå. Det kan være flere forklaringer på denne forskjellen. Frøseth og Markussen (2009) peker på at SSB har skilt ut de som fortsatte i videregående opplæring det sjette året som en egen kategori, mens disse vil være fordelt på de øvrige kategoriene i våre tall.

Tabell 3.11 Kompetanseoppnåelse etter fem år for avgangskullene fra grunnskolen 2004 og 2005.

Studie- forbere- dende	Studie- kompe- tanse innen fem år	Yrkes- kompe- tanse innen fem år	Dobbelt- kompe- tanse innen fem år	Fagbrev innen fem år	Sum kompe- tanse innen fem år	Gjennom- ført, ikke bestått	Sluttet, ikke bestått	Sum	Antall (N)
Gutt	77,4 %	0,1 %	0,1 %	2,1 %	79,7 %	15,8 %	4,5 %	100,0 %	25145
Jente	84,6 %	0,2 %	0,1 %	0,8 %	85,8 %	10,6 %	3,6 %	100,0 %	29070
Alle	81,3 %	0,2 %	0,1 %	1,4 %	81,3 %	13,0 %	4,0 %	100,0 %	54215
Yrkes- faglig									
Gutt	12,8 %	2,2 %	1,7 %	42,8 %	59,5 %	18,8 %	21,7 %	100,0 %	33148
Jente	35,7 %	6,4 %	5,3 %	15,6 %	63,1 %	19,1 %	17,9 %	100,0 %	26568
Alle	23,0 %	4,1 %	3,3 %	30,7 %	61,1 %	18,9 %	20,0 %	100,0 %	59716
Alle									
Gutt	39,1 %	1,3 %	0,9 %	24,3 %	65,6 %	17,7 %	16,6 %	100,0 %	61521
Jente	59,3 %	3,1 %	2,5 %	7,8 %	72,7 %	14,8 %	12,5 %	100,0 %	58365
Alle	48,9 %	2,1 %	1,7 %	16,3 %	69,1 %	16,3 %	14,6 %	100,0 %	119886

Vår tredje kilde er Markussen (2008) som i sin studie av 2002-kullet i sju fylker på Østlandet kommer fram til en samlet andel som har oppnådd kompetanse innen fem år på 65,8 prosent (Markussen m.fl. 2008:47). Dette er en utvalgsundersøkelse basert på omtrent halvparten av ungdomskullet i de sju fylkene. Når vi avgrensner vårt materiale til å gjelde de samme sju fylkene, får vi en fullføringsandel på henholdsvis 67,1 og 69,6 prosent for 2004- og 2005-kullet. Vi vet at det har vært en særlig sterk økning i søkningen til de studieforberedende tilbudene på Østlandet (Frøseth m.fl. 2008:51) og dette kan ligge bak de forskjellene vi finner i forhold til Markussens studie fra et par år tidligere. Det er nemlig andelen som oppnår studiekompetanse som øker over tid. Også når det gjelder de ulike formene for kompetanse som er oppnådd er det godt samsvar mellom våre og Markussens tall for henholdsvis 2004- og 2002-kullet i de sju fylkene. Andelen som oppnår studiekompetanse er 49,4 prosent hos Markussen og 50,4 prosent hos oss. For andelen som oppnår fagbrev er tallene henholdsvis 12,6 og 13,0 prosent og for yrkeskompetanse etter skoleløp 2,5 og 1,9 prosent. Hos Markussen er andelen som oppnår dobbeltkompetanse innen fem år 1,3 prosent, mens den er 1,5 prosent i våre tall. Alt i alt ser det dermed ut til å være god overensstemmelse mellom de andelene som er publisert fra de ulike studiene. Endelig er det godt samsvar mellom hva vi og Markussen finner når det gjelder de som ikke oppnår kompetanse. I de sju fylkene det gjelder fant Markussen at henholdsvis 19,4 prosent og 14,8 prosent gjennomførte uten å bestå eller sluttet før de var ferdige, mens våre tall for 2004-kullet i de samme fylkene er 17,5 og 15,4 prosent. Våre tall samsvarer dermed bedre med Markussens tall enn med SSBs tall for de som ikke har oppnådd kompetanse.

⁷ <http://www.ssb.no/vgogjen/tab-2012-05-30-01.html>

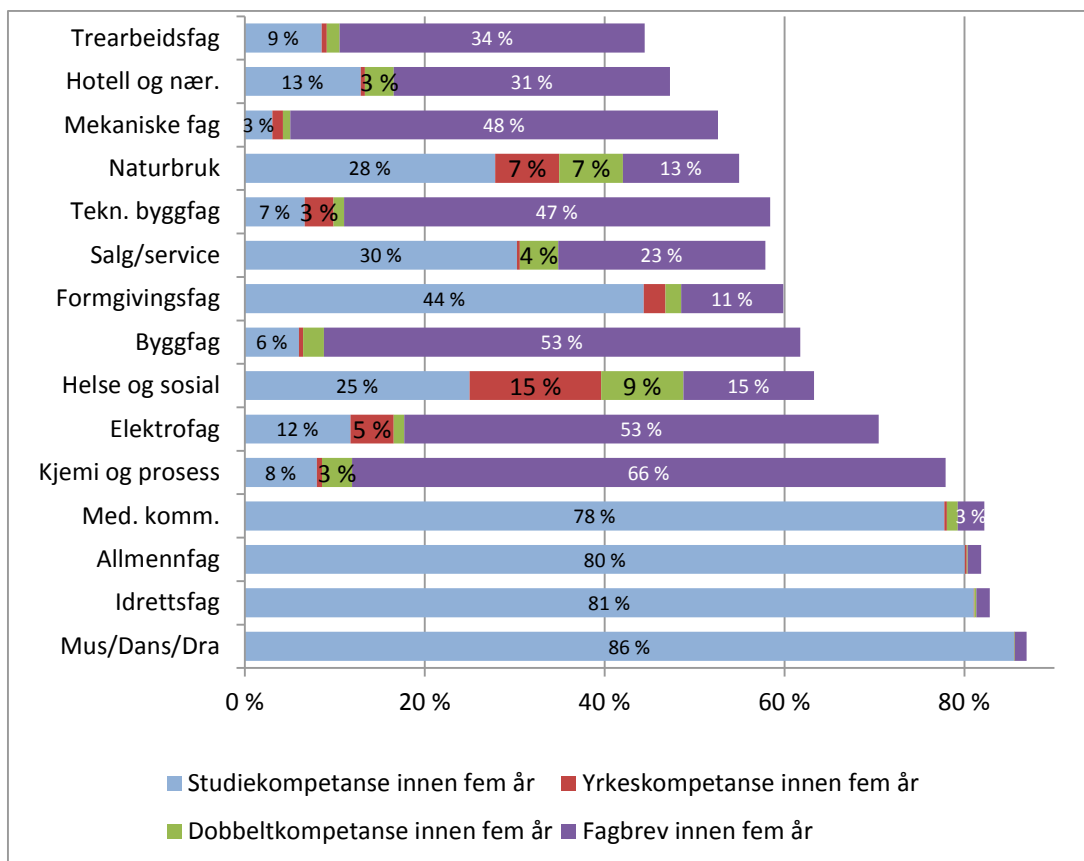
Tabell 3.11 demonstrerer på en effektiv måte forskjellene i kompetanseoppnåelse når vi bryter ned materialet etter de to nøkkelvariablene kjønn og hovedretning. Alt i alt oppnår 69,1 prosent av de to kullene kompetanse innen fem år etter grunnskolen og andelen varierer fra 59,5 prosent for gutter som startet i yrkesfag til 85,8 prosent blant jenter i studieforbereende. Forskjellen i jentenes favør er 6,1 prosentpoeng i studieforbereende og 3,6 prosentpoeng i yrkesfag. Praktisk talt alle som starter i studieforbereende og oppnår kompetanse, har studiekompetanse. Siden de to kullene har hatt tilbudet fra tiden før Kunnskapsløftet finner vi et par prosent med fagbrev som har startet i studieforbereende studieretninger. Dette gjelder først og fremst IKT-driftsfaget, som tilhørte allmennfaglig studieretning.

Av de til sammen 17 prosent i studieforbereende som ikke oppnår kompetanse er det bare 4 prosent som har sluttet, mens 13 prosent har gjennomført uten å bestå. Det er en betydelig forskjell mellom gutter og jenter, ved at 15,8 prosent av guttene gjennomfører uten å bestå, mot 10,6 prosent av jentene. Det er derimot ingen forskjell i andelen som slutter. Forskjellen i kompetanseoppnåelse mellom gutter og jenter gjenspeiles dermed i forskjellen i andel som gjennomfører uten å bestå.

Når det gjelder elever som starter i yrkesfag, er bildet av kompetanseoppnåelse langt mer sammensatt. Vi ser at 42,8 prosent av guttene og bare 15,6 prosent av jentene har fagbrev. Til gjengjeld har 35,7 prosent av jentene studiekompetanse mot bare 12,8 prosent av guttene. Dermed fremtrer kjønnsforskjellen innenfor yrkesfagene tydelig, ved at guttene i langt større grad velger fag innenfor 2+2 modellen med opplæring i bedrift, mens jentene velger allmennfaglig påbygging eller et av de tre tilbudene innenfor yrkesfagene som gir studiekompetanse, nemlig Tegning, form, farge, Naturforvaltning eller Medier- og kommunikasjon. Blant jentene er det dessuten 5,3 prosent av de som starter i yrkesfag som har dobbeltkompetanse etter fem år, mot bare 1,7 prosent av guttene. Dette gjelder særlig jenter som tok påbygging for studiekompetanse etter hjelpepleierutdanning. Endelig får 6,4 prosent av jentene i yrkesfag yrkeskompetanse etter et treårig skoleløp, mot 2,2 prosent av guttene. For jentenes del kan vi da regne oss fram til at av de som starter i yrkesfag og som oppnår kompetanse innen fem år, så har 57 prosent oppnådd studiekompetanse og 8 prosent dobbeltkompetanse. To av tre jenter som oppnår kompetanse etter å ha startet i et yrkesfaglig løp, oppnår dermed studiekompetanse, mens dette gjelder en av fire gutter fra yrkesfagene.

De av yrkesfagelevne som ikke oppnår kompetanse innen fem år fordeler seg temmelig likt med de som gjennomfører uten å bestå (18,9 prosent) og de som slutter (20 prosent). Forskjellen mellom gutter og jenter ligger i at guttene i større grad enn jentene slutter, 21,7 mot 17,9 prosent. Forskjellen på 3,8 prosentpoeng tilsvarer omtrent forskjellen i kompetanseoppnåelse blant gutter og jenter i yrkesfag. Blant yrkesfagelevne gjenspeiles dermed forskjellen i kompetanseoppnåelse mellom gutter og jenter i forskjellen i andel som slutter, mens den gjenspeiles i forskjellen i andelen som gjennomfører uten å bestå blant elevene i studieforbereende.

I figur 3.9 ser vi nærmere på kompetanseoppnåelse etter fem år for de 15 forskjellige studieretningene som var i Reform 94 strukturen. Figuren gjelder de to siste kullene før Kunnskapsløftet. Vi tar her utgangspunkt i studieretningen elevene begynte i det første året etter grunnskolen. Kompetanseoppnåelsen varierer fra 87 prosent for elevene fra Musikk, dans, drama til bare 44 prosent for de som startet i Trearbeidsfag. Også i Hotell- og næringsmiddelfag er det færre enn halvparten som oppnår kompetanse, bare 47 prosent. Av de yrkesfaglige studieretningene er det Kjemi- og prosessfag som peker seg mest ut i positivt retning. Her har 78 prosent oppnådd kompetanse, to av tre har fagbrev, åtte prosent har studiekompetanse og tre prosent har dobbeltkompetanse. I Elektrofag har 70 prosent oppnådd kompetanse, hvorav 53 prosent med fagbrev, fem prosent med yrkeskompetanse etter opplæring i skole og 12 prosent med studiekompetanse.

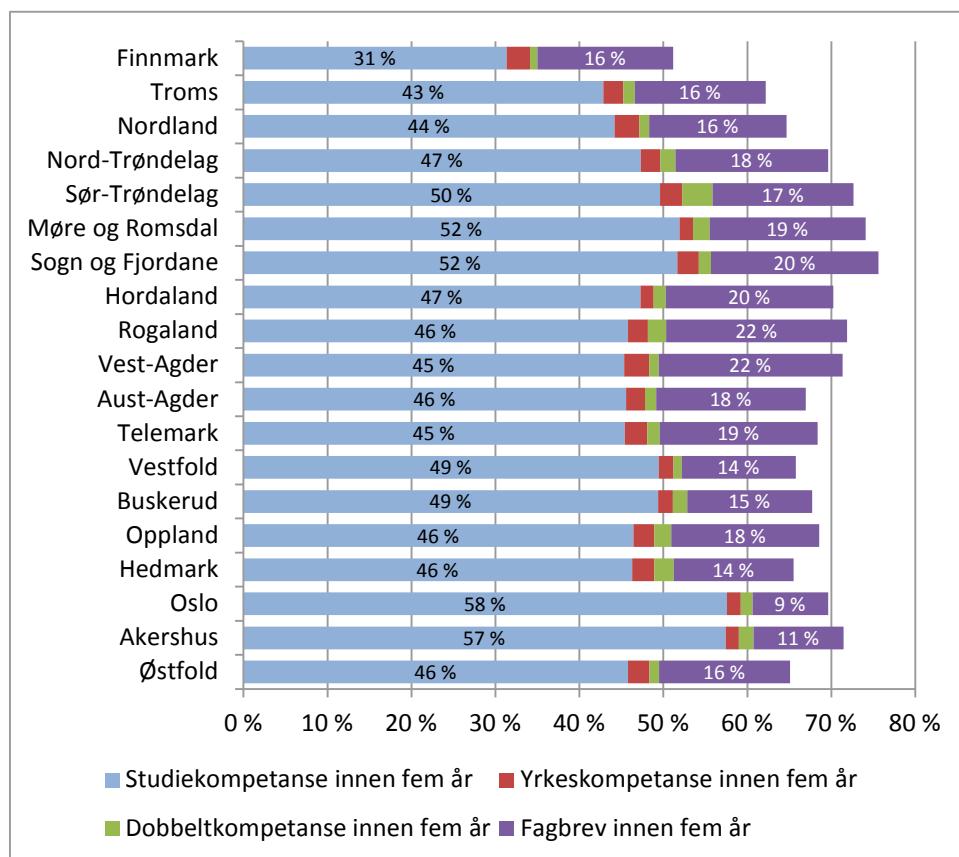


Figur 3.9 Kompetanseoppnåelse etter fem år for avgangskullene fra grunnskolen 2004 og 2005 etter grunnkurs.

Helse- og sosialfag er det utdanningsprogrammet som har det mest sammensatte kompetanseoppnåelsesmønsteret. Til sammen 63 prosent har kompetanse etter fem år, hvorav 25 prosent studiekompetanse, 15 prosent fagbrev, like mange med yrkeskompetanse etter skoleløp og ni prosent med dobbeltkompetanse. 53 prosent av elevene fra Byggfag oppnår fagbrev, mens seks prosent går ut med studiekompetanse. Tekniske byggfag har omtrent samme fullføringsmønster som Byggfag, men andelen som oppnår kompetanse er litt lavere. Formgivingsfag, Salg og service og Naturbruk er yrkesfaglige retninger der flertallet av de som oppnår kompetanse går ut med studiekompetanse. Under 60 prosent oppnår kompetanse innen fem år.

Når vi sammenlikner våre tall med hva Støren fant for de tre kullene fra 1999 til 2001, finner vi stor likhet (Støren m.fl. 2007:129). Kompetanseoppnåelsen er praktisk talt den samme for de tre studieforberedende programmene, mens den har økt med tre prosentpoeng i Medier og kommunikasjon. For Kjemi- og prosessfag og Elektrofag har andelen som har oppnådd kompetanse økt med tre prosentpoeng og med to prosentpoeng for Helse- og sosialfag. I Byggfag økte andelen med hele sju prosentpoeng og i Tekniske byggfag var økningen på seks prosentpoeng. For Salg og service var det en økning på tre prosentpoeng og for Hotell- og næringsmiddelfag på to prosentpoeng. For Trearbeidsfag finner vi en økning på hele åtte prosentpoeng og tilsvarende for Mekaniske fag. I Formgivingsfag sank derimot andelen med hele fem prosentpoeng, mens det var en nedgang på to prosentpoeng for Naturbruk. Alt i alt var det dermed betydelige framganger i kompetanseoppnåelse i yrkesfagene. Når dette ikke gjør seg utslag i den totale kompetanseoppnåelsen henger det sammen med at andelen som startet i yrkesfaglige utdanningsprogram, der gjennomføringen er lavere, var høyere i 2004 og 2005-kullene enn i kullene ca. fem år tidligere. Mens 48 prosent av elevene i Størens studie hadde startet i yrkesfag (Støren m.fl. 2007:119), gjaldt dette 52 prosent av elevene fra avgangskullene 2004 og 2005.

Figur 3.10 viser kompetanseoppnåelse etter fem år fylkesvis etter hvor eleven bodde ved avslutningen av grunnskolen. Vi ser at det er betydelige forskjeller. I Sogn og Fjordane har 76 prosent oppnådd studie- eller yrkeskompetanse innen fem år etter at de gikk ut av grunnskolen, mens andelen er 51 prosent i Finnmark. De to samme fylkene plasserer seg dermed i ytterpunktene av fordelingen som da vi viste oppnåelse av kompetanse til normert tid (figur 3.4), der andelen var 62 prosent i Sogn og Fjordane og 35 prosent i Finnmark. Det betyr at prosentdifferansen mellom de to fylkene er redusert fra 27 til 25 prosentpoeng. Finnmark har dermed bare utliknet en liten del av forspranget til Sogn og Fjordane. Fylket har både problemer med sein gjennomføring og et betydelig frafall.



Figur 3.10 Kompetanseoppnåelse etter fem år for avgangskullene fra grunnskolen 2004 og 2005 etter hjemfylke.

Finnmarks helt spesielle situasjon har nylig blitt grundig belyst i en kvalitativ og kvantitativ studie (Markussen, Lødding og Holen 2012). Et hovedresultat i den kvantitative delen av studien er at de sentrale forklaringene på slutting og stryk er de samme i Finnmark som ellers. De unges familiebakgrunn, deres engasjement med skolen samt utdanningens kontekst har betydning for hvordan det går. Det som har mest å si er kunnskaps- og ferdighetsnivået de unge har før de begynner i videregående. I følge internasjonal forskning gjelder dette innenfor de fleste utdanningssystemer. På grunnlag av den kvalitative delen av studien pekes det på noen forhold som er spesielle for Finnmark, og som bidrar til redusert fullføring: Et generelt lavt utdanningsnivå i den voksne befolkningen, eksistensen av en forestilling om at utdanning ikke er viktig, muligheten for en del ungdommer til å få seg jobb og en oppfatning hos noen om at utdanning står i motsetning til det gode liv. I tillegg har tilbudsstrukturen betydning, ikke ved at borteboere gjør det dårligere, men ved at mange unge lar være å flytte rett etter tiende klasse for å ta det tilbudet de helst vil. Ungdommene (eller foreldrene) synes det er for tidlig å flytte og i stedet tar de unge en utdanning på hjemstedet som de egentlig ikke er interessert i, og dette fenomenet bidrar til frafall og forsinkelse.

Også for øvrig ligner fordelingen svært mye på den vi viste i figur 3.4 for kompetanse til normert tid. Fylkene langs kysten fra Vest-Agder til Nord-Trøndelag har, sammen med Oslo og Akershus, høyest

andel som oppnår kompetanse innen fem år, mens Troms, Nordland, Østfold, Hedmark og Vestfold, ligger svakest an, når vi ser bort fra Finnmark. Et viktig endringstrekk finner vi riktignok, og det er at Troms og Nordland ikke lenger er alene som nest dårligst, men nå befinner seg i en større gruppe av fylker med noe lavere kompetanseoppnåelse enn gjennomsnittet.

Også når det gjelder fordelingen mellom de ulike kompetansetypene, er det variasjon mellom fylkene. Gjennomgående er det slik at de fylkene som har mange som har oppnådd fagbrev også har en høy samlet andel med oppnådd kompetanse. Unntakene er her Oslo og Akershus, som har en samlet høy andel som følge av at 57-58 prosent har oppnådd studiekompetanse, mens de to fylkene samtidig har færre med fagbrev enn noen andre fylker, bare rundt 10 prosent. I de fem fylkene langs kysten fra Vest-Agder til Sogn og Fjordane er andelen med fagbrev 20-22 prosent.

Andelen som har oppnådd yrkeskompetanse etter et skoleløp varierer mellom 1,6 prosent, som den er i Oslo, Akershus, Hordaland og Møre og Romsdal, og 3 prosent i Vest-Agder. Mens bare 0,9 prosent av elevene i Finnmark har oppnådd dobbeltkompetanse, gjelder dette 3,6 prosent av elevene i Sør-Trøndelag.

3.10 Elever som er tatt inn på særskilt grunnlag

3.10.1 Hvem er elevene som er tatt inn på særskilt grunnlag?

Opplæringsloven gir hjemmel for at søkere til videregående opplæring med rett til spesialundervisning kan tas inn på særskilt grunnlag til et bestemt utdanningsprogram. Innenfor dette prosjektet ønsker vi å gi en kort framstilling av hvordan kompetanseoppnåelsen er blant elever som er tatt inn på særskilt grunnlag etter sakkyndig vurdering. Disse elevene kan identifiseres i vårt datamateriale, men vi kjenner ikke til hva slags kompetansemål som er fastsatt for dem eller hva slags undervisning de får. Når vi følger dem gjennom videregående opplæring, må vi derfor vurdere dem i forhold til de ordinære kompetansemålene for henholdsvis Vg1 og Vg2 og for oppnådd studiekompetanse eller yrkeskompetanse.

I det datamaterialet vi har tilgang til finnes det detaljert informasjon om ulike typer tilbud for elever som er tatt inn på særskilt grunnlag. Det er imidlertid betydelig variasjon mellom fylkene i hvordan de ulike tilbudstypene klassifiseres, det vil si hva slags koder og betegnelser de får. Ikke minst har det vært stor forskjell i praksis i tiden rundt innføringen av Kunnskapsløftet. Først fra skoleåret 2010-2011 kan man si at det finnes et relativt enhetlig kodeverk og praksis, som blant annet er beskrevet i brev fra Utdanningsdirektoratet av 4. januar 2011⁸. Å foreta en sammenlikning over tid på mer detaljert nivå for grupper av elever som har fulgt ulike former for særskilt tilrettelagt opplæring vil derfor ikke være mulig.

Hvert år tas det inn omtrent 5000 elever på særskilt grunnlag til videregående opplæring fra avgangskullene fra grunnskolen. Dette utgjør omtrent åtte prosent av elevkullene og har vært svært stabilt over tid. Markussen (2000) anslo omfanget av elever tatt inn på særskilt grunnlag til å være åtte-ti prosent av det første kullet av rettighets elever etter innføringen av Reform 94, eller 4000-5000 elever (Markussen 2000:12). Tabell 3.12 viser de to siste kullene før Kunnskapsløftet og de to første etter.

⁸http://www.udir.no/Upload/vitnemal/VGO/5/Brev_inntak_vgo_iop_040111.pdf?epslanguage=no

Tabell 3.12 Kjønnfordeling blant elever tatt inn på ordinært og særskilt grunnlag før og etter Kunnskapsløftet. Fire kull av avgangselever fra grunnskolen 2004 til 2007.

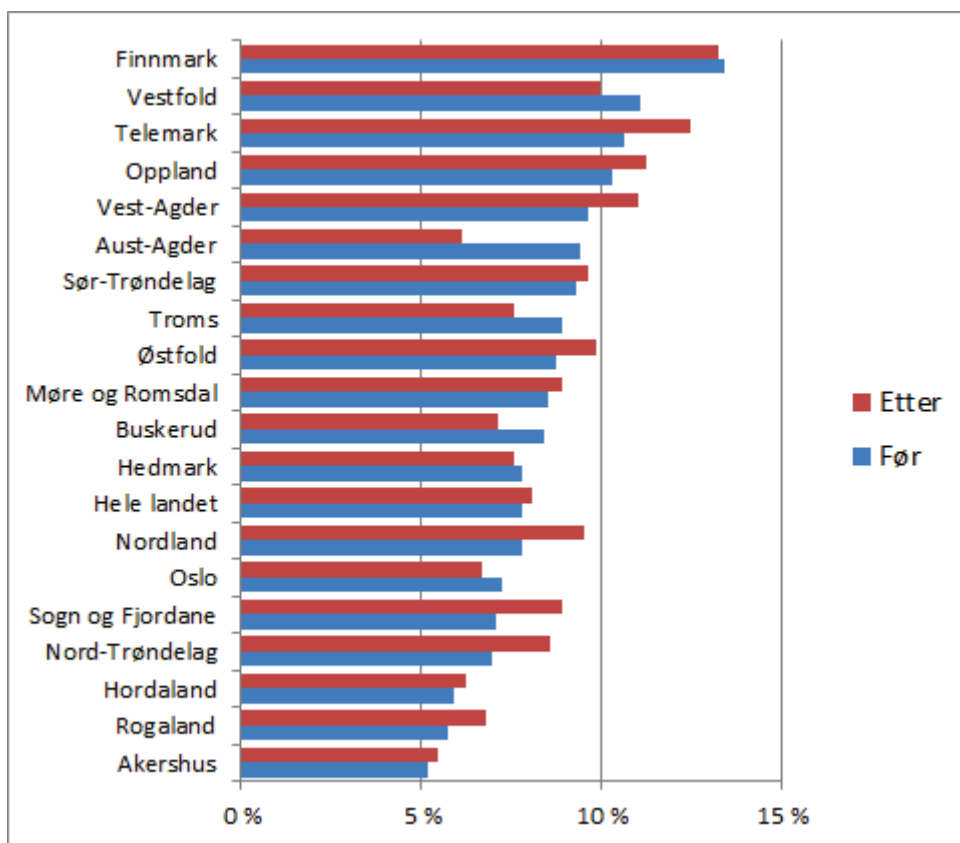
		Gutt	Jente	Sum	Antall (N)	Andel
Før	Ordinært	50,2 %	49,8 %	100,0 %	110488	92,2 %
	Særskilt	63,9 %	36,1 %	100,0 %	9398	7,8 %
	Alle	51,3 %	48,7 %	100,0 %	119886	100,0 %
Etter	Ordinært	50,3 %	49,7 %	100,0 %	114807	91,9 %
	Særskilt	63,4 %	36,6 %	100,0 %	10168	8,1 %
	Alle	51,4 %	48,6 %	100,0 %	124975	100,0 %

Guttene er i klart flertall blant elevene som er tatt inn på særskilt grunnlag og de utgjør nesten to av tre av disse elevene, mens vi ser at det er tilnærmet kjønnsbalanse blant elever som er tatt inn på ordinært grunnlag. Elever som er tatt inn på særskilt grunnlag skiller seg også ut ved at de har betydelig lavere sosial status enn andre elever, her målt ved foreldrenes utdanningsbakgrunn. Tabell 3.13 viser at en av fire av disse elevene har en mor eller far som har fullført høyere utdanning, mot 42-43 prosent av de øvrige elevene. En annen viktig forskjell er at det finnes mange der vi ikke kjenner til foreldrenes høyeste fullførte utdanning. Dette henger sammen med at det er mange med begge foreldre som er født i utlandet i denne gruppa. En relativt sterk rekruttering til inntak på særskilt grunnlag er også dokumentert av Pihl (2005). For foreldre som er født i Norge er informasjonen om høyeste fullførte utdanning så godt som komplett, mens dette ikke er tilfelle for de som er født i utlandet og som ikke har utdanning fra Norge. Det viser seg imidlertid at manglende opplysninger om utdanning vanligvis er en indikasjon på lavt utdanningsnivå, slik at det er forsvarlig å slå disse to gruppene sammen. Andelen der mor og/eller far har fullført videregående opplæring er omtrent like stor i begge grupper, 36-37 prosent.

Tabell 3.13 Foreldrenes høyeste fullførte utdanning blant elever tatt inn på ordinært og særskilt grunnlag før og etter Kunnskapsløftet. Fire kull av avgangselever fra grunnskolen 2004 til 2007.

		Grunnskole /uoppgitt	Påbegynt vgs	Fullført vgs	Fullført lavere grad	Fullført høyere grad	Sum	Antall (N)
Før	Ordinært	11,3 %	10,5 %	36,0 %	31,2 %	11,0 %	100,0 %	110488
	Særskilt	26,7 %	13,4 %	35,5 %	19,1 %	5,3 %	100,0 %	9398
	Alle	12,5 %	10,8 %	35,9 %	30,2 %	10,6 %	100,0 %	119886
Etter	Ordinært	10,6 %	8,4 %	37,4 %	32,3 %	11,3 %	100,0 %	114807
	Særskilt	27,1 %	11,5 %	36,1 %	20,2 %	5,1 %	100,0 %	10168
	Alle	11,9 %	8,7 %	37,3 %	31,3 %	10,8 %	100,0 %	124975

Det er en betydelig variasjon mellom fylkene i andel elever som tas inn på særskilt grunnlag. Av figur 3.11 framgår det at andelen varierer fra omtrent fem til 13 prosent.



Figur 3.11 Andel av elevene i videregående opplæring som er tatt inn på særskilt grunnlag etter fylke og før og etter Kunnskapsløftet.

Stort sett er det de samme fylkene som peker seg ut med lave og høye andeler på begge tidspunkt. Finnmark, Vestfold, Telemark Oppland og Vest-Agder har særlig høye andeler, mens Akershus, Rogaland, Hordaland og Oslo har betydelig lavere andeler som tas inn på særskilt grunnlag. I noen fylker har andelen økt ganske markert. Dette gjelder Nord-Trøndelag, Sogn og Fjordane, Nordland og Telemark, mens den er redusert i Aust-Agder, Troms og Buskerud.

3.10.2 Bare et mindretall når ordinære kompetansemål

Med forbehold for den begrensningen som ligger i at vi ikke kjenner til kompetansemålene som er satt for elevene som er tatt inn på særskilt grunnlag, og derfor ikke kan si noe om de når disse målene, ønsker vi likevel å se nærmere på hvor mange som når de ordinære kompetansemålene knyttet til hvert enkelt trinn i videregående opplæring. Vi må nemlig anta at gruppen det her er snakk om er svært sammensatt, fra multifunksjonshemmede elever med svært begrensede kompetansemål, til elever som har vært i en akutt situasjon med behov for særskilte tiltak da de skulle starte i videregående opplæring og som siden i utdanningsløpet har kunnet arbeide etter ordinære mål. Tabell 3.14 viser at 42 prosent av elevene som er tatt inn på særskilt grunnlag består det første året i videregående etter ordinære kompetansemål innen fire år, mot nøyaktig dobbelt så mange av de som er tatt inn på ordinært grunnlag. Kunnskapsløftet har ikke endret dette for disse elevenes del, mens det er en tendens til at en økende andel av de ordinære elevene i hvert kull, når dette måles innen fire år etter grunnskolen.

Tabell 3.14 Andel som har bestått henholdsvis grunnkurs/Vg1 og VK1/Vg2 innen fire år blant elever tatt inn på ordinært og særskilt grunnlag før og etter Kunnskapsløftet. Fire kull av avgangselever fra grunnskolen 2004 til 2007.

		Bestått	Bestått	Antall (N)
		Grunnkurs/Vg1	VK1/Vg2	
Før	Ordinært	83,3 %	74,5 %	110488
	Særskilt	42,1 %	33,5 %	9398
	Alle	80,1 %	71,3 %	119886
Etter	Ordinært	85,3 %	77,1 %	114807
	Særskilt	41,8 %	34,6 %	10168
	Alle	81,8 %	73,7 %	124975

Omtrent en av tre blant elevene som er tatt inn på særskilt grunnlag når kompetansemålene for det andre året i videregående opplæring innen fire år, mens dette gjelder omtrent tre av fire av de øvrige elevene. Også her er det en tendens til at flere oppnår kompetanse etter innføringen av Kunnskapsløftet. Den lille endringen for elevene som er tatt inn på særskilt grunnlag er imidlertid bare helt på grensen til å være signifikant på 5 prosent nivå.

Tabell 3.15 viser hvor stor andel som har oppnådd henholdsvis studie- eller yrkeskompetanse til normert tid, hvor mange som fortsatt er i videregående opplæring uten å ha fullført og hvor mange som er utenfor videregående opplæring. Vi kan her bare ta med det første kullet etter innføringen av Kunnskapsløftet, siden det tar fire år å oppnå yrkeskompetanse etter 2+2 modellen og vi har data bare fram til høsten 2010.

Tabell 3.15 Andel som har studie- eller yrkeskompetanse til normert tid blant elever tatt inn på ordinært og særskilt grunnlag før og etter Kunnskapsløftet. Tre kull av avgangselever fra grunnskolen 2004 til 2006.

		Studie-	Yrkes-		I vgo 4.	Utenfor		
		kompetanse	kompetanse	Fagbrev	år, ikke	vgo, ikke	Sum	Antall (N)
		etter tre år	etter tre år		fullført	fullført		
Før	Ordinært	46,7 %	3,0 %	10,3 %	19,5 %	20,6 %	100,0 %	110488
	Særskilt	8,1 %	1,8 %	6,7 %	36,1 %	47,3 %	100,0 %	9398
	Alle	43,7 %	2,9 %	10,0 %	20,8 %	22,7 %	100,0 %	119886
Etter	Ordinært	48,6 %	1,9 %	10,0 %	19,8 %	19,6 %	100,0 %	57640
	Særskilt	9,1 %	1,4 %	6,8 %	37,1 %	45,7 %	100,0 %	5042
	Alle	45,5 %	1,9 %	9,7 %	21,2 %	21,7 %	100,0 %	62682

Åtte til ni prosent av elevene som er tatt inn på særskilt grunnlag har oppnådd studiekompetanse til normert tid, mot nærmere halvparten av de øvrige elevene. For elever som er tatt inn på ordinært grunnlag ser vi at det er en betydelig økning i andelen som oppnår studiekompetanse til normert tid etter innføringen av Kunnskapsløftet, fra 46,7 til 49,1 prosent, mens andelen øker med et prosentpoeng for elevene som er tatt inn på særskilt grunnlag. Andelen som oppnår yrkeskompetanse etter tre år i skole har sunket fra omtrent tre til to prosent for elever tatt inn på ordinært grunnlag og med fire promille for særkiltelevne. Her skyldes nedgangen endringer i tilbudsstrukturen, nærmere bestemt omleggingen i Helse- og sosialfag fra hjelpepleierutdanning i skole til helsefagarbeider etter 2+2 modellen.

Før Kunnskapsløftet hadde 6,7 prosent av elevene som var tatt inn på særskilt grunnlag og 10,3 prosent av de øvrige elevene oppnådd fagbrev. Etter reformen er andelen praktisk talt de samme. Omtrent hver femte elev som er tatt inn på ordinært grunnlag er fortsatt i videregående opplæring på et tidspunkt da de skulle ha fullført dersom de hadde fulgt normert progresjon i forhold til å oppnå

studie- eller yrkeskompetanse. For elever som er tatt inn på særskilt grunnlag gjelder dette henholdsvis 36 og 47 prosent. Etter reformen er andelene marginalt forandret.

Når vi ser på hvor i løpet elevene befinner seg etter fire år, får vi også med oss de elevene som normalt skulle ha vært ferdige etter tre år (tabell 3.16), men som fullfører med kompetanse et år forsinket. Da ser vi at 10-11 prosent av elevene som er tatt inn på særskilt grunnlag har oppnådd studiekompetanse og over halvparten av de øvrige elevene. En ny kategori kommer da til, nemlig de som har oppnådd dobbeltkompetanse. Dette er elever som har tatt påbygg for studiekompetanse etter å ha oppnådd yrkeskompetanse gjennom et treårig skoleløp. Denne gruppa utgjorde sju promille av alle elever før Kunnskapsløftet og bare fire promille etter, noe som skyldes at hjelpepleierutdanning i skole ikke lenger er et tilbud. Det var særlig blant disse elevene at mange oppnådde studiekompetanse etter yrkeskompetanse.

Tabell 3.16 Andel som har studie- eller yrkeskompetanse innen fire år etter grunnskolen blant elever tatt inn på ordinært og særskilt grunnlag før og etter Kunnskapsløftet. Tre kull av avgangselever fra grunnskolen 2004 til 2006.

		Studie- kompetanse etter fire år	Yrkes- kompetanse etter fire år	Dobbelt- kompetanse etter fire år	Fagbrev	I vgo 4. år, ikke fullført	Utenfor vgo, ikke fullført	Sum	Antall (N)
Før	Ordinært	50,7 %	2,7 %	0,8 %	10,3 %	13,8 %	21,7 %	100,0 %	110488
	Særskilt	10,3 %	2,3 %	0,3 %	6,7 %	32,5 %	48,1 %	100,0 %	9398
	Alle	47,6 %	2,6 %	0,7 %	10,0 %	15,3 %	23,8 %	100,0 %	119886
Etter	Ordinært	53,2 %	1,9 %	0,4 %	10,0 %	14,5 %	20,1 %	100,0 %	57640
	Særskilt	11,1 %	1,7 %	0,2 %	6,8 %	34,3 %	45,9 %	100,0 %	5042
	Alle	49,8 %	1,9 %	0,4 %	9,7 %	16,1 %	22,2 %	100,0 %	62682

For di vi har grunn til å tro at forsinkelser kan være et utbredt fenomen blant elever som er tatt inn på særskilt grunnlag, ønsker vi å følge de årskullene vi har data for helt fram til det femte året etter at de gikk ut av grunnskolen. Tabell 3.17 viser hvilken kompetanse elevene da hadde oppnådd.

Tabell 3.17 Andel som har studie- eller yrkeskompetanse innen fem år etter grunnskolen blant elever tatt inn på ordinært og særskilt grunnlag før Kunnskapsløftet. To kull av avgangselever fra grunnskolen 2004 og 2005.

	Studie- kompetanse innen fem år	Yrkes- kompetanse innen fem år	Dobbelt- kompetanse innen fem år	Fagbrev innen fem år	Ikke kompetanse innen fem år	Sum	Antall (N)
Ordinær	52,1 %	2,1 %	1,8 %	16,4 %	27,5 %	100,0 %	110488
Særskilt	11,2 %	2,1 %	0,6 %	14,9 %	71,2 %	100,0 %	9398
Alle	48,9 %	2,1 %	1,7 %	16,3 %	30,9 %	100,0 %	119886

Den nederste raden viser fordelingen for de to årskullene sett under ett. Endringen i forhold til situasjonen etter fire år gjelder særlig økningen i andelen som har oppnådd fagbrev, fra 9,7 til 16,3 prosent. Det betyr at bare 60 prosent av de som fullfører med fagbrev innen fem år gjør dette til normert tid. Andelen som står med studiekompetanse etter fem år har sunket med 0,9 prosentpoeng. Til gjengjeld har andelen med dobbeltkompetanse økt med 1,3 prosentpoeng. Når vi sammenlikner elever som er tatt inn på særskilt grunnlag med de øvrige elevene, ser vi at til sammen 28,8 prosent av elevene som er tatt inn på særskilt grunnlag har oppnådd yrkes- eller studiekompetanse innen fem år etter grunnskolen, mens dette gjelder 72,5 prosent av de øvrige elevene. Når vi sammenlikner tallene etter fem år med tilsvarende tall etter fire år, ser vi at andelen av elevene som er tatt inn på særskilt grunnlag og som har nådd kompetanse har økt fra 19,4 til 28,8 prosent, altså med 9,4 prosentpoeng, mot 8 prosentpoeng for de øvrige elevene. Mens nærmere 60 prosent av de blant elevene som er tatt inn på særskilt grunnlag som har oppnådd kompetanse etter fem år har

yrkeskompetanse, gjelder dette bare en av fire av de øvrige elevene. Andelen av elevene som er tatt inn på særskilt grunnlag og som har fagbrev etter opplæring i bedrift innen fem år er praktisk talt like høy som andelen med fagbrev blant de øvrige elevene, mens andelen med yrkeskompetanse etter opplæring i skole er like høy for begge grupper.

Vi kjenner ingen tidligere studie som gir mulighet til en direkte sammenlikning av kompetanseoppnåelse blant elever som er tatt inn i videregående opplæring på særskilt grunnlag. Det nærmeste vi kommer er Markussens (2000) studie av elever fra det første kullet etter Reform 94 som fikk særskilt tilrettelagt undervisning. Det gjelder imidlertid en snevrere definert gruppe enn de vi her har sett på. Markussen viste at 20 prosent av elevene som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser oppnådde studie- eller yrkeskompetanse innen fem år, mot 48 prosent av de elevene som hadde slik undervisning i ordinære klasser og 75 prosent av de ordinære elevene (Markussen 2000:13). Når vi slår sammen de to gruppene av elever med særskilt tilrettelagt opplæring og tar hensyn til utvalgsstørrelsene, finner vi at 26 prosent av denne kategorien elever i Markussens studie oppnådde yrkeskompetanse, 11 prosent studiekompetanse og en prosent dobbeltkompetanse. Andelen som oppnådde kompetanse er dermed ni prosentpoeng høyere enn det vi finner.

3.11 Oppsummering

I dette kapitlet har vi presentert hovedtallene for kompetanseoppnåelse i videregående opplæring før og etter Kunnskapsløftet og foretatt noen foreløpige analyser av sammenhengen mellom kompetanseoppnåelse og noen viktige faktorer. Når vi ser etter endringer i kompetanseoppnåelse, ønsker vi å se om disse kan knyttes til endringer i tilbudsstrukturen i videregående opplæring. Analysene er basert på registerdata for fire avgangskull fra grunnskolen og viser deres vei gjennom videregående opplæring mot yrkes- eller studiekompetanse. Når det gjelder oppnåelse av yrkeskompetanse, kan vi imidlertid bare følge tre årskull, ettersom våre data bare går fram til høsten 2010. Da var de blant det fjerde kullet av yrkesfagelever som var i lærefag fortsatt i opplæring. 2007-kullet kan vi dermed følge fram til oppnådd kompetanse bare for de som var i treårige løp.

Det er små forskjeller mellom de tre kullene når det gjelder kompetanseoppnåelse. Den samlede andelen som oppnår studie- eller yrkeskompetanse etter normert tid var 55,5 prosent for 2004-kullet, 57,8 prosent for 2005-kullet og 57,1 prosent for 2006-kullet. Det var dermed en økning i andelen som oppnådde kompetanse på 2,3 prosentpoeng fra det nest siste til det siste kullet før Kunnskapsløftet og en tilbakegang fra det siste før reformen til det første etter på 0,7 prosentpoeng. Når vi bare ser på elever som startet i de tre studieforbereende utdanningsprogrammene, ser vi at andelen som fullførte og besto til normert tid var 73,5 prosent for 2004-kullet, 75,1 prosent for 2005-kullet, 74,7 prosent for 2006-kullet og 75,6 prosent for 2007-kullet. Det er dermed en svak tendens til økt kompetanseoppnåelse i denne delen av videregående opplæring. Også når vi avgrenser analysen til å gjelde elever i skoleløp som hadde nådd det tredje året i videregående opplæring til normert tid, ser vi tendenser til at flere oppnår studiekompetanse. For yrkesfagene er bildet mer uklart. Mens 44 prosent av 2004-kullet oppnådde kompetanse til normert tid, steg andelen til 45,3 prosent for 2005-kullet, for så å synke til 43,6 prosent for 2006-kullet. Andelen av lærlingene som oppnår fagbrev har dessuten sunket med fire prosentpoeng fra 2004-kullet til 2006-kullet.

Det er tre veier mot studiekompetanse: gjennom et av de tre studieforbereende utdanningsprogrammene, gjennom påbygging for studiekompetanse etter to år i yrkesfag, eller gjennom et eget studieforbereende tilbud innenfor Naturbruk eller Medier og kommunikasjon. Elevene som går via yrkesfag har gjennomgående svakere karakterer fra grunnskolen og oppnår kompetanse i mindre grad. Når vi kontrollerer for karakterforskjellen, er sannsynligheten for å oppnå kompetanse den samme innenfor alle tre tilbudstyper. Det er altså ikke tilbudet i seg selv, men elevenes faglige forutsetninger som avgjør om de lykkes eller ikke.

Det er betydelige fylkesvise variasjoner i kompetanseoppnåelse. To spredtbygde fylker med liten befolkning ligger i hver sin ende av skalaen. Sogn og Fjordane har den høyeste andelen som oppnår kompetanse til normert tid, både i studieforbereende og yrkesfag, mens Finnmark ligger klart sist i

begge kategorier. Mens 65 prosent av 2006-kullet i Sogn og Fjordane oppnådde kompetanse til normert tid, gjaldt det bare 33,3 prosent av elevene i Finnmark. De endringene vi finner ved innføringen av Kunnskapsløftet er ikke spesielt markerte, men det er en tendens til redusert kompetanseoppnåelse i fylkene fra Møre og Romsdal og nordover.

Gutter og jenter har ulike preferanser, guttene velger i langt større grad yrkesfag enn jentene. Jentene har på sin side bedre karakterer fra grunnskolen enn guttene. Dette er de viktigste forklaringene på at kompetanseoppnåelsen er så ulik. Mens 51 prosent av guttene oppnår kompetanse til normert tid, gjelder dette 62 prosent av jentene, og andelene er praktisk talt de samme før og etter Kunnskapsløftet. Både for gutter og jenter gjelder at andelen som oppnår studiekompetanse har økt med omtrent to prosentpoeng etter reformen, mens andelen som oppnår yrkeskompetanse er redusert. Også når vi skiller mellom elever i studieforberevende og yrkesfaglige løp, opprettholdes kjønnsforskjellen. Forskjellen mellom gutters og jenters kompetanseoppnåelse er 7-8 prosentpoeng i jentenes favør i studieforberevende, mens den er 8-10 prosentpoeng i yrkesfag.

Vi har kunnet følge de to siste kullene før Kunnskapsløftet fram til det femte året etter at de gikk ut av videregående opplæring. Våre tall for kompetanseoppnåelse stemmer godt overens med hva andre studier viser, for eksempel Statistisk sentralbyrå og prosjektet «Bortvalg og kompetanse». Etter fem år hadde 69 prosent av de to kullene oppnådd kompetanse, fordelt på 49 prosent med studiekompetanse, 16 prosent med fagbrev, to prosent med yrkeskompetanse fra skole og to prosent med dobbeltkompetanse. Høyest var andelen i Musikk, dans, drama med 87 prosent og lavest i Trearbeidsfag med 44 prosent. Av fylkene har Sogn og Fjordane best kompetanseoppnåelse etter fem år med 76 prosent, mens Finnmark ligger sist med 51 prosent.

Omtrent åtte prosent av elevene i videregående opplæring er tatt inn på særskilt grunnlag etter sakkyndig vurdering. Nesten to tredjedeler av disse elevene er gutter, og omfanget og kjønnsfordelingen er nøyaktig den samme før og etter Kunnskapsløftet. Det er høyest andel elever tatt inn på særskilt grunnlag i Finnmark og lavest i Akershus, og slik var det både før og etter reformen. Bare et mindretall av disse elevene oppnår studie- eller yrkeskompetanse til normert tid, omtrent hver sjettede elev. De fordeler seg omtrent likt mellom studie- og yrkeskompetanse. Også dette er likt før og etter reformen. At disse elevene ofte trenger noe lenger tid for å oppnå kompetanse kommer tydelig fram når vi ser på status etter fem år. Da har 17 prosent oppnådd yrkeskompetanse og 11 prosent studiekompetanse.

4 To reformgrep som ikke har gitt ønsket effekt

Nils Vibe

4.1 Innledning

I dette kapitlet ønsker vi å gå i dybden for å lete etter effekter av to viktige strukturelle endringer som ble satt i verk i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet; bredere Vg2-programområder i yrkesfagene og helsearbeiderfaget. Fordi bredere kurs innenfor yrkesfagene har vært et sentralt strukturelt grep i reformen Kunnskapsløftet, har vi gjort en egen analyse av kompetanseoppnåelsen i de tre utdanningsprogrammene der dette grepet er anvendt, nemlig i Restaurant- og matfag, Teknikk og industriell produksjon og Bygg- og anleggsteknikk. Et annet strukturelt grep er innføringen av det nye helsearbeiderfaget med to år i skole og to år i bedrift til erstatning for hjelpepleierutdanningen og omsorgsarbeiderfaget. Her følger vi i detalj de to siste årskullene før Kunnskapsløftet og de to første etter reformen gjennom videregående opplæring fram mot kompetanseoppnåelse og gjør opp en status for hva endringen har betydd. Hvor mange fikk studiekompetanse og hvor mange fikk yrkeskompetanse før og etter reformen?

4.2 Bredere kurs har så langt ikke gitt bedre gjennomføring

Det var i første rekke innen Bygg- og anleggsgfag, Restaurant- og matfag og Teknikk og industriell produksjon det foretatt en betydelig sanering av antall programområder på Vg2 i forhold til hva som ble tilbudt av VK1-kurs innenfor Reform 94 strukturen. I Bygg- og anleggsgfag gikk man fra tretten til fem annetårstilbud, i Teknikk og industriell produksjon fra sytten til ti og i Restaurant- og matfag fra fem til to (Vibe m.fl. 2011:14-15). Antallet lærefag ble derimot holdt omtrent konstant (Frøseth m.fl. 2008:28). Tanken bak denne delen av reformen var at elevene skulle ha flere valgmuligheter etter det andre året, samtidig som bedriftene skulle få en større gruppe elever å rekruttere fra når lærekontrakter skulle tilbys. Vi har tidligere vist at reformen ikke ga de ønskede resultatene når det gjelder overgangen fra skole til lære i bedrift (Vibe m.fl. 2011). Kan det likevel være slik at tiltaket har påvirket kompetanseoppnåelsen? Vi vil først ta for oss kompetanseoppnåelse med utgangspunkt i VK1/Vg2-elever innenfor de tre studieretningene/ utdanningsprogrammene. Vi kan bare se på ett av kullene etter innføringen av Kunnskapsløftet, fordi det er bare for disse vi har full oversikt over hvor mange som avla og besto fagprøve i løpet av det fjerde året etter at de gikk ut av grunnskolen.

Når vi sammenligner situasjonen før og etter Kunnskapsløftet, ser vi at utviklingen har vært forskjellig for de tre utdanningsprogrammene (tabell 4.1). Gjennomføring og kompetanseoppnåelse ser ut til å være betydelig dårligere i Bygg- og anleggsteknikk enn det som var tilfelle i de tre tidligere

studieretningene Byggfag, Tekniske byggfag og trearbeidsfag, sett under ett. Andelen som oppnår fagbrev til normert tid, er redusert med nesten seks prosentpoeng, mens andelen som er forsinket har økt tilsvarende. Yrkeskompetanse etter tre år i skole er ikke lenger aktuelt, mens det i den gamle strukturen kunne oppnås ved kursene Teknisk tegning og Kart og oppmåling.

For Hotell- og næringsmiddelfag og Restaurant og matfag er situasjonen lite endret, bortsett fra at færre elever søker seg den veien etter reformen. Andelen som består fagprøven til normert tid er konstant, mens litt flere går over på påbygg og får studiekompetanse etter tre år. Færre faller helt ut av videregående opplæring.

Tabell 4.1 Kompetanseoppnåelse innenfor tre utdanningsprogram. "Før" = 2004- og 2005-kullene, "Etter" = 2006-kullet.

	BY+TB+TR	BA	HN	RM	ME+KP	TP
	Før	Etter	Før	Etter	Før	Etter
Studiekompetanse etter tre år	4,4 %	5,0 %	8,6 %	10,8 %	2,3 %	3,2 %
Yrkeskompetanse etter tre år	1,4 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	2,0 %	0,0 %
Fagbrev	39,3 %	33,4 %	25,8 %	26,2 %	37,4 %	42,2 %
I vgo 4. år, ikke fullført	29,7 %	35,3 %	27,9 %	28,4 %	28,9 %	28,4 %
Utenfor vgo, ikke fullført	25,1 %	26,2 %	37,6 %	34,6 %	29,5 %	26,2 %
Sum	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Antall (N)	8660	4454	4732	1998	8838	4373

I Teknikk og industriell produksjon har andelen som fullfører med fagbrev økt med nesten fem prosentpoeng i forhold til situasjonen på Mekaniske fag og Kjemi- og prosessfag, sett under ett. Andelen som er forsinket er omtrent konstant, mens andelen som forlater videregående opplæring etter tre år er redusert med drøyt tre prosentpoeng. Utviklingen her er dermed den motsatte av det tabellen viser for Bygg- og anleggsteknikk. Er dette reelle endringer, eller er det andre endringer i tilbudsstrukturen som kan forklare dette?

Ved siden av å redusere antallet annetårstilbud fra tretten til fem, ble det gjort en annen viktig endring i Bygg- og anleggsteknikk. Læretiden for rørleggerfaget ble økt med et halvt år. Dette gjør at vi ikke fanger opp avlagte fagprøver for lærlingene i dette faget, fordi vår tidsramme bare er fire år. Også i Teknikk og industriell produksjon finner vi to endringer som kan ha påvirket den samlede gjennomføringen. Yrkesjåførfaget, der det har vært relativt lav kompetanseoppnåelse, er overført til Service og samferdsel, samtidig som matrosfaget, med god gjennomføring, er overført fra Elektrofag. Hvordan ser tabellen ut når vi holder de tre fagene utenfor? Tabell 4.2 viser dette.

Tabell 4.2 Kompetanseoppnåelse innenfor tre utdanningsprogram med justering for særskilte endringer i tre enkeltfag. "Før" = 2004- og 2005-kullene, "Etter" = 2006-kullet.

	BY+TB+TR	BA	ME+KP	TP
	Før	Etter	Før	Etter
Studiekompetanse etter tre år	4,7 %	5,4 %	2,3 %	3,4 %
Yrkeskompetanse etter tre år	1,5 %	0,0 %	2,1 %	0,0 %
Fagbrev	37,7 %	34,6 %	37,2 %	40,7 %
I vgo 4. år, ikke fullført	29,6 %	32,0 %	28,3 %	28,8 %
Utenfor vgo, ikke fullført	26,6 %	28,0 %	30,1 %	27,1 %
Sum	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Antall (N)	8123	4137	8569	4203

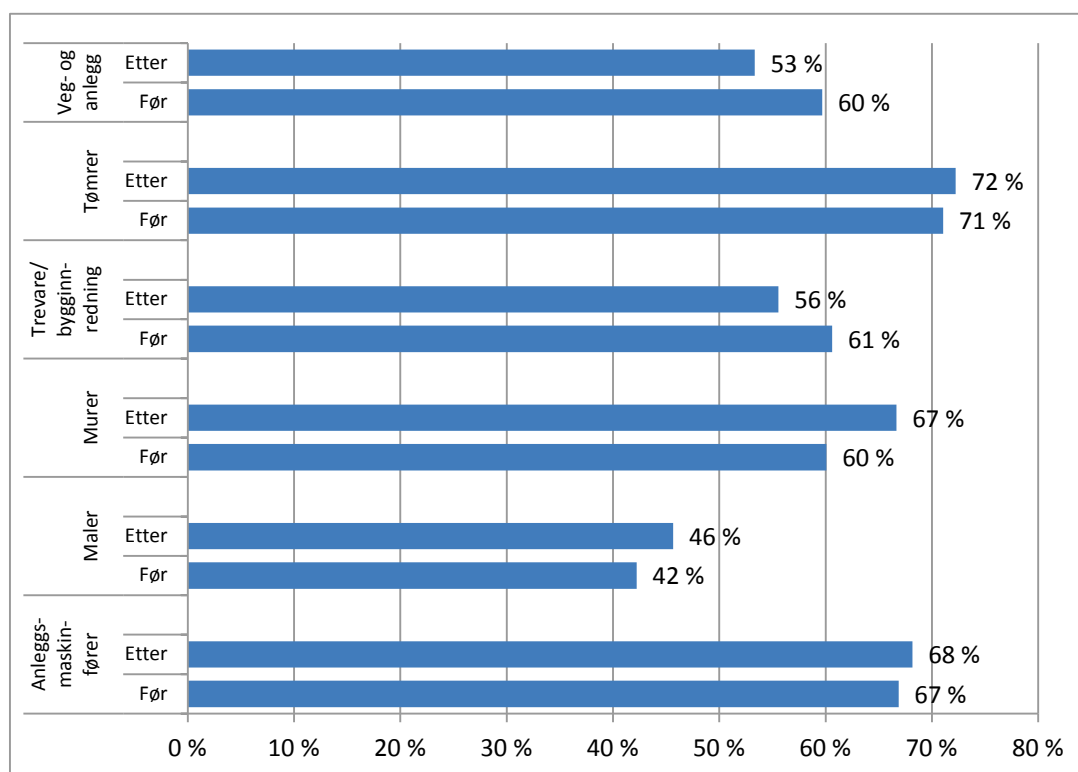
Vi ser at det fortsatt er en økning i andelen som oppnår fagbrev på Teknikk og industriell produksjon og en nedgang på Bygg- og anleggsteknikk, men endringene er nå ikke så store. Økningen for Teknikk og industriell produksjon er redusert fra 4,8 til 3,5 prosentpoeng, mens nedgangen Bygg- og

anleggsteknikk er redusert fra 5,9 til 3,1 prosentpoeng. For å undersøke endringene nøyere, beveger vi oss nå fra VK1/Vg2 til lære for å se om de som kommer i lære består fagprøven til normert tid i samme grad etter som før reformen. Vi holder fortsatt de tre lærefagene som gjør sammenlikningen vanskelig utenfor. Tabell 3.12 viser at mellom 64 og 78 prosent av lærlingene består fagprøven til normert tid. I Bygg- og anleggsteknikk og Restaurant- og matfag er andelen som består redusert med et par prosentpoeng, mens den er praktisk talt uendret for Teknikk og industriell produksjon. Tabell 4.3 viser også at frafallet blant lærlingene er lite, mellom tre og ni prosent av de som begynte i lære det tredje året er utenfor videregående opplæring det fjerde året. Til gjengjeld er en betydelig andel forsinket, flest på Bygg- og anleggsteknikk og færrest på Teknikk og industriell produksjon.

Tabell 4.3 Kompetanseoppnåelse innenfor tre utdanningsprogram for lærlinger med justering for særskilte endringer i tre enkeltfag. "Før" = 2004- og 2005-kullene, "Etter" = 2006-kullet.

	BY+TB+TR	BA	HN	RM	ME+KP	TP
	Før	Etter	Før	Etter	Før	Etter
Fagbrev	66,4 %	64,5 %	71,7 %	69,1 %	77,9 %	78,4 %
I vgo 4. år, ikke fullført	28,0 %	30,4 %	19,3 %	23,8 %	17,7 %	18,6 %
Utenfor vgo, ikke fullført	5,6 %	5,2 %	9,0 %	7,0 %	4,4 %	3,0 %
Sum	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Antall (N)	4426	2133	1597	726	3807	2180

Som en illustrasjon på utviklingen innenfor enkeltfagene viser vi tre figurer med andel av lærlingene som har bestått fagprøven til normert tid. Figur 4.1 gjelder Bygg- og anleggsteknikk.

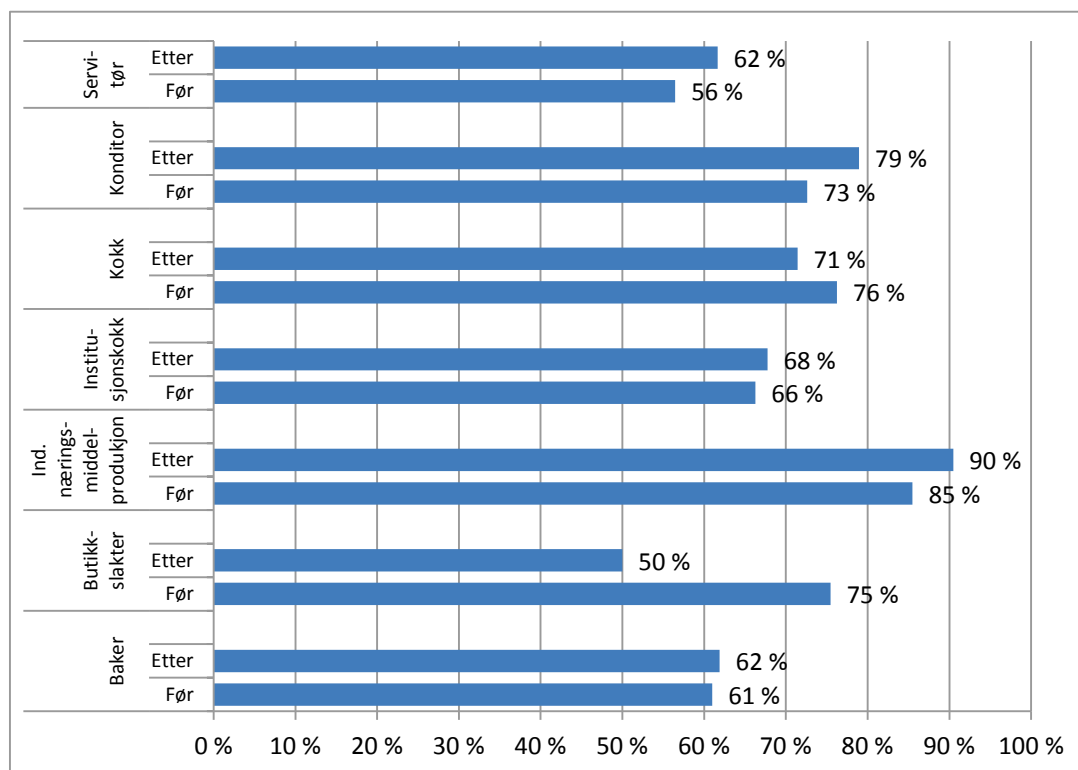


Figur 4.1 Andelen av lærlinger som oppnår fagbrev til normert tid i seks fag innenfor Bygg- og anleggsteknikk. "Før" = 2004- og 2005-kullene, "Etter" = 2006-kullet.

Tømrerfaget er det klart største av fagene i dette utdanningsprogrammet, og vi ser at andelen som fullfører med fagbrev er praktisk talt uendret. For de fire andre fagene vi har tatt med ser vi at det er endringer på inntil sju prosentpoeng i den ene eller andre retningen. Dette er ikke større endringer enn at de fanges opp av de statistiske feilmarginene. I det store og hele er dermed situasjonen etter

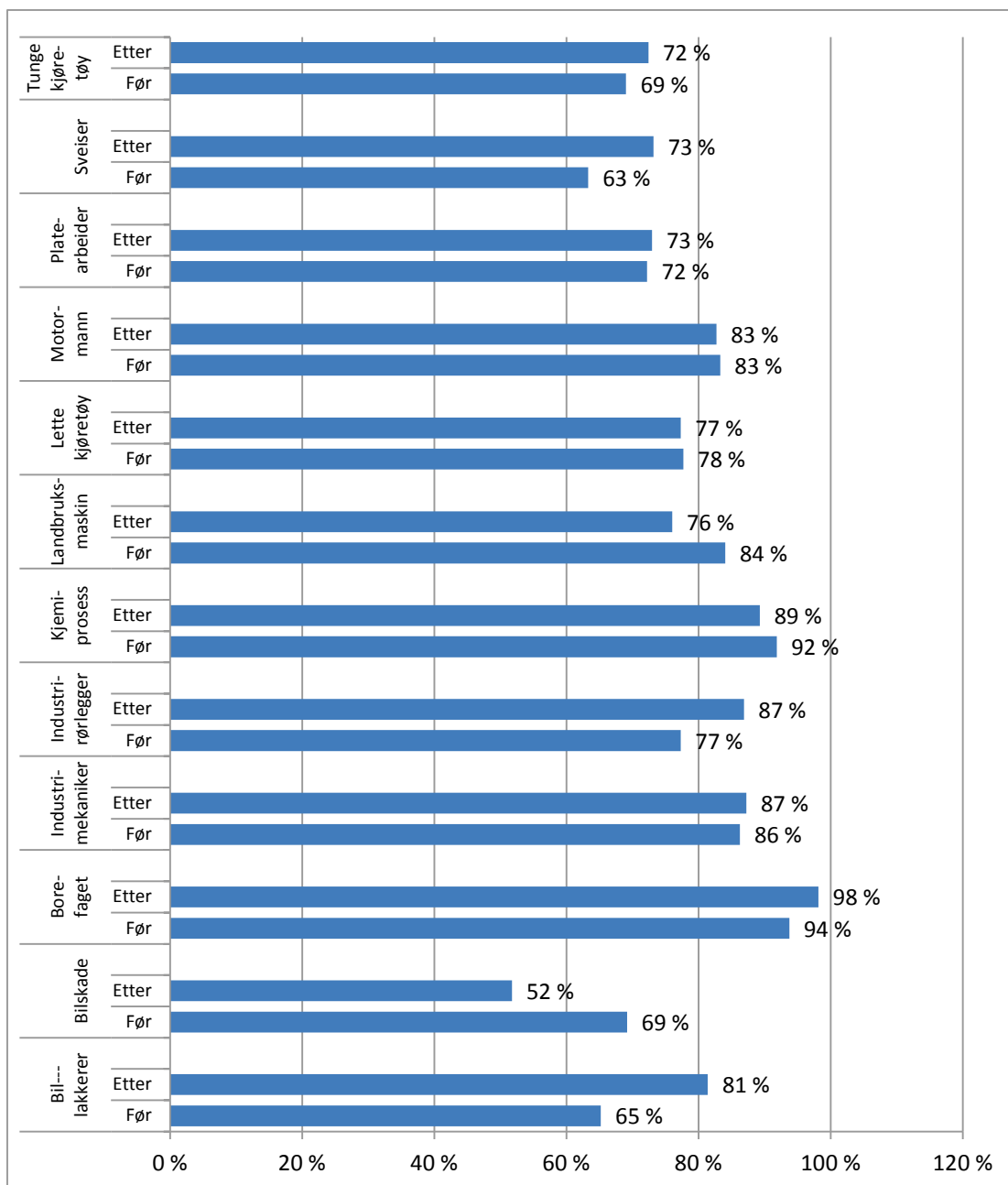
reformen omtrent slik den var før når det gjelder å oppnå fagbrev til normert tid for lærlinger innenfor Bygg- og anleggsteknikk.

Bildet vi finner innenfor Restaurant- og matfag tilsvarer det vi finner i Bygg- og anleggsteknikk med relativt små endringer som kan gå i begge retninger. Kokkfaget er det klart største innenfor dette utdanningsprogrammet, og her finner vi en liten, men signifikant nedgang i andelen som består fagprøven til normert tid (figur 4.2). Til gjengjeld er det noe bedre kompetanseoppnåelse for servitører, konditorer og i industriell næringsmiddelproduksjon. Lærlinger i butikkslakterfaget er det så få av, bare ca. 25 hvert år i vårt materiale, at vi ikke kan legge særlig vekt på den sterke nedgangen i kompetanseoppnåelse i dette faget. Konklusjonen blir dermed at vi ikke finner noen endringer av betydning når det gjelder oppnåelse av fagbrev til normert tid blant lærlinger i Restaurant- og matfag.



Figur 4.2 Andelen av lærlinger som oppnår fagbrev til normert tid i sju fag innenfor Restaurant- og matfag. "Før" = 2004- og 2005-kullene, "Etter" = 2006-kullet.

Også i Teknikk- og industriell produksjon finner vi endringer i begge retninger (figur 3.11). I bilskadefaget øker andelen som består fagprøven til normert tid med 17 prosentpoeng, mens andelen reduseres med omtrent like mye i billakkererfaget. Lette kjøretøy er det største faget, og her finner vi ingen endring. Det samme gjelder fire andre relativt store fag; platearbeider, motormann, kjemiprosess og industrimekaniker. I det store og hele er dermed situasjonen etter reformen omtrent slik den var før når det gjelder å oppnå fagbrev til normert tid for lærlinger innenfor Teknikk og industriell produksjon.

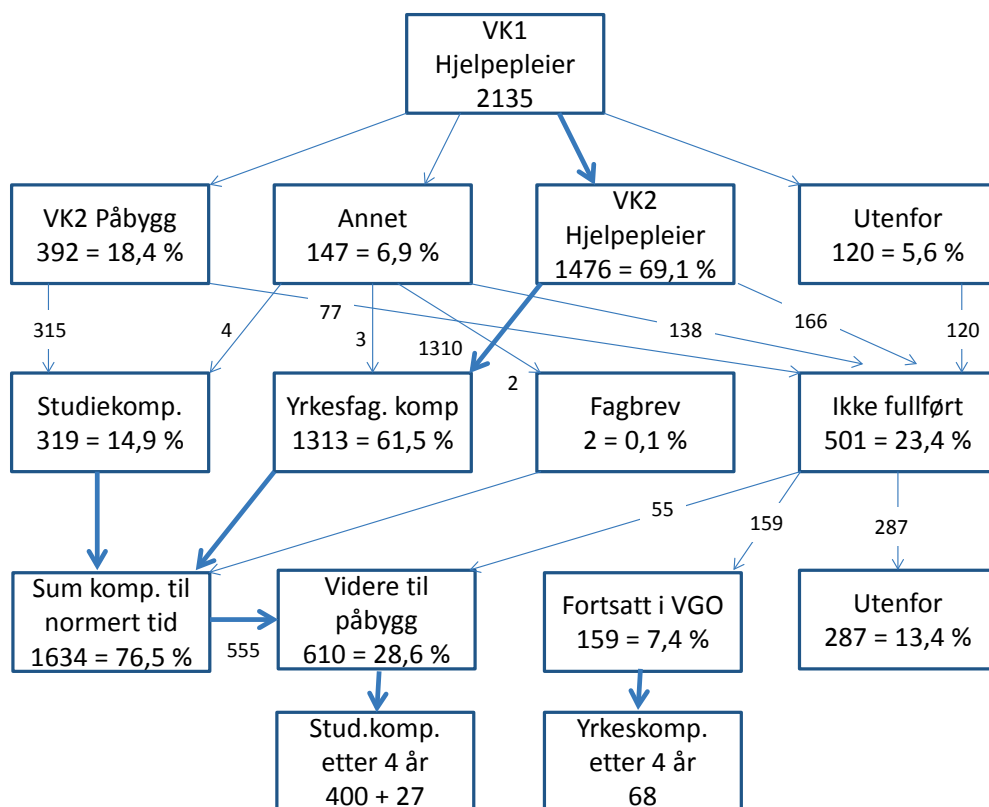


Figur 4.3 Andelen av lærlinger som oppnår fagbrev til normalt tid i sju fag innenfor Teknikk og industriell produksjon. "Før" = 2004- og 2005-kullene, "Etter" = 2006-kullet.

De analysene vi har vist i dette underkapitlet viser at litt færre går videre fra Vg2 og består fagprøven til normalt tid i Bygg- og anleggsteknikk, mens litt flere går videre fra Vg2 og består fagprøven til normalt tid i Teknikk og industriell produksjon, sammenliknet med situasjonen før Kunnskapsløftet. I Restaurant- og matfag er andelen av Vg2-elevene som går videre og består fagprøven omtrent konstant, men *antallet* Vg2-elever er betydelig redusert. Når vi flytter perspektivet fra Vg2-elevene til lærlingene, ser vi at omtrent like stor andel av dem består fagprøven til normalt tid. Å innføre bredere Vg2-tilbud ser verken ut til å ha bedret overgangen fra Vg2 til lære eller å ha bedret gjennomføringsgraden blant de som kommer i lære.

4.3 Det nye helsearbeiderfaget halverer antallet med yrkeskompetanse

Det nye helsearbeiderfaget erstatter to tidligere utdanninger; omsorgsarbeiderfaget etter 2+2 modellen og hjelpepleierutdanningen med tre års opplæring i skole. I figurene som følger beskriver vi veien mot yrkes- og studiekompetanse for de to siste kullene innenfor de tidligere utdanningene og de to første som tok det nye faget.⁹ Figur 4.4 viser gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse i hjelpepleierutdanningen slik den var de to siste årene før innføringen av Kunnskapsløftet.



Figur 4,4 Veien fram til kompetanseoppnåelse for to kull av elever som startet i VK1 Hjelpepleier høsten 2005 og 2006. Elever fra grunnskolekullene 2004 og 2005.

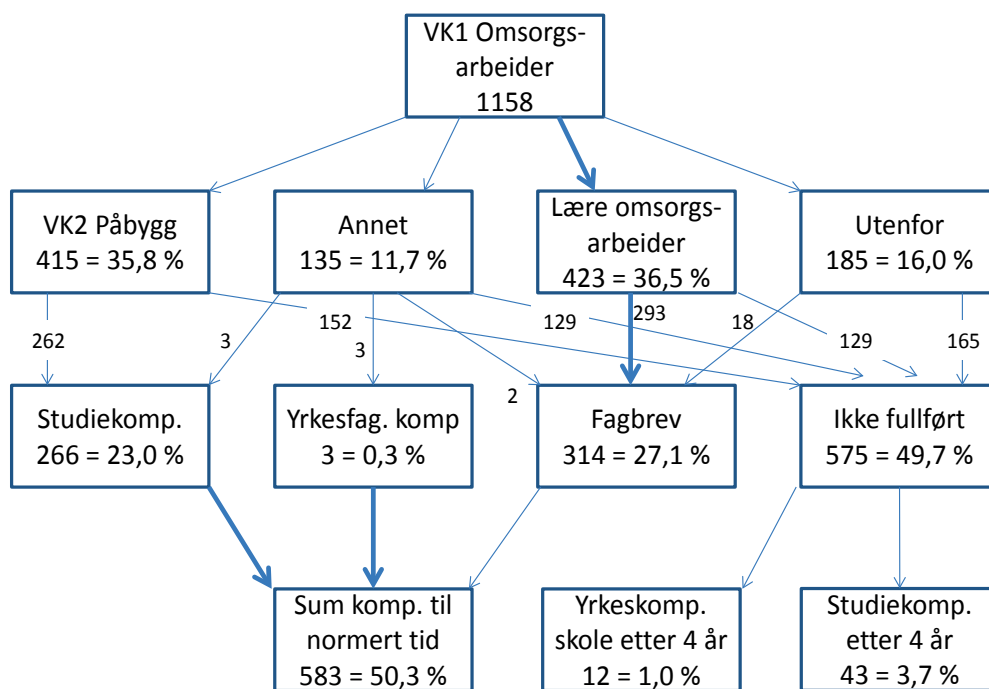
I alt 2135 elever fra de to grunnskolekullene fra 2004 og 2005 startet i VK1 Hjelpepleier henholdsvis høsten 2005 og 2006. Av disse gikk 1476, eller 69,1 prosent videre til VK2 i faget høsten etter, mens 392, eller 18,4 prosent gikk til allmennfaglig påbygging. 6,9 prosent gikk til andre kurs i videregående skole, først og fremst et nytt år på VK1, mens 5,6 prosent var utenfor videregående opplæring ved starten av det tredje året.

Så mange som 1310, eller 88,8 prosent, av de som begynte på VK2 fullførte og besto med oppnådd yrkeskompetanse etter tre år. Dette utgjør 61,5 prosent av de opprinnelige VK1-kullene. I tillegg oppnådde 14,9 prosent studiekompetanse, slik at til sammen 76,5 prosent oppnådde kompetanse til normert tid. En mindre andel var forsinket med ett år og fullførte med kompetanse etter fire år. Den samlede andelen av de to VK1-kullene som oppnådde studie- eller yrkeskompetanse etter fire år ble dermed 81 prosent, fordelt på 64,8 prosent med yrkeskompetanse og 16,2 prosent med studiekompetanse.

⁹ For helsearbeiderfaget har vi inkludert både 2006 og 2007-kullene. Dette gjør vi fordi vi ser at de aller fleste av de som avlegger fagprøve gjør det før 1. oktober. Dermed har vi komplett informasjon for to kull etter Kunnskapsløftet. Det eneste forbeholdet vi må ta er at det kan ha skjedd endringer fra høsten 2010 til høsten 2011 når det gjelder hvor mange som avlegger fagprøve i dette faget.

Vi vet at så mange som 610, eller 28,6 prosent av de to VK1-kullene gikk videre til allmennfaglig påbygging ved starten av det fjerde året, de aller fleste etter at ha oppnådd yrkeskompetanse, og noen få fordi de var forsinket med et år, som vi allerede har nevnt. Omtrent 70 prosent av de som startet i påbygging det fjerde året oppnådde studiekompetanse, og de aller fleste av dem hadde allerede yrkeskompetanse. 400 elever, eller 18,7 prosent av de to elevkullene, oppnådde dermed dobbeltkompetanse i løpet av fire år, noe som er mulig med tre års yrkesopplæring i skole etterfulgt av påbygging for studiekompetanse.

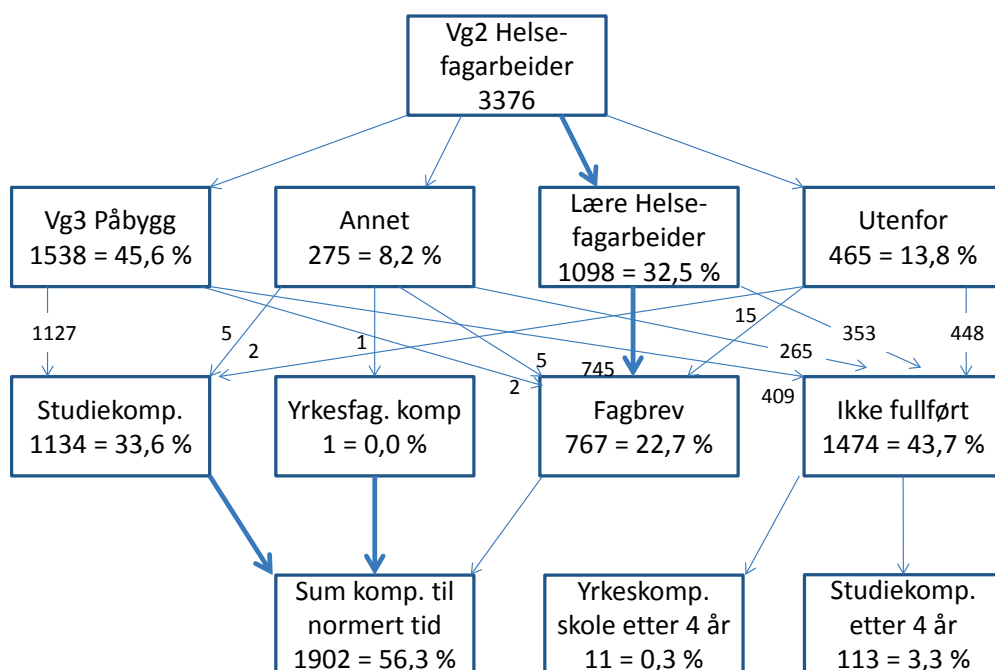
Figur 4.5 viser prosessen fram mot kompetanseoppnåelse for de som startet i VK1 Omsorgsarbeider høsten 2005 og 2006. Dette gjaldt til sammen 1158 elever fra de to grunnskolekullene. Av disse gikk omtrent like mange til allmennfaglig påbygging og i lære ved starten av det tredje året, henholdsvis 35,8 og 36,5 prosent. 11,7 prosent gikk til andre kurs i videregående skole, først og fremst et nytt VK1-kurs, mens 16 prosent var utenfor videregående opplæring ved starten av det tredje året. Så vidt over halvparten av de to VK1-kullene oppnådde studie- eller yrkeskompetanse til normert tid. 23 prosent oppnådde studiekompetanse, mens 27,4 prosent fikk yrkeskompetanse, det vil i de aller fleste tilfelle si fagbrev som omsorgsarbeidere. Noen ganske få elever fullførte med studiekompetanse eller yrkeskompetanse etter fire år i skole, noe som skyldtes omvalg og/eller forsinkelse. Dermed oppnådde til sammen 55,1 prosent kompetanse etter fire år, fordelt på 28,4 prosent med yrkeskompetanse og 26,7 prosent med studiekompetanse. Å oppnå dobbeltkompetanse i løpet av fire år hvis man begynner på et annetårskurs som leder mot opplæring i bedrift vil bare være en teoretisk mulighet. Vi fant ingen slike elever i materialet.



Figur 4.5 Veien fram til kompetanseoppnåelse for to kull av elever som startet i VK1 Omsorgsarbeider høsten 2005 og 2006. Elever fra grunnskolekullene 2004 og 2005.

Figur 4.6 viser prosessen fram mot kompetanseoppnåelse for de som startet i Vg2 Helsefagarbeider høsten 2007 og 2008, altså de to første kullene i det nye faget. Til sammen 3376 elever fra de to grunnskolekullene fra 2006 og 2007 startet i Vg2 Helsefagarbeider. Av disse valgte 45,6 prosent Vg3 Påbygging for studiekompetanse, mens en av tre gikk i lære som helsefagarbeider. 8,2 prosent tok annen videregående opplæring, først og fremst Vg2, mens 13,8 prosent var utenfor opplæring ved starten av det tredje året. Til sammen 56,3 prosent av de to Vg2-kullene oppnådde kompetanse til normert tid, fordelt på 33,6 prosent med studiekompetanse og 22,7 prosent med fagbrev som helsefagarbeider.

Ytterligere 3,3 prosent fullførte påbygging for studiekompetanse etter fire år, mens en håndfull oppnådde yrkeskompetanse etter fire år i skole. Til sammen oppnådde dermed 60 prosent kompetanse, fordelt på 23,1 prosent med yrkeskompetanse og 36,9 prosent med studiekompetanse. Heller ikke i disse to kullene fant vi elever som hadde oppnådd dobbeltkompetanse i løpet av fire år.



Figur 4.6 Veien fram til kompetanseoppnåelse for to kull av elever som begynte i Vg2 Helsefagarbeider høsten 2007 og 2008. Elever fra grunnskolekullene 2006 og 2007.

Når vi legger sammen tallene for de to utdanningene fra før Kunnskapsløftet, finner vi at av til sammen 3293 VK1-elever fra 2004- og 2005-kullene oppnådde 49,6 prosent yrkeskompetanse og 17,8 prosent studiekompetanse til normert tid (tabell 4,4). To av tre oppnådde dermed kompetanse til normert tid. Situasjonen etter reformen var at av 3376 Vg2-elever oppnådde 22,7 prosent yrkeskompetanse og 33,6 prosent studiekompetanse til normert tid. Til sammen blir dette 56,3 prosent, eller en reduksjon på 11 prosentpoeng i forhold til de to tidligere kullene. Når vi summerer opp disse resultatene i en tabell, kan vi sammenlikne situasjonen før og etter innføringen av helsearbeiderfaget. Andelen av de to omtrent like store elevkullene som oppnådde kompetanse til normert tid sank med 14,2 prosent. Det har dessuten funnet sted en kraftig dreining bort fra yrkeskompetanse og over mot studiekompetanse.

Selv om det er relevant å sammenlikne andelene som oppnår kompetanse til normert tid, kan det være vel så riktig å se på hvor mange som oppnår kompetanse innen fire år. Her ser vi at andelen med yrkeskompetanse er mer enn halvert, fra 52 til 23 prosent, mens andelen med studiekompetanse er nesten fordoblet, fra 20 til 37 prosent. I tillegg kommer at 23 prosent av de som oppnådde yrkeskompetanse før reformen også hadde studiekompetanse, noe som i praksis ikke er mulig å oppnå i løpet av fire år dersom man starter i et lærefag.

De to første Vg2-kullene av helsefagarbeidere var omtrent like store som kullene vi sammenlikner med fra før reformen. Av de til sammen 3376 elevene oppnådde 22,7 prosent yrkeskompetanse og 33,6 prosent studiekompetanse etter fire år i videregående opplæring. De to siste årene før reformen ble det utdannet 1632 med yrkeskompetanse i de to aktuelle fagene, hvorav omtrent en fjerdedel også hadde studiekompetanse etter fire år. I tillegg kommer 585 med studiekompetanse etter tre år. De to første årene etter reformen ble det utdannet 767 med fagbrev som helsefagarbeider og 1134 med studiekompetanse. Den samlede antallet som oppnådde kompetanse etter fire år har sunket med

omtrent 14 prosentpoeng, tilsvarende drøyt 300 elever. Antallet med yrkeskompetanse etter fire år har sunket til under halvparten, en nedgang tilsvarende 864 elever. Til gjengjeld er antallet med studiekompetanse til normert tid praktisk talt fordoblet, tilsvarende en økning på 549 elever.

Tabell 4.4 Kompetanseoppnåelse før og etter Kunnskapsløftet for elever fra VK1 Hjelpepleier og Omsorgsarbeider og Vg2 Helsefagarbeider.

Før Kunnskapsløftet	Hjelpe- pleier	Prosent	Omsorgs- arbeider	Prosent		
I alt	2135	100,0 %	1158	100,0 %		
Yrkeskompetanse skole etter 3 år	1313	61,5 %	3	0,3 %		
Yrkeskompetanse lære etter 4 år	2	0,1 %	314	27,1 %		
Studiekompetanse etter 3 år	319	14,9 %	266	23,0 %		
Sum kompetanse til normert tid	1634	76,5 %	583	50,3 %		
Yrkeskompetanse skole etter 4 år	68	3,2 %	12	1,0 %		
Studiekompetanse etter 4 år	27	1,3 %	43	3,7 %		
Sum kompetanse etter 4 år	1729	81,0 %	638	55,1 %		
Sum yrkeskompetanse etter 4 år	1383	64,8 %	329	28,4 %		
Sum studiekompetanse etter 4 år	346	16,2 %	309	26,7 %		
Hvorav med dobbeltkompetanse	400	18,7 %				

Før og etter Kunnskapsløftet	Hjelpe- pleier og omsorgs- arbeider	Prosent	Helsefag- arbeider	Prosent	Endring	
I alt	3293	100,0 %	3376	100,0 %	83	
Yrkeskompetanse skole etter 3 år	1316	40,0 %	1	0,0 %	-1315	
Yrkeskompetanse lære etter 4 år	316	9,6 %	767	22,7 %	451	
Studiekompetanse etter 3 år	585	17,8 %	1134	33,6 %	549	Endring %
Sum kompetanse til normert tid	2217	67,3 %	1902	56,3 %	-315	-14,2 %
Yrkeskompetanse skole etter 4 år	80	2,4 %	11	0,3 %		
Studiekompetanse etter 4 år	70	2,1 %	113	3,3 %		
Sum kompetanse etter 4 år	2367	71,9 %	2026	60,0 %	-341	-14,4 %
Sum yrkeskompetanse etter 4 år	1712	52,0 %	779	23,1 %	-933	-54,5 %
Sum studiekompetanse etter 4 år	655	19,9 %	1247	36,9 %	592	90,4 %
Hvorav med dobbeltkompetanse	400	12,1 %				

Denne gjennomgangen viser at innføringen av det nye helsearbeiderfaget ikke har vært det riktige virkemidlet for å utdanne flere unge innenfor sektoren med yrkeskompetanse. Mulige forklaringer på denne manglende suksessen, og den generelle lekkasjen fra helse- og sosialfaglig yrkeskompetanse og over mot studiekompetanse, finnes i en nylig avsluttet studie (Høst m.fl. 2012). Det som her særlig vektlegges er at det ligger bevisste valg bak elevenes vei til studiekompetanse og at verken en læreplass i helsearbeiderfaget eller en framtidig jobb som helsefagarbeider framstår som attraktivt nok i konkurransen med høyere utdanning innenfor sektoren. Dersom man hadde studert gjennomstrømningen på omsorgsarbeiderfaget nærmere, og ikke minst på barne- og ungdomsarbeiderfaget, som også er et lærefag og med langt flere elever, kunne man lett ha forutsett skjebnen til det nye faget, Helsefagarbeider.

4.4 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett på to strukturelle grep som fulgte av Kunnskapsløftet, nemlig innføringen av bredere Vg2 programområder på tre yrkesfaglige utdanningsprogram og innføringen av det nye helsearbeiderfaget innenfor Helse- og sosialfag. Motivasjonen for å innføre bredere programområder var at dette skulle lette overgangen fra skole til bedrift, både ved at elevene kunne velge mellom et

bredere utvalg av lærefag etter Vg2 og ved at bedriftene kunne velge mellom flere søkere. Bakgrunnen for å innføre det nye helsearbeiderfaget etter 2+2 modellen var å gjøre dette i størst mulig grad til hovedmodellen for fagopplæring, også i Helse- og sosialfag.

Det er vanskelig å sammenlikne situasjonen før og etter reformen innenfor Teknikk og industriell produksjon og Bygg- og anleggsteknikk fordi disse to utdanningsprogrammene, i tillegg til å få bredere Vg2 programområder, også ble omfattet av et annet strukturelt grep, nemlig sammenslåingen av fem studieretninger til to utdanningsprogram. Ved siden av dette har det også blitt foretatt noen mindre justeringer med konsekvenser for enkeltfag, som at læretiden i rørleggerfaget er utvidet. Når vi tar hensyn til disse endringene, sitter vi igjen med svært små endringer i kompetanseopptak. Andelen med fagbrev etter fire år er redusert med to prosentpoeng i Bygg- og anleggsteknikk, mens den er økt med et halvt prosentpoeng i Teknikk og industriell produksjon. Andelen som oppnådde studiekompetanse økte med omtrent et prosentpoeng i begge utdanningsprogram. Når vi ser på enkeltfagene innenfor de to utdanningsprogrammene, finner vi endringer i kompetanseopptak, men de går i begge retninger og oppveier stort sett hverandre. Dermed er de nok mer uttrykk for tilfeldige svingninger enn faktiske endringer.

I Restaurant- og matfag er bildet enklere. Her ble fem VK1-tilbud slått sammen til to programområder, og for øvrig var situasjonen den samme. Her var andelen som oppnådde fagbrev til normert tid den samme før og etter Kunnskapsløftet, mens andelen som oppnådde studiekompetanse økte med to prosentpoeng. Alt i alt kan vi så langt ikke se noen effekt av de nye og bredere programområdene, men vi må ta forbehold for at finanskrisen kan ha motvirket eventuelle positive effekter, spesielt i Bygg- og anleggsteknikk.

Det nye helsearbeiderfaget erstatter to tidligere utdanninger; omsorgsarbeiderfaget etter 2+2 modellen og hjelpepleierutdanningen med tre års opplæring i skole. Vi har fulgt de to siste kullene av VK1-elever i de aktuelle fagene før reformen og de to første kullene av helsefagarbeidere fra de to første kullene etter reformen. Av elevene fra hjelpepleierutdanningen oppnådde 61,5 prosent yrkeskompetanse etter tre år, mens 14,9 prosent oppnådde studiekompetanse. Siden fortsatte en betydelig andel av de som hadde oppnådd yrkeskompetanse til påbygg. Resultatet av dette var at 81 prosent hadde kompetanse etter fire år, fordelt på 46 prosent med ren yrkeskompetanse, 16 prosent med ren studiekompetanse og 19 prosent med dobbeltkompetanse. For omsorgsarbeiderne var situasjonen at bare 55 prosent hadde kompetanse etter fire år, fordelt på 28 prosent med yrkeskompetanse og 27 prosent med studiekompetanse.

Slår vi de to utdanningene fra før Kunnskapsløftet sammen, finner vi at til sammen 72 prosent oppnådde kompetanse, fordelt på 40 prosent med ren yrkeskompetanse, 20 prosent med ren studiekompetanse og 12 prosent med dobbeltkompetanse. For det nye helsearbeiderfaget er status etter fire år at til sammen 60 prosent hadde oppnådd kompetanse, fordelt på 23 prosent med yrkeskompetanse og 37 prosent med studiekompetanse. De elevkullene vi sammenlikner er omtrent jevnstore, og konklusjonen er at strukturendringen som fulgte av Kunnskapsløftet har ført til at antallet fra ungdomskullene med yrkeskompetanse etter fire år har sunket til under halvparten, mens antallet med studiekompetanse er nesten fordoblet. Mens 12 prosent hadde dobbeltkompetanse etter fire år før reformen, kan ingen oppnå det nå. Dersom man hadde studert gjennomstrømningen på omsorgsarbeiderfaget nærmere, og ikke minst på barne- og ungdomsarbeiderfaget, som også er et lærefag og med langt flere elever, kunne man lett ha forutsett skjebnen til det nye faget.

5 Hva fremmer og hva hemmer kompetanseoppnåelsen?

Nils Vibe

5.1 Analyser av kompetanseoppnåelse til normert tid

5.1.1 Hva har tidligere forskning vist?

I dette kapitlet skal vi presentere to multivariate analyser som identifiserer faktorer som kan forklare forskjeller i kompetanseoppnåelse. Det er i første rekke ved NIFU at det er gjennomført prosjekter som lar seg sammenlikne med vårt. Vi har tidligere nevnt evalueringen av Reform 94 (Støren m.fl. 1998; Edvardsen m.fl. 1998; Grøgaard m.fl. 2002), Størens studie av kullene 1999 til 2001 (Støren m.fl. 2007) og studien «Bortvalg og kompetanse» av 2002-kullet i sju østlandsfylker (Markussen m.fl. 2008). I kapittel 9 i denne rapporten presenteres en teoretisk modell som er hentet fra «Bortvalg og kompetanse» og som skal gi grunnlag for å forklare og forstå frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. Det skilles her mellom fire hovedtyper av forhold som kan påvirke utfallet, nemlig bakgrunnsopplysninger om eleven, tidligere skoleprestasjoner, kontekstuelle forhold og elevens engasjement ved skolen. Vi har i denne studien tilgang til opplysninger som dekker de tre første typene forhold, men ikke den siste, som gjelder motivasjon og innsats, siden dette er en studie som er basert på registerdata og ikke på surveydata. Vi har imidlertid informasjon om elevenes førsteønske, som kan antas å være relatert til motivasjon..

Selv om det varierer hvilke faktorer som er tatt med i studiene vi refererer til, har de til felles at de viser en særlig sterk sammenheng mellom karakterer oppnådd i grunnskolen og sannsynligheten for å oppnå kompetanse. Videre har landbakgrunn, kjønn, foreldres utdanningsnivå og yrkesaktivitet, innfrielse av førsteønske og studieretning betydning, men ikke i samme grad som karakterene. Det er videre en sterk sammenheng mellom foreldres utdanningsnivå og karakterer, slik at effekten av foreldrenes utdanningsnivå svekkes når karakterer er med i analysene. Dermed viser analysene at foreldrenes yrkesaktivitet kan være en vel så viktig prediktor for kompetanseoppnåelse som utdanningsnivået. I noen av studiene er også fravær tatt med som forklaringsvariabel (Markussen m.fl. 2008 og Støren m.fl. 2007), og dette viser seg å ha signifikant negativ effekt på sannsynligheten for å gjennomføre og bestå. Endelig er også kontekstuelle variable som geografi og studieretning også inkludert i de fleste studiene som forklaringsfaktor. I «Bortvalg og kompetanse» (Markussen m.fl. 2008) ble dessuten en rekke holdningsvariable tatt med i modellene.

Det er ikke å forvente at vi skal finne noe nytt i forhold til de tidligere studiene. Vi har omtrent de samme forklaringsfaktorene med i våre analyser. Tema for denne studien er imidlertid Kunnskapsløftet og den nye tilbudsstrukturen i videregående opplæring. Hvilken effekt kan den ha hatt på

gjennomføring og kompetanseoppnåelse? Finner vi effekter, og hvis vi gjør det, er det i det hele tatt mulig å skille slike effekter fra andre forhold som kan ha endret seg og som kan virke inn på kompetanseoppnåelsen? For å undersøke dette, vil vi gjennomføre analyser som ligner på de tidligere studiene, men som altså også kontrollerer for det tidsskillet som reformen representerer.

I tidligere studier har det vært vanlig å inkludere elever fra alle studieretninger i de samme analysene når man skal predikere sannsynligheter for å oppnå kompetanse (Støren m.fl. 1998; Støren m.fl. 2007; Markussen m.fl. 2008). Vi har valgt å foreta separate analyser av yrkesfag og studieforberedende fordi modellene for fag- og yrkesopplæring og for generell studieforberedende utdanning er så forskjellige. Fag- og yrkesopplæringen bygger på to år i skole og to år i lære som hovedmodell. Dette innebærer fire års opplæring, men enda viktigere er det at overgangen fra skole til lære ikke garanterer at eleven kommer videre, slik det er i de treårige skoleløpene. Dermed vil en strukturell barriere opptre bare for et utvalg av elevene, og det vil ramme de elevene som har dårlige karakterer og høyt fravær særlig hardt. At tidligere studier har funnet sterke negative effekter på gjennomføringen av å starte i en yrkesfaglig studieretning er dermed ikke overraskende (Støren m.fl. 1998:168). Når det ikke tilbys tilstrekkelig med læreplasser i forhold til etterspørselen, eller bedriftene ikke ønsker å ta inn de som søker læreplass, og alternative skoletilbud viser seg å være mer av teoretisk interesse enn et reelt alternativ, er det nærmest gitt at vi finner negative effekter på kompetanseoppnåelsen av å starte på en yrkesfaglig utdanning.

En annen svært viktig grunn for å skille mellom de to hovedretningene i videregående opplæring er at de rekrutterer helt forskjellig når det gjelder tidligere prestasjoner, målt gjennom grunnskolekarakterer. Mens gjennomsnittskarakteren for elevene på de fire studieforberedende programmene er mellom 4,2 og 4,7, varierer den mellom 3,2 og 3,9 på de yrkesfaglige programmene (Frøseth 2008:77). Hvis vi foretok felles analyser for kompetanseoppnåelse, og kontrollerte for grunnskolekarakterer, ville vi få resultater som er mulige både å forstå og forklare, men som likevel gir liten intuitiv mening. Det var det som skjedde i «Bortvalg og kompetanse» der en av figurene (Markussen m.fl. 2008:192) viser at *sannsynligheten* for å fullføre og bestå er lavest på Musikk, dans og drama, samtidig som nettopp dette utdanningsprogrammet var blant dem der flest fullførte og besto (ibid:76). De to tilsynelatende helt motstridende funnene er begge to helt korrekte og redegjøres for, mens forklaringen på det tilsynelatende paradokset er at det kontrolleres for effekten av karakterer i det første tilfellet, mens det ikke gjøres i det andre. Ved å skille mellom studieforberedende og yrkesfag, reduseres betydningen av karakterer som forklaring på forskjell mellom ulike retninger kraftig. Enda et argument for å foreta separate analyser av yrkesfagene og studieforberedende er at endringene i tilbudsstrukturen som fulgte av Kunnskapsløftet medførte størst endringer for yrkesfagene.

5.1.2 To separate analysemodeller med flere mulige utfall

Ut fra disse betraktningene har vi valgt å foreta separate analyser av elever som starter i studieforberedende program og de som går i yrkesfaglige utdanningsprogram. Fordi 96-97 prosent blant de av elevene på Medier og kommunikasjon som oppnår kompetanse velger studiekompetanse, har vi valgt å inkludere dette utdanningsprogrammet i gruppen av studieforberedende program. Før Kunnskapsløftet var det et lærefag på den allmennfaglige studieretningen, IKT-driftsfag. Det vil også kunne være noen ganske få elever på de tre studieforberedende programmene som gjennom et omvalg begynner i yrkesfag. Vi har valgt å inkludere i analysene de ganske få som ender opp med yrkeskompetanse etter tre år i skole etter et omvalg fra de tre studieforberedende utdanningsprogrammene, eller gjennom Medier og kommunikasjon. Vi vil da bruke bare ett utfall for oppnådd kompetanse, nemlig oppnådd kompetanse etter tre år i skole.

Analysen av kompetanseoppnåelse innenfor yrkesfagene vil nødvendigvis måtte bli mer kompliserte, fordi vi her i realiteten har tre veier mot kompetanse; en til fagbrev etter 2+2 modellen, en treårig skolebasert fagutdanning og tre år i skole der de to første er i yrkesfag og det siste er et påbyggingsår for studiekompetanse. Selv om det enkleste ville være å velge en enkel modell med bare to mulige utfall for den avhengige variabelen, nemlig oppnådd kompetanse og ikke oppnådd kompetanse. For yrkesfagene vil det likevel være hensiktsmessig å skille mellom oppnådd yrkeskompetanse og

studiekompetanse som egne utfall, men vi har valgt ikke å skille mellom et treårig skoleløp og 2+2 modellen. Vi har også valgt å se på de som oppnår kompetanse etter fire år, uansett om de har gått i et tre- eller fireårig løp. I analysen av yrkesfagelevne vil det fortsatt være en utfordring at de som velger opplæring etter 2+2 modellen vil kunne møte en strukturell barriere ved overgangen fra skole til bedrift og at dette kan slå negativt ut. Imidlertid finnes påbygging for studiekompetanse som et alternativ for alle yrkesfagelever.

Ved siden av å skille mellom to hovedtyper av kompetanse for yrkesfagelevne, ønsker vi også å skille mellom ulike utfall for de som ikke oppnår kompetanse. Her har vi valgt å holde oss til de kategoriene som er brukt i «Bortvalg og kompetanse» (Markussen m.fl. 2008:47), nemlig de som har gjennomført, men ikke bestått og de som sluttet før de var ferdige. Den første gruppa har brukt den tiden som det normalt skal ta å oppnå kompetanse. Vi har valgt å dele denne gruppa i to, nemlig de som fortsatt var i videregående opplæring, men var forsinket i forhold til normert progresjon, og de som fulgte normert progresjon, men ikke oppnådde kompetanse i løpet av det som normalt skulle ha vært det siste året. Dermed får vi fire mulige utfall for elevene i de studieforberedende løpene, inkludert Medier og kommunikasjon, og fem utfall for yrkesfagelevne.

For at vi skal kunne predikere sannsynligheter for mer enn to mulige utfall, bruker vi multinomisk logistisk regresjon (Long og Freese 2006:223). Det betyr at det velges en referansekategori blant utfallskategoriene, i vårt tilfelle avbrutt videregående opplæring. Så estimeres det sannsynligheter separat for hvert par av utfallskategorier der referansekategorien alltid utgjør den ene delen av paret. I vårt tilfelle får vi da en analyse for sannsynligheten for å oppnå kompetanse i forhold til å avbryte, en for å gjennomføre uten å bestå i forhold til å avbryte og en for å være forsinket i forhold til å avbryte.

Logistisk regresjon er en analysemetode som setter store krav når resultatene skal tolkes. Analysene kan dessuten, som i lineær multippel regresjon, gjøres enda mer avanserte, for eksempel ved å innføre samspillsledd i analysemodellene. Det betyr at man i tillegg til å måle effekten av hver enkelt av de uavhengige variablene på den avhengige variabelen også tar hensyn til eventuell statistisk interaksjon mellom to uavhengige variabler. Eksempler på dette i våre analyser kunne være interaksjon mellom kjønn og innvandrerbakgrunn, eller kjønn og utdanningsprogram. Vi har valgt ikke å innføre samspillsledd i våre analyser, fordi vi i denne rapporten ønsker å holde oss på et overordnet nivå der det skal være mulige å formidle relativt enkle tolkninger av de fenomenene vi studerer. Dersom vi for eksempel ønsket å gå mer i dybden i analyser av sammenhengen mellom innvandrerbakgrunn og kompetanseoppnåelse, ville det være naturlig å bruke mer sofistikerte analysemodeller hvor samspillsledd ville hatt en naturlig plass.

5.2 Elever som starter i studieforberedende løp

5.2.1 Spesifisering av analysemodellen

Vår analysemodell for kompetanseoppnåelse i studieforberedende utdanningsløp har fire mulige utfall, slik det er vist i tabell 5.1. Tre av fire fullfører og består med studiekompetanse innen tre år, 15,3 prosent gjennomfører de tre årene uten å bestå, 6,5 prosent var fortsatt i videregående opplæring det tredje året, men forsinket, mens 3,2 prosent hadde avbrutt og ikke var i videregående opplæring det tredje året. De to siste utfallskategoriene er definert på samme måte og har det samme omfanget som vi har vist i figur 2.2 for overgangen fra det andre til det tredje året. «Avbrutt» er referansekategori og sannsynlighetene for de tre andre utfallene beregnes mot dette utfallet.

Tabell 5.1 viser også hvilke uavhengige variabler som er med i analysen. Åtte av dem er dikotome, slik som jente, der referansekategorien nødvendigvis må være gutt, mens seks forhold har flere mulige kategorier og der har vi valgt en av dem som referansekategori. Dette gjelder de sju landsdelene, der Oslo og Akershus er referansekategori. Tallene til høyre for de uavhengige variablene viser gjennomsnittsverdien i hele materialet. Når gjennomsnittsverdien for jente er 0,548, betyr dette at 54,8 prosent av de 122695 enhetene i materialet er jenter.

I listen over uavhengige variabler inngår fødselstidspunkt, det vil si når på året man er født. Vi ønsker å ta dette med i analysen fordi en tidligere analyse (Frøseth m.fl. 2008:44) viste at det er en sammenheng mellom dette forholdet og grunnskolekarakterene. Vi har også tatt med opplysninger om elevene arbeidet ved siden av skolen det første skoleåret i videregående opplæring og både mors og fars utdanning og yrkesaktivitet. Når det gjelder landbakgrunn, har vi definert som etnisk norske de som selv er født i Norge og minst en av foreldrene er født i Norge, eller født i utlandet av norskfødte foreldre. Innvandrere er de som er født i utlandet og der ingen av foreldrene er født i Norge. Etterkommere er født i Norge, men har foreldre som er født i utlandet.

Tabell 5.1 Fordeling i utvalget på avhengig variabel og gjennomsnittsverdier for uavhengige variabler i multinomisk logistisk regresjon som predikerer sannsynligheten av i alt fire ulike utfall for kompetanseoppnåelse innen tre år for elever i studieforbereende utdanningsprogram og Medier og kommunikasjon. Fire grunnskolekull (2004-2007).

			Antall	Prosent
Jente	0,548			
Født Januar til April (ref.kategori)	0,354	Fullført og bestått	92084	75,1
Født Mai til August	0,341	Gjennomført, ikke bestått	18779	15,3
Født September til Desember	0,305	Forsinket	7948	6,5
Oslo Akershus (referansekategori)	0,237	Avbrutt	3884	3,2
Hedmark Oppland	0,073	Sum	122695	100,0
Rest Østlandet	0,188			
Agder	0,058			
Vest-Norge	0,207			
Midt-Norge	0,142			
Nord-Norge	0,095			
Etnisk norsk (referansekategori)	0,930			
Innvandrer	0,037			
Etterkommer	0,033			
Far fullført høyere utdanning	0,397			
Mor fullført høyere utdanning	0,445			
Mor jobbet ikke/uoppg. første år (ref.kat)	0,142			
Mor jobbet heltid første år	0,568			
Mor jobbet deltid første år	0,290			
Far jobbet ikke/uoppg. første år (ref.kat)	0,132			
Far jobbet heltid første år	0,803			
Far jobbet deltid første år	0,065			
Karakter fra grunnskolen	4,457			
Etter Kunnskapsløftet	0,534			
Innfridd ønske om kurs og skole	0,753			
Valgte utradisjonelt Vg1	0,019			
Førsteår studiespesialisering (ref.kat.)	0,748			
Førsteår idrettsfag	0,114			
Førsteår musikk, dans, drama	0,063			
Førsteår medier og komm.	0,075			
Jobb ved siden av skole første år	0,208			

Vi ser også av tabell 5.1 at opplysninger om innfrielse av førsteønske er tatt med. Dette gjelder om elevene fikk innfridd sine førsteønsker om utdanningsprogram og skole ved søkning det første året, eller mer bestemt: om de begynte på det utdanningsprogrammet og den skolen de hadde som førsteønske. «Valgte utradisjonelt» betyr om eleven valgte et utdanningsprogram der han ville høre til et klart mindretall, det vil i denne første analysen si at en gutt velger Musikk, dans, drama.

Tabell 5.2 viser resultatet av den multinomiske logistiske regresjonsanalysen. Vi har begrenset oss til å ta med regresjonskoeffisientene (B-verdiene), med et mål for usikkerhet og signifikansnivå.

Tabell 5.2 Resultat av multinomisk logistisk regresjon som måler sannsynligheten av i alt fire ulike utfall for kompetanseoppnåelse innen tre år etter grunnskolen. Gjelder elever på Studiespesialisering, Idrettsfag, Musikk, dans, drama og Medier og kommunikasjon. Fire grunnskolekull (2004-2007).

Fullført og bestått	B	Std. Error	Sig.		B	Std. Error	Sig.
Konstant	-6,78	0,12	0,000	Mor høyere utdanning	-0,02	0,04	0,705
Jente	-0,33	0,04	0,000	Mor Heltid	0,48	0,05	0,000
Født Mai til August	0,25	0,04	0,000	Mor Deltid	0,35	0,05	0,000
Født Sept til Des	0,36	0,04	0,000	Far Heltid	0,67	0,04	0,000
Hedmark Oppland	-0,20	0,08	0,012	Far Deltid	0,41	0,07	0,000
Rest Østlandet	-0,16	0,06	0,003	Grunnskolekarakter	2,10	0,03	0,000
Agder	-0,19	0,08	0,016	Etter Kunnskapsløftet	0,16	0,03	0,000
Vest-Norge	-0,39	0,05	0,000	Førsteønske innfridd	0,34	0,04	0,000
Midt-Norge	-0,13	0,06	0,042	Utradisjonell	0,06	0,15	0,682
Nord-Norge	-1,00	0,06	0,000	Idrettsfag	0,38	0,06	0,000
Innvandrere	0,37	0,08	0,000	Mus/Dans/Drama	-0,50	0,09	0,000
Etterkommer	0,44	0,10	0,000	Med og komm	-0,58	0,05	0,000
Far høyere utdanning	0,07	0,04	0,083	Arbeid 1. år	0,12	0,05	0,008
Gjennomført, ikke bestått							
	B	Std. Error	Sig.		B	Std. Error	Sig.
Konstant	-1,47	0,12	0,000	Mor høyere utdanning	-0,04	0,04	0,327
Jente	-0,49	0,04	0,000	Mor Heltid	0,36	0,05	0,000
Født Mai til August	0,22	0,04	0,000	Mor Deltid	0,24	0,05	0,000
Født Sept til Des	0,26	0,04	0,000	Far Heltid	0,41	0,05	0,000
Hedmark Oppland	-0,08	0,08	0,313	Far Deltid	0,19	0,08	0,011
Rest Østlandet	-0,08	0,06	0,163	Grunnskolekarakter	0,66	0,03	0,000
Agder	-0,24	0,08	0,004	Etter Kunnskapsløftet	0,15	0,04	0,000
Vest-Norge	-0,27	0,06	0,000	Førsteønske innfridd	0,16	0,04	0,000
Midt-Norge	-0,17	0,07	0,011	Utradisjonell	0,02	0,16	0,922
Nord-Norge	-0,53	0,06	0,000	Idrettsfag	0,22	0,06	0,001
Innvandrere	0,54	0,08	0,000	Mus/Dans/Drama	-0,64	0,10	0,000
Etterkommer	0,64	0,10	0,000	Med og komm	-0,92	0,06	0,000
Far høyere utdanning	-0,01	0,04	0,785	Arbeid 1. år	0,12	0,05	0,016
Forsinket							
	B	Std. Error	Sig.		B	Std. Error	Sig.
Konstant	0,34	0,13	0,010	Mor høyere utdanning	-0,03	0,05	0,494
Jente	-0,16	0,04	0,000	Mor Heltid	0,18	0,05	0,001
Født Mai til August	0,13	0,05	0,006	Mor Deltid	0,05	0,06	0,387
Født Sept til Des	0,20	0,05	0,000	Far Heltid	0,27	0,05	0,000
Hedmark Oppland	0,24	0,09	0,009	Far Deltid	0,10	0,08	0,223
Rest Østlandet	0,14	0,07	0,029	Grunnskolekarakter	-0,02	0,03	0,441
Agder	0,23	0,09	0,011	Etter Kunnskapsløftet	0,09	0,04	0,020
Vest-Norge	0,16	0,06	0,009	Førsteønske innfridd	0,01	0,04	0,840
Midt-Norge	0,44	0,07	0,000	Utradisjonell	-0,21	0,17	0,210
Nord-Norge	0,15	0,07	0,033	Idrettsfag	0,12	0,07	0,076
Innvandrere	0,24	0,09	0,005	Mus/Dans/Drama	-0,07	0,10	0,462
Etterkommer	0,13	0,11	0,259	Med og komm	-0,67	0,06	0,000
Far høyere utdanning	-0,08	0,05	0,108	Arbeid 1. år	0,10	0,05	0,065

Referansekategori: Avbrutt videregående opplæring

Nagelkerke pseudo R²: 0,246 N= 122695

Det er en separat deltabell for hvert av de tre utfallene, og de skal altså hele tiden vurderes mot referanse kategorien, som er avbrutt videregående opplæring. Det er i praksis helt umulig å lese ut av en slik tabell hvordan sannsynligheten for de ulike utfallene vil være. Det er likevel to ledetråder vi kan følge. For det første kan vi se på resultatet av signifikansberegningen. Den viser oss for eksempel at kjønn har signifikant effekt på sannsynligheten for alle de tre utfallene, sett i forhold til alternativet, som er avbrutt opplæring. Videre er det noen forhold som ikke synes å ha signifikante effekter i det hele tatt, nemlig om far har høyere utdanning, om eleven har valgt kjønnsmessig utradisjonelt, eller om

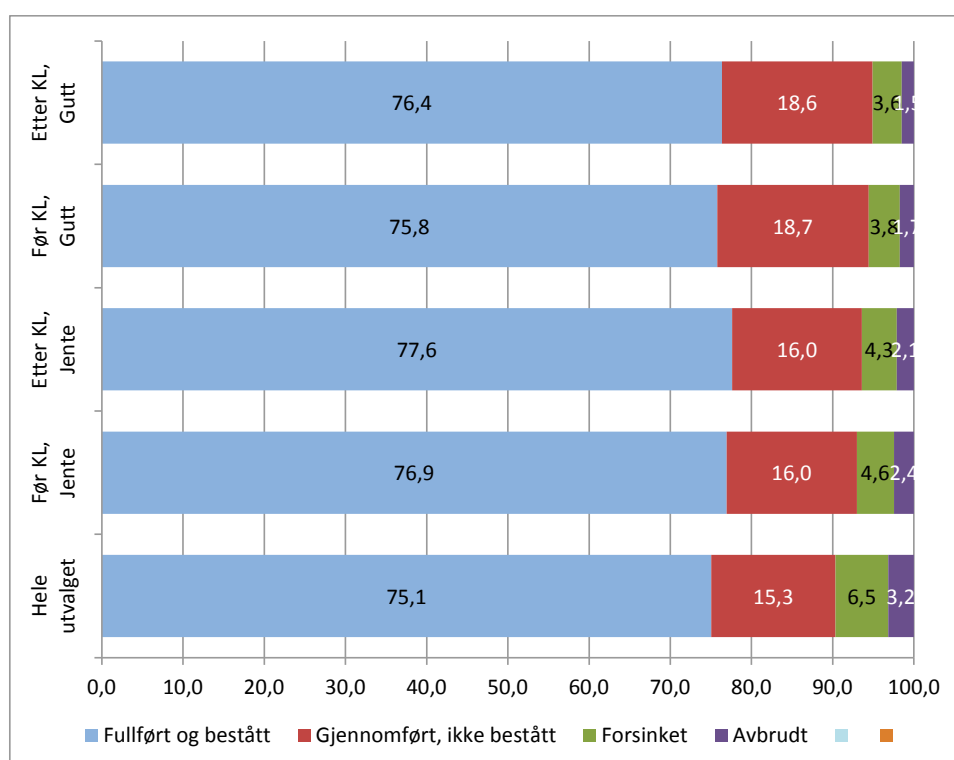
eleven hadde jobb ved siden av skolen det første året. De to siste forholdene vil vi derfor se bort fra i de videre presentasjonene av resultatene. Fortegnet foran koeffisienten (B) gir oss også en pekepinn om forholdet mellom uavhengig og avhengig variabel. Siden alle B-ene for jente har negativt fortegn, tyder dette på at jenter har mindre sannsynlighet enn gutter for hvert av de tre utfallene sett separat, sammenliknet med å avbryte videregående opplæring, når det kontrolleres for effekten av alle de andre uavhengige variablene. Det må likevel utvises stor aktsomhet ved tolkning av tallene, fordi det i praksis ikke er mulig å se hvordan den endelige sannsynligheten for hvert enkelt utfall vil være. Selv om vi finner at faktorene som vi har kontrollert for i analysen har betydning for sannsynligheten for å oppnå kompetanse, så er ikke denne sammenheng nødvendigvis en årsakssammenheng.

Under tabell 5.2 er det oppgitt en verdi for et mål som er tenkt å gi en antydning av forklaringskraften i modellen, Nagelkerke pseudo R^2 , som her er oppgitt til å være 0,246. Dette må ikke forveksles med forklart varians i lineær regresjon. Et tilsvarende mål er ikke mulig å beregne når vi bruker logistisk regresjon. Vi kan faktisk ikke si noe mer enn at denne modellen forklarer en del av variasjonen i sannsynlighet for de ulike utfallene på den avhengige variabelen, men at det aller meste av variasjonen forblir uforklart. Fordi utskriftene fra logistisk regresjon er krevende å tolke, og de fra den multinomiske varianten nærmest er umulige å tolke lenger enn til det aller enkleste nivået, har vi valgt en annen tilnærming til presentasjon av resultatene. Vi har tatt alle B-verdiene fra tabell 5.2 og satt dem inn i ligningen for vår analysemodell. Deretter har vi valgt ut bestemte eksempler på kombinasjoner av egenskaper, som vi varierer, slik at vi kan sammenlikne grupper av elever og deres sannsynlighet for de forskjellige utfallene av kompetanseoppnåelse. Eksempler på dette er å sammenlikne elever på ulike utdanningsprogram og elever med forskjellige karakterer fra grunnskolen, når alt annet er likt. I de kommende underkapitlene skal vi ta for oss de forskjellige uavhengige variablene i modellen og bruke eksemplene som illustrasjoner.

5.3 Eksempler som demonstrerer sammenhenger

5.3.1 Ubetydelige sammenheng med Kunnskapsløftet og kjønn

Det første eksemplet vi ønsker å vise gjelder om det er noen forskjeller på kullene før og etter Kunnskapsløftet. I figur 5.1 skiller vi dessuten mellom gutter og jenter. I den grad det går an å tale om en effekt av Kunnskapsløftet, er den helt marginal. Det er snakk om en økning i sannsynligheten for å fullføre og bestå til normert tid på henholdsvis 0,7 og 0,6 prosentpoeng for jenter og gutter. Vi har tidligere vist (tabell 3.8) at det var en økning i andelen av gutter på de tre studieforbereende programmene som oppnådde studiekompetanse til normert tid på 0,6 prosentpoeng, mens det ikke var noen endring for jentene. Figur 5.1 viser dessuten at det er svært liten forskjell i jenters og gutters sannsynlighet for å fullføre og bestå, bare litt mer enn ett prosentpoeng i jentenes favør. Tabell 3.8 viste en forskjell på 7-8 prosentpoeng. Når denne forskjellen har praktisk talt forsvunnet, skyldes dette at vi kontrollerer for andre forhold. Det er i første rekke karakterene som spiller inn her. Når vi kontrollerer for den forskjellen det er mellom jenters og gutters karakterer fra grunnskolen, har de praktisk talt samme sannsynlighet for å fullføre og bestå.

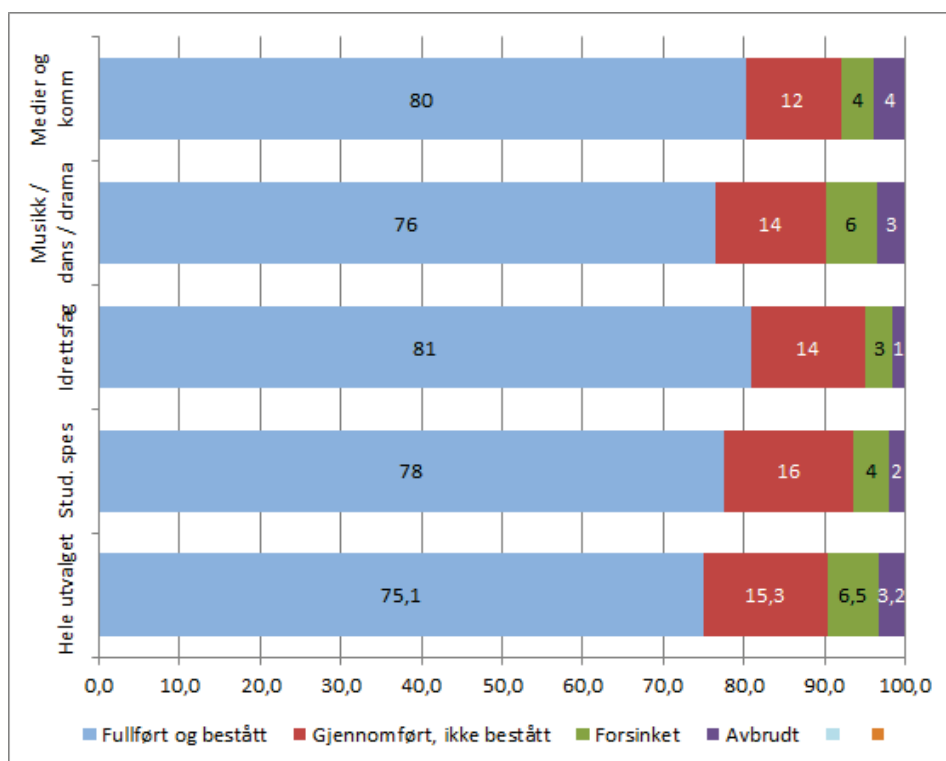


Figur 5.1 Sannsynlighet for å oppnå kompetanse til normert tid for elever i tre studieforbereende utdanningsprogram og Medier og kommunikasjon etter kjønn og årskull.

Referanseperson: Født tidlig på året; Oslo og Akershus; Gjennomsnittskarakter = 4,25; Mor og/eller far født i Norge; Mor og far ikke høyere utdanning; Mor og far jobber heltid; Studieforbereende; Innfridd førsteønske; Valgte tradisjonelt; Arbeidet ved siden av skolen første år.

5.3.2 Små forskjeller etter utdanningsprogram

Figur 5.2 viser sannsynligheten for de fire forskjellige utfallene for elever på de fire utdanningsprogrammene. I slike eksempler må vi holde de andre forholdene konstant, det vil i praksis si at vi velger oss en referanseperson. Denne personen er nærmere beskrevet i figurteksten.



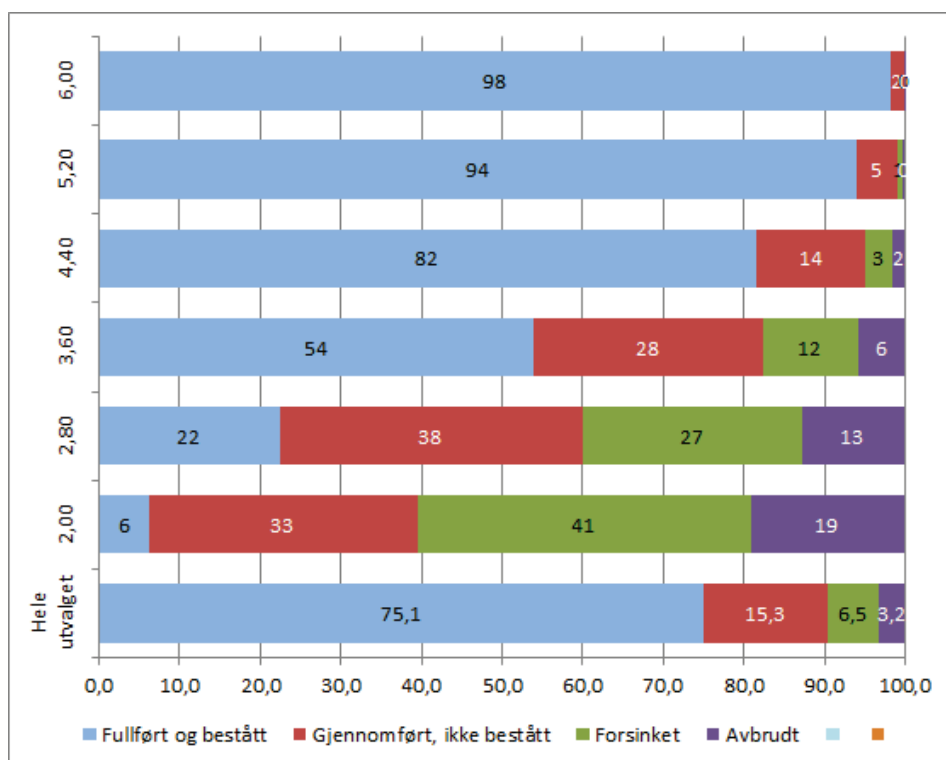
Figur 5.2 Sannsynlighet for å oppnå kompetanse til normalt tid for elever i tre studieforberedende utdanningsprogram og Medier og kommunikasjon etter utdanningsprogram. Referanseperson: Jente; Født tidlig på året; Oslo og Akershus; Gjennomsnittskarakter = 4,25; Født i Norge; Mor og/eller far født i Norge; Mor og far ikke høyere utdanning; Mor og far jobber heltid; Etter Kunnskapsløftet; Innfridd førsteønske; Valgte tradisjonelt; Arbeidet ved siden av skolen første år.

Det er svært små forskjeller i sannsynligheten for kompetanseoppnåelse for elever på de fire utdanningsprogrammene, når vi holder de andre forholdene konstant. Når elever fra Musikk, dans og drama kommer litt dårligere ut enn de andre, vil noen kanskje stusse over dette. Tabell 3.9 viste jo tvert i mot at elevene på nettopp dette utdanningsprogrammet har den høyeste kompetanseoppnåelsen av alle. Slik er det likevel ikke når vi kontrollerer for andre forhold som henger sammen med sannsynligheten for å oppnå kompetanse, og karakterer fra grunnskolen er her det aller viktigste. Elevene på Musikk, dans og drama har det klart høyeste karaktergjennomsnittet av alle utdanningsprogram (Frøseth m.fl. 2008:77). Når vi kontrollerer for dette, ser vi at de faktisk gjør det dårligere enn det vi kunne forvente ut fra karakterene. At det er mange jenter på utdanningsprogrammet, og at jenter har bedre karakterer enn gutter, skal ikke spille noen rolle, ettersom vi jo nettopp kontrollerer for kjønn og karakterer i eksemplet. Det vi her finner er ikke nytt. Det er påvist også i tidligere studier, blant annet i «Bortvalg og kompetanse» (Markussen m.fl. 2008:193).

5.3.3 Sterk variasjon etter grunnskolekarakterer

Figur 5.3 viser sammenhengen mellom grunnskolekarakterene og sannsynligheten for å fullføre og bestå, gjennomføre uten å bestå, være forsinket og å avbryte videregående opplæring. Forskjellene er dramatiske. Vi har her valgt å vise hele variasjonen fra 2,00 til 6,00. To promille av elevene det gjelder har et karaktersnitt på under 2,00, mens 17 av 122695 har et snitt på 6,00. Ytterpunktene blir dermed først og fremst av teoretisk interesse. Også de to nest ytterste kategoriene omfatter få. 6,1 prosent av elevene det her gjelder har karakterer som er 5,2 eller bedre, mens 1,3 har 2,8 prosent og dårligere. Vi

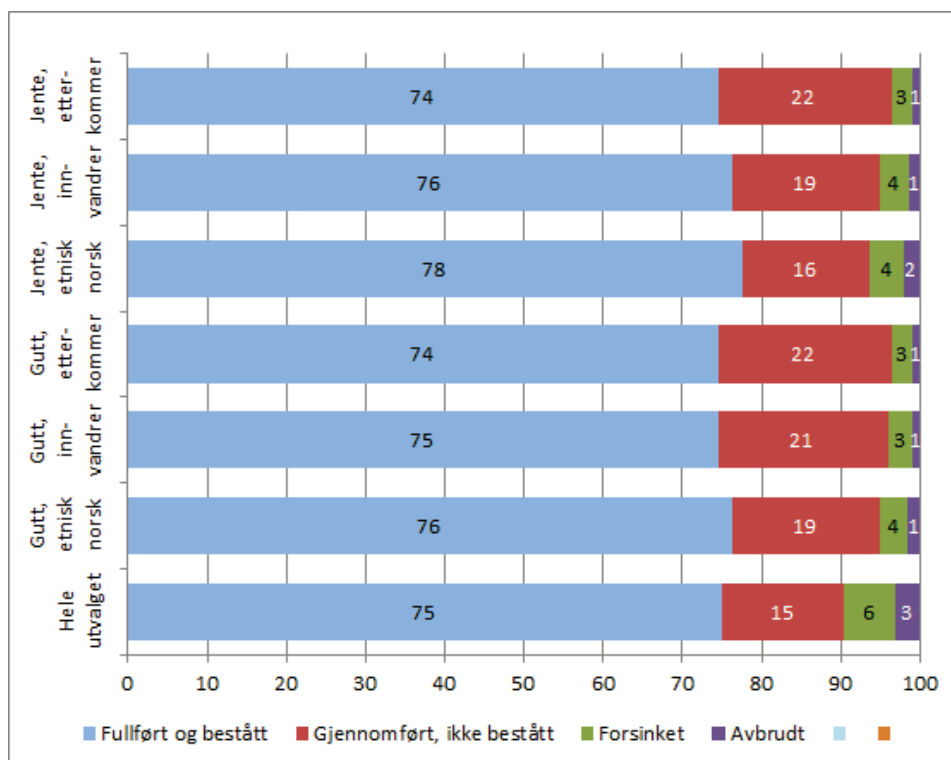
ser at sannsynlighet en for å fullføre og bestå når karakteren blir bedre enn 5,2 ligger på over 90 prosent, mens den er bare på 22 prosent for de med 2,8 i gjennomsnitt. Her er sannsynligheten for å gjennomføre og ikke bestå høyest, 38 prosent, mens den er 27 prosent for å være forsinket. Gjennomsnittskarakteren fra grunnskolen er 4,46 for elevene i denne analysen, og vi ser at sannsynligheten for å fullføre og bestå er 82 prosent for elevene med omtrent slike karakterer. Vi ser ellers at det å avbryte videregående opplæring ikke er det vanligste utfallet for noen av gruppene. Selv for de som har et karaktergjennomsnitt på 2,00, er sannsynligheten for å avbryte bare 19 prosent. Å avbryte før det tredje året ser i liten grad ut til å være et alternativ for elevene på de fire studieforberedende utdanningsprogrammene, selv ikke for de som er aller svakest faglig sett.



Figur 5.3 Sannsynlighet for å oppnå kompetanse til normalt tid for elever i tre studieforberedende utdanningsprogram og Medier og kommunikasjon etter karakterer fra grunnskolen. Referanseperson: Jente; Født tidlig på året; Oslo og Akershus; Født i Norge; Mor og/eller far født i Norge; Mor og far uten høyere utdanning; Mor og far jobber heltid; Etter Kunnskapsløftet; Innfridd førsteønske; Valgte tradisjonelt; Studieforberedende; Arbeidet ved siden av skolen første år.

5.3.4 Norsk/ikke norsk betyr lite

Tabell 5.2 ga en liten antydning om at elever med foreldre som ikke er født i Norge har større sannsynlighet enn de etnisk norske for å gjennomføre videregående opplæring med normert progresjon, men ikke bestå. Figur 5.4 viser at dette holder stikk, men forskjellene er på bare to til fire prosentpoeng. Tabell 5.2 antydte samtidig at jenter kunne ha lavere sannsynlighet for å fullføre og bestå, men også lavere sannsynlighet for å gjennomføre uten å bestå og å være forsinket. Alle effektene var svake, og dette er eksempler på hvor vanskelig det er å tolke slike resultater. Jentene kommer nemlig ut med litt høyere sannsynlighet for å gjennomføre og bestå enn guttene. Forskjellene er likevel marginale og det er liten grunn til å legge vekt på dem. Tabell 3.8 viste at jentene har ca. 7-8 prosentpoeng større beståttandel enn guttene, men når vi kontrollerer for karakterer fra grunnskolen forsvinner denne forskjellen. Når det tas høyde for karakterforskjellene mellom gruppene har det med andre ord ikke betydning om man er gutt eller jente, eller man er etnisk norsk eller ikke for sannsynligheten for å oppnå kompetanse.



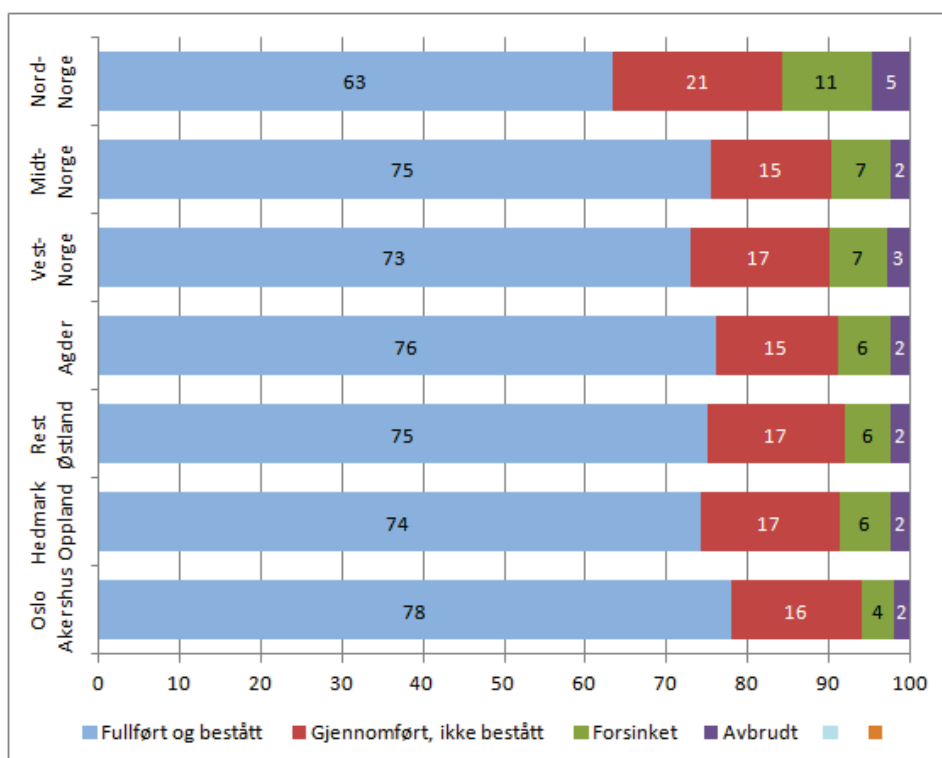
Figur 5.4 Sannsynlighet for å oppnå kompetanse til normert tid for elever i tre studieforbereende utdanningsprogram og Medier og kommunikasjon etter kjønn og landbakgrunn. Referanseperson: Født tidlig på året; Oslo og Akershus; Gjennomsnittskarakter = 4,25; Mor og far uten høyere utdanning; Mor og far jobber heltid; Etter Kunnskapsløftet; Innfridd førsteønske; Valgte tradisjonelt; Studieforbereende; Arbeidet ved siden av skolen første år.

Funnene i figur 5.4 er ikke helt i overensstemmelse med hva andre studier har vist. Støren m.fl. (2007) viser at skandinaver har større sannsynlighet for å fullføre og bestå i studieforbereende enn innvandrere, men kommer fram til at ikke-vestlige etterkommere har større sannsynlighet enn ikke-vestlige førstegenerasjons innvandrere. Som betegnelsene viser, er ikke gruppene definert på samme måte. Dessuten kontrolleres det ikke for effekten av karakterer i det nevnte eksemplet (Støren m.fl. 2007:173). Også Bjørkeng og Dzamarija (2011) dokumenterer at innvandrere har dårligst gjennomføring i videregående opplæring, men heller ikke her kontrolleres det for karakterer (Bjørkeng og Dzamarija 2011:29). Etterkommere har betydelig bedre karakterer enn innvandrere, forskjellen tilsvarer 0,39 karakterpoeng i vårt materiale (ikke vist i egen tabell), og når det kontrolleres for dette, er nok det forklaringen på at vi kommer til andre resultater i våre multivariate analyser. Lødding (2009) har imidlertid innenfor prosjektet «Bortvalg og kompetanse» foretatt tilsvarende beregninger der det

kontrolleres for karakterer og kommer fram til samme resultat som vi gjør. Majoritetsungdommen har den største sannsynligheten for å gjennomføre med bestått, fulgt av innvandrerne, mens etterkommerne har lavest sannsynlighet (Lødding 2009:63).

5.3.5 Forskjell mellom Nord-Norge og Oslo-området

Figur 5.5 viser effekten av hvilken av sju landsdeler eleven kommer fra på sannsynligheten for å gjennomføre og bestå videregående opplæring, i forhold til de øvrige utfallene. Referansepersonen er ei jente med 4,25 i gjennomsnittskarakter og for øvrig de egenskapene som er gjengitt i figurteksten. Vi ser at Oslo og Akershus og Nord-Norge danner ytterpunktene. Mellom de øvrige landsdelene er det marginale forskjeller. I Nord-Norge er sannsynligheten for å gjennomføre og bestå 63 prosent, mens den er 78 prosent i Oslo og Akershus. Nord-Norge utmerker seg for øvrig med å ha de høyeste sannsynlighetene for alle de tre alternative utfallene.



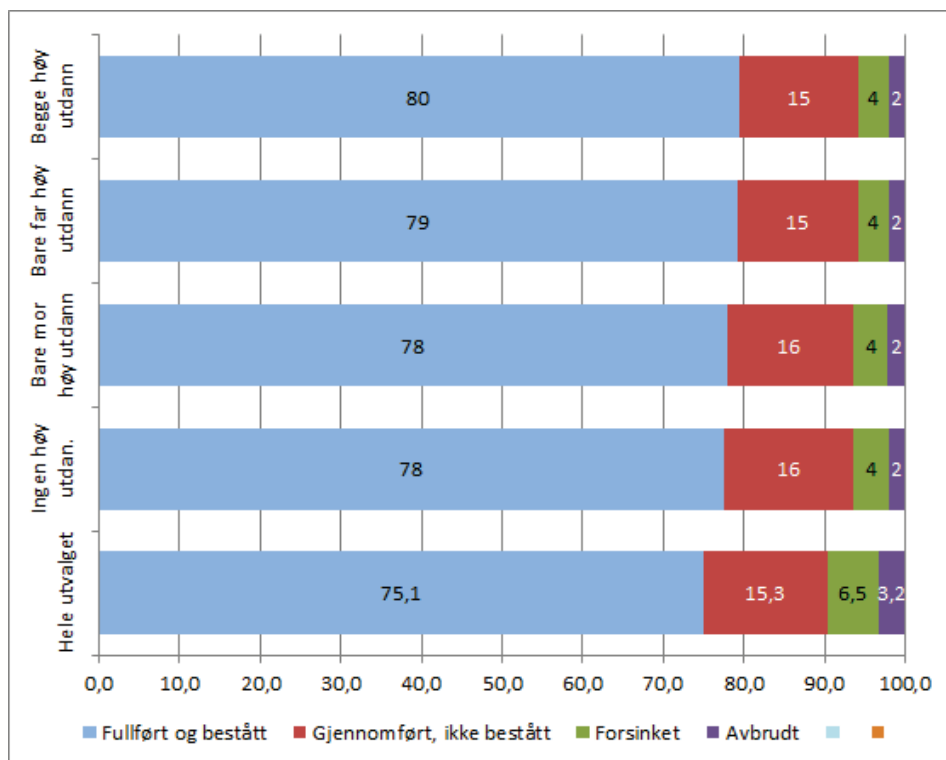
Figur 5.5 Sannsynlighet for å oppnå kompetanse til normert tid for elever i tre studieforberedende utdanningsprogram og Medier og kommunikasjon etter landsdel.

Referanseperson: Jente; Født tidlig på året; Oslo og Akershus; Gjennomsnittskarakter = 4,25; Født i Norge; Mor og/eller far født i Norge; Mor og far ikke høyere utdanning; Mor og far jobber heltid; Etter Kunnskapsløftet; Studieforberedende; Innfridd førsteønske; Valgte tradisjonelt; Arbeidet ved siden av skolen første år.

Vi må i tilknytning til figur 5.5 føye til at vi, ved å operere med sju landsdeler, nok underkommuniserer de regionale forskjellene noe. Vi har tidligere (kapittel 3) sett at fylker som Finnmark og Sogn og Fjordane skiller seg ut med henholdsvis lav og høy kompetanseoppnåelse. Dersom vi hadde skilt mellom samtlige 19 fylker, kunne vi ha fått fram slike skiller også i de multivariate analysene. Den grupperingen vi har foretatt er likevel ikke tilfeldig. Det er for eksempel slik at alle de tre nordligste fylkene skiller seg ut med lav kompetanseoppnåelse, selv om Finnmark kommer desidert dårligst ut.

5.3.6 Foreldrene utdanningsnivå betyr mindre enn om de er yrkesaktive

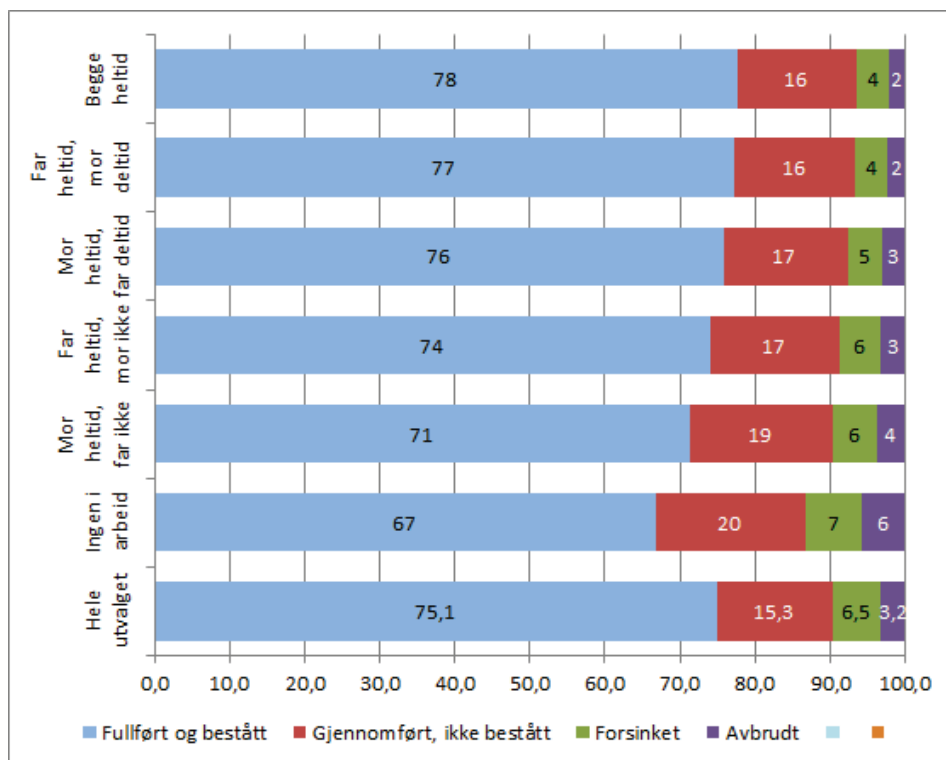
Figur 5.6 viser sammenhengen mellom foreldrenes utdanningsnivå og sannsynligheten for å gjennomføre og bestå videregående opplæring, i forhold til de øvrige utfallene. Referansepersonen er fortsatt ei jente med 4,25 i gjennomsnittskarakter og for øvrig de egenskapene som er gjengitt i figurteksten. Vi ser at forskjellene er svært små, bare på to prosentpoeng når vi sammenlikner de der både mor og far har høyere utdanning med dem der ingen av dem har slik utdanning. Dette kan virke overraskende, men igjen er det slik at kontrollen for karakternivået forklarer hvorfor vi får et slikt funn. For den gruppa vi her studerer er det slik at de som har foreldre med bare grunnskole har en gjennomsnittskarakter på litt over 4, mens gjennomsnittskaracteren for de som har foreldre med høyere utdanning av høyere grad er på ca. 4,7 (ikke vist i tabell eller figur).



Figur 5.6 Sannsynlighet for å oppnå kompetanse til normert tid for elever i tre studieforberedende utdanningsprogram og Medier og kommunikasjon etter foreldrenes utdanning. Referanseperson: Jente; Født tidlig på året; Oslo og Akershus; Gjennomsnittskarakter = 4,25; Født i Norge; Mor og/eller far født i Norge; Mor og far jobber heltid; Etter Kunnskapsløftet; Innfridd førsteønske; Valgte tradisjonelt; Studieforberedende; Arbeidet ved siden av skolen første år.

Et fenomen vi ikke tar hensyn til i våre analyser er at utdanningsnivået i foreldregenerasjonen øker fra år til år. Dermed vil sannsynligheten for å fullføre og bestå til normert tid også øke fra kull til kull. Våre data viser at andelen av avgangselevne fra grunnskolen der minst en av foreldrene har fullført høyere utdanning steg fra 40,4 prosent i 2004-kullet til 42,3 prosent i 2007-kullet.

Figur 5.7 viser hvordan sannsynligheten for å gjennomføre og bestå videregående opplæring varierer etter om foreldrene er i arbeid, i forhold til de øvrige utfallene. Referansepersonen er fortsatt ei jente med 4,25 i gjennomsnittskarakter og for øvrig de egenskapene som er gjengitt i figurteksten. Mens figur 5.6 viste at det er praktisk talt ingen sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og sannsynligheten for de forskjellige utfallene av kompetanseoppnåelse, er det en tydelig variasjon i kompetanseoppnåelsen etter om foreldrene er i arbeid eller ikke og om de arbeider heltid eller deltid. Når ingen av foreldrene er i arbeid, eller vi mangler opplysninger om dette, fullfører to av tre med kompetanse. Når begge foreldrene er i heltidsjobb, er andelen 78 prosent.



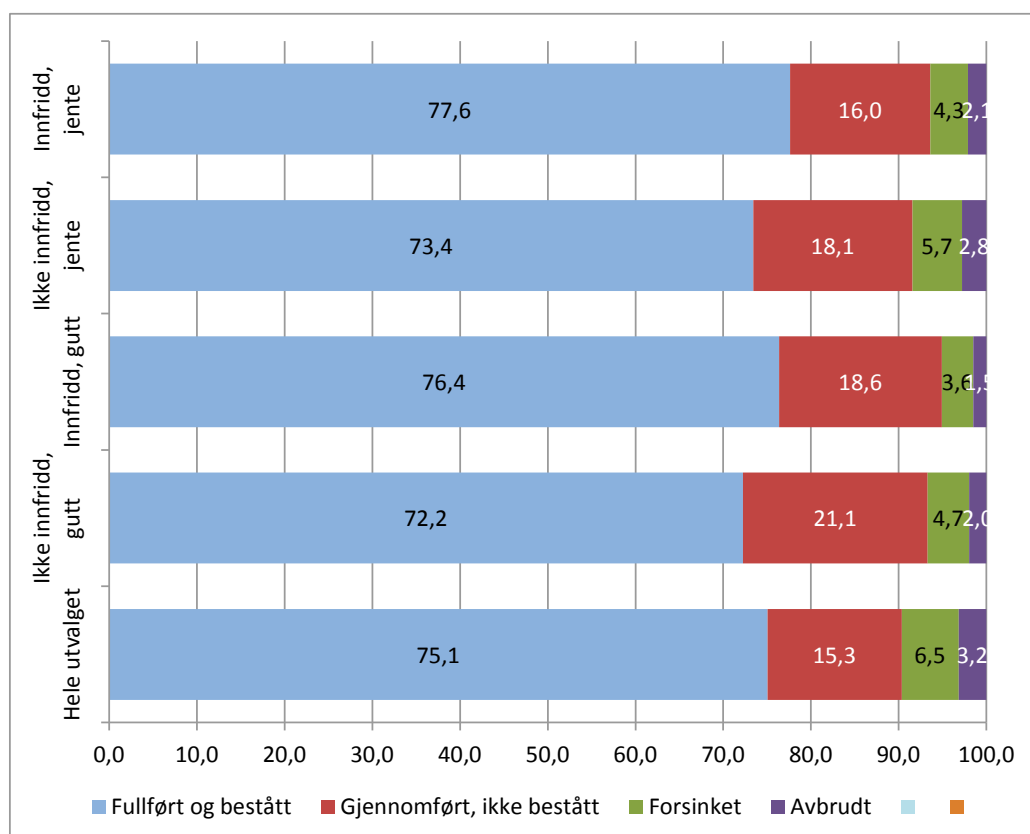
Figur 5.7 Sannsynlighet for å oppnå kompetanse til normert tid for elever i tre studieforberedende utdanningsprogram og Medier og kommunikasjon etter foreldres yrkesaktivitet. Referanseperson: Jente; Født tidlig på året; Oslo og Akershus; Gjennomsnittskarakter = 4,25; Født i Norge; Mor og/eller far født i Norge; Mor og far ikke høyere utdanning; Etter Kunnskapsløftet; Innfridd førsteønske; Valgte tradisjonelt; Studieforberedende; Arbeidet ved siden av skolen første år.

Det må tas et forbehold for definisjonen av de ulike gruppene i figur 3.23. Der hvor det står «far ikke», eller «mor ikke», kan det bety tre ting. For det første kan det bety at den det gjelder ikke jobber, for det andre at denne personen ikke finnes i elevens virkelighet, eller at det ikke foreligger opplysninger om denne personens yrkesaktivitet. «Mor heltid, far ikke» kan altså bety at mor er heltidsarbeidende eneforsørger og at eleven ikke har en person som er registrert som far, eller det kan bety at mor er heltidsarbeidende eneforsørger med en arbeidsledig ektemann.

Vi har allerede pekt på den sterke sammenhengen mellom foreldrenes utdanningsnivå og grunnskolekarakterer. Det er også en sammenheng mellom yrkesaktivitet og utdanningsnivå for foreldrenes del. I vårt materiale er omtrent tre av fire mødre med fullført høyere utdanning på masternivå i heltidsjobb, mens dette gjelder bare en av tre mødre som har grunnskole eller uoppgitt utdanning. Når vi ikke finner noen sammenheng av betydning med foreldrenes utdanning, skyldes det nettopp at vi kontrollerer for foreldrenes yrkesaktivitet og elevenes karakterer samtidig.

5.3.7 Innfrielse av førsteønske har betydning

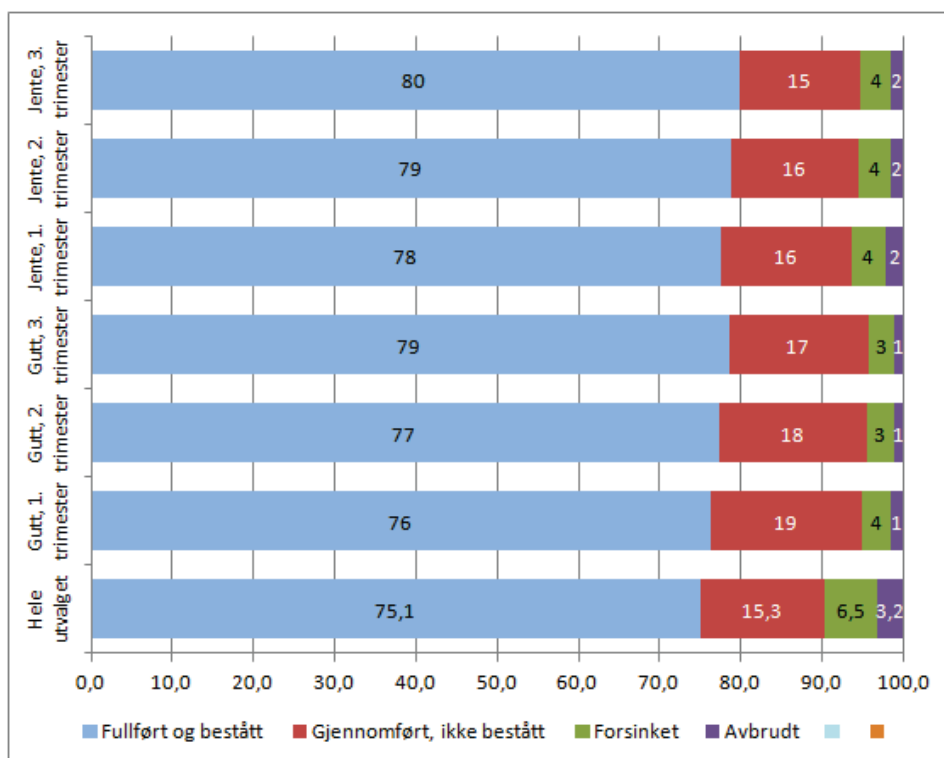
Figur 5.8 viser sammenhengen mellom å få innfridd førsteønsket om utdanningsprogram og skole ved søkning til videregående og sannsynligheten for å gjennomføre og bestå, i forhold til de øvrige utfallene. Referansepersonen er fortsatt ei jente med 4,25 i gjennomsnittskarakter og for øvrig med de egenskapene som er gjengitt i figurteksten. Vi ser at det er en forskjell på ca. fire prosentpoeng på sannsynligheten for å fullføre og bestå mellom å ha fått innfridd førsteønsket om utdanningsprogram og skole ved starten av videregående opplæring eller ikke. Dette er også vist i tidligere studier (Støren m.fl. 1998:151; Støren m.fl. 2007:150), men forskjellen er ikke spesielt stor når vi avgrenser analysen til å gjelde de fire utdanningsprogrammene som leder mot studiekompetanse.



Figur 5.8 Sannsynlighet for å oppnå kompetanse til normalt tid for elever i tre studieforbereende utdanningsprogram og Medier og kommunikasjon etter innfrielse av førsteønske og før og etter Kunnskapsløftet. Referanseperson: Født tidlig på året; Oslo og Akershus; Gjennomsnittskarakter = 4,25; Født i Norge; Mor og/eller far født i Norge; Mor og far ikke høyere utdanning; Mor og far jobber heltid; Studieforbereende; Etter Kunnskapsløftet; Valgte tradisjonelt; Arbeidet ved siden av skolen første år.

5.3.8 Variasjon etter når på året eleven er født

Til slutt i denne analysen vil vi ta opp tråden fra en analyse som ble gjort i en tidligere underveisrapport fra dette prosjektet (Frøseth m.fl. 2008:44). Vi kunne da påvise en selvstendig alderseffekt på grunnskolekarakterene, slik at de som fylte 16 år det året de gikk ut av grunnskolen, og som var født tidlig på året, hadde en gjennomsnittskarakter som var ca. 0,15 karakterpoeng høyere enn de som var født ved slutten av året. Dette ble forklart med at de eldste elevene fortsatt hadde noe av det forspranget de hadde på de yngste da de begynte i grunnskolen, ved at de var nesten et år eldre og mer erfarne.



Figur 5.9 Sannsynlighet for å oppnå kompetanse til normert tid for elever i tre studieforberedende utdanningsprogram og Medier og kommunikasjon etter fødselsårstid og kjønn. Referanseperson: Oslo og Akershus; Gjennomsnittskarakter = 4,25; Født i Norge; Mor og/eller far født i Norge; Mor og far ikke høyere utdanning; Mor og far jobber heltid; Etter Kunnskapsløftet; Innfridd førsteønske; Valgte tradisjonelt; Arbeidet ved siden av skolen første år.

Når vi ser på gjennomsnittskarakterene til elevene i denne analysen, er forskjellen mellom de eldste og de yngste noe mindre enn for hele elevkullet, ca. 0,10 prosentpoeng (ikke vist i tabell). Dette skyldes at vi har med en selektert gruppe å gjøre, der karakternivået er høyere og der variasjonen er mindre. Vi finner også at de fra den eldste tredjedelen har en fullføringsgrad som er 0,7 prosentpoeng høyere enn de fra den yngste tredjedelen (ikke vist i tabell). Figur 5.9 peker derimot i motsatt retning, ved at de yngste har en sannsynlighet for å fullføre som er to-tre prosentpoeng høyere enn de eldste. Hvordan forklarer vi at sammenhengen er snudd? For det første henger det sammen med at vi kontrollerer for karakterene fra grunnskolen. Når vi gjør det, ville vi normalt forvente at det ikke lenger var noen sammenheng mellom når man er født på året, eller alder, og sannsynligheten for å fullføre. Det funnet vi her har gjort kan være en indikasjon på at de yngste elevene kan ha hatt en egen motivasjonsfaktor som har som har gitt dem et ekstra lite dytt gjennom videregående opplæring. De har ikke utlignet forskjellen i kompetanseoppnåelse i forhold til de eldste, men de må, forskjellene i grunnskolekarakterer tatt i betraktning, ha gjort større framskritt enn de eldste elevene. Dette kan kanskje sammenliknes med det Lauglo (1996) finner, når han påviser en ekstra driv for innvandrerelever. Det å være seg bevisst at man har et lite handikapp kan for noen virke som en spore for ekstra innsats.

5.4 Kompetanseoppnåelse i yrkesfagene

5.4.1 Spesifisering av analysemodellen

Modellen for kompetanseoppnåelse i yrkesfagene har et mulig utfall i tillegg til modellen for de studieforberedende programmene. Vi skiller mellom oppnådd yrkes- og studiekompetanse. Vi har imidlertid valgt ikke å skille mellom de to formene for yrkeskompetanse, nemlig de som er oppnådd gjennom 2+2 modellen og de som er basert på et treårig skoleløp. Vi gjør dette valget fordi det er betydelige forskjeller i tilbudsstrukturen innenfor de ulike utdanningsprogrammene når det gjelder

innslaget av skoleløp. På Bygg- og anleggsteknikk og Restaurant- og matfag finnes ikke slike løp, og heller ikke på Teknikk og industriell produksjon og Service og samferdsel. I Naturbruk og Helse- og sosialfag er det henholdsvis to og fem skoleløp. Vi vurderer det slik at det lett vil kunne føre til tolkningsproblemer dersom vi skilte mellom de to yrkesfaglige kompetanseformene som separate utfall. Vi mener derimot at skillet mellom yrkeskompetanse og studiekompetanse er langt mindre problematisk, fordi Påbygging for studiekompetanse er et tilbud for alle yrkesfagelever. Til forskjell fra modellen for kompetanseoppnåelse i de studieforbereidende programmene, har vi valgt å måle oppnådd kompetanse etter fire år for alle, ikke bare for de som følger 2+2 modellen. For mange elever måler vi dermed oppnådd kompetanse innen normert tid pluss ett år. Siden vi følger elevene over fire år, kan vi ikke ta med 2007-kullet i beregningene.

Strukturen i yrkesfagene har gjort det nødvendig med ytterligere en avgrensning av vårt datamateriale. For det første har vi valgt å holde Design og håndverk utenfor. Da den opprinnelige studieretningen Formgivingsfag ble fratatt tilbudet Tegning, form og farge innebar dette en så omfattende endring av tilbudet at det ikke lar seg gjøre å sammenlikne situasjonen før og etter Kunnskapsløftet. Vi frykter dermed at dette kan skape tolkningsproblemer og foretrekker heller å avgrense datamaterialet. Bygg- og anleggsteknikk er grovt sett en sammenslåing av tidligere studieretninger, det samme gjelder Teknikk og industriell produksjon. Her mener vi det er forsvarlig å sammenlikne over tid. For Elektrofag gjelder en annen problemstilling, nemlig at de fleste av opplæringsløpene i dette utdanningsprogrammet varer ut over fire år. Dermed kan vi ikke følge elevene fra 2006 og senere fram til kompetanse. Vi holder derfor Elektrofag utenfor, sammen med et par tilbud, blant annet Rørleggerfaget, som også har lengre opplæringstid enn fire år etter innføringen av Kunnskapsløftet. Vårt datamateriale omfatter dermed 57983 elever fordelt på tre årskull. Vi må derfor ta forbehold for at våre analyser bare omfatter deler av yrkesfagene og at funnene må vurderes i forhold til dette. Ved at Elektrofag ikke er med, holdes for eksempel mange av de mest skoleflinke yrkesfagelevne utenfor.

Vår kompetanseoppnåelsesmodell for yrkesfagene har fem mulige utfall. I tabell 5.3 gjengis både fordelingen på de fem utfallene og en oversikt over de uavhengige variablene som inngår i modellen. 30,1 prosent av elevene oppnår yrkeskompetanse, 17 prosent oppnår studiekompetanse eller dobbeltkompetanse, som vi har valgt å slå sammen for ikke å gjøre modellen unødig komplisert. 14,6 prosent har gjennomført de tilmålte årene og fulgt normert tid, men ikke bestått. 8,7 prosent er forsinket, mens 29,5 prosent har avbrutt utdanningen uten å oppnå yrkes- eller studiekompetanse. Vi ser ellers at modellen har de samme uavhengige variablene som modellen for de studieforbereidende programmene. Forskjellen er at vi her har med seks utdanningsprogram, og ikke fire.

Tabell 5.3 Fordeling i utvalget på avhengig variabel og gjennomsnittsverdier for uavhengige variabler i multinomisk logistisk regresjon som predikerer sannsynligheten av i alt fem ulike utfall for kompetanseoppnåelse innen fire år for yrkesfagelever. Gjelder ikke elever på Medier og kommunikasjon, Elektrofag og Formgivingsfag. Tre grunnskolekull (2004-2006).

			Antall	Prosent
Jente	0,419			
Født Januar til April (ref.kategori)	0,329	Yrkeskompetanse	17476	30,1
Født Mai til August	0,339	Studie-/dobbeltkompetanse	9881	17,0
Født Sept til Des	0,332	Gjennomført, ikke bestått	8452	14,6
Oslo Akershus (ref.kategori)	0,128	Forsinket	5053	8,7
Hedmark Oppland	0,086	Avbrutt	17121	29,5
Rest Østlandet	0,198	Sum	57983	100,0
Agder	0,072			
Vest-Norge	0,241			
Midt-Norge	0,159			
Nord-Norge	0,115			
Førstegenerasjon	0,041			
Etterkommer	0,022			
Far høyere utdanning	0,115			
Mor høyere utdanning	0,153			
Mor ikke i arbeid/uoppg (ref.kat)	0,229			
Mor Heltid	0,433			
Mor Deltid	0,338			
Far ikke i arbeid/uoppg (ref.kat)	0,201			
Far Heltid	0,731			
Far Deltid	0,068			
Grunnskolekarakter	3,388			
Etter Kunnskapsløftet	0,333			
Førsteønske innfridd	0,783			
Utradisjonell	0,046			
Helse- og sosialfag (ref.kat)	0,251			
Bygg og anlegg	0,209			
Naturbruk	0,063			
Rest. og matfag	0,123			
Serv og samferdsel	0,108			
Teknikk og ind. produksjon	0,245			
Arbeid 1. år	0,193			

Tabell 5.4 viser resultatene av den multinomisk logistiske regresjonsanalysen, med regresjonskoeffisientene (B-verdier), et usikkerhetsmål for disse koeffisientene og signifikansnivå. Vi ser at verdien for Nagelkerke Pseudo R2 er betydelig høyere enn i den foregående modellen, men dette skal tolkes med stor forsiktighet. Dette er nemlig ikke et presist mål, men en antydning av forklaringskraft. Vi kan, med forbehold for dette, fastslå at dette nok er en bedre modell. Vi vil i eksemplene som presenteres seinere se at vi får fram langt tydeligere mønstre i denne modellen enn den foregående. Tabell 5.4 viser også at det er signifikante effekter av samtlige uavhengige variabler på sannsynligheten for minst ett av utfallene, selv om noen effekter må sies å være svake. Vi må her minne om det vi allerede har presisert i avsnitt 5.2.1, nemlig at våre modeller vise statistiske sammenhenger. Selv om vi finner at faktorene som vi har kontrollert for i analysen har betydning for sannsynligheten for å oppnå kompetanse, så er ikke denne sammenhengen nødvendigvis en årsakssammenheng.

Tabell 5.4 Resultat av multinomisk logistisk regresjon som predikerer sannsynligheten av i alt fem ulike utfall for kompetanseoppnåelse innen fire år etter grunnskolen for yrkesfagelever. Gjelder ikke elever på Medier og kommunikasjon, Elektrofag og Formgivingsfag. Tre grunnskolekull (2004-2006).

Yrkeskompetanse	B	Std. Error	Sig.		B	Std. Error	Sig.
Konstant	-6,241	0,093	0,000	Mor Heltid	0,346	0,032	0,000
Jente	-0,507	0,037	0,000	Mor Deltid	0,381	0,033	0,000
Født Mai til August	0,136	0,029	0,000	Far Heltid	0,489	0,032	0,326
Født Sept til Des	0,220	0,029	0,000	Far Deltid	0,350	0,053	0,000
Hedmark Oppland	-0,010	0,053	0,845	Grunnskolekarakter	1,583	0,021	0,000
Rest Østlandet	0,044	0,043	0,311	Etter Kunnskapsløftet	-0,035	0,026	0,001
Agder	0,584	0,056	0,000	Førsteønske innfridd	0,465	0,030	0,001
Vest-Norge	0,340	0,042	0,000	Utradisjonell	-0,667	0,059	0,517
Midt-Norge	0,275	0,046	0,000	Bygg og anlegg	0,136	0,048	0,124
Nord-Norge	-0,395	0,050	0,000	Naturbruk	-0,848	0,063	0,837
Førstegenerasjon	0,130	0,066	0,049	Rest og matfag	-0,503	0,045	0,000
Etterkommer	0,198	0,088	0,024	Serv og samf	-0,878	0,050	0,000
Far høyere utdanning	0,036	0,041	0,381	Tekn ind prod	0,200	0,046	0,000
Mor høyere utdanning	0,033	0,036	0,362	Arbeid 1. år	0,311	0,031	0,000
Studie/dobbelkomp.	B	Std. Error	Sig.		B	Std. Error	Sig.
Konstant	-9,732	0,124	0,000	Mor Heltid	0,386	0,042	0,121
Jente	0,042	0,043	0,326	Mor Deltid	0,382	0,043	0,000
Født Mai til August	0,255	0,037	0,000	Far Heltid	0,365	0,041	0,000
Født Sept til Des	0,367	0,037	0,000	Far Deltid	0,214	0,068	0,000
Hedmark Oppland	-0,217	0,065	0,001	Grunnskolekarakter	2,569	0,029	0,000
Rest Østlandet	-0,167	0,052	0,001	Etter Kunnskapsløftet	0,124	0,032	0,682
Agder	-0,047	0,072	0,517	Førsteønske innfridd	0,036	0,037	0,000
Vest-Norge	-0,079	0,051	0,124	Utradisjonell	-0,358	0,074	0,000
Midt-Norge	-0,012	0,056	0,837	Bygg og anlegg	-1,386	0,063	0,000
Nord-Norge	-0,979	0,062	0,000	Naturbruk	-0,369	0,060	0,000
Førstegenerasjon	0,571	0,080	0,000	Rest og matfag	-1,275	0,053	0,024
Etterkommer	0,600	0,098	0,000	Serv og samf	-0,594	0,049	0,012
Far høyere utdanning	0,413	0,047	0,000	Tekn ind prod	-1,908	0,065	0,545
Mor høyere utdanning	0,321	0,043	0,000	Arbeid 1. år	0,061	0,039	0,428
Gjennomført/ubestått	B	Std. Error	Sig.		B	Std. Error	Sig.
Konstant	-3,318	0,100	0,000	Mor Heltid	0,221	0,036	0,000
Jente	-0,344	0,042	0,000	Mor Deltid	0,270	0,037	0,000
Født Mai til August	0,127	0,033	0,000	Far Heltid	0,292	0,035	0,956
Født Sept til Des	0,134	0,034	0,000	Far Deltid	0,146	0,061	0,193
Hedmark Oppland	0,026	0,064	0,682	Grunnskolekarakter	0,565	0,023	0,025
Rest Østlandet	0,298	0,051	0,000	Etter Kunnskapsløftet	-0,012	0,029	0,272
Agder	0,554	0,066	0,000	Førsteønske innfridd	0,257	0,033	0,988
Vest-Norge	0,457	0,051	0,000	Utradisjonell	-0,341	0,067	0,288
Midt-Norge	0,398	0,054	0,000	Bygg og anlegg	0,352	0,055	0,009
Nord-Norge	0,129	0,057	0,024	Naturbruk	-0,272	0,068	0,000
Førstegenerasjon	-0,193	0,077	0,012	Rest og matfag	-0,282	0,052	0,000
Etterkommer	-0,064	0,106	0,545	Serv og samf	-0,531	0,059	0,000
Far høyere utdanning	0,038	0,048	0,428	Tekn ind prod	0,137	0,053	0,000
Mor høyere utdanning	0,020	0,042	0,635	Arbeid 1. år	0,131	0,037	0,003

Referansekategori: Avbrutt videregående opplæring

Nagelkerke pseudo R²: 0,405 N= 57983

Tabellen fortsetter på neste side.

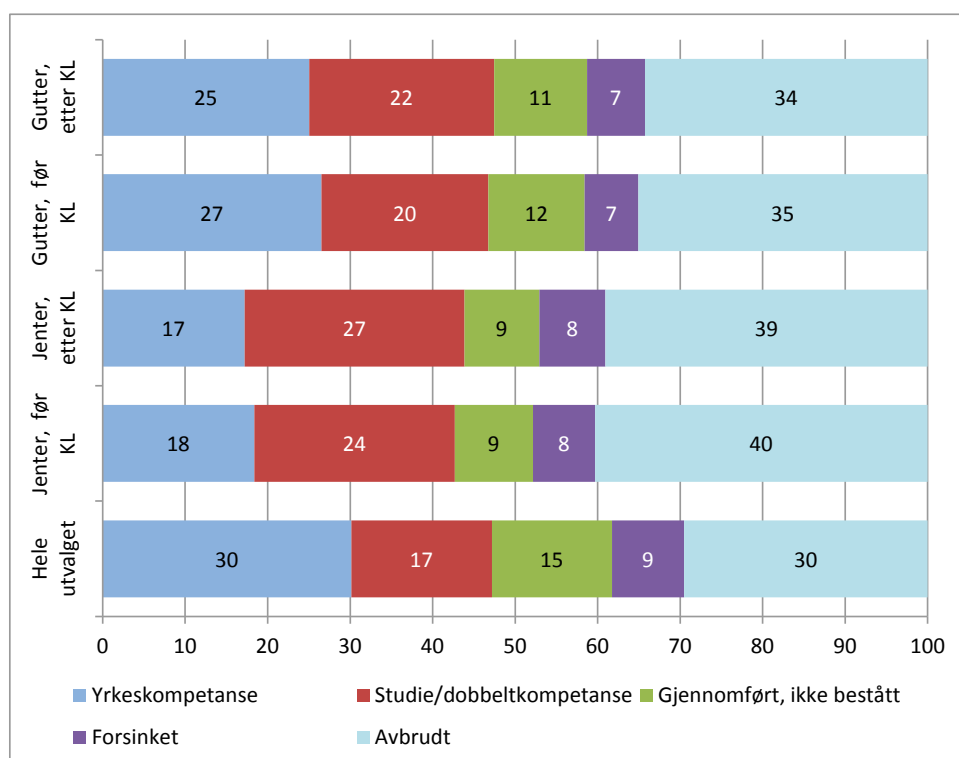
Tabell 5.4 fortsetter her.

Forsinket	B	Std. Error	Sig.		B	Std. Error	Sig.
Konstant	-1,668	0,108	0,000	Mor Heltid	0,037	0,041	0,363
Jente	-0,002	0,043	0,956	Mor Deltid	0,090	0,043	0,034
Født Mai til August	0,051	0,040	0,193	Far Heltid	-0,008	0,039	0,843
Født Sept til Des	0,088	0,040	0,025	Far Deltid	0,032	0,067	0,631
Hedmark Oppland	0,077	0,071	0,272	Grunnskolekarakter	0,108	0,026	0,000
Rest Østlandet	-0,001	0,058	0,988	Etter Kunnskapsløftet	0,095	0,034	0,005
Agder	0,084	0,079	0,288	Førsteønske innfridd	-0,097	0,036	0,007
Vest-Norge	0,151	0,058	0,009	Utradisjonell	0,247	0,067	0,000
Midt-Norge	0,263	0,061	0,000	Bygg og anlegg	-0,279	0,063	0,000
Nord-Norge	0,247	0,063	0,000	Naturbruk	-0,202	0,076	0,008
Førstegenerasjon	0,342	0,069	0,000	Rest og matfag	0,107	0,053	0,044
Etterkommer	0,420	0,098	0,000	Serv og samf	-0,320	0,063	0,000
Far høyere utdanning	0,164	0,055	0,003	Tekn ind prod	-0,135	0,056	0,017
Mor høyere utdanning	0,196	0,049	0,000	Arbeid 1. år	-0,180	0,049	0,000

5.5 Eksempler som demonstrerer sammenhenger

5.5.1 Svak tendens til økt sannsynlighet for å oppnå studiekompetanse etter Kunnskapsløftet

Figur 5.10 viser sannsynligheten for å oppnå kompetanse etter om eleven gikk ut av grunnskolen før eller etter innføringen av Kunnskapsløftet. Det skilles dessuten mellom gutter og jenter. Referanseperson er fra Service og samferdsel og har fått innfridd førsteønsket, i tillegg kommer de øvrige egenskapene som er nevnt i figurteksten.

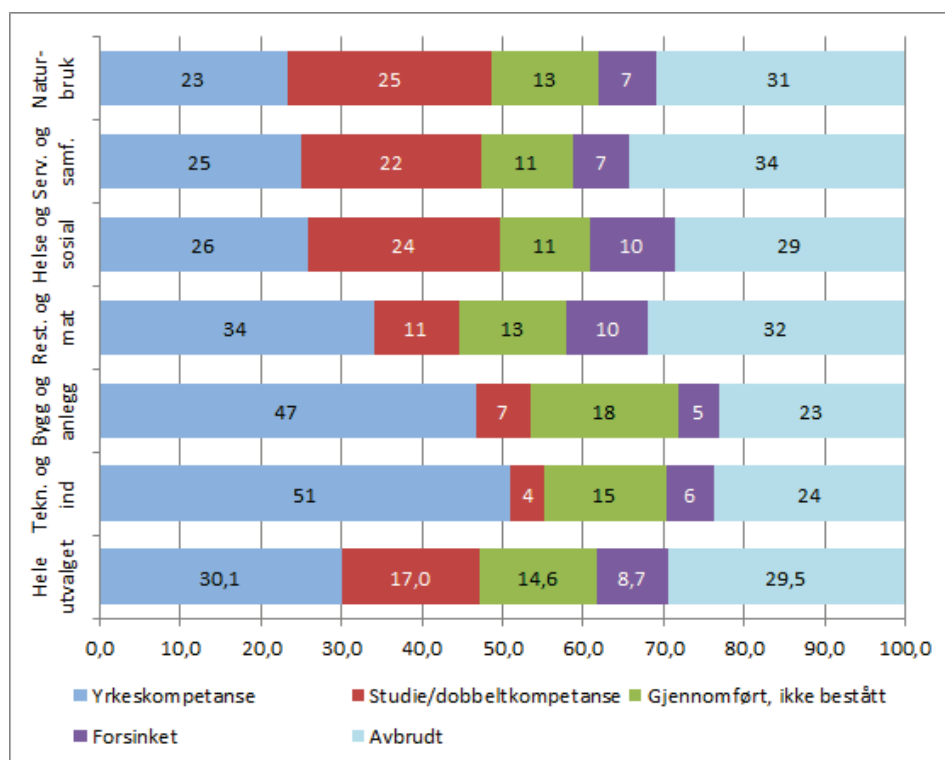


Figur 5.10 Sannsynlighet for å oppnå kompetanse innen fire år for elever i yrkesfaglige utdanningsprogram etter tidspunkt (før og etter Kunnskapsløftet). Referanseperson: Født tidlig på året; Født i Norge; Mor og/eller far født i Norge; Oslo og Akershus; Mor og far ikke høyere utdanning; Mor og far jobber heltid;; Gjennomsnittskarakter = 3,50;; Service og samferdsel.; Innfridd førsteønske; Ikke arbeidet ved siden av skole første år.

Figur 5.10 viser at det har en svak effekt på kompetanseoppnåelsen å ha begynt i videregående opplæring etter innføringen av Kunnskapsløftet. Samlet sett er sannsynligheten for å oppnå kompetanse omtrent uendret, men vi ser at sannsynligheten for å fullføre med yrkeskompetanse er redusert, mens sannsynligheten for å fullføre med studiekompetanse øker. For guttene økte sannsynligheten for å oppnå studiekompetanse med to prosentpoeng, mens sannsynligheten for å oppnå yrkeskompetanse ble redusert like mye. For jentene øker sannsynligheten for å oppnå studiekompetanse mer enn sannsynligheten for å oppnå yrkeskompetanse reduseres. Det skjer altså en endring for yrkesfagelevne rundt innføringen av Kunnskapsløftet i retning av at sannsynligheten øker for å oppnå studiekompetanse, mens den reduseres for yrkeskompetanse. Endringene i tilbudsstrukturen i Helse- og sosialfag kan ligge bak dette. Vi har sett i kapittel 4 at innføringen av det nye Helsearbeiderfaget har medført at færre oppnår yrkeskompetanse, mens flere oppnår studiekompetanse, først og fremst fordi flere orienterer seg mot påbygg etter to år i skole. Bredere Vg2-tilbud i de tradisjonelle yrkesfagene har derimot ikke gitt noe bidrag. Det bidraget denne delen av reformen eventuelt kunne ha gitt, kan ha blitt motvirket av en økonomisk konjunkturedgang, som reduserte overgangen fra skole til lære for 2007- og 2008-kullet (figur 2.2).

5.5.2 Betydelige forskjeller mellom utdanningsprogrammene

Figur 5.11 viser betydelige forskjeller i fordeling av sannsynligheter på kompetansetype mellom de seks utdanningsprogrammene, mens forskjellene i samlet sannsynlighet for kompetanseoppnåelse ikke er spesielt stor. Unntaket er Restaurant- og matfag, som har lavest sannsynlighet for kompetanseoppnåelse med 45 prosent, men Teknikk og industriell produksjon har 55 prosent sannsynlighet som det beste programmet, hvorav 51 prosent er yrkeskompetanse, også dette høyest.



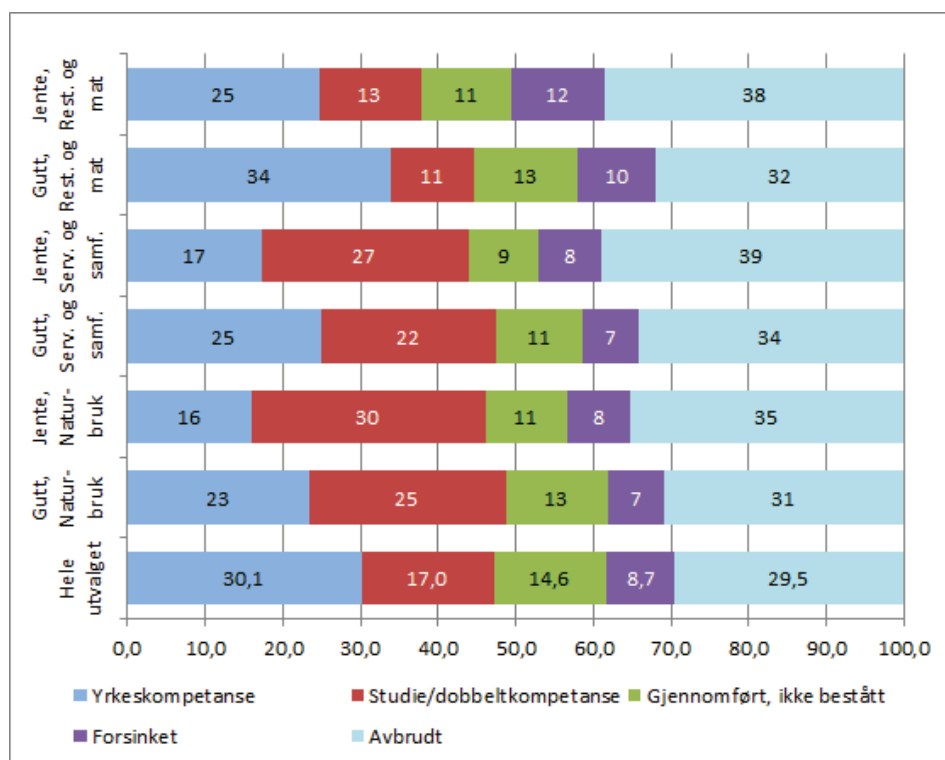
Figur 5.11 Sannsynlighet for å oppnå kompetanse innen fire år for elever i seks yrkesfaglige utdanningsprogram etter utdanningsprogram. Referanseperson: Gutt; Født tidlig på året; Oslo og Akershus; Gjennomsnittskaraktter = 3,50; Født i Norge; Mor og/eller far født i Norge; Mor og far ikke høyere utdanning; Mor og far jobber heltid; Etter Kunnskapsløftet; Innfridd førsteønske; Arbeidet ikke ved siden av skolen første år. Gutter i Helse- og sosialfag har pr definisjon valgt utradisjonelt.

Bygg- og anleggsteknikk følger hakk i hel med 54 prosent, hvorav 47 prosent er yrkeskompetanse. På Helse- og sosialfag, Service og samferdsel og Naturbruk er samlet sannsynlighet for

kompetanseoppnåelse mellom 47 og 50 prosent, fordelt omtrent likt på yrkeskompetanse og studiekompetanse.

Figur 5.11 gjensker på en effektiv måte et bilde av studiekompetanse som et viktig alternativ for yrkesfagelevne og forskjellen mellom utdanningsprogrammene når det gjelder fordelingen mellom de to hovedformene for kompetanseoppnåelse. Naturbruk har i tillegg til det generelle tilbudet om påbygg også et eget tilbud som gir studiekompetanse. På dette utdanningsprogrammet er sannsynligheten for å komme ut med studiekompetanse større enn for å oppnå yrkeskompetanse. På Helse- og sosialfag er det litt større sjans for å oppnå yrkeskompetanse. Siden referansepersonen i vårt eksempel er en gutt, får vi denne fordelingen. Hvis vi i stedet hadde sett på jentene, ville det blant dem vært en klart større sannsynlighet for å komme ut med studiekompetanse. Dette gjelder generelt i alle utdanningsprogram.

Kjønnsforskjeller i valg av videregående opplæring er et vel etablert funn i denne typen studier (Sandberg og Vibe 1995:77; Edvardsen m.fl. 1998:24; Vibe m.fl. 2011:47), og disse kjønnsforskjellene er en viktig delforklaring på hvorfor gutter og jenter ender opp med ulik grad av kompetanseoppnåelse og ulik type kompetanse. Tre av de yrkesfaglige utdanningsprogrammene har imidlertid tilnærmet kjønnsbalanse, nemlig Restaurant- og matfag, der jentene utgjør 56 prosent av datagrunnlaget i denne analysen, Service og samferdsel med 53 prosent jenter og Naturbruk med 59 prosent jenter (ikke vist i tabell). Figur 5.12 viser sannsynligheten for kompetanseoppnåelse blant jenter og gutter i disse tre utdanningsprogrammene. Egenskaper ved referansepersonen er ellers spesifisert i figurteksten. En viktig egenskap ved referansepersonen er gjennomsnittskarakteren fra grunnskolen, som er 3,50, relativt nær gjennomsnittet i materialet.



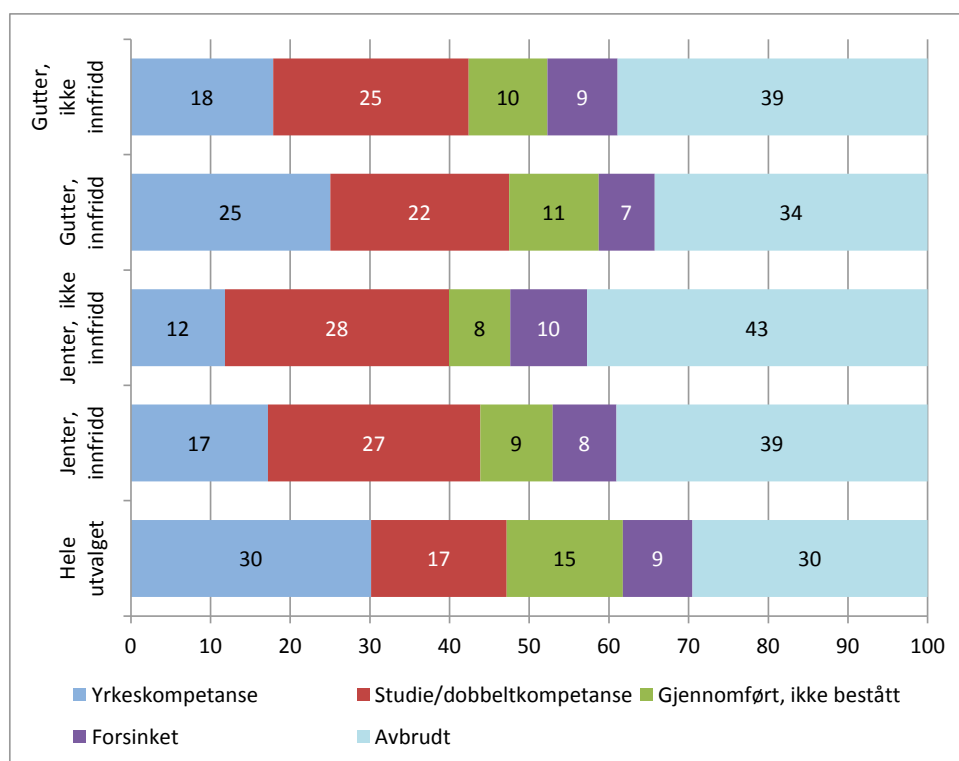
Figur 5.12 Sannsynlighet for å oppnå kompetanse innen fire år for jenter og gutter i tre yrkesfaglige utdanningsprogram. Referanseperson; Født tidlig på året; Oslo og Akershus; Født i Norge; Mor og/eller far født i Norge; Mor og far ikke høyere utdanning; Mor og far jobber heltid; Etter Kunnskapsløftet; Gjennomsnittskarakter = 3,50; Innfridd førsteønske; Arbeidet ikke ved siden av skolen første år.

Gjennomgående viser figur 5.12 at jentene har lavere sannsynlighet for å oppnå kompetanse enn guttene. Dette er stikk i strid med det vi tidligere har vist i figur 3.8, der det framgår at betydelig flere jenter enn gutter oppnår kompetanse i Service og samferdsel og Naturbruk, mens forskjellen ikke er

signifikant for Restaurant- og matfag. Forklaringen på disse tilsynelatende motstridende funnene er at vi kontrollerer for karakterer i våre eksempler, mens jentene i virkeligheten har betydelig bedre karakterer enn guttene. I Restaurant- og matfag er karakterforskjellen i jentenes favør 0,25 karakterpoeng, i Service og samferdsel 0,43 og i Naturbruk 0,52 (ikke vist i tabell). Når vi tar bort denne forskjellen, kommer guttene bedre ut enn jentene. Sagt på en annen måte: Jentene fullfører og består ikke i like stor grad som de betydelig bedre grunnskolekarakterene deres burde tilsi.

5.5.3 Innfrielse av førsteønsket øker sannsynligheten for kompetanseoppnåelse

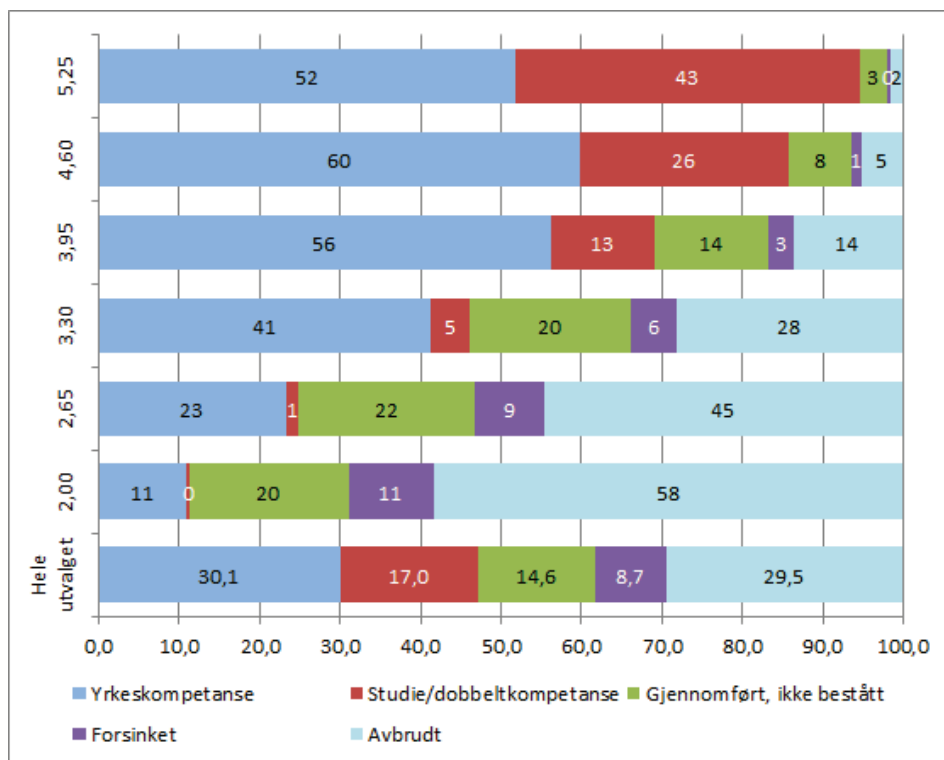
Vi ser av figur 5.13 at innfrielse av førsteønsket øker sannsynligheten for å fullføre med yrkeskompetanse med fem til sju prosentpoeng, mens sannsynligheten for å fullføre med studiekompetanse reduseres med et til tre prosentpoeng. Dette er en tydelig bekreftelse på at innfrielse av førsteønsket er viktig for gjennomføringen, sannsynligvis fordi dette øker elevens motivasjon. Samtidig kan det ikke å få innfridd førsteønske være en faktor som fører til omvalg, i dette tilfelle ved at man velger påbygg for studiekompetanse framfor å fullføre en fagopplæring man kanskje ikke er godt nok motivert for. Betydningen av å få innfridd førsteønsket for gjennomføringen av videregående opplæring er vist også i tidligere studier (Støren m.fl. 1998:168; Markussen m.fl. 2008:219).



Figur 5.13 Sannsynlighet for å oppnå kompetanse innen fire år for elever i yrkesfaglige utdanningsprogram etter kjønn om eleven har fått innfridd førsteønsket. Referanseperson: Født tidlig på året; Født i Norge; Mor og/eller far født i Norge; Oslo og Akershus; Mor og far ikke høyere utdanning; Mor og far jobber heltid; Gjennomsnittskarakter = 3,50; Service og samferdsel.; Ikke arbeidet ved siden av skole første år. Etter Kunnskapsløftet.

5.5.4 Grunnskolekarakterene er avgjørende for kompetanseoppnåelsen

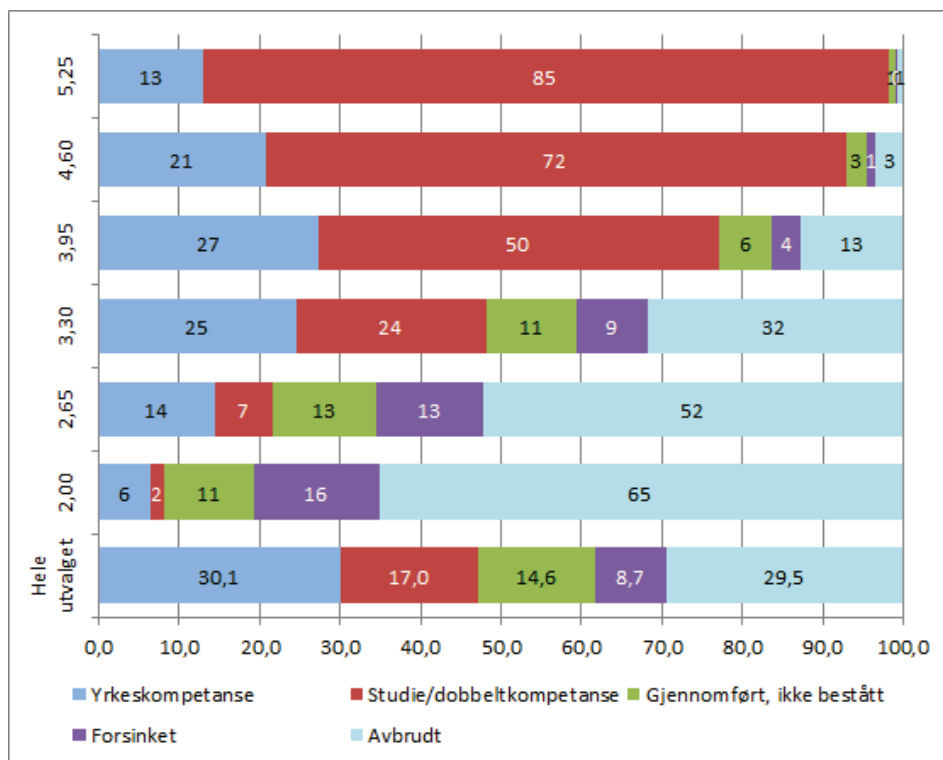
Figur 5.14 viser sannsynligheten for kompetanseoppnåelse avhengig av grunnskolekarakterer. Referansepersonen er gutt på Bygg- og anleggsteknikk og ellers med de egenskapene som beskrives i figurteksten. Det er ikke så stor sannsynlighet for å oppnå studiekompetanse blant elevene på Bygg- og anleggsteknikk; figur 5.11 viste 47 prosent sannsynlighet for yrkeskompetanse og bare 7 prosent for studiekompetanse når gjennomsnittskarakteren er 3,50.



Figur 5.14 Sannsynlighet for å oppnå kompetanse innen fire år for elever i seks yrkesfaglige utdanningsprogram etter grunnskolekarakterer. Referanseperson: Gutt; Født tidlig på året; Oslo og Akershus; Født i Norge; Mor og/eller far født i Norge; Mor og far ikke høyere utdanning; Mor og far jobber heltid; Etter Kunnskapsløftet; Bygg- og anleggsteknikk; Innfridd førsteønske; Arbeidet ikke ved siden av skolen første år.

Når karakternivået stiger, øker også sannsynligheten for studiekompetanse betraktelig. I det svært sjeldne tilfellet av et karaktersnitt på 5,25 er sannsynligheten 43 prosent for studiekompetanse og 52 for yrkeskompetanse. Sannsynligheten for yrkeskompetanse er størst ved et karaktergjennomsnitt på 4,5; 60 prosent. 3,38 er gjennomsnittet for alle yrkesfagelevne i vår analyse og ganske nær det elevene på Bygg- og anleggsteknikk har. Med 3,30 i gjennomsnitt er sannsynligheten for å oppnå yrkeskompetanse for en gutt i Bygg- og anleggsteknikk 41 prosent, mens sannsynligheten for studiekompetanse er bare fem prosent.

Figur 5.15 er i prinsippet det samme eksemplet som er vist i figur 5.14, men med den forskjellen at referansepersonen her er ei jente fra Helse- og sosialfag. Vi sammenlikner dermed ei jente i et typisk jentefag med en gutt i et typisk guttefag. Påbygg er et langt mer vanlig valg blant jenter i Helse- og sosialfag enn blant gutter i Bygg- og anleggsteknikk, noe som framtrer svært tydelig når de to figurene sammenliknes.

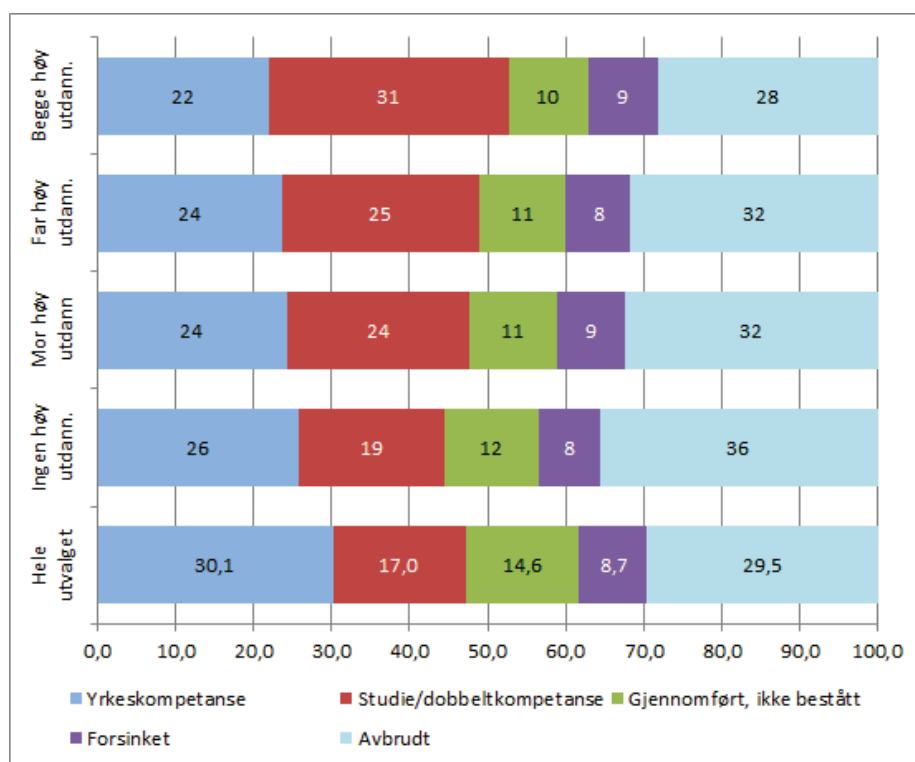


Figur 5.15 Sannsynlighet for å oppnå kompetanse innen fire år for elever i seks yrkesfaglige utdanningsprogram etter grunnskolekarakter. Referanseperson: Jente; Født tidlig på året; Oslo og Akershus; Født i Norge; Mor og/eller far født i Norge; Mor og far ikke høyere utdanning; Mor og far jobber heltid; Etter Kunnskapsløftet; Helse- og sosialfag; Innfridd førsteønske; Arbeidet ikke ved siden av skolen første år.

Med et karaktergjennomsnitt på 3,95, som er godt over gjennomsnittet i yrkesfagene, har en gutt i Bygg- og anleggsteknikk 56 prosent sannsynlighet for å oppnå yrkeskompetanse, mot bare 13 prosent for studiekompetanse. Ei jente i Helse- og sosialfag med de samme karakterene har 50 prosent sannsynlighet for å oppnå studiekompetanse og 27 prosent for å oppnå yrkeskompetanse. Jenta har dermed samlet sett åtte prosent høyere sannsynlighet for å oppnå kompetanse, samtidig som fordelingen på de to kompetansetyperne er nærmest speilvendt.

5.5.5 Foreldres utdanning og yrkesaktivitet påvirker kompetanseoppnåelsen

Figur 5.6 viste at foreldrenes utdanningsnivå liten betydning for sannsynligheten for å fullføre og bestå blant elever i de studieforbereende utdanningsprogrammene, mens vi fant at foreldrenes yrkesaktivitet hadde betydning. For yrkesfagelevne framstår disse sammenhengene som betydelig sterkere, både når det gjelder samlet grad av kompetanseoppnåelse, og ikke minst hva slags kompetanse eleven oppnår. Figur 5.16 viser at det blant elever der ingen av foreldrene har høyere utdanning er sannsynligheten for å oppnå kompetanse til sammen 45 prosent, fordelt på 26 prosent med yrkeskompetanse og 19 prosent med studiekompetanse. Når begge foreldrene har høyere utdanning, har sannsynligheten for å oppnå kompetanse økt med åtte prosentpoeng. Samtidig er sannsynligheten for å oppnå yrkeskompetanse redusert med fire prosentpoeng, mens sannsynligheten for å oppnå studiekompetanse øker med 12 prosentpoeng. Å ha foreldre med høyere utdanning øker dermed sannsynligheten for å oppnå kompetanse, men dette kommer til uttrykk som en akademisk driv som er på bekostning av sannsynligheten for å oppnå yrkesfaglig kompetanse.

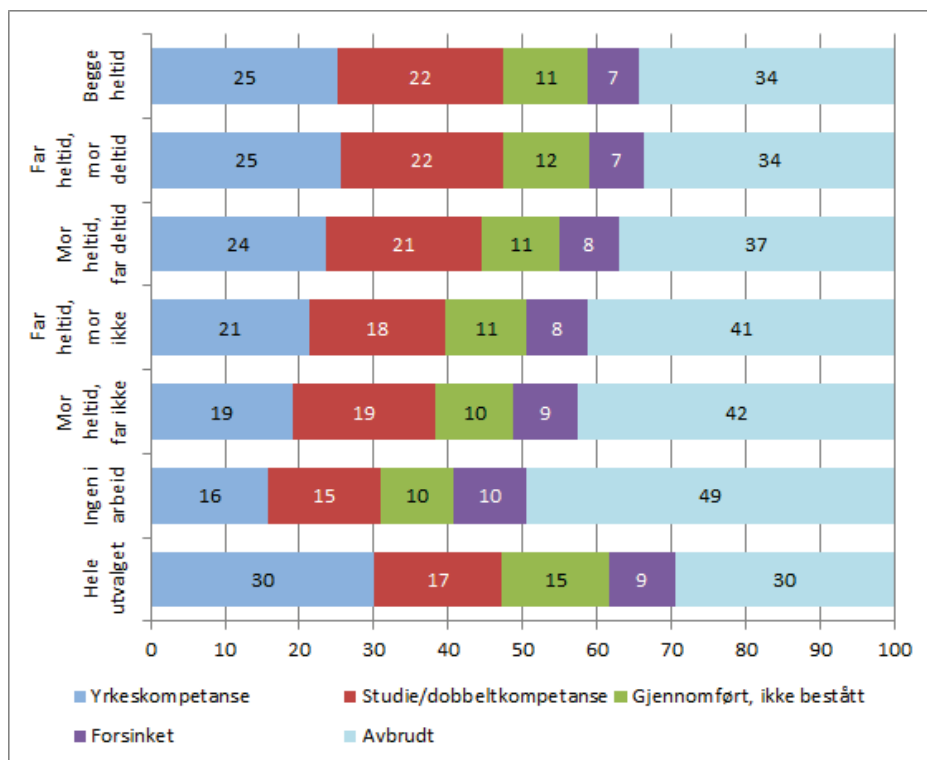


Figur 5.16 Sannsynlighet for å oppnå kompetanse innen fire år for elever i seks yrkesfaglige utdanningsprogram etter foreldrenes utdanningsnivå. Referanseperson; Gutt; Født tidlig på året; Oslo og Akershus; Født i Norge; Mor og/eller far født i Norge; Mor og far jobber heltid; Etter Kunnskapsløftet; Gjennomsnittskaraktter = 3,50; Innfridd førsteønske; Service og samferdsel; Arbeidet ikke ved siden av skolen første år.

I våre analyser har vi ikke tatt hensyn til at utdanningsnivået i foreldregenerasjonen øker fra år til år. Dermed vil sannsynligheten for å fullføre og bestå til normert tid, og til å velge studiekompetanse framfor yrkeskompetanse, også øke fra kull til kull. Våre data viser at andelen av avgangselevne fra grunnskolen der minst en av foreldrene har fullført høyere utdanning steg fra 40,4 prosent i 2004-kullet til 42,3 prosent i 2007-kullet.

Figur 5.17 viser effekten av foreldrenes yrkesaktivitet og har et helt annet mønster en figur 5.16. For de elevene der verken mor eller far er i arbeid er sannsynligheten for å oppnå kompetanse 31 prosent, likt fordelt mellom yrkeskompetanse og studiekompetanse. Når begge foreldre er i heltidsjobb, eller far jobber heltid og mor deltid, øker den samlede sannsynligheten for å oppnå kompetanse med 16 prosentpoeng til 47 prosent, fortsatt relativt likt fordelt mellom studiekompetanse og yrkeskompetanse.

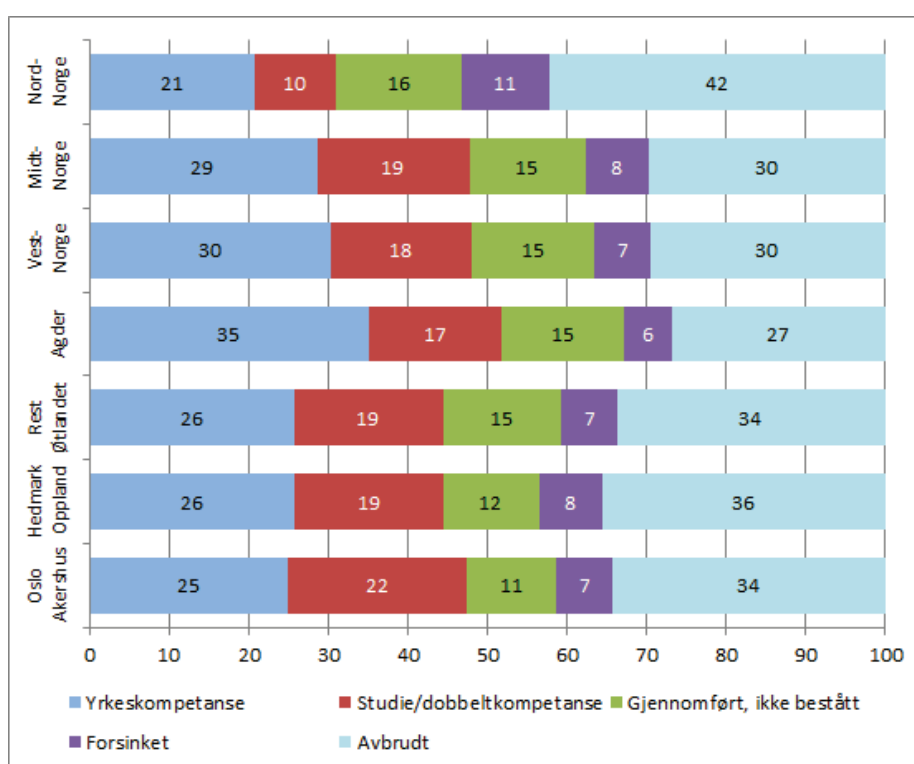
Vi ser likevel at sannsynligheten for å oppnå yrkeskompetanse øker mer enn sannsynligheten for å oppnå studiekompetanse, 11 prosentpoeng mot fem prosentpoeng. Det bør også bemerkes at de to øverste kategoriene i figur 5.17 omfatter nesten 60 prosent av materialet, ved at 33 prosent har foreldre som begge jobber heltid og 26 prosent har en far som jobber heltid og en mor som jobber deltid (ikke vist i tabell).



Figur 5.17 Sannsynlighet for å oppnå kompetanse innen fire år for elever i yrkesfaglige utdanningsprogram etter foreldrenes yrkesaktivitet. Referanseperson; Gutt; Født tidlig på året; Oslo og Akershus; Født i Norge; Mor og/eller far født i Norge; Mor og far ikke høyere utdanning; Etter Kunnskapsløftet; Gjennomsnittskarakter = 3,50; Innfridd førsteønske; Service og samferdsel; Arbeidet ikke ved siden av skolen første år.

5.5.6 Betydelige forskjeller i kompetanseoppnåelse mellom sør og nord

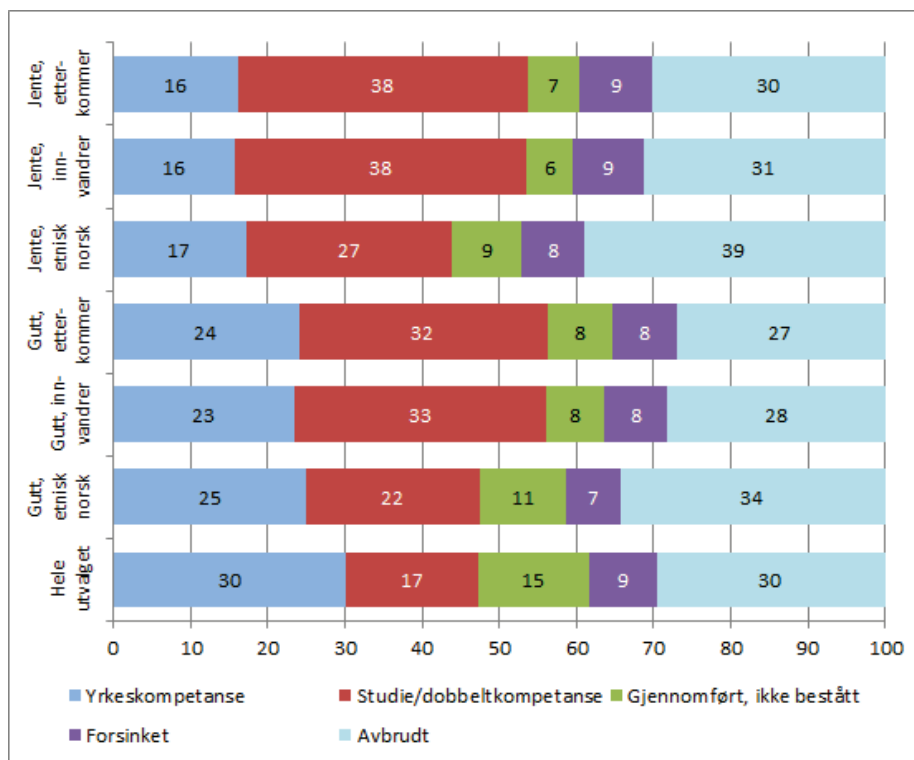
Figur 5.18 viser sannsynligheten for å oppnå yrkes- eller studiekompetanse i sju landsdeler. Referansepersonen vår er fortsatt en gutt i Service og samferdsel med de øvrige egenskapene som er nevnt i figur tittelen. Vi ser at geografi spiller en vesentlig rolle for sannsynligheten for å oppnå kompetanse. Ytterpunktene utgjøres av Agder-fylkene og Nord-Norge med henholdsvis 52 og 31 prosent sannsynlighet for å oppnå kompetanse, fordelt på 35 prosent yrkeskompetanse og 17 prosent studiekompetanse i det første tilfellet, og 21 prosent yrkeskompetanse og 10 prosent studiekompetanse i det siste. Den samlede sannsynligheten for kompetanseoppnåelse ligger nesten like høyt i Vest-Norge og Midt-Norge som i Agder, forskjellen er en lavere sannsynlighet for å oppnå yrkeskompetanse og en litt høyere for å oppnå studiekompetanse. Øst-Norge sett under ett har en betydelig lavere sannsynlighet for kompetanseoppnåelse, som skyldes lavere sannsynlighet for yrkeskompetanse. Den høyeste sannsynligheten for å oppnå studiekompetanse finner vi i Oslo og Akershus med 22 prosent. Det bildet som framkommer av figur 5.18 stemmer for øvrig ganske godt overens med det vi tidligere har vist for faktisk kompetanseoppnåelse i de enkelte fylkene i figur 3.6.



Figur 5.18 Sannsynlighet for å oppnå kompetanse innen fire år for elever i yrkesfaglige utdanningsprogram etter landsdel. Referanseperson; Gutt; Født tidlig på året; Født i Norge; Mor og/eller far født i Norge; Mor og far ikke høyere utdanning; Mor og far jobber heltid; Etter Kunnskapsløftet; Gjennomsnittskaraktter = 3,50; Innfridd førsteønske; Service og samferdsel; Arbeidet ikke ved siden av skolen første år.

5.5.7 Akademisk driv blant innvandrere og etterkommere

Figur 5.19 viser sannsynligheten for å oppnå kompetanse for jenter og gutter etter hvilken landbakgrunn de og foreldrene har. Det skiller her mellom etnisk norske, hvor enten mor og/eller far også er født i Norge, innvandrere som er født i utlandet med foreldre født i utlandet og etterkommere, som er født i Norge og med foreldre født i utlandet. I motsetning til hva figur 5.4 viste for elevene i de studieforbereende utdanningsprogrammene, finner vi her betydelige effekter av å være etnisk norsk eller ikke. Samlet har innvandrerne og etterkommerne en sannsynlighet for å oppnå kompetanse som er ni til ti prosentpoeng høyere enn de etnisk norske. Dette kan relateres til de Lauglo (199, 2010) omtaler som «mer driv». Det er imidlertid ingen forskjell mellom innvandrere og etterkommere i våre tall.

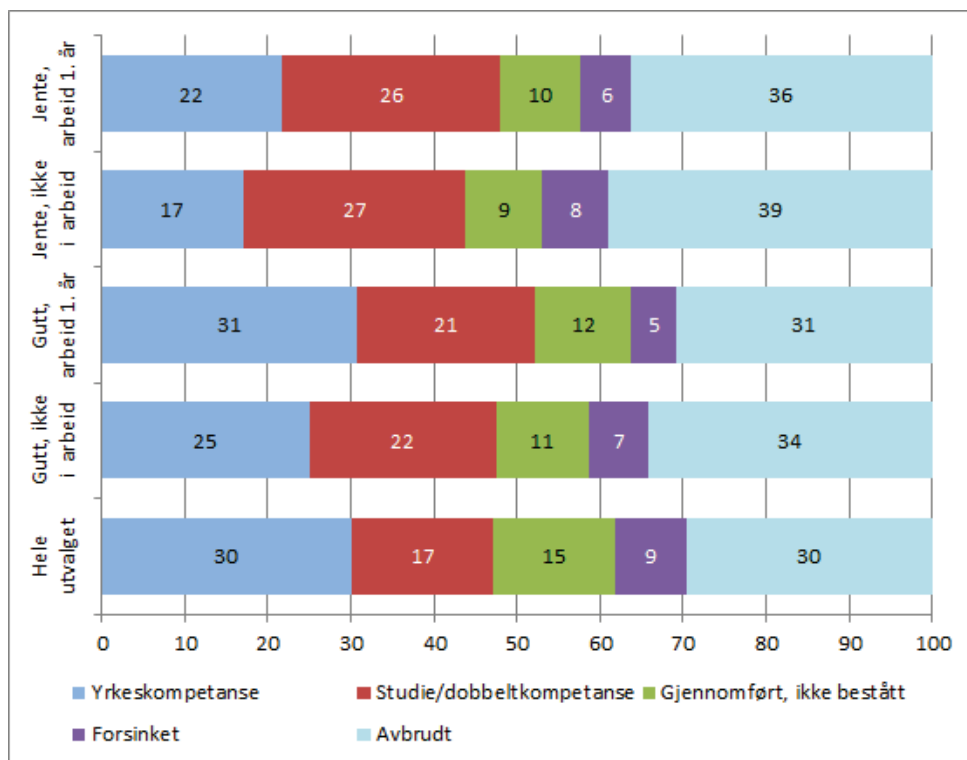


Figur 5.19 Sannsynlighet for å oppnå kompetanse innen fire år for elever i yrkesfaglige utdanningsprogram etter kjønn og landbakgrunn. Referanseperson; Født tidlig på året; Oslo og Akershus; Født i Norge; Mor og/eller far født i Norge; Mor og far ikke høyere utdanning; Mor og far jobber heltid; Etter Kunnskapsløftet; Gjennomsnittskarakter = 3,50; Innfridd førsteønske; Service og samferdsel; Arbeidet ikke ved siden av skolen første år.

Det som likevel er mest interessant med figur 5.19, er at det bare er sannsynligheten for å oppnå studiekompetanse som påvirkes. I og med at det bare er yrkesfagelever som er med i denne analysen, og siden figur 5.4 ikke viste noen forskjell av betydning for elever i studiekompetansegivende løp etter landbakgrunn, kan vi konkludere med at den akademiske driven vi ser blant innvandrerungdom i videregående opplæring kan knyttes til yrkesfagene. Å begynne i yrkesfag og deretter gå over til påbygg ser ut til å være en strategi særlig innvandrerungdom velger og som mange lykkes i. Dette går ikke på bekostning av sannsynligheten for å oppnå fagutdanning, men kommer som et tillegg til den samlede kompetanseoppnåelsen. I kapittel 7 og 8 skal vi se nærmere på hvordan denne akademiske driven realiseres i form av en særlig høy sannsynlighet for å starte i høyere utdanning etter oppnådd studiekompetanse. Det vi likevel må ha klart for oss er at innvandrere og etterkommere utgjør en liten del av ungdomskullene, og spesielt velger etterkommerne yrkesfag i mindre grad enn de etnisk norske. Dermed er bare 2,2 prosent av elevene i det materialet vi her analyserer på etterkommere, mens 4,1 prosent er innvandrere (tabell 5.3). Når det gjelder hva annen forskning har vist om denne driven, viser vi også til kommentarene i avsnitt 8.3.4.

5.5.8 Arbeid ved siden av øker sannsynligheten for yrkeskompetanse

Figur 5.20 viser sannsynligheten for å oppnå kompetanse for gutter og jenter etter om de har hatt arbeid ved siden av det første året i videregående opplæring. 19,3 prosent av yrkesfagelevnene har dette (tabell 5.3). Referansepersonen er for øvrig elev i Service og samferdsel og har i tillegg de egenskapene som er beskrevet i figurtitelen.



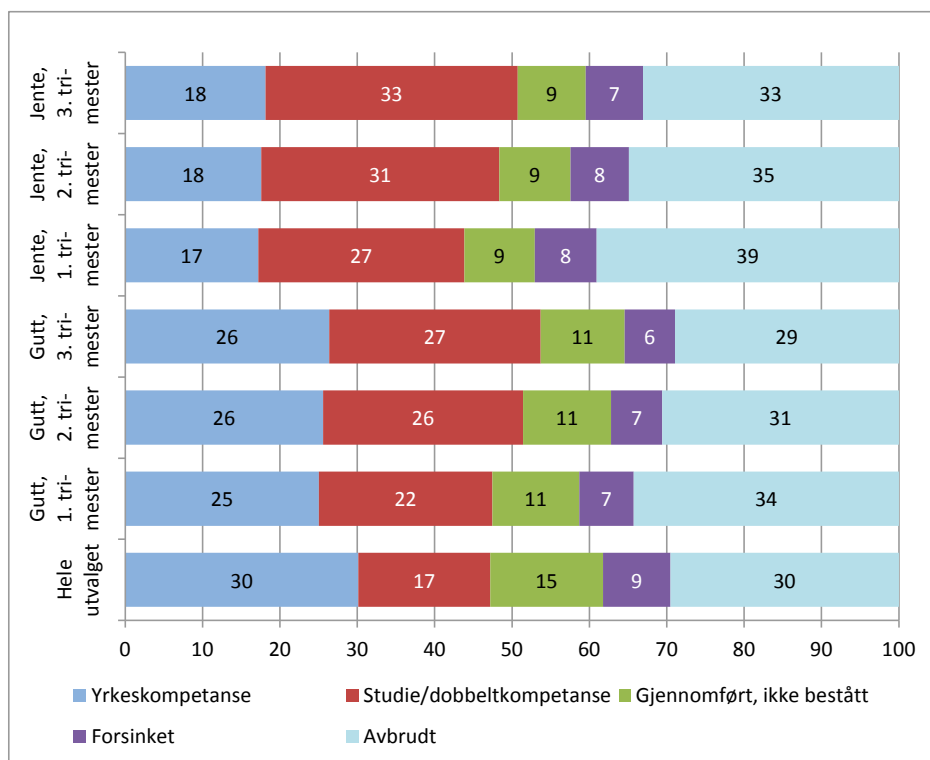
Figur 5.20 Sannsynlighet for å oppnå kompetanse innen fire år for elever i yrkesfaglige utdanningsprogram etter kjønn og om eleven har arbeidet ved siden av skole første år.

Referanseperson: Født tidlig på året; Født i Norge; Mor og/eller far født i Norge; Oslo og Akershus; Mor og far ikke høyere utdanning; Mor og far jobber heltid; Etter Kunnskapsløftet; Gjennomsnittskarakter = 3,50; Innfridd førsteønske; Service og samferdsel.

Vi fant ingen effekt av dette forholdet i analysen av sannsynligheten for kompetanseoppnåelse for elever i de studieforbereende programmene og valgte derfor ikke å vise et eget eksempel. For yrkesfagelevnene er situasjonen en helt annen. Her har dette forholdet betydning for sannsynligheten for å oppnå yrkeskompetanse, men ikke tilsvarende for studiekompetanse. Det dreier seg om en forskjell i sannsynlighet på fem til seks prosentpoeng. Når dette forholdet ikke påvirker sannsynligheten for å oppnå studiekompetanse, bekrefter det at vi ikke fant noen sammenheng for elevene i de studiekompetanse-givende løpene. Å bli kjent med arbeidslivet i ung alder kan dermed se ut til å ha en positiv effekt på sannsynligheten for å fullføre med yrkeskompetanse, mens det ikke spiller noen rolle for å oppnå studiekompetanse.

5.5.9 De yngste yrkesfagelevene har en egen akademisk driv

Figur 5.21 viser sannsynligheten for å oppnå kompetanse for jenter og gutter etter når på året de er født. For øvrig er referansepersonen elev fra Service og samferdsel og med de øvrige egenskapene som er nevnt i figur tittelen. Vi har allerede vist at det er en sammenheng mellom årstid, eller egentlig alder, og sannsynlighet for kompetanseoppnåelse blant elevene på de studieforbereende programmene, slik at de yngste har større sannsynlighet for å oppnå studiekompetanse enn de eldste (figur 5.9). Vi vet at de yngste elevene i utgangspunktet har litt svakere karaktergrunnlag og at de i litt mindre grad oppnår kompetanse, men når vi kontrollerer for karakterene, snus sammenhengen, slik at de yngste har større sannsynlighet for å oppnå kompetanse enn de eldste.

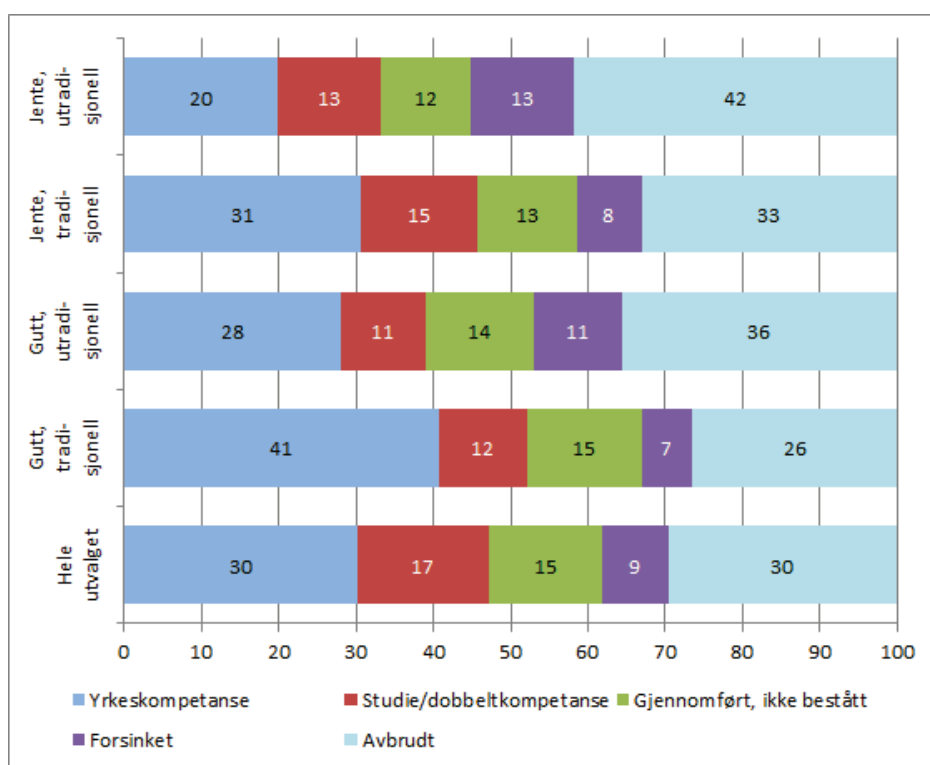


Figur 5.21 Sannsynlighet for å oppnå kompetanse innen fire år for elever i yrkesfaglige utdanningsprogram etter fødselsårstid og kjønn. Referanseperson: Født tidlig på året; Født i Norge; Mor og/eller far født i Norge; Oslo og Akershus; Mor og far ikke høyere utdanning; Mor og far jobber heltid; Gjennomsnittskarakter = 3,50; Service og samferdsel; Etter Kunnskapsløftet; Har fått innfridd førsteønsket; Ikke arbeidet ved siden av skole første år.

Også på yrkesfag har de eldste elevene litt bedre grunnskolekarakterer enn de yngste, men forskjellen mellom dem er bare 0,08 karakterpoeng (ikke vist i egen tabell). Det er ingen forskjell i samlet oppnåelse av yrkeskompetanse mellom de yngste og de eldste, men de yngste oppnår studiekompetanse i litt større grad enn de eldste. Forskjellen er her 1,2 prosentpoeng (ikke vist i egen tabell). Når vi kontrollerer for karakterforskjellen, øker forskjellen i sannsynlighet for å oppnå studiekompetanse, og vi får det bildet som figur 3.36 viser. Sannsynligheten for å oppnå studiekompetanse er fem til seks prosentpoeng høyere for de yngste sammenliknet med de eldste, mens sannsynligheten for å oppnå yrkeskompetanse ikke påvirkes i nevneverdig grad av alder. Det kan dermed se ut til å være en ekstra akademisk driv blant de yngste elevene. Har deres bestrebelsel på å ta igjen de eldste elevenes karakterforsprang gjort dem litt mer motivert for en studieforbereende opplæring? Dette fenomenet kan være beslektet med det vi allerede har vist for innvandrerne og etterkommerne i figur 5.19.

5.5.10 Å velge utradisjonelt kan ha kostnader

Helt til slutt i dette kapitlet skal vi ta for oss en problemstilling som er vanskelig å belyse empirisk. Hvilken effekt kan det ha på kompetanseoppnåelsen å velge et utdanningsprogram med en kjønnsfordeling i sterk ubalanse og der man er i klart mindretall? Tre av de seks utdanningsprogrammene vi studerer her har en slik ubalanse, nemlig Helse- og sosialfag, der 92 prosent er jenter, og Bygg- og anleggsteknikk og Teknikk og industriell produksjon, der henholdsvis 92 og 95 prosent er gutter. Vi har brukt disse programmene som samlet referansekategori, det vil si at vi har lagt deres relative andel av elevene inn i ligningen. Så sammenlikner vi jenter og gutter, alt etter om det har valgt tradisjonelt eller ikke. Dette er nok en øvelse det kan gjøres mange innvendinger mot, ettersom det å være jente på Bygg- og anleggsteknikk og gutt på Helse- og sosialfag pr definisjon er å ha valgt utradisjonelt, og da måles trolig effekten av å ha valgt utradisjonelt to ganger. Resultatene i figur 5.22 må derfor tolkes med ekstra stor forsiktighet. Samtidig har vi i en tidligere rapport fra denne evalueringen funnet at de som har valgt utradisjonelt har større sjanser for å gå over til påbygging for studiekompetanse enn de som har gjort et mer tradisjonelt valg (Frøseth m.fl. 2010).



Figur 5.22 Sannsynlighet for å oppnå kompetanse innen fire år for elever i seks yrkesfaglige utdanningsprogram etter kjønn og kjønnstradisjonelt/utradisjonelt valg av utdanningsprogram. Referanseperson: Født tidlig på året; Født i Norge; Mor og/eller far født i Norge; Oslo og Akershus; Mor og far ikke høyere utdanning; Mor og far jobber heltid; Gjennomsnittskarakter = 3,50; Service og samferdsel; Etter Kunnskapsløftet; Har fått innfridd førsteønsket; Ikke arbeidet ved siden av skole første år.

Figur 5.22 viser at det å ha valgt utradisjonelt svekker sannsynligheten for å oppnå yrkeskompetanse med 11 til 13 prosentpoeng, mens sannsynligheten for å oppnå studiekompetanse reduseres med bare et til to prosentpoeng. Vi ser at sannsynligheten både for forsinkelser og for avbrudd øker tilsvarende, mens sannsynligheten for å gjennomføre uten å bestå påvirkes lite. Dette kan tolkes som at et utradisjonelt valg innebærer en belastning som kan medføre både slutting og omvalg. Siden det å ta studiekompetanse i stedet for yrkeskompetanse formelt sett er et omvalg, påvirkes sannsynligheten for dette utfallet lite, mens det er oppnåelse av yrkeskompetanse som blir klart mindre sannsynlig. Dermed ble ikke jenta bilmekaniker likevel, men sluttet i videregående opplæring, fordi hun ikke kunne tenke seg å være lærling i et helt mannsdominert verkstedmiljø, eller fordi det mannsdominerte verkstedet ikke kunne tenke seg å ta inn ei jente som lærling.

5.6 Oppsummering

Dette kapitlet har presentert resultater av to multivariate analyser som identifiserer faktorer som kan forklare forskjeller i kompetanseoppnåelse. Vi har ikke forventet å identifisere nye faktorer i forhold til hva som er presentert i tidligere studier. Tema for denne studien er imidlertid Kunnskapsløftet, den nye tilbudsstrukturen i videregående opplæring og mulige effekter av den.

Vi har valgt å presentere separate analysemodeller for studieforbereende og for yrkesfagene, fordi modellene for fag- og yrkesopplæring og for generell studieforbereende utdanning er så forskjellige. En annen svært viktig grunn for å skille mellom de to hovedretningene i videregående opplæring er at de rekrutterer helt forskjellig når det gjelder tidligere prestasjoner, målt gjennom grunnskolekarakterer.

Vår analysemodell for kompetanseoppnåelse i studieforbereende utdanningsløp, inkludert Medier og kommunikasjon, har fire mulige utfall: Tre av fire fullfører og består med studiekompetanse innen tre år, 15,3 prosent gjennomfører de tre årene uten å bestå, 6,5 prosent var fortsatt i videregående opplæring det tredje året, men forsinket, mens 3,2 prosent hadde avbrutt og ikke var i videregående opplæring det tredje året. I alt 14 ulike faktorer tas med i analysene, som gjennomføres som multinomisk logistisk regresjon. Den mest pedagogiske måten å formidle resultater fra slike analyser på, er å lage eksempler der en eller to av forklaringsvariablene varierer, mens alle andre forhold holdes konstant. Svært sentralt som forklaringsvariabel står karakterene, som det er særlig viktig å holde konstant for å få fram rene effekter av de øvrige forholdene som virker inn på sannsynligheten for å oppnå kompetanse til normert tid.

Et av eksemplene gjelder effekten av Kunnskapsløftet og av kjønn. Her viser det seg at jenter har marginalt større sannsynlighet for å oppnå studiekompetanse til normert tid enn gutter, men forskjellen tilsvarer bare litt mer enn ett prosentpoeng. Effekten av Kunnskapsløftet er enda mindre, og tilsvarer en økning i sannsynligheten for kompetanseoppnåelse på mindre enn et prosentpoeng.

Når vi sammenlikner de fire studieforbereende utdanningsprogrammene, finner vi bare små forskjeller i sannsynligheten for kompetanseoppnåelse. Dette i motsetning til grunnskolekarakterene, som er det av alle forhold som har størst effekt. Mens man med en gjennomsnittskarakter på 2,8 har en sannsynlighet på 22 prosent for å oppnå studiekompetanse til normert tid, er sannsynligheten 94 prosent når karakteren er 5,2, forutsatt at alle andre forhold er like. Dette er en statistisk sammenheng og kan ikke uten videre tolkes som at det er et årsaksforhold mellom grunnskolekarakterer og kompetanseoppnåelse.

Vi finner små forskjeller i sannsynlighet for å oppnå studiekompetanse mellom etnisk norske, innvandrere og etterkommere. Derimot er det forskjeller etter landsdel, slik at sannsynligheten for kompetanseoppnåelse er høyest i Oslo og Akershus og lavest i Nord-Norge, alt ellers likt. Det er ubetydelige effekter av om foreldrene har høyere utdanning eller ikke, mens det derimot betyr mye om de er yrkesaktive. En samvariasjon mellom foreldrene yrkesaktivitet og utdanning og elevens karakterer, kan forklare disse funnene.

Det har betydning for sannsynligheten for kompetanseoppnåelse om eleven fikk innfridd førsteønsket om utdanningsprogram og skole ved søkning til det første året i videregående opplæring. Vi finner også signifikante forskjeller etter årstiden eleven er født på, slik at de yngste har litt større sannsynlighet for å oppnå kompetanse enn de eldste, når vi kontrollerer for andre forhold, blant annet karakterer. I utgangspunktet har de yngste litt svakere karakterer enn de eldste, men når vi kontrollerer for dette, snus altså sammenhengen.

I analysene for yrkesfagene opererer vi med fem utfall, og ikke fire, fordi vi skiller mellom oppnådd studie- og yrkeskompetanse innen fire år. 30,1 prosent av elevene oppnår yrkeskompetanse, 17 prosent oppnår studiekompetanse, 14,6 prosent har gjennomført de tilmålte årene og fulgt normert tid, men ikke bestått. 8,7 prosent er forsinket, mens 29,5 prosent har avbrutt utdanningen uten å oppnå

yrkes- eller studiekompetanse. Analysemodellen for yrkesfagene viser seg gjennomgående å gi klarere effekter enn den vi har presentert for studieforbereende.

Vi finner også her en svak effekt av Kunnskapsløftet på sannsynligheten for kompetanseoppnåelse, ikke for samlet kompetanseoppnåelse, men for fordelingen mellom de to kompetanseformene. Mens Kunnskapsløftet ser ut til å øke sannsynligheten for å oppnå studiekompetanse, svekker den sannsynligheten for å oppnå yrkeskompetanse.

Vi finner videre betydelige forskjeller mellom de seks utdanningsprogrammene vi har inkludert i analysene. Igjen er det fordelingen mellom kompetanseformene som skiller utdanningsprogrammene, mer enn samlet sannsynlighet for kompetanseoppnåelse. Mens sannsynligheten er omtrent like stor for hver av de to kompetanseformene i Naturbruk, Service og samferdsel og Helse- og sosialfag, er yrkeskompetanse nærmest enerådende i Bygg- og anleggsteknikk og Teknikk og industriell produksjon. Når vi trekker kjønn inn i disse analysene, ser vi at jentene har betydelig større sannsynlighet for å oppnå studiekompetanse enn guttene, mens det omvendte er tilfelle for guttene.

Å få innfridd førsteønsket har betydning for sannsynligheten for kompetanseoppnåelse også i yrkesfagene, både samlet kompetanseoppnåelse og fordelingen mellom de to kompetanseformene. Å få innfridd førsteønsket øker sannsynligheten for yrkeskompetanse mer enn det reduserer sannsynligheten for å oppnå studiekompetanse.

Viktigst av alt er likevel grunnskolekarakterene. Mens en gutt på Bygg- og anleggsteknikk med 4,6 i gjennomsnittskarakter har 60 prosent sannsynlighet for å oppnå yrkeskompetanse og 26 prosent sannsynlighet for studiekompetanse, er sannsynlighetene henholdsvis 41 og fem prosent når karakteren er 3,3. For jenter på Helse- og sosialfag med karakter lik 4,6 er sannsynligheten 21 prosent for yrkeskompetanse og 72 prosent for studiekompetanse, mens sannsynlighetene er henholdsvis 25 og 24 prosent når karakteren er 3,3.

I yrkesfagene bidrar både foreldrenes utdanningsnivå og yrkesaktivitet, men på ulik måte. Å ha foreldre med høyere utdanning øker sannsynligheten for å oppnå studiekompetanse betydelig, mens det har en marginal negativ effekt på sannsynligheten for å oppnå yrkeskompetanse. At begge foreldre er yrkesaktive øker sannsynligheten for begge kompetanseformer omtrent like mye.

De regionale forskjellene er merkbare også for yrkesfagene. Sannsynligheten for kompetanseoppnåelse er bare 31 prosent i Nord-Norge mot 52 prosent i Agder. I Oslo og Akershus er sannsynligheten for å oppnå studiekompetanse nesten like stor som sannsynligheten for å oppnå yrkeskompetanse, mens det er en betydelig sannsynlighetsovervekt for yrkeskompetanse i alle andre landsdeler.

Vi finner en egen akademisk driv blant innvandrere og etterkommere, som sammenliknet med etnisk norske har en betydelig større sannsynlighet for å oppnå studiekompetanse, mens sannsynligheten for å oppnå yrkeskompetanse er omtrent den samme for alle grupper. Tilsvarende funn er omtalt av Lauglo (1999) og Bakken (2003). De yngste yrkesfagelevne ser også ut til å ha en egen akademisk driv. De har en større sannsynlighet for å oppnå studiekompetanse enn de eldre elevene, mens sannsynligheten for å oppnå yrkeskompetanse ikke påvirkes på samme måte.

Å ha arbeid ved siden av skolen øker sannsynligheten for å oppnå yrkeskompetanse, mens det ikke påvirker sannsynligheten for å oppnå studiekompetanse nevneverdig. Å velge kjønnsmessig utradisjonelt ser ut til å ha en kostnad ved at jenter på guttedominerte utdanningsprogram og gutter på jentedominerte har redusert sannsynlighet for å oppnå yrkeskompetanse, mens dette ikke påvirker sannsynligheten for å oppnå studiekompetanse i nevneverdig grad.

6 Virksomhet det fjerde året etter grunnskolen

Nils Vibe

6.1 Problemstillinger

Hovedtema for dette og de to følgende kapitlene er om det har foregått endringer i overgangen til arbeidsmarkedet og høyere utdanning for elever i videregående opplæring etter innføringen av Kunnskapsløftet. Kan vi dokumentere endringer, kommer disse endringene i så fall som en følge av Kunnskapsløftet, eller skyldes de andre forhold, som for eksempel situasjonen på arbeidsmarkedet for ungdom generelt eller tyngre trender som påvirker ungdoms preferanser og utdanningsvalg? Hva kan vi generelt si om overgangen fra videregående opplæring til høyere utdanning og arbeidsmarked? Hva er det som fremmer og hemmer denne overgangen?

I dette kapitlet vil vi gi en deskriptiv gjennomgang der hovedspørsmålet er: Hvor befinner elevene seg ved inngangen til det fjerde året etter at de gikk ut av videregående opplæring? Dette spørsmålet må relateres til en annen viktig problemstilling: Hvordan var situasjonen på arbeidsmarkedet da elevene forlot videregående opplæring? Vi vil se på hvor ungdom med ulike typer kompetanse befinner seg og vi vil også se på om det er forskjeller etter hvilket utdanningsprogram de gikk på og hvilket fylke de kommer fra.

Så vil vi se nærmere på betydningen av et mindre utvalg av viktige forklaringsvariabler for hva elevene foretar seg det fjerde året. Sentralt i dette står kjønn, elevens og foreldrenes landbakgrunn og prestasjonsnivå. Når det gjelder landbakgrunn, skiller vi grovt mellom de med mor og/eller far som er født i Norge (etnisk norske), de som er født i Norge av foreldre som er født i utlandet (etterkommere) og de som er født i utlandet av foreldre som er født i utlandet (innvandrere). Vi skiller ikke mellom innvandrere og etterkommere med vestlig og ikke-vestlig bakgrunn, slik det gjøres i andre studier (Støren m.fl. 2007). Prestasjonsnivå måler vi ved hjelp av gjennomsnittlig standpunktarakter fra grunnskolen.

Hva gjør de som avbryter videregående opplæring og hvem er de? Dette vil bli viet et eget delkapittel. Vi ønsker også å gi et enkelt bilde av elever som er tatt inn i videregående opplæring på særskilt grunnlag for å beskrive deres situasjon ved starten av det fjerde året.

6.2 Datamateriale

Analysene av overgangen til arbeidsmarkedet og høyere utdanning etter fullført eller avbrutt videregående opplæring er basert på registerdata. Vi har tatt utgangspunkt i fire 10.trinns elevkull fra

grunnskolen, avgangselevene fra 2004 til 2007, og fulgt disse elevene gjennom fire år. Dette er de to siste kullene før innføringen av Kunnskapsløftet og de to første etter. På denne måten skulle vi i prinsippet kunne følge de fire kullene gjennom det tidsrommet som er regnet som normert tid for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse, tre år for de som tar sikte på opplæring i skole og fire for de som følger 2+2 modellen med to år i skole og to i bedrift.

I kapittel 3.2 har vi allerede beskrevet hvilke opplysninger som inngår i analysene av gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. Mange av de opplysningene ligger til grunn også for dette kapitlet. Vi vil her bare beskrive opplysninger som kommer i tillegg til de som er beskrevet i kapittel 3.2.

Opplysninger om overgang til arbeidsmarked og høyere utdanning

Vi har opplysninger om elevens arbeidsmarkedstilknytning i november hvert år etter grunnskolen, fordelt på deltid under 20 timer pr uke, 20-29 timer og heltid. Dette kan brukes til å følge eleven over i arbeidslivet etter avbrutt eller fullført utdanning. Det er også mulig å identifisere elever som har jobb ved siden av skolen. Vi har også opplysninger om hvilket år eleven for første gang er registrert i høyere utdanning. Det er viktig å ha klart for seg at denne opplysningen bare kan brukes til å gi et tall på andel som starter i høyere utdanning, ikke hvor mange som faktisk er i høyere utdanning hvert år eller hvor mange som gjennomfører høyere utdanning.

6.3 Hovedtall for virksomhet høsten fjerde år etter grunnskolen

Vi skal nå beskrive virksomhet det fjerde året etter grunnskolen og analysere overgangen fra videregående opplæring til høyere utdanning og arbeid, både for de som har fullført og bestått videregående opplæring, de som har gjennomført men ikke bestått, de som har avbrutt og de som fortsatt er i videregående opplæring på dette tidspunktet. Vårt viktigste måletidspunkt er høsten det fjerde året etter at elevene gikk ut av grunnskolen. Ideelt sett burde vi ha høsten det femte året som måletidspunkt, men tidsrammen for dette prosjektet gjør det ikke mulig å følge kullene lengre enn dette og gjøre sammenlikninger før og etter innføringen av Kunnskapsløftet.

Tabell 6.1 viser hovedaktiviteten for fire grunnskolekull om høsten det fjerde året etter at de gikk ut av grunnskolen, det vil si høsten 2007 til høsten 2010. På dette tidspunktet skulle de som startet i et studieforberedende utdanningsløp eller i et treårig yrkesfaglig løp normalt være ferdige med videregående opplæring og kunne begynne å studere eller arbeide, mens de som startet i yrkesfag etter 2+2 modellen normalt skulle være i gang med sitt andre år som lærling.

Tabell 6.1 Hovedaktivitet høsten det fjerde året etter at fire kull gikk ut av grunnskolen.

	År ferdig 10 trinn				Endring 2004-2007
	2004-kullet	2005-kullet	2006-kullet	2007-kullet	
I arbeid, deltid < 20 timer/uke	18,8 %	18,2 %	16,9 %	18,4 %	-0,3 %
I arbeid, deltid 20-29 timer/uke	3,4 %	3,6 %	3,8 %	3,8 %	0,4 %
I arbeid, heltid	11,9 %	12,0 %	9,5 %	8,8 %	-3,1 %
Sum i arbeid	34,1 %	33,8 %	30,1 %	31,0 %	-3,0 %
Studerer	5,4 %	6,3 %	7,7 %	8,1 %	2,7 %
Studerer og jobber	10,9 %	11,1 %	10,5 %	10,1 %	-0,8 %
I lære	18,5 %	18,9 %	18,4 %	17,9 %	-0,6 %
Elev i videregående skole	5,9 %	5,5 %	7,2 %	6,9 %	1,0 %
Elev og jobber	11,3 %	9,2 %	8,8 %	7,7 %	-3,6 %
Sum i utdanning	52,0 %	50,9 %	52,5 %	50,6 %	-1,3 %
Verken i arbeid eller utdanning	13,9 %	15,3 %	17,4 %	18,3 %	4,4 %
Sum	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
Antall (N)	59113	60773	62682	62293	

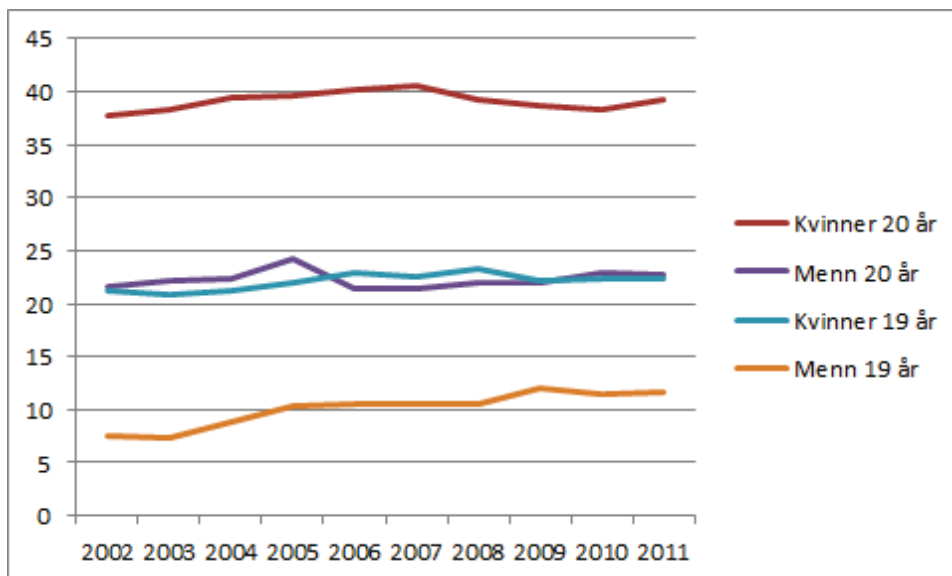
Tabell 6.1 viser at det har funnet sted tydelige endringer i løpet av perioden. Hovedfunnet er at færre har inntektsgivende arbeid som hovedaktivitet, mens flere er helt utenfor arbeidsliv og utdanning. Det dreier seg om en endring på tre til fire prosentpoeng. Vi må imidlertid her straks kommentere hva som omfattes av gruppa «Verken i arbeid eller utdanning». Ettersom vi ikke har registeropplysninger om personer i folkehøgskole eller førstegangstjeneste, vil disse havne i denne restkategorien, hvis de ikke også er registrert som elever, studenter eller yrkesaktive. Vi kommer tilbake til i mer detalj hvordan vi mener denne gruppa er sammensatt.

Vi ser at det er marginale forskjeller mellom de to yngste kullene, de som her måles høsten 2009 og 2010. Litt flere jobber deltid og litt færre heltid i 2010 enn i 2009, og andelen som er i lære er også litt redusert. Det meste av endringen kom fra 2004- og 2005 kullet til 2006-kullet, altså fra høsten 2007 og 2008 til høsten 2009.¹⁰

Hvordan ser tallene for de fire kullene i våre analyser ut i forhold til det som har vært observert tidligere? Støren gjorde i sin studie av 1999-2001 kullene lignende analyser (Støren m.fl. 2007, tabell 9.1). Det ble den gangen funnet betydelige forskjeller mellom det eldste og de to yngre kullene ved at langt flere fra 1999-kullet var i arbeid høsten tre år etter at de gikk ut av grunnskolen. Av 1999-kullet var 35 prosent i arbeid, mens andelen var 20 prosent for 2000- og 2001-kullet. Det var særlig andelen i heltidsjobb som ble redusert sterkt. Noe av forklaringen kan ligge i endringer i innkalling til førstegangstjeneste, men det må også tas forbehold for forskjeller i definisjoner som ligger til grunn. Våre tall er ca. 34 prosent for 2004- og 2005-kullet og 30-31 prosent for 2006- og 2007-kullet. 38-39 prosent av kullene i Størens studie var fortsatt i videregående opplæring det fjerde året, enten som lærlinger med normert progresjon, eller forsinket. Våre tall synker fra ca. 36 til 32,5 prosent. Størens tall inkluderer imidlertid elever i folkehøgskole, noe som kan forklare hele forskjellen. Endelig fant Støren at ca. 16 prosent var i høyere utdanning høsten tre år etter at de gikk ut av grunnskolen, mens våre tall stiger fra 16 til 18 prosent i løpet av de fire årene. Studiefrekvensen ser dermed ut til å være lite endret i løpet av en periode på 5 år. Konklusjonen blir dermed at andelen som er i utdanning tre og et halvt år etter at de gikk ut av grunnskolen er nokså konstant over tid. Det som varierer er andelen i og utenfor sysselsetting blant de som ikke er i utdanning. Her vil både konjunkturer og variasjon i omfanget av innkalling til førstegangstjeneste trolig spille inn.

Figur 6.1 er basert på tall hentet fra Statistisk sentralbyrås utdanningsstatistikk og viser hvor stor andel av 19- og 20-år gamle kvinner og menn som var i høyere utdanning hvert år fra 2002 til 2011. Det er nettopp 19- og 20-åringene det er mest relevant å følge for oss, ettersom det er overgang fra videregående skole til høyere utdanning vi vil fokusere på. Vi ser at andelen som studerer er mest endret blant 19 år gamle menn. Den steg fra under 8 prosent av årskullene i 2002 til 2003 til ca. 10 prosent i perioden 2005 til 2008, for så å stige igjen til omtrent 12 prosent i 2009. Siden har andelen vært stabil. For de tre andre gruppene er endringene mindre tydelige. Andelen har ligget på mellom 11 og 23 prosent for 19 år gamle jenter, og har vært omtrent på samme nivå for 20 år gamle menn, med unntak av en topp på nesten 25 prosent i 2005. For 20 år gamle kvinner ser vi en økning fra ca. 38 prosent i 2002 til noe over 40 prosent i 2007. Siden sank andelen noe, for igjen å øke fra 2010 til 2011. Bortsett fra den entydige økningen i studiefrekvens blant de 19 år gamle mennene, viser figur 6.1 at situasjonen alt i alt har vært ganske stabil de siste ti årene.

¹⁰ Vi har indikasjoner på at andelen av 2005-kullet som var i videregående skole høsten 2008 kan være noe lav, og at andelen som er definert som å være verken i arbeid eller utdanning følgelig er litt for høy. Vi vil anslå den reelle andelen av 2005-kullet som var i videregående skole høsten 2008 til å være ca. 16 prosent, mens andelen utenfor arbeidsliv og utdanning var ca. 14 prosent.

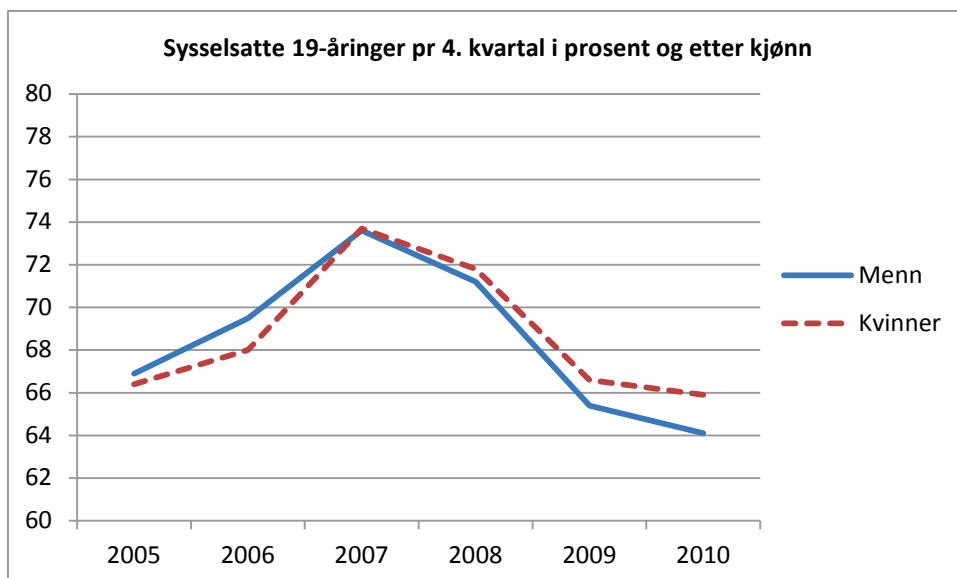


Figur 6.1 Prosentandel av 19 og 20 år gamle kvinner og menn som er registrert som studenter i høyere utdanning 2002 til 2011. Kilde: Statistisk sentralbyrå, Statistikkbanken: Emne 04 Utdanning, Tabell 06129: Studenter bosatt i Norge i prosent av registrert årskull, etter alder og kjønn.

Den samlede andelen av årskullet som studerte økte med 1,9 prosentpoeng fra 2004-kullet til 2007-kullet. Andelen som jobbet ved siden av studiene ble litt redusert. Dette, sammen med en reduksjon i andelen som jobbet heltid på 3,1 prosentpoeng, forteller oss at arbeidsmulighetene for ungdom ble redusert over tid og at endringen kom fra høsten 2008 til høsten 2009. Det er all mulig grunn til å sette dette i forbindelse med finanskrisen, der virkningene ble påtakelige fra 2009. Fordi kullene vi studerer består nesten utelukkende av personer som fyller 19 år det aktuelle året, kan vi sammenlikne våre tall med det vi finner i sysselsettingsstatistikken til Statistisk sentralbyrå.

Figur 6.2 gjengir prosentandelen av 19-åringene som var sysselsatt i fjerde kvartal i perioden 2005 – 2010 og viser at andelen steg fra to av tre i 2005 til nesten tre av fire i 2007. 2007 tilsvarer vårt 2004-kull av avgangselever fra grunnskolen. Når vi summerer andelen som var i arbeid, studenter som jobbet ved siden av studiene, lærlinger og drøyt halvparten av de som var i videregående skole, får vi til sammen 73 prosent sysselsatte høsten 2007. Ettersom figur 6.1 og tabell 6.2 er basert på samme datakilde når det gjelder sysselsetting, skal vi komme fram til samme andel, noe vi også gjør.

Tilfellet gjør det slik at nedgangen i sysselsettingen blant 19-åringene startet for alvor samme år som det første kullet av Kunnskapsløft-elever fullførte sitt tredje år i videregående opplæring, nemlig i 2009. Hvis det ikke var for finanskrisen, ville det kanskje vært naturlig å se etter en sammenheng mellom innføringen av Kunnskapsløftet og reduksjonen i sysselsetting. Ettersom forrige kapittel har vist at omtrent like mange 19-åringene fullfører og består videregående opplæring før og etter Kunnskapsløftet, kunne man kanskje fremmet en hypotese om at Kunnskapsløftet vanskeliggjør overgangen fra utdanning til arbeid. Det har vi imidlertid ingen holdepunkter for å hevde. Derimot finner vi det naturlig å anta at de som har fullført videregående opplæring etter 2008 møter et arbeidsmarked med færre tilbud enn de som var ferdige i 2007, da etterspørselen etter arbeidskraft var ekstremt høy.



Figur 6.2 Sysselsatte 19-åringer pr 4. kvartal 2005 – 2010.¹¹

Tabell 6.1 viste at andelen som var utenfor både arbeidsmarkedet, videregående opplæring og høyere utdanning steg med 4,4 prosentpoeng fra 2004-kullet til 2007-kullet. Andelen kan umiddelbart virke svært høy. Er det virkelig så mange som faller utenfor? Vi har samlet inn aggregerte tall fra ulike kilder som kan belyse hva som ligger bak disse tallene, altså 11.414 personer fra 2007-kullet som var verken i arbeid eller utdanning. For å komme nærmere et svar på dette spørsmålet, må vi bryte ned materialet etter kjønn, fordi 19 år gamle gutter og jenter slett ikke er i samme situasjon etter tre år i videregående opplæring. I tabell 6.2 går vi et steg videre i forhold til hva tabell 6.1 viser.

Det samme hovedbildet gjelder for gutter og jenter når det gjelder endringer fra 2004- og 2005-kullet til 2006- og 2007-kullet, altså før og etter Kunnskapsløftet, men endringene er litt sterkere for guttene enn for jentene. Andelen i arbeid reduseres med nesten fire prosentpoeng for guttene og snaut tre prosentpoeng for jentene. Andelen i utdanning er konstant for begge kjønn. Andelen utenfor arbeid og utdanning øker med nesten fire prosentpoeng for guttene og snaut tre prosentpoeng for jentene. Det er imidlertid store forskjeller mellom jenter og gutter når det gjelder hva de foretar seg det året de fyller 19 år. Mens nesten hver fjerde jente er i høyere utdanning, gjelder dette bare 11-12 prosent av guttene. Til gjengjeld er en av fire gutter i lære, mot bare hver tiende jente. Andelen gutter som er utenfor arbeid og utdanning er 2-3 prosentpoeng høyere enn den tilsvarende andelen jenter. Nederst i tabell 6.2 finner vi tall for hva som skjuler seg bak dette. Disse er ikke hentet fra våre registre over elever, men er aggregerte tall fra ulike andre kilder.

I de fem nederste radene i tabell 6.2 gjør vi rede for hva som ligger bak tallene for de som verken er i arbeid eller i utdanning. Det er ikke særlig mange 19-åringer som er meldt helt ledige eller som er på arbeidsmarkedstiltak i følge registerdata vi har fått tilgang til, og det som opplyses på SSBs statistikkbank. Antallet har økt over tid, fra omtrent 1400 til omtrent 1900. Omtrent 60 prosent av dem er gutter. Elever i folkehøgskoler utgjør mellom 3800 og 4500 19-åringer hvert år, hvorav omtrent to av tre er jenter. 19-åringer i førstegangstjeneste utgjør 3000 til 3500 pr år, hvorav 8 - 10 prosent jenter. Omtrent 700 - 800 jenter føder barn det året de fyller 19 år. Vi antar at i hvert fall en del av dem er utenfor arbeid og utdanning høsten samme år. Da sitter vi igjen med en liten andel som vi ikke kjenner til aktiviteten til. Denne andelen økte i løpet av perioden. Den er trolig høyere enn det restkategorien

¹¹ <http://statbank.ssb.no/statistikkbanken/>.

Emne: 06 Arbeidsliv, yrkesdeltaking og lønn

Tabell: 06161: Sysselsatte per 4. kvartal, etter kjønn og ettårig alder

tabellen viser, fordi en del av de gruppene vi her har beregnet tall for også kan være registrert som å være i utdanning eller arbeid.

Tabell 6.2 Hovedaktivitet høsten det fjerde året etter at fire kull gikk ut av grunnskolen. Gutter og jenter. Anslag for aktivitet utenom arbeid, videregående opplæring og høyere utdanning. Før og etter Kunnskapsløftet.

	Gutter		Jenter	
	Før Kunnskapsløftet (2004-5)	Etter Kunnskapsløftet (2006-7)	Før Kunnskapsløftet (2004-5)	Etter Kunnskapsløftet (2006-7)
I arbeid, deltid < 20 timer/uke	15,5 %	14,4 %	21,5 %	21,0 %
I arbeid, deltid 20-29 timer/uke	2,2 %	2,6 %	4,9 %	5,0 %
I arbeid, heltid	14,0 %	10,8 %	9,8 %	7,5 %
Sum i arbeid	31,7 %	27,8 %	36,2 %	33,5 %
Studenter	4,5 %	6,5 %	7,2 %	9,4 %
Studenter og i arbeid	6,1 %	5,9 %	16,2 %	14,9 %
I lære	27,7 %	25,8 %	9,2 %	10,1 %
Elev	5,9 %	7,5 %	5,4 %	6,5 %
Elever og i arbeid	8,3 %	7,1 %	12,3 %	9,4 %
Sum i utdanning	52,6 %	52,8 %	50,3 %	50,3 %
Verken i arbeid eller utdanning	15,7 %	19,4 %	13,5 %	16,2 %
Meldt helt ledig eller på tiltak ¹²	1,3 %	1,8 %	1,1 %	1,2 %
Folkehøgskole ¹³	4,1 %	5,2 %	8,9 %	9,2 %
Førstegangstjeneste ¹⁴	9,8 %	9,3 %	0,9 %	0,8 %
Fødte barn ¹⁵			2,5 %	2,5 %
Rest	0,5 %	3,1 %	0,1 %	2,4 %
Sum	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Antall (N)	61521	64252	58365	60723

Jenter og gutter har forskjellige preferanser når de velger videregående opplæring, og tabell 6.2 avspeiler denne kjønnsforskjellen. Flere jenter enn gutter er i høyere utdanning, mens flere gutter enn jenter er i lære ved starten av det fjerde året etter at de gikk ut av grunnskolen. I tabell 6.3 skiller vi derfor mellom de som startet i yrkesfag og de som valgte studieforbereende videregående opplæring.

De studieforbereende utdanningsprogrammene har en normert lengde på tre år. Ved starten av det fjerde året etter at de gikk ut av grunnskolen var 30 prosent av elevene fra disse programmene studenter. Tabell 6.3 viser en svakere økning i studietilbøyeligheten blant elever som startet i studieforbereende utdanningsprogram enn den endringen som tabell 6.1 viste for hele årskullet. Dette skyldes at andelen av ungdomskullene som starter i slike utdanningsprogram har økt kraftig. Når studietilbøyeligheten øker for hele ungdomskullet, skyldes dette altså i vel så stor grad valg av utdanningsprogram som økt studietilbøyelighet blant de som tar sikte på studiekompetanse. Ved siden av de som studerer, var 13-14 prosent av elevene som startet i studieforbereende utdanningsløp fortsatt i videregående opplæring ved starten av det fjerde året. Dette er enten elever som er forsknet, fordi de har gjort et omvalg, eller av andre årsaker eller det kan være elever som tar sikte på studiekompetanse etter å ha fullført et treårig yrkesfaglig skoleløp. Til sammen er dermed omtrent 45 prosent av elevene som tok sikte på studiekompetanse i utdanning ved starten av det fjerde året.

¹² Tall for antall på arbeidsmarkedstiltak fra 2007-kullet høsten 2010 foreligger ikke i registerdata vi har hatt tilgang til. Tallene er supplert med <http://statbank.ssb.no/statistikkbanken/> Tabell 06267: Personer på arbeidsmarkedstiltak etter kjønn og alder og Tabell 01602: Registrerte arbeidsledige, etter kjønn og alder.

¹³ Kilde: <http://statbank.ssb.no/statistikkbanken/> Tabell 04556: Folkehøgskoler, langkurs. Elever pr 1. oktober etter alder.

¹⁴ Kilde: Vernepliktsverket. Upubliserte tabeller og svar på spørsmål på e-post.

¹⁵ Kilde: <http://statbank.ssb.no/statistikkbanken/> Tabell. Levendefødte etter mors alder ved fødselen.

Tabell 6.3 Hovedaktivitet høsten det fjerde året etter at fire kull gikk ut av grunnskolen. Elever som startet i studieforbereende eller yrkesfaglig videregående opplæring.

	Studieforbereende		Yrkesfaglig	
	Før Kunnskapsløftet	Etter Kunnskapsløftet	Før Kunnskapsløftet	Etter Kunnskapsløftet
I arbeid, deltid < 20 t	23,1 %	22,2 %	14,8 %	13,6 %
I arbeid, deltid 20-29 t	4,0 %	4,5 %	3,1 %	3,2 %
I arbeid, heltid	12,5 %	10,5 %	11,5 %	7,9 %
Sum i arbeid	39,7 %	37,2 %	29,4 %	24,7 %
Studenter	10,6 %	13,7 %	1,8 %	2,4 %
Studenter og jobber	19,3 %	17,0 %	4,2 %	4,1 %
I lære	1,4 %	1,0 %	35,5 %	36,9 %
I videregående skole	4,1 %	4,7 %	6,0 %	7,9 %
I videregående og arbeid	9,9 %	8,2 %	10,4 %	8,2 %
Sum i utdanning	45,3 %	44,7 %	57,9 %	59,6 %
Verken i arbeid eller utdanning	15,0 %	18,1 %	12,7 %	15,7 %
	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Antall (N)	54215	60536	59716	58270

Støren (2007) fant at 33 prosent av de som hadde studiekompetanse var i høyere utdanning høsten tre år etter at de gikk ut av grunnskolen. Våre andeler for de som startet i studieforbereende utdanningsprogram er 30 prosent. Tallene er ikke sammenliknbare ettersom det første tallet refererer bare til de som har studiekompetanse til normert tid, mens det andre gjelder hele kullet av elever i studieforbereende programmer.

De yrkesfaglige utdanningene tar fire år når de er basert på læretid i bedrift og tre år når hele utdanningen foregår i skole. Det finnes dessuten noen få opplæringsløp, i første rekke innenfor Elektrofag, der utdanningens lengde er inntil fem år. Bare litt over en tredjedel av yrkesfagelevne er i lære ved starten av det fjerde året, mens dette ideelt sett skulle være «normalsituasjonen» for yrkesfagelever på dette tidspunktet. Omtrent 16 prosent av yrkesfagelevne er i videregående skole ved starten av det fjerde året, mens seks prosent er i høyere utdanning. Den siste gruppa har enten tatt påbygging for studiekompetanse som det tredje og avsluttende året i videregående opplæring, eller de har fulgt et av de tre løpene innenfor yrkesfag som gir studiekompetanse.¹⁶ Dermed er 58 - 60 prosent av yrkesfagelevne i utdanning ved starten av det fjerde året. Vi ser at denne andelen økte fra 2004- og 2005-kullet til 2006- og 2007-kullet. Vi har tidligere vist at andelen av yrkesfagelevne som oppnår yrkeskompetanse til normert tid ikke har økt etter innføringen av Kunnskapsløftet. Siden en økende andel av yrkesfagelevne er i videregående opplæring ved starten av det fjerde året etter grunnskolen, kan dette være en indikasjon på at flere enn før vil oppnå kompetanse med forsinket progresjon.

Både blant yrkesfagelevne og blant de som tar sikte på studiekompetanse finner vi en reduksjon i andelen som er i inntektsgivende arbeid, fra 40 til 37 prosent for den siste gruppa og fra 30 til 25 prosent for den første. Andelen i kort deltid og i heltidsarbeid er redusert, mens det ikke er noen endring for den lille gruppa som er i deltid med mellom 20 og 29 timer pr uke. Endelig ser vi at andelen som verken er i arbeid eller utdanning har økt like mye for yrkesfagelevne som for de som tok sikte på studiekompetanse.

En annen relevant problemstilling er om de som ikke er i utdanning har oppnådd yrkes- eller studiekompetanse. Tabell 6.4 viser at flertallet av de som er i arbeid har kompetanse og at andelen som er i arbeid, men uten kompetanse har sunket over tid. Til gjengjeld har det blitt flere utenfor arbeid og utdanning, både med og uten oppnådd kompetanse.

¹⁶ Vg3 Medier og kommunikasjon og Vg3 Naturbruk. Før innføringen av Kunnskapsløftet fantes dessuten VKII Tegning, form og farge.

Tabell 6.4 Hovedaktivitet høsten det fjerde året etter at fire kull gikk ut av grunnskolen for fire avgangskull fra grunnskolen.

	2004-kullet	2005-kullet	2006-kullet	2007-kullet
I høyere utdanning	16,3 %	17,4 %	18,2 %	18,2 %
I lære	18,5 %	18,9 %	18,4 %	17,9 %
I videregående skole	16,4 %	14,7 %	15,9 %	14,6 %
I arbeid og oppnådd kompetanse	19,3 %	19,8 %	18,3 %	18,6 %
I arbeid og oppnådd kompetanse	14,8 %	14,0 %	11,8 %	12,4 %
Utenfor og oppnådd kompetanse	6,3 %	7,2 %	8,0 %	8,5 %
Utenfor og oppnådd kompetanse	7,7 %	8,1 %	9,5 %	9,8 %
Sum	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Antall (N)	59113	60773	62682	62293

Hva er status det fjerde året for de som har oppnådd kompetanse etter tre år, sammenliknet med de som fortsatt er i videregående opplæring uten å ha fullført og de som er utenfor videregående opplæring? Tabell 6.5 utdyper dette nærmere.

Tabell 6.5 Hovedaktivitet høsten det fjerde året etter at fire kull gikk ut av grunnskolen for fire avgangskull etter kompetanseoppnåelse etter tre år.

	Studie- kompetanse etter tre år	Yrkes- kompetanse etter tre år	I videregående opplæring, ikke fullført	Utenfor, uten kompetanse	Alle
Før Kunnskapsløftet					
I arbeid	42,0 %	40,4 %		62,9 %	33,9 %
Studerer	37,1 %	1,2 %		2,7 %	16,8 %
I lære	1,0 %	15,9 %	58,3 %		18,7 %
I påbygg for studiekompetanse	0,5 %	29,6 %	8,0 %		3,5 %
I videregående skole ellers	4,4 %	5,5 %	33,7 %		12,4 %
Verken i arbeid eller utdanning	15,0 %	7,4 %		34,4 %	14,6 %
Sum	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Prosent horisontalt	43,7 %	2,9 %	30,6 %	22,9 %	
Antall (N)	52359	3449	36655	27423	119886
Etter Kunnskapsløftet					
I arbeid	38,9 %	34,4 %		54,2 %	30,6 %
Studerer	38,4 %	1,0 %		2,6 %	18,2 %
I lære	0,9 %	21,5 %	57,7 %		18,1 %
I påbygg for studiekompetanse	0,6 %	22,5 %	8,7 %		3,3 %
I videregående skole ellers	3,9 %	6,8 %	33,5 %		11,9 %
Verken i arbeid eller utdanning	17,4 %	13,7 %		43,2 %	17,9 %
Sum	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Prosent horisontalt	45,8 %	2,0 %	29,9 %	22,3 %	
Antall (N)	57196	2488	37429	27862	124975

Av de som oppnådde studiekompetanse etter tre år var 42 prosent i arbeid før Kunnskapsløftet, mens andelen sank til 38,9 prosent. Andelene som studerte økte fra 37,1 til 38,4 prosent. Omtrent en prosent var i lære, mens 4-5 prosent fortsatt var elever i videregående. Andelen utenfor arbeid og utdanning økte fra 15 til 17,4 prosent.

Den lille gruppa av elever som oppnådde yrkeskompetanse etter tre år i skole sank fra 3449 de to siste årskullene før reformen til 2488 etter, hovedsakelig som følge av at det nye helsearbeiderfaget erstattet hjelpepleierutdanningen, som var skolebasert. Av disse var til sammen 35 prosent fortsatt elever i videregående det fjerde året før reformen og 29,3 prosent etter. Omtrent tre av fire av disse

var elever på påbygg for å få studiekompetanse og altså i ferd med å skaffe seg dobbeltkompetanse (ikke vist i egen tabell). Dermed sank antallet som ønsket å skaffe seg slik dobbeltkompetanse det fjerde året fra omtrent 900 til 550. Vi ser ellers at andelen av de med yrkeskompetanse som var i arbeid det fjerde året sank fra 40 til 34 prosent. Henholdsvis 15,9 og 21,5 prosent gikk fra yrkeskompetanse til lære, mens andelen som var verken i skole eller arbeid økte fra 7,4 til 13,7 prosent.

Av de som fortsatt var i videregående opplæring det fjerde året og som ikke hadde oppnådd verken studie- eller yrkeskompetanse etter tre år var 58 prosent lærlinger og 42 prosent elever. Av de som var utenfor utdanning og uten kompetanse fjerde året sank andelen i arbeid fra 63 til 54 prosent, mens andelen helt utenfor økte fra 34 til 43 prosent. Vi finner en liten gruppe blant de uten oppnådd kompetanse som er registrert som studenter. Disse tilsvarer omtrent seks promille av et kull. Vi regner med at forklaringen på dette er en feilregistrering, enten at de faktisk ikke er studenter, eller at studiekompetanse er oppnådd, men ikke registrert.

6.4 Aktivitet fjerde år etter utdanningsprogram

Vi har allerede vist at det er betydelige forskjeller mellom elever i studieforbereende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer når det gjelder hva de gjør det fjerde året etter at de gikk ut av grunnskolen. Til nå har vi skilt mellom de to hovedretningene, men det vil også være forskjeller mellom de tolv utdanningsprogrammene. Det er problematisk å sammenlikne situasjonen før og etter Kunnskapsløftet, nettopp fordi et av virkemidlene i reformen var en ny tilbudsstruktur. I tabell 6.6 har vi forsøkt å ta høyde for dette gjennom å slå sammen studieretninger fra Reform 94-strukturen, men det må likevel tas betydelige forbehold for at vi heller ikke med dette oppnår full sammenliknbarhet.

Vi har tidligere vist at andelen som er i arbeid sank med omtrent fire prosentpoeng for kullene etter innføringen av Kunnskapsløftet, mens andelen som er helt utenfor arbeid og utdanning økte med omtrent fire prosentpoeng. Andelen som studerer økte med omtrent to prosentpoeng, mens andelen som fortsatt var i videregående opplæring sank omtrent like mye (tabell 6.1). Vi mener at dette ikke er effekter av Kunnskapsløftet, men snarere henger sammen med et noe vanskeligere arbeidsmarked fra 2009 og en generell tendens til at flere tar høyere utdanning, som følge av at flere velger studieforbereende tilbud. Tabell 6.6 viser utviklingen for elever fra hvert enkelt utdanningsprogram, med forbehold for at endringer i tilbudsstrukturen vanskeliggjør sammenlikning.

For **Formgivingsfag og Design og håndverk** må vi kunne si at det egentlig ikke går an å sammenlikne tallene direkte, fordi en betydelig andel av elevene ved Formgivingsfag forsvant i og med at Tegning, form og farge ble lagt ned, for å gjenoppstå med bare halvparten av elevtallet på et særskilt tilbud fra førsteåret på Studiespesialisering. Dermed er elevtallet på Vg1 Design og håndverk bare litt over halvparten av hva det var på grunnkurset i Formgivingsfag, og de elevene som er borte er i særlig grad de som tok sikte på studiekompetanse gjennom Tegning, form og farge. Når *andelen* fra Design og håndverk som er i lære det fjerde året er nesten fordoblet i forhold til det som gjaldt for Formgivingsfag, betyr det egentlig bare at *antallet* er omtrent det samme, nemlig henholdsvis 1144 og 1182. Når derimot andelen som studerer er redusert fra ni til fem prosent, betyr det en reduksjon i antallet fra 817 til 243. 41,1 prosent av elevene fra de to siste kullene før Kunnskapsløftet var i arbeid det fjerde året, mot 28,4 prosent etter reformen. I tall tilsvarer dette henholdsvis 3731 og 1410 elever. Differansen er 2331, og nesten halvparten av denne differansen kan forklares med elever fra Tegning, form og farge som fullførte med studiekompetanse og var i arbeid det fjerde året (ikke vist i tabell).

For de øvrige utdanningsprogrammene er det adskillig enklere å sammenlikne tallene før og etter Kunnskapsløftet. I **Studiespesialisering** økte elevtallet på førsteåret med omtrent 11 prosent. Andelen som er i arbeid det fjerde året etter grunnskolen er redusert med snaut to prosentpoeng til 36,6 prosent. Andelen som studerer er praktisk talt uforandret og omtrent 32 prosent. Andelen som fortsatt er i videregående opplæring er 13-14 prosent, mens andelen som er helt utenfor arbeid og videregående opplæring har økt fra 14,9 til 17,8 prosent. Denne økningen er dermed litt mindre enn for elevkullene sett under ett. Før reformen tilhørte faget IKT-service allmennfaglig studieretning, og

det forklarer en del av den drøye prosenten med lærlinger. Ellers forklares innslag av lærlinger på de tre studieforbereidende utdanningsprogrammene av omvalg til yrkesfag, vanligvis etter det første året.

Tabell 6.6 Hovedaktivitet høsten det fjerde året etter at fire kull gikk ut av grunnskolen. Etter studieretning grunnkurs/utdanningsprogram Vg1.

Før Kunnskapsløftet	I arbeid	Studerer	I lære	I VGS	Utenfor	Sum	Antall (N)
Allmennfag/Studiespes.	38,4 %	31,7 %	1,3 %	13,7 %	14,9 %	100,0 %	44000
Idrettfag	46,6 %	21,0 %	1,8 %	16,7 %	13,8 %	100,0 %	6487
Musikk/dans/drama	42,7 %	24,4 %	1,1 %	13,3 %	18,6 %	100,0 %	3728
Medier og komm.	46,8 %	22,2 %	3,3 %	11,7 %	16,0 %	100,0 %	3826
Bygg- og anl.teknikk	19,7 %	0,7 %	61,6 %	8,5 %	9,5 %	100,0 %	8228
Formgiv.fag/Design håndv.	41,1 %	9,0 %	12,6 %	18,6 %	18,7 %	100,0 %	9082
Elektrofag	18,2 %	2,3 %	57,2 %	13,9 %	8,5 %	100,0 %	7583
Helse- og sosialfag	32,3 %	10,1 %	18,1 %	27,0 %	12,6 %	100,0 %	9719
Naturbruk	37,0 %	8,3 %	17,2 %	23,6 %	13,9 %	100,0 %	2450
Hotell-næringsm./Rest. mat	27,3 %	2,1 %	36,7 %	19,4 %	14,5 %	100,0 %	5062
Salg-serv/Service-samferds.	34,5 %	8,6 %	28,4 %	16,6 %	11,8 %	100,0 %	4022
Mek-Kjemi/Tekn. Ind. prod.	22,8 %	0,5 %	54,8 %	10,7 %	11,2 %	100,0 %	9744
Etter Kunnskapsløftet	I arbeid	Studerer	I lære	I VGS	Utenfor	Sum	Antall (N)
Allmennfag/Studiespes.	36,6 %	32,1 %	1,0 %	12,6 %	17,8 %	100,0 %	48836
Idrettfag	41,3 %	25,3 %	1,2 %	16,0 %	16,2 %	100,0 %	7606
Musikk/dans/drama	37,0 %	24,4 %	1,0 %	11,4 %	26,2 %	100,0 %	4094
Medier og komm.	41,5 %	21,7 %	3,2 %	11,8 %	21,9 %	100,0 %	5575
Bygg- og anl.teknikk	19,8 %	1,3 %	55,8 %	10,7 %	12,4 %	100,0 %	8872
Formgiv.fag/Design håndv.	28,4 %	4,9 %	23,8 %	24,9 %	18,0 %	100,0 %	4966
Elektrofag	17,0 %	3,1 %	52,5 %	15,7 %	11,7 %	100,0 %	7698
Helse- og sosialfag	27,3 %	12,1 %	25,4 %	19,7 %	15,5 %	100,0 %	9979
Naturbruk	30,5 %	8,0 %	20,3 %	23,9 %	17,3 %	100,0 %	2555
Hotell-næringsm./Rest. mat	21,7 %	2,8 %	36,7 %	18,2 %	20,6 %	100,0 %	4175
Salg-serv/Service-samferds.	31,0 %	8,9 %	26,7 %	16,5 %	16,8 %	100,0 %	4522
Mek-Kjemi/Tekn. Ind. prod.	17,9 %	0,8 %	53,8 %	12,9 %	14,6 %	100,0 %	9928

Antallet førsteårselever i **Idrettsfag** økte med 17 prosent og andelen som er i arbeid det fjerde året er redusert med nesten 5,3 prosentpoeng fra 46,6 prosent til 41,3 prosent. Idrettsfag er sammen med Medier og kommunikasjon det utdanningsprogrammet der flest er i arbeid det fjerde året, også etter denne kraftige reduksjonen. Andelen som studerer har økt fra 21 til 25,3 prosent, men er fortsatt betydelig lavere sammenliknet med de som kommer fra Studiespesialisering. Andelen som fortsatt er i videregående skole det fjerde året er omtrent 16 prosent, mens andelen helt utenfor arbeid og utdanning økte fra 13,8 til 16,2 prosent.

I **Musikk, dans og drama** økte antallet førsteårselever med 10 prosent. Andelen som er i arbeid det fjerde året er redusert med nesten seks prosentpoeng, fra 42,7 til 37 prosent, mens andelen som studerer er uforandret på 24,4 prosent. Andelen som fortsatt er i videregående skole det fjerde året sank fra 13,3 til 11,4 prosent, mens andelen helt utenfor arbeid og utdanning økte med nesten åtte prosentpoeng fra 18,6 til 26,2 prosent. Dermed er dette utdanningsprogrammet fortsatt det der flest er utenfor arbeid og utdanning. Her må vi imidlertid ta et kraftig forbehold fordi vi ikke har med folkehøgskolene i våre tall. Vi vil tro at det nettopp fra Musikk, dans og drama er mange som tar et år på folkehøgskole etter videregående. Grunnen til dette er jenteandelen på nærmere 70 prosent på dette utdanningsprogrammet, kombinert med det faktum at to av tre folkehøgskoleelever er jenter. I tillegg finnes det en god del folkehøgskoletilbud som trolig appellerer særlig sterkt til elever fra dette utdanningsprogrammet, samtidig som tilbudet om høyere utdanning innenfor dette området er ganske begrenset.

Medier og kommunikasjon hadde en økning i elevtall på det første året på hele 45 prosent når vi sammenlikner de to siste kullene før Kunnskapsløftet med de to første etter. Det har blitt noe enklere å komme inn på dette utdanningsprogrammet, selv om det fortsatt er det som avviser flest søkere. Når det har blitt lettere å komme inn for hvert år, betyr det samtidig at gjennomsnittskarakteren fra grunnskolen har sunket betydelig for de som kommer inn, fra 4,45 i 2004 til 4,22 i 2007. Andelen som er i arbeid det fjerde året har sunket fra 46,8 til 41,5 prosent, mens andelen som studerer er redusert med et halvt prosentpoeng til 21,7 prosent, betydelig lavere enn i de tre studieforbereende utdanningsprogrammene. Medier og kommunikasjon er definert som et yrkesfaglig utdanningsprogram, men bare ca. 3 prosent er i lære det fjerde året, mens andelen som fortsatt er i skole er stabilt på snaut 12 prosent, omtrent som de tre studieforbereende utdanningsprogrammene. Andelen som er utenfor utdanning og arbeid har økt fra 16 til 22 prosent.

Bygg- og anleggsteknikk sammenliknes med summen av de tre studieretningene Byggfag, Tekniske byggfag og trearbeidsfag. Sammenliknbarheten er her ganske god, bortsett fra at en del mindre fag fra Trearbeidsfag nå er å finne på Design og håndverk. Elevtallet på Vg1 økte med nesten åtte prosent etter Kunnskapsløftet. Andelen som er i arbeid det fjerde året er helt uforandret på snaut 20 prosent. Når man er i arbeid tre år etter at man startet på en yrkesfaglig utdanning innenfor 2+2 modellen, betyr det omtrent uten unntak at man ikke har fullført opplæringen, men likevel funnet en plass på arbeidsmarkedet.

Å ende opp som student tre år etter at man begynte på Vg1 i Bygg- og anleggsteknikk forutsetter at man enten har gjort et omvalg uten å miste tid etter det første året, eller at man har tatt påbygg for studiekompetanse det tredje året. Omtrent en prosent av kullet er studenter. Andelen som er i lære er redusert fra 61,6 til 55,8 prosent, men er fortsatt høyere enn i alle andre utdanningsprogram. Den kraftige reduksjonen i andel lærlinger må ses i sammenheng med økningen i elevtallet på Vg1. *Antallet* lærlinger er nemlig bare redusert med 117, fra 5068 til 4951. Økningen i elevtallet, kombinert med virkningen av finanskrisen fra 2009, har gjort det ekstra vanskelig å få elevene ut i lære. Andelen som er utenfor utdanning og arbeid det fjerde året har økt fra 9,9 til 12,4 prosent. Det er bare i Elektrofag vi finner tilsvarende lave andeler.

Elevtallet i **Elektrofag** økte med beskjedne 1,5 prosent, mens andelen som er i arbeid sank fra 18,2 til 17 prosent. Andelen som studerer økte fra 2,3 til 3,1 prosent, og dette er nok i de aller fleste tilfelle elever som har gått over til påbygg for studiekompetanse det tredje året. Andelen i lære sank fra 57,2 til 52,5 prosent., mens andelen i videregående skole økte fra 13,9 til 15,7 prosent. I Elektrofag finnes det en del utdanninger med lengre samlet opplæringstid enn fire år, hvorav inntil tre år i skole. Å sitte på skolebenken det fjerde året betyr også her, som i andre utdanningsprogram, at man er forsinket. Andelen som er utenfor utdanning og arbeid har økt fra 8,5 til 11,7 prosent, det laveste i noe utdanningsprogram.

Naturbruk opplevde bare helt marginale endringer i tilbudsstrukturen i forbindelse med Kunnskapsløftet. Elevtallet steg med omtrent fire prosent, mens andelen som var i arbeid det fjerde året sank fra 37 prosent til 30,5 prosent. Naturbruk har et eget treårig studiekompetansegivende tilbud, og dette, sammen med at en del elever tar påbygg for studiekompetanse, forklarer at ca. åtte prosent av elevene studerer det fjerde året. Andelen som er i lære steg fra 17,2 til 20,3 prosent, mens andelen som fortsatt var i videregående skole var uendret på snaut 24 prosent. Andelen utenfor utdanning og arbeid steg fra 13,9 til 17,3 prosent.

Strukturendringene på **Restaurant- og matfag** begrenset seg til innføring av to brede tilbud for det andre året, noe som ikke påvirker muligheten for å sammenlikne status det fjerde året. Det mest påfallende med dette utdanningsprogrammet er reduksjonen i elevtallet på ca. 17,5 prosent, fra 5062 til 4175. Andelen i lære det fjerde året var helt konstant på 36,7 prosent, noe som betyr en nedgang i antall lærlinger fra 1858 til 1534. Færre elever totalt betyr dermed ikke at andelen som tar opplæring i bedrift har økt. Andelen som fortsatt var i videregående skole sank fra 19,4 til 18,2 prosent. Andelen som var i arbeid det fjerde året sank fra 27,3 til 21,7 prosent, mens andelen helt utenfor arbeid og utdanning økte fra 14,5 til 20,6 prosent.

For **Service og samferdsel** må det tas forbehold når vi sammenlikner situasjonen før og etter Kunnskapsløftet fordi utdanningsprogrammet har overtatt IKT-servicefaget fra tidligere allmennfaglig studieretning og transportfaget fra Mekaniske fag. Dermed økte elevtallet med tolv prosent. Andelen som var i arbeid det fjerde året sank fra 34,5 til 31 prosent, mens antallet som studerer var konstant på snaut ni prosent. En særlig høy andel av elevene på dette utdanningsprogrammet tar påbygg for studiekompetanse. Andelen i lære sank svakt fra 28,4 prosent til 26,7 prosent, mens andelen i videregående skole var konstant på ca. 16 prosent. Andelen utenfor utdanning og arbeid økte fra 11,8 til 16,8 prosent.

Teknikk og industriell produksjon består av de tidligere studieretningene Mekaniske fag og Kjemi- og prosessfag. I tillegg har det funnet sted utveksling av noen få fag med andre utdanningsprogram. Dermed må det tas forbehold for sammenlikninger. Andelen i lære var lite endret på 54-55 prosent, mens andelen i arbeid sank fra 22,8 prosent til 17,9 prosent og andelen utenfor arbeid og utdanning steg fra 11,2 til 14,2 prosent. Andelen elever i videregående opplæring økte fra 10,7 til 12,9 prosentpoeng.

6.4.1 Elevene fra Helse- og sosialfag det fjerde året

Av høyre kolonne i tabell 6.6 kan vi regne oss fram til at Helse- og sosialfag hadde en økning i elevtallet på Vg1 på 2,6 prosent. Andelen i arbeid det fjerde året sank fra 32,3 til 27,3 prosent, altså mer enn gjennomsnittet for de samlede elevkullene. Helse- og sosialfag har en svært sammensatt tilbudsstruktur med både lærefag og skoleutdanninger. Dermed vil gruppa som er i arbeid være sammensatt av både de som har fullført og de som har avbrutt en fagutdanning. I tillegg kommer en høy andel som har tatt påbygg for studiekompetanse, hvorav omtrent to av tre fullfører med studiekompetanse etter tre år. En av de viktigste endringene i tilbudsstrukturen etter innføringen av Kunnskapsløftet gjelder omleggingen fra hjelpepleierutdanning med tre år i skole og lærefaget omsorgsarbeider til helsefagarbeider etter 2+2 modellen. Dermed øker andelen som er i lære det fjerde året fra 18,1 til 25,4 prosent. Samtidig synker andelen som fortsatt er i skole, fra 27,0 til 19,7 prosent, noe som henger sammen med at mange tok påbygg for studiekompetanse etter fullført hjelpepleierutdanning. Denne kompleksiteten gjør at det kan være grunn til å se litt nærmere på dette utdanningsprogrammet.

Tabell 6.7 viser at andelen som hadde oppnådd studiekompetanse etter tre år steg fra 21 prosent før Kunnskapsløftet til 25,5 prosent etter reformen. Dette skyldes at flere tok påbygg etter Vg2 etter reformen. Vi ser at studiefrekvensen blant de som hadde oppnådd studiekompetanse etter tre år er helt konstant på 47 prosent, mens ca. 35 prosent er i arbeid.

Andelen som hadde oppnådd yrkeskompetanse etter tre år sank fra 20 prosent for de to siste kullene før Kunnskapsløftet til 6,6 prosent for de to første kullene etter reformen, altså til bare en tredjedel av hva det var. Av disse igjen gikk 44,2 prosent på påbygg for studiekompetanse før reformen og 36,5 prosent etter og tok dermed sikte på dobbeltkompetanse. Endringen i tilbudsstrukturen har gjort at dette er mye mindre vanlig etter reformen. Av et kull av elever på grunnkurs i Helse- og sosialfag før Kunnskapsløftet var 8,9 prosent på vei mot dobbeltkompetanse det fjerde året, mens denne andelen hadde sunket til 2,4 prosent etter reformen. Av de som oppnådde yrkeskompetanse etter tre år i skole var litt under halvparten i arbeid det fjerde året. Dette er ikke endret. Det er derimot andelen som er utenfor arbeid og utdanning, som steg fra 5,5 til 11,8 prosent for de med yrkeskompetanse.

Tabell 6.7 Hovedaktivitet høsten det fjerde året etter oppnådd kompetanse. Elever som startet i Helse- og sosialfag etter grunnskolen før og etter Kunnskapsløftet.

	Studie- kompetanse etter tre år	Yrkes- kompetanse etter tre år	I videregående opplæring, ikke fullført	Utenfor, uten kompetanse	Alle
Før Kunnskapsløftet					
I arbeid	35,7 %	47,5 %		60,9 %	32,3 %
Studerer	47,1 %	0,0 %		0,8 %	10,1 %
I lære	3,0 %	0,1 %	51,3 %		18,1 %
Påbygg for studiekompetanse	3,1 %	44,2 %	17,8 %		15,5 %
I videregående skole ellers	1,9 %	2,6 %	31,0 %		11,4 %
Verken i arbeid eller utdanning	9,1 %	5,5 %		38,3 %	12,6 %
Sum	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Prosent horisontalt	21,0 %	20,0 %	34,0 %	25,1 %	
Antall (N)	2037	1946	3301	2435	9719
	Studiekompet anse etter tre år	Yrkeskompet anse etter tre år	I videregående opplæring, ikke fullført	Utenfor, uten kompetanse	Alle
Etter Kunnskapsløftet					
I arbeid	34,8 %	48,4 %		55,2 %	27,3 %
Studerer	47,0 %	0,5 %		0,4 %	12,1 %
I lære	3,3 %	0,0 %	60,9 %		25,4 %
Påbygg for studiekompetanse	2,5 %	36,5 %	15,9 %		9,9 %
I videregående skole ellers	1,5 %	2,9 %	23,2 %		9,9 %
Verken i arbeid eller utdanning	9,8 %	11,8 %		44,4 %	15,5 %
Sum	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Prosent horisontalt	25,5 %	6,6 %	40,3 %	27,5 %	
Antall (N)	2545	663	4022	2749	9979

Blant de helse- og sosialfagselevne som ikke hadde oppnådd kompetanse etter tre år i skole og som fortsatt var i videregående opplæring det fjerde året, var 51,3 prosent i lære før reformen og 60 prosent etter reformen. Dette skyldes at helsearbeiderfaget har erstattet hjelpepleierutdanningen. Av de som var utenfor videregående opplæring det fjerde året uten å ha oppnådd kompetanse var 60,9 prosent i arbeid før reformen, mot 55,2 prosent etter reformen.

Ettersom det har vært særlig mye oppmerksomhet rettet mot gjennomføringen på Helse- og sosialfag vil vi gå enda mer detaljert til verks og vise hvordan situasjonen var det fjerde året for elever fra ulike Vg2 tilbud før og etter Kunnskapsløftet. Dette vises i tabell 6.8. Før Kunnskapsløftet var til sammen 33 prosent av annetårselevne i arbeid to år senere, etter Kunnskapsløftet hadde andelen sunket til 29 prosent. Mer interessant er det at andelen som var i arbeid og hadde fullført og bestått videregående opplæring sank med seks prosentpoeng, men andelen i arbeid og uten kompetanse økte med to prosentpoeng. Andelen som er i lære økte med ti prosentpoeng fra 19 til 29 prosent, mens andelen i påbygg for studiekompetanse sank fra 19 til 11 prosent. Andelene som fortsatt er elever i videregående eller utenfor arbeid og utdanning er relativt konstante og omfatter til sammen 16-17 prosent.

Forklaringen på endringene er å finne i innføringen av helsearbeiderfaget. En tredjedel av de som startet i VK1 Hjelpepleier det andre året hadde fullført og bestått og var i arbeid det fjerde året. Like mange var imidlertid i påbygg for å skaffe seg studiekompetanse og 9 prosent var allerede i høyere utdanning etter å ha tatt påbygg i stedet for å fullføre hjelpepleierutdanningen. Det vises i denne forbindelse til et nylig avsluttet prosjekt om elevene fra Helse- og sosialfag der man prøver å identifisere årsakene til at de velger slik de gjør etter innføringen av Kunnskapsløftet (Høst m.fl. 2012).

Tabell 6.8 Situasjon fjerde år etter grunnskolen for fire kull av andreårselever på Helse- og sosialfag.

	I arbeid med kompetanse	I arbeid uten kompetanse	Studenter	I lære	Påbygg	VGS	Utenfor med kompetanse	Utenfor uten kompetanse	Sum	Antall (N)
8150 Omsorgsfag	7 %	15 %	11 %	41 %	8 %	6 %	3 %	8 %	100 %	1148
8154 Hjelpepleier	33 %	7 %	9 %	2 %	33 %	8 %	4 %	4 %	100 %	2120
8152 Barn og ungdom	15 %	15 %	17 %	31 %	10 %	4 %	3 %	6 %	100 %	2951
8158 Hudpleier	38 %	10 %	4 %	1 %	33 %	5 %	5 %	4 %	100 %	347
8160 Helseservice	28 %	14 %	8 %	1 %	28 %	10 %	4 %	7 %	100 %	929
8161 Ambulanse	9 %	8 %	14 %	50 %	9 %	2 %	3 %	5 %	100 %	128
Alle VK1 HS før K-løftet	21 %	12 %	13 %	19 %	19 %	6 %	4 %	6 %	100 %	7803
HSHEA2 Helsefagarbeider	11 %	13 %	17 %	36 %	8 %	3 %	3 %	8 %	100 %	3376
HSBUA2 Barn og ungdom	13 %	14 %	16 %	31 %	9 %	4 %	4 %	9 %	100 %	3473
HSHUD2 Hudpleie	40 %	9 %	4 %	1 %	28 %	5 %	9 %	4 %	100 %	426
HSSES2 Helseservice	27 %	12 %	9 %	1 %	25 %	11 %	6 %	8 %	100 %	804
HSAMB2 Ambulanse	5 %	13 %	8 %	57 %	7 %	4 %	1 %	5 %	100 %	166
Alle Vg2 HS etter K-løftet	15 %	14 %	15 %	29 %	11 %	5 %	4 %	8 %	100 %	8303

Etter reformen ser vi at 36 prosent av de som startet på Vg2 Helsefagarbeider var i lære det fjerde året, mens 17 prosent var i høyere utdanning etter ha tatt påbygg i stedet for å fullføre fagopplæringen. I tillegg hadde 11 prosent studiekompetanse og var i arbeid, mens åtte prosent er i påbygg for å skaffe seg studiekompetanse. Disse elevene har et gjennomføringsmønster som ligner sterkt på det som gjelder for barne- og ungdomsarbeiderfaget. Dermed er det til sammen like mange av de som startet i Vg2 Helsefagarbeider som enten har skaffet seg studiekompetanse eller er ferd med å skaffe seg dette som det er lærlinger på vei mot yrkeskompetanse.

For de tre mindre utdanningene, som ikke er berørt av reformen, ser vi ingen endringer i gjennomføringen. I ambulansefaget, som er etter 2+2 modellen, er halvparten i lære det fjerde året. I helseservice og hudpleie er nesten like mange i ferd med å skaffe seg studiekompetanse det fjerde året som de som har fullført med kompetanse og er i jobb. Summen av endringene blir, som vi allerede har vist i kapittel 3, at færre ender opp med dobbeltkompetanse, samtidig som det blir en kraftig vridning over fra yrkeskompetanse til studiekompetanse.

6.5 Aktivitet fjerde år etter fylke

Tabell 6.9 viser hvordan fordelingen på fem aktivitetskategorier er det fjerde året i de 19 fylkene før og etter Kunnskapsløftet. Ved siden av at det er betydelige forskjeller mellom fylkene, er det også forskjeller i endringene fra fylke til fylke. De fylkene der flest er i arbeid både før og etter reformen er Akershus og Oslo. Lavest andel i arbeid var det i trøndelagsfylkene og Vest-Agder, mens vi finner den sterkeste nedgangen i andel i arbeid i Hedmark, Telemark og Nordland. Det var ikke oppgang i andelen som var i arbeid det fjerde året i noe fylke.

Høyest andel i høyere utdanning finner vi både før og etter reformen i Oslo og Sogn og Fjordane, med over 20 prosent mens andelen er lavest i Finnmark med ca. 13 prosent. Andelen som studerer steg mest i Hedmark, Telemark, Vest-Agder og Akershus, mens den sank i Møre og Romsdal.

Det er andelen som er i lære det fjerde året som varierer mest mellom fylkene og det er også her vi finner størst forskjeller i endringsmønstre. Det er i Vest-Agder og Rogaland at andelen er høyest før og etter reformen med henholdsvis ca. 26 og ca. 24 prosent. Andelen steg imidlertid en del i Sogn og Fjordane, slik at andelen er blitt like høy der som i de førstnevnte fylkene. Ved siden av Sogn og Fjordane har andelen lærlinger også steget i Aust-Agder, Møre og Romsdal, Nordland og Troms.

Færrest lærlinger finner vi i Oslo og Akershus, og andelen har sunket litt i begge fylker. Mest har andelen lærlinger sunket i Buskerud, Vestfold og Østfold.

Andelen som fortsatt er elever i videregående skole er klart høyest i Finnmark, hvor den riktignok sank fra 24,2 til 22,9 prosent. I dette fylket er særlig mange elever forsinket (Markussen m.fl. 2012). Færrest som fortsatt er elever det fjerde året er det naturlig nok der det er flest lærlinger, det vil grovt sett si fylkene langs kysten fra Aust-Agder til Sogn og Fjordane.

Tabell 6.9 Hovedaktivitet høsten det fjerde året etter at fire kull gikk ut av grunnskolen for fire avgangskull fra grunnskolen etter hjemfylke.

	I arbeid	Studerer	I lære	I VGS	Utenfor	Sum	Antall (N)
Østfold	32,9 %	18,6 %	18,1 %	15,5 %	15,0 %	100,0 %	6515
Akershus	39,2 %	16,5 %	12,2 %	17,5 %	14,6 %	100,0 %	13520
Oslo	39,0 %	20,1 %	9,2 %	14,6 %	17,1 %	100,0 %	9739
Hedmark	33,6 %	15,7 %	16,2 %	17,4 %	17,1 %	100,0 %	4717
Oppland	35,7 %	15,8 %	19,9 %	14,3 %	14,3 %	100,0 %	4580
Buskerud	34,6 %	17,5 %	18,7 %	14,8 %	14,4 %	100,0 %	6302
Vestfold	36,3 %	16,3 %	17,4 %	13,9 %	16,2 %	100,0 %	5992
Telemark	32,8 %	15,4 %	21,3 %	13,9 %	16,6 %	100,0 %	4452
Aust-Agder	32,1 %	16,1 %	20,6 %	16,0 %	15,2 %	100,0 %	2810
Vest-Agder	30,5 %	17,2 %	25,8 %	12,7 %	13,8 %	100,0 %	4522
Rogaland	31,9 %	17,0 %	25,8 %	12,7 %	12,5 %	100,0 %	11148
Hordaland	32,8 %	15,7 %	22,4 %	15,1 %	13,9 %	100,0 %	12233
Sogn og Fjordane	32,2 %	20,1 %	22,8 %	13,1 %	11,9 %	100,0 %	3053
Møre og Romsdal	31,8 %	17,7 %	20,1 %	18,5 %	11,9 %	100,0 %	6810
Sør-Trøndelag	28,2 %	15,9 %	20,0 %	19,6 %	16,3 %	100,0 %	7166
Nord-Trøndelag	30,5 %	16,2 %	20,4 %	17,5 %	15,4 %	100,0 %	3675
Nordland	33,0 %	15,8 %	18,4 %	18,7 %	14,0 %	100,0 %	6700
Troms	34,8 %	16,0 %	16,7 %	17,7 %	14,8 %	100,0 %	3961
Finnmark	32,2 %	12,9 %	17,0 %	24,2 %	13,7 %	100,0 %	1991
	I arbeid	Studerer	I lære	I VGS	Utenfor	Sum	Antall (N)
Østfold	28,3 %	20,5 %	16,4 %	14,2 %	20,7 %	100,0 %	6840
Akershus	35,5 %	19,0 %	11,5 %	16,0 %	17,9 %	100,0 %	14396
Oslo	35,8 %	21,3 %	8,0 %	13,2 %	21,7 %	100,0 %	10002
Hedmark	27,5 %	19,4 %	15,9 %	17,4 %	19,8 %	100,0 %	5081
Oppland	30,4 %	17,2 %	19,7 %	16,6 %	16,0 %	100,0 %	4841
Buskerud	31,8 %	19,5 %	16,4 %	13,5 %	18,7 %	100,0 %	6509
Vestfold	31,0 %	16,9 %	15,6 %	16,7 %	19,8 %	100,0 %	6117
Telemark	24,7 %	18,1 %	21,4 %	16,9 %	19,0 %	100,0 %	4543
Aust-Agder	31,3 %	16,9 %	22,4 %	12,0 %	17,4 %	100,0 %	3027
Vest-Agder	26,7 %	19,9 %	24,2 %	12,0 %	17,1 %	100,0 %	4760
Rogaland	30,4 %	18,0 %	24,3 %	12,1 %	15,3 %	100,0 %	11740
Hordaland	31,0 %	16,1 %	20,8 %	15,6 %	16,5 %	100,0 %	12625
Sogn og Fjordane	29,2 %	21,1 %	24,4 %	10,3 %	15,0 %	100,0 %	3134
Møre og Romsdal	29,8 %	16,7 %	21,8 %	15,7 %	16,0 %	100,0 %	7031
Sør-Trøndelag	27,2 %	16,4 %	20,2 %	17,2 %	19,0 %	100,0 %	7485
Nord-Trøndelag	27,1 %	17,8 %	20,0 %	15,1 %	20,0 %	100,0 %	3817
Nordland	27,1 %	17,5 %	19,8 %	19,3 %	16,2 %	100,0 %	6669
Troms	31,9 %	16,9 %	18,2 %	17,1 %	16,0 %	100,0 %	4301
Finnmark	31,7 %	13,2 %	16,7 %	22,9 %	15,5 %	100,0 %	2057

Før Kunnskapsløftet var det flest utenfor arbeid og utdanning i Oslo og Hedmark. Andelen har imidlertid steget relativt mye i Østfold, Buskerud, Vestfold og Nord-Trøndelag, slik at det etter reformen var seks fylker der andelen var ca. 19 prosent eller mer. Andelen er lavest i Finnmark, Sogn og Fjordane og Rogaland, ca. 15 prosent.

6.6 Arbeid ved siden av videregående opplæring

Det er vanlig blant ungdom å ha arbeid ved siden av videregående, men hvor vanlig er det, hvem har det og hvilke konsekvenser kan det få for gjennomføringen? Vi skal nå se litt nærmere på omfanget av jobbing ved siden av skolen og om det er noen direkte sammenheng mellom dette og overgang til høyere utdanning og arbeidsmarked, målt ved starten av det fjerde året etter grunnskolen.

Tabell 6.10 Andel av gutter og jenter som jobber ved siden av videregående skole første, andre og tredje år etter grunnskolen. Før og etter Kunnskapsløftet. Gjelder ikke de som har vært registrert som lærlinger i løpet av de fire første årene etter grunnskolen.

	Gutter		Jenter		Alle	
	Før	Etter	Før	Etter	Før	Etter
Første år	14,9 %	18,4 %	17,8 %	23,9 %	16,5 %	21,3 %
Andre år	22,6 %	33,0 %	30,8 %	44,0 %	27,1 %	38,9 %
Tredje år	42,4 %	41,7 %	57,4 %	57,7 %	50,6 %	50,3 %
Antall(N)	42877	46088	52010	53489	94887	99577

Andelen som jobber ved siden av skolen øker fra år til år. Samtidig er det hele tiden flere jenter enn gutter som har jobb ved siden av skolen. Det har vært en økning i andelen som jobber ved siden av skolen, men dette gjelder ikke det tredje året i videregående opplæring for de fire kullene vi har undersøkt. Fra 2004- og 2005-kullene økte andelen som jobbet ved siden av skolen det første året fra 16,5 til 21,3 prosent, og litt mer for jentene enn for guttene. Det andre året økte andelen for guttene fra 22,6 til 33 prosent og for jentene fra 30,8 til 44 prosent. Dette har sannsynligvis ingen ting med Kunnskapsløftet å gjøre, men henger sammen med de sterke svingningene i ungdomssyssetningen. 2006- og 2007-kullene var i sitt andre år etter grunnskolen høsten 2007 og 2008 da det var ekstra sterk etterspørsel etter arbeidskraft. Når vi ser på tallene for det tredje året er endringene marginale, noe som henger sammen med at 2009 med sterk nedgang i sysselsettingen blant ungdom, var det tredje året etter grunnskolen for 2007-kullet.

Tabell 6.11 Situasjon høsten det fjerde året etter at de gikk ut av grunnskolen etter om eleven har arbeidet ved siden av skolen første, andre og tredje år. Gjelder ikke de som har vært registrert som lærlinger i løpet av de fire første årene etter grunnskolen. Fire grunnskolekull (2004-2007) sett under ett.

Jobb ved siden av skole	Første år		Andre år		Tredje år	
	Nei	Ja	Nei	Ja	Nei	Ja
I høyere utdanning	21,0 %	26,1 %	19,8 %	26,4 %	16,3 %	27,6 %
I videregående skole	19,8 %	16,1 %	21,0 %	15,4 %	22,8 %	15,5 %
I arbeid med kompetanse	22,5 %	29,8 %	20,2 %	31,4 %	13,9 %	33,7 %
I arbeid uten kompetanse	15,3 %	16,7 %	15,7 %	15,1 %	19,0 %	12,1 %
Utenfor med kompetanse	10,1 %	6,7 %	10,4 %	7,6 %	10,6 %	8,3 %
Utenfor uten kompetanse	11,3 %	4,6 %	12,9 %	4,1 %	17,3 %	2,9 %
Sum	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Antall (N)	157565	36899	130017	64447	96332	98132

Tabell 6.11 viser resultater som umiddelbart kan virke overraskende. Det er nemlig slik at andelen som er i høyere utdanning det fjerde året er høyere blant de som har jobbet ved siden av mens de gikk i videregående skole enn blant de som ikke har hatt jobb, og andelen som er utenfor både opplæring og arbeid er betydelig lavere. Denne forskjellen øker over tid og er særlig påtakelig når vi ser på tallene for det tredje året. Blant de som jobbet ved siden av det tredje året, var 27,6 prosent i høyere utdanning, mens andelen var bare 16,3 prosent for de som ikke hadde jobb. Til gjengjeld er andelen som fortsatt er i videregående opplæring betydelig lavere blant de med jobb, 15,5 prosent mot 22,8 prosent. Andelen som er i arbeid og som har oppnådd kompetanse er 33,7 prosent for de

som jobbet ved siden av det tredje året, mot bare 13,9 prosent blant de som ikke jobbet. Dette viser at de som hadde en jobb ved siden av i betydelig høyere grad hadde oppnådd kompetanse til normert tid enn de som ikke hadde jobb. Når vi kommer til de multivariate analysene i kapittel 8, skal vi se om det er egen effekt av å ha jobb ved siden av, også når vi holder andre forhold konstant. Eller er det slik at de som har en jobb ved siden av skolen også har andre egenskaper som øker sannsynligheten for å oppnå kompetanse til normert tid og gå over i høyere utdanning eller arbeid? Et skritt nærmere en slik undersøkelse er å se på om det er noen forskjeller i grunnskolekarakterer mellom elever som har arbeid ved siden av skolegangen.

Tabell 6.12 Gjennomsnittskarakterer fra grunnskole etter om eleven har jobbet ved siden av skolen, første, andre og tredje år. Kjønn. Gjelder ikke de som har vært registrert som lærlinger i løpet av de fire første årene etter grunnskolen. Fire grunnskolekull (2004-2007) sett under ett.

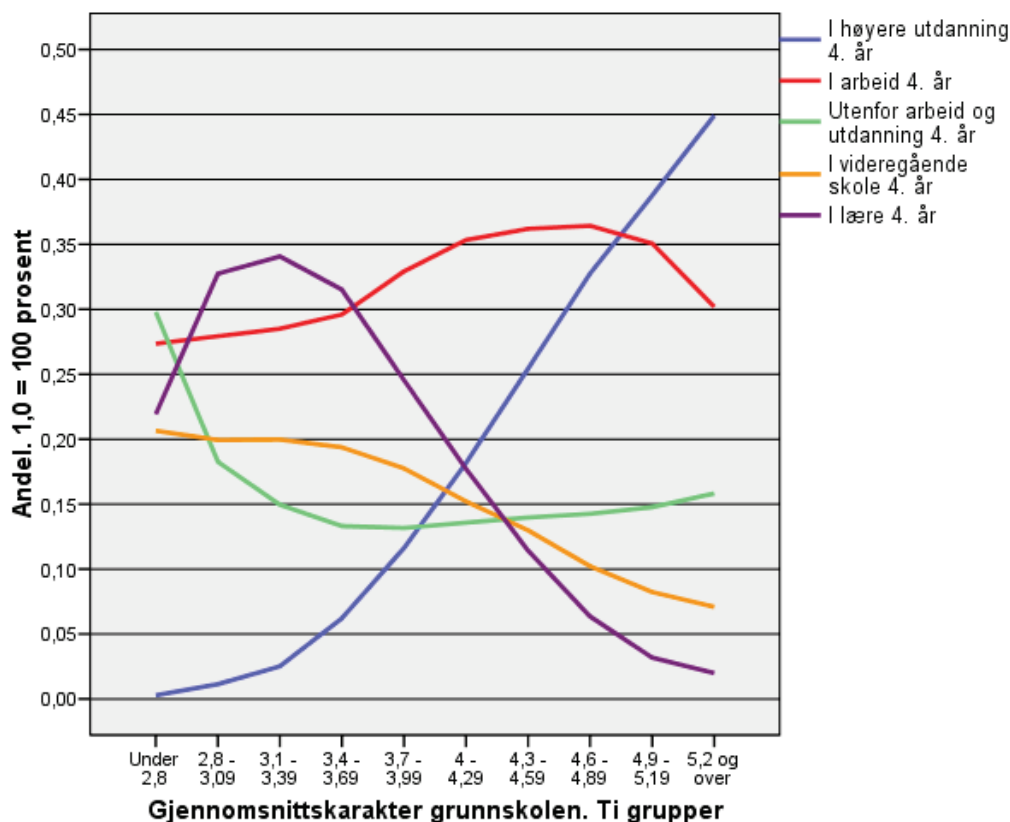
	Første år		Andre år		Tredje år		Antall (N)
	Nei	Ja	Nei	Ja	Nei	Ja	
Gutter	3,84	4,03	3,79	4,08	3,64	4,18	88965
Jenter	4,18	4,41	4,12	4,40	3,96	4,42	105499
Alle	4,02	4,26	3,96	4,28	3,79	4,33	194464

Vi ser at det er en systematisk sammenheng mellom grunnskolekarakterer og andelen som jobber ved siden av skolen. Forskjellen mellom de som jobber og de som ikke gjør det øker dessuten med klassetrinn. For de som jobber ved siden av skolen det første året er forskjellen bare 0,24 karakterpoeng, mens den har vokst til 0,54 karakterpoeng for de som jobber ved siden av det tredje året. Vi ser at gjennomsnittskarakteren synker markert fra år til år for de som ikke jobber. Vi kan dermed konstatere at det er en sammenheng mellom å jobbe ved siden av og overgang til arbeid og studier på den ene siden og også en sammenheng mellom karakterer og jobb ved siden av.

6.7 Sammenhengen mellom karakterer og for aktivitet fjerde år

Analyser av gjennomføring, kompetanseoppnåelse og overgang til arbeidsmarked og høyere utdanning viser at grunnskolekarakterer gir en svært god prediksjon for hva som skjer videre i livet med ungdommen (Støren m.fl. 2007, Markussen m.fl. 2008). I figur 6.3 deler vi inn materialet i ti grupper etter hva slags gjennomsnittskarakter de hadde fra grunnskolen. Så viser vi hvor stor andel innenfor hvert karaktersjikt som er henholdsvis i høyere utdanning, i arbeid, i lære, i videregående skole eller helt utenfor arbeid og utdanning høsten tre og et halvt år etter at de gikk ut av grunnskolen. Her utelater vi å ta hensyn til hvilken kompetanse elevene har oppnådd i videregående. Gitt den sterke sammenhengen mellom karakterer og kompetanseoppnåelse vil nok sammenhengene som presenteres mellom grunnskolekarakterer og aktivitet det fjerde året i stor grad gjenspeile forskjellene i kompetanseoppnåelse mellom ulike karaktergrupper.

Den blå kurven viser at andelen av grunnskolekullene som studerer ved universitet eller høyskole det året de fyller 19 år stiger fra 0 prosent for de som har de dårligste karakterene til 45 prosent blant de med de beste. Andelen som fortsatt er i videregående skole ved starten av det fjerde året (oransje kurve) synker fra drøyt 20 prosent blant de med de dårligste karakterene til sju prosent blant de med de beste. Når sammenhengen mellom karakterer og sannsynligheten for å studere er så sterk og entydig er ikke dette overraskende. Et høyt karaktergjennomsnitt vil øke sannsynligheten for å gjennomføre videregående opplæring og det vil øke sannsynligheten for å studere for de som har gjennomført og bestått. Sammenhengen mellom karakterer og sannsynligheten for fortsatt å være i videregående opplæring er også entydig, men med motsatt retning og dessuten betydelig svakere. Dette skyldes at denne gruppa er langt mer sammensatt. Her vil vi finne de som er ett, to eller til og med tre år forsinket, samtidig som vi finner elever som tar påbygging for studiekompetanse etter fullført fagopplæring i skole.



Figur 6.3 Sammenhengen mellom grunnskolekarakterer og hovedvirksomhet høsten det fjerde året etter grunnskolen. Fire avgangskull fra grunnskolen 2004-2007.

For de tre andre virksomhetene finner vi ikke en slik tydelig lineær og proporsjonal sammenheng. Høyest andel som er i lære (lilla kurve) finner vi for elever som hadde mellom 2,8 og 3,69 i gjennomsnittskaracter. For disse er andelen omtrent en av tre, for så å synke til bare to prosent blant de med de beste karakterene. Søkere med svake karakterer har redusert sjans for å få læreplass, samtidig som de med de beste karakterene ikke søker seg til yrkesfagene.

Andelen som har inntektsgivende arbeid som hovedvirksomhet (rød kurve) stiger fra 28 prosent blant de med de dårligste karakterene til 37 prosent blant de med karakterer mellom 4,3 og 4,89. Så synker den til 30 prosent blant de med de beste karakterene. De med de svakeste karakterene vil ha reduserte sjanser for å lykkes på arbeidsmarkedet, mens de med de beste karakterene i større grad velger studier enn arbeid.

Høyest andel som verken er i arbeid eller utdanning finner vi blant de med de dårligste karakterene der andelen er 30 prosent (grønn kurve). Den synker til litt mindre enn det halve av dette for de med karakterer mellom 3,4 og 3,69 og stiger så svært svakt til 16 prosent for de som har de beste karakterene. At det er de med de dårligste karakterene som i størst grad faller utenfor både arbeidsmarkedet og utdanning er ikke overraskende. Mer overraskende er det kanskje at denne andelen ikke fortsetter å falle når karaktergjennomsnittet passerer 3,7. Vi skal vende tilbake til dette funnet senere, men kan allerede her antyde en sammenheng mellom høy sosial bakgrunn og det fenomenet som ofte kalles et friår.

6.8 Betydningen av innvandrerstatus og kjønn

Figur 6.3 viste et gjennomsnittsbilde, og det er betydelige forskjeller mellom ulike grupper av ungdom når det gjelder hva de gjør det fjerde året etter at de har gått ut av grunnskolen. En fruktbar inndeling er her å skille mellom gutter og jenter og mellom ungdom med foreldre som er født i utlandet og de

med mor og/eller far som er født i Norge. Først vil vi presentere en svært enkel tabell som vi må ha i minne.

Tabell 6.13 Gjennomsnittskarakter fra grunnskolen for gutter og jenter etter om foreldrene er født i Norge. Fire avgangskull fra grunnskolen 2004-2007.

	Gutter	Jenter	Alle
Minst en forelder født i Norge	3,78	4,19	3,98
Begge foreldre ikke født i Norge	3,40	3,75	3,57
Alle	3,75	4,16	3,95

Gjennomsnittskarakteren for de fire årskullene vi har i vårt materiale er 3,95. For jenter er den den 4,16 og for gutter 3,75. For de som har minst en forelder som er født i Norge er den 3,98 og for dem der begge foreldre er født utenfor Norge er den 3,57. Kjønnforskjellen er dermed akkurat like stor som forskjellen etter foreldrenes fødeland. Høyest gjennomsnittskarakter har jenter med minst en forelder som er født i Norge (4,19), lavest har gutter med begge foreldre født utenfor Norge (3,40). I tabell 6.14 skiller det mellom de samme fire gruppene etter kjønn og foreldres landbakgrunn, og her viser vi hva de gjør ved starten av det fjerde året etter grunnskolen. I tillegg ser vi på gruppene før og etter Kunnskapsløftet.

Tabell 6.14 Aktivitet ved starten av det fjerde året etter grunnskolen for åtte grupper etter kjønn, tidspunkt og foreldres fødeland.

	Gutter		Jenter	
	Før	Etter	Før	Etter
Minst en forelder født i Norge				
I høyere utdanning	10,2 %	12,1 %	23,1 %	24,0 %
I lære	28,8 %	27,0 %	9,4 %	10,4 %
I videregående skole	13,6 %	13,8 %	17,1 %	15,3 %
I arbeid med kompetanse	16,5 %	15,3 %	24,1 %	23,1 %
I arbeid uten kompetanse	15,4 %	12,6 %	12,8 %	11,1 %
Utenfor med kompetanse	7,2 %	8,7 %	6,8 %	8,3 %
Utenfor uten kompetanse	8,4 %	10,5 %	6,6 %	7,8 %
Sum	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Antall (N)	57302	59589	54434	56286
	Gutter		Jenter	
Begge foreldre født utenfor Norge	Før	Etter	Før	Etter
I høyere utdanning	16,6 %	15,9 %	27,0 %	28,7 %
I lære	13,0 %	10,7 %	5,8 %	6,0 %
I videregående skole	22,7 %	24,7 %	25,6 %	23,7 %
I arbeid med kompetanse	9,2 %	9,2 %	12,2 %	12,2 %
I arbeid uten kompetanse	20,7 %	17,2 %	15,1 %	12,8 %
Utenfor med kompetanse	3,4 %	4,8 %	3,2 %	4,3 %
Utenfor uten kompetanse	14,5 %	17,5 %	11,2 %	12,2 %
Sum	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Antall (N)	4216	4656	3924	4435

Blant **gutter der mor og/eller far er født i Norge**, er nesten en av tre i arbeid. Før Kunnskapsløftet var det omtrent like mange av de som var i arbeid som var med og uten oppnådd kompetanse, men andelen i arbeid, men uten kompetanse sank. Det er nesten like mange lærlinger i denne gruppa som det er i arbeid. De som er i lære kan enten ha fulgt normert progresjon og være i sitt andre læreår, eller de kan være i sitt første læreår. Andelen i lære sank med 1,8 prosentpoeng. Andelen i høyere utdanning er lav, men steg fra 10 til 12 prosent. Det er litt flere i videregående skole med forsinkelse

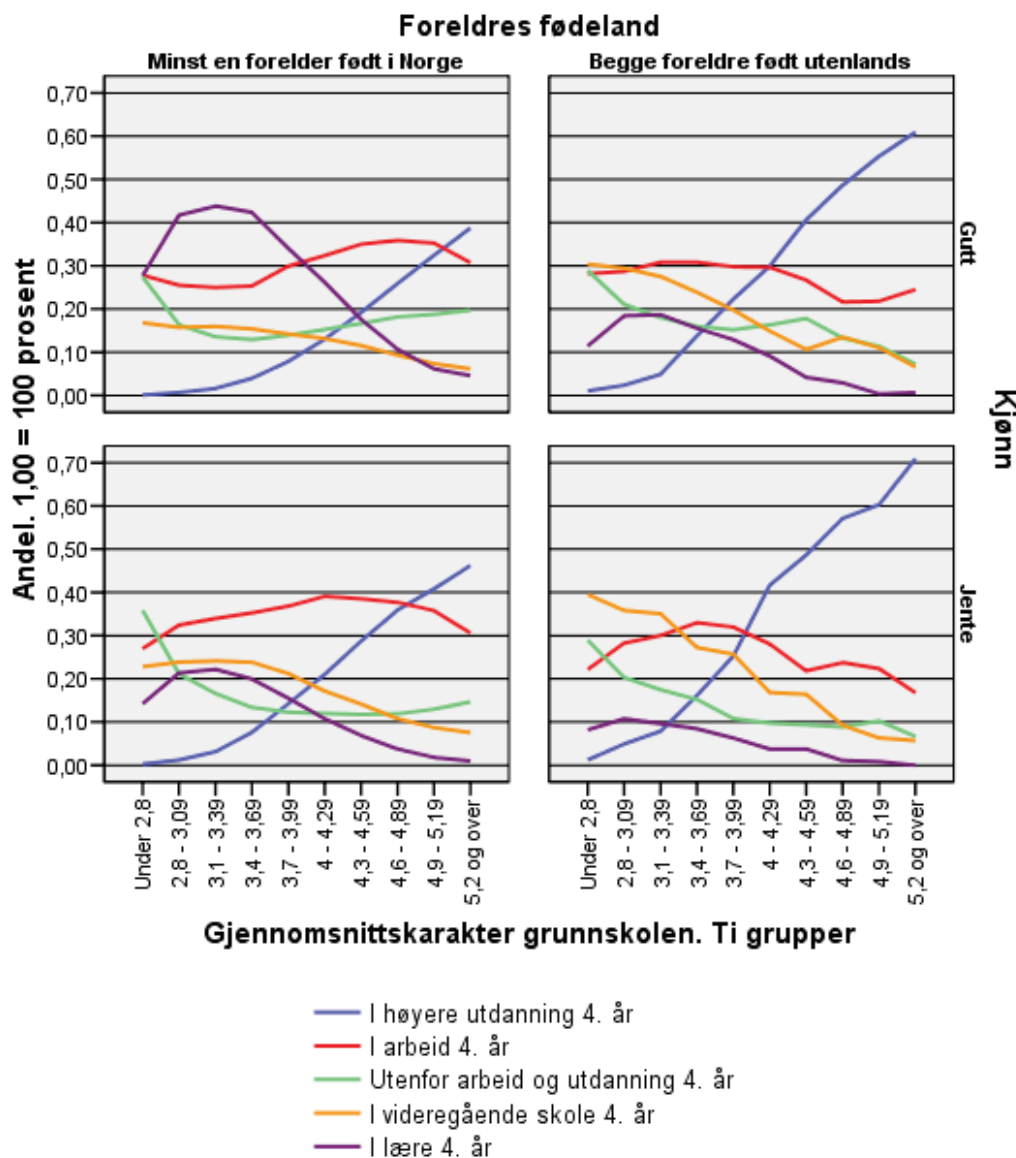
enn det er studenter. Før Kunnskapsløftet var til sammen 15,6 prosent utenfor arbeid og utdanning og denne andelen steg til 19,2 prosent. Et knapt flertall av disse var uten kompetanse. Blant de som er utenfor arbeid og utdanning vil vi finne et betydelig antall vernepliktige i førstegangstjeneste, anslagsvis 10-12 prosent av gutter med minst en norsk forelder, eller ca. 3.000 - 3.500 fra hvert årskull. I tillegg kommer ca. 4 prosent som går på folkehøgskole. Hvis vi trekker disse fra de som er utenfor utdanning og arbeid, sitter vi igjen med en forsvinnende liten andel, praktisk talt ingen før Kunnskapsløftet og anslagsvis 4 prosent etter.

Gutter der begge foreldre er født utenfor Norge skiller seg klart ut ved å ha en særlig høy andel utenfor arbeid og utdanning og uten kompetanse, og andelen steg med over fire prosentpoeng fra 17,9 til 22,3 prosent etter innføringen av Kunnskapsløftet. 30 prosent var i arbeid før Kunnskapsløftet, men andelen sank med 3,5 prosentpoeng. Det er betydelig flere av guttene med to foreldre født i utlandet som er i høyere utdanning enn blant de gutter der mor og/eller far er født i Norge. Enda flere er fortsatt i videregående skole. Andelen lærlinger er derimot betydelig lavere sammenliknet med gutter med minst en forelder som er født i Norge, bare 13 prosent, som så sank til 10,7 prosent. Til sammen er omtrent halvparten av hver av de to gruppene av gutter i utdanning, men de med norskfødt mor og/eller far er i hovedsak i yrkesfaglig utdanning, mens de som har foreldre som er født i utlandet i større grad er akademisk rettet. Endringene over tid er små, og tendensen til at flere over tid er utenfor arbeid og utdanning har nok mer med arbeidsmarkedet å gjøre enn med reformen Kunnskapsløftet. 19-åringene før Kunnskapsløftet opplevde den sterke etterspørselen etter arbeidskraft i 2007 og 2008, mens det var finanskrisen som dannet bakteppet for de 19-åringene som hadde startet i videregående etter innføringen av Kunnskapsløftet.

Når vi sammenlikner de to gruppene av jenter, er det mest slående trekket den store forskjellen i andel som er i arbeid og som har oppnådd kompetanse, en fjerdedel av de med mor og/eller far som er født i Norge og bare halvparten så mange av de som har to foreldre som ikke er født i Norge. Til gjengjeld er det litt flere som studerer og betydelig flere som fortsatt er i videregående skole i den siste gruppa. Det er betydelig flere i den siste gruppa enn i den første som er utenfor arbeid og utdanning og uten kompetanse. Det er ellers verdt å merke seg at den samlede andelen som er utenfor arbeid og utdanning har steget litt mindre for jentene enn for guttene.

Som en oppsummering kan vi peke på at det i hver av de fire gruppene av 19-åringer er en egen gruppe der særlig mange samler seg. Blant gutter med norskfødt mor og/eller far er det klart flest lærlinger, blant jenter med foreldre som er født i utlandet er det klart flest studenter, blant jenter med norskfødt mor og /eller far er det like mange i arbeid med kompetanse som det er studenter og blant gutter med foreldre som er født i utlandet er det flest i videregående skole.

I figur 6.4 går vi et skritt videre og kontrollerer for karakterforskjeller, slik at vi kan sammenlikne de fire gruppene, gitt at de har samme karakterer fra grunnskolen. Figur 6.4 tilsvarer dermed figur 6.3, men med en egen figur for hver av de fire gruppene vi nettopp har presentert.



Figur 6.4 Hovedvirksomhet fjerde år etter grunnskolen for fire ulike grupper av ungdom etter kjønn, foreldres fødeland og gjennomsnittskarakterer fra grunnskolen. Fire avgangskull fra grunnskolen 2004-2007.

Vi har allerede sett at de som har foreldre som er født i utlandet i større grad studerer, og det gjelder både for gutter og jenter, samtidig som vi vet at de har svakere karakterer fra grunnskolen enn de med mor og/eller far som er født i Norge. Dette paradokset gjør at de fire figurene framstår som svært forskjellige. Klarest ser vi det når vi sammenlikner med utgangspunkt i de som har de beste karakterene. 71 prosent av jentene uten norskfødte foreldre er i høyere utdanning, 61 prosent av guttene med samme bakgrunn, 46 prosent av jentene med mor og/eller far som er født i Norge og 39 prosent av guttene med denne bakgrunnen. Innenfor ett karaktersjikt finner vi dermed nesten dobbelt så høy studiefrekvens blant jenter med foreldre som er født i utlandet sammenliknet med gutter med minst en norskfødt forelder. Det er riktignok svært få elever som har et karaktersnitt som er mellom 5,2 og 6, bare 7,6 prosent av jentene med mor og/eller far som er født i Norge og 1,8 prosent av gutter med foreldre som er født i utlandet, men når disse guttene oppnår slike karakterer, studerer de i betydelig høyere grad enn norske gutter og jenter med minst en norskfødt forelder.

Når vi holder oss til de som er i høyere utdanning og samtidig beveger oss mot venstre i figurene og til de elevene som presterte svakere i grunnskolen, finner vi også interessante forskjeller. De som har mellom 3,4 og 3,9 i karaktersnitt utgjør omtrent 11 prosent av alle elever. Innenfor dette prestasjonssjiktet er det betydelig forskjell i studietilbøyelighet. Bare 4 prosent av guttene med minst en norsk forelder studerer, mot 16 prosent av jentene med foreldre som er født i utlandet. I samme prestasjonssjikt er til gjengjeld 42 prosent av de norske guttene som har mor og/eller far som er født i Norge læringer, mot bare åtte prosent av jentene med foreldre som er født i utlandet. De som har to foreldre som er født i utlandet, jenter så vel som gutter, melder seg på i høyere utdanning i betydelig større grad enn de med mor og/eller far som er født i Norge, også når de har svake prestasjoner fra grunnskolen.

Også når det gjelder yrkesaktivitet, finner vi interessante forskjeller. Høyest andel i arbeid blant jenter med foreldre som er født i utlandet finner vi når de har et karaktersnitt på mellom 3,4 og 3,99, altså noe under gjennomsnittet. Gutter med mor og/eller far som er født i Norge har en tilsvarende høy andel i arbeid når karaktersnittet er mellom 4,3 og 5,19, altså over gjennomsnittet og betydelig over gjennomsnittet for gutter sett under ett. Figurene viser en interessant forskjell mellom de med norskfødte foreldre og de med foreldre som er født i utlandet, og denne forskjellen gjelder på tvers av kjønn. Mens gutter og jenter med mor og/eller far som er født i Norge har en påfallende høy andel utenfor arbeid og utdanning blant de med gode prestasjoner fra grunnskolen, synker denne andelen nesten lineært med karakternivået for de som har foreldre som er født i utlandet. For guttene kan nok noe av dette forklares med at mange som har oppnådd studiekompetanse til normert tid går rett over til å avtjene verneplikt. Dette kan også være en indikasjon på at ønsket om å ta et friår etter videregående skole er et typisk norsk fenomen. Dersom man har foreldre med utenlandsk bakgrunn og gode karakterer, er det et mye tydeligere driv mot høyere utdanning enn det er blant ungdom med minst en norskfødt forelder. Blant de sistnevnte høyt presterende 19-åringene ser arbeid og høyere utdanning ut til å være omtrent likestilt, og det å være utenfor arbeid og utdanning er heller ikke uvanlig.

Selv om de fire delfigurene framstår som svært forskjellige, har de likevel et viktig fellestrekk. I det svakeste prestasjonssjiktet, de med under 2,8 og karaktersnitt, som omfatter 6 prosent jenter med mor og/eller far som er født i Norge og så mange som 26 prosent av gutter med foreldre som er født i utlandet, er det ingen overraskelse at vi ikke finner noen studenter. Samtidig er mellom 25 og 30 prosent i arbeid og mellom 30 og 35 prosent utenfor arbeid og utdanning. Variasjonen mellom de fire gruppene går her mest etter hvor mange som er i lære og hvor mange som er i videregående skole, mens summen av disse to kategoriene er omtrent jevnstor på tvers av gruppene, slik at omtrent 40 prosent av de som tilhører det svakeste prestasjonssjiktet fortsatt er i videregående opplæring.

6.9 Oppsummering

Dette kapitlet dokumenterer og analyserer elevenes status ved starten av det fjerde året etter at de gikk ut av grunnskolen. Omtrent en av tre av i arbeid før Kunnskapsløftet, mens andelen har sunket med ca. tre prosentpoeng. Vi tror dette henger mer sammen med et vanskeligere arbeidsmarked for ungdom etter finanskrisen enn med Kunnskapsløftet. Andelen som studerer har økt med omtrent to prosentpoeng og var 18 prosent etter Kunnskapsløftet. Andelen som er i lære er konstant på 18 prosent. Av 2007-kullet var 18 prosent utenfor arbeid, videregående opplæring og høyere utdanning det fjerde året etter grunnskolen. Dette er en økning på fire prosentpoeng siden 2004-kullet. I denne gruppen skjuler det seg imidlertid både folkehøgskoleelever og 19-åringene som avtjener førstegangstjeneste.

Andelen av yrkesfagelevne som er i lære det fjerde året økte fra 35,5 prosent før Kunnskapsløftet til 36,9 prosent etter, mens andelen i arbeid sank fra 29,4 til 24,7 prosent. Disse endringene er særlig tydelige i Helse- og sosialfag, og er en effekt av at hjelpepleierutdanningen og omsorgsarbeiderfaget er erstattet av helsearbeiderfaget med opplæring i bedrift. Blant de som hadde oppnådd studiekompetanse til normert tid før Kunnskapsløftet var 42 prosent i arbeid det fjerde året, mens 37

prosent studerte. Etter Kunnskapsløftet har andelen som arbeider sunket til 39 prosent, mens det er en økning på drøyt et prosentpoeng i andelen som studerer.

Omtrent halvparten av elevene i videregående skole har arbeid ved siden av det tredje året. Å ha arbeid ved siden av ser både ut til å øke sannsynligheten for å komme i høyere utdanning og for å oppnå kompetanse og være i arbeid det fjerde året.

Det er en sterk sammenheng mellom karakterer fra grunnskolen og hva elevene foretar seg det fjerde året. Vi har tidligere sett at det er en sterk sammenheng mellom karakterer og kompetanseoppnåelse i videregående, og det er grunn til å tro at dette i stor grad forklarer sammenhengen mellom grunnskoleprestasjoner og ungdommenes hovedaktivitet fire år etter grunnskolen. Av de som hadde en gjennomsnittskarakter på 5,2 og over var 45 prosent i høyere utdanning, mens 30 prosent var i arbeid. Blant de med karakterer mellom 3,1 og 3,3 var 34 prosent i lære, 28 prosent i arbeid, 20 prosent i videregående skole og 15 prosent utenfor arbeid og utdanning, mens bare to prosent var i høyere utdanning. Når de samme analysene gjøres separat for gutter og jenter og for elever med og uten innvandrerbakgrunn, finner vi at 70 prosent av jentene som har foreldre som ikke er født i Norge og 5,2 eller bedre i grunnskolekarakter er i høyere utdanning, mot snaut 40 prosent av gutter med norske foreldre og samme gjennomsnittskarakter.

7 Overgangen til høyere utdanning

Nils Vibe

7.1 Studietilbøyelighet for hele ungdomskullet

Dette kapitlet er viet overgangen fra videregående til høyere utdanning. Hvor mange og hvem går videre til høyere utdanning og når gjør de dette? Overgangen til høyere utdanning vil bli analysert og forklart gjennom de sentrale bakgrunnsvariablene kjønn, landbakgrunn og karakterer. De to siste kullene før innføringen av Kunnskapsløftet kan vi følge så lenge at vi dessuten kan skille mellom de som går direkte til høyere utdanning og de som utsetter dette. Her vil vi bygge analysemodellen ut og trekker inn foreldrenes utdanningsnivå i analysene.

Vi viderefører nå analysen fra kapittel 6 til en enkel binomisk logistisk regresjonsanalyse som viser effekten av de fire forholdene kjønn, foreldres landbakgrunn, grunnskolekarakterer og årskull (før og etter Kunnskapsløftet) på sannsynligheten for å begynne i høyere utdanning ved starten av det fjerde året etter fullført grunnskole. I praksis vil dette bety at eleven går direkte fra videregående opplæring til høyere utdanning, uten noe opphold. Analysen inkluderer alle elevene i de fire kullene.

Gjennomsnittskarakteren fra grunnskolen er det av de tre forholdene som har klart størst effekt på sannsynligheten for å begynne i høyere utdanning, noe som figurene i forrige delkapittel allerede har demonstrert. Å ha foreldre som ikke er født i Norge, det vil si å være innvandrere eller etterkommer av innvandrere, betyr mer enn kjønn. At minoritetsungdom synes å ha en ekstra «utdanningsdriv» er også vist i tidligere studier (Lauglo 1999; Bakken 2003; Støren m.fl. 2007). Det som betyr klart minst av de fire forholdene i tabell 7.1 er om eleven tilhører de to kullene som startet i videregående opplæring etter innføringen av Kunnskapsløftet.

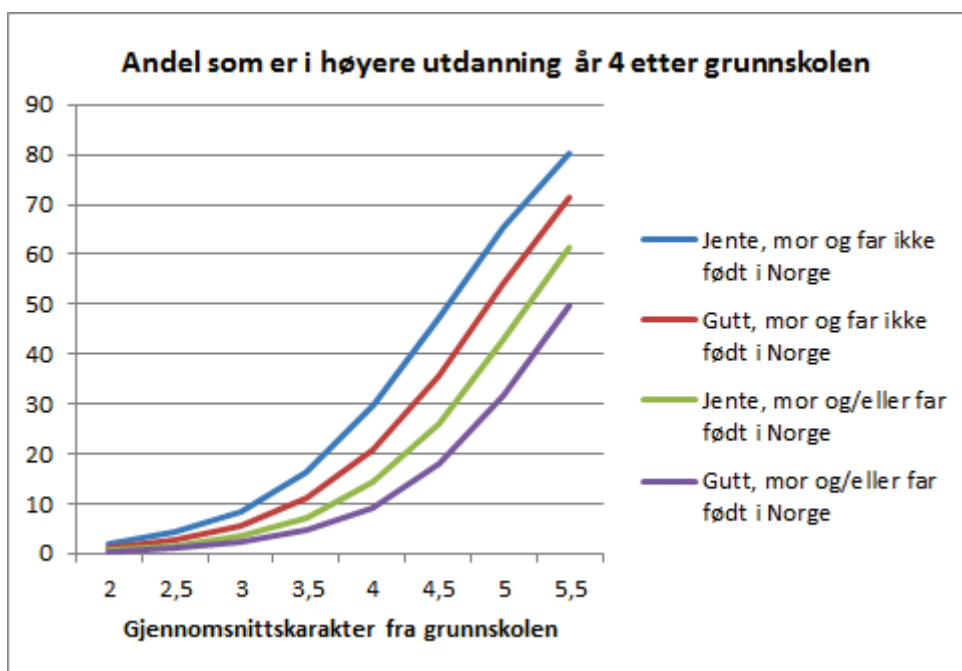
Tabell 7.1 Sannsynlighet for å være i høyere utdanning i det fjerde året etter grunnskolen. Avgangskullene fra grunnskolen 2004 – 2007. Binomisk logistisk regresjon.

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Snittkarakter fra grunnskolen	1,510	0,010	24104	1	0,000	4,525
Jente	0,476	0,012	1529	1	0,000	1,610
Begge foreldre født i utlandet	0,933	0,023	1721	1	0,000	2,543
Etter Kunnskapsløftet	0,092	0,012	62	1	0,000	1,097
Konstantledd	-9,725	0,055	30996	1	0,000	0,000

Avhengig variabel: I høyere utdanning høsten fjerde år etter grunnskolen
Nagelkerke r²: 0,255. N=241191.

Å tolke resultatene av logistisk regresjon er svært krevende. Derfor lager vi heller eksempler for å illustrere effektene av de ulike forholdene. Figur 7.1 viser predikert sannsynlighet for å begynne i høyere utdanning for fire grupper. Vi har valgt å holde effekten av kulltilhørighet (før og etter Kunnskapsløftet) utenfor fordi den er så liten at den knapt nok ville synes i figuren.

Rekkefølgen av kurvene i figuren illustrerer effekten av kjønn og foreldres landbakgrunn. Grovt sett kan vi si at foreldrenes landbakgrunn har omtrent dobbelt så sterk effekt som kjønn. Når det kontrolleres for karakterer og kjønn, har ungdom med foreldre som er født i utlandet en betydelig høyere sannsynlighet for å starte i høyere utdanning enn ungdom med mor og/eller far som er født i Norge, og når det kontrolleres for karakterer og foreldrenes landbakgrunn, har jenter en betydelig høyere sannsynlighet for å starte i høyere utdanning enn gutter. Det siste henger i noen grad sammen med at anslagsvis 10-12 prosent av 19-årige gutter er i førstegangstjeneste. Andelen tilsvarende nesten den gjennomsnittlige forskjellen mellom gutter og jenter som begynner i høyere utdanning året de fyller 19 år.



Figur 7.1 Beregnet andel som er i høyere utdanning det fjerde året etter at de gikk ut av grunnskolen. Etter kjønn og foreldres landbakgrunn. Avgangskullene fra grunnskolen 2004 – 2007. Binomisk logistisk regresjon.

Ved et karaktergjennomsnitt på 4,5 er sannsynligheten for å ha begynt i høyere utdanning ved starten av det fjerde året drøyt to prosentpoeng høyere for de som begynte etter innføringen av Kunnskapsløftet sammenliknet med de tidligere kullene. Ettersom vi her inkluderer alle elever i kullene, må denne økningen i sannsynlighet først og fremst forklares med at flere har valgt et løp som leder mot studiekompetanse, enten allerede fra det første året, eller ved overgangen fra det andre til det tredje året i yrkesfagene. Om denne endringen i preferanser er en effekt av Kunnskapsløftet eller om det er uttrykk for en mer generell trend, er et av de åpne spørsmålene i denne evalueringen. Vi skal seinere komme tilbake til om sannsynligheten for å være i høyere utdanning for de som har oppnådd studiekompetanse er endret etter innføringen av Kunnskapsløftet.

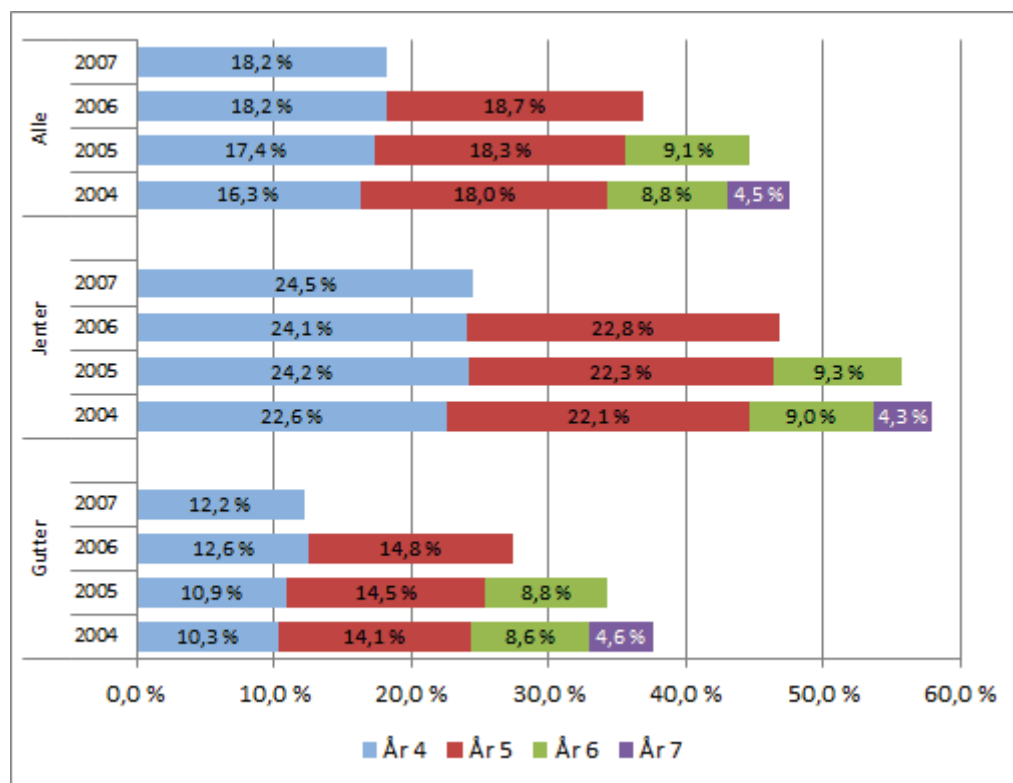
Vi har tidligere i dette kapitlet vist at 17-18 prosent av et avgangskull fra grunnskolen er i høyere utdanning ved starten av det fjerde året etter grunnskolen, 11-12 prosent av guttene og omtrent dobbelt så mange av jentene. Når gjennomsnittskaraktteren er 3,5, viser modellen at 17 prosent av jentene med foreldre som er født i utlandet mot 5 prosent av guttene med mor og/eller far som er født i Norge er i høyere utdanning. Øker vi gjennomsnittskaraktteren til 4,5, er andelene henholdsvis 47 og

18 prosent. Med en gjennomsnittskarakter på 5,5 studerer 80 prosent av jentene med foreldre som er født i utlandet og 50 prosent av guttene med minst en norskfødt forelder.

7.2 Seinere overgang til høyere utdanning

Analysen over gjaldt sannsynligheten for å gå direkte fra videregående til høyere utdanning for hele grunnskolekullet. Det er imidlertid vanlig å ha en pause mellom videregående og høyere utdanning. Årsakene til dette kan være flere. Mange ønsker å ta et friår som en pause fra utdanning, andre er usikre på hva de skal gjøre videre, andre igjen ønsker å forbedre karakterer fra videregående skole. Siden vi har sett på overgangen til høyere utdanning for hele grunnskolekullet, vil dette også inkludere en del som ikke fullførte og besto til normert tid og som må ta opp igjen fag før de kan søke om opptak i høyere utdanning. Særlig for guttene vil avtjening av verneplikt være en forklaring på et slikt avbrudd.

Figur 7.2 viser hvor store andeler som var registrert i høyere utdanning første gang henholdsvis fire, fem, seks og sju år etter at de gikk ut av grunnskolen, for begge kjønn samlet og for jenter og gutter hver for seg. Det er bare for 2004-kullet at vi har opplysninger om alle fire år. For 2007-kullet har vi bare opplysninger om ett år. Det er viktig å ha klart for seg at de akkumulerte tallene i figuren ikke skal leses som hvor mange som er i høyere utdanning hvert år, men hvor mange som ble registrert første gang i høyere utdanning hvert enkelt år. Vi vet ikke noe om hvor mange som blir i høyere utdanning, hvor mange som avbryter etter et år, hvor mange som kommer tilbake etter avbrudd og så videre.



Figur 7.2 Andel som er i registrert første gang i høyere utdanning inntil sju år etter at de gikk ut av grunnskolen. Avgangskullene fra grunnskolen 2004 – 2007.

Tallene for begge kjønn i den venstre delen av søylene er allerede presentert i tabell 6.1. Vi ser at andelen som er i høyere utdanning allerede det fjerde året etter at de gikk ut av grunnskolen har økt med omtrent to prosentpoeng fra det eldste til det yngste kullet. For jentenes del kom nesten hele denne økningen fra 2004- til 2005-kullet, mens den kom fra 2005- til 2006-kullet for guttenes del. Endringene for gutter mellom de to yngste kullene er helt marginal, slik at det samlet sett ikke er noen endring. 24,5 prosent av jentene og 12,2 prosent av guttene fra 2007-kullet var i høyere utdanning det fjerde året, altså helt nøyaktig dobbelt så høy andel av jentene som av guttene.

Vi kan følge tre kull fram til det femte året, det vil i praksis si det andre året etter at de har vært tre år i videregående opplæring. Her vil vi møte på de som av ulike grunner har tatt et år pause mellom videregående skole og høyere utdanning. Vi ser at det samlet sett er litt flere som er registrert første gang i høyere utdanning i år 5 enn i år 4, men her er det en forskjell mellom gutter og jenter. Det er litt færre jenter som er registrert første gang i år 5, mens det er merkbart flere gutter som er registrert første gang i år 5. Dette kan være et utslag av at 10-12 prosent av 19 år gamle gutter avtjener verneplikten.

Når vi summerer opp år 4 og år 5, får vi et tydeligere bilde av at studiefrekvensen øker. Sett under ett øker den fra 34,3 prosent for 2004-kullet til 35,7 prosent for 2006-kullet og 36,9 prosent for 2006-kullet. For jentene øker den fra 44,7 til 46,9 prosent og for guttene fra 24,4 til 27,4 prosent. Denne tendensen til øking fortsetter når vi legger til år 6 for de to eldste kullene. Samlet sett øker studiefrekvensen fra 43,1 prosent for 2004-kullet til 44,7 for 2005-kullet. For jentene er det en økning fra 53,7 til 55,7 prosent og for guttene fra 33 til 34,2 prosent.

År 7 har vi opplysninger om bare for 2004-kullet. Vi ser at det kommer til drøyt 4 prosent av årskullene som førstegangsregistrerte studenter på dette tidspunktet, slik at 47,5 prosent av årskullet har vært registrert som student innen det sjuende året etter at de gikk ut av grunnskolen, det vil si det året de normalt fyller 22 år. Andelen er 57,9 prosent for jentene og 37,6 prosent av guttene. Målt i år 4 var altså guttenes studietilbøyelighet bare halvparten av jentenes, mens den målt ved år 7 er 65 prosent av jentenes. Vi ser også at en praktisk talt like høy andel av guttene som av jentene registreres første gang som studenter i år 6 og 7. Guttene har samlet sett en betydelig lavere studietilbøyelighet enn jentene, samtidig som de guttene som begynner å studere har en større tilbøyelighet til å utsette studiestarten enn jentene.

Det er viktig å ha klart for seg at vi her teller med alle som har vært registrert første gang som student i høyere utdanning inntil det året de fyller 22 år. Det er altså ikke slik at nesten halvparten av kullet er i høyere utdanning dette året når de er 22 år, men de har vært registrert som student enten da de var 19 år, 20 år, 21 år eller 22 år, eller flere av disse årene. Til sammenlikning har vi laget en tabell basert på tall fra Statistisk sentralbyrå som viser hvor mange i aldersgruppa 19 til 22 år som var registrert som studenter i perioden 2007-2010. Tallene er ikke helt sammenliknbare med de som vi ellers bruker. Vi tar utgangspunkt i avgangskullene fra grunnskolen i perioden 2004-2007, mens tabell 4.13 viser antall 19-22 åringer i høyere utdanning årene 2007-2010. Her vil blant annet innvandring ha en effekt og gjøre det vanskelig å sammenlikne. Likevel ser vi at andelen av 19-åringene er ganske lik den vi har vist i figur 4.5, rundt 17 prosent. Vi ser videre at rundt 32 prosent av 20-åringene, 37 prosent av 21-åringene og omtrent like stor andel av 22-åringene er registrert som studenter. Til sammen er ca. 30 prosent av hele aldersgruppa mellom 19 og 22 år registrert som studenter hvert av årene, mens vi altså har funnet at 47,5 prosent av avgangskullet fra grunnskolen i 2004 var registrert som studenter innen det året de fylte 22. Selv om vi må ta sterke forbehold for å holde disse tallene opp mot hverandre, gir de en indikasjon på at kanskje så mange som hver tredje student avbryter studiene uten å fullføre. Aamodt og Hovdhaugen (2011) viser at omtrent en av fire universitetsstudenter fra 2005-kullet var ferdige etter tre år, like mange var utenfor høyere utdanning og omtrent halvparten var fortsatt studenter (Hovdhaugen og Aamodt 2011:30).

I tabell 7.2 er det en tilsynelatende relativt stabil studiefrekvens over tid for aldersgruppa 19-22 år samlet sett i perioden 2007-2010, mens vi har funnet en økende studiefrekvens for de fire avgangskullene som gikk ut av grunnskolen mellom 2004 og 2007. Forklaringen på dette er trolig økt innvandring av personer i aldersgruppa 16 til 19 år. Antall innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i denne aldersgruppa økte fra 17734 i 2004 til 25870 i 2010¹⁷. Dette gjør at årskullene av 19-22 åringer blir stadig større enn de tilsvarende årskullene av 16-19 åringer tre år tidligere. Det er imidlertid ikke særlig mange studenter blant de som har kommet til landet etter at de

¹⁷ Statistisk sentralbyrå, <http://statbank.ssb.no/statistikkbanken/> Emne: 02 Befolkning. Tabell: 07111: Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, etter kjønn, alder og landbakgrunn etter verdensdel.

fylte seksten år, slik at vi i tabell 7.2 beregner studiefrekvens på grunnlag av et omtrent konstant antall studenter i forhold til årskull med stigende størrelse i forhold til de tilsvarende avgangskullene fra grunnskolen.

Tabell 7.2 Antall studenter bosatt i Norge i aldersgruppen 19-22 år i perioden 2007-2010.

		2007	2008	2009	2010
19 år	Menn	3438	3992	3909	3935
	Kvinner	7126	7047	7109	6994
	Sum	10564	11039	11018	10929
	Prosent av årskull	16,5 %	16,8 %	16,3 %	16,0 %
20 år	Menn	6917	7119	7772	7784
	Kvinner	11818	12011	12371	12697
	Sum	18735	19130	20143	20481
	Prosent av årskull	31,4 %	30,9 %	30,8 %	30,1 %
21 år	Menn	8154	8734	9246	9724
	Kvinner	13033	13114	13875	14464
	Sum	21187	21848	23121	24188
	Prosent av årskull	34,9 %	34,8 %	36,0 %	38,0 %
22 år	Menn	8616	8372	9401	9694
	Kvinner	12144	12140	12779	13412
	Sum	20760	20512	22180	23106
	Prosent av årskull	36,3 %	34,2 %	35,2 %	35,3 %
19-22 år	Menn	27125	28217	30328	31137
	Kvinner	44121	44312	46134	47567
	Sum	71246	72529	76462	78704
	Prosent av årskullene	29,5 %	28,9 %	29,4 %	29,7 %

Kilde: Statistisk sentralbyrå. <http://statbank.ssb.no/statistikkbanken/>

Emne: 04 Utdanning Tabell: 06129: Studenter bosatt i Norge, etter kjønn og alder

7.3 Studietilbøyelighet for de som har oppnådd studiekompetanse

Vi vil nå begrense analysene til å gjelde elever som har fullført og oppnådd studiekompetanse til normert tid og som vi normalt vil forvente at skal begynne i høyere utdanning. Hvor mange av disse går direkte over til høyere utdanning, og er det her noen forskjeller mellom gutter og jenter og ungdom med og uten foreldre som er født i utlandet? I tabell 7.3 skiller vi mellom to grupper med begge foreldre født i utlandet, nemlig de som selv er født i utlandet og de som er født i Norge. De første kalles ofte innvandrere, de andre etterkommere.

Den høyeste andelen som går rett fra fullført og bestått videregående opplæring til høyere utdanning finner vi blant jenter som er etterkommere av innvandrere, den laveste blant gutter med minst en forelder som er født i Norge. Forskjellen mellom innvandrere og etterkommere er liten, og vi vil i en del sammenhenger se dem under ett. Vi ser likevel at det er en nedgang i studietilbøyeligheten for tre av de fire gruppene med foreldre som er født i utlandet etter innføringen av Kunnskapsløftet. En av disse endringene er statistisk signifikant, nemlig den som gjelder gutter med innvandrerstatus, altså de som selv er født i utlandet og har foreldre som er født i utlandet. Nedgangen er på 7 prosentpoeng. Det er ikke lett å komme med gode forklaringer på dette. Det er ingen signifikant endring i grunnskolekarakterene fra de to årskullene før Kunnskapsløftet til de to første etter, det er heller ingen forskjell etter landbakgrunn eller landsdel de er bosatt i Norge. Også når det gjelder foreldrenes utdanningsnivå og yrkesaktivitet er gruppene nærmest identiske. Det eneste vi finner som skiller de to gruppene er at andelen som kom fra Idrettsfag og Påbygg for studiekompetanse økte, samtidig som andelen som gikk videre til høyere utdanning i disse to gruppene gikk kraftig ned. Hva dette skyldes, har vi ingen forklaring på.

Tabell 7.3 Andel som er i høyere utdanning ved starten av fjerde år etter grunnskolen for elever som har fullført til normert tid og oppnådd studiekompetanse. Kjønn, landbakgrunn og før/etter Kunnskapsløftet.

Andel i høyere utdanning	Gutt		Jente	
	Før K-løft	Etter K-løft	Før K-løft	Etter K-løft
Minst en norsk forelder	27,8 %	31,6 %	41,2 %	41,2 %
Født i utlandet, begge foreldre født i utlandet	52,8 %	45,8 %	62,4 %	58,7 %
Født i Norge, begge foreldre født i utlandet	54,3 %	51,6 %	63,9 %	64,3 %
Antall (N)				
Minst en norsk forelder	19972	21979	29612	31856
Født i utlandet, begge foreldre født i utlandet	646	679	827	978
Født i Norge, begge foreldre født i utlandet	560	734	742	970

Vi har foretatt en enkel binomisk logistisk regresjon for å beregne sannsynligheten for å være i høyere utdanning høsten samme år som man oppnår studiekompetanse etter kjønn, foreldres landbakgrunn, karakterer fra grunnskolen og tidspunkt (før og etter Kunnskapsløftet). Modellen er den samme som vi allerede har presentert for elevkullene sett under ett i tabell 7.3. Resultatene vises i tabell 7.4.

Tabell 7.4 Sannsynlighet for å være i høyere utdanning i det fjerde året etter grunnskolen for elever som har oppnådd studiekompetanse etter tre år. Avgangskullene fra grunnskolen 2004 – 2007. Binomisk logistisk regresjon.

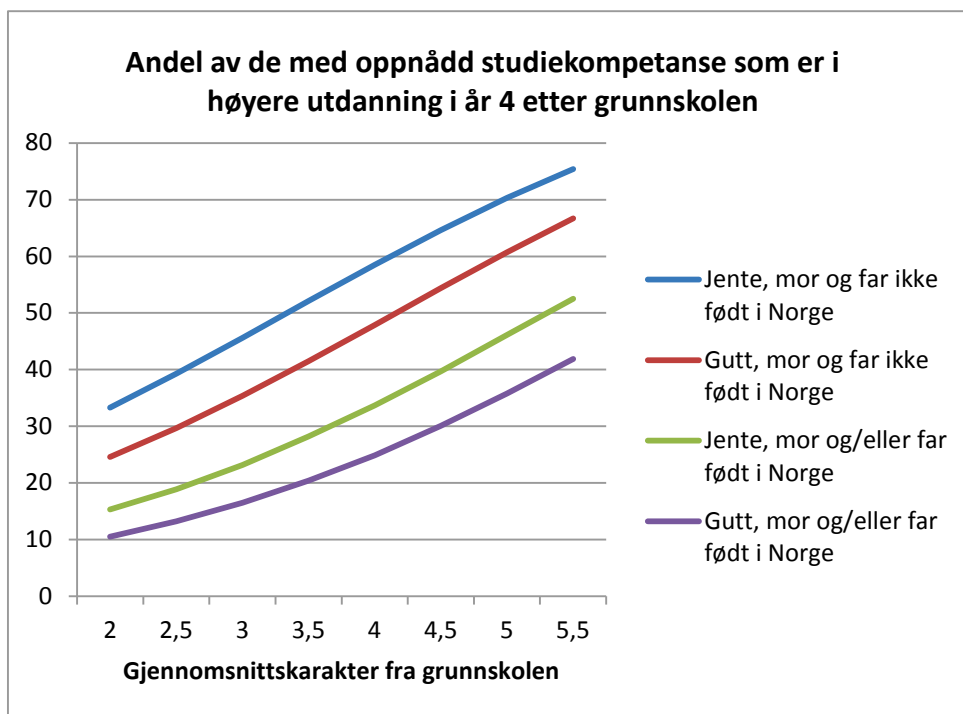
	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Snittkarakter fra grunnskolen	0,519	0,012	1799	1	0,000	1,681
Jente	0,426	0,013	1033	1	0,000	1,531
Begge foreldre født i utlandet	1,018	0,028	1366	1	0,000	2,767
Etter Kunnskapsløftet	0,065	0,013	25	1	0,000	1,067
Konstantledd	-4,232	0,067	3973	1	0,000	0,015

Avhengig variabel: I høyere utdanning høsten fjerde år etter grunnskolen
Nagelkerke r²: 0,053 N=109055

Vi ser at effekten av gjennomsnittskarakterene fra grunnskolen er kraftig redusert i forhold til analysen som omfattet alle elevene i kullene, men fortsatt klart positiv. Dette er naturlig, ettersom vi nå har med en selektert gruppe å gjøre. Gruppen kjennetegnes av å ha et betydelig høyere karaktergjennomsnitt enn de samlede elevkullene. Karaktergjennomsnittet for alle elever sett under ett er 3,95, for de som har oppnådd studiekompetanse er det 4,53, mens det er 3,47 for de som ikke har oppnådd studiekompetanse til normert tid. Også kjønnseffekten er svekket i forhold til analysen som inkluderer hele elevkullet, men her er det snakk om en helt marginal endring. En marginal endring finner vi også for skillet mellom de med og uten foreldre som er født i utlandet, men her er det snakk om en økning av effekten. Gode karakterer, det å være jente og å ha foreldre som er født i utlandet øker sannsynligheten for å gå direkte fra videregående skole til høyere utdanning etter oppnådd studiekompetanse. Vi ser også at det er en liten effekt av å ha startet i videregående opplæring etter innføringen av Kunnskapsløftet.

Tolkning av tabellutskriften fra logistisk regresjon er komplisert og langt fra intuitivt. Figur 7.3 viser derfor sannsynlighet for å starte i høyere utdanning rett etter oppnådd studiekompetanse for fire grupper etter kjønn og foreldres landbakgrunn og med varierende karaktersnitt fra grunnskolen. Gjennomsnittlig karakternivå fra grunnskolen er som allerede nevnt 4,53. Når vi tar utgangspunkt i dette karaktergjennomsnittet, finner vi at 30 prosent av gutter med minst en norsk forelder går rett til høyere utdanning, 40 prosent av jenter med minst en norsk forelder, 55 prosent av gutter med foreldre som er født i utlandet og 65 prosent av jenter med foreldre som er født i utlandet. Når gjennomsnittskarakteren øker til 5,5, øker andelen som studerer til 75 prosent for den siste gruppa. Dersom vi hadde skilt mellom kullene før og etter Kunnskapsløftet i figuren, ville vi ha sett at mens 64,2 prosent av jenter med foreldre som er født i utlandet og et karaktersnitt på 4,53 gikk rett til høyere

utdanning før Kunnskapsløftet, var andelen 65,6 prosent etter Kunnskapsløftet, en økning på 1,4 prosentpoeng. Om denne økningen kan tilskrives Kunnskapsløftet, om den skyldes andre forhold, som for eksempel situasjonen på arbeidsmarkedet, eller om den skyldes tilfeldig variasjon, kan vi ikke si noe sikkert om.



Figur 7.3 Beregnet andel som er i høyere utdanning det fjerde året etter at de gikk ut av grunnskolen. Elever som gjennomførte til normert tid og oppnådde studiekompetanse. Etter kjønn, grunnskolekarakterer og foreldres landbakgrunn. Avgangskullene fra grunnskolen 2004 – 2007. Binomisk logistisk regresjon.

Vi ser at så mange som en tredjedel av jenter med et karaktersnitt på 2 og foreldre som er født i utlandet studerer rett etter oppnådd studiekompetanse. Dette krever en kommentar. For det første dreier dette seg i utgangspunktet om svært få elever. Det andre som er å bemerke er at dette gjelder grunnskolekarakterene, noe som betyr at de som faktisk har klart å oppnå studiekompetanse til normert tid med et så svakt utgangspunkt nødvendigvis må ha lagt ned en stor innsats og gjort betydelige faglige framskritt i løpet av videregående opplæring. For de ganske få som oppnår studiekompetanse til tross for så svake forutsetninger, vil grunnskolekarakterene være et dårlig mål på hvor de befinner seg i prestasjonshierarkiet etter endt videregående opplæring.

7.4 Virksomhet det fjerde året for elever med studiekompetanse til normert tid

Vi skal også se nærmere på om det har betydning for studietilbøyeligheten hvilket løp mot studiekompetanse man har valgt. Tabell 7.5 viser hva elever som har fulgt tre ulike løp fram mot studiekompetanse gjør det fjerde året etter grunnskolen.

Tabell 7.5 Hovedaktivitet høsten det fjerde året etter at fire kull gikk ut av grunnskolen. Elever som har oppnådd studiekompetanse til normert tid. Type Vg3 og før/etter Kunnskapsløftet.

	Vg3 Studie.komp		Vg3 Yrkesfaglig Stud.komp		Påbygg for Stud.komp	
	Før	Etter	Før	Etter	Før	Etter
I arbeid, deltid < 20 t	24,2 %	22,8 %	31,5 %	28,6 %	25,8 %	24,1 %
I arbeid, deltid 20-29 t	4,1 %	4,7 %	5,4 %	5,5 %	5,7 %	5,9 %
I arbeid, heltid	12,5 %	10,8 %	13,0 %	10,4 %	12,6 %	10,1 %
Sum i arbeid	40,7 %	38,2 %	50,0 %	44,6 %	44,1 %	40,2 %
Studenter	13,8 %	17,6 %	8,1 %	12,8 %	9,1 %	12,0 %
Studenter og jobber	25,4 %	22,1 %	18,3 %	17,6 %	23,0 %	22,5 %
Sum studenter	39,2 %	39,7 %	26,5 %	30,4 %	32,1 %	34,5 %
I lære	0,2 %	0,0 %	1,0 %	1,4 %	6,4 %	5,8 %
I videregående skole	1,0 %	1,0 %	1,1 %	1,1 %	1,0 %	1,2 %
I videregående og arbeid	3,9 %	3,3 %	3,3 %	2,1 %	4,4 %	4,1 %
Sum i videregående	5,1 %	4,4 %	5,4 %	4,7 %	11,7 %	11,2 %
Verken i arbeid eller utdanning	15,0 %	17,7 %	18,1 %	20,4 %	12,1 %	14,1 %
Sum	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Antall (N)	40679	46032	5364	3607	6135	7525

Tabellen kan sammenliknes med figur 9.2 hos Støren (2007), som viser at en av tre med studiekompetanse til normert tid gikk direkte til høyere utdanning (Støren m.fl. 2007:233). Vi skiller i vår tabell mellom tre grupper med studiekompetanse, alt etter hvilken vei de har fulgt. Det er de tre studieforberedende utdanningsprogrammene som dominerer i dette bildet og vi kan konkludere med at omtrent 37 prosent, eller fire prosentpoeng flere av de som oppnår studiekompetanse går rett til høyere utdanning sammenliknet med situasjonen omtrent fem år tidligere. Tabellen viser også at de som ikke går den tradisjonelle veien mot studiekompetanse i litt større grad går til høyere utdanning etter innføringen av Kunnskapsløftet.

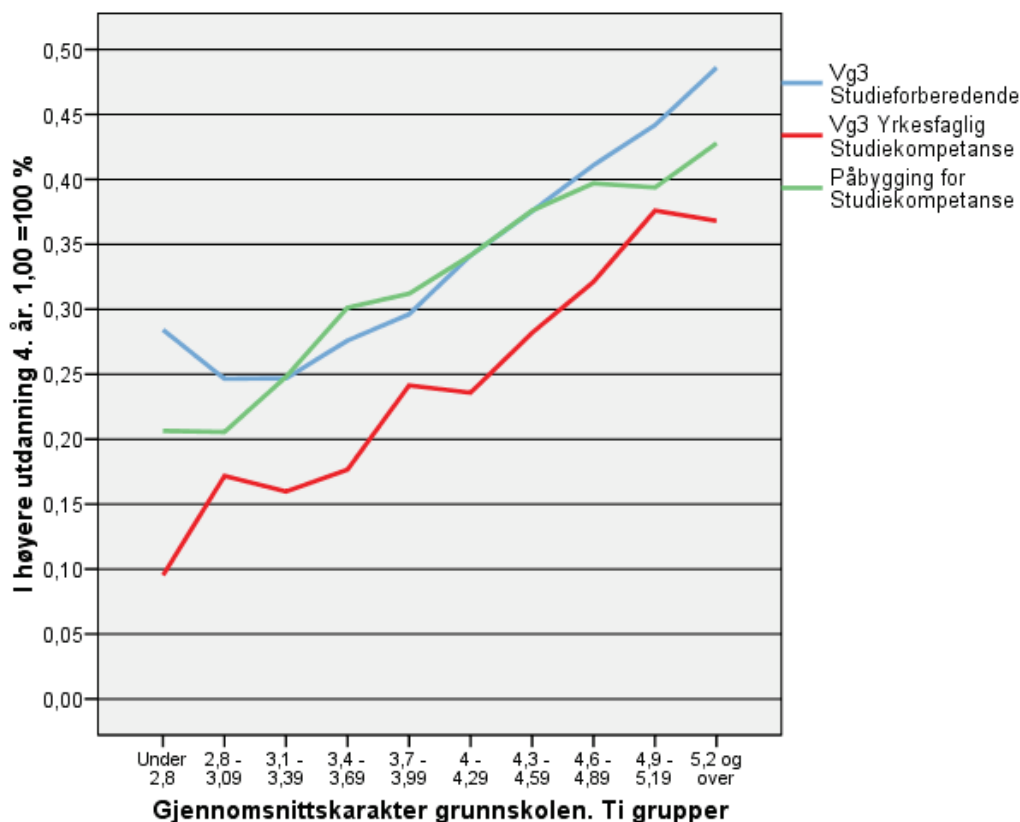
Tabell 7.5 viser ellers at de som har gått på et av de yrkesfaglige tilbudene som gir studiekompetanse (Medier og kommunikasjon og Naturbruk, og i tillegg Tegning form, farge før Kunnskapsløftet) i noe større grad enn de øvrige er i arbeid. En del elever er fortsatt i videregående opplæring, til tross for at de har oppnådd studiekompetanse etter normert tid. Her vil vi både finne lærlinger, som først har skaffet seg studiekompetanse gjennom påbygging, og elever som ønsker å forbedre karakterer fra videregående skole før de eventuelt søker opptak i høyere utdanning.

De tre gruppene av elever som har oppnådd studiekompetanse til normert tid hadde ikke det samme utgangspunktet da de startet i videregående opplæring. Tabell 7.6 viser at elever som oppnår studiekompetanse til normert tid har et karaktersnitt fra grunnskolen på litt over 4,5 og at dette er marginalt endret etter innføringen av Kunnskapsløftet. De tre veiene mot studiekompetanse velges imidlertid av elever med noe forskjellig prestasjonsnivå. De som går den tradisjonelle veien gjennom et studieforberedende utdanningsprogram har et karaktersnitt på litt over 4,6; 4,5 for guttene og 4,7 for jentene. De som har tatt Vg3 Naturbruk, Medier og kommunikasjon og før reformen også Tegning, form, farge har et karaktersnitt på noe under 4,4 og litt svakere for gutter enn jenter. Endelig ser vi at de som har tatt påbygging for studiekompetanse har et karaktersnitt fra grunnskolen på litt over 4, og med en forskjell på 0,2 karakterpoeng i jentenes favør. Her ser vi dessuten at karaktersnittet har sunket noe etter innføringen av Kunnskapsløftet, samtidig som antallet som oppnår studiekompetanse på denne måten har økt med 30 prosent fra 2004-kullet til 2007-kullet.

Tabell 7.6 Gjennomsnittskarakter fra grunnskolen for elever som har fullført med studiekompetanse til normert tid etter kjønn, type Vg3 og før/etter Kunnskapsløftet.

	Gutter		Jenter		Alle	
	Før	Etter	Før	Etter	Før	Etter
Vg3 Studieforbereidende	4,51	4,50	4,72	4,69	4,63	4,61
Vg3 Yrkesfaglig studiekompetanse	4,31	4,28	4,40	4,48	4,37	4,39
Vg3 Påbygg for studiekompetanse	3,97	3,89	4,22	4,11	4,15	4,03
Alle	4,45	4,42	4,61	4,59	4,54	4,52
Antall (N)	21075	23385	31103	33779	52178	57164

Når vi sammenlikner den siste tabellen med den forrige, kan det se ut til at elever som har oppnådd studiekompetanse gjennom et yrkesfaglig løp har lavere studietilbøyelighet enn det man kunne forvente ut fra karakterene de har med seg fra grunnskolen. Dette undersøker vi nærmere i figur 7.4 der vi kontrollerer for karakternivået.



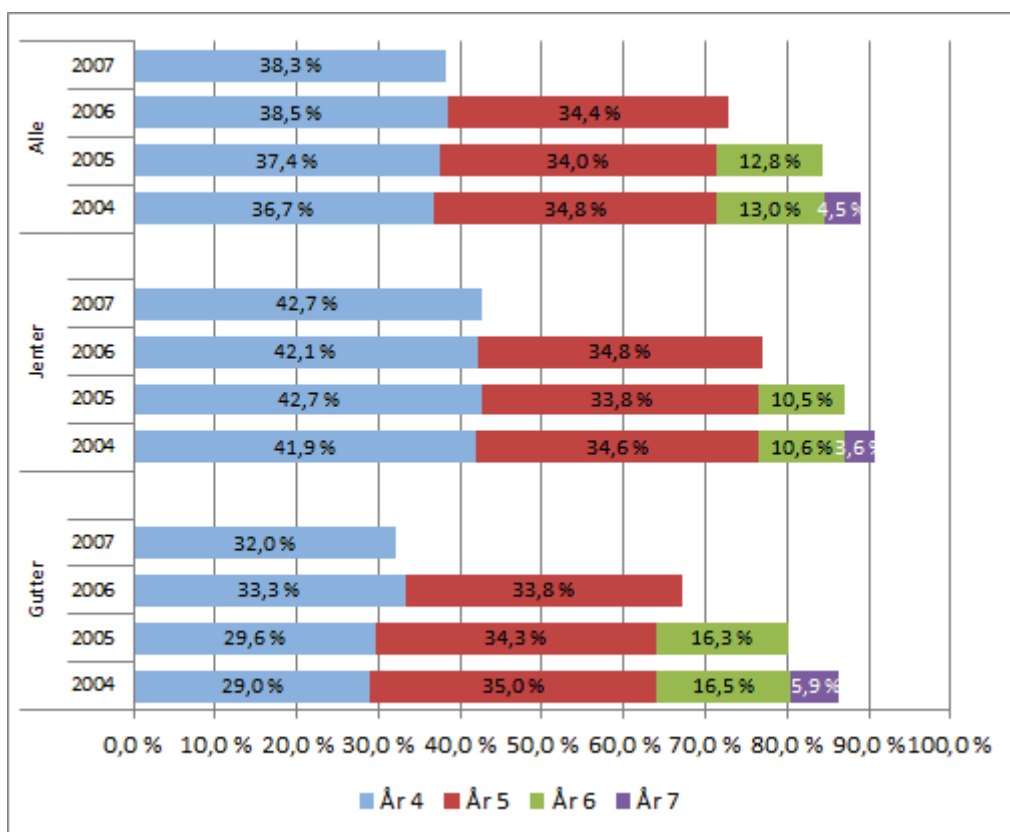
Figur 7.4 Andel som går direkte fra oppnådd studiekompetanse på normert tid til høyere utdanning etter grunnskolekarakterer for tre grupper av Vg3-elever. Avgangskullene fra grunnskolen 2004 – 2007

Det må først bemerkes at gruppa med karaktersnitt under 2,8 er forsvinnende liten og utgjør bare 0,2 prosent av de som oppnår studiekompetanse til normert tid. Vi kan derfor se bort fra denne gruppa i figuren. For øvrig viser figuren at det ikke er noen forskjell av betydning i studiefrekvens for de ordinære elevene og påbyggelevne, bortsett fra kanskje for de to øverste prestasjonssjiktene, mens de som har oppnådd studiekompetanse gjennom et yrkesfaglig utdanningsprogram har en systematisk lavere tilbøyelighet til å begynne å studere rett etter fullført videregående skole. Over halvparten av de som oppnår studiekompetanse til normert tid har med seg et karaktersnitt fra grunnskolen på mellom 4 og 4,89. For de som er innenfor dette prestasjonssjiktet og som har fulgt den ordinære veien til

studiekompetanse eller tatt påbygg, ser vi at studiefrekvensen ligger på mellom 33 og 40 prosent. For de som gikk på et yrkesfaglig program hele veien er studiefrekvensen i det samme prestasjonssjiktet på mellom 24 og 33 prosent.

7.5 Seinere overgang til høyere utdanning for elever med oppnådd studiekompetanse

Vi har tidligere sett (figur 7.2) at 47,5 prosent av et årskull av grunnskoleelever har vært registrert i høyere utdanning innen sju år etter at de gikk ut av grunnskolen. Dette betyr ikke at så mange er i høyere utdanning på dette tidspunktet, men at de har vært registrert som student minst ett av de fire årene da de fylte 19, 20, 21 og 22 år. Hvordan er det da med de som hadde oppnådd studiekompetanse til normert tid? Figur 7.5 viser dette.



Figur 7.5 Andel som er i registrert første gang i høyere utdanning inntil sju år etter at de gikk ut av grunnskolen. Elever som oppnådde studiekompetanse til normert tid. Avgangskullene fra grunnskolen 2004 – 2007.

Det første året etter videregående er 37-38 prosent av de som har oppnådd studiekompetanse til normert tid i høyere utdanning, det andre året registrerer 34 prosent seg for første gang. Det tredje året kommer 13 prosent til og 4,5 prosent i det fjerde. I sum har dermed 89 prosent vært registrert i høyere utdanning i løpet av de fire første årene. Andelen er 86,4 prosent for guttene og 90,8 prosent for jentene.

Det er relativt små endringer fra år til år i andelen av de som har studiekompetanse som begynner første gang i høyere utdanning henholdsvis første, andre og tredje år etter videregående. Andelen av guttene som går rett fra videregående til høyere utdanning økte med ca. tre prosentpoeng etter innføringen av Kunnskapsløftet, mens endringene for jentenes del er marginale. Vi ser videre at en betydelig høyere andel av guttene enn av jentene starter første gang i høyere utdanning det tredje eller fjerde året etter videregående. Det betyr at forskjellen mellom gutters og jenters

studietilbøyelighet nesten er utvasket når vi tar med alle de fire årene, og vel å merke begrenser oss til de som har oppnådd studiekompetanse til normert tid. Når guttene utsetter studiestarten, henger dette for en del sammen med at 10-12 prosent av dem avtjener førstegangstjeneste det året de fyller 19. Vi skal imidlertid se at det også er andre forhold som påvirker studietilbøyeligheten og tidspunkt for studiestart.

Vi har gjort en multinomisk logistisk regresjonsanalyse der studiestart er avhengig variabel. Denne er delt i tre; de som starter samme året som de oppnådde studiekompetanse, de som utsatte studiestart med ett eller to år og de som ikke har vært registrert i høyere utdanningen innen det tredje året etter oppnådd studiekompetanse. For å kunne gjøre en slik inndeling, har vi måttet begrense oss til å analysere på to årskull vi har tilstrekkelig informasjon om, nemlig 2004- og 2005-kullene, de to siste før innføringen av Kunnskapsløftet.

Tabell 7.7 Resultater av multinomisk logistisk regresjon for å beregne sannsynligheten for å begynne i høyere utdanning samme året som man oppnår studiekompetanse til normert tid eller å utsette høyere utdanning i forhold til ikke å begynne i høyere utdanning innen det tredje året etter oppnådd studiekompetanse. Avgangskullene fra grunnskolen 2004 og 2005.

Direkte til høyere utdanning	B	Std. Error	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Konstantledd	-6,111	0,122	2506,2	1	0	
Snittkarakter grunnskolen	1,416	0,028	2574,8	1	0,000	4,120
Jente	0,671	0,029	550,6	1	0,000	1,956
Far fullført Vgo	0,103	0,034	9,2	1	0,002	1,109
Far fullført lavere grad	0,268	0,041	43,4	1	0,000	1,308
Far fullført høyere grad	0,364	0,055	44,2	1	0,000	1,438
Mor fullført Vgo	0,110	0,036	9,5	1	0,002	1,116
Mor fullført lavere grad	0,097	0,036	7,2	1	0,007	1,102
Mor fullført høyere grad	0,291	0,078	14,0	1	0,000	1,338
Innvandrere	1,429	0,090	254,9	1	0,000	4,174
Etterkommer	1,698	0,112	230,8	1	0,000	5,463
Utsatt høyere utdanning	B	Std. Error	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Konstantledd	-4,175	0,113	1366,9	1	0	
Snittkarakter grunnskolen	1,076	0,026	1694,2	1	0,000	2,932
Jente	0,235	0,027	75,4	1	0,000	1,265
Far fullført Vgo	0,140	0,033	18,6	1	0,000	1,151
Far fullført lavere grad	0,466	0,039	144,7	1	0,000	1,594
Far fullført høyere grad	0,587	0,052	127,2	1	0,000	1,799
Mor fullført Vgo	0,116	0,034	11,4	1	0,001	1,123
Mor fullført lavere grad	0,327	0,034	90,6	1	0,000	1,387
Mor fullført høyere grad	0,456	0,075	37,4	1	0,000	1,578
Innvandrere	0,379	0,094	16,3	1	0,000	1,461
Etterkommer	0,746	0,115	41,8	1	0,000	2,110

Referansekategori for avhengig variabel: Ikke i høyere utdanning første tre år.

Referansekategori for foreldres utdanningsnivå: Grunnskole eller ikke oppgitt.

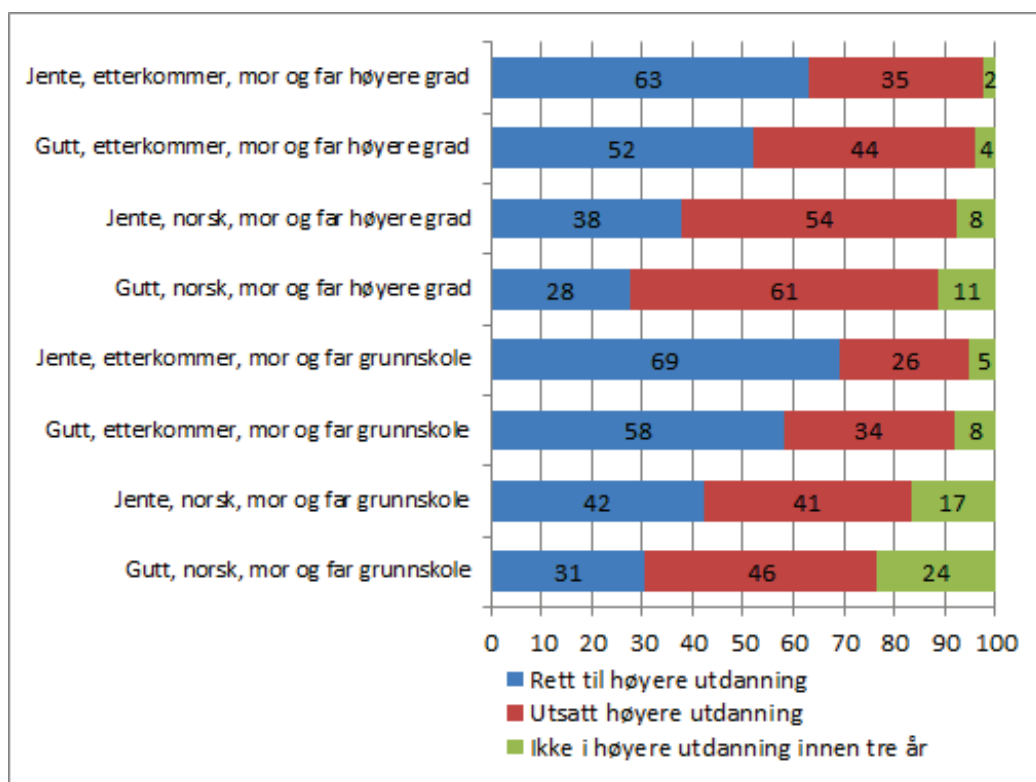
Nagelkerke r2: 0,119

N=57459

Det er krevende å tolke tabellutskriftene fra logistiske regresjon, og spesielt multinomisk logistisk regresjon. Vi ser likevel at alle de forholdene vi har tatt med i modellen som uavhengige variabler gir signifikante effekter på sannsynligheten for å begynne i høyere utdanning, enten direkte eller med inntil to års utsettelse. Wald er resultatet av en kji-kvadrattest og kan brukes til å sammenlikne betydningen av de forskjellige forklaringsvariablene. Vi ser at gjennomsnittskarakteren fra grunnskolen har størst betydning for sannsynligheten for å begynne i høyere utdanning, men klart mindre betydning for å begynne med utsettelse enn for å begynne direkte etter videregående. Å være jente og å være innvandrere eller etterkommer har særlig betydning for om man begynner direkte, mens å ha en far med høyere utdanning øker sannsynligheten for å utsette studiestarten. Det er også en effekt av mors utdanning, men den er litt svakere enn for fars utdanning.

For å visualisere betydningen av de forskjellige forholdene har vi laget åtte eksempler der vi varierer kjønn, innvanderstatus og foreldres utdanning, men der karaktergjennomsnittet er holdt konstant på 4,5 for alle. Figur 7.6 viser dermed åtte ulike grupper som har det til felles at de har oppnådd studiekompetanse til normert tid og at de gikk ut av grunnskolen med gjennomsnittskarakteren 4,5. Det er for øvrig den samme gjennomsnittskarakteren de som oppnår studiekompetanse til normert tid har med seg fra grunnskolen. Figuren viser at det er betydelig variasjon mellom gruppene, både når det gjelder hvor stor andel som har vært registrert i høyere utdanning, og hvordan fordelingen er mellom de som starter med en gang og de som utsetter studiestarten.

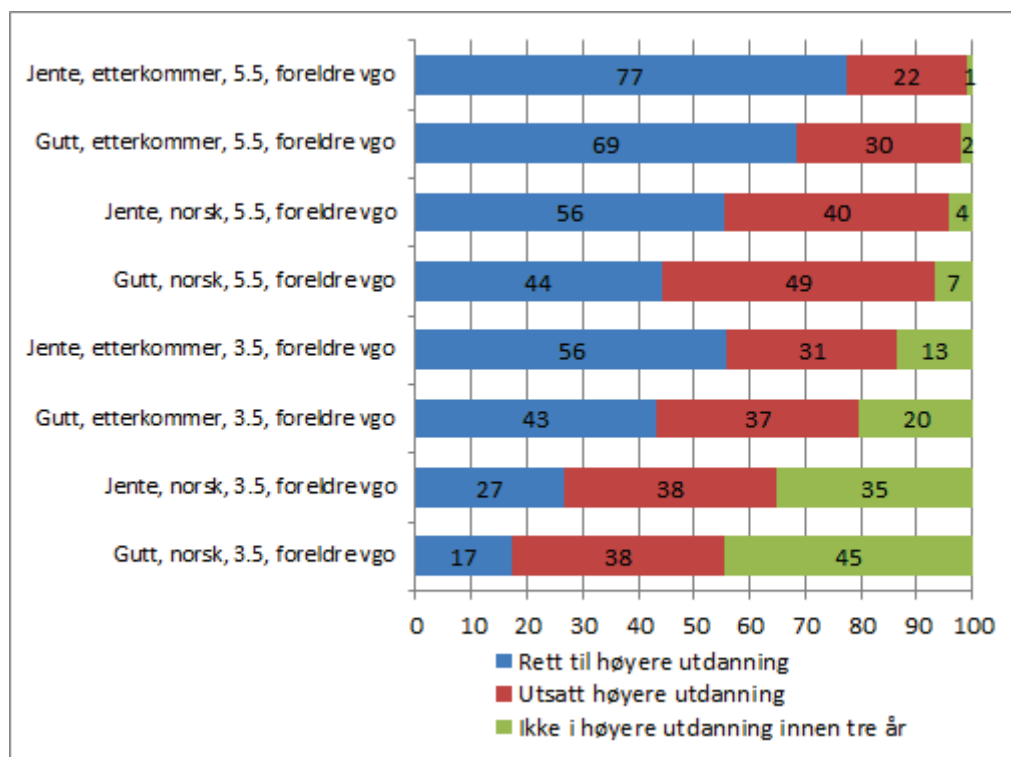
Aller høyest studietilbøyelighet finner vi blant jenter som er født i Norge med foreldre som er født i Norge («etterkommer») og der både mor og far har høyere utdanning på minst masternivå. Hele 98 prosent av dem starter i høyere utdanning og 63 prosent starter rett etter å ha fullført videregående, mens en av tre utsetter studiestarten. Enda flere som går rett fra videregående til høyere utdanning finner vi i den tilsvarende gruppa av jenter, men der begge foreldre har grunnskoleutdanning eller der utdanningsnivå ikke er oppgitt. 69 prosent går rett til studier, men til gjengjeld er det færre som utsetter starten, slik at samlet andel som har vært registrert i høyere utdanning innen de er 21 år er 95 prosent.



Figur 7.6 Beregnede sannsynligheter for å begynne i høyere utdanning samme år som oppnådd studiekompetanse, eller med ett eller to års utsettelse. Elever med gjennomsnittskarakter = 4,5 fra grunnskolen og som oppnådde studiekompetanse til normert tid. Avgangskullene fra grunnskolen 2004 og 2005.

Lavest andel som begynner å studere er det blant gutter født i Norge og med minst en norskfødt forelder («norsk») og der både mor og far har grunnskoleutdanning. Selv blant disse registreres tre av fire som studenter. Bare 31 prosent går rett fra videregående til studiene, mens 46 prosent utsetter studiestarten med ett eller to år. Den laveste andelen som går rett til studier etter oppnådd kompetanse finner vi i samme gruppe av gutter, men der både mor og far har utdanning på minst masternivå. Av disse begynner bare 28 prosent rett i høyere utdanning, mens hele 61 prosent begynner først etter en utsettelse.

For å vise enda mer av variasjonen i studietilbøyelighet, har vi laget et nytt sett av eksempler (figur 7.7). Denne gangen holder vi foreldrenes utdanning konstant ved at både mor og far har videregående opplæring som høyeste fullførte utdanning. Så varierer vi kjønn, foreldrenes landbakgrunn og gjennomsnittskaracteren fra grunnskolen. Figuren viser at jenter med foreldre som er født i utlandet (etterkommer) og 5,5 i karactersnitt i tre av fire tilfelle går direkte til høyere utdanning når de har fullført videregående opplæring til normert tid, 22 prosent begynner etter en utsettelse på ett eller to år, mens bare en prosent ikke har vært registrert i høyere utdanning innen tre år etter videregående opplæring. For gutter med samme bakgrunn er det 69 prosent som går rett til studier, mens 30 prosent utsetter studiestarten. De som har minst en forelder som er født i Norge har litt lavere studiefrekvens samlet og en betydelig høyere andel som utsetter studiestarten.



Figur 7.7 Beregnede sannsynligheter for å begynne i høyere utdanning samme år som oppnådd studiekompetanse, eller med ett eller to års utsettelse. Elever med mor og far med fullført videregående opplæring og som oppnådde studiekompetanse til normert tid. Avgangskullene fra grunnskolen 2004 og 2005.

Også blant de med relativt svake grunnskolekarakterer, her demonstrert med elever med et karaktergjennomsnitt på 3,5, ser vi at flertallet begynner å studere når de har oppnådd studiekompetanse. Vi må ha klart for oss at dette gjelder grunnskolekarakterer. Vi kan forutsette at i hvert fall en del av de som har oppnådd studiekompetanse til normert tid, til tross for et svakt faglig utgangspunkt, har gjort faglige fremskritt i løpet av videregående og er klare for studier. Den gruppa som kommer ut med lavest studietilbøyelighet er gutter med mor og/eller far som er født i Norge og et karaktergjennomsnitt på 3,5. 17 prosent av disse går rett til høyere utdanning, 38 prosent utsetter studiestart, mens 45 prosent ikke har vært registrert i høyere utdanning i løpet av de tre første årene etter videregående opplæring.

Analysen viser dermed at ungdom med innvandrerbakgrunn, i figurene demonstrert med de som er født i Norge og har foreldre som er født i utlandet, har en høyere studietilbøyelighet enn de med minst en norskfødt forelder. De har dessuten en betydelig større tilbøyelighet til å begynne rett på studiene. Ungdom med minst en norskfødt forelder utsetter oftere studiestarten, og hvis de har foreldre med høyere utdanning, er det en enda større tendens til at de gjør dette. Jenter har dessuten en litt større studietilbøyelighet enn gutter, men forskjellen reduseres når vi kontrollerer for de øvrige forholdene.

Det er et interessant funn at ungdom med mor og/eller far som er født i Norge i større grad utsetter studiestarten enn de som har foreldre som er født i utlandet. Hva de gjør i mellomtiden, kan vi ikke si noe sikkert om. Vi har allerede nevnt førstegangstjenesten for guttenes del og kan også ta med folkehøyskole, en periode i arbeidslivet og reiser. I tillegg til innvandrerbakgrunn ser vi at også foreldrenes utdanningsnivå spiller inn, og med motsatt effekt av hva mange kanskje ville vente. Det er de som har foreldre med høyere utdanning som i særlig grad utsetter studiestarten. Det kan ligge en klasseeffekt i dette; det er ikke alle som har råd til eller synes de har råd til å utsette studiestarten. Kanskje føler også ungdom med denne bakgrunnen seg tryggere på at de vil nå sine mål og at de kan bruke litt tid på å tenke seg om før de begynner å studere, mens innvandrerungdom med arbeiderklassebakgrunn er underveis på en klassereise og har større utålmodighet.

Vi har til nå holdt utdanningsprogram utenfor beregningene av sannsynligheter for å begynne i høyere utdanning. I første omgang skal vi se på hvordan den faktiske fordelingen er for de sju ulike måtene man kan oppnå studiekompetanse på. Siden vi vil skille mellom tidlig og utsatt start i høyere utdanning, må vi begrense oss til de to siste kullene før Kunnskapsløftet. Tabell 7.8 viser at det er betydelig forskjeller i studiefrekvens mellom de ulike retningene elevene har fulgt fram til studiekompetanse.

Tabell 7.8 Andel som er i registrert første gang i høyere utdanning inntil sju år etter at de gikk ut av grunnskolen. Elever som oppnådde studiekompetanse til normert tid etter VK2-kurs. Avgangskullene fra grunnskolen 2004 og 2005.

		Rett i høyere utdanning	Utsatt høyere utdanning	Ikke i høyere utdanning første tre år	Sum	Antall (N)
Allmennfag	Gutt	34 %	52 %	14 %	100 %	14336
	Jente	48 %	44 %	8 %	100 %	18667
	Alle	42 %	48 %	11 %	100 %	33003
Musikk/dans/drama	Gutt	25 %	55 %	20 %	100 %	834
	Jente	31 %	56 %	13 %	100 %	2106
	Alle	30 %	56 %	15 %	100 %	2940
Idrett	Gutt	19 %	54 %	27 %	100 %	2569
	Jente	38 %	49 %	13 %	100 %	2132
	Alle	27 %	52 %	21 %	100 %	4701
Medier og kommunikasjon	Gutt	23 %	46 %	32 %	100 %	1041
	Jente	36 %	45 %	20 %	100 %	1254
	Alle	30 %	45 %	25 %	100 %	2295
Påbygg for studiekompetanse	Gutt	18 %	42 %	40 %	100 %	1846
	Jente	38 %	41 %	21 %	100 %	4264
	Alle	32 %	41 %	27 %	100 %	6110
Naturforvaltning	Gutt	26 %	43 %	31 %	100 %	125
	Jente	30 %	39 %	31 %	100 %	374
	Alle	29 %	40 %	31 %	100 %	499
Tegning, form,farge	Gutt	15 %	45 %	40 %	100 %	325
	Jente	23 %	44 %	33 %	100 %	2136
	Alle	22 %	44 %	34 %	100 %	2461

Flest som starter i høyere utdanning innen tre år er det for elevene fra allmennfaglig studieretning, nå utdanningsprogrammet Studiespesialisering. Her registreres 89 prosent av elevene som studenter, 92 prosent av jentene og 86 prosent av guttene. Studiefrekvensen er fire prosentpoeng lavere på Musikk, dans, drama og med omtrent samme forskjell mellom gutter og jenter som i allmennfag. 79 prosent av elevene som fullfører fra Idrettsfag begynner i høyere utdanning. Her er forskjellen mellom jenter og gutter hele 14 prosentpoeng. Tre av fire som har fullført på Medier og kommunikasjon begynner å studere innen tre år, 68 prosent av guttene og 80 prosent av jentene. Av de som har tatt påbygg for

studiekompetanse starter 73 prosent i høyere utdanning, 79 prosent av jentene mot bare 60 prosent av guttene. I Naturforvaltning finner vi 69 prosent som begynner å studere, like høy andel av gutter som av jenter. Lavest studiefrekvens er det i det nedlagte tilbudet Tegning, form, farge, der to av tre begynte å studere innen tre år. De ganske få guttene som tok dette tilbudet hadde en studiefrekvens på 60 prosent.

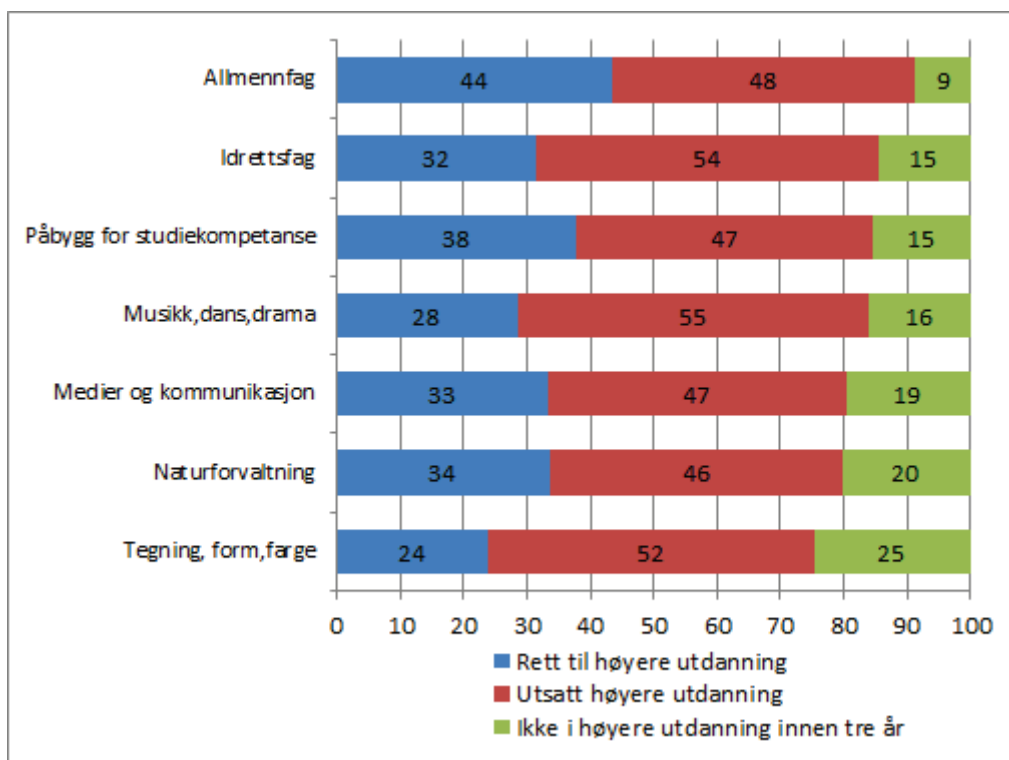
Klart flest som går rett på studier er det blant jentene fra allmennfag med 48 prosent. Nest høyest er andelen blant jentene fra Idrettsfag med 38 prosent. Lavest er denne andelen blant de få guttene som tok Tegning, form, farge med bare 15 prosent. Flest som utsetter studiestarten finner vi blant elevene som fullførte på Musikk, dans, drama og blant guttene fra Idrettsfag der 54-56 prosent starter i høyere utdanning etter en pause på ett eller to år. Her varierer andelen mellom retningene mye mindre og vi finner den laveste andelen som utsetter studiestarten blant jentene på Naturforvaltning med 39 prosent. Med ett unntak er det flere som utsetter studiestart enn de som går rett på studier i alle fjorten grupper. Unntaket er jentene fra allmennfag, der 48 prosent begynner med en gang mens 44 prosent utsetter studiestarten. Den motsatte ytterligheten er guttene fra Tegning, form, farge der det var tre ganger så mange som utsatte studiestarten i forhold til de som gikk rett på høyere utdanning etter oppnådd studiekompetanse.

Vi har videreført de multivariate analysene ved å inkludere de ulike utdanningstilbudene som forklaringsvariabler i den multinomiske logistiske regresjonsanalysen. Tabell 7.9 viser negative koeffisienter for samtlige studieretninger, noe som betyr at sannsynligheten for å gå rett til høyere utdanning er størst for elevene fra allmennfag.

Tabell 7.9 Resultater av multinomisk logistisk regresjon for å beregne sannsynligheten for å begynne i høyere utdanning samme året som man oppnår studiekompetanse til normert tid eller å utsette høyere utdanning i forhold til ikke å begynne i høyere utdanning innen det tredje året etter oppnådd studiekompetanse. Avgangskullene fra grunnskolen 2004 og 2005.

Direkte til høyere utdanning	B	Std. Error	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Konstantledd	-5,052	0,133	1452,4	1	0,00	
Snittkarakter grunnskolen	1,260	0,030	1801,3	1	0,00	3,526
Jente	0,838	0,030	772,0	1	0,00	2,311
Idrettsfag	-0,852	0,048	309,3	1	0,00	0,426
Musikk,dans,drama	-1,051	0,065	264,3	1	0,00	0,350
Meder og kommunikasjon	-1,088	0,063	302,4	1	0,00	0,337
Tegning,form,farge	-1,646	0,063	687,7	1	0,00	0,193
Naturforvaltning	-1,106	0,124	79,3	1	0,00	0,331
Påbygg for studiekompetanse	-0,715	0,043	281,6	1	0,00	0,489
Far fullført Vgo	0,088	0,035	6,5	1	0,01	1,092
Far fullført lavere grad	0,207	0,041	25,0	1	0,00	1,230
Far fullført høyere grad	0,255	0,055	21,1	1	0,00	1,291
Mor fullført Vgo	0,103	0,036	8,1	1	0,00	1,108
Mor fullført lavere grad	0,076	0,037	4,2	1	0,04	1,079
Mor fullført høyere grad	0,247	0,079	9,9	1	0,00	1,280
Innvandrere	1,213	0,091	178,6	1	0,00	3,365
Etterkommer	1,453	0,113	165,3	1	0,00	4,274
Utsatt høyere utdanning						
Konstantledd	-3,322	0,123	729,8	1	0,00	
Snittkarakter grunnskolen	0,941	0,028	1149,6	1	0,00	2,563
Jente	0,367	0,029	166,0	1	0,00	1,444
Idrettsfag	-0,409	0,044	87,9	1	0,00	0,664
Musikk,dans,drama	-0,479	0,059	65,0	1	0,00	0,619
Meder og kommunikasjon	-0,824	0,057	207,0	1	0,00	0,439
Tegning,form,farge	-0,971	0,054	327,3	1	0,00	0,379
Naturforvaltning	-0,881	0,114	59,7	1	0,00	0,414
Påbygg for studiekompetanse	-0,591	0,040	215,0	1	0,00	0,554
Far fullført Vgo	0,130	0,033	15,5	1	0,00	1,138
Far fullført lavere grad	0,419	0,039	114,4	1	0,00	1,521
Far fullført høyere grad	0,508	0,053	93,4	1	0,00	1,662
Mor fullført Vgo	0,108	0,035	9,7	1	0,00	1,114
Mor fullført lavere grad	0,302	0,035	75,8	1	0,00	1,353
Mor fullført høyere grad	0,422	0,075	31,6	1	0,00	1,524
Innvandrere	0,226	0,095	5,7	1	0,02	1,254
Etterkommer	0,573	0,116	24,3	1	0,00	1,773
Referansekategori: Ikke i høyere utdanning første tre år. Nagelkerke r2: 0,147	N=57459					
					Referansekategori studieretning: Allmennfag	
					Referansekategori foreldre utd: Grunnskole	
					Referansekategori landbakgrunn: Mor og/eller far født i Norge	

I figur 7.8 har vi beregnet sannsynligheten for de tre utfallene for hver enkelt av de sju veiene mot studiekompetanse. Her kontrolleres det altså for karakterer fra grunnskolen, for landbakgrunn og foreldrenes høyeste utdanningsnivå.



Figur 7.8 Sannsynlighet for å gå rett til høyere utdanning, utsette høyere utdanning eller ikke være i høyere utdanning etter oppnådd studiekompetanse. Referanseperson: Jente, far videregående, mor høyere utd. lavere grad, grunnskolekarakter = 4,5, mor og/eller far født i Norge

Vi ser av figur 7.8 at de som kom fra VK2 Allmennfag har klart størst sannsynlighet for å begynne rett i utdanning og for å begynne i høyere utdanning innen tre år etter videregående. Over 90 prosent gjør dette, og av disse begynner nesten halvparten rett etter videregående, altså det året de fyller 19 år. Lavest sannsynlighet hadde elevene fra det nedlagte tilbudet VK2 Tegning, form, farge, men også blant disse var det tre av fire som begynte å studere innen tre år. Her er det imidlertid en tydelig tendens til å utsette studiestarten, eller at elevene var forsinket og ikke kunne begynne før de var 20 år. Mange som begynner først når de er 20 år er det også blant elevene fra Musikk, dans, drama.

7.6 Hva gjør de som avbryter videregående opplæring?

I de foregående underkapitlene har vi konsentrert oss om situasjonen fire år etter at elevene gikk ut av grunnskolen. Nå vil vi se nærmere på de som ikke var i videregående opplæring, henholdsvis det første, andre og tredje året etter at de gikk ut av grunnskolen. Måletidspunktet for status på arbeidsmarkedet er november hvert år.

Tabell 7.10 Sysselsetting blant elever som ikke gikk videre fra grunnskolen til videregående opplæring.

	2004-kullet	2005-kullet	2006-kullet	2007-kullet
I arbeid, deltid < 20 t	11,8 %	9,8 %	10,7 %	15,8 %
I arbeid, deltid 20-29 t	1,1 %	0,6 %	0,6 %	0,9 %
I arbeid, heltid	3,3 %	3,0 %	3,9 %	4,0 %
Helt arbeidsledig	1,7 %	1,5 %	1,4 %	2,9 %
På arbeidsmarkedstiltak	9,2 %	6,3 %	5,9 %	9,8 %
Verken i arbeid eller utdanning	72,9 %	78,8 %	77,5 %	66,6 %
Sum	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Antall (N)	2298	2060	2307	2015

Drøyt 2000 av et årskull på omtrent 60.000 er ikke i videregående opplæring høsten etter at de går ut av grunnskolen. Dette tilsvarer 3-4 prosent av elevkullene. Tabell 7.10 viser at svært få av de som ikke er i utdanning er i arbeid, og de aller fleste av de som er i arbeid er i kort deltidsarbeid. Av drøyt 2000 elever som ikke går videre kan vi dermed regne med at mellom 1600 og 1900 heller ikke er i arbeid. Noen av disse kan være elever på folkehøyskole, men det er trolig ikke mange. Av 7295 folkehøyskoleelever høsten 2011 var bare 635, eller 9 prosent, under 19 år.¹⁸ Bare en liten andel av de som ikke er i arbeid fanges opp av arbeidsmarkedstiltak og bare en håndfull melder seg helt arbeidsledige.

Det er forskjeller mellom årskullene, og de som gikk ut av grunnskolen i 2007 er i større grad i arbeid i november samme år enn de øvrige kullene. Dette stemmer godt med det vi har vist tidligere i dette kapitlet om særlig høy sysselsettingsandel blant ungdom i 2007. Det er ingen forskjell mellom gutter og jenter, verken når det gjelder andelen som ikke er i videregående opplæring høsten etter at de gikk ut av grunnskolen, og heller ikke når det gjelder sysselsettingsandel blant de som ikke går videre (ikke vist i tabell).

Tabell 7.11 Sysselsetting blant ungdom som ikke var i videregående opplæring høsten halvannet år etter at de gikk ut av grunnskolen.

	2004-kullet	2005-kullet	2006-kullet	2007-kullet
I arbeid, deltid < 20 t	17,0 %	17,3 %	26,6 %	21,1 %
I arbeid, deltid 20-29 t	1,2 %	1,6 %	1,9 %	2,1 %
I arbeid, heltid	8,2 %	7,7 %	7,9 %	13,5 %
Helt arbeidsledig	1,6 %	1,6 %	2,2 %	2,5 %
På arbeidsmarkedstiltak	5,2 %	6,3 %	5,6 %	6,8 %
Verken i arbeid eller utdanning	66,8 %	65,5 %	55,8 %	54,0 %
Sum	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Antall (N)	4608	3673	5204	4713

Høsten halvannet år etter at de gikk ut av grunnskolen var mellom 6 og 8 prosent av elevene utenfor videregående opplæring (tabell 7.11). Av de som var utenfor av 2004- og 2005-kullene, var tre av fire også utenfor arbeidslivet, mens andelen fra de to andre kullene var 63 til 64 prosent. Svært få av de som er utenfor melder seg helt ledige og andelen på arbeidsmarkedstiltak er mellom fem og sju prosent. Igjen ser situasjonen på arbeidsmarkedet ut til å gjøre en forskjell. For 2006-kullet tilsvarer halvannet år etter grunnskolen høsten 2007, mens det tilsvarer høsten 2008 for 2007-kullet. Begge år var det en usedvanlig stor etterspørsel etter arbeidskraft. Finanskrisen hadde ennå ikke gitt virkninger. Vi ser at 13,5 prosent av de fra 2007-kullet som ikke var i opplæring var i heltidsarbeid. De ungdommene det her dreier seg om vil være 17 år, og tabellen viser ganske tydelig hva som venter ungdom i den alderen hvis de ikke er i videregående opplæring. Det er omtrent like mange gutter og jenter som er utenfor videregående opplæring på dette tidspunktet. Guttene er i større grad i arbeid enn jentene, 37 mot 27 prosent, når vi ser alle fire årskullene under ett (ikke vist i tabell).

¹⁸ <http://www.ssb.no/vgu/tab-2011-12-14-07.html>

Tabell 7.12 Sysselsetting blant ungdom som ikke var i videregående opplæring høsten to og et halvt år etter at de gikk ut av grunnskolen.

	2004-kullet	2005-kullet	2006-kullet	2007-kullet
I arbeid, deltid < 20 t	26,6 %	31,1 %	28,3 %	25,7 %
I arbeid, deltid 20-29 t	3,3 %	3,7 %	4,4 %	3,9 %
I arbeid, heltid	20,0 %	20,7 %	19,7 %	15,5 %
Helt arbeidsledig	3,0 %	4,4 %	4,8 %	6,5 %
På arbeidsmarkedstiltak	3,1 %	4,0 %	4,6 %	6,8 %
Verken i arbeid eller utdanning	44,0 %	36,0 %	38,2 %	41,6 %
Sum	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Antall (N)	7642	7693	8218	7622

To og et halvt år etter at de har forlatt grunnskolen er 12 til 13 prosent av ungdommene utenfor videregående opplæring (tabell 7.12). Av disse er omtrent halvparten i arbeid, men av disse igjen har de fleste deltidsjobber med under 20 timer pr uke. De aller fleste av ungdommene det her gjelder har fylt 18 år når sysselsetningsstatus registreres, og vi ser en betydelig økning i andelen som er i arbeid, og særlig i heltidsjobb, sammenliknet med situasjonen for 17-åringene. Vi ser også her at situasjonen på arbeidsmarkedet spiller en rolle. For 2005- og 2006-kullet viser tabellen situasjonen henholdsvis høsten 2007 og 2008, da sysselsettingsandelen blant ungdom var usedvanlig høy. Høsten 2009 var situasjonen vesentlig forandret, og det rammer 2007-kullet som i betydelig lavere grad var i jobb. Vi ser at andelen som er meldt helt arbeidsledige eller er på tiltak er høyere for 2007-kullet enn de tidligere kullene.

Høsten tredje år etter grunnskolen er andelen som er utenfor videregående opplæring nesten fordoblet i forhold til året før, og nå er 57 til 58 prosent av dem gutter. Omtrent 15 prosent av guttene og 11 prosent av jentene er utenfor. Det er særlig guttene som rammes av flaskehalsen i videregående opplæring: tilgang på læreplaner.

Tabell 7.13 Ungdom som er utenfor videregående opplæring det tredje skoleåret etter at de gikk ut av grunnskolen etter hva de søkte. Gutter og jenter.

	Gutter		Jenter	
	Før	Etter	Før	Etter
Søkte grunnkurs/Vg1	7,8 %	6,1 %	10,3 %	9,1 %
Søkte VK1/Vg2	17,0 %	13,2 %	18,5 %	17,1 %
Søkte VK2/vg3	10,5 %	9,6 %	16,8 %	16,9 %
Søkte læreplass	30,9 %	35,9 %	18,8 %	19,3 %
Søkte ikke	33,9 %	35,2 %	35,7 %	37,5 %
Sum	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Antall (N)	8920	9151	6415	6689

Tabell 7.13 viser at nærmere to tredjedeler av de som var utenfor videregående opplæring hadde søkt om skole- eller læreplass om våren. Blant guttene er det søkere til læreplass som dominerer, særlig etter innføringen av Kunnskapsløftet. Det er også en tendens til at færre av de som er utenfor og har søkt er forsinket i forhold til normert progresjon, særlig blant guttene. En av tre blant de som er utenfor videregående opplæring på dette tidspunktet har ikke søkt om verken skole- eller læreplass. Andelen er så vidt litt høyere for jentene sammenliknet med guttene og den har økt litt etter innføringen av Kunnskapsløftet.

Hvordan kan vi beskrive elevene som er utenfor videregående opplæring nærmere? I tabell 7.14 nedenfor sammenlikner vi disse elevene med de som var i opplæring på det samme tidspunktet med utgangspunkt i oppsettet i tabellen over, der vi bryter ned på kjønn, før og etter Kunnskapsløftet og hvilket nivå eleven søker på eller befinner seg på.

Tabell 7.14 Gjennomsnittskarakterer fra grunnskolen for elever som var i eller utenfor videregående opplæring ved starten av det tredje året etter grunnskolen.

Utenfor opplæring:	Gutter		Jenter	
	Før	Etter	Før	Etter
Nivå førsteønske				
Søkte grunnkurs/Vg1	2,64	2,64	2,96	2,96
Søkte VK1/Vg2	2,87	2,89	3,23	3,24
Søkte VK2/Vg3	3,54	3,51	3,81	3,75
Søkte læreplass	3,12	3,09	3,40	3,32
Søkte ikke	2,84	2,81	3,34	3,21
Alle utenfor opplæring det tredje året	2,99	2,98	3,37	3,31
I opplæring:	Gutter		Jenter	
Nivå elev/lærling	Før	Etter	Før	Etter
GK/Vg1	2,78	2,81	3,08	3,13
VK1/Vg2	3,23	3,21	3,59	3,58
VK2/Vg3	4,27	4,24	4,45	4,46
Lære	3,54	3,51	3,73	3,67
Alle i opplæring det tredje året	3,88	3,88	4,26	4,26

Den nederste raden i hver deltabell viser gjennomsnittskarakterer for gutter og jenter i og utenfor videregående opplæring før og etter Kunnskapsløftet. Vi ser at forskjellen mellom de som er innenfor og utenfor er på ca. 0,9 karakterpoeng og mellom jenter og gutter er den ca. 0,4 karakterpoeng. Bortsett fra en liten nedgang i gjennomsnittskarakterene for jenter utenfor videregående opplæring etter innføringen av Kunnskapsløftet, er nivået helt konstant. Når vi sammenlikner hver enkelt av undergruppene i og utenfor opplæring, finner vi systematiske forskjeller. Størst er forskjellen for de som søkte VK2/Vg3 og ikke ble elever og de som ble elever i slike tilbud. Her er forskjellen omtrent 0,7 karakterpoeng. For læreplass-søkerne er forskjellen 0,4 karakterpoeng for guttene og 0,3 karakterpoeng for jentene. Minst er forskjellen for de som er forsinket med to år i forhold til normalt progresjon. Det laveste gjennomsnittet av alle er gutter som søker grunnkurs/Vg1 og ikke blir elev, mens jenter som søker VK2/Vg3 og blir elev har det høyeste gjennomsnittet. Forskjellen mellom disse to yttergruppene er på 1,8 karakterpoeng. Basert på 13 standpunkt karakterer tilsvarer et gjennomsnitt på 4,45 seks femmere og sju firere, mens 2,64 tilsvarer åtte treere og fem toere. Tabellen demonstrerer ikke bare den totale forskjellen i karaktergjennomsnitt mellom de som er innenfor og de som er utenfor, men også mellom de som er innenfor og de som er utenfor, men med samme progresjon til og med det andre året.

7.7 Overgangen for elever som er tatt inn på særskilt grunnlag

Nå skal vi se hva elever som er tatt inn til videregående opplæring på særskilt grunnlag gjør ved starten av det fjerde året etter at de gikk ut av grunnskolen. Før Kunnskapsløftet var en av fire i arbeid på dette tidspunktet, mens dette gjaldt snaut 19 prosent etter reformen (tabell 7.15). Også for de øvrige elevene synker denne andelen, men ikke like mye og fra et betydelig høyere nivå, nemlig fra 34,7 til 31,6 prosent. Nedgangen er nok først og fremst et resultat av et noe vanskeligere arbeidsmarked, og dette kan se ut til å ramme elevene som er tatt inn på særskilt grunnlag i særlig grad.

Tabell 7.15 Virksomhet høsten fjerde år etter grunnskolen år blant elever tatt inn på ordinært og særskilt grunnlag før og etter Kunnskapsløftet. Fire kull av avgangselever fra grunnskolen 2004 til 2007.

		I arbeid	Studerer	I lære	I videre- gående skole	Verken i arbeid eller utdanning	Sum	Antall (N)
Før	Ordinært	34,7 %	18,0 %	18,6 %	15,2 %	13,5 %	100,0 %	110488
	Særskilt	24,7 %	3,6 %	19,5 %	24,5 %	27,8 %	100,0 %	9398
	Alle	33,9 %	16,8 %	18,7 %	15,9 %	14,6 %	100,0 %	119886
Etter	Ordinært	31,6 %	19,5 %	17,9 %	14,4 %	16,5 %	100,0 %	114807
	Særskilt	18,6 %	3,4 %	20,2 %	25,0 %	32,8 %	100,0 %	10168
	Alle	30,6 %	18,2 %	18,1 %	15,3 %	17,9 %	100,0 %	124975

3,6 prosent av elevene som var tatt inn på særskilt grunnlag var studenter i høyere utdanning ved starten av det fjerde året før Kunnskapsløftet, og denne andelen var praktisk talt uendret etter reformen. For de øvrige elevene steg andelen fra 18 til 19,5 prosent. Hovedforklaringen på dette er nok ikke reformen i seg selv, men snarere en generell tendens til at stadig flere velger opplæring som sikter mot studiekompetanse. Hver femte elev som er tatt inn på særskilt grunnlag er i lære det fjerde året. Vi har tidligere sett at 6,7 prosent hadde oppnådd fagbrev til normert tid, det vil si etter fire år før Kunnskapsløftet, og dette betyr at 11,9 prosent var i lære ved starten av det fjerde året, men kom ikke til å fullføre til normert tid. Det kan bety at de ikke besto fagprøven det fjerde året, eller at de var et år forsinket. 19,5 prosent av de øvrige elevene var i lære ved starten av det fjerde året, mens 10,3 prosent besto fagprøven til normert tid, noe som betyr at 9,2 prosent ikke kom til å bestå fagprøven det fjerde året, eller var et år forsinket. Dette viser at fullføringsgraden til normert tid er betydelig lavere blant lærlinger som opprinnelig har vært tatt inn på særskilt grunnlag enn blant øvrige lærlinger.

Ved starten av det fjerde året var hver fjerde elev som var tatt inn på særskilt grunnlag og omtrent femten prosent av de øvrige elevene fortsatt i videregående skole. Noen ganske få av dem tok da påbygging av studiekompetanse etter å ha oppnådd yrkeskompetanse etter tre år i skole. Den siste kategorien i tabell 7.15 gjelder de som verken er registrert i utdanning eller arbeid. Denne andelen har økt fra ca. 14,6 til ca. 17,9 prosent, noe som skyldes arbeidsmarkedet og ikke Kunnskapsløftet. Vi ser at andelen er temmelig nøyaktig dobbelt så høy blant elevene som er tatt inn på særskilt grunnlag sammenliknet med de øvrige elevene, og den steg fra 27,8 prosent til 32,8 prosent for disse elevene.

Tabell 7.16 viser, som tabell 7.15, situasjonen ved starten av det fjerde året etter grunnskolen. Her ser vi nærmere på de som er i arbeid, eller utenfor både utdanning og arbeid, og med fokus på om de har oppnådd studie- eller yrkeskompetanse eller ikke. Vi ser at andelen uten kompetanse, ikke uventet, er mye høyere blant særkiltelevne enn blant de øvrige elevene. Omtrent hver femte av de øvrige elevene er i arbeid med kompetanse, mens henholdsvis 13,8 og 11,8 er i arbeid uten kompetanse. For elevene som er tatt inn på særskilt grunnlag ser virkeligheten helt annerledes ut. Bare ca. tre prosent var i arbeid med kompetanse, mens 21,2 prosent var i arbeid uten kompetanse før Kunnskapsløftet og 15,4 prosent etter reformen. Det er dermed elever som er tatt inn på særskilt grunnlag uten kompetanse som i særlig grad opplever et vanskeligere arbeidsmarked. Det reflekteres i at andelen blant disse som var utenfor arbeid og utdanning og uten kompetanse steg fra 25,5 til 30,6 prosent. Dette betyr samtidig at oppnådd kompetanse betyr mer enn hva slags grunnlag elevene i sin tid ble tatt inn på i videregående opplæring ved overgangen til arbeidsmarkedet.

Tabell 7.16 Situasjon høsten fjerde år etter grunnskolen år blant elever tatt inn på ordinært og særskilt grunnlag før og etter Kunnskapsløftet. Fire kull av avgangselever fra grunnskolen 2004 til 2007.

		I høyere utdanning		I videre- gående skole	I arbeid med kompetanse	I arbeid uten kompetanse	Utenfor med kompetanse	Utenfor uten kompetanse	Sum	Antall (N)
Før	Ordinært	18,0 %	18,6 %	15,2 %	20,9 %	13,8 %	7,1 %	6,4 %	100,0 %	110488
	Særskilt	3,6 %	19,5 %	24,5 %	3,5 %	21,2 %	2,2 %	25,5 %	100,0 %	9398
	Alle	16,8 %	18,7 %	15,9 %	19,5 %	14,4 %	6,8 %	7,9 %	100,0 %	119886
Etter	Ordinært	19,5 %	17,9 %	14,4 %	19,8 %	11,8 %	8,8 %	7,8 %	100,0 %	114807
	Særskilt	3,4 %	20,2 %	25,0 %	3,1 %	15,4 %	2,2 %	30,6 %	100,0 %	10168
	Alle	18,2 %	18,1 %	15,3 %	18,5 %	12,1 %	8,2 %	9,6 %	100,0 %	124975

Vi har sett at 8,1 prosent av elevene som er tatt inn på særskilt grunnlag oppnådde studiekompetanse til normert tid før Kunnskapsløftet, mens 11,2 prosent hadde slik kompetanse etter fem år. I tillegg kommer noen ganske få med dobbeltkompetanse, slik at i alt 11,8 prosent hadde studiekompetanse. Tabell 4,26 viser hvor stor andel av de to siste kullene før Kunnskapsløftet som er i høyere utdanning ved starten av det fjerde året, eller ved starten av det femte eller sjette.

Tabell 7.17 Overgang til høyere utdanning blant elever tatt inn på ordinært og særskilt grunnlag før Kunnskapsløftet. Andel som går rett til høyere utdanning etter tre år, eller som starter med ett eller to års utsettelse.

	Ikke i høyere utdanning første tre år	Rett i høyere utdanning	Utsatt høyere utdanning	Sum	Antall (N)
Ordinært	53,3 %	18,0 %	28,8 %	100,0 %	110488
Særskilt	89,8 %	3,6 %	6,6 %	100,0 %	9398
Alle	56,1 %	16,8 %	27,1 %	100,0 %	119886

Til sammen 46,8 prosent av elevene som var tatt inn på ordinært grunnlag var i høyere utdanning senest ved starten av det sjette året etter at de gikk ut av grunnskolen. 18 prosent gikk rett til høyere utdanning, mens 28,8 prosent utsatte starten med et eller to år. For elevene som er tatt inn på særskilt grunnlag er andelen naturlig nok betydelig lavere, henholdsvis 3,6 og 6,6 prosent. Til sammen er dette 10,2 prosent og dermed kan det se ut til at praktisk talt alle i denne gruppen som oppnår studiekompetanse begynner å studere. Det viser seg imidlertid at vi mangler opplysninger om oppnådd studiekompetanse for så mange som 6,5 prosent av de elevene som har vært registrert i høyere utdanning innen det sjette året etter grunnskolen. For elevene som er tatt inn på særskilt grunnlag er denne andelen hele 20 prosent. Hva som er riktig og galt her, kan vi ikke si noe sikkert om. Det kan være at flere av de som er registrert bare med yrkeskompetanse i virkeligheten har dobbeltkompetanse. Det kan også være at noen er tatt inn i høyere utdanning på grunnlag av yrkeskompetanse eller realkompetanse.

7.8 Oppsummering

Multivariat analyse der det kontrolleres for effekten av karakterer, kjønn og innvandrerbakgrunn viser at det er en helt marginal effekt av Kunnskapsløftet på sannsynligheten for å være i høyere utdanning det fjerde året etter grunnskolen. Jenter har en betydelig større sannsynlighet for å begynne å studere det fjerde året enn gutter, og ungdom med foreldre som er født i utlandet har større sannsynlighet enn de som har mor og/eller far som er født i Norge.

Jenter begynner i høyere utdanning det fjerde året i større grad enn gutter. En av fire jenter fra et årskull er i høyere utdanning det fjerde året, mot bare halvparten så mange av guttene. Innen det femte året har 47 prosent av jentene vært registrert i høyere utdanning, mot 27 prosent av guttene. Innen det sjette året har 55 prosent av jentene og 32 prosent av guttene registrert seg. Innen det sjuende året er andelene henholdsvis 58 og 38 prosent.

Når vi begrenser analysene til å gjelde de som har oppnådd studiekompetanse til normert tid, finner vi at omtrent 38 prosent går rett til studier, mens nesten like mange, 34 prosent registrerer seg første gang som student det femte året etter grunnskolen. Innen det sjette året har til sammen 84 prosent registret seg, mens andelen er 88 prosent når vi også inkluderer de som registrerer seg første gang det sjuende året. Men det er en betydelig høyere andel av jentene enn av guttene som registrerer seg som student allerede det fjerde året etter grunnskolen, tar guttene igjen det meste av forspranget, slik at 86 prosent av gutter som har oppnådd studiekompetanse har vært registrert i høyere utdanning innen det sjuende året etter grunnskolen, mot 91 prosent av jentene.

En multivariat analyse viser at etterkommere har betydelig større sannsynlighet for å begynne direkte i høyere utdanning, mens de med norske foreldre oftere utsetter studiestarten. Å ha foreldre med høyere utdanning reduserer sannsynligheten for å gå rett i høyere utdanning, mens det øker sannsynligheten for å utsette studiestarten. Dette kan være en indikasjon på at ungdoms fra høyere sosiale lag i større grad innvilger seg et friår enn ungdom fra lavere sosiale lag.

Ungdom som ikke begynner i videregående opplæring rett etter grunnskolen er i svært liten grad i arbeid, og de som er i arbeid har bare kortere deltidsjobber. Blant de som var utenfor videregående opplæring høsten to og et halvt år etter at de gikk ut av grunnskolen, var under halvparten i arbeid og av disse var de fleste i deltidsjobber. 36 prosent av de guttene som var utenfor videregående opplæring på dette tidspunktet hadde søkt læreplass, mens 29 prosent hadde søkt plass i videregående skole og 35 prosent ikke hadde søkt om plass i det hele tatt. 38 prosent av jentene som var utenfor på dette tidspunktet hadde ikke søkt plass i videregående opplæring.

Etter Kunnskapsløftet var en av tre elever som ble tatt inn i videregående opplæring på særskilt grunnlag utenfor arbeid og utdanning det fjerde året, før reformen var andelen 28 prosent. Andelen som var i arbeid sank fra 25 til 19 prosent. Det vanskelige arbeidsmarkedet ser dermed ut til å ha rammet denne gruppa særlig hardt.

8 Hva fremmer og hva hemmer overgangen til høyere utdanning og arbeid?

Nils Vibe

8.1 En analysemodell for overgangen

I dette kapitlet gjennomfører vi en multivariat analyse der vi bruker multinomisk logistisk regresjon for å predikere sannsynligheter for seks mulige utfall ved starten av det fjerde året etter grunnskolen: 1) Å være student i høyere utdanning; 2) å fortsatt være i videregående opplæring; 3) å være i arbeid med oppnådd yrkes- eller studiekompetanse; 4) å være i arbeid uten oppnådd kompetanse; 5) å være utenfor arbeid og utdanning, men med oppnådd kompetanse og 6) å være utenfor arbeid og utdanning og uten kompetanse.

Vi har allerede sett på seks sentrale forhold som har betydning for situasjonen det fjerde året etter grunnskolen og for overgangen til arbeid og høyere utdanning, nemlig kjønn, karakterer fra grunnskolen, foreldrenes landbakgrunn og deres utdanningsnivå, utdanningsprogram og geografi. I tillegg har vi skilt mellom situasjonen før og etter innføringen av Kunnskapsløftet der dette har vært mulig og hensiktsmessig. I denne avsluttende analysen trekker vi også inn en del nye faktorer, nemlig landsdel, et hovedskille mellom elever som startet i studieforberedende og yrkesfag, om eleven fikk innfridd førsteønske om utdanningsprogram og skole ved start i videregående, om eleven startet før eller etter innføringen av Kunnskapsløftet og om eleven har arbeidet ved siden av skolen.

I denne analysen gir det ikke mening å ha med elever som har et opplæringsløp normert til mer enn tre år, ettersom det er situasjonen ved starten av det fjerde året vi fokuserer på. Dermed holdes lærlinger utenfor, siden de normalt skal være i lære ved starten av det fjerde året. Det gir heller ikke mening å ta med de som aldri har vært elever når vi skal måle effekten av å ha arbeid ved siden av skolen. Det betyr at vi inkluderer bare de yrkesfagelevne som følger et treårig utdanningsløp i skole, enten dette var med yrkeskompetanse eller studiekompetanse som endelig mål. Vi ønsker dessuten å måle effekten av å ha arbeid ved siden av skolen og da gir det ikke mening å ta med elever som har avbrutt skolegangen. Vi har derimot med elever som er forsinket i forhold til normert progresjon. Den siste gruppen vi holder utenfor er elever som ikke er tatt inn i et bestemt utdanningsprogram, men i det som kalles alternativ opplæring. Det er svært ulik praksis fra fylke til fylke hvem som havner i denne gruppa og etter endringer i opplæringslover skal alle elever nå tas inn i et av de 12 utdanningsprogrammene. Med de avgrensingene vi dermed har gjort, vil følgende inngå i analysene:

Tabell 8.1 Fordeling på seks mulige utfall ved starten av det fjerde året for elever treårige løp som har startet i studieforberedende eller yrkesfag

	Studie- forberedende	Yrkesfaglig	Alle
I høyere utdanning	31,6 %	15,3 %	26,7 %
I videregående skole	12,6 %	23,8 %	16,0 %
I arbeid med kompetanse	31,0 %	25,0 %	29,2 %
I arbeid uten kompetanse	8,3 %	17,5 %	11,1 %
Utenfor med kompetanse	12,9 %	7,9 %	11,4 %
Utenfor uten kompetanse	3,6 %	10,6 %	5,7 %
Sum	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Antall (N)	104087	44687	148774

Vi har dermed inkludert litt over 60 prosent av hele materialet, 91 prosent av de som begynte på et studieforberedende utdanningsprogram og 38 prosent av de som begynte på yrkesfag. Utvalget hadde oppnådd følgende kompetanse etter tre år:

Tabell 8.2 Kompetanseoppnåelse etter tre år for elevene i analysen

	Studie- forberedende	Yrkesfaglig	Alle
Studiekompetanse etter tre år	78,5 %	45,2 %	68,5 %
Yrkeskompetanse etter tre år	0,0 %	8,8 %	2,7 %
I videregående 4. år, ikke fullført	9,0 %	17,7 %	11,6 %
Utenfor videregående 4. år, ikke fullført	12,5 %	28,3 %	17,2 %
Sum	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Antall (N)	104087	44687	148774

8.2 Hovedresultater

Tidligere analyser av overgangen til arbeid og høyere utdanning har inkludert flere forhold enn de vi har med i vår modell. Støren m.fl. (2007) inkluderer for eksempel foreldres yrkesaktivitet og elevens alder ved start i videregående opplæring, og fremfor alt brukes langt mer detaljerte opplysninger om de øvrige forholdene. Karakteropplysningene er dessuten hentet fra videregående skole og ikke fra grunnskolen slik vi har gjort. Vi har forsøkt å utvide modellen, uten at det har gitt noen vesentlig økning av forklaringskraften. Dette gjelder både når vi inkluderer flere variabler og gjør de vi har mer detaljerte. Vi har for eksempel introdusert foreldres yrkesaktivitet og om eleven gikk på skole i hjemfylket, uten at det forbedrer modellen. Vi har også brukt mer detaljerte opplysninger, som fylke i stedet for landsdel, eller alle utdanningsnivå i stedet for et hovedskille mellom høyere utdanning og alle andre for foreldres utdanning, men heller ikke det gir oss en bedre modell. Siden detaljerte modeller i vårt tilfelle ikke kan forklare mer av variasjonen i overgang til utdanning og arbeidsmarked enn de enkle, har vi valgt å gjøre modellen så enkel som mulig. Dette gjør det, etter vår mening, enklere å formidle resultatene og fortelle gode historier på grunnlag av dem.

Den modellen vi bruker har i alt seks mulige utfall for hva som er elevens situasjon i om høsten det fjerde året etter grunnskolen. Det første utfallet er å være student i høyere utdanning, noe som gjelder 26,7 prosent av utvalget. Det andre utfallet er fortsatt å være i videregående opplæring, enten fordi man ikke har fullført og bestått med studie- eller yrkeskompetanse, eller fordi man ønsker å gå videre, for eksempel å ta påbygg for studiekompetanse etter oppnådd yrkeskompetanse gjennom et skoleløp. Dette gjelder 16 prosent av elevene i materialet vi skal analysere. Det tredje utfallet er å være i arbeid etter å ha oppnådd studie- eller yrkeskompetanse, som gjelder 29,2 prosent, mens det fjerde utfallet er å være i arbeid uten oppnådd kompetanse, 11,1 prosent. Det femte utfallet er å ha oppnådd studie- eller yrkeskompetanse, men å være utenfor både utdanning og arbeid, som gjelder 11,4 prosent. Det

siste utfallet omfatter 5,7 prosent og gjelder de som er utenfor arbeid og utdanning og uten å ha oppnådd kompetanse. Vi må presisere at folkehøgskole her ikke regnes som utdanning fordi vi ikke har opplysninger om hvem som er i slike skoler.

I modellen vil vi bruke sammenhengen mellom i alt åtte forskjellige forhold og sannsynligheten for de seks utfallene vi har beskrevet ovenfor. Dette er gjennomsnittlig standpunkt karakter fra grunnskolen, kjønn, arbeid ved siden av videregående skole, foreldrenes og elevens fødeland, foreldrenes utdanning, landsdel og innfrielse av førsteønske om utdanningsprogram og skole. Fire av de uavhengige variablene har vi presisert nærmere, slik at vi har tre variabler for arbeid ved siden av skolen, en for om eleven har arbeidet eller ikke for hvert skoleår. Vi har to variabler for landbakgrunn, en som viser at eleven er født i utlandet og begge foreldrene er det samme (innvandrere) og en for elever som er født i Norge og har foreldre som er født i utlandet (etterkommer). Vi har to variabler for foreldrenes utdanning, en for om mor har høyere utdanning eller ikke og en tilsvarende for far. Endelig har vi en landsdelsvariabel som skiller mellom Oslo og Akershus, som er referansekategori, og Hedmark og Oppland, resten av Østlandet (Østfold, Vestfold, Buskerud og Telemark), Agder-fylkene, Vestlandet (Rogaland, Hordaland og Sogn og Fjordane), Midt-Norge (Møre og Romsdal og trøndelags-fylkene) og Nord-Norge (Nordland, Troms og Finnmark). Til sammen gir dette 17 forskjellige uavhengige variabler, som vises i en egen tabell. Her gjengis gjennomsnittsverdien for hver uavhengig variabel. Siden alle variabler med unntak av gjennomsnittskarakteren er dikotome med 0 og 1 som eneste verdier, vil gjennomsnittsverdien ganget med hundre tilsvare prosentandelen av utvalget som har den egenskapen variabelen beskriver.

Tabell 8.3 Fordeling i utvalget på avhengig variabel og gjennomsnittsverdier for uavhengige variabler i multinomisk logistisk regresjon som sannsynligheten av i alt seks ulike utfall for situasjon det fjerde året etter grunnskolen. Gjelder ikke de som har vært registrert som lærlinger i løpet av de fire første årene etter grunnskolen. Fire grunnskolekull (2004-2007).

Grunnskolekarakter	4,267		
Jente	0,575		Antall Prosent
Førsteønske innfridd	0,761	I høyere utdanning	39759 26,7
Studieforberedende	0,700	I videregående skole	23741 16,0
Arbeidet første år	0,204	I arbeid med kompetanse	43382 29,2
Arbeidet andre år	0,379	I arbeid uten kompetanse	16445 11,1
Arbeidet tredje år	0,601	Utenfor med kompetanse	16979 11,4
Etnisk norsk (ref. kategori)	0,928	Utenfor uten kompetanse	8468 5,7
Førstegenerasjon	0,040	Sum	148774 100,0
Etterkommer	0,032		
Far høyere utdanning	0,339		
Mor høyere utdanning	0,385		
Etterkunnsksløftet	0,511		
Oslo Akershus (ref. kategori)	0,223		
Hedmark Oppland	0,079		
Rest Østlandet	0,191		
Agder	0,057		
Vestlandet	0,209		
Midt-Norge	0,144		
NordNorge	0,096		

I tabellen kan vi dermed lese oss til fordelingen på de seks mulige utfallene, slik den er for hele materialet, og gjennomsnittsverdien på hver enkelt uavhengig variabel. Vi ser da at det vanligste er å være i arbeid med oppnådd kompetanse, som gjelder 26,7 prosent. Samtidig ser vi at 57,5 prosent er jenter, tre av fire fikk innfridd førsteønsket om utdanningsprogram og skole, 60 prosent jobbet ved siden av skolen det tredje året, 4 prosent er førstegenerasjons innvandrere og 38,5 prosent har en mor som har fullført høyere utdanning. Videre er 20,9 prosent bosatt på Vestlandet.

Tabell 8.4 Resultat av multinomisk logistisk regresjon som måler sannsynligheten av i alt seks ulike utfall for situasjon det fjerde året etter grunnskolen. Gjelder ikke de som har vært registrert som lærlinger i løpet av de fire første årene etter grunnskolen. Fire grunnskolekull (2004-2007).

I høyere utdanning	B	Std. Error	Sig.	I videregående skole	B	Std. Error	Sig.
Intercept	-9,58	0,09	0,000	Intercept	-1,84	0,08	0,000
Grunnskolekarakter	2,40	0,02	0,000	Grunnskolekarakter	0,65	0,02	0,000
Jente	0,53	0,03	0,000	Jente	0,36	0,03	0,000
Førsteønske innfridd	0,23	0,03	0,000	Førsteønske innfridd	0,05	0,03	0,083
Studieforberedende	0,43	0,03	0,000	Studieforberedende	-0,02	0,03	0,455
Arbeidet første år	0,18	0,04	0,000	Arbeidet første år	0,18	0,04	0,000
Arbeidet andre år	0,32	0,04	0,000	Arbeidet andre år	0,25	0,04	0,000
Arbeidet tredje år	0,94	0,03	0,000	Arbeidet tredje år	0,77	0,03	0,000
Førstegenerasjon	0,61	0,06	0,000	Førstegenerasjon	0,34	0,05	0,000
Etterkommer	0,72	0,07	0,000	Etterkommer	0,23	0,07	0,001
Far høyere utdanning	0,13	0,03	0,000	Far høyere utdanning	0,09	0,03	0,006
Mor høyere utdanning	-0,08	0,03	0,011	Mor høyere utdanning	0,03	0,03	0,336
EtterKunnskapsløftet	-0,21	0,03	0,000	EtterKunnskapsløftet	-0,37	0,03	0,000
Hedmark Oppland	0,01	0,05	0,856	Hedmark Oppland	0,08	0,05	0,139
Rest Østlandet	-0,04	0,04	0,380	Rest Østlandet	-0,11	0,04	0,009
Agder	0,17	0,06	0,005	Agder	-0,16	0,06	0,013
Vestlandet	0,00	0,04	0,991	Vestlandet	0,02	0,04	0,683
Midt-Norge	0,03	0,05	0,503	Midt-Norge	0,23	0,05	0,000
NordNorge	-0,22	0,05	0,000	NordNorge	0,11	0,05	0,031
I arbeid med kompetanse	B	Std. Error	Sig.	I arbeid uten kompetanse	B	Std. Error	Sig.
Intercept	-6,50	0,08	0,000	Intercept	-0,49	0,08	0,000
Grunnskolekarakter	1,88	0,02	0,000	Grunnskolekarakter	0,22	0,02	0,000
Jente	0,21	0,03	0,000	Jente	0,06	0,03	0,028
Førsteønske innfridd	0,08	0,03	0,008	Førsteønske innfridd	-0,09	0,03	0,002
Studieforberedende	0,10	0,03	0,002	Studieforberedende	0,13	0,03	0,000
Arbeidet første år	0,19	0,04	0,000	Arbeidet første år	0,29	0,05	0,000
Arbeidet andre år	0,43	0,04	0,000	Arbeidet andre år	0,37	0,04	0,000
Arbeidet tredje år	1,32	0,03	0,000	Arbeidet tredje år	1,22	0,03	0,000
Førstegenerasjon	-0,35	0,06	0,000	Førstegenerasjon	-0,10	0,06	0,077
Etterkommer	-0,40	0,07	0,000	Etterkommer	0,12	0,07	0,103
Far høyere utdanning	0,14	0,03	0,000	Far høyere utdanning	-0,08	0,04	0,029
Mor høyere utdanning	0,04	0,03	0,180	Mor høyere utdanning	-0,15	0,03	0,000
EtterKunnskapsløftet	-0,36	0,03	0,000	EtterKunnskapsløftet	-0,44	0,03	0,000
Hedmark Oppland	-0,31	0,05	0,000	Hedmark Oppland	-0,06	0,06	0,281
Rest Østlandet	-0,40	0,04	0,000	Rest Østlandet	-0,13	0,04	0,002
Agder	-0,24	0,06	0,000	Agder	-0,09	0,06	0,147
Vestlandet	-0,26	0,04	0,000	Vestlandet	-0,02	0,04	0,693
Midt-Norge	-0,26	0,05	0,000	Midt-Norge	-0,13	0,05	0,010
NordNorge	-0,68	0,05	0,000	NordNorge	0,08	0,05	0,133
Utenfor med kompetanse	B	Std. Error	Sig.				
Intercept	-7,61	0,10	0,000	Far høyere utdanning	0,36	0,04	0,000
Grunnskolekarakter	1,99	0,03	0,000	Mor høyere utdanning	0,21	0,03	0,000
Jente	-0,05	0,03	0,075	EtterKunnskapsløftet	-0,05	0,03	0,068
Førsteønske innfridd	0,08	0,03	0,010	Hedmark Oppland	-0,11	0,06	0,066
Studieforberedende	0,16	0,03	0,000	Rest Østlandet	-0,22	0,05	0,000
Arbeidet første år	-0,07	0,05	0,156	Agder	0,01	0,07	0,824
Arbeidet andre år	0,11	0,04	0,004	Vestlandet	-0,14	0,05	0,002
Arbeidet tredje år	0,39	0,03	0,000	Midt-Norge	-0,02	0,05	0,697
Førstegenerasjon	-0,40	0,07	0,000	NordNorge	-0,63	0,06	0,000
Etterkommer	-0,44	0,09	0,000				

Referansekategori: Utenfor arbeid og utdanning og uten oppnådd kompetanse. N= 186.539.

Pseudo forklart varians: Nagelkerke = 0,439

Tabell 8.4 viser logistiske koeffisientene med statistisk usikkerhet og signifikansnivå for alle 17 uavhengige variabler og for fem av de seks mulige utfallene. Det sjettede utfallet er referansekategori, og det betyr at alle B-verdier skal ses i forhold til denne referansekategorien, som er å være utenfor

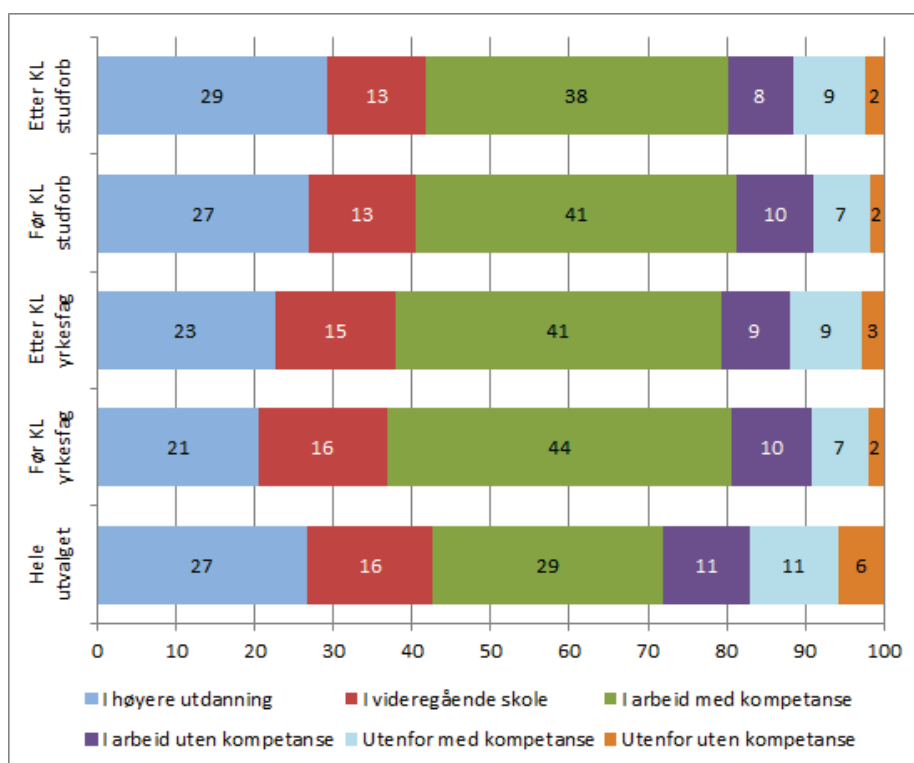
arbeid og utdanning uten å ha oppnådd studie- eller yrkeskompetanse. Et negativt fortegn foran B-verdien betyr at denne egenskapen reduserer sannsynligheten for det bestemte utfallet, sammenliknet med sannsynligheten for at utfallet blir referansekategori.

Tolkning av utskrifter fra utskrifter fra logistisk regresjon er vanskelig, og enklere blir det ikke når det gjelder multinomisk logistisk regresjon, der det altså er mer enn to mulige utfall. Sannsynligheten for utfall b er ikke lenger bare én minus sannsynligheten for utfall a, men én minus summen av sannsynligheten for alle de andre utfallene. Når sannsynligheten for et utfall endres, vil sannsynligheten for alle de andre utfallene påvirkes av dette. Når alle B-verdier for en uavhengig variabel har samme fortegn, kan man med en rekke forbehold si noe om hvordan denne bestemte egenskapen virker på sannsynligheten for de enkelte utfallene. Når fortegnet på B-verdien varierer, er det i praksis umulig å si noe bestemt ut fra tabellutskriften om sannsynligheten for de forskjellige utfallene. Vi går derfor videre og forenkler framstillingen ved å sette alle koeffisientene i tabellen inn i en ligning og beregne sannsynligheter for de ulike utfallene som resultat av bestemte kombinasjoner av egenskaper. Det er viktig å ha klart for seg under lesningen at det er statistiske sammenhenger vi presenterer, og de kan ikke uten videre tolkes som årsakssammenhenger.

8.3 Eksempler som demonstrerer sammenhenger

8.3.1 Kunnskapsløftet betyr lite

Vi skal nå vise en del eksempler på kombinasjoner av egenskaper og se hvordan fordelingen på utfallskategoriene endres når vi endrer egenskapene og alt annet holdes konstant. Først vil vi se om vi finner en effekt av Kunnskapsløftet.

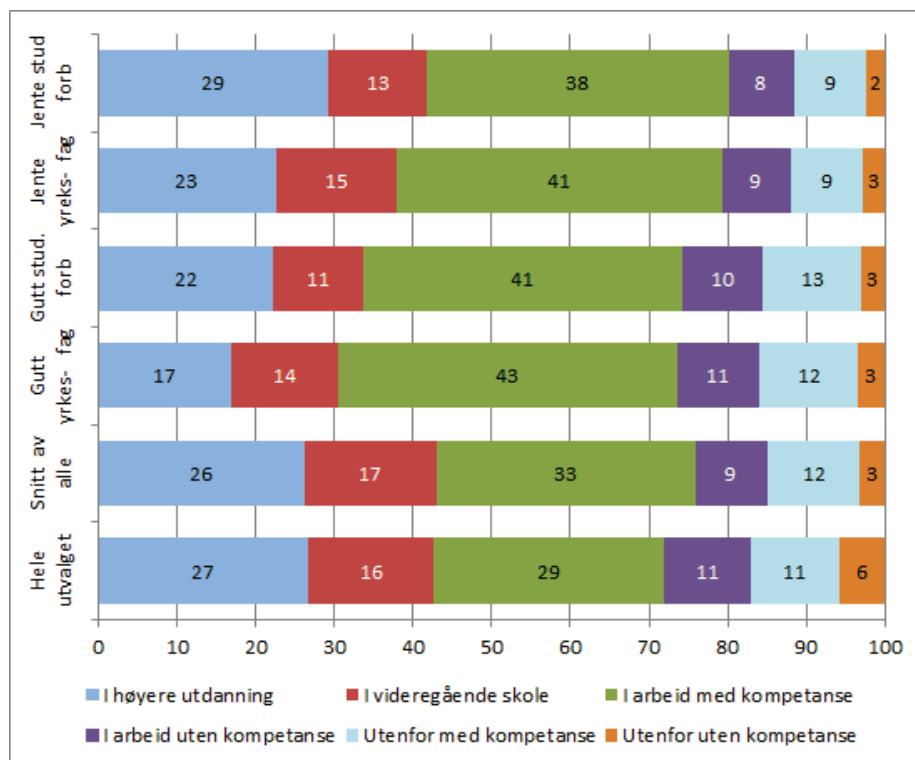


Figur 8.1. Effekten av årskull (før og etter Kunnskapsløftet) på sannsynligheten for seks ulike utfall for aktivitet 4. år etter grunnskolen. Referanseperson: Jente; Gjennomsnittskarakter 4,25; Eleven og mor og/eller far er født i Norge; Verken mor eller far har høyere utdanning; Arbeidet ved siden av 3. år; Arbeidet ved siden av 3. år; Innfridd førsteønske; Oslo/Akershus.

Figur 8.1 viser at det er en positiv effekt tilsvarende to prosentpoeng av Kunnskapsløftet på sannsynligheten for å være i høyere utdanning, mens sannsynligheten for å være i arbeid med kompetanse reduseres med tre prosentpoeng. Hovedtendensen er at færre er i arbeid etter

Kunnskapsløftet. Vi tror ikke dette skyldes Kunnskapsløftet, men at de kullene det gjelder, som gikk ut etter tre år i videregående i 2009 og 2010, møtte et vanskeligere arbeidsmarked enn kullene før dem. Oppfølgende studier av flere årskull vil kunne si noe om betydningen av konjunkturer og de strukturelle endringene som fulgte av Kunnskapsløftet for overgangen til høyere utdanning.

8.3.2 Jenter fra studieforberedende begynner oftest i høyere utdanning



Figur 8.2 Observert fordeling i hele utvalget og beregnede sannsynligheter for ulike utfall av situasjon fjerde år etter grunnskolen. Referanseperson for de fire øverste eksemplene er født i Norge med mor og/eller far født i Norge; Mor og far har ikke høyere utdanning; fra Oslo/Akershus; Karaktergjennomsnitt 4,25 fra grunnskolen; Etter Kunnskapsløftet; Jobbet ved siden av skolen tredje år; Fikk innfridd førsteønsket om utdanningsprogram og skole.

Nederst i figur 8.2 finner vi fordelingen på utfallskategoriene slik den faktisk er i materialet vårt og tilsvarende tabellen vist tidligere. Den nest nederste søylen viser fordelingen slik den blir når vi setter gjennomsnittsverdiene for de 17 uavhengige variablene inn i likningen. Hvis dette hadde vært lineær regresjon, ville et slikt eksempel ha gjenskapt den observerte fordelingen helt nøyaktig. Slik er det ikke med logistisk regresjon nettopp fordi de matematiske uttrykkene er basert på bruk av logaritmer. Den fordelingen vi får likner likevel ganske mye på det som er den observerte fordelingen.

Den tredje søylen nedenfra viser sannsynlighetene for utfallene for gutter som startet i yrkesfag og som for øvrig har de egenskapene som er beskrevet i figurteksten: Født i Norge med mor og/eller far som også er født i Norge; mor og far har ikke høyere utdanning; fra Oslo/Akershus; karaktergjennomsnitt 4,25 fra grunnskolen; startet i videregående etter Kunnskapsløftet, jobbet ved siden av skolen tredje år; fikk innfridd førsteønsket om utdanningsprogram og skole. Vi ser at dette eksemplet gir økt sannsynlighet for å være i arbeid og ha oppnådd kompetanse når vi sammenlikner med fordelingen i hele utvalget. Sannsynligheten for å studere er redusert, og det er også sannsynligheten for å være utenfor i videregående opplæring. Når så mange gutter fra yrkesfag som 17 prosent er i høyere utdanning, henger det sammen med at vårt utvalg ikke inkluderer de som gikk i lære, men bare yrkesfagelever som enten tok sikte på treårig fagopplæring i skole, som fulgte et studiekompetansegivende løp innenfor yrkesfag, eller som gikk over til påbygg for studiekompetanse. Gutter fra Medier og kommunikasjon veier tungt i et slikt eksempel.

I det tredje eksemplet ovenfra har vi endret på en egenskap, nemlig hovedretning i videregående, slik at vi nå ser på de guttene som startet i et av de tre studieforbredende utdanningsprogrammene. Sannsynligheten for å studere øker da med fem prosentpoeng til 22 prosent, og det som reduseres er sannsynligheten for fortsatt å være i videregående opplæring og for å være i arbeid og ha oppnådd kompetanse.

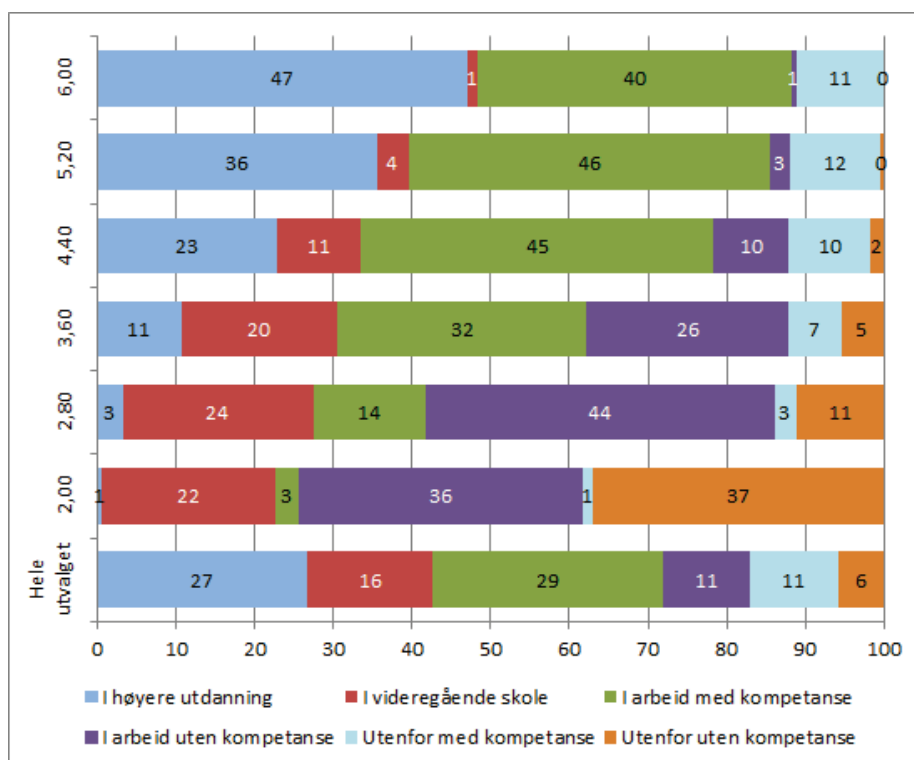
Nest øverst finner vi jenter i yrkesfag og ellers med de samme egenskapene som guttene, øverst finner vi jenter som startet i studieforbredende. Forskjellen i forhold til guttene med de samme egenskapene er at sannsynligheten for å være i høyere utdanning er henholdsvis seks og sju prosentpoeng høyere. Sannsynligheten for å være i videregående skole er marginalt høyere for jentene enn for guttene, mens det er en reduksjon relativt jevnt fordelt på alle de fire øvrige kategoriene. Når vi sammenlikner jenter og gutter, er det graden av utdanningsorientering som skiller dem. Jentene er med større grad av sannsynlighet enn guttene å finne i høyere utdanning, samtidig som de i mindre grad har risiko for å falle utenfor både arbeid og utdanning. Vi må likevel minne om at en betydelig andel av guttene avtjener førstegangstjeneste på dette tidspunktet, anslagsvis 10-12 prosent av et årskull av 19-åringer.

Figur 8.2 viser at det finnes variasjoner både etter kjønn og av hovedretning, det vil si om eleven startet i et studieforbredende eller yrkesfaglig utdanningsprogram. Vi må igjen minne om at analysen gjelder elever i treårige løp og at lærlinger dermed ikke er med. Det vanligste utfallet for alle fire grupper er å være i arbeid etter å ha oppnådd enten studie- eller yrkeskompetanse. Det er liten forskjell mellom andelene, som ligger mellom 36 og 39 prosent. Lavest sannsynlighet for å være i høyere utdanning har gutter som startet i yrkesfag, med 13 prosent, mens sannsynligheten er 24 prosent for jenter som startet i studieforbredende. Vi ser videre at både gutter og jenter som startet i yrkesfag har en viss sannsynlighet for fortsatt å være i videregående skole det fjerde året, henholdsvis 14 og 15 prosent. Dette betyr at de enten tar påbygg for studiekompetanse etter å ha oppnådd yrkeskompetanse, eller at de er forsinket. For de som starter i studieforbredende er de tilsvarende sannsynlighetene 11 og 13 prosent, og de aller fleste av disse er forsinket.

Høyest sannsynlighet for å være i arbeid, men uten først å ha oppnådd kompetanse, er det blant gutter fra yrkesfag, 11 prosent, mens åtte prosent av jentene fra studieforbredende risikerer å være i denne situasjonen. Effekten av hovedretning er omtrent den samme som kjønnseffekten når det gjelder sannsynligheten for dette utfallet. De to siste utfallene gjelder elever som verken er i arbeid eller utdanning, med det forbehold at noen kan være elever ved folkehøgskole. Sannsynligheten for disse utfallene er til sammen mellom 11 og 15 prosent, klart flest i gruppa som har oppnådd kompetanse. Det er større sannsynlighet for at guttene havner i denne gruppa enn jentene, noe som henger sammen med at 10-12 prosent av 19-årige gutter avtjener førstegangstjeneste. Vi ser ellers at det i samtlige fire grupper er betydelig større sannsynlighet for å ha oppnådd kompetanse og være i arbeid enn det er i hele utvalget. Dette henger blant annet sammen med at referansepersonen har jobbet ved siden av skolen det tredje året, noe som øker sannsynligheten for å være i arbeid med kompetanse det fjerde året særlig sterkt, sammenliknet med å være utenfor arbeid og utdanning og uten kompetanse.

8.3.3 Grunnskolekarakterene betyr mest

Vårt neste eksempel gjelder gjennomsnittskarakteren fra grunnskolen, nærmere bestemt standpunkt-karakterene. Gjennomsnittet for hele utvalget vi bruker i vår modell er 4,27, og vi sammenlikner seks prestasjonsnivåer, men alt ellers holdes konstant. Figur 8.3 viser at det er en svært sterk sammenheng mellom karakterene og sannsynligheten for de seks ulike utfallene. Mens det ikke overrasker at knapt noen med karakteren 2,00 begynner i høyere utdanning, gjelder det nesten halvparten av dem med karakteren 6,00. Sannsynligheten for å begynne å studere er dobbelt så høy blant de med 6,00 sammenliknet med de med 4,40, der den er 23 prosent. Også sannsynligheten for å være i jobb og ha oppnådd kompetanse øker med karakternivået, men reduseres litt når vi når det øverste prestasjonssjiktet, fra 46 til 40 prosent. Sannsynligheten for fortsatt å være i videregående skole og for å være i jobb, men uten oppnådd kompetanse er størst for de med gjennomsnittskarakter på 2,80, 44 prosent, for så å reduseres kraftig med stigende prestasjonsnivå.

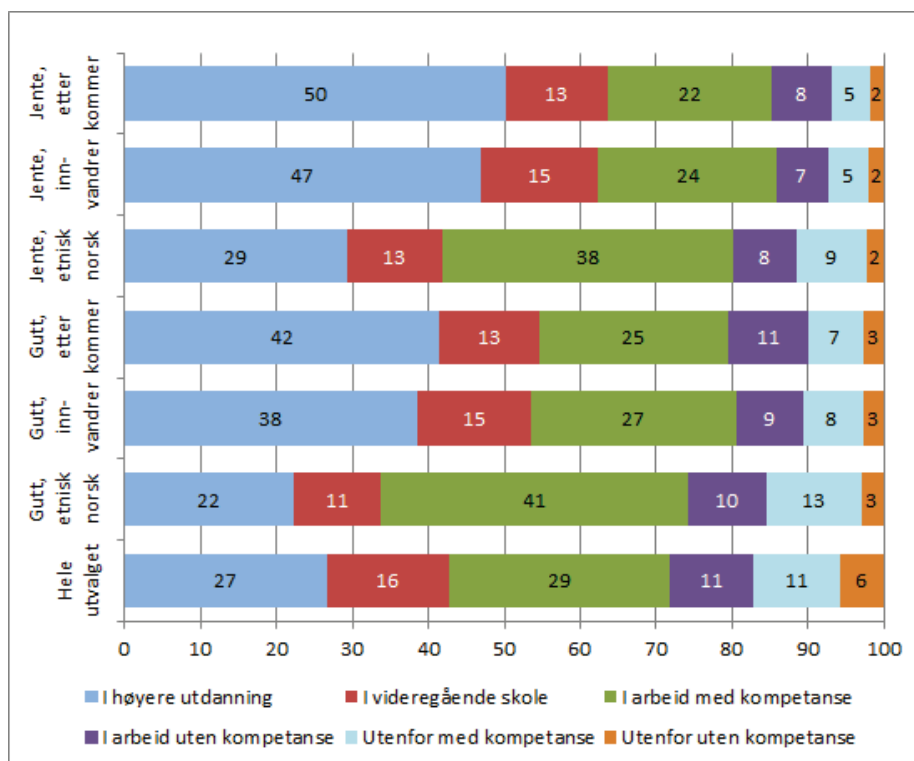


Figur 8.3. Effekten av grunnskolekarakterer på sannsynligheten for seks ulike utfall for aktivitet 4. år etter grunnskolen. Referanseperson: Født i Norge med mor og/eller far født i Norge; Jente; Innfridd 1. ønske 1. år; Arbeidet ved siden av 3. år; Startet i studieforberedende; Verken mor eller far har høyere utdanning; Etter Kunnskapsløftet; Oslo/Akershus.

De som har de aller dårligste karakterene er også de som står i særklasse i størst fare for å være uten kompetanse og å være utenfor både utdanning og arbeid, og sannsynligheten for dette er 37 prosent og like stor som sannsynligheten for å være i arbeid, men uten kompetanse.

Når vi summerer sannsynlighetene for grupper av utfall, ser vi at det blant de med de svakest karakterene er knapt noen som har oppnådd kompetanse, mens praktisk talt alle blant de med de beste karakterene har det. Størst sannsynlighet for å være i arbeid er det blant de som har karakterene 2,8 og 3,6, 58 prosent, men de to gruppene skiller seg dramatisk fra hverandre når det gjelder kompetanseoppnåelse. Færrest i arbeid er det blant de med de aller beste og aller dårligste karakterene, henholdsvis 41 og 39 prosent, mens de første har oppnådd kompetanse gjelder ikke det de siste.

8.3.4 Innvandrere og etterkommere har en driv mot høyere utdanning



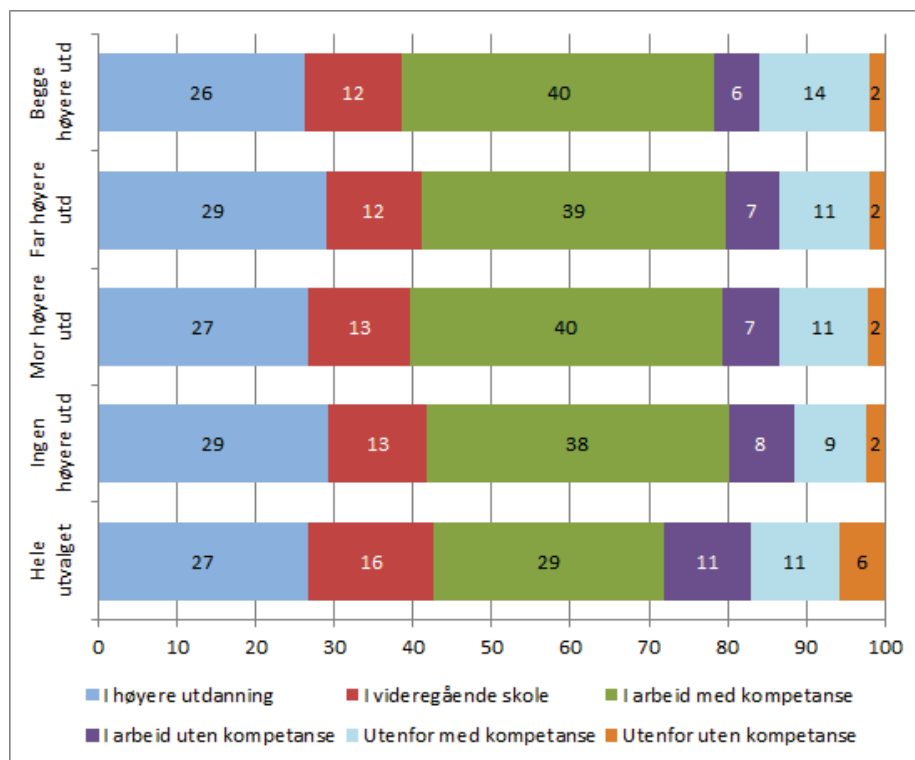
Figur 8.4 Effekten av kjønn og elevens og foreldrenes fødeland på sannsynligheten for seks ulike utfall for aktivitet 4. år etter grunnskolen. Referanseperson: Gjennomsnittskarakter 4,25; Innfridd 1. ønske 1. år; Arbeidet ved siden av 3. år; Startet i studieforberedende; Verken mor eller far har høyere utdanning; Etter Kunnskapsløftet; Oslo/Akershus.

Figur 8.4 skiller mellom seks grupper etter kjønn og hvor eleven og foreldrene er født. De som her kalles "etnisk norske" har minst en av foreldre som er født i Norge. "Innvandrer" betyr at eleven er født utenfor Norge og det samme gjelder foreldrene. "Etterkommerne" er født i Norge, mens ingen av foreldrene er født i Norge. Vi ser at det er betydelige variasjoner etter dette forholdet, men at hovedforskjellen går mellom de etnisk norske og de øvrige. Sannsynligheten for at en gutt som er etterkommer kommer til å studere er nesten dobbelt så høy som for en etnisk norsk gutt. Forskjellen mellom innvandrere og etterkommere er liten, bare tre-fire prosentpoeng sannsynlighet. Forskjellen mellom kjønnene er også betydelig, og utgjør mellom sju og ni prosentpoeng. Mens sannsynligheten for å studere er bare 22 prosent for de etnisk norske guttene, er den 50 prosent for jenter som er etterkommere. Dette gjelder altså, som i alle eksemplene, når alt annet er likt.

Til gjengjeld er sannsynligheten for at de etnisk norske guttene og jentene er i arbeid og med kompetanse henholdsvis 41 og 38 prosent, mot mellom 22 og 27 prosent blant innvandrerne og etterkommerne. Det er mellom studier og arbeid med kompetanse hovedskillet går, mens det er mindre variasjon i sannsynligheten for fortsatt å være i videregående opplæring, selv om den gjennomgående er noe lavere blant de etnisk norske enn i de øvrige gruppene. Sannsynligheten for å ha oppnådd kompetanse, men være utenfor arbeid og utdanning er høyere blant de etnisk norske enn de øvrige, 13 prosent av guttene og ni prosent av jentene, mens andelene ellers er mellom fem og åtte prosent. Vi ser ellers at sannsynligheten for å være i arbeid, men uten kompetanse er lavere for samtlige seks grupper, med et unntak, enn den er for hele utvalget. Det samme gjelder sannsynligheten for å være uten kompetanse og utenfor arbeid og utdanning. Dette henger sammen med at referansepersonen i eksemplet har startet i studieforberedende og har hatt arbeid ved siden av skolen det tredje året, noe som begge deler reduserer sannsynligheten for å være uten kompetanse.

Figur 8.4 bekrefter veldig tydelig det utdanningsdrivet som finns blant innvandrerungdommen og som er dokumentert også i tidligere studier (Støren m.fl. 2007; Bakken 2005; Lauglo 1996). Når vi holder andre relevante forhold konstant, som for eksempel foreldres utdanning, elevens yrkesaktivitet, kjønn og valg av utdanningsprogram, ser vi at etterkommere av innvandrere har en sannsynlighet for å gå rett til høyere utdanning etter fullført videregående opplæring som er nesten dobbelt så høy som etnisk norsk ungdom. For de etnisk norske synes arbeidslivet å ha en langt større tiltrekning, i hvert fall det første året etter videregående. Tendensen til å ta et "friår" er også ganske markant og gjelder de som har oppnådd kompetanse, men er verken i arbeid eller utdanning. For guttenes del må vi her igjen minne om at en del av dem er i førstegangstjeneste.

8.3.5 Foreldrenes utdanningsnivå betyr lite

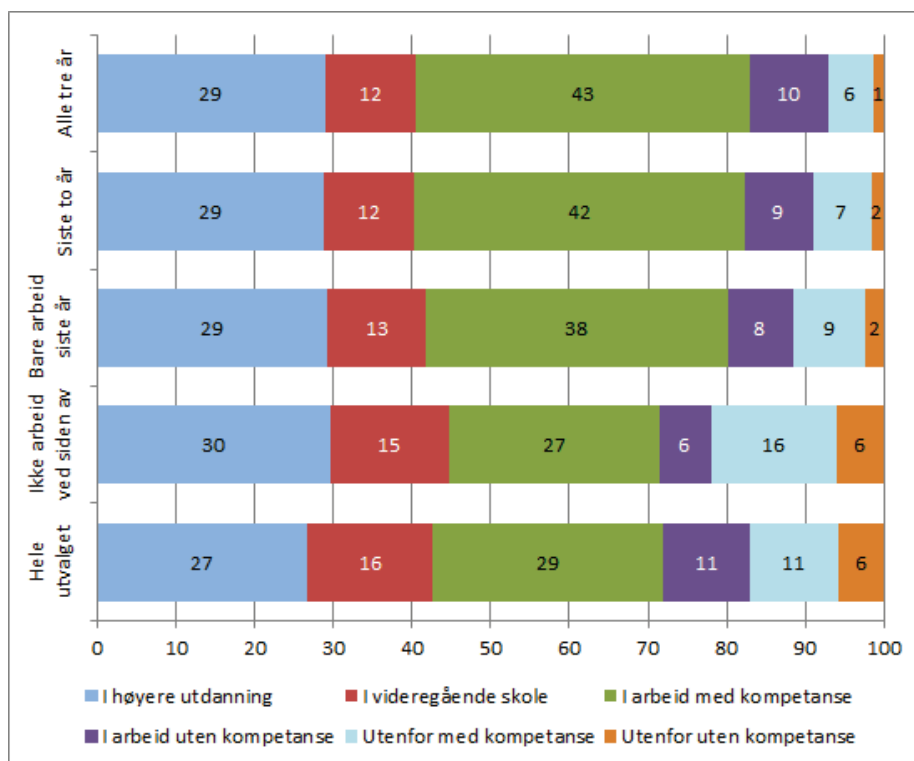


Figur 8.5 Effekten av foreldrenes utdanning på sannsynligheten for seks ulike utfall for aktivitet 4. år etter grunnskolen. Referanseperson: Jente; Gjennomsnittskarakter 4,25; Innfridd 1. ønske 1. år; Arbeidet ved siden av 3. år; Startet i studieforberedende; Eleven og mor og/eller far er født i Norge; Etter Kunnskapsløftet; Oslo/Akershus.

Figur 8.5 viser at det har liten betydning for sannsynligheten for å begynne å studere eller fortsatt å være i videregående skole om foreldrene har høyere utdanning eller ikke. Dette virker ved første inntrykk svært oppsiktsvekkende. Vi må likevel være klar over den sterke sammenhengen mellom foreldrenes utdanning og karakterer. Når vi holder karakterene konstant, forsvinner effekten av foreldrenes utdanning. Den effekten vi finner av foreldrenes utdanningsnivå går på sannsynlighetene for å være i arbeid uten kompetanse, som reduseres når foreldrene har høyere utdanning, og andelen som er utenfor arbeid og utdanning, men med oppnådd kompetanse, som øker. Dermed kan det se ut til at det å bevilge seg et "friår" etter videregående er et fenomen som særlig gjelder ungdom med høy sosial bakgrunn. Vi har ingen opplysninger om inntekt i vår modell, men korrelasjonen mellom inntekt og utdanning er høy. Det vi ser kan dermed være en indikasjon at det er de som har råd til det som bevilger seg dette friåret. Når andelene som ikke har oppnådd kompetanse predikeres som lavere for alle de fire gruppene enn for hele utvalget sett under ett, henger det sammen med at vår referanseperson i dette eksemplet er jente, som startet i videregående opplæring og som har hatt arbeid ved siden av skolen det tredje året, noe som reduserer sjansen for å være i arbeid uten kompetanse og utenfor arbeid og utdanning og uten kompetanse. Samtidig øker sannsynligheten for å

være i arbeid med kompetanse, noe som henger sammen med at referansepersonen jobbet ved siden av skolen det siste året.

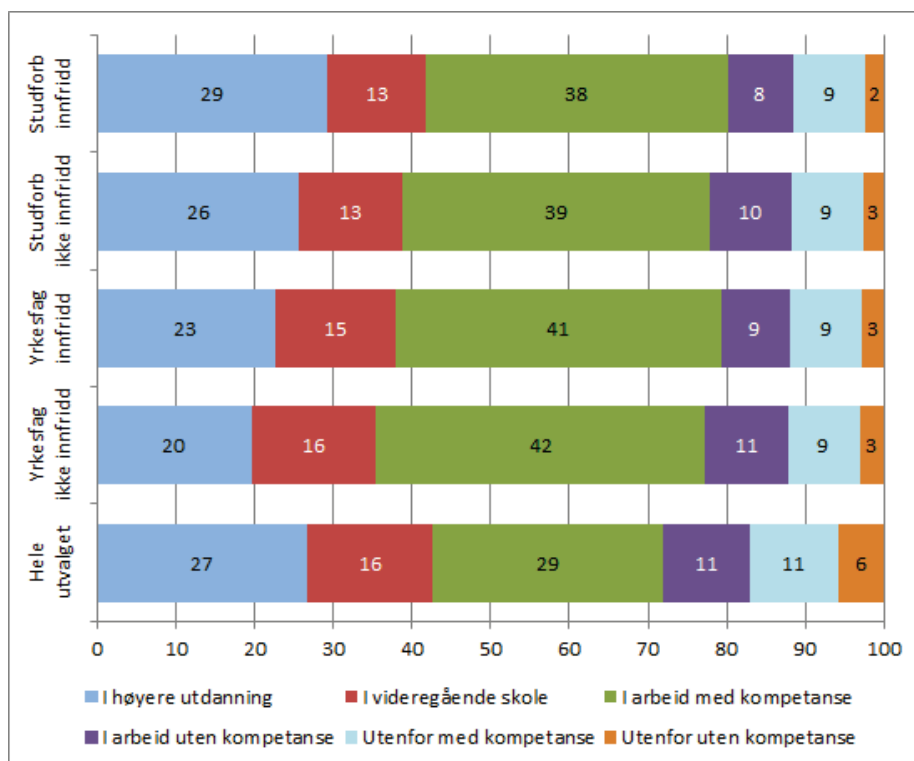
8.3.6 Å ha arbeid ved siden av skolen øker sannsynligheten for å være i arbeid etter videregående



Figur 8.6 Effekten av å ha arbeid ved siden av skolen på sannsynligheten for seks ulike utfall for aktivitet 4. år etter grunnskolen. Referanseperson: Jente; Gjennomsnittskaraktter 4,25; Innfridd 1. ønske 1. år; Startet i studieforberedende; Eleven og mor og/eller far er født i Norge; Verken mor eller far har høyere utdanning; Etter Kunnskapsløftet; Oslo/Akershus.

Å ha arbeid ved siden av skolen i forhold til ikke å ha slikt arbeid har ingen sammenheng med sannsynligheten for å gå rett til studier etter videregående, mens sannsynligheten for fortsatt å være i videregående opplæring reduseres med to-tre prosentpoeng. Det er særlig å ha arbeid ved siden av det siste året som har betydning, men arbeidserfaring fra tidligere år bidrar også noe. Sannsynligheten for å være i arbeid og med kompetanse øker fra 27 prosent til 38 prosent dersom eleven arbeidet bare det siste året. Siden øker sannsynligheten til 43 prosent. Når eleven har vært i arbeid ved siden av, øker også sannsynligheten for å være i arbeid, men ikke å ha oppnådd kompetanse. Arbeidserfaring ser samlet sett ut til å øke sannsynligheten for å oppnå kompetanse noe, men har betydelig større effekt på sannsynligheten for å komme i arbeid. Summen av kategoriene "Høyere utdanning", "I arbeid med kompetanse" og "Utenfor med kompetanse" øker med bare tre prosentpoeng når vi sammenlikner de som ikke har arbeidet med de som bare arbeidet siste år, mens andelen som er i arbeid øker med 13 prosentpoeng. Vi vet at de aller fleste av de som har arbeid ved siden av har kortere deltidsarbeid, og dette ser ikke ut til å være skadelig for kompetanseoppnåelsen, tvert i mot. Det letter dessuten overgangen fra skole til arbeid betraktelig, samtidig som det ikke har noen negativ effekt på sannsynligheten for å ta fatt på studier.

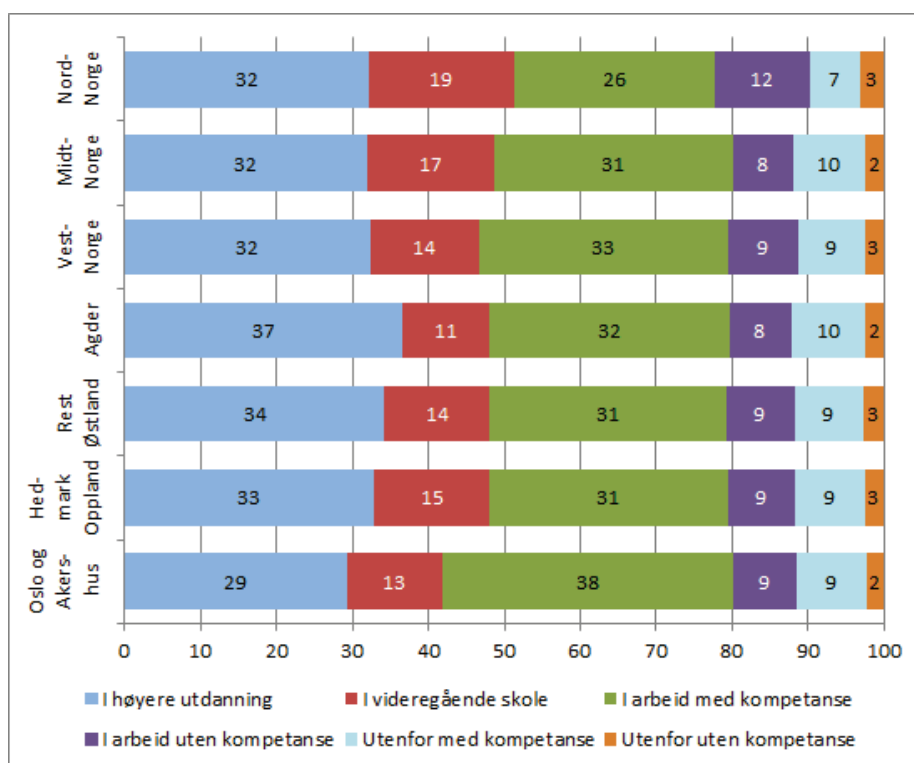
8.3.7 Det betyr mye å få innfridd førsteønsket



Figur 8.7 Effekten av å få innfridd førsteønsket om utdanningsprogram og skole på sannsynligheten for seks ulike utfall for aktivitet 4. år etter grunnskolen. Referanseperson: Jente; Gjennomsnittskarakter 4,25; Eleven og mor og/eller far er født i Norge; Verken mor eller far har høyere utdanning; Arbeidet ved siden av 3. år; Etter Kunnskapsløftet; Oslo/Akershus.

Innfrielse av førsteønsket om utdanningsprogram og skole ved starten av videregående opplæring øker sannsynligheten for å være i høyere utdanning med tre prosentpoeng. Andelen som er i arbeid uten kompetanse reduseres tilsvarende. Figur 8.7 viser at effekten av å starte i studieforberedende i forhold til å starte i yrkesfag er betydelig viktigere enn effekten av å få innfridd førsteønsket. Summen av de to forholdene gjør dermed at sannsynligheten for å begynne å studere er ni prosentpoeng høyere for de som fikk innfridd førsteønsket på studieforberedende enn for de som ikke fikk innfridd førsteønsket på yrkesfag. Samtidig er sannsynligheten for å være i arbeid uten kompetanse tre prosentpoeng høyere for den siste gruppa sammenliknet med den første. Når andelen som er i arbeid etter oppnådd kompetanse predikeres å være over gjennomsnittet for alle fire grupper, skyldes dette at referansepersonen har jobbet ved siden av skolen det tredje året.

8.3.8 Størst sannsynlighet for å være i arbeid i Oslo og Akershus



Figur 8.8 Effekten av landsdel på sannsynligheten for seks ulike utfall for aktivitet 4. år etter grunnskolen. Referanseperson: Jente; Studieforbereende. Gjennomsnittskarakter 4,25; Innfridd 1. ønske 1. år; Eleven og mor og/eller far er født i Norge; Verken mor eller far har høyere utdanning; Arbeidet ved siden av skolen siste år. Etter Kunnskapsløftet.

Figur 8.8 viser at det er betydelige landsdelsforskjeller når det gjelder sannsynligheten for de seks utfallene. Ytterlighetene utgjøres av Oslo og Akershus på den ene siden og Nord-Norge på den andre. I Oslo og Akershus har elevene 38 prosent sannsynlighet for å være i arbeid og med oppnådd kompetanse, mens andelen er bare 26 prosent i Nord-Norge og de øvrige landsdelene plasserer seg midt mellom disse to ytterpunktene. Til gjengjeld er sannsynligheten for fortsatt å være i videregående opplæring 19 prosent i Nord-Norge mot 13 prosent i Oslo og Akershus. Sannsynligheten for å være i arbeid uten kompetanse er 12 prosent i Nord-Norge og er ellers åtte-ni prosent. Sannsynligheten for å studere er høyest i Agder og lavest i Oslo og Akershus.

8.4 Oppsummering

I dette kapitlet har vi presentert resultater av en multivariat analyse der vi predikerer sannsynligheter for i alt seks mulige utfall ved starten av det fjerde året etter grunnskolen for elever i treårige utdanningsløp. Når vi holder alle andre forhold konstant, for eksempel grunnskolekarakterer, kjønn og foreldres utdanningsnivå, finner vi en svak effekt av Kunnskapsløftet på sannsynligheten for å begynne å studere og for å ha oppnådd kompetanse og være i arbeid. Sannsynligheten for å begynne å studere har økt med ca. 2 prosentpoeng, mens sannsynligheten for å ha oppnådd kompetanse og være i arbeid er redusert tilsvarende. Det er imidlertid usikkert om det er Kunnskapsløftet eller situasjonen på arbeidsmarkedet som ligger bak dette.

Jenter har omtrent seks prosentpoeng større sannsynlighet for å være i høyere utdanning det fjerde året enn gutter, mens gutter på sin side har større sannsynlighet for å være i arbeid etter oppnådd kompetanse og utenfor arbeid med oppnådd kompetanse enn jentene. Det siste henger sammen med at mange av guttene avtjener verneplikt som 19-åringer.

Grunnskolekarakterene er den faktoren som har aller størst betydning for hvilken situasjon elevene befinner seg i det fjerde året etter at de gikk ut av grunnskolen. Ei jente med 5,2 i karaktergjennomsnitt har 36 prosent sannsynlighet for å være i høyere utdanning og 46 prosent sannsynlighet for å ha oppnådd kompetanse og være i arbeid. Sannsynligheten er bare fire prosent for at disse jentene ikke har oppnådd studie- eller yrkeskompetanse på dette tidspunktet. For jenter med et karaktersnitt på 2,8 er situasjonen en helt annen. For dem er sannsynligheten for å ha oppnådd kompetanse bare 17 prosent, mens sannsynligheten for å være i arbeid uten oppnådd kompetanse er 44 prosent og for fortsatt å være i videregående opplæring er sannsynligheten 24 prosent.

Innvandrere og etterkommere har en egen driv mot høyere utdanning. Når alt annet er likt, er sannsynligheten for at disse gruppene er i høyere utdanning nesten dobbelt så høy som den er for de som har minst en norsk forelder, som på sin side har mye større sannsynlighet for å være i arbeid etter å ha oppnådd kompetanse. Mens sannsynligheten for å studere er bare 22 prosent for de etnisk norske guttene, er den 50 prosent for jenter som er etterkommere. Til gjengjeld er sannsynligheten for at de etnisk norske guttene og jentene er i arbeid og med kompetanse henholdsvis 41 og 38 prosent, mot mellom 22 og 27 prosent blant innvandrerne og etterkommerne.

Å ha arbeid ved siden av skolen i forhold til ikke å ha slikt arbeid har ingen effekt på sannsynligheten for å gå rett til studier etter videregående, mens sannsynligheten for fortsatt å være i videregående opplæring reduseres med to-tre prosentpoeng. Det er særlig å ha arbeid ved siden av det siste året som har effekt, men arbeidserfaring fra tidligere år bidrar også noe.

Innfrielse av førsteønsket om utdanningsprogram og skole ved starten av videregående opplæring øker sannsynligheten for å være i høyere utdanning med tre prosentpoeng. Andelen som er i arbeid uten kompetanse reduseres tilsvarende.

Det er betydelige landsdelsforskjeller når det gjelder sannsynligheten for de seks utfallene. Ytterlighetene utgjøres av Oslo og Akershus på den ene siden og Nord-Norge på den andre. I Oslo og Akershus har elevene 38 prosent sannsynlighet for å være i arbeid og med oppnådd kompetanse, mens andelen er bare 26 prosent i Nord-Norge.

9 Kompetanseoppnåelse i videregående opplæring i et internasjonalt perspektiv

Eifred Markussen

I alle land blir utdanning viktigere og viktigere. Samtidig er det i de fleste land svært mange som avbryter videregående opplæring før de er ferdige. Spørsmålet om gjennomføring og skoleavbrudd står derfor høyt på den utdanningspolitiske dagsorden verden over. I Norge har Regjeringen gjennom prosjektet Ny GIV definert en målsetting om at andelen som fullfører og består videregående opplæring etter fem år skal være 75 prosent for de som begynte i videregående opplæring august 2010 (KD 2012). Dette vil innebære en forbedring på fem prosentpoeng i forhold til den situasjonen vi har hatt i Norge siden innføringen av Reform 94 (SSB 2012). Mange andre land har også definert nasjonale mål for hvor mange som skal fullføre og består videregående opplæring, og EU har sagt at målsettingen er «... reducing the drop out rate to 10% from the current 15%, ...» (European Commission 2010).

Fullført videregående opplæring er en nødvendighet for å fortsette i høyere utdanning, og i hvert fall i de fleste land i OECD blir fullført videregående opplæring i økende grad vurdert som et minimumsnivå på utdanning for en vellykket inngang og karriere i arbeidslivet. Vi starter derfor dette kapitlet, hvor vi skal se nærmere på kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring i et internasjonalt perspektiv, med å se på sammenhengen mellom utdanningsnivå og posisjon i arbeidsmarkedet i en rekke land.

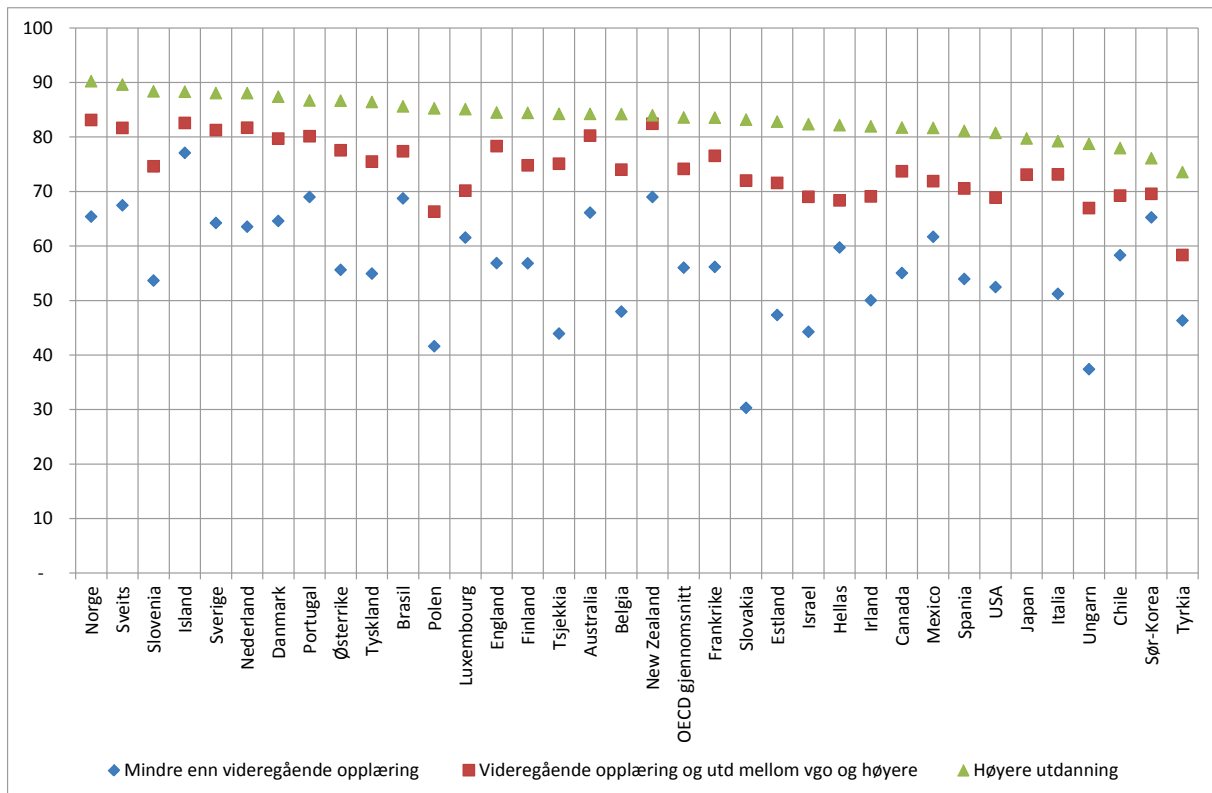
9.1 Utdanning og posisjon i arbeidsmarkedet

I figur 9.1 viser vi andelen av personer mellom 25 og 64 år som er i utdanning avhengig av utdanningsnivå. Figur 9.1 viser tydelig at utdanning lønner seg. I gjennomsnitt i OECD var 84 prosent av de med høyere utdanning i arbeid i 2009, mens dette gjaldt 74 prosent av de med videregående opplæring og 56 prosent av de som ikke har videregående opplæring. De som har utdanning på et lavere nivå enn videregående opplæring, kommer altså dårligst ut, landene sett under ett.

Figuren viser at dette er tilfelle også i de aller fleste landene. I alle land inkludert i figuren er det slik at det er større andel av den voksne befolkningen som er i arbeid blant de som har høyere utdanning enn de som har videregående opplæring som sin høyeste utdanning. Videre er det slik at de som har videregående opplæring er sysselsatt i større grad enn de som ikke har fullført videregående opplæring.

Figur 9.1 viser at i de fleste land er avstanden i andel sysselsatte større mellom de som ikke har videregående opplæring og de som har videregående opplæring, enn mellom de som har videregående opplæring og de som har høyere utdanning. Dette indikerer at det å fullføre

videregående opplæring er særlig viktig, da er man i en vesentlig bedre situasjon enn om man ikke gjør det. Den relative gevinsten ved også å ta høyere utdanning er ikke like stor. Frøseth (2008) fant det samme i en studie av hvordan det hadde gått med de som gikk ut av videregående opplæring i Østfold våren 2006. Også andre norske undersøkelser har vist at det lønner seg å ha fullført videregående opplæring i forhold til senere posisjon i arbeidsmarkedet og høyere utdanning (Grøgaard m.fl. 2002, Grøgaard & Aamodt 2006, Støren m.fl. 2007, Falch & Nyhus 2011, Støren 2011).

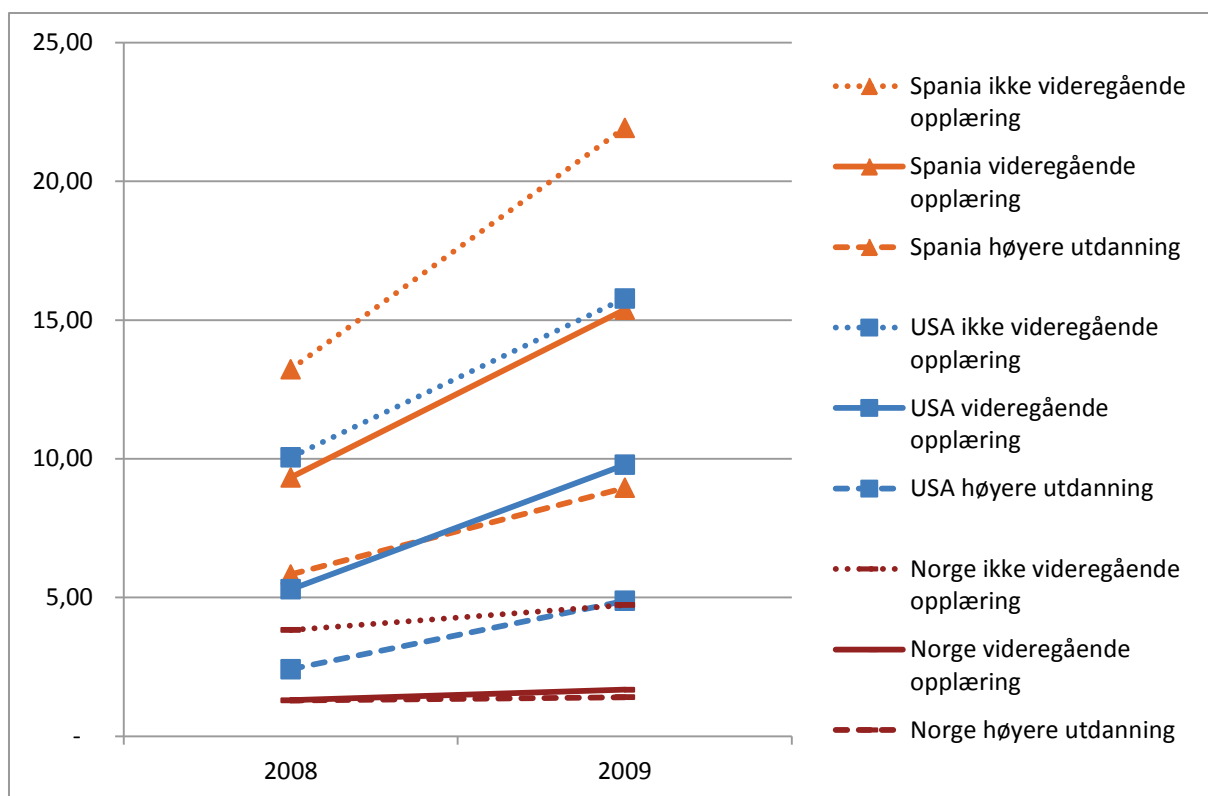


Figur 9.1 Andel personer i alderen 25-64 i arbeid, avhengig av utdanningsnivå (2009).

Kilde: *Education at a glance 2011. Chart A7.1.*

Det er kjønnsforskjeller i sysselsetting avhengig av utdanningsnivå. I gjennomsnitt i OECD landene er det 21 prosentpoeng flere menn enn kvinner som er i arbeid blant de med utdanning lavere enn videregående opplæring, mens denne forskjellen blant de med høyere utdanning bare er ni prosentpoeng (OECD 2011: 117). Kjønnsforskjellen er altså størst blant de med lavest utdanning. Det er også slik at i de landene hvor det er størst andel sysselsatte i alderen 25-64 år, Island, Norge, Sverige og Sveits, der er sysselsettingsgraden for kvinner høyest (OECD 2011, tabell A7.1a, s 125).

Motsatsen til å være sysselsatt er arbeidsledighet. I OECD-landene øker den gjennomsnittlige arbeidsledigheten når utdanningsnivået synker (OECD 2011, tabell A7.1a, s 125). I 2009 var arbeidsledigheten i de fleste OECD-land under 4 prosent blant de med høyere utdanning, og den var i de fleste land høyere enn 10 prosent blant de med utdanning lavere enn videregående opplæring (OECD 2011: 118). Den gjennomsnittlige arbeidsledigheten i OECD blant de med høyere utdanning har holdt seg under fire prosent i perioden 1997-2009. Blant de med videregående opplæring har den holdt seg under sju prosent, mens arbeidsledigheten blant de som ikke har fullført videregående opplæring har vært høyere enn 10 prosent flere ganger i denne perioden (OECD 2011: 117).



Figur 9.2 Endring i arbeidsledighet i forhold til utdanningsnivå (2008-2009).

Kilde: Education at a glance 2011. Chart A7.2.

I krisetider kan utdanning fungere som en beskyttelse mot arbeidsledighet. Dette fremgår tydelig av figur 9.2, hvor vi viser arbeidsledighet i tre land i 2008 og 2009 (OECD 2011 viser slike tall for 34 land, men vi har valgt å vise bare tre land som en illustrasjon). For det første viser figur 9.2 at arbeidsledigheten varierer i de tre landene. For det andre ser vi variasjon i ledigheten med utdanning. Arbeidsledigheten er høyest blant de med utdanning under videregående nivå i alle de tre landene, både i 2008 og 2009. Det er også klart større arbeidsledighet blant de som har videregående opplæring enn de som har høyere utdanning i Spania og USA. I Norge er det også slik, men her er forskjellene svært små, slik at de med videregående opplæring og høyere utdanning kommer omtrent like godt ut i arbeidsmarkedet.

For det tredje ser vi at jo lavere utdanning man har, jo mindre er man beskyttet mot arbeidsledighet. Jo brattere linjene stiger i figur 9.2, jo mer har arbeidsledigheten endret seg i negativ retning fra 2008 til 2009. Vi ser at i alle de tre landene stiger linjen brattest for de som ikke har videregående opplæring, noe mindre bratt for de som har videregående opplæring og minst bratt for de som har høyere utdanning. Nivåene og utslagene er forskjellige, men det skyldes sannsynligvis andre forhold enn utdanningsnivå, bl.a. hvor hardt den økonomiske krisen i 2008-2009 rammet de enkelte landene. I OECD som helhet økte arbeidsledigheten i snitt med 2,8 prosentpoeng for de uten videregående opplæring, 2 prosentpoeng for de med videregående opplæring og 1,1 prosentpoeng for de med høyere utdanning. At arbeidsledigheten steg mest for de med minst utdanning og minst for de med mest utdanning, betyr at avstanden i andel arbeidsledige økte mellom de ulike utdanningsgruppene.

I dette avsnittet har vi studert forholdet mellom utdanning og arbeidsmarked både ved å se på sysselsetting og arbeidsledighet. Vi har vist at utdanning lønner seg og at utdanning både bidrar til økt sysselsetting og beskytter mot arbeidsledighet. Jo høyere utdanning man har, jo større er sjansen for at man er i jobb og jo mer beskyttet er man mot arbeidsledighet. Dette understreker hvorfor arbeidet for økt kompetanseoppnåelse og redusert frafall fra videregående opplæring er viktig og står høyt på den utdanningspolitiske agendaen i en rekke land.

9.2 Ulike utdanningssystemer

Vi skal senere (avsnitt 9.4) se nærmere på kompetanseoppnåelse i en rekke land. Ved sammenligning av hvilken kompetanse elever i ulike land oppnår fra videregående opplæring, vil et viktig bakteppe være kjennskap til og bevissthet om at utdanningssystemene i disse landene variere i sin oppbygning og i sitt innhold. Denne kjennskapen er nødvendig for at man skal sammenligne med forsiktighet, og at man hele tiden er seg bevisst at man noen ganger sammenligner ulike, kanskje ikke sammenlignbare størrelser. Vi vil gjennom noen eksempler illustrere variasjonen i ulike utdanningssystemers oppbygging og struktur.

Vi starter med å se på strukturen i videregående opplæring i de nordiske landene, hvor videregående opplæring er organisert slik at elevene velger mellom en yrkesfaglig eller en studieforbereende vei. Innenfor hver av disse hovedretninger velger man mellom ulike kurs eller programmer. I alle landene, unntatt Finland, har de unge rett til en plass i videregående opplæring (Rinne & Järvinen 2010). De har imidlertid ikke rett til å begynne på akkurat det kurset/programmet eller den skolen de helst vil. Det skjer en konkurranse og en seleksjon, både i forhold til utdanningsretning og skole, på grunnlag av det de har prestert i grunnskolen. Resultatet er at elevene på de studieforbereende programmene i gjennomsnitt har med seg bedre karakterer fra obligatorisk skole enn elevene på de yrkesfaglige programmene. Ettersom prestasjonene i obligatorisk skole er sterkt påvirket av de unges sosiale bakgrunn (Markussen m.fl. 2008), er resultatet av disse seleksjonsprosessene sosial skjevrekuttering til yrkesfaglige og studieforbereende utdanninger (Markussen 2010).

Mens seleksjonsprosessene altså er de samme, er systemene, strukturen og organiseringen av videregående opplæring i de fem landene ulike. Dette gjelder ikke minst forholdet mellom studieforbereende og yrkesutdanning, hvor Danmark og Sverige representerer ytterpunktene. Danmark har en selvstendig og arbeidslivsstyrt lærling- og yrkesopplæringstradisjon – lovregulert og organisert uavhengig av gymnaset (Helms Jørgensen 2010). I Sverige foregår så godt som all videregående opplæring i skolen, som tilbyr både yrkesforberegende og studieforberegende programmer (Petterson 2010). De øvrige landene inntar en mellomposisjon: Norge med sin 2+2 modell hvor halvparten av utdanningen skjer i skole og halvparten som lærling i bedrift. Island har en lignende modell, men med en mindre lærlingordning (Blöndal & Jónasson 2010), og Finland har i hovedsak et skolebasert system for yrkes- og allmennutdanning, bare med en relativt lite omfattende lærlingordning (Rinne & Järvinen 2010).

I Danmark gis yrkesfaglig og studieforberegende utdanning på forskjellige skoler. Også i Finland har man separate skoler. På Island fins egne yrkesfaglige og studieforberegende skoler, men også kombinerte skoler. I Norge har det siden innføringen av en felles videregående opplæring i 1976 vært et mål å etablere kombinerte videregående skoler, slik at elever som sikter mot henholdsvis studie- eller yrkeskompetanse skal ta utdanning under samme tak. Det er mange slike kombinerte videregående skoler i Norge, men det fins fortsatt rene yrkesfaglige eller studieforberegende skoler.

Også på andre punkter er det forskjeller: Danmark har korte kompetansegivende yrkesutdanninger, for eksempel 14 måneder. I andre land vil en avslutning etter så kort tid ses på som avbrudd. I Norge og Sverige er videregående opplæring i stor grad ungdomsutdanninger, mens på Island og i Danmark er det langt flere voksne i videregående opplæring (Blöndal & Jónasson 2010, Helms Jørgensen 2010, Markussen 2010, Petterson 2010, Rinne & Järvinen 2010).

Om vi beveger oss ut av Norden, vil vi se at forskjellene i hvordan videregående opplæring er bygd opp er enda større. Vårt første eksempel handler om hva som skal til for å kvalifisere seg for høyere utdanning. Her er det store forskjeller mellom landene. I England må elevene gjennom GSCE-eksamener (General Certificate of Secondary Education) som 16-åringer. De kan selv velge hvilke fag de går opp til eksamen i, men for å kvalifisere seg for høyere utdanning, må de oppnå karakteren A*, A, B eller C i fem eksamener og to av disse må være engelsk og matematikk. Oppnår de dette, har de adgang til neste nivå innenfor den akademiske utdanningen, kjent som A-levels, som er et krav for å komme inn på høyere utdanning (Sullivan and Unwin 2011). I Østerrike kreves studier i tre

obligatoriske fag, matematikk, tysk og et fremmedspråk i tillegg til noen valgfrie fag for å kvalifisere seg for høyere utdanning (Lamb 2011). I Finland kan alle som har fullført videregående opplæring søke på høyere utdanning. De som har tatt en yrkesutdanning stiller ikke på lik linje med de som har tatt generell akademisk videregående opplæring. Inntak til universiteter er regulert både av opptaksprøver og elevenes vitnemål fra videregående opplæring, og flere universiteter og fakulteter har egne kvoter for elever som har fullført yrkesfagutdanning (Rinne & Järvinen 2010). Disse systemene skiller seg fra det norske hvor alle som har oppnådd generell studiekompetanse er kvalifisert for å begynne på høyere utdanning, med unntak av de utdanningene som krever spesiell studiekompetanse.

Også innenfor yrkesutdanningen er det store forskjeller landene i mellom. I følge Lamb (2011) kan landenes måter å organisere yrkesutdanningen på grupperes i tre. Den første måten er å integrere og inkorporere yrkesutdanningen i den generelle strukturen innenfor videregående skole. Ofte kan dette innebære å tilby ulike yrkesfagblokker til valg i kombinasjon med allmenne og akademiske fag. Et land som har en slik skole-basert yrkesutdanning er USA. Her kan studentene velge ulike yrkesfag som en del av fagvalgene sine. De aller fleste velger minst et yrkesfaglig emne, mens om lag hver femte elev på high-school tar så mange beslektede yrkesfaglige emner at dette kan betraktes som en yrkesutdanning (Laird et al.2006).

Den andre hovedmåten å organisere yrkesutdanningen på er en selvstendig og frittstående yrkesutdanning hvor det er lite eller ingen forsøk på integrering med allmenne fagene og den akademiske utdanningen. I stedet er yrkesutdanningen sterkt knyttet opp mot arbeidsliv og bedrifter. Innholdet i utdanningen er også i sterkere grad definert i samarbeid med arbeidslivet. Utdanningen foregår ofte i egne skoler løsrevet fra akademisk utdanning. I slike systemer foregår det ofte en tidlig seleksjon, ved at elevene foretar valg av retning, yrkesfaglig eller akademisk, tidlig i utdanningen (Lamb 2011). Tyskland er et eksempel på et slikt system. Forberedelsen til valgene starter allerede i tiårs alder og avsluttes to år seinere: «(...) students are selected for the different school types according to their performance as shown in their grades, their general capacity to perform as assessed by their teachers, and the students and their parents' inclinations" (Reupold & Tippelt 2011: 156). I alderen mellom 10 og 15 foretar de unge et valg mellom tre hovedretninger: Gymnasium som forbereder for en akademisk utdanning, Realschule som er rettet mot teknisk utdanning og Hauptschule som er rettet mot yrkesutdanning (Reupold & Tippelt 2011). Også andre land har utdanningssystemer som ligner på dette, blant annet Sveits, Østerrike og Nederland (Lamb 2011).

Den tredje hovedmåten å organisere yrkesutdanning på er et system hvor det tilbys separate yrkesutdanninger innenfor et system hvor det også tilbys akademiske utdanninger, og hvor det er forbindelseslinjer til og kontaktpunkter med disse akademiske utdanningene. Et eksempel på dette er den norske 2+2 modellen, hvor de to første årene skjer i skole og de to siste i arbeidslivet som lærling. De to første årene i skole gjennomføres som oftest på skoler som også har studieforberedende utdanningsprogrammer.

Mer kunne vært skrevet, flere sider ved utdanningssystemene kunne vært nevnt og mange flere eksempler kunne vært gitt. Hensikten med dette avsnittet har imidlertid ikke å vært å gi en omfattende og helhetlig oversikt og analyse av forskjeller innenfor videregående opplæring. Målet har, ved noen få eksempler, å illustrere at det er forskjeller i hvordan videregående opplæring er organisert og strukturert landene i mellom, samt at innholdet i utdanninger som tilsynelatende gir samme kompetanse er forskjellig. Vi understreker viktigheten av å ha disse forskjellene med seg som et grunnlag når kompetanseoppnåelse mellom land skal analyseres og sammenlignes.

9.3 Ulike måter å måle kompetanse på

I ulike land måles oppnådd kompetanse fra videregående opplæring på forskjellig måte. Som i avsnittet over, er vår ambisjon ikke en helhetlig oversikt og analyse, men ved noen eksempler å illustrere den store variasjonen, for at leseren skal ha dette som et bakteppe når vi senere i kapitlet

viser og sammenligner tall for kompetanseoppnåelse i mange land. Vi vil her bruke variasjonen mellom de nordiske landene for å illustrere dette.

På grunnlag av landkapitlene i boka *Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden* (Markussen (red) 2010), ser vi at *fracfall* defineres ulikt i de fem nordiske landene.

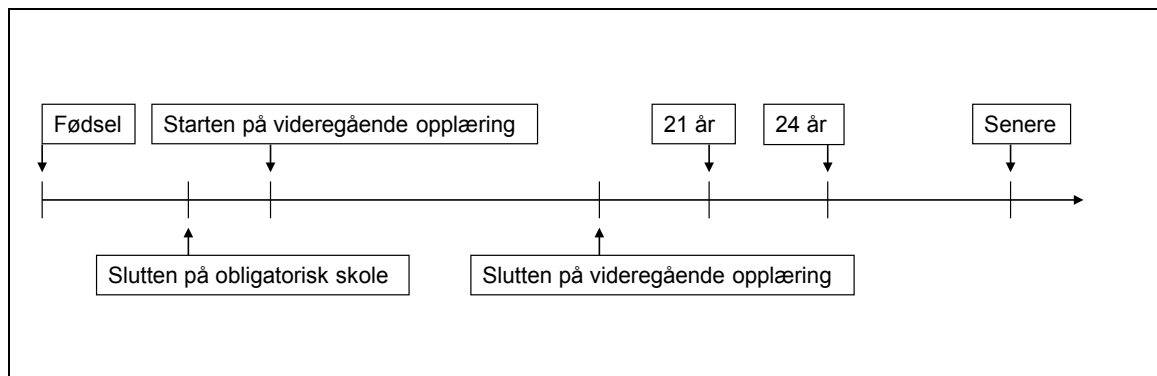
- På Island defineres *fracfall* som andelen av en fødselskohort som ved en gitt alder ikke er i utdanning eller ikke har bestått videregående opplæring. De som har gjennomført uten å bestå, defineres inn i *fracfall*skategorien (Blöndal & Jónasson 2010).
- I Danmark defineres *fracfall* på to måter. For det første alle de som avbryter en utdanning som de er startet på, også om de begynner på en annen utdanning. For det andre er det de som ikke har fullført og bestått en videregående opplæring målt 25 år etter at de har forlatt grunnskolen (den såkalte profilmodellen) (Helms Jørgensen 2010).
- I Sverige defineres *avhopp* som de som ikke har oppnådd *slutbetyg* dvs. at de har forlatt videregående opplæring (gymnasieskolan) før de var ferdige. Man får *slutbetyg* selv om ikke alle kurs er godkjent. For å være kvalifisert for høyere utdanning må alle kurs være bestått (Pettersen 2010).
- I Finland er ikke fokuset i like stor grad rettet mot *fracfall* som fenomen, men mot den gruppen som verken er i utdanning eller jobb – NEET (Not in Education, Employment and Training) (Rinne & Järvinen 2010).
- I Norge defineres *fracfall* som de som fem år etter at de begynte i videregående opplæring har gått mindre enn tre år i videregående opplæring og som på dette tidspunktet ikke er i videregående opplæring. De som har gjennomført uten å bestå, defineres ikke inn i *fracfall*skategorien (SSB 2012).

Definisjonene varierer. Det viktigste skillet handler om hvordan man ser på de som ikke har bestått. I Norge er de skilt ut i en egen kategori (SSB 2012), mens de i den danske og islandske statistikken inngår i *fracfall*gruppen (Blöndal & Jónasson 2010, Helms Jørgensen 2010). Også i Sverige holdes de som ikke har bestått utenfor *fracfall*gruppen, men de defineres til forskjell fra Norge inn blant de som har fullført, de får *slutbetyg* selv om de ikke har bestått i alle fag (Pettersen 2010). Den danske og islandske definisjonen, hvor man skiller mellom de som har fullført og bestått og de som ikke har fullført og bestått, er i tråd med den avgrensningen som gjøres i mange land og i mye av den internasjonale forskningen på gjennomføring, *fracfall* og kompetanseoppnåelse. De som ikke har fullført og bestått defineres som *dropouts*, enten de har sluttet eller ikke (Lamb et al. 2011, Rumberger 2011a).

Et annet viktig forhold ved måling av kompetanseoppnåelse er *når man teller*. I figur 9.3 illustrerer vi dette. For det første er det et spørsmål om når man begynner å telle. I den islandske avgrensningen bruker man en fødselskohort som basis for beregningen, dvs. at startpunktet for tellingen er det året barna ble født (Blöndal & Jónasson 2010). Denne måten å telle på vil inkludere i *fracfall*et også de som har sluttet i løpet av den obligatoriske skolen. Et annet tidspunkt for å starte tellingen er når elevene går ut av ungdomsskolen, slik den danske profilmodellen gjør (Helms Jørgensen 2010). Da inkluderes de som aldri begynte i videregående opplæring i *fracfall*et, men ikke de som har falt fra før den obligatoriske skolen sluttet. Et tredje mulig starttidspunkt for å måle kompetanseoppnåelse er ved starten av videregående opplæring. Ved denne metoden inngår ikke de som forsvinner ut av skolen mellom obligatorisk og etter-obligatorisk skole i beregningsgrunnlaget. Statistisk sentralbyrå i Norge praktiserer en slik tellemåte (SSB 2012).

Oppnådd kompetanse kan også måles på ulike tidspunkter. SSB i Norge måler oppnådd kompetanse fem år etter at eleven begynte i videregående skole. Da er ungdommene 21 år. På Island telles ved 24

års alder (Blöndal & Jónasson 2010). I den danske profilmodellen måles kompetanseoppnåelse 25 år etter at de elevene gikk ut av grunnskolen, dvs. når personene er 40-41 år (Helms Jørgensen 2010).



Figur 9.3 Frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse. Talletidspunkter.

Kilde: Markussen (red) (2010)

Vi ser altså at forståelsen og definisjonen av frafall og gjennomføring, samt start- og sluttidspunktene for måling av kompetanseoppnåelse varierer mellom de nordiske landene. Dersom vi hadde inkludert land utenfor Norden, kunne vi vist en enda større variasjon i hvordan gjennomføring, frafall og kompetanseoppnåelse defineres og forstås. Vi gjør ikke dette her, men viser til artikkelen *School Dropout and Completion: An International Perspective* (Lamb & Markussen 2011), hvor en tilsvarende sammenligning som er gjort her, gjøres for en rekke andre land.

Denne kunnskapen om ulike måter å måle kompetanse på, sammen med kunnskapen om at det er stor variasjon i hvordan de ulike utdanningssystemene er strukturert og organisert, samt i utdanningenes innhold, er viktig å ha med som et bakteppe når vi i det følgende skal gjøre rede for variasjon i kompetanseoppnåelse i en rekke land.

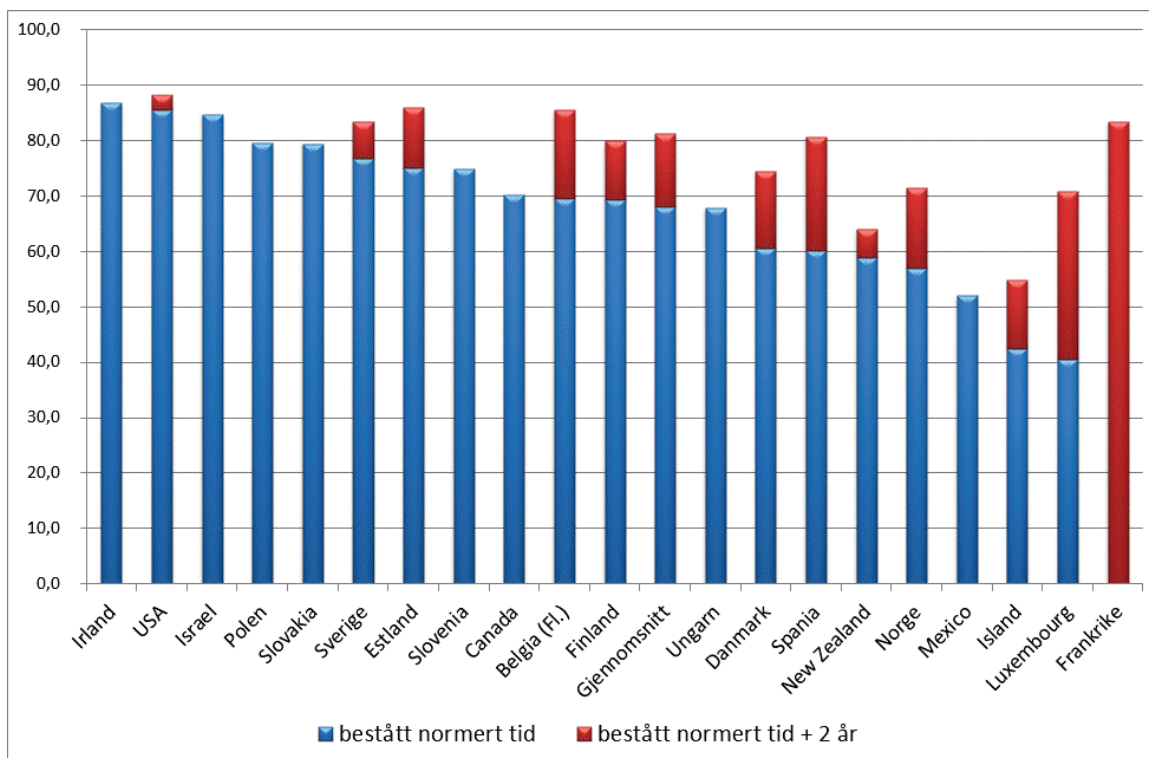
9.4 Kompetanseoppnåelse internasjonalt

Med det ovenstående som bakteppe skal vi nå vise tall som sammenligner kompetanseoppnåelse i en rekke land. Vår kilde er OECDs publikasjon *Education at a Glance 2011* (OECD 2011). De tallene OECD bygger sine tabeller på, er tall som er hentet fra de ulike landene. Vi har over vist at det er betydelig variasjon i utdanningssystemenes oppbygging og struktur, at kompetanseoppnåelse måles ulikt fra land til land og at tilsynelatende like kompetanser kan ha vidt forskjellig innhold. Dermed er det åpenbart at tall som vises i OECDs tabeller som mål på det samme, vil være samlet inn og beregnet på ulikt vis i landene, slik at de i mange tilfeller vil være mål på ulike forhold. Med dette forbeholdet skal vi nå se på kompetanseoppnåelse i videregående opplæring i Norge sammenlignet med noen andre land.

9.4.1 Kompetanseoppnåelse for alle elevene

I figur 9.4 ser vi kompetanseoppnåelse i 20 land i OECD. Figuren viser kompetanseoppnåelse etter normert tid og etter 2 år utover normert tid. Normert tid varierer mellom land. I de aller fleste land er videregående opplæring treårig. Noen er fireårige, men vi finner også eksempler på at man kan fullføre en videregående opplæring på to år. I gjennomsnitt besto 68 prosent videregående opplæring på normert tid i disse 20 landene i OECD, mens andelen økte til 81 prosent etter ytterligere to år.

I tre land, Irland, USA og Israel er det over 80 prosent som fullfører og består videregående opplæring på normert tid. I majoriteten av landene består minst 60 prosent av elevene på normert tid. Bare fem land har en fullførtandel på normert tid under 60 prosent, og et av disse er Norge hvor bare 57 prosent fullførte og besto på normert tid. Bare tre av de 20 landene inkludert i denne analysen hadde lavere andel som fullførte og besto på normert tid.



Figur 9.4 Kompetanseoppnåelse i 20 land i OECD. Normert tid og normert tid + 2 år.

Kilde: Education at a glance 2011. Chart A2.3. Tallene er samlet inn i ulike år, se Education at a glance 2011, tabell A2.4, side 57. Frankrike normert tid + 3 år

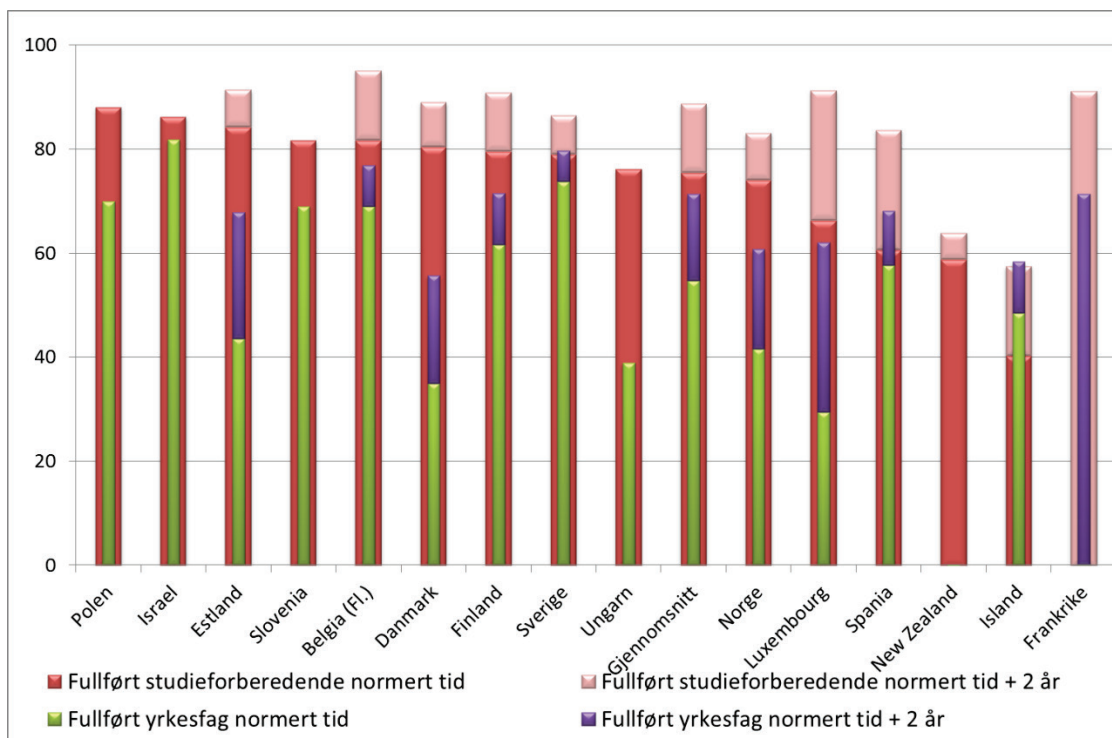
Figur 9.4 viser også at det å bruke mer enn normert tid på å fullføre videregående opplæring er et fenomen i noen land, mens i andre land skjer det ikke. Vi ser at dette er vanlig i alle de nordiske landene. Her er det mellom sju (Sverige) og 14 prosent (Norge) som fullfører når de får to ekstra år på seg. Men selv om de norske elevene og lærlingene får bruke to år ekstra, klarer de ikke å hente inn forspranget for flere enn tre land (New Zealand, Ungarn og Canada). Det betyr at når kompetanseoppnåelse måles etter normert tid + to år, er det seks land hvor elevene har en svakere kompetanseoppnåelse enn i Norge. I nordisk sammenheng er det bare Island som har en svakere kompetanseoppnåelse enn Norge. I Luxembourg ser vi at det er svært mange som oppnår kompetanse ved å bruke to år ekstra. Dette skyldes at det her er vanlig for elevene å gå om igjen et år eller to for å komme i mål på en god måte (OECD 2011). Vi minner om at innholdet i de oppnådde kompetansene selvsagt varierer fra land til land. I seks av disse landene kan normert tid være to år. I Irland, som har høyest kompetanseoppnåelse etter normert tid, er det mulig å oppnå både studiekompetanse og yrkeskompetanse etter to år. Det er svært sannsynlig at innholdet i oppnådd kompetanse etter to år er et helt annet enn i en kompetanse oppnådd etter tre eller fire år, slik at søylene i figur 9.4 ikke forteller hele historien.

9.4.2 Kompetanseoppnåelse blant elever på studieforbereende og yrkesfaglige utdanninger

Vi skal nå se på hvordan kompetanseoppnåelse varierer mellom studieforbereende og yrkesfaglige løp. Her har OECD data for 15 land. Vi viser dette i figur 9.5.

Vi ser først på kompetanseoppnåelse blant elever på studieforbereende utdanninger (de røde og rosa brede søylene). Figuren viser at i seks av disse landene var det 80 prosent eller flere som fullførte og besto et studieforbereende løp på normert tid. I fem land, deriblant Norge, var det mellom 74 og 80 prosent som fullførte på normert tid. Lavest andel fullføring på normert tid ser vi på Island (her er normert tid fire år). Vi minner igjen om at et fullført studieforbereende løp kan ha ulikt innhold. I noen av landene, Slovenia, Danmark og Spania, er det mulig å fullføre et studieforbereende løp på

to år, og det er sannsynlig at en slik utdanning vil gi de unge en annen kompetanse enn de som bruker tre (Polen, Israel, Estland, Finland, Frankrike, Sverige, Norge, New Zealand) eller fire år (Belgia, Island, Ungarn og Luxembourg), på å oppnå denne kompetansen. Mange land har høyre andeler som har fullført og bestått et studieforbereende løp på normert tid enn Norge. Variasjonen mellom de fleste landene er imidlertid ikke svært stor. Mellom Polen og Norge er det en differanse på 14 prosentpoeng. Dette er betydelig, men variasjonen mellom Slovenia og Norge er sju prosentpoeng, og i dette spennet befinner åtte av de 15 landene seg. De landene som særlig skiller seg ut er Spania, New Zealand og Island. Spesielt på Island er det få, fire av ti, som fullfører og består et studieforbereende løp på normert tid. Når kompetanseoppnåelse måles to år etter normert tid, øker andelen fullført og bestått for flere av landene, mest for Luxembourg. Også for Norges del betyr de to årene ekstra at over 80 prosent av elevene på studieforbereende løp fullfører og består.



Figur 9.5 Kompetanseoppnåelse i studieforbereende og yrkesfaglig videregående opplæring i 15 land i OECD. Normert tid og normert tid + 2 år.

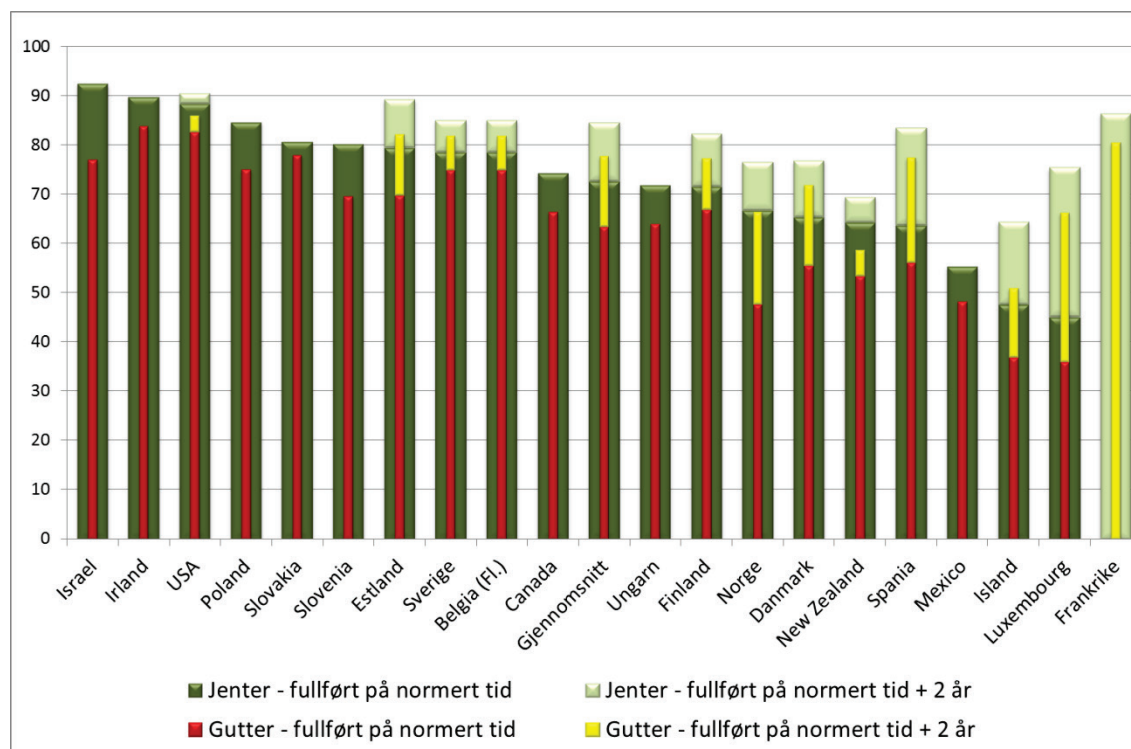
Kilde: Education at a glance 2011. Chart A2.4. Tallene er samlet inn i ulike år, se Education at a glance 2011, tabell A2.4, side 57. Frankrike normert tid + 3 år

Figur 9.5 viser også kompetanseoppnåelse blant elever på yrkesfaglige utdanninger (lilla og grønne søyler). Bare i to land, Israel og Sverige, er det flere enn 70 prosent som fullfører og består på normert tid, og bare i tre land til er beståttandelen på normert tid blant yrkesfagelevne høyere enn 60 prosent. I Norge er det bare så vidt 40 prosent som fullfører en yrkesutdanning på normert tid. Bare tre land, Danmark, Ungarn og Luxembourg, har en lavere andel enn Norge. Når elevene får to år ekstra på seg, utjevnes variasjonen. Særlig i Luxembourg, Estland, Danmark og Norge er det mange som bruker inntil to år mer normert tid på å oppnå yrkeskompetanse. I Norge vet vi at en del av forklaringen er at en del unge ikke får læreplass, slik at de ikke kommer i gang rett etter Vg2. Hva forsinkelsen skyldes i andre land, kjenner vi ikke til. Også når det gjelder å oppnå yrkeskompetanse, må vi huske at normert tid, og dermed innholdet i kompetanse, varierer. I sju av landene, Danmark, Irland, Frankrike, Luxembourg, Polen, Slovenia og Spania er det mulig å fullføre og bestå en yrkesfaglig utdanning i løpet av to år. I Belgia, Ungarn, Island og Norge er yrkesutdanningen fire år, og i de øvrige landene i figur 9.5 er normert tid for en yrkesutdanning tre år. Dette er forhold som er viktig å ha med i vurderingen av oppnådd yrkeskompetanse i landene.

I alle landene, med unntak av Island, er det større andel blant elevene på studieforbereidende løp som fullfører og består, enn blant elevene på yrkesfag. «The large difference between completion of upper secondary general or vocational programmes among countries can be explained by the fact that in some countries low achievers may be oriented (or re-oriented) into vocational programmes while high achievers go into general programmes» (OECD 2011: 51).

9.4.3 Kompetanseoppnåelse blant gutter og jenter

Det er også variasjon i kompetanseoppnåelse mellom jenter og gutter i alle landene (figur 9.6).



Figur 9.6 Kompetanseoppnåelse blant jenter og gutter i videregående opplæring i 20 land i OECD. Normert tid og normert tid + 2 år.

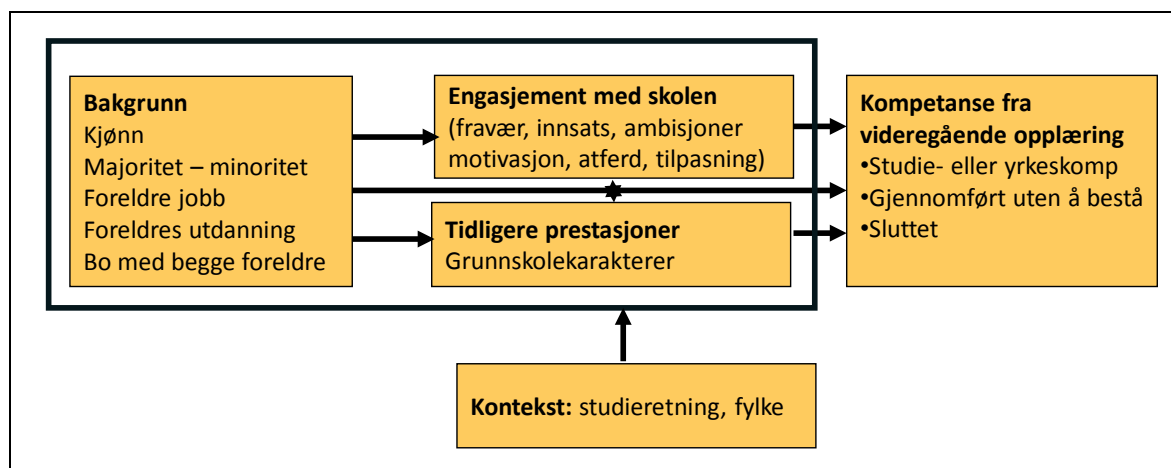
Kilde: *Education at a glance 2011. Chart A2.5. Tallene er samlet inn i ulike år, se Education at a glance 2011, tabell A2.4, side 57. Frankrike normert tid + 3 år*

Figuren viser at i alle landene er det større andeler blant jentene som fullfører og består videregående opplæring enn blant guttene. Dette gjelder enten kompetanseoppnåelse måles etter normert tid eller etter ytterligere to år. Vi ser at forskjellen mellom gutter og jenter, i følge figur 9.6, er størst i Norge. I følge OECD (2011) hadde 67 prosent av jentene og 48 prosent av guttene fullført og bestått videregående opplæring på normert tid. Dette utgjør en differanse på 19 prosentpoeng. Tallene for Norge er beregnet på grunnlag av de som begynte i videregående opplæring i 2002. Når vi ser på SSBs tall for dette kullet oppgis hhv 65 og 48 prosent, dvs. en differanse på 17 prosentpoeng (SSB 2012). Dette viser igjen at tallene presentert i *Education at a Glance* må tolkes og brukes med forsiktighet. Men selv med 17 prosentpoeng flere jenter enn gutter som fullfører og består videregående opplæring på normert tid, er det ingen andre land som har en større forskjell. En viktig del av forklaringen på det store jenteforspranget i Norge kan være lærlingeordningen, hvor forsinkelse i tildeling av læreplasser påvirker guttenes tidsbruk i videregående opplæring i større grad enn jentenes. Israel med en forskjell på 15 prosentpoeng, har nest størst forskjell mellom jenter og gutter. I Slovenia, New Zealand og Island er det 11 prosentpoeng flere jenter enn gutter som består videregående opplæring på normert tid, og for alle de øvrige landene er forskjellen mindre enn 10 prosentpoeng. Lavest er forskjellen i Belgia og Sverige med en forskjell på fire prosentpoeng og i Slovakia med 3 prosentpoeng.

Når elevene har fått lov til å bruke to år til, ser vi at det har skjedd en viss utjevning. I de fleste landene hvor OECD har data om kompetanseoppnåelse etter normert tid + to år, er det guttene som har tjent mest på å få holde på lenger. I de fleste av landene er denne gevinsten liten, dvs. mindre enn tre prosentpoeng. I to land har disse to ekstra årene større betydning; i Danmark reduserer forskjellen mellom jenter og gutter med fem prosentpoeng og i Norge med ni prosentpoeng (I følge SSB (2012) var denne gevinsten for norske gutter fem prosentpoeng). Sammenlignet med andre land er det altså guttene i Norge som tjener mest på å få bruke to år utover normert tid. I to land drar jentene ytterligere fra når de får bruke to år lenger. I Finland er dette ubetydelig, under ett prosentpoeng, mens på Island øker jentene forspranget sitt med ytterligere tre prosentpoeng.

9.4.4 Hvordan forklares variasjon i frafall og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring?

Internasjonalt er det gjort mye forskning på dropout/early leaving, gjennom en årrekke. Denne forskningen er særlig i USA av eldre dato enn i Norge. Dette skyldes bl.a. at tilbudet og normen om *high school* kom i USA lenge før det samme skjedde med innføring av rett til videregående opplæring for alle i Norge i 1994 (Lamb & Markussen 2011). Først etter at retten til videregående opplæring for alle hadde eksistert noen år, ble frafall og stryk et synlig fenomen i Norge. På bakgrunn av resultater av egen forskning sammenholdt med internasjonal teoriutvikling - særlig arbeidene til amerikanske Russ Rumberger (2004, 2011a, 2011b) - har Markussen, Frøseth og Sandberg (2011: 239) utviklet en teoretisk modell som grunnlag for å forklare og forstå frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring i Norge. Denne modellen er gjengitt i figur 9.7.



Figur 9.7 En teoretisk modell som grunnlag for å forklare og forstå frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring.

Den teoretiske modellen illustrerer 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. Markussen m.fl. (2008) viser også at sannsynligheten for å fullføre og bestå videregående opplæring er større for majoritetsungdom sammenlignet med minoritetsungdom og for jenter sammenlignet med gutter. Byrhagen m.fl. (2006) finner i sine analyser at ved kontroll for karakterer har jenter tilbøyelighet til lavere progresjon enn gutter, og majoritetsungdom har tilbøyelighet til lavere progresjon enn minoritetsungdom, og de som ikke bor sammen med begge foreldre har lavere progresjon enn de som bor med begge foreldre (s 9). De skriver også at sosioøkonomiske forhold,

sammenlignet med snittkarakterer fra ungdomsskolen, har relativt liten direkte betydning, men at familiebakgrunn har virkning via ungdomsskolekarakterene (s9).

Tidligere skoleprestasjoner. Jo bedre de unge har gjort det tidligere i skolekarrieren, dvs. i den obligatoriske skolen, jo bedre gjør de det i videregående. Analysene til Markussen m.fl. (2008) 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. I sine registeranalyser finner også Byrhagen m.fl. (2006) og Birkelund m.fl. (2010) at tidligere karakterer er det forhold som har sterkest effekt. Også internasjonal forskning identifiseres tidligere skoleprestasjoner som den mest sentrale forklaringsvariabel i forhold til kompetanseoppnåelse i videregående opplæring (Lamb et al. 2011, Rumberger 2011b).

Faglig og sosialt engasjement med skolen. Det kan brukes ulike mål på faglig og sosialt engasjement med skolen. 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. I den internasjonale dropout-forskningen fremstår også «engagement» som sentralt når kompetanseoppnåelse skal forklares og forstås (Newman m.fl. 1989, Finn 1989, Wehlage, Rutter, Smith, Lesko, & Fernandez 1989).

Kontekst. Den konteksten videregående opplæring foregår innenfor har betydning. Kontekstene kan være mange, bl.a. fylke, lokalsamfunn, skole, utdanningsprogram, klasse, arbeidsmåter, lærerkompetanse, skolestørrelse, klassestørrelse. Markussen m.fl. (2008) identifiserte selvstendige effekter av kontekstvariablene fylke og utdanningsprogram. Det betyr at under betingelsen alt annet likt, var det i noen fylker og i noen utdanningsprogrammer større sannsynlighet for å bestå videregående opplæring enn i andre. Også Byrhagen m.fl. (2006) fant selvstendig effekt av kontekstvariablene fylke og studieretning på utfallet av videregående opplæring. Også i den internasjonale litteraturen fremheves kontekstens betydning (Lamb et al. 2011, Rumberger 2011a,b).

Det er interessant å merke seg at modellen i figur 9.7 kan anvendes for å forklare og forstå frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i en rekke land. I en artikkel i ei bok om frafall i 13 land, *School Dropout and Completion - International Comparative Studies in Theory and Policy* (Lamb, Markussen, Teese, Sandberg & Polesel 2011), oppsummerer Steve Lamb: "The national cases in this book all highlights similar sets of factors influencing the rates of dropout and completion. (...) family background (...), demographic factors (...), experience in school (...) school context" (Lamb 2011: 370). Figur 9.7 kan dermed fungere som en modell på det som internasjonal og nasjonal forskning har identifisert som forhold av betydning for kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring. Fra land til land og fra undersøkelse til undersøkelse vil enkeltvariabler som er mål på disse fire forholdene variere, men selve modellen med disse fire overordnede forholdene kan fungere som en teoretisk modell for hvordan frafall og kompetanseoppnåelse kan forstås internasjonalt.

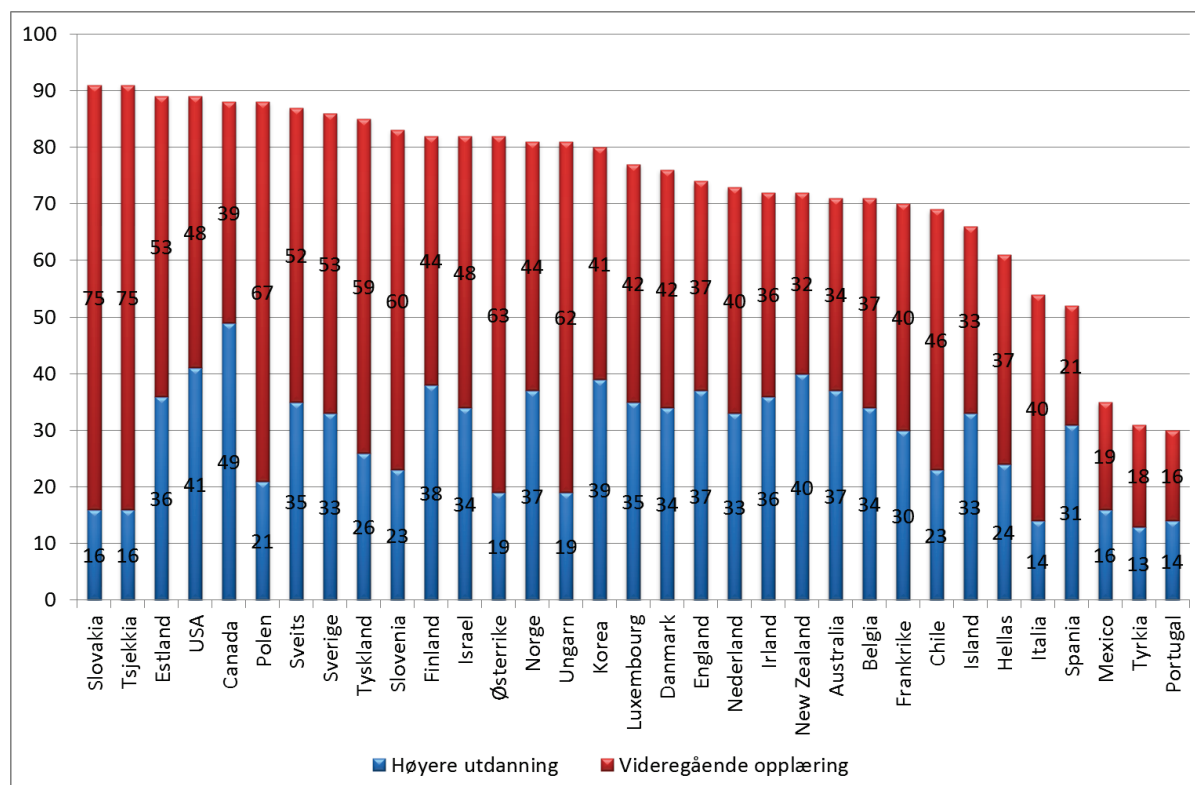
Den internasjonale litteraturen viser at engasjement og faglige resultater påvirkes av sosial bakgrunn. Gjennom sin oppvekst og bakgrunn har de unge tilegnet seg forskjellig forståelse av utdannings betydning. Familier fra ulike sosiale lag formidler ulike kulturell ballast til barna (Bourdieu 1977). Middelklassebarn er mer fortrolige med den kulturen og de verdiene skolen formidler enn barn fra arbeiderklassen. Andre studier har lagt vekt på at verdien av utdanning vurderes ulikt med varierende prestasjoner som resultat (Hyman 1953, Willis 1979), mens andre igjen (Boudon 1974, Hansen 1986) argumenterte for at sosial ulikhet i kompetanseoppnåelse og vilje til å fortsette i utdanning kunne forklares med henvisning til en kostnads-nytte-kalkyle som veiet sosiale og økonomiske kostnader mot gevinster ved det å fortsette en periode i utdanning (penger, venner og mobilitet). Uansett forklaring, er konsekvensen at barn og unge, varierende med sosial bakgrunn engasjerer seg ulikt med skolen, noe som igjen påvirker de faglige resultatene (Finn 1989, Ekstrom m.fl. 1985, Newmann m.fl. 1992, Rumberger 2004, Wehlage m.fl. 1989). Utfallet av videregående, fullført og bestått eller frafall, kan

forstås som endepunktet på en prosess som har startet langt tidligere. Når en ungdom slutter i videregående er dette sjelden en brå og plutselig beslutning. Det er snarere et resultat av et langvarig negativt forhold til skole og utdanning med lavt engasjement og svake skoleprestasjoner. Dette prosessperspektivet ved frafall i videregående er poengtert i den internasjonale litteraturen. Audas og Willms (2001) ser “a clear link between early childhood experience and successful graduation from high school” (Audas og Willms 2001: 31). Også andre studier har vist at slutting i videregående kan predikeres ved hjelp av kjennetegn knyttet til barnet i de første skoleårene (Alexander m.fl. 2001, Barrington og Hendricks 1989, Cairns m.fl. 1989, Jimerson m.fl. 2000).

Vi har foran vist at utdanningssystemene i landene er svært forskjellige i sin oppbygging og struktur og i sitt innhold (1.2), at frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse måles og defineres svært ulikt landene imellom (1.3), og at omfanget av frafall hhv. kompetanseoppnåelse varierer betydelig landene imellom (1.4). Det er derfor svært interessant, at til tross for disse ulikhetene, viser forskning gjennomført i en rekke land at det i stor grad er de samme mekanismene som er i funksjon og de samme forholdene som har betydning for kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring i en rekke land.

9.5 Videregående opplæring i befolkningen

Vi har også sett på hvor stor andel av befolkningen som har videregående opplæring.



Figur 9.8 Andel av befolkningen 25-64 år med utdanning på minst videregående opplæringsnivå. 2009.

Kilde: *Education at a glance 2011. Tabell A1.1a. og tabell A1.2a*

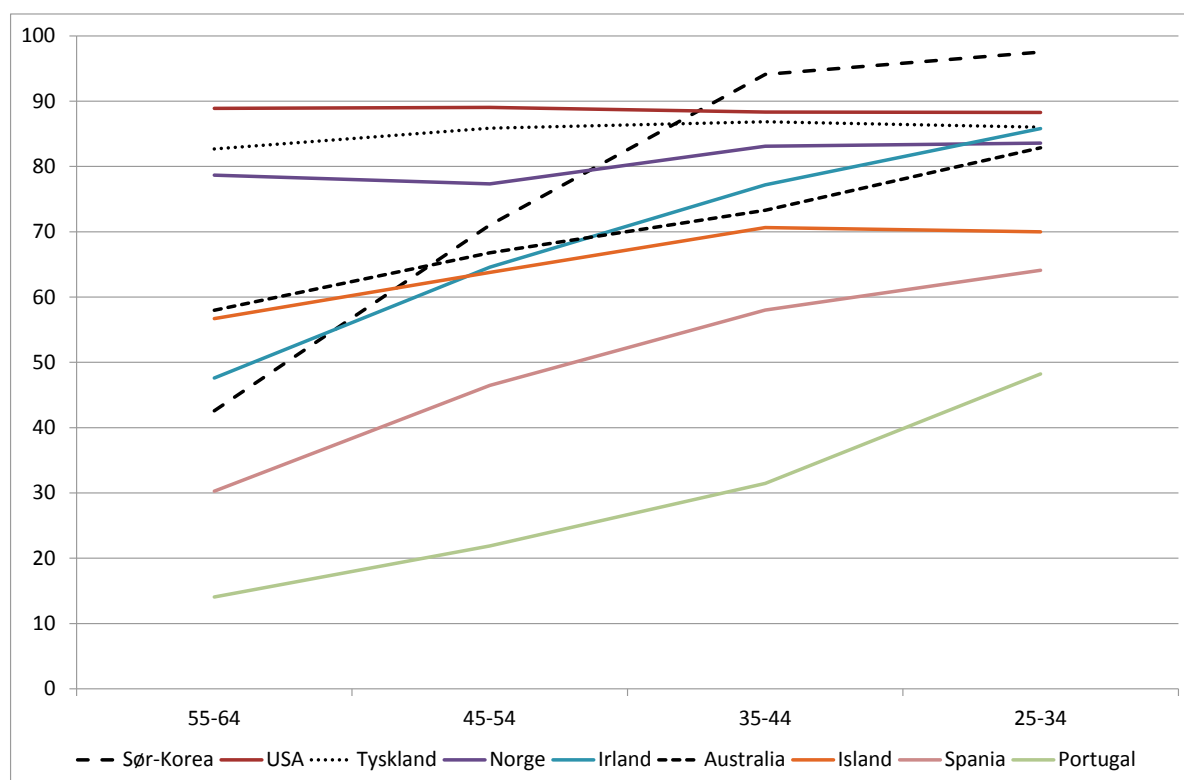
I 2009 hadde i gjennomsnitt 27 prosent av den voksne befolkningen i OECD utdanning på et lavere nivå enn videregående opplæring, 44 prosent har utdanning på videregående nivå og 30 prosent har høyere utdanning. Sammenligner man dette med 1998, er det 10 prosentpoeng færre som har utdanning under videregående-nivå, bare to prosentpoeng færre som hadde videregående opplæring, men 9 prosentpoeng flere som hadde høyere utdanning. Det gjennomsnittlige utdanningsnivået har altså steget i denne tiårsperioden (OECD 2011).

Videregående opplæring har blitt normen i de aller fleste OECD land, og figur 9.8 viser at i mange land er det svært store andeler av befolkningen i alderen 25 - 64 år som har minst videregående opplæring. I to land, Tsjekia og Slovakia, gjelder dette over 90 prosent. I en rekke land er det mellom 80 og 90 prosent som har utdanning på dette nivået. I Norge har 81 prosent av alle mellom 25 og 64 år utdanning på minst videregående opplærings nivå. Dette viser at selv om 70 prosent av årskullene etter Reform 94, og enda lavere andeler før 1994, har fullført og bestått videregående opplæring målt etter fem år, så er det mange som fullfører og består seinere og på den måten bidrar til at andelen med utdanning på minst dette nivået er såpass høyt. At det hjelper å ta tida til hjelp bekreftes også av Utdanningsspeilet 2011 (Utdanningsdirektoratet 2011). Der fremgår at blant de elevene som begynte i videregående opplæring i Norge i 1998 hadde 71 prosent fullført og bestått etter fem år, mens etter ti år hadde 79 prosent bestått.

Figur 9.8 viser også at sammensetningen av høyere utdanning og videregående opplæring er ulik landene i mellom. I de to landene med høyest andel med minst videregående opplæring, Tsjekia og Slovakia, ser vi at andelen med høyere utdanning er blant de laveste; bare noen få land har lavere andel av befolkningen med høyere utdanning enn dette. I to land, Canada og USA, har mer enn 40 prosent høyere utdanning, mens det i mange av landene er mellom 30 og 40 prosent av den voksne befolkningen som har høyere utdanning.

Det er grunn til å forvente at andelen av befolkningen med minst videregående opplæring vil stige ettersom eldre årskull forsvinner ut av tallgrunnet og yngre årskull inngår i beregningene. Dette vil skje som en følge av at det er flere i de yngre årskullene som tar videregående opplæring enn det var i de eldre kullene.

For å illustrere dette har vi sett på hvor store andeler av ulike aldersgrupper som har minst videregående opplæring som sin høyeste utdanning i ni utvalgte land.



Figur 9.9 Andel av befolkningen i fire ulike aldersgrupper med utdanning på minst videregående opplærings nivå. Ni land. 2009.

Kilde: Education at a glance 2011. Table A1.2a.

I figur 9.9 ser vi at for de fleste land stiger linjen fra venstre mot høyre, hvilket betyr at i de yngste aldersgruppene er det større andeler som har minst videregående opplæring som sin høyeste utdanning. Der kurven stiger bratt, har andelen i årskullene som tar utdanning ut over obligatorisk skole økt betydelig og raskt. Når kurvene er flatere, har ikke landene opplevd den samme utviklingen.

Vi ser at i *Portugal* er det svært få i den eldste aldersgruppen som har utdanning på minst videregående nivå. Samtidig ser vi at det har vært en betydelig utvikling, og at det er langt flere i de yngre aldersgruppene som tar utdanning. Vi ser det samme mønsteret i *Spania*, men på et høyere nivå. Også i *Australia* og *Irland* ser vi det samme mønsteret, og her på et enda høyere nivå.

På *Island* ser vi et litt annet mønster. Her har det skjedd en utvikling fra de to eldste aldersgruppene til den nest yngste, men så kan det se ut som om utviklingen har stagnert. Det samme mønsteret ser vi for *Sør-Korea*, men her har utviklingen gått raskere og nådd et høyere nivå. Her er det imidlertid ikke mulig å nå høyere, ettersom så godt som 100 prosent av alle i alderen 25 til 34 år har minst videregående opplæring som sin høyeste utdanning.

I tre land, *USA*, *Tyskland* og *Norge*, ser vi at det har vært liten utvikling over tid. Men i alle disse tre landene har høye andeler av den voksne befolkningen minst videregående opplæring. I Norge ser vi en liten økning i andelen med videregående opplæring fulgt av en stagnasjon. I Tyskland ser vi en liten utvikling fra den eldste til den nest eldste aldersgruppen og deretter er situasjonen stabil. I USA ser vi at andelen med videregående opplæring som høyeste fullførte utdanning er den samme i alle aldersgruppene. Dette viser at USA et par generasjoner før de fleste europeiske land har nådd et stabilt høyt utdanningsnivå i befolkningen. Dette er delvis forklart med «a strong public funding of education, the removal of selective or elite model of institutional organization and a comprehensive model of provision with a common general curriculum supplemented by a broad range of subject and course offerings (Goldin 2001, Benavot 2006).

9.6 Oppsummering

I dette kapitlet har vi vist at arbeidet for redusert frafall og bedre kompetanseoppnåelse er et felles anliggende for en rekke land. Frafallet er for stort og kompetanseoppnåelsen er for svak internasjonalt. Mange land, deriblant Norge, og også EU har satt seg konkrete måltall for hvor stor andel av kullene som skal fullføre og bestå videregående opplæring. Bakgrunnen for denne satsingen er at utdanning lønner seg; jo høyere utdanning jo bedre muligheter i arbeidsmarkedet.

Landene har til dels svært ulike utdanningssystemer, og kompetanseoppnåelse måles til dels svært ulikt i landene. Med dette som bakteppe har vi likevel sett på frafall og kompetanseoppnåelse i en rekke land. Vi har sett at mange land har en større andel elever enn Norge som fullfører og består videregående opplæring både på normert tid og på normert tid + 2 år. Når elevene får ta tida til hjelp (normert tid + to år) utjevnes forskjellene og selv om flere land har en bedre kompetanseoppnåelse enn Norge, er ikke variasjonen så stor. Vi understreker at når disse sammenligningene foretas, er det viktig å huske at kompetansen måles ulikt og at lik formell kompetanse ikke nødvendigvis betyr lik reell kompetanse. Et eksempel som viser dette er at det i noen land er mulig å oppnå en formell yrkeskompetanse på to år, mens det i Norge er nødvendig med fire år innenfor 2+2-modellen. Et annet eksempel er de ulike kravene til det å være studiekvalifisert, f.eks. de engelske A-levels sammenlignet med den norske modellen hvor et vitnemål fra utdanningsprogram for studiespesialisering kan inneholde karakterer i rundt 20 fag som alle må være bestått.

Det som er svært interessant er at til tross for disse ulikhetene i struktur, innhold, definisjon og avgrensning av frafall og kompetanseoppnåelse og den store variasjonen i andeler frafall hhv. kompetanseoppnåelse landene imellom, viser forskning gjennomført i en rekke land at det i stor grad er de samme mekanismene som er i funksjon og de samme forholdene som har betydning for kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring i en rekke land. 1) De unges bakgrunn, 2) de unges skoleprestasjoner på tidligere nivå i utdanningssystemet, 3) de unges engasjement og 4) utdanningens kontekst.

10 Strukturer og konjunkturer – noen perspektiver og konklusjoner

Med tittelen på denne rapporten, "Strukturer og konjunkturer", har vi ønsket å trekke oppmerksomheten mot et overordnet nivå når vi skal forsøke å forstå hva som har skjedd med gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring i tiden rundt innføringen av Kunnskapsløftet. Mange lesere vil kanskje synes at et slikt overordnet perspektiv er et noe overraskende grep, med tanke på hvor mange detaljerte analyser av elevers valg og deres vei gjennom og ut av videregående opplæring som presenteres i denne rapporten. De detaljerte analysene av grupper av elever, av enkeltfag og av ulike forhold som kan tenkes å ha effekt på gjennomføring og kompetanseoppnåelse har likevel vært nødvendige for å svare på den overordnede problemstillingen for dette prosjektet: Kan vi påvise endringer i elevenes kompetanseoppnåelse i tiden rundt innføringen av Kunnskapsløftet, og hvis vi kan påvise endringer, kan de i så fall tilskrives Kunnskapsløftet, eller er det andre forhold som ligger bak og påvirker utviklingen? Har det skjedd endringer i overgangen fra videregående opplæring til arbeidsmarkedet og høyere utdanning, og hvordan forklarer vi i så fall disse endringene.

I analysene av kompetanseoppnåelse og overgang til arbeidsmarkedet og høyere utdanning benytter vi registerdata. Vi følger de to siste elevkullene før Kunnskapsløftet og de første etter reformen. Vi bruker opplysninger om blant annet kjønn, etnisk bakgrunn, foreldres utdanning og karakterer fra ungdomsskolen som forklaringsvariabler. Det vi da først og fremst kan påvise er statistiske sammenhenger, altså grad av samvariasjon mellom ulike forhold. Å påvise årsakssammenhenger er langt mer komplisert. For eksempel viser analysene at elevenes karakterer fra grunnskolen er den faktoren som har sterkest statistisk sammenheng med sannsynligheten for å gjennomføre og bestå videregående opplæring. Det er slett ikke uventet at det er en sterk sammenheng mellom utdanningsprestasjoner på to tidspunkt, karakterer i ungdomsskolen og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring, men det er ikke gitt at gode karakterer i ungdomsskolen er det som er *årsaken* til at man har høy sannsynlighet for å bestå videregående opplæring. Det finnes en rekke andre faktorer som både kan påvirke elevenes grunnskolekarakterer og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. Dette er forhold som elevenes medfødte evner, motivasjon og vilje til læring. Andre viktige forhold knytter seg til rammene rundt eleven: hvor ressurssterke foreldre man har, kjennetegn ved skolen man har gått på og hvilke lærere man har hatt. Vi skal derfor være forsiktige med å tolke den statistiske sammenhengen mellom karakterer i ungdomsskolen og kompetanseoppnåelse i videregående som en årsakssammenheng, fordi det er en statistisk sammenheng vi påviser. Hvor sterk sammenhengen mellom karakterer i ungdomsskolen og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring er, kan derimot variere avhengig av en rekke forhold, slik vi har nevnt eksempler på ovenfor.

Svak kompetanseoppnåelse, særlig blant gutter i yrkesfag, kjennetegner norsk videregående opplæring. Et annet viktig trekk ved Norge er en iøynefallende sterk kjønnssegregering i utdanningsvalg. Kjønnsforskjellene i kompetanseoppnåelse blir følgelig større i Norge enn i de fleste andre land vi kan sammenlikne med. Den svake kompetanseoppnåelsen er et hovedanliggende for Kunnskapsløftet, mens kjønnsforskjellene ikke er adressert i reformen. Et tredje trekk ved norsk videregående opplæring er at realfagene står svakt. Dette er det erkjennelse for i reformen.

For videregående opplærings del er Kunnskapsløftet først og fremst en strukturereform, selv om det også finnes viktige elementer som gjelder opplæringsens innhold. Prosjekt til fordypning og innføring av bredere Vg2-kurs, som både er strukturelle grep og har betydning for innholdet i opplæringen, er blant reformens virkemidler. Det er likevel endringene i tilbudsstrukturen som framstår som det mest vesentlige og som man kanskje har forventet at ville ha betydning for gjennomføring og kompetanseoppnåelse. Reduksjonen fra 15 studieretninger til 12 utdanningsprogrammer skulle sikre at alle fylker kunne tilby alle utdanningsprogram. Saneringen av tilbudsstrukturen for det andre året med reduksjon fra nærmere 90 VK1-kurs til omtrent 60 Vg2 programområder skulle gjøre overgangen fra skole til lære enklere.

Samtidig ble det gjennomført to svært vesentlige endringer i tilbudet som ikke følger dette generelle forenklingsgrepet, vesentlige blant annet fordi de berørte relativt mange elever. Det ene gjelder overgangen fra utdanning av hjelpepleiere i et treårig skoleløp til opplæring av helsefagarbeidere etter 2+2 modellen. Det andre grepet er at det populære studiekompetanserettede tilbudet Tegning, form, farge på studieretningen Formgivingsfag ble erstattet av et langt mindre etterspurt tilbud på utdanningsprogrammet Studiespesialisering. Den første endringen kan sies å være i sterk grad utdanningspolitisk motivert, ved at de kreftene som ønsket å gjøre 2+2 modellen ikke bare til en hovedmodell for fag- og yrkesopplæringen, men mer eller mindre til eneste modell, vant fram. Denne modellen skulle også bli hovedmodellen innenfor utdanningsprogram der den fra før hadde en svært svak tradisjon. Den andre endringen er mye mindre tydelig motivert, men er nok også uttrykk for et ønske om tilbudssanering og rendyrking av tilbudenes karakter. Tanken har her opprinnelig vært at studiekompetansegivende løp bør samles i de utdanningsprogrammene der studiekompetanse er hovedmålet og at de yrkesfaglige programmene skulle rendyrke nettopp fag- og yrkesopplæringen.

Vi står da igjen med et sett av strukturelle grep for å nå reformens mål om bedre gjennomføring og kompetanseoppnåelse. Disse grepene er enkle å identifisere og beskrive, men er det egentlig noen grunn til å tro at de ville ha den ønskede effekten, nemlig økt kompetanseoppnåelse, særlig i yrkesfagene? Hadde tidligere erfaring vist at dette var de mest naturlige verktøyene å bruke? Til dels kan man nok svare bekræftende på spørsmålet på grunnlag av erfaringen med Reform 94. Der foregikk det en betydelig tilbudssanering som hadde som effekt at gjennomføringen i yrkesfagene ble betydelig bedre i løpet av få år. Samtidig er det viktig å ha klart for seg at Reform 94 inneholdt to svært viktige elementer som vi ikke finner igjen i Kunnskapsløftet. For det første ble en rekke blindveier i videregående opplæring fjernet, slik at alle førsteårstilbud skulle ha veier videre som kunne føre fram til oppnådd studie- eller yrkeskompetanse. Endringene i tilbudet innenfor Helse- og sosialfag var det beste eksemplet på dette. For det andre var Reform 94 også en rettighetsreform. 16-åringene fikk fortrinnsrett til videregående opplæring og kunne begynne på dette umiddelbart etter gjennomført grunnskole, mens de eldre elevene måtte stille bak i køen og konkurrere om restplassene. Det er ganske åpenbart at dette måtte ha en effekt på ungdoms gjennomføring av videregående opplæring, og da spesielt mulighetene for å oppnå yrkeskompetanse.

Det man nok ikke helt hadde tatt inn over seg ved innføringen av Reform 94, var utfordringen med å skaffe læreplasser til alle som ønsket det. Bedriftene ble ikke pålagt å skaffe læreplasser, og heller ikke de berørte offentlige virksomhetene så det som sin absolutte plikt å sørge for at de som ønsket det fikk læreplass. Derfor har det hele tiden etter 1994 vært en underdekning av læreplasser i forhold til etterspørselen, og selv om det kan synes som om det er et rimelig forhold mellom tilbud og etterspørsel på nasjonalt nivå innenfor de viktigste fagene, finner vi mange eksempler på fag der læreplassene ikke nødvendigvis er der søkerne er, og omvendt at det kan være mangel på søkere til

læreplasser lokalt. Forskjeller i andelen som tilbys plass mellom fylker og innenfor samme fylke vitner om lokale forskjeller i kultur for fag- og yrkesopplæring. I tillegg til dette kommer at det er bedriftene som bestemmer hvem som skal gis en lære plass, og de lar heller en plass stå tom en å ta inn en søker de ikke har tro på. Erfaringen fra Reform 94 har vist oss at det verken har latt seg gjøre å styre tilbyderne eller søkerne, og resultatet av dette er at det fortsatt er lav kompetanseoppnåelse i yrkesfagene. Vi kan konstatere at Kunnskapsløftet ikke hadde noen tiltak som gikk direkte inn i dette problemet, og de indirekte tiltakene bredere kurs og Prosjekt til fordypning viser seg så langt ikke å ha noen effekt på gjennomføringen.

Er det noen grunn til å tro at strukturelle grep virker, eller at utdanningsreformer i det hele tatt gir effekter? Jo, de virker hvis grepene er sterke nok, for eksempel hvis det gjøres vesentlige endringer i elevenes rettigheter, eller hvis kapasiteten øker der etterspørselen er betydelig større enn tilbudet. De grepene som gjøres i Kunnskapsløftet er sannsynligvis ikke sterke nok til å gi noen forventet effekt, kanskje med unntak av endringene innenfor Helse- og sosialfag. Det er heller ikke selvsagt at effektene av strukturendringer blir som ønsket og forutsatt.

Dette delprosjektet innenfor evalueringen av Kunnskapsløftet har hatt to hovedproblemstillinger: Hvordan blir strukturendringene implementert? Hvilke konsekvenser ser reformen og strukturendringene ut til å ha på studieprogresjon, gjennomføring og kompetanseoppnåelse? Den første problemstillingen er besvart dels gjennom dokumentasjon og analyse av opplæringstilbudet slik det var ved innføringen av reformen og fire skoleår etterpå og dels gjennom en kvalitativ studie som ble gjennomført i tre fylker med intervjuer av nøkkelpersoner som sto sentralt i implementeringsprosessen. Det konkluderes med at det i utgangspunktet var en positiv vilje i fylkeskommunene til å gjennomføre reformen fordi man hadde tro på at bredere Vg2-kurs både ville gi større fleksibilitet i tilbudsstrukturen og gjøre det enklere å oppfylle elevenes førstevalg.

Skepsisen var derimot betydelig større innenfor enkelte fagmiljøer der man fryktet at bredere kurs ville svekke den fagspesifikke spesialiseringen. Rørleggerfaget er den fremste målbærer av denne skepsisen, men den er i høy grad til stede også i andre byggfag og i andre deler av fagopplæringen. Når vi senere ser på hva som faktisk skjedde, er det likevel slående hvor små endringene i realiteten ble, og ikke minst hvor få konsekvenser endringene i tilbudsstrukturen fikk for de valgene elevene gjorde. Elevenes preferanser ser dermed ut til å være ganske motstandsdyktige mot denne typen strukturendringer. Dersom de nye strukturene ikke direkte hindrer elevene i å nå de opprinnelige målene, så er det mer snakk om å finne nye veier til målene enn å velge nye mål.

På to vesentlige punkter kan vi likevel spore strukturendringene i implementeringsprosessen. For det første gjelder det opprettelsen av det nye formgivingsfaget innenfor utdanningsprogrammet Studiespesialisering til erstatning for Tegning, form, farge. Det andre gjelder Helsearbeiderfaget, som erstattet hjelpepleierutdanningen og Omsorgsarbeiderfaget. Forutsetningen for det nye formgivingsfaget var at det skulle finnes i alle fylker. Allerede etter ett skoleår var denne forutsetningen brutt ved at Finnmark ikke lenger tilbød formgivingsfag, og flere andre fylker hadde svært dårlig søkning slik at tilbudet ble lagt ned ved 25 skoler mellom 2007 og 2010. Vi kan registrere noe som ligner en dominoeffekt da Tegning, form, farge ble nedlagt. Det man trolig ikke hadde forutsett var at dette innebar en betydelig svekking av det nye utdanningsprogrammet Design og håndverk i forhold til studieretningen Formgivingsfag, slik at søkningen sank til flere av Vg2-tilbudene, med nedlegging av en rekke tilbud og svekking av fagmiljøet som konsekvens. Kritikken mot denne siden av reformen kom tidlig fra fylkeskommunene. De ga uttrykk for at denne tilbudsendingen ville gå ut over elever som var orientert mot formgivning, men som ikke hadde bestemt seg for om de ville ta sikte på yrkes- eller studiekompetanse til slutt. Fleksibiliteten i Tegning, form, farge var noe av det som gjorde tilbudet aller mest attraktivt i elevenes øyne, samtidig som tilbudet på mange måter utgjorde en del av ryggraden i den tidligere studieretningen. Dette forutså man ikke da den nye strukturen ble planlagt. Det kunne man ha kanskje gjort dersom man hadde vært mer lydhør overfor fagmiljøene og dersom man hadde undersøkt elevenes preferanser mer nøye før man tegnet ferdig strukturkartet.

Historien om det nye formgivingsfaget og Tegning, form, farge har en parallell i en annen og mindre påaktet strukturendring innenfor utdanningsprogrammet Studiespesialisering. Ved siden av formgivingsfag, som var et eget tilbud allerede fra det første året, ble det innført tre nye retninger for det andre året, nemlig Vg2 Real FAG, Vg2 Samfunnsfag og økonomi og Vg2 Språkfag. Allerede etter ett skoleår ble de to siste tilbudene slått sammen til ett. Årsaken til dette var at Vg2 Språkfag hadde så dårlig søkning at det ikke lot seg gjøre å opprettholde det som eget tilbud mange steder. Bare fem prosent av elevene valgte dette, like få som Vg2 Formgivingsfag. Man kan undre seg i ettertid over at ikke elevene ble tatt med på råd i forbindelse med disse strukturendringene. Noe så enkelt som en survey blant elever i grunnskolen og videregående kunne ha avdekket hvilke preferanser de hadde og hva man kunne forvente av søkning til nye tilbud. Det som i stedet skjedde var at fylkeskommunene fulgte opp i forhold til den nye strukturen, planla og dimensjonerte tilbudet, for så å oppleve at elevene hadde helt andre preferanser enn det den nye strukturen forutsatte. Elevenes preferanser fikk i annen omgang som resultat at nye tilbud måtte trekkes tilbake og fylkeskommunene måtte i gang med en ny dimensjoneringsprosess. De preferansene vi finner hos elevene er ofte uttrykk for tunge trender, de følger konjunkturer og de lar seg ikke så lett styre av endringer i tilbudsstrukturen.

En ambisjon i reformen har vært å styrke realfagene, både ved å heve det generelle kompetansenivået gjennom å gjøre to års matematikkundersvinging obligatorisk i de studieforberedende områdene og utvide timetallet, og ved å stimulere til at flere spesialiserer seg i realfag innenfor Studiespesialisering. Før Kunnskapsløftet var det en tydelig vekst i andelen som valgte realfag, mens denne tendensen er snudd etter innføringen av Kunnskapsløftet. Om dette er en effekt av reformen, eller om det igjen er tyngre trender som styrer valgene, kan vi ikke fastslå med sikkerhet, men det er påfallende at en positiv trend for realfagene snus til en negativ utvikling etter reformen.

Innføringen av det nye helsearbeiderfaget har med sikkerhet blitt imøtesett med store forventninger blant dem som hadde argumentert sterkest for å gjøre dette viktige videregående opplæringstilbudet innenfor Helse- og sosialfag til et lærefag. Samtidig erstattet det nye faget hjelpepleierutdanningen, et skolebasert tilbud som hadde god og stabil søkning over lang tid og ikke minst god gjennomføring. Hjelpepleierutdanningen var dessuten særlig populær blant voksne søkere. Fylkeskommunene gjennomførte implementeringen av den nye tilbudsstrukturen etter forutsetningene. Søkingen var god til Vg2 Helsearbeiderfag og økte markant fra 2007 til 2008. Det ble igangsatt arbeid med å skaffe læreplasser og man lyktes relativt godt med å skaffe søkerne læreplass. Det som derimot ikke svarte til forventningene var den svake søkingen til læreplass blant ungdom. Det viste seg at flere ønsket påbygg for studiekompetanse enn læreplass. Slik sett lignet gjennomføringen blant elevene den man hadde hatt i barne- og ungdomsarbeiderfaget og omsorgsarbeiderfaget før reformen, også dette fag etter 2+2 modellen. Man kunne altså ha forutsett denne utviklingen dersom man hadde sett nærmere på hvordan gjennomføringen var etter den gamle modellen i henholdsvis lærefag og skolefag. Målet var å føre flest mulig fram til yrkeskompetanse og avhjelpe etterspørselen etter arbeidskraft i sektoren, mens resultatet ble det motsatte. Ungdommen ønsket ikke å gå i lære, læreplassene framsto ikke som attraktive nok og flere valgte i stedet studiekompetanse. Et strukturelt grep der 2+2 modellen skulle gjøres til hovedregelen innenfor Helse- og sosialfag møtte en trend der stadig flere søkte seg mot studiekompetanse og fikk som resultat at denne tendensen til akademisering snarere akselererte enn at den ble bremsset.

Utover at færre oppnår yrkeskompetanse innenfor Helse- og sosialfag og flere oppnår studiekompetanse, og at Design og håndverk framstår med et sterkt svekket tilbud i forhold til hva Formgivingsfag tilbød elevene; hvilke andre effekter av Kunnskapsløftet finner vi på gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring? Av det viktige grepet med bredere Vg2 programområder i Bygg- og anleggsteknikk, Restaurant- og matfag og Teknikk og industriell produksjon finner vi ingen tydelige virkninger. Vi må likevel ta et svært vesentlig forbehold akkurat her. Da de første elevkullene etter innføringen av Kunnskapsløftet var på vei inn i sitt tredje opplæringsår og mange skulle ut i lære, inntraff finanskrisen. Den kan ha gjort overgangen fra skole til bedrift vanskeligere enn den ellers ville ha vært. Vi ser ikke dette før høsten 2009, men da er det til gjengjeld

tydelig at det har blitt vanskeligere å skaffe læreplasser til søkerne. Vi kan ikke utelukke at bedre tilgang på læreplasser ville ha gitt en økning i kompetanseoppnåelsen. Da skal vi heller ikke utelukke at en slik økning kunne ha kommet som resultat av bredere kurs og at dette altså virket som hensikten var, nemlig å lette overgangen fra skole til lære. Innføringen av Kunnskapsløftet sammenfaller med en tydelig konjunkturrendring som kan ha nøytralisert en mulig positiv effekt på gjennomføringen mot yrkeskompetanse. Denne konjunkturrendringen får også effekt på overgangen fra skole til arbeidsmarked, slik at en høyere andel av kullene etter innføringen av Kunnskapsløftet er utenfor arbeidsmarkedet det fjerde året enn tilfellet var før reformen. Dette har helt åpenbart ikke noe med reformen å gjøre.

Vi har evaluert effekter av strukturelle tiltak innenfor en utdanningsreform. Fokus på strukturelle forhold sammenkoblet med en bevissthet om konjunktorenes betydning, både de som kommer til uttrykk i ungdommens preferanser og de som til en hver tid hersker på arbeidsmarkedet, er nødvendig for å gå videre med å løse utfordringene i videregående opplæring. Situasjonen i Norge framstår som lite endret i forhold til det bildet vi kjenner helt siden innføringen av Reform 94. Kunnskapsløftet har ikke rokket ved en situasjon der tre av de mest iøynefallende trekkene er en kraftig kjønnssegregering, en svak gjennomføring i yrkesfagene og en relativt svak stilling for realfagene. Kjønnssegregeringen i utdanningsvalg gjør dessuten at forskjellene i kompetanseoppnåelse mellom gutter og jenter er svært stor sammenliknet med hva vi finner i de fleste andre land. Dette utgjør store utfordringer for hele grunnopplæringen i årene som kommer.

Referanser

- 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.
- Bakken, Anders (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen*. NOVA Rapport 15/2003 Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA)
- Bakken, Anders (2004). Økt sosial ulikhet i skolen? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 4(1): 83-91.
- Bakken, Anders & Jon Ivar Elstad (2012). *For store forventninger?: Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. NOVA Rapport 7/2012 Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA)
- Bakken, Anders, Elin Borg, Kristinn Hegna & Elisabeth Backe-Hansen (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. NOVA Rapport 4/2008 Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA)
- Barrington, B. L. & Hendricks, B. (1989). Differentiating characteristics of high school graduates, dropouts, and nongraduates. *Journal of Educational Research*, 82(6), 309-319.
- Benavot, A. (2006). The diversification of secondary education: School curricula in comparative perspective. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(1), 1-26
- 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
- Bjørkeng, Birgit (2011). *Jenter og realfag i videregående opplæring*. Statistisk sentralbyrå. Rapporter 3/2011.
- Bjørkeng, Birgit og Minja Tea Dzamarija (2011). *Fullføring av videregående opplæring. Gjennomstrømning blant innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Statistisk sentralbyrå. Rapporter 45/2011.
- Blöndal, K.S. & Jónasson, J.T. (2010). Frafall i skolen og tiltak mot frafall på Island. Ulike perspektiver. I Markussen, E. (red) (2010). *Frafall i utdanning blant 16-20-åringene i Norden*. Nordisk Ministerråd: København
- Borgen, Jorunn S. & Berit Lødding (2009). *Implementering av faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet: Delrapport II fra prosjektet karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet*, NIFU STEP rapport 39/2009. Oslo: NIFU STEP
- 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.
- Bourdieu, Pierre (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge & Kegan Paul

- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage
- Breen, R., R. Lujckx, W. Müller & R. Pollak (2009) Nonpersistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries, *American Journal of Sociology*, 114 (5):1475-1521
- 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.
- Cuban, Larry (1998). How schools change reforms: Redefining reform success and failure. *Teachers College Record*, 99(3), 453-477.
- Cuban, Larry (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1990*. New York: Teachers College Press
- Cuban, Larry (1990). Reforming Again, Again, and Again. *Educational Researcher*, 19(1). 3-13
- De Graaf, Nan Dirk, Paul M. De Graaf & Gerbert Kraaykamp (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 73(2), 92-111.
- Deichman-Sørensen, Trine, Ole Johnny Olsen, Asgeir Skålholt & Anna Hagen Tønder (2012). *Om bredde og fordypning i bygg- og anleggsgfagene. Utredning av mulighet for fagkonsentrasjon på Vg1 bygg- og anleggsteknikk*. Fafo-rapport 2012:36. Oslo: FAFO
- DiMaggio, Paul (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture participation on the grades of U.S. High School Students, *American Sociological Review*, 47(2). 189-201
- Dryler, Helen (1998). Parental Role Models, Gender and Educational Choice, *British Journal of Sociology*, 49(3). 375-398
- Dæhlen, Marianne og Anna Hagen (2010) , *Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv Delrapport 2*, Fafo-notat 2010:23
- Edvardsen, Rolf (1993). *Ungdoms utdannings- og yrkesplaner: Noen sentrale resultater fra en undersøkelse om 16- og 18-åringers utdannings- og yrkesplaner i 1991*. Rapport 13/93. Oslo: Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning
- Edvardsen, Rolf (1995). *Yrkesvalgmotiver: Resultater fra en undersøkelse om 16- og 18-åringers utdannings- og yrkesplaner i 1991*. Rapport 4/95. Oslo: Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning
- Edvardsen, Rolf, Synnøve Skjersli, Liv Anne Støren, Birgitta Szanday og Per O. Aamodt (1998), *På oppløpssida. Evaluering av Reform 94: Underveisrapport 1997 fra NIFUs hovedprosjekt*. NIFU, Rapport 3/98.
- Elster, Jon (1989). *Nuts and bolts for the social sciences*. Cambridge, Cambridge University Press
- European Commission (2010). *Communication from the Commission. Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brüssel: European Commission
- Falch, T. & Nyhus, O.H. (2009), *Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne*. Rapport 8. Trondheim: SØF

- Falch, T., Nyhus, O.H. & Strøm, B. (2011), *Betydning av grunnskolekarakterer og fullføring av videregående opplæring*. Rapport 3. Trondheim: SØF
- Falch, T. & Nyhus, O.H. (2011), *Betydningen av fullført videregående opplæring for sysselsetting blant unge voksne*. Rapport 1. Trondheim: SØF
- Fekjær, S. (2009) Utdanning: et rasjonelt valg? *Sosiologisk tidsskrift*, 17 (4): 291-310
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- 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, Mari W., Elisabeth Hovdhaugen, Håkon Høst og Nils Vibe (2008), *Tilbudsstruktur og gjennomføring i videregående opplæring. Delrapport 1. Evaluering av Kunnskapsløftet*. NIFU STEP, Rapport 40/2008.
- Frøseth, Mari W., Elisabeth Hovdhaugen, Håkon Høst & Nils Vibe (2010). *En, to...tre? Den vanskelige overgangen. Evaluering av Kunnskapsløftet. Fra andre til tredje år i videregående opplæring*. Oslo, NIFU STEP rapport 21/2010.
- Fullan, Michael (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, Michael & Suzanne Stiegelbauer (1991). *The new meaning of educational change*. 2nd edition. London: Cassell
- Gambetta, Diego (1987). *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. London: Cambridge University Press
- Goldin, C. (2001). The human capital century and American leadership: Virtues of the past. *Journal of Economic History*, 61(2), 263-292
- Grøgaard, Jens B. (1992). *Skomaker, bli ved din lest? En analyse av ulikhet i utdanning og arbeid blant unge menn på 80-tallet*. FAFO-rapport 146. Oslo: FAFO
- Grøgaard, Jens B. (1995). *Skolekontroversen*. Doktorgradsavhandling, Sosiologi, Universitet i Oslo. Oslo: Universitet i Oslo
- Grøgaard, Jens B. (2006). Det første Reform 94-kullet's overgang til arbeid etter videregående. Et dokumentasjonsnotat. NIFU STEP Arbeidsnotat 19/2006. Oslo: NIFU STEP
- Grøgaard, J.B., Markussen E. & Sandberg N. (2002). *Seks år etter. Om kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring og overgang til arbeid og høyere utdanning for det første Reform 94-kullet*.
- Grøgaard, J.B. og Aamodt, P.O. (2006): Veksten i høyere utdanning: Noen drivkrefter og konsekvenser. I: Grøgaard, J.B. og Støren, L.A. (2006): *Kunnskapssamfunnet tar form. Utdanningseksplasjonen og arbeidsmarkedets struktur*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Hagen, Anna, Marjan Nadim og Torgeir Nyen (2008). *Bruk av fagkompetanse i arbeidslivet*. Faforapport 2008:29. Oslo: FAFO
- Hansen, Marianne Nordli (2011). Finnes det en talentreserve? Betydningen av klassebakgrunn og karakterer for oppnådd utdanning. *Søkelys på arbeidslivet*, 28(3): 173-189
- Hansen, Marianne Nordli (2005). Ulikhet i Osloskolen: Rekruttering og segregering. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 5(1), 3–26.

- Hansen, Marianne Nordli (1999). Utdanningspolitikk og ulikhet. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 40(2), 173- 203
- Hansen, M.N. (1985): *Sosiale utdanningsforskjeller. Hvordan er de blitt forklart? Hvordan bør de forklares?* Magistergradsavhandling i sosiologi. ISO arbeidsnotat nr. 229. Oslo: Institutt for sosiologi, Universitetet i Oslo
- Hansen, Marianne Nordli & Arne Mastekaasa (2010). Reform 94 - et trendsifte i videregående utdanning? *Søkelys på arbeidslivet*, 26(3), 191-205.
- Hargreaves, Andy & Dean, Fink (2000). Three dimensions of educational reform. *Educational Leadership*, 57(7). 30- 34
- Helland, Håvard & Liv Anne Støren (2011) Sosial reproduksjon i yrkesfagene - hvordan påvirker bakgrunnsfaktorer hvilken type kompetanse yrkesfagelever oppnår? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 52(2), 151-175.
- Hernes, Gudmund (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring.* Fafo-rapport 2010:03. Oslo: FAFO
- Hyman, Herbert H. (1954). The value system of different classes, in: Reinhard Bendix & Seymour Martin Lipset (Eds) *Class, status and power: A reader in social stratification*. London: Routledge & Kegan Paul, 488-499.
- 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.
- Høst, Håkon, Jens Petter Gitlesen og Svein Michelsen (2008): Læreplasser mellom politikk og konjunkturer, i Høst, Håkon (red.) *Fag- og yrkesopplæringen i Norge – noen sentrale utviklingstrekk*. NIFU STEP rapport 20/2008. Oslo: NIFU STEP
- Høst, Håkon og Miriam Evensen (2009). *Ny struktur – tradisjonelle mønstre? Om Kunnskapsløftets strukturendringer i det videregående opplæringssystemet og utforming av tilbud og dimensjonering i fylkeskommunene*. Oslo, NIFU STEP rapport 28/2009.
- Høst, Håkon, Hilde Karlsen, Asgeir Skålholt og Elisabeth Hovdhaugen (2012). *Yrkesfagutdanning eller allmennutdanning for sektoren? En undersøkelse av elever og lærlinger i utdanningsprogrammet Helse og sosial*. NIFU rapport 30/2012.
- 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.
- Jørgensen, K.H. (2010). Frafall i de danske ungdomsuddannelser. I Markussen, E. (red) (2010). *Frafall i utdanning blant 16-20-åringer i Norden*. Nordisk Ministerråd: København
- Klette, K. (2003) Studiens utgangspunkt i Klette, K. (red.) *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Evaluering av Reform 97, rapport 1. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO/ Norges Forskningsråd
- Kuczera, Malgorzata, Giorgio Brunello, Simon Field & Nancy Hoffman (2008): *Learning for Jobs: OECD Reviews of Vocational Education and Training in Norway*. OECD, Paris
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Målene for Ny GIV*. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/om-frafall/malene-for-ny-giv.html?id=635641> Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lest 12.juni 2012

- Laird, J., DeBell, M. & Chapman, C. (2006). *Dropout rates in the United States: 2004* (NCES 2007-024). Washington, DC: National Center for Educational Statistics, U.S. Department of Education. <http://nces.ed.gov/pubsearch>
- 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., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (eds) (2011). *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*, Springer: Dordrecht.
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (eds) (2011). *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*, Springer: Dordrecht.
- Lauglo, Jon (2010). *Unge fra innvandrerfamilier og sosial kapital for utdanning*. NOVA Rapport 6/2010 Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA)
- Lauglo, Jon (1999). Working harder to make the grade: Immigrant youth in Norwegian schools. *Journal of Youth Studies*, 2(1): 77-100.
- Lauglo, Jon (1996). *Motbakke, men mer driv?: Innvandrerungdom i norsk skole*. Ungforsk rapport 6/1996. Oslo: Norges Forskningsråd, NOVA/Ungforsk
- Long, J. Scott og Jeremy Freese (2006), *Regression Models for Categorical Dependent Variables Using Stata*. Second Edition. Texas, Stata Press.
- Lødding, Berit & Jorunn S. Borgen (2008). *Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring, Delrapport I, Evaluering av Kunnskapsløftet*, NIFU STEP rapport 41/2008. Oslo: NIFU STEP
- Lødding, Berit (2009) *Sluttere, slitere og sertifiserte. Bortvalg, gjennomføring og kompetanseopptilnåelse blant minoritetsspråklige ungdommer i videregående opplæring*. NIFU STEP, rapport 13/2009.
- Lødding, Berit (2010). *Fagutdanning og fagidentitet i byggebransjen. Opplæring av tømrere og rørleggere gjennom videregående opplæring*. NIFU STEP rapport 7/2010. Oslo: NIFU STEP
- Lødding, Berit og Solveig Holen (2012). *Utdanningsvalg som fag og utfordring på ungdomstrinnet. Sluttrapport fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet*. NIFU, rapport 28/2012.
- Markussen, Eifred (2000), *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det? Om segregering, inkludering og kompetanseopptilnåelse i det første Reform 94-kullet*. Fafo-rapport 341.
- Markussen, Eifred (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. Oslo: NIFU
- Markussen, E. (red) (2010). *Frafall i utdanning blant 16-20-åringer i Norden*. Nordisk Ministerråd: København

- Markussen, E. (2010). Frafall I videregående opplæring i Norge: Forskning, omfang, hva kan gjøres og hva virker. I Markussen, E. (red) (2010). *Frafall i utdanning blant 16-20-åringer i Norden*. Nordisk Ministerråd: København
- Markussen, Eifred (2010). Valg og gjennomføring av videregående opplæring før Kunnskapsløftet, *Acta Didactica Norge*, 4(1): 1-18 (artikkel 17)
- Markussen, Eifred (2009). Innledning. Høye ambisjoner: Videregående for alle og sosial utjevning, i Markussen, Eifred (red.) *Videregående opplæring for nesten alle*. Oslo: Cappelen Damm
- Markussen, Eifred (2007). Reform 94 lever videre – men videregående svikter hver femte ungdom! i Hølleland, Halvard (red.) *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelse, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Markussen, Eifred (1991). På kryss og tvers. En undersøkelse av videregående skole blant grunnkurs-elever som ikke kommer rett fra avsluttet grunnskole, i NOU 1991: 4 *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Markussen, Eifred, Berit Lødding, Nina Sandberg og Nils Vibe (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: Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter*. NIFU STEP rapport 3/2006. Oslo: NIFU STEP
- Markussen, Eifred & Nina Sandberg (2005). *Stayere, sluttet og returnerte. Om 9756 ungdommer på Østlandet og deres karriere i videregående opplæring frem til midten av det tredje skoleåret*. NIFU STEP rapport 6/2005. Oslo: NIFU STEP
- 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, Eifred og Silje Kristin Gloppen (2012), *Påbygg – et gode eller en nødløsning? En studie av påbygging til generell studiekompetanse i Østfold, Akershus, Buskerud, Rogaland og Nord-Trøndelag*. NIFU, Rapport 2/2012.
- Markussen, Eifred, Berit Lødding og Solveig Holen (2012), *De' hær e'kke nokka for mæ. Om bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011*. NIFU, Rapport 2/2012.
- 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.
- NOU 2008:18. *Fagopplæring for fremtida*. Karlsen-utvalget. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NOU 2003: 16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæringen for alle*. Kvalitets-utvalget (Søgnen). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- NOU 2002: 10. *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Kvalitets-utvalget (Søgnen). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet

- Nygård, Geir og Natasza P. Sandbu (2011) *Hovedtall for utdanning. I Utdanning 2011 – veien til arbeidslivet*. Statistisk sentralbyrå. Statistiske analyser 124.
- OECD (2011), *Education at a Glance. OECD Indicators*.
- Opheim, Vibeke (2004). *Equity in Education, Country Analytical Report Norway*. NIFU STEP Rapport 7/2004. Oslo: NIFU STEP
- Opheim, Vibeke & Liv Anne Støren (2001). *Innvandrerungdom og majoritetsungdom gjennom videregående til høyere utdanning*. NIFU rapport 7/2001. Oslo: NIFU
- Pihl, Joron (2005). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo, Universitetsforlaget
- Petterson, L. (2010). Avhopp från svensk gymnasieskola. I Markussen, E. (red) (2010). *Frafall i utdanning blant 16-20-åringar i Norden*. Nordisk Ministerråd: København
- Rinne, R. & Järvinen, T. (2010). Frafall og videregående opplæring I Finland: en gjennomgang av nyere studier og tiltak for å holde flere i utdanning. I Markussen, E. (red) (2010). *Frafall i utdanning blant 16-20-åringar i Norden*. Nordisk Ministerråd: København
- Reupold, A. & Tippelt, R. (2011). Germany's Education System and the Problem of Dropouts: Institutional Segregation and Program Diversification. I 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. (2011a), 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.
- Rumberger, R. W. (2011b). *Dropping Out: Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About It*. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press
- Sandberg, Nina & Eifred Markussen (2009). Hvem velger hva I videregående og hva påvirker valget? i Markussen, Eifred (red.) *Videregående opplæring for nesten alle*. Oslo: Cappelen Damm
- Sandberg, Nina og Nils Vibe (1995), *Alle kan ikke bli frisører. Søkning og opptak til videregående opplæring. Evaluering av Reform '94: Underveistrapport våren 1995*. Oslo, Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning. Rapport 3/95.
- Sarason, Seymour B. (1990) *The predictable failure of educational reform: Can we change course before it's too late?* San Francisco: Jossey-Bass
- Shavit, Y. & H.-P. Blossfeld (red.) (1993) *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview
- Simon, Herbert (1991). Bounded rationality and organizational learning. *Organizational Science*, 2(1): 125-134.
- Simon, Herbert (1972). Theories of bounded rationality, in: C. B. McGuire & R. Radner (Eds.) *Decision and organization*. Amsterdam, North-Holland Publishing Company
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- Statistisk sentralbyrå: (2012). *Stabil gjennomstrømming I videregående*. <http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen/> Lest 13.6.2012

Statistisk sentralbyrå:

http://statbank.ssb.no/statistikkbanken/Default_FR.asp?Productid=04.02&PXSid=0&nvl=true&PLanguage=0&tilside=selecttable/MenuSelP.asp&SubjectCode=04

Statistisk sentralbyrå: <http://statbank.ssb.no/statistikkbanken/>.

Emne: 06 Arbeidsliv, yrkesdeltaking og lønn

Tabell: 06161: Sysselsatte per 4. kvartal, etter kjønn og ettårig alder

Statistisk sentralbyrå: <http://statbank.ssb.no/statistikkbanken/> Tabell 06267: Personer på arbeidsmarkedstiltak etter kjønn og alder og Tabell 01602: Registrerte arbeidsledige, etter kjønn og alder.

Statistisk sentralbyrå:

<http://statbank.ssb.no/statistikkbanken/> Tabell 04556: Folkehøgskoler, langkurs. Elever pr 1. oktober etter alder.

Statistisk sentralbyrå:

<http://statbank.ssb.no/statistikkbanken/> Tabell. Levendefødte etter mors alder ved fødselen.

Statistisk sentralbyrå:

<http://www.ssb.no/vgu/tab-2011-12-14-07.html>

St.meld. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo, Kunnskapsdepartementet.

Støren, L.A. (2011). Ut av videregående med ulik kompetanse – de første årene på arbeidsmarkedet. I *Utdanning 2011 – veien til arbeidslivet*. Oslo-Kongsvinger: SSB

Støren, Liv Anne (2005). Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning – ser vi en fremtidig suksesshistorie? i *Utdanning 2005 - deltakelse og kompetanse*. Statistiske analyser 74. Oslo: Statistisk sentralbyrå

Støren, Liv Anne (2000). *Yrkesfag eller allmennfag?: Om stabilitet og endring i de unges valg, og bakgrunnen for utdanningsvalg*. NIFU Skriftserie 9/2000. Oslo: NIFU

Støren, Liv Anne, Synnøve Skjersli og Per O. Aamodt (1998), *I mål? Evaluering av Reform 94: Sluttrapport fra NIFUs hovedprosjekt*. NIFU, Rapport 18/98.

Støren, Liv Anne & Synnøve Skjerslie (1999). Gjennomføring av videregående opplæring – sett i lys av retten til opplæring, i Kvalsund, Rune, Trine Deichman-Sørensen & Per Olaf Aamodt (red.) *Videregående opplæring – ved en skilleveg? Forskning fra den nasjonale evalueringen av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug

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.

Sullivan, A. & Unwin, L. (2011). Towards Compulsory Participation in England. 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.

Utdanningsdirektoratet (2011). *Utdanningsspeilet 2011. Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Vernepliktsverket. Upubliserte tabeller og svar på spørsmål på e-post.

- Vibe, Nils (2012). *Spørsmål til skole-Norge våren 2012. Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*. NIFU Rapport 21/2012.
- Vibe, Nils, Synnøve Skjersli Brandt og Elisabeth Hovdhaugen (2011), *Underveis i videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet. Underveisrapport fra prosjektet «Struktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse»*. NIFU Rapport 19/2011.
- Vibe, Nils og Nina Sandberg (2010). *Spørsmål til skole-Norge våren 2010. Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*. NIFU Rapport 14/2010.
- 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.
- Willis, P. (1977): *Learning to Labour. How Workingclass Kids get Workingclass Jobs*. Hampshire: Glower pUb.
- Aamodt, Per O. og Elisabeth Hovdhaugen (2011), *Frafall og gjennomføring i lavere grads studier før og etter Kvalitetsreformen. En sammenlikning mellom begynnerkullene fra 1999, 2003 og 2005*. NIFU, rapport 38/2011.
- Aasen, Petter, Jorunn Møller, Ellen Rye, Eli Ottesen, Tine S. Prøitz & Frøydis Hertzberg (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. NIFU Rapport 20/2012. Oslo: NIFU

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no