

RAPPORT 13/2008

Eifred Markussen, Mari Wigum Frøseth, Berit Lødding og Nina Sandberg

Bortvalg og kompetanse

Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002.

Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter

© NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo

Rapport 13/2008
ISBN 978-82-7218-568-7
ISSN 1504-1824

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

Forord

Dette er den femte og siste rapporten i prosjektet «Bortvalg og kompetanse». Prosjektet har vært gjennomført av NIFU STEP på oppdrag fra sju fylker i Østlandssamarbeidet: Østfold, Akershus, Oslo, Hedmark, Buskerud, Vestfold og Telemark. Utdanningsdirektoratet har vært medfinansør og samarbeidspartner, og Kommunenes Sentralforbund har bistått i finansieringen av prosjektet.

Prosjektet har fulgt 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 er fulgt frem til høsten 2007. I denne rapporten kartlegges og forklares gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse etter fem år i videregående opplæring, både blant hele kullet som sådan og blant lærlinger spesielt. Vi rapporterer også fra en kvalitativ studie av årsaker til slutting blant 29 forhenværende lærlinger.

Helt siden oppstarten har de sju fylkeskommunene bidratt aktivt i forbindelse med gjennomføringen av prosjektet. I hver fylkeskommune har prosjektet hatt kontaktpersoner. Det svært gode samarbeidet med disse har vært uvurderlig både for fremdrift og måloppnåelse. Prosjektet har også støttet seg 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 har deltatt i prosjektet, både de som har besvart spørreskjemaer og de som har deltatt i muntlige intervjuer.

Forsker Nils Vibe og direktør Per Hetland har lest og kommentert hele rapporten. Forsker Håkon Høst har lest og kommentert kapittel 4. Prosjektet takker disse for innsatsen.

Ved NIFU STEP er prosjektets siste fase gjennomført av forskerne Eifred Markussen, Mari Wigum Frøseth, Berit Lødding og Nina Sandberg.

Oslo mars 2008

Per Hetland
Direktør

Eifred Markussen
Forskningsleder

Innhold

Bortvalg og kompetanse	9
1 Om prosjektet Bortvalg og kompetanse	39
2 Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse etter fem år for ungdom som gikk ut av ungdomsskolen på Østlandet våren 2002	45
2.1 To av tre hadde oppnådd studie- eller yrkeskompetanse etter fem år	45
2.2 Majoriteten av de som besto fulgte normert progresjon	53
2.3 Mange yrkesfagsøkere planlegger ikke yrkeskompetanse	57
2.4 Variasjon i gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse	63
2.4.1 Jentene hadde bedre kompetanseoppnåelse enn guttene	64
2.4.2 Jo bedre utdanning hos foreldrene, jo bedre kompetanseoppnåelse for ungdommene	70
2.4.3 Majoritetsungdom oppnådde høyere kompetanse enn minoritetsungdom	71
2.4.4 Ungdom som bodde sammen med både mor og far hadde bedre kompetanseoppnåelse enn de som ikke gjorde det	73
2.4.5 De som fikk innfridd førsteønske hadde best kompetanseoppnåelse	74
2.4.6 Lavest grad av kompetanseoppnåelse på de yrkesfaglige studieretningene	75
2.4.7 Best karaktersnitt fra ungdomsskolen for de som oppnådde studiekompetanse	77
2.4.8 Høyest fravær fra tiendeklasse blant de som sluttet	78
2.5 Oppnådd kompetanse	80
2.5.1 Studiekompetanse	80
2.5.2 Yrkeskompetanse etter skoleløp	86
2.5.3 Kompetanse på lavere nivå	91
3 Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse. Spesielt blikk på lærlingene	105
3.1 Lærlingenes mulige løp mot kompetanse	106
3.2 Kompetanseoppnåelse blant lærlinger fem år etter grunnskolen	108
3.3 Vandringsmønsteret. Østlandet og fylkesvis	114
3.4 Variasjon i gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse	119
3.4.1 Kjønn	119
3.4.2 Foreldres utdanningsnivå	121
3.4.3 Minoritetsspråklig bakgrunn	122
3.4.4 Bosituasjon	124

3.4.5	Førsteønske grunnkurs	125
3.4.6	Studieretning	126
3.4.7	Karakterer fra grunnskolen	128
3.4.8	Fravær i grunnskolen	130
3.5	Oppnådd kompetanse	132
3.5.1	Yrkeskompetanse etter lære	132
3.5.2	Yrkeskompetanse etter skoleløp	135
3.5.3	Dobbelkompetanse	135
3.6	Lærekandidatordningen brukes i svært liten grad	137
4	«Det er derfor det heter lærling»	142
4.1	Ungdommenes egne stemmer	142
4.2	Om undersøkelsen	143
4.2.1	Fremgangsmåte	143
4.2.2	Utvalget av intervjupersoner	144
4.2.3	Drøfting av fremgangsmåte	146
4.3	Dokumentasjon av slutting blant lærlinger	148
4.4	Kontekst: økonomisk oppgangstid	149
4.5	Læring som sosial praksis	150
4.6	Situasjonsbeskrivelser	153
4.6.1	God faglig veiledning i et inkluderende miljø	154
4.6.2	Når kroppen setter grenser	155
4.6.3	Utilstrekkelig instruksjon	157
4.6.4	Når motivasjonen svikter	158
4.6.5	Høyt tempo og harde inntjeningskrav	160
4.6.6	Øyeblikkets logikk	163
4.6.7	Som en klamp om foten	165
4.6.8	Utstøtt, utenfor eller underordnet	167
4.7	Slutteprosessen	169
4.8	Skiftende deltakelse i et praksisfellesskap	170
5	Kan vi forklare gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring etter fem år?	175
5.1	Kort om multinomisk logistisk regresjonsanalyse	175
5.2	Hvilke forhold påvirker gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse?	177
5.3	Betydningen av noen sentrale variabler	181
5.3.1	Ingen effekt av kjønn på slutting, men guttene består i mindre grad enn jentene	181
5.3.2	Svak direkte effekt på kompetanseoppnåelse av foreldres utdanningsnivå	183
5.3.3	Minoritetspråklige hadde lavere sannsynlighet for å bestå videregående opplæring enn majoritetsungdommen	185

5.3.4	Positiv effekt på kompetanseoppnåelse av å bo sammen med begge foreldre	186
5.3.5	Innfrielse av førsteønske hadde effekt på kompetanseoppnåelse	188
5.3.6	Ulik sannsynlighet for kompetanseoppnåelse i fylkene	189
5.3.7	Studieretningstilhørighet har sterk effekt på kompetanseoppnåelsen	191
5.3.8	Svak effekt av fravær i grunnskolen på kompetanseoppnåelse i videregående	194
5.3.9	Karakterer fra grunnskolen hadde meget stor betydning for hvordan det gikk i videregående	196
5.3.10	Karakterer fra grunnskolen var viktigst	198
5.4	Hvilke forhold påvirket karakterer i grunnskolen?	198
5.4.1	Betydningen av ulike bakgrunnsvariabler	199
5.4.2	Betydningen av noen grunnskole- og fritidsvariabler	200
5.5	Hvilke forhold påvirket gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse blant lærlinger?	203
5.5.1	Betydningen av bakgrunnsvariabler	204
5.5.2	Betydningen av grunnskolevariabler	205
5.5.3	Betydningen av rammefaktorvariabler	207
5.5.4	Færre forhold påvirker kompetanseoppnåelse blant lærlinger	207
Litteratur		209
Vedlegg		213
	Vedlegg 1. Vedleggstabeller	213
	Vedlegg 2. Vedleggsfigurer	230

Bortvalg og kompetanse

Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002.

Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner etter fem år.

Eifred Markussen

Forskningsprosjektet *Bortvalg og kompetanse* har fulgt 9749 ungdommer fra våren 2002 til høsten 2007. Vi har fulgt dem ut av grunnskolen, inn i, gjennom og ut av videregående opplæring. Vår oppfølging startet da ungdommene søkte seg inn i videregående da de gikk i tiende klasse i ungdomsskolen i mars 2002, og vi har fulgt dem til de forlot videregående opplæring enten når de skulle eller før tida. Det betyr at vi har fulgt majoriteten av elevene de normerte tre år i videregående skole og majoriteten av lærlingene de fire normerte årene i skole og bedrift. Noen har vi imidlertid fulgt bare noen få uker eller måneder høsten 2002 før de sluttet. Andre har vi fulgt i fem og et halvt år, og noen av disse var fortsatt elev eller lærling i videregående opplæring da vi avsluttet datainnsamlingen og oppfølgingen 1.oktober 2007.

Bakgrunnen for prosjektet var et behov i noen fylkeskommuner på Østlandet for å få kunnskap om bortvalg og kompetanseoppnåelse blant sine elever og lærlinger. NIFU fikk derfor i oppdrag av Østlandssamarbeidet å gjennomføre et forskningsprosjekt for å *beskrive og forklare variasjon i bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring* for tiendeklassekullet 2001/2002 i sju østlandsfylker.

Prosjektet er gjennomført ved innsamling og analyse av et omfattende data-materiale. Vi har gjennomført spørreskjemaundersøkelser blant ungdommene mens de gikk i grunnskolen og fire ganger når de gikk i videregående opplæring, og vi har hatt et eget skjema til ungdom som har sluttet i videregående. I tillegg har vi hentet inn registerdata om elevenes søkning, vandring og prestasjoner i videregående opplæring. Det har også vært gjennomført to omfattende kvalitative delstudier hvor 42 ungdommer som har sluttet i skole og 29 ungdommer som har sluttet i lære har vært intervjuet.

Vi har i dette prosjektet introdusert og brukt 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 har lansert 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 mot 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 ofte ligger føringer bak valgene. Seinere i dette sammendraget kommer vi tilbake til en nærmere drøfting av bortvalgsbegrepet med utgangspunkt i våre analyser og funn.

Valg av studieforbereende eller yrkesfag påvirket av sosial bakgrunn¹

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, 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 ble formidlet gjennom barnas holdninger, ambisjoner, egenvurdering, skoletilpassning, 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 selvtilit 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

¹ Dette er ikke omtalt i denne rapporten, men i kapittel 3 i prosjektets forrige rapport, Forskjell på folk – hva gjør skolen? (Markussen m.fl. 2006)

allmennfagdominert, ungdom i Oslo-området har tradisjonelt valgt studieforberedende i større utstrekning enn ungdom ellers i landet.

Utdanningsambisjoner og fremtidsplaner hadde også betydning. De som hadde planer om langvarig utdanning, søkte seg til studieforberedende, 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 studieforberedende.

Tidligere skoleprestasjoner hadde betydning for valget. Jo bedre karakterer ungdommene hadde fra tiende klasse, jo større var sjansen for at de valgte en studieforberedende 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.

Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse etter fem år

Etter å ha fulgt ungdommene gjennom videregående opplæring fant vi at 65,8 prosent av ungdom som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 hadde oppnådd studie- eller yrkeskompetanse fem år seinere. Dvs. at 34,2 prosent ikke hadde oppnådd studie- eller yrkeskompetanse. Disse fordelte seg med 14,8 prosent som hadde sluttet før de var ferdige og 19,4 prosent som hadde gjennomført hele løpet, men uten å bestå.

Majoriteten av ungdom som oppnådde studie- eller yrkeskompetanse gikk rett frem

Vi har studert ungdommenes vandring inn i, ut av, inn og ut av, og gjennom videregående opplæring. Vi har sett at det ikke fins bare en vei til målet. Det er mulig å slutte i videregående, komme tilbake og oppnå studie- eller yrkeskompetanse. Tallene viser at den alt overveiende majoritet av de som hadde bestått videregående opplæring etter fem år, hadde gått ut av ungdomsskolen, inn i videregående, og rett gjennom. Av de 65,8 prosent som hadde oppnådd studie- eller yrkeskompetanse etter fem år hadde 63,1 prosentpoeng gått rett gjennom (med unntak av noe ventetid på læreplass for noen av disse ungdommene), mens 2,7 prosentpoeng oppnådde studie- eller yrkeskompetanse etter å ha returnert etter først å ha sluttet. Dette betyr at av alle som oppnådde studie- eller yrkeskompetanse hadde 96 prosent gått rett gjennom, mens 4 prosent hadde gått en omvei. Dette tilsvarer ca 1500 ungdommer hvert år i hele landet beregnet på grunnlag av våre tall.

Stor lekkasje fra yrkesfaglige til studieforberevende retninger i løpet av videregående

Vi har funnet at etter fem år hadde 15,1 prosent oppnådd yrkeskompetanse, 50,7 prosent hadde oppnådd studiekompetanse, 19,4 prosent hadde gjennomført uten å bestå og 14,8 prosent hadde sluttet i videregående før de var ferdige.

Andelene med oppnådd yrkeskompetanse står i sterk kontrast til andelen som søkte seg inn på en yrkesfaglig studieretning foran skoleåret 2002; 51,6 prosent. Denne lekkasjen skyldes flere forhold. For det første har mange av de som begynte på yrkesfag sluttet eller gjennomført uten å oppnå studie- eller yrkeskompetanse. Men det er også mange av de som tilsynelatende begynte på yrkesfag som endte opp med studiekompetanse. Det gjelder i hovedsak to grupper. De som tok studiekompetanse gjennom vkII-kursene naturforvaltning, medier og kommunikasjon og tegning, form og farge utgjorde 5,6 prosent av ungdommene. De som tok studiekompetanse gjennom allmennfaglig påbygging utgjorde 6,7 prosent av utvalget. Dette betyr at 12,3 prosent av kullet oppnådde studiekompetanse etter først å ha begynt på en yrkesfaglig retning. Kompetanseoppnåelsen var altså langt bedre på de studieforberevende retningene, og det betyr også at selv om det ser slik ut hver høst, så har ikke halve kullet planlagt en vei frem mot yrkeskompetanse.

Variasjon i gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse avhengig av noen bakgrunnsvariabler

Vi har undersøkt den bivariate sammenhengen² mellom gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse og noen sentrale bakgrunnsvariabler, og har funnet:

Jentene hadde bedre kompetanseoppnåelse enn guttene ved at 70,3 prosent hadde oppnådd studie- eller yrkeskompetanse, 16,9 prosent hadde gjennomført uten å bestå og 12,7 prosent hadde sluttet før de var ferdige. Blant guttene var de tilsvarende tallene henholdsvis 61,5, 21,7 og 16,8 prosent. Mye av variasjonen i andel sluttet kan forklares med mange guttesluttet på de guttedominerte studieretningene mekaniske fag, byggfag og elektrofag. Når det derimot gjelder å gjennomføre uten å bestå, fant vi at dette gjaldt færre jenter enn gutter, og dette var et generelt trekk ved alle studieretninger.

Jo bedre utdanning hos foreldrene, jo bedre kompetanseoppnåelse for ungdommene. Blant ungdom der minst en av foreldrene hadde høyere utdanning som høyest fullførte utdanning, hadde 73,8 prosent oppnådd studie- eller yrkeskom-

2 Sammenheng mellom to og to variabler

petanse, mens 16,3 prosent hadde gjennomført uten å bestå og 9,9 prosent hadde sluttet før de var ferdige. De tilsvarende tallene for ungdom hvor foreldrenes høyeste utdanning var videregående opplæring eller grunnskole var henholdsvis 62,5, 21,5 og 16,0 prosent og 49,4, 25,7 og 24,9 prosent. Vi ser en helt tydelig bivariat sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og de unges kompetanseoppnåelse.

Majoritetsungdom hadde bedre kompetanseoppnåelse enn minoritetsungdom. Blant majoritetsungdommen hadde 67,2 prosent oppnådd studie- eller yrkeskompetanse, mens 18,8 prosent hadde gjennomført uten å bestå og 14,0 prosent hadde sluttet før de var ferdige. Blant vestlige etterkommere og innvandrere var de tilsvarende tallene henholdsvis 59,9, 17,9 og 22,2. Blant ikke-vestlige innvandrere og ikke-vestlige etterkommere var de tilsvarende tallene 57,4, 25,5 og 17,1 prosent og 48,6, 25,9 og 25,5. Vi ser at majoritetsungdommene skilte seg ut med høyest grad av kompetanseoppnåelse, og at ikke-vestlige innvandrere kom dårligst ut med lavest andel studie- eller yrkeskompetanse, og høyest andel ikke bestått og sluttet.

Ungdom som bodde sammen med både mor og far hadde bedre kompetanseoppnåelse enn de som ikke gjorde det. Vi fant at blant ungdom som bodde sammen med både far og mor som 15-åringer oppnådde 72,3 prosent studie- eller yrkeskompetanse, sammenlignet med 53,1 prosent blant de som ikke hadde en slik bosituasjon. Denne variasjonen på nesten 20 prosentpoeng er betydelig. 17,3 prosent av de som bodde med begge foreldrene gjennomførte uten å bestå, mot 23,4 blant de som ikke bodde slik. Dette er også en betydelig variasjon, men ikke så stor som for de som sluttet: her fant vi at over dobbelt så stor andel blant de som ikke bodde med begge foreldrene hadde sluttet (23,5 prosent) sammenlignet med de som ikke gjorde det (10,4 prosent).

De som fikk innfridd førsteønske hadde best kompetanseoppnåelse. Blant de som hadde kommet inn på førsteønske til grunnkurs, hadde 69,1 prosent oppnådd studie- eller yrkeskompetanse, 18,4 prosent hadde gjennomført uten å bestå og 12,5 prosent hadde sluttet. De tilsvarende tallene for de som hadde kommet inn på andreønske eller lavere var 48,7, 28,7 og 22,6 prosent. Det var altså en betydelig bivariat variasjon i gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse avhengig av innfridd førsteønske eller ikke.

Lavest grad av kompetanseoppnåelse på de yrkesfaglige studieretningene. Det var en betydelig variasjon i kompetanseoppnåelse mellom de ulike studieretningene. Best var kompetanseoppnåelsen på de studieforberedende retningene, og aller best på studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag hvor 80,4 oppnådde studie- eller yrkeskompetanse. På studieretning for kjemi og

prosessfag var det 68,4 prosent som oppnådde studie- eller yrkeskompetanse etter fem år. Blant de øvrige yrkesfaglige studieretningene gjaldt dette 58 prosent eller lavere. Aller lavest grad av kompetanseoppnåelse fant vi på studieretning for hotell- og næringsmiddelfag hvor 29,4 prosent hadde oppnådd studie- eller yrkeskompetanse. På allmennfaglig påbygging var det 65,1 prosent som oppnådde studie- eller yrkeskompetanse.

Også andelen gjennomført uten å bestå varierte studieretningene i mellom. Høyest andel hadde allmennfaglig påbygging (32,7 prosent) og studieretning for byggfag (30,3 prosent). Lavest andel gjennomført uten bestått fant vi på studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag hvor dette gjaldt 14,7 prosent. Andelen som hadde sluttet var størst på studieretning for hotellnæringsmiddelfag med 49,2 prosent sluttere. Lavest andel sluttere fant vi på studieretning for idrettsfag (3,0 prosent) og allmennfaglig påbygging (2,2 prosent).

Høyest grad av kompetanseoppnåelse i Buskerud, lavest i Hedmark. Vi fant også en betydelig fylkesvis variasjon i gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse. I fire av fylkene (Telemark, Akershus, Oslo og Buskerud) hadde rundt to av tre (66–69,5 prosent) oppnådd studie- eller yrkeskompetanse etter fem år, i et fylke (Østfold) var andelen 64 prosent. I to fylker var det rundt seks av ti som hadde oppnådd studie- eller yrkeskompetanse (Vestfold og Hedmark). Andelen som hadde gjennomført uten å bestå varierte også, men mer beskjedent fra 18 prosent i Akershus og Oslo til 22,7 prosent i Hedmark. Ser vi derimot på andelen sluttere var variasjonen større. Buskerud hadde lavest andel sluttere med 12,4 prosent. Vestfold og Hedmark hadde størst andeler med henholdsvis 18,5 og 16,5 prosent sluttere. De fire øvrige fylkene (Østfold, Akershus, Telemark og Oslo) hadde om lag samme andel sluttere, 14–14,5 prosent.

Best karaktersnitt fra ungdomsskolen for de som oppnådde studiekompetanse. De som oppnådde studiekompetanse hadde klart og signifikant høyere snitt (4,46) fra ungdomsskolen enn de øvrige. De som oppnådde både studie- og yrkeskompetanse hadde nest høyest snitt (3,96). Det var ikke signifikant forskjell mellom de som gjennomførte uten å bestå og de som oppnådde yrkeskompetanse enten etter lærefag eller skoleløp (3,63–3,67). Lavest snitt fra ungdomsskolen hadde de som sluttet før de var ferdige (3,08). Jentene hadde høyere snitt enn guttene innenfor alle disse gruppene (med unntak for de som oppnådde dobbelkompetanse).

Høyest fravær fra tiendeklasse blant de som sluttet. Vi fant at de som sluttet i videregående opplæring hadde høyest fravær fra tiende klasse (9,5 prosent), mens de som hadde gjennomført uten å bestå hadde nest høyest fravær (6,8 prosent). Mellom de ulike gruppene som hadde bestått var det ikke signifikante for-

skjeller (4,0–5,7 prosent). Innenfor alle disse gruppene hadde jentene høyere fravær enn guttene; jenter som sluttet hadde et fravær i tiende klasse på 10,5 prosent mens gutteslutterne hadde 8,7 prosent. Lavest fravær fra tiende klasse hadde gutter som oppnådde studiekompetanse, et fravær på 2,8 mot 4,4 prosent blant jentene som oppnådde studiekompetanse.

Det vi har presentert her er resultater av bivariate analyser, dvs. sammenheng mellom to og to variabler. Senere vil vi presentere resultater av multivariate analyser, dvs. analyser hvor vi undersøker betydningen av mange ulike forholds betydning for gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse samtidig. I disse analysene vil vi holde alle forhold faste, mens vi varierer et og et forhold og ser hvilke effekt dette har på kompetanseoppnåelse. Først ved en slik analysemetode kan vi si noe om hvilken betydning den enkelte variabel har for gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse.

Majoriteten av slutterne forsvant første år eller mellom andre og tredje år

Andelen som sluttet før de var ferdige var altså 14,8 prosent i hele utvalget. Vi fant at hver fjerde av disse sluttet allerede første skoleår og hver fjerde sluttet mellom andre og tredje skoleår. Vi fant også at gjennom hele løpet var det like mange som sluttet i løpet av skoleår som mellom skoleår.

Mange blant de som ikke hadde bestått og blant slutterne hadde fullført vki og mange hadde stryk i bare et fag

Mange av de som sluttet eller gjennomførte uten å bestå hadde fullført og bestått deler av utdanningen. Vi fant at blant slutterne hadde hver tredje bestått til og med vki (tilsvarende 5,1 prosent av alle), mens en av fem (tilsvarende 3,1 prosent av alle) hadde bestått bare grunnkurs. Blant de som hadde gjennomført uten å bestå hadde to av tre (tilsvarende 12,5 prosent av alle) bestått til og med vki og en av fem (tilsvarende 4 prosent av alle) hadde bestått bare grunnkurs. Dette betyr at i alt 17,6 prosent av utvalget hadde sluttet eller ikke bestått hele løpet, men de hadde bestått til og med vki, og 7,1 prosent hadde bestått bare grunnkurs. Da står vi igjen med 9,5 prosent av ungdommene som sluttet eller gjennomførte uten å bestå hele løpet, og de besto heller ikke et helt årskurs. Dette betyr at en betydelig andel av de som ikke oppnådde studie- eller yrkeskompetanse, var «like i nærheten» av å oppnå kompetansen. Dette inntrykket forsterkes ytterligere når vi fant at blant de som ikke oppnådde studie- eller yrkeskompetanse, utgjorde de som var registrert med stryk i et eller flere fag 10,1

prosent av hele utvalget, og at av disse hadde godt over halvparten strøket bare i et fag.

Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse blant lærlingene

I alt 19,8 prosent av utvalget vårt var registrert som lærling i løpet perioden 2004–2007. Målt høsten 2007, fem år etter at de gikk ut av grunnskolen, hadde 70,9 prosent av alle lærlingene oppnådd studie- eller yrkeskompetanse. Majoriteten (63,6 prosent) hadde oppnådd yrkeskompetanse etter å ha vært lærling, men noen hadde også oppnådd yrkeskompetanse gjennom skole (0,6 prosent), studiekompetanse (3,2 prosent) eller dobbelkompetanse (både studie- og yrkeskompetanse) (3,5 prosent). At vi har funnet lærlinger med oppnådd studiekompetanse, skyldes at vi her har sett på alle som hadde vært innom en lærekontrakt som lærlinger. De som hadde oppnådd studiekompetanse, hadde forlatt fagopplæringen og gjennomført et studiekompetansegivende løp i stedet. Blant lærlingene var det 24,5 prosent som gjennomførte uten å bestå, og det var 4,6 prosent som sluttet før de var ferdige.

Sammenholdt med hele ungdomsgruppen var det større andel blant lærlingene som oppnådde studie- eller yrkeskompetanse og som gjennomførte uten å bestå. Andelen som sluttet var betydelig lavere blant lærlingene (4,6 prosent) enn i hele kullet (14,8 prosent).

Variasjon i gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse blant lærlingene avhengig av noen bakgrunnsvariabler

Vi har undersøkt den bivariate sammenhengen mellom noen sentrale bakgrunnsvariabler og gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse blant lærlingene, og har funnet:

Blant lærlingene hadde guttene bedre kompetanseoppnåelse enn jentene. Vi fant at 72 prosent av guttene blant lærlingene oppnådde studie- eller yrkeskompetanse, mot 68 prosent av jentene. Det var flere gutter enn jenter som oppnådde fag- eller svennebrev (66,9 mot 54,9 prosent), men flere jenter som oppnådde yrkeskompetanse etter skoleløp (5,7 mot 2,2 prosent) og dobbelkompetanse (6,7 mot 2,3 prosent), og studiekompetanse (5,7 mot 2,2 prosent). Det var flere jenter som gjennomførte uten å bestå (26,5 mot 23,8 prosent) og som sluttet (5,5 mot 4,2 prosent) enn gutter.

Liten forskjell i kompetanseoppnåelse blant lærlinger avhengig av foreldres utdanningsnivå. Forskjellene i kompetanseoppnåelse mellom lærlinger som hadde foreldre med høyere utdanning og foreldre med videregående opplæring som høyeste utdanning var ikke signifikante. I disse gruppene hadde henholds-

vis 72,1 og 72,5 prosent oppnådd studie- eller yrkeskompetanse. Lærlinger med foreldre med grunnskole som høyest fullførte utdanning hadde noe lavere kompetanseoppnåelse, 66,4 prosent med oppnådd studie- eller yrkeskompetanse. De som skilte seg ut var de som hadde foreldre med ukjent utdanning; her hadde 55,4 prosent oppnådd studie- eller yrkeskompetanse. De som hadde foreldre med grunnskole eller med ukjent utdanning sluttet i større grad enn de som hadde foreldre med videregående opplæring eller høyere utdanning.

Ingen forskjell i kompetanseoppnåelse blant lærlinger avhengig av minoritets-/majoritetsbakgrunn. Andelen med oppnådd studie- eller yrkeskompetanse blant lærlinger varierte fra 69 til 71 prosent avhengig av minoritets-/majoritetsbakgrunn.

Lærlinger som bodde sammen med både mor og far oppnådde høyere kompetanse enn de som ikke gjorde det. Også blant lærlingene fant vi at kompetanseoppnåelsen var bedre blant de som bodde sammen med både mor og far som 15-åring. 73,1 prosent blant disse hadde oppnådd studie- eller yrkeskompetanse etter fem år, mens det var 66,4 som hadde bestått blant de som ikke hadde slik bosituasjon. Det var omtrent lik andel i de to gruppene som hadde sluttet, men det var forskjell i andelen som gjennomførte uten å bestå; 28,9 prosent blant de som ikke bodde sammen med begge foreldrene mot 22,4 prosent blant de som bodde med begge foreldrene som 15 åring.

De som fikk innfridd førsteønske blant lærlingene hadde best kompetanseoppnåelse. Vi fant at blant lærlingene oppnådde 72,8 prosent av de som hadde kommet inn på førsteønske når de begynte på grunnkurs studie- eller yrkeskompetanse, mot 64,9 prosent blant de som kom inn på andreønske eller lavere. Det var ingen forskjell av betydning i slutting blant de to gruppene, men det var færre blant de som fikk innfridd førsteønske enn de som ikke fikk det som gjennomførte uten å bestå; 22,9 mot 29,9 prosent.

Stor variasjon i kompetanseoppnåelse blant lærlinger på ulike studieretninger. Vi fant en variasjon i oppnådd studie- eller yrkeskompetanse fra 55,8 prosent på studieretning for tekniske byggfag til 78,8 prosent på studieretning for byggfag³. På tre andre studieretninger var det under 70 prosent som oppnådde studie- eller yrkeskompetanse (helse og sosial, formgivning og hotell- og næring). På de øvrige var det mellom 70 og 80 prosent av lærlingene som oppnådde studie- eller yrkeskompetanse. Andelene som hadde sluttet varierte, men ikke på noen studieretning var det flere enn 7,7 prosent (tekniske byggfag) av lærlingene som

3 Vi har da sett bort fra de som hadde tatt fagbrev innenfor studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag (IKT- driftsfag), og studieretning for kjemi og prosessfag, pga lav n.

sluttet. Andelen som gjennomførte uten å bestå varierte mer, fra 36,5 prosent på tekniske byggfag til 3,5 prosent på studieretning for helse- og sosialfag.

Liten fylkesvis variasjon i kompetanseoppnåelse blant lærlingene. Andelen lærlinger som oppnådde studie- eller yrkeskompetanse varierte fra 69,6 prosent i Vestfold og Østfold til 73,6 prosent i Telemark. Ser vi mer spesifikt på andelen som oppnådde fag-/svennebrev finner vi litt større variasjon, fra 60 prosent i Vestfold og Akershus til 71 prosent i Telemark. Andelen sluttete lærlinger varierte fra 2,7 og 2,9 prosent i Hedmark og Østfold til 6,4 og 6,6 prosent i Akershus og Oslo. Andelen som gjennomførte uten å bestå varierte fra 22–23 prosent i Akershus, Telemark, Vestfold og Buskerud til 26–28 prosent i Vestfold, Østfold og Hedmark.

Lærlinger som endte opp med studiekompetanse eller dobbelkompetanse hadde høyest karaktersnitt fra ungdomsskolen. Lærlinger som sluttet før de var ferdige eller gjennomførte uten å bestå hadde lavest karaktersnitt (3,24 og 3,28) fra ungdomsskolen. De som hadde høyest snitt var de lærlingene som ikke ble ved sin lest, men som endte opp med studiekompetanse (4,04) eller dobbelkompetanse (4,05). De som endte opp med yrkeskompetanse etter lære eller skole hadde snitt fra ungdomsskolen på henholdsvis 3,36 og 3,57. I alle disse gruppene hadde jentene bedre snitt enn guttene, med unntak av de som endte opp med studiekompetanse, her hadde guttene høyere snitt (4,12 mot jentenes 3,97).

Høyest fravær fra tiendeklasse blant de som sluttet. Vi fant at fraværet ungdommene hadde med seg fra tiende klasse var størst for lærlingene som sluttet (9,3 prosent) og nest høyest for de som gjennomførte uten å bestå (6,5 prosent). Lavest fravær hadde de som oppnådde yrkeskompetanse etter skoleløp (1,3 prosent). For de som oppnådde dobbelkompetanse, studiekompetanse, eller yrkeskompetanse etter lærefag varierte fraværet fra 3,2 til 4,6 prosent. Det var også forskjell mellom jenter og gutter: jentene hadde i alle disse gruppene større fravær enn guttene.

Det vi merker oss etter denne gjennomgangen av variasjon i gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse blant lærlinger, er at variasjonen i forhold til bakgrunnsvariablene er mye mindre enn blant hele ungdomsgruppen som helhet. Forklaringen på dette er at lærlingene er en selektert gruppe. Vi har i en tidligere rapport vist at arbeidsgiverne velger de læreplassøkerne som har gode prestasjoner og lite fravær fra tidligere, dvs. at når man først blir lærling har man allerede vist at man tilhører de som har størst sannsynlighet for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse. Dette poenget vil bli drøftet ytterligere nedenfor.

Lærekandidatordningen brukes i svært liten grad

Å være lærekandidat betyr å arbeide med kompetanse på lavere nivå som mål for videregående opplæring. Dette er en ordning som har eksistert i videregående opplæring siden innføringen av Reform 94, men har vært tatt lite i bruk. I vårt materiale har vi funnet i alt 55 ungdommer (0,56 prosent) som har vært innom lærekandidatordningen. Når vi samtidig har funnet at 34,2 prosent i realiteten oppnådde kompetanse på lavere nivå, er dette en indikasjon på at muligheten for planlagt kompetanse på lavere nivå og lærekandidatordningen utnyttes i alt for liten grad. Dette vil vi drøfte grundig nedenfor.

Det er jo derfor det heter lærling

I intervjuene med 29 ungdommer som har sluttet i lære, har vi fått innsikt i årsaker til at de ikke lenger er lærlinger. Undersøkelsen handler ikke om fagopp-læring i arbeidslivet som sådan, den handler om ungdommers erfaringer og vurderinger i etterkant av et læreforhold som ofte har vært problematisk.

Kroppslige begrensninger, som følge av skader, allergier, betennelser etter monotont eller fysisk tungt arbeid, er en relativt vanlig grunn til slutting blant ungdommene. Ofte kommer dette i tillegg til andre årsaker, som tap av motivasjon for faget eller bekymring for at mangelfull opplæring ville gjøre det vanskelig å bestå fagprøven når den tid kom. Vi finner betydelig variasjon i beretningene om hvordan arbeidsgiver reagerte på gjentatte sykemeldinger eller helseproblemer, fra beskjed til lærlingen om ikke å vise seg mer, til velmenende råd om at lærlingen for sin egen del burde revurdere yrkesvalget.

Forholdet til instruktøren og faglig oppfølging fra denne og andre medarbeidere i lærebedriften har vært et av kjernetemaene i intervjuene. Også her er det stor variasjon i beskrivelsene. De kritiske beretningene handler om dårlig koordinering av ansvaret for opplæringen, demotiverende tilbakemeldinger fra instruktøren eller en annen overordnet, med sterk fokusering på feil eller at lærlingen har brukt for lang tid. Andre sluttere har hevdet at det ikke var så mye å lære, eller at de ikke fikk instruksjon fordi det ble forutsatt at de kunne mer enn de faktisk kunne. Enkelte har opplevd tett oppfølging og oppmerksomhet på føring av logg eller arbeidsbok, andre har fått beskjed om at det kunne de gjøre hjemme etter arbeidstid. Når loggen aldri har vært viet noen oppmerksomhet i løpet av flere måneders læretid, har enkelte valgt å legge den bort, men det har også hendt at opplæringskontoret er blitt alarmert om manglende progresjon i opplæringen på grunnlag av loggen.

Beskrivelsene av de sosiale relasjonene står ofte i kontrast til omtalen av arbeidsoppgavene og de faglige forventningene, men det finnes de som har fortalt

om sosial utfrysning eller at de ikke har klart å finne seg til rette med gjeldende humor og omgangstone. Et gjennomgangstema er ungdommenes oppfatninger av selv å være i en underordnet posisjon med begrensede muligheter for innflytelse på opplærings situasjonen.

Krav til høyt tempo og inntjening etter uforholdsmessig kort tid, samt forventninger om overtid og ekstravakter er hovedårsak til slutting for mange av ungdommene. Et generelt høyt tempo og strenge inntjeningskrav for alle i bedriften er for flere av ungdommene også en forklaring på at de ikke har fått faglig oppfølging eller at de er blitt tildelt den samme, lite motiverende og lite utviklende oppgaven om og om igjen.

I fortellingene om hvordan slutteprosessen har forløpt viser det seg at noen har vist stor forståelse for arbeidsgivers situasjon og gått med på å si opp selv, på grunn av et helseproblem som gjør daglig oppmøte og gjennomføring uforutsigbart. Andre har fått valget mellom å bli sagt opp eller si opp selv, på grunn av udokumentert fravær eller behov for nedbemanning i bedriften. Den lærlingen som ble satt til å koste, med beskjed om at ingen ville ha ham med seg på jobb, oppfattet situasjonen som en utmattelsestaktikk fra arbeidsgiveren for å bli kvitt ham uten sluttoppgjør. Slike hendelsesforløp vitner om at lærlinger som slutter, ikke alltid har hatt noe egentlig valg.

Variasjon i kompetanseoppnåelse sterkt påvirket av grunnskolekarakterene

Vi har gjennomført noen multivariate analyser for å undersøke hvilke forhold som har betydning for gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse.

Den første analysen var en multinomisk logistisk regresjonsanalyse⁴ hvor vi undersøkte hvilke forhold som hadde betydning for om ungdom i vårt utvalg henholdsvis a) fullførte og besto videregående opplæring som lærekandidat, lærling, eller elev, b) gjennomførte videregående opplæring uten å bestå eller c) sluttet før de var ferdige. Denne tredelte variabelen for kompetanseoppnåelse er avhengig variabel, og i analysen inkluderte vi en lang rekke uavhengige variabler⁵. De uavhengige variablene kan grupperes som bakgrunnsvariabler, prestasjonsvariabler, skolevariabler, fritidsvariabler og rammefaktorvariabler.

Analysen viste at blant bakgrunnsvariablene var det *større sannsynlighet for ikke å bestå* enn å bestå med studie- eller yrkeskompetanse etter fem år for

4 For en kort innføring i multinomisk logistisk regresjonsanalyse, se kapittel 5.1

5 De uavhengige variablene som inngikk i analysen er gjengitt i vedleggstabell v5.4

- Gutter sammenlignet med jenter
- De som ikke bodde sammen med både mor og far som 15-åring sammenlignet med de som gjorde det
- Ikke-vestlige innvandrere sammenlignet med majoritetsungdom
- Ikke-vestlige etterkommere sammenlignet med majoritetsungdom

Det var *større sannsynlighet for å slutte* i videregående opplæring før tida (sammenlignet med det å bestå med studie- eller yrkeskompetanse etter fem år) for

- De som ikke bodde sammen med både mor og far som 15-åring sammenlignet med de som gjorde det
- Ikke-vestlige innvandrere sammenlignet med majoritetsungdom
- Ikke-vestlige etterkommere sammenlignet med majoritetsungdom
- Vestlige innvandrere og etterkommerer sammenlignet med majoritetsungdom
- Ungdom med foreldre med grunnskoleutdanning som høyeste utdanning sammenlignet med å ha høyere utdanning
- Ungdom som hadde en mor som ikke var i jobb, sammenlignet med å være i jobb

Vi fant også noen prestasjonsvariabler som hadde effekt. *Sannsynligheten for ikke å bestå* med studie- eller yrkeskompetanse etter fem år økte sammenlignet med å bestå

- Jo svakere tiende klasse karakterer ungdommene hadde med seg inn i videregående opplæring
- Når ungdommene ikke hadde kommet inn på førsteønske til grunnkurs.

Vi fant også at det var *større sannsynlighet for at ungdommene sluttet* relativt til å ha bestått

- Jo svakere tiendeklasse karakterer ungdommene hadde med seg inn i videregående opplæring
- Når ungdommene ikke hadde kommet inn på førsteønske til grunnkurs.
- Når ungdommene hadde hatt ekstra hjelp og støtte i ungdomsskolen

Vi har også undersøkt effekten av en lang rekke skolevariable. Dette er variabler som er etablert på grunnlag av svar på spørreskjema da ungdommene gikk i tiende klasse, og de oppfattes som ulike mål på ungdommenes forhold til skolen, slik de selv har opplevd det. Selv om disse dataene ble samlet inn i tiende klasse, er det vår vurdering at de kan oppfattes og tolkes som ungdommenes generelle

holdninger og forhold til skole og skolearbeid, holdninger som de har tatt med seg inn i videregående opplæring. Et argument for denne vurderingen er at det er i kapittel 10 i forrige rapport (Markussen m.fl.2006) ble vist stor konsistens i ungdommenes svar på slike holdningsspørsmål fra tiende klasse og over i videregående opplæring.

Det var *større sannsynlighet for ikke å bestå* enn å bestå med studie- eller yrkeskompetanse etter fem år

- For ungdom som ikke viste innsats gjennom å arbeide jevnt og trutt
- For ungdom som syntes det var unødvendig med orientering om videregående opplæring da de gikk i tiende klasse
- Jo større fravær de hadde hatt i tiende klasse
- Når ungdommene følte seg sosialt utenfor på skolen

Blant skoleerfaringsvariablene fant vi at *sannsynligheten for å slutte* økte sammenlignet med å bestå

- For ungdom som ikke viste innsats gjennom å bruke tid på lesker
- For ungdom som ikke viste innsats gjennom å ta et skiptak
- For ungdom som ikke hadde ambisjoner om høyere utdanning
- Jo større fravær de hadde hatt i tiende klasse
- Når ungdommene følte seg sosialt utenfor på skolen
- For ungdom som ikke var plikttoppfyllende
- For ungdom som hadde alvorlig avvikende atferd
- Men for ungdom som hadde svært alvorlig atferdsavvik var det motsatt

Analysene viste også at jo mer orientert mot venner ungdommene var, jo større var sannsynligheten både for ikke å bestå og for å slutte.

Vi har også analysert betydningen av to ulike rammefaktorforhold, i hvilket fylke ungdommene gikk på videregående opplæring samt hvilken studieretning de gikk på. Vi har funnet effekt av begge disse variablene. *Sannsynligheten for ikke å bestå* i forhold til å bestå, var – sammenlignet med Buskerud – større for elever som gikk på videregående opplæring i Hedmark. For de andre fylkene var det ingen forskjell i forhold til å bestå eller ikke.

Når vi så på *sannsynligheten for å slutte* i forhold til det å bestå med studie- eller yrkeskompetanse, fant vi at det var større sannsynlighet for å slutte i Oslo, Vestfold, Akershus og Hedmark (størst i Oslo, lavest i Hedmark), sammenlignet med Buskerud. Det var ingen signifikant forskjell i sannsynligheten for å slutte mellom elever i Buskerud, Telemark og Østfold.

Vi undersøkte også effekten av å gå på ulike studieretninger på gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse. Referansestudieretning (den vi sam-

menligner de andre med), var studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag. Vi fant da at ungdom på studieretning for idrettsfag, studieretning for musikk, dans og drama og ungdom på allmennfaglig påbygging hadde større *sannsynlighet for ikke å bestå*, og at ungdom på studieretning for mekaniske fag hadde større *sannsynlighet for å bestå*, sammenlignet med studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag, alt annet likt.

Vi fant også at ungdom på studieretningene for musikk, dans og drama, mekaniske fag, helse- og sosialfag, hotell- og næringsmiddelfag, naturbruk, trearbeidsfag, salg og service og formgivningsfag, alle hadde større *sannsynlighet for å slutte* enn ungdom på studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag, alt annet likt. Ungdom på allmennfaglig påbygging hadde mindre sannsynlighet for å slutte sammenlignet med ungdom på studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag.

Denne fremstillingen av hvilke variabler som hadde effekt på sannsynligheten for enten ikke å bestå eller å slutte, sier ikke noe om styrken på effekten av de enkelte variablene. Når man skal se på styrken på effektene av de ulike variablene, er det helt avgjørende at man har klart for seg hvilken gruppe effektene er beregnet for, hva som er referansegruppen.

Ved en multivariat analyse som denne etablerer man alltid en referansegruppe, og det er den referansegruppen man gjør sammenligninger med ved tolkning av resultatene. Vår referansegruppe er gutter fra Akershus med majoritetsbakgrunn som kom inn på sitt første kursønske på grunnkurs, som hadde ambisjoner om å ta utdanning opp til og med videregående nivå eller lavere, som ikke mottok støtte i grunnskolen, som bodde sammen med begge foreldrene da de var femten år, hvor mor jobbet og minst en av foreldrene hadde høyere utdanning. Videre er studieretning satt til allmenne, økonomiske og administrative fag, og de øvrige uavhengige variablene er satt til gjennomsnittet for hele utvalget, med unntak av fraværsprosent som er gitt medianverdien for hele utvalget. Når vi omtaler betydningen av en og en variabel, omtaler vi den estimerte sannsynligheten for å henholdsvis å ha bestått, ikke bestått eller sluttet i videregående opplæring etter fem år når verdien på den aktuelle variabelen varierer, og de øvrige uavhengige variablene holdes konstant.

For alle variablene knyttet til *skoleerfaringer* (innsats, motivasjon og tilpassning til skolen; og vi kan inkludere fritidsvariabelen venneorientert i dette bildet) har vi funnet liten effekt. Den maksimale effekten på sannsynlighetene for å bestå, ikke bestå eller slutte tilsvarer maksimalt en endring i sannsynligheten på 3–4 prosentpoeng opp eller ned for de tre utfallene⁶.

Den bakgrunnsvariabelen hvor vi fant størst variasjon i estimert sannsynlighet for å bestå videregående opplæring var *bosituasjon*. Beregningen viser at for referansegruppen var det 8,1 prosentpoeng større sannsynlighet for å bestå når man sammenlignet det å bo sammen med både mor og far med det å ikke gjøre det, samtidig som alle de andre kjennetegnene knyttet til referansegruppen ble holdt konstant. I referansegruppa var sannsynligheten for å slutte henholdsvis gjennomføre uten å bestå, 4 og 3,7 prosentpoeng høyere blant de som ikke bodde med begge foreldrene som 15 åring enn blant de som gjorde det.

Også når vi så på variabelen for *majoritet/minoritet* fant vi om lag like stort utslag. Sannsynligheten for at majoritetsungdom skulle bestå var 7.1 prosentpoeng større enn for ikke-vestlige etterkommere, under betingelsen alt annet likt. For de andre minoritetspråklige gruppene lå sannsynligheten for å bestå mellom disse nivåene. Sannsynligheten for å gjennomføre uten å bestå henholdsvis slutte var 6,4 og 6,5 prosentpoeng høyere blant ikke-vestlige etterkommere sammenlignet med majoritetsgruppa, alt annet likt.

Om ungdommene hadde fått innfridd *førsteønske* ved søkning til grunnkurs, hadde de 5 prosentpoeng større sannsynlighet for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse enn de som ikke hadde fått det, alt annet likt.

Ungdom med *foreldre med høyere utdanning* hadde 4 prosentpoeng større sjanse for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse enn når foreldrene hadde grunnskole som sin høyeste utdanning. Det var ingen signifikant forskjell om foreldrene hadde videregående opplæring eller høyere utdanning.

Vi minner om at prosentpoengdifferensene vi oppgir her gjelder for den referansegruppen vi har definert foran.

Jenter hadde 3,9 prosentpoeng større sjanse for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse enn guttene innenfor den referansegruppa vi har definert, alt annet likt. Jentene hadde 4 prosentpoeng lavere sannsynlighet for å gjennomføre uten å bestå enn guttene, alt annet likt. Sannsynligheten for å slutte var like stor for jenter og gutter.

Vi har også sett på effekten av noen *rammefaktorvariabler*. I referansegruppen fant vi en effekt på sannsynligheten for å gå på videregående opplæring i ulike fylker som varierte fra 78,9 prosent i Buskerud til 73 prosent i Hedmark. Dette er en variasjon i estimert sannsynlighet på om lag 6 prosentpoeng.

Når det gjelder sannsynligheten for å ikke bestå i forhold til sannsynligheten for å bestå, var det signifikant forskjell bare mellom Buskerud og Hedmark.

6 Unntaket er ungdom med svært alvorlig atferdsavvik, her var effekten sterkere. De hadde større sannsynlighet for ikke å slutte en andre, men det skyldes sannsynligvis at dette er ungdom med spesielle behov som utløser ressurser, tiltak og personer rundt dem, slik at de holdes i skolen uten mulighet for å slutte.

Ungdommer fra Buskerud hadde 5 prosentpoeng høyere sannsynlighet for å ha gjennomført videregående opplæring med bestått etter fem år enn ungdom fra Hedmark. Ungdom i de øvrige fylkene skilte seg ikke fra ungdom i Buskerud.

Når det gjelder sannsynligheten for å slutte i forhold til sannsynligheten for å bestå, var det signifikant forskjell mellom ungdom fra Buskerud og ungdom fra Oslo, Vestfold, Akershus, og Hedmark. Ungdom i disse fire fylkene hadde noe høyere sannsynlighet, høyest i Oslo og lavest i Hedmark for å ha sluttet før de var ferdige i videregående opplæring etter fem år enn ungdom fra Buskerud, kontrollert for studieretning og relevante bakgrunns- og grunnskolevariabler. Differensen mellom Buskerud og Oslo var 2 prosentpoeng. Ungdom i Østfold og Telemark skilte seg ikke fra ungdom i Buskerud.

Vi fant stor variasjon i estimerte sannsynligheter for gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse når vi så på *studieretninger*. Når vi holdt alt annet konstant og bare varierte studieretning, fant vi at sannsynligheten for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse var lavest på studieretning for musikk, dans og drama og høyest på kjemi og prosessfag. Variasjonen i estimert sannsynlighet var 25 prosentpoeng. Vi fant også variasjon i estimert andel gjennomført uten bestått. Størst sannsynlighet for dette fant vi på studieretning for musikk, dans og drama og lavest på studieretning for byggfag. Variasjonen var 18,6 prosentpoeng. Også estimert sannsynlighet for å slutte varierte betydelig, fra 20,9 prosent på studieretning for hotell og næringsmiddelfag til 3,2 prosent på idrettsfag og 1 prosent på allmennfaglig påbygging. Dette var den variabelen hvor vi fant de nest største utslagene i estimerte sannsynligheter for gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse.

Forklaringen på at bildet av estimerte sannsynligheter ved variasjon av studieretninger blir så forskjellig fra den observerte variasjonen i gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse mellom studieretninger, skyldes hovedsakelig at vi holder gjennomsnittlig grunnskolekarakter fast. I beregningene har vi satt snittkarakter fra grunnskolen til 4,0. For studieretninger der elevene faktisk har høyere karaktersnitt enn dette, slik som på musikk, dans og drama, kan det resultere i at beregnet sannsynlighet for å ikke bestå eller slutte sammenlignet med å bestå blir høyere enn det observerte. Vi ser at høy kompetanseoppnåelse på studieretning for musikk, dans og drama i stor grad skyldes elevenes karakterer. Man kan si at det høye karakternivået hos elevene motvirker forhold ved studieretningen som trekker i retning av å slutte eller å ikke bestå.

Vi har også sett på effekten av *fravær* fra tiende klasse på sannsynligheten for å ha bestått, ikke bestått eller sluttet. Denne er meget svak. Når alle de andre variablene holdes konstant har en ungdom som har 14 prosent fravær fra tiende

klasse 3,2 prosentpoeng høyere sannsynlighet for å ha gjennomført videregående opplæring uten å bestå enn en ungdom som har 2 prosent fravær. Hvis vi ser på den estimerte sannsynligheten for å ha sluttet finner vi at den er 2,1 prosentpoeng høyere for en ungdom med 14 prosent fravær enn for en med 2 prosent fravær, alt annet likt.

Vi undersøkte også effekten av *karakterene* fra tiende klasse. Vi fant svært sterk sammenheng mellom karakterer fra tiende klasse og sannsynligheten for å ha bestått, ikke bestått eller sluttet i videregående opplæring fem år senere, kontrollert for andre grunnskolevariabler og bakgrunns- og rammefaktorvariabler. Vi ser at både sannsynligheten for å ha gjennomført uten å bestå og sannsynligheten for å ha sluttet synker betydelig (og at sannsynligheten for å ha bestått øker) når gjennomsnittskarakteren fra grunnskolen øker. Karakterene fra grunnskolen ser ut til å ha en spesielt sterk effekt på sannsynligheten for å ha gjennomført videregående opplæring uten å bestå. Denne sannsynligheten synker med over 40 prosentpoeng når vi sammenligner en ungdom som har 2,5 i karaktersnitt med en som har 5 i gjennomsnittskarakter fra ungdomsskolen.

Konklusjonen på denne multivariate analysen er at det var en rekke variabler som hadde effekt på sannsynligheten for å slutte eller ikke bestå sammenlignet med å ha bestått videregående opplæring etter fem år. Skoleerfaringsvariablene hadde svakest effekt. Bakgrunnsvariablene kjønn og foreldres utdanning hadde litt sterkere, men heller ikke særskilt sterk effekt. Det å komme inn på førstevalg ved grunnkursøkning og hvilket fylke man tok videregående opplæring, hadde litt sterkere effekt, mens bakgrunnsvariablene minoritet/majoritet og bosituasjon hadde enda sterkere betydning for sannsynligheten for å slutte eller ikke bestå sammenlignet med å ha bestått videregående opplæring etter fem år.

Studieretningstilørighet hadde mye å si. Under betingelsen alt annet likt, var det betydelig variasjon i sannsynlighet for å slutte eller ikke bestå sammenlignet med å ha bestått videregående opplæring etter fem år. Forskjellen mellom sannsynligheten for å bestå på studieretning for musikk, dans og drama var 25 prosentpoeng lavere enn på studieretning for kjemi og prosessfag, alt annet likt.

Sterkest effekt fant vi av karakterene fra grunnskolen. Med en forbedring av karaktersnittet fra 3,5 til 4,5 økte sannsynligheten for å bestå etter fem år med 21 prosentpoeng.

Sosial bakgrunn har indirekte effekt og formidles via grunnskolekarakterene

Fordi analysene viste at grunnskolekarakterene var den variabelen som hadde sterkest betydning for gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse, gjorde vi en egen analyse av hvilke forhold som hadde betydning for karakterene fra grunnskolen.

Analysen viste at det var svært mange variabler som hadde en statistisk signifikant effekt på gjennomsnittskarakteren fra tiende klasse. Effekten av mange av disse variablene var relativt svak.

Vi fant positiv effekt på gjennomsnittskarakteren fra tiende klasse av noen grunnskolevariable: å ha faglig selvtilit, å være matematisk-teoretisk anlagt, å ha ambisjoner om å ta høyere utdanning, å jobbe jevnt og trutt med skolearbeid, å vise pliktoppfyllende atferd, å vise forstyrrende atferd. Å ha mottatt ekstra hjelp og støtte i grunnskolen hadde negativ effekt på gjennomsnittskarakteren fra tiende klasse.

Også noen fritidsvariabler viste seg å ha effekt på gjennomsnittskarakteren fra tiende klasse: De skolekonkurrerende aktivitetene å være venneorientert, og det å være orientert mot pc/internett hadde negativ effekt, mens den skolekomplementære aktiviteten å være orientert mot organisert virksomhet hadde positiv effekt på gjennomsnittskarakteren fra tiende klasse.

Vi fant at bakgrunnsvariabler som kjønn, minoritetsspråklig bakgrunn, foreldrenes utdanningsnivå, bosituasjon og foreldrenes holdning til skole og utdanning hadde betydning for elevens karakterer i grunnskolen. Mange av disse variablene handler om hvilket hjem elevene kommer fra, ved at de for eksempel måler graden av støtte og hjelp som elevene får hjemmefra. Selv om effekten av hver enkelt av disse bakgrunnsvariablene var relativt svak, bør det understrekes at når alle disse forholdene virker sammen, vil en samlet påvirkning fra et hjem hvor foreldrene bor sammen, har høyere utdanning, jobber, er støttende og allmennfagorienterte ha stor betydning for elevenes karakterer i grunnskolen. Gitt den sterke sammenhengen mellom karakterer fra grunnskolen og utfall i videregående opplæring, kan vi dermed konkludere med at de ovennevnte bakgrunnsvariablene hadde en indirekte effekt på gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring formidlet via effekten av karakterer fra grunnskolen.

Karakterer fra tiende klasse har stor betydning også for lærlingenes kompetanseoppnåelse

Vi har funnet at det var langt færre forhold som hadde betydning for gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse blant lærlinger enn blant hele ungdomsgruppen. Dette skyldes at lærlingene er en selektert gruppe; de som fikk læreplass hadde bedre karakterer og lavere fravær enn de som ikke fikk.

Vi fant at karakterene fra tiende klasse hadde stor positiv betydning også for gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse blant lærlingene, og at den positive effekten av bakgrunnsvariablene, herunder foreldrenes utdanning forsvant når vi kontrollerte for grunnskolekarakterene. Dette viser at den positive effekten av foreldres utdanningsnivå, mors yrkesstatus og elevens bosituasjon blir formidlet via karakterene.

Vi fant effekt av noen grunnskolevariabler. Fravær fra tiende klasse hadde negativ effekt på sannsynligheten for å bestå. At ungdommen vurderte seg selv som praktisk anlagt og praksisorientert samt brukte tid på lekser, hadde alle signifikant positiv effekt på sannsynligheten for å ha bestått videregående opplæring etter fem år blant lærlinger, også etter kontroll for relevante bakgrunnsvariabler og studieretning.

Også studieretningstilhørighet hadde signifikant betydning for sannsynligheten for å ha bestått videregående opplæring etter fem år blant lærlinger. Lærlinger med lærefag innenfor studieretning for tekniske byggfag, formgivningsfag og elektrofag hadde signifikant lavere sannsynlighet for å ha bestått videregående opplæring etter fem år enn lærlinger innenfor studieretning for byggfag. De øvrige studieretningene skilte seg ikke fra studieretning for byggfag.

Konsekvenser for handling?

Etter å ha gjennomført en studie av et slikt omfang og over så lang tid, er det rimelig å stille spørsmålet: Kan resultatene fra undersøkelsen brukes innenfor norsk videregående opplæring i arbeidet for å få flere til å oppnå studie- eller yrkeskompetanse, for å få færre til å gjennomføre uten å bestå og for å få færre til å slutte før de er ferdige?

Svaret er at vi mener at resultatene fra dette prosjektet kan brukes når utdanningspolitikk for bedre gjennomføring, bedre kompetanseoppnåelse og mindre bortvalg skal utformes.

Vi har funnet at 65,8 prosent av ungdommene som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 hadde oppnådd studie- eller yrkeskompetanse fem år seinere, at 14,8 prosent hadde sluttet før de var ferdige og at 19,4 prosent hadde gjennomført hele utdanningsløpet i videregående opplæring, men uten å bestå.

Våre analyser har vist at en lang rekke forhold har hatt betydning for denne variasjonen i gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse. Det forholdet vi har identifisert med sterkest effekt var ungdommenes karakterer fra grunnskolen. I tillegg har vi bl.a. funnet effekt av noen bakgrunnsvariabler; kjønn og sosial bakgrunn (foreldres utdanning, majoritets/minoritetsbakgrunn, bosituasjon, foreldres syn på utdanning, foreldres støtte i skolearbeidet). Vi har også funnet at flere av de samme forholdene hadde effekt på grunnskolekarakterene. Det betyr at bakgrunnsvariablene virket både direkte og indirekte på prestasjonene og resultatet av videregående opplæring. Selv om effekten av hver enkelt av disse bakgrunnsvariablene var relativt svak, vil vi understreke at når alle disse forholdene virker sammen, vil en samlet påvirkning fra et hjem hvor foreldrene bor sammen, har høyere utdanning, jobber, er støttende og allmennfagorienterte ha stor betydning for elevenes karakterer i grunnskolen. Og når effekten av disse variablene på gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse er både indirekte og direkte, ser vi at sosial bakgrunn og kjønn legger føringer for hvordan de unge gjør det i videregående opplæring. Når vi også vet at de unges valg inn i videregående opplæring er påvirket av sosial bakgrunn, kan vi konkludere med at det fortsatt foregår reproduksjon av sosial ulikhet i norsk skole. Den ballasten de unge har med seg inn, og som ofte er påvirket av hvilket hjem de kommer fra, legger sterke føringer for hvordan det skal gå med dem i videregående opplæring.

Situasjonen er altså at 15- og 16-åringene møter videregående opplæring svært ulikt utrustet. Dette skyldes ikke (bare) medfødte egenskaper, men i stor grad at de unge gjennom oppveksten har fått svært ulik påvirkning, stimulans eller tilpasningen av opplæringen både fra hjem og skole, i forhold til å legge et grunnlag som er godt nok for å kunne fullføre videregående. Disse ulike forutsetningene, slik samfunnet og grunnskolen måler dem, kommer til uttrykk gjennom karakterene.

Det er vår vurdering at videregående opplæring siden Reform 94 (og dette er båret videre av Kunnskapsløftet) har bygget på en grunnforståelse som ikke fullt ut har tatt inn over seg disse ulike forutsetningene hos ungdommene, en grunnforståelse som implisitt sier at norske ungdommer er likere enn de i virkeligheten er, en grunnforståelse som forutsetter at *så godt som alle har mulighet for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse*. Dersom pedagogikken og pedagogene bare er gode nok, og dersom vi klarer å drive god nok differensiert og tilpasset opplæring, så vil så godt som alle klare studie- eller yrkeskompetanse. To forhold knyttet til innføringen av Reform 94 underbygger denne vurderingen. Verken ordningen med kompetanse på lavere nivå eller en lovpålagt Oppfølgingstjeneste ble foreslått av departementet. Disse ordningene, som begge eksisterer for å ivareta in-

teressene til ungdom som ikke klarer å følge det rettlinjede, strømlinformede løpet gjennom videregående opplæring var det Stortinget som gjorde til en del av Reform 94. De som utformet reformen så ikke at det var behov for slike ordninger, noe som underbygger vår vurdering av at videregående opplæring bygger på den implisitte grunnforståelsen som vi har gjengitt over.

Det er vår vurdering at i stedet for denne implisitte, aldri uttalte forutsetningen, burde man, med utgangspunkt i det vi vet om hvor forskjellige disse ungdommene er, og hvor ulikt rustet de er til å møte videregående opplæring, formulere følgende eksplisitte grunnforståelse:

Norske 16-åringer har så ulikt utgangspunkt og så ulike forutsetninger at en ikke ubetydelig andel av årskullene mangler de nødvendige forutsetningene for å klare de vanskelige kravene som må til for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse.

Å akseptere en slik grunnforståelse betyr å faktisk godta den store variasjonen i forutsetninger for å møte og mestre videregående opplæring. En konsekvens av en slik aksept bør være at man i langt større grad møter ungdom som begynner i videregående opplæring forskjellig. «Ønsker man at barn fra forskjellige miljø skal få omtrent samme ferdigheter og noenlunde like livssjanser, må de behandles ulikt» (Hernes 1974: 247).

Da er det også mulig å jobbe for følgende to målsettinger samtidig:

1. Flest mulig skal gjennomføre videregående opplæring, bestå og oppnå studie- eller yrkeskompetanse
2. De som ikke har de nødvendige forutsetninger for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse skal tilbys løp i videregående opplæring frem mot kompetanse på lavere nivå. Dette vil være en langt større del av kullet enn i dag.

Et særs viktig spørsmål blir da hvordan man skal klare å skille elevene som skal ha kompetanse på lavere nivå som mål, fra de som skal jobbe for å nå studie- eller yrkeskompetanse. Det fins selvsagt ikke enkle løsninger på dette, men vår tilnærming er at man i langt større grad enn i dag må ta utgangspunkt i det man faktisk vet om den enkelte elev. Kontaktlærer, faglærere og rådgivere i ungdomsskolen vet sammen mye om den enkelte ungdom, om deres tilpasning til skolen, deres prestasjoner og deres hjemmeforhold. De har kunnskap om mange av de forholdene vi i våre analyser har vist har effekt på sannsynligheten for å bestå videregående opplæring. Ved å ta i bruk denne kunnskapen vil de sammen være i stand til å gi gode råd i forhold til om en ungdom skal ta sikte på studie-/yrkeskompetanse eller kompetanse på lavere nivå.

At man ikke har gjort dette i noe særlig utstrekning frem til i dag, skyldes etter vår vurdering i stor grad den eksisterende implisitte grunntanken om at alle

har mulighet til å oppnå studie- eller yrkeskompetanse. Dersom man aksepterer at slik er det ikke, vil det sannsynligvis være lettere for kontaktlærere og rådgiver å begynne å tenke på kompetanse på lavere nivå som en reell løsning for noen. Det er akseptert at det er klare forbedringsoppgaver innenfor rådgivningsfunksjonen i forbindelse med overgangen fra grunnskolen til videregående opplæring. At rådgiverne og kontaktlærerne faktisk blir oppmerksomme på den muligheten som ligger i kompetanse på lavere nivå, og faktisk vurderer det som et reelt alternativ for de unge, må være en viktig del av den innholdsmessige styrkingen av rådgivningsfunksjonen.

Det er viktig for oss å understreke at det er like viktig å arbeide for begge målsettingene nevnt over. La oss først se på målsettingen om at flest mulig skal oppnå studie- eller yrkeskompetanse.

I denne rapporten har vi vist at 34,2 prosent ikke har bestått med studie- eller yrkeskompetanse etter fem år. Av disse hadde litt over halvparten, 17,6 prosent av alle, bestått til og med vkI. Vi har informasjon om hvilket fag hver tredje av disse har strøket i. Av disse hadde 52 prosent strøket bare i et fag og 16 prosent hadde strøket i et eller flere studieretningsfag. Blant de vi ikke har informasjon om stryk for, er det sannsynlig at mange ikke har bestått vkII fordi de mangler grunnlag for å få karakter i et fag pga stort fravær.

Dette illustrerer at en betydelig andel av de som ikke har fullført med studie- eller yrkeskompetanse, både blant slutterne og de som har gjennomført uten bestått, har potensial til å fullføre med bestått. Dette handler om tilpasset opplæring. «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Opplæringslova § 1–2). Med riktig tilrettelegging og tilpasning av opplæringen ville mange av de som har strøket, ha klart en ståkarakter i strykfaget. Med tett oppfølging kunne mange av de som mangler grunnlag pga fravær, vært mer til stede og fått karakter. Med tett oppfølging ville mange av de som sluttet etter å ha bestått vkI, fullført og bestått.

Vår vurdering er at med tett oppfølging og tilpasset opplæring i forhold til ungdom i faresonen, vil det være mulig å hindre mange av disse fra å slutte og bringe mange av dem gjennom til bestått, og andelen med oppnådd studie- eller yrkeskompetanse kan økes merkbart.

Men så er det noen som ikke vil ha mulighet for å nå studie- eller yrkeskompetanse, og for dem er det andre målet vi har definert over nødvendig, slik at de kan få arbeide med kompetanse på lavere nivå som mål for utdanningen sin. Hvor mange dette vil dreie seg om er vanskelig å angi. Vi vet at i dag er det mindre enn en prosent (i vårt materiale 0,56 prosent) som er inn i planlagte løp mot kompetanse på lavere nivå. Samtidig var det altså 34,2 prosent i det kullet vi har

fulgt som i realiteten endte opp med kompetanse på lavere nivå. Langt fra alle disse er kandidater til kompetanse på lavere nivå. Vi har allerede argumentert for at over halvparten av de 34,2 prosent burde ha realistisk sjanser for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse. Sannsynligvis vil det være enda flere, gitt riktig tilpasset opplæring og tett oppfølging. Dermed er det grunn til å anslå at andelen som vil ha et reelt behov for et tilbud om løp mot planlagt kompetanse på lavere nivå, vil ligge godt under halvparten av den andelen som i vårt utvalg faktisk oppnådde kompetanse på lavere nivå.

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. Å ha kompetanse på lavere nivå som mål, betyr at ungdom får arbeide med fag og emner som de har muligheter for å mestre, og at de ikke trenger å jobbe med fag og emner hvor de er dømt til å tape. De vil kunne møte seire i stedet for nederlag. Kompetanse på lavere nivå kan også være et utgangspunkt for seinere fullføring. Ved at ungdommene har fullført deler av læreplanen, kan de supplere seinere.

Kompetanse på lavere nivå kan utfordre strukturen i videregående opplæring. Dersom ungdom arbeider med reduserte læreplanmål, kan det bety at de når sin planlagte kompetanse på lavere nivå på ett eller to år og ikke trenger tre eller fire. All videregående opplæring trenger dermed ikke å være tre år i skole eller to år i skole og to år i bedrift. Et eksempel på dette er de pågående forsøkene med praksisbrev i tre fylkeskommuner. Der er ungdommene inne i toårige sterkt praksisbaserte løp frem mot et praksisbrev, som er en form for kompetanse på lavere nivå.

Kompetanse på lavere nivå bør for mange være et mål allerede ved overgangen fra grunnskolen til videregående, mens for andre kan det være en mulighet og en løsning man velger underveis i videregående opplæring.

Dersom kompetanse på lavere nivå får en større plass i videregående opplæring, blir det viktig å sørge for at det å ha kompetanse på lavere nivå som mål for utdanningen sin, blir en del av det ordinære læringsarbeidet i skolen. Dette bør ikke være noe ekstraordinært som organiseres på siden av den ordinære virksomheten i videregående opplæring, men inngå som en naturlig del. Noen har som mål å ta studiekompetanse, noen å oppnå kompetanse på lavere nivå og andre har planer om å få yrkeskompetanse.

Å lykkes med å etablere kompetanse på lavere nivå som en likestilt kompetanseform er en lang vei å gå. Lærere og rådgivere må overbevises om at dette er riktig. Også i forhold til foresatte kan introduksjon av kompetanse på lavere nivå være en utfordring. De må akseptere at sønnen vil få et kompetansebevis

og ikke et fagbrev. Gutten selv må akseptere at han skal bli spesialarbeider i rørleggerfaget og ikke rørlegger. Og arbeidslivet må for det første være villig til å ta inn disse ungdommene som lærekandidater og gi dem en utdanning, og for det andre være villig til å ansette dem når de har bestått kompetanseprøven og kommer med kompetansebeviset i hånda og søker jobb. Alt dette er store utfordringer. Men de er ikke uovervinnelige. Og skole-Norge har sett eksempler på at man får det til.

I debatten om bruk av kompetanse på lavere nivå har det vært brukt som argument mot å ta i bruk kompetanseformen, at man gjør disse ungdommene en bjørnetjeneste, man lurer dem i forhold til deres senere muligheter i arbeidsmarkedet, fordi de ville være bedre tjent med et fagbrev enn et kompetansebevis. Dette er i og for seg riktig, jo bedre kompetanse man har, jo bedre muligheter har man på arbeidsmarkedet. Og det er slik at de med fagbrev har bedre muligheter til å få en jobb enn de som har kompetanse på lavere nivå dokumentert med kompetansebevis (Grøgaard, Markussen og Sandberg 2002). Men det man glemmer, er at for disse ungdommene er ikke fagbrevet alternativet. De har ikke de nødvendige forutsetningene, de vil ikke klare både vg1, vg2 og fagprøven. Og da er utfordringen å gi dem så mye og så god utdanning som mulig. Og da er det vår vurdering at et planlagt løp mot kompetanse på lavere nivå hvor ungdommene kan mestre og oppnå en dokumentasjon på hva de faktisk kan, er et mye bedre alternativ enn et mislykket forsøk på å få fagbrev preget av nederlag, og dokumentert med karakterutskrift fra vg1 og vg2 som viser hvilke fag de har strøket i.

Det hevdes også i debatten at ungdom som ikke har fagbrev ikke vil få jobb. Det er vår vurdering at dette er feil. Det er i flere studier vist at det fins jobber i arbeidsmarkedet som kan betjenes av personer som ikke har fullført videregående opplæring med bestått. Både Akershus fylkeskommune (1996, 2008), Larsen og Hompland (1999) og Stølen (2001) har vist at det er behov for arbeidskraft med kompetanse på lavere nivå i mange år fremover, også i det såkalte kunnskapssamfunnet. Stølen (2001) har vist at mellom 15 og 20 prosent av jobbene ikke krever høyere utdanning enn avsluttet grunnskole eller grunnkurs i videregående opplæring.

Akershus fylkeskommune har gjennomført to undersøkelser med om lag ti års mellomrom, hvor de bl.a. har kartlagt arbeidslivets behov for å kompetanse på lavere nivå. I 1996 spurte de 256 bedrifter, og i 2007 spurte de 231 bedrifter i Oslo og Akershus om de hadde behov for arbeidskraft med kompetanse på nivå under fag-/svennebrev. I begge undersøkelsene svarte 80 prosent av bedriftene at de hadde slikt behov (Akershus fylkeskommune 1996, 2008).

I arbeidet med å veilede ungdommene inn i ulike utdanningsløp i videregående opplæring, er det viktig at de som veileder, kontaktlærere, rådgivere og andre, bruker den kunnskapen de har om ungdommene. I grunnskolen vil kontaktlærer og rådgiver ofte ha mye og god kunnskap om den enkelte, og dermed ha gode muligheter for å gi råd tilpasset den enkeltes forutsetninger. Når de unge beveger seg fra grunnskolen til videregående opplæring, bør man bestrebe seg på å overføre så mye kunnskap som mulig, slik at de som skal tilrettelegge et opplæringstilbud i videregående opplæring, kan gjøre dette basert på faktisk kunnskap om den enkelte elev og dens forutsetninger. Prinsippet om blanke ark står sterkt i skolen, vår vurdering er at dette prinsippet bør avskaffes. Det er liten grunn til å tro at en ungdom som har slitt i grunnskolen og oppnådd svake resultater, plutselig skal begynne å prestere fordi han har begynt på videregående skole. Det fins sikkert solskinnshistorier, men som analysene våre viser, for de aller fleste vil svake skoleprestasjoner i grunnskolen følges av svake skoleprestasjoner i videregående opplæring. I stedet for blanke ark må det være riktigere at nødvendig informasjon følger ungdommene, slik at den skolen de begynner på faktisk planlegger hvordan de skal tilpasse opplæringen for den enkelte, basert på kjennskap til ungdommen.

Denne informasjonsoverføringen er viktig både i forhold til de som skal ha kompetanse på lavere nivå som mål og for de som trenger tilrettelegging, tilpasset opplæring og tett oppfølging for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse. Informasjonsoverføring fra grunnskolen til videregående opplæring og mellom nivåer i videregående opplæring er viktig og avgjørende for begge de målsettingene vi har definert foran.

Nå fins det begrensninger, både juridisk og rent praktisk og arbeidsmessig, på hvor mye informasjon som kan overføres. Vår vurdering er derfor at regelverket bør endres slik at mer informasjon kan overføres. Dette vil være til ungdommenes beste. I det minste bør informasjonen om det forholdet som i sterkst grad predikerer hvordan ungdommene vil gjøre det i videregående opplæring; karakterene fra tiende klasse, overføres.

Karakterene er skolens og samfunnets mål på de unges prestasjoner, på deres kunnskaper ferdigheter og holdninger tilegnet i skolen. Når karakterene fins, mener vi at samfunnet og samfunnets viktigste sosialiseringsagent må ta karakterene i bruk, ikke bare som sorteringsmekanisme, men også som et grunnlag for å hjelpe ungdommene å velge videre retning, som et grunnlag for å veilede dem inn i utdanninger med innhold og krav som er mest mulig i samsvar med de unges forutsetninger. Dette er en informasjon som er i skolesystemet, som lett kan overføres fra det ene skoleslaget til det andre.

Fravær er et annet forhold som i analyser av bortvalget i tidligere faser av prosjektet har vist seg å ha stor effekt på sannsynligheten for å slutte. I analysene i denne rapporten har vi funnet at fraværet har effekt, men bare begrenset, på gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse etter fem år i videregående opplæring. Dette betyr at den videregående skolen der ungdommene begynner på vg1, ideelt sett bør ha informasjon om tidligere fravær. Dette er et forhold som i sterk grad predikerer bortvalg tidlig i løpet, og kunnskap om hvem som har hatt høyt fravær i tiende klasse, kan være viktig i forhold til å forebygge bortvalg tidlig i videregående opplæring. Dette er ekstra viktig når vi vet at om lag en fjerdedel av bortvalget skjer i løpet av det første skoleåret.

Selv om vi argumenterer for at det er viktig med informasjonsoverføring fra grunnskolen til videregående opplæring, er det viktig å understreke at mottakende videregående skole også må ha et selvstendig ansvar i forhold til å skaffe seg kunnskap om de ungdommene de skal gi opplæring. Vi mener derfor at alle elever skal ha en kartleggingssamtale med kontaktlærer/rådgiver så snart som mulig etter skolestart. Gjennom en slik samtale vil kontaktlærer og skolen kunne skaffe seg god oversikt over elevene, deres forutsetninger for den utdanningen de har begynt på, gjensidige forventninger m.m., samt hvilke behov for tilpasset opplæring som eksisterer.

Vi har også identifisert et tidspunkt hvor en annen fjerdedel av bortvalget skjer, og det er mellom andre og tredje skoleår. Halvparten av de som sluttet i denne perioden hadde søkt en læreplass de ikke fikk. Dette setter fokus på et annet forhold som er viktig i forhold til bortvalg, nemlig tilgang på læreplasser. To av tre søkere til læreplass etter andre år, fikk den læreplassen de ønsket seg. Halvparten av den tredjedelen som ikke fikk læreplass sluttet i videregående opplæring. Vi har også sett at de som fikk læreplass bar noen kjennetegn. De hadde prestert godt på grunnkurs og vkI og de hadde lite fravær tidligere i skolen. I tillegg hadde mange av dem fedre med yrkesutdanning som høyeste utdanning, dvs. at de var kjent i dette segmentet av arbeidslivet. Dette viser at arbeidsgiverne velger sine lærlinger på øverste hylle, og det er ikke sikkert at ubegrenset tilgang til læreplasser ville sikre flere unge læreplass, ettersom arbeidsgiverne ikke tar hvem som helst. At lærlingene er en selektert gruppe betyr at variasjonen i gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse blant lærlinger er mindre enn blant alle ungdommene sett under ett.

Likevel gir beretningene fra ungdommer som har sluttet i lære, innblikk i noen årsaker til at et læreforhold kan utvikle seg i gal retning. Dette kan skje selv om alle parter gjør så godt de kan. Ganske mange av de vi har snakket med, forteller om krav til høyt tempo og forventninger fra arbeidsgiver om at de kan mer

enn de faktisk har lært. Når enkelte av lærlingene er blitt satt til enkle eller monotone oppgaver over lengre tid, kan dette å være ut fra en logikk om at det er for tidkrevende i øyeblikket å la læringen prøve seg på noe nytt, når det haster med levering og andre kunder venter. Ungdommenes fortellinger om slutteprosessen vitner også om at de ikke alltid har hatt noe egentlig valg i spørsmålet om å forlate lærebedriften. Å rette opp slike forhold må være i bedriftenes egen interesse, med tanke på fremtidig tilgang på høyt kvalifisert arbeidskraft.

Konsekvensen av dette er at utdanningssystemet, dersom man ønsker å redusere bortvalget, må ha fokus på overgangen mellom andre og tredje år. Man bør på en eller annen måte forsøke å sikre at de som ikke får læreplass, får et reelt og godt tilbud om utdanning innenfor videregående skole som de finner så attraktivt at de velger å ta dette i stedet for å slutte.

Det at relativt mange læreplassøkere ikke får læreplass betyr at det eksisterer en strukturell hindring innebygd i videregående opplæring, som fratrukker noen av ungdommene en reell rett til videregående opplæring. Når de stoppes midt i løpet fordi de ikke får en læreplass som bygger på det grunnkurset og det vKI de har tatt, så er de ikke gitt de samme muligheter til å fullføre videregående opplæring som de som tar videregående opplæring i et skoleløp, i hovedsak de som sikter mot studiekompetanse. Dette problemet skapes av at arbeidslivet og bedriftseierne har kontroll over denne delen av videregående opplæring, og at skoleeier, fylkeskommunen, ikke har noen myndighet i forhold til dimensjonering av denne delen av opplæringstilbudet eller i forhold til arbeidsgiveren og hvem de skal ta i lære.

At fylkeskommunen ikke har kontroll over dimensjoneringen av antall læreplasser, skaper et dilemma. Analysene våre viser at det å komme inn på førsteønske til grunnkurs øker sannsynligheten for at ungdommen ikke slutter. Men dersom mange kommer inn på førsteønsket sitt, kan en konsekvens være at det blir en opphopning av ungdom i enkelte bransjer, noe som igjen kan bety større vansker med å få læreplass. Dermed kan det å innfri førsteønsket redusere bortvalg i tidlig fase, mens det kan bidra til å øke bortvalget i en seinere fase.

Vi har i analysene avdekket sterk effekt på gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse av hvilken studieretning ungdommene gikk på. Denne effekten opprettholdes ved kontroll for alle relevante variabler i vårt datamateriale. Det betyr at denne variasjonen er uforklart. Skulle vi peke på behov for videre forskning omkring bortvalgsproblematikken, ville en undersøkelse med sikte på å avdekke studieretningsinterne forhold som kunne bidra til å forklare variasjon i gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse studieretningene i mellom være en viktig og interessant studie.

Ved starten av dette prosjektet lanserte vi begrepet bortvalg. Vi ønsket å fokusere på at det er et element av valg når ungdom slutter i videregående opplæring. Når de valgte å slutte, kunne de valgt å bli. Vi mener at dette er et bedre begrep enn dropout og frafall.

Nå har analysene våre vist at det fins sterke strukturelle krefter som påvirker bortvalget, og i de aller fleste tilfellene vet ikke ungdommene hvilke krefter som virker. Vi har funnet at det forholdet som har sterkest direkte effekt på sannsynligheten for å gjennomføre uten å bestå eller for å slutte er karakterene fra tiende klasse i ungdomsskolen. Disse er igjen påvirket av en rekke bakgrunnsvariabler, kjønn og sosial bakgrunn (foreldres utdanning, majoritets/minoritetsbakgrunn, bosituasjon, foreldres syn på utdanning, foreldres støtte i skolearbeidet). Disse bakgrunnsvariablene har også dermed både direkte og indirekte effekt på gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse. Vi mener å ha vist at konklusjonen som Gudmund Hernes trakk i artikkelen *Om ulikhetens reproduksjon* i 1974 står ved lag, at «utdanningssystemet i høy grad reproduserer hos barna de sosiale ulikhetene en finner mellom foreldrene» (Hernes 1974: 236).

På bakgrunn av våre analyser mener vi at det er riktig med en mer nyansert begrepsbruk i forhold til det fenomenet at unge mennesker slutter i videregående opplæring. Flere begreper bør brukes, avhengig av situasjonen. For sitt formål vil bortvalg være riktig, i andre sammenhenger bør vi heller snakke om push-out, pull-out eller ease-out. Og kanskje det til og med hender at noen bare dropper ut eller faller fra?

1 Om prosjektet Bortvalg og kompetanse

Eifred Markussen

Dette er den femte og siste rapporten i prosjektet Bortvalg og kompetanse. Prosjektet hadde sitt utspring i et behov i sju Østlandsfylker for å danne seg et bilde av bortvalget av videregående opplæring. Hvor stort er det? Når i utdanningsløpet skjer det? Hvem velger bort videregående? Har de noen kjennetegn? Kan bortvalget forklares? Mot slutten av prosjektet er fokus rettet mot ungdommenes kompetanseoppnåelse. Hvilken kompetanse oppnås? Hvor stor andel oppnår studiekompetanse, yrkeskompetanse eller kompetanse på lavere nivå? Hvordan kan kompetanseoppnåelsen forklares?

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 har fulgt et kull ungdommer som gikk siste året i grunnskolen våren 2002. Vi har fulgt dem inn i, gjennom og ut av videregående opplæring. 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, er gjennomført i de sju fylkene Østfold, Akershus, Oslo, Hedmark, Buskerud, Vestfold og Telemark. Prosjektet har fulgt ungdommene til de forlot videregående opplæring enten når de var ferdige eller når de sluttet før tida. De som er fulgt lengst, ble fulgt frem til 1. oktober 2007.

Halvparten av de som var elever i tiende klasse i disse fylkene i april 2002, ble valgt ut til undersøkelsen.⁷ Til grunn for analysene som presenteres i denne rapporten ligger survey- og registeropplysninger om 9749⁸ ungdommer. Antall deltakere i prosjektet fra hvert av de sju fylkene fremgår av tabell 1.1.

⁷ Om utvalget til undersøkelsen, se vedlegg 1 i første delrapport (Markussen 2003) for mer om dette.

⁸ Antallet ungdommer er gått ned fra 9826 i prosjektets første rapport, 9798 i den andre, 9756 i den tredje rapport, og 9749 ungdommer i den fjerde og denne, som er den femte. Denne nedgangen skyldes at noen av de opprinnelige respondentene har trukket seg fra undersøkelsen

Tabell 1.1 Antall deltakende elever fra hvert av fylkene

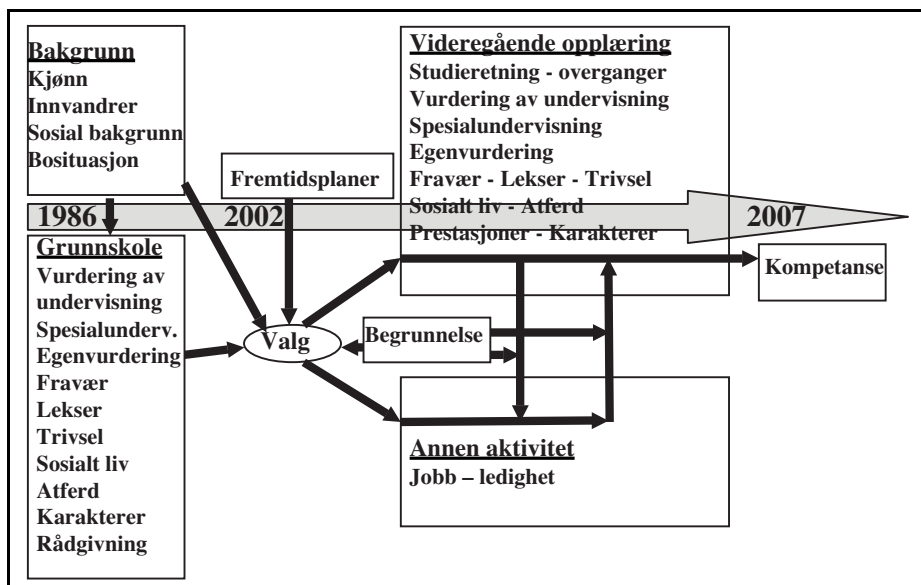
Fylke	N
Østfold	1193
Akershus	2593
Oslo	1649
Hedmark	984
Buskerud	1227
Vestfold	1307
Telemark	796
Samlet	9749

Det ulike antall i fylkene, gjenspeiler ulik størrelse på årskullene i fylkene, etter- som halvparten av årskullene ble valgt ut i alle fylkene⁹.

Prosjektet er gjennomført innenfor en prosjekt- og analysemodell som er vist i figur 1.1. I prosjektes forrige rapport (Markussen m.fl. 2006: 38–65) er det gjort grundig rede for denne modellen. Vi går derfor ikke grundig inn på verken modellen eller det teoretiske grunnlaget prosjektet er gjennomført innenfor, men viser til nevnte rapport. Her vil vi bare kort redegjøre for modellens oppbygning, og se dette i forhold til datainnsamlingen i prosjektet.

De første surveydataene ble samlet inn våren 2002, da ungdommene gikk i tiende klasse. Data som ble samlet inn i tiende klasse gjenfinnes i de to boksene *Bakgrunn* og *Grunnskole* i figur 1.1. I de fire surveyene som fulgte i de fire første skoleårene i videregående opplæring, kartla vi en god del av de samme forholdene som var belyst i tiende klasse surveyen. Men mange spørsmål var selvsagt nye, for eksempel da noen av ungdommene ble lærlinger og lærekandidater. Forholdene som ble kartlagt i videregående opplæring er i hovedsak gjengitt i boksen *Videregående opplæring* i figur 1.1. Vi forsøkte også å kartlegge hva ungdom som ikke var i videregående opplæring gjorde, boksen *Annen aktivitet*. Her må det presiseres at dette handler om aktivitet i sluttøyeblikket, ikke aktivitet i tiden etter at ungdommene sluttet.

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



Figur 1.1 Analysemodell, prosjekt Bortvalg og kompetanse

I tillegg til at vi samlet inn mye data om forhold som vi fra tidligere utdanningsforskning vet kan ha betydning for å analysere og forklare gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse, har vi også samlet inn informasjon om ungdommenes egen subjektive *Begrunnelse* for de valgene de har gjort. Dette gjelder både valg av studieretning i videregående og valget om å forlate videregående. Pilene mellom *Videregående opplæring* og *Annen aktivitet* illustrerer ungdommenes vandring ut og inn av videregående opplæring. Til slutt har vi, ved slutten av videregående opplæring kartlagt oppnådd kompetanse.

I tillegg til surveydata har vi kontinuerlig samlet inn registerdata fra det fylkeskommunale administrative systemet VIGO. Disse dataene forteller hva ungdommene søker hvert skoleår, hvor de til en hver tid befinner seg på sin vei gjennom videregående, om de er elev, lærling eller lærekandidat, eller om de har sluttet. VIGO gir også informasjon om ungdommenes prestasjoner: karakterer fra skolen og om de har bestått fagprøvene. De aller fleste (97,2 prosent) av det opprinnelige nettoutvalget har vi fulgt via registerdata siden prosjektstart, mens andelene som har besvart de årlige spørreskjemaene har avtatt år for år.

Vi har bevisst unngått å bruke begrepene drop out og frafall i 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 i kapittel 2 i prosjektets forrige rapport (Markussen m.fl. 2006), ungdom som individuelle aktører som handler innefor begrensede rammer 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 bak-enforliggende, 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 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. 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 oppfordring fra skoleledelsen eller lærere (Bickel, Bond and LeMaiheu 1986, Altenbaugh m.fl. 1995: 112).

Jens B. 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).

Med begrepet bortvalg ønsker vi å tydeliggjøre den implisitte forutsetning at ungdommene gjør et valg, selv om vi erkjenner at dette valget skjer innenfor begrensende rammer og at valget for mange er ufritt, ja, så ufritt at de knapt opplever å ha noe valg.

Samtidig som vi har lansert og brukt begrepet bortvalg, erkjenner vi at dette begrepet ikke er entydig terminologi og dekkende for alle former for skoleslutting, og vi ser av den internasjonale litteraturen at det å slutte i videregående opplæring er et svært sammensatt og mangesidig fenomen. Det å finne et begrep som dekker alt dette, er kanskje umulig. Også av våre egne resultater ser vi at for mange elever passer ikke begrepet *bortvalg*. De unge velger ikke å slutte, men de slutter likevel, og da kan kanskje noen av begrepene fra den internasjonale forskningen og litteraturen komme til sin rett. Vi har sannsynligvis å gjøre med både bortvalg (opt-out), push-out, pull-out, ease-out og fade-out.

Denne rapporten består, i tillegg til dette kapitlet, av fem kapitler.

I et oppsummerende kapittel helt først i rapporten, drøfter vi resultatene fra prosjektet og presenterer også noen forslag til hva som kan gjøres for å bedre gjennomføringen, redusere bortvalget og bedre kompetanseoppnåelsen.

I kapittel 2 viser vi hvordan det har gått med de 9749 ungdommene vi har fulgt. Hvor mange har bestått? Hvor mange har oppnådd studiekompetanse, yrkeskompetanse eller kompetanse på lavere nivå? Hvor mange har gjennomført uten å bestå, og hvor mange har sluttet før de var ferdige? Vi viser hvordan de har vandret gjennom videregående opplæring, og hvordan gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse varierer med en rekke uavhengige variable. Til slutt i kapitlet ser vi nærmere på de som har oppnådd studiekompetanse, yrkeskompetanse etter skoleløp, de som ikke har bestått og de som har sluttet.

I kapittel 3 ser vi nærmere på lærlingene og viser deres gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse. Vi viser også hvordan de har beveget seg gjennom videregående opplæring, og også hvordan lærlingenes gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse varierer med en rekke uavhengige variable. Til slutt i kapitlet ser vi nærmere på lærlingenes kompetanse: hvilke lærefag har de tatt fagprøve i og hvordan har de prestert?

I tillegg til disse mengdene med kvantitative data, har vi også gjennomført to kvalitative datainnsamlinger. I 2005–2006 intervjuet vi 40 ungdommer som hadde sluttet i videregående skole. Dette ble rapportert i forrige rapport (Markussen m.fl. 2006). I 2007–2008 er det gjennomført intervjuer med 29 lærlinger som har sluttet før de var ferdige. Dette rapporteres i denne rapportens kapittel 4.

I kapittel 5 har vi gjennomført tre multivariat analyser og forsøker å forklare a) hvilke forhold som har betydning for alle ungdommenes gjennomføring,

bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring, b) hvilke forhold som har betydning for og påvirker karakterene fra ungdomsskolen, og c) hvilke forhold som har betydning for lærlingenes gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring.

Dette er altså den femte rapporten i prosjektet *Bortvalg og kompetanse*. Men det er ingen sluttrapport i den forstand at den trekker alle linjer frem til et slutt-punkt og konklusjon, slik at alt som har vært belyst og omtalt tidligere avsluttes her. Det betyr at for å få et fullgodt bilde av dette prosjektets funn og resultater, er det nødvendig å gå tilbake til tidligere rapporter i prosjektet. Her vil vi trekke frem kapittel 2.1.2 Hvem ble lærlinger?, i prosjektets tredje rapport *Stayere, slutt-tere og returnerte?* (Markussen og Sandberg 2004: 38–52). I prosjektets fjerde rapport *Forskjell på folk – hva gjør skolen?*, kan med fordel kapitlene 2. Prosjek-tets teoretiske grunnlag, 3. Valg av studieretning: Yrkesfag eller studieforbere-dende?, 5. Samtaler med ungdom utenfor videregående opplæring, 7. Bortvalg og kompetanseoppnåelse blant minoritetspråklig ungdom, og 10. Holdnings-endringer over tid, leses for å få et helhetlig bilde av resultatene fra prosjektet. Alle de fire tidligere rapportene har oppsummeringskapitler. Samlet vil disse gi et godt bilde av prosjektet, resultater, funn, analyser og tolkninger i de tidligere rapportene fra prosjektet.

2 Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse etter fem år for ungdom som gikk ut av ungdomsskolen på Østlandet våren 2002

Mari Wigum Frøseth¹⁰ og Eifred Markussen¹¹

Våren 2002 gikk om lag 20.000 15/16-åringer ut av grunnskolen i de sju Østlandsfylkene Østfold, Akershus, Oslo, Hedmark, Buskerud, Vestfold og Telemark. Vi har fulgt rundt halvparten av disse, 9749 ungdommer, gjennom fem år i videregående opplæring, fra de søkte en plass foran skoleåret som begynte i august 2002 og frem til de forlot videregående opplæring. De vi fulgte lengst ble fulgt til 1.oktober 2007.

I dette kapitlet ser vi nærmere på gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring etter fem år for disse ungdommene. I kapittel 2.1 presenteres kompetanseoppnåelse per 1.oktober 2007 for de 9749 ungdommene i prosjektet. I kapittel 2.2. viser vi hvordan ungdommene har vandret gjennom videregående opplæring. I kapittel 2.3 ser vi nærmere på forholdet mellom søkning og kompetanse; fikk de som søkte yrkesfag yrkeskompetanse og fikk de som søkte studieforberevende studiekompetanse? I kapittel 2.4 undersøker vi variasjon i kompetanseoppnåelse i forhold til en rekke kjennetegn knyttet til ungdommene. I kapittel 2.5 ser vi på oppnådd kompetanse, og omtaler de tre ulike kompetanseformene nærmere; studiekompetanse, yrkeskompetanse og kompetanse på lavere nivå.

2.1 To av tre hadde oppnådd studie- eller yrkeskompetanse etter fem år

Vi skal nå se nærmere på kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring høsten 2007, fem år etter at de 9749 ungdommene i prosjektet gikk ut av grunnskolen. For hver og en av ungdommene har vi registrert hvilket resultat de opp-

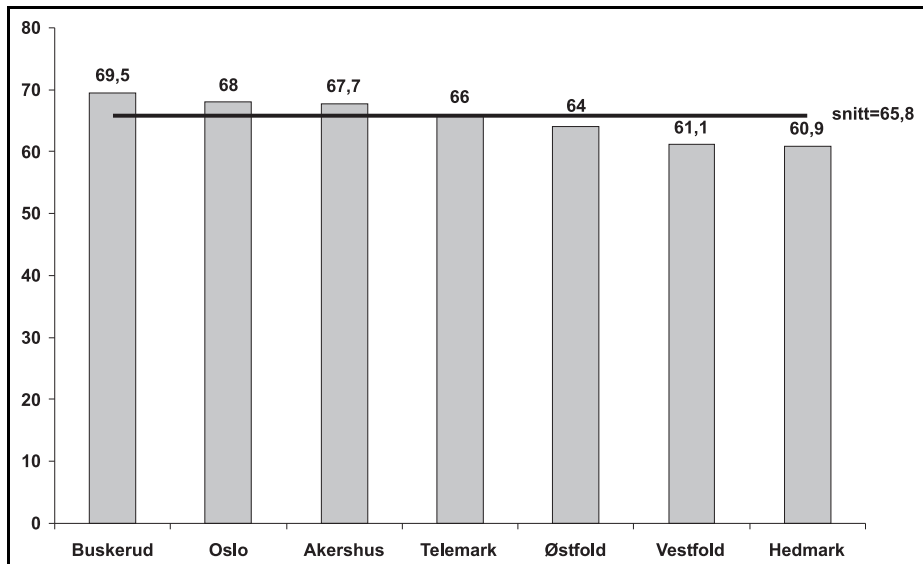
¹⁰ Kap 2.4 og 2.5.

¹¹ Kap 2.1, 2.2 og 2.3

nådde da de sluttet, enten de sluttet etter tre år med studiekompetanse, etter fire år med fagbrev, etter fem år med kompetanse på lavere nivå eller til andre tidspunkter med en av disse kompetanseformene.

Vi fant at 65,8 prosent av de som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 hadde oppnådd studie- og/eller yrkeskompetanse fem år senere. Dvs. at 34,2 prosent ikke hadde oppnådd studie- og/eller yrkeskompetanse.

I de sju fylkene som deltok i undersøkelsen fordelte andelen med oppnådd studie- og/eller yrkeskompetanse seg som vist i figur 2.1.

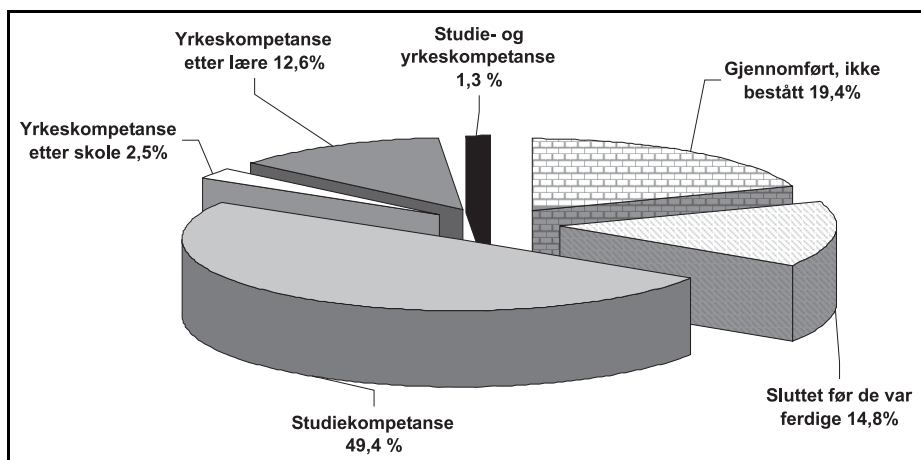


Figur 2.1 Andel som hadde oppnådd studie- og/eller yrkeskompetanse i videregående opplæring høsten 2007, fem år etter at de gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. N for det enkelte fylke, se tabell 1.1.

Vi ser altså at i de sju østlandsfylkene samlet hadde nesten to av tre oppnådd studie- og/eller yrkeskompetanse. Vi observerer også en betydelig variasjon fylkene i mellom. I Buskerud, hadde sju av ti oppnådd kompetansen, i Oslo og Akershus og Telemark gjaldt dette om lag to av tre, i Østfold litt flere enn seks av ti, mens i Vestfold og Hedmark var det seks av ti som hadde oppnådd studie- og/eller yrkeskompetanse fem år etter at de gikk ut av grunnskolen.

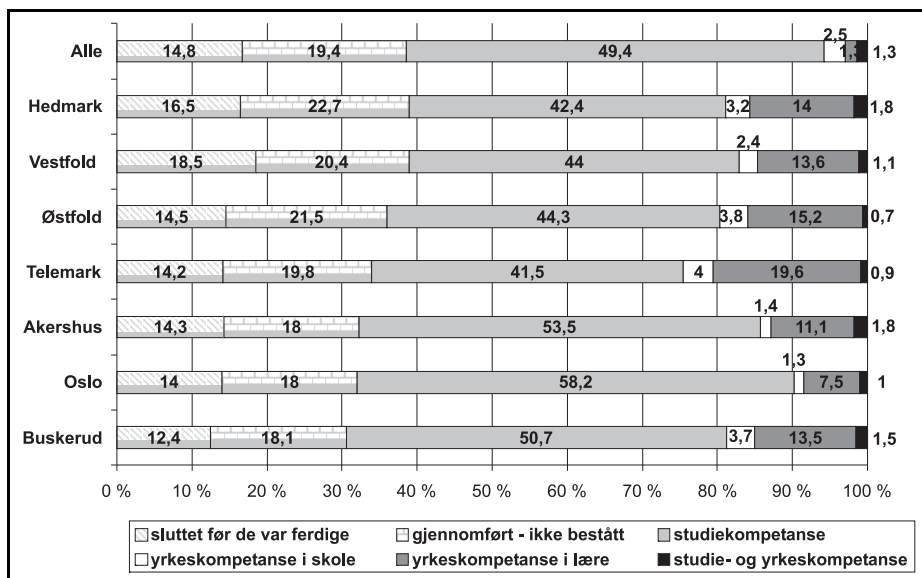
Vi har også sett nærmere på hvordan både de som hadde bestått og de som ikke hadde bestått, kan deles opp i ulike undergrupper. Figur 2.2. viser:

- 49,4 prosent av kullet hadde oppnådd studiekompetanse.
- 15,1 prosent av kullet hadde oppnådd yrkeskompetanse, fordelt med 12,6 prosent etter læretid og 2,5 prosent etter skoleløp.
- 1,3 prosent hadde oppnådd både studie- og yrkeskompetanse.
- 14,8 prosent hadde sluttet før de var ferdige, dvs. før de hadde gjennomført hele løpet.
- 19,4 prosent av kullet hadde gjennomført videregående, men uten å bestå i alle fag.



Figur 2.2 Kompetanseoppnåelse, gjennomføring og bortvalg av videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 målt fem år etter, høsten 2007. N=9749

I figur 2.2, og i påfølgende figurer, har vi brukt heldekkende farge for de som oppnådde studie- eller yrkeskompetanse, og ulike mønstre for de som ikke oppnådde studie- eller yrkeskompetanse. I figur 2.3 har vi brutt ned tallene fra figur 2.2 på fylker, og viser fordelingen på ulike kompetanseformer, slutter- og strykergrupper i de sju fylkene.



Figur 2.3 Kompetanseoppnåelse, gjennomføring og bortvalg av videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 målt fem år etter, høsten 2007. Hele utvalget fordelt på sju fylker. N for det enkelte fylke, se tabell 1.1. $p < 0,001$ (kjikvadrattest)

Figur 2.3 viser det samme som figur 2.1, at det er variasjon i kompetanseoppnåelse mellom fylkene og at det var flest som hadde oppnådd studie- og/eller yrkeskompetanse i Buskerud og færrest i Hedmark. I tillegg viser figur 2.3 variasjon fylkene i mellom i forhold til de ulike kompetanseformene og de to ulike gruppene som ikke hadde bestått.

Andelen som oppnådde studiekompetanse etter fem år var noe over fire av ti (41,5–44,3 prosent) i fire av fylkene; Hedmark, Vestfold, Østfold og Telemark. I de tre øvrige fylkene hadde over halvparten oppnådd studiekompetanse, og størst var andelen i Oslo, hvor nesten seks av ti ungdommer (58,2 prosent) i årskullet oppnådde studiekompetanse. I Akershus og Buskerud oppnådde henholdsvis 53,5 og 50,7 prosent studiekompetanse.

Andelene som oppnådde yrkeskompetanse varierte også fylkene i mellom. Høyest andel fant vi i Telemark hvor nesten hver fjerde ungdom (23,6 prosent) oppnådde yrkeskompetanse. Lavest andel fant vi i Oslo og Akershus, hvor henholdsvis 8,8 og 12,5 prosent av årskullet oppnådde yrkeskompetanse. Mellom disse fant vi de fire øvrige fylkene Vestfold, Hedmark, Buskerud og Østfold. Her hadde henholdsvis 16, 17,2, 17,2 og 19 prosent oppnådd yrkeskompetanse.

Dette bildet av oppnådd studie- henholdsvis yrkeskompetanse gjenspeiler forholdet mellom andelene av ungdommene som søkte studieforberedende henholdsvis yrkesfaglige retninger i 2002. Søkningen i 2002 fordelte seg slik det fremgår av tabell 2.1.

Tabell 2.1 Søkere til yrkesfaglige og studieforberedende studieretninger høsten 2002 i de sju fylkene. Prosent. N for det enkelte fylke se tabell 1.1.

Fylke	Oslo	Akershus	Buskerud	Vestfold	Østfold	Telemark	Hedmark
Studieforb	59	51	45	43	41	38	36
Yrkesfaglig	41	49	55	57	59	62	64

Fylkene med de største andelene søkere til studieforberedende retninger i 2002 hadde også de største andelene ungdommer med oppnådd studiekompetanse etter fem år, og fylkene med de største andelene søkere til yrkesfaglige retninger i 2002 hadde de største andelene ungdommer med oppnådd yrkeskompetanse etter fem år. Dette betyr imidlertid ikke at det er en entydig direkte forbindelseslinje mellom det å søke/ begynne på en studieforberedende retning og det å oppnå studiekompetanse, eller mellom det å søke/begynne på en yrkesfaglig studieretning og det å oppnå yrkeskompetanse. Det viser vi i kapittel 2.3.

Figur 2.2 viser også at det var en liten andel av kullet som oppnådde både studie- og yrkeskompetanse. I vårt utvalg ser vi at dette gjaldt 1,3 prosent av ungdommene i de sju fylkene samlet. Det var en beskjeden fylkesvis variasjon (figur 2.3) fra Østfold med 0,7 prosent til Akershus med 1,8 prosent.

Figur 2.2 og 2.3 viser også andelene som i de ulike fylkene gjennomførte videregående opplæring, men uten å bestå. Å ikke bestå kan bety flere ting, og det er særlig et par forhold som gjør at man ikke oppnår bestått; a) man kan ha strøket i et eller flere fag, b) skolen mangler grunnlag for å sette karakter i enkeltfag, og her er den viktigste grunnen høyt fravær. Det er mulig, på grunnlag av data, å skille ut de som ikke har bestått pga. stryk, og i alle fylkene samlet er det 10,1 prosent som ikke hadde bestått fordi de har strøket i et eller flere fag, mens 9,3 prosent ikke hadde bestått av andre grunner enn stryk. I analysene har vi i hovedsak ikke skilt mellom disse gruppene. Grunnen er at det knytter seg en viss usikkerhet til hvordan skolene i de ulike fylkene skiller mellom de som ikke har bestått pga. stryk og de som ikke har bestått av andre årsaker. Vi opererer derfor med én gruppe elever som gjennomførte uten å bestå. Vi kan se antydning til en todeling fylkene i mellom; i Akershus, Oslo og Buskerud gjaldt dette 18 prosent,

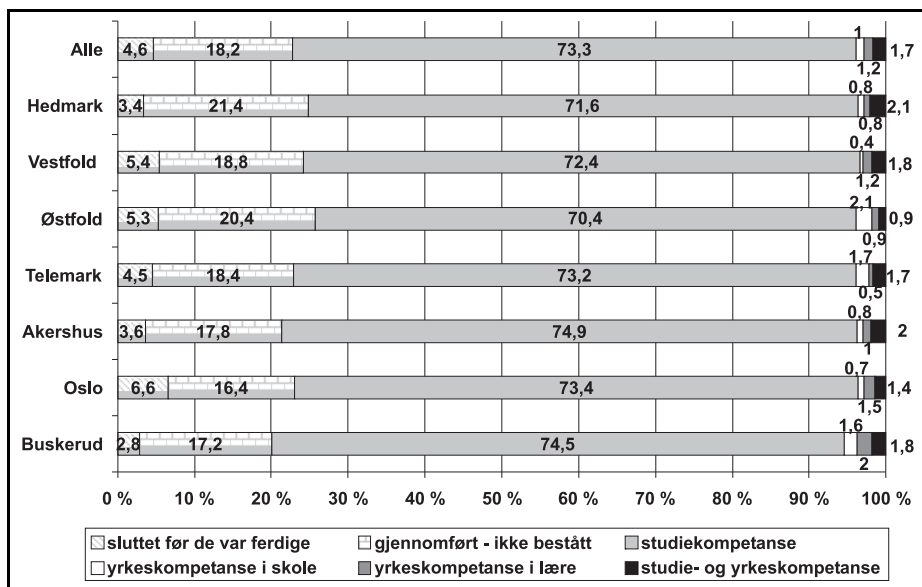
mens i de øvrige fylkene varierte andelen fra 19,8 prosent (Telemark) til 22,7 prosent (Hedmark).

Vi ser også av figur 2.2 og 2.3 hvor store andeler blant ungdommene som sluttet før de var ferdige med et løp. Her er det nødvendig å presisere at det vi viser, er nettobortvalget. Dette inkluderer de som sluttet før de var ferdige, men ikke har kommet tilbake til videregående opplæring. Dette til forskjell fra bruttobortvalget, som inkluderer alle som har sluttet en eller annen gang i løpet av tiden i videregående opplæring, også de som har kommet tilbake og gjennomført hele utdanningen (Bruttobortvalget for de enkelte fylker fremgår av vedleggstabell v2.4). Vi mener at det er mer interessant å operere med nettobortvalget, fordi det er dette som gir oss det reelle bildet av hvem som har sluttet i videregående opplæring. Mange av de som har sluttet for så å vende tilbake, er ikke reelle sluttere. De har kanskje bare gjort et feilvalg, og har sett det fornuftige i å forlate videregående opplæring for en kort periode for så å komme tilbake innenfor en annen studieretning. Som vi skal se i kapittel 2.2, utgjorde de returnerte en betydelig andel av bruttobortvalget, og vi skal også se på hvor mange av de returnerte som oppnådde studie- eller yrkeskompetanse.

I de sju fylkene samlet var det 14,8 prosent som hadde sluttet før de var ferdige. Variasjonen fylkene i mellom var betydelig. Høyest andel sluttere fant vi i Vestfold og Hedmark. Her hadde henholdsvis 18,5 og 16,5 prosent sluttet i videregående opplæring før de var ferdige. Lavest andel sluttere fant vi i Buskerud hvor 12,4 prosent hadde sluttet. Mellom disse ytterpunktene ligger Østfold, Akershus, Telemark og Oslo hvor henholdsvis 14,5, 14,3, 14,2 og 14,0 prosent hadde sluttet.

Figur 2.3 viser gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse for alle elevene i hvert fylke. Vi har også sett på hvordan dette var for elever på studieforberedende henholdsvis yrkesfaglige retninger hver for seg. Dette viser vi i figur 2.4 og 2.5.

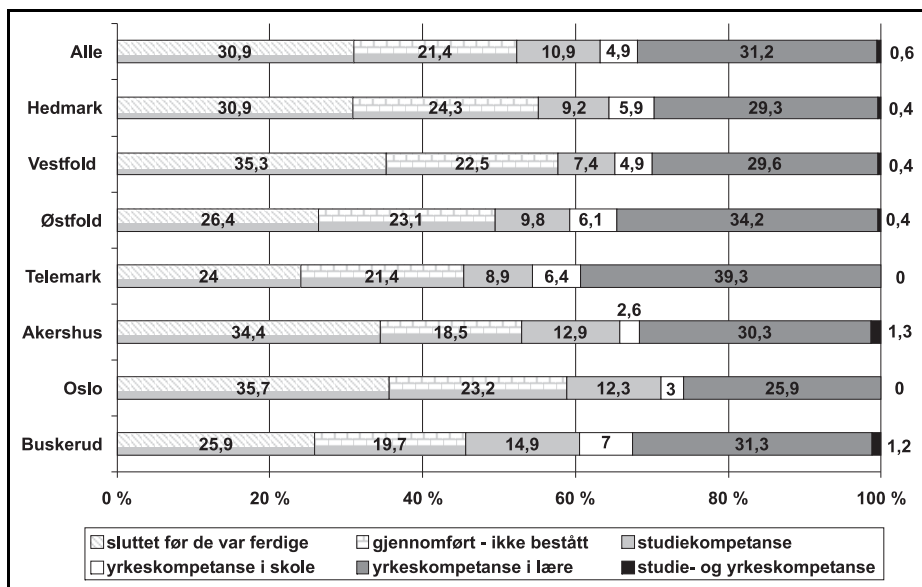
Figur 2.4 viser at det var små forskjeller i kompetanseoppnåelse fylkene i mellom blant elever på studieforberedende retninger. I alle fylkene hadde mellom 70 og 75 prosent av de som gikk på studieforberedende retninger oppnådd studiekompetanse. Andelen som ikke hadde bestått varierte mellom 16,4 og 21,4 prosent. Heller ikke for andelen sluttere var det store utslag blant elevene på studieforberedende retninger.



Figur 2.4 Kompetanseoppnåelse, gjennomføring og bortvalg av videregående opplæring blant ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 målt fem år etter, høsten 2007. Elever på studieforbereidende retninger fordelt på sju fylker. $p < 0,001$ (kjikvadrattest)

Går vi derimot over til å se på elever og lærlinger på yrkesfaglig retninger, viser figur 2.5 oss at her var variasjonen fylkene i mellom større. Andelen blant de på yrkesfag som oppnådde fagbrev varierte fra 25,9 prosent i Oslo til 39,3 prosent i Telemark. Andelen sluttet på yrkesfag varierte fra 24 prosent i Telemark til 35,7 prosent i Oslo. Blant de øvrige gruppene var variasjonen mindre.

En sammenligning av figur 2.4 med figur 2.5, illustrerer for det første at det å ikke oppnå studie- eller yrkeskompetanse i langt større grad er et yrkesfagfenomen enn et fenomen på studieforbereidende retninger. For det andre illustrerer de to figurene at variasjonen i bortvalg fylkene i mellom er påvirket av det store og varierende bortvalget på de yrkesfaglige studieretningene.



Figur 2.5 Kompetanseoppnåelse, gjennomføring og bortvalg av videregående opplæring blant ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 målt fem år etter, høsten 2007. Elever på yrkesfaglige studieretninger fordelt på sju fylker. $p < 0,001$ (kjikvadrattest)

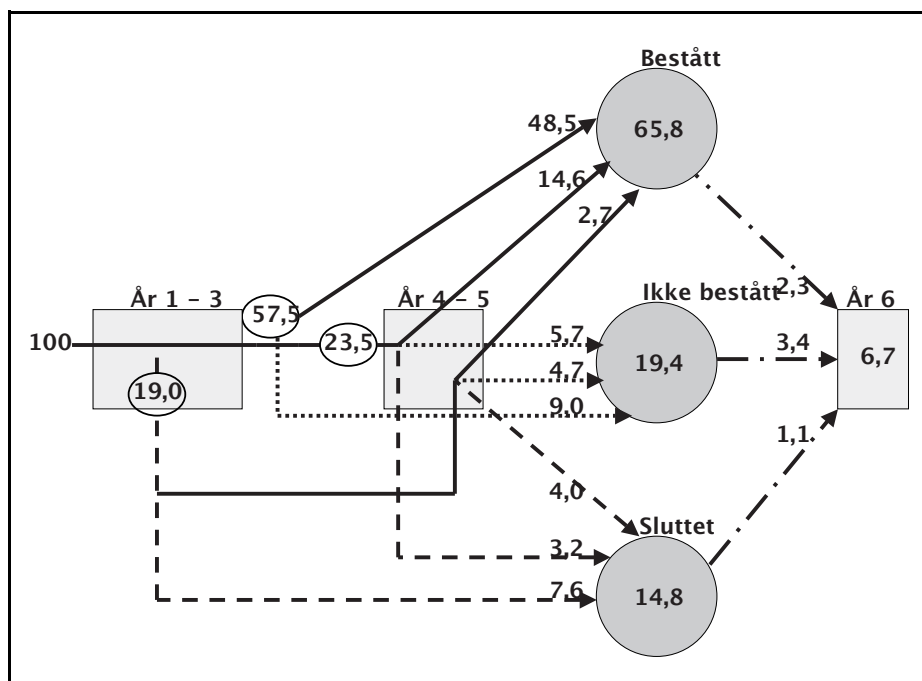
Oppsummert: I dette avsnittet har vi vist at 65,8 prosent av elevene som gikk ut av ungdomsskolen på Østlandet våren 2002, hadde oppnådd studie- eller yrkeskompetanse fem år etter. Vi har vist fylkesvis variasjon i kompetanseoppnåelsen, og sett at i Buskerud, Oslo og Akershus hadde nesten sju av ti oppnådd kompetansen, mens andelen med oppnådd kompetanse etter fem år var nesten 10 prosentpoeng lavere i Vestfold og Hedmark. Disse to fylkene hadde også størst andel slutttere, mens Buskerud hadde lavest andel slutttere. Vi forfølger ikke dette nærmere her, men i kapittel 5 vil vi vise multivariate analyser som undersøker effekten av enkeltvariabler, herunder fylke, kontrollert for alle andre relevante variabler.

2.2 Majoriteten av de som besto fulgte normert progresjon

I dette kapitlet skal vi se hvordan de 9749 ungdommene i vårt utvalg har vandret gjennom videregående opplæring; hvilke veier har de gått frem til oppnådd kompetanse? Dette viser vi i figur 2.6.

Det første vi fokuserer på er situasjonen etter tre år i videregående. I løpet av de tre første årene hadde 19,0 prosent av alle sluttet i videregående opplæring på et eller annet tidspunkt (bruttobortvalg). De øvrige 81 prosent hadde gått rett gjennom de tre første årene. 57,5 prosentpoeng av disse avsluttet etter tre år og 23,5 prosentpoeng fortsatte inn i det fjerde året. Den fylkesvise variasjonen i forhold til situasjonen etter tre år i videregående fremgår av vedleggstabell v2.1.

Vi skal nedenfor se nærmere på disse tre gruppene, de 57,5 prosent som avsluttet etter tre år, de 23,5 prosent som fortsatte inn i fjerde år og de 19 prosent som sluttet i løpet av de tre første årene.



Figur 2.6 Vandringsmønster gjennom fem år etter avsluttet grunnskole, fra våren 2002 til 1.oktober 2007 for 9749 ungdommer på Østlandet. Alle tall er prosent av n=9749.

Blant *de 57,5 prosent som avsluttet etter tre år*, var to utfall mulig. De hadde enten bestått eller ikke bestått videregående opplæring etter tre år. 48,5 prosentpoeng av disse (og dermed 48,5 prosent av alle de 9749) besto videregående opplæring etter tre år. Ni prosentpoeng (=9 prosent av alle), avsluttet videregående opplæring etter tre år, men uten å ha oppnådd studie- eller yrkeskompetanse. Dette betyr at blant de som avsluttet videregående opplæring etter å ha gått rett gjennom grunnkurs, vkI og vkII på tre skoleår besto om lag 85 prosent, mens om lag 15 prosent ikke besto. Den fylkesvise variasjonen blant de som avsluttet etter tre år fremgår av vedleggstabell v2.2.

Ser vi nærmere på *de 23,5 prosent som fortsatte inn i fjerde år*, ser vi at her var tre utfall mulig. Enten gjennomførte de fire eller fem år og besto (14,6 prosent av alle), de gjennomførte fire eller fem uten å bestå (5,7 prosent av alle), eller de sluttet i løpet av det fjerde eller femte året (3,2 prosent av alle), før de hadde gjennomført. Dette betyr at blant de som fortsatte inn i fjerde år var det en andel på rundt 62 prosent som besto i løpet av de to neste årene, mens om lag 38 prosent ikke besto. Den fylkesvise variasjonen blant de som fortsatte inn i fjerde år fremgår av vedleggstabell v2.3.

Den siste gruppen er *de 19 prosent som sluttet i løpet av de tre første årene*. For disse var fire utfall mulig. De kunne forbli utenfor for godt (7,6 prosent av alle), de kunne returnere til videregående opplæring, gjennomføre og bestå (2,7 prosent av alle), de kunne returnere til videregående opplæring, gjennomføre uten å oppnå studie- eller yrkeskompetanse (4,7 prosent av alle), eller de kunne returnere til videregående opplæring og gi seg for andre gang (4,0 prosent av alle). Den fylkesvise variasjonen blant de som sluttet i løpet av de tre første årene fremgår av vedleggstabell v2.4.

Figur 2.6 viser at av de 19,0 prosent som sluttet i løpet av de tre første årene i videregående opplæring, returnerte 11,4 prosentpoeng. Dette betyr at 60 prosent av de som sluttet i løpet av de tre første årene fant veien tilbake til videregående opplæring. Figuren viser også at 2,7 prosentpoeng av disse 11,4 prosent, eller en andel på 23,7 prosent av de som hadde sluttet, avsluttet videregående opplæring med bestått. Dette betyr at nesten hver fjerde av de som returnerte til videregående opplæring etter å ha sluttet i løpet av de tre første årene, kom tilbake og oppnådde en studie- eller yrkeskompetanse. Disse utgjør 2,7 prosent av vårt utvalg. Dersom denne andelen gjelder for alle sluttere i videregående opplæring i hele landet, betyr dette at om lag 1500 ungdommer i hvert årskull oppnår en kompetanse de ikke hadde fått uten muligheten for å returnere etter først å ha sluttet. Vedleggstabell v2.4 viser at andelen av de returnerte som besto varierte fra fylke til fylke. I Vestfold og Telemark var det henholdsvis 27,2 og 26,3

av de returnerte som besto, mens det i Oslo og Buskerud var henholdsvis 19,8 og 20,2 prosent.

Men det er også grunn til å merke seg at 8,7 prosent av vårt utvalg returnerte til videregående opplæring for enten å slutte for andre gang eller for å gjennomføre uten å bestå. Regnet om til hele landet betyr dette at i hvert årskull er det nesten 5000 ungdommer som begynner i videregående opplæring for andre gang uten å oppnå suksess.

Dersom vi summerer opp de som hadde bestått ad ulike veier, ender vi altså opp med at 65,8 prosent hadde bestått fem år etter at de gikk ut av grunnskolen. Summen av alle som hadde gjennomført uten å oppnå studie- eller yrkeskompetanse ble 19,4 prosent, og det var til sammen 14,8 prosent som i løpet av fem år hadde sluttet for tidlig.

Vi fant også at 6,7 prosent av vårt utvalg fortsatte inn i sitt sjette år i videregående opplæring. Disse ble, slik figur 2.4 viser, rekruttert fra både de som etter fem år hadde bestått videregående opplæring (2,3 prosentpoeng), de som hadde gjennomført uten å bestå (3,4 prosentpoeng), og de som hadde sluttet før de var ferdige (1,1 prosentpoeng).

Det fins fylkesvis variasjon i dette vandringsmønsteret. Denne fylkesvise variasjonen presenteres ikke her. I vedlegg viser vi vandringsmønster for hvert av de sju fylkene, sammenlignet med alle fylkene. Videre vil vi i vedlegg vise ulike tabeller som i detalj vil vise fylkesvis variasjon for de forhold som er presentert i figur 2.6.

Vi vil imidlertid trekke frem en forskjell mellom fylkene som er av særlig interesse. Vedleggstabell v2.1 viser at i Oslo og Akershus var det mange, henholdsvis 67,4 og 61,9 prosent som var ferdige med videregående opplæring etter tre år. I Telemark, Hedmark og Vestfold var det motsatt, her var bare halvparten (henholdsvis 49,0, 51,5 og 51,6 prosent) ferdig etter tre år. I Østfold og Buskerud var det henholdsvis 53,6 og 55,4 prosent som avsluttet vkII etter tre år. Vi ser altså en betydelig fylkesvis variasjon i andelen ungdom som avslutter videregående etter tre år.

Blant de som har gjennomført videregående på tre år har ikke alle bestått. Andelen av de som har gjennomført og bestått varierer fylkene i mellom, fra 80 til 90 prosent (vedleggstabell v2.2). Også når vi så på andelene av alle i det enkelte fylke som hadde bestått videregående etter tre år fant vi at det var flest i Oslo og Akershus (57,2 og 52,4 prosent). De laveste andelene fant vi i Hedmark, Telemark og Vestfold, hvor henholdsvis 41,0, 41,2 og 42,5 prosent av alle hadde bestått etter tre år. I Østfold og Buskerud hadde henholdsvis 44,8 og 49,7 prosent bestått vkII etter tre år. Vi ser altså stor fylkesvis variasjon også i andelene

av alle som hadde bestått etter tre år, fra 41,0 prosent i Hedmark til 57,2 prosent i Oslo, en variasjon på 16,2 prosentpoeng.

Før vi forsøker oss på en forklaring av dette, vil vi imidlertid se tilbake på hvor store andeler som hadde bestått etter fem år (figur 2.1). Da ser vi at det var i Buskerud flest hadde bestått etter fem år, mens dette ikke var tilfelle etter tre år. Vi ser også at Telemark, som hadde den nest laveste andelen bestått etter tre år, hadde en beståttandel etter fem år nesten på linje med Buskerud, Oslo og Akershus. Figur 2.1 viser også at variasjonen i beståttandeler fylkene i mellom er mindre etter fem enn etter tre år. Variasjonen er nesten halvert; fra 16,2 til 8,6 prosentpoeng.

Noe av forklaringen på dette finnes sannsynligvis i strukturelle forhold. Tabell 2.1 viser at Oslo og Akershus har større andel av elevene sine innenfor studieforberedende tilbud enn de andre fylkene. De studieforberedende tilbudene er tre-årige; følgelig vil større andeler i disse fylkene ha bestått etter tre år. På de yrkesfaglige tilbudene bruker mange fire og kanskje fem år på å bli ferdige og få avlagt fagprøven. I fylker med mange elever på yrkesfaglige tilbud vil det følgelig ta flere år før ungdommene består videregående opplæring. Dette er noe av forklaringen på at variasjonen i beståttandeler er redusert fra slutten av tredje til femte år; men det forklarer ikke den gjestående variasjonen på 8,6 prosentpoeng.

Oppsummert: I dette avsnittet har vi vist hvordan ungdommene har vandret inn i, ut av, inn og ut av, og gjennom videregående opplæring. Vi har sett at det fins ikke bare en vei til målet. Det er mulig å slutte i videregående, komme tilbake og oppnå studie- eller yrkeskompetanse. Tallene viser at den alt overveiene majoritet av de som har bestått videregående opplæring etter fem år, har gått ut av ungdomsskolen, inn i videregående, og rett gjennom. Av de 65,8 prosent som hadde oppnådd studie- eller yrkeskompetanse etter fem år hadde 63,1 prosentpoeng gått rett gjennom (med unntak av noe ventetid på læreplass for noen av disse ungdommene), mens 2,7 prosentpoeng oppnådde studie- eller yrkeskompetanse etter å ha returnert etter først å ha sluttet. Dette betyr at av alle som oppnådde studie- eller yrkeskompetanse, hadde 96 prosent gått rett gjennom, mens 4 prosent hadde gått en omvei.

Selv om det altså er få elever som har returnert og bestått, ca 1500 hvert år i hele landet beregnet på grunnlag av våre tall, mener vi at det er viktig å opprettholde denne muligheten til å komme tilbake etter å ha sluttet. For disse individene er dette viktig. Men det skal ikke underslås at det er et tankekors at så mange av de returnerte mislykkes, i form av å gjennomføre uten å bestå eller å slutte. Mange av disse burde sannsynligvis ikke vært ledet inn i videregående opplæring for andre gang, bare for å oppleve nye nederlag. I hvert fall burde de ikke

vært ledet inn i løp hvor siktemålet er studie- eller yrkeskompetanse. Med kjennskap til disse ungdommene og deres faglige nivå burde det være mulig i større grad å veilede dem inn i tilpassede, realistiske løp, for eksempel løp mot planlagt kompetanse på lavere nivå.

2.3 Mange yrkesfagsøkere planlegger ikke yrkeskompetanse

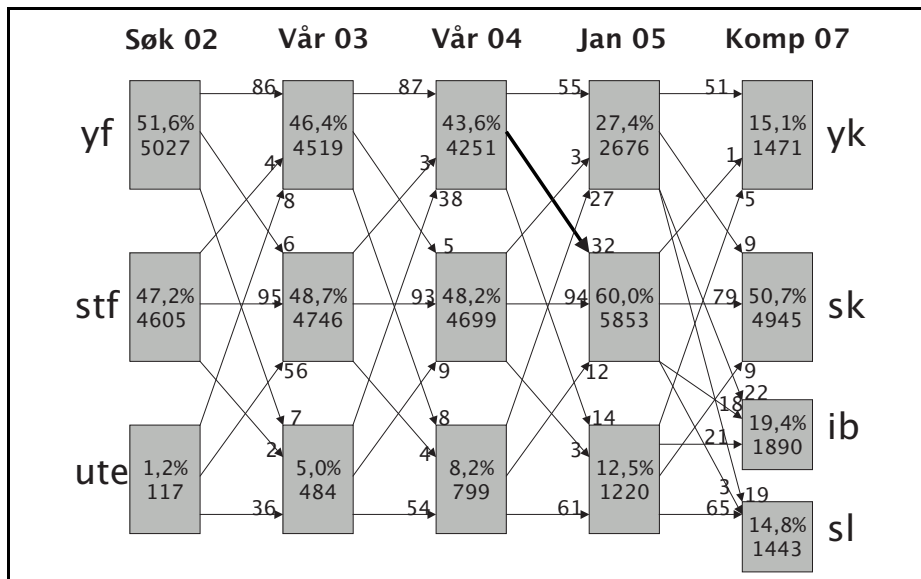
Da ungdommene vi har fulgt i denne undersøkelsen søkte seg inn i videregående opplæring, søkte 51,6 prosent en av de tolv yrkesfaglige studieretningene, mens 47,2 prosent søkte en av de tre studieforbereende retningene (1,2 prosent søkte ikke videregående). Fem år etter hadde halvparten (50,7 prosent) av kullet oppnådd studiekompetanse (inklusive 1.3 prosent dobbelkompetanse), mens 16,4 prosent hadde oppnådd yrkeskompetanse (også inklusive 1.3 prosent dobbelkompetanse).

Hva er det som har skjedd siden man høsten 2002 satt med et bilde av at halvparten av kullet var på vei mot yrkeskompetanse, til fem år etter, hvor bare 16,4 prosent hadde oppnådd slik yrkeskompetanse?

Vi illustrerer utviklingen i figur 2.7. Figuren viser at ungdommene beveger seg på kryss og tvers gjennom videregående opplæring. Ungdom som begynte på en studieforbereende retning har byttet over til et yrkesfaglig løp, og motsatt; ungdom som begynte på en yrkesfaglig retning har endt opp i et studiekompetanssegivende løp. Andre har forsvunnet ut av videregående opplæring; noen av disse ble ute for godt, mens andre kom tilbake.

Hvis vi tar utgangspunkt i de som var utenfor videregående opplæring, ser vi at andelen øker for hvert tellepunkt. Vi ser også at tilsiget til utenfor-gruppen var størst fra de som gikk på yrkesfaglige studieretninger (henholdsvis 7, 8 og 14 prosent av de som var innenfor yrkesfag ved forrige tellepunkt, sammenlignet med henholdsvis 2, 4 og 3 prosent av de som var innenfor en studieforbereende retning ved forrige tellepunkt).

Blant de som var innenfor en studieforbereende retning, ser vi stor stabilitet; henholdsvis 95, 93 og 94 prosent av de som var innenfor ved et tellepunkt var også innenfor ved neste.



Figur 2.7 Vandring gjennom videregående opplæring fra søkning foran skole-året 2002–03 til oppnådd kompetanse etter fem år, høsten 2007. Elevene med dobbelkompetanse er inkludert blant de som oppnådde studiekompetanse. N=9749

Figurforklaring

yf = yrkesfaglig studieretning, stf = studieforberedende studieretning, ute = er utenfor videregående opplæring (ute for søkk02=søkte ikke videregående), yk = yrkeskompetanse, sk = studiekompetanse, ib = ikke bestått (dvs. gjennomført et helt videregående løp, men uten å oppnå studie- eller yrkeskompetanse), sl = sluttet før de hadde gjennomført et helt løp (her telles bare de som har sluttet og blitt ute, mens de som har sluttet og returnert for å bli til de var ferdige ikke inngår blant slutterne her).

Prosent i boksene er beregnet på grunnlag av hele utvalget n=9749, og hver kolonne med bokser summerer til 100 prosent. Prosent langs pilene er beregnet på grunnlag av antall ungdommer i boksen pilen kommer fra. Eksempel: Av de 5027 som søkte seg inn på en yrkesfaglig studieretning våren 2002, fant vi 86 prosent på en yrkesfaglig studieretning på slutten av første skoleår (vår 2003), mens seks prosent var på en studieforberedende studieretning og 7 prosent hadde sluttet.

Måletidspunktene:

Søk 02 = den retningen ungdommene søkte 1.mars 2002.

Vår 03 = den retningen ungdommene gikk på våren 2003, på slutten av første skoleår.

Vår 04 = den retningen ungdommene gikk på våren 2004, på slutten av andre skoleår.

Jan 05 = den retningen ungdommene gikk på januar 2005, i midten av tredje skoleår.

Komp07 = oppnådd kompetanse fem år etter avsluttet grunnskolen, målt 1.10.2007.

Innenfor yrkesfag ser vi en helt annen utvikling. Riktignok var 86 prosent av de som søkte yrkesfag fortsatt elever innenfor en yrkesfaglig studieretning det første skoleåret, og 87 prosent av de som var elever på en yrkesfaglig studieretning det første året var det også i år to. Avgangen fra yrkesfag til studieforbere-
dende var relativt lav; seks prosent av de som søkte yrkesfag begynte på studieforbere-
dende, og fem prosent av de som gikk på yrkesfag første året var å finne på studi-
eforbere-
dende det andre året. Også her observerer vi altså relativt stor stabilitet, riktignok ikke like stor som innenfor de studieforbere-
dende retningene.

Men ved overgangen fra andre til tredje år observerer vi et brudd. Da ser vi at bare 55 prosent av de som gikk på yrkesfag det andre året fortsatte på yrkesfag det tredje året, mens så mye som hver tredje (32 prosent) av de som gikk på yrkesfag det andre skoleåret var innenfor et studieforbere-
dende løp det tredje året. Dermed var det i det tredje skoleåret bare 27,4 prosent av elevene som fortsatt befant seg på en yrkesfaglig studieretning, mens nå var 60 prosent innenfor et studieforbere-
dende løp.

Når vi måler oppnådd kompetanse etter fem år høsten 2007, finner vi at bare litt over halvparten av de som var i et yrkesfaglig løp midt i de tredje skoleåret, oppnådde yrkeskompetanse. Også noen av de som var utenfor midt i det tredje året, kom tilbake og oppnådde yrkeskompetanse, slik at andelen med oppnådd yrkeskompetanse ble 16,4 (inklusive 1,3 prosent som oppnådde både studie- og yrkeskompetanse). Blant de som var i et studieforbere-
dende løp midt i det tredje året var det en større andel, fire av fem, som oppnådde studiekompetanse etter fem år.

Vi ser også at det var betydelige andeler av de som var i videregående opplæring midt i det tredje året som ikke hadde bestått etter fem år. Dette gjaldt hver femte, 22, 18 og 21 prosent, av de som midt i det tredje året befant seg på henholdsvis en yrkesfaglig retning, en studieforbere-
dende retning eller utenfor videregående opplæring (i den siste gruppen betyr det at de var utenfor, har kommet tilbake, men har ikke klart å bestå eksamen eller fagprøve). Resultatet er at om lag hver femte (19,4 prosent) ungdom gjennomførte hele videregående opplæring uten å bestå.

65 prosent av de som var utenfor midt i det tredje året, forble utenfor, og når i tillegg hver femte av de som var på yrkesfag midt i det tredje året sluttet, ser vi at 14,8 prosent sluttet før de var ferdige.

Utviklingen fra da 51,6 og 47,2 prosent søkte yrkesfag henholdsvis studieforbere-
dende i 2002 og frem til 16,4 og 50,7 prosent oppnådde henholdsvis yrkes-
og studiekompetanse, kan i hovedsak forklares med to forhold. For det første, 14,8 prosent av kullet sluttet før de var ferdige, og majoriteten av disse sluttet på en yrkesfaglig studieretning. For det andre skiftet hver tredje yrkesfagelev retning etter to år i videregående og fortsatte innenfor et studieforbere-
dende løp.

For noen var dette ikke et reelt kursskifte, fordi tre kurs innenfor de yrkesfaglige studieretningene, kursene medier- og kommunikasjon, naturforvaltning og tegning, form og farge, kunne etter det andre året føre videre enten til et studieforbereende eller et yrkesfaglig løp. Det var først når ungdommene gjorde dette valget at de avslørte om de var på vei mot studie- eller yrkeskompetanse. For andre var dette et reelt kursskifte. Det gjelder de som begynte på allmennfaglig påbygging etter å ha gjort ferdig vkI. I tabell 2.2 viser vi hvor mange som ved overgangen fra vkI til vkII etter to år i videregående opplæring, gikk over fra et yrkesfaglig løp til allmennfaglig påbygging. Tabellen viser at det innenfor noen studieretninger var betydelige andeler som forlot yrkesfagene ved dette skjæringspunktet. Innenfor studieretning for salg og service gikk hver tredje ungdom over til påbygging. På studieretning for helse- og sosialfag og for hotell- og næringsmiddelfag gjaldt dette mer enn hver femte. Alle de yrkesfaglige studieretningene avga mer enn hver tiende elev til allmennfaglig påbygging.

Tabell 2.2 Andel av ungdom på ulike studieretninger på vkI-nivå våren 2004 som midt i påfølgende skoleår, januar 2005, befant seg på allmennfaglig påbygging.

Studieretningvår 04 (n)	Andel innenfor påbygging jan 05	Antall innenfor påbygging jan 05
MK (293)	10,6	31
HS (664)	22,3	148
EL (570)	17,0	97
ME (430)	6,3	27
HN (334)	21,6	72
NA (158)	14,6	23
TB (137)	10,2	14
BY (495)	10,1	50
TR (36)	16,7	6
SA (301)	34,2	103
KP (44)	11,4	5
FO (749)	14,2	106
Alle (4211)	16,2	682

Forkortelser for studieretningene

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), BY (byggfag)

Også på seinere tidspunkter i løpet av de fem årene vi har fulgt disse ungdommene, var det ungdom som gikk over fra et yrkesfaglig løp til allmennfaglig påbygging. Når vi ser på hvilket kurs ungdommene gikk på når de forlot videregående opplæring, enten de besto eller ikke, så ser vi at hver tiende ungdom (10,5 prosent) avsluttet videregående opplæring på allmennfaglig påbygging.

Vi har også funnet at 547 ungdommer oppnådde studiekompetanse gjennom å bestå allmennfaglig påbygging. I tillegg var det 125 ungdommer som oppnådde dobbelkompetanse, hvorav 108 oppnådde studiekompetansen sin gjennom allmennfaglig påbygging. Disse 655 som besto allmennfaglig påbygging utgjorde 13,2 prosent av alle som oppnådde studiekompetanse og 6,7 prosent av hele det kullet vi studerer.

Videre har vi sett nærmere på de tre studieretningene naturbruk, medier og kommunikasjon og formgivning, og undersøkt hvor store andeler på disse retningene som høsten 2004 fortsatte på det studiekompetansegivende kurset innenfor disse studieretningene. Dette viser vi i tabell 2.3.

Tabell 2.3 Andel av de som våren 2004 gikk på de tre studieretningene naturbruk, medier og kommunikasjon og formgivning, som høsten 2004 fortsatte på det studiekompetansegivende kurset innenfor disse retningene.

Studieretning	Antall på vkI vår 04	Andel og antall som fortsatte på studieforbereende løp på vkII høst 04.
Medier og kommunikasjon	293	72,4 (212)
Formgivning	749	47,1 (353)
Naturbruk	158	32,3 (51)

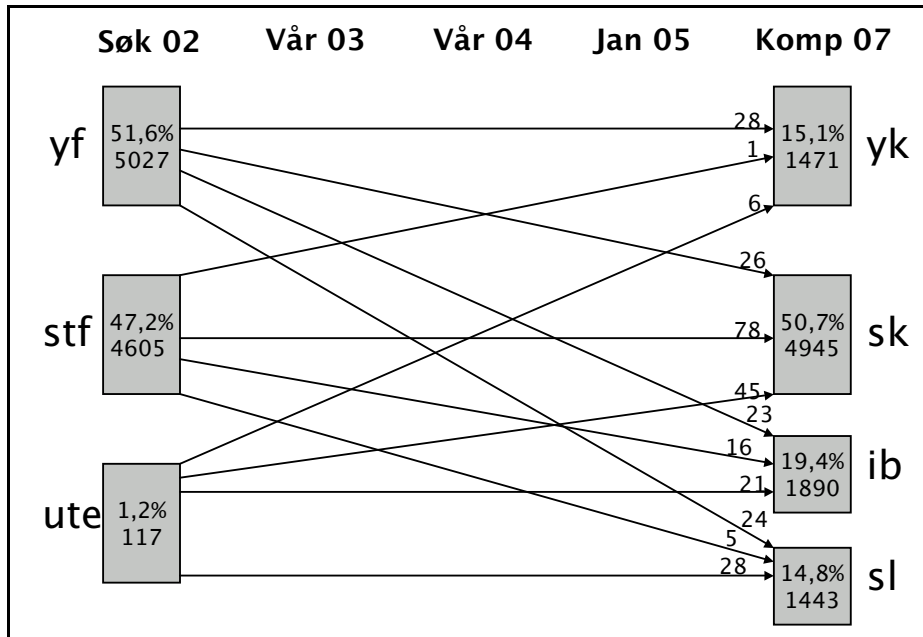
Tabell 2.3 viser at en tredjedel av naturbrukelevne, nesten halvparten av formgivningselevne og nesten tre av fire elever på medier og kommunikasjon fulgte et studieforbereende løp fra og med vkII.

Vi har også sett på hvor store andeler av elevene på disse tre studieretningene som oppnådde studiekompetanse. Dette fremgår av figur 2.14. Figuren viser at innenfor alle disse tre yrkesfaglige studieretningene var det betydelige andeler som oppnådde studiekompetanse. Innenfor naturbruk gjaldt dette en av tre, innenfor formgivning litt mer enn to av fem og innenfor medier og kommunikasjon gjaldt dette så mye som to av tre ungdommer. Disse ungdommene utgjør 543 av de 9749 som inngår i undersøkelsen, hvilket betyr at 5,6 prosent av vårt utvalg oppnådde studiekompetanse gjennom de tre kursene tegning/form/far-

ge, naturforvaltning og medier og kommunikasjon. Disse 543 ungdommene utgjorde 11,0 prosent av de som oppnådde studiekompetanse.

Disse funnene viser at store andeler av ungdommene på de tre yrkesfaglig retningene naturbruk, formgivning og medier og kommunikasjon ikke tok en yrkesfaglig utdanning, men brukte disse utdanningene som en måte å skaffe seg generell studiekompetanse på.

I figur 2.8. viser vi en forenklet versjon av figur 2.7.



Figur 2.8 Fra søkning våren 2002 til kompetanseoppnåelse høsten 2007 for 9749 ungdommer på Østlandet. Elevene med dobbelkompetanse er inkludert blant de som oppnådde studiekompetanse. N=9749

Figur 2.8 viser hvordan de yrkesfaglige studieretningene har blitt tappet for elever. Av de som søkte seg inn på yrkesfag hadde om lag en fjerdedel oppnådd yrkeskompetanse, en fjerdedel oppnådde studiekompetanse, en fjerdedel gjennomførte uten å bestå og en fjerdedel sluttet før tida. Lekkasjen fra de studieforberedende retningene har vært mye mindre; hele 78 prosent av de som søkte studieforberedende våren 2002 hadde studiekompetanse fem år seinere.

Oppsummert: I dette avsnittet har vi vist at veien fra søkning til kompetanseoppnåelse er en vandring på kryss og tvers. Majoriteten av ungdommene van-

dret rett frem, i den forstand at de begynte på et studieforberevende løp og endte opp med studiekompetanse, eller de begynte på et yrkesfaglig løp og endte opp med yrkeskompetanse. Men svært mange fulgte ikke en slik rett linje fra søkning til kompetanse. Særlig var det mange som begynte på en yrkesfaglig studieretning, for fem år senere å ha oppnådd studiekompetanse. Figur 2.8 viser at det faktisk gjaldt hver fjerde yrkesfagelev. Yrkesfagelevene som endte opp med studiekompetanse, hadde i hovedsak gått to veier. 13,2 prosent av de som oppnådde studiekompetanse, hadde gjort det gjennom allmennfaglig påbygging, og 11,0 prosent oppnådde studiekompetanse gjennom vkII på tegning/form/farge, naturforvaltning eller medier og kommunikasjon. Til sammen hadde dermed 24,2 prosent, eller nesten hver femte av de som oppnådde studiekompetanse startet videregående opplæring på en yrkesfaglig studieretning. Disse utgjorde nesten hver åttende elev (12,4 prosent).

Dette gir grunnlag for to konklusjoner (hvorav den andre er banal, men for mange kanskje overraskende). Konklusjon nr 1: Kompetanseoppnåelsen er betydelig bedre innenfor studieforberevende enn yrkesfaglige retninger. Blant de som søkte studieforberevende i 2002 hadde fire av fem oppnådd studiekompetanse fem år seinere, mens blant de som søkte yrkesfag i 2002 hadde bare halvparten oppnådd kompetanse, og bare en fjerdedel hadde oppnådd yrkeskompetanse fem år etter. Og konklusjon nr to: Selv om ca halvparten av elevene i tiende klasse hvert år søker en yrkesfaglig studieretning, betyr ikke dette at halvparten av kullet sikter mot yrkeskompetanse, og det betyr i hvert fall ikke at halvparten av kullet oppnår yrkeskompetanse.

2.4 Variasjon i gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse

Tidligere utdanningsforskning har vist at utdanningsvalg og suksess i utdanningssystemet på ulike nivåer påvirkes av en rekke faktorer, slik som kjønn, etnisk bakgrunn, sosial bakgrunn og tidligere prestasjoner i utdanningssystemet¹². Tidligere rapporteringer fra dette prosjektet har også vist at dette er forhold som virker inn på ungdommenes gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse underveis i videregående opplæring. I dette kapitlet vil vi se på hvordan ungdommenes gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåel-

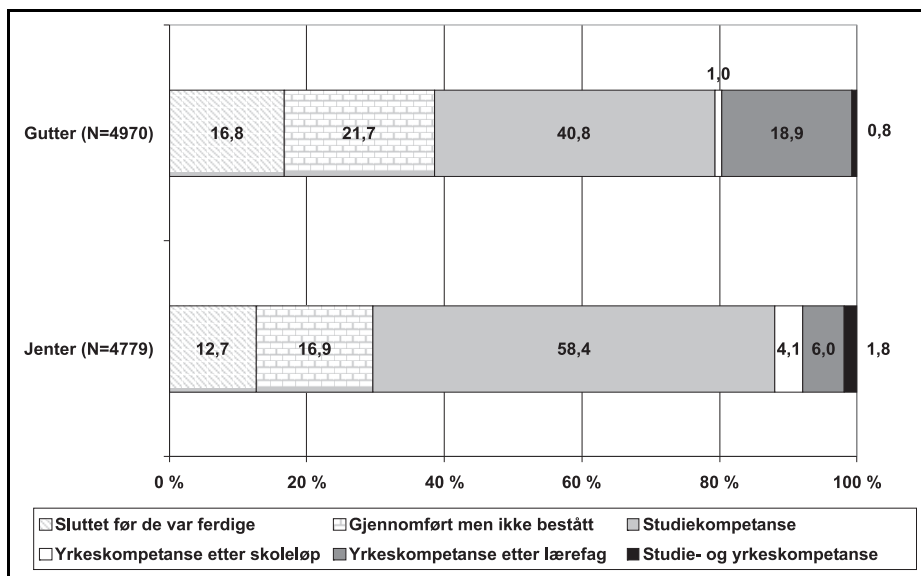
12 For en omtale av hva tidligere utdanningsforskning har vist om sammenhengen mellom ulike bakgrunnsvariabler og skolevariabler på den ene siden, og utdanningsvalg og suksess i utdanningssystemet på den andre, se kapittel 2 i forrige rapport fra dette prosjektet (Markussen m.fl. 2006).

se i videregående opplæring etter fem år varierer etter noen av bakgrunnsfaktorene som tidligere har vist seg å være sentrale, som kjønn, foreldrenes utdanningsnivå, minoritetsspråklig bakgrunn, bosituasjon, om ungdommene kom inn på sitt førsteønske på grunnkurs, studieretning og ungdommenes tidligere prestasjoner og fravær. Vi vil understreke at vi her presenterer bivariate analyser, det vil si at vi viser sammenhengen mellom gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse og en og en variabel. Sammenhengene vi presenterer her, sier ikke noe om årsaker. Mulige årsaker og forklaringer på variasjonen i gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring vil vi komme tilbake til i kapittel 5.

2.4.1 Jentene hadde bedre kompetanseoppnåelse enn guttene

Figur 2.9 viser at det var forskjell mellom kjønnene både når det gjaldt gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring etter fem år. Andelen som hadde oppnådd enten studiekompetanse, yrkeskompetanse eller begge deler var sett under ett høyere blant jentene (70,3 prosent) enn blant guttene (61,5 prosent). Mer detaljert viser figur 2.9 at mens nesten seks av ti jenter oppnådde studiekompetanse, så var det bare fire av ti gutter som hadde oppnådd denne kompetansen etter fem år. Nesten hver femte gutt hadde oppnådd yrkeskompetanse etter lærefag, mens den samme andelen blant jentene var 6 prosent, noe som kan forklares med at de fleste studieretningene som leder til yrkeskompetanse etter lærefag er guttedominerte retninger. Motsatt finner vi at andelen som hadde oppnådd yrkeskompetanse etter skoleløp var noe høyere blant jentene (4,1 prosent) enn blant guttene (1 prosent). Dette skyldes, som det blir omtalt i kapittel 2.5.2, at de største kursene som leder til yrkeskompetanse etter skoleløp tilhører studieretningen helse- og sosialfag som er en sterkt jentedominert studieretning med om lag 90 prosent jenter.

Det var en høyere andel blant guttene enn blant jentene som hadde sluttet i videregående opplæring før de var ferdige (16,8 prosent mot 12,7 prosent). Andelen som gjennomførte videregående opplæring uten å bestå var også 5 prosentpoeng høyere blant guttene enn blant jentene. Kort oppsummert kan vi dermed konkludere med at guttene kom dårligere ut enn jentene når vi ser hvordan de fordelte seg i forhold til kompetanseoppnåelse, gjennomføring og bortvalg i videregående opplæring fem år etter at de gikk ut av grunnskolen.



Figur 2.9 Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse av videregående opplæring målt fem år etter avsluttet grunnskole i 2002. Fordelt etter kjønn. N = 9749. $p < 0,001$ (kjikvadrattest)

Mange guttesluttere på noen guttedominerte studieretninger

Det er tidligere vist at det er store forskjeller i hvilke studieretninger gutter og jenter søker seg til i videregående opplæring (Markussen 2003: 24). Noen studieretninger er klart guttedominerte, mens på andre er det en klar majoritet av jenter. Det er også noen studieretninger hvor fordelingen mellom kjønnene er tilnærmet femti-femti. På bakgrunn av den skjeve kjønnsmessige fordelingen mellom ulike studieretninger har vi sett nærmere på bortvalg og andelen som hadde gjennomført uten å bestå blant gutter og jenter innenfor samme studieretning¹³. Vi har delt inn studieretningene i fire grupper: 1) studieforberedende retninger, 2) kjønnsnøytrale yrkesfaglige studieretninger, 3) jentedomerte yrkesfaglige studieretninger, og 4) guttedominerte yrkesfaglige studieretninger. Inndelingen av de yrkesfaglige studieretningene er basert på søkningen blant gutter og jenter til ulike studieretninger høsten 2002, som ble presentert i den første delrapporten fra dette prosjektet (Markussen 2003: 24)¹⁴.

13 Vi har i denne fremstillingen brukt opplysninger om den studieretningen ungdommene var registrert på sist.

14 I tillegg har vi valgt å skille ut allmennfaglig påbygging som en egen kategori.

Tabell 2.4 Andelene som hadde sluttet før de var ferdige og gjennomført uten å bestå blant gutter og jenter på de studieforbereende retningene. Prosent beregnet ut i fra antall jenter/gutter innenfor hver studieretning.

		Sluttet før de var ferdige	Gjennomført, ikke bestått	Total (N)
AF	Jenter	4,2	12,8	2090
	Gutter	5,6	16,7	1933
AF – påbygging	Jenter	1,5	24,0	595
	Gutter	3,3	44,9	428
MK	Jenter	5,7	10,2	157
	Gutter	8,7	27,0	126
ID	Jenter	1,1	18,4	174
	Gutter	4,5	20,5	224
MD	Jenter	9,7	11,6	216
	Gutter	5,3	22,4	76
Total	Jenter	4,0	15,0	3232
	Gutter	5,3	21,9	2787

Studieretningsforkortelser, se tabellforklaringen til tabell 2.2.

Tabell 2.4 viser andelene som hadde sluttet i videregående opplæring og som gjennomførte uten å bestå blant gutter og jenter på de studieforbereende retningene. Vi ser at begge disse andelene var høyere blant guttene enn blant jentene på alle de studieforbereende retningene. Det eneste unntaket finner vi på musikk, dans og drama (MD), hvor det var 9,7 prosent av jentene som hadde sluttet før de var ferdige, mens den samme andelen blant guttene var 5,3 prosent. Hvis vi ser på de studieforbereende retningene samlet finner vi at forskjellen i bortvalg mellom gutter og jenter var på 1,3 prosentpoeng, noe som må kunne sies å være en beskjeden forskjell. Ser vi på andelen som gjennomførte uten å bestå, er derimot forskjellen større. Denne andelen var 21,9 prosent blant guttene på de studieforbereende retningene og 15 prosent blant jentene.

I tabell 2.5 ser vi hvor stor andel av guttene og jentene som gikk på de kjønnsnøytrale yrkesfaglige studieretningene hotell- og næringsmiddelfag (HN) og salg og service (SA), som hadde sluttet eller gjennomført uten å bestå. Tabellen viser at det samlet ikke var noen forskjell mellom gutter og jenter når det gjaldt bortvalg på disse studieretningene. En høyere andel av jentene enn av guttene hadde sluttet på hotell- og næringsmiddel fag (HN), mens situasjonen var motsatt på salg og service (SA). Derimot finner vi at nesten hver fjerde gutt på de

kjønnsnøytrale yrkesfaglige studieretningene gjennomførte uten å bestå, mens den samme andelen blant jentene var 15,7 prosent.

Tabell 2.5 Andelene som hadde sluttet før de var ferdige og gjennomført uten å bestå blant gutter og jenter på de kjønnsnøytrale yrkesfaglige studieretningene. Prosent beregnet ut i fra antall jenter/gutter innenfor hver studieretning.

		Sluttet før de var ferdige	Gjennomført men ikke bestått	Total (N)
HN	Jenter	54,1	14,1	135
	Gutter	45,0	27,5	160
SA	Jenter	34,6	17,8	107
	Gutter	44,0	19,0	84
Total	Jenter	45,5	15,7	242
	Gutter	44,7	24,6	244

Studieretningsforkortelser, se tabellforklaringen til tabell 2.2.

Den største forskjellen mellom gutter og jenter på de jentedominerte yrkesfaglige studieretningene finner vi på helse- og sosialfag og formgivningsfag (tabell 2.6). På helse- og sosialfag hadde over halvparten av guttene sluttet, mens dette gjaldt i underkant av en tredjedel av jentene. På formgivningsfag er det forskjellen i andelen som hadde gjennomført uten å bestå som utmerker seg. En av tre gutter på formgivningsfag hadde gjennomført uten å bestå etter fem år, mens dette gjaldt en av fem jenter. Det bør understrekes at det er relativt få gutter på disse studieretningene, noe som betyr at selv et lavt antall kan gi store prosentvise utslag. Resultatene i tabell 2.6 kan likevel sees i sammenheng med resultater fra den første delrapporten fra dette prosjektet som viste at de få guttene som søkte seg til de jentedominerte retningene hadde lavere karaktersnitt fra ungdomsskolen enn jentene som søkte seg til disse studieretningene (Markussen 2003: 22). Hvis vi ser på alle de jentedominerte yrkesfaglige studieretningene under ett, finner vi at bortvalgsandelen var 25,6 prosent blant jentene og 29,9 prosent blant guttene, mens andelen som hadde gjennomført uten å bestå var henholdsvis 22,9 og 29 prosent.

Tabell 2.6 Andelene som hadde sluttet før de var ferdige og gjennomført uten å bestå blant gutter og jenter på de jentedominerte yrkesfaglige studieretningene. Prosent beregnet ut i fra antall jenter/gutter innenfor hver studieretning.

		Sluttet før de var ferdige	Gjennomført, ikke bestått	Total (N)
HS	Jenter	30,5	25,1	486
	Gutter	55,4	28,6	56
NA	Jenter	24,5	20,6	102
	Gutter	22,7	20,0	73
FO	Jenter	21,7	21,4	589
	Gutter	21,4	34,8	112
Total	Jenter	25,6	22,9	1177
	Gutter	29,9	29,0	241

Studieretningsforkortelser, se tabellforklaringen til tabell 2.2.

Det er flere av de yrkesfaglige studieretningene som er guttedominerte enn jentedominerte, og det var også en noe større andel av guttene som gikk på guttedominerte studieretninger (33,1 prosent) enn av jentene som gikk på jentedominerte (24,6 prosent). Tabell 2.7 viser andelen som hadde sluttet og andelen som hadde gjennomført uten å bestå blant gutter og jenter på de guttedominerte yrkesfaglige studieretningene¹⁵.

Nesten fire av ti jenter på de guttedominerte yrkesfaglige studieretningene hadde sluttet før de var ferdige, mens dette gjaldt i underkant av tre av ti gutter. Dette tyder på at jentene som hadde valgt kjønnsatypiske studieretninger på videregående i stor grad sluttet.

I tabell 2.6 så vi at guttene på jentedominerte studieretningene i større grad sluttet eller gjennomførte uten å bestå enn jentene, og dette ble sett i sammenheng med at det tidligere er funnet at guttene som søkte inntak til disse studieretningene hadde betydelig lavere karaktersnitt enn jentene. I den samme rapporten ble det derimot funnet at de få jentene som søkte inntak til «gutteretningene» hadde høyere karaktersnitt fra ungdomsskolen enn guttene som søkte inntak til disse retningene (Markussen 2003: 22). Etter fem år viser det seg altså at jentene til tross for høyere karaktersnitt fra grunnskolen i større grad hadde

15 Antallet jenter på de guttedominerte yrkesfaglige studieretningene er svært lavt. Å prosentuerer innenfor så små grupper som jentene på de ulike guttedominerte yrkesfaglige studieretningene utgjør, er problematisk i og med at svært få observasjoner kan gi store prosentvise utslag. Av hensyn til sammenlignbarheten, har vi likevel valgt å presentere andeler blant jentene i tabell 2.7, men vi kommenterer bare forskjellene mellom gutter og jenter på disse studieretningene samlet.

sluttet fra de guttedominerte retningene enn guttene. Dette kan være et tegn på at det er vanskelig for jentene å finne seg til rette på arenaer som er så sterkt guttedominerte. Vi finner ikke noen forskjell mellom kjønnene i andelen som hadde gjennomført uten å bestå i tabell 2.7.

Tabell 2.7 Andelene som hadde sluttet før de var ferdige og gjennomført uten å bestå blant gutter og jenter på de guttedominerte yrkesfaglige studieretningene. Prosent beregnet ut i fra antall jenter/gutter innenfor hver studieretning.

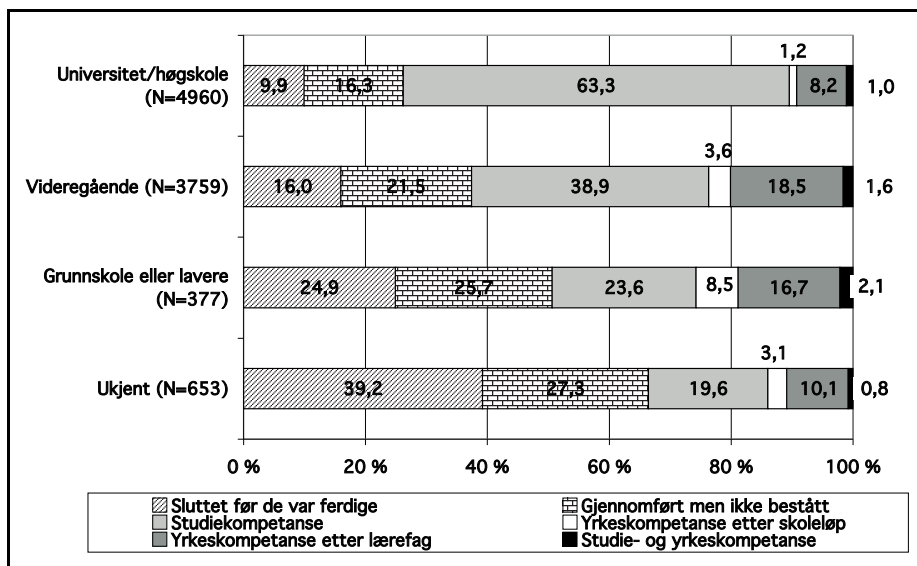
		Sluttet før de var ferdige	Gjennomført, ikke bestått	Total (N)
EL	Jenter	50,0	21,4	14
	Gutter	26,0	20,2	466
ME	Jenter	37,9	31,0	29
	Gutter	35,5	19,4	470
TB	Jenter	30,8	15,4	13
	Gutter	23,7	31,7	139
BY	Jenter	66,7		3
	Gutter	24,0	17,8	516
TR	Jenter	80,0		5
	Gutter	41,4	24,1	29
KP	Jenter	8,3	8,3	12
	Gutter	15,4	23,1	26
Total	Jenter	38,2	19,7	76
	Gutter	27,9	20,3	1646

Studieretningsforkortelser, se tabellforklaringen til tabell 2.2.

I figur 2.9 så vi at andelen som sluttet før de var ferdige var høyere blant guttene enn blant jentene. Selv om bortvalget faktisk var høyere blant jentene enn blant guttene på de guttedominerte yrkesfaglige studieretningene, kan forskjellen mellom kjønnene sett under ett hovedsakelig forklares med at relativt flere gutter gikk på de guttedominerte studieretningene, hvor andelen som hadde sluttet gjennomgående var høy. Når det gjelder kjønnsforskjellen i andelen som gjennomførte uten å bestå i figur 2.9, så kan den også delvis skyldes at mange av guttene går på guttedominerte yrkesfaglige studieretninger hvor denne andelen gjennomgående er høy. Men vi har i tillegg sett at andelen som ikke besto var mellom 6 til 10 prosentpoeng høyere blant guttene enn blant jentene, både når vi så på de studieforberedende retningene, de kjønnsnøytrale yrkesfaglige studieretningene og de jentedominerte yrkesfaglige studieretningene.

2.4.2 Jo bedre utdanning hos foreldrene, jo bedre kompetanseoppnåelse for ungdommene

Figur 2.10 viser at det var relativt stor variasjon i ungdommenes gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse etter foreldrenes utdanningsnivå¹⁶. De hel-fargede feltene viser til sammen andelen som hadde bestått et videregående løp etter fem år.



Figur 2.10 Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse av videregående opplæring målt fem år etter avsluttet grunnskole i 2002. Fordelt etter foreldrenes utdanningsnivå. N = 9749. $p < 0,001$ (kjkvadrattest)

Vi ser at blant de som hadde foreldre med universitets- eller høgskoleutdanning besto nærmere tre av fire videregående opplæring, mens blant de som hadde foreldre med ukjent utdanning¹⁷ oppnådde en av tre studiekompetanse og/eller yrkeskompetanse. At en så stor andel av ungdommene som var registrert med «ukjent» på foreldrenes utdanningsnivå ikke hadde bestått videregående etter fem år, tyder på at denne gruppen hovedsakelig består av ungdom med foreldre

16 Foreldrenes utdanningsnivå er definert som utdanningsnivået til den av foreldrene som hadde høyest utdanning.

17 Ungdommene ble stilt spørsmål om foreldrenes utdanningsnivå i spørreundersøkelsene i 2002 (10. klasse) og 2003 (grunnkurs), og vi har brukt opplysninger fra begge disse undersøkelsene når vi ser på foreldrenes utdanningsnivå. 653 ungdommer svarte verken på spørsmålet om mors eller fars utdanning i disse undersøkelsene, og disse er samlet i kategorien «ukjent utdanning» i fremstillingen i figur 2.10.

med lavt utdanningsnivå. Halvparten av de som hadde foreldre med grunnskoleutdanning eller lavere besto videregående opplæring, mens den samme andelen var i overkant av 60 prosent blant ungdommene som hadde foreldre med videregående utdanning. Mer detaljert ser vi at det er andelen som oppnådde studiekompetanse som varierer mest mellom gruppene når ungdommene er fordelt etter foreldrenes utdanningsnivå. Det er også verdt å merke seg at det var en høyere andel som oppnådde yrkeskompetanse, både blant ungdommene som hadde foreldre med grunnskole eller lavere og de som hadde foreldre med videregående utdanning, enn blant ungdommene som hadde foreldre med høyere utdanning. Blant ungdommene som hadde foreldre med ukjent utdanning hadde nesten fire av ti sluttet i videregående før de var ferdige, mens blant de som hadde foreldre med høyere utdanning, hvor andelen slutter var lavest, var det bare en av ti som hadde sluttet.

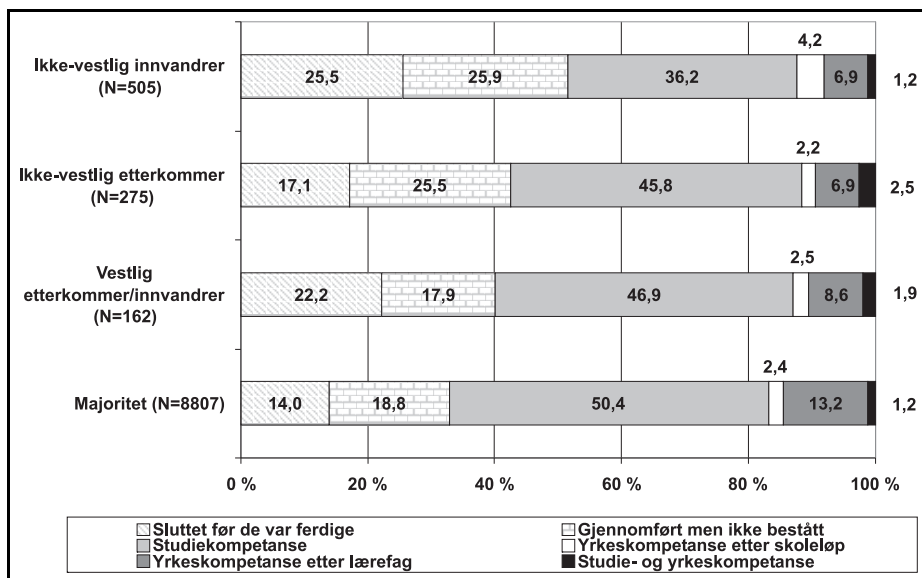
2.4.3 Majoritetsungdom oppnådde høyere kompetanse enn minoritetsungdom

Hvis vi ser på gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse blant elever med minoritets- og majoritetsspråklig bakgrunn¹⁸ ser vi at andelen som hadde bestått et videregående løp fem år etter at de gikk ut av grunnskolen var høyest blant majoritetslevene (67,2 prosent) og lavest blant elever som var innvandrede fra ikke-vestlige land (48,5 prosent) (figur 2.11). Andelen som oppnådde enten studiekompetanse, yrkeskompetanse eller begge deler var omtrent den samme blant vestlige etterkommere og innvandrere (61,1 prosent) som blant ikke-vestlige etterkommere (57,4 prosent).

Omtrent halvparten av majoritetslevene hadde oppnådd studiekompetanse, mens den samme andelen var i overkant av 45 prosent både blant vestlige etterkommere og innvandrere og ikke-vestlige etterkommere. Drøyt 35 prosent oppnådde studiekompetanse fem år etter at de var ferdig i grunnskolen blant

18 Minoritetsspråklig bakgrunn, eller minoritetsbakgrunn, er definert som elever som har et annet morsmål enn norsk og samisk, med to utenlandskfødte foreldre. Vi har i tillegg valgt å skille mellom minoritetselever med vestlig bakgrunn og ikke-vestlig bakgrunn. Vestlig bakgrunn omfatter bakgrunn fra Norden utenfor Norge, Vest-Europa og Nord-Amerika, mens ikke-vestlig bakgrunn omfatter elever med bakgrunn fra Asia, Afrika, Mellom- og Sør-Amerika, Tyrkia, det tidligere Jugoslavia, det tidligere Sovjet og Øst-Europa. Ungdommenes språklige bakgrunn er definert på grunnlag av spørsmål om mors, fars og eget fødeland som alle ble stilt da de gikk i 10. klasse i 2002. Det ble også i samme skjema stilt spørsmål om ungdommene hadde bodd i Norge hele livet, og hvis ikke i hvor mange år. På bakgrunn av disse opplysningene har vi blant ungdommene med minoritetsbakgrunn skilt mellom innvandrere og etterkommere. Ungdom som er norskfødte med to utenlandskfødte foreldre, er definert som etterkommere. Fordi det er så få i gruppen etterkommere med vestlig bakgrunn, er innvandrere og etterkommere med vestlig bakgrunn slått sammen til én gruppe (Markussen m.fl. 2006: 173-174).

innvandrere fra ikke-vestlige land. Vi ser også at det var en høyere andel blant majoritetslevene som hadde oppnådd yrkeskompetanse (15,6 prosent), enten etter skoleløp eller læretid, enn i de øvrige gruppene hvor denne andelen var mellom 9 til 12 prosent.



Figur 2.11 Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse av videregående opplæring målt fem år etter avsluttet grunnskole i 2002. Fordelt etter minoritets/majoritetsbakgrunn. N = 9749. $p < 0,001$ (kjkvadrattest)

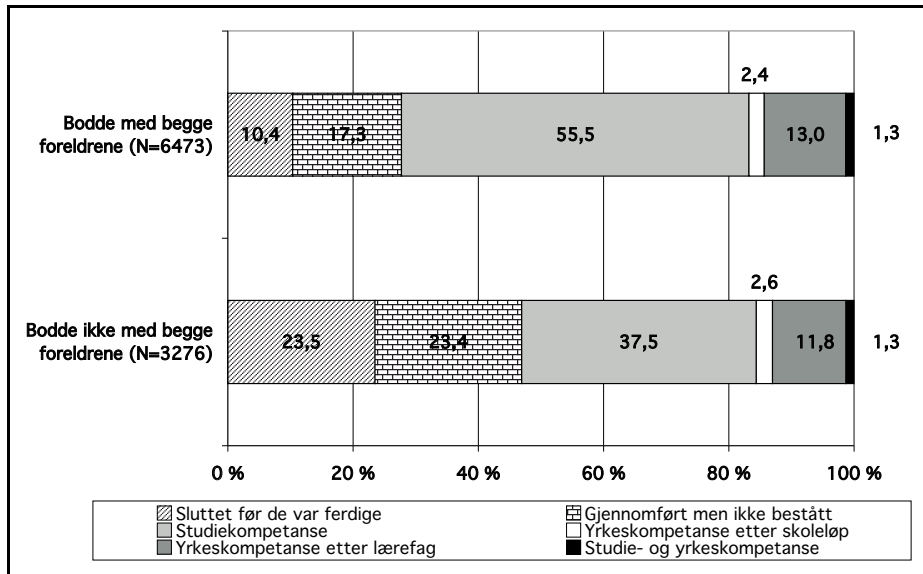
Hvis vi ser på andelen som ikke hadde bestått videregående opplæring fem år etter de gikk ut av grunnskolen, ser vi at omtrent en av fire blant ikke-vestlige innvandrere og ikke-vestlige etterkommere hadde gjennomført videregående uten å bestå, mens det samme gjaldt i underkant av en av fem blant vestlige etterkommere eller innvandrere og majoritetsungdommene. Hvis vi sammenligner majoritetsungdom og ikke-vestlige etterkommere i figur 2.11, ser vi at disse to gruppene i samme omfang hadde gjennomført videregående opplæring, men at andelen som hadde gjennomført uten å bestå var høyere blant ikke-vestlige etterkommere enn blant majoritetsungdommene. Dette kan sees i sammenheng med funn fra forrige rapport fra dette prosjektet. Det ble da funnet at elevene med ikke-vestlig bakgrunn som var inne i studieforberedende løp hadde gjennomført videregående opplæring i omtrent samme grad som majoritetslevene, men at det var en høyere andel blant elevene med ikke-vestlig bakgrunn som

hadde gjennomført uten å bestå (Markussen m.fl. 2006: 193). Elever med ikke-vestlig bakgrunn som var inne i studieforberedende løp var altså utholdende i den forstand at de gjennomførte i like stort omfang som majoritetselevne i videregående opplæring, men uten å få samme uttelling.

Figur 2.11 viser også at det er ganske store variasjoner i andelen sluttere. En av fire elever med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn hadde sluttet i videregående før de var ferdige, mens i overkant av en av fem blant vestlige innvandrere eller etterkommere hadde sluttet før de var ferdige. Blant ikke-vestlige etterkommere og majoritetselevne, hvor det var lavest andel sluttere, var den samme andelen henholdsvis 17,1 og 14 prosent.

2.4.4 Ungdom som bodde sammen med både mor og far hadde bedre kompetanseoppnåelse enn de som ikke gjorde det

Figur 2.12 viser gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse blant ungdommene fordelt etter om de bodde med begge foreldrene eller ikke da de var femten år.



Figur 2.12 Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse av videregående opplæring målt fem år etter avsluttet grunnskole i 2002. Fordelt etter bosituasjon da elevene var 15 år. N = 9749. $p < 0,001$ (kjkivadrattest)

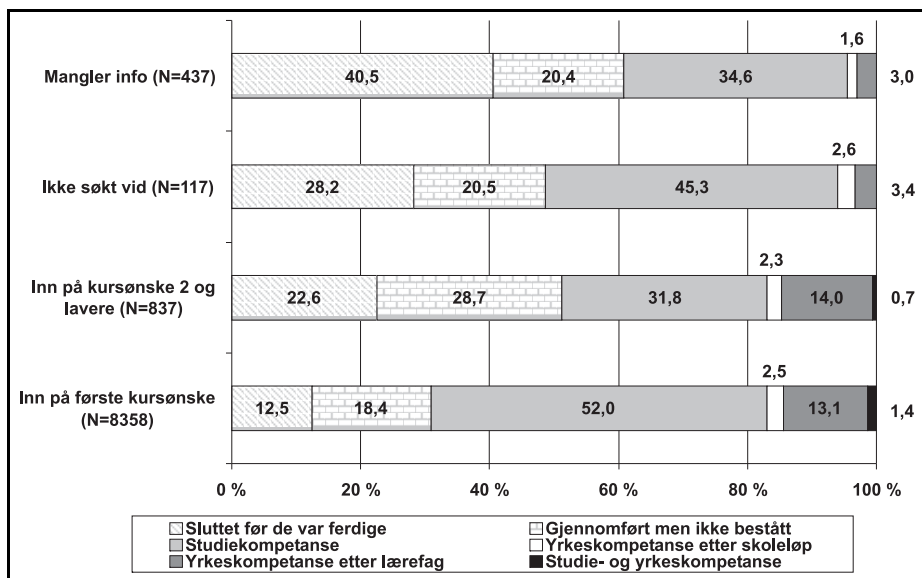
Vi ser at andelen som hadde oppnådd studiekompetanse var betydelig høyere blant de som bodde sammen med begge foreldrene (55,5 prosent) enn blant de som ikke gjort det (37,5 prosent). Videre finner vi at det var en høyere andel blant elevene som ikke bodde sammen med begge foreldrene som sluttet i videregående før de var ferdige eller som gjennomførte videregående opplæring uten å bestå, enn blant ungdommene som bodde sammen med begge foreldrene.

2.4.5 De som fikk innfridd førsteønske hadde best kompetanseoppnåelse

Andelen som hadde bestått et videregående løp var betydelig høyere blant ungdommene som fikk oppfylt førsteønsket (69 prosent) sitt ved inntak til videregående opplæring, enn blant de som kom inn på kursønske nummer to eller lavere (48,8 prosent) (figur 2.13). Det var først og fremst andelen som hadde oppnådd studiekompetanse som skilte de to gruppene. Over halvparten av de som fikk oppfylt førsteønsket hadde oppnådd studiekompetanse etter fem år, mens i underkant av en av tre av de som ikke fikk inntak til det kurset de helst ville, hadde oppnådd denne kompetansen. Vi vet at ungdommene som kom inn på sitt første kursønske hadde bedre karakterer fra ungdomsskolen, enn de som ikke fikk inntak til førsteønsket sitt. Det er dermed grunn til å anta at forskjellene mellom gruppene i figur 2.13 i stor grad skyldes at det er store forskjeller mellom gruppene når det gjelder tidligere prestasjoner.

Omtrent halvparten av de som ikke søkte inntak til videregående opplæring høsten 2002, men som likevel begynte i videregående høsten 2002 eller senere, hadde bestått et videregående løp etter fem år. Blant ungdommene hvor vi mangler informasjon om hvilket kurs de søkte inntak til høsten 2002, hadde så mange som fire av ti sluttet i videregående før de var ferdige¹⁹. Figur 2.13 viser også at det var langt vanligere å ha sluttet i videregående blant de som ikke søkte videregående høsten 2002 (28,2 prosent) og blant de som ikke kom inn på det kurset de helst ville (22,6 prosent), enn blant elevene som fikk oppfylt førsteønsket sitt (12,5 prosent).

19 Vi vet at de vi mangler info om er ungdom som sluttet tidlig i videregående opplæring. Når vi ser på kompetansemønsteret deres, ser vi at dette ikke er en skolesterk gruppe hvor mange sannsynligvis ikke har fått innfridd sitt førsteønske.



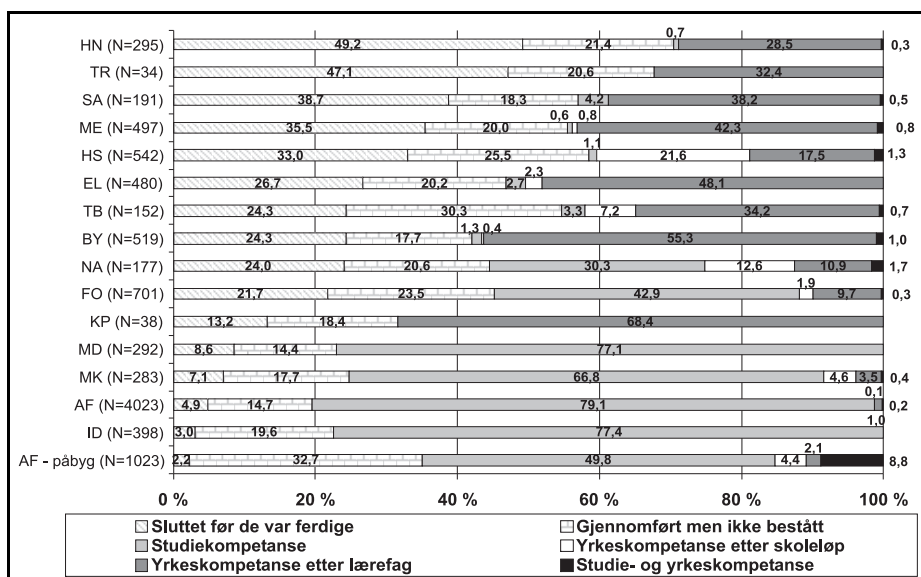
Figur 2.13 Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse av videregående opplæring målt fem år etter avsluttet grunnskole i 2002. Fordelt etter om elevene fikk oppfylt førsteønske ved inntak til videregående opplæring eller ikke. N = 9749. $p < 0,001$ (kjkvdrattest)

2.4.6 Lavest grad av kompetanseoppnåelse på de yrkesfaglige studieretningene

I figur 2.14 viser vi gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring etter fem år, fordelt etter hvilken studieretning ungdommene gikk på²⁰. I denne delen vil vi bare kommentere variasjon mellom studieretningene i andelen som ikke hadde bestått. Andelene som hadde oppnådd studie- og/eller yrkeskompetanse innenfor de ulike studieretningene vil vi komme tilbake til i del 2.5.

20 Figur 2.14 viser ungdommene fordelt etter hvilken studieretning de sist var registrert på. Dette betyr at de som er registrert med bestått studie- og/eller yrkeskompetanse kan ha oppnådd denne kompetansen innenfor en annen studieretning enn den de sist gikk på. For eksempel vil de 4,4 prosentene innenfor allmennfaglig påbygging som hadde oppnådd yrkeskompetanse etter skoleløp, ha oppnådd denne kompetansen innenfor en annen studieretning enn allmennfaglig påbygging. Disse ungdommene har oppnådd yrkeskompetanse etter skoleløp innenfor en studieretning, og deretter begynt på allmennfaglig påbygging, men har ikke bestått allmennfaglig påbygging innen våren 2007.

Figur 2.14 viser at det var store variasjoner i andelen sluttet mellom studieretningene²¹. De fem studieforbereidende retningene allmennfaglig påbygging, idrettsfag, allmenne, økonomiske og administrative fag, musikk, dans og drama og medier og kommunikasjon²² hadde lavest andel sluttet. På alle disse studieretningene var bortvalget langt lavere enn gjennomsnittet for alle studieretninger, som var på 14,8 prosent. Motsatt finner vi at andelen som hadde sluttet var høyere enn det samlede gjennomsnittet på samtlige yrkesfaglige studieretninger, unntatt på kjemi- og prosessfag (KP). Dette viser at bortvalg av videregående opplæring er klart mer utbredt på de yrkesfaglige studieretningene enn på de studieforbereidende, men figur 2.14 viser også at det var stor variasjon i andelen sluttet mellom de ulike yrkesfaglige studieretningene. På hotell og næringsmiddelfag (HN) og trearbeidsfag (TR) hadde nesten halvparten av ungdommene sluttet i videregående før de var ferdige, mens på kjemi og prosessfag (KP) og formgivningsfag (FO) var den samme andelen henholdsvis 13,2 og 21,7 prosent.



Figur 2.14 Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse av videregående opplæring målt fem år etter avsluttet grunnskole i 2002. Fordelt etter studieretningen elevene sist var registrert på. N=9645. $p < 0,001$ (kjikvadrattest)

21 En tidligere rapportering fra dette prosjektet viste at de som hadde tatt allmennfaglig påbygging etter tre år i videregående opplæring skilte seg nokså mye fra de som hadde tatt allmenne, økonomiske og administrative fag (Markussen m.fl. 2006: kap. 9). Vi har derfor valgt å skille ut allmennfaglig påbygging i denne presentasjonen, selv om dette kurset ikke er en egen studieretning

22 Selv om medier og kommunikasjon formelt sett er en yrkesfaglig studieretning, har det i realiteten vist seg å være en studieforbereidende retning, slik det ble vist i kapittel 2.3.

Hvis vi ser på hvor stor andel som hadde gjennomført videregående opplæring uten å bestå etter fem år innenfor de ulike studieretningene, finner vi at denne andelen varierte fra 14,4 prosent på musikk, dans og drama (MD) til 30,3 prosent på tekniske byggfag (TB). Andelen som hadde gjennomført uten å bestå var lavere enn det samlede snittet (19,4 prosent) på tre av de studieforbereidende retningene (musikk, dans og drama, allmenne, økonomiske og administrative fag og medier og kommunikasjon) og tre av de yrkesfaglige studieretningene (byggfag, salg og service og kjemi og prosessfag). På idrettsfag (ID) hadde 19,6 prosent av ungdommene gjennomført uten å bestå, noe som er omtrent like stor andel som det samlede snittet (19,4 prosent). På de fleste yrkesfaglige studieretningen var andelen som hadde gjennomført uten å bestå høyere enn på de studieforbereidende retningene, men bildet er ikke så entydig som når vi så på andelen som hadde sluttet innenfor de ulike studieretningene. Andelen som hadde gjennomført uten å bestå på de yrkesfaglige studieretningene varierte fra tre av ti på tekniske byggfag (TB) til i underkant av en av fem på byggfag (BY). Det var høyest andel som hadde gjennomført uten å bestå på allmennfaglig påbygging, hvor dette gjaldt så mange som en av tre elever (32,7 prosent). Ungdommene som hadde oppnådd yrkeskompetanse og som sist var registrert på allmennfaglig påbygging, hadde oppnådd yrkeskompetansen sin innenfor en annen studieretning, og deretter begynt på allmennfaglig påbygging. Disse ungdommene hadde heller ikke bestått allmennfaglig påbygging innen våren 2007.

Vi vet at det var svært store forskjeller mellom elevene på de ulike studieretningene med tanke på grunnskolekarakterene, og vi vet også at tidligere prestasjoner er en svært viktig faktor for å forklare senere atferd og suksess i utdanningssystemet. På denne bakgrunn er det grunn til å anta at mye av variasjonen mellom studieretningene som vi observerer i figur 2.14 skyldes systematiske forskjeller i elevsammensetningen på de ulike studieretningene. Dette vil vi komme tilbake til i kapittel 5.

2.4.7 Best karaktersnitt fra ungdomsskolen for de som oppnådde studiekompetanse

Dersom vi ser på gjennomsnittlig karakterpoeng fra grunnskolen innenfor gruppene med ulik gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring finner vi nokså store variasjoner (tabell 2.8). Ungdommene som hadde oppnådd studiekompetanse fem år etter at de gikk ut av grunnskolen, hadde et klart og signifikant høyere karaktersnitt enn ungdommene i de øvrige gruppene²³. Ungdommene som hadde oppnådd både studie- og yrkeskompetanse etter fem år hadde nest høyeste karaktersnitt fra ungdomsskolen, med 3,96 karakterpoeng²⁴. Det er små forskjeller i gjennomsnittlig karakterpoeng fra

ungdomsskolen blant de som hadde gjennomført, men ikke bestått og de som hadde oppnådd yrkeskompetanse enten etter lærefag eller etter skoleløp. Forskjellene mellom disse gruppene er heller ikke statistisk signifikante. De som sluttet i videregående før de var ferdige hadde lavere karaktersnitt enn alle de andre gruppene (3,08)²⁵, og differansen mellom de som oppnådde studiekompetanse og de som sluttet før de var ferdige var på hele 1,4 karakterpoeng.

Tabell 2.8 Gjennomsnittlig karakterpoeng fra grunnskolen for grupper med ulik gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring sommeren 2007. N = 9749

	Jenter	Gutter	Alle
Sluttet før de var ferdige	3,26	2,95	3,08
Gjennomført men ikke bestått	3,63	3,43	3,52
Yrkeskompetanse etter lærefag	3,67	3,53	3,57
Yrkeskompetanse etter skoleløp	3,64	3,48	3,61
Studie- og yrkeskompetanse	3,89	4,11	3,96
Studiekompetanse	4,52	4,39	4,46
Total	4,11	3,77	3,93

Eta kvadrert: Alle = 0,39, Gutter=0,4, Jenter=0,35.

I tabell 2.8 har vi også skilt mellom gjennomsnittskarakteren fra tiende klasse blant gutter og jenter. Vi ser at jentene gjennomgående hadde et høyere karaktersnitt fra ungdomsskolen enn guttene, med unntak av jentene som hadde oppnådd både studie- og yrkeskompetanse. Forskjellen mellom guttene og jentene i tabell 2.8 er signifikant for alle gruppene, unntatt forskjellen mellom de som oppnådde yrkeskompetanse etter skoleløp²⁶.

2.4.8 Høyest fravær fra tiendeklasse blant de som sluttet

Tabell 2.9 viser gjennomsnittlig fravær fra høstsemesteret i tiende klasse samlet for gruppene med ulik gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring fem år senere, samt for gutter og jenter hver for seg. Hvis vi først ser på hele utvalget under ett finner vi at ungdommene som sluttet i videregående

23 I signifikanstesting av forskjeller mellom gjennomsnitt er post-hoc-testen Sheffe i SPSS benyttet, med 5 % signifikansnivå.

24 Forskjellen mellom «studie- og yrkeskompetanse» og de øvrige gruppene er statistisk signifikant.

25 Forskjellen mellom de som har sluttet og de øvrige gruppene er statistisk signifikant.

26 I signifikanstest av forskjellen mellom gjennomsnittet blant gutter og jenter i tabell 2.8 og 2.9 er det benyttet t-test for sammenligning av to gjennomsnitt, med 95 % signifikansnivå.

før de var ferdige hadde signifikant høyere fravær fra grunnskolen enn de øvrige gruppene, mens ungdommene som etter fem år hadde gjennomført videregående uten å bestå hadde nest høyest fravær fra tiende klasse²⁷. De som hadde bestått et videregående løp etter fem år, det vil si de som oppnådde enten studiekompetanse, yrkeskompetanse eller begge deler, hadde lavest gjennomsnittlig fravær fra tiende klasse. Forskjellen i fravær mellom de ulike gruppene som hadde bestått et videregående løp er ikke signifikant.

Tabell 2.9 Gjennomsnittlig fravær fra høstsemesteret i tiende klasse for grupper med ulik gjennomføring og kompetanseoppnåelse sommeren 2007. N = 9749

	Jenter	Gutter	Alle
Studie- og yrkeskompetanse	4,44	2,83	3,96
Studiekompetanse	5,11	3,96	4,63
Yrkeskompetanse etter lærefag	5,75	4,31	4,64
Yrkeskompetanse etter skoleløp	6,21	3,61	5,69
Gjennomført men ikke bestått	7,44	6,36	6,82
Sluttet før de var ferdige	10,45	8,72	9,45
Total	6,26	5,33	5,79

Eta kvadrert: Alle= 0,06, Jenter=0,07, Gutter=0,06

Hvis vi ser på jenter og gutter hver for seg finner vi at jentene gjennomgående hadde høyere fravær enn guttene i tiende klasse. Alle forskjellene mellom gutter og jenter som vi finner tabell 2.9 er statistisk signifikante.

Oppsummert: I dette avsnittet har vi sett at det er stor variasjon i ungdommenes gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse av videregående opplæring etter fem år, etter kjønn, minoritetsspråklig bakgrunn, bosituasjon, om de kom inn på førsteønsket sitt da de søkte inntak til videregående opplæring, studieretning og karakterer og fravær fra tiende klasse. I kapittel 5 benyttes multivariate analyser for å undersøke gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring etter fem år. De multivariate analysene vil blant annet vise sammenhengen mellom hver av bakgrunnsvariablene som har vært presentert i dette kapitlet og gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring, når vi kontrollerer for andre relevante variabler.

²⁷ Ungdommene som hadde gjennomført videregående, men ikke bestått skiller seg signifikant fra alle gruppene som hadde bestått et videregående løp, unntatt de som hadde oppnådd yrkeskompetanse etter skoleløp.

2.5 Oppnådd kompetanse

I denne delen vil vi se på hvilken kompetanse ungdommene hadde oppnådd fem år etter at de gikk ut av ungdomsskolen. I første og andre del ser vi nærmere på de som hadde oppnådd studiekompetanse og de som oppnådde yrkeskompetanse etter et skoleløp (de som oppnådde yrkeskompetanse etter å ha tatt fagbrev omtales særskilt i kapittel 3 i denne rapporten). Her vil vi vise hvilke studieretninger og kurs disse ungdommene hadde oppnådd kompetanse innenfor²⁸, hvilke karakterer de fikk og hvor lang tid de brukte på å oppnå denne kompetansen. I andre del omtaler vi også kort kompetanseoppnåelsen blant de 125 ungdommene som hadde oppnådd både studie- og yrkeskompetanse etter fem år. Tredje del omhandler kompetanseoppnåelse blant de som ikke hadde bestått et videregående løp etter fem år, det vil si de som oppnådde kompetanse på lavere nivå. Dette gjelder de 14,8 prosentene som sluttet i videregående opplæring før de var ferdige og de 19,4 prosentene som hadde gjennomført videregående opplæring etter fem år, men ikke bestått.

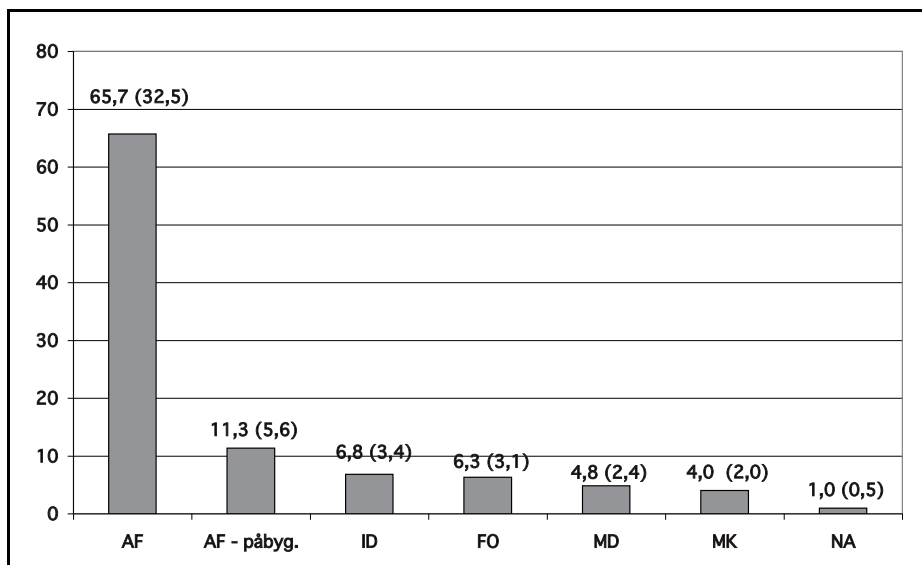
2.5.1 Studiekompetanse

Studieretninger og kurs

I denne delen ser vi nærmere på de 49,4 prosentene av utvalget som hadde oppnådd studiekompetanse fem år etter de gikk ut av grunnskolen. Figur 2.15 viser hvordan elevene som oppnådde studiekompetanse fordelte seg på ulike studieretninger. Vi ser at de aller fleste (65,7 prosent) oppnådde studiekompetanse innenfor studieretningen allmenne, økonomiske og administrative fag (AF), mens litt mer enn en av ti hadde oppnådd studiekompetanse ved å ta allmennfaglig påbygging²⁹. Andelene som hadde oppnådd studiekompetanse innenfor idrettsfag (ID) og formgivningsfag (FO), som var henholdsvis den tredje og fjerde største gruppen, var 6 til 7 prosent. 4,8 prosent av de som oppnådde studiekompetanse hadde oppnådd denne kompetansen innenfor studieretningen musikk, dans og drama (MD), mens 4 prosent oppnådde denne kompetansen innenfor medier og kommunikasjon (MK). Til slutt ser vi også at det er en liten andel som hadde oppnådd studiekompetanse innenfor studieretningen naturbruk (NA).

28 Når vi ser på hvilke kurs og studieretninger ungdommene som hadde oppnådd studie- eller yrkeskompetanse har bestått, ser vi på kurset og studieretningen som de oppnådde denne kompetansen innenfor.

29 I likhet med under del 2.4.6 vil vi også her skille mellom allmennfaglig påbygging og allmenne, økonomiske og administrative fag.



Figur 2.15 Elevene som hadde oppnådd studiekompetanse fordelt etter studieretning. Andeler av hele utvalget oppgitt i parentes. N = 4820. EL utelatt på grunn av lav N.

Som omtalt i kapittel 2.3 skiftet hver tredje yrkesfagelev retning etter to år i videregående, og fortsatte innenfor et studieforbereende løp. For de som begynte på de yrkesfaglige studieretningene medier og kommunikasjon, formgivningsfag og naturbruk var ikke dette nødvendigvis et reelt bytte, fordi noen av dem kan ha hatt studiekompetanse som mål hele tiden. Det er først ved overgangen til vkII, når disse ungdommene foretar sitt valg av studie- eller yrkeskompetansegivende vkII, at dette blir synlig. De som oppnådde studiekompetanse ved å ta allmennfaglig påbygging har derimot vært inne i et løp som leder mot yrkeskompetanse til og med vkI, og byttet til allmennfaglig påbygging som leder mot studiekompetanse på vkII.

Tabell 2.10 viser hvilke studieretninger ungdommene hadde oppnådd studiekompetanse innenfor, fordelt etter fylke. Vi finner noe variasjon mellom fylkene i hvilke studieretninger ungdommene oppnådde studiekompetanse innenfor. Andelen som oppnådde studiekompetanse innen allmenne, økonomiske og administrative fag var lavest i Telemark (56,7 prosent) og høyest i Oslo (75,4). Videre ser vi at andelen som hadde oppnådd studiekompetanse ved å ta allmennfaglig påbygging var lavest i Oslo (4,9 prosent), og høyest i Hedmark og Vestfold (16,5 prosent).

Tabell 2.10 Elever som hadde oppnådd studiekompetanse innenfor ulike studieretninger, fordelt etter fylke. N = 4820. EL utelatt på grunn av lav N. Horisontal prosentuering.

	AF	AF – påbygging	ID	MD	MK	FO	NA	Total (N)
Østfold	63,5	9,6	10,4	4,2	3,2	7,9	1,1	529
Akershus	62,6	12,8	7,4	5,7	4,8	6,3	0,4	1387
Oslo	75,4	4,9	6,6	3,9	4,6	4,2	0,5	960
Hedmark	61,6	16,5	5,5	5,5	1,9	7,9	1,0	417
Buskerud	65,0	11,1	5,5	4,5	3,1	10,3	0,5	622
Vestfold	67,8	16,9	2,8	4,3	2,6	4,2	1,4	575
Telemark	56,7	11,2	10,3	5,8	7,9	3,9	4,2	330
Total (N)	3168	547	328	233	195	303	46	4820

Innenfor noen av studieretningene i figur 2.15 finnes det flere kurs som leder frem mot studiekompetanse. Når vi ser nærmere på hva slags kurs ungdommene hadde oppnådd studiekompetanse gjennom, finner vi at blant de som oppnådde studiekompetanse innen allmenne, økonomiske og administrative fag (AF), så hadde tre av fire bestått allmennfag, en av ti hadde gått på økonomiske og administrative fag, mens 15 prosent hadde tatt allmennfaglig påbygging. Ungdommene som oppnådde studiekompetanse innen musikk, dans og drama (MD) fordelte seg også på tre ulike kurs: i underkant av 55 prosent hadde gått på musikk, 17 prosent hadde gått på dans og 30 prosent hadde oppnådd studiekompetanse innen drama. Elevene som hadde bestått idrettsfag (ID) hadde bare et kursalternativ.

De tre øvrige studieretningene, naturbruk (NA), formgivningsfag (FO) og medier og kommunikasjon (MK) er yrkesfaglige studieretninger, og innenfor hver av disse finnes det bare et kursalternativ som leder frem mot studiekompetanse. Disse kursalternativene er henholdsvis naturforvaltning, tegning, form og farge og medier og kommunikasjon. Som det ble vist i kapittel 2.3 var det relativt store andeler av elevene innen de yrkesfaglige studieretningene naturbruk, formgivningsfag og medier og kommunikasjon som hadde bestått kursene som ga studiekompetanse fremfor yrkeskompetanse. Vi har tidligere skrevet at selv om medier og kommunikasjon formelt sett er en yrkesfaglig studieretning, har det i realiteten vist seg å være en studieforberedende retning (kapittel 2.3). Vi finner at av ungdommene som besto innen medier og kommunikasjon, hadde så mye som 85 prosent oppnådd studiekompetanse. Blant elevene som besto et videregående løp innen formgivningsfag, hadde tre av fire oppnådd stu-

diekompetanse, mens halvparten av de som hadde bestått innen studieretningen naturforvaltning hadde oppnådd studiekompetanse.

Figur 2.14 viste hvor stor andel av ungdommene som gikk på de ulike studieretningene som hadde oppnådd studiekompetanse etter fem år. I denne figuren brukte vi opplysninger om den siste studieretningen ungdommene var registrert på³⁰. Figuren viste at blant ungdommene som gikk på allmenne, økonomiske og administrative fag, idrettsfag og musikk, dans og drama hadde nesten åtte av ti oppnådd studiekompetanse, mens halvparten av de som gikk på allmennfaglig påbygging som siste kurs, hadde oppnådd studiekompetanse etter fem år. Hvis vi ser på de yrkesfaglige studieretningene finner vi at av alle ungdommene som gikk på medier og kommunikasjon, hadde to av tre oppnådd studiekompetanse. Blant ungdommene på formgivningsfag og naturbruk var det henholdsvis i overkant av fire av ti og tre av ti som oppnådde studiekompetanse.

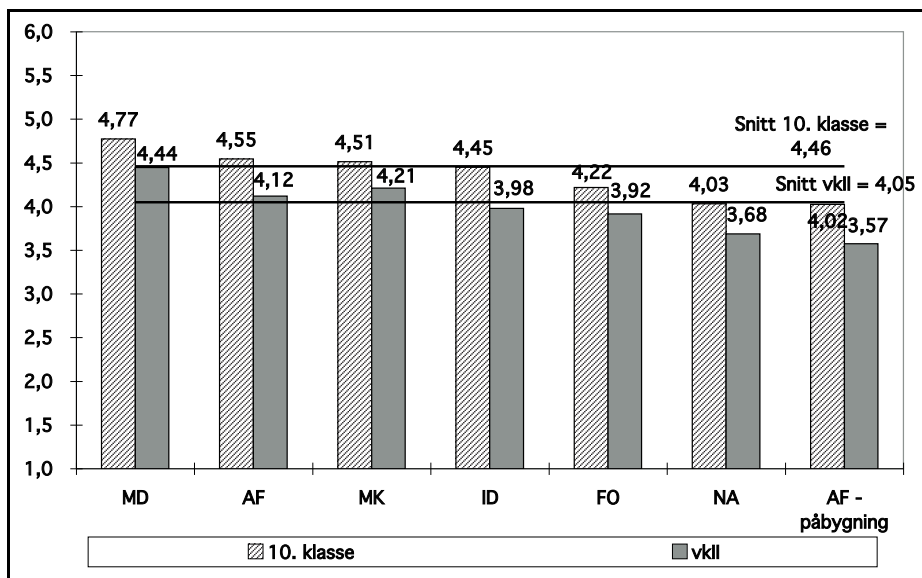
Karaktersnitt på ulike studieretninger og kurs

Figur 2.16 viser gjennomsnittskarakteren på vkII og fra tiende klasse blant ungdommene som hadde oppnådd studiekompetanse i videregående opplæring etter fem år. Gjennomsnittskarakteren på vkII blant alle som oppnådde studiekompetanse var 4,05. Vi finner relativt store forskjeller mellom ulike studieretninger i elevenes gjennomsnittskarakter på vkII, med en variasjon fra 4,44 blant elevene på musikk, dans og drama (MD) til 3,57 blant elevene på allmennfaglig påbygging³¹.

Vi har også sett nærmere på forskjeller i karaktersnittet på vkII mellom ulike kurs innenfor musikk, dans og drama og allmenne, økonomiske og administrative fag, hvor det finnes flere kursalternativ (ikke vist her). Disse analysene viser at gjennomsnittskarakteren blant elevene på musikk, dans og drama varierte fra 4,32 blant musikkelevne, til 4,4 blant elevene i dans, til 4,7 blant dramaelevne. Til tross for at gjennomsnittskarakteren varierte en del mellom ulike kurs innen studieretningen musikk, dans og drama, viser signifikanstester at forskjellene ikke er statistisk signifikante. Karaktersnittet blant elevene på de to kursene innen studieretningen allmenne, økonomiske og administrative fag var så å si likt, med 4,14 på allmenne fag og 4 på økonomiske og administrative fag.

30 Det vil være noe avvik mellom fremstillingen basert på opplysninger om den siste studieretningen ungdommene var registrert på, og fremstillingen av hvilke studieretninger ungdommene oppnådde studiekompetanse innenfor. Dette skyldes at noen oppnådde studiekompetanse innenfor en studieretning, og fortsatt i videregående opplæring innenfor en annen studieretning. For disse ungdommene vil studieretningen de har bestått innenfor og den studieretningen de sist var registrert på være forskjellig.

31 Elevene på musikk, dans og drama (MD) hadde signifikant høyere gjennomsnittskarakter enn elevene på alle de andre studieretningene, unntatt medier og kommunikasjon (MK), mens elevene på allmennfaglig påbygging hadde signifikant lavere gjennomsnittskarakter enn elevene på de øvrige studieretningene, unntatt naturbruk (NA).



Figur 2.16 Karaktersnitt fra 10. klasse og vkII blant elevene som hadde oppnådd studiekompetanse, etter studieretning. EL utelatt på grunn av lav N. N (10 kl.)= 4820 N(vkII)=4492

Hvis vi ser på gjennomsnittskaracteren fra tiende klasse blant elevene som oppnådde studiekompetanse innenfor ulike studieretninger i figur 2.16, finner vi at det generelle karaktersnittet hadde gått ned fra 4,46 på ungdomsskolen til 4,05 i videregående opplæring. Forskjellen i gjennomsnittskaracter fra tiende klasse til vkII var størst blant elevene som hadde oppnådd studiekompetanse i allmenne, økonomiske og administrative fag, idrettsfag og allmennfaglig påbygging med en differanse på mellom 0,4 til 0,5 karakterpoeng. Blant ungdommene på de øvrige studieretningene var differansen omtrent 0,3 karakterpoeng. For en nærmere drøfting av karakterutviklingen fra tiende klasse til slutten av videregående, se kommentarene til figur 2.18 nedenfor.

I figur 2.16 har vi sett at elevene som oppnådde studiekompetanse ved å ta allmennfaglig påbygging hadde signifikant lavere karaktersnitt både i 10. klasse og på vkII enn elevene som oppnådde studiekompetanse innenfor de øvrige studieretningene, med unntak av elevene på naturbruk (NA). Dette er i tråd med funn fra tidligere rapporteringer fra dette prosjektet som har vist at blant elever som etter tre år var i et videregående løp som ledet frem mot studiekompetanse, så hadde elevene på allmennfaglig påbygging svakest karakterprestasjoner fra og med tiende klasse og gjennom hele videregående. Det ble også funnet at elev-

ene på allmennfaglig påbygging hadde en negativ karakterutvikling fra de to første årene i videregående opplæring til det siste og avsluttende året (Markussen m.fl. 2006: 233).

Hvor lang tid har de brukt?

Ungdommene som hadde oppnådd studiekompetanse i vårt datamateriale kan ha oppnådd denne kompetansen våren 2005, 2006 eller 2007 – det vil si henholdsvis tre, fire eller fem år etter at de var ferdige i grunnskolen. Tabell 2.11 viser når ungdommene oppnådde studiekompetanse, fordelt etter hvilke studieretninger de oppnådde denne kompetansen innenfor. Hvis vi ser på alle som hadde oppnådd studiekompetanse under ett, finner vi at så mye som 92,8 prosent fullførte videregående våren 2005 (tabell 2.11). Videre var det 6 prosent som oppnådde studiekompetanse våren 2006 og 1,5 prosent som oppnådde studiekompetanse våren 2007. Tabell 2.11 viser at det var noe variasjon mellom ulike studieretninger i hvor stor andel som fullførte etter tre, fire eller fem år. Ikke overraskende var det lavest andel som oppnådde studiekompetanse i 2005 blant de som hadde tatt allmennfaglig påbygging (76,8 prosent). På de øvrige studieretningene var andelen som fullførte etter tre år fra 90,8 prosent på formgivningsfag til 96,3 prosent på idrettsfag. Hvis vi ser bort fra allmennfaglig påbygging, hvor nesten en av fem fullførte våren 2006, var det en noe høyere andel blant de som gikk formgivningsfag som fullførte i 2006 (7,3 prosent) enn på de øvrige studieretningene.

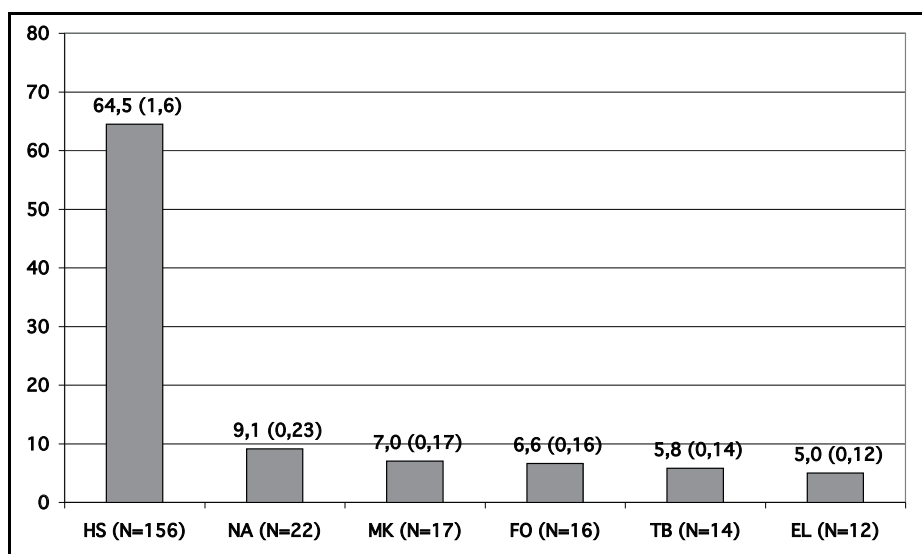
Tabell 2.11 Når ungdommene med studiekompetanse oppnådde denne kompetansen, fordelt etter studieretning. N = 4820. EL utelatt på grunn av lav N.

	2005	2006	2007	Total (N)
AF	95,3	4,0	0,7	3166
MK	94,9	3,6	1,5	195
ID	96,3	3,0	0,6	328
MD	92,7	5,6	1,7	233
NA	95,7	4,3	-	46
FO	90,8	7,3	2,0	303
AF – påbygging	76,8	17,1	6,2	547
Total	92,8	5,7	1,5	4820

2.5.2 Yrkeskompetanse etter skoleløp

Studieretninger og kurs

Denne delen omhandler de 2,5 prosentene av ungdommene som hadde oppnådd yrkeskompetanse etter skoleløp i løpet av fem år i videregående opplæring. Figur 2.17 viser hvordan disse fordelte seg på ulike studieretninger. Vi ser at i underkant av to av tre av hadde oppnådd yrkeskompetanse etter skoleløp innenfor studieretningen helse- og sosialfag (HS). De øvrige med yrkeskompetanse etter skoleløp fordelte seg relativt likt på de fem andre studieretningene som er naturbruk (NA), medier og kommunikasjon (MK), formgivningsfag (FO), tekniske byggfag (TB) og elektrofag (EL).



Figur 2.17 Ungdommer som hadde oppnådd yrkeskompetanse etter skoleløp fordelt på ulike studieretninger. Andeler av hele utvalget oppgitt i parentes. N = 242. ME og BY utelatt på grunn av lav N.

Ser vi nærmere på hvilke kurs elevene hadde oppnådd yrkeskompetanse etter skoleløp innenfor finner vi i alt 23 ulike kurs, hvorav 3 av disse er lærefag. I tabell 2.12 presenteres andelen som hadde bestått de seks største kursene blant de som oppnådde yrkeskompetanse etter skoleløp, mens de 17 øvrige kursene er slått sammen til én gruppe.

Tabell 2.12 Ungdommene som hadde oppnådd yrkeskompetanse etter skoleløp fordelt på ulike kurs. N=242

Kurs (studieretning)	Andel	Antall
Hjelpepleier (HS)	38,8	94
Helsesekretær (HS)	12,0	29
Hudpleier (HS)	7,4	18
Allsidig landbruk (NA)	7,0	17
Apotektekniker (HS)	5,8	14
Teknisk tegning (TB)	5,8	14
Andre kurs	23,1	56
Total	100,0	242

Tabellen viser at de tre største kursene alle tilhører studieretningen helse- og sosialfag (HS). Nesten fire av ti av de som oppnådde yrkeskompetanse etter skoleløp hadde bestått hjelpepleierutdanningen, og i overkant av en av ti hadde gått på helsesekretær. Vi merker oss at alle de seks største kursene er skolefag, som vil si at det ikke var en mulighet for elevene på disse kursene å ta lærefag for å oppnå yrkeskompetanse. At det var kurs fra studieretning for helse- og sosialfag som dominerte blant elevene som tok yrkesfag i skole, henger sammen med hvilke yrkesutdanninger som bare ble tilbudt bare som skoleløp. Dette gjaldt totalt 20 kurs i R-94 strukturen, hvorav seks var innenfor studieretning for helse- og sosialfag³².

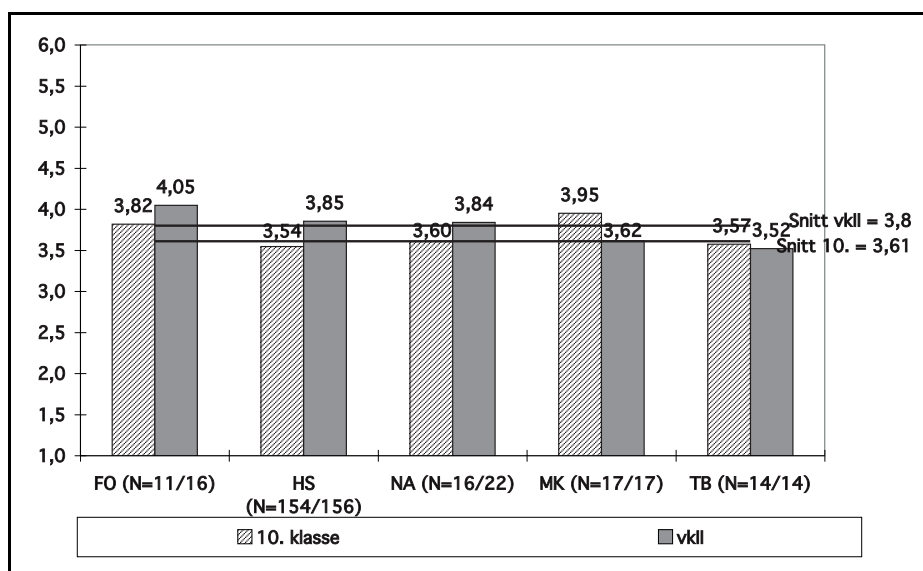
Nærmere undersøkelser viser at det bare var 13 av de 242 ungdommene som oppnådde yrkeskompetanse gjennom skoleløp, som hadde oppnådd denne kompetansen innen fag som egentlig er lærefag. Disse ungdommene oppnådde yrkeskompetanse etter skoleløp innenfor et av de tre følgende lærefagene: elektriker, tømrerfaget eller kuldemontørfaget. At det bare var 13 ungdommer som hadde oppnådd yrkeskompetanse etter skoleløp i kurs som egentlig er lærefag, viser at det er få som går denne veien, eller at det i hvert fall er få som består lærefag i skole. Vi vet fra tidligere i prosjektet at bedriftene velger sine lærlinger på øverste hylle. De vil helst ha de som har prestert godt på tidligere utdanningsnivåer og som har lavt fravær tidligere i utdanninga (Markussen og Sandberg 2005: 47–52). Dette tyder på at de ungdommene som måtte ta lærefag i skole

32 De 20 kursene var: 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.

ikke hadde så gode forutsetninger for å bestå videregående opplæring, som de som fikk læreplass i bedrift. På bakgrunn av det vi vet om sammenhengen mellom tidligere prestasjoner og kompetanseoppnåelse, kan vi anta at det er flere ungdommer som har gått på lærefag i skole enn de 13 som hadde bestått en slikt utdanningsløp etter fem år. Grunnen til at vi ikke kan være mer presise enn dette, er at vi ved hjelp av våre data ikke med sikkerhet klarer å skille ut de som har hatt lærefag i skole.

Karaktersnitt på ulike studieretninger og kurs

Analysen av gjennomsnittskarakterene på vkII blant ungdommene som oppnådde yrkeskompetanse etter skoleløp, viser at ungdommene som på formgivningsfag hadde det høyeste karaktersnittet (4,05), mens ungdommene fra tekniske byggfag hadde det laveste (3,52) (figur 2.18). Signifikanstester viser at variasjonen i gjennomsnittskarakter mellom de ulike studieretningene i figur 2.18 ikke er statistisk signifikant. Hvis vi ser på gjennomsnittskarakteren blant alle som hadde oppnådd yrkeskompetanse etter skoleløp finner vi at denne er 3,8, altså 0,25 karakterpoeng lavere enn gjennomsnittet blant elevene som hadde oppnådd studiekompetanse.



Figur 2.18 Karaktersnitt på vkII og 10. klasse blant ungdommene som hadde oppnådd yrkeskompetanse etter skoleløp, fordelt etter studieretning. N vkII/10. klasse oppgitt i parentes. ME og EL utelatt på grunn av lav N.

Vi har tidligere vist at gjennomsnittskaracteren blant elevene som hadde oppnådd studiekompetanse var 0,4 karakterpoeng lavere på vkII enn i tiende klasse. Hvis vi ser på gjennomsnittskaracteren fra tiende klasse i figur 2.18, finner vi at det samlede karactersnittet blant ungdommene som oppnådde yrkeskompetanse etter skoleløp var omtrent 0,2 karakterpoeng lavere i tiende klasse enn på vkII. Disse ungdommene hadde altså en positiv karakterutvikling fra tiende klasse til siste året i videregående, mens ungdommene som oppnådde studiekompetanse hadde en negativ karakterutvikling.

Dette er i tråd med funn fra en tidligere rapport fra dette prosjektet, hvor karakterutviklingen blant de som hadde fullført og bestått grunnkurs og vkI etter to år ble undersøkt. Elevene på de studieforbereende retningene gjorde det dårligere, mens elevene på yrkesfag gjorde det bedre over tid (Markussen og Sandberg 2005: 131). Det ble da presentert to mulige tolkninger av forskjellene i karakterutviklingen mellom studieforbereende og yrkesfaglige studieretninger. For det første har det vist seg at de som sluttet i videregående hadde lavere karactersnitt enn de som fortsatte, og at det var flere som sluttet på yrkesfaglige studieretninger enn på de studieforbereende retningene. For det andre ble det argumentert for at forskjellen i karakterutviklingen kunne skyldes ulike karakterregimer og rammebetingelser på ungdomsskolen, på yrkesfag og på de studieforbereende retningene. Prinsippene for karactersettingen kan være ulike. På ungdomsskolen har man ett karakterregime, og det er en hypotese at man på slutten av tiende klasse «slipper litt opp», dvs. at karakterene blir litt bedre enn de burde. Mens de som begynner på en studieforbereende retning på videregående vil møte en skolehverdag preget av mye teori og høye karakterkrav, vil ungdommene som velger yrkesfaglige studieretningene ha mindre teoretisk tunge fag i videregående og møte andre karakterkrav (Markussen og Sandberg 2005: 131 – 132). Man kan også tenke seg at ungdommene som søker seg til yrkesfaglige studieretninger er spesielt motivert for å begynne på en mer praktisk rettet opplæring enn ungdomsskolen har vært, og at dette gir seg utslag i bedre karakterer på videregående enn på ungdomsskolen for disse elevene.

Tabell 2.13 Karaktersnitt blant ungdommene som hadde oppnådd yrkeskompetanse etter skoleløp, fordelt etter kurs. N=223

Kurs (studieretning)	Snitt	N
Allsidig landbruk (NA)	4,12	12
Hudpleier (HS)	4,02	17
Hjelpepleier (HS)	3,96	93
Helsesekretær (HS)	3,57	29
Teknisk tegning (TB)	3,52	14
Apotektekniker (HS)	3,41	14
Andre kurs	3,66	44
Total	3,80	223

Vi har også sett på variasjonen i karaktersnittet mellom ulike kurs blant ungdommene som hadde oppnådd yrkeskompetanse etter skoleløp (tabell 2.13). Fordi disse ungdommene fordelte seg på så mange kurs er det bare de seks største som presenteres i tabellen, mens de øvrige kursene er slått sammen til én gruppe. Tabellen viser at det er elevene fra kurset i allsidig landbruk som hadde det høyeste karaktersnittet da de gikk ut av videregående (4,12), mens elevene fra apotektekniker hadde det laveste snittet (3,41). Det bør understrekes at flere av kursene i tabell 2.13 hadde få elever og at forskjellen i gjennomsnittskaraktter mellom kursene ikke er statistisk signifikant.

Hvor lang tid har de brukt?

Ungdommene som hadde oppnådd yrkeskompetanse etter skoleløp i vårt data-materiale kan ha fullført videregående tre, fire eller fem år etter de gikk ut av ungdomsskolen. Det store flertallet (84 prosent) av de som hadde oppnådd yrkeskompetanse etter skoleløp fullførte utdanningen våren 2005, i overkant av en av ti var ferdig våren 2006, mens drøyt 4 prosent oppnådde denne kompetansen våren 2007. Selv om det store flertallet av de med yrkeskompetanse etter skoleløp hadde fullført etter tre år, var det flere som hadde brukt fire eller fem år (16,1 prosent) på å oppnå denne kompetansen, enn det vi fant blant elevene som oppnådde studiekompetanse (7,2 prosent). At noen bruker noe lengre tid på å oppnå kompetanse, viser at denne muligheten til å holde på lenger er viktig, i og med at mange ungdommer da oppnår en kompetanse de ikke ville fått med strengere krav til å fullføre innen normert tid (jf. kap 2.2).

Studie- og yrkeskompetanse (dobbelkompetanse)

Som vi har vist tidligere hadde 125 ungdommer (1,3 prosent av hele utvalget) oppnådd både studie- og yrkeskompetanse etter fem år i videregående opplæring. I og med at denne gruppen består av såpass få personer vil vi nøye oss med å bare kommentere kort hva deres kompetanse besto av. De 125 ungdommene hadde oppnådd yrkeskompetanse innenfor i alt 12 ulike studieretninger (vedleggstabell v2.5). Helse- og sosialfag var den mest utbredte yrkesfaglige studieretningen blant ungdommene som oppnådde dobbelkompetanse. 57 av de 125 ungdommene oppnådde yrkeskompetanse innen denne studieretningen. Videre var salg og service (12 personer), hotell og næringsmiddelfag (11 personer) og elektrofag (8 personer) de vanligste yrkesfaglige studieretningene blant de som hadde oppnådd dobbelkompetanse.

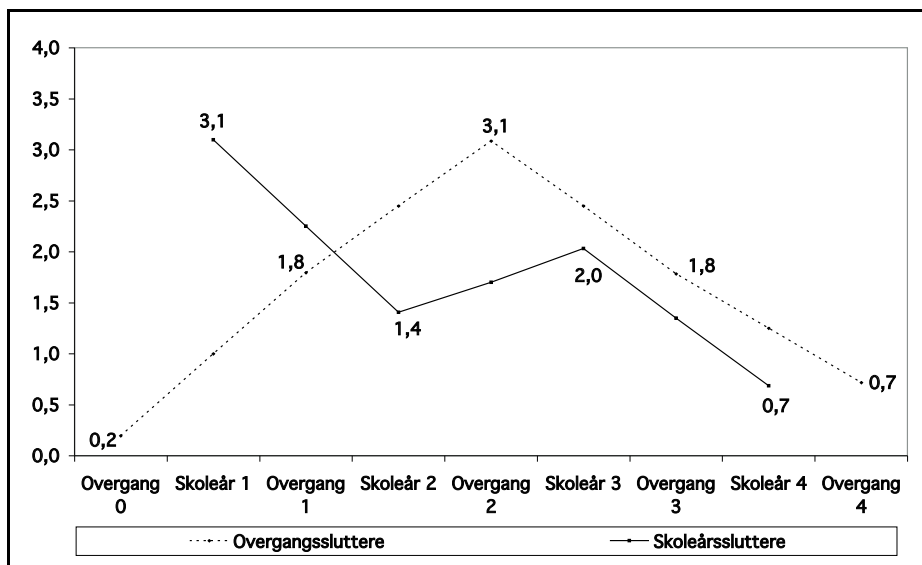
Analysen av hvilke lærefag disse ungdommene hadde bestått, viser at de spredte seg på i alt 35 ulike kurs og lærefag (vedleggstabell v2.6). Det største kurset var hjelpepleier og det nest største var helsesekretær. 25 ungdommer hadde oppnådd yrkeskompetanse etter skoleløp som hjelpepleier, mens 12 ungdommer hadde bestått helsesekretær. På de øvrige kursene og lærefagene var det færre enn 10 elever.

2.5.3 Kompetanse på lavere nivå

Så langt har vi sett på kompetanseoppnåelse blant ungdommene som hadde bestått videregående opplæring etter fem år. Som vi har vist tidligere var det en betydelig andel (34,2 prosent) som ikke hadde bestått et videregående løp fem år etter at de gikk ut av grunnskolen. I denne delen skal vi se nærmere på kompetanseoppnåelse innenfor denne gruppen. Ungdommene som oppnådde kompetanse på lavere nivå kan deles inn to grupper: de som gjennomførte, uten å bestå, og de som sluttet i videregående opplæring før de var ferdige.

Slutterne

De fleste sluttet i løpet av første år eller mellom andre og tredje skoleår
Andelen som hadde sluttet i videregående før de var ferdig, og som fortsatt var utenfor videregående opplæring våren 2007 utgjorde 14,8 prosent. Figur 2.19 viser hvor stor andel av slutterne som sluttet på ulike tidspunkt i løpet av de fem årene vi har fulgt ungdommene. Vi skiller mellom overgangssluttere, som vil si de som sluttet mellom to skoleår og skoleårssluttere, som vil si de som sluttet i løpet av et skoleår.



Figur 2.19 Nettobortvalg for overgangs- og skoleårssluttere til og med overgang 4. Prosent av hele utvalget, N = 9749. Med nettobortvalg mener vi alle som per 2007 er registrert som sluttere. Dette til forskjell fra bruttobortvalget som inkluderer alle som på et eller annet tidspunkt har sluttet, også de som senere har kommet tilbake og fullført videregående opplæring. De som på et eller annet har tidspunkt har sluttet, men som har returnert til skolen, er altså utelatt i figur 2.19.

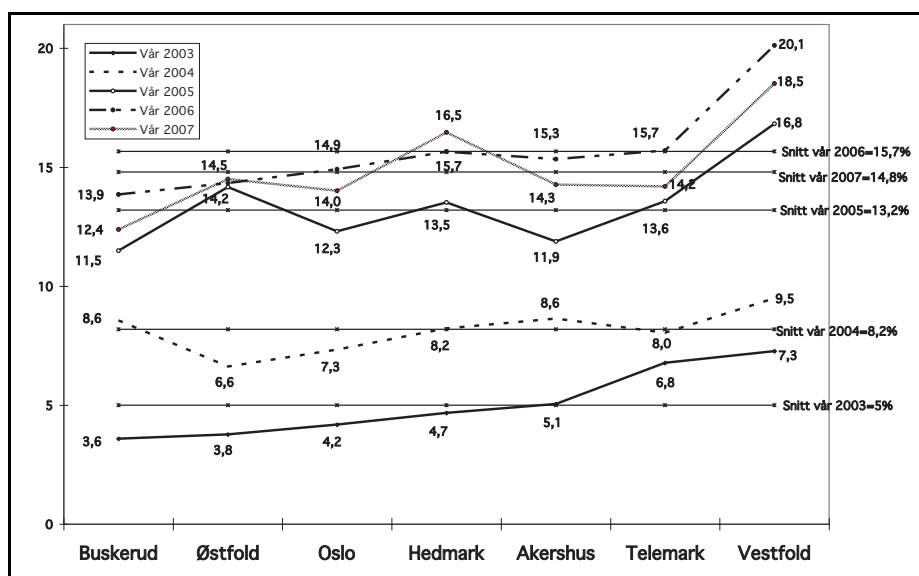
Vi ser at andelen overgangssluttere steg fra 0,2 prosent i overgang 0, som vil si overgangen fra ungdomsskole til videregående, til 3,1 prosent i overgangen mellom andre og tredje år i videregående. I delrapporten fra 2005 fra dette prosjektet ble det vist at halvparten av slutterne mellom andre og tredje skoleår var læreplassøkere som ikke fikk læreplass (Markussen og Sandberg 2005). Etter overgangen mellom andre og tredje skoleår avtok overgangssluttingen, noe som må anses som naturlig, i og med at de fleste på dette tidspunktet var ferdig i videregående. Andelen skoleårssluttere var størst det første året, hvor 3,1 prosent av ungdommene sluttet. Nesten halvparten av slutterne sluttet altså enten det første skoleåret eller i overgangen mellom det andre og tredje skoleåret. Dette viser at det er viktig å ha spesielt fokus på disse to tidspunktene når man skal se på bortvalg av videregående opplæring.

Det andre skoleåret utgjorde skoleårsslutterne 1,4 prosent av utvalget, og det tredje skoleåret 2 prosent. Andelen som sluttet i løpet av det fjerde skoleåret var 0,7 prosent. Av de 14,8 prosentene som våren 2007 hadde sluttet i videregående

før de var ferdige var 7,6 prosentpoeng overgangssluttere og 7,2 prosentpoeng skoleårssluttere. Det var altså like stort omfang av overgangsslutting som av skoleårsslutting blant slutterne. Dette illustrerer behovet for å ha fokus på ungdom i faresonen for å slutte, ikke bare i skoleåret, men også mellom skoleår, dersom man ønsker å hindre eller redusere bortvalg.

Andeler utenfor ved ulike tidspunkter i de sju fylkene

Figur 2.20 viser variasjon i nettobortvalget av videregående opplæring mellom fylkene på slutten av de fem skoleårene vi har fulgt ungdommene. Bortvalgsandelen på hvert tidspunkt er beregnet innen det enkelte fylke, slik at tallene i figuren viser hvor stor andel av ungdommene i det enkelte fylket som var utenfor videregående opplæring på de fem tidspunktene: våren 2003, 2004, 2005, 2006 og 2007. Ungdom som for eksempel var registrert som sluttet våren 2006, men som kom tilbake til videregående opplæring i løpet av det femte skoleåret vil ikke være registrert som sluttet våren 2007. At det var flere som var registrert som sluttet våren 2006 enn våren 2007, kan forklares med at det var flere som returnerte enn som sluttet i løpet av det femte skoleåret. Vi skiller ikke mellom skoleårs- og overgangssluttere i figur 2.20.



Figur 2.20 Andel blant ungdommene som gikk ut av grunnskolen våren 2002 som var utenfor utdanning på fem ulike tidspunkt. Prosent beregnet innen det enkelte fylke. N for det enkelte fylke, se tabell 1.1

Fylkene er rangert fra venstre til høyre med utgangspunkt i bortvalget etter det første året i videregående, våren 2003, hvor bortvalget var dobbelt så stort i Vestfold (7,3 prosent) som i Buskerud (3,6 prosent). Fra slutten av første skoleår til slutten av andre skoleår var det en gjennomsnittlig økning i nettobortvalget fra 5 prosent til 8,2 prosent. Økningen varierte fra fylke til fylke. Nettobortvalget økte mest i Buskerud, hvor det gikk fra å være 3,6 prosent på slutten av første skoleår til 8,6 prosent på slutten av andre skoleår. I Vestfold, som hadde høyest bortvalg det første året var økningen i nettobortvalg minst fra første til andre år.

På slutten av tredje skoleår (våren 2005) hadde det gjennomsnittlige nettobortvalget økt til 13,2 prosent. Endringen fra andre til tredje år var på 5 prosentpoeng, noe som vil si at bortvalget fra andre til tredje skoleår var like stort som på slutten av første skoleår. Som vi så i figur 2.19 sluttet en stor andel av slutterne mellom andre og tredje skoleår. Den generelle økningen i bortvalget fra slutten av andre til slutten av tredje skoleår, skyldes altså primært omfanget av overgangsslutting mellom andre og tredje skoleår. Figur 2.20 viser at bortvalget fra andre til tredje skoleår økte mest i Vestfold og Østfold, mens Buskerud og Akershus hadde lavest økning.

Det gjennomsnittlige nettobortvalget var høyest våren 2006 med 15,7 prosent. På slutten av det fjerde skoleåret var nettobortvalget i Vestfold på hele 20,1 prosent, noe som var 4,4 prosentpoeng høyere enn Telemark og Hedmark som hadde nest høyest bortvalg. Som omtalt ovenfor sank det gjennomsnittlige nettobortvalget fra det fjerde til det femte skoleåret med nesten ett prosentpoeng, til 14,8 prosent. Vestfold hadde på slutten av femte skoleår, i likhet med slutten av de fire foregående skoleårene, høyest nettobortvalg (18,5 prosent). Videre hadde Hedmark etter fem år nest høyest nettobortvalg med 16,5 prosent. Buskerud hadde lavest bortvalg på slutten av det femte skoleåret med 12,4 prosent. Med unntak av slutten av det andre skoleåret, var Buskerud fylket med lavest nettobortvalg på slutten av alle skoleårene vi har sett på. De øvrige fylkene, Østfold, Oslo, Akershus og Telemark hadde alle mellom 14 til 14,5 prosent nettobortvalg på slutten av femte skoleår.

Hver tredje slutter manglet bare vkII

Som vi har sett ovenfor varierte det når i løpet av videregående slutterne hadde sluttet, og dette betyr at denne gruppen kan være differensiert med tanke på hva slags kompetanse de oppnådde før de sluttet. Tabell 2.14 viser at hver femte blant slutterne – tilsvarende 3,1 prosent av utvalget vårt – hadde bestått grunnkurs, mens om lag hver tredje – tilsvarende 5,1 prosent av utvalget – hadde bestått videregående opplæring til og med vkI eller vkII i et videregående løp som er len-

ger enn tre år³³. Samlet hadde altså over halvparten av slutterne oppnådd kompetanse på et eller annet nivå, mens litt under halvparten ikke var registrert med bestått på noe nivå etter fem år.

Tabell 2.14 Kompetanseoppnåelse blant slutterne. N=1443

	Andel	Antall
Bestått bare grunnkurs	20,7	299
Bestått til og med vkI	31,6	456
Bestått til og med vkII i et 3+løp	2,6	38
Ikke reg med bestått	45,0	650
Total	100	1443

En forklaring på slutting etter andre år er at ungdommene ikke fikk læreplass. Vi har tidligere (Markussen og Sandberg 2005) vist at halvparten av de som ikke fikk den læreplassen de søkte etter vkI, sluttet i videregående opplæring. Mange av disse kan ha bestått vkI, men sluttet altså da de ikke fikk fortsette sin videregående opplæring som lærling. Disse slutterne utgjorde om lag 2,7 prosent av utvalget, slik at de kan utgjøre om lag halvparten av alle som har bestått vkI uten å ha fullført hele løpet.

At over halvparten av slutterne hadde bestått deler av videregående opplæring illustrerer at det ligger et potensial for kompetanseoppnåelse også blant disse. Med ekstra innsats i form av tilpasset og tilrettelagt opplæring, kunne nok mange av disse kommet seg gjennom hele løpet med en studie- eller yrkeskompetanse. Som sagt var halvparten av de som sluttet mellom andre og tredje år i videregående opplæring ungdom som ikke fikk den læreplassen de søkte. Tiltak som bidrar til at flere får begynne i lære etter avsluttet andre år i videregående opplæring, ville også redusere andelen sluttere med bestått grunnkurs og vkI.

Innen hvilke studieretninger og kurs hadde de bestått grunnkurs eller vkI?

Tabell 2.15 viser hvilke studieretninger slutterne som hadde bestått enten bare grunnkurs eller til og med vkI, hadde oppnådd kompetanse innenfor. Studieretninger hvor det var få som hadde bestått er slått sammen til én gruppe i tabellen.

33 Dette dreier seg om kurs som avsluttes med læretid etter vkII, og hvor man altså må oppnå fagbrev etter vkII for å ha bestått hele løpet. Følgende kurs avsluttes med læretid etter vkII: vkII serviceelektroniker – data og kontor (EL), vkII serviceelektronikerfaget (EL), vkII automatikerfaget (EL), vkII avionikk (EL), vkII flytekniske fag (EL), vkII anleggsmaskinreparatørfaget (ME), vkII automatikkmekanikerfaget (ME).

Tabell 2.15 Hvilke studieretninger slutterne hadde bestått innenfor, fordelt etter kompetanseoppnåelse. Studieretninger med lav N slått sammen til én gruppe.

	Bestått bare grunnkurs	Bestått til og med vkI
AF	12,7	10,7
HS	12,4	12,3
FO	10,0	11,0
ME	9,0	12,1
HN	8,7	11,4
BY	8,7	12,9
EL	7,4	9,0
SA	6,7	6,6
Andre studieretninger	24,4	14,0
Total (N)	100 (299)	100 (456)

Vi ser at blant de som bare hadde bestått grunnkurs var det mest vanlig å ha bestått innen allmenne, økonomiske og administrative fag og helse- og sosialfag. Blant ungdommene som hadde bestått til og med vkI var det størst andel som hadde bestått innen byggfag (BY), helse- og sosialfag (HS) og mekaniske fag (ME). De 38 ungdommene i tabell 2.14 som hadde bestått til og med vkII i et videregående løp som avsluttes med læretid, besto enten innen mekaniske fag eller elektrofag, i og med at det bare er innenfor disse studieretningene det finnes slike løp.

Tabell 2.16 viser hvilke kurs de 793 slutterne som var registrert med bestått på et eller annet nivå i videregående opplæring hadde bestått. Disse ungdommene fordelte seg på i alt 84 ulike kurs, og i tabell 2.16 er kurs hvor færre enn 30 hadde bestått slått sammen til én gruppe. De åtte kursene hvor det var flere enn 30 som hadde bestått var: grunnkurs i helse- og sosialfag, grunnkurs i allmenne fag, grunnkurs i hotell- og næring, grunnkurs i formgivning, grunnkurs i mekaniske fag, vkI i tømrerfag, vkI i allmenne fag og grunnkurs byggfag. På alle disse kursene var det mellom 2,1 og 3,7 prosent av slutterne som hadde bestått.

Tabell 2.16 Hvilke kurs slutterne hadde bestått. Kurs med færre enn 30 personer er slått sammen til én gruppe. N=793

	Andel	Antall
Grunnkurs helse og sosialfag (HS)	3,7	53
Grunnkurs allmenne fag (AF)	3,0	43
Grunnkurs hotell og næring (HN)	2,6	38
Grunnkurs formgivning (FO)	2,6	37
Grunnkurs mekansisk fag (ME)	2,5	36
vkI Tømrer (BY)	2,2	32
vkI Allmennefag (AF)	2,1	31
Grunnkurs byggfag (BY)	2,1	31
Andre kurs	79,2	492
Total	100	793

To av tre uten bestått manglet bare vkII

Andelen som etter fem år hadde gjennomført videregående opplæring uten å bestå utgjorde 19,4 prosent av utvalget. Tabell 2.17 viser kompetanseoppnåelse blant disse ungdommene.

Tabell 2.17 Kompetanseoppnåelse blant de som etter fem år hadde gjennomført videregående, men ikke bestått. N=1890

	Andel	Antall
Bestått bare grunnkurs	20,8	394
Bestått til og med vkI	63,2	1195
Bestått til og med vkII i et 3+løp	1,2	23
Ikke reg med bestått	14,7	278
Total	100,0	1890

Vi ser at nesten to av tre av de som ikke besto – tilsvarende 12,5 prosent av hele utvalget vårt – hadde bestått videregående opplæring til og med vkI, noe som betyr at de bare manglet å bestå det siste og avsluttende året for å bestå hele løpet. Videre hadde hver femte bestått bare grunnkurs, men manglet altså både vkI og vkII for å bestå videregående opplæring. Disse utgjør fire prosent av utvalget. Dette betyr at de som hadde gjennomført videregående opplæring uten å bestå etter fem år, men som hadde bestått minst ett nivå utgjorde 16,5 prosent av utvalget. 15 prosent av de som hadde gjennomført uten å bestå var ikke registrert med bestått, verken på grunnkurs eller vkI. Vi finner også en liten andel som hadde bestått vkII i et videregående løp som er normert til mer enn tre år, og som dermed

bare manglet å gjennomføre læretida og bestå fagprøven for å oppnå yrkeskompetanse.

At så stor andel av de som ikke besto faktisk hadde gjennomført og bestått vkI, er svært interessant. Det illustrerer at med ekstra innsats i form av tilpasset og tilrettelagt opplæring, kunne nok mange av disse kommet seg gjennom hele løpet med en studie- eller yrkeskompetanse. Potensialet for å få flere gjennom til en fullført videregående opplæring er betydelig.

Som vi omtalte i del 2.1 kan det å ha gjennomført videregående opplæring uten å oppnå bestått i hovedsak skyldes to forhold: 1) man kan ha strøket i et eller flere fag, 2) skolen mangler grunnlag for å sette karakterer i enkeltfag, og her er den viktigste grunnen høyt fravær som gjør at det ikke er mulig å sette karakter. Våre data gjør det mulig å skille mellom de som hadde gjennomført uten å bestå som er registrert med stryk i et eller flere fag, og de som ikke hadde bestått av andre grunner enn stryk³⁴.

Tabell 2.18 Ungdommene som hadde gjennomført og ikke bestått på grunn av stryk eller andre grunner. Prosent av de som ikke besto, N = 1890.

	Andel	Antall
Ikke bestått vkii/påbygg av andre grunner	9,3	911
Ikke bestått vkii/påbygg pga stryk	7,9	773
Ikke bestått fagprøven	0,3	33
Stryk på gk	1,1	104
Stryk på vki	0,7	69
Total	19,4	1890

Litt over halvparten av de 19,4 prosentene som hadde gjennomført videregående opplæring uten å bestå, var registrert med stryk i et eller flere fag (10,1 prosentpoeng), mens litt under halvparten av disse ungdommene ikke var registrert med stryk (9,3 prosentpoeng) (tabell 2.18)³⁵. Blant strykerne var det 7,9 prosentpoeng som hadde strøket på vkII eller allmennfaglig påbygging, 1,1 prosentpoeng hadde strøket på grunnkurs³⁶, mens 0,7 prosentpoeng hadde strøket på vkI. Ellers var det 0,3 prosentpoeng som hadde strøket på fagprøven.

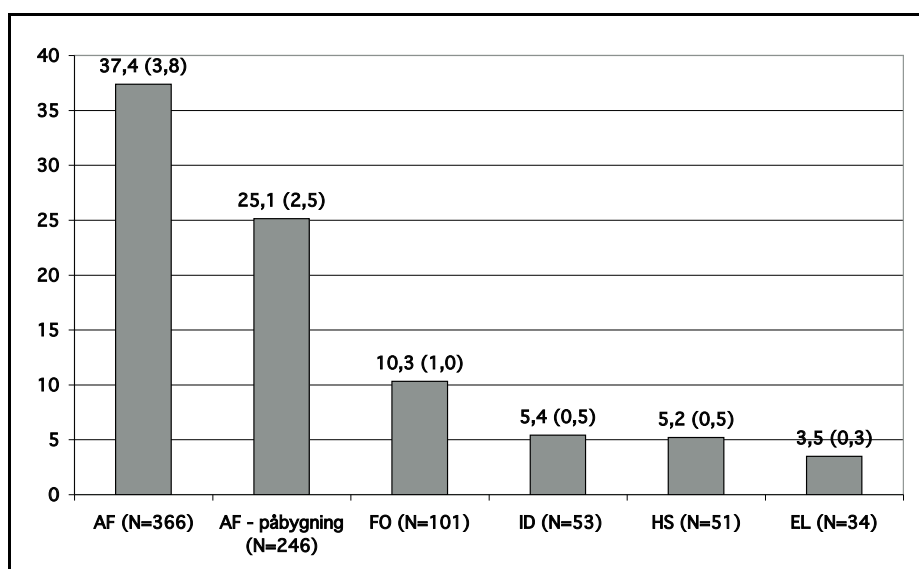
34 Som omtalt i kapittel 2.1 knytter det seg en viss usikkerhet til hvordan skolene i de ulike fylkene skiller mellom disse to gruppene.

35 Ungdommene som var registrert med stryk i et eller flere fag vil i det følgende omtales som *strykere*. Ungdommene som hadde gjennomført uten å bestå og som ikke var registrert med stryk vil omtales som *ikke bestått av andre grunner*.

Vi vil nå gå over til å se nærmere på ungdommene som var registrert med stryk, og vise hvilke studieretninger og kurs de strøk i, hvilken kompetanse de hadde oppnådd etter fem år og hvilke fag de hadde strøket i.

Hvilke studieretninger og kurs hadde strykerne strøket i?

Figur 2.21 viser hvilke studieretninger strykerne hadde strøket i. Vi ser at nesten fire av ti hadde strøket i allmenne, økonomiske og administrative fag (AF), mens hver fjerde strøk i allmennfaglig påbygging. Videre hadde en av ti strykere strøket i formgivningsfag (FO). Andelen strykere som strøk i idrettsfag, helse- og sosialfag og elektrofag var henholdsvis 5,4, 5,2 og 3,5 prosent.

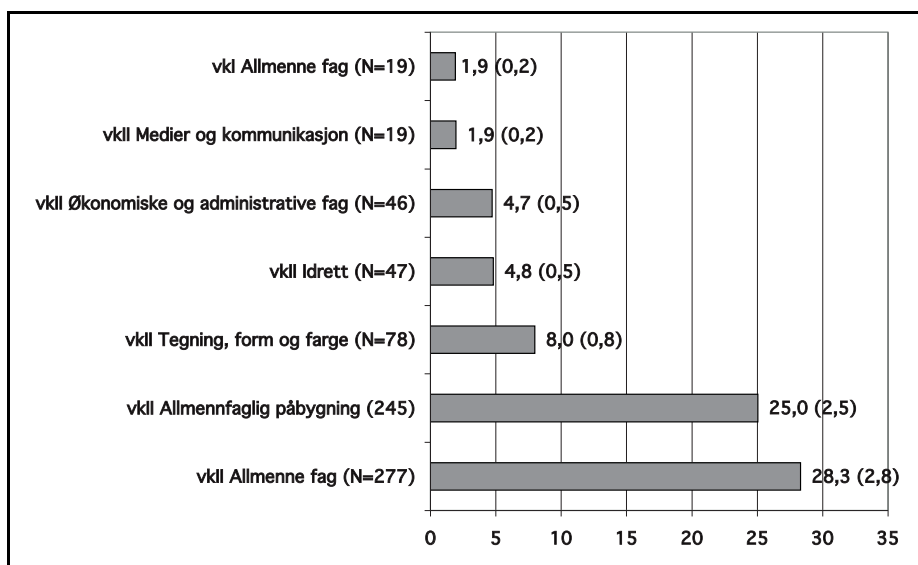


Figur 2.21 Hvilke studieretninger strykerne hadde strøket i. Prosent beregnet ut i fra strykerne, N = 979. Prosent av hele utvalget oppgitt i parentes, N = 9749. Studieretninger med færre enn 30 strykere er utelatt i figuren.

I figur 2.22 ser vi hvilke kurs strykerne hadde strøket i. Ungdommene som ikke hadde bestått på grunn av stryk, fordelte seg på i alt 96 ulike kurs. Vi har valgt å presentere de sju kursene som flest strykere hadde strøket i. Tre av ti strykere

36 Det var 36 ungdommer som hadde strøket både på grunnkurs og vki. Disse er slått sammen med de som bare hadde strøket på grunnkurs i tabell 2.18.

strøk i vkII-kurset i allmenne fag, men som vi også så i figur 2.21, hadde hver fjerde strøket i allmennfaglig påbygging. Andelen som strøk i vkII tegning, form og farge utgjorde 8 prosent av strykerne, 4,8 prosent hadde strøket i vkII idrett og 4,7 prosent i økonomiske og administrative fag. Til slutt ser vi at andelen som hadde strøket på vkII medier og kommunikasjon og på vkI i allmenne fag var i underkant av 2 prosent.



Figur 2.22 Hvilke kurs strykerne hadde strøket i. Prosent av strykerne, N = 979. Prosent av hele utvalget oppgitt i parentes, N = 9749.

Kompetanseoppnåelse blant strykerne

Tabell 2.19 viser kompetanseoppnåelse blant ungdommene som vi har registrert med stryk. Vi ser at blant de 979 ungdommene som hadde gjennomført videregående opplæring, men ikke bestått på grunn av stryk, så hadde 56,7 prosent bestått til og med vkI. Disse ungdommene manglet altså bare å bestå det siste året for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse. I underkant av en fjerdedel av strykerne hadde bare bestått grunnkurs, mens en av fem strykere ikke var registrert med bestått verken på grunnkurs eller vkI.

Tabell 2.19 Kompetanseoppnåelse blant strykerne. N=979

	Prosent	Antall
Bestått til og med VKI	56,7	555
Bestått bare GK	22,7	222
Ikke reg med bestått	20,3	199
Bestått til og med vkII i et 3+løp	0,3	3
Total	100,0	979

Vi har også sett på de ulike gruppene av strykerne hver for seg (ikke vist her). Blant de som ikke besto på grunn av stryk på vkII eller allmennfaglig påbygging, så hadde sju av ti bestått vkI og en av fire hadde bestått grunnkurs. 10 prosent av ungdommene som ikke hadde bestått på grunn av stryk på vkII eller allmennfaglig påbygging var ikke registrert med bestått på noe nivå. Nesten 90 prosent av de 69 ungdommene som strøk på vkI hadde bestått grunnkurs, mens 13 prosent i denne gruppa ikke var registrert med bestått.

Hvilke fag hadde strykerne strøket i?

Over har vi vist at godt over halvparten av strykerne hadde bestått vkI, noe som betyr at de manglet bestått i et eller flere fag på vkII-nivå for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse. I denne delen vil vi se på hvilke fag strykerne hadde strøket i.

Tabell 2.20 viser hvilke fag ungdommene med stryk på vkII eller allmennfaglig påbygging hadde strøket i. Vi ser at norsk var det enkeltfaget hvor flest strøk. I overkant av hver femte av de som strøk på vkII eller allmennfaglig påbygging hadde bare strøket i norsk. Videre var det drøyt en av fem som hadde strøket i norsk og/eller engelsk og minst et annet fag. Andelen som bare hadde strøket i studieretningsfag eller matematikk var henholdsvis 18 og 17,1 prosent. Dette betyr at 56,3 prosent av de som strøk på vkII eller allmennfaglig påbygging, enten hadde strøket i bare norsk, bare studieretningsfag eller bare matematikk. Blant ungdommene som strøk på vkII/påbygging var det omtrent like mange som hadde strøket i andre språkfag enn engelsk, strøket i matematikk og minst et annet fag eller som hadde andre kombinasjoner av stryk (henholdsvis 5,3, 4,9 og 5 prosent).

Vi ser av tabell 2.20 at 44,8 prosent av strykerne hadde strøket i bare et fag. I tillegg ser vi at 23,3 prosent strøk i studieretningsfag eller andre språkfag enn engelsk. De fleste i denne siste gruppen vil ha strøket i bare et fag, men noen få av dem kan ha strøket i to fag. Dette betyr at mellom halvparten og to tredjedeler av strykerne bare hadde strøket i et fag.

Tabell 2.20 Hvilke fag strykerne som strøk på vkII / allmennfaglig påbygging hadde strøket i. N=773.

	Andel	Antall
Strøket i norsk og/eller engelsk og minst et annet fag	21,9	169
Bare i norsk	21,2	164
Bare i studieretningsfag	18,0	139
Bare matematikk	17,1	132
Bare i andre språkfag	5,3	41
Andre kombinasjoner av stryk	5,0	39
Strøket i matematikk og minst et annet fag	4,9	38
Bare samf/hum fag	2,7	21
Bare i engelsk	1,8	14
Bare i naturfag	1,4	11
Bare i kroppsøving	0,6	5
Total	100,0	773

Vi har også sett på hvilke fag strykerne som strøk på vkI og grunnkurs hadde strøket i (ikke vist her). Blant de 69 som strøk på vkI hadde nesten halvparten bare stryk i studieretningsfag på vkI, mens 16 prosent (11 personer) bare hadde stryk i matematikk. De øvrige 35 prosentene hadde stryk i andre enkeltfag eller kombinasjoner av fag fra vkI. Blant de 68 ungdommene som hadde strøket på grunnkurs, hadde tre av ti bare stryk i matematikk (21 personer). Det var også tre av ti (20 personer) som bare hadde stryk i studieretningsfag blant ungdommene som hadde strøket på grunnkurs. Som vi har vist tidligere var det 36 ungdommer som både hadde stryk på grunnkurs og vkI. Disse er registrert med de fagene de hadde strøket i på vkI. I og med at denne gruppen er såpass liten vil vi nøye oss med å nevne at 11 av de 36 bare hadde stryk i studieretningsfag fra vkI.

Oppsummering: I denne delen har vi sett nærmere på kompetanseoppnåelse både blant ungdommene som hadde bestått et videregående løp og blant de som ikke hadde bestått etter fem år. Vi har sett at ungdommene som hadde oppnådd studiekompetanse ved å ta allmennfaglig påbygging skilte seg fra de som hadde oppnådd denne kompetansen innenfor de øvrige studieretningene, både ved at de hadde lavere karaktersnitt både fra vkII og tiende klasse, og de brukte lenger tid på å oppnå denne kompetansen. Vi fant også at ungdommene som hadde oppnådd studiekompetanse sett under ett hadde en negativ karakterutvikling fra tiende klasse til vkII. Dette kan selvsagt skyldes at kravene skjerpes og det blir vanskeligere å få gode karakterer, men ulike karakterregimer i de to skoleslagene kan også bidra til dette.

Analysene av ungdommene som hadde oppnådd yrkeskompetanse etter skoleløp viste at det var få som oppnådde denne kompetansen innen fag som egentlig er lærefag. Dette kan i noen grad tenkes å være et resultat av at ungdom som må ta lærefag i skole i stor grad slutter i videregående opplæring. I motsetning til blant ungdommene som hadde oppnådd studiekompetanse, fant vi at ungdommene som hadde oppnådd yrkeskompetanse hadde en positiv karakterutvikling fra tiende klasse til vkII. Dette kan handle om at det for mange vil være lettere å oppnå gode karakterer på yrkesfag enn det var i ungdomsskolen; det er kanskje flere fag de behersker, de går kanskje på en utdanning de selv har valgt og er motivert for, men også her kan ulike karakterregimer være en del av forklaringen. Videre fant vi at det var en høyere andel blant disse ungdommene som hadde brukt mer enn tre år på å oppnå yrkeskompetanse etter skoleløp enn vi fant blant de som oppnådde studiekompetanse. Dette viser at den muligheten ungdommene har til å bruke mer enn normert tid på å oppnå studie- og/eller yrkeskompetanse er viktig.

Vi fant at av de 14,8 prosentene som sluttet i videregående opplæring før de var ferdige, hadde halvparten sluttet enten i løpet av det første skoleåret eller i overgangen mellom andre og tredje skoleår. Videre fant vi at omfanget av skoleårsslutting og overgangsslutting var like stort. Altså er det like viktig, dersom det er et mål å redusere bortvalget, å ha fokus på potensielle sluttere både i og mellom skoleår.

Analysene av bortvalget i de sju fylkene på slutten av alle skoleårene viste at Buskerud hadde lavest bortvalg, mens Vestfold og Hedmark hadde henholdsvis høyest (18,5 prosent) og nest høyest (16,5 prosent) bortvalg. De øvrige fylkene – Oslo, Østfold, Akershus og Telemark – lå midt mellom med en bortvalgsandel på mellom 14 og 14,5 prosent.

Analyser av kompetanseoppnåelsen blant slutterne viste at hver tredje hadde bestått videregående opplæring til og med vkI, mens en av fem hadde bestått bare grunnkurs.

Til slutt i denne delen har vi sett på kompetanseoppnåelsen blant de som hadde gjennomført, men ikke bestått videregående opplæring etter fem år. Der så vi at to av tre hadde bestått til og med vkI, mens en av fem hadde bare bestått grunnkurs. Videre så vi at 10,1 prosentpoeng av de som hadde gjennomført uten å bestå var registrert med stryk, mens 9,3 prosentpoeng ikke besto av andre grunner. Analyser av strykerne viste at 55 prosent hadde bestått til og med vkI, mens en av fire hadde bestått bare grunnkurs. Blant strykerne som hadde bestått til og med vkI var norsk det mest vanlige enkeltfaget å ha strøket i på vkII. Nesten seks av ti av de som strøk på vkII eller allmennfaglig påbygging hadde stryk

enten bare i norsk, bare i studieretningsfag eller bare i matematikk. Mellom halvparten og to tredjedeler av strykerne hadde strøket i bare et fag.

At så mange som 7,1 og 17,6 prosent av de som enten hadde sluttet eller ikke bestått hadde bestått henholdsvis grunnkurs og vKI er svært interessant. Når vi vet at det i alt var 34,2 prosent som enten sluttet eller ikke besto, viser dette oss at halvparten av disse faktisk bare manglet å fullføre det siste året for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse. At så mange av de som ikke hadde fullført hele løpet med bestått, hadde fullført og bestått grunnkurs eller vKI, illustrerer et stort potensial i forhold til kompetanseoppnåelse. Også det at over halvparten av strykerne hadde strøket i bare et fag, viser at mange av de som har endt opp uten studie- eller yrkeskompetanse, faktisk ikke hadde så langt igjen.

Når så mange mangler så lite på å oppnå studie- eller yrkeskompetanse, bør det være mulig for videregående opplæring, ved å ta de riktige virkemidlene i bruk, å klare å gi majoriteten av disse ungdommene en tilrettelagt og tilpasset opplæring slik at de kan bestå videregående opplæring.

3 Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse. Spesielt blick på lærlingene

Nina Sandberg³⁷ og Eifred Markussen³⁸

Hvordan gikk det med de ungdommene i dette kullet som tegnet lærekontrakt? Hvor mange av dem hadde oppnådd kompetanse fem år etter at de forlot grunnskolen tiendeklasse, og hvilke former for kompetanse skaffet de seg? Hvilke løp fulgte de gjennom videregående opplæring? Var det mange av dem som sluttet? Greide bestemte grupper av lærlinger seg bedre eller dårligere enn andre? Hvordan var for eksempel gjennomføringsgraden blant jenter og gutter med lærekontrakt? Skilte noen studieretninger seg ut med særlig mange som besto fag- eller svenneprøven? I dette kapitlet undersøker vi lærlingenes gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse fem år etter grunnskolen.

Nesten hver femte ungdom i det utvalget vi har fulgt, det vil si 19,8 prosent av alle, har vært lærlinger. Lærling blir du ved å inngå lærekontrakt med en lærebedrift, en bindende avtale mellom lærlingen og bedriften.

Alle ungdommer i vårt utvalg som har vært registrert med en lærekontrakt på et eller annet tidspunkt i perioden høsten 2004 til oktober 2007, regnes i det følgende som lærlinger.

Det betyr at vi inkluderer alle som har hatt lærekontrakt, både de som har bestått fagprøve og de som knapt har vært innom en lærebedrift før de sluttet. I vårt utvalg har i alt 1931 ungdommer vært registrert med lærekontrakt. Heretter kaller vi dem for enkelhets skyld for lærlinger, men det er viktig å ha klart for seg at begrepet lærling her kun innebærer at de har hatt lærekontrakt. Disse ungdommenes veivalg og prestasjoner i videregående opplæring er et spørsmål for seg. Det betyr at vi vil rapportere både om lærlinger som har oppnådd studiekompetanse og lærlinger som har oppnådd yrkeskompetanse etter utdanning i skole. Begge deler er i og for seg selvmotsigende, fordi en lærling per definisjon tar opplæring i bedrift og får fag- eller svennebrev som en dokumentasjon på oppnådd yrkeskompetanse. Lærlinger som har oppnådd studiekompetanse eller yrkeskompetanse etter utdanning i skole, har endret

37 Hele kapitlet unntatt 3.6

38 Kapittel 3.6

kurs fra å være lærling til å bli elev. De omtales likevel som lærlinger i kapitlet, fordi vi her altså undersøker alle i vårt utvalg som har vært registrert med en lærekontrakt i perioden 2004–2007, uansett hvilken vei de har valgt etter å ha tegnet lærekontrakt.

Hensikten med dette kapitlet er nettopp å se nærmere på hvilke veier de har valgt å gå. Vi har kartlagt gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse fem år etter avsluttet grunnskole, blant de som hadde tegnet lærekontrakt. I kartleggingen bruker vi bivariate analyser og frekvensfordelinger for å gi en grundig beskrivelse av lærlingenes veivalg og prestasjoner. Senere, i kapittel 5.5, benyttes multivariate analyseteknikker for å avdekke hva som påvirker gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse.

I kapittel 3.1 innleder vi med å avklare den tilgjengelige tilbudsstrukturen, det vil si hvilke alternative veier til kompetanse som ungdom med lærekontrakt i dette utvalget hadde mulighet for å følge. I kapittel 3.2 studerer vi lærlingenes faktiske kompetanseoppnåelse høsten 2007, fem år etter at de gikk ut av grunnskolen. Deretter kartlegger vi lærlingenes faktiske vandring gjennom videregående opplæring i kapittel 3.3. Kapittel 3.4 viser hvordan kompetanseoppnåelsen varierer med ulike kjennetegn ved lærlingene, og i kapittel 3.5 beskriver vi kompetanseoppnåelsen innen ulike fag. Til slutt, i kapittel 3.6, skriver vi om lærekandidater og kompetanse på lavere nivå.

3.1 Lærlingenes mulige løp mot kompetanse

Videregående opplæring skal i følge Opplæringslova føre frem til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller kompetanse på lavere nivå. Generelt vil en som har oppnådd studie- eller yrkeskompetanse, ha fullført og bestått alle fag og trinn som kreves for å oppnå vitnemål eller fag-/svennebrev. En som har kompetanse på lavere nivå har enten gjennomført videregående opplæring, men uten å bestå alle fag og trinn som kreves for å oppnå vitnemål eller fag-/svennebrev, eller han har valgt bort videregående opplæring underveis (mer om kompetanse på lavere nivå i kapittel 3.6).

Ungdommene i vårt utvalg som har vært registrert som lærlinger, kunne i prinsippet følge flere ulike løp mot kompetanse i videregående opplæring. Vi understreker at vi her beskriver den tilgjengelige tilbudsstrukturen i videregående opplæring slik den var før endringen av struktur og betegnelser som kom med reformen Kunnskapsløftet, høsten 2006.

De av våre registrerte lærlinger som forble lærlinger, ville etter å ha tegnet lærekontrakt etter to år med videregående skole, kunne følge et løp som lærling

frem til fag- eller svenneprøve innenfor et av ca. 200 lærefag (Pedlex 2004: 14). De som fullførte med bestått fag- eller svenneprøve, ville dermed ha yrkeskompetanse etter læretid i bedrift. Men som vi skal se, hadde en betydelig andel av de som var registrert med en lærekontrakt, og som vi altså definerer som lærlinger i denne undersøkelsen, endt opp med en annen utdanning enn å være lærling. Vi skal nedenfor skissere noen av disse mulige veiene.

VkII i skole i lærefag var et alternativ for dem som ikke fikk læreplass, men ønsket utdanning i et lærefag. Dette gjaldt få. En årsak til at de gikk over fra å være lærling til elev i et lærefag, kan ha vært at de av ulike årsaker fikk lærekontrakten ufrivillig hevet. Dette vil gjelde de tilfelle der lærekontrakten ble hevet av lærebedriften og ikke lærlingen, eller der kontrakten opphørte fordi lærebedriften stanset, ikke lenger fylte lovens vilkår for godkjenning, eller fylkeskommunen ikke fant opplæringen tilfredsstillende. De som tok lærefag i skole i stedet for å være lærling i det samme faget, skulle, om de fulgte normert løp, gå opp til fagprøve etter vkII. De som fullførte og besto lærefag på denne måten, ville dermed ha fagbrev etter opplæring i skole.

Et annet valg for lærlinger som ikke var fornøyd med valget sitt, var å bytte over til et av de 20 vkII-kursene innen yrkesfaglige studieretninger som ledet til yrkeskompetanse etter tre år³⁹. De som fullførte og besto et av disse kursene, hadde dermed yrkeskompetanse fra et skoleløp. Begge de to sist nevnte gruppene vil i det følgende omtales som lærlinger med yrkeskompetanse fra skole.

Ungdom som hadde begynt i lære kunne også velge å slutte i det yrkesfaglige løpet, for så å ta allmennfaglig påbygging for å oppnå generell studiekompetanse. Allmennfaglig påbygging er ment som en vei for de som etter å ha fullført grunnkurs og vkI i en yrkesfaglig studieretning, ønsker seg studiekompetanse i stedet for yrkeskompetanse.

Allmennfaglig påbygging kunne også tas etter at læretida var over, fag-/svenneprøven avlagt og fag-/svennebrevet oppnådd. Lærlinger som etter å ha tatt fagbrevet har bestått allmennfaglig påbygging, har dobbelkompetanse, det vil si både yrkes- og studiekompetanse.

Ungdom med lærekontrakt som ønsket å skifte kurs til en utdanning som gir studiekompetanse, kunne i stedet for allmennfaglig påbygging søke andre utdanningsveier som gir studiekompetanse. De kunne bestemme seg for en av de tradisjonelle veiene til studiekompetanse innenfor studieretningene allmenne,

39 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.

økonomiske og administrative fag, idrettsfag eller musikk, dans, drama. Alternativt kunne de velge et av tre vkII-kurs innenfor yrkesfaglige studieretninger som var egne løp mot studiekompetanse; tegning, form og farge, naturforvaltning eller medier og kommunikasjon. Ungdom som var registret med lærekontrakt og som i stedet fullførte med bestått innenfor et av disse løpene, vil nedenfor omtales som lærlinger med studiekompetanse.

De av lærlingene som ikke besto fag-/svenneprøven eller ikke gjennomførte i løpet av fem år, oppnådde kompetanse på lavere nivå.

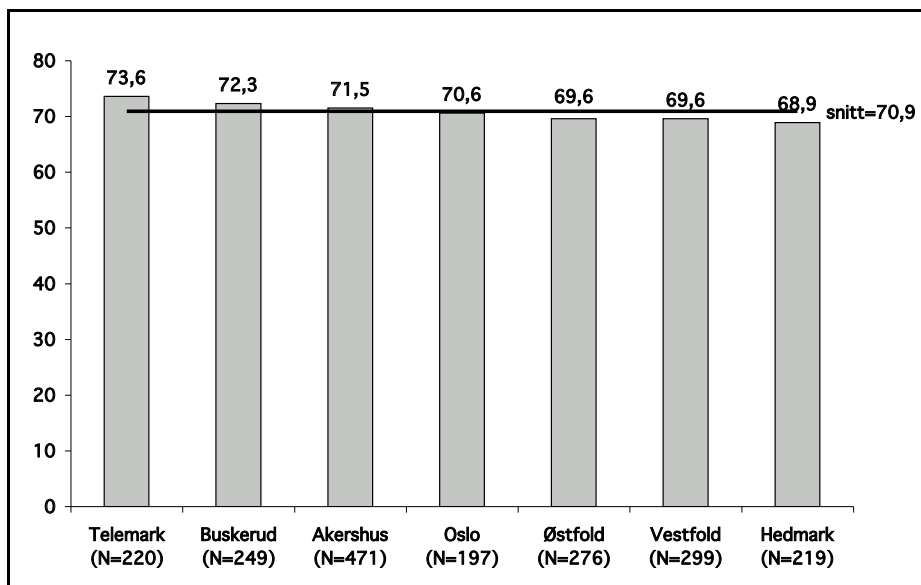
For å oppsummere: Vi vil i det følgende operere med følgende kategorier lærlinger:

- Lærlinger med fag-/svennebrev
- Lærlinger med yrkeskompetanse fra skole
- Lærlinger med studiekompetanse
- Lærlinger med dobbelkompetanse
- Lærlinger med kompetanse på lavere nivå.

3.2 Kompetanseoppnåelse blant lærlinger fem år etter grunnskolen

Hvordan var lærlingenes kompetanseoppnåelse fem år etter at de gikk ut av ungdomsskolen? I kapittel 3.1 synliggjorde vi hvorfor og hvordan de med lærekontrakt kan ende opp med ulike former for kompetanse, ved å skissere mulige alternative løp de kan ha fulgt. I det følgende er vi interessert i å vise hvor mange av ungdommene med lærekontrakt som faktisk endte opp med kompetanse, enten yrkeskompetanse (fag-/svennebrev eller yrkeskompetanse fra skole), studiekompetanse, eller dobbelkompetanse. For hver enkelt ungdom som var registrert med lærekontrakt mellom 2004 og 2007, er kompetanseform per høsten 2007 registrert.

Figur 3.1 gjengir den samlede andel av dem som hadde vært registrert med lærekontrakt i perioden 2004 til 2007, som hadde oppnådd yrkes- og/eller studiekompetanse i løpet av fem år etter grunnskolen.



Figur 3.1 Andel lærlinger (2004–2007) som har oppnådd yrkes- og/eller studiekompetanse i videregående opplæring høsten 2007, fem år etter at de gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. N=1931.

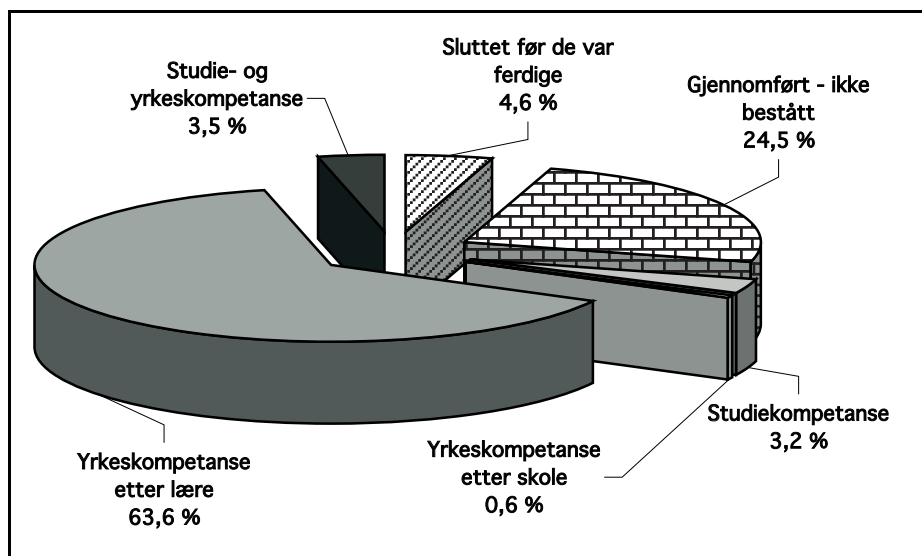
Vi fant at i alt 70,9 prosent av lærlingene hadde oppnådd studie- og/eller yrkeskompetanse fem år etter at de gikk ut av grunnskolen. Motsatt hadde 29,1 prosent av dem ikke oppnådd noen av disse kompetanseformene (figur 3.1).

Vi vet fra før (figur 2.1, kapittel 2.1) at i alt 65,8 prosent av det samlede ungdomskullet hadde oppnådd studie- eller yrkeskompetanse fem år etter, mens 34,2 prosent altså ikke hadde oppnådd slik kompetanse og dermed hadde kompetanse på lavere nivå. Sammenlignet med ungdomskullet som sådan var det dermed en større andel lærlinger som oppnådde kompetanse. Dette er som ventet. I forhold til alle de ungdommene som velger seg til yrkesfag, må de som kommer så langt at de får lærekontrakt, generelt sies å være en selektert gruppe. Vi har i tidligere rapporter i dette prosjektet vist at den mest omfattende utvelgelsen i videregående opplæring foregår forut for tildelingen av læreplasser: Bortvalget er først og fremst et yrkesfagfenomen, bortvalget er særlig stort ved overgangen mellom andre og tredje år i videregående opplæring (se figur 2.19), og de som får lærekontrakt har bestemte kjennetegn som gjør dem mer attraktive for lærebedriften (Markussen og Sandberg 2004, Markussen og Sandberg 2005, Markussen m.fl. 2006).

Figur 3.1 viser at det var visse forskjeller mellom de sju fylkene som deltok i undersøkelsen. Den fylkesvise variasjonen i lærlingenes kompetanseoppnåelse var likevel betydelig mindre enn den tilsvarende for hele ungdomskullet. Forskjellen mellom fylket med flest og færrest lærlinger som oppnådde kompetanse var nesten fem prosentpoeng, mens den var nær ni prosentpoeng for ungdomskullet som sådan (jf. figur 2.1).

Av figur 3.1 ser vi at Telemark (73,6 prosent), Buskerud (72,3 prosent) og Akershus (71,5 prosent) hadde relativt flere lærlinger som oppnådde yrkes- eller studiekompetanse, sammenliknet med gjennomsnittet for fylkene. Vi vet at nettopp Buskerud, Akershus og Telemark, sammen med Oslo, var de fylkene som alt i alt hadde relativt flest ungdommer som oppnådde studie- og/eller yrkeskompetanse (figur 2.1, kapittel 2). Figur 3.1 viser at lærlingene i Oslo oppnådde kompetanse i omtrent samme grad som gjennomsnittet av fylkene. I fylkene Østfold, Vestfold (begge 69,6 prosent), og Hedmark (68,9 prosent) var det færre lærlinger enn gjennomsnittet som oppnådde yrkeskompetanse eller studiekompetanse i løpet av fem år. De samme tre fylkene lå under gjennomsnittet for kompetanseoppnåelse også generelt (figur 2.1).

Vi har undersøkt hvordan lærlinger som har eller ikke har bestått, fordelt seg på nærmere spesifiserte undergrupper, som vist i figur 3.2.



Figur 3.2 Kompetanseoppnåelse, gjennomføring og bortvalg av videregående opplæring blant 1931 lærlinger (2004–2007), som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 målt fem år etter, høsten 2007.

Figur 3.2. viser oss at:

- i alt 64,2 prosent av de som hadde vært registrert med lærekontrakt hadde oppnådd yrkeskompetanse. 63,6 prosent oppnådde yrkeskompetanse i form av fag-/svennebrev, 0,6 prosent oppnådde yrkeskompetanse fra skole.
- 3,5 prosent hadde oppnådd dobbelkompetanse, det vil si både studie- og yrkeskompetanse.
- 3,2 prosent hadde oppnådd studiekompetanse.
- 4,6 prosent hadde sluttet før de var ferdige, det vil si før de hadde gjennomført hele løpet.
- 24,5 prosent av kullet hadde gjennomført, men ikke bestått.

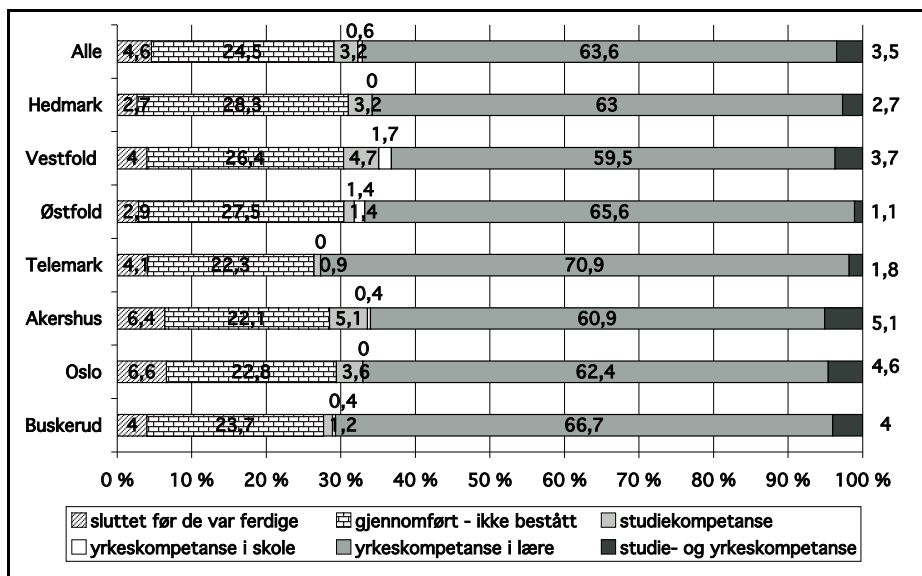
Sammenlignet med ungdomskullet som helhet (figur 2.1), var det, som allerede vist, samlet sett flere av lærlingene som oppnådde kompetanse (70,9 prosent mot 65,8 prosent). Sett i forhold til kompetanseoppnåelse, gjennomføring og bortvalg i hele ungdomskullet (figur 2.2, kapittel 2), var det færre av lærlingene som sluttet, 4,6 prosent mot 14,8 prosent av alle ungdommene. Derimot var det flere blant lærlingene enn i ungdomskullet som helhet som hadde gjennomført, men ikke bestått (24,5 prosent mot 19,4 prosent).

I figur 3.3 ser vi hvordan lærlingenes kompetanse, gjennomføring og bortvalg fordelte seg i hvert av de sju fylkene. I denne figuren (og i etterfølgende fremstillinger av kompetanseoppnåelse, gjennomføring og bortvalg blant undergrupper av lærlinger) markerer heldekkende farge oppnådd studie- og/eller yrkeskompetanse, mens forskjellige mønstre markerer ikke oppnådd studie- eller yrkeskompetanse.

De enkelte fylkenes fordeling kan i figur 3.3 sammenlignes med gjennomsnittet for alle fylker i figurens øverste stolpe. For det første gjenkjenner vi bildet fra figur 3.1, nemlig at Telemark, Buskerud og Akershus hadde flest lærlinger som oppnådde kompetanse, mens færrest oppnådde kompetanse i Hedmark, Østfold og Vestfold. I tillegg var det fylkesvise forskjeller i fordelingen på ulike former for kompetanse, og i forhold til hvor mange som av ulike årsaker ikke hadde bestått (figur 3.3).

Mer enn seks av ti som hadde lærekontrakt, fullførte med fag- eller svennebrev. I gjennomsnitt fant vi at 63,6 prosent av alle registrerte lærlinger i løpet av 2004 til 2007, hadde oppnådd yrkeskompetanse med fag- eller svennebrev i løpet av fem år etter at de gikk ut av tiendeklasse. Her lå Telemark langt over gjennomsnittet. I Telemark var andelen lærlinger med yrkeskompetanse etter lære høyest (70,9 prosent). I den motsatte enden hadde Vestfold den laveste andel

lærlinger som oppnådde yrkeskompetanse etter lære (59,5 prosent). Akershus lå på omtrent samme lave nivå som Vestfold, 60,9 prosent av de som hadde hatt lærekontrakt oppnådde yrkeskompetanse etter å ha gått læretiden ut. Andelen som hadde oppnådd yrkeskompetanse etter lære i Oslo var 62,4 prosent, i Hedmark 63 prosent, og i Østfold 65,6 prosent, og i Buskerud 66,7 prosent.



Figur 3.3 Kompetanseoppnåelse, gjennomføring og bortvalg av videregående opplæring blant 1931 lærlinger (2004–2007) som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 målt fem år etter, høsten 2007. Fordelt på sju fylker. N for det enkelte fylke, se figur 3.1. $p < 0,01$ (kjkvdrattest)

Alt i alt var det bare noen svært få, 0,6 prosent, av de som hadde vært registrert som lærlinger, som senere oppnådde yrkeskompetanse fra skole. Figur 3.3 avdekker at det var en viss fylkesvis variasjon også her. Dette skyldes to fylker som dro opp gjennomsnittet: Blant lærlingene i Vestfold (1,7 prosent) og Østfold (1,4 prosent) var yrkeskompetanse fra skole en vanligere kompetanseform enn i fylkene ellers. Blant unge med lærekontrakt var dette jevnt over et uvanlig løp. I Hedmark, Telemark og Oslo var det for eksempel ingen i vårt utvalg som hadde hatt lærekontrakt og oppnådd yrkeskompetanse fra skole.

En liten andel, 3,2 prosent, av alle som hadde hatt lærekontrakt, hadde oppnådd studiekompetanse etter fem år. Når vi går nærmere inn på spørsmålet om hvor mange av de som hadde hatt lærekontrakt, som endte opp med studie-

kompetanse, ser vi av figur 3.3 at andelen var høyere enn gjennomsnittet i tre av fylkene: Akershus (5,1 prosent), Vestfold (4,7 prosent) og, om enn i liten grad, Oslo (3,6 prosent). Hedmark var som gjennomsnittet, mens det var mindre vanlig at de som hadde hatt lærekontrakt endte med studiekompetanse i Østfold (1,4 prosent), Buskerud (1,2 prosent) og Telemark (0,9 prosent). Akershus og Vestfold skilte seg dermed ut, med forholdsvis mange med studiekompetanse og få med fag-/svennebrev. Motsatt oppnådde færrest med lærekontrakt i Telemark studiekompetanse og klart flest fag-/svennebrev.

Totalt hadde 3,5 prosent av alle med lærekontrakt oppnådd dobbelkompetanse (både studie- og yrkeskompetanse) etter fem år. Av figur 3.3 fremgår det at andelen med dobbelkompetanse var høyest i hovedstadsområdet. I Akershus gjaldt dette 5,1 prosent av dem med lærekontrakt, i Oslo 4,6 prosent. Færrest med dobbelkompetanse fant vi i Østfold (1,1 prosent) og Telemark (1,8 prosent), der det også alt i alt var færrest ungdom med slik kompetanse (jf. figur 2.3, kapittel 2).

Det er rimelig å anta at noe av den fylkesvise variasjonen i typen kompetanse lærlingene oppnådde, gjenspeiler de tradisjonelt dominerende utdanningsvalgene og dermed de vanligste veiene til kompetanse innenfor et fylke. Hovedstadsfylkene Oslo og Akershus hadde for eksempel generelt flest søkere til studieforberedende retninger høsten 2002, med henholdsvis 59 og 51 prosent, mens Hedmark og Telemark hadde flest søkere til yrkesfaglige retninger med henholdsvis 64 og 62 prosent (jf. tabell 2.1, kapittel 2).

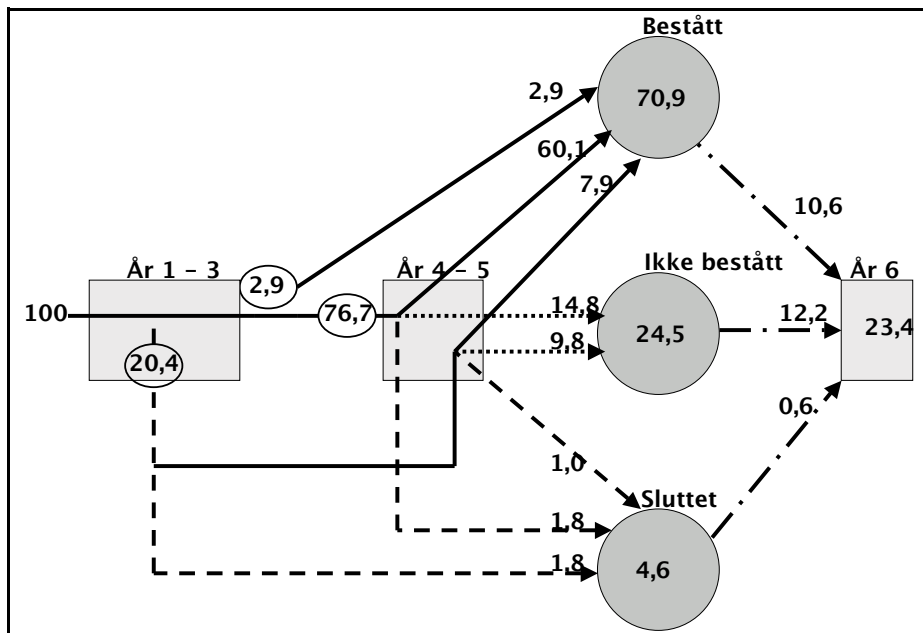
I alt 29,1 prosent av alle som hadde hatt lærekontrakt, oppnådde verken yrkes-, studie- eller dobbelkompetanse. Også her var det noen fylkesvise forskjeller. Vi ser først på andelen som forlot videregående opplæring før de skulle. Figur 3.3 viser at 4,6 prosent av alle som hadde hatt lærekontrakt hadde sluttet. Som tidligere vist var det dermed langt færre blant lærlingene som sluttet, enn blant ungdommene sett under ett (4,6 prosent mot 14,8 prosent av alle, jf. figur 2.2, kapittel 2).

Som i den tilsvarende figur 2.3, konsentrerer vi oss her om nettobortvalget, altså hvor mange av lærlingene som sluttet før de var ferdige, og som ikke hadde returnert til videregående opplæring. Hovedstadsregionen hadde det største omfanget av slutting blant lærlingene. Lærlinger herfra sluttet i større grad enn andre før de var ferdige, andelen var 6,6 prosent i Oslo og 6,4 prosent i Akershus. I kapittel 3.3 viser vi bruttobortvalget blant lærlinger, som inkluderer alle lærlinger som hadde sluttet en eller annen gang i løpet av videregående opplæring.

Av figur 3.3 går det frem at en fjerdedel, 24,5 prosent, av alle som hadde hatt lærekontrakt, gjennomførte uten å bestå videregående opplæring. Dette betyr at ungdommene ikke innfridde kravene til bestått videregående opplæring. Grunnen kan for eksempel være at de ikke hadde gått opp til fag- eller svenneprøven, at de hadde strøket til fag- eller svenneprøven, at de hadde strøket i skolefag, at skolen manglet grunnlag for å sette karakter på grunn av høyt fravær, eller andre årsaker. Andelen registrerte lærlinger som gjennomførte opplæringen uten å bestå i løpet av fem år, var over gjennomsnittet i tre av fylkene. Hedmark hadde høyeste andel med lærekontrakt som gjennomførte uten å bestå (28,3 prosent), fulgt av Østfold (27,5 prosent) og Vestfold (26,4 prosent). Som vi skal se i neste kapittel, fortsatte en betydelig andel av disse ungdommene inn i sitt sjette opplæringsår etter grunnskolen.

3.3 Vandringsmønsteret. Østlandet og fylkesvis

I dette kapitlet skal vi se på de veiene ungdommene med lærekontrakt fulgte gjennom videregående opplæring og frem til oppnådd kompetanse. Vandringsmønsteret fremstilles i figur 3.4.



Figur 3.4 Vandringsmønster gjennom fem år etter avsluttet grunnskole, fra våren 2002 til 1. oktober 2007 for 1931 lærlinger (2004–2007) på Østlandet. Alle tall er prosent av N=1931.

For den som sikter mot et fag- eller svennebrev, vil det vanligste løpet innebære at man inngår lærekontrakt i det tredje året av videregående opplæring. I det utvalget vi har fulgt, betyr det at mange søkte læreplass foran skoleåret 2004–2005, og inngikk lærekontrakt i løpet av høsten 2004. 16,1 prosent av hele ungdomskullet søkte læreplass foran skoleåret 2004–2005 (Markussen og Sandberg 2005).

For å kunne kartlegge vandringsmønsteret til alle som hadde tegnet lærekontrakt i perioden 2004 til 2007, tok vi utgangspunkt i disse ungdommenes status ved siste målepunkt, oktober 2007. Derfra sporet vi opp veiene ungdommene med lærekontrakt hadde fulgt frem til høsten 2007. Slik fikk vi også et bilde av bruttobortvalget, det vi si alle med lærekontrakt som hadde sluttet en eller annen gang i løpet av tiden i videregående opplæring, inkludert de som returnerte til opplæring.

Vi startet med å undersøke hvor ungdommene som hadde lærekontrakt i perioden 2004 til 2007, befant seg det sjette året etter at de forlot grunnskolen. Av figur 3.4 ser vi at i oktober 2007, da skoleåret 2007–2008 var godt i gang, var så mange som 23,4 prosent av alle med lærekontrakt i videregående opplæring. Nesten en fjerdedel var altså fremdeles under opplæring. Flesteparten av disse var ungdom som ikke hadde bestått videregående opplæring tidligere. Disse utgjorde i alt 12,2 prosent av alle som hadde hatt lærekontrakt, og altså flertallet, 52,1 prosent av de 23,4 prosentene som hadde hatt lærekontrakt og fortsatt var i videregående opplæring det sjette året. Dessuten kom det nesten like mange over i det sjette året som faktisk hadde bestått: I alt 10,6 prosent av alle med lærekontrakt besto videregående opplæring i løpet av fem år, men fortsatte likevel inn i et sjette opplæringsår. Disse tok antakelig sikte på å skaffe dobbelkompetanse. De utgjorde 45,3 prosent av alle som hadde hatt lærekontrakt og som var under opplæring det sjette året. Endelig var det en nesten ubetydelig andel, 0,6 prosent av alle, som var registrert som lærlinger mellom 2004 og 2007, som hadde sluttet og deretter vendt tilbake til videregående opplæring det sjette året. Disse returnerte slutterene utgjorde bare 2,6 prosent av alle med lærekontrakt som fortsatt var i videregående opplæring seks år etter grunnskolen.

Figur 3.4 viser at høsten 2007, fem år etter at ungdommene gikk ut av grunnskolen, hadde 70,9 prosent av alle som hadde inngått en lærekontrakt i perioden 2004 til 2007, bestått videregående opplæring. Som vi har vist tidligere, inkluderte denne andelen en av følgende typer kompetanse: Fag- eller svennebrev, yrkeskompetanse fra skole, studiekompetanse, eller dobbelkompetanse.

Av figur 3.4 ser vi at den store majoriteten av de 70,9 prosentene som hadde oppnådd kompetanse høsten 2007, det vil si 60,1 prosentpoeng, hadde gjen-

nomført fire eller fem år med videregående opplæring og bestått. Omregnet utgjorde disse i alt 84,8 prosent av de 70,9 prosent som hadde hatt lærekontrakt og som hadde bestått videregående opplæring høsten 2007. I tillegg rommet andelen med kompetanse 7,9 prosent som hadde vært elev i videregående opplæring, sluttet i løpet av de tre første årene, begynt igjen, tegnet lærekontrakt, og bestått. Disse 7,9 prosent var blant de i alt 20,4 prosent av de som har hatt en lærekontrakt som sluttet i løpet av de tre første årene i videregående opplæring. Andelen med oppnådd kompetanse inkluderte også i alt 2,9 prosent som var registrert med lærekontrakt, og som hadde gjennomført, bestått og avsluttet videregående opplæring i løpet av tredje året etter ungdomsskolen. Vi undersøkte hvordan det kunne ha seg at disse først avsluttet, for så senere å være registrert med lærekontrakt (ikke gjengitt i figur/tabell). Det viste seg at flesteparten av dem (82,1 prosent) skaffet seg studiekompetanse i løpet av de tre første årene, mens 17,9 prosent av dem oppnådde yrkeskompetanse etter skoleløp. Disse hadde dermed tilsynelatende tatt et nytt veivalg, ved å inngå lærekontrakt etter først å ha gjennomført et treårig løp i videregående opplæring.

Figur 3.4 viser at i alt 24,5 prosent av de med lærekontrakt inngått mellom 2004 og 2007, hadde gjennomført uten å bestå. Disse hadde med andre ord ikke oppnådd studie- eller yrkeskompetanse. Vi har allerede vist at en betydelig andel av disse som ikke besto, i alt 12,2 prosent av alle som hadde hatt lærekontrakt, gikk videre over i et sjettede år med opplæring, og dermed tilsynelatende gjør et forsøk på å bestå senere. Disse 12,2 prosentene som fortsatte, utgjorde nesten halvparten, 49,8 prosent, av alle med lærekontrakt som ikke hadde bestått i løpet av fjerde eller femte år i videregående. Figur 3.4 avdekker at flesteparten av de 24,5 prosent med lærekontrakt som ikke hadde bestått i løpet av fem år, hadde vært innenfor videregående opplæring disse fem årene, men uten å bestå. Dette var de 14,8 prosent av alle med lærekontrakt vi ser i figur 3.4. Omregnet utgjorde disse 60 prosent av de 24,5 prosent som ikke hadde bestått. I tillegg kom de 9,8 prosent som hadde sluttet i videregående i løpet av de tre første årene, returnert til videregående opplæring og inngått lærekontrakt, men ikke bestått. Slutterne som hadde returnert og inngått lærekontrakt utgjorde dermed de resterende 40 prosent av alle med lærekontrakt som ikke hadde bestått etter det femte året.

Som figur 3.4 illustrerer, hadde en relativt liten andel av dem med lærekontrakt, bare 4,6 prosent i alt, sluttet i løpet av de fem årene vi har fulgt dem. Andelen som hadde sluttet besto av 1,8 prosent som hadde sluttet i løpet av de tre første årene i videregående og aldri returnert. Disse utgjorde 39,1 prosent av alle med lærekontrakt som hadde sluttet i løpet av fem år. I tillegg kom 1,8 prosent

som hadde gått over i et fjerde opplæringsår, men sluttet i løpet av fjerde eller femte året (39,1 prosent av alle slutterne). Til sist kom 1 prosent som hadde sluttet da de var elever i løpet av de tre første årene, returnert til opplæring og tegnet lærekontrakt, og deretter sluttet. Disse utgjorde dermed 21,7 prosent av alle med lærekontrakt som var utenfor videregående opplæring høsten 2007.

Av figur 3.4 ser vi at hele 76,7 prosent av alle som hadde hatt lærekontrakt mellom 2004 og 2007, fortsatte fra tredje og over i fjerde år med opplæring. Dette var, som ventet, hovedveien for lærlingene, fordi den såkalte 2 + 2-modellen har vært hovedmodellen for opplæring i bedrift siden Reform 94. Modellen innebærer et løp med grunnkurs og vki i skole, og deretter to (eller tre) års opplæring i bedrift. Som vi allerede har kommentert, fulgte disse 76,7 prosent av ungdommene med lærekontrakt disse forgreningene videre i opplæringsløpet: 60,1 prosentpoeng gjennomførte og besto i løpet av fire eller fem år, 14,8 prosentpoeng gjennomførte fire eller fem år uten å bestå, og 1,8 prosentpoeng sluttet i løpet av fjerde eller femte år. Dette betyr at om vi legger sammen alle de med lærekontrakt som fortsatte inn i fjerde året, besto 78,4 prosent i løpet av fjerde eller femte år, mens 21,6 prosent ikke besto.

Hovedbildet vi vil trekke frem, er dermed det faktum at *den helt dominerende andel av de med lærekontrakt, 76,7 prosent, gikk rett gjennom videregående opplæring de tre første årene og fortsatte inn i det fjerde året*. Videre var det som nevnt et lite mindretall, bare 2,9 prosent, som avsluttet med bestått etter de tre første årene i videregående.

Ellers viser figur 3.4 at i *alt 20,4 prosent av de som var registrert med lærekontrakt i løpet av 2004–2007, hadde sluttet i løpet av de første tre årene*. Hver femte ungdom som var registrert med lærekontrakt i perioden 2004–2007, hadde dermed sluttet i videregående i løpet av de tre første årene etter ungdomsskolen. Vi har vist at de 20,4 prosent som sluttet i løpet av de tre første årene, fulgte fire alternative veier i opplæringsløpet: Flesteparten, 9,8 prosentpoeng, vendte tilbake til opplæringen, men gjennomførte uten å bestå (48 prosent av alle som sluttet de tre første årene). Nesten like mange, 7,9 prosentpoeng, returnerte, gjennomførte og besto (altså 38,7 prosent av alle som sluttet). Noen ganske få, 1,8 prosentpoeng, sluttet for godt (8,8 prosent av alle som hadde lærekontrakt som sluttet i løpet av de tre første årene). Endelig var det noen ganske få, 1 prosentpoeng, som sluttet, kom tilbake til videregående opplæring og senere sluttet for andre gang (4,9 prosent av alle som sluttet i løpet av de tre første årene).

Oppsummert viser figur 3.4 dermed at nesten alle som hadde tegnet lærekontrakt, og som hadde sluttet i løpet av de tre første årene, vendte tilbake til videregående opplæring. Sammenlagt returnerte 18,7 prosentpoeng, tilsvarende

91,7 prosent av alle som sluttet i løpet av disse årene. De 7,9 prosentpoeng som returnerte og besto, tilsvarte 42,2 prosent av alle som sluttet de tre første årene og deretter returnerte. Med andre ord, mer enn to av fem lærlinger som sluttet de tre første årene, for senere å returnere, fullførte og besto videregående opplæring. Dette er verdt å notere, fordi vi her dokumenterer at en betydelig andel av ungdommene utnyttet og lyktes med muligheten for å starte på nytt i videregående etter å ha sluttet (jf. også figur 2.4, som viser at 2,7 prosent av alle ungdommene i utvalget hadde sluttet, returnert, og oppnådd studie- og/eller yrkeskompetanse i løpet av fem år).

Selv om vi har vist at mange av de med lærekontrakt oppnådde kompetanse de ikke ville fått om de ikke hadde hatt muligheten til å returnere, var det likevel slik at flertallet av de som returnerte ikke oppnådde kompetanse. I figur 3.4 var dette de i alt 10,8 prosentpoeng som enten returnerte og gjennomførte uten å bestå, eller returnerte og sluttet for andre gang. Sammenlagt utgjorde disse et flertall på 57,8 prosent av alle som sluttet de første tre årene og senere returnerte.

Den fylkesvise variasjonen i lærlingenes vandringsmønster, presenteres i vedleggsfigurene v3.1 til v3.7. I vedleggstabeller fremstilles fylkesvis variasjon mer detaljert. Vedleggstabell v3.1 viser fylkesforskjeller i lærlingenes situasjon etter tre år, og vedleggstabell v3.2 variasjon mellom fylker i forhold til andelen som fortsatte inn i fjerde år. Forskjeller i andelen som sluttet i løpet av de tre første årene fremgår av vedleggstabell v3.3.

Vi vil ikke omtale fylkesvise forskjeller i vandringsmønsteret i særlig detalj her. Vedleggsdokumentasjonen viser at det i fylkene Telemark, Buskerud og Akershus var flest lærlinger som oppnådde kompetanse, mens det motsatte var tilfelle i Hedmark, Østfold og Vestfold. Vestfold og Akershus har det til felles at de hadde den største andelen lærlinger som startet løpet som elever, sluttet i løpet av de tre første årene, og returnerte til opplæring og lærekontrakt. I Buskerud og Østfold var det flest som fulgte strake veien i et 2 + 2- løp, det vil si gikk rett over i et fjerde år etter tre år i videregående. I Vestfold og Oslo var det flest som sluttet i løpet av de tre første årene.

Hedmark var fylket som hadde flest av de med lærekontrakt som gikk rett over i et fjerde år, som gjennomførte, men uten å bestå. I Akershus var det flest som sluttet i løpet av fjerde og femte år i videregående opplæring. Når vi tar i betraktning alle som sluttet og de som ikke oppnådde kompetanse, var det samlet sett Oslo og Telemark som hadde de høyeste andelen av alle som fortsatte inn i det fjerde året som også oppnådde kompetanse i løpet av fem år. Vi finner grunn til å fremheve at særlig Vestfold, men også Telemark, skilte seg ut ved at en større andel av de som sluttet i løpet av de tre første årene, og deretter retur-

nerter, faktisk besto i løpet av fem år. I Vestfold gjaldt dette så mange som over halvparten, 50,5 prosent, av de som sluttet, og i Telemark 44,4 prosent (jf. vedleggsfigurer v3.1. til v3.7 og vedleggstabeller v3.1 til v3.3).

3.4 Variasjon i gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse

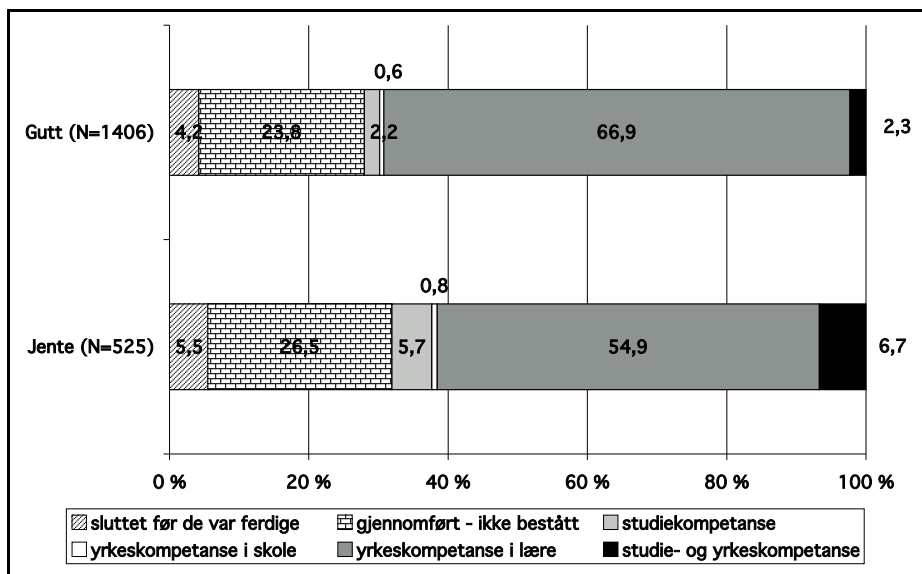
Utdanningsforskning har påvist at ungdoms bakgrunn og skoleerfaringer påvirker veivalg, gjennomstrømming og resultater i utdanningssystemet⁴⁰. I det følgende vil vi undersøke om lærlingenes gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse varierte med nærmere utvalgte kjennetegn ved de som hadde inngått lærekontrakt. Ut fra tidligere rapporteringer fra dette prosjektet, og på samme måte som i kapittel 2.4, konsentrerer vi oss om disse bakgrunnsfaktorene: Kjønn, foreldres utdanningsnivå, minoritetsspråklig bakgrunn, bosituasjon, om ungdommene fikk innfridd sitt førsteønske på grunnkurs, studieretning, og karakterer og fravær fra grunnskolen tiende klasse.

Utgangspunktet for samtlige bivariate analyser er de 1931 ungdommene som vi her kaller lærlinger, det vil si, de som hadde inngått lærekontrakt i perioden 2004 til 2007. I kapittel 3.1 presenterte vi de ulike mulige løpene ungdommene med lærekontrakt kunne følge på vei mot kompetanse i videregående opplæring. Fra før vet vi at i alt 70,9 prosent av alle med lærekontrakt hadde oppnådd enten yrkes- og/eller studiekompetanse fem år etter at de som tiendeklassinger forlot grunnskolen. I figur 3.2 viste vi hvordan lærlingenes kompetanseoppnåelse fordelte seg høsten 2007: 63,6 prosent hadde oppnådd yrkeskompetanse etter lære, 24,5 prosent hadde gjennomført, men ikke bestått, 4,6 prosent hadde sluttet før de var ferdige, 3,5 prosent hadde dobbelkompetanse 3,2 prosent hadde studiekompetanse, og 0,6 prosent hadde yrkeskompetanse etter opplæring i skole. Spørsmålet i det følgende er hvordan denne fordelingen fortøner seg når vi studerer kompetanseoppnåelsen i utvalgte grupper av lærlinger.

3.4.1 Kjønn

Figur 3.5 viser at det var forskjell mellom kjønnene i gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse.

⁴⁰ For en gjennomgang av det teoretiske grunnlaget for analysene av valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse, se kapittel 2 i forrige delrapport fra dette prosjektet (Markussen m.fl. 2006).



Figur 3.5 Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring, lærlinger (2004–2007) målt fem år etter avsluttet grunnskole i 2002. Fordelt etter kjønn. N=1931. $p < 0,001$ (kjikvadrattest)

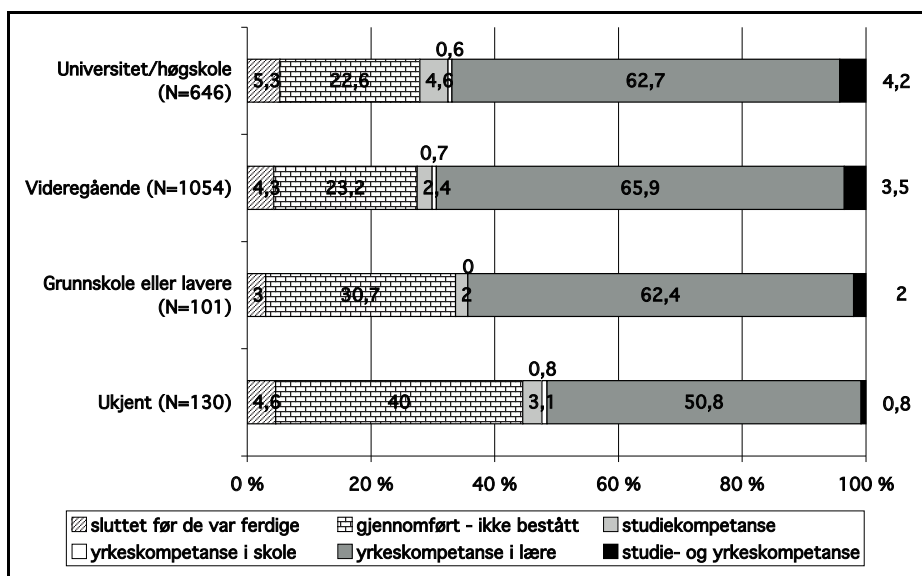
Vi ser i figur 3.5 at blant alle som hadde inngått lærekontrakt i perioden 2004 til 2007, oppnådde flere av guttene enn av jentene kompetanse. Vi husker at gjennomsnittet for alle med lærekontrakt var 70,9 prosent med oppnådd kompetanse. Guttene med lærekontrakt lå over gjennomsnittet. I alt 72 prosent av guttene med lærekontrakt hadde oppnådd kompetanse, mens jentenes kompetanseoppnåelse var lavere enn guttenes. 68,1 prosent av jentene hadde yrkes- og/eller studiekompetanse. Det som i hovedsak skiller mellom kjønnene, er andelen som oppnådde yrkeskompetanse etter lære og andelen som oppnådde studiekompetanse. 66,9 prosent av guttene mot 54,9 prosent av jentene oppnådde yrkeskompetanse i form av fagbrev eller svennebrev. Til gjengjeld oppnådde 5,7 prosent av jentene studiekompetanse, mens dette gjaldt kun 2,2 prosent av guttene. 6,7 prosent av jentene oppnådde dobbelkompetanse, nesten tre ganger flere enn guttene, der 2,3 prosent oppnådde begge typer kompetanse i løpet av fem år. Noe av denne forskjellen må kunne tilbakeføres til de utdanningsvalgene ungdommene tar. Vi vet fra tidligere i prosjektet at jentene dominerte klart blant søkerne til helse- og sosialfag (Markussen 2003), og at helse- og sosialfag var den yrkesfaglige studieretningen som avga flest til allmennfaglig påbygging (Markussen m.fl. 2006). Motsatt var guttene i stort flertall blant søkerne til stu-

dieretninger der veien til kompetanse primært går via fag- og svennebrev, som mekaniske fag, byggfag og elektrofag (Markussen 2003).

Det var relativt flere jenter enn gutter som gjennomførte uten å bestå, og flere jenter enn gutter som sluttet før tiden.

3.4.2 Foreldres utdanningsnivå

Figur 3.6 viser en forskjell i lærlingenes kompetanseoppnåelse som først og fremst gikk mellom dem som hadde eller ikke hadde foreldre med utdanning ut over grunnskolen.



Figur 3.6 Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring, lærlinger (2004–2007) målt fem år etter avsluttet grunnskole i 2002. Fordelt etter foreldres utdanningsnivå. N=1931. $p < 0,01$ (kjikvadrattest)

Foreldrenes utdanningsnivå tilsvarer her foreldrenes høyeste avsluttede utdanning. For en del ungdommer mangler vi opplysninger om foreldrenes utdanningsnivå. I det følgende utelates denne gruppen fra sammenligningene.

I alt hadde 66,4 prosent av lærlingene med foreldre som hadde kun grunnskoleutdanning, selv oppnådd yrkes- og eller studiekompetanse. De tilsvarende andelene var 72,5 prosent der foreldrene hadde utdanning på videregående nivå, og 72,1 prosent der foreldrene hadde høyere utdanning. Den største andelen som oppnådde yrkeskompetanse etter lære (65,9 prosent), fant vi blant lærlin-

ger der foreldrene hadde videregående som høyeste fullførte utdanning. Blant de med lærekontrakt som kom fra hjem der foreldrene hadde høyere utdanning, var det flere som oppnådde studiekompetanse (4,6 prosent) enn blant lærlinger der foreldrene hadde nådd lavere utdanningsnivå enn dette.

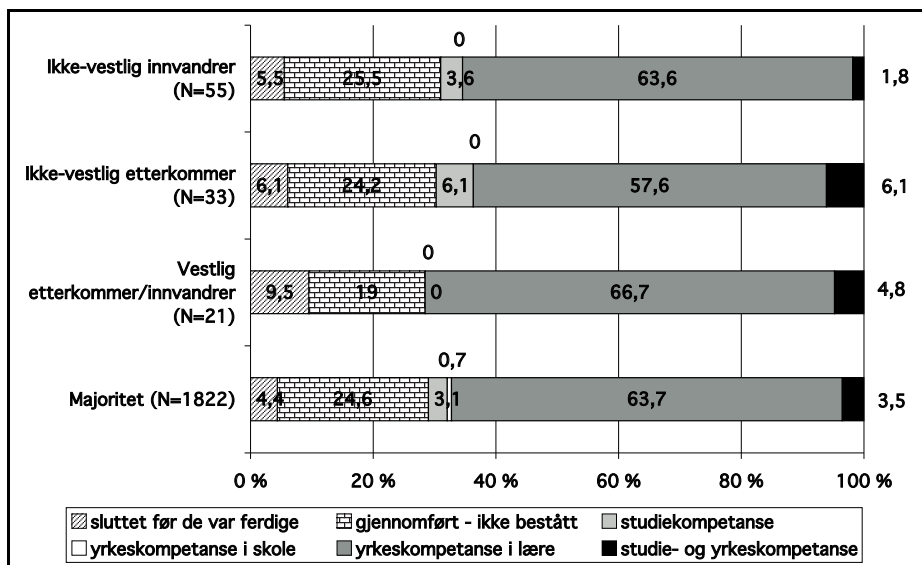
Høyeste andel som gjennomførte uten å bestå fant vi blant lærlingene som hadde foreldre med grunnskoleutdanning (30,7 prosent). Lærlinger fra hjem der foreldrene hadde høyere utdanning var mer tilbøyelige til å slutte enn lærlinger som ikke hadde høyt utdannede foreldre (5,3 prosent).

3.4.3 Minoritetsspråklig bakgrunn

Vi har sett på hvordan ulike grupper lærlinger med minoritetsbakgrunn fordelte seg på de ulike veiene til kompetanse. Dette fremgår av figur 3.7. Vi understreker at vi her tar forbehold om at undergruppene med minoritetsbakgrunn er svært små. Det er god grunn til å være varsom med å konkludere, siden prosentueringsgrunnlaget er lite, og forskjellene mellom undergruppene ikke er statistisk signifikante. I det følgende omtaler vi derfor gruppenes gjennomføring og kompetanseoppnåelse kun på et overordnet nivå.

Av figur 3.7 ser vi at begge de ikke-vestlige minoritetsgruppene hadde en noe mindre andel lærlinger som oppnådde yrkes- og/eller studiekompetanse enn majoriteten. Dette gjaldt både ikke-vestlige etterkommere og ikke-vestlige innvandrere. Vestlige innvandrere eller etterkommere med lærekontrakt, og lærlinger med majoritetsbakgrunn, hadde relativt flest som oppnådde en av disse formene for kompetanse.

Flest lærlinger som sluttet fant vi blant vestlige innvandrere eller etterkommere. Selv om ingen av de avdekkede forskjellene i figur 3.7 er statistisk signifikante på grunn av små undergrupper, er det sist nevnte funnet på linje både med det vi fant i kapittel 2, figur 2.11, og dessuten med tidligere funn i prosjektet. Det er grunn til å anta at høyt bortvalg blant elever og lærlinger med vestlig innvandrerbakgrunn, reflekterer foreldrenes arbeidsmarkedsstatus. Mange forlater nok videregående opplæring for å følge foreldrene når deres arbeidsopphold i Norge opphører.



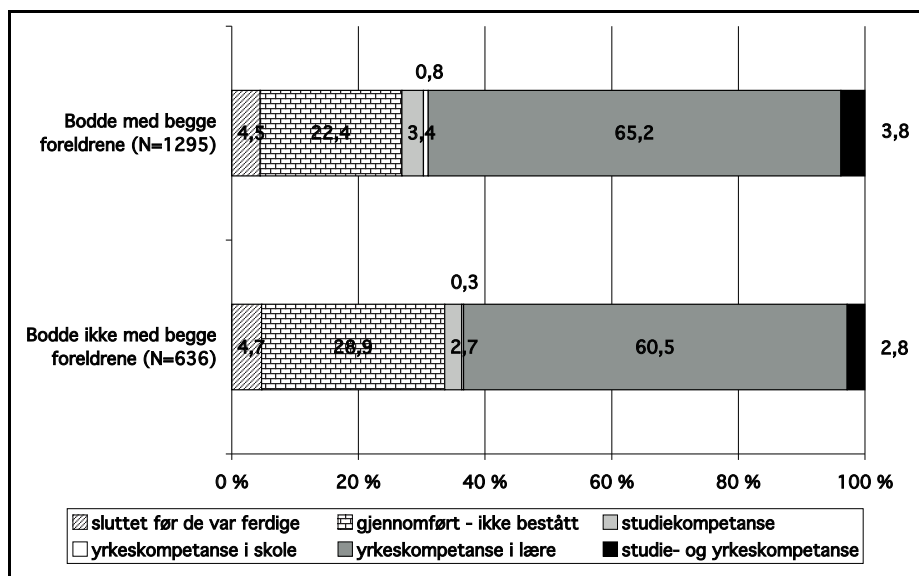
Figur 3.7 Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring, lærlinger (2004–2007) målt fem år etter avsluttet grunnskole i 2002. Fordelt etter minoritets-/ majoritetsbakgrunn. N=1931. $p=0,988$ (kjikvdrattest)

Figur 3.7 viser at flere lærlinger enn gjennomsnittet sluttet i begge de ikke-vestlige minoritetsgruppene, både blant etterkommere og innvandrere.

Ellers er det grunn til å merke seg at med unntak av at det var færre vestlige innvandrere og etterkommere som gjennomførte uten å bestå, varierte denne andelen lite mellom de ulike gruppene.

3.4.4 Bosituasjon

Vi har sett på hvordan gjennomføring og kompetanseoppåelse fordelte seg mellom ulike grupper lærlinger med ulik bosituasjon. Dette fremgår av figur 3.8.

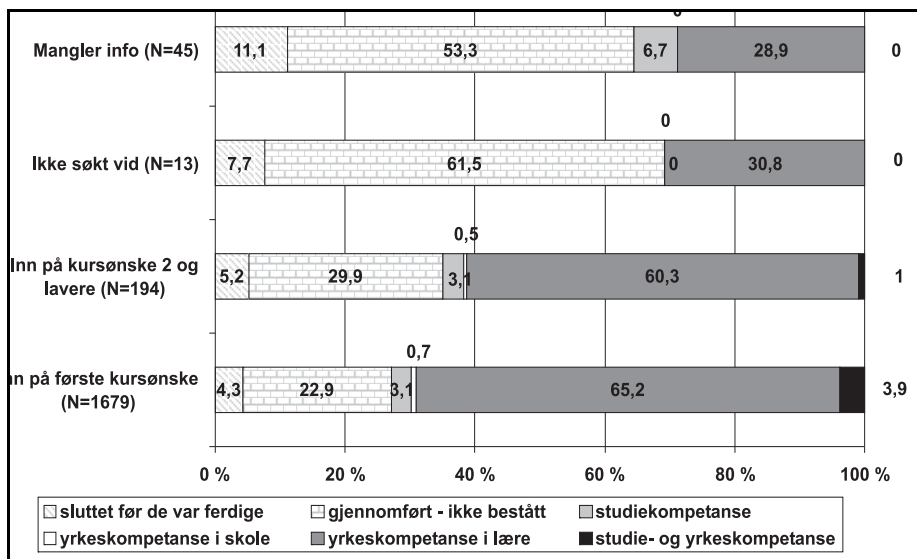


Figur 3.8 Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring, lærlinger (2004–2007) målt fem år etter avsluttet grunnskole i 2002. Fordelt etter bosituasjon da elevene var 15 år. N=1931 $p < 0,05$ (kjikvadrattest)

Figur 3.8 viser at det kan være en sammenheng mellom lærlingenes kompetanseoppnåelse og deres bosituasjon, det vil si hvem ungdommene bodde sammen med som 15-åring. Lærlinger som bodde sammen med begge sine foreldre, oppnådde yrkes- og/eller studiekompetanse i større grad enn de som ikke bodde sammen med begge foreldre, med henholdsvis 73,2 og 66,3 prosent.

Bortvalget blant de med lærekontrakt ser ikke ut til å variere med bosituasjon. Derimot ser lærlingenes tilbøyelighet til å gjennomføre uten å bestå, ut til å kunne være knyttet til bosituasjon. 28,9 prosent av dem som ikke bodde med begge foreldre hadde gjennomført uten å bestå i løpet av fem år, mens dette gjaldt 22,4 prosent av dem som bodde med begge foreldre. Vi tar forbehold om at forskjellene er svakt statistisk signifikante. Hvorvidt bosituasjon virkelig har effekt på kompetanseoppnåelsen blant lærlinger, undersøkes nærmere i de multivariate analysene i kapittel 5.5.

3.4.5 Førsteønske grunnkurs



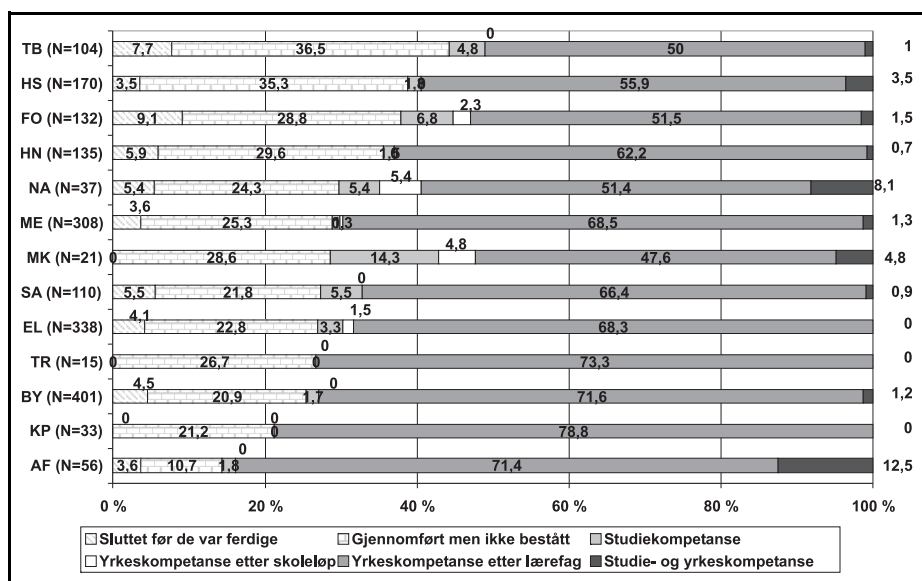
Figur 3.9 Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring, lærlinger (2004–2007) målt fem år etter avsluttet grunnskole i 2002. Fordelt etter om elevene fikk oppfylt førsteønske ved inntak til videregående opplæring eller ikke. N=1931 $p < 0,001$ (kjikvadrattest)

Vi har sammenlignet de med lærekontrakt som fikk innfridd sitt førstevalg den gang de søkte grunnkurs, med de som ikke fikk det. Figur 3.9 viser at lærlingenes kompetanseoppnåelse varierte med om de kom inn på sitt førstevalg på grunnkurs eller ikke. Andelen som hadde oppnådd kompetanse var høyere blant de som fikk innfridd førsteønsket. Av de som ble tatt inn på sitt førsteønske, hadde i alt 72,9 prosent oppnådd yrkes- og/eller studiekompetanse. Den tilsvarende andelen blant de som fikk plass på andrevalget eller lavere det første året, var 64,9 prosent. Forskjellene mellom lærlingene var ikke så store som i elevkullet som helhet (jf. figur 2.13, kapittel 2).

Videre var det flere av de som ble tatt inn på andre enn første kursønske som sluttet (henholdsvis 5,2 og 4,3 prosent) og flere av de som ble tatt inn på andre enn førstevalget som ikke besto (henholdsvis 29,9 prosent og 22,9 prosent).

3.4.6 Studieretning

I figur 3.10 gjengir vi kompetanseoppnåelse og vandringsmønsteret i forhold til hvilken studieretning lærlingen gikk på. Studieretningstilhørigheten er bestemt ut fra hvilken studieretning de sist var registrert på.⁴¹ Vi tar forbehold om at noen av studieretningene inkluderte svært få lærlinger, slik at små antallsmessige endringer medfører store prosentvise utslag.⁴² Vi velger likevel å gjengi den prosentvise fordelingen på studieretninger, men vil poengtere at prosentandelene for de minste studieretningene må leses med disse reservasjonene.



Figur 3.10 Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring, lærlinger (2004–2007) målt fem år etter avsluttet grunnskole i 2002. Fordelt etter studieretning lærlingene sist var registrert på. N=1860. $p < 0,001$ (kjkvadrattest) Utelatt Lærlinger med allmennfaglig påbygging som siste registrerte studieretning (N=69).

Av figur 3.10 ser vi at det var betydelige variasjoner mellom studieretningene. Spennvidden rekker fra i alt 55,8 prosent til 85,7 prosent med oppnådd yrkes-, studie- eller dobbelkompetanse. Den største andelen lærlinger med oppnådd

41 Dette betyr at de som er registrert med bestått studie- og/eller yrkeskompetanse kan ha oppnådd denne innenfor enn annen studieretning enn den de sist var registrert på, jf. også kapittel 2.4.6

42 Dette gjelder i sær trearbeidsfag, kjemi- og prosessfag, naturbruk og allmenne, økonomiske og administrative fag.

kompetanse hadde gått på allmenne, økonomiske og administrative fag. De to mest utbredte kompetanseformene blant de som hadde hatt lærekontrakt i løpet av perioden 2004–2007 og avsluttet på studieretningen for allmenne, økonomiske og administrative fag, var yrkeskompetanse etter lære (71,4 prosent) og dobbelkompetanse (12,5 prosent)⁴³. På kjemi- og prosessfag oppnådde også mange kompetanse, i alt 78,8 prosent. Samtlige fikk kompetansen i form av yrkeskompetanse etter læretid i bedrift. Blant de med lærekontrakt som forlot videregående fra byggfag, hadde 74,5 prosent en eller annen av disse formene for kompetanse. Trearbeidsfag lå også over gjennomsnittet, 73,3 prosent av de med lærekontrakt fikk kompetanse. Deretter fulgte elektrofag (73,1 prosent), salg og service (72,8 prosent), medier og kommunikasjon (71,5 prosent), og mekaniske fag (71,1 prosent). De som hadde hatt lærekontrakt i løpet av perioden 2004–2007 og som forlot videregående opplæring fra studieretningen naturbruk, hadde oppnådd kompetanse omtrent som gjennomsnittet, med i alt 70,3 prosent. Fire studieretninger hadde en kompetanseoppnåelse under gjennomsnittet. På hotell- og næringsmiddelfag hadde 64,4 prosent av de med lærekontrakt oppnådd kompetanse. Andelene på formgivningsfag og på helse- og sosialfag var på henholdsvis 62,1 og 61,2 prosent. Klart færrest i denne sammenhengen oppnådde kompetanse av de som kom fra tekniske byggfag, bare 55,8 prosent.

Vi noterer dessuten at de to jentedominerte studieretningene helse- og sosialfag og formgivningsfag begge var blant de med færrest som hadde hatt lærekontrakt i perioden 2004–2007 som skaffet seg kompetanse.

Figur 3.10 viser at kjemi- og prosessfag skiller seg ut ved at flest lærlinger derfra oppnådde yrkeskompetanse etter lære (78,8 prosent). Trearbeidsfag hadde også mange med lærekontrakt, nesten tre av fire, som oppnådde yrkeskompetanse etter lære (73,3 prosent). I tillegg fant vi høye andeler som oppnådde yrkeskompetanse etter lære på byggfag (71,6 prosent), allmenne, økonomiske og administrative fag (71,4 prosent) salg og service (66,4 prosent), mekaniske fag (68,5 prosent), og elektrofag (68,3 prosent). Andelen på hotell og næringsmiddelfag (62,2 prosent) var omtrent som gjennomsnittet for studieretningene.

Medier og kommunikasjon hadde flest lærlinger som oppnådde studiekompetanse. 14,3 prosent av de som hadde vært innom lærekontrakt, fullførte fra denne studieretningen med studiekompetanse. Dette var mer enn fire ganger så mange som gjennomsnittet på 3,2 prosent. Studieretningen medier og kommunikasjon hadde et eget, studiekompetansegivende løp. Tidligere i dette prosjektet har vi vist at majoriteten av de som startet på denne studieretningen, fulgte

43 Lærefagene på denne studieretningen var først og fremst IKT driftsfag, og dessuten fem ulike lærefag under transportfaget.

dette løpet mot studiekompetanse. Det kan hende at det at så mange på denne studieretningen valgte den veien, bidrar til at det kan ha vært enklere for de som hadde tegnet lærekontrakt å ombestemme seg, og heller satse på å fullføre med studiekompetanse.

Fra følgende studieretninger var det også flere enn gjennomsnittet av de som hadde hatt lærekontrakt som oppnådde studiekompetanse: Formgivningsfag (6,8 prosent), salg og service (5,5 prosent), naturbruk (5,4 prosent), og tekniske byggfag (4,8 prosent). Mens de yrkesfaglige studieretningene formgivningsfag og naturbruk tilbød egne løp mot studiekompetanse, gikk veien til studiekompetanse fra salg og service og tekniske byggfag via allmennfaglig påbygging.

Hver åttende av lærlingene som kom fra allmenne, økonomiske og administrative fag hadde dobbelkompetanse (12,5 prosent). Andelen var også over gjennomsnittet blant lærlinger fra naturbruk (8,1 prosent), og på medier og kommunikasjon (4,8 prosent). Det var i hovedsak disse fire studieretningene som dro opp gjennomsnittet. På helse- og sosialfag oppnådde like mange dobbelkompetanse som gjennomsnittet for alle med lærekontrakt. Ellers var det ikke nevneverdige andeler med både yrkes- og studiekompetanse blant lærlingene fra de andre studieretningene.

Den klart største andel lærlinger som sluttet, fant vi blant dem som kom fra formgivningsfag. Fra denne studieretningen sluttet 9,1 prosent med lærekontrakt før de skulle. Andelene som sluttet var også over gjennomsnittet på tekniske byggfag, (7,7 prosent), hotell- og næringsmiddelfag (5,9 prosent), salg og service (5,5 prosent) og naturbruk (5,4 prosent).

Andelen lærlinger som gjennomførte videregående uten å bestå etter fem år, var størst på tekniske byggfag (36,5 prosent), fulgt av helse- og sosialfag (35,3 prosent), hotell- og næringsmiddelfag (29,6 prosent), formgivningsfag (28,8 prosent) og medier og kommunikasjon (28,6 prosent). Tekniske byggfag, hvor få oppnådde verken studie- eller yrkeskompetanse etter fem år, hadde altså både mange sluttere og mange som ikke besto videregående opplæring. På helse- og sosialfag hang den lave andelen lærlinger som oppnådde kompetanse først og fremst sammen med at mange gjennomførte uten å bestå.

3.4.7 Karakterer fra grunnskolen

Vi har sett på gjennomsnittlige karakterpoeng fra grunnskolen innenfor grupper av lærlinger med ulik gjennomføring og kompetanseoppnåelse.

I tabell 3.1 er lærlingenes kompetansenivå sortert etter hvilken gjennomsnittskarakter lærlingene hadde da de gikk ut av tiendeklasse i grunnskolen.

Tabell 3.1 Gjennomsnittlig karakterpoeng fra grunnskolen for lærlinger (2004–2007) med ulik gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring sommeren 2007 (N=1931).

	Jenter (N=525)	Gutter (N=1406)	Alle
Studiekompetanse	4,10	4,00	4,05
Studie- og yrkeskompetanse	3,97	4,12	4,04
Yrkeskompetanse etter lærefag	3,67	3,54	3,57
Yrkeskompetanse etter skoleløp	3,96	3,07	3,36
Sluttet før de var ferdige	3,46	3,19	3,28
Gjennomført men ikke bestått	3,36	3,19	3,24
Alle	3,63	3,46	3,50

Eta=.105.

Tabell 3.1 avdekker en rangorden: Dersom vi først konsentrerer oss om gjennomsnittsprestasjonene for alle lærlinger (høyre kolonne), ser vi at lærlingene med det beste karaktergjennomsnittet fra grunnskolen fullførte med studiekompetanse (gjennomsnittskarakter 4,05). Deretter fulgte de med lærekontrakt som oppnådde dobbelkompetanse (4,04), yrkeskompetanse etter lære (3,57) og yrkeskompetanse i skole (3,36). Laveste gjennomsnittskarakter fra grunnskolen hadde lærlingene som gjennomførte uten å bestå (3,24), mens de som sluttet hadde en litt høyere gjennomsnittskarakter (3,28). Vi vet fra før at jo tidligere ungdommene sluttet i videregående, jo lavere var gjennomsnittskarakterene fra grunnskolen. De som sluttet første semester på grunnkurset, hadde et karaktergjennomsnitt på 2,8 til 2,9 (Markussen og Sandberg 2004). Vi ser av tabell 3.1 at karaktergjennomsnittet til lærlingene som hadde sluttet var høyere enn dette. Dette forklarer vi med at de som har kommet så langt at de faktisk tegner lærekontrakt er en selektert gruppe, og dermed jevnt over vil ha høyere gjennomsnittsprestasjoner enn ungdomskullet generelt.

Vi vet at det er en sterk sammenheng mellom elevenes skolefaglige ferdigheter fra grunnskolen og sannsynligheten for å oppnå kompetanse etter tre år. Denne bivariate tabellen antyder at det i tillegg kan være at lærlinger med høyt prestasjonsnivå valgte seg bort fra yrkeskompetanse. Det vil i så fall være en utfordring for opplæringssystemet som helhet, om lærlingene med det høyeste karaktergjennomsnittet ender opp med studiekompetanse.

I tabell 3.1 skilte vi også mellom guttene og jentenes gjennomsnittskarakterer. For det første ser vi at blant lærlingene hadde jentene generelt høyere ka-

raktergjennomsnitt enn guttene (3,63 blant jentene og 3,46 blant guttene). Jentene hadde høyere gjennomsnitt i alle grupper, med unntak av i gruppen av lærlinger som har oppnådd dobbelkompetanse. Her var guttenes karaktergjennomsnitt høyere. Grunnlagsmaterialet er for lite til at vi hevde at disse forskjellene er statistisk pålitelige, men vi vet at den samme forskjellen fantes i ungdomskullet som sådan (jf. tabell 2.8) ⁴⁴. For det andre legger vi merke til at jentenes og guttenes prestasjoner innen de ulike gruppene avvek noe fra gjennomsnittet for alle lærlinger. Blant guttene hadde lærlingene med dobbelkompetanse det høyeste karaktergjennomsnittet, foran de med studiekompetanse. Med forbehold om at dette gjaldt svært få, hadde gutter med yrkeskompetanse fra skole de laveste prestasjonene fra tiendeklasse. Blant jentene hadde lærlingene med yrkeskompetanse fra skole overveiende et høyere karaktergjennomsnitt enn lærlingene som oppnådde fag- eller svennebrev. Felles for begge kjønn var likevel at lærlinger som oppnådde studie- eller dobbelkompetanse, hadde det høyeste karaktergjennomsnittet sammenlignet med andre former for kompetanse.

3.4.8 Fravær i grunnskolen

Vi har sett på lærlingenes fravær første termin i tiende klasse i ungdomsskolen, i forhold til ulike gjennomføringsgrupper. Fraværet er målt i antall dager og timer fravær i høstsemesteret, og hentet ut fra fraværprotokoller. Gjennomsnittlig fravær innen hver av gruppene, og blant jenter og gutter, går frem av tabell 3.2.

Tabell 3.2 Gjennomsnittlig fraværspersent fra grunnskolen for lærlinger (2004–2007) med ulik gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring sommeren 2007 (N=1931).

	Jenter (N=525)	Gutter (N=1406)	Alle
Yrkeskompetanse etter skoleløp	2,29	0,81	1,30
Studie- og yrkeskompetanse	3,80	2,44	3,15
Studiekompetanse	4,42	4,24	4,33
Yrkeskompetanse etter lærefag	5,75	4,31	4,64
Gjennomført men ikke bestått	7,36	6,20	6,54
Sluttet før de var ferdige	10,27	8,81	9,29
Alle	6,19	4,88	5,24

Eta=.085

⁴⁴ Det lar seg ikke gjøre å undersøke om forskjellen mellom undergruppene er statistisk signifikante, ettersom antall enheter i noen av gruppene av lærlinger er for lite.

Vi ser først på fraværet for alle lærlinger under ett (høyre kolonne, tabell 3.2). Fraværet var desidert høyest blant lærlingene som sluttet før de var ferdige. Fraværsprosenten på 9,29 var langt over gjennomsnittet for alle lærlingene (5,24). Fraværet til lærlinger som gjennomførte uten å bestå var noe høyere enn gjennomsnittet for alle lærlingene. Med forbehold om at tallgrunnlaget er svært lite i denne undergruppen, ser vi at de lærlingene som oppnådde yrkeskompetanse etter opplæring i skole, hadde gjennomsnittlig minst fravær. For øvrig var alle lærlinger som oppnådde en eller annen form for kompetanse, kjennetegnet av at de hadde mindre fravær enn gjennomsnittet blant alle lærlinger den gang de gikk i tiende klasse.

I tabell 3.2 skilte vi også mellom kjønn. Vi ser at jenter gjennomgående hadde høyere fravær enn guttene. Dette gjaldt både i gjennomsnitt (6,19 mot 4,88) og innenfor hver av undergruppene. Jentenes og guttenes fravær fulgte likevel akkurat samme tendensen som fraværet blant lærlinger generelt. Fraværet var høyest blant dem som sluttet eller ikke gjennomførte, og lavest blant dem som oppnådde en eller annen form for kompetanse. Vi tar forbehold om usikkerhet knyttet til målet på fravær i gruppen av lærlinger som oppnådde yrkeskompetanse etter skole, ettersom dette var så få.

Ellers noterer vi at sammenhengen mellom gutte- og jentelærlingenes kompetanseoppnåelse og fravær, også så ut til å følge samme mønster som for jenter og gutter i ungdomskullet som helhet (jf. tabell 2.9).⁴⁵ Alt i alt antyder dermed tabell 3.2 at fravær i grunnskolens tiendeklasse kan være en indikator på hvordan det går med lærlingene fem år etter.

Oppsummert: I kapittel 3.4 har vi gjennom bivariate analyser avdekket forskjeller i lærlingenes gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring fem år etter avsluttet grunnskole, avhengig av kjønn, minoritetsspråklig bakgrunn, bosituasjon, om ungdommene kom inn på førsteønsket sitt på grunnkurs, studieretning og fravær og prestasjoner i grunnskolens tiendeklasse. I kapittel 5.5 spør vi om disse sammenhengene består også etter kontroll for andre relevante variabler. I de multivariate analysene i kapittel 5.5 undersøker vi hvilke faktorer som påvirker gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse etter fem år for ungdom som har hatt en lærekontrakt i perioden 2004–2007.

45 På grunn av lite antall enheter i noen av undergruppene, lar det seg ikke gjøre å teste om forskjellene mellom gruppene er statistisk signifikante, som i tabell 2.9.

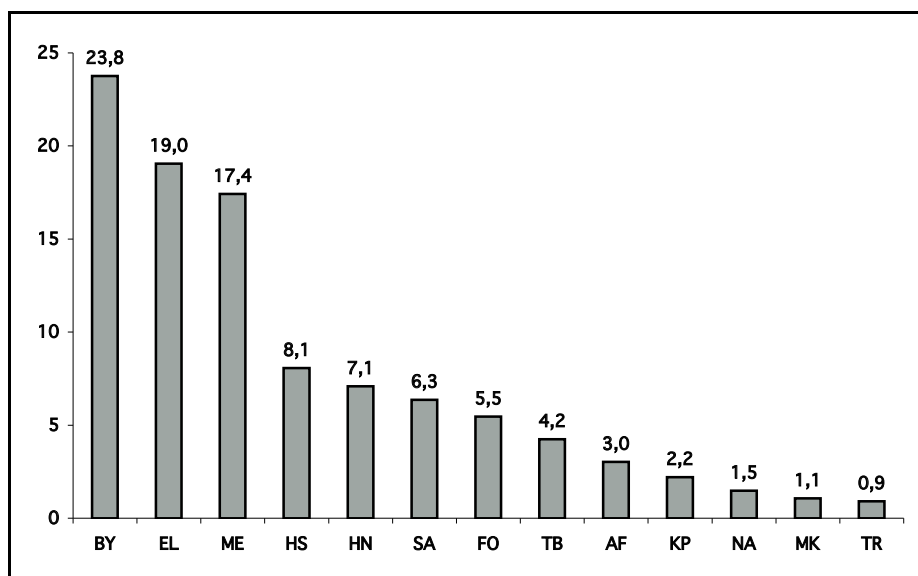
3.5 Oppnådd kompetanse

Av de i alt 1931 ungdommene som har vært registrert som lærlinger, hadde 1369 (70,9 prosent) oppnådd yrkes- og/eller studiekompetanse etter fem år. I dette kapitlet skal vi se på hvilke studieretninger og lærefag de lærlingene som oppnådde yrkeskompetanse etter lære kom fra.

3.5.1 Yrkeskompetanse etter lære

Studieretninger og kurs

Vi har vist at av de 1931 ungdommene som har vært registrert som lærlinger, hadde 63,6 prosent (1229 ungdommer) oppnådd yrkeskompetanse etter lære (figur 3.2).



Figur 3.11 Lærlinger (2004–2007) som hadde oppnådd yrkeskompetanse etter lære, fordelt etter studieretning. N=1229

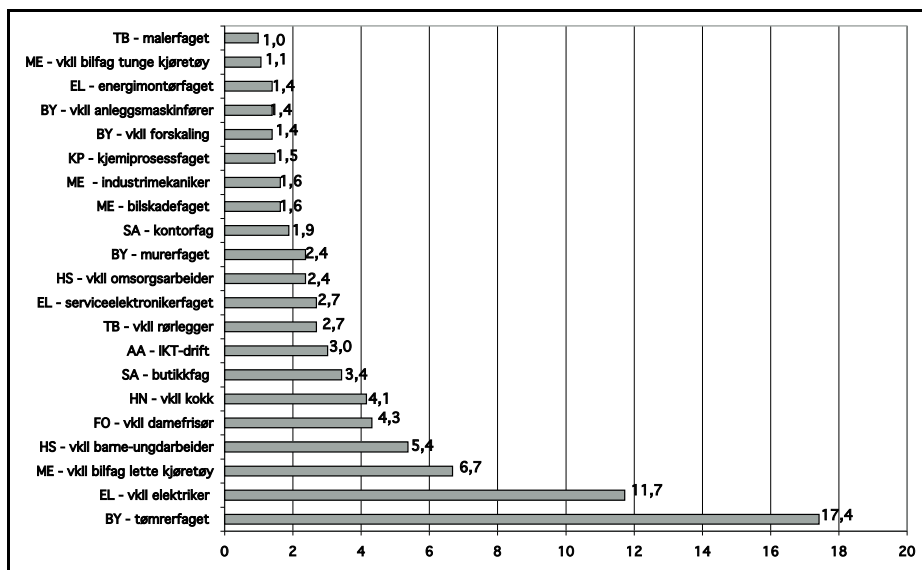
I figur 3.11 viser vi hvilke studieretninger lærlingene med fag- eller svennebrev oppnådde kompetanse innenfor. Det viser seg at bare fire yrkesfaglige studieretninger stod for mesteparten av kompetanseoppnåelsen blant dem som oppnådde yrkeskompetanse etter læretid i bedrift: Klart de fleste av lærlingene med yrkeskompetanse etter lære, hadde nemlig bestått lærefag innenfor en av fire studieretninger: Byggfag (23,8 prosent), elektrofag (19 prosent), mekaniske fag

(17,4 prosent) og helse- og sosialfag (8,1 prosent). I alt hadde mer enn to tredjedeler, 68,3 prosent av lærlingene som hadde oppnådd yrkeskompetanse etter opplæring i bedrift, bestått innenfor en av disse fire studieretningene. Byggfag, elektrofag og mekaniske fag var alle guttedominerte studieretninger. Vi har allerede vist at guttene var overrepresentert blant lærlingene som oppnådde yrkeskompetanse etter læretid (figur 3.5). Konsentrasjonen om noen få studieretninger reflekterer i stor grad søkningen til læreplasser høsten 2004. Vi har tidligere i dette prosjektet vist at da majoriteten av ungdommene i dette kullet søkte lære plass, søkte flesteparten av seg til kun fire studieretninger: Byggfag, elektrofag, mekaniske fag, og hotell- og næringsmiddelfag (Markussen og Sandberg 2004).

Det var dermed færre som oppnådde kompetanse på hotell- og næringsmiddelfag enn søkningen i 2004 skulle tilsi. Dette stemmer overens med et annet funn i dette prosjektet, nemlig at hotell- og næringsmiddelfag var studieretningen med det klart høyeste bortvalget av samtlige studieretninger.

En nærmere sjekk av hvilke lærefag de samme lærlingene hadde oppnådd kompetanse i høsten 2007, avdekker en sterk konsentrasjon rundt noen ganske få lærefag. Av noe over 200 tilgjengelige lærefag på landsbasis, spredte lærlingene med yrkeskompetanse etter lære i de sju fylkene seg på i alt 90 ulike lærefag (figur 3.12).

Figur 3.12 viser fordelingen på lærefag i form av vkII-kurs. For oversiktens skyld, inkluderer figuren kun de 21 vkII-kursene hvorfra 1 prosent eller flere av alle lærlinger med yrkeskompetanse etter lære hadde bestått. Vi ser at tømmerfaget var det i særklasse største kurset blant dem med yrkeskompetanse etter lære. 17,4 prosent oppnådde yrkeskompetanse etter læretid som tømmer. Elektrikerfaget var også stort, 11,7 prosent hadde oppnådd yrkeskompetanse som elektriker. Deretter fulgte bilfaget – lette kjøretøy (6,7 prosent), barne- og ungdomsarbeider (5,4 prosent), damefrisør (4,3 prosent), kokk (4,1 prosent), butikkfag (3,4 prosent) og så videre. Sammenlagt betyr dette at over halvparten av lærlingene med kompetanse etter lære (53,1 prosent) gjennomførte innenfor de syv største lærefagene, det vil si tømmer, elektriker, lette kjøretøy, barne- og ungdomsarbeider, damefrisør, kokk og butikkfag.



Figur 3.12 Lærlinger (2004–2007) som hadde oppnådd yrkeskompetanse etter lære, fordelt etter vkII-kurs. N=1229

Den faktiske kompetanseoppnåelsen innenfor de enkelte kursene svarer dermed temmelig godt til søkemønsteret fra høsten 2004. Den gang fant vi nemlig at ungdommene søkte om læreplass på i alt 90 lærefag, men at over halvparten av dem konsentrerte seg om seks lærefag: I rangert rekkefølge var dette tømmer, elektriker, lette kjøretøy, kokk, damefrisør og barne- og ungdomsarbeider (Markussen og Sandberg 2004).

Fagprøvestatus

Vi har undersøkt fagprøvestatusen til de 1229 lærlingene som oppnådde yrkeskompetanse etter opplæring i bedrift⁴⁶ (ikke i tabell). Fag- eller svenneprøven består av en teoretisk og en praktisk del. Den praktiske delen er en prøve som avlegges etter fullført læretid. De som ikke består den praktiske prøven, kan avlegge ny prøve. Ved fag- og svenneprøver brukes karakterene «Bestått meget godt», «Bestått» og «Ikke bestått». Vi fant at den store majoriteten blant lærlingene som hadde oppnådd yrkeskompetanse etter lære, 76,5 prosent, fikk resultatet bestått på fagprøven. I underkant av hver sjettede lærling, 15,6 prosent, besto fagprøven med meget godt resultat. 7,8 prosent var oppmeldt til fagprøve. Basert på fagprøveresultater generelt er det grunn til å regne med at de aller fleste som var oppmeldt til fagprøven, ville bestå.

46 Unntatt fra N: En enhet som ikke var registrert oppmeldt til fagprøve per høsten 2007.

3.5.2 Yrkeskompetanse etter skoleløp

Noen svært få av de med lærekontrakt oppnådde yrkeskompetanse etter opplæring i skole (0,6 prosent av alle lærlingene fem år etter grunnskolen). Siden dette utgjorde såpass få, kommenterer vi kompetanseoppnåelsen deres på et mer generelt og overordnet nivå, uten å gå i detalj.

Disse lærlingene oppnådde kompetanse innenfor i alt fem studieretninger: Elektrofag, formgivningsfag, naturbruk, helse- og sosial, og medier og kommunikasjon. Dette er i all hovedsak de samme studieretninger som alle ungdommer med yrkeskompetanse etter skoleløp fordelte seg på (jf. figur 2.17, kapittel 2).

3.5.3 Dobbelkompetanse

I alt 3,5 prosent av alle med lærekontrakt hadde oppnådd både yrkes- og studiekompetanse i løpet av fem år etter grunnskolen. Vi har undersøkt hvilke studieretninger disse i alt 67 ungdommene hadde bestått per høsten 2007. Ettersom tallgrunnlaget er lite, er fordelingen ikke fremstilt i figur eller tabell.

Vi fant at lærlingene med dobbelkompetanse hovedsaklig kom fra fem studieretninger: Salg og service, hotell- og næringsmiddelfag, helse og sosialfag, elektrofag og byggfag. 47 av de 67 lærlingene med dobbelkompetanse besto innenfor disse studieretningene.

En sjekk av hvilke vkII-kurs de med dobbelkompetanse besto innenfor, viser at drøyt halvparten av lærlingene med dobbelkompetanse gjennomførte med kompetanse innenfor seks lærefag, det vil kokk, kontorlag, barne- og ungdomsarbeider, elektriker, lette kjøretøy og tømmer.

Oppsummering: Hittil i dette kapitlet har vi hatt et særskilt blikk på lærlingene og deres gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. Alle i vårt utvalg som i tidsrommet 2004–2007 var registrert med lærekontrakt, regnet vi som lærlinger. Dette gjaldt 19,8 prosent av ungdommene. Hensikten vår var å kartlegge progresjon og prestasjoner blant alle som på et eller annet tidspunkt var innom en lærekontrakt. Avhengig av veivalg og kompetanseoppnåelse kunne de som var registrert med lærekontrakt, i prinsippet ende opp i én av de følgende kategoriene: Lærlinger med fag-/svennebrev, lærlinger med yrkeskompetanse fra skole, lærlinger med studiekompetanse, lærlinger med dobbelkompetanse eller lærlinger med kompetanse på lavere nivå.

Hvor mange oppnådde kompetanse fem år etter grunnskolen, og hvilke former for kompetanse skaffet de seg? Høsten 2007 hadde i alt 70,9 prosent av alle lærlingene oppnådd studie- eller yrkeskompetanse. Lærlingene oppnådde dermed kompetanse i større grad enn ungdommene generelt, og færre blant lærlingene sluttet enn i kullet som helhet. Begge deler kan være et uttrykk for at yr-

kesfagorientert ungdom som kommer så langt at de inngår lærekontrakt med en bedrift, har vist at de er av den typen ungdom arbeidsgiverne foretrekker.

De fleste av lærlingene (63,6 prosent) oppnådde kompetansen i form av fag- eller svennebrev. Noen skaffet seg studiekompetanse (3,2 prosent), noen oppnådde dobbelkompetanse (3,5 prosent), og noen svært få (0,6 prosent) hadde yrkeskompetanse fra skoleløp. De av lærlingene som fullførte med studiekompetanse hadde forlatt fagopplæringen til fordel for et løp mot studiekompetanse.

24,5 prosent av lærlingene hadde av ulike årsaker ikke bestått opplæringen, 4,6 prosent hadde sluttet, slik at 29,1 prosent av lærlingene verken oppnådde yrkes- eller studiekompetanse, og dermed hadde kompetanse på lavere nivå.

Hvilke løp fulgte lærlingene gjennom videregående opplæring? Lærlingene valgte ulike ruter gjennom opplæringssystemet, men den helt dominerende andel av dem, 76,7 prosent, gikk rett gjennom videregående opplæring de tre første årene og fortsatte inn i det fjerde året. Dette, sammen med det vi vet om lærlingenes kompetanseoppnåelse innen fem år etter tiendeklasse, viser at hovedmodellen med to år i skole fulgt av to år i bedrift, som ventet var hovedveien til kompetanse.

Ved hjelp av bivariate analyser undersøkte vi om bestemte grupper av lærlinger skilte seg ut i gjennomføringsgrad eller kompetanseoppnåelse. Sett under ett fant vi at denne variasjonen var mindre enn i ungdomskullet som sådan. Grunnen er trolig at lærlingene allerede har passert en utvelgelsesprosess. De har blitt værende i opplæring mens mange medelever på yrkesfag har sluttet, de har prestert godt, har lite fravær, og kommer gjerne fra familier med utdanningsbakgrunn som støtter yrkesopplæringsvalget (Markussen og Sandberg 2005).

Vi fant at forholdsvis flere av guttene enn av jentene med lærekontrakt oppnådde studie- eller yrkeskompetanse. Blant guttene var det flere som skaffet fag- eller svennebrev, blant jentene flere med dobbel- eller studiekompetanse. Vi fant ikke nevneverdige forskjeller i kompetanseoppnåelse etter foreldrenes utdanningsnivå eller etter lærlingenes minoritetsbakgrunn. Derimot oppnådde lærlinger som kom fra hjem med to foreldre, i større grad kompetanse enn de som ikke gjorde det. Det samme gjaldt dersom lærlingene hadde fått innfridd første kursvalg første året i videregående opplæring. Med forbehold om at noen av studieretningene hadde svært få lærlinger, avdekket vi dessuten betydelig studieretningsvis variasjon i lærlingenes kompetanseoppnåelse. Relativt færrest med kompetanseoppnåelse fant vi på tekniske byggfag, flest på byggfag. Lærlinger fra Vestfold og Østfold hadde laveste sammenlagte kompetanseoppnåelse, lærlinger i Telemark lå høyest, men de fylkesvise forskjellene var ikke store. Karakterer sorterer: Lærlinger som oppnådde studie- eller dobbelkompetanse

hadde det høyeste karaktergjennomsnittet fra ungdomsskolen. Det motsatte var tilfelle for lærlinger som ikke oppnådde kompetanse. Jentelærlingene hadde med seg bedre karaktergjennomsnitt fra grunnskolen, men også høyere fravær. Lærlinger som sluttet før tiden hadde mest fravær fra grunnskolen, og jentene hadde høyere fraværspersent i tiendeklasse enn guttene.

3.6 Lærekandidatordningen brukes i svært liten grad

Opplæringslova definerer tre kompetanseformer: «Den videregående opplæringa skal føre fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller kompetanse på lågare nivå» (Opplæringslova §3–3).

Kompetanse på lavere nivå er det man oppnår når man ikke oppnår studie- eller yrkeskompetanse. Dette går også frem av forskrift til Opplæringslova som sier at kompetansebevis utstedes som dokumentasjon for videregående opplæring når vilkårene for å få vitnemål eller fag-/svennebrev ikke er oppfylt. (Forskrift til Opplæringslova §4.33 og 4.65).

Kompetanse på lavere nivå kom inn i lovverket og ble en del av videregående opplæring med Reform 94. Opprinnelig het det «dokumentert delkompetanse», deretter «delkompetanse» og fra og med januar 2001 fikk kompetanseformen betegnelsen «Kompetanse på lavere nivå» (Besl.O.nr.106 (1999–2000)).

Kompetanse på lavere nivå kan i hovedsak oppnås på to måter, planlagt eller uplanlagt. *Planlagt kompetanse på lavere nivå* oppnår man ved å gjennomføre videregående opplæring med reduserte læreplanmål. Man har allerede fra starten eller underveis sett at sjansen er liten for å klare de vanskelige kravene til studie- eller yrkeskompetanse, og man jobber for å tilegne seg deler av læreplanens mål og moduler. Ungdom som sikter mot kompetanse på lavere nivå innenfor et yrkesfag inngår en *opplæringskontrakt* i stedet for en lærekontrakt, de får en *opplæringsplass* i stedet for en læreplass, de er *lærekandidater* og ikke lærlinger og de går opp til *kompetanseprøve* i stedet for fag-/svenneprøve. Og kompetansen dokumenteres altså med et *kompetansebevis*, som viser hvilke elementer i læreplanverket ungdommen har arbeidet med og oppnådd kompetanse i. Det betyr at kompetansebeviset viser hva ungdommen faktisk kan.

Uplanlagt kompetanse på lavere nivå oppnår man når man har hatt studie- eller yrkeskompetanse som målsetting, men ikke klarer å innfri alle læreplanens krav, slik at man ender opp med ikke å bestå i alle fag. Uplanlagt kompetanse på lavere nivå kan dokumenteres med kompetansebevis, men det er nok minst like vanlig at dokumentasjonen er et vitnemål påført strykkarakter(er).

Vi har i kapittel 2 vist at en tredjedel – 34,2 prosent – av de som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002, ikke har oppnådd studie- og yrkeskompetanse fem år seinere. Når vi ser bare på de som hadde vært lærlinger, gjaldt dette 29,2 prosent. Alle disse ungdommene uten studie- eller yrkeskompetanse har per definisjon kompetanse på lavere nivå.

Man kunne forvente at en betydelig andel av den tredjedelen som har endt opp med kompetanse på lavere nivå har hatt dette som et mål for utdanningen sin. Dvs. at de har vært lærekandidat med en opplæringsavtale og gått opp til en kompetanseprøve og oppnådd kompetanse på lavere nivå dokumentert med et kompetansebevis.

Våren 2007, altså på slutten av det femte året i videregående opplæring fant vi blant de 9749 ungdommene i undersøkelsen, 32 lærekandidater. I tillegg har vi registrert 23 ungdommer som hadde vært lærekandidater i løpet av tiden i videregående opplæring. Totalt betyr det at 55 av 9749 ungdommer har vært lærekandidat. Dette tilsvarer 0,56 prosent av ungdommene som gikk ut av tiende klasse på Østlandet våren 2002. Vi må ta forbehold pga. varierende registrering av lærekandidater, slik at det faktisk kan ha vært flere enn registrene har fanget opp, men slik vi kjenner virkeligheten innenfor videregående opplæring, er det vår vurdering at dette stemmer relativt bra.

Vi har sett litt nærmere på disse 55 ungdommene som har vært lærekandidater.

- Det var 35 gutter og 20 jenter.
- De fordelte seg slik på fylkene: Vestfold 20, Akershus 10, Hedmark 7, Buskerud 6, Østfold 5, Oslo 4, Telemark 3 (merk at vi har foretatt et 50 prosent utvalg innenfor ett årstrinn, slik at det virkelige antallet i fylkene vil være omtrent det doble for hvert årstrinn).
- 30 av disse hadde enten ikke gått opp til eller ikke bestått kompetanseprøve. Disse 30 hadde vært lærekandidater innenfor i alt elleve av de tolv yrkesfaglige studieretningene.
- 18 hadde bestått kompetanseprøven med resultatet Bestått, to med resultatet Meget godt bestått, og fem var i juli 2007 meldt opp til kompetanseprøve. Disse 25 fant vi innenfor følgende lærefag: Omsorgsarbeider (2), barne- og ungdomsarbeider (5), butikkfag (4), kontorlag (1), fotograffaget (1), butikk-slakterfaget (1), kokk (1), institusjonskokk (1), tømrerfaget (3), murerfaget (2), industrirørlegger (1), malerfaget (1), bilfaget, lette kjøretøy (1) og bilfaget, tunge kjøretøy (1). Disse 25 inngår blant de 65,8 prosent som har bestått videregående opplæring og blant de 12,6 som har yrkeskompetanse etter lære (jf. kap 2 og 3).

Når vi sammenholder denne andelen på 0,56 prosent med de 34,2 prosent av ungdommene som ikke oppnådde studie- eller yrkeskompetanse, ser vi at det må være et kraftig underforbruk av lærekandidatordningen. Vi hevder ikke at alle de 34,2 prosent er potensielle lærekandidater, men en betydelig andel av disse ville ganske sikkert tjent på en videregående opplæring frem mot planlagt kompetanse på lavere nivå fremfor å forsøke å oppnå en studie- eller yrkeskompetanse.

Det er umulig å angi et eksakt tall for hvor stor andel av årskullene som bør ha planlagt kompetanse på lavere nivå som målsetting for sin videregående opplæring. Men det er mulig, når vi ser litt nærmere på prestasjonene til de som ikke har bestått, å antyde noe om potensialet blant disse.

Vi har i kapittel 2.5.3 vist hvor mange blant slutterne og de som ikke hadde bestått hele videregående, som hadde bestått grunnkurs eller vkI. Vi kan oppsummere:

- Sluttet med bestått grunnkurs: 3,1 prosent av hele utvalget
- Ikke bestått hele løpet, men bestått grunnkurs: 4,0 prosent av hele utvalget
- Sluttet med bestått til og med vkI: 4,7 prosent av hele utvalget
- Ikke bestått hele løpet, men bestått til og med vkI: 12,3 prosent av hele utvalget

Blant disse utgjorde de som hadde bestått bare grunnkurs 7,1 prosent av hele utvalget, og de som hadde bestått til og med vkI (inkludert bestått vkII i et 3+løp), utgjorde 17,6 prosent av utvalget. Da ser vi at til sammen 24,7 prosent av utvalget, i hvert fall hadde bestått ett nivå innenfor videregående opplæring. For noen av disse ville sikkert planlagt kompetanse på lavere nivå og lærekandidatordningen passet, men dersom vi forutsetter at disse 24,7 prosent hadde potensial til å fullføre og bestå gitt riktig tilpassing og tilrettelegging av opplæringen, står vi fortsatt igjen med 10 prosent av kullet. For en betydelig andel av disse ville kompetanse på lavere nivå helt sikkert vært et svært godt alternativ. Disse tallene skulle gi en antydning av, og ikke et endelig svar på, hvor store andeler av årskullene som bør sikte mot kompetanse på lavere nivå, og hvor stor andel av de som har sluttet eller ikke bestått man bør ha som ambisjon å føre frem til studie- og yrkeskompetanse.

Dersom ungdom som har særlige vansker med de faglige kravene som stilles for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse, i stedet kom i gang med et løp mot planlagt kompetanse på lavere nivå, ville de få arbeide med reduserte læreplanmål. For mange av disse ungdommene ville dette kunne føre til opplevelse av mestring og ikke stadig nye nederlag som en evig fortsettelse av alle nederlagene fra ungdomsskolen. Faglig mestring kan føre til større grad av trivsel og sosial

mestring, noe som igjen kan bety redusert sannsynlighet for å slutte i videregående opplæring.

Til tross for at kompetanse på lavere nivå har eksistert som en del av videregående opplæring siden 1994 og til tross for at relativt mange i hvert kull burde hatt kompetanse på lavere nivå som målsetting, er det altså svært få som er i et planlagt løp mot kompetanse på lavere nivå.

Hva skyldes det at denne muligheten er så sterkt underutnyttet? For å svare på dette må vi foreta et historisk tilbakeblikk, og da er det tre forhold som er viktige å trekke frem. For det første er det viktig at kompetanseformen ikke var en del av Regjeringens forslag til Reform 94, men ble brakt inn i lovverket og videregående opplæring av Stortinget. De som skulle implementere Reform 94 fra nasjonalt nivå hadde dermed ikke noe eierforhold til delkompetanse/kompetanse på lavere nivå, noe som kan ha påvirket arbeidet med å ta i bruk kompetanseformen. Dette er grundig dokumentert av Markussen (1995, 2000).

For det andre ble delkompetanse/kompetanse på lavere nivå motarbeidet av arbeidslivets parter. En arbeidsgruppe som skulle utrede en rekke forhold rundt delkompetanse, og hvor LO og NHO var representert, la som et av flere overordnede prinsipper til grunn, at «Det bør ikke utvikles nye nasjonale yrkeskategorier under fagarbeidernivået» (KUF 1994: 10). Implisitt i dette lå at elever med delkompetanse som mål, ikke kunne planlegge utdanningen frem mot en yrkeskategori. Bare representanten fra det statlige Rådet for funksjonshemmede dissenterte fra dette prinsippet.

I høringsrunden var skillelinjene de samme; organisasjoner som ivaretar interessene til funksjonshemmede og de som arbeider for å utvikle ungdommens kompetanse var mot dette prinsippet, mens arbeidslivets parter; LO, YS, KS og Lærerforbundet, samt Rådet for fagopplæring i arbeidslivet (RFA), hvor arbeidslivets parter var representert, var for.

Dette kan tolkes som en kamp om posisjon på arbeidsmarkedet. Grupper som gjennom utdanningssystemets oppbygging og organisering har adgang til arbeidsmarkedet, inntar et standpunkt hvor de verner om egeninteresser og beskytter etablerte posisjoner. Nye yrkeskategorier under fagarbeidernivå, kan gi etablerte yrkesgrupper konkurranse. Denne motstanden mot kompetanse på lavere nivå fra arbeidslivets parter er grundig dokumentert av Markussen (1995, 2000).

For det tredje fikk kompetanseformen heller ikke drahjelp hos sentrale og fylkeskommunale myndigheter. I løpet av de fem første årene etter at delkompetanse ble etablert, inneholdt den statlige informasjonen «Til deg som skal søke videregående opplæring» ikke et ord om kompetanseformen. Også, skole-

eierne, fylkeskommunene, informerte svært lite om delkompetanse. Dermed var det nærmest umulig for ungdom med svake faglige forutsetninger å vite at det var mulig å starte i videregående opplæring med et annet mål enn studie- eller yrkeskompetanse. Denne hemmeligholdelsen av delkompetanse/kompetanse på lavere nivå er grundig dokumentert av Markussen (1995, 1996, 2000).

Dette nærhistoriske bakteppet, viser at når planlagt kompetanse på lavere nivå fortsatt er lite i bruk i videregående opplæring, kan noe av forklaringen være det manglende eierforholdet til kompetanseformen i det statlige og fylkeskommunale byråkratiet i forbindelse med implementeringen av Reform 94, arbeidslivets motstand, samt statlige- og fylkeskommunale myndigheters manglende informasjon om delkompetanse de første årene etter 1994.

4 «Det er derfor det heter lærling»

Berit Lødding

4.1 Ungdommenes egne stemmer

Dette kapitlet handler om fortellingene til 29 ungdommer som har valgt å slutte i lære. Spørsmål om hvordan de hadde det som lærlinger, både faglig og sosialt, og årsaker til at lærekontrakten ble hevet står i sentrum. Hensikten har altså vært å få ungdom i tale om hvorfor de ikke lenger er lærlinger. Det betyr at undersøkelsen ikke handler om fagopplæring i arbeidslivet som sådan, men om ungdommers erfaringer og vurderinger i etterkant av et læreforhold som ofte har vært problematisk.

I prosjektet Bortvalg og kompetanse er statistiske sammenhenger nøye dokumentert. Dette kapitlet handler i liten grad om statistiske sammenhenger. Med utgangspunkt i samtaler med ungdom skal vi konsentrere oss om de sammenhengene ungdommene selv har vært opptatt av og hva de selv fremhever som foranledninger eller årsaker til at de gikk ut av læreforholdet. Det har ikke vært noe formål å bekrefte statistiske funn fra Bortvalgsprosjektet i samtaler med ungdommene. Det er heller ikke de «objektivt sett» vanlige sluttemønstrene, men de subjektive og erfarte årsakssammenhengene som har ført frem til sluttingen, som har interesse her. Det er altså de poengene som ungdommene selv har trukket frem, som har vært utgangspunkt for videre spørsmål i forløpet av intervjuet. Til forskjell fra registerdata og spørreskjemadata som danner grunnlag for statistiske analyser, er kvalitative forskningsintervju egnet for å se prosessene fra slutteres perspektiv. Valget av fremgangsmåte har gitt muligheter for å forfølge interessante momenter som vi ikke har kunnet forutse.

Etter en omtale av fremgangsmåten og utvalget i denne intervjuundersøkelsen følger en metodedrøfting. Videre refereres viktige funn fra Bortvalgsprosjektet for å få et oversiktsbilde av slutting blant lærlinger. Derneft beskrives økonomisk høykonjunktur som en viktig kontekst for intervjutemaene. Etter en gjennomgang av læringsteori basert på studier av mesterlære, presenteres et bredt tilfang av utsagn fra ungdommene om flere ulike aspekter ved læreforholdet. Utsagnene gir grunnlag for omtale av slutteprosessen spesifikt. I siste avsnitt trekkes trådene sammen. Med innsikten fra teoriene om mesterlære kan vi

hevde at oppøvingen av individuelle tekniske eller kognitive ferdigheter er underordnet den læringen som foregår innenfor oppgavefelleskap, i sosiale relasjoner og gjennom lærlingens identitetsutvikling. Her ligger viktige forklaringer på hvorfor læreforholdet ble problematisk.

4.2 Om undersøkelsen

En lignende undersøkelse som denne, ble gjort i 2005–2006 med intervjuer med sluttere i skolen (Markussen m.fl. 2006). Intervjuene med både «skolesluttere» og «læresluttere» er gjennomført i et tidsrom på drøyt tre år (november 2005–januar 2008). Dette er en periode med stadig bedre forhold for arbeidssøkende med mangel på arbeidskraft og økonomisk høykonjunktur, noe vi vil vende tilbake til.

4.2.1 Fremgangsmåte

Intervjuene med ungdommer som har sluttet i lære, ble gjennomført i perioden januar 2007 til januar 2008. Førstegangs henvendelse til den enkelte ungdom ble gjort av kontaktpersonen for prosjektet Bortvalg og kompetanse i den enkelte fylkeskommune eller av en annen fylkeskommunalt ansatt, gjerne ved fagoppføringskontoret. Her har de opplysninger om blant annet inngåtte og hevede lærekontrakter. I følge NIFU STEPs retningslinjer til kontaktpersonene ønsket vi å snakke med ungdom som hadde vært i lære i minst to måneder, for at ungdommene skulle ha gjort noen erfaringer. Det var likegyldig hvilke lærefag slutterne kom fra, men de måtte gjerne ha fått sin opplæring innenfor hovedmodellen. Det betyr at undersøkelsen ikke skulle ta for seg lærekandidater eller ungdom som var blitt lærlinger direkte etter ungdomsskolen eller før de hadde gjennomført to år i skole. I hovedsak ønsket vi å snakke med ungdommer og ikke voksne. Lærekontrakten skulle gjerne være inngått i opplæringsåret 2006/2007, for at begivenhetene ikke skulle ligge veldig langt tilbake i tid. Av samme grunn ble kontaktpersonene oppfordret til ikke å velge ungdom fra bortvalgskullet, som begynte i videregående høsten 2002 og eventuelt gikk ut i lære i 2004, men ungdom fra yngre kull.

Ungdommene ble lovet at det de fortalte ville bli behandlet på en slik måte at de var sikret anonymitet. Dette hensynet er tilstrebet i hvordan historiene gjenfortelles i denne rapporteringen, hvor enkelte opplysninger (som f.eks. lærefag) kan være utelatt for at deltakerne ikke skal kunne gjenkjennes. Løftet om anonymitet betyr også at intervjupersonene ble lovet at det de fortalte ikke er drøftet

med andre i deres omgivelser, heller ikke med ansatte i bedrift, opplæringskontor eller andre aktører innenfor videregående opplæring.

Alle intervjuene ble gjennomført på telefon, etter at den enkelte ungdom hadde samtykket til at deres mobiltelefonnummer kunne meddeles Berit Løding, som var den forskeren ved NIFU STEP som gjennomførte alle samtalene. Ved første gangs henvendelse fra fylkeskommunen skulle ungdommene også fortelles at de ville få et gavekort på en CD som takk for at de tok seg tid til å svare på spørsmål om hvordan de hadde det som lærlinger. Hvordan kompenseringen eller premieringen for deltakelse, hensyn til anonymitet og bruk av telefon som medium kan ha virket inn på intervjusituasjonen og validiteten av informasjonen som er samlet inn, drøftes nedenfor.

Tematisk startet intervjuene med spørsmål om tidsrom og varighet av læretiden, etterfulgt av et ganske åpent spørsmål om hvordan de hadde det som lærlinger. Med dette ble på mange måter tonen for resten av intervjuet satt, det vil si at oppmerksomheten ble skjerpet om de forholdene som intervjupersonene brakte frem. Rekkefølgen av de videre spørsmålene kunne variere, men det ble også spurt om de hadde jobb eller var under utdanning på intervjutidspunktet og hvilke planer de hadde på kort og lang sikt. De ble også spurt om vurderingene som lå til grunn for valg av utdanningsvei og lærefag fra ungdomsskolen og senere, og om hvordan de hadde skaffet seg lære plass i den aktuelle bedriften eller opplæringskontoret. Videre forsøkte intervjuet å fange opp ulike aspekter ved opplærings situasjonen der de hadde vært lærlinger, det vil si hvilke oppgaver de fikk, hvorvidt de brukte logg eller «perm» i opplæringen, forholdet til instruktør og bidrag og tilbakemeldinger fra andre ansatte, veiledningssamtaler underveis i opplæringen, eventuelle besøk fra opplæringskontor eller andre utenfra. Disse temaene ble avløst av spørsmål om sosiale relasjoner på arbeidsplassen, om de var inkludert blant de andre tilsatte i sosiale sammenhenger, inkludert matpauser og om eventuelle konflikter eller uenigheter med de tilsatte. Videre handlet det om slutteprosessen og hva som ble gjort og av hvem da lærekontrakten skulle heves. Til slutt ble det stilt et nytt spørsmål om hovedårsakene til sluttingen, og om det var andre grunner, som for eksempel forhold i privatlivet som påvirket situasjonen og førte til at de ikke kunne fortsette i lære. Til slutt handlet det om planer for fremtiden eller igangværende aktiviteter.

4.2.2 Utvalget av intervjupersoner

Den samlede gruppen av intervjuede ungdommer er mindre ensartet enn det vi hadde lagt opp til gjennom retningslinjene til kontaktpersonene, som beskrevet i forrige avsnitt. Slik vi nå ser det, er forskjellene mellom ungdommene (eller det

vi kan kalle heterogeniteten i intervjumaterialet) neppe noen ulempe. Kanskje er det endog en gjenspeiling av tendenser som er typiske for den perioden hvor undersøkelsen er blitt gjennomført. Noen av intervjupersonene viste seg å ha vært lærekandidater eller de hadde startet i lære før de hadde gått to år i skole. Materialet inkluderer også enkelte (fire) med mindre enn to måneders læretid. Enkelte var også eldre enn vi hadde tenkt oss, men deres uttalelser er i overensstemmelse med det de yngre har fortalt. Oppsummert kan følgende sies om variasjonen i intervjumaterialet:

- Alle de syv fylkene er representert blant intervjupersonene, med minimum to og maksimum fem forhenværende lærlinger i hvert fylke
- Kjønnfordelingen er nokså jevn, med 16 gutter og 13 jenter
- Ganske mange lærefag er representert, men noen dominerer i antall: det er fem fra tømrerfaget og enda en fra et annet byggrelatert fag; fem har erfaring fra frisørfagene; fire har vært lærlinger i elektrikerfaget eller beslektede fag; fire har vært lærlinger i bilrelaterte eller andre mekaniske fag; tre har vært lærlinger i kokkefag; to har erfaring fra kjemiprosessfaget; to fra fag som springer ut av helse- og sosialfag; en er fra salg og service; to av ungdommene har erfaring fra mer sjeldne lærefag
- 10 av intervjupersonene hadde startet sin læretid i løpet av opplæringsåret 2005/2006 eller tidligere, mens de aller fleste hadde startet høsten 2006
- I gjennomsnitt har intervjupersonene nærmere åtte måneder bak seg som lærlinger, men læretiden varierer fra 3 uker til 23 måneder. 19 av de 29 lærlingene hadde vært lærlinger i minst seks måneder, og åtte hadde vært lærlinger i 10 måneder eller mer

Når vi sier at alle fylker er representert, betyr det at vi har fått hjelp fra alle kontaktpersoner i Bortvalgsprosjektet, som har rapportert inn om sluttede lærlinger som er hjemmehørende i fylket, men ikke nødvendigvis har hatt lære plass i fylket. Uansett er denne informasjonen ikke gitt i rapporteringen fra materialet, fordi det lille antallet forhenværende lærlinger ikke kan si noe typisk om fagopplæringen som sådan i fylket. På samme måte kan ikke fem sluttede tømrerlærlinger på Østlandet si noe om hva som er typisk for fagopplæringen i tømrerfaget. Utvalget er ikke representativt i statistisk forstand, det har heller ikke vært hensikten (Fangen 2004: 51). Spørsmålet om undersøkelsens validitet skal vi vente tilbake til.

Når vi finner så mange sluttet fra enkelte fag, som tømrerfaget og frisørfaget, må dette sees i sammenheng med at dette er fag som rekrutterer mange lærlinger, og hvor vi også finner et tilsvarende antall sluttet. Vi har fått med mange med relativt lang erfaring som lærlinger, og dette er interessant ettersom de kan forventes å ha kommet igjennom en begynnnerfase i fagopplæringen.

4.2.3 Drøfting av fremgangsmåte

Bruk av telefon i intervjuer er kanskje mer vanlig i meningsmålinger eller i markeds- og medieundersøkelser enn i samfunnsfaglige undersøkelser om personlige erfaringer og relativt betydningsfulle beslutninger. Valg av telefon som medium betyr at en sparer tid, som er en verdifull prosjektressurs, men enda viktigere er det at vi bygger på erfaringer fra det tidligere delprosjektet om skoleslutting (Markussen m. fl. 2006: kap. 5). I det tidligere prosjektet ble både intervjuer ansikt til ansikt og telefonintervjuer benyttet. Telefonintervjuene så ofte ut til å fungere vel så godt som intervjuer ansikt til ansikt. For noen kan kanskje en telefonsamtale bedre ivareta et ønske om anonymitet. Intervjupersonen behøver ikke å møte opp på et mer eller mindre offentlig sted og kanskje i ettetid måtte forklare hva dette dreide seg om til naboer eller bekjente. En behøver heller ikke å ta imot en ukjent person i sitt hjem. Det syntes i alle fall som det var lettere for mange av ungdommene å samtykke til et intervju på telefon enn et intervju ved oppmøte.

En annen fordel (for intervjueren) er at et telefonintervju kan komme i gang ganske umiddelbart dersom ungdommen ser en mulighet for det. Med en avtale om oppmøte en annen dag, kan det ofte være skjedd noe i mellomtiden, det passer likevel ikke for den som skal intervjues den aktuelle dagen. Erfaringen fra intervjuene med skoleslutterne var at de ikke alltid ga beskjed dersom det var kommet noe i veien, de hadde kanskje glemt avtalen eller den ble for strevsom. Det kan være at ungdom som ikke er i utdanning eller arbeid har mye å tenke på, det kan være mange forhold som konkurrerer om deres oppmerksomhet. Også i andre undersøkelser om det en kan kalle personlige og potensielt betydningsfulle opplevelser, har telefonintervju gitt høyere responsrate enn personlige intervjuer, viser Stangeland (1995), som ikke fant å kunne trekke klare slutninger om forskjeller i validitet mellom de to intervjumetodene.

Det er grunn til å anta at utlovingen av premie (gavekort på CD) også har virket motiverende på intervjupersonene. Ungdommene har i utgangspunktet lite igjen for å delta. I den grad samtalen om hva som har hendt virker avklarende for dem selv eller på noen måte «terapeutisk», vil de neppe kunne forutse dette. Ut fra etiske hensyn og alminnelig redelighet er det selvfølgelig heller ikke noe intervjueren kan stille i utsikt for deltakerne. Et gavekort etablerer relasjonen mellom intervjuer og intervjuet som et bytteforhold, den som gir innsikt i sine erfaringer og sin historie får noe til gjengjeld og kan på forhånd vurdere om det er et meningsfullt eller rimelig bytte. Det avgjørende spørsmålet for undersøkelsens kvalitet er om premien på noen måte virker inn på hva som fortelles eller validiteten i utsagnene. Får vi greie på det vi vil vite noe om – erfaringene som

lærling, eller får vi vite noe annet. Det er tenkelig at utsiktene til et gavekort senker terskelen for samtykke til intervju, men kanskje bare for samtale om relativt uproblematisk årsaker til sluttingen. Dersom personen kvier seg for å snakke om hva som har hendt, vil et gavekort neppe endre det.

Konklusjonen er vesentlig den samme som etter intervjuene med sluttere i skolen (Markussen m. fl. 2006: kap. 5). Selv om ungdommene i utgangspunktet skulle ha vært motivert for intervju mest ut fra utsiktene til et gavekort på CD, har de gjennom forløpet av samtalen ofte vist stor tillit og vilje til å utdype og forklare begivenhetenes gang. Mange har også reflektert over sin egen rolle og hvordan de selv har bidratt til at det gikk som det gikk. Intervjuene har potensielt handlet om nokså personlige forhold, ikke bare om ens jobb, men også om signaler som den enkelte har mottatt under læretiden om egne forutsetninger og egnethet i jobben. Under intervjuene ble det understreket at de selv kunne velge hvor mye de ville fortelle, særlig med hensyn til om det var årsaker i deres privatliv som gjorde at de ikke kunne fortsette opplæringen. De fleste har svart benektende på dette. Andre har bekreftet, og valgt ikke å utdype, mens enkelte har pekt på at det også var personlige eller familiære forhold som bidro til sluttingen.

Bruk av telefon og gavekort kan ha bidratt til høyere responsrate uten at dette har gått vesentlig ut over innholdet eller validiteten i intervjuene. Annerledes kan dette være med hensyn til løftet som ble gitt i forkant av intervjuene om at det den enkelte fortalte ikke ville bli drøftet med noen som kjenner dem. De årsakssammenhengene ungdommene har formidlet vil være subjektive. Dette gjelder også i den forstand at det ganske sikkert vil eksistere andre oppfatninger eller alternative forklaringer på hvorfor lærlingen sluttet. Ungdommene har kunnet presentere seg selv, sine handlingsmønstre og vurderinger uten annen korreksjon enn lytting og kritisk spørring fra intervjueren. Det kan meget vel være at intervjupersoner har vært selektive med hensyn til hva de har fortalt under intervjuet, og de kan mer eller mindre bevisst ha tilbakeholdt informasjon. *Ikke desto mindre er det nettopp den intervjuedes oppfatning av situasjonen og motivasjon for slutting vi har vært interessert i.* Flere av lærlingene har referert til et inntrykk de har dannet seg fra den tiden da kontrakten ble hevet, om at ingen trodde på dem eller at en lærlings synspunkter ikke har noen betydning. Det interessante her er hvordan oppfatningene av situasjonen har motivert til slutting eller akseptering av oppsigelse.

En innvending som kan rettes mot samtaler som metode er at ulike forskere vil finne ulike meninger i de samme utsagnene i intervjuet, og av denne grunn er intervju ikke noen vitenskapelig metode. Til grunn for dette intervjuprosjek-

tet ligger det en erkjennelse av at det ikke kan finnes noen objektiv versjon av det som fortelles og heller ikke noen entydig eller objektiv tolkning av uttalelsene i det enkelte intervjuet. Hvis en vil stille spørsmålet om ungdommene har snakket sant, må en også stille spørsmålet om hvordan intervjueren har bidratt i prosessen, gjennom å signalisere at noen temaer er særlig interessante, og ikke minst i gjenfortellingen og tolkningen av utsagnene. Dermed er spørsmålet om validitet nokså omfattende: Kan de intervjuede ungdommenes utsagn, gjenfortellingen av hva de har fortalt og tolkningene av deres utsagn si noe som er gyldig om slutting blant lærlinger? Her skal vi ikke gå inn i teoretiske redegjørelser for forskjellige validitetsbegreper. Vi vil heller legge en praktisk og hverdagslig forståelse av validitetsbegrepet til grunn, slik Kvale (1997) argumenterer for. Han mener kvalitativ forskning kan vurderes gjennom vekt på kvaliteten i håndverket og gjennom kommunikative og pragmatiske former for validering (se også Fangen 2004). Kommunikativ validitet betyr at gyldigheten av utsagn bestemmes gjennom dialog mellom intervjuer og intervjuet, men også gjennom allmennhetens vurdering av om det som sies virker rimelig og gjenkjennelig. Pragmatisk validitet peker mot at gyldighet ikke bare vil være et teoretisk, men et praktisk spørsmål: Bidrar det som sies til endring? I så fall hvilke interesser skal få være med å avgjøre hvilken retning endringene skal ta?

4.3 Dokumentasjon av slutting blant lærlinger

Hvor vanlig det er å slutte i de største lærefagene kan en lese i tidligere rapporter fra Bortvalgsprosjektet. I kapittel 3 i denne rapporten, kommer det frem at andelen sluttere er på 9 prosent blant lærlinger i formgivningsfag (hvor frisør inngår), 8 prosent i tekniske byggfag, 6 prosent i hotell- og næringsmiddefag, nesten 5 prosent i byggfag og 4 prosent i elektrofag. Dette er imidlertid nettotall fra kartlegging av kompetanseoppnåelse fem år etter avsluttet grunnskole, og med de definisjonene og avgrensningene som er gjort. I kapittel 3 kommer det også frem at 92 prosent av alle med lærekontrakt som hadde sluttet i løpet av de tre første årene i videregående opplæring, hadde vendt tilbake. Her må en imidlertid merke seg at dette inkluderer ungdommer som kan ha blitt lærlinger etter at de hadde sluttet i skole, slik at tilbakevendingen til videregående opplæring skjedde idet de ble lærlinger.

I kapittel 5 i denne rapporten er det beregnet sannsynligheter for å ha bestått, for å ha gjennomført uten å ha bestått og for å ha sluttet før de var ferdige blant alle ungdommene som har vært fulgt i Bortvalgsprosjektet. For lærlingene spesifikt er det beregnet sannsynligheter for å ha bestått i motsetning til ikke å ha

bestått (i sistnevnte utfall er også slutting inkludert). Det viser seg at karakterer fra 10. trinn har betydning for sannsynligheten for at lærlingene har bestått, men effekten av karakterene er enda sterkere for hele ungdomskullet samlet. En årsak til dette er at lærlingene allerede er selektert. Tilbud om læreplass er i første rekke gitt til de læreplassøkerne som arbeidsgivere har grunn til å tro er i stand til å møte kravene (Markussen & Sandberg 2005). Det er i denne sammenhengen at karakterene, men også fraværet, vil fungere som signaler til en arbeidsgiver om den enkelte ungdoms produksjonskapasitet og pålitelighet. Dette inngår i vurderingen når arbeidsgiver vil søke å redusere risiko for tap (Lødding 2001). I Bortvalgsprosjektet er det også dokumentert at slutting i lære forekommer sjeldnere enn slutting i skole. Lærlingene har også vært lite borte fra skolen, og de har prestert noenlunde bra (Markussen m. fl. 2006). De ungdommene vi har snakket med i denne intervjuundersøkelsen, har altså forsert noen «hinder», og de er blitt positivt vurdert som søkere til opplæring i arbeidslivet.

4.4 Kontekst: økonomisk oppgangstid

Som nevnt er de ungdommene som er omfattet av denne intervjuundersøkelsen, ikke aktivt valgt ut blant ungdommene som har deltatt i Bortvalgsprosjektet. Ganske få blant de ungdommene vi har snakket med, startet i lære i 2004, noen flere startet i 2005, mens de aller fleste startet sommeren eller høsten 2006. Det betyr at mange av ungdommene ble lærlinger i en tid som var preget av sterk økonomisk vekst. Statistisk sentralbyrå har stadig meldt om økning i BNP for fastlands-Norge, vekst i varekonsum og tjenestekonsum i husholdningene, men også økt offentlig konsum. Samtidig har det vært rapportert om sterk vekst i sysselsettingen, ikke minst innenfor bygg og anlegg.⁴⁷ Parallelt med dette har arbeidsledigheten vært avtagende, med en stabilisering på 2,5 prosent av arbeidsstyrken siste halvår i 2007.⁴⁸

Den sterke økonomiske veksten synes også å reflekteres i økende antall lærlinger over de siste årene. Etter flere år med jevn nedgang i antall lærlinger, meldte SSB om at antallet lærlinger var økt med nesten 7 prosent fra 2003 til 2004, i byggfag var økningen den gang på nesten 20 prosent. Året etter var økningen i antall lærlinger generelt på 8 prosent, mens den økte ytterligere 10 prosent fra 2005 til 2006.

47 <http://www.ssb.no/emner/09/01/knr/>

48 <http://www.ssb.no/emner/06/01/akumnd/>

En kan tenke seg at noe av denne økningen skyldes økt rekruttering til yrkesfag i ungdomskullene.⁴⁹ I kapittel 2 i denne rapporten går det imidlertid tydelig frem at oppstart i et av grunnkursene klassifisert blant de yrkesfaglige, ikke er ensbetydende med oppstart i et læreforhold et par år senere.⁵⁰ En viss befolkningstilvekst i dette alderssjiktet hører også med i bildet.⁵¹ Michelsen, Høst og Gitlesen (1998) peker på at den norske lærlingordningen er konjunkturutsatt som følge av at lærlingene i stor grad har vært en arbeidskraftkategori for bedriftene (Michelsen m. fl. 1998: 79). Forskerne viser også at variasjonene i antallet nye lære plasser har vært tett knyttet til konjunktorene.

Sannsynligvis har den økonomiske høykonjunktoren virket gunstig inn på sjansene for å få lære plass. Vi kan ikke teste om det er hold i denne antakelsen ved hjelp av data fra Bortvalgsprosjektet som bare omfatter et årskull. Vi kjenner heller ikke til at spørsmålet har vært utredet i løpet av de seneste årene. Uttalelser fra NHO i media om mangel på søkere til lære plasser, kan være en indikasjon på at terskelen for lære plassøkeres fravær og karakterer er senket. På den andre siden har fylkeskommuner jevnlig meldt om mangel på lære plasser til kvalifiserte søkere. Vi vurderer det likevel slik at bedrifters behov for arbeidskraft i alle fall må ha *medvirket* til den økningen av antallet nye lærlinger, som SSB har meldt om.

4.5 Læring som sosial praksis

Etter å ha sannsynliggjort at lære bedriftene rekrutterer lærlinger på grunnlag av et behov for arbeidskraft, vil vi stille noen helt overordnede spørsmål: Hva skal vi forstå med læring? Hva slags aktiviteter er det lærlingene er ment å inngå i? Hvordan kan læretiden tenkes å forme fremtidige fagarbeidere?

Både under opplæring i skolen og under opplæring i bedrift vil det finnes sosiale kontekster og sosiale relasjoner som virker inn på læringen. Et element av sosialisering er gjennomgående i all type læring, enten den er teoretisk eller praktisk orientert. Ut fra denne nokså generelle erkjennelsen, vil vi i gjennomgangen av intervju materialet legge vekt på ungdommenes beskrivelser av forholdet til de andre arbeidstakerne og lederne, ikke minst beskrivelsene av for-

49 <http://www.ssb.no/emner/04/02/30/utlaerling/>

50 I tillegg til andelene som velger bort eller tar pause i opplæringen, er det slik at langt fra alle søkere får innfridd ønske om lære plass. Det går også en betydelig strøm mot allmennfaglig påbygging og mot yrkesfaglig opplæring i skole.

51 <http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgu/main.html>

holdet til instruktør, fadder og eventuelt andre som hadde større eller mindre grad av opplæringsansvar for vedkommende mens han eller hun var lærling.

At de sosiale omgivelsene virker inn på læringen, er en nokså generell og kanskje selvinnsyende påstand. Noen av de teoretikere som er opptatt av såkalt situert eller situasjonsbestemt læring, går gjerne lengre og vektlegger det sosiale og relasjonelle fremfor individuelle, kognitive prosesser når de ønsker å forstå hva læring er. Jean Lave er en fremtredende eksponent for dette synet, og hun er en forsker som er særlig kjent for sine teorier om læringsprosesser under mesterlære (håndverkslære) (Lave 1999; Lave & Wenger 2003). Hun forstår læring som «*substansielle, identitetsendrende transformasjonsprosjekter, som bare kan gå for seg gjennom skiftende, partiell deltakelse i den sosiale praksis som finner sted*» (Lave 1999: 38). Hun mener læring er et neglisjert felt i samfunnsvitenskapene, og at psykologisk forskning ikke har frembrakt noe særlig av verdi når det gjelder å belyse eller forbedre pedagogiske prosesser. Hun stiller seg kritisk til teorier som fokuserer på læring som individuelle prosesser som handler om overføring av kunnskap til hukommelsen. Østerlunds kritikk av kognitivt orientert pedagogikk går i samme retning: «Spørsmål om læring og især undervisning ender opp med å handle om hvilke ferdighets- og kunnskapselementer en skal presentere elevene for, i hvilken form og i hvilken rekkefølge, for å styrke individets koding, lagring og gjenkalling» (Østerlund 1996: 43, referert i Lave 1999: 39).

Når Lave argumenterer for en forståelse av læring som utvider oppmerksomheten til kontekst, relasjoner og pågående praksis, baserer hun seg blant annet på egne empiriske studier av mesterlære (håndverkslære) i Skreddersmuget i Monrovia, Liberia. Hun fant at lærlingene lærte mange komplekse og fundamentale ting på en gang. I motsetning til hva gjengse oppfatninger om yrkesfaglig opplæring gjerne tilsier, består læringen ikke i noen snever reproduksjon av eksisterende praksis i bokstavelig forstand. For å mestre oppgavene (som å skjære til en bukse) måtte lærlingene også lære om politiske, økonomiske og kulturelle praksiser hvor buksene spiller en rolle og som lærlingene selv var deltakere i på mange forskjellige måter i sine egne dagligliv (Lave 1999: 41). Målet for læringen, slik Lave oppfattet det, var ikke bare å lære å sy i snever forstand. Gjennom skiftende deltakelse i en rekke ulike oppgaver i det pågående arbeidet, var målet for læringen å bli en respektert, praktiserende skredder blant andre skreddere. Det betyr at læringen er nøye knyttet til utviklingen av identitet.

Noen økonomiske aspekter ved Laves skredderstudie er interessante for å forstå hvorfor hun så sterkt vektlegger identitetsendring som en del av læreprosessen. Skredderne var relativt fattige, og overskuddet av dagens fortjeneste

måtte investeres i stoff til de nærmeste få dages produksjon. Ingen av skreddermestrene hadde råd til å engasjere to nye lærlinger samtidig, fordi dette ville innebære to identiske og ikke komplementære posisjoner i arbeidsdelingen. Når en mester tok inn en ny lærling med et par års mellomrom, kunne lærlingene ta del i forskjellig oppgaver etter hvor de befant seg i læreprosessen.

Med Lave kan en si at læring dreier seg om måter å bli deltaker på. Å skape identiteter gjennom deltakelse er en sosial prosess. I omtalen av kunnskap og identitet, snur hun tilsynelatende rekkefølgen på hodet når hun hevder: «*Hvem man er i ferd med å bli (...)* former på avgjørende og fundamentalt vis *hva man «vet»* (Lave 1999: 46, mine uthevinger). Dette betyr at i læringsprosessen er skillelinjene brutt ned mellom læring og handling, mellom sosial identitet og kunnskap, mellom utdanning og arbeid. «Viten» er med andre ord nøye forbundet med identitetsskapende deltakelse i praksisfellesskaper, eller som Lave uttrykker det: «[I]nnviklede *relasjoner* mellom praksis, rom, tid, kropp, sosiale relasjoner, livsforløp – allestedsnærværende fasetter av fungerende praksisfellesskaper – [er] både innholdet i læringen og betingelsene for effektiv læring.» (Lave 1999: 41–42, utheving i originalen).

Bakke & Tønnesen (2007) poengterer at i henhold til forståelsen av situert læring hos Lave og Wenger (2003), er læring å være en del av fellesskapet – ikke å lære om fellesskapet, og videre: «På samme måte avhenger mesterens effektivitet som læremester ikke av vedkommendes evne til å overføre sine egne begreper og oppfatninger til lærlingen. Den er heller et resultat av mesterens evne til å styre deltakelsen på en slik måte at lærlingen kan utvikle seg. Det er altså deres felles deltakelse, ikke symboler og strukturer, som er læringens utgangspunkt (Bakke & Tønnesen 2007: 53).

Deltakelse, praksisfellesskap og identitetsendringer er blant de viktige stikkordene i Laves teorier om mesterlære. Hennes innsikt springer ut av en studie av hvordan *vellykket* læring foregår.⁵² Teoriene hun har utviklet, ofte i samarbeid med andre, er i dypeste forstand empirisk fundert. Hensikten med å trekke inn Laves arbeid er ikke å gi en idealisert eller nostalgisk fremstilling av hvordan opplæring i bedrift burde foregå. Når Lave og andre insisterer på at læring er situert, betyr det at praksiser eller måter å lære på ikke uten videre kan kopieres til andre tider og steder, ettersom de «er intimt forbundet med andre praksiser utenfor sine umiddelbare rammer» (Lave 1999: 42). Produksjonen i en bedrift

52 Ut fra de lokale forholdene kan skredderlæren oppfattes som vellykket i den forstand at gjennomføring og kompetanseoppnåelse var svært høy, 85 prosent eller mer av de som startet som lærlinger, gjennomførte og fortsatte et arbeid som skreddere. Samtidig var opplæringen ekstremt kostnadseffektiv. Et annet kvalitetskriterium som Lave anfører, er at opplæringen var preget av vennlighet (Lave 1999: 42).

eller virksomhet i Norge vil være underlagt gitte betingelser og forbundet med bestemte praksiser. Det kan for eksempel være at det som skjer på den konkrete arbeidsplassen et sted på Østlandet inngår i en arbeidsdeling av internasjonal skala. Like fullt vil det å nå målet, å bli en anerkjent praktiserende fagarbeider blant andre fagarbeidere, involvere ulike arbeidsoppgaver og identiteter i forløpet av læretiden. Vi må anta at deltakelse i praksisfelleskap (uansett hvor vidt eller snevert dette kan avgrenses) både med hensyn til oppgaver og sosiale relasjoner til andre på ulike trinn i læringshierarkiet former lærlingenes bilde av hva de har gitt seg i kast med.

I gjenfortellingene av hva slutterne har fortalt, vil vi legge vekt på hva ungdommene har sagt om oppgavene de fikk mens de var lærlinger og hvordan de inngikk i relasjoner med andre, over- og sideordnede. Som grunnlag for identitetsutviklingen som en (ideelt sett) stadig mer viderekommende lærling, vil tilbakemeldinger fra faglærte, overordnede og andre lærlinger spille inn. Tilbakemeldingene kan være subtile eller eksplisitte, uansett vil lærlingens tolkning være i fokus. Vi skal vende tilbake til Laves innsikter i tolkninger av utsagn fra intervjumaterialet.

4.6 Situasjonsbeskrivelser

I slutternes fortellinger om hvordan de hadde det som lærlinger er ofte arbeidsoppgaver og sosiale relasjoner vevet sammen. På bakgrunn av Laves (1999) analyse av mesterlære, er dette på ingen måte overraskende. Det betyr også at årsaker til slutting vil være komplekse og involvere mange aspekter ved opplærings-situasjonen. Utfordringen i gjenfortellingen av ungdommenes beretninger er å formidle kompleksiteten, samtidig som det for fremstillingens skyld er nødvendig å ta et aspekt av gangen. En vil imidlertid kunne se at et utsagn om tempokravene i en bedrift også handler om de sosiale relasjonene osv. Med unntak av første avsnitt, handler de påfølgende avsnittene om årsaker til slutting. Individene som er intervjuet, fordeler seg ikke jevnt eller på noen enkel måte under den enkelte overskriften. Kvantifisering har ingen hensikt i et utvalg på 29 individer. Overskriftene er forsøk på å fange inn og konkretisere noen temaer som har dukket opp i mer enn ett intervju, og som synes å være kjernepunkter i fortellingene.

4.6.1 God faglig veiledning i et inkluderende miljø

Noen få blant de forhenværende lærlingene ga uttrykk for at de veldig gjerne skulle ha fortsatt læreforholdet. Dette gjaldt én gutt som fortalte at han hadde jobbet hardt for å realisere sine yrkesplaner, men da legene konstaterte at han hadde en kronisk lidelse som ville begrense hans fysiske funksjonsevne, hadde han ikke noe valg. Motvillig måtte han gi opp tanken på fagbrevet og et yrke han hadde hatt store forventninger til. For denne gutten var mer skolegang et akseptabelt alternativ, særlig når situasjonen først var som den var. I samarbeid med opplæringskontoret ble lærekontrakten hevet, og alt ble gjort «etter boka» slik at han beholdt retten til videregående opplæring.

Denne forhenværende lærlingens omtale av læretiden står i kontrast til mange av fortellingene fra andre ungdommer som valgte å slutte. Kanskje tenkte han tilbake på læretiden med en viss nostalgi, det handlet om en fremtidsplan han var blitt tvunget til å legge på hylla. Hans historie kan likevel gi innblikk i hvordan et læreforhold kan fungere ideelt sett. Dette dreier seg om en meget motivert lærling som hevdet om seg selv at han var hundre prosent forberedt da han skulle begynne.

Han ble tatt godt imot da han startet, han hadde to forskjellige instruktører som begge var faglig flinke og viste at de tok opplæringsansvaret på alvor. Alle på arbeidsplassen, fra de «aller øverste» til de han jobbet sammen med til daglig, var oppmerksomme og hyggelige og spurte hvordan det gikk og om han trivdes. Også de lærlingene som hadde startet et år tidligere, var vennlige og hjelpsomme og hjalp ham med prosjektoppgaven han fikk. Han fikk mye ros og positive tilbakemeldinger, og han beskrev seg selv som ganske pliktoppfyllende. Hvis han gjorde noe feil, noe som ikke skjedde veldig ofte, fikk han beskjed på en ordentlig måte om hvordan det skulle gjøres. Riktignok fikk han ikke besøk fra opplæringskontoret, slik han var blitt lovet, i løpet av de seks månedene han var lærling, men han hadde ellers ingen ting å klage på. Om de daglige oppgavene fortalte han at det var en del rutinearbeid, og det var også en del fysisk tungt arbeid. Eksempelvis måtte en ikke så lystbetont oppgave gjøres hver eneste dag tidlig om morgenen, av og til i regn og kulde. Det var likevel ikke slik at de verste oppgavene var delegert til lærlingene. Alle tok sin del:

Det var ikke sånn at noen stod over noen andre, det var likt for alle, unge og gamle, alle måtte delta i rutinearbeidet.

Dette fremstår som en ganske annen situasjon enn de beskrivelsene det i hovedsak handler om fra slutterne. Dersom denne intervjuundersøkelsen hadde handlet om lærlinger og ikke ungdom som har sluttet i lære, ville vi ganske sik-

kert fått langt flere fortellinger om god faglig veiledning i et hyggelig og inkluderende arbeidsmiljø.

4.6.2 Når kroppen setter grenser

Sluttere forteller om allergier som har utviklet seg ettersom de har vært eksponert for bestemt stoffer i opplæringen. Andre har mén etter gamle skader eller har nylig pådratt seg skader, det være seg på arbeid eller i fritiden, som gir ned-satt funksjonsdyktighet i arbeidet. For enkelte ser det også ut til at arbeidsoppgavene med monotone eller fysisk krevende bevegelser, har hindret dem i å bli friske igjen. Noen av lærlingene setter de kroppslige plagene i direkte sammenheng med hvordan de opplevde arbeidssituasjonen eller forventningen til arbeidsdagen. Her er noen av ungdommenes svar på et spørsmål om hva som var hovedårsaken til at de sluttet:

Jeg hadde senebetennelse i begge armene, etter å ha gått så lenge med skuldrene opp under ørene. Jeg ble sykmeldt en uke, og så slutta jeg etter det for det så ikke ut til at jeg kunne komme tilbake med det første.

Jeg trivdes ikke, det var ikke noe jeg gledet meg til om morgenen. Det var ikke så gøy. Det var ikke det jeg hadde sett for meg. Pluss at jeg hadde utrolig vondt i ryggen.

Jeg hadde mista interessen på en måte. Etter en stund hadde jeg funnet ut at det var ikke helt det som passa for meg. Det var også andre ting, som den allergien. Pluss at jeg ikke fikk lært så mye, sånn at jeg tvilte på at jeg ville klare fagprøven.

Det siste utsagnet illustrerer hvordan et helseproblem kan være et blant flere momenter som taler for å slutte i læreforholdet. Tap av interesse for faget er et tema som flere har vært inne på. Likeledes har flere ungdommer fortalt at de etter hvert vurderte kvaliteten på opplæringen som så dårlig at de begynte å tvile på om de ville klare fagprøven.

Når ungdommene har hatt et helseproblem varierer det hvem som hadde det avgjørende ordet i slutteprosessen. Mange av ungdommene har selv funnet ut at de ikke vil fortsette, mens andre har fått beskjed eller råd fra arbeidsgiveren:

Da jeg var sykmeldt for andre gang, fikk jeg beskjed fra arbeidsgiver om at jeg bare kunne levere verktøykassa når jeg kom tilbake. At jeg var ferdig der som lærling.

Men etter hvert hadde jeg veldig vondt i ryggen, og de var ikke så veldig happy med det. De mente at når jeg hadde problemer med det som 21 åring, da ville jeg ligge rett ut når jeg ble 25.

Både tålmodighetsbrist og velmenende råd om å finne et annet yrke, inngår altså blant arbeidsgiveres reaksjoner på gjentatte sykemeldinger, etter hva ungdommene forteller. En forhenværende lærling så tydelig hvordan en skade han hadde pådratt seg skapte problemer for arbeidsgiveren, men også for kundene, som måtte vente når lærlingen måtte ha sykemelding på grunn av smerter. I slutteprosessen var han oppmerksom på hvilken komplisert prosess det ville være for arbeidsgiveren å si opp kontrakten, derfor valgte han selv å si den opp. På intervjutidspunktet var han opptatt av å bli frisk og han fortalte at arbeidsgiveren hadde luftet muligheten for at han kunne komme tilbake, dersom han ble bra i løpet av de nærmeste månedene, uten at de hadde lovt ham noe. Han var ikke sikker på at han fortsatt hadde rett til videregående opplæring.

Det finnes også de som angrer på at de ikke skaffet seg sykemelding da fraværet begynte å bli stort, som en av guttene i tømmerlære. På grunn av at faren hans var alvorlig syk, hadde han hatt en del fravær. Til å begynne med hadde de vært forståelsesfulle i lærebedriften, men de var etter hvert blitt mer negative. Om prosessen frem til han sluttet, sa han:

Jeg fikk bare vite en dag at jeg skulle komme på kontoret. Der satt hele ledelsen, og opplæringskontoret var der. Da fikk jeg valget mellom å bli sagt opp eller å si opp sjøl. Det hadde vært bedre om jeg hadde sagt opp sjøl.

I ettertid kunne han oppsummere:

Jeg prøvde å få snakke med opplæringskontoret. Jeg har lyst til å jobbe, for jeg blir stressa av å være så inaktiv. De sier at jeg har fått sjansen min, men jeg synes det er naturlig at man sliter når faren min var så syk. De burde ha skjønnet det. Hvis jeg hadde sykemeldt meg, hadde jeg hatt bedre sjanser nå.(...) Jeg har skrevet søknad til alle byggmestrene i denne byen, men jeg har ingen napp. En lærling som har fått sparken er det ingen som vil satse på.

Det kan synes som denne gutten ikke hadde noen som kunne tale hans sak i nokså avgjørende øyeblikk. Gitt farens alvorlige sykdom kan en tenke seg at denne lærlingens aller nærmeste ikke hadde overskudd til å følge med på hvordan gutten klarte seg og langt mindre mobilisere for å forsvare hans interesser. I motsetning til flere av de andre som har sluttet, synes denne gutten å ha vært overlatt til seg selv og sine egne initiativ, noe som så langt ikke hadde gitt noen uttelling.

4.6.3 Utilstrekkelig instruksjon

Noen av slutterne har fortalt om et læreforhold hvor de kommuniserte dårlig med instruktøren. Dette kan ha artet seg på ulike måter. Det kan være at instruktør og lærling sjelden møtes, som enkelte har fortalt om fra frisørfaget. Når den de oppfatter som instruktøren, har faglig ansvar for flere lærlinger som er spredt på flere salonger i en frisørkjede, kan det være begrenset hvor mange timer i uken instruktøren har vært til stede i den salongen hvor vedkommende lærling jobbet. «Hun som var instruktør på papiret, hun jobbet bare delvis der, hun var ikke der for meg», hevdet en jente.

Andre blant dem vi har snakket med, hadde hatt mindre kontakt med instruktøren, men oftere med en person de kunne omtale som «sjefen», det kunne være lederen på arbeidsteamet eller en annen overordnet. En lærling i omsorgsarbeiderfaget, opplyste at hun aldri hadde jobbet sammen med instruktøren, noe hun mente kom av forventninger om at hun skulle kunne «like mye som de som hadde jobba der i 30 år». En kokkelærling svarte følgende på spørsmålet om hvordan hun var blitt fulgt opp av instruktøren:

Ja, det var en sånn en, som hadde ansvar for meg, det var ikke den samme hver dag, det rullerte. Det var for eksempel sånn at jeg fikk beskjed om å steke kjøttkaker, og så kom flere og sa hver sin mening, jeg gjorde det de sa etter hvert som de kom. De brydde seg veldig, og jeg fikk ikke med meg noen ting når de hele tiden mente forskjellige ting. Det var noen som bare kjefta.

Fra byggfag fortalte en gutt at det var vanskelig å jobbe aleine sammen med instruktøren. Instruktøren var utenlandsk, og lærlingen hadde problemer med å forstå hva han sa. Gutten mente at bedriften hadde satt feil mann på oppgaven. Selv om han hadde forsøkt å si fra, skjedde det ingen endring. En annen lærling forteller at han fikk lite tilbakemeldinger fra instruktøren:

Han sa ifra, men han sa aldri ifra hvis jeg gjorde noe bra. Jeg hørte det bare hvis jeg hadde gjort noe som ikke var bra, da sa han det høyt og tydelig. De må skjønne at jeg ikke kan alt fra første dagen, det er derfor det heter lærling. Han lot meg ikke få prøve en gang til. Hvis du ikke kan en ting, så må du gjøre det om igjen, men det var det veldig liten sjanse til. Han fikk mer og mer imot meg, virka det som.

Dette endte med at han etter hvert fikk mest monotone eller fysisk anstrengende oppgaver. Dette er en situasjon som mange av ungdommene har beskrevet, men en annen årsak til at en lærling fikk lite oppfølging kunne være at oppgavene var ganske enkle, som en lærling fortalte fra det vi kan kalle industriell produksjon:

Jeg ble ikke fulgt opp i det hele tatt. Alt var greit, det var ikke veldig vanskelige oppgaver. Det meste lærte jeg i løpet av tiden jeg hadde sommerjobb i den bedriften. (...) Hvis jeg ville spørre noen, kunne jeg spørre de som var på samme skift. Men der var det mange som var gamle og gretne, ikke særlig hjelpsomme. Men det var jo ikke så mye å lære.

En noe eldre lærling hadde i ettertid reflektert over sitt vanskelige forhold til instruktøren, som han hevdet var en dårlig pedagog:

Hvis det var noe jeg spurte om, sa han at det måtte jeg skjønne sjæl. Hvis jeg prøvde å la være å spørre, ble det feil. Og hvis jeg satt meg ned for å tenke, tok det for lang tid. Da var det ikke så mange andre muligheter igjen. Så fant jeg ut at jeg måtte bare slutte, ellers kunne jeg komme til å sprekke.

Denne unge mannen så muligheten for at han en dag kunne komme til å miste besinnelsen og gå til fysisk angrep på instruktøren, derfor ville han ut av læreforholdet. På spørsmål om han hadde hatt kontakt med opplæringskontoret i bransjen eller fagopplæringskontoret i fylket, svarte han at han ikke hadde villet det, fordi det var et lite firma, og forholdene var gjennomsiktige. Det ville ikke ha gjort det bedre for noen, mente han, og han ville «ikke lage noe fuss». Med utsikter til jobb basert på annen kompetanse som han hadde skaffet seg tidligere, fant han det enklest å si opp og legge det hele bak seg.

Det bør understrekes at flere av dem vi har snakket med har meddelt at de hadde et godt forhold til instruktøren. Respekt for instruktørens kunnskaper og faglige innsikt har forekommet også der hvor det fortelles at instruktøren ikke hadde fagbrev.

4.6.4 Når motivasjonen svikter

Vi finner også en lærling fra barne- og ungdomsarbeiderfaget som hadde et godt forhold til instruktøren, som ifølge omtalen fremstår som oppmerksom og bevisst sitt ansvar for opplæringen. Det var likevel lite å gripe fatt i.

Instruktøren var den læreren jeg var sammen med på jobb hver dag. Jeg ble fulgt opp, vi hadde møte en gang i uka. Og så var det en i kommunen som skulle komme hvis det var noe. Instruktøren spurte meg hvordan det gikk. Jeg syntes det var ganske likt hver dag, så det ble en masse møter hvor vi egentlig ikke hadde så mye å snakke om.

Om oppgavene fortalte hun:

Jeg hadde oppgave med å lage en plan, og det skulle begrunnes, jeg skulle ha faglig gode grunner for det jeg valgte. Det handlet om pedagogikk. Jeg skulle gjøre forskjellige ting, og jeg kunne velge om jeg ville gjøre det i en gymsal eller en norsktime, men det var ikke så store valg. Loggen var ganske lik uansett.

Dette var en jente som mente at pedagogikk var et fag hun aldri hadde fått til på skolen, hun syntes ikke det var særlig interessant. Når instruktøren oppfordret henne til å reflektere over ulike metodiske valg i det pedagogiske arbeidet med barna i tråd med læreplanen for faget, hadde hun vanskelig for å la seg fenge av problemstillingene. Hun berømmet imidlertid den personen hun hadde kontakt med i opplæringskontoret da hun hadde bestemt seg for å slutte, samt en mann som også hadde vært med i møte med henne og fortalt henne: «Vi slipper deg ikke ut på åpent hav», det syntes hun var fint.

På sett og vis kan hennes erindringer fra opplærings situasjonen minne om beskrivelsen nedenfor, under overskriften Øyeblikkets logikk, og som handler om hvordan det synes å være enklest for fagarbeiderne å gjøre jobben selv fremfor å vente på at en utrent lærling skal begynne å mestre oppgaven. Det vil nok likevel være betydelige forskjeller mellom offentlig og privat sektor når det gjelder krav om effektivitet. Å generere et overskudd er et udiskutabelt krav for bedrifter i det private næringsliv.

En gutt beskrev oppgavene på et trykkeri etter at han omsider hadde begynt å få mer ansvar og kunne delta i de vanlige arbeidsoppgavene. Han visste etter hvert hvordan han skulle forberede og overvåke produksjonen ved flere av maskinene:

Det måtte være veldig nøyaktig, for hvis noe ble feilstilt, måtte vi stoppe alt. Og når det var i gang, måtte vi bare holde det gående. Man får ikke gjort noe annet, for hvis det skjer noe galt, er bare å stoppe hele prosessen for å fikse det og det kan ta timer. Det ble for ensformig. Det ble for mye rutinearbeid. Det tok så lang tid å sitte der og følge med. (...) Jeg lærte noe etter hvert, men det var mest gjentakelser, mye rutine.

Han mente erfaringene i bedriften hadde fått ham til å innse at han hadde foretatt et feilvalg. Gjennom intervjuet ga han flere ganger uttrykk for at han visste mens han var lærling at det gjaldt å være ivrig og spørre om ting og ta initiativ: «Man måtte hele tiden imponere». Samtidig lot han det skinne igjennom at han ikke syntes det var så mye interessant å spørre om. Arbeidsgiveren oppfattet

ham som lite motivert, og dette var grunnen til at han måtte gå da bedriften iverksatte en innsparing. I første rekke var denne gutten frustrert over sitt eget valg av utdanningsvei og lærefag, han mente at han hadde fått dårlige råd, men han pekte også på sin egen manglende innsikt i arbeidslivet:

Det er vanskelig når du går i 10. klasse å se for seg hvordan ting blir 20 år fram i tid.

Da han ga opp faget var det også ut fra en mistanke om at bedriften hvor han hadde vært lærling ville gi ham dårlig skussmål overfor andre bedrifter, de ville kunne si: «*han der var ikke noe for oss*». Manglende motivasjon er et gjennomgangstema i flere av intervjuene, ikke sjelden kommer det for en dag at også medarbeiderne i bedriften har sett at lærlingen har mistrivdes med oppgavene.

4.6.5 Høyt tempo og harde inntjeningskrav

De to sist siterte lærlingene kan sies å ha hatt avanserte oppgaver i sammenligning med hva mange av de andre slutterne forteller. Det er en vanlig antakelse at lærlinger blir satt til de kjedeligste oppgavene, som rydding og kosting, men har dette noe med virkeligheten å gjøre? Og hvilken rolle spiller varigheten av læretiden når slutterne forteller om hvor interessante oppgaver de hadde? Et nokså vanlig omkvad når slutterne har fortalt om hvilke arbeidsoppgaver de fikk, er at det ble bedre etter hvert som de lærte mer. Men det finnes de som har hevdet med overbevisning: «*Jeg følte at jeg bare blei brukt som billig arbeidskraft*», eller om bedriftens rekrutteringspolitikk:

De siler ut folka. De tar inn flere enn de har tenkt å beholde. Det er billig arbeidskraft.

To av de forhenværende frisørlærlingene har fremhevet hvordan de ble satt til å vaske. Den ene sluttet etter ganske kort tid, fordi hun oppfattet forventningene fra lederen av salongen om hvor rent det skulle være, som «sykelig». I prinsippet skulle alle som jobbet i salongen dele på oppgaven, men hun var den som ble satt til dette arbeidet, ettersom de andre var opptatt med kunder. Den andre fra frisørfaget hadde vært lærling i halvannet år, og når hun vasket så mye, var det fordi det måtte se ut som hun gjorde noe hele tiden, for om hun var inaktiv, ble hun kritisert, fortalte hun.

Det var den mest stressa perioden i mitt liv. Jeg gikk på tå hev hele tida, og jeg følte at jeg var den som var aller lengst ned på rangstigen. En lærling får all dritten, og det var ikke før det kom en ny lærling at jeg kunne slappe litt

mer av, en som kom som en «ny meg», så jeg fikk slippe. Det var et spørsmål om penger og en tidsgreie, du skulle bruke så og så lang tid på en oppgave.

Mot slutten hadde hun begynt å få det bedre og var så smått begynt å trives, men hun måtte slutte på grunn av senebetennelse i begge armene. Tidspresset var også et kritisk tema for en tredje jente fra frisørfaget. Hun fortalte at det raskt ble forventet at hun skulle ha fulle kundelister, noe som betød at hun måtte arbeide like fort som de faglærte, selv om hun burde hatt mer tid til hver kunde når hun var under opplæring.

Arbeidsbelastningen var altfor stor, jeg måtte ta full pris etter noen få uker, det ble altfor mye å gjøre altfor fort. Det var ikke bra. Jeg skjønnte at hvis jeg skulle gå tiden ut, ville jeg ikke klare kravene, alt var på halv tolv i den salongen. Pluss at alt skulle gå så fryktelig fort. Når jeg skulle ta full pris av kunden, kunne jeg ikke la kunden forstå at jeg var lærling. Derfor kunne jeg ikke be noen om å sjekke klippen, for da ville kunden føle seg lurt.

Denne jenta visste at arbeidsgiver gikk langt utover kravene til hvordan opplæringen skulle foregå. Hun fortalte også at de visste det i salongen at hvis det ble kjent at de lot en lærling jobbe som om hun var faglært, ville de miste godkjenningen som opplæringsbedrift. En lærling i et byggrelatert fag kunne sammenligne tempoet i privat og offentlig sektor, han beskriver først forventningene fra instruktøren:

Han fyren ville at jeg skulle gjøre tingene unna mye fortere. Det er stort press i den bransjen, og de som gjør det billigst, er de som får jobben. Det er høyere tempo der enn det er i det offentlige. Det er ulempen med å jobbe i det private. Jeg husker når jeg skulle fra et sted til et annet, det var ikke gåing, det var småjogging, mye stressing. Det er sånn det er i det private næringslivet.

Et annet utslag av tidspres og at bedriften hadde mye å gjøre, kunne være at lærlingen ble forventet å arbeide utover vanlig arbeidstid. Eksempler fra to ulike lærefagsområder, matfag og bilfag, kan illustrere dette.

En jente begynte som kokkelærling i en nokså ny bedrift. Hun hadde ikke instruktør, hun fortalte at hun fikk «mye kjeft», derfor ble det til at hun ikke turte å spørre når hun var usikker på noe, men hun støttet seg til de andre lærlingene. Flere av dem kom fra samme skole som henne selv. Hun hadde ingen veiledningssamtale underveis, og hun hadde tydeligvis heller ingen god oppfølging utenfra. Hun fortalte at de fikk beskjed fra ledelsen i bedriften om at hvis noen kom og spurte hvordan de hadde det, måtte de si at de hadde det bra, og at de jobbet 8 timer hver dag. Men, fortalte hun, de jobbet opptil 12–13 timer hver

dag, og hun måtte ofte ta drosje hjem fordi siste buss var gått. Det var mye stress, fortalte hun, ofte var det ikke tid til pause. Hun turte likevel ikke å klage, for da ville hun fått sparken, trodde hun. Når hun først sa ja til å være lærling i denne bedriften var det fordi hun trodde det var vanskelig å finne en bedre bedrift som trengte lærlinger. Faren hennes mente at hun ikke burde rapportere om forholdene, fordi dette ville føre til at arbeidsgiveren fikk problemer. Det var likevel blitt klart for denne jenta at bedriften stod i fare for å miste godkjenningen som opplæringsbedrift. Gjennom en venninne klarte hun etter hvert å skaffe seg en ny opplæringsplass. På det tidspunktet intervjuet fant sted, hadde hun det bra i sin nye lærebedrift, hvor hun fikk *«ordentlige oppgaver, de viser meg ting, de sjekker og forteller meg hva jeg kan gjøre bedre, og de snakker om fagbrevet noen ganger»*.

En lærling fra bilfag fortalte om mye overtid, og om at hvis han sa nei til overtid, «ble de sure». Når han mot slutten av læretiden ble syk, og innlagt på sykehus, fikk han besøk av en overordnet som bare var opptatt av om han ville komme tilbake eller om de skulle finne «en ny en». Bedriften var etter hvert villig til å ta ham tilbake dersom trygdekontoret betalte, hvis ikke ville de skaffe en ny lærling. Opplæringskontoret holdt med bedriften. Gutten snakket med Fellesforbundet, hvor de fortalte om vanskeligheter med å «nå igjennom» vis-à-vis bilbransjens opplæringskontor på stedet. De ville gjerne at han skrev klage på hvordan han var blitt behandlet som lærling, men selv var han mest opptatt av å finne en ny opplæringsbedrift.

En annen som hadde vært lærling i samme bransje i åtte måneder, fortalte at hele «mannskapet» var byttet ut i løpet av et år på grunn av dårlige arbeidsforhold. Han hadde trukket en konklusjon som flere andre sluttet også har vært inne på, om at det ikke var faget det var noe i veien med, men læreplassen:

«Det var non stop hele dagen. Det var mye tidsfrister. Jeg fikk oppgaver som jeg mente var helt bak mål, de var altfor avanserte for det jeg hadde lært. Og hvis jeg ba om hjelp, var det bare å vente og vente og vente til sjefen kunne komme og hjelpe meg. Og når han endelig kom var han sint for at jeg ikke hadde fått det til.»

På spørsmål om det var andre han kunne be om hjelp, svarte han at det var anstrengende for alle, de stod alle på hver sin plass, og det gikk ut over dem hvis han ba dem om hjelp. Det som etter hvert motiverte ham til å slutte var at han syntes det var slitsomt med opptil 12 timers arbeidsdager og at han aldri visste om sjefen ville la ham gå ved arbeidsdagens slutt:

Jeg skulle være ferdig kvart over tre, men så fikk jeg plutselig vite at jeg måtte jobbe overtid, for det var en annen bil som skulle være ferdig til klokka fem. Og så hadde jeg ingen sjanse, selv om jeg var på vei hjem. Jeg sa en gang at jeg hadde andre planer, men da sa [sjefen] at jeg måtte aldri legge andre planer, for dette måtte jeg ta ettersom det kom. Jeg synes 8 måneder var lenge nok, jeg klarte ikke mer. Og det var jo mange andre som heller ikke klarte å være i den bedriften.

Denne gutten kviet seg for å varsle fylkeskommunen om at han ønsket å bytte læreplass, men faren gjorde det for ham, etter at de to var blitt enige. Om yrkesopplæringsnemnda kommenterte han at de var der og besøkte ham den første uken han var i lære, og da var alt greit. Siden så han dem ikke før han skulle slutte, og om dette bemerket han: «Det var litt sløvt at ingen sjekka».

En av slutterne fra et lærefag innenfor industriell produksjon, pekte på instruktøren som årsaken til at han fikk for mye å gjøre:

Det var instruktøren min som satte meg opp på alle de drittivaktene. Han spurte om jeg ville ta ekstravakter, så skulle jeg få avspasere, og jeg sa ja for å være grei, men jeg fikk aldri avspasere. Han hadde lovt meg det, men han nekta, og jeg trodde ikke det var noen vits i å gå til andre med det, for hvem ville de tro på? (...) Jeg holdt det mest for meg sjøl, snakka bare med han andre lærlingen om det. Han følte det samme, men han er der enda.

Flere av utsagnene vitner om at lærlingen har oppfattet at hun eller han selv er i en underordnet posisjon med begrenset innflytelse eller mulighet for medbestemmelse over arbeidsoppgaver og arbeidsvilkår.

4.6.6 Øyeblikkets logikk

Fra elmontørfaget har vi også rapport om krav til å arbeide raskt, med det resultatet at den enkleste delen av arbeidsprosessen ble ivaretatt av lærlingen:

Den første uka fulgte jeg med noen andre montører, og jeg lærte litt etter hvert. Jeg begynte å klatre litt i master, og kunne etter hvert være med på enklere oppdrag. Men det ble til at jeg stod nede og klargjorde kablen for han som klatra i masta. De ville at vi skulle være ferdige med mest mulig på en dag. Jeg ble satt til å gjøre ferdig kablene for den som var oppe i masta, så var det bare å henge det opp, på den måten gikk det fortest. Det var alltid kunder som ventet, og vi måtte prøve å arbeide raskt.

Her er det tydelig at to hensyn kan kolliderer, det gjelder på den ene siden hvordan arbeidet gjøres mest effektivt og på den andre siden hvordan lærlingen skal få opplæring og ikke bare utføre de samme monotone oppgavene. Uansett, denne unge mannen hadde på intervju tidspunktet fått seg ny læreplass i et beslektet fag, hvor han trivdes godt.

Det er flere av slutterne som har fremhevet ensformige oppgaver, en annen fra et av elektrofagene poengterte at han hadde lært et par ting veldig, veldig godt, men ellers hadde han ikke lært så mye. En gutt fra tømrerfaget fortalte også om en opplærings situasjon som var preget av at han ble tildelt de enkleste oppgavene. Han hadde begynt i lære bare 16 år gammel, i en bedrift hvor han også hadde jobbet en dag i uken under siste del av ungdomsskolen. Dette arrangementet passet bra, fordi han på det tidspunktet var særdeles lite motivert for skole. At han var så ung, kan ha virket inn på hvilke arbeidsoppgaver han fikk, men dette var ikke noe han selv tematiserte under intervjuet. Etter ti måneder som lærling, kunne han oppsummere at det ble mer ensformig enn han hadde trodd:

Sjefene ga meg de letteste jobbene. Jeg tror ikke de ville gi meg kjedelige jobber, men det var forskjellige grunner til at det ble sånn. Med de andre oppgavene var det slik at sjefen måtte sjekke hva jeg hadde gjort, og da måtte vi gjøre det to ganger, på en måte. Det var lettest å sette de som kunne det på en jobb. Noen ganger var det så krevende at de måtte være to, og da var det lettest å bruke de som kunne det (...) Det er viktig at det er ryddig på en arbeidsplass, og jeg fikk ofte den jobben. Og så ble det mye isolering, litt for mye. Det var sånn at når jeg var ferdig med ett hus, måtte jeg bare begynne på det neste. Etter hvert ble jeg også lite motivert, og da gikk det ikke så fort.

Denne gutten hadde stor forståelse for de beslutningene som ble tatt om hva han skulle jobbe med. Han var også oppmerksom på at både ledelsen og de ansatte i bedriften var imøtekommende og viste vilje til å hjelpe ham, «de var veldig på tilbudssida», som han formulerte det. Han så hvilken rolle han selv spilte i prosessen etter hvert som motivasjonen ble stadig dårligere og han jobbet stadig saktere:

Det var ikke så oppmuntrende å tenke på at sånn kom det til å bli framover i årevis, omtrent sånn som jeg hadde det. Det skjedde på en måte inni meg. Det var ikke det rette valget, men det tok vel en stund fra jeg oppdaga det til jeg slutta.

Han snakket med moren sin, og sammen hadde de møte med bedriften. Etter dette forsøkte han en liten stund til, uten at det hjalp på motivasjonen, og i bedriften hadde de også sett hvilken vei det bar, og de ble de enige om å få til «en rolig avslutning».

Et interessant trekk ved denne slutterhistorien, er at selv når alt ligger til rette for en god læretid og alle gjør så godt de kan, har læreforholdet likevel blitt så vanskelig at det kommer til heving av kontrakten. Når motivasjonen svikter hos lærlingen, kan det være ut fra en erkjennelse av at det er ikke mer interessant i arbeidslivet enn det er på skolen. Det er heller ikke mulig å se noen vond vilje, ingen grådighet eller utnyttning av lærlingen fra bedriftens side. Læreforholdet ble en fiasko, men uten at noen kan tilskrives skylden for dette.

En kan ane at situasjonen har bygd seg opp over tid. Det handler om mange små beslutninger hvor en hver gang har falt ned på den enkleste løsningen, det vil si hvordan en får gjort jobben med bruk av minst mulig arbeidstid. Da kan det være fornuftig at lærlingen får oppgaven med å isolere, siden dette er noe han allerede har lært. Hvis han skal gjøre en mer krevende oppgave eller lære noe nytt, betyr det at minst en til fra arbeidslaget må involveres i gjennomføringen av prosessen. Det samme opplevde elektromontørlærlingen som er omtalt ovenfor. Når det stadig var kunder som ventet, var det lett å velge den effektive løsningen, lærlingen gjorde den enkleste jobben slik at de andre kunne ta seg av oppgaver som de hadde bedre forutsetninger for gjennomføre raskt.

På denne bakgrunnen kan en spørre hvor det blir av opplæringen? Svarene på spørsmål om bruk av logg (også kalt perm eller opplæringsbok) kan gi en indikasjon. Fra en forhenværende lærling vet vi at det aktuelle opplæringskontoret ble alarmert da de så hvor kort lærlingen var kommet med hensyn til kravene, og dette gikk frem av lærlingens loggbok. Andre forteller at de fikk beskjed fra bedriften hvor de jobbet om at det med logg kunne de ta hjemme, det vil si utenfor arbeidstiden. Atter andre har fortalt om hvordan de etter hvert la bort loggen; når den aldri ble kontrollert, trakk de den slutningen at det å føre logg hadde ingen hensikt. Flere av de forhenværende lærlingene ga imidlertid inntrykk av at de hadde arbeidet aktivt med loggen, og at den var utgangspunkt for å stille faglige spørsmål i opplærings situasjonen.

4.6.7 Som en klamp om foten

Når en lærling ikke er integrert i et arbeidsteam på samme måte som de faglærte, kan det være fordi vedkommende er under opplæring. Utsagnene over tyder på at en lærling lett kan bli værende i en marginalisert eller lite fleksibel posisjon, fordi det stadig er lettest å la lærlingen til enhver tid gjøre det vedkommen-

de kan. Dette vil ha sosiale implikasjoner, det handler om hvordan lærlingen deltar i arbeidsoppgavene og dermed i den sosiale samhandlingen. En følelse av å være utenfor kom til uttrykk fra en av lærlingene da han skulle fortelle om hvordan en vanlig arbeidsdag forløp:

Jeg kom på jobb, jeg visste ikke hvem jeg skulle jobbe med, eller hva som skulle skje. Alt ble tatt på sparket. Så kranglet de om hvem som MÅTTE ha meg med. (...) Det ble til at et par ting lærte jeg veldig, veldig godt, og så fikk jeg ikke prøvd så mye annet. Det var veldig mye av det samme hele tida som måtte gjøres. Det var tungt arbeid eller drittarbeid. Det måtte gjøres. Og jeg var liksom ikke brukenes til noe annet. De sa ikke det, da, men det var omtrent sånn det følte. Det var ikke en selvtillitsbygger akkurat.

En annen gutt opplevde noe lignende, mens hans forklaring var svikt i organiseringen mer enn at han selv ble oppfattet som udugelig:

De fleste var greie, arbeidsmiljøet var bra, daglig leder og noen av montørene var greie, men det var ledere under daglig leder som ikke visste hvem som hadde ansvaret for meg. De kom én etter én og sa «ja, nå blir det vel jeg som får ansvaret for deg», og så kom det en annen og sa akkurat det samme. Det var altfor mye frem og tilbake, jeg hadde ingen fast person jeg kunne være med og lære av. Det var en ny montør hver dag.

Hyppig skifte av medarbeider var tydeligvis et problem for denne lærlingen all den tid situasjonen var uforutsigbar. Annerledes var dette for en gutt som etter hvert kom inn i en betydelig konflikt med arbeidsgiveren. Det startet med at lærlingen hadde skadet seg gjentatte ganger på jobb og var sykmeldt av den grunn. Han nektet å følge arbeidsgiverens oppfordring om at han skulle sette fra seg verktøykassen og gå, for han mente at han hadde krav på sluttoppgjør. I denne situasjonen ble han satt til å koste, fordi arbeidsgiveren mente at ingen av de andre tømmerne ville ha ham med seg på jobb. «Han hadde ingen tro på meg, sa han.» Først da opplæringskontoret kom på besøk og så hva som foregikk, ble det satt en stopper for det. Opplæringskontoret sørget for at lærlingen fikk sluttoppgjør før kontrakten ble hevet. Etter dette hadde han vært lærling i en ny bedrift med bedre veiledning og planlegging. Han hadde likevel fått en knekk, mente han, på grunn av opplevelsene hos den første arbeidsgiveren.

Jeg mista på en måte interessen. Det var vanskelig å komme seg opp igjen. Så det virka inn på det siste stedet jeg var, de sa «Sorry Mac, tror ikke dette funker». De hadde sett at jeg mistrivdes med det jeg gjorde.

Det er åpenbart at tildeling av arbeidsoppgaver har sosiale implikasjoner. Her har kostingen gått hånd i hånd med sosial utstøting. Mange av de forhenværende lærlingene har lagt vekt på at de opplevde det sosiale miljøet som godt og at de følte seg inkludert, og at de ble invitert med, også når det skjedde noe på fritiden. Flere av ungdommene forteller også at de har fortsatt å treffe andre fra arbeidsplassen etter at de sluttet. Noen har også kontrastert det krevende, ørkesløse eller tunge arbeidet fra det sosiale miljøet, som en av dem som hadde hatt en særdeles krevende sjef:

Det var kjempebra. Alle ble rakka ned på av han sjefen, så det var et fint kameratskap. Jeg har kontakt med dem enda.

Her har «sjefen» tydeligvis vært en felles fiende for medarbeiderne, mens lærlingen har vært «en av gutta».

4.6.8 Utstøtt, utenfor eller underordnet

En serie spørsmål dreide seg om sosiale aspekter ved opplærings situasjonen, og som nevnt var ungdommene ofte mer positive i sine gjenkallinger av hvordan de hadde det sosialt sett enn når de fortalte om arbeidsoppgavene i seg selv. En av ungdommene svarte ganske spontant: «Det sosiale var bare i pausene», ellers satt de ved hver sin maskin, eller de beveget seg rundt med øreklokker på, slik at det ikke var mulig å snakke sammen. Selv satt han mest ved maskinen. Han kunne liste opp helt nøyaktig når pausene var og hvor lenge de varte. Et ganske annet bilde av de sosiale relasjonene tegnes av en lærling i omsorgsarbeiderfaget:

Jeg følte meg mobba. Det var mye snakking, men når jeg kom inn fordi jeg skulle hente noe, ble det stille. Jeg ble oversett, jeg fikk ikke svar, ingenting, men jeg hørte snakk i gangene. Jeg hadde møter med opplæringskontoret, det var flere møter. Jeg fikk beskjed om å jobbe med meg sjøl. Jeg hadde møter med avdelingsleder og med sjefen. Jeg hadde mange forskjellige møter med forskjellige folk, men alle var enige med de på arbeidsplassen, det virka som en lærling ikke hadde noe å si. Jeg følte at det var jeg som var problemet.

Hun fortalte videre at også andre hadde problemer i arbeidsmiljøet, de trivdes ikke, men at disse ikke ble tråkket på, siden de ikke var lærlinger. Etter at hun begynte hos psykolog, fikk hun et annet perspektiv på situasjonen. I ettertid tenkte hun at det hadde vært bedre om avdelingslederen hadde grepet fatt i problemene og snakket med alle, og ikke bare oversett det.

Fra et mannsdominert fagområde fortalte en ung mann at han ikke følte seg hjemme i den daglige sjargongen og i omgangen med fagarbeiderne. At han

ikke delte humor med instruktøren bidro også til at han mistrivdes. Når instruktøren forsøkte å bringe samtalen inn på intime detaljer fra lærlingens kjærlighetsliv, følte han seg tydeligvis ganske fremmedgjort. Det var ikke hans eneste ankepunkt:

I den bransjen er det my fremmedfrykt og hverdagsrasisme. Det er mye svartskalleprat, og det er mulig at det er greit mellom folk som kjenner hverandre, men det er ikke min greie. Jeg passa ikke inn der. Det sprer dårlige vibber, og så ville jeg ikke si fra, for det skaper bare sur stemning. Men jeg klarte ikke alle de kommentarene. De var helt ubrukelige.

Dette er en ung mann som tydeligvis visste at han kunne ha protestert på humoren og omgangstonen, men som valgte å la være. Han valgte i stedet å forlate både bedriften og lærefaget «uten å lage noe fuss». Denne slutteren var i en relativt privilegert posisjon ettersom han hadde en annen kompetanse som lett ga ham jobb. En ung jente hadde valgt å hevde synspunkter fra flere lærlinger for å forsøke å bidra til endringer der hvor hun var lærling. Dette handlet om hvordan opplæringen var organisert.

Det var i og for seg greit i bedriften, vi hadde hver vår opplæringskoordinator, men de hadde for mye å gjøre og hadde stort sett ikke tid til oss lærlinger. Det var to av lærlingene som slutta etter bare tre måneder. Vi hadde et lite allmøte bare vi lærlingene, og der ble vi enige om at jeg skulle snakke med opplæringslederen. Jeg foreslo at vi kunne ha en opplæringsleder i stedet for fire, heller en opplæringsleder som tok seg av alle oss enn fire som hadde mange andre oppgaver ved siden av. Jeg tror det var det som ødela for meg. (...) De sa at det var bra jeg sa fra, jeg fikk et klapp på skulderen, men det skjedde ingenting. De tenkte kanskje Herregud, det var da mye å forlange. Jeg sa min mening. Jeg følte at vi ble satt til side.

Denne jenta gjentok at hun syntes hun hadde gitt bedriften litt for mange sjanser. Etter halvannet år i lære, ville hun ikke mer. Hun understreket også at overgangen fra å være elev til å bli lærling var vanskelig, og hun savnet lærere som kunne fortelle henne ting og hjelpe henne. Hun var tydeligvis vant til en mer «dialogisk» måte å lære på, noe det tilsynelatende ikke var rom for i lærebedriften. Det må imidlertid understrekes at dette ikke var noen enkeltstående årsak til at denne lærlingen sluttet. Det er vesentlige forskjeller mellom å være utstøtt av det sosiale fellesskapet med kollegene som den først siterte ungdommen i dette avsnittet, å være utenfor med hensyn til samtaletemaene som gjelder og å være underordnet fagarbeidere og teamledere i bedriften.

4.7 Slutteprosessen

Hvordan sluttingen er kommet i stand er beskrevet for en del av ungdommene i det foregående i flukt med situasjonsbeskrivelsene som handler om både arbeidsoppgaver og relasjoner til andre i læreforholdet. Innledningsvis i denne rapporten drøftes begrepet *bortvalg* i forhold til det mer etablerte begrepet *fravall*. I dette kapitlet om slutting fra opplæring i arbeidslivet er det ganske åpenbart at begrepet *bortvalg* ikke er dekkende for alle beretningene som er gjengitt. Noen av ungdommene har funnet veien ut av læreforholdet etter at motivasjonen har sviktet, og de har konkludert med at yrkesvalget var feil. Andre har fått valget presentert fra arbeidsgiver mellom å si opp selv eller bli sagt opp, for eksempel etter udokumentert fravær, og i disse tilfellene er det vanskelig å påstå at ungdommen har hatt noe egentlig valg. Det samme gjelder enkelte av dem som har sluttet på grunn av en sykdom eller et helseproblem som har gjort det svært vanskelig å virkeliggjøre utdanningsvalget i en overskuelig fremtid.

Det er likevel ikke alltid slik at det å slutte i en lærebedrift er ensbetydende med å slutte i et lærefag. Det er heller ikke slik at det å slutte i et lærefag er ensbetydende med å slutte i videregående opplæring. Et viktig spørsmål vil imidlertid være om ungdommen fortsatt har rett til videregående opplæring.⁵³ Blant de slutterne i lære som er intervjuet her, har faktisk ikke alle kunnet svare på om de fortsatt har rett til videregående opplæring. Enkelte har imidlertid bekreftet at de har rett, nettopp fordi «alt ble gjort etter boka» i slutteprosessen.

Vi har sett et eksempel på at ungdom har gått langt for å hjelpe arbeidsgiver med å få hevet lærekontrakten. Bakgrunnen var at lærlingens helsetilstand gjorde situasjonen uforutsigbar, både fra dag til dag og med tanke på gjennomføringen. På den ene siden har vi altså i alle fall sett et eksempel på at lærlingen har tatt parti med arbeidsgiver mot sine egne interesser som rettighetshaver til videregående opplæring. På den andre siden har vi også sett et eksempel på at når arbeidsgiveren er den som får hevet kontrakten (lærlingen hadde udokumentert fravær relatert til alvorlig sykdom i den nære familie), er den forhenværende lærlingen svært vanskelig stilt som søker til læreplass eller arbeid hos andre arbeidsgivere innenfor samme bransje og region. Et tredje eksempel forteller om en slags utmattelsestaktikk fra arbeidsgiver etter at lærlingen har pådratt seg en skade som medførte gjentatte sykemeldinger. Vedkommende lærling fikk arbeidsoppgaver som det ikke var mulig å lære noe av samt beskjed om at ingen ville ha ham med seg på jobb. I alle disse tre eksemplene er det vanskelig å hevde

53 I Opplæringslovens §4-6 heter det: «Når lærlingen eller lærekandidaten frivillig hevar kontrakten, fell retten til vidaregåande opplæring etter § 3-1 bort dersom fylkeskommunen ikkje vedtek noko anna.»

at ungdommen som var på vei ut av læreforholdet, hadde reelle valgmuligheter i spørsmålet om slutting.

Fra gjennomgangen av slutteres situasjonsbeskrivelser synes det som foreldre har vært viktige aktører for enkelte av ungdommene i slutteprosessen, både ved at mor eller far har gått inn i samtaler med opplæringsbedriften for å prøve å bidra til at opplæringen kommer på rett spor, med hensyn til varsling av yrkesopplæringsnemda om kritikkverdige forhold eller med hensyn til ivaretagelse av retten til videregående opplæring etter endt læreforhold. En del av ungdommene har savnet oppfølging og engasjement, som når opplæringskontoret har hevdet at en ungdom har fått sjanser nok. Andre ungdommer forteller om tett oppfølging fra andre instanser, som slutteren selv ikke alltid har kunnet identifisere. Dette gjelder hun som fikk forsikringer i møte med blant annet opplæringskontoret for den offentlige virksomheten hvor hun hadde vært lærling, om at de ikke ville slippe henne ut på åpent hav. Dette var kanskje også medvirkende til at hun oppfattet situasjonen som relativt udramatisk:

Jeg tror ikke det er over for meg, jeg er jo 19 år. Mamma sier i hvert fall at det ikke er for seint. Det er mange som tar utdanning når de er over 40, så da må jo jeg også klare å skaffe meg utdanning.

Dette står i kontrast til de slutterne som er sitert i det foregående, som ikke ser noen umiddelbar løsning for å komme ut av sin inaktivitet, ettersom de vurderer det slik at omdømmet de har fått i løpet av læretiden, gjør at de har fått innskrenket sine muligheter innenfor samme bransje. Dette kan også handle om at ny utdanning betyr nye sjanser, mens de som vil inn i et nytt læreforhold eller arbeidsforhold, er sårbare for dårlig skussmål fra det læreforholdet de nettopp har gått ut av.

4.8 Skiftende deltakelse i et praksisfellesskap

Utsagnene fra ungdommene handler ofte om flere ulike temaer på en gang. Gjennom situasjonsbeskrivelsene som er gjengitt har vi likevel fremhevet noen gjennomgangstemaer, det dreier seg om helserelaterte årsaker til slutting, utilstrekkelig faglig veiledning eller instruksjon, sviktende motivasjon hos lærlingen, høye krav til inntjening og tempo i gjennomføringen av oppgavene fra arbeidsgiver, sosial mistilpasning med utstøting, følelse av å være sosialt utenfor eller en belastning i arbeidsfellesskapet. Et annet gjennomgangstema er hvordan lærlingen blir værende i de samme oppgavene når det haster med å få jobben gjort og kundene venter.

I kapittel 4.4 ovenfor trakk vi inn Laves (1999) forståelse av hvordan læring foregår. Hun oppfatter læring som substansielle, identitetsendrende transformasjonsprosjekter som er betinget av skiftende deltakelse i et praksisfellesskap. Dette tilsier at sosiale enheter etableres gjennom arbeidsoppgavene, men det betyr samtidig at sosiale enheter nødvendigvis avgrenses og deles opp gjennom arbeidsdelingen. Identitetsbegrepet hører også inn her. Riktignok kan begrepet identitet kritiseres for å være særdeles diffust (Krange 2004). Det er ikke desto mindre mye brukt. Her legger vi til grunn en forståelse av identitet som relasjonelt konstituert: Hvem en oppfatter seg som, vil i stor utstrekning være et resultat av samhandling med andre. Dette er i tråd med Laves oppfatninger om at *hvem en er i ferd med å bli, betinger hva en vet*, det vil si at skillet mellom sosial identitet og kunnskap oppheves. Laves teorier om læring flytter fokuset bort fra de individuelle, kognitive prosessene og over til kontekst, til den sosiale samhandlingen som læringen inngår i. At læretiden ikke bare handler om håndverksmessige eller tekniske ferdigheter, men også om forhold utenfor lærebedriften, er en annen innsikt fra Lave (1999). Hun viser til hvordan mesterlære i Skreddersmuget også omfattet kunnskaper om politiske, økonomiske og kulturelle praksiser i verden utenfor verkstedet.

Et ganske ekstremt eksempel på hvordan arbeidsoppgaver og sosial identitet konstituerer hverandre gjensidig, er lærlingen som ble satt til å koste ut fra arbeidsgivers påstand om at ingen ville ha ham med seg på jobb. Både aktiviteten (kostingen) og det at han var alene om å få denne oppgaven, konstituerte hans identitet som utenfor og marginal, han var på sidelinjen til de andres sosiale fellesskap som stadig ble konstituert som oppgavefellesskap av kortere eller lengre varighet.

Et annet eksempel er frisørlærlingen som oppfattet seg som en tjener for de andre i salongen og en som var lengst ned på rangstigen, og som ikke begynte å trives før hun hadde fått avløsning – da det kom en ny lærling som kunne ta hennes underordnede plass. Her var alle samlet i ett lokale – salongen – slik at det var oppgavene mer enn hvor de fysisk oppholdt seg som skapte grensene mellom deltakerne. Dette er en forhenværende lærling som har tilkjennegitt hvordan et skifte i arbeidsoppgaver og et skifte i posisjon eller identitet falt sammen i tid: det kom en ny lærling som kunne overta plassen, en «ny meg». Her kan det synes som organiseringen er relativt rigid, på den måten at oppgaver følger rang, og rollen vil være der helt uavhengig av hvem som til enhver tid fyller den. Distinksjonen mellom under- og overordnede endrer ikke karakter ettersom mennesker strømmer igjennom de ulike posisjonene. Det er ikke vår

påstand at dette hierarkiet er kritikkverdig i seg selv, dette skal vi straks komme tilbake til.

At lærlingen er underordnet er et budskap i mange av utsagnene som er gjengitt ovenfor. Dette gjelder mulighet for å være med å bestemme hvordan opplæringen skal foregå. Den unge jenta som hadde forsøkt å få til endringer, uten at hun i realiteten ble hørt, gir ett eksempel på dette. Dette kan kanskje være et brudd med erfaringer fra skolen, hvor det i alle fall er en målsetning at dialogiske læreprosesser skal erstatte en monologisk lærer (Dysthe 1995). Når en krise i læreforholdet er under oppseiling, har enkelte ungdommer også trukket den slutningen at en lærlings meninger ikke teller, slik vi har sett.

At lærlingen er underordnet kan også gi seg utslag i at vedkommende ikke er i posisjon til å influere på omgangstonen eller humoren mellom arbeidstakerne, om temaer som ligger utenfor de umiddelbare håndverksmessige utfordringene og som kan handle om utenforliggende sosiale hierarkier – reelle eller påståtte. Antakelsen til lærlingen som var lei av «svartskalleprat» og sex-fiksering, var at det ville skape sur stemning om han hadde protestert på humoren til de han jobbet sammen med. Et interessant moment her er at fellesskapet mellom menn i en mannsdominert setting ikke nødvendigvis er gitt. Borchgrevink (1996) poengterer i sin gjennomgang av litteratur om tverrkulturell forståelse på arbeidsplasser at humor som spiller på sex og objektivisering av kvinner, «er et tema som binder menn sammen i et nærmest globalt fellesskap hvor kulturer kan møtes uten merkbare oversettelsesproblemer». Her trekkes også grensen mellom kjønn: «Dette er en form for fortrolighet mellom menn med kvinner som gjenstand – i et fellesskap hvor kvinner ikke har adgang» (ibid: 24). Den unge mannen som er sitert som læreslutter, poengterte at han ikke identifiserte seg med den gjengse humoren i bransjen. Dette gir oss grunn til å hevde at antagelsen om et universelt fellesskap mellom menn i alle fall må modereres. Deltakelse i et slikt sosialt og innforstått fellesskap basert på bestemte former for humor, kan synes å være aldersbestemt, kanskje også bestemt av klasse og annen erfaringsbakgrunn. Det kan poengteres at den form for læring som ble budt lærlingen – om relasjoner mellom kjønn og etter etnisitet i verden utenfor arbeidfellesskapet – var en leksjon som slutteren vegret seg mot. For ham var dette «ubrukelig». Med kompetanse fra et annet område, kan en også hevde at han trengte den heller ikke.

Vi har også sett at det kan eksistere et misforhold mellom hva lærlingen oppfatter at han eller hun kan i forhold til de høye forventningene i lærebedriften til hva lærlingen skal kunne «fra første dag». Dette handler om forventninger til lærlingens inntjeningskapasitet, som synes å være ute av fase med en opplæ-

ringsplan for faget. Med dette forrykkes selvfølgelig ikke hierarkiet av under- og overordnede, om noe kan en si at det bekreftes. Det er først og fremst i forhold til forventningene om at lærlingen skal få opplæring, at dette blir problematisk. Dersom lærlingen skal gå inn i produksjonen fra første dag, vil vedkommende være berøvet det privilegiet det er å være nybegynner, å være under opplæring. Det mest ekstreme eksempelet på dette er frisørlærlingen som ikke fikk lov til å fortelle kundene at hun var lærling, noe som førte til at hun heller ikke kunne be noen sjekke hva hun hadde gjort. Ved å fortie at hun var lærling, kunne hun ta full betaling, og både hennes egen og salongens inntjening ble høyere. Samtidig ble hun ikke bare berøvet imøtekommelse av et ganske innlysende behov for vurderinger og tilbakemeldinger på hva hun hadde fått til og hvordan hun eventuelt kunne gjøre ting bedre. Hun ble også plassert i en posisjon hvor hun var berøvet potensiell velvilje fra kunden i forhold til hennes reelle ferdighetsnivå. I tråd med innsikten fra Lave (1999: 46) om at hvem en er, former hva en vet, kan en si at denne frisørlærlingens sosiale identitet avgjorde hva hun (var ment å) kunne. Problemet var imidlertid at hvem hun var i relasjon til kunden ikke stemte overens med hvem hun var i relasjon til frisørene som hun jobbet sammen med.

Det er ikke hensikten her å problematisere det faktum at lærlingen vil være underordnet fagarbeidere og ledelse i bedriften eller virksomheten. Slik er forholdet også i Laves empiriske grunnlag for utviklingen av læringsteori. Det vil eksistere et skille mellom de som kan og de som lærer, mellom de som er sertifisert i et fag, og de som er på vei mot sertifisering. Det som imidlertid er problematisk, er når posisjonene blir rigide over tid, når det stadig er mest hensiktsmessig å la lærlingen fortsette å gjøre det som lærlingen allerede kan, i stedet for å sette lærlingen til å forsøke seg på nye oppgaver. Dette siste er forenlig med det Lave (1999) kaller skiftende partiell deltakelse, at oppgavene vil variere over tid, samtidig som lærlingen beveger seg fra det enkle til det mer kompliserte.

Denne situasjonen som er beskrevet på ulike måter ovenfor, er beslektet med den situasjonen at lærlingen ikke kan spørre fagarbeiderne om hjelp, fordi dette sinker fagarbeiderne i utøvelsen av deres oppgaver. Dette har vi fått fortalt fra den lærlingen som ble sittende og vente på instruksjon, ettersom alle fagarbeiderne var opptatt hver på sin kant under et betydelig tidspress. Det samme gjaldt han som ble gående å tilrettelegge og løfte kabler til montørene som klartet i mastene og hang det hele på plass. Vi oppfatter at det er den samme problemstillingen som gjør seg gjeldende når en slutter rapporterte at han lærte et par ting veldig godt, og at han ellers ikke lærte særlig mye.

En av slutterne, som for øvrig var meget ung, så hvordan denne situasjonen stadig oppsto – ikke ut fra noen vond vilje, men fordi det av forskjellige grunner stadig var mest rasjonelt å sette ham på isoleringsoppgaven enda en gang, i stedet for å la ham prøve noe nytt, hvilket kunne innebære at arbeidet kanskje måtte gjøres to ganger. Her dreier det seg om en logikk som er rettet mot optimal inntjening – i alle fall på kort sikt – på bekostning av bedriftens ansvar for opplæring av en ny rekrutt til faget. I tråd med uttalelsen fra en annen av ungdommene som er sitert i dette kapitlet, kan en si at det er nettopp et slikt erkjent ansvar for opplæring som må være tilstede hvis en skal kunne hevde at en ungdom er lærling og ikke bare billig arbeidskraft.

5 Kan vi forklare gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring etter fem år?

Eifred Markussen og Mari Wigum Frøseth

I dette kapitlet vil vi undersøke hvilke forhold som kan forklare gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring etter fem år. Dette skal vi gjøre gjennom tre ulike analyser. I kapittel 5.2 og 5.3 vil vi vise og drøfte resultatene av en analyse hvor vi har undersøkt hvilke forhold som hadde betydning for om ungdommene fullførte og besto, gjennomførte uten å bestå eller sluttet. I denne analysen har vi sett på alle ungdommene, både elever og lærlinger. Et av funnene er at karakterene fra tiende klasse hadde stor betydning for hvordan det gikk i videregående. Derfor har vi også gjennomført en analyse av hvilke forhold som hadde betydning for hvilke karakterer ungdommene oppnådde i ungdomsskolen. Denne analysen presenteres i kapittel 5.4. I kapittel 5.5 viser vi en analyse av hvilke forhold som hadde betydning for om lærlingene i vårt utvalg besto videregående opplæring eller ikke. Vi starter med en omtale av metoden vi har brukt i den første av disse analysene, multinomisk logistisk regresjonsanalyse.

5.1 Kort om multinomisk logistisk regresjonsanalyse

Multinomisk logistisk regresjonsanalyse gjør det mulig å estimere ulike gruppers sannsynlighet for å ha gjennomført uten å bestå eller sluttet i videregående opplæring etter fem år, sammenlignet med å ha bestått, kontrollert for de andre variablene i analysen. I kapittel 2 så vi på hvordan gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse varierte med en rekke sentrale bakgrunnsfaktorer hver for seg i bivariate analyser. Vi vet at det forekommer samvariasjon mellom noen av faktorene som vi så på i kapittel 2, og andre faktorer som har betydning for gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse, for eksempel ved at det var store forskjeller i elevsammensetningen på ulike studieretninger med tanke på

tidligere prestasjoner. Med multivariat analyse kan vi se på hvordan hver enkelt variabel påvirker sannsynligheten for å ha gjennomført uten å bestå eller sluttet, sammenlignet med å ha bestått videregående opplæring, og samtidig kontrollere for effekten av andre variabler som vi vet har betydning.

Tabellen med den multinomiske analysen er gjengitt i vedleggstabell v5.1. Før vi går over til å tolke resultatene av denne analysen er det viktig å merke seg at hvor store de estimerte sannsynlighetene blir, i stor grad avhenger av hvilken gruppe man beregner sannsynligheter for – det vil si hvilke verdier de uavhengige variablene som vi har kontrollert for gis. Det bør understrekes at vi gjennomgående har estimert sannsynligheter for grupper med høy beståttandel i dette kapitlet, for eksempel ved at studieretning i alle beregningene⁵⁴ er satt til allmenne, økonomiske og administrative fag, som er studieretningen hvor andelen som hadde bestått etter fem år var høyest. Dersom vi i stedet hadde estimert sannsynligheter for ungdom som gikk på hotell- og næringsmiddelfag, som var studieretningen med lavest beståttandel etter fem år, ville de estimerte sannsynlighetene for å ha bestått i dette kapitlet vært betydelig lavere. Fokuset i tolkningen av de estimerte sannsynlighetene bør derfor være rettet mot forskjellene mellom gruppene, altså betydningen av den aktuelle variabelen som vi undersøker, snarere enn nivået på sannsynlighetene.

Vi har i alle figurene i kapittel 5.3 estimert sannsynligheter for gutter fra Akershus med majoritetsbakgrunn som kom inn på sitt første kursønske på grunnkurs, som hadde ambisjoner om å ta utdanning opp til og med videregående nivå eller lavere, som ikke mottok ekstra hjelp og støtte i grunnskolen, som bodde sammen med begge foreldrene da de var femten år, hvor mor jobbet og minst en av foreldrene hadde høyere utdanning. Videre er studieretning satt til allmenne, økonomiske og administrative fag, og de øvrige uavhengige variablene er satt til gjennomsnittet for hele utvalget, med unntak av fraværspresent som er gitt medianverdien for hele utvalget. Når vi i figurene viser betydningen av en og en variabel, viser figurene den estimerte sannsynligheten for å henholdsvis å ha bestått, ikke bestått eller sluttet i videregående opplæring etter fem år når verdien på den aktuelle variabelen varierer, og de øvrige uavhengige variablene holdes konstant slik det ble beskrevet ovenfor.

54 Unntatt i figur 5.6 hvor vi undersøker betydningen av studieretning.

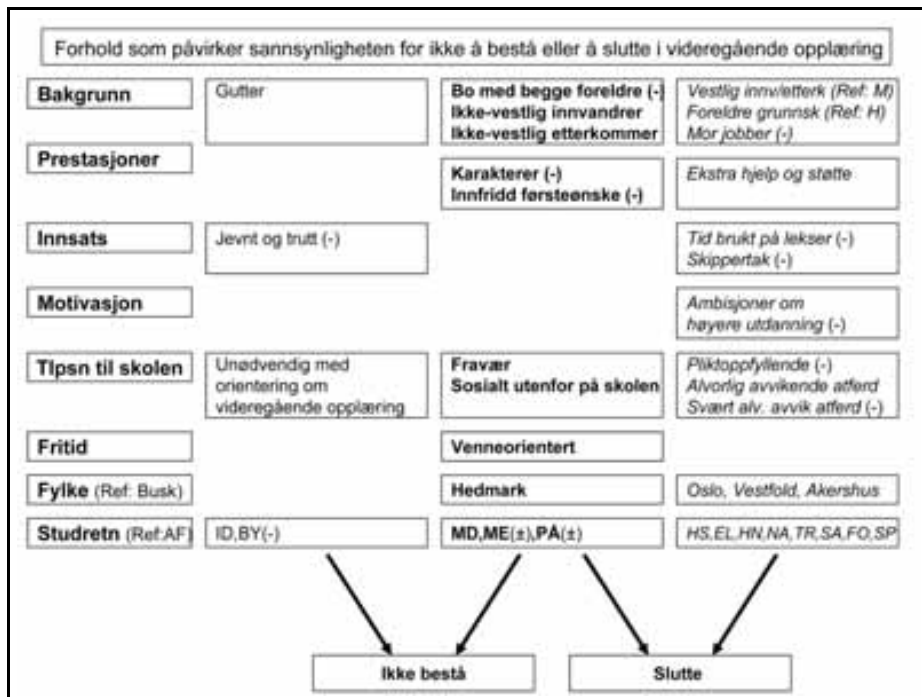
5.2 Hvilke forhold påvirker gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse?

I kapittel 2 så vi at andelen som hadde bestått, gjennomført uten å bestå eller sluttet i videregående opplæring varierte med en rekke kjennetegn knyttet til ungdommene slik som kjønn, foreldrenes utdanningsnivå, minoritetsspråklig bakgrunn, bosituasjon, innfridd førsteønske på grunnkurs og karakterer og fravær fra grunnskolen. I dette og neste kapittel skal vi, ved å benytte multinomisk logistisk regresjonsanalyse, undersøke hvordan disse bakgrunnsvariablene, samt en rekke grunnskolevariabler og rammefaktorvariabler påvirker sannsynligheten for å ha gjennomført uten å bestå eller sluttet i videregående opplæring etter fem år sett i forhold til å ha bestått, kontrollert for andre relevante variabler. Resultatet av analysen er vist i vedleggstabell v5.1. Den er ikke umiddelbart lett tilgjengelig, slik at vi vil forsøke å fremstille resultatene av analysen på en forståelig måte. Dette gjør vi ved at vi først gir en samlet fremstilling av de forholdene som har hatt betydning for gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse. Deretter vil vi vise hvordan noe sentrale variabler påvirker den estimerte sannsynligheten for å henholdsvis ha bestått, ikke bestått eller sluttet i videregående opplæring etter fem år.

I figur 5.1 viser vi alle de variablene som vi gjennom vår analyse har identifisert hadde effekt på sannsynligheten for etter fem år ikke å ha bestått eller sluttet i videregående opplæring, sett i relasjon til å ha bestått med studie- eller yrkeskompetanse.

I figuren er det slik at venstre kolonne med variabler (gutter osv) hadde effekt bare på sannsynligheten for å ikke bestå i forhold til å bestå, under betingelsen alt annet likt. Variablene i midterste kolonne hadde effekt både på sannsynligheten for å ikke bestå og på sannsynligheten for å slutte. Variablene i høyre kolonne hadde effekt bare på sannsynligheten for å slutte.

Dersom det ikke står en parentes bak variabelnavnet, betyr det at variabelen hadde positiv effekt på den avhengige variabelen. Et eksempel: variabelen *gutter* har ikke en parentes bak variabelnavnet. Det betyr at gutter hadde større sannsynlighet for å ikke ha bestått videregående opplæring etter fem år enn jenter, alt annet likt. Dersom det står en parentes med et minustegn bak variabelnavnet, betyr det at variabelen hadde negativ effekt på sannsynligheten for ikke å bestå. Et eksempel: det står minus bak variabelen *karakterer*. Det betyr at jo bedre karakterene var, jo lavere var sannsynligheten for å ikke bestå. Når det står \pm i parentes bak variabelnavnet, betyr det at effekten av variabelen har forskjellig retning i forhold til de to utfallene, å ikke bestå eller å slutte, sammenlignet med å bestå.



Figur 5.1 Forhold med signifikant effekt på sannsynligheten for etter fem år ikke å ha bestått eller sluttet i videregående opplæring sett i relasjon til å ha bestått med studie- eller yrkeskompetanse. Resultatene fremkommet ved multinomisk logistisk regresjon. N=9730.

Figur 5.1 viser at blant bakgrunnsvariablene var det slik at det var *større sannsynlighet for å ikke bestå enn å bestå med studie- eller yrkeskompetanse etter fem år for*

- Gutter enn jenter
- De som ikke bodde sammen med både mor og far som 15-åringers enn de som gjorde det
- Ikke-vestlige innvandrere sammenlignet med majoritetsungdom
- Ikke vestlige etterkommere sammenlignet med majoritetsungdom

Det var *større sannsynlighet for å slutte i videregående opplæring før tida (sammenlignet med det å bestå med studie- eller yrkeskompetanse etter fem år) for*

- De som ikke bodde sammen med både mor og far som 15-åringers enn de som gjorde det
- Ikke-vestlige innvandrere sammenlignet med majoritetsungdom

- Ikke-vestlige etterkommere sammenlignet med majoritetsungdom
- Vestlige innvandrere og etterkommerer sammenlignet med majoritetsungdom
- Ungdom med foreldre med grunnskoleutdanning som høyeste utdanning, sammenlignet med å ha høyere utdanning
- Ungdom som hadde en mor som ikke var i jobb, sammenlignet med å være i jobb

Figur 5.1 viser også noen prestasjonsvariabler som hadde effekt. Vi fant at sannsynligheten for ikke å bestå med studie- eller yrkeskompetanse etter fem år økte

- Jo svakere karakterer fra tiende klasse ungdommene hadde med seg inn i videregående opplæring
- Når ungdommene ikke hadde kommet inn på førsteønske til grunnkurs.

Vi fant også at det var *større sannsynlighet for at ungdommene sluttet*

- Jo svakere karakterer ungdommene hadde med seg inn i videregående opplæring fra tiende klasse
- Når ungdommene ikke hadde kommet inn på førsteønske til grunnkurs.
- Når ungdommene hadde hatt ekstra hjelp og støtte i ungdomsskolen

Vi har også undersøkt effekten av en lang rekke skoleerfaringsvariable. Dette er variabler som er etablert på grunnlag av svar på spørreskjema da ungdommene gikk i tiende klasse, og de oppfattes som ulike mål på ungdommens forhold til skolen, slik de selv har opplevd det. Selv om disse dataene er samlet inn i tiende klasse, er det vår vurdering at de kan oppfattes og tolkes som ungdommens generelle holdninger og forhold til skole og skolearbeid. At det er grunnlag for dette, begrunner vi med at det i kapittel 10 i forrige rapport fra prosjektet (Markussen m.fl.2006) er vist stor konsistens i ungdommens svar på slike holdningsspørsmål fra tiende klasse og over i videregående opplæring.

Figur 5.1 viser at det var *større sannsynlighet for ikke å bestå enn å bestå med studie- eller yrkeskompetanse etter fem år*

- For ungdom som ikke viste innsats gjennom å arbeide jevnt og trutt
- For ungdom som syntes det var unødvendig med orientering om videregående opplæring da de gikk i tiende klasse
- Jo større fravær de hadde hatt i tiende klasse
- Når ungdommene følte seg sosialt utenfor på skolen

Blant skoleerfaringsvariablene fant vi at *sannsynligheten for å slutte*, relativt til å bestå, økte

- For ungdom som ikke viste innsats gjennom å bruke tid på lekser
- For ungdom som ikke viste innsats gjennom å ta et skippertak
- For ungdom som ikke hadde ambisjoner om høyere utdanning
- Jo større fravær de hadde hatt i tiende klasse
- Når ungdommene følte seg sosialt utenfor på skolen
- For ungdom som ikke var pliktoppfyllende
- For ungdom som hadde alvorlig avvikende atferd
- Men det var motsatt for ungdom som hadde svært alvorlig avvikende atferd

Figur 5.1 viser også at jo mer orientert mot venner ungdommene var, jo større var sannsynligheten både for ikke å bestå og for å slutte, sammenlignet med å bestå.

Vi har også analysert betydningen av to ulike rammefaktorforhold, i hvilket fylke ungdommene gikk på videregående opplæring samt hvilken studieretning de gikk på. Vi har funnet effekt av begge disse variablene. Sannsynligheten for å ikke bestå var – sammenlignet med Buskerud – større for elever som gikk på videregående opplæring i Hedmark. For de andre fylkene var det ingen forskjell i forhold til å bestå eller ikke.

Når vi så på sannsynligheten for å slutte i forhold til det å bestå med studie- eller yrkeskompetanse, fant vi at det var større sannsynlighet for å slutte i Oslo, Vestfold, Akershus og Hedmark (størst i Oslo, lavest i Hedmark), sammenlignet med Buskerud. Det var ingen signifikant forskjell i sannsynligheten for å slutte mellom elever i Buskerud, Telemark og Østfold.

Til slutt viser vi effekten av å gå på ulike studieretninger på sannsynligheten for ikke å bestå og å slutte. Referansestudieretning (den vi sammenligner de andre med), er studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag. Vi fant da at ungdom på studieretning for idrettsfag, studieretning for musikk, dans og drama og ungdom på allmennfaglig påbygging hadde større sannsynlighet for ikke å bestå, og at ungdom på studieretning for mekaniske fag hadde større sannsynlighet for å bestå, sammenlignet med studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag, alt annet likt.

Vi fant også at ungdom på studieretningene for musikk, dans og drama, mekaniske fag, helse- og sosialfag, hotell- og næringsmiddelfag, naturbruk, trearbeidsfag, salg og service og formgivningsfag, alle hadde større sannsynlighet for å slutte enn ungdom på studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag, alt annet likt. Ungdom på allmennfaglig påbygging hadde mindre sann-

synlighet for å slutte sammenlignet med ungdom på studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag.

Denne fremstillingen av hvilke variabler som hadde effekt på sannsynligheten for enten å ikke bestå eller å slutte, sier ikke noe om styrken på effekten av de enkelte variablene. Dette skal vi imidlertid illustrere i kapittel 5.3 for en del sentrale variabler. Her vil vi bare kort nevne at for alle variablene knyttet til skoleerfaringer (innsats, motivasjon og tilpasning til skolen; og vi kan inkludere fritidsvariabelen venneorientert i dette bildet) har vi funnet liten effekt. Den maksimale effekten på sannsynlighetene for å bestå, ikke bestå eller slutte tilsvarer en endring i sannsynligheten på 3–4 prosentpoeng opp eller ned for de tre utfallene.⁵⁵

For bakgrunnsvariablene har vi funnet sterkere effekter. Det samme gjelder for effekten av å gå på ulike studieretninger. Effekten av å gå på videregående opplæring i ulike fylker på sannsynligheten for å bestå, ikke bestå eller slutte er derimot ikke særskilt sterk. Styrken i betydningen av bakgrunnsvariable, studieretnings- og fylkestilhørighet, presenteres, analyseres og drøftes nedenfor.

5.3 Betydningen av noen sentrale variabler

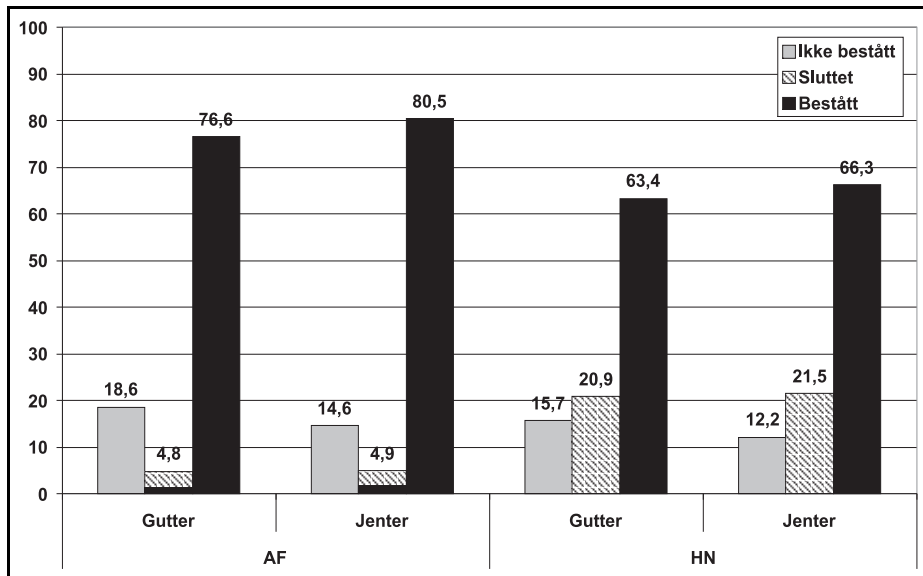
5.3.1 Ingen effekt av kjønn på slutting, men guttene består i mindre grad enn jentene

Den bivariate analysen av hvordan gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring etter fem år varierte med kjønn, viste at det var en høyere andel som hadde sluttet og som hadde gjennomført videregående uten å bestå blant guttene enn blant jentene. Forskjellen mellom kjønnene som vi fant i figur 2.9 kan i stor grad forklares med at jenter hadde høyere karakter snitt fra ungdomsskolen enn gutter, og at gutter og jenter valgte ulike studieretninger i videregående opplæring. Når vi så på gutter og jenter innenfor samme studieretning i kapittel 2, fant vi at forskjellen mellom kjønnene i andelen som hadde sluttet hovedsakelig kunne forklares med at relativt flere gutter gikk på de guttedominerte yrkesfaglige studieretningene, hvor slutterandelen gjennomgående var høy. Andelen som hadde gjennomført uten å bestå var derimot gjen-

⁵⁵ Unntaket er ungdom med svært alvorlig avvikende atferd, her var effekten sterkere. De har større sannsynlighet for ikke å slutte en andre, men det skyldes sannsynligvis at dette er ungdom med så spesielle behov at det utløser så mye ressurser, tiltak og personer rundt dem at de holdes i skolen uten mulighet for å slutte.

nomgående høyere blant gutter enn blant jenter på alle studieretningene, med unntak av de guttedominerte.

Figur 5.2 viser estimerte sannsynligheter for å ha bestått, gjennomført uten å bestå eller sluttet i videregående opplæring etter fem år for gutter og jenter, kontrollert for karakterer fra grunnskolen, studieretning og andre relevante variabler. For å illustrere betydningen av hvilken gruppe man velger å estimere sannsynligheter for, har vi i figur 5.2 i tillegg beregnet sannsynligheter for ungdom på studieretningen hotell- og næringsmiddelfag. De øvrige uavhengige variablene har lik verdi i de to beregningene. Vi ser at de estimerte sannsynlighetene er svært forskjellig i de to beregningene, men at differensene mellom de ulike utfallene for jenter og gutter er tilnærmet like, og at endringen fra gutter til jenter har samme retning for de to studieretningene. Dette understreker viktigheten av å fokusere på forskjellen mellom gruppene i tolkningen av resultatene.



Figur 5.2 Estimerte sannsynligheter for å ha bestått, gjennomført uten å bestå eller sluttet i videregående opplæring etter fem år for gutter og jenter på henholdsvis allmenne, økonomiske og administrative fag og hotell- og næringsmiddelfag. Logit-estimat, N = 9730.

Vi ser at gutter i begge beregningene hadde høyere sannsynlighet for å ha gjennomført videregående opplæring uten å bestå enn jenter, også når vi har kontrollert for en rekke andre variabler. Derimot finner vi ingen signifikant forskjell

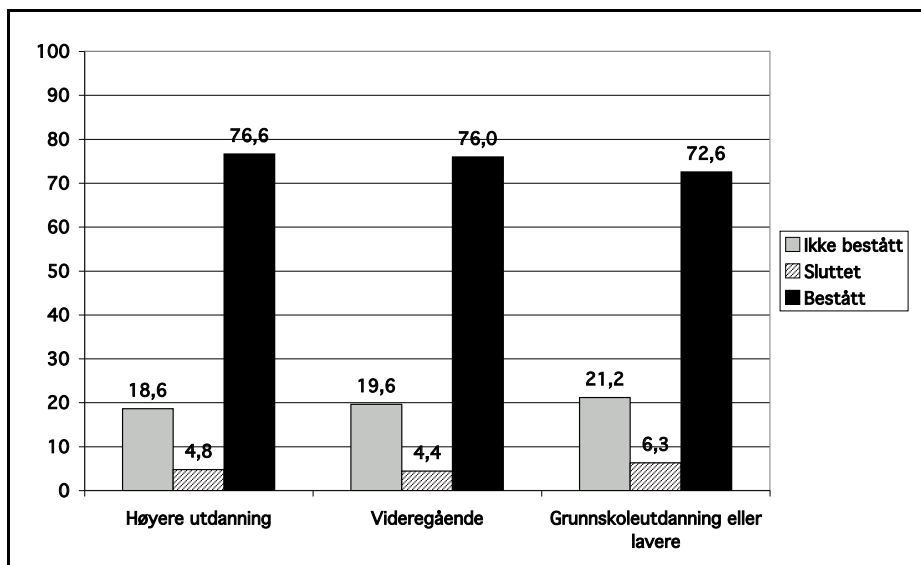
mellom gutter og jenter når vi ser på sannsynligheten for å ha sluttet i videregående opplæring. Byrhagen, Falch og Strøm (2006: 47–48) finner at bortvalgstilbøyeligheten er lavere blant gutter enn blant jenter etter tre år i videregående opplæring, når det kontrolleres for sosioøkonomiske bakgrunnsvariabler, karakterer fra grunnskolen, studieretning og fylke. De konkluderer derfor med at høyere bortvalgsandeler blant gutter enn blant jenter i videregående opplæring, i stor grad skyldes at gutter og jenter har ulike karaktersnitt fra ungdomsskolen. Når vi kontrollerer for karakterer fra grunnskolen og andre relevante variabler i våre analyser, finner vi altså at det ikke var forskjell mellom gutter og jenter når det gjelder sannsynligheten for å ha sluttet i videregående opplæring etter fem år. Våre analyser viser derimot at guttene hadde høyere sannsynlighet for å ha gjennomført uten å bestå enn jentene.

5.3.2 Svak direkte effekt på kompetanseoppnåelse av foreldres utdanningsnivå

I kapittel 2 fant vi betydelige forskjeller i andelen som hadde bestått, gjennomført uten å bestå eller sluttet i videregående opplæring når vi delte inn ungdommene i grupper etter foreldrenes utdanningsnivå. Figur 2.10 viste at andelen som hadde bestått videregående opplæring var klart høyere blant de som hadde foreldre med høyere utdanning, enn blant de som hadde foreldre med utdanning på videregående nivå eller lavere.

Figur 5.3 viser variasjon i sannsynligheten for å ha bestått, ikke bestått eller sluttet i videregående opplæring mellom gruppene med ulikt foreldreutdanningsnivå, når andre bakgrunnsvariabler og grunnskole- og rammefaktorvariabler holdes konstant.⁵⁶ Vi ser at sannsynligheten for å ha bestått, ikke bestått eller sluttet i videregående opplæring i liten grad varierte med foreldrenes utdanningsnivå, når det er kontrollert for de andre variablene i analysen. Den eneste signifikante forskjellen vi finner er at ungdom som hadde foreldre med grunnskoleutdanning eller lavere hadde en noe høyere sannsynlighet for å ha sluttet i videregående opplæring etter fem år, enn de som hadde foreldre med høyere utdanning, når de andre variablene holdes konstant.

56 I den multivariate analysen er ungdommene som var registrert med «ukjent» på variabelen for foreldrenes utdanningsnivå slått sammen med de som hadde foreldre med grunnskoleutdanning eller lavere, i og med at resultatene i figur 2.10 indikerte at gruppen med «ukjent» på foreldrenes utdanningsnivå hovedsakelig besto av ungdom som hadde foreldre med lavt utdanningsnivå.



Figur 5.3 Estimerte sannsynligheter for å ha bestått, gjennomført uten å bestå eller sluttet i videregående opplæring etter foreldrenes utdanningsnivå. Logit-estimat, N = 9730.

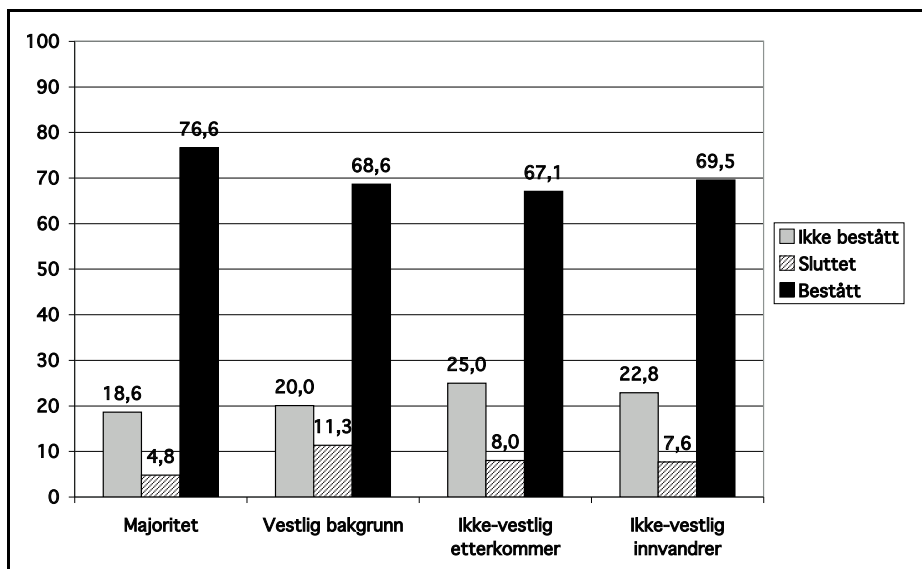
Selv om vi finner lite variasjon i figur 5.3 betyr ikke dette nødvendigvis at foreldrenes utdanningsnivå ikke hadde betydning for gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. Som vi skal komme tilbake til i kapittel 5.4, var det for eksempel en sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og karakterer på grunnskolen, som på sin side hadde svært stor betydning for gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. Man kan også tenke seg at foreldrenes utdanningsnivå i tillegg påvirket andre forhold som det kontrolleres for i den multivariate analysen, som for eksempel fraværsprosent, elevenes utdanningsambisjoner og innsats på grunnskolen, som igjen påvirket gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse av videregående opplæring, slik at foreldrenes utdanningsnivå dermed hadde en indirekte effekt ved at effekten ble formidlet gjennom andre variabler.

At foreldres utdanningsnivå er et forhold som har betydning for hvordan barna gjør det i skolen, er et velkjent funn fra flere tiårs utdanningsforskning i Norge så vel som i andre land (Coleman 1966, Boudon 1974, Hernes 1974, Aamodt 1982, Shavit og Blossfeld 1993, Grøgaard 1997b). Det er lansert mange forklaringer på dette, hvorav de mest refererte er verdiforklaringen (Boudon 1974), kulturforklaringen (Bourdieu 1977, 1987) og sosial posisjon forklaringen

(Boudon 1974). Vi kommer tilbake til en nærmere drøfting av dette i kapittel 5.4 hvor vi bl.a. analyserer sosial bakgrunns betydning for karakterene fra grunnskolen.

5.3.3 Minoritetsspråklige hadde lavere sannsynlighet for å bestå videregående opplæring enn majoritetsungdommen

Figur 5.4 viser hvordan sannsynligheten for å ha bestått, gjennomført uten å bestå eller sluttet i videregående opplæring varierer etter majoritets- og minoritetsbakgrunn, når andre relevante variabler holdes konstant. Vi ser at ungdommer med vestlig bakgrunn, ikke-vestlige etterkommere og ikke-vestlige innvandrere hadde høyere sannsynlighet for å ha sluttet i videregående opplæring etter fem år, enn majoritetsungdom.



Figur 5.4 Estimerte sannsynligheter for å ha bestått, gjennomført uten å bestå eller sluttet i videregående opplæring etter fem år etter minoritet/majoritetsbakgrunn. Logit-estimat, N = 9730.

At slutterandelen var høyest blant ungdom med vestlig bakgrunn er i tråd med det som ble funnet i en tidligere rapport fra dette prosjektet (Markussen m.fl. 2006), hvor man så på andelen fullført og bestått videregående opplæring etter tre år blant ungdom med minoritets- og majoritetsbakgrunn. Sluttingen blant

ungdommene med vestlig bakgrunn kan kanskje være knyttet til emigrasjonsmønstre som SSB har vist. Innvandrere med bakgrunn fra vestlige land kommer ofte til Norge på grunn av kortvarige arbeidsforhold, og flytter ofte ut igjen (Tysse og Kielman 1997). Man kan derfor anta at sluttingen blant ungdommer med vestlig bakgrunn kan forklares med at mange av disse ungdommene flyttet fra Norge i løpet av videregående, og dermed ble registrert som sluttet, selv om mange av dem sikkert fortsatte med utdanning utenfor Norge.

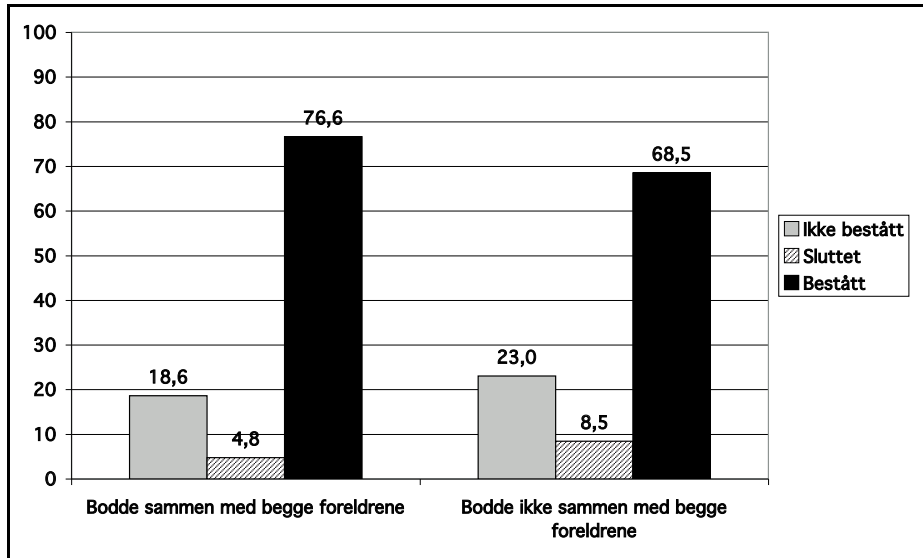
Figuren viser også at ungdom med ikke-vestlig bakgrunn, både etterkommere og innvandrere hadde litt høyere sannsynlighet for å ha gjennomført videregående opplæring uten å bestå etter fem år, enn ungdom med majoritetsbakgrunn, alt annet likt. Dette kan tyde på at ungdom med ikke-vestlig bakgrunn er utholdende i videregående opplæring i den forstand at de gjennomførte i nesten like stor grad som ungdommene med majoritetsbakgrunn, men uten å oppnå den samme uttellingen. Lauglo (1996) har påpekt en tendens til at minoritets elever viser større driv i skolen, til tross for at de møter større problemer enn elever med majoritetsbakgrunn. I forrige rapport fra dette prosjektet ble det også funnet at elever med ikke-vestlig bakgrunn på studieforberedende retninger viste en sterk utholdenhet når det gjelder gjennomføring av videregående opplæring etter tre år, men også større tilbøyelighet til stryk i minst ett fag og ikke bestått av andre årsaker enn det som ble funnet blant majoritets elevene (Markussen m.fl. 2006: 181 – 183).

Til slutt merker vi oss at når vi holder andre relevante variabler konstant, finner vi ikke den samme variasjonen i gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse mellom de ulike minoritetsgruppene, som det vi observerte i den bivariate analysen i tabell 2.11.

5.3.4 Positiv effekt på kompetanseoppnåelse av å bo sammen med begge foreldre

I figur 2.12 så vi at blant ungdom som bodde sammen med begge foreldrene da de var femten år var det 13,1 prosentpoeng færre som hadde sluttet før de var ferdige, og 6,1 prosentpoeng færre som hadde gjennomført videregående opplæring uten å bestå, enn blant ungdom som ikke bodde sammen med begge foreldrene. Figur 5.5 viser at noe av forskjellen i gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse som vi fant i den bivariate analysen opprettholdes når andre variabler holdes konstant. Vi ser at ungdom som bodde sammen med begge foreldrene da de var femten år hadde lavere sannsynlighet både for å ha gjennomført uten å bestå og for å ha sluttet i videregående opplæring etter fem år, enn ungdom som ikke bodde sammen med begge foreldrene da de var femten år.

Dette betyr at bosituasjon som 15-åring hadde en selvstendig direkte effekt på hvordan ungdom gjorde det i videregående opplæring.

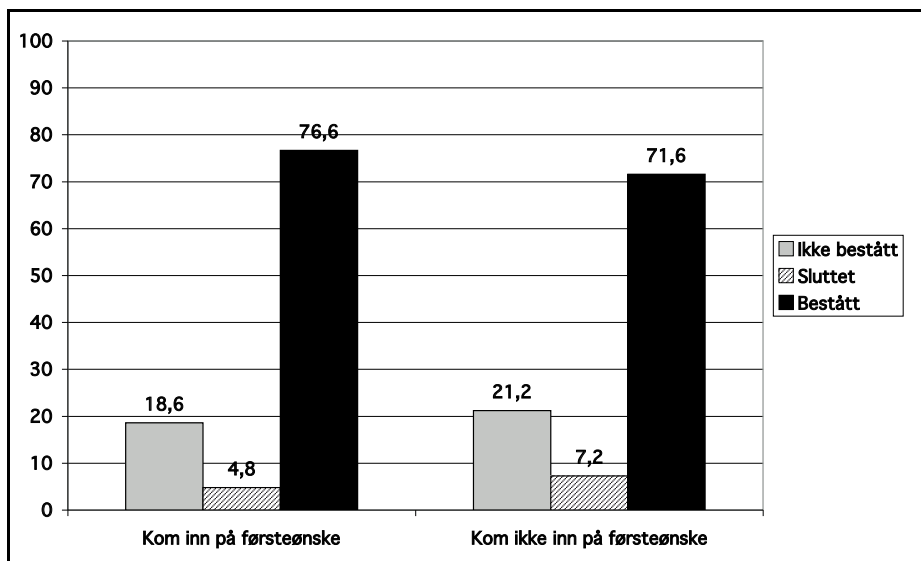


Figur 5.5 Estimerte sannsynligheter for å ha bestått, gjennomført uten å bestå eller sluttet i videregående opplæring etter fem år etter bosituasjon da ungdommene var femten år. Logit-estimat, N = 9730.

At bosituasjon har effekt på prestasjoner i utdanningssystemet er også vist i andre studier (Markussen 2000, Heggen m.fl. 2003). Også en systematisk gjennomgang av studier av bosituasjon (Nergård 2005), viser at det er forskjell i skoleprestasjonene til barn av foreldre som bor sammen versus hver for seg. 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 skolerestater. Det er grunn til å tro at alle disse følgene av bosituasjon påvirker skoleprestasjoner, slik at forklaringene supplerer hverandre (Nergård 2005).

5.3.5 Innfrielse av førsteønske hadde effekt på kompetanseoppnåelse

I figur 5.6 viser vi den estimerte sannsynligheten for å ha bestått, ikke bestått eller sluttet i videregående opplæring etter fem år for ungdom som kom inn på førsteønske på grunnkurs sammenlignet med de som ikke kom inn, kontrollert for andre bakgrunnsvariabler og grunnskole- og rammefaktorvariabler. Den bivariate analysen av hvordan gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse varierte etter om ungdommene kom inn på sitt første kursønske på grunnkurs eller ikke, viste store variasjoner mellom gruppene. Det var en mye høyere andel blant de som kom inn på førsteønske på grunnkurs som hadde bestått etter fem år enn blant de som ikke gjorde det. Vi vet at ungdommene som kom inn på sitt første kursønske hadde bedre karakterer fra ungdomsskolen enn de som ikke fikk inntak til førsteønsket sitt, og at forskjellen mellom gruppene som vi fant i figur 2.13 i stor grad skyldes prestasjonsforskjeller mellom gruppene.



Figur 5.6 Estimerte sannsynligheter for å ha bestått, gjennomført uten å bestå eller sluttet i videregående opplæring etter fem år etter om man kom inn på første kursønske på grunnkurs. Logit-estimat, N = 9730.

De estimerte sannsynlighetene i figur 5.6 illustrerer dette ved at forskjellene mellom de som fikk innfridd førsteønsket sitt og de som ikke fikk det, er betydelig mindre når det er kontrollert for karakterer og andre variabler. Vi finner likevel at selv når det er kontrollert for disse forholdene, så hadde ungdom som

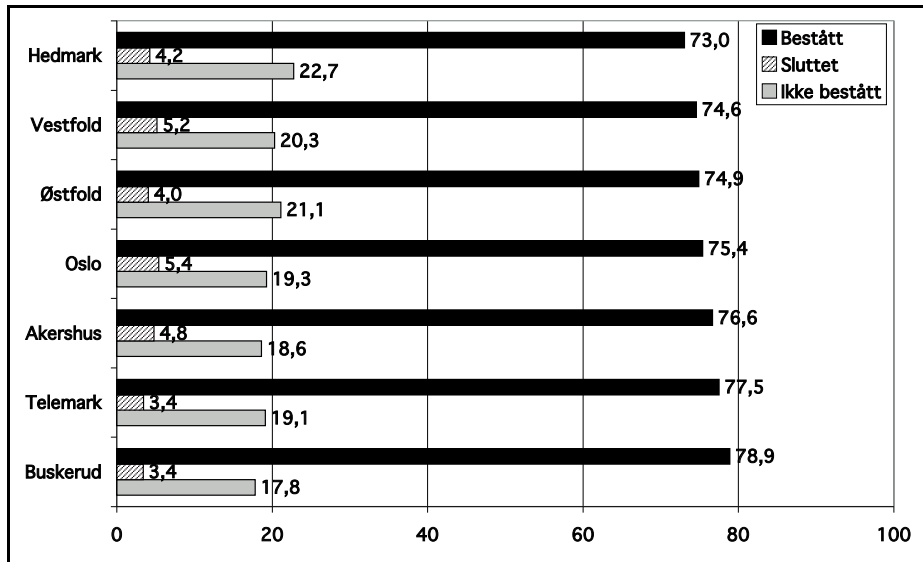
kom inn på sitt første kursønske noe lavere sannsynlighet både for å ha sluttet og for å ha gjennomført videregående opplæring uten å bestå etter fem år, enn de som ikke kom inn på sitt førsteønske. Dette viser at forskjellene i gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse som vi fant i figur 2.13 ikke bare skyldes prestasjonsforskjeller mellom gruppene, eller systemtiske forskjeller i forhold til andre variabler som vi har kontrollert for i vår analyse. I tillegg er det andre elementer ved det å ikke få førsteønsket innfridd som kan ha betydning for gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse. For eksempel kan det å komme inn på andre eller tredjevalg faktisk bety å få et tilbud om en utdanning man overhodet ikke har tenkt seg, med de selvsagte negative følger dette kan få for motivasjon for å ta utdanning. Å måtte begynne på andre eller tredjevalg kan også medføre lengre reisevei (=mindre fritid), tap av kamerater og redusert trivsel (Lødding 2004). Alt dette kan være forhold knyttet til det å ikke få innfridd førsteønske, som kan ha negativ effekt på sannsynligheten for å bestå videregående opplæring med studie- eller yrkeskompetanse.

5.3.6 Ulik sannsynlighet for kompetanseoppnåelse i fylkene

I kapittel 2 så vi at det var variasjon mellom fylkene i hvor stor andel av ungdommene som hadde bestått, gjennomført uten å bestå eller sluttet i videregående opplæring etter fem år (figur 2.3). Det ble også funnet at det var fylkesvise variasjoner i hvor stor andel som hadde oppnådd studie- og/eller yrkeskompetanse, noe som til en viss grad gjenspeilet forholdet mellom andelene av ungdommene som søkte studieforberedende henholdsvis yrkesfaglige studieretninger høsten 2002. I kapittel 2 viste vi også at bortvalg av videregående opplæring var klart mer utbredt på de yrkesfaglige studieretningene enn på de studieforberedende, og at det også stort sett viste seg å være en høyere andel på de fleste yrkesfaglige studieretningene som hadde gjennomført videregående opplæring uten å bestå enn på de studieforberedende (figur 2.14). På denne bakgrunn er det grunn til å anta at noe av variasjonen mellom fylkene som vi observerte i figur 2.3 skyldes forskjeller i hvor stor andel av elevkullet i de ulike fylkene som gikk på henholdsvis studieforberedende og yrkesfaglige studieretninger.

I figur 5.7 holder vi studieretning og andre relevante variabler konstant, og estimerer sannsynligheter for å ha bestått, ikke bestått eller sluttet i videregående opplæring etter fem år i de ulike fylkene. Hensikten med dette er å undersøke om den fylkesvise variasjonen skyldes fylkesinterne forhold som ikke kan forklares med noen av de andre uavhengige variablene, eller om den fylkesvise forskjellen kan skyldes andre forhold, som for eksempel hvilken studieretning de unge gikk på. Dersom vi sammenligner figur 5.7 med figur 2.3, ser vi at mye av

den fylkesvise variasjonen mellom fylkene fra den bivariate analysen forsvinner når vi kontrollerer for andre variabler. Men fortsatt er det variasjon mellom fylkene som ikke lar seg forklare med noe av det andre vi vet om ungdommene.



Figur 5.7 Estimerte sannsynligheter for å ha bestått, gjennomført uten å bestå eller sluttet i videregående opplæring etter fem år etter fylke. Logit-estimat, N = 9730.

Buskerud er referansefylke, dvs. det fylket de andre fylkene sammenlignes med. Analysen bak figur 5.7 (vedleggstabell v5.1) viser at ungdommer fra Buskerud ikke skilte seg signifikant fra ungdommene i Telemark og Østfold, verken når det gjaldt sannsynlighet for å slutte eller ikke bestå, sammenlignet med sannsynligheten for å bestå etter fem år.

Når det gjelder sannsynligheten for å ikke bestå i forhold til sannsynligheten for å bestå, var det signifikant forskjell bare mellom Buskerud og Hedmark. Ungdommer fra Buskerud hadde høyere sannsynlighet for å ha gjennomført videregående opplæring med bestått etter fem år enn ungdom fra Buskerud.

Når det gjelder sannsynligheten for å slutte i forhold til sannsynligheten for å bestå, var det signifikant forskjell mellom ungdom fra Buskerud og ungdom fra Oslo, Vestfold, Akershus, og Hedmark. Ungdom i disse fire fylkene hadde noe høyere sannsynlighet, høyest i Oslo og lavest i Hedmark, for å ha sluttet før de var ferdige i videregående opplæring etter fem år enn ungdom fra Buskerud, kontrollert for studieretning og relevante bakgrunns- og grunnskolevariabler.

Når den fylkesvise variasjonen opprettholdes også ved kontroll for en rekke andre relevante variable, som for eksempel elevenes sosiale bakgrunn, fravær og prestasjoner, betyr det at denne variasjonen kan skyldes forhold internt i de enkelte fylker som ikke er målt ved kjennetegn knyttet til individene.

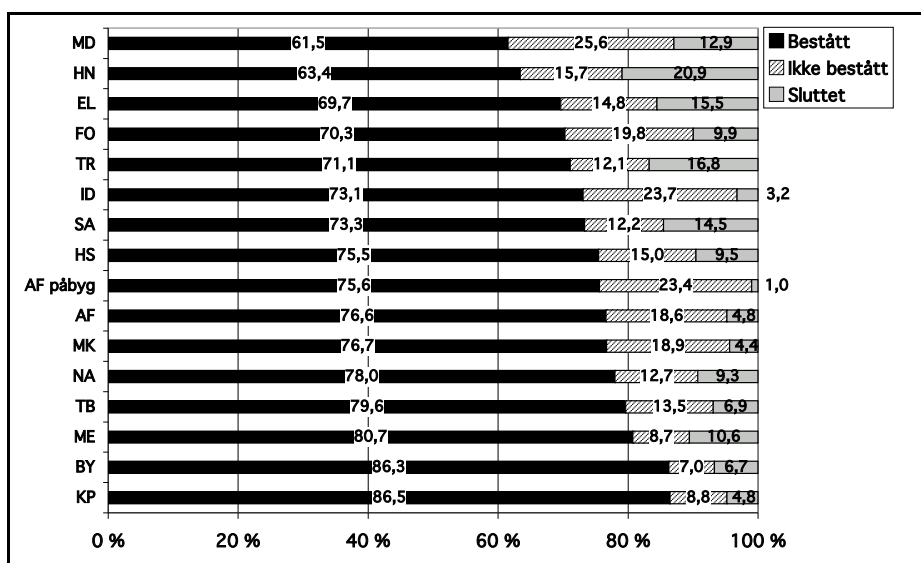
For å forsøke å forstå mer av disse fylkesvise forskjellene har vi gjennomført et omfattende arbeid for å undersøke om det er noen rammeforhold i de enkelte fylkene som kan bidra til å kaste lys over fylkesvise forskjeller i elevers og lærlingers gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse. Er det noen sammenhenger mellom gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse og for eksempel befolkningens generelle utdanningsnivå, sysselsettingsmønsteret i befolkningen, de unges tilknytning til arbeidsmarkedet, kostnader per elev, skolestørrelse eller lærerkompetansen i de enkelte fylkene? Disse og en lang rekke andre forhold⁵⁷ har vi undersøkt. Resultatet av dette omfattende arbeidet er at det ikke har vært mulig å identifisere noen mønstre når vi har studert rammefaktorer i fylkene og sett dette i forhold til gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse. Konklusjonen er at den fylkesvise variasjonen i gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse som opprettholdes etter kontroll for andre relevante variable, fortsatt ikke er forklart.

5.3.7 Studieretningstilhørighet har sterk effekt på kompetanseoppnåelsen

Tidligere i denne rapporten har vi sett at det var stor variasjon mellom ulike studieretninger i gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring etter fem år (figur 2.14). Vi vet at det var store forskjeller i prestasjoner fra grunnskolen mellom elever på de ulike studieretningene, og at tidligere prestasjoner var en svært viktig faktor for å forklare senere atferd og suksess i utdanningssystemet. På denne bakgrunn er det grunn til å anta at mye av variasjonen mellom studieretningene som vi observerte i figur 2.14 skyldes systematiske forskjeller i elevsammensetningen på de ulike studieretningene, men elevsammensetningen forklarer sannsynligvis ikke alt. Den multivariate analy-

57 I prosjektbeskrivelsen til oppdragsgiver var dette formulert slik: «Det kunne derfor være av interesse å foreta en sammenligning av en del rammeforhold i de sju fylkene. Aktuelle forhold å sammenligne kan være befolkningens generelle utdanningsnivå, befolkningens inntektsnivå, arbeidsledighet, andel trygdemottaker og sosialklienter, urbanitet, endring i befolkningssammensetting, inn- og utflytting, ungdomsarbeidsmarkedet, kostnader per elev, oppfølgingstjenestens organisering, skolestruktur, organisering av videregående opplæring i fylket, politisk styring av videregående opplæring, fagopplæringens organisering, lærerkompetansen, andel elever med enkeltvedtak, spesialundervisningens organisering, utdanningshistorikk med mer. (...) En slik studie kan sannsynliggjøre at noen av de fylkesvise forskjellene kan forklares med ulikhet i slike rammefaktorer, men resultatet kan like gjerne være at her finner vi ingen samvariasjon mellom ulike rammefaktorer og bortvalget i det enkelte fylke».

sen gjør det mulig å undersøke hvordan sannsynligheten for å ha bestått, ikke bestått og sluttet i videregående opplæring etter fem år ser ut på de ulike studieretningene når vi holder andre relevante variabler, som blant annet ungdommenes karakterer fra grunnskolen, konstant. De store variasjonene i elevsammensetningen mellom ulike studieretninger med tanke på karakterer fra grunnskolen gjør at de estimerte sannsynlighetene når vi holder denne variabelen konstant, vil være svært forskjellig fra fordelingen mellom studieretningene som vi observerte i den bivariate analysen i figur 2.14. Vi kommer tilbake til betydningen av karakterer fra grunnskolen for gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring i del 5.3.9.



Figur 5.8 Estimerte sannsynligheter for å ha bestått, gjennomført uten å bestå eller sluttet i videregående opplæring etter fem år etter studieretning. Logit-estimat, N = 9730.

Før vi ser nærmere på variasjonen i sannsynlighetene mellom ulike studieretninger for å henholdsvis ha bestått, ikke bestått eller sluttet i videregående opplæring etter fem år (figur 5.8), er det viktig å minne om at nivået på sannsynlighetene i stor grad påvirkes av hvilken gruppe vi velger å estimere sannsynligheter for. I figur 5.8 har vi, i likhet med i de øvrige sannsynlighetsberegningene i dette kapitlet, estimert sannsynligheten for ungdommer som hadde karakter snitt fra grunnskolen til svarende gjennomsnittet for hele utvalget, som er lik 3,93 (avrundet til 4,00 i beregningene). På noen studieretninger, som for eksem-

pel musikk, dans og drama var den faktiske gjennomsnittskarakteren blant elevene høyere enn snittet for hele utvalget (0,75 karakterpoeng), mens på andre studieretninger, som for eksempel trearbeidsfag (TR) lå det faktiske karakter-snittet lavere enn snittet for hele utvalget (0,9 karakterpoeng).

Figur 5.8 viser at når vi kontrollerer for de andre grunnskole- og bakgrunnsvariablene, samt fylke, var sannsynligheten for å ha gjennomført videregående opplæring uten å bestå høyest på de studieforberedende retningene musikk, dans og drama (MD), idrettsfag (ID) og allmennfaglig påbygging (AF påbyg). Motsatt finner vi at sannsynligheten for å ikke ha bestått var lavest på studieretningene byggfag (BY) og mekaniske fag (ME).

Hvis vi ser på de estimerte sannsynlighetene for å ha sluttet i videregående opplæring etter fem år i figur 5.8, ser vi at denne sannsynligheten var klart høyest på studieretningen hotell- og næringsmiddelfag. Som vi husker fra figur 2.14 hadde hotell- og næringsmiddelfag høyest bortvalgsandel i den bivariate analysen, og figur 5.8 viser altså at dette opprettholdes etter at det er kontrollert for andre variabler, selv om forskjellen ikke er like stor. Dette tyder på at kjennetegn ved elevsammensetningen som vi har kontrollert for i vår analyse, ikke alene kan forklare den høye bortvalgsandelen på hotell- og næringsmiddelfag. Etter hotell- og næringsmiddelfag er sannsynligheten for å ha sluttet høyest på studieretningene trearbeidsfag (TR), elektrofag (EL) og salg og service (SA). Vi finner også at sannsynligheten for å ha sluttet var klart høyere på musikk, dans og drama (MD) enn på de øvrige studieforberedende retningene, kontrollert for de andre variablene i analysen. Musikk, dans og drama (MD) var en av studieretningene med høyest beståttandel i figur 2.14, men den multivariate analysen viser altså at når det er kontrollert for tidligere prestasjoner og andre relevante variabler så var sannsynligheten for å ha gjennomført uten å bestå eller sluttet i videregående opplæring relativt høy innenfor denne studieretningen. Vi fant også at sannsynligheten for å ha sluttet fortsatt var høyere på de yrkesfaglige studieretningene mekaniske fag (ME), formgivningsfag (FO), helse- og sosialfag (HS) og naturbruk (NA) enn på allmenne, økonomiske og administrative fag (AF). Byrhagen m.fl. (2006: 41) finner også at bortvalgstilbøyeligheten er høyere på studieretningen musikk, dans og drama (MD) enn på allmenne, økonomiske og administrative fag (AF), når det kontrolleres for karakterer fra grunnskolen. Motsatt finner vi at sannsynligheten for å ha sluttet var lavest for ungdom på allmennfaglig påbygging, alt annet likt.

Vi vil bruke studieretning for musikk, dans og drama som en illustrasjon for å forklare forskjellen på observert og estimert variasjon. Når vi så på den faktiske gjennomføringen av videregående opplæring i figur 2.14 fant vi at musikk,

dans og drama hadde høy beståttandel og lav andel sluttet eller ikke bestått. At den estimerte sannsynligheten for å henholdsvis ha bestått, ikke bestått eller sluttet i videregående opplæring etter fem år for ungdom på musikk, dans og drama (figur 5.8) skiller seg betydelig fra de observerte andelene, viser at den høye beståttandelen som vi fant i den bivariate analysen, i all hovedsak skyldes at denne studieretningen rekrutterer elever med svært gode karakterer fra grunnskolen (4,75). Dette ser vi dersom vi estimerer sannsynlighetene for å ha bestått, ikke bestått eller sluttet for en ungdom på musikk, dans og drama, og setter karakteren til 4,75 i stedet for 4, som er snittet for hele utvalget. De estimerte sannsynlighetene for denne studieretningen blir da 79,7 prosent bestått, 13,9 prosent gjennomført uten å bestå og 6,5 prosent sluttet før de var ferdige. Vi ser at høy kompetanseoppnåelse på studieretning for musikk, dans og drama i stor grad skyldes elevenes karakterer. Man kan si at det høye karakternivået hos elevene motvirker forhold ved studieretningen som trekker i retning av å slutte eller å ikke bestå.

At det fortsatt er variasjon mellom studieretningene etter kontroll for en rekke variabler, herunder karakterer, viser at den studieretningsvise variasjonen i gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse ikke alene kan forklares med de kjennetegnene ved eleven som vi har kontrollert for.

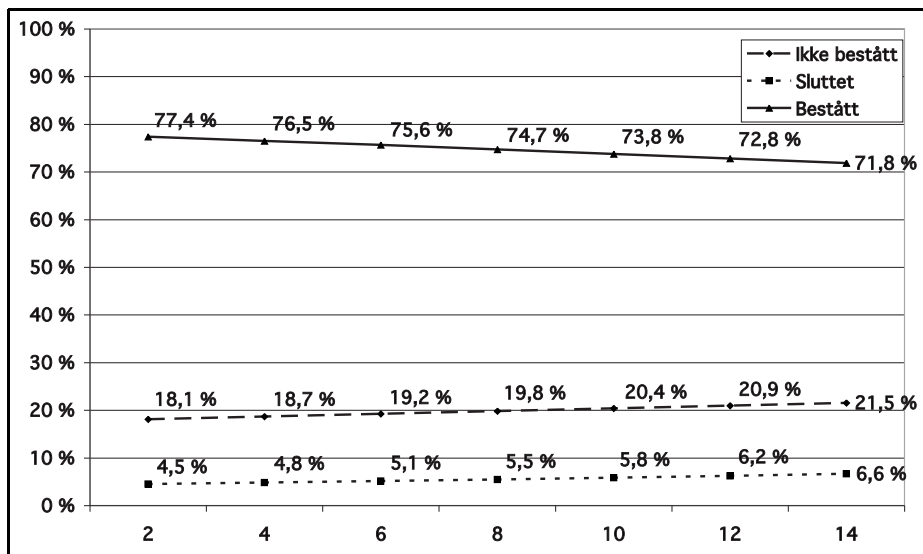
Dette peker i retning av at det kan være noe særegent ved og innen den enkelt studieretning, som bidrar til å skape denne variasjonen. Vi kan ikke, på grunnlag av våre data, finne ut hvilke studieretningsspesifikke forhold dette kan være. Men skulle dette undersøkes nærmere, kunne man tenke seg noen hypoteser som grunnlag for en slik undersøkelse, for eksempel at dette har noe med lærerkompetansen, ulike arbeidsmåter eller ulike kulturer på læringsarenaene i skole og bedrift å gjøre. Skulle vi peke på behov for videre forskning omkring bortvalgsproblematikken, ville en undersøkelse med sikte på å avdekke studieretningsinterne forhold som kunne bidra til å forklare variasjon i gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse studieretningene i mellom være en viktig og interessant studie.

5.3.8 Svak effekt av fravær i grunnskolen på kompetanseoppnåelse i videregående

Vi har tidligere i denne rapporten sett at ungdom som hadde sluttet i videregående opplæring før de var ferdige, hadde et klart høyere fravær fra tiende klasse i grunnskolen enn de øvrige gruppene (tabell 2.9). Denne analysen viste også at de som gjennomførte uten å bestå hadde høyere fravær enn de som hadde oppnådd studie- og/eller yrkeskompetanse. Høyt fravær i ungdomsskolen kan ofte

være et uttrykk for dårlig tilpasning og lite trivsel i skolen, noe som i så fall kan forklare betydningen av fravær for gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. Et beskjedent fravær blir til høyere fravær som blir til det totale fravær. Grøgaard (1999) har for eksempel funnet at tilstedeværelse i klassen har vist seg å ha meget sterk effekt på kompetanseoppnåelsen i de to første årene i videregående opplæring. På en annen side vil også høyt fravær kunne skyldes andre forhold, som for eksempel sykdom.

I figur 5.9 viser vi hvordan den estimerte sannsynligheten for å henholdsvis ha bestått, ikke bestått eller sluttet i videregående opplæring etter fem år varierte med gjennomsnittlig fravær fra grunnskolen, kontrollert for de andre variablene i den multivariate analysen. Vi ser at sannsynligheten både for å ha sluttet og for å ha gjennomført videregående opplæring uten å bestå økte svakt jo høyere gjennomsnittlig fravær fra tiende klasse. Det bør understrekes at effekten av fravær fra grunnskolen på sannsynligheten for å ha sluttet eller ikke bestått videregående opplæring etter fem år var svak når det er kontrollert for de andre variablene i den multivariate analysen, selv om den var statistisk signifikant.



Figur 5.9 Estimerte sannsynligheter for å ha bestått, gjennomført uten å bestå eller sluttet i videregående opplæring etter fem år etter gjennomsnittlig fravær i tiende klasse. Logit-estimat, N = 9730.

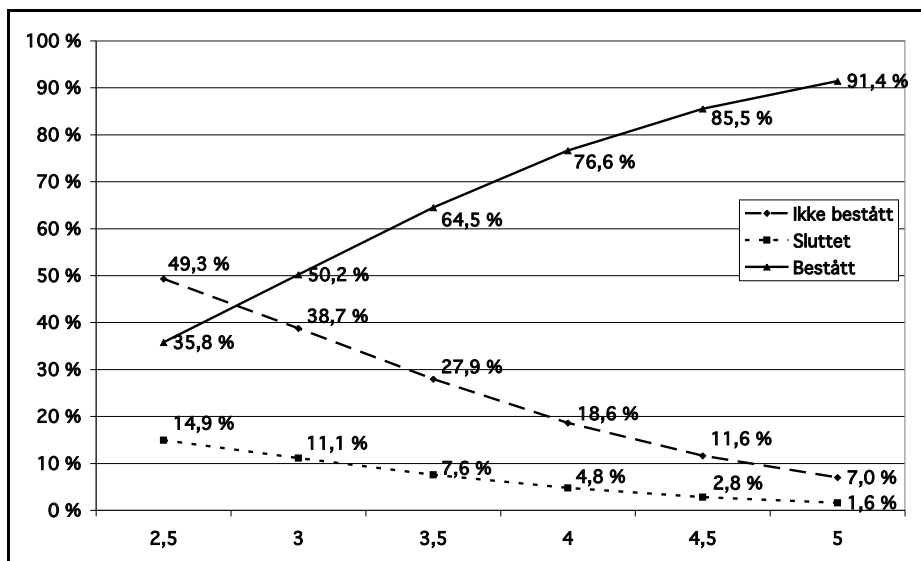
Når alle de andre variablene holdes konstant, hadde en ungdom med 14 prosent fravær fra tiende klasse 3,2 prosentpoeng høyere sannsynlighet for å ha gjennomført videregående opplæring uten å bestå enn en ungdom som hadde 2 prosent fravær. Hvis vi ser på den estimerte sannsynligheten for å ha sluttet finner vi at den var 2,1 prosentpoeng høyere for en ungdom med 14 prosent fravær enn for en med 2 prosent fravær, alt annet likt.

I analyser presentert i tidligere rapporter i dette prosjektet (bl.a. Markussen m.fl. 2006) har vi funnet at fravær hadde stor betydning på sannsynligheten for å ha sluttet i videregående sammenlignet med ikke å slutte. Når vi nå har funnet en svak effekt av fraværet fra tiende klasse på sannsynligheten for å ha bestått, gjennomført uten å bestå eller sluttet i videregående opplæring etter fem år, så representerer det en endring i forhold til tidligere funn. Forskjellen er at nå har vi fulgt ungdommene gjennom fem år, mens vi tidligere har analysert situasjonen på flere ulike tidspunkter tidligere i videregående opplæring. Dette kan være en indikator på at fraværet fra tiende klasse har større betydning tidlig i videregående, og at denne effekten avtar med tiden. Dermed måler vi altså liten effekt av ungdomsskolefraværet på gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse etter fem år, selv om fravær har vært en tydelig prediktorvariabel i forhold til bortvalg tidlig på de unges vei gjennom videregående opplæring.

5.3.9 Karakterer fra grunnskolen hadde meget stor betydning for hvordan det gikk i videregående

I figur 5.10 viser vi hvordan den estimerte sannsynligheten for å henholdsvis ha bestått, ikke bestått og sluttet i videregående opplæring etter fem år varierte med karakterer fra ungdomsskolen. Tidligere i denne rapporten har vi sett at det var store variasjoner mellom gruppene med ulik gjennomføring og kompetanseoppnåelse men tanke på gjennomsnittskarakter fra tiende klasse (tabell 2.8), og vi har også sett at det var betydelige forskjeller i elevenes tidligere prestasjoner mellom ulike studieretninger (tabell 2.16 og 2.18).

Figur 5.10 viser at det var en svært sterk sammenheng mellom karakterer fra tiende klasse og sannsynligheten for å ha bestått, ikke bestått eller sluttet i videregående opplæring fem år senere, kontrollert for andre grunnskolevariabler og bakgrunns- og rammefaktorvariabler. Vi ser at både sannsynligheten for å ha gjennomført uten å bestå og sannsynligheten for å ha sluttet sank betydelig (og at sannsynligheten for å ha bestått økte) når gjennomsnittskarakteren fra grunnskolen økte.



Figur 5.10 Estimerte sannsynligheter for å ha bestått, gjennomført uten å bestå eller sluttet i videregående opplæring etter fem år etter gjennomsnittskarakter fra tiende klasse. Logit-estimat, N = 9730.

Karakterene fra grunnskolen ser ut til å ha en spesielt sterk effekt på sannsynligheten for å ha gjennomført videregående opplæring uten å bestå. Denne sannsynligheten synker med over 40 prosentpoeng når vi sammenligner en ungdom som hadde 2,5 i karaktersnitt med en som hadde 5 i gjennomsnittskarakter fra ungdomsskolen.

En rekke studier har vist at svake skoleprestasjoner er en av de sterkeste prediktorene for bortvalg (Roderick 1993, Althenbaugh m.fl. 1995, Battin-Pearson m.fl. 2000, Janosz m.fl. 1997, Byrhagen m.fl. 2005). 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 borger 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 variabler – for eksempel bortvalg (Battin-Pearson m.fl. 2000).

5.3.10 Karakterer fra grunnskolen var viktigst

Vi har sett på hvilke forhold som har hatt betydning for gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse blant alle ungdommene i utvalget, og har påvist direkte effekt av en lang rekke variabler. Flere skolevariabler hadde betydning, slik som arbeidsinnsats, motivasjon og tilpasning til skolen. Vi merker oss imidlertid at effekten av fravær (som et mål på skoletilpasning) er sterkt svekket i forhold til effekten av denne variabelen på slutting tidligere i løpet. Disse skolevariablene hadde hver for seg ikke særlig sterk effekt på kompetanseoppnåelsen. Hvilket fylke ungdommene tok videregående opplæring i hadde også effekt, men kontroll for relevante variabler viser at variasjonen reduseres sammenlignet med den bivariate analysen. Studieretningstilhørighet for kompetanseoppnåelse hadde stor betydning også etter kontroll for relevante variabler, herunder karakterer fra grunnskolen. Dette betyr at det kan være noe særegent ved studieretningene som vi ikke har målt, som har bidratt til å skape denne variasjonen.

Vi fant også effekt av noen bakgrunnsvariabler: Gutter gjorde det dårligere enn jenter, innvandrere og etterkommere gjorde det dårligere enn majoritetsungdommene, de som bodde sammen med begge foreldrene gjorde det bedre enn de som ikke gjorde det, og de som hadde foreldre med høyere utdanning gjorde det bedre enn de som hadde foreldre med grunnskoleutdanning. Det vi imidlertid merket oss er at den direkte effekten av foreldres utdanning ikke var særskilt sterk. Dette kommer vi tilbake til nedenfor.

Det forholdet som hadde sterkest effekt på kompetanseoppnåelse var elevenes karakterer fra grunnskolen. Det å ha prestert godt i grunnskolen hadde sterk effekt på hvordan ungdommene gjorde det i videregående opplæring. På bakgrunn av at grunnskolekarakterer hadde en så sterk effekt på gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring, og at denne variabelen har vist seg å være en mellomliggende variabel, som formidlet effekten av andre variabler, vil vi i neste del undersøke hvilke forhold som påvirket karakterer i grunnskolen.

5.4 Hvilke forhold påvirket karakterer i grunnskolen?

For å undersøke hvilke forhold som påvirket karakterer i grunnskolen har vi benyttet lineær regresjonsanalyse. I denne analysen har vi sett på i hvilken grad ulike bakgrunnsvariabler, grunnskolevariabler og fylke påvirket gjennom-

snittskarakteren fra tiende klasse, kontrollert for de andre variablene i analysen. Resultatene i den lineære regresjonsanalysen vil i vårt tilfelle vise hvor mye gjennomsnittskarakteren fra tiende klasse endres i gjennomsnitt når de uavhengige variablene øker med én verdi, kontrollert for de øvrige variablene i analysen. Tabellen med den lineære regresjonsanalysen av hvilke variabler som påvirker karakterer i grunnskolen ligger vedlagt i vedleggstabell v5.2.

Analysen viser at det var svært mange variabler som hadde en statistisk signifikant effekt på gjennomsnittskarakteren fra tiende klasse. Imidlertid var effekten av mange av variablene relativt svak, og dermed av liten substansiell betydning når det gjelder å vise hvilke forhold som hadde betydning for karakterer i grunnskolen. I det følgende vil vi derfor konsentrere oss om å kommentere betydningen av bakgrunnsfaktorer, samt betydningen av de grunnskolevariablene som ser ut til å ha sterkest effekt på karakterene fra tiende klasse, når det er kontrollert for de øvrige variablene i analysen.

5.4.1 Betydningen av ulike bakgrunnsvariabler

Resultatene av den multivariate analysen av hvilke forhold som påvirker karakterer fra grunnskolen viser at:

- Gutter hadde lavere gjennomsnittskarakter fra tiende klasse enn jenter, selv etter kontroll for andre relevante variabler. I gjennomsnitt hadde gutter 0,2 karakterpoeng lavere grunnskolekarakter enn jenter, når de andre variablene i analysen holdes konstant.
- Elever med ikke-vestlig bakgrunn, både innvandrere og etterkommere, hadde lavere gjennomsnittskarakter enn elever med majoritetsbakgrunn. Elever som er ikke-vestlige etterkommere hadde 0,14 karakterpoeng lavere karaktersnitt enn ungdom med majoritetsbakgrunn, mens elever med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn hadde 0,24 karakterpoeng lavere gjennomsnittskarakter fra grunnskolen enn majoritets elever, kontrollert for andre bakgrunnsvariabler, grunnskolevariabler og fylke.
- At mor og far var i arbeid hadde en svak, men positiv effekt på grunnskolekarakterer, kontrollert for andre relevante variabler. Elever som hadde mødre som jobbet hadde 0,07 karakterpoeng høyere karaktersnitt, og elever som hadde fedre som jobbet hadde i gjennomsnitt 0,09 karakterpoeng høyere grunnskolekarakter, enn elever som hadde mor eller far som ikke var i arbeid, kontrollert for de andre variablene i analysen.
- Foreldrenes utdanningsnivå hadde en positiv effekt på elevenes karakterer fra grunnskolen. Analysen viser at elever som hadde foreldre med grunnskoleutdanning eller lavere hadde 0,25 karakterpoeng lavere gjennomsnittska-

rakter i tiende klasse, enn elever hvor minst en av foreldrene hadde høyere utdanning. Elever som hadde foreldre med utdanning på videregående nivå hadde 0,06 karakterpoeng lavere karaktersnitt, enn elever som hadde foreldre med høyere utdanning, kontrollert for de andre variablene i analysen.

- Å ha foreldre som er positive til skolen, som er allmennfagorienterte og som ikke er løsslupne med penger hadde en positiv sammenheng med karakterer i grunnskolen. Elever som var svært enig i at foreldrene hadde en negativ holdning til skole og skolearbeid hadde i gjennomsnitt 0,2 karakterpoeng lavere grunnskolekarakter enn elever som oppga å være svært uenig i denne påstanden, når de øvrige variablene i analysen holdes konstant. Motsatt hadde elever med svært allmennfagorienterte foreldre 0,24 karakterpoeng høyere karaktersnitt, enn elever som hadde foreldre som ikke var allmennfagorienterte. Elever som opplyser at de var svært enig i at foreldrene ikke er løsslupne med penger⁵⁸, hadde 0,18 karakterpoeng høyere snitt enn elever som var svært uenig i denne påstanden, alt annet likt.
- Å bo sammen med begge foreldrene hadde en svak, men statistisk signifikant positiv effekt på elevenes gjennomsnittskarakter i grunnskolen. Elever som bodde sammen med begge foreldrene hadde i gjennomsnitt 0,1 karakterpoeng høyere grunnskolekarakter enn elever som ikke bodde sammen med begge foreldrene, når de øvrige variablene i analysen holdes konstant.

5.4.2 Betydningen av noen grunnskole- og fritidsvariabler

I det følgende vil vi omtale betydningen av grunnskole- og fritidsvariablene som i den multivariate analysen har vist seg å ha sterkest effekt på gjennomsnittskarakteren i grunnskolen.

- Å ha mottatt ekstra hjelp og støtte i grunnskolen hadde en negativ effekt på gjennomsnittskarakteren fra tiende klasse. Elever som hadde fått ekstra hjelp og støtte i grunnskolen hadde i gjennomsnitt 0,35 karakterpoeng lavere grunnskolekarakter enn de som ikke hadde fått slik støtte, kontrollert for de øvrige variablene i analysen.
- Det var positiv sammenheng mellom å ha faglig selvtilit og karakterer i grunnskolen. Elever som oppga å i stor grad (4) ha faglig selvtilit på en skala fra 0 til 4, hadde 0,6 karakterpoeng høyere gjennomsnittskarakter i tiende klasse enn elever som oppga å i liten grad (0) ha faglig selvtilit, når andre variabler holdes konstant.

58 Denne indeksen er satt sammen av to indikatorer: 1) «Foreldrene mine lar meg få de klærne jeg ønsker meg», 2) «Mine foreldre sier noen ganger nei til det jeg ønsker meg fordi det er for dyrt».

- Å være matematisk-teoretisk anlagt hadde en positiv effekt på karakterer i tiendeklasse, alt annet likt. Elever som på en skala fra 0 til 4 oppga å i stor grad (4) være matematisk-teoretisk anlagt hadde 0,4 karakterpoeng høyere-gjennomsnittskarakter enn elever som skåret 0 på denne skalaen, kontrollert for andre relevante variabler.
- Å ha ambisjoner om å ta høyere utdanning hadde en positiv sammenheng med karakterer i grunnskolen. Elever som oppga å ha ambisjoner om å ta høyere utdanning hadde i gjennomsnitt 0,3 karakterpoeng høyere grunnskolekarakter enn de som ikke hadde slike ambisjoner, kontrollert for de andre variablene.
- Å jobbe jevnt og trutt med skolearbeidet hadde en positiv sammenheng med karakterer i grunnskolen. Elever som oppga at de i stor grad jobbet jevnt og trutt med skolearbeidet hadde 0,36 karakterpoeng høyere snitt fra grunnskolen enn de som i liten grad jobbet jevnt og trutt, kontrollert for de andre variablene i analysen.
- Elever som var pliktoppfyllende hadde 0,32 karakterpoeng høyere karaktersnitt, enn elever som oppga å aldri viste slik atferd, når de andre variablene i analysen holdes konstant. Å vise forstyrrende atferd hadde en positiv sammenheng med karaktersnittet i tiende klasse, når vi kontrollerer for de øvrige variablene i analysen. Ettersom dette kan virke overraskende, merker vi oss at i vår gruppering av ulike atferdstyper representerer denne gruppen en midtkategori. Det betyr at den favner mange av gjennomsnittselevene i skolen, elever som kanskje ikke helt finner seg til rette, og som derfor forstyrrer en del. Men når vi vet hvilken atferd dette dreier seg om⁵⁹, ser vi at dette ikke nødvendigvis handler om elever som presterer dårlig i skolen. Elever som viste avvikende atferd hadde derimot lavere karaktersnitt i grunnskolen enn elever som ikke fremviste slik atferd, når det er kontrollert for andre relevante variabler.
- Å være orientert mot venner på fritida hadde en negativ effekt på gjennomsnittskarakteren i grunnskolen. Elever som i stor grad oppga å være orientert mot venner hadde 0,42 karakterpoeng lavere karaktersnitt i tiende klasse

59 Variablen forstyrrende atferd er en indeksvariabel satt sammen av ungdommenes egen vurdering av 12 påstander om atferd: 1) Jeg er trøtt og uopplagt i timene, 2) Jeg blir lett distraheret i timene, 3) Jeg fullfører ikke oppgaver som skal løses i timene, 4) Jeg er rastløs og urolig på plassen min i timene, 5) Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting i timene, 6) Jeg sier negative ting om skolen og undervisningen, 7) Jeg snakker med medelever eller bråker når det er meningen at det skal være stille, 8) Jeg gjør ting uten å tenke meg om først, 9) Jeg følger ikke de beskjedene lærerne gir, 10) Jeg hører ikke etter når andre snakker, 11) Jeg forstyrrer andre elever når de jobber i timene, 12) Jeg kommer for seint til timene.

enn elever som i liten grad oppga å være orientert mot venner, kontrollert for de andre variablene i analysen.

- Å være orientert mot pc og internett på fritida hadde også en negativ effekt på karakterene i grunnskolen, kontrollert for andre variabler. Elever som i stor grad oppga å ha en slik orientering hadde 0,8 karakterpoeng lavere karaktersnitt enn de som i liten grad var orientert mot pc og internett, når de andre variablene holdes konstant.
- Å være orientert mot organiserte aktiviteter på fritida hadde en positiv effekt på karaktersnittet fra ungdomsskolen, kontrollert for andre relevante variabler. Elever som oppga å i stor grad være orientert mot organiserte aktiviteter på fritida hadde 0,2 karakterpoeng høyere snitt fra grunnskolen, enn elever som oppga å i liten grad være orientert mot slike aktiviteter, kontrollert for øvrige variablene i analysen.

Vi ser altså at det var svært mange forhold som påvirket karakterene i grunnskolen. På bakgrunn av den sterke sammenhengen mellom karakterer fra ungdomsskolen og gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring, har analysen av hva som påvirket dette karaktersnittet synliggjort at det var en rekke forhold som hadde en indirekte effekt på utfall i videregående opplæring. Denne indirekte effekten ble formidlet via karakterene fra grunnskolen.

- Analysen viste at bakgrunnsvariabler som kjønn, minoritetsspråklig bakgrunn, sosial bakgrunn målt ved foreldrenes utdanningsnivå, bosituasjon og foreldrenes holdning til skole og utdanning hadde betydning for elevens karakterer i grunnskolen, og dermed en indirekte effekt på utfallet av videregående opplæring. Disse bakgrunnsvariablene handler om hvilket hjem elevene kom fra, ved at de for eksempel måler foreldres utdanning og graden av støtte og hjelp som elevene fikk hjemmefra. Selv om effekten av hver enkelt bakgrunnsvariabel kan være relativt svak, bør det understrekes at en samlet påvirkning fra et hjem hvor foreldrene bodde sammen, hadde høyere utdanning, jobbet, var støttende og allmennfagorienterte hadde stor betydning for elevenes karakterer i grunnskolen. Gitt den sterke sammenhengen mellom karakterer fra grunnskolen og utfall i videregående opplæring, kan vi dermed konkludere med at de ovennevnte bakgrunnsvariablene hadde en indirekte effekt på gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring formidlet via effekten av karakterer fra grunnskolen.
- Vi har med dette vist, at selv om foreldres utdanning og andre bakgrunnsvariabler hver for seg hadde svak direkte effekt på gjennomføring, bortvalg og

kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring (jf. kapittel 5.3.2), så hadde disse forholdene en sterkere effekt enn analysene av direkte effekter viste.

Vi har foran (kapittel 5.3.2) vist til ulike forklaringsmodeller på at sosial bakgrunn har betydning for de unges valg og prestasjoner i utdanningssystemet. Våre funn støtter teorien om begrenset rasjonalitet (Simon 1954, Elster 1979), og både kultur- og verdiforklaringen kan anvendes for å forklare under hvilke begrensninger valgene skjer. I følge verdiforklaringen tillegges ulike sosiale lag utdanning ulik 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 som blir i utdanning, har foreldre med høyere utdanning, noe som betyr at de har tilegnet seg skolens verdier hjemme. De møter skolen på hjemmebane, tilpasser seg lett og mestrer skolen både som en faglig og sosial arena.

Våre funn gir liten støtte til en alternativ forklaringsmodell, individualiseringstenen, som hevder at utdanningskarriere blir mindre påvirket av sosial bakgrunn, familie og kjønn enn tidligere (Giddens 1991, Beck 1992) (se mer om dette i kapittel 2 i forrige rapport fra prosjektet, Markussen m.fl. 2006). Tvert imot viser funnene våre at sosial bakgrunn og familie betyr mye når de unge gjør sine valg i utdanningssystemet. Også betydningen av kjønn for de unges vei gjennom videregående opplæring dokumenteres i dette prosjektet. Riktig nok finner vi ikke forskjeller i jenters og gutters bortvalg av videregående opplæring, når vi holder karakterer og andre relevante variabler konstant, men finner likevel en noe større tendens til å gjennomføre uten å bestå blant guttene enn blant jentene. Jentene presterer også jevnt over bedre enn guttene. Med utgangspunkt i dette prosjektets påvisning av sterkt kjønnsdelte utdanningsvalg i videregående opplæring (Markussen 2002, 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.

5.5 Hvilke forhold påvirket gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse blant lærlinger?

I denne delen vil vi se på hvilke forhold som påvirket gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring etter fem år blant lærlinger. Vi har tidligere i denne rapporten (kapittel 3.4) sett at andelen som hadde be-

stått, ikke bestått eller sluttet i videregående opplæring etter fem år blant lærlingene varierte med noen kjennetegn knyttet til ungdommene. I denne delen vil vi undersøke hvordan disse faktorene, samt en rekke andre variabler påvirket lærlingenes gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse. Vi vil benytte binomisk logistisk regresjonsanalyse for å undersøke hvordan ulike bakgrunnsvariabler, grunnskolevariabler og rammefaktorer påvirket sannsynligheten for å ha bestått videregående opplæring etter fem år blant lærlinger, sammenlignet med å ikke ha bestått, når andre relevante variabler holdes konstant. I denne analysen har vi slått sammen ungdom som ikke hadde bestått med de som hadde sluttet, og sammenligner dem med de som hadde bestått⁶⁰.

I analysene av hvilke forhold som påvirket sannsynligheten for å ha bestått videregående opplæring blant lærlingene, har vi testet effekten av de samme variablene som vi gjorde i den multivariate analysen av gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse for hele utvalget sett under ett (vedleggstabell v5.1). Analysene har vist at det er langt færre forhold som hadde en signifikant betydning for sannsynligheten for å ha bestått videregående opplæring etter fem år blant lærlinger, relativt til å ikke ha bestått, enn når vi så på hele utvalget. Den logistiske analysen med variablene som har vist seg å ha signifikant betydning ligger vedlagt i vedleggstabell v5.3⁶¹.

Analysen av hva som påvirket sannsynligheten for å ha bestått videregående opplæring etter fem år blant lærlingene, består av tre modeller. I første modell kontrollerer vi bare for effekten av bakgrunnsvariabler som har vist seg å ha signifikant effekt på sannsynligheten for å ha bestått, i modell 2 inkluderes grunnskolevariabler som har vist seg å ha signifikant betydning, mens i tredje og siste modell kontrollerer vi i tillegg for studieretning.

5.5.1 Betydningen av bakgrunnsvariabler

Multivariate analyser hvor vi bare har kontrollert for bakgrunnsvariabler viser at det var relativt få av disse variablene som hadde statistisk signifikant betyd-

60 Vi vil ikke skille mellom de som hadde sluttet og de som hadde gjennomført uten å bestå i analysen av lærlingene, i motsetning til hva vi gjorde i analysene av hvilke forhold som hadde betydning for gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse for hele utvalget. Årsaken til dette er at statistiske tester har vist at de to kategoriene «sluttet» og «ikke bestått» ikke er signifikant forskjellig fra hverandre i analysen hvor bare lærlinger er inkludert, noe som taler for å slå sammen disse to kategoriene i analysen av lærlingene.

61 Lærlingene som sist var registrert på allmennfaglig påbygging er utelatt fra analysene. De aller fleste av lærlingene som sist var registrert på allmennfaglig påbygging hadde bestått fag-/svennebrev etter fem år, og hadde enten oppnådd dobbelkompetanse eller tok sikte på å oppnå slik kompetanse. I og med at disse lærlingene nødvendigvis må ha oppnådd yrkeskompetansen innenfor en annen studieretning enn allmennfaglig påbygging, vil det være misvisende å inkludere dem i analysen som blant annet ser på i hvilken grad sannsynligheten for å ha bestått videregående opplæring etter fem år blant lærlingene påvirkes av studieretning.

ning for sannsynligheten for å ha bestått videregående opplæring etter fem år blant lærlinger. Vi fant at verken kjønn, minoritetsspråklig bakgrunn eller foreldrenes holdning til skole og utdanning hadde signifikant effekt på sannsynligheten for å ha bestått, sammenlignet med å ikke ha bestått.

Derimot viser analysene, hvor vi bare kontrollerer for bakgrunnsvariabler (vedleggstabell v5.3, modell 1), at sannsynligheten for å ha bestått videregående opplæring etter fem år var lavere for lærlinger som hadde foreldre med grunnskoleutdanning eller lavere, sammenlignet med de som hadde foreldre med høyere utdanning, når andre bakgrunnsvariabler holdes konstant. Motsatt var sannsynligheten for å ha bestått etter fem år, høyere for de som bodde sammen med begge foreldrene da de var femten år, sammenlignet med de som ikke gjorde det, kontrollert for de andre variablene i analysen. Vi finner også at lærlinger som hadde en mor som jobbet hadde høyere sannsynlighet for å ha bestått etter fem år, relativt til de som ikke hadde det, når de andre variablene holdes konstant.

Når vi kontrollerer for karakterer og fraværsprosent fra tiende klasse, og andre relevante grunnskolevariabler i tillegg til bakgrunnsvariabler (vedleggstabell v5.3, modell 2), hadde ikke foreldrenes utdanningsnivå, mors yrkesstatus og lærlingenes bosituasjon som femtenåring lenger signifikant effekt på sannsynligheten for å ha bestått videregående opplæring etter fem år. Dette viser at betydningen av bakgrunnsvariablene ble formidlet gjennom noen grunnskolevariabler, og da spesielt karakterer fra grunnskolen.

5.5.2 Betydningen av grunnskolevariabler

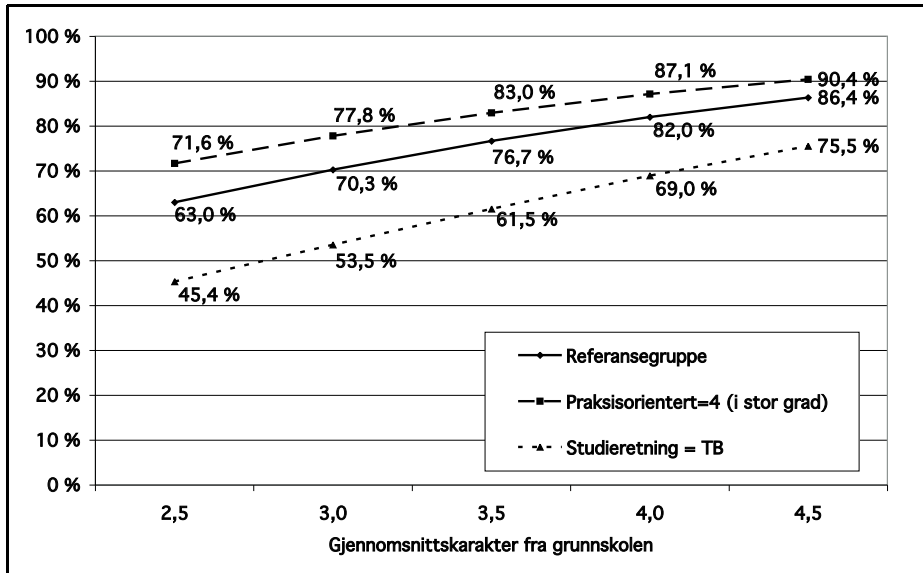
Den multivariate analysen (vedleggstabell v5.3, modell 1 og 2) viser at karakterer og fravær fra tiende klasse, om ungdommene anså seg selv som praksisorientert⁶² og praktisk anlagt⁶³ og tidsbruk på lekser i 10. klasse hadde signifikant effekt på sannsynligheten for å ha bestått videregående opplæring etter fem år blant lærlinger, når det er kontrollert for relevante bakgrunnsvariabler og studieretning.

Figur 5.11 viser estimerte sannsynligheter for å ha bestått videregående opplæring etter fem år for lærlinger etter karakterer, når andre relevante variabler

62 Indeksvariabel som varierer fra 0 («i liten grad») til 4 («i stor grad») for ungdommens egen motivasjon for valg av studieretning. Indeksen er basert på ungdommenes vurdering av fem følgende påstander: 1) Førstevalg fordi jeg tror yrkesfag er lettere enn allmennfag, 2) Førstevalg fordi jeg tror det er lite teori, 3) Førstevalg fordi det er mye praksis, 4) Førstevalg fordi da blir jeg raskt ferdig og kan begynne å jobbe, 4) Førstevalg fordi jeg ikke ønsker å begynne på høyere utdanning.

63 Indeksvariabel som varierer fra 0 («i liten grad») til 4 («i stor grad») for faglig egenvurdering. Indeksen er basert på ungdommenes vurdering av følgende påstander: 1) Jeg har gode anlegg for å mekke og skru, 2) Jeg er praktisk anlagt.

holdes konstant. Vi ser at sannsynligheten for å ha bestått videregående opplæring steg med grunnskolekarakteren. Vi skal i første omgang konsentrere oss om hvordan sannsynligheten for å ha bestått varierte med karakterene i referansegruppen, som er den midterste linjen i figuren.



Figur 5.11 Estimert sannsynlighet for å ha bestått videregående opplæring etter fem år blant lærlinger etter karakterer i tiende klasse. Logit-estimat, N = 1860.

Sannsynligheten er estimert for en lærling på studieretningen byggfag, som bodde med begge foreldrene, minst en av foreldrene har høyere utdanning, og mor jobber. Fravær (5,2), praksisorientering (2,29), tid brukt på lekser (3,09) og hvorvidt vedkommende anser seg selv som praktisk anlagt (2,86) er satt lik gjennomsnittet for alle lærlinger.

Referansegruppen er en lærling på studieretningen byggfag (BY), som bodde med begge foreldrene, hvor minst en av foreldrene hadde høyere utdanning, som hadde en mor jobbet og som hadde gjennomsnittsverdi på de øvrige uavhengige variablene i analysen. En lærling i referansegruppen, som hadde 4 i gjennomsnittskarakter fra grunnskolen, hadde i underkant av 12 prosentpoeng høyere sannsynlighet for å ha bestått videregående opplæring etter fem år, enn en lærling som hadde 3 i karaktersnitt, alt annet likt. Selv om grunnskolekarakterer må sies å ha en stor betydning for sannsynligheten for å ha bestått videregående opplæring etter fem år blant lærlinger, merker vi oss at effekten av karakterer var svært mye sterkere i analysen av hvilke forhold som kan forklare gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i hele utvalget i figur 5.10.

Som nevnt over fant vi også effekt av at ungdom var praksisorienterte på sannsynligheten for å ha bestått videregående opplæring etter fem år blant lærlinger. I den øverste linjen i figur 5.11 viser vi sannsynligheten for å ha bestått for en ungdom som i stor grad (4) oppga å være praksisorientert i sin egen vurdering for valg av studieretning på grunnfag, mens de øvrige uavhengige variablene er gitt samme verdi som i referansegruppen. Vi ser at en lærling med 3,5 i gjennomsnittlig grunnskolekarakter som i stor grad (4) oppga å være praksisorientert, hadde 6,3 prosentpoeng høyere sannsynlighet for å ha bestått, sammenlignet med en lærling med samme karaktersnitt som i gjennomsnittlig grad oppga å være praksisorientert (2,29), når det er kontrollert for andre relevante variabler.

5.5.3 Betydningen av rammefaktorvariabler

Analysene har vist at det ikke var signifikante forskjeller mellom lærlinger fra ulike fylker når det gjelder sannsynligheten for å ha bestått videregående opplæring etter fem år, sammenlignet med å ikke ha bestått. Vi finner derimot at studieretning hadde signifikant betydning for sannsynligheten for å ha bestått videregående opplæring etter fem år blant lærlinger (vedleggstabell v5.3, modell 3). I figur 5.11 viser vi også et eksempel på hvordan studieretning påvirket sannsynligheten for å ha bestått videregående opplæring blant lærlinger. I den nederste linjen i figuren er studieretning satt til tekniske byggfag (TB), mens de øvrige uavhengige variablene er gitt samme verdi som for referansegruppen. Vi ser at en lærling som gikk på teknisk byggfag (TB) som hadde 3,5 i karaktersnitt fra ungdomsskolen hadde 15,2 prosentpoeng lavere sannsynlighet for å ha bestått videregående opplæring etter fem år enn en lærling med samme karaktersnitt som gikk på byggfag (referansegruppen), under betingelsen alt annet likt. Lærlinger på studieretningene formgivningsfag (FO) og elektrofag (EL) hadde også signifikant lavere sannsynlighet for å ha bestått videregående enn lærlinger på byggfag (BY). I forhold til de øvrige studieretningene var det ikke signifikant forskjell i forhold til studieretning for byggfag i sannsynligheten for å bestå, alt annet likt.

5.5.4 Færre forhold påvirker kompetanseoppnåelse blant lærlinger

Den multivariate analysen av hvilke forhold som påvirket sannsynligheten for å ha bestått videregående opplæring blant lærlinger har vist at det var få variabler som hadde signifikant betydning for denne sammenhengen, sammenlignet

med hva vi fant når vi undersøkte hvilke forhold som hadde betydning for gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse for både lærlinger og elever under ett (vedleggstabell v5.1). I en tidligere rapport fra dette prosjektet ble det undersøkt hvilke forhold som hadde betydning for om læreplassøkerne fikk læreplass eller ikke. Analysene viste blant annet at de som fikk læreplass hadde prestert godt på tidligere nivåer i skolen, hadde lite fravær og hadde fedre med yrkesutdanning som høyeste fullførte utdanning (Markussen og Sandberg 2005: 47–52). Lærlingene var altså en allerede selektert gruppe, noe som kan forklare hvorfor vi finner at relativt få forhold påvirket sannsynligheten for å ha bestått videregående opplæring etter fem år innenfor denne gruppen. De forholdene som påvirket hvem som fikk læreplass, fars utdanning, tidligere fravær og prestasjoner, har på denne måten en indirekte effekt på kompetanseoppnåelse blant lærlinger, ved at de har effekt på hvem som får lov til å bli lærlinger.

Litteratur

- Akershus fylkeskommune (1996), *Delkompetanse – en ressurs for arbeidslivet. En kartlegging i Akershus og Oslo*. Oslo: Prosjekt delkompetanse.
- Akershus fylkeskommune (2008), *En ressurs for arbeidslivet – arbeidslivets behov for ungdom med kompetanse på lavere nivå*. Oslo. Prosjekt Redusert bortvalg i en lærende organisasjon.
- 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.
- Bakke, Kari R., & Emil S. Tønnesen (2007), *Lave & Wenger og Dreyfus & Dreyfus: læring i et sosiokulturelt perspektiv*. Hovedoppgave i pedagogikk, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Battin-Pearson, Sara, Michael D. Newcomb, Robert D. Abbot, Karl Hill, Richard F. Catalano & J. David Hawkins (2000), "Predictors of Early High School Drop Out: A Test of Five Theories" in: *Journal of Educational Psychology* 2000, vol. 92, No. 3, 568–582.
- Beck, Ulrich (1992), *Risk Society : Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Besl.O. nr. 106 (1999–2000), *Lov om endringer i Lov 17.06.98 nr.61 om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (Opplæringslova) m.m.*
- 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.
- Borchgrevink, Tordis (1996), *Kultur møter i arbeidslivet: en litteraturstudie*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning Rapport 96: 21.
- 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 (1987), «What Makes a Social Class? On the Theoretical and Practical Existence of Groups», i: *Berkeley Journal of Sociology*, vol. XXXII.
- Byrhagen, Karen N., Torberg Falch og Bjarne Strøm (2006), *Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke*. SØF-rapport nr. 08/06. Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- 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.

- Dysthe, Olga (1995), *Det flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Elster, Jon (1979), *Forklaring og dialektikk*. Oslo: Pax.
- Fangen, Katrine (2004), *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Forskrift til Opplæringslova. Kunnskapsdepartementet.
- 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 (1991), *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- 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), *Skolekontroversen. Belyst ved to norske utvalgsundersøkelser. Del I: I frihetens rike*. Dr. gradsavhandling ved Fafo. Fafo-rapport 222. Oslo: Fafo.
- Grøgaard, Jens B., Eifred Markussen & Nina Sandberg (2002), *Seks år etter. Om kompetanseopptak og overgang til arbeid og utdanning for det første Reform 94-kullet*. NIFU rapport 3/2002 Oslo: NIFU.
- Grøgaard, Jens B., Tove Midtsundstad og Marit Egge (1999), *Følge opp – eller forfølge? Evaluering av oppfølgingstjenesten i Reform 94*. Rapport nr. 263. Oslo: Fafo.
- Heggen, Kåre, Gunnar Jørgensen og Gry Paulsgaard (2003), *De andre. Ungdom, risikoser og marginalisering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hernes, Gudmund (1974), «Om ulikhetens reproduksjon. Hvilken rolle spiller skolen?» i *Forskningens Lys*, NAVF 1949–1974.
- 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.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1994–96), *Til deg som skal søke videregående opplæring*, Gyldendal, 1.– 5. utgave.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1994), *Utredning av delkompetanse i arbeidsliv og opplæring*. Innstilling fra en arbeidsgruppe.
- Krange, Olve (2004), *Grenser for individualisering: ungdom mellom ny og gammel modernitet*. Oslo: NOVA Rapport 4/04.
- Kvale, Steinar (1997), *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

- 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.
- Lave, Jean (1999), Læring, mesterlære, sosial praksis. I: K. Nielsen & S. Kvale (red.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lave, Jean, & Etienne Wenger (2003), *Situert læring – og andre tekster*. København: Reizel.
- Lov 17.06.98 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (Opplæringslova).
- Lødding, Berit (2001), «Norske får liksom førsterett». *Om tilgang til opplæring i bedrift for ungdom med innvandrerbakgrunn i Oslo og Akershus*. Oslo: NIFU Rapport 1/2001.
- Lødding, Berit (2003), *Frafall blant minoritetsspråklige. Om frafall og norsk som andrespråk blant minoritetsspråklige elever i overgangen fra 10. klasse til videregående opplæring*. NIFU skriftserie 29/2003. Oslo: NIFU.
- Lødding, Berit (2004), *Tap og vinn med samme sinn? En evaluering av det karakterbaserte inntaket til videregående opplæring i Akershus høsten 2004*, NIFU STEP skriftserie 24/2004. Oslo: NIFU STEP.
- Markussen, Eifred (1995) Dokumentert delkompetanse: sesam, sesam eller en ny illusjon? I: Haug, Peder (red.) *Spesialpedagogiske utfordringer*, Universitetsforlaget.
- Markussen, Eifred (1996) *Delkompetanse – hemmeligheten i Reform 94*. Kronikk Aftenposten 28.mars 1996
- 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 & 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*. NIFU skriftserie 4/2004.
- Markussen Eifred & Nina Sandberg (2005), *Stayere, slutttere og returnerte. Om 9756 ungdommer på Østlandet, deres vei gjennom, ut av, eller ut og inn av videregående opplæring, og om deres prestasjoner to år etter avsluttet grunnskole*. NIFU STEP skriftserie 6/2005.
- Markussen, Eifred, Berit Lødding, Nina Sandberg og Nils Vibe (2006), *Forskjell på folk – hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter*. Rapport 3/2006. Oslo: NIFU STEP.
- Michelsen, Svein, Håkon Høst, & Jens P. Gitlesen (1998), *Fagopplæring og organisasjon mellom reform og tradisjon. En evaluering av Reform 94. Sluttrapport*. Bergen: AHS serie B 1998–3. Gruppe for flerfaglig arbeidslivsforskning, Universitetet i Bergen.
- Nergård, Trude Brita (2005), *Skoleprestasjoner til barn med særboende foreldre. En litteraturstudie*. Rapport 18. Oslo: NOVA.
- Pedlex (2004) *Din videregående opplæring (2005–2006)*
- Roderick, Melissa (1993), *The Path to Dropping Out. Evidence for Intervention*. Westport, Connecticut: Auburn House.
- Shavit, Yossi & Hans Peter Blossfeld (1993), *Persistent Inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder: Westview Press.
- Simon, H. (1954), «A behavioral theory of rational choice». *Quarterly Journal of Economics* 67.
- Stangeland, Per (1995), *The crime puzzle: crime patterns and crime displacement in southern Spain*. IAIC, Málaga.
- Stølen, Nils Martin (2001), *Tilbud og etterspørsel for ulike typer arbeidskraft. Økonomiske analyser 6/2001*. SSB, p.52–58.
- Tysse, Tine I. & Nico Keilman (1997), *Flyktninger forblir, nordboere reiser hjem*. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå. Samfunnsspeilet nr. 4, 1997.
- Østerlund, Carsten S. (1996), *Learning across contexts: a field study of salespeople's learning at work*. Risskov: Psykologisk institut, Aarhus universitet.
- Aamodt, Per Olaf (1982), *Utdanning og sosial bakgrunn*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

Vedlegg

Vedlegg 1. Vedleggstabeller

Vedleggstabell v2.1 Gjennomføring og slutting etter tre år. N= 9749.

Fylke	Rett gjennom. Ferdig etter 3 år.	Rett gjennom. Videre inn i 4. år.	Sluttet i løpet av de 3 første årene
Østfold (n=1193)	53,6	27,8	18,6
Akershus (n=2593)	61,9	20,4	17,7
Oslo (n=1649)	67,4	16,1	16,5
Hedmark (n=984)	51,5	28,8	19,7
Buskerud (n=1227)	55,4	28,7	15,9
Vestfold (n=1307)	51,6	22,3	26,1
Telemark (n=796)	49,0	28,9	22,1
Alle (n=9749)	57,5	23,5	19,0

Vedleggstabell v2.2 Bestått eller ikke bestått blant de som avsluttet videregående opplæring etter tre år. N= 5608. Tallkolonne 1, 2 og 3 er i prosent av alle per rad. Tallkolonne 4 er tallkolonne 2 i prosent av tallkolonne 1.

Fylke	Rett gjen- nom. Ferdig etter 3 år	Rett gjennom. Bestått etter 3 år	Rett gjennom. Ikke bestått etter 3 år	Andel av de som avsluttet etter tre år som besto
Østfold (n=639)	53,6	44,8	8,7	83,6
Akershus (n=1606)	61,9	52,4	9,6	84,7
Oslo (n=1111)	67,4	57,2	10,1	84,9
Hedmark (n=507)	51,5	41,0	10,6	79,6
Buskerud (n=680)	55,4	49,7	5,7	89,7
Vestfold (n=675)	51,6	42,5	9,2	82,4
Telemark (n=390)	49,0	41,2	7,8	84,1
Alle (n=5608)	57,5	48,5	9,0	84,3

Vedleggstabell v2.3 De som fortsatte i videregående opplæring det fjerde året. Hvordan gikk det med dem? N= 2283.

Fylke	Rett gjennom. Fortsetter- inn i år 4	Rett gjennom. Bestått etter 4 eller 5 år	Rett gjennom. Ikke bestått etter 4 eller 5 år	Sluttet i år 4 eller 5	Andel av de som fortsatte inn i år 4 som besto etter 4 eller fem år
Østfold (n=332)	27,8	16,8	7,6	3,4	60,4
Akershus (n=529)	20,4	12,8	4,6	3,0	62,7
Oslo (n=266)	16,1	8,9	3,9	3,3	55,3
Hedmark (n=283)	28,8	17,1	7,1	4,6	59,4
Buskerud (n=352)	28,7	17,8	8,0	2,9	62,0
Vestfold (n=291)	22,3	14,2	4,9	3,1	63,7
Telemark (n=230)	28,9	20,7	6,0	2,1	71,6
Alle (n=2283)	23,5	14,6	5,7	3,2	62,1

Vedleggstabell v2.4 De som sluttet i løpet av de tre første årene? Hvordan gikk det med dem? N= 1858. Alle tall er prosent av alle per rad, med unntak av siste tallkolonne som er tallkolonne 3 i prosent av summen av tallkolonnene 3, 4 og 5.

Fylke	Sluttet i løpet av de tre første årene	Ute for godt	Retur. Bestått	Retur. Gjennomført. Ikke bestått.	Retur. Sluttet for andre gang.	Andel av de returnerte som besto
Østfold (n=332)	18,6	7,9	2,3	5,2	3,3	21,3
Akershus (n=529)	17,7	7,2	2,5	3,9	4,0	24,0
Oslo (n=266)	16,5	7,4	1,8	4,0	3,3	19,8
Hedmark (n=283)	19,7	7,7	2,8	5,0	4,2	23,3
Buskerud (n=352)	15,9	6,0	2,0	4,4	3,5	20,2
Vestfold (n=291)	26,1	9,9	4,4	6,3	5,5	27,2
Telemark (n=230)	22,1	6,9	4,0	6,0	5,2	26,3
Alle (n=2283)	19,0	7,6	2,7	4,7	4,0	23,7

Vedleggstabell v2.5 Elever som hadde oppnådd både studie- og yrkeskompetanse fordelt på studieretningene de hadde oppnådd yrkeskompetanse innenfor. Oppgitt i absolutte tall.

Studieretning	Antall
HS	57
SA	12
HN	11
EL	8
BY	7
FO	7
ME	5
NA	5
MK	4
TB	4
AF	3
KP	2
Total	125

Vedleggstabell v2.6 Elever som hadde oppnådd både studie- og yrkeskompetanse fordelt på hvilke kurs de hadde oppnådd yrkeskompetanse innenfor. Oppgitt i absolutte tall.

Kurs (studieretning)	Antall
vkII hjelpepleier (HS)	25
vkII helsesekretær (HS)	12
vkII barne-ungdarbeider (HS)	7
Kontorfag (SA)	7
vkII kokk (HN)	7
vkII elektriker (EL)	6
vkII hudpleier (HS)	5
vkII apotektekniker (HS)	5
Yømrerfaget (BY)	5
vkII bilfaget, lette kjøretøy (ME)	5
vkII damefrisør (FO)	4
IKT-drift (AA)	3
Butikkfag (SA)	3
Hestefaget (NA)	3
vkII – reklame-illustrasjon-design (MK)	3
vkII teknisk tegning (TB)	3
vkII omsorgsarbeider (HS)	2
vkII konditor (HN)	2
vkII forskaling (BY)	2
Laboratoriefag (KP)	2
vkII fotterapeut (HS)	1
Reiseservicfag (SA)	1
Resepsjonsfag (SA)	1
vkII allsidig landbruk (NA)	1
Skogsarbeiderfaget (NA)	1
vkII interiør (FO)	1
vkII dekoratør (FO)	1
vkII blomsterdekoratør (FO)	1
Mediegrafikerfaget (MK)	1
vkII kjøttskjærer (HN)	1
vkII institusjonskokk (HN)	1
vkII rørlegger (TB)	1
Serviceelektronikerfaget – 3.år i skole (EL)	1
Serviceelektronikerfaget – lærefag (EL)	1
Total	125

Vedleggstabell v3.1 Gjennomføring og slutting blant lærlinger (2004–2007) etter tre år. N= 1931.

Fylke	Rett gjennom. Ferdig etter 3 år.	Rett gjennom. Videre inn i 4. år.	Sluttet i løpet av de 3 første årene
Østfold (n=276)	2,5	83,0	14,5
Akershus (n=471)	4,7	77,3	18,0
Oslo (n=197)	3,0	73,1	23,9
Hedmark (n=219)	2,3	78,5	19,2
Buskerud (n=249)	0,0	83,1	16,9
Vestfold (n=299)	4,7	64,9	30,4
Telemark (n=220)	0,9	77,7	21,4
Alle (n=1931)	2,9	76,7	20,4

Vedleggstabell v3.2 Lærlinger (2004–2007) som fortsatte i videregående opplæring det fjerde året. Hvordan gikk det med dem? N=1481.

Fylke	Rett gjennom. Fortsetter Inn i år 4	Rett gjennom. Bestått etter 4 eller 5 år	Rett gjennom. Ikke bestått etter 4 eller 5 år	Sluttet i år 4 eller 5	Andel av de som fortsatte inn i år 4 som besto etter 4 eller fem år
Østfold (n=229)	83,0	63,0	22,3	1,7	76,0
Akershus (n=364)	77,3	60,1	18,7	3,6	77,7
Oslo (n=144)	73,1	59,9	15,3	2,8	81,9
Hedmark (n=172)	78,5	59,4	24,4	0,0	75,6
Buskerud (n=207)	83,1	66,3	17,4	2,9	79,7
Vestfold (n=194)	64,9	50,5	20,1	2,1	77,8
Telemark (n=171)	77,7	63,6	15,8	2,3	81,9
Alle (n=1481)	76,7	60,1	19,2	2,4	78,4

Vedleggstabell v3.3 De med lærekontrakt 2004–2007 som sluttet i løpet av de tre første årene. Hvordan gikk det med dem? N= 394. Alle tall er prosent av n=1931, med unntak av siste kolonne som er kolonne 4 i prosent av summen av kolonne 4, 5 og 6.

Fylke	Sluttet i løpet av de tre første årene	Ute for-godt	Retur. Bestått	Retur. Gjenn-om ført. Ikke bestått.	Retur. Sluttet for andre gang.	Andel av de returnerte som besto
Østfold (n=40)	14,5	1,1	4,0	9,1	0,4	29,6
Akershus (n=85)	18,0	2,3	6,8	7,6	1,3	43,3
Oslo (n=47)	23,9	3,6	7,6	11,7	1,0	37,4
Hedmark (n=42)	19,2	1,8	7,3	9,1	0,9	42,2
Buskerud (n=42)	16,9	0,4	6,0	9,2	1,2	36,6
Vestfold (n=91)	30,4	2,0	14,4	13,4	0,7	50,5
Telemark (n=47)	21,4	0,9	9,1	10,0	1,4	44,4
Alle (n=394)	20,4	1,8	7,9	9,8	1,0	42,2

Vedleggstabell v5.1 Multinomisk logistisk regresjonsanalyse av sammenhengen mellom bakgrunnsvariabler, grunnskolevariabler og rammefaktorvariabler og sannsynligheten for å ha sluttet eller gjennomført videregående opplæring uten å bestå, sammenlignet med å ha bestått etter fem år. N=9730.

	Ikke bestått			Sluttet		
	B	Std.feil	Sig.	B	Std.feil	Sig.
Konstant	3,443	0,326	0,000	3,773	0,388	0,000
Kjønn (1=gutter)	0,291	0,070	0,000	0,017	0,098	0,864
Minoritetsspråklig bakgrunn (ref.kat.: majoritet)						
Vestlig bakgrunn	0,185	0,232	0,425	0,974	0,248	0,000
Ikke-vestlig etterkommer	0,428	0,173	0,013	0,648	0,222	0,004
Ikke-vestlig innvandrер	0,303	0,132	0,022	0,567	0,160	0,000
Jobber mor	-0,138	0,084	0,098	-0,376	0,099	0,000
Foreldrenes utdanningsnivå (ref.kat.: Høyere utdanning)						
Til og med grunnskoleutdanning	0,184	0,103	0,073	0,329	0,116	0,005
Videregående	0,063	0,065	0,333	-0,068	0,084	0,418
Bodde sammen med begge foreldrene	-0,326	0,061	0,000	-0,686	0,075	0,000
Unødvendig med orientering om videregående	0,055	0,020	0,005	0,010	0,025	0,693
Støtte i grunnskolen	0,169	0,087	0,051	0,247	0,097	0,010
Fraværsprosent H2001	0,021	0,005	0,000	0,039	0,005	0,000
Sosialt utenfor på skolen/gruer seg til å gå	0,083	0,031	0,007	0,103	0,038	0,006
Tid på lekser hver dag i 10. klasse	-0,001	0,019	0,969	-0,066	0,024	0,006
Skipper taksmenneske	-0,006	0,035	0,866	-0,091	0,045	0,043
Arbeider jevnt og trutt	-0,073	0,034	0,031	-0,082	0,042	0,053
Pliktoppfyllende atferd	-0,086	0,047	0,064	-0,126	0,056	0,023
Avvikende atferd	0,060	0,054	0,269	0,131	0,064	0,041
Svært alvorlig avvikende atferd	-0,113	0,067	0,088	-0,254	0,079	0,001
Venneorientert	0,118	0,047	0,012	0,192	0,057	0,001
Karaktersnitt 10. klasse	-1,158	0,057	0,000	-1,268	0,065	0,000
Utdanningsambisjoner	-0,140	0,073	0,056	-0,363	0,097	0,000
Kom inn på førsteønske kurs (1=ja, 0=nei)	-0,198	0,082	0,015	-0,483	0,094	0,000
Fylke (ref. kat: Buskerud)						
Østfold	0,222	0,115	0,053	0,230	0,150	0,125
Akershus	0,073	0,101	0,468	0,379	0,132	0,004
Oslo	0,125	0,112	0,264	0,517	0,146	0,000

Vedleggstabell v5.1 *forts.*

	Ikke bestått			Sluttet		
	B	Std.feil	Sig.	B	Std.feil	Sig.
Hedmark	0,322	0,120	0,007	0,310	0,157	0,048
Vestfold	0,187	0,114	0,102	0,483	0,144	0,001
Telemark	0,089	0,130	0,491	0,037	0,166	0,824
Studieretning (ref. kat.: AF)						
MK	0,016	0,183	0,931	-0,091	0,277	0,742
ID	0,288	0,145	0,047	-0,342	0,314	0,275
MD	0,537	0,184	0,004	1,215	0,240	0,000
HS	-0,201	0,142	0,157	0,705	0,160	0,000
EL	-0,133	0,143	0,354	1,275	0,159	0,000
ME	-0,811	0,152	0,000	0,742	0,162	0,000
HN	0,018	0,194	0,925	1,666	0,190	0,000
NA	-0,397	0,227	0,080	0,644	0,243	0,008
TB	-0,361	0,222	0,104	0,329	0,257	0,201
Bygg	-1,096	0,152	0,000	0,221	0,168	0,188
TR	-0,352	0,540	0,514	1,330	0,502	0,008
SA	-0,379	0,226	0,094	1,156	0,210	0,000
KP	-0,875	0,456	0,055	-0,124	0,542	0,820
FO	0,147	0,121	0,226	0,819	0,148	0,000
Spes	0,246	0,538	0,648	2,890	0,454	0,000
AF påbygging	0,244	0,095	0,010	-1,605	0,236	0,000
Pseudo R ² Nagelkerke	0,413					
-2LL Redusert modell	17010,7					
-2LL Full modell	12948,9					

Referansekategori på avhengig variabel: bestått videregående opplæring

Koeffisienter skrevet med **fet** skrifttype er statistisk signifikant, $p < 0,05$

Vedleggstabell v5.2 Lineær regresjonsanalyse av sammenhengen mellom bakgrunnsvariabler, grunnskolevariabler og fylke og karaktersnitt i tiende klasse. N=9749.

	Modell 1			Modell 2		
	B		S.E.	B		S.E.
Konstant	2,792	***	0,056	2,316	***	0,079
Kjønn (1=Gutter)	-0,219	***	0,015	-0,199	***	0,015
Minoritetsspråklig bakgrunn (ref.kat.: majoritet)						
Vestlig bakgrunn	0,082		0,056	0,040		0,044
Ikke-vestlig etterkommer	-0,059		0,045	-0,137	***	0,036
Ikke-vestlig innvandrere	-0,254	***	0,034	-0,237	***	0,027
Jobber mor (1=Ja)	0,114	***	0,021	0,074	***	0,017
Jobber far (1=Ja)	0,125	***	0,029	0,088	***	0,023
Foreldrenes utdanningsnivå (ref.kat.: høyere utdanning)						
Til og med grunnskoleutdanning	-0,525	***	0,026	-0,252	***	0,021
Videregående	-0,195	***	0,016	-0,064	***	0,013
Foreldre har positiv holdning til skole og skolearbeid	0,107	***	0,011	-0,013		0,009
Foreldre har negativ holdning til skole og skolearbeid	-0,120	***	0,010	-0,049	***	0,008
Foreldre som er allmenfagorienterte	0,236	***	0,006	0,061	***	0,005
Foreldre som er nære og passer på	0,040	***	0,011	-0,012		0,008
Foreldre slipper ikke pengene løs	0,069	***	0,008	0,044	***	0,006
Bodde sammen med begge foreldrene (1=ja)	0,207	***	0,016	0,100	***	0,013
Støtte i grunnskolen (1=ja)				-0,354	***	0,018
Fraværprosent H2001				-0,013	***	0,001
Andel av fraværet som er skulk				-0,001	***	0,000
Ser at skolen er nødvendig for fremtida				0,055	***	0,011
Sosialt utenfor på skolen/gruer seg til å gå				-0,016	*	0,007
For mye teori, for lite praksis, kjedelig og uinteressant				0,050	***	0,008
Har faglig selvtillit				0,147	***	0,007

Vedleggstabell v5.2 *forts.*

	Modell 1		Modell 2	
	B	S.E.	B	S.E.
Index for individuelt arbeid i fem fag			0,013	* 0,006
Lærer av å samarbeide			0,018	*** 0,005
Tid på lekser hver dag			0,011	** 0,004
Trives i klassen			0,029	*** 0,007
Praktisk anlagt			-0,033	*** 0,006
Språklig anlagt			0,037	*** 0,006
Matematisk-teoretisk anlagt			0,098	*** 0,006
Jobber jevnt og trutt			0,090	*** 0,007
Pliktoppfyllende			0,079	*** 0,010
Ensom og deprimeret på skolen			0,032	** 0,009
Forstyrrende adferd			0,112	*** 0,014
Avvikende adferd			-0,068	*** 0,012
Orienteret mot venner på fritida			-0,105	*** 0,009
Orienteret mot pc og internett på fritida			-0,019	*** 0,006
Orienteret mot organisert aktivitet på fritida			0,053	*** 0,006
Utdanningsambisjoner (1=høyere utdanning)			0,298	*** 0,015
Fylke (ref.kat.: Oslo)				
Akershus			-0,017	0,018
Buskerud			-0,021	0,021
Østfold			-0,075	** 0,022
Telemark			-0,032	0,025
Hedmark			-0,040	0,023
Vestfold			-0,097	*** 0,021
Avhengig variabel: Karaktersnitt fra 10. klasse				
Justert R ²	0,35		0,61	

Note: ***: p < 0,001, **: p < 0,01, *: p < 0,05

Vedleggstabell v5.3 Logistisk regresjonsanalyse av sammenhengen mellom bakgrunnsvariabler, grunnskolevariabler og rammefaktorvariabler og sannsynligheten for å bestått videregående opplæring etter fem år, sammenlignet med å ikke ha bestått blant lærlinger. N=1860.

	Modell 1			Modell 2			Modell 3		
	B	Std.feil	Sig.	B	Std.feil	Sig.	B	Std.feil	Sig.
Bakgrunnsvariabler									
Foreldrenes utdanningsnivå (ref.kat.:Høyere utdanning)									
Til og med grunnskoleutdanning	-0,411	0,165	0,013	-0,117	0,177	0,508	-0,105	0,179	0,556
Videregående	0,053	0,113	0,642	0,101	0,118	0,394	0,097	0,120	0,420
Bodde sammen med begge foreldrene	0,294	0,107	0,006	0,141	0,112	0,208	0,116	0,114	0,308
Jobber mor	0,314	0,143	0,029	0,170	0,150	0,258	0,181	0,152	0,233
Grunnskolevariabler:									
Karaktersnitt 10. klasse				0,621	0,084	0,000	0,656	0,090	0,000
Fraværsprosent H2001				-0,031	0,008	0,000	-0,031	0,008	0,000
Praksisorientert				0,230	0,064	0,000	0,230	0,066	0,000
Praktisk anlagt				0,187	0,049	0,000	0,179	0,058	0,002
Tid på lekser hver dag i 10. klasse				0,103	0,031	0,001	0,113	0,032	0,000
Rammefaktorvariabler:									
Studieretning (ref.kat.: BY)									
TB							-0,719	0,242	0,003
HS							-0,284	0,225	0,208
FO							-0,497	0,243	0,041
HN							-0,426	0,234	0,068
NA							-0,236	0,399	0,555
ME							-0,127	0,179	0,477
MK							-0,318	0,532	0,550

Vedleggstabell v5.3 *forts.*

	Modell 1			Modell 2			Modell 3		
	B	Std.feil	Sig.	B	Std.feil	Sig.	B	Std.feil	Sig.
SA							0,024	0,265	0,926
EL							-0,479	0,183	0,009
TR							-0,239	0,615	0,698
KP							0,282	0,471	0,549
AF							0,745	0,419	0,076
Konstant	0,415	0,165	0,012	-2,749	0,405	0,000	-2,630	0,440	0,000
-2 Log Likelihood			2248,13			2107,46 ***			2181,10 ***
Pseudo R2 (Nagelkerke)			0,02			0,12			0,14

***: Signifikant endring i -2LL fra forrige modell

Referansekategori på avhengig variabel: ikke bestått videregående opplæring

Koeffisienter skrevet med **fet** skrifttype er statistisk signifikant, $p < 0,05$

Vedleggstabell v5.4Uavhengige variabler i de multivariate analysene i denne rapporten.

Variabel	Beskrivelse
Bakgrunnsvariabler	
Kjønn	Gutt=1, jente=0
Innvandrerstatus	Majoritetsungdom som referansekategori, sammenlignet med vestlige innvandrere/etterkommere, ikke-vestlige innvandrere og ikke-vestlige etterkommere.
Foreldrenes utdanningsnivå	Høyere, videregående eller grunnskoleutdanning eller lavere
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 (indeksvariabel) 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
Skolevariabler	
Læringsarenaen	
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
Undervisningen er nyttig for fremtiden	Indeksvariabel. 0=svært liten grad, 4=svært stor grad
Elevers vurdering av sosialt/faglig miljø	
Elevers vurdering, faglig miljø i klassen	Indeksvariabel. 0=svært dårlig, 4=svært bra

Vedleggstabell v5.4 *forts.*

Variabel	Beskrivelse
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 tavleundervisning	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 å samarbeide	Indeksvariabel. 0=ikke noe, 4=mye
Eleven lærer av tavleundervisning	Indeksvariabel. 0=ikke noe, 4=mye
Rammefaktorvariable	
Studieretningstilknytning ved slutting	En av 16 ordinære studieretninger (1 – 16) eller spesialundervisning (17)
Fylke	
Prestasjonsvariabler	
Grunnskole-karakterer	Gjennomsnittlig karakterer fra grunnskolen
Ekstra hjelp og støtte i tiende klasse	0=nei, 1=ja
Inntatt første ønske til grunnkurs	1=ja, 0=nei
Faglig egenvurdering	
Spesifikk	
Språklig anlagt	Indeksvariabel. 0=svært liten grad, 4=svært stor grad
Matematisk og teoretisk anlagt	Indeksvariabel. 0=svært liten grad, 4=svært stor grad
Generell	
Praktisk anlagt	Indeksvariabel. 0=svært liten grad, 4=svært stor grad

Vedleggstabell v5.4 *forts.*

Variabel	Beskrivelse
Flink på skolen	Indeksvariabel. 0=svært liten grad, 4=svært stor grad
Tilpasning til og aksept av skolens verdier	
Atferd og atferdsavvik	
Pliktoppfyllende atferd	Indeksvariabel. 0=svært liten grad, 4=svært stor grad
Innadvendt 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
Fravær	
Fraværsprosent høsten 2001	0=ikke noe. Høyeste verdi 83.33 %
Andel av fraværet som var skulk	0=ikke noe. Høyeste verdi 100 %
Trivsel	
Trives på skolen	Indeksvariabel. 0=svært dårlig, 4=svært bra
Trives i klassen	Indeksvariabel. 0=meget 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
Innsatsvilje	
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
Skipper taksmenneske	Indeksvariabel. 0=svært liten grad, 4=svært stor grad
Jobber jevnt og trutt	Indeksvariabel. 0=svært liten grad, 4=svært stor grad

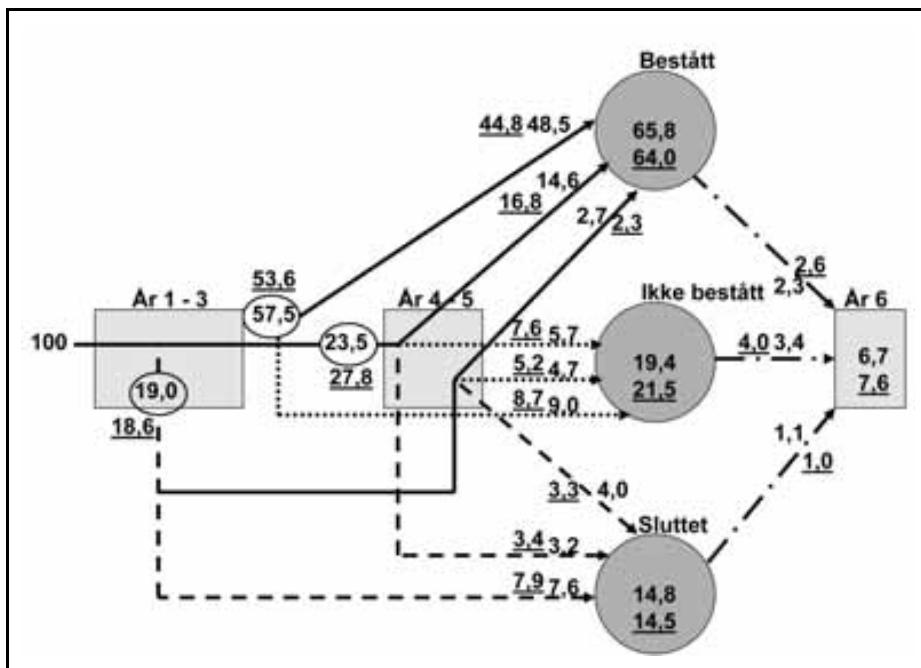
Vedleggstabell v5.4 *forts.*

Variabel	Beskrivelse
Ambisjoner og fremtidsplaner	
Utdanningsambisjoner	0=videregående eller lavere, 1=høyere utdanning
Egen begrunnelse for valg av retning	
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
Begrunnelse for å ha søkt videregående	
Nødvendig for å komme videre i livet	1=helt uenig, 5=helt enig
Er ingen andre muligheter	1=helt uenig, 5=helt enig
Fordi vennene mine skal begynne	1=helt uenig, 5=helt enig
Lyst til å gå mer skole	1=helt uenig, 5=helt enig
Foreldrene mine vil ikke ha meg hjemme uten noe å gjøre	1=helt uenig, 5=helt enig
Rådgivning	
Antall former for rådgivning	Indeksvariabel. 0=ingen former, 7=alle former
Unødvendig med orientering om videregående i grunnskolen, hadde allerede bestemt seg	1=helt uenig, 5=helt enig

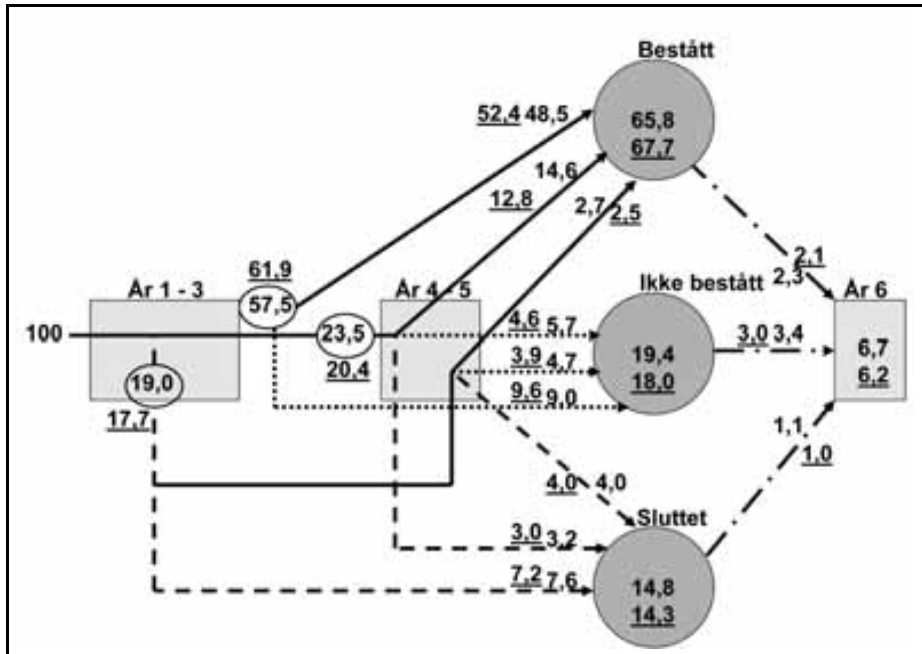
Vedleggstabell v5.4 *forts.*

Variabel	Beskrivelse
Utenfor skolen	
Fritidsbruk	
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

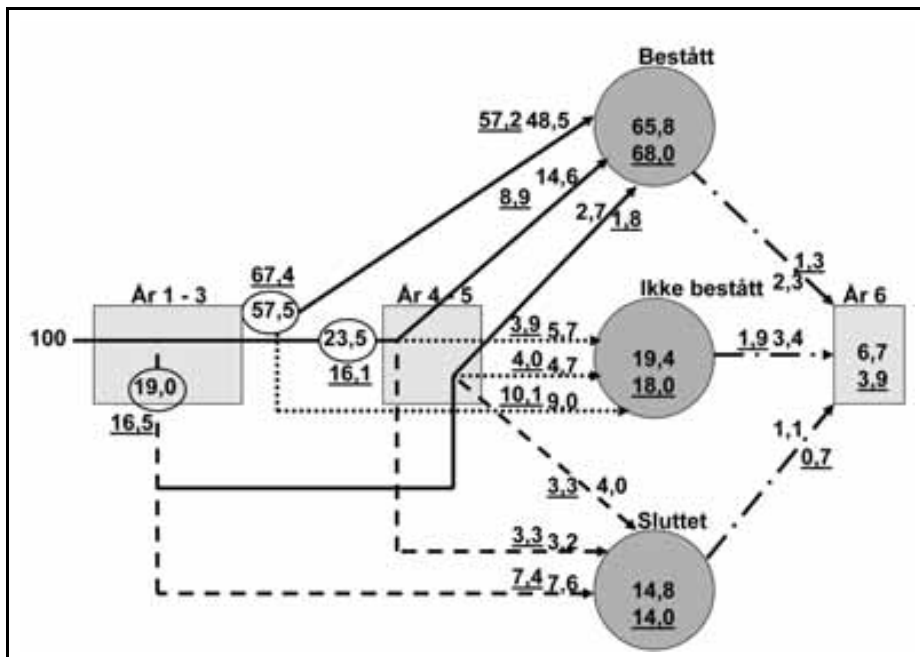
Vedlegg 2. Vedleggsfigurer



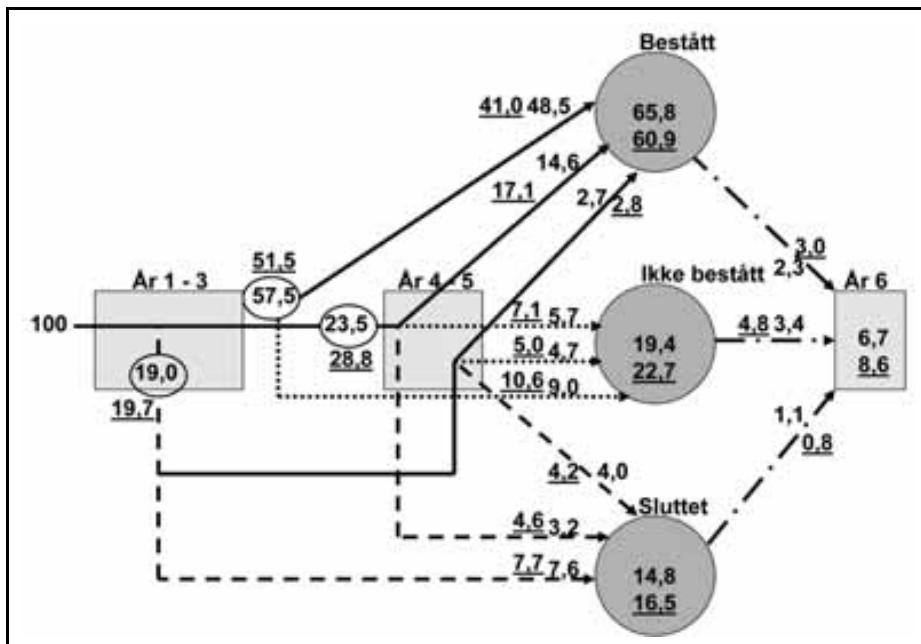
Figur v2.1 Vandringsmønster gjennom fem år etter avsluttet grunnskole, fra våren 2002 til 1.oktober 2007 for 9749 ungdommer på Østlandet og 1193 ungdommer i Østfold. Alle tall er prosent av $n=9749$ og $n=1193$.



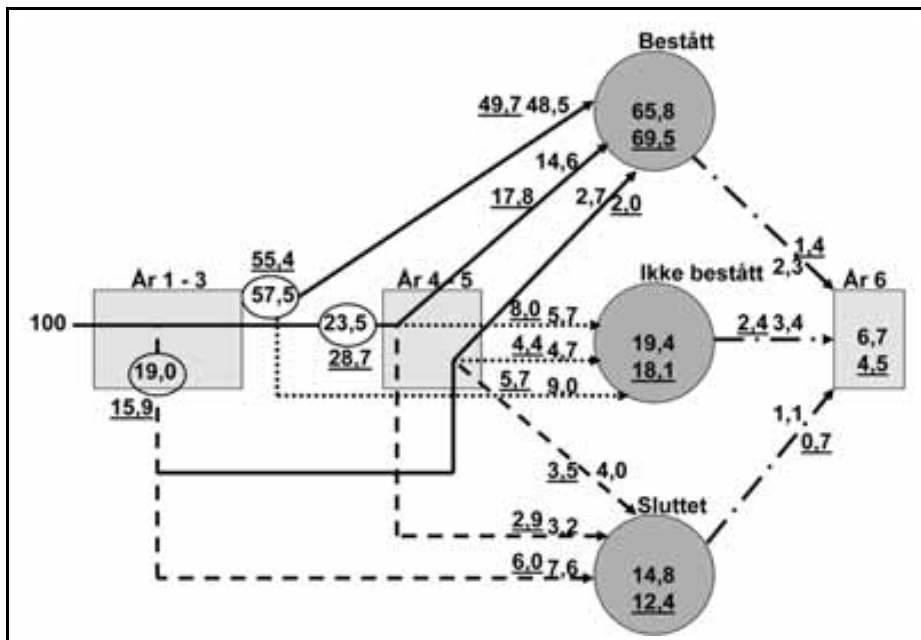
Figur v2.2 Vandringsmønster gjennom fem år etter avsluttet grunnscole, fra våren 2002 til 1.oktober 2007 for 9749 ungdommer på Østlandet og 2593 ungdommer i Akershus. Alle tall er prosent av n=9749 og n=2593.



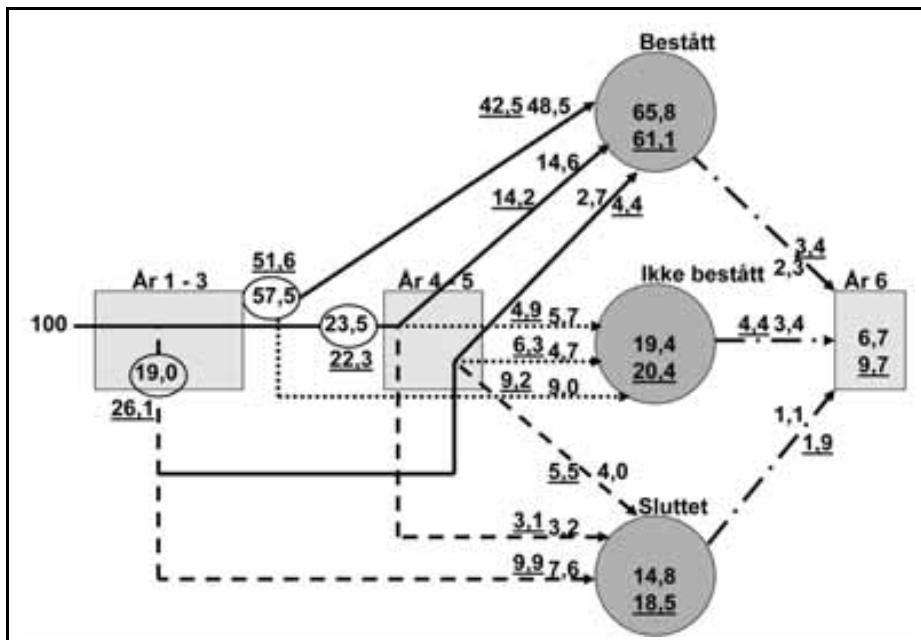
Figur v2.3 Vandringsmønster gjennom fem år etter avsluttet grunnskole, fra våren 2002 til 1.oktober 2007 for 9749 ungdommer på Østlandet og 1649 ungdommer i Oslo. Alle tall er prosent av $n=9749$ og $n=1649$.



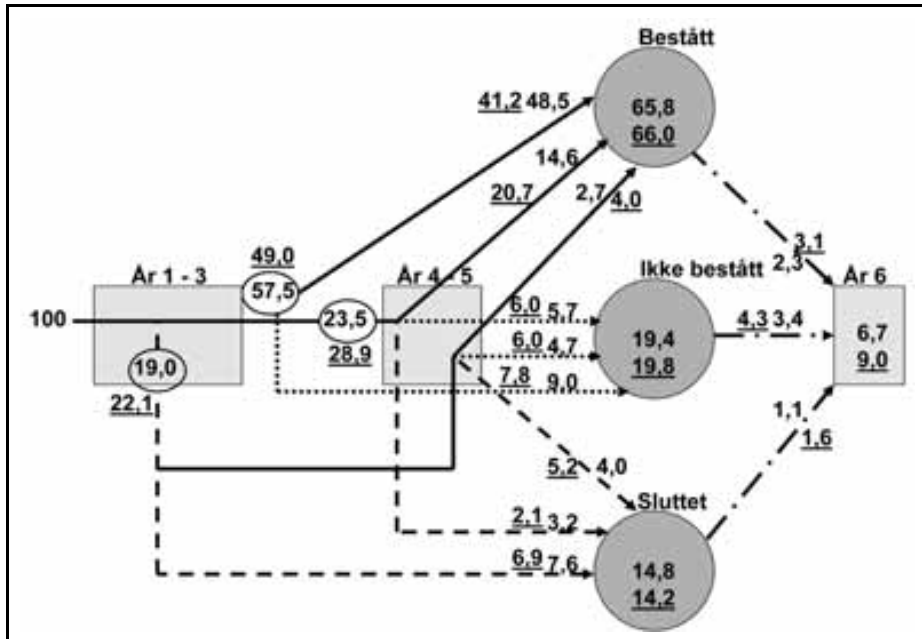
Figur v2.4 Vandringsmønster gjennom fem år etter avsluttet grunnskole, fra våren 2002 til 1.oktober 2007 for 9749 ungdommer på Østlandet og 984 ungdommer i Hedmark. Alle tall er prosent av n=9749 og n=984.



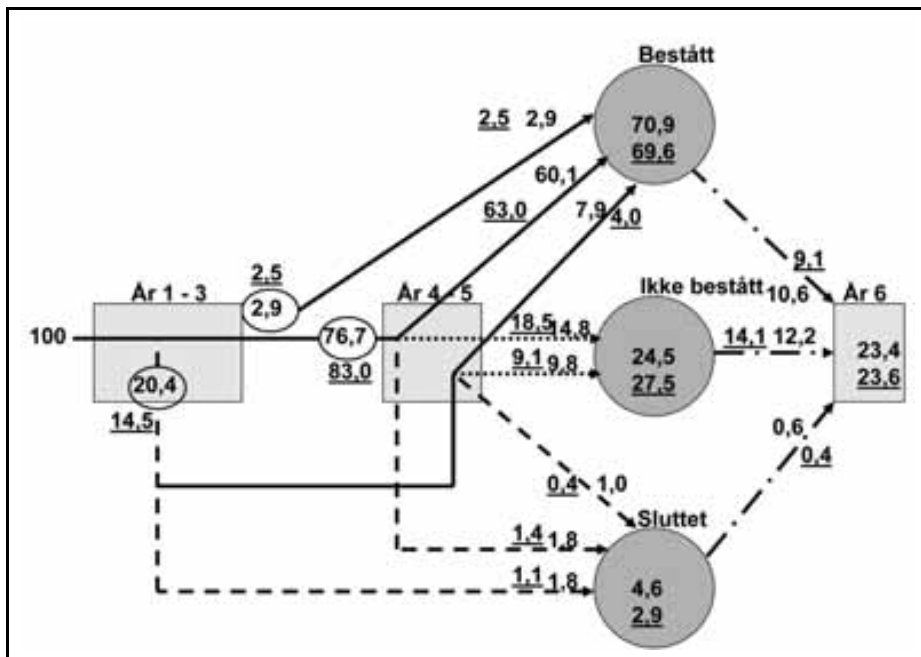
Figur v2.5 Vandringsmønster gjennom fem år etter avsluttet grunnskole, fra våren 2002 til 1.oktober 2007 for 9749 ungdommer på Østlandet og 1227 ungdommer i Buskerud. Alle tall er prosent av $n=9749$ og $n=1227$.



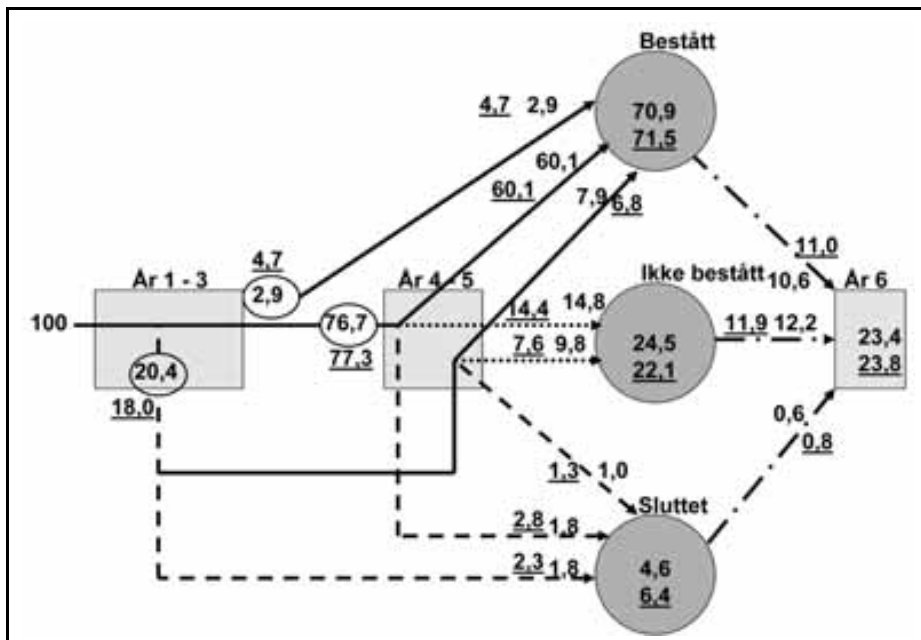
Figur v2.6 Vandringsmønster gjennom fem år etter avsluttet grunnskole, fra våren 2002 til 1.oktober 2007 for 9749 ungdommer på Østlandet og 1307 ungdommer i Vestfold. Alle tall er prosent av $n=9749$ og $n=1307$.



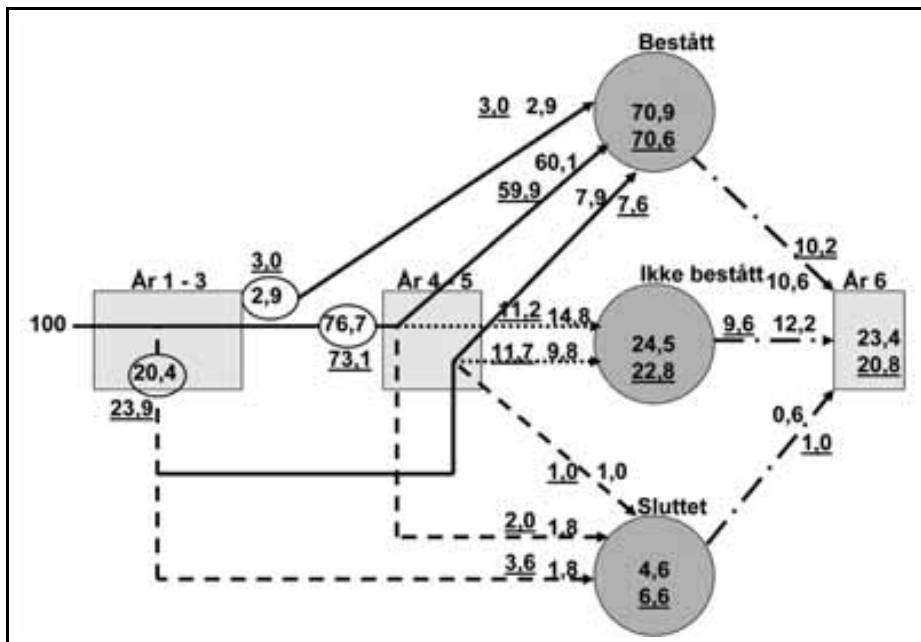
Figur v2.7 Vandringsmønster gjennom fem år etter avsluttet grunnskole, fra våren 2002 til 1.oktober 2007 for 9749 ungdommer på Østlandet og 796 ungdommer i Telemark. Alle tall er prosent av $n=9749$ og $n=796$.



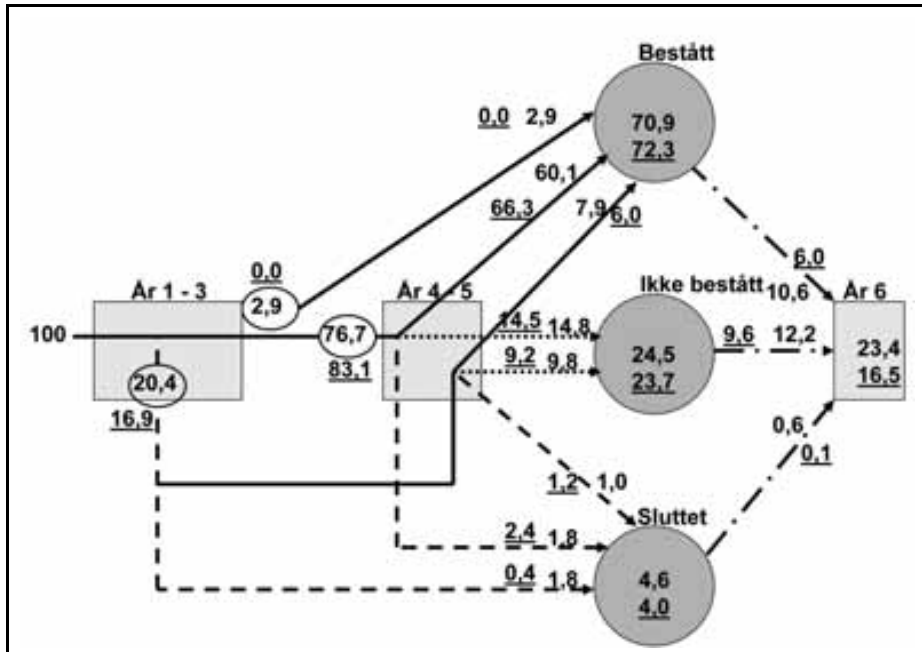
Figur v3.1 Vandringsmønster gjennom fem år etter avsluttet grunnskole, fra våren 2002 til 1.oktober 2007 for 1931 lærlinger (2004–2007) på Østlandet og 276 lærlinger (2004–2007) i Østfold. Alle tall er prosent av $n=1931$ og $n=276$.



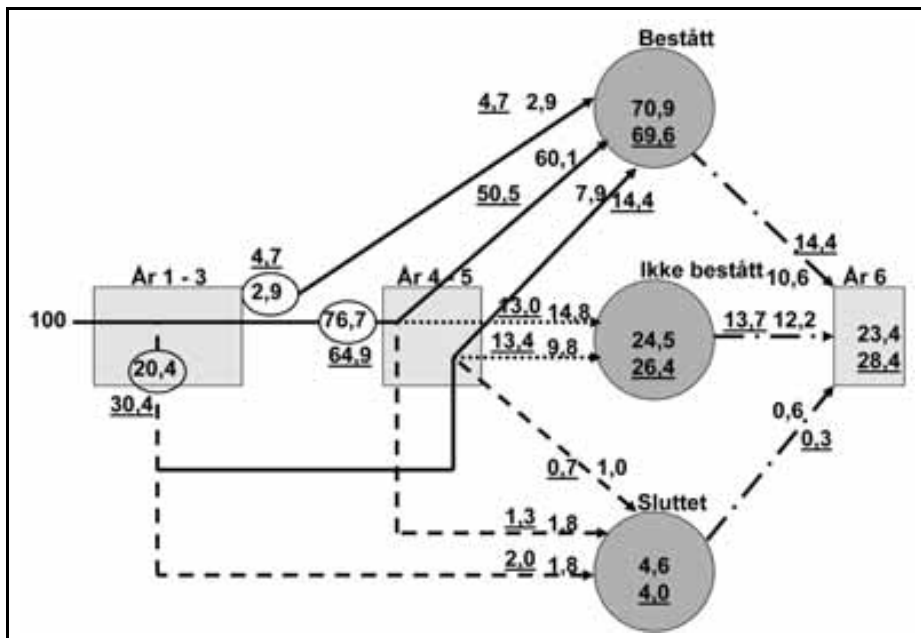
Figur v3.2 Vandringsmønster gjennom fem år etter avsluttet grunnskole, fra våren 2002 til 1.oktober 2007 for 1931 lærlinger (2004–2007) på Østlandet og 471 lærlinger (2004–2007) i Akershus. Alle tall er prosent av $n=1931$ og $n=471$.



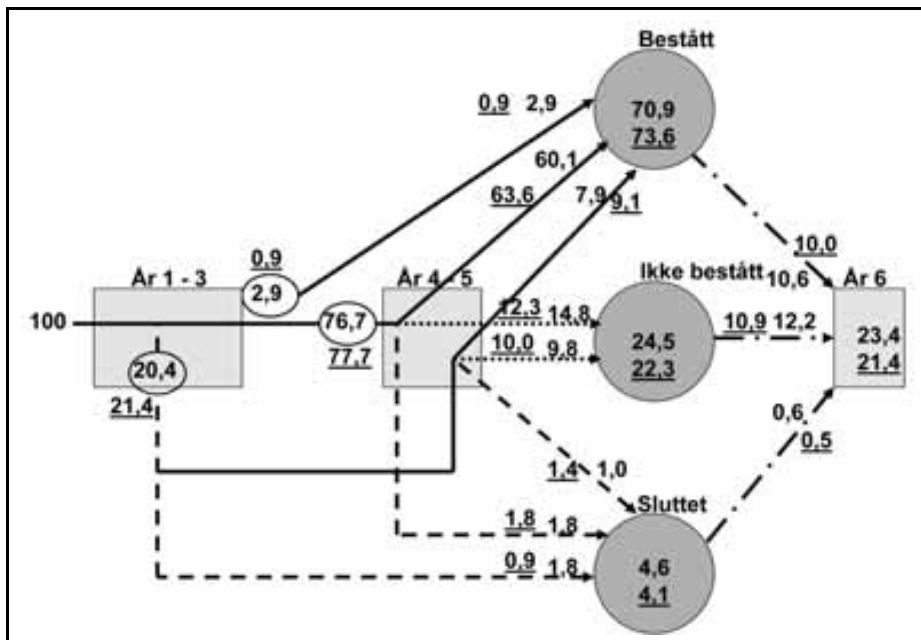
Figur v3.3 Vandringsmønster gjennom fem år etter avsluttet grunnskole, fra våren 2002 til 1.oktober 2007 for 1931 lærlinger (2004–2007) på Østlandet og 197 lærlinger (2004–2007) i Oslo. Alle tall er prosent av $n=1931$ og $n=197$.



Figur v3.5 Vandringsmønster gjennom fem år etter avsluttet grunnskole, fra våren 2002 til 1.oktober 2007 for 1931 lærlinger (2004–2007) på Østlandet og 249 lærlinger (2004–2007) i Buskerud. Alle tall er prosent av $n=1931$ og $n=249$.



Figur v3.6 Vandringsmønster gjennom fem år etter avsluttet grunnskole, fra våren 2002 til 1.oktober 2007 for 1931 lærlinger (2004–2007) på Østlandet og 299 lærlinger (2004–2007) i Vestfold. Alle tall er prosent av $n=1931$ og $n=299$.



Figur v3.7 Vandringsmønster gjennom fem år etter avsluttet grunnskole, fra våren 2002 til 1.oktober 2007 for 1931 lærlinger (2004–2007) på Østlandet og 220 lærlinger (2004–2007) i Telemark. Alle tall er prosent av $n=1931$ og $n=220$.