

RAPPORT 3/2006

Eifred Markussen, Berit Lødding, Nina Sandberg og Nils Vibe

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 Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
Senter for innovasjonsforskning
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo

Rapport 3/2006
ISBN 82-7218-506-7
ISSN 1504-1824

For en presentasjon av NIFU STEP's øvrige publikasjoner, se www.nifustep.no

Forord

Dette er den fjerde rapporten i prosjektet 'Bortvalg og kompetanse'. Prosjektet gjennomføres av NIFU STEP på oppdrag fra sju fylker i Østlandssamarbeidet: Østfold, Akershus, Oslo, Hedmark, Buskerud, Vestfold og Telemark. Utdanningsdirektoratet er medfinansierer og samarbeidspartner, og Kommunenes Sentralforbund har bistått i finansieringen av prosjektet.

Prosjektet følger 9749 ungdommer inn i, gjennom, ut og inn av og ut av videregående opplæring over en periode på fem år. Ungdommene gikk ut av tiende klasse våren 2002, og skal følges til våren 2007. I denne rapporten kartlegges og forklares bortvalg frem til midten av det fjerde året i videregående opplæring. Vi rapporterer også fra en kvalitativ studie av bortvalg på tre yrkesfaglige studieretninger. Det rapporteres også om kompetanseoppnåelse etter tre år for de som har vært gjennom et treårig løp i skole. Videre ser vi på bortvalg og progresjon blant lærlinger, og rapporten inneholder også et kapittel om bortvalg og progresjon blant minoritetsspråklige, og vi omtaler bortvalg i andre land. Vi har også analysert holdningsspørsmål knyttet til læringsarenaen, læringsarbeid og syn på undervisning som ungdommene har svart på i fire spørreskjemaer gjennom fire skoleår.

Helt siden oppstarten har de sju fylkeskommunene bidratt aktivt i forbindelse med gjennomføringen av prosjektet. I hver fylkeskommune har prosjektet kontaktpersoner. Det svært gode samarbeidet med disse har vært uvurderlig både for fremdrift og måloppnåelse. Prosjektet støtter seg også på nødvendig bistand av datakyndige i utdanningsetatene, på en rekke skole- og arbeidsplasskontakter som har gjort en stor innsats i gjennomføring av årlige spørreundersøkelser og i oppfølging av prosjektelevene. En stor takk også til ungdommene som deltar i prosjektet.

Forsker Inge Ramberg har deltatt i gjennomføringen av intervjuene som ligger til grunn for kapittel 5. Forsker Jens B. Grøgaard har lest og kommentert kapittel 2. Direktør Petter Aasen har lest og kommentert hele rapporten. Prosjektet takker disse tre for innsatsen.

Ved NIFU STEP gjennomføres prosjektet av forskningsleder Eifred Markussen, forsker Berit Lødding, forsker Nina Sandberg og forsker Nils Vibe. Det innledende, drøftende oppsummeringskapitlet og kapitlene 1, 4 og 6 er skrevet av Markussen, kapitlene 3 og 9 av Sandberg, kapitlene 5,7 og 8 av Lødding og kapittel 10 av Vibe. Kapittel 2 er skrevet av Markussen og Sandberg sammen.

Oslo april 2005

Petter Aasen
Direktør

Eifred Markussen
Forskningsleder

Innhold

Forskjell på folk – hva gjør skolen?	9
1 Om prosjektet Bortvalg og kompetanse	33
2 Prosjektets teoretiske grunnlag	38
2.1 Utdanningsvalg	38
2.1.1 Frie rasjonelle valg?	38
2.1.2 Sosiale strukturer	44
2.1.3 Individualisering	47
2.2 Begrepsdefinisjoner: Bortvalg og kompetanse	49
2.3 Analysemodell	51
2.3.1 Bakgrunnsvariable	53
2.3.2 Skolevariable	55
2.3.3 Utenfor skolen	64
3 Valg av studieretning: Yrkesfag eller studieforberedende?	66
3.1 Rammer for søkningen til videregående	66
3.2 Resultater	67
4 Bortvalg gjennom tre og et halvt år	79
4.1 Når sluttet ungdommene	83
4.2 Om å gi skolen en ny sjanse	86
4.3 Bortvalg blant gutter og jenter på de forskjellige studieretningene i sju fylker	87
4.4 Bortvalg og karakterer fra grunnskolen	95
4.5 Bortvalg og fravær fra grunnskolen	97
4.6 Bortvalg og bosituasjon som 15-åringer	98
4.7 Bortvalg og foreldres utdanning	101
4.8 Hvilke forhold har betydning for at ungdom velger bort videregående opplæring?	103
4.9 Ungdommenes subjektive begrunnelser for å velge bort videregående opplæring	115
4.10 Fikk slutterne seg en jobb?	117
5 Samtaler med ungdom utenfor videregående opplæring	119
5.1 Alarmerende bortvalgsandeler	119
5.2 Utvalg og gjennomføring	120
5.3 Den samtalskapte virkelighet	123
5.4 Problemstillinger i intervjuet	124
5.5 Teoretiske implikasjoner	124
5.6 Sluttere i sosiale roller	126

5.7	Generelle, ikke-studieretningsspesifikke årsaker til slutting	127
5.7.1	Feilvalg	128
5.8	Helse og sosialfag	130
5.8.1	Den ensomme	130
5.8.2	Sliteren	135
5.9	Byggfag	137
5.9.1	Handlingens mann	137
5.9.2	Tvileren	142
5.9.3	Utplassering som katalysator for slutting	144
5.10	Hotell- og næringsmiddelfag	146
5.10.1	Individualisten	147
5.10.2	Praktikeren	149
5.10.3	Økonomiske årsaker til slutting	153
5.11	Konklusjoner	154
6	Progresjon og bortvalg blant lærlinger og lærekandidater	158
6.1	Noen kjennetegn ved lærlingene	159
6.2	Lærlingenes vandring fra høsten 2004 til januar 2006	163
6.3	Bortvalg av læreklass: Forskjell mellom studieretninger og mellom fylker	164
6.4	Bortvalg av læreklass: Knappt noen variasjon i forhold til sosial bakgrunn	168
6.5	0,34 prosent av kullet er lærekandidater!	170
7	Bortvalg og kompetanseoppnåelse blant minoritetspråklig ungdom	173
7.1	Sentrale problemstillinger	173
7.2	Definisjoner og avgrensninger	173
7.3	Et representativt bilde?	175
7.4	Lavere andeler blant minoritetsungdom som hadde gjennomført og bestått	178
7.5	Bortvalg og kompetanseoppnåelse blant minoritetspråklige i studieforbereidende retninger	181
7.5.1	Størst forskjeller i andeler som gjennomførte uten å bestå	181
7.5.2	Hvor mange og hvilke strykfag?	183
7.5.3	Høyere timefravær blant minoritetselever	186
7.5.4	Mange minoritetspråklige fortsetter	188
7.6	Bortvalg og kompetanseoppnåelse blant minoritetspråklige i yrkesfaglige retninger	189
7.7	Konklusjoner	192
8	Internasjonale sammenligninger	195
8.1	Privilegium, rettighet, nødvendighet	195
8.2	OECDs utdanningsstatistikk	196

8.3	Andeler i utdanning blant 15–19 åringer	197
8.4	Et gjenkjennelig bilde av Norge?	199
8.5	Høy, men ikke høyest deltagelse i Norge	200
8.6	Andeler i utdanning blant 17-åringer	201
8.7	Andeler av 15–19 åringer i arbeid	203
8.8	Smakebiter av debatter om bortvalg	206
8.8.1	England	206
8.8.2	Irland	207
8.8.3	Canada	207
8.8.4	USA	208
8.9	Vurderinger i Sverige	211
8.10	Konklusjoner	214
9	Kompetanseoppnåelse og progresjon etter tre år i skole	217
9.1	Bestått vkII tre år etter avsluttet tiende klasse	219
9.2	Fullført og bestått i de treårige løpene	220
9.3	Variasjon mellom ulike treårige løp i andel fullført og bestått	223
9.4	Stryk	224
9.5	Karakterutvikling	230
9.6	Allmennfaglig påbygging sammenliknet med de andre treårige løpene	233
9.7	Bakgrunnen for å søke allmennfaglig påbygging	234
9.7.1	Intensjoner og ambisjoner	234
9.7.2	Søkt læreplass foran allmennfaglig påbygging?	237
9.7.3	Førstevalgt kurs foran tredje skoleår	238
9.8	Påbyggingselevens forutsetninger for å oppnå kompetanse: Bakgrunn og læringserfaringer	241
9.9	Hva skaper forskjellene i kompetanseoppnåelse?	243
10	Holdningsendringer over tid	252
10.1	Bruk av paneldata	252
10.2	Veiing av utvalget for å redusere effekten av skjevheter	255
10.3	Økte utdanningsambisjoner	260
10.4	Redusert tro på egne evner	264
10.5	Elevene bruker mindre tid til lekser	266
10.5.1	Betydelige forskjeller mellom studieretningene	267
10.5.2	Hvordan forklarer vi endring i tidsbruk?	271
10.6	De aller fleste trives godt på skolen og i klassen	273
10.7	Vurdering av undervisningen og lærerne	274
10.7.1	Redusert utbytte av undervisningen siden grunnkurset	275
10.7.2	Vurderingen av lærerne er endret siden ungdomsskolen	277
10.8	Bruk og utbytte av ulike arbeidsformer	279
10.8.1	Bruk av ulike arbeidsformer	279
10.8.2	Tavleundervisning er viktigst i norsk	279
10.8.3	Mer balanse mellom arbeidsformene i engelsk	280

10.8.4	Lite elevsamarbeid i matematikk	281
10.8.5	Omtrent det samme læringsutbyttet av de forskjellige arbeidsformene	282
10.9	Mindre positiv vurdering av egen arbeidsinnsats	283
10.10	Blandet inntrykk av arbeidsinnsatsen til medelevene og miljøet i klassen	286
10.11	Svak tendens til at flere viser atferdsvansker	287
10.12	Mindre organisert fritid og mer bruk av internett	290
10.13	Hva bestemmer resultatene? En oppsummerende analyse	293
Litteratur		298
Vedlegg		309
	Vedlegg 1. Vedleggstabeller	309
	Vedlegg 2. Intervjuguide fra kvalitativ studie av bortvalg på utvalgte yrkesfaglige studieretninger:	322
	Vedlegg 3. Spørreskjema	325

Forskjell på folk – hva gjør skolen?

Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter.

Prosjektet Bortvalg og kompetanse har fulgt 9749 ungdommer fra de gikk i tiende klasse våren 2002, og frem til årsskiftet 2005–2006. Ungdommene i prosjektet utgjør halvparten av de som våren 2002 gikk i tiende klasse i de sju østlandsfylkene Østfold, Akershus, Oslo, Hedmark, Buskerud, Vestfold og Telemark. Ideen bak prosjektet er at disse ungdommene skal følges ut av grunnskolen, inn i, gjennom og ut av videregående opplæring. Langt fra alle var ferdige med videregående opplæring tre år etter at de avsluttet tiende klasse. Som vi viser i denne rapporten var faktisk hver fjerde av de ungdommene vi har fulgt fortsatt elev, lærling eller lærekandidat det fjerde skoleåret etter ungdomsskolen. Derfor varer prosjektet i fem skoleår, slik at de som blir i videregående så lenge, blir fulgt til våren 2007. Ungdommene følges til de forlater videregående opplæring, enten de gjør dette før de burde eller etter at de har fullført det løpet de startet på. Når ungdommene slutter før de skal, forsøker vi å skaffe informasjon om hva de går til, om de får seg en jobb eller havner i ledighet.

Vi bruker begrepet *bortvalg* og ikke de tradisjonelle begrepene frafall eller drop out. Slik vi ser det, signaliserer de tradisjonelle begrepene at det å slutte i skolen er noe viljeløst, det er noe som skjer med en, noe man ikke har kontroll over. Man faller bare utenfor, nærmest ved et uhell og uten selv å kunne påvirke situasjonen. Når vi lanserer begrepet *bortvalg*, er det for å vise at det er et element av valg i å takke nei til den treårige retten til videregående opplæring som samfunnet har gitt den enkelte. Når den enkelte ungdom bestemmer seg for å avbryte sin videregående opplæring, kunne han ha valgt det motsatte. «To everything I do, there is always an alternative, a choice. Plainly speaking, I could do something else instead» (Bauman 1990). Men vi sier ikke at valget nødvendigvis er fritt og at ungdommen som slutter i videregående opplæring opptrer som rasjonelle aktører. Vi argumenterer tvert i for at valgene skjer innenfor rammene av en begrenset rasjonalitet (Simon 1954, Elster 1979), og konkluderer på bakgrunn av analysene av våre data, at det ligger strukturelle føringer bak valgene.

Analysene som presenteres i denne rapporten er gjort på grunnlag av data om ungdommene tre og et halvt år etter at de gikk ut av grunnskolen. Majori-

teten av ungdommene hadde gjort seg ferdig med tre års videregående opplæring våren 2005, noen hadde sluttet, mens noen fortsatte i sitt fjerde år i videregående opplæring. Sett fra årsskiftet 2005–2006, kan ungdommene deles i fire hovedgrupper.

- 58 prosent som fullførte videregående opplæring på tre år, hvorav 47 prosentpoeng hadde bestått vkII
- 15 prosent som sluttet i videregående opplæring før de var ferdige, inkludert noen sluttere sommeren og høsten etter det tredje året
- 15 prosent som var lærlinger eller lære kandidater i det fjerde skoleåret, hvorav noen hadde bestått vkII etter tre år
- 12 prosent var elever i det fjerde skoleåret

De siste gruppene vier vi ikke stor oppmerksomhet i denne rapporten, bortsett fra at vi i et kapittel beskriver progresjon og bortvalg blant lærlinger og lære kandidater frem til årsskiftet 2005–2006. Siden lærlingene som var kommet lengst, maksimalt kunne være ferdig med et og et halvt år av læretida, gir det ikke mening å se på kompetanseoppnåelse for denne gruppen på dette tidspunktet. En endelig beskrivelse og analyse av lærlingens progresjon og kompetanseoppnåelse vil bli tema for en seinere rapport i prosjektet, sammen med omtale og analyser av de som har hatt behov for å bruke lengre tid enn tre år i videregående skole.

I denne rapporten fokuserer vi på de som fullførte videregående skole på tre år, enten de besto eller ikke, og de som valgte bort videregående før de var ferdige. Vi skal i det følgende gi en oppsummering av funnene i rapporten, før vi til slutt drøfter hvilke konsekvenser våre funn bør få.

Valg av utdanningsretning påvirket av sosial bakgrunn

Vi har undersøkt hvilke forhold som hadde betydning for om ungdommene valgte en studieforbereende og ikke en yrkesfaglig studieretning når de begynte i videregående opplæring.

Betydningen av sosial bakgrunn var tydelig i analysene. Familien gjorde en synlig og signifikant forskjell. Oppvekst i en familie med begge foreldre tilstede, der foreldrene er opptatt av utdanning og orienterte mot allmennfag og studiekompetanse, økte sannsynligheten for at ungdommene søkte studieforbereende retning. Foreldres utdanningsnivå hadde ikke signifikant nettoeffekt på sannsynligheten for å velge en studieforbereende retning. Men analysene viser at sosiale forskjeller som stammer fra foreldrenes utdanningsnivå i stedet formidles gjennom barnas holdninger, ambisjoner, egenvurdering, skoletilpas-

ning, interesser og prestasjoner. Dette betyr ikke at foreldres utdanning ikke teller, men bare at effekten av sosial bakgrunn formidles av andre (mellomliggende) forhold – som utdanningsambisjoner, interesser og prestasjoner.

Både gutter og ikke-vestlige innvandrere hadde større sannsynlighet for å søke studieforbereende, uavhengig av hvor flinke de var faglig. Vi forklarer dette med at gutter kan ha generelt høyere faglig selvtillit enn jenter, og at innvandrerungdom kan se studieforbereende som en kanal for sosial mobilitet.

Ungdom fra Oslo var mer tilbøyelige til å velge studieforbereende enn andre, alt annet likt. Dette kan henge sammen med hovedstadens tradisjoner som allmennfagdominert, ungdom i Oslo-området har tradisjonelt valgt studieforbereende i større utstrekning enn ungdom ellers i landet.

Utdanningsambisjoner og fremtidsplaner hadde også betydning. De som hadde planer om langvarig utdanning, søkte seg til studieforbereende, mens de som hadde planer om å komme seg raskt ut i inntektsgivende arbeid, de som var praktisk anlagte, og de som valgte ut fra interesse, valgte yrkesfag. Vi ser en tendens til at ungdom som var usikre på egne evner og interesser, som var mindre klart motiverte, og som fulgte andres råd og veiledning foran studieretningsvalget, valgte studieforbereende.

Tidligere skoleprestasjoner hadde betydning for valget. Jo bedre karakterer ungdommene hadde fra tiende klasse, jo større var sjansen for at de valgte en studieforbereende retning. Hadde de derimot så sterke faglige vansker at de hadde hatt spesialundervisning i grunnskolen, økte sjansen for at de valgte en yrkesfaglig studieretning i videregående opplæring.

50 prosent hadde bestått vkII og 63 prosent hadde normert progresjon etter tre år mens 15 prosent hadde valgt bort videregående

Ved slutten av det tredje skoleåret hadde 81,2 prosent av ungdommene gått gjennom tre år i videregående uten å slutte, mens 18,2 prosent hadde sluttet på ett tidspunkt i løpet av de tre første årene. Men 5,9 prosent, tilsvarende to av fem av de som hadde sluttet, var returnert, og befant seg innenfor videregående igjen og fortsatte over i det fjerde skoleåret. Dermed hadde 12,3 prosent av kullet sluttet før det tredje året var over. Av de som fortsatte inn i det fjerde året, sluttet en andel tilsvarende 2,8 prosent av alle før nyttår, slik at midt i det fjerde året *hadde 15,1 prosent av kullet forlatt videregående opplæring* for godt før de var ferdige.

Våren 2005 forlot 46,8 prosent av kullet videregående skole etter å ha fullført og bestått vkII. Dessuten var det en liten andel på 3,1 prosent som hadde fullført og bestått vkII, som fortsatte i videregående opplæring det fjerde året. I alt ser vi da at temmelig nøyaktig *50 prosent av kullet hadde fullført og bestått vkII på tre*

år. I tillegg var det 12,8 prosent som var i lære våren 2005, slik at vi kan konkludere med at 62,8 prosent av ungdomsskolekullet fra våren 2002 hadde normert progresjon i videregående opplæring tre år etter, våren 2005.

11,2 prosent av kullet avsluttet tre år i videregående skole våren 2005 uten å ha bestått. Av disse hadde 69,5 prosent stryk i et fag eller mer på vkII. De øvrige hadde andre grunner for å ikke oppnå bestått, blant annet manglende karakter i fag, manglende fag eller stryk fra grunnkurs eller vkI.

Midt i det fjerde året var 27 prosent av kullet fortsatt i videregående opplæring. Majoriteten av disse, 15,4 prosent, var lærlinger eller lære kandidater og de øvrige 11,6 prosent var elever. Disse elevene befant seg på ulike nivåer, men de fleste, 7,6 prosent, var på vkII-nivå eller på allmennfaglig påbygning.

Fylkesvis variasjon i progresjon og bestått etter vkII

Andelen som hadde bestått vkII etter tre år varierte fylkene i mellom. I Oslo hadde knapt 58 prosent bestått vkII etter tre år, mens dette gjaldt vel 42 prosent i Telemark og Hedmark. Dette var imidlertid ikke hele bildet. Skal vi få et riktig bilde av forholdet mellom fylkene når det gjelder hvor godt ungdommene klarer seg, må vi også inkludere de som var i lære. Dette er særlig viktig ettersom vi vet at langt flere ungdommer i hovedstaden velger skoleløp, og da særlig studieforberedende, mens det er større tradisjon for yrkesutdanning og læretid i de ikke-sentrale østlandsfylkene.

Når vi inkluderte lærlingene som hadde normert progresjon, fant vi at den totale andelen med normert progresjon etter tre år (bestått vkII + å ha gjort ferdig ett år av læretida), varierte fra om lag 55 prosent i Hedmark og Vestfold, via om lag 60 prosent i Østfold og Telemark til om lag 63–65 prosent i Akershus, Oslo og Buskerud. Andelen med høyest normert progresjon var altså størst i de sentrale østlandsområdene, og noe lavere i de mer desentrale østlandsfylkene.

Størst andel bestått etter tre år på dans

Ulike grupper går treårig løp gjennom videregående opplæring:

- Den *tradisjonelle* veien til studiekompetanse gjennom studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag, studieretning for idrettsfag eller studieretning for musikk, dans og drama. 82,5 prosent av de som var inne i dette løpet *besto vkII*, og oppnådde studiekompetanse etter tre år våren 2005. Høyest andel bestått hadde de som hadde gått vkII dans (97,4 prosent) og lavest hadde de som hadde gått på vkII idrettsfag (77 prosent).
- Den *yrkesfaglige* veien til studiekompetanse gjennom studieretning for formgivningsfag, studieretning for medier og kommunikasjon eller studieretning for naturbruk, med de avsluttende vkII kursene tegning, form og

farge, medier og kommunikasjon eller naturforvaltning. 79,1 prosent av de som var inne i dette løpet *besto vkII*, og oppnådde studiekompetanse etter tre år våren 2005. Høyest andel bestått hadde de som hadde gått *vkII* medier og kommunikasjon (86,7 prosent) og lavest grad av bestått hadde de på *vkII* naturforvaltning (73,8 prosent).

- *Påbygningsveien* til studiekompetanse. Elever som har tatt grunnkurs og *vkI* på en yrkesfaglig studieretning, kan det tredje året ta allmennfaglig påbygning for å oppnå studiekompetanse. 59,1 prosent av de som var inne i dette løpet *besto vkII*, og oppnådde studiekompetanse etter tre år våren 2005.
- *Skoleveien* til yrkeskompetanse. 20 yrkesfaglige kurs er rene skoleløp, og skal per definisjon ikke tas som lærling i bedrift, og fører frem til yrkeskompetanse etter tre år i skole. 74,3 prosent av de som var inne i dette løpet *besto vkII*, og oppnådde yrkeskompetanse etter tre år i skole våren 2005. Høyest andel bestått hadde de som hadde gått *vkII* hudpleier (86,4 prosent) og lavest andel bestått hadde de på *vkII* reklame, illustrasjon og design (56 prosent).

Mange på allmennfaglig påbygning sliter

Som vi har vist over, var det bare 59,1 prosent av de som gikk på allmennfaglig påbygning midt i det tredje året som *besto vkII* etter tre år. En nærmere titt på påbyggingselevene viser at dette er slik man kunne forvente.

- De hadde det laveste karaktersnittet både fra tiende klasse, grunnkurs og *vkI* av alle grupper som var i *vkII* i skole det tredje året.
- De hadde lavt ambisjonsnivå; 37,5 prosent av dem hadde planer om å begynne å studere da de gikk i tiende klasse, mens 84,6 av de som endte opp på den tradisjonelle studiekompetanseveien, og 59,2 prosent av de som endte opp på yrkesfagveien mot studiekompetanse hadde slike ambisjoner.
- De bodde i mindre grad sammen med begge foreldrene enn de andre gruppene, 63,4 prosent mot 76,1 prosent blant de på den tradisjonelle veien.
- Hver tiende av påbyggingselevene hadde søkt læreplass, noe som viser at en del av dem helst skulle gjort noe annet.

Vi fant altså at påbyggingselevene alt i alt hadde mindre av det som bidrar til kompetanseoppnåelse, og mer av det som reduserer mulighetene. Tatt i betraktning påbyggingselevenes lavere ambisjonsnivå og svakere forutsetninger for å prestere, er det ikke vanskelig å se hvorfor elevene på allmennfaglig påbygning gjorde det relativt svakere enn de øvrige. Denne elevgruppen møter et *vkII*-kurs med betydelige mengder felles allmenne fag, og skal ta igjen forspranget til elever i andre studieforberedende retninger. Dette blir krevende for mange av disse, gitt det utgangspunktet de har.

Sannsynligheten for å bestå er sterkt påvirket av sosial bakgrunn

Våre analyser viser at sosial bakgrunn har betydning for om ungdommene består vkII i videregående opplæring. Når ungdommene bodde sammen med begge foreldre da de var 15 år, hadde det positiv effekt på sannsynlighetene for å bestå vkII etter tre år. Også det å tilhøre majoritetsbefolkningen, og ikke ha minoritetspråklig bakgrunn, økte sannsynligheten for å bestå vkII.

Vi fant også at det å ha høye ambisjoner og faglig selvtillit hadde positiv effekt på sannsynligheten for å bestå vkII etter tre år, men at det som entydig hadde mest å si, var hvordan det hadde gått tidligere: Skoleprestasjonene i ungdomsskolen, målt med karakterene i tiendeklasse, var det enkeltforholdet som hadde klart sterkest betydning for sjansen for å bestå vkII etter tre år.

Vi fant ikke direkte effekt av foreldrenes utdanning på sjansen for å bestå vkII etter tre år. Men, som vi har sett, fant vi sterk effekt av skoleprestasjonene målt med karakterer. Det er svært sannsynlig at foreldrenes utdanning virker indirekte, formidlet via ungdommens karakterer. Vi vet at utdanningsnivået til foreldrene påvirker ungdomsskoleprestasjonene. Når vi måler meget sterk direkte effekt av de unges tiendeklassekarakterer, bærer denne direkte effekten også med seg en indirekte effekt av foreldrenes utdanning.

Vi har også gjort en analyse hvor vi har undersøkt hvilke forhold som øker sannsynligheten for å få gode karakterer på vkII. Vi fant da at tidligere prestasjoner, dvs. karakterer fra grunnskolen, hadde sterkest effekt. Den nest sterke effekten fant vi av fravær høsten i vkII. Blant flere andre forhold fant vi også at fars utdanning hadde betydning. Denne analysen bekrefter altså det vi fant når vi analyserte hva som påvirket sjansen for å bestå.

Vi ser altså at det har betydning for utfallet av videregående opplæring hvilket hjem ungdommene kommer fra. Når de unge har opplevde støtte og positiv påvirkning for å ta utdanning fra sine foreldre, har dette hatt positiv effekt på prestasjonene, først på ungdomsskolenivå og seinere i videregående opplæring med det endelige resultat at de har bestått vkII etter tre år.

Alarmerende høyt bortvalg på de yrkesfaglige retningene

Ved tidligere rapporteringer i prosjektet har vi dokumentert at bortvalg er et yrkesfagfenomen i langt større grad enn det er et fenomen på studieforbredende retninger. Når vi nå har fulgt ungdommen et år lenger frem i tid, ser vi at dette bildet har forsterket seg.

I gjennomsnitt for alle i undersøkelsen hadde altså 15,1 prosent valgt bort videregående opplæring. På de studieforbredende retningene sett under ett,

gjaldt dette 5 prosent av ungdommene, mens på de yrkesfaglige retningene hadde 30 prosent valgt å avslutte utdanningen før de var ferdige.

Ingen av de studieforberedende retningene hadde et gjennomsnittlig bortvalg større enn 7,6 prosent, dvs. halvparten av snittet for alle. Dette gjaldt for musikk, dans og drama og medier og kommunikasjon (denne retningen er per definisjon yrkesfaglig, men når nærmere ni av ti av elevene her ender opp i et studieforberedende løp, har vi valgt å kategorisere den som studieforberedende). Både idrettsfag og allmenne fag hadde et bortvalg mellom fire og fem prosent.

På de yrkesfaglige retningene var bildet et helt annet, Den laveste bortvalgandelen blant de yrkesfaglige retningene var 22,5 prosent, og den fant vi på studieretning for naturbruk og studieretning for formgivningsfag. To studieretninger, elektrofag og helse og sosialfag hadde et bortvalg på rundt 25 prosent, mens tre retninger, byggfag, tekniske byggfag og mekaniske fag hadde et bortvalg mellom 30 og 34 prosent. På studieretning for salg og service hadde 37,5 prosent sluttet, og det høyeste bortvalget fant vi på studieretning for hotell- og næringsmiddelfag; her hadde så mye som 45 prosent av alle valgt bort videregående opplæring.

Bortvalg på alle de yrkesfaglige retningene må betegnes som bekymringsverdig. På studieretninger hvor mer enn hver tredje og nesten hver andre ungdom har sluttet, kan ikke bortvalget betraktes som annet en svært alarmerende.

Gutter slutter i større grad enn jentene, noe av dette skyldes mange guttesluttere på noen gutteretninger

I hele utvalget hadde flere gutter enn jenter valgt bort videregående. Snittet for alle var, som vi husker, 15,1 prosent. Blant guttene hadde 16,9 prosent sluttet, mens det gjaldt 13,1 prosent av jentene. Dette er en betydelig forskjell. Vi har derfor gått bak disse tallene for å finne ut om det er mulig å identifisere hva som skaper denne forskjellen. Vi fant at på de studieforberedende retningene var det like mange i antall og om lag like store andeler gutter (5,6 prosent) og jenter (4,6 prosent) som hadde sluttet. På de kjønnsnøytrale retningene hotell og næringsmiddelfag og salg og service fant vi det samme: omtrent like mange jenter og gutter hadde sluttet, og på de to retningene til sammen hadde om lag 42 prosent sluttet, og det gjaldt både for guttene og jentene.

På de jentedominerte retningene helse- og sosialfag, formgivning og naturbruk hadde 24 prosent blant både guttene og jentene sluttet, men i antall utgjorde jentene langt flere; 313 jenter mot 57 gutter. På de guttedominerte retningene tekniske byggfag, byggfag og kjemi og prosessfag var det i antall svært få sluttere

og svært få elever/lærlinger, slik at det ikke gir mening å prosentueres, og antall sluttetere gjorde heller ikke stor utslag på totalen. På de guttedominerte retningene elektrofag, mekaniske fag og byggfag hadde det sluttet 442 gutter og 22 jenter. Denne antallsmessige skjevheten er et viktig bidrag til at den totalt var en større andel gutter enn jenter som hadde sluttet. Vi kan konkludere at de mange guttene som hadde sluttet på byggfag, mekaniske fag og elektrofag bidro sterkt til at det totalt var større andel gutter enn jenter som har sluttet.

Vi har også observert et annet fenomen; der gutter og jenter har beveget seg inn på det andre kjønns domene har relativt mange sluttet. På elektrofag, mekaniske fag og byggfag hadde til sammen 31 av de 51 jentene som hadde beveget seg inn på dette guttedomenet sluttet, og motsatt så vi det samme på noen – men ikke alle – jenteretninger, særlig på helse- og sosialfag der 15 av 42 gutter hadde sluttet.

Størst bortvalg i Vestfold, lavest i Buskerud

Bortvalget varierer fylkene i mellom. Midt i det fjerde året var det flest som hadde sluttet før tida i Vestfold, hvor dette gjaldt så mange som 20,7 prosent av kullet. Dette er betydelig høyere enn i noen av de andre fylkene. To andre fylker hadde et bortvalg over snittet for alle, og det var Telemark med 16,2 prosent og Hedmark med 15,4 prosent. Fire fylker hadde et bortvalg rundt 13–14 prosent: Østfold med 14,2, Akershus med 13,9, Oslo med 13,6 og Buskerud med 13,4 prosent bortvalg. Vi ser at bortvalgsnivået var relativt jevnt, med unntak av Vestfold som skilte seg ut med et særlig høyt bortvalg. Vi kan også, som for normalt progresjon, spore en sentrum-periferi dimensjon her; bortvalget var høyt i desentrale strøk av Østlandet.

Bortvalget er sterkt påvirket av sosial bakgrunn, tilpasning til skolen og skolefaglige ferdigheter

Vi har midt i alle de fire skoleårene etter at ungdommene i undersøkelsen gikk ut av grunnskolen, gjort flere analyser av hvilke forhold som har betydning for bortvalg av videregående opplæring. Etter å ha oppsummert alle disse analysene, kan vi konkludere med at følgende forhold har betydning for om ungdom velger å slutte i videregående opplæring:

- *Sosial bakgrunn.* Når ungdommenes foreldre har høy utdanning, en positiv holdning til utdanning og når de er allmennfagorienterte, øker sannsynligheten for at ungdommene forblir i utdanning. Også det at ungdommene bodde sammen med begge foreldre da de var 15 år, har denne positive effek-

ten. Det å tilhøre majoritetsbefolkningen, og ikke ha minoritetsspråklig bakgrunn, øker også sannsynligheten for at de unge ikke velger bort videregående opplæring.

Dette handler om å komme fra et hjem som støtter opp om de unges utdanning. Disse ungdommene har, sannsynligvis siden de var ganske små, fått formidlet betydningen av utdanning, de har hatt et kraftig push hjemmefra og foreldrene har støttet dem i deres skolegang. De har lært at utdanning er nødvendig og viktig, og for mange av dem er nok dette så dypt rotfestet at det å avbryte videregående opplæring ikke engang har vært en tenkt tanke.

- *Tilpasning til skolen og dens verdier.* Ungdom tilpasser seg til og aksepterer skolen i ulik grad. Når ungdommene ikke finner seg til rette kan dette komme til uttrykk på mange vis. Den ene strategien er at de uteblir. Dette starter med litt fravær, som utvikler seg til mer fravær før det ender opp med det totale fraværet, ungdommen har valgt å slutte i videregående opplæring. Den andre strategien er å yte motstand, gjerne gjennom utagerende, avvikende atferd. Vi finner at begge disse forholdene, alvorlig avvikende atferd og høyt fravær i ungdomsskolen predikerer bortvalg av videregående opplæring. Særlig vil vi fremheve høyt fravær i tiende klasse som en klar og tydelig varselampe som signaliserer at her har vi ungdom som står i faresonen for å avslutte videregående opplæring før de er ferdige.
- *Prestasjoner og skolefaglige ferdigheter.* Skolen stiller krav til ungdommene om at de skal prestere, og prestasjonene blir målt. Gode prestasjoner belønnes med gode karakterer. De som har aller størst problemer med å innfri skolens faglige forventninger, kan få ekstra hjelp og støtte i undervisningen. Karakteren fra ungdomsskolen har betydning ettersom de brukes som sorteringskriterium til de studieretningene der det er kamp om plassene. Det er også en sammenheng mellom de gode prestasjonen og de utdanningsmessige ambisjonene, gode karakterer bidrar til at ungdommene har høye ambisjoner.

Vi finner at det er sammenheng mellom disse ulike prestasjonsmålene og bortvalg av videregående opplæring. Ungdom med gode karakterer fra tidligere nivåer, ungdom som har kommet inn på førsteønske til grunnkurs og ungdom med høye utdanningsambisjoner har økt sannsynlighet for å bli i videregående opplæring, mens de som har hatt ekstra hjelp og støtte har større sannsynlighet for å slutte. Blant prestasjonsmålene er lave karakterer fra tidligere nivåer det forholdet som sterkest predikerer bortvalg.

Sluttere på yrkesfag: Det handler om forventningsbrist

I forrige rapport fra prosjektet avdekket vi høyt bortvalg på de yrkesfaglige studieretningene og alarmerende høyt bortvalg på noen av disse retningene. Dette bortvalget har vi ikke vært i stand til å forklare med de kvantitative dataene. Derfor har vi gjennomført en kvalitativ delstudie i prosjektet hvor vi har gjennomført 40 intervjuer blant bortvelgere på de tre studieretningene hotell- og næringsmiddelfag, helse- og sosialfag og byggfag. Gjennom disse intervjuene har vi fått et lite innblikk i noen forhold på disse studieretningene som kan forklare bortvalget.

Det er varierende forhold som har gjort seg gjeldende, men et forhold fant vi igjen på alle de tre retningene. Ungdommene rapporterte at de hadde valgt feil. Enten hadde de ikke vist hva de gikk til eller så hadde de trodd at de viste. De hadde faktisk begynt på noe annet enn det de hadde trodd, vi kan snakke om *forventningsbrist*. Tre eksempler: Jenta som hadde tenkt å bli omsorgsarbeider, og som fikk en skrekkopplevelse når hun oppdaget hva det vil si å ha omsorg for pleietrengende, sengeliggende, hjelpeløse eldre. Eller gutten som hadde havna på byggfag, men som ikke ante hvorfor han var der. Han følte seg fremmed, skjønnte ikke terminologien og hadde ikke peiling på hva han skulle bli. Eller gutten som hadde planer om å bli kokk, og som så for seg dette som en enkel utdanning og et enkelt yrke, men som oppdaget at det stilles teoretiske krav (kostlære) og at yrket faktisk kan være både fysisk krevende og ensformig.

I samtalene har vi møtt noen forskjellige typer. Vi presenterer tre av dem her.

Den ensomme jenta på helse- og sosialfag. Blant slutterne på denne retningen var opplevelsen av sosial isolasjon gjennomgående. Dette handlet om rene jentemiljøer med sterke ledere som regjerte en gjeng støttespillere. Gjengen isolerte enkeltelever, og sørget for at ingen ville (torte) å være sammen med dem. De fortalte om et konformitetspress når det gjaldt klær og frisyre, og når noen ikke ville innordne seg dette konformitetspresset skjedde den sosiale utstøtingen. De ble ensomme, og holdt til slutt ikke ut, men sluttet. Her er det nok på sin plass å ta i bruk begrepet push-out.

Handlingens mann på byggfag. Dette var gutter som synes at de aldri kom i gang med noe ordentlig. De hadde begynt på byggfag fordi de ønsket å gjøre noe praktisk, lage noe, få til noe, bruke verktøy for det er det de liker og det de vil og kan. Og så ble de møtt av lærere som bare surret, ikke gadd å hjelpe dem, ikke tok tak i konflikter, men satte dem i gang med å bygge fuglekasser, som de mente var langt under deres kompetansenivå. Det ble for kjedelig, de fikk ikke gjort noe, og de sluttet.

Individualisten på hotell- og næringsmiddelfag. Dette var gutter og jenter som hadde begynt på denne studieretningen med en ide om at de skulle ende opp i et kreativt og kunstnerisk yrke. For mange av dem var faktisk formgivningsfag eller musikk, dans og drama alternativet. Flere av disse slutterne hadde også vært i opposisjon uttrykt gjennom en alternativ stil med hensyn til klær, frisyre og smykker. De passet ikke inn i skolen stramme struktur, og likte ikke de firkantede reglene på kjøkkenet. Noen av dem hadde planer om å starte restaurant, og skulle bare ta med seg det som kunne være nyttig i videregående, mens enkelte synes etter hvert at de kunne klare seg uten utdanning.

Bortvalg blant lærlinger varierte mellom fylker og studieretning, men ikke i forhold til sosial bakgrunn

I det fjerde året etter avsluttet grunnskolen var 15 prosent av ungdommene i kullet i lære. To tredjedeler av lærlingene hadde læreplass i fag innenfor fire studieretninger, og flest (23 prosent) var lærlinger innenfor byggfag. Halvparten av lærlingene hadde læreplass i seks lærefag.

I det kullet vi følger hadde totalt 16,6 prosent av ungdommene vært innom en læreplass frem til midten av det fjerde skoleåret. Av disse hadde 10 prosent sluttet i lære fram til samme tidspunkt.

Størst andel sluttet lærlinger fant vi på læreplasser innenfor studieretning for formgivningsfag. Her hadde 16,8 prosent av lærlingene sluttet. Også tekniske byggfag (15,3 prosent) og hotell og næringsmiddelfag hadde høy andel som hadde valgt bort lærlingplassen sin. Lavest andel sluttet lærlinger fant vi i lærefag innenfor helse og sosialfag (2,2 prosent) og mekaniske fag (4,3 prosent). De enkeltlærefagene der det hadde sluttet flest var elektriker, 14,2 prosent, og tømrer hvor 13,5 prosent av lærlingene hadde sluttet.

Vi fant også fylkesvis variasjon i slutmønsteret blant lærlingene. Størst andel sluttet lærlinger fant vi i Vestfold, her hadde 15,3 prosent av lærlingene sluttet. I Oslo gjaldt dette 14,4 prosent. I de øvrige fylkene hadde under ni prosent av lærlingene sluttet, og lavest var andelen i Østfold, 2,8 prosent, og i Hedmark, hvor 4,5 prosent av lærlingene hadde sluttet.

Vi har funnet at bortvalg av læreplasser ikke varierer med sosial bakgrunn, ulike prestasjonsmål eller andre forhold knyttet til de unges opplærings situasjon. De eneste forholdene der bortvalget varierte, var i forhold til fylke og studieretning, men her fant vi til gjengjeld en betydelig variasjon.

At vi ikke har funnet variasjon i forhold til bakgrunnsvariabler, kan forklares med at lærlingene er en relativt homogen gruppe. Vi har i forrige rapport fra dette prosjektet vist at arbeidsgiverne valgte sine lærlinger på øverste hylle. De

som fikk læreplass hadde prestert godt på tidligere nivåer i skolen, de hadde vært lite borte fra skolen og de hadde fedre med yrkesutdanning som høyest fullførte utdanning (Markussen og Sandberg 2005: 47–52). Dette betyr at de som fikk læreplass ikke skilte seg veldig fra hverandre i forhold til bakgrunnsvariablene, og konsekvensen blir at vi ikke klarer å identifisere forskjeller mellom lærlingene som har sluttet og de som har blitt.

Når vi derimot har identifisert stor studieretnings- og fylkesvis variasjon, tyder dette på at det eksisterer lokale variasjoner som vi ikke har mulighet for å identifisere i vårt datamateriale. At vi observerer en konsentrasjon av bortvalg av læreplasser innenfor noen studieretninger i noen fylker, styrker en antakelse om at det kan være forhold på de enkelte arbeidsplasser som har hatt direkte betydning for at noen ungdommer hadde valgt å slutte i lære.

Fortsatt få lærekandidater

I forrige rapport viste vi at 19 av ungdommene, tilsvarende 0,2 prosent av kullet var lærekandidater. Nå har antallet økt til 33, og dermed kan vi nå rapportere at 0,34 prosent av kullet var lærekandidater. Dette er i samsvar med funn gjort i studier av hele 2000-kullet av førstegangssøkerer i de samme fylkene, hvor 66 ungdommer eller 0,32 prosent var lærekandidater (Helland 2006).

Vestfold var det fylket som hadde størst andel lærekandidater. Av de 33 i vår undersøkelse var 11 lærekandidater i Vestfold, og i Helland (2006) gjaldt dette 25 av 66.

De 33 lærekandidaten i vårt materiale hadde opplæringsplass innenfor 18 forskjellige lærefag: Omsorgsarbeider, barne- og ungdomsarbeider, blomsterdekoratør, butikk, butikkslakter, kokk, institusjonskokk, tømmer, murer, kobber og blikkenslager, maler, industrirørlegger, taktekker, matros, platearbeider, reparasjon av lette kjøretøy, yrkessjåfør tunge kjøretøy, trevare og møbelsnekker. Disse fagene var fordelt på ni forskjellige yrkesfaglige studieretninger: helse- og sosialfag, elektrofag, mekaniske fag, hotell- og næringsmiddelfag, tekniske byggfag, byggfag, trearbeidsfag, salg og service og formgivningsfag.

Minoritetselevne var utholdne, men lave andeler besto vkII etter tre år

Vi fant betydelig variasjon i gjennomført og bestått etter tre år når vi sammenlignet minoritetsspråklig ungdom med majoritetsungdommen.

- Blant innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn fant vi at 36 prosent hadde bestått vkII tre år etter at de gikk ut av grunnskolen. I tillegg var 7 prosent i lære,

slik at 43 prosent hadde normert progresjon. 20 prosent hadde fullført vkII uten å bestå. 21 prosent hadde sluttet før våren 2005.

- Blant ikke-vestlige etterkommere var det 46 prosent som hadde bestått vkII våren 2005. Med 6 prosent i lære hadde 52 prosent i denne gruppen normert progresjon. 21 prosent hadde fullført vkII uten å bestå. 16 prosent hadde sluttet før våren 2005.
- Blant innvandrere og etterkommere med vestlig bakgrunn, hadde 50 prosent bestått vkII. Når 7 prosent var i lære betyr det normert progresjon på 57 prosent. 9 prosent hadde fullført vkII uten å bestå. 21 prosent hadde sluttet før våren 2005.
- Blant majoritetsungdommene hadde 51 prosent bestått vkII og 13 prosent var i lære, dvs. at 64 prosent hadde normert progresjon. 12 prosent hadde fullført vkII uten å bestå. 13 prosent hadde sluttet før våren 2005.

Bildet som fremkommer her, viser at ikke-vestlige innvandrere peker seg ut som den gruppen som hadde lavest andel bestått vkII etter tre år, lavest progresjon og høyest andel sluttere. Ikke-vestlige etterkommere hadde klart seg noe bedre, men også i denne gruppen var gjennomføringen dårligere enn i majoritetsgruppen.

Blant de med vestlig bakgrunn ser vi at nesten like mange som blant majoriteten besto vkII etter tre år, 50 prosent. Det som var spesielt for denne gruppen var den høye andelen sluttere. Dette forklares med at mange av disse var i Norge en kort periode sammen med sine foreldre. Så forlot de norsk videregående opplæring, og ble registrert som sluttere, men mange av dem fortsatte nok med utdanning utenfor Norge.

Et forhold er særlig interessant å merke seg. Den høye andelen blant ikke-vestlige, både innvandrere og etterkommere, som har gjennomført tre år i videregående skole, men uten å bestå vkII. Dette gjaldt hver femte i disse gruppene, men det gjaldt bare hver åttende i majoritetsgruppen. Hoveddelen av disse hadde stryk i et eller flere fag, og andelen stryk var klart høyest blant ikke-vestlige innvandrerdømmene. De ikke-vestlige ungdommene var altså utholdne, men uten at de fikk like stor uttelling for innsatsen som majoritetsungdommene.

Bortvalg i andre land

Vi har også sett på bortvalgssituasjonen i noen andre land. Statistikk fra OECD indikerer at Norge ligger godt an med hensyn til deltakelsen i utdanning på videregående nivå i de relevante aldersgruppene, men det finnes også land med enda høyere deltakelse, Sverige er ett eksempel. Regionale forskjeller internt i et land kan henge sammen med forskjeller i næringsstruktur og sysselsettingsmu-

ligheter, og vi finner eksempler på at både rurale og urbane områder blir utpekt som områder med høyt bortvalg. Mens høye bortvalgsandeler fremheves for bestemte etniske minoriteter i statistiske oversikter fra enkelte land, legger andre undersøkelser vekt på nokså markante forskjeller for ulike sosioøkonomiske lag av befolkningen når det gjelder mulighetene for å gjennomføre utdanning på videregående nivå. Forskjeller mellom land når det gjelder bortvalgsandeler bør også sees på bakgrunn av hvor godt utbygd ordningene er for at ungdom som i første omgang har valgt bort utdanning på videregående nivå, har reelle muligheter for å skaffe seg slik utdanning på et senere tidspunkt.

Forskjell på folk – hva gjør skolen?

Gjennom analysene i dette prosjektet har vi vist at det er forskjell på folk: Noen velger studieforbereende og andre velger yrkesfag, noen slutter i videregående mens andre blir, noen får læreplass mens andre ikke får og noen består vkII etter tre år, mens andre ikke klarer det.

Og vi har med tydelighet vist at de forskjellige valgene ungdom tar og de forskjellige resultatene de oppnår innenfor videregående opplæring, ikke er tilfeldige. Vi har tvert i mot vist at det er en sterk systematikk i hvordan strukturelle føringer legger bånd på de unges valg. Klasse og kjønn legger, i motsetning til hva individualiseringstenen sier, fortsatt sterke føringer på de unges valg i utdanningssystemet. Begrensningene og føringene kan til tider være så sterke at de unge opplever valget som gitt.

Vi har vist hvordan de tre forholdene *valg* av yrkesfag eller studieforbereende på grunnkurs, *bortvalg* av videregående opplæring eller ikke, og å *bestå vkII* etter tre år eller ikke, alle er påvirket av de unges sosiale *bakgrunn*, deres *skoleprestasjoner* på tidligere nivåer, deres *utdanningsambisjoner* og deres *tilpasning* til skolen og dens verdier.

Jo høyere utdanning foreldrene har, jo viktigere foreldrene synes utdanning er, når ungdommene bor sammen med begge foreldrene og når de unge tilhører majoritetsgruppen, jo bedre karakterer de unge har fra tidligere nivåer, jo høyere utdanning de unge har planlagt å ta, jo mindre fravær de har på tidligere nivåer og jo mer de tilpasser seg forventet atferd, jo større er sjansen for at de unge velger studieforbereende, at de ikke slutter og at de består vkII etter tre år.

Nå vil sikkert noen innvende at dette er ikke noe nytt. Og det er vi enige i. Dette er, som vi har vist et eget kapittel om dette arbeidets teoretiske grunnlag, påvist i mange forskningsarbeider i Norge og ellers i verden gjennom mange tiår. Det er nok å minne om Gudmund Hernes' artikkel «*Om ulikhetens reproduksjon*».

sjon» fra 1974 hvor han sier at «utdanningssystemet i høy grad reproducerer hos barna de sosiale ulikhetene en finner mellom foreldrene» (Hernes 1974: 236).

Når vi i det følgende skal drøfte hvilke implikasjoner våre funn kan få for hva skolen skal foreta seg, gjør vi det med erkjennelsen av de strukturelle føringene på de unges valg. Dette er viktig å ha som bakteppe når vi nå skal drøfte mulige tiltak for at færre unge skal velge bort videregående opplæring og for at flere skal oppnå enten en studiekompetanse som åpner dørene til høyere utdanning, eller en yrkeskompetanse eller kompetanse på lavere nivå som er omsettelig på arbeidsmarkedet.

Vi har også som bakteppe at skolen er en samfunnsinstitusjon med lange tradisjoner, hvor sentrale strukturer har vært uendret i lange tider, og hvor en viktig funksjon fortsatt er å sortere mennesker inn i ulike posisjoner i samfunns- og arbeidsliv. Fortsatt vil det være slik at de som presterer best i skolen vil ha de beste mulighetene ved overgangen til høyere utdanning og arbeidsliv, og det vil fortsatt være noen som presterer dårligere enn de andre og som derfor vil ha et dårligere utgangspunkt.

Vi har derfor ingen overdreven tro på at de tiltakene vi drøfter skal revolusjonere videregående opplæring og dramatisk redusere bortvalget og bedre gjennomføringen. Men vi har tro på at tiltakene kan bidra til å skape en skolehverdag som gjør at flere vil mestre, flere vil trives og flere vil forlate videregående opplæring med mer kunnskap og kompetanse og rakere i ryggen enn da de begynte. Vi tror at det er mulig å endre praksis slik at flere ungdommer kan forlate videregående opplæring med et bedre utgangspunkt enn under dagens praksis.

Spørsmålet vi stiller, er altså hva videregående opplæring bør gjøre når man vet at barn og unge kommer til skolen med stor variasjon i kunnskaper, ferdigheter, tidligere skolehistorie, tidligere prestasjoner, motivasjon, lærelyst, funksjonsevne, hjemmebakgrunn, etnisitet, foreldrestøtte og verdisett.

Svaret er like enkelt som det er vanskelig. Videregående opplæring må ta inn over seg at det er forskjell på folk, og ta på alvor at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Opplæringslova § 1–2). Eller: «Ønsker man at barn fra forskjellige miljø skal få omtrent samme ferdigheter og noenlunde like livsjanser, må de behandles ulikt» (Hernes 1974: 247).

Videregående opplæring er ikke en isolert øy. Videregående opplæring er avhengig av å samhandle med grunnskolen som leverer de ungdommene videregående opplæring skal arbeide med, og videregående opplæring samhandler med arbeidsliv og høyere utdanning, som er avtaker av ungdom som har vært gjennom videregående opplæring. Dette er også viktig å legge til grunn når man

skal drøfte hva som kan gjøres. Det nytter ikke bare å gjøre noe i videregående opplæring, det må gjøres noe både i ungdomsskolen og i arbeidslivet.

Når vi skal drøfte mulig praksisendring for å redusere bortvalget og bedre gjennomstrømmingen, vil vi ta utgangspunkt i et eksisterende virkemiddel innfor videregående opplæring som dessverre er underutnyttet. Et virkemiddel som er velegnet dersom man har som utgangspunkt at de 50–60.000 16-åringene som kommer til videregående opplæring hver høst er forskjellige og derfor må behandles forskjellig.

Vi tenker på muligheten for å tegne opplæringskontrakt, bli lærekandidat, gå opp til en kompetanseprøve og oppnå kompetanse på lavere nivå dokumentert med et kompetansebevis.

Å arbeide med kompetanse på lavere nivå som mål betyr å arbeide med reduserte læreplanmål. Det betyr at den unge ikke skal jobbe for å nå alle målene i læreplanen, men for å nå noen reduserte, men realistiske mål. Konsekvensen kan bli at ungdom, som har en skolehistorie full av nederlag, kan få lov å oppleve å mestre. Da kan de få til det de arbeider med, i stedet for slik de kanskje har hatt det i mange år på grunnskolen, nederlag på nederlag fordi de sjelden eller aldri får til.

Det er vår vurdering at en rekke ungdommer som i dag veiledes inn i yrkesfaglige løp mot vitnemål eller fag-/svennebrev burde vært veiledet inn i planlagte løp mot kompetanse på lavere nivå. De burde vært tilbudt et løp som lærekandidat, og det burde vært lagt til rette for dette fra dag én i videregående opplæring. På bakgrunn av våre funn om kjennetegn knyttet til de som er i faresonen for å slutte i videregående opplæring, mener vi at mange av de som er potensielle lærekandidater kan identifiseres i ungdomsskolen.

For det første har vi vist at de ikke har tilpasset seg skolen, og at dette tydeligst kommer til uttrykk enten ved tilbaketrekking, dvs. i et stort og tiltakende fravær, eller i aktiv protest, dvs. avvikende atferd. Dette er tegn som er tydelige og lette å se.

For det andre har vi vist at det er en sammenheng mellom å prestere svakt og det å slutte. De som ikke fikser skolen faglig og derfor ikke oppnår gode karakterer, har lettere for å slutte enn andre. Også dette er kjennetegn som er lett å se.

Det tredje kjennetegnet er de unges familiebakgrunn og familiesituasjon. Vi har vist at unge med liten støtte for utdanning hjemmefra, slutter lettere og består i lavere grad enn andre. Vi tror at ungdomsskolene har kjennskap til de unges hjemmeforhold, de vet hvem som har støtte for utdanningen sin hjemme.

Det betyr at man i ungdomsskolen med utgangspunkt i den kjennskapet kontaktlærer, faglærere og rådgiver har til ungdommene om deres tilpasning til skolen, deres prestasjoner og deres hjemmeforhold, med stor sannsynlighet for

å få rett, kan predikere hvilke elever som har mulighet for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse, og hvem som ville tjent på å satse på å være lærekandidat med kompetanse på lavere nivå og kompetansebevis som mål.

Et eksempel illustrerer hvordan vi tenker: Per går i ungdomsskolen. Han liker å lage mat og vil bli kokk . Men han har faglige vansker, og kontaktlærer og rådgiver drøfter hans valg av videregående opplæring med foreldrene. Sammen kommer de frem til at han sannsynligvis mangler de faglige forutsetningene som skal til for å tilfredsstille de nødvendige teoretiske og praktiske kravene for å kunne oppnå fagbrev som kokk. Han veiledes derfor inn i et løp som leder mot kompetanse på lavere nivå innenfor kokkefaget, og arbeider med reduserte læreplanmål tilpasset hans evner, forutsetninger og interesser. Han fullfører utdanningen, går opp til en kompetanseprøve og får sitt kompetansebevis. Dette viser hva han faktisk kan, hvilke elementer innenfor læreplanverket i kokkefaget han behersker. Etter avsluttet utdanning får han seg jobb som frokostkokk på et lokalt hotell.

Den alternative fortellingen er slik: Per går i ungdomsskolen. Han liker å arbeide lage mat og vil bli kokk. Han har faglige vansker, noe både kontaktlærer, rådgiver og foreldre kjenner til. Likevel søker han seg inn på ordinært grunnkurs hotell og næringsmiddelfag og får plass. Utpå høsten begynner han å slite faglig, han får svake karakterer, mistrives og begynner å skulke. Etter hvert blir et beskjedent fravær til et større fravær, det blir enda vanskeligere å henge med og fraværet øker. Han fullfører første året, men når det andre skoleåret starter opp er ikke Per lenger elev. Han har sluttet, og går arbeidsledig, og har ikke noe papir å vise frem for seg.

Vi tror de fleste vil være enig i at Per burde vært veiledet inn i et løp mot planlagt kompetanse på lavere nivå og en fremtid som frokostkokk. Og vi er sikre på at eksemplet Per ikke er fri fantasi. Det fins mange som Per i den norske skolen. Og vi vet også at ofte velger skolen å veilede Per inn i det ordinære løpet, selv om man, dersom man er ærlig, ikke tror han kan klare det.

Vi klandrer ikke skolen for at det er slik. Lærekandidatordningen er ikke innarbeidet praksis, og den muligheten for kompetanse på lavere nivå som ligger i lov og forskrift er ikke kjent.

Her er det vår vurdering at ungdomsskolen og videregående opplæring sammen har en jobb å gjøre. Ungdomsskolens kontaktlærere og rådgivere må bli ærligere i sin rådgivning, de må tørre å si «Per, vi skjønner at du har lyst til å bli kokk, men på grunnlag av dine faglige resultater i ungdomsskolen, mener vi at det vil bli for vanskelig for deg, men vi er sikker på at du kan bli en kjempefink frokostkokk».

Her det på sin plass å reise en advarende pekefinger. Man må ikke gå i *diagnostiseringsfella*. Blir man for opptatt av å finne ut hvem som passer som lærekandidat, kan det bli resultatet. Hovedmålet må fortsatt være å bringe flest mulig ungdommer fram til studie- eller yrkeskompetanse. Ordningen med kompetanse på lavere nivå skal være for de som virkelig har et behov, og må ikke bli minste motstand vei for ungdomsskole, videregående opplæring og den enkelte ungdom. Sluser man ungdom som kunne klart et fagbrev, inn i et løp mot kompetanse på lavere nivå, så er heller ikke det en god løsning. Det gjelder å finne den riktige balansen, slik at veiledningen og rådgivningen av den enkelte ungdom blir best mulig. Dette stiller krav til en profesjonell rådgivnings- og veiledningstjeneste. Kanskje det er på tide med en formalisert rådgiverutdanning som man må ha vært gjennom for å få jobb som rådgiver?

Det er også viktig at ungdomsskolen er en medspiller i overgangen til og oppstarten av videregående opplæring. Ungdomsskolen sitter med masse kunnskap om ungdommen, kunnskap som er helt avgjørende for videregående opplæring å få kjennskap til, for at de skal kunne lage et opplegg som er tilpasset den enkelte ungdom. Når en ungdom som har slitt i ungdomsskolen begynner i videregående opplæring og skal i gang med et løp frem mot kompetansebevis, er det avgjørende at mottakende skole kjenner til hva som har vært denne ungdommens problem, hva han har slitt med, om han har vært mye borte, hvordan har han det hjemme osv. Uten denne kunnskapen vil ikke videregående skole være i stand til å legge det rette løpet for denne ungdommen.

I tillegg til at ungdomsskolen skal informere mottakende skole om den enkelte ungdom, må også mottakende skole selv ta et større ansvar for å skaffe seg kunnskap om den enkelte elev så tidlig som mulig etter at skoleåret har begynt. Det er vår vurdering at *avklaringsamtaler* med ungdommene når de begynner i videregående ville være et egnet virkemiddel for å skaffe seg kunnskap om den enkelte ungdom og hans eller hennes forutsetninger og behov. Gjennom slike samtaler ved skolestart, hvor mottakende skole også sitter med viktig informasjon om ungdommen fra avgivende grunnskole, ville en kunne avklare om det tilbudet ungdommen har begynt på er vel egnet, eller om man bør arbeide for å få ungdommen over i et annet tilbud. Ved å få oversikt over ungdommens situasjon, ville en også bedre være i stand til å iverksette nødvendige tiltak for å hindre slutting og for å sikre best mulig kompetanseoppnåelse.

Vi mener at man må gi avkall på blanke-ark-prinsippet. Etter vår vurdering gjør man ungdommene en stor bjørnetjeneste når man lar dem begynne i videregående uten å la mottakende skole få kjennskap til deres sterke og svake sider. For de aller fleste som såkalt skal få sjansen til å begynne på nytt, vil det handle

om å fortsette i det samme sporet. Det er ingen grunn til å tro at ungdom som har hatt tilpasningsvansker og slitt faglig, uten videre skal klare å skape seg en ny skolehverdag når de begynner på videregående opplæring. Nissen flytter med på lasset, og som vi vet dukker han opp til jul. Når ungdommen har vært på sin nye skole et halvt års tid, ser man at her er det en som kunne trengt litt ekstra oppmerksomhet, men da er det kanskje for seint. Vi mener at kunnskap om den enkelte elev som det er viktig at mottakende skole har, for å kunne utarbeide et tilpasset opplegg, må *flyte fritt* fra ungdomsskole til videregående skole. Det er vår vurdering at dette må gjelde alle som er i faresonen for å ikke mestre de faglige kravene i videregående eller som er potensielle sluttere.

Også på et annet område har rådgivningstjenesten i ungdomsskolen en jobb å gjøre. Vi har i undersøkelsene som ligger til grunn for denne rapporten, avdekket at en god del unge slutter i videregående opplæring som følge av forventningsbrist. De har begynt på en utdanning i videregående opplæring som de trodde var noe helt annet enn det den faktisk viser seg å være. Noen banale eksempler: Bakerlærlingen som plutselig skjønner at brød bakes ikke mellom åtte og fire på dagen. Fotograflærlingen som oppdager at mye fotografering skjer i helga, og hun hadde ikke tenkt å begynne med helgejobbing. Gutten som vil bli kokk og oppdager at det ikke bare er å lage litt mat, men at han faktisk må lese litt kost- og ernæringslære, og at mange av kokkeoppgavene kan være fysisk slit-somme og ensformige. Også når ungdommene har svart på spørsmål om hvorfor de har slutta er det mange som oppgir feilvalg som den viktigste grunnen. Dette bekreftes av at en tredjedel av de som slutter, begynner igjen og faktisk blir innenfor utdanning. De valgte feil første gangen, men har ved andre forsøk sannsynligvis valg rett.

Dette illustrerer tre forhold. For det første tror vi at en del banale sannheter om det enkelte yrke ikke blir formidlet til de som tenker seg å søke. Det er en del ting som for voksne med livserfaring, som kjenner arbeidslivet og vet noe om hva som ligger i de enkelte yrker, er så selvsagt at det ikke sies. Informasjon om det enkelte yrke som kanskje kunne vært avgjørende for at noen ikke søkte, og dermed unngikk feilvalg. Vi tror at *enkel, grunnleggende informasjon* som legger vekt på en enkel beskrivelse av ulike positive og negative sider ved de enkelte yrker, vil hindre en del feilvalg.

For det andre tror vi at muligheten til å få *innblikk i noen yrker* før de velger vil være viktig. Praktisk erfaring kan gi mye kunnskap som er vanskelig eller umulig å formidle i skriftlig informasjon. Det er å håpe at det nye Programfag til valg kan tas i bruk for å gi unge smakebiter av ulike utdanningsveier i videregående opplæring. Også dette tror vi vil hindre en del feilvalg og være med å re-

duser bortvalget. Men vi advarer mot å tro at Programfag til valg blir noe sesam-sesam. Skal dette bli et virkemiddel for å hindre bortvalg, er det nødvendig at denne muligheten brukes bevisst og etter grundig planlegging basert på god kunnskap om den enkelte.

For det tredje er det vår vurdering at en styrket og *profesjonalisert rådgivningstjeneste* vil kunne hindre en god del av det feilvalget som faktisk skjer. Som spurt foran: Kanskje det er på tide med en formalisert rådgiverutdanning som man må ha vært gjennom for å få jobb som rådgiver?

Det fremgår av rapporten at en del ungdommer som har sluttet i videregående, har følt seg presset ut av skolen. De har opplevd sosial isolasjon, utfrysing og mobbing, hovedsakelig fra medelever, men også fra lærere. Vi har fått fortalt mobbehistorier hvor lærerne har sett, men unnlatt å ta tak i problemene. Vi har også hørt historier fra ungdommer som ikke har fått den faglige hjelpen og støtten de har hatt behov for, lærerne har ikke gitt dem faglige utfordringer og de har sluttet fordi de ikke har fått muligheten til å lære. Disse historiene har overbevist oss om at det eksisterer en *unnfallenhet* i lærerstanden, lærere som ikke ser, ikke vil se, ikke tør se, og som ikke tar tak for å hjelpe når det trengs. På bakgrunn av den kvalitative studien som har avdekket dette, kan ikke vi si noe om omfanget. Vi tror det er beskjedent, men for de (forhåpentligvis få) enkeltungdommene som lider under unnfalldenheten, kan dette være avgjørende for at de avbryter utdanningen sin.

Det er derfor vår vurdering at det eksisterer et behov for noen å gå til for ungdom i videregående som føler at de ikke blir sett eller hørt. Det bør etableres en ordning som gjør at alle elever i videregående opplæring har en person utenom sin egen skole eller lærebedrift som de kan kontakte når de opplever problemer som de føler at de ikke kan få hjelp til på egen skole. Dette må være en person som ser sakene fra elevenes side, hjelper dem og taler deres sak; en *elevadvokat*. Alle elever må gjøres godt kjent med hvem denne personen er og hvordan man oppnår kontakt. Vi mener at et slikt tiltak ville øke gjennomsiktigheten og bekjempe unnfalldenheten.

Vi har vist at det er sammenheng mellom faglig tilkortkomning og det å velge bort videregående opplæring. Lærekandidatordningen tatt i bruk på en ordentlig måte, ville sikre faglig mestring for mange som i dag ikke opplever dette, og vi mener det er sannsynlig at det ville føre til redusert slutting. Det ville også føre til måloppnåelse – riktignok i forhold til reduserte læreplanmål – for mange som i dag ikke når målene de arbeider mot. Og ordningen med kompetansebevis kan også sikre at disse ungdommene får en dokumentasjon som viser hva de kan.

Noen vil hevde at dette kompetansebeviset er verdiløst, og ikke egnet for å få seg en jobb, og at det er mye bedre med fagbrev. Det er ikke vanskelig å være enig i at man er bedre rustet på arbeidsmarkedet med et fagbrev enn et kompetansebevis, men det som er viktig å huske på, er at for mange av de vi snakker om her, er fagbrevet utenfor rekkevidde; de har ikke de nødvendige forutsetningene for å klare de vanskelige kravene som stilles for å få et fagbrev.

Vi mener at det er tvingende nødvendig å intensivere arbeidet med å gi ungdom som ikke har forutsetninger for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse, et alternativt opplegg i videregående opplæring, enten det er den nåværende ordningen med kompetanse på lavere nivå eller andre ordninger. Men man må få til opplegg som gjør det til en ordinær, vanlig del av videregående opplæring å følge løp som ikke er de tradisjonelle løpene frem mot studie- eller yrkeskompetanse.

Dette *utfordrer strukturen* i videregående opplæring, men vi mener at det er helt nødvendig. Skal videregående opplæring ta på alvor at det er forskjell på folk, må videregående opplæring møte folk forskjellig. Vi spør: *Må man gå i videregående opplæring i tre år?* Kanskje Per kunne bli frokostkokk på to år? Kanskje Ole kunne bli kløpper i å skifte dekk i løpet av ett år? Kan ikke flere få *snu litt på 2+2-modellen?* Noen som stryker i dag ville sikkert bestå om de fikk utsette møtet med teorien. Behovet for å vite hva skrutrekker heter på engelsk, oppstår når bilmekanikerlærlingen må lese engelske manualer. Veien til boka kan gå gjennom skrutrekkeren. Og selv om denne rapportens fokus ikke er presteristene; kan ikke racerne få lov å skaffe seg studiekompetanse på to år?

Vi mener også at det er grunn til å *spørre om alle må gjennomføre videregående opplæring*. For noen faglig svake, skoletrøtte 16-åringer ville sannsynligvis en jobb være å foretrekke fremfor videre skolegang preget av slit, mistrivsel, faglige problemer og nye nederlag. Men dersom alternativet til videre skolegang er ledighet i kortere eller lengre perioder, så er videregående selvsagt et bedre alternativ. Det fins ikke mange arbeidsplasser for 16-åringer, slik at et bevisst valg av jobb fremfor videregående opplæring ikke er et reelt alternativ for svært mange, men vi mener at i noen tilfeller er det nødvendig å stille dette spørsmålet.

Dersom vi skulle komme dit at kompetanse på lavere nivå og lærekandidatordningen tas i bruk i stor utstrekning, er det et forhold man må være særlig oppmerksom på: Man må passe seg så man ikke går i *spesialskolefella*. Ungdom som sikter mot kompetanse på lavere nivå må ikke samles i egne grupper og flyttes inn i de gamle lokalene til återgruppene og de tilrettelagte kursene. Det er viktig at løp som sikter mot kompetanse på lavere nivå, blir et ordinært element i en mangfoldig og sammensatt videregående opplæring. Videregående opplæ-

ring må være i stand til å håndtere hele spekteret av ungdom med den forskjelligheten de representerer uten å ta i bruk segregerende løsninger. Tidligere forskning har vist at ungdom med spesialundervisning i videregående profitterer kompetansemessig på å få sin opplæring innenfor rammene av ordinære klasser fremfor i segregerte løsninger (Markussen 2000, se også samme sted for en gjennomgang av internasjonal forskning på feltet).

Vi har i denne undersøkelsen vist at 0,34 prosent av 2002-kullet på Østlandet er i planlagt løp mot kompetanse på lavere nivå som lærekandidat. Selv om dette nesten er en fordobling i forhold til situasjonen året før, er det ingen grunn til jubel. Sammenlignet med behovet er dette alt for få. Vi kan ikke angi det eksakte behovet, men det er innlysende at flere enn 0,34 prosent har et reelt behov for et planlagt løp mot kompetanse på lavere nivå. Dette mener vi med utgangspunkt i at i samtlige kull som har begynt i videregående siden 1994, har om lag 20 prosent endt opp med kompetanse på lavere nivå, dvs. verken studie- eller yrkeskompetanse (Markussen 2005). At hele denne femtedelen hadde hatt behov for å være lærekandidat tror vi ikke. Mange av dem ville nok kunne oppnå studie- eller yrkeskompetanse gitt riktig tilpasset opplæring og differensiering. Og vi vil sterkt understreke at vi mener, til tross for det vi sier om å ta i bruk kompetanse på lavere nivå, at skolen og den enkelte må arbeide hardt for at en størst mulig andel av ungdommene skal nå frem til studie- eller yrkeskompetanse. Men kompetanse på lavere nivå vil fortsatt være en god ordning for mange, kanskje for halvparten av de som faktisk ender opp med kompetanse på lavere nivå, dvs. rundt 10 prosent av kullet?

De 33 lærekandidatene i vår undersøkelse fordelte seg på 18 forskjellige lærefag innefor ni ulike studieretninger. Dette viser at det er mulig å etablere opplæringsplasser for lærekandidater i en lang rekke fag og at det sannsynligvis bare er fantasien som setter grenser for hvor dette er mulig. Av de 33 fant vi 11 i Vestfold. Dette illustrerer at det er mulig å opprette opplæringsplasser i større omfang enn det som har skjedd de fleste steder. Når man har klart å prioritere dette i Vestfold, må det jo være mulig andre steder også. Begge disse to funnene illustrerer at hindringen for å ta i bruk ordningen med lærekandidater ikke ligger i systemet og er av strukturell og organisatorisk art. Hindringene ligger inne i hodene på folk.

Vi ser selvsagt at dette ikke er enkelt, og at det er mye som må overvinnes før en ordning med kompetanse på lavere nivå er akseptert som en vanlig del av videregående opplæring, før det er akseptert at ikke alle 16-åringer nødvendigvis skal inn i et treårig løp i videregående opplæring med siktemål å oppnå studie- eller yrkeskompetanse. For at kompetanse på lavere nivå skal bli en suksess, hol-

der det ikke at rådgiverne i ungdomsskolen begynner å veilede unge over i slike løp. Det holder heller ikke at videregående opplæring lager gode opplegg for disse ungdommene og skaffer dem kompetanse som frokostkokk og dekkskifter. Det er mange som må akseptere ordningen. Foreldre må være villige til å akseptere at for deres barn vil den beste utdanningen være å være lærekandidat, og mange unge må selv akseptere at for meg er nok fagbrevet for vanskelig, så det er nok lurt å satse på å være lærekandidat og å få et kompetansebevis.

Et tileggspoeng er selvsagt at selve betegnelsen Kompetanse på lavere nivå kan virke stigmatiserende, og at verken de unge selv eller deres foreldre syns at lavere nivå er noe å trakte etter. Vi mener derfor at det er viktig å endre betegnelsen på kompetanseformen til et begrep som ikke er negativt ladet, og vil lansere *Grunnkompetanse* som en erstatning for Kompetanse på lavere nivå. Å ta i bruk dette eller et lignende nøytralt eller positivt ladet begrep, vil fjerne argumentet om at det er kompetanseformens navn som hindrer mer utstrakt bruk, og kan være et bidrag til at flere kan ønske å starte på et løp som lærekandidat.

Men det som til syvende og sist blir helt avgjørende, er at arbeidslivet vil ta i mot ferdigutdannede lærekandidater og gi dem en jobb. Vil de det?

Det er presentert en rekke studier som viser at ikke alle må ha fagbrev for å få seg en jobb. Det er vist at en lang rekke arbeidsplasser (i enkelte studier anslag på opp mot 20 prosent av arbeidsplassene i landet) ikke krever høyere kompetanse enn grunnskole eller grunnkurs (Larsen 1995, Akershus fylkeskommune 1996, Larsen og Hompland 1999, Stølen 2001).

Det som gjenstår å se er hvordan dette vil arte seg i virkeligheten. Dersom det blir utdannet mange lærekandidater innenfor mange bransjer, hva vil arbeidsgiverne gjøre når de kan velge mellom en ferdig lærekandidat og en fagarbeider? Selv når det er klart et lærekandidaten har de nødvendige kvalifikasjonene for å fylle den ledige jobben, kan det hende at arbeidsgiveren velger fagarbeideren (også når han skal ha høyere lønn). Da kompetanse på lavere nivå ble introdusert som en mulighet i videregående opplæring i 1994 (den gang het det dokumentert delkompetanse), tok LO og NHO (Markussen 2000) avstand fra at det skulle etableres nye stillings- og tariffkategorier under fagarbeidernivå (KUF 1994). I dag signaliserer LO og NHO en positiv holdning til lærekandidatordningen, men dette til tross vil det være en lang vei å gå før arbeidsplassene blir kjent med og aksepterer lærekandidatene. For å lette veien dit er det viktig at man i utviklingen av ordningen får til en god og reell dialog mellom videregående opplæring og arbeidslivet, slik at man utvikler utdanninger mot kompetanse på lavere nivå innenfor områder arbeidslivet har behov for. En videreutvikling av kompetanse på lavere nivå skal gi noe til de mange ungdommene som

har behov for dette, men det må også gi noe til bedriftene. Det må være viktig å utvikle ordningens slik at den kommer begge parter, ungdommene og arbeidsplassene, til gode.

Vi har nå drøftet noen tiltak som kan iverksettes for å reduserer bortvalg og øke andelen som gjennomfører videregående opplæring frem til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller kompetanse på lavere nivå. Vi har valgt å fokusere på ordningen med kompetanse på lavere nivå, og drøftet flere andre tiltak som også er nødvendige for at kompetanse på lavere nivå skal kunne realiseres på en god måte.

Selv om vi har fokusert på kompetanse på lavere nivå, er det vår vurdering at det helt sikkert finnes andre veier til målet. Det som er viktig, er at videregående opplæring etablerer ordninger og strukturer som gjør det mulig for de som sliter, som ikke møter skolen på hjemmebane, å komme til videregående opplæring, bli møtt og respektert som likeverdige mennesker og få et tilbud som gjør at de kan mestre og etterpå forlate videregående opplæring med en kompetanse som de kan bruke etterpå, det være seg for å bli professor i kvantefysikk, lærer i videregående opplæring, faglært tømrer eller frokostkock.

Skal videregående opplæring bidra til at det blir mindre forskjell på folk, så må videregående opplæring gjøre mer forskjell på folk.

1 Om prosjektet Bortvalg og kompetanse

Prosjektet som rapporteres her, er en longitudinell studie av et kull ungdommer som gikk siste året i grunnskolen våren 2002. De aller fleste som har deltatt i undersøkelsen er født i 1986, de begynte på skolen som sjuåringer i 1993, midt i grunnskolen møtte de Reform 97 og 'hoppet over' et klassetrinn og skoleåret 2001–2002 var de i sitt siste år i ungdomsskolen. Studien, som startet med en spørreundersøkelse da elevene nærmet seg slutten av tiende klasse i april 2002, gjennomføres på Østlandet, i de sju fylkene Østfold, Akershus, Oslo, Hedmark, Buskerud, Vestfold og Telemark. Prosjektet følger ungdommene til de forlater videregående opplæring enten når de er ferdige eller når de slutter før tida. De som følges lengst følges frem til våren 2007.

Halvparten av de som var elever i tiende klasse i disse fylkene i april 2002, ble valgt ut til undersøkelsen.¹ De aller fleste (97,2 prosent) av det opprinnelige net-toutvalget har vi fulgt via registerdata siden prosjektstart, mens andelene som har besvart de årlige spørreskjemaene har avtatt år for år (mer om dette nedenfor). Til grunn for analysene som presenteres i denne rapporten ligger svar fra og opplysninger om 9749² ungdommer. Antall deltakere i prosjektet fra hvert av de sju fylkene fremgår av tabell 1.1. Det ulike antall deltakere i fylkene som vi ser i tabellen, er en gjenspeiling av ulik størrelse på årskullene i fylkene, ettersom halvparten av årskullene ble valgt ut i alle fylkene³.

Prosjektet hadde sitt utspring i et ønske i de sju Østlandsfylkene om å danne seg et bilde av bortvalget av videregående opplæring. Hvor stort er det? Når i utdanningsløpet skjer det? Hvem er det som velger bort videregående opplæring? Har de noen spesielle kjennetegn? Kan bortvalget forklares? Kan en økt forståelse av bortvalg føre til tiltak som reduserer bortvalget?

1 Når det gjelder utvalget til undersøkelsen vises til vedlegg 1 i første rapport (Markussen 2003) for mer om dette.

2 Den observante leser vil se at tallet ungdommer er gått ned fra 9756 i prosjektets tredje rapport, til 9798 i prosjektets andre og 9826 i den første rapporten. Denne nedgangen skyldes at noen av de opprinnelige respondentene har trukket seg fra undersøkelsen

3 I Oslo ble av ulike grunner, ikke alle de utvalgte skolene med, slik at her opererer vi med et 40 prosent utvalg

Tabell 1.1 Antall deltagende elever fra hvert av fylkene

Fylke	N
Østfold	1193
Akershus	2593
Oslo	1649
Hedmark	984
Buskerud	1227
Vestfold	1307
Telemark	796
Samlet	9749

Mot slutten av prosjektet rettes fokus mot ungdommenes kompetanseoppnåelse. Hvilken kompetanse oppnås? Hvor stor andel oppnår studiekompetanse, yrkeskompetanse eller kompetanse på lavere nivå? Hvilke forhold kan forklare variasjon i kompetanseoppnåelse? Kan disse forklaringene peke mot tiltak som bidrar til bedre kompetanseoppnåelse både når det gjelder studiekompetanse, yrkeskompetanse og kompetanse på lavere nivå?

På denne bakgrunn ble det definert to hovedproblemstillinger for prosjektet:

- Hvilke forhold kan bidra til å forklare bortvalg av videregående opplæring for tiendeklasseskullet 2001/2002 i sju østlandsfylker?
- Hvilke forhold kan bidra til å forklare variasjon i kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring for tiendeklasseskullet 2001/2002 i sju østlandsfylker?

Prosjektet gjennomføres innenfor en prosjekt- og analysemodell som det redegjøres nærmere for i kapittel 2, *prosjektets teoretiske grunnlag*.

Datainnnsamling i prosjektet har foregått kontinuerlig siden prosjektet startet våren 2002. Prosjektet har vært organisert slik at vi via kontaktpersoner i den enkelte fylkeskommune og på den enkelte videregående skole hele tiden har fulgt med bortvalget og registrert elever som sluttet. Når en elev sluttet, skulle han eller hun besvare et eget spørreskjema. Der ble elevene spurt om hvorfor de valgte å ikke gå i videregående opplæring og hva de gjorde i stedet. I tillegg ble det fortløpende hentet ut data fra fylkeskommunenes registre. Også her fikk vi informasjon om hvem som ikke lenger var elever, og til en viss grad også om hva de gjorde i stedet.

I tillegg til denne kontinuerlige datainnsamlingen har det vært gjennomført årlige spørreundersøkelser blant ungdommene som fortsatte i videregående opplæring. Den første av disse ble gjennomført i mars 2003. Da deltok 7689 elever av det opprinnelige nettoutvalget på 10030. Dvs. at prosjektet har spørre-

skjemadata samlet inn på grunnkursnivå i videregående opplæring fra 76,7 prosent av de som opprinnelig var utvalgt til undersøkelsen. Den andre undersøkelsen mens elevene gikk i videregående ble gjennomført i mars 2004. Da deltok 6674 ungdommer, dvs. 66,5 prosent av det opprinnelige nettoutvalget. I mars 2005 ble den fjerde undersøkelsen gjennomført. Da svarte 5166 elever, 590 lærlinger og ni lære kandidater, til sammen 5765 av det opprinnelige nettoutvalget, dvs. at svarprosenten i den fjerde undersøkelsen var 57,5 prosent. 3753 ungdommer, tilsvarende 37,4 prosent av det opprinnelige nettoutvalget, har besvart spørreskjema alle de fire første årene i undersøkelsen. Når dette skrives (mars 2006) gjennomføres den femte spørreundersøkelsen blant de som har fortsatt i videregående opplæring, enten som lærlinger eller som elever.

I de årlige spørreundersøkelsene i videregående opplæring har vi, med referanse til figur 2.1, samlet inn data omkring de forhold som er listet i boksen 'Videregående opplæring'.

Som allerede nevnt har vi spørreskjemadata fra 97,2 prosent av utvalget mens elevene gikk i tiende klasse. Dette er et helt sentralt poeng når det gjelder datakvaliteten og mulighetene for å gjøre analyser av bortvalget blant elevene gjennom hele deres tid i videregående opplæring. Fordi prosjektet gjennomførte en spørreundersøkelse blant elevene allerede mens de gikk i tiende klasse, har vi kjennskap til sentrale bakgrunnsvariable om alle individene som deltar. Det betyr at vi kan gjøre analyser av valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse også for de elevene som etter hvert slutter, selv om de ikke har fylt ut de årlige spørreskjemaene eller slutterskjemaene.

Som ledd i datainnsamlingen gjennomførte vi i februar 2005 kvalitative gruppeintervju i hvert av de sju fylkene. Hensikten var å skaffe informasjon til hjelp med å fortolke fylkesvise forskjeller, for eksempel i andelen ungdom som slutter eller stryker. Informantene var personer med særlig god kjennskap til fylkeskommunale rammevilkår, som fylkesopplæringssjef, ansatte i fylkeskommunens opplæringsavdeling, Oppfølgingstjenesten, PPT, Aetat, fagopplæring og representanter for andre instanser i det tverretatlige samarbeidet omkring ungdom i videregående opplæring.

På bakgrunn av funn rapportert i forrige rapport har vi i forbindelse med arbeidet med den foreliggende rapporten, gjennomført en kvalitativ tileggsstudie. Vi har intervjuet 40 ungdommer som har sluttet på de tre studieretningene helse- og sosialfag, byggfag og hotell- og næringsmiddelfag. I disse intervjuene har vi særlig vært på jakt etter studieretningsspesifikke forhold som kan være med på å forklare det store bortvalget på noen yrkesfaglige retninger.

Når dette skrives i mars 2006, er det snart et år siden majoriteten av de som gikk ut av grunnskolen våren 2002, avsluttet sin tid i videregående opplæring. De som har avsluttet videregående opplæring kan deles i to hovedgrupper; de som har fullført tre år og sluttet våren 2005, og de som ikke har fullført tre år, men valgt bort videregående opplæring før de var ferdige.

Men det var også en betydelig andel av kullet som fortsatte i videregående opplæring inn i det fjerde skoleåret (2005–2006). Disse kan også deles i to grupper; lærlinger/lærekandidater og forsinkede elever.

Oppsummert betyr dette at ungdommene i prosjektet kan deles i fire grupper:

- De som har fullført tre år på normert tid og avsluttet videregående opplæring våren 2005, enten de har bestått eller ikke (58 prosent)
- De som har valgt bort videregående opplæring før de var ferdige (15 prosent)
- Lærlinger som fortsatte i videregående opplæring i det fjerde skoleåret (15 prosent)
- Elever som fortsatte i videregående opplæring i det fjerde skoleåret (12 prosent)

Denne rapporten skal handle om de to første gruppene, mens den endelige omtalen av de som fortsatt var i videregående opplæring skoleåret 2005–2006, lærlingene, lærekandidatene og de forsinkede elevene, vil bli gjort i en seinere rapport fra prosjektet.

I kapittel 2 redegjør vi for prosjektets teoretiske grunnlag. I kapittel 3 ser vi nærmere på det valget ungdommene gjorde da de begynte i videregående opplæring, hvem valgte studieforbereende og hvem valgte en yrkesfaglig retning?

I kapittel 4 studerer vi bortvalg av videregående opplæring. Vi kartlegger omfanget av bortvalget og forklarer hvilke forhold som ser ut til å ha betydning når ungdom velger å avbryte videregående opplæring. I kapittel 5 presenterer vi analysene fra dypdykket på de tre yrkesfaglige studieretningene helse- og sosialfag, byggfag og hotell- og næringsmiddelfag. Kan vi finne noen studieretningsspesifikke forhold som kan være med å forklare det høye bortvalget på noen yrkesfaglige studieretninger? Kapittel 6 handler om progresjon og bortvalg blant lærlinger og lærekandidater. Sjuende kapittel er viet bortvalg og kompetanseoppnåelse blant minoritetspråklige. Hvordan går det med disse gruppene i videregående opplæring sammenlignet med majoritetsungdommene? I kapittel 8 ser vi på bortvalg av utdanning blant 15–19-åringer i noen andre land.

Kapittel 9 handler om kompetanseoppnåelse blant de som har vært i et treårig løp i videregående skole. Dette gjelder i hovedsak ungdom som har valgt ulike løp frem til studiekompetanse, men også noen yrkesfaglige løp som er treårige skoleløp vil bli omtalt. I tillegg til å beskrive kompetanseoppnåelse, vil vi også forklare hvilke forhold som ser ut til å ha betydning for variasjon i kompetanseoppnåelse.

I rapportens siste kapittel, kapittel 10, ser vi nærmere på noen av de svarene ungdommene har gitt når vi i spørreskjema i tiende klasse og tre år i videregående opplæring har spurt dem om ulike sider ved det å være elev i videregående opplæring. Hvilke arbeidsmåter har de brukt, og gjennom hvilke arbeidsmåter synes de at de lærer best? Hvor mye tid har de brukt på lekser? Hvordan tilpasser de seg skolen? Har de atferdsvansker av ulike slag? Hvordan bruker de fritiden sin? Hvordan har de trivdes i klassen og på skolen?

2 Prosjektets teoretiske grunnlag

Videregående opplæring er en arena som peker fremover, mot voksenlivet. Her skal ungdom kvalifisere seg for arbeid eller mer utdanning, og forberedes på å delta som samfunnsborgere. Alle 16-åringer i Norge har en lovfestet rett til videregående opplæring. I følge loven skal opplæringen føre frem til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller kompetanse på lavere nivå⁴ (Opplæringslova § 3.3). Det er et fast nasjonalt utdanningspolitisk mål at flest mulig innen hvert årskull gjennomfører videregående opplæring og når frem til studie- eller yrkeskompetanse.

Arbeidslivets behov for kompetanse og omstillingsdyktig arbeidskraft har i betydelig grad gjort videregående opplæring til et minimumskrav for vellykket inntreden i arbeidsmarkedet for unge. (...) Dersom man ikke gir barn og unge et solid læringsfundament, kan man risikere at de forsvinner ut av både skole og arbeidsliv med de individuelle og samfunnsøkonomiske kostnadene det kan medføre. (NOU 2003: 16: 38).

Valgene ungdommene gjør er svært viktige både for dem selv og for samfunnet omkring dem. Derfor blir det også vesentlig å forstå utdanningsatferden. Hvilke valg gjør ungdommen i forhold til å benytte den allmenne retten til videregående opplæring, og hva påvirker disse valgene? Hvilke resultater oppnår ungdommene gjennom videregående opplæring, og hva påvirker disse resultatene? Dette er de to hovedspørsmålene i prosjektet Bortvalg og kompetanse.

2.1 Utdanningsvalg

2.1.1 Frie rasjonelle valg?

Videregående opplæring er frivillig. Når norske ungdommer er ferdige med tiendeklasse som 15–16-åringer, står de i realiteten overfor dette valget: *Skal jeg slutte på skolen eller skal jeg fortsette?* De som velger det siste, må igjen velge: *Hvilken utdanningsretning innenfor videregående opplæring skal jeg søke på?* Etter at de har valgt retning og begynt i videregående, står ungdommene i prinsip-

⁴ For en definisjon av ulike kompetanseformer, se avsnitt 2.2

pet hver dag overfor enda et valg: *Skal jeg fortsette eller skal jeg slutte?* Og de som slutter, står overfor et nytt valg: *Skal jeg begynne igjen?*

Ved en rekke korsveier står altså ungdommen overfor et valg, og når de velger det ene, kunne de valgt det andre. «To everything I do, there is always an alternative, a choice. Plainly speaking, I could do something else instead» (Bauman 1990).

Spørsmålet vi stiller når vi studerer nesten 10000 ungdommers vei ut av grunnskolen og gjennom videregående i fem år, er hva som påvirker disse valgene. Hvor frie er de? Hvor stor er muligheten til å foreta andre valg? Hvor gjennomtenkte er valgene og på hvilket grunnlag er de tatt?

La oss se nærmere på valgsituasjonene ungdommene står overfor. Det første valget de foretar er å ta stilling til om de skal begynne i videregående opplæring eller ikke. I Norge har utviklingen på arbeidsmarkedet og den parallelle utbyggingen av videregående opplæring nesten gjort dette valget til et ikke-valg.

I løpet av de siste tretti årene har lønnsarbeid som heltids hovedsyssel for ungdom gradvis blitt «alternativet som forsvant» (Grøgaard 1992). Mens 31 prosent av 17–19-åringer hadde sysselsetting som hovedsyssel i 1975, var andelen 26 prosent i 1980, 17 prosent i 1985 og 8 prosent i 1990 (Moen 1991: 4).

Samtidig med denne prosessen har det foregått en omfattende utbygging av videregående opplæring. Med Reform 94 ble retten til videregående opplæring for 16-åringer rett fra ungdomsskolen lovfestet.⁵ Første halvdel av 1990-tallet økte andelen 16–19-åringer med utdanning som hovedsyssel, mens ungdoms tilknytning til arbeidslivet ble løsere. Flere arbeidet deltid og i midlertidige jobber og færre arbeidet heltid (Roalsø 1996: 29).

Denne utviklingen, et ungdomsarbeidsmarked som forsvant sammen med en voldsom ekspansjon av videregående opplæring, har gjort det nødvendig for den store majoritet å fortsette over i videregående etter avsluttet ungdomsskole.

Martin Trow har vært opptatt av konsekvensene av utdanningsekspansjon. Med begrepene eliteutdanning, masseutdanning og universell utdanning, har han begrepsfestet utviklingen innenfor høyere utdanning, en utvikling som også har foregått på videregående nivå. Det viktige poenget til Trow er at når voksende andeler av ungdomskullene tar utdanning, endres utdanningens rolle – både hva mentalitet og realitet angår. Samfunnsborgernes syn på utdanning forandres. Utdanning ses til å begynne med som et privilegium, for så å betrak-

5 Videregående opplæring skal dessuten tilrettelegges slik at den i prinsippet kan nå alle og være inkluderende. Med innføringen av ny opplæringslov i 1998 ble prinsippet om individuelt tilpasset opplæring løftet fram og inn i paragraf 1-2, *Formålet med opplæringa*. «(...) Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.»

tes som en rettighet og til sist en nødvendighet. Når utdanning blir et universelt gode, noe alle tar, reduseres mulighetene for å gjøre karriere gjennom praksis på arbeidsmarkedet. Utdanning går fra å være én av flere mulige karriereveier – til å bli den eneste mulige (Trow 1977).

Å ta videregående opplæring har blitt en norm, noe samfunnet forventer at individet gjør. Normene eksisterer på makronivå i samfunnet, og styrer individenes atferd på mikronivå. «They specify what actions are regarded by a set of persons as proper or correct, or improper or incorrect» (Coleman 1990: 242). Både myndigheter, foreldre og ungdommen selv venter seg at 16–19 åringer er i utdanning. «Arbeidet med å kvalifisere seg er den viktigste aktivitetsformen i denne livsfasen, på samme måte som lønnsarbeidet er det for voksne» (Heggen m.fl. 2003: 57).

Samfunnets forventninger om at 16–19-åringer skal være i utdanning kommer kanskje sterkest og tydeligst til uttrykk gjennom eksistensen av den fylkeskommunale Oppfølgingstjenesten. Tjenesten ble etablert som en del av Reform 94, og skal oppsøke, følge opp og formidle tilbud om kompetansegivende utdanning, arbeid eller annen sysselsetting til alle i 16–19-årsgruppen som ikke er i arbeid eller kompetansegivende utdanning. Målgruppen er dermed de som ikke søker, ikke begynner og de som slutter i videregående opplæring. Selv om videregående ikke er obligatorisk, er Oppfølgingstjenesten pålagt å holde oversikt over og kontakte alle som har definert seg inn i målgruppen ved ikke å benytte seg av retten til videregående opplæring. Oppfølgingstjenestens eksistens og oppgaver forsterker forståelsen av at videregående opplæring er noe alle skal gjennom; videregående fortøner seg mer som et påbud enn som en rettighet (Grøgaard m.fl. 1999: 46).

Eksistensen av en norm forutsetter sanksjoner for at normen skal være effektiv. Samfunnets sanksjoner om en ungdom ikke velger å begynne i videregående opplæring, kan være flere, men den mest effektive er nok trusselen om dårligere muligheter på arbeidsmarkedet og som samfunnsborger både på kort og lang sikt. Videregående opplæring fremstår som en nødvendighet for å få seg en jobb og for å være verdsatt som samfunnsmedlem (jf. sitatet innledningsvis i dette kapitlet). Likevel er det fortsatt mulig å velge bort videregående opplæring allerede ved overgangen fra grunnskolen til grunnkurs, for som Bauman (1992: 107) sier, når normen er virksom er det slik at «a link will show itself in most, though not in all, cases».

Svært få ungdommer vil la være å søke videregående opplæring, ikke fordi de ikke kunne tenke seg å gjøre noe annet, men fordi mulighetene er begrensede og de potensielle sanksjonene uønskede.

Dermed vil det første valget ved overgangen fra grunnskolen til videregående opplæring for de aller fleste ikke være spørsmål om de skal ta videregående eller ikke. Normen og forventningen om at de skal begynne i videregående opplæring er så sterke at de fleste gjør dette valget uten å vite om det. For den store majoritet handler derfor det første valget i forbindelse med videregående om hva de skal velge. Skal de velge yrkesfag eller studieforbereende? Og hva skal de satse på innenfor hver av disse hovedveiene?

Hvordan foregår valget av retning og kurs i videregående opplæring? Ut fra beslutningsmodeller som forutsetter rasjonelle aktører, ville en ungdom som ønsket å treffe det beste og riktige valget for seg selv (maximizing outcomes, Zey 1992), skaffe full informasjon om alle valgmulighetene, hvilke yrker de kunne føre til og helst også en oversikt over arbeidsmarked og lønnsforhold innen de ulike yrker ved endt utdanning. Så ville han søke den utdanningen som han mente var aller best.

Det er vanskelig å forestille seg at ungdom treffer perfekt rasjonelle avgjørelser. Virkeligheten byr på mange eksempler på begrensninger: *Økonomiske*, alle kan ikke ta den utdanningen de ønsker fordi økonomien ikke tillater at ungdommen flytter på hybel, *prestasjonsmessige*, man kommer ikke inn på førstevalget med tre i snittkarakter fra tiende klasse, *tilbudsmessige*, kurset man ønsker fins ikke i geografisk nærhet, *kulturelle og sosiale*, akademikerforeldrene vil ikke at sønnen skal bli snekker, *kunnskapsmessige*, man har ikke hørt at det går an å bli bøkker, hjulustruster eller kabelbygger, *organisatoriske*, rådgivningstjenesten har ikke kapasitet til omfattende rådgivning og veiledning av alle tiendeklassinger, eller *konkurransmessige*, hvis alle andre søker seg inn på medier og kommunikasjon, reduseres min mulighet for å velge.

Siden slike begrensninger reduserte instrumentell rasjonalitet til en teoretisk konstruksjon, lanserte Simon i 1954 «en teori om begrenset rasjonalitet, som går ut fra at menneskelige aktører søker etter et tilfredsstillende nivå og ikke etter det maksimale nivå av det de er interessert i» (Elster 1979: 72).

En meget sentral begrensning er den kunnskapsmessige. Det er umulig for aktørene å skaffe seg den totale kunnskapen om de mulige alternativene uten at det koster for mye. «Individuals try to find strategies that will yield high degrees of accuracy for reasonable amounts of effort in any given decision task» (Payne m.fl. 1993: 13).

Man ønsker å bruke så lite energi som mulig før man tar en beslutning, og søker derfor etter tilfredsstillende heller enn optimale løsninger. Man søker ikke blant alle tenkelige løsninger, men blant noen få (Zey 1992: 19, Elster 1979: 72), og prøver dessuten å minimere anstrengelsene ved valget: «So far as the pursuit

of rationality entails study, forethought, and calculation, and such things hurt, as they often do, the pursuit of rationality is itself irrational unless their costs are reckoned in the balance. The costs of rationality may make rationality irrational» (Homans, 1961, referert i Collins 1985/1994).

Ungdom som velger retning innenfor videregående opplæring har ikke mulighet for å bygge sine valg på en fullstendig kunnskap om alle mulighetene som fins; de vil bare kjenne en begrenset del av mulighetene.

Etter at ungdommene har gjort sine valg av utdanningsretning og begynt i videregående, vil noen av dem – etter kortere eller lengre tid – stå overfor et nytt valg: Skal jeg bli eller slutte i videregående opplæring. For mange vil dette aldri bli et aktuelt valg. Å fullføre videregående er en selvfølgelighet, de tilpasser seg bra både faglig og sosialt, normen om å ta utdanning er sterk; det å slutte blir aldri en tenkt tanke. Men en del ungdommer som ikke finner seg til rette, vil stå overfor dette valget.

Konformitetspresset og forventningene om at 16–19-åringer tar videregående opplæring gjør det ikke lettere å slutte enn det var å la være å begynne. Men andre, motstridende krefter blir virksomme når ungdommene får erfaring med videregående opplæring. Særlig vil det å komme til kort faglig kunne være en kraftig motivasjon som overvinnes normforventningene. Pushfaktorer (Gambetta 1987) gjør seg gjeldende. «Når investeringene aldri gir utbytte, men snarere tap i form av mangel på bra karakterer, sosial anerkjennelse og positiv selvfølelse, kan spillet og dermed feltet fremstå som illegitimt. Man trekker seg ut av elevrollen» (Heggen m.fl. 2003: 215). Så lenge ungdommene føyer normen, kreves kanskje ikke refleksjon og bevissthet omkring valgene. Gode karakterer på ungdomsskolen kan lede en over i allmenne fag, kanskje uten å reflektere noe særlig over dette. Men når ungdommene kommer så langt at de slutter i videregående, må det ha foregått en mer aktiv prosess. «The normal sequence of event, of which one could afford not to think at all, has been broken. The habitual actions would not do, and so I am forced to think about my next step. I have to make decisions» (Bauman 1990: 110). Man kan tenke seg at situasjonen i skolen er blitt så uholdbar og push-effektene så sterke, at valget er gitt, vi kan snakke om push-outs (Bickel, Bond and LeMaiheu 1986, Altenbaugh m.fl. 1995: 112).

Når ungdommene vurderer å slutte etter å ha vært i videregående en tid, kan deres muligheter på arbeidsmarkedet ha blitt bedre fordi de har blitt eldre. Sein-slutting vil sannsynligvis gi bedre innpass i arbeidsmarkedet enn tidligslutting. Både i evalueringen av Oppfølgingstjenesten i Reform 94 (Grøgaard m.fl. 1999) og i en senere studie av det første Reform 94 kullet (Grøgaard m.fl. 2002) er det vist at forholdsvis mange som sluttet seint i løpet klarer å manøvrere seg inn i

midlertidige heltidsjobber. Dersom det eksisterer jobber som ungdom kan få dersom de slutter på skolen, kan det være at det virker attraktivt, pullfaktorer gjør seg gjeldende (Heggen m.fl. 2003: 126, Gambetta 1987).

Og jobbene fins. Det er vist i en rekke studier de siste årene at det er et betydelig antall arbeidsplasser i arbeidsmarkedet som ikke krever studie- eller yrkeskompetanse. Både Larsen (1995), Akershus fylkeskommune (1996), Larsen og Hompland (1999) og Stølen (2001) har vist at det er behov for arbeidskraft med kompetanse på lavere nivå i mange år fremover. Larsen og Hompland skriver: «det blir antakelig økende knapphet på ufaglærte fordi antallet ufaglærte reduseres raskere enn de lite utdanningskrevende jobbene forsvinner. (...) Dette trekker i retning av at det blir lettere for de grunnutdannede å få jobb, samtidig som arbeidsgiverne vil få større problemer med å gjøre de lite utdanningskrevende jobbene» Larsen og Hompland (1999: 58).

Stølen (2001: 55) har beregnet at i 2010 vil det av en total etterspørsel etter 2.408.000 arbeidstakere være behov for 487.000 med grunnskole eller grunnkurs fra videregående opplæring som sin høyeste utdanning. Dette utgjør en andel på 20 prosent og selv om det er en nedgang på 90.000 fra 2005, og at det er forventet at denne nedgangen fortsetter (Stølen 2002), illustrer dette likevel at det i mange år fremover vil være et stort behov i arbeidsmarkedet for personer som ikke har studie- eller yrkeskompetanse fra videregående opplæring.

Ungdomssyssetningen er sterkt konjunkturfølsom (NOU 1994: 3). Tilgangen på arbeidsplasser vil svinge, både i forhold til det nasjonale arbeidsmarkedet, men også i forhold til muligheter lokalt (Heggen m.fl. 2003). Derfor vil arbeidsalternativet for skoleslutterne være en mulighet som er preget av usikkerhet og midlertidighet. Selv om det er mulig å skaffe seg jobb uten å ha fullført videregående, er sjansene selvsagt mindre enn for de som har fag-/svennebrev eller vitnemål.

Dette bekreftes av undersøkelser som har vist at selv om jobbmulighetene finnes, er det langt fra slik at alle med kompetanse på lavere nivå fra videregående opplæring får innpass i arbeidsmarkedet. Tvert i mot, dette er en gruppe yrkesorientert ungdom som har dårligere muligheter på arbeidsmarkedet enn de som har skaffet seg yrkeskompetanse. Unge med kompetanse på lavere nivå er oftere arbeidsledige, på attføring, langvarig syke, uføretrygdede, eller hjemmeværende uten lønn – enn de med andre former for kompetanse (Grøgaard, Markussen og Sandberg 2002: 102).

Det fjerde valget ungdommene kan komme til å stå overfor, er spørsmålet om å vende tilbake til skolen. De som har sluttet, vil måtte vurdere om de skal begynne i utdanning igjen eller la være. For noen kan terskelen være høy, for an-

dre kan det å returnere være en selvfølgelig del av en plan. Dette vil antakelig avhenge av hva som var grunnen til at man sluttet. Push-outs vil kunne oppleve at det er vanskelig å komme tilbake til en arena som de forlot fordi de ikke følte seg hjemme der. De som sluttet fordi de forsto at de hadde valgt feil, for eksempel pga. begrenset rasjonalitet og begrenset informasjon om valgmulighetene, kan kanskje oppleve at det er lettere å returnere til skolen. Det var ikke de selv, men valget deres som skapte problemet. Så fremt prøving og feiling på denne måten gir dem bedre beslutningsgrunnlag og større bevissthet om utdanningsvalget, kan dette føre dem i mål, kun ett år forsinket.

Vi har foran drøftet flere konkrete valgsituasjoner unge står overfor i videregående opplæring, og stilt grunnleggende teoretiske antakelser om beslutningsadferd opp mot de rammebetingelsene ungdommene velger innenfor. En foreløpig konklusjon er at ungdommenes valg neppe kan forstås som fullstendig frie, idet de delvis er basert på normer og delvis på begrenset rasjonalitet. Gitt dette har vi behov for et teoretisk rammeverk for å forstå hvilke forhold som begrenser og påvirker de valgene ungdommene gjør. Vi skal i neste avsnitt presentere noen teoretisk perspektiver som kan bidra til å forklare og forstå hvilke forhold som begrenser og påvirker aktørenes utdanningsvalg.

2.1.2 Sosiale strukturer

Med drøftingen over har vi vist at de aktørbaserte forklaringer ikke strekker til når vi skal forklare ungdommenes valg i forhold til videregående opplæring, vi må også ty til strukturbaserte forklaringer for å forstå utdanningsvalg og prosesser i utdanningssystemet.

Nedenfor vil vi presentere tre ulike overordnede perspektiver som kan bidra til å forklare og forstå hvilke forhold som begrenser og påvirker aktørenes utdanningsvalg. Dette er tre perspektiver som hver for seg forsøker å vise hvilke forhold som leder til sosiale utdanningsforskjeller, at utdanningsvalg og utdanningsprestasjoner i praksis er sosialt skjevt fordelt.⁶

Verdiforklaringen framhever at det finnes ulike verdisystemer i ulike sosiale klasser, og at det er disse verdiforskjellene – via motivasjon, innsats og prestasjoner – som skaper ulikhetene. (Boudon 1974: 22). Forstått på den måte at verdier er «det man handler for å oppnå og/eller beholde», er ikke utdanning en objektiv, men en subjektiv verdi: Sosiale lag tillegger utdanning ulik betydning. Normer og verdier knyttet til skolegang er sosialt differensierte, og forskjeller i utdanningsatferd er et resultat av dette. Noen har utviklet normer for motstand

6 Gjennomgangen er basert på Boudon 1974, Hansen 1986, Aamodt 1994 og Grøgaard 1997b.

mot skolen, andre har sterke normer for å prestere. Barn fra arbeiderklassen er mindre motiverte for utdanning, barn av middelklassen er mer motiverte. Herbert Hyman's studie fra femtiårenes USA er et kjent eksempel, hvor Hyman påviste store forskjeller mellom ungdom i synet på utdanning og arbeid. Dette gjaldt både vurderingen av sammenhengen mellom ytelse og innsats, men også vurderinger av betingelsene for sosial framgang generelt og yrkeskarriere spesielt (Hyman 1966). Unge fra middelklassen oppfattet utdanning som nødvendig for å få et yrke der de kunne realisere egne interesser. Unge fra arbeiderklassen var interessert i en fast jobb, god lønn og sikkert arbeid, men mente at det ikke var nødvendig med eksamener for å oppnå dette. I stedet hadde de tiltro til uformelle mekanismer som bekjentskaper, flaks eller riktig posisjonering. Et annet kjent eksempel er Paul Willis' studie av hvordan britiske arbeiderklassegutter bevisst opponerer mot skolens krav og verdier og velger ikke å gjøre sitt beste (Willis 1988).

Ut fra *kulturforklaringen* er sosialt skjev utdanningsrekruttering resultatet av kulturelle forskjeller mellom hva familien formidler til barna og hva skolen formidler. Ut fra verditeorien betraktes sosial ulikhet som konsekvens av at individer bevisst handler ulikt i utdanningssystemet, fordi de verdsetter utdanning ulikt. Til forskjell fra verditeorien, forklarer kulturteorien sosiale utdanningsforskjeller som resultatet av kulturelt betingede ulike forutsetninger, som møter en tilsynelatende nøytral, men hegemonisk kultur. Barn av arbeiderklassen er på denne måten kulturelt depriverte, fordi de ikke har fått overført de ideer, verdier og normer som trengs for å lykkes i utdanningssystemet. Kultur er en ressurs som teller i skolen, og ressursen er ulikt fordelt. Skolen er ikke verdifri, men representerer middelklassens kultur. Derfor er skolen best tilpasset middelklassen. Middelklassebarn oppdras til abstrakt tenkning og fortrolighet med den dominerende kulturen i skolen. Arbeiderklassebarn har ikke fått samme oppdragelse, og i møte med skolen må de lære verdier og utvikle ferdigheter de er uforberedt på (Boudon 1974: 23). Slik har elever fra arbeiderklassen dårligere sjanser til å lykkes i et middelklasseorientert skolesystem. Pierre Bourdieu, en representant for denne typen forklaring, mener suksess i skolen avhenger av elevens kulturelle kapital (Bourdieu 1977)⁷. Generelt er kapitalressurser som er eller kan bli virksomme i et sosialt univers (se for eksempel Bourdieu 1977b og 1987). Den kulturelle kapitalen eleven har med seg hjemmefra er ingen konstant som i seg selv avgjør noens skjebne, men kapitalen blir virksom i og gjennom den langvarige og gjennomgripende prosessen som skolekarrieren utgjør

⁷ I følge Bourdieu reproducerer utdanningssystemet de dominerende klassers kultur og sikrer slik deres fortsatte hegemoni.

(Broady og Palme 1989: 206). Skolen overfører middelklassens verdier, og reproduserer på den måten sosiale forskjeller. Dels i kraft av sin tilhørighet i middelklassen, og dels i kraft av sin utdanninge utgjør lærerne en relativt homogen sosial gruppering. Elever med ulik kulturell kapital bedømmes ulikt, til tross for at lærerne som gruppe eller fraksjon benytter ensartede bedømmelseskriterier. Dette er fordi forskjellsbehandlingen er innebygd i systemet. De sosiale klassene står i et ulikt forhold til de kulturelle normer og forestillingene som er fundamentet for undervisningssituasjonen (Berner, Callewaert og Silberbrandt 1977: 19). Elever som behersker de kulturelle kodene vil trives og være motiverte, mens det motsatte gjelder lavstatusbarna, som må konkurrere på bortebane (Grøgaard 1997c: 186). Elever med lite kulturell kapital kan føle seg fremmede og blir sortert ut (Bourdieu 1977).

Raymond Boudon ser utdanningsvalg som rasjonelle investeringsbeslutninger. Sosial skjevhet i utdanning kommer av at sosial bakgrunn både påvirker ungdoms prestasjoner og ambisjoner, og gevinsten og kostnadene ved å ta utdanning. Alle velger rasjonelt, men rammebetingelsene varierer. Valg av utdanning tas av individet, men innenfor familiens rammer. Valget vil avhenge av individenes *sosiale posisjon*, og sosialt skjeve utdanningsvalg må forstås ut fra dette. For unge fra familier med små økonomiske ressurser er de direkte kostnadene ved å ta mer utdanning relativt mye større enn den langsiktige gevinsten (Boudon 1974, Bourdieu 1986). De vil for eksempel få mindre hjelp hjemmefra og vil bli nødt til å bevege seg bort fra sitt sosiale miljø. Boudon mener at sosial bakgrunn påvirker utdanningsrekrutteringen på to måter, og skiller mellom primære og sekundære effekter av utdanning. Primæreffekten henger sammen med kulturelle forskjeller mellom sosiale lag, som igjen påvirker barnas skoleprestasjoner: «The lower the social status, the poorer the cultural background – hence the lower the school achievement and so on. (...)» (Boudon 1974: 29). Primæreffekten har størst innvirkning tidlig i utdanningsløpet. Etter hvert faller barn fra lavere sosiale lag i fra, og da svekkes betydningen av primæreffekten, mens betydningen av de sekundære effekter trer i kraft. Dette er sosialt betingede forskjeller mellom likt presterende elever (Grøgaard 1997c: 64),⁸ som virker ved hver korsvei i opplæringsløpet. Sosial bakgrunn påvirker elevenes utdanningsvalg, selv om de er like skoleflinke. Arbeiderklasseeleven velger ikke samme utdanning som middelklasseeleven med samme karakterer. Elever med lavere sosial status avslutter skolen tidligere enn elever med høy sosial status, selv om de har valgt samme utdanning, og selv om de har samme pre-

⁸ Dette er hva Hernes og Knudsen kalte for evneeffekten og valgeffekten i utdanningssystemet (NOU 1976).

stasjonsnivå. Dette er sekundæreffekter av sosial ulikhet på ungdommens utbytte av utdanning (Boudon 1974: 74), altså sosial forskjell mellom ungdom med like prestasjoner.

Vi har nå presentert tre ulike teoretiske perspektiver som kan bidra til å forklare og forstå hvilke forhold som begrenser og påvirker aktørenes utdanningsvalg, hvilke forhold som kan lede til sosiale utdanningsforskjeller. I neste avsnitt skal vi presentere et annet perspektiv, et perspektiv som utfordrer de strukturbaserte teoriene.

2.1.3 Individualisering

Som motstykke til teorier som forklarer strukturenes innvirkning på utdanningsvalg, hevder nyere modernitetsteorier at utdanningskarrierene blir mindre avhengige av gitte størrelser som sosial bakgrunn, familie og kjønn (Giddens 1991, Beck 1992). Individualisering er et nøkkelbegrep i disse teoriene.

I følge Ulrich Beck innebærer individualisering at "(...) each person's biography is removed from given determinations and placed in his or her own hands, open and dependent on decisions. The proportion of life opportunities, which are fundamentally closed to decision-making, is decreasing and the proportion of the biography, which is open and must be constructed personally, is increasing. Individualization of life situations and processes thus means that biographies becomes self-reflexive, socially prescribed biography is transformed into biography that is self-produced and continues to be produced (Beck 1992: 135).».

Beck mener at når de vestlige samfunnene går fra industrisamfunnsepoken og over i en ny modernitet, oppløses de institusjonene som var grunnlaget for industrisamfunnet. Institusjoner som hadde stor makt over folks liv, svekkes. Det Beck kaller biografien, altså et menneskes livsløp eller livshistorie, styres ikke lenger av samfunnsklasse, familiebakgrunn eller kjønn. Den blir selvbestemt, gjennom de valgene man tar. Individet må administrere sin egen livsførsel i en helt annen grad enn tidligere. Valgmulighetene øker. Der er i mindre grad gitt hvem du skal bli fra fødselen av. I mangel av andre determinanter må den enkelte selv ta regien over eget livsprosjekt. Kjønnroller, familiebakgrunn, sosial klasse, utdanning, arbeid og yrkesroller får mindre å si for valgene folk tar. Man frikoples fra tidligere generasjoners standarder, og må sette seg selv i sentrum når planer legges. Det stilles store og eksistensielle krav til den enkelte, og med økt frihet oppstår nye muligheter for ikke å lykkes. Individualiseringshypotesen innebærer på denne måten en ide om at den gamle modernitetens institusjoner mister grepet om menneskers liv, og at mennesker overlates til seg

selv og sine egne refleksive kapasiteter når de tar valg som staker ut livsløpet (Kränge 2004).

Etter hvert som utdanningssystemet blir mer differensiert, tilbys langt flere valgmuligheter enn i tidligere tider, og de unge har flere forhandlingsmuligheter (Ziehe 2004). Stilt overfor en mengde alternative utdanningsløp, tvinges ungdom til å velge sin egen fremtid. Utdanning blir et middel for identitetsbygging, og dette stiller høye krav til deres evne til å velge. Unge ønsker å være fleksible og å forhandle seg frem til sin egen identitet (Heggen og Øia 2005). Utdanningsvalget blir mer styrt av interesser, hva man synes er spennende, og selvrealisering, enn av oppvekst og familietradisjoner. I dette perspektivet blir utdanning et forbruksgode, og ungdommene konsumenter. Til forskjell fra en tilnærming som ser utdanningsvalg som avhengige av sosial posisjon, ses utdanning her som en mulighet åpen for alle. Tilgjengeligheten er kun avhengig av individuelle prestasjoner.

Individualiseringshypotesen forutsier altså mer variasjon og uforutsigbarhet i individers livsløp, fordi de oftere tar avgjørelser med utgangspunkt i egen situasjon og sjeldnere ut fra klassetilhørighet og andre strukturelle forhold. Slik bryter individualiseringstesen tvert med teorier som ser individuelle handlinger som uttrykk for den sosiale sammenhengen man vokser opp i. Disse nyere teoriene toner ned betydningen av sosiale bånd, og ser utdanningsatferd som et friere valgt uttrykk for individers ønske om å realisere seg selv. I en viss forstand har individualiseringshypotesen dermed likhetstrekk med rasjonalitetsmodeller som innebærer at aktørene forutsettes å søke og velge den løsning som gir det maksimale utbyttet.

Vi har foran vist hvordan valgene ungdom gjør i videregående opplæring er begrenset og ikke frie og vi har presentert tre teoretiske perspektiver til forståelse av disse begrensningene. Disse perspektivene presenterer ulike forståelser av hvilke forhold som leder til sosiale utdanningsforskjeller, at utdanningsvalg og utdanningsprestasjoner i praksis er sosialt skjevt fordelt. Individualiseringsteorien, som altså har et slektskap med teorien om den rasjonelle aktør ved at de begge til en viss grad postulerer frie valg uten begrensninger, utfordrer disse perspektivene, og hevder at de unge i større grad kan designe sitt eget liv uten at gamle strukturer som kjønn, klasse og familie legger begrensninger på valgene.

Våre analyser av valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i det empiriske materialet vi har til rådighet vil bli analysert og fortolket i forhold til disse motstridende teoretiske perspektivene.

Vi skal i kapittel 2.3 presentere analysemodellen for prosjektet og variablene som er inkludert i den. Først vil vi imidlertid foreta noen begrepsavklaringer rundt begrepene Bortvalg og kompetanse.

2.2 Begrepsdefinisjoner: Bortvalg og kompetanse

Vi har bevisst unngått de godt innarbeidede og mye brukte begrepene drop out og frafall i arbeidet med dette prosjektet. Grunnen er at vi oppfatter dem som for snevre og deterministiske for vårt formål. Vi er ute etter å undersøke ungdoms atferd i utdanningssystemet, og mener det er uheldig å ty til begreper som i ordlyden signaliserer at ungdom nærmest viljeløst faller fra et påbegynt utdanningsløp. I prosjektet Bortvalg og kompetanse betraktes, som vi har redegjort for over, ungdom som individuelle aktører som handler innenfor de begrensede rammene av større strukturer. Vi studerer gangen deres gjennom utdanningssystemet som en serie av valg, der individet velger å avslutte eller fortsette utdanningen (Gambetta 1987). Ved hver korsvei gjør ungdom et valg: Skal jeg begynne i videregående? Hvilken studieretning skal jeg begynne på? Skal jeg bli eller skal jeg slutte? Skal jeg velge et annet kurs? Det sentrale spørsmålet for oss er hva som påvirker valgene ungdommene gjør. Er det bakenforliggende, for elevene kanskje ukjente forhold, som har betydning for de beslutninger som elevene opplever som egne og frie valg? Dette er sentrale tema i prosjektet og i tolkninger av analyseresultatene.

Studier i USA har vist at det man der kaller drop out, i realiteten er to forskjellige fenomen, avhengig av *når* i utdanningsløpet eleven slutter. Mens tidlig drop out gjerne betyr lav sosial status, svake skoleprestasjoner, lite skolemotivasjon, skulk, og så videre, er senere drop out mer typisk et uttrykk for vilje og valg. Den amerikanske praksis med å la svakt presterende gå klassetrinn om igjen, har ikke senket drop-out-ratene. Tvert i mot, de svakeste henger etter allerede fra de første skoleårene. Senere repetisjon av klassetrinn hjelper ikke på karakterene, og i det lange løp øker sjansene for å slutte. (Roderick 1993, Roderick & Nagaoka 2004). Andre amerikanske studier har identifisert flere ulike typer skolesluttere: Drop outs, som tar bevisste valg om å slutte (av en enkelt eller flere samvirkende årsaker, for eksempel dårlige karakterer, graviditet, disiplinærproblemer). Push-outs slutter fordi de opplever skolen eller personalet som fiendtlig. Dessuten grupper som ikke tar så bevisste valg: Fadeouts, der beslutningen om å slutte ikke kan tidfestes, og dessuten easeouts, som slutter på opp-

fordring fra skoleledelsen eller lærere (Bickel, Bond and LeMaiheu 1986, Altenbaugh m.fl. 1995: 112).

Jens Grøgaard har dratt en norsk parallell til dette amerikanske mønsteret. I norsk videregående opplæring har han funnet det han kaller en tradisjonell kanal til frafall, kjennetegnet av svake skoleprestasjoner, skulk, skilsmissebakgrunn/enslige foreldre, liten grad av støtte fra foreldre i forhold til skolearbeid, lave aspirasjoner på egne barns vegne (Grøgaard 1997a: 193). Den andre kanalen til frafall preges av en ungdomsgruppe som sier nei til skolen ut fra prestasjonsmessig (og til dels sosial) styrke, som ønsker seg lønnsarbeid raskest mulig, som er kritiske til skolen og det den representerer, og som i tillegg har venner som ikke går på skolen (Grøgaard 1997a: 193). Blant slutterne finnes dermed både de som ikke fikser skolen, og de som slutter fordi de går sine egne veier. Den siste gruppen er ikke unge tapere. De har gode karakterer fra grunnskolen, og velger fylkeskommunal videregående opplæring bort – til fordel for noe annet (Markussen 1997: 6). Ungdom registrert i Oppfølgingstjenesten gjenfinnes på denne måten i to grupper. Den ene har klassiske kjennetegn på drop out, hvor særlig karakterer fra ungdomsskolen har effekt. Den andre gruppa har karakterer over gjennomsnittet, men snur likevel ryggen til skolen (Egge 1998: 49).

De ovennevnte funnene er med på å begrunne at vi lanserer fellesbetegnelsen *bortvalg* om det fenomenet at man enten ikke søker plass i videregående opplæring, takker nei til tilbud om plass, ikke møter til plass man har tatt imot, eller avbryter opplæringen underveis i rettighetsperioden. Med begrepet *bortvalg* ønsker vi å tydeliggjøre den implisitte forutsetning at ungdommene gjør et valg, selv om vi erkjenner at dette valget skjer innenfor begrensede rammer og at valget for mange er ufritt, ja, så ufritt at de knapt opplever å ha noe valg.

Med endelig kompetanse mener vi oppnådd kompetanse på lavere nivå, yrkeskompetanse eller studiekompetanse etter avsluttet videregående opplæring. Ungdom som består alle påkrevde fag og trinn oppnår studie- eller yrkeskompetanse, som dokumenteres med vitnemål eller fag-/svennebrev. Ungdom som ikke oppnår noen av disse to kompetanseformene, får kompetanse på lavere nivå, dokumentert med kompetansebevis: «Kompetansebevis blir utferda som dokumentasjon for videregående opplæring i dei tilfella vilkåra for å få vitnemål eller fag-/sveinebrev ikkje er oppfylte. Kompetansebevis blir utferda som dokumentasjon for modular og fag der det blir gitt standpunktkarakter og/eller eksamenskarakter. Kompetansebevis blir òg utferda som dokumentasjon for gjennomgådd opplæring» (Forskrift til Opplæringslova §4.26). Dette innebærer at kompetanse på lavere nivå inkluderer både de som har sluttet i videregående opplæring før de ble ferdige – og de som har gjennomført hele løpet, men uten å bestå i alle fag.

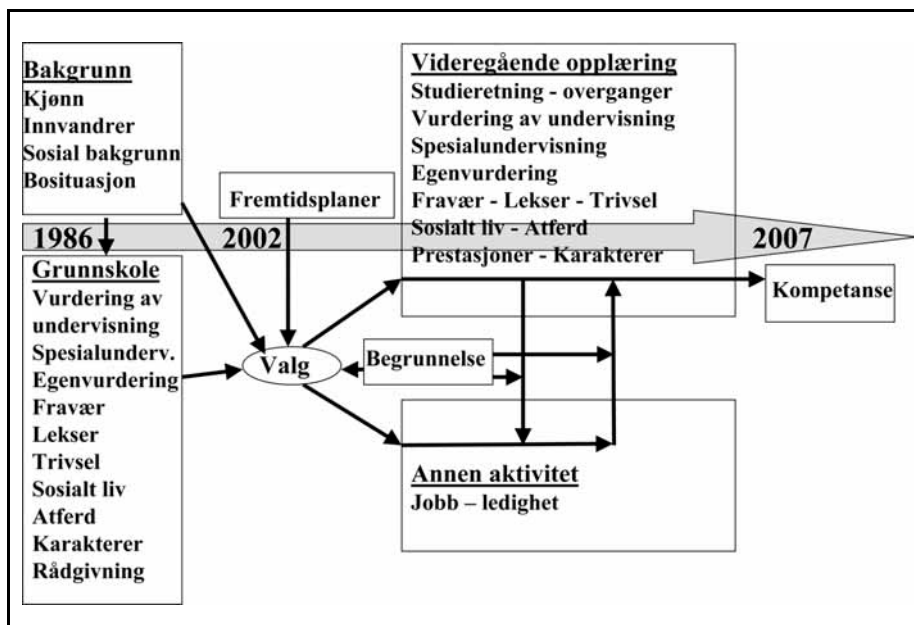
I kartleggingen av endelig kompetanseoppnåelse, vil vi skille mellom disse to gruppene. Markussen (2000) innførte begrepene *kompetanse på lavere nivå I* om de som har sluttet i videregående opplæring før de ble ferdige og *kompetanse på lavere nivå II* om de som har gjennomført hele løpet, men uten å bestå i alle fag. Dette er ikke offisiell terminologi, men begreper etablert av Markussen for å holde disse gruppene atskilt.

Oppsummert vil vi bruke følgende begreper:

- Bortvalg av videregående opplæring: Å ikke gjennomføre videregående opplæring (omfatter også den lille andelen som aldri begynte i videregående opplæring etter avsluttet grunnskole).
- Studie- og yrkeskompetanse: Fullført og bestått alle fag og trinn som kreves for å oppnå vitnemål eller fag-/svennebrev.
- Kompetanse på lavere nivå I: De som har valgt bort videregående opplæring underveis.
- Kompetanse på lavere nivå II: Gjennomført videregående opplæring, men uten å bestå alle fag og trinn som kreves for å oppnå vitnemål eller fag-/svennebrev.

2.3 Analysemodell

I avsnittene foran presenterte vi noen dominerende, til dels konkurrerende teoretiske perspektiver på utdanningsatferd. Dette er imidlertid generelle perspektiver. Innsamling og analyse av vårt empiriske materiale måtte nødvendigvis baseres på en mer håndfast analysemodell. Vi har utformet et opplegg for analyse av ungdommenes utdanningsatferd som er skissert i modellen i figur 2.1.



Figur 2.1 Analysemodell, prosjekt Bortvalg og kompetanse

Utgangspunktet for vår studie er en forventning om at ungdommenes valg påvirkes av mange faktorer, hvis relative betydning kan variere. Analysen vår er i en viss forstand eksplorerende, ettersom vi innlemmer en større mengde enkeltvariable enn tidligere norske undersøkelser, og studerer forholdet mellom disse.

Hele modellen og analysen vår baserer seg på at valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse er påvirket av en rekke forhold, og ofte vil ikke ungdommene selv kjenne til og være klar over hvilke krefter som er i funksjon. Noen studier av valg og bortvalg legger avgjørende vekt på ungdommens subjektive begrunnelser for valgene sine. Dette er etter vår vurdering ikke tilstrekkelig. Spør man ungdom om hvorfor de har valgt akkurat den studieretningen eller hvorfor de har valgt å slutte i videregående, får man helt andre svar enn det som kommer frem gjennom analyser som tar hensyn til en lang rekke forhold, slik våre analyser her gjør. Når ungdom sier at de slutter fordi de er skoletrøtte, kan ikke dette rapporteres som årsak til skoleslutting, man må gå i dybden og undersøke hva som ligger bak at de er skoletrøtte. Dette betyr at vi ikke ser på ungdommenes egne subjektive begrunnelser som verdiløse; vi kartlegger også disse og rapporterer hva ungdommene sier, men forsøker å trenge bak disse subjektive begrunnelsene og vi har dem med som en del av tolkningsgrunnlaget i våre oppsummerende analyser av hvorfor ungdom velger som de gjør.

Analysemodellen skisserer forholdet mellom uavhengige og avhengige variable. De avhengige variablene er valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse. Modellen er dynamisk. Den inkluderer ungdommenes bakgrunn og deres skolehistorie: Bevegelser og erfaringer fra grunnskolens tiendeklasse, over i, og gjennom, videregående opplæring. Gjennomstrømming og progresjon ses i forhold til kompetanseoppnåelse.

Det longitudinelle designet gjør det mulig å studere ungdommenes valg, slik de gir seg utslag i hvor vi faktisk finner ungdommene på bestemte tidspunkter i perioden. Modellen rommer en stor mengde både individuelle og strukturelle prediktorer for utdanningsatferd. For forenklingens skyld er kun enkelte utvalgte, sentrale variable listet opp. I vedleggstabell 3.1 gir vi en fullstendig oversikt over hvilke variable som inngår i de multivariate analysene. I det følgende skal vi kort legge fram analysemodellen, og eksemplifisere hvordan den bygger på tidligere forskning.

2.3.1 Bakgrunnsvariable

I dette avsnittet drøfter vi de uavhengige bakgrunnsvariablene kjønn, innvandrerbakgrunn, bosituasjon og sosial bakgrunn.

Kjønn

Gutter og jenter har tradisjonelt valgt forskjellig i utdanningssystemet, med horisontal og vertikal segregering til følge. De siste tiårene har den horisontale segregeringen avtatt, mens den vertikale har holdt seg mer stabil (Støren og Arnesen 2003). Dette betyr at jenter velger like langvarig utdanning som gutter, men at gutter og jenter i begrenset grad velger samme retninger eller fag. I Norge i 2005 gikk 36 prosent av alle elevene i videregående på studieretninger med svært ujevn kjønnsfordeling, det vil si 80 prosents eller mer overvekt av ett kjønn (Likestillingsbarometeret 2005). Vi ønsker å undersøke hvor virksomme kjønnsstereotyper er i vårt datamateriale. Betyr kjønn noe for valg og bortvalg av utdanning, eller for kompetanseoppnåelse?

Innvandrerbakgrunn

Flere studier har vist at innvandrere tar mindre utdanning enn den norske befolkningen ellers (Raaum og Hamre 1996, Dæhlen 2001, Støren og Opheim 2001). På nasjonalt plan har innvandrerelever svakere grunnskoleprestasjoner enn majoritetselvene (Arnesen 2003). Nasjonale data viser også at betydelige andeler av første generasjons innvandrere ikke er i videregående opplæring, og at det er et stort prestasjonsgap mellom minoritets- og majoritetsungdom i videregående opplæring. Derimot er det relativt liten forskjell i gjennomførings-

grad mellom majoritets- og minoritets elever som har påbegynt videregående (Lødding 1998, Støren 2005). Det finnes imidlertid forskjeller både med hensyn til gjennomføring og prestasjoner mellom innvandrere og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn (henholdsvis 1. og 2. generasjon) i videregående opplæring. Etterkommere gjør det langt bedre enn innvandrerne, noe som vitner om en betydelig sosial oppdrift blant de med ikke-vestlig bakgrunn som er født og oppvokst i Norge (Lødding 2003a; 2003b). Anders Bakken har i et landsrepresentativt norsk datamateriale vist at prestasjonsforskjellene mellom majoritets- og minoritets elever i videregående opplæring har økt de siste ti årene, tross at etniske minoritets elever viser større innsats (lekselesing) og har høyere utdanningsambisjoner enn majoritets elevene. Han forklarer prestasjonsgapet med økonomiske og kulturelle ressurser i elevenes familiebakgrunn: Minoritets elevene har dårligere tilgang på bøker og pc, foreldrene har strammere økonomi og lavere utdanning (Bakken 2003). I vårt prosjekt vil vi undersøke effekten av innvandrerbakgrunn på valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring.

Sosial bakgrunn

Som vi allerede har omtalt, finnes det massive indikasjoner på at sosial bakgrunn og kulturell kapital har betydning for ungdommenes prestasjoner (målt med karakterer) i skolen, valg og bortvalg av utdanning (se for eksempel Aamodt 1982, Hansen 1986, Shavit og Blossfeld 1993, Grøgaard 1997c, Aamodt og Stølen 2003). Konkret kan dette eksempelvis komme til syne ved at barn av foreldre med lite utdanning oftere opplever problemer på skolen, og slutter (Dorn 1996: 25). Et annet eksempel er at foreldrenes forventninger til barnas skoleprestasjoner påvirker bortvalg. Et tredje er at foreldres kontroll med og holdninger til egne barns atferd kan ha betydning (Janosz m. fl. 1997, Ellickson m.fl. 1998, Battin-Pearson m.fl. 2000).

Under modellens fellesbetegnelse *sosial bakgrunn* undersøker vi innvirkning av en rekke forhold, som foreldrenes utdanningsnivå, arbeidsmarkedstilknypning (om de har jobb og hvilken type jobb), foreldres holdninger til skole og utdanning, syn på barnas oppvekst og oppdragelse, og deres normer og verdier. I analysene våre tar vi sikte på å undersøke hvilken effekt slike kjennetegn ved de unges sosiale og kulturelle bakgrunn har for sannsynligheten for å velge bestemte utdanningsretninger, for å velge bort videregående skole, og for deres kompetanseoppnåelse. Vi forventer videre at i den grad individualiseringsprosesser har koblet ungdommenes utdanningsvalg løs fra tradisjoner, sosial og kulturell bakgrunn, vil vi finne liten effekt av sosiale bakgrunnsvariable.

Bosituasjon

En systematisk gjennomgang av studier av bosituasjon, viser at det er forskjell i skoleprestasjonene til barn av foreldre som bor sammen versus hver for seg (Nergård 2005). Disse prestasjonsforskjellene har vært forklart på ulike måter: Noen forklaringer vektlegger foreldres fravær, og hevder at nedsatte skoleprestasjoner skyldes de praktiske og psykologiske konsekvensene av å miste daglig kontakt med en forelder. To voksne har mer tid og overskudd til å bistå med skolearbeidet, mens tap av rollefigurer (far/mor) kan gi mindre sosial læring, og svakere skoleprestasjoner. En annen hypotese er at enslige og skilte har større økonomiske problemer, og at økonomisk deprivasjon er den egentlige årsaken. En tredje forklaring betoner betydningen av konflikt før og etter samlivsbruddet for skolerestultater. Det er grunn til å tro at alle disse følgene av bosituasjon påvirker skoleprestasjoner, slik at forklaringene supplerer hverandre (Nergård 2005). I denne undersøkelsen vil vi se nærmere på om det er en forbindelse mellom ungdommenes bosituasjon (hvem ungdommen bodde sammen med som 15-åring) og deres valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse.

2.3.2 Skolevariable

I dette avsnittet om skolevariable vil vi drøfte forhold knyttet til læringsarenaen, rammefaktorer, skolefaglige kunnskaper og ferdigheter, faglig egenvurdering, tilpasning til og aksept av skolens verdier, innsatsvilje, motivasjon samt rådgivning.

Læringsarenaen

Ved analyser av skoleprestasjoner og utdanningsvalg søker en ofte – ved siden av betydningen av egenskaper ved elevene og deres bakgrunn – også å identifisere skolens eventuelle innvirkning. Skolens bidrag kan for eksempel måles ved å undersøke betydningen av økonomiske ressurser, organisatoriske rammefaktorer (fylke og studieretning), fysiske rammevilkår (bygninger og utstyr), organisering (administrasjon, skolestørrelse, klassetørrelse, gruppering av elever), læreresressurser (lærertetthet og lærerkvalitet) og pedagogikk (undervisning; mål, didaktikk og metodikk) (se for eksempel Hægeland med flere 2005a).

I denne undersøkelsen har vi ikke samlet inn opplysninger om alle disse forholdene. Vi har ingen eller liten informasjon om økonomiske ressurser, fysiske rammevilkår, organisering og læreresressurser. Vi kjenner de organisatoriske rammeforholdene studieretning og fylke, disse omtales under en egen overskrift nedenfor.

Når det gjelder undervisningen og de unges læringsarbeid på læringsarenaen, har vi samlet inn noe data. Undervisningen har et mål (undervisningens hva), den må planlegges og begrunnes (didaktikk, undervisningens hvorfor), og den skal gjennomføres (metodikk, undervisningens hvordan) (Gundem 1991). Ideelt sett burde undersøkelsen forsøke å avklare mulige effekter av det som foregår i klasserommene langs alle tre dimensjonene. Respondentene, som er elever, har imidlertid ikke blitt stilt spørsmål om undervisningens *hva* og *hvorfor*. Kjennskap til målet med og i hvert fall begrunnelsen av undervisningen, antar vi fremdeles primært tilhører lærernes domene, til tross for intensjoner om at elevene skal være med å planlegge sin egen undervisning. I stedet vil vi undersøke mulige effekter av undervisningens *hvordan* på valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse.

Undervisningsformer kan defineres som ulike måter å organisere undervisningen på sosialt, for eksempel individuelt arbeid, felles klasseundervisning, gruppearbeid. Undervisningsmåter defineres som den metodiske gjennomføringen (Myhre 2001), eksempelvis dialog mellom lærer og elever, enveiskommunikasjon, elevene løser oppgaver eller samarbeidslæring blant mange andre. Det har vist seg vanskelig å identifisere noen undervisningsmåter som systematisk øker prestasjonene mer enn andre (Birkemo 2002). Undervisningsform og – måte henger sammen ved at det ene legger premisser for det andre (Myhre 2001). Derfor har vi ikke skilt skarpt mellom form og måte, men i stedet stilt ungdommene spørsmål om *arbeidsformer*, som mål på hvordan de oppfatter at læringsarbeidet vanligvis er utformet, både hva angår sosial organisering og metodene lærene benytter. Vi søker å måle både hvor utbredt ungdommene erfarer at arbeidsformene er og ungdommenes vurdering av sitt eget læringsutbytte av de ulike arbeidsformene. Henger bruken av og erfaringer med bestemte arbeidsformer sammen med valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring?

Den mye omtalte Coleman-rapporten fra 1960-årenes USA munnet ut i en konklusjon om at skolen spilte liten rolle for elevenes prestasjoner. Kjennetegn ved skolene som ressurser, pensum og undervisningsmåter, hadde kun begrenset innflytelse. Den kraftigste determinanten for forskjell i prestasjoner var den sosiale bakgrunnen barna hadde med seg via familie, nabolag og jevnaldrende, som heftet ved barna gjennom skolegangen og fram til voksenlivet (Coleman m.fl. 1966). Funnene satte i gang en omfattende forskning om effekter av skoleressurser, organisering og familiebakgrunn på skoleprestasjoner. Betydningen av familie ble bekreftet gang på gang, mens det var mer uenighet om skolens betydning (Hægeland med flere 2005b).

Undervisningen og elevenes prestasjoner er både et resultat av og har innflytelse på et godt læringsmiljø (Ogden 2004). Forskning på læringsmiljø og elevprestasjoner har vist at det særlig er de kontekstuelle betingelsene i skolen og klassen som er viktige for å forstå læringsresultatene i ulike skoler (Nordahl 2005). Vi har derfor innlemmet læringsmiljø på skolen og i klassen blant variablene i modellen, og undersøker effekten av forhold som relasjonen mellom elevene i klassen og forholdet mellom elever og lærere.

Analysene våre om forhold ved skolen; arbeidsmåter, læringsmiljø, aktiviteten på læringsarenaen og om relasjonen elev- elev og lærer-elev, er basert på data etablert gjennom elevenes svar i spørreskjema. De er uttrykk for elevens vurderinger og holdninger, og må analyseres og tolkes som dette. Selv om vi altså har begrensede data som kan belyse skolens bidrag – er det likevel vår vurdering at de spørsmålene vi har stilt kan være relevante indikatorer når vi skal undersøke om det som skjer på læringsarenaen har betydning for valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse.

Rammefaktorer

Med *rammefaktorer* forstår vi generelt forhold og størrelser som virker som determinanter på undervisningen og skolelivet i det hele (Myhre 2001). I vår undersøkelse inkluderer analysemodellen noen rammefaktorer vi har grunn til å anta kan påvirke ungdommenes atferd i opplæringssystemet: Innen hvilken fylkeskommune og på hvilken studieretning ungdommene gjennomfører sin videregående opplæring.

Det kan hende at bostedsfylke legger føringer på ungdommenes utdanningsatferd. Vi vet at ungdom fra universitetsfylker hadde større sjanse for å velge langvarige utdanninger og prestisjeutdanninger. Nærhet til studiestedet kan i disse tilfellene ha noe å si (Opheim 2003).

Etter Reform 94 er videregående opplæring dimensjonert til å ta inn hele årskull av ungdommer. Fylkeskommunene må sørge for å dimensjonere slik at hver ungdom som søker får innfridd garantien om inntak på ett av tre prioriterte grunnkurs. Utdanningsatferd kan tenkes å være en konsekvens av utdanningsstrukturen. Empiriske studier har vist at det er progresjonsforskjell mellom elever i studieforberedende versus yrkesfaglige studieretninger. De sistnevnte har svakere fremdrift (Støren m.fl. 1998).

Skolefaglige kunnskaper og ferdigheter

Som mål på skolefaglige kunnskaper og ferdigheter står *prestasjoner målt med karakterer* på tidligere utdanningsnivåer i en særstilling. En stor mengde studier har dokumentert at atferd i utdanningsystemet påvirkes av hvordan elevene har

gjort det tidligere på skolen. Skoleprestasjoner målt som karakterer har en dobbelt effekt: På den ene siden signaliserer karakterene hvor godt du i øyeblikket mestrer faglige krav, og på den andre siden hvor sannsynlig det er at du klarer deg videre i skolen. Slik kan karakterer indikere forutsetninger for mer utdanning – og måle kulturell kapital. På den annen side er karakterene et resultat av innsats, som gjerne henger sammen med utdanningsambisjoner (Aamodt 1997).

Grunnskolekarakterenes betydning for opptakssjansene i videregående ble svekket med Reform 94 (Aamodt 1997), men fortsatt legger karakterene føringer på valg av retning i videregående opplæring (Grøgaard m.fl. 1999). Selv med rett til inntak på ett av tre grunnkurs, vil retningene med flest søkere per plass ha høyere karakterkrav enn andre retninger. Slik blir det reelle førstevalget vanskelig oppnåelig med svake karakterer. Karakterer gir også et signal om egne forutsetninger – som også kan styre valget.

Svake skoleprestasjoner har vist seg å være blant de sterkeste prediktorene for bortvalg (Roderick 1993, Althenbaugh m.fl. 1995, Battin-Pearson m.fl. 1995, Janosz m. fl. 1997). I Norge har ungdom med en skolehistorie preget av svake skoleprestasjoner (og skulking) vært overrepresentert i målgruppen til Oppfølgingstjenesten (Grøgaard 1997a: 193). Jo svakere karakterer fra ungdomsskolens avgangstrinn, jo større overrepresentasjon.

Karakterene kan dessuten forutsi fremtidige meritter. I Norge er det tidligere påvist sterk repeterbarhet i skoleprestasjonene fra grunnskolen og over i videregående, slik at tidlig suksess i skolen i stor grad berger for senere suksess (Markussen 2000, Grøgaard m.fl.1999). Studier av utdanningsvalg har også vist at prestasjoner kan fungere som mellomliggende variabel, som formidler effekten av andre, bakenforliggende variable – for eksempel på bortvalg (Battin-Pearson m.fl. 1995).

Om eleven har hatt *spesialundervisning* kan også sees på som et mål på skolefaglige kunnskaper og ferdigheter. Vi forutsetter at de som har hatt spesialundervisning, har et lavere prestasjonsnivå enn elever som ikke har hatt slik spesialundervisning. Dette kan vi blant annet gjøre med utgangspunkt i Markussen (2000) som har vist at det er en sammenheng mellom svake skoleprestasjoner og det å ha hatt spesialundervisning. Tidligere i prosjektet Bortvalg og kompetanse har vi også vist at de som begynte på et tilrettelagt grunnkurs i videregående opplæring, hadde langt lavere prestasjoner, målt med karakterer enn alle andre elever (Markussen 2003).

En studie av et kull elever som påbegynte videregående opplæring i 1994, avdekket at de som hadde hatt ekstra hjelp og støtte underveis i videregående opplæring, med mindre sannsynlighet fikk studie- eller yrkeskompetanse (Grø-

gaard m.fl. 2002). Også tidligere har Markussen dokumentert lavere kompetanseoppnåelse blant elever med spesialundervisning i segregert form enn blant de som fikk sin spesialundervisning som del av et klassefelleskap (Markussen 2000). De segregerte elevene sluttet i mindre grad enn de som gikk i vanlige klasser sammen med andre, men oppnådde altså studie- eller yrkeskompetanse i mindre grad. Disse funnene faller sammen med en lang rekke studier internasjonalt (se Markussen 2000 for en gjennomgang av internasjonal forskning på dette området).

Vi undersøker i hvilken grad det å ha hatt ekstra hjelp i undervisningen innvirker på valg og bortvalg av videregående og på kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring.

Også *innfrielse av førsteønske* ved søkning til grunnkurs kan sees på som et prestasjonsmål. Inntak til ulike kurs i videregående opplæring skjer på basis av konkurranse på karakterpoeng fra tiende klasse i ungdomsskolen. De som har de beste karakterene får velge først. Derfor vil det å ikke være kommet inn på førsteønske fremstå som et mål på svake skolefaglige prestasjoner i tiende klasse. Dette målet kan komme til å korrelere sterk med grunnskolekarakterene, men det vil vi selvsagt undersøke før vi anvender begge målene i multivariate analyser av valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse etter tre år i videregående opplæring.

Faglig egenvurdering

Egenvurdering (engelsk, «self esteem») refererer til en persons generelle vurdering av seg selv, det vil si vedkommendes følelse av generelt selvverd (Harter 1996). Ungdoms oppfatninger av seg selv i skolesammenheng, vil si oss noe om hvorfor de gjør som de gjør, hvorfor eller hvorfor ikke de handler som forventet (Knain 2002). Banduras begrep «self-efficacy» (på norsk gjerne oversatt med mestringsforventning), gir et generelt inntak til hvorfor vi har innlemmet ungdommenes vurderinger av seg selv og sine egne ferdigheter i modellen. Bandura hevder at såkalt mestringsforventninger i seg selv påvirker atferden. Forventninger om at en er i stand til å utføre en bestemt oppgave (for eksempel å lære) påvirker sannsynligheten for at du faktisk greier det. Hvorvidt den enkelte mener å kunne lykkes blir en determinant for utfallet (Bandura 1986,1997). Skaalvik skiller mellom generell og spesifikk selvoppfatning, og viser til at begge typer kan være av beskrivende, vurderende og affektiv art (Skaalvik 2006: 15). Flere teoretikere vil hevde at det finnes en generalisert selvoppfatning, en helhetlig selvutvurdering som inkluderer de ulike enkeltområdene en definerer seg i forhold til (Shavelson med flere 1976, Rogers 1982).

Vi har stilt ungdommene spørsmål om deres selvoppfatning. Spørsmålene dreier seg både om spesifikk faglig eller akademisk selvoppfatning i forhold til bestemte fag og ferdigheter (matematikk, norsk, språk), og om mer generell akademisk selvoppfatning (teoretisk eller praktisk legning).⁹ Det er godt dokumentert at det er en sammenheng mellom selvoppfatning i forhold til et skolefag og karakterer i faget (Imsen 1981). På samme måte er det funnet klare korrelasjoner mellom en mer generell akademisk selvutbedring og skoleprestasjoner (Skaalvik 1982, Imsen 2003). Vi er interessert i å undersøke hvorvidt denne typen egenutbedringer har en selvstendig innvirkning på ungdommenes atferd i videregående opplæring. Vi regner med selvoppfatninger og prestasjonene henger sammen i noen grad. Det interessante er om de egenutbedrede evnene og kapasitetene kan kompensere for skolens signaler om prestasjoner, signaler som skolen gir i form av karakterer.

Tilpasning til og aksept av skolen verdier

Når ungdom ikke finner seg til rette verken faglig eller sosialt, når de ikke aksepterer skolens verdier kan dette komme til uttrykk på flere måter.

Et tydelig signal som signaliserer liten tilpasning til og trivsel i skolen er *fravær*. Det å holde seg unna kan være et konkret uttrykk for negativ innstilling til eller dårlig erfaring med skolen. Slik vil fravær kunne henge sammen både med bortvalg og kompetanseoppnåelse. I Norge har ungdom som skulker vært overrepresentert i målgruppen til Oppfølgingstjenesten (Grøgaard 1997a: 193). Tilstedeværelse i klassen har videre vist seg å ha meget sterk effekt på kompetanseoppnåelsen de to første årene i videregående opplæring. Mye uanmeldt fravær reduserte prestasjonsnivået sterkt (Grøgaard 1999).

Jevnaldrende kan påvirke hverandres atferd og utvikling (Frønes 1998, Heggen m.fl. 2003). Internasjonale undersøkelser har for eksempel påvist effekt av «deviant affiliation», det vi kan kalle avvikende tilhørigheter, eller dårlig selskap. Unge som velger bort skolen har gjerne venner med atferdsavvik som også står i faresonen for å slutte (Battin-Pearson mfl. 1995). Vår analysemodell tar også jevnaldrendes innflytelse i betraktning i forhold til valget om å forlate skolen («det er på skolen jeg treffer kameratene mine», «jeg kom ikke i samme klasse som noen av vennene mine», «jeg kom ikke på samme skole som noen av vennene mine»).

Trivsel er en viktig side ved elevenes erfaringer. Vi vet at elever som trives i skolen har vist seg å oppnå bedre karakterer enn andre (Bakken 2003). Mistil-

⁹ I forbindelse med fremtidsplaner spør vi også om ungdommene tror de vil komme til å greie å fullføre utdanningen de har valgt.

pasning kan også komme til uttrykk ved at elevene selv gir uttrykk for dårlig trivsel, i klassen sin og/eller på skolen som helhet. Vi har derfor i undersøkelsene blant elevene kartlagt ulike sider ved deres trivsel. Vi har stilt generelle spørsmål om trivsel og om de gruer seg til å gå på skolen, men vi har også stilt spørsmål som sikter på å kartlegge ungdommenes holdninger til skolegang og utdanning. Holdninger dannes gjennom sosialisering og påvirker atferd (Allport 1935). De har tre komponenter – en oppfatning, en evaluering (noe er bra – ikke bra) og en adferdsdisposisjon. Vi har tidligere referert teoretiske perspektiver som vektlegger verdier og holdningers innvirkning på utdanningsatferd. Verdiforklaringen fremstiller utdanningsatferd som sosialt betinget, ved at utdanning ikke har samme verdi for unge fra ulike lag. Videre kan holdninger dannes i møte med skolen. Dårlige skoleerfaringer kan lede til negative holdninger og påvirke beslutninger om fremtidig skolegang. Eller, som en gjennomgang av forskning på dette feltet konkluderer: «...that disillusion with education, dislike of school and boredom with schoolwork are associated with early leaving and drop out, and that a belief in the importance of education, liking for school and interest in schoolwork are associated with staying on.» (Keys og Fernandes 1993).

Ungdom som ikke finner seg til rette på skolen kan også markere dette med avvikende *atferd*. Analysemodellen innlemmer derfor spørsmål om atferd i skolen. Forskning tyder på at det eksisterer et sterkt tilpasningskrav i norsk skole (Nordahl 1998). Ungdommenes atferd i skolen vil signalisere om de innretter seg slike krav og normer. Avvikende atferd er atferd som strider mot en norm som gjelder innen et system (Aubert 1981). Det er grunn til å vente at tilpasning til normer og krav fremmer, mens avvik hemmer progresjon og kompetanseoppnåelse i opplæringsløpet. Internasjonale studier har demonstrert at avvikende atferd (som for eksempel rusmisbruk, ungdomskriminalitet, vold, graviditet, tidlig seksuell debut) øker sannsynligheten for å slutte i skolen (Battin-Pearson mfl. 1995). Tilsvarende har for eksempel Bakken i norske datasett funnet at ungdom med mest problematferd også har svakest skoleprestasjoner, gjør minst lekser, er mest negative til skolen, og mange av dem signaliserte at de ønsket å slutte (Bakken 1998, Bakken 2003).

Sørлие og Nordahl (1998) har i en stor undersøkelse om problematferd i norsk skole også sett på sammenhengen mellom problematferd og skolefaglig kompetanse. På grunnlag av at tidligere undersøkelser (Lambley 1993, Croll og Moses 1985, referert i Sørлие 1998 og Sørлие og Nordahl 1998) hadde vist en klar og entydig sammenheng mellom svake skolefaglige prestasjoner og problematferd i skolen, hadde de forventet å finne det samme. De konkluderte imidlertid

med at sammenhengen mellom problematferd og skolefaglig kompetanse var svakere enn forventet (Sørli og Nordahl 1998: 210–211).

I analysene benytter vi det samme spørsmålsbatteriet som Sørli og Nordahl (1998) brukte for å måle varierende grad av problematferd, fra lettere forseelser som forseintkomning i skolen, manglende arbeidsinnsats med lekser, til mobbing, slåssing og lovbrudd. Sammen med spørsmål om fravær og trivsel bruker vi disse atferdsvariablene som mål på tilpasning til og aksept av skolens normer og verdier. Vi undersøker om valg og bortvalg av videregående opplæring og kompetanseoppnåelse etter tre år påvirkes av ungdommenes tilpasning til skolen slik dette kommer til uttrykk i fravær, trivsel og avvikende atferd.

Innsatsvilje

Tid brukt på *lekser* kan brukes både som mål på innsatsvilje og på tilpasning til kravene fra skolen. En gjennomgang av internasjonale studier av sammenhengen mellom tid brukt på lekser og skoleprestasjoner, konkluderer med at forholdet ser ut til å være kurvelineært. Opp til et visst punkt bedres skoleprestasjonene med økende arbeidsinnsats hjemme. Etter dette medfører ikke ytterligere tid brukt på lekser bedre prestasjoner. Slik har elevene som gjør henholdsvis minst og mest lekser gjennomgående svakere prestasjoner enn elever som leser moderate mengder lekser (Sharp med flere 2002). I en undersøkelse blant norske 13–19 åringer, viste Bakken at elever som gjør mye lekser oppnår bedre karakterer enn andre (Bakken 2003). Opheim og Støren har også funnet at økende tid brukt på lekser vanligvis henger sammen med økende karakterer på grunnkurs, men understreker at sammenhengen er kompleks, og henviser blant annet til at noen kan bruke mye tid på lekser for å kompensere for lavt ferdighetsnivå (Opheim og Støren 2001).

I tillegg til tid brukt på lekser vil vi også bruke to variable som måler *egenvurdering av arbeidsinnsats* som mål på innsatsvilje. Det er to variable som måler ulike måter å jobbe på; er ungdommene skippertaksmennesker, eller arbeider de jevnt og trutt. Vi vil i analysene undersøke om lekselesing og egenvurdering av arbeidsinnsats har en selvstendig innvirkning på ungdommenes valg av studieretning på grunnkurs, på bortvalg av utdanning, og på den kompetanse de skaffer seg i løpet av videregående.

Motivasjon

Det finnes en omfattende forskningslitteratur på feltet motivasjon. Vi skal nøye oss her med å slå fast at man kan skille mellom indre og ytre motivasjon (Stipek 2002). Personer som er ytre motivert, handler med sikte på en fremtidig belønning eller et resultat. Indre motiverte handler ut fra en interesse i aktiviteten i

seg selv. Dette gjelder for eksempel det pedagogisk psykologi omtaler som prestasjonsmotivasjon, der en er motivert av selve det å prestere (Deci og Ryan, 2002, Imsen 2005).

Motivasjon betraktes som en betingelse for læring, og som avgjørende for elevens læringsutbytte (se for eksempel NOU 2003: 16: 142), og vil slik være en faktor som påvirker utdanningsatferd. Motivasjon kan også måle den enkeltes vurdering av skolens betydning.

Innenfor utdannings sosiologien har man vist at aspirasjoner påvirkes av både skoleprestasjoner og sosial bakgrunn. De med høyest prestasjonsnivå har også høyest aspirasjonsnivå, og blir lenger i utdanning (Boudon 1974). Lave utdanningsambisjoner øker tilbøyeligheten til å velge bort skolen (Roderick 1993, Althenbaugh m.fl. 1995, Janosz m. fl. 1997).

Vi skiller i våre analyser mellom indre og ytre motivasjon, og undersøker hvorvidt motivasjon påvirker utdanningsatferden. Vi bruker også planlagt utdanningslengde til å måle ungdommenes aspirasjonsnivå, og regner med at det er en sammenheng mellom det de velger og den samfunnsposisjon de ønsker å oppnå på sikt. Vi spør derfor også om utdanningsambisjoner og om ungdommenes øvrige forventninger til framtiden, for slik å avklare eventuelle sammenhenger mellom langsiktige horisonter og nåtidig atferd.

Rådgivning

Vi kan tenke oss at flere ulike påvirkningsagenter vil ha interesse av å veilede ungdom som står overfor en beslutning om fremtidig utdanning. Ungdommen kan også selv søke råd og informasjon aktivt. I tillegg til uformell veiledning fra foreldre, søsken, venner og jevnaldrende, har utdanningssystemet et formelt ansvar for å veilede. Forskrift til Opplæringslova, §22–2 slår fast at: «Den enkelte eleven har rett til å få rådgivning om utdannings- og yrkesval. Ved overgangen fra grunnskole til vidaregåande opplæring skal det leggjast særleg vekt på rådgiving om kva dei ulike studieretningane fører fram til (...)»

Tilsvarende sier Opplæringslovas § 9–2 at elevene i vidaregåande «(...) har rett til nødvendig rådgiving om utdanning, yrkestilbod og yrkesval og om sosiale spørsmål.» Rådgivningens rasjonale er nettopp å rettlede ungdommene i valg av utdanning. Analysemodellen rommer derfor spørsmål om hvorfra ungdommene har fått informasjon om opplæringen, hvilken rådgivning de har fått, og hva de synes om den rådgivningen de har mottatt. Vi ser etter om omfanget av og formene for rådgivning påvirker utdanningsatferden.

2.3.3 Utenfor skolen

Ungdommenes bruk av fritiden kan forventes å være forbundet med atferden i utdanningssystemet. Fritidsbruk sier noe om interesser og ferdigheter, og gjennom fritidsaktiviteter bygges ungdommenes realkompetanse: «Realkompetanse [er] (...) all den kompetansen en person har skaffet seg gjennom betalt eller ubetalt arbeid, etterutdanning, fritidsaktiviteter og annet som kommer i tillegg til den kompetansen vedkommende har dokumentert gjennom grunnutdanning.» (Stortingsmelding 42 1997–98).

Det er nærliggende å gå ut fra at visse ferdigheter som tilegnes på fritiden mer enn andre vil være samsvarende med skolens kultur, mens andre aktiviteter og ferdigheter kan tenkes å bryte med skolens normer og verdier. Skolen krever at elevene møter opp, at de er noenlunde disiplinerte, at de gjør det de skal, og så videre. Slik vil enkelte fritidsaktiviteter, som likner skolen i struktur og kultur, kunne være til hjelp i forhold til skoleprestasjoner. På den andre siden kan fritiden ses som en konkurrerende arena til skolen når det gjelder ungdommens bruk av tid og ressurser.

Knudsen (1980) fant at når barn i grunnskolen drev med skolekomplementære aktiviteter (aktiviteter som falt sammen med, lignet eller komplementerte skoleaktivitetene) på fritida, så hadde det positiv effekt på læringsutbyttet. Skolekonkurrerende aktiviteter (aktiviteter på arenaer langt bort fra og uten slektskap med skolen) hadde derimot negativ effekt på læringsutbyttet. Disse effektene fant han også ved kontroll for andre variabler. Han påpekte også sammenheng mellom fritidsaktiviteter og sosial bakgrunn: «Sterke familieressurser og prestasjonsinnstilte foreldre øker innslaget av komplementære aktiviteter og begrenser konkurrerende aktiviteter. Elever fra ressurssterke hjem blir trukket inn i fritidsutfoldelse som i større grad overlapper med skolens virke. Ungdom fra slike hjem opplever derfor bare i mindre grad et skille mellom skole og fritid. For elever med ressurs svak bakgrunn er situasjonen motsatt» (Knudsen 1980: 328).

Wickstrøm (1995) fant at ungdom på allmennfaglig studieretning med gode skoleprestasjoner deltok mer i organisert virksomhet enn de som gikk på en yrkesfaglig studieretning og de som hadde svake skoleprestasjoner. Heggen m.fl. (2003) finner også dette. «Disse skolemotiverte ungdommene er generelt meget aktive i organiserte fritidsaktiviteter. På den andre siden finner vi en del ungdom fra lavere sosiale lag som «tar avstand fra» skolen og elevrollen og orienterer seg mot ei framtid i faglærte og ufaglærte yrker. Denne gruppa deltar lite i organiserte fritidsaktiviteter» (Heggen m.fl. 2003: 141).

Hjemmearbeid kan konkurrere med andre aktiviteter ungdom driver på fritiden. En undersøkelse av tiendeklassingers bruk av pc viste at de som brukte pc aller hyppigst og de som brukte pc aller sjeldnest, hadde de svakeste skoleprestasjonene. Det avgjørende her var nettopp fritidsaktivitetens innhold; om pc'en ble brukt til skolerelaterte oppgaver, eller det kun dreide seg om underholdning (Nævdal 2004).

Analysemodellen inkluderer spørsmål om fritidsbruk. Ved hjelp av disse vil vi undersøke disse arenaenes betydning for ungdommenes utdanningsatferd.

3 Valg av studieretning: Yrkesfag eller studieforberedende?

I dette kapitlet skal vi se nærmere på ungdommenes valg av studieretning i videregående opplæring. 16-åringer har rett til elevplass på ett av tre ønskede grunnkurs i videregående. Hva påvirker tiendeklassingers valg av studieretning ved inngangen til videregående opplæring? Hva er det som bestemmer om ungdommene velger en vei mot generell studiekompetanse eller mot yrkeskompetanse, fagbrev eller svennebrev? Betyr det noe om du er gutt eller jente? Har sosial bakgrunn noe å si?

I den første rapporten i dette prosjektet gjennomførte Markussen (2003) en analyse av tiendeklassingenes studieretningsvalg. Prosjektet bortvalg og kompetanse er nå kommet så langt i løypa, at vi vet mye om både omfang av og årsaker til bortvalg (kapittel 4), og om det samme når det gjelder kompetanseoppnåelse etter tre år i videregående (kapittel 9). På dette stadiet finner vi det vel verdt å se tilbake på ungdommenes opprinnelige valg av studieretning, fordi valg av retning bør ses i forbindelse med kjennskapen til hvordan det gikk ungdommene senere i løpet. Vi har derfor reanalysert datamaterialet fra høsten 2002, og fortolket resultatene i lys av teoretisk rammeverk og senere empiriske funn.

Resultatene relateres til analysemodellen vår, figur 2.1 presentert i kapittel 2. Analysemodellen illustrerer hvordan studieretningsvalg kan studeres i forhold til ungdommenes bakgrunn, skoleerfaringer, fremtidsplaner og subjektive vurderinger av egne valg. Vi har en mengde opplysninger om tiendeklassingene, både fra fylkeskommunale registre og spørreundersøkelsen fra våren 2002 (jf kapittel 2). Opplysningene dekker et mangfold av forhold vi har grunn til å tro vil kunne styre elevenes atferd i og overfor opplæringssystemet.

Prosjektet bortvalg og kompetanse dreier seg om de valg ungdommene gjør ved korsveier i videregående opplæring (jf kapittel 2). I dette kapitlet konsentrerer vi oppmerksomheten om valg av studieretning. Når tiendeklassingene har bestemt seg for å søke, tar de stilling til hvilket grunnkurs de skal satse på. Hva avgjør valg av studieforberedende og yrkesfaglige retninger? Hvilke faktorer påvirker sannsynligheten for å gå den ene eller andre veien?

3.1 Rammer for søkningen til videregående

Reform 94s lovfesting av videregående opplæring kan forstås som en videreføring av en norsk utdanningspolitikk hvor enhetsskoletanken har stått sterkt i et-

terkrigstiden (se for eksempel De politiske partiers fellesprogram 1945). Utdanningsmuligheter skal ikke avhenge av kjønn, sosial bakgrunn, bosted, vansker, innvandrersstatus etc. 16-åringene i vårt materiale hadde formell rett til inntak på ett av tre selvvalgte grunnkurs i videregående opplæring. Valget stod mellom i alt femten studieretninger, hvorav tre var studieforberedende og tolv yrkesfaglige retninger.

De studieforberedende retningene, allmenne, økonomiske og administrative fag, musikk, dans, drama og idrettsfag, leder til generell studiekompetanse, en forutsetning for opptak i høyere utdanning.¹⁰

De tolv yrkesfaglige retningene var i 2002 byggfag, elektrofag, formgivningsfag, helse- og sosialfag, hotell- og næringsmiddelfag, kjemi- og prosessfag, medier og kommunikasjon, mekaniske fag, naturbruk, salg og service, tekniske byggfag og trearbeidsfag. Disse ledet alle til yrkeskompetanse, enten som yrkeskompetanse etter tre år, eller vanligere, som fag- eller svennebrev etter to år i skole fulgt av to års lære i bedrift.¹¹

99 prosent av alle tiendeklassingene på Østlandet søkte om plass i videregående opplæring høsten 2002.¹²

3.2 Resultater

98 prosent av ungdommene svarte på tiendeklasseundersøkelsen i mars 2002. Utvalget teller 49 prosent jenter og 51 prosent gutter. Vi skal starte med å undersøke hvilke grunnkurs gutter og jenter søkte til i 2002 (figur 3.1).

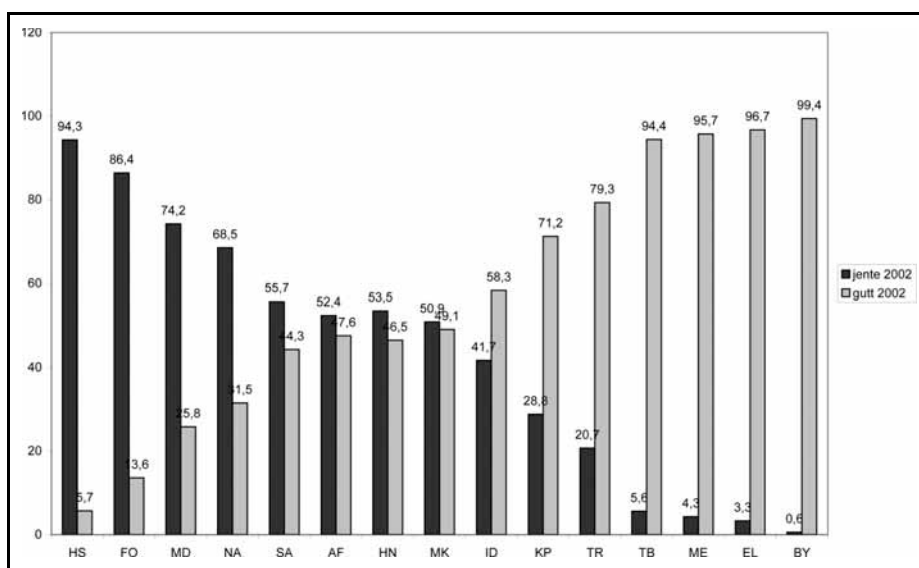
Figur 3.1 viser en søkning til grunnkurs som er svært skjev i forhold til kjønn. Fordelingen av guttesøkere og jentesøkere deler de femten grunnkursene i tre kategorier: Guttetdominerte, jentedominerte og kjønnsnøytrale. Vi fant at i alt rundt 20 prosent av alle tiendeklassinger søkte seg til gutteretningene høsten 2002, i alt 20 prosent søkte seg til jenteretninger, og 60 prosent til de kjønnsnøytrale retningene. De guttedominerte retningene var: Byggfag, elektrofag, mekaniske fag, tekniske byggfag, trearbeidsfag og kjemi og prosessfag. Alle seks retningene hadde mer enn 68 prosent gutter blant søkerne, på de to førstnevnte, byggfag og elektrofag, mer enn 95 prosent. Fire grunnkurs hadde mer enn 68

10 Opptak gis også på grunnlag av realkompetanse, men dette er en langt mer uvanlig inngang til høyere utdanning.

11 Valg av spesielle tilrettelagte kurs innen disse retningene kunne lede til kompetanse på lavere nivå, som ledd i et planlagt løp. Ellers er kompetanse på lavere nivå noe som alle oppnår som forlater videregående uten studie- eller yrkeskompetanse.

12 1,2 prosent søkte ikke. 1,7 prosent søkte spesielle kurs.

prosent jenter blant søkerne: Helse- og sosialfag, formgivningsfag, musikk, dans, drama, og naturbruk. De fem kjønnsnøytrale grunnkursene, etter søknin- gen å dømme, var salg og service, hotell og næringsmiddelfag, allmenne, øko- nomiske og administrative fag, medier og kommunikasjon og idrettsfag. Ingen av disse hadde over 55 prosent kjønnsovervekt, med unntak av idrettsfag, som hadde 58 prosent guttesøkere.



Figur 3.1 Førstevalgt grunnkurs i videregående opplæring blant gutter og jenter, tiendeklasse, søkning i mars 2002. N=9756¹

¹ Forkortelser, grunnkurs: HS (helse- og sosialfag), FO (formgivningsfag), MD (musikk, dans, drama), NA (naturbruk), SA (salg- og service), AF (allmenne, økonomiske og administrative fag), HN (hotell og næringsmiddelfag), MK (medier og kommunikasjon), ID (idrettsfag), KP (kjemi- og prosessfag), TR (trearbeidsfag), TB (tekniske byggfag), ME (mekaniske fag), EL (elektrofag) og BY (byggfag).

Søkerne til grunnkurs i 2002 valgte dermed i stor grad tradisjonelt da de stod ved inngangen til videregående opplæring. I alt 40 prosent av søkerne valgte retning som var et typisk valg ut fra tradisjonelle kjønnsstereotyper av omsorgsfulle, estetisk orienterte jenter som skal jobbe med mennesker, og tekniske og praktiske gutter som skal arbeide med maskiner. Dette er et robust funn, som vi også fant blant søkere til videregående i 1994. Det samme kjønnssegrerte søker- mønsteret fremtrådte også lokalt, i hvert enkelt av fylkene i prosjektet i 2002 (Markussen 2003).

Figur 3.1 viser resultatet av en bivariat analyse, det vil si at vi har sammenliknet avhengig variabel (grunnkursvalg) med én annen variabel, kjønn. Selv om vi kun ser på disse to forholdene, er det åpenbart at kjønn påvirker valg av grunnkurs i videregående utdanning. Det er på de typiske jenteretningene jentene klumper seg sammen, og det er på gutteretningene guttene regjerer. Om det ikke var slik at kjønn hadde noe å si, hadde figur 3.1 fremvist langt jevnere kjønnsfordeling på de enkelte studieretningene.

Vi skal nærme oss hovedproblemstillingen i dette kapitlet, nemlig spørsmålet om hvilke faktorer som påvirker sannsynligheten for å velge enten en studieforbereende eller en yrkesfaglig studieretning i videregående opplæring. Når vi skal undersøke denne problemstillingen, er multivariat analyse velegnet. Vi har nemlig bruk for en analysemetode hvor det er mulig *samtidig* å undersøke effekten av *flere* forhold (variable) på studieretningsvalg foran grunnkurset i videregående opplæring. Den multivariate analysemetoden vi har benyttet er logistisk regresjonsanalyse. Metoden etterligner eksperimentet ved at den sammenligner effekten av enkeltforhold (uavhengige variable) på det fenomenet vi undersøker (den avhengige variabelen, her: Å velge studieforbereende retning i videregående eller ikke), samtidig som alle andre forhold holdes faste. Effektene vi finner gjelder derfor under betingelsen alt annet likt. Metoden krever at den avhengige variabelen er todelt.

Den avhengige variabelen i vår analyse er valg av studieretning: Studieforbereende eller yrkesfaglig. I etableringen av en variabel med to verdier har vi holdt oss til den offisielle definisjonen av studieforbereende (allmenne, økonomiske og administrative fag/musikk, dans, drama/idrettsfag) versus de tolv yrkesfaglige retningene. Dette er gjort selv med kjennskap til at noen yrkesfaglige retninger, nemlig medier og kommunikasjon, naturbruk og formgivningsfag, har kurstilbud på vkII som senere leder til studiekompetanse (se kapittel 9). Foran grunnkursvalget lå imidlertid disse fremtidige veivalgsmulighetene åpne for elevene, og vi har ikke grunnlag for å fastslå hvor store andeler blant søkerne til disse tre grunnkursene som hadde sikre planer om å satse på generell studiekompetanse.

I vedleggstabell 3.a i denne rapporten gir vi en fullstendig oversikt over hvilke variable som er inkludert i den multivariate analysen, og hvordan variablene vi benytter er kodet. I analysen undersøker vi om og hvilken effekt disse uavhengige variablene hadde for tiendeklassingenes valg av studieretning:

- **Bakgrunnsvariable:** Ungdommens kjønn og minoritetsbakgrunn, mors og fars utdanning og arbeidsmarkedstilknytning, familiens økonomiske situasjon, ungdommens bosituasjon (hvem bodde ungdommen sammen med som 15-åring), samt foreldrenes holdninger til skole og utdanning.

- Skolevariable fra grunnskolen tiende klasse:
 - *Læringsarenaen*: Sosialt og faglig skolemiljø og arbeidsformer
 - *Rammefaktorer*: Fylke
 - *Skolefaglige kunnskaper og ferdigheter*: Karaktersnitt, ekstra hjelp og støtte
 - *Faglig egenvurdering*: Spesifikk og generell faglig selvoppfatning
 - *Tilpasning til og aksept av skolens verdier*: Atferd, fravær og trivsel
 - *Innsatsvilje*: Tid brukt på lekser og egenvurdering av arbeidsinnsats
 - *Motivasjon*: Ambisjoner og begrunnelser for utdanningsvalg
 - *Rådgivning*: Hvilke råd får ungdommene, i hvilket omfang og av hvem?
- Utenfor skolen: Fritidsbruk og -interesser

Vi gjennomførte en stegvis analyse. De uavhengige variablene ble introdusert steg for steg, i blokker (modeller) Vedleggstabell 3.b gjengir de fullstendige resultatene fra regresjonsanalysen med koeffisienter og signifikansnivå. I vedleggstabell 3.b presenteres kun variable med en statistisk pålitelig (signifikant) effekt på sannsynligheten for å velge studieforberedende grunnkurs.

Analysen viste at sannsynligheten for å velge studieforberedende retninger foran det første året i videregående steg når:

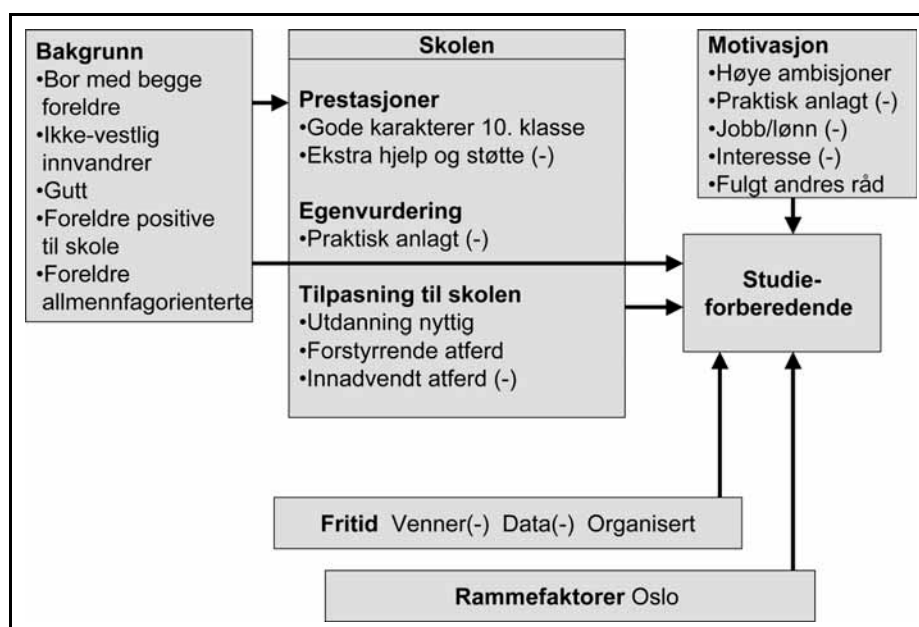
- Ungdommene var gutter og ikke jenter
- Ungdommene var ikke-vestlige innvandrere
- Ungdommene bodde sammen med begge foreldrene som 15-åringer
- Ungdommene hadde foreldre med positiv holdning til skole
- Ungdommen hadde foreldre som var allmennfagorienterte
- Ungdommen hadde hjemfylke i Oslo
- Ungdommene vurderte utdanning som nyttig for fremtiden
- Ungdommene fremviste lett forstyrrende atferd i timene
- Ungdommene hadde gode karakterer i tiendeklasse
- Ungdommene hadde høye utdanningsambisjoner (planer om å studere)
- Ungdommene drev med organiserte aktiviteter på fritiden
- Ungdommene hadde valgt utdanning på bakgrunn av råd fra andre

Motsatt viste analysen at sannsynligheten for å velge studieforberedende retninger avtok når:

- Ungdommene hadde hatt ekstra hjelp og støtte i skolen
- Ungdommene hadde et bilde av seg selv som praktisk anlagt
- Ungdommene var innadvendte

- Ungdommene var orientert mot venner på fritiden (brukte mye tid på venner)
- Ungdommene var orientert mot data og internett på fritiden
- Ungdommene begrunnet valg av utdanning ut fra praksisorientering
- Ungdommene begrunnet valg av utdanning med fremtidige jobb- og lønnsmuligheter
- Ungdommene begrunnet valg av utdanning med interesser og evner

Vi har oppsummert funnene i figur 3.2, som gjengir hvilke av variablene i analysemodellen som påvirker sannsynligheten for velge studieforberedende retning.



Figur 3.2 Variable som påvirker sannsynligheten for å velge studieforberedende retninger i videregående opplæring blant tiendeklassinger, mars 2002. Logistisk regresjon. N=9632.

De endelige resultatene fra analysen viste dermed at disse variablene hadde signifikante effekter for sannsynligheten for å velge studieforberedende retning: Ungdommenes *bakgrunn* spiller en rolle.¹³ Analysen viste for det første at ikke-vestlige innvandrere hadde større sannsynlighet for å velge studieforberedende

13 Bakgrunnsvariablene ble sjekket først (modell 1 i vedleggstabell 3.b).

retning, kontrollert for skoleprestasjoner. Dette er kanskje litt uventet, tatt i betraktning kjennskapet til at innvandrere tar mindre utdanning enn majoritetsbefolkningen (Raaum og Hamre 1996, Dæhlen 2001, Støren og Opheim 2001). Til det er det å si at vi i denne analysen kun undersøker starten av opplæringsløpet for dette kullet av tiendeklassinger. (Kapitlene 4 og 9 viser derimot at ikke-vestlige innvandrere hadde mindre sannsynlighet for å bestå et treårig løp. Kapittel 4 går grundig inn på de minoritetsspråklige elevenes gjennomstrømming og kompetanseoppnåelse). Når ikke-vestlige innvandrere har større sjanse for å søke studieforbereende, kan en mulig tolkning være at de ikke stiller like høye krav til seg selv når det gjelder å ha de nødvendige kvalifikasjoner for å velge nettopp studieforbereende retninger. Studieforbereende retninger blir kanskje av familien og ungdommen selv betraktet som det «riktige» valget, en kanal for sosial mobilitet, en studieretning mot statusyrker og en bedre levestandard.

Gutter var også mer tilbøyelige til å satse på studieforbereende retninger, alt annet likt. Kanskje har også gutter – som ikke-vestlige innvandrere – en lavere terskel for å velge studieforbereende. Annen forskning har vist at gutter generelt har høyere faglig selvtillit enn jenter, uansett faktiske skoleprestasjoner. Jens B. Grøgaard har for eksempel vist at norske mannlige studenter utfordres av jenter med samme prestasjonsnivå, men høyere ambisjoner (Grøgaard 1992).

Betydningen av ungdommenes bakgrunn kom også til syne på andre måter. Vi fant at mors og fars utdanningsnivå påvirket studieretningsvalgene, ved at akademikerbarn var mer tilbøyelige til å velge studieforbereende retninger. Når vi kontrollerte for elevenes karakternivå (modell 3 i vedleggstabell 3.b), forsvant den direkte effekten av mors og fars utdanning. Dette betyr ikke at foreldrenes utdanningsnivå ikke teller. Effekten av foreldrenes utdanningsnivå formidles i stedet gjennom andre (mellomliggende) forhold: Barnas holdninger, ambisjoner, egenvurdering, skoletilpasning, interesser og prestasjoner.

Vi fant at foreldrenes holdninger til utdanning generelt, og til allmennfag spesielt, påvirket sannsynligheten for å velge studieforbereende grunnkurs. De tiendeklassingene som hadde foreldre som var positive til utdanning og til allmenne fag, var mer tilbøyelige til å søke studieforbereende retninger, alt annet likt. Familiens betydning kom klart til syne i spørsmålet ungdommens bosituasjon som 15-åringer, idet de som bodde med begge foreldrene hadde betydelig større sannsynlighet for å velge studieforbereende. Nergård (2005) har oppsummert funn som dokumenter bosituasjonen betydning for barns skolegang, og drøfter ulike forklaringer. To foreldre vil være i stand til å yte mer hjelp og støtte enn én. Dersom samlivsbrudd er årsak til at ungdommen bor sammen med bare én forelder, kan dette ha skapt turbulens i både den unges og den

voksnes liv, og med dette ha flyttet fokus fra skole og utdanning. Videre kan hushold med én voksen ha økonomiske problemer, noe som også kan ha betydning for atferd i utdanningssystemet.

Analysen stadfester betydningen av sosial bakgrunn, ved at foreldre som er positive til skolegang og studier leder ungdommene over i studieforbereende retninger. Vi så av analysene at foreldrenes utdanningsbakgrunn fungerte som bakenforliggende kraft, som påvirket ungdommenes holdninger (utdanning er nyttig), ambisjoner (vil studere) og ferdighetsnivå (karakterprestasjoner), alle variable som virker på sannsynligheten for å velge studieforbereende (se vedleggstabell 3.b). Vi fant dermed at normer og verdier hjemmefra medvirket til tiendeklassingenes valg. Dette var som forventet ut fra en solid forskningslitteratur referert i kapittel 2 (jf for eksempel Coleman 1966, Hernes 1974, Hernes og Knudsen 1976, Boudon 1974, Bourdieu 1977, Aamodt 1982, Hansen 1986, Shavit og Blossfeld 1993, Hansen 2005).

Vi fant ikke effekt av *skolevariablene* målt i tiendeklasse¹⁴. Her var det ikke mulig å spore at noe av det som foregikk på tiendeklassingenes læringsarena, i form av sosialt og faglig miljø, virket inn på valget av studieretning i videregående.

Derimot hadde rammefaktoren hjemfylke konsekvenser for denne beslutningen. Ungdom fra Oslo var mer tilbøyelige til å velge studieforbereende enn andre, alt annet likt. Dette lar seg forklare med hovedstadens lange tradisjoner som allmennfagbastion, unge i og rundt Oslo har valgt studieforbereende i større utstrekning enn medelever i resten av landet.

Som vi hadde ventet, var skolefaglige kunnskaper og ferdigheter viktige for valg av retning. Ungdommens skoleprestasjoner måles med standpunkt-karakterer fra tiendeklasse. Unge med høyt karaktersnitt hadde større sannsynlighet for å velge studieforbereende grunnkurs. Den samme effekten av skoleprestasjoner på valg av retning i videregående har for eksempel Grøgaard med flere funnet. Karakterene legger føringer på studieretningsvalget (Grøgaard m.fl. 1999).

Motsatt fant vi at det å ha hatt ekstra hjelp og støtte i skolen, bidro til å senke sannsynligheten for å velge studieforbereende grunnkurs. Dette var som ventet, ettersom tidligere forskning har vist at ungdom som har hatt ekstra hjelp og støtte i skolen, er overrepresentert i søkningen til yrkesfaglige studieretninger (Markussen 2000).

Vi har hatt som generelt utgangspunkt at ungdommenes oppfatninger av seg selv ville fortelle oss noe om hvorfor de handlet som de gjorde (Knain 2002). Vi fant da også effekt av *faglig egenvurdering* i betydningen ungdommenes oppfat-

14 Modell 2 i vedleggstabell 3.b.

ninger av egne evner mer generelt, ikke i forhold til konkrete fag. De som vurderte seg selv som praktisk anlagte hadde mindre sannsynlighet for å velge studieforberedende retninger. Dette vitner i og for seg om refleksjon før utdanningsvalget.

Ut fra analysen så vi videre at *tilpasning til og aksept av skolens verdier* hang sammen med valg av retning. Vi fant at studieretningsvalg var påvirket av hvorvidt ungdommene fant seg sosialt eller faglig til rette på skolen. Noe overraskende fant vi positiv effekt av å skåre høyt på atferdsindeksen «forstyrrende atferd». De som i tiendeklasse hadde forstyrrende atferd, hadde med andre ord større sannsynlighet for å søke studieforberedende retninger. For å tolke funnet er det nødvendig å minne om at dette dreier seg om ungdom som i tiendeklasse skåret høyt på en indeks satt sammen av disse atferdsindikatorne:

- Jeg er trøtt og uopplagt i timene
- Jeg blir lett distraheret i timene
- Jeg fullfører ikke oppgaver som skal løses i timene
- Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting i timene
- Jeg sier negative ting om skolen og undervisningen
- Jeg snakker med medelever eller bråker når det er meningen at det skal være stille
- Jeg gjør ting uten å tenke meg om først
- Jeg følger ikke de beskjedene lærerne gir
- Jeg hører ikke etter når andre snakker
- Jeg forstyrrer andre elever når de jobber i timene
- Jeg kommer for seint til timene

Vi fant at elever som opptrådte forstyrrende som over, hadde en tendens til heller å velge studieforberedende enn yrkesfaglige retninger. Det er mulig dette kan tolkes som et utslag av at de studieforberedende retningene, i sær allmenne, økonomiske og administrative fag, søkes av svært mange elever. Som vi snart skal se, (under) var tiendeklassinger som sa at de søkte utdanning ut fra interesser og evner mindre tilbøyelige til å søke studieforberedende. Hvis ungdom ikke vet hva de skal bli og mangler spesielle interesser, kan det å velge studieforberedende retninger være en rasjonell måte å utsette eget utdannings- og yrkesvalg. Kanskje er det slik at de som forstyrrer mangler motivasjon, innsatsvilje, eller bevissthet omkring studieretningsvalget. En annen atferds-indeks, innadvendt atferd, måler mer alvorlige problemer med skoletilpasning. De som er klassifisert som innadvendte, er her ungdom som i tiendeklasse skåret høyt på disse indikatorene:

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

Det å være sosialt innadvendt og lite integrert reduserer dermed sannsynligheten for å velge studieforbredende. Det er ikke innlysende hva som ligger bak dette funnet. En mulig hypotese er at disse ungdommene har dårlige erfaringer med det sosiale miljøet de har hatt med opplæringen i skole, og at de søker seg til noe de ønsker er annerledes – for eksempel yrkesopplæring i bedrift.

Tilpasning til skolens verdier ble ikke bare uttrykt i atferd, men også i holdninger. Analysemodellen rommet variable som målte ungdommenes egne holdninger til skole og utdanning. Ungdom som i stor grad sa seg enige i en påstand om at utdanning kommer godt med senere i livet, hadde større sannsynlighet for å velge studieforbredende retning. Disse ungdommene vurderer utdanning som nyttig for fremtiden, og var altså mer tilbøyelige til å orientere seg mot studiekompetansegivende løp. Vi fant dermed en rekke indikatorer på at tilpasning til skolen påvirker utdanningsvalget, som også er på linje med annen forskning på verdier og holdningers innvirkning på utdanningsatferd, se for eksempel Nordahl (1998), jf ellers kapittel 2. Vi fant ingen effekt av det vi har kalt ungdommenes *innsatsvilje*, verken tid brukt på lekser eller elevenes vurdering av sin egen arbeidsinnsats i skolen gjorde noen forskjell på studieretningsvalget.

Derimot var det tydelig at spørsmålet om valg av studieretning har å gjøre med hvor *motiverte* ungdommene var. De som i tiendeklasse sa at de hadde tenkt å studere ved universitet eller høyskole, hadde større sjanse for faktisk å søke seg til studieforbredende retninger høsten 2002. At utdanningsvalgene er ledd i en plan om mer utdanning er ikke overraskende. Studiekompetanse er et nødvendig element i så måte. Ungdommenes egne subjektive begrunnelser for valg av utdanning hang også sammen med studieretningsvalg. I tiendeklasse svarte ungdommene hvorfor de hadde valgt den utdanningen de hadde som førstevalg. I analysen fant vi effekt av deres egne begrunnelser. Tre typer motivering reduserte sannsynligheten for å velge studieforbredende retninger: De som forklarte beslutningen med at de var orientert mot praktisk arbeid, de som la vekt på hensynet til fremtidige jobb- og lønnsmuligheter, og de som sa at de valgte utdanning ut fra interesse. Sammenheng mellom de to førstnevnte begrunnelsene, og å unngå studieforbredende løp, kan tolkes som et bilde på formålsrasjonelle utdanningsvalg. Unge som la vekt på muligheter for jobb og god lønn, og de som valgt utdanningen fordi den inneholdt mye praksis, søkte retninger som leder mot praktisk arbeid og inntektsmuligheter innen rekkevid-

de. Mer interessant er det kanskje at motivasjonens innvirkning kommer til syne også på andre måter: Det er verdt å legge merke til at ungdom som valgte utdanning fordi den interesserte dem, hadde mindre sannsynlighet for å velge studieforberevende retninger på grunnkurs. Over har vi lansert den antagelsen at ungdom som ikke vet hva de er interessert i, kan søke seg til studieforberevende retninger fordi dette er et veivalg der man holder fremtidig yrkesvalg åpent ennå noen år. Vi synes også det er interessant at analysen viste at ungdom som sa at de hadde valgt videregående på bakgrunn av råd fra andre (andre kan her være alt fra foreldre, familie ellers, rådgivere eller venner), hadde større sannsynlighet for å velge studieforberevende retninger.¹⁵ Vi kan bare spekulere i hva som ligger bak funnet. Satt i forbindelse med det vi fant om at de som var motivert av interesser og evner i mindre grad søkte studieforberevende retninger, betyr kanskje dette at elever som ikke helt vet hva de vil, systematisk veiledes over i studieforberevende retninger. Det er mulig at de godt utbygde studieforberevende retningene på denne måten er mer eksponerte for en gruppe utdanningsøkere som er mindre indre motiverte (jf Stipek 2002). Dersom det er slik, kan dette være med på å forklare at valg av studieforberevende fremtrer som mindre farget av ungdommens egne interesser. Vi har ikke datagrunnlag for å konkludere med at studieforberevende løp i større grad vurderes som en løsning av ungdom, foreldre eller rådgivere som ikke helt vet hvor tiendeklassingen skal med utdanningen sin. Vi mener likevel at dette er et felt som fortjener nærmere undersøkelser, med andre typer data og informanter. Uansett, våre funn viser at ungdommens motivasjon påvirker utdanningsatferden i form av veivalg, og her er vår studie på linje med studier presentert i kapittel 2, se for eksempel Boudon (1974).

Vi fant ingen andre synlige direkte effekter av rådgivning på utdanningsvalgene, verken når det gjaldt type rådgivning, mengden av rådgivning, eller av hvem som stod for rådgivningen tiendeklassingene fikk.

I analysene undersøkte vi en eventuell sammenheng mellom bruk av *fritiden* og det å velge bestemte retninger i videregående. Vi fant at fritidsaktiviteter virker på sannsynligheten for å velge studieforberevende på denne måten: De som sa at de brukte mye tid på data og internett var mindre tilbøyelige til å velge studieforberevende retninger. Det samme fant vi for ungdom som oppga å bruke store deler av fritiden sin på å være sammen med venner. Det er mulig at de som foretrekker disse aktivitetene kjennetegnes av andre interesser og verdier enn de

15 Tidligere i prosjektet har vi funnet at tiendeklassingene – ved siden av familie og venner – også utpekte rådgivere på ungdomsskolen som viktige informasjonskilder når de skulle orientere seg om videregående opplæring (Markussen 2003: 49).

som søker seg mot studieforbereidende løp. Vi fant nemlig at de som på fritiden sa at de deltok i organiserte aktiviteter (organisasjoner, lag og foreninger innen idrett, kultur, politikk og lignende) var mer sannsynlige søkere til studieforbereidende retninger. Dette er aktiviteter som er strukturert på lignende vis som skolens aktiviteter. Funnet er forståelig i lys av Knudsen (1980) og Heggen m.fl (2003), som har vist hvordan barn og unge som driver med organiserte aktiviteter også er bedre tilpasset i skolen enn de som driver med konkurrerende aktiviteter.

Vi kan konkludere: Betydningen av sosial bakgrunn er påtakelig i analysen av studieretningsvalg (figur 3.2). Familien gjør en synlig forskjell. De som bodde med begge foreldrene, de som hadde foreldre som var opptatt av utdanning og orientert mot allmennfag og studiekompetanse, var mer sannsynlige søkere til studieforbereidende retninger. Gutter og ikke-vestlige innvandrere hadde isolert sett større sannsynlighet for å søke studieforbereidende, uavhengig av skoleprestasjoner. Skoleprestasjoner er ellers en viktig faktor bak studieretningsvalg, ved at de som hadde høyt karaktersnitt var mer sannsynlige søkere. Det var derimot ikke de som hadde hatt ekstra hjelp og støtte av noen type. Tiendeklassinger som vurderte utdanning som nyttig, som planla høyere utdanning, og som brukte fritiden på organiserte aktiviteter, var mer tilbøyelige til å velge studieforbereidende.

Alt i alt synes det klart at de som typisk valgte studieforbereidende retninger, var elever som endte på dette valget både som følge av krefter i egen bakgrunn, og fordi de var motiverte av fremtidig belønning i form av høyere utdanning. Dette er ungdom som i grunnskolen erfarte skolen som en arena som passet for dem, både faglig og sosialt.

I tillegg ser vi at noen kanskje velger studieforbereidende av litt andre årsaker. Dette er ungdom som antakelig ikke vet helt hva de kan eller vil, som er mindre motiverte og interesserte, som veiledes dit av andre, og som velger studieforbereidende fordi så mange andre gjør det. Slik utsetter de et endelig valg av karriere.

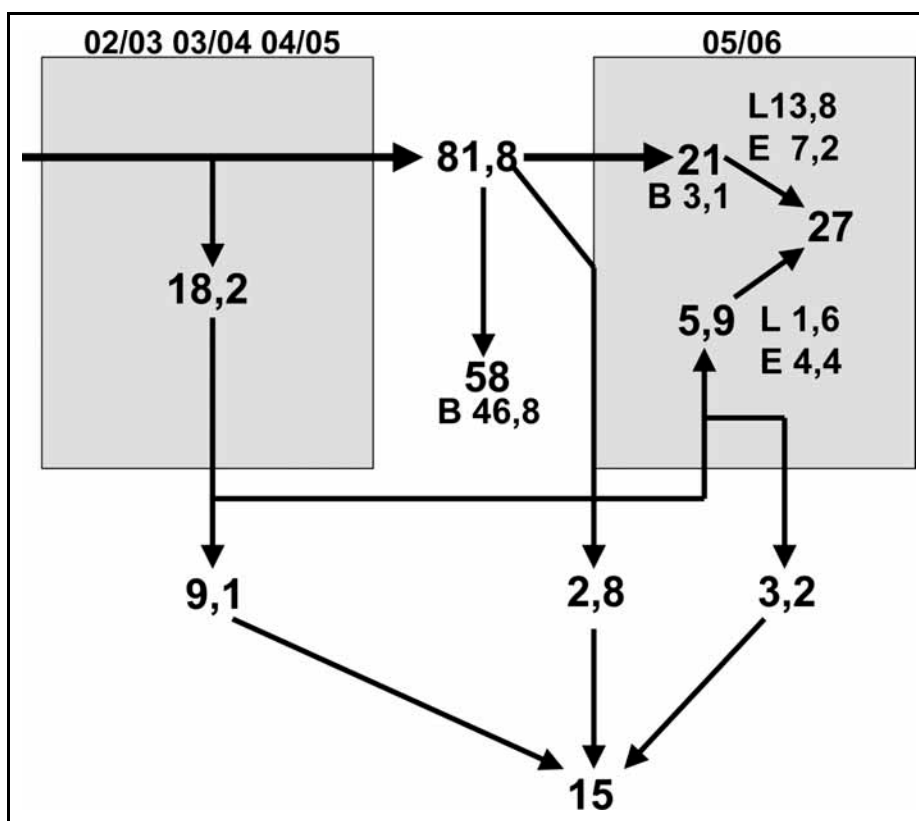
Noen ord til avslutning: Ved inngangen til videregående opplæring kan man velge enten yrkesfaglige eller studieforbereidende retninger. Nyere sosiologiske teorier (Giddens 1991, Beck 1992) fremstiller utdanningsvalg som en prosess som ikke lenger formes av sosial bakgrunn og kjønn. Vår analyse av studieretningsvalget i tiendeklassekullet på Østlandet i 2002 tyder på det motsatte. Tross svært få strukturelle restriksjoner på tilbudssiden, synes utdanningsvalget til disse 16-åringene rotfestet i både kjønn og sosial bakgrunn. Grunnkursvalget er relativt kjønnssegregert, og tiendeklassingenes valg av studieretning viser at de som peilet seg ut studieforbereidende retninger typisk var ambisiøse, godt presterende ungdom fra utdanningsorienterte familier. De som ville til yrkesfagene

hadde generelt lavere ambisjoner, de presterte svakere og kom fra familier der foreldrene ikke var så opptatt av utdanning.

Dermed ser det ut til at ved inngangen videregående opplæring er både sosial bakgrunn og kjønn strukturer som leder ungdom i bestemte retninger. Ved lesning av denne rapporten kan dette være et utgangspunkt å legge seg på minnet, når vi senere drøfter hva som legger føringer på bortvalget gjennom tre og et halvt år i videregående (kapittel 4), og hva som skaper forskjeller i kompetanseoppnåelse etter tre år (kapittel 9).

4 Bortvalg gjennom tre og et halvt år

I dette kapitlet skal vi se nærmere på bortvalg av videregående opplæring gjennom tre og et halvt skoleår for ungdommene i prosjektet. Vi starter med å vise et oversiktsbilde (figur 4.1).



Figur 4.1 Bortvalg gjennom tre og et halvt skoleår blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Prosent. Total prosenttuering. B= bestått. L=lærling/lærekandidat. E=elev.

Av figur 4.1 kan vi lese følgende:

- 81,8 prosent var stayere, ved at de har gått rett gjennom tre år i videregående opplæring
- 18,2 prosent hadde sluttet i videregående i løpet av de tre første årene

De 81,8 prosent som aldri hadde sluttet (og som vi kaller stayere) fordelte seg slik:

- 58 prosent avsluttet videregående fra vkII nivå etter tre år (men alle disse hadde ikke bestått vkII, dette kommenteres nærmere nedenfor)
- 21 prosent fortsatte i videregående i det fjerde året uten å ha vært utenfor videregående opplæring i løpet av tre år
- 2,8 prosent gjennomførte tre år, men enten fortsatte de ikke selv om de ikke hadde nådd vkII-nivå, de fortsatte ikke det fjerde året selv om de fikk plass, de ønsket å begynne det fjerde året, men fikk ikke plass, eller de begynte og avsluttet videregående høsten det fjerde året.

De 18,2 prosent som hadde sluttet i løpet av de tre første årene i videregående opplæring fordelte seg slik

- 9,1 prosent sluttet i løpet av de tre første årene og forble utenfor videregående opplæring (disse kaller vi sluttere)
- 3,2 prosent sluttet i videregående, begynte igjen, men sluttet på nytt før de var ferdige (dette er dobbeltslutterne)
- 5,9 prosent sluttet, men returnerte og var fortsatt i videregående opplæring i det fjerde året (disse kalles de returnerte).

Som vi ser av figur 4.1 hadde 58 prosent av ungdommene i denne undersøkelsen avsluttet videregående opplæring fra vkII etter tre år våren 2005. Blant disse hadde 80,7 prosent bestått vkII. Disse utgjorde 46,8 prosent av alle ungdommene i vårt utvalg. I tillegg fant vi at blant de 21 prosent som fortsatte i videregående opplæring det fjerde året hadde 14,8 prosent bestått vkII. Disse utgjorde 3,1 prosent av alle ungdommene. Også blant de returnerte var det en liten andel som hadde bestått vkII etter tre år, disse utgjorde 0,1 prosent av alle. Dette betyr at nøyaktig halvparten av ungdommene som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 hadde bestått vkII i videregående opplæring tre skoleår seinere, våren 2005. Disse omtales grundig i kapittel 9 i denne rapporten.

Figur 4.1 viser også at i det fjerde skoleåret var 27 prosent av ungdomsskolekullet vårt fortsatt i videregående opplæring. I tabell 4.1 viser vi på hvilket nivå i videregående opplæring ungdommene befant seg midt i det fjerde skoleåret.

Tabell 4.1 Hvor var ungdommene midt i fjerde skoleår etter avsluttet grunnskole? Prosent. N=9749

Ferdig med videregående opplæring fra vkII etter tre år		58
Sluttet i videregående opplæring før de var ferdige		15
Fortsatt i videregående i det fjerde året etter grunnskolen	Lære	15,1
	Lærekandidat	0,3
	Allmennfaglig påbygning	2,7
	VkII	4,9
	Lærefag i skole	0,2
	Tilrettelagt kurs/grunnkurs/vkI	3,8
		27

Tabell 4.1 viser at godt over halvparten – 15,4 av 27 prosent – av de som fortsatt var i videregående i det fjerde året etter avsluttet grunnskole, var lærling eller lærekandidat.

Vi har også sett nærmere på de 21 prosent av stayerne som fortsatte rett over i fjerde år. 65,8 prosent av disse var lærlinger, og de utgjorde 13,8 prosent av alle ungdommene. Dette er vist i figur 4.1.

Oppsummert betyr dette at 62,8 prosent av grunnskolekullet på Østlandet fra våren 2002 hadde normert progresjon våren 2005 ved at 50 prosent hadde bestått vkII og 13,8 prosent (hvorav ett prosentpoeng var inkludert i de 50 prosent bestått vkII) hadde gått rett over i lære eller et lærekandidatforhold.

De øvrige lærlingene (1,6 prosent av alle ungdommene), de på allmennfaglig påbygning (2,7 prosent), de på vkII (4,9 prosent), og de med lærefag i skole (0,2 prosent), til sammen 9,4 prosent av alle, var et år forsinket i forhold til normert progresjon. 3,8 prosent var to år eller mer etter normert progresjon.

Vi vil seinere i rapporten komme tilbake til en nærmere omtale av lærlinger og lærekandidater (kapittel 6), og i kapittel 9 vil vi se nærmere på de som har bestått henholdsvis ikke bestått blant de som har vært inne i treårige skoleløp.

Tallene i figur 4.1 og tabell 4.1 gjelder alle de sju fylkene samlet. Vi har også sett på hvordan dette ser ut i det enkelte fylke. Dette fremgår av tabell 4.2

Tabell 4.2 Kompetanseoppnåelse etter tre år og progresjon etter tre og et halvt år for grunnskolekullet 2002 fra Østlandet. Prosent. N oppgitt for hver kolonne

	Østf	Akrsh	Oslo	Hedm	Busk	Vestf	Tele	Alle
Bestått vkII tre år – ferdig	43,4 (47,2)	50,8 (54,0)	56,0 (57,9)	38,9 (42,6)	45,6 (51,2)	42,1 (44,1)	38,9 (42,1)	46,8 (50,0)
Ikke bestått vkII tre år – ferdig	12,4	10,9	11,0	13,3	10,3	11,6	8,7	11,2
Sluttet overgang ³ – h05	2,2	2,3	3,2	3,3	2,3	4,0	2,6	2,8
Sluttet 1–3 år – ikke retur	9,2	8,4	8,3	9,2	7,7	12,0	9,3	9,1
Dobbeltsluttere	2,7	3,1	2,1	2,9	3,3	4,7	4,3	3,2
Lære fjerde år	17,7	14,4	8,3	17,3	16,2	15,3	22,6	15,1
Lærekandidat fjerde år	,3	,2	,2	,3	,4	,8	,1	,3
Påbygning fjerde år	3,3	2,9	1,9	3,5	3,3	2,1	1,9	2,7
VkII fjerde år	5,1	3,7	4,9	5,9	7,6	3,9	6,8	5,1
Tilrettelagt – gk – vkI fjerde år	3,7	3,1	4,0	5,4	3,2	3,5	4,8	3,8
N	1193	2593	1649	984	1227	1307	796	9749

Tabellkommentar: Tallene i parentes i første rad viser hvor stor andel som har bestått vkII på tre år. Differensen mellom tallet innenfor henholdsvis utenfor parentes i første rad utgjør de som har bestått vkII på tre år, men som har fortsatt i det fjerde året, i lære, påbygning eller et vkII-kurs.

Tabell 4.2 viser noen fylkesvise variasjoner i progresjon og kompetanseoppnåelse.

Dersom vi ser bare på parentesen i tabellens første rad, kan vi forledes til å tro at Oslo-ungdommene hadde klart seg mye bedre enn alle andre, her hadde nemlig 57,9 prosent bestått vkII etter tre år. Dette tallet kan imidlertid ikke betraktes isolert, men må, om vi skal se hvor mange som har klart det som er forventet på den tiden som er satt av, altså hadde normert progresjon etter tre år, sees i sammenheng med andelen som var i lære det fjerde året. Når vi summerer andelen bestått vkII etter tre år med tre fjerdedeler av de som var i lære det fjerde året (dette fordi om lag hver fjerde lærling januar 2006, hadde startet i lære etter å ha avsluttet vkI våren 2005, og altså var ett år forsinket, jf kap 6.1), ser vi at andelen med normert progresjon varierer fra om lag 55 prosent i Hedmark og Vestfold, via om lag 60 prosent i Østfold og Telemark til om lag 63–65 prosent i Akershus, Oslo og Buskerud.

Vi ser at andelen som forlot videregående opplæring etter tre år uten å ha bestått, varierte fra 8,7 prosent i Telemark til 12,9 prosent i Østfold.

I kap 9 ser vi nærmere på de som har vært i et treårig løp, og ser på hvordan de har klart seg i videregående opplæring.

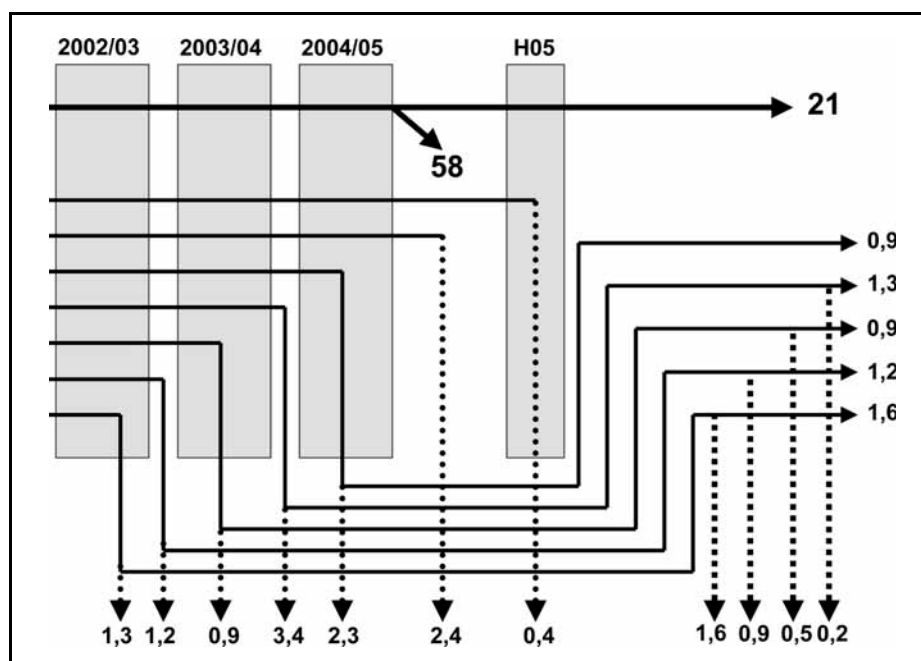
Andelene som har sluttet før de var ferdige eller før de hadde vært i videregående opplæring i tre år, varierte også fra fylke til fylke. I Buskerud gjaldt dette 13,4 prosent, men dette gjaldt 20,7 prosent i Vestfold. Denne fylkesvise forskjellen i bortvalget omtales nærmere i kap 4.3.

Andelen i lære fjerde år varierte også betydelig mellom fylkene, fra bare 8,3 prosent lærlinger i Oslo til hele 22,6 prosent lærlinger i Telemark. Dette kommenteres nærmere i kap 6. Her kommenteres også lære kandidatene.

De gruppene som fortsatte i videregående opplæring i det fjerde året, vil alle følges videre og få grundig omtale i en senere rapport fra prosjektet.

4.1 Når sluttet ungdommene

Over har vi vist det store oversiktsbildet over bortvalget. Vi skal nå gå mer i detalj, og starter med å se på slutting i ulike tidsperioder. Dette viser vi i figur 4.2.



Figur 4.2 Detaljert fremstilling av bortvalg gjennom tre og et halvt skoleår blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Prosent. Total prosenttuing.

I omtalen av bortvalg for ulike elevgrupper og i ulike perioder vil vi bruke noen betegnelser. Disse presenteres i tabell 4.3.

Tabell 4.3 Fire elevtyper og åtte perioder relatert til bortvalg av videregående

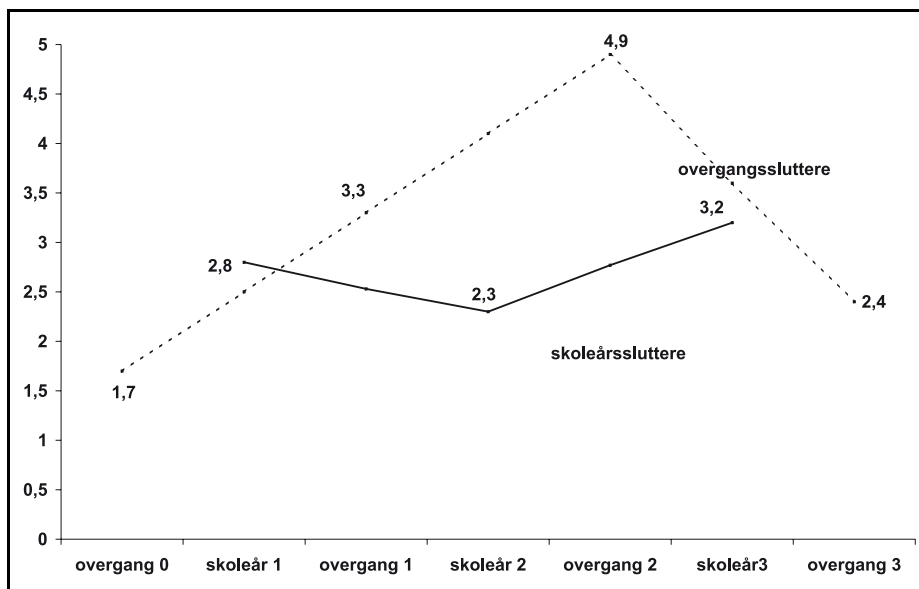
Slutter	Sluttet og blitt utenfor utdanning
Dobbeltslutter	Sluttet, returnert, sluttet igjen og blitt utenfor
Returnert	Sluttet, returnert og blitt innenfor utdanning
Stayer	Vært innenfor uten avbrudd
Overgang 0	Overgang grunnskole-første år i videregående, sommer 2002
Første skoleår	Første skoleår etter avsluttet grunnskole, skoleåret 2002–03
Overgang 1	Overgang første til andre år i videregående, sommer 2003
Andre skoleår	Andre skoleår etter avsluttet grunnskole, skoleåret 2003–04
Overgang 2	Overgang andre til tredje år i videregående, sommer 2004
Tredje skoleår	Andre skoleår etter avsluttet grunnskole, skoleåret 2004–05
Overgang 3	Overgang tredje til fjerde år i videregående, sommer 2005
Høst fjerde skoleår	Høsten fjerde skoleår etter avsluttet grunnskole, høsten 2005

Av figur 4.2 ser vi hvor store andeler som hadde sluttet på ulike tidspunkter, og om de har blitt dobbeltsluttere, sluttere eller returnerte. Et eksempel illustrerer hvordan figuren kan leses: Vi følger pilen som går gjennom den første boksen (som symboliserer første skoleår), inn i den andre boksen (andre skoleår), og så rett ned. Under boksen deler pilen seg. Den stiplede pilen som går rett ned illustrerer de som sluttet og ble ute for godt (0,9 prosent), mens den heltrukne pilen som fortsetter i underkant av boksene, illustrerer returnerte.

Lenger frem deler pilen seg igjen, og en stiplet del går rett ned (disse slutter for andre gang – 0,5 prosent), mens den heltrukne pilen fortsetter mot høyre i figuren. Dette er returnerte som har forblitt i utdanning (0,9 prosent). Til sammen hadde da 2,3 prosent sluttet i andre skoleår, hvorav 0,9 prosentpoeng ble sluttere, 0,5 prosentpoeng dobbeltsluttere og 0,9 prosentpoeng returnerte.

Når vi tar utgangspunkt i tallene i figur 4.2, kan vi ved å summere sluttere, dobbeltsluttere og returnerte vise bruttobortvalget¹⁶ i ulike tidsperioder gjennom tre skoleår. Dette viser vi i figur 4.3

¹⁶ Vi bruker begrepene brutto- og nettobortvalg. Med bruttobortvalg mener vi alle som har sluttet, mens vi med nettobortvalg mener alle som fortsatt er sluttere etter at de som gir skolen en ny sjanse, har returnert.



Figur 4.3 Bruttobortvalg for overgangs- og skoleårssluttere til og med overgang 3. Prosent av N=9749

Figur 4.3 viser at overgangsslutningen økte så lenge de fleste ungdommene var i skole, og høyest var den i overgangen mellom andre og tredje år i videregående. Vi har i forrige rapport (Markussen og Sandberg 2005) vist at halvparten av overgangsslutningen mellom andre og tredje år kan forklares med læreplassøkere som ikke fikk læreplass, og som valgte å slutte i stedet for å finne seg et annet alternativ innenfor videregående. At overgangsslutningen avtar mellom tredje og fjerde år er naturlig. Da er majoriteten ferdig i videregående, og de som slutter da er færre. Hver fjerde slutter i overgangen mellom tredje og fjerde år var læreplassøkere som ikke fikk den læreplassen de søkte. Om lag halvparten var på lavere nivå enn vkII våren 2005, men valgte likevel ikke å fortsette. Skoleårsslutningen varierte ikke like mye som slutting i overganger, og vi ser at den var høyest i det tredje året.

I fjorårets rapport (Markussen og Sandberg 2005) omtalte vi overgangsslutning som et betydelig større problem enn skoleårsslutning. Når vi nå har oversikt over en større del av opplæringsløpet, finner vi grunn til å modifisere denne vurderingen. Frem til og med høsten 2005 var bruttobortvalget på 21 prosent. Av disse var 10,4 prosentpoeng skoleårssluttere og 10,6 prosentpoeng overgangssluttere, dvs. like stort omfang. Det som fortsatt er særlig verdt å være oppmerksom på er den store andelen overgangssluttere mellom andre og tredje

skoleår, hvorav en betydelig andel altså var læreplassøkere som ikke fikk læreplass. Her snakker vi altså om ungdom som ønsket å fortsette i videregående opplæring, men som nærmest ble tvunget til å slutte (push-outs) fordi det ikke fantes et (reelt) tilbud til dem.

4.2 Om å gi skolen en ny sjanse

I prosjektets forrige rapport (Markussen og Sandberg 2005: 87–88), viste vi at betydelige andeler av de som sluttet, faktisk valgte å gi skolen en ny sjanse. Etter å ha tatt seg en pause kom de tilbake igjen. I løpet av de to første årene i videregående hadde 11,6 prosent sluttet og av disse hadde 5,4 prosentpoeng, eller en andel på 47 prosent, returnert midt i det tredje skoleåret. I tabell 4.4 viser vi andel returnerte i løpet av de tre første årene.

Tabell 4.4 Andel returnerte i ulike perioder.

	Brutto- bortvalg	Bruttoretur	Nettoretur	Andel bruttoretur	Andel nettoretur
År 1 ¹	4,5	3,2	1,6	71	36
Overgang 1	3,3	2,1	1,2	70	36
År 2	2,3	1,4	0,9	61	39
Overgang 2	4,9	1,5	1,3	31	27
År 3	3,2	0,9	0,9	28	28
Totalt tre år	18,2	9,3	5,9	51	32

1 Inkludert de som aldri begynte, dvs. sluttere i overgang 0

Tabellen viser bruttobortvalg, dvs. andelen av vårt utvalg som har sluttet i de ulike periodene. Videre viser vi brutto- og nettoretur¹⁷, både som andel av alle ungdommene i undersøkelsen og som andel av bruttobortvalget.

Tabell 4.4 viser en del interessant forhold. For det *første* observerer vi en betydelig større forskjell mellom brutto- og nettoretur til og med år 2 enn seinere. For det *andre* var nettoretur de to første årene sunket betraktelig sammenlignet med det vi viste i forrige rapport. Disse to funnene viser at mange av de som har forsøkt seg for andre gang, også har sluttet for andre gang. Det er faktisk slik at dette gjelder nesten halvparten av de som sluttet i løpet av de to første årene og seinere prøvde seg på nytt.

¹⁷ Med bruttoretur mener vi alle som returnerte. Med nettoretur mener vi alle som faktisk forble i skole etter at de hadde returnerte, altså bruttoretur minus de som sluttet for andre gang

For det *tredje* ser vi et skille mellom år 2 og overgang 2, da sank både andelen brutto- og nettoreturnerte, beregnet ut fra alle som sluttet henholdsvis år 2 og overgang 2. Den lave andelen returnerte i overgang 2 kan forklares med at mange av disse slutterne var læreplassøkere som ikke fikk læreplass. Når de først har sluttet, er terskelen høy for retur; ja, det er sannsynligvis bare et tilbud om en læreplass som kan få dem tilbake. Den lave andelen returnerte blant tredjeårs-slutterne kan kanskje forklares med at når man først har bestemt seg for å slutte så seint i løpet som i det tredje året, så er det mindre sannsynlig at man finner veien tilbake.

I forrige rapport skrev vi at «Det er vår vurdering at det vi viser her, at rundt halvparten av de som sluttet returnerte til videregående opplæring og ble der, er svært interessant. Det viser at den rett ungdommene har til å bruke lengre tid på videregående opplæring enn normert, er en mulighet ungdommene har behov for og nytte av. Muligheten til å stoppe opp, ta en pause og tenke seg om er en svært verdifull side ved norsk videregående opplæring, en side som bidrar til at en betydelig andel av kullet kommer tilbake og skaffer seg en kompetanse fra videregående opplæring som de ikke ville fått dersom det hadde vært stilt strengere krav til å fullføre på normert tid (Markussen og Sandberg 2005: 88–89).

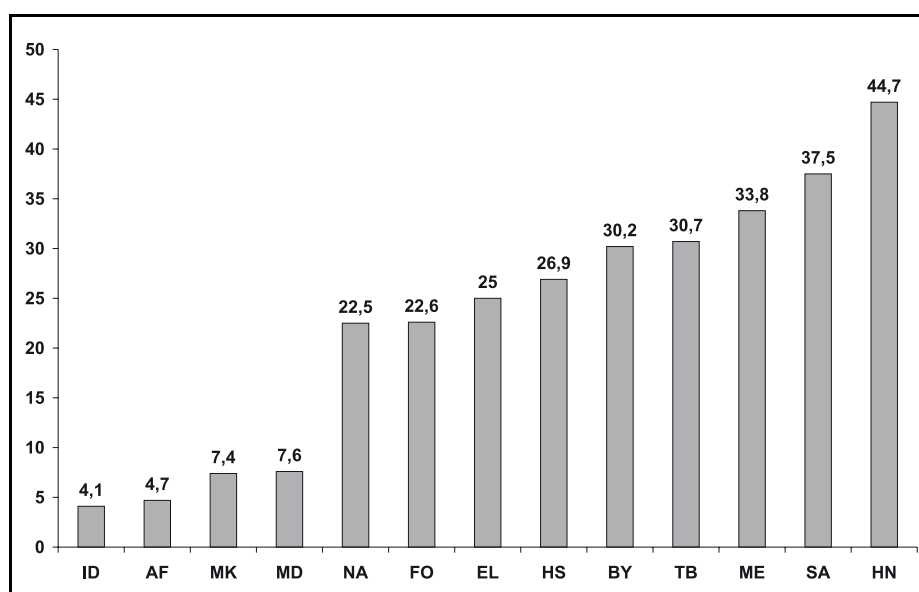
Selv om halvparten av de som forsøkte seg igjen, sluttet for andre gang, er det vår vurdering at muligheten for å ta en pause for så å komme tilbake ikke blir mindre viktig. Fortsatt ser vi at halvparten av de returnerte lykkes, og da er det viktig å understreke at dette fortsatt er en viktig mulighet som ikke må bli borte. En annen nærliggende konklusjon, når så mange av de returnerte ender opp som dobbeltsluttere, er at det må være viktig å ta i mot de returnerte på en god måte, og sørge for at de får et opplegg som bidrar til å øke sjansen for å lykkes ved andre forsøk. For mange av de som returnerer, er sannsynligvis terskelen for å oppsøke skolen igjen, relativt høy, og da blir det ekstra viktig med tilpasset opplæring og blikk for den enkelte.

4.3 Bortvalg blant gutter og jenter på de forskjellige studieretningene i sju fylker

I dette avsnittet skal vi se nærmere på bortvalg blant jenter og gutter på de forskjellige studieretningene. Vi starter med studieretningene. Dette viser vi i figur 4.4.

Som vi har vist i figur 4.1, hadde 15 prosent av ungdomsskolekullet på Østlandet fra 2002, sluttet i videregående opplæring før de var ferdige, og forblitt utenfor opplæring. Vi ser av figur 4.4 at bortvalget varierer sterkt mellom de

studieforberedende og de yrkesfaglige studieretningene. På samtlige fire studieforberedende retninger allmenne, økonomiske og administrative fag, idrettsfag, musikk, dans og drama og medier og kommunikasjon¹⁸ var det en betydelig lavere andel enn gjennomsnittet på 15 prosent som hadde sluttet. Gjennomsnittlig andel bortvalg gjennom tre og et halvt år på disse fire studieretningene var 5,1 prosent.



Figur 4.4 Bortvalg på 13 studieretninger til og med midten av det tredje skoleåret etter avsluttet grunnskole. TR og KP utelatt. N=9595

Studieretningsforkortelser, se figur 3.1.

På de yrkesfaglige studieretningene derimot ser vi betydelig høyere bortvalg-sandeler. I snitt hadde tre av ti yrkesfagelever, 29,6 prosent, sluttet før de var ferdige med videregående opplæring. Bortvalget var høyt på alle de yrkesfaglige studieretningene. Aller høyest var det på studieretning for hotell- og næringsmiddelfag, hvor en så stor andel som 45 prosent hadde sluttet før de var ferdige.

Dette bildet er nærmest en gjentakelse av det vi fant etter to og et halvt år (Markussen og Sandberg 2005: 105). Det som har skjedd i løpet av det ene året

18 Studieretning for medier og kommunikasjon er formelt sett en yrkesfaglig studieretning, men vi har tidligere vist (Markussen og Sandberg 2005: 59) at denne retningen i realiteten er en studieforberedende retning. Annet sted i denne rapporten viser vi at 86,8 prosent av elevene på denne retningen gikk i et studiekompetansgivende løp på vkII

er at det er flere som har sluttet, slik at andelene er høyere, og at noen av studieretningene har byttet plass. Dessuten har det tydelige skillet mellom de studieforberedende og de yrkesfaglige retningene blitt enda mer tydelig.

Andelen som hadde valgt bort videregående opplæring var høyere blant guttene enn jentene; 16,9 prosent av guttene sluttet i videregående opplæring før de var ferdige, mens det gjaldt 13,1 prosent av jentene. Dette er en forskjell på nesten fire prosentpoeng, og det må betraktes som betydelig. Vi vet fra tidligere (Markussen 2003) at valg av studieretning i videregående opplæring er sterkt kjønnsmessig betinget. På noen av retningene er det en klar majoritet av gutter. Andre har en klar majoritet av jenter, mens det på noen retninger er en noenlunde lik fordeling av gutter og jenter. På dette grunnlaget, den skjeve kjønns sammensetning innenfor noen av studieretningene, har vi undersøkt om denne forskjellen i bortvalg mellom jenter og gutter er et generelt fenomen, eller om det er skapt av spesielt høyt guttebortvalg på noen av studieretningene.

Vi vil se nærmere på fire grupper av studieretninger: De *studieforberedende* (allmenne fag, musikk, dans og drama, idrettsfag og medier og kommunikasjon), de *jentedominerte* yrkesfaglige retningene (helse- og sosialfag, formgivning og naturbruk), de *kjønnsnøytrale* yrkesfaglige retningene (salg og service og hotell og næring, og til slutt de *guttedominerte* yrkesfaglige retningene (elektrofag, mekaniske fag, tekniske byggfag, byggfag, trearbeidsfag, og kjemi og prosessfag). I tabell 4.5 viser vi bortvalget på de studieforberedende retningene.

Tabell 4.5 Bortvalg blant jenter og gutter på studieforberedende retninger

		AF	MK	ID	MD	Alle
Jenter	Prosent	4,2	5,6	3,0	8,4	4,6
	Antall	105/2490	10/180	6/197	19/225	140/3092
Gutter	Prosent	5,3	9,9	4,9	3,3	5,6
	Antall	120/2277	13/131	12/243	4/76	149/2727
Alle	Prosent	4,7	7,4	4,1	7,6	5,1
	Antall	225/4767	23/311	18/440	23/301	279/5819

Studieretningsforkortelser, se figur 3.1.

Tabell 4.5 viser oss at det var større andel gutter (5,6 prosent) enn jenter (4,6 prosent) som hadde sluttet på studieforberedende retninger, og vi ser noen studieretningsvise forskjeller. Men disse forskjellene er ikke signifikante, og antall ungdommer som hadde valgt bort videregående opplæring på disse retningene var så få, at disse forskjellene spiller liten rolle som bidrag til det totale bortval-

get. Disse tallene gir ikke grunnlag for å konkludere at det var betydelig større bortvalg på studieforberevende retninger blant gutter enn jenter.

Bortvalget på de jentedominerte retningene viser vi i tabell 4.6.

Tabell 4.6 Bortvalg blant jenter og gutter på jentedominerte yrkesfaglige retninger

		HS	FO	NA	Alle
Jenter	Prosent	26,2	23,0	20,6	24,2
	Antall	148/564	144/625	21/102	313/1291
Gutter	Prosent	35,7	20,2	25,4	24,5
	Antall	15/42	25/124	17/67	57/233
Alle	Prosent	26,9	22,6	22,5	24,3
	Antall	163/606	169/749	38/169	370/1524

Studieretningsforkortelser, se figur 3.1.

Vi ser at guttene på to av disse jentedominerte retningene hadde et høyere bortvalg enn jentene; på studieretning for helse- og sosialfag var forskjellen nesten ti prosentpoeng. Dette kan tolkes som et uttrykk for at de få guttene som hadde dristet seg inn på jentenes domene, fant seg til rette i mindre grad og derfor sluttet. Vi vet også (Markussen 2003) at de få guttene på HS, hadde svakere karakterer fra grunnskolen enn jentene, og at det kan være faglige vansker som gjør at de sluttet. Det må ikke legges for stor vekt på disse forskjellene. De er ikke signifikante, og antall gutter på disse retningene er så få, at et lite antall gjør store prosentvise utslag. Hadde det for eksempel vært fire færre gutter som hadde sluttet på helse- og sosialfag, ville andelen sluttet blant gutter og jenter vært identisk: 26,2 prosent.

Samlet var det få gutter (57) som hadde sluttet på disse retningene, og det var fem ganger så mange jenter (313) som hadde sluttet. Dette betyr at det ikke kan være gutteslutterne på jenteretningene som bidro at det gjennomsnittlige bortvalget blant gutter var større enn blant jentene.

Vi fortsetter med å se på bortvalget på de kjønnsnøytrale studieretningene (tabell 4.7).

Tabell 4.7 Bortvalg blant jenter og gutter på de kjønnsnøytrale yrkesfaglige retningene

		SA	HN	Alle
Jenter	Prosent	37,4	44,6	41,7
	Antall	43/115	75/168	118/283
Gutter	Prosent	37,6	44,8	42,2
	Antall	35/93	73/163	108/256
Alle	Prosent	37,5	44,7	41,9
	Antall	78/208	148/331	226/539

Studieretningsforkortelser, se figur 3.1.

På begge disse to yrkesfaglige studieretningene var bortvalget like stort for gutter og jenter. Bortvalget her kan ikke bidra til å forklare hvorfor det gjennomsnittlige bortvalget var større for gutter og jenter.

Til slutt skal vi se på bortvalget på de guttedominerte yrkesfaglige retningene. Dette viser vi i tabell 4.8.

Tabell 4.8 Bortvalg blant jenter og gutter på guttedominerte yrkesfaglige retninger

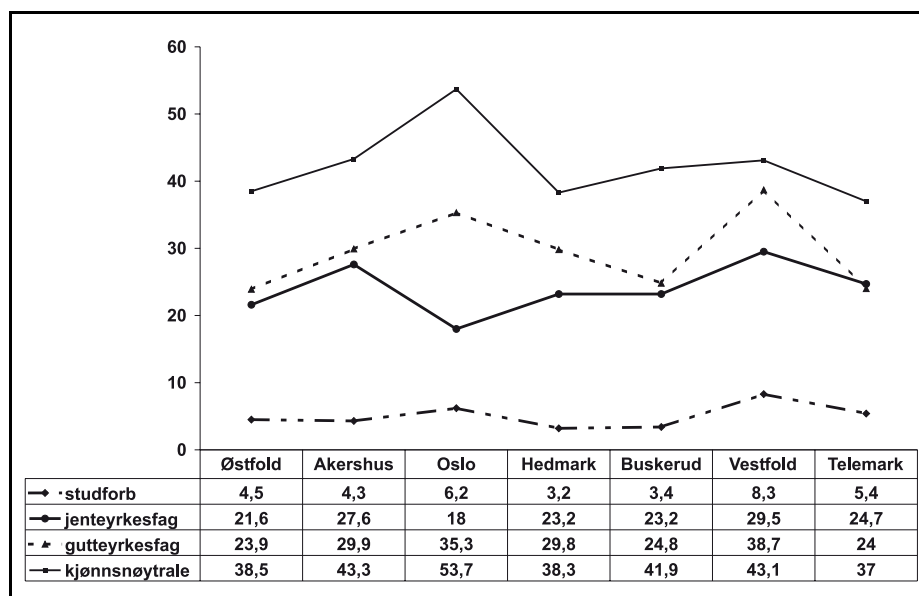
		EL	ME	BY	TB	TR	KP	Alle
Jenter	Prosent	43,8	48,3	25,0	18,2			37,2
	Ant	7/16	14/29	1/4	2/11	5/6	0/12	29/78
Gutter	Prosent	24,5	33,0	30,3	31,7			29,4
	Ant	125/511	162/491	155/512	44/139	11/25	5/31	502/1539
Alle	Prosent	25,0	33,8	30,2	30,7			29,7
	Ant	132/527	176/520	156/516	46/150	16/31	5/43	531/1787

Studieretningsforkortelser, se figur 3.1.

Tabell 4.8 viser at det er på de guttedominerte yrkesfaglige retningene vi finner bortvalget som forklarer hvorfor det gjennomsnittlige bortvalget var større blant gutter enn jenter. De prosentvise forskjellene er ikke signifikante, men det var så mange gutter på mekaniske fag, byggfag og elektrofag og til dels tekniske byggfag som hadde sluttet sammenlignet med jentene, at dette trakk opp gjennomsnittet for alle guttene. Når vi har funnet at 16,9 prosent av guttene og 13,1 prosent av jentene hadde sluttet før tida, kan vi altså forklare dette med det høye

antallet gutter som hadde sluttet på de tre guttedominerte studieretningene elektrofag, mekaniske fag og byggfag.

Vi har også, i figur 4.5, sett på bortvalg i de sju fylkene i prosjektet i forhold til de fire studieretningsgruppene.



Figur 4.5 Andel ungdommer som hadde sluttet i videregående opplæring i sju fylker og fire studieretningsgrupper frem til midten av det fjerde året etter avsluttet grunnskole.

Figur 4.5 viser et relativt likt bortvalgsmønster fra fylke til fylke. I alle fylkene var det på de studieforberedende retningene allmenne fag, medier og kommunikasjon, musikk, dans og drama og idrettsfag vi fant det laveste bortvalget, mens det var nest lavest på de jentedominate retningene helse- og sosialfag, formgivning og naturbruk. Det høyeste bortvalget fant vi i samtlige fylker på de kjønnsnøytrale retningene hotell og næring og salg og service, og det nest høyeste bortvalget fant vi på de guttedominerte retningene elektrofag, mekaniske fag, tekniske byggfag, byggfag, trearbeidsfag og kjemi og prosessfag.

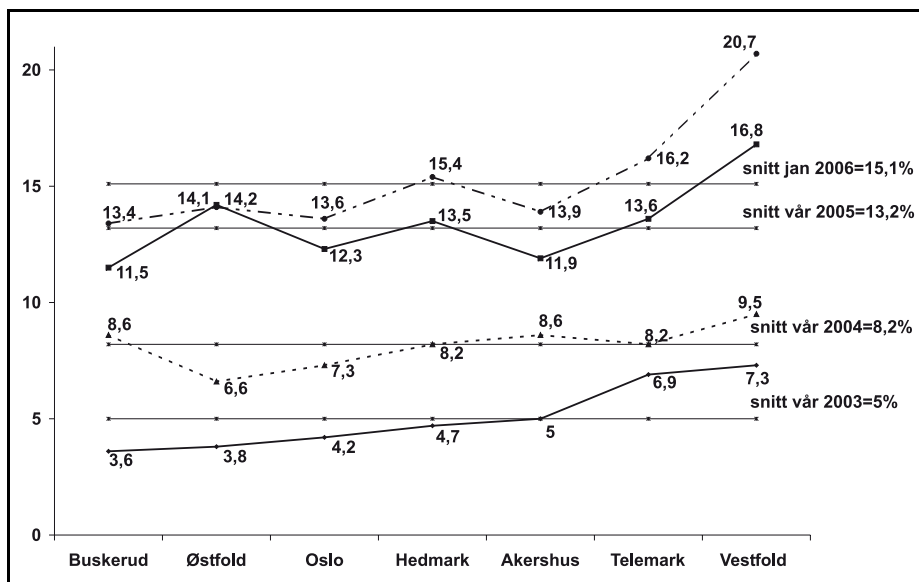
Vi har foran vist at de mange gutteslutterne på mekaniske fag, elektrofag og byggfag utgjør en viktig del av forklaringen på at det gjennomsnittlige bortvalget var høyere blant gutter enn jenter. I figur 4.5 ser vi at bortvalget på de guttedominerte retningene var ekstra stort i Oslo og Vestfold, noe som er en indikator på at guttesluttere på elektrofag, byggfag og mekaniske fag i Oslo og Vestfold

bidro sterkt til at bortvalget var større blant gutter enn jenter i de sju Østlandsfylkene samlet.

Vi kan oppsummere om jenters og gutters bortvalg på de ulike studieretningene i sju fylker:

- Bortvalget var betydelig mindre på de studieforberedende retningene (5,1 i snitt) enn på de yrkesfaglige (29,6 i snitt).
- Bortvalget var gjennomsnittlig høyere blant alle guttene (16,9 prosent) enn blant alle jentene (13,1 prosent). Dette kan føres tilbake til at betydelig flere gutter hadde sluttet på de tre guttedominerte studieretningene mekaniske fag, elektrofag og byggfag.
- Bortvalget var høyest på de to studieretningene hotell og næring (44,7 prosent) og salg og service (37,5 prosent). Dette var kjønnsnøytrale retninger, og bortvalget var like stort blant gutter og jenter på disse retningene.
- I alle fylkene var bortvalget størst på de kjønnsnøytrale, nest høyest på de guttedominerte, nest lavest på de jentedominerte yrkesfaglige retningene og desidert lavest på de studieforberedende retningene.
- På noen av de guttedominerte retningene var det slik at mange av de få jentene som hadde beveget seg inn på guttenes arena, hadde sluttet; elektrofag (7 av 16), mekaniske fag (14 av 29) og trearbeidsfag (5 av 6). På andre guttedominerte retninger hadde nesten ingen av jentene sluttet; byggfag (1 av 4), tekniske byggfag (2 av 11) og kjemi og prosessfag (ingen av 12). Bildet er altså sammensatt.
- Gutter sluttet på de jentedominerte retningene i mindre grad enn jentene på de guttedominerte retningene.

Til slutt i dette avsnittet skal vi vise utviklingen av bortvalget over tid i de sju fylkene. Dette fremgår av figur 4.6.



Figur 4.6 Andel blant ungdommene som gikk ut av grunnskolen våren 2002 som var utenfor utdanning på fire ulike tidspunkter. Sju fylker. Prosent beregnet innen det enkelte fylke. N for hvert enkelt fylke, se tabell 1.1.

Figur 4.6 viser en fylkesvis variasjon i bortvalget av videregående. Fylkene var rangert fra venstre mot høyre på grunnlag av bortvalget etter det første skoleåret. Vi ser da at bortvalget var lavest i Buskerud og høyest i Vestfold. Bortvalget i Vestfold det første året var dobbelt så stort som i Buskerud. Fra første til andre år var det en gjennomsnittlig økning i nettobortvalget¹⁹ fra 5,0 til 8,2 prosent av utvalget. Denne økningen varierte fra fylke til fylke, og størst var økningen i Buskerud, fylket med det laveste bortvalget etter første år. Økningen var minst i Telemark og Vestfold, de to fylkene som hadde det største bortvalget det første året. Det har skjedd en utjevning av bortvalget mellom fylkene fra slutten av første til slutten av andre skoleår.

Fra slutten av andre til slutten av tredje skoleår økte nettobortvalget i alle sju fylkene samlet med fem prosentpoeng fra 8,2 til 13,2 prosent av utvalget. Dette betyr at bortvalget i denne perioden var like stort som bortvalget første skoleår. Fra før (se figur 4.2) vet vi at en vesentlig andel av dette bortvalget foregikk som-

¹⁹ Figur 4.6 viser nettobortvalget. Bruttobortvalget inkluderer også de som har sluttet i perioden, men gitt skolen en ny sjans; de returnerte (se avsnitt 4.2).

merer mellom andre og tredje skoleår, og at mange av de som sluttet da, var læreplassøkere som ikke fikk den læreplassen de søkte.

Igjen ser vi at utviklingen av nettobortvalget varierte fylkene i mellom. Blant annet ser vi en mindre økning i Buskerud og Akershus enn i de øvrige fylkene. Dette fører til at disse to fylkene, som hadde det nest høyeste bortvalget våren 2004, var de to fylkene med det laveste bortvalget våren 2005. I Østfold ser vi motsatt tendens. Dette fylket hadde lavest nettobortvalg etter to skoleår, men hadde en så stor økning det neste året, at nettobortvalget her var det nest høyeste våren 2005. Økningen var på 7,6 prosentpoeng. Økningen var nesten like stor, 7,3 prosentpoeng, som i Vestfold.

Vestfold var det fylket med størst nettobortvalg gjennom hele perioden, og også det fylket hvor økningen i nettobortvalget var størst fra slutten av tredje skoleår frem til midten av fjerde skoleår. I Vestfold var nettobortvalget etter tre og et halvt år 20,7 prosent. Dette var 4,5 prosentpoeng høyere enn i fylket med nest høyest nettobortvalg.

Buskerud er det fylket som hadde det laveste nettobortvalget etter tre og et halvt år. Med unntak av slutten av andre skoleår, har dette vært situasjonen ved alle sjekkpunkter.

4.4 Bortvalg og karakterer fra grunnskolen

Vi har i alle de tidligere rapporteringene fra prosjektet vist at det er en sterk sammenheng mellom karakterer fra grunnskolen og seinere slattermønster. Også når det gjelder bortvalget etter tre og et halvt år vil vi vise denne sammenhengen. Dette fremgår av tabell 4.9

Tabell 4.9 Gjennomsnittlig karakterpoeng fra grunnskolen for ulike bortvalgs- og progresjonsgrupper per januar 2006. N=9749

Lærekandidater fjerde år, aldri sluttet	2,27
Dobbeltsluttere: Sluttet flere ganger, ute januar 2006	2,92
Sluttere: Sluttet en gang før sommer 2005 og blitt utenfor	3,15
Sluttet sommeren 2005 eller høsten 2005, utenfor januar 2006	3,29
Returnerte: Sluttet, returnert og er innenfor januar 2006	3,29
Lærlinger i fjerde skoleår, aldri sluttet	3,56
VkII på tre år – ikke Bestått	3,70
Bestått vkII på 3 år – fortsetter i lære fjerde år	3,88
Bestått vkII på 3 år – ferdig med videregående opplæring	4,44
Alle	3,93

Eta=0.61

Igjen demonstreres en sterk sammenheng mellom prestasjoner fra grunnskolen og bortvalg, progresjon og kompetanseoppnåelse i videregående. De som har fullført videregående på tre år og har bestått vkII etter det tredje året hadde et høyt snitt fra tiende klasse i grunnskolen: Tidligere prestasjoner har betydning for nye prestasjoner.

Men vi ser også at tidligere prestasjoner har betydning for utholdenheten. Blant de som ikke har bestått vkII etter tre år, ser vi at grunnskolekarakterene, selv om de ikke hadde bestått, var bedre enn hos de som hadde avbrutt.

En gruppe skiller seg ut, og det er lærekandidatene. De hadde det absolutt laveste karaktersnittet fra grunnskolen. Dette er helt rimelig. Dette er ungdommer som jobber med reduserte læreplanmål mot kompetanse på lavere nivå. Det betyr at de tidligere har hatt særlige problemer med å fikse skolen faglig, slik at det er lagt egne løp for dem. Det som er verdt å merke seg er at de faktisk var i videregående opplæring, til tross for de svake skoleprestasjonene fra grunnskolen. Dette skyldes jo nettopp at de har fått anledning til å jobbe med reduserte læreplanmål med kompetanse på lavere nivå som målsetting for videregående opplæring.

Vi har også undersøkt sammenhengen mellom karakterene fra ungdomsskolen og når i løpet slutterne forlot videregående opplæring, og fant at ungdommene kan deles i tre grupper (tabell 4.10).

Tabell 4.10 Gjennomsnittlig karakterpoeng fra grunnskolen for tre grupper i forhold til når de sluttet i videregående opplæring. N=9749

Aldri sluttet	4,14
Slutta første året	2,92
Slutta etter det første året	3,26
Alle	3,93

Eta=0.39

Tabell 4.10 viser at første års sluttet hadde lavere karaktersnitt fra grunnskolen enn de som sluttet seinere. Størst var imidlertid skillet mellom de som aldri sluttet og de to gruppene av sluttet. Vi gjennomførte også en analyse hvor vi delte opp de som sluttet seinere enn første året, men det var bare svært små forskjeller (varierende fra 3,1 til 3,2 i snittkarakter) mellom sluttet ulike år og overgang.

4.5 Bortvalg og fravær fra grunnskolen

Tidligere i prosjektet har vi også vist at fravær fra tiende klasse har betydning for senere atferd i videregående. Vi viser derfor, i tabell 4.11, fravær i ulike sluttet- og progresjonsgrupper per januar 2006.

Tabell 4.11 Gjennomsnittlig fravær fra høstsemesteret i tiende klasse for ulike bortvalgs- og progresjonsgrupper per januar 2006. N=9749

Lærekandidater fjerde år, aldri sluttet	5,44
Dobbeltsluttet: Sluttet flere ganger før juni 2005, ute januar 2006	11,27
Sluttet: Sluttet en gang og blitt utenfor	9,42
Sluttet sommeren 2005 og høsten 2005, utenfor januar 2006	6,99
Returnerte: Sluttet, men returnert og er innenfor januar 2006	9,06
Læringer i fjerde skoleår, aldri sluttet	4,78
VkII på tre år – ikke Bestått	5,91
Bestått vkII på 3 år – fortsetter i lære fjerde år	3,27
Bestått vkII på 3 år – ferdig med videregående opplæring	4,56
Alle	5,78

Eta=0.27

Fraværet er oppgitt av elevene i spørreskjema, på grunnlag av informasjon fra kontaktlærer om det registrerte fraværet. Høyest fravær fra grunnskolen hadde

dobbeltslutterne, men slutterne hadde nest høyest. Tredje høyest fravær hadde de returnerte, mens de som sluttet etter slutten på det tredje året hadde et klart lavere fravær fra grunnskolen enn de tre nevnte sluttergruppene. Alle gruppene som aldri hadde sluttet hadde et betydelig lavere fravær enn sluttergruppene. Dette er funn som er lett å forklare; høyt fravær i grunnskolen er en indikator på at man ikke finner seg til rette, og at det er disse gruppene man da velger å slutte i videregående i er ikke overraskende.

Er det noen sammenheng mellom når ungdommene slutter og fraværet fra grunnskolen? Dette viser vi i tabell 4.12

Tabell 4.12 Gjennomsnittlig fravær fra grunnskolen for tre grupper i forhold til når de sluttet i videregående opplæring. N=9749

Aldri sluttet	4,86
Sluttet første året	12,96
Sluttet etter det første året	8,26
Alle	5,78

Eta=0.28

Vi ser her tydelig sammenheng mellom fravær i grunnskolen og slutting i videregående opplæring. De som sluttet tidligst hadde det klart høyest fraværet, mens de som aldri hadde sluttet hadde det klart lavest fraværet med seg fra grunnskolen.

Innad i den gruppa som hadde sluttet etter første år, og som hadde et snittfravær på 8,26, undersøkte vi om det var noen variasjon i forhold til når de sluttet. Vi fant en ubetydelig variasjon, fra 6,8 til 9,7 prosent, sett i forhold til den variasjonen vi eller ser i tabell 4.12.

4.6 Bortvalg og bosituasjon som 15-åringer

Også bosituasjonen som 15-åringer har vi tidligere vist har betydning for bortvalget av videregående. Derfor viser vi også, i tabell 4.13, bortvalg i ulike grupper avhengig av ungdommenes bosituasjon som 15-åringer. Med bosituasjon mener vi om ungdommene bodde sammen med begge foreldrene som 15-åringer eller ikke.

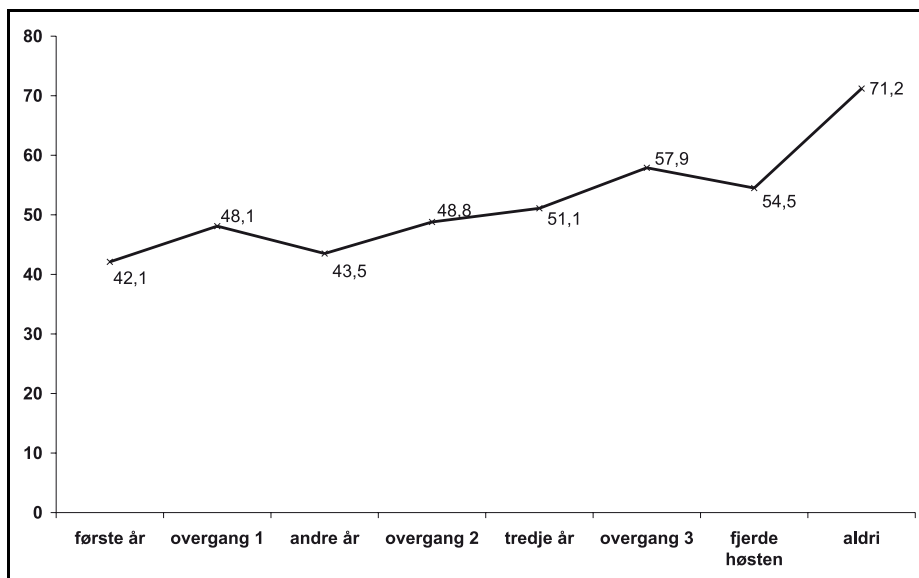
Tabell 4.13 Andel ungdommer i ulike bortvalgs- og progresjonsgrupper per januar 2006 som bodde sammen med både mor og far som 15-åringer. N=9749

Lærekandidater fjerde år, aldri sluttet	70,0
Dobbeltsluttere: Sluttet flere ganger før juni 2005, ute januar 2006	46,3
Sluttere: Sluttet en gang før sommeren 2005 og blitt utenfor	44,5
Sluttet sommeren 2005 eller høsten 2005, utenfor januar 2006	57,4
Returnerte: Sluttet, men returnert og er innenfor januar 2006	50,6
Lærlinger i fjerde skoleår, aldri sluttet	67,8
VkII på tre år – ikke Bestått	62,5
Bestått vkII på 3 år – fortsetter i lære fjerde år	70,8
Bestått vkII på 3 år – ferdig med videregående opplæring	75,0
Alle	66,4

p>.000 (kjikvadrattest)

To av tre av alle ungdommene i undersøkelsen bodde sammen med både mor og far som 15-åringer. Vi ser at for noen grupper var denne andelen betraktelig lavere. Tre grupper peker seg særlig ut med lav andel som bodde sammen med begge foreldrene som 15-åring: Slutterne, dobbeltslutterne og de returnerte. Den fjerde laveste andelen fant vi blant de som sluttet etter at tredje år var over. Videre ser vi at andelen øker jo bedre ungdommene har prestert, og blant de som har bestått vkII etter tre år bodde tre av fire sammen med mor og far som 15-åringer. Lærekandidatene skiller seg litt ut fra hovedmønsteret. 70 prosent av dem bodde sammen med begge foreldrene. Dette er ungdommer som har faglige vansker, og som har gått inn i et planlagt løp mot kompetanse på lavere nivå. Kanskje det vi ser her er en indikasjon på at blant de som har behov for å bli lærekandidat, så har de som kommer fra et hjem som støtter og backer opp størst sjanse?

Vi har også sett på bosituasjon i forhold til når i løpet ungdommene sluttet i videregående. Dette viser vi i figur 4.7.



Figur 4.7 Andel ungdommer i ulike bortvalgsgrupper som bodde sammen med begge foreldre som 15-åringer. N=9749

$p > .000$ (kjikvadrattest)

I denne enkle figuren ser vi a) at kurven har en stigende tendens mot høyre, b) samtidig som den også gjør en knekk ned for hvert andre markeringspunkt, og c) at punktet helt til høyre ligger på et helt annet og betydelig høyere nivå (71 prosent) enn de øvrige punktene (42–58 prosent). På dette grunnlaget kan vi konkludere i tre punkter:

- Blant de som avbrøt videregående opplæring før tida, var det en tendens til at blant de som holdt ut lengst var det flere som bodde sammen med begge foreldrene som 15-åringer.
- Samtidig ser vi også at det var lavere andeler som bodde sammen med begge foreldrene blant skoleårsslutterne enn blant overgangsslutterne. Vi tror terskelen for å akseptere skoleårsslutting er høyere enn for overgangsslutting. Slutter ungdommen i en overgang har hun tross alt holdt ut et helt skoleår, og får kanskje noe dokumentasjon på hva hun har gjort. Det er nødvendig med en større mobilisering i heimen når ungdommen vil slutte midt i skoleåret enn mellom to skoleår. Vi mener det kan være dette vi ser spor av når andelen som bodde sammen med begge foreldre var lavere blant skoleårsslutterne enn blant overgangsslutterne.

- De som aldri hadde sluttet bodde i betydelig større grad sammen med begge sine foreldre som 15-åring enn noen av sluttergruppene.

Det er vår vurdering at det uomtvistelig er slik at det å bo sammen med begge foreldrene i ungdomstida, har stor betydning for potensielle sluttere blant ungdommene forblir innenfor utdanning. Bor ungdommen ikke sammen med begge foreldrene, øker sjansen for bortvalg av videregående opplæring. Og blant de som velger bort, er sjansen større for tidligslutting og for skoleårsslutting blant de som ikke bodde sammen med begge foreldrene som 15-åring.

4.7 Bortvalg og foreldres utdanning

I tabell 4.14 viser vi fars og mors utdanning for ulike sluttergrupper.

Tabell 4.14 Fars og mors høyeste utdanning blant ungdommer i ulike bortvalgs- og progresjonsgrupper per januar 2006. N=9749

Fars og mors høyeste utdanning er...		Grunnsk	Videreg	Høyere
Lærekandidater fjerde år, aldri sluttet	F	45	40	15
	M	50	40	10
Dobbeltsluttere: Sluttet flere ganger, ute januar 2006	F	44	38	17
	M	44	37	19
Sluttere: Sluttet en gang før juni 2005 og blitt utenfor	F	39	40	21
	M	34	42	24
Sluttet sommeren 2005 og høsten 2005, utenfor januar 2006	F	33	42	25
	M	29	46	25
Returnerte: Sluttet, men returnert og er innenfor januar 2006	F	36	41	23
	M	34	41	25
Lærlinger i fjerde skoleår, aldri sluttet	F	22	58	20
	M	20	59	21
VkII på tre år – ikke Bestått	F	22	42	36
	M	19	45	36
Bestått vkII på 3 år – fortsetter i lære fjerde år	F	18	46	36
	M	14	53	33
Bestått vkII på 3 år – ferdig med videregående opplæring	F	13	36	51
	M	11	41	49
Alle	F	21	41	38
	M	18	44	38

p>.000 (kvikvadrattest). F=far, M=mor

Det første vi ser av tabell 4.14 er at mødrene og fedrene til ungdommene i undersøkelsen samlet fordeler seg relativt likt på de tre utdanningsnivåene. Av de tre cellene i nederste rad ser vi at blant både mødrene og fedrene hadde om lag 20 prosent grunnskole, 40 prosent videregående opplæring og 40 prosent høyere utdanning som sitt høyeste utdanningsnivå. Vi ser også at innenfor hver av sluttergruppene var det ikke stor variasjon på fedrenes og mødrenes utdanningsnivå.

Det neste vi ville undersøke var om utdanningsnivået til fedrene og mødrene varierte mellom de ulike slutter- og progresjonsgruppene. Gitt ingen variasjon mellom gruppene ville vi finne den samme fordelingen i alle radene i tabellen. Et raskt blikk på tabell 4.14 forteller oss at slik er det ikke; her finner vi noen forskjeller.

Vi ser at slutterne, dobbeltslutterne, de returnerte og sommer-høst05-slutterne hadde en relativ lik fordeling av mors og fars utdanning. Det var noen variasjoner, men vi kan konkludere at 33–44 prosent i disse gruppene hadde foreldre med grunnskole, 36–46 prosent hadde videregående og 17–25 prosent hadde høyere utdanning som høyest fullførte utdanning. Sammenlignet med alle ser vi altså at slutterne hadde foreldre med et lavere utdanningsnivå.

Blant de som fortsatt var i utdanning januar 2006 var det også en gruppe som hadde foreldre med et like lavt utdanningsnivå som de fire sluttergruppene, og det var lærekandidatene. Dette tyder ikke på at lærekandidatene kommer fra hjem som er opptatt av utdanning og støtter og dytter ungdommene gjennom videregående opplæring. Vi har foran vist at lærekandidatene bor sammen med begge foreldrene i stor grad. Disse to litt motstridende funnene tyder på at lærekandidatene er en sammensatt gruppe.

Blant lærlingene ser vi et interessant bilde. Det var i denne gruppen at størst andel av foreldrene hadde videregående opplæring som sin høyeste utdanning, og det gjaldt både mødrene og fedrene. Tidligere i prosjektet har vi tolket dette som en indikasjon på sosial arv og utdanningsmessig reproduksjon. Når foreldrene har videregående opplæring, og gjerne yrkesutdanning, som sin høyest fullførte utdanning, så går barna i deres fotspor og tar en yrkesutdanning som lærling eller svenn.

Det høyeste utdanningsnivået blant foreldrene fant vi blant de ungdommene som hadde gjennomført videregående og avsluttet på vkII-nivå etter tre år. Blant disse var utdanningsnivået lavest blant de som hadde fullført vkII på tre år, men uten å bestå, og nest lavest blant de som hadde bestått vkII for så å fortsette i lære det fjerde året. Dette var samtidig den gruppen hvor nest størst andel av foreldrene hadde videregående opplæring/yrkesutdanning som sin høyeste

utdanning. Når ungdom med foreldre med slik utdanning fortsetter i lære etter bestått vkII, er det nok en indikator på utdanningsmessig reproduksjon.

Klart høyest utdanningsnivå fant vi blant foreldrene til de ungdommene som hadde bestått vkII på tre år. Den alt overveiende del av disse (over 90 prosent) var ungdom som med bestått vkII hadde oppnådd studiekompetanse. Det betyr at de hadde skaffet seg inngangsbillett til høyere utdanning, og slik var i gang med å skaffe seg en utdanning på et høyere nivå enn sine foreldre.

Vi har også sett på foreldres utdanningsnivå i forhold til tidspunkt for ungdommenes sluttet. Dette viser vi i tabell 4.15.

Tabell 4.15 Fars og mors høyeste utdanning i forhold til når ungdommene sluttet i videregående opplæring per januar 2006. N=9749

Fars og mors høyeste utdanning er...		Grunnsk	Videreg	Høyere
Aldri sluttet	F	16	41	43
	M	14	45	42
Sluttet første år	F	53	34	14
	M	53	32	15
Sluttet seinere	F	34	42	24
	M	30	44	26
Alle	F	21	41	38
	M	18	44	38

$p > .000$ (kjikvadrattest). F=far, M=mor

Tabellen viser at uavhengig av når ungdommene sluttet, hadde foreldrene deres lavere utdanning enn de som aldri hadde sluttet. Lavest utdanning hadde foreldrene til de ungdommene som sluttet først. Høyest utdanning hadde foreldrene til de ungdommene som aldri sluttet. Tabell 4.15 forsterker og bekrefter det vi fant i tabell 4.14; foreldrenes utdanning har betydning for om ungdommene slutter i videregående opplæring. Jo høyere utdanning foreldrene har, jo færre slutter, og jo lavere utdanning blant foreldrene, jo tidligere slutter ungdommene.

4.8 Hvilke forhold har betydning for at ungdom velger bort videregående opplæring?

I de tre foregående rapportene i dette prosjektet har vi undersøkt hvilke forhold som har betydning for at ungdom velger bort videregående opplæring. Vi har analysert og vist hvilke forhold som hadde betydning for om ungdom som gikk

ut av grunnskolen våren 2002, var utenfor utdanning henholdsvis 1. januar 2003, 1. januar 2004 og 1. januar 2005 (Markussen 2003: 70–73, Markussen og Sandberg 2004: 110–125 og Markussen og Sandberg 2005: 114–125). I den foreliggende rapport ser vi på bortvalget etter tre og et halvt år, altså situasjonen per 1. januar 2006. Over har vi sett på sammenhengen mellom bortvalg og en rekke andre forhold, ett om gangen: kjønn, studieretning, fylke, karakterer fra grunnskolen, fravær i grunnskolen, bosituasjon og foreldres utdanning. Dette er bivariate analyser, dvs. at vi har sammenlignet bortvalget med ett annet forhold om gangen.

Når vi skal undersøke hvilke forhold som har hatt betydning for bortvalget må vi foreta multivariate analyser, dvs. at vi må benytte analysemetoder hvor det er mulig *samtidig* å undersøke effekten av *flere* forhold på bortvalg av videregående opplæring tre og et halvt år etter avsluttet grunnskolen. Vi har undersøkt om følgende forhold har hatt betydning for dette bortvalget²⁰:

- **Bakgrunnsvariable:** Ungdommens kjønn og minoritetsbakgrunn, mors og fars utdanning og arbeidsmarkedstilknytning, familiens økonomiske situasjon, ungdommens bosituasjon (hvem bodde ungdommen sammen med som 15-åring), samt foreldrenes holdninger til skole og utdanning.
- **Skolevariable** fra grunnskolens tiende klasse.²¹
 - *Læringsarenaen:* Sosialt og faglig skolemiljø og arbeidsformer
 - *Rammefaktorer:* Fylke og studieretning
 - *Skolefaglige kunnskaper og ferdigheter:* Karaktersnitt, ekstra hjelp og støtte og innfridd førsteønske
 - *Faglig egenvurdering:* Spesifikk og generell faglig selvoppfatning
 - *Tilpasning til og aksept av skolens verdier:* Atferd, fravær og trivsel
 - *Innsatsvilje:* Tid brukt på lekser og egenvurdering av arbeidsinnsats
 - *Motivasjon:* Ambisjoner og begrunnelser for utdanningsvalg
 - *Rådgivning:* Hvilke råd får ungdommene, i hvilket omfang og av hvem?
- **Utenfor skolen:** Fritidsbruk og -interesser

Den multivariate analysemetoden vi har benyttet er logistisk regresjonsanalyse. Den etterligner eksperimentet ved at den sammenligner effekten av enkeltforhold (uavhengige variabler) på det fenomenet vi undersøker (den avhengige variabelen, her: å velge bort videregående eller ikke), samtidig som alle andre

²⁰ Fullstendig oversikt over alle uavhengige variable som har vært anvendt i de logistiske regresjonsanalysene er gitt i vedleggstabell 3.a

forhold holdes faste. Effektene vi finner gjelder derfor under betingelsen alt annet likt. Metoden krever at den avhengige variabelen er todelt.

-
- 21 Vi bruker altså informasjon samlet inn om disse elevene da de gikk i tiende klasse for å analysere bortvalget etter tre og et halvt år. Vi har samlet inn data om ungdommene gjennom spørreskjema hvert år gjennom hele deres tid i videregående opplæring. Grunnen til at elevenes spørreskjemasvar fra første, andre og tredje år i videregående opplæring ikke er benyttet når vi har analysert bortvalget etter tre og et halvt år, er ujevn og manglende respons.

Ungdommene som har valgt bort videregående opplæring har besvart spørreskjemaet i langt mindre grad enn de som ikke har sluttet. Blant de 484 som hadde sluttet per juni 2003 var det bare 18 ungdommer som hadde besvart spørreskjemaet i mars 2003. Blant de 764 som var utenfor i juni 2004 var det bare 34 som hadde svart i mars 2004, og blant de 1280 som var utenfor i juni 2004 var det bare 25 som hadde svart i mars 2005. Blant de 1468 som per januar 2006, det tidspunktet vi rapporterer bortvalget i denne rapporten, hadde sluttet i videregående opplæring før de var ferdige, hadde 848 besvart skjema første år, 643 andre år og 200 tredje år i videregående opplæring. Disse lave responsratene blant slutterne, gjør det umulig å bruke spørreskjemasvarene til å gjennomføre multivariate analyser som skal forklare bortvalg av videregående opplæring. Når de som har sluttet bare i liten grad har svart på spørreskjema, har vi lite informasjon fra dem om deres vurderinger av skolen og forhold ved skolen. Vi kan ikke bruke informasjon fra de som har forblitt i skolen til å si noe om de som har sluttet.

Når det er sagt, er det vår vurdering at de variablene vi har, er velegnet til å analysere bortvalg av videregående opplæring. Bakgrunnsvariablene, samlet inn da ungdommene var 15, har ikke forandret seg, og kan utvilsomt benyttes. Det samme gjelder prestasjonsvariablene. Både grunnskolekarakterer, om de har hatt ekstra hjelp og støtte i tiende og om de har kommet inn på førsteønske på grunnkurset er sterke indikatorer på prestasjoner. Vi vet fra tidligere studier (Markussen 2000) og også fra dette prosjektet, at repetibarheten i skoleprestasjoner fra nivå til nivå er stor. Det betyr at det skolefaglige nivå ved slutten av tiende klasse og i overgangen til videregående opplæring, er en anvendelig variabel for å forklare hvem som lykkes i videregående.

Også rammefaktorvariablene etablert ved starten på videregående, studieretning og fylke er stabile. Selv om noen ungdommer bytter studieretning underveis, er det vår vurdering at studieretningstilhørighet på grunnkurset kan brukes som en forklaringsvariabel ved analyse av bortvalg.

Når det gjelder skolevariablene, er det slik at synspunktene og holdningene som ligger bak disse, er uttrykk for ungdommenes vurdering av forhold knyttet til tida i ungdomsskolen og deres tid der. Vi mener likevel at det vi har målt, tilpasning til og aksept av skolens verdier, innsatsvilje, motivasjon, betydningen av andre arenaer enn skolen samt læringsklima og læringsarbeidets form, kan oppfattes som og anvendes som ungdommenes generelle holdninger til skole og utdanning. Når for eksempel ungdommene i tiende klasse tilkjenner holdninger som at skolen ikke er viktig, at de ikke legger noe innsats i skolearbeidet, at de har alvorlige atferdsavvik og at de vil ut i jobb så fort som mulig, så mener vi at dette, selv om det er målt ved spesifikke utsagn knyttet til tida i ungdomsskolen, kan oppfattes som generelle holdninger til utdanning. Det er også vår vurdering at disse generelle holdningene ikke forsvinner sommeren mellom tiende klasse og grunnkurs i videregående opplæring, og at disse holdningene kan være med å påvirke ungdommenes atferd i forhold til videregående opplæring. I kapittel 10 i denne rapporten er en rekke av spørsmålene som er gjentatt i spørreskjema fire år etter hverandre, analysert. Denne analysen viser at for noen forhold er det så stor stabilitet i elevenes holdninger gjennom år, at det er uproblematisk å bruke ungdommenes svar i tiende klasse i analyser av bortvalg gjennom løpet og kompetanseoppnåelse ved endt utdanning (se for eksempel tabell 10.8, 10.9 og figur 10.3 og 10.4). For andre variabler er endringen over tid større (se figur 10.5), slik at å bruke disse variablene må gjøres med forsiktighet. Etter en helhetssvurdering er det vår vurdering at analysene i kapittel 10 er et argument for å anvende tiendeklasse variable i analysene av bortvalg og kompetanseoppnåelse.

På denne bakgrunn mener vi at de tiendeklasse-variablene vi bruker er velegnet til å si noe om hvorfor noen ungdommer velger bort videregående opplæring.

Vi har gjennomført fem ulike logistiske regresjonsanalyser for å identifisere forhold som har betydning for bortvalg av videregående opplæring gjennom tre og et halvt år:

- a En analyse som inkluderer alle, og hvor den avhengige variabelen skiller mellom ikke-sluttere og sluttere, men hvor de returnerte ikke er definert som sluttere.
- b En analyse som inkluderer alle, og hvor den avhengige variabelen skiller mellom ikke-sluttere og sluttere, og hvor slutterne er alle som har sluttet, også de som har returnert til videregående seinere.
- c En analyse som bare inkluderer slutterne, også de returnerte, og hvor den avhengige variabelen skiller mellom de returnerte og de som har forblitt utenfor
- d En analyse som bare inkluderer slutterne, men hvor de returnerte er holdt utenfor, og hvor den avhengige variabelen skiller mellom dobbeltslutterne og de andre slutterne.
- e En analyse som inkluderer alle som har sluttet, også de som seinere har returnert, og hvor den avhengig variabelen skiller mellom de som sluttet første året og de som sluttet seinere.

Resultatene av analysene a, b og e vises i vedleggstabellene 4.a, 4.b og 4.c.²²

De to analysene (a og b) som inkluderte alle og hvor eneste forskjell var om de returnerte var inkludert blant slutterne i den avhengige variabelen, ga svært like resultater. De viste at sannsynligheten for å slutte i videregående opplæring økte

- Når ungdommene var vestlige innvandrere eller etterkommere
- Når foreldrene hadde negativ holdning til skole og utdanning
- Når ungdommene gikk på videregående i Oslo og Vestfold (Buskerud var sammenligningsfylke)
- Når ungdommene gikk på studieretningene musikk, dans og drama, helse- og sosialfag, elektrofag, mekaniske fag, hotell og næring, naturbruk, byggfag, trearbeidsfag, salg og service og formgivning (idrettsfag var sammenligningsretning)
- Når de hadde hatt ekstra hjelp og støtte i tiende klasse
- Jo høyere fravær de hadde hatt i tiende klasse
- Når de hadde alvorlig avvikende atferdsavvik
- Når de valgte utdanning med tanke på jobb og lønn

²² Analysene c og d ga ikke noe resultat og vises ikke

- Når de var orientert mot venner på fritida
- Når de var kulturelt orientert

Analysene viste videre at sannsynligheten for å slutte i videregående opplæring ble redusert

- Når ungdommene bodde sammen med begge foreldre som 15-åring
- Når ungdommenes foreldre var i arbeid (*ikke far i analyse a*)
- Jo høyere utdanning ungdommenes foreldre hadde
- Når foreldrene var allmennfagorienterte (*ikke i analyse b*)
- Jo bedre karakterer de hadde med seg fra grunnskolen
- Når de hadde kommet inn på førsteønske til grunnkurs
- Når de var pliktoppfyllende
- Når de hadde svært alvorlig atferdsavvik
- Når de var arbeidsomme (brukte tid på lekser, jobbet jevnt og trutt eller var skippertaksmennesker (*jevnt og trutt ikke i analyse b*))
- Når ungdommene hadde høye utdanningsambisjoner
- Når de valgte utdanning ut fra interesse for faget og retningen
- Når de var orientert mot organisert virksomhet

I analyse c ønsket vi å undersøke om de slutterne som hadde returnert til videregående opplæring, skilte seg ut fra de slutterne som forble utenfor. Denne analysen viste oss at det knapt var noe som skilte de returnerte fra slutterne som hadde forblitt utenfor. Dette bekreftes av de svært sammenfallende resultatene i analyse a og b over, hvor altså forskjellen var om de returnerte var definert som sluttere eller ikke. Dette betyr altså at de returnerte bærer de samme kjennetegnene som de som har sluttet og forblitt utenfor utdanning.

I analyse d ønsket vi å undersøke om det var noen forskjell på de som sluttet først en gang, for så å slutte en andre gang etter å ha forsøkt seg på å begynne igjen, de vi har kalt for dobbeltsluttere. Analysen viste oss at det ikke var noen nevneverdig forskjell, og konklusjonen vår er at dobbeltslutterne ikke skiller seg fra de øvrige slutterne (inkludert de returnerte).

I analyse e ønsket vi å undersøke om det var noen forskjell på førsteårsslutterne og de som sluttet seinere. Også her inkluderte vi de returnerte som sluttere. Grunnen til at vi ønsket å undersøke dette var klare indikasjoner på at førsteårsslutterne var spesielle i forhold til de øvrige slutterne. I bivariate analyser hadde vi sett at førsteårsslutterne hadde

- klart lavere snittkarakter fra grunnskolen enn øvrige sluttere
- klart høyere fravær fra tiende klasse enn øvrige sluttere
- foreldre med betydelig lavere utdanning enn øvrige sluttere

Resultatet av denne analysen, som er vist i vedleggstabell 4.c, viser at sannsynligheten for å være førsteårsslutter sammenlignet med å slutte seinere økte

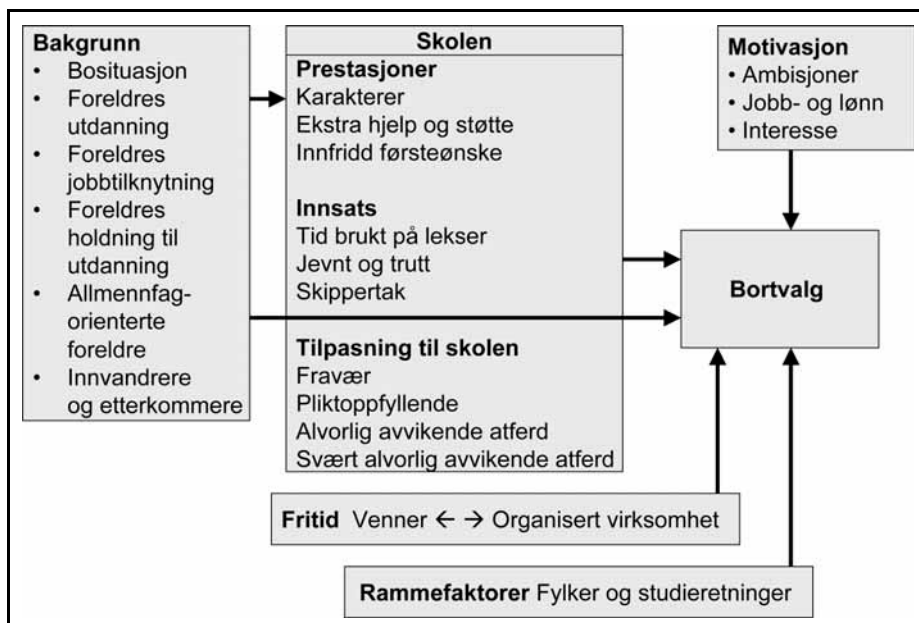
- når ungdommene gikk i videregående opplæring i Vestfold og Telemark
- jo høyere fravær de hadde hatt i tiende klasse i ungdomsskolen

Videre viste analysen at sannsynligheten for å være førsteårsslutter sammenlignet med å slutte seinere ble redusert

- jo høyere utdanning mor og far hadde
- når ungdommene hadde kommet inn på førsteønske til grunnkurs
- når ungdommene gikk på studieretningene helse- og sosialfag, elektrofag, mekaniske fag, hotell og næring, naturbruk, byggfag og salg og service
- jo bedre karakterer ungdommene hadde med seg fra ungdomsskolen

Vi ser altså at forhold som hadde betydning for om slutterne sluttet første år eller seinere, er forhold vi kjenner igjen fra analysene av hvilke forhold som hadde betydning for om ungdom i det hele tatt sluttet. Men vi merker oss at det var langt færre forhold som bidro til å skille tidligslutterne fra seinslutterne, enn det som skilte slutterne fra ikke-slutterne. Og det er interessant at de forholdene som kan predikere tidligslutting fremfor seinslutting, kun handlet om ramme-faktorene studieretning og fylke, om sosial bakgrunn målt med mors og fars utdanning, om tilpasning målt med fravær og om prestasjoner målt med karakterer og innfrielse av førsteønske.

Vi har sammenlignet analysene presentert over, med de analysene gjort av bortvalget $\frac{1}{2}$, $1\frac{1}{2}$ og $2\frac{1}{2}$ år etter at ungdommene i undersøkelsen hadde gått ut av grunnskolen som er presentert i tidligere rapporter i prosjektet. På grunnlag av analyser på disse fire tidspunktene i løpet av videregående opplæring, kan vi i figur 4.8 sammenfatte og vise hvilke forhold som vi har identifisert med betydning for bortvalg av videregående opplæring.



Figur 4.8 Forhold som påvirker sannsynligheten for å velge bort videregående opplæring

Analysene bekrefter at ungdommenes *sosiale bakgrunn* har betydning for om de velger å slutte i videregående før de er ferdige. En rekke enkeltforhold som til sammen utgjør de unges sosiale bakgrunn, innvirker på bortvalget. Analysene våre har vist at når foreldrene har høy utdanning, når de har jobb (og det at mor jobber, betyr mer enn at far jobber), når foreldrene har en positiv holdning til utdanning og vurderer utdanning som viktig og er allmennfagorienterte, da øker sannsynligheten for at ungdommene forblir innenfor videregående opplæring. Vi ventet da også å finne at sosiale strukturer ville ha effekt for bortvalget. Dette forholdet er solid dokumentert i utdanningsforskningen ellers, som vist i kapittel 2.

Likedan viser analysene en helt klar selvstendig effekt av bosituasjon. Ungdom som bodde med begge foreldrene som 15-åringer, har mye større sjanse for å bli værende i videregående enn å slutte. Bosituasjon er det enkeltforhold blant bakgrunnsvariablene som helt entydig har sterkest effekt på sannsynligheten for å forbli i videregående. Dette samsvarer med funn i tidligere undersøkelser (Markussen 2000, 2002). Også i disse undersøkelsene var bosituasjon en av de mest effektfulle/kraftigste forklaringsvariablene på suksess i utdanningssystemet. Også Heggen m.fl. 2003 påvirker denne sammenhengen. Som vist i kapittel

2 har Nergård (2005) dokumentert det samme i en systematisk gjennomgang av studier av bosituasjon.

Bosituasjonens betydning for ungdoms skoleatferd kan ha mange medvirkende forklaringer. For det første vil en mor eller far som bor alene med ungdommen sin (og ofte flere søsken) kanskje ikke kunne yte den samme hjelp og støtte som to voksne i en familie. Det kan også være slik at i et hushold med én voksen kan økonomien være presset, noe som kan flytte den voksnes innsats og oppmerksomhet over til å takle hverdagen, på bekostning av det å støtte opp om skolegang. Liknende effekter kan komme av samlivsbrudd. Dersom dette er årsaken til at ungdommen bor sammen med bare en av foreldrene, kan samlivsbruddet i tillegg skape så mye turbulens både i de voksnes og den unges liv at fokus flyttes fra skolearbeid og utdanning.

Den siste bakgrunnsvariabelen med betydning for bortvalget er ungdommenes innvandrersstatus. Analysene våre har vist at minoritetsungdom med vestlig bakgrunn har større sannsynlighet for å slutte enn både ikke-vestlig minoritetsungdom og majoritetsungdommen. Dette er også omtalt i rapportens kapittel 7. Der forklares vestlig minoritetsungdoms økte tilbøyelighet til å slutte med at sluttingen er planlagt: Disse ungdommene har gjerne et kort opphold i Norge, før de reiser videre med sine foreldre når arbeidsforholdet i Norge opphører (Tysse og Keilman 1997). Analysene peker også i retning av at ikke-vestlige innvandrere har større sannsynlighet for å slutte enn både ikke-vestlige etterkommere og majoritetsungdommene. Også dette er i samsvar med at flere tidligere studier har vist at minoritetsspråklige tar mindre utdanning enn den norske befolkningen ellers (Raaum og Hamre 1996, Dæhlen 2001, Støren og Opheim 2001). Når det gjelder minoritetsspråklige vises det til et eget kapittel i denne rapporten som går i dybden på dette temaet.

Betydningen av sosial bakgrunn og familie (foreldrenes utdanning og holdninger til utdanning og familiens pådrivende funksjon i forhold til utdanning) for bortvalg av videregående opplæring, samsvarer med årelang og omfattende forskning og litteratur, både nasjonalt og internasjonalt (Coleman 1966, Hernes 1974, Hernes og Knudsen 1976, Boudon 1974, Bourdieu 1977, Berner, Callewaert og Silberbrandt 1977, Aamodt 1982, Hansen 1986, Shavit og Blossfeld 1993, Grøgaard 1997c, Markussen 2000, Aamodt og Stølen 2003, Hansen 2005). Våre funn støtter teorien om begrenset rasjonalitet (Simon 1954, Elster 1979), og både kultur- og verdiforklaringen som er presentert i kap 2 kan anvendes for å forklare under hvilke begresninger valgene skjer. I følge verdiforklaringen tillegges ulike sosiale lag utdanning ulike betydning. De unge som forblir i utdanning har lært av sine utdanningsorienterte foreldre at utdanning er nødvendig

for å lykkes i arbeidsmarkedet og samfunnet, og de prioriterer derfor skolegang. Kulturforklaringen vektlegger likhet eller forskjell i verdigrunnlaget til skolen og hjemmet. De unge i vår undersøkelse, som blir i utdanning, har foreldre med høyere utdanning, noe som betyr at de har tilegnet seg skolen verdier hjemme. De møter skolen på hjemmebane, tilpasser seg lett og fikser skolen både som en faglig og sosial arena.

Våre funn gir liten støtte til individualiseringstesen, som hevder at utdanningskarriere blir mindre påvirket av sosial bakgrunn, familie og kjønn enn tidligere (Giddens 1991, Beck 1992). Tvert i mot viser funnene våre at sosial bakgrunn og familie betyr svært mye når de unge gjør sine valg i utdanningssystemet. Riktig nok finner vi små forskjeller i jenters og gutters bortvalg av videregående opplæring; det er kun på tre guttedominerte yrkesfaglige retninger at vi kan se at guttene slutter i større grad enn jentene. Dette stemmer da også overens med at det ikke er store forskjeller i hvilket utdanningsnivå gutter og jenter ender opp med. Den horisontale kjønnssegregeringen har avtatt (Støren og Arnesen 2003). Den vertikale kjønnsforskjellen, derimot, er fortsatt klart til stede. Med utgangspunkt i dette prosjektets påvisning av sterkt kjønnsdelte utdanningsvalg i videregående opplæring (Markussen 2003, Markussen og Sandberg 2004, 2005) kan vi ikke konkludere med at kjønn har mistet sin betydning som føring for hvilke valg unge gjør i utdanningssystemet. Vi opprettholder derfor konklusjonen om at våre funn ikke støtter individualiseringstesen, men heller de strukturbaserte verdi- og kulturforklaringene.

I prosjektet har vi også funnet effekt av andre forhold enn de som er knyttet til ungdommens bakgrunn. I analysene våre har vi undersøkt betydningen av elevens tid i skolen. For det første har vi funnet at ungdommens *prestasjoner* og skolefaglige ferdigheter påvirker bortvalget. Ungdom som har hatt ekstra hjelp og støtte har økt sannsynlighet for å slutte. Markussen (2000) har tidligere vist at ungdom som mottar spesialundervisning i segregerte settinger blir i videregående opplæring lengre enn sine medelever, mens dette ikke gjelder de som har spesialundervisning inkludert i ordinære klasser. Den siste gruppen oppnår derimot studie- eller yrkeskompetanse i større grad. Når vi nå har sett på spesialundervisningsselever under ett, har vi altså funnet at de slutter i større grad enn elever som ikke har hatt ekstra hjelp og støtte i grunnskolen. Vi har derimot gjort et annet funn som bekrefter at de som får ekstra tiltak rundt seg, forblir i utdanning i større grad: Elever med svært alvorlig atferdsavvik har redusert sannsynlighet for å slutte enn andre, alt annet likt. Dette funnet har vi forklart nettopp med at de er synlige, de får ekstra ressurser, flere personer rundt seg og ekstra oppmerksomhet, med den følge at de ikke slutter.

Vi vil fremheve at individuelle skoleprestasjoner, målt med karakterer, er det enkeltforhold som i samtlige analysene av bortvalg gjennom tre og et halvt skoleår har hatt entydig sterkest effekt på sannsynligheten for å bli og ikke foreta bortvalg. Jo høyere karaktergjennomsnitt ungdommene har, altså jo bedre de har prestert tidligere i skolegangen sin, jo større er sannsynligheten for at de har forblitt i skolen. De faglig svakt presterende er mer tilbøyelige til å slutte. Også en rekke tidligere studier (Roderick 1993, Althenbaugh m.fl. 1995, Battin-Pearson m.fl. 1995, Janosz m. fl. 1997) har vist at svake skoleprestasjoner er en av de sterkeste variablene for prediksjon av bortvalg. I Norge har også Grøgaard (1997a) vist dette. Vårt funn føyer seg her inn i rekken av en lang rekke studier, både nasjonalt og internasjonalt.

Analysene viser dessuten at innfridd førsteønske, et annet mål på prestasjoner, påvirker bortvalg. Å få innfridd førsteønske er i en viss forstand et mål på skoleprestasjoner. Inntaket til videregående opplæring er karakterbasert, med den modifikasjon at alle har rett til inntak på ett av tre rangordnede alternativer. Søkerne med de beste karakterene står først i køen ved valg av studieretning og skole på grunnkurset. De som er tatt inn førstevalget sitt har som regel prestert bedre enn de som ikke er tatt inn på førstevalget. I analysene våre har vi imidlertid funnet en selvstendig positiv effekt av innfridd førsteønske på sannsynligheten for å bli, også kontrollert for karakternivå.

Vi har også funnet at ungdommenes *innsatsvilje* har betydning for om de blir. Jo mer tid de bruker på lekser, og jo mer arbeid de legger ned, enten dette skjer jevnt og trutt eller i form av skippertak, øker sannsynligheten for at de forblir i videregående. Vårt funn er dermed samsvarende med det Bakken har funnet i et norsk datamateriale (2003), men står i motsetning til Sharp m.fl.(2002) som har konkludert med at tid brukt på lekser bare øker prestasjonene til et visst punkt (jf kapittel 2).

Uansett måletidspunkt har analysene våre avdekket at ungdommenes (evne og vilje til) *tilpasning* til skolen har betydning. Når ungdom ikke mestrer skolen og heller ikke finner seg sosialt til rette, kan de reagere med enten tilbaketrekking eller protest. Vi har funnet at tilbaketrekking i form av fravær har stor betydning for seinere slutting. Noe fravær blir til mer fravær som blir til mye fravær som blir til bortvalg av videregående opplæring. Dette fant også Grøgaards m.fl. (1999), da de viste at skulkere var overrepresentert i Oppfølgingstjenestens målgruppe.

Ved mistilpasning kan alternativet til tilbaketrekking og fravær være protest, og det kan ofte arte seg som avvikende atferd av ulik grad. Vi har funnet at de pliktoppfyllende elevene blir i større grad, mens de med alvorlige atferdsavvik

velger bort videregående i større grad. Nordahl (1998) har vist at ungdom som tilpasser seg skolens verdier, oppnår bedre resultater, mens andre studier har vist at avvikende atferd øker sjansen for at ungdom forlater skolen (Battin-Pearson mfl. 1995).

Et tilsynelatende overraskende funn i våre analyser var at når ungdom hadde svært alvorlig avvikende atferd, økte sannsynligheten for at de forble i utdanning. Man kunne i utgangspunktet forvente det motsatte, nemlig at alvorlige atferdsvansker kunne oppfattes som et uttrykk for sterk mistilpasning og dermed som et forvarsel om bortvalg. At det motsatte skjer, har vi forklart med at dette er ungdom med synlige vansker som krever tiltak, og som også får satt i verk tiltak rundt seg. Tiltakene følges kanskje med ressurser i form av midler, timer og personer, og – ikke minst – oppmerksomhet. Dette siste har trolig stor betydning. Målet med tiltakene er å gi disse ungdommene et best mulig opplærings-tilbud, ikke å forhindre at de slutter. Effekten, at de blir, oppstår likevel, nærmest som en bivirkning. Vi mener at dette funnet er interessant, og at det illustrerer at når det blir satt i verk noen tiltak, er det mulig å holde på ungdommene.

Vi har i disse omfattende analysene ikke kunnet avdekket effekter av andre forhold knyttet til det som skjer inne i skolen, verken i negativ eller positiv retning. Her må det understrekes at det vi har undersøkt er elevenes vurdering av det faglige og sosiale læringsklima og deres vurdering av bruk og virkning av ulike arbeidsmåter, samt deres egenvurdering av hva de selv er gode til. Dette er på ingen måte godt nok til å kunne foreta en analyse av det som skjer på læringsarenaen. Med de dataene vi har samlet inn, har vi ikke satt oss fore å gi en omfattende analyse av hvilke forhold på læringsarenaen som har betydning for bortvalget. Til det dekker den kvantitative datainnsamlingen et altfor smalt spekter av det som skjer på læringsarenaen i kommunikasjonen og samspillet mellom elever og lærer og elevene i mellom. Ikke desto mindre har vi inkludert noen skolevariable i analysene, og det er vår vurdering at det er interessant at ingen av disse viste seg å ha effekt på sannsynligheten for å velge bort videregående opplæring. Dette kan være et signal om at vi ikke har hatt til rådighet variable som virkelig fanger opp det som skjer på læringsarenaen. Men det kan også være en indikator på at læringsarenavariabeler betyr mindre enn egenskaper knyttet til elevene, slik som sosial bakgrunn, prestasjoner, innsats og tilpasning til skolen. Det var slik Coleman (1966) konkluderte; at skolens innsats betydde lite for elevenes prestasjoner, men at sosial bakgrunn derimot var grunnleggende for prestasjoner og suksess i utdanningssystemet.

Alle analysene våre har vist oss at ungdommenes *motivasjon* har betydning for om de blir i videregående eller ikke. Jo høyere utdanningsmål ungdommene

sier at de har, jo større er sannsynligheten for at de ikke slutter i videregående før de er ferdige. Dette er i samsvar med konklusjoner hos en rekke utdanningsforskere (Roderick 1993, Althenbaugh m.fl. 1995, Janosz m. fl. 1997).

Den motivasjonen som ligger til grunn for valg av studieretning i videregående, har også betydning for bortvalget. Her fant vi forskjell etter om ungdommene var primært ytre eller indre motivert (jf Stipek 2002). Vi fant at de som velger retning ut fra et ønske om å komme raskt ut i jobb og begynne å tjene penger (ytre motivasjon), slutter i større grad, mens de som valgte studieretning ut fra interesse (indre motivasjon) blir i større grad.

Utdanningen foregår innenfor noen rammer. De *rammefaktorene* vi har hatt mål på i analysene, er studieretning og fylke. Uansett tidspunkt har vi avdekket fylkesvis og studieretningsvis variasjon i bortvalget. Bortvalget på de yrkesfaglige studieretningene er betydelig større enn på de studieforberedende. Som vist i avsnitt 4.3 er bortvalget stort på alle de yrkesfaglige retningene og alarmerende stort på noen av dem. Hotell og næring peker seg ut som studieretningen med det aller største bortvalget. Det er også noen fylkesvise forskjeller. Bortvalget er størst i Vestfold og minst i Buskerud. De studieretningsvise og fylkesvise forskjellene er vanskelig å forklare med utgangspunkt i de kvantitative dataene. Selv når vi har kontrollert for et bredt spekter av variabler, gjenstår selvstendige effekter av variabelen studieretning. Derfor har vi i prosjektet gjennomført en kvalitativ studie av bortvalget på de tre studieretningene byggfag, helse- og sosialfag og hotell og næring i alle fylkene, for å forsøke å identifisere noen forhold som kan forklare det høye bortvalget på de yrkesfaglige retningene. Dette rapporteres i kapittel 5 i denne rapporten.

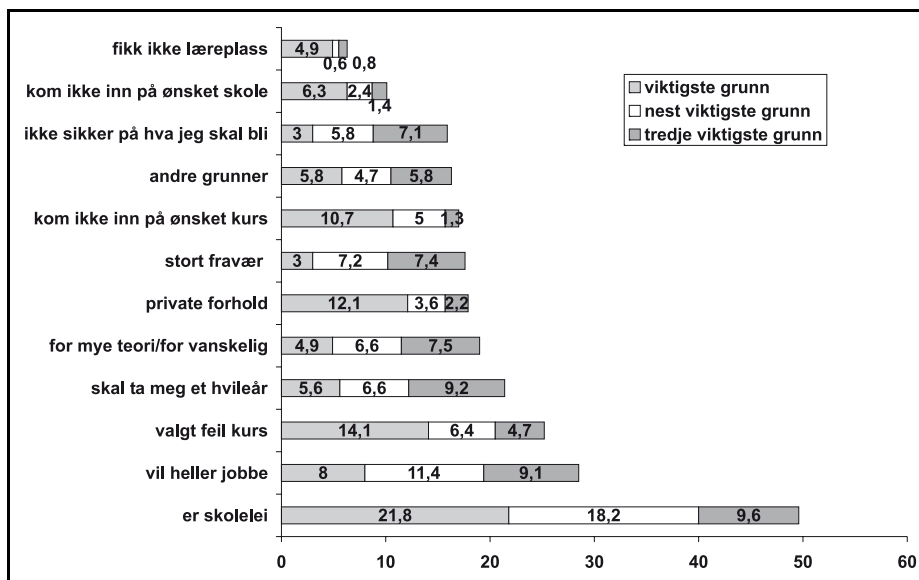
I analysene har vi undersøkt hva ungdommene bruker fritida si på for å kunne se om det er noen sammenheng mellom *fritidsbruk* og bortvalg av videregående opplæring. Vi fant at ungdom som var venneorienterte sluttet i større grad enn de som drev med organisert virksomhet. Dette funnet støttes av Knudsens (1980) teori og skolekomplementære og skolekonkurrerende fritidsaktiviteter. Også Heggen m.fl.(2003) viste hvordan ungdom som finner seg til rette i skolen også finner interesse for å drive med organisert virksomhet. Aktiviteten og organiseringen innenfor skolen og de organiserte fritidsaktivitetene kan ha mange fellestrekk: Som arenaer har de det til felles at det drives strukturert virksomhet innenfor faste rammer. Det er nærliggende å tro at de samme individene som tiltrekkes av skolegang og tilpasser seg skolen, også finner seg til rette innenfor organiserte fritidsaktiviteter. Når de venneorienterte slutter i større grad, handler nok det om at venneorienteringen også er et uttrykk for at skolen ikke er den viktigste arenaen i livet deres.

Oppsummert: Figur 4.8 viser oss at bortvalg av videregående opplæring i stor grad handler om den bakgrunnen elevene kommer fra. Jenter og gutter som kommer fra hjem hvor foreldrene er opptatt av og støttende i forhold til utdanning, vil prestere godt i ungdomsskolen. De greier seg godt faglig. Dermed vil de også finne seg til rette på ungdomsskolen i videre forstand, noe som betyr at de ikke trenger å trekke seg tilbake (fravær) eller gjøre opprør i form av avviken- de atferd. De har lært hjemme (av sine høyt utdannede foreldre) at utdanning er viktig, men at det krever innsats for å prestere. Når de begynner på skolen møter de en arena med et verdsett som de kjenner igjen hjemmefra og som de behersker. Disse ungdommene er pliktoppfyllende og yter fordi de har ambisjo- ner, og innsatsen gir resultater i form av gode prestasjoner og gode karakterer. Som vi har kommentert over, bekrefter disse funnene tidligere forskning på området. Det vi ser her er en illustrasjon av reproduksjon av sosial ulikhet (Hernes1974) gjennom grunnskolen og videregående opplæring.

4.9 Ungdommenes subjektive begrunnelser for å velge bort videregående opplæring

Som figur 4.1 viser, hadde 21 prosent av alle ungdommene vi følger sluttet i vi- deregående før de var ferdige frem til midten av det fjerde skoleåret. Mange av dem hadde likevel, som vist i avsnitt 4.2, valgt å returnere til skolen.

Vår plan har vært at ungdommene som sluttet, også de som senere har retur- nert, skulle fylle ut prosjektets slutterskjema. Her spurte vi blant annet om ung- dommens subjektive begrunnelse for å slutte og om hva de gjorde i stedet for å være i videregående opplæring. Utfyllingen av slutterskjema har ikke gått som planlagt. Hovedårsaken har vært det betydelige omfanget av slutting mellom skoleår. Når en ungdom som var elev ved slutten av et skoleår ikke møtte opp igjen ved neste skoleårs begynnelse, var det ofte for sent å få denne ungdommen til å fylle ut skjemaet. Et skjema sendt i posten til en ungdom som nettopp har bestemt seg for å slutte i videregående blir sjelden utfylt og returnert. Derfor ble noen av ungdommene kontaktet over telefon, noe som bidro til noen flere ut- fylte slutterskjemaer. I alt har 638 eller 31 prosent av de 2045 ungdommene som har sluttet, fylt ut slutterskjema. Dette er en lav svarprosent, men vi vil likevel presentere ungdommenes egne begrunnelser for å slutte. Dette presenteres i fi- gur 4.9.



Figur 4.9 Ungdommenes egne begrunnelser for å slutte i videregående. Separat for viktigste, nest viktigste og tredje viktigste grunn (n=638). Viktigste grunn summerer til 100 prosent fordi alle har oppgitt denne. Nest viktigste og tredje viktigste grunn summerer ikke til 100 prosent fordi ikke alle har oppgitt mer enn en grunn.

Figur 4.9 viser at den viktigste grunnen for å slutte i videregående opplæring, slik ungdommen selv opplevde det, var at de var skolelei. Den nest viktigste grunnen var at de ønsket å jobbe. Vi registrerer at denne begrunnelsen ble viktigere i forhold til de andre grunnene etter hvert som tida gikk. De grunnene som deretter ble oppgitt av flest var at de hadde valgt feil kurs og at de ønsket seg et hvileår. Det bildet vi viser her er svært sammenfallende med det vi viste i de to forrige rapportene fra prosjektet (Markussen og Sandberg 2004: 109, Markussen og Sandberg 2005: 113). Da analyserte vi begrunnelser fra henholdsvis 424 og 556 slutttere. Nå har vi altså opplysninger fra ytterligere 82 slutttere, men bildet endres ikke av dette. Dette kan oppfattes som en indikator på at dette ville vært bildet også om vi hadde fått svar fra mange flere av sluttterne, og at vi i figur 4.9 dermed har et representativt bilde av ungdommenes subjektive begrunnelse for å velge bort videregående opplæring.

De ulike begrunnelsene kan grovt grupperes i tre, push-begrunnelser (begrunnelser hvor ungdommen sier at det er forhold ved skolen som skyver han/henne ut), pull-begrunnelser (begrunnelser hvor ungdommen sier at det er for-

hold utenfor skolen som trekker han/henne ut) og til slutt diverse begrunnelser som ikke er knyttet direkte til skolen. Vi ser at ungdommene, når de har blitt bedt om å krysse av for ulike begrunnelser, har valgt push-begrunnelser i langt større utstrekning enn pull-begrunnelser. Det er bare begrunnelsene om at de heller vil jobbe og at de ønsker seg et hvileår som kan karakteriseres som pull-begrunnelser. Dette betyr at ungdommene, i følge sine egne begrunnelser, i større grad ønsker å slutte i videregående pga. forhold ved videregående som de vil slippe unna, enn at de ønsker å slutte fordi det er noe der ute som er mer attraktivt.

4.10 Fikk slutterne seg en jobb?

Dersom en ungdom velger bort videregående opplæring er det avgjørende hva de går til i stedet. Dersom han eller hun klarer å skaffe seg en jobb som de klarer å holde på, kan dette for mange være et bedre alternativ enn å fortsette i videregående opplæring. Det er ikke gitt at alle skal gjennomføre og bestå videregående. Men dersom de som slutter ikke får seg en jobb, men i stedet går ut i ledighet, er det absolutt grunn til å være bekymret.

Vi har sett på om slutterne fikk seg en jobb. Informasjon om dette har vi fra registerdata og spørreskjema-data. I registerdata finnes informasjon om aktivitet, en såkalt OT-kode, når ungdommene er registrert av Oppfølgingstjenesten. Denne kan blant annet fortelle om ungdommene er syke, i utlandet, i militæret, gravide eller om de har skaffet seg en fast eller midlertidig jobb. Der denne koden viser at en slutter er i arbeid, regner vi det som en relativt sikker opplysning.

I tillegg har vi også informasjon om hva ungdommene gikk til fra prosjektets eget slutterskjema. Som redegjort for i forrige avsnitt har bare 31 prosent av slutterne svart på dette, men for de som selv har oppgitt at de gikk over i jobb da de sluttet i videregående, regner vi dette som sikker informasjon.

Midt i det fjerde skoleåret hadde 15,1 prosent, eller 1468 av ungdommene i vårt utvalg, sluttet i videregående opplæring før de var ferdige og de var fortsatt utenfor opplæring. Av disse 1468 ungdommene har vi relativt sikre opplysninger om at 475 eller 32,4 prosent gikk over i jobb da de sluttet.

Dette tallet må ikke oppfattes som fasiten på hvor mange av slutterne som fikk seg en jobb. Det er godt mulig at flere av de som i Oppfølgingstjenestens registre står oppført med det vi kaller OT-administrative koder (under rådgivning, veiledning, venter på svar, sagt nei til plass osv) faktisk hadde skaffet seg en jobb uten at dette er registrert, slik at det faktiske tallet er høyere. Ettersom vi har registrert aktivitet ved slutting, og ikke har fulgt disse ungdommene etter at de forlot videregående, kan det være at noen av dem har skaffet seg en jobb

etter hvert. Det kan også tenkes at noen av de som gikk over fra skole til en jobb, har mistet denne jobben etter kort tid.

Til tross for disse forbeholdene, er det vår vurdering at det var bekymringsfullt mange som valgte bort videregående opplæring uten å ha en jobb å gå til. Å havne i lange ledighetsperioder i ung alder kan være starten på en langvarig ledighetskarriere, starten på en marginalisering i forhold til arbeidslivet for en lang periode og kanskje for alltid (Grøgaard 2000). Vi mener at alt for mange unge på denne måten har fått en svært dårlig start på sitt forhold til arbeidslivet, en start som kan vise seg svært vanskelig å rette opp.

Vi har sett på hvordan slutternes tilknytning til arbeidslivet så ut i de sju fylkene i undersøkelsen. Dette viser vi i tabell 4.16.

Tabell 4.16 Andel av slutterne i hvert fylke som gikk over i en jobb da de sluttet. N (antall sluttet) oppgitt for hvert fylke

	Andel	N
Telemark	46,5	129
Vestfold	43,0	270
Hedmark	40,1	152
Buskerud	32,9	164
Østfold	32,1	168
Akershus	27,2	360
Oslo	14,2	225
Alle	32,4	1468

Tabell 4.16 viser at det var fylkesvise forskjeller i andelen sluttet som gikk til en jobb. Vi ser konturene av en sentrum-periferi dimensjon. Andelen som hadde skaffet seg en jobb var lavest i Oslo og høyest i Hedmark, Vestfold og Telemark, mens Buskerud, Østfold og Akershus plasserer seg i en midtkategori. Det ser ut til at det var vanskeligere for ungdom i sentrale strøk (Oslo og til dels Buskerud, Østfold og Akershus) å skaffe seg jobb, enn for ungdom fra mer desentrale fylker.

Vi har også sett på andelene som skaffet seg jobb i forhold til hvilken type studieretning de sluttet på, og fant at 23,7 prosent av de som sluttet på en studieforbereende retning og 34,7 prosent av de som sluttet på en yrkesfaglig retning fikk seg jobb (ikke vist i tabell). At en større andel av yrkesfagelevne enn de på studieforbereende retninger fikk seg arbeid, kan forklares med at de gjennom sin avbrutte utdanning faktisk har skaffet seg en kompetanse som kan anvendes i arbeidslivet, men det kan også være at de gjennom status som yrkesfagelev har skaffet seg kontakter i arbeidslivet, for eksempel i praksisperioder, som de kan ha benyttet for å skaffe seg en jobb.

5 Samtaler med ungdom utenfor videregående opplæring

5.1 Alarmerende bortvalgsandeler

Dette kapitlet rapporterer fra en kvalitativ studie basert på samtaler med ungdom som har valgt å slutte eller å ta en pause fra videregående opplæring. Bakgrunnen for denne kvalitative studien er at det i prosjektet Bortvalg og kompetanse ble funnet oppsiktsvekkende bortvalgsandeler i enkelte studieretninger. Når en betraktet bortvalget fordelt på fylker, kom det frem alarmerende andeler enkelte steder. I Oslo, Buskerud og Vestfold hadde over 40 prosent av elevene på hotell- og næringsmiddelfag sluttet, og ingen av fylkene hadde en lavere slutterandel enn 20 prosent i denne studieretningen. Oslo hadde dessuten en bortvalgsandel i byggfag på 33 prosent, mens den var på 28 prosent i Vestfold. Lavest andel sluttere i byggfag, kunne man finne i Akershus og Buskerud, i begge fylker dreide det seg om 18 prosent. Bortvalget i helse- og sosialfag varierte mellom 25 prosent i Akershus og 10 prosent i Buskerud (Markussen & Sandberg 2005: 107).²³

Ved hjelp av multivariate analyser med data fra to og et halvt års forløp, ble forhold som bidrar til bortvalg identifisert. Utover betydningen av en rekke nærmere definerte forhold, fant en at det å ha blitt elev i en yrkesfaglig studieretning (som blant annet helse- og sosialfag, byggfag eller hotell- og næringsmiddelfag) hadde negativ effekt på det å fortsatt være elev i videregående opplæring.²⁴ Det vil si at på disse studieretningene er det ikke bare de svakest presterende elevene med høyt fravær, svake utdanningsambisjoner eller liten hjemme-støtte for utdanning som slutter. Dette tydet på at et kvalitativt dypdykk kunne være egnet til å identifisere studieretningsinterne forhold av betydning for bortvalget.²⁵ Tanken var rett og slett å få sluttere i tale om hvilke for-

23 Også andre studieretninger hadde høye bortvalgsandeler når dette ble målt midt i det tredje opplæringsåret. I alle de syv fylkene sett under ett hadde 26 prosent av elevene i mekaniske fag sluttet, 31 prosent i trearbeidsfag og 19 prosent i salg og service (ibid: 105).

24 Det å være elev i Østfold, Buskerud eller Telemark hadde en positiv effekt på det å bli værende i skolen (med Akershus som referansefylke), mens det å være elev i en av studieretningene MK, HS, EL, ME, HN, NA, TB, BY, TR, SA eller FO bidro til å øke sannsynligheten for slutting (med AF som referansekategori).

25 Markussen, Eifred: Bortvalg og kompetanse – kvalitativ utvidelse av prosjektet. Notat til Østlandssamarbeidet av 6. juli 2005.

hold som hadde hatt betydning for at de valgte å slutte eller ta en pause fra videregående opplæring.

5.2 Utvalg og gjennomføring

I stedet for å forsøke å oppspore sluttetere blant de opprinnelige grunnskoleelevene i dette prosjektet, ble det vurdert som mer fruktbart å få treffe ungdom som nylig hadde sluttet og som enda kunne fortelle om hva som førte til at de bestemte seg for å slutte. Det er ungdom som sluttet i perioden fra september 2005 frem til januar 2006 som inngår i undersøkelsen. Vi ønsket også at ungdommene skulle ha vært i videregående opplæring en viss tid med tanke på at de skulle ha dannet seg et inntrykk av læringsmiljøet og av hvordan opplæringen foregikk. Derfor ble sluttetere fra vkt i prinsippet foretrukket, men vi ville også snakke med ungdom som hadde sluttet i grunnkurs etter å ha gått der en stund.

Som vist i tidligere rapporteringer i prosjektet Bortvalg og kompetanse, er særvilkårselever sterkt representert blant sluttetere, mens de ungdommene som får svært tett oppfølging, i mindre grad ser ut til å «slippe fri».²⁶ For å få innblikk i studieretningsspesifikke forhold, ønsket vi å snakke med sluttetere som ikke var særvilkårselever eller elever med store atferdsproblemer. Det har vært forhold i skolehverdagen som har primær interesse i dette prosjektet, forhold som de kvantitative analysene ikke har kunnet avdekke eller beskrive.

Det var ønskelig at alle fylker som deltar i Bortvalgsprosjektet, var representert, og at en konsentrerte undersøkelsen om enkelte studieretninger. Dersom vi bare ville forholde oss til de studieretningene med størst andel sluttetere, ville vi fått en overvekt av guttedominerte retninger (jfr Markussen & Sandberg 2005: 105). Studieretningen for hotell- og næringsmiddelfag ble valgt, som en nokså kjønnsnøytral studieretning. Dessuten byggfag som en guttedominert retning og helse- og sosialfag som en jentedominert retning. Som et utgangspunkt var det ønskelig at alle fylker skaffet kontakt med seks sluttetere, fordelt på de tre studieretningene, hvilket ideelt sett ville utgjøre 42 sluttetere.

I slutten av januar 2006 satte vi strek etter å ha gjennomført 40 intervjuer med ungdommer. Oppsummert kan følgende sies om hvordan disse fordeler seg etter:

²⁶ Sannsynligheten for å være utenfor videregående opplæring to og et halvt år etter avsluttet grunnskole økte når ungdommene hadde alvorlige atferdsavvik, men ble redusert når de hadde svært alvorlige atferdsavvik (Markussen & Sandberg 2005: 116).

- **Fylke:** Fem ungdommer i Østfold, fire i Oslo, syv i Hedmark og seks i hvert av fylkene Vestfold, Telemark, Buskerud og Akershus
- **Kjønn:** 21 jenter og 19 gutter
- **Studieretning:** 16 fra helse- og sosialfag, 13 fra byggfag og 11 fra hotell- og næringsmiddelfag
- **Trinn:** 22 fra GK og 18 fra vkI

Det var et poeng at slutterne skulle komme fra skole og ikke fra opplæring i bedrift, ettersom bortvalget i skolen krevde forklaringer. De viktigste hypotesene eller spørsmålene som ble formulert på forhånd om årsaker til slutting, dreide seg om forhold i skolen, inkludert grunnskolen: om kvaliteten i rådgivningen eller yrkesveiledningen er så dårlig at den forårsaker feilvalg og dermed bortvalg; om arbeidsmåtene på studieretningen fører til slutting; om innholdet var vanskeligere enn ungdommene hadde trodd; eventuelt at de hadde oppdaget at yrkesutdanningen likevel ikke var teorifri (se for øvrig problemstillinger nedenfor).²⁷

Bortvalgsprosjektets kontaktpersoner i fylkene hjalp til med den første henvendelsen til sluttere med forespørsel om de ville delta i undersøkelsen. Et ukjent antall ungdommer svarte nei til dette. Det var imidlertid også et betydelig antall som svarte ja, men uten å stille på avtalt sted til avtalt tid. Bare i Akershus ble det gjort ni avtaler som ikke resulterte i intervjuer. Det syntes imidlertid som om det var lettere for mange av ungdommene å samtykke til et intervju på telefon i stedet for samtale ansikt til ansikt. Dette er neppe tilfeldig. For det første kunne intervjuet da som regel komme i gang ganske umiddelbart, mens ungdommen fortsatt så muligheten for det. Med en avtale om oppmøte en annen dag, var det ofte skjedd noe i mellomtiden, det passet likevel ikke den dagen, men uten at ungdommene ga beskjed om det, de kunne også ha glemt det. For mange kan nok dette ha sammenheng med en situasjon hvor andre forhold konkurrerer om ungdommens oppmerksomhet, «de kan ha mye å tenke på», som en av kontaktpersonene poengterte. En annen fordel med telefonintervju er trolig at dette kunne skje i ungdommens eget hjem.²⁸ Telefonintervju har også i andre undersøkelser vist seg å gi langt høyere responsrate enn personlige

27 Markussen, Eifred: Bortvalg og kompetanse – kvalitativ utvidelse av prosjektet. Notat til Østlandssamarbeidet av 6. juli 2005.

28 Så lenge vi var avhengige av et formidlende mellomledd for å komme i kontakt med ungdommene, var det også hensiktsmessig å benytte lokaler som disponeres av de lokale utdanningsmyndighetene på stedet. Intervjuene som ble gjennomført i møter med ungdommene kunne skje på videregående skole, i OTs lokaler, i fylkeshuset eller andre offentlige bygninger, kurssentre eller lignende. Sammenlignet med telefonsamtale synes terskelen for ungdommene å ha vært noe høyere for å møte opp på en slik arena.

intervjuer, samtidig som det er vanskelig å trekke klare slutninger om forskjeller i validitet mellom de to intervjumetodene (Stangeland 1995). I denne undersøkelsen har vi en kombinasjon av personlige intervjuer og telefonintervjuer, det dreier seg om 24 personintervjuer og 16 telefonintervjuer.

Som takk for innsatsen fikk ungdommene CD-gavekort. Dette kan ha motivert en del av dem for intervju, bare én ga uttrykk for at det slett ikke var viktig for ham å få gavekortet tilsendt. Selv om vi kan anta at ungdommene i utgangspunktet kan ha vært motivert for intervju ut fra utsiktene til CD-gavekort, viste de gjennom forløpet av samtalen ofte stor tillit til intervjueren gjennom meddelelsene om hvilke vanskeligheter de hadde hatt på skolen, både av sosial og faglig art. Enkelte berettet dessuten om forhold i hjemmet som var vanskelige, andre valgte å holde noe for seg selv, etter å ha svart bekræftende på spørsmålet om det var noe i deres privatliv som gjorde det vanskelig for dem å gjennomføre skolegangen, atter andre ønsket å fortelle også om de vanskeligste temaene. De aller fleste svarte imidlertid benektende på spørsmålet om det var private forhold som gjorde at de ikke kunne fortsette.

Et annet spørsmål er hvordan ungdommene kan tenkes å ha vært påvirket til å svare på den ene eller andre måten, derfor noen ord om hvem som foretok intervjuene. Forskerne Inge Ramberg og Berit Lødding stod for intervjuingen, hvert intervju ble gjennomført av bare en av oss, og vi snakket begge med både gutter og jenter. Det er vanskelig å overskue om, og i så fall hvordan motsatt eller samme kjønn hos intervjuer og intervjuet kan ha influert på intervjusituasjonen. Alder er imidlertid også en faktor. For å si det forsiktig: Ingen av intervjuerne vil kunne oppfattes som jevnaldrende med ungdommene, sannsynligvis heller ikke på telefon. Dette har ikke nødvendigvis vært noen ulempe i intervjusituasjonen. At det var en voksen person og ikke en jevnaldrende som intervjuet dem, kan ha inngitt tillit hos ungdommene, kanskje spesielt når intervjueren var en utenforstående uten etablerte lojaliteter. Et annet aspekt handler om undersøkelsen som forskningsprosjekt. Som forskere kan vi anta at vi har blitt oppfattet som representanter for eller produkter av et utdanningssystem som nettopp disse ungdommene har ønsket å komme på avstand fra. Dette kan ha vært én av årsakene til at det var vanskelig å rekruttere intervjupersoner. Det kan også ha ført til at ungdommene mer eller mindre bevisst har gitt uttrykk for synspunkter som de tror at vi helst ville høre. For eksempel er det ganske få blant ungdommene som har gitt uttrykk for at de tror de skal kunne klare seg uten utdanning, men et par av ungdommene har faktisk også argumentert i denne retningen.

I sum er det vår vurdering at intervjumaterialet er meget verdifullt. Vi har inntrykk av at ungdommene har vært tillitsfulle, meddelsomme og troverdige i

de svarene de har gitt. Materialet gir innblikk i ulike sider ved skolehverdagen beskrevet med ungdommenes egne ord. Med dette utgangspunktet bør det være mulig å innfri en sentral forventning til prosjektet om at ungdommenes egne begrunnelser for å slutte, skal gjøre det mulig å identifisere nye tiltaksområder som de kvantitative analysene ikke har avslørt.

5.3 Den samtalskapede virkelighet

40 intervjuer gir et meget stort materiale for en kvalitativ undersøkelse. Det er likevel ikke noe formål med denne undersøkelsen at den skal gi et representativt bilde av sluttene og slutting. Hensyn til representativitet er ivaretatt i den kvantitative undersøkelsen, der vi på grunnlag av funn i utvalget av avgangselever fra grunnskolen kan trekke konklusjoner for hele populasjonen. Vår kvalitative undersøkelse kan ikke stadfeste hvor vanlig det er å slutte for eksempel på grunn av dårlig økonomi, heller ikke hvilken effekt (et nærmere definert mål på) dårlig økonomi har for slutting når man også kontrollerer for andre forhold, slik en kan gjøre i multivariate analyser. Her er det selve situasjonsbeskrivelsen og de årsakssammenhengene som ungdommen fremhever, som er interessante. Kjeder av begivenheter, fra hvordan det har seg at familien har dårlig råd, til hvilke konsekvenser dette har i skolesituasjonen, er i fokus her. Det er ikke det «objektivt sett» vanlige slutttemønsteret, men de subjektive og erfarte årsakssammenhengene som har ført frem til sluttingen, slik dette formidles av ungdommen selv, som har interesse i dette prosjektet.

De årsakssammenhengene som ungdommene formidler, vil være subjektive også i den forstand at det meget vel kan eksistere andre oppfatninger eller alternative forklaringer for hvorfor eleven sluttet. Vi har ikke innhentet informasjon om ungdommene fra andre. Det betyr at en ung gutts beretning om, la oss si giddele lærere, sikkert ville ha vært tilbakevist eller moderert dersom de omtalte lærerne hadde fått et ord med i laget. Her er det ungdommenes oppfatninger som gjelder, og en må være klar over at ungdommene har kunnet presentere seg selv og sine egne handlingsmønstre uten annen korreksjon enn lytting og kritisk spørring fra intervjueren. Det kan meget vel være at ungdommene har vært selektive med hensyn til hva de har fortalt oss. De kan mer eller mindre bevisst ha tilbakeholdt informasjon, særlig når det handler om konflikter de har vært oppe i. Det mest interessante for oss har uansett vært ungdommenes beretninger om hvordan skolen har taklet eller ikke taklet vanskelighetene. På denne måten kan man kalle intervjuet for en faglig samtale, der «målet er å inn-

hente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene» (Kvale 1997/2001: 21).

5.4 Problemstillinger i intervjuet

Intervjuguiden har hatt fokus på sluttingen, men med flere innfallsvinkler.²⁹ Ungdommen ble tidlig i intervjuet bedt om å fortelle hvordan de hadde opplevd å gå i den aktuelle studieretningen og hva de trodde kan være årsaker til at mange slutter, samt hvorfor de selv hadde sluttet. Etter samtale om nåsituasjonen, jobb eller utsikter til jobb, og videre planer, dreide intervjuet seg mot valgsituasjonen i 10. klasse og informasjonen de hadde fått om den studieretningen de hadde begynt på. Forventningene til videregående opplæring ble berørt før spørsmål om hvilke erfaringer de etter hvert gjorde seg, ble viet en del oppmerksomhet. En serie spørsmål handlet om faglige og sosiale aspekter ved opplærings situasjonen og relasjonene til lærerne og medelever. Mot slutten av samtalen ble ungdommen bedt om å fremheve hovedårsak og medvirkende årsaker til at han eller hun hadde sluttet, før de avslutningsvis fikk fortelle om sine eventuelle planer og forventninger til fremtiden.

Som nevnt, ble ungdommene spurt om det var forhold i privatlivet som gjorde at de ikke klarte å fortsette. I sammenheng med valgsituasjonen ble de spurt om foreldrene hadde ment noe om hva de skulle velge. Utover dette ble familie og bakgrunn ikke aktivt brakt på bane, men enkelte ungdommer kunne selv trekke frem foreldrenes utdanningsnivå eller foreldrenes manglende erfaring fra videregående opplæring, i beskrivelser av sin egen opplærings situasjon.

5.5 Teoretiske implikasjoner

I kapittel 2 i denne rapporten, som handler om Bortvalgprosjektets teoretiske grunnlag, gjennomgås en rekke teoretiske bidrag som forklarer sosial reproduksjon i utdanningssystemet (verdiforklaringen, kulturforklaringen og sosial posisjonsteori) på den ene siden. På den andre siden omtales individualiseringsteoretikerne som hevder at utdanningsvalg i dag i større grad må sees som et resultat av individers interesser og selvrealiseringsprosjekter, altså mer fristilt fra familietradisjoner og sosiale strukturer enn tidligere.

²⁹ Intervjuguiden finnes som vedlegg 2 i denne rapporten.

Teoriene om sosial reproduksjon er imidlertid formet som forklaringer på atferd i skoledelen av utdanningssystemet, det vil si de er i første rekke utarbeidet som forklaringer på hvordan en sosialt skjev rekruttering til langvarige teoretiske utdanninger opprettholdes. Innenfor mange av yrkesfagene kan man lett forestille seg at det finnes andre sosialiseringprosesser, det vil være flere og andre ferdigheter som premieres enn de teoretiske. En kan for eksempel tenke seg at det i de klassiske håndverksfagene finnes lærere som forutsetter at elever kan håndtere verktøy, mens det i virkeligheten varierer hvorvidt ungdom har lært dette hjemmefra, så å si. Samtidig kan ungdommene registrere at medelever har både teoretiske og praktiske ferdigheter som er i overensstemmelse med det håndverket som de peiler seg inn mot.

Vi antar altså at det finnes noen sosialiseringsarenaer som er annerledes i mange av yrkesfagene enn i allmennfagene, det vil være andre ferdigheter som premieres. Enkelte ungdommer vil i høy grad «konkurrere på bortebane» (Grøgaard 1997c) i en yrkesfaglig opplærings situasjon. Det er likevel mulig at prosessene som utspiller seg i utskillingen av hvem som blir og hvem som slutter, er nokså like. Det handler om å ha de rette ferdighetene samt en verdiorientering eller en innstilling til arbeidet som gjenkjennes og premieres av lærerne. En indikasjon på at det foregår en slik sosialisering, ser vi når det gjelder hvem som får læreplass: dette gjelder oftest de læreplassøkerne som har foreldre med yrkesfaglig videregående opplæring (Markussen og Sandberg 2005: 40). Hva ferdighetene består i innenfor de forskjellige yrkesfagene i sammenligning med langvarige teoretiske utdanninger, vil variere, men prosessene kan være nokså like.

Vi skal ikke her ta stilling til om teorier om sosial reproduksjon eller individualiseringsteorier er best egnet til å forklare slutting. Her er vi i den privilegerte situasjonen at vi kan få innblikk i ungdommers uttrykte oppfatninger om slike sammenhenger. Vi skal legge merke til hvilke forhold de vektlegger i sine fortellinger om hvorfor de sluttet. Som vi skal se, kan foreldres utdanningsnivå trekkes frem av ungdommene i beskrivelsene av deres skolesituasjon. Det handler ofte om signifikante andre, også lærere og medelever, som har hatt betydning i ungdommens skolehverdag og det vi kan oppfatte som deres identitetsprosjekter som har pågått der. På denne måten kan det synes som intervjumaterialet kan brukes til støtte for individualiseringsteoretikere som Anthony Giddens som er opptatt av hvordan selvet er et refleksivt prosjekt og hvordan individene tilbys et stort tilfang av valgmuligheter i utformingen av sine livsplaner og sin livsstil, som materiale i en fortelling om hvem de er (Giddens 1991: 81). Dette kan være fordi vi nettopp fokuserer på individenes fortellinger (narrativer) om hendelsesforløp og bakgrunn for beslutninger om å slutte. Vi kan imidlertid merke oss at ung-

dommene ikke gir uttrykk for at de har hatt fritt valg på øverste hylle, men at de har formet sine valg i overensstemmelse med hvordan de har oppfattet mulighetene de har hatt til rådighet (jf drøftingene av begrenset rasjonalitet i kapittel 2 i denne rapporten). Når familiebakgrunnen har vært trukket fram, er det interessant å merke seg hvordan dette inngår i en fortelling om hvem de er og hvilke muligheter de ser for å påvirke sin egen opplærings situasjon.

Vi skal se at enkelte finner årsakene i seg selv for at de mislyktes med sitt utdanningsvalg. Briten Basil Bernstein så allerede på slutten av 50-tallet for seg en situasjon hvor sosial ulikhet legitimeres gjennom individualisering av ansvaret for det å mislykkes i utdanningssystemet (sitert i Trow 1977: 113).

5.6 Sluttene i sosiale roller

Vi har ikke samhandlingsdata, men intervjuer med enkeltindivider som har fortalt om relasjoner til lærere og medelever. På dette grunnlaget kan vi fremheve noen typiske sosiale roller basert på hva ungdommene har fortalt. Ikke sjelden refererer de, kanskje spesielt jentene, til valg av klær og smykker som signaler om hvem de er og ikke er, og det er kanskje ikke tilfeldig at dette temaet har vært mest fremme på telefon, hvor intervjuer og den intervjuede ikke ser hverandre. Det er tydelig at ungdommene tolker hverandres klær som uttrykk for hvem de vil være eller hvilken gruppering de ønsker å assosieres med, og de omtaler egen stil som i tråd med eller i opposisjon til den stilen som medelever holder seg til. I sosiale samhandlingssituasjoner vil kunnskaper om slike symboler eller identitetsmarkører være en del av ungdommenes praktiske bevissthet (Giddens 1991: 36). Når noen elever kalles berter, handler dette om deres valg av klær, frisyre og smaksmessige preferanser. Å skille berter fra nerde-jenter krever kompetanse i å tolke de symbolene jenter tar i bruk, men også kunnskaper om hvilket repertoar av uttrykk som står til rådighet (Gombrich 1960). Fra observasjoner av og intervjuer med ungdom bemerket Lyng (2004) i hvilken grad samhandlingen er preget av tydelige markeringer av hvem de er – og hvem de i hvert fall ikke er. Å være ungdom på vei til å bli voksen, hevder hun, innebærer at en lærer seg å manøvrere i det komplekse symboluniverset som preger samfunnet (Lyng 2004: 21). Uten samhandlingsdata har vi ikke tilgang til slike prosesser, og det å skissere typer av sosiale roller, er heller ikke vårt primære anliggende. Vi har imidlertid ungdommers poengteringer av egen stil og bruk av symboler på hvem de vil være i situasjoner hvor disse gjøres meningsbærende. Vi har ikke foretatt deltagende observasjon, men vi har tilgang til ungdommenes egne utsagn og tolkninger av slike sosiale markører.

I fortellingene om slike symboler og om medelevers og læreres atferd, kommer det til syne noen «typer» eller «roller». Disse rollene er ikke ungdommenes egne betegnelser på måter å være på, slik det gjelder et godt stykke på vei i de elevrollene som tegnes av Lyng (2004). Det er snarere komplekse former for persontyper eller måter å handle på – kort sagt betegnelser på visse handlingsmønstre som trer frem i ungdommenes fortellinger om hvorfor de sluttet. Betegnelsene «Den ensomme», «Tvileren» «Handlingens mann» etc. er våre betegnelser på noen typiske rollefigurer innenfor de hendelsesforløpene som ungdommene forteller om. Snarere enn posisjoner i todimensjonale diagrammer med nøye beskrevne egenskaper og knipper av tilbøyeligheter, er disse rollene mer å forstå som typer som nærmest «ramler ut» av de fortellingene som ungdommene presenterer.

5.7 Generelle, ikke-studieretningsspesifikke årsaker til slutting

Når vi tar for oss fortellingene om årsaker til slutting som synes å være fremtredende på den enkelte studieretningen, er det ikke nødvendigvis slik at et tema er enestående for den enkelte studieretningen, det kan finnes lignende fortellinger fra andre studieretninger. Likevel presenterer vi her beskrivelser som går igjen fra flere som har vært elever på en studieretning og på tvers av fylker. Hver enkelt ungdom kan ha presentert flere årsaker, for eksempel at de hadde problemer med å henge med faglig, at det var et dårlig sosialt miljø i klassen, samtidig som de også hadde problemer i relasjoner til familiemedlemmer og at dette gikk ut over konsentrasjonsevnen. Det betyr at det vi her presenterer som typiske årsaker til slutting, kan ha vært eksplisitt hovedårsak for enkelte av ungdommene, det kan ha vært en medvirkende årsak eller det kan være en beskrivelse nærmest *en passant* om hvordan de hadde hatt det som elever. Her er det fortellinger om læringsarenaen og skolehverdagen som har forrang fremfor fortellinger om sosiale relasjoner utenfor skolen.

Egen sykdom er et tema som flere av de tidligere elevene har vært inne på. Ofte kan det dreie seg om at de har fått ADHD diagnose, eller de kan ha en manisk depressiv lidelse. For disse har ofte ønsket om å bli frisk overskygget det de har kunnet fortelle om skolesituasjonen eller sluttingen. Depresjon som reaksjon på vanskelige sosiale relasjoner eller traumatiske opplevelser, forekommer også. Andre har hatt komplikasjoner etter en abort eller en alvorlig infeksjonssykdom som har gjort at fraværet ble høyt eller at de mistet så mye av skoleåret

at det ikke var noe poeng å fortsette. I hvilken grad skolen har lagt til rette for at disse ungdommene skulle kunne ta igjen det de hadde gått glipp av, er usikkert, men dette er en tematikk vi har valgt å ikke forfølge nærmere.

Vi har ikke grunnlag for å etterspore forskjeller mellom fylker når det gjelder ungdommers sluttemønster. Et mer overordnet tema som går igjen i de fleste fylkene bortsett fra Oslo, er dilemmaet med å flytte på hybel for å gjennomføre en utdanning versus det å ha lang reisevei. Vi skal høre at en av ungdommene hadde tre timers reisetid daglig for å kunne gjennomføre den utdanningen han hadde valgt. Lang reisevei til det vKI-kurset en har tilbud om, kan også føre til at en heller takker ja til et vKI som en er mindre interessert i, men som ligger nærmere. Det ser ut til at sterk motivasjon også kreves for å gjennomføre i en slik situasjon.

5.7.1 Feilvalg

At en har valgt feil studieretning er et gjennomgående tema blant de slutterne vi har snakket med, selv om det også finnes de som er blitt stoppet av andre årsaker og som mener at de skal i gang igjen når de får mer orden på ting. Beskrivelsene av hvordan et «feilvalg» har fortonet seg, er preget av den studieretningen det dreier seg om. Likevel er det interessant å merke seg at formuleringer som «det var ikke meg», «det er ikke noe for meg, de greiene der», går igjen blant ungdommene. Det er helt tydelig at utdannings- og yrkesvalget utgjør en meget viktig del av ungdommenes identitetsprosjekt. Dersom de ikke følte seg klare for å ta et slikt valg, poengterer de også ofte at presset på at de måtte bestemme seg var ganske sterkt. Noen ser ut til å følge seg enda mer presset av tanken på at det valget de var i ferd med å ta kunne vise seg å være feil. En skrekk for å havne nettopp i den situasjonen mange av slutterne befinner seg, med «ekstremt mye fritid» og uten jobb, kommer til uttrykk fra noen av slutterne. Andre har klart å skaffe seg jobb gjennom familie eller gjennom Oppfølgingstjenesten eller A-etat. Noen forventer å komme i gang med utdanning igjen ved skolestart neste høst. Andre gir uttrykk for et sterkt behov for betenkningstid før de former en ny plan for hva slags utdanning de vil satse på.

Fra slutterne har vi gjennomgående fått høre at de da de gikk i 10. klasse og skulle velge studieretning i videregående, hadde tilbud om individuell samtale med rådgiver, på samme måte som alle andre i klassen, men at de ikke hadde oppfattet dette som nødvendig. Bare unntaksvis har vi hørt om rådgivere som har gitt seg god tid og gjerne møtt samme ungdom flere ganger. Når utdanningsvalget har så stor betydning for ungdommenes fremtidige yrkesliv og derfor også utgjør en viktig del av deres identitetsprosjekter, kan en undres over at

så få av de ungdommene som vi har snakket med, har oppsøkt rådgiver for en individuell samtale. Dette kan kanskje dreie seg om sjenanse. Noen av dem som var fullt og fast bestemt på hva de skulle velge, gir dessuten uttrykk for at de ikke følte noe behov for å snakke med noen på skolen om det. Men de kan ha tatt ganske feil i sine forestillinger om hva de gikk til, og en må spørre seg om ikke en slags obligatorisk sjekk på hvilke forestillinger de hadde om hva de ga seg i kast med, kunne ha vært til hjelp.

Ett eksempel: En jente var tiltrukket av hjelpepleieryrket ut fra en forestilling om hvordan kusinen hennes, som var hjelpepleier, jobbet. Hun så for seg at hun ville kjøre rundt i en fin liten bil og høre på musikk, og så stikke innom noen eldre her og der på besøk. Når hun så oppdaget at hjelpepleieryrket involverer hjelp med personlig hygiene og pleie av eldre, ble hun skrekkslagen. Hun fikk aversjon mot alt som handlet om fysiologi eller humanbiologi, det fremstod som uutholdelig og ekkelt.

Et slikt åpenbart feilvalg kunne kanskje ha vært avverget gjennom en utplasing i løpet av ungdomsskolen, men her er det også andre hensyn å ta, ikke minst overfor pasienter eller såkalte brukere. Andre ungdommer har fortalt at de ikke fikk noe inntrykk av hva elevene på en gitt studieretning vanligvis holdt på med, ved å være på skolebesøk, og ved skolen kunne de være for ivrige etter å lokke til seg søkere i stedet for å gi et realistisk bilde av hva utdanningen ville dreie seg om. Informasjonen bør bevisstgjøre heller enn å tegne et glansbilde av utdanningen, slik at ungdommene spør seg om det virkelig er dette de vil jobbe med i fremtiden.

En slags innslusningssamtale hvor søkeren til en studieretning får snakke med en rådgiver om hva vedkommende har i vente, vil selvfølgelig være nokså ressurskrevende, men ikke desto mindre kunne slike individuelle samtaler ha avverget helt åpenbare feilvalg. Det ser ut til at det ligger slike planer i programfag for valg som blir obligatorisk på 8.-10. trinn fra skoleåret 2008/2009 (Kunnskapsdepartementet 2006: 4), med større fokus på valgprosessen, utprøving av valgte utdanningsprogram og refleksjon over fremtidige valg. Her skal eleven etter planen også innkalles til samtale hvor de får prøvd realismen i sine karriereplaner.³⁰

30 <http://www.programfag.no/ptv/>

5.8 Helse og sosialfag

To elevroller som peker seg ut blant slutterne i helse- og sosialfag er for det første «Den ensomme», og dessuten «Sliteren». Begge disse rollene finnes også på de andre studieretningene, om enn ikke like uttalt, en kan si at beretningene da har en litt annen valør.

5.8.1 Den ensomme

Ganske gjennomgående blant de som var elever i helse- og sosialfaglig studieretning, finner vi beskrivelser av sosial isolasjon, utfrysning eller mobbing fra medelever. I intervjuet kunne dette komme for en dag som svar på spørsmål om hvorfor de hadde sluttet, eventuelt som en medvirkende årsak. På en serie spørsmål om det sosiale miljøet i klassen, kunne ungdommer som selv ikke hadde vært plaget, fortelle at det var en annen elev i klassen som var blitt holdt utenfor sosialt. Enkelte knyttet det dårlige sosiale miljøet til jentedominansen på studieretningen:

Men det er rett og slett jenter. På grunnkurs var det to gutter, og på [vkI] var det to gutter. Det hjelper litt til å roe dem jentene ned. Guttene kan si: blås i det Men jenter hisser opp hverandre. Det ble DEN kattefighten noen ganger, bare DET rabalderet.

Denne informanten, som selv syntes å heve seg over de intrigene som pågikk, har gitt fylldige beskrivelser av hva som utspant seg og fortalte om grupper med klare ledere:

Ja, det var liksom en stor gruppe med en leder, og du så veldig fort at folk så opp til henne. Det var en gang jeg ikke så forskjell på hun lederen og venninna hennes, venninna hadde akkurat samme bukse, akkurat samme frisyre, de så ut som de var tvillinger, de var helt likt kledd. Det var noen som var ledere og andre som ble holdt utenfor. Jeg pleier ikke å ta kontakt med folk, for jeg er litt sjenert også. Alle visste at noen av elevene i klassen var utafor, de ble holdt utafor også. Alle visste, men det var ikke så lett å vite hva du skal gjøre for at alle skulle ha det bra. I klassen var de bare opptatt av utseendet, de sa: «hun er dum», og jeg tenkte OK, så la henne være dum og la henne få lov til å være seg sjøl. Eldre folk har vokst fra seg den greia der.

Hun vendte stadig tilbake til det faktum at hun selv hadde vært ute av stand til å gripe inn:

Det var et helt elendig miljø, det var grupper, jeg fant meg ikke til rette der. De satt mest i sånne grupper, hva skal jeg si, berter for seg og andre typer for seg. Og én som satt i én gruppe, likte ikke en annen som satt der borte i en annen gruppe. Det var masse baksnakking, og nå var plutselig den sur på den, og de to andre der var blitt venner igjen. Det var så mye styr! Jeg kunne selvfølgelig tatt tak i det sjøl, men sa du ifra, ble du sett ned på, da var du helt idiot. (...) Det var ikke SYNLIG mobbing, mer sånn at du visste at de snakka om deg. For du hadde venninner som satt igjen. Du visste at de ikke likte deg, men de spilte at de likte deg. Da blir det bare så dumt.

Vi finner altså en beskrivelse av et ganske sterkt konformitetspress med hensyn til å passe inn i en av gruppene. En jente fortalte at hun følte et press i retning av å ta parti for en gruppe mot en annen gruppe, og møtte ingen aksept så lenge hun stilte seg på sidelinjen. En annen observerte hvordan lojalitetene skiftet gjennom det første skoleåret:

Men du kan tenke deg når det er 15 jenter i samme klasse. Noen blei fryst ut, det skjedde mange ganger, men det var ikke en og samme person hele tida. Hele klassen gikk først mot bestevenninna mi, den eneste som støtta henne var jeg. Så fikk jeg skolen imot meg, men etter hvert fant de ut at det som bestevenninna mi hadde sagt hele tiden, de stemte. Det var sant. Og da var det ingen som snakka med dem som hadde anklaget henne på begynnelsen av skoleåret. Så da var de helt ute, på slutten hadde jeg ingen kontakt med de jentene, de var bare så klysete.

Andre beskrivelser av miljøet var mer preget av egen utrygghet, og ikke bare subtile former for mobbing, men vold eller trusler om vold:

... Etter det fikk jeg telefoner fra dem, en etter en, med beskjed om at jeg var teit og at de skulle ta meg. Det gikk så langt at jeg prøvde å gjøre meg dårligere på skolen enn jeg var, for at de skulle innkalle til konferansetime. (...) Men etter at det ble så vanskelig på videregående, var jeg redd hele tiden, jeg gikk og hoppa i gangene der. Jeg bare gikk rundt og lista meg, for jeg visste ikke hvilken kant det kunne komme fra neste gang. Så sa faren min at nå er det nok. Jeg satt ute i regnet fordi jeg ikke turte å være på skolen mer, Og da

dro jeg til OT. Han i OT var veldig hjelpsom, jeg slutta, og han hjalp meg. (...) Jeg ble jo mobba for klesstilen, jeg går i klær jeg liker, men det gjør at dem får en å hakke på. Det var de små tinga som provoserte dem. Som at jeg hadde min egen stil. Det samme skjedde med venninna mi, selv om hun er annerledes enn meg, hun er stille og sjenert. Også henne angriper de straks.

Historiene om hvordan slike konflikter har oppstått, varierer. Noen av slutterne kom i en slik situasjon fordi de ikke kjente noen i klassen på forhånd. Disse kom til en klasse hvor alle eller mange av elevene tidligere hadde vært i samme klasse eller kjente hverandre fra oppveksten, og nykommeren klarte ikke å vinne innpass. Andre historier involverer jenter som hadde kjent hverandre lenge.

Jeg kjente hele klassen før jeg begynte på grunnkurs. Det var en episode som gjorde at det ble veldig ille. Det begynte å gå utover meg. Jeg fikk skylda for noe som skjedde for en stund siden. Hun ene som var ledertype, klarte å sette mange opp mot meg. Det endte med store konflikter, og jeg ble ikke trodd. Den læreren vi hadde, hadde kjent jenta lenge og kunne ikke tenke seg at hun kunne gjøre noe sånt. (...) Om jeg hadde venner blant de andre elevene? Til å begynne med var jeg sammen med ei av dem etter skoletiden, men hu ble veldig borte etter hvert, hun hørte vel på de andre, og det var ikke kult å være sammen med meg. (...) Det var mobbing på en måte, jeg ble holdt utafør, jeg ble kalt ting.

Om hovedgrunnen til at hun sluttet, fortalte denne jenta:

Det var det at jeg ble sittende aleine. Jeg følte meg så utrolig aleine de åtte timene jeg var på skolen. (...) Det kunne ha hjulpet hvis jeg hadde fått mulighet til å rydde opp med spesielle elever, men de elevene nekta å prate med meg om det.

Flere av jentene som hadde opplevd slike former for sosial utstøting, tilkjennega at dette satte sitt preg på deres videre planer, det begrenset dem. En fortalte at hun var på leting etter jobb, men det måtte være en jobb hvor hun ikke risikerte å treffe noen fra den gamle klassen. En annen så flytting som alternativ:

Vet faktisk ikke, jeg har mest lyst til å få meg jobb, så jeg kan slippe å sitte hjemme. At jeg tar mer utdanning etter hvert, det er godt mulig. Men nå er

det den sosiale situasjonen som er vanskelig her hvor jeg bor, derfor tenker jeg mye på å flytte.

Om læreres involvering, finnes det ingen klare suksesshistorier i materialet. Dette kan henge sammen med at det er sluttene vi har snakket med, ikke ungdommer som måtte befinne seg i lignende situasjoner, men som har funnet det mulig å fortsette på skolen. Likevel er det bemerkelsesverdig hvordan lærere gjennomgående beskrives som distanserte og ikke involverte i de konfliktene som utspilte seg. En jente fremhever at hun ikke fikk den hjelpen hun trengte for å løse konflikten med de andre elevene:

Om lærerne brydde seg? Nei, jeg hadde ikke inntrykk av det, egentlig, for å være helt ærlig. Jeg hadde møte med to av lærerne før jeg slutta, det var etter det at jeg bestemte meg for å slutte. Jeg kunne for så vidt bli, men jeg fikk ikke den hjelpen jeg trengte. De kunne kanskje ha hjulpet meg med muligheter som hadde gjort skolehverdagen lettere.

En som så mobbingen fra utsiden, fortalte om en av lærerne:

En av lærerne på grunnkurs, det var akkurat som om hun ikke ville se det. Hun ville ikke ta opp problemer i klassen. Det var en i klassen som var aleine, og de andre fikk bare holde på, det var helt texas.

Andre tilkjenner at de tviler på at lærerne kunne ha hjulpet dem mot det de var utsatt for fra de andre elevene:

Elevene er avgjørende, det er ikke så mye lærerne kan gjøre, selv ikke læreren som jeg ble så godt kjent med, kunne gjøre noe særlig. Problemet er at elevene skjuler det. En som føler seg ensom, vil late som hun har det bra. Og de som fryser ut andre, gjør det skjult, sånn at lærerne ikke merker det.

For en jente ser det ut til at en av lærerne var betydningsfull som en person det gikk an å snakke med om de sosiale vanskelighetene, men hun er også overbevist om at læreren ikke kunne hjelpe henne:

Men hu ene læreren var kjempeåltreit, hu var så mild i stemmen, så imøtekommende. Jeg sa det til henne at jeg følte meg ikke helt vel i den klassen, at de andre kjente hverandre fra før, og jeg var bare utenfor. Det var fint å prate

med henne, selv om hun ikke kunne gjøre så mye med det. Det hadde ikke gått an om hun skulle tvinge de andre til å være sammen med meg.

De siste uttalelsene gir en pekepinn om at det kan være vanskelig for lærere å gripe inn og finne en vei ut av konfliktene eller den sosiale isolasjonen som enkeltelever er utsatt for. Det kan også tenkes at lærere kan være redde for selv å bli rammet av den samme fiendtligheten som enkelte av elevene opplever. Dette vet vi selvfølgelig ikke noe om, ettersom lærere ikke inngår blant informantene i denne undersøkelsen. Våre informanter er tidligere elever, og det er ikke tvil om at en og annen blant disse har ønsket seg større involvering fra lærere. En av slutterne som er sitert ovenfor, antyder at hun, mens hun var elev, gjerne skulle ha tatt ansvar for at alle hadde det bra, men at hun også fryktet hvilke konsekvenser en slik involvering kunne få for henne selv.

På helse- og sosialfag hvor det tydeligvis kan finnes en spesielt destruktiv dynamikk i elevers måter å omgås hverandre, kan det være interessant å se på fortellinger om hvordan en slik tendens er snudd:

Enkelte kom med frekke kommentarer, men vi tok også veldig vare på hverandre. Vi tok opp problemene i klassens time, det at noen kom med frekke kommentarer, og på den måten løste vi konflikter.

Andre peker på betydningen av en klassetur.

Det ble for to grupper eller klikker men de oppløste seg etter hvert, særlig etter at vi hadde vært på en klassetur over en helg. Det gjorde vi på eget initiativ. Før det var det en del intriger.

I det siste utsagnet er det elevers egne initiativ som fremheves, i det første utsagnet er klassens time rammen for den konfliktløsningen som foregår. Her har altså skolen lagt til rette for at elever kan drøfte den sosiale situasjonen og løse konflikter som har oppstått, men dette synes ikke desto mindre å betinge en betydelig innsats og vilje til forsoning fra elevenes side. På denne bakgrunnen synes det som elevmeglning, slik dette har vært utviklet i grunnskolen, kan ha overføringsverdi til videregående skole. Dette er også i tråd med hva Hanssen (1997) har anbefalt i sin evaluering av utviklingsprogrammet for skolemeglning.

5.8.2 Sliteren

Fra mange av ungdommene vi snakket med, ble skoletrøtthet fremhevet som den vesentligste grunnen til at de hadde sluttet. Dette var på ingen måte enestående for tidligere elever i helse- og sosialfaglig studieretning, men i kombinasjon med ungdommens opplevelse av studieretningsvalget var feil, synes det som de faglige vanskelighetene ble særlig store. Enkelte av ungdommene har, på spørsmål om hva det vil si å være skoletrøtte, utbrodert hvordan de var lei av alt, lei av å stå tidlig opp, lei av lang skolevei, lei av å måtte bytte buss, lei av lekser og innleveringer, lei av å måtte «grave så langt ned i hjernebarken» for å finne svarene på oppgavene og så videre. Som hovedårsak til at de sluttet, fortalte et par av jentene:

Det var ikke mulig å holde ut. Hver dag hadde vi timer som jeg ikke ville ha. Jeg orket ikke mer, fordi jeg ikke trivdes faglig. Bare jeg så den boka ble jeg lei, lei av alle de formuleringene. Det var knallhard teori. Jeg tror jeg kan klare meg, bare jeg får litt mer erfaring, så kan jeg klare meg bra. (...) Jeg har da fulgt med litt, men kompetanse på lavere nivå, det har jeg ikke hørt om. Rådgiver sa at jeg kunne prøve å ta studieretningsfagene nå og så de andre fagene senere. Men det ville jo bety at jeg skulle gå enda lengre på skolen.

... Og jeg følte meg så sliten, jeg har slitt med alle disse faga siden barneskolen, og læreren støtta meg på det at jeg trengte en pause.

Det er imidlertid bemerkelsesverdig hvordan noen av jentene hadde jobbet hardt med fagene helt til siste dag, til tross for at de også gir uttrykk for at de var slitne eller lei av skolen. En av jentene forteller:

Kanskje lærerne tror at vi skal kunne alt, en av lærerne ga oss oppgaver, men hun forklarte ikke hvordan vi skulle løse dem. Vi fikk oppgaver med ord vi aldri hadde hørt før. Hvis vi spurte sa hun at det kommer vi tilbake til. Jeg var rett og slett lei. Lei av alt som har med skole å gjøre. Hadde lyst til å ta meg et friår.

Hun fortalte om hvordan opplæringen foregikk i et par av allmennfagene og i et par av studieretningsfagene på helse- og sosialfag:

I norsk var det mye snakking. Læreren gjennomgikk noe på tavla, så var det oppgaver og mye snakking. Og høytlesning fra boka. (...) Matte var bra. Vi

hadde to timer matte i uka. Vi kunne velge å bli på skolen og få hjelp fra læreren eller vi kunne gå hjem. Jeg har aldri likt matte før, men læreren hjalp oss ganske masse, så jeg likte matte bedre enn jeg hadde gjort før. (...) I humanbiologi plukket læreren ut det viktigste fra bøkene og hun lagde overheads som hun gjennomgikk. Det gikk veldig fort. Vi skulle skrive av fra overheadene, for det ble prøvestoff senere. I hygiene leste vi hvordan vi skulle vaske hender, det hadde vært bedre å gjøre det i praksis.

Om den siste tiden på skolen, fortalte hun:

Kanskje det ble litt bedre etter hvert, jeg fikk fem på to prøver den siste dagen jeg var på skolen. Fin avskjedsgave liksom. (...) Ja, jeg lærte en del, men er man lei så er det vanskelig å fortsette. Siden det er frivillig, bestemte jeg meg for å slutte. Vi skulle ut i utplassering i to uker, men jeg slutta før det. Det var ingen som prøvde å holde meg tilbake.

Om hovedårsaken til at hun sluttet, fortalte den samme jenta:

Det var ikke tvang, jeg var lei og de sa det var greit om jeg tok en pause. Det hadde vært annerledes dersom det var tvang, ungdomsskolen var tvang, og da gikk jeg jo der, men siden dette var frivillig, var det ingenting som holdt meg igjen. Hvis jeg hadde fått stipend, hadde jeg hatt litt mer penger, det hadde vært lettere. Jeg får jo lommepenger, men jeg har lyst til å tjene penger.

Slike uttrykk for at ungdommene er lei av skolen, skal vi også høre fra de andre studieretningene. En annen jente hadde problemer med å følge med i flere av fagene:

Helse- og sosial krever mye teori og tenkning. Det er ikke noe for meg. Jeg er ikke smart, ikke sant! (...) Jeg liker matte, men det er vanskelig. Jeg har sånn treig hjerne. Læreren var bra, han underviste godt, men han ble sint på oss, sa at vi var noen suppehuer, den verste klassen han hadde hatt. (...) I psykologitimen ble alle trøtte av å høre på læreren. Alle holdt på å sovne. Hun var snill, men veldig kjedelig. Det var vanskelig å følge med. Læreren var streng med karakterene. Humanbiologi var gøy, det synes jeg var veldig interessant. Om kroppen, teori, men veldig interessant. Mange likte det faget.

Hun gir altså uttrykk for at hennes oppfatninger om fag og lærere var delt av flere i klassen. Denne jenta relaterer sine faglige problemer til det faktum at foreldrene, som var kommet til Norge som flyktninger, ikke var i stand til å hjelpe henne med skolearbeidet:

Det er veldig vanskelig for meg. Hvis det ikke var for søsknene mine, tror jeg ikke at jeg hadde kunnet lese i det hele tatt. Jeg har ikke fått nok hjelp til å gå på skolen, foreldrene mine kan ikke hjelpe meg. Det var ikke det at jeg ikke ville, men det gikk ikke. Det er veldig vanskelig for meg. Hvis det ikke var for søsken, hadde jeg ikke lært noe i det hele tatt. Jeg har ikke fått nok hjelp hjemmefra til å klare meg på skolen. Foreldrene mine kan ikke hjelpe meg, de bryr seg ikke så veldig mye om hva jeg gjør. Hvis jeg sier at jeg er ferdig med lekser, er det greit for dem, da kan jeg bare sitte og se på TV. Da jeg sluttet, likte de ikke det i det hele tatt, men jeg sa at det ikke var mulig å fortsette og det var ikke the end of the world, nå har de godtatt det. De vil at jeg skal gå på skole, men de kan ikke hjelpe meg med lekser eller noe.

En lekse denne jenta likevel ser ut til å ha lært til fulle, er at hun ikke er smart. For henne ligger en vesentlig del av forklaringen på at hun ikke har lykket på skolen, i henne selv og i hennes familiebakgrunn. Samtidig strekker hun seg langt i sin positive omtale av skolen, den kjedelige læreren var tross alt snill, og den læreren som kalte dem for suppehuer var likevel en god lærer. Dette er en jente som synes å ha lært å skylde på seg selv og ta hele ansvaret for at det gikk dårlig med henne på skolen.

5.9 Byggfag

Guttene som hadde vært elever på byggfag er nokså forskjellige. Når det gjelder årsaker til slutting, er bildet mer komplekst enn for helse- og sosialfag, hvor et dårlig sosialt miljø mellom elevene ganske ofte var hovedårsak eller medvirkende årsak til at de sluttet. Blant slutterne fra byggfag, er det to hovedtyper som peker seg ut, de vil vi kalle Tvileren og Handlingens mann.

5.9.1 Handlingens mann

Handlingens mann er vant til å håndtere verktøy. Ofte er det andre håndverksfag og sjeldnere allmennfag som har vært alternativene til byggfag, da han skulle velge studieretning. Enkelte har hatt planer om tømrerfaget siden de var gutt-

unger. Mange av dem forteller om gleden ved å lage noe, om hvordan de er praktisk anlagt, men ikke har særlig sans for teoretiske fag:

Jeg trodde det var mer praktisk, men der tok jeg feil. Men det er spennende også, du har noe å drive med, du bygger noe. Jeg kan ikke sitte rolig på en pult. Derfor tenkte jeg at snekkeryrket passer for meg. Byggfag er litt mer fritt, på en måte. Mer praksis, ikke så mye teori. Det var en rådgiver som sa at i byggfag får man bevege seg mer, man bruker kroppen, mens i elektro sitter du mer stille, det er mye pirkearbeid. Og det passer ikke for meg.

Respekt for byggfaglige ferdigheter, også hos medelever, er et typisk trekk ved disse Handlingens menn:

Noen av oss hadde respekt for de elevene som kunne mer, og spurte dem om råd. Det var en som var flink, han hadde jobba på gård og bygd diverse ting. Han gjorde det på sin måte, og det var greit. Jeg lærte mer av han enn av lærere i enkelte fag.

Det hender at disse Handlingens menn ikke har hatt de beste karakterene fra ungdomsskolen eller grunnskurs. Dette har gjort at de har hatt problemer med å komme inn på den skolen hvor de helst ville gå, de kan endog være utkonkurert som søkere til de vKI-kursene de var mest interessert i, noe som førte til at de måtte ta et annet vKI som ikke var like interessant:

Betongfaget er sikkert ålreit, men det er ikke det jeg vil. For meg er betong ensformig og kjedelig. jeg kom ikke inn på tømrer, men på betong. Det er ensformig og kjedelig. Muring er jeg heller ikke fullt så glad i, det er kjedelig med bare en og en stein. Jeg har snekra hele livet, jeg har drevet med tømring og snekring, det er det jeg vil gjøre.

Et nokså gjennomgående tema i samtalene med disse guttene som vi kaller Handlingens menn, er deres frustrasjon over lærere. For enkelte dreier det seg om alvorlige konflikter:

En av dem dreiv å leika med anmerkningsboka, og lot som om han satte anmerkninger og så skulle vi kontrollere om det var riktig. Han sa at vi måtte følge med, sjøl, så satt han og lot som han skrev anmerkninger på oss. Han var helt på bærtur, men han var planta der. Han skulle ha vært kasta på hue

og rævva ut, men man blir ikke kvitt dem, de har vern mot oppsigelse. Jeg bare sprakk til slutt. Han var en drittsekk, og det gikk ut over alle, bare bortsett fra noen få, det vil si to stykker. Vi snakket om å klage til ledelsen, men det blei aldri noe av.

Å være uheldig med en lærer, har vært et tema for mange av ungdommene, og ikke sjelden fremhever de på lignende måter at de skiller mellom lærere som enkeltpersoner og skolen som institusjon. En gutt var blitt demotivert av en konflikt mellom to lærere, som ledelsen ved skolen tydeligvis ikke hadde klart å løse:

Klassen var fin, jeg hadde mange venner, men jeg følte at jeg kunne alt fra før av. Det var ikke vanskelig i det hele tatt, det var vanskeligere på ungdomsskolen. Vi holdt hele tiden på med bare det mest grunnleggende. Det var kjedelig. Og lærerne sa forskjellige ting, vi måtte enten rive ned eller bygge opp. Det en lærer sa var riktig, sa en annen lærer var galt. Lederen for byggfags-timene lærte oss mye som jeg kunne fra før. En annen lærer hadde vært syk, men han kom etter hvert. Da han så hva vi hadde gjort, sa han at vi skulle rive ned alt, at nå var han sjefen. I starten gjorde jeg alt, men når lærerne var så forskjellige og sa forskjellige ting, da ble jeg umotivert.

Et par andre Handlingens menn var frustrerte over lærere som ikke tok det de oppfattet som nødvendige grep:

Ikke så lenge etter at skolen starta, ble 6 eller 7 elever rana for verktøy, bøker og penger. Lærerne visste hva som skjedde, men de greip ikke inn. Lærerne sa bare at hvis noen skulle banke opp noen, måtte de gå utenfor skolens område. Lærerne var likegyldige til alt som skjedde. Den ene dagen ble nesten alle skapene brutt opp. Det ble oppdaget 20 minutter etterpå, men lærerne drøyde det en hel dag med å spørre om det i det hele tatt. Politiet kom, men det var dagen etter, og da var de jo ikke der lenger.

Denne gutten sluttet etter to måneder, selv om det var noe han hadde begynt å vurdere ganske tidlig i skoleåret:

To uker gikk uten at vi hadde gjort noen verdens ting. En uke er kanskje greit, for å bli kjent med de andre, men to uker var for drøyt uten å gjøre noe som helst. (...) Etter 2–3 ukers tid begynte det å bli veldig aktuelt å slutte. For det første blei vi lovt at dette var den beste byggfaglinja i fylkeskommune-

nen, ja i hele landet! Men saken var at vi fikk aldri gjort noen ting. Pluss at lærerne brydde seg ikke, det var bare å bli ferdig med hver dag, de brydde seg ikke om elevene eller om hva som foregikk på skolen. (...) Da vi var kommet til tredje uka og vi fortsatt ikke hadde gjort noen verdens ting, skyldte de på at de kanskje ville bli litt mindre praktisk dette året, fordi de måtte kutte i forhold til tidligere. Året før hadde de brukt for mye penger. Men da burde de ha sagt det når de informerte om skolen, de kan ikke komme med en sånn opplysning når vi allerede hadde begynt. (...) Da det var gått en måneds tid og det enda ikke hadde skjedd noe interessant, da begynte vi å stikke derfra.

På spørsmål om de andre elevenes motivasjon, hevdet han:

Ja, de fleste var det, med unntak av to-tre stykker var de fleste skikkelig ivrige på å komme i gang. Men når du kommer dit får du gjøre ting som du kunne ha gjort i fjerde klasse, som å bygge fuglehus.

Og på spørsmål om han hadde lært noe:

Ingenting. Jeg lærte ingenting som jeg ikke kunne fra før. Ikke en eneste ting, lærte jeg. Veit ikke hva jeg skal kalle det, de fleste lærerne var likegyldige. Alle stod, det var ingen forskjell på om du gjorde det dårlig eller middels eller bra. Alle stod.

Hovedgrunnen til at jeg slutta var at jeg ikke fikk noe utbytte, jeg lærte ikke noe på den skolen hvor jeg gikk. Hvis bare læringsnivået hadde vært bra, kunne jeg ha holdt ut med at det var dårlig miljø. Men på den skolen var både opplæringen og miljøet dårlig.

Om miljøet forklarte han tidligere i samtalen:

Det var mange gjenger etter hvilket land man kom fra. Det var ikke hyggelig. Det var som regel fem-seks stykker mot én person. Det var vel en tre-fire gjenger. Det var en gjeng som julte opp en nordmann. Han sa at han syns vi skulle begynne å jobbe litt, for å lære noe. Da tente en av dem på alle pluggene, og mente at Nei, du bestemmer ikke over meg! (...) Du blir bare helt satt ut når det er så mye tull. Når man hele tiden må passe seg for ikke å si feil ting til feil person.

Om årsaker til at lærerne ikke grep inn, mente han:

Kanskje de var redde for å bli kalt rasister, man veit ikke med de verste om de har noen grenser for hva de kan gjøre. Jeg følte meg utrygg, selv om jeg ikke var trua, jeg var aldri i en situasjon at jeg skulle sloss, men jeg måtte passe på hele tiden.

En annen Handlingens mann som hadde vært elev ved samme skole mente også at det tok lang tid før de fikk oppgaver, om hovedgrunnen til at han sluttet, sa han:

At det var så kjedelig. Det var ikke noe å gjøre, det tok for lang tid å få oppgaver. Det hadde vært bedre om vi ble gitt oppgaver med en gang, sånn at vi hadde noe å gjøre med en gang.

Om det sosiale miljøet og om relasjonene til lærerne fortalte den samme gutten:

Det var noen som bare var gærne i huet. Vold og trusler forekom inni mellom, noen var frekke i kjeften. Jeg så ingen slåsskamper mellom folk, men jeg hørte om at det hadde skjedd. (...) Det var ikke alle som tørte å si fra til lærerne. Men jeg tørte å si fra, jeg kjefta på lærerne når de bare satt på rævva og ikke gadd å hjelpe oss. De bare satt der på benken og drakk kaffe. En gang var det to lærere som bare satt der, og jeg spurte om å få låne en penn, da sa de: gå og kjøp din egen penn. Da blir det sånn at man gidder bare ikke å gjøre noe. (...) For det meste var de greiere mot de smarte enn mot andre. (...) De tålte ikke å bli prata til. De la seg flate når jeg tok i med dem. Jeg har aldri brukt vold mot lærere, men man kan være frista, det var skikkelig irriterende inni mellom når de bare satt på rævva og ikke gadd å hjelpe oss med noe.

Denne gutten tilkjennegir at han var mer utagerende enn vi får inntrykk av om gutten som er sitert ovenfor. En annen gutt som hadde gått på den samme skolen året før, ga imidlertid et langt mer positivt bilde av lærerne:

Jeg syns lærerne var gode, det er veldig mange som blir skremt fra å velge byggfag, for det foregår på de skolene som har dårligste rykte. De fleste elevene har dårlige karakterer, men selve skolen var ikke dårlig, men de sier at det er den beste skolen på byggfag av alle. Jeg synes lærerne gjorde en stor innsats, de prøvde å få oss med. Det virket som de trivdes med oss. Jeg lærte

masse som var nyttig. Matte hadde jeg hatt problemer med i ungdomsskolen, jeg lærte mer på grunnkurset i løpet av ett år enn jeg hadde lært gjennom tre år i ungdomsskolen. Jeg lærte meg å regne i hodet for eksempel, og jeg skjønnte mer av det vi gjorde enn jeg hadde skjont på ungdomsskolen.

Årsaken til at denne gutten sluttet, handlet ikke om lærerne eller læringsmiljøet. I beskrivelsen som er gjengitt ovenfor av et dårlig læringsmiljø og lærere som ikke tok fatt i problemene, kan vi også ane en viss forståelse for at lærere kunne ha grunn til å frykte for hva elevene kunne gjøre mot dem. Vi har ikke informasjon om hvordan lærerne oppfattet situasjonen. Fra de tidligere elevene gis det meget forskjellige bilder, men én poengterer også at lærerne behandlet enkelte elever bedre enn andre. I beskrivelsene fra den tidligere eleven som følte seg utrygg, ser vi at han gjerne skulle ha sett at lærerne grep inn overfor bråk og trusler fra elever. Etter hans beskrivelse å bedømme, kan det synes som denne skolen er preget av en viss handlingslammelse eller berøringsangst i forhold til de utfordringene de står midt oppe i. Denne gutten er imidlertid også sterkt kritisk til mangelen på faglig innhold og utfordringer i opplæringen. Når disse Handlingens menn slutter, synes det nokså typisk at de har vært i konflikt med lærere eller mangler respekt for lærernes faglige nivå. Alle de elevene som måtte ligne på denne typen sluttet – det vil si ungdom som kjennetegnes ved glede over å lage noe samtidig som de har visse praktiske ferdigheter og forventninger om å lære mer – men som altså blir i skolen, kan være gunstigere stilt på den måten at de kommer godt overens med lærerne.

5.9.2 Tvileren

Tvileren er en type sluttet som kan ha hatt store problemer med å velge studieretning. Det kan ha vært noe tilfeldig at han havnet på byggfag. Det kan være at han har hjulpet faren sin med å bygge hytte, eller han har vært med på å bygge skatepark i skolegården på ungdomsskolen.

Ja, jeg fikk individuell rådgivning, fordi han rådgiveren var opptatt av akkurat meg og to andre også. Det var fordi jeg var ekstremt usikker, jeg visste ikke hva jeg kunne tenke meg, jeg var helt blank. Han sleit litt han rådgiveren også.

Etter at han startet fant han fort ut at det ikke var noe for ham:

Det var et feilvalg, jeg er ikke typen til å drive med de tinga. Jeg er mer inni musikk.

Selv om han ville slutte, var det en lærer som overbeviste ham om at han burde prøve litt til:

Det var en lærer som fikk meg til å bli, selv om jeg ville slutte på grunnkurs. Han sa at jeg burde prøve å gjennomføre grunnkurset, for da har du gjort det, da har du kommet langt. Jeg tror lærere gjør lite med det. De fleste lærerne tar seg for lite tid, de bare går, de bryr seg ikke.

Om de faglige målene og prøver, fortalte han:

Med notater gikk det greit, da slapp vi å huske så mye. Han ok læreren sa at jeg skulle jobbe mye med å lage et A4-ark med notater, da ville jeg skjønne mer og gjøre det bedre på prøvene. Men det å lage notater er noe drit.

Etter hvert som han mistrivdes sterkere på vkt, fikk han det mer travelt med å slutte:

Det kom en fyr og forklarte oss hvordan det var på utplassering. Jeg brød meg ikke om noe av det han sa, for jeg tenkte bare at da skal jeg være borte fra skolen her, da skal jeg allerede ha slutta. Han sa «du blir møkkete», jeg tenkte «driter jeg i», han sa «du må stå opp tidlig», jeg tenkte «interesserer meg ikke». Jeg tenkte at OK, hvis det blir så ille, så må jeg bare stå på og se å komme meg ut herfra. Jeg bare ville ikke mer.

Tvilerne har også typisk problemer med å innfri i forhold til hva lærerne forventer at de skal kunne:

I hvert fall på grunnkurs, da hadde de så høye forhåpninger til vårs og hva vi skulle kunne. Men jeg kunne jo ingenting, og så blei de sure når de merka at vi kunne ingenting. De trudde at jeg kunne mye mer enn jeg kunne. Da får du bare sånn panikk inni deg, og så blir det sånn at du gidder å gå på skolen den dagen og så glir det ut.

Når denne gutten etter hvert likte allmennfagene bedre enn studieretningsfagene, fikk han medhold på at han nok hadde valgt feil bane. Andre ga også uttrykk for uoverensstemmelse i lærernes forventninger om hva de skulle kunne:

Lærerne var stort sett gamle bransjefolk. Når de lærerne møter elever, mener de at de har gjort alt sjøl, og det skal du også klare, men ungdommer er ikke sånn i dag som de var da de var unge, vi klarer masse dataspill og vi ser på TV. Mens de lærerne gikk rundt og trodde at alle kan snekre, men det er mange vanskelige ord, som du aldri har hørt før, som mønedrager og sånt.

Problemer med å henge med faglig er også et tema i relasjonene til andre elever blant tvilerne:

Det var sånn at noen jobba bedre og fikk bedre karakterer, så bestemte de seg for å samarbeide, slik at de skulle gjøre det best mulig, jeg ble sittende utafør, det var ingen som ba meg være med dem. Og de som spurte mest fikk mest hjelp, de andre fikk ikke læreren tid til.

En viss respekt for de elevene som var faglig dyktige, kommer også til uttrykk fra Tvilerne, slik vi har sett fra Handlingens menn, men mens sistnevnte ser sitt snitt til å lære mer av de dyktigste medelevene, synes det som Tvilerne i stedet spilles ut på sidelinjen. De gir uttrykk for at de ikke mestrer det de oppfatter at de er ment å kunne, og de vet ofte ikke hvordan de skulle tilegne seg de ferdighetene de mangler. Sett på denne bakgrunnen fremstår interessene til Tvilerne og Handlingens menn som vanskelig forenlige i en opplærings situasjon. De ferdighetene som Tvilerne mangler, vil Handlingens menn ikke ha utbytte av å repetere. Her synes det å ligge store utfordringer i å tilpasse opplæringen til elevenes ulike ferdighetsnivå. Men forskjellen mellom disse to typene av sluttere handler også om motivasjon. Handlingens menn kan ha opplevd konflikter med lærere eller dårlige læringsmiljøer, men de kan være ivrige etter å komme i gang igjen. Tvilerne vil imidlertid helst finne på noe helt annet. Beslutningen om å slutte kan ofte være fremskyndet av utplassering, altså gjennom deres møte med bransjen.

5.9.3 Utplassering som katalysator for slutting

Slutterne fra byggfag har gitt flere forklaringer på hvorfor de var utplassert. Noen mente at de var så mange elever, at de måtte dele på å være på skolen og jobbe «ute i bransjen» i mellomtiden. Andre forteller at hensikten var at de skulle bli kjent med arbeidsgivere med tanke på senere lære plass. Uansett har guttene hatt forventninger om at de i utplasseringen skal ha meningsfulle og faglige relevante oppgaver, men dette blir ikke alltid innfridd:

Lærerne hadde finni bedrifter til oss. Men da jeg var i bedrift, ble jeg bare gående der og feie. (...) Jeg og en annen ble bare plassert i nederste etasje. De sa bare at vi kunne starte her. Vi protesterte og sa at vi var ikke kommet på utplassering for å feie. Og vi hadde fått vite fra skolen at hvis vi ble satt til å feie, eller bare gjøre vaskejobber, skulle vi gi beskjed til skolen. Da vi ga beskjed, fikk vi vite at det måtte vi bare regne med de første dagene. Vi var der i fem dager. Jeg tok ikke byggfag for å bli feier. Vi kjente ingen, og ingen tok initiativ for å snakke med oss. Vi gikk bare for oss selv.

En annen gutt forteller om både kjedelige oppgaver og lite inkluderende arbeidsmiljø under utplasseringen, som foregikk over en lengre tidsperiode:

Den første arbeidsplassen jeg var på, der prata de nesten ikke med meg, de bare lot meg rydde og når det var pause stakk de bort i butikken og spurte ikke om jeg ville være med. Jeg følte at jeg blei ikke respektert eller hørt på eller noen ting. Jeg tenkte til å begynne med at det blir bedre når jeg blir kjent med dem og de blir kjent med meg, men etter hvert hadde jeg vært der i 2–3 måneder eller hvor lang tid jeg hadde vært der. Og da begynte jeg å tenke at jeg ikke hadde lyst til å leve med sånt resten av livet. I det firmaet lærte jeg ingen ting. Men når jeg ser på kameraten min, han lærte veldig mye. Jeg kunne sikkert sagt fra, læreren kom og så hvordan vi hadde det, men jeg ble litt usikker når jeg satt der med sjefen ved siden av meg, å skulle fortelle læreren at jeg ikke hadde det bra, liksom. Så tenkte jeg at jeg måtte ikke være så pinglete, at det var bare noe jeg måtte igjennom, liksom. Så jeg pressa meg ganske lenge. Og til slutt så bare, nei, jeg kan ikke holde på sånn. Og da hadde jeg snakket ganske mye med mamma før jeg slutta og sånn. Og vi var enige om at jeg hadde ikke godt av å fortsette.

Dårlige opplevelser fra utplassering i byggfag, synes ofte å gå på at oppgavene har vært lite relevante. De slutterne vi har snakket med fra helse- og sosialfag og fra hotell- og næringsmiddelfag synes oftere å ha hatt relevante oppgaver under utplassering, men for noen er det gjennom utplasseringen at det går opp for dem at det yrket de holder på å utdanne seg til, kan være kjedelig og ensformig. På denne måten kan et møte med det praktiske yrkeslivet fungere som en vekker og som en katalysator for slutting i alle de tre studieretningene.

5.10 Hotell- og næringsmiddelfag

Som vi har vært inne på innledningsvis i dette kapitlet, var bortvalg fra hotell- og næringsmiddelfag alarmerende høy blant de som startet i grunnkurs i 2002 i Østlandsregionen. Hva vi har funnet om årsaker til slutting på denne studieretningen, rapporteres her. Som for byggfag, kan en si at bildet er komplekst. Mange av de slutterne vi har snakket med, forteller om hvor usikre de var da de skulle velge studieretning. Å velge noe annet enn en teoretisk utdanning eller studieforbereidende retning, har vært langt fremme for noen. Vi finner en interessant uttalelse om yrkesveiledningen fra en ungdom:

Alle som sleit på ungdomsskolen ble sendt til hotell- og næringsmiddelfag i samla tropp av rådgiveren.

Noen gir tydelig uttrykk for at de har slitt med de faglige kravene gjennom ungdomsskolen. En poengterer dessuten at hun ikke hadde mulighet for å få hjelp med skolearbeidet fra noen av foreldrene sine:

Foreldra mine har ikke videregående, de vil at jeg skal komme lengre enn dem. (...) Jeg skulle gjerne hatt mer hjelp og mer oppfølging fra lærerne, de ventet at jeg skulle klare meg sjøl. Det var veldig mye problemer i den klassen, folk var på avrusning. Jeg følte meg ofte veldig dum som satt der med mine små problemer, jeg følte meg så liten. Men jeg fikk heller ikke noe hjelp hjemme. Ingen av foreldrene mine har videregående. Fatteren svimer av bare han ser et tresifra tall.

Et ønske om å orientere seg bort fra teoretiske fag, vil ikke imøtekommes for ungdom som starter på hotell- og næringsmiddelfag. Vi har flere beretninger om hvordan studieretningsfagene var krevende, som kosthold og ernæring eller kravene til hva servitører skal kunne om vin og vindistrikter, men lignende uttalelser har også ofte kommet fra sluttere fra de to andre yrkesfaglige studieretningene som vi har forholdt oss til i dette prosjektet. Mer særegent for hotell- og næringsmiddelfag er den typen slutter som vi har valgt å kalle «Individualisten». Dette er en ungdom med forhåpninger om en spennende utdanning, som ikke har opplevd å få sine forventninger innfridd. En annen type er «Praktikeren», som ser ut til å ha gått på med krum hals til tross for at det til tider har vært strabasiøst, inntil de – av ulike grunner – ikke lenger har sett noen mening i å fortsette.

5.10.1 Individualisten

Ikke rent få av de ungdommene vi har snakket med som har sluttet på hotell- og næringsmiddelfag, har enten hatt formgivningsfag som studieretningsalternativ eller de kan ha vært innom denne studieretningen før de begynte på hotell- og næringsmiddelfag. Noen vurderer endog å vende tilbake til formgivningsfag etter at de har sluttet på hotell- og næringsmiddelfag. Også alternativet musikk, dans og drama forekommer. Noen fremhever at de liker tegning i tillegg til at de liker å lage mat. Dette er ungdommer som er estetisk orientert, mange synes å ha vært tiltrukket av tanken på et kreativt og skapende yrke som kokk. Det som så kan skje, er at kravene og betingelsene ved skolen blir for rigide. De er ikke alltid forberedt på hvilke krav som stilles til hygiene, punktlighet og kundeorientering. På dette grunnlaget vil vi bruke betegnelsen Individualisten om denne sluttertypen. Det kan være både en gutt og en jente. Et mønster i sluttingen går ut på at de har hatt forventninger om et kreativt arbeid, men møter strenge strukturer og krav om innordning under udiskutable regler for hvordan yrket skal utøves. En jente forteller om sine forventninger for hun begynte:

Jeg trodde at kokk var et fag jeg ville like. Lage masse god mat, spennende retter. Jeg så fram til å møte nye mennesker og gå på en litt friere skole.

En gutt som også hadde noe fartstid fra formgivningsfag ga også uttrykk for at han gledet seg:

Jeg håpa på å få være mye på kjøkkenet og lære mye. Det gleda jeg meg til. Jeg ville ta fagbrevet, tanken var å starte restaurant.

Denne gutten hadde erfaring fra arbeid på restaurant og hadde klare planer om at han ville lære mer:

Jeg hadde sommerjobb på kjøkken, men fant ut at jeg ville lære det grundigere. Det grunnleggende blir gjennomgått på skolen. Det er det viktig å få med seg.

Når det stopper opp for disse ungdommene, handler det om at de ikke klarer å innordne seg, de har problemer med å akseptere reglene som settes opp for dem og de teoretiske kravene:

Det åtte-til-fire-konseptet passa meg ikke. Du får masse informasjon trøkka på deg, ting du ikke synes er viktig. Man burde få velge mye friere. Jeg skjøn-

ner at vi skal kunne regne kilojoule, men x og y er uinteressant. (...) Og det med å gjøre lekser ellers får man straff, det blir for barnslig. Jeg tror mer på egenlæring, du føler sjøl hva du trenger å lære etter en prøve, det er viktigere enn å få straff.

Denne gutten var likevel innforstått med at det var mye han ville ha bruk for og at reglene om hygiene var viktige:

Kosthold og ernæring det synes jeg er spennende teoretisk, ja. Behandling av mat, temperatur og lys. I ettertid ser jeg at det er rimelig viktig. Men noen av elevene skjønner det ikke. Hygiene er dritviktig, du er i et serviceyrke. Det kan hende at man må snakke med gjestene, og da kan man ikke komme ut, grisete i klærne. Det er helsemessige årsaker. Hvis du har et sår kan det være skummelt. Firma kan få bøter.

For andre ble reglene som gjaldt på kjøkkenet for strenge i forhold til deres personlige stil og symbolske uttrykk for egen identitet:

Man måtte ofre hårsveisen, ikke bruke sminke, man skulle være kortklipt, den eneste form for smykke som er tillatt, er giftering. Det er ikke noe for meg, liksom. Og piercing er jo ganske vanlig, men det er ikke tillatt, jeg måtte ta den ut. Og piercing i tunga gror veldig fort igjen når vi hadde 11 timer kjøkken per uke, ble jeg redd for at den skulle gro igjen, da hadde det vært 500 til 1000 kroner bortkasta.

En annen jente mente at kravene ble strengere i vkI enn de hadde vært i grunnkurset:

På grunnkurs var det greit, mange ting med kjøkken var greit. På vkI var det annerledes, lærerne hang over oss, de var sure, vi hadde ingen frihet, det var lite kjøkken og masse teori og helt annerledes. Vi hadde mange timer mindre med kjøkken, hvis vi spurte om noe, ga de ikke ordentlige svar, vi visste ikke hvem vi skulle spørre.

Mange av slutterne har fortalt at lærerne ganske tidlig i grunnkurset advarte dem om at de ikke ville komme til å bli TV-kokker og tjene mange penger. At gjennomsnittlig fartstid i kokkeyrket var ganske kort, var også en beskjed mange fikk tidlig i grunnkurset, og dette ser ut til å ha virket demotiverende for no-

en, spesielt når det også ellers har begynt å butte imot. Om servitørfaget var flere blitt advart om at det er fysisk hardt, en må ha sterk rygg og sterke armer. Det er en fordel å trene ved siden av for å unngå skader, gjenfortalte en av jentene som hadde sluttet. Det er i det store og hele stor forståelse for at tøffe betingelser gjelder i disse kundeorienterte restaurantyrkene. Ikke desto mindre finnes det de som fortsatt bærer en drøm om at kokkeyrket kan bli spennende og variert:

Jeg ville bli kjøkkensjef i restaurant, og etter en stund reise rundt og jobbe internasjonalt. En kompis går på media, han spurte om jeg ville være med og lage film om matlaging rundt omkring i verden. Det kan bli gøy.(...) Jeg skal bli kokk. Selv om det er et hardkjør i bransjen, mange slutter etter 10 år, de som fortsetter etter det, blir noe stort.

Gutten har ikke gitt opp drømmen, selv om han hadde problemer med å innordne seg åtte-til-fire-konseptet som gjaldt innenfor skolen. Tanker om det gode liv, kan også prege de som sluttet i servitøropplæring, en jente ga uttrykk for at servitørutdanningen var et ledd i planene hun hadde om å bli flyvertinne. Sluttere fra andre spesialiseringer innenfor studieregningen for hotell og næringsmiddelfag ser ikke ut til å ha vært tiltrukket av noen ide om et spennende, kreativt eller glamorøst liv.

5.10.2 Praktikeren

Blant de som sluttet i slakter- eller bakeropplæring, men også enkelte av de som stilte mot kokkeyrket, ser det ofte ut til å være utsiktene til en grei jobb, som har tiltrukket dem. Noen forteller om besøk fra firmaer hvor de fikk høre om gode jobbutsikter. Når det så har stoppet opp for disse, dreier det seg om svært forskjellige årsaker. Det kan være at de har opplevd mobbing fra lærere eller medelever i forhold til at de har en annen etnisk opprinnelse, det kan dreie seg om at de plutselig oppdager at de ikke klarer å utføre yrket, eller det kan handle om at yrket viser seg å være ensformig og monotont i lengden.

Stilt overfor valg av studieretning i videregående, fortalte en jente om hvor usikker hun hadde vært:

Da jeg gikk i 10. klasse visste jeg ikke hva jeg skulle velge. Jeg hadde tenkt meg et hvileår, men så kom det press fra andre. Det ble til at jeg tenkte OK, mat er det jo alltid moro å lage. Etter grunnkurs ble det til at baker og konditor kunne gå an, men det var bare feilvalg hele veien. Det var bare et valg fra inntet, bare tatt ut av luften.

Hun understreker:

Det var feilvalg hele veien. Klassemiljøet var helt fint, men jeg hadde valgt feil, og jeg ville ikke sløse bort utdanning på noe jeg ikke hadde lyst til å jobbe med.

Etter hvert ble hun «grusomt skolelei», både teoretiske og praktiske fag bød henne imot:

Vi hadde en dårlig lærer i matte. Vi kunne bare sitte der. Om du jobba eller ikke jobba og bare satt der og tegna, brydde han seg ikke. Han bare stressa rundt for seg sjøl. Det ble til at mattetimene var skravletimer. Folk snakka i telefonen. Han underviste, men ingen fulgte med, han holdt bare på med sitt. (...) Vi konkurrerte aldri om å få gode karakterer. Jeg visste stort sett hva jeg ville få. Jeg satt der og visste at OK, nå kommer 2-ern min. Eller kanskje en 3 pluss hvis jeg var heldig.

Om forestillingene hun etter hvert hadde om en fremtid som baker, fortalte hun:

Jeg tenkte at baker, det var ikke noe jeg kom til å trives med. Å stå opp tidlig om morran, det var ikke noe problem. Men det var så ensformig å holde på med det samme fra 8 til 14. f eks baguetter. Det sier seg sjøl at hvis du kan lage 100 fine baguetter uten å bruke oppskriften, så må du få lære noe annet også. Jeg mista veldig mye interessen for det, det var ikke det jeg hadde håpa på.

Utplasseringen i vkI kan også se ut til å ha forsterket ønsket om å finne på noe annet hos denne jenta:

På vkI hadde vi utplassering. Det er det verste jeg har vært med på. Det var en fabrikk hvor de lagde brød og boller. Miljøet der var dårlig, vi elevene ble holdt helt utafør, vi måtte bare feie gølv og bake sukkerbrød, vi fikk ikke vite hvorfor. Alle hadde på seg radioklokker hele dagen. Jeg var bare aleine hele dagen, kunne ikke snakke med noen pga de radioklokkene. I midten av andre uka fikk jeg avslutta det, det var før tida.

Ut fra en vag forestilling om at det kanskje kunne være greit å bli baker, fordi hun likte «å stelle i stand til selskap», har denne jenta opplevd at hun valgte helt feil. Hun satser nå på å drive med matlaging på hobbybasis, mens hun fortsatt lurere på hva hun skal satse på som yrkesvalg.

En gutt som var motivert og godt i gang med utdanningen til kokk, oppdaget at han ikke tålte å håndtere blodig kjøtt. Dette er en ungdom som kanskje i tankene har vært innoen de motivene som er mer typiske for Individualisten, men han viste stor utholdenhet når denne ble satt på prøve:

Jeg trodde det å være kokk skulle være «glamour» [ler selv av dette]. Mest på grunn av tv-programmet. Det så greit ut. Jeg liker å lage mat. Lager middag og kaker selv av og til. Jeg så fram til å begynne. Men det ble hardt, det ble lange dager. Jeg måtte stå på bussen halvannen time hjem igjen hver dag etter 7–8 timer på skolen. Jeg var utslitt når jeg kom hjem og måtte opp igjen tidlig dagen etter, når bussen gikk klokka halv seks.

Det som imidlertid stoppet ham, var reaksjoner hos ham selv som han ikke var forberedt på:

Trodde jeg skulle besvime. Jeg ble kvalm av å skjære i blodig kjøtt. Dette hadde jeg aldri opplevd før da jeg lagde mat. Det var aldri noen problem når man kjøper ferdig tilskåret kjøtt i butikken. Dette var noe helt annet som jeg ikke klarte.

Når denne gutten fremstår som en praktiker, handler det om at han så at veien frem var tøff, særlig med en reisevei på tre timer per dag, men han holdt det gående inntil det yrkesvalget han hadde gjort, fremstod som ganske umulig å gjennomføre.

Også andre har hatt lang reisevei, og vi finner enkelte som ikke hadde klart å konkurrere seg inn på den spesialiseringen de var mest motivert for i nærheten av hjemstedet. Flytting på hybel, er det flere som vegrer seg mot, selv om vi også har hørt uttrykk for at dette kan komme til å bli helt nødvendig ettersom tiden en har igjen med rett til videregående opplæring begynner å ebbe ut.

Til slutt blant praktikerne skal vi ta for oss et helt annet tema, nemlig erting med eksplisitt henvisning til at ungdommene har hatt annet etnisk opprinnelse. For en gutt var dette årsak til at han ikke lenger holdt ut på skolen, for en annen bidro det til at hans skolehverdag var lite hyggelig.

Den ene av de to med annen etnisk opprinnelse og synlig minoritetsbakgrunn fremstår som ganske motivert for studieretningen for hotell- og næringsmiddelfag. Gode jobbutsikter var et eksplisitt motiv:

Gilde kom på skolen og jobben der hørt interessant ut. Det var lett å få jobb og det var godt betalt. Tine var også der og presenterte seg.

For ham var det mobbing fra medelever som etter hvert gjorde det uutholdelig:

De i klassen hadde kjent hverandre siden grunnskolen. Det var bare ei jente og jeg som kom utenfra. Hun klarte seg bra, men jeg ble en outsider når de pratet om «gamle dager». Jeg følte meg alene i klassen. En gutt begynte å slenge frekke kommentarer til meg. Det var en klar leder i klassen som var ganske trivelig. Han kjørte meg hjem etter studieturen og var på besøk en gang hos meg og jeg en gang hos ham. Men ertingen fortsatte. Ei jente var aktiv i tillegg til en gutt som slang meldinger til meg. Jenta sa en gang til meg at hun skulle male meg hvit. Læreren ga bare anmerkninger og sa at de måtte gi seg, men de hørte ikke på lærerne. Så det fortsatte. Jeg prøvde også å si fra, men det hjalp ikke. (...) Læreren vi hadde i kjøttfag var ganske grei. Han prøvde å si fra, og det hjalp litt i de timene han hadde med klassen. Faglæreren sa også at jeg skulle gå til rådgiveren. Jeg var hos rådgiveren, og han sa at han skulle snakke med faglærerne jeg hadde. Det sa han flere ganger uten at han fikk gjort det. Han prøvde også, men han fant ingen annen skoleplass og sa at jeg fikk fortsette der fram til sommeren. Men da hadde det pågått så lenge, og jeg var lei, så jeg slutta.

Senere fikk denne gutten høre av en nabo at hans nevø hadde sluttet på skolen av samme grunn. Det er tydelig at denne gutten har forsøkt å få slutt på ertingen, men uten noen reell hjelp fra lærerne på skolen. Når en av løsningene har vært å skaffe ham en skoleplass et annet sted, er det tydelig at det er gutten som har fått ansvaret for problemet. Ut fra hva gutten forteller, ser vi tydelige tegn til unnfallenhet fra lærere og endog en oppfordring om at han bare måtte forsøke å holde ut gjennom det som var igjen av skoleåret.

En annen gutt forteller om påstander som han oppfattet som provoserende fra en samfunnsfaglærer:

Læreren snakket hele tiden nedsettende om utlendinger, og det tåler jeg ikke. Elevene blandet seg også inn og var frekke. De sa hele tiden at utlendinger

tar penger fra nordmenn, at vi ikke klarer å løse konflikter med ord, at det bare er slåsskamper. Det irriterte meg, og nesten hele klassen var på hans side (...) Jeg fortalte det ikke til noen andre enn elever på skolen. Det var egentlig bare morsomt, og jeg driter i det, men likevel. Jeg sa tenk om jeg snakket sånn om dere. (...) Samme læreren holder på enda, etter hva jeg hører, om utledninger. Om at purken må kontrollere utlendinger for de har ofte ikke lov til å være i landet. For kameraten min klikka det når han hørte på han læreren. Jeg tror kanskje at han kameraten min sa det til rektor også. Elevene i klassen var sinnsykt i mot utledninger. Når han kameraten min ikke var der, klarte jeg ikke å sitte aleine og høre masse sånt piss, jeg klarte ikke å sitte i ro. (...) Det er mange som vil ta han. Halvparten av elevene på den skolen er utlendinger. Vi sa fra til en lærer fra grunnkurs. Han var en veldig kul lærer, og alle likte han best. Da vi hadde sagt fra til han andre læreren ble han som snakket om utlendinger hele tiden, litt bedre. Men det varte bare en liten stund, så var han i gang igjen.

Så lenge denne gutten hadde selskap av kameraten sin, klarte han å holde det ut. Han oppga andre grunner til at han hadde sluttet på skolen. Uansett er det overraskende om skolens ledelse ikke var involvert i denne saken.

Har så dette noe med studieretningen for hotell- og næringsmiddelfag å gjøre, kan man spørre. Vi har ikke holdepunkter for å hevde dette. Om tonen blant faglærerne i hotell- og næringsmiddelfag har flere av de tidligere elevene fortalt at den kan være litt tøff. Dette forteller de imidlertid med en viss anerkjennelse av at enkelte blant de som kommer fra bransjen ikke er så nærtagne eller strenge som allmenfaglærerne kan være, de tåler en spøk, og de kan selv bruke et ganske grovt språk. Dette er imidlertid et litt annet tema. Vi kommer likevel ikke forbi det faktum at en av guttene fra hotell- og næringsmiddelfag sluttet på skolen fordi han ble utsatt for plaging fra medelever med rasistiske undertoner. Vi har også sett at en annen gutt med utenlandsk opprinnelse opplevde en lærers påstander om «utlendinger» som sjikane, og at denne læreren også fikk elevene med seg. Etter hva vi vet, hadde ingen av disse situasjonene konsekvenser for andre enn nettopp dem det gikk ut over.

5.10.3 Økonomiske årsaker til slutting

Et tema som fremstår som nokså særegent blant slutterne fra hotell- og næringsmiddelfag i forhold til slutterne fra de to andre studieretningene vi har forholdt oss til, er hvor mye det koster å gjennomføre utdannelsen. En jente var særlig opptatt av dette som en ytterligere begrunnelse for at hun hadde sluttet:

Ja, jeg hørte teorien var kjedelig og krevende, men ingen fortalte at det ville koste en halv månedslønn å holde meg der. Man trenger uniform, da er det minst 1500 med sko, og så kommer skolepenger og alt i tillegg. Man må betale for maten, og bøkene er veldig dyre. Det blir satt tidsfrister med nedsatt ordenskarakter så lenge du ikke har det du skal ha. Det regner ikke penger på alle. Foreldra mine er skilt, og jeg bor hos moren min. Hun hadde problemer med å betale for alt. Det burde vært en ordning. En i klassen min måtte slutte fordi familien ikke hadde økonomi til det. (...) Ja, man kan få lån i lånekassen, men jeg er bare 17 år, jeg vil ikke sette meg i gjeld nå.

Andre sluttet fra samme studieretning bekreftet det denne jenta fortalte. Kostnadene med å kjøpe egne kniver kunne komme i tillegg, men gjerne samtidig med at de begynte spesialiseringen som kokk på vki. Det varierer nok noe hvor mye en betaler for kopiering og for transport, men bildet av at det er en relativt kostbar utdanning ble bekreftet av alle, selv om de selv ikke hadde hatt like store problemer med å innfri i forhold til disse forventningene.

5.11 Konklusjoner

Blant årsakene til slutting som ikke er direkte studieretningsspesifikke, er feilvalg en gjenganger. Det er grunn til å se nøye på den utdannings- og yrkesveiledningen som elever får når de skal velge studieretning i videregående opplæring. Ikke bare har vi møtt ungdommer som beskriver hvor usikre de var. Vi har også møtt ungdommer som forteller at de var fast bestemt på ett eller annet, for så – ganske snart etter at de hadde startet i videregående – å finne ut at det var noe helt annet enn de hadde forestilt seg. Det finnes mange gode poeng i skisene til det nye faget programfag til valg som kommer med Kunnskapsløftet. Dette skal implementeres fra skoleåret 2008/09 og kan også sies å være rettet mot å bygge bro mellom grunnskolen og videregående opplæring. Ikke minst gir vårt intervjumateriale grunnlag for å tro at utprøving av ulike utdanningsprogram kan ha mye for seg når det gjelder å hindre feilvalg. Spørsmålet er imidlertid om en har råd til å la utdannings- og yrkesveiledningen hvile inntil den blir innhentet av Kunnskapsløftet. Vi har pekt på at obligatoriske, individuelle samtaler med elever med en sjekk av realismen i deres utdanningsplaner, kan ha stor verdi i forebyggingen av feilvalg og dermed av bortvalg, selv om dette nok også vil oppfattes som svært ressurskrevende på skolenivå.

Andre årsaker til slutting fremstår som mer karakteristiske for studieretningene. Ikke minst gjelder dette den typen av sluttet som vi har kalt Individualis-

ter. De har startet i studieretningen for hotell- og næringsmiddelfag med forestillinger om et spennende og kreativt yrke, og møtes av krav til innordning under regler om hygiene, punktlighet og kundeorientering. Dette er et bortvalgsmønster som kan tilbakeføres til informasjonen om denne studieretningen, eller det en kan kalle en lite bevisstgjørende utdanningsveiledning.

Vi har sett at flere av slutterne på helse- og sosialfag har fortalt om et meget destruktivt sosialt miljø mellom elever. Også fra byggfag har vi hørt om dårlige miljø mellom elever og et til tider meget høyt aggresjonsnivå. En kan derfor spørre om det er slik at destruktive tendenser kan få større spillerom og sterkere utslag når det finnes en dominans av ett kjønn. Det er tydeligvis forskjeller i grader av vanskeligheter i det sosiale miljøet, fra de som ikke finner tonen med de andre elevene, til de som er i sterke konflikter som også involverer vold eller trusler om vold. Ut fra mange av beskrivelsene kan det se ut til at det er snakk om en type konflikt som tiltar i intensitet. I alle fall på helse- og sosialfag ser det ut til at elever tvinges til å velge side, det er vanskelig å befinne seg i en nøytral mellomposisjon. Presset i retning av konformitet og lojalitet mot en av gruppene er sterkt. De som faller utenfor eller som aktivt blir holdt utenfor, fratas også muligheten til å føle seg sosialt akseptert. De synes å bli fratatt muligheten for å få bekreftet hvem de er på en positiv måte. Slik Mead (1962) fremhevet, vil bevisstheten om hvem en er komme i stand ved at en observerer andres reaksjoner på en selv. Ens selvbilde dannes gjennom at en lever seg inn i hvordan andre vurderer en. I en ungdomstid hvor utviklingen av egen identitet og selvbilde er et stadig pågående og viktig prosjekt, vil et avgjørende spørsmål være om en har andre kilder, signifikante andre som gir en en mer positiv bekreftelse, enn en vil få i et så destruktivt sosialt miljø som mange av slutterne på helse- og sosialfag beskriver. Hvis sosial utstøtelse, baksnakking og subtile former for mobbing preger skolehverdagen i en slik grad at den som rammes, ikke lenger holder ut, men slutter, er grenser for hva en i arbeidslivet ville oppfatte som akseptabelt arbeidsmiljø for lengst overtrådt. Om en elev som er alene i en slik situasjon i tillegg opplever at lærere snur ryggen til det som foregår, må dette føles som et svik. At lærere har vendt ryggen til elever som har vært utsatt for mobbing, er også rapportert av Markussen m. fl. (2003).

Vi har pekt på at elevmegling kan være en vei å gå, etter modell av Utviklingsprogrammet for skolemegling. Dette forutsetter at elevene selv er villige til å gjennomgå en slik megling. Det må imidlertid være skolens ansvar å legge til rette for at konflikter kan løses slik at alle elever har et akseptabelt læringsmiljø.

I de beskrivelsene fra byggfag som er gjengitt fra den typen sluttere som vi har kalt Handlingens menn, finner vi påstander om unnfallenhet fra læreres side i

forhold til å skape ro og muligheter for å lære noe. Vi har også sett at en viss forståelse for at lærerne kunne ha grunn til å frykte de mest utagerende elevene. Kritikken av innholdet i opplæringen, at oppgavene var for enkle, at en aldri fikk utfordringer og ikke lærte noe, er også fremsatt. Dette siste må være læreres ansvar. I forhold til utfordringen om å skape ro og trygghet på skolen, med grensesetting og sanksjoner mot uakseptabel oppførsel, kan det være at andre yrkesgrupper eller ekspertise er bedre egnet enn lærere til å ta tak i problemene. I en slik situasjon kunne en kanskje ønske seg noen bredskuldrede miljøarbeidere med både autoritet og omsorg for elevene som er der sammen med dem i skolegården og i korridoren og som ikke er redd for å gå imellom når det bygger seg opp til konflikter. Dette er noe av det en har lyktes med ved ungdomsskolen Rinkebyskolan i Stockholm, hvor det også finnes klare regler for oppførsel, avtaler om tidlig inngripen dersom elever oppfører seg på en måte som krenker andre og systematisk oppfølging i håndteringen av konflikter.³¹ Dette er en skole hvor en tydeligvis har fått bukt med berøringsangsten i forhold til utfordringene.

Andre eksempler på unnfallenhet fra skolens side, er gitt gjennom fortellingen til den gutten som ikke lenger holdt ut på skolen på grunn av erting og plaging med et rasistisk tilsnitt fra medelever. Etter hva vi vet, hadde dette ingen konsekvenser for de elevene som drev på med dette, til tross for at gutten snakket med både lærer og rådgiver om at han var plaget. Tvert imot får vi inntrykk av at det er gutten som er rammet av denne plagingen, som eventuelt kan flytte, alternativt må han bare forsøke å holde ut resten av skoleåret. Her ser det ut til at lærerne har resignert, de har ikke tatt belastningen ved å trekke grenser overfor elever for hva som er akseptabel atferd.

Flere historier om hvordan individuelle lærere har vært oppfattet som provoserende, har vært gjengitt fra intervjuene. Dette gjelder en tidligere elevs beskrivelser av hvordan en lærer i samfunnsfag fremsatte anklager og beskyldninger mot «utlendinger». Vi har også hørt om en lærer som moret seg med å få elevene til å tro at han satte anmerkninger på dem uten grunn. Listen er enda lengre. Det kan være en form for systematikk i hvordan enkelte ungdommer peker på årsaker utenfor seg selv til at de har mislykkes med sine utdanningsvalg så langt. Vi har imidlertid også sett at det finnes de som skylder på seg selv og sin treige hjerne, fremfor å hevde at læreren burde ta andre midler i bruk enn å skjelle ut elever som ikke forstår matematikk.

Som tiltak kan en kanskje tenke i retning av mer systematiske samtaler mellom elever og deres kontaktlærer, i kombinasjon med større samarbeid mellom

31 http://www.rinkebyskolan.se/handlingsprogram_mot.html

lærere for at slike tendenser kan komme til overflaten og gjennom dette holdes i sjakk. En opplevelse av å være synlig som elev i relasjon til lærere, og at ens behov, enten de er av faglig eller sosial art, blir tatt på alvor, kan stå som en fellesnevner for bortvalgsforebyggende tiltak på skolenivå, slik vi kan bedømme det ut fra dette kvalitative intervjumaterialet.

6 Progresjon og bortvalg blant lærlinger og lære kandidater

I dette kapitlet skal vi gi et lite innblikk i situasjonen for lærlinger og lære kandidater et og et halvt år etter at de første i dette kullet begynte i lære eller som lære kandidat. Vi skal kort beskrive lærlingene, vi skal beskrive vandringen deres fra høsten 2004 til januar 2006, og vi skal se om det var noen forskjell på de som hadde valgt bort lære plassen og de som fortsatt var i lære.³² Til slutt i kapitlet ser vi nærmere på de 33 ungdommene som var lære kandidater i det fjerde skoleåret etter at de gikk ut av grunnskolen.

I forrige rapport gjorde vi rede for søkning og tildeling av lære plass etter avsluttet vkI (Markussen og Sandberg 2005: 32–56). Vi viste at

- andelen av kullet som søkte lære plass var stigende (16,1 prosent) i forhold til tidligere år
- andelen av søkerne som fikk tildelt lære plass var synkende; 67,8 prosent av lære plass søkerne fikk plass
- bedriftene plukket sine lærlinger på øverste hylle; de som fikk lære plass var ungdom som hadde prestert godt på tidligere nivåer (tiende klasse, grunnkurs og vkI), ungdom som hadde tilpasset seg utdanningssystemet målt gjennom godt oppmøte og lite fravær, og det var ungdom som hadde foreldre (oftest fedre) som selv hadde yrkesutdanning som sin høyeste utdanning
- flere fikk den lære plassen de ønsket seg i Buskerud enn i de andre fylkene (alt annet likt)
- flere fikk den lære plassen de ønsket seg når de søkte en lære plass innenfor helse- og sosialfag i forhold til andre studieretninger (alt annet likt).

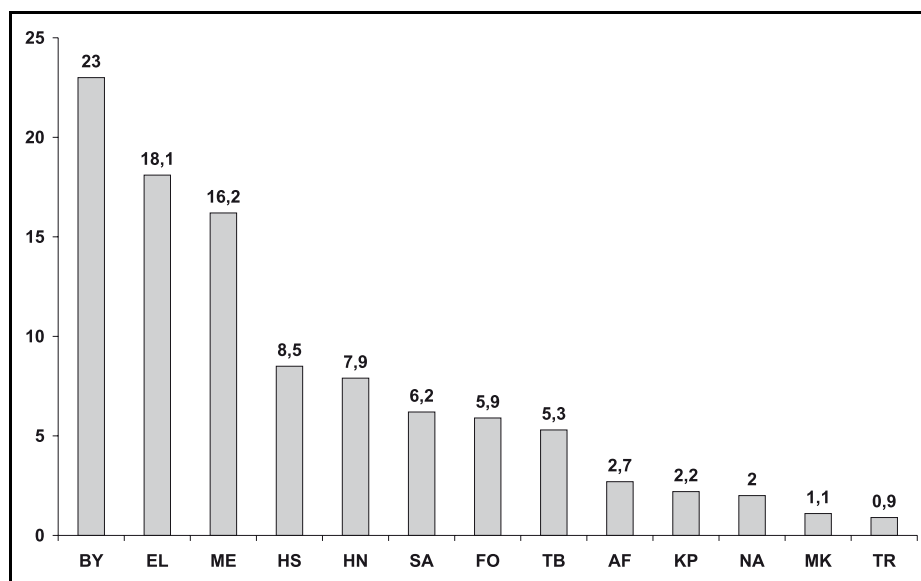
Vi skal nå følge lærlingene og lære kandidatene videre gjennom videregående opplæring, og starter med å gi en presentasjon av de som var lærlinger midt i det fjerde skoleåret.

32 Vi har fulgt lærlingene og lære kandidaten gjennom et og et halvt og de første kan gå opp til fagprøve om lag et halvt år etter at dette skrives. Derfor inneholder ikke denne rapporten noe om lærlingenes kompetanseoppnåelse. Det vil bli rapportert i en seinere rapport fra prosjektet. Da lærlingene og lære kandidatene var i sitt første år i lære eller på opplæringskontrakt, besvarte de et spørreskjema. Når dette skrives (mars 2006) gjennomføres en ny spørreundersøkelse. Resultater fra begge spørreundersøkelsene vil bli analysert og rapportert sammen med rapportering om lærlingenes og lære kandidatenes kompetanseoppnåelse.

6.1 Noen kjennetegn ved lærlingene

Når vi skal beskrive lærlingene ser vi på de som var i lære i januar 2006.

Vi starter med å vise fordeling innenfor ulike studieretninger. Dette viser vi i figur 6.1.



Figur 6.1 Fordeling av lærlingene på studieretninger. Midt i fjerde skoleår. N=1471. Studieretningsforkortelser, se figur 3.1

Vi ser at den dominerende studieretningen var byggfag; vi fant nesten hver fjerde lærling i et lærefag innenfor denne studieretningen. Også elektrofag og mekaniske fag tok mange lærlinger; i alt fant vi 57,3 prosent av lærlingene innenfor disse tre retningene, og legger vi til helse- og sosialfag, ser vi at to av tre lærlinger var å finne i lærefag innenfor fire studieretninger.

Vi har også sett på hvilke lærefag de unge hadde læreplass innenfor. Dette fremgår av tabell 6.1

Tabell 6.1 De seks største lærefagene på Østlandet januar 2006 blant ungdom som gikk ut av ungdomsskolen våren 2002. N=1471

	Fått læreplass	Søking høst 2004
Tømrer	16,6	15,8
Elektriker	12,0	14,5
Barne- og ungdomsarbeider	5,7	4,8
Lette kjøretøyer	5,5	7,3
Kokk	4,4	5,6
Damefrisør	4,7	5,2
I alt	48,9	53,2

Tabell 6.1 viser en sterk konsentrasjon av lærlinger innenfor noen få fag. Alle lærlingene fordelte seg på 95 lærefag, mens halvparten av lærlingene var å finne innenfor seks av disse lærefagene. Dette var de seks mest populære fagene også da disse ungdommene søkte om læreplass foran skoleåret 2004–2005, men vi ser at fordelingen på hvilket fag de faktisk var lærling innenfor, varierer noe i forhold til søkerbildet. Vi ser at det ikke var plass til like mange elektriker-, kjøretøy-, kokk- og damefrisørlærlinger som de som søkte, mens flere enn de som søkte endte opp som lærlinger innenfor tømrer- og barne- og ungdomsarbeiderfaget.

Vi har også sett på hvordan disse lærlingene fordelte seg innenfor de enkelte fylkene. Dette viser vi i tabell 6.2.

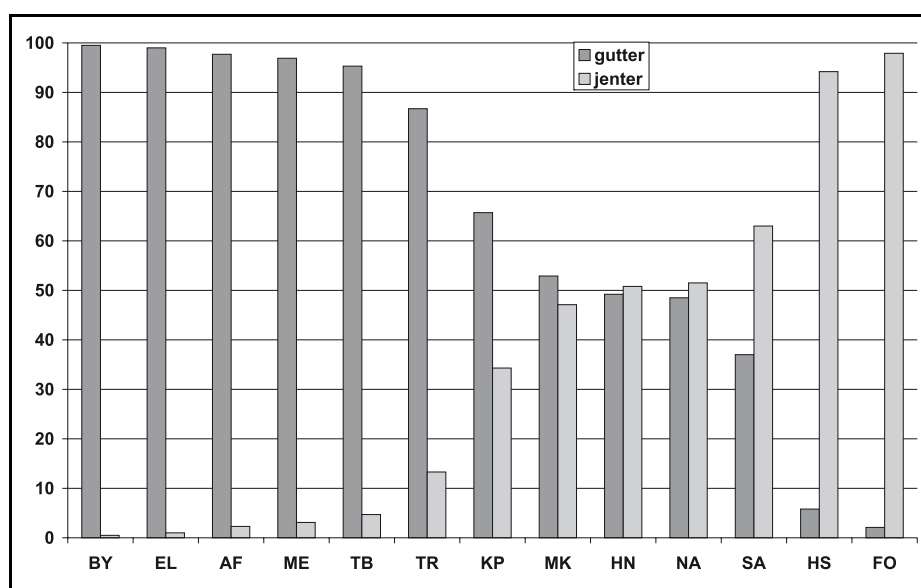
Tabell 6.2 Fordeling av lærlingene på de sju Østlandsfylkene. N=1471

	Lærlinger jan 2006		Med i prosjektet	
	Antall	Andel	Antall	Andel
Østfold	217	13,5	1193	12,2
Akershus	406	25,2	2593	26,6
Oslo	160	9,9	1649	16,9
Hedmark	178	11,0	984	10,1
Buskerud	218	13,5	1227	12,6
Vestfold	236	14,6	1307	13,4
Telemark	197	12,2	796	8,2
I alt	1471	100,0	9749	100,0

Av tabell 6.2 ser vi at fordelingen av lærlinger på de sju fylkene samsvarte relativt bra med fordelingen av deltakere i prosjektet, med to unntak. I Oslo var lærlingene underrepresentert og i Telemark var de overrepresentert. Dette gjenspeiler sannsynligvis virkeligheten, i og med at Oslo er et område hvor ungdommen tradisjonelt har søkt studieforberedende i langt større grad enn i de andre

fylkene. Høsten 2002, da ungdommene søkte seg inn i videregående, hadde 64,3 prosent av Osloungdommene et studieforberevende grunnkurs som primærønske. I Telemark gjaldt dette 37,3 prosent av søkerne, og dette var det fylket med lavest andel søkere til studieforberevende retninger.

Vi har også sett på kjønns sammensetningen blant lærlingene innenfor de forskjellige studieretningene. Dette viser vi i figur 6.2.



Figur 6.2 Fordeling av jenter og gutter på lærefag innenfor ulike studieretninger. N=1471. Studieretningsforkortelser, se figur 3.1.

Figuren bekrefter det vi allerede vet: gutter og jenter velger svært ulikt og svært tradisjonelt innenfor yrkesutdanningen. Innenfor byggfag, elektrofag, allmenn fag, mekaniske fag, tekniske byggfag og trearbeidsfag var guttene så å si enerådende, mens jentene hadde tilsvarende posisjon i lærefag innenfor helse og sosial og formgivning. Innenfor fem av studieretningene fant vi en noe jevnere fordeling av jenter og gutter; innenfor naturbruk, medier og kommunikasjon, hotell og næringsmiddelfag og var det om lag 50–50 gutter og jenter. Guttene på de guttedominerte retningene utgjorde to tredjedeler av alle lærlingene (66,2 prosent), mens jentene på de jentedominerte retningene utgjorde nesten hver sjette lærling (14,4 prosent). Lærlingene på 50–50-retningene utgjorde hver femte lærling (19,4 prosent). Alt i alt var 75 prosent av lærlingene gutter og 25 prosent var jenter.

Av tabell 4.9 i kap 4 ser vi at de som var lærlinger i januar 2006 hadde et karaktersnitt fra tiende klasse på 3,56. Dette var betydelig lavere enn de som hadde bestått vkII på tre år og noe lavere enn de som hadde gjennomført vkII på tre år, men uten å bestå. Dette var slik det må være, når vi vet at de som startet på yrkesfaglige studieretninger høsten 2002 hadde et betydelig lavere karaktersnitt enn de som begynte på de studieforberedende retningene.

Av tabell 4.11 i kap 4 ser vi at de som var lærlinger i januar 2006 hadde et gjennomsnittlig fravær i tiende klasse på 4,78 prosent. Dette var lavere enn snittet for alle (5,78 prosent), og lavere enn alle andre grupper bortsett fra de som hadde bestått vkII på tre år. Dette er rimelig; vi har tidligere vist (Markussen og Sandberg 2005: 47–52) at de som hadde lavt fravær fra tidligere nivåer hadde større sannsynlighet for å få en lære plass enn de som hadde høyt fravær.

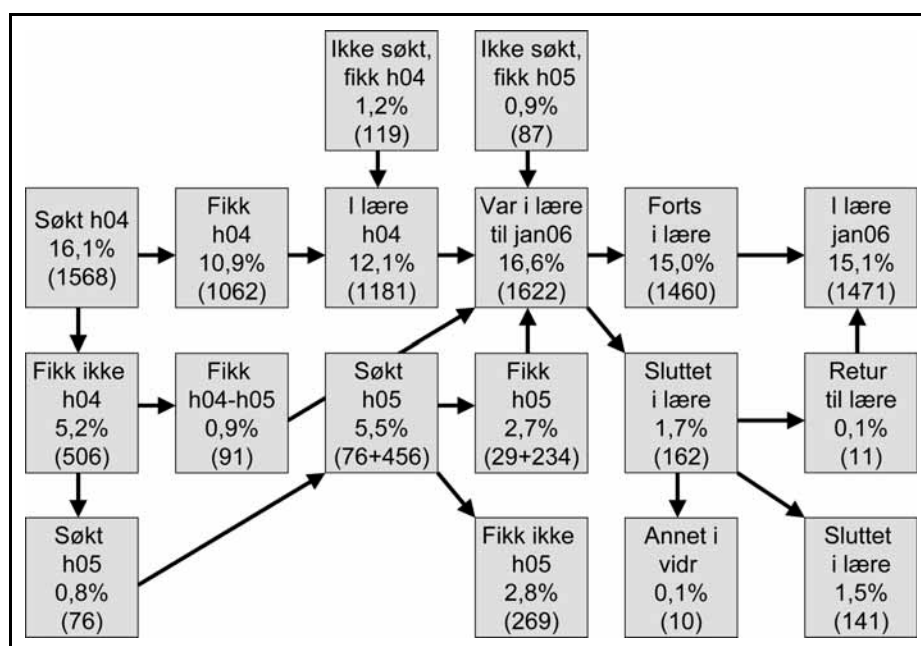
Av tabell 4.13 i kap 4 ser vi at blant de som var lærlinger i januar 2006, bodde 67,8 prosent sammen med begge foreldrene som 15-åring. Dette var på samme nivå som gjennomsnittet, men noe lavere enn blant de som hadde bestått vkII på tre år. Vi har tidligere vist at når de søkte seg inn i videregående opplæring i 2002, bodde 60 prosent av de som søkte seg inn på yrkesfag sammen med begge foreldrene (Markussen 2003: 28). Dette viser at blant de yrkesfagelevne som ble lærlinger, var det en større andel som bodde sammen med begge foreldrene enn blant de som ikke endte opp som lærlinger.

Av tabell 4.14 i kap 4 ser vi at de som var lærlinger i januar 2006, hadde en betydelig større andel foreldre med videregående opplæring som høyest fullførte utdanning enn noen annen gruppe. Dette faller sammen med det vi viste i forrige rapport (Markussen og Sandberg 2005: 47–52), at sannsynligheten for å få lære plass økte når fars høyest fullførte utdanning var på videregående nivå.

Oppsummert om lærlingene: Lærlingene konsentrer seg om noen få retninger og lærefag: Selv om det fins over 200 lærefag (Pedlex 2004: 14), hadde halvparten av lærlingene lære plass i seks lærefag. Jenter og gutter fordeler seg tradisjonelt og svært skjevt på lærefag innenfor de ulike studieretningene: Innenfor en lang rekke lærefag var det total dominans av gutter, mens det samme gjaldt for jenter i lærefagene innenfor helse- og sosialfag og formgivningsfag. Lærlingene var plukket på øverst hylle, og hadde derfor med seg lavt fravær og relativt gode karakterer fra videregående, de bodde sammen med foreldrene i samme omfang som gjennomsnittet og foreldrene deres hadde ofte videregående opplæring som sin høyeste utdanning.

6.2 Lærlingenes vandring fra høsten 2004 til januar 2006

I figur 6.3 viser vi hvordan gruppen av lærlinger har vandret og utviklet seg gjennom de første et og et halvt årene siden de første lærlingene i vårt kull startet i lære.



Figur 6.3 Lærlingenes vandring fra høsten 2004 til januar 2006

Av figur 6.3 kan vi lese:

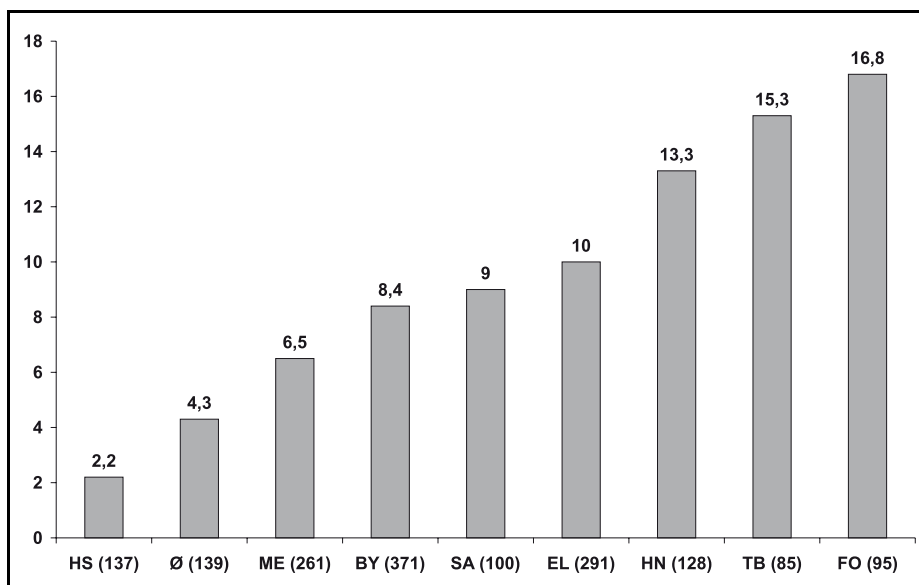
- Høsten 2004 søkte 16,1 prosent av kullet læreplass
- To tredjedeler av disse (1062 av 1568 ungdommer) fikk læreplass. Disse utgjorde 10,9 prosent av hele kullet.
- I tillegg fikk 119 ungdommer læreplass uten å ha søkt, slik at til sammen var 12,1 prosent av kullet i lære høsten 2004. Disse utgjorde 1181 ungdommer i vårt utvalg.
- Av de som ikke fikk læreplass ved søkningen høsten 2004, hadde 91 ungdommer (0,9 prosent av kullet), uten å søke på nytt høsten 2005, blitt lærlinger i tida frem til januar 2006.

- Av de som ikke fikk læreplass ved søkningen høsten 2004, søkte 76 ungdommer på nytt høsten 2005, og 29 av disse fikk læreplass (0,3 prosent av kullet), og var i lære i januar 2006
- Høsten 2005 var det 456 nye læreplassøkere, og 234 av disse fikk læreplass. Disse utgjorde 2,4 prosent av kullet.
- Høsten 2005 fikk 87 ungdommer (tilsvarende 0,9 prosent av kullet) læreplass uten å ha søkt
- Per januar 2006 hadde i alt 1622 av ungdommene i vårt utvalg, tilsvarende 16,6 prosent av kullet, fått seg en læreplass.
- Fra høsten 2004 til januar 2006, sluttet 162 av disse i lære. Disse utgjorde 1,7 prosent av kullet og 10 prosent av alle som hadde fått læreplass i løpet av et og et halvt år etter avsluttet vkl.
- Av de 162 som sluttet i lære, returnerte 11 og var igjen i lære i januar 2006, mens 10 kom tilbake og begynte med noe annet i videregående opplæring, de aller fleste (8) begynte på allmennfaglig påbygning.
- I januar 2006 var til sammen 1471 av de 9749 ungdommene i vårt utvalg i lære. Dette tilsvarer 15,1 prosent av de som gikk ut av ungdomsskolen på Østlandet våren 2002. Av disse hadde 1049, tilsvarende 10,8 prosent av kullet, startet i lære høsten 2004, og kan forventes å gå opp til fag- eller svenneprøve sommeren/høsten 2006. 422 ungdommer, tilsvarende 4,3 prosent av kullet, hadde startet læretida si seinere, de fleste høsten 2005, slik at forventet prøveavleggelse ligger enda et år lenger frem i tid, sommeren/høsten 2007.
- Per januar 2006 hadde 141 ungdommer sluttet i lære og forblitt utenfor utdanning. Dette tilsvarer 1,5 prosent av utvalget og 8,7 prosent av alle som hadde fått en læreplass.

6.3 Bortvalg av læreplass: Forskjell mellom studieretninger og mellom fylker

Vi skal nå se nærmere på de som hadde sluttet i lære i tida fra høsten 2004 til januar 2006. Som vi har vist i figur 6.1 hadde til sammen 162 av 1622 lærlinger sluttet, men 21 av disse hadde funnet veien tilbake til videregående opplæring. Når vi nå ser på lærlinger som hadde sluttet, vil vi fokusere på de 141 tidlige lærlingene som hadde forlatt videregående opplæring og fortsatt var utenfor utdanning i januar 2006. Disse utgjorde, som vi har vist over, 1,5 prosent av kullet og 8,7 prosent av de alle som hadde fått en læreplass i perioden fra høsten 2004 til januar 2006.

Vi starter med å se på hvor stor andel av lærlingene innenfor de enkelte studieretningene som hadde sluttet. Beregningsgrunnlaget er summen av de 1471 som var i lære i januar 2006 og de 141 som hadde sluttet, dvs. i alt 1612 lærlinger. Bortvalg av læreplass innenfor de enkelte studieretninger fremgår av figur 6.4.



Figur 6.4 Andel som hadde sluttet i lære på ulike studieretninger i perioden høsten 2004 – januar 2006. Ø=AF+MK+NA+TR+KP, i alt 139 lærlinger hvorav 6 hadde sluttet. Disse er slått sammen fordi de hver for seg er for små til å prosentueres. Tallene i parentes angir antall lærlinger innenfor denne studieretning som det er prosentuert på grunnlag av.

Studieretningsforkortelser, se figur 3.1.

Vi ser av figur 6.4 at størst andel lærlinger hadde sluttet innenfor fag som hører til studieretning for formgivningsfag. Her hadde 14,8 prosent av lærlingene sluttet. Lavest andel (2,2) sluttet lærlinger fant vi blant lærlingene på helse- og sosialfag.

Vi har sett på om det var noen lærefag hvor det hadde sluttet særlig mange. Dette fremgår av tabell 6.3.

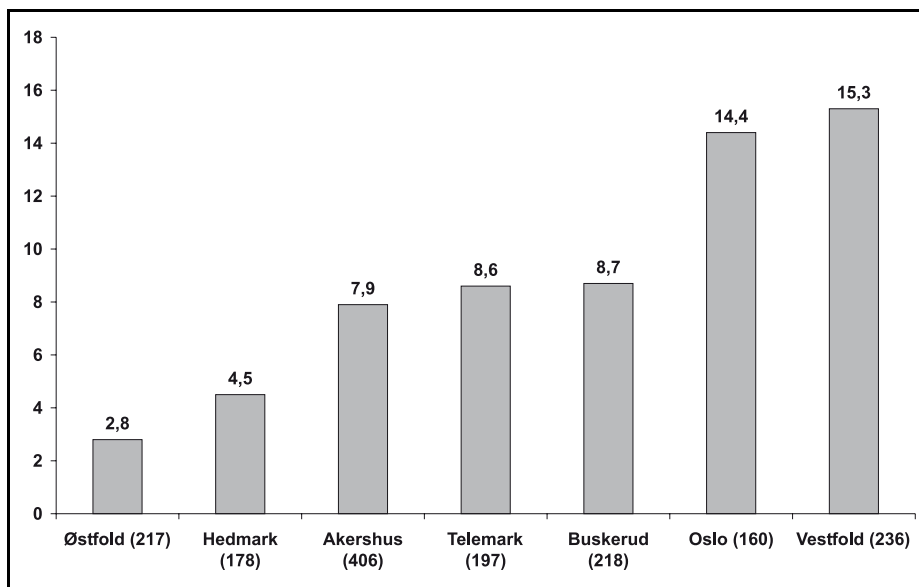
Tabell 6.3 Andel av alle lærlinger sluttet og av alle lærlinger på de samme studieretninger.

	Andel av lærlinger sluttet (antall sluttede lærlinger)	Andel av alle lærlinger
Elektriker	14,2 (20 lærlinger)	11,8
Tømrer	13,5 (19 lærlinger)	16,9
Damefrisør	9,9 (14 lærlinger)	4,2
Murer	5,7 (8 lærlinger)	1,8
Kokk	5,0 (7 lærlinger)	4,4

Her ser vi i hvilke enkeltfag det hadde sluttet flest lærlinger. Vi ser at 14,2 prosent av alle lærlingene som hadde sluttet, var lærlinger innen elektrofag da de sluttet, mens 11,8 prosent av alle lærlingene var elektrolærlinger. Dette viser en viss overrepresentasjon av elektrolærlinger blant de som hadde sluttet. Tømrerlærlingene derimot hadde sluttet i en mindre andel enn deres andel av lærlingepopulasjonen skulle tilsi, men det motsatte var tilfelle for damefrisør- og murerlærlingene; de hadde sluttet i større omfang enn forventet. Andelen kokkelærlinger tilsvarer om lag kokkelærlingenes andel blant alle kokkelærlingene.

Andre lærefag enn disse har vi ikke sett nærmere på fordi antall sluttede lærlinger var så lavt, at det ikke gir mening å sammenligne prosenter slik vi har gjort over. Vi presiserer også at med så lavt antall som 141 sluttede lærlinger totalt, og så få sluttede lærlinger per fag som tabell 6.3 viser, må dette tolkes varsomt. Det vi avdekker i tabell 6.3 danner derfor ikke et grunnlag for å utpeke noen lærefag som særlig utsatt i forhold til slutting.

Vi har også undersøkt om det var forskjell i andel lærlinger som hadde sluttet fylkene i mellom. Dette fremgår av figur 6.5



Figur 6.5 Bortvalg av læreplass. Andel lærlinger som hadde sluttet i de sju fylkene i perioden fra høsten 2004 til januar 2006. Tallet i parentes angir totalt antall som hadde hatt læreplass i det enkelte fylke i perioden høsten 2004 til januar 2006

Det var signifikant forskjell i lærlingenes slutting fylkene i mellom. Slutting blant lærlinger varierte, slik figur 6.5 viser, fra 2,8 prosent i Østfold og 4,5 prosent i Hedmark til 14,4 prosent i Oslo og 15,3 prosent i Vestfold.

Med en slik betydelig variasjon i bortvalg av læreplasser både mellom fylker og mellom studieretninger, kan en tenke seg en opphopning av sluttet innenfor noen enkeltfag innenfor noen fylker. Vi har undersøkt dette, og fant at:

- Av de 23 lærlingene i Oslo som hadde sluttet, hadde ni hatt læreplass innenfor ett av elektrofagene
- Av de 36 lærlingene i Vestfold som hadde sluttet, hadde tolv og ni hatt læreplass henholdsvis innenfor byggfag og elektrofag
- Av de 32 lærlingene i Akershus som hadde sluttet, hadde åtte hatt læreplass innefor mekaniske fag.

Eller for å snu fremstillingen:

- Av de 29 som hadde sluttet i lære innenfor elektrofag, sluttet ni i Oslo og ni i Vestfold
- Av de 17 som sluttet i lære innefor mekaniske fag sluttet åtte i Akershus

- Av de 31 som sluttet i lære innenfor byggfag, sluttet 12 i Vestfold.

Som punktene over viser, fant vi en viss konsentrasjon av bortvalg av læreplass i noen fylker og innenfor noen studieretninger. Dette kan tyde på at lokale forhold knyttet til enkelte arbeidsplasser kan ha betydning for om lærlinger velger å slutte i lære. Vi har imidlertid ikke tilgjengelige data som kan kaste ytterligere lys over dette.

6.4 Bortvalg av læreplass: Knappt noen variasjon i forhold til sosial bakgrunn

I analysene av bortvalg i kap 4, har vi sett at elevenes bakgrunn hadde stor betydning for bortvalget. Analysene har vist at når foreldrene hadde høy utdanning, når de hadde jobb, når foreldrene hadde en positiv holdning til utdanning og vurderte utdanning som viktig og var allmennfagorienterte, økte sannsynligheten for at de unge ble i utdanning. Vi har også undersøkt om det var variasjon i bortvalget blant lærlinger i forhold til disse bakgrunnsvariablene, og kan konkludere med (ikke vist i tabell):

- Det var ingen forskjell i bortvalget av læreplass mellom gutter og jenter; 9,1 prosent av jentelærlingene og 8,6 prosent av guttelærlingene hadde sluttet, mot 8,6 prosent av alle lærlingene.
- De som hadde sluttet hadde gjennomsnittlig større fravær både fra grunnskolen (7,5 mot 4,9 prosent), fra første år i videregående (6,7 mot 5,2 prosent) og fra andre år i videregående opplæring (6,9 mot 5,2 prosent) sammenlignet med de lærlingene som hadde blitt. Disse forskjellene er signifikante, men ikke store.
- Det var ingen forskjell i bosituasjon; i begge de to gruppene bodde to av tre sammen med både mor og far som 15-åringer.
- Det var ikke forskjell i verken mors eller fars utdanningsnivå for de to gruppene.
- Blant de 79 minoritetsspråklige lærlingene i utvalget hadde 11 sluttet, tilsvarende 13,9 prosent. Blant de 1533 majoritetslærlingene hadde 130 ungdommer, eller 8,5 prosent, sluttet. Det var altså en noe større andel minoritetsspråklige som hadde sluttet, men disse forskjellen er ikke signifikante.
- De som hadde sluttet hadde et litt lavere karaktersnitt fra tiende klasse i grunnskolen enn de som hadde blitt. Det var ingen forskjell mellom de to gruppene i gjennomsnittlig karakternivå fra første og andre år i videregående opplæring.

- Det var en liten, men ikke signifikant, forskjell på lærlingslutning i forhold til om ungdommene kom inn på sitt førsteønske til grunnkurs: 12,3 prosent av de som ikke hadde fått sitt førsteønske var sluttet i lære, mens det gjaldt for 8,2 prosent av de som hadde fått innfridd førsteønske, mot 8,7 prosent for alle.
- Det var signifikant forskjell mellom de to gruppene med hensyn til om ungdommene hadde hatt ekstra hjelp og støtte i læringsarbeidet sitt i tiende klasse. 13,7 prosent av de som hadde hatt støtte i tiende klasse hadde sluttet i lære, mens det gjaldt for 7,8 prosent av de som ikke hadde hatt ekstra hjelp og støtte. Det var ingen forskjell i forhold til ekstra hjelp og støtte første og andre år i videregående opplæring.

Disse punktene viser at det knapt var variasjon i bortvalget sett i forhold til en rekke bakgrunnsvariabler. Vi fant riktignok noe variasjon i fravær fra tiende klasse, om de var inntatt på førsteønske til grunnkurs, om de hadde hatt ekstra hjelp og støtte i tiende klasse og om lærlingene var minoritetspråklige eller ikke. Disse variasjonene var imidlertid så små, og ikke alle var signifikante. Vi har også undersøkt om det var variasjon i bortvalget blant lærlinger i forhold til en lang rekke andre forhold som vi tidligere har sett har hatt effekt i forhold til ungdommens valg av studieretning, bortvalg av videregående generelt og kompetanseoppnåelse i videregående, slik som tilpasning til og aksept av skolens verdier, innsatsvilje, betydningen av andre arenaer enn skolen, motivasjon, læringsklima og læringsarbeidets form. Vi har imidlertid ikke funnet at bortvalget av lære plass variere betydningsfullt i forhold til noen av disse forholdene.

Oppsummert: Vi har funnet at bortvalg av lære plasser ikke varierer med sosial bakgrunn, ulike prestasjonsmål eller andre forhold knyttet til de unges opplærings situasjon. De eneste forholdene der bortvalget varierte, var i forhold til fylke og studieretning, men her fant vi til gjengjeld en betydelig variasjon.

At vi ikke har funnet variasjon i forhold til bakgrunnsvariabler, kan forklares med at lærlingene er en relativt homogen gruppe. Vi har i forrige rapport fra dette prosjektet vist at arbeidsgiverne valgte sine lærlinger på øverste hylle. De som fikk lære plass hadde prestert godt på tidligere nivåer i skolen, de hadde vært lite borte fra skolen og de hadde fedre med yrkesutdanning som høyest fullførte utdanning (Markussen og Sandberg 2005: 47–52). Dette betyr at de som fikk lære plass ikke skilte seg veldig fra hverandre i forhold til bakgrunnsvariablene, og konsekvensen blir at vi ikke klarer å identifisere forskjeller mellom lærlingene som har sluttet og de som har blitt.

Når vi derimot identifiserer stor studieretnings- og fylkesvis variasjon, tyder dette på at det eksisterer lokale variasjoner som vi ikke har mulighet for å identifisere i vårt datamateriale³³. At vi observerer en konsentrasjon av bortvalg av læreplasser innenfor noen studieretninger i noen fylker, styrker en antakelse om at det kan være forhold på de enkelte arbeidsplasser som har hatt direkte betydning for at noen ungdommer hadde valgt å slutte i lære.

6.5 0,34 prosent av kullet er lærekandidater!

I forrige rapport, som rapporterte om status for ungdommene i prosjektet ved årsskiftet 2004–2005, fant vi, som nevnt over, at 0,2 prosent av kullet, eller 19 ungdommer, var lærekandidater.

Nå, ved årsskiftet 2005–2006, tre og et halvt år etter avsluttet ungdomsskole, var 17 av de 19 ungdommene fortsatt lærekandidater. I tillegg var det kommet til 16 nye, slik at i alt var nå 33 ungdommer, eller 0,34 prosent av kullet lærekandidater.

Da vi i forrige rapport fant at 0,2 prosent av ungdommene var lærekandidater, konkluderte vi: «Når det bare er 0,2 prosent av årskullet som er lærekandidater, så våger vi den påstand at dette er en for liten andel i forhold til den variasjon i evner og forutsetninger som vi vet fins i et årskull. Lærekandidatornningen og kompetanse på lavere nivå er etter vår vurdering en styrke ved norsk videregående opplæring og en underutnyttet mulighet» (Markussen og Sandberg 2000: 59–20).

At andelen nå var steget til 0,34 prosent, gir selvsagt ikke grunnlag for å rokke ved denne konklusjonen; andelen lærekandidater i dette ungdomsskolekullet på Østlandet er alt for lite i forhold til behovet blant ungdommene.

Helland (2006) har sett på lærlinger og lærekandidater i hele landet blant de som startet i videregående opplæring høsten 2000, dvs. to år før de elevene vi følger i vårt prosjekt. Datamaterialet fra Hellands undersøkelse viser at det i dette kullet var 66 lærekandidater i de sju Østlandsfylkene fire og et halvt år etter at de begynte i videregående opplæring. Beregnet ut fra 20310 ungdommer som søkte grunnkurs i de sju Østlandsfylkene høsten 2000, utgjorde disse 66 lærekandidatene 0,32 prosent.³⁴ Dette viser at andelen lærekandidater i ungdomskullene er relativt stabil.

33 Vi har gjennomført en spørreundersøkelse blant lærlingene våren 2005. Men blant de 141 som har sluttet i lære, var det bare 54 som har besvart dette spørreskjemaet. Denne lave andelen gjør det vanskelig å bruke svarene fra dette skjemaet til å si noe om lærlingslutternes vurderinger av situasjonen på arbeidsplassene

Vi har sett nærmere på de 33 lærekandidatene i vår undersøkelse, og vi fant at de hadde opplæringsplass innenfor til sammen 18 forskjellige lærefag: Om-sorgsarbeider, barne- og ungdomsarbeider, blomsterdekoratør, butikk, butikk-slakter, kokk, institusjonskokk, tømrer, murer, kobber og blikkenslager, maler, industrirørlegger, taktekker, matros, platearbeider, reparasjon av lette kjøretøy, yrkessjåfør tunge kjøretøy, trevare og møbelsnekker. Disse fagene var fordelt på ni forskjellige yrkesfaglige studieretninger: helse- og sosialfag, elektrofag, meka-niske fag, hotell- og næringsmiddelfag, tekniske byggfag, byggfag, trearbeidsfag, salg og service og formgivningsfag.

Vi mener at denne bredden vi ser her, illustrerer at det må være mulig å få til lærekandidatordning i de aller fleste yrkesfaglige tilbudene i videregående opp-læring. Det er ikke i fagenes innhold, struktur eller organisering hindringene for å ta i bruk lærekandidatordningen ligger. Hindringene ligger andre steder. Det-te vil bli kommentert nærmere i rapportens drøftende oppsummeringskapittel.

Andre kjennetegn knyttet til lærekandidatene var:

- 25 av dem (76 prosent) var gutter. Blant lærlingene var andelen 75 prosent.
- 19 av dem (58 prosent) bodde sammen med begge foreldrene som 15-årin-ger. Blant lærlingene gjaldt dette to av tre.
- 31 av de 33 hadde majoritetsbakgrunn, mens to hadde minoritetsspråklig bakgrunn. Blant lærlingene tilhørte 95 prosent majoritetsungdommene.
- 17 av dem (52 prosent) hadde fedre og mødre med utdanning på grunnsko-lenivå eller lavere. Blant lærlingene gjaldt dette 23 prosent for far og 21 pro-sent for mor. 11 lærekandidater (33 prosent) hadde fedre og 12 (36 prosent) hadde mødre med videregående opplæring som høyeste utdanning. Blant lærlingene gjaldt dette 57 prosent både for mor og far. Fem unge (15 pro-sent) hadde fedre og fire (12 prosent) hadde mødre med høyere utdanning. Blant lærlingene gjaldt det henholdsvis 20 og 21 prosent.
- 11 av de 33 (33 prosent) av lærlingene kom fra Vestfold. Blant lærlingene kom 14 prosent fra Vestfold. I datamaterialet som ligger til grunn for Hel-land (2006) var 25 av de 66 (38 prosent) lærekandidatene fra Vestfold. Dette tyder på at Vestfold er det fylket som har tatt lærekandidatordningen og kompetanse på lavere nivå mest på alvor, og sett dette som en mulighet for noen ungdommer. Dette, at man får dette til i større grad i et fylke enn i de andre, illustrerer etter vår vurdering at mulighetene er til stede, og som sagt foran: Det er ikke i fagenes innhold, struktur eller organisering hindringene for å ta i bruk lærekandidatordningen ligger, men helt andre steder.

34 Disse tallene er ikke presentert i Helland (2006), men er beregnet for den foreliggende rapport på grunnlag av det datamaterialet som ligger til grunn for Helland (2006).

- Fire av de 33 (12 prosent) hadde bestått grunnkurset. Blant lærlingene gjaldt dette 86 prosent.
- Elleve av dem (33 prosent) hadde bestått vkI. Blant lærlingene gjaldt dette 81 prosent.
- Lærekandidatene hadde et betydelig lavere karaktersnitt fra tiende klasse (2,3) enn lærlingene (3,6).
- De hadde nesten samme fravær fra tiende klasse (5,2 prosent) som lærlingene (4,9 prosent).

Selv om vi her har prosentuert på lave antall (og det skal man være svært forsiktig med; små antallsmessige utslag kan gi betydelige prosentendringer), så mener vi at det vi har vist her kan oppsummeres med at lærekandidatene som gruppe ikke skiller seg fra lærlingene når det gjelder kjønn og minoritetsspråklig bakgrunn.

Men på to andre områder skiller de seg fra lærlingene. For det første når det gjelder hjemmebakgrunn. Lærekandidatene hadde foreldre med et tydelig lavere utdanningsnivå enn lærlingene, og de bodde i langt mindre grad sammen med begge foreldrene. Dette kan bety at de har fått mindre hjelp og støtte for utdanningen sin hjemme enn lærlingene har. Også når det gjelder skolefaglige prestasjoner skilte de seg fra lærlingen, både ved lavere andeler bestått grunnkurs og vkI og ved at de hadde med seg et lavere karakternivå fra grunnskolen. At det er slik er ikke overraskende; det er vel snarere slik det må være. Det er jo ikke uten grunn at disse ungdommene arbeider med reduserte læreplanmål; deres faglige ferdigheter nødvendiggjør at de satser på kompetanse på lavere nivå i stedet for yrkeskompetanse.

7 Bortvalg og kompetanseoppnåelse blant minoritetsspråklig ungdom

7.1 Sentrale problemstillinger

I hvilken grad minoritetsspråklig ungdom har gjennomført videregående opplæring med bestått resultat, er det vesentligste spørsmålet vi stiller i dette kapitlet. Vi konsentrerer oss særlig om de ungdommene som startet i studieforberevende retninger direkte etter 10. klasse, når vi spør hvilke andeler som hadde bestått vkII og hvilke andeler som hadde gjennomført vkII, men uten å bestå. I denne sammenhengen kartlegges antall strykkarakterer og hvilke fag dette dreide seg om. Blant ungdom som startet i yrkesfaglige løp, skiller vi også ut de som kom ut av vkII med henholdsvis bestått og ikke-bestått, og vi ser på andeler på lavere trinn, andeler i lære og andeler som hadde sluttet.

7.2 Definisjoner og avgrensninger

Elever med språklig minoritetsbakgrunn er elever som har et annet morsmål enn norsk og samisk, ifølge definisjonen som gjelder i Kunnskapsdepartementet. Det betyr at skandinaver og andre vesteuropeere med opprinnelse utenfor Norge er inkludert blant de minoritetsspråklige. Det kan likevel være hensiktsmessig å skille mellom ungdom med vestlig og ungdom med ikke-vestlig bakgrunn blant de minoritetsspråklige. Vi velger å trekke et skille mellom på den ene siden det å ha vestlig bakgrunn, som omfatter opprinnelse fra Norden utenfor Norge, Vest-Europa og Nord-Amerika, og på den andre siden det å ha ikke-vestlig bakgrunn, som omfatter bakgrunn fra Asia, Afrika, Mellom- og Sør-Amerika, Tyrkia, det tidligere Jugoslavia, det gamle Sovjet og Øst-Europa.

En grunn til å skille ut de med vestlig bakgrunn er at de språklige forskjellene mellom norsk og andre vestlige språk kan være relativt små. De fleste av de vi her betegner som ungdom med ikke-vestlig bakgrunn vil ha det vi kan kalle synlig minoritetsbakgrunn, noe som på ulike måter kan virke inn på hvordan de blir oppfattet av skoleansatte, andre elever og deres foreldre (Hjarnø 1996; Hervik 1999). Enda en grunn er at årsaker til migrasjon og hvorvidt en har planer om

en fremtid i Norge, vil kunne variere systematisk mellom vestlige og ikke-vestlige innvandrere. Innvandrere fra Norden, Nord-Amerika og Vest-Europa kommer oftere enn andre innvandrere til Norge på grunn av kortvarige arbeidsopphold, og flytter ofte ut igjen, mens både flyktninger og ikke-flyktninger fra andre deler av verden oftere blir boende (Tysse og Keilman 1997). På denne bakgrunnen kan en forvente et tilsynelatende høyt bortvalg blant minoritetsspråklige med vestlig bakgrunn, det betyr bortvalg av videregående opplæring i Norge.

Minoritetsspråklige ungdommer, eller minoritetsungdom, er definert på grunnlag av svar på spørsmål om henholdsvis mors, fars og eget fødeland, der svaralternativene var listet opp som grupper av land og regioner. Dette var et spørsmål som ble rettet til alle ungdommene våren 2002, mens de fortsatt gikk i 10. klasse. I samme skjema ble de spurt om de hadde bodd i Norge hele livet, og hvis ikke, i hvor mange år.³⁵ På grunnlag av disse opplysningene har vi kunnet konstruere kategorier av innvandrere og etterkommere. Sistnevnte betegnelse brukes i stedet for «andre generasjons innvandrere» og omfatter personer født i Norge av utenlandsfødte foreldre. Etterkommere med vestlig bakgrunn er så få at disse slås sammen med innvandrere fra vestlige land. Vi kan derimot skille mellom innvandrere og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn. Vi har å gjøre med 162 ungdommer med vestlig bakgrunn, og dette omfatter både innvandrere og etterkommere. Ikke-vestlige innvandrere utgjør 505 individer, og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn utgjør 275 ungdommer blant alle de opprinnelige 9749 avgangselevne fra grunnskolen våren 2002. Vi velger å inkludere alle med en norskfødt forelder og en utenlandsfødt forelder blant majoritetselevne. Som redegjort for tidligere (Lødding 2003b), er den utenlandske forelderen i disse tilfellene svært ofte fra Norden eller et annet vestlig land. Dermed har de minoritetsspråklige ungdommene i denne undersøkelsen det til felles at de har to utenlandsfødte foreldre.

35 En oversikt over hvilke land og områder de minoritetsspråklige i Bortvalgsprosjektet har opprinnelse fra, er gitt i vedleggstabell 7.1. Det har vært rapportert om minoritetsspråklig ungdom gjennom hele prosjektet (Markussen 2003: 29–31; Markussen og Sandberg 2004: 98–100; Markussen og Sandberg 2005: 98). I tillegg ble det 2003 rapportert spesielt om gjennomstrømning og bortvalg blant de minoritetsspråklige ungdommene slik dette artet seg i mai 2003, altså mot slutten av det første opplæringsåret etter at ungdommene hadde gått ut av 10. klasse (Lødding 2003b). Rekrutteringen til norsk som andrespråk var også et tema i samme rapport.

7.3 Et representativt bilde?

Er utvalget av minoritetsspråklige ungdommer i vårt datamateriale representativt? For det første, har vi klart å identifisere de minoritetsspråklige blant elevene som har deltatt i undersøkelsen? For det andre, gir materialet vårt et dekkende bilde av hvor mange minoritetsspråklige elever det fantes i 10. klasse våren 2002 i hvert av fylkene?

Det første spørsmålet handler om vi har klart å fange opp minoritetsspråklige gjennom de forannevnte spørsmålene om mors, fars og eget fødeland. Disse opplysningene som er gitt av ungdommene selv, kan sammenholdes med registerdata som forteller at en elev er minoritetsspråklig. Vi finner at bare 779 av de opprinnelige 10. klasseelevene har slike registeropplysninger som tilsier at de har minoritetsspråklig bakgrunn. Respondentene i vårt materiale som har svart at de har to utenlandsfødte foreldre, utgjør 942 individer.³⁶ Som tidligere rapportert (Lødding 2003b), er det først og fremst ungdommer med ikke-vestlig bakgrunn som er dekket i registeropplysningene om minoritetsbakgrunn.³⁷ Alt i alt vitner dette om at respondentenes egne opplysninger gir et bedre bilde enn registeropplysningene av hvem som har minoritetsspråklig bakgrunn. Vi får også mer informasjon om de individene som har morsmålsregistrering enn om vi skulle forholdt oss til registerdata.

For å besvare det andre spørsmålet, må vi ha sammenlignbare opplysninger for de aktuelle fylkene, noe det viser seg vanskelig å finne for elever som gikk i 10. klasse våren 2002. I Statistikkbanken på SSBs hjemmeside kan vi imidlertid finne slike opplysninger frem til høsten 1999, men ikke senere. Vi lar kullene fra høsten 1997, 1998 og 1999 være sammenligningsgrunnlag for kullet fra våren 2002 i tabell 7.1. Kullet fra høsten 1999 gikk altså ut av grunnskolen to år før kullet fra våren 2002.

En kan forvente at antallet minoritetsspråklige elever har økt over disse årene. En annen grunn til at vi bør forvente høyere andeler minoritetsspråklige i vårt materiale, er at vi velger å forholde oss til respondentenes egne opplysninger.³⁸ Ikke minst gjelder det at vestlig bakgrunn sjeldnere fremgår av registerdata. Når dette oppgis for hvert av fylkene i gjennomgangen nedenfor, er det re-

36 Dette betyr både innvandrere og etterkommere med så vel vestlig som ikke-vestlig bakgrunn. 32 individer med morsmålsopplysninger i registerdataene, har ifølge opplysningene som de selv har gitt, en norskfødt og en utenlandsfødt forelder. Disse, i likhet med andre som har én norskfødt forelder, har vi valgt å se bort fra blant dem vi kaller minoritetsspråklige ungdommer.

37 Dette gjelder spesielt for Oslo, hvor registeropplysningene dekker 96 prosent av innvandrerne med ikke-vestlig bakgrunn og 92 prosent av etterkommerne med ikke-vestlig bakgrunn. Bare 54 prosent av de med vestlig bakgrunn har registeropplysninger om morsmål. I de andre fylkene samlet sett, er registreringen dårligere enn i Oslo både for ikke-vestlig og for vestlig bakgrunn (Lødding 2003b: 17-18).

spondentenes opplysninger fra spørreskjemaet vi gjengir, ikke registerdata. Andelen med vestlig bakgrunn blant minoritetslevene i 2002-kullet omtales i det følgende som en tilleggsopplysning, som ikke kan leses direkte ut av tabellen.

Vårt kull fra våren 2002 er som nevnt, to år yngre enn det siste kullet vi har opplysninger om fra SSB. Den økningen i andel med minoritetsspråklig bakgrunn som vi kan spore over de tre første årene, må vi kunne anta har fortsatt etter 1999. Når andelen minoritetsspråklige er høyere i Østfold for 2002-kullet, er det nærliggende å se dette som en fortsettelse av denne utviklingen. Respondentenes opplysninger forteller oss imidlertid at drøyt en av fire blant de minoritetsspråklige som gikk ut av grunnskolen i Østfold i 2002, har vestlig bakgrunn.

Tabell 7.1 Andeler av alle avgangselevne fra grunnskolen i 1997, 1998 og 1999 som hadde minoritetsspråklig bakgrunn i hvert av fylkene ifølge SSBs Statistikkbank og andeler minoritetsspråklige avgangselever fra grunnskolen i 2002 med minoritetsspråklig bakgrunn ifølge ungdommenes egne opplysninger i Bortvalgsprosjektet.

	Høst 1997	Høst 1998	Høst 1999	Vår 2002
Østfold	4,6	6,6	6,4	8,0
Akershus	5,8	6,2	7,2	7,3
Oslo	28,8	30,8	31,3	21,7
Hedmark	2,7	2,5	2,6	2,9
Buskerud	6,1	6,6	6,2	11,7
Vestfold	3,5	3,4	3,3	6,2
Telemark	2,9	5,0	3,8	5,5
I alt	8,9	9,9	10,1	9,7

Verken for Akershus, Hedmark eller Telemark, finner vi nevneverdige forskjeller i vårt datamateriale fra eldre årskull. Kanskje særlig for Akershus kunne vi ha forventet en noe høyere andel minoritetsspråklige elever i 2002. Dette desto mer når det også viser seg at hver fjerde minoritetsspråklige elev har vestlig bakgrunn. For både Hedmark og Telemark må det fremheves at elevkullene er re-

38 Våre opplysninger om morsmål i kullet fra våren 2002 skriver seg fra søkningen til videregående opplæring – ikke fra grunnskolen, som i tallene fra SSB. SSB opplyser for øvrig at de som faller inn under kategorien «elever fra språklige minoriteter» som regel kun var de som fikk morsmålsopplæring, særskilt norskopplæring eller begge deler (Dzamarija og Kalve 2004: 41). Også i våre registerdata fra søkningen til videregående opplæring, er det grunn til å tro at søkere med behov for språklig tilrettelegging er best dekket. Alternativt til respondentenes opplysninger gjengitt i kolonnen for våren 2002, kunne vi ha valgt registerdata for dette kullet. Dette ville ha gitt følgende andeler: Tre prosent i Østfold; seks prosent i Akershus; 22 prosent i Oslo; to prosent i Hedmark; åtte prosent i Buskerud; fem prosent både i Vestfold og i Telemark.

lativt små, noe som gjør at andelene varierer en del. Det gjelder dessuten for begge de to sistnevnte fylkene at om lag en av fem blant de minoritetsspråklige ungdommene hadde vestlig bakgrunn.

I Oslo ble tre av skolene som var valgt ut, forhindret fra å delta i Bortvalgsprosjektet, slik at vi fra Oslo i utgangspunktet har å gjøre med et 40 prosent utvalg av 10. klasseelever, og ikke et 50 prosent utvalg som i de øvrige seks fylkene. Når vi går nærmere inn på data fra oppstarten av Bortvalgsprosjektet, viser det seg at i alle fall to ungdomsskoler med høye andeler minoritetsspråklige elever ikke var blant skolene som deltok. Dette fremstår som en hovedforklaring på at andelen minoritetsspråklige i Oslo er lavere enn vi kunne forvente. Andelen av de minoritetsspråklige elevene som har vestlig bakgrunn, er på bare sju prosent.

For Buskerud ser vi en høyere andel med minoritetsbakgrunn i Bortvalgsprosjektet enn vi kunne forvente på grunnlag av SSBs tall. Blant ungdomsskolene som deltok i Bortvalgsprosjektet, finner vi en forholdsvis sterk representasjon av skoler i Drammen med nærområder, mens ungdomsskoler i mer spredtbygde områder sjeldnere deltok. Bare om lag en av seks hadde vestlig bakgrunn blant minoritetselvene i Buskerud.

I Vestfold finner vi en betydelig høyere andel minoritetsspråklige ungdommer enn vi kunne forvente på grunnlag av SSBs tall. Det viser seg at så mye som hver tredje av de minoritetsspråklige i 2002-kullet hadde vestlig bakgrunn. Dette er en vesentlig årsak til at andelen med minoritetsbakgrunn er høyere i vårt materiale enn i opplysningene fra SSBs Statistikkbank.

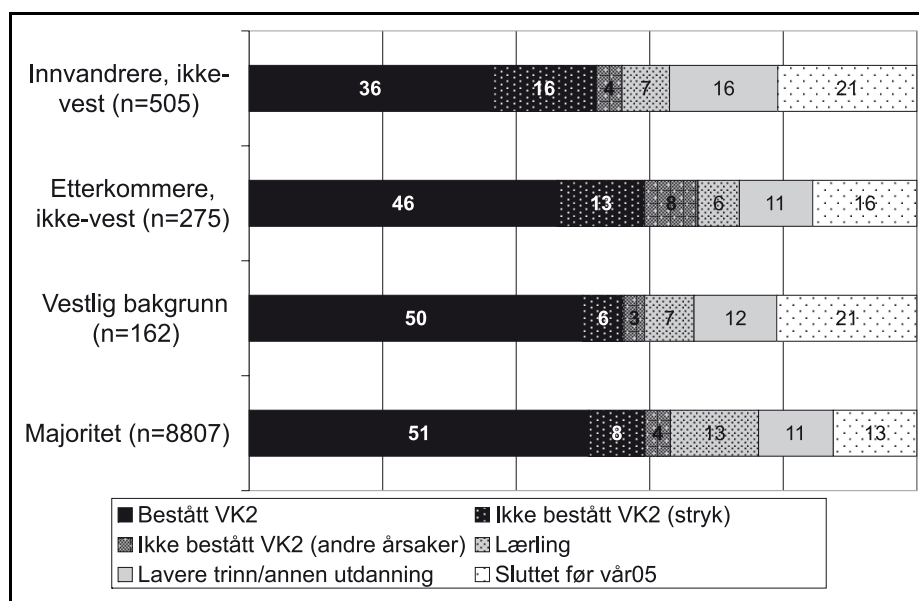
Alt i alt må vi si at våre opplysninger om minoritetsbakgrunn varierer mellom fylkene omtrent slik som grunnskolestatistikken fra SSB gir forventninger om at de skal gjøre. Flere minoritetsspråklige elever enn forventet gjør seg imidlertid gjeldende i Østfold, Buskerud og Vestfold, og for dette har vi to forskjellige forklaringer: Delvis dreier det seg om relativt høye andeler med vestlig bakgrunn, hvilket vi også kan kontrollere for i analysene. Delvis dreier det seg om hvilke skoler som ble med i Bortvalgsprosjektet. For Oslo gjelder det sistnevnte som forklaring på at vi har færre minoritets elever enn vi burde forvente. Et stykke på vei kan vi si at den sterke representasjonen av minoritetsspråklige elever i Buskerud veier opp for underrepresentasjon av minoritetsspråklige elever i Oslo. Buskerud har en relativt sterk representasjon av etterkommere med ikke vestlig bakgrunn, 30 prosent av alle de elevene i Buskerud som hadde ikke-vestlig bakgrunn, var etterkommere. For Oslo er andelen 43 prosent, for Akershus 33 prosent, og i de øvrige fylkene ligger for det meste godt under 20 prosent.

7.4 Lavere andeler blant minoritetsungdom som hadde gjennomført og bestått

Vi skal fokusere på både gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse blant ungdommene i Bortvalgsprosjektet når vi betrakter situasjonen våren 2005, det vil ved avslutningen av det tredje opplæringsåret etter grunnskolen. Et treårs-perspektiv på hvor mange av de opprinnelige grunnskoleelevene som hadde gjennomført videregående opplæring og kommet ut med studiekompetanse eller yrkeskompetanse, vil være noe snevert. I kapittel 9 i denne rapporten definerer vi hvilke grupper av elever som har forventet treårig progresjon, og hvilke som er i mer langvarige videregående løp. Et treårsperspektiv på kompetanseoppnåelse er utvilsomt lite relevant for ungdom som gjennomgår læretid i bedrift. Dessuten vil det ta minst fire år frem til oppnådd yrkes- eller studiekompetanse for elever som er forutsatt å bruke lengre tid, som ved språklig tilrettelagt innføringskurs eller grunnkurs over to år. Ikke bare andeler som har gjennomført vkII, men også andeler i lære og andeler på lavere trinn av videregående opplæring, ved siden av andeler som har sluttet, fremgår også i figur 7.1. Andelene som har gjennomført vkII uten å bestå, er delt i to: En kategori med minst ett strykfag fra våren 2005 og en kategori hvor det er andre årsaker til at eleven ikke har bestått. Dette siste kan handle om at eleven har hatt med seg strykkarakterer fra tidligere, eventuelt at det ikke har vært grunnlag for å sette karakter på grunn av høyt fravær, eller at eleven mangler fag.

I denne beregningen er også de av ungdommene i vårt utvalg som ikke begynte i videregående, eventuelt begynte senere, inkludert. Størst andel som har gjennomført og bestått, finner vi blant ungdommene med majoritetsbakgrunn og den laveste blant innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn. Etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn plasserer seg omtrent midt i mellom. Ungdommene med vestlig bakgrunn har i like stort omfang som majoritetsellevne, gjennomført og bestått, men vi ser også at hver femte blant disse har sluttet i videregående opplæring før våren 2005. Også blant innvandrerne med ikke-vestlig bakgrunn, er det en betydelig andel sluttet. Vi finner relativt færre lærlinger i alle kategorier minoritetspråklige enn i majoritetskategorien. En signifikant forskjell mellom majoritetsungdommene på den ene siden og både innvandrere og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn på den andre siden finner vi når vi ser på andeler som var elever i vkII våren 2005, men som ikke bestod. Som nevnt har vi valgt å fokusere på to typer årsaker, enten at de hadde strøket i minst ett fag våren 2005 eller at grunnen til at de ikke kom ut med bestått var tidligere stryk, manglende fag eller stort fravær. Denne siste samlekategori utgjør åtte prosent av etterkommerne med ikke-vestlig bakgrunn og fire prosent i majori-

tetskategorien. Forskjellen er statistisk pålitelig. De øvrige minoritetskategorierne skiller seg ikke fra majoritetskategorien. En nærmere utforskning av dette temaet med spesiell fokus på fraværet, følger senere i dette kapitlet.



Figur 7.1 Fullført og bestått vkII ved slutten av tredje opplæringsår etter avsluttet 10. klasse. Andeler oppgitt i prosent av N for hver kategori.

Forskjellene i andeler som kom ut av vkII med stryk fra våren 2005, er signifikante både når vi sammenligner innvandrere og når vi sammenligner etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn med majoritetskategorien. Vi ser at det å ha minst en strykkarakter fra våren 2005 gjaldt 16 prosent av de ikke-vestlige innvandrere, men bare åtte prosent av majoritetsungdommene. Blant alle etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn som gikk ut av 10. klasse i 2002, var 13 prosent i denne situasjonen at de hadde gjennomført vkII, men ikke bestått på grunn av stryk våren 2005.

Slutting blant de med vestlig bakgrunn har vi allerede forespeilet på grunnlag av SSBs omtaler av ulike emigrasjonsmønstre (Tysse og Keilman 1997). Når også hver femte innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn har sluttet, kan en spørre om de har funnet arbeid som et alternativ til skolegang. Opplysningene vi har om arbeid blant sluttere, er ikke like pålitelige som opplysningene vi har om ungdommenes utdannings situasjon. Utover hva tabell 7.1 viser, kan det nevnes at vi har sikre opplysninger om at 27 prosent av slutterne i majoritetskategorien

var i arbeid, noe som også gjaldt 21 prosent av slutterne med vestlig bakgrunn, 21 prosent av slutterne blant etterkommerne med ikke-vestlig bakgrunn, mens bare 13 prosent av de ikke-vestlige innvandrerne som hadde sluttet, var i arbeid våren 2005.

I figuren har vi også en samlekategori for annen utdanning, hvilket omfatter både særskilt tilrettelagt opplæring, grunnkurs, vki, i tillegg til et lite antall under utdanning på folkehøyskole eller i utlandet. Disse siste utgjør om lag en prosent eller mindre i hver av innvandrerkategoriene. Ut over hva vi kan lese av figuren, kan det nevnes at i majoritetskategorien finner vi en liten overvekt som hadde bestått det grunnkurset eller vki-kurset som de kom ut av våren 2005. Blant elevene med vestlig bakgrunn var det like store andeler med bestått som med ikke-bestått, mens vi finner en liten overvekt som ikke hadde bestått i de to kategoriene elever med ikke-vestlig bakgrunn. Gjennomgående synes det altså klart at minoritetsspråklige elever med ikke-vestlig bakgrunn ofte vil behøve mer tid enn majoritetselvene både på gjennomføring og på å oppnå bestått-resultater.

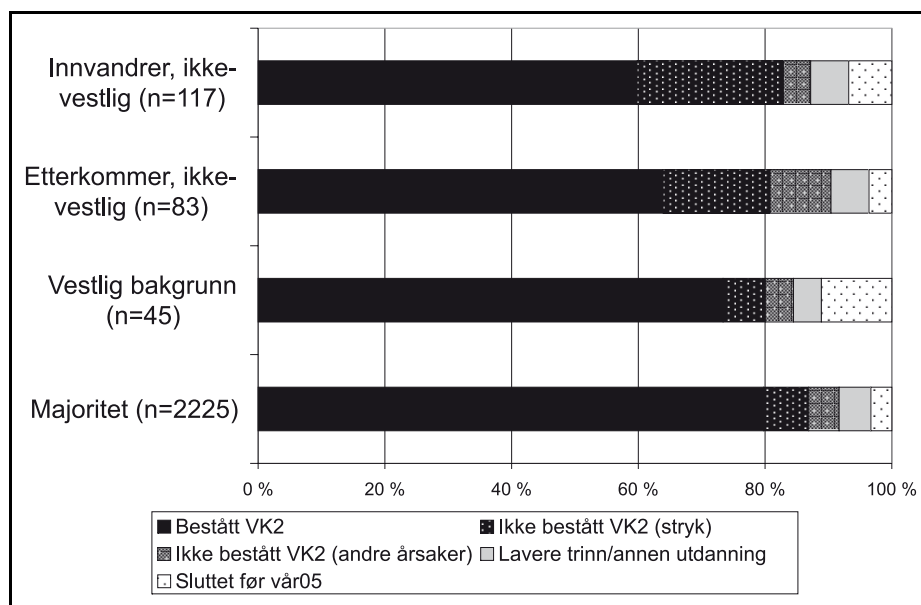
Ettersom vi vet at det er store forskjeller i gjennomføring mellom studieforberevende og yrkesforberedende retninger, skal vi kaste et blikk tilbake på høsten 2002, og se gjennomføringen våren 2005 i lys av hvor ungdommene ble elever den første høsten etter at de var ferdige med grunnskolen. Vi vil samtidig ta for oss fordeling etter kjønn.

Fra en tidligere rapportering i dette prosjektet (Lødding 2003b: 23–26), vet vi at både innvandrere og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn oftere søkte til de studiekompetansegivende retningene, det vil i all hovedsak si allmenne, økonomiske og administrative fag, selv om noen få ungdommer med ikke-vestlig bakgrunn også ble elever på musikk, dans og drama og idrettsfag. Den sterke rekrutteringen til disse studieforberevende retningene blant ungdom med ikke-vestlig bakgrunn ble enda tydeligere når avgangselvene fra ungdomsskolen ble gruppert etter hvilke gjennomsnittskarakterer de hadde oppnådd fra grunnskolen. Søkningen til studieforberevende retninger var sterkere blant ungdommene med ikke-vestlig bakgrunn, og den var særlig sterk blant etterkommerne når man sammenlignet med andre ungdommer med de samme karakterene. På dette grunnlaget kunne minoritetselevne fremheves som teoriorienterte (jf Grøgaard m.fl.1999).

7.5 Bortvalg og kompetanseoppnåelse blant minoritetsspråklige i studieforberevende retninger

7.5.1 Størst forskjeller i andeler som gjennomførte uten å bestå
Når vi nå skal se nærmere på hvordan det har gått med minoritetsspråklige elever på studieforberevende retninger etter tre år, ser vi kun på de som startet på grunnkurs allmenne, økonomiske og administrative fag, musikk, dans og drama samt idrettsfag høsten 2002. Vi ser altså ikke på de som har valgt å ta studiekompetanse innenfor studieretningene medier og kommunikasjon, naturbruk og formgivningsfag. Selv om betydelige andeler av de som starter på disse tre grunnkursene ender opp med studiekompetanse, velger vi å inkludere disse blant alle opprinnelige yrkesfagelever, som er i fokus senere i dette kapitlet.

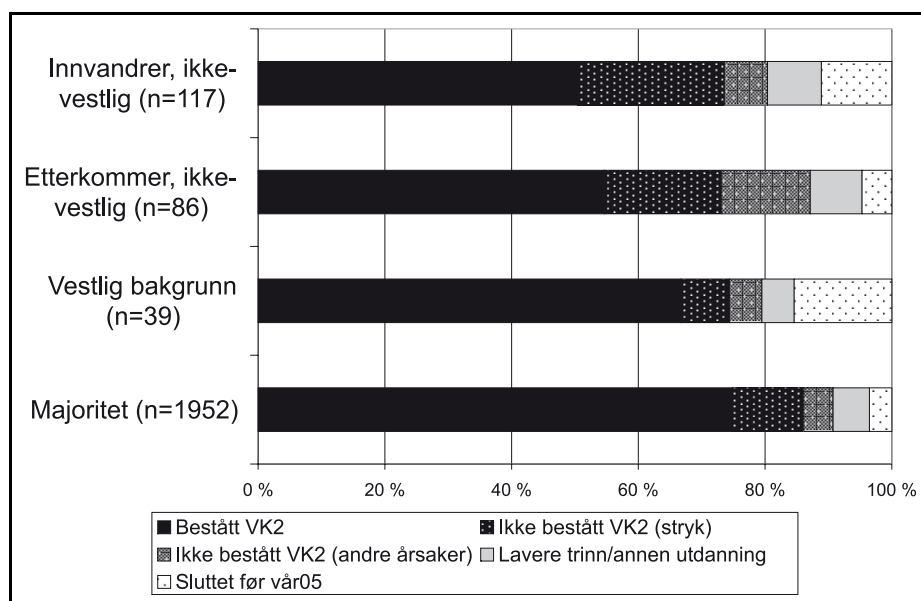
I de to følgende figurene (7.2 og 7.3) inndeler vi eleven på samme måte som i figur 7.1, med et unntak: de som har endt opp som lærlinger i det tredje året, og som utgjør svært få av de som opprinnelig startet i de tre studieforberevende retningene, inkluderes ikke i figurene 7.2 og 7.3.



Figur 7.2 Fullført og bestått vkII ved slutten av tredje opplæringsår blant jenter som startet i et studieforberevende grunnkurs rett etter avsluttet 10. klasse

Når vi bare betrakter gjennomføring av vkII, altså de tre resultatkategoriene lengst til venstre i figuren, finner vi ikke store forskjeller mellom minoritets-språklige jenter med ikke-vestlig bakgrunn og majoritetsjentene. Tendensen er at minoritetsjentene i noe mindre grad hadde nådd vkII, men for etterkommere er forskjellen til majoritetsjentene ganske liten. De som skiller seg ut, er jenter med vestlig bakgrunn, som har et betydelig høyere bortvalg, noe som også er kommentert ovenfor. Dette betyr at gjennomføringen av videregående opplæring på normert tid arter seg omtrent på samme måte for minoritetsjentene med ikke-vestlig bakgrunn som for majoritetsjentene, når de først hadde startet opp i studieforberedende retninger direkte etter at de var ferdige med grunnskolen.

Det er imidlertid forbløffende store forskjeller i andeler som hadde gjennomført uten å bestå. Når vi lar majoritetsjentene være sammenligningsgrunnlaget, finner vi at dobbelt så stor andel blant jentene som var etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn hadde minst ett strykfag, det samme gjaldt tre ganger så mange blant jentene som var innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn. Ikke bestått av andre grunner omfatter en dobbelt så stor andel blant etterkommerne med ikke-vestlig bakgrunn som blant majoritetsjentene.



Figur 7.3 Fullført og bestått vkII ved slutten av tredje opplæringsår blant gutter som startet i et studieforberedende grunnkurs rett etter avsluttet 10. klasse.

Blant guttene er bildet ikke veldig forskjellig fra det som er presentert for jentene. Vi ser en tendens til at jentene i større grad enn guttene hadde gjennomført og bestått vkII, og at guttene i større grad enn jentene hadde sluttet, men selv der hvor denne tendensen er mest uttalt, det vil si i kategorien innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn, har vi ikke å gjøre med statistisk pålitelige forskjeller mellom jenter og gutter.

Når vi sammenligner guttene innbyrdes, finner vi at ti prosentpoeng færre blant innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn hadde gjennomført vkII (uansett om de hadde bestått eller ikke) sammenlignet med majoritetsguttene. Langt større forskjeller finner vi imidlertid i andeler som hadde gjennomført med bestått-resultat. Ser vi på andeler med ikke-bestått på grunn av minst ett strykfag, dreier det seg om cirka dobbelt så store andeler i hver av de ikke-vestlige minoritetskategoriene sammenlignet med majoriteten. Ikke-bestått av andre grunner omfatter flere etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn, her ser vi altså omtrent det samme mønsteret som blant jentene. Vi skal komme tilbake til fraværsopplysninger som mulig forklaring på ikke-bestått av andre grunner enn strykkarakterer. Først vil vi se nærmere på opplysninger om stryk for de samme elevene.

7.5.2 Hvor mange og hvilke strykfag?

Med disse betydelige andelene som har strøket blant minoritetsspråklige med ikke-vestlig bakgrunn, kan det være interessant å vite hvor mange strykkarakterer det dreier seg om, og også noe om hvilke fag de mest typisk har strøket i. Karakterresultater fra vkII vil være mer komplisert enn det som gjaldt fra grunnkurs. Ettersom elever kan ta et fag fra tidligere trinn om igjen eller for første gang i vkII, betyr det at vi ikke alltid kan si med sikkerhet hvilket nivå det aktuelle faget er fra. Vi har også store samlekategorier valgfag og studieretningsfag, slik at det ikke er så mye å tjene på å grave veldig dypt i karakteropplysningene. Noen interessante resultater kommer likevel frem.

Tabell 7.2 Prosentandeler av elevene med forskjellig antall strykfag fra våren 2005. Bare elever som hadde startet i en studieforberevende retning høsten 2002 og som kom ut av vkII våren 2005 uten å ha bestått, er inkludert. Vertikal prosenttuering. N=702.

	Majoritets elever og elever med annen vestlig bakgrunn	Innvandrere og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn
Ingen stryk fra våren 2005	34,4	28,2
Ett strykfag	42,1	47,9
To strykfag	13,7	14,5
Tre strykfag eller flere	9,8	9,4
Alle (N=)	585	117

I tabell 7.2 forholder vi oss bare til elever i to av kategoriene i de foregående figurene, det vil si de som gjennomførte vkII uten å bestå fordi de hadde minst et strykfag og de som gjennomførte vkII uten å bestå av andre grunner. Ut fra den betraktningen at det er nokså små forskjeller mellom de med majoritetsbakgrunn og de med vestlig bakgrunn, og likeledes mellom innvandrere og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn, har vi regruppert innvandrerkategoriene, slik det fremgår av de to tallkolonnene i tabell 7.2.

Vi ser at nesten halvparten av de minoritets elevene som kom ut av vkII våren 2005 uten å ha bestått, hadde strøket i bare ett fag, mens om lag en av fire hadde strøket i flere fag. Fordeling mellom antall strykfag i majoritetskategorien gir et bilde som ikke er vesentlig forskjellig.

Tabell 7.3 gir oversikt over hvilke fag elevene hadde strøket i. I denne tabellen forholder vi oss bare til de 468 elevene som har *strøket* i minst ett fag, og etter som hver elev kan ha strøket i mer enn ett fag, utgjør summen mer enn 100 prosent. Det er bare fag som elevene har hatt gjennom skoleåret 2004/2005 som ligger til grunn. Her er alle karakterer i et fag, det vil si eksamen og standpunkt, muntlig og skriftlig slått sammen, slik at hvis eleven har strykkarakter på en av disse, oppfattes faget som et eleven har strøket i.

Tabell 7.3 Prosentandeler med stryk i spesifikke fag blant de elevene som kom ut av vkII med minst ett strykfag våren 2005 etter å ha startet i en studieforbereidende retning høsten 2002. N=468.

	Majoritets elever og elever med annen vestlig bakgrunn	Innvandrere og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn
Norsk	40,9	25,0
Matematikk	16,7	20,2
Tysk, fransk eller andre b-/c-språk	21,9	21,4
Andre studieretningsfag	41,1	44,0
Nyere historie	8,3	10,7
Religion og etikk	4,9	9,5
N= (sum>100 prosent)	384	84

Den eneste statistisk pålitelige forskjellen mellom kategorien majoritet/vestlig bakgrunn og kategorien ikke-vestlig bakgrunn finner vi mellom andelen som har strøket i norsk, med en nesten dobbelt så stor andel blant majoritets elevene. Dette er kanskje et noe overraskende funn. Det er imidlertid bare minoritetsspråklige elever som kan gå opp etter læreplan i norsk som andrespråk, og de vil være fritatt for sidemål, noe som også kan gjelde flere minoritetsspråklige elever uavhengig av om de har hatt norsk som andrespråk. En må huske at fordelingen i tabell 7.3 bare gjelder de som har *strøket*. Når vi imidlertid ser på hvordan stryk i norsk og i andre fag fordeler seg for *alle elevene* som kom ut fra vkII, enten de hadde bestått eller ikke, er det den motsatte tendensen vi finner.

Tabell 7.4 Andeler med stryk i enkeltfag og i kombinasjoner av fag blant alle elever som kom ut av vkII med bestått eller ikke-bestått våren 2005, etter å ha startet på et studieforbereidende grunnkurs høsten 2002. Vertikal prosenttelling. N=4211.

	Majoritets elever og elever med annen vestlig bakgrunn	Innvandrere og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn
Ikke stryk vår 2005	89,6	75,1
Bare i norsk	2,2	3,2
Bare i b-/c-språk	1,2	3,5
Bare i matematikk	1,4	3,2
Bare i studieretningsfag	2,4	6,1
Norsk og minst ett annet fag	2,0	2,9
Matematikk og minst ett annet fag	0,3	1,7
Bare i samfunnslære, geografi og/eller historie	0,4	2,0
Andre fag og kombinasjoner av fag	0,5	2,3
N= (100 prosent)	3865	346

Når alle avgangselevne fra studieforbereidende retninger tas med, som vist i tabell 7.4, ser vi at elevene med ikke-vestlig bakgrunn oftere hadde stryk, enten vi ser på enkeltfag eller kombinasjoner av fag. Det å ha strøket i norsk (med eller uten stryk i flere fag) forekom noe oftere blant elevene med ikke-vestlig bakgrunn enn blant majoritetselevne, uten at denne forskjellen er signifikant i statistisk forstand.

En statistisk pålitelig forskjell finner vi derimot mellom de to elevkategoriene når det gjelder andeler som hadde strøket i matematikk (stryk matematikk alene og matematikk med minst ett annet fag summeres for hver av elevkategoriene). Dette dreier seg om matematikk som elevene har hatt gjennom skoleåret, ikke eventuelle strykkarakterer fra tidligere års matematikk, men vi vet ikke noe mer spesifikt om hvilke matematikkurs elevene har gjennomført. Det kan dreie seg om fordypning i matematikk utover det obligatoriske, men det vil også kunne finnes de som har tatt matematikk fra grunnkurs om igjen.

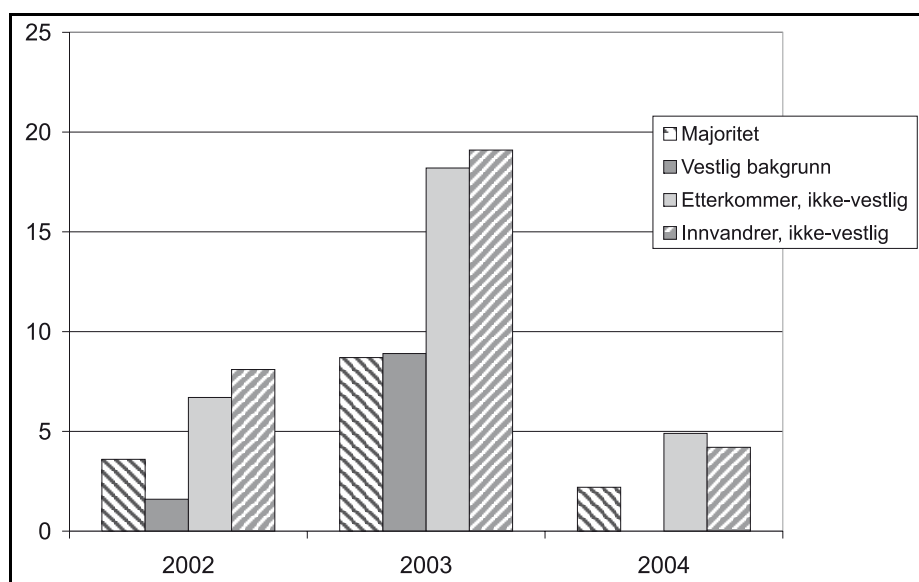
Når minoritetselever med ikke-vestlig bakgrunn kommer ut med strykkarakterer i flere fag enn norskfaget, kan det like fullt være begrensninger i norskferdighetene som ligger til grunn. Slike ferdigheter vil også omfatte kjennskap til kulturelle koder som barn av en hvit norsk middelklasse vil være fortrolige med. Forståelsen av begreper og kontekster blir mer krevende for de som ikke deler de samme erfaringene, dette gjelder også majoritetsbarn og –ungdommer fra lavere sosiale lag. Også for minoritetsspråklige elever kan en si som Søgnetutvalget: Alle lærere er norsklærere! (NOU 2003: 16: 13).

7.5.3 Høyere timefravær blant minoritetselever

Vi har sett at etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn oftere enn de andre elevkategoriene kom ut fra vkII uten å ha bestått, men av andre grunner enn at de hadde minst et strykfag. Fraværsopplysningene kan gi indikasjoner på om det har vært manglende grunnlag for å sette karakter i enkelte fag. Vi tar for oss alle som startet i studieforbereidende løp og som hadde gjennomført vkII våren 2005, det vil si både de med bestått-resultat og de som ikke hadde bestått. Ettersom det er årsaker til forskjellene i andeler med ikke-bestått vi jakter på her, trekker vi ikke inn alle de andre, som lærlinger, elever på lavere trinn eller i andre former for utdanning eller de som hadde sluttet.

Ett mål på fravær er antall dager og antall timer lagt sammen og beregnet som prosentandel av et anslått totalt antall timer de skulle ha vært på skolen. Dette er opplysninger som elevene selv har gitt i spørreskjemaabesvarelsene.³⁹ Når vi beregner fraværet på denne måten, finner vi ikke holdepunkter for at fravær er forklaringen på at så store andeler av etterkommerne med ikke-vestlig

bakgrunn kom ut med ikke-bestått selv om de ikke hadde strøket i noen fag. I datamaterialet kan en spore en tendens til at antall dager er lavere samtidig som antall timer er høyere blant innvandrere og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn sammenlignet med majoritetskategorien. Dersom fraværet i timer fordeles seg systematisk på enkelte fag, kan dette være årsak til at det ikke har vært grunnlag for å sette karakter. Denne problemstillingen kan vi ikke forfølge i detalj, men et visst inntrykk av hvor hvilken andel av elevene i hver av kategoriene som har et høyt fravær målt i antall i timer, går frem av figur 7.4. Vi velger å betrakte et fravær på 49 timer eller mer (uansett hvor mange dager som eventuelt kommer i tillegg) som et høyt fravær.⁴⁰



Figur 7.4 Andel av elevene i hver innvandrerkategori som hadde et fravær i antall timer på 49 eller mer hvert av høstsemestrene 2002 til 2004. Resultatene gjelder utelukkende elever som kom ut av vkII våren 2005 med bestått eller ikke-bestått (enten på grunn av stryk eller av andre årsaker) etter å ha startet i et studieforbereende grunnkurs høsten 2002.

39 Til dette skal de ha fått hjelp av kontaktlærer som har oppgitt hva som står i fraværsprotokollen, slik at fraværsopplysningene ikke skal være basert på deres egen hukommelse.

40 I sentralt gitte retningslinjer finnes det ikke i dag utvetydige regler for hvor stort fraværet skal være før det ikke er grunnlag for å sette karakter. I Forskrift til Opplæringslova, §4-28, heter det at stort fravær kan medføre at grunnlaget for å gi vurdering med standpunktkarakter mangler.

Det er tydelig at innvandrere og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn oftere enn elevene i de to andre kategoriene, hadde et høyt timefravær, slik vi her har valgt å definere dette. Dermed er det sannsynlig at relativt flere elever blant de minoritetsspråklige med ikke-vestlig bakgrunn hadde et så høyt fravær målt i enkelttimer at det ikke har vært grunnlag for å sette standpunktkarakterer i ett eller flere fag. Men likevel, hvis det var slik at timefravær var en hovedforklaring på ikke-bestått, uten strykfag fra siste skoleår, burde vi ha funnet høyest timefravær blant etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn. Når vi sammenholder all denne informasjonen, er det tydelig at det også må være andre grunner til ikke-bestått uten stryk fra vkII enn timefravær. Manglende fag kan være en årsak, men ikke minst utgjør det å trekke med seg strykfag fra tidligere trinn en betydelig utfordring som det også har vært pekt på tidligere (Markussen og Sandberg 2004: 149; 2005: 136–147). Allerede i studiene av gjennomstrømmningen i det første Reform 94-kullet, ble det samme utfordring poengtert (Vibe m. fl. 1997: 173–174).

7.5.4 Mange minoritetsspråklige fortsetter

Til slutt skal vi kaste et blikk på hvor de samme elevene som hadde startet på et studieforberedende løp innenfor allmennfag, idrettsfag eller musikk, dans og drama høsten 2002, befant seg det fjerde skoleåret, det vil si skoleåret 2005/2006. Her finner vi ingen forskjeller av betydning mellom de med majoritetsbakgrunn eller vestlig bakgrunn på den ene siden og de med ikke-vestlig bakgrunn på den andre siden.

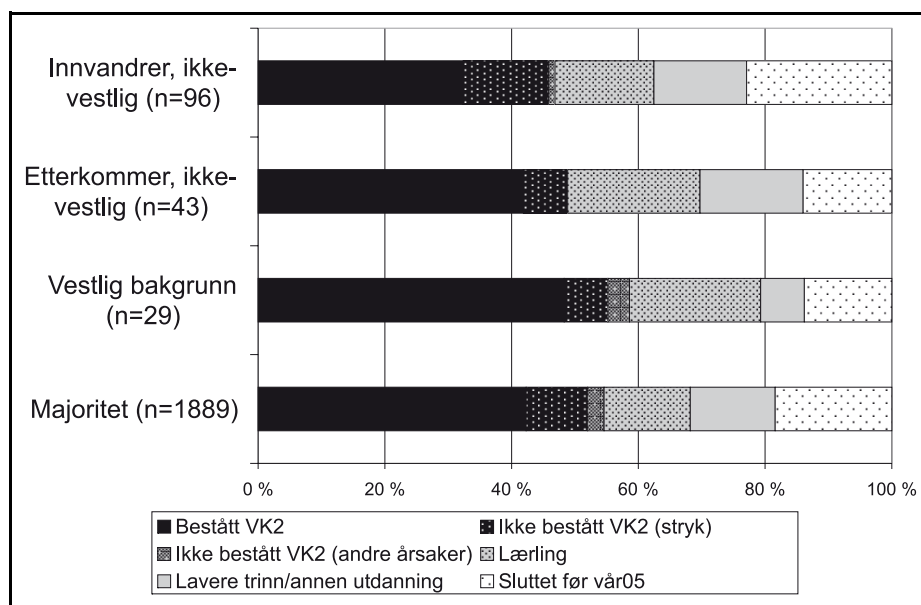
Tabell 7.5 Utdanningsaktivitet på videregående nivå det fjerde skoleåret blant elever som startet i studiekompetansegivende retninger høsten 2002, etter hvorvidt de hadde gjennomført og bestått vkII våren 2005 eller ikke. Horisontal prosentuering.

	Ikke elev i vgo	Fortsatt elev i vgo	Elev i vgo etter tidl. slutting	N= (100 %)
Majoritet/vestlig bakgrunn				
Bestått vkII	97,9	2,0	0,1	3280
Ikke bestått vkII	88,0	11,8	0,2	585
Gk/vkl/annet	2,5	28,5	68,9	396
Ikke-vestlig bakgrunn				
Bestått vkII	97,4	2,6	-	229
Ikke bestått vkII	83,8	15,4	0,9	117
Gk/vkl/annet	1,8	31,6	66,6	57

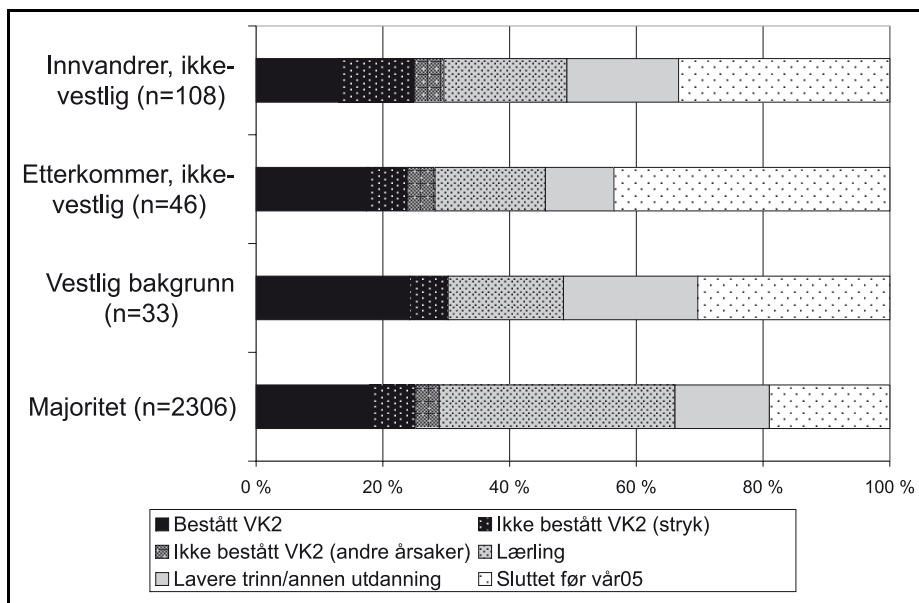
Vi ser at elevene med ikke-vestlig bakgrunn som hadde kommet ut av vkII uten å ha bestått, fortsatte i videregående opplæring i minst samme omfang som andre elever i samme situasjon. Også det å fortsette i videregående opplæring blant de med bestått, var omtrent like vanlig i de to elevkategoriene, men dette dreier seg om små andeler.

7.6 Bortvalg og kompetanseoppnåelse blant minoritetspråklige i yrkesfaglige retninger

Generelt om rekrutteringen til yrkesfag kan vi si at den er preget av elever med svakere prestasjoner sammenlignet med de ungdommene som startet i studiekompetansegivende retninger. Dette gjelder selvfølgelig også for minoritetselever. Elever med majoritetsbakgrunn som var yrkesfagelever høsten 2002, hadde en gjennomsnittskarakter fra elleve fag i grunnskolen på 3,6. Det samme gjaldt for yrkesfagelever med vestlig bakgrunn, mens den var 3,2 og 3,3 for henholdsvis innvandrere og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn. I figur 7.5 og 7.6 ser vi status for jentenes og guttenes vedkommende ved slutten av det tredje opplæringsåret etter at ungdommene gikk ut av grunnskolen.



Figur 7.5 Fullført og bestått vkII ved slutten av tredje opplæringsår blant jenter som startet i et yrkesfaglig grunnkurs rett etter avsluttet 10. klasse.



Figur 7.6 Fullført og bestått vkII ved slutten av tredje opplæringsår blant gutter som startet i et yrkesfaglig grunnkurs rett etter avsluttet 10. klasse.

Utover hva vi kan lese direkte ut av figurene, skal det nevnes at allmennfaglig påbygning var utbredt blant de opprinnelige yrkesfagelevne som var elever i vkII våren 2005. For gutter og jenter samlet gjaldt det for nær 40 prosent av alle de opprinnelige yrkesfagelevne som gikk i vkII våren 2005, at de var i allmennfaglig påbygning. Det er snakk om små absolutte tall, og det er ikke grunnlag for å fremheve noen statistisk pålitelige forskjeller mellom innvandrerkategoriene. Hva så med andeler som bestod? Det viser seg at halvparten av guttene med ikke-vestlig bakgrunn (innvandrere og etterkommere sett under ett) som var elever i allmennfaglig påbygning, kom ut med bestått, noe som også gjaldt for jentene med ikke-vestlig bakgrunn, så vel som for gutter med majoritetsbakgrunn. Det var jenter med majoritetsbakgrunn som skilte seg ut, med en høy andel som bestod, dette dreide seg om nesten 70 prosent av majoritetsjentene som var elever i allmennfaglig påbygning våren 2005.

Overgang til opplæring i bedrift er ellers å forvente blant disse opprinnelige yrkesfagelevne. Vi ser av figurene (7.5 og 7.6) som illustrerer status våren 2005 for de opprinnelige yrkesfagelevne, at andelene i lære er forskjellige især blant guttene. Av figur 7.6 fremgår det at disse andelene er lavere i alle de tre kategoriene minoritetsspråklige enn den er blant guttene med majoritetsbakgrunn.

Disse forskjellene fra majoritetskategorien er statistisk pålitelige. Det var med andre ord vesentlig lavere andeler i lære blant minoritetsspråklige gutter enn blant majoritetsguttene. Samtidig er det også svært mange som har sluttet blant de minoritetsspråklige guttene sammenlignet med majoritetsguttene. For gutter med ikke-vestlig bakgrunn er disse forskjellene signifikant større enn i majoritetskategorien, mens gutter med vestlig bakgrunn utgjør så få, at vi ikke kan hevde at denne er signifikant forskjellig.

Kanskje henger disse to fenomenene sammen. Er det slik at vi finner høyere andeler som har sluttet, som resultat av at de ikke har fått innfridd ønske om læreplass? En slik direkte årsakskobling er vi ikke i stand til å forfølge innen rammen av dette kapitlet, men tidspunktet for slutting blant de guttene som hadde sluttet før våren 2005 gir oss en pekepinn. Det viser seg at den største andelen av de som var ute våren 2005 hadde sluttet i overgangen mellom andre og tredje opplæringsår, det vil mest typisk dreie seg om overgangen til opplæring i bedrift. Dette dreier seg om 32 prosent av slutterne blant guttene med ikke-vestlig bakgrunn, men så mye som 45 prosent blant slutterne blant guttene med majoritetsbakgrunn. Når gutter som hadde begynt i en av de yrkesfaglige studieretningene direkte etter grunnskolen, befant seg utenfor fylkeskommunal videregående opplæring mot slutten av våren 2005, hadde denne sluttingen som oftest skjedd i overgangen til det tredje opplæringsåret, og dette var enda vanligere blant slutterne med majoritetsbakgrunn enn blant slutterne med ikke-vestlig bakgrunn. Dessuten hadde en drøy femdel sluttet i løpet av det tredje opplæringsåret, noe som gjelder for slutterne med majoritetsbakgrunn så vel som for slutterne med ikke-vestlig bakgrunn. Markussen og Sandberg har tidligere vist (2005) at 47 prosent av slutterne i overgangen fra første til andre opplæringsår, var læreplassøkere.

Enhver slutting bærer i seg muligheten for en senere tilbakevending (Tinto 1987). De som var utenfor våren 2005 kan komme til å vende tilbake til videregående opplæring. Ettersom opplæring i bedrift forutsetter fire år i videregående opplæring, er det for tidlig å oppsummere kompetanseoppnåelse for yrkesfagelevne fra våren 2002 som har valgt lærlingveien og lykkes med å skaffe seg læreplass, utover det bildet vi har kunnet tegne ovenfor. Større andeler sluttere blant de minoritetsspråklige guttene er imidlertid verdt å merke seg. Det er snakk om en relativt liten gruppe gutter som er etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn som startet direkte i en yrkesfaglig studieretning, men ikke desto mindre er det oppsiktsvekkende at mot slutten av det tredje opplæringsåret, var bare noe over halvparten av disse fortsatt elever eller læring.

7.7 Konklusjoner

Fra det siste temaet i kapitlet, status ved avslutningen av tredje opplæringsår blant ungdom som startet i yrkesfaglige grunnkurs, er det for tidlig å kartlegge kompetanseoppnåelse, særlig med tanke på at en del av dem fortsatt var i lære våren 2005. Til tross for det lille antallet i absolutte tall, har vi likevel funnet grunn til å fremheve det store omfanget av slutting. Det dreier seg om nesten halvparten av de guttene som var etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn som gikk i gang med et yrkesfaglig grunnkurs direkte etter 10. klasse. Blant majoritetsguttene hadde omtrent hver femte sluttet før våren 2005. Samtidig var andelen i lære langt lavere blant etterkommerne enn den vi finner blant majoritetsungdommene. Bildet av situasjonen blant gutter som var innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn er nokså likt med det som trer frem for etterkommerne. Blant jenter fra yrkesfaglige grunnkurs, er forskjellene mellom majoritets- og minoritetsjenter mindre oppsiktsvekkende, dog ser vi en tendens til at jenter med majoritetsbakgrunn oftere hadde gjennomført og bestått vkII enn vi finner blant de jentene med ikke-vestlig bakgrunn som startet i yrkesfag.

Blant alle som startet i studieforberevende grunnkurs direkte etter at de gikk ut av grunnskolen i 2002, finner vi at jenter med ikke-vestlig bakgrunn våren 2005 hadde nådd ut av vkII i omtrent samme omfang som jentene med majoritetsbakgrunn, dog ser vi en tendens til at etterkommerne hadde en sterkere progresjon enn innvandrerne. Blant guttene ligger andelen som gjennomførte vkII omtrent ti prosentpoeng lavere blant innvandrerne med ikke-vestlig bakgrunn enn blant majoritetsguttene, mens etterkommerne inntar en mellomposisjon. Ganske oppsiktsvekkende forskjeller kommer derimot til syne når vi fokuserer på andeler som hadde kommet ut av vkII, men uten å ha bestått. Mellom to og tre ganger så mange av elevene med ikke-vestlig bakgrunn hadde ikke bestått på grunn av stryk sammenlignet med majoritetselevne med samme kjønn. Uansett innvandrerbakgrunn gjelder det at de fleste med ikke-bestått hadde strøket i ett fag, færre i to og enda færre i tre fag. Når vi ser på hvilke fag de hadde strøket i, ser vi at andelen med stryk i det enkelte fag eller kombinasjoner av fag gjennomgående er høyere blant elevene med ikke-vestlig bakgrunn enn blant majoritetselevne. Ikke minst forekommer stryk i et studieretningsfag mye oftere blant minoritetselevne med ikke-vestlig bakgrunn enn blant majoritetselevne. Hyppigere forekomst av stryk blant minoritetselever enn blant majoritetselever, gjelder med andre ord ikke bare faget norsk. Språklige vanskeligheter hos minoritetsspråklige elever vil gi seg utslag innenfor flere fag. Når skolene erkjenner at alle lærere i visse henseender også er norsklærere, vil en ha et utgangspunkt for å arbeide med disse utfordringene.

Vi kan her konstatere at elevene med ikke-vestlig bakgrunn, er utholdende i den forstand at de har gjennomført et treårig løp i omtrent samme omfang som majoritets elever. Dette kan tolkes som en sterk vilje til å skaffe seg studiekompetanse. Lauglo (1996) har fremhevet tegn til det han kaller mer driv blant minoritets elever, altså et sterkt pågangsmot til tross for at vanskelighetene også er større. Krange og Bakken (1998) tar dette med i en analyse av minoritetslevers skoleprestasjoner, hvor de finner grunn til å fremheve at innvandrere jevnt over har større problemer med å høste fruktene av å befinne seg i posisjoner som normalt betinger suksess (side 393). Med henvisning til teorier om hvordan utdanningssystemet reproducerer sosial ulikhet,⁴¹ heller de til den såkalte kulturforklaringen som fremhever de kulturelle ressurser som en sorterende faktor. De poengterer at innvandrelever, uansett sosial bakgrunn, mangler noe de norske høystatusbarna oftere har: kulturell kapital som er omsettbart i det norske skolesystemet (side 403).

Her har vi presentert relativt enkle analyser av gjennomføring og kompetanseoppnåelse blant minoritetsspråklige elever, uten oppmerksomhet om forhold som kan ha betydning for at elever kommer ut av vkII uten å ha bestått. For eksempel har vi ikke tatt opp spørsmålet om hvor mye tid elevene brukte på lekser.⁴² Timefraværet var relativt høyt blant etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn, noe som er forenlig med at relativt mange av disse kom ut med ikke-bestått uten at dette skyldtes stryk.

Uansett, vår analyse av status etter tre opplæringsår blant minoritetsspråklige elever i studieforberedende retninger, tyder på sterk utholdenhet når det gjelder gjennomføring, men også større tilbøyelighet til stryk i minst ett fag enn vi finner blant majoritets elever. Dette er interessante funn i sammenligning med rapporteringer fra Statistisk sentralbyrå som kategoriserer alt annet enn oppnådd studie og/eller yrkeskompetanse som avbrudd. Tiltak må ta utgangspunkt i en mest mulig presis situasjonsbeskrivelse. Det kan være forskjell mellom tiltak rettet mot å forhindre frafall og tiltak rettet mot at flere elever kommer ut med bestått resultat. Forbedring av prestasjonene blant de minoritetsspråklige elevene som kommer inn i og som blir værende i studieforberedende retninger fremstår som en hovedutfordring. Det er ikke dermed sagt at tiltak rettet mot å forebygge slutting vil være irrelevante, delvis kan dette dreie seg om å forsøke å generere flere gevinster ut fra de samme innsatsområdene.

41 Dette dreier seg særlig om verditeorien, kulturteorien og sosial posisjonsteori, som også er presentert i kapittel 2 og drøftet flere steder i denne rapporten.

42 Det er tidligere vist at jo mer tid de minoritetsspråklige elevene brukte på lekser, jo mindre var sannsynligheten for å slutte i løpet av det første skoleåret, også kontrollert for en rekke andre forhold (Lødding 2003b:33ff)

Dersom vi legger til grunn de funnene og tolkningene Krange og Bakken (1998) gjør om kulturelle ressurser som sorterende faktor, synes det klart at minoritetsspråklige elever vil tjene på at lærere har et mer bevisst forhold til hvilke kulturelle ressurser som premieres og at de eksplisittgjør hva disse ressursene består i. En mer inkluderende praksis hvor også minoritetselevenenes språk og referanser trekkes inn i undervisningen og gjøres aktuelle kan være en vei å gå innenfor mange av fagene. Strategier for å hindre stryk og bedre prestasjonene blant minoritetsspråklige elever i studieforbereende retninger må ikke nødvendigvis peke ut selve kategorien minoritetsspråklige elever som svaktpresterende eller problemgruppe. En kan utmeisle generelle tiltak som imøtekommer de elevene som måtte trenge noen å spørre. Det synes påkrevd at skolen forholder seg til og bestreber seg på å utvikle strategier for både å møte de spesifikke utfordringene, men også høste gevinstene som følger av det å ha elever med andre språklige og kulturelle referanserammer enn flertallet av elevene har.

8 Internasjonale sammenligninger

8.1 Privilegium, rettighet, nødvendighet

Hvordan arter bortvalg i Norge seg i sammenligning med situasjonen i andre land? Hvordan er sysselsettingen blant ungdom i relevant skolealder som ikke er i utdanning? I hvilken grad er bortvalg tematisert, og hva diskuteres i så fall i andre land? Dette er blant spørsmålene vi søker å besvare i dette kapitlet. Vi skal gi en oversikt over hvordan bortvalg av videregående opplæring i Norge fortoner seg i en internasjonal kontekst. Sammenligningsgrunnlaget vil være andre OECD-land. Dette gir oss samtidig en anledning til å vurdere resultater fra prosjektet Bortvalg og kompetanse i forhold til de resultatene som refereres for Norge i OECDs oversikter. Å sammenligne situasjonen i Norge med andre land er en oppgave som kan være vanskelig å avgrense. I stedet for å vie mye plass til brede sammenligninger, velges noen land ut for nærmere beskrivelser, og smakebiter av de debattene som foregår: Storbritannia, Irland, Canada og USA. Mer plass vies til en beskrivelse av situasjonen i Sverige. Bortvalget i Sverige er lavere enn i Norge, samtidig som det eksisterer mange likhetstrekk mellom de to landene både med hensyn til utdanningssystemet og sosiale og politiske strukturer forøvrig.

Hva som skjer på det videregående nivået er ganske sentralt for å forstå utdanningssituasjonen i det enkelte land. Det meste av variasjonen mellom land når det gjelder forventet varighet av utdanning, kan tilskrives forskjeller i rekruttering til utdanning på videregående nivå, fremhever OECD (2001: 13). Vår tematikk – bortvalg av utdanning på videregående nivå – er ikke like aktuell overalt i verden. I land hvor selv grunnleggende utdanning i høy grad er et skjevfordelt gode, vil problemstillingen neppe oppfattes som den allment mest presserende. Med demokratisering av så vel videregående som høyere utdanning, derimot, kan en med Trow (1977) konstatere hvordan utdanning transformeres fra å være et privilegium, til å bli en rettighet for etter hvert å fremstå som en nødvendighet. Det er i denne siste sammenhengen at ungdom som velger bort videregående opplæring, vil skille seg ut og stå i fare for marginalisering i forhold til arbeidslivet. I alle fall for norsk ungdom finnes det en sammenheng mellom kompetansenivå fra videregående og sysselsettingssituasjon, med større arbeidsledighet blant dem med kompetanse på lavere nivå (Sandberg 2002; Lødding 2003).⁴³ Dermed kan bortvalg av utdanning på videregående nivå ut-

gjøre en tidlig fase i en marginaliseringsprosess. I en situasjon hvor bare et mindretall av den unge voksne befolkningen er uten utdanning på videregående nivå, vil et viktig spørsmål være om det finnes sikkerhetsnett eller ordninger som gjør det mulig å vende tilbake til utdanning. Dette varierer fra land til land. Vi skal også se at det varierer i hvilken grad ungdom utenfor utdanning er absorbert i arbeidslivet. Betydelige andeler av de relevante årskullene kan være i arbeid i land hvor relativt lave andeler er integrert i utdanning.

8.2 OECDs utdanningsstatistikk

I tabellene som bygger på opplysninger fra OECD, er det noen av de siste årgangene i publikasjonsserien Education at a Glance vi bygger på. Når tall fra disse publikasjonene gjengis her, er det i tillit til at de forteller noe om utdanningsaktiviteten i de forskjellige landene, uten at vi dermed har grunnlag for å konstruere noen rigid rangeringsliste mellom land. Én av årsakene til dette er at datoen for når opplysningene er innhentet, varierer mellom landene.

Det er ikke gitt detaljerte opplysninger om når på året materialet er hentet fra de ulike landene, men det opplyses generelt at OECD forholder seg til de nasjonale autoritetene som produserer utdanningsstatistikk. I Norge er telledato 1. oktober, og alder refererer til fylte år ved kalenderårets utløp. For noen land oppgir OECD at det også kan være forskjell mellom telledato for skoledata og telledato for befolkningsdata. Forskjellig telledato for sysselsettingsdata og utdanningsdata, kan også være årsak til at opplysningene ikke er innbyrdes konsistente for ett og samme land i de ulike tabellene som gjengis i dette kapitlet.

Et annet forhold som varierer, er andeler i yrkesfaglig opplæring og omfanget av lærlingeordninger i de respektive landene. Dette gir ikke publikasjonene fra OECD noen direkte opplysninger om. En styrke ved statistikken er imidlertid at utdanning i offentlig så vel som i privat regi er inkludert, ettersom fordelingen mellom disse varierer mye fra land til land.

En alderskategori i OECDs senere publikasjoner, som vi velger å forholde oss til her, er ungdom i alderen 15 til 19 år. Dette sammenfaller ikke nøyaktig med ungdom i Norge som har ungdomsrett til videregående opplæring, noe vi skal komme tilbake til. En sammenligning av utdanningsaktiviteten i dette alderssegmentet er gitt i tabell 8.1. For å få med tendenser til endring over tid, presenteres tall fra 1999, 2001 og 2003.⁴⁴ Opplysningene gjelder netto registrerte elever

43 Dette gjelder så vel ungdom som sluttet i videregående som ungdom som gjennomførte, men uten å bestå alle fag.

som andel av antall individer i det aktuelle alderssjiktet i befolkningen (net enrolment rate). Andeler under utdanning omfatter vel å merke ikke bare videregående, men alle utdanningsnivåer.

For Norge vil denne aldersavgrensningen overlapse nokså bra med ungdom som har rett til videregående opplæring, bortsett fra at 15-åringene i Norge fortsatt er omfattet av obligatorisk skolegang, og 19-åringene ofte vil ha fullført videregående. I flere av landene er det vanlig å starte i høyere utdanning tidligere enn i Norge. Dette gjør sammenligning mellom land vanskelig. Som en alternativ avgrensning velger vi å forholde oss til 17-åringene og med opplysninger fra 1996 og 1999, presentert i tabell 8.2. Samme tabell gir en oversikt over alder ved avslutning av obligatorisk skolegang. Vi vender tilbake til avgrensningen 15–19 år i en presentasjon av andeler som var under utdanning, andeler i arbeid og andeler verken i utdanning eller arbeid. Disse tallene er i hovedsak fra første kvartal av 2003.

8.3 Andeler i utdanning blant 15–19 åringer

Statistikken fra OECD indikerer at utdanningsaktiviteten er høy blant norsk ungdom, men det finnes land hvor enda høyere andeler er under utdanning.

Om lag halvparten av landene har hatt økning i andeler under utdanning i løpet av de tre årene. For andre land, som Frankrike, Norge, Sveits, Sverige, Tyskland og Østerrike, ser det ut til å ha foregått en stabilisering, på ulike nivåer. Tyskland hadde en stabilt høy andel i utdanning, men i Belgia var denne enda høyere og endog stigende. Enkelte land viser tegn til nedgang i andeler under utdanning: Nederland fra et relativt høyt nivå, men Portugal og USA fra relativt lave nivåer. Vi kommer tilbake til resultatene i tabell 8.1 etter en vurdering av hvor godt opplysningene stemmer for Norges del.

44 I de nevnte publikasjonene fra OECD er det slik at de opplysningene vi benytter, daterer to år tilbake i tid. For 1997 finnes ikke sammenlignbare opplysninger. Education at a Glance kom ikke ut i 1999. Opplysninger fra 1996, som ble publisert i 1998, er også vurdert, men disse skiller seg mye fra opplysningene fra de senere årene. En grunn til dette kan være at kategorien 15-19 år da var etablert for første gang.

Tabell 8.1 Prosentandel av ungdom i alderen 15–19 år som var under utdanning i privat eller offentlig regi, på heltid eller deltid i 1999, 2001 og 2003 i forskjellige OECD-land

	1999	2001	2003
Australia	80,3	81,1	82,1
Belgia	90,6	91,0	93,9
Canada	75,3	75,0	M
Danmark	80,4	82,9	84,7
Finland	84,5	85,3	86,0
Frankrike	87,2	86,6	87,2
Hellas	82,0	77,0	82,6
Irland	79,8	80,9	84,4
Island	78,7	79,2	83,0
Italia	70,7	72,2	77,8
Korea	81,2	79,3	81,7
Mexico	39,3	41,0	43,9
Nederland	87,7	86,2	84,9
Norge	86,1	85,3	85,3
Ny Zealand	72,5	73,0	67,0
Polen	83,0	85,5	88,2
Portugal	76,3	73,3	70,9
Spania	76,3	80,1	78,5
Storbritannia	72,5	74,7	75,9
Sveits	83,6	83,3	83,1
Sverige	86,2	86,4	86,8
Ungarn	78,1	79,0	83,4
USA	78,1	77,6	75,4
Tsjekkia	74,8	87,8	90,1
Tyrkia	30,5	30,0	34,8
Tyskland	88,3	89,4	89,0
Østerrike	76,7	76,9	77,3
OECD-landsgjennomsnitt	76,9	77,7	79,1

Note: m: opplysningen mangler.

Kilder: OECD: *Education at a Glance 2001, 2003 og 2005*: tabell C1.2. Gjennomsnittet er beregnet på grunnlag av landenes verdier, ikke på grunnlag av samlede befolkningstall i OECDs medlemsland.

8.4 Et gjenkjennelig bilde av Norge?

For Norge ser vi en andel i utdanning på om lag 85 prosent for den aktuelle aldersgruppen, og denne har vært stabil. Hvor godt stemmer dette resultatet med annen informasjon om de samme årskullene? Hvordan rimer OECDs tall for Norge med dokumentasjonen fra Bortvalgsprosjektet?

En forutsetning for å kunne foreta en slik sammenligning må være at andeler under utdanning er stabile i Norge. Resultatene i tabell 8.1, gir inntrykk av stabilitet for Norges vedkommende. Sterk stabilitet i SSBs tall for andeler som oppnår ulike kompetanseformer fra norsk videregående opplæring etter innføringen av Reform 94, som poengtert av Markussen (2005), peker også i denne retningen.

For å kunne sammenligne, må vi først vite hvordan OECDs tall for Norge er konstruert. OECD oppgir å forholde seg til referansedatoen som brukes i det enkelte land, hvilket for Norge er 1. oktober. Aldersgruppene svarer til de individene som fyller 15 år, 16 år osv i løpet av de aktuelle kalenderårene. Våre kilder til verifisering av OECDs tall er SSB og Bortvalgsprosjektet, og vi må etablere et bilde på grunnlag av flere deler. SSB publiserer ikke opplysninger om hvor stor prosentandel av de enkelte årskullene i befolkningen som var under opplæring på videregående nivå de enkelte årene. For 19-åringer kan en ved hjelp av SSBs Statistikkbank få vite hvilket antall som var studenter i henholdsvis statlige høyskoler, andre høyskoler og universiteter, mens det ikke finnes tall for 19-åringer i videregående opplæring eller folkehøyskoler. Statistikkbanken gir også opplysninger om antall individer i befolkningen i de ulike årskullene for bestemte år. Vi velger å forholde oss til året 2003.

Fra Bortvalgsprosjektet har vi opplysninger som ikke kan genereres ut fra SSBs Statistikkbank eller publiserte oversikter. Det gjelder andeler av 16-åringer, 17-åringer, 18-åringer og 19-åringer som var i utdanning. Her vil vi benytte resultater fra Bortvalgsprosjektet om andeler av det opprinnelige grunnskolekullet fra 2002 på Østlandet som var innenfor eller utenfor utdanning hvert av de fire påfølgende årene. I Bortvalgsprosjektet er telledato noen måneder senere enn 1. oktober, som gjelder for SSB og OECD. Det dreier seg om situasjonen midt i skoleåret.

Til tross for at det neppe er et helt korrekt anslag, antar vi at 100 prosent av 15-åringene var under utdanning. Fra Bortvalgsprosjektet er det dokumentert at 96 prosent av de opprinnelige 10. klasseelevne var under utdanning midtveis i det neste opplæringsåret (Markussen 2003: 64). Enda et år senere gjaldt dette 92,5 prosent (Markussen og Sandberg 2004: 94) og det påfølgende året 87,5 prosent (Markussen og Sandberg 2005: 86). I tabell 4.1 i denne rapporten fremgår

det at 27 prosent av utvalget (som etter hvert var blitt 19-åringer) fortsatt var i videregående opplæring høsten 2006 – 15 prosent som lærlinger, de øvrige som elever på ulike nivåer. Alt dette har vi regnet om i absolutte tall på grunnlag av befolkningstall fra 2003. I tillegg kommer det antallet 19-åringer som samme år var i høyere utdanning, hvilket fremgår fra Statistikkbanken.

Når vi så regner det samlede antallet under utdanning som prosent av antallet 15 – 19-åringer i befolkningen i 2003, får vi en andel under utdanning på 83,4 prosent. OECDs tall er 85,3. Forskjellen utgjør mindre enn to prosentpoeng. Dette må kalles en ganske god overensstemmelse. Riktignok vil det være noen feilkilder, men disse kan tenkes å oppveie hverandre et stykke på vei. På den ene siden mangler vi opplysninger om 19-åringer under utdanning i utlandet, i folkehøgskoler eller andre former for utdanning på et mellomnivå mellom videregående og høyere utdanning. På den andre siden gir telledato i Bortvalgsprosjektet, som er senere i opplæringsåret enn SSBs og OECDs telledato, en litt lavere andel i utdanning i aldersgruppen 16 – 18 år. I tillegg er antakelsen om at samtlige 15-åringer er under utdanning neppe korrekt, men vi har intet fullgodt alternativ.

Konklusjonen er at OECDs tall for Norge stemmer ganske bra med det bildet vi kan tegne på grunnlag av andre kilder. En annen slutning vi kan trekke er at Bortvalgsprosjektet, selv om det er geografisk avgrenset til Østlandet, har gitt anslag som også er troverdige på landsbasis, sammenholdt med annen informasjon.

8.5 Høy, men ikke høyest deltakelse i Norge

Det fremgår av tabell 8.1 at Norge ligger godt over gjennomsnittet for OECD-landene når det gjelder andeler av 15 – 19 åringer som er under utdanning, men andelene er enda høyere i Belgia, Frankrike og Tyskland hvert av årene. Både Canada, Storbritannia og USA inngår blant landene med lavere andeler i utdanning enn hva som er tilfellet for Norge. Dette kan ikke forklares med forskjell i alder ved avslutning av obligatorisk skolegang, som er gjengitt i første tallkolonne i tabell 8.2.⁴⁵ Denne er 16 år for Norge så vel som for Canada og Storbritannia, og enda et år eldre for USA, ifølge opplysningene fra OECD.⁴⁶ I både Belgia og Tyskland er det vanlig å være 18 år ved avslutning av obligatorisk skolegang.

⁴⁵ Andre opplysninger i tabell 8.2 skal vi kommentere senere i kapitlet.

⁴⁶ Vi skal senere se at alder ved avslutning av obligatorisk skolegang i virkeligheten varierer fra provins til provins i Canada og fra stat til stat i USA.

Det er imidlertid mer eller mindre vanlig, også blant OECD landene, at ikke alle gjennomfører obligatorisk skolegang. I de fleste landene er deltakerandelen høye frem til dette tidspunktet, men mot slutten av grunnskolen synker andelen til under 90 prosent i følgende land: Belgia, Tyskland, Mexico, Nederland, New Zealand, Tyrkia, Storbritannia og USA. Mer enn 10 prosent fullfører med andre ord ikke lovpålagt skolegang i disse landene. For Belgia, Tyskland, Nederland og USA, kan en del av forklaringen være at obligatorisk skole er mer langvarig og slutter ved 18 års alder (eller 17 i gjennomsnitt i USA), poengterer OECD (2005: 232).⁴⁷

Felles for de nordiske landene er at ungdom er 16 år når de avslutter den obligatoriske skolegangen, dette bidrar til å gjøre sammenligningen meningsfull. For Sverige fremstår andelen under utdanning som stabil og noe høyere enn i Norge. For Danmark og Finland er tallene ikke veldig forskjellige fra Norge, og vi ser en klar tendens til at stadig flere i ungdomsbefolkningen er under utdanning, en tendens som i høy grad også gjør seg gjeldende i Island.

8.6 Andeler i utdanning blant 17-åringer

Med fokus på 17-åringer treffer vi et smalere sjikt som mer entydig refererer til en aldersgruppe som typisk er under utdanning på videregående nivå på tvers av landene. Tall fra OECDs Education at a Glance fra 1998 og 2001 er gjengitt i tabell 8.2 med tall fra 1996 og 1999. De samme opplysningene finnes ikke i senere publikasjoner. Det varierer om 17-åringer omfattes av obligatorisk skolegang, og det fremgår av første tallkolonne ved hvilken alder det er vanlig å være ferdig med denne. I parentes er det angitt hvilke andeler av årskullene som var å finne i såkalte mellomutdanninger (postsekundær) eller høyere utdanning (tertiær). Dette er opplysninger som flere av landene ikke samler inn, derfor bør disse opplysningene ikke sammenlignes innbyrdes. Andeler under utdanning til og med videregående er fortsatt beregnet på grunnlag av befolkningstall.

⁴⁷ Relevant for tabell 8.2 med opplysninger om andeler 17-åringer under utdanning, er det at Education at a Glance fra 2001 (side 128) gir den samme beskrivelsen av hvordan andeler i utdanning synker til under 90 prosent før alder ved avslutning av obligatorisk skolegang i land som blant annet Belgia, Nederland, Tyskland og USA. Bortvalget er altså større enn tabell 8.2 gir inntrykk av, særlig for Tysklands vedkommende, uten at dette er forklart.

Tabell 8.2 Prosentandeler av 17-årige ungdommer som var under utdanning i privat eller offentlig regi, enten på heltid eller deltid, i 1996 og i 1999. Første tallkolonne angir alder ved avslutning av obligatorisk skole i de respektive landene. I parentes: Andeler i utdanning etter videregående.

	Alder ved avslutning av obligatorisk skolegang	1996	1999
Australia	15	79 (+17)	78 (+ 6)
Belgia	18	97 (+ 1)	95 (+ 1)
Canada	16	69 (+11)	75 (+ 9)
Danmark	16	82	82
Finland	16	92	96
Frankrike	16	90 (+ 2)	89 (+ 2)
Hellas	14,5	64	65
Irland	15	71 (+ 7)	72 (+ 9)
Island	16	77	77
Italia	14	M	73
Japan	15	95	94
Korea	14	88	93 (+ 3)
Luxembourg	15	79	81
Mexico	15	34 (+ 7)	32 (+ 3)
Nederland	18	90 (+ 3)	91 (+ 4)
Norge	16	93	93
Ny Zealand	16	77 (+ 4)	71 (+ 4)
Polen	15	90	89
Portugal	14	71 (+ 1)	80 (+ 4)
Spania	16	76	75 (+ 4)
Storbritannia	16	72 (+ 2)	71 (+ 2)
Sveits	15	82	84
Sverige	16	96	97
Ungarn	16	74	87 (+ 1)
USA	17	79 (+ 3)	81 (+ 1)
Tsjekia	15	82	83 (+ 5)
Tyrkia	14	M	22 (+ 3)
Tyskland	18	92 (+ 1)	92 (+ 1)
Østerrike	15	87	76 (+11)
OECD-landsgjennomsnitt		81 (+ 4)	79 (+ 2)

Kilder: OECDs *Education at a Glance* fra 1998 og 2001: tabell C1.3. Gjennomsnittet er beregnet på grunnlag av landenes verdier, ikke på grunnlag av samlede befolkningstall i OECDs medlemsland.

Lavest deltakelse finner vi i Tyrkia, hvor bare drøyt en femdel av 17-åringene var under utdanning i 1999, og Mexico med om lag en av tre under utdanning. I disse landene er obligatorisk skolegang vanligvis avsluttet henholdsvis tre og to år tidligere. En kan tenke seg at større andeler er i arbeid blant 17-åringene er i land som Tyrkia og Mexico. Dette er et tema vi vender tilbake til i et senere avsnitt. Her skal det fortsatt handle om andeler i utdanning.

Norge inngår som ett av ni OECD-land hvor minst 90 prosent av 17-åringene er under utdanning på videregående nivå. I følge tabell 8.2 gjelder det samme for Polen, til tross for at den obligatoriske skolegangen der vanligvis avsluttes ved 15 års alder. I Japan er også mer enn 9 av 10 under utdanning på begge tidspunkt, noe som også gjelder Korea det siste av de to årene. Dette er svært høye andeler sett på bakgrunn av at obligatorisk skolegang avsluttes ved henholdsvis 15 og 14 års alder. I disse landene synes det som utdanning fremstår som en nødvendighet til tross for at den formelt sett er frivillig. Andre land med omtrent like store andeler under utdanning blant 17-åringer er vesteuropeiske land som blant annet Tyskland, Nederland, og Belgia. Dette dreier seg om bortvalg av obligatorisk skolegang, når vi sammenholder med opplysningene om alder ved avslutning av obligatorisk skolegang. Ut fra omtalen i foregående avsnitt, av at deltakelsen synker til under 90 prosent mot slutten av obligatorisk skolegang, skulle en forvente høyere bortvalg i disse tre landene enn hva opplysningene gjengitt i tabell 8.2 tilsier. For USA ser vi imidlertid at andelen av 17-åringene i utdanning er langt lavere, til tross for at 17 år er gjennomsnittsalder for avslutning av obligatorisk skolegang.

Andre land med svært høye andeler i utdanning er Finland og Sverige. De øvrige nordiske landene, som Danmark og Island har lavere deltakelse. Blant landene med relativt lav deltakelse, det vil si om lag tre av fire i utdanning, finner vi Canada, Irland, og Storbritannia. Disse tre engelsktalende landene, sammen med USA, skal vi omtale mer utførlig senere i kapitlet.

8.7 Andeler av 15–19 åringer i arbeid

Ungdoms muligheter for å gå inn i arbeid som et alternativ til utdanning, er vesentlig redusert over de siste 30 årene i Norge. Som omtalt i kapittel 2 er lønnsarbeid som heltids hovedsyssel blitt «alternativet som forsvant», en kan konstatere stadig lavere andeler av 17–19åringer med sysselsetting som hovedaktivitet (Grøgaard 1992; Moen 1991). Et eksempel er kystnæringene hvor høyere inngangsbarrierer gjør seg gjeldende på flere områder, blant annet i fiskeindustri-

bedrifter med skjerpede krav til hygiene, sikkerhet og kvalifikasjoner, som beskrevet av Heggen m. fl. (2003).

I tabell 8.3 fremstilles fordelingen mellom andeler i og andeler utenfor utdanning. Andelene utenfor utdanning er differensiert som i arbeid og verken i utdanning eller arbeid. Det er ILOs definisjoner av det å være i arbeid, arbeidsledig og utenfor arbeidsstyrken som gjelder. (EAG 2005: Annex 3: side 17). En viktig opplysning som ikke fremgår eksplisitt, er at ILO regner de som avtjener verneplikt, som inkludert i andelen i arbeid. Å være under utdanning betyr innenfor det ordinære utdanningssystemet gjennom de fire foregående ukene inkludert referanseuken som er undersøkt, eller en kortere periode. Å være i utdanning omfatter også ulike former for fagopplæring og kombinasjoner av arbeid og utdanning hvor begge deler inngår i en integrert, formell utdannings- eller opplæringsaktivitet (ibid). Telledato for sysselsettingsdata vil for mange land være forskjellig fra den for utdanningsdata, følgelig er ikke andelene i utdanning i følge tabell 8.3 alltid sammenfallende med andelene i tabell 8.1.

Vi kan identifisere ulike kategorier av land ut fra opplysningene i tabell 8.3. Mexico og Tyrkia skiller seg svært mye fra de andre OECD-landene, med bare om lag en halvpart i utdanning i det aktuelle alderssegmentet av befolkningen. Som vi så i tabell 8.2, var alder ved fullføring av obligatorisk skolegang 14 år i Tyrkia og 15 år i Mexico. Dette er land hvor så mye som drøyt en femdel og drøyt en firedel er i arbeid i alderskategorien 15–19 år.

Så mye som hver fjerde ungdom er utenfor utdanning i Portugal, og omtrent det samme gjelder i Storbritannia (100 minus andel i utdanning). I begge land synes det som arbeidsmarkedet har absorbert brorparten av disse. I de øvrige landene er andelene i utdanning høyere. I en rekke land er grovt sett fire av fem i utdanning. Dette gjelder Australia, Canada, Irland, Island, Italia, Nederland, Slovakia, Spania, USA og Østerrike. Norge har en andel i utdanning på 87 prosent i følge disse opplysningene, hvilket er noe høyere enn i Finland, men lavere enn både Sverige og Danmark. Riktignok kan en slik rangering være tvilsom, særlig fordi rangeringen vil være annerledes på grunnlag av de foregående tabellene, når det gjelder andeler i utdanning både i aldersgruppen 15–19 og for 17 åringer isolert sett. Uansett, i alle oversiktene fremstår Sverige med høyere andeler i utdanning enn Norge. Sverige skal vi vie mer oppmerksomhet etter hvert, men først noen glimt fra andre land.

Tabell 8.3 Andeler av ungdom i aldersgruppen 15–19 år som i første kvartal av 2003 var registrert i utdanning innenfor det ordinære utdanningssystemet, i arbeid (enten dette var heltid eller deltid) eller utenfor både utdanning og arbeid. Fagopplæring i bedrift er inkludert i andelen under utdanning.

	I utdanning	I arbeid	Ikke i utdanning eller arbeid
Australia	79,6	13,6	6,8
Belgia	89,1	3,8	7,1
Canada	82,5	10,9	6,7
Danmark	89,8	7,3	3,0
Finland	84,8	5,5	9,8
Frankrike	83,8	2,2	14,0
Hellas	84,3	6,3	9,3
Irland	81,4	13,4	5,2
Island (02)	80,9	14,8	4,3
Italia (02)	80,8	8,7	10,5
Luxembourg	92,2	5,6	2,2
Mexico	54,0	28,2	17,8
Nederland (02)	80,7	14,7	4,6
Norge	86,9	10,4	2,7
Polen	95,6	1,1	3,3
Portugal	74,8	16,4	8,8
Slovakia	82,2	5,2	12,6
Spania	82,6	10,1	7,3
Storbritannia	76,3	14,3	9,4
Sveits	83,6	8,4	8,0
Sverige	88,7	7,0	4,2
Tyrkia	45,9	21,3	32,8
Tsjekkia	89,0	5,2	5,8
Tyskland	91,2	4,1	4,7
Ungarn	89,7	3,5	6,8
USA (02)	82,9	10,2	7,0
Østerrike	79,3	10,5	10,2
Gjennomsnitt	81,8	10,4	7,9

Note (02): tall fra 2002. Gjennomsnittet er beregnet på grunnlag av landenes verdier, ikke på grunnlag av antall innbyggere i OECD som helhet.

Kilde: Education at a Glance 2005, tabell C4.4a.

8.8 Smakebiter av debatter om bortvalg

Fra noen av de engelsktalende landene er det mulig å gi et visst bilde av hvordan situasjonen oppfattes og hva som debatteres i offentligheten. Dokumentasjon, forskning og debatt i disse landene er relativt lett tilgjengelig på grunn av at de er engelsktalende.⁴⁸ I Storbritannia og Irland skal vi forholde oss til enkelte nyhetsoppslag i etterkant av at OECDs Education at a Glance fra 2005 var offentliggjort. Fra Canada og USA gjengis noen vurderinger fra offisielt hold og fra forskerhold om bortvalgssituasjonen. Det blir i de følgende referatene fra de ulike landene åpenbart at definisjoner av bortvalg varierer, men også avgrensninger av hva en oppfatter som de viktigste målgruppene for forebyggende arbeid varierer.

I følge tallene fra OECD som er gjengitt i tabell 8.2, gjelder det for USA at andelen av 17-åringer under utdanning er omtrent som OECD-landenes gjennomsnitt, mens Storbritannia, Irland og Canada har enda lavere andeler. Disse resultatene ser ut til å vekke oppsikt, i alle fall i England og Irland.

8.8.1 England

I England publiserte BBC nyheter om dette i slutten av november 2005.⁴⁹ Det vises til at OECD rangerer England som ett av de verste blant industrialiserte land når det gjelder bortvalgsraten. I BBCs nyhetsoppslag kommer det frem at forskjeller mellom regioner er svært store: I Thurrock var 49 prosent av 17-åringene utenfor utdanning og opplæring; mens det samme gjaldt bare 18 prosent i et velstående område som Harrow. I debatten rettes skarp kritikk mot Blairs utdanningspolitikk med poengtering av at det særlig er barn fra arbeiderklassen som rammes. Fra det engelske utdanningsdepartementet blir det svart at langt flere er under utdanning i dette alderssjiktet nå sammenlignet med 1997–98, og at antallet lærlinger er tredoblet. Videre blir en stipendordning fra september 2004 fremhevet. Dette dreier seg om en behovsprøvd økonomisk godtgjørelse på £10, £20 eller £30 per uke til ungdom som fortsetter i eller vender tilbake til videre utdanning etter at de er ferdig med grunnskolen.

48 Her er det altså begrensninger i den skrivende forskerens språkkunnskaper, ikke egenskaper ved utdanningssystemene i de ulike landene, som bestemmer utvalget av land. Det kunne for eksempel vært interessant å se nærmere på Tysklands duale opplæringsystem i et bortvalgsperspektiv, men dette ville være relativt krevende.

49 <http://news.bbc.co.uk/go/pr/fr/-/1/hi/education/4481300.stm>

8.8.2 Irland

Også i Irland oppfattes bortvalgstillene som alarmerende. Avisen *Irish Examiner* fra 20.10.2005 gjengir resultater fra en undersøkelse på utvalgte skoler, som viste at bare 78 prosent av alle som startet i ungdomsskolen i 1996, gikk opp til avsluttende eksamen fem eller seks år senere.⁵⁰ Underfinansiering av skoler og store klasser blir av en talsperson fra et lærerforbund oppfattet som viktige årsaker til bortvalget. Det opplyses at Irland er nummer 21 av 27 OECD-land med hensyn til utgifter per elev i aldersgruppen 11–17 år. Det finnes imidlertid betydelige forskjeller mellom skoler og regioner. Særlig i urbane strøk er gjennomføringen svak. I Dublin hadde hele 26 skoler et bortvalg på mer enn 50 prosent. Også i Irland oppfattes bortvalget som relatert til vedvarende sosiale ulikheter. En talsperson fra en annen lærerorganisasjon hevder at tidlig bortvalg nesten uten unntak opptrer sammen med en nedarvet fattigdom som finnes innenfor enkelte regioner og samfunnsjikt. Det går fram av avisartikkelen at økning i andeler som gjennomfører grunnskolen er et viktig innsatsområde, og for å få til dette har utdanningsmyndighetene sikret finansiering av flere hundre nye lærerstillinger fra skoleåret 2006/2007.

8.8.3 Canada

I Canada synes det som drop- out-ratene ikke oppfattes som så alarmerende, i alle fall hvis vi lar avisartikler om temaet som er tilgjengelige på Internett være en indikasjon på hvordan situasjonen vurderes i offentligheten. Det rapporteres imidlertid om betydelige forbedringer over de siste 15 årene, noe vi straks skal komme tilbake til.

Fra sentrale utdanningsmyndigheter i Canada, regnes drop out som andel av årskull eller grupper av årskull i befolkningen som ikke har fullført og heller ikke er i gang med videregående opplæring.⁵¹ I en sammenligning mellom 18–19 åringer og 20–24-åringer over tid, dokumenteres en nedgang i andeler som ikke hadde fullført high school i den yngste gruppen fra om lag 22 prosent i 1990 til om lag 17 prosent i 1999. I den eldste gruppen var andelene henholdsvis 17 og tolv prosent i henhold til data fra Statistics Canada.⁵² En kan dermed også

50 En kan gjenkjenne slike resultater fra andre land. SSB opplyser at 7 av 10 elever som starter i videregående opplæring i Norge, kommer ut med studie- eller yrkeskompetanse etter fem år, dette gjelder totalt sett uten hensyn til alder (http://www.ssb.no/emner/04/utdanning_tema/).

51 En årsak til at bortvalget defineres på denne måten kan være at det finnes stor variasjon i omfanget av primær og sekundær utdanning mellom de ulike provinsene. Typisk alder ved avslutning av high school er 19 år i Ontario, hvor dette dreier seg om det 13. årstrinnet, mens den er 16 eller 17 i Quebec, hvor en slutter etter det 11. årstrinnet.

52 <http://www11.hrsdc.gc.ca/en/cs/sp/hrsdcaarb/publications/research>

konstatere at drop-out-raten er minst fem prosentpoeng lavere i den eldre aldergruppen sammenlignet med den yngste. I samme dokument fremheves viktigheten av å etablere sikkerhetsnett og ordninger som sikrer at ungdom som velger bort videregående i ung alder, får fornyet sjanse. I denne sammenhengen vises det til OECDs poengtering av hvordan slike muligheter finnes i Canada, Norge, Sverige og USA.

Canadian Council of Learning offentliggjorde i midten av desember 2005 en rapport som dokumenterer en stadig fallende drop-out-rate blant 20–24 åringer. Som nevnt ovenfor var andelen dropouts i følge den offisielle definisjonen, 17 prosent i 1990 og tolv prosent i 1999. Etter ytterligere fire år er andelen sunket til ti prosent. Canadian Council of Learning poengterer at drop-out-raten er høyere på landsbygda og fjerntliggende strøk enn i byene, og høyere blant menn enn blant kvinner. De indianske og inuittiske urbefolkningene er dessuten mer tilbøyelige til å velge bort utdanning på videregående nivå. Det vises til at unge i rurale, isolerte områder av Canada ofte vil stille seg tvilende til at de vil ha noe særlig utbytte av utdanning, all den tid det er i urbane områder en ser den største veksten i jobbmuligheter. Arbeidsledigheten er dobbelt så høy blant såkalte dropouts som blant andre 20–24 åringer, viser rapporten.⁵³ Vi er her inne på befolkningsgrupper som sjelden tematiseres i internasjonale perspektiver på utdanning. Ikke desto mindre kan det finnes flere fellestrekk i urbefolkningenes vilkår for utdanning i forhold til tradisjonell levemåte, næringsgrunnlag, språksituasjon og bosetningsmønstre (Darnell og Hoëm 1996).

Det kan for øvrig nevnes at i rapporten fra Canadian Council of Learning (2005), er det viet en del plass til den såkalte skandinaviske tilnærmingen, og spesielt Norge fremheves som et land hvor en har lykket med å redusere frafallet. Det fortelles i denne sammenheng at Norge har den laveste drop-out-raten i OECD, på 4,6 prosent, hvilket formodentlig må være beregnet med samme definisjon av drop out (ikke gjennomført og bestått avsluttende eksamener fra videregående) og avgrensning (20–24 år) som er benyttet for resultatene fra Canada. Det er likevel vanskelig å gjenkjenne det bildet av Norge som her tegnes, særlig på bakgrunn av de oversiktene fra OECD som vi ellers har forholdt oss til.

8.8.4 USA

Heller ikke i USA finnes det noen sentralt gitt standard for hvor gamle ungdommer er når de avslutter utdanning på videregående nivå, spørsmålet avgjøres i hver enkelt stat, og varierer mellom 15 og 17 år.⁵⁴ I de foregående tabellene

⁵³ <http://www.ccl-cca.ca/english/resources/lessons/141205.asp#haut>

fremstår deltakelse i utdanning som relativt lav, spesielt med tanke på at obligatorisk skolegang i gjennomsnitt strekker seg frem til 17 års alder.

I USA oppfattes tydeligvis også bortvalgsandelene som alarmerende. I en publisasjon fra Child Trends blir det pekt på at det særlig er blant afrikanske amerikanere og blant spansktalende at en finner høye andeler utenfor utdanning. For sistnevnte gruppe opplyses at de stod for 40 prosent av alle dropouts i 2004, samtidig som de bare utgjorde 17 prosent av befolkningen. Blant afrikanske amerikanere var drop-out-raten i 1972 om lag den dobbelte av hva den var blant hvite. I 2001 nådde den imidlertid et historisk lavt nivå blant afrikanske amerikanere, men parallelt hadde andelen fengslede afrikanske amerikanere økt betydelig.⁵⁵

I en omtale av drop out fra high school fra National Center for Education Statistics (NCES) under U.S. Department of Education, avgrenses statistikken til å gjelde den sivile, ikke-institusjonaliserte delen av befolkningen i alderen 16–24 år som ikke hadde fullført high school og heller ikke var under slik utdanning. Dette betyr at alle i militærtjeneste, i fengsler eller forbedringsanstalter samt pasienter i langvarige behandlingsopplegg er ekskludert fra undersøkelsen.⁵⁶ Det er uklart om denne avgrensningen gjelder for også i OECDs tall for USA, dette er ikke omtalt under beskrivelsene av spesifikke forhold ved de enkelte landene, verken i sammenheng med 15–19 åringer, 17- åringer eller grupper av eldre årskull i befolkningen.

Uansett, NCES beregner drop-out-raten etter nevnte definisjon til 10,9 prosent av alle (dvs. ikke-institusjonaliserte) 16–24 åringer i 2000. Det vises til studier som dokumenterer høyere bortvalg blant spansktalende og afrikanske amerikanere, mens de i den aktuelle undersøkelsen av data fra 2000 ikke finner statistisk signifikante forskjeller. Hvilken betydning det har at institusjonaliserte er ekskludert fra undersøkelsen, er ikke drøftet i denne sammenheng. Det rapporteres videre om at kvinner og menn ikke har hatt ulike bortvalgsrater de siste 29 årene, men at det finnes en litt høyere andel blant menn i 2000.

Over de siste 29 årene har drop-out-raten totalt sett minket med gjennomsnittlig 0,1 prosentpoeng årlig. Til tross for økt betydning av utdanning på videregående nivå for tilgang til høyere utdanning eller arbeid, har det skjedd liten forbedring i andelene som gjennomfører slik utdanning over de siste tre tiårene, påpeker NCES (2002: 23).

54 Education at a Glance 2005: Annex 3: side 5.

55 www.childtrendsdata.org

56 <http://nces.ed.gov/pubs2002/2002114.pdf>

Ifølge OECDs opplysninger gjengitt i tabell 8.1, var andelen under utdanning i USA i alderen 15–19 år avtagende over tid, fra et relativt lavt nivå det første året. Det må forbi et åpent spørsmål om denne nedgangen har skjedd på grunn av en eventuell økt rekruttering til det militære eller i tillegg til en slik rekruttering.⁵⁷

Northwest Regional Educational Laboratory (NWREL)⁵⁸ gjennomgår ulike måter å avgrense drop out på, uten at institusjonalisert ungdom tematiseres. *Event rate* refererer til antallet som slutter hvert år, hvilket kan sammenlignes med tidligere år. *Status rate* refererer til andelen i befolkningen som ikke har gjennomført og heller ikke er registrert i utdanning på videregående nivå på et gitt tidspunkt. *Cohort rate* ser ut til å gjelde det samme som *status rate*, men avgrenset til et årskull, mens *high school completion rate* angir andelen av 21- og 22-åringene som har gjennomført high school med det vi ville kalle vitnemål.

NMREL oppsummerer i stikkordsform svært mange funn fra forskning om forebygging av bortvalg. Dette er relativt omfattende, men kan i korte trekk sies å gå ut på at ungdom blir i skolen, der hvor opplæringen er organisert i mindre grupper med relativt få elever per lærer, der hvor en klarer å skape en atmosfære av sikkerhet og orden i et lokale som er tilgjengelig og hvor en ikke opplever seg truet. Å sette eleven i sentrum er viktig, likeledes tidlig identifisering av mulig bortvalg med intensive tiltak for å sikre at eleven lykkes. Førskole av høy kvalitet gir et viktig bidrag i forebygging av frafall på senere tidspunkt, likeledes engelsk som andrespråk og tospråklig undervisning. I de vellykkede utdanningsprogrammene finnes dedikerte lærere som forventer mye av elevene både når det gjelder resultater og atferd. Voksne som bryr seg, som viser interesse og omsorg og som fremkaller en følelse av å høre til hos barna og deres foreldre, har betydning i forebygging av bortvalg, hevder NWREL⁵⁹

Det er vanskelig å yte rettferdighet til all den forskningen som oppsummeres, ikke minst i en oppsummering av oppsummeringen. Kanskje mer interessant er listen over bortvalgsforebyggende tiltak som *ikke* virker: Hvis statlige påbud om

57 Offisiell statistikk viser at andel av ungdom (10-17 år) i USA som ble arrestert for ulike kriminelle forhold totalt sett gikk ned med elleve prosentpoeng i perioden 1999-2003 (<http://www.ojdp.ncjrs.org/ojstatbb/crime/>). 250.000 amerikanske soldater var med på invasjonen i Irak i mars 2003, men det er vanskelig å finne informasjon om aldersfordelingen blant disse. I følge Human Right Watch gir amerikansk lov anledning til å rekruttere soldater fra og med 17-års alder, men prosentandelen under 18 år som utstasjoneres ble, i alle fall i 2001, omtalt som liten (<http://hrw.org>).

58 NWREL er en selvstendig stiftelse i et nettverk av til sammen 10 laboratorier grunnlagt av US Department of Education med formål å bedre utdanningsresultater blant barn, unge og voksne gjennom å fremme forskningsbasert utvikling av utdanningsprogrammer som er likeverdige og av høy kvalitet. <http://www.nwrel.org/comm/glance.html>

59 <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/9/c017.html>

høyning av standarder og krav ikke følges opp med støtte til skoleutvikling og uten at en vier oppmerksomhet til de utfordringene som gjelder bortvalgsutsatt ungdom, vil resultatet være at flere unge skyves ut av skolen. Gruppeinndeling etter evner resulterer i tap av selvtillit blant de som får merkelapp som middels eller dårligere, noe som også går hånd i hånd med lavere forventninger blant lærerne og redusert læring. Tidlig inngripen uten oppfølging; undervisning i grunnleggende ferdigheter alene; opplæring i arbeidslivet uten individuell oppfølging eller veiledning; innpoding av flere lærere eller programmer i eksisterende ineffektive strukturer er alle momenter på listen av praksiser som er u hensiktsmessige hvis en ønsker å forebygge bortvalg (ibid).

Fra USA har vi altså sett poengteringer av at høyere bortvalgsandeler er å finne blant afrikanske amerikanere og spansktalende innvandrere og deres etterkommere. Disse to kategoriene er eksempler på det Ogbu (1991) kaller ufrivillige og frivillige minoriteter, der ufrivillige minoriteter utgjøres av urbefolkning og etterkommere av folk som ble ført til Amerika som slaver, og frivillige minoriteter består av innvandrere. Det finnes også eksempler på kategorier av frivillige minoriteter som gjør det svært godt i utdanningssystemet i USA. Bowen og Bok (1998) har pekt på hvordan prinsippet om *merit* eller fortjenstfullhet er et bærende prinsipp i utdanningssystemet i USA, samtidig som det er vanskelig å forklare de betydelige og vedvarende forskjellene i inntekt, privilegier og posisjoner med forskjeller i individers innsats og initiativ. Parallelt med troen på konkurranseprinsippet finnes det en erkjennelse av at mulighetene er ulikt fordelt. I bestrebelsene på å motvirke eller dempe de største utslagene av skjevhetene, finnes det også tradisjon for å gripe inn med radikale virkemidler, for eksempel bussing av elever til skoler på tvers av bostedsområder.

8.9 Vurderinger i Sverige

Som poengtert i det foregående, har Sverige meget lave andeler i relevant alder som er utenfor utdanning på videregående nivå. Det svenske utdanningssystemet har mange likhetspunkter med det norske, men det finnes også forskjeller. Som i Norge foregår det en målstyring fra sentralt hold kombinert med delegering av ansvar og beslutningsmyndighet til lokale nivåer. I Sverige er kommunene skoleeiere også for det videregående nivået.⁶⁰ Den obligatoriske skolen er niårig med oppstart for sjuåringer, men dersom foreldrene ønsker det kan også seksåringer begynne i skolen. Ved avslutningen av niendeklasse skal alle ha et tilbud om plass i gymnasieskolan. Dette er betegnelsen for både studieforberedende og yrkesforberedende utdanninger, og dermed sammenfallende med det

som i Norge er kjent som videregående opplæring. Denne er oppdelt i 17 nasjonale utdanningsprogram.⁶¹ Hvert av disse skal gi basisutdanning og grunnleggende kompetanse for å studere videre i høyere utdanning. Alle de 17 programmene munner altså ut i generell studiekompetanse.⁶² Lærlingeordningen med 2 + 2 modellen har ingen parallell i Sverige, også den yrkesrettede utdanningen foregår i skole.

Kommunenes plikt til å tilby treårig videregående opplæring gjelder frem til og med det første halve kalenderåret ungdommene fyller 20 år. Det har skjedd en utvidelse på dette området. Frem til 1.7.92 gjaldt kommunens plikt frem til den dagen ungdommene fylte 18 år. Tilbudene som gis, skal være innenfor rammen for gymnasieskolan. En tidligere bestemmelse om hjemkommunens plikt til å holde seg orientert om den enkelte ungdoms sysselsettingssituasjon har også falt bort. Etter 1. juli det året ungdommene fyller 20 år har de rett til voksenopplæring i kommunal regi, både på grunnskolens område og tilsvarende gymnasieutbildningen. Visse begrensninger er likevel lagt ved at det er ungdom som ikke har fullført slik utdanning som skal få tilbud. Ordningene oppmuntrer med andre ord ikke til at individer tar mer enn én videregående utdanning. Plikten til å gi utdanningstilbud må likevel forstås som en ordning som muliggjør nye sjanser for ungdom som har valgt bort gymnasieutdanning tidligere. OECD har som nevnt ovenfor, fremhevet Sverige blant landene med bred tilrettelegging for å gi unge en ny sjanse, ved siden av andre former for sikkerhetsnett.

Hva er så omfanget av bortvalget? Skolverket (2002) fokuserer på de som taket nei til videregående opplæring direkte etter niende årstrinn, og fremhever at denne andelen var stabil gjennom den forutgående femårsperioden, fra 2,2 prosent i 1997, opp mot 2,8 prosent i 1998, og 2,5 prosent i 2000 og 2001. Halvparten av de som var utenfor videregående opplæring den første høsten etter at de var ferdige med niende årstrinn, valgte å starte i videregående året etter, og enda flere i løpet av de påfølgende årene.

60 Riksdagen og regjeringen fastsetter læreplaner, nasjonale mål og retningslinjer for det offentlige skolevesen. De budsjettmessige rammene er gitt gjennom Statsbudsjettet, hvor kommuner blir tilført midler til de områdene som de har ansvar for. Innenfor disse rammene og retningslinjene, er ansvaret for hvordan skolen skal drives tillagt kommunene. En lokal arbeidsplan utformes på den enkelte skole av rektor i samarbeid med lærere og øvrige ansatte (www.skolverket.se).

61 Fireårig utdanning på den såkalte gymnasiesærskolan er et parallelt tilbud med færre program enn i den ordinære utdanningen.

62 Ved opptak til mange av studiene på universitetsnivå møtes imidlertid denne rause definisjon av det å være studiekompetent, med spesifikke krav til hvor avanserte kurs en har gjennomgått i de ulike fagene på videregående nivå.

Skolverket (2002) har forsøkt å følge 2775 ungdommer som høsten 2001 ikke var registrert i noen form for videregående opplæring noe sted i Sverige ifølge nasjonal statistikk. Kommunenes oversikt over denne gruppen er mangelfull, og deres tall avviker radikalt. Informasjon om hva ungdommene gjør er også mangelfull. Når Skolverket har forsøkt å skaffe oversikt over dette ved hjelp av spørreskjemaundersøkelse til kommunene, har de bare kunnet spore opplysninger om 659 ungdommer av de 2775 ungdommene, altså bare i underkant av en firedel. 34 prosent av disse 659 ungdommene var under annen utdanning, mens 24 prosent var i arbeid. Videre var 17 prosent arbeidsledige, 15 prosent var i behandlingshjem, i fengsel eller på annen tatt hånd om, tre prosent hadde omsorg for barn, to prosent var syke, og for fem prosent er aktiviteten ikke nærmere spesifisert.

Det er vanskelig å finne sammenlignbare tall for bortvalg etter den første høsten i den svenske gymnasieskolan. Absolutte tall for hvor mange som var ute etter å ha vært inne foregående høst gir liten mening, ettersom N vil endre seg parallelt. I en pressemelding fra 19. desember 2005 fra Skolverket opplyses det imidlertid at 72 prosent av alle landets 20-åringer hadde vitnemål (slutbetyg) fra gymnasieskolan. For å kunne fortsette i høyere utdanning må eleven få minst 90 prosent av studiepoengene godkjent, noe 64 prosent av alle 20-åringer hadde oppnådd. En tredel manglet med andre ord generell studiekompetanse (grundläggande behörighet for högre studier). Når mange av studieprogrammene er innrettet mot et yrkesliv, er det vanskelig å oppfatte andelen som ikke er studiekompetente i svensk forstand som alarmerende.⁶³

Når studiekompetanse har såpass forskjellig meningsinnhold i Norge og Sverige, vil en inngående sammenligning ikke være særlig hensiktsmessig. Ut fra OECDs tall, som er gjengitt tidligere i dette kapitlet, synes det som det er enda vanligere for svenske ungdommer enn det er for norske ungdommer å være innenfor utdanning. Et forhold som kompliserer sammenligningen er at Sverige ikke har noen lærlingeordning, og vi vet at ved overgangen til opplæring i bedrift, er bortvalget relativt stort blant yrkesfagelever i Norge. I Tyskland, hvor en lærlingeordning er vel etablert og integrert del av utdanningssystemet, ser vi imidlertid en deltakelse i utdanning og opplæring som nærmest må kalles uni-

63 En sammenligning med fullføringen i Norge er problematisk, ettersom yrkeskompetanse og ikke studiekompetanse er målet for svært mange. Markussen (2002) dokumenterte for de første reformelevene at blant rettshaverne kom 25 prosent ut med yrkeskompetanse, 55 prosent oppnådde studiekompetanse, mens 20 prosent oppnådde kompetanse på lavere nivå (blant ikke-rettshaverne var andelen med studiekompetanse 25 prosent, det samme var andelen med yrkeskompetanse) seks år etter at de startet i grunnkurs (Markussen 2002: 50-52). Ungdommene som hadde hatt rett til videregående opplæring, var altså blitt to år eldre enn de 20-åringene i Sverige som her omtales.

versell, bedømt ut fra OECDs tall. Dog er utdanning frem til 18 års alder definert som del av obligatorisk utdanning i Tyskland.

Som nettopp omtalt når det gjelder Sverige, er *fullføringen* (med beståttresultater) av gymnasieskolan noe dårligere enn de lave bortvalgstillene for Sverige fra OECD kan gi inntrykk av. I tillegg kan det fremheves at Skolverket (2002) peker på store mangler når det gjelder det kommunale oppfølgingsansvaret overfor ungdom og kunnskaper om hvorvidt ungdommene er i annen utdanning eller i jobb.

Flere – i en norsk kontekst – gjenkjennelige momenter kommer frem i en rapportering fra en av kommunene, nærmere bestemt Uppsala, som ifølge Skolverkets statistikk har en høy andel avbrudd sammenlignet med andre store byer og med landet som helhet (Utvärderingsenheten, Uppsala kommun 2004). Fra en spørreskjemaundersøkelse til ungdommer som har avbrutt utdanningen, kommer det frem at feilvalg er utbredt, hvorpå Utvärderingsenheten fremhever viktigheten av studie- og yrkesveiledning. Et annet hovedtema er behovet for tilpasning av undervisningen til den enkelte ungdommens behov. Viktigheten av støtte på et tidlig tidspunkt til elever som strever, poengteres. Lærevansker og konsentrasjonsproblemer nevnes, men det finnes også de som hevder at skolen har stilt for lave krav, noe som har ført til at de har opplevd skolen som meningsløs og kjedelig. Mer individualisert undervisning og større fleksibilitet etterlyses av utrederen, som peker på at en måte å oppnå dette på, er å la ungdommene få større innflytelse over undervisningen og deres egne læreprosesser for at undervisningen skal være utviklet etter elevenes opplevde behov. Psykologiske og sosiale årsaker til avbrudd omfatter depresjoner, spiseforstyrrelser og misbruk av alkohol og narkotika. Mange av ungdommene hadde ikke snakket med sin klasseforstander eller veileder om sin egen studiesituasjon før de sluttet. En slik kommunikasjonsbrist tyder på at mange ungdommer lever et anonymt liv i skolen, hevder utrederen, og fortsetter: «Att ungdomar upplever att lärare och skolpersonal inte bryr sig är en olycklig situation där det förmodligen krävs en del förändringar i skolornas rutiner för att på olika sett kunna tilgodose ungdomars behov av att känna sig sedda» (ibid: 22).

8.10 Konklusjoner

I sammenligninger mellom land vil det være svært mange forhold som varierer utover de få utdanningsrelaterte opplysningene vi har forholdt oss til her. Også utdanningssystemene i de ulike landene vil være ulikt strukturert med hensyn til omfang av obligatorisk skolegang og når i oppveksten det må treffes viktige ut-

danningsvalg. Med utgangspunkt i statistikk fra OECD, har vi satt fokus på hvilke andeler i ulike aldersgrupper som er under utdanning, sammenholdt med alder ved avslutningen av obligatorisk skolegang. Dessuten har vi sett på forholdet mellom andeler i utdanning og andeler i arbeid i relevante aldersgrupper.

Helt overordnet kan vi si at Norge plasserer seg blant de landene som har de største andelene i utdanning, men det finnes land hvor andelene er enda høyere og endog stigende. For eksempel er Sverige et land med svært høye og stabile andeler i utdanning. Derfor kaster vi et nærmere blikk på Sverige, etter at vi også har forholdt oss til England, Irland, Canada og USA, som alle har lavere andeler av ungdom i utdanning enn hva vi finner i Norge.

Den lille gjennomgangen med smakebiter fra noen få land viser at det å foreta internasjonale sammenligninger er en krevende øvelse. Riktignok har vi forholdt oss til tekster av høyst ulik karakter, avisartikler, offisiell statistikk og forskningsrapporter. I beskrivelsene av bortvalg og gjennomstrømning finnes ulike avgrensninger som vanskeliggjør sammenligninger av hvor stort bortvalget er. Både i Canada og i USA, inngår det å ikke ha avlagt avsluttende eksamener som et element i en mye brukt definisjon av avbrudd. Dette er en avgrensning som også SSB i Norge benytter, og som det er gode grunner til å stille spørsmål ved (jf Markussen 2005).

De små dypdykkene har likevel gitt glimt inn i hvordan utdanningspolitikk debatteres i de ulike landene. Både i England og Irland er ikke bare sosial bakgrunn, forstått som foreldres utdanningsnivå, et tema, det pekes på de problemene som er forbundet med å være i en underprivilegert økonomisk situasjon. Fattigdom blir fremhevet som en årsak til bortvalg av utdanning. Også i Norge er et slikt perspektiv aktualisert i tiltaksplanen mot fattigdom, hvor også satsing mot frafall inngår (St.meld. nr. 6 (2002–2003)).

Fra USA har vi sett poengteringer av at høyere bortvalgsandeler er å finne blant afrikanske amerikanere og spansktalende innvandrere og deres etterkommere. Vi har referert til forskere som problematiserer ideen om at store og vedvarende forskjeller i inntekt, privilegier og posisjoner kan forklares med forskjeller i individers innsats og initiativ. Noe kuriøst – sett fra en norsk synsvinkel – er det at utdanningsstatistikk i USA bare omfatter såkalt ikke-institusjonalisert ungdom, det vil si at en ser bort fra blant annet fanger og soldater. Når en for eksempel kan finne rekordlave bortvalgsandeler i den afrikanske amerikanske befolkningen i en periode hvor særlig mange sitter i fengsel, gir dette en pekepinn om hvilke problemer som er forbundet med å sammenligne bortvalg på tvers av land.

I Irland er bortvalget større i enkelte urbane områder enn i rurale, mens det i Canada rapporteres om at bortvalget er lavest i urbane områder. Dette kan ha å gjøre med forskjeller i næringsstruktur, grad av industrialisering fra tidligere tider og omfang av arbeidsmigrasjon eller mobilitet internt i landet. Beskrivelsene av spredt bosetning og bosetning i isolerte områder av Canada minner om situasjonen i Finnmark, selv det også er opplagt at målestokken er ganske forskjellig.

For Sveriges vedkommende ser vi at gjennomføringsandelene med bestått resultat er lavere enn statistikken over andeler i utdanning fra OECD kan gi inntrykk av, og dette er en situasjon som også er gjenkjennelig i Norge. Sverige eksemplifiserer et utdanningssystem som stadig står åpent for de som ikke har skaffet seg utdanning på videregående nivå. En individuell ungdomsrett til utdanning innenfor rammen for gymnasieskolan frem til og med det første halvåret ungdommene fyller 20 år, avløses umiddelbart av en rett til voksenopplæring i kommunal regi både på grunnskolens og gymnasieskolans område. Mangler i det kommunale oppfølgingsansvaret for ungdom som ikke er i utdanning, blir påpekt av Skolverket. For å forebygge bortvalg på skolenivå, oppfordres det til å skape rutiner som bedre imøtekommer ungdommers behov for å føle seg sett.

9 Kompetanseoppnåelse og progresjon etter tre år i skole

Det er en stor fordel for ungdommenes senere løpebaner at de fullfører videregående opplæring med studie- eller yrkeskompetanse. Som vist i kapittel 2 er videregående opplæring i norsk sammenheng en viktig inngangsbillett både til innpass i arbeidslivet og til høyere utdanning. Ved å skaffe seg studie- eller yrkeskompetanse, får ungdom det adgangskortet et vitnemål eller et fagbrev fungerer som.

Tidligere i dette prosjektet har vi kartlagt ungdommenes underveiskompetanse. Våren 2005 hadde såpass mange av ungdommene vi følger kommet så langt i sitt opplæringsløp, at det er mulig å tegne et bilde av sluttkompetansen. De fleste av ungdommene som gikk ut av ungdomsskolen våren 2002 skulle da vært ferdige med tre år i videregående. I dette kapitlet kartlegger vi progresjon og kompetanseoppnåelse etter tre år i videregående. Vi søker dessuten å forklare de forskjellene vi finner i kompetanseoppnåelse. Vi vil først understreke at langt fra alle skulle være ferdige våren 2005: Det er viktig å merke seg at en betydelig andel av de som begynte grunnkurs høsten 2002 *ikke* forventes å fullføre videregående opplæring i løpet av tre år. Et åpenbart eksempel er lærlingene. I kullet vi følger påbegynte de opplæring i bedrift tidligst høsten 2004. Våren 2005 hadde de dermed minst halve læretiden foran seg. Andre eksempler på grupper som ikke er ment å fullføre på tre år er elever med planlagt langsommere progresjon (spesialundervisning, tilrettelagte kurs), lærekandidater og elever i teknisk allmennfaglige løp. Når vi i dette kapitlet beskriver og forklarer kompetanseoppnåelse etter tre år, holder vi derfor alle grupper som har annen normert progresjon utenom. I det følgende konsentrerer vi oss om elever som er i løp hvor normert progresjon tilsier at de skal være ferdige etter tre år. Hovedproblemstillingene i kapitlet er: Hvor mange har oppnådd studie- og yrkeskompetanse etter tre år? Hvor er de ungdommene som ikke har oppnådd kompetanse etter tre år? Hvilke faktorer medvirker til forskjeller i kompetanseoppnåelse? Vi kartlegger kompetanseoppnåelse ved å se på:

- Andel med bestått vkII tre år etter avsluttet tiende klasse
- Andel med stryk på vkII
- Karakterutviklingen til ungdom i ulike treårige løp

Vi studerer kun de elevgruppene som forventes å være ferdige i videregående etter tre år, det vil si de som har valgt kurs med treårig normert progresjon:

- *Tradisjonelle studieforeberedende løp*: I alt seks kurs innenfor de studieforbere- redende retningene leder til generell studiekompetanse etter tre år. På de tre tradisjonelt studieforbere- redende retningene allmenne, økonomiske og admi- nistrative fag, idrettsfag og musikk, dans, drama gjelder dette disse vkII-kur- sene: Allmenne fag, økonomiske og administrative fag, idrettsfag, dans, dra- ma og musikk.⁶⁴
- *Yrkesfaglige løp mot studiekompetanse*: Tre vkII-kurs innenfor de yrkesfag- lige studieretningene leder til generell studiekompetanse etter tre år, nemlig naturforvaltning, tegning, form og farge og medier og kommunikasjon.
- *Yrkesfaglige treårige løp mot yrkeskompetanse*: I alt 20 vkII-kurs innen yrkes- faglige studieretninger leder til yrkeskompetanse etter tre år: Romteknologi, dekoratør, interiør, reklame/illustrasjon/design, fotterapeut, apotektekniker, helsesekretær, tannhelsesekretær, hjelpepleier, hudpleier, meieriindustri (meierist), sykkelreparatør, gartner, allsidig landbruk (agronom), allsidig skogbruk, reindrift, økologisk landbruk (agronom i økologisk landbruk), kart og oppmåling (landmåler, kartkonstruktør, kartograf), teknisk tegning, pianostemming og pianoteknikk .
- *Allmennfaglig påbygging*: Fra yrkesfag er dette den andre hovedveien til stu- diekompetanse. Elever som har fullført grunnkurs og vkI i en yrkesfaglig studieretning kan bygge på med allmennfag tredje året i videregående. De som vil avbryte et yrkesfaglig utdanningsløp kan da velge kurset «vkII all- mennfaglig påbygging» for å oppnå studiekompetanse.⁶⁵
- *VkII i skole til erstatning for læreplass* er også et treårig løp. Elever med rett til opplæring som ikke får læreplass i bedrift, har rett til tre års videregående opplæring i skole. Elever som tar vkII i et fag på skole i stedet for å være lær- ling i det samme faget, går opp til fagprøve etter vkII. Registeropplysningene om ungdommene som tar lærefag i skole er imidlertid ikke fullstendige på dette stadiet i prosjektet. Registerdataene tyder dessuten på at en del av ung- dommene som påbegynner vkII i skole, senere skaffer seg læreplass. Vi vil derfor vente med å redegjøre for gjennomstrømming og kompetanseoppnå- else for ungdom på vkII i skole. Dette vil bli rapportert senere i prosjektet.

64 I tillegg regner vi med kurset «vkII elektronikk med allmennfag», et tilbud fra Buskerud fylkeskommune om yrkesfaglig løp som gir spesiell studiekompetanse, som grunnlag for opptak til ingeniørutdanning.

65 Dessuten kan man oppnå spesiell studiekompetanse ved å velge et annet, langt mindre vanlig påbyggings- kurs. Videre i løpet er det mulig å ta allmennfaglig påbygging fjerde eller femte året, etter å ha oppnådd yrkesfaglig kompetanse etter tre år eller fag/svennebrev etter fire år.

9.1 Bestått vkII tre år etter avsluttet tiende klasse

For å registreres med fullført og bestått vkII-kurs, kreves det av eleven at hun eller han fullfører og består fag tilsvarende omfang for kurset, vkI og grunnkurset, og med en godkjent fagkombinasjon for kursene. Det vil si at eleven har beståttkarakter i alle fag i kurset og i tilhørende vkI og grunnkurs. Dette betyr at elever som har fullført og bestått har det tilstrekkelige antall uketimer, ikke mangler fag og har bestått de fagene de skal. Elever som ikke har bestått, har enten strøket våren 2005, eller har ikke bestått av andre grunner. De kan for eksempel ha strøket på tidligere trinn, de mangler fag, eller har så stort fravær at de ikke har fått karakter i ett eller flere fag.

Før vi ser nærmere på gruppen med normert treårig progresjon, skal vi ta et raskt tilbakeblikk på tiendeklassekullets progresjon de to første årene etter ungdomsskolen. Vi vet fra tidligere at tre fjerdedeler av alle ungdommene i datamaterialet fullførte og bestod grunnkurset etter ett år i videregående opplæring (Markussen og Sandberg 2004). Færre, 69,5 prosent, fullførte og bestod vkI etter to år, våren 2004 (Markussen og Sandberg 2005). Våren 2005, tre år etter at de gikk ut av tiendeklasse, hadde nøyaktig halvparten av alle ungdommene fullført og bestått vkII (tabell 9.1) På dette stadiet i opplæringsløpet, tredje året, er det som allerede nevnt lite hensiktsmessig å se på hele tiendeklassekullet under ett. Betydelige andeler av kullet skal ikke fullføre i løpet av tre år. Tabell 9.1 må dermed leses med det forbehold at ikke alle var ment å skulle fullføre tredje året. Dette gjelder for eksempel de 12,6 prosentene som var lærlinger/lærekandidater.

Tabell 9.1 Fullført og bestått vkII tre år etter avsluttet tiendeklasse. N= 9749

	Antall	Prosent
Gjennomført og bestått vkII/påbygging/lære i skole	4877	50,0
Ikke bestått vkII/påbygging/lære i skole pga stryk vår -05	867	8,9
Ikke bestått vkII/påbygging/lære i skole, andre grunner	382	3,9
Lærling/lærekandidat	1224	12,6
Lavere trinn, bestått	613	6,3
Lavere trinn, ikke bestått	427	4,4
Folkehøgskole/utland	77	0,8
Sluttet før våren 2005	1282	13,2
Sum	9749	100

Når dette er sagt, vil vi likevel kort omtale hele ungdomskullets progresjon pr. våren 2005, for å gi et bilde av hvor de da befant seg i opplæringsløpet. Tabell 9.1 viser at halvparten av tiendeklassingene fra 2002 fullførte og bestod enten vkII, allmennfaglig påbygging eller vkII i skole (i stedet for opplæring i bedrift)

våren 2005. Blant de som bestod har vi da ikke regnet med de 0,8 prosent av ungdommene som gikk på folkehøgskole eller på skole i utlandet.⁶⁶

Vi ser også av tabell 9.1 at 13,2 prosent hadde sluttet i videregående opplæring før våren 2005. En grundig omtale og analyse av slutterne gis i kapittel 4 i denne rapporten, som handler om dem som valgte bort videregående opplæring. Nesten like mange som de som sluttet, 12,8 prosent av kullet, gjennomførte, men bestod ikke vkII, allmennfaglig påbygging eller vkII i skole. 8,9 prosent bestod ikke fordi de hadde strøket i ett eller flere fag våren 2005. 3,9 prosent bestod ikke av andre årsaker enn stryk.

12,6 prosent fullførte ikke i løpet av tre år fordi de var lærlinger eller lærekanidater, og dermed hadde annen normert progresjon.

Samlet sett var 10,7 prosent av alle de opprinnelige elevene å finne i grunnkurs eller vkI våren 2005. Av disse ungdommene på lavere nivå enn vkII, var det litt flere som bestod våren 2005 (6,3 prosent) enn de som ikke bestod (4,4 prosent).

Dersom vi legger sammen de som var på vkII tredje året og ikke bestod, og de som var på lavere trinn enn vkII og ikke bestod, var det i alt 17,2 prosent av hele kullet som ikke bestod på et eller annet nivå i videregående opplæring det tredje året etter avsluttet grunnskole.

9.2 Fullført og bestått i de treårige løpene

Når vi skal si noe om gjennomføringsgraden etter tre år, bør vi som sagt ta utgangspunkt i dem som var i løp som er treårige. Vi starter med å se på gjennomføringsgraden i forhold til hvilken studieretning ungdommene begynte på høsten 2002 (tabell 9.2).

⁶⁶ 3,6 prosent av hele ungdomskullet var elever i private videregående skoler i Norge våren 2005. Ettersom disse er registrert med bestått-opplysninger våren 2005, er de inkludert blant elever i fylkeskommunal opplæring i tabell 9.1.

Tabell 9.2 Fullført og bestått vkII etter tre år i videregående, i forhold til studieretning på grunnkurs.N=9697

	Bestått vkII	Stryk	Ikke bestått, annen grunn	Lærling	Lavere nivå enn vkII/annen utdanning	Sluttet
KP (46)	10,9	0	0	63	13	13
MD (296)	74	6,1	7,4	0	8,4	4,1
AF (3679)	74,7	10,5	4,8	0,3	5,7	3,9
ID (444)	72,7	12,4	6,5	0	5,2	3,2
MK (305)	71,5	8,9	3,6	3,6	6,6	5,9
BY (527)	5,3	3,4	0,8	53,9	12,9	23,7
FO (824)	45,6	13,1	3,5	8,1	13,5	16,1
EL (734)	24,9	6,5	6,0	31,2	16,8	14,6
TB (133)	9,8	6,0	1,5	47,4	15,8	19,5
NA (175)	40,6	13,1	3,4	9,7	13,1	20,0
HS (697)	38,5	10,0	2,3	12,9	14,6	21,7
SA (296)	22,0	12,2	3,4	27,7	13,2	21,6
ME (491)	6,1	3,9	2,0	40,9	15,7	31,4
HN (402)	7,5	7,7	3,2	24,9	22,9	33,8
TR (42)	4,8	9,5	0	35,7	21,4	28,6
spes (200)	3,5	0,5	0	8,0	53	35,0
Utl./priv./ folkehøgskole (406)	67,0	3,2	2,2	1	13,3	13,3
Alle (9697)	50	8,9	3,9	12,6	11,5	13,2

Vi ser at blant ungdom som startet på de studieforberedende retningene, (allmenne, økonomiske og administrative fag, musikk, dans, drama eller idrettsfag) fullførte og bestod over 70 prosent vkII etter tre år. Høyest var andelen blant de som startet i allmenne, økonomiske og administrative fag høsten 2002: Tre fjerdedeler av dem, 74,7 prosent, fullførte og bestod vkII våren 2005.

71,5 prosent av elevene som begynte videregående med grunnkurs medier og kommunikasjon bestod også vkII innen tre år. Det er som forventet at gjennomføringsraten på medier og kommunikasjon er på linje med den i de studiekompetansegivende løpene. Vi har tidligere i dette prosjektet vist at rekrutteringen til medier og kommunikasjon er lik den som kjennetegner de studieforberedende retningene (høyt ambisjonsnivå, høyt karaktersnitt, foreldre med høy utdanning). Ytterligere har vi dokumentert at medier og kommunikasjon i praksis er en studiekompetansegivende, og ikke en yrkesfaglig retning. Blant vkI-elevne på medier og kommunikasjon fortsatte langt de fleste, 86,8 prosent, til det studiekompetansegivende vkII-kurset (Markussen og Sandberg 2005).

Også på de to andre yrkesfaglige studieretningene som har kurs som leder til generell studiekompetanse etter tre år, var det relativt mange som fullførte og bestod innen normert tid. Av de som høsten 2002 startet på studieretningen naturbruk hadde 40,6 prosent fullført og bestått vkII i løpet av tre år, på formgivningsfag 45,6 prosent. I motsetning til medier og kommunikasjon, som hadde få grunnkurselever som orienterte seg mot læreplass, hadde begge disse retningene en viss andel i lære det tredje året. Av de som startet på naturbruk det første året i videregående, var nesten hver tiende, 9,7 prosent, lærlinger det tredje året. På formgivningsfag var samme andel 8,1 prosent. Medier og kommunikasjon hadde bare 3,6 prosent lærlinger. Ellers noterer vi at to tredjedeler av ungdommene som høsten 2002 påbegynte videregående utdanning i utlandet, privat videregående opplæring eller folkehøgskole, fullførte og bestod våren 2005.

De fleste ordinære yrkesfaglige opplæringsløp er fireårige, noen varer i fire og et halvt år og noen i tre. Vi ser av tabell 9.2 at andelen av ungdommene som startet på en yrkesfaglig studieretning, og som var i lære våren 2005, varierte mellom hele 63 prosent på kjemi- og prosessfag til kun 3,6 prosent på medier og kommunikasjon.

I prosjektet har vi tidligere dokumentert at yrkesfagene både har flere elever med planlagt langvarige løp, flere med svake prestasjoner, og flere som slutter, enn de studieforberedende retningene. (Markussen 2003, Markussen og Sandberg 2004, 2005). Selv om disse forholdene nå bør være vel kjent, vil vi likevel peke på hvordan tabell 9.2 illustrerer de store studieretningsforskjellene i andelen som – av ulike årsaker, jf over – går gjennom videregående på tre år. Av de som startet på studieretningen hotell- og næringsmiddelfag høsten 2002 var hele 22,9 prosent på lavere nivå enn vkII det tredje året. Også blant de som begynte i andre yrkesfaglig retninger var mange på lavere nivå tredje året. Det motsatte var tilfelle for dem som startet videregående i studieforberedende løp. På idrettsfag var kun 5,2 prosent av dem som påbegynte grunnkurset høsten 2002 på lavere nivå enn vkII våren 2005.

Mange forhold ville ført oss skjevt av gårde dersom vi kun måler progresjon og kompetanseopptak ut fra hvor ungdommene startet opplæringsløpet. Det lar seg ikke gjøre å identifisere dem som har valgt treårige løp ut fra grunnkurset de påbegynte høsten 2002. For det første tar spesialiseringen til på seinere trinn i løpet. Dessuten går ikke alle rett frem. Dette prosjektet har tidligere dokumentert atskillig bevegelse på kryss og tvers i systemet. Underveis gjør ungdommene omvalg, de repeterer kurs, slutter, vender tilbake etter midlertidige avbrudd, tar utdanning i utlandet, og så videre. I det følgende skal vi derfor i stedet ta utgangspunkt i ungdommenes studieretningstilhørighet i skoleåret 2004–2005.

9.3 Variasjon mellom ulike treårige løp i andel fullført og bestått

Her skal vi undersøke hvor mange som fullførte og bestod vkII etter tre år, i forhold til hvilken type treårig løp de var i det tredje året. Vi har gruppert ungdommene etter den studieretningstilhørighet de hadde tredje året, 2004–2005. Utgangspunktet er den studieretning elevene gikk på i januar 2005. De som ikke var elever i fylkeskommunal videregående på dette tidspunktet, har fått tildelt studieretningstilhørighet på den studieretning der søkte foran høsten 2004. Tabell 9.3 viser hvor mange av ungdommene i kullet som var registrert på et kurs i et treårig løp midtveis i det tredje skoleåret i videregående.

Tabell 9.3 Andel av ungdommene registrert i treårige løp pr. 1. januar 2005. Grunnskolekullet 2002 på Østlandet. N=9749

Type løp	Antall	Prosent
AF/MD/ID	4214	43,2
Allmennfaglig påbygging	734	7,5
Yrkesfag mot studiekompetanse	652	6,7
VkII yrkeskompetanse	303	3,1
Lærefag i skole	104	1,1
Ikke i treårig løp	3742	38,4
Sum	9749	100

Vi ser av tabell 9.3 at i alt 61,6 prosent av ungdommene var registrert i kurs innenfor treårige løp ved årsskiftet 2004/2005. 38,4 prosent var av ulike grunner ikke i et treårig løp. Her finner vi som nevnt blant annet unge i tilrettelagte løp, lærlinger og lærekandidater, og de som har valgt bort videregående opplæring. Vi skiller ikke mellom undergruppene i denne siste samlekategori, ettersom dette kapitlets hovedfokus er de som var i et treårig løp våren 2005.

Innenfor de treårige løpene var de tre tradisjonelle studieretningene som fører til generell studiekompetanse størst. 43,2 prosent av ungdommene i disse løpene gikk enten allmenne, økonomiske og administrative fag, musikk, dans, drama eller idrettsfag. 7,5 prosent av ungdommene var registrert på allmennfaglig påbygging. 6,7 prosent var elever på yrkesfaglige vkII-kurs som leder mot studiekompetanse (naturforvaltning, tegning, form og farge, medier og kommunikasjon). 3,2 prosent av ungdommene gikk på et av de i alt tjue vkII-kursene som gir yrkeskompetanse på tre år. 1,1 prosent var registrert med lærefag i skole i stedet for i bedrift. I tabell 9.4 viser vi hvor store andeler innen de ulike gruppene av treårige løp som hadde bestått vkII etter tre år i videregående.

Tabell 9.4 Fullført og bestått vkII etter tre år i videregående våren 2005, blant elever i treårige løp pr. januar 2005, og i hele kullet. N=9749.

	AF/ MD/ID	Påbygg	YF studie- kompetanse	VkII yrkes- kompetanse	Alle
Bestått	82,5	59,1	79,1	74,3	50,0
Stryk	10,8	32,0	15,8	11,9	8,9
Ikke bestått, annen grunn	5,4	5,0	4,3	6,6	3,9
Lærling/LK	0	0,3	0	0	12,6
Lavere trinn, bestått	0,1	0,1	0	4,0	6,3
Lavere trinn, ikke bestått	0,1	0	0	0	4,4
Folkehøgskole/utl.	0,1	0,1	0	0	0,8
Sluttet før våren 2005	0,9	3,3	0,8	3,3	13,2
Sum	4214	734	652	303	9749

Tabell 9.4 viser store (og signifikante) forskjeller i kompetanseoppnåelsen våren 2005, avhengig av hvilket treårig løp ungdommene befant seg innenfor i januar 2005. Ungdommene som gikk de tradisjonelle studieforberedende retningene hadde klart høyest andel bestått, i gjennomsnitt hadde over åtte av ti på disse retningene bestått og fullført videregående i juni 2005. Nesten like mange bestod og fullførte innen de yrkesfaglige kursene mot studiekompetanse (79.1 prosent). Noen færre, nesten tre fjerdedeler, fullførte og bestod innen de yrkesfaglige treårige løpene mot yrkeskompetanse.

På allmennfaglig påbygging var det langt færre som bestod, 59,1 prosent. Strykandelen blant disse ungdommene var betydelig. Nesten en av tre var registrert med stryk på vkII allmennfaglig påbygging våren 2002. Det er all grunn til å notere seg at i materialet vårt er hele 37 prosent av dem som tok allmennfaglig påbygging, registrert med ikke bestått etter tre år i videregående.

9.4 Stryk

Stryk er en viktig grunn til at ungdommene ikke består opplæringen. Vi har kartlagt strykprosenten på tidligere trinn i løpet av prosjektet. Etter ett år i videregående, på grunnkurset, strøk 9,7 prosent av ungdommene i ett eller flere fag. Matematikk var det faget klart flest strøk i på grunnkursnivå. Etter to år, på vkI, strøk 6,8 prosent. På vkI strøk flest i studieretningsfag (en samlekategori av ulike fag), mens matematikk stadig var det enkeltfag flest strøk i. Selv om strykprosenten gikk ned fra grunnkurs til vkI, økte andelen som ikke bestod av andre årsaker enn stryk (Markussen og Sandberg 2004, 2005).

Vi har tidligere påpekt at mulighetene for å skyve stryk foran seg, og samtidig avansere i opplæringssystemet, representerer en stor utfordring både for enkelt-eleven og lærestedet. Betydelige andeler av det kullet vi har fulgt har hatt med seg stryk i bagasjen oppover i videregående, både fra grunnkurs til vkI og videre fra vkI. Hele 71,3 prosent av dem som strøk på vkI, gikk videre til vkII (Markussen og Sandberg 2005: 148). I dette avsnittet skal vi se på de som var i et treårig løp, og som tre år etter tiendeklasse fullførte et vkII i fylkeskommunal videregående opplæring, men som ikke bestod fordi de strøk i ett eller flere fag.

I tabell 9.1 viste vi at til sammen 12,8 prosent av alle ungdommene i utvalget, i alt 1249 personer, fullførte vkII uten å bestå. I alt 8,9 prosent av kullet (867 ungdommer) hadde stryk i et eller flere fag på vkII. I tillegg hadde 3,9 prosent (382 ungdommer) ikke bestått, men uten at det var registrert at de hadde noen stryk. Det er mange mulige årsaker til at ungdom ikke består vkII, selv om de ikke stryker i fag på vkII:

- De kan ha med seg stryk fra grunnkurset og/eller fra vkI. For å bestå vkII kreves bestått på tidligere trinn. Vi har sjekket de som ikke bestod vkII våren 2005 av andre grunner enn stryk, opp mot registeropplysninger om de som strøk på grunnkurs våren 2003 og/eller strøk på vkI våren 2004. I vårt materiale gjelder dette 101 av de 382 ungdommene.⁶⁷ Dette betyr at vel en fjerdedel, 26,4 prosent, av dem som ikke bestod vkII av andre årsaker enn stryk, hadde strøket enten til grunnkurs eller vkI (ikke i tabell).
- De kan ha for få uketimer, det vil si at de ikke har oppfylt minimumskravet til antall timer opplæring. Vi har ikke opplysninger om uketimetall.
- De kan ha karakter i for få fag. Elevene består ikke dersom de mangler fag i forhold til normert fagkombinasjon for kurset.
- De kan ha så stort fravær i enkeltfag at det ikke har vært grunnlag for å sette karakter. Dette betyr at de til tross for ingen stryk, høyt karaktersnitt og karakter i mange fag, kan mangle ett eller flere fag.

Tabell 9.4 viser også en ujevn fordeling av stryk innen de forskjellige gruppene av treårige løp. Her er det grunn til å notere seg at allmennfaglig påbygging har en svært høy strykprosent, 32 prosent av ungdommene som tok påbygging strøk i et eller flere fag våren 2005. Funnet er helt på linje med forskning på nasjonale data, som viser at blant elever som startet på grunnkurs i 2000 var andelen med strykkarakter på allmennfaglig påbygging svært høy, ca. 29 prosent (Helland og Støren 2004). Tidligere i dette prosjektet har vi sammenliknet ung-

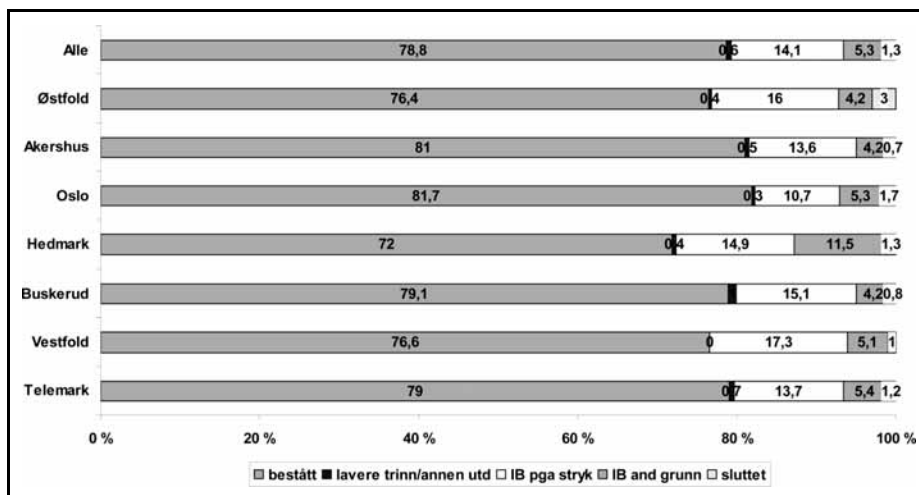
⁶⁷ De fleste av disse strøk på grunnkurs (ikke i tabell).

dom i løp mot studiekompetanse, og antydte da at nettopp påbyggingselevne lå an til mer bortvalg og svakere skoleprestasjoner enn de øvrige elevgruppene: «(...) Med utgangspunkt i de kjennetegnene vi har observert knyttet til de tre gruppene som var inne i studiekompetansegivende løp, er det rimelig å formulere en hypotese om at bortvalget det tredje året vil være størst blant påbyggingselevne, på et middels nivå blant elever i studiekompetansegivende løp innenfor yrkesfaglige studieretninger og lavest blant elevne på de tradisjonelle studiekompetansegivende løpene. Det er også grunn til å forvente prestasjoner målt med karakterer og andel bestått våren 2005 som følger den samme rangeringen.» (Markussen og Sandberg 2005: 64).

Når vi nå har fulgt elevne gjennom det tredje året i videregående opplæring, kan vi få sjekket disse antakelsene. Vi ser av tabell 9.4 at hypotesen om beståttandel slår til. Når vi sammenlikner de tre grupperingene av studiekompetansegivende løp, var det nettopp de tradisjonelle studieforberedende retningene som hadde flest som bestod (82,5 prosent) og færrest som strøk (10,8 prosent), fulgt av yrkesfaglige kurs mot studiekompetanse (79,1 prosent/15,8 prosent) og allmennfaglig påbygging (59,1 prosent/32 prosent).

Vi legger dessuten merke til at andelen stryk på treårige vkII-kurs som gir yrkeskompetanse, 11,9 prosent, bare var litt høyere enn på de tradisjonelle studieforberedende retningene, og lavere enn på yrkesfaglige løp mot studiekompetanse.

Første og andre år i videregående fant vi fylkesvise forskjeller i andelen som fullførte og bestod grunnkurs og vkI (Markussen og Sandberg 2004, 2005). Vi skal undersøke om det var forskjeller mellom de sju fylkene også tredje året. For å unngå problemet med å sammenligne små undergrupper, slår vi sammen alle treårige løp og studerer fylkenes gjennomføringsgrad innenfor disse (figur 9.1)



Figur 9.1 Fullført og bestått vkII tre år etter avsluttet tiendeklasse i ulike fylker. Prosent innen hvert fylke. N=5903. p=.000 (kjikvadrattest)

Av figur 9.1 ser vi at det var fylkesvise forskjeller i andelen elever i normert treårige løp som fullførte og bestod vkII i løpet av tre år. Forskjellene er statistisk signifikante. Hovedstadsfylkene Oslo og Akershus hadde flest innen de treårige løpene som bestod, Hedmark hadde færrest. Det er nesten ti prosentpoeng som skiller fylkene med flest og færrest som bestod. 81,7 prosent bestod vkII på tre år i Oslo, 72 prosent gjorde det i Hedmark. I Akershus bestod 81 prosent. Østfold (76,4 prosent) og Vestfold (76,6 prosent) hadde relativt få som bestod. Til dette bildet hører at Oslo og Akershus hadde relativt færrest elever i treårige løp som strøk til vkII våren 2005 (10,7 prosent og 13,6 prosent). Vestfold lå høyest av alle fylker med 17,6 prosent stryk. Andelen som ikke bestod av andre årsaker enn stryk var omtrent ens i alle fylkene, men Hedmark var et unntak. I Hedmark var 11,5 prosent registrert med ikke bestått av andre årsaker enn stryk, og alt i alt hadde Hedmark dermed den største andel elever i treårige løp som ikke bestod vkII. Mer enn hver fjerde elev i treårig løp (26,9 prosent) i Hedmark bestod ikke vkII i løpet av normert tid. Vi viser i avsnitt 9.9 at denne forskjellen består også ved kontroll for andre variable. Elever fra Hedmark hadde signifikant lavere sannsynlighet for å bestå vkII på tre år. Ellers er det andre forhold enn hvilket fylke elevene går på skole i som skaper forskjeller i kompetanseoppnåelse.

Vi vil avslutte med å grave litt dypere og splitte opp undergruppene vi opererer med ellers i dette kapitlet. Hvor ensartede er disse kategoriene av treårige løp? Er det lite forskjell på kompetanseoppnåelsen og strykandeler? Eller dekker

gjennomsnittene for hver gruppe over store avvik internt i de treårige grupperte løpene? I tabell 9.5 har vi listet opp andelen som har bestått, andelen som har strøket, og gjennomsnittskarakteren på hvert enkelt av vkII-kursene som gruppene består av.⁶⁸

Tabell 9.5 Fullført og bestått vkII, stryk på vkII og gjennomsnittskarakterer på vkII etter tre år i videregående, blant elever i treårige vkII pr. januar 2005.

	Andel bestått vkII	Andel stryk vkII	N	Gjennom- snittskarakter vkII	N(kar.)
Allmenne fag	82,7	10,8	3029	4,1	2737
Økonomiske og adm. fag	85,0	10,6	508	4,0	503
Idrettsfag	77,5	13,3	422	4,0	410
Dans	97,4	2,6	39	4,5	38
Drama	84,0	5,3	75	4,7	74
Musikk	79,4	9,9	141	4,3	138
Naturforvaltning	73,8	19,7	61	3,6	47
Tegning, form og farge	75,2	19,6	363	3,8	349
Medier og kommunikasjon	86,7	8,8	226	4,2	225
Allmennfaglig påbygging	59,1	32,0	734	3,4	687
Reklame/illustrasjon/design	56,0	16,0	25	-	24
Apotektekniker	75,0	25,0	24	3,4	24
Helsesekretær	78,9	15,8	38	3,6	38
Hjelpepleier	85,7	3,4	119	3,9	113
Hudpleier	86,4	13,6	22	4,1	21
Allsidig landbruk	65,2	13,0	23	-	24
Teknisk tegning	61,9	28,6	21	3,7	21
Sum N			5870		5455

Tabell 9.5 viser tydelig at det var store forskjeller innad i de gruppene av opplæringsløp som vi studerer.

Innenfor de tradisjonelle studieforbereende løpene var det et spenn fra 97,4 prosent fullført og bestått på vkII-kurset dans, til 77,5 prosent bestått på vkII Idrett. Dette er 17,2 prosentpoengs forskjell. Det var også et betydelig sprik i strykprosentene. Idrett hadde flest elever som strøk, 13,3 prosent, mens dans

⁶⁸ Vi utelater i alt åtte kurs der vi har opplysninger om færre enn 20 elever. Dette gjelder disse yrkesfaglige kursene som gir yrkeskompetanse: Romteknologi, dekoratør, interiør, fotterapeut, tannhelsesekretær, gartner, allsidig skogbruk og økologisk landbruk. Tabellen inkluderer heller ikke disse fem vkII-kursene fra samme gruppe, fordi ingen prosjektelever var registrert på kursene i januar 2005: Merieriindustri, sykkelreparatør, reindrift, kart og oppmåling og pianostemming og pianoteknikk.

bare hadde 2,6 prosent stryk blant sine elever i treårig normert løp det tredje året i videregående. Vi legger også merke til at allmenne fag (som trekker mange elever) så vel som økonomiske fag, begge hadde vesentlig høyere strykprosent enn dans og drama. Standpunktskarakterene var dessuten høyest på drama (4,7) og dans (4,5), og lavest på idrett og økonomiske og administrative fag, begge med et gjennomsnitt blant elevene på 4,0. På de yrkesfaglige løpene mot studiekompetanse var det vkII-kurset medier og kommunikasjon som dro opp gjennomsnittet, med flest som bestod vkII etter tre år (86,7), færrest som strøk (8,8 prosent) og høyest karaktersnitt (4,2). Skoleprestasjonene til disse elevene var dermed bedre enn elevene på tre av de tradisjonelt studieforberedende kursene; allmenne fag, økonomiske og administrative fag og idrettsfag. Prestasjonene innen de to andre yrkesfaglige vkII-kursene mot studiekompetanse lå tilbake for nivået på medier og kommunikasjon, men disse to kursene var mer jevne: Elevene på tegning, form og farge kom så vidt bedre ut enn naturforvaltning, når det gjaldt bestått, stryk og karakterer. Forskjellen i beståttandel på medier og kommunikasjon og naturforvaltning var 12,9 prosentpoeng.

Kun åtte av de i alt 20 vkII-kursene mot yrkeskompetanse etter tre år hadde mange nok elever til at det er forsvarlig å bryte resultatene ned på undergruppene. Derfor har vi utelatt tall for i alt tretten vkII-kurs (tabell 9.5). Her er stor variasjon, vi har for eksempel utelatt kurs der alle hadde bestått og der en tredjedel hadde bestått. Men de fleste kursene teller få elever. Kun kurs over en viss størrelse sammenliknes. Vi tar derfor forbehold om at utvalget i tabell 9.5 teller mindre enn halvparten av kursene. I tillegg har vi i tabell 9.5 utelatt karaktergjennomsnitt for to vkII-kurs med opplysninger for færre enn 20 elever: Reklame/illustrasjon/design og allsidig landbruk.

Blant vkII-kursene mot yrkeskompetanse var det flest som bestod hudpleier (86,4 prosent) og hjelpepleier (85,7 prosent) etter tre år, og færrest bestod reklame/illustrasjon/design (56 prosent). Her skilte altså 30,4 prosentpoeng mellom kursene. Blant hjelpepleierelevne var det svært få som strøk, 3,4 prosent. Strykandelen på hudpleier var 13,6 prosent.⁶⁹ Teknisk tegning hadde klart flest som ikke bestod på grunn av stryk, hele 28,6 prosent. Det høyeste karaktersnittet blant de som går mot yrkeskompetanse på tre år, hadde hudpleierelevne, det laveste de som var på kurset apotektekniker.

⁶⁹ En nærmere sjekk (ikke i tabell) viste imidlertid at 6,7 prosent ikke bestod vkII hjelpepleier av andre grunner enn stryk, mens dette ikke gjaldt noen på vkII hudpleier. Dermed var det omtrent like mange på disse to kursene som ikke bestod i juni 2005.

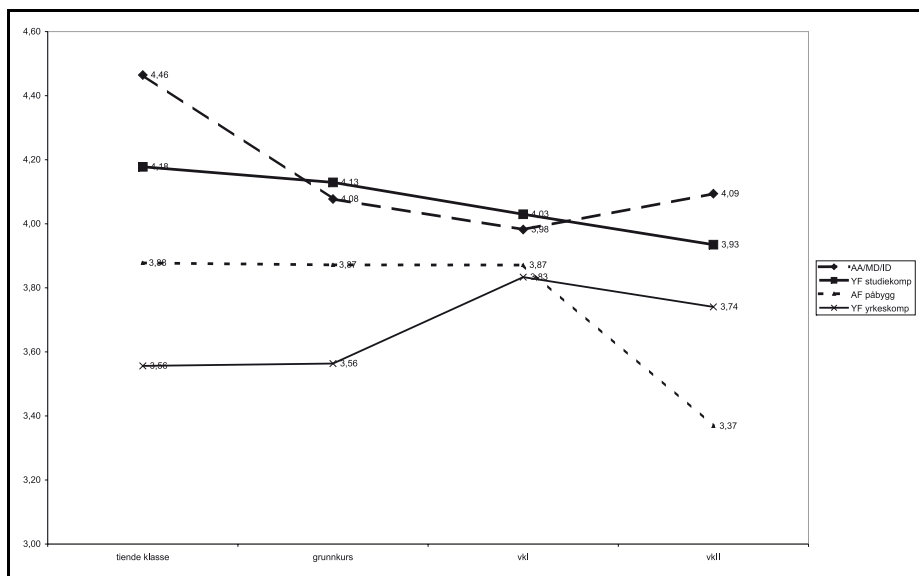
9.5 Karakterutvikling

Tidligere i prosjektet har vi fulgt utviklingen i skoleprestasjoner fra tiendeklasse og de to første årene i videregående. Vi så kun på de som fullførte og bestod grunnkurs og vkI, som vi hadde sikre karakteropplysninger om. De elleve største studieretningene ble sammenliknet. Vi fant en positiv karakterutvikling på de yrkesfaglige retningene og en negativ utvikling på de studieforberedende. Elever med de høyeste karaktersnittene fra grunnskolen gikk mest tilbake over tid, mens det motsatte skjedde med de med lavest karaktersnitt. Dette tolket vi som resultatet dels av ungdommenes ferdigheter og evner, og dels av betingelsene som settes av det utdanningssystemet de møter: De med lavest snitt søker seg helst til retninger med lavere karakterkrav, mindre teori, mer studieretningsfag og hvor flere av de med lave karakterer slutter. Det motsatte er situasjonen for ungdommene med høyest karaktersnitt, som typisk velger teoritunge retninger med høye prestasjonskrav.

Det tredje året er det ikke lenger noen hensikt i å sammenlikne karakteropplysninger, ettersom elevkullets normerte progresjon ikke er ens. I dette avsnittet skal vi derimot undersøke karaktergjennomsnittet på de ulike treårige løpene.

Tidligere i prosjektet har vi sammenliknet karakterutviklingen for de tre ulike studiekompetanssegivende løpene. Vi fant da at ungdom på allmennfaglig påbygging hadde det laveste karaktersnittet både i tiendeklasse, på grunnkurs og vkI. Karakterene fra tiende klasse var høyest blant elevene på de tradisjonelle løpene mot studiekompetanse, på et middelnivå blant elevene i studiekompetanssegivende løp innenfor yrkesfaglige studieretninger, og lavest blant påbyggings-elevne. På videregående jevnet forskjellene mellom de tre gruppene seg ut. Det gjennomsnittlige karakternivået ble likere, og minst forskjell var det da ungdommene var på vkI-nivå (Markussen og Sandberg 2005: 63, Tabell 2.23).

I figur 9.2 har vi tatt utgangspunkt i de ungdommene som i januar 2005 var elever i et treårig normert løp. Vi sammenligner karakterutviklingen over fire år for elevene som var i studieforberedende løp i januar 2005. Dessuten ser vi på karakterutviklingen til elevene som gikk yrkesfaglige kurs mot yrkeskompetanse.



Figur 9.2 Karaktersnitt over fire år for elever i ulike treårige løp i januar 2005. Gjennomsnittlige standpunktkarakterer i tiende klasse (2002), på grunnkurs (2003), vkI (2004) og vkII (2005). (N 2005=5485, N 2004=5564, N 2003=5629, N 2002=5903)

Vi ser av figur 9.2 at når vi tar utgangspunkt i elevene som det tredje året var i normert treårig progresjon, finner vi at elever innen de tre tradisjonelle studieforberedende retningene hadde høyeste karaktersnitt i tiende klasse og på vkII. De samme elevene hadde en negativ karakterutvikling fra tiende klasse til grunnkurs og vkI. Likevel, figur 9.2 illustrerer hvordan elevene i de tradisjonelt studiekompetansegivende – når de kom over i videregående – hadde en positiv karakterutvikling det siste og avgjørende skoleåret. Det ser ut til at ungdom på allmenne, økonomiske og administrative fag, musikk, dans, drama og idrettsfag, gjorde en ekstra innsats og ble belønnet for det, tredje året i videregående opplæring.

Underveis i videregående ble elevene som i januar 2005 gikk det tradisjonelle treårige løpet mot studiekompetanse, tatt igjen av elevene som det tredje året i videregående var i yrkesfaglige løp mot studiekompetanse. Elevene på medier og kommunikasjon, naturforvaltning og tegning, form og farge, hadde startet i tiende klasse med nest høyeste karaktersnitt, men på både grunnkurs og vkI hadde disse elevene høyere karaktersnitt enn elevene i tradisjonelle studieforberedende løp i januar 2005. Ungdom i de yrkesfaglige løpene mot studiekompe-

tanse hadde høyeste karaktersnitt på grunnkurs og vkI (figur 9.2). Ettersom elevene i tradisjonelle studieforbereende løp hevet karaktersnittet sitt det siste året, mens yrkesfagelevne mot studiekompetanse gikk litt ned i karaktersnitt, endte de sistnevnte med nest høyeste karaktersnitt på vkII av alle treårige løp (figur 9.2).

De som var elever på allmennfaglig påbygging midt i det tredje året etter avsluttet ungdomsskole, hadde både i ungdomsskolen og i videregående hatt det laveste karaktersnittet av samtlige grupper som gikk studieforbereende løp i januar 2005 (figur 9.2). Påbyggingselevne oppnådde dessuten sitt klart laveste karaktersnitt det tredje året i videregående: Karaktergjennomsnittet til elevene som tok påbygging det tredje året, var en halv karakter lavere enn på tidligere trinn i videregående, da de hadde gått yrkesfaglige retninger. Ungdom på allmennfaglig påbygging presterte dermed svakest det siste og avgjørende året i videregående. På vkII endte påbyggingselevne opp med lavere karaktergjennomsnitt enn alle de andre treårige løpene vi sammenlikner – inkludert de i yrkesfaglige løp mot yrkeskompetanse.

Ungdom som var i yrkesfaglig treårig løp mot yrkeskompetanse, startet ut med det – i de gruppene av treårige løp vi studerer her – laveste karaktergjennomsnittet til standpunkt i tiendeklasse (figur 9.2). Elevene som gikk mot yrkeskompetanse hadde også svakere skoleprestasjoner enn de andre de to første årene i videregående. De hevet heller ikke karaktersnittet fra vkI til vkII. Trass i at de hadde det svakeste karaktersnittet over tid, var det likevel ikke disse elevene som endte opp med laveste karaktergjennomsnitt på vkII. Figur 9.2 viser at det er påbyggingselevnes kraftig reduserte karaktergjennomsnitt det siste året som gjorde at elevene på allmennfaglig påbygging kom ut av videregående etter tre år med de relativt svakeste prestasjonene målt i standpunktkarakterer.

To av de treårige løpene skilte seg dermed ut med en ujevn karakterutvikling. Dette var for det første de som i januar 2005 var elever på de tradisjonelt studieforbereende løpene, som begynte med et høyt snitt, for så å ha en negativ utvikling, før de vendte utviklingen oppover igjen det tredje året. For det andre elevene som gikk allmennfaglig påbygging det tredje året. De opplevde en sterk nedgang i karaktergjennomsnittet det siste året i videregående, etter å ha byttet fra yrkesfaglig til studiekompetansegivende retning. Dette brå fallet i en ellers jevn karakterutvikling kan tyde på at påbyggingselevne møtte en hardere virkelighet det siste året. Påbyggingsåret byr på mange flere uketimer med felles allmenne fag, og kanskje høye karakterkrav. Vi skal ta for oss ungdommene som har valgt allmennfaglig påbygging i de neste avsnittene (9.6 til 9.8).

9.6 Allmennfaglig påbygging sammenliknet med de andre treårige løpene

Her skal vi ta for oss ungdommene som har tatt allmennfaglig påbygging etter vk1. De som har fullført både grunnkurs og vkI i yrkesfaglige studieretninger har anledning til å velge vkII allmennfaglig påbygging og slik få generell studiekompetanse. Sammenliknet med teorimengden på vkI og vkII yrkesfaglige løp, innebærer påbyggingskurset mye felles allmenne fag.⁷⁰ Hovedregelen på yrkesfaglige vkI er åtte timer felles allmenne fag i uka, på allmennfaglig påbygging kreves nesten tre ganger så mye. I løpet av året med påbygging skal elevene ta igjen mye av de felles allmenne fagene elevene i studieforbereende løp har hatt på grunnkurs og vkI. Regjeringens vedtak om å opprettholde ordningen med allmennfaglig påbygging når reformen Kunnskapsløftet implementeres skoleåret 2006/2007, er begrunnet med hensynet til reelle kvalifikasjoner sammen med målet om at kvaliteten ikke skal svekkes.⁷¹ Det er åpenbart et utdanningspolitisk premiss at teoridelen i allmennfaglig påbygging må til for å gjøre yrkesfagelevne studiekompetente. Vi synes derfor det er mange grunner til å gjøre en grundigere analyse av elevene som har valgt allmennfaglig påbygging. Hvorfor fører denne veien relativt færre elever frem til studiekompetanse enn de andre studiekompetansegivende veiene? Vi har dokumentert at hele 37 prosent av ungdommene på allmennfaglig påbygging ikke bestod vkII det tredje og avsluttende skoleåret våren 2005, og at stryk var hovedårsaken til at de ikke bestod. 32 prosent stryk på allmennfaglig påbygging må sies å være uakseptabelt høyt, både for de involverte og for utdanningssystemet som helhet. Til overmål har vi funnet at ungdommene på påbygg hadde de svakeste karakterprestasjonene sammenliknet med de andre treårige løpene mot studiekompetanse, og enda til en negativ karakterutvikling det siste og avsluttende året i videregående.

Hvorfor presterer ungdom på allmennfaglig påbygging svakere enn ungdom i de andre studieforbereende løpene? Vi vil forsøke å forstå hva som ligger bak prestasjonsforskjellene ved å sammenligne ungdom på allmennfaglig påbygging versus de andre treårige løpene, og ved å se nøyere på utvalgte kjennetegn ved påbyggingselevne.

70 Uketimekravet på kurset vkII allmennfaglig påbygging er 22 timer felles allmenne fag (hvorav ti timer norsk), seks timer studieretningsfag og valgfritt to timer valgfag. Generelt gjelder det at elever som allerede har tatt ett eller flere fellesfag som inngår i kurset, må erstatte disse med studieretningsfag, felles allmenne fag og eventuelt valgfag innenfor studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag. (Kilde: Ped Lex 2005/2006).

71 Se for eksempel kunnskapsministerens tale på læreplanutviklingsseminar, november 2005 (Kilde: <http://www.odin.no/kd/norsk/aktuelt/taler/minister/045071-090073/dok-bn.html>).

- Først undersøker vi ungdommenes bakgrunn for å søke de opplæringsløpene de har valgt (avsnitt 9.7). Vi legger vekt på følgende: Hva var intensjonene med å velge allmennfaglig påbygging? Hvilke planer hadde ungdom i ulike treårige løp for utdanningen før de begynte i videregående? Hvordan var søknadsprioriteringene til elevene på allmennfaglig påbygging det året de kom inn til påbygg? Hadde påbyggingsselevne søkt læreplass før de søkte allmennfaglig påbygging?
- I en multivariat analyse (avsnitt 9.9) har vi identifisert faktorer med signifikant betydning for sjansene til å bestå vkII det tredje året. Derfor skal vi også undersøke hvordan påbyggingsselevne ligger an i forhold til disse betingelsene (avsnitt 9.8). Vi sjekker skoleerfaringer fra tiendeklasse, og dessuten en rekke andre forhold analysene våre har vist har betydning for å lykkes i opplæringssystemet. Hvilke forutsetninger hadde egentlig påbyggingsselevne for å oppnå kompetanse i like stort omfang som andre? Vi undersøker hvordan disse elevene stod, sammenlignet med elever i andre treårige løp.

9.7 Bakgrunnen for å søke allmennfaglig påbygging

9.7.1 Intensjoner og ambisjoner

Poenget med allmennfaglig påbygging er å gi mulighet for å tilegne seg generell (eller spesiell) studiekompetanse for opptak ved universitet eller høyskole. I det følgende skal vi kartlegge utdanningsplanene til ungdom i treårige løp i tilbakeblikk, via spørreskjemamateriale fra grunnskolen. Vi holder de som var elever i januar 2005 i ulike treårige studieforberevende løp opp mot hverandre, og sammenligner besvarelser fra tiendeklasse. Hva var ambisjonsnivået til ungdommene på allmennfaglig påbygging da de gikk i tiendeklasse? I hvilken grad tok de den gang mål av seg å studere?

I tabell 9.6 sammenlikner vi ungdommenes utdanningsambisjoner. Vi legger særlig merke til hvor mange innen hver gruppe som sa at de ville studere på universitet eller høyskole.

Tabell 9.6 Hva er den høyeste utdanningen du har tenkt å ta? Besvarelser fra 10. klasse, ulike treårige løp januar 2005 og hele kullet. N=9749. Prosent.

	AF/MD/ ID	Påbygg	YF Studie- komp.	vkII yrkes- komp.	Alle
Grunnskole	0,3	1,9	0,8	1,3	1,4
1 år vgo	0,1	0,1	0,3	1,0	0,9
2 år vgo	0,1	3,7	1,1	3,6	3,5
3 år vgo	10,3	19,9	22,5	38,9	17,7
Fagbrev	2,7	34,3	13,5	26,1	20,7
Vet ikke	1,9	1,6	2,6	1,3	2,5
Studere 2–4 år	46,0	28,7	47,2	19,5	31,4
Studere mer enn 4 år	38,6	9,7	12,0	8,3	21,9
N	4214	734	652	303	9749

Ut av tabell 9.6 kan vi lese et mønster vi har sett konturene av tidligere i dette prosjektet. Vi finner at elever i de tradisjonelle studieforbereidende løpene startet ut med de høyeste utdanningsambisjonene. Elever i yrkesfaglige løp mot studiekompetanse hadde middels høye ambisjoner, mens ungdom som endte opp på allmennfaglig påbygging hadde de laveste ambisjonene som tiendeklassinger. I alt 84,6 prosent av dem som var i treårig løp mot studiekompetanse midtveis i det tredje skoleåret, sa at de ville studere da de ble spurt våren 2002 (tabell 9.6). Den tilsvarende andel på yrkesfaglige løp mot studiekompetanse var 59,2 prosent. Det betyr at et solid flertall av tredjeårselevne på medier og kommunikasjon, naturforvaltning eller tegning, form og farge, allerede i tiendeklasse hadde planer om å få studiekompetanse gjennom yrkesfaglige kurs. Til sammenlikning sa kun 38,4 prosent av dem som tok allmennfaglig påbygging i januar 2005 at de hadde planer om å studere den gang de gikk i tiendeklasse. Det er faktisk slik at godt over halvparten av elevene som endte opp på allmennfaglig påbygging våren 2002 sa at de ikke ville ta utdanning ut over videregående nivå. Vi legger merke til at en drøy tredjedel av dem som senere ble påbyggings elever hadde planer om fag- eller svennebrev i tiende. Det var færrest blant elevene i yrkesfaglige treårige løp mot yrkeskompetanse, 27,8 prosent, som i tiendeklasse sa at de ønsket å ta høyere utdanning. Derimot kan vi legge merke til at ganske mange av dem hadde planer som viste seg realistiske i ettertid: 38,9 prosent av dem sa at de ville ta treårig videregående opplæring som høyeste nivå, noe de var i ferd med å realisere det tredje året ved å fullføre et løp mot treårig yrkeskompetanse (tabell 9.6).

Det er rimelig om utdanningsambisjonene endres etter hvert som ungdommene vokser til. Vi har undersøkt om flere av ungdommene innen de treårige

løpene tok sikte på høyere utdanning, etter hvert som ungdommene ble eldre og fikk mer oversikt over fremtidige utdannings- og yrkesmuligheter enn da de var 16-åringer. Vi fant to ting (ikke gjengitt i tabell): For det første at ambisjonsnivået steg over tid, uansett gruppe. For det andre at elever på allmennfaglig påbygning hele tiden hadde det sammenligningsvis laveste ambisjonsnivået innen de studiekompetansegivende løpene. Både i tiende klasse, på grunnkurs og på vkI pekte påbyggingselevne fra januar 2005 seg ut med de minst ambisiøse utdanningsplanene. Vi har tidligere i dette prosjektet forklart det faktum at det generelle ambisjonsnivået heves, delvis har å gjøre med at de lavest motiverte ungdommene slutter underveis. De med svakest prestasjoner, lavest utdanningsambisjoner og mest fravær slutter tidlig i løpet. Dermed øker det gjennomsnittlige ambisjonsnivået (Markussen og Sandberg 2004, 2005). I denne rapporteringen har vi dessuten hatt anledning til å analysere paneldata, det vil si samme individers besvarelser over tid. I kapittel 10 presenteres funn fra disse analysene, som viser at det faktisk foregår en reell heving av ambisjonsnivået til de ungdommene som var innenfor opplæring og besvarte spørreskjema hvert år. Disse ungdommene fikk mer langvarige utdanningsplaner etter som de ble eldre – også ungdommene som tok allmennfaglig påbygging det tredje året.

Vi husker at i tiendeklasse sa 84,6 prosent av elevene i de tradisjonelle løpene mot studiekompetanse at de ville studere. På grunnkurs var andelen 90,1 prosent, og på vkI 91,3 prosent. 59,2 prosent av elevene som midt i det tredje året var i yrkesfaglige løp mot studiekompetanse, sa i tiendeklasse at de ville ta høyere utdanning. På grunnkurs gjaldt dette 70,6 prosent av dem, og på vkI var andelen økt ytterligere, til 75,5 prosent. Når det gjelder elevene på allmennfaglig påbygging i januar 2005, sa som nevnt 38,4 av dem som tiendeklassinger at de ville studere, 51,7 prosent hadde planer om dette da de var på grunnkurs, og på vkI var andelen steget til 68,1 prosent.

Mens 27,8 prosent av elevene i yrkesfaglige løp mot yrkeskompetanse i januar 2005 tenkte seg til høyere utdanning, var det 34,8 prosent som sa at de ville studere den gang de gikk grunnkurs, og på vkI var det 47,2 prosent av dem som tok sikte på høyere utdanning.

Dermed kan vi konkludere med at elevene på allmennfaglig påbygning både før de startet i videregående, og gjennom hele sitt videregående opplæringsløp, hadde et lavere ambisjonsnivå enn elevene i andre studieforbereende løp. Påbyggingselevne siktet rett og slett ikke så ofte som de andre mot en plass i høyere utdanning. Ambisjonene er mer på høyde med dem til ungdom som blir værende i yrkesfaglige løp. Kan hende tyder funnene våre på at ungdommene har

havnet på feil hylle det tredje året, og at de egentlig hadde sett for seg helt andre løpebaner enn å søke høyere utdanning? Vi skal undersøke et par mulige indikasjoner på dette, nemlig andelen blant disse opprinnelige yrkesfagelevne som søkte læreplass foran tredje året, og dessuten andelen som hadde allmennfaglig påbygging som førstevalg foran tredje året.

9.7.2 Søkt læreplass foran allmennfaglig påbygging?

Vi har sett på andelen innenfor hvert av de treårige løpene i januar 2005, som selv oppga at de hadde søkt læreplass før de søkte allmennfaglig påbygging. Dette har vi undersøkt både med surveydata og registerdata.

Tabell 9.7 Søkning til læreplass eller opplæringsplass for skoleåret 2004/2005. Besvarelser fra våren 2004 for ulike treårige løp januar 2005 og hele kullet. (Søkt læreplass i henhold til registerdata i parentes). Prosent.

	AF/MD/ ID	Påbygg	YF studie- komp.	vkII yrkes- komp.	Alle
Søkt skoleplass	93,2	80,5	89,6	91,4	73,6
Ikke søkt utdanning	0,1	0,2	0,6	0	0,2
Søkt læreplass (Registerdata)	1,7 (0)	10,1 (9,1)	3,4 (1,8)	3,4 (0,7)	15,9 (16,1)
Søkt opplæringsplass	0,9	1,6	1,2	1,7	2,1
Ubesvart	15,8	7,7	5,2	3,4	8,2
N	2054	575	502	233	6670
(N Registerdata)	(4214)	(734)	(652)	(303)	(9749)

Tabell 9.7 gjengir svarfordelingen på et spørsmål om søking stilt våren 2004, da ungdommene hadde gått ett og et halvt år i videregående opplæring. Vi ser at dersom vi legger ungdommenes egne besvarelser til grunn, var det klart flest på allmennfaglig påbygging som hadde søkt læreplass, nær tre ganger så mange som i to andre grupperingene av yrkesfaglige løp (yrkesfaglige vkII rettet mot studiekompetanse og yrkesfaglige vkII som gir yrkeskompetanse etter tre år). 10,1 prosent av ungdommene som befant seg på allmennfaglig påbygging i januar det tredje året, hadde søkt læreplass på forhånd.

En kryssjekk mot registerdata (prosentandelene som har søkt læreplass i henhold til registerdata er presentert i parentes) viser noe færre av ungdommene i de treårige løpene registrert med søkt læreplass. Dette kan ganske enkelt skyldes at de ungdommene som selv skaffet seg læreplass, for eksempel ved å ta direkte kontakt med arbeidsgiver, ikke kommer til syne i de fylkeskommunale registrene. Hovedfunnet er imidlertid det samme, bare at forskjellen mellom

gruppene er av en annen størrelsesorden enn i registerdataene: Det var flere av ungdommene på allmennfaglig påbygging som søkte læreplass foran tredje året enn av ungdom i de øvrige treårige løpene. Ingen av de registrerte 9,1 prosent av ungdommene på allmennfaglig påbygging som hadde søkt læreplass (67 individer) var registrert på et lærefag i januar 2005. Vi har dermed fått en indikasjon om at nesten hver tiende ungdom som befant seg på allmennfaglig påbygging midtveis i det tredje året, egentlig heller kunne tenkt seg å være lærling.

9.7.3 Førstevalgt kurs foran tredje skoleår

Vi har konstatert at et mindretall av påbyggingselevne siktet mot studiekompetanse som tiendeklassinger. Oppover i videregående hadde de som var på allmennfaglig påbygging tredje året sjeldnere planer om høyere utdanning enn ungdom i andre studieforberevende løp, men andelen økte. Videre hadde 9,1 prosent av elevene på allmennfaglig påbygging det tredje året søkt læreplass, noe som kan tyde på at allmennfaglig påbygging ikke var deres førstevalg. Vi skal se nærmere på søkermønsteret foran tredje året, og kartlegge utdanningspreferansene til disse ungdommene. Var allmennfaglig påbygging noe de mer eller mindre havnet på, eller var dette førsteprioritet? Vi har undersøkt hvilket kurs ungdommene på allmennfaglig påbygging januar 2005, hadde som førstevalg da de søkte om plass foran skoleåret 2004/2005 (tabell 9.8).

Tabell 9.8 Type førstevalgt kurs høsten 2004, for ungdom på allmennfaglig påbygging januar 2005. Registerdata. N=734.

	Antall	Prosent
Lavere nivå enn vkII	3	0,4
Lærefag	67	9,1
Tekniske allmennfag (TAF)	7	1,0
AF/MD/ID	1	0,1
Påbygg	633	86,2
VkII yrkeskompetanse	5	0,7
YF studiekompetanse	12	1,6
Kurs med lære fra 4. år	2	0,3
Ikke søkt	4	0,5
Sum	734	100

Tabell 9.8 viser først og fremst at en klar majoritet av ungdommene på allmennfaglig påbygging hadde søkt nettopp dette vkII-kurset foran tredje året, 86,2 prosent av dem hadde dermed fått innfrid førstevalget på vkII. Spredningen i preferanser er ellers liten foran tredje året, og vi må konkludere med at et domi-

nerende flertall av disse ungdommene befant seg på sitt førstevalgte kursalternativ det tredje året. 13,8 prosent hadde søkt noe annet enn allmennfaglig påbygging, og disse var – som vi allerede vet – i all hovedsak læreplassøkere.

Vi har dermed funnet at selv om elevene på allmennfaglig påbygging mindre enn andre var orientert mot høyere utdanning, var faktisk langt de fleste av dem inne på førstevalget sitt foran det tredje året. Unntaket var en tydelig undergruppe som heller ville vært lærlinger (9,1 prosent registrerte læreplassøkere).

Hvordan vurderte elevene på påbygging sitt eget opplæringsløp midtveis i det tredje året i videregående? Var påbyggingselevene mer eller mindre fornøyde enn ungdom i de andre treårige løpene? Vi spurte ungdommene det tredje året om hvor fornøyde de var med valgene de hadde gjort. I tabell 9.9 viser vi andelen som var helt eller litt enige i fire utsagn som dreier seg om den utdanning ungdommene var i gang med det tredje året i videregående opplæring. Vi sammenlikner ungdom i ulike treårige løp i januar 2005, og vurderinger de ga uttrykk for våren 2005 (tabell 9.9).

Tabell 9.9 Vurderinger av utdanningsløpet ungdommene var inne i våren 2005. Besvarelser fra våren 2005 for ulike treårige løp januar 2005 og hele kullet. Andel helt og litt enige. N=5166. Prosent.

	AF/ MD/ID	Påbygg	YF stud.komp.	vkII yrkes-komp.	Alle
Jeg er fornøyd med å ha valgt den utdanningen jeg er i gang med	82,1	79,3	79,0	74,0	80,8
Jeg er fornøyd med utdanningen de to første årene, men valgte feil tredje år	12,0	27,4	23,4	20,0	15,6
Jeg er så misfornøyd at jeg vil bytte til et nytt kurs neste skoleår	5,8	9,0	6,2	14,4	7,4
N	3167	533	501	215	5166

Tabell 9.9 viser at det var flest innen de tradisjonelle studieforbereidende løpene som stod helt inne for kursvalget de hadde gjort i videregående. På disse retningene var i alt 82,1 prosent helt eller litt enige i at de var fornøyd med å ha valgt den utdanningen de var i gang med. Elever på allmennfaglig påbygging skilte seg ikke negativt ut her, med en klar majoritet, 79,3 prosent, som var fornøyde med utdanningen de har valgt. Andelen fornøyde var faktisk høyere enn både på yrkesfaglige vkII som gir studiekompetanse og i ditto som gir yrkeskompetanse.

Derimot skal vi legge merke til at over en fjerdedel, 27,4 prosent, på allmennfaglig påbygging sa seg enige i utsagnet «Jeg er fornøyd med utdanningen de to første årene, men valgte feil tredje år». Dette kan tolkes dit hen at en mer enn

hver fjerde elev på allmennfaglig påbygning angret på at de tok nettopp dette kurset det tredje året i videregående. Vi får inntrykk av at det finnes en betydelig undergruppe på allmennfaglig påbygging som var usikre på valget de har gjort ved å hoppe over fra yrkesfag. Ingen av de andre treårige løpene hadde så mange som ga uttrykk for å ha valgt feil tredjeåret. Her var elevene på allmennfaglig påbygging godt over snittet for alle.

Ni prosent av påbyggingselevene sa seg så misfornøyde med kurset at de ville gå over i annen opplæring fjerde året. Flere misfornøyde fant vi kun blant dem som i januar 2005 var i treårige kurs mot yrkeskompetanse.

Vi vil runde av avsnittet om ambisjoner ved å kartlegge hvilke umiddelbare planer ungdommene i allmennfaglig påbygging hadde foran høsten 2005 (tabell 9.10). Med utgangspunkt i spørreskjemasvar fra våren 2005 fant vi noen, statistisk pålitelige, kjønnsforskjeller: Relativt flere av jentene enn guttene sa at de skulle ta høyere utdanning. (Mange av disse kom fra helse- og sosialfag, ikke vist i tabell. Av de 116 jentene på påbygging med bakgrunn fra helse og sosialfag, som besvarte spørsmål om fremtidsplaner, skulle halvparten ta høyere utdanning. Slik kan allmennfaglig påbygging for noen jenter fungere som en kanal inn til høyere helsefaglige studier – for eksempel sykepleie.)

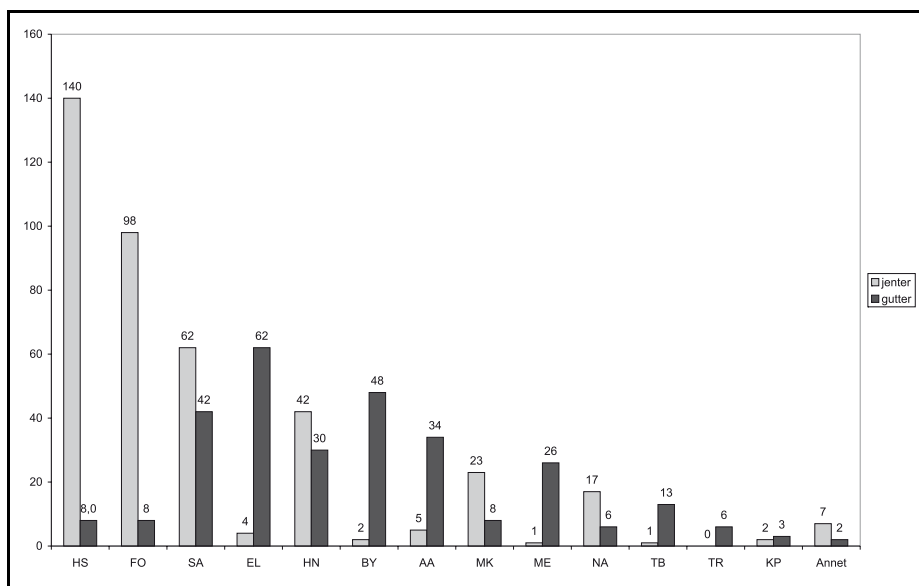
Det var også flere jenter enn gutter som skulle begynne å jobbe. Når andelen gutter som planla å avtjene verneplikt eller siviltjeneste tas med i betraktning, og det bør de, ettersom avgangselevne er i rett alder for dette, er imidlertid de gjenstående forskjellene små. Noen flere gutter sa at de skulle være lærlinger eller lærekandidater, noen flere jenter sa at de skulle ta folkehøgskole, men ellers var det små kjønnsforskjeller å spore i de kortsiktige fremtidsplanene.

Tabell 9.10 Hva skal du gjøre neste år? Besvarelser fra våren 2005 for gutter og jenter på allmennfaglig påbygging i januar 2005. Prosent. N=533.

	Jenter	Gutter
Høyere utdanning	41,1	24,2
Jobbe	24,5	14,2
Lærling/LK	6,7	11,9
Elev i vgo	1,9	1,8
Folkehøgskole	12,1	5,9
Verneplikt/siviltjeneste	0,6	28,8
Reise	8,0	2,7
Være arbeidsledig/trygdet	0,3	0,9
Annet	2,9	5,5
Ubesvart	1,9	4,1
N	314	219

9.8 Påbyggingselevens forutsetninger for å oppnå kompetanse: Bakgrunn og læringserfaringer

Hvem var påbyggingselevene? Figur 9.3 viser hvilke studieretninger påbyggingselevene var registrert på ved slutten av andre skoleår, i juni 2004. Den viser også hvor mange jenter og gutter som kom fra hver studieretning og over til kurset allmennfaglig påbygging det tredje året. Figuren gjengir absolutte tall. Vi ser av figur 9.3 at brorparten av elevene på allmennfaglig påbygging i januar 2005 var rekruttert fra fem studieretninger. Omregnet i prosent (ikke i figur) kom i overkant av 70 prosent av elevene fra disse fem retningene. Den enkeltretningen som avga flest var helse- og sosialfag. Hver femte påbyggingselev kom derfra. Det var også mange fra formgivingsfag, salg og service og elektrofag. En god del kom dessuten fra hotell- og næringsmiddelfag. Det var en overvekt av jenter på allmennfaglig påbygging (57,8 prosent med utgangspunkt i tallene fra figur 9.3). Flesteparten var jenter fra helse- og sosialfag og formgivingsfag, (figur 9.3).



Figur 9.3 Elever på vkII allmennfaglig påbygging januar 2005: Studieretning og kjønn juni 2004. Absolutte tall. N= 700

Vår multivariate analyse av ungdommenes kompetanseoppnåelse etter tre år, viste at det ikke var noe egenartet ved selve vkII-kurset allmennfaglig påbygging som økte eller reduserte sannsynligheten for å bestå vkII etter tre år (se avsnitt 9.9, under). Når vi kontrollerte for alle andre variable i analysemodellen, hadde ikke det å være knyttet til allmennfaglig påbygging noen egen effekt. Derimot fant vi at enkelte andre forhold enn nettopp kursvalg hadde signifikant innflytelse på elevenes sannsynlighet for å bestå vkII det tredje året i videregående. I det følgende vil undersøke om noen av disse andre kjennetegnene bidrar til å forklare påbyggingselevens prestasjoner i videregående. I tabell 9.11 har vi sammenlignet elevene i ulike treårige løp det siste året i videregående.

Tabell 9.11 Noen sammenligninger mellom elever i treårige løp, januar 2005. Prosent og gjennomsnittsverdier. N for undergrupper varierer. N for alle=9749

	andel som bodde med begge foreldre	andel ikke-vestlig-innv.	Andel ikke-vestlig etterk.	indeks-faglig selvtillit (gj.sn., 0-lavest 4-høyest)	indeks-jevn innsats (gj.sn., 0-lavest 4-høyest)	ambisjoner: høyere utdanning	fritid: venneorientert (gj.sn., 0-lavest 4-høyest)
AF/MD/ID	76,1	4,8	3,6	2,3	3,0	84,6	1,5
AF påbygg.	63,4	4,2	2,0	1,5	2,6	38,4	1,7
YF stud.	66,7	2,1	0,8	1,7	2,7	59,2	1,6
YF yrk.	63,4	10,6	4,6	1,2	2,5	27,8	1,7
Alle	66,4	5,2	2,8	1,8	2,6	53,3	1,6

Tabell 9.11 sammenligner gjennomsnittsverdier på variable vi altså vet influerer sjansene for å oppnå kompetanse, enten i negativ eller positiv retning (se avsnitt 9.9). Vi ser at dersom vi kun studerer dem som er på vei mot studiekompetanse, kommer påbyggingselevene dårlig ut. Langs nær sagt alle dimensjoner skårte elevene på allmennfaglig påbygging *høyere* enn andre på kjennetegn som reduserer sjansene for å oppnå kompetanse, og *lavere* på kjennetegn som øker sjansene til å oppnå kompetanse. Det var færrest blant elevene på påbygging som bodde med begge foreldre som 15-åringer. Påbyggingselevene hadde den relativt laveste gjennomsnittlig skåren på indeksen for faglig selvtillit, det å vurdere seg selv som generelt faglig flink (4 er toppskåre). De arbeidet mindre jevnt og trutt med skolearbeidet enn de andre i studieforberevende løp ga uttrykk for å gjøre. Vi vet allerede at de sjeldnere enn andre hadde planer om å studere. I tabell 9.11 ser vi også at påbyggingselevene var mer venneorienterte på fritiden enn de andre i studieforberevende løp. Vi noterer at de tradisjonelle retningene mot studiekompetanse hadde flere minoritetselever enn påbyggingskurset.

Tabell 9.11 viser at med elevene på de tre tradisjonelle studiekompetansegivende retningene nesten uten unntak var gunstig stilt i forhold til andre treårige studiekompetansegivende løp. Disse elevene skårte høyest av alle på faktorer som teller positivt, og lavest av alle på faktorer som teller negativt.

Vi har vist at tidligere skoleprestasjoner er den av skoleerfaringene som har særlig mye å si for sjansene i videregående opplæring (avsnitt 9.9). Figur 9.2 (over) viste klart at elevene på allmennfaglig påbygging hadde de laveste skoleprestasjonene i tiendeklasse, sammenlignet med de andre gruppene av treårige løp mot studiekompetanse. I vår analyse (se vedleggstabell 9.a) fant vi at nettopp tidligere skoleprestasjoner var den udiskutabelt sterkeste prediktoren for ungdommenes senere prestasjoner.

På bakgrunn av det vi fant om påbyggingselevens bakgrunn for å søke (avsnitt 9.7) og det vi her har funnet angående forutsetninger for å oppnå studiekompetanse kan vi dermed konkludere: Påbyggingselevene synes i mindre grad motivert av planer om høyere utdanning enn de andre i studieforbereende løp. Dessuten hadde 9,1 prosent av dem søkt læreplass, noe som kan tyde på at noen av elevene på påbygg ikke var så dedikerte for høyere utdanning. Vi har også funnet at påbyggingselevene sett under ett hadde mindre enn de andre av det som fremmer mulighetene for kompetanseoppnåelse, mens de hadde mer av det som hemmer de samme mulighetene.

Med dette bildet av hvem som typisk tar allmennfaglig påbygging i bakhodet, er det ikke vanskelig å se hvorfor elevene på allmennfaglig påbygging gjør det relativt svakere enn de øvrige. Dette er en gruppe elever som har lavere ambisjonsnivå og svakere forutsetninger for å prestere. De møter et vkII-kurs med betydelig større mengde felles allmenne fag enn de har hatt året i forveien, og skal ta igjen forspranget til elever i andre studieforbereende retninger. Dette er vår forklaring på at elevene på allmennfaglig påbygging ikke kom ut av tre år i videregående med studiekompetanse i samme omfang som medelevene i andre studieforbereende løp.

9.9 Hva skaper forskjellene i kompetanseoppnåelse?

Tidligere i prosjektet har vi undersøkt hvilke forhold som virker inn på ungdommenes kompetanseoppnåelse, det vil si hva som øker eller reduserer sannsynligheten for å bestå videregående opplæring på et bestemt trinn i opplæringsløpet. I den foreliggende rapporten ser vi på kompetanseoppnåelsen på

vkII etter tre år, altså situasjonen pr. juni 2005. For å undersøke hva som påvirker ungdommenes kompetanseoppnåelse, har vi gjennomført en multivariat analyse. Vi har kjennskap til en hel rekke forhold vi har grunn til å tro kan influere ungdommenes sjanser til å prestere. Til grunn for analysen ligger modellen vi presenterte i kapittel 2 (figur 2.1, analysemodell for prosjekt Bortvalg og kompetanse). Vi har selvsagt også trukket veksler på erfaringer vi har gjort tidligere i prosjektet, både når det gjelder funn vi har gjort i analyser av hva som påvirker kompetanseoppnåelse underveis, men også hva som påvirker bortvalget (Markussen og Sandberg 2004, 2005).

Ved å ta i bruk en flervariat analyse, kan vi sjekke all informasjon vi har om ungdommene, og finne ut hvilke betingelser som har noe å si for om de består videregående eller ikke. Vi har brukt multivariat logistisk regresjonsanalyse. I kapittel 3 gjør vi rede for denne metoden. Her skal vi bare slå fast at dette er en fremgangsmåte som gjør det mulig å identifisere direkte effekter av enkeltforhold, under betingelsen alt annet likt. Dessuten kan vi finne ut hvilke effekter som er sterkest, det vil si påvirker mest. Slik kan vi avklare hvilke av variablene i vår analysemodell som påvirker sannsynligheten for å bestå vkII etter tre år i videregående opplæring, blant dem som har treårig normert progresjon.

Analysens avhengige variabel er kompetanseoppnåelse våren 2005, det vil si hvorvidt man har bestått eller ikke har bestått vkII i løpet av tre år. Som tidligere presisert er det en rekke ungdom som ikke har treårig normert progresjon. Disse er dermed utelatt fra analysene. De ekskluderte teller de som var lærlinger, lære kandidater, var i tilrettelagte løp med utvidet progresjon, og de som har sluttet pr. januar 2005. (I kapittel 4 analyseres faktorer som påvirker bortvalg). Vi har dessuten utelatt elever på lærefag i skole, på grunn av manglende opplysninger og indikasjoner på at en god del av disse ville over i lære plass i bedrift fjerde året etter avsluttet tiendeklasse. Det betyr at vi analyserer med utgangspunkt i de fire gruppene som var registrert i treårige løp i januar 2005, i alt 5903 elever.

Vedleggstabell 3.a i vedlegg til denne rapporten gir en fullstendig oversikt over hvilke variable som er inkludert i analysen, og hvordan disse variablene er kodet. Vi har undersøkt om følgende forhold var av betydning for disse ungdommenes kompetanseoppnåelse:

- Bakgrunnsvariable: Ungdommens kjønn og minoritetsbakgrunn, mors og fars utdanning og arbeidsmarkedstilknytning, familiens økonomiske situasjon, ungdommens bosituasjon (hvem bodde ungdommen sammen med som 15-åring), samt foreldrenes holdninger til skole og utdanning.
- Skolevariable fra grunnskolens tiende klasse.

- *Læringsarenaen*: Sosialt og faglig skolemiljø og arbeidsformer
- *Rammefaktorer*: Fylke og studieretning
- *Skolefaglige kunnskaper og ferdigheter*: Karaktersnitt, ekstra hjelp og støtte
- *Faglig egenvurdering*: Spesifikk og generell faglig selvoppfatning
- *Tilpasning til og aksept av skolens verdier*: Atferd, fravær og trivsel
- *Innsatsvilje*: Tid brukt på lekser og egenvurdering av arbeidsinnsats
- *Motivasjon*: Ambisjoner og begrunnelser for utdanningsvalg
- *Rådgivning*: Hvilke råd får ungdommene, i hvilket omfang og av hvem?
- *Utenfor skolen*: Fritidsbruk og -interesser

I vedleggstabell 9.a gjengir vi de fullstendige resultatene av analysen, det vil si den direkte effekten av hver variabel med signifikans på fem prosent nivå. Analysen viste at sannsynligheten for å bestå vkII det tredje året i videregående opplæring steg når:

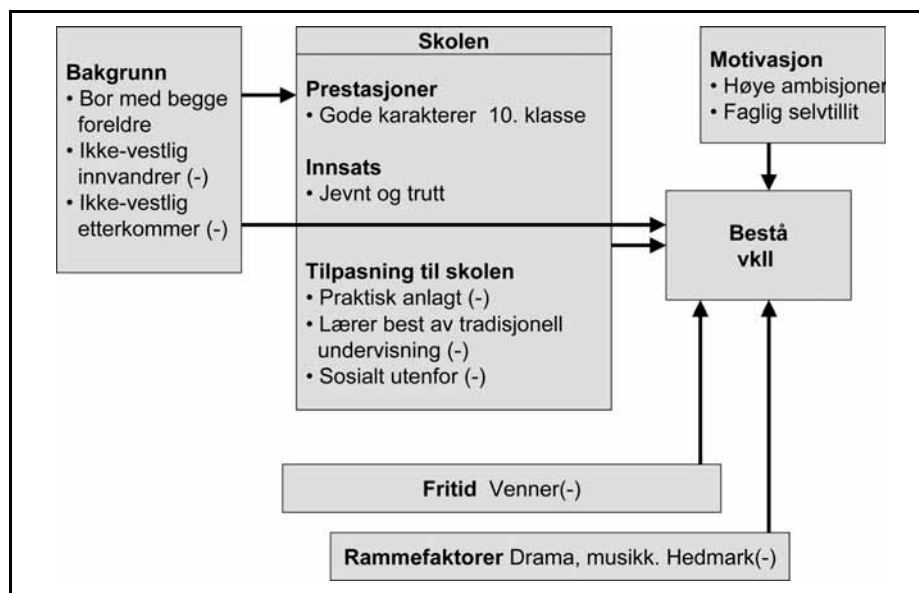
- Ungdommene bodde sammen med begge foreldre som 15-åring
- Ungdommene hadde gode karakterer i tiendeklasse
- Ungdommene hadde faglig selvtillit og oppfattet seg selv som flinke
- Ungdommene var arbeidsomme og jobbet jevnt og trutt med skolearbeidet
- Ungdommene hadde høye utdanningsambisjoner (planer om å studere)
- Ungdommene gikk på videregående skole i alle andre fylker enn Hedmark

Motsatt viste analysen at sannsynligheten for å bestå vkII ble redusert når:

- Ungdommene var ikke-vestlige innvandrere eller ikke-vestlige etterkommere
- Ungdommene mente at de lærte best av tavleundervisning
- Ungdommene var sosialt utenfor og grudde seg til å gå på skolen
- Ungdommene hadde et bilde av seg selv som praktisk anlagt
- Ungdommene var orientert mot venner på fritida (brukte mye tid på venner)
- Ungdommene gikk på drama eller musikk sammenlignet med dans, ellers ingen kursvise forskjeller

Vi har oppsummert funnene i figur 9.4. Her blir det tydelig at de faktorene som påvirker sannsynligheten for å oppnå kompetanse, er mange av de samme som vi tidligere i prosjektet har vist at påvirket ungdommenes valg og prestasjoner underveis (Markussen 2003, Markussen og Sandberg 2004, 2005). I den foreliggende rapporten fremtrer et lignende bilde når det gjelder hvilke faktorer som

virker på sannsynligheten for å velge studieforberevende fremfor yrkesfaglig grunnkurs i starten av videregående opplæring (kapittel 3).



Figur 9.4 Forhold som påvirker sannsynligheten for å bestå vkII i videregående opplæring blant unge i treårige løp. N=5903

Det å lykkes i videregående opplæring handler for det første *bakgrunn*. Ungdom som hadde ikke-vestlig bakgrunn, uansett om vi snakker om første generasjons innvandrere eller de som var etterkommere og hadde vokst opp i Norge, hadde under ellers like betingelser mindre sjanse for å bestå vkII i løpet av tre år. Dette er i samsvar med funn som har vist at innvandrere tar mindre utdanning enn majoritetsbefolkningen (Raaum og Hamre 1996, Dæhlen 2001, Støren og Opheim 2001). Tidligere i dette prosjektet har vi sett at dette er ungdom som typisk holder seg i videregående, men som har hatt svakere undervisningsprestasjoner og stryker med seg hele veien oppover. Dette stemmer også med annen forskning, som har pekt på at innvandrere har mer motgang i skolen, men stor fremdrift (se for eksempel Lauglo 1996, Bakken 2003). Kapittel 7 i denne rapporten analyserer minoritetsspråklige ungdommers prestasjoner i opplæringssystemet mer inngående enn vi gjør her. Der diskuteres alternative forklaringer på at minoritetslevene stryker mer enn majoritetslevene, selv om de viser vilje til å bli i opplæring. En hypotese er at disse elevene stiller med færre av de kulturelle ressursene som har vist seg å gi uttelling i skolen.

La oss vende tilbake til figur 9.4, og se nærmere på hvilken betydning ressurser ungdommene har med seg inn i skolen, kan ha for avslutningen av vkII. Figuren viser at ungdommenes bakgrunn la føringer på prestasjonene også når det gjaldt annet enn foreldres fødeland. I tidligere rapporter i prosjektet har vi vist at foreldrenes utdanningsnivå og holdninger påvirker kompetanseoppnåelsen (Markussen og Sandberg 2004). På vkII, når elevene beveger seg mot voksen alder, finner vi ikke lenger direkte effekter av klassiske bakgrunnsvariable. Bosituasjonen blir derimot stående, og har fortsatt relevans. De som bodde sammen med begge foreldre som 15-åringer, har større sjanse for å oppnå kompetanse på vkII. Det er på sett og vis tankevekkende at sannsynligheten for å bestå videregående på normert tid, avhenger av bosituasjonen i ungdomsskolen. Funnet er like fullt helt på linje med annen forskning, som har avdekket at nettopp bosituasjon er en kraftig prediktor for skoleprestasjoner (Markussen 2000, 2002, Nergård 2005).

Å fullføre vkII med bestått er også et spørsmål om *skoleerfaringer*. Vi finner spor av sammenheng mellom *læringsklima og læringsarbeidets form* og kompetanseoppnåelse. Dette har vært mindre synlig tidligere i løpet, men ved avslutningen av vkII fant vi effekt av ungdommenes vurdering av måten læringsarbeidet var organisert på. De som i spørreskjema oppga at de – sammenlignet med andre arbeidsformer – lærte best av tradisjonell tavleundervisning, hadde redusert sannsynlighet for å bestå vkII (figur 9.4). Det er langt fra innlysende hvordan dette kan tolkes. Opprinnelig ble elevene bedt om å angi hvor mye de lærte av ulike arbeidsformer. Dette er den gruppen av ungdom som synes de lærer mye av at «Læreren gjennomgår læreboka, forklarer på tavla, snakker til hele klassen eller lignende». De andre alternativene var samarbeidsorientert læring («Elevene arbeider sammen med prosjektarbeid, gruppearbeid eller lignende») og individuelle arbeidsformer («Elevene arbeider hver for seg med å løse oppgaver, lese i bøker, finne frem stoff selv eller lignende»). De som foretrekker tavleundervisning fremtrer mot denne bakgrunn som mer tradisjonelle. Kan hende har vi å gjøre med en undergruppe av ungdom som er mindre fortrolige med nye og mer alternative former for pedagogikk. Motsatt vil kanskje skoleflink ungdom med akademisk bakgrunn foretrekke, og ha mest å vinne på, alternative og mer aktiviserende former for undervisning. Slike arbeidsmåter stiller som regel større krav til den enkeltes deltakelse, de krever kanskje mer faglig selvtilit og innebærer at man eksponerer egne ferdigheter – eller tilkortkomming. Et funn fra evalueringen av Reform 97 i grunnskolen kan vise seg å være en parallell. Reformen la mer vekt på nye undervisningsformer, deriblant prosjektarbeid. Fylling (2003) viste her at lærerne rapporterte at elevene taklet den nyvun-

ne friheten i form av prosjektarbeid ulikt. Konklusjonen var at elever som strevde, fikk problemer med de nye måtene å jobbe på. Så langt vet vi ikke konkret hva vårt funn er et utslag av, men vi vurderer det som interessant, og verdt ytterligere gransking ved bruk av kvalitative data.

Når vi ellers i prosjektet har funnet lite effekter av faglig og sosialt læringsklima, kan det henge sammen med datamaterialets begrensning – det er kun elevenes vurdering av læringsforholdet vi støtter oss til, se også kapittel 4.

To *rammefaktorer* har selvstendig innvirkning på kompetanseoppnåelsen på vkII. I kapittel 4 viste vi at studieretning hadde effekt for bortvalg. Ved avslutningen av vkII var det kun innenfor én studieretning at kursvalg gjorde en signifikant forskjell: Elever som gikk vkII dans hadde større sannsynlighet for å bestå vkII enn elever på vkII musikk og vkII drama (figur 9.4). Når vi sammenligner helt like elevgrupper og varierer kun kurset de var elever på, fant vi altså en egen kursspesifikk positiv effekt av å være elev på vkII dans. Tabell 9.5 (over) viser at sammenliknet med de fleste andre har disse vkII-kursene høye bestått-andeler. Spørsmålet er hva som gjør at de som var elever på vkII dans hadde større sjanser for å få studiekompetanse på tre år? Et lignende spørsmål reiser seg når vi finner at de som var elever i Hedmark, sammenliknet med elever i de andre fylkene i prosjektet, hadde lavere sannsynlighet for å bestå vkII etter tre år. Vi skal unnlate å spekulere i hva det er som skaper forskjellene, ettersom det kvantitative materialet ikke strekker til for å dra konklusjoner om dette. For å komme bak statistikken og forstå hva effektene skyldes, kreves kvalitative undersøkelser av lignende type som den vi presenterer i kapittel 5.

Skolefaglige ferdigheter er svært viktig. Det er nærmest trivielt at de som har en historie for å klare seg bra, som har demonstrert skolefaglige ferdigheter i form av høyt karaktersnitt i tiendeklasse, har bedre muligheter til å fullføre med bestått (figur 9.4). Det finnes massiv dokumentasjon på at atferd i utdannings-systemet påvirkes av elevenes tidligere meritter (se for eksempel Markussen 2000, Grøgaard m.fl. 1999, kapittel 2). Det som er slående, er hvor viktig tidligere suksess er for hvordan det gikk disse elevene ved avslutningen av opplæringsløpet. Dette er den definitivt kraftigste prediktoren for om ungdommene består vkII i løpet av de tre årene de skal (se vedleggstabell 9.a). Gode karakterer henger også sammen med en tilbøyelighet til å bli i skolen. Både for bortvalg (se kapittel 4) og kompetanseoppnåelse er tidligere skoleprestasjoner den enkeltvariabelen som har klare og sterke effekter.

Tre år ut i videregående finner vi ingen effekt av å ha hatt ekstra hjelp og støtte, men dette kan ha å gjøre med at utvalget vårt er begrenset til ungdom med normert treårig progresjon. Vi vet at de som har hatt ekstra hjelp og støtte er

overrepresentert på yrkesfaglige studieretninger (Markussen 2000). De som har hatt særskilt tilrettelegging eller spesialundervisning vil trolig oftere være i mer langvarige normerte løp. Innfridd førsteønske på grunnkurs hadde ingen effekt på kompetanseoppnåelse tredje året, men vi skal senere vise at struktur har en selvstendig effekt: Noen grunnkurs hadde i mindre grad enn andre ført ungdommene frem til kompetanse.

Ungdommenes *faglige egenvurdering* betyr noe for mulighetene til å lykkes. Vi har målt både spesifikk og generell faglig selvoppfatning. De som ga uttrykk for å ha et generelt positivt faglig selvilde, hadde større sjanse til å bestå vkII på tre år (figur 9.4). Dette er ungdom som har signalisert høy faglig selvillit, som vurderte seg selv som skoleflinke. Siden de med et generelt positivt faglig selvilde faktisk bestod og oppnådde kompetanse, kan det raskt forlede til en antakelse om at dette funnet bare indikerer en viss realisme i elevenes egenvurdering. Men da skal vi huske at dette gjelder under betingelsen alt annet likt, det vil si også uavhengig av reelle skoleprestasjoner. Det kan dermed se ut til at elevenes egenvurdering i seg selv kan kompensere for det noen elever måtte mangle i form av faktiske prestasjoner. De som mener de er flinke, har større sjanse til å lykkes. Dette samsvarer med annen forskning, for eksempel Bandura (1986, 1997) Skaalvik (1982), Imsen (2003).

Videre var det å vurdere seg selv som praktisk anlagt allerede i grunnskolen, noe som reduserte sjansene for å bestå vkII etter tre år. Her kan vi ane et manglende samsvar mellom egne anlegg og utdanningsløpet man har valgt. De treårige løpene rommer for eksempel færre muligheter for å utfolde praktiske ferdigheter, sammenlignet med skole og påfølgende opplæring i bedrift.

Vi fant ingen signifikant effekt av spesifikt faglig selvilde, det vil si å vurdere seg selv som dyktig i bestemte fag.

Det er åpenbart at individuell *tilpasning* til skolens normer og verdier lønner seg i form av kompetanseoppnåelse (figur 9.4). Nordahl (1998) har vist at ungdom som tilpasser seg skolens verdier, oppnår bedre resultater. Vi har sett det samme gjentatte ganger i analysene våre: Unge som har signalisert at de ikke vil være på skolen, som trekker seg tilbake, slutter tidlig i løpet. Høyt fravær hang sammen med ikke å bestå grunnkurs. De generelle trivselsspørsmålene (trives du på skolen eller i klassen) gjorde ingen forskjell for resultatene. Den generelle trivselen var høy i ungdomsskolen, og det kan være mange andre grunner til å like seg på skolen enn de rent faglige. Trass i allment høy trivsel, finnes det ungdom med atferdsproblemer i materialet. For disse ungdommene fortøner antakelig problemene seg som så store at mistrivsel på en eller annen måte leder til manglende gjennomføring av skolegangen i form av kompetanseoppnåelse. Vi

fant at ungdom med sosiale vansker, de som var sosialt utenfor, ikke fant seg til rette og grudde seg til skolehverdagen, hadde mindre sannsynlighet for å gjennomføre med bestått. Her kan vi tenke oss mange potensielle medvirkende forklaringer til at disse ungdommene har redusert sannsynlighet for å bestå. En tolkning er kanskje at disse kan ha lav selvtillit og generelt negativt selvbilde.

Analysene viser dessuten at ungdommenes *innsatsvilje* og arbeidsvaner spiller inn (figur 9.4). Det er jevnt og trutt skolearbeid som belønnes. Vi har forsøkt å måle ulike grader og typer av arbeidsinnsats, for eksempel å jobbe kun under press, å arbeide selektivt med kun det man liker, bare til prøver (skippertak), med mer. Vi fant at det eneste som signifikant hevet sannsynligheten for å bestå, var jevnt god arbeidsinnsats, det å jobbe godt i alle fag.

Som for bortvalget er *motivasjon* en faktor å regne med også om vi skal forutsi hvem som vil oppnå kompetanse. Ungdom med motivasjon uttrykt som langvarige utdanningsambisjoner, hadde økt sannsynlighet for å bestå vkII på tre år (figur 9.4). Dette er helt i tråd med hva annen forskning sier om sammenhengen mellom ambisjonsnivå og utdanningsprestasjoner (se for eksempel Bouidon 1974, kapittel 2). Derimot fant vi ingen signifikante effekter av om valg av studieretning var indre eller ytre motivert.

Vi fant heller ingen effekt av mengden eller typen rådgivning ungdommen hadde vært gjennom.

Ungdommene lever sitt liv også på andre arenaer enn skolen. Vi ser at disse kan ha betydning for prestasjonsoppnåelsen i skolen, ved at de ungdommene som sa at de brukte mye tid på å være sammen med venner på fritiden sin, hjemme hos hverandre eller ute på byen, hadde mindre sannsynlighet for å bestå i løpet av tre år (figur 9.4). For disse ungdommene er det trolig andre, alternative erfaringer og aktiviteter som interesserte og som konkurrerte med skolen om oppmerksomheten (Knudsen 1980, Heggen m. fl 2003).

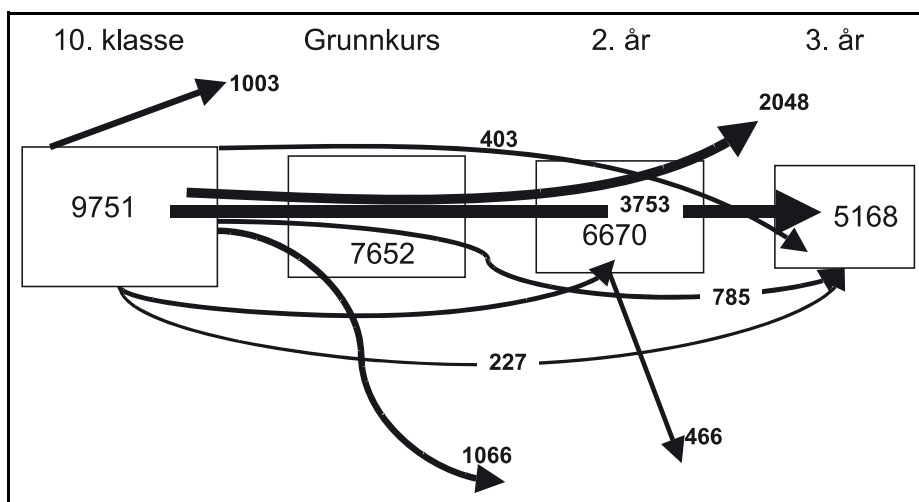
Vi kan konkludere: Vi har vist at kompetanseoppnåelse på vkII det tredje året blant de som var i treårige løp er avhengig av elevenes bakgrunn. Opprinnelse i hjem med to foreldre betyr mye, det gjør også innvandrerstatus. Viktigst av alt er det å prestere godt i grunnskolen. Gjør du det, har du mye større sjanser videre oppover. Bakgrunn betyr mye fordi foreldres holdninger og utdanningsnivå legger føringer både på ambisjonsnivå, generelt faglig selvbilde, arbeidsvaner og ferdigheter. De som har størst sjanse for å bestå, har tilpasset seg opplæringsystemet. Disse ungdommene møter opp, gjør det de skal, og de fullfører løpet med bestått-karakter på normert tid. Vi må konkludere på samme måte som i kapittel 4 i denne rapporten, fordi dette er i virkeligheten to sider av samme sak: Det vi har funnet ut om bortvalg og kompetanseoppnåelse i dette tien-

deklassekullet etterlater et inntrykk av at ulikheten reproduseres gjennom det videregående opplæringsløpet. Vi finner lite støtte for en antakelse om mer individualiserte utdanningsløp, uavhengige av kjønn og sosial bakgrunn (Giddens 1991, Beck 1992). Det ser ut som om mye er slik det har vært før; de sosiale strukturene virker gjennom ungdommenes atferd i utdanningssystemet (Hernes 1974).

10 Holdningsendringer over tid

10.1 Bruk av paneldata

I prosjektet 'Bortvalg og kompetanse' er det gjennomført i alt fem spørreskjemaunder søkels er gjennomført med det samme utvalget, og utvalget utgjør dermed et panel. Frafallet i forbindelse med denne typen undersøkelser representerer en stor utfordring, spesielt når de består av mer enn to enkeltundersøkelser. 9751 elever deltok i undersøkelsen på 10. trinn, og Figur 10.1 viser hvordan man kan følge dem gjennom de tre påfølgende undersøkelsene.⁷²



Figur 10.1 Utvalgets vandring fra første til fjerde undersøkelse

Bare 3753 elever, eller 38,5 prosent av totalutvalget, deltok i alle de fire undersøkelsene. 1003 deltok bare i den første undersøkelsen, 1066 i den første og den andre, mens så mange som 2048, eller 21 prosent, deltok i alle undersøkelsene, unntatt den siste. Nærmere 20 prosent hadde mer kompliserte deltakermønstre,

⁷² Her analyseres data for de fire første årene, ettersom den femte undersøkelsen ble gjennomført samtidig med at disse dataene ble analysert og denne rapporten skrevet. Data fra den femte undersøkelsen vil bli anvendt i analyser i en seinere rapport fra prosjektet.

som å delta i alle, unntatt den tredje, alle unntatt den andre, den første og den tredje og den første og den siste. Den store reduksjonen i bruttoutvalget fra tredje til fjerde undersøkelsesrunde skyldes ikke primært frafall, men i første rekke at den siste undersøkelsen ikke omfatter lærlingene, som fikk et eget spørreskjema. Elever, som etter VKI gikk over i lære, vil dermed automatisk forlate vårt utvalg som bare omfatter elever som følger et løp med opplæring i skole.⁷³

Når vi skal sammenlikne resultatene fra de fire undersøkelsene, er det prinsipielt forskjellige måter å gjøre dette på. Det enkleste er å sammenlikne totaltallene fra de fire undersøkelsene, uten å ta hensyn til hvem som har deltatt i hvilke undersøkelser. Fordelen med dette er at vi da kan bruke hele materialet, men det er to viktige ulemper. For det første kan vi bare i begrenset grad registrere endringer på individnivå, altså identifisere respondenter som har skiftet holdninger, utdanningsambisjoner osv. For det andre får vi et problem mht mulige frafallskjevheter fra den ene undersøkelsen til den neste. Det kan da bli vanskelig å fastslå om observerte holdningsendringer er reelle, eller om de kan skyldes at utvalgets sammensetning er endret gjennom systematisk høyt frafall i bestemte grupper. Hvis frafallet for eksempel er større blant gutter enn blant jenter, kan vi risikere å feiltolke observerte holdningsendringer som er korrelert med kjønn. En høyere andel av jentene enn av guttene har planer om å ta høyere utdanning, samtidig som frafallet fra panelet er større blant guttene enn blant jentene. En observert økning i utdanningsambisjonene kan da vise seg å skyldes kjønnsbestemte forskjeller i frafallsmønstre. Dette problemet er ekstra stort fordi ikke mindre enn fire delundersøkelser inngår i panelundersøkelsen.

Alternativet til å sammenlikne de fire undersøkelsene hver for seg med hele utvalget inkludert, er å begrense det til å omfatte bare elever som har besvart alle fire undersøkelser. Det er to åpenbare ulemper ved dette. For det første reduseres utvalget til å inkludere bare 38,5 prosent av det opprinnelige utvalget, og bare 73 prosent av utvalget fra den siste delundersøkelsen. For det andre vet vi at vi da vil få et skjevt sammensatt utvalg fordi frafallet underveis ikke er tilfeldig, men systematisk mht bestemte egenskaper, som for eksempel kjønn. I tillegg kommer det helt spesielle i vårt tilfelle i og med at de som ender opp i lære ikke er med i den fjerde undersøkelsesrunden. Det er imidlertid også to åpenbare fordeler ved å inkludere bare de som er med i alle fire omganger. For det første får vi da komplett informasjon om alle respondenter og kan analysere endringer på individnivå. For det andre vil frafallsmønsteret være det samme

73 Endelig rapportering om lærlingene vil følge i prosjektets neste rapport

for alle fire delundersøkelser, slik at vi ikke risikerer å feiltolke observerte endringer som kan skyldes systematisk frafall.

Ikke tilfeldig frafall og reduksjon i utvalgets størrelse er relevante innvendinger bare dersom det har betydning for det vi ønsker å analysere og tallfeste. I analyser av den typen vi ønsker å foreta skal vi fastsette nivåer og vise endringer over tid. Vi skal for eksempel se på hvor mange som er enig i et utsagn på et gitt tidspunkt, og om denne andelen har endret seg over tid. Hvis resultatene vi kommer fram til ikke er signifikant forskjellige når vi sammenlikner de komplette utvalgene fra hvert enkelt år med nettoutvalget, som bare inkluderer elever som er med i alle fire omganger, så er dette et vesentlig argument for å bruke nettoutvalget. Tabellen nedenfor viser hvor stor andel som synes de lærer mye når elevene arbeider sammen med gruppearbeid, prosjektarbeid eller lignende, for hvert enkelt år og for totalutvalget og nettoutvalget.

Tabell 10.1 Prosentandel som synes de lærer mye når elevene arbeider sammen med gruppearbeid, prosjektarbeid eller lignende, for hvert enkelt år. Totalutvalget og nettoutvalget.

	2002	Sign	2003	Sign	2004	Sign	2005
Totalutvalg, prosent «mye»	33,1	*	31,7		31,2	*	25,1
Antall	(N= 9749)		(N= 7652)		(N= 6670)		(N= 5168)
Nettoutvalg, prosent «mye»	33,6		32,9		30,8	*	24,4
Antall	(N= 3753)		(N= 3753)		(N= 3753)		(N= 3753)

Hovedinntrykket er det samme uansett hvilket utvalg vi bruker. Det er en tendens til fallende andel som svarer «mye», men endringene er svært små mellom de tre første undersøkelsestidspunktene. Når vi bruker totalutvalget, finner vi signifikante reduksjoner i andelen som er enig i utsagnet både fra 2002 til 2003 og fra 2004 til 2005. Når vi bruker nettoutvalget, finner vi bare signifikant endring mellom de to siste tidspunktene. Endringen mellom 2002 og 2003 er svært liten og helt på grensen til ikke å være signifikant når vi bruker totalutvalget. Det er ingen signifikante forskjeller mellom totalutvalg og nettoutvalg for hvert enkelt år. Tabellen viser dermed at utvalgets sammensetning ikke ser ut til å spille noen rolle for svarene på denne typen spørsmål.

Hvordan blir bildet når vi gjør en tilsvarende sammenligning for spørsmålet om utdanningsambisjoner? Her har vi ikke sammenliknbare data for det siste året og må nøye oss med tall fra de tre første undersøkelsene.

Tabell 10.2 Prosentandel som har planer om å ta høyere utdanning, for hvert enkelt år. Totalutvalget og nettoutvalget.

	2002	Sign	2003	Sign	2004
Totalutvalg, prosent	53,3	*	60,1	*	64,7
Antall	(N= 9749)		(N= 7652)		(N= 6670)
Nettoutvalg, prosent	68,7	*	75,5	*	79,8
Antall	(N= 3753)		(N= 3753)		(N= 3753)

Her finner vi en signifikant økning i andelen med ambisjoner om høyere utdanning fra år til år, uansett hvilket utvalg vi bruker. Samtidig er det en enda sterkere forskjell i andelen mellom utvalgene, slik at andelen blir omtrent 15 prosentpoeng høyere når vi bruker nettoutvalget. Dette skyldes at de gruppene som ikke har planer om høyere utdanning har systematisk større frafall enn de som har slike ambisjoner. Det betyr at vi ikke kan bruke nettoutvalget uten å ta høyde fra denne systematiske skjevheten i frafallet. Dette kan gjøres gjennom veiing av materialet.

10.2 Veiing av utvalget for å redusere effekten av skjevheter

Når vi veier utvalget, ønsker vi å kompensere for skjevheter, som kan ha betydning for de analysene vi skal gjøre og resultatene vi ønsker å formidle. Disse skjevhetene kan være der som en følge av utvalgsdesignet, ved at vi har et disproporsjonalt utvalg (Hellevik 1971: 70–71), eller de kan ha kommet som følge av systematisk frafall i bestemte grupper. Veiing er særlig kjent fra opinionsundersøkelser, og partibarometrene er her det aller beste eksemplet. Her er det vanlig å veie for bakgrunnsegenskaper som kjønn, alder, utdanningsnivå og geografi og i tillegg for tidligere stemmegivning. Dette er alt sammen egenskaper som har betydning for nåværende partisynpati.

Når man veier utvalget, vil grupper som er overrepresentert i utvalget i forhold til populasjonen veies ned, mens underrepresenterte grupper veies opp. Man vil dermed få et utvalg som er sammensatt som populasjonen mht de egenskapene man veier i forhold til. Dette gir likevel ingen garanti for at man får «riktigere» resultater på den avhengige variabelen som benyttes i analysene. Det kan nemlig være slik at undergruppene i det restutvalget man sitter igjen med ikke er representative i forhold til de tilsvarende undergruppene i populasjonen mht den avhengige variabelen i undersøkelsen. Sterkt underrepresenterte grupper i utvalget, som kanskje ikke er representative for tilsvarende grupper i po-

pulasjonen vil bli veid opp, og vi risikerer å veie oss bort fra et resultat som i uveid utgave kanskje ikke var så langt fra sannheten. Et eksempel på dette er at unge menn med lav utdanning ofte veies kraftig opp i partibarometrene, mens restutvalget for denne gruppa kanskje har politiske holdninger som ikke på noen måte er representative for tilsvarende gruppe i populasjonen. Selv med dette forbeholdet viser likevel erfaringen med denne typen målinger at man kommer nærmere et korrekt resultat når man veier (Vibe 2002) enn når man presenterer råttallene uveid.

Hvis vi skal bruke nettoutvalget i dette prosjektet, kan vi med stor sikkerhet si at det vil være riktigst å veie. Tabell 10.3 viser hvordan utvalgets sammensetning endres fra den første til den fjerde undersøkelsen.

Tabell 10.3 Utvalgets sammensetning mht kjønn, studieretning og fars utdanning. Fire tidspunkt

		Undersøkelsestidspunkt			
		Hele utvalget	Med t.o.m. 2. undersøkelse	Med t.o.m. 3. undersøkelse	Var med i alle 4
Kjønn	Jente	49 %	50 %	51 %	57 %
	Gutt	51 %	50 %	49 %	43 %
Sum		100 %	100 %	100 %	100 %
Fars høyeste utdanning	Lav	21 %	16 %	18 %	14 %
	Videre	41 %	43 %	43 %	40 %
	Høy	38 %	41 %	39 %	46 %
Sum		100 %	100 %	100 %	100 %
Studieretning grunnkurs	Yrke o.a	52 %	49 %	49 %	32 %
	Studforb	48 %	50 %	50 %	67 %
Sum		100 %	100 %	100 %	100 %
Antall respondenter		(N=9749)	(N=7652)	(N=6670)	(N=3753)

Tabellens første kolonne viser hvordan totalutvalget fra 2002 var sammensatt med hensyn til kjønn, studieretning og fars høyeste utdanning. Vi regner dette utvalget som representativt for populasjonen. Den siste kolonnen viser hvordan nettoutvalget, det vil si de som var med i alle fire undersøkelser, ser ut i forhold til de samme egenskapene. Vi ser et det er vesentlige skjevheter i forhold til totalutvalget. Jenteandelen har økt fra 49 til 57 prosent, andelen som begynte på studieforberedende studieretninger har økt fra 48 til 67 prosent og andelen som har en far med høyere utdanning har økt fra 38 til 46 prosent. Vi ser at det hele

tiden er et flertall av gutter som går ut av panelet ved at jenteandelen hele tiden stiger. Vi ser videre at elever med en far som har lav utdanning synker raskt allerede etter den første undersøkelsen.

Når andelen yrkesfagelever sank særlig raskt fra den tredje til den fjerde undersøkelsen, skyldes dette ikke først og fremst høyt frafall i denne gruppa, men at de spørsmålene som er aktuelle å stille i alle fire undersøkelser bare er stilt til dem som gikk videre etter VK1 til opplæring i skole. Lærlinger fikk ikke det samme spørreskjemaet som resten av kullet i den fjerde undersøkelsen, og er altså ikke med i analysene i dette kapitlet. De yrkesfagelevne som er med her fulgte enten et løp som leder fram mot studiekompetanse med VKII i skole, de gikk på allmennfaglig påbygning, eller de fikk yrkesopplæring på VKII i skole. Noen av dem gikk dessuten om igjen på VKI eller grunnkurs i det tredje året i videregående opplæring. Tabell 10.4 viser hvordan nettoutvalget fordelte seg dette året.

Tabell 10.4 Utvalgets sammensetning mht studieretning grunnkurs 2002 og aktivitet i 2005

Aktivitet 2002	Aktivitet 2005						Sum
	VKII	Påbygging	Lærefag i skole	VKI	Grunnkurs	Annet	
Grunnkurs yrkesfag	609	390	30	174	26	22	1251
Grunnkurs studieforberevende	2446	1	0	38	15	2	2502
Sum	3055	391	30	212	41	24	3753

609, eller nesten halvparten av dem som vi regner som yrkesfagelever, gikk på VKII i det tredje året i videregående opplæring, mens 390, 31 prosent, fulgte allmennfaglig påbyggingskurs. 200 (16 prosent) var forsinket og gikk på grunnkurs eller VKI. Blant elevene som gikk på de studieforberevende grunnkursene er bildet langt enklere ved at 98 prosent var i VKII det tredje året i videregående opplæring.

Vårt utvalg av yrkesfagelever i den fjerde undersøkelsen kan dermed ikke være representativt for yrkesfagelevne slik utvalget så ut på grunnkursnivå, fordi lærlingene ikke er med. Når vi skal veie, blir det dermed ikke riktig å veie utvalget, slik det så ut etter den fjerde undersøkelsen, mot totalutvalget. I stedet lager vi vekter med utgangspunkt i de elevene som var med på de tre første undersøkelsene. Veiingen vil dermed ikke ta høyde for frafall fra tredje til fjerde undersøkelsesrunde.

For å kompensere for noen av skjevhetene i nettoutvalget i forhold til totalutvalget, har vi laget en veiematrise som tar utgangspunkt i de tre egenskapene kjønn, yrkesfag/studieforberedende fag og fars utdanning. Den har i alt 12 celler (2 x 3 x 2). Når vi ser på forholdet mellom sammensetningen av utvalget etter tredje undersøkelse og totalutvalget, får vi følgende vekter:

Tabell 10.5 Vekter i forhold til kjønn, studieretning og fars utdanning. I parentes: Antall observasjoner i nettoutvalget.

Fars høyeste utdanning		Yrkesfag Vekt	Studieforberedende Vekt
Lavere enn videregående	Jente	1,29 (n= 181)	1,15 (n= 148)
	Gutt	1,73 (n= 87)	1,26 (n= 101)
Videregående	Jente	0,96 (n= 377)	0,91 (n= 512)
	Gutt	1,06 (n= 238)	0,91 (n= 365)
Høgskole /universitet	Jente	1,03 (n= 215)	0,92 (n= 705)
	Gutt	1,16 (n= 153)	0,91 (n= 671)

Vi ser at vektene varierer mellom 0,91 og 1,73. Høyest vekt får den lille gruppa av gutter i yrkesfag med far som har lav utdanning, mens elever i studieforberedende retninger med far som har videregående eller høyere utdanning veies mest ned. Med ett unntak veies elevene i yrkesfag opp. Unntaket er jenter med far som har videregående utdanning. Med ett unntak består alle gruppene i veiematrisen av minst 100 personer. Veiematrisen er dermed ikke spesielt finmasket, men dette er likevel ikke noen garanti for at gruppene er representative for populasjonen. Vi risikerer fortsatt å veie opp frafallskjevheter. Til slutt skal vi se på hvilken effekt veiingen har på to uavhengige variabler, nemlig utdanningsambisjoner og læringsutbytte av samarbeid med andre elever.

Tabell 10.6 Prosentandel som har planer om å ta høyere utdanning, for hvert enkelt år og for totalutvalget og nettoutvalget, veid og uveid.

	2002	Sign	2003	Sign	2004
Totalutvalg %	53,3	*	60,1	*	64,7
Antall	(N= 9749)		(N= 7652)		(N= 6670)
Nettutvalg veid %	66,1	*	73,2	*	77,6
Antall	(N= 3753)		(N= 3753)		(N= 3753)
Nettutvalg uveid %	68,7	*	75,5	*	79,8
Antall	(N= 3753)		(N= 3753)		(N= 3753)

Veiingen av nettoutvalget har som effekt at prosentdifferansen i forhold til totalutvalget reduseres med ca to prosentpoeng. Også her har veiingen bare en begrenset effekt, men effekten går i riktig retning. Når vi bryter ned etter utdanningsløp, får vi et bilde som forklarer mer av bakgrunnen for de høye og stigende tallene for utdanningsambisjoner.

Tabell 10.7 Prosentandel som har planer om å ta høyere utdanning, for hvert enkelt år for det veide nettoutvalget etter studieløp.

	2002	2003	2004	Utvalg
Yrkesfaglig grunnkurs	35	45	54	(n=1397)
Studieforberedende	84	90	91	(n=2356)

Blant elever i nettoutvalget som startet i et yrkesfaglig grunnkurs økte andelen som tok sikte på høyere utdanning fra 35 prosent da de gikk på 10. trinn i ungdomsskolen til 54 prosent da de gikk andre år i videregående opplæring. Denne økningen forklares for en stor del av at mange av dem som opprinnelig hadde tenkt seg et yrkesfaglig løp ombestemte seg og tok allmennfaglig påbygningskurs i det tredje året på videregående. At det i utgangspunktet var så mange som 35 prosent som tok sikte på høyere utdanning skyldes at elevene på tegning, form og farge veier tungt blant yrkesfagelevne når lærlingene ikke er med, slik det er i vårt nettoutvalg. Blant elevene som begynte på et studieforberedende grunnkurs var andelen som tok sikte på høyere utdanning 84 prosent allerede da de gikk på ungdomsskolen, og den steg med bare 7 prosentpoeng de neste to årene.

Til slutt skal vi se nærmere på effekten av å veie på elevenes opplevelse av utbytte av ulike undervisningsformer.

Tabell 10.8 Prosentandel som synes de lærer mye når elevene arbeider sammen med gruppearbeid, prosjektarbeid eller lignende, for hvert enkelt år og for totalutvalget og nettoutvalget, veid og uveid.

	2002	Sig	2003	Sig	2004	Sig	2005
Totalutvalg % «mye»	33,1	*	31,7		31,2	*	25,1
Antall	(N= 9749)		(N= 7652)		(N= 6670)		(N= 5168)
Nettutvalg % «mye» Veid	33,2		33,0		30,9	*	24,6
Antall	(N= 3753)		(N= 3753)		(N= 3753)		(N= 3753)
Nettutvalg % «mye» Uveid	33,6		32,9		30,8	*	24,4
Antall	(N= 3753)		(N= 3753)		(N= 3753)		(N= 3753)

Effektene av veiingen på oppfatningen av læringsutbyttet er svært små. Den største effekten finner vi for resultatet fra 2002. Selv om veiing ikke løser alle problemer som følger av ikke tilfeldig frafall, gir det likevel en noe større sikkerhet for at resultatene vi presenterer er representative i forhold til populasjonen enn om vi skulle benyttet et uveid utvalg med stort, ikke tilfeldig frafall. Fordelen ved å benytte et veid nettoutvalg framfor å sammenlikne de fire utvalgene hver for seg, er at vi både tar høyde for skjevheter i utvalget og at vi ikke behøver å ta hensyn til at utvalgene fra hvert enkelt år vil ha ulike frafallsmønstre. I tillegg har vi fordelen ved å kunne følge individer over tid og beskrive endringer på individnivå.

10.3 Økte utdanningsambisjoner

I forbindelse med gjennomgangen av effekten av å veie materialet, har vi allerede sett på hva som er den høyeste utdanningen elevene tar sikte på. Til forskjell fra de andre spørsmålene, har vi her sammenliknbare tall bare for de tre første undersøkelsene. Vi kunne da ha brukt hele nettoutvalget etter den tredje undersøkelsen, men velger likevel ikke å gjøre det fordi det vil skape problemer med sammenlikningen i forhold til andre spørsmål som tas opp i dette kapitlet. Det betyr at vi ikke får med endringer i utdanningsambisjoner for lærlingene, men bare for den delen av yrkesfagelevne som får opplæring i skole. Blant disse elevene vil det imidlertid være en betydelig andel som opprinnelig tok sikte på opplæring i et lærefag. Tabell 10.9 viser hvilken status elevene hadde da de var i tredje år i videregående opplæring i forhold til de ambisjonene de hadde da de ennå gikk på ungdomsskolen.

Tabell 10.9 Elevstatus tre år etter 10. trinn etter utdanningsambisjoner på ungdomsskolen. Totalprosentuert. (N=3753).

Høyeste planlagte utdanning på ungdomsskolen	Aktivitet våren 2005, tre år etter ungdomsskolen						Sum
	Utenfor, tilrette-lagt, annet	GK/ VKI	Lære-fag	Alm. fagl. påbygging	VKII yrkeskompetanse	VKII studiekompetanse	
Gjøre ferdig grunnskolen		0,2 %	0,1 %	0,1 %	0,1 %	0,3 %	0,7 %
Ett år på vid eller fh	0,0 %	0,1 %		0,1 %	0,1 %	0,1 %	0,3 %
To år på videregående	0,0 %	0,4 %	0,1 %	0,4 %	0,3 %	0,2 %	1,4 %
Tre år på videregående	0,4 %	2,1 %	0,3 %	2,5 %	2,1 %	8,4 %	15,9 %
Fagbrev	0,2 %	2,7 %	0,7 %	4,1 %	3,0 %	2,9 %	13,6 %
Studere 2 – 4 år		1,0 %	0,2 %	3,2 %	1,3 %	33,9 %	39,6 %
Studere mer enn 4 år	0,1 %	0,5 %	0,0 %	1,0 %	0,3 %	24,6 %	26,5 %
Uoppgitt		0,2 %	0,1 %	0,1 %	0,1 %	1,4 %	2,0 %
Sum	0,7 %	7,3 %	1,5 %	11,6 %	7,3 %	71,6 %	100,0 %

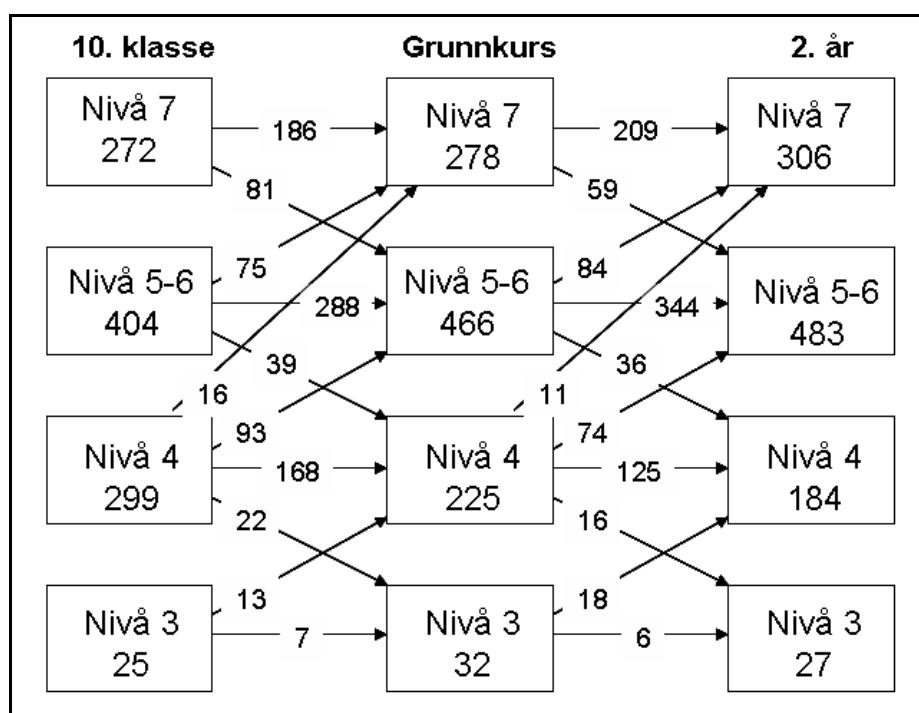
Av summene i høyre kolonne kan vi lese oss til at til sammen to tredjedeler av nettoutvalget hadde planer om å ta høyere utdanning våren da de var i ferd med å fullføre grunnskolen, en av seks hadde ambisjoner om å fullføre tre år i videregående opplæring, mens en av sju tok sikte på fagbrev. Den nederste raden forteller oss at snaut 72 prosent av utvalget var i VKII med retning mot studiekompetanse tre år etter ungdomsskolen, 7 prosent i yrkesfaglig VKII, mens snaut 12 prosent gikk i allmennfaglig påbyggingskurs. 1,5 prosent var i lærefag i skole og 7 prosent hadde forsinket progresjon. Når vi ser nærmere på enkeltcellene i tabellen, ser vi at de aller fleste av dem som var i VKII med retning mot studiekompetanse fulgte et løp som er i samsvar med de opprinnelige planene: Av 71,6 prosent hadde 66,9 tatt sikte på tre år i videregående opplæring og eventuelt høyere utdanning etter dette, mens 2,9 opprinnelig hadde planer om å ta fagbrev.

Blant dem som var i allmennfaglig påbygging tre år etter ungdomsskolen var situasjonen en annen. Over en tredjedel av dem hadde opprinnelig tatt sikte på fagbrev. På den annen side hadde like mange planer om å ta høyere utdanning allerede da de gikk på ungdomsskolen, slik at påbyggingskurset trolig var en del av planen allerede fra starten.

Også blant dem som var i yrkesfaglig VKII finner vi en gruppe som skiftet planer underveis ved at de opprinnelig tok sikte på høyere utdanning. De som gikk på grunnkurs eller VKI tre år etter ungdomsskolen ser så godt som alle ut

til å ha blitt forsinket i forhold til de opprinnelige utdanningsplanene, men forsinkelsen kan skyldes omvalg.

Tabell 10.9 viser at justering av utdanningsambisjonene må ha forekommet i løpet av de første årene etter ungdomsskolen for en betydelig andel av elevene, ettersom langt fra alle var der vi kunne forvente ut fra de opprinnelige planene de hadde. Figur 10.2 viser hvordan utdanningsambisjonene var to år etter ungdomsskolen i forhold til det elevene hadde tenkt seg da de var på 10. trinn.



Figur 10.2 Endring av utdanningsmål etter nivå på utdanningen. Fra 10. trinn og to år framover i tid. 1000 elever. Pilene viser bevegelser målt i promille av utvalget.

Da vårt nettoutvalg av elever fortsatt gikk på ungdomsskolen, hadde 27 prosent av dem planer om høyere utdanning av varighet utover fire år, mens 40 prosent planla kortere høyere utdanning. 30 prosent hadde planer om å fullføre videregående opplæring med studie- eller yrkeskompetanse. Disse andelene endret seg over tid slik at flere tok sikte på høyere utdanning, mens færre ville nøye seg

med videregående opplæring. Det var særlig andelen som tok sikte på høyere utdanning av varighet inntil fire år som økte.

Vi ser imidlertid at det også var elever som reduserte utdanningsambisjonene. Etter grunnkurset renonserte fire prosent av elevene på planene om å ta kortere høyere utdanning, og etter to år i videregående fikk de følge av nye fire prosent. Blant dem som tok sikte på det høyeste utdanningsnivået var det også en betydelig justering nedover. Åtte prosent av det samlede kullet justerte ambisjonene ned fra nivå 7 etter grunnkurset og seks prosent etter to år. Det fantes også et par prosent som la planene om fullført studie eller yrkeskompetanse på hylla. Når vi summerer opp nettoendringene fra ungdomsskolen til situasjonen to år seinere, finner vi at til sammen 57 prosent av vårt utvalg oppretthold ambisjonene, 27 prosent økte dem, mens 16 prosent reduserte ambisjonsnivået og tok sikte på kortere utdanning enn opprinnelig planlagt.

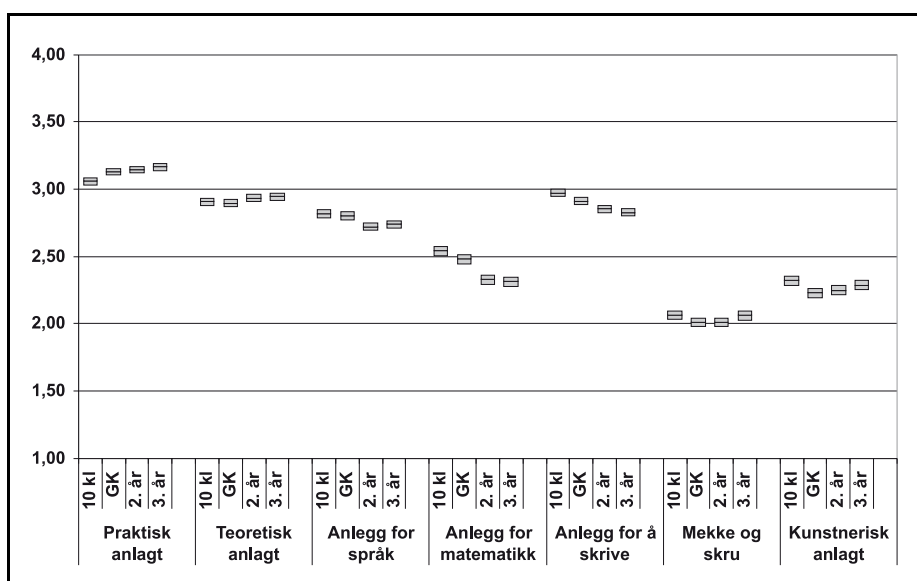
Tabell 10.10 Endring i utdanningsambisjoner fra ungdomsskole til annet år i videregående etter kjønn og studieretning.

Endring av utdanningsambisjoner fra 2002 til 2004	Kjønn og yrkesfag/studieforberedende				Alle
	Jenter i yrkesfag	Jenter i stud.forb	Gutter i yrkesfag	Gutter i stud.forb	
Justerte ambisjonene ned	13 %	15 %	22 %	15 %	16 %
Samme ambisjoner	52 %	63 %	50 %	59 %	57 %
Justerte ambisjonene opp	35 %	21 %	29 %	26 %	27 %
Sum	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Antall	(n=789)	(n=1263)	(n=557)	(n=1048)	(N=3657)

Andelen som justerte ambisjonene opp var høyest blant jentene som gikk på yrkesfaglige grunnkurs. Her dreier det seg om tre distinkte grupper: Flest finner vi i de allmennfaglige påbygningskursene, deretter kommer videregående kurs som leder mot studiekompetanse i yrkesfaglige studieretninger (Tegning, form, farge og Medier og kommunikasjon), og endelig helsefaglige videregående kurs. Det er blant guttene i yrkesfagene vi finner den høyeste andelen som justerte ambisjonsnivået nedover. Disse viser seg ofte å ha forsinket studieprogresjon. Størst andel som holder fast ved planene var det blant jentene i de studieforberedende retningene.

10.4 Redusert tro på egne evner

Hvert år er elevene bedt om å vurdere sine egne evner («Hva mener du at du er flink til?») i forhold til sju forskjellige typer ferdigheter: Å være praktisk anlagt, å være teoretisk anlagt, å være kunstnerisk anlagt, anlegg for språk, matematikk, å skrive og å mekke og skru. Figur 10.3 viser hvordan utviklingen har vært over tid når det gjelder elevenes vurdering av egne evner.



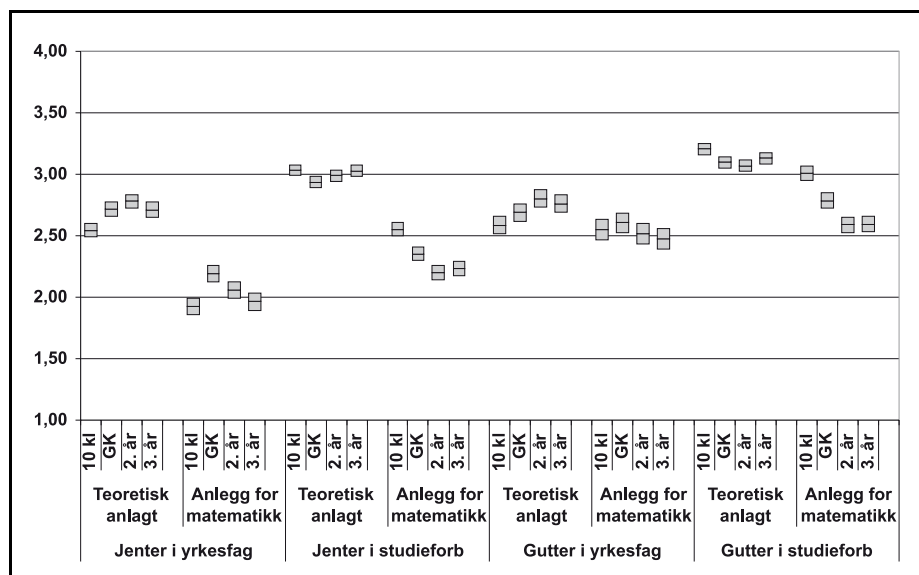
Figur 10.3 Vurdering av egne evner innenfor sju ulike områder og på fire tidspunkt. Gjennomsnittsverdi med konfidensintervall. Skala fra 1 «Helt uenig» til 4 «Helt enig». (N=3753)

Figuren viser gjennomsnittsverdiene hvert år for hver av de sju egenskapene. Streken midt i firkanten tilsvarende gjennomsnittet. Rundt gjennomsnittet er det et konfidensintervall, som kan brukes til å fastslå om det er signifikante forskjeller mellom gruppene.⁷⁴ Den høyeste gjennomsnittsverdien finner vi for utsagnet om å være praktisk anlagt, mens den laveste gjelder å mekke og skru. Verdien 3 tilsvarende her «Delvis enig», mens 2 er «Delvis uenig». Bortsett fra de to første ut-

⁷⁴ Når konfidensintervallene for to gjennomsnitt ikke overlapper hverandre, er forskjellen mellom gjennomsnittene statistisk signifikant på 95 prosent nivå. Konfidensintervallet avhenger av utvalgsstørrelsen og spredningen i materialet. Det øker med synkende utvalgsstørrelse og med økende variasjon. Et lite utvalg med stor variasjon i svarene gir et høyt konfidensintervall (stor usikkerhet), mens et stort utvalg med liten variasjon i svarene gir et lite konfidensintervall (liten usikkerhet).

sagnene er det en tendens til at færre sier seg enig. Troen på egne evner er dermed synkende. Størst endring finner vi for matematikk, der gjennomsnittsverdien sank fra 2,54 til 2,31, altså fra et gjennomsnitt omtrent midt på treet til noe under midten. Endringer på ca +/- 0,06 vil her være statistisk signifikante. Det betyr at endringene fra ungdomsskolen til tre år seinere er klart signifikante når det gjelder matematikk og skrivning, men også den lille endringen for praktiske evner er statistisk signifikant.

Bak mønstrene i figur 10.3 er det grunn til å tro at vi kan finne forskjeller når vi bryter ned på bakgrunnsvariablene. I figur 10.4 skiller vi igjen mellom kjønn og studieretning for to av utsagnene, matematikk og teoretisk anlagt.



Figur 10.4 Vurdering av egne evner innenfor to områder og på fire tidspunkt. Kjønn og studieretning. Gjennomsnittsverdi med konfidensintervall. Skala fra 1 «Helt uenig» til 4 «Helt enig». (n = 816 ; n = 1282 ; n = 581 ; n = 1074).

Både gutter og jenter i yrkesfagene justerte opp sin egen vurdering i forhold til å være teoretisk anlagt fra de gikk på ungdomsskolen til annet år i videregående. I de studieforberedende fagene finner vi ingen signifikante endringer når det gjelder disse evnene. Elevene i disse fagene har likevel hele tiden en høyere egen vurdering i forhold til å være teoretisk anlagt enn elevene i yrkesfagene. Det er ingen kjønnsforskjell når det gjelder egen vurdering av teoretisk anlegg.

Jenter i yrkesfagene justerte også opp sin egen vurdering i matematikk fra ungdomsskolen til grunnkurset. Siden falt oppfatningen av egne evner. For guttene i yrkesfagene var egen vurderingen konstant over tid, og hele tiden høyere enn jentenes egen vurdering. På de studieforbereidende fagene var det en kontinuerlig nedgang i egen vurderingen fra ungdomsskolen, gjennom grunnkurset og til andre år i videregående. Guttene hadde også her hele tiden en bedre egen vurdering enn jentene. Når det gjelder matematikk finner vi både en kjønnseffekt og en studieretningseffekt, mens vi bare finner en studieretningseffekt for teoretisk innretning.

10.5 Elevene bruker mindre tid til lekser

Elevene har i hver av de fire undersøkelsene besvart spørsmål om hvor mye tid de bruker på lekser i gjennomsnitt hver dag. De samme svaralternativene er benyttet hver gang, bortsett fra i den første undersøkelsen da siste kategori var 'Mer enn 2 timer', mens det også ble skilt mellom 2 til 2 ½ time, 2 ½ til 3 timer og mer enn 3 timer i de tre siste undersøkelsene. Markussen og Sandberg (2004: 73) slo fast at ikke bare bruker flertallet av elevene lite tid på lekser, de bruker mindre tid på lekser første år i videregående enn de gjorde siste år på ungdomsskolen. Hvordan ser dette ut i det tredje og fjerde skoleåret?

Tabell 10.11 Tidsbruk til lekser i gjennomsnitt hver dag (N=3753)

	10. trinn	Grunnkurs	2. år	3. år
Har ikke lekser	1,8 %	4,7 %	5,1 %	5,9 %
Sjelden eller aldri	13,2 %	18,9 %	21,0 %	24,3 %
Under 15 min	7,2 %	8,5 %	10,5 %	8,7 %
15 – 30 min	18,3 %	19,1 %	16,8 %	16,0 %
30 – 60 min	28,8 %	24,8 %	21,6 %	22,1 %
1 – 1 1/2 time	15,7 %	11,9 %	11,1 %	10,1 %
1 1/2 – 2 timer	9,1 %	6,5 %	7,0 %	5,9 %
Mer enn 2 timer	5,4 %	5,6 %	6,9 %	7,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

De veide tallene basert på nettoutvalget avviker noe fra det som er presentert tidligere (Markussen og Sandberg 2004: 72), men hovedinntrykket er likevel det samme. Mens de tidligere presenterte tallene ga som resultat at 79 prosent av grunnkurselevnene brukte mindre enn en time på lekser hver dag, viser det veide nettoutvalget som benyttes her at denne andelen er 76 prosent. Tabellen viser

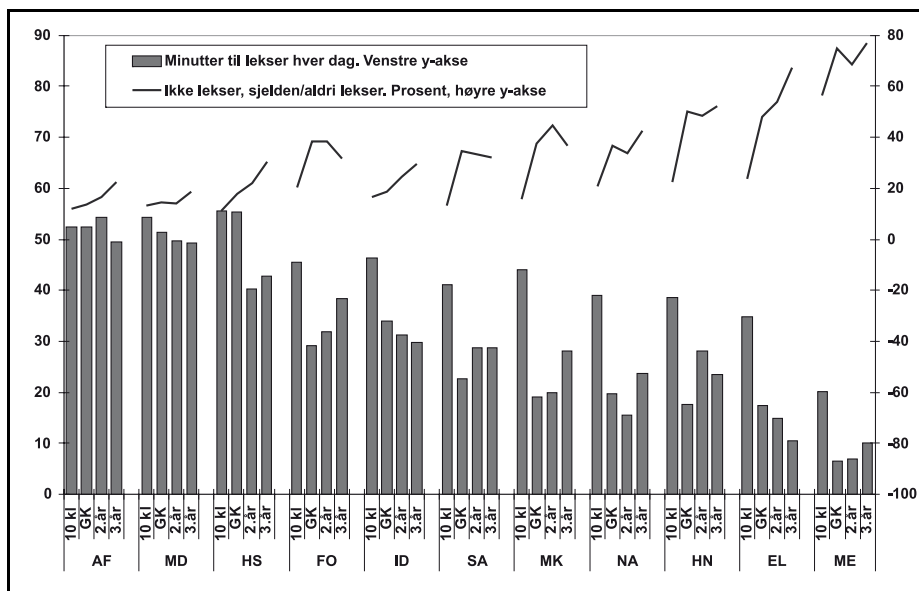
ellers at den største endringen i tidsbruk fant sted fra 10. trinn til grunnkurs, ved at andelen som ikke eller sjelden gjorde lekser økte fra 15 til 24 prosent, mens andelen som brukte mer enn en time gikk ned fra 30 til 24 prosent. Fra grunnkurs til andre år, og andre til tredje år er endringene mindre, men tendensen er likevel den samme: Andelen som ikke eller sjelden gjorde lekser var 30 prosent i det tredje året på videregående, mens andelen som brukte mer enn en time var 23 prosent.

10.5.1 Betydelige forskjeller mellom studieretningene

Bak tallene for tid brukt til lekser ligger det en betydelig variasjon, ikke minst knyttet til hvilken studieretning man tilhørte på grunnkurset. For å trenge dyper ned i dette, bearbeider vi materialet slik at vi stedet for å dele inn i kategorier, koder om til gjennomsnittsverdier for tidsbruk. Hver elev får da en verdi som viser antall minutter brukt til lekser hver dag.⁷⁵ Når vi bearbeider data på denne måten, finner vi at gjennomsnittlig antall minutter sank fra 49 minutter på 10. trinn, til 42 minutter på grunnkurset, 42 minutter i det andre året og 41 i det tredje året i videregående opplæring. Figur 10.5 viser hvordan utviklingen har vært når vi bryter materialet ned etter studieretninger.⁷⁶

75 Tidsbruksvariabelen kodes om til minutter etter følgende mal: Har ikke lekser/gjør sjelden eller aldri lekser = 0; under et kvarter = 7,5; 15-30 min = 22,5 min; 30-60 min = 45 min; 60-90 min = 75 min; 90-120 min = 105 min; mer enn 2 timer = 180 min.

76 Bare studieretninger med minst 60 respondenter i undersøkelsen er tatt med. Antall veide observasjoner i hver studieretning: AF: 1952; MK:134; ID: 255; MD: 143; HS: 280; EL: 229; ME: 61; HN: 65; NA: 66; SA: 77; FO: 370



Figur 10.5 Tid brukt på lekser hver dag. Gjennomsnitt antall minutter (venstre y-akse). Andel som ikke har lekser eller sjelden eller aldri gjør lekser (høyre y-akse). Studieretning grunnkurs. Fire år.

Her skiller vi mellom 11 studieretninger på grunnkursnivå. Langs venstre y-akse måles stolpene i diagrammet, som viser gjennomsnittlig antall minutter til lekser hvert år, mens høyre y-akse og linjene viser hvor mange prosent som ikke gjør lekser. De minste endringene finner vi på musikk, dans, drama og på allmennfag, men det er også her en tydelig tendens til at tidsbruken sank over tid, mens andelen som ikke gjør lekser steg noe. På disse studieretningene brukte elevene i gjennomsnitt 52 og 54 minutter til lekser hver dag da de gikk på ungdomsskolen, mens andelen som ikke gjorde lekser var 12–13 prosent. Da disse elevene gikk på tredje år i videregående, var gjennomsnittlig tid til lekser 49 minutter, mens andelen som ikke brukte tid på lekser var 22 og 19 prosent. Dette er forbløffende høye andeler med tanke på at det dreier seg om opplæring med studiekompetanse som mål.

På alle de andre studieretningene var tidsbruken til lekser betydelig lavere det tredje året i videregående enn det siste i grunnskolen. Mønstrene er likevel noe forskjellige fra studieretning til studieretning. Det er bare på idrettsfag og elektrofag at vi finner en entydig reduksjon i tidsbruken fra år til år og en tilsvarende økning i andelen som ikke gjorde lekser. På idrettsfag sank tidsbruken fra 46 til 30 minutter, mens andelen som ikke gjorde lekser økte fra 17 til 30 prosent. Det

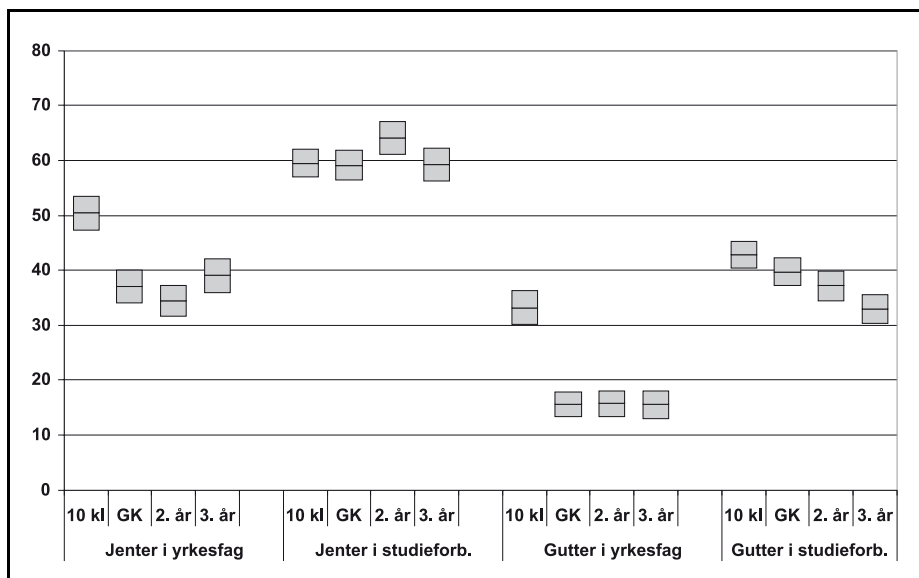
betyr at tidsbruken blant dem som gjorde lekser sank fra 55 til 43 minutter pr dag. På elektrofag sank tidsbruken fra 35 til 10 minutter, mens andelen som ikke gjorde lekser økte fra 24 til 67 prosent. Her sank tidsbruken blant dem som gjorde lekser fra 46 til 30 minutter.

På salg og service og formgivningsfag var det en betydelig reduksjon i tidsbruken fra elevene gikk på 10. trinn til gikk på grunnkurset, men siden økte tidsbruken fra år til år. For de andre studieretningene er endringene i videregående opplæring mindre entydige, men vi finner en tendens i flere studieretninger til at tidsbruken er særlig lav på grunnkurset, for så å øke noe.

Helse- og sosialfag utmerker seg ved å ha de elevene som brukte mest tid på lekser på 10. trinn. Dette kan henge sammen med den høye jenteandelen på denne studieretningen. Ulikt alle andre studieretninger opprettholdt elevene her den relativt høye tidsbruken da de gikk på grunnkurset. Siden falt tidsbruken noe, men det er likevel bare elevene på allmennfag og musikk, dans, drama som brukte mer tid på lekser i annet og tredje år på videregående.

Det er et gjennomgående bilde at elever i yrkesfaglige studieretninger, med unntak av helse og sosialfag, brukte mindre tid til lekser da de gikk på ungdomsskolen enn elevene på allmennfag og musikk, dans drama. Elevene på mekaniske fag brukte mindre tid på lekser enn noen andre, uansett måletidspunkt. 70–80 prosent av dem gjorde ikke lekser da de gikk på videregående, og dette er en vane de fleste av dem la seg til allerede mens de gikk på ungdomsskolen. Da gjorde 57 prosent av dem ikke lekser, mens gjennomsnittlig tidsbruk til lekser var 20 minutter. Det betyr i praksis at 3 av 5 ungdomsskolelever, som var på vei til mekaniske fag ikke gjorde lekser, mens de som gjorde lekser brukte i gjennomsnitt 47 minutter på dette.

Tallene for helse- og sosialfag kan indikere at vi også har med en kjønns effekt å gjøre. Figur 10.6 gir et bilde av hovedforskjellene mellom grupper ved at vi her skiller etter kjønn og en todeling av studieretningene.



Figur 10.6 Tid brukt på lekser hver dag. Gjenomsnitt antall minutter med konfidensintervall. Kjønn og studieretning da eleven gikk på grunnkurs. Fire år. (n = 816 ; n = 1282 ; n = 581 ; n = 1074).

I Figur 10.6 representeres hver av de fire undergruppene med fire gjennomsnittsverdier, en for hvert skoleår. Vi ser at konfidensintervallet her er ekstra stort, noe som indikerer stor spredning i svarene.

Figur 10.3 viser både forskjeller og likheter mellom jenter og gutter. Hovedforskjellen ligger i at jentene gjennomgående brukte langt mer tid på lekser enn guttene når det kontrolleres for studieretning. Da de var på 10. trinn, brukte de i gjennomsnitt 16–18 minutter mer på lekser hver dag enn guttene. Da elevene gikk over i videregående opplæring, økte denne forskjellen. Jentene i yrkesfagene reduserte likevel tidsbruken sin til lekser nesten like mye som guttene, men på de studieforberedende retningene var det helt annerledes. Mens guttene reduserte tidsbruken sin sakte men sikkert fra år til år, ser vi ingen slik tendens for jentene. Det betyr at mens de guttene som gikk mot et studieforberedende løp da de gikk på ungdomsskolen, brukte 28 prosent mindre tid på lekser enn jentene som gikk samme vei, så brukte de samme guttene 44 prosent mindre tid til lekser enn jentene tre år seinere.

Noe av kjønnsforskjellen på de studieforberedende retningene skyldes at gutteandelen er relativt høy på idrettsfag, der det brukes nokså lite tid på lekser, mens jenteandelen er høy på musikk, dans, drama, der det brukes betydelig mer

tid på lekser. Hva som er årsak og hva som er virkning, skal likevel være usagt; om idrettsfag tiltrekker guttene fordi det gjøres lite lekser der, eller om det gjøres lite lekser på idrettsfag fordi det er mange gutter der. Når vi går dypere inn i materialet, opprettholdes uansett bildet av en betydelig kjønnsforskjell. Mens guttene på studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag reduserte sin tidsbruk på lekser fra år til år, var ikke dette tilfelle for jentene. På idrettsfag ble det brukt mindre tid på lekser uansett kjønn, men også her er det slik at jentene brukte mer tid enn guttene. Musikk, dans, drama kan vi ikke si noe sikkert om fordi guttene er så få at en sammenlikning mellom kjønnene ikke lar seg gjøre.

10.5.2 Hvordan forklarer vi endring i tidsbruk?

Det som ikke framkommer av gjennomsnittsberegninger, lik dem vi har presentert ovenfor, er variasjonen. Selv om gjennomsnittlig tidsbruk til lekser ble redusert fra grunnskolen til videregående opplæring, er det slett ikke slik at alle reduserte tidsbruken. En mer detaljert analyse viser at bare snaut halvparten (46 prosent) reduserte tidsbruken fra 10. trinn på grunnskolen til tredje år i videregående, drøyt en av fire (28 prosent) brukte omtrent like mye tid, og like mange økte tidsbruken (26 prosent). Så selv om gjennomsnittsberegningene viser at tidsbruken gikk ned med åtte minutter for hver elev fra ungdomsskolen til tredje år i videregående opplæring, er det mulig å tegne et langt mer sammensatt bilde av dette. Blant de elevene som reduserte tidsbruken, gikk gjennomsnittlig tidsbruk ned med så mye som 46 minutter, mens de som økte tidsbruken hadde en gjennomsnittlig økning på 52 minutter. Hva er det som ligger bak disse ulike mønstrene? Tabell 10.12 viser resultatene fra en multippel lineær regresjonsanalyse der endring i tidsbruk er avhengig variabel.

Tabell 10.12 Multipl linear regresjon med endring i tidsbruk for lekser som avhengig variabel (N=3753).

	Ikke-standardiserte koeffisienter		Standardiserte koeffisienter		Sig.
	B	Std. Error	Beta	t	
Konstantledd	-30,729	4,892		-6,282	0,000
Gjennomsnittskarakter 10 klasse	5,008	1,172	0,074	4,273	0,000
Senker utdanningsambisjonene	-4,895	2,310	-0,035	-2,119	0,034
Jente	4,830	1,781	0,047	2,712	0,007
Medier og kommunikasjon	-11,622	4,471	-0,042	-2,599	0,009
Idrettsfag	-10,380	3,344	-0,051	-3,104	0,002
Elektrofag	-12,301	3,661	-0,058	-3,360	0,001
Far har høyere utdanning	3,591	1,762	0,035	2,038	0,042

Denne regresjonsmodellen kan forklare svært lite av variasjonen i endring i tidsbruk, faktisk ikke mer enn drøyt to prosent. Vi finner likevel sju uavhengige variabler som gir signifikante effekter. For hver hele karakter gjennomsnittskarakteren fra 10. trinn øker, øker endringen i tidsbruk til lekser fra ungdomsskolen til annet år i videregående med 5 minutter. Hvis eleven senker utdanningsambisjonene fra ungdomsskolen til annet år i videregående opplæring, øker dette endringen i tidsbruken til lekser med 5 minutter i negativ retning, alt annet likt. Å øke utdanningsambisjonene endrer ikke tidsbruken signifikant. Jenter endrer sin tidsbruk med 5 minutter mer i positiv retning enn gutter. Elever på de tre studieretningene for medier og kommunikasjon, idrettsfag og elektrofag endrer tidsbruken med 10–12 minutter mer i negativ retning enn elever på allmennfag. Hvis far har høyere utdanning, øker endringen i tidsbruk med snaut 4 minutter i positiv retning i forhold til om han har grunnskoleutdanning. Vi finner ingen signifikant effekt på endringen i tidsbruk av at far har videregående opplæring.

På basis av resultatene kan vi beregne oss til at en gutt på elektrofag med karaktersnitt på 3, som senker utdanningsambisjonene og har en far uten høyere utdanning, reduserer tidsbruken sin på lekser med 33 minutter. Gjennomsnittlig reduksjon i tidsbruk på denne studieretningen er 24 minutter. Ei jente på allmennfag, som ikke senker utdanningsambisjonene og har en far med høyere utdanning, øker sin tidsbruk med 3 minutter, mens elevene på denne studieretningen i gjennomsnitt reduserer sin tidsbruk med 3 minutter.

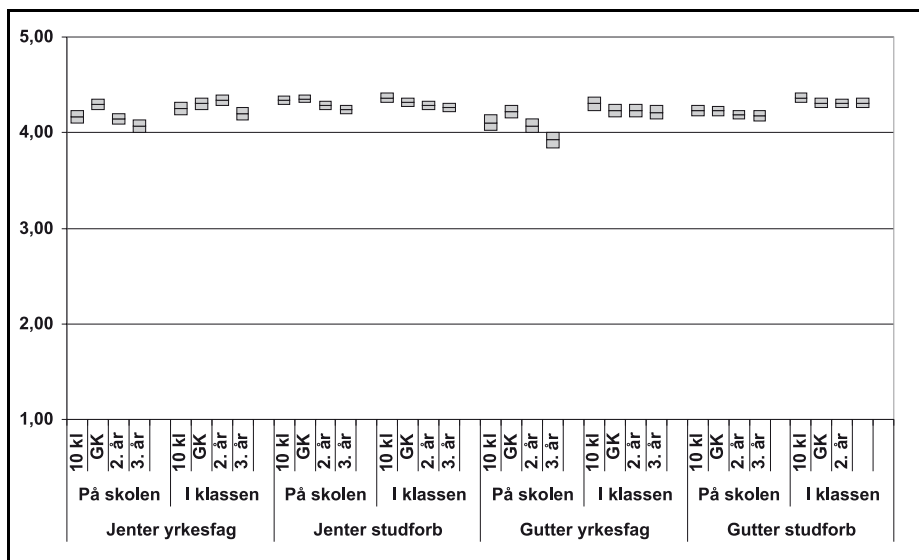
10.6 De aller fleste trives godt på skolen og i klassen

Elevene ble stilt to enkle spørsmål om trivsel på skolen og i klassen i hver av de fire undersøkelsene. Tabell 10.13 viser at norske elever trives svært godt.

Tabell 10.13 Trivsel på skolen i trivsel i klassen i fire skoleår. Prosent. (N=3753).

		Meget dårlig	Dårlig	Nokså godt	Godt	Meget godt	Snitt
Trives på skolen	2002	2	3	12	39	45	4,23
	2003	1	1	11	43	44	4,28
	2004	1	2	14	42	40	4,19
	2005	2	3	16	41	39	4,14
Trives i klassen	2002	1	3	12	30	54	4,33
	2003	1	2	12	38	48	4,30
	2004	1	2	13	37	48	4,30
	2005	1	3	13	38	46	4,25

Andelene som trivdes meget dårlig eller dårlig var marginal med samlede andeler på mellom to og fem prosent, og selv «Nokså godt» var det bare 11 – 16 prosent som svarte. Når vi beregner gjennomsnittsverdier på basis av skalaene som går fra en til fem, ser vi at verdiene ligger over fire og at endringene fra år til år er helt marginale.



Figur 10.7 Trivsel på skolen og trivsel i klassen. Gjennomsnittsverdier med konfidensintervall for fire år etter kjønn og studieretning. (n = 816 ; n = 1282 ; n = 581 ; n = 1074).

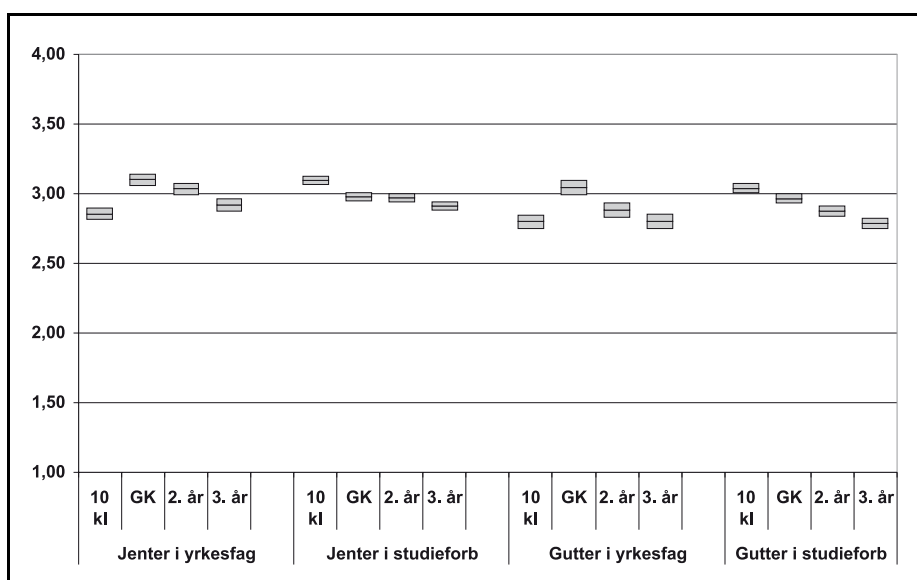
Heller ikke når vi bryter ned materialet etter kjønn og studieretning, finner vi endringer av særlig betydning. Den eneste tendensen som det kan være grunn til å bemerke er at trivselen blant yrkesfagelevne, uansett kjønn, stiger noe fra ungdomsskolen til videregående, for så å falle igjen. De elevene som siktet mot yrkesfagene ser ut til å ha trivdes litt dårligere enn de øvrige elevene da de gikk på ungdomsskolen. Denne forskjellen var borte da de gikk på grunnkurset, for så å gjenoppstå i andre og tredje år på videregående. Generelt kan det se ut som om jentene trivdes noe bedre på skolen enn guttene, mens vi ikke finner noen tilsvarende tendens når det gjelder trivsel i klassen.

10.7 Vurdering av undervisningen og lærerne

Et batteri med 23 forskjellige spørsmål er benyttet for å måle elevenes vurdering av lærerne, undervisningen, de faglige utfordringene og miljøet blant elevene. Dette er tidligere behandlet i Markussen og Sandberg (2004). Her vil vi ta for oss to av hovedtemaene som batteriet omhandler, nemlig vurderingen av lærerne og utbyttet av undervisningen.

10.7.1 Redusert utbytte av undervisningen siden grunnkurset

Vi tar her utgangspunkt i tre utsagn som angår utbyttet av undervisningen, nemlig «Jeg lærer mye på skolen», «Undervisningen er interessant» og «Undervisningen er slik at jeg får utbytte av den». Dette er utsagn som er relativt sterk korrelert med hverandre, men de står likevel godt på egne bein i en analyse der alle tre inngår. Korrelasjonskoeffisientene varierer mellom 0,431 og 0,538, alt avhengig av hvilke utsagn det gjelder og hvilken av de fire undersøkelsene vi tar utgangspunkt i. Dette betyr at vi kan forklare mellom 19 og 29 prosent av den ene variabelen med verdien på den andre. Dette er dermed et godt utgangspunkt for å kombinere de tre beslektede variablene til en indeks for generelt læringsutbytte. Vi lar denne indeksen variere mellom 1 og 4, slik de tre enkeltutsegnene gjør. Figur 10.8 viser hvordan verdien på denne indeksen endres over tid for de fire gruppene vi har delt materialet inn i tidligere i kapitlet.

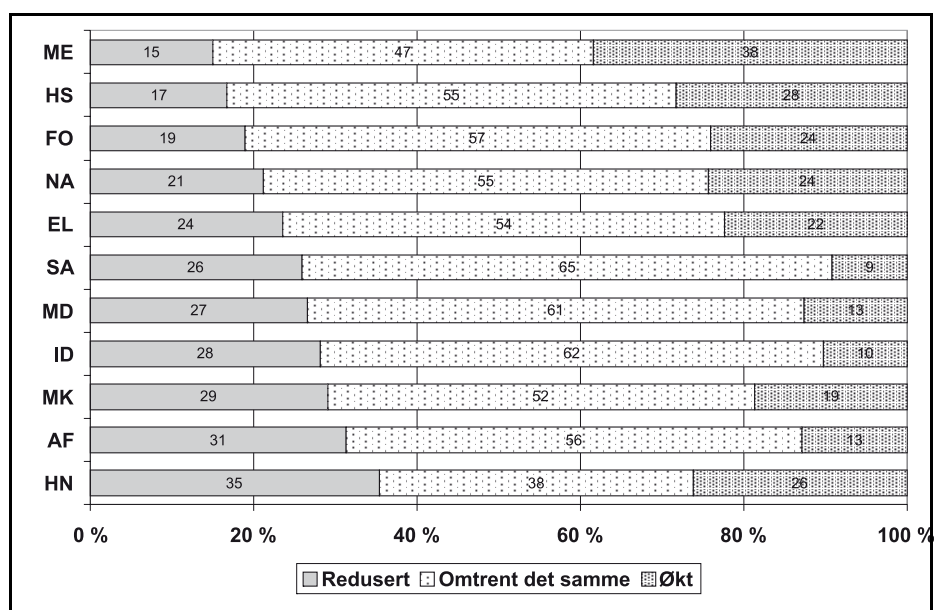


Figur 10.8 Indeks for læringsutbytte. Kjønn og studieretning da eleven gikk på grunnkurs. Fire år. (n = 816 ; n = 1282 ; n = 581 ; n = 1074).

Figur 10.8 viser at det ikke var forskjeller av betydning mellom kjønnene når det gjelder endringen i opplevelsen av læringsutbytte over tid. Vi finner derimot helt forskjellige mønstre for yrkesfagene og de studieforberedende retningene. Da de gikk på ungdomsskolen, hadde elever som tok sikte på yrkesfaglig opplæring, uansett kjønn, en mindre positiv opplevelse av undervisningen enn elever som

tok sikte på studiekompetanse. Da yrkesfagelevne hadde begynt på grunnkurset, hadde de til gjengjeld en litt mer positiv vurdering enn de øvrige elevene. Mens yrkesfagelevne opplevde en markert opptur fra ungdomsskolen til videregående, opplevde de øvrige elevene en svak nedtur. Etter grunnkurset ble utviklingsmønsteret det samme, uavhengig av kjønn og studieretning ved at indeksen falt fra år til år. I tredje år på videregående var dermed yrkesfagelevne tilbake der de var på ungdomsskolen, etter en forbigående opptur, mens elevene på de studieforberedende studieretningene hadde opplevd en kontinuerlig nedtur.

Når vi ser på nettoendringen fra ungdomsskolen til tredje år i videregående opplæring, og skiller mellom dem som opplevde en reduksjon i læringsutbyttet, elever som hadde omtrent samme læringsutbytte (endring mellom - 0,5 og + 0,5), og elever som opplevde økt læringsutbytte, ser vi at 27 prosent opplevde en reduksjon og 16 prosent en økning.

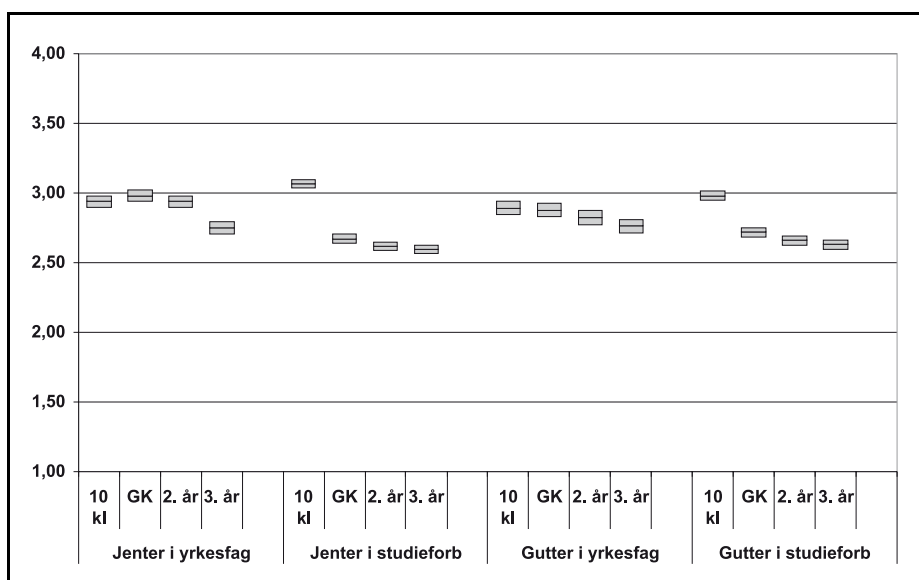


Figur 10.9 Endring i opplevd læringsutbytte fra ungdomsskolen til tredje år i videregående opplæring. Studieretning da eleven gikk på grunnkurs.

Det er betydelige forskjeller mellom studieretningene. Flest med økt læringsutbytte var det på mekaniske fag, mens det var færrest på salg og service. Hotell og næringsmiddelfag har flest som opplevde at læringsutbyttet ble redusert fra ungdomsskolen til tredje år i videregående opplæring.

10.7.2 Vurderingen av lærerne er endret siden ungdomsskolen

Utgangspunktet er her fem utsagn som vi benytter for å lage en samlet indeks for elevenes opplevelse av lærerne; «Jeg har engasjerende lærere»; «Lærerne mine er interessert i hvordan jeg gjør det»; «Lærerne bryr seg hvis jeg er uvenn med noen»; «De fleste lærerne mine er flinke»; «Jeg får ros av lærerne når jeg gjør noe bra». I en faktoranalyse basert på undersøkelsen på grunnkursnivå (Markussen og Sandberg, 2004: 65) ble de samme utsagnene benyttet, og dannet da en distinkt faktor som fikk betegnelsen «Omgitt av gode og omsorgsfulle lærere». Her adderes verdiene på de fem utsagnene og regnes om til en skala som går fra 1 til 4. Figur 10.10 viser hvordan gutter og jenter på yrkesfag og andre studieretninger skåret på indeksen i de fire undersøkelsene.

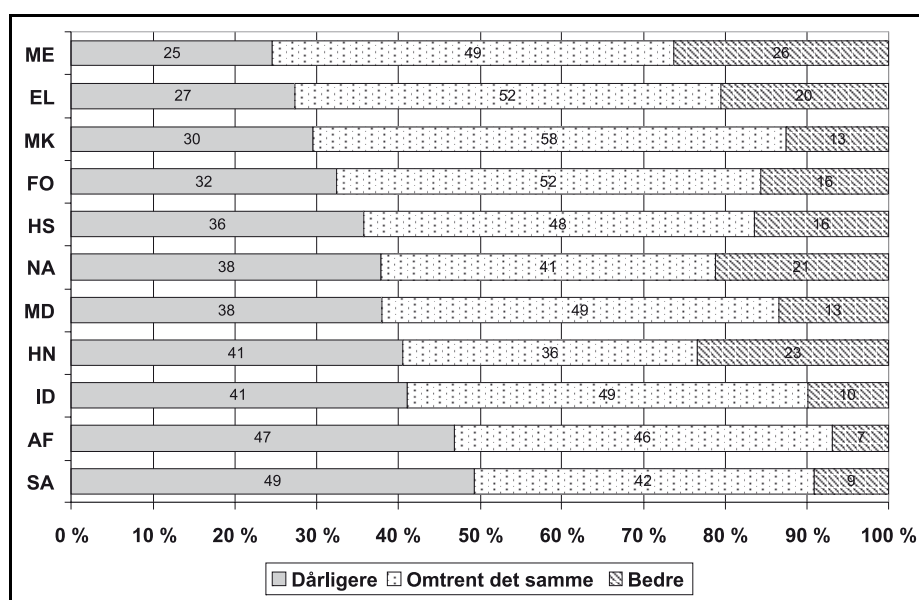


Figur 10.10 Indeks for vurdering av lærerne. Kjønn og studieretning da eleven gikk på grunnkurs. Fire år. (n = 816 ; n = 1282 ; n = 581 ; n = 1074).

Vi ser at forskjellene mellom og innenfor gruppene er noe større for denne indeksen enn for indeksen for læringsutbytte, hvor høyeste verdi var 3,10 og laveste 2,78, mens verdiene her varierer mellom 2,56 og 3,03 på den nye indeksen. Særlig interessant er det at vi finner høyeste og laveste verdi innenfor samme gruppe, nemlig jenter i studieforberedende retninger, som var mest fornøyd med lærerne da de gikk på ungdomsskolen, og minst fornøyd tre år seinere. De minste endringene finner vi for gutter i yrkesfagene. Den oppturen fra ung-

domsskolen til grunnkurset, som vi kunne beskrive for elevene i yrkesfagene når det gjaldt opplevd læringsutbytte, finner vi ikke igjen når det gjelder vurderingen av lærerne. Hovedinntrykket er at vurderingen av lærerne hadde en fallende tendens fra å være på den moderat positive siden («Litt enig») til å bevege seg mot et nivå midt på treet. Bevegelsene var større for elever i studiekompetansegivende retninger, enn blant elevene på yrkesfagene. Yrkesfagelevnene startet ut på et lavere nivå, men endte på et høyere nivå enn de øvrige elevene.

Også bak disse gjennomsnittlige endringene skjuler det seg en betydelig variasjon. 41 prosent fikk et dårligere inntrykk av lærerne over tid, 48 prosent beholdt omtrent det samme inntrykket (endring mellom - 0,5 og + 0,5) og 11 prosent fikk et bedre inntrykk.



Figur 10.11 Endring i vurdering av lærerne fra ungdomsskolen til tredje år i videregående opplæring. Studieretning da eleven gikk på grunnkurs.

Igjen er det mekaniske fag som kommer best ut. Her finner vi en fjerdedel på den positive siden, og en fjerdedel på den negative. På salg og service hadde halvparten av elevene et dårligere inntrykk av lærerne da de gikk på tredje år i videregående sammenliknet med situasjonen på ungdomsskolen. Dette gir klare indikasjoner på at elevene som tok sikte på mekaniske fag opplevde tida på ungdomsskolen som ganske negativ, og at overgangen til videregående opplæring ble opplevd som en opptur av mange.

10.8 Bruk og utbytte av ulike arbeidsformer

Markussen og Sandberg (2004) dokumenterte at tavleundervisning og individuelt arbeid var langt vanligere som arbeidsform enn gruppearbeid både på ungdomsskolen og på grunnkurset. I dette underkapitlet skal vi se nærmere på hvordan dette utvikler seg videre i videregående opplæring, og hvordan elevene vurderte utbyttet av de ulike arbeidsformene.

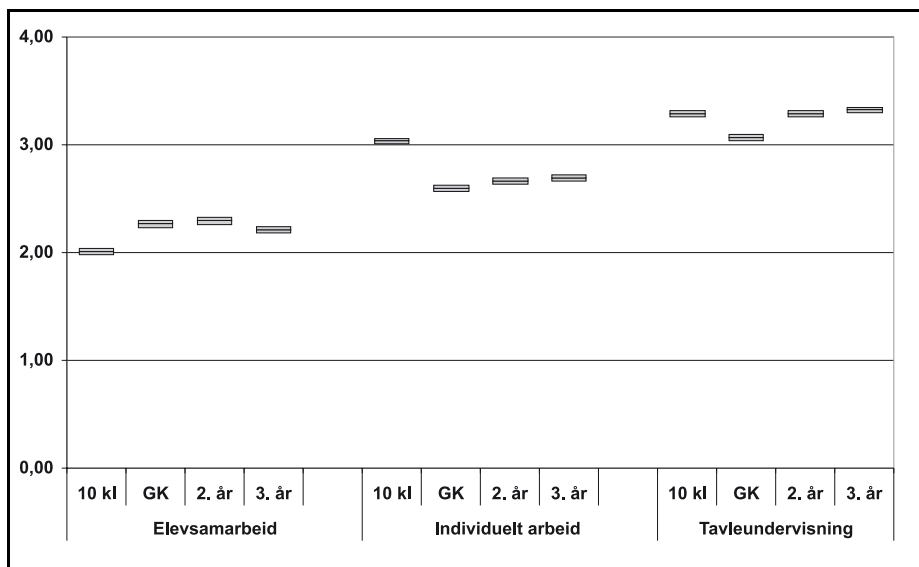
10.8.1 Bruk av ulike arbeidsformer

Vi har gjennom spørreundersøkelser opplysninger om tre ulike arbeidsformer, og elevene er spurt om hvor ofte disse hovedformene brukes i klassen. De tre arbeidsformene er elevsamarbeid («Elevene arbeider sammen med gruppearbeid, prosjektarbeid eller lignende»), individuelt arbeid («Elevene arbeider hver for seg med å løse oppgaver, lese i bøker, finne fram stoff selv eller lignende») og tavleundervisning («Læreren gjennomgår læreboka, forklarer på tavla, snakker til hele klassen eller lignende»).

Det er benyttet en fem punkts skala som går fra Aldri (0) til Veldig ofte (4). Når vi skal foreta sammenlikninger over tid, har vi et problem ved at det bare er ett fag, nemlig norsk, som flertallet av elevene i utvalget undervises i på alle fire klassetrinn. Etter grunnkurset reduseres andelen som har de samme fagene betraktelig, og når vi kommer til det tredje året i videregående er det bare et mindretall som har fag som engelsk og matematikk. I tillegg til at spørsmålene om arbeidsformer i de enkelte fagene ikke er relevant for alle, er det også mange elever som ikke har besvart spørsmålene ett eller flere år. Det betyr at vi har komplett informasjon om norskundervisningen for alle fire årene for 94 prosent av utvalget, om engelskundervisningen for 43 prosent og om matematikkundervisningen for bare snaut 30 prosent av utvalget. Vi velger likevel å begrense analysene til elever som vi har komplett informasjon fra for alle fire år når vi skal sammenlikne hvert enkelt år, slik at vi sammenlikner de samme elevene innenfor hvert enkelt fag.

10.8.2 Tavleundervisning er viktigst i norsk

Etttersom de aller fleste i vårt utvalg har besvart spørsmålet om arbeidsformer i norsk alle fire år, er det dette faget som vil gi den beste samlede indikasjonen på endringer i arbeidsformer over tid.

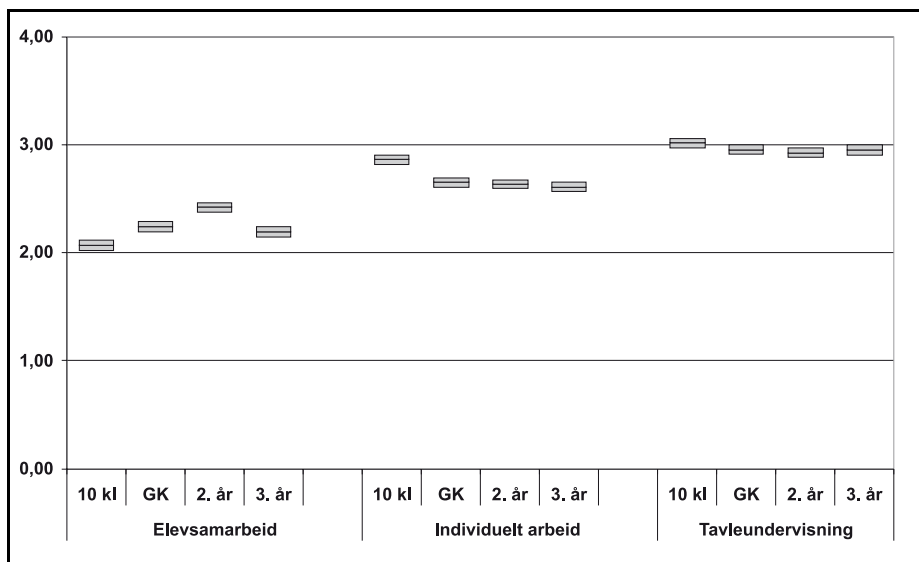


Figur 10.12 Arbeidsformer i norsk på fire tidspunkt. Gjennomsnittsverdi med konfidensintervall. 0=Aldri, 1='Veldig sjelden' 2 = 'Ganske sjelden' 3 = 'Ganske ofte' og 4 = 'Veldig ofte'. (N=3485)

I norskundervisningen var det en klar tendens til mindre vekt på individuelt arbeid og tavleundervisning fra 10. klasse til grunnkurset, mens elevsamarbeid ble noe mer vanlig. Det var likevel fortsatt tavleundervisning og individuelt arbeid som var de vanligste arbeidsformene på grunnkurset. Fra grunnkurset til annet år økte innslaget av tavleundervisning, mens endringene for øvrig var marginale.

10.8.3 Mer balanse mellom arbeidsformene i engelsk

Engelsk er obligatorisk på grunnkurset, men allerede fra annet år i videregående opplæring var andelen som hadde engelsk redusert til snaut 70 prosent av vårt utvalg. I det tredje året var det bare halvparten av vårt utvalg som hadde engelsk. Når vi avgrensner utvalget ytterligere til å gjelde elever som hadde engelsk i alle fire skoleårene, dekker vi 42 prosent.

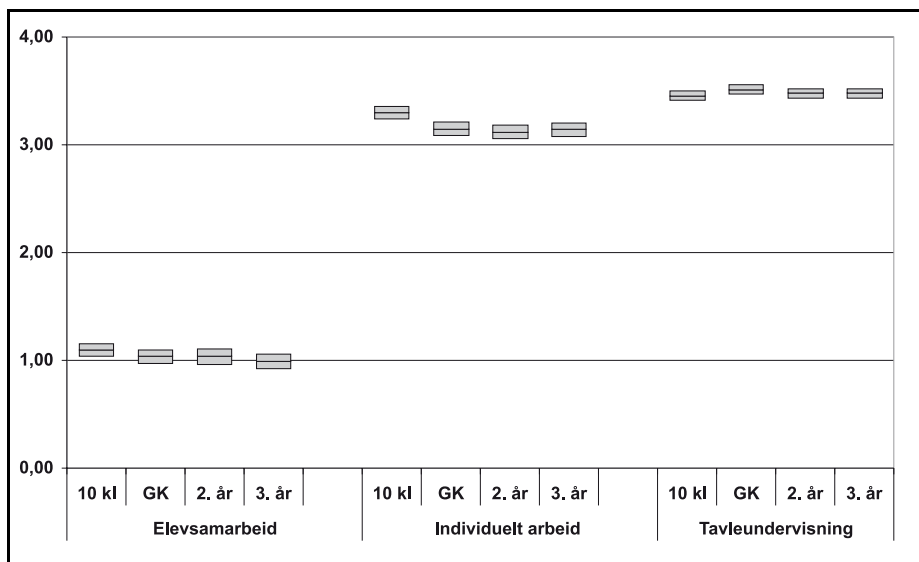


Figur 10.13 Arbeidsformer i engelsk på fire tidspunkt. Gjennomsnittsverdi med konfidensintervall. 0=Aldri, 1='Veldig sjelden' 2 = 'Ganske sjelden' 3 = 'Ganske ofte' og 4 = 'Veldig ofte'. (N=1609).

Vi gjenfinder mye av det samme utviklingsmønsteret i engelsk som det som er vist for norskundervisningen med økt vekt på elevsamarbeid og redusert vekt på individuelt elevarbeid. Også i engelsk er tavleundervisning vanligst, mens elevsamarbeid har mindre vekt. Det er likevel en tendens til noe mer jevn fordeling mellom arbeidsformene i engelsk enn i norsk. Dette gjelder spesielt i annet år.

10.8.4 Lite elevsamarbeid i matematikk

Også matematikk er obligatorisk på grunnkurset, men fra andre år i videregående hadde bare snaut halvparten av vårt utvalg matematikk. De som hadde matematikk alle fire år omfatter bare snaut 30 prosent av utvalget.



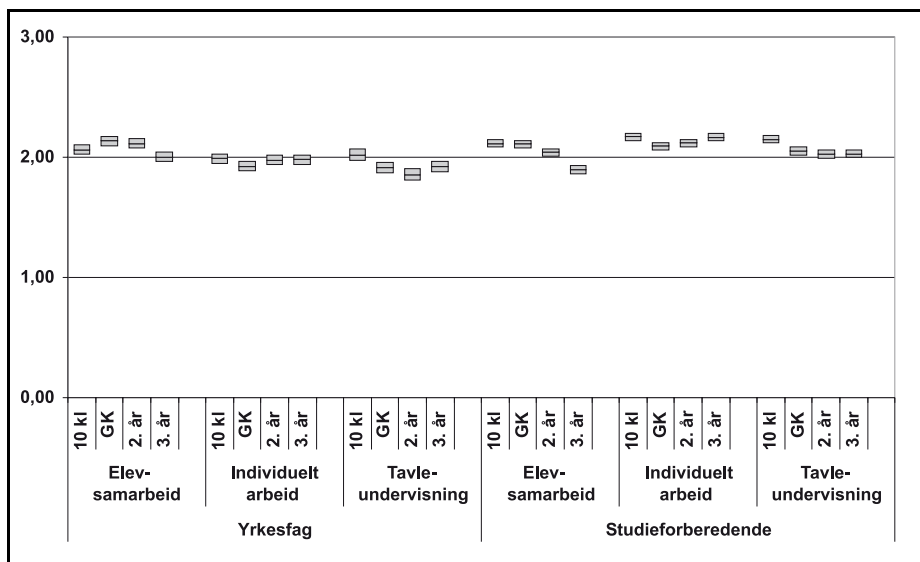
Figur 10.14 Arbeidsformer i matematikk på fire tidspunkt.

Gjennomsnittsverdi med konfidensintervall. 0=Aldri, 1='Veldig sjelden' 2 = 'Ganske sjelden' 3 = 'Ganske ofte' og 4 = 'Veldig ofte'. (N=1111).

Matematikkundervisningen skiller seg fra undervisningen i norsk og engelsk på to måter. For det første har elevsamarbeid en mye mindre plass her. I gjennomsnitt svarte elevene at denne undervisningsformen ble brukt veldig sjelden, og det var ingen endringer over tid. Tavleundervisningen hadde også her den største plassen, og det gjaldt alle fire år. Det er bare for individuelt arbeid at vi ser en liten endring, ved at denne undervisningsformen fikk litt mindre plass over tid.

10.8.5 Omtrent det samme læringsutbyttet av de forskjellige arbeidsformene

Elevene ble stilt tre spørsmål om hvor mye de syntes de lærte av hver av de tre arbeidsformene. Disse spørsmålene ble ikke knyttet til bestemte fag, men gjelder generelt.



Figur 10.15 Utbytte av ulike læringsformer på fire tidspunkt. Elever i yrkesfag og i studieforbereidende utdanning. Gjennomsnittsverdi med konfidensintervall. 0= 'Ikke noe, 1='Litt' 2 = 'En del' 3 = 'Mye'. (N=3753).

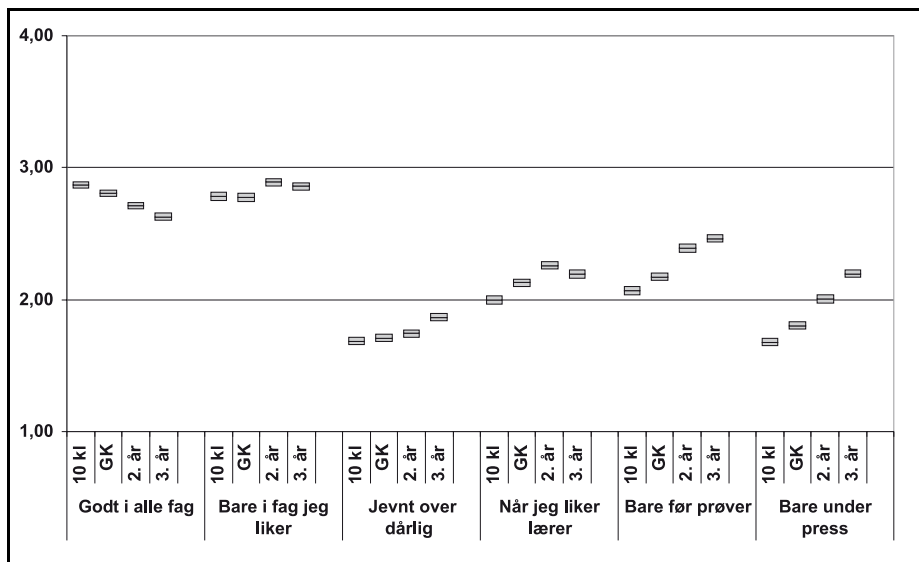
Hovedinntrykket av figur 10.15 er at elevene ser ut til å få omtrent like mye ut av hver av de tre arbeidsformene. Det er likevel noen mindre endringer over tid. Fra grunnkurset og gjennom videregående ser det ut til at utbyttet av å samarbeide med andre elever sank, mens det motsatte var tilfellet for individuelt arbeid. Dette er særlig tydelig blant elevene som tar sikte på studiekompetanse. Elevene hadde dessuten en noe mer positiv oppfatning av tavleundervisningen da de gikk på ungdomsskolen enn i videregående.

10.9 Mindre positiv vurdering av egen arbeidsinnsats

Egen arbeidsinnsats er avgjørende for læringsutbyttet. I alle de fire undersøkelsene, som vi presenterer her, ble elevene bedt om å ta stilling til følgende utsagn om egen arbeidsinnsats i skolen:

- Jeg arbeider godt i alle fag
- Jeg arbeider godt bare i de fagene jeg liker
- Arbeidsinnsatsen min er jevnt over dårlig
- Jeg arbeider godt bare når jeg liker læreren

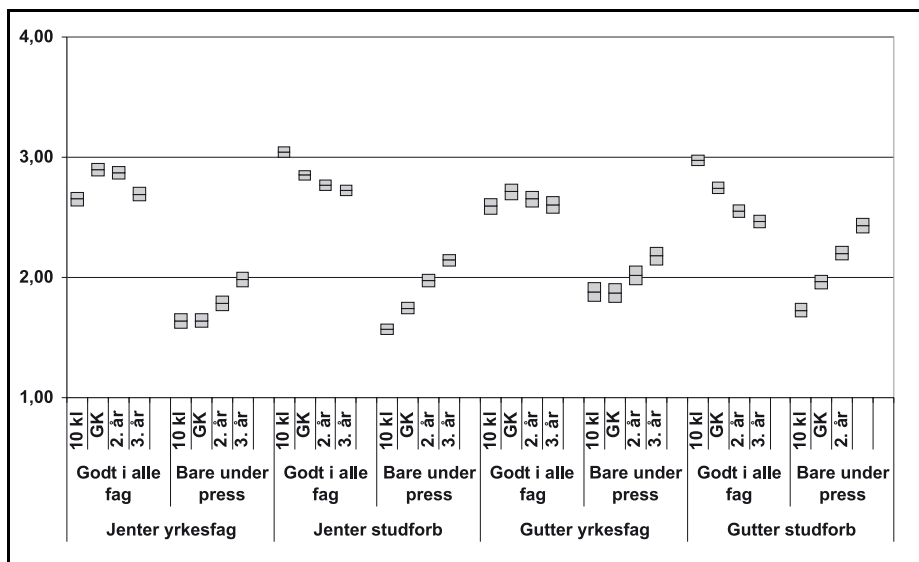
- Jeg arbeider godt bare når vi skal ha prøve
- Jeg arbeider godt bare når jeg blir presset til det



Figur 10.16 Vurdering av egen arbeidsinnsats på fire tidspunkt. Gjennomsnittsverdi med konfidensintervall. 1='Helt uenig', 2='Litt uenig', 3 = 'Litt enig', 4 = 'Helt enig'. (N=3753).

De to første utsagnene hadde størst oppslutning blant elevene, mens færrest var enig i utsagnet om at arbeidsinnsatsen er jevnt over dårlig. Når vi ser utviklingen over tid, er dette blant de områdene der vi finner størst endringer. Det generelle bildet er at elevene i vårt utvalg vurderte sin egen arbeidsinnsats som å bli dårligere fra år til år. Samtidig ser vi en klar tendens til at innsatsen ble mer målrettet over tid, slik at det etter hvert ble arbeidet bedre før prøver og når elevene opplevde press.

Dette er en type holdninger der vi må forvente at det vil være variasjon mellom grupper. I figur 10.17 tar vi for oss to av utsagnene, nemlig om å jobbe godt i alle fag og å jobbe godt bare under press. Det skilles mellom de to faglige hovedretningene og kjønn.



Figur 10.17 Vurdering av egen arbeidsinnsats på fire tidspunkt etter kjønn og studieretning. Gjennomsnittsverdi med konfidensintervall. 1='Helt uenig', 2='Litt uenig', 3 = 'Litt enig', 4 = 'Helt enig'. (n = 816 ; n = 1282 ; n = 581 ; n = 1074)

Vi ser at endringene over tid var størst for gutter i studieforberedende fag. I utgangspunktet avviste det store flertallet av denne gruppa utsagnet om at press var nødvendig for å arbeide godt. Etter tre år lå gjennomsnittsverdien omtrent midt på treet, altså en nøytral holdning til utsagnet. Omvendt var det med utsagnet om å arbeide godt i alle fag, som sank fra et gjennomsnitt tilsvarende «Litt enig» til nøytralt. Tallene vitner om en kraftig svekking av motivasjonen i denne gruppa. Vi ser de samme tendensene for jentene, men her er endringene mindre og nivået mindre ekstremt.

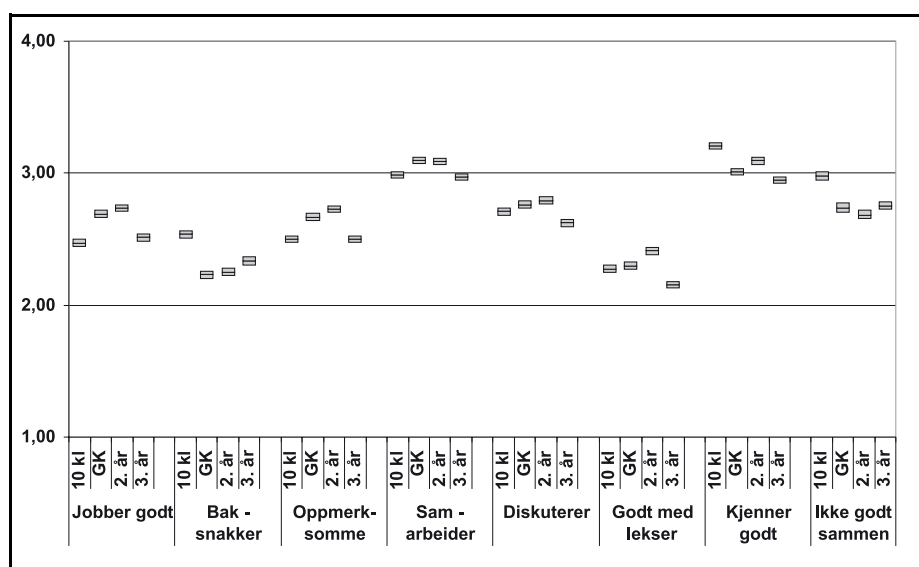
Minst endringer finner vi for guttene i yrkesfagene, mens jentene i yrkesfagene hadde et noe annet utviklingsmønster enn de øvrige elevene i forhold til utsagnet om å arbeide godt i alle fag. Her økte andelen som var enig fra ungdomsskolen til grunnkurset. Økningen i andelen som sier de jobber godt bare under press var dessuten mye mindre for yrkesfagelevne, uansett kjønn, enn for de øvrige elevene.

10.10 Blandet inntrykk av arbeidsinnsatsen til medelevene og miljøet i klassen

Elevene ble bedt om å ta stilling til i alt åtte utsagn om arbeidsinnsatsen til medelevene og arbeidsmiljøet i klassen.

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

Figur 10.18 viser hvordan utviklingen har vært over tid når det gjelder de åtte miljøfaktorene.



Figur 10.18 Vurdering av medelevenes arbeidsinnsats og arbeidsmiljøet i klassen på fire tidspunkt. Gjenomsnittsverdi med konfidensintervall. 1='Helt uenig', 2='Litt uenig', 3 = 'Litt enig', 4 = 'Helt enig'. (N=3753)

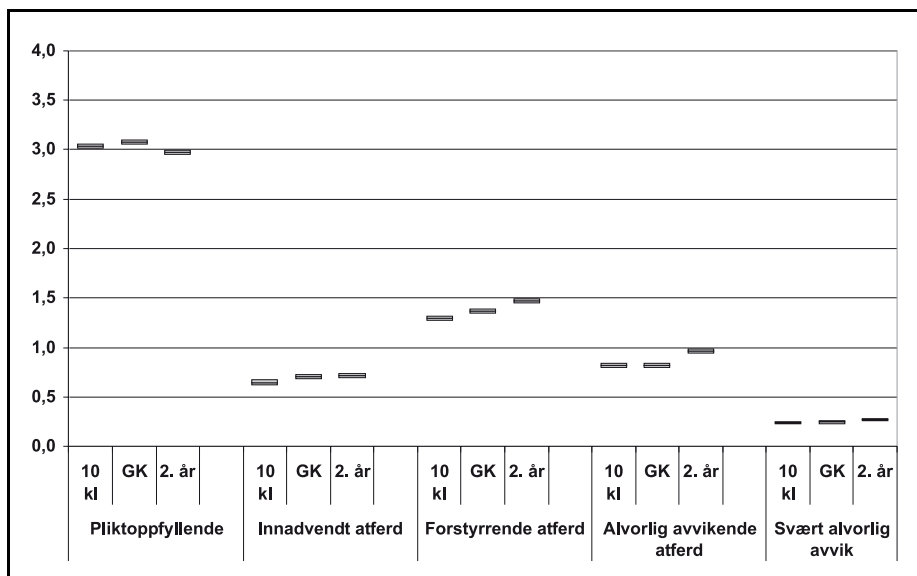
Den generelle tendensen er at vurderingene var mer negative i 10. klasse og i tredje år i videregående enn i de to mellomliggende årene. Dette er særlig tydelig

når det gjelder utsagnene om å jobbe godt i timene og å være oppmerksom. For utsagnene om å samarbeide, å delta i diskusjoner og å jobbe godt med leksene, finner vi samme tendens, men utslagene er litt mindre tydelige. Når spørsmålene gjelder klassen kollektivt, ser det altså ut til at den faglige innsatsen ble økt fra 10. klasse og til de to første årene av videregående, for så å bli nedtonet i det tredje året.

Tre av utsagnene gjelder det sosiale miljøet i klassen. Å baksnakke andre og å ikke gå godt sammen, kan på mange måter ses på som to sider av samme sak, der baksnakking er det atferdsmessige uttrykket for dårlig personkjemi. Derfor er det ikke overraskende at utviklingsmønsteret er det samme for disse aspektene ved klassemiljøet. Her er det dessuten slik at vurderingen av de to forholdene var klart mer negativ på ungdomsskolen enn i videregående. Vurderingen av hvor godt elevene kjenner hverandre gir et helt spesielt mønster. At elevene mente de kjente hverandre best på ungdomsskolen er ikke overraskende. De fleste hadde da gått tre år i samme klasse, og mange hadde klassekamerater helt fra småskoletrinnet. I videregående brytes disse relasjonene, og nye etableres. Dessuten skifter mange klasse i løpet av videregående, og dette er særlig aktuelt for yrkesfagelevne.

10.11 Svak tendens til at flere viser atferdsvansker

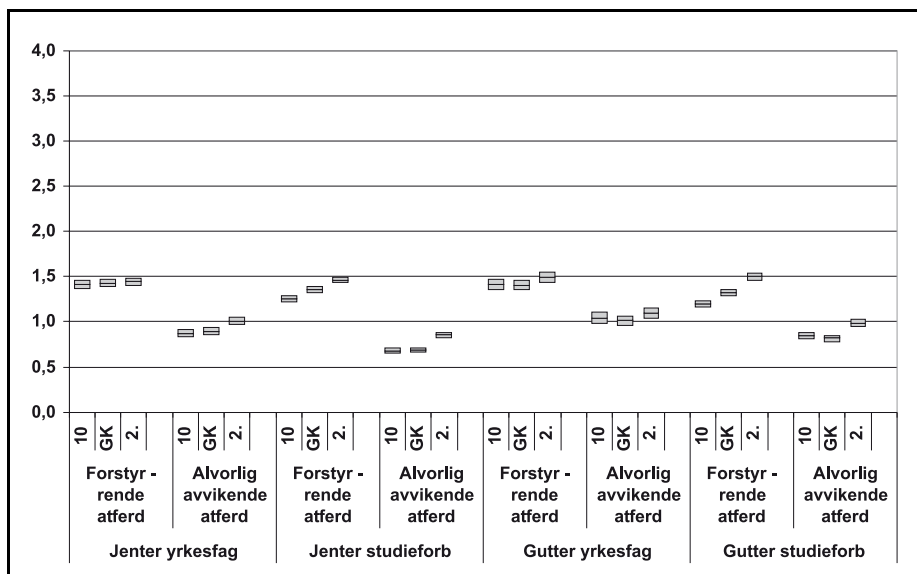
I de tre første undersøkelsene i prosjektet 'Bortvalg og kompetanse' ble det benyttet et spørsmålsbatteri med hele 30 ulike utsagn for å beskrive forskjellige former for atferdsmessig tilpasning til skolehverdagen. På basis av dette spørsmålsbatteriet ble det laget fem indekser som beskriver ulike personlighetstyper. Denne analysen er nærmere beskrevet av Markussen og Sandberg (2004: 78). Her vil vi benytte de samme indeksene for å beskrive utviklingen fram til det andre året i videregående opplæring.



Figur 10.19 Gjennomsnittskåre på fem atferdsindekser målt på tre tidspunkt. Gjennomsnittsverdi med konfidensintervall. (N=3753)

Gjennomsnittsverdiene vil avvike noe fra det som er presentert tidligere for de to første årene (Markussen og Sandberg 2004: 79) fordi utvalget nå er avgrenset til å gjelde dem som er med i alle fire undersøkelsene. Det betyr at verdiene er noe høyere på den første indeksen og noe lavere på de øvrige. Dette kan være et uttrykk for at de plikttoppfyllende elevene både har mindre frafall fra videregående opplæring og mindre frafall fra undersøkelsen, mens det omvendte kan være tilfelle for dem som skårer relativt høyt på de øvrige indeksene. Endringene fra 10. klasse til grunnkurset er likevel de samme.

Hovedbudskapet fra figur 10.19 er at det er på indeksen for plikttoppfyllende atferd at vi finner de høyeste verdiene, og at endringene her var små fra år til år. Fra grunnkurset til andre år er økningen i verdiene for forstyrrende atferd og alvorlig avvikende atferd mest påfallende. Samtidig finner vi en liten reduksjon i verdien for plikttoppfyllende atferd. Dette harmonerer godt med det vi har påvist tidligere når det gjelder elevenes trivsel der vi kunne dokumentere en svak tendens til redusert trivsel på skolen fra grunnkurs til det andre året (tabell 10.13 og 10.14). I figur 10.20 ser vi nærmere på indeksene for forstyrrende atferd og alvorlig avvikende atferd og bryter materialet ned etter kjønn og studieretning.



Figur 10.20 Gjennomsnittskåre på to atferdsindekser målt på tre tidspunkt. Kjønn og studieretning. Gjennomsnittsverdi med konfidensintervall

Det mest iøynefallende er her utviklingen i indeksen for forstyrrende atferd i studieforberedende løp hvor det er en økning i indeksverdien fra år til år. Vi finner ingen slik utvikling i yrkesfagene. Effekten av dette er at de fire gruppene har samme verdi på indeksen i det andre året på videregående. Elevene, som tar sikte på studiekompetanse, ser ut til å ha utviklet samme atferd som den yrkesfagelevne har hatt helt siden de gikk på ungdomsskolen.

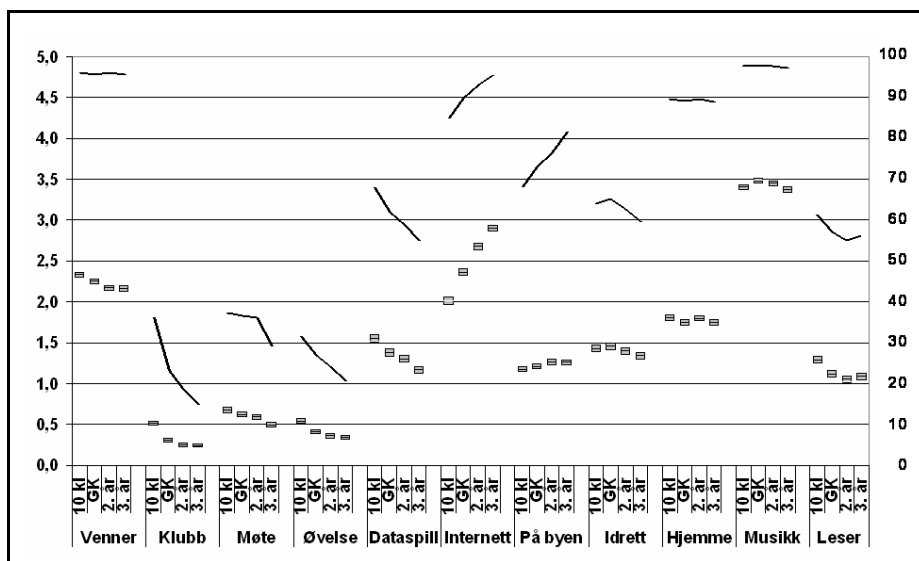
Når det gjelder alvorlig avvikende atferd, er verdien enda lavere enn for forstyrrende atferd. Da elevene gikk i 10. klasse var det guttene som gikk mot yrkesfag som skåret høyest på denne indeksen. Siden har de tre andre gruppene «tatt etter», slik at alle fire grupper befant seg på omtrent samme nivå i det andre året på videregående. Figuren kan leses som en svak protest fra studiekompetanseelevnes side, og den harmonerer godt med det vi tidligere har vist når det gjelder andre forhold, som egen arbeidsinnsats og vurdering av lærerne.

10.12 Mindre organisert fritid og mer bruk av internett

I alt elleve spørsmål om hyppighet av ulike former for fritidsaktiviteter er gjen tatt i alle fire undersøkelser:

- Er sammen med venner hjemme hos meg eller hos dem
- Er på fritidsklubb
- Er på møte i organisasjon, forening, lag eller lignende
- Er på øvelse i korps, band, kor, teatergruppe eller lignende
- Spiller data- eller pc-spill
- Er på internett
- Er ute 'på byen' om ettermiddagen/kvelden for å treffe venner
- Trener eller deltar i idrettskonkurranse
- Er hjemme alene eller sammen med familien hele kvelden
- Hører på musikk
- Leser en bok (ikke skolebok)

Figur 10.21 viser utviklingen over tid for hver av de elleve aktivitetene.



Figur 10.21 Hyppighet av ulike former for fritidsaktiviteter på fire tidspunkt. Punkter (venstre y-akse): Gjennomsnittsverdi med konfidensintervall. 0 = 'Aldri', 1 = 'En gang pr uke', 2 = '2-3 ganger pr uke', 3 = '4-6 ganger pr uke', 4 = 'Hver dag'. Linjer (høyre y-akse): Prosentandel som foretar aktiviteten minst en gang pr uke. (N=3753).

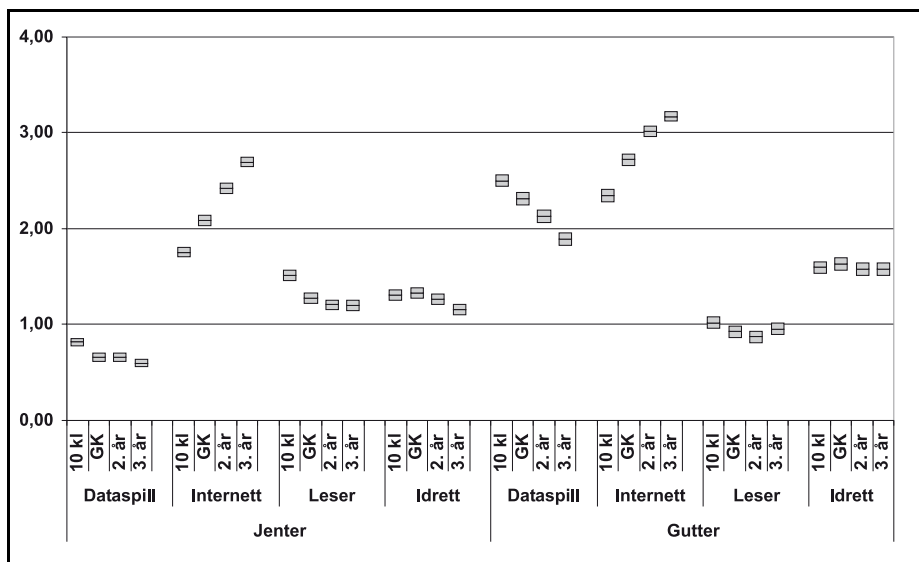
Å høre på musikk er den aktiviteten som favnet flest, og her var det praktisk talt ingen endring over tid. Tallene viser at 98 prosent av elevene hørte på musikk en gang i uka eller oftere, mens to av tre gjorde dette hver dag. Dette var helt stabilt over tid.

96 prosent av elevene var hjemme sammen med venner, noe som forekom i gjennomsnitt 3–4 ganger pr uke, med en svakt fallende hyppighet over tid. Dette ble i noen grad utliknet av at frekvensen av å være ute på byen med venner økte. Her økte andelen som gjorde dette en gang i uka fra 68 til 82 prosent.

Det var et svakt og kontinuerlig fall i hyppigheten av fire typer aktiviteter, nemlig fritidsklubb, møter i lag, musikkøvelser o.l og idrettsaktiviteter, eller det vi kan kalle organisert fritidsvirksomhet. I 10. klasse gikk 36 prosent på fritidsklubb minst en gang i uka, mens andelen var bare 14 prosent tre år seinere. Andelen som deltok i lagsvirksomhet minst ukentlig sank fra 37 til 29 prosent. For øvelser sank andelen fra 31 til 20 prosent, mens andelen som deltok i trening eller idrett sank fra 65 til rundt 60 prosent.

Når det gjelder lesing, var det et markant fall fra ungdomsskolen til grunnkurset. Andelen som leste minst ukentlig sank fra 61 til 56 prosent, mens de som leste, leste sjeldnere. Å være hjemme hele kvelden var omtrent like vanlig hvert år, og en gjennomsnittselev var hjemme omtrent to kvelder i uka. 90 prosent var hjemme minst en kveld i uka hvert av de fire årene.

De mest markerte endringene finner vi for dataspill og internett. Mens bruken av dataspill hadde en fallende hyppighet, økte internettbruken markert, fra 2–3 til 4–6 dager pr uka, altså omtrent en fordobling i gjennomsnitt. Da elevene gikk på ungdomsskolen, spilte 68 prosent dataspill minst en gang i uka, mens 85 prosent brukte internett. Tre år seinere var andelene 55 og 96 prosent. Her er det vanskelig å fastslå hva som skyldes en generell økning i internettbruk i befolkningen fra 2002 til 2005, og hvilken sammenheng det kan være mellom internettbruk og alder. Sannsynligvis er det en kombinasjon av de to faktorene. At dataspill ble mindre populært i samme periode, skyldes trolig en endring i bruksmønstre for datateknologi, og gjelder nok langt flere enn elevene i vårt utvalg. En faktor som bidrar til ytterligere å komplisere tolkningen er at stadig flere dataspill foregår på internett.



Figur 10.22 Hyppighet av fire former for fritidsaktiviteter på fire tidspunkt. Jenter og gutter. Gjennomsnittsverdi med konfidensintervall. 0 = 'Aldri', 1 = 'En gang pr uke', 2 = '2-3 ganger pr uke', 3 = '4-6 ganger pr uke', 4 = 'Hver dag'. (n = 2097; n = 1656).

Dataspill er en aktivitet som guttene har vært sterkt tiltrukket av, mens dette er noe som i langt mindre grad har fanget jentenes interesse. Når det gjelder bruk av internett, er situasjonen en helt annen. Her økte begge kjønn bruken kraftig, og jentene faktisk enda noe mer enn guttene. Da jentene var i annet år på videregående, hadde de nådd samme brukshyppighet som guttene hadde to år tidligere. Selv om vi ikke kan være helt sikre, regner vi med at dette i større grad er en effekt av generell økning i internettbruken over tid, enn at det er aldersrelatert.

Jentene leste mer enn guttene på alle fire tidspunkt. Til gjengjeld reduserte de sin lesehyppighet, mens vi ikke finner noen lignende reduksjon for guttene. Guttene var mer aktive i trening og idrett enn jentene, og de opprettholdt sin aktivitet over tid, i motsetning til jentene, som reduserte sin aktivitet svakt, men signifikant etter grunnkurset.

10.13 Hva bestemmer resultatene? En oppsummerende analyse

I dette kapitlet har vi gjennomført en serie enkle analyser som viser utviklingen over tid når det gjelder elevenes opplevelse av skolehverdagen, tilbudet skolen gir, egne evner, fritid osv. Hva er viktig av dette, hva er mindre viktig og hva er det viktig for? Temaet for hele rapporten og for prosjektet er bortvalg og kompetanse, og grunnskolekullet som gikk ut av 10. klasse våren 2002 har vært studieobjekt. I dette kapitlet har vi avgrenset utvalget til å gjelde elever som fortsatt var i opplæring i skole våren 2005. De som hadde forlatt videregående opplæring og lærlingene omfattes dermed ikke av analysene her. Det har dessuten vært et betydelig frafall fra selve undersøkelsen, slik at analysene har vært basert på bare 38 prosent av det opprinnelige utvalget. Vi er likevel interessert i å vite hvordan det gikk med denne delen av kullet. Hva var utbyttet av tre år i videregående opplæring, og hvilke faktorer har vært bestemmende for dette utbyttet?

Hva er relevant som mål for elevenes status våren 2005? Fullføring av videregående opplæring og karakterer er de mest nærliggende målene på resultater etter tre år i videregående opplæring. I kapittel 9 om kompetanseoppnåelse etter tre år benyttes fullført videregående opplæring med bestått i alle fag som kriterium på fullført opplæring. Her velger vi en annen innfallsvinkel. For å få et resultatmål med stor variasjon velger vi gjennomsnittlig standpunkt karakter ved avslutningen av skoleåret våren 2005. Ettersom ikke alle har fulgt normal progresjon, vil et slikt mål gi noe ulik mening dersom vi inkluderer hele nettoutvalget. Vi velger derfor å begrense denne avsluttende analysen til å omfatte elever som er i allmennfaglig påbygging, i lærefag i skole, i yrkesfaglig VKII i skole eller i studiekompetansegivende VKII. Analysen vil dermed omfatte i alt 3196 av de 3753 elevene i nettoutvalget, eller 85 prosent.

I denne oppsummerende analysen vil vi se på hva forholdet er mellom læringsutbyttet, målt ved karakterer, og de ulike sidene ved elevenes hverdag vi har behandlet i dette kapitlet. I tillegg vil vi trekke inn en del andre viktige bakgrunnsfaktorer, som kjønn, tidligere skoleprestasjoner, sosial bakgrunn og så videre. Analysemetoden er multippel lineær regresjon. Gjennom stegvis analyse, der én og én uavhengig variabel prøves i modellen for å finne hvilke variable som gir signifikante effekter, sitter vi igjen med 12 forhold. I tabell 10.14 presenteres variablene nærmere, og vi ser her blant annet på hvilke bivariante sammenhenger det er mellom den avhengige variabelen og de uavhengige.

Tabell 10.14 Variable som gir signifikante effekter i multivariat analyse med karakterer fra våren 2005 som avhengig variabel. (N=3196)

	Gjennomsnitt	Standardavvik	Korrelasjon med karakter vår 05
Gjennomsnitts standpunktkarakter vår 05	4,008	0,819	*
Gjennomsnittskarakter 10 kl	4,337	0,645	0,695
Fraværestimer 2004– 2005	34,820	36,577	-0,451
Indeks læringsutbytte 2005	2,848	0,619	0,346
Allmennfaglig påbygning	0,131	0,338	-0,264
Utdanningsambisjoner 2004	3,186	0,679	0,373
Far har høyere utdanning	0,471	0,499	0,228
Er ute 'på byen' om for å treffe venner vår 05	1,250	0,859	-0,215
Helse og sosial grunnkurs	0,075	0,263	-0,125
Gode og omsorgsfulle lærere vår 05	2,591	0,576	0,230
Leser en bok (ikke skolebok) vår 05	1,120	1,236	0,169
Leksetid 2005 minutter	43,612	49,518	0,278
Musikk, dans, drama grunnkurs	0,039	0,194	0,128

Gjennomsnittskarakteren våren 2005 for de 3196 elevene i analysen var 4,008, en reduksjon på 0,33 karakterpoeng siden de samme elevene gikk i 10. klasse. Sammenhengen mellom karakteren de to årene er svært sterk, med en korrelasjonskoeffisient på 0,695, som betyr at vi kan forklare nesten halvparten av variasjonen i karakterene det tredje året på videregående med grunnskolekarakterene. Det må likevel bemerkes at karaktersetting vil være avhengig av nivå så vel som faglig kontekst. En femmer i matematikk på grunnskolen er ikke det samme som en femmer på videregående, like lite som en femmer i matematikk er det samme på mekaniske fag som på allmennfag. Karaktersetting er drøftet nærmere i en tidligere rapport (Markussen og Sandberg 2004: 142).

I gjennomsnitt var elevene fraværende i til sammen 35 timer høsten i det tredje skoleåret på videregående. Det er en sterk negativ sammenheng mellom fravær og karakterer. Gjennomsnittlig skåre på indeksen for læringsutbytte er 2,85, noe som tilsvarer at elevene ligger svært nær å være litt enig (3) i et generelt positivt utsagn om læringsutbyttet. Det er en klar positiv sammenheng mellom opplevd læringsutbytte og karakterer.

13 prosent av elevene i denne analysen gikk på allmennfaglig påbygning det tredje skoleåret i videregående. Disse elevene fikk karakterer som ligger under gjennomsnittet. Elevenes gjennomsnittlige utdanningsambisjon tilsvarer nivå 5, det vil si kortere høyere utdanning. Jo høyere utdanningsambisjonene er, des-

to høyere er karakterene. 47 prosent hadde en far med høyere utdanning, og disse elevene fikk bedre karakterer enn når faren ikke hadde høyere utdanning.

Gjennomsnittsfrekvens for å være ute på byen med venner er 1,25, eller i overkant av 1 gang i uka. De som var ofte ute på byen, fikk dårligere karakterer enn de som sjelden gikk ut. 7,5 prosent av utvalget gikk på grunnkurs for helse- og sosialfag. Disse elevene fikk noe dårligere karakterer enn gjennomsnittet.

Gjennomsnittsverdien for tilfredshet med lærerne var 2,6, som tilsvarer et nivå mellom «Litt enig» (3) og «Litt uenig» (2) når utsagnene om lærerne er formet med positivt fortegn. Det er en positiv sammenheng mellom tilfredshet med lærerne og karakterer, men det er selvsagt grunn til å stille spørsmål med hvilken retning en eventuell effekt har: Får elevene gode karakterer fordi de har en positiv oppfatning av lærerne, eller har de en positiv oppfatning av lærerne fordi de får gode karakterer?

Gjennomsnittsverdien for boklesing er 1,12, som tilsvarer at man leser bøker som ikke har med skolearbeidet å gjøre omtrent en gang i uka. De som leser mye får bedre karakterer enn de som ikke leser. Elevene brukte i gjennomsnitt 44 minutter til lekser hver dag i tredje år av videregående opplæring. Karakternivået øker med tid brukt til lekser. Fire prosent av utvalget tok grunnkurset i musikk, dans, drama. Disse elevene hadde karakterer over gjennomsnittet.

Modellen kan forklare til sammen 62,7 prosent av variasjonen i karakterer våren tredje år i videregående opplæring. Høyre kolonne i tabell 10.15 viser at karakterene fra 10. klasse forklarer 48,3 prosent alene. Når vi legger til fraværet i tredje år på videregående, øker forklaringskraften med 3 prosentpoeng og ytterligere 3 prosentpoeng når opplevd læringsutbytte legges til. De øvrige ni uavhengige variablene i modellen øker forklaringskraften med til sammen 3,5 prosentpoeng.

Tabell 10.15 Multipl linear regresjon med gjennomsnittskarakter tredje år i videregående som avhengig variabel (N=3196).

Allmennfaglig påbygning	Ikke-standardiserte koeffisienter		Standardiserte koeffisienter	t	Sign.	Kumulert andel forklart varians
	B	Std. Error	Beta			
Konstantledd	0,431	,090		4,791	0,000	
Gjennomsnittskarakter 10 kl	0,650	,017	0,515	39,338	0,000	48,3
Fraværestimer 2004– 2005	-0,006	,000	-0,252	-21,250	0,000	56,2
Indeks læringsutbytte 2005	0,158	,019	0,119	8,414	0,000	59,2
Allmennfaglig påbygning	-0,271	,028	-0,112	-9,681	0,000	60,5
Utdanningsambisjoner 2004	0,100	,015	0,083	6,835	0,000	61,3
Far har høyere utdanning	0,110	,019	0,067	5,899	0,000	61,6
Er ute 'på byen' m venner vår 05	-0,056	,011	-0,058	-5,251	0,000	61,9
Helse og sosial grunnkurs	0,150	,037	0,048	4,070	0,000	62,2
Gode og omsorgsfulle lærere vår 05	0,062	,019	0,044	3,236	0,001	62,3
Leser en bok (ikke skolebok) vår 05	0,028	,007	0,043	3,859	0,000	62,5
Leksetid 2005 minutter	0,001	,000	0,040	3,455	0,001	62,6
Musikk, dans, drama grunnkurs	0,144	,046	0,034	3,109	0,002	62,7

Med unntak av en uavhengig variabel, ser vi at effektene på den avhengige variabelen har samme fortegn som i den bivariate analysen i tabell 10.15. Hvordan kan det ha seg at vi får en positiv effekt av å ha tatt grunnkurs på studieretning for helse- og sosialfag når den bivariate sammenhengen var negativ? Det er fortsatt riktig at elevene fra helse- og sosialfag fikk karakterer under gjennomsnittet på tredje år i videregående. Når vi kontrollerer for effekten av andre forhold, og da ikke minst effekten av karakterene fra 10. klasse, snur dette bildet seg. Elevene fra helse- og sosialfag hadde nemlig ikke samme negative utvikling i karakterer som gjennomsnittet etter 10. klasse. De lå langt under gjennomsnittet da de gikk i 10. klasse, men tre år seinere var mye av denne forskjellen utlignet. Dette gjelder imidlertid ikke for elevene som gikk over fra helse- og sosialfag til allmennfaglig påbygning. Disse gjorde det dårligere enn gjennomsnittet og vi finner en negativ effekt av å gå på påbygningskurset.

En rekke andre forhold er forsøkt tatt inn i modellen, uten at vi kunne påvise signifikante effekter på karakterene. Dette gjelder for eksempel kjønn, minoritetsspråklig bakgrunn, og familieforhold, som vi vet henger sammen med karakterer, men der effekten altså forsvinner når vi tar inn andre forhold, og da

særlig tidligere skoleprestasjoner. Å ha en far med høyere utdanning⁷⁷, har likevel en effekt, også når vi kontrollerer for andre forhold. Dette viser at det familien har å tilby av ressurser har en betydning. Også egne utdanningsambisjoner virker inn på karakterene, eller kanskje det er omvendt; at gode karakterer inspirerer til å ta mer utdanning?

Analysen viser at den faglige ballasten elevene har med seg inn i videregående opplæring har aller størst betydning for resultatene de oppnår. I tillegg finner vi en sterk og ikke uventet negativ effekt av fravær, og en motsatt effekt av tid brukt på lekser. Skolefaktorer har betydning, og de er her representert ved opplevelse av lærerne og av det utbyttet man synes man får av undervisningen. Andre skoleressurser, som arbeidsmiljøet i klassen og undervisningsformer, finner vi ingen effekter av. Hva elevene bruker fritida til, har derimot en effekt.

Elevene når sine mål for videregående opplæring i veldig stor grad i kraft av hvilke faglige ressurser de har når de tar fatt på opplæringa. Dette betyr likevel ikke at de er forutbestemt til å havne der de havner. Egen innsats, støtte hjemmefra, gode lærere og en god undervisning avgjør hva det endelige resultatet blir.

⁷⁷ Vi ville også ha funnet en effekt av å ha en mor med høyere utdanning, men det viser seg at fars utdanning er den beste indikatoren på familiens utdanningsmessige ressurser i denne sammenheng

Litteratur

- Akershus fylkeskommune (1996), *Delkompetanse – en ressurs for arbeidslivet. En kartlegging i Akershus og Oslo*. Oslo: Prosjekt delkompetanse.
- Allport, Gordon Willard (1935), *Attitudes. A Handbook of Social Psychology*. Worcester, MA: Clark UP
- Althenbaugh, Richard. J., David.E. Engel & Don T. Martin (1995), *Caring for Kids. A Critical Study of Urban School Leavers*. London/Washington D. C.: The Falmer Press.
- Arbeid for alle*. De politiske partiers felles program 1945.
- Arnesen, Clara Åse (2003), *Grunnskolekarakterer våren 2003*. Skrift nr. 32. Oslo: NIFU
- Aubert, Wilhelm (1981), *Sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, Anders (1998), *Ungdomstid i storbyen*. NOVA Rapport 7: 1998
- Bakken, Anders (2003), *Minoritetspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Oslo: NOVA Rapport 15: 2003
- Bandura, Albert (1986), *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall
- Bandura, Albert (1997), *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W H Freeman and Company
- Battin-Pearson, Sara, Michael D. Newcomb, Robert D. Abbot, Karl Hill, Richard F. Catalano & J. David Hawkins (2000), "Predictors of Early High School DropOut: A Test of Five Theories» in: *Journal of Educational Psychology* 2000, vol. 92, No. 3, 568– 582.
- Bauman, Zygmunt (1990), *Thinking Sociologically*. Malden, Oxford: Blackwell publishers
- Berner, Boel, Staf Callewaert & Henning Silberbrandt (1977), *Skole, ideologi og samfund. Et kommenteret udvalg af franske uddannelsessociologiske tekster: Bourdieu/Passeron, Baudelot/Establet, Poulantzas*. København: Munksgaard.
- Beck, Ulrich (1992), *Risk Society : Towards a New Modernity*. London: Sage
- Bickel, William E., Lloyd Bond & Paul Le Mahieu (1986), *Students at Risk of Not Completing High School*. A Background Report to the Pittsburgh Foundation. Pittsburgh, PA: Pittsburgh Foundation.
- Birkemo, Asbjørn (2002), *Læringsmiljø og utvikling*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt
- Boudon, Raymond (1974), *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York/London: John Wiley.

- Bourdieu, Pierre (1977), «Cultural Reproduction and Social Reproduction», i Karabel, Jerome & A. H. Halsey (red.), *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press
- Bourdieu, Pierre (1977b), *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bourdieu, Pierre (1987), «What Makes a Social Class? On the Theoretical and Practical Existence of Groups», i: *Berkeley Journal of Sociology*, vol. XXXII
- Bowen, William G. & Derek Bok (1998), *The Shape of the River. Long-Term Consequences of Considering Race in College and University Admissions*. Princeton: Princeton University Press
- Broady, Donald & Mikael Palme (1989), «Pierre Bourdieus utdannings sosiologi», i: Thuen, Harald & Sveinung Vaage, S. (red.) *Oppdragelse til det moderne: Emile Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu*. Oslo: Universitetsforlaget
- Coleman, James S. et al. (1966), *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: U.S Department of Health, Education and Welfare. U.S Government Printing Office
- Coleman, James S. (1990), *Foundation of Social Theory*. Cambridge, Massachusetts and London, England: The Belknap Press of Harvard University Press
- Collins, Randall (1985/1994), *Four Sociological Traditions*. Oxford: Oxford University Press
- Croll, Paul & Diana Moses (1985), *One in five*. London: Routledge
- Dzamarija, Minja Tea og Trygve Kalve (2004), *Barn og unge med innvandrerbakgrunn*. Notat 31. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå
- Dorn, Sherman (1996), *Creating the Drop-Out. An Institutional and Social History of School Failure*. New York: Praeger Publishers
- Dæhlen, Marianne (2001), «Rekruttering til høyere utdanning: Innvandrerbakgrunn betyr mer enn sosial bakgrunn: », i: *Samfunnsspeilet* 15 (2): 42 – 47. Oslo: SSB
- EAG (2005), nettpublisert vedlegg til OECD 2005, se denne
- Egge, Marit (1998), *Hadde det ikke vært for Oppfølgingstjenesten... Samtaleintervjuer med 16 ungdommer*. Fafo-rapport nr. 241. Oslo: Fafo
- Elster, Jon (1979), *Forklaring og dialektikk*. Oslo: Pax
- Frønes, Ivar (1998), *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fylling, Ingrid (2003), *Synteserapport for prosjekt: «Organisering av spesialundervisning ikjølvannet av Reform -97: Nye arbeidsformer – nye løsninger?»* Bodø: Nordlandsforskning

- Gambetta, Diego (1987), *Were they Pushed or did they Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge: Cambridge University Press. – Oslo: Norwegian University Press
- Giddens, Anthony (1990), *Sociology*. Cambridge: Polity Press
- Giddens, Anthony (1991), *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press
- 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 nr. 146. Oslo: Fafo
- Grøgaard, Jens B. (1993), «Gutters utdanningsvalg: Hvorfor har sosial bakgrunn så stor betydning? Et forsvar for verdiforklaringen.» *Samfunnspeilet* nr 1. Oslo: SSB.
- Grøgaard, Jens B. (1997a), «En historie som har fått vasket seg? Om oppfølgingstjenestens målgruppe – rekruttering og tiltak første skoleår.» I: Lødning, Berit og Kristin Tornes (red.) *Idealer og paradokser. Aspekter ved gjennomføringen av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Grøgaard, Jens B. (1997b), «Sosial bakgrunn – et mangehodet troll. Hvorfor har sosial bakgrunn så stor betydning for gutters utdanningsvalg? Et forsvar for verdiforklaringen.» Paper til den 5. nasjonale fagkonferanse i pedagogikk Stavanger 1996. Fafo-notat nr 14. Oslo: Fafo
- Grøgaard, Jens B. (1997c), *Skolekontroversen. Belyst ved to norske utvalgsundersøkelser. Del I: I frihetens rike*. Dr. gradsavhandling ved Fafo. Fafo-rapport 222. Oslo: Fafo
- Grøgaard, Jens B., Tove Midtsundstad og Marit Egge (1999), *Følge opp – eller forfølge? Evaluering av oppfølgingstjenesten i Reform 94*. Rapport nr. 263. Oslo: Fafo
- Grøgaard, Jens B. (2001), «Frafall i videregående opplæring i Norge på 1990-tallet». Notat til Læringscenteret, presentert på Nordisk konferanse om frafald i skolen i regi av Nordisk Ministerråd, København 10. desember 2001
- Grøgaard, Jens B., Eifred Markussen og Nina Sandberg (2002), *Seks år etter. Om kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring og overgang til arbeid og høyere utdanning for det første Reform 94-kullet*. Rapport 3/2002. Oslo: NIFU
- Gombrich, Ernst H. (1960), *Art and Illusion*. London: Phaidon
- Gundem, Bjørg Brandtzæg (1991), *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hansen, Marianne Nordli (1986), «Sosiale utdanningsforskjeller. Hvordan er det blitt forklart? Hvordan bør de forklares?» i *Tidsskrift for samfunnsforskning* bd 27 1986

- Hansen, Marianne Nordli (1986b), «Sammenlikning og kritikk av Bourdieus og Boudons sosiologi», i: *Sosiologi i dag*, nr. 4
- Hansen, Marianne Nordli (1995), *Class and Inequality in Norway. The Impact of Social Class Origin on Education, Occupational Success, Marriage and Divorce in the Post-War Generation*. Rapport 95: 15. Oslo: Institutt for Samfunnsforskning
- Hansen, Marianne Nordli (2005), Utdanning og ulikhet – valg, prestasjoner og sosiale settinger. I *Tidsskrift for samfunnsforskning*. Vol. 46 nr 2. Oslo
- Hanssen, Einar (1997), *Elever kan selv. Evalueringsrapport om Utviklingsprogram om skolemegling*. Trondheim: Norsk senter for barneforskning/ALL-FORSK, Rapport nr. 50
- Harter, Susan (1996), «Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents» in: Juvonen, Jaana & Kathryn R. Wentzel (red.) *Social motivation. Understanding children's school adjustment*. Cambridge: Cambridge University Press
- Heggen, Kåre, Gunnar Jørgensen og Gry Paulsgaard (2003), *De andre. Ungdom, risikosoner og marginalisering*. Bergen: Fagbokforlaget
- Heggen, Kåre og Tormod Øia (2005), *Ungdom i endring: Mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag
- Helland, Håvard (2006), *Progresjon og kompetanseoppnåelse i yrkesfagopplæringen*. Arbeidsnotat 9/2006. Oslo: NIFU STEP
- Hellevik, Ottar (1971), *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget 1971
- Hernes, Gudmund (1974), «Om ulikhetens reproduksjon. Hvilken rolle spiller skolen?» i *Forskningens Lys*, NAVF 1949–1974
- Hernes, Gudmund og Knud Knudsen (1976), *NOU 1976: 46, Utdanning og ulikhet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hervik, Peter (1999), *Den generende forskjellighet. Danske svar på den stigende multikulturalisme*. København: Hans Reitzels forlag
- Hjarnö, Jan (1996), *Identitet og integrasjon i uddannelsessystemet, i: Tosprogede elever*. Konferanserapport. København: Undervisningsministeriet og Sydjysk Universitetscenter. Gymnasieafdelingens skriftserie nr. 19
- Homans, George Caspar (1961), *Social Behaviour: Its Elementary Forms*. New York: Harcourt, Brace.
- Hyman, Herbert (1966), «The Value System of Different Classes: A Social Psychological Contribution to the Analysis of Stratification», i Bendix, Reinhardt & Seymour Martin Lipset (red.): *Class, Status and Power : Social Stratification in Comparative Perspective*. New York: The Free Press (2. utgave)

- Hægeland, Torbjørn, Lars Johannessen Kirkebøen, Oddbjørn Raaum og Kjell G. Salvanes (2005a), *Skolebidragsindikatorer. Beregnet for avgangskarakterer fra grunnskolen for skoleårene 2002– 2003 og 2003– 2004*. Oslo: SSB
- Hægeland, Torbjørn, Lars Johannessen Kirkebøen, Oddbjørn Raaum og Kjell G. Salvanes (2005b), «Familiebakgrunn, skoleressurser og avgangskarakterer i norsk grunnskole.», i *Utdanning 2005*. Oslo: SSB
- Imsen, Gunn (1981), *Søkelys på matematikken i ungdomsskolen. Kunnskaper, arbeidsmåter og elevholdninger. Trondheimsskolens matematikk-prosjekt: Differensieringsspørsmålet i fokus*. Rapport. Trondheim: Pedagogisk Senter
- Imsen, Gunn (2003), *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolen 4., 7. og 10. trinn. Evaluering av Reform 97*. Trondheim: Tapir forlag
- Imsen, Gunn (2005), *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Janosz, Michel, Marc LeBlanc, Bernard Boulerice & Richard E. Tremblay (1997), "Disentangling the weight of School Dropout Predictors: A Test on Two Longitudinal Samples" in *Journal of Youth and Adolescence*, Vol 26. no 6. Plenum Publishing Corporation
- Keys, Wendy & Cres Fernandes (1993), *What Do Students Think of School? Research into the Factors Associated with Positive and Negative Attitudes Towards Education*. Slough: National Foundation for Educational Research
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1994), *Utrekning av delkompetanse i arbeidsliv og opplæring*. Innstilling fra en arbeidsgruppe
- Knain, Erik (2002), «Elevenes læringsvaner. Selvregulert læring som en viktig kompetanse på tvers av fag: Perspektiver og resultater», i: *Acta Didactica* nr. 5. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo
- Knudsen, Knud (1980), *Ulikhet i grunnskolen*. Bergen, Oslo, Tromsø: Universitetsforlaget
- Krange, Olve (2004), *Grenser for individualisering. Ungdom mellom ny og gammel modernitet*. Rapport 4/04. Oslo: NOVA
- Krange, Olve og Anders Bakken (1998), *Innvandrerungdoms skoleprestasjoner i Tidsskrift for samfunnsforskning*, nr. 3, 1998
- Kunnskapsdepartementet (2006), *Fag- og timefordelingen i grunnopplæringen – Kunnskapsløftet*. Vedlegg 1 til rundskriv F-009– 06
- Kvale, Steinar (1997/2001), *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk

- Lambley H. (1993), Learning and behaviour problems. I: Charlton, Tony & Kenneth David, (red): *Managing misbehaviour in schools*. (2.nd edition): New York: Routledge
- Larsen, Knut Arild (1995), *Arbeidskraft- og kompetanseregnskap for Oslo og Akershus 1995*. Oslo: Econ senter for analyse
- Larsen, Knut Arild og Andreas Hompland (1999), *Trender i arbeidslivet* Oslo: Econ senter for analyse
- Lauglo, Jon (1996), *Motbakke, men mer driv? Innvandrerungdom i norsk skole*. UNGforsk rapport 6/96. Oslo: UNGforsk
- Likestillingsbarometeret 2005. Oslo: Likestillingscenteret.
- Lyng, Selma T. (2004), *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lødding, Berit og Kristin Tornes (1997) (red.), *Idealer og paradokser? Aspekter ved gjennomføringen av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug
- Lødding, Berit (1998), *Gjennom videregående opplæring? Evaluering av Reform 94: Sluttrapport fra prosjektet Etniske minoriteter*. Oslo: NIFU Rapport 19/98
- Lødding, Berit (2003a), *Ut fra videregående. Integrasjon i arbeid og utdanning blant minoritetsungdom i det første Reform 94-kullet*. Oslo: NIFU Rapport 1/2003
- Lødding, Berit (2003b), *Frafall blant minoritetsspråklige. Om frafall og norsk som andrespråk blant minoritetsspråklige elever i overgangen fra 10. klasse til videregående opplæring*. Oslo: NIFU skriftserie nr. 29/2003
- Markussen, Eifred (1997), «Inn og ut, tvers igjennom eller helt på sida. Om noen ungdommers møte med videregående opplæring, hvorfor de sluttet og hva som kan få dem til å bli.» Foredrag. Oslo Plaza Hotell 21. april 1997. Utvidet manuskript. Kufs konferanse "Reform 94 – intensjoner og realiteter». Fafo-notat: 5. Oslo: Fafo
- Markussen, Eifred, (2000), *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det? Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første Reform 94-kullet*. Fafo-rapport-341. Oslo: Fafo
- Markussen, Eifred (2002), *Ungdommens kompetanse fra videregående opplæring*. I Grøgaard, Jens B., Eifred Markussen & Nina Sandberg (2002), *Seks år etter. Om kompetanseoppnåelse og overgang til arbeid og utdanning for det første Reform 94-kullet*. NIFU rapport 3/2002 Oslo: NIFU
- 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, Eifred (2005), Valg, bortvalg og kompetanse i videregående opplæring, i: Lødding, Berit, Eifred Markussen & Nils Vibe: «... utnytte sine evner og realisere sitt talent»? Læringsutbytte ved innføringen av Kunnskapsløftet. Oslo: NIFU STEP Rapport 5/2005
- Markusse, Eifred, Synnøve S. Brandt og Ida K.R. Hatlevik (2003): *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging. Om sammenheng mellom pedagogikk og faglig og sosialt utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervisning*. Oslo: NIFU Rapport 5/2003
- Markussen Eifred & Nina Sandberg (2004), *Bortvalg og prestasjoner. Om 9798 ungdommer på Østlandet, deres vei gjennom, ut av, eller ut og inn av videregående opplæring, og om deres prestasjoner et år etter avsluttet grunnskole*. Oslo: NIFU skriftserie 4/2004
- Markussen Eifred & Nina Sandberg (2005), *Stayere, sluttere og returnerte.. Om 9756 ungdommer på Østlandet, deres vei gjennom, ut av, eller ut og inn av videregående opplæring, og om deres prestasjoner to år etter avsluttet grunnskole*. Oslo: NIFU STEP skriftserie 6/2005
- Mead, George H. (1962), *Mind, Self and Society: from the Standpoint of a Social Behaviourist*, (redigert av Charles W. Morris). Chicago: The University of Chicago Press
- Midsundstad, Tove (2000), *Oppfølgingstjenestens målgruppe- Quo vadis? Status tre år etter avsluttet grunnskole*. Fafo-notat 2000: 14. Oslo: Fafo
- Moen, Ketil (1991), *Ungdomsundersøkelsen 1990*. Foreløpig rapport. 17- 24-åringenes tilpassing til arbeidsliv og utdanning m.m Oslo: Arbeidsdirektoratet
- Myhre, R.eidar (2001), *Didaktisk basiskunnskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NECS (National Center for Education Statistics) (2002), *Dropout Rates in the United States: 2000*. U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement. Washington: NCES 2002 – 114
- Nergård, Trude Brita (2005), *Skoleprestasjoner til barn med særboende foreldre. En litteraturstudie*. Rapport 18. Oslo: NOVA
- Nordahl, Thomas (1998), *Er det bare eleven? Problematferd i lys av tilpasningskrav og kontekstuelle betingelser i skolen*. Rapport 12e. Oslo: NOVA
- Nordahl, Thomas (2005), *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Rapport 19. Oslo: NOVA
- NOU 1976: 46: *Utdanning og ulikhet*
- NOU 1994: 3. *Ungdom, lønn og arbeidsledighet*
- NOU 2003: 16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæringen for alle*

- Nævdal, Folkvard (2004), «Skoleprestasjoner, kjønn og bruk av hjemme-pc» i *Tidsskrift for ungdomsforskning* nr. 1. Oslo: NOVA
- OECD (1998): *Education at a Glance*. OECD Indicators 1998. Paris: OECD
- OECD (2001): *Education at a Glance*. OECD Indicators 2001. Paris: OECD
- OECD (2003): *Education at a Glance*. OECD Indicators 2003. Paris: OECD
- OECD (2005): *Education at a Glance*. OECD Indicators 2005. Paris: OECD
- Ogbu, John U. (1991), Immigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspective, i: Gibson M.A. og J.U.Ogbu (red.) : *Minority Status and Schooling. A comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York: Garland Publishing.
- Ogden, Terje (2004), *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akedemisk Forlag
- Opheim, Vibeke & Liv Anne Støren (2001), *Innvandrerungdom og majoritetsungdom gjennom videregående til høyere utdanning*. Rapport 7/2001. Oslo: NIFU
- Opheim, Vibeke (2003), *Borte bra, hjemme best? Om geografisk søkermobilitet, valg av utdanning og lærested blant søkere til høyere utdanning i år 2000*. Skrift nr. 2. Oslo: NIFU
- Opheim, Vibeke (2006), *Utdanningsstøtte i endring og vekst. En undersøkelse av omleggingen av Lånekassens regelverk, veksten i antallet støttemottakere og økningen i utbetalt støtte i perioden 2001 – 2004* Skriftserie 9. Oslo: NIFU STEP
- Payne John W., James R. Bettman & Eric J. Johnson (1993), *The adaptive decision maker*. Cambridge University Press: Cambridge
- Pedersen, Willy (1996), «Marginalitetens reproduksjon» i *Tidsskrift for samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pedlex (2004), *Din videregående opplæring 2005 – 2006*
- Roalsø, Kari- Mette (1996), *Ungdoms levekår i 1990-årene*. Statistiske analyser nr. 15. Oslo: Statistisk Sentralbyrå
- Roderick, Melissa (1993), *The Path to Dropping Out. Evidence for Intervention*. Westport, Connecticut: Auburn House
- Roderick, Melissa & Jenny Nagaoka (2004), *Ending Social Promotion: The Effects of Retention*. Consortium on Chicago School Research. <http://www.consortium-chicago.org/publications/pdfs/p70.pdf>
- Rogers, Colin (1982), *A Social Psychology of Schooling*. The Expectancy Process. London: Routledge and Kenan
- Raaum, Oddbjørn & Jørn Ivar Hamre (1996), *Innvandrerungdom i og ut av videregående opplæring*. Bergen: Stiftelsen for samfunns- og næringslivsforskning

- Sandberg, Nina (2002), Quo vadis? Om veiene fra videregående opplæring, i: Grøgaard, Jens B., Eifred Markussen og Nina Sandberg: *Seks år etter. Om kompetanseoppnåelse og overgang til arbeid og utdanning for det første Reform 94-kullet*. Oslo: NIFU Rapport 3/2002
- SCB 2000 Kilde: <http://www.scb.se/press/press2000/p002.asp> Pressmeddelande från SCB 2000 – 01 – 13 Nr 2000: 002
- Sharp, Caroline, Wendy Keys & Pauline Benefield (2001), *Homework: a Review of Recent Research*. Slough: National Foundation of Educational Research
- Shavit, Yossi & Hans Peter Blossfeld (1993), *Persistent Inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder: Westview Press
- Skjersli, Synnøve & Per Olaf Aamodt (1997), «Effekter av Reform 94 på sosiale skjevheter i valg mellom allmennfag og yrkesfag», i: B. Lødding & K. Tornes (red.): *Idealer og paradokser? Aaspekter ved gjennomføringen av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug
- Skolverket (2002), «*Det kommunale oppføljningsansvaret*» – finns det? Stockholm: Skolverket, Utbildningsjuridiska avdelningen. Rapport 2002 – 11 – 29; Dnr 2002: 2046
- Skaalvik, Einar M. (1982), *Selvoppfatning og skoleerfaringer*. Trondheim: Pedagogisk institutt, Universitetet i Trondheim
- Skaalvik, Einar M. (2000), «Selvoppfatning og motivasjon hos gutter og jenter», i: Imsen, Gunn (red.) *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag
- Skaalvik, Einar M. & Sidsel Skaalvik. (1996), *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: TANO
- Stangeland, Per (1995), *The Crime Puzzle. Crime Patterns and Crime Displacement in Southern Spain*. IAIC, Malaga: Miguel Gómez Ediciones
- Stortingsmelding nr. 42 (1997 – 98) *Kompetansereformen*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- Stortingsmelding nr. 6 (2002 – 2003): *Tiltak mot fattigdom*. Oslo: Sosialdepartementet
- Stølen, Nils Martin (2001), Tilbud og etterspørsel for ulike typer arbeidskraft. *Økonomiske analyser 6/2001*. SSB, p.52 – 58
- Stølen, Nils Martin (2002), «Godt samsvar mellom tilbud og etterspørsel for de fleste typer arbeidskraft» i *Samfunnsspeilet* nr. 2 2002. Oslo: Statistisk Sentralbyrå. Kilde: <http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/200202/>
- Støren, Liv Anne (2005), «Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning – ser vi en fremtidig suksesshistorie?» i *Utdanning 2005*. Oslo: SSB

- Støren, Liv Anne & Vibeke Opheim (2001), «Utdanningsaspirasjoner og utdanningsvalg blant innvandrerungdom og majoritetsungdom: Fra videregående til høyere utdanning» i: *Søkelys på arbeidsmarkedet* 18 (2): 129– 139
- Støren, Liv Anne & Clara Åse Arnesen (2003), «Et kjønnsdelt utdanningssystem», i: *Utdanning 2003*. Oslo: SSB
- Sørli, Mari-Anne (1998), *Mestring og tilkortkomming i skolen. Fokus på elevenes skolefaglige kompetanse, sosiale kompetanse og selvoppfatning*. Oslo: NOVA
- Sørli, Mari-Anne & Thomas Nordahl (1998), *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Oslo: NOVA
- Tinto, Vincent. (1987), *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Trow, Martin (1977), *The Second Transformation of American Secondary Education*, i: Karabel, Jerome & A. H. Halsey (red): *Power and Ideology in Education*, New York: Oxford University Press
- Tysse, Tine I. & Nico Keilman (1997), *Flyktninger forblir, nordboere reiser hjem*. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå. Samfunnsspeilet nr. 4, 1997
- Undervisningsministeriet 2000 Kilde: <http://pub.uvm.dk/2000/gymtal/>
- Utvärderingsenheten, Uppsala kommun (2004), *Utvärdering av Studieavbrott och byten av program och inriktning i Uppsala Kommuns gymnasieskolor*. Uppsala: Uppsala kommuns gemensamma utvärderingsresurs Rapport 2004: 7
- Vibe, Nils, Rolf Edvardsen og Nina Sandberg (1997), *Etter halvgått løp. Rekruttering og gjennomstrømming i videregående opplæring etter Reform 94*. Oslo: NIFU Rapport 1/97
- Vibe, Nils (2002) Election Day Surveys: The Norwegian Experience. Paper presented at *The TNS Social, Government & Polling Seminar*. Oslo, April 24– 26 2002
- Willis, Paul E. (1988), *Learning to labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Aldershot: Gower.
- Zey, Mary (red), (1992), *Decision making . Alternatives to Rational Choice Models*. Newbury Park. London, New Dehlo: Sage Publications
- Ziehe, Thomas (2004), *Øer af intensitet i et hav af rutine: Nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København: Politisk Revy
- Aamodt, Per Olaf (1982), *Utdanning og sosial bakgrunn*. Oslo: Statistisk sentralbyrå
- Aamodt, Per Olaf (1994), «Valg og gjennomstrømming i utdanningssystemet » i Lauglo, J. (red.) *Norsk forskning om utdanning. Perspektiver og veivalg*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

- Aamodt, Per Olaf (1997), *Hovedtrekk ved norsk studiefinansiering. Delrapport 3 fra studiefinansieringsprosjektet*. Rapport nr. 13. Oslo: NIFU
- Aamodt, Per Olaf og Nils Martin Stølen (2003), *Vekst i utdanningssystemet. Ut-danning 2003 – ressurser, rekruttering og resultater*. Statistiske analyser nr. 60. Oslo: Statistisk sentralbyrå

Vedlegg

Vedlegg 1. Vedleggstabeller

Vedleggstabell 3.a Uavhengige variabler i de logistiske regresjonsanalysene i denne rapporten.

Variabel	Beskrivelse
<u>Bakgrunnsvariabler</u>	
Kjønn	Gutt=1, jente=0
Innvandrerstatus	Majoritetsungdom som referansekategori, sammenlignet med vestlige innvandrere/etterkommere, ikke-vestlige innvandrere og ikke-vestlige etterkommere.
Fars utdanning	Høyere, videregående, lavere enn videregående
Mors utdanning	Høyere, videregående, lavere enn videregående
Far i arbeid	0=nei, 0.5=usikker, 1=ja
Mor i arbeid	0=nei, 0.5=usikker, 1=ja
Bosituasjon	Bodde eleven sammen med begge foreldre i tiende klasse? 1=ja, 0=nei
Familieøkonomi	Samlemål på familiens økonomiske situasjon basert på opplysning om bolig, hytte, bil og ferievaner. -1.25=lavt, 0=middels, 1.5=høyt
Støtte for utdanning hjemme	Foreldreholdninger (indeksvariable) Positiv holdning til skole. 0=svært neg., 4=svært pos. Negativ holdning til skole 4=svært neg, 0=svært pos. Allmennfagorienterte 0=svært lite, 4=svært mye Grad av kontroll. 0=stor grad, 4=liten grad Følger opp barna. 0=svært liten grad, 4=svært stor grad Kjøper ikke alt barna vil ha. 0=i svært liten grad, 4=i svært stor grad
<u>Skolevariabler</u>	
Elevers syn på skole og utdanning	
Undervisningen er god med godt utbytte	Indeksvariabel. 0=svært liten grad, 4=svært stor grad
Det er for mye teori på ungdomsskolen	Indeksvariabel. 0=svært liten grad, 4=svært stor grad

Vedleggstabell 3.a *forts.*

Variabel	Beskrivelse
Undervisningen er nyttig for fremtiden	Indeksvariabel. 0=svært liten grad, 4=svært stor grad
Eleven har hatt en stabil lærersituasjon	Indeksvariabel. 0=svært liten grad, 4=svært stor grad
Elevens vurdering av sosialt/faglig miljø	
Elevens vurdering, faglig miljø i klassen	Indeksvariabel. 0=svært dårlig, 4=svært bra
Elevens vurdering, sosialt miljø i klassen	Indeksvariabel. 0=svært dårlig, 4=svært bra
Arbeidsformer	
Grad av samarbeid i klassen	Indeksvariabel. 0=svært lite, 5=svært mye
Grad av individuelt arbeid i klassen	Indeksvariabel. 0=svært lite, 5=svært mye
Grad av lærerdominert undervisning	Indeksvariabel. 0=svært lite, 5=svært mye
Eleven lærer av å samarbeide	Indeksvariabel. 0=ikke noe, 4=mye
Eleven lærer av å jobbe på egenhånd	Indeksvariabel. 0=ikke noe, 4=mye
Eleven lærer av tavleundervisning	Indeksvariabel. 0=ikke noe, 4=mye
Rammefaktorvariable	
Studieretningstilknytning august 2002	En av 15 ordinære studieretninger, spesialundervisning eller privat videregående skole/skole i utlandet
Studieretningstilknytning ved slutting	En av 15 ordinære studieretninger, spesialundervisning eller privat videregående skole/skole i utlandet
Fylke	
Prestasjonsvariabler	
Grunnskolekarakterer	Gjennomsnittlig karakterer fra grunnskolen
Karakterer fra grunnkurset	Gjennomsnittlig karakternivå
Karakterer fra vkl	Gjennomsnittlig karakternivå
Bestått vkl	Ja =1 , Nei =0
Ekstra hjelp og støtte i tiende klasse	0=nei, 1=ja
Ulike former for ekstra hjelp og støtte	
Inntatt første ønske til grunnkurs	1=ja, 0=nei

Vedleggstabell 3.a *forts.*

Variabel	Beskrivelse
<u>Faglig egenvurdering</u>	
<u>Spesifikk</u>	
Språklig anlagt	Indeksvariabel. 0=svært liten grad, 4=svært stor grad
Matematisk og teoretisk anlagt	Indeksvariabel. 0=svært liten grad, 4=svært stor grad
<u>Generell</u>	
Praktisk anlagt	Indeksvariabel. 0=svært liten grad, 4=svært stor grad
Flink på skolen	Indeksvariabel. 0=svært liten grad, 4=svært stor grad
<u>Tilpasning til og aksept av skolens verdier</u>	
<u>Atferd og atferdsavvik</u>	
Pliktoppfyllende atferd	Indeksvariabel. 0=svært liten grad, 4=svært stor grad
Innadventd atferd	Indeksvariabel. 0=svært liten grad, 4=svært stor grad
Forstyrrende atferd	Indeksvariabel. 0=svært liten grad, 4=svært stor grad
Avvikende atferd	Indeksvariabel. 0=svært liten grad, 4=svært stor grad
Svært avvikende atferd	Indeksvariabel. 0=svært liten grad, 4=svært stor grad
<u>Fravær</u>	
Fraværsprosent høsten	0=ikke noe. Høyeste verdi 83.33 %
<u>Trivsel</u>	
Trives på skolen	Indeksvariabel. 0=svært dårlig, 4=svært bra
Eleven har sosial vansker på skolen	Indeksvariabel. 0=svært liten grad, 4=svært stor grad
Eleven er sosial og finner seg til rette	Indeksvariabel. 0=svært liten grad, 4=svært stor grad
<u>Innsatsvilje</u>	
Tid brukt på lekser	0=ikke lekser, 1=gjør sjelden eller aldri lekser, 2=under et kvarter, 3=et kvarter til en halv time, 4=en halv til en hel time, 5=en til en og en halv time, 6=en og en halv til to timer, 7=mer enn to timer

Vedleggstabell 3.a *forts.*

Variabel	Beskrivelse
Skippertaksmenneske	Indeksvariabel. 0=svært liten grad, 4=svært stor grad
Jobber jevnt og trutt	Indeksvariabel. 0=svært liten grad, 4=svært stor grad
<u>Ambisjoner og fremtidsplaner</u>	
Høyest planlagte utdanning	0=grunnskolen, 1=ett år i videregående opplæring eller folkehøgskole, 2=to år i videregående opplæring, 3=tre år i videregående opplæring, 4=fagbrev, 5=studere 2- 4 år, 6= studere mer enn fire år
Planer innenfor videregående opplæring	0=nei, 1=på vanlig tid, men med noen stryk, 2=ja og med ståkarakter i alle fag, 3=ja og med middels karakter i alle fag, 4=ja og med gode karakterer i alle fag
<u>Egen begrunnelse for valg av retning</u>	
Er praksisorientert	Indeksvariabel. 0=i svært liten grad, 4=i svært stor grad
Vil komme raskt i jobb og tjene penger	Indeksvariabel. 0=i svært liten grad, 4=i svært stor grad
Valgte ut fra interesse	Indeksvariabel. 0=i svært liten grad, 4=i svært stor grad
Valgte på bakgrunn av råd fra andre	Indeksvariabel. 0=i svært liten grad, 4=i svært stor grad
Dyttet eller dratt ved oppstart i videregående	-2.00=sterk grad av push, 0=midt i mellom, 2=sterk grad av pull
<u>Rådgivning</u>	
Antall former for rådgivning	Indeksvariabel. 0=ingen former, 7=alle former
<u>Utenfor skolen</u>	
<u>Fritidsbruk</u>	
Venneorientert	Indeksvariabel. 0=i svært liten grad, 4=i svært stor grad
Dataorientert	Indeksvariabel. 0=i svært liten grad, 4=i svært stor grad
Organisert	Indeksvariabel. 0=i svært liten grad, 4=i svært stor grad
Kulturelt orientert	Indeksvariabel. 0=i svært liten grad, 4=i svært stor grad

Vedleggstabell 3.b Uavhengige variable med signifikant direkte effekt på valg av studieforbereidende eller yrkesfaglig retning ved valg av grunnkurs høsten 2002 for tiendeklassekullet 2001/2002 i sju fylker på Østlandet, mars 2002. Signifikansnivå: 1 %, med unntak av *: 2 % og **: 5 %. Logistisk regresjon. N=9632.

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	B	S.E.	B	S.E.	B	S.E.
Bakgrunnsvariable						
Gutter	i.s.	i.s.	i.s.	i.s.	.274	.088
Bodde med begge foreldre som 15-åringer	.421	.062	.321	.074	.221	.075
Foreldre har positiv holdning til skole	.349	.040	.169	.052	.161	.053
Foreldre er allmennfagorienterte	1.461	.031	.957	.036	.902	.037
<i>Fars utdanning: (Referansekategori: Grunnskole)</i>						
Videregående opplæring	.241	.083	i.s.	i.s.	i.s.	i.s.
Høyere utdanning	.510	.090	.215**	.108	i.s.	i.s.
<i>Mors utdanning: (Referansekategori: Grunnskole)</i>						
Videregående opplæring	.289	.086	.290	.104	i.s.	i.s.
Høyere utdanning	.649	.093	.415	.113	i.s.	i.s.
<i>Innvandrerstatus (Referansekategori: Majoritetsbefolkningen)</i>						
Vestlig innvandrer/etterkommer	i.s.	i.s.	i.s.	i.s.	i.s.	i.s.
Ikke-vestlig innvandrer	i.s.	i.s.	i.s.	i.s.	.615	.134
Ikke-vestlig etterkommer	i.s.	i.s.	i.s.	i.s.	i.s.	i.s.
Rammefaktorvariable						
<i>Fylke: (Referanse: Østfold)</i>						
Akershus	i.s.	i.s.	i.s.	i.s.	i.s.	i.s.
Oslo	.581	.108	.671	.131	.617	.133
Hedmark	i.s.	i.s.	i.s.	i.s.	i.s.	i.s.
Buskerud	i.s.	i.s.	i.s.	i.s.	i.s.	i.s.
Vestfold	i.s.	i.s.	i.s.	i.s.	i.s.	i.s.
Telemark	-.315*	.128	i.s.	i.s.	i.s.	i.s.
Holdninger, skoletilpasning og interesser						
<i>Eleven</i>						
... vurderer utdanning som viktig for fremtiden			.280	.065	.172	.067
... har høye utdanningsambisjoner			.240	.031	.137	.032
... fulgte råd fra andre ved valg av grunnkurs			.692	.044	.754	.046
... har forstyrrende atferd			i.s.	i.s.	.166	.065

Vedleggstabell 3.b *forts.*

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	B	S.E.	B	S.E.	B	S.E.
... har hatt ekstra hjelp og støtte i grunn- skolen			-.774	.111	-.444	.116
... er innadventd			-.121*	.048	-.121*	.049
... er praktisk anlagt			-.110	.036	-.107	.036
... begrunnet valg av studieretning med:						
Praksisorientering			-1.533	.051	-1.477	.052
Jobbmuligheter og lønn			-.313	.036	-.297	.036
Interesse			-.166	.041	-.215	.042
Fritid						
Eleven er orientert mot:						
... venner			-.292	.055	-.161	.057
... data og Internett			-.097	.034	-.089	.034
... organiserte aktiviteter			.430	.038	.380	.039
Prestasjoner						
Karakterer fra tiendeklasse					.743	.058
Konstant	-5.464	.172	-2.445	.373	-4.465	.418
Pseudo R ² (Nagelkerke)	.579		.727		.738	

i.s. = ikke signifikant

Vedleggstabell 4.a. Uavhengige variabler med signifikant direkte effekt på fem prosent nivå på sannsynligheten for å ha sluttet i videregående opplæring i løpet tre og et halvt år etter avsluttet grunnskole. Den avhengige variabelen skiller mellom ikke-sluttere og sluttere, og slutterne er de som har sluttet og ikke returnert til videregående seinere. N=9749

	B	S.E.	Wald	Sig.
Bakgrunnsvariable				
Ungdommen bodde sammen med begge foreldre som 15-åring	-,469	,067	48,480	,000
<i>Minoritetsspråklig bakgrunn</i> (referansekategori: Majoritet)			19,270	,000
Vestlig innvandrere og etterkommer	,860	,217	15,646	,000
Ikke-vestlig etterkommer	,173	,212	,669	,413
Ikke-vestlig innvandrere	,291	,143	4,130	,042
Mor jobbet da ungdommen var 15 år	-,262	,088	8,779	,003
Mors utdanning	-,069	,029	5,618	,018
Fars utdanning	-,074	,028	7,263	,007
Foreldre har negativ holdning til skole	,095	,042	5,215	,022
Foreldrene er allmennfagorienterte	-,074	,034	4,723	,030
Rammefaktorvariable				
<i>Fylke</i> (Referansefylke: Buskerud)			24,987	,000
Østfold	-,037	,136	,076	,783
Akershus	,072	,117	,377	,539
Oslo	,277	,132	4,432	,035
Hedmark	-,044	,141	,096	,757
Vestfold	,431	,126	11,647	,001
Telemark	,160	,146	1,195	,274
<i>Studieretning</i> (referanseretning: Idrettsfag)			150,613	,000
Ikke søkt videregående høsten 2002	2,050	,410	24,976	,000
Allmennfag	-,172	,269	,409	,522
Medier og kommunikasjon	-,357	,379	,886	,347
Musikk, dans og drama	,950	,337	7,933	,005
Helse- og sosialfag	,559	,274	4,159	,041
Elektrofag	,930	,272	11,703	,001
Mekaniske fag	,853	,278	9,427	,002
Hotell- og næringsmiddelfag	1,146	,280	16,811	,000
Naturbruk	,803	,327	6,037	,014
Tekniske byggfag	,384	,339	1,280	,258

Vedleggstabell 4.a *forts.*

	B	S.E.	Wald	Sig.
Byggfag	,967	,277	12,204	,000
Trearbeidsfag	1,229	,435	7,974	,005
Salg og service	,827	,294	7,928	,005
Kjemi- og prosessfag	-,157	,611	,066	,797
Formgivningsfag	,644	,270	5,675	,017
Spesialundervisning	,838	,310	7,303	,007
Skole i utlandet/privat videregående	1,000	,291	11,831	,001
Skolefaglige kunnskaper og ferdigheter				
Spesialundervisning i grunnskolen	,271	,083	10,574	,001
Gjennomsnittlig karakternivå i tiende klasse	-,566	,051	123,856	,000
Kommet inn på førsteønske på grunnkurs	-,294	,085	12,052	,001
Tilpasning til skolen og dens verdier				
Fraværsprosent i tiende klasse	,029	,004	54,371	,000
Pliktoppfyllende	-,122	,048	6,427	,011
Alvorlig avvikende atferd	,171	,057	9,123	,003
Svært alvorlig avvikende atferd	-,253	,070	12,991	,000
Arbeidsinnsats				
Tid brukt på lekser i tiende klasse	-,078	,022	13,022	,000
Skipptaksmenneske	-,089	,039	5,153	,023
Motivasjon og ambisjoner				
Høye utdanningsambisjoner	-,150	,029	26,976	,000
Valgt utdanning med tanke på jobb og lønn	,109	,041	7,026	,008
Valgt utdanning ut fra interesse for faget/retningen	-,126	,046	7,556	,006
Fritid				
Er orientert mot venner på fritida	,188	,050	13,989	,000
Er orientert mot organisert aktivitet på fritida	-,144	,039	13,632	,000
Er kulturelt orientert	,129	,055	5,558	,018
Konstant	1,433	,417	11,831	,001

Tabellkommentar: Tabellen predikerer 25,1 prosent av de som ikke er i utdanning og 96,7 prosent av de som er i utdanning og 86 prosent av alle. Pseudo $R^2=33,7$. (Nagelkerke)

Vedleggstabell 4.b. Uavhengige variabler med signifikant direkte effekt på fem prosent nivå på sannsynligheten for å ha sluttet i videregående opplæring i løpet tre og et halvt år etter avsluttet grunnskole. Den avhengige variabelen skiller mellom ikke-sluttere og sluttere, og de returnerte er definert som sluttere. N=9749.

	B	S.E.	Wald	Sig.
Bakgrunnsvariable				
Ungdommen bodde sammen med begge foreldre som 15-åring	-,484	,062	60,118	,000
<i>Minoritetsspråklig bakgrunn (referansekategori: Majoritet)</i>			16,249	,001
Vestlig innvandrere og etterkommer	,801	,208	14,811	,000
Ikke-vestlig etterkommer	,223	,189	1,393	,238
Ikke-vestlig innvandrere	,118	,138	,739	,390
Mor jobbet da ungdommen var 15 år	-,219	,084	6,821	,009
Far jobbet da ungdommen var 15 år	-,232	,109	4,567	,033
Mors utdanning	-,109	,028	15,724	,000
Fars utdanning	-,110	,026	17,769	,000
Foreldre har negativ holdning til skole	,090	,039	5,199	,023
Rammefaktorvariable				
<i>Fylke (Referansefylke: Buskerud)</i>			35,817	,000
Østfold	,053	,125	,181	,671
Akershus	,167	,109	2,364	,124
Oslo	,351	,121	8,338	,004
Hedmark	,069	,130	,283	,595
Vestfold	,559	,118	22,461	,000
Telemark	,297	,134	4,886	,027
<i>Studieretning (referanseretning: Idrettsfag)</i>			197,758	,000
Ikke søkt videregående høsten 2002	2,425	,402	36,371	,000
Allmennfag	-,046	,229	,040	,842
Medier og kommunikasjon	,258	,296	,762	,383
Musikk, dans og drama	,937	,296	10,004	,002
Helse- og sosialfag	,595	,237	6,290	,012
Elektrofag	1,008	,234	18,576	,000
Mekaniske fag	1,000	,242	17,043	,000
Hotell- og næringsmiddelfag	1,366	,245	30,978	,000
Naturbruk	,910	,289	9,918	,002
Tekniske byggfag	,446	,304	2,147	,143

Vedleggstabell 4.b *forts.*

	B	S.E.	Wald	Sig.
Byggfag	1,027	,240	18,289	,000
Trearbeidsfag	1,097	,421	6,799	,009
Salg og service	,991	,256	14,971	,000
Kjemi- og prosessfag	,652	,445	2,145	,143
Formgivningsfag	,862	,232	13,763	,000
Spesialundervisning	,676	,285	5,614	,018
Skole i utlandet/privat videregående	,742	,258	8,310	,004
Skolefaglige kunnskaper og ferdigheter/prestasjoner				
Kommet inn på førsteønske på grunnkurs	-,363	,080	20,380	,000
Spesialundervisning i grunnskolen	,272	,080	11,540	,001
Gjennomsnittlig karakternivå i tiende klasse	-,660	,050	172,421	,000
Tilpasning til skolen og dens verdier				
Fraværsprosent i tiende klasse	,041	,004	97,368	,000
Trivdes på skolen i tiende klasse	-,074	,031	5,759	,016
Pliktoppfylgende	-,176	,047	14,283	,000
Svært alvorlig avvikende atferd	-,173	,057	9,146	,002
Arbeidsinnsats				
Tid brukt på lesker i tiende klasse	-,052	,020	6,899	,009
Skippertaksmenneske	-,105	,037	8,138	,004
Jobber jevnt og trutt	-,115	,035	10,803	,001
Motivasjon og ambisjoner				
Høye utdanningsambisjoner	-,125	,027	21,316	,000
Valgt utdanning med tanke på jobb og lønn	,100	,037	7,244	,007
Valgt utdanning ut fra interesse for faget/retningen	-,099	,042	5,622	,018
Fritid				
Er orientert mot venner på fritida	,255	,046	30,493	,000
Er orientert mot organisert aktivitet på fritida	-,088	,035	6,181	,013
Er kulturelt orientert	,119	,050	5,646	,018
Konstant	2,792	,389	51,445	,000

Tabellkommentar: Tabellen predikerer 42,9 prosent av de som ikke er i utdanning og 94,8 prosent av de som er i utdanning og 83,9 prosent av alle. Pseudo $R^2=39,9$ (Nagelkerke)

Vedleggstabell 4.c. Uavhengige variabler med signifikant direkte effekt på fem prosent nivå på sannsynligheten for å ha sluttet i videregående opplæring det første året etter avsluttet grunnskole i forhold til å ha sluttet i løpet av de neste to og et halvt årene. De returnerte slutterne er inkludert N=2045.

	B	S.E.	Wald	Sig.
Bakgrunnsvariable				
Mors utdanning	,316	,046	48,142	,000
Fars utdanning	,178	,045	15,672	,000
Rammefaktorvariable				
<i>Fylke</i> (Referansefylke: Buskerud)			31,346	,000
Østfold	-,156	,283	,305	,581
Akershus	-,433	,245	3,118	,077
Oslo	-,235	,270	,758	,384
Hedmark	-,186	,291	,408	,523
Vestfold	-,903	,254	12,667	,000
Telemark	-1,078	,285	14,363	,000
<i>Studieretning</i> (referanseretning: Idrettsfag)			56,325	,000
Ikke søkt videregående høsten 2002	-1,115	,650	2,942	,086
Allmennfag	,813	,484	2,823	,093
Medier og kommunikasjon	,255	,626	,166	,684
Musikk, dans og drama	1,735	,910	3,632	,057
Helse- og sosialfag	1,203	,492	5,987	,014
Elektrofag	1,201	,502	5,722	,017
Mekaniske fag	1,303	,494	6,946	,008
Hotell- og næringsmiddelfag	1,529	,502	9,291	,002
Naturbruk	1,381	,611	5,103	,024
Tekniske byggfag	,605	,585	1,072	,300
Byggfag	1,545	,504	9,385	,002
Trearbeidsfag	1,167	,717	2,655	,103
Salg og service	1,360	,534	6,475	,011
Kjemi- og prosessfag	-,022	,881	,001	,980
Formgivningsfag	,606	,484	1,573	,210
Spesialundervisning	1,494	,524	8,113	,004
Skole i utlandet/privat videregående	20,888	4327,865	,000	,996
Skolefaglige kunnskaper og ferdigheter				
Gjennomsnittlig karakternivå i tiende klasse	,360	,089	16,285	,000
Kommet inn på førsteønske på grunnkurs	1,175	,134	77,119	,000
Tilpasning til skolen og dens verdier				
Fraværsprosent i tiende klasse	-,028	,005	26,218	,000
Konstant	-1,481	,610	5,886	,015

Tabellkommentar: Tabellen predikerer 33,3 prosent av de som sluttet første år og 95,2 prosent av de som sluttet seinere og 81,8 prosent av alle. Pseudo $R^2=31.6$ (Nagelkerke)

Vedleggstabell 7.a: Geografisk opprinnelse og generasjonstilhørighet basert på ungdommenes egne opplysninger i spørreskjemaet fra våren 2002. Ungdom med to norskfødte foreldre er holdt utenfor. Vertikal prosentuering.

Geografisk opprinnelse	Inn- vandrerere	Etter- kommere	Én utenlands- født forelder
Vestlig bakgrunn			
Norden utenfor Norge	10,1	2,7	39,4
Vesten for øvrig	7,9	3,4	32,1
Ikke-vestlig bakgrunn			
Øst-Europa og tidligere Sovjetunionen	18,0	7,7	6,3
Tyrkia, Nord-Afrika, Midtøsten, Iran, Irak, Afghanistan, Pakistan	31,8	46,1	6,4
Vietnam, Thailand, India, Bangladesh, Sri Lanka	10,4	24,2	3,0
Asia forøvrig	6,8	6,4	5,1
Afrika sør for Sahara	10,2	8,4	2,7
Sør-Amerika, Mellom-Amerika, Karibien	4,8	1,0	4,9
N=100 prosent	645	297	667

Vedleggstabell 9.a. Uavhengige variabler med signifikant direkte effekt på fem prosent nivå på sannsynligheten for å ha bestått etter tre år for de som var i et treårig løp i januar 2005. N=5903

	B	S.E.	Wald	Sig.
Bakgrunnsvariable				
Ungdommen bodde sammen med begge foreldre som 15-åring	,395	,079	25,343	,000
<i>Minoritetsspråklig bakgrunn</i> (referansekategori: Majoritet)			43,432	,000
Vestlig innvandrere og etterkommer	,337	,324	1,082	,298
Ikke-vestlig etterkommer	-,865	,188	21,167	,000
Ikke-vestlig innvandrere	-,768	,151	25,980	,000
Rammefaktorvariable				
<i>Fylke</i> (Referansefylke: Hedmark)			30,333	,000
Østfold	,328	,150	4,768	,029
Akershus	,614	,131	21,942	,000
Oslo	,669	,144	21,462	,000
Buskerud	,469	,148	9,986	,002
Vestfold	,303	,151	3,999	,046
Telemark	,420	,174	5,803	,016
<i>Kurs på vkII</i> (Referansekurs: Dans)				
Allmennfag			104,878	,000
Økonomisk administrative fag	-1,503	1,023	2,157	,142
Idrettsfag	-1,154	1,032	1,249	,264
Drama	-2,158	1,046	4,256	,039
Musikk	-2,140	1,074	3,973	,046
Naturforvaltning	-1,741	1,030	2,857	,091
Tegning, form og farge	-1,180	1,031	1,308	,253
Medier og kommunikasjon	-1,033	1,046	,975	,323
Allmennfaglig påbygning	-1,083	1,079	1,007	,316
Treårig yrkesfag	-1,736	1,026	2,865	,091
Skolefaglige kunnskaper og ferdigheter				
Gjennomsnittlig karakternivå i tiende klasse	1,470	,083	316,609	,000
Tilpasning til skolen og dens verdier				
Sosialt utenfor – gruer seg til å gå på skolen	-,103	,040	6,810	,009
Arbeidsinnsats og egenvurdering				
Arbeider jevnt og trutt	,109	,040	7,508	,006
Er praktisk anlagt	-,151	,037	16,899	,000
Har faglig selvtilitt	,091	,039	5,298	,021
Læringsklima og læringsarbeid				
Lærer best av tavleundervisning	-,069	,031	4,921	,027
Motivasjon og ambisjoner				
Høye utdanningsambisjoner	,116	,035	10,942	,001
Fritid				
Er orientert mot venner på fritida	-,206	,058	12,447	,000
Konstant				
	-4,078	1,100	13,754	,000

Tabellkommentar: Tabellen predikerer 29,5prosent av de som ikke har bestått og 95,5 prosent av de som har bestått og 81,6 prosent av alle. Pseudo R²=,295.(Nagelkerke)

Vedlegg 2.

Intervjuguide fra kvalitativ studie av bortvalg på utvalgte yrkesfaglige studieretninger:

Intervjuguide for samtale med ungdom som har tatt pause eller sluttet i grunnkurs/vkl helse- og sosialfag/byggfag/hotell- og næringsmiddelfag

1. a. Kan du kort fortelle om når du startet i videregående og hvilke studieretning(er) du har gått på før du sluttet? Og trinn?
b. I den studieretningen du gikk er det ganske mange som slutter. Kan du fortelle litt om hvordan du opplevde å gå på den studieretningen? (GOD TID)
 Var det mange som sluttet da du gikk der?
 Kjente du noen av de andre som sluttet?
 Mange av dem eller bare noen få?
 Snakket dere noen gang sammen om at dere kanskje ville slutte?
c. Hva tror du kan være årsaken til at mange slutter på denne studieretningen?
d. Hvorfor sluttet du selv?
2. a. Hva gjør du nå? Har du jobb?
b. Kan du fortelle om hva du gjorde i tiden etter at du sluttet, og hva du har drevet med fram til i dag?
c. Hva tror du at du kommer til å gjøre frem til høsten 2006?
 Og fra høsten 2006?
3. a. Da du gikk i 10. klasse – var du sikker eller usikker på om du ville begynne i videregående?
b. Hva gjorde deg sikker/usikker?
c. Hvilken studieretning ville du helst gå på?
d. Nå skal vi snakke om den studieretningen du gikk i da du sluttet. Kan du si noe om hva som gjorde at du begynte på nettopp *den* studieretningen?
e. Hva fikk du vite om den studieretningen?
 Hvem ga deg informasjon? (rådgivere, lærere, brosjyrer)?
f. Hva synes du om informasjonen – hjalp den deg i valget?
 Mente foreldrene dine noe om hva du skulle velge?
 Vennene dine?
 Rådgiver?
 Klassestyrer?
 Fulgte du råd?
 Var du utplassert i 10. klasse? Hjalp det deg å velge?
g. Fikk du noen individuell veiledning om hva du kunne velge?
 Hjalp den deg i valget?

Gjennomgikk du noen form for test for yrkesvalg (om egnethet/interesser)?

Bidro den i valget?

h. Som du ser det nå – var det noe du skulle ønske at du hadde fått vite om studieretningen den gang du gikk i 10. klasse?

For VK1: Hva vil du si om informasjonen på grunnkurs da du skulle søke VK1?

4. Rett før du skulle begynne i den (aktuelle) studieretningen
 - a. Hvilke forventninger hadde du?

Var det noe du så fram til?
Var det noe du grudde deg til?
 - b. Hvilke planer hadde du? Ville du ta et fag med opplæring i bedrift eller i skole?

Hadde du planer om allmennfaglig påbygning?
 - c. Hvordan ble skolehverdagen (i forhold til forventningene)?
 - d. Fikk du noen overraskelser (i forhold til hva du så for deg på forhånd)?

5.
 - a. Litt om det faglige: Kan du si litt om hvordan opplæringen foregikk?
 - b. Kan du beskrive en vanlig time i norsk eller matematikk?
 - c. Kan du beskrive en vanlig time i et studieretningsfag?
 - d. Var det noen fag du spesielt likte/mislikte?

Hvorfor likte/mislikte du de(t) fag(ene)?
Var du særlig interessert i noen fag fra før av? Endret det seg?
 - e. Fikk elevene være med på å bestemme innholdet i undervisningen?
 - f. Fikk du jobbe med oppgaver og fag du egentlig ønsket å jobbe med?
 - g. Gikk det an å løse arbeidsoppgavene og stå på prøvene, eller hang målene for høyt?
 - h. Hva vil du si om innsatsen din (lekser, karakterer, fravær)? Var den lik hele tiden eller forandret den seg etter hvert?
 - i. Hva vil du si om innsatsen til lærerne du hadde? (Var de motiverende)
 - j. Var det *konkurranse* mellom elevene i klassen? Var det *samarbeid* mellom elevene i klassen?
 - k. Syntes du at du lærte noe? (Lærte du så mye som du kunne ha gjort?) Hvorfor/hvorfor ikke?
 - i. Hadde dere utplassering? Kan du fortelle om det? Hva fikk du ut av det?

6.
 - a. Litt om det sosiale: Hva vil du si om det sosiale miljøet i klassen? (hyggelig/trygt/ustabilt/klikkete/hiarkisk)
 - b. Hvordan var samholdet i klassen?
 - c. Var elevene i klassen mer eller mindre likeverdige, eller var det klare ledere og elever som ble holdt utenfor?
 - d. Ble du godt kjent med noen i klassen? (venner?)

Var du sammen med elever i klassen på fritiden?
 - e. Var det mobbing eller diskriminering i klassen eller på skolen? Vold/trusler?
 - f. Hva vil du si om kontakten mellom lærere og elever i klassen?

- g. Fikk du inntrykk av at lærerne brydde seg om elevene og hvordan de hadde det?
- h. Kan du si noe om lærernes stil eller måter å være på overfor elevene? (respekt / autoritet / kameratskap)
- i. Hvordan opplevde du deg selv som elev i den klassen du gikk?

7. Hva tenkte du om hvordan framtida innenfor faget ville bli dersom du hadde fortsatt?

Avh. av svar på spm 4b:

- Hva fikk dere vite om læretiden (tilgang til læreplass / arbeidsmengde / lønn / fremtidsutsikter)
- Yrkesopplæring i skole (arbeidsmengde / utsikter til jobb)
- Allmennfaglig påbygning (arbeidsmengde / utsikter til jobb)

8. Du har nevnt flere viktige ting som gjorde at du sluttet...

a. Hva vil du si var hovedgrunnen til at du sluttet?

Var det andre forhold som bidro til at du bestemte deg for å slutte?

b. Hva kunne ha forandret den beslutningen?

Var det noe ved yrket du var i ferd med å utdanne deg til som gjorde at du ville slutte/ta en pause?

Hva eller hvem gjorde at du hadde dannet deg det inntrykket?

c. Er det noe i ditt privatliv som gjør at du ikke klarte å fortsette?

d. Ble du fortalt om mulighetene for å oppnå kompetanse på lavere nivå, har dette vært et råd på veien?

9. Hva tenker du om framtida nå?

Reelt (hvis ungdommen har planer om å starte i ny studieretning, kan de snakke om disse planene), hvis ikke kan de få et

Hypotetisk spørsmål:

a. Hvis du gikk i 10. klasse nå, men visste det du vet, hva ville du aller helst ha valgt nå?

b. Hva tenker du om det?/ Hva er spennende med det?

Til noen elever i videregående opplæring

Da du gikk i tiende klasse, deltok du i en spørreundersøkelse. De fleste av dere som får dette spørreskjemaet, deltok også da dere gikk første og andre året i videregående opplæring.

Nå kommer det fjerde spørreskjemaet i undersøkelsen. Vi håper at du fortsatt vil delta.

Det er viktig at mange svarer. Alle svarene vi får er like viktige. Svarene vil bli brukt blant annet for å finne ut om det er noe som kan gjøres for å utvikle skolen til det bedre. Det er derfor viktig at du deltar i undersøkelsen. Du sier ja til fortsatt å være med når du fyller ut skjemaet.

Hensikten med undersøkelsen er å finne ut

- hvordan dere har det i videregående
- hvordan dere gjør det faglig
- hvorfor dere velger de kursene dere velger
- hvorfor noen av dere fullfører videregående, mens andre velger å slutte

Skjemaet har et nummer som er ditt nummer i undersøkelsen. Inntakskontoret i det fylket der du begynte i videregående etter tiende vet hvem som har de forskjellige numrene. De trenger å vite dette blant annet for å kunne sende ut årlige spørreskjemaer i undersøkelsen. *Men de vil aldri få se hva du har svart*, fordi svarene kommer til oss. Heller ikke lærerne dine eller noen andre på skolen din får se hva du har svart. *Og vi forskere som får svarene dine, vet ikke hvem som har de forskjellige numrene.*

Vi kan derfor garantere deg anonymitet.

Da du deltok i undersøkelsen i tiende klasse, ga du tillatelse til at inntakskontoret i fylket kan gi oss noen opplysninger om deg. Dette er bl.a. opplysninger om kjønn, når du er født, om du har norsk eller utenlandsk bakgrunn, hva du går på i videregående, samt karakterene dine. Opplysningene vi får fra inntakskontoret, settes sammen med svarene dine. Opplysningene er fortsatt anonyme og vil bare bli benyttet til statistiske formål. Undersøkelsen er finansiert av den fylkeskommunen der du begynte i videregående, sammen med seks andre fylkeskommuner på Østlandet og Utdanningsdirektoratet.

Det er frivillig å delta, og selv om du deltar nå, kan du trekke deg senere uten å oppgi grunn. Når du har svart, legger du skjemaet i den konvolutten du har fått, limer igjen og gir den til læreren din. Alle skjemaene fra din skole vil bli sendt samlet til oss. Svarene blir lagret ved hjelp av edb, og selve spørreskjemaet med svarene dine vil bli ødelagt.

Dersom du synes noe er vanskelig under utfyllingen, kan du be læreren din om hjelp.

Vi takker for at du vil være med, og ønsker lykke til med utfyllingen.

Med vennlig hilsen

Eifred Markussen
Forsker

Vi starter med noen spørsmål om klassen din og om dine erfaringer fra videregående

1. Hvor mange gutter er det i klassen din? _____

2. Hvor mange jenter er det i klassen din? _____

3. Hvordan trives du på skolen og i den klassen der du går nå?

Sett ett kryss for skolen og ett kryss for klassen

	På skolen	I klassen
Meget dårlig	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
Dårlig	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
Nokså godt	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
Godt	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4
Meget godt	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5

4. Hvor mye tid bruker du i gjennomsnitt på lekser hver dag?

Sett ett kryss

- | | | |
|--|---|---|
| 0 <input type="checkbox"/> Jeg har ikke lekser | 4 <input type="checkbox"/> Mellom ½ og 1 time | 8 <input type="checkbox"/> Mellom 2½ og 3 timer |
| 1 <input type="checkbox"/> Jeg gjør sjelden eller aldri lekser | 5 <input type="checkbox"/> Mellom 1 og 1½ time | 9 <input type="checkbox"/> Mer enn 3 timer |
| 2 <input type="checkbox"/> Under et kvarter | 6 <input type="checkbox"/> Mellom 1½ og 2 timer | |
| 3 <input type="checkbox"/> Mellom et kvarter og ½ time | 7 <input type="checkbox"/> Mellom 2 og 2½ timer | |

5. Hvilken standpunktkarakter ligger du an til å få til våren i disse fagene?

Skriv karakter for alle fagene. Dersom du ikke har faget, svarer du ikke

Norsk skriftlig hovedmål _____ Engelsk _____ Naturfag _____ Matematikk _____

6. Hvor ofte vil du si at dere bruker ulike arbeidsformer i klassen din?

Sett ett kryss for hvert fag for hver av

arbeidsformene i de fagene som er relevante for deg

		Veldig ofte	Ganske ofte	Ganske sjelden	Veldig sjelden	Aldri	Har ikke faget
		1	2	3	4	5	6
Elevene arbeider sammen med gruppearbeid, samarbeidslæring, prosjektarbeid eller lignende	i norsk..... <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	i matematikk..... <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	i engelsk..... <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	i naturfag..... <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	i studieretningsfagene <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene arbeider hver for seg med å løse oppgaver, lese i bøker, finne fram stoff selv eller lignende	i norsk..... <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	i matematikk..... <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	i engelsk..... <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	i naturfag..... <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	i studieretningsfagene <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læreren gjennomgår læreboka, forklarer på tavla, snakker til hele klassen eller lignende	i norsk..... <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	i matematikk..... <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	i engelsk..... <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	i naturfag..... <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	i studieretningsfagene <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Hvor mye synes du at du lærer av å bruke ulike arbeidsformer?

Sett ett kryss for hver av arbeidsformene

	Mye 1	En del 2	Litt 3	Ikke noe 4
Elevene arbeider sammen med gruppearbeid, samarbeidslæring, prosjektarbeid eller lignende.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene arbeider hver for seg med å løse oppgaver, lese i bøker, finne fram stoff selv eller lignende.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læreren gjennomgår læreboka, forklarer på tavla, snakker til hele klassen eller lignende.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Hvordan synes du det er på skolen?

Kryss av i de rutene som passer best for deg, ett kryss på hver linje

	Helt uenig 1	Litt uenig 2	Litt enig 3	Helt enig 4
Jeg lærer mye på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har lærere som gir meg lyst til å lære mer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er kjedelig å gå på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å få gode karakterer er viktig.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videregående så langt har gitt mersmak på utdanning.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mye av tida på skolen er bortkastet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er for mye teori på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er flinkere enn de fleste andre i klassen min.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne mine er interessert i hvordan jeg gjør det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er vanskelig å få nye kamerater på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg gleder meg til å møte de andre i klassen hver dag.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videregående har vært vanskeligere enn jeg trodde....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har problemer med å forstå mange ord og uttrykk i lærebøkene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg blir mobbet av andre elever på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Undervisningen er interessant.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utdanning kommer godt med senere i livet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videregående har vært slik jeg tenkte det ville bli.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne bryr seg hvis jeg er uvenn med noen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Undervisningen er slik at jeg lærer av den.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videregående har krevd mer av meg enn jeg trodde....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De fleste lærerne mine er flinke.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg gruer meg ofte til å gå på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg får ros av lærerne mine når jeg gjør noe bra.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er mange fag på skolen som er for vanskelige.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er på skolen jeg treffer kameratene mine.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er for lite praktiske oppgaver på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er viktig å gjøre så godt en kan på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Hvor enig er du i setningene nedenfor?

Sett ett kryss for hver linje

	Helt uenig 1	Litt uenig 2	Litt enig 3	Helt enig 4
De fleste i klassen min jobber godt i timene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mange i klassen baksnakker hverandre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De fleste i klassen er oppmerksomme i timene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De fleste i klassen er flinke til å samarbeide.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De fleste elevene tar del i diskusjoner i klassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De fleste i klassen arbeider godt med leksene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De fleste i klassen kjenner hverandre godt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er elever i klassen som ikke går godt sammen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Er du fornøyd med den utdanningen du er i gang med?

<u>Sett ett kryss for hver linje</u>	Helt uenig 1	Litt uenig 2	Litt enig 3	Helt enig 4
Jeg er fornøyd med at jeg har valgt den utdanning jeg er i gang med.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er fornøyd med utdanningen de to første årene, men valgte feil tredje år.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg skulle ønske jeg hadde begynt på en annen studieretning da jeg begynte i videregående opplæring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er så misfornøyd at jeg vil bytte til et nytt kurs neste skoleår.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

De to neste spørsmålene handler om dine foreldre/foresattes forhold til skolen

11. Har dine foreldre/foresatte høsten i dette skoleåret (fra skolestart til jul).....

<u>Sett ett kryss på hver linje</u>	Ja 1	Nei 2	Vet ikke 3
...ringt skolen eller blitt oppringt av skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...deltatt på foreldremøte i klassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...deltatt i konferansetime på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... snakket med en av skolens rådgivere.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... hatt samtale med en lærer hjemme hos dere.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... møtt og snakket med lærerne andre steder.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sendt e-post til eller fått e-post fra lærere/skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... hatt annen kontakt med skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Hvordan passer utsagnene nedenfor på dine foreldre/foresatte?

<u>Sett ett kryss for hver linje</u>	Stemmer svært godt 1	Stemmer ganske godt 2	Stemmer ganske dårlig 3	Stemmer svært dårlig 4
Mine foreldre...				
...vet vanligvis hvor jeg er og hva jeg gjør i fritiden.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...kjenner vennene mine godt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...vet ikke hvem jeg er sammen med i fritiden.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...synes skole og utdanning er viktig og bra.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...burde være mer interessert i hvordan jeg har det på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...går alltid på foreldremøter de blir innkalt til.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...hjelper meg sjelden med skolearbeidet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...snakker ofte med meg om skolearbeidet mitt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...har god kontakt med en eller flere av lærerne mine.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...er uenige i mye av det som foregår på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...er stort sett godt fornøyde med den videregående skolen jeg har gått på.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...har ikke samarbeidet med min videregående skole om noen ting.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...kjenner mange av foreldrene til vennene mine.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nå følger noen spørsmål om ekstra hjelp og støtte

13. Har du for tiden ekstra hjelp og støtte i tillegg til den vanlige undervisningen som hele klassen din får?

1 Nei → Gå videre til spørsmål 17
2 Ja → Gå videre til neste spørsmål

14. Dersom du har svart ja i forrige spørsmål, hvilke fag har du ekstra hjelp og støtte i?

Sett kryss for alle fagene som er aktuelle

1	1	1	1
<input type="checkbox"/> Matematikk	<input type="checkbox"/> Engelsk	<input type="checkbox"/> Naturfag	<input type="checkbox"/> Kroppsøving
<input type="checkbox"/> Norsk	<input type="checkbox"/> Andre språkfag	<input type="checkbox"/> Studieretningsfag	<input type="checkbox"/> Andre fag

15. Hvordan får du mesteparten av denne ekstra hjelpen og støtten?

Sett flere kryss hvis du trenger det

1

Inne i klassen med en lærer til stede
 Inne i klassen med en assistent til stede
 Inne i klassen med to lærere til stede
 Ekstra tid på prøver
 Teknisk utstyr (f.eks. pc med ordretteprogram, teleslynge, tavlelyd)
 Gruppeundervisning utenfor klassen
 Enetimer utenfor klassen
 På annen måte

16. Går du i egen klasse med redusert elevtall (for eksempel vk over to år, grunnkurs over to år, praktisk tilrettelagt klasse eller lignende)? Sett ett kryss

1 Nei 2 Ja

Så har vi noen spørsmål hvor vi ber deg vurdere deg selv

17. Hva mener du at du er flink til?

Sett ett kryss for hver linje

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig
	1	2	3	4
Jeg er praktisk anlagt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er teoretisk anlagt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har gode anlegg for språk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har gode anlegg for matematikk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har gode anlegg for å skrive.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har gode anlegg for å mekke og skru.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er kunstnerisk anlagt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har gode anlegg for å spille instrument eller synge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har gode anlegg for å drive idrett.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er flink til å vise omsorg og tenke på andre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Hva synes du om din egen arbeidsinnsats på skolen?

Sett ett kryss for hver linje

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig
	1	2	3	4
Jeg arbeider godt i alle fag.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg arbeider godt bare i de fagene jeg liker.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeidsinnsatsen min er jevnt over dårlig.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg arbeider godt bare når jeg liker læreren.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg arbeider godt bare når vi skal ha prøve.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg arbeider godt bare når jeg blir presset til det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg arbeider godt når jeg føler at jeg mestrer oppgaven....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Hvor stort fravær hadde du første termin dette skoleåret?
 Fyll ut antall dager og antall timer. *Her vil læreren din gi deg de riktige tallene.*
 _____ dager og _____ timer

Nå følger noen spørsmål om fritid og venner

20. Har du lønnet arbeid ved siden av skolegangen?
 Sett ett kryss
 1 Nei
 2 Ja, i helga
 3 Ja, utenom skoletid på hverdager
 4 Ja, både utenom skoletid på hverdager og i helga
 5 Ja, til andre tidspunkter

21. Har du måttet flytte til et annet sted/en annen by for å gå dette skoleåret i videregående?
 Sett ett kryss 1 Nei 2 Ja

22. Bor du dette skoleåret på hybel/i leilighet eller på internat utenfor familiehjemmet?
 Sett ett kryss
 1 Nei
 2 Ja, jeg bor på hybel / i leilighet
 3 Ja, jeg bor på internat

23. Har du lån eller stipend i Statens lånekasse dette skoleåret? Sett ett kryss
 1 Nei
 2 Ja, jeg har stipend
 3 Ja, jeg har lån
 4 Ja, jeg har lån og stipend

24. Hvor mange ganger gjør du følgende i en vanlig uke?

Sett ett kryss på hver linje	Hver dag	4-6 ganger	2-3 ganger	En gang	Aldri
	1	2	3	4	5
Er sammen med venner hjemme hos meg eller hos dem.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er på fritidsklubb.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er på møte i en organisasjon, forening, lag eller lignende.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er på øvelse i et korps, band, kor, teatergruppe eller lignende...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spiller dataspill eller pc-spill.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er sammen med en god venn jeg stoler helt og fullt på.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er på internett.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er ute 'på byen' om ettermiddagen/kvelden for å treffe venner...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trener eller deltar i idrettskonkurranse.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er sammen med venner som del av en gjeng.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er hjemme alene eller sammen med familie hele kvelden.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hører på musikk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leser en bok (ikke skolebok).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Hvordan passer utsagnene nedenfor på de vennene du er mest sammen med?

<u>Sett ett kryss for hver linje</u>	Stemmer svært godt	Stemmer ganske godt	Stemmer ganske dårlig	Stemmer svært dårlig
Vennene mine ...	1	2	3	4
...synes skole og utdanning er viktig og bra.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...ønsker å få seg jobb og bli voksne så snart de kan.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...bryr seg lite om råd fra voksne.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...har klare planer for hva de vil her i livet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...jobber på heltid.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...er først og fremst skoleelever.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...skulker ofte skole eller jobb.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Deltar du i russefeiring dette skoleåret/denne våren? Sett ett kryss

- 0 Nei → Fortsett med spørsmål 29
 1 Ja → Fortsett med spørsmål 27

27. Kan du ta stilling til noen utsagn om russefeiringen?

<u>Sett ett kryss for hver linje</u>	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig
	1	2	3	4
Russefeiringen er kjempefin som avslutning på mange års skolegang.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg bruker mindre tid på skolearbeidet som resultat av russefeiringen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg syns russefeiringen er alt for omfattende.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Russefeiringen er så viktig at jeg gjerne lar det gå ut over karakterene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg deltar ikke så mye i russefeiringen fordi det kan gå ut over skolearbeidet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg skulle helst sluppet å være russ, men det sosiale presset gjør det umulig.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg må ta meg ekstrajobb for å finansiere russefeiringen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Russefeiringen burde vært konsentrert til noen få uker på våren.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det blir altfor mye festing i forbindelse med russefeiringen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg møter ofte dårligere forberedt til skolen som resultat av russefeiringen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
'Knutereglene' får enkelte til å gjøre ting de egentlig ikke vil gjøre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Hvilke av utsagnene nedenfor stemmer?

<u>Sett ett kryss for hver linje</u>	Stemmer	Stemmer ikke
	1	2
Jeg er med i russestyret	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er med på russerevy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er med i redaksjonen i russeavisa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er med på en russebuss/russebil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har ingen verv eller oppgaver i forbindelse med russefeiringen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nå følger noen spørsmål om dine tanker om framtida

29. Hvordan regner du med at det kommer det til å gå ved slutten av skoleåret?

Sett ett kryss for det som passer best for deg

- 1 Jeg kommer til å oppnå studiekompetanse etter tre år i videregående opplæring
 2 Jeg kommer til å oppnå yrkeskompetanse etter tre år i videregående opplæring
 3 Jeg går nå i vkll, men vil ha oppnådd verken studiekompetanse eller yrkeskompetanse enten fordi jeg har stryk i noen fag, mangler karakter i noen fag og/eller mangler noen fag
 4 Jeg går ikke i vkll, og er ikke ferdig med hele videregående opplæring til våren
 5 Jeg kommer til å slutte før dette skoleåret er slutt

30. Hva skal du gjøre neste skoleår? Sett ett kryss

1 <input type="checkbox"/> Begynne i høyere utdanning	→ Fortsett med spørsmål 31
2 <input type="checkbox"/> Begynne å jobbe	→ Fortsett med spørsmål 35
3 <input type="checkbox"/> Begynne som lærling	→ Fortsett med spørsmål 38
4 <input type="checkbox"/> Begynne som lærekandidat	→ Fortsett med spørsmål 38
5 <input type="checkbox"/> Fortsette som elev i videregående opplæring (herunder privat videregående og videregående i utlandet)	→ Fortsett med spørsmål 38
6 <input type="checkbox"/> Gå folkehøgskole	→ Fortsett med spørsmål 44
7 <input type="checkbox"/> Gå teknisk fagskole	→ Fortsett med spørsmål 44
8 <input type="checkbox"/> Avtjene verneplikt/siviltjeneste	→ Fortsett med spørsmål 44
9 <input type="checkbox"/> Jeg skal ha barn / ha omsorg for eget barn	→ Fortsett med spørsmål 44
10 <input type="checkbox"/> Reise i utlandet	→ Fortsett med spørsmål 44
11 <input type="checkbox"/> Være arbeidsledig/trygdet	→ Fortsett med spørsmål 44
12 <input type="checkbox"/> Annet, og det er : _____	→ Fortsett med spørsmål 44

De neste 4 spørsmålene besvares bare av de som har tenkt å begynne i høyere utdanning neste skoleår

31. Hvilken høyere utdanning har du tenkt å ta neste skoleår?

Sett kun kryss for det faget du har tenkt å studere. Dersom du søker flere steder, setter du opp det du tror du kommer til å studere høsten 2005. Du kan sette 2 kryss om nødvendig, for eksempel om du skal ta ex.phil/ex.fac første semester for så å begynne på et fag etter jul.

1 <input type="checkbox"/> Ex.phil/ex.fac	12 <input type="checkbox"/> Matematikk/naturfag
2 <input type="checkbox"/> Estetiske fag/ kunst/musikk	13 <input type="checkbox"/> Mediefag/bibliotekfag/journalist
3 <input type="checkbox"/> Fiskeri/husdyr/landbruksfag	14 <input type="checkbox"/> Medisin/odontologi(tannlege)
4 <input type="checkbox"/> Historie/religion/idéfag	15 <input type="checkbox"/> Helse- og sosialfag (sykepleier, sosionom, vernepleier og lignende)
5 <input type="checkbox"/> Hotell- og reiselivsfag	16 <input type="checkbox"/> Pedagogiske fag
6 <input type="checkbox"/> Idrettsfag/ kroppsøving/friluftsliv	17 <input type="checkbox"/> Samfunnsfag/psykologi
7 <input type="checkbox"/> Informasjonsteknologi/informatikk	18 <input type="checkbox"/> Språk/litteratur
8 <input type="checkbox"/> Jus	19 <input type="checkbox"/> Teknologi/ingeniørfag/arkitektur
9 <input type="checkbox"/> Førskolelærerutdanning	20 <input type="checkbox"/> Økonomi og administrasjon
10 <input type="checkbox"/> Allmennlærerutdanning	21 <input type="checkbox"/> Annet, som er: _____
11 <input type="checkbox"/> Adjunkt-/lektorutdanning	

32. På hvilken type skole har du tenkt å ta høyere utdanning?

Dersom du søker flere steder, setter du opp den type utdanningsinstitusjon der du tror du kommer til å studere høsten 2005. Sett ett kryss

1 <input type="checkbox"/> Statlig høgskole i Norge	4 <input type="checkbox"/> Universitet i Norge
2 <input type="checkbox"/> Privat høgskole i Norge	5 <input type="checkbox"/> Universitet/høgskole i utlandet
3 <input type="checkbox"/> Vitenskapelig høgskole i Norge	

33. Hva er ditt høyeste utdanningsmål innenfor høyere utdanning? Sett ett kryss

1 <input type="checkbox"/> Studere mindre enn 1 år
2 <input type="checkbox"/> Årsstudium (studere 1-2 år, ikke ta noen grad)
3 <input type="checkbox"/> Høgskolekandidat (studere i alt 2 år)
4 <input type="checkbox"/> Bachelor (i alt 3 års studier)
5 <input type="checkbox"/> 3-årig profesjonsstudium (allmennlærer, førskolelærer, sykepleier, sosionom og lignende)
6 <input type="checkbox"/> Master (i alt 5 års studier)
7 <input type="checkbox"/> Profesjonsstudium (5- 6 års studier - for eksempel medisin og teologi)
8 <input type="checkbox"/> PhD/ Doktorgrad (i alt 8 års studier eller mer)

34. Hvorfor har du tenkt å begynne i høyere utdanning?

<u>Sett ett kryss for hver linje</u>	Helt uenig 1	Litt uenig 2	Litt enig 3	Helt enig 4
Fordi det er nødvendig med utdanning for å komme videre i livet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi jeg ikke har noen andre muligheter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi det er nødvendig med høyere utdanning for å øke valgmulighetene når man skal få seg en jobb om noen år.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi vennene mine skal begynne.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi høyere utdanning gir større sjanser for å få seg en godt betalt jobb.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi jeg har lyst til å ta mer utdanning.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi jeg ikke får meg jobb uten høyere utdanning.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi høyere utdanning øker mulighetene for en interessant jobb....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi å ta høyere utdanning gir mulighet til å studere noe en selv synes er interessant.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi denne utdanningen gir muligheter for jobb med god lønn.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi denne utdanningen gir meg mulighet til å utnytte evnene mine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi det å avslutte utdanningen med "bare" studiekompetanse gir dårlige muligheter når man skal forsøke å få seg en jobb.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dere som nå har besvart de 4 forrige spørsmålene som handlet om planer om høyere utdanning, fortsetter med spørsmål 44.

Det neste spørsmålet besvares bare av dere som i spørsmål 30 har svart at dere har tenkt å begynne å jobbe etter å ha avsluttet videregående opplæring til våren.

35. Tror du at du – når du nå skal begynne å jobbe – vil få deg en jobb innenfor det faget du nå tar utdanning i? Sett ett kryss. Kryss av for det du tror er mest sannsynlig

1 Ja 2 Nei

36. Hva tror du at du kommer til å jobbe som? Skriv her: _____

37. Ta stilling til disse utsagnene.

<u>Sett ett kryss for hver linje</u>	Helt uenig 1	Litt uenig 2	Litt enig 3	Helt enig 4
Det er stor etterspørsel etter folk med kompetanse i mitt fag.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har så dårlige karakterer i fagene at det blir vanskelig å få jobb.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har så lite fravær at en arbeidsgiver vil se at jeg er pålitelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg vil få så godt resultat på fag-/svenneprøven at jeg vil få jobb før mange andre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tror jeg vil ha vanskelig for å holde på en jobb selv om jeg får en	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tror jeg har en fast jobb om et år.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dere som nå har besvart spørsmålene 35-37: Fortsett med spørsmål 44.

Dere som i spørsmål 30 har svart at dere neste år skal fortsette med videregående opplæring (lærekandidat, lærling eller elev, herunder privat videregående skole og utdanning i utlandet) fortsetter her.

38. Hva skyldes det at du ikke avslutter videregående opplæring i vår, selv om det er tre år siden du gikk ut av ungdomskolen? Sett ett kryss

- 1 Jeg begynte ikke i videregående rett etter ungdomskolen, men ventet et år før jeg begynte
- 2 Underveis i videregående har jeg skiftet studieretning/kurs og derfor brukt lengre tid
- 3 Jeg har sluttet i løpet av den tida som har gått, men har begynt igjen
- 4 Jeg har tatt et hvileår etter at jeg begynte, men er nå tilbake igjen
- 5 Jeg har hatt spesiell tilrettelegging, og det har hele tiden vært meningen at jeg skulle bruke lengre tid
- 6 Jeg har ikke bestått i alle fag, og vil ta et ekstra år for å få bestått i alle fag
- 7 Jeg har bestått i alle fag, men vil ta et ekstra år for å forbedre karakterene mine

39. Hvorfor har du tenkt å fortsette med utdanning neste skoleår?

Sett ett kryss for hver linje

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig
	1	2	3	4
Fordi det er nødvendig med utdanning for å komme videre i livet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi det ikke er noen andre muligheter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi vennene mine skal fortsette.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi jeg har lyst til å ta mer utdanning.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi foreldrene mine ikke vil ha meg hjemme uten noe å gjøre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi jeg ikke får meg jobb.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi jeg vil kvalifisere meg for høyere utdanning.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg vil gi meg selv en ny sjanse etter at jeg valgte feil i fjor.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi denne utdanningen gir muligheter for jobb med god lønn.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi denne utdanningen gir meg mulighet til å utnytte evnene mine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi denne utdanningen er nødvendig for det yrket jeg sikter mot...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

40. Hva er den høyeste utdanningen du har tenkt å ta? Sett ett kryss

- 1 Videregående opplæring, men uten å oppnå studie- eller yrkeskompetanse
- 2 Videregående opplæring med yrkeskompetanse (herunder fagbrev/svennebrev)
- 3 Videregående opplæring med studiekompetanse
- 4 Studere inntil 4 år på høyskole eller universitet
- 5 Studere mer enn 4 år på høyskole eller universitet, kanskje ta mastergrad eller doktorgrad

Dersom du har søkt plass som **elev** i videregående skole neste skoleår, går du videre til spørsmål 44.

Dersom du har søkt plass som **lærling eller lærekandidat** neste skoleår, fortsetter du her.

41. Vi ber deg ta stilling til setningene nedenfor.

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig
	1	2	3	4
<u>Sett ett kryss for hver linje</u>				
Jeg vil være lærling/lærekandidat fordi				
- jeg har gode anlegg innenfor det faget jeg har valgt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- jeg lærer bedre av å jobbe praktisk enn av å lese.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- jeg skal starte i familiebedriften om noen år.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- jeg allerede har ordnet meg plass i en bedrift.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- det gir meg gode muligheter for jobb om et par år.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- jeg tjener penger samtidig som jeg tar utdanning.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

42. Vi ber deg ta stilling til setningene nedenfor.

Sett ett kryss for hver linje

	Helt uenig 1	Litt uenig 2	Litt enig 3	Helt enig 4
Jeg har søkt læreplass/opplæringsplass, men er ikke sikker på om jeg vil få.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvis jeg ikke får læreplass/opplæringsplass, tar jeg et friår og søker på nytt neste år.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvis jeg ikke får læreplass/opplæringsplass, fortsetter jeg med utdanning i skole.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg regner med å få jobbe i lærebedriften/opplæringsbedriften etter endt læretid.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg regner med å få læreplass/opplæringsplass i en bedrift jeg har hatt utplassering i.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tar påbyggingsår hvis jeg ikke får læreplass/opplæringsplass....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

43. Hvilke forventninger har du til å bli lærling/lærekandidat?

Sett ett kryss for hver linje

	Helt uenig 1	Litt uenig 2	Litt enig 3	Helt enig 4
Jeg kommer til å trives i lærebedriften/opplæringsbedriften.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kommer til å få god opplæring som lærling/lærekandidat.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kommer til å tjene bra som lærling/lærekandidat.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tror det blir slitsomt å stå opp å gå på jobb hver dag.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kommer til å lære mye som lærling/lærekandidat.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tror jeg kommer til å fullføre tiden som lærling/lærekandidat.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det blir mer krevende å være lærling/lærekandidat enn elev.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg gleder meg til å begynne som lærling/lærekandidat.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det kommer til å føles mer som jobb enn opplæring å være lærling/lærekandidat.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tror jeg vil få gode kolleger i lærebedriften/opplæringsbedriften..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det blir vanskeligere å være borte fra bedriften enn fra skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Alle svarer på det neste spørsmålet

44. Har du vært innenfor eller utenfor videregående opplæring i tiden etter tiende klasse?

Du var **utenfor** hvis du ikke begynte, eller sluttet i løpet av et skoleår. (Lengre fravær pga. for eksempel sykdom regnes ikke som 'å være utenfor')

Du var **innenfor** hvis du har vært elev, lærling eller lærekandidat, enten på vanlig videregående skole, privat videregående skole, folkehøgskole, skole i utlandet eller på annen skole som gir utdanning på videregående nivå.

Sett ett kryss for hvert av de tre skoleårene. Kryss av for om du har vært utenfor hele eller deler av tiden, eller om du har vært innenfor hele tiden.

	Utenfor videregående hele dette skoleåret 1	Utenfor videregående deler av dette skoleåret 2	Innenfor videregående hele dette skoleåret 3
- første skoleår etter tiende (2002-2003)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- andre skoleår etter tiende (2003-2004)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- tredje skoleår etter tiende (2004-2005)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Har du krysset av for svarene 1 eller 2 i spørsmålet over minst én gang, fortsetter du med spørsmål 45. Har du krysset av for svaret 3 for alle skoleårene i spørsmålet over, fortsetter du med spørsmål 48

45. Hva gjorde du da du var utenfor videregående opplæring? Sett kryss for én aktivitet per skoleår. Dersom du drev med flere ting i den perioden du var utenfor videregående opplæring, sett kryss for det som var hovedaktiviteten.

	første skoleår etter tiende (2002-2003)	andre skoleår etter tiende (2003-2004)	tredje skoleår etter tiende (2004-2005)
Var i arbeid	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
Praksisplass	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
Kombinerte jobb og utdanning	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
Fikk barn / omsorg for eget barn	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4
Hadde ingen fast aktivitet	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5
Annet, som var: _____	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6

46. Hvorfor har du valgt å begynne i videregående opplæring igjen etter å ha vært utenfor en periode?

Sett ett kryss for hver linje	Helt uenig 1	Litt uenig 2	Litt enig 3	Helt enig 4
Jeg har begynt i videregående opplæring igjen fordi.....				
- det ble for kjedelig å ikke ha noe å gjøre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- nå vet jeg hva jeg skal bli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- venner har overtalt meg til å begynne igjen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- jeg fikk meg ikke jobb.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- jeg har forstått at jeg ikke kan klare meg uten utdanning.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- søsken har overtalt meg til å begynne igjen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- jeg mistet jobben og fikk meg ikke ny.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- jeg har fått lyst til å gå på skole.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- jeg er mer motivert nå enn tidligere.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- jobben jeg fikk var altfor dårlig betalt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- kjæresten min fikk meg til å begynne igjen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- jeg er kommet inn på den retningen jeg helst ville	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- de fleste vennene mine er under utdanning.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- det var ikke så moro i arbeidslivet som jeg trodde.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- foreldrene mine har overtalt meg til å begynne igjen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- den jobben jeg hadde var ikke noe for meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- jeg har skjont at for å tjene bra seinere i livet må jeg ha utdanning....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- jeg hadde planlagt et hvileår, og det har jeg tatt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Fikk du hjelp av noen av disse da du bestemte deg for å begynne i videregående igjen?

Med hjelp mener vi råd og veiledning til å finne eller søke kurs/ lære plass.

Sett så mange kryss som nødvendig

- 1 Jeg fikk hjelp av Oppfølgings-tjenesten (OT)
 1 Jeg fikk hjelp av rådgiver i ungdomsskolen eller på videregående skole
 1 Jeg fikk hjelp av Fagopplæringskontoret
 1 Jeg fikk hjelp av et opplæringskontor

Alle svarer på det siste spørsmålet

48. Vil du delta i en oppfølgingsundersøkelse i 2012?

Ti år etter at dere gikk ut av ungdomsskolen vil vi gjøre en ny undersøkelse blant dere som har vært med i prosjektet. Derfor ber vi om din tillatelse til å lagre ditt fødselsnummer sammen med det nummeret du har i undersøkelsen. Dette vil lagres hos Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. Vi ber også om lov til å kontakte deg i 2012, med forespørsel om deltakelse i en oppfølgingsundersøkelse. Først da bestemmer du om du vil delta i en ny undersøkelse.

Gir du din tillatelse til dette? Sett ett kryss 1 Ja 2 Nei

Da er du ferdig. Legg skjemaet i svarkonvolutten, klistre igjen og gi det til læreren. Alle svarkonvoluttene fra skolen sendes uåpnet og samlet til oss.

Takk for innsatsen.