RAPPORT 14/2007

Liv Anne Støren, Håvard Helland og Jens B. Grøgaard

Og hvem stod igjen…?

Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999–2001

NIFU STEP

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

Rapport 14/2007
ISBN 82–7218–526–1
ISSN 1504–1824

For en presentasjon av NIFU STEPs øvrige publikasjoner, se www.nifustep.no

Forord

Dette er sluttrapporten fra prosjektet «Gjennomstrømning i videregående opplæring for kullene som startet i videregående opplæring 1999, 2000 og 2001». Oppdragsgiver er Utdanningsdirektoratet. Prosjektet startet ved årsskiftet 1999/2000 med innsamlingen av data for dem som startet i videregående opplæring høsten 1999. Hvert påfølgende år har det vært samlet inn mye data, de siste høsten 2006. Resultater fra prosjektet er publisert flere ganger tidligere i Støren (2003), Støren og Arnesen (2003), Helland og Støren (2004), Støren (2005 a, b) Helland (2006), Helland og Støren (2006) og Støren (2006).

Formålet med sluttrapporten er tredelt. For det første skal vi gi et bilde av elevenes *kompetanseoppnåelse*. For det andre skal vi oppsummere tidligere resultater fra prosjektet og sammenlikne med resultater fra et tilsvarende prosjekt om elevkull som startet i videregående rett etter at Reform 94 ble innført. Det tredje formålet med rapporten er å gi et bilde av *overgangen til arbeid og videre utdanning*.

Dataene er i første rekke fra fylkenes administrative register av søkere, elever og lærlinger i videregående opplæring, VIGO. Disse dataene har etter hvert blitt komplettert med data fra VIGO Fagopplæring, som har gitt opplysninger om fag/svenneprøver og utfyllende opplysninger om lærlinger. Det er også etter hvert koplet på data fra Statistisk sentralbyrå. Først om elevenes sosiale bakgrunn og om elevenes overgang til arbeid eller videre utdanning.

Takk til forsker Terje Næss ved NIFU STEP for hjelp med programmering og tilrettelegging av data i tidligere faser av prosjektet, til Nils Vibe for kommentarer i sluttfasen av prosjektet, til IST – IT-spesialisten for skole og barnehage – som har innhentet og tilrettelagt data fra VIGO, og til Statistisk sentralbyrå, ved Toril Vangen, for stor behjelpelighet med å framskaffe data til prosjektet. En takk også til samarbeidspartnere i Utdanningsdirektoratet for interesse og innspill. Rapporten er skrevet av Håvard Helland, Liv Anne Støren, som har vært prosjektleder, og Jens Grøgaard. Kapittel 1, 3 og 4 er skrevet av Håvard Helland og Liv Anne Støren i fellesskap, kapittel 2, 8 og 10 er skrevet av Håvard Helland med bidrag fra Liv Anne Støren, kapittel 5 og 6 er skrevet av Liv Anne Støren med bidrag fra Håvard Helland, kapitel 7 er skrevet av Håvard Helland, og kapittel 9 er skrevet av Jens B. Grøgaard med bidrag fra Liv Anne Støren (avsnitt 9.5).

Oslo, april 2007

Petter Aasen
Direktør

Eifred Markussen
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag **11**
Oppsummert fra tidligere rapporteringer 11
Karakterer 13
Kompetanseoppnåelse 14
Kompetanseoppnåelse i lærefagene 18
Oppsummering om forskjeller i prestasjoner og kompetanseoppnåelse 19
Overgangen fra videregående opplæring til videre utdanning eller arbeid 19
Avslutning – anbefalinger 23

And who was left behind…? **24**
Throughput of students in upper secondary education for classes embarking upon upper secondary education in 1999, 2000 and 2001 24
Summary of NIFU STEP-report 14/2007 24
Summed up from earlier reports 24
Grades 27
Attainment of competence 27
Attainment of competence among apprentices 33
Summary of differences in performance and attainment of skills 34
The transition from upper secondary education to further education or work 34
Conclusion – recommendations 38

1 Innledning **39**
1.1 Bakgrunn og problemstillinger 39
1.2 Reformer i videregående opplæring – fra 1994 til 2006 40
1.3 Definisjoner og betegnelser som brukes i rapporten 42
1.3.1 Om kullene av rettselever 42
1.3.2 Nivåer og studieretninger i videregående opplæring 42
1.3.3 Gjennomstrømning og progresjon 43
1.3.4 Fullføring og kompetanseoppnåelse 44
1.3.5 Kompetanse på lavere nivå 47
1.3.6 Minoritetselever – innvandrerbakgrunn 48
1.3.7 Sosial bakgrunn 50
1.4 Metode 53

2 Hvordan forklare forskjeller i prestasjoner og kompetanseoppnåelse? **56**
2.1 Forklaringer av sosiale utdanningsforskjeller 57
2.2 Teoretisk videreutvikling 60
2.2.1 Kan teoritradisjonene kombineres? 64

2.3 Hvordan forklares prestasjonsforskjeller? 64
2.3.1 Er det sosiale forskjeller i evner og kunnskaper, og kan de i så fall føre til sosiale prestasjonsforskjeller? 65
2.3.2 Forskjeller i motivasjon og arbeidsinnsats 68
2.3.3 Påvirker elevenes sosiale bakgrunn lærere og sensorers vurderinger, og kan det i så fall føre til sosiale prestasjonsforskjeller? 75

3 Resultater fra tidligere rapporteringer fra prosjektet og betydningen av sosial bakgrunn for studieretningsvalg og progresjon 78
3.1 Valg av studieretninger 78
3.1.1 Fordeling på studieretninger – nedgang for allmennfagene? 78
3.1.2 Fylkesforskjeller i andel på studieforberedende studieretninger .. 79
3.1.3 Nedgang i andelen som får innfridd førsteønsket 79
3.1.4 Stabile kjønnsforskjeller over tid 80
3.1.5 Studieretningsvalg etter sosial bakgrunn 82
3.2 Omvalg 84
3.3 Gjennomstrømning 86
3.3.1 Progresjonen varierer mellom fylkene og de ulike studieretningene 86
3.3.2 Forskjell i progresjon mellom gutter og jenter og etter karakterer 86
3.3.3 Viktig å få førsteønsket innfridd 87
3.3.4 Forskjell i progresjon mellom minoritets- og majoritetselever 87
3.3.5 Forskjell i progresjon etter sosial bakgrunn 88
3.3.6 Hvor mange går videre etter forsinkelser? 90
3.4 Kompetanseoppnåelse – hva med elevene som tar allmennfaglig påbygging? 91
3.5 Tilgang til læreplasser 91
3.5.1 Tilgang til læreplasser gikk ned i 2003, særlig for de eldste søkerne 91
3.5.2 Karakterer og fravær viktig for tilgangen til læreplasser 92
3.5.3 Forskjeller mellom gutter og jenter utenfor Oslo 92
3.5.4 Forskjeller mellom studieretninger 92
3.5.5 Tilgang til læreplasser – forskjell mellom søkere med ikke-vestlig bakgrunn og søkere med etnisk norsk bakgrunn 93
3.6 Lærekandidater 94

4 Karakterer 96
4.1 Innledning 96
4.2 Karakterer etter studieretning 96
4.3 Karakterer etter kjønn og innvandrerbakgrunn 99
4.3.1 Bakgrunnen for forskjeller i karakterer blant elever med minoritets- og majoritetsbakgrunn 103
4.4 Karakterer og sosial bakgrunn 104
4.5 Karakterer – oppsummering 105

5 Gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse – oversiktstall 107
5.1 Innledning 107
5.2 Gjennomstrømning i løpet av fem år. Fire ulike kull 107
5.3 Kompetanseoppnåelse Tilbakeblikk på 1994-kullet 111
5.4 Kompetanseoppnåelse i 1999-, 2000- og 2001-kullet 115
5.4.1 Kompetanseoppnåelse blant gutter og jenter, yrkesfagelever og allmennfagelever 118
5.5 Yrkes- eller studiekompetanse – studiekompetanse også blant yrkesfagelever? 122
5.5.1 Konklusjon – utviklingen over tid 125
5.6 Forskjeller mellom fylker i kompetanseoppnåelse 126
5.7 Forskjeller mellom studieretninger i kompetanseoppnåelse 129
5.8 Forskjeller i kompetanseoppnåelse etter sosial bakgrunn 131
5.9 Forskjeller etter innvandrerbakgrunn 133
5.10 Oppsummering 144

6 Analyser av hvilke faktorer som forklarer forskjeller i kompetanseoppnåelse 147
6.1 Innledning 147
6.1.1 Om analysemetoden og hva som undersøkes 147
6.2 Forskjeller mellom fylker og etter studieretning 149
6.3 Forskjeller etter innvandrerbakgrunn og sosial bakgrunn 155
6.3.1 Sosiale bakgrunnsforhold har ulik betydning for elever med ikke-vestlig bakgrunn og elever med majoritetsbakgrunn 171
6.3.2 Hvordan går det med guttene på yrkesfag om vi gir dem et år til? 177
6.3.3 Diskusjon – kjønn, foreldres utdanningsnivå og innvandrerbakgrunn 179
6.4 Oppsummering 181

7 Kompetanseoppnåelse i lærefagene 184
7.1 Om datamaterialet 184
7.1.1 Kandidattype 185
7.1.2 Fordeling av de ulike gruppene i våre data 186
7.2 Resultat av opplæring i lærefag etter kandidattype: lærlingene lykkes bedre enn VKII-elevene og lærekandidatene kjennetegnes av å ha betydelige faglige problemer 189
7.2.1 Kjønnsforskjeller 193
7.2.2 Minoritetselever 194
7.2.3 Studieretning 195
7.2.4 Fylke 197
7.2.5 Sektor 198
7.3 Hvilke faktorer påvirker resultatet av opplæringen i lærefag? 199
7.3.1 Betydningen av å få lærekontrakt 203
7.3.2 Betydningen av karakterer fra VKI 204

7.3.3 Betydningen av fravær i VKI 205
7.3.4 Konsekvenser av å ha opplevd forsinkelser og annen motgang i VGO 207
7.3.5 Forskjeller mellom studieretningene 208
7.3.6 Fylkesforskjeller 209
7.4 Oppsummering 210

8 Oppsummering om forskjeller i prestasjoner og kompetanseoppnåelse 211
8.1 Resultater – store forskjeller mellom gutter og jenter, mellom høy og lav sosial bakgrunn og mellom etnisk majoritet og minoritetsgrupper 211
8.1.1 Bakgrunnskarakteristika – kjønnsforskjeller 211
8.1.2 Bakgrunnskarakteristika – sosiale forskjeller 212
8.1.3 Bakgrunnskarakteristika – forskjeller mellom ikke-vestlige innvandrere og majoriteten 213
8.1.4 Tidligere prestasjoner 213
8.1.5 Strukturelle forhold – innfridd førsteønske 214
8.1.6 Strukturelle forhold – forskjeller mellom studieretninger 214
8.1.7 Strukturelle forhold – forskjeller mellom fylker 215
8.2 Hvordan kan forskjellene forklares? 215

9 Overgang til høyere utdanning eller arbeid 224
9.1 Overgangen til høyere utdanning og arbeid i de tre kullene 227
9.2 Overgang til videre utdanning eller arbeid i ulike opplæringsløp 231
9.2.1 Ungdom med studiekompetanse er primært utdanningsorientert 232
9.2.2 Yrkeskompetanse fra skole gir mye deltidsbeskjeftigelse 235
9.2.3 Yrkeskompetanse gjennom lære gir primært heltidsarbeid 239
9.2.4 Betydelig arbeidsledighet blant ungdom med kompetanse på lavere nivå 243
9.2.5 Har prestasjonsnivået betydning for beskjeftigelsen? 246
9.3 Beskjeftigelsen etter videregående i ulike grupper 249
9.3.1 Beskjeftigelsen i ulike studieretninger 251
9.3.2 Kjønnsforskjeller 254
9.3.3 Aldersforskjeller 255
9.3.4 Sosiale forskjeller 256
9.3.5 Etniske forskjeller 260
9.3.6 Fylkesforskjeller 262
9.4 Effekter av demografiske og geografiske kjennetegn 263
9.4.1 Gutter og jenter har forskjellige preferanser 264
9.4.2 Ikke-vestlige innvandrere har et usedvanlig utdanningsdriv 268
9.4.3 Sosial bakgrunn har små direkte effekter på beskjeftigelsen 270
9.4.4 Oslo og Akershus har lavest arbeidsledighet rett etter videregående 272

9.5 Overgangen til videre utdanning eller arbeid etter innvandrerbakgrunn 275
9.5.1 Overgang til høyere utdanning 276
9.5.2 Overgang til arbeid og annen virksomhet utenom høyere utdanning, etter innvandrerbakgrunn 285

10 Avslutning og anbefalinger 289
10.1 Endringer over tid 289
10.2 Hvem stod igjen? 290
10.3 Planlagte og mulige tiltak: «…og ingen stod igjen« 291

Referanser 299

Vedlegg 309
Vedlegg 1. Datamaterialer som er brukt i rapporten 309
Vedlegg 2. Bakgrunnsforhold 311
Vedlegg 3. Data om kompetanseoppnåelse fra VKII 316
Vedlegg 4. Tilleggsanalyser av kompetanseoppnåelse og resultat av læreplassøking 319
Vedlegg 5. Overgang til arbeid eller videre utdanning 347

Sammendrag

Dette er sluttrapporten fra prosjektet «Gjennomstrømning i videregående opplæring for kullene som startet i videregående opplæring 1999, 2000 og 2001», som NIFU STEP har utført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Formålet med sluttrapporten er tredelt. For det første skal vi *oppsummere* tidligere *funn* fra prosjektet og *sammenlikne* med *resultater* fra et tidligere prosjekt om elevkull som startet i videregående opplæring i 1994. For det andre skal vi gi et bilde av elevenes *kompetanseoppnåelse*, og dette utgjør hovedtyngden av rapporten. Det tredje formålet med rapporten, er å gi et bilde av *overgangen til arbeid og videre utdanning*.

Oppsummert fra tidligere rapporteringer

I tidligere rapporteringer fra prosjektet har vi undersøkt søkemønster og studieprogresjon. Da har vi sett at søkemønsteret blant grunnkurselever med ungdomsrett har endret seg det siste tiåret. Ved innføringen av Reform 94 økte andelen som søkte seg til yrkesfag. I de senere årene er denne utviklingen forsterket. Andelen av de yngste elevene som begynte i studieretningen for allmenne, økonomiske og administrative fag, var hele 63 prosent i 1991, vel 50 prosent i 1994 og bare 39 prosent i 2002. Vi har også sett at de virkelig store kjønnsforskjellene i videregående opplæring går mellom studieretningene, og kjønnssegregeringen er sterk. På noen studieretninger er mer enn 90 prosent av elevene menn (byggfag, mekaniske fag, elektrofag og tekniske byggfag), mens kjønnssammensetningen er motsatt på andre studieretninger (helse- og sosialfag og formgivingsfag). Samlet er det en betydelig overvekt av gutter på de yrkesfaglige studieretninger. Disse kjønnsforskjellene er relativt stabile. Retningsvalget henger også sammen med sosial bakgrunn, og andelen som går på allmenne, økonomiske og administrative fag øker fra mindre enn tre av ti av de som har mødre med grunnskoleutdanning, til åtte av ti blant de som har en mor med doktorgradsutdanning. Hvis vi ser de tre studiekompetansegivende studieretningene under ett, tar nesten ni av ti av de som har en mor med en høyere utdanning på høyere nivå sikte på studiekompetanse. Dette gjelder bare en snau tredel av de som har mødre med fullført grunnskole som høyeste utdanning. På de yrkesfaglige studieretninger er tendensen motsatt og andelene avtar stort sett når mors utdanningsnivå øker. Et unntak fra dette mønsteret er medier og kommunikasjon, men dette er en studieretning med relativt høye inntakskrav og hvor man kan oppnå studiekompetanse.

Andelen av søkerne med ungdomsrett som får innfridd sitt førsteønske er, på de fleste studieretninger, avtagende i perioden 1994 – 2003. Det er høyest andel som ikke får innfridd førsteønsket sitt blant grunnkurssøkere til medier og kommunikasjon, musikk, dans og drama, elektrofag og formgivningsfag, og høyest andel som får innfridd førsteønsket på allmenne, økonomiske og administrative fag. Spesielt for medier og kommunikasjon er det stor forskjell mellom tallet på søkere og antallet som faktisk blir elever. Mellom fylkene er det også en viss variasjon i andel av søkerne som får førsteønsket innfridd, og andelen varierte i skoleåret 2000 – 2001 fra 87,7 prosent i Akershus til 95,1 prosent i Nord-Trøndelag.

Vi har sett en stor forbedring i progresjonen blant minoritetsspråklige elever når vi sammenlikner kullet som startet i videregående opplæring i 1994 med kull som startet etter årtusenskiftet. Det er særlig på allmennfag vi har sett store endringer, men i det siste kullet vi har data om (2001-kullet), økte andelen med optimal progresjon blant minoritetselevene også på yrkesfag. Forbedringen i progresjonen har vært størst blant jentene. I det siste kullet hadde jenter med ikke-vestlig bakgrunn på yrkesfag vel så god progresjon som jenter fra majoritetsgruppen. Resultater tyder altså på en særlig sterk skolemotivasjon blant svært mange minoritetselever. Innenfor hvert karaktersjikt hadde minoritetselever bedre progresjon enn majoritetselevene, selv om de likevel totalt sett hadde svakere progresjon. Forbedringen i progresjonen skyldes imidlertid ikke at karakterene i gjennomsnitt er blitt bedre. Det er de ikke. Mye tyder på at flere svake elever enn tidligere går videre til VKI med stryk. Økningen gjelder allmennfag, selv om andelen som går videre med stryk, fortsatt er høyest på yrkesfag. En medvirkende årsak til forbedret progresjon på allmennfag kan derfor være at det blant minoritetsspråklige allmennfagelever er noen flere som går videre med stryk.

Jo høyere utdanning mor og far har, desto høyere er andelen av barna som følger normert progresjon fram til høsten det tredje året i videregående. Mens rundt halvparten av elevene med far og mor med lav utdanning følger normert progresjon, gjør over 80 prosent av barn av høyt utdannede det.

De fleste læreplassøkere fra 1999-kullet og 2000-kullet som søkte læreplass i henholdsvis 2001 og 2002, fikk tilbud om læreplass (ca. 80 prosent). Det var dessuten en høyere andel som fikk tilbud om læreplass enn hva vi fant for de to første kullene etter Reform 94. Noe av grunnen kan være at tallet på læreplassøkere gikk ned. Antallet læreplassøkere gikk imidlertid opp igjen i 2001-kullet, samtidig som antallet ledige læreplasser gikk ned. Resultatet av denne kombinasjonen var at andelen som fikk tilbud om læreplass var betydelig lavere blant dem som begynte på grunnkurs i 2001 og som søkte om læreplass høsten 2003.

I alle grupper var sannsynligheten for å få læreplass atskillig lavere i 2003 enn den var i 2001. Gode karakterer og få fraværsdager øker sjansen for å få læreplass, og denne tendensen er sterkere i 2003 enn i de foregående år. Når vi sammenlikner gutter og jenter på samme studieretning med like gode karakterer, så har gutter jevnt over høyere sannsynlighet for å få læreplass enn jenter har. Søkere med ikke-vestlig bakgrunn har større problemer med å få læreplass enn søkere med majoritetsbakgrunn, også når vi sammenlikner ungdom med like gode karakterer og like høyt fravær. Andelen som får læreplass varierer også mellom studieretningene, og er relativt høy blant søkere innenfor helse- og sosialfag, kjemi- og prosessfag, byggfag og tekniske byggfag, mens andelen på mekaniske fag, formgivningsfag og elektrofag er lavere. Aller lavest var andelen på medier og kommunikasjon.

Karakterer

Forskjellene mellom gjennomsnittskarakterene på de ulike studieretningene er store. Høyest er gjennomsnittskarakteren på medier og kommunikasjon og musikk, dans og drama, på både grunnkurs og VKI. Man må ha bedre karakterer fra ungdomskolen for å komme inn på disse studieretningene, og denne sterkere seleksjonen inn i studieretningen trekker karaktersnittet opp. Det er også slik at medier og kommunikasjon både har kurs som fører fram mot yrkeskompetanse og mot studiekompetanse, og mange av elevene med høyest karaktersnitt tar sikte på studiekompetanse. Lavest karaktersnitt får elevene på trearbeidsfag og mekaniske fag. Medvirkende til slike forskjeller i gjennomsnittskarakterer er nok også forskjeller i evalueringsregimer i ulike fag.

Jenter har bedre karakterer enn gutter på både grunnkurs og VKI, og både på allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger. Kjønnsforskjellen er størst på de yrkesfaglige studieretningene.

Elevene med ikke-vestlig bakgrunn har svakere karakterer enn de øvrige elevene, både på grunnkurs og VKI, og både på allmennfag og yrkesfag. *Etterkommerne* med ikke-vestlig bakgrunn har imidlertid noe bedre karakterer enn *førstegenerasjonsinnvandrerne*, men også blant etterkommerne er karakterene betydelig svakere enn blant skandinavene.

Andelen som går videre med strykkarakter(er) varierer mye mellom allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger. På de allmennfaglige studieretninger er det 6 – 7 prosent som gjør dette, mens det på yrkesfagene er rundt 13 prosent. Andelen som tar med seg stryk er høyere blant elevene med ikke-vestlig bakgrunn.

Forskjellene etter sosial bakgrunn er store. På grunnkurs er forskjellen i gjennomsnittskarakter mellom de med de lavest utdannede mødrene og de med mødre med doktorgrad mer enn en hel karakter. På VKI er denne forskjellen noe mindre, men den er likevel på én hel karakter.

Kompetanseoppnåelse

I kapittel 5 har vi sett at andelen som oppnår studie- eller yrkeskompetanse har gått ned når vi sammenlikner elever med ungdomsrett som startet i videregående opplæring i 1999–2001 med tilsvarende kull fra 1994. Nedgangen er imidlertid ikke dramatisk, bare noen få prosentpoeng. Det er *andelen som oppnår yrkeskompetanse som er redusert*, mens andelen som oppnår studiekompetanse er stabil. Dette skjer til tross for at det er en økt andel av elevene som starter i yrkesfaglige studieretninger. Årsakene til dette er flere. Mange av yrkesfagelevene velger kurs på VKII som gir studiekompetanse. Siden de fleste av disse står til eksamen, trekker det andelen som får studiekompetanse opp. På den annen side er det slik at av elever som startet på et yrkesfaglig grunnkurs, er det flere som stryker om de går fra et yrkesfaglig VKI til VKII allmennfaglig påbygging, enn om de fortsetter på yrkesfag. Den viktigste årsaken til nedgangen er nok at det er flere yrkesfagelever som slutter (midlertidig eller varig) nå enn på midten av 90-tallet, og at det er noen færre som kommer tilbake – til skole eller lære – og fullfører med yrkeskompetanse.

I alle kullene er det store kjønnsforskjeller i fullføringsgrad blant yrkesfagelevene. Kjønnsforskjellen er størst når det gjelder fullføring i løpet av tre og fire år, og dette er i stor grad uttrykk for at mange gutter på yrkesfag tar sikte på fag/svennebrev etter læretid i bedrift. Disse er ofte ikke ferdige i løpet av fire år (som er normert tid for de fleste av lærlingene), men først etter fem år. Kjønnsforskjellen er imidlertid også i noen grad uttrykk for større frafall eller bortvalg av videregående blant guttene.

Økningen i fullføring fra «i løpet av fire år» til «i løpet av fem år», er bare på to prosentpoeng blant allmennfagelevene, mens denne økningen er på 13–14 prosentpoeng blant yrkesfagelevene. Denne store økningen på yrkesfag er det i stor grad lærlingene som står for. For de fleste lærlinger vil fullføring i løpet av fem år si ett år mer enn normert tid. De «forsinkede» lærlingene er til dels lærlinger som ikke fikk læreplass det tredje opplæringsåret, men derimot kanskje det fjerde. Det kan også være lærlinger med midlertidige avbrudd i lærlingforhold, eller lærlinger som for så vidt var i rute, men som ikke fikk tatt fag-/svenneprøve tidsnok til å bli registrert som fullført innen første oktober det aktuelle

registreringsåret. En del av disse som fullførte i løpet av det femte året var også på såkalte avviksfag hvor det normerte løpet er på fire og et halvt år.

Tilsiget av yrkesfagelever som oppnår kompetanse det femte året, innebærer at den store kjønnsforskjellen i jentenes favør reduseres. Dette kommer av at guttene oftere var forsinket, noe som igjen i stor grad kommer av at guttene utgjør nær 72 prosent av lærlingene. Like fullt er det også fem år etter, 7 – 9 prosent flere jenter enn gutter på yrkesfag som har oppnådd kompetanse. På allmennfag er kjønnsforskjellen om lag den samme (ca. 6 – 8 prosent i jentenes favør) enten kompetanseoppnåelsen måles på normert tid, i løpet av fire år eller i løpet av fem år.

Relativt mange av de opprinnelige yrkesfagelevene oppnår studiekompetanse (nær 19 prosent av 1999-kullet i løpet av fem år). Andelen av de opprinnelige yrkesfagelevene som oppnår yrkeskompetanse (som er nær 40 prosent av 1999-kullet i løpet av fem år), er bare drøyt dobbelt så høy som andelen som oppnår studiekompetanse. I alt hadde vel 58 prosent av dette kullet av yrkesfagelever oppnådd yrkes- eller studiekompetanse i løpet av fem år. Samtidig antar vi at én av de mange årsakene til at andelen som oppnår kompetanse har gått ned blant yrkesfagelevene, er at flere av dem enn tidligere tar sikte på studiekompetanse. Vi har sett en stor økning i overgang fra yrkesfaglig VKI (andre opplæringsår) til allmennfaglig påbygging. Blant disse elevene er det ca. 1/3 som stryker på VKII. Dette tilsier at andelen som oppnår studie- eller yrkeskompetanse på normert tid reduseres noe som følge av en økt tendens til overgang fra yrkesfag til allmennfaglig påbygging når de skal begynne i VKII.

De nordligste fylkene har lavest andel som har fullført, både på normert tid og i løpet av fem år, og både på allmennfag og yrkesfag. Oslo har også lavere andel som har fullført enn landsgjennomsnittet, både på normert tid og i løpet av fem år.

Også mellom studieretningene er det store forskjeller. Andelen som fullfører med yrkes- eller studiekompetanse i løpet av fem år varierer fra rundt 80 prosent på musikk, dans og drama, allmenne, økonomiske og administrative fag, idrettsfag og medier og kommunikasjon, til under halvparten av elevene på hotell- og næringsmiddelfag, mekaniske fag og trearbeidsfag. Disse forskjellene har nok sin årsak i både forskjeller i ferdigheter og motivasjon, og i variasjoner med hensyn til mulighet for læreplass i bedrift. I tillegg er det tenkelig at det er variasjoner mellom studieretningene i kvaliteten på den opplæring som tilbys.

Andelen som fullfører med studie- eller yrkeskompetanse varierer også tydelig med sosial bakgrunn. Barn av høyt utdannede mødre har rundt 30 – 40 prosentpoeng høyere andel som har fullført enn barn av lavt utdannede mødre. Barn av heltidssysselsatte har høyest andel som har fullført, mens de som har fe-

dre som er uten arbeid har lavest andel. Forskjellen etter fars relative inntekt er også stor, og andelen som har fullført er omtrent 30 prosentpoeng høyere blant sønner og døtre av fedrene med de ti prosent høyeste inntektene enn blant barn av fedre med en inntekt blant de ti prosent laveste.

Også mellom elever med skandinavisk og ikke-vestlig bakgrunn er forskjellene store. Etter fem år har nesten tre av fire med skandinavisk bakgrunn fullført med yrkes- eller studiekompetanse, mot 56 prosent ikke-vestlige innvandrere og 62 prosent av de ikke-vestlige etterkommerne. Bildet er imidlertid variert. Langt flere jenter enn gutter med ikke-vestlig bakgrunn fullfører, og forskjellen i jentenes favør er størst på yrkesfag. Det er også betydelige forskjeller mellom etterkommere og innvandrere. Blant etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn er andelen som fullfører langt høyere enn blant førstegenerasjonsinnvandrerne, unntatt guttene på yrkesfag. Det har vært en økning i andelen som fullfører blant *etterkommerne* i kullene fra 1999–2001, mens noen tilsvarende tendens ikke lar seg spore blant *førstegenerasjonsinnvandrerne*.

Forskjellene mellom fylkene og mellom studieretningene er betydelige selv når vi holder de andre variablene konstante. Det er forskjeller mellom fylkene i andelen som oppnår yrkes- eller studiekompetanse i løpet av fire år, men forskjellene er stort sett små. Unntaket er forskjellen mellom de nordligste fylkene, spesielt Finnmark, og resten av landet. Hovedgrunnen til den lave andelen i Finnmark er trolig at hver tredje elev i fylket må flytte hjemmefra for å gå i videregående opplæring (St.meld. nr. 16, 2006–2007). I følge stortingsmeldingen har de borteboende elevene 50 prosent større risiko for å slutte enn elever som bor hjemme, og frafallet er størst blant de yngste guttene. Fylkesforskjellene opprettholdes også – stort sett – etter kontroll for hvorvidt elevene fikk innfridd sitt førsteønske da de begynte på grunnkurs. Samtidig ser vi at det å ha fått innfridd sitt førsteønske, har stor betydning. Forskjellene mellom fylkene blir heller ikke mindre når det kontrolleres for studieretning, snarere er det en svak motsatt tendens. På tilsvarende vis ser vi at forskjellen mellom studieretningene i liten grad påvirkes av at vi kontrollerer for fylker og for hvorvidt førsteønsket ble innfridd.

Når det gjelder hvilke faktorer som har betydning for fullføring med oppnådd studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fire år, er mønsteret i grove trekk svært likt blant allmennfagelever og yrkesfagelever. Størst forskjell finner vi for effekten av kjønn. Gutter på yrkesfag har langt lavere fullføringssannsynlighet enn jenter. Det er også en kjønnsforskjell på allmennfag, men langt mindre. Dette gjelder etter at vi har kontrollert for karakterer, det er altså ikke bare jentenes bedre karakterer som gjør at de i større grad enn gutter fullfører med kompetanseoppnåelse. Når gutter på yrkesfag har særlig lav fullføringssannsynlighet

i løpet av fire år, kommer imidlertid det i stor grad av at de er overrepresentert på lærefagene. Svært mange av de som blir lærlinger er registrert med oppnådd yrkeskompetanse først i løpet av fem år.

Det er imidlertid også en del sammenhenger fra de deskriptive analysene i kapittel 5 som endres når vi kontrollerer for andre forhold. Etter kontroll for foreldres utdanningsnivå, arbeidsmarkedsstatus og inntekt, er det liten eller ingen forskjell mellom elever med ikke-vestlig bakgrunn og majoritetselevene. Blant elevene utenfor Oslo er det endog en tendens til at elevene med ikke-vestlig bakgrunn har noe høyere fullføringssannsynlighet enn majoritetselevene.

Karakterer fra grunnkurs har svært stor betydning for sannsynligheten for fullføring. Etter kontroll for karakterer er effekten av å ha ikke-vestlig bakgrunn klart positiv, både blant førstegenerasjonsinnvandrere og etterkommere. Det betyr *at innenfor hvert sjikt av karakterer har elever med ikke-vestlig bakgrunn, både førstegenerasjon og etterkommere, lavest frafall og høyest andel som fullfører*. Dette tyder på en særlig skolemotivasjon i denne gruppen. Resultatet viser imidlertid også at når de med ikke-vestlig bakgrunn i gjennomsnitt har lavere andel som fullfører enn majoritetsgruppen, så er svake prestasjoner på et tidligere trinn en svært viktig årsak til dette.

Effekten av mange bakgrunnsvariabler endres også når vi kontrollerer for karakterer. Dette gjelder for eksempel effekten av foreldres utdanningsnivå som blir svakere. Imidlertid er det fortsatt en effekt av foreldrenes utdanning. Effektene av foreldrenes arbeidsmarkedsstatus reduseres også etter kontroll for karakterer. Dette betyr at sosial bakgrunn i stor grad virker gjennom prestasjonsnivået.

Betydningen av foreldrenes utdanningsnivå for fullføringssannsynligheten er om lag den samme blant yrkesfagelever som blant allmennfagelever. Det samme gjelder, i all hovedsak, foreldrenes arbeidsmarkedsstatus, men det kan synes som foreldrenes utdanningsnivå og arbeidsmarkedsstatus har *noe* større betydning for allmennfagelevene enn for yrkesfagelevene.

Foreldrenes utdanningsnivå betyr mer for elever med skandinavisk bakgrunn enn for elever med ikke-vestlig bakgrunn. Dertil ser vi at blant elever med ikke-vestlig bakgrunn er det spesielt *mors* utdanningsnivå som har betydning. For skandinavene er den positive effekten av at mor har høy utdanning om lag den samme som effekten av at far har høy utdanning. Disse effektene er dessuten svært like for gutter og jenter, og likhetene forekommer både blant yrkesfagelever og allmennfagelever. Blant elevene med ikke-vestlig bakgrunn er derimot resultatene helt annerledes. Blant gutter med ikke-vestlig bakgrunn er det ingen effekt av at far har høy utdanning, verken blant allmennfagelever eller yrkesfagelever, men det er en svak tendens til en positiv effekt av at mor har høy utdan-

ning blant de ikke-vestlige guttene på yrkesfag, og det er en negativ effekt av at far har lavere utdanning enn videregående opplæring blant disse guttene. Blant ikke-vestlige jenter er resultatene mer like resultatene for majoritetselevene. Blant jentene med ikke-vestlig bakgrunn på allmennfag er det en stor positiv effekt av at mor har høy utdanning, og også av at far har høy utdanning, selv om sistnevnte er noe svakere. Blant jenter med ikke-vestlig bakgrunn på yrkesfag er det en enda større positiv effekt av at mor har høy utdanning (og i det hele tatt at mor har *noe* utdanning), men blant disse jentene er det ingen effekt av at far har høy utdanning. Samlet sett er det i gruppen elever med ikke-vestlig bakgrunn jentene som drar mest nytte av at foreldrene har høyere utdanning, og selv når foreldrene ikke har det, har vi sett at det er jentene som klarer seg best.

Foreldrenes arbeidsmarkedsstatus har betydning både for elever med ikke-vestlig bakgrunn og elever med skandinavisk bakgrunn, og både blant yrkesfag- og allmennfagelever. Dette gjelder uavhengig av foreldrenes utdanningsnivå. At mor og far er yrkesaktive, øker fullføringssannsynligheten blant elevene med ikke-vestlig bakgrunn på yrkesfag, og hvis mor er uten arbeid, reduseres fullføringssannsynligheten. Vi finner et liknende mønster blant yrkesfagelever med skandinavisk bakgrunn, men effektene her er sterkere. Den negative effekten av at foreldrene er uten arbeid er større og klarere enn tilsvarende for elevene med ikke-vestlig bakgrunn.

Liknende funn ser vi når det gjelder fullføringssannsynligheten blant allmennfagelevene. Blant elevene med ikke-vestlig bakgrunn er det klare positive effekter på fullføringssannsynligheten av at mor og far er yrkesaktive. Slik er det også blant de skandinaviske elevene, men blant dem er det i tillegg klare negative effekter av om foreldrene er uten arbeid. Resultatene gir et bilde av at blant dem med skandinavisk bakgrunn, der det normale er at foreldrene er yrkesaktive, kan det å ha foreldre som ikke er yrkesaktive ha en viss «push out» effekt, mens blant elevene med ikke-vestlig bakgrunn er det først og fremst det å ha yrkesaktive foreldre som gir en «pull in»-effekt.

Kompetanseoppnåelse i lærefagene

I kapittel 7 ser vi at det er stor forskjell på hvordan det går med lærlingene og de som ikke får læreplass, men tilbud om alternativ VKII i skole. 74 prosent av lærlingene har avlagt fagprøve i løpet av fem år, mot bare 63 prosent av VKII-elevene. I tillegg er andelen som stryker til fagprøven mer enn fem ganger så stor blant VKII-elevene. Dette skyldes i noen grad forskjellig faglig utgangspunkt. Det er ikke tilfeldig hvem som får og hvem som ikke får læreplass, og det er

sannsynligvis en betydelig svakere gruppe som ender opp som VKII-elever. Karakterer og fraværsdager i VKI har som ventet betydelige effekter på sluttresultatet, og vi veit fra tidligere rapporteringer at disse faktorene også er svært viktige for hvem som får tilbud om læreplass. Imidlertid forsvinner ikke forskjellene mellom de to kandidatgruppene etter kontroll for tidligere prestasjoner, noe som gir grunn til å tro at det også kan være betydelige forskjeller i kvaliteten på opplæringa de to gruppene får.

Individuelle kjennetegn (som faglig dyktighet, motivasjon osv.) spiller altså en viktig rolle, men det kan også se ut til å være strukturelle forskjeller, for eksempel mellom studieretninger og fylker, som innebærer at opplæringstilbudet som gis, varierer i kvalitet. Tydeligst er dette når det gjelder forskjeller mellom lærekandidater og lærlinger. Forskjellen mellom disse to gruppene er fortsatt svært høy etter kontroll for indikatorer på evnenivå og motivasjon (karakterer og fravær).

Oppsummering om forskjeller i prestasjoner og kompetanseoppnåelse

I kapittel 8 argumenterer vi for at de forskjeller som observeres i videregående opplæring (etter kjønn og sosial og etnisk bakgrunn), kan skyldes både forskjeller i verdier og preferanser, forskjeller i utdanningsrelevante kunnskaper og ressurser og forskjeller som skyldes strukturen i videregående opplæring. Det argumenteres videre for at forskjeller som skyldes de to første forholdene er langt vanskeligere å redusere enn forskjeller som skyldes strukturelle forhold ved utdanningssystemet (i hvert fall på kort sikt).

Overgangen fra videregående opplæring til videre utdanning eller arbeid

I kapittel 9 undersøker vi hvordan overgangen til videre utdanning eller arbeid er i ulike grupper. Fire år etter start i videregående er fortsatt 18 – 19 prosent under utdanning på videregående nivå (ofte i kombinasjon med arbeid eller i lære), 33 prosent er i høyere utdanning, 15 prosent har heltidsarbeid, 11 prosent har deltidsarbeid (uten å være registrert i utdanning), 13 – 14 prosent er i «annen virksomhet» (verneplikt, hjemmeværende eller annet) og 8 – 9 prosent er uten arbeid (arbeidsledige, på tiltak, under attføring eller på sosialhjelp). Dette gjelder tall for 1999- og 2000-kullene henholdsvis høsten 2003 og 2004 (vi har

data om beskjeftigelsessituasjonen til og med høsten 2004). Det er svært liten forskjell mellom de to kullene i denne fordelingen fire år etter start i videregående opplæring. Det er imidlertid store forskjeller innad i kullene, forskjeller som særlig har å gjøre med kompetansenivå og -type.

Vi belyser i dette kapitlet hvordan beskjeftigelsessituasjonen varierer med de unges kompetanseprofil, det vil si utdanningsnivå og type utdanning, og i forhold til prestasjonsnivået på grunnkurs. Videre ser vi på forskjeller etter kjønn, sosial bakgrunn, studieretninger, innvandrerbakgrunn og geografisk tilhørighet.

Ungdom med *studiekompetanse* er ofte registrert i høyere utdanning, men svært mange utsetter studiestarten. Mens ca. 33 prosent av denne gruppen er i høyere utdanning tre år etter start i videregående, er andelen ca. 68 prosent to år senere (fem år etter start i videregående). Her er det imidlertid forskjeller mellom ungdom med innvandrerbakgrunn og ungdom med majoritetsbakgrunn. Ungdom med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn som har oppnådd studiekompetanse, begynner svært mye oftere enn majoritetsungdom i høyere utdanning rett etter videregående. Av førstegenerasjonsinnvandrerne som har oppnådd studiekompetanse, er 53 prosent i høyere utdanning tre år etter start i videregående, og 67 prosent to år senere (fem år etter start i videregående). Tilsvarende tall for etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn er enda høyere, nemlig henholdsvis 56 og 73 prosent. Disse tallene gjelder ungdom med studiekompetanse fra 1999-kullet, det kullet som vi har kunnet følge lengst. Den store studietilbøyeligheten blant ungdom med innvandrerbakgrunn er til stede på tross av at denne gruppen skårer lavere på alle mål på sosial bakgrunn enn majoritetsgruppen, og kontrollert for slike sosiale bakgrunnsforhold, er forskjellen mellom ungdom med og uten innvandrerbakgrunn langt større, i minoritetsgruppens favør. Samtidig er likevel førstegenerasjonsinnvandrere underrepresentert i høyere utdanning om vi ser på andeler av fødselskull, fordi de sjeldnere enn majoritetsungdom deltar i – og sjeldnere fullfører – videregående opplæring.

De unges kompetanseprofil har også store konsekvenser for andre former for beskjeftigelse enn høyere utdanning. Ungdom med studiekompetanse har totalt sett svært lav andel som er uten arbeid, og en lavere andel enn de øvrige gruppene, noe som først og fremst kommer av at så mange av dem er i høyere utdanning, slik at få blir eksponert for risiko for arbeidsledighet. Når vi holder dem som er i høyere utdanning utenfor, er andelen som er uten arbeid blant dem med studie- og yrkeskompetanse om lag lik.[1]

1 Ca. 8–9 prosent (i majoritetsgruppen) fire år etter start i videregående, se figur 9.28 og 9.29, når høyere utdanning og annen virksomhet er holdt utenom prosentueringen.

Det er imidlertid andre viktige forskjeller innad i gruppen av yrkesfagelever: Av ungdom med *yrkeskompetanse fra skole* og som ikke har vært i lære, er 22–23 prosent i heltidsarbeid fire år etter start i videregående, 23–24 prosent er i deltidsarbeid (og 15–17 prosent er i annen virksomhet, ofte verneplikt). Dette refererer til tall for 1999- og 2000-kullet. Tilsvarende tall for dem med *yrkeskompetanse etter å ha vært lærling*, er 42–48 prosent i heltidsarbeid, og 9 prosent i deltidsarbeid (14–18 prosent i «annen virksomhet»). Yrkeskompetanse fra skole gir altså ofte deltidsarbeid (dette gjelder ofte jenter), og det er med hensyn til heltid/deltid disse to gruppene skiller seg fra hverandre, ikke når det gjelder arbeidsledighet. Om lag like mange er uten arbeid. Av dem med yrkeskompetanse fra skole var 7–8 prosent uten arbeid, og andelen var om lag den samme (nær 7 prosent) av dem med yrkeskompetanse etter å ha vært lærling (fire år etter start i videregående).

Ungdom *uten* yrkes- eller studiekompetanse (kompetanse på lavere nivå) er langt oftere uten arbeid. Av 1999- og 2000-kullene er 19–22 prosent av de unge i denne gruppen, som *ikke har vært i lære*, utenfor arbeid og utdanning fire år etter start i grunnkurs, mot 11 prosent av dem uten yrkes- eller studiekompetanse som *har vært i lære*. Andelen uten arbeid i sistnevnte gruppe øker imidlertid til hele 19 prosent et år etter (fem år etter start i grunnkurs), fordi fire år etter start i grunnkurs er fortsatt svært mange av dem i videregående opplæring. Dette beskytter dem mot å bli eksponert for arbeidsledighet. Blant dem som ikke har yrkes- eller studiekompetanse, betyr det å ha vært i lære en forskjell først og fremst med hensyn til andelen som er i heltidsarbeid. Langt færre av dem som ikke hadde vært i lære enn av dem som hadde vært i lære, har heltidsarbeid.

Når det gjelder forskjeller etter studieretninger, så er det et år etter normert tid betydelige andeler som er uten arbeid blant ungdom som kommer fra de yrkesfaglige studieretningene, spesielt gjelder dette flere av de guttedominerte studieretningene («harde yrkesfag»). Mange av disse ungdommene har forlatt videregående uten fullført yrkeskompetanse. Generelt viser resultatene at mange av ungdommene sliter med å manøvrere inn i ordinært arbeid etter videregående, og at dette ikke bare gjelder dem uten yrkes- eller studiekompetanse, selv om sistnevnte gruppe absolutt er mest berørt av slike problemer.

Våre analyser viser også at karakterene i seg selv har en betydning, uavhengig av kompetanseprofil. Andelen i høyere utdanning øker (naturlig nok) bratt med bedring i karakterer, noe som medfører at andelen i heltidsarbeid synker med bedring i karakterene, men viktigere er det nok at risikoen for å være uten arbeid reduseres med bedring i karakterene («alt annet likt»).

Et annet funn er en klar tendens til at gutter er mer arbeids- eller yrkesorientert enn jenter etter videregående (jenter er mer utdanningsorientert). Når vi kontrollerer for kjønnsforskjeller i kompetansenivå og -type, karakterer og sosial bakgrunn, er jenter overrepresentert i høyere utdanning, mens gutter er tilsvarende overrepresentert i heltidsarbeid. Kjønnsforskjellen reduseres litt ett år etter normert tid i videregående, men framstår som forholdsvis robust.

Det er også store *sosiale forskjeller* med hensyn til beskjeftigelsessituasjonen etter videregående. Disse forskjellene henger imidlertid først og fremst sammen med sosiale forskjeller i kompetanseprofil. Det vil si at sosiale forskjeller som manifesterer seg tidligere i opplæringsløpet med hensyn til nivå på og type oppnådd kompetanse, samt prestasjonsnivå målt ved karakterer (se for øvrig kapittel 3 – 7), får følger for overgangen til videre utdanning eller arbeid. Kontrollert for slike forhold (kompetansenivå, ferdigheter etc.), er det små forskjeller etter foreldres utdanningsnivå med hensyn til beskjeftigelsessituasjonen etter videregående. Like fullt, kontrollert for slike forhold, finner vi at foreldrenes arbeidsmarkedstilknytning har betydning for hva slags beskjeftigelse de unge har etter videregående. Dersom foreldrene var uten arbeid, er de unge overrepresentert i gruppen uten arbeid. Et annet spørsmål er om ungdom med innvandrerbakgrunn er overrepresentert blant dem som er uten arbeid. På grunn av denne gruppens store studietilbøyelighet når de har oppnådd studiekompetanse, synes de ikke å være særlig overrepresentert i gruppen uten arbeid. Imidlertid, om vi holder dem som har begynt i høyere utdanning utenfor, er det klare tegn som tyder på at unge med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn har større risiko for å være uten arbeid enn majoritetsgruppen, innenfor samme (grove) kompetansenivå og -type. Dette skal analyseres nærmere i en videreføring av dette prosjektet.

Analysene har også avdekket *forskjeller mellom fylker* med hensyn til situasjonen etter videregående for våre kull. Andelen som er i høyere utdanning ett år etter normert tid er, når «annen virksomhet» holdes utenom prosentueringen, vel 38 prosent for landet som helhet, og de fleste fylker ligger nokså nær dette gjennomsnittet (inntil 2 – 3 prosent over eller under). Unntakene er Finnmark, som har en andel på bare 25 prosent, og Sogn og Fjordane og Møre og Romsdal i den andre ytterlighet (43 – 44 prosent). Oslo og Akershus har lavere arbeidsledighet enn de øvrige fylkene, og flere i heltidsjobb. Disse forskjellene er også til stede (og til dels forsterket) når vi kontrollerer for kompetanseprofil og demografiske kjennetegn. Etter kontroll for dette, er det dessuten fortsatt slik at Finnmark har lavest andel som går over i høyere utdanning.

Avslutning – anbefalinger

I avslutningskapitlet diskuteres de utjevnende tiltak som foreslås for videregående opplæring i Stortingsmelding nr. 17 (2006–2007). De skisserte tiltakene i stortingsmeldingen gis støtte, og det argumenteres i tillegg for tiltak for å redusere de strukturelle barrierene mot utjevning av forskjeller, som for eksempel å bedre tilgangen til læreplasser, styrke tilbudet til de som ikke får læreplass og å redusere kravene om allmenne fag i yrkesfaglige utdanningsprogrammer.

And who was left behind…?

Throughput of students in upper secondary education for classes embarking upon upper secondary education in 1999, 2000 and 2001

Summary of NIFU STEP-report 14/2007

This is the final report from the project «Throughput of students in upper secondary education for classes embarking upon upper secondary education in 1999, 2000 and 2001», implemented by NIFU STEP on behalf of the Norwegian Directorate for Education and Training. The purpose of this final report is threefold: First, we shall *sum up* earlier findings from the project and compare them with results from an earlier project relating to classes embarking upon upper secondary education in 1994. Second, we shall provide an overview of students' completion and *attainment of competence*, and this is where the primary emphasis of the report lies. The third purpose of the report is to provide an overview of the *transition to work and further education*.

Summed up from earlier reports

In earlier reports from the project, we have looked at application patterns and study progression. Here, we have seen that application patterns among basic level students with young persons' statutory right to upper secondary education have altered over the past decade. When Reform 94 was introduced, the number of students applying for vocational courses increased. This development has been reinforced over the past few years. Of the youngest students embarking on the general (academic) course General and Business Studies, no fewer than 63 per cent began in 1991, 50 per cent in 1994 and just 39 per cent in 2002. We have also seen that the really major differences between the sexes in upper secondary education concern the study courses selected, and there is strong segregation between the sexes. On some courses, more than 90 per cent of students are male (Building and Construction, Mechanical Trades, Electrical Trades and Technical Building Trades), while other courses tend to be dominated by females

(Health and Social Care Studies, Arts, Crafts and Design Studies). All in all, there is a clear majority of males on vocational courses. These distinctions between the sexes are relatively stable. The choice of course is also linked with students' social background, and the number of students on General and Business Studies rises from fewer than three in ten (mothers with primary and lower secondary education) to eight in ten (mothers with doctorate-level education). If we view the three courses preparing for higher education together, almost nine out of every ten students with mothers with higher-level higher education are aiming for general university/college admission certification. This is true for barely a third of students with mothers whose highest education level is primary and lower secondary education. This tendency is reversed as regards vocational courses: the numbers largely decline as the educational level of students' mothers increases. One exception to this pattern is Media and Communication, but this is a course with relatively stringent intake requirements and one in which general university/college admission certification can be attained.

The number of applications with young persons' statutory right to upper secondary education who were granted their first choice fell for most courses over the period 1994–2003. The share of applicants failing to be granted their first choice of foundation course was highest in Media and Communication, Music, Dance and Drama, Electrical Trades and Design, while the number of applicants granted their first choice was highest in General and Business Studies. In the case of Media and Communication in particular, there is a large difference between the number of applicants and the number of students actually accepted. There is also a certain degree of variation between the counties in the number of applicants being granted their first choice: this number varied over the 2000–2001 school year, from 87.7 per cent in Akershus to 95.1 per cent in Nord-Trøndelag.

We have seen a major improvement in the progression among students speaking minority languages when comparing the class starting upper secondary education in 1994 with a class starting upper secondary education in the new millennium. We have seen major changes in the general (academic) courses in particular, but in the last class for which we have data (2001), the number of minority students on vocational courses with optimal progression increased. This improvement in progression has been greatest among girls. In the last class, girls on vocational courses with a non-Western background progressed just as well as girls from the majority group. Thus these results indicate particularly strong school motivation among a very large number of minority students. Minority students saw better progression than majority students at each grade level, even if their progression overall was weaker. However, this improvement in progression is not due to the average grades improving. They are not. There is much to

indicate that more weak students than before are moving up from the Foundation course (the first year of upper secondary education) to Advanced Course I (the second year) with fail grades. This increase relates to the general courses, although the numbers moving up with fail grades are still highest in the vocational courses. Therefore, the fact that more minority-language students are moving up with fail grades may be one contributing factor to the improvement in progression in general courses.

The higher the levels of education of mothers and fathers, the higher the number of children who follow standard progression through to the autumn of the third year of upper secondary education; while around half of all students whose mothers and fathers have low education follow standard progression, more than 80 per cent of the offspring of highly educated individuals do so.

Most applicants for apprenticeships from the class of 1999 and the class of 2000 who applied for apprenticeship places in 2001 and 2002 respectively were offered places (approx. 80 per cent). Moreover, a higher proportion were offered apprenticeships than was the case for the first two classes following Reform 94. One of the reasons for this may be the fact that the number of applicants for apprenticeship places fell. However, the number of applicants for places increased again for the class of 2001, while at the same time the number of available apprenticeship places fell. The result of this combination was that the number of students offered apprenticeship places was considerably lower among students who started at basic level (foundation course) in 2001 and who applied for places in the autumn of 2003. In all groups, the likelihood of being offered an apprenticeship was considerably lower in 2003 than it was in 2001. Good grades and few absences from school increase the chances of obtaining an apprenticeship, and this tendency is stronger in 2003 than it was in the preceding years. If we compare boys and girls following the same courses and with equally good grades, we see that boys generally have more chance of being offered an apprenticeship than is the case for girls. Applicants with a non-Western background have greater problems obtaining apprenticeships than applicants with a majority background, even when we compare young people with similar grades and levels of absenteeism. The number of applicants obtaining an apprenticeship also varies depending on the courses/trades in question. The proportion is quite high among applicants in Health and Social Care, Chemical and Processing Trades, Building and Construction and Technical Building Trades, while the proportion among applicants in Mechanical Trades, Design and Electrical Trades is lower. Lowest of all was the proportion of applicants in Media and Communication.

Grades

The differences between average grades for the various courses are great. The average grades for Media and Communication, Music, Dance and Drama, at both Foundation Course and Advanced Course I, are highest. Students have to have better grades from lower secondary education to get onto these courses in upper secondary education, and this stronger selection process for the courses forces the average grades up. It is also the case that Media and Communication offers courses that lead to both 'vocational competence' and to a general certificate that qualifies the student for further studies at a college or university, and many of the students with the highest grades set their sights on further studies in higher education. Students of Woodworking and Mechanical Trades have the lowest average grades. Differences in evaluation regimes in different subjects probably also contribute towards such differences in average grades.

Girls achieve better grades than boys at both Foundation Course and Advanced Course I, on both general and vocational courses. The difference between the sexes is greatest on the vocational courses.

Students with a non-Western background have weaker grades than other students, at both Foundation Course and Advanced Course I, on both general and vocational courses. However, *second-generation immigrants* with a non-Western background achieve slightly better grades than *first-generation immigrants*, but the grades among second-generation immigrants are still considerably weaker than those of Scandinavians.

The number of students who move up (from Foundation Course to Advanced Course I) with one or more fail grades varies widely between general and vocational courses. On general courses, 6 – 7 per cent do this, while the figure on vocational courses is around 13 per cent. The number of students moving up with fail grades is higher among students with a non-Western background.

There are major differences according to social background. At basic level (Foundation Course), there is a difference in average grades of more than one whole grade between the students with mothers with the lowest levels of education and those with mothers with a doctorate. This difference is slightly smaller at Advanced Course I, but nevertheless the difference is still one whole grade.

Attainment of competence

In section 5 of the report, we see that the number of students attaining 'vocational competence' or a university admission certification, i.e. they are qualified for admission to colleges and universities, has fallen if we compare students

with young persons' statutory right to upper secondary education who started upper secondary education in 1999 – 2001 with the corresponding class of 1994. However, this decline is not drastic, just a few per cent. The *proportion of students attaining vocational competence is reduced*, while the proportion of students attaining a general certificate for further studies at a college or university has remained stable, despite the fact that more students are starting vocational courses. There are several reasons for this. Many of the students on vocational courses are selecting courses at Advanced Course II (the third year), which provide a university admission certification. As most of these pass examinations, this pulls up the number of students attaining this general certification. On the other hand, of students starting vocational foundation courses, more often fail if they switch from vocational Advanced Course I to the general (academic) course at Advanced Course II, than if they continue on their vocational courses. The most important reason for the decline in the proportion of students attaining vocational competence is probably the fact that more students on vocational courses stop studying (temporarily or permanently) now than was the case in the mid-1990s, and that fewer of them return – to school or an apprenticeship – and complete their vocational training.

In all classes (1999 – 2001), there are major differences between the sexes as regards completion of vocational training. This difference between the sexes is most pronounced as regards completion over three or four years, reflected to a great extent by the fact that many boys on vocational courses aim to attain a profession/advanced craft certificate following apprenticeships. These often do not complete their training over four years (which is the standard time for the majority of apprentices), but only after five years. However, this difference between the sexes also reflects to some extent the fact that boys are more likely to drop out or opt out of upper secondary education.

The increase in completion rates between «over four years» to «over five years» is just 2 per cent among students on general courses, while the increase amounts to 13 – 14 per cent among vocational students. This major increase in respect of vocational courses is due largely to apprentices. For most apprentices, completion over five years will be one year more than the standard time. In part, the «delayed» apprentices are apprentices who failed to gain placements for the third year of training (following Advanced course I), but who may have gained apprenticeship the year after. They may also include apprentices who have taken temporary breaks in their studies/training, or apprentices who were more or less on course to complete their studies but who were unable to take their qualifying examinations/final examinations early enough to be registered as having completed their training before 1 October in the relevant registration year.

Some of these students who completed over the course of the fifth year were also on what are known as variance courses, where the standard course duration is four and a half years.

The increase in the number of vocational students completing (attaining formal competence) in the fifth year means that the large difference between the sexes in favour of girls is reduced. This is because the boys were delayed more often, and again this is largely because almost 72 per cent of apprentices are boys. Nevertheless, even five years after, 7–9 per cent more girls than boys on vocational courses had completed. On general courses, the difference between the sexes is about the same (approx. 6–8 per cent in favour of girls) regardless of whether completion is measured at a standard time, over four years or over five years.

A relatively large number of the original vocational students attain a general university/college admission certification (almost 19 per cent of the 1999 class over five years). The number of the original vocational students attaining vocational competence (almost 40 per cent of the 1999 class over five years) is more than double the number of students attaining general certification for admission to higher education. In total, about 58 per cent of this class of vocational students attained vocational competence or a general certificate for admission to higher education over five years. At the same time, we assume that one of the many reasons as to why the number of vocational students completing has fallen is because more of them than before are aiming for a general certificate for admission to higher education. We have seen a major increase in the transition from vocational Advanced Course I (second year of training) to *general* supplementary courses at Advanced Course II (the third year). Of these students, about one-third fails at Advanced Course II. This indicates that the number of students attaining either a general certificate for admission to higher education or vocational competence in the standard time is reduced slightly as a consequence of an increased tendency for students to switch from vocational courses to general supplementary courses when starting Advanced Course II.

The northernmost counties have the lowest number of completions, both in a standard time and over five years, and in both general courses and vocational courses. Oslo also has a lower number of completions than the national average, both in a standard time and over five years.

There are major differences between study courses, too. The number of students completing over five years varies from around 80 per cent in Music, Dance and Drama, General and Business Studies, Sports subjects and Media and Communication, to less than half of all students in Hotel and Food-Processing Trades, Mechanical Trades and Woodworking Trades. These differences are

probably due to differences in both skills and motivation, and variations in respect of opportunities for obtaining apprenticeships. In addition, it is conceivable that there are variations between study courses in respect of the quality of the training on offer.

The number of students completing also varies significantly according to social background. In the case of children of mothers with high levels of education, around 30 per cent more complete their studies than children of mothers with low levels of education. Children of parents who work full-time demonstrate the highest number of completions, while the children of fathers who are not employed demonstrate the lowest. The difference according to the relative incomes of the fathers is also great, and the number of students completing their courses is about 30 per cent higher among the sons and daughters of fathers in the top 10 per cent of earners than is the case for the children of fathers in the bottom 10 per cent of earners.

There are also major differences between students of Scandinavian origin and students of non-Western origin. After five years, almost three out of four students with a Scandinavian background have completed (either with vocational competence or with a general certificate for admission to higher education), compared with 56 per cent of non-Western first-generation immigrants and 62 per cent of non-Western second-generation immigrants. However, this does vary. Far more girls than boys with a non-Western background complete, and the difference – in favour of girls – is greatest in vocational courses. There are also significant differences between second-generation immigrants and first-generation immigrants. Of second-generation immigrants with a non-Western background, the number of students completing is far greater than is the case with first-generation immigrants, with the exception of boys on vocational courses. There has been an increase in the number of students completing among *second-generation immigrants* in the classes between 1999 and 2001, while no similar tendency can be seen among *first-generation immigrants*.

The differences between counties and study courses are considerable, even when other variables are kept constant. There are differences between counties as regards the number of students who complete over four years, but these differences are largely minor. The exception to this is the difference between the northernmost counties, particularly Finnmark, and the rest of the country. The main reason for the low number in Finnmark is probably the fact that one in every three students in the county has to move away from home in order to complete upper secondary education (Report no. 16 to the Storting, 2006–2007). According to the Report to the Storting, students who live away from home have a 50 per cent higher risk of giving up their studies than students who

live at home, and the dropout rate is highest among the youngest boys. The differences between counties are also largely upheld after controlling for whether students were accepted by their first-choice courses when starting at basic level. At the same time, we see that being accepted by their first-choice courses is of great significance for the students' completion rate. The differences between counties are not reduced either when carrying out controls of study courses: rather, the opposite, to some extent, is true. Correspondingly, we see that the difference between study courses is barely affected when we control for counties and see whether students' first choices were honoured.

As regards the factors which are of significance as regards completion over four years, the pattern is roughly quite similar between general studies students and vocational students. The greatest difference is between the sexes. Boys on vocational courses are much less likely to complete than girls. There is also a difference between the sexes – albeit a much lesser one – as regards the general courses. This was found to be true when we controlled for grades: in other words, not only the better grades of girls are responsible for them being more likely than boys to complete. However, where boys on vocational courses have a particularly low likelihood of completing over four years, this is largely due to the fact that they are overrepresented in courses that are supposed to be followed by apprenticeships. A very large number of students who become apprentices are registered as having completed and attained vocational competence only over a five-year period.

However, there are also a number of correlations in the descriptive analyses in section 5 in the report which are altered when we control for other conditions. When controlling for parents' education levels, labour market status and income, there is little or no difference between students with a non-Western background and the majority of students. Among students outside Oslo, there is even a tendency for students with a non-Western background to be more likely to complete than the majority of students.

Grades from foundation courses are very significant as regards the likelihood of completion. When controlling for grades, we can see that the effect of having a non-Western background is very positive among both first-generation immigrants and second-generation immigrants. This means that *within each layer of grades, students with a non-Western background – both first-generation and second-generation immigrants – have the lowest dropout rate and the highest number of students working to completion*. This indicates special study motivation within this group. However, this result also shows that when students with a non-Western background have a lower number of students completing than the majority group, weak performance at an earlier stage is a very significant reason for this.

The effect of many background variables is also altered when we look at grades. This is true, for example, of the effect of the parental education level, which is weakened. However, the education levels of the parents do still have an effect. The effects of the parents' labour market status are also reduced if we control for grades. This means that social background to a great extent affects the completion rate through the effect of social background on performance level.

The significance of the parents' education levels on the likelihood of completion is about the same among vocational students and among general studies students. The same is true, more or less, of the parents' labour market status, but it may appear that the parents' education level and labour market status are of slightly greater significance to general studies students than to vocational students.

The parents' education level is of greater significance to students with a Scandinavian background than for students with a non-Western background. In addition, we see that of students with a non-Western background, the education level of the *mother* is of particular significance. As far as the Scandinavians are concerned, the positive effect of the mother having a high level of education is about the same as that of the father having a high level of education. These effects are also very similar for both boys and girls, and there are also similarities among both vocational students and general studies students. However, among students with a non-Western background, the results are quite different. Among boys with a non-Western background, the father having a high level of education has no effect among either general studies students or vocational students, but there is a weak tendency towards a positive effect when the mother has a high level of education among non-Western boys on vocational courses, and when the father has a lower level of education than upper secondary education, there is a negative effect on the completion rate among these boys. Among non-Western girls, the results are more similar to those for the majority of students. Among girls with a non-Western background on general courses, the mother having a high level of education has a major positive effect; as does the father having a high level of education, although the latter is slightly weaker. Among girls with a non-Western background on vocational courses, the mother having a high level of education (and, in general, the mother having *any* education at all) has an even greater positive effect, but among these girls, the father having a high level of education has no effect. All in all, of students with a non-Western background, girls are the most likely to benefit from their parents having higher levels of education, and even if the parents do not have this, we have seen that girls fare best.

The parents' labour market status is of significance both for students irrespective of their ethnic background and choice of course. This is true irrespective of

education levels of parents. The fact that both the mother and the father are employed makes students with a non-Western background more likely to complete vocational courses, and if the mother is not employed, this likelihood is reduced. (Having no employment means being either unemployed, a participant in labour market measures, undergoing rehabilitation or accepting social assistance without having paid work.) We see a similar pattern among vocational students with a Scandinavian background, but the effects here are stronger. The negative effect on the completion rate of the parents having no employment is greater and clearer than the same for students with a non-Western background.

We see similar findings as regards the likelihood of completing among students on general courses. Among students with a non-Western background, both the mother and the father being employed has clearly positive effects on the likelihood of students completing This is also the case among Scandinavian students, but here the parents being out of work also has clearly negative effects. These results provide a view of the fact that among students with a Scandinavian background, where it is normal for the parents to be employed, having parents who are not employed can have a certain «push-out» effect, whereas among students with a non-Western background, having employed parents first and foremost has a «pull-in» effect.

Attainment of competence among apprentices

In section 7 of the report, we can see that there is a major difference between what happens with apprentices and what happens with students who fail to gain apprenticeships, but who are offered alternative vocational courses (at Advanced Course II level) in school. 74 per cent of apprentices have taken trade examinations (for instance plumbers' certificate) over five years, as compared to just 63 per cent of students who follow the alternative vocational Advanced Course II in school. The share of students failing their qualifying examinations is more than five times as great among students on the alternative vocational courses in school. This is due to some extent to different professional starting points. Who obtains an apprenticeship and who does not is not decided by chance, and there is probably a considerably weaker group of students who end up as students on alternative courses in school. Grades and absence in upper secondary education have – as anticipated – significant effects on the end results, and we know from previous reports that these factors are also very significant to which apprenticeship seekers are offered apprenticeship placements. However, the differences between the two groups of candidates do not disap-

pear following controls for previous performance, and this gives us grounds to believe that there may also be significant differences in the quality of the education and training received by the two groups.

Individual characteristics (such as technical skills, motivation, etc.) do therefore have an important part to play, but it may also appear that structural differences – between study courses and counties, for example – mean that the training on offer varies in quality.

Summary of differences in performance and attainment of skills

In section 8 of the report, we argue in favour of the view that the differences observed in upper secondary education (according to sex and social and ethnic background) may be due to differences in values and preferences, differences in education-relevant knowledge and resources, and differences due to the structure of upper secondary education. We also argue in favour of the view that differences due to the first two conditions are much more difficult to reduce than differences due to structural conditions in the education system (in any case, in the short term).

The transition from upper secondary education to further education or work

In section 9 of the report, we look at the transition from upper secondary education to further education or work in various groups. Four years after starting upper secondary education, 18 – 19 per cent of students are still undergoing education at upper secondary level (often in combination with work or an apprenticeship), 33 per cent are in higher education, 15 per cent are in full-time work, 11 per cent are in part-time work (without being registered for education), 13 – 14 per cent are involved with «other activities» (military service, staying/working at home or other), and 8 – 9 per cent are out of work (unemployed, participants in labour market measures, undergoing rehabilitation or accepting social assistance). These figures are applicable to the classes of 1999 and 2000 in the autumn of 2003 and 2004 respectively (we hold data on the employment situation up to and including the autumn of 2004). There is very little difference between the two classes in these two sets of figures, four years after they started further education. However, there are major differences within the classes; differences linked with skills levels and type in particular.

In this section, we illustrate how the employment situation varies according to the young people's competence profiles – i.e. education levels and types of education – and in relation to their performance at basic level (foundation course). In addition, we look at differences according to sex, social background, study courses, immigrant background and geographical affiliation.

Young people with *general university/college admission certification* are often registered for higher education, but a very large number of them postpone embarking on their studies. While approx. 33 per cent of this group are in higher education three years after starting upper secondary education, this figure is approx. 68 per cent two years later (five years after starting upper secondary education). Here, however, there are differences between young people with an immigrant background and young people with a majority background. Young people with a non-Western immigrant background who have attained general university/college admission certification embark upon higher education directly after upper secondary education a lot more frequently than young people in the majority group. Of first-generation immigrants who have this certification, 53 per cent are in higher education three years after starting upper secondary education, and 67 per cent are in higher education two years later (five years after starting upper secondary education). Corresponding figures for second-generation immigrants with a non-Western background are even higher, 56 and 73 per cent respectively. These figures relate to young people with general university/college admission certification from the 1999 class, the class which we have been able to monitor for the longest time. The great tendency to study among young people with an immigrant background is present despite the fact that this group scores lower in all respects relating to social background than the majority group, and with controls applied for such social background conditions, the difference between young people with and without an immigrant background is much greater, in favour of the minority group. At the same time, first-generation immigrants are still underrepresented in higher education if we look at percentages of birth cohorts, because they participate less frequently in upper secondary education than young people in the majority group, and they complete it less frequently too.

The competence profiles of the young people also have major consequences for forms of activity other than higher education. Overall, a very low proportion of young people with general university/college admission certification – lower than in the other groups – are out of work, and this is due mainly to the fact that so many of them are in higher education so that few of them are exposed to the risk of unemployment. If we do not include young people in higher education in the estimation, the number of young people out of work among students with

general university/college admission certification and vocational competence are about the same.[2]

However, there are other important differences within the group of vocational students: of young people with *vocational school-based competence* and who have not held apprenticeships, 22–23 per cent are in full-time work four years after commencing upper secondary education, 23–24 per cent are in part-time work (and 15–17 per cent are involved in other activities, often military service). This refers to figures for the classes of 1999 and 2000. Corresponding figures for young people with *vocational competence after having been apprentices*: 42–48 per cent are in full-time work and 9 per cent are in part-time work (14–18 per cent in «other activities»). Vocational school-based competence often results in part-time work, (this is often the case with girls). The two groups differ from one another mainly with regard to full-time/part-time work, not as regards unemployment. About the same proportions are out of work. Of the young people with vocational competence from school, 7–8 per cent are out of work, and this figure was about the same (almost 7 per cent) among young people with vocational competence following an apprenticeship (four years after commencing upper secondary education).

Young people *without* vocational competence or general university/college admission certification are much more frequently out of work than the groups mentioned above. Of the classes of 1999 and 2000, 19–22 per cent of the young people in this group, who have *not held apprenticeships*, are not in work or education four years after starting a basic course, compared with 11 per cent of young people without vocational competence (or with general university/college admission certification) who have held apprenticeships. The number of young people out of work in the latter group does, however, increase to no less than 19 per cent one year later (five years after starting the foundation course), because a large number of them are still in upper secondary education four years after starting their foundation course. Staying in upper secondary education protects them against exposure to unemployment. Of the young people who have neither vocational competence nor general university/college admission certification having held an apprenticeship does make a difference, particularly with regard to the number of them in full-time work. Far fewer of the young people who had not held apprenticeships had full-time jobs, compared with the young people who had held apprenticeships.

2 Approx. 8–9 per cent (in the majority group) four years after commencement of upper secondary education – see Figures 9.28 and 9.29 – when higher education and other activities are disregarded in the percentages.

As regards differences following study courses, there are considerable numbers of young people from the vocational study courses who are out of work one year after the standard duration of upper secondary education. This is particularly true of a number of the male-dominated study courses ("hard vocational courses»). Many of these young people have left upper secondary education without completing and attaining vocational competence. In general, the results show that many young people struggle to get into regular work after upper secondary education; and not only young people without vocational competence nor general university/college admission certification, although the latter group is by far the most widely affected by such problems.

Our analyses also show that grades are of significance, irrespective of competence profile. The number of young people in higher education increases (naturally enough) steeply as grades improve, and this means that the number of young people in full-time work falls as grades improve. However, it is probably more important to note that the risk of being out of work is reduced as grades get higher ("all other things being equal»).

Another finding is a clear tendency for boys to be more work or vocation-oriented than girls after upper secondary education (girls are more education-oriented). After controlling for differences between the sexes as regards competence levels and types, grades and social backgrounds, girls are overrepresented in higher education, while boys are correspondingly overrepresented in full-time work. The differences between the sexes are reduced slightly one year after the standard time in upper secondary education, but are still relatively robust.

There are also major *social differences* with regard to the employment situation following upper secondary education. However, these differences are linked mainly with social differences in competence profiles. That is to say, social differences which manifest themselves earlier on over the course of education with regard to the level and type of skills attained, plus the performance level measured in terms of grades, have an impact on the transition to further education or the world of work. Controlling for such conditions (skills levels, abilities, etc.), there are minor differences according to the education levels of parents as regards the employment situation following upper secondary education. Similarly controlling for such conditions, we find that the parents' labour market affiliation is of significance to the kind of activity young people engage in after upper secondary education. If the parents were out of work, their children are overrepresented in the group of young people who are out of work. Another question is whether young people with an immigrant background are overrepresented among the young people who are out of work. Due to this group's great tendency to enter higher education if they have achieved general university/col-

lege admission certification, they do not appear to be particularly overrepresented in the group who are out of work. However, if we disregard young people who have started higher education, there are clear signs to indicate that young people with a non-Western immigrant background are at a greater risk of being out of work than the majority group with (roughly) the same competence levels and types. This will be analysed in more detail in a continuation of this project.

Our analyses have also uncovered *differences between counties* with regard to the situation following upper secondary education for our classes. The number of young people who are in higher education one year after the standard time amounts to some 38 per cent for the country as a whole if we do not include «other activities» in the percentage, and most counties are fairly near to the average (up to 2 – 3 per cent above or below). The exceptions to this are Finnmark, which has just 25 per cent, and Sogn og Fjordane and Møre og Romsdal at the other extreme (43 – 44 per cent). Oslo and Akershus have lower unemployment than the other counties, and more people in full-time work. These differences are also present (and partly reinforced) when we control for competence profiles and demographic characteristics. Having checked these, we still find that Finnmark has the lowest number of students entering higher education.

Conclusion – recommendations

In the concluding section of the report, we discuss the equalising measures proposed for upper secondary education in Report no. 17 to the Storting (2006 – 2007). The measures outlined in the Report to the Storting are supported, and we also argue in favour of measures to reduce the structural barriers to the equalisation of differences; such as improving access to apprenticeship placements, providing more options for young people who fail to obtain apprenticeships, and reducing the requirements for general studies in vocational training programmes.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og problemstillinger

På oppdrag fra Læringssenteret[3] startet NIFU vinteren 2000 å samle inn data om søkning og gjennomstrømning i videregående opplæring. Prosjektet var en videreføring av evalueringen av Reform 94, da NIFU samlet inn og analyserte tilsvarende data i perioden 1994–1998. Et hovedformål var å overvåke utviklingen av elevenes gjennomføring i videregående opplæring, og vi skulle undersøke om andelen som oppnådde yrkes- eller studiekompetanse var høyere eller lavere enn hva den var rett etter Reform 94. Evalueringen av Reform 94 viste at reformen hadde stor positiv betydning for progresjon og gjennomføring på yrkesfagene, mens situasjonen på allmennfagene var om lag som tiden før reformen. Selv om vi registrerte en positiv utvikling for yrkesfagene, var imidlertid gjennomføringen langt svakere der enn på de allmennfaglige studieretningene, og langt svakere enn ønskelig.

Videre skulle prosjektet undersøke hvilke faktorer som lå bak variasjon i fullføring, ved hjelp av de opplysninger som registerdata kan gi. Prosjektet har hele tiden vært planlagt og gjennomført som et rent kvantitativt prosjekt, med en stor mengde data som er blitt innsamlet i en periode på vel 6 år. Datamaterialene vi har brukt, er beskrevet i vedlegg 1. Bakgrunnen for videreføringen var også et ønske om å undersøke eventuelle endringer i valg av studieretning, herunder å følge utviklingen i og med at to nye studieretninger ble innført i 2000. Ytterligere et formål var å se etter eventuelle virkninger av endringer i opplæringsloven i 2000. I tillegg skulle prosjektet analysere utviklingen for ulike grupper av elever; elever som tok sikte på fag- eller svenneprøve og søkte læreplass, elever med innvandrerbakgrunn, gutter og jenter, elever på de ulike studieretningene. I løpet av prosjektperioden er det blitt rapportert til Utdanningsdirektoratet om utviklingen når det gjelder progresjon, søkemønster, forskjeller mellom elever med innvandrebakgrunn og majoritetsbakgrunn, tilgang til læreplasser, gjennomføring av lærlingtiden og resultater av fag- og svenneprøver.

Denne sluttrapporten fører disse temaene videre, men legger hovedvekten på spørsmål som ikke er belyst i tidligere rapporteringer. Dette gjelder særlig spørsmål om kompetanseoppnåelse og beskrivelse av variasjon i kompetanseoppnåelse og hva som forklarer denne variasjonen. Det andre temaet som er nytt i denne rapporten, er overgangen fra videregående opplæring til videre utdanning eller arbeid.

3 Etter at Læringssenteret ble Utdanningsdirektoratet er prosjektet videreført på oppdrag fra Direktoratet.

1.2 Reformer i videregående opplæring – fra 1994 til 2006

Reform 94 ble i stor grad begrunnet ut fra at tilbudet om yrkesopplæring ikke var tilstrekkelig utbygd til å møte arbeidslivets behov. Spesielt gjaldt dette begrensinger i kapasiteten på videregående kurs og læreplasser. Dermed opplevde mange elever å starte på et opplæringsløp som ledet dem inn i en blindgate (Sandberg og Vibe 1995: 22). Etter Reform 94, ble videregående opplæring dimensjonert til å ta inn hele årskull av ungdommer. Fylkeskommunene måtte dimensjonere slik at rettighetssøkerne fikk innfridd garantien om inntak på ett av tre prioriterte grunnkurs. Reformen førte til en betydelig bedring av gjennomføringen i videregående opplæring (Støren og Sandberg 2001: 24), men situasjonen er fortsatt langt fra tilfredsstillende (NOU 2003: 16, St.meld nr. 30, 2003–2004).

Selv om gjennomstrømmingen innenfor fag- og yrkesopplæringen ble vesentlig forbedret med Reform 94 (Støren og Skjersli 1999: 110), er det fortsatt etter reformen om lag 20 prosent av årskullene som ender opp uten studie- eller yrkeskompetanse, dvs. formelt og juridisk sett med oppnådd kompetanse på lavere nivå (Lødding m.fl. 2005: 107). Nesten ingen med kompetanse på lavere nivå hadde dette som opplæringsmål med videregående opplæring (Markussen og Sandberg 2005). Fortsatt er bortvalg og manglende fullføring et betydelig større problem på de yrkesfaglige studieretningene enn på de studieforberedende retningene, og det er dessuten store forskjeller mellom de yrkesfaglige studieretningene (Markussen m.fl. 2006: 88, Helland og Støren 2004). Det er også store forskjeller mellom landets fylker, og bortvalget er større i de tre nordligste fylkene enn i landet forøvrig (Helland og Støren 2004; Karlsen m.fl. 2005).

Evalueringen av Reform 94 viste at det spesielt på yrkesfagene var behov for mer differensiert og tilpasset opplæring, samt bedre yrkesretting av de felles allmenne fagene. For å møte dette behovet ble det såkalte «differensieringsprosjektet» (se NOU 2003: 16)[4] gjennomført, i årene 1999 til 2003. I følge NOU 2003: 16 er dette den største satsingen på ett utviklingsprosjekt i videregående opplæring som noen gang er gjennomført. Ca. 1700 utviklingstiltak var i gang på skolene, og alle fylker, skoler og studieretninger var berørt. Målene med prosjektet har vært mange og favnet bredt; i vår sammenheng vil vi framheve at flere av tiltakene har handlet spesielt om integrering av teori og praksis og yrkesretting av allmennfagene i yrkesfaglige studieretninger (Utdanningsdirektoratet 2004).

4 Kvalitetsutvalgets innstilling (Søgnenutvalget) "I første rekke" omtaler dette prosjektet flere steder, spesielt i kapittel 13.7.2. Prosjektet er evaluert av forskningsmiljøet LÆRINGSlaben. Sluttrapporten fra prosjektet foreligger i Dale og Wærness (2003).

Gjennom de sentrale forarbeidene til den siste skolereformen *Kunnskapsløftet*, som ble iverksatt fra høsten 2006 (Kvalitetsutvalgets innstilling *I første rekke* og Stortingsmelding nr 30 2003–2004) går det som en rød tråd at gjennomføringen i videregående opplæring må forbedres, særlig innen yrkesfagene. Det er i hovedsak denne intensjonen som begrunner de strukturelle endringene som gjennomføres både på ungdomstrinnet og i videregående opplæring, og strukturen betraktes som et virkemiddel for å øke gjennomføringsgraden. Motivasjonen for å forenkle tilbudsstrukturen i videregående opplæring er at spesialiseringen innenfor yrkesfagene vanskeliggjør et godt utbygd tilbud i de enkelte fylkene, samtidig som spesialiseringen ikke alltid samsvarer med arbeidslivets behov for faglært arbeidskraft. Allerede i St.meld. nr. 32 (1998–1999) ble VKI-strukturen etter Reform 94 utpekt som en barriere mot rekruttering til en rekke yrker. Den sterke oppsplittingen fører til at det ikke er tilstrekkelig elevgrunnlag i fylkene til å etablere alle grunnkurs og VKI. Faglig overlapping mellom beslektede lærefag er et tegn på at spesialiseringen har gått lenger enn ønskelig.

Forskjellene etter kjønn, og sosial og etnisk bakgrunn er fortsatt store i den norske skolen, i så vel retningsvalg, som studieprogresjon, gjennomføring og resultater. Systematiske skjevheter i læringsutbytte og gjennomføring som skyldes bakgrunnsforhold er da også blant de viktigste utfordringene for Kunnskapsløftet (St.meld. nr. 30 2003–2004: 85).

En av NIFUs konklusjoner i evalueringen av Reform 94 (Støren mfl. 1998) var at avgrensningen av uttaksrammen for den treårige retten[5], trolig virket disiplinerende på de unge og medførte god gjennomstrømning. Samtidig kunne manglende mulighet til å fullføre videregående opplæring fordi en hadde brukt opp retten sin, være urimelig overfor den enkelte. Ut fra samfunnshensyn virker det heller ikke fornuftig *ikke* å tilby utdanningsmotivert «forsinket» ungdom mulighet for kompetansegivende opplæring. I St.meld. nr. 32 (1998–99) *Videregående opplæring* ble det foreslått innført en rett til *utvidet tid ved omvalg*, noe som ble fulgt opp ved endringer i opplæringslova i 2000. Elever med rett til videregående opplæring som gjorde et omvalg, fikk da rett til å bruke inntil ett ekstra opplæringsår. Ved endringene i opplæringsloven i 2000 ble med andre ord muligheten for å ta venteår uten tap av opplæringsrett utvidet til to år.[6] Det er nå av interesse å se om – og eventuelt på hvilken måte – vi kan avlese virkninger av de mer liberale reglene for uttaksrammen av retten, når det gjelder progresjon og gjennomstrømning.

5 Retten måtte tas ut i løpet av fire år (fem år for lærlinger) etter fullført grunnskole.

6 Med Kunnskapsløftet utvides retten til videregående til og med 24 års alder. Ordningen innebærer imidlertid fortsatt at de som har begynt i videregående må ta ut alle årene innen fem år (seks år med sakkyndig vurdering).

1.3 Definisjoner og betegnelser som brukes i rapporten

1.3.1 Om kullene av rettselever

I denne rapporten vil vi konsentrere oss om dem som hadde *ungdomsrett til opplæring*, det vil si den aldersgruppen som fikk rett til opplæring ved innføring av Reform 94. Ungdom fikk da, som en hovedregel, rett til opplæring innenfor en fireårs periode etter at de fullførte grunnskolen (5 år for lærlinger). Etter lovendringen i 2000, ble perioden for uttak av retten til opplæring ett år lenger. I tillegg fikk også voksne søkere (født før 1978), en rett til videregående opplæring dersom de hadde fullført grunnskolen, men ikke fullført videregående.

Av dem med ungdomsrett til opplæring konsentrerer vi oss om dem som startet i videregående opplæring for første gang, det vil si de som var *førstegangssøkere med rett til opplæring*. Grunnen til det, er at vi ønsker at kullene våre skal være sammenliknbare, slik at når vi for eksempel ser på kullet som startet i 2000, omfatter det ikke elever som repeterer grunnkurs og hadde startet i 1999. Dermed blir 1999- og 2000-kullet sammenliknbare. En annen grunn til at vi ikke inkluderer de voksne elevene, er at de ofte tar videregående opplæring utenfor det ordinære videregående opplæringssystemet, og at de derfor i svært begrenset grad er inkludert i vårt materiale. Registreringen av deres opplæringsrett har også vært høyst varierende (se Støren 2003).

Reglene om uttak av retten ble igjen endret i 2005[7]. § 3–1 tredje ledd i Opplæringslova sier nå at retten må tas ut innen utgangen av det året en fyller 24 år, men samtidig sier loven at retten normalt må tas ut i løpet av en sammenhengende periode på fem år, eller seks år når opplæringa helt eller delvis blir gitt i lærebedrift. Det betyr at for dem som begynner i videregående opplæring rett etter avsluttet grunnskole eller i løpet av de nærmeste 2–3 årene deretter, er det i praksis ingen endring i uttaksretten. Uansett berører ikke denne lovregelen våre kull, som begynte i videregående opplæring i årene 1999–2001.

1.3.2 Nivåer og studieretninger i videregående opplæring

I denne rapporten benytter vi betegnelsene for studieretninger og nivåer i videregående opplæring som gjaldt i perioden som våre data refererer til (1999–2005), altså før Kunnskapsløftet i 2006 innførte nye betegnelser. Vi bruker betegnelsen studieretninger (det var 15 ulike studieretninger fram til sommeren 2006), selv om vi med Kunnskapsløftet har fått 12 «utdanningsprogrammer».[8]

7 Jf. Utdannings- og forskingsdepartementet av 18. mars (2005).

Betegnelsene for nivåene i videregående opplæring bør også kort nevnes. Med Kunnskapsløftet er betegnelsene Vg1 (videregående trinn 1) Vg2 og Vg3, mens vi i denne rapporten benytter betegnelsen *grunnkurs* om første år i videregående opplæring, *VKI* (videregående kurs I) om andre opplæringsår og *VKII* (videregående kurs II) for elever i tredje opplæringsår. Også *lærlinger* starter i sitt tredje opplæringsår i videregående opplæring når de starter sin læretid (som vanligvis varer to år). Enkelte fag, spesielt innenfor elektrofag, er såkalte avviksfag og her forutsettes tre år i skole før en har 1 ½ års læretid i bedrift.

I denne rapporten omtaler vi ofte de tre studieretningene som fører fram mot studiekompetanse som «allmennfaglige studieretninger» og «studiekompetansegivende studieretninger», fordi vi ofte slår sammen elevgruppen på disse studieretningene. Ofte slår vi også sammen de tolv yrkesfaglige studieretningene og gir dem da betegnelsen «yrkesfag».

1.3.3 Gjennomstrømning og progresjon

En sikker sammenlikning over tid, forutsetter sikre og sammenliknbare data. Vi har lagt stor vekt på å bearbeide dataene slik at de er mest mulig sammenliknbare. Det er en av grunnene til at vi ser på det vi kaller førstegangssøkere med rett til opplæring alle årene (se avsnitt 1.3.1), og på andeler som hadde *optimal progresjon*.

Andelen med *optimal progresjon* vil si andelen av et kull som det tredje opplæringsåret var i gang med VKII eller hadde startet i lære. *Det vil si at de ikke hadde hatt noe venteår og heller ikke hadde repetert noe opplæringstrinn.* Denne definisjonen gjør det mulig å sammenlikne med tilsvarende data fra 1994-kullet. De som går direkte videre til neste trinn (har optimal progresjon) *kan* ha med seg stryk fra tidligere trinn. For elever som har strykkarakterer i et fag de går videre med, kan det innebære at de på et senere trinn har fått en tellende ståkarakter i dette faget. Andre kan ha tatt faget opp igjen, og fått ståkarakterer, uten at vi ha noen sikker oversikt over det. Atter andre må enten ta faget om igjen, for eksempel på VKII eller senere som privatist, for å få full studie- eller yrkeskompetanse. Full informasjon om dette, på individnivå og med hensyn til hvilke fag en eventuelt tar om igjen, har vi ikke. Derfor har vi her valgt å se på dem som har optimal progresjon.

8 Fortsatt er det tre studieforberedende retninger (programmer), hvorav den tidligere studieretningen allmenne, økonomiske og administrative fag nå har fått navnet Studiespesialisering (med ulike programområder), og de to tidligere studieretningene idrettsfag og musikk, dans og drama har beholdt sine navn. Det er kommet 9 nye yrkesfaglige utdanningsprogrammer i stedet for de 12 yrkesfaglige studieretningene. Vi går ikke nærmere inn på dette her, siden denne rapporten omhandler situasjonen før Kunnskapsløftet ble innført høsten 2006.

Videre har vi sett på dem som er i gang med VKII eller i lære ett år forsinket eller to år forsinket, også uavhengig av om de kan ha med seg strykkarakterer fra tidligere rinn. Også dette gjør det mulig å sammenlikne med tilsvarende data for 1994-kullet.

Å være i gang med VKII eller lære ett eller to år forsinket, omtales i tabellene 5.1 – 5.3 i kapittel 5 som «å ligge an til å oppnå studie- eller yrkeskompetanse det fjerde eller femte opplæringsåret» etter start i grunnkurs. Disse andelene omfatter også de som kan ha fått studie- eller yrkeskompetanse det tredje opplæringsåret (med optimal progresjon). I andelene for fjerde og femte opplæringsår har vi altså *lagt til* dem som er kommet med et eller to år etterpå. Andelene for «fjerde» eller «femte opplæringsår» behøver ikke bety at de aktuelle elevene som kom til henholdsvis fjerde eller femte år har vært elever (eventuelt lærlinger) i videregående opplæring hele tiden. Mange av disse elevene kan ha hatt ett eller to år utenfor videregående opplæring, vi kaller det likevel her «det fjerde» eller «det femte opplæringsåret». For 1999- og 2000-kullene har vi dessuten mulighet til å gi samme informasjon om et eventuelt sjette opplæringsår, se tabellene 5.1 – 5.3.

For gjennomstrømningsdataene er datakvaliteten i all hovedsak god, om enn med visse mangler som vi har korrigert for (se Helland og Støren 2004).[9] Spørsmålet om progresjon og gjennomstrømning har vært utførlig omtalt i tidligere rapporteringer fra dette prosjektet, og vil bare bli kort omtalt i denne rapporten. Her er kompetanseoppnåelse viktigere, og definisjonene av kompetanseoppnåelse omtales nedenfor.

1.3.4 Fullføring og kompetanseoppnåelse

Vi benytter i denne rapporten samme definisjon av fullføring med yrkes- eller studiekompetanse som benyttes av Statistisk sentralbyrå. Bakgrunnen er at slike data er minst heftet med usikkerhet av de dataene som har vært tilgjengelige. Det vil si at *fullført opplæring betyr at eleven/lærlingen har bestått alle trinn i videregående opplæring som fører til vitnemål eller fag-/svennebrev*. Normalt tar et skolebasert opplæringsløp tre år fram til studie- eller yrkeskompetanse, og

9 Data om elever på VKII er gjennomgående underrapportert for Oppland. Det er nøye redegjort for i Støren (2003a) og Helland og Støren (2004), og også tidligere meddelt vår oppdragsgiver samt vår leverandør av VIGO-data. På grunn av disse manglene holder vi Opplandselever utenfor beregningene, som altså ellers gjelder landet som helhet. Dertil kommer at rapporteringen for private skoler var særdeles mangelfull høsten 2003. Også dette er nærmere redegjort for i Helland og Støren (2004). Fordi det var mangelfull registrering av elever på private skoler i skoleåret 2003–2004, som er det skoleåret da elever fra 2001-kullet normalt gikk i VKII, er i tillegg elever fra 2001-kullet som var registrert på private skoler i skoleåret 2002–2003 (på VKI) holdt utenom beregningene alle skoleår for dette kullet. Det samme gjelder i noen få tilfeller hvis elevene ikke var registrert som elev skoleåret 2002, men bare året før, dvs. på grunnkurs, og de da var registrert på private skoler.

hovedmodellen for et opplæringsløp med læretid i bedrift tilsier at dette opplæringsløpet tar fire år (to år i skole og to år i lære). På denne bakgrunn benytter vi følgende definisjoner av fullføring:

- *Fullført med studie- eller yrkeskompetanse på normert tid* vil si fullføring i løpet av *tre år for elever*, i løpet av *fire år for lærlinger*.
- Fullført *i løpet av fire år* vil si at vi tar med elever som har fullført ett år forsinket i tilegg til dem som har fullført på normert tid, mens lærlingene har fullført på normert tid.
- *Fullført i løpet av fem år* vil si at vi i tillegg til elever som har fullført på normert tid eller ett år forsinket, tar med elever som er to år forsinket, for lærlingene tar vi med dem som var ett år forsinket i tillegg til lærlinger som hadde fullført på normert tid.

Elever som kan ha gjennomført alle trinn i videregående opplæring men likevel *uten* å ha fått studie- eller yrkeskompetanse, faller altså ikke inn under disse definisjonene. Det å *ikke* ha fått yrkes- eller studiekompetanse er ikke ensbetydende med avbrudd, «frafall» eller bortvalg av videregående opplæring (se Markussen mfl. 2006). Elever som har gjennomført alle opplæringstrinn uten å ha oppnådd yrkes- eller studiekompetanse, kan være blant dem som har «optimal progresjon» (se avsnitt 1.3.4). Noen av disse kan ha tatt sikte på kompetanse på lavere nivå etter å ha inngått opplæringskontrakt med sikte på en mindre omfattende prøve enn fag- eller svenneprøve. I tillegg er det en stor gruppe som ikke har gjennomført alle opplæringstrinn og som av den grunn ikke har fått yrkes- eller studiekompetanse (se også avsnitt 1.3.5).

I Vedlegg 1 beskrives våre datakilder. Spørsmålet om datakvalitet berører særlig våre mål på *kompetanseoppnåelse*. Det hersker ofte usikkerhet om andelen som har fullført med studie- eller yrkeskompetanse på normert tid, eller etter for eksempel fire, fem, eventuelt seks år. Andelen en kommer fram til, avhenger av *hvem* en har målt, det vil si definisjonen av den populasjonen en følger gjennom flere år, *når* det er målt og *hvordan* det er målt. Uansett målemetode og definisjon av populasjonen, tror vi ingen kan gi et helt eksakt tall, heller ikke for kullene som startet på 90-tallet. Hovedgrunnen til det, er at tallet på personer som går opp som privatist og tar opp igjen fag, er usikkert.[10] I tillegg er det som vi har vist i tidligere rapporteringer en del svakheter og mangler ved registreringen i VIGO.

En av flere målsettinger med dette prosjektet, har vært å kombinere data fra VIGO Inntak med data fra VIGO Fag for å se hvor mange som har fullført med studie- eller yrkeskompetanse på normert tid og i løpet av fem år. Ut fra de datainnsamlinger som er foretatt, skulle dette – i prinsippet – være mulig for 2000-

kullet[11]. Dataene vi har mottatt fra VIGO er imidlertid såpass mangelfulle at vi i stedet vil benytte data fra SSB til å se på kompetanseoppnåelsen. Dataene vi har fått om karakterer og kompetanseoppnåelse for avgangselevene ved VKII våren 2003, 2004 og 2005 er imidlertid nokså mangelfulle (se Helland og Støren (2004) og vedlegg 3). Selv når vi kompletterer disse dataene med data fra VIGO Fagopplæring (om resultater fra fag- og svenneprøver), kommer vi i beste fall fram til anslag. Selv om anslaget vi kommer fram til basert på VIGO-data for 2000-kullet, gir samme resultat som SSBs publiserte andel over hvor mange som har oppnådd studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem år, er likevel anslaget ikke egnet til nærmere analyser på individnivå, fordi alle personer som vi mangler opplysninger om, i så fall må holdes utenom. I kapittel 5 og 6 benytter vi derfor data vi har innhentet fra Statistisk sentralbyrå, fordi disse kan benyttes til videre analyser på individnivå. Vi presenterer data fra SSB om kompetanseoppnåelse på to måter:

1. Vi benytter opplysninger publisert av SSB om 1994-, 1999-, og 2000-kullet (tall for 2001-kullet er ikke publisert av SSB ennå).
2. Vi benytter data om våre tre grunnkurskull av «førstegangssøkere med rett til opplæring» som startet i videregående i årene 1999 – 2001. For disse kullene har vi både VIGO-opplysninger fram til og med 2003 og påkoplete data fra SSB om høyeste fullførte utdanning 2002, 2003, 2004 og 2005 (se nærmere redegjørelse om data i Vedlegg 1).

Sistnevnte datasett har både opplysninger fra SSB på individnivå om en rekke bakgrunnsforhold (foreldres utdanningsnivå etc.) og individopplysninger fra VIGO, som rettighetsstatus, karakterer, hva som var deres førsteønske med hensyn til kurs mv. Slike individdata vil bli benyttet i analysene som skal presenteres i kapittel 6.

---

10 Vi har tidligere fått opplyst at privatister som tar enkeltfag, for eksempel tar opp igjen fag ved private institusjoner, ikke har inngått i SSBs datagrunnlag. I forbindelse med denne rapporteringen har vi spurt SSB om det fortsatt er slik. Det viser seg at SSB – fra og med 2004 – har presisert overfor VIGO (hovedkilden for SSBs datagrunnlag) at privatister som har bestått kurs skal inngå i datagrunnlaget. Litt forkortet betyr bestått kurs at alle fag i gyldige fagkombinasjoner for kurset, skal være bestått. SSB innhenter også data fra Nasjonal vitnemålsdatabase (NVD) og Helsepersonellregisteret. Slik vi forstår det (jf. Aamodt 2004) vil ikke data fra NVD inkludere alle, blant annet fordi NVD samler inn data fra fylkeskommunale skoler som utsteder vitnemål, men er dårlig dekket når det gjelder private skoler. SSB har også opplyst at når det gjelder data fra VIGO (om privatister), vil det være vanskelig for fylkeskommunene å angi korrekt beståtte kurs i tilfeller hvor fag i et kurs er bestått i en prosess over flere år, ved flere skoler og i flere fylker, og at muligheten for å fange opp helheten i dette vil bli lettere når VIGO samles i en nasjonal database. Vår konklusjon er at for "våre elever", som har oppnådd kompetanse i årene 2002–2005, er det sannsynlig at privatister som tar opp igjen enkeltfag ved private skoler, fag de kan ha hatt en strykkarakter i, men som de oppnår ståkarakter i som privatist, i nokså liten grad vil være fanget opp i våre data.

11 For 2001-kullet er det for tidlig å fastlå dette, og for 1999-kullet ble ikke slike data samlet inn våren 2002, siden dette da ikke ble prioritert av oppdragsgiver.

1.3.5 Kompetanse på lavere nivå

Videregående opplæring fører til tre former for kompetanse: *yrkeskompetanse*, *studiekompetanse* og *kompetanse på lavere nivå*. Yrkeskompetanse får de som fullfører og består en yrkesfaglig opplæring. De som fullfører og består en studieforberedende opplæring på studieretningene allmenne, økonomiske og administrative fag, musikk, dans og drama og idrettsfag, eller som fullfører og består et tredje år med allmennfaglig påbygning oppnår studiekompetanse. Det gjelder også de som fullfører og består VKII-kursene «naturforvaltning», «medier og kommunikasjon» og «tegning, form og farge» (som er på yrkesfaglige studieretninger). Alle de som ikke fullfører og består oppnår «kompetanse på lavere nivå». Denne kompetanseformen er altså negativt definert slik at den omfatter alle som ikke oppnår verken yrkeskompetanse eller studiekompetanse. Imidlertid åpner Opplæringslova (§ 3–4) også for at man kan ha kompetanse på lavere nivå som mål, ved at man inngår opplæringskontrakter og blir lærekandidater. Poenget med opplæringskontrakter er altså at man tar sikte på denne kompetansetypen, og at den ikke bare blir resultatet av å ha strøket. Lærekandidater har med andre ord inngått en opplæringskontrakt med sikte på en mindre omfattende prøve enn fag- eller svenneprøve. Markussen og Sandberg beskriver denne kompetanseformen slik:

> *Ungdom som ønsker en yrkesutdanning, men som av ulike grunner ikke er i stand til å gjennomføre en utdanning frem mot et fag-/svennebrev, har en mulighet til å tegne en opplæringskontrakt i stedet for en lærekontrakt. Da blir ungdommen lærekandidat i stedet for lærling, og etter endt opplæring går lærekandidaten opp til en kompetanseprøve og oppnår et kompetansebevis som dokumenterer kompetanse på lavere nivå.* (Markussen og Sandberg 2005: 56)

Denne muligheten blir imidlertid svært sjelden benyttet. I et datamateriale bestående av de som avsluttet ungdomsskolen 2002 i sju østlandsfylker var det bare 19 av 9756 ungdommer som hadde inngått en opplæringskontrakt (Markussen og Sandberg 2005). Som vi vil se i kapittel 7, er bare 4 promille av førstegangssøkere til grunnkurs med rett høsten 2000 registrert som lærekandidater i våre data. De er ofte forsinka, og ofte inngås en opplæringskontrakt først etter at elevene/lærlingene har møtt betydelige faglige problemer i videregående (se Markussen og Sandberg 2005; Helland 2006). I følge Markussen og Sandberg (2005b) er «kompetanse på lavere nivå en underutnyttet mulighet». Ut fra at rundt tjue prosent av ungdomskullene ender opp med verken studie- eller yrkeskompetanse, tar de til orde for en utvidelse av planlagte løp mot kompetanse på lavere nivå. «Det er på tide å ta i bruk kompetanse på lavere nivå slik kompe-

tanseformen skal brukes: en god, planlagt løsning for de mange som mangler forutsetninger for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse.» (Markussen og Sandberg 2005b: 67). Forsøk for å videreutvikle og formalisere lærekandidatordningen er også ett av tiltakene som foreslås i Kunnskapsdepartementets Stortingsmelding om sosial ulikhet (St.meld. nr. 16 (2006–2007): 84)

1.3.6 Minoritetselever – innvandrerbakgrunn

I denne rapporten vil vi i all hovedsak benytte data fra Statistisk sentralbyrå (SSB) til å definere innvandrerbakgrunn. Det vil si at vi har en kategori med betegnelsen *førstegenerasjonsinnvandrere*, som er ungdom som er født utenfor Norge og som har foreldre som begge er født utenfor Norge. I tillegg ser vi på de som kalles *etterkommere*, som er født i Norge, men som har foreldre som begge er født utenfor Norge.

I tillegg til inndeling etter hvorvidt elevene var førstegenerasjonsinnvandrere eller etterkommere, har vi inndelt elevene med innvandrerbakgrunn etter hvorvidt de hadde vestlig eller ikke-vestlig bakgrunn. Disse sammenliknes så med elever med skandinavisk bakgrunn (norsk, dansk eller svensk). Disse betegnes som elever med «majoritetsbakgrunn» eller «skandinavisk bakgrunn». Dette er gjort i alle tabeller i denne rapporten der vi følger våre tre kull. I enkelte spesialtabeller vi har innhentet fra SSB (se for eksempel figur 5.1) er ikke skandinavene skilt ut, og da er majoritetsgruppen alle dem som er uten innvandrerbakgrunn.

Vestlig bakgrunn (utenom skandinavene) vil si bakgrunn fra Vest-Europa, Nord-Amerika og Oseania (Australia), og ikke-vestlig bakgrunn vil dermed si bakgrunn fra resten av verden. Dette innebærer at i tillegg til elever med asiatisk, afrikansk og latinamerikansk bakgrunn, er elever med bakgrunn fra det tidligere Øst/Sentral-Europa inkludert blant dem med ikke-vestlig bakgrunn. Hovedgrunnen til det er at den innvandringen som foreldrene til disse elevene representerer, ikke er en del av den arbeidsinnvandringen som utvidelsen av EU har medført, siden de innvandret til Norge før dette. Svært mange i denne gruppen har bakgrunn fra det tidligere Jugoslavia (Bosnia, Kosovo/Serbia).

I tidligere rapporteringer fra dette prosjektet der vi har analysert data fra VIGO Inntak, har vi basert oss på opplysninger om morsmål[12] når vi har omtalt elevene etter innvandrerbakgrunn (Støren 2003, Helland og Støren 2004, Helland 2006). Forskjellen mellom disse to målene på etnisk bakgrunn vises i tabell 1.1.

12 I VIGO-dataene var det også enkelte opplysninger om landbakgrunn. Disse var mangelfulle, men i enkelte tilfeller der vi hadde opplysninger om utenlandsk landbakgrunn, men ikke opplysninger om morsmål, ble landbakgrunnsopplysningene benyttet for å fange opp så mange som mulig av elevene med innvandrerbakgrunn. I all hovedsak er det morsmålsopplysninger som er brukt i disse rapporteringene.

Tabell 1.1 Fordeling av elevene etter innvandrerbakgrunn, ifølge data fra SSB basert på eget/foreldres fødeland, og ifølge data fra VIGO Inntak om elevenes morsmål. Prosent

	Morsmålsbakgrunn				
	Majoritets-bakgrunn (skandinav)	**Registrert med vestlig morsmål**	**Registrert med ikke-vestlig morsmål**	**N (=100 %)**	**Prosentfordelt N, Innvandrings-bakgrunn etter fødelands-opplysninger)**
Innvandringsbak-grunn etter opplys-ninger om fødeland					
Majoritetsbak-grunn (skandinav)	99,5	0,2	0,3	139991	94,4
Vestlig, førstegenerasjon	65,4	30,3	4,3	347	0,2
Vestlig, etterkommer	76,4	17,6	6,1	165	0,1
Ikke-vestlig, førstegenerasjon	25,8	1,1	73,1	5742	3,9
Ikke-vestlig, etterkommer	26,2	1,1	72,7	2080	1,4
Total, % morsmåls-bakgrunn	95,5	0,3	4,2	148325	100,0
Total, morsmåls-bakgrunn	141687	482	6156	148325	

Tabellen viser at det ikke er full overensstemmelse mellom de to målene. Ved hjelp av morsmålsopplysningene har vi fanget opp 73 prosent av elevene med ikke-vestlig bakgrunn som enten er født utlandet (førstegenerasjon) eller er etterkommere, se tabell 1.1 nedenfor. Definisjonen basert på morsmålsopplysninger fanger imidlertid opp svært få av dem med vestlig bakgrunn. Det var vi klar over også i tidligere rapporteringer, vi har derfor heller ikke lagt vekt på opplysninger om denne gruppen. Vi ser også av tabell 1.1 at vi inkluderte personer som ikke er født i utlandet og/eller som ikke har foreldre som begge er født i utlandet i vår definisjon etter innvandrerbakgrunn basert på morsmålsopplysninger. Dette kommer til dels av at noen elever med bare én forelder født i utlandet, er registrert med utenlandsk morsmål i VIGO.[13]

I to artikler (Støren 2005a og Støren 2006) samt dokumentasjonsnotatet Støren (2005b), har vi hatt muligheter til å benytte data fra SSB om elevenes fødeland, eventuelt deres foreldres fødeland (se Vedlegg 1 om data). Vi benytter alt-

så disse dataene også i denne rapporten, siden vi anser disse dataene som sikrere enn definisjonen basert på morsmålsopplysninger. Resultatene med hensyn til kompetanseoppnåelse avviker imidlertid lite (se avsnitt 5.11 i denne rapporten) om vi bruker den ene eller andre definisjonen. Det at vi nå har nye opplysninger om innvandrerbakgrunn, svekker altså ikke vår tiltro til våre tidligere rapporteringer om gjennomstrømning blant elever med ikke-vestlig bakgrunn som var basert på data om morsmålsopplysninger.

1.3.7 Sosial bakgrunn

I tidligere rapporteringer fra dette prosjektet der vi bare har benyttet data fra VIGO, har vi ikke hatt opplysninger om elevenes sosiale bakgrunn. Det har vært en mangel ved analysene i tidligere rapporteringer, fordi sosial bakgrunn spiller en betydelig rolle for hva man velger og for hvordan man lykkes i utdanningssystemet. I denne sluttrapporten har vi imidlertid fått slike opplysninger, ved at vi har koblet på informasjon om foreldres utdanning, inntekt og arbeidsmarkedsstatus fra SSB. Disse bakgrunnsvariablene vil inngå i analysene i denne rapporten, og siden de ikke tidligere er beskrevet, vil vi her vise hvordan fordelingen er på disse variablene.

Foreldres utdanningsnivå er et uttrykk for sosial bakgrunn som er lett å rangere: Jo høyere utdanningsnivå, jo høyere sosial bakgrunn. En ulempe med å operasjonalisere sosial bakgrunn ut fra foreldres utdanningsnivå er at det kan være store variasjoner mellom ulike utdanningsretninger på likt nivå, slik at utdanningsnivå i seg selv ikke nødvendigvis sier noe om foreldrenes sosiale status. Et annet eksempel på dette er familier med innvandrerbakgrunn der foreldrene har høy utdanning fra hjemlandet som de ikke får nyttiggjort seg på det norske arbeidsmarkedet. Tabellene nedenfor viser hvordan foreldrene til elevene i våre data fordeler seg på denne variabelen. Her er mors og fars utdanningsnivå delt inn i åtte nivåer: Ukjent eller ingen utdanning, Barneskoleutdanning, Grunnskoleutdanning, Videregående grunnutdanning, Fullført videregående, Påbygging til videregående, Universitets og høgskoleutdanning, lavere nivå, Universitets og høgskoleutdanning, høyere nivå og Universitets og høgskoleutdanning, doktorgrad.

13 Elever som var registrert med ikke-vestlig morsmål i VIGO, men som ikke er definert med innvandrerbakgrunn ifølge vår definisjon basert på SSB-data, utgjør i alt 419 elever (0,3 prosent av elevene med majoritetsbakgrunn). Ved hjelp av SSBs data har vi sett nærmere på denne gruppen. For 22 av dem er det ingen opplyninger om innvandrerbakgrunn, 225 elever er registrert uten innvandringsbakgrunn, 56 er utenlandsfødte med én norsk forelder, 93 er norskfødte med én utenlandsk forelder og 14 er født i utlandet av to norskfødte foreldre. I tillegg er det 9 med dansk eller svensk landbakgrunn som vi har definert å tilhøre majoritetsgruppen (”skandinaver”), se definisjon i tekst.

Tabell 1.2 Frekvensfordeling av fars utdanningsnivå

	Antall	Prosent
Ukjent eller ingen utdanning	5008	3,4
Barneskoleutdanning	442	0,3
Grunnskoleutdanning	19589	13,2
Videregående grunnutdanning	40298	27,2
Fullført videregående	36875	24,9
Påbygging til videregående	6553	4,4
Universitets og høgskoleutdanning, lavere nivå	26028	17,5
Universitets og høgskoleutdanning, høyere nivå	12247	8,3
Universitets og høgskoleutdanning, doktorgrad	1285	0,9
Total	148325	100,0

Tabell 1.3 Frekvensfordeling av mors utdanningsnivå

	Antall	Prosent
Ukjent eller ingen utdanning	3366	2,3
Barneskoleutdanning	754	0,5
Grunnskoleutdanning	17949	12,1
Videregående grunnutdanning	58590	39,5
Fullført videregående	23655	15,9
Påbygging til videregående	3748	2,5
Universitets og høgskoleutdanning, lavere nivå	35991	24,3
Universitets og høgskoleutdanning, høyere nivå	3963	2,7
Universitets og høgskoleutdanning, doktorgrad	309	0,2
Total	148325	100,0

Tabellene viser at 27 prosent har far med høyere utdanning og at en like stor andel har mor med høyere utdanning. Tilleggsanalyser viser dessuten at når mor har høyere utdanning, har 58 prosent av fedrene høyere utdanning. Det er altså ikke et sammenfall i foreldrenes utdanningsnivå. Bare nær 16 prosent har foreldre som begge har høyere utdanning, mens andelen der minst en av foreldrene har høyere utdanning, er hele 38 prosent.

Foreldrenes utdanning kan betraktes som et uttrykk for de kulturelle og sosiale omgivelser elevene vokser opp i. De mer økonomiske aspektene ved foreldrenes sosiale lokalisering kan uttrykkes i form av deres inntekt. Foreldres inntekt kan kanskje betraktes som et grovt mål på foreldrenes økonomiske kapital. Inntekt er lett å rangere, og kan i beste fall indirekte knyttes til både utdanningsnivå og yrke, ved at inntekten i gjennomsnitt øker med økende utdanning, og ved at høy inntekt kan være uttrykk for å ha et yrke med høy sosial status. Inn-

tekt kan uttrykkes på flere måter, både som ren lønnsinntekt, men også som et samlet uttrykk for alle former for inntekt. Det kan også skilles mellom brutto- og nettoinntekt. Her har vi mors og fars bruttoinntekt i 2001. I hvilken grad inntekt er uttrykk for sosial velstand, kan imidlertid være vanskelig å bestemme uten å ta hensyn til inntekt i forhold til utgifter, familiens størrelse, eller inntekt i forhold til gjeld. Tabellen nedenfor viser noen mål på sentraltendens og spredning av fars og mors inntekt.

Tabell 1.4 Foreldres inntekt, sentraltendens og spredning

	Mors inntekt	**Fars inntekt**
Gjennomsnitt	231345	420670
Median	224538	345765
Standardavvik	160190	633759
Minimum	0	0
Maximum	12322419	85516193
Antall	145719	140703

Som vi ser, er det betydelig variasjon i foreldres inntekt. Der hvor vi skal vise hvordan foreldres inntekt henger sammen med andre forhold i enkle krysstabeller, vil inntektsvariabelen forenkles og foreldrene vil deles inn i ti like store grupper (deciler). Inntekten er målt på samme tidspunkt for alle kullene, det vil si inntektsåret 2001. Variabelen uttrykker hvor i inntektsfordelingen mor og far befant seg i 2001. Variabelen uttrykker denne plasseringen i form av deciler. Den har altså 10 verdier. Verdien 1 er de 10 prosent laveste foreldreinntekter, mens verdi 10 er de 10 prosent høyeste. Alle som tilhører grupper med verdier over verdien 5 på denne variabelen, tilhører den halvparten av elevene der foreldrene har høyere inntekt enn middelverdien medianen. Fordelingen på disse variablene gjengis i tabellvedlegget (Tabell V.39 og V.40).

Mange undersøkelser måler sosial bakgrunn i form av foreldres sosiale klasse, og operasjonaliseringene av dette er som regel basert på foreldrenes yrke. En vellykket klassifisering av yrke kan i beste fall romme informasjon om både klasseposisjon, utdanningsnivå, inntektsnivå og sosial status eller rang. Imidlertid krever en god yrkesklassifisering inngående kjennskap til innholdet i ulike yrker, noe som både er vanskelig og krever mye arbeid. Her har vi ikke informasjon om foreldrenes yrke, men vi kjenner mors og fars arbeidsmarkedsstatus. Dette er et enklere mål, men sier også noe om foreldrenes integrasjon i arbeidsmarkedet. Tabellene nedenfor viser fordelingen på disse variablene.

Tabell 1.5 Frekvensfordeling av Fars arbeidsmarkedsstatus.

	Antall	Prosent
Uoppgitt	7618	5,1
Annet/hjemmeværende	3765	2,5
Uten arbeid	12104	8,2
Deltid	6799	4,6
Heltid	118039	79,6
Total	148325	100,0

Tabell 1.6 Frekvensfordeling av mors arbeidsmarkedsstatus.

	Antall	Prosent
Uoppgitt	2584	1,7
Annet/hjemmeværende	9979	6,7
Uten arbeid	15885	10,7
Deltid	49144	33,1
Heltid	70733	47,7
Total	148325	100,0

1.4 Metode

I denne rapporten vil vi vise mange tall. Både i deskriptive krysstabeller og enkle frekvensfordelinger, og i mer kompliserte analyser. I kapittel 6, 7 og 9 vil vi benytte den multivariate analysemetoden logistisk regresjon. Generelt er poenget med multivariate analyser at de undersøker effekten av mange variabler samtidig, og på den måten rendyrker effekten av den enkelte variabel når de andre variablene holdes konstante. For eksempel kan det antas at sannsynligheten for å fullføre og bestå en videregående opplæring vil varierer langs en lang rekke dimensjoner som etnisk bakgrunn, mors og fars utdanning og inntekt, studieretning, fylke osv.. En krysstabell som inkluderer alle disse variablene ville imidlertid gå over mange sider og være relativt uleselig. Logistisk regresjonsanalyse forenkler presentasjonen ved å estimere de ulike variablers effekt på sannsynligheten for å fullføre og bestå.

I de fleste analysene i denne rapporten er den avhengige variabelen kategorisk. Variabelverdiene representerer kjennetegn som ikke har noen naturlig rangordning. Det er forskjellige ting, men man kan ikke si at det ene er så og så mye mer enn noe annet. For å undersøke hvordan forskjellige forhold påvirker fordelingen på slike variabler er logistisk regresjon best egnet. Her vil vi bruke logitmodeller. I binomisk logistisk regresjon har den avhengige variabelen bare

to utfall, for eksempel fullført med studie- eller yrkeskompetanse (1) eller ikke fullført (0), ifølge formelen

$$P= e^z/ (1+ e^z),$$

der P (i dette tilfellet) er sannsynligheten for at man har fullført. Z = konstantleddet pluss effektene av kontrollvariablene ($Z = B_0 + B_1X_1 + B_2X_2 ....$), herunder effekten av bakgrunnsvariabler, studieretning osv. I andre analyser gjør vi *multinomisk logistiske regresjonsanalyser*. Sistnevnte analysemetode gjør det mulig å beregne sannsynligheten for at en person vil være i *ett av flere mulige* utfall, for eksempel avlagt og bestått fagprøve, avlagt og strøket til fagprøve og sluttet uten å avlegge fagprøve, etter kontroll for et sett av uavhengige variabler. Som i andre typer regresjonsanalyser, herunder binomisk logistisk regresjon, undersøker vi forholdet mellom den avhengige variabelen og et sett av prediktor (uavhengige) variabler. I multinomisk regresjon har den avhengige variabelen mer enn to verdier, mens den i logistisk regresjon som nevnt bare har to verdier. Multinomisk logistisk regresjon er i denne rapporten benyttet i kapittel 7 og 9. I kapittel 6 gjør vi *binomiske logistiske regresjonsanalyser* analyser.

Den multinomiske modellen kan beskrives slik,

$$P= \frac{e^z j}{1 + \sum e^z j}$$

der e^z defineres som i den binomiske modellen beskrevet over, men der j uttrykker de ulike utfallene på den avhengige variabelen (logiten har j-1 forskjellige parametersett). Forklaringskraften til de ulike modellene som benyttes i analysene som utføres, vil bli uttrykt i tabellene ved Pseudo R^2 og ved at det angis signifikans for de enkelte forklaringsvariablene. Logitanalyser gir i liten grad noe intuitivt inntrykk av hva en signifikant koeffisient uttrykker. Heller ikke Pseudo R^2 som vises i tabellene, er et lett tolkbart mål på styrken av relasjonen mellom den avhengige variabelen og de uavhengige variablene. Mens R^2 gir et direkte tolkbart uttrykk for hvor mye av variasjonen på den avhengige variabelen som er forklart, gir ikke Pseudo R^2 det. Det er mange måter å beregne Pseudo R^2 på. Pseudo R^2 antar sjelden særlig høye verdier. Dette vil avhenge av typen uavhengige (og avhengige) variable. I utdanningsforskningen vil en for eksempel ofte få meget høy forklaringskraft i modeller der en har inkludert karakterer som en uavhengig variabel, hvis man predikerer senere utdanningsatferd – men sjelden

om man predikerer senere arbeidsmarkedsatferd. Grunnen til at vi vanligvis får relativt lav Pseudo R^2, er at det er en nærmest uendelig mengde faktorer, ut over dem vi klarer å måle, som bestemmer om folk har foretatt det ene eller det andre valget, eller har havnet i én og ikke en annen situasjon.

Når vi oppgir Pseudo R^2 for ulike modeller i tabellene, får vi altså et tilnærmet uttrykk for de ulike modellenes forklaringskraft. Imidlertid vil det være de ulike koeffisientene som er mest interessante i analysene. For å gi et inntrykk av hva logitkoeffisientene uttrykker, har vi i mange tilfeller i tekst, figurer eller tabeller omregnet logitene til sannsynligheter, for å vise forskjellene (eller likhetene) mellom de ulike gruppene som analysene omfatter.

I analysene refererer vi til «signifikansnivå». En innsigelse vil kunne være at dette materialet er hele befolkningen slik at det gir lite mening i at det statistisk behandles som om det var et utvalg. Men en kan også tenke seg en større populasjon av tre elevkull i VGO. Vi velger å holde på «signifikans» ut fra en formening om at indikatoren gir en praktisk pekepinn om sammenhenger som ikke bare ville være sterke nok, men også stødige nok, til at de var verdt å se nærmere på — hvis materialet var å betrakte som et utvalg. Men det er da viktig at leserne er oppmerksomme på at når antall enheter er så stort som her, vil selv svært små utslag kunne bli statistisk signifikante, og det er nødvendig å understreke at det er forskjell på en statistisk signifikant sammenheng og en sammenheng som er sosialt eller substansielt signifikant. Det første er ingen garanti for det andre, spesielt når antallet enheter er så stort som dette. Vi vil derfor, generelt, ikke legge stor vekt på signifikansnivået. Signifikansnivået er et uttrykk for hvor stor sannsynligheten er for at de sammenhenger som framgår i datamaterialet også vil framkomme i en tenkt enda større populasjon. Men siden våre data inkluderer tre elevkull i videregående opplæring, vil dette behovet for å underbygge resultatenes generaliserbarhet være lite. Vi vil derfor i hovedsak vurdere forskjellene ut fra hvor store de er, og ikke ut fra hvor signifikante de er. Imidlertid vil vi også foreta analyser på undergrupper av materialet; grupper som i noen tilfeller vi være relativt små. Spesielle resultater et enkelt år for en liten gruppe *kan* da slå ut, og for analyser på slike undergrupper av materialet vil signifikanstestene ha betydning, og de kan medføre at observerte forskjeller ikke er signifikante. Dette vil vi ta hensyn til.

2 Hvordan forklare forskjeller i prestasjoner og kompetanseoppnåelse?[14]

Kunnskapsdepartementets stortingsmelding om sosial ulikhet (*…og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*) innledes med en erklæring om at regjeringen vil «[…] minske klasseskillene, redusere den økonomiske skjevfordelingen og bekjempe fattigdom og andre former for marginalisering.» (St.meld. nr. 16 (2006–2007): 7). Dette har vært en viktig målsetting ved alle utdanningspolitiske reformer siden andre verdenskrig, og forskjellene er altså likevel fortsatt betydelige. En stor del av de eksisterende forskjeller oppstår allerede før barna begynner på skolen og forsterkes i utdanningssystemet, og manglende tilegnelse av grunnleggende ferdigheter og frafall i videregående opplæring har «[…] sammenheng med familiebakgrunn, det vil si foreldrenes utdanningsnivå, inntekt eller om en har majoritetsbakgrunn eller minoritetsbakgrunn.» (St.meld. nr. 16 (2006–2007): 8). Barnehagene og skole- og utdanningssystemet skal derfor spille en viktig rolle i arbeidet med å nå målet om redusere forskjeller i samfunnet. Hvor store de sosiale forskjellene er i utdanningssystemet oppsummeres i følgende punkter:

> »*- Avgangselever i grunnskolen med foreldre med høyere utdanning får gjennomsnittlig over en hel karakter bedre i hvert fag enn elever som har foreldre med grunnskoleutdanning.*
> *– 78 prosent av elevene med høyt utdannede foreldre gjennomfører videregående opplæring på normert tid, mot 50 prosent av elever med foreldre med grunnskoleutdanning.*
> *– Deltagelsesraten i høyere utdanning for personer med høyt utdannede foreldre er 40 prosent mot 8 prosent for personer med foreldre med grunnskoleutdanning.*» (St.meld. nr. 16 (2006–2007): 13)

De sosiale utdanningsforskjellene er altså relativt dramatiske. Imidlertid er dette ikke et nytt fenomen, og forskjellene er heller ikke spesielt store i Norge sammenlignet med andre land. Fram til 1960-tallet var høyere utdanning stort sett forbeholdt en eksklusiv minoritet. Menn fra urbane strøk med bakgrunn fra

14 I arbeidet med dette kapitlet tok vi utgangspunkt i teoripresentasjonen i Hellands doktorgradsavhandling (Helland 2004), så hvis noen skulle ha lest denne avhandlingen, vil de kunne kjenne igjen flere passasjer derfra i dette kapitlet.

overklassen dominerte høyere utdanningsinstitusjoner. I de etterfølgende år, og særlig fra slutten av åttitallet, har det vært en betydelig økning av det gjennomsnittlige utdanningsnivået, og nesten halvparten av ungdomskullene begynner nå i høyere utdanning (Aamodt 1996). Selv om det samlede antallet studenter i høyere utdanning har økt formidabelt, er det fortsatt sosiale skjevheter i rekrutteringen, og i de fleste land er det en veldokumentert sammenheng mellom sosial bakgrunn og oppnådd utdanningsnivå (se f.eks. Shavit og Blossfeld 1993; Erikson og Johnsson 1996; Aamodt 1982; Knudsen, Sørensen og Aamodt 1993; Hansen 1995a; Lindbekk 1998; Hansen 1999)[15].

2.1 Forklaringer av sosiale utdanningsforskjeller

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for ulike forklaringer av forskjeller i prestasjoner og kompetanseoppnåelse. Først vil vi gjøre rede for de mest innflytelsesrike teoriene om utdanningsvalg på et relativt generelt nivå. Sosiologiske studier av sosial ulikhet i utdanning har i stor grad vært fokusert på ulikhet i oppnådd utdanningsnivå. I 1978 betegnet Collins (1981: 161) utdanningssosiologien som «the leading edge of sociological research», og siktet da primært til sosiologiske undersøkelser som viste hvordan skolen bidrar til reproduksjonen av sosial ulikhet. Studier av sosial ulikhet i utdanningsnivå har altså en lang historie. For å organisere diskusjonen her vil det tas utgangspunkt i en framstilling av denne historien som er relativt gammel, men svært innflytelsesrik. Nærmere bestemt vil utgangspunktet være Boudons *Education, Opportunity and Social inequality* som kom ut på fransk allerede i 1973. Der deler Boudon teorier om sosial ulikhet i utdanning[16] inn i tre hovedretninger, og denne inndelingen vil styre framstillingen[17] her. Disse teoritradisjonene er også relevante for forståelsen av sosiale forskjeller i prestasjoner og kompetanseoppnåelse. Det vil derfor settes av en del plass til å presentere og diskutere ulike teoritradisjoner utviklet for å forklare sosiale forskjeller i oppnådd utdanningsnivå, og det vil gjøres rede for hvilke mekanismer som antas å påvirke disse sosiale utdanningsforskjellene.

15 Det er imidlertid også undersøkelser som tyder på at denne sammenhengen er avtagende, se for eksempel Ringdal og Birkelund (2001).

16 Det vil si "the differences in the level of educational attainment according to social background." (Boudon 1974:xi)

17 Boudons historie om utdanningssosiologien er en evolusjonshistorie hvor historien fullbyrdes med Boudons egen teori, sosial posisjonsteorien. Først kom verditeorien, som var gal. Deretter kom kulturteorien, som ikke var gal, men svært mangelfull. Og tilslutt kom Boudon og satte tingene på plass. Denne beretningen vil ikke gis tilslutning her, men inndelingen vil likevel beholdes for å ordne diskusjonen. Det er den mest kjente inndelingen, og tilbyr dermed et relativt velkjent sett av knagger å henge diskusjonen på.

Verditeori

Verditeorien (se for eksempel Hyman 1953) ble utviklet i 1950-tallets strukturfunksjonalistiske klima, og antar at sosiale forskjeller i oppnådd utdanningsnivå skyldes ulik verdsetting av utdanning. Teorien forutsetter, ifølge Boudon, at utdanningsvalg er tradisjonelle handlinger (i Webers betydning), og dermed, at folk fra lavere klasser «behave against their interests because of the values they are committed to» (Boudon 1974: 111). Et viktig begrep innenfor denne teoriretningen er «utsatt behovstilfredsstillelse». Her blir det antatt at i motsetning til middelklassen mangler arbeiderklassens barn det Schneider og Lysgaard kalte «the deferred gratification pattern» som beskrives som

> *a pattern, charcteristic of the so-called middle class, members of which tend to delay achievement of economic independence through a relatively elaborate process of education, tend to defer sexual gratification through intercourse, show a relatively marked tendency to save money, and the like.* (Schneider og Lysgaard 1953: 142).

Overført på utdanningsatferd vil en slik klasseforskjell innebære at ungdom fra arbeiderklassen, for det første, vil være lite interesserte i utdanning, og at de, for det andre, hvis de tar utdanning vil foretrekke korte utdanninger som gir økonomisk uttelling så raskt som mulig.[18] I videregående opplæring vil for eksempel denne tendensen resultere i at ungdom fra arbeiderklassen oftere vil velge yrkesfag enn ungdom med middelklassebakgrunn.

Kulturteori

Den andre teoritradisjonen er kulturteorien, som hevder at ulikhet i oppnådd utdanning skyldes forskjeller i skoleprestasjoner. Denne tradisjonen kan igjen deles i to hovedretninger avhengig av om man anlegger en *elitistisk* eller *relativistisk* forståelse av kultur.[19] I den første retningen (representert ved bl.a. Coleman mfl. 1966 og Hernes og Knudsen 1976) betraktes kultur som noe man har mer eller mindre av: de lavere klasser har mindre kultur (de er «*kulturelt depriverte*»), og gjør det derfor dårligere på skolen.

I den andre retningen forstås kultur i ulike grupper som forskjellig, men ikke som noe man har mer eller mindre av, eller noe som er godt eller dårlig. Hoved-

18 Selv om tankegangen er utviklet innenfor verditeori er den ikke fremmed for teoretikere som vektlegger formålsrasjonelle handlinger i stedet for tradisjonelle (se f.eks. Goldthorpe 2000a). Uttrykt i mer økonomiske termer kan slike forskjeller forstås som at større usikkerhet i arbeiderklassen fører til høyere nedskrivningsrate av fremtidige gevinster.

19 For en mer inngående diskusjon av forskjellene mellom disse retningene og deres ulike kulturoppfatning, se Helland (1997).

argumentet er at det er kulturelle forskjeller mellom sosiale klasser, og at skolen er tuftet på over- og middelklassens kultur. Dette gir for det første middelklasseelevene et konkurransefortrinn (de har fordelen av å *spille på hjemmebane*), og kan, for det andre, føre til at arbeiderklasseelevene arbeider mindre fordi de opplever skolen som «virkelighetsfjern og formålsløs» (Hoëm 1972: 258). Dermed vil elever fra arbeiderklassen i gjennomsnitt få lavere karakterer. Disse prestasjonsforskjellene fører i neste omgang til ulikhet i det gjennomsnittlige utdanningsnivået.

En framtredende representant for denne andre retningen innenfor kulturteorien er Bourdieu (se f.eks. Bourdieu og Passeron 1990, Bourdieu 1996b). Ved hjelp av begreper som *habitus* og *kulturell kapital* forsøker han å beskrive de mekanismer som ligger til grunn for den sosiale reproduksjon som foregår i utdanningsinstitusjonen. Bourdieu legger avgjørende vekt på den klassespesifikke dannelsen av *habitus* i oppveksten. *Habitus* defineres som et system av kroppsliggjorte skjemaer for praktisk handling og fortolkning av verden, som omfatter så vel handling som tenkning, persepsjon, ganglag og smak. Via kompliserte ideologiske prosesser har den kulturen som ligger nedfelt i de høyere sosiale klassers *habitus*, fått aksept som den verdifulle Kultur. I Norge kaller vi dette «finkultur», og det er denne kulturen som akkumuleres og omdannes til en kapitalform; den *kulturelle kapital*. I skolen formidles primært denne kulturen, og de som har en overklassehabitus er derfor, i dette perspektivet, langt bedre rustet for å mestre skolen enn andre.

Sosial posisjonsteori

Den tredje retningen er sosial posisjon teorien, og Boudon regnes ofte som opphavsmannen til denne[20]. Her er utgangspunktet at kostnader og gevinster knyttet til høyere utdanning er ulikt fordelt etter klasse, eller i forhold til ens sosiale posisjon. Boudon (1974) skiller mellom *primære* og *sekundære* effekter av sosial bakgrunn på utdanning. De *primære effekter* er de direkte effekter sosial bakgrunn har på skoleprestasjoner, mens de *sekundære* er denne bakgrunnens effekt på de utdanningsvalg individet fatter. Utdanningssystemet består av flere overganger hvor individet må bestemme hvorvidt det skal ta mer utdanning eller ikke, og hvis det velger mer utdanning må det velge utdanningsretning. Ved hver av disse overgangene er det en systematisk tendens til at barn med bakgrunn i arbeiderklassen oftere vil velge å avslutte sin utdanning enn det barn av middelklassebakgrunn vil. Likeledes vil folk fra arbeiderklassen oftere velge utdanningsretninger som er yrkesrettede eller som vanskeliggjør høyere utdanning.

20 Boudon (1974: 22-23) nevner selv Keller og Zavalloni (1964) som sosial posisjon teoriens opphavsmenn, men det er først og fremst Boudon selv som har gjort den kjent.

Grunnene til disse systematiske forskjellene er at valgsituasjonene er forskjellige. Aspirasjoner og ambisjoner må ses relativt til ens sosiale utgangsposisjon, og en arbeidersønn som vil bli høyere funksjonær, har da høyere ambisjoner enn en advokatsønn med ambisjoner om å bli direktør. Dag Solstad uttrykte denne tankegangen godt da han lot gymnaslærer Pedersen uttrykke følgende:

> *Men jeg hadde som målsetting allerede tidlig i mitt studium å bli gymnaslærer, det har sannsynligvis med min beskjedne bakgrunn å gjøre, å bli lektor var for meg et svimlende mål, for min sønn Thomas vil det sikkert stille seg annerledes* (Solstad 1982: 39).

Boudon forutsetter at folk vil ha en tendens til å velge utdanning i den hensikt å minst nå opp til foreldrenes sosiale posisjon. Arbeiderklassestudenter oppnår dette på et langt lavere utdanningsnivå enn middelklassens barn, og deres gevinster av å ta ytterligere år med utdanning vil dermed være lavere enn middelklassestudenters gevinster. Også kostnadene må relativiseres. De økonomiske kostnadene er de samme i absolutt verdi, men siden ressursene er ulikt fordelt vil kostnadene som andel av familiens inntekt være forskjellig.

I tillegg har utdanningsvalg sosiale dimensjoner, som også bidrar til at kostnadene og gevinstene knyttet til utdanning blir forskjellig i ulike klasser. Middelklasseelever er mer fortrolige med utdanningsinstitusjonen og har foreldre, venner og bekjente som også tar høyere utdanning. I den situasjonen kan det å avslutte utdanningen tidlig være et avvik som medfører større sosiale kostnader enn det å fortsette. For arbeiderklasseselever vil derimot det å ta mer utdanning kunne representere et radikalt brudd med oppvekstmiljøet, og de sosiale kostnadene kan bli høye. Slike høye kostnader kommer for eksempel til syne i beskrivelser av «klassereisen», bl.a. i bøker som *Blind*[21] og *Fornavnet mitt er Ronny*[22].

2.2 Teoretisk videreutvikling

I følge Boudon bidrar altså kulturteorien til forklaringen av sosiale utdanningsforskjeller, ved at den bidrar til forståelsen av primærmekanismene, mens sosial posisjonsteorien i tillegg forklarer de sekundære effekter. Verditeorien er derimot, i følge Boudon, forfeilet. Grunnen til det er at den, fortsatt i følge Boudon, ser utdanningsvalg som tradisjonelle handlinger og ikke som formålsrasjonelle.

21 Seljestad (2005).
22 Ambjörnsson (2005).

Hvorvidt verditeori innebærer tradisjonelle handlinger er imidlertid ikke opplagt, og ifølge Grøgaard (1995) er det ikke tradisjonell handling, men en modererings av forestillingen om at alle alltid gjør så godt de kan, som er hovedkjennetegnet ved verditeori. I en undersøkelse av menns utdanningsvalg forsøker han å vise betydningen av klassespesifikke verdier for utdanningsvalg. Han har resultater fra sesjonstester av «alminnelig evnenivå» og «teknisk innsikt», og undersøker sammenhengen mellom disse og retningsvalg i videregående skole i ulike sosialgrupper. Undersøkelsen viser at

> *Hvis teknisk innsikt er høy velger et flertall av arbeiderguttene noe annet enn allmennfag (60–70 prosent). For funksjonærsønner som gjør det godt på skolen synes imidlertid denne tilleggsferdigheten å ha liten betydning. Enten er teknisk innsikt irrelevant [...] eller så forsterker den tendensen til å velge allmennfag [...].* (Grøgaard 1993: 18)

I arbeiderklassen avtar altså tilbøyeligheten til å velge allmennfag med økende teknisk innsikt (også blant dem med høyt alminnelig evnenivå), mens det ikke er noen slik tendens blant funksjonærbarna. Funksjonærsønnene verdsetter allmennfag høyere enn arbeiderklassesønnene gjør, og velger det uansett. Arbeidersønnene verdsetter derimot tekniske og praktiske aktiviteter høyt, og velger derfor yrkesfag dersom de føler de mestrer det (selv om de også mestrer allmenne, teoretiske fag). Grøgaard mener at han med dette har påvist klassespesifikke verdier, som dermed kan supplere sosial posisjonsteoriens nytteforklaringer.

En annen som mener å ha påvist klassespesifikke verdier med betydning for utdanningsatferd, uten å redusere aktørene til viljeløse og ikke-intensjonale dukker, er Paul Willis (1977). Hans *Learning to labour* er en etnografisk studie av en gruppe engelske arbeiderklassegutter (*the lads*) som han følger over flere år i overgangsperioden mellom skole og arbeidsliv. Willis finner at manuelt arbeid og tradisjonell maskulinitet er sentrale verdier i arbeiderklassens kultur, og disse verdiene inngår i en anti-skole kultur hvor sabotasje av undervisningen og «The refusal to compete«(Willis 1977: 128), er viktige elementer. De nekter altså å konkurrere i skolen og blir dermed henvist til arbeiderklassejobber. Fremstillingen av verdier som sentrale i den reproduksjonsprosessen som fører *the lads* inn i arbeiderklasseyrker, understreker at alle ikke alltid gjør så godt de kan. *The lads* gjør motstand og *vil* ha dårlige karakterer. Gruppespesifikke verdier spiller, i dette perspektivet, en viktig rolle i reproduksjonen av sosial ulikhet, uten at individene forstås som ikke-reflekterende eller determinerte. Allerede bokas første setninger angir Willis' perspektiv og undersøkelsens tema:

> *The difficult thing to explain about how middle class kids get middle class jobs is why others let them. The difficult thing to explain about how working class kids get working class jobs is why they let themselves* (Willis 1977: 1).

Det er altså ingen determinisme i Willis' perspektiv. Menneskene er med på å utforme sin egen utvikling og historie, og har på sett og vis seg selv å takke når de deltar i, og bidrar til, reproduksjonen av sosial ulikhet.

Dersom det er en imøtegåelse av påstanden om at alle alltid gjør så godt de kan, og ikke forutsetningen om tradisjonell handling, som kjennetegner verditeorien, blir den vanskelig å skille fra de andre teoritradisjonene. Ulike verdier kan forstås som ulike preferanser og kan dermed passe inn i en moderert versjon av Boudons teori. Klassespesifikke verdier inngår også som et sentralt element i den relativistiske versjonen av kulturteori, ved at den vektlegger at arbeiderklasseelever opplever skolens verdier og kultur som virkelighetsfjern og formålsløs.

Utvikling av sosial posisjonsteorien.

Sosial posisjonsteorien er videreutviklet i ulike retninger. Noen, som for eksempel Goldthorpe og Breen (2000), søker å rendyrke «*Rational Action Theory*»-elementene ved Boudons teori. Dette gjøres ved å avvise ethvert tilløp til kulturelle eller sosiale elementer i Boudons teori. Goldthorpe og Breen avviser for eksempel Boudons forestilling om «sosiale kostnader» knyttet til høyere utdanning. I tillegg er deres forklaringsambisjoner høyere enn Boudons:

> *The model we present is intended to be generic: that is, one applicable in principle to the entire range of decisions that young people may be required to make over the course of their educational careers as regards leaving or staying on or as regards which educational option to pursue* (Goldthorpe og Breen 2000: 185).

Mens Boudon var opptatt av å forklare ett bestemt fenomen – sosiale forskjeller i oppnådd utdanningsnivå – tar altså Goldthorpe og Breen sikte på å forklare alle beslutninger fattet i utdanningssystemet (også retningsvalg og beslutninger om investering av arbeidsinnsats).

Andre forfattere har utviklet sosial posisjonsteorien ved å inkludere flere kulturelle og sosiale elementer i forklaringen. Erikson og Jonsson (1996) er et eksempel på dette. De vektlegger primæreffekten av sosial bakgrunn i langt større grad enn Goldthorpe og Breen, og åpner i tillegg for klassevariasjon i verdsetting av utdanning.

[…] higher classes reap more benefits from higher education because the consumption value of such education is high for them – in short, they like being in school better (Erikson og Jonsson 1996: 22).

I deres økonomiinspirerte språkdrakt betegnes dette riktignok som forbruksverdien av utdanning, men hovedpoenget er at noen grupper verdsetter utdanning mer enn andre. Erikson og Jonsson (1996) trekker også fram foreldres utdanning som en spesielt viktig faktor i forklaringen av sosiale forskjeller i utdanningsvalg. Foreldres utdanning ser ut til å ha sterkere effekt enn både foreldres inntekt og yrkesklasse, noe de mener i hovedsak skyldes to forhold. For det første, antar de at folk med høyt utdannede foreldre har tilgang til bedre og mer presis informasjon om utdanningssystemet. Både informasjon om hvilke retninger det er lurt å velge, og informasjon om at man ikke behøver å være spesielt flink for å komme seg gjennom en høyere utdanning, vil øke sjansen for at folk med høyt utdannede foreldre selv vil velge høy utdanning. For det andre, antar Erikson og Jonsson at foreldre med høyere utdanning er i bedre stand til, og i større grad villige til, å hjelpe sine barn med skolearbeidet. Foreldres utdanning bidrar dermed både til den primære og den sekundære effekten av sosial bakgrunn på utdanningsvalg. Mer hjelp med skolearbeidet kan bidra til bedre karakterer, og mer informasjon om utdanningssystemet kan, sammen med vissheten om at de kan motta hjelp med skolearbeidet, øke sannsynligheten for å velge mer utdanning i hver valgsituasjon. Slike forklaringer av sosiale utdanningsforskjeller gis også i stortingsmeldingen om sosial ulikhet (St.meld. nr. 16 (2006–2007)), og både det at elever med lavt utdannede foreldre får mindre hjelp med skolearbeidet og det at de mangler «kunnskaper om hvilke muligheter videregående opplæring tilbyr» (St.meld. nr. 16 (2006–2007): 12) trekkes fram som grunner til sosiale utdanningsforskjeller.

Boudons arvtakere har altså utviklet teorien i ulike retninger. Goldthorpe og Breen har rendyrket elementene av formålsrasjonell kalkyle, mens Erikson og Jonsson i større grad har supplert teorien med elementer fra verdi- og kulturteori. Begge er imidlertid sterkt påvirket av Boudon, og de har mer til felles enn det er som skiller dem. Utgangspunktet i teorien om rasjonelle valg er felles. Likeledes er skillet mellom de primære og sekundære effekter av sosial bakgrunn og relativiseringen av aspirasjoner, likt. I tillegg forstår begge utdanningsvalg som en funksjon av forventet utbytte av, og kostnader knyttet til, utdanningen, og av den forventede sannsynligheten for å lykkes med den.

2.2.1 Kan teoritradisjonene kombineres?

I det følgende vil det ikke gjøres noe forsøk på å kåre en vinner blant disse teoritradisjonene. De vil fortolkes velvillig, og det vil antas at alle tre beskriver mekanismer som kan bidra til forståelsen av valg av utdanningsretning. Vi slutter oss til sosial posisjonsteoriens avvisning av ideen om utdanningsvalg som tradisjonelle (ureflekterte) handlinger og den type determinisme det innebærer, men som vi har sett ovenfor innebærer ikke det noen avvisning av ideen om at klasse- og statusgruppespesifikke verdier kan være av stor betydning for utdanningsvalg.

2.3 Hvordan forklares prestasjonsforskjeller?

Både teoriene beskrevet ovenfor og teoriene vi vil se på nedenfor er utviklet for å forklare *sosiale* utdanningsforskjeller. Vi vil imidlertid hevde at de også vil være relevante for forståelsen av andre forskjeller knyttet til bakgrunn og oppvekstmiljø (som kjønn og innvandrerbakgrunn). Nedenfor vil vi undersøke hvordan disse teoriene kan bidra til vår forståelse av forskjeller i skoleprestasjoner og kompetanseoppnåelse (som i praksis kan betraktes som et grovere mål på prestasjoner).

> *Successful school learning depends on many personal characteristics other than intelligence, such as persistence, interest in school, and willingness to study. The encouragement for academic achievement that is received from peers, family, and teachers may also be important, together with more general cultural factors.* (Neisser mfl., 1996: 81 – 82)

Som sitatet ovenfor slår fast, vil en rekke forhold påvirke folks skoleprestasjoner. Karakterer er ment å måle kunnskaper, og de forstås ofte også som et mål på evner. Hope (1984) definerer meritt som IQ + innsats (*effort*). Meritter har altså både en evne- og en innsatskomponent. Karakterer er et viktig uttrykk for ens meritter, og kan også antas å bestå av en evnedel og en innsatsdel. I tillegg er det grunn til å tro at lærere og sensorer også spiller en rolle for karakterene. Med andre ord, vil det altså antas at i den grad vi finner sosiale forskjeller i prestasjonsnivå, vil de i hovedsak skyldes følgende tre forhold, eller kombinasjoner av disse: sosiale *forskjeller i evner og kunnskaper*, sosiale *forskjeller i motivasjon og arbeidsinnsats*, eller sosiale *forskjeller i læreres og sensorers vurderinger*. Disse tre mulige forklaringene vil disponere den teoretiske diskusjonen om sosiale prestasjonsforskjeller nedenfor. Under hver forklaringstype vil først det gene-

relle resonnementet om sosiale prestasjonsforskjeller presenteres. Deretter vil det spesifiseres i forhold til videregående opplæring.

De tre teoritradisjonene for forklaring av sosiale forskjeller i oppnådd utdanningsnivå, som ble beskrevet ovenfor, vil også være relevante for forståelsen av sosiale forskjeller i karakternivå. Det at disse teoritradisjonene er utformet for å forklare forskjeller mellom sosiale grupperinger i tilbøyeligheten til å velge å ta høyere utdanning, vil imidlertid ha implikasjoner for teorienes relevans for forståelsen av sosiale prestasjonsforskjeller.

2.3.1 Er det sosiale forskjeller i evner og kunnskaper, og kan de i så fall føre til sosiale prestasjonsforskjeller?

Variasjon i evner er altså en medvirkende grunn til variasjon i karakterer. Hva evner egentlig er, er imidlertid ikke åpenbart. Oftest antas det at evner har en medfødt, genetisk komponent (se f.eks. Tambs og Sundet 1985), men det vi kan måle som evner har også sosiale komponenter. I tillegg er det fullt ut tenkelig at det sosiale og det medfødte påvirker hverandre på forskjellige måter, og det å skille klart mellom medfødte og sosiale faktorer er foreløpig en umulig oppgave.[23] For eksempel er det omstridt i hvilken grad IQ er genetisk bestemt. Noen hevder at alle intellektuelle evner er av sosial opprinnelse, og Richardson (2002: 283) hevder at IQ-tester ganske enkelt måler sosial klassebakgrunn. Undersøkelser som har sammenlignet folk vokst opp i ulike søskenkonstellasjoner[24] konkluderer imidlertid, som oftest, med at intellektuell kapasitet påvirkes av både gener og miljø. En ekspertgruppe nedsatt av den amerikanske psykologforeningen for å utrede bl.a. dette spørsmålet, konkluderte slik:

> *All these conclusions are wholly consistent with the notion that both genes and environment, in complex interplay, are essential to the development of intellectual competence.* (Neisser mfl. 1996: 86)

Det vil dermed anses som udiskutabelt at evner har en genetisk komponent, og muligheten for at den henger sammen med sosial klassebakgrunn vil holdes åpen. Imidlertid vil vi anta at sammenhengen mellom sosial bakgrunn og de sosiale og miljøbetingede komponentene av «evner» vil være langt sterkere, og det

23 Et annet forhold som kompliserer spørsmålet om evner ytterligere er at det er flere typer evner, eller «områdespesifikke" evner eller intelligenser (se for eksempel Sternberg og Davidson 2005 eller Sternberg og Grigorenko 2003).

24 Eneggede og toeggede tvillinger, som har vokst opp sammen eller fra hverandre, andre biologiske søsken, adoptivbarn osv.

er derfor ikke de genetiske komponentene av «evner» som skal fokuseres her, men derimot de sosiale og kulturelle, miljøskapte, forskjeller.

For å få grep om de sosiale forskjellene vil «evner» forstås relativt vidt her. For det første, handler det om evne til å tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter, og hvor godt og hvor hurtig man løser forskjellige oppgaver. I tillegg vil det med «evner» også siktes til kunnskaper man allerede har når man begynner på skolen. Hva man kan og vet i utgangspunktet (for eksempel ens kulturelle kapital) kan også være av betydning for hvor godt man gjør det. Det kan handle om faktiske fagkunnskaper og tenkemåter, men også om praktisk kunnskap om det å gå på skolen. Fokus her vil rettes mot de sider av «evner» som kan henge sammen med sosiale og kulturelle forhold, og «evner» vil altså inkludere kulturelle ressurser ervervet gjennom oppveksten.

Prestasjonsforskjeller er, som vi så ovenfor, et helt eksplisitt element i *kulturteorien*. De ulike sosiale lag presterer ulikt i skolen på grunn av ulikheter i oppvekstmiljø og ulik kulturell bakgrunn. En representant for denne tradisjonen er den amerikanske sosiologen James Coleman. I USA på 1960-tallet undersøkte han (Coleman mfl. 1966) ulike bakgrunnsfaktorers effekt på skoleprestasjoner og sammenlignet disse effektene med tilsvarende effekter av forskjellige tiltak i skolen, og konklusjonen var at:

> *Taking all these results together, one implication stands out above all: That schools bring little influence to bear on a child's achievement that is independent of his background and general social context; and that this very lack of an independent effect means that the inequalities imposed on children by their home, neighborhood, and peer environment are carried along to become the inequalities with which they confront adult life at the end of school.* (Coleman mfl. 1966: 325).

Skolen hadde altså liten innflytelse på de sosiale prestasjonsforskjeller, sammenlignet med den betydningen forhold utenfor skolekonteksten så ut til å ha. Disse bakgrunnsfaktorenes betydning kan imidlertid fortolkes på to ulike måter, og, som nevnt, består kulturteori av i hvert fall to retninger avhengig av om kultur forstås relativistisk eller elitistisk.

For en vurdering av mulige evneforskjeller mellom ulike sosiale klasser er den elitistiske forståelsen[25] mest relevant, siden den helt eksplisitt vektlegger forskjeller mellom sosiale klasser i utdanningsrelevante «evner». Prestasjons-

25 Som Grøgaard (1995) betegner som mangelhypotesen eller den absolutistiske retningen innenfor sosiolingvistikken.

forskjeller mellom ulike sosiale lag blir der betraktet som et resultat av ulike ressurser i oppvekstmiljøet, som gir ulik mulighet til intellektuell utvikling. Arbeiderklassebarn er «kulturelt depriverte» fordi den kultur de vokser opp i er mangelfull i forhold til den kultur middelklassebarna vokser opp i, og denne mangelen gjør folk fra arbeiderklassen dårligere rustet for å prestere i utdanningssammenheng.

Ungdom med høyt utdannede foreldre kan altså i dette perspektivet forventes å kunne mer enn deres klassekamerater fra arbeiderklassen når de begynner på skolen, og kan i tillegg tenkes å motta mer relevant hjelp med skolearbeidet enn ungdommer uten høyt utdannede foreldre. I så fall gir disse teoriene grunn til å tro at elever vokst opp i den «kulturelt velhavende» middelklassen vil få bedre karakterer enn elever med bakgrunn i arbeiderklassen. Denne forståelsen av sosiale utdanningsforskjeller ligger også til grunn for den ovenfor nevnte stortingsmeldingen om sosial ulikhet. Der tas det til orde for en større satsing på læring i barnehagene, fordi «[…] tidlig språkstimulering kan forebygge sosiale forskjeller i senere læringsresultater i skolen» (St.meld. nr. 16 (2006 – 2007): 23).

I dette perspektivet vil også barn og ungdom som ikke har norsk som morsmål stå overfor spesielle problemer. De vil ha mindre kunnskaper om og beherske dårligere den kultur og språk som er relevante i norsk skole, nemlig norsk språk og kultur. Norskferdigheter kan altså antas å være avgjørende for innvandrernes skoleprestasjoner. Antagelsen er i tråd med Øzerks (1992) «delaktighetshypotese». Innvandrere med mye kontakt med norske jevnaldrende forventes i dette perspektivet å beherske norsk språk bedre og dermed ha bedre forutsetninger for å lykkes i skolen. Empiriske undersøkelser har også gitt støtte til antagelsen om at norskkunnskaper er viktige for skoletilpasning, og Helland (1997) fant for eksempel at lesehyppighet på norsk i fritiden og mors norskkunnskaper hadde positive effekter på innvandrerungdoms karakterer.

Dersom man trekker spørsmålet om hva «evner» er inn i diskusjonen, kan også den relativistiske retningen innenfor kulturteorien være relevant i forhold til mulige sosiale evneforskjeller; særlig hvis man med «evner» mener noe i retning av «*det utdanningsinstitusjoner legger vekt på i sin karaktersetting*». Denne kulturteorien fokuserer på at utdanningsinstitusjonene er tuftet på over- og middelklassens kultur, og belønner disse klassers uttrykksformer, tenke-, være- og talemåter. Siden arbeiderklassens kultur er forskjellig fra middelklassenes kultur, vil arbeiderklasseelever framstå som mindre «evnerike» i denne konteksten. Dette perspektivet vil det vendes tilbake til nedenfor under diskusjonen av systematiske forskjeller i læreres og sensorers vurderinger.

I forhold til skillet mellom abstrakte, *rene* fag og konkrete, *anvendte* fag (se f.eks. Biglan 1973), kan kulturteoriene gi retning til forventninger om forskjeller

mellom studieretninger. I den grad forestillingen om at arbeiderklassens «fattigere» kulturelle utrustning gjør dem dårligere i stand til abstrakt tenkning har noe for seg (se for eksempel Bernstein 1971), vil det påvirke de sosiale forskjeller i karakternivå i ulik grad på forskjellige studieretninger. I de teoretiske allmennfaglige studieretninger, vil evne til abstrakt tenkning være av større betydning enn på mer praktiske yrkesfaglige studieretninger. I den grad dette stemmer, vil også det lede forventningene i retning av at de sosiale prestasjonsforskjellene vil være større på studieforberedende enn på yrkesfaglige studieretninger. Først og fremst vil nok slike eventuelle forskjeller gi seg uttrykk i forskjeller i retningsvalg, fordi også de yrkesfaglige studieretninger inneholder abstrakte og «allmenne» emner. På den annen side kan det tenkes at ungdom fra arbeiderklassen på allmennfaglige studieretninger vil være en langt mer selektert gruppe (prestasjonsmessig), og at forskjellene dermed blir minst der.

For å konkludere i forhold til spørsmålet som ble reist ovenfor, kan teoriene gi grunn til å tro at det kan være systematiske forskjeller mellom folk med ulik sosial klassebakgrunn (og mellom etniske minoritetsgrupper og majoriteten), og at disse forskjellene kan føre til prestasjonsforskjeller. I den grad slike forskjeller eksisterer, er det grunn til å tro at folk med bakgrunn i høyere klasser vil prestere noe høyere i gjennomsnitt enn studenter fra arbeiderklassen.

2.3.2 Forskjeller i motivasjon og arbeidsinnsats

Arbeidsinnsats, motivasjon og selvtillit kan sies å utgjøre kjernen i det som ovenfor ble betegnet som innsatsdelen av skoleprestasjoner. Hvis man tenker seg to individer med identiske evner, hvor den ene arbeider intenst og mye mens den andre tar det mer med ro, er det rimelig å forvente at den som arbeider mye vil oppnå de beste resultater. Likeledes virker det rimelig at motivasjon, selvtillit og følelse av mestring kan påvirke arbeidsinnsatsen. Nedenfor vil dette utdypes noe, før det vurderes hvordan motivasjon og innsats kan forventes å variere med sosial bakgrunn.

Motivasjon vil altså påvirke arbeidsinnsatsen. Undersøkelser har f.eks. vist at folk kan klare avanserte matematiske beregninger i praktiske situasjoner, som shopping (Lave 1988) og beregning av odds på veddeløpsbaner (Ceci og Liker 1986), som de ikke klarer i testsituasjoner. Dette kan gis flere fortolkninger, men en del av det kan nok tilskrives at oppgavene framstår som mer relevante i en praktisk setting. Man er da mer motivert for å lære seg deres løsning, enn når man skal lære noe i den hensikt å svare riktig på en test eller eksamen. Motivasjon for å lære og tro på egen mulighet til å lære, påvirker sannsynligvis både ens evne til å tilegne seg kunnskaper og den arbeidsinnsats man legger ned for å gjøre det.

I pedagogisk psykologi snakker man ofte om prestasjonsmotivasjon (se for eksempel Imsen 1991 eller Boggiano og Pittman 1992), og med det menes å være motivert for det å prestere i seg selv. Det er altså en motivasjon for prestasjonen som ikke er motivert av noen form for belønning, annet enn å klare oppgaven. Motivasjonen kommer innenfra[26], og fremmer gode skoleprestasjoner. Slik motivasjon er ikke særlig påvirket av gener (Tambs og Sundet 1985: 445), men er i stor grad påvirket av de sosiale omgivelser. Dette betyr naturligvis ikke at eksterne, ytre motiver for å prestere er uten betydning, eller at slik motivasjon ikke kan lede til gode karakterer. Hva man forventer å oppnå ved å få gode karakterer vil naturligvis i stor grad påvirke innsatsen.

Et spørsmål er om forskjeller i motivasjon og arbeidsinnsats kan føre til sosiale prestasjonsforskjeller. Om dette er tilfellet, må motivasjon og arbeidsinnsats variere med sosial bakgrunn. For å besvare dette spørsmålet, er både en moderert versjon av verditeorien og sosial posisjonsteorien relevante. I følge Grøgaard (1995) er verditeorien primært kjennetegnet ved en modifisering av forestillingen om prestasjonsnormens universialitet: «*Alle gjør ikke alltid så godt de kan*. [...] Arbeiderklassegutten Per får ikke g fordi han mangler ressurser til å få mg, men fordi han synes g er godt nok!» (Grøgaard 1995: 185, utheving i originalen). Det kan altså være grunner til å tro at karakterambisjonene kan være lavere i arbeiderklassen enn i høyere klasser. For en elev med bakgrunn i arbeiderklassen vil det å bestå kunne oppfattes som godt nok, mens det for høyesterettsdommerens sønn vil være viktig å gå ut med en toppkarakter. Slike forskjeller kan naturligvis påvirke arbeidsinnsatsen, slik at arbeiderklasseelever får noe lavere karakterer i gjennomsnitt.

Disse resonnementene er også beslektet med dem vi finner hos Goldthorpe og Breen (2000). Hvis folk utdanner seg i den hensikt å opprettholde foreldrenes sosiale posisjon, kan det gi grunn til å tro at det er viktigere for elever med høy sosial bakgrunn å få gode karakterer enn det er for elever fra arbeiderklassen. Høyere motivasjon kan så tenkes å føre til større arbeidsinnsats og derigjennom til bedre karakterer, selv om evnenivået er det samme. Resonnementet kan eksemplifiseres slik: Hvis et dårlig karaktergjennomsnitt fra videregående gjør det umulig å studere medisin, kan det være uten betydning for en elev hvis far er rørlegger, fordi han uansett ikke sikter så høyt. For døtrene til overlegen kan det derimot være en spore til økt studieinnsats.

26 I motivasjonsforskning skilles det ofte mellom indre og ytre motivasjon. Den indre motivasjonen handler om en interesse for aktiviteten eller emnet i seg selv, og en aktivitet som oppstår og holdes i gang av en slik interesse er indremotivert. Hvis motivasjonen derimot er ytre, vil aktiviteten oppstå og holdes i gang av ens forventninger om å oppnå resultater eller belønninger som handler om noe annet enn selve aktiviteten.

Den ytre motivasjonen for å få gode karakterer, kan altså antas å være noe høyere for elever med høy sosial klassebakgrunn enn for elever fra arbeiderklassen. Hvordan kan man så forvente at den indre motivasjonen vil variere? Som vi så ovenfor er det grunner til å tro at elever med høyt utdannede foreldre generelt vil sette «forbruksverdien» av utdanning høyere enn elever fra arbeiderklassen vil (se f.eks. Erikson og Jonnson 1996). De vil altså i større grad verdsette utdanning i seg selv, uavhengig av den eventuelle avkastning utdanningen seinere vil gi. I så fall kan det tenkes å føre til at det å studere for å lære seg mest mulig vil framstå som verdifullt i seg selv for middelklasseelever. De vil i så fall i større grad være indremotiverte for intense studier, mens elever med bakgrunn i arbeiderklassen nøyer seg med å lære seg «det som skal til». Både den indre og den ytre motivasjonen for å arbeide hardt kan altså antas å være høyest blant over- og middelklasseelever. Forskjeller i oppvekstmiljø kan altså tenkes å påvirke utdanningsresultater. Oppvekst med høyt utdannede foreldre kan for eksempel gi preferanser, som avviker fra preferansene til folk vokst opp med andre foreldre. Slik variasjon i preferanser (eller verdier) kan så påvirke ens studiemotivasjon og innsats, som igjen vil påvirke karakterene.

Skillene mellom rene og anvendte fag, og mellom kulturell kapital- og humankapitalaspektene ved utdanning, kan også være relevante i forhold til sosiale forskjeller i studieinnsats og motivasjon. Generelt kan det tenkes at dersom det er slik at arbeiderklasseelever, i større grad enn middelklasseelever, ensidig verdsetter de produktivitetsfremmende humankapitalaspektene ved kunnskap, kan det føre til at de i større grad ser nytten av anvendte studieretninger. Slike forskjeller vil nok i første rekke påvirke valg av studieretning, men kan kanskje også tenkes å påvirke karakternivået hvis de resulterer i sosiale forskjeller i hvilke deler av et studium som i størst grad vekker interesse og motivasjon. Dersom elever fra arbeiderklassen i større grad er ensidig opptatt av, eller interessert i, de anvendte delene av et studium, mens studenter fra middelklassen i større grad er interesserte i abstrakte teoretiske resonnementer uten tanke på deres praktiske anvendelse, så kan det tenkes å resultere i spesielt store sosiale prestasjonsforskjeller på studieforberedende studieretninger hvor abstrakt teori har en mer framtredende plass. Det kan med andre ord være grunner til å tro at elever fra arbeiderklassen ikke bare vil ha dårligere kunnskapsmessige forutsetninger for *rene*, abstrakte fag (som diskutert ovenfor), men at de også kan tenkes å være mindre motiverte for, og dermed vil ha lavere studieinnsats i, slike fag.

Oppsummert kan det sies at også i forhold til motivasjon og arbeidsinnsats gir teorigjennomgangen grunn til å forvente at elever med høy sosial klassebakgrunn vil gjøre det noe bedre enn sine medelever fra arbeiderklassen. Særlig store kan slike forskjeller antas å være på studieforberedende studieretninger.

Det er imidlertid gruppevise forskjeller i motivasjon og arbeidsinnsats som ikke varierer med sosial bakgrunn, som vi ikke har tatt hensyn til vår omtale over, forskjeller som går på tvers av sosial bakgrunn eller som kan kompensere for dette. Når jenter gjør det bedre i skolen enn gutter og både synes å ha noe større motivasjon (i gjennomsnitt) og viser større arbeidsinnsats enn gutter, har dette en annen årsak enn slike som ligger bak de sosiale forskjellene (guttene og jentene fordeler seg jo rimeligvis likt med hensyn til sosiale bakgrunnsforhold). Dette er eksempler på at de ulike formene for sosiale barrierer som utdanningsteoriene forklarer de sosiale forskjellene i prestasjoner med, kan brytes. Minst like tydelig ser vi dette når det gjelder minoritetselevers prestasjoner. Et (gjennomsnittlig) svakere utgangspunkt ved at språkproblemer kan gi mindre utbytte av undervisningen, at en har mindre muligheter til å få hjelp til lekser siden foreldrene ikke har tatt norsk utdanning og ofte ikke behersker det norske språket fullt ut, og at en dessuten har mindre muligheter til å få nytte av foreldrenes eventuelt høyere utdanning av samme grunn, vil som regel kreve at minoritetselevene har større arbeidsinnsats og sterkere motivasjon enn majoritetselevene for å oppnå samme resultat. Når det i tillegg er slik at minoritetselevene er svakere representert på sosiale bakgrunnsvariable som øker sannsynligheten for gode utdanningsprestasjoner, slik vi har omtalt foran i dette kapitlet, *forsterkes* nødvendigheten av stor arbeidsinnsats og motivasjon blant minoritetselevene for å kunne oppnå (i gjennomsnitt) samme resultat som majoritetselever. Om derimot motivasjonen av ulike grunner skulle være svakere, vil det øke de allerede eksisterende forskjellene i muligheter mellom minoritet og majoritet. Imidlertid er det mye som tyder på at minoritetselevene nettopp viser en spesielt stor arbeidsinnsats og motivasjon. Flere undersøkelser har tydet på dette (Lauglo 1996, Krange og Bakken 1998, Opheim og Støren 2001, Bakken 2003). Støren (2005a) peker på at ungdom med innvandrerbakgrunn bryter sosiale barrierer i utdanningssystemet i større grad enn ungdom med majoritetsbakgrunn.

Studiene vi har nevnt over, viser at minoritetselevene i gjennomsnitt bruker mer tid på skolearbeid enn majoritetselevene, men det må samtidig framheves at minoritetselevene i norsk skole er en svært sammensatt gruppe, og det kan være vanskelig å si noe generelt om deres (indre og ytre) skolemotivasjon sammenlignet med majoritetselevene. Imidlertid vil vi si litt om hvordan og hvorfor den kan tenkes å variere. Et interessant utgangspunkt er John Ogbu (1991a) sin typologi over ulike minoritetsgruppers status, som han har utarbeidet på bakgrunn i studier av minoritetsgrupper i USA. Ogbu mener at det han karakteriserer som minoritetsgruppers kulturelle modeller vil påvirke deres skoletilpasning. I tråd med en sosialantropologisk tradisjon beskriver Ogbu (1991a) ulike

gruppers kulturelle modeller som: «[...] their respective understandings of how their society or any particular domain or institution works and their respective understandings of their places in that working order.» (Ogbu 1991a: 7) De kulturelle modeller er fortolkningsmodeller som setter individene i stand til gi verden mening og til å forstå og handle i den. Det er altså den allmenne kultur individene befinner seg i, og Ogbu nevner minoritetsgruppenes sosiale sammenligningsgrunnlag, deres referanseramme for statusmobilitet, holdninger til problemer og motgang, grad av tillitsfullhet/mistillit (opposisjon) i forhold til majoritetssamfunnet, «the folk theory of getting ahead», sosial identitet og kulturell referanseramme, som viktige elementer i kulturelle modeller.

Om de kulturelle modellers betydning for utdanning fortsetter han: «Since differing cultural models provoke different behaviors, the cultural model of a particular group is connected to some degree with the relative academic success or academic failure of its members.» (Ogbu 1991a: 7) Han tenker seg altså at ulike modeller for adferd i utdanningsinstitusjoner, vil påvirke graden av vellykkethet i disse institusjonene. Ogbu er opptatt av de kulturelle modellers betydning for den enkelte elevs atferd (f.eks. for arbeidsinnsatsen).

Ogbu tenker seg videre at ulike minoritetsgrupper kan ha forskjellige kulturelle modeller, og skiller ut to hovedtyper minoritetsgrupper. Disse to er *immigranter* eller *frivillige minoriteter* på den ene siden og *ikke-immigranter* eller *ufrivillige minoriteter* på den andre. Den første typen er de innvandrerne som har utvandret fra sitt opprinnelige hjemland mer eller mindre frivillig i den hensikt å forbedre sin situasjon (økonomisk, politisk eller sosialt). To eksempler på denne typen minoritet er arbeidsimmigranter og politiske flyktninger. Immigrantene kjennetegnes ved at de ser sin underordnede posisjon i det nye samfunnet som midlertidig. Ved hardt arbeid og/ eller mer utdanning anser de det som både mulig og sannsynlig at de skal overskride denne underordnede posisjonen over tid. Eventuell motgang, f.eks. i form av diskriminering eller arbeidsløshet, forklares med henvisning til deres status som utlendinger, som noen som ikke behersker språket i det landet de bor i osv.. Immigrantene har tiltro til systemet og regner med at situasjonen vil bedres bare de får den nødvendige utdanning og språkkunnskaper. De har en positiv referanseramme i og med at de sammenligner sin nåværende situasjon med den de var i før de forlot «gamlelandet», eller med den deres bekjente i hjemlandet fortsatt befinner seg i. Dessuten har de utviklet en positiv kulturell og sosial identitet før de ankom det nye landet. Dette medfører at de kan tilegne seg de elementer fra det nye landets kultur og språk som de anser for å være nødvendige, uten at det innebærer noen trussel mot deres identitet.

Ufrivillige minoriteter er derimot inkorporert i det nye samfunnet ved slaveri, kolonialisme eller okkupasjon. Et typisk eksempel på en slik minoritet er afroamerikanerne i USA. Denne typen minoritet opplever sin situasjon som uforanderlig og institusjonalisert, og ser ikke utdanning som et effektivt middel til å forbedre sin situasjon. Motgang forstås som diskriminering, og de veier til sosial mobilitet som gjelder for majoriteten oppleves som stengt. De utvikler dermed andre kulturelle modeller for suksess; enten individuelle gjennom sport, underholdning eller kriminalitet, eller kollektive ved å forsøke å endre (de diskriminerende) «reglene» i samfunnet (f.eks. gjennom borgerrettighetsbevegelser i USA). Referanserammen er også annerledes hos denne typen minoritet: de har ikke noen situasjon i et «gamleland» å sammenligne med og referansegruppen deres blir majoritetsbefolkningen. Minoritetens kulturelle identitet utvikles i posisjonen som minoritet og dermed i motsetning til majoritetens kultur. Kultur- og språkskillene blir derfor ikke noe som skal overvinnes, men derimot symboler på identitet og som sådan noe som må bevares.

Forskjellene mellom immigranter og ufrivillige minoriteter har konsekvenser for skolemotivasjon og skoleprestasjoner, og Ogbu anser det å tilhøre en immigrantgruppe som mer fordelaktig for skoleprestasjoner enn det å tilhøre en ufrivillig minoritet.

Kategoriene i denne typologien kan leses som to ytterpunkter av et kontinuum, hvor ulike minoritetsgrupper kan plasseres i forhold til hverandre avhengig av hvilke av disse to ytterpunktene de ligner mest på. I tillegg oppfattes ikke kategoriene som statiske. Ogbu beskriver to hovedtyper «historiske krefter» (Ogbu 1991a: 8) som former ulike minoritetsgrupper som enten immigranter eller ufrivillige minoriteter. Den ene kraften er de forhold under hvilke minoritetsgruppen ble innlemmet i det samfunnet den nå er en del av. Den andre er minoritetsgruppens egen kultur, deres tilpasningsstrategi og holdning til majoriteten, og deres eget forhold til denne. De opprinnelige forhold er det lite å gjøre noe med, men tilpasningsstrategi og holdning til majoritetssamfunnet kan endres over tid. En gruppe som er en immigrantgruppe etter det første kriteriet kan ha en ufrivillig minoritets karakteristika etter det andre kriteriet.

En minoritetsgruppe kan tenkes å bevege seg fra det ene ytterpunktet av skalaen mot det andre, over tid. Hvordan en slik utvikling vil foregå, vil avhenge av i hvilken grad innvandrerne opplever at deres anstrengelser, for eksempel innenfor utdanningssystemet, vil bære frukter. Dersom de opplever at deres anstrengelse gir avkastning, vil de i dette perspektivet etter hvert bli integrert i majoritetssamfunnet. Hvis de derimot opplever at deres strev ikke gir noen resultater, vil de over tid få flere og flere av de ufrivillige minoriteters karakteristika. Minoritetsstatusen er altså ikke fastlagt en gang for alle ved inntreden i det nye

samfunnet, og de ulike minoriteters kulturelle modeller og strategier innenfor utdanningsinstitusjonene er under konstant revisjon. «Mobility strategies change as the societal context changes and as the minority group's situation within a given society itself changes.» (Gibson 1991: 371)

I Norge har nok de aller fleste innvandrergrupper mest til felles med Ogbus immigranter (frivillige minoriteter). De opprinnelige forhold som rådde da innvandrergruppene ble inkorporert i det norske samfunnet, er fortsatt så nære i tid at disse gruppene ikke kan karakteriseres som ufrivillige minoriteter i dag. Derimot kan de tenkes å nærme seg en slik status over tid, dersom ulikheten reproduseres og innvandrerbefolkningen diskrimineres på arbeids- og boligmarkedet. En tenkelig utvikling, på bakgrunn av Ogbus teori, kan være at stadig flere ikke-vestlige innvandrere gir opp norsk skolegang og inntar en opposisjonell holdning til det norske samfunnet, eller; at det blant innvandrere kan utvikles store forskjeller, ved at noen grupper benytter utdanningsmulighetene i meget stor grad, mens andre vil ha en mer resignert holdning til hvilke muligheter de kan oppnå gjennom skolegang og utdanning.

Ogbus teori om kulturell opposisjon blant ufrivillige minoriteter har også møtt kritikk. Ainsworth-Darnell og Downey (1998) diskuterer denne teorien i sin studie av elever i amerikansk videregående opplæring med afroamerikansk bakgrunn, asiatisk bakgrunn og 'hvite ikke-hispanics'. Elever med asiatisk opprinnelse tilhører gruppen frivillige minoriteter og har best skoleresultater, og afroamerikanere (ufrivillig minoritet) de svakeste resultatene. Etter at det kontrolleres for forskjeller i familieinntekt, foreldres utdanning og yrke reduseres den opprinnelige forskjellen i prestasjoner mellom afroamerikanere og hvite. Det interessante er at de også undersøker holdning til skolen. De finner at det ikke er afroamerikanernes holdninger til skolen som er årsak til at de (fortsatt) gjør det svakere. Snarere finner Ainsworth-Darnell og Downey at prestasjonsforskjellen i forhold til hvite ville vært større om de afroamerikanske elevene ikke hadde hatt så positive holdninger til skolen som de har. De konkluderer med at afroamerikanere har minst like positive holdninger til skolen som hvite, men det afroamerikanerne har langt mindre av, er materielle betingelser som fremmer utvikling av ferdigheter, vaner og oppførsel som belønnes av lærere. På bakgrunn av sine resultater hevder de at den beste måten å redusere prestasjonsgapet på, er gjennom politiske tiltak som reduserer økonomisk ulikhet og segregert bosetting.

2.3.3 Påvirker elevenes sosiale bakgrunn lærere og sensorers vurderinger, og kan det i så fall føre til sosiale prestasjonsforskjeller?

I tillegg til evner og innsats, kan også tilfeldigheter og diskriminering i karaktersettingen og lærernes holdninger til elevene tenkes å skape sosiale prestasjonsforskjeller. Fleming (1999) og Rowntree (1987) viser at kvalifiserte sensorer vurderer og bedømmer identiske oppgaver ulikt. Heller ikke de samme sensorer foreslår nødvendigvis den samme karakter på den samme oppgaven hvis de leser den på to forskjellige tidspunkter. Rekkefølgen sensoren leser besvarelsene i kan også være av betydning (Daly og Dickson-Markman 1982), og kandidater med utydelig håndskrift bedømmes lavere enn de med tydelig håndskrift (Sweedler-Brown 1991). Likeledes kan sensorenes antagelser om kandidatenes kjønn påvirke karakterene. Noen studier har vist at hvis den som bedømmer tror det er en mann har skrevet besvarelsen, gis det gjennomgående noe bedre karakter (se f.eks. Goldberg 1968, Spear 1984). Sensorer har også en tendens til å premiere studenter de synes ligner seg selv, og Fleming (1999) betrakter dette som den største kilden til systematisk skjevhet i karaktergivning. Med den kjønnssammensetningen som er blant lærere i norsk skole i dag, skulle dette, om det har noen betydning, neppe innebære en spesiell fordel for gutter. I Norge har Raaheim (2000) studert «inter-bedømmer reliabilitet» ved eksamen på psykologi grunnfag ved å dele ut de samme eksamensbesvarelser til flere uavhengige sensorer. Undersøkelsen viste blant annet at for nesten halvparten av kandidatene var forskjellen mellom beste og dårligste karakter på over en hel tallkarakter. For noen kandidater varierte karakterforslagene fra laud til stryk.

Slike tendenser til at sensorers vurderinger også avhenger av ikke-faglige forhold, kan naturligvis tenkes å medvirke til sosiale karakterforskjeller. Som nevnt ovenfor har kulturteorien også en retning som opererer med en mer relativistisk kulturoppfatning.[27] Poenget her er ikke at ungdom fra lavere sosiale lag har *lite* kultur, men at de tilhører en *annen* kultur. Bourdieu og Passeron (1990) er framtredende representanter for denne retningen, og de oppfatter forestillingen om meritokratiet som *ideologi*, som bare tjener til å legitimere reproduksjonen av eksisterende sosial ulikhet. De oppsummerer dermed sin diskusjon med å si at bedre enn noen teodisé (religiøs forklaringsmåte, «forsyn»), inkludert kastesystemets, lykkes skolen i dag «[...] with the ideology of natural 'gifts' and innate 'tastes', in legitimating the circular reproduction of social hierarchies and educational hierarchies.» (Bourdieu og Passeron 1990: 208). I disse ideologiske pro-

27 Grøgaard (1995) nevner William Labov som en hovedtalsmann for denne retningen innenfor sosiolingvistikken. I Norge er pedagogen Anton Hoëm en sentral representant.

sessene spiller kultur en sentral rolle. Det er de dominerende sosiale klassers kultur som har fått status som den verdifulle og legitime kultur (den kulturelle kapital). Utdanningssystemet formidler denne kulturen, og folk som er oppvokst i den vil være bedre utrustet for skolen og dermed ha et forsprang på andre elever.[28]

Fleming (1999) hevder at en av de viktigste kilder til skjevhet i karaktergivning handler om at sensorer har en tendens til å premiere kandidater de tror ligner seg selv («the like me effect»). Dersom sensorer stort sett har høy sosial klassebakgrunn, vil en slik tendens kunne føre til at studenter med tilsvarende høy klassebakgrunn vil premieres høyere enn studenter med arbeiderklassebakgrunn. I Bourdieus perspektiv vil imidlertid alle sensorer og lærere (uavhengig av deres egen bakgrunn) kunne la seg blende av store mengder kulturell kapital, og av den være- og talemåte som kjennetegner en overklassehabitus.

Bourdieu er altså opptatt av hvor nøyaktig evner måles i utdanningssystemet. Både den skriftlige og den muntlige uttrykksmåten til over- og middelklassens barn, vil påvirke sensorenes vurderinger uavhengig av faktisk kunnskapsnivå, slik at disse studentene i gjennomsnitt vil oppnå bedre karakterer i utdanningssystemet (Bourdieu 1996a). Disse forskjeller i akademisk klassifisering er desto større, jo mindre spesifikke og veldefinerte kunnskapskravene er. Jo vagere vurderingsstandardene er, desto viktigere er klassebakgrunn ifølge Bourdieu (1996b). For eksempel vil sosial bakgrunn være spesielt viktig på muntlige eksamener, fordi sensorene der også vil kunne la seg påvirke av muntlig formuleringsevne, sosiolekt og kroppsholdning. Slike ikke-faglige egenskaper vil også spille en større rolle for standpunktkarakterer enn for eksamenskarakterer.

Dette perspektivet er også til stede i stortingsmeldingen om sosial ulikhet:

> *Uklare læringsmål og kriterier for vurdering kan innebære opprettholdelse av sosiale skiller. Jo mer diffuse vurderingskriterier som benyttes, jo mer vil elever med foreldre med høy utdanning kunne dra fordeler i skolen. Denne elevgruppen har større sannsynlighet for å forstå implisitte krav og forventninger og vil lettere kunne forstå og tilpasse seg disse uten nærmere innføring i hvilke kriterier som ligger til grunn for vurderingene* (St.meld. nr. 16 (2006 – 2007): 30).

28 Samtidig var selv Labov enig i at Armstrong ikke kunne vært sendt til månen i 1969 med algoritmer basert på "gatas språk". Hovedutfordringen blir dermed det pedagogiske prosjektet. "Gatebarna" må faktisk endre uttrykksform. De som snakker slik vitenskapen skriver slipper dette.

For å møte slike utfordringer knyttet til slike konsekvenser av gjeldende vurderingspraksis, foreslår departementet et knippe tiltak for gjøre elevvurderingen mer rettferdig. Helt konkret foreslår Departementet å gjennomgå regelverket om individvurdering, å prøve ut ulike virkemidler for vurdering, å styrke lærernes kompetanse i vurdering, og å prioritere forskning om vurdering i norsk skole (St.meld. nr. 16 (2006–2007): 79).

Slike mekanismer vil naturligvis også kunne påvirke karaktersettingen i minoritetselevers disfavør. De vil sannsynligvis i mindre grad være fortrolige med norsk kultur, og den kulturelle kompetanse som premieres i norsk skole. I en analyse av skoleprestasjoner der det også ble kontrollert for hva man kan karakterisere som «fortrolighet med norsk finkultur» (som det å gå på kunstutstillinger eller klassiske konserter, se seriøse NRK-programmer på fjernsyn, og det å ha mange bøker hjemme), var resultatet at det ikke var signifikante forskjeller mellom majoritet og minoritetsgrupper (Helland 1997).

En annen kilde til prestasjonsforskjeller i minoritetselevers disfavør kan omhandle holdninger til hvorvidt de vil klare seg godt eller ikke, mer enn selve karaktersettingen. Enkelte minoritetsgrupper kan være mer utsatt for stereotypisering enn andre, og dette kan virke inn på skoleprestasjoner, slik det er omtalt av Rosenthal og Jacobsen 1968, jf. den såkalte «Rosenthaleffekten». Den omhandler at lærernes forventninger til elevenes muligheter påvirker barnas resultater. Begrepet ble blant annet brukt av Hjarnø (1995), som fant at minoritetselever (i Danmark) som bodde i sosialt belastede områder, der en verken fra samfunnets eller lærernes side hadde forventninger om at barna skulle klare seg godt i skolen, heller ikke klarte seg godt. Andre minoritetselever som bodde i middelklasseområder og ble møtt med middelklasseforventninger, lyktes langt bedre.

En annen innfallsvinkel til dette spørsmålet er Portes og Haos (2004) studie. De hevder (blant annet) at i en vurdering av skoleprestasjoner, er det viktig å ta hensyn til den historiske bakgrunnen til ulike immigrantgrupper og til de forskjellige måtene gruppene er mottatt på i det amerikanske samfunnet. Meksikanske innvandrere har det vanskelig på nær sagt alle måter. De er ofte ulovlige innvandrere, og *nærværet av mange fattige og svakt utdannede meksikanske innvandrere styrker allerede sterke stereotypier* og bidrar til negativ mottakelse. Deres skoleprestasjoner må derfor også ses i lys av slike forhold, i følge Portes og Hao (2004), sammenliknet med for eksempel grupper av asiatiske innvandrere som har fulle rettigheter i det amerikanske samfunnet, som er positivt mottatt med støtteordninger (som for eksempel vietnamesiske innvandrere).

3 Resultater fra tidligere rapporteringer fra prosjektet og betydningen av sosial bakgrunn for studieretningsvalg og progresjon

I dette kapitlet vil vi gjøre to ting. For det første vil vi oppsummere hovedresultatene fra tidligere rapporteringer fra prosjektet. Siden vi i tidligere rapporteringer har manglet opplysninger om sosial bakgrunn vil vi, for det andre, vise hvordan studieprogresjon og studieretningsvalg henger sammen med sosial bakgrunn.

3.1 Valg av studieretninger

3.1.1 Fordeling på studieretninger – nedgang for allmennfagene?

Søkemønsteret blant grunnkurselever med ungdomsrett har endret seg det siste tiåret. Ved innføringen av Reform 94 var det en økt andel som søkte seg til yrkesfag. I de senere årene er denne utviklingen forsterket. Andelen av de yngste elevene som begynte i studieretningen for allmenne, økonomiske og administrative fag («allmennfag» og «handel og kontor» før 1994), var hele 63 prosent i 1991, vel 50 prosent i 1994 og bare 39 prosent i 2002. Fra og med 2000 må nedgangen delvis ses i sammenheng med innføringen av de nye studieretningene salg og service og medier og kommunikasjon. Disse har tatt søkere og elever fra studieretningen for allmenne, økonomiske og administrative fag. Andelen i allmennfag og salg og service til sammen i 2002 var likevel bare 42 prosent, altså betydelig lavere enn tilsvarende andel for allmennfag og handel og kontor til sammen i 1991. Mange av elevene i yrkesfaglige grunnkurs, som for eksempel den nye studieretningen medier og kommunikasjon, tar imidlertid sikte på studiekompetanse. Det er for eksempel relativt stor søkning til videregående kurs innenfor medier og kommunikasjon som gir generell studiekompetanse. Nedgangen i søkningen til allmennfag må også ses i forhold til at det er en økt andel av yrkesfagelevene som tar allmennfaglig påbygging. Det ser derfor ut til at øk-

ningen i andelen som begynner i yrkesfaglige grunnkurs, også er uttrykk for at mange unge i større grad velger alternative veier til å få studiekompetanse.

Det har vært en nedgang i andelen av de unge som søker helse- og sosialfag. I 2003 så det imidlertid ut til at denne nedgangen stoppet opp. Formgivningsfag, byggfag og elektrofag fikk økt tilstrømning. Når det gjelder formgivningsfag, er det viktig å være oppmerksom på at dette også kan representere en alternativ vei til studiekompetanse, via de videregående kursene (I og II) i tegning, form og farge. Økningen på formgivningsfag stoppet for øvrig opp i 2000, etter at studieretningen for medier og kommunikasjon ble innført. Formgivningsfag har deretter hatt en reduksjon i søkertallene.

Disse tendensene gjelder førstegangssøkere med ungdomsrett, det vil si søkere/elever som ikke har vært registrert i videregående opplæring tidligere. I all hovedsak kommer disse rett fra grunnskolen. Søkere uten ungdomsrett (voksne søkere) har et annerledes søkemønster. Voksne søker langt oftere yrkesfag og sjeldnere allmennfag enn de yngre søkerne. Spesielt er det mange voksne søkere til helse- og sosialfag.

3.1.2 Fylkesforskjeller i andel på studieforberedende studieretninger

Det er forskjeller mellom landets fylker i andelen av elevene som begynner på en studieforberedende studieretning. Blant de som begynte i videregående i 2001 varierer andelen fra mellom 40 og 45 prosent i Nord-Trøndelag, Østfold og Oppland til 66 prosent i Oslo. Også i Akershus og Sogn og Fjordane var mer enn halvparten på en studieforberedende studieretning (med henholdsvis 57 og 52 prosent).

3.1.3 Nedgang i andelen som får innfridd førsteønsket

Andelen av søkerne med ungdomsrett som får innfridd sitt førsteønske er, på de fleste studieretninger, avtagende i perioden 1994–2003 (Støren 2003: 45–46). Det er høyest andel som ikke får innfridd førsteønsket sitt blant grunnkurssøkere til medier og kommunikasjon, musikk, dans og drama, elektrofag og formgivningsfag, og høyest andel som får innfridd førsteønsket på allmenne, økonomiske og administrative fag. Spesielt for medier og kommunikasjon er det stor forskjell mellom tallet på søkere og antallet som faktisk blir elever.

Mellom fylkene er det også en viss variasjon i andel av søkerne som får førsteønsket innfridd, og andelen varierte i skoleåret 2000–2001 fra 87,7 prosent i Akershus til 95,1 prosent i Nord-Trøndelag. Forskjellen mellom fylkene varierer imidlertid mellom studieretningene. Når det gjelder de grunnkursene som har spesielt lav andel med innfridd førsteønske, skiller Oslo seg ut med å ha høyere andel med innfridd førsteønske enn fylkene ellers i landet.

3.1.4 Stabile kjønnsforskjeller over tid

I videregående opplæring er det systematiske, og til dels store, kjønnsforskjeller. De virkelig store kjønnsforskjellene i videregående opplæring går mellom studieretningene, og kjønnssegregeringen er sterk, se tabell 3.1.[29]

På noen studieretninger er mer enn 90 prosent av elevene menn (byggfag, mekaniske fag, elektrofag og tekniske byggfag), mens kjønnssammensetningen er motsatt på andre studieretninger (på helse- og sosialfag og formgivingsfag er mer enn 9 av 10 elever kvinner). Samlet er det også slik at det er en betydelig overvekt av gutter på de yrkesfaglige studieretninger. Andelen jenter og gutter på de ulike studieretningene, er relativt stabil. Studieretningen *naturbruk* har fått økt jenteandel, og er blitt «kjønnsnøytral» ved årtusenskiftet, noe som i stor grad skyldes at videregående kurs i hestefaget er svært populært blant jenter. *Allmennfag* er også nokså kjønnsnøytral, og har ved årtusenskiftet bare en liten overvekt av jenter. *Musikk, dans og drama* er i økende grad blitt jentedominert i løpet av perioden, mens *idrettsfag* har hatt en viss overvekt av gutter. *Helse- og sosialfag* er derimot svært jentedominert. *Formgivningsfag* er nesten like jentedominert som helse- og sosialfag, og er blitt det i økende grad. *Hotell- og næringsmiddelfag* var jevnt fordelt mellom gutter og jenter i første del av perioden, men har en viss overvekt av jenter mot slutten.

Samlet sett må det understrekes at kjønnsforskjellene i søkemønster endrer seg nokså lite.[30] Det er imidlertid en *svak* tendens til noe mindre kjønnstradisjonelle valg blant jentene, siden de mest guttedominerte utdanningene samlet sett har fått en svakt økt oppslutning blant jentene i perioden 1994–2002 sett under ett. Blant guttene har vi derimot sett tendenser til en endring mot «det verre» de siste årene. Etter 1997 har andelen av gutter som begynner på jentedominerte studieretninger, blitt noe redusert.

29 Kilde: Støren 2003.

30 For en nærmere drøfting av kjønnsforskjeller i utdanningsvalg, se Støren og Arnesen (2003).

Tabell 3.1 Andelen jenter av elevene på ulike studieretninger blant førstegangssøkere med rett til opplæring. Grunnkurs skoleårene 1991 – 1992 til 2002 – 2002

	1991 – 1992	**1994 – 1995**	**1995 – 2996**	**1996 – 2997**	**1997 – 1998**	**1999 – 2000**	**2000 – 2001**	**2001 – 2002**	**2002 – 2003**
Salg og service							60,1	57,2	61,7
Allmenne, økonomiske og administrative fag	56,1	54,0	54,8	54,6	51,9	52,6	52,9	52,7	53,0
Musikk, dans og drama	58,7	67,0	64,4	67,0	69,4	73,7	76,9	74,9	74,8
Idrettsfag	37,5	38,8	37,6	42,2	40,0	37,7	38,3	39,0	43,0
Helse- og sosialfag	95,2	92,0	92,8	92,6	92,4	93,3	92,9	93,1	93,1
Naturbruk	28,0	31,9	35,9	34,5	38,4	46,0	47,1	49,7	54,6
Formgivningsfag	87,1	80,5	80,6	81,3	83,4	84,0	85,4	85,5	86,4
Medier og kommunikasjon							61,1	61,0	59,2
Hotell/ næring	59,3	48,9	52,9	54,0	53,4	54,4	57,9	59,4	57,7
Byggfag	3,4	0,4	1,2	2,5	1,6	1,5	1,8	1,5	1,8
Tekniske byggfag	12,8	6,1	5,1	5,9	8,8	6,1	7,6	5,8	6,4
Elektrofag	3,4	2,0	2,6	2,7	3,5	3,4	3,7	3,4	3,8
Mekaniske fag	3,8	2,4	2,4	3,9	3,8	3,8	2,9	3,7	3,8
Kjemi- og prosessfag	26,4	24,5	24,8	28,1	39,9	27,8	34,5	28,1	30,1
Trearbeidsfag	14,3	10,0	10,8	9,7	20,7	11,6	8,1	13,4	9,6
Annet/ uspesifisert	38,6	39,2	-	37,6	40,5	51,8	47,7	41,3	41,9
Gjennomsnitt	48,4	48,4	48,9	48,6	49,2	48,4	49,0	48,8	48,4

3.1.5 Studieretningsvalg etter sosial bakgrunn

Som omtalt i kapittel 1 har vi i tidligere rapporteringer fra prosjektet har vi manglet opplysninger om sosiale bakgrunnsforhold. Siden vi nå har slike opplysninger, vil vi her undersøke hvordan valget av studieretning varierer med disse bakgrunnsforholdene. Som vi så i forrige kapittel er det grunn til å forvente at også dette utdanningsvalget vil avhenge av foreldrenes utdanning og inntekt. For å begrense antallet tabeller, vil vi her bare vise hvordan retningsvalget avhenger av mors utdanningsnivå og av fars inntektsnivå. Tendensene er de samme for begge foreldrene. Tilsvarende tabeller for fars utdanningsnivå og mors inntektsnivå, og fars og mors arbeidsmarkedsstatus gjengis i tabellvedlegget (Tabell V.41-V.44). Tabellen nedenfor viser andeler på ulike grunnkurs etter mors utdanningsnivå.

Tabell 3.2 Andeler på ulike studieretninger (grunnkurs) etter mors utdanningsnivå. De som begynte på grunnkurs for første gang i 1999, 2000 eller 2001

	Barne-skole	**Grunn-skole**	**Vgo grunn-utd**	**Full-ført vgo**	**Påbygg-ing til vgo**	**U & H, lavt**	**U & H, høyt nivå**	**U & H, dr.grad**
Salg og service	3,4	1,5	1,5	1,6	1,3	0,7	0,4	0,0
Allm, øk. & adm.	48,0	27,6	36,4	44,1	53,7	61,3	75,7	82,6
Mus, dans & drama	0,3	1,2	1,8	2,5	2,8	5,4	6,1	5,3
Idrettsfag	2,2	3,1	4,0	4,7	3,7	4,8	3,2	2,0
Helse- og sosialfag	15,7	14,5	10,4	7,6	5,5	3,2	1,4	1,3
Naturbruk	0,0	2,9	2,6	2,1	2,1	1,6	1,0	0,3
Formgivingsfag	5,2	10,1	9,3	8,7	7,7	6,4	4,3	2,3
Medier og komm.	0,3	0,5	0,7	1,0	0,8	1,2	0,9	0,7
Hotell- og næringsm.	1,6	8,1	5,9	4,2	3,7	2,3	1,5	1,0
Byggfag	2,3	5,8	5,0	3,8	3,5	1,8	0,6	0,7
Tekniske byggfag	2,6	2,0	1,5	1,3	0,8	0,6	0,2	0,0
Elektrofag	8,6	7,4	8,5	8,7	6,4	5,7	2,4	1,6
Mekaniske fag	5,0	12,2	9,7	7,3	5,7	3,0	1,1	1,0
Kjemi- og prosess	0,5	0,7	0,7	0,7	0,6	0,4	0,1	0,0
Trearbeidsfag	0,5	0,7	0,5	0,3	0,2	0,2	0,1	0,0
Annet	3,9	1,7	1,4	1,4	1,4	1,4	1,2	1,3
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Antall	744	17225	56042	22515	3666	34612	3832	304

Tabellen viser betydelige forskjeller. Andelen som går på allmenne, økonomiske og administrative fag øker fra mindre enn tre av ti av de som har mødre med grunnskoleutdanning, til åtte av ti blant de som har en mor med doktorgradsutdanning. Hvis vi ser de tre studiekompetansegivende studieretningene under ett ser vi at nesten ni av ti av de som har en mor med en høyere utdanning på høyere nivå eller doktorgrad tar sikte på studiekompetanse. Dette gjelder bare en snau tredel av de hvis mor har fullført grunnskole som høyeste utdanning. På de yrkesfaglige studieretninger er det en motsatt tendens og andelene avtar stort sett når mors utdanningsnivå øker. Et unntak fra dette mønsteret er medier og kommunikasjon, og dette er en studieretning med relativt høye inntakskrav og hvor man kan oppnå studiekompetanse.

Foreldres utdanning ser altså ut til å spille en svært viktig rolle for barnas retningsvalg i videregående. Dette er ikke overraskende, og mulige grunner for at det er slik ble skissert i kapittel 2. Hvilken rolle spiller så foreldrenes inntekt? I tabellen nedenfor undersøkes det ved at vi ser på sammenhengen mellom fars relative inntekt og barnas valg av studieretning.

Jo høyere i inntektsfordelingen far er, desto større er andel av barna som velger allmenne, økonomiske og administrative fag. Sammenhengen mellom fars relative inntekt og barnas studieretningsvalg har altså samme mønster som sammenhengen mellom foreldres utdanningsnivå og barnas studieretningsvalg. Utslagene er imidlertid noe mindre her.

Tabell 3.3 Studieretning første grunnkurs etter fars relative inntekt (deciler)

	1.	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**	**7.**	**8.**	**9.**	**10.**
Salg og service	1,6	1,3	1,5	1,4	1,4	1,2	1,4	1,4	1,0	0,7
Allm, øk. & adm.	34,5	34,1	35,2	38,5	40,7	43,2	46,1	50,3	56,1	67,3
Mus, dans & drama	2,1	2,2	2,4	2,8	2,9	3,4	3,5	3,2	3,2	3,2
Idrettsfag	2,7	3,6	3,9	4,1	4,8	4,8	4,8	4,7	4,3	3,7
Helse- og sosialfag	12,0	11,6	11,2	9,7	8,6	8,3	7,4	6,5	5,0	3,4
Naturbruk	2,9	3,2	2,7	2,3	2,2	2,1	2,1	2,0	1,5	1,2
Formgivingsfag	9,3	9,5	8,7	8,6	9,2	8,2	8,2	7,5	7,5	5,9
Medier og komm.	0,6	0,7	0,6	0,8	0,9	0,9	1,0	1,0	0,9	0,9
Hotell- og næringsm.	6,8	6,5	6,2	5,4	5,1	4,6	4,1	3,9	3,0	2,1
Byggfag	4,9	5,1	5,1	5,0	4,4	4,0	3,8	3,1	2,6	1,5
Tekniske byggfag	1,8	1,6	1,6	1,4	1,2	1,4	1,1	1,0	0,9	0,6
Elektrofag	6,9	7,7	8,7	8,3	8,1	8,4	7,8	7,3	7,0	4,1
Mekaniske fag	10,3	10,1	9,5	9,2	8,1	7,2	6,7	6,0	4,9	3,4
Kjemi- og prosess	0,7	0,5	0,6	0,7	0,7	0,6	0,5	0,7	0,4	0,5
Trearbeidsfag	0,6	0,6	0,6	0,4	0,4	0,3	0,3	0,3	0,2	0,1
Annet	2,3	1,7	1,5	1,3	1,3	1,5	1,3	1,3	1,4	1,4
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Antall	13424	13282	13300	13374	13433	13521	13504	13587	13688	13741

3.2 Omvalg

I St.meld. nr. 32 (1998–99) *Videregående opplæring* ble det i sin tid foreslått innført en rett til *utvidet tid ved omvalg.* Dette ble fulgt opp ved endringer i opplæringslova i 2000. Elever med rett til videregående opplæring som gjør et omvalg, fikk da rett til å bruke inntil ett ekstra opplæringsår. Et spørsmål er hva som defineres som omvalg. Verken i stortingsmeldingen eller i proposisjon som kom forut for lovendringene kan vi se at dette er nærmere definert. Vi mener at en rimelig forståelse av «omvalg» er at en elev repeterer et opplæringsnivå, for ek-

sempel grunnkurs, på en *ny studieretning,* eventuelt tar et nytt VKI-kurs innenfor samme studieretning. En mer utvidet forståelse er rett og slett at eleven repeterer et opplæringsnivå. Vårt inntrykk er at i St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* og Kvalitetsutvalgets innstilling (NOU 2003: 16) benyttes sistnevnte forståelse av begrepet (heller ikke her er det nærmere definert).

Endringene i opplæringslova i 2000 ble gjort på bakgrunn av erfaringer fra evalueringen av Reform 94. Det er neppe mulig å unngå at elever vil endre interesse eller få ny erkjennelse på bakgrunn av sitt første valg. En del elever vil kunne finne ut at de passer bedre på en annen studieretning, og bør ikke av den grunn tape et år av opplæringsretten. I St. meld nr. 32 (1998–1999) var det dessuten en eksplisitt begrunnelse at utvidet omvalgsmulighet kunne stimulere flere unge til å velge mer utradisjonelt, på tvers av blant annet kjønnsskiller.

På tross av et ønske fra myndighetene om å bedre mulighetene for omvalg, har det i den senere tid også vært uttrykt bekymring for det som sies å være økende omfang av omvalg (St.meld. nr. 30 2003–2004 og Kvalitetsutvalgets innstilling, NOU 2003: 16). Et formål med forslagene om bredere yrkesfaglige utdanningsprogrammer og forenklet tilbudsstruktur ble i St.meld. nr. 30 sagt å være å «bidra til å løse problemer knyttet til omvalg».

I Helland og Støren (2004) fant vi forbausende stor stabilitet i andelene som repeterer grunnkurs. I alle årene vi har sett på, ligger andelen på mellom 9 og 10 prosent, når vi slår sammen elever som har begynt på nytt på i *samme* grunnkurs, og dem som har begynt på et nytt grunnkurs (ny studieretning). Andelene som har gjort omvalg, det vil si begynner på et nytt grunnkurs på en ny studieretning, ligger mellom 5,4 og 6,1 prosent. Selv om andelen som har gjort et omvalg ligger noe høyere de to siste kullene enn i 1994- og 1999-kullet, er endringene så små at det er umulig å konkludere med noen økt tendens til å foreta omvalg. Den eneste endring av interesse er at *av* dem som repeterer grunnkurs, utgjør de som har foretatt et omvalg en noe større andel i 2001-kullet enn i 1994-kullet. Av «repetererne» i 1994-kullet, utgjorde omvelgerne 59 prosent, mens av de av 2001-kullet som repeterte grunnkurs høsten 2002, utgjorde omvelgerne 66 prosent. Denne lille endringen *kan* muligens bety at muligheten for å foreta omvalg uten tap av opplæringsrett kan ha medvirket til noen flere omvalg, men samtidig har andelen som repeterer grunnkurs av andre grunner enn omvalg av studieretning, gått noe ned. Dette siste kan nok ses i sammenheng med at noen flere fortsetter til neste trinn selv om de har strøket. Dette vil vi komme tilbake til nedenfor.

Vi har også sett på hva som er det typiske omvalget. Det typiske omvalget synes å være *overgang fra studieretning for allmenne, økonomiske og administrative* fag til en annen studieretning, som i det alt vesentlige er en yrkesfaglig studie-

retning. Av dem som har foretatt et omvalg, har rundt en tredel hatt overgang fra allmennfag til en annen studieretning. Dette er nok et utslag av strukturen i videregående opplæring. Hvis man begynner på allmennfag, ombestemmer seg og ønsker å ta et yrkesfag i stedet, så må man begynne om igjen på grunnkursnivået. Hvis man derimot begynner på et yrkesfag og finner ut at man heller vil ha studiekompetanse, kan man ta allmennfaglig påbygging og slipper å repetere trinnet.

3.3 Gjennomstrømning

3.3.1 Progresjonen varierer mellom fylkene og de ulike studieretningene

Den største variasjonen i andel med optimal progresjon finner vi mellom de ulike studieretningene. Dette gjelder både om vi tar hensyn til karakterer og når vi ikke gjør det. Andelene varierer mellom 88 og 36 prosent. Høyest andel med optimal progresjon finner vi på idrettsfag, musikk dans og drama og allmenne, økonomiske og administrative fag. Lavest andel finner vi på trearbeidsfag, mekaniske fag og hotell og næringsmiddelfag.

Når det gjelder de fylkesvise forskjellene, er det en hovedtendens i alle kullene, og det er at de tre nordligste fylkene, spesielt Finnmark, peker seg ut med lav andel med optimal progresjon. Dette kan komme av at mange må flytte hjemmefra for å ta videregående opplæring i disse fylkene. De fylkesvise forskjellene er for øvrig nokså små, og varierer også noe mellom kullene. Variasjon i andel som har fått førsteønsket innfridd, synes ikke å påvirke fylkesforskjellene i andel med optimal progresjon.

I Helland og Støren (2004) er forskjeller i progresjon etter fylke og studieretning nærmere beskrevet. I denne rapporten vil vi se nærmere på kompetanseoppnåelse etter fylke og studieretning (kapittel 5 og kapittel 6), som for øvrig viser samme mønster.

3.3.2 Forskjell i progresjon mellom gutter og jenter og etter karakterer

Det å ha middels gode eller gode karakterer fra grunnkurs har stor betydning for det videre opplæringsløpet. Andelen med optimal progresjon stiger bratt med økende karaktersnitt fra grunnkurs.

Det er liten forskjell mellom gutter og jenter i progresjonen. Jenter har høyest andel med optimal progresjon, og jentene har best karakterer. Forskjellen i andel med optimal progresjon reduseres når vi tar hensyn til karakterer og ulikt valg av studieretning. De små kjønnsforskjellene som er til stede, varierer også noe mellom kullene. Når vi ser på alle kull samlet, har jenter klart bedre progresjon enn gutter når vi ikke har kontrollert for studieretning eller karakterer (men fylke, innfrielse av førsteønsket, alder og etnisk bakgrunn). Når vi i tillegg har kontrollert for studieretning, reduseres kjønnsforskjellen (Helland og Støren 2004: 83). Når vi kontrollerer for karakterer, men ikke studieretning, har fortsatt jenter svakt bedre progresjon enn gutter, men når vi kontrollerer både for karakterer og studieretning, har gutter svakt bedre progresjon enn jenter (Helland og Støren 2004: 89). Det er også en tendens til at forskjellen i jentenes favør er størst på yrkesfaglige studieretninger, men *det gjelder ikke de guttedominerte yrkesfaglige studieretningene*. *Der har gutter best progresjon*, til tross for at jentene har noe bedre karakterer. Dette kan ha å gjøre med tilgang til læreplasser.

3.3.3 Viktig å få førsteønsket innfridd

Hvorvidt en har fått førsteønsket innfridd da en startet i grunnkurs, betyr også mye for gjennomføringen av opplæringen. Dette henger nok sammen med det underliggende ferdighetsnivået. Fra tidligere studier vet vi at de som har svakest karakterer fra grunnskolen er de som oftest ikke har fått sitt førsteønske innfridd. Disse får også oftere dårligere karakterer i videregående. Ferdighetsnivået og det å få førsteønsket innfridd virker dermed sammen. Samtidig har det å få førsteønsket innfridd en selvstendig betydning uavhengig av karakterer. De som ikke har fått førsteønsket innfridd har betydelige lavere andeler med optimal progresjon enn de som har fått førsteønsket innfridd. Dette kan nok henge sammen med motivasjon. Som vi så i forrige kapittel er det grunner til å tro at motivasjon vil påvirke arbeidsinnsatsen og utbyttet av opplæringen, og det virker rimelig å anta at det å ikke få sitt førsteønske innfridd kan virke demotiverende.

3.3.4 Forskjell i progresjon mellom minoritets- og majoritetselever

Vi har sett en stor forbedring i progresjonen blant minoritetsspråklige elever når vi sammenlikner kullet som startet i videregående opplæring i 1994 med kull som startet etter årtusenskiftet. Det er særlig på allmennfag vi har sett store endringer, men i det siste kullet vi har data om (2001-kullet), økte andelen med

optimal progresjon blant minoritetselevene også på yrkesfag. Forbedringen i progresjonen har vært størst blant jentene. I det siste kullet hadde jenter med ikke-vestlig bakgrunn på yrkesfag vel så god progresjon som jenter fra majoritetsgruppen (Helland og Støren 2004).

Våre resultater tyder på en særlig sterk skolemotivasjon blant svært mange minoritetselever; innenfor hvert karaktersjikt hadde minoritetselever bedre progresjon enn majoritetselevene, selv om de likevel totalt sett hadde svakere progresjon.

Forbedringen i progresjonen skyldes imidlertid ikke at karakterene i gjennomsnitt er blitt bedre. Det er de ikke, selv om progresjonen er blitt bedre og frafallet er blitt mindre blant minoritetselevene. Når karaktersnittet ikke er blitt bedre, kan dette ha sin bakgrunn i at flere minoritetselever med svakt grunnlag nå er begynt i videregående, slik at dette trekker gjennomsnittet ned, selv om mange elever jobber hardt og mange klarer seg svært bra. Dermed vil spredningen bli stor. Mye tyder også på at flere svake elever enn tidligere går videre til VKI med stryk. Økningen gjelder allmennfag, selv om andelen som går videre med stryk, fortsatt er høyest på yrkesfag. En medvirkende årsak til forbedret progresjon på allmennfag kan derfor være at det blant minoritetsspråklige allmennfagelever er blitt noe svakere seleksjon fra grunnkurs til videregående kurs, det vil si at noen flere går videre med stryk, når vi sammenlikner 2000- og 2001-kullet med 1994-kullet.

3.3.5 Forskjell i progresjon etter sosial bakgrunn

I forrige kapittel ble det gjort rede for teori og empiri som ga grunn til å forvente at progresjonen vil varierer med sosial bakgrunn. I dette avsnittet vil dette undersøkes, ved at vi ser hvordan andelen med optimal progresjon varierer med foreldrenes utdanningsnivå og deres relative plassering i inntektsfordelingen.[31] Tabellen nedenfor viser andeler med optimal progresjon etter mors og fars utdanningsnivå.

31 Tilsvarende tabell som viser hvordan andelen med optimal progresjon varierer med foreldrenes arbeidsmarkedsstatus gjengis i tabellvedlegget (Tabell V.45). Tendensen der er som ventet, at andelen med optimal progresjon er høyest blant de som har foreldre i heltidsarbeid, og lavest blant de som har mødre og fedre uten arbeid.

Tabell 3.4 Andel med optimal progresjon etter foreldrenes utdanningsnivå

	Far	**Mor**
Ukjent eller ingen utdanning	51,4	47,2
Barneskoleutdanning	50,6	58,5
Grunnskoleutdanning	58,0	56,4
Videregående grunnutdanning	66,0	67,5
Fullført videregående	71,3	73,1
Påbygging til videregående	73,9	74,7
Universitets og høgskoleutdanning, lavere nivå	80,6	80,2
Universitets og høgskoleutdanning, høyere nivå	82,9	81,5
Universitets og høgskoleutdanning, doktorgrad	83,9	81,6
Totalt	70,2	70,2
Antall	142236	142236

Tabellen viser de forventede sammenhenger. Jo høyere utdanning mor og far har, desto høyere er andelen av barna som har optimal progresjon fram til høsten det tredje året i videregående. Mens rundt halvparten av elevene med far og mor med lav utdanning følger optimal progresjon, gjør over 80 prosent av barn av høyt utdannede det. Dette er store forskjeller, som kan ses i sammenheng med de store forskjellene mellom studieretningene som vi har nevnt ovenfor. Andelen med optimal progresjon er langt høyere på de studieforberedende studieretningene, enn på de yrkesfaglige, og det er nettopp på de studiekompetansegivende studieretningene at de fleste barn av høyt utdannede går. Hvilken vei årsaksretningen går, er ikke opplagt. Sannsynligvis er det to mekanismer som forsterker hverandre: en del av forskjellene mellom studieretningene skyldes nok at de rekrutterer forskjellige elever med tanke på «skoleflinkhet» og sosial bakgrunn, samtidig er det nok strukturelle forskjeller mellom studieretningene (bl.a. at det på en del yrkesfag er mangel på læreplasser) som påvirker gjennomstrømmingen, og det kan være en del av forklaringen av de sosiale forskjellene i gjennomstrømming.

Tabellen nedenfor viser andeler med optimal progresjon etter mors og fars relative inntekt.

Tabell 3.5 Andel med optimal progresjon etter foreldrenes relative inntekt

	Far	Mor
Nederste decil	55,1	63,0
Andre decil	62,1	62,4
Tredje decil	67,1	66,9
Fjerde decil	69,8	69,2
Femte decil	71,6	69,7
Sjette decil	73,4	70,6
Sjuende decil	75,7	72,8
Åttende decil	76,4	74,6
Niende decil	78,2	77,5
Øverste decil	80,8	78,8
Totalt	71,1	70,6
Antall	134854	139717

Tabellen viser samme tendens som for foreldres utdanningsnivå, men utslagene er noe mindre. Vi ser også at forskjellene er større når vi sammenligner etter fedrenes inntekt enn når vi sammenligner etter mødrenes inntekt. Dette skyldes nok at mødre med lave inntekter er en langt mer heterogen gruppe. Det kan være hjemmeværende ressurssterke kvinner med godt betalte ektemenn, og kvinner som ufrivillig er marginaliserte fra arbeidsmarkedet. For menn derimot vil sannsynligvis de som har lavest inntekt i større grad bestå av folk med en marginal posisjon på arbeidsmarkedet, og i stor grad ha lav utdanning.

3.3.6 Hvor mange går videre etter forsinkelser?

I 1999-kullet økte andelen som lå an til å få studie- eller yrkeskompetanse fra ca. 70 prosent det tredje året til ca. 80 prosent det femte året. Tilsvarende tall for 1994-kullet var henholdsvis ca. 73 og ca. 84 prosent. Tallene refererer til hele kullet (med ungdomsrett) når yrkesfag og allmennfag ses samlet, og når stryk ikke er fratrukket. Generelt for kullene har vi imidlertid sett at det er en noe lavere andel av 1999- og 2000-kullet enn i det første reformkullet (1994-kullet) som ligger an til å få studie- eller yrkeskompetanse etter fire/fem år. Dette omtales nærmere senere i denne rapporten, se avsnitt 5.2, 5.3 og 5.5.2.

3.4 Kompetanseoppnåelse – hva med elevene som tar allmennfaglig påbygging?

Kompetanseoppnåelsen er undersøkt blant VKII-elever våren 2003, det vil si blant elever som hadde startet i grunnkurs høsten 2000. Opplysningene er usikre for mange av elevene, slik at det er vanskelig å si sikkert om andelen som har bestått er høyere eller lavere enn i 1994-kullet, og om det er forskjeller mellom yrkesfag- og allmennfagelever. To klare tendenser kan imidlertid framheves i resultatene. Andelen med strykkarakter er svært høy blant elever på allmennfaglig påbygging, med ca. 29 prosent (minimumsandel). Det er klart høyere enn hva vi så i 1994-kullet, selv om strykprosenten også da var høy. En annen hovedtendens er at andelen med stryk på VKII er mye høyere blant minoritetselever enn blant majoritetselever. Andelen med stryk er spesielt stor blant minoritetselever på allmennfaglig påbygging, som imidlertid er en liten gruppe. Kompetanseoppnåelse vil vi vende tilbake til i kapittel 5 og 6.

3.5 Tilgang til læreplasser

Et annet spørsmål som er viet betydelig oppmerksomhet i tidligere rapporteringer fra dette prosjektet er tilgangen på læreplasser. Det å få en læreplass er svært viktig i forhold til å fullføre en yrkesfaglig opplæring, og læreplasser er et begrenset gode. Det er med andre ord flere læreplassøkere enn det er tilgjengelige læreplasser, og dette er nok én viktig grunn til den store forskjellen mellom yrkesfag og allmennfag i gjennomstrømming og kompetanseoppnåelse.

3.5.1 Tilgang til læreplasser gikk ned i 2003, særlig for de eldste søkerne

De fleste læreplassøkere fra 1999-kullet og 2000-kullet som søkte læreplass i henholdsvis 2001 og 2002, fikk tilbud om læreplass (ca. 80 prosent). Det var dessuten en høyere andel som fikk tilbud om læreplass enn hva vi fant for de to første reformkullene. Noe av grunnen kan være at tallet på læreplassøkere var gått ned. Antallet læreplassøkere gikk imidlertid opp igjen i 2001-kullet, samtidig som antallet ledige læreplasser gikk ned. Resultatet av denne kombinasjonen var selvfølgelig at andelen som fikk tilbud om læreplass var betydelig lavere blant dem som begynte på grunnkurs i 2001 og som søkte om læreplass høsten 2003. I alle grupper var sannsynligheten for å få læreplass atskillig lavere i 2003 enn den var i 2001.

Når det gjelder alder, var det høsten 2001 en fordel å være blant de eldste søkerne, mens det i 2002 ikke var noen ulempe. For dem som søkte læreplass høs-

ten 2003 derimot, var det en klar ulempe å være blant de eldste søkerne. I nedgangskonjunkturen ser det altså igjen ut til å være de yngste søkerne (med rett til videregående opplæring) som har en fordel.

3.5.2 Karakterer og fravær viktig for tilgangen til læreplasser

Gode karakterer og få fraværsdager øker sjansen for å få læreplass, og denne tendensen er sterkere i 2003 enn i de foregående år. Det er altså en tendens til at grupper som var svakt stilte i utgangspunktet, fikk det enda vanskeligere i 2003. Det er særlig blitt vanskelig å få læreplass for dem som hadde dårlige karakterer fra VKI, enten dette gjelder søkere fra majoritetsgruppen eller søkere med ikke-vestlig bakgrunn.

3.5.3 Forskjeller mellom gutter og jenter utenfor Oslo

Det er også en forskjell mellom gutter og jenter med hensyn til mulighetene til å få læreplass, men det ser ut til å ha forandret seg noe i løpet av perioden. I 1999- og 2000-kullet var det noen flere gutter enn jenter som hadde fått læreplass. I 2001-kullet var det motsatt, og blant dem var andelen med læreplass høyere blant jenter enn blant gutter (Helland og Støren 2004). Dette har å gjøre med at jenter får bedre karakterer enn gutter, og med hvilke studieretninger jenter og gutter søker seg til. Multivariate analyser viser nemlig at når vi sammenlikner gutter og jenter på samme studieretning med like gode karakterer, så har gutter jevnt over høyere sannsynlighet for å få læreplass enn jenter har, også i det siste kullet. I Oslo er det derimot ingen forskjell mellom gutter og jenter i sjansen til å få læreplass, mens vi finner slike forskjeller ellers i landet.

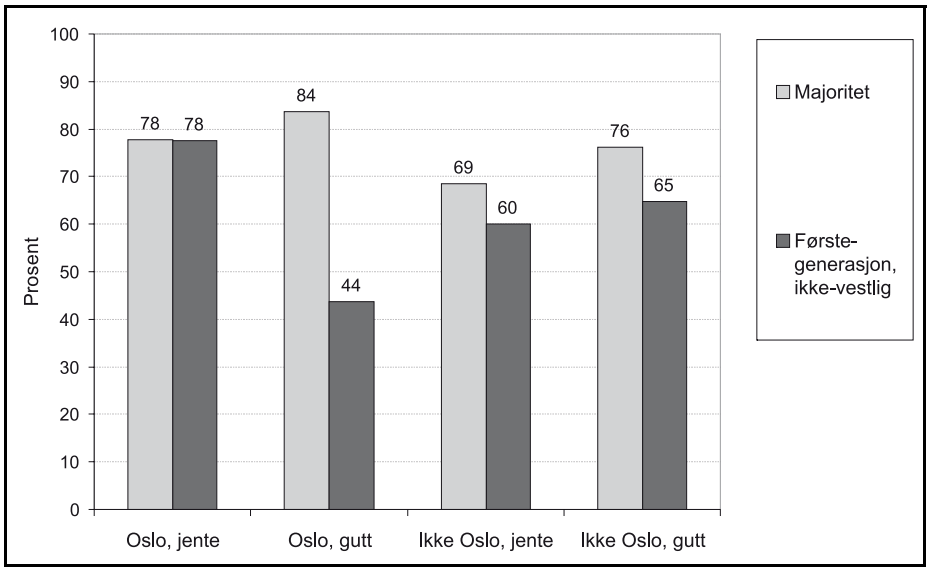
3.5.4 Forskjeller mellom studieretninger

Andelen som får læreplass varierer mellom studieretningene. Gjennomgående for perioden er det relativt høye andeler som får læreplass blant søkere innenfor helse- og sosialfag, kjemi- og prosessfag, byggfag og tekniske byggfag, mens andelen på mekaniske fag, formgivningsfag og elektrofag er lavere. Aller lavest var andelen på medier og kommunikasjon. Samtidig varierer også nedgangen i andel som får tilbud om læreplass fra 2000-kullet til 2001-kullet mellom studieretningene. Den relative nedgangen er størst på mange av de konjunkturfølsomme fagene i privat sektor, og er lavest på helse- og sosialfag (Helland og Støren 2004). Samtidig er det grunn til å merke seg også nedgangen innenfor helse- og sosialfag, som trolig har å gjøre med anstrengt kommuneøkonomi.

3.5.5 Tilgang til læreplasser – forskjell mellom søkere med ikke-vestlig bakgrunn og søkere med etnisk norsk bakgrunn

Søkere med ikke-vestlig bakgrunn har større problemer med å få læreplass enn søkere med majoritetsbakgrunn. Særlig stor er denne forskjellen i det siste kullet vi har sett på. Forskjellene blir ikke borte når vi sammenligner søkere med like karakterer, like høyt fravær og på samme studieretning. Det at læreplassøkere med ikke-vestlig bakgrunn hadde svakere karakterer enn søkere med etnisk norsk bakgrunn, forklarer noe av forskjellen i sjansen til å få læreplass, men langt fra hele. Karakterene har særlig stor betydning for læreplassøkere med ikke-vestlig bakgrunn, og det er blant dem som har de svakest karakterene at forskjellen mellom søkere med ikke-vestlig bakgrunn og majoritetsbakgrunn er størst. Det betyr også at forskjellen mellom søkere med svake og gode karakterer er særlig stor blant læreplassøkere med ikke-vestlig bakgrunn. Dette tyder på at terskelen er høyere for søkere med ikke-vestlig bakgrunn. Forskjellene mellom læreplassøkere med ikke-vestlig bakgrunn og etnisk norske søkere er størst i Oslo. Dette gjelder spesielt det siste kullet vi har sett på.

Til denne sluttrapporten har vi utført tilleggsanalyser der vi har benyttet våre nyere data om de samme elevene som gir opplysninger om hvorvidt elevene var førstegenerasjonsinnvandrere eller etterkommere (med utenlandsfødte foreldre). Analysene viser samme tendens som tidligere analyser, se tabell V.10 i vedlegg 4. I disse analysene har vi også undersøkt spesielt om det er det å søke i Oslo hadde spesiell negativ effekt for de ikke-vestlige søkerne, og om det er kjønnsforskjeller innad i gruppen av ikke-vestlige førstegenerasjonsinnvandrer, fordi resultatene tydet på at det var slike forskjeller spesielt i Oslo. Resultatene av analysene (jf. tabell V.10) viser at det bare er blant søkere med ikke-vestlig bakgrunn, særlig blant førstegenerasjonsinnvandrere, at det er spesielt små muligheter til å få læreplass i Oslo, videre; at dette *bare* gjelder guttene innenfor den ikke-vestlige gruppen. Resultatene av analysene i tabell V.10 er illustrert i figur 3.1.



Figur 3.1 Sannsynlighet for å få læreplass høsten 2003 blant læreplassøkere fra grunnkurskullet 2001

* Beregningene refererer til søkere med gjennomsnittlig antall fraværsdager på VKI (7,7 dager) og gjennomsnittskarakterer på VKI (3,55 dager), som var 16 år ved start i grunnkurs (18 år da de søkte læreplass), og som søkte innenfor hotell- og næringsmiddelfag (som har resultat som gjennomsnittet av søkerne).

Blant jentene med ikke-vestlig bakgrunn tyder resultatene på at det er bedre sjanser til å få læreplass i Oslo enn ellers i landet, og at jentene med ikke-vestlig bakgrunn ikke har dårligere sjanser enn jenter med majoritetsbakgrunn i Oslo. Også utenfor Oslo er det større forskjeller mellom minoritets- og majoritetssøkere blant guttene enn blant jentene. Det som uansett er mest slående ved resultatene, er de meget store forskjellene i Oslo mellom gutter med minoritets- og majoritetsbakgrunn.

3.6 Lærekandidater

I Helland (2006) undersøkte vi lærefagene spesielt. Analysene derfra vil gjentas med mer oppdaterte data i kapittel 7, og vi vil derfor ikke bruke plass på å gjengi resultatene derfra her. Imidlertid undersøker notatet også *Lærekandidatene*, og hovedresultatene fra denne undersøkelsen vil skisseres her. *Lærekandidater* har inngått en *opplæringskontrakt* med sikte på en *kompetanseprøve* med reduserte læreplanmål i forhold til fag- og svenneprøven. De oppnår altså ikke yrkeskompetanse, men det som kalles *kompetanse på lavere nivå*. Fire promille av de som

var førstegangssøkere til grunnkurs med rett høsten 2000, er registrert med opplæringskontrakter eller som lærekandidater til kompetanseprøve. I hele grunnkurskullet er antallet lærekandidater langt høyere, noe som betyr at lærekandidatene ofte er forsinka, og ofte inngår opplæringskontrakt først etter at de møter problemer i videregående.

Lærekandidatene var i stor grad forsinka allerede da de tok grunnkurs høsten 2000. Andelen på opplæringskontrakt er betydelig større blant dem som er født før 1984, og flere enn fire av fem lærekandidater har enten strøket på grunnkurs eller VKI, bytta studieretning siden grunnkurs, tatt et års pause fra videregående, eller tatt samme trinn to ganger. Dette er ikke overraskende, og viser at de som får tilbud om opplæringskontrakt nettopp er de som sliter med gjennomføringen av et ordinært løp mot yrkeskompetanse. Dette er jo også intensjonen med denne kompetanseformen, men hvis man allerede fra grunnkurs av hadde siktet mot reduserte læreplanmål, ville kanskje forsinkelsene blitt færre. Det ser altså ut til at flere kunne ha fått dette tilbudet, og at de som får det, burde kunne fått tilbudet på et langt tidligere tidspunkt i opplæringsløpet, slik at forsinkelsen på veien mot et kompetansebevis blir så liten som mulig.

Andelen lærekandidater er relativt lik blant gutter og jenter. Det samme gjelder forskjellen mellom etnisk majoritet og minoritetsgrupper, selv om andelen lærekandidater er noe høyere blant de ikke-vestlige innvandrerne enn i den skandinaviske majoriteten. Mellom offentlig og privat sektor er det heller ikke dramatisk stor forskjell, men det er en tendens til at opplæringskontrakter er noe vanligere i offentlig sektor.

Mellom studieretningene er forskjellen i bruk av opplæringskontrakt større, og av dem som er registrert på et lærefag varierer andelen lærekandidater fra null på media og kommunikasjon og 0,1 prosent på elektrofag, til to og en halv prosent på salg og service og tekniske byggfag, og mer enn tre prosent på trearbeidsfag. Aller størst er variasjonen i bruk av opplæringskontrakt mellom fylkene. I Vest-Agder, Troms og Finnmark er ingen av førstegangssøkerne som seinere begynte i et lærefag registrert som lærekandidater, mens det gjelder 4,8 prosent av dem på lærefag i Vestfold. Også dette tyder på at ordningen kunne benyttes mer på landsbasis, og at når det er svært få elever som benytter seg av denne muligheten, er det fordi tilbudet varierer og mange steder ikke finnes.

Færre enn én av fem lærekandidater, som var førstegangssøker høsten 2000, har avlagt kompetanseprøve innen utgangen av 2004. I tillegg er andelen som har slutta uten å avlegge prøve, dobbelt så stor blant lærekandidatene som blant lærlingene. Få lærekandidater har altså avlagt en avsluttende kompetanseprøve, men blant de som har gjort det, består de aller fleste (mer enn 95 prosent).

4 Karakterer

4.1 Innledning

I dette kapitlet skal vi se på karakterene til elevene på grunnkurs og VKI.[32] Karakterene på grunnkurs og VKI er viktige når det gjelder den endelige kompetanseoppnåelsen. Jo svakere karakterene er på grunnkurset, dess mindre er sjansene for å oppnå yrkes- eller studiekompetanse, noe vi omtaler nærmere i kapittel 6. Karakterene fra VKI er også viktige når det gjelder sjansene til å få læreplass (jf tidligere rapporteringer fra prosjektet, Støren (2003) og Helland og Støren (2004).

Vi skal nedenfor legge hovedvekten på å beskrive gjennomsnittskarakterer for ulike grupper, foruten at vi til slutt i kapitlet skal se litt nærmere på spørsmålet om andelen som tar med seg stryk fra grunnkurs. Når vi omtaler gjennomsnittskarakterer, er det viktig å være oppmerksom på at dette er et uveid gjennomsnitt av alle karakterene; vi kjenner ikke karakterene i de enkelte fagene. Det er heller ikke slik at vi har karakteropplysninger om alle elever som har fullført grunnkurset eller VKI. Mangel på karakteropplysninger kan komme av at eleven har avbrutt kurset, men karakteropplysningene kan også mangle av andre grunner. Vi kjenner altså ikke til hvor mange av de vi mangler karakteropplysninger for, som faktisk har avbrutt det aktuelle kurset. Grunnkurskarakterene mangler for 9,8 prosent av våre elever, varierende fra 11,6 prosent av 1999-kullet til 8,4 prosent av 2000-kullet og 9,5 prosent av 2001-kullet. For de av elevene i disse kullene som ble registrert som VKI-elever året etter at de begynte i grunnkurs (i alt 120.404 elever i våre tre kull), har vi karakteropplysninger for 111.349 personer, det vil si 92,5 prosent.

4.2 Karakterer etter studieretning

Vi vet at opptakskravene varierer mye mellom studieretningene. Det gir grunn til å forvente at det også vil være betydelige forskjeller i karaktersnitt mellom de ulike studieretninger. Dette undersøkes i tabellene nedenfor. Tabell 4.1 viser hvordan gjennomsnittskarakterene fra grunnkurs varierer mellom studieretningene i de tre kullene og tabell 4.2 viser det samme for karakterene fra VKI.

32 Når det gjelder karakterer på VKII, er opplysningene mer manglefulle. Vi viser i den sammenheng til tidligere rapportering (Helland og Støren 2004), og til Vedlegg 3. For resultater til fag- eller svenneprøve, viser vi til kapittel 7.

Tabell 4.1 Gjennomsnittskarakterer på grunnkurs etter studieretning

	1999-kull, grunnkurs-karakterer våren 2000		2000-kull, grunnkurs-karakterer våren 2001		2001-kull, grunnkurs-karakterer våren 2002		Gjennomsnitt, alle tre kull	
	Snitt-karak-ter	**Antall elever**	**Snitt-karak-ter**	**Antall elever**	**Snitt-karak-ter**	**Antall elever**	**Snitt-karak-ter**	**Antall elever**
Medier og kommunika-sjon			4,21	250	4,26	964	4,25	1214
Musikk, dans og drama	4,12	1237	4,17	1366	4,14	1328	4,15	3931
Allmenne, økonomiske og administrative fag	3,90	20493	3,88	20514	3,90	18853	3,89	59860
Formgivnings-fag	3,72	3767	3,72	4082	3,70	3730	3,72	11579
Kjemi- og prosessfag	3,68	298	3,62	250	3,66	232	3,65	780
Idrettsfag	3,63	1973	3,55	1972	3,64	2017	3,61	5962
Naturbruk	3,57	817	3,57	887	3,61	849	3,59	2553
Elektrofag	3,59	3296	3,56	3540	3,52	3640	3,56	10476
Salg og service			3,36	409	3,55	1436	3,50	1845
Helse- og sosialfag	3,33	3726	3,34	3609	3,34	3725	3,34	11060
Bygg og anlegg	3,31	1460	3,30	1804	3,35	1938	3,32	5202
Hotell- og næ-ringsmiddelfag	3,25	1915	3,25	2092	3,32	2125	3,27	6132
Tekniske byggfag	3,20	488	3,22	588	3,16	581	3,19	1657
Mekaniske fag	3,07	3358	3,05	3132	3,11	3086	3,08	9576
Trearbeidsfag	3,14	177	2,88	177	3,09	156	3,03	510
Annet/ukjent	3,52	492	3,80	430	4,05	489	3,79	1411
I alt	3,67	43497	3,66	45102	3,68	45149	3,67	133748

Tabell 4.2 Gjennomsnittskarakterer på VKI etter studieretning på VKI

	1999-kull, VKI-karakterer våren 2001		2000-kull, VKI-karakterer våren 2002		2001-kull, VKI-karakterer våren 2003		Gjennomsnitt alle tre kull	
	Snitt-karak-ter	**Antall elever**	**Snitt-karak-ter**	**Antall elever**	**Snitt-karak-ter**	**Antall elever**	**Snitt-karak-ter**	**Antall elever**
Medier og kommunika-sjon			4,26	248	4,31	898	4,30	1146
Musikk, dans og drama	4,02	1070	4,14	1261	4,14	1282	4,11	3613
Allmenne, økonomiske og administrative fag	3,93	18351	3,94	17871	3,93	17392	3,94	53614
Formgivnings-fag	3,91	2971	3,91	3117	3,85	2931	3,89	9019
Kjemi- og prosessfag	3,83	242	3,90	205	3,87	197	3,86	644
Idrettsfag	3,75	1753	3,69	1655	3,71	1810	3,72	5218
Helse- og sosialfag	3,64	2846	3,63	2683	3,64	2992	3,64	8521
Elektrofag	3,65	2451	3,64	2498	3,64	2733	3,64	7682
Salg og service	3,20	358	3,62	455	3,75	1121	3,62	1934
Naturbruk	3,55	655	3,63	701	3,68	665	3,62	2021
Bygg og anlegg	3,40	1255	3,51	1424	3,51	1689	3,48	4368
Hotell- og næ-ringsmiddelfag	3,43	1376	3,50	1461	3,45	1552	3,46	4389
Tekniske byggfag	3,41	427	3,41	461	3,29	480	3,37	1368
Trearbeidsfag	3,37	135	3,28	109	3,37	104	3,34	348
Mekaniske fag	3,23	2175	3,24	1924	3,24	2054	3,24	6153
Annet/ukjent	3,95	301	3,85	454	3,82	556	3,86	1311
I alt	3,78	36366	3,80	36527	3,79	38456	3,79	111349

Vi ser at det er store forskjeller mellom studieretningene i karaktersnittet, og relativt stor stabilitet mellom de tre kullene i karaktersnittet på de ulike studieretningene, slik at forskjellene mellom studieretningene er om lag like store i alle tre kull. Vi ser også at det er noe større forskjell mellom studieretningene i grunnkurskarakterer enn i VKI-karakterer, noe som kan komme av at de svakeste elevene ikke har gått videre til VKI. *På de yrkesfaglige studieretningene forbedres karaktersnittet fra grunnkurs til VKI,* mens snittet stort sett er det samme på grunnkurs og VKI for de allmennfaglige (studiekompetansegivende) studieretningene.

Karaktersnittet er høyest på musikk, dans og drama og medier og kommunikasjon. Disse to studieretningene har særlig mange søkere i forhold til antall plasser, og det er blant søkere til disse to studieretningene vi finner høyest andel som ikke får innfridd sitt førsteønske (Støren 2003). Man må med andre ord ha bedre karakterer fra ungdomskolen for å komme inn på disse studieretningene, og denne sterkere seleksjonen inn i studieretningen trekker karaktersnittet opp. Det er også slik at medier og kommunikasjon både har kurs som fører fram mot yrkeskompetanse og mot studiekompetanse, og mange av elevene med høyest karaktersnitt tar sikte på studiekompetanse. Lavest karaktersnitt får elevene på trearbeidsfag og mekaniske fag.

4.3 Karakterer etter kjønn og innvandrerbakgrunn

Nedenfor ser vi på forskjeller mellom gutter og jenter, og etter innvandrerbakgrunn. I begge tilfeller deler vi inn etter hovedtype av studieretning (yrkesfaglige og allmennfaglige studieretninger), og vi slår sammen de tre kullene. Tabell 4.3 viser hvordan karakterene varierer mellom gutter og jenter.

Tabell 4.3 Gjennomsnittskarakterer på grunnkurs og VKI etter kjønn og etter hvorvidt elevene hadde startet i yrkesfag/allmennfag.

	Gutter		Jenter		I alt	
	Snitt-karakter	**Antall elever**	**Snitt-karakter**	**Antall elever**	**Snitt-karakter**	**Antall elever**
Grunnkurs						
Allmennfag	3,78	32657	3,98	37096	3,88	69753
Yrkesfag	3,31	34505	3,57	28079	3,43	62584
I alt*	3,54	67836	3,80	65912	3,67	133748
VKI						
Allmennfag	3,77	28933	4,06	32577	3,93	61510
Yrkesfag	3,48	26430	3,79	22307	3,62	48737
I alt*	3,63	55844	3,95	55505	3,79	111349

*Medregnet uoppgitt om studieretning

Jentene har best karakterer både på grunnkurs og VKI, og både på allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger, og kjønnsforskjellen er størst på de yrkesfaglige studieretningene. Her må en imidlertid være oppmerksom på at gutter

og jenter ikke går på de samme yrkesfaglige studieretninger, det vil si: det er både gutter og jenter på alle studieretninger, men de fordeler seg svært forskjellig (Støren og Arnesen 2003, Støren 2003). Det er en tendens, men langt fra gjennomgående, til at de studieretningene som har stort flertall jenter også er studieretninger med (relativt) høyt karaktersnitt, som formgivningsfag og helse- og sosialfag (jf tabell 4.1), men snittet er høyt også på enkelte av de guttedominerte studieretningene som elektrofag og kjemi- og prosessfag.

Tabell 4.4 viser hvordan gjennomsnittskarakterene på grunnkurs og VKI varierer mellom majoritetselevene og vestlige og ikke-vestlige innvandrere og etterkommere.

Tabell 4.4 Gjennomsnittskarakterer på grunnkurs og VKI etter innvandrerbakgrunn og hvorvidt elevene hadde startet i yrkesfag/allmennfag.

	Skandinav		**Første-generasjon, vestlig**		**Etterkommer, vestlig**		**Første-generasjon, ikke-vestlig**		**Etterkommer, ikke-vestlig**	
	Snitt-ka-rakter	**Antall elever**	**Snitt-ka-rakter**	**An-tall elever**	**Snitt-ka-rakter**	**An-tall elever**	**Snitt-ka-rakter**	**An-tall elever**	**Snitt-ka-rakter**	**An-tall elever**
Grunn-kurs										
All-mennfag	3,91	65551	3,86	170	3,95	90	3,39	2711	3,48	1231
Yrkesfag	3,45	59929	3,28	114	3,54	38	2,91	1930	3,07	573
I alt*	3,69	126772	3,62	286	3,83	130	3,19	4725	3,34	1835
VKI										
All-mennfag	3,95	57999	3,93	123	4,12	76	3,55	2256	3,61	1056
Yrkesfag	3,63	46894	3,51	66	3,71	32	3,18	1322	3,36	423
I alt*	3,81	105936	3,77	190	3,99	111	3,41	3611	3,53	1501

* Medregnet uoppgitt om studieretning

Elevene med ikke-vestlig bakgrunn (minoritetsbakgrunn) har svakere karakterer enn de øvrige elevene, både på grunnkurs og VKI, og både på allmennfag og yrkesfag. Etterkommerne med ikke-vestlig bakgrunn har imidlertid noe bedre karakterer enn førstegenerasjonsinnvandrerne, men også blant etterkommerne er karakterene betydelig svakere enn blant skandinavene.

I gjennomsnittskarakterene inngår personer som har strykkarakter(er). Vi har i tidligere rapporteringer sett at andelen som har (minst) en strykkarakter

er høy, også blant dem som går videre fra grunnkurs til VKI. Mange har optimal progresjon og har med seg en strykkarakter fra grunnkurs til VKI fordi skolen har anledning til å flytte opp elever med strykkarakterer når en ellers vurderer at eleven har et ferdighets/kunnskapsnivå som er tilstrekkelig til å klare seg på neste trinn. Noen strykkarakterer kan være i fag som en fortsetter med, slik at den ikke blir stående hvis eleven fortsetter med faget og oppnår ståkarakter på neste trinn. Andre kan ta faget om igjen. Samtidig er det klart at det å ha (minst) én strykkarakter fra grunnkurs, reduserer sannsynligheten for å fullføre med studie- eller yrkeskompetanse betydelig (se kapittel 6).

Andelen som går videre med strykkarakter(er) varierer mye mellom allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger. Det ser vi på nedenfor (tabell 4.5). Siden vi tidligere også har sett tendenser til at dette varierer mellom Oslo og landet for øvrig, ser vi også spesielt på dette.

Tabell 4.5 Andel av VKI-elever som har tatt med seg stryk fra grunnkurs, etter kull og type studieretning , og hvorvidt eleven bodde i Oslo/ellers i landet

	1999-kull, VKI 2000 – 2001			**2000-kull, VKI 2001 – 2002**			**2001-kull, VKI 2002 – 2003**		
	Oslo	**Ikke Oslo**	**I alt**	**Oslo**	**Ikke Oslo**	**I alt**	**Oslo**	**Ikke Oslo**	**I alt**
All-mennfag	9,4	5,9	6,2	8,7	7,6	7,7	9,2	7,6	7,7
Yrkesfag	21,3	12,4	12,8	16,2	12,9	13,0	19,5	13,1	13,5
I alt*	13,3	8,7	9,0	10,7	9,9	9,9	12,7	10,3	10,4
N (i alt)	2779	35304	38083	2791	35557	38348	3010	36849	39859

* Medregnet uopgitt om studieretning. Alle andeler refererer til elever som har gått direkte fra grunnkurs til VKI og er beregnet av dem vi har opplysninger om grunnkurskarakterer for. Det sistnevnte er grunnen til at tallet på observasjoner (N) er lavere enn tallene for VKI-elever enn i tabell 4.2.

Blant yrkesfagelevene, uansett kull, er tendensen til å ta med seg stryk sterkere blant Oslo-elevene enn blant elevene ellers i landet. I 2000-kullet er imidlertid denne forskjellen langt mindre enn i 1999- og 2001-kullet. Også blant allmennfagelevene er det tendensen til å ta med seg stryk sterkere blant Oslo-elevene enn blant elevene ellers i landet. Forskjellen mellom Oslo og landet ellers er størst i 1999-kullet, og svært liten i 2000-kullet.

Når Oslo-elevene har høyere andel som tar med seg stryk, kan det komme av at det er en høyere andel elever med innvandrerbakgrunn i Oslo enn ellers i landet. Nedenfor viser vi tall for elever med ikke-vestlig bakgrunn og majoritetsbakgrunn separat.

Tabell 4.6 Elever med skandinavisk bakgrunn (majoritetsbakgrunn). Andel av VKI-elever som har tatt med seg stryk fra grunnkurs, etter kull og type studieretning , og hvorvidt eleven bodde i Oslo/ellers i landet*

	1999-kull, VKI 2000 – 2001		2000-kull, VKI 2001 – 2002		2001-kull, VKI 2002 – 2003	
	Oslo	**Ikke Oslo**	**Oslo**	**Ikke Oslo**	**Oslo**	**Ikke Oslo**
Allmennfag	6,3	5,5	5,0	7,2	5,2	7,2
Yrkesfag	17,9	12,1	12,2	12,6	18,5	12,6
N allmennfag	1520	19130	1546	18725	1502	17672
N yrkesfag	576	14775	599	15312	731	17304

* Alle andeler refererer til elever som har gått direkte fra grunnkurs til VKI og er beregnet av dem vi har opplysninger om grunnkurskarakterer for (som utgjør N).

Blant elevene med skandinavisk bakgrunn (tabell 4.6) er det langt mindre forskjeller mellom elever i Oslo og landet ellers enn vi så i tabell 4.5 der elever med skandinavisk bakgrunn og innvandrerbakgrunn var slått sammen. Blant allmennfagelever med skandinavisk bakgrunn er det svært liten forskjell mellom Oslo og landet for øvrig i 1999-kullet, men i 2000- og 2001-kullet er det lavest andel som tar med seg stryk blant Oslo-elevene. Blant yrkesfagelevene er det fortsatt høyere andel som tar med seg stryk i Oslo enn i landet ellers, men dette gjelder ikke 2000-kullet, bare 1999- og 2001-kullet.[33]

Blant elevene med ikke-vestlig bakgrunn (tabell 4.7) er det generelt høyere andeler som tar med seg stryk, og blant de av disse elevene som går på allmennfag, er det en høyere andel som tar med seg stryk i Oslo enn i resten av landet. Dette gjelder alle tre kullene. Blant yrkesfagelevene er det annerledes; det vil si tallene varierer. Blant yrkesfagelever med ikke-vestlig bakgrunn i 2001-kullet er det færre som tar med seg stryk i Oslo enn ellers i landet, mens det er omvendt i 1999- og 2000-kullet. Blant Oslo-elever med ikke-vestlig bakgrunn er det i disse årene tendenser til at andelen som tar med seg stryk reduseres, blant allmennfageleven er andel stabil, men altså langt høyere enn ellers i landet.

33 Hvorfor 2000-kullet skiller seg ut, kjenner vi ikke til, og vi antar det er tilfeldig.

Tabell 4.7 Elever med ikke-vestlig bakgrunn. Andel av VKI-elever som har tatt med seg stryk fra grunnkurs, etter kull og type studieretning , og hvorvidt eleven bode i Oslo/ellers i landet*

	1999-kull, VKI 2000 – 2001		2000-kull, VKI 2001 – 2002		2001-kull, VKI 2002 – 2003	
	Oslo	**Ikke Oslo**	**Oslo**	**Ikke Oslo**	**Oslo**	**Ikke Oslo**
Allmennfag	21,8	14,7	22,1	17,2	22,8	16,9
Yrkesfag	31,1	26,1	28,8	25,3	22,0	28,0
N allmennfag	380	658	421	756	451	815
N yrkesfag	212	287	184	368	273	543

* Alle andeler referer til elever som har gått direkte fra grunnkurs til VKI og er beregnet av dem vi har opplysninger om grunnkurskarakterer for (N). Ikke-vestlig bakgrunn omfatter her både førstegenerasjonsinnvandrere og etterkommere (begge med utenlandsfødte foreldre).

Forskjellene i andel som tar med seg stryk mellom minoritetselever og majoritetselever, i Oslo og landet ellers, er av betydning for å tolke forskjeller gjennomføringsgrad, som vi skal komme tilbake til i kapittel 5 og 6. Det er grunnen til at vi her har presentert disse tallene. Det er også viktig å være oppmerksom på at elever som ikke oppnår studie- eller yrkeskompetanse, kan deles inn i to grupper: nemlig de elevene som slutter underveis (frafall eller bortvalg), og de som fullfører med strykkarakterer. Om en ønsker økt fullføringsgrad, trenger sannsynligvis de to gruppene ulike typer tiltak. Den ene typen tiltak dreier seg om å styrke motivasjonen til å fortsette opplæringsløpet (en motivasjon som trolig i større grad er til stede blant elever som fortsetter til neste trinn medbringende en eller flere strykkarakterer), men minst like viktig kan det være å sette inn tiltak som faktisk bidrar til å bedre prestasjonene.

4.3.1 Bakgrunnen for forskjeller i karakterer blant elever med minoritets- og majoritetsbakgrunn

Vi har tidligere analysert hvordan forskjellen i karakterer mellom elever med ikke-vestlig bakgrunn og majoritetsbakgrunn henger sammen med forskjeller i sosial bakgrunn (Støren 2005a, b, Støren 2006). Elevene med ikke-vestlig bakgrunn skårer lavere enn elevene med majoritetsbakgrunn på alle kjennemerker etter sosial bakgrunn, se Vedlegg 2 i denne rapporten for dokumentasjon av dette. Dette har stor betydning for forskjeller i prestasjoner målt ved karakterer. Et hovedfunn i de tidligere analysene er at forskjellene i karakterer blir sterkt redusert når vi kontroller for sosial bakgrunn, det vil si at vi tar hensyn til at elevgruppene fordeler seg forskjellig etter sosiale bakgrunnsforhold som foreldres

utdanning, inntekt og arbeidsmarkedsstatus, men også at det forsatt var visse forskjeller etter at vi tar hensyn til det. Et annet funn er at innad i elevgruppen med ikke-vestlig bakgrunn syntes botid å bety lite for karakterene,[34] men at det var til dels store forskjeller mellom nasjonalitetsgrupper, også etter kontroll for foreldrenes utdanningsnivå mv. Mulige årsaker til disse forskjellene er drøftet nærmere i Støren (2006), her vil vi peke på noen: Barnehageerfaring og fritidsaktiviteter sammen med norskspråklige har stor betydning for skoleprestasjoner (Øzerk 1992, Bakken 2003b), og omfang av barnehageerfaring kan variere mellom nasjonalitetsgruppene. Nasjonalitetsforskjellene kan til dels også komme av ulikhet i tilgang til organisert leksehjelp og forskjeller i bruken av slike tilbud. Viktigst er trolig forskjeller i familienes/foreldrenes mulighet til å gi støtte til barna, på grunn av forskjeller i norskferdigheter og kjennskap til det norske samfunnet. Betydningen av forskjeller i foreldres utdanningsnivå blant dem som har utdanning på det aller laveste nivået (mindre enn 7 års grunnskole) er dessuten vanskelig å fange opp i analysene. Forskjeller i migrasjonshistorie, hva slags forhold barna og foreldrene levde under i hjemlandet, hvordan skolesystemet i hjemlandet er utviklet, samt kvaliteten på den skolegangen den enkelte elev eller hans/hennes foreldre har fra i hjemlandet også kan ligge bak nasjonalitetsforskjellene.

I denne rapporten vil vi ikke gå nærmere inn på nasjonalitetsforskjeller, men vi vil senere i rapporten følge opp spørsmålene om forskjeller mellom elever med innvandrerbakgrunn og elever med majoritetsbakgrunn. Vi vil da fokusere på kompetanseoppnåelse (kapittel 5 og 6), siden dette ikke er analysert i de tidligere rapporteringene fra prosjektet.

4.4 Karakterer og sosial bakgrunn

Som nevnt er det altså slik at skoleprestasjoner varierer med sosial bakgrunn. I dette avsnittet vil vi vise hvordan denne variasjonen ser ut i de tre grunnkurskullene som undersøkes i dette prosjektet. Tabellen 4.8 viser hvordan gjennomsnittskarakterene varierer med mors utdanningsnivå.[35]

34 Når vi sier at botid har liten betydning for forskjellene i karakterer, gjelder det elever som er i videregående opplæring. Botid har imidlertid betydning for hvorvidt en er i videregående; de med svært kort botid og som er i alder for videregående opplæring, er langt sjeldnere i videregående opplæring enn ungdom med lengre botid. Se også Støren (2005a, b) og kapittel 5 og 6 i denne rapporten.

35 I tabellvedlegget viser vi tilsvarende sammenhenger med fars utdanningsnivå, mors og fars relative inntekt og arbeidsmarkedsstatus (Tabell V.46–V.50). Tendensen er den samme i alle tabellene. Jo høyere foreldrene plasserer seg utdannings- og inntektsmessig, desto bedre karakterer får barna.

Tabell 4.8 Gjennomsnittskarakterer på grunnkurs og VKI etter mors utdanningsnivå

	Grunnkurskarakter		VKI-karakter	
Mors utdanningsnivå	**Snitt-karakter**	**Antall elever**	**Snitt-karakter**	**Antall elever**
Ukjent eller ingen utdanning	3,09	2573	3,31	1941
Barneskoleutdanning	3,11	645	3,34	543
Grunnskoleutdanning	3,29	15364	3,48	12460
Videregående grunnutdanning	3,54	52977	3,65	45561
Fullført videregående	3,69	21710	3,77	19103
Påbygging til videregående	3,76	3442	3,83	3029
Universitet & høgskoleutd., lavere nivå	4,01	33152	4,04	29703
Universitet & høgskoleutd., høyere nivå	4,26	3602	4,29	3190
Universitet & høgskoleutd., doktor-grad	4,37	283	4,35	250
Totalt	3,67	133748	3,77	115780
Eta	0,28		0,25	
Eta^2	0,08		0,06	

Tabellen viser som ventet at forskjellene er betydelige. På grunnkurs er forskjellen i gjennomsnittskarakter mellom de med de lavest utdannede mødrene og de med mødre med doktorgrad over en hel karakter. På VKI er denne forskjellen noe mindre, men likevel på én hel karakter. Vi har undersøkt hvorvidt det er forskjeller i betydningen av sosial bakgrunn mellom elever på allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger, men det er det ikke (se tabell V.51 og V.52). Forskjellene i karakterer etter sosialgruppe er omtrent like store på begge typer studieretninger.

4.5 Karakterer – oppsummering

Forskjellene mellom gjennomsnittskarakterer på de ulike studieretningene er store. Høyest er gjennomsnittskarakteren på medier og kommunikasjon og musikk, dans og drama, på både grunnkurs og VKI. Disse to studieretningene har særlig mange søkere i forhold til antall plasser, og det er blant søkere til disse to studieretningene vi finner høyest andel som ikke får innfridd sitt førsteønske (Støren 2003). Man må med andre ord ha bedre karakterer fra ungdomskolen for å komme inn på disse studieretningene, og denne sterkere seleksjonen inn i studieretningen trekker karaktersnittet opp. Det er også slik at medier og kom-

munikasjon både har kurs som fører fram mot yrkeskompetanse og mot studiekompetanse, og mange av elevene med høyest karaktersnitt tar sikte på studiekompetanse. Lavest karaktersnitt får elevene på trearbeidsfag og mekaniske fag.

Jenter har bedre karakterer enn gutter på både grunnkurs og VKI, og både på allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger. Kjønnsforskjellen er størst på de yrkesfaglige studieretningene.

Elevene med ikke-vestlig bakgrunn har svakere karakterer enn de øvrige elevene, både på grunnkurs og VKI, og både på allmennfag og yrkesfag. *Etterkommerne* med ikke-vestlig bakgrunn har imidlertid noe bedre karakterer enn *førstegenerasjonsinnvandrerne*, men også blant etterkommerne er karakterene betydelig svakere enn blant skandinavene.

Andelen som går videre med strykkarakter(er) varierer mye mellom allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger. På de allmennfaglige studieretninger er det 6 – 7 prosent som gjør det, mens det på yrkesfagene er rundt 13 prosent. Andelen som tar med seg stryk er høyere blant elevene med ikke-vestlig bakgrunn.

Forskjellene etter sosial bakgrunn er store. På grunnkurs er forskjellen i gjennomsnittskarakter mellom de med de lavest utdannede mødrene og de med mødre med doktorgrad over en hel karakter. På VKI er denne forskjellen noe mindre, men likevel på én hel karakter.

5 Gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse – oversiktstall

5.1 Innledning

Et hovedformål med dette flerårige prosjektet var å følge tre kull i fem år for undersøke gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse for disse kullene, og å sammenlikne resultatene av dette med tilsvarende undersøkelser for de første reformkullene etter at Reform 94 ble gjennomført. Gjennomstrømningen for rettselevene fra 1994-kullet og 1995-kullet var helt lik (Støren og Sandberg 2001), i sammenlikningen har vi derfor konsentrert oss om 1994-kullet.

I kapittel 3 har vi oppsummert resultatene av tidligere rapporteringer angående gjennomstrømning fram til og med høsten 2003, herunder sammenlikning med 1994-kullet for en tilsvarende lang perioder. Vi vil nå gå flere skritt lengre. 1) *Gjennomstrømningsd*ataene er oppdatert til og med høsten 2005, og vi vil belyse resultatene av dette. 2) Vi har nå data om *kompetanseoppnåelse* for disse kullene til og med 2005. Vi vil derfor i tillegg til gjennomstrømningen belyse andelen som har oppnådd yrkes- eller studiekompetanse i 2005 eller tidligere. Siden dette er nye data som ikke er belyst tidligere, vil dette være hovedtemaet i dette kapitlet. 3) Vi har nå også en rekke individdata som vi ikke hadde i tidligere faser av prosjektet, som gjør det mulig å utføre analyser av hva som øker eller reduserer sjansen for å oppnå yrkes- eller studiekompetanse langt mer utførlig enn hva som har vært mulig tidligere. Det siste vil bli belyst i kapittel 6.

5.2 Gjennomstrømning i løpet av fem år. Fire ulike kull

Når det gjelder definisjoner av optimal progresjon og det å «ligge an til å oppnå studie- eller yrkeskompetanse» viser vi til kapittel 1, avsnitt 1.3.3. Tabell 5.1 viser gjennomstrømning og andeler som lå an til å oppnå studie- eller yrkeskompetanse hhv. tredje opplæringsår (optimal progresjon), fjerde eller femte opplæringsår for fire ulike kull. Tabell 5.2 viser tilsvarende for elever som startet i henholdsvis allmennfaglige eller yrkesfaglige grunnkurs (for definisjon av «yrkesfag» og «allmennfag», se avsnitt 1.3.2).

Tabell 5.1 Prosentandeler av elever som startet i grunnkurs i 1994, 1999, 2000 og 2001 som ligger an til å få studie- eller yrkeskompetanse etter tre, fire, fem og eventuelt seks år. Elever med rett til opplæring som søkte videregående opplæring for første gang (førstegangssøkere)

	1994-kullet	**1999-kullet**	**2000-kullet**	**2001-kullet***
Andel med optimal progresjon det tredje opplæringsåret	73	70	71	70
Andel som ligger an til å få studie- eller yrkeskompetanse det fjerde året (eller tidligere)	83	79	78	77
Andel som ligger an til å få studie- eller yrkeskompetanse det femte året (eller tidligere)	84	80	80	79
Andel som ligger an til å få studie- eller yrkeskompetanse det sjette året (eller tidligere)		81	81	
N	49399	48237**	48268**	46956**

* Ikke medregnet elever ved private skoler
** Allmennfagelever i Oppland ikke medregnet.

Tabell 5.2 Prosentandeler av elever som startet i **allmennfaglige** grunnkurs i 1994, 1999, 2000 og 2001 som ligger an til å få studie- eller yrkeskompetanse etter tre, fire eller fem år. Førstegangssøkere med rett til opplæring

	1994-kullet	**1999-kullet**	**2000-kullet**	**2001-kullet***
Andel med optimal progresjon det tredje opplæringsåret	84	84	85	85
Andel som ligger an til å få studie- eller yrkeskompetanse det fjerde året (eller tidligere)	93	90	90	90
Andel som ligger an til å få studie- eller yrkeskompetanse det femte året (eller tidligere)	94	91	91	91
Andel som ligger an til å få studie- eller yrkeskompetanse det sjette året (eller tidligere)		91	92	
N	27684	25068**	24590**	21990**

* Ikke medregnet elever ved private skoler
** Allmennfagelever i Oppland ikke medregnet.

Tabell 5.3 Prosentandeler av elever som startet i yrkesfaglige grunnkurs i 1994, 1999, 2000 og 2001 som ligger an til å få studie- eller yrkeskompetanse etter tre, fire eller fem år. Førstegangssøkere med rett til opplæring

	1994-kullet	**1999-kullet**	**2000-kullet**	**2001-kullet***
Andel med optimal progresjon det tredje opplæringsåret	59	56	57	57
Andel som ligger an til å få studie- eller yrkeskompetanse det fjerde året (eller tidligere)	71	67	66	65
Andel som ligger an til å få studie- eller yrkeskompetanse det femte året (eller tidligere)	72	70	69	69
Andel som ligger an til å få studie- eller yrkeskompetanse det sjette året (eller tidligere)		71	70	
N	21183	22307	23017	24187

* Ikke medregnet elever ved private skoler

De tre tabellene over tyder på at progresjonen i 1999-, 2000- og 2001-kullet var svært lik og meget stabil. Sammenliknet med 1994-kullet, var progresjonen svakere i 1999 – 2001-kullene. Nedgangen i forhold til 1994-kullet er ikke stor, men i og med at den kan spores i alle tre kullene, er den verdt å merke seg. Vi skal komme tilbake til en nærmere drøfting av årsakene, men vil likevel allerede her peke på tre forhold. Det ene gjelder selve registreringen og hvilke elever vi kan ha mistet, det andre gjelder reelle forhold knyttet til arbeidsmarkedet, det tredje gjelder endringen i opplæringsretten.

Det er et noe ulikt mønster blant henholdsvis allmennfagelevene (elevene på de studiekompetansegivende studieretningene) og elever som startet i yrkesfaglige studieretninger. Blant *allmennfagelevene* kan vi ikke spore noen nedgang i andelen med optimal progresjon. Det er andelen som ligger an til å få studie- eller yrkeskompetanse et fjerde eller femte år, som er redusert, i følge våre VIGO-data. Hvorvidt dette kommer av at en økende andel med et «venteår» ikke returnerer til videregående opplæring, eller at de gjør det på måter som ikke er registrert, for eksempel ved å benytte private tilbydere av videregående opplæring som ikke rapporterer til VIGO, er usikkert. Den siste muligheten, samt den stabiliteten i tallene for allmennfagelevene som vi ser for øvrig, gjør at vi synes det er vanskelig å legge noen særlig vekt på nedgangen i andelen som ligger an til å oppnå kompetanse blant allmennfagelevene. Hvorvidt andelen som har oppnådd kompetanse har gått ned, skal vi komme tilbake til.

Liberaliseringen av reglene med hensyn til uttak av opplæringsretten som kom i 2000, kunne isolert sett ha ført til at flere tok et venteår, og at det ville være en nedgang i andelen med optimal progresjon, som eventuelt kunne bli kompensert av at flere kom til det fjerde eller femte året. Tallene i tabell 5.2 tyder overhodet ikke på at vi ser en slik effekt.

Arbeidsmarkedet var (midlertidig) vanskelig i årene 2002 – 2003. Det skulle isolert sett føre til at færre valgte bort skolen i disse årene, og dette vil kunne ha berørt alle de tre kullene som startet i videregående i 1999 – 2001, særlig de to siste kullene. Blant allmennfagelevene kan vi imidlertid heller ikke spore en slik effekt. Da har vi etter vårt syn bare to muligheter; flere har av grunner vi ikke kjenner valgt å ikke returnere for å fullføre VKII, eller flere har valgt private tilbydere som ikke er registrert.

Når det gjelder *yrkesfagelevene*, var det en nedgang i andelen med optimal progresjon. Et spørsmål er hva tilgangen til læreplasser har betydd. Situasjonen for 1999- og 2000-kullet av læreplassøkere synes å ha vært *bedre* enn tilsvarende for 1994-kullet, derfor er det lite sannsynlig at dette isolert sett er årsaken til nedgangen i progresjonen fra 1994-kullet til de senere kullene.

Yrkesfagelevene er tradisjonelt mer orientert mot arbeid enn allmennfagelevene. Gode muligheter for å få inntektsgivende arbeid i årene 1999 – 2001 kan ha forsterket ønskene om å få arbeid framfor å gå på skole mer blant arbeidsorienterte yrkesfagselever. På den annen side vil det neppe har påvirket progresjonen til dem som startet i 2001, men kan ha påvirket 1999- og 2000-kullet. Det som derimot kan ha hatt en særlig betydning for 2001-kullet, er tilgangen til læreplasser. Spesielt høsten 2003 så vi en nedgang i andelen som fikk tilbud om læreplass (Helland og Støren 2004, se også kapittel 3, avsnitt 3.5). Dette berørte spesielt 2001-kullet, men også (de mange) forsinkede yrkesfagelever fra 1999 og 2000-kullet kan ha blitt berørt av dette. En annen årsak til nedgangen i progresjonen kan være at flere kan ha benyttet seg av utvidelsen av uttak av opplæringsretten som kom i 2000, det vil si muligheten for å foreta omvalg uten tap av opplæringsrett og muligheten for å ta to venteår og ikke bare ett.

Samlet sett så vi stabilitet i andelen med optimal progresjon blant allmennfagelevene, men vi så også en nedgang i andelen som returnerer til skole og tar VKII et fjerde eller femte år. Det siste kan ha sammenheng med registreringsproblemer og økt bruk av private tilbydere, mer enn en reell nedgang. Blant yrkesfagelevene ser vi en reell nedgang i alle de tre siste kullene sammenliknet med 1994-kullet. Det er grunn til å merke seg dette på bakgrunn av at det var et ønske etter evalueringen av Reform 94 å bedre progresjonen, spesielt på yrkesfagene. Dette ønsket resulterte bl.a. i det såkalte «differensieringsprosjektet» (se NOU 2003: 16)[36] som startet i 1999 og ble avsluttet i 2003. Denne satsingen ble igang-

satt etter evalueringen av Reform 94 og på basis av St. meld. nr. 32 (1998–99), der en av erfaringene var at det spesielt på yrkesfagene var behov for mer differensiert og tilpasset opplæring, samt yrkesretting av de felles allmenne fagene. I følge NOU 2003: 16 er dette den største satsingen på ett utviklingsprosjekt i videregående opplæring som noen gang er gjennomført. Ca. 1700 utviklingstiltak var i gang på skolene, og alle fylker, skoler og studieretninger var berørt. Målene med prosjektet har vært mange og favnet bredt; i vår sammenheng vil vi framheve at flere av tiltakene har handlet spesielt om integrering av teori og praksis og yrkesretting av allmennfagene i yrkesfaglige studieretninger (Utdanningsdirektoratet 2004). Vi ser imidlertid at i 1999- og 2000-kullet, som må ha vært berørt av differensieringsprosjektet, er det noe færre av yrkesfagelevene som har optimal progresjon de første tre årene, og vi har sett at det i 2000-kullet er færre enn i 1994-kullet som kommer tilbake til videregående opplæring etter et avbrudd. I så måte kan en si at en ikke kan avlese av tallene at det er skapt en større motivasjon blant yrkesfagelevene til å gjennomføre opplæringen. Det er heller ikke slik at 1999/2000-kullet av yrkesfagelever var spesielt berørt av vansker med å få læreplass. Snarere var muligheten bedre for disse to kullene enn for 1994-kullet. Det var først for 2001-kullet vi så klart økte vansker med å få læreplass.

5.3 Kompetanseoppnåelse Tilbakeblikk på 1994-kullet

Vi skal i avsnittene nedenfor se om vi finner tilsvarende nedgang i andel som oppnår kompetanse som vi fant med hensyn til gjennomstrømning, når vi sammenlikner de som startet i videregående opplæring i 1999–2001 med 1994-kullet. (For definisjon av fullføring med yrkes- eller studiekompetanse, se avsnitt 1.3.4.) Først skal vi imidlertid ta et tilbakeblikk og se på det første reformkullet, 1994-kullet, som vil bli benyttet som sammenlikningsgrunnlag. Grunnen til at vi gjør det, er at det kan diskuteres hvorvidt publiserte tall om 1994-kullet og senere kull er fullt ut sammenliknbare. Drøftingen av tall for 1994-kullet er etter vår vurdering også nyttig for en forståelse av tallene for kullene som startet i videregående opplæring i årene 1999–2001.

Spørsmålet om hvorvidt publiserte tall om 1994-kullet og senere kull er fullt ut sammenliknbare, har med alder og avgrensning av populasjonen å gjøre. De

36 Kvalitetsutvalgets innstilling (Søgnenutvalget) "I første rekke" omtaler dette prosjektet flere steder, spesielt i kapittel 13.7.2. Prosjektet er evaluert av forskningsmiljøet LÆRINGSlaben. Sluttrapporten fra prosjektet foreligger i Dale og Wærness (2003).

yngste elevene har best progresjon. Hvis et kull består av forholdsvis flere eldre enn et annet kull, vil det tilsi at kullene ikke er fullt ut sammenliknbare.

Når det gjelder 1994-kullet, har NIFU tidligere slått fast at av de nye rettselevene fra dette kullet hadde fire av fem oppnådd yrkes eller studiekompetanse i løpet av 6 år. «*Oppsummert mener vi det er riktig å konkludere med at 55 prosent oppnådde studiekompetanse (inklusive om lag tre prosent dobbeltkompetanse), om lag 25 prosent oppnådde yrkeskompetanse (eksklusive om lag tre prosent dobbeltkompetanse), og om lag 20 prosent oppnådde kompetanse på lavere nivå, hvorav halvparten hadde sluttet før de hadde vært i videregående i tre år, mens den andre halvparten hadde stryk i ett eller flere fag etter å ha gått i videregående opplæring tre år eller mer.*» (Grøgaard mfl. 2002: 37). Med dobbeltkompetanse menes personer som har oppnådd både yrkes- og studiekompetanse. I tabell 5.4 nedenfor ser vi på tidspunktet da de med dobbeltkompetanse oppnådde studie- eller yrkeskompetanse *første* gang, det vil for de fleste av dem med dobbeltkompetanse si yrkeskompetanse.

Andelene av 1994-kullet som vi omtaler i sitatet over, var basert på en survey, der tallene var vektet i forhold til registerdata (se Grøgaard mfl. 2002). De var også sammenholdt med andre data. Vi finner fortsatt at disse andelene ga det beste målet som kan gis for dette kullet (se også Lødding mfl. 2005). Tabellen nedenfor sammenlikner resultater fra denne surveyen med publiserte tall fra SSB for samme kull.

Tabell 5.4 Elever som startet i grunnkurs i 1994 etter oppnådd kompetanse på normert tid, i løpet av fem år eller i løpet av seks år. Prosent

	SSB-tall, elever som startet i videregående opplæring for første gang i 1994*	**NIFU STEP, rettselever i 1994, født 1978/1979, basert på survey høsten 2000**
Fullført med studie- eller yrkeskompetanse på normert tid		
Elev, studiekompetanse, våren 1997		44
Elev, yrkeskompetanse, våren 1997		7
Fag/svennebrev, i løpet av 1998		12
Fullført med studie- eller yrkeskompetanse på normert tid, i alt	60	63
Studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem år (oppnådd senest i 1999)	70	78
Fortsatt i videregående opplæring i løpet av fem år	5	
Studie- eller yrkeskompetanse etter seks år(oppnådd senest i 2000)	74**	81
N	54425	2037

* Kilde: http: //www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen/tab-2006–09–06–01.html.
** Vårt anslag.

I andelen 74 prosent som har fullført videregående opplæring i løpet av seks år basert på SSBs tall, har vi gjort et optimistisk anslag på at 80 prosent av den lille gruppen elever som fortsatt var i videregående opplæring, fullførte og bestod innen sommeren 2000 (det sjette året). Andelen er trolig lavere. Vi ser altså at NIFUs anslag (81 prosent) basert på spørreskjemaundersøkelse er vesentlig høyere enn hva som framkommer fra SSBs statistikk. Vi tror imidlertid ikke det bare har sin forklaring i skjevhet i vårt utvalg, det vil si blant dem som svarte på spørreundersøkelsen. Vår antagelse om at resultatene fra NIFUs spørreskjemaundersøkelse gir et tilnærmet representativt bilde, vil begrunnes nærmere nedenfor.

I dataene fra NIFUs survey høsten 2000 har vi definert rettselevene etter fødselsår, det innebærer en noe strengere definisjon enn vår vanlige definisjon av grunnkurselever som var førstegangssøkere med ungdomsrett til opplæring. SSBs populasjon, som også består av elever som startet i videregående opplæring (for første gang) i 1994, omfatter også elever uten rett til opplæring, det vil si eldre elever som begynte i videregående for første gang i 1994. Dette er anskueliggjort av tallene i tabell 5.5.

Tabell 5.5 Kullstørrelser. 1994 og 1999 – 2001.

	Tallet på elever som gikk ut av grunnskolen	**Tallet på 16 åringer i Norge**	**Elever som startet i grunnkurs i videregående opplæring for første gang, SSB**
1994	52956	53037	54425
1999	51177	52108	51300
2000	51547	52578	51950
2001	52354	53380	:

Kilde: For grunnskoleelever og 16-åringer: Tabeller tilsendt fra SSB. Ellers: http: //www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen/tab-2006 – 09 – 06 – 01.html.

Vi vet at ca. 3 – 4 prosent av et grunnskolekull ikke er i gang med videre utdanning høsten etter at de avsluttet grunnskolen (i underkant av 2000 av hvert grunnskolekull). Samtidig ser vi at tallet på grunnkurselever i SSBs populasjon for 1994-kullet er større enn grunnskolekullet dette året og større enn tallet på 16-åringer. Det henger sammen med at Reform 94 nettopp var innført i 1994. Høsten 1994 var det mange personer over 16 år som ikke hadde hatt rett til opplæring, og mange av disse begynte i videregående opplæring (selv om de fortsatt ikke hadde denne retten). Dette forholder seg annerledes i 1999 og 2000. Alle 17 – 19-åringer i 1999 og 2000 (bortsett fra ungdom som nylig hadde flyttet til

Norge) hadde hatt rett til videregående opplæring fra de avslutta grunnskolen, og hadde derfor sannsynligvis i større grad allerede begynt. Det var derfor færre over normalalder i kullene som begynte i videregående opplæring disse årene.

I 1994-kullet i SSBs tall er det altså flere som er over normalalder, og denne gruppen har svakere progresjon enn de som er i normalalder. Dermed kan vi gå ut fra at SSBs tall for 1994-kullet i tabell 5.4 ikke er direkte sammenliknbare med våre tall fra surveyen som refererer til 16-åringer. De sistnevnte vil ha langt bedre progresjon. Som vi vil vende tilbake til nedenfor er heller ikke SSBs egne tall for 1994-kullet fullt ut sammenliknbare med SSBs tall for 1999 – 2000-kullene.

Vi vender nå tilbake til tabell 5.4 og vurderer andelene som har oppnådd kompetanse i 1994-kullet basert på henholdsvis 54425 grunnkurselever i SSBs populasjon og et utvalg elever født i 1978 (enkelte født i 1979), dvs. var 16 år (eller yngre) ved start i videregående opplæring i 1994 (rettselever i det første reformkullet). Vi antar at aldersavviket mellom SSBs populasjon og vår avgrensning av rettselevene i surveyen til 16 åringene, er den viktigste grunnen til at vi kommer fram til en høyere andel som fullførte på normert tid enn SSB, nemlig 63 mot 60 prosent, og at andelen som har fullført i løpet av 6 år avviker med ca. 6 – 7 prosentpoeng.

Når det gjelder fullføring på normert tid, er tallene som kommer fram i NIFUs survey og det som ble registrert av SSB for 1994-kullet, i god overensstemmelse, særlig når en tar i betraktning at tallene fra NIFUs survey er avgrenset til de aller yngste elevene. I tillegg bør en ta hensyn til en mulig underrapportering av fagprøver i SSBs registerdata, fordi fagprøver som er avlagt etter 1. oktober 1998 ikke er med i SSBs data, mens alle fagprøver avlagt i løpet av 1998 er med i NIFUs data.

Derimot er det nokså store forskjeller når vi ser på andeler som har oppnådd studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem år, eventuelt seks år. Forskjellen mellom 70 og 78 prosent i løpet fem år, må sies å være betydelig. Vi antar at det er to årsaker til denne forskjellen. i) Den første årsaken berører det vi allerede har omtalt; SSB-tallene omfatter ikke bare rettselever. Rettselevene hadde et større incitament til å gjøre seg ferdige innen 4 år (for elever) og fem år (for lærlinger) fordi de ellers mistet *retten* til opplæring. (Reform 94 ga muligheter for ett venteår uten tap av opplæringsrett, ved endringene i opplæringsloven i 2000 ble dette utvidet til to år.) Dertil kommer at de elevene som er eldre enn rettselevene i utgangspunktet må antas å være mindre motivert for skolegang, noe som for øvrig viser seg gjennom sammenhengen mellom alder og progresjon (de yngste har best progresjon). ii) Den andre grunnen er at tallene i NIFUs survey også omfatter personer som ikke var registrert som elever (et femte og sjette år), det vil si personer som tok opp igjen fag på egen hånd eller gjennom private

tilbydere som Bjørknes og liknende, og *gikk opp som privatister*. Privatister er ikke med i SSBs tall for 1994-kullet. Når det gjelder andelen av de første rettselevene som reelt oppnådde studie- eller yrkeskompetanse etter fem eller seks år, anser vi at NIFUs survey gir det beste estimatet, nemlig henholdsvis 78 og 81 prosent.

Sammenlikningen av tall for 1994-kullet er viktig fordi den gir et grunnlag å vurdere og sammenlikne tall for senere kull, jf. tabell 5.6 i neste avsnitt.

5.4 Kompetanseoppnåelse i 1999-, 2000- og 2001-kullet

Når vi nå skal undersøke hvor mange av våre kull som er registrert med fullført studie- eller yrkeskompetanse på normert tid, i løpet av fire år, fem år eller seks år, vil vi starte med å sammenlikne våre tall med publiserte tall fra SSB. Våre tall og SSBs tall for disse kullene i tabell 5.6 avviker svært lite fra hverandre, noe som er naturlig i og med at vi har benyttet SSBs registreringer om høyeste fullført utdanningsnivå som vår kilde til data om kompetanseoppnåelse. Like fullt kan det forekomme små avvik, noe som i så fall høyst sannsynlig kommer av at vi har avgrenset populasjonene (kullene) noe forskjellig. Det kommer vi tilbake til. Grunnen til at vi foretar denne sammenlikningen, er at hvordan populasjonen er avgrenset, har betydning for sammenlikning av kompetanseoppnåelse over tid. I følge SSBs tall var det knapt noen endring i andelen som oppnådde kompetanse fra 1994-kullet til 1999-kullet. Vi mener det var en (liten) nedgang, og at dette har med avgrensningen av populasjonen(e) å gjøre.

Før vi viser resultatene, vil vi gjenta våre definisjoner av fullføring avsnitt 1.3.4.

- *Fullført med studie- eller yrkeskompetanse på normert tid* vil si fullføring i løpet av *tre år for elever*, i løpet av *fire år for lærlinger*.
- Fullført *i løpet av fire år* (tall finnes bare i høyre kolonne) vil si at vi tar med elever som har fullført ett år forsinket i tilegg til dem som har fullført på normert tid, mens lærlingene har fullført på normert tid.
- *Fullført i løpet av fem* år vil si at vi i tillegg til elever som har fullført på normert tid eller ett år forsinket, tar med elever som er to år forsinket, for lærlingene tar vi med dem som var ett år forsinket i tillegg til lærlinger som hadde fullført på normert tid.

Tabell 5.6 Elever som startet i grunnkurs i 1999, 2000 og 2001 etter oppnådd kompetanse på normert tid og i løpet av fem år. Ulike avgrensninger av populasjonen

	Tall publisert av SSB, elever som startet i videregående opplæring for første gang*	**NIFU STEPs data om rettselever som søkte videregående opplæring for første gang, med data fra SSB om fullføring**
1999-kullet		
Studie- eller yrkeskompetanse på normert	59	59
Studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fire år, dvs, normert tid for lærlinger, ett år forsinket for elever	:	64
Studie- eller yrkeskompetanse i løpet av	70	72
Studie- eller yrkeskompetanse i løpet av seks år		75
N	51300	49219
2000-kullet		
Studie- eller yrkeskompetanse på normert tid	56	55
Studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fire år, dvs, normert tid for lærlinger, ett år forsinket for elever	:	62
Studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem år	67	70
N	51950	49233
2001-kullet		
Studie- eller yrkeskompetanse på normert tid	:	58
Studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fire år, dvs, normert tid for lærlinger, ett år forsinket for elever		64
N		49873
Alle tre kull		
Studie- eller yrkeskompetanse på normert tid		57
Studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fire år, dvs, normert tid for lærlinger, ett år forsinket for elever		63
Studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem år (1999- og 2000-kullet)		71
N, tre kull		148325
N, 1999- og 2000-kullet		98452

* Kilde: http: //www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen/tab-2006–09–06–01.html. Fullført opplæring betyr at eleven/lærlingen har bestått alle trinn i videregående opplæring som fører til vitnemål eller fag-/svennebrev.

Venstre kolonne i tabell 5.6 viser tall publisert av SSB for de to første av «våre» kull (SSB har ennå ikke publisert tall for 2001-kullet). I høyre kolonne i tabell 5.6 benytter vi data fra SSBs om høyeste fullførte utdanningsnivå for «våre» elever.

Vi kommenterer først resultatene i venstre kolonne i tabell 5.6 (SSBs publiserte tall). For 1999-kullet er andelen som fullførte på normert tid (59 prosent) omtrent den samme som SSBs publiserte tall for 1994-kullet (som var 60 prosent, se tabell 5.4). Andelen som fullførte i løpet av fem år, var den samme i 1994-kullet og 1999-kullet (70 prosent). *Vi mener imidlertid at andelene som fullførte reelt gikk ned fra 1994-kullet til 1999-kullet*, fordi hvis det hadde vært samme aldersfordeling i 1994-kullet som i 1999-kullet, ville de nevnte andelene for 1994-kullet vært høyere enn henholdsvis 60 og 70 prosent (jf. drøftingen over). Vår tolkning, at det reelt sett var en nedgang fra 1994-kullet til 1999-kullet i andelen med yrkes- eller studiekompetanse, er også i overensstemmelse med våre VIGO-data om gjennomstrømning (se tabell 5.1 – 5.3).

For 2000-kullet, viser SSBs tall en klar nedgang. Forskjellen i tallene for 1999- og 2000-kullet når det gjelder andelen som oppnådde yrkes- eller studiekompetanse, var for oss overraskende på bakgrunn av gjennomstrømningsdataene (se tabell 5.1 – 5.3). Vi finner ikke samme tendens for 2001-kullet, i dette kullet går andelen som oppnår kompetanse igjen noe opp.

En sammenlikning av 1999-kullet og 2000-kullet viser at det var en nedgang i andelen som oppnådde yrkes- eller studiekompetanse på normert tid og i løpet av fem år, mens det ikke var noen påviselig forskjell mellom de to kullene med hensyn til gjennomstrømningen basert på VIGO-dataene (se tabell 5.1). Hvis begge datakilder gir riktige andeler,[37] må grunnen være at det var en høyere andel med stryk i 2000-kullet enn i 1999-kullet.

Vi vil igjen minne om at antallet privatister er ukjent, slik at den samlede andelen som oppnår yrkes- eller studiekompetanse i løpet av fem eller seks år sannsynligvis vil være høyere enn hva som framkommer i tabell 5.6, men de vil like fullt være noe lavere enn hva vi målte for 1994-kullet i NIFUs survey (se tabell 5.4).

Vi går nå over til å omtale høyre resultatkolonne i tabell 5.6. Datasettet som denne kolonnen er basert på, er det datasettet vi benytter til nærmere analyser senere i dette kapitlet og i kapittel 6, siden vi har en rekke opplysninger på individnivå om disse elevene. Vi bruker her samme definisjon av fullføring som SSB. I denne kolonnen er imidlertid grunnlagstallene (tallet på observasjoner)

37 Vi kan heller ikke se bort fra at det er noe usikkerhet angående gjennomstrømningsdataene, som vi har omtalt foran, eller at det er feilregistreringer i SSBs data over kompetanseoppnåelse i 2000-kullet. Vi har imidlertid ingen opplysninger som tilsier det siste.

noe lavere enn i SSBs publiserte tall, noe som *kan* gi litt andre resultater. Grunnen til at tallet på observasjoner er noe lavere i høyre kolonne, er at vi har avgrenset populasjonene til å være elever med ungdomsrett til videregående opplæring som søkte videregående opplæring for første gang det aktuelle året, slik vi har gjort det i våre øvrige analyser av VIGO-dataene.[38] Det betyr at populasjonene i høyre kolonne har noe færre eldre elever enn de i venstre kolonne.

Selv om avgrensningen er forskjellig, er resultatene for 1999-kullet så å si identiske når det gjelder andelen som har fullført på normert tid. Andelen som har fullført i løpet av fem år, er noe høyere i høyre kolonne. Til dels kan forskjellen i realiteten være enda mindre i og med at vi har avrundet tallene (siden de publiserte tallene fra SSB var avrundet). For øvrig kan (den lille) forskjellen muligens komme av det er en noe lavere andel «eldre» i høyre kolonne enn i venstre (SSBs tall) kolonne. De yngre som er elever med ungdomsrett med tidsavgrensning for uttak av retten, vil trolig ha et større insitament til fullføring i løpet av fem år.[39]

For 2000-kullet er det også små forskjeller, men her måler vi en svakt høyere andel som har fullført i løpet av fem år, enn hva SSB gjør. Noe av årsaken til det *kan* være den samme som vi har nevnt over; et større insitament til fullføring i løpet av fem år blant elever med ungdomsrett med tidsavgrensning for uttak av retten. For øvrig kan det forekomme noen forskjeller i målemetoder mellom oss og SSB. Uansett er hovedinntrykket at våre resultater stemmer meget godt overens med SSBs publiserte tall. For 2001-kullet har vi ikke sammenliknbare publiserte tall fra SSB, men våre tall tyder på at progresjonen og fullføringen for dette kullet er noe bedre enn for 2000-kullet, og at de ligger svært nær opp til tallene for 1999-kullet.

5.4.1 Kompetanseoppnåelse blant gutter og jenter, yrkesfagelever og allmennfagelever

Andelen som oppnår kompetanse varierer etter hvorvidt en startet i et allmennfaglig eller yrkesfaglig grunnkurs og mellom gutter og jenter. I tillegg kan det være slik at nedgangen i andel som oppnår studie- eller kompetanse i 2000-kullet, og økningen i kullet som startet året etter, berører allmennfag- og yrkesfagelever og gutter og jenter i ulik grad. Nedenfor vil vi undersøke kjønnsforskjeller og forskjeller mellom de to hovedtypene av studieretninger (yrkesfag og allmenne fag).

38 Avgrensningene er gjort ut fra målsettingen om å kunne sammenlikne så like elevgrupper som mulig (se Støren 2003 og Helland og Støren 2004). På grunn av litt varierende opplysninger i datafilene, kan vi ikke garantere at våre avgrensninger er nøyaktig like for de ulike kullene.

39 Dette vil gjelde også de fleste i SSBs populasjon, men der vil det kunne være et større innslag av noe eldre elever.

I tabellene nedenfor bruker vi betegnelsen «startet» i yrkesfag eller allmennfag, fordi vi har måttet definere et utgangspunkt for kategoriseringen av våre elever. En del av dem som begynner i yrkesfag tar senere allmennfaglig påbygging, og enkelte av dem som begynner i allmennfag tar et omvalg og begynner i yrkesfag (disse er blant de forsinkede elevene). Vi er her i første rekke ikke oppatt av hvorvidt elevene har fått *enten* yrkes- eller studiekompetanse (det kommer vi tilbake til i avsnitt 5.6), men *om* de har fått den ene eller annen type kompetanse. De fleste av dem som begynner i allmennfag og fullfører, får studiekompetanse, og *vice versa* for dem som starter i yrkesfag, men blant de sistnevnte er det en langt større andel som har fått studiekompetanse enn andelen som har fått yrkeskompetanse av opprinnelige allmennfagelever (se avsnitt 5.6). Poenget her er at det er store forskjeller i andelen som oppnår yrkes- eller studiekompetanse avhengig av hva slags type studieretning en startet i. Det er dessuten kjønnsforskjeller innenfor studieretningene; det gjelder spesielt yrkesfagene, og dette kommer igjen i stor grad av at jenter i mindre grad enn gutter tar sikte på å bli lærlinger. Det er først og fremst lærlingene som er forsinket. Det skal vi også komme tilbake til.

Tabell 5.7 – 5.9 viser andeler gutter og jenter som har fullført og bestått en videregående opplæring i de tre grunnkurskullene etter hvorvidt de begynte på et yrkesfaglig eller allmennfaglig grunnkurs. Tabell 5.7 viser disse andelene etter tre år, tabell 5.8 etter fire år, og tabell 5.9 viser andelen som har fullført og bestått etter fem år.

Tabell 5.7 Fullført på normert tid, etter kjønn, kull og etter hvorvidt en startet i yrkesfag eller allmennfag. Prosent

	Gutt	Jente	I alt
Startet i yrkesfag			
1999	32,6	49,4	39,9
2000	29,9	45,2	36,7
2001	31,7	49,6	39,8
Alle tre kull	31,4	48,1	38,8
N, alle tre kull	38951	31149	70100
Startet i allmennfag			
1999	72,5	78,8	75,8
2000	67,8	76,4	72,4
2001	72,6	79,7	76,3
Alle tre kull	70,9	78,3	74,8
N, alle tre kull	35843	40068	75911

Tabell 5.8 Fullført i løpet av fire år etter kjønn, kull og etter hvorvidt en startet i yrkesfag eller allmennfag. Prosent

	Gutt	Jente	I alt
Startet i yrkesfag			
1999	37,2	55,7	45,2
2000	35,0	53,1	43,0
2001	37,3	57,0	46,2
Alle tre kull	36,5	55,3	44,8
N, alle tre kull	38951	31149	70100
Startet i allmennfag			
1999	77,6	84,7	81,3
2000	73,6	83,0	78,6
2001	77,3	85,3	81,5
Alle tre kull	76,2	84,3	80,5
N, alle tre kull	35843	40068	75911

Tabell 5.9 Fullført i løpet av fem år etter kjønn, kull og etter hvorvidt en startet i yrkesfag eller allmennfag. Prosent

	Gutt	Jente	I alt
Startet i yrkesfag			
1999	54,1	63,6	58,2
2000	53,4	61,0	56,8
Begge kull	53,8	62,2	57,5
N, begge kull	25373	19951	45324
Startet i allmennfag			
1999	80,6	87,3	84,1
2000	76,9	85,2	81,3
Begge kull	78,8	86,2	82,7
N, begge tre kull	24364	27241	51605

Tabellene 5.7 – 5.9 viser at det i alle kullene er meget store kjønnsforskjeller blant yrkesfagelevene når det gjelder hvor mange som har fullført. Kjønnsforskjellen er størst når det gjelder fullføring på normert tid og i løpet av fire år, og dette er i stor grad et uttrykk for at mange gutter på yrkesfag tar sikte på fag/svennebrev etter læretid i bedrift. Disse er ofte ikke ferdige i løpet av fire år (som er normert tid for de fleste av lærlingene), men først etter fem år. Kjønnsforskjellen er imidlertid også i noen grad uttrykk for større frafall eller bortvalg av videregående blant guttene.

Forskjellen i andelen som har fullført på normert tid og i løpet av fire år, er 5–6 prosent, og andelen øker om lag like mye blant allmennfagelevene som blant yrkesfagelevene. Tilsiget er representert ved elever som har vært forsinket, enten på grunn av omvalg, repetisjon eller på grunn av et venteår («hvileår»). Lærlingene har uansett (normalt) ikke fullført før etter fire år, slik at det ikke er dem som representerer økningen fra «normert tid» til «i løpet av fire år».

Når det gjelder økningen fra «i løpet av fire år» til «i løpet av fem år», ser vi at blant allmennfagelevene er andelen økt med bare to prosentpoeng, mens økningen er på ca. 13–14 prosentpoeng blant yrkesfagelevene. Denne store økningen er i stor grad representert nettopp ved lærlingene. For de elevene som ble lærlinger, vil fullføring i løpet av fem år si at de bare trengte ett år mer enn de (lærlingene) som fullførte på normert tid. De «forsinkede» lærlingene gjelder til dels lærlinger som ikke fikk læreplass det tredje opplæringsåret, men derimot kanskje det fjerde, eller det kan være lærlinger med midlertidige avbrudd i lærlingforhold, eller det kan være lærlinger som for så vidt var i rute, men ikke fikk tatt fag-/svenneprøve tidsnok til å bli registrert som fullført innen første oktober det aktuelle registreringsåret.

Like fullt, lærlingene representerer ikke hele økningen i andelen som har fullført fra det fjerde til det femte året. Ca. 17 prosent av kullene blir lærlinger i løpet av fem år etter at de starter i grunnkurs, dvs. ca. 33–36 prosent av dem som hadde begynt i yrkesfag. En nærmere undersøkelse av underlagsmaterialet, viser at økningen i andelen som fullfører blant yrkesfagelevene fra «i løpet av fire år» til «i løpet av fem år», i første rekke kommer av lærlinger som begynte i lære det tredje opplæringsåret, men som var noe forsinket i forhold til når de fikk gått opp til fagprøve. Dernest kommer et tilsig av «vanlige elever», og dernest av lærlinger som begynte i lære først det fjerde året. (Se for øvrig kapittel 7 som undersøker kompetanseoppnåelse i lærefagene for de som begynte på grunnkurs for første gang høsten 2000.[40])

Det er også en del elever/lærlinger som ikke «skal» være ferdige før det femte året. Det gjelder elever på bestemte elektrofag som er *avviksfag*, der opplæringsløpet forutsetter tre år i skole og 1 ½ – 2 års opplæring i bedrift. Dette har vi ikke kunnet ta hensyn til i tabellene over.

Tilsiget av yrkesfagelever som oppnår kompetanse det femte året innebærer at den meget store kjønnsforskjellene i jentenes favør i andel som oppnår kompetanse, reduseres. Det kommer av at guttene oftere var forsinket, noe som igjen i stor grad kommer av at guttene utgjør nær 72 prosent av lærlingene. Like fullt

40 Der går det bl.a. fram at nesten en firedel av 2000-kullet (23,5 prosent) har vært enten lærlinger, elever i alternativt VKII, eller lærekandidater innen utgangen av 2005.

er det fortsatt blant yrkesfagelevene, fem år etter, høyest andel av jentene som har oppnådd kompetanse, 7 – 9 prosent flere. På allmennfag er kjønnsforskjellen om lag den samme (i jentenes favør) enten kompetanseoppnåelsen måles på normert tid, i løpet av fire år eller i løpet av fem år, det vil si at jentene har ca. 6 – 8 prosent høyere andel som oppnår kompetanse enn guttene.

Tabellene over viser også at nedgangen for 2000-kullet i andelen som hadde oppnådd kompetanse gjaldt både allmennfag- og yrkesfagelever, og både gutter og jenter. Den gruppen der det var størst forskjell mellom 1999-kullet og 2000-kullet, er gutter som startet i allmennfaglige grunnkurs. For 2001-kullet var progresjonen igjen forbedret, og denne forbedringen gjelder også både allmennfagelever og yrkesfagelever og gutter og jenter. Når vi deler materialet etter kjønn og studieretning, er det knapt noen forskjell mellom 1999- og 2001-kullet i andel som oppnår studie- eller yrkeskompetanse på normert tid eller i løpet av fire år.

5.5 Yrkes- eller studiekompetanse – studiekompetanse også blant yrkesfagelever?

Foran har vi sett på hvor stor andel av kullene som oppnådde yrkes- eller studiekompetanse totalt. Nedenfor skal vi se på *hva slags* kompetanse de oppnådde i løpet av fire, fem eller seks år.

Tabell 5.10 Type kompetanse som elevene har oppnådd, etter kull og etter hvorvidt de startet i yrkesfaglige eller allmennfaglige studieretninger. Prosent

	1999-kull			2000-kull			2001-kull		
	Startet i yrkesfag	**Startet i allmennfag**	**I alt***	**Startet i yrkesfag**	**Startet i allmennfag**	**I alt***	**Startet i yrkesfag**	**Startet i allmennfag**	**I alt***
I løpet av fire år									
Ikke fullført med studie- eller yrkes kompetanse	54,8	18,7	35,7	57,0	21,4	38,4	53,8	18,5	36,4
Studiekompetanse	18,1	80,3	51,2	17,5	77,8	49,1	21,0	81,1	50,7
Yrkeskompetanse	27,2	1,1	13,1	25,5	0,8	12,5	25,2	0,4	12,9
I løpet av fem år									
Ikke fullført med studie- eller yrkes kompetanse	41,8	15,9	28,3	43,2	18,7	30,5			
Studiekompetanse	18,7	82,1	52,4	18,4	79,8	50,5			
Yrkeskompetanse	39,5	2,0	19,3	38,4	1,5	19,0			
I løpet av seks år									
Ikke fullført med studie- eller yrkes kompetanse	37,1	14,5	25,3						
Studiekompetanse	18,9	82,9	52,9						
Yrkeskompetanse	44,0	2,7	21,7						
Tallet på observasjoner	22307	26050	49219*	23017	25555	49233*	24776	24306	49873

* Medregnet uoppgitt om studieretning

Når vi vurderer andelene av 1999-kullet som har oppnådd kompetanse i løpet av seks år, er det på sin plass å gå tilbake til hva vi tidligere har sagt om tilsvarende situasjon for 1994-kullet etter seks år: «*Oppsummert mener vi det er riktig å konkludere med at 55 prosent oppnådde studiekompetanse (inklusive om lag tre prosent dobbeltkompetanse), om lag 25 prosent oppnådde yrkeskompetanse (eksklusive om lag tre prosent dobbeltkompetanse), og om lag 20 prosent oppnådde kompetanse på lavere nivå, hvorav halvparten hadde sluttet før de hadde vært i videregående i tre år, mens den andre halvparten hadde stryk i ett eller flere fag etter å ha gått i videregående opplæring tre år eller mer.*» (Grøgaard mfl. 2002: 37).

Andelen som har fullført i løpet av seks år er altså lavere i 1999-kullet enn i 1994-kullet. *Noe* av dette *kan* komme av en overestimering av andeler med kompetanse i 1994-kullet fordi det var en spørreundersøkelse (se drøfting foran), *noe* av det kan komme av manglende registrering av privatister for 1999-kullet, men hovedårsaken er trolig en reell nedgang, fordi vi også har registrert nedgang i progresjonen (se tabellene 5.1 – 5.3).

For øvrig er andelen med studiekompetanse i løpet av seks år i tabellen over (53 prosent) underestimert fordi elever med *dobbeltkompetanse* (for eksempel studiekompetanse på toppen av yrkeskompetanse) her ikke er med. Det gir grunn til å anta at andelen som har oppnådd studiekompetanse faktisk ikke er redusert i forhold til 1994-kullet. *Det er i så fall bare andelen som oppnår yrkeskompetanse som har gått ned.*

Det vanskelig å registrere ut fra SSBs data over høyeste fullførte utdanning hvor mange og hvilke elever som oppnår både yrkes- og studiekompetanse (*dobbeltkompetanse*). Vi har blant annet sett at elever som tar allmennfaglig påbygging året etter at de oppnådde en yrkeskompetanse, blir stående med koden for denne yrkeskompetansen også året etter. Vi vet derfor ikke hvilke av disse elevene som har bestått alle fag på allmennfaglig påbygging og fått studiekompetanse (vi antar nær 80 prosent av dem). I våre tabeller har vi kodet disse som fullført med yrkeskompetanse, ut fra koden for høyeste fullførte utdanning som SSB har gitt dem. Vi har funnet flere elever som har oppnådd yrkeskompetanse etter oppnådd studiekompetanse (mens vi forventet å finne flere med dobbeltkompetanse i motsatt tidsrekkefølge). Muligens er grunnen at de som får yrkeskompetanse etter studiekompetanse, oftere registreres enn motsatt vei. Vår konklusjon er at vi ikke har noe sikkert mål på antallet med dobbeltkompetanse (det er underregistrert i våre data), vi har derfor her satt alle med mulig dobbeltkompetanse til yrkeskompetanse. Andelen med studiekompetanse i tabellen over, er derfor minimumsmål. Vi antar imidlertid, på bakgrunn av antallet elever på allmennfaglig påbygging, at rundt 2 prosent av hele kullet har oppnådd dobbeltkompetanse i løpet av ca. 5 år etter start i grunnkurs.

Det bemerkelsesverdige i tabell 5.10 er etter vår vurdering ikke bare den nokså lave andelen som oppnår yrkeskompetanse, men de relativt mange av de opprinnelige yrkesfagelevene som oppnår studiekompetanse. Andelen av de opprinnelige yrkesfagelevene som oppnår yrkeskompetanse, er bare drøyt dobbelt så stor som andelen som oppnår studiekompetanse. Samtidig antar vi at én av de mange årsakene til at andelen som oppnår kompetanse har gått ned blant yrkesfagelevene, er at flere av dem enn tidligere tar sikte på studiekompetanse. Vi har sett en stor økning i overgang fra yrkesfaglig VKI (andre opplæringsår) til allmennfaglig påbygging (fra 5,6 prosent av yrkesfagelevene i 1994-kullet til 10,3 prosent i 2000-kullet, jf. Helland og Støren 2004: 22). Blant disse elevene er det ca. 1/3 som stryker på VKII (mens det er ca. 1/5 av dem som fullfører yrkesfaglig VKII før de tar VKII allmennfaglig påbygging, jf. Helland og Støren 2004: 144). Dette tilsier at andelen som oppnår studie- eller yrkeskompetanse på normert tid reduseres noe som følge av en økt tendens til overgang fra yrkesfag (på grunnkurs og VKI) til allmennfaglig påbygging når de skal begynne i VKII.

Også på andre måter kan vi se at selve sammensetningen av kullet i noen grad berører andelen som oppnår kompetanse, for eksempel når vi sammenlikner 1999-kullet og 2001-kullet. Av dem som startet i yrkesfag, var det flere som oppnådde yrkes- eller studiekompetanse i løpet av fire år i 2001-kullet enn i 1999-kullet. Og av dem som begynte i allmennfag, var andelen som oppnådde studie- eller yrkeskompetanse den samme i 2001-kullet som i 1999-kullet. Like fullt er andelen som oppnådde yrkes- eller studiekompetanse totalt (svakt) lavere i 2001-kullet enn i 1999-kullet. En grunn er at det var noe flere yrkesfagelever i 2001-kullet enn i 1999-kullet, og yrkesfagelevene har generelt svakere progresjon. Vi ser også at det er flere av yrkesfagelevene i 2001-kullet enn i 1999-kullet som oppnår studiekompetanse. Dette kan dels komme av at den nye (populære) yrkesfaglige studieretningen medier- og kommunikasjon, der ett av kursene gir studiekompetanse, men det kommer trolig først og fremst av en økning i andelen som tar allmennfaglig påbygging etter to år på yrkesfag, andelen (av yrkesfagelevene) økte fra 10 prosent i 1999-kullet til 12 prosent i 2001-kullet (se Helland og Støren 2004: 22), det siste er nær en fordobling i forhold til 1994-kullet.

5.5.1 Konklusjon – utviklingen over tid

Vår konklusjon er at progresjonen er svekket og andelen som oppnår studie- eller yrkeskompetanse har gått ned når vi sammenlikner elever med ungdomsrett som startet i videregående opplæring i 1999–2001 med tilsvarende kull fra 1994. Nedgangen er ikke dramatisk, bare noen få prosentpoeng. Om vi bare hadde sett på 2000-kullet og ikke hadde hatt data for 2001-kullet, ville vi nok an-

sett nedgangen som mer dramatisk, fordi det da kunne se ut som det var en klar nedadgående tendens. Det er også slik at en nærmere undersøkelse av dataene tyder på at det er andelen som oppnår yrkeskompetanse som er redusert, mens andelen som oppnår studiekompetanse er stabil. Dette skjer til tross for at det er en økt andel av elevene som starter i yrkesfaglige studieretninger, og årsakene er sammensatt. Mange av yrkesfagelevene velger kurs på VKII som gir studiekompetanse (hvis de står). Siden de fleste står, trekker det andelen som får studiekompetanse opp, sett i forhold til hva en kunne forvente ut fra fordelingen mellom yrkesfag og allmennfag på grunnkurs isolert. På den annen side er det slik at av elever som startet på et yrkesfaglig grunnkurs, er det flere som stryker om de går fra et yrkesfaglig VKI til VKII allmennfaglig påbygging, enn om de fortsetter på yrkesfag. Når andelen som tar allmennfaglig påbygging øker, øker det (isolert sett) strykprosenten. Den viktigste årsaken er nok trolig at det er flere som slutter (midlertidig eller varig) av yrkesfagelevene nå enn på midten av 90-tallet, og at det er noe færre som kommer tilbake – til skole eller lære – og fullfører med yrkeskompetanse.

Som nevnt er ikke endringene store, men det er likevel i noen grad oppsiktsvekkende at vi har sett en nedgang i forhold til 1994-kullet på bakgrunn av den innsats en som ble gjort i alle fylker gjennom det såkalte differensieringsprosjektet, se avsnitt 1.2 og 1.5. Den vedvarende svake gjennomføringen på yrkesfagene, er – selv om den ikke er noen nyhet – også oppsiktsvekkende, på samme bakgrunn. Innsatsen i forbindelse med differensieringsprosjektet var særlig rettet mot å forbedre gjennomføringen på yrkesfagene, og en kunne forvente en forbedring. Denne forbedringen er uteblitt, i stedet har det, om vi ser de tre kullene under ett, vært en svak forverring.

5.6 Forskjeller mellom fylker i kompetanseoppnåelse

Vi har tidligere funnet store forskjeller mellom fylkene i andelen med optimal progresjon (Helland og Støren 2004). Dette vil naturligvis også gi seg utslag i fylkesvise forskjeller i andelen som oppnår studie- eller yrkeskompetanse. Slike forskjeller kan avhenge av sammensetningen av elevgruppen med hensyn til studieretning. I tabell 5.11 viser vi derfor andelen som har oppnådd kompetanse i hvert av fylkene for allmennfag- og yrkesfagelever separat. Vi slår de tre kullene sammen, og både her og i resten av kapittel 5 og i hele kapittel 6, ser vi på andelen som har oppnådd kompetanse likegyldig av hvorvidt det er studie- eller yrkeskompetanse som er oppnådd. Som vi har sett foran (se tabell 5.10), vil det

for elevene som hadde startet i allmennfag, i all hovedsak være studiekompetanse, og for dem som hadde startet i yrkesfag, vil det for flertallets del si yrkeskompetanse, men med et stort mindretall som oppnår studiekompetanse.

Tabell 5.11 Studie- eller yrkeskompetanse på normert tid og i løpet fem år blant elever som hadde ungdomsrett til videregående opplæring og hadde søkt videregående for første gang, etter studeretning ved start i grunnkurs. 1999-, 2000- og 2001-kullene slått sammen

	På normert tid		**I løpet av fem år***	
	Allmennfag	**Yrkesfag**	**Allmennfag**	**Yrkesfag**
Sør-Trøndelag	79,9	42,9	88,6	64,2
Vest-Agder	79,7	42,3	88,4	62,7
Møre og Romsdal	76,1	40,2	85,4	60,6
Rogaland	76,5	38,9	83,4	60,5
Oppland	80,4	42,3	86,4	60,3
Nord-Trøndelag	79,6	41,5	87,6	59,8
Hordaland	76,9	40,8	83,4	59,5
Telemark	78,5	41,2	85,5	59,0
Sogn og Fjordane	79,8	35,5	86,8	59,0
Vestfold	76,4	41,3	82,7	58,5
Hedmark	71,9	38,5	81,8	58,4
Buskerud	76,9	41,9	85,1	58,3
Aust-Agder	73,0	37,7	83,0	56,8
Akershus	72,4	41,3	80,0	56,1
Østfold	75,7	37,3	84,0	54,3
Nordland	66,0	30,9	75,9	49,8
Oslo	73,9	34,3	80,8	49,7
Troms	63,4	30,3	71,1	47,8
Finnmark	52,5	17,6	67,1	38,2
I alt	74,8	38,8	82,7	57,5
Tallet på observasjoner, alle fylkene	75911	70100	51605*	45324*

* Gjelder bare 1999- og 2000-kullet

De nordligste fylkene har lavest andel som har fullført, både på normert tid og i løpet av fem år, og både på allmennfag og yrkesfag. Oslo har lavere andel som har fullført på yrkesfag enn landsgjennomsnittet, både på normert tid og i løpet av fem år. Blant allmennfagelevene har også Oslo lavere andel som har fullført i løpet av fem år enn landsgjennomsnittet, og svakt lavere andel på normert tid.

Dette er tall som er sammenslått for de tre kullene, og det er noen forskjeller mellom kullene med hensyn til fylkesvariasjonene.

Årsakene til fylkesforskjellene kan være flere. For det første kan det ha å gjøre med sammensetning av elevgruppen på de 12 yrkesfaglige studieretningene og med regionale forskjeller i tilgang til læreplass for de ulike bransjene. Andre årsaker kan være forskjeller mellom fylkene i dimensjonering av tilbud og i andel som får førsteønsket sitt innfridd. Det kan også henge sammen med forskjeller med hensyn til hvor stor andel av elevene som har minoritetsbakgrunn (noe som særlig vil berøre forskjellen mellom Oslo og resten av landet) eller forskjeller med hensyn til hvor mange av elevene som må bo utenfor foreldrehjemmet for å kunne ta videregående opplæring. Det siste vil særlig berøre forskjellen mellom de tre nordligste fylkene, spesielt Finnmark, og resten av landet.

I tillegg vil forskjeller mellom fylkene med hensyn til utdanningsnivået til foreldrene kunne ha betydning. Det er langt flere av foreldrene som har høyere utdanning i Oslo og Akershus, og dernest i Sør-Trøndelag enn i landet ellers (se tabell V.8). Det vil (isolert sett) kunne trekke andelen som oppnår studie- eller yrkeskompetanse opp i disse fylkene. Det motsatte vil kunne skje i for eksempel Østfold, Nordland eller Sogn og Fjordane (eller Hedmark, Oppland og Telemark), der det er en lavere andel hvor minst en av foreldrene har høyere utdanning enn andelen for landsgjennomsnittet. Dette vil neppe være en veldig viktig forklaring på fylkesforskjellene ut fra de forskjeller vi ser i tabell 5.11. For eksempel har ikke Oppland en lav andel som oppnår studie- eller yrkeskompetanse, selv om det er en lavere andel der enn for landsgjennomsnittet som har foreldre med høyere utdanning. Et annet eksempel er at Finnmark *ikke* har en spesielt lav andel med foreldre med høyere utdanning, men ligger lavt når det gjelder kompetanseoppnåelse. I Finnmark er det til gjengjeld spesielle resultater når det gjelder mors og fars utdanningsnivå. Andelen med mor med høyere utdanning i Finnmark er 27 prosent, og denne andelen er som landsgjennomsnittet, mens andelen med far med høyere utdanning i Finnmark er 20 prosent, mot landsgjennomsnittet på 27 prosent. Det er altså mødrene som trekker andelen hvor minst en av foreldrene har høyere utdanning opp i Finnmark.

En kan spørre hvorfor det er såpass store forskjeller mellom fylkene i andelen som oppnår studie- eller yrkeskompetanse, jamfør for eksempel forskjellen mellom nabofylkene Vest- og Aust-Agder og mellom Oppland og Hedmark. Vi skal senere i multivariate analyser i kapittel 6 se om fylkesforskjellene påvirkes av fordelingen av elevene på de ulike studieretningene og av hvorvidt elevene har fått førsteønsket innfridd, samt etter at vi tar hensyn til at også sosiale bakgrunnsforhold som foreldrenes utdanningsnivå kan variere mellom fylkene.

5.7 Forskjeller mellom studieretninger i kompetanseoppnåelse

Forskjellen mellom studieretningene i andel som oppnår yrkes- eller studiekompetanse er langt mer dramatisk enn forskjeller mellom fylkene. Siden forskjellen i andel som oppnår kompetanse på normert tid, i løpet av fire år eller i løpet av fem år også varierer mye mellom studieretningene, viser vi nedenfor i tabell 5.12 alle andelene for de ulike tidspunktene for alle de 15 studieretningene.

Tabell 5.12 Studie- eller yrkeskompetanse på normert tid, i løpet av fire eller fem år blant elever som hadde ungdomsrett til videregående opplæring og hadde søkt videregående for første gang, etter studeretning. 1999 – 2001-kullene slått sammen

	På normert tid	**I løpet av fire år**	**I løpet av fem år***
Musikk, dans og drama	76,8	83,9	85,6
Allmenne, økonomiske og administrative fag	74,7	80,4	82,7
Idrettsfag	74,2	79,1	80,8
Medier og kommunikasjon	75,8	81,7	79,0
Kjemi- og prosessfag	51,4	58,8	74,5
Elektrofag	33,2	39,0	67,6
Formgivningsfag	49,9	57,6	64,8
Helse- og sosialfag	49,4	55,6	61,9
Naturbruk	46,1	51,5	57,2
Salg og service	46,6	54,5	54,9
Bygg og anlegg	31,8	35,3	54,8
Tekniske byggfag	27,9	32,0	52,0
Hotell- og næringsmiddelfag	27,9	34,5	44,9
Mekaniske fag	25,2	30,6	44,4
Trearbeidsfag	19,9	24,8	38,9
Annet/ukjent	35,9	50,6	51,0
I alt	57,2	63,2	70,6
Tallet på observasjoner	148325	148325	98452*

* Bare 1999- og 2000-kullet, siden 2001-kullet ikke kan følges i fem år.

Vi starter med en forklarende kommentar om resultatene for de to studieretningene *salg og service* og *medier og kommunikasjon*, der det kan se pussig ut at andelen som hadde fullført i løpet av fem år, ikke er høyere enn andelen som had-

de fullført i løpet av fire år. Det har imidlertid sin forklaring i at disse to studieretningene var nye i 2000 og hadde få elever det første året. Tallene for fullføring i løpet av fem år gjelder bare 1999- og 2000-kullene, mens tallene for fullføring i løpet av fire år også omfatter 2001-kullet. Elevene i 2001-kullet som gikk på disse to studieretningene, hadde langt bedre progresjon enn elevene i 2000-kullet. Det betyr at om vi for disse to studieretningene hadde konsentrert oss om bare 2000-kullet, ville vi hatt lavere andel som hadde fullført for disse to studieretningene i løpet av fire år, og vi ville da sett en naturlig økning fram til neste kolonne; fullføring i løpet av fem år også for disse to studieretningene. For de øvrige studieretningene har det knapt noen betydning om vi ser på to eller tre kull samlet når vi ser på fullføring i løpet av fire år.

De viktigste resultatene i tabell 5.12 er den meget store økningen fra andelen som fullfører på normert tid til andelen som fullfører i løpet av fem år på de yrkesfaglige studieretningene, som elektrofag, formgivningsfag, hotell- og næringsmiddelfag, mekaniske fag, kjemi- og prosessfag. Økningen er spesielt stor for *elektrofag*, og her bør en være oppmerksom på at for mange av elevene innenfor denne studieretningen, er det rett og slett ikke mulig, om de følger opplæringsplanen for utdanningen sin, å bli ferdige i løpet av det som er vanlig normert tid for de som tar fagprøve, nemlig fire år. Det er fordi noen retninger her er såkalte *avviksfag*, der opplæringsløpet innebærer skole i tre år og 1 ½ års læretid i bedrift. Det skal imidlertid også legges til at mange av elektrofagelevene har hatt vansker med å få læreplass, noe som har forsinket dem. Elevene på elektrofag er blant dem som har høyest karaktersnitt på de yrkesfaglige studieretningene (se tabell 4.1), sammen med elevene på kjemi- og prosessfag og formgivningsfag. Vi ser også at andelen som har fullført i løpet av fem år er relativt høy for disse studieretningene. Lavest er andelen på trearbeidsfag og mekaniske fag, som også hadde det laveste karaktersnittet fra grunnkurs (jf. tabell 4.1). Hotell- og næringsmiddelfag og tekniske byggfag har også lave andeler, og disse to studieretningene hadde også lavt karaktersnitt på grunnkurs. Når andelen som fullfører på hotell- og næringsmiddelfag er lavere enn på tekniske byggfag, kan dette trolig komme av større vansker med å få læreplass på hotell- og næringsmiddelfag enn på tekniske byggfag i hele perioden vi har sett på (jf. Helland og Støren 2004: 99). Også læreplassøkere på mekaniske fag og trearbeidsfag har hatt spesiell vansker med å få læreplass, også etter kontroll for karakterer (jf. Helland og Støren 2004: 125). Dette eksemplifiserer at forskjeller mellom studieretningene i andel som fullfører, både har sin årsak i ferdigheter og dermed trolig også motivasjon (spesielt: nok skolemotivasjon til å fullføre VKI), og i variasjoner med hensyn til mulighet for læreplass i bedrift.

5.8 Forskjeller i kompetanseoppnåelse etter sosial bakgrunn

Som vi har sett i kapittel 3 har elever med høy sosial bakgrunn betydelig høyere progresjon enn barn med lavere sosial bakgrunn, de er også overrepresenterte på studieretninger med høy progresjon. Både disse resultatene og teorigjennomgangen i kapittel 2 gir grunn til å forvente at også kompetanseoppnåelse vil variere med sosial bakgrunn. Tabellene nedenfor undersøker dette. For hver av indikatorene på sosial bakgrunn presenterer vi bare en av foreldrene (fullføring etter fars utdanningsnivå og mors arbeidsmarkedsstatus gjengis i Vedleggstabell V.53 og V.54). Tendensene er de samme for både mor og far, selv om utslagene kan variere noe. Tabell 5.13 viser hvordan andelen som har fullført etter normert tid og etter fem år, varierer etter mors utdanningsnivå.

Tabell 5.13 Fullføring etter mors utdanningsnivå og type studieretning ved start i grunnkurs

	Fullført på normert tid			**Fullført i løpet av fem år**		
	Allmennfag	**Yrkesfag**	**I alt**	**Allmennfag**	**Yrkesfag**	**I alt**
Ukjent eller ingen utdanning	47,5	23,9	33,8	59,3	35,5	46,1
Barneskole-utdanning	51,6	32,5	41,4	63,8	44,6	54,3
Grunnskole-utdanning	61,3	30,5	40,1	69,9	46,8	54,2
Videregående, lav (grunnutdanning)	71,5	38,1	52,1	79,6	57,6	67,0
Videregående, høy (avsluttende utdanning)	75,7	41,9	59,2	83,6	62,2	73,5
Påbygging til videregående utdanning	77,5	43,4	63,9	84,2	60,6	75,1
Universitets- og høgskoleutdanning, lavere nivå	81,2	49,1	72,1	88,8	69,1	83,5
Universitets- og høgskoleutdanning, høyere nivå	83,4	49,5	78,3	91,7	69,3	88,5
Forskernivå	78,0	60,7	76,1	91,3	77,8	90,2
I alt	74,8	38,8	57,2	82,7	57,5	70.6

Tabellen viser som ventet en svært tydelig tendens. Barn av høyt utdannede mødre har rundt 30 prosentpoeng høyere andel som har fullført enn barn av lavt utdannede mødre. Forskjellen er størst i kolonnene hvor allmennfag og yrkesfag er slått sammen (med overskriften «i alt»), fordi barn med høyt utdannede mødre er overrepresentert på allmennfaglige studieretninger.

Det er også grunn til å vente at foreldrenes posisjon på arbeidsmarkedet vil henge sammen med avkommets sannsynlighet for å fullføre videregående. Tabell 5.14 og 5.15 undersøker dette. Tabell 5.14 viser hvordan andelen som har fullført videregående varierer med fars arbeidsmarkedsstatus, mens tabell 5.15 viser tilsvarende variasjon etter fars relative inntekt (se omtale i avsnitt 1.3.7).

Tabell 5.14 Fullføring etter fars arbeidsmarkedsstatus (per nov. 2001)

	Fullført på normert tid	**Fullført i løpet av fire år**	**Fullført i løpet av fem år**
Uregistrert	41,2	47,3	53,3
Hjemmeværende, annet, under utdanning, pensjonist	50,0	56,4	62,6
Uten arbeid (attføring, arbeidsledig, tiltak mv.)	39,2	45,2	52,4
Deltidssysselsatt	55,8	61,9	69,1
Heltidssysselsatt	60,4	66,3	74,0
I alt	57,2	63,2	70,6

* N for fullføring i alt på normert tid og i løpet av fire år er 148235 (alle tre kull), for fullføring i løpet av fem år (bare 1999- og 2000-kull) 98452.

Tabell 5.15 Fullføring etter fars inntekt i 2001.

	Fullført på normert tid	Fullført i løpet avfire år	Fullført i løpet avfem år
Fars bruttoinntekt, inndelt i deciler (se tabell V.40)			
1. decil	41,1	47,1	53,9
2 . decil	47,4	53,2	61,6
3. decil	52,4	58,1	67,0
4. decil	55,1	60,9	69,8
5. decil	57,7	63,6	72,0
6. decil	60,4	66,2	74,6
7. decil	62,5	68,3	76,6
8. decil	63,9	69,9	76,7
9. decil	67,2	73,4	79,6
10. decil	72,7	79,3	83,6
I alt*	58,1	64,0	71,6

* Gjennomsnittet (i alt) er beregnet ut fra alle med oppgitt inntekt for far, det vil si 140703 personer for alle tre kull (fullføring i på normert tid og i løpet av fire år) og 93357 personer for 1999- og 2000-kullet (fullføring i løpet av fem år).

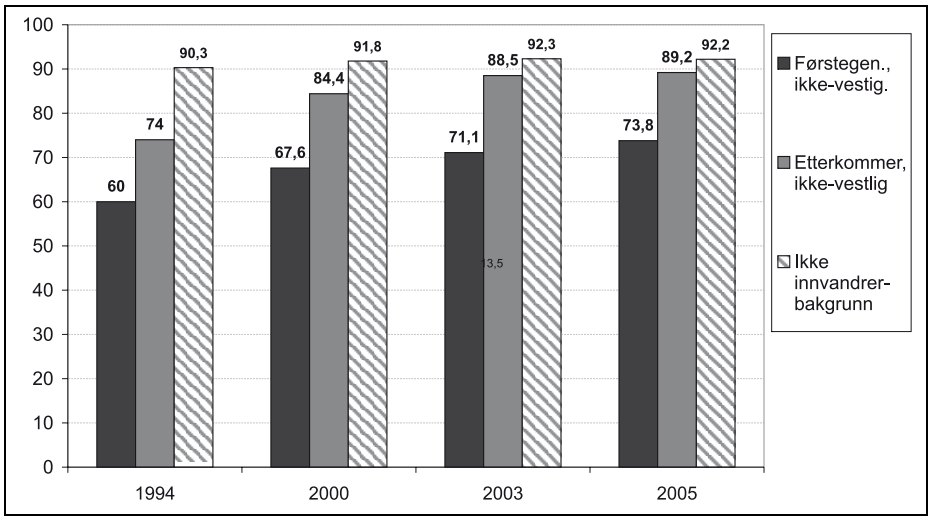
Også når det gjelder foreldres arbeidsmarkedsstatus og inntekt, er det en sterk sammenheng. Barn av heltidssysselsatte har høyest andel som har fullført på alle tre tidspunkter, mens de som har fedre som er uten arbeid har lavest. Forskjellen etter fars relative inntekt er også stor, og andelen som har fullført er omtrent 30 prosentpoeng høyere blant sønner og døtre av fedregruppen med de ti prosent høyeste inntektene, enn blant dem hvis fedres inntekt er blant de ti prosent laveste.

5.9 Forskjeller etter innvandrerbakgrunn

I dette avsnittet vil vi starte med å se på tall for utviklingen med hensyn til andelen som deltar i videregående opplæring, etter innvandrerbakgrunn.[41] Den mest aktuelle aldersgruppen for videregående opplæring er 16–18 år, og vi ser på tall fra Statistisk sentralbyrå (SSB). Grunnen til at vi starter med disse tallene (figur 5.1), er at når det gjelder forskjeller etter innvandrerbakgrunn, er det særlig interessant å se på utviklingen over et lengre tidsrom, for eksempel årene et-

41 Når det gjelder definisjoner av innvandrerbakgrunn, viser vi til avsnitt 1.3.6.

ter at Reform 94 ble innført. Vi har foran (avsnitt 5.2 – 5.4) sammenliknet 1994-kullet (totalt) med de tre kullene som er vårt hovedfokus i denne rapporten, nemlig 1999 – 2001-kullene. Når det gjelder kompetanseoppnåelse etter vår gruppering av innvandrerbakgrunn, har vi ikke tall for kull før 1999 som er direkte sammenliknbare med våre tall for 1999 – 2001-kullene. Tidligere undersøkelser (Støren 2003, Helland og Støren 2004, se også kapittel 3) har vist at progresjon i videregående opplæring blant elever med ikke-vestlig morsmålsbakgrunn økte mye fra 1994-kullet til kullene som startet rundt årtusenskiftet. Figur 5.1 bekrefter at det har vært en stor økning i deltakingen blant ungdom med innvandrerbakgrunn i videregående opplæring i denne perioden. Dette tilsier at det har vært en økning i andelen som oppnår yrkes- eller studiekompetanse blant ungdom med innvandrerbakgrunn i kullene som startet i årene 1999 – 2001 sammenliknet med 1994. Det er imidlertid fortsatt færre av denne gruppen enn av majoritetsgruppen som er i videregående opplæring, og som vi snart skal se, er det blant dem som begynner i videregående opplæring, en lavere andel som fullfører med yrkes- eller studiekompetanse.



Figur 5.1 I videregående opplæring (eller høyere/tilsvarende) av aldersgruppen 16 – 18 år

Kilde: Spesialtabeller fra Statistisk sentralbyrå.

Figur 5.1 viser at andelen av etterkommerne med ikke-vestlig bakgrunn (16 – 18 år) som var i videregående opplæring i 1994 var 74 prosent, mens tilsvarende andel var bare 60 prosent av førstegenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig

bakgrunn. Elleve år senere var sistnevnte andel (førstegenerasjon) økt med hele 14 prosentpoeng til 74 prosent, det vil si samme andel som blant etterkommerne med ikke-vestlig bakgrunn i 1994. I denne gruppen hadde andelen økt like mye, nemlig til 89 prosent, og var altså i 2005 bare 3 prosentpoeng lavere enn i majoritetsgruppen (ungdom uten innvandrerbakgrunn). Utviklingen har gått mot en reduksjon av forskjellene mellom ungdom uten innvandrerbakgrunn og ungdom med innvandrerbakgrunn, og en utjevning når det gjelder forskjellen mellom etterkommere og ungdom uten innvandrerbakgrunn. Samtidig er forskjellen mellom førstegenerasjon og etterkommere konstant.

En betydelig andel av førstegenerasjonsinnvandrerne med ikke-vestlig bakgrunn er fortsatt utenfor videregående opplæring. Til dels kan dette komme av forsinket fullføring av grunnskolen (for 16-åringene). Blant 17- og 18-åringene er det dessuten en betydelig andel som er utenfor videregående opplæring som heller ikke er registrert med fullført grunnskole; en undersøkelse av 18-åringene i denne gruppen i 2000, viste at svært mange av disse har meget kort botid (Støren 2005b). Andelen av 18-årige ikke-vestlige førstegenerasjonsinnvandrere som ikke er i videregående opplæring og heller ikke er registrert med fullført grunnskole, har vært relativt stabil, rundt 20 prosent, men de nyeste tallene vi har innhentet fra SSB som refererer til høsten 2005, viser at andelen nå er redusert til 16 prosent. Andelen av 17-åringer i tilsvarende gruppe har gått jevnt nedover i perioden. Tabell 5.16 illustrerer dette ved at den viser hvor mange 17- og 18-årige førstegenerasjonsinnvandrere med ikke vestlig bakgrunn som ikke var i videregående opplæring i 1994, 2000 og i 2005.

Tabell 5.16 17- og 18-årige førstegenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn. I alt, ikke i videregående opplæring, ikke registrert med noen fullført utdanning. 1994, 2000, 2003 og 2005

	Alle i alders-gruppen, absolutte tall	Ikke i vide-re-gående (el. høyere) utdanning, abs tall	Prosent av alle ikke i utdanning	Ikke i videreg. utd. og ikke registrert med noen fullført utdanning		
				Absolutte tall	I prosent av alle ikke i utdanning	I prosent av alle i alders-gruppen
1994						
17 år	1410	481	34,1	328	68,2	23,3
18 år	1430	573	40,1	307	53,6	21,5
2000						
17 år	2469	667	27,0	495	74,2	20,0
18 år	2525	869	34,4	570	65,6	22,6
2003						
17 år	2850	678	23,8	462	68,1	16,2
18 år	3135	1023	32,9	624	61,0	19,9
2005						
17 år	2840	646	22,7	419	64,9	14,7
18 år	3170	880	27,8	499	56,7	15,7

Den positive utviklingen *kan* bety at økt oppmerksomhet rundt denne gruppen har medført økt innsats for å fange dem opp og integrere dem i utdanningssystemet. I Kunnskapsdepartementets strategiplan «*Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004–2009*»[42] er denne gruppen viet oppmerksomhet.

Nedenfor går vi tilbake til «våre kull», det vil si de som begynte i videregående opplæring (for første gang) i årene 1999–2001, for å sammenlikne andeler som har oppnådd yrkes- eller studiekompetanse blant ungdom med og uten innvandrerbakgrunn, på normert tid, i løpet av fire år og i løpet av fem år.

42 Strategiplanen ble første gang lansert høsten 2003 av statsråd Kristin Clemet for Utdannings- og forskningsdepartementet (regjeringen Bondevik 2), og er videreført av statsråd Øystein Djupedal i Kunnskapsdepartementet (Stoltenberg-regjeringen).

Tabell 5.17 Fullføring på normert tid, i løpet av fire år og i løpet av fem år etter innvandrerbakgrunn og kull.

	Skandinav	Vestlig, førstegen. *	Vestlig, etterkommer	Ikke-vestlig, førstegen.	Ikke-vestlig, etterkommer	I alt
Normert tid						
1999	59,3	49,5	73,3	45,3	49,2	58,7
2000	55,8	43,1	51,7	40,3	54,1	55,1
2001	58,5	46,1	64,4	43,5	54,5	57,7
Alle tre kull	57,9	46,1	63,0	43,0	52,7	57,2
I løpet av fire år						
1999	64,9	55,0	78,3	51,9	54,6	64,3
2000	62,1	48,8	58,3	49,2	60,4	61,6
2001	64,3	55,7	68,9	49,8	61,0	63,6
Alle tre kull	63,8	53,0	68,5	50,2	58,8	63,2
I løpet av fem år						
1999	72,5	60,6	81,7	57,2	59,3	71,7
2000	70,2	52,8	66,7	54,6	64,0	69,5
Begge kull	71,3	56,5	74,2	55,9	61,7	70,6
N						
1999	46694	109	60	1697	659	49219
2000	46503	123	60	1880	667	49233
2001	46794	115	45	2165	754	49873
Alle tre kull	139991	347	165	5742	2080	148235
1999–2000-kullet	93197	232	120	3577	1326	98452

* Vi tar forbehold om tallene for førstegenerasjonsinnvandrere med vestlig bakgrunn. Den lave andelen som har fullført kommer antakelig av at svært mange fullfører videregående opplæring utenfor Norge. Av den grunn spesifiseres ikke tall for denne gruppen i tabellene nedenfor.

Om vi ser på andelen som har fullført i løpet av fire år for alle tre kull samlet, ser vi i tabell 5.17 at 50,2 prosent av ikke-vestlige førstegenerasjonsinnvandrere hadde fullført med yrkes- eller studiekompetanse, og 58,8 prosent av etterkommerne. Slår vi disse førstegenerasjonsinnvandrerne og etterkommerne

sammen, er andelen *52,5 prosent*. Det kan være av interesse å sammenlikne denne andelen med resultater vi ville fått om vi hadde brukt den definisjonen av innvandrerbakgrunn som vi har benyttet i våre tidligere rapporteringer om gjennomstrømning (Støren 2003 og Helland og Støren 2004), det vil si en definisjon basert på VIGO-data om morsmålsopplysninger, som var det vi hadde opplysninger om til de tidligere rapporteringene (se avsnitt 1.3.6). Vi så i avsnitt 1.3.6 at bare 73 prosent av elevene med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn var registrert med ikke-vestlig morsmål.[43] Andelen av elever med ikke-vestlig morsmålsbakgrunn som hadde fullført med studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fire år, er *51,3 prosent*, altså en andel som er svært nær andelen nevnt over (52,5) basert på SSBs opplysninger om innvandrerbakgrunn. Det tilsier at tall for elever med ikke-vestlig bakgrunn basert på morsmålsregistreringer, som er benyttet i tidligere rapporteringer om gjennomstrømning, er representative for elever med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn.

Tabell 5.17 viser at forskjellen mellom etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn og elever med majoritetsbakgrunn (skandinavisk bakgrunn) i andelen som fullfører, er blitt redusert fra 1999-kullet til 2000 og 2001-kullet, men det samme kan ikke sies om forskjellen mellom førstegenerasjonsinnvandrere og elever med skandinavisk bakgrunn. Vi så imidlertid av figur 5.1 og tabell 5.16 at deltakingen i videregående opplæring blant ikke-vestlige førstegenerasjonsinnvandrere i alderen 16–18 år har fortsatt å øke etter at våre kull startet i videregående opplæring, slik at vi forventer at andelen av et kull som fullfører med yrkes- eller studiekompetanse (enten dette måles av et fødselskull eller av et elevkull som har startet i videregående opplæring) vil øke også for denne gruppen. Det å fullføre videregående opplæring med yrkes- eller studiekompetanse avhenger imidlertid ikke bare av at en deltar i videregående opplæring, men også av karakterer og eventuelt stryk. Som vi har sett i kapittel 4, har elevene med innvandrerbakgrunn lavere gjennomsnittskarakterer på grunnkurs og VKI, og høyere andel med strykkarakter(er). Vi har også sett at de har høyere andel med strykkarakterer på VKII (jf. kapittel 3 og Helland og Støren 2004). Dette medfører en lavere andel som fullfører med studie- eller yrkeskompetanse. Vi skal komme tilbake til hvorvidt forskjellene mellom førstegenerasjonsinnvandrerne og elevene med majoritetsbakgrunn består også når vi tar hensyn til forskjeller i sosial bakgrunn (se kapittel 6). Her vil vi først se nærmere på forskjellene mellom 1999-kullet og de to neste kullene i andelen som fullfører.

43 I VIGO-dataene var det også enkelte opplysninger om landbakgrunn. Disse var mangelfulle, men i enkelte tilfeller der vi hadde opplysninger om utenlandsk landbakgrunn, men ikke opplysninger om morsmål, ble landbakgrunnsopplysningene benyttet for å fange opp så mange som mulig av elevene med innvandrerbakgrunn.

Forskjellen mellom etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn og elever med majoritetsbakgrunn er mindre i 2000- og 2001-kullet enn i 1999-kullet, enten en ser på andelen som har fullført på normert tid, i løpet av fire år eller i løpet av fem år. For 2001-kullet er det ingen dramatiske forskjeller mellom etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn og skandinavene når det gjelder fullføring på normert tid og fullføring i løpet av fire år, bare 3 – 4 prosentpoengs forskjell (vi har ikke tall for fullføring i løpet av fem år for 2001-kullet), og dette til tross for at etterkommerne hadde svakere karaktersnitt (se tabell 4.4).

Som nevnt over, er imidlertid fullføringsandelen betydelig lavere blant førstegenerasjonsinnvandrerne med ikke-vestlig bakgrunn, og vi kan ikke se noen tegn til positiv endring for denne elevgruppen i disse tre kullene, snarere en (viss) motsatt tendens. Nedgangen i andelen som fullfører i 2000-kullet sammenliknet med 1999-kullet finner vi imidlertid også blant skandinavene (men altså ikke blant etterkommerne med ikke-vestlig bakgrunn). Det synes ikke å være mer vanlig blant førstegenerasjonsinnvandrerne med ikke-vestlig bakgrunn enn blant majoritetselevene å «hente seg inn» det fjerde eller femte året. Vi hadde ventet at økningen i andelen som hadde fullført – fra normert tid til i løpet av fire/fem år – vil være størst blant minoritetselevene, ut fra at høyere strykprosent første år og generelt svakere karakterer ville gjøre det mer vanlig blant disse elevene å benytte et ekstra år til å fullføre. Når vi ikke finner dette, er trolig grunnen at blant de forsinkede elevene (lærlingene) er det særlig mange yrkesfagelever, og elevene med ikke-vestlig bakgrunn er underrepresentert på yrkesfag. Som vi har omtalt foran, er det særlig gutter på yrkesfag som tar sikte på fag- eller svennebrev etter læretid i bedrift, som «kommer til» det femte året, og dette gjelder spesielt gutter fra majoritetsgruppen.

Nedenfor ser vi nærmere på forskjeller etter type studieretning og kjønn når vi (også) deler elevene inn etter innvandrerbakgrunn. Vi ser av tabell 5.18 at andelen som fullfører blant guttene på yrkesfag med ikke-vestlig bakgrunn er svært lav. Videre er det knapt noen forskjell mellom etterkommerne eller førstegenerasjonsinnvandrerne blant guttene på yrkesfag. Situasjonen er helt annerledes blant jentene med ikke-vestlig bakgrunn. For det første har disse jentene en langt større andel som fullfører enn de ikke-vestlige guttene, for det andre er det en stor forskjell mellom førstegenerasjonsinnvandrere og etterkommere blant jentene, med særlig høy andel som fullfører blant etterkommerne. Her har vi slått sammen kullene, og vi skal senere se om det er noen forskjeller mellom kullene. Også på allmennfag (tabell 5.21) er andelen som fullfører av de ikke-vestlige guttene lavere enn blant de ikke-vestlige jentene, men kjønnsforskjellen er her mindre. Det er dessuten slik at andelen som fullfører er høyere blant etterkommerne enn blant førstegenerasjonsinnvandrerne, både blant guttene og jentene.

Tabell 5.18 Fullføring på normert tid, i løpet av fire år og i løpet av fem år blant elever som startet i **yrkesfaglige** grunnkurs 1999 – 2001, etter innvandrerbakgrunn og kjønn. Kullene sett samlet

	Skandinav	Ikke-vestlig, førstegenerasjon	Ikke-vestlig, etterkommer
Normert tid			
Gutt	31,9	20,6	22,0
Jente	48,4	39,5	52,3
I løpet av fire år			
Gutt	37,0	25,3	27,1
Jente	55,5	48,3	58,1
N, gutter	37173	1292	395
N, jenter	29718	1062	277
I løpet av fem år			
Gutt	54,7	33,1	33,3
Jente	62,5	54,6	58,5
N,gutter*	24264	801	246
N, jenter*	19114	617	164

* Bare 1999- og 2000-kull.

Tabell 5.19 Fullføring på normert tid, i løpet av fire år og i løpet av fem år blant elever som startet i **allmennfaglige** grunnkurs 1999 – 2001, etter innvandrerbakgrunn og kjønn. Kullene sett samlet

	Skandinav	Ikke-vestlig, førstegenerasjon	Ikke-vestlig, etterkommer
Normert tid			
Gutt	72,3	50,2	56,2
Jente	79,1	61,8	69,8
I løpet av fire år			
Gutt	77,4	56,9	62,0
Jente	85,1	69,9	75,9
N, gutter	33431	1569	687
N, jenter	37666	1574	663
I løpet av fem år			
Gutt	79,8	61,5	64,0
Jente	86,9	73,9	78,5
N, gutter*	22834	974	444
N, jenter*	25688	1009	427

* Bare 1999- og 2000-kull.

Hvordan har utviklingen vært for de tre kullene; er utviklingen forskjellig blant gutter og jenter med innvandrerbakgrunn? Tabell 5.20 – 5.23 gi et bilde av dette.

Tabell 5.20 **Jenter**. Fullføring på normert tid, i løpet av fire år og i løpet av fem år blant elever som startet i **yrkesfaglige** grunnkurs 1999 – 2001, etter kull og innvandrerbakgrunn

	Skandinav	Ikke-vestlig, førstegenerasjon	Ikke-vestlig, etterkommer
1999-kull			
Normert tid	49,6	41,0	52,9
I løpet av fire år	55,8	51,2	56,3
I løpet av fem år	63,9	56,5	58,6
2000-kull			
Normert tid	45,6	36,2	40,3
I løpet av fire år	53,4	46,7	49,4
I løpet av fem år	61,2	53,0	58,4
2001-kull			
Normert tid	49,9	40,9	60,2
I løpet av fire år	57,3	47,6	65,5

Tabell 5.21 **Jenter**. Fullføring på normert tid, i løpet av fire år og i løpet av fem år blant elever som startet i **allmennfaglige** grunnkurs 1999 – 2001, etter kull og innvandrerbakgrunn

	Skandinav	Ikke-vestlig, førstegenerasjon	Ikke-vestlig, etterkommer
1999-kull			
Normert tid	79,5	65,1	68,6
I løpet av fire år	85,4	72,0	72,3
I løpet av fem år	87,8	77,2	78,2
2000-kull			
Normert tid	77,3	60,1	71,1
I løpet av fire år	83,7	68,7	77,8
I løpet av fem år	85,9	71,0	78,7
2001-kull			
Normert tid	80,8	60,7	69,5
I løpet av fire år	86,2	69,2	76,7

Vi ser først på *jenter som startet i yrkesfaglige grunnkurs og som var etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn*. Det som særmerker denne gruppen, er at det for 2001-kullet var det en kraftig økning i andelen som fullførte på normert tid og

i løpet av fire år. Andelene som fullførte i løpet av fem år, kan bare sammenliknes for 1999- og 2000-kullet. Andelen som fullførte i løpet av fem år var om lag lik i de to kullene, mens andelen som hadde fullført i løpet av fire år, var lavere for 2000-kullet enn for 1999-kullet. Det betyr at av 2000-kullet var det svært mange av jentene (som var etterkommere) som «hentet seg inn» det femte året. Det bemerkeleseverdige er imidlertid tallene for 2001-kullet (jenter, etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn). Blant dem[44] var det en langt høyere andel som fullførte på normert tid og i løpet av fire år enn tilsvarende tall for dem med majoritetsbakgrunn (skandinavisk bakgrunn).

Også når vi ser på jenter som startet i *allmennfaglige* grunnkurs (tabell 5.22) og var etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn, var det en økning i andelen som fullførte. Her gjelder endringen spesielt andelen som fullførte i løpet av fire år, og økningen kom i 2000-kullet. For jentene med ikke-vestlig bakgrunn som var *førstegenerasjonsinnvandrere*, ser vi imidlertid ingen økning i andelen som fullfører i løpet av perioden som disse kullene representerer, verken på yrkesfag eller allmennfag, snarere tendenser til det motsatte.

Blant *gutter med ikke-vestlig bakgrunn på yrkesfag* (tabell 5.22) er det også en positiv utvikling blant etterkommerne; vi ser at andelen som har fullført i denne gruppen er høyere i 2000- og 2001-kullet enn i 1999-kullet. Andelene er imidlertid svært mye lavere enn blant jentene. Også blant gutter på allmennfag (tabell 5.23) som var etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn, kan vi spore en viss positiv utvikling fra 1999-kullet til 2000- og 2001-kullet.

Blant *gutter som var førstegenerasjonsinnvandrerne* er det ingen positiv utvikling på yrkesfag i disse kullene. Vi registrerer imidlertid at den store nedgangen i 2000-kullet sammenliknet med 1999-kullet i andelen som fullførte på normert tid eller i løpet av fire år blant yrkesfagelevene, snudde i 2001-kullet.

44 Grunnlagstallet er lavt. Det var registrert 133 jenter som er etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn som hadde startet i yrkesfag i 2001-kullet. Dette tallet representerer imidlertid en økning; tilsvarende tall for 1999- og 2000-kullet var henholdsvis 87 og 77.

Tabell 5.22 **Gutter**. Fullføring på normert tid, i løpet av fire år og i løpet av fem år blant elever som startet i **yrkesfaglige** grunnkurs 1999 – 2001, etter kull og innvandrerbakgrunn

	Skandinav	Ikke-vestlig, førstegenerasjon	Ikke-vestlig, etterkommer
1999-kull			
Normert tid	33,0	24,1	21,6
I løpet av fire år	37,6	27,6	25,2
I løpet av fem år	54,9	35,6	31,7
2000-kull			
Normert tid	30,6	15,2	20,6
I løpet av fire år	35,6	21,6	27,1
I løpet av fem år	54,5	31,1	35,5
2001-kull			
Normert tid	32,2	23,0	23,5
I løpet av fire år	37,8	27,1	28,9

Blant gutter som hadde startet i *allmennfag* (tabell 5.23) og som var førstegenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn, var utviklingen derimot mer positiv. Mens det var en nedgang i andelen som fullførte i 2000-kullet blant gutter med skandinavisk bakgrunn, var det faktisk en viss økning i andelen som fullførte blant guttene som var førstegenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn i dette kullet, en økning som imidlertid ikke fortsatte i 2001-kullet. Blant etterkommerne på allmennfag var det derimot en positiv utvikling, også blant guttene.

Tabell 5.23 **Gutter**. Fullføring på normert tid, i løpet av fire år og i løpet av fem år blant elever som startet i **allmennfaglige** grunnkurs 1999 – 2001, etter kull og innvandrerbakgrunn

	Skandinav	Ikke-vestlig, førstegenerasjon	Ikke-vestlig, etterkommer
1999-kull			
Normert tid	73,7	50,9	53,1
I løpet av fire år	78,8	56,6	59,7
I løpet av fem år	81,8	59,6	63,0
2000-kull			
Normert tid	68,8	50,5	57,5
I løpet av fire år	74,5	60,1	62,2
I løpet av fem år	77,8	63,4	64,8
2001-kull			
Normert tid	74,3	49,2	57,6
I løpet av fire år	79,0	54,6	63,8

Bildet er altså variert. Hovedfunnene er i) langt flere jenter enn gutter med ikke-vestlig bakgrunn fullfører, og forskjellen i jentenes favør er størst på yrkesfag; ii) blant etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn er andelen som fullfører langt høyere enn blant førstegenerasjonsinnvandrerne, med unntak av blant guttene på yrkesfag, iii) det var en økning i andelen som fullførte blant etterkommerne i disse kullene, og iv) blant førstegenerasjonsinnvandrerne var det liten positiv utvikling å spore i disse kullene. Forskjellene og likhetene mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn vil analyseres nærmere i neste kapittel.

5.10 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett at andelen som oppnår studie- eller yrkeskompetanse har gått ned når vi sammenlikner elever med ungdomsrett som startet i videregående opplæring i 1999–2001 med tilsvarende kull fra 1994. Nedgangen er imidlertid ikke dramatisk, bare noen få prosentpoeng. Det er *andelen som oppnår yrkeskompetanse som er redusert*, mens andelen som oppnår studiekompetanse er stabil. Dette skjer til tross for at det er en økt andel av elevene som starter i yrkesfaglige studieretninger. Årsakene til dette er flere. Mange av yrkesfagelevene velger kurs på VKII som gir studiekompetanse (hvis de står). Siden de fleste står, trekker det andelen som får studiekompetanse opp, sett i forhold til hva en kunne forvente ut fra fordelingen mellom yrkesfag og allmennfag på grunnkurs isolert. På den annen side er det slik at av elever som startet på et yrkesfaglig grunnkurs, er det flere som stryker om de går fra et yrkesfaglig VKI til VKII allmennfaglig påbygging, enn om de fortsetter på yrkesfag. Den viktigste årsaken til nedgangen er nok at det er flere som slutter (midlertidig eller varig) av yrkesfagelevene nå enn på midten av 90-tallet, og at det er noe færre som kommer tilbake – til skole eller lære – og fullfører med yrkeskompetanse.

I alle kullene er det store kjønnsforskjeller blant yrkesfagelevene når det gjelder hvor mange som har fullført. Kjønnsforskjellen er størst når det gjelder fullføring på normert tid og i løpet av fire år, og dette er i stor grad et uttrykk for at mange gutter på yrkesfag tar sikte på fag/svennebrev etter læretid i bedrift. Disse er ofte ikke ferdige i løpet av fire år (som er normert tid for de fleste av lærlingene), men først etter fem år. Kjønnsforskjellen er imidlertid også i noen grad uttrykk for større frafall eller bortvalg av videregående opplæring blant guttene.

Økningen i fullføring fra «i løpet av fire år» til «i løpet av fem år», er bare på to prosentpoeng blant allmennfagelevene, mens denne økningen er på ca. 13–14 prosentpoeng blant yrkesfagelevene. Denne store økningen er i stor grad representert ved lærlingene. For de elevene som ble lærlinger, vil fullføring i løpet

av fem år si at de bare trengte ett år mer enn de (lærlingene) som fullførte på normert tid. De «forsinkede» lærlingene gjelder til dels lærlinger som ikke fikk læreplass det tredje opplæringsåret, men derimot kanskje det fjerde, eller det kan være lærlinger med midlertidige avbrudd i lærlingforhold, og det gjelder ikke minst lærlinger som for så vidt var i rute, men ikke fikk tatt fag-/svenneprøve tidsnok til å bli registrert som fullført innen første oktober det aktuelle registreringsåret. En del av disse som fullførte i løpet av det femte året var også på såkalte avviksfag hvor det normerte løpet er på fire og et halvt år.

Tilsiget av yrkesfagelever som oppnår kompetanse det femte året innebærer at den store kjønnsforskjellene i jentenes favør i andel som oppnår kompetanse, reduseres. Det kommer av at guttene oftere var forsinket, noe som igjen i stor grad kommer av at guttene utgjør nær 72 prosent av lærlingene. Like fullt er det fortsatt blant yrkesfagelevene, fem år etter, høyest andel av jentene som har oppnådd kompetanse, 7–9 prosentpoeng flere. På allmennfag er kjønnsforskjellen om lag den samme (i jentenes favør) enten kompetanseoppnåelsen måles på normert tid, i løpet av fire år eller i løpet av fem år, det vil si at jentene har ca. 6–8 prosent høyere andel som oppnår kompetanse enn guttene.

Relativt mange av de opprinnelige yrkesfagelevene oppnår studiekompetanse. Andelen av de opprinnelige yrkesfagelevene som oppnår yrkeskompetanse er bare drøyt dobbelt så stor som andelen som oppnår studiekompetanse. Samtidig antar vi at én av de mange årsakene til at andelen som oppnår kompetanse har gått ned blant yrkesfagelevene, er at flere av dem enn tidligere tar sikte på studiekompetanse. Vi har sett en stor økning i overgang fra yrkesfaglig VKI (andre opplæringsår) til allmennfaglig påbygging. Blant disse elevene er det ca. 1/3 som stryker på VKII. Dette tilsier at andelen som oppnår studie- eller yrkeskompetanse på normert tid reduseres noe som følge av en økt tendens til overgang fra yrkesfag til allmennfaglig påbygging når de skal begynne i VKII.

De nordligste fylkene har lavest andel som har fullført, både på normert tid og i løpet av fem år, og både på allmennfag og yrkesfag. Oslo har også lavere andel som har fullført enn landsgjennomsnittet, både på normert tid og i løpet av fem år.

Også mellom studieretningene er det store forskjeller. Andelen som fullfører med yrkes- eller studiekompetanse i løpet av fem år varierer fra rundt 80 prosent på musikk, dans og drama, allmenne, økonomiske og administrative fag, idrettsfag og medier og kommunikasjon, til under halvparten av elevene på Hotell- og næringsmiddelfag, mekaniske fag og trearbeidsfag. Disse forskjellene har nok sin årsak i både forskjeller i ferdigheter og motivasjon (spesielt: nok skolemotivasjon til å fullføre VKI), og i variasjoner med hensyn til mulighet for læreplass i bedrift.

Andelen som fullfører med studie- eller yrkeskompetanse varierer også tydelig med sosial bakgrunn. Barn av høyt utdannede mødre har rundt 30 prosentpoeng høyere andel som har fullført enn barn av lavt utdannede mødre. Barn av heltidssysselsatte har høyest andel som har fullført, mens de som har fedre som er uten arbeid har lavest andel. Forskjellen etter fars relative inntekt er også stor, og andelen som har fullført er omtrent 30 prosentpoeng høyere blant sønner og døtre av fedrene med de ti prosent høyeste inntektene enn blant barn av fedre med en inntekt blant de ti prosent laveste.

Også mellom elever med skandinavisk og ikke-vestlig bakgrunn er forskjellene store. Etter fem år har nesten tre av fire med skandinavisk bakgrunn fullført med yrkes- eller studiekompetanse, mot 55,9 prosent ikke-vestlige innvandrere og 61,7 av de ikke-vestlige etterkommerne. Bildet er imidlertid variert. Langt flere jenter enn gutter med ikke-vestlig bakgrunn fullfører, og forskjellen i jentenes favør er størst på yrkesfag. Det er også betydelige forskjeller mellom etterkommere og innvandrere. Blant etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn er andelen som fullfører langt høyere enn blant førstegenerasjonsinnvandrerne, med unntak av blant guttene på yrkesfag. Blant jenter på yrkesfag i 2001-kullet var andelen som oppnådde kompetanse høyere blant jenter med ikke-vestlig bakgrunn enn blant jenter i majoritetsgruppen. Det har vært en økning i andelen som fullfører blant etterkommerne i kullene fra 1999 – 2001, mens det blant førstegenerasjonsinnvandrerne har vært liten positiv utvikling å spore.

6 Analyser av hvilke faktorer som forklarer forskjeller i kompetanseoppnåelse

6.1 Innledning

6.1.1 Om analysemetoden og hva som undersøkes

I dette kapitlet skal vi undersøke nærmere hvordan andelen som oppnår yrkes- eller studiekompetanse varierer med ulike typer bakgrunnsforhold. Vi vil benytte en metode som kalles binomisk logistisk regresjon (se kapittel 1.4). Den avhengige variabelen har da to utfall, der det ene utfallet er at elevene har fullført med studie- eller yrkeskompetanse, og det andre at man ikke har fullført. Det vi estimerer ved hjelp av logistisk regresjon, er hvordan ulike forhold påvirker individenes sannsynlighet for å ha fullført. For eksempel hvilken betydning det har å være ikke-vestlig innvandrer i forhold til å ha majoritetsbakgrunn, eller hvordan sannsynligheten for å fullføre påvirkes av hvorvidt foreldrene har høyere utdanning. Vi undersøker altså sammenhengen mellom det å fullføre og et sett av uavhengige variabler (karakteristika, kjennetegn, egenskaper), eller sagt på en annen måte; vi undersøker hvordan sannsynligheten for å fullføre avhenger av hva slags verdi en har på et sett av slike kjennemerker. Vi kan da se isolerte effekter av hvert enkelt kjennemerke når alle andre forhold er holdt konstante.

Vi tar da hensyn til at fordelingen av ulike karakteristika hos elevene kan ha betydning for sannsynligheten for å fullføre med studie- eller yrkeskompetanse. Effekten av disse karakteristika/kjennemerkene på sannsynligheten for å fullføre uttrykkes i logitkoeffisienter. Fortegnet på disse koeffisientene angir om sannsynligheten går opp eller ned. Dette kan eksemplifiseres på følgende måte: dersom effektkoeffisienten for det å være av ikke-vestlig innvandrerbakgrunn er negativ, betyr det at ikke-vestlige innvandrere har lavere sannsynlighet enn referansekategorien (som her vil være å ha majoritetsbakgrunn). Bortsett fra fortegnet er ikke slike koeffisienter veldig intuitivt tolkbare. I omtalen vil vi vise til hvorvidt en effekt øker/reduserer sannsynligheten for å fullføre med statistisk sikkerhet (statistisk signifikant), og vi vil illustrere resultatene i figurer. Der vil vi presentere *beregnede andeler* eller «beregnede sannsynligheter for å fullføre», basert på resultatene av den logistiske regresjonen.

Vi kan undersøke sannsynligheten for å ha fullført på normert tid, i løpet av fire år, og i løpet av fem år, det blir i så fall tre ulike avhengige variabler. Det gir et stort antall muligheter, men presentasjonen av resultater må nødvendigvis begrenses. Vi har valgt å legge hovedvekten på analyser av *fullføring i løpet av fire år*, selv om også analyser av fullføring på normert tid og i løpet av fem år presenteres i vedleggstabeller. Det er minst to hovedgrunner til at vi velger å fokusere på fullføring i løpet av fire år:

1. Vi skal undersøke variasjon mellom grupper, og siden undergruppene kan være små er det ønskelig å ha et så stort tallgrunnlag som mulig. Hvis vi ser på fullføring i løpet av fem år, må vi utelate 2001-kullet. For å få et så stort tallgrunnlag som mulig, slår vi derfor sammen data fra alle tre kull.
2. Her er vi ute etter å estimere effekter av de uavhengige variablene, og ikke det absolutte antallet som har fullført (som vi undersøkte i forrige kapittel). Den analysemodellen vi benytter, gir svært like resultater med hensyn til effekten av de ulike uavhengige variablene når det gjelder fullføring i løpet av fire år og fullføring på normert tid. Modellen gir høyest forklart varians for fullføring i løpet av fire år, og det gir grunn til å fokusere på fullføring i løpet av fire år.

I kapittel 5 så vi at variasjonen mellom kullene er liten, og vi mener at kullene trygt kan slås sammen i våre analyser av hva som påvirker sannsynligheten for å fullføre med studie- eller yrkeskompetanse innenfor et gitt tidsrom. Siden det *er* noe variasjon mellom kullene, kontrollerer vi imidlertid for hvilket år elevene begynte i grunnkurs.

Analysene i dette kapitlet vil deles i to hoveddeler. For det første vil vi undersøke forskjeller mellom fylker og studieretninger i andel som oppnår studie- eller yrkeskompetanse. I disse analysene vil vi bare kontrollere for noen av bakgrunnsfaktorene (kjønn, hvilket kull man tilhører og hvorvidt man er ikke-vestlig etterkommer eller innvandrer). Den andre hoveddelen undersøker i hvilken grad forskjellene i andelen som oppnår studie- eller yrkeskompetanse, henger sammen med bakgrunnsforhold.

6.2 Forskjeller mellom fylker og etter studieretning

Tabellen nedenfor undersøker forskjeller mellom fylker og studieretninger i andel som oppnår studie- eller yrkeskompetanse. I modell 1 ser vi på effekter av fylke og de utvalgte bakgrunnsfaktorene (kjønn, hvilket kull man tilhører og hvorvidt man er ikke-vestlig etterkommer eller innvandrer), mens vi i modell 2 i tillegg inkluderer kontroll for hvorvidt elevene fikk sitt førsteønske til grunnkurs innfridd. Modell 3 undersøker effekter av studieretning, de utvalgte bakgrunnsfaktorene og hvorvidt man fikk sitt førsteønske til grunnkurs innfridd, mens modell 4 i tillegg inkluderer fylke.

Tabell 6.1 Studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fire år blant elever som hadde ungdomsrett til videregående opplæring og hadde søkt videregående for første gang, kontrollert for fylke og studieretning. Binomisk logistisk regresjon*

	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4	
	B	**S.E.**	**B**	**S.E.**	**B**	**S.E.**	**B**	**S.E.**
Ikke-vestlig, førstegenerasjon	**-0,782**	0,030	**-0,769**	0,030	**-0,750**	0,030	**-0,739**	0,031
Ikke-vestlig, etterkommer	**-0,506**	0,050	**-0,505**	0,050	**-0,526**	0,049	**-0,506**	0,051
2000-kull	**-0,116**	0,014	**-0,126**	0,015	**-0,137**	0,015	**-0,148**	0,015
2001-kull	**0,049**	0,014	-0,019	0,015	0,000	0,015	**-0,059**	0,015
Jente	**0,672**	0,012	**0,660**	0,012	**0,471**	0,015	**0,461**	0,015
Startet i yrkesfag	**-1,600**	0,012	**-1,581**	0,012				
Østfold	**-0,107**	0,031	**-0,135**	0,032			**-0,160**	0,032
Akershus	**-0,149**	0,027	**-0,163**	0,027			**-0,219**	0,027
Oslo	**-0,110**	0,030	**-0,144**	0,030			**-0,179**	0,030
Hedmark	**-0,149**	0,034	**-0,164**	0,035			**-0,188**	0,035
Oppland	**0,146**	0,035	**0,114**	0,035			**0,105**	0,036
Buskerud	*0,057*	0,032	0,043	0,032			0,016	0,033
Vestfold	0,011	0,033	-0,012	0,033			-0,027	0,033
Telemark	-0,043	0,036	**-0,080**	0,036			**-0,103**	0,036
Aust-Agder	**-0,125**	0,041	**-0,166**	0,041			**-0,170**	0,042
Vest-Agder	**0,191**	0,035	**0,167**	0,036			**0,146**	0,036
Hordaland	0,043	0,027	0,027	0,027			**0,071**	0,027
Sogn og Fjordane	-0,003	0,041	-0,040	0,041			-0,017	0,042
Møre og Romsdal	**0,084**	0,031	*0,056*	0,031			**0,072**	0,032
Sør-Trøndelag	**0,134**	0,031	**0,119**	0,031			**0,146**	0,032
Nord-Trøndelag	**0,108**	0,038	**0,064**	0,038			0,047	0,039
Nordland	**-0,440**	0,031	**-0,480**	0,031			**-0,505**	0,031
Troms	**-0,577**	0,037	**-0,604**	0,037			**-0,631**	0,037
Finnmark	**-0,985**	0,050	**-1,024**	0,050			**-1,046**	0,051
(Rogaland=referanse)								
Førsteønsket innfridd			**0,832**	0,025			**0,781**	0,025
Salg og service					0,027	0,050	0,043	0,050
Allmenne, økonomiske og administrative fag					**1,304**	0,022	**1,328**	0,022
Musikk, dans og drama					**1,394**	0,046	**1,397**	0,046
Idrettsfag					**1,257**	0,037	**1,305**	0,038

Tabell 6.1 forts.

	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4	
	B	**S.E.**	**B**	**S.E.**	**B**	**S.E.**	**B**	**S.E.**
Helse- og sosialfag					**-0,091**	0,026	**-0,054**	0,026
Naturbruk					**-0,090**	0,040	-0,049	0,041
Medier og kommunikasjon					**1,296**	0,076	**1,316**	0,077
Hotell- og næringsmiddelfag					**-0,832**	0,031	**-0,813**	0,032
Bygg og anlegg					**-0,526**	0,035	**-0,533**	0,036
Tekniske byggfag					**-0,678**	0,054	**-0,635**	0,055
Elektrofag					**-0,373**	0,029	**-0,389**	0,030
Mekaniske fag					**-0,740**	0,030	**-0,720**	0,030
Kjemi- og prosessfag					**0,312**	0,074	**0,339**	0,075
Trearbeidsfag					**-1,073**	0,096	**-1,052**	0,097
Annet/ukjent					-0,043	0,046	-0,046	0,047
(Referanse= Formgivningsfag)								
Konstant	**1,194**	0,023	**0,458**	0,032	-0,025	0,024	**-0,649**	0,038
Pseuodoforklart varians (Nagelkerke R^2)	0,212		0,221		0,225		0,243	
Tallet på observasjoner	148325		148325		148325		148325	

* Koeffisienter i uthevet skrift (ikke i kursiv) er signifikante på nivå p<0,05. Koeffisienter i kursiv er signifikante på nivå p<0,1.

Tabell 6.1 viser at det er forskjeller mellom fylkene i andelen som oppnår yrkes- eller studiekompetanse i løpet av fire år, men forskjellene er stort sett små, med unntak av forskjellen mellom de nordligste fylkene, spesielt Finnmark, og resten av landet. Hovedgrunnen til den lave andelen i Finnmark er trolig at en stor andel av elevene må flytte hjemmefra for å gå i videregående opplæring, hver tredje elev (jf. St.meld. nr. 16 (2000 – 2007). I følge stortingsmeldingen har de borteboende elevene 50 prosent større risiko for å slutte enn elever som bor hjemme, og frafallet er størst blant de yngste guttene.

Fylkesforskjellene opprettholdes – stort sett – (i noen tilfeller forsterkes forskjellene) etter at vi inkluderer kontroll for hvorvidt elevene hadde fått innfridd sitt førsteønske om studieretning[45] da de begynte på grunnkurs (jf. forskjellen

mellom modell 1 og 2). Vi har i tidligere rapporteringer (Støren 2003) vist at det er forskjeller mellom fylkene med hensyn til i hvilken grad førsteønsket blir innfridd blant søkere til videregående opplæring, og at det også er store forskjeller mellom studieretningene. Analysen i modell 2 tyder på at det ikke er variasjon mellom fylkene når det gjelder i hvilken grad elevene har fått innfridd sitt førsteønske, som forklarer fylkesforskjellene i andel som oppnår kompetanse. Samtidig ser vi at det å ha fått innfridd sitt førsteønske, har stor betydning. Omregnet innebærer koeffisienten for det å ha fått innfridd førsteønsket at sannsynligheten for å ha fullført med yrkes- eller studiekompetanse er ca. 17 prosentpoeng lavere blant dem som ikke har fått innfridd førsteønsket enn blant dem som har fått innfridd førsteønsket. Imidlertid har det store flertallet av dem som ble elever fått innfridd sitt førsteønske, ifølge våre registreringer var andelen ca. 94 prosent for 1999–2001-kullene (slått sammen).

Forskjellene mellom fylkene blir heller ikke mindre når det kontrolleres for studieretning (forskjellen mellom modell 2 og modell 4), snarere er det en svak motsatt tendens. På tilsvarende vis ser vi at forskjellen mellom studieretningene (modell 3) i liten grad påvirkes av at vi kontrollerer for fylker og hvorvidt førsteønsket ble innfridd (forskjellen mellom modell 3 og modell 4).

For øvrig viser tabell 6.1 at det er stor forskjell mellom elever med ikke-vestlig bakgrunn og elever med skandinavisk bakgrunn i sannsynligheten for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fire år. Dette skal vi komme nærmere tilbake til senere (avsnitt 6.2), der vi også skal se på forskjeller i andeler som fullfører etter både sosial bakgrunn og innvandrerbakgrunn.

Utdanningsnivået i fylkene varierer, og dermed vil det være fylkesvise forskjeller mellom elevene når det gjelder foreldrenes utdanningsnivå. Det innebærer at fylkesforskjellene i andel som oppnår studie- eller yrkeskompetanse kan være påvirket av forskjeller med hensyn til foreldrenes utdanningsnivå. Vi har undersøkt også dette, og det er vist i tabell V.11 i vedlegg. Kontroll for sosial bakgrunn som foreldrenes utdanningsnivå mv. har minimal betydning for fylkesforskjellene, det viser seg om vi sammenlikner resultatene i tabell V.11 med resultatene i tabell 6.2.

Det er mye større forskjeller i andelen som fullfører med studie- eller yrkeskompetanse mellom studieretningene enn mellom fylkene. Forskjellene mellom studieretningene er imidlertid påvirket av at vi her har valgt å se på fullfø-

45 Søkerne til grunnkurs i videregående opplæring har rett til å komme inn på en av tre priorterte studieretninger. Av søkere med ungdomsrett til opplæring i 2000, fikk nær 91 prosent innfridd sitt førsteønske (Støren 2003). Søkere som ikke får innfridd sitt førsteønske sier fra seg tilbudet oftere enn de som får innfridd førsteønsket, slik at andelen av de som blir elever som har fått innfridd sitt førsteønske, er noe høyere.

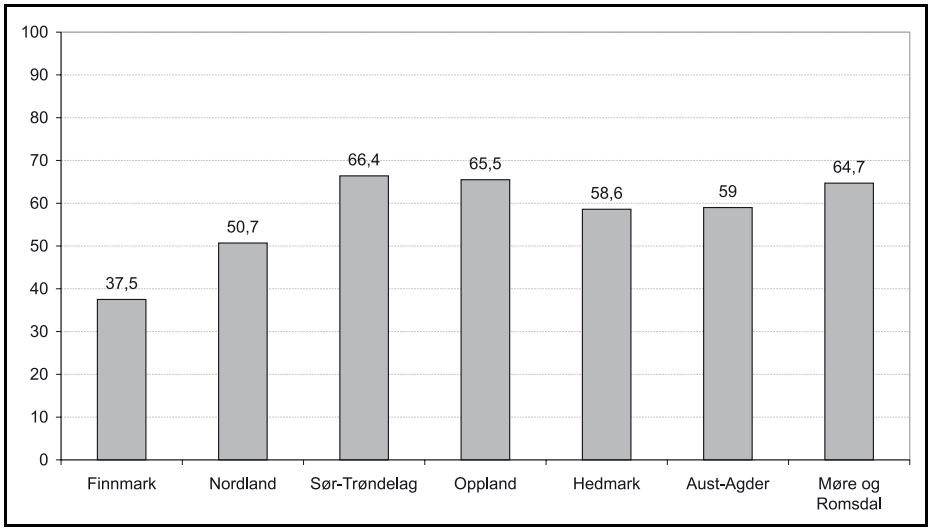
ring i løpet av fire år og ikke i løpet av fem år (se begrunnelsen innledningsvis i dette kapitlet for dette valget). I tabell V.12 i vedlegg viser vi tilsvarende resultater for fullføring *i løpet av fem år* som de som er vist i modell 4 i tabell 6.1 for fullføring i løpet av *fire* år. I tabell V.12 framkommer et viktig funn; det gjelder elever/lærlinger på *elektrofag*. I tabell 6.1 (i løpet av fire år) har elever på elektrofag lavere sannsynlighet for fullføring enn, for eksempel, elever på formgivningsfag og naturbruk. I analysene av fullføring i løpet av fem år i tabell V.12 er dette snudd, elektrofagelevene har relativt høy andel som har fullført i løpet av fem år. Denne forskjellen i resultat har i hovedsak to grunner: Flere fag (linjer) på elektrofag krever mer enn fire år for å fullføre (avviksfag), opplæringsløpet innebærer da skole i tre år og 1 ½ års læretid i bedrift. I tillegg har mange av elektrofagelevene vansker med å få læreplass (se tabell V.10). Flertallet av elektrofagelevene fullfører (se tabell 5.12), men de trenger lengre tid. Når det gjelder kjemi- og prosessfag, er forholdet annerledes. Dette er en gruppe som har hatt mindre problemer med å få læreplass enn elever på andre yrkesfaglige studieretninger (jf. Helland og Støren 2004, se også tabell V.10), og vi ser av tabell 6.1 at de har høyere sannsynlighet for fullføring i løpet av fire år enn de øvrige yrkesfaglige studieretningene. Det samme gjelder for øvrig når vi ser på fullføring i løpet av fem år; kjemi- og prosessfag har en høyere andel som fullfører enn de fleste øvrige (yrkesfaglige) studieretningene. Kjemi- og prosessfagelevene har også gode karakterer (se tabell 4.1 og 4.2). Forskjellene mellom studieretningene i kompetanseoppnåelse er ikke bare en følge av forskjeller mellom bransjer med hensyn til hvor vanskelig det har vært å få lærepass, forskjellene gjenspeiler til en viss grad også seleksjonen inn i studieretningene slik det kommer til uttrykk i forskjeller i karakterer. Tabell 4.1 og 4.2 viste lavest karaktersnitt på trearbeidsfag, mekaniske fag, tekniske byggfag, hotell- og næringsmiddelfag og byggfag, studieretninger som har lav andel som fullfører i løpet av fire år og til dels også i løpet av fem år.

En annen forskjell mellom analysene av fullføring i løpet fem år (tabell V.12) og fullføring i løpet av fire år (tabell 6.1) som bør kommenteres, gjelder effektene av kjønn og det å ha begynt i yrkesfag versus allmennfag. Både den positive effekten av det å være jente og den negative effekten av å ha begynt i yrkesfag reduseres når vi ser på fullføring i løpet av fem år i stedet for i løpet av fire år. Dette har sin bakgrunn i at det er mange gutter på yrkesfag som fullfører i løpet av fem år, og mange av disse har valgt et opplæringsløp som forutsetter læretid i bedrift. Dette medfører ofte forsinket fullføring.

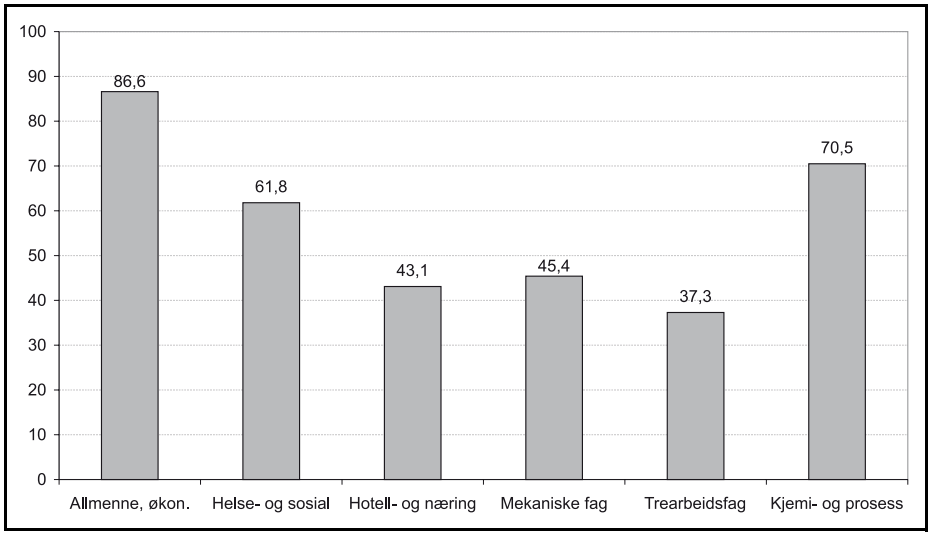
Tabell 6.1 viser også visse forskjeller mellom kullene. Den tendensen vi har sett i bivariate tabeller i kapittel 5, nemlig at 2000-kullet har lavere andel som har fullført med studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fire år enn de to øvrige

kullene, blir bekreftet når vi kontrollerer for fylke og studieretning. Fordelingen på studieretninger og forskjeller mellom studieretninger har imidlertid en viss betydning for forskjeller mellom kullene. Når det gjelder 2001-kullet, så ser vi at de har *noe* høyere fullføringsgrad enn 1999-kullet (som er referanse) ifølge modell 1 der det bare kontrolleres for fylker, men når vi kontroller også for studieretninger og hvorvidt førsteønsket er innfridd, er det en tendens til at 2001-kullet har svakere fullføringsføringsgrad enn 1999-kullet.

I figurene nedenfor viser vi hva koeffisientene som er vist i tabell 6.1 innebærer med hensyn til forskjeller mellom fylker og studieretninger. Figur 6.1 illustrerer forskjeller mellom en del av fylkene, og figur 6.2 illustrerer forskjeller mellom en del av studieretningene. Beregningene er basert på modell 4 i tabell 6.1. I begge figurer er referansepersonen en skandinav, jente, fra 2001-kullet som hadde fått førsteønsket innfridd ved start i grunnkurs. I figur 6.1 har referansepersonen i tillegg kjennemerket at hun gikk på formgivningsfag, mens fylket varierer. I figur 6.2 er det studieretninger som varierer, mens referansepersonen bor i Rogaland. (Formgivningsfag og Rogaland ligger nærmest gjennomsnittet.)



Figur 6.1 Beregnet sannsynlighet for å ha fullført i løpet av fire år, etter fylke



Figur 6.2 Beregnet sannsynlighet for å ha fullført i løpet av fire år, etter studieretning

Figurene viser at forskjellene mellom fylkene og mellom studieretningene er betydelige selv når vi holder de andre variablene konstante.

6.3 Forskjeller etter innvandrerbakgrunn og sosial bakgrunn

I avsnittene nedenfor skal vi konsentrere oss om forskjeller etter innvandrebakgrunn og sosial bakgrunn. Vi trekker da ikke inn fylkesforskjeller, med unntak av at vi ser på forskjeller mellom Oslo og resten av landet, og vi trekker heller ikke inn forskjeller mellom studieretningene, med unntak av at vi ser på forskjellen mellom de to hovedgruppene av studieretninger, yrkesfaglige og allmennfaglige. Når vi trekker inn sosiale bakgrunnsforhold blir analysene svært omfattende, og de ville bli uoversiktlige om vi også skulle trekke inn de enkelte studieretningene og fylkene. Vi har dessuten foran sett at fylkesforskjellene er til stede uavhengig av sosial bakgrunn, på tilsvarende vis er forskjellene etter foreldrenes utdanningsnivå og arbeidsmarkedsstatus til stede (og svært like) uavhengig av hvilket fylke eleven bodde i.[46] Vi ser derfor bort fra fylkesforskjeller nedenfor.

46 Tabell V.11 som inkluderer kontroll for fylke, viser de samme forskjellene i sannsynligheten for å fullføre i løpet av fire år etter foreldres utdanningsnivå, som vi finner i modell 5 i tabell 6.3 uten kontroll for fylke.

Vi vil undersøke forskjeller i kompetanseoppnåelse etter sosial bakgrunn og innvandrerbakgrunn i to tabeller, tabell 6.2 og 6.3, ved hjelp av flere modeller. Grunnen til at vi bruker flere modeller, er at vi ønsker å undersøke betydningen av foreldres utdanningsnivå og arbeidsmarkedstilknytning hver for seg før vi ser det samlet, og ønsker å undersøke hvordan ulike forhold, både demografiske forhold og bakgrunnsforhold, påvirker forskjellen mellom elevene med og uten innvandrerbakgrunn. Vi har allerede sett, i tabell 6.1, at elever med ikke-vestlig bakgrunn har lavere sannsynlighet for å oppnå yrkes- eller studiekompetanse enn elever med etnisk norsk bakgrunn, uavhengig av hva slags studieretning de hadde begynt på.

Hovedformålet med analysene i tabell 6.2 og 6.3 er å undersøke om denne forskjellen henger sammen med sosial bakgrunn og demografiske forhold. Det andre formålet er å undersøke betydningen av sosiale forhold uavhengig av spørsmålet om innvandrerbakgrunn, det vil si hvor mye foreldres utdanningsnivå, yrkesaktivitet og inntekt har å si for variasjon i andel som oppnår yrkes- eller studiekompetanse. I tillegg undersøker vi i hvilken grad effekten av å tilhøre de forskjellige kull varierer mellom de ulike «innvandrerkategoriene».

Tabell 6.2 Studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fire år blant elever som hadde ungdomsrett til videregående opplæring og hadde søkt videregående for første gang, kontrollert for sosial og etnisk bakgrunn. Binomisk logistisk regresjon*

	Modell 1		**Modell 2**		**Modell 3**		**Modell 4**	
	B	**S.E.**	**B**	**S.E.**	**B**	**S.E.**	**B**	**S.E.**
Vestlig, førstegenerasjon**	**-0,486**	0,109	**-0,343**	0,119	**-0,467**	0,125	**-0,456**	0,125
Vestlig, etterkommer	0,235	0,170	-0,094	0,182	-0,238	0,186	-0,229	0,186
Ikke-vestlig, førstegenerasjon	**-0,565**	0,027	-0,042	0,035	**-0,090**	0,038		
Ikke-vestlig, etterkommer	**-0,417**	0,080	0,085	0,086	**-0,201**	0,090	-0,028	0,096
2000-kull	**-0,127**	0,014	**-0,161**	0,014	**-0,148**	0,022	**-0,119**	0,015
2001-kull	**-0,030**	0,014	**-0,085**	0,014	0,018	0,023	0,000	0,015
Startet i yrkesfag					**-1,319**	0,021	**-1,314**	0,013
Startet i yrkesfag, 2000-kull					*0,051*	0,030		
Startet i yrkesfag, 2001-kull					-0,031	0,030		
Ikke-vestlig etterkommer, 2000-kull	**0,350**	0,114	**0,261**	0,119	0,186	0,125	0,152	0,125
Ikke-vestlig etterkommer, 2001-kull	**0,286**	0,111	**0,279**	0,116	*0,236*	0,121	*0,228*	0,122
Jente	**0,703**	0,011	**0,770**	0,012	**0,711**	0,012	**0,712**	0,012
Mor ukjent eller ingen utd.			**-0,444**	0,044	**-0,347**	0,047	*-0,340*	0,048
Mor barneskole			**-0,236**	0,082	**-0,202**	0,088	-0,136	0,088
Mor grunnskole (ungdomsskole)			**-0,424**	0,018	**-0,340**	0,019	**-0,339**	0,019
Mor videregående, høy			**0,280**	0,016	**0,190**	0,017	**0,191**	0,017
Mor høyere utdanning			**0,743**	0,016	**0,510**	0,017	**0,514**	0,017
Far ukjent eller ingen utd.			**-0,360**	0,035	**-0,355**	0,037	**-0,378**	0,038
Far barneskole			**-0,389**	0,105	**-0,293**	0,111	**-0,293**	0,111
Far grunnskole (ungdomsskole)			**-0,331**	0,018	**-0,263**	0,019	**-0,260**	0,019
Far videregående, høy			**0,228**	0,015	**0,165**	0,015	**0,165**	0,015
Far høyere utdanning			**0,816**	0,018	**0,520**	0,019	**0,523**	0,019

Tabell 6.2 forts.

	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4	
	B	**S.E.**	**B**	**S.E.**	**B**	**S.E.**	**B**	**S.E.**
(Referanse: mor og far har videregående, lavt nivå)								
17 år ved start i grunnkurs					**-0,979**	0,037	**-0,993**	0,037
18 år ved start i grunnkurs					**-0,911**	0,108	**-0,953**	0,110
19 år ved start i grunnkurs					**-0,550**	0,105	**-0,568**	0,106
20 år ved start i grunnkurs					**-0,614**	0,122	**-0,650**	0,123
Bor i Oslo							**-0,091**	0,027
Bor i Oslo * ikke-vestlig							**-0,215**	0,062
Kort botid (ikke-vestlig, 1.gen.)							0,089	0,071
Middels kort botid (ikke-vestlig, 1.gen.)							**0,196**	0,062
Middels lang botid (ikke-vestlig, 1.gen.)							-0,070	0,060
Lang botid (ikke-vestlig, 1.gen.)							**-0,338**	0,084
Konstant	**0,292**	0,011	**-0,095**	0,015	**0,761**	0,020	0,762	0,018
Pseuodoforklart varians (Nagelkerke R^2)	0,043		0.151		0,249		0,250	
Tallet på observasjoner	148325		148325		148325		148325	

* Koeffisienter i uthevet skrift (ikke i kursiv) er signifikante på nivå p<0,05. Koeffisienter i kursiv er signifikante på nivå p<0,1.

** Som omtalt i kapittel 5, legger vi ikke vekt på den negative effekten av å være vestlig førstegenerasjonsinnvandrer. Dette er en gruppe elever som har relativt gode karakterer, og vi antar at når denne gruppen kommer ut med lav andel som har fullført, så kommer det av mangelfull registrering, noe vi antar kommer av at mange i denne gruppen har fullført videregående opplæring i utlandet (evt. sitt hjemland). Det har vi ikke opplysninger om. Når vi har kontrollert for også vestlig bakgrunn i våre analyser, så er det for å kunne ha en klar referansegruppe av elever med majoritetsbakgrunn (skandinavisk).

Forklaring av resultatene i Tabell 6.2

Det kanskje viktigste resultatet i Tabell 6.2 er at effekten av ikke-vestlig bakgrunn endres fra modell 1 til modell 2, der det inkluderes kontroll for (tas hensyn til) foreldres utdanningsnivå. Det medfører at det ikke lenger er noen negativ effekt av det å ha ikke-vestlig bakgrunn. I modell 1 og 2 har vi ennå ikke lagt inn kontroll for hva slags type studieretning elevene gikk på. Det er grunnen til at vi i modell 1 har en mindre negativ effekt av det å ha ikke-vestlig bakgrunn enn hva vi fant i tabell 6.1, der vi tok hensyn til studieretninger. Vi skal komme tilbake spørsmålet om studieretning, først vil vi omtale nærmere noen andre særtrekk i tabell 6.2. Det gjelder det som kalles interaksjonsledd som vi har innført i modellene, det vil her spesielt si interaksjonseffekten av hva slag kull eleven tilhørte og det å være ikke-vestlig etterkommer. Grunnen til at vi har inkludert et slikt interaksjonsledd, er at vi foran så at det syntes å være en økende andel som fullførte blant ikke-vestlige etterkommere i 2000- og 2001-kullet.

Effekten av det å være ikke-vestlig etterkommer må derfor leses i tre ulike rader, eksemplifisert slik i modell 1: Den første effekten (-0,417) gjelder etterkommere i 1999-kullet (sammenliknet med referansegruppen av etnisk norske). Det er imidlertid en positiv interaksjonseffekt av det å tilhøre 2000- og 2001-kullet og det å være ikke-vestlig etterkommer (henholdsvis 0,350 og 0,286), noe som gjenspeiler at fullføringen blant etterkommerne i disse to kullene var høyere enn i 1999-kullet. Effekten av det å være ikke-vestlig etterkommer i disse to kullene må da legges til (den generelle) effekten av det å være ikke-vestlig etterkommer (for 2000-kullet: -0,417 + 0,350, samt den generelle effekten av å tilhøre 2000-kullet -0,127). Tilsvarende for 2001-kullet: 0,417 + 0,286 samt den generelle effekten av det å tilhøre 2001-kullet (-0,030), noe som samlet innebærer en ubetydelig negativ effekt av det å være ikke-vestlig etterkommer. Dette viser at *før* det er kontrollert for studieretning og foreldres utdanningsnivå, er det i de senere kullene svært liten forskjell mellom elever med ikke-vestlig bakgrunn som er født i Norge (men har utenlandsfødte foreldre) og majoritetsgruppen i andel som fullfører i løpet av fire år.

Modell 2 viser betydningen av foreldres utdanningsnivå. Referansegruppen er her personer som har foreldre med utdanning på videregående, lavt, nivå. Hvis mor og/eller far har utdanning på ungdomsskolenivå eller lavere, eller ukjent eller ingen utdanning, har eleven klart lavere sannsynlighet for å fullføre enn hvis foreldrene har utdanning på videregående (lavt) nivå. Når foreldrene har utdanning på høyt videregående nivå, øker sannsynligheten for å fullføre, og når foreldrene har høyere utdanning, er det en kraftig økning i sannsynligheten for å fullføre. Videre ser vi at effektene av at foreldrene tilhører de ulike utdanningskategoriene *er om lag de samme enten det gjelder mors eller fars utdanning.*

Vi ser også (modell 2) at det ikke lenger er noen signifikant negativ effekt av det å være ikke-vestlig førstegenerasjonsinnvandrer. Når det gjelder etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn, så er det en *positiv* effekt av det å tilhøre denne gruppen, hvis de tilhørte 2000- eller 2001-kullet (for 1999-kullet er det ingen forskjell mellom ikke-vestlige etterkommere og elever med majoritetsbakgrunn). Disse resultatene innebærer at når vi foran har sett at det blant elever med ikke-vestlig bakgrunn er en lavere andel som oppnår studie- eller yrkeskompetanse enn blant elever med majoritetsbakgrunn, så er foreldrenes utdanningsnivå, det vil si at foreldrenes utdanningsnivå er lavere blant elever med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn enn blant elever med majoritetsbakgrunn, en svært viktig årsak til den observerte forskjellen i fullføringsrate.

I modell 3 kontrollerer vi også for alder og type studieretning, det siste vil si hvorvidt en begynte i en yrkesfaglig eller allmennfaglig studieretning da en startet i videregående opplæring. Isolert sett medfører kontroll for alder at det er en positiv effekt av det å ha ikke-vestlig bakgrunn. Det vil si at blant dem som begynte i videregående i normalalder (16 år, referansegruppen), har elever med ikke-vestlig bakgrunn høyere sannsynlighet for å fullføre med yrkes- eller studiekompetanse – når det er kontrollert for foreldres utdanningsnivå – enn 16-åringer fra majoritetsgruppen. Det er forholdsvis mange flere «overårige» blant de ikke-vestlige enn blant skandinavene (majoritetsgruppen), og vi ser av modell 3 og 4 at det å være over normalalder kraftig reduserer sannsynligheten for å fullføre.[47]

Når vi i modell 3 likevel ser en (svak) negativ effekt av det å ha ikke-vestlig bakgrunn, til tross for at det her er kontrollert for alder, så er det fordi vi nå har kontrollert for type studieretning. Endring i effektene av det å ha ikke-vestlig bakgrunn fra modell 2 til modell 3 kommer av at vi tar hensyn til fordelingen av elevene på de to hovedtypene av studieretning, yrkesfag eller allmennfag. I modell 2 så vi ikke noen negativ effekt av det å ha ikke-vestlig bakgrunn (snarere en klar positiv effekt for etterkommere i 2000- og 2001-kullet), og det er fordi vi her hadde kontrollert for foreldres utdanningsnivå, men *ikke* kontrollerte for hva slags studieretning elevene gikk på. Allmennfagelever har langt bedre progresjon og en høyere andel som fullfører i løpet av fire år enn yrkesfagelever, og elever med ikke-vestlig bakgrunn er overrepresentert på allmennfag. Etnisk norske velger oftere yrkesfag enn elevene med ikke-vestlig bakgrunn Vi har

47 Bare i underkant av fire prosent er over 16 år av "våre" elever som alle var førstegangssøkere (med ungdomsrett) til videregående opplæring. Av førstegenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn var imidlertid denne andelen 30 prosent (se tabell V.1 i vedlegg), og av alle elever som var over 16 år da de begynte i videregående opplæring, utgjorde førstegenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn hele 31,5 prosent.

også undersøkt fullføring i løpet av *fem* år med tilsvarende modell som modell 3 i tabell 6.2 (se tabell V.13), og da finner vi at det da er en *noe* større negativ effekt av det å ha ikke-vestlig bakgrunn enn hva vi finner for fullføring i løpet av fire år. Det kommer av, som omtalt tidligere, at det er flere av de etnisk norske – først og fremst yrkesfagelever/lærlinger – som «henter seg inn» og oppnår kompetanse det femte året.

Et annet funn i modell 3 er at effekten av foreldrenes utdanningsnivå reduseres etter at vi har inkludert kontroll for hva slags type studieretning elevene hadde begynt i, blant annet ser vi at effekten av at mor og far har høyere utdanning er langt lavere i analysen i modell 3 enn i modell 2. Dette kommer av at det er en sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og valg av studieretning (Støren 2005b, Markussen 2003). Elever med foreldre med høyere utdanning velger oftere allmennfaglige studieretninger enn elever med foreldre med lavere utdanning, og yrkesfagelever har svakere progresjon og lavere andel som fullfører enn allmennfagelevene. Dermed reduseres effekten av foreldrenes utdanningsnivå når vi kontrollerer for studieretning. En kan også si det slik at foreldrenes utdanningsnivå (delvis) virker gjennom valg av studieretning.

Oslo

I modell 4 har vi også kontrollert for hvorvidt elevene bodde i Oslo, samt at vi undersøker om det er en spesiell effekt av det å ha ikke-vestlig bakgrunn og det å bo i Oslo. Det medfører en endring i effekten av det å være ikke-vestlig etterkommer fra modell 3 til modell 4, noe som kommer av at de som bor i Oslo har lavere andel som har fullført enn elever ellers i landet, og at dette spesielt gjelder de med ikke-vestlig bakgrunn som bor i Oslo. Dette bekrefter *delvis* tidligere funn (Helland og Støren 2004), selv om dataene da gjaldt gjennomstrømning (og ikke kompetanseoppnåelse), og de ikke-vestlige elevene var kategorisert ut fra morsmål og ikke eget og foreldres fødeland. Vi fant da at minoritetsspråklige allmennfagelever hadde minst like god progresjon i Oslo som utenfor Oslo, og at blant minoritetsspråklige yrkesfagelever var progresjonen *nesten* like god i Oslo som i landet for øvrig. Imidlertid, karakterene var svakere i Oslo og andelen av allmennfagelevene med ikke-vestlig bakgrunn som tok med seg stryk fra grunnkurs til VKI, var spesielt høy i Oslo (Helland og Støren 2004: 60–66), noe vi også har sett i kapittel 4 (tabell 4.7). Dette har trolig redusert andelen som har fullført og bestått. Til tross for relativt god progresjon blant allmennfagelever med ikke-vestlig bakgrunn i Oslo, er det mange som ikke har fullført med studie- eller yrkeskompetanse. Vi skal komme tilbake til forskjeller mellom Oslo og resten av landet når vi omtaler analyser av yrkesfag- og allmennfagelever separat, etter tabell 6.4.

Botid

I modell 4, tabell 6.2, har vi også undersøkt betydningen av botid blant ikke-vestlige førstegenerasjonsinnvandrere. Selv om vi finner at etterkommere (født i Norge med to utenlandsfødte foreldre) har høyere andel som fullfører enn førstegenerasjonsinnvandrere, er det *ikke* slik at de med lang botid blant førstegenerasjonsinnvandrere har høyest andel som fullfører, snarere har de lavest andel. Tilleggsanalyser viser at dette ikke synes å komme av nasjonalitetssammensetningen av denne gruppen. Forskjeller i prestasjoner og fullføring etter botid (forskjeller som går i motsatt retning av forventet) eksisterer uavhengig av nasjonalitetsforskjeller, og nasjonalitetsforskjellene er til dels meget store uavhengig av botid (se også Støren 2005a, b, 2006).

Tabell 6.3 Studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fire år blant elever som hadde ungdomsrett til videregående opplæring og hadde søkt videregående for første gang, kontrollert for sosial og etnisk bakgrunn. Binomisk logistisk regresjon*

	Modell 5		**Modell 6**		**Modell 7**	
	B	**S.E.**	**B**	**S.E.**	**B**	**S.E.**
Vestlig, førstegenerasjon	**-0,443**	0,125	*-0,302*	0,171	**-0,390**	0,143
Vestlig, etterkommer	-0,171	0,189	-0,111	0,203	0,079	0,210
Ikke-vestlig, førstegenerasjon	**0,157**	0,041	**0,177**	0,046	**0,359**	0,046
Ikke-vestlig, etterkommer	*0,163*	0,097	*0,185*	0,101	**0,329**	0,109
2000-kull	**-0,121**	0,015	**-0,121**	0,015	**-0,201**	0,017
2001-kull	-0,005	0,015	-0,010	0,015	**-0,051**	0,017
Startet i yrkesfag	**-1,304**	0,013	**-1,300**	0,013	**-1,350**	0,014
Ikke-vestlig etterkommer, 2000-kull	0,153	0,126	0,158	0,131	0,051	0,143
Ikke-vestlig etterkommer, 2001-kull	*0,211*	0,123	0,166	0,126	0,150	0,137
Jente	**0,720**	0,012	**0,722**	0,013	**0,604**	0,014
Mor ukjent eller ingen utd.	**-0,246**	0,048	**-0,234**	0,055	**-0,181**	0,054
Mor barneskole	-0,051	0,089	-0,086	0,094	0,013	0,098
Mor grunnskole (ungdomsskole)	**-0,282**	0,019	**-0,279**	0,019	**-0,132**	0,021
Mor videregående, høy	**0,173**	0,017	**0,176**	0,017	**0,094**	0,019
Mor høyere utdanning	**0,483**	0,018	**0,475**	0,018	**0,304**	0,020
Far ukjent eller ingen utd.	**-0,140**	0,040	*-0,108*	0,060	**-0,129**	0,046
Far barneskole	-0,166	0,112	-0,141	0,114	-0,130	0,126
Far grunnskole (ungdomsskole)	**-0,228**	0,019	**-0,219**	0,020	**-0,149**	0,022
Far videregående, høy	**0,125**	0,016	**0,096**	0,016	**0,055**	0,017
Far høyere utdanning	**0,479**	0,019	**0,399**	0,020	**0,291**	0,021
(Referanse: mor og far har videregående, lavt nivå)						
17/18 år ved start i grunnkurs	**-0,929**	0,036	**-0,966**	0,039	**-0,491**	0,041
19 år eller mer ved start i grunnkurs	**-0,562**	0,081	**-0,788**	0,094	-0,005	0,088
Mor uten arbeid	**-0,252**	0,027	**-0,263**	0,029	**-0,090**	0,031
Mor heltid	**0,182**	0,023	**0,175**	0,024	**0,158**	0,026
Mor deltid	**0,203**	0,023	**0,191**	0,025	**0,182**	0,026
Far uten arbeid	**-0,078**	0,031	**-0,174**	0,042	0,007	0,035
Far heltid	**0,402**	0,025	**0,152**	0,038	**0,273**	0,028
Far deltid	**0,234**	0,036	0,072	0,046	**0,167**	0,041
(Referanse: mor/far hjemme-værende, ukjent arbm.status, under utd. eller pensjonist)						
Bor i Oslo	**-0,066**	0,027	**-0,093**	0,029	**0,112**	0,031
Bor i Oslo * Ikke-vestlig	**-0,266**	0,062	**-0,232**	0,068	**-0,356**	0,068

Tabell 6.3 forts.

	Modell 5		Modell 6		Modell 7	
	B	**S.E.**	**B**	**S.E.**	**B**	**S.E.**
Fars inntekt			**0,043**	0,003		
Gjennomsnittskarakterer fra grunnkurs (referanse=under 3, ingen stryk)						
3 – 3,9					**1,103**	0,022
4 – 4,9					**2,162**	0,025
5 – 6					**2,918**	0,057
Uoppgitt om grunnkurskarakter					**-0,578**	0,029
Minst ett stryk på grunnkurs					**-0,967**	0,025
Konstant	**0,308**	0,035	**0,346**	0,046	**-0,313**	0,044
Pseuodoforklart varians (Nagelkerke R^2)	0,260		0,259		0,458	
Tallet på observasjoner	148325		140703		148325	

* Koeffisienter i uthevet skrift (ikke i kursiv) er signifikante på nivå p<0,05. Koeffisienter i kursiv er signifikante på nivå p<0,1.

Foreldrenes arbeidsmarkedsstatus, utdanning og inntekt

I tabell 6.3 fortsetter vi analysene av hva som påvirker sannsynligheten for å ha fullført videregående opplæring i løpet av fire år, ved å trekke inn flere sosiale bakgrunnsforhold i modell 5–7. Siden botid har liten effekt, har vi ikke tatt med kontroll for botid i denne tabellen. I modell 5 er det kontroll for foreldrenes arbeidsmarkedsstatus som inkluderes. Vi ser at når mor og/eller far har inntektsgivende arbeid, og spesielt hvis far arbeider *heltid*, øker sannsynligheten for fullføring og kompetanseoppnåelse, mens hvis foreldrene er uten arbeid (på tiltak, attføring eller arbeidsledig), reduseres sannsynligheten for fullføring, og spesielt hvis dette gjelder *mor*.

Etter å ha tatt hensyn til foreldrenes arbeidsmarkedsstatus, er det fortsatt klare effekter av foreldrenes utdanningsnivå, selv om effektene i noen grad reduseres. Fullføringssannsynligheten er fortsatt høyest blant de som har mor og/eller far med høy utdanning, men den negative effekten av at far har ukjent/ingen utdanning er klart redusert i forhold modell 3 og 4. Det kommer av at dette er fanget opp i variabelen arbeidsmarkedsstatus. Samme tendens ser vi for effekten av at mor har ukjent/ingen utdanning, eller av at far har utdanning på barneskolenivå. Disse effektene reduseres og fanges langt på vei opp i variabelen for arbeidsmarkedsstatus.

Et annet viktig funn i tabell 6.3 berører effektene av det å ha ikke-vestlig bakgrunn, etter å ha kontrollert for både foreldres utdanningsnivå, arbeidsmarkedsstatus og inntakt. Vi ser at effektene av det å ha ikke-vestlig bakgrunn er positiv etter å ha tatt hensyn til disse forholdene (modell 5 og 6), det vil si at elevene med ikke-vestlig bakgrunn har høyest fullføringsrate kontrollert for de sosiale bakgrunnsforholdene. Det gjelder imidlertid bare de som bor utenfor Oslo. Tar vi hensyn til den negative effekten av det å bo i Oslo, finner vi at blant Oslo-elevene det fortsatt (noe) lavere fullføringssannsynlighet blant ikke-vestlige førstegenerasjonsinnvandrere enn blant elever i majoritetsgruppen, mens mellom etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn i 2001-kullet og majoritetsgruppen et det ingen forskjell i fullføringsrate.

I modell 6 tar vi hensyn til fordelingen av fars inntekt. (Inntektsfordelingen vist i deciler er presentert i tabell V.40.) Om vi regner om koeffisienten for inntektsvariabelen i modell 7, finner vi at en økning fra en inntektsdecil til neste tilsier en økning på ca. 1 prosentpoeng i sannsynligheten for å fullføre med studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fire år. Det betyr for eksempel at en elev som har en far med en inntekt mellom ca. 380.000 – 427.000 kr (7. inntektsdecil) har ca. tre prosent høyere (beregnet) sannsynlighet for å fullføre i løpet av fire år enn en elev med samme karakteristika men som har en far med inntekt mellom ca. 286.000 – 316.000 kr (4. inntektsdecil). Inntekt har altså en viss, men begrenset betydning. Til sammenlikning, om vi beregner hva effekten av fars utdanning i modell 6 innebærer, finner vi at *elever med en far med høyere utdanning har 9 prosent høyere sannsynlighet for å fullføre enn en elev med far med utdanning på videregående, lavt, nivå.*[48]

Det er langt færre observasjoner i modell 6, der vi har med kontroll for inntekt, enn i de øvrige modellene, fordi det er en god del elever vi mangler slike opplysninger for. Det medfører at modellens forklaringskraft ikke øker i modell 6, selv om inntekt har selvstendig betydning. Det faktum at opplysninger om fars inntekt mangler for en god del av elevene, er grunnen til at vi ikke har benytter denne variabelen i andre modeller. Kontroll for inntekt berører bare i liten grad effekten av foreldres utdanningsnivå.[49] Det viser at foreldrenes utdanningsnivå har en stor og selvstendig betydning uavhengig av inntekt, men også at inntekt har en viss (men mindre) betydning uavhengig av foreldrenes utdanningsnivå.

48 Dette er den gjennomsnittlige effekten av fars utdanning. Effekten varierer imidlertid mellom ulike grupper. Det skal vi komme tilbake til, når vi senere ser på separate analyser av gutter og jenter i ulike grupper etter innvandrerbakgrunn.

49 Dette resultatet får vi om vi utfører tilsvarende analyse som i modell 5, tabell 6.3 på et materiale som bare omfatter elever der vi kjenner fars inntekt, se tabell V.14.

Betydningen av fars arbeidsmarkedsstatus, spesielt effekten av at far arbeider heltid, er redusert i modell 6, fordi effekten av fars arbeidsmarkedsstatus langt på vei er absorbert av effekten av fars inntekt.[50] Imidlertid har fortsatt fars arbeidsmarkedsstatus en selvstendig betydning i modell 6, spesielt ser vi at det er en negativ effekt av at far er uten arbeid, uavhengig av fars utdanningsnivå og inntekt. Det er også slik at det er en selvstendig effekt av mors arbeidsmarkedsstatus uavhengig av fars arbeidsmarkedsstatus og inntekt.

Betydningen av karakterene elevene oppnådde på grunnkurs

I siste modell, modell 7, inkluderer vi kontroll for grunnkurskarakterer. Vi mangler opplysninger om grunnkurskarakterer for en del elever, og det gjelder særlig dem som har avbrutt grunnkurset. Disse er med i analysen i modell 7, og er representert ved dummyvariabelen «uoppgitt om grunnkurskarakterer».[51] I tillegg har vi lagt inn en dummyvariabel for effekten av å ha minst ett stryk på grunnkurs. Referansegruppen er de som har lavere snittkarakter enn 3, men uten stryk. Modell 7 viser som ventet at karakterer har svært stor betydning. Kontroll for karakterer øker modellens forklaringskraft dramatisk. Sannsynligheten for fullføring øker klart med bedring i grunnkurskarakterene. Dessuten, de vi mangler opplysninger om grunnkurskarakterer for, har langt lavere sannsynlighet for å fullføre i løpet av fire år enn de øvrige med ståkarakterer fra grunnkurs. Grunnen er at mange (uvisst hvor mange) i gruppen uten opplysninger om grunnkurskarakterer har avbrutt grunnkurset, og det trekker naturlig nok andelen som har fullført i denne gruppen mye ned. Det å ha (minst) en strykkarakter fra grunnkurs reduserer også fullføringsandelen betraktelig. En kunne kanskje tro at denne gruppen med 100 prosent sannsynlighet ikke ville ha fullført og bestått. Slik er det imidlertid ikke. Ikke alle grunnkurskarakterer er blivende karakterer, er det et fag de går videre med, kan en forbedret karakter på VKI medføre en blivende ståkarakterer. I tillegg kan mange ha tatt opp igjen faget, dessuten; vi ser på fullføring i løpet av fire år, og ikke i løpet av tre år. Så

50 Det er imidlertid ikke den eneste grunnen, en annen grunn er at vi har med færre observasjoner. Når vi ikke har med dem vi mangler inntektsopplysninger for (se vedleggstabell V.14), er effekten av at far arbeider heltid osv. noe redusert. Det kommer av at referansegruppen blir noe endret.

51 En dummyvariabel er en variabel som brukes for å måle effekten av en variabel hvor variabelverdiene representerer kjennetegn som ikke har noen naturlig rangordning, som for eksempel utdanningsvalg, yrke eller kjønn. Effekten av de ulike kjennetegnene kan da måles ved at man benytter en såkalt dummyvariabel som har verdi lik 1 hvis observasjonsenheten har dette kjennetegnet, og verdi 0 ellers. Her kontrollerer vi for karakterer ved å lage dummyvariabler for ulike karaktersjikt, i stedet for å bruke karaktervariabelen som en kontinuerlig (kontroll)variabel, nettopp for å unngå å miste gruppen som vi mangler karakteropplysninger for. Om sistnevnte gruppe var utelatt fra analysen, ville vi utelate alle som har avbrutt grunnkurset, og estimatene for fullføring ville dermed bli for høye.

det er mange sjanser for at denne gruppen likevel skal kunne ha fullført og bestått i løpet av fire år. Like fullt, beregninger viser at for ellers like elever, reduseres sannsynligheten for å fullføre innen fire år med hele 23 prosentpoeng for dem som har med seg (minst) et stryk fra grunnkurs sammenliknet med dem som ikke har det.

I vårt datamateriale har vi ikke opplysninger om karakterer fra grunnskolen. Også grunnskolekarakterer har meget stor betydning for gjennomføring og resultater i videregående opplæring (Markussen mfl. 2006). Grunnskolekarakterer og grunnkurskarakterer har høy korrelasjon, så vår mulighet for å ta hensyn til grunnkurskarakterer i analysene, gir sannsynligvis like nyttig informasjon som grunnskolekarakterer.

Kontrollen for karakterer gir mange andre interessante resultater. Effekten av å ha ikke-vestlig bakgrunn er nå klart positiv, både blant førstegenerasjonsinnvandrere og etterkommere. Det betyr *at innenfor hvert sjikt av karakterer har elever med ikke-vestlig bakgrunn, både førstegenerasjon og etterkommere, lavest frafall, det vil si best progresjon og høyest andel som fullfører*. Dette tyder på en særlig skolemotivasjon i denne gruppen. Dette resultatet viser imidlertid også at når de med ikke-vestlig bakgrunn i gjennomsnitt har lavere andel som fullfører enn majoritetsgruppen, så er deres (relativt) svake prestasjoner på tidligere trinn (se kapittel 4) en viktig årsak til dette.

Et annet resultat er effekten av mange bakgrunnsvariabler endres og til dels blir svakere når vi kontrollerer for karakterer. For eksempel blir effekten av foreldres utdanningsnivå svakere. Det innebærer at effekten av foreldres utdanning langt på vei virker gjennom karakterene. På den annen side er det fortsatt effekt av foreldrenes utdanning; uavhengig av elevens karakternivå på grunnkurset er det økt sannsynlighet for å ha fullført om foreldrene har høyere utdanning. Et like interessant resultat er at også effektene av foreldrenes arbeidsmarkedsstatus endres etter kontroll for karakterer. Den negative effekten av at mor eller far er uten arbeid reduseres, det samme gjelder den positive effekten av at far har heltidsarbeid. Dette kommer av at det er en sammenheng mellom karakterer og foreldres arbeidsmarkedsstatus (se tabell V.49 og V.50), og at også effekten av foreldrenes arbeidsmarkedsstatus i noen grad virker gjennom karakterene.

I tabell 6.4 undersøker vi om effektene av de variablene vi benyttet i modell 7 i tabell 6.3 er de samme for henholdsvis yrkesfag- og allmennfaglever.

Tabell 6.4 Studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fire år blant elever som hadde startet i hennoldsvis yrkesfaglige eller allmennfaglige grunnkurs, og hadde ungdomsrett til videregående opplæring og søkt videregående for første gang. Binomisk logistisk regresjon

	Startet i allmennfag		**Startet i yrkesfag**	
	B	**S.E.**	**B**	**S.E.**
Vestlig, førstegenerasjon	**-0,538**	0,188	-0,251	0,219
Vestlig, etterkommer	0,172	0,273	-0,232	0,360
Ikke-vestlig, førstegenerasjon	**0,330**	0,064	**0,444**	0,069
Ikke-vestlig, etterkommer	0,190	0,142	**0,417**	0,176
2000-kull	**-0,237**	0,027	**-0,184**	0,022
2001-kull	0,031	0,028	-0,115	0,022
Ikke-vestlig etterkommer, 2000-kull	0,238	0,181	-0,119	0,241
Ikke-vestlig etterkommer, 2001-kull	0,167	0,180	0,110	0,217
Jente	**0,414**	0,022	**0,728**	0,018
Mor ukjent eller ingen utd.	**-0,193**	0,079	**-0,168**	0,077
Mor barneskole	-0,192	0,136	0,121	0,142
Mor grunnskole (ungdomsskole)	**-0,181**	0,039	**-0,119**	0,026
Mor videregående, høy	**0,085**	0,031	**0,090**	0,024
Mor høyere utdanning	**0,261**	0,029	**0,276**	0,028
Far ukjent eller ingen utd.	**-0,180**	0,069	-0,075	0,062
Far barneskole	-0,175	0,183	-0,233	0,176
Far grunnskole (ungdomsskole)	**-0,234**	0,039	**-0,112**	0,026
Far videregående, høy	0,035	0,030	**0,059**	0,022
Far høyere utdanning	**0,279**	0,032	**0,211**	0,030
(Referanse: mor og far har videregående, lavt nivå)				
17/18 år ved start i grunnkurs	**-0,451**	0,068	**-0,453**	0,053
19 år eller mer ved start i grunnkurs	**-0,612**	0,176	*0,191*	0,104
Mor uten arbeid	-0,065	0,049	**-0,115**	0,040
Mor heltid	**0,210**	0,040	**0,113**	0,034
Mor deltid	**0,269**	0,042	**0,118**	0,035
Far uten arbeid	0,017	0,055	-0,001	0,045
Far heltid	**0,355**	0,043	**0,220**	0,037
Far deltid	**0,180**	0,064	**0,174**	0,054
(Referanse: mor/far hjemme-værende, ukjent arbm.status, under utd. eller pensjonist)				
Bor i Oslo	0,240	0,044	**-0,142**	0,047
Bor i Oslo * Ikke-vestlig	**-0,541**	0,094	**0,269**	0,107
Gjennomsnittskarakterer fra grunnkurs (referanse=under 3, ingen stryk)				

Tabell 6.4 forts.

	Startet i allmennfag		Startet i yrkesfag	
	B	**S.E.**	**B**	**S.E.**
3 – 3,9	**1,245**	0,033	**0,994**	0,028
4 – 4,9	**2,618**	0,042	**1,912**	0,031
5 – 6	**3,239**	0,091	**2,680**	0,074
Uoppgitt om grunnkurskarakter	**-0,185**	0,041	**-0,908**	0,044
Minst ett stryk på grunnkurs	**-1,115**	0,037	**-0,791**	0,032
Konstant	**-0,469**	0,067	**-1,491**	0,056
Pseuodoforklart varians (Nagelkerke R^2)	0,371		0,328	
Tallet på observasjoner	75911		70100	

* Koeffisienter i uthevet skrift (ikke i kursiv) er signifikante på nivå p<0,05. Koeffisienter i kursiv er signifikante på nivå p<0,1.

Det er i grove trekk et svært likt mønster blant henholdsvis allmennfagelever og yrkesfagelever når det gjelder hvilke faktorer som har betydning for hvorvidt de har fullført og oppnådd studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fire år. Størst forskjell finner vi for effekten av kjønn. Gutter på yrkesfag har langt lavere fullføringssannsynlighet enn jenter. Det er også en kjønnsforskjell på allmennfag, men langt mindre. Dette gjelder etter at vi har kontrollert for karakterer, det er altså ikke bare jentenes bedre karakterer som gjør at de i større grad enn gutter fullfører med kompetanseoppnåelse. Når gutter på yrkesfag har særlig lav fullføringssannsynlighet i løpet av fire år, kommer det i stor grad av at de er overrepresentert på lærefagene; svært mange av dem som blir lærlinger er registrert med oppnådd yrkeskompetanse først i løpet av fem år, se for eksempel tabell 5.11.

Betydningen av foreldrenes utdanningsnivå for fullføringssannsynligheten er om lag den samme blant yrkesfagelever som blant allmennfagelever. Det samme gjelder, i all hovedsak, foreldrenes arbeidsmarkedsstatus, men det kan synes som foreldrenes utdanningsnivå og arbeidsmarkedsstatus har *noe* større betydning for allmennfagelevene enn for yrkesfagelevene.[52] Dette skal vi komme tilbake til senere, når vi sammenlikner effektene av foreldrenes utdanningsnivå for elever med ikke-vestlig bakgrunn og majoritetsbakgrunn separat.

Det er imidlertid ulike resultater for henholdsvis allmennfag- og yrkesfagelever med hensyn til forskjellen mellom Oslo og resten av landet. For allmenn-

52 Dette ser vi tydeligere om vi ikke kontrollerer for karakterer, se tabell V.15, men da bare i majoritetsgruppen.

fagelevene er det generelt ingen signifikant forskjell i andelen som fullfører mellom dem som bor i Oslo og de som bor i resten av landet, med unntak av det er en slik forskjell blant allmennfagelevene med ikke-vestlig bakgrunn. Blant allmennfagelevene med ikke-vestlig bakgrunn er det en klart lavere andel som fullfører i Oslo enn i resten av landet. Resultatene tyder på at det kan være behov for en ekstra innsats for å forebedre prestasjonene blant allmennfagelever med ikke-vestlig bakgrunn i Oslo. Tilleggsanalyser (se tabell V.16) tyder på at dette både gjelder jenter og gutter.

Når det gjelder yrkesfagelevene, er det generelt en tendens til at fullføringen i Oslo er noe svakere enn blant yrkesfagelever ellers i landet, men dette gjelder ikke de med ikke-vestlig bakgrunn, blant dem er fullføringen *noe* bedre i Oslo enn i landet ellers.[53] Blant yrkesfagelevene med ikke-vestlig bakgrunn i Oslo er det om lag samme karaktersnitt og samme fullføringsandel[54] som blant ikke-vestlige elever ellers i landet, men innenfor hvert karaktersjikt er fullføringsandelen høyest i Oslo.

Når vi – som i tabell 6.4 – har tatt hensyn til (kontrollert for) både sosial bakgrunn og karakterer, så ser vi at førstegenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn har høyest andel som fullfører, både på allmennfag og yrkesfag, Etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn har samme fullføringssanssynlighet som majoritetsgruppen (innenfor hvert karaktersjikt) på allmennfag, mens på yrkesfag har etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn klart høyere fullføringssannsynlighet enn etnisk norske. Dette viser igjen til at svake karakterer på et tidligere trinn blant elevene med ikke-vestlig bakgrunn medfører at denne gruppen totalt har lavere fullføringssannsynlighet enn majoritetsgruppen, men innenfor hvert karaktersjikt er det færre i den ikke-vestlige grupper som slutter, noe som må tolkes som en sterk utdanningsmotivasjon.

Karakterene har ulik effekt på fullføringen på allmennfag og yrkesfag. Den negative effekten av å tilhøre gruppen der det ikke er opplysninger om grunnkurskarakterer, er liten for allmennfagelevene, og stor for yrkesfagelevene. Dette viser at det er ulike årsaker til at karakterene mangler for de to gruppene. For allmennfagelevene er det i stor grad administrative/praktiske årsaker til at karakterene mangler (ikke alle skoler rapporterer karakterer til VIGO over elever som flyttes opp fra grunnkurs til VKI på allmennfag), mens for yrkesfagelevene er mangelfulle grunnkurskarakterer i større grad et uttrykk for at grunnkurset

53 Hva dette kommer av, er det vanskelig å si noe sikkert om, og det kommer neppe av at det har vært lettere å få læreplass for de ikke-vestlige yrkesfagelevene i Oslo enn i esten av landet (jf figur 3.1 i kapittel 3), snarere har de (om enn bare guttene) hatt større problemer med å få læreplass i Oslo enn ellers i landet.

54 Et ytterligere kompliserende element, er at dette varierer mellom kullene, noe vi imidlertid ikke kan ta hensyn til her.

ble avbrutt. Dermed er det klart at dette reduserer sannsynligheten for å ha fullført. Det å ha minst ett stryk på grunnkurs synes på den andre siden å ha større negativ effekt for allmennfagelevene enn for yrkesfagelevene, og det å ha gode karakterer synes å ha en større positiv effekt for allmennfagelevene enn for yrkesfagelevene. Dette *kan* indikere at karakterene er en viktigere motiverende kraft for allmennfagelever enn for yrkesfagelever.

6.3.1 Sosiale bakgrunnsforhold har ulik betydning for elever med ikke-vestlig bakgrunn og elever med majoritetsbakgrunn

Bakgrunnsforholdene kan ha ulik betydning for elever med ikke-vestlig og skandinavisk bakgrunn (majoritetsbakgrunn). Vi har derfor utført separate analyser. Resultatene fra disse analysene gjengis i vedleggstabellene V.15–V.17, og forskjellene er slående. Hovedforskjellen er at *foreldrenes utdanningsnivå betyr mer for elevene med skandinavisk bakgrunn enn for elevene med ikke-vestlig bakgrunn*. Dertil ser vi at blant elevene med ikke-vestlig bakgrunn er det spesielt *mors* utdanningsnivå som synes å ha betydning.[55]

Blant elever på *yrkesfag* med ikke-*vestlig bakgrunn* har, med ett unntak, alle grupper som har mor med *noe* utdanning, høyere fullføringssannsynlighet enn de som har mor med ingen/ukjent utdanning (tabell V.15). Et unntak er referansegruppen som består av elever med mor med utdanning på videregående, lavt nivå; denne gruppen har samme fullføringssannsynlighet som elever med mor med ingen/ukjent utdanning (disse to gruppene er for øvrig de største blant elevene med ikke-vestlig bakgrunn). De som har mor med høy utdanning, har høyest fullføringssannsynlighet. Fars utdanningsnivå har ingen signifikant effekt på sannsynligheten for å fullføre blant yrkesfagelever med ikke-vestlig bakgrunn.

For *skandinaviske* elever på yrkesfag har mors utdanning stor betydning, men siden de aller fleste skandinaviske mødrene har utdanning utover grunnskolen, går hovedskillet her mellom dem som har ungdomsskoleutdanning eller lavere på den ene siden, og dem som har videregående utdanning eller høyere,

55 Når det gjelder effektene av henholdsvis mors og fars utdanning, kan det også tenkes at disse blir påvirket av at begge foreldre har høyere utdanning, i de tilfeller der det forekommer. Som nevnt i kapittel 1, har 16 prosent av alle elevene to foreldre med høyere utdanning, og hele 38 prosent minst en forelder med høyere utdanning. Vi har i tillegsanalyser undersøkt om det er signifikante interaksjonseffekter på sannsynligheten for å fullføre av at begge foreldrene har høyere utdanning (utover effekten av at en av dem har høyere utdanning). Det finner vi ikke. For utvalget totalt er det en meget svak interaksjonseffekt, for gutter og jenter med ikke-vestlig bakgrunn er det ikke signifikante interaksjonseffekter av at begge foreldre har høyere utdanning. Den enkelte forelderens utdanningsnivå har altså en selvstendig betydning.

på den andre siden. Effektene av fars utdanning er om lag de samme som effektene av mors utdanning blant de skandinaviske elevene på yrkesfag.

Ser vi på *allmennfagelevene med ikke-vestlig bakgrunn*, finner vi igjen at det er mors utdanningsnivå som har betydning, men mors utdanning synes å ha noe mindre betydning her enn på yrkesfag. Blant de ikke-vestlige elevene på allmennfag, har fars utdanningsnivå ingen signifikant betydning (tabell V.15). For allmennfagelever med *skandinavisk* bakgrunn, har mors og fars utdanningsnivå omtrent like stor betydning i forventet retning. Forskjellen mellom dem som har en forelder med barneskoleutdanning eller lavere og foreldre med høyere utdanning, er her slående (tabell V.15).

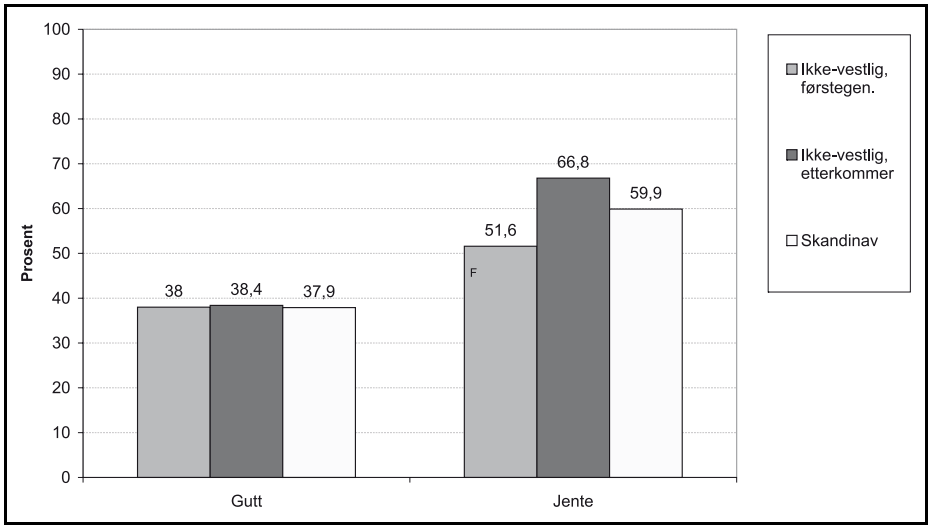
Foreldrenes arbeidsmarkedsstatus har betydning både for elever med ikke-vestlig bakgrunn og elever med skandinavisk bakgrunn, og både blant yrkesfag- og allmennfagelever. Dette gjelder uavhengig av foreldrenes utdanningsnivå (tabell V.15). At mor og far er yrkesaktive, øker fullføringssannsynligheten blant elevene med ikke-vestlig bakgrunn på yrkesfag, og hvis mor er uten arbeid, reduseres fullføringssannsynligheten (begge deler sammenliknet med referansegruppen som er hjemmeværende, under utdanning, har ukjent status eller er pensjonist). Vi finner et liknende mønster blant yrkesfagelever med skandinavisk bakgrunn, men effektene her er sterkere. Den negative effekten av at foreldrene er uten arbeid er større og klarere enn tilsvarende for elevene med ikke-vestlig bakgrunn.

Liknende funn, og enda klarere, ser vi når det gjelder fullføringssannsynligheten blant allmennfagelevene. Blant elevene med ikke-vestlig bakgrunn er det klare positive effekter på fullføringssannsynligheten av at mor og far er yrkesaktive (tabell V.15). Slik er det også blant de skandinaviske elevene, men blant dem er det i tillegg klare negative effekter av om foreldrene er uten arbeid. Resultatene gir et bilde av at blant dem med skandinavisk bakgrunn, der det normale er at foreldrene er yrkesaktive, kan det å ha foreldre som ikke er yrkesaktive ha en viss «push out» effekt, mens blant elevene med ikke-vestlig bakgrunn er det først og fremst det å ha yrkesaktive foreldre som gir en «pull in»-effekt.

Effektene av variabler som foreldres utdanningsnivå varierer altså mellom elever med ikke-vestlig og skandinavisk bakgrunn, i tillegg kan det variere noe mellom yrkesfag og allmennfag, spesielt blant de ikke-vestlige elevene. Det er imidlertid også slik at *effektene varierer* noe *mellom gutter og jenter;* det gjelder spesielt blant de ikke-vestlige. Det gjelder både effekten av foreldres utdanning, det å være etterkommer, samt det å tilhøre et bestemt kull. Jenter med ikke-vestlig bakgrunn på yrkesfag hadde for eksempel spesielt god progresjon hvis de tilhørte i 2001-kullet (jf. tabell 5.22). I tillegg varierer betydningen av foreldrenes utdanningsnivå avhengig av om det er mor eller far som har høyere utdanning.

Vi har laget illustrasjoner (se nedenfor) der vi har tatt hensyn til slike forhold, og disse er basert på flere separate analyser som er vist i tabellene V.16 og V.17 i vedlegg. Om vi lager beregninger basert på analyser som ikke viser at effektene kan variere mellom gutter og jenter, og avhengig av innvandrerbakgrunn etc., vil vi risikere å gi unøyaktige illustrasjoner.[56]

Det som varierer i figurene 6.3 – 6.6 nedenfor, er mors og fars utdanningsnivå, innvandrerbakgrunn, kjønn og hva slags type studieretning elevene har begynt på. Det som er felles i alle figurene er at beregningene refererer til personer som startet i videregående opplæring i 2001, som 16-åringer; mødrene jobber deltid og fedrene jobber heltid.



Figur 6.3 Elever som startet i **yrkesfaglige** grunnkurs, **foreldre med utdanning på videregående skoles nivå 1** (lavt). Beregnet sannsynlighet for å ha fullført og bestått videregående opplæring i løpet av fire år etter kjønn og innvandrerbakgrunn

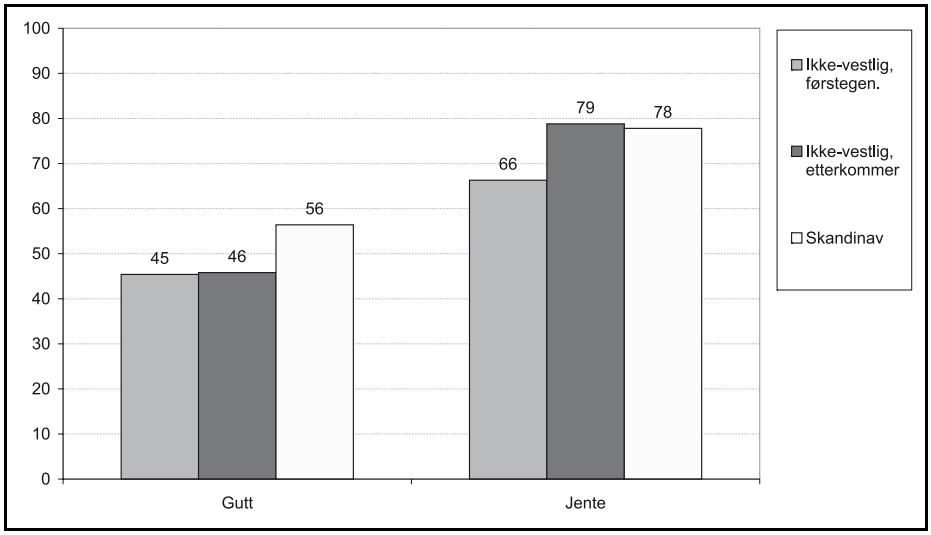
Figur 6.3 viser at blant jenter på yrkesfag med foreldre med utdanning på (lavt) videregående nivå, er det etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn som har høyest

56 Vi har ikke kontrollert for karakterer i vedleggstabellene som figurene 6.3–6.8 er basert på. Som vi har sett foran, kommer førstegenerasjonsinnvandrere ut med høyest andel som fullfører innenfor hvert karaktersjikt. Men siden de gjennomgående har noe lavere karakterer, vil illustrasjoner av sannsynligheten for å fullføre som tar hensyn til karakterfordelingen, kunne gi et noe misvisende bilde, i og med at fullføring i så stor grad avhenger av karakterene. En annen, og viktigere grunn, er at effekten av foreldres utdanning i stor grad går gjennom karakterene, og dermed vil vi ikke få fram betydningen av foreldrenes utdanning om en kontrollerer for karakterer i beregningene.

fullføringssannsynlighet (i 2001-kullet). Blant guttene på yrkesfag finner vi ingen forskjell avhengig av innvandrerbakgrunn i denne gruppen, der foreldrene er yrkesaktive og foreldrene har utdanning på videregående skoles nivå (lavt).

Både figur 6.3 og figur 6.4 illustrerer den store kjønnsforskjellen blant yrkesfagelevene i andelen som fullfører i løpet av fire år, en forskjell som er til stede både blant elever med ikke-vestlig bakgrunn og elever med skandinavisk bakgrunn.[57] Det er også en klar kjønnsforskjell blant allmennfagelevene (se figurene 6.5 og 6.6). Hovedpoenget her, er imidlertid at kjønnsforskjellen er til stede både blant skandinaver og elever med ikke-vestlig bakgrunn.

Figur 6.4 viser tilsvarende resultater for yrkesfagelever med foreldre med høyere utdanning. Her illustreres det at høy utdanning hos foreldrene drar andelen som fullfører langt mer opp blant skandinavene enn blant de med ikke-vestlig bakgrunn. I tillegg; blant de med ikke-vestlig bakgrunn øker andelen mer blant jentene enn blant guttene.

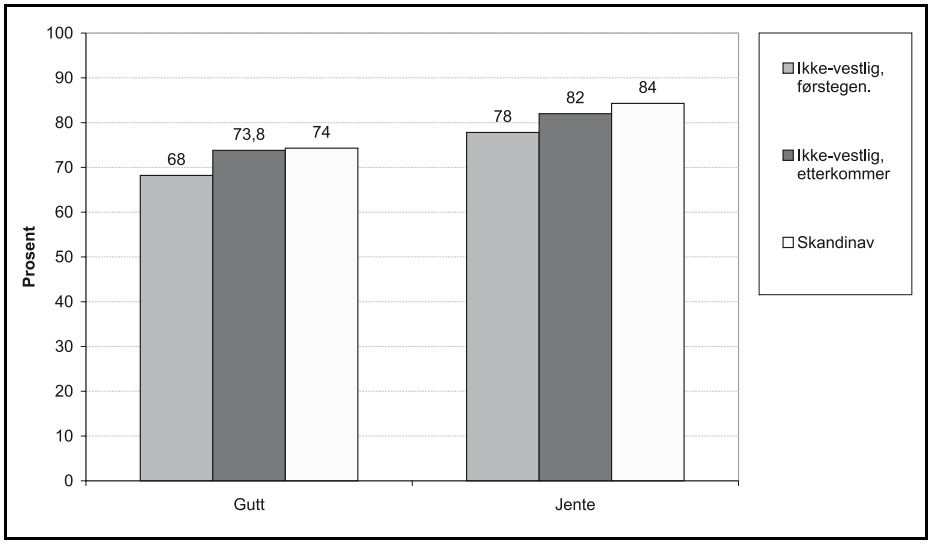


Figur 6.4 Elever som startet i **yrkesfaglige** grunnkurs, **foreldre med høyere utdanning**. Beregnet sannsynlighet for å ha fullført og bestått videregående opplæring i løpet av fire år etter kjønn og innvandrerbakgrunn

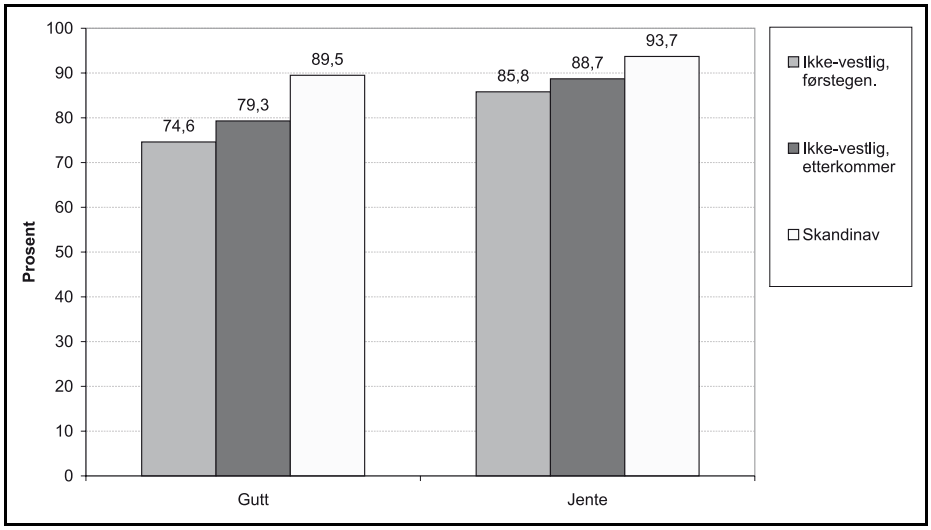
At skandinavene får større gevinst av økning i foreldres utdanning enn elevene med ikke-vestlig bakgrunn, ser vi også av figurene 6.5 og 6.6, som illustrerer re-

57 Som nevnt tidligere, kommer en del av kjønnsforskjellen på yrkesfag av at det er flere som satser på fag- eller svennebrev etter læretid i bedrift blant guttene enn jentene, slik at kjønnsforskjellen på yrkesfag er mindre når en ser på fullføring i løpet av fem år (se for eksempel tabellene 5.8 og 5.9, eller tabell V.19).

sultater for allmennfagelevene. Blant allmennfagelever med foreldre med videregående utdanning, lavt nivå, er det svært liten forskjell mellom skandinaver og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn (ingen forskjell blant guttene, og ubetydelig forskjell blant jentene). Blant jentene er forskjellen liten også i forhold til førstegenerasjonsinnvandrerne, men blant dem med foreldre med høyere utdanning (figur 6.6), har skandinavene høyest andel.



Figur 6.5 Elever som startet i **allmennfaglige** grunnkurs, **foreldre med utdanning på videregående skoles nivå 1** (lavt). Beregnet sannsynlighet for å ha fullført og bestått videregående opplæring i løpet av fire år etter kjønn og innvandrerbakgrunn



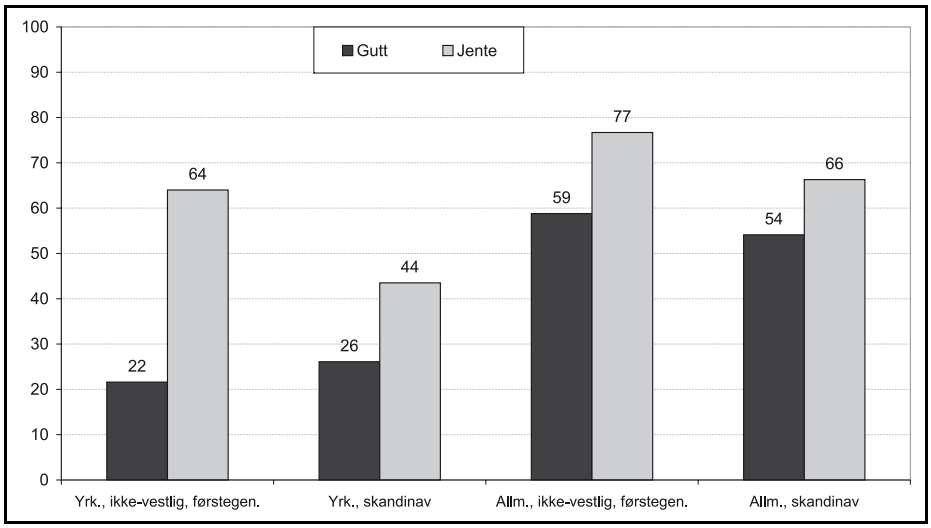
Figur 6.6 Elever som startet i **allmennfaglige grunnkurs**, foreldre med **høyere utdanning**. Beregnet sannsynlighet for å ha fullført og bestått videregående opplæring i løpet av fire år etter kjønn og innvandrerbakgrunn.

Det kan kanskje være overraskende at førstegenerasjonsinnvandrere har lavest andel som har fullført i alle figurene, og at i to av figurene, gjelder dette også etterkommere (gutter blant etterkommerne). Grunnen til at det kan være overraskende, er at vi ikke fant noen negativ effekt, snare positiv, av å ha ikke-vestlig bakgrunn etter kontroll for mors og fars utdanningsnivå, arbeidsmarkedsstatus mv. (jf. analysene i tabell 6.3). Vi skulle da forvente at illustrasjonene ville vise det samme. Grunnen er at vi i disse illustrasjonene har valgt eksempler der både mor og far er i arbeid, og i alle illustrasjonene har elevene foreldre med utdanning på minst videregående (lavt) nivå. Dette er en typisk situasjon for elevene fra majoritetsgruppen. Men, forholdsvis flere av de ikke-vestlige elevene enn av majoritetselevene har foreldre med utdanningsnivå på ungdomsskolenivå eller lavere (se tabell V.7), og langt flere har foreldre som er utenfor arbeidsmarkedet (se tabell V.4 og V.5). Nettopp i disse gruppene har elevene med ikke-vestlig bakgrunn *høyere* fullføringssannsynlighet enn majoritetselevene; det vil si – det gjelder først og fremst jentene. Dette er illustrert i figur 6.7.

Beregningene som ligger til grunn for figur 6.7, refererer til elever fra 2001-kullet som bor utenfor Oslo; far jobber (heltid) og mor er hjemmeværende,[58] og

58 Eventuelt under utdanning/pensjonist (meget få) eller ukjent status. Beregningene er basert på resultater i tabell V.16 og V.17.

begge foreldrene har utdanning på ungdomsskolenivå. Figuren viser at blant guttene i denne gruppen er det nokså små forskjeller mellom førstegenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn og majoritetselever; på allmennfag går forskjellen i de ikke-vestlige guttenes favør, på yrkesfag i majoritetsguttenes favør. Blant jentene er det større forskjeller mellom elever fra minoritets- og majoritetsgruppen, og de går i minoritetsjentenes favør, spesielt på yrkesfag. Det som ellers er slående, er de enorme kjønnsforskjellene innenfor denne gruppen av førstegenerasjonsinnvandrere, spesielt på yrkesfag.

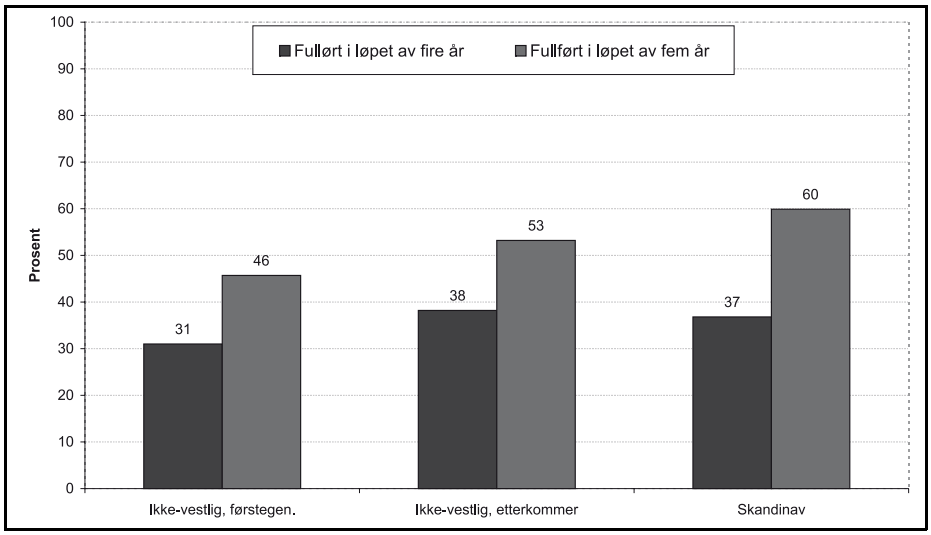


Figur 6.7 Foreldre har utdanning på ungdomsskolenivå, mor er hjemmeværende, far arbeider heltid. Beregnet sannsynlighet for å ha fullført og bestått videregående opplæring i løpet av fire år etter kjønn, type studieretning og innvandrerbakgrunn

6.3.2 Hvordan går det med guttene på yrkesfag om vi gir dem et år til?

Figur 6.7 (og figur 6.3) viser at det ikke bare er gutter med ikke-vestlig bakgrunn på yrkesfag som har svært lav andel som fullfører i løpet av fire år, det gjelder også gutter med majoritetsbakgrunn (skandinaver) på yrkesfag. I den sammenheng er det imidlertid viktig (igjen) å påpeke at vi her har sett på fullføring i løpet av fire år, og at det er ganske vanlig for dem som tar sikte på fag- eller svennebrev å bruke fem år på å fullføre. Vi har foran sett at om vi gir elevene et år til, er det er særlig stor økning i andelen som har fullført blant guttene på yrkesfag. Et spørsmål kan være om dette gjelder guttene med ikke-vestlig bakgrunn i

samme grad som guttene med skandinavisk bakgrunn? For å undersøke dette, må vi se på kull som kan undersøkes både fire år etter start i grunnkurs og fem år etter start i grunnkurs (1999- eller 2000-kullet). Det har vi gjort i tabell V.18, og svaret illustreres i figur 6.8. Figuren refererer til resultater for gutter fra 2000-kullet[59] som hadde startet i yrkesfag og som bor utenfor Oslo. For øvrig har referansepersonen for beregningene i figur 6.8 de samme karakteristika som i figur 6.3; far arbeider heltid, mor arbeider deltid, og begge foreldrene har utdanning på videregående (lavt) nivå. Det som varierer er innvandrerbakgrunn.



Figur 6.8 Beregnet sannsynlighet for å ha fullført i løpet av hhv. fire år og fem år for gutter fra 2000-kullet av yrkesfagelever, etter innvandrerbakgrunn

Figur 6.8 viser at både for guttene med ikke-vestlig bakgrunn og guttene med majoritetsbakgrunn øker andelen som fullfører betraktelig om vi «gir dem ett år til», men økningen er absolutt størst for guttene fra majoritetsgruppen. Dette kan ha flere årsaker. En nærliggende årsak er at guttene fra minoritetsgruppen har hatt dårligere mulighet til å skaffe seg læreplass fordi de har færre kontakter enn majoritetselevene, fordi de har språkproblemer (eller er blitt tillagt å ha språkproblemer), eventuelt fordi de har vært utsatt for diskriminering. En annen grunn kan være at guttene fra minoritetsgruppen i større grad varig har avbrutt videregående opplæring på grunn av svake karakterer eller andre nederlag.

59 Gutter på yrkesfag med ikke-vestlig bakgrunn (førstegenerasjon) fra 2000-kullet hadde svakere fullføringsgrad i løpet av fire år enn tilsvarende gruppe fra 2001-kullet (se tabell 5.24 og tabell V.16), og det er grunnen til at den beregnede andelen som har fullført i løpet av fire år i denne gruppen er lavere i figur 6.8 enn i figur 6.3, til tross for at referansegruppen ellers er den samme i de to figurene.

6.3.3 Diskusjon – kjønn, foreldres utdanningsnivå og innvandrerbakgrunn

Figurene 6.3 – 6.7 har illustrert betydningen av foreldrenes utdanningsnivå for fullføringssannsynligheten, med langt høyere andeler som fullfører når foreldrene har høyere utdanning. Figurene har også illustrert at ikke alle grupper får like stor gevinst. Dette ønsker vi å beskrive og drøfte nærmere, og vi går tilbake til analyseresultatene som ligger til grunn for figurene (tabellene V.16 og V.17). Disse viser:

For skandinavene er den positive effekten av at mor har høy utdanning om lag den samme som når far har høy utdanning; disse effektene er dessuten svært like for gutter og jenter, og likhetene forekommer både blant yrkesfagelever og allmennfagelever (se tabell V.15 og V.17), selv om effektene er *noe* større blant allmennfagelevene enn blant yrkesfagelevene. Blant elevene med ikke-vestlig bakgrunn er resultatene helt annerledes. Betydningen av foreldrenes utdanningsnivå varierer mellom gutter og jenter, og det varierer hvorvidt det er mors eller fars utdanningsnivå som har betydning.

Blant gutter med ikke-vestlig bakgrunn er det ingen effekt av at far har høy utdanning, verken blant allmennfagelever eller yrkesfagelever, men det er en svak tendens til en positiv effekt av at mor har høy utdanning blant de ikke-vestlige guttene på yrkesfag, og det er en negativ effekt av at far har lavere utdanning enn videregående opplæring blant disse guttene.

Blant jenter med ikke-vestlig bakgrunn er resultatene annerledes og mer lik resultatene for majoritetselevene, om enn likevel forskjellige. Blant jentene med ikke-vestlig bakgrunn på allmennfag er det en stor positiv effekt av at mor har høy utdanning, og også av at far har høy utdanning, selv om sistnevnte er noe svakere. Blant jenter med ikke-vestlig bakgrunn på yrkesfag er det en enda større positiv effekt av at mor har høy utdanning (og i det hele tatt at mor har *noe* utdanning), men blant disse jentene er det ingen effekt av at far har høy utdanning.

Samlet sett er det i gruppen elever med ikke-vestlig bakgrunn jentene som drar mest nytte av at foreldrene har høyere utdanning, og selv når de foreldrene ikke har det, har vi sett at det er jentene som klarer seg best. Disse resultatene gir grunn til ettertanke. Årsakene kan være flere, og vi kan her bare antyde mulige årsaker. Når gutter med ikke-vestlig bakgrunn ikke synes å dra nytte av høyt utdanningsnivå hos foreldrene, spesielt ikke fars, kan det være et uttrykk for at deres erfaring med minoritetsstatus i Norge. Erfaringer med diskriminering eller forventninger om å bli diskriminert, kan ha påvirket deres utdanningsmotivasjon negativt. For jentene kan dette være annerledes; de gode mulighetene som finnes i det norske samfunnet til å få utdanning, kan ha en særlig betydning for dem, og resultatene tyder også på at de ofte er meget oppbakket av sine mø-

dre. Utdanningsmulighetene framstår trolig som en gyllen mulighet til å skape seg et selvstedig liv, slik det for øvrig også er i majoritetsgruppen. Men hvorfor er det ikke slik blant de ikke-vestlige guttene?

Til dels kan vi nok finne de samme årsakene til kjønnsforskjellene som vi finner i majoritetsgruppen, årsaker som har å gjøre med at gutters skoleferdigheter (i hele den vestlige verden, så langt vi kjenner til) er svakere enn jenters. Årsaken til kjønnsforskjellen i skoleferdigheter er det etter vårt kjennskap ikke klare forskningsbaserte svar på, men det finnes mange spørsmål og antakelser. En årsak kan være at skolen er bedre tilpasset jenter enn gutter, jf. Nordahl (1997). Nordahl mener at skolen representerer verdier som jentene lettere tilpasser seg enn hva guttene gjør; det er flere jenter blant de tilpasningsdyktige enn det er gutter. Det er de tilpasningsdyktige elevene som premieres med gode karakterer. Flere har også pekt på at skolehverdagene er «feminisert», fordi det er langt flere kvinnelige enn mannlige lærere. Andre årsaker kan ligge i at flere tiår med likestillingsdebatt har gjort jenter særlig oppmerksomme på betydningen av å skaffe seg utdanning for å kunne ha et økonomisk selvstendig liv.

Slike forklaringer er nok viktige med tanke på kjønnsforskjellene vi finner generelt, men gir neppe en fullgod forklaring på hvorfor de ikke-vestlige guttene drar minst nytte av foreldrenes utdanning, og av hvorfor de avbryter opplæringsløpet i langt større grad enn jentene. Når det gjelder yrkesfagene, kan det nok ligge en (del)forklaring i at guttene som tar sikte på fagbrev, er mer ofre for diskriminering med hensyn til muligheten for læreplass enn jentene. Dette kommer både av at det er flere gutter som søker læreplass enn jenter; jenter velger oftere skolebaserte løp, men forklaringen ligger nok også i at om de tar sikte på læreplass og fagbrev, velger de ulike typer yrkesfag. Jentene som tar sikte på fagbrev velger ofte fag i helse- og omsorgsektoren i offentlig sektor der det har vært lettere å få læreplass enn innenfor industri og håndverk i privat sektor.

Imidlertid tror vi at også dette bare er en delforklaring. Muligens kan vi finne en forklaring i Ogbus (1991a, b) teori om minoritetsstatus (se også kapittel 2.2.2). Hans påstand er at «ufrivillige» og «frivillige» minoriteter forholder seg ulikt til det å skaffe seg utdanning. Ufrivillige minoriteter er historisk undertrykte grupper som for eksempel svarte i USA, «frivillige minoriteter» vil si immigranter/flyktninger. De sistnevnte vil ofte ha et optimistisk syn på sine utdannings- og yrkesmessige muligheter enn ufrivillige minoriteter. Siden Ogbus definisjon av «frivillige minoriteter» vil omfatte alle etniske minoriteter som har innvandret til Norge de siste tiårene, kan en hevde at Ogbus teori har begrenset relevans for å forstå norske forhold. Flere av hans beskrivelser av ufrivillige minoriteter kan likevel være overførbare til innvandrergrupper som har vært etablert i Norge over lengre tid. Ifølge Ogbu vil frivillige og ufrivillige minoriteter

reagere forskjellig på diskriminerende behandling. Immigranter vil oppfatte barrierene de møter som midlertidige, og mange vil sammenlikne sin situasjon med en enda dårligere situasjon i hjemlandet. Ufrivillige minoriteter har ikke den samme doble referanserammen. De har en annen historisk erfaring og ser derfor ikke på sin situasjon som midlertidig. Fordi mange er blitt utsatt for diskriminering, er de mindre optimistiske med tanke på hva de kan oppnå i samfunnet. Erfaring med minoritetsstatus i Norge og eventuell diskriminering kan tenkes å ha betydning for utdanningsmotivasjon hos enkelte ungdomsgrupper på liknende vis som det Ogbu beskriver for ufrivillige minoriteter. Det er ikke usannsynlig at dette særlig har hatt betydning for gutter. Det kan dreie seg om egne erfaringer når de har søkt læreplass, det kan dreie seg om brødres, venners og bekjentes erfaringer, og det kan dreie seg om overførte erfaringer fra foreldrene, spesielt fedrene, som har mer arbeidsmarkedserfaring enn mødrene, og som guttene trolig også identifiserer seg mer med enn de gjør med mødrene. Det er trolig mange som har erfaring med at fedrene og andre familiemedlemmer har opplevd problemer på arbeidsmarkedet, eventuelt skranker i forhold til å få konvertert utdanning yrkeserfaring til det norske arbeidsmarkedet. I dette kan det ligge både noe av forklaringen på at det er liten positiv effekt av at far har høyere utdanning blant guttene, og at guttene generelt klarer seg dårligere enn jentene med hensyn til det å fullføre videregående opplæring med studie- eller yrkeskompetanse.

6.4 Oppsummering

Resultatene fra de deskriptive tabellene i forrige kapittel er i noen grad de samme som de vi finner i de multivariate analysene i dette kapitlet. Forskjellene mellom fylkene og mellom studieretningene er betydelige selv når vi holder de andre variablene konstante. Det er forskjeller mellom fylkene i andelen som oppnår yrkes- eller studiekompetanse i løpet av fire år, men forskjellene er stort sett små, med unntak av forskjellen mellom de nordligste fylkene, spesielt Finnmark, og resten av landet. Hovedgrunnen til den lave andelen i Finnmark er trolig at hver tredje elev i fylket må flytte hjemmefra for å gå i videregående opplæring (St.meld. nr. 16 (2000–2007). I følge stortingsmeldingen har de borteboende elevene 50 prosent større risiko for å slutte enn elever som bor hjemme, og frafallet er størst blant de yngste guttene. Fylkesforskjellene opprettholdes også – stort sett – etter kontroll for hvorvidt elevene hadde fått innfridd sitt førsteønske om studieretning da de begynte på grunnkurs. Samtidig ser vi at det å ha fått innfridd sitt førsteønske, har stor betydning. Forskjellene mellom fylkene blir heller ikke mindre

når det kontrolleres for studieretning, snarere er det en svak motsatt tendens. På tilsvarende vis ser vi at forskjellen mellom studieretningene i liten grad påvirkes av at vi kontrollerer for fylker og hvorvidt førsteønsket ble innfridd.

Det er i grove trekk et svært likt mønster blant henholdsvis allmennfagelever og yrkesfagelever når det gjelder hvilke faktorer som har betydning for hvorvidt de har fullført og oppnådd studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fire år. Størst forskjell finner vi for effekten av kjønn. Gutter på yrkesfag har langt lavere fullføringssannsynlighet enn jenter. Det er også en kjønnsforskjell på allmennfag, men langt mindre. Dette gjelder etter at vi har kontrollert for karakterer, det er altså ikke bare jentenes bedre karakterer som gjør at de i større grad enn gutter fullfører med kompetanseoppnåelse. Når gutter på yrkesfag har særlig lav fullføringssannsynlighet i løpet av fire år, kommer imidlertid det i stor grad av at de er overrepresentert på lærefagene; svært mange av dem som blir lærlinger er registrert med oppnådd yrkeskompetanse først i løpet av fem år.

Det er imidlertid også en del sammenhenger fra de deskriptive analysene i kapittel 5 som endres når vi kontrollerer for andre forhold. Etter kontroll for foreldres utdanningsnivå, arbeidsmarkedsstatus og inntekt, er det liten eller ingen forskjell mellom elever med ikke-vestlig bakgrunn og majoritetselevene, blant elevene utenfor Oslo er det endog en tendens til at elevene med ikke-vestlig bakgrunn har noe høyere fullføringssannsynlighet enn majoritetselevene.

Karakterer fra grunnkurs har svært stor betydning, og sannsynligheten for fullføring øker klart med bedring i grunnkurskarakterene. Etter kontroll for karakterer er effekten av å ha ikke-vestlig bakgrunn klart positiv, både blant førstegenerasjonsinnvandrere og etterkommere. Det betyr *at innenfor hvert sjikt av karakterer har elever med ikke-vestlig bakgrunn, både førstegenerasjon og etterkommere, lavest frafall og høyest andel som fullfører*. Dette tyder på en særlig skolemotivasjon i denne gruppen. Resultatet viser imidlertid også at når de med ikke-vestlig bakgrunn i gjennomsnitt har lavere andel som fullfører enn majoritetsgruppen, så er svake prestasjoner på et tidligere trinn en svært viktig årsak til dette.

Effekten av mange bakgrunnsvariabler endres også når vi kontrollerer for karakterer. Dette gjelder for eksempel effekten av foreldres utdanningsnivå som blir svakere. Imidlertid er det fortsatt en effekt av foreldrenes utdanning, og uavhengig av elevens karakternivå på grunnkurset er det økt sannsynlighet for å ha fullført om foreldrene har høyere utdanning. Effektene av foreldrenes arbeidsmarkedsstatus reduseres også etter kontroll for karakterer.

Betydningen av foreldrenes utdanningsnivå for fullføringssannsynligheten er om lag den samme blant yrkesfagelever som blant allmennfagelever. Det samme gjelder, i all hovedsak, foreldrenes arbeidsmarkedsstatus, men det kan

synes som foreldrenes utdanningsnivå og arbeidsmarkedsstatus har *noe* større betydning for allmennfagelevene enn for yrkesfagelevene.

Foreldrenes utdanningsnivå betyr mer for elevene med skandinavisk bakgrunn enn for elevene med ikke-vestlig bakgrunn. Dertil ser vi at blant elevene med ikke-vestlig bakgrunn er det spesielt *mors* utdanningsnivå som synes å ha betydning. For skandinavene er den positive effekten av at mor har høy utdanning om lag den samme som når far har høy utdanning; disse effektene er dessuten svært like for gutter og jenter, og likhetene forekommer både blant yrkesfagelever og allmennfagelever. Blant elevene med ikke-vestlig bakgrunn er derimot resultatene helt annerledes. Blant gutter med ikke-vestlig bakgrunn er det ingen effekt av at far har høy utdanning, verken blant allmennfagelever eller yrkesfagelever, men det er en svak tendens til en positiv effekt av at mor har høy utdanning blant de ikke-vestlige guttene på yrkesfag, og det er en negativ effekt av at far har lavere utdanning enn videregående opplæring blant disse guttene. Blant jenter med ikke-vestlig bakgrunn er resultatene mer lik resultatene for majoritetselevene. Blant jentene med ikke-vestlig bakgrunn på allmennfag er det en stor positiv effekt av at mor har høy utdanning, og også av at far har høy utdanning, selv om sistnevnte er noe svakere. Blant jenter med ikke-vestlig bakgrunn på yrkesfag er det en enda større positiv effekt av at mor har høy utdanning (og i det hele tatt at mor har *noe* utdanning), men blant disse jentene er det ingen effekt av at far har høy utdanning. Samlet sett er det i gruppen elever med ikke-vestlig bakgrunn jentene som drar mest nytte av at foreldrene har høyere utdanning, og selv når foreldrene ikke har det, har vi sett at det er jentene som klarer seg best.

Foreldrenes arbeidsmarkedsstatus har betydning både for elever med ikke-vestlig bakgrunn og elever med skandinavisk bakgrunn, og både blant yrkesfag- og allmennfagelever. Dette gjelder uavhengig av foreldrenes utdanningsnivå. At mor og far er yrkesaktive, øker fullføringssannsynligheten blant elevene med ikke-vestlig bakgrunn på yrkesfag, og hvis mor er uten arbeid, reduseres fullføringssannsynligheten. Vi finner et liknende mønster blant yrkesfagelever med skandinavisk bakgrunn, men effektene her er sterkere. Den negative effekten av at foreldrene er uten arbeid er større og klarere enn tilsvarende for elevene med ikke-vestlig bakgrunn.

Liknende funn ser vi når det gjelder fullføringssannsynligheten blant allmennfagelevene. Blant elevene med ikke-vestlig bakgrunn er det klare positive effekter på fullføringssannsynligheten av at mor og far er yrkesaktive. Slik er det også blant de skandinaviske elevene, men blant dem er det i tillegg klare negative effekter av om foreldrene er uten arbeid. Resultatene gir et bilde av at blant dem med skandinavisk bakgrunn, der det normale er at foreldrene er yrkesaktive, kan det å ha foreldre som ikke er yrkesaktive ha en viss «push out» effekt, mens blant elevene med ikke-vestlig bakgrunn er det først og fremst det å ha yrkesaktive foreldre som gir en «pull in»-effekt.

7 Kompetanseoppnåelse i lærefagene

I de to foregående kapitler har vi sett at det er spesielt store forsinkelser og stort frafall i lærefagene. I dette kapitlet vil kompetanseoppnåelse i yrkesfagopplæringen i videregående undersøkes nærmere. Personene som inngår i undersøkelsen er de som begynte på grunnkurs høsten 2000 som førstegangssøkere og som seinere er registrert i et lærefag på VKII-nivå enten som lærlinger eller elever. I hvilken grad disse har avlagt fag- eller svenneprøve innen utgangen av 2005, undersøkes. I tillegg undersøkes det i hvilken grad lærlingene og elevene som har avlagt prøven har bestått.

Dataene som analyseres her er ikke identiske med de som analyseres i de resterende kapitler. Vi vil derfor innledningsvis si noen ord om datamaterialet. I den sammenheng vil det også sies noe om hvor mange som tar lærefag, og hvor mange av disse som er henholdsvis lærlinger, VKII-elever og lærekandidater.

7.1 Om datamaterialet

Om lærlingenes kompetanseoppnåelse har vi rapportert tidligere i dette prosjektet (primært i Helland 2006). Imidlertid har vi nå data for en lengre periode. I forrige rapportering (Helland 2006) hadde vi data som gjorde det mulig å følge lærlingene og elevene i lærefagene fram til ett halvår lenger enn normert studieprogresjon (til utgangen av 2004 dvs. i fire og et halvt år). Dette førte bl.a. til at vi måtte ekskludere lærlinger som var i avvikende langvarige opplæringsløp[60] fra analysene. I årets rapportering har vi oppdatert data med ytterligere ett år, slik at vi nå kan gjøre opp status ved utgangen av 2005. Data inneholder altså kontrakt- og fagprøveopplysninger om alle som har inngått lærekontrakt fra og med 1. mai 2001–tom. 31. desember 2005 og/eller som meldte seg opp til fag/svenneprøve f.o.m. 1. januar 2003 – t.o.m. 31. desember 2005.

Som i tidligere rapporteringer fra dette prosjektet, er dataene som analyseres registreringer fra VIGO-systemene i fylkeskommunene. Dette er administrative datasystemer for videregående opplæring. I motsetning til de resterende kapitler, vil analysene i dette gjøres i data som er supplert med kontraktsopplysninger om lærlinger og om registrerte fag- og svenneprøver fra VIGO Fag. Disse dataene mangler imidlertid de påkoblede registeropplysningene om bak-

60 I noen elektrofag og mekaniske fag.

grunnsforhold som finnes i datasettet som analyseres i de resterende kapitler. Her vil det tas utgangspunkt i ei fil bestående av dem som var registrert som førstegangssøkere til grunnkurs med rett høsten 2000 (49 233 personer). Noen av disse er registrert med kontrakts- eller fagprøveopplysninger (11 547 personer), og det er disse kapitlet vil handle om.

7.1.1 Kandidattype

Lærlinger

Det vil skilles mellom lærlinger, lærekandidater og VKII-elever. Opplæringen i de fleste lærefag foregår ved at man går på skole de to første årene (grunnkurs etterfulgt av VKI), og at man deretter får to års opplæring i bedrift, som lærling. I de fleste fag er det normerte løpet altså at det tar fire år å få fag- eller svennebrev. Etter de to første årene inngår man en lærekontrakt, og bedriften blir medansvarlig for fagopplæringen.[61]

Elever i VKII i stedet for lære

Målet i lærefagene er at alle søkere skal få tilbud om læreplass i en bedrift. Dette er imidlertid vanskelig å oppnå, og noen søkere med rett til videregående opplæring står igjen uten tilbud om læreplass når formidlingen er avsluttet. Disse har rett til å få tilbud om alternativ opplæring i skole, på et VKII som bygger på det VKI de har gjennomført. Denne opplæringen i skole skal avsluttes med den samme fag- eller svenneprøve som lærlinger avlegger (men etter ett år i skole og ikke etter to år i lære). Fylket kan tilby sine søkere en slik skoleplass i andre fylker. Finnmark tilbyr for eksempel ikke slik opplæring i eget fylke, men kjøper skoleplasser i andre fylker i Opplæringsregion Nord (som inkluderer Møre og Romsdal og Trøndelagsfylkene i tillegg til de tre nordligste fylkene).

Lærekandidater

Yrkesfagelever som har svake forutsetninger for eller av ulike grunner ikke ønsker å ta full fag- eller svenneprøve, har mulighet for å bli «lærekandidat». Lærekandidater omtales (blant annet) i § 3–4 og § 4–1 i Opplæringslova. Lærekandidater er personer som har skrevet en opplæringskontrakt med sikte på en mindre omfattende prøve enn fag- eller svenneprøve (og § 4–1). Disse oppnår altså ikke yrkeskompetanse, men det som kalles *kompetanse på lavere nivå*.[62]

---

61 I de mest teoretiske yrkesfagene er opplæringstiden noe lenger enn normalløpet fordi man går tre år på skole før lære. Slike lærefag finnes i studieretningene for elektrofag og mekaniske fag.

62 Kompetanse på lavere nivå er negativt definert slik at det omfatter alle som ikke oppnår verken yrkeskompetanse eller studiekompetanse. Det som er poenget med opplæringskontrakter er at de tar sikte på denne kompetansetypen, og at den ikke bare blir resultatet av å ha strøket.

Svært få er registrert som lærekandidater (4 promille førstegangssøkere til grunnkurs med rett høsten 2000 er i våre data registrert som lærekandidater). De er ofte forsinka, og ofte inngås en opplæringskontrakt først etter at elevene/lærlingene har møtt betydelige faglige problemer i videregående opplæring (se Markussen og Sandberg 2005; Helland 2006).

Praksiskandidater

I tillegg til de tre beskrevne gruppene, som skal inngå i dette kapitlets undersøkelser, består yrkesfagopplæringen også av en fjerde kategori. En *praksiskandidat* (tidligere kalt § 20-kandidat) er en privatist i fagopplæring, uten lærekontrakt. Det å melde seg opp som praksiskandidat er primært et tilbud til voksne som vil dokumentere kompetanse ved å avlegge fag- eller svenneprøve uten å inngå et ordinært læreforhold. Denne muligheten er hjemlet i § 3–5 i Opplæringsloven. Kravet til å melde seg opp som praksiskandidat er allsidig praksis i faget. Praksisen må være 25 prosent lenger enn fagets opplæringstid (dvs. normalt 5 år). Relevant skolegang (for eksempel i form av et relevant grunnkurs) gir fradrag i praksistid. I tillegg må man bestå en tverrfaglig teoretisk prøve i studieretningsfagene på VKI-nivå. I enkelte fag er det i tillegg en prøve på VKII-nivå. Det kreves derimot ikke eksamener i noen allmenne fag.

Dette er altså primært et tilbud til voksne som ikke har særlig mye dokumentert skolegang, og praksiskandidatene vil derfor være en svært liten gruppe i våre data som består av folk som var grunnkurselever for første gang høsten 2000. Det viser seg også at de få som finnes i våre data har vært lærlinger eller VKII-elever først.[63] Vi vil derfor ikke inkludere praksiskandidater som egen kategori i analysene her.

7.1.2 Fordeling av de ulike gruppene i våre data

Lærlingene er relativt godt registrert i våre data både når de inngår kontrakt og når de avlegger fagprøve. Om VKII-elevene i lærefag er registreringen noe mer mangelfull. I VIGO Fag registreres VKII-elevene først når de melder seg opp til fag- eller svenneprøve, så vi har identifisert dem ved å kombinere kurskoden med informasjon om hvorvidt de var lærlinger eller elever i elevregisteret i VIGO.

Noen få personer i våre data har avlagt tre prøver, og noen få av disse igjen er registrert som forskjellige typer kandidater på disse prøvene. Da har de blitt klassifisert etter følgende kriterier: Hvis de er registrert som både elever og lærlinger, er den status de er registrert med på den sist avlagte prøven valgt. Noen

63 For eksempel er det noen få som avlegger fagprøven 2 ganger som lærling og stryker, og som deretter tar en tredje fagprøve som praksiskandidat. Disse vil her regnes som lærlinger.

få er også registrert både med en lærekontrakt og en opplæringskontrakt, eller med en lærekontrakt selv om de har avlagt prøve som lærekandidat. Da har vi valgt den nyeste opplysningen (dvs. den sist inngåtte kontrakten eller den sist avlagte prøve). Som nevnt vil de som går opp til en tredje fagprøve som privatister etter å ha strøket to ganger som elever eller lærlinger være et unntak fra dette, og de vil regnes som enten elever eller lærlinger.

For å antyde et helhetsbilde over den yrkesfaglige videregående opplæringen for dem som var førstegangssøkere til grunnkurs høsten 2000, gjengis det i tabellen nedenfor antall og andeler (av denne gruppen) som befant seg i ulike kategorier innenfor videregående opplæring høsten 2002, 2003 og 2004. Tabellen skiller mellom de som begynte på et yrkesfaglig og de som begynte på et studieforberedende grunnkurs høsten 2000. I de tre årene skilles det mellom sju ulike «destinasjoner». For det første er det alle de som ikke er på yrkesfag ett eller flere av/alle disse årene. Disse er enten i kategorien «Skole, studieforberedende og ukjent», som omfatter alle som går på kurs med koder (uansett trinn og nivå) som enten er ukjente eller som er studieforberedende. De resterende er «Ikke i VGO» ett eller flere av/alle de påfølgende årene.

Innenfor yrkesfagene er inndelingen noe mer detaljert. For det første er det de som holder på med et yrkesfaglig kurs på grunnkursnivå eller videregående kurs 1 (VKI). De som går på yrkesfag på VKII-nivå er delt i fire grupper. En del yrkesfag er ikke lærefag, og elevene på disse fagene er i skolen hele opplæringstiden. Disse er dermed registrert på Yrkesfag VKII skoleløp. Dette kapitlet vil handle om de tre resterende gruppene: «VKII i lærefag», «Yrkesfag lære» og «VKII før lære i avvikende lange lærefag». De to første av disse kategoriene er allerede beskrevet, og den siste kategorien er de som går på et VKII i de mest teoretiske yrkesfagene på elektrofag og mekaniske fag hvor normen tilsier tre år på skole før lære. De fleste (fra 2000-kullet) på disse fagene vil altså tidligst søke om læreplass høsten 2003.

Tabell 7.1 Hvor befinner de som begynte i VGO høsten 2000, seg 2, 3 og 4 år etter, etter hvorvidt de begynte på yrkesfaglige eller studieforberedende grunnkurs.

	Startet i yrkesfaglig GK høsten 2000			Startet i studieforberedende GK høsten 2000		
	Senere måletidspunkt			Senere måletidspunkt		
Senere (h. 2002, h. 2003, h. 2004) situasjon	**2002**	**2003**	**2004**	**2002**	**2003**	**2004**
Skole studieforberedende og ukjent	21,7	9,1	4,7	88,8	10,8	2,2
Skole yrkesfag (GK, VKI, annet)	16,5	7,1	3,8	4,7	1,8	1,1
Yrkesfag VKII skoleløp	6,9	1,2	0,6	0,1	0,2	0,1
VKII i lærefag	1,2	0,7	0,2	0,0	0,1	0,0
VKII før lære i avvikende lærefag	3,5	0,5	0,1	0,0	0,1	0,0
Yrkesfag lære	30,3	33,0	5,0	1,1	1,9	1,0
Ikke i VGO	19,9	48,4	85,5	5,3	85,0	95,6
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Antall	23023	23023	23023	26210	26210	26210

Som vi ser er det altså bare rundt en tredel av de som begynner på et yrkesfaglig grunnkurs som er i lære to og tre år etter at de begynte i videregående. Drøyt hver femte har etter to år gått over til et studieforberedende kurs,[64] mens hver sjette faktisk er på grunnkurs eller VKI etter omvalg eller repetisjon, eventuelt etter avbrudd. Få er VKII-elever i lærefag, noe som kan bety at de som ikke får læreplass, oftere velger, eller oftere får tilbud om, allmennfaglig påbygning enn alternativ VKII i skole. Vi ser også at overgangen fra studieforberedende grunnkurs til yrkesfag er langt sjeldnere enn overgangen motsatt vei. Dette er ikke overraskende all den tid strukturen i videregående opplæring legger til rette for den ene overgangen, men ikke for den andre.

I dette kapitlet er det altså de som er på VKII-nivå i lærefag (som lærlinger eller elever) som vil undersøkes. Datamaterialet som vil analyseres består av 11 547 personer som enten er meldt opp til fag- eller svenneprøve, eller som er registrert som VKII-elever, lærlinger eller lærekandidater. Fordelingen av disse på ulike kategorier, gjengis i tabellen nedenfor.

64 Av disse utgjorde elevene på allmennfaglig påbygning og de tre videregående kurs II på yrkesfaglige studieretninger som gir studiekompetanse (dvs. VKII-kursene "naturforvaltning", "medier og kommunikasjon" og "tegning, form og farge") 86,4 prosent (og 18,8 prosent av de som begynte på yrkesfag i 2000). Av dem som etter å ha begynt på et yrkesfaglig grunnkurs høsten 2000 befant seg på et studieforberedende kurs i 2003, utgjorde disse fire gruppene (allmennfaglig påbygning, naturforvaltning, medier og kommunikasjon, og tegning, form og farge) 65,8 prosent (dvs. 5,8 prosent av dem som begynte på yrkesfag i 2000).

Tabell 7.2 Fordeling på kandidattype i lærefag.

	Antall	Prosentandel
Verken lærling eller VKII-elev i lærefag	37686	76,5
Lærling	10775	21,9
VKII-elev i lærefag	494	1,0
Både lærling og VKII-elev i lærefag	86	0,2
Lærekandidat	192	0,4
Totalt	49233	100,0

Av grunnkurskullet av førstegangssøkere med rett høsten 2000 har altså nesten en firedel (23,5 prosent) vært enten lærlinger, lærekandidater eller VKII-elever i lærefag innen utgangen av 2005. I fortsettelsen vil oppmerksomheten konsentreres om disse. Som vi ser av tabellen er det 86 personer som har vært både lærlinger og VKII-elever. Siden et sentralt element i dette kapitlet er å sammenligne de to gruppene, tas disse 86 personene ut av analysene. I tillegg vil vi i dette kapitlet ekskludere fra analysene de som inngikk sin første lærekontrakt i 2005 eller seinere og de som ble VKII-elev i et lærefag for første gang høsten 2005. Grunnen til det er at disse stort sett ikke vil ha rukket å avlegge fagprøven innen utgangen av 2005.

7.2 Resultat av opplæring i lærefag etter kandidattype: lærlingene lykkes bedre enn VKII-elevene og lærekandidatene kjennetegnes av å ha betydelige faglige problemer

Dette kapitlet vil altså undersøke resultatet av opplæringen i lærefagene. Resultatet kan være at man avlegger fagprøve og enten består eller stryker. En tredje mulighet er at man avslutter opplæringen uten å avlegge fagprøve, og den fjerde muligheten er at man ennå ikke er ferdig. Variabelen kombinerer med andre ord resultat på fagprøven og studieprogresjon, i den forstand at de som ikke har avlagt fagprøven også gis en verdi på variabelen, og vi skiller altså mellom de som fortsatt er i opplæring og har planlagt å avlegge fag- eller svenneprøve etter utgangen av 2005, og de som har avslutta opplæringen uten å avlegge prøve.[65] Tabellen nedenfor viser fordelingen på denne variabelen etter kandidattype.

Tabell 7.3 Resultat av opplæring i lærefag etter kandidattype

	Lærlinger	VKII-elever	Lære-kandidater	Antall
Strøket på prøven	2,9	16,3	0,5	371
Bestått prøven	71,3	46,6	34,4	7555
Ikke avlagt prøve innen utgangen av 2005	14,9	36,4	39,1	1768
Ikke avlagt prøve, men planlagt etter 2005	10,9	0,7	26,0	1169
Totalt	100,0	100,0	100,0	
Antall	10202	461	192	10863

De som både har vært VKII-elever i lærefag og lærlinger, og de som inngikk sin første lærekontrakt etter 2004, er ekskludert fra analysene.

Det er lærlingene som klarer seg desidert best av de tre gruppene. Nesten tre av fire lærlinger har bestått fagprøven, og bare tre prosent har strøket. VKII-elevene sliter derimot langt mer. Under halvparten har bestått fagprøven, 16 prosent har strøket og mer enn hver tredje VKII-elev har sluttet uten å avlegge fagprøve.

Forskjellen er dramatisk, men ikke spesielt overraskende. Elevene får normalt opplæring i ett *skole*år, mens lærlingene får opplæring i to *kalender*år[66]. I tillegg er det ikke usannsynlig at veiledet praksis i en bedrift gir en mer relevant opplæring enn det er mulig å gi på en skole. Endelig er det viktig å huske at det sannsynligvis er betydelige forskjeller mellom disse to gruppene i utgangspunktet. De som tilbys alternativt VKII i skole er de som ikke fikk læreplass, og det er ikke tilfeldig hvem som ikke får et slikt tilbud. Tidligere rapporteringer fra dette prosjektet har for eksempel vist at karakterer fra VKI spiller en svært viktig rolle for hvem som får tilbud om læreplass (Helland og Støren 2004, 2006). De som får tilbud om læreplass har altså et faglig forsprang på de som ikke får et slikt tilbud, allerede før de begynner i lære. Når lærlingene i tillegg gis et opplæringstilbud som varer lenger og som sannsynligvis er bedre, så er det ikke overraskende at forskjellene er så store som de er.

Lærekandidatene tar en annen prøve tilpasset deres reduserte læreplan, og er ikke direkte sammenlignbare med de to andre gruppene. Imidlertid er det interessant å merke seg at bare hver tredje lærekandidat har avlagt kompetanseprøve innen utgangen av 2005.

65 Dataene som analyseres her er basert på 19 filer, én fra hvert fylke. Fylkene har ikke levert identiske filer, og noen fylker har levert opplysninger om fagprøver langt inn i 2006. Andre fylker har derimot holdt seg til vår bestilling, som tilsa opplysninger bare til og med utgangen av 2005. For å sammenligne mest mulig like grupper, må vi derfor gruppere de som vi har prøveopplysninger for fra 2006, sammen med de som har planlagt å avlegge prøve etter 2005. Dette er grunnen til at vi i det hele tatt har noen VKII-elever (tre personer) i kategorien planlagt prøve etter 2005.

66 Halvparten av læretiden skal brukes til opplæring og halvparten til verdiskaping, men i en vid forståelse av opplæringsbegrepet kan også den verdiskapende delen av læretida betraktes som opplæring.

Når det gjelder faglig mestring er det altså grunner til å tro at dette er tre svært forskjellige grupper allerede før de kom til VKII-nivået. I tabellen nedenfor undersøkes dette nærmere. Tabellen viser andeler i de tre gruppene som har gjort forskjellige typer erfaringer tidligere i videregående opplæring, som kan antas å henge sammen med faglig dyktighet og å påvirke studieprogresjonen. Nærmere bestemt viser tabellen andeler som har bytta studieretning innen utgangen av 2003, som har fått sitt førsteønske innfridd høsten 2000 og 2001, som har strøket i minst ett fag på grunnkurs eller VKI, som har hatt midlertidig avbrudd i læretida og som har bytta læreforhold.[67]

Tabell 7.4 Andeler med ulike erfaringer i videregående opplæring etter om man er lærling, VKII-elev eller lærekandidat.

	Lærlinger	**VKII-elever i lærefag**	**Lærekandidater**
Bytta studieretning	22,6	24,3	20,3
Førsteønsket innfridd 2000	89,9	93,9	93,8
Førsteønsket innfridd 2001	93,7	92,6	84,4
Minst 1 stryk på GK eller VKI	11,4	17,1	32,3
Strøket på grunnkurs	4,2	4,8	18,2
Strøket på VKI	7,3	12,4	15,1
Hatt avbrudd i læretida	8,3	---	17,2
Bytta læreforhold	9,6	---	27,1

De som både har vært VKII-elever i lærefag og lærlinger, og de som inngikk sin første lærekontrakt etter 2004, er ekskludert fra analysene.

Som ventet er forskjellene mellom de tre gruppene betydelige. Særlig lærekandidatene har hatt problemer tidlig i løpet i videregående. Også mellom lærlinger og VKII-elever i lærefag er det forskjeller, og nesten dobbelt så mange VKII-elever har strøket i minst ett fag på VKI.

De som ender som VKII-elever har altså større faglige problemer allerede før de søker om læreplass, og det er nok en viktig grunn til at de ender opp uten læreplass. I tabellen nedenfor viser vi hvordan median og gjennomsnittlig karakter fra VKI og antall fraværsdager i VKI varierer mellom de tre gruppene.

67 De to sistnevnte erfaringene gjelder selvfølgelig ikke VKII-elevene som ikke har vært i noe læreforhold.

Tabell 7.5 Gjennomsnittskarakter fra VKI og gjennomsnittlig antall fraværsdager i VKI, etter kandidattype.

		Karaktersnitt VKI	Fraværsdager VKI
Lærlinger	Gjennomsnitt	3,6	7,7
	Standardavvik	0,7	9,1
	Median	3,6	5,0
	Antall	8916	9285
VKII-elever i lærefag	Gjennomsnitt	3,4	9,2
	Standardavvik	0,8	10,4
	Median	3,4	6,0
	Antall	370	391
Lærekandidater	Gjennomsnitt	2,2	8,9
	Standardavvik	1,0	15,8
	Median	2,4	3,0
	Antall	69	99
Total	Gjennomsnitt	3,6	7,8
	Standardavvik	0,8	9,4
	Median	3,6	5,0
	Antall	9375	9796

De som både har vært VKII-elever i lærefag og lærlinger, og de som inngikk sin første lærekontrakt etter 2004, er ekskludert fra analysene.

Tabellen viser de forventede forskjeller når det gjelder karakterer. De som ble lærlinger har bedre karakterer enn de som ble VKII-elever, mens de som ble lærekandidater hadde de laveste karakterene fra VKI. Når det gjelder fravær, er det skiller VKII-elevene seg ut i negativ retning. De har i gjennomsnitt to dager høyere fravær på VKI, og medianen er en dag høyere. Som vi har sett i tidligere rapporteringer har antall fraværsdager negativ effekt på sannsynligheten for å få læreplass (Helland og Støren 2004; 2006).

Ovenfor har vi sett at de som ender som VKII-elever, har større faglige problemer allerede før de søker om læreplass, og vi har antatt at det er en sammenheng mellom resultat av opplæring i lærefag og det å ha opplevd forsinkelser og/eller annen motgang tidligere i videregående opplæring. Hvordan disse erfaringene faktisk henger sammen med resultatet av fagopplæringen, vises i tabell 7.6. Alle erfaringsvariablene har bare to verdier, enten har man den aktuelle erfaringen eller ikke. I tabellen nedenfor vises resultatet for de som har gjort de ulike erfaringene. Resultatene for dem som ikke har disse erfaringene, gjengis i tabellvedlegget (tabell V.21–V28).

Tabell 7.6 Resultat av opplæring i lærefag for de som har opplevd forsinkelser og/eller annen motgang i videregående opplæring.

	Strøket	Bestått	Ikke avlagt eller planlagt prøve	Planlagt prøve etter 2005
Bytta læreforhold	4,3	66,7	11,2	17,8
Ikke 1.ønsket innfridd 2000	3,5	62,6	20,9	13,0
Bytta studieretning	2,8	54,2	21,2	21,8
Strøket på VKI	8,9	46,4	33,1	11,5
Minst 1 stryk på GK eller VKI	7,6	43,5	31,4	17,5
Hatt avbrudd i læretida	2,6	41,7	32,9	22,8
Ikke 1.ønsket innfridd 2001	4,1	39,9	28,2	27,8
Strøket på grunnkurs	5,1	37,6	28,1	29,2

De som både har vært VKII-elever i lærefag og lærlinger, og de som inngikk sin første lærekontrakt etter 2004, er ekskludert fra analysene. De fullstendige tabellene som disse tallene er hentet fra, finnes i tabellvedlegget (V21–V.28).

Når vi husker at 71,3 prosent av lærlingene har bestått fagprøven blir det tydelig at de negative erfaringene som er nevnt i tabell 7.6, som ventet, er negativt korrelert med det å gjennomføre en vellykket fagopplæring. Bare i tre av gruppene er det flere enn halvparten som har bestått. Tidligere prestasjoner er altså forbundet med prestasjoner også innenfor fagopplæringen i videregående.

7.2.1 Kjønnsforskjeller

I videregående opplæring er det systematiske, og til dels store, kjønnsforskjeller. Jenter får gjennomgående bedre gjennomsnittskarakterer enn gutter, og de har bedre progresjon. Samtidig har de større problemer med å få læreplass. De virkelig store kjønnsforskjellene går mellom studieretningene, og kjønnssegregeringen er sterk. På noen studieretninger er mer enn 90 prosent av elevene menn (byggfag, mekaniske fag, elektrofag og tekniske byggfag), mens kjønnssammensetningen er motsatt på andre studieretninger (på helse- og sosialfag og formgivingsfag er mer enn 9 av 10 elever kvinner). Samlet er det en betydelig overvekt av gutter på de yrkesfaglige studieretninger. Tabellen nedenfor viser hvordan resultatet av opplæringen varierer med kjønn.

Tabell 7.7 Resultat av opplæring i lærefag etter kjønn. Lærlinger og VKII-elever

	Jenter	Gutter	Antall
Strøket	3,5	3,4	369
Bestått	66,6	71,6	7487
Ikke avlagt eller planlagt prøve	17,8	15,1	1692
Planlagt prøve etter 2005	12,1	9,8	1115
Total	100,0	100,0	
Antall	3025	7638	10663

* De som både har vært VKII-elever i lærefag og lærlinger, og de som inngikk sin første lærekontrakt etter 2004, er ekskludert fra analysene.

Forskjellene er ikke store, men det er litt flere gutter som har bestått. Det skyldes imidlertid ikke at jenter oftere stryker, men derimot at en større andel av jentene ikke har avlagt fagprøve. Dette kan henge sammen med den sterke kjønnssegregeringen, og at forskjellen egentlig skyldes forskjeller mellom studieretningene. Det vil undersøkes i multivariate analyser mot slutten av kapitlet.

7.2.2 Minoritetselever

Etnisk bakgrunn er her definert ut fra registrerte opplysninger av elevenes morsmål[68]. Det vil skilles mellom den *etniske majoriteten* (som enten har samisk, norsk, dansk eller svensk som morsmål), *vestlige* (som består av de som har et vesteuropeisk språk som morsmål, og som har bakgrunn i Vest-Europa, Nord-Amerika, Australia eller New Zealand) og *ikke-vestlige* (som har et annet språk enn de vesteuropeiske som morsmål eller som ikke har bakgrunn i Vest-Europa, Nord-Amerika, Australia eller New Zealand). Tidligere rapporteringer fra dette prosjektet (Støren 2003; Helland og Støren 2004; Støren 2005a; Støren 2005b) har vist at elever med majoritetsbakgrunn i gjennomsnitt får betydelig bedre karakterer enn sine medelever med ikke-vestlig bakgrunn.[69] I tillegg har vi sett at ikke-vestlige innvandrere har betydelig større problemer med å få læreplass enn læreplassøkere med majoritetsbakgrunn. Dette siste gir grunn til å forvente at de ikke-vestlige innvandrerne i større grad vil være elever i alternativt VKII i skole, og at de i større grad vil være forsinket i sitt løp mot fag- eller svenneprøve. Det kan også tenkes at folk med ikke-vestlig bakgrunn som har

68 Siden vi i dette kapitlet analyserer et annet datasett enn i de resterende kapitler, må vi her operasjonalisere nasjonalitetsbakgrunn ut fra registreringene i VIGO og ikke ut fra registreringene i SSB.

69 Dataene gir ikke muligheten til å skille mellom innvandrere og deres etterkommere (annengenerasjons innvandrere).

blitt lærlinger, er en spesielt selektert gruppe som i gjennomsnitt er flinkere og mer motiverte enn andre lærlinger. I tabellen nedenfor undersøker vi hvordan resultatet av opplæringen varierer mellom majoritet og minoritetsgrupper.

Tabell 7.8 Resultat av opplæring i lærefag etter om man tilhører den etnisk majoritet og ikke-vestlig minioritetsgrupper. Lærlinger og VKII-elever

	Ikke-vestlig	Vestlig	Skandinavisk	Antall
Strøket	4,6	4,3	3,4	369
Bestått	67,6	56,5	70,3	7487
Ikke avlagt eller planlagt prøve	18,9	26,1	15,8	1692
Planlagt prøve etter 2005	8,8	13,0	10,5	1115
Total	100,0	100,0	100,0	
Antall	238	23	10402	10663

* De som både har vært VKII-elever i lærefag og lærlinger, og de som inngikk sin første lærekontrakt etter 2004, er ekskludert fra analysene.

Det er litt færre ikke-vestlige som har bestått fagprøven og litt flere har strøket eller sluttet uten å avlegge prøve. Forskjellene er imidlertid små. Den gruppen som skiller seg mest ut er de vestlige. Langt færre av dem har bestått, og langt flere er forsinket eller sluttet. Dette er imidlertid en svært liten gruppe og neppe representative for elever med vestlig innvandrerbakgrunn (se tabell 1.1), og disse resultatene må tolkes med stor varsomhet. Fordi den vestlige gruppen er så liten, vil den ekskluderes fra de multivariate analysene til slutt i kapitlet.

7.2.3 Studieretning

Også mellom ulike studieretninger har vi i tidligere rapporteringer funnet betydelig variasjon når det gjelder fagopplæringen. Den sterke kjønnssegregeringen er allerede nevnt. I tillegg har vi registrert betydelig variasjon i studieprogresjon og andeler som har fått læreplass. I grunnkurskullet fra 2000 er andelen med såkalt «optimal progresjon» (det vil si at de befinner seg i VKII eller i lære to år etter påbegynt grunnkurs) 40 prosent på trearbeidsfag, mekaniske fag og hotell- og næringsmiddelfag, og på de fleste øvrige yrkesfaglige studieretningene rundt 60–65 prosent (mot mellom 80 og 90 prosent, på de studiekompetansegivende studieretninger og medier og kommunikasjon) Andeler av læreplassøkerne som har fått læreplass, varierer også en god del. Lavest andel med læreplass høsten 2002, fant vi på medier og kommunikasjon, mens mer enn ni av ti søkere fikk læreplass på kjemi- og prosessfag, tekniske byggfag og på salg og service. Dette kan tenkes å gi seg utslag både i fordelingen på ulike kandidattyper og på

resultatet til fagprøven. Nærmere bestemt kan det forventes at seleksjonen til læreplassene i medier og kommunikasjon vil være relativt sterk, slik at flere av lærlingene her består fagprøven enn på studieretninger hvor en større andel har fått læreplass. Hvordan resultatet av opplæringen varierer mellom lærlinger på ulike studieretninger, undersøkes i tabell 7.9.

Tabell 7.9 Resultat av opplæring i lærefag etter studieretning. Lærlinger og VKII-elever

	Strøket	**Bestått**	**Ikke avlagt eller plan-lagt prøve**	**Planlagt prøve etter 2005**	**Antall**
Formgivingsfag	4,8	57,4	21,9	15,8	827
Tekniske byggfag	5,6	57,5	23,0	13,9	504
Naturbruk	6,9	60,5	19,0	13,7	248
Medier og kommunikasjon	0,0	69,7	15,2	15,2	66
Helse- og sosialfag	3,2	69,9	14,7	12,2	960
Byggfag	2,9	70,0	17,8	9,3	1781
Hotell- og næringsmiddelfag	4,7	70,5	18,6	6,2	1181
Mekaniske fag	3,2	72,0	15,4	9,5	2000
Salg og service	1,5	72,4	15,3	10,9	413
Trearbeidsfag	3,0	73,0	19,0	5,0	100
Allm., økonom. og administrative fag	1,9	75,7	13,4	9,0	367
Elektrofag	3,4	76,6	8,5	11,6	1947
Kjemi- og prosessfag	0,5	88,1	3,7	7,8	218
Gjennomsnitt	3,5	70,5	15,5	10,5	
Antall	369	7485	1643	1115	10612

* De som både har vært VKII-elever i lærefag og lærlinger, og de som inngikk sin første lærekontrakt etter 2004 er ekskludert fra analysene.

Tabellen viser betydelige forskjeller mellom studieretningene. I kjemi- og prosessfag har oppunder 90 prosent avlagt og bestått fagprøven, mens færre enn 6 av 10 har bestått fagprøve i formgivingsfag og tekniske byggfag. Andelen stryk er høyest på naturbruk og tekniske byggfag, mens det på medier og kommunikasjon ikke er registrert noen stryk. Dette siste er besynderlig, og tyder på mangelfull registrering. I forrige rapportering om 2000-kullets kompetanseoppnåelse i lærefag (Helland 2006) var det registrert stryk på denne studieretningen, men de er altså fjernet fra registrene som ligger til grunn for dataene som analyseres her. Dette viser at det er mangler ved dataene fra VIGO, og at det er en-

kelte feilregistreringer. Fordi det ikke er registrert noen stryk på medier og kommunikasjon, vil denne studieretningen ekskluderes fra de multivariate analysene mot slutten av kapitlet.

7.2.4 Fylke

Her vil kandidatenes fylke forstås som det fylket som har registrert enten lære- og opplæringskontraktene eller prøveopplysningene. Dette vil i stor grad korrelere med bofylke, men ikke fullstendig.[70] I tidligere rapporteringer fra dette prosjektet har vi vist at studieprogresjonen stort sett er noe lavere i de tre nordligste fylkene, særlig i Finnmark. Fordelingen på ulike studieretninger varierer også. Andelen av grunnkurskullet høsten 2000 som var på en studiekompetansegivende studieretning går for eksempel fra 65 prosent i Oslo til 41 prosent i Nord-Trøndelag og Hedmark. Tabellen nedenfor viser hvordan resultatet av opplæringen i lærefag varierer mellom landets fylker.

70 Korrelasjonen mellom fylket man bor i og fylket man er lærling i er 0,937 (Pearson's R), og andelen som går i lære i det fylket de bor i varierer fra 66 prosent i Akershus til 94 prosent i Rogaland.

Tabell 7.10 Resultat av opplæring i lærefag etter fylke. Lærlinger og VKII-elever

	Strøket	Bestått	Ikke avlagt eller planlagt prøve	Planlagt prøve etter 2005	Antall
Finnmark	6,5	60,9	14,1	18,5	92
Aust-Agder	4,5	61,3	20,8	13,4	269
Troms	4,2	64,4	14,6	16,8	357
Nordland	4,0	64,7	15,0	16,3	521
Akershus	2,2	65,0	18,5	14,4	648
Oslo	4,4	65,0	19,5	11,1	866
Østfold	4,1	66,7	18,3	10,9	585
Vestfold	4,1	66,8	17,3	11,8	542
Nord-Trøndelag	4,3	69,0	16,8	9,9	303
Hordaland	3,4	69,6	14,4	12,6	1311
Sogn og Fjordane	3,4	70,0	14,1	12,5	297
Oppland	3,7	70,5	17,1	8,7	403
Hedmark	4,6	70,8	16,6	8,0	349
Buskerud	4,2	71,4	22,2	2,1	427
Møre og Romsdal	3,8	71,5	14,1	10,6	653
Sør-Trøndelag	2,9	72,1	13,9	11,0	753
Telemark	1,3	72,2	18,2	8,4	395
Vest-Agder	0,8	76,3	14,0	9,0	523
Rogaland	3,3	80,9	11,1	4,7	1363
Gjennomsnitt	3,5	70,3	15,8	10,5	
Antall	369	7487	1686	1115	10657

* De som både har vært VKII-elever i lærefag og lærlinger, og de som inngikk sin første lærekontrakt etter 2004 er ekskludert fra analysene.

Som ventet er forskjellene mellom fylkene store, også når det gjelder resultat av lærefagopplæringen. Andelen som har bestått fagprøven varierer fra drøyt 60 prosent i Finnmark og Aust-Agder til 80 prosent i Rogaland. Strykprosenten varierer fra 6,5 i Finnmark til 0,8 i Vest-Agder.

7.2.5 Sektor

Den siste dimensjonen som vil beskrives her, er hvorvidt lærebedriften er offentlig eller privat. Kulturelle og sosiale forskjeller mellom folk ansatt i offentlig og privat sektor er betydelige, på en rekke felter (se f.eks. Giddens 1984, Knutsen 1986, Savage 1991, Castro 1992, Brint 1994, Hansen 1996, Wright 1997 og Høgsnes 1999). Slike forskjeller kan også tenkes å gi seg utslag i ulik tilnærming

til lærlinger og til deres opplæring. I forrige rapportering (Helland 2006) så vi for eksempel at antallet lærlinger var svært lavt i offentlig sektor. I dette kapitlet vil det derfor også undersøkes hvordan resultatet av opplæringen varierer mellom lærlinger i offentlig og privat sektor. Siden opplysningen om sektor er knyttet til kontrakten, er denne dimensjonen bare relevant for lærlingene. Tabellen nedenfor viser hvordan resultatene er i offentlig og privat sektor.

Tabell 7.11 Resultat av opplæring i lærefag etter lærebedriftens sektorlokalisering. Bare lærlinger.*

	Privat	**Offentlig**	**Antall**
Strøket	2,9	3,0	292
Bestått	72,2	76,0	7260
Ikke avlagt eller planlagt prøve	13,7	10,6	1352
Planlagt prøve etter 2005	11,1	10,5	1110
Total	100,0	100,0	
Antall	9278	736	10014

*De som både har vært VKII-elever i lærefag og lærlinger, og de som inngikk sin første lærekontrakt etter 2004 er ekskludert fra analysene.

Forskjellene mellom lærlingene i offentlig og privat sektor er små. Det er noen flere som har bestått i offentlig sektor, og litt flere som har sluttet uten å avlegge fagprøve i privat.

7.3 Hvilke faktorer påvirker resultatet av opplæringen i lærefag?

Avslutningsvis i kapitlet vil vi gi en samlet vurdering av hvilke faktorer som påvirker resultatet av opplæringen i lærefag. Dette vil gjøres ved hjelp av logistisk regresjon.[71] Dette er en analysemetode som gjør det mulig å estimere ulike gruppers sannsynlighet for å bestå versus å stryke til fag- eller svenneprøven. Fordelen med denne metoden i forhold til de enklere prosentfordelingene vi har vist ovenfor i kapitlet, er at det blir mulig å estimere sannsynligheter (eller an-

71 Poenget med multivariate analyser som logistisk regresjon, er at de gjør det mulig å undersøke effekten av mange variabler i samme analyse. For eksempel kan det antas at sannsynligheten for å stryke til fagprøven varierer langs en lang rekke dimensjoner som karakterer fra VKI, fylke og studieretning. En krysstabell som inkluderer alle disse variablene ville imidlertid gå over mange sider og være relativt uleselig.

deler) «kontrollert for» hvilke verdier man har på andre variabler. I tabellen nedenfor inkluderes alle variablene vi har sett på ovenfor unntatt lærebedriftens sektorlokalisering, om man har hatt midlertidige avbrudd i læreforholdet og hvorvidt man har byttet lærebedrift. Grunnen til det er at disse opplysningene handler om lærlingene og er dermed irrelevante for VKII-elevene. Lærlinger med vestlig innvandrerbakgrunn er tatt ut av analysen fordi de er så få. Det samme gjelder de som har tatt et fag innenfor media og kommunikasjon, både fordi de er få, men først og fremst fordi det ikke er registrert noen stryk på denne studieretningen. De som inngikk sin første lærekontrakt i 2005 eller som begynte som VKII-elever for første gang høsten 2005 ekskluderes også fra analysene, fordi de normalt ikke vil ha rukket å avlegge fagprøven innen utgangen av 2005. Siden vi har svært mangelfulle opplysninger om VKII-elevenes eventuelle planer om å avlegge fagprøven, må vi slå sammen de som ikke har avlagt fagprøven. Den avhengige variabelen vil altså ha tre verdier: *bestått fagprøve*, *strøket på fagprøve* og *ikke avlagt fagprøve innen utgangen av 2005*.[72] Tabellen nedenfor viser effektkoeffisienter (B) og deres standardfeil (S.E.).

72 Vi har også gjort tilsvarende analyser bare med lærlingene for å analysere effektene på den firedelte resultatvariabelen, og for å undersøke eventuelle effekter av lærebedriftens sektorlokalisering og det å ha hatt et midlertidig avbrudd i læreforholdet. Resultatene fra disse analysene er gjengitt tabellvedlegget (tabell V.29-V.38). Vi fant da at midlertidige avbrudd øker sannsynligheten for ikke å ha avlagt fagprøven (både fordi de flere har slutta og fordi flere er forsinket) (tabell V.29 og V.38). Lærebedriftens sektorlokalisering hadde ingen signifikante effekter (tabell V.29 og V.32).

Tabell 7.12 Multinomisk logistisk regresjonsanalyse med resultat av opplæringen som avhengig variabel (bestått=0). Lærlinger og VKII-elever som var 1. gangssøkere til grunnkurs høsten 2000.

	Strøket		**Ikke avlagt prøve innen utg. 05**	
	B	**S. E.**	**B**	**S. E.**
Karaktersnitt VKI	-1,341***	0,105	-0,773***	0,049
Antall fraværsdager VKI	-0,010	0,007	0,032***	0,003
Lærling	-2,259***	0,184	-0,289*	0,142
Bytta studieretning før 2004	0,488**	0,168	1,384***	0,071
Stryk i VKI	0,227	0,181	0,512***	0,099
Stryk på gk	0,206	0,279	0,497***	0,130
1. ønske innfridd 2001	-0,986***	0,282	-1,345***	0,132
Ikke-vestlig	-0,008	0,373	-0,242	0,199
Jente	0,203	0,215	0,513***	0,106
Født 1984 eller seinere	-0,082	0,286	-0,238	0,135
Østfold	0,019	0,286	0,624***	0,153
Akershus	-0,021	0,334	1,058***	0,142
Oslo	0,622*	0,253	0,926***	0,135
Hedmark	0,427	0,326	0,757***	0,174
Oppland	0,301	0,336	0,770***	0,167
Buskerud	0,526	0,307	0,626***	0,170
Vestfold	0,684*	0,287	0,907***	0,154
Telemark	-1,059*	0,539	0,853***	0,168
Aust-Agder	0,583	0,359	1,165***	0,189
Vest-Agder	-1,378*	0,608	0,646***	0,162
Hordaland	0,149	0,238	0,760***	0,123
Sogn og Fjordane	-0,108	0,417	0,742***	0,194
Møre og Romsdal	0,189	0,284	0,700***	0,144
Sør-Trøndelag	-0,371	0,311	0,703***	0,142
Nord-Trøndelag	-0,480	0,372	0,708***	0,189
Nordland	0,399	0,296	1,032***	0,149
Troms	0,517	0,325	0,906***	0,170
Finnmark	1,259***	0,478	1,156***	0,283
Salg og service	-0,786	0,470	-0,954***	0,172
Allm, øk. & admin. Fag	-0,658	0,437	-0,908***	0,166
Helse og sosialfag	-0,231	0,316	-0,762***	0,149

Tabell 7.12 forts.

	Strøket		Ikke avlagt prøve innen utg. 05	
	B	**S. E.**	**B**	**S. E.**
Naturbruk	1,088***	0,329	0,005	0,195
Formgivingsfag	0,575	0,314	0,031	0,153
Hotell- og næringsmiddelfag	0,446	0,232	-0,335**	0,121
Byggfag	0,078	0,216	-0,228*	0,100
Tekniske byggfag	0,867**	0,268	-0,173	0,156
Mekaniske fag	-0,107	0,203	-0,154	0,094
Kjemi og prosessfag	-1,567	1,027	-1,507***	0,305
Trearbeidsfag	-0,400	0,755	-0,442	0,322
Konstant	4,300***	0,601	1,996***	0,311
Pseudo R2 (Nagelkerke)	0,277			
Tallet på observasjoner	9219			

*=signifikant p< 0,05, **=signifikant p< 0,01, ***=signifikant p< 0,001.

** De som både har vært VKII-elever i lærefag og lærlinger, de som inngikk sin første lærekontrakt etter 2004, de som tok et fag innenfor medier og kommunikasjon og de med vestlig bakgrunn er ekskludert fra analysene.

*** Referansekategori avhengig variabel: Bestått fagprøve, uavhengige variabler: Mannlige VKII-elever med majoritetsbakgrunn fra Rogaland, født før 1984, på elektrofag som verken har strøket på GK eller VKI, som verken har bytta studieretning eller fått 1. ønsket innfridd i 2001.

Tabell 7.12 viser en del signifikante effekter. Særlig effektkoeffisientene for det å ikke ha avlagt prøve versus det å ha bestått fagprøven er i stor grad signifikante. Men også på det å ha strøket versus det å ha bestått er det enkelte sterke og signifikante effekter. Karaktersnitt fra VKI, og det å være lærling versus VKII-elev har stor betydning for om man har strøket til fagprøven eller bestått. Samtidig ser vi at forskjellen mellom etnisk majoritet og ikke-vestlige minoritetsgrupper er små og ikke-signifikante. Har søkere med ikke-vestlig minoritetsbakgrunn først fått læreplass, klarer de seg altså like godt som søkerne med majoritetsbakgrunn. Forskjellen mellom de som er født i 1984 og seinere og de som er eldre, er også ubetydelige. Mellom gutter og jenter er det en signifikant forskjell når det gjelder effekten på det å ikke ha avlagt prøven versus det å ha bestått, mens det ikke er noen forskjell når det gjelder stryk versus bestått. Jenter har altså større sannsynlighet for ikke å ha avlagt fagprøven, men de som tar prøven stryker ikke oftere enn guttene.

Problemet med koeffisienter fra multippel logistisk regresjonsanalyse er imidlertid at de er vanskelige å fortolke direkte. Her uttrykker de endringen i logaritmen til oddsraten av de to andre utfallene på resultatvariabelen relativt til det å ha bestått fag- eller svenneprøve, ved én enhets endring i den uavhengige variabelen. For å illustrere disse effektene, vil det derfor vises hvordan estimerte sannsynligheter for de tre utfallene på studieprogresjonsvariabelen varierer mellom ulike grupper. Det vises i tabellene 7.13 – 7.17 nedenfor og i figurene 7.1 og 7.2.

7.3.1 Betydningen av å få lærekontrakt

Som vi ser i tabell 7.12, er effekten av det å være lærling (og ikke VKII-elev) på det å stryke på fagprøven versus å stå, sterkt negativ og signifikant. Det innebærer at lærlinger har vesentlig lavere sannsynlighet for å stryke til fagprøven enn VKII-elevene har. Også når det gjelder sannsynligheten for ikke å ha avlagt fagprøven er forskjellene mellom de to kandidatgruppene signifikant. For å illustrere hvor store disse forskjellene er, viser vi i tabell 7.13 estimerte sannsynligheter for de tre utfallene på resultatvariabelen i de to kandidatgruppene. De andre variablene er holdt konstante,

Tabell 7.13 Estimert sannsynlighet* for å ha bestått, strøket eller ikke avlagt fagprøve

	VKII-Elev	**Lærling**
Strøket	0,148	0,018
Ikke avlagt prøve	0,084	0,075
Bestått fagprøve	0,768	0,907

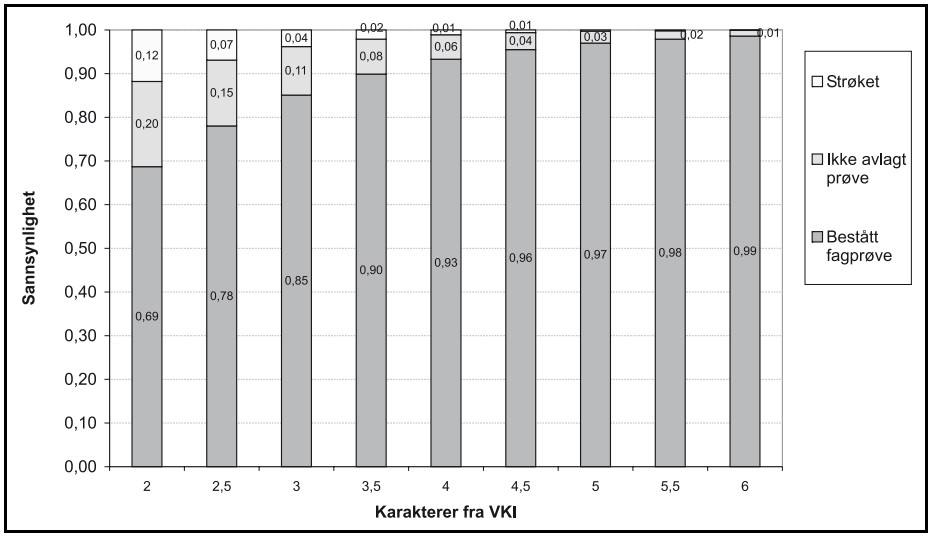
*Sannsynlighetene er estimert for mannlige lærlinger og VKII-elever i elektrofag, fra Rogaland, med majoritetsbakgrunn, født i 1984 eller seinere, som verken har strøket på GK eller VKI, som fikk 1. ønsket innfridd i 2001, som ikke har bytta studieretning, som hadde 5 fraværsdager på VKI og som hadde 3,6 i gjennomsnittkarakter på VKI.

Som vi ser av tabell 7.13, er forskjellene mellom lærlinger og VKII-elever i lærefag fortsatt betydelige etter kontroll for kjønn, etnisitet, fødselsår og tidligere prestasjoner og forsinkelser mv. VKII-elevene stryker langt oftere, og en større andel elever har ikke avlagt fagprøven. Som nevnt ovenfor har VKII-elevene svakere faglig utgangspunkt enn lærlingene, og dette ble nevnt som en mulig forklaring på hvorfor de sjeldnere avlegger og består fagprøven. Her er det imidlertid søkt å kontrollere for faglig utgangspunkt ved at vi sammenligner folk som ikke har strøket på lavere trinn, og som har like karakterer og antall fraværsdager. Det fjerner imidlertid ikke forskjellen, noe som tyder på at resultatforskjellene også har å gjøre med at de to opplæringstilbudene er svært forskjellige.

Det er viktig å være oppmerksom på at poenget med denne tabellen er å illustrere forskjellene mellom de to kandidatgruppene, og ikke å si noe om nivået i de to gruppene. Hvor høye sannsynlighetene vil være, avhenger av hvilke verdier de andre variablene settes til når sannsynlighetene estimeres. I tabellen ovenfor er det sannsynligheten til de relativt vellykkede som estimeres. Det er de med gjennomsnittlige karakterer, som ikke har strøket på lavere trinn, som har fått sine førsteønsker innfridd, og som ikke har byttet studieretning. Det er også beregnet sannsynligheter blant folk fra Rogaland (som har høyest andel bestått), som tar et elektrofag (som har den nest høyeste andelen bestått). Sannsynligheten for å bestå fagprøven ville vært betydelig lavere hvis de andre uavhengige variablene ble satt til andre verdier. Dette vil undersøkes nedenfor ved at vi lar én og én av de uavhengige variablene variere.

7.3.2 Betydningen av karakterer fra VKI

Generelt er tidligere prestasjoner en svært viktig prediktor for framtidige prestasjoner. Grunnen til det er at begge prestasjonene vil være påvirket av evnenivået, som gjerne anses som relativt konstant. Innsats og motivasjon kan nok antas å være mer variable størrelser, men dersom det også er relativt konstante størrelser vil de også påvirke prestasjoner på ulike tidspunkter på samme måte. I hvilken grad karakterer fra VKI henger sammen med resultatet av fagopplæringen, vil undersøkes her, se figur 7.1. Ut fra koeffisientene i tabell 7.12, estimeres sannsynligheter for de tre utfallene på resultatvariabelen når karakterene varierer, og de andre uavhengige variablene holdes konstante.



Figur 7.1 Estimert sannsynlighet* for å ha bestått, strøket eller ikke avlagt fagprøve etter karakterer.

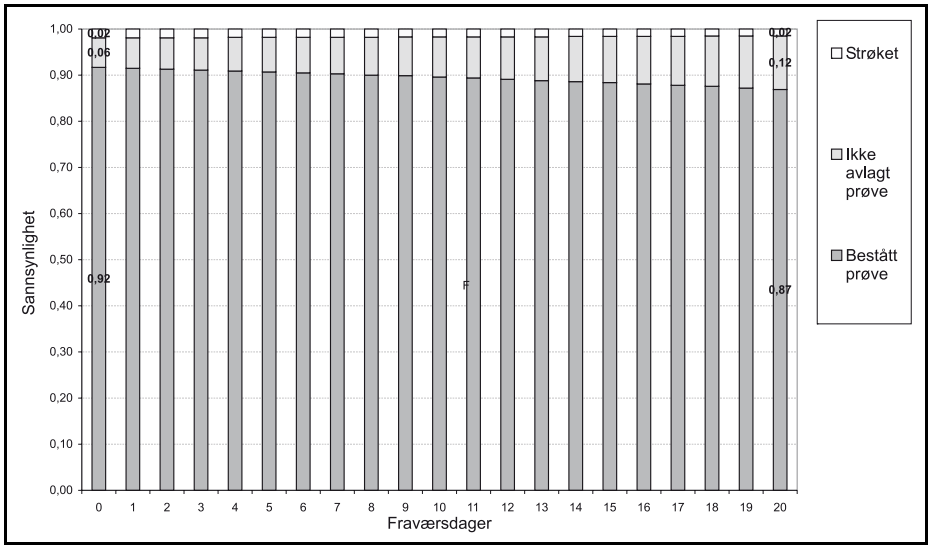
*Sannsynlighetene er estimert for mannlige lærlinger i elektrofag, fra Rogaland, med majoritetsbakgrunn, født i 1984 eller seinere, som verken har strøket på GK eller VKI, som fikk 1. ønsket innfridd i 2001, som ikke har bytta studieretning, og som hadde 5 fraværsdager på VKI.

Som vi ser av figur 7.1 varierer resultatet av opplæringen i lærefagene med karakterer fra VKI på forventet vis. Jo bedre karakterer, desto høyere sannsynlighet for å ha bestått fagprøven og desto lavere sannsynlighet for å ha strøket eller ikke avlagt fagprøve. Utslagene er betydelige, og andelen som har bestått endres med nesten 30 prosentpoeng når vi går fra dårligste til beste ståkarakter. Effekten er også sterk på sannsynligheten for ikke å ha avlagt fagprøven. Separate analyser av lærlingene, hvor vi estimerte effekter på den firedelte resultatvariabelen, viste at gode karakterer særlig reduserer sannsynligheten for å slutte uten å avlegge prøve (Vedleggstabell V.29 og V.30).

7.3.3 Betydningen av fravær i VKI

Også fravær i VKI kan antas å ha betydning for hvordan det går seinere i opplæringsløpet. I likhet med sammenhengen mellom VKI-karakterer og sluttresultatet av fagopplæringen er også denne sammenhengen spuriøs, ved at det er andre bakenforliggende faktorer som påvirker både fraværet og sluttresultatet. Enten fravær skyldes sykdom eller lav motivasjon, kan begge deler tenkes å spille en rolle for gjennomføringen av læretiden. Som nevnt ovenfor, kan nok innsats og motivasjon antas å variere mer over tid enn evnenivået, og det er nok

sannsynlig at motivasjonen kan være større når man «endelig» kommer ut i praksis enn den var i det ellevte året på skole. Allikevel kan det være grunn til å tro at fravær i VKI vil være korrelert med resultatet av opplæringen. I tabell 7.12 ser vi at effektkoeffisienten bare er signifikant for det å ikke ha avlagt fagprøven versus å bestå, og ikke for det å stryke til fagprøven versus å stå. De faktorene som påvirker fraværet i VKI, henger altså sammen med det å stå løpet ut og fullføre læretida ved å gå opp til fagprøven, men det påvirker ikke sannsynligheten for å bestå dersom man avlegger prøven. I figur 7.2 illustreres det hvordan sannsynligheten for de tre utfallene på resultatvariabelen varierer med fraværsdager i VKI, når de andre variablene holdes konstante.



Figur 7.2 Estimert sannsynlighet* for å ha bestått, strøket eller ikke avlagt fag-/svenneprøve etter tallet på fraværsdager på VKI.

*Sannsynlighetene er estimert for mannlige lærlinger i elektrofag, fra Rogaland, med majoritetsbakgrunn, født i 1984 eller seinere, som verken har strøket på GK eller VKI, som fikk 1. ønsket innfridd i 2001, som ikke har bytta studieretning, og som hadde 3,6 i gjennomsnittkarakter på VKI.

Figur 7.2 viser at tendensen til å ha bestått fagprøven avtar noe når antallet fraværsdager i VKI øker, mens sannsynligheten for å ikke ha avlagt fagprøven øker. Sannsynligheten for å stryke endres derimot ikke. Den bakenforliggende faktoren som påvirker både fraværet og det å ikke avlegge prøven er med andre ord neppe evnenivået, fordi da ville fraværsdager også ha korrelert med det å stryke. Mer sannsynlig er det nok at denne sammenhengen skyldes forhold som påvirker motivasjonen.

7.3.4 Konsekvenser av å ha opplevd forsinkelser og annen motgang i VGO

Hittil har sannsynlighetene blitt beregnet for dem som *ikke* har hatt forsinkelser på grunn av skifte av eller annen motgang i videregående opplæring, som å stryke på GK eller VKI eller ikke å få sitt førsteønske innfridd. I tabell 7.14 er det estimert hvordan sannsynlighetene varierer mellom dem som har opplevd forsinkelser og motgang og de som ikke har det, med hensyn til de ulike utfallene på resultatvariabelen, som fortsatt er hvorvidt elevene/lærlingene har strøket, bestått eller ikke avlagt fag-/svenneprøve. For å illustrere den kumulative effekten av å oppleve flere problemer samtidig, viser den nederste raden sannsynligheter for de som har hatt alle problemerfaringene. De andre uavhengige variablene er holdt konstante. Her er det viktig å huske at poenget med tabellen er å illustrere forskjellen mellom gruppene. Sannsynlighetsnivået avhenger i stor grad av hvilke verdier de andre variablene settes til. Hvis vi i stedet for mannlige rogalendinger på elektrofag hadde beregnet sannsynligheter blant for eksempel kvinner på formgivingsfag i Oslo, ville nivået vært langt lavere, og alle sannsynlighetene ville vært omkring 20 prosentpoeng lavere.

Tabell 7.14 Estimert sannsynlighet* for å ha bestått, strøket eller ikke avlagt fagprøve etter om man har opplevd forsinkelser og/eller annen motgang i videregående opplæring.

	Strøket	**Ikke avlagt prøve**	**Bestått fagprøve**
Ingen problemerfaringer	0,018	0,075	0,907
Stryk på GK	0,021	0,117	0,862
Stryk i VKI	0,022	0,118	0,860
Bytta studieretning	0,024	0,242	0,734
Ikke førsteønske	0,039	0,231	0,730
Alle problemerfaringene	0,030	0,753	0,217

*Sannsynlighetene er estimert for mannlige lærlinger i elektrofag, fra Rogaland, med majoritetsbakgrunn, født i 1984 eller seinere, som hadde 5 fraværsdager på VKI og som hadde 3,6 i gjennomsnittkarakter på VKI.

Tabell 7.14 viser tydelig at det å bli forsinket og/eller å oppleve motgang på lavere trinn, reduserer sannsynligheten for å ha avlagt fagprøve og for å ha bestått fagprøven. Det er ikke spesielt overraskende. Det å stryke på lavere trinn kan medføre forsinkelser fordi man må ta om igjen det faget man har strøket i, og det å skifte studieretning innebærer nødvendigvis en forsinkelse. Det å ikke få sitt førsteønske innfridd er også uheldig i forhold til det å bestå fagprøven. En grunn til det kan være at motivasjonen kan dale når man er tvunget til å studere

noe annet enn det man egentlig vil. I den grad elevene kjenner og tar hensyn til sine evner og anlegg når de søker kurs, kan det også tenkes at de ender opp med et fag de i mindre grad har talent i. Når motgangen hoper seg opp ser vi, i den nederste raden, at sannsynligheten for å ha avlagt fagprøve innen utgangen av 2005 er svært liten. Av dem som har strøket både på grunnkurs og VKI, som ikke fikk sitt førsteønske innfridd i 2001 og som har bytta studieretning innen utgangen av 2003, er det bare én av fire som har avlagt fagprøven.

7.3.5 Forskjeller mellom studieretningene

Ovenfor så vi at forskjellene mellom studieretningene er betydelig, og andelen som hadde bestått var 30 prosentpoeng høyere på kjemi og prosessfag enn på formgivingsfag og tekniske byggfag. For å undersøke om disse forskjellene skyldes systematiske forskjeller mellom studieretningene når det gjelder elevsammensetning (for eksempel med hensyn til karakternivå, fravær osv.), presenterer vi i tabellen nedenfor hvordan de estimerte sannsynligheter for ulike utfall på resultatvariabelen varierer mellom studieretningene når de andre variablene holdes konstante.

Tabell 7.15 Estimert sannsynlighet* for å ha bestått, strøket eller ikke avlagt fagprøve etter studieretning.

	Strøket	**Ikke avlagt prøve**	**Bestått fagprøve**
Kjemi og prosessfag	0,004	0,018	0,978
Salg og service	0,009	0,031	0,961
Allm, øk. & admin. fag	0,010	0,032	0,958
Helse og sosialfag	0,015	0,036	0,948
Trearbeidsfag	0,013	0,050	0,938
Byggfag	0,020	0,060	0,920
Mekaniske fag	0,017	0,065	0,918
Hotell- og næringsmiddelfag	0,029	0,054	0,917
Elektrofag	0,018	0,075	0,907
Tekniske byggfag	0,043	0,062	0,895
Formgivingsfag	0,032	0,076	0,892
Naturbruk	0,052	0,073	0,875

*Sannsynlighetene er estimert for mannlige lærlinger fra Rogaland, med majoritetsbakgrunn, født i 1984 eller seinere, som verken har strøket på GK eller VKI, som fikk 1. ønsket innfridd i 2001, som ikke har bytta studieretning, som hadde 5 fraværsdager på VKI og som hadde 3,6 i gjennomsnittkarakter på VKI.

Tabell 7.15 viser at de bivariate forskjeller vi så i tabell 7.9 ikke bare skyldes forskjeller mellom studieretningene langs de dimensjoner vi her har kunnet kontrollere for. Det er fortsatt betydelige forskjeller, og rangeringen av studieretninger etter andel som har bestått fagprøven er den samme som i tabell 7.9. Disse forskjellene kan altså ikke forklares ved å vise til ulik rekruttering når det gjelder prestasjonsnivå eller fravær, og det kan tenkes at det også handler om at ting gjøres forskjellig på ulike studieretninger, med andre ord at kvaliteten på fagopplæringen varierer mellom fagene (studieretningene).

7.3.6 Fylkesforskjeller

Også mellom fylkene er forskjellene betraktelig, og i tabell 7.10 så vi at andelen som hadde bestått varierte med 20 prosentpoeng mellom Finnmark og Rogaland. I tabell 7.16 viser vi hvor store forskjellene mellom fylkene er når de andre variablene holdes konstante.

Tabell 7.16 Estimert sannsynlighet* for å ha bestått, strøket eller ikke avlagt fagprøve etter fylke.

	Strøket	**Ikke avlagt prøve**	**Bestått fagprøve**
Rogaland	0,018	0,075	0,907
Vest-Agder	0,004	0,135	0,860
Østfold	0,017	0,131	0,851
Nord-Trøndelag	0,011	0,142	0,848
Sør-Trøndelag	0,012	0,141	0,847
Buskerud	0,029	0,130	0,842
Møre og Romsdal	0,020	0,139	0,840
Sogn og Fjordane	0,015	0,145	0,839
Hordaland	0,019	0,147	0,834
Telemark	0,006	0,161	0,833
Oppland	0,023	0,148	0,830
Hedmark	0,026	0,146	0,829
Troms	0,027	0,165	0,808
Vestfold	0,032	0,164	0,804
Oslo	0,030	0,167	0,803
Akershus	0,016	0,189	0,795
Nordland	0,024	0,183	0,793
Aust-Agder	0,028	0,203	0,769
Finnmark	0,053	0,196	0,750

*Sannsynlighetene er estimert for mannlige lærlinger i elektrofag, med majoritetsbakgrunn, født i 1984 eller seinere, som verken har strøket på GK eller VKI, som fikk 1. ønsket innfridd i 2001, som ikke har bytta studieretning, som hadde 5 fraværsdager på VKI og som hadde 3,6 i gjennomsnittkarakter på VKI.

Også tabell 7.16 viser relativt store forskjeller selv etter kontroll for andre variabler. Andelen som har bestått er også nå høyest i Rogaland, og lavest i Finnmark. Igjen er det grunn til å understreke at det her er kontrollert for noen faktorer som vi veit påvirker utfallet av utdanning. Når det fortsatt er betydelige fylkesforskjeller, kan det tenkes at det til en viss grad skyldes forskjeller i hvordan fagopplæringen drives i de forskjellige fylker. Det er selvfølgelig mye vi ikke har kontrollert for, men når resultatene for eksempel er så forskjellige i nabofylker som Aust-Agder (med den nest laveste andelen som har bestått fagprøven) og Vest-Agder (hvor denne andelen er nest høyest) er det nærliggende å anta at det kan være betydningsfulle forskjeller mellom disse fylkene i hvordan opplæringen i lærefagene foregår.

7.4 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett at det er stor forskjell på hvordan det går med lærlingene og de som ikke får læreplass men tilbud om alternativ VKII i skole. Dette skyldes i noen grad forskjellig faglig utgangspunkt. Det er ikke tilfeldig hvem som får og hvem som ikke får læreplass, og det er sannsynligvis en betydelig svakere gruppe som ender opp som VKII-elever. Karakterer og fraværsdager i VKI har som ventet betydelige effekter på sluttresultatet, og vi veit fra tidligere rapporteringer at disse faktorene også er svært viktige for hvem som får tilbud om læreplass. Imidlertid forsvinner ikke forskjellene mellom de to kandidatgruppene etter kontroll for tidligere prestasjoner, noe som gir grunn til å tro at det også kan være betydelige forskjeller i kvaliteten på opplæringa de to gruppene får.

Individuelle kjennetegn (som faglig dyktighet, motivasjon osv.) spiller altså en viktig rolle, men det kan også se ut til å være strukturelle forskjeller, for eksempel mellom studieretninger og fylker, som innebærer at opplæringstilbudet som gis varierer i kvalitet. Vi finner altså at det er store forskjeller i andelen som gjennomfører og består fagprøven mellom fylker og studieretninger, etter kontroll for karakterer og andre forhold som har betydningen for gjennomføringen. På bakgrunn av våre data kan vi ikke si hva disse forskjellene består i. Resultatene viser til behov for mer forskning for å avdekke hva slike forskjeller kommer av, siden det trolig er store forbedringsmuligheter i flere fylker/flere studieretninger, med tanke på å føre flere fram mot bestått fag- eller svenneprøve.

En annen tydelig forskjell som har å gjøre med strukturelle forhold, gjelder forskjeller mellom lærekandidater og lærlinger. Forskjellen mellom disse to gruppene er fortsatt svært høy etter kontroll for indikatorer på evnenivå og motivasjon (karakterer og fravær), og selve muligheten til det å inngå opplæringskontrakt, varierer mye mellom fylkene.

8 Oppsummering om forskjeller i prestasjoner og kompetanseoppnåelse

I forrige kapittel konkluderte vi med at både individuelle kjennetegn, som faglig dyktighet og motivasjon, og strukturelle forhold (for eksempel studieretning, fylke og mulighetene for å få en læreplass) spiller viktige roller for kompetanseoppnåelsen i lærefagene. I de øvrige kapitlene har vi også sett at det er store forskjeller i andre deler av videregående opplæring. Det er forskjeller i karakterer og kompetanseoppnåelse etter både personlige karakteristika og mer strukturelle forhold som studieretning og fylke. I dette kapitlet vil vi oppsummere hovedresultatene, og diskutere hva som kan bidra til forklare forskjellene.

8.1 Resultater – store forskjeller mellom gutter og jenter, mellom høy og lav sosial bakgrunn og mellom etnisk majoritet og minoritetsgrupper

8.1.1 Bakgrunnskarakteristika – kjønnsforskjeller

I videregående opplæring er det systematiske, og til dels store, kjønnsforskjeller. Jenter får gjennomgående bedre gjennomsnittskarakterer enn gutter, og de har noe bedre progresjon. Unntaket fra det siste er de guttedominerte yrkesfaglige studieretningene, som nok henger sammen med at jenter har noe større problemer enn gutter med å få læreplass i disse fagene. I alle tre kull og på begge typer studieretninger, er andelen som har fullført større blant jenter enn blant gutter. Kjønnsforskjellen reduseres jo lengre tid vi følger kullene. Flere gutter enn jenter tar sikte på læretid i bedrift, og mange av disse fullfører ikke før det femte året. Dermed blir forskjellen mellom gutter og jenter i andelen som har fullført med yrkes- eller studiekompetanse mindre fem år etter enn fire år etter start i grunnkurs.

De virkelig store kjønnsforskjellene i videregående opplæring går mellom studieretningene, og kjønnssegregeringen er sterk. På noen studieretninger er mer enn 90 prosent av elevene menn (*byggfag*, *mekaniske fag*, *elektrofag* og *tekniske byggfag*), mens kjønnssammensetningen er motsatt på andre studieretninger (*helse- og sosialfag* og *formgivingsfag*). Samlet er det en betydelig overvekt av gutter på de yrkesfaglige studieretninger. Disse kjønnsforskjellene er relativt stabile.

8.1.2 Bakgrunnskarakteristika – sosiale forskjeller

Også de *sosiale* forskjellene i videregående er store og relativt stabile. Sosial bakgrunn har stor betydning for retningsvalget, og andelen som går på allmenne, økonomiske og administrative fag øker fra mindre enn tre av ti av de som har mødre med grunnskoleutdanning, til åtte av ti blant de som har en mor med doktorgradsutdanning. Hvis vi ser de tre studiekompetansegivende studieretningene under ett, ser vi at nesten ni av ti av de som har en mor med en høyere utdanning på høyere nivå, tar sikte på studiekompetanse. Dette gjelder bare en snau tredel av dem hvis mor har fullført grunnskole som høyeste utdanning. Vi har her brukt mors utdanningsnivå som eksempel; andelene er om lag de samme om vi ser på forskjeller etter fars utdanningsnivå. På de yrkesfaglige studieretninger er tendensen motsatt, og andelene avtar stort sett når foreldrenes utdanningsnivå øker. Studieretningsvalg etter foreldres inntekt og arbeidsmarkedsstatus har liknende (om enn noe svakere) tendenser. Studieretningsvalget henger altså sammen med sosial bakgrunn, men elever med innvandrerbakgrunn skiller seg ut. De har en langt større tendens til å velge allmennfaglige (studieforberedende) studieretninger enn majoritetsgruppen, og foreldrenes utdanningsnivå betyr langt mindre for dette valget i denne gruppen enn det gjør for majoritetselevene (Støren 2005b),

Sosial bakgrunn påvirker også gjennomstrømning, karakterer og kompetanseoppnåelse. Jo høyere utdanning mor og far har, desto høyere er andelen av barna som har optimal progresjon fram til høsten det tredje året i videregående. Forskjellen i gjennomsnittskarakter mellom de med de lavest utdannede mødrene og de med mødre med doktorgrad er én hel karakter på VKI, og enda større på grunnkurs. (Forskjellene er nesten like store om vi ser på fars utdanningsnivå). Også når det gjelder kompetanseoppnåelse, ser vi det samme mønsteret. Barn av høyt utdannede mødre har rundt 30 – 40 prosentpoeng høyere andel som fullfører enn barn av lavt utdannede mødre, og forskjellene er om lag de samme om vi ser på fars utdanningsnivå. Barn av heltidssysselsatte har høyest andel som har fullført, mens de som har fedre uten arbeid, har lavest andel. Forskjellen etter fars relative inntekt er også stor, og andelen som fullfører er omtrent 30 prosentpoeng høyere blant sønner og døtre av fedrene med de ti prosent høyeste inntektene enn blant barn av fedre med inntekt blant de ti prosent laveste.

8.1.3 Bakgrunnskarakteristika – forskjeller mellom ikke-vestlige innvandrere og majoriteten

I dette prosjektet er det satt av mye plass til å undersøke forskjeller mellom ikke-vestlige minoritetsgrupper og majoriteten. Så også i denne rapporten. Vi har sett en stor forbedring i progresjonen blant minoritetsspråklige elever når vi sammenlikner kullet som startet i videregående opplæring i 1994 med kull som startet etter årtusenskiftet. Progresjonen er allikevel fortsatt lavere blant minoritetselever enn blant majoritetselevene. Forbedringen i progresjonen skyldes ikke at karakterene i gjennomsnitt er blitt bedre, for elevene med ikke-vestlig bakgrunn har svakere karakterer enn de øvrige, både på grunnkurs og VKI, og både på allmennfag og yrkesfag. *Etterkommerne* med ikke-vestlig bakgrunn har noe bedre karakterer enn *førstegenerasjonsinnvandrerne*, men også blant etterkommerne er karakterene betydelig svakere enn blant skandinavene. Noe av forbedringen i progresjon skyldes nok at flere ikke-vestlige tar med seg strykkarakterer fra lavere trinn. Søkere med ikke-vestlig bakgrunn har større problemer med å få læreplass enn søkere med majoritetsbakgrunn, og det er fortsatt betydelige forskjeller i kompetanseoppnåelse. Fem år etter start i grunnkurs har 71 prosent av elever med skandinavisk bakgrunn fullført og bestått med yrkes- eller studiekompetanse, 62 prosent av etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn og 56 prosent av førstegenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn. Forskjeller mellom minoritets- og majoritetselever i kompetanseoppnåelse henger sammen med sosiale bakgrunnsforhold; minoritetselevene har langt oftere foreldre med lav utdanning, eller som er uten arbeid, enn majoritetselevene. Når vi kontrollere for dette, er det (generelt) ingen eller liten forskjell mellom minoritets- og majoritetselever i andelen som fullfører. Gutter på yrkesfag med ikke-vestlig bakgrunn skiller seg ut med særlig lav andel som fullfører. Jenter på yrkesfag som er etterkommere og har ikke-vestlig bakgrunn, fullfører oftere enn jenter med majoritetsbakgrunn på yrkesfag.

8.1.4 Tidligere prestasjoner

Det å ha middels gode eller gode karakterer fra grunnkurs har stor betydning for det videre opplæringsløpet. Andelen med optimal progresjon stiger bratt med økende karaktersnitt fra grunnkurs. Gode karakterer og få fraværsdager øker også sjansen for å få læreplass, og vi ser en betydelig positiv sammenheng mellom karakterer fra lavere trinn og sannsynligheten for å fullføre med yrkes- eller studiekompetanse.

8.1.5 Strukturelle forhold – innfridd førsteønske

Strukturelle forhold som det å få sitt førsteønske innfridd da en startet i grunnkurs, betyr også mye for gjennomføringen av opplæringen. Dette henger nok sammen med det underliggende ferdighetsnivået. Fra tidligere studier vet vi at de som har svakest karakterer fra grunnskolen er de som oftest ikke får sitt førsteønske innfridd. Disse får også i gjennomsnitt dårligere karakterer i videregående. Ferdighetsnivået og det å få førsteønsket innfridd virker dermed sammen. Samtidig har det å få førsteønsket innfridd en selvstendig betydning uavhengig av karakterer. De som ikke har fått førsteønsket innfridd har betydelige lavere andeler med optimal progresjon, og det å ikke få sitt førsteønske innfridd har en selvstendig negativ effekt på sannsynligheten for å fullføre med studie- eller yrkeskompetanse. Dette kan komme av forskjeller i motivasjon. Som vi så i kapittel 2, er det grunner til å tro at motivasjon vil påvirke arbeidsinnsatsen og utbyttet av opplæringen, og det virker rimelig å anta at det å ikke få sitt førsteønske innfridd kan virke demotiverende. I lys av slike resultater er det svært uheldig at andelen som får innfridd sitt førsteønske var avtagende i perioden 1994 – 2003.

8.1.6 Strukturelle forhold – forskjeller mellom studieretninger

Også mellom studieretningene er det store forskjeller. Det er store forskjeller i elevsammensetningen på ulike studieretninger. Noen retninger rekrutterer så godt som bare gutter, mens kjønnssammensetningen er motsatt på andre studieretninger. I tillegg er den sosiale sammensetningen veldig ulik på forskjellige studieretninger. Imidlertid er det også forskjeller i kompetanseoppnåelse mellom studieretningene som ikke kan forklares med elevsammensetningen, men som trolig må forklares med forskjeller i organisering og kvalitet på undervisningen. Spesielt vil vi framheve at resultater av fagopplæringen varierer mellom studieretningene uavhengig av tidligere karakterer, fravær osv.

Andelene med optimal progresjon varierer fra rundt 40 prosent (på trearbeidsfag, mekaniske fag og hotell og næringsmiddelfag) til over 80 prosent (på idrettsfag, musikk dans og drama, allmenne, økonomiske og administrative fag og medier og kommunikasjon). Andelen som får læreplass varierer også mellom studieretningene. Det er relativt høye andeler som får læreplass innenfor helse- og sosialfag, kjemi- og prosessfag, byggfag og tekniske byggfag, mens andelen på mekaniske fag, formgivningsfag, elektrofag og medier og kommunikasjon er lavere. Forskjellene mellom gjennomsnittskarakterene på de ulike studieretningene er også store. Høyest er gjennomsnittskarakteren på medier og kommunikasjon og musikk, dans og drama, på både grunnkurs og VKI. Lavest karaktersnitt får elevene på trearbeidsfag og mekaniske fag. Andelen som full-

fører med yrkes- eller studiekompetanse i løpet av fem år, varierer fra rundt 80 prosent på musikk, dans og drama, allmenne, økonomiske og administrative fag, idrettsfag og medier og kommunikasjon, til under halvparten av elevene på hotell- og næringsmiddelfag, mekaniske fag og trearbeidsfag.

8.1.7 Strukturelle forhold – forskjeller mellom fylker

Når det gjelder de fylkesvise forskjellene, er det en hovedtendens i alle kullene, og det er at de tre nordligste fylkene, spesielt Finnmark, peker seg ut med lavest andel som har fullført, både på normert tid og i løpet av fem år, og både på allmennfag og yrkesfag. Dels kan dette skyldes forskjeller med hensyn til hvor mange av elevene som må bo utenfor foreldrehjemmet for å kunne ta videregående opplæring. Oslo har også lavere andel som har fullført enn landsgjennomsnittet. Dette henger i noen grad sammen med forskjeller med hensyn til hvor stor andel av elevene som har minoritetsbakgrunn, men det er også forskjeller uavhengig av dette. Kontrollert for andre bakgrunnsforhold, er det ingen forskjeller i fullføringsrate mellom Oslo og landet ellers blant allmennfagelever med majoritetsbakgrunn, men yrkesfagelever med majoritetsbakgrunn i Oslo har noe lavere fullføringsrate enn elever ellers i landet,. Blant elever med minoritetsbakgrunn er det omvendt; blant dem er det ingen forskjell i fullføringsrate mellom yrkesfagelever i Oslo og elever ellers i landet (kontrollert for sosial bakgrunnsforhold), men allmennfagelever med minoritetsbakgrunn i Oslo har lavere fullføringsrate enn ellers i landet.

8.2 Hvordan kan forskjellene forklares?

Oppsummert kan vi altså si at dette prosjektet har vist følgende: For det første at jenter gjør det noe bedre i videregående enn gutter, og at jenter og gutter, så sant de velger yrkesfag, velger veldig forskjellig når det gjelder studieretninger. For det andre har vi sett at elever med høy og lav sosial bakgrunn også velger svært forskjellige retninger, og at elever med høy sosial bakgrunn i betydelig større grad lykkes i videregående opplæring. Det tredje hovedresultatet vi vil trekke fram her er at elever med ikke-vestlig bakgrunn, med unntak av jenter som er etterkommere, sliter atskillig mer i videregående opplæring enn deres jevnaldrende med majoritetsbakgrunn. Det skal legges til at også jenter med ikke-vestlig bakgrunn som er førstegenerasjonsinnvandrere, i mange tilfeller gjør det vel så bra som jenter fra majoritetsgruppen, når det er kontrollert for sosial bakgrunnsforhold, Det fjerde hovedresultatet vi vil trekke fram, er at so-

sial bakgrunn har ulik betydning for elever med minoritets- og majoritetsbakgrunn, ved at det synes å ha større betydning for majoritetselevene enn for minoritetselevene, og at det i tillegg er slik at dette har ulike betydning for gutter og jenter innad i minoritetsgruppen.

Hvordan kan så disse resultatene forstås? I kapittel 2 skisserte vi tre forklaringer av sosiale utdanningsforskjeller, som alle kan antas å spille en rolle for produksjonen av de forskjellene vi har sett. Disse tre var a) sosiale forskjeller i «kulturell utrustning» eller utdanningsrelevante ressurser, b) sosiale forskjeller i ambisjoner, motivasjon og arbeidsinnsats, og endelig c) sosiale forskjeller i lærere og sensorers vurderinger. For å vurdere de ulike forklaringene opp mot hverandre måtte vi hatt andre data, og vi vil derfor ikke gjøre noe forsøk på en slik rangering her. Det vi vil gjøre nedenfor er å vurdere resultatene i forhold til disse tre forklaringene, og å diskutere på hvilke måter de kan bidra til vår forståelse av de observerte forskjellene. Selv om de tre bakgrunnsdimensjonene (kjønn, klasse og etnisitet) er sammenvevd på mange måter, vil vi her behandle dem separat. I kapittel 10 vil vi diskutere mulighetene for å gjøre noe for å redusere forskjellene.

Kjønnsforskjeller[73]

Selv om det i Norge har vært satt fokus på likestilling i utdanning og arbeidsliv i minst førti år, er både arbeidsmarkedet og utdanningssystemet svært kjønnssegregert. Kvinner tjener mindre enn menn i gjennomsnitt, noe som i stor grad henger sammen med at de er i andre bransjer, yrker og stillinger enn menn (Petersen 2002). Dette igjen skyldes i stor grad at kvinner og menn tar forskjellige utdanninger, og Petersen (2002) sier for eksempel at vi ikke kan forvente at kvinner skal være like godt representert i ledende stillinger som menn, før de er like godt representert i utdanninger som kvalifiserer for ledende stillinger (som sivilingeniør- og siviløkonomutdanning). Det resonnementet handler om høyere utdanning. Videregående opplæring er langt mer kjønnssegregert enn høyere utdanning, og det vil nødvendigvis påvirke kjønnssammensetningen i ulike bransjer.[74] Hva disse gjenstridige forskjellene i utdanningsvalg kan skyldes, vil vi diskutere nedenfor.

---

73 Enkelte av resonnementene i dette avsnittet er hentet fra Helland (2004b).

74 Den såkalte Aukrust-modellen har ligget til grunn for norske lønnsoppgjør, og et sentralt prinsipp i denne er at konkurranseutsatt sektor skal være lønnsledende. Konkurranseutsatt sektor er relativt mannsdominert, og Aukrust-modellen fremmer dermed ikke likelønn mellom kjønnene. I tillegg er det betydelige forskjeller når det gjelder lokale lønnsforhandlinger, både mellom bransjer og mellom offentlig og privat sektor. Generelt gis det langt større lokale tillegg i mannsdominerte bransjer, enn det gis i kvinnedominerte, og de lokale lønnstilleggene er langt høyere i privat enn i offentlig sektor. Dette fremmer heller ikke likelønn mellom kjønnene (Høgsnes 2002).

En mulig forklaring prøver å forstå kjønnsforskjeller i retningsvalg i utdanningssystemet som resultat av formålsrasjonelle handlinger, og legger vekt på at kvinner og menn har komparative fortrinn i forskjellige fag. Tanken er ganske enkelt at man vil velge utdanningsretninger som man er relativt god i. Jonsson (1999) fant i Sverige at flere jenter hadde komparative fortrinn i språk, mens det var flest gutter som hadde komparative fortrinn i realfag. Dette bidrar noe til å forklare kjønnsforskjellene, men Jonsson konkluderer med at det i beste fall forklarer 30 prosent av kjønnsforskjellene i retningsvalg.

Også i en norsk studie (Støren og Arnesen 2003) er det kontrollert for betydningen av det å ha relative fortrinn i matematikk i forhold til andre fag for valg av fagfelt, og vi fant da at det var en ørliten tendens til at den målte kjønnsforskjellen i valg av fagfelt kunne forklares med dette, noe som kunne innebære at det til en viss grad var guttenes relative fortrinn i matematikk (som forekom i den aktuelle studien av 1994-kullet), som medvirket til kjønnsforskjell i utdanningsvalg. Et viktigere resultat var at gutter i større grad enn jenter synes å legge vekt på egne ferdigheter når de foretar utdanningsvalg, for eksempel ferdigheter i matematikk, i det minste når det gjelder valg av høyere utdanning. Ferdigheter i matematikk har betydning for at guttene velger mannsdominerte fag (teknisk-naturvitenskapelige fag), mens det ikke synes å ha betydning for jenter, de velger like gjerne kjønnstradisjonelt uavhengig av karakterene (Støren og Arnesen 2003).

Teorien om rasjonelle valg basert på relative fortrinn sier lite om *hvorfor* kvinners og menns komparative fortrinn er forskjellige, og den antar også at sammenhengen mellom prestasjoner og valg ikke er spuriøs. Motivasjonen og arbeidsinnsatsen for akademiske prestasjoner er påvirket av hva man liker og synes er interessant, og det kan godt tenkes at retningsvalg i utdanningssystemet også er det. I så fall kan det hende at noe av sammenhengen mellom komparative fortrinn og retningsvalg skyldes at man er veldig interessert i faget? Hvorfor gutter er mer interesserte i tekniske fag, enn jenter er, kan vanskelig forklares uten å gå ut over det individuelle nivået av formålsrasjonelle aktører.

En annen sannsynlig forklaring på hvorfor kvinner og menn søker seg til forskjellige steder i utdanningssystemet og arbeidslivet, er at kvinner slutter opp om andre verdier enn menn. Det er mye som tyder på at sosialisering og internaliserte normer og verdier er av betydning for disse valgene. Undersøkelsen av hvilke verdier gutter og jenter slutter opp om (Beutel og Marini 1995) passer for eksempel godt overens med norske kvinner og menns utdanningsvalg: Jenter er mer opptatt av å søke meningen med livet, og kvinner er sterkt overrepresentert innenfor formgivingsfag i videregående og i humaniora og samfunnsfag på universitetene. Jenter er mer opptatt av andres velvære, og norske kvinner er overrepresentert innenfor helse- og sosialfagene. Materialisme har derimot større

oppslutning blant gutter, og norske menn er sterkest overrepresentert innenfor byggfag, mekaniske fag, elektrofag og tekniske byggfag i videregående og i økonomi og ingeniørfag i høyere utdanning.

Forklaringer basert på verdier og preferanser kan imidlertid få preg av å være nær tautologiske: «Menn velger ingeniørutdanning oftere enn kvinner, fordi de verdsetter denne utdanningen høyere.» Hvis vi stopper her har vi ikke kommet så mye lenger. Retningsvalg ser imidlertid ut til å henge sammen med verdier, og framtidig forskning bør undersøke hva disse forskjellene i verdier kommer av, og hvilken betydning slike verdier har for utdanningsvalg.

Det at kvinner og menn verdsetter ting ulikt, kan handle om at menn og kvinner stilles overfor ulike normative forventninger. For å forstå hvorfor slike kulturelle størrelser som normer og verdier varierer, tys det ofte til vage størrelser som kultur, kjønnsspesifikk sosialisering og kjønnsroller. Forklaringer på dette nivået tar ofte utgangspunkt i at kjønnsforskjeller har iøynefallende biologiske dimensjoner, og at *også sosiale forskjeller mellom kvinner og menn framstår som naturlige*. Inngrodde kulturelle forestillinger om mannlighet og kvinnelighet blir så til de grader tatt for gitt, at de framstår som naturgitte. Seiglivede normer for hva som forventes av kvinner og menn, mødre og fedre, sønner og døtre, legger sterke føringer på de valg man tar. Jorun Solheim (2002) beskriver historiske prosesser som fører til at noen arbeidsoppgaver blir forstått som mannlige, mens andre blir oppfattet som kvinnelige. Med industrialismen oppstod skillet mellom arbeid og familie, og kvinner var hjemme mens menn var ute og arbeidet. Denne fortolkningsrammen for ulike arbeidsoppgaver har vært sentral gjennom hele moderniteten, og har formet og former vår forståelse av kjønn, utdanning og arbeid (Solheim 2002).

Å kartlegge slike ideologiske prosesser, og måten de nedfeller seg i internaliserte normer og verdier, er en stor utfordring. Et viktig spørsmål er hvordan slike kulturelle føringer reproduseres og består, og sosialiseringsprosessen trekkes ofte fram som svaret. Hva sosialisering egentlig er og hvordan den foregår, framstår imidlertid ofte som en svart boks for oss samfunnsforskere. Sosialisering er en slags restkategori som står igjen når vi har vurdert alle andre tenkelige forklaringer. Sannsynligvis videreføres kjønnede normer og fortolkningsrammer gjennom sosialiseringen, og sosialiseringen er nok dermed en viktig grunn til de observerte forskjellene i utdanningssystemet og arbeidslivet. Hvordan og hvorfor forskjellene oppstår er imidlertid uvisst.

Sosialiseringsprosessen er svært langvarig og intensiv, og hva som – og hvordan – ting skjer, er dermed vanskelig å undersøke empirisk, og å vurdere hvilke effekter dette har på utfall i utdanningssystemet eller i arbeidslivet, er nødvendigvis vanskelig. Det kan imidlertid se ut til å være grunner til å leite etter forklarin-

ger av kjønnsforskjeller her. De ideologiske prosesser, som vi nettopp beskrev, er også vanskelige å undersøke empirisk. Det er prosesser uten lett identifiserbare intensjonale aktører, og framstillinger av slike prosesser får av og til preg av å være ullent prat. Imidlertid er det altså grunner til å utdype dette perspektivet.

En som har kombinert empirisk forskning med liknende perspektiver, er Pierre Bourdieu (Bourdieu og Passeron 1990, Bourdieu 1996). Hans habitusbegrep kan være en mulig innfallsvinkel til studier av slike kjønnede strukturer. Habitus defineres som et system av kroppsliggjorte skjemaer for praktisk handling og fortolkning av verden, som omfatter så vel handling som tenkning, persepsjon, ganglag og smak. Begrepet refererer til kroppsliggjorte disposisjoner, som vi stort sett ikke er oss bevisst. Den er resultatet av både personlig og kollektiv historie, og består av mentale strukturer som ordner vår praksis slik at vi tenderer mot å forholde oss til vår omverden på den samme måten over tid, for eksempel ved å ha den samme smaken og måter å opptre på overfor våre omgivelser. En habitus kan endres, men ikke raskt, eller etter rasjonelle kalkyler. Habitus er naturligvis heller ikke enkelt å måle empirisk, men Bourdieus analyser viser at det er mulig.

En fordel med å bruke habitusbegrepet som innfallsvinkel, er dessuten at man da også må ta hensyn til andre sentrale ulikhetsdimensjoner som klasse og etnisitet. Kjønnsforskjeller er ikke uavhengig av klasse, og undersøkelser har for eksempel vist at likestillingsideologien står sterkere i middel- og overklassen, enn i småborgerskapet og arbeiderklassen. Dette er også eksemplifisert i studiene som dette prosjektet hviler på; Støren og Arnesen (2003) fant for eksempel at både når det gjaldt videregående og høyere utdanning, medvirker høy utdanning hos foreldrene til utradisjonelle valg hos både gutter og jenter, et funn som også harmonerte med hva Dryler (1998) fant i sin studie av svenske elever i videregående opplæring.

Kjønn og klasse virker sammen, og kvinnelighet og mannlighet varierer mellom klassene og mellom ulike nasjoner og religioner. Framtidige undersøkelser av kjønnsforskjeller bør dermed også være opptatt av hvordan disse varierer mellom klassene og mellom majoritet og minoritetsgrupper, og vi har foran sett at sosial bakgrunn har ulik effekt på utdanningsprestasjonene til gutter og jenter med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn.

Mindre, men allikevel helt gjennomgående, er forskjellene mellom jenter og gutters prestasjoner i videregående opplæring. Slike kulturelle dimensjoner som er beskrevet ovenfor kan naturligvis også påvirke gutter og jenters arbeidsinnsats og kan for eksempel føre til at jenter er mer pliktoppfyllende enn gutter. Det kan muligens også resultere i at en tradisjonell (gammeldags) mannlighet eller gutteaktighet kan være dårligere tilpasset den moderne skolens krav enn

kvinnelighet. En enda mer spekulativ og kontraintuitiv forklaring kan handle om det Fleming (1999) kaller «the like me effect». Den handler om at lærere og sensorer har en tendens til å premiere dem som de oppfatter som like dem selv. Siden et flertall av lærere i norsk skole er kvinner, kan kanskje en eventuell «like me effect» bidra til at jenter i gjennomsnitt får noe bedre karakterer enn gutter?

Sosiale forskjeller

Kapittel 2 handler i stor grad om forklaringer av sosiale utdanningsforskjeller, og alle de tre forklaringene vi skisserer der kan bidra til forståelsen av de sosiale forskjellene dette prosjektet har funnet. Verdier og normer kan antas å variere med sosial bakgrunn, og slik variasjon vil kunne påvirke både retningsvalgene og arbeidsinnsats og derigjennom prestasjonsnivået. Når det gjelder retningsvalget, er det sannsynlig at verdier spiller en rolle også for forståelsen av sosiale forskjeller. Hvis det er slik at ungdom med høyt utdannede foreldre verdsetter forbruksverdien av utdanning høyere enn deres jevnaldrende med lavt utdannede foreldre gjør (Erikson og Jonsson 1996), vil det kunne bidra til de observerte mønstrene. At slike forskjeller i verdsetting eksisterer, er tenkelig. Når for eksempel håndverkere sier at de skal «en tur på kontoret» når de skal på toalettet, er nok det et uttrykk for lav verdsetting av de jobber en universitetsutdanning oftest leder til. I så fall betyr det at de vurderer gevinstene av en allmennfaglig (og en høyere) utdanning lavere enn barn av akademikere. Når det gjelder kostnadene, vil nok ikke de økonomiske kostnadene være viktige for valget på videregående nivå, men de sosiale kostnadene kan spille en rolle. Hvis ingen av ens foreldre har tatt en allmennfaglig utdanning, kan nok et slikt valg oftere oppleves som fremmed enn det gjør for akademikerbarn. Slike forskjeller i verdsetting kan nok også påvirke prestasjonene via ambisjonsnivå, skolemotivasjon og arbeidsinnsats.

En annen ting som ofte følger med det å ha høyt utdannede foreldre, er større tilgang på skolerelevante ressurser. Det kan dreie seg om praktiske kunnskaper om mulighetene i videregående opplæring og om kompetent hjelp med leksene, men også om kunnskaper i vid forstand. Slike forskjeller i kulturelle ressurser vil naturligvis kunne påvirke hvor godt man lykkes i skolen. I statistisk forstand forklarer tidligere prestasjoner mye av variasjonen i prestasjoner og kompetanseoppnåelse, men det fjerner ikke forskjellene. Forskjellene som er til stede når elevene begynner videregående, blir altså ikke borte i løpet av videregående, men ser snarere ut til å forsterkes. Ut fra et sosialiseringsperspektiv kunne man kanskje tenke seg at forskjellene ville bli borte etter hvert som barna i økende grad ble utsatt for påvirkning fra andre enn foreldrene. Slik ser det imidlertid ikke ut til å være, og forskjellene er fortsatt store fem år etter at ungdommene

begynte i videregående opplæring. Dette er et sentralt element i Stortingsmeldingen om sosial ulikhet, og i oppsummeringen av hovedutfordringene for det norske utdanningssystemet sies bl.a. følgende:

> *De store skjevhetene i deltagelse i videregående og høyere utdanning kan spores til ulikheter i læringsutbytte i grunnskolen, noe som igjen har sammenheng med læring og erfaringer før skolestart. Opplæring og utdanning i arbeidslivet forsterker de ulikhetene som er skapt i utdanningssystemet*» (St.meld. nr. 16 (2006–2007): 55)

For å utjevne slike forskjeller tas det til orde for tidlig innsats allerede i barnehagen og på helsestasjonenes kontroll av fireåringer.

Det er også tenkelig at det er systematiske sosiale forskjeller i læreres og sensorers vurderinger. I følge Bourdieu er den kultur skolen er fundert på og formidler, overklassens kultur, og barn fra de høyere sosiale lag er i langt større grad enn andre fortrolige med de kulturelle distinksjoner, og har tilegnet seg de talemåter og den habitus for øvrig som skolen premierer. Også disse forskjellene kunne man tenke seg ble utjevnet i løpet av 13 års skolegang, men resultatene i vårt prosjekt tyder ikke på at de gjør det.

Forskjeller mellom majoritet og minoritetsgrupper

Forskjellene mellom majoritetsbefolkningen og ikke-vestlige minoritetsgrupper er også langt høyere enn ønskelig. Det er grunn til å understreke at dette ikke gjelder alle. Som Gibson (1991) understreker, er det mange innvandrerungdommer i USA som klarer seg bemerkelsesverdig godt i skolen. «What is surprising is not that so many minority youngsters do poorly in school or drop out at an early age but that so many in fact persevere and excel in spite of the obstacles» (Gibson 1991: 357). Slik er det også i Norge, mange forserer hindre og barrierer. Det er også forskjeller mellom nasjonalitetsgrupper, der en del grupper klarerer seg meget bra (Støren 2006). Imidlertid er det mange elever med innvandrerbakgrunn som ikke gjennomfører videregående opplæring, spesielt blant guttene, og det er disse som i første rekke står i fare for å bli skjøvet ut i marginale posisjoner. Dette mangefasetterte bildet understrekes også av andre, og Rumbaut beskriver for eksempel innvandreres utvikling i den amerikanske skolen slik:

> *[...] although nearly all immigrant children confront substantial social adjustment and academic learning problems initially, these problems seem to diminish over time for some but seem to persist and to become aggravated over time for others.* (Rumbaut 1995: 64)

Denne beskrivelsen gjelder i noen grad også norsk skole. Etterkommere (med foreldre født i utlandet) klarer seg stadig bedre i utdanningssystemet, og er for eksempel like godt representert i høyere utdanning som ungdom fra majoritetsgruppen (Støren 2005a). Ogbus (1991a) hypotese om at en innvandrergruppe som over tid opplever at deres anstrengelser ikke gir avkastning i skolen etter hvert kan komme til å anta flere av de «ufrivillige minoriteters» karakteristika, gir imidlertid grunn til bekymring, og tiltak for å bedre de ikke-vestlige innvandrernes mestring av norsk skole er altså svært viktig.

I likhet med de sosiale forskjellene skyldes nok også forskjellene mellom majoritet og minoritet forskjeller i utgangspunkt. Dersom man for eksempel ikke behersker norsk språk ved skolestart, er det et opplagt handikap i forhold til å følge undervisningen og derigjennom tilegne seg kunnskap. Det er imidlertid vanskelig å si ut fra våre resultater hvor stor betydning språkproblemer har. Enkelte resultater peker i retning av at dette har liten betydning, eller i hvert fall mindre betydning enn andre forhold. Vi tenker her på resultatet angående botidens betydning, og vi tenker på kjønnsforskjellene. Jentene gjør det langt bedre enn guttene, men det er lite trolig at jentene med ikke-vestlig bakgrunn i utgangsunktet har langt bedre norskferdigheter enn guttene, selv om vi ikke kan se bort fra det.[75]

Når det gjelder botidens betydning, så finner vi ikke at økende botid blant førstegenerasjonsinnvandrere øker sannsynligheten for å fullføre videregående opplæring. På den annen side behøver det ikke å være en lineær sammenheng mellom botid og språkbeherskelse. Blant grupper som har bodd lenge i Norge, kan det være mange med dårlig utviklet norskferdighet. Resultatene peker på at foreldrenes, spesielt mors, deltaking i arbeidslivet har betydning. Dette er en indikator på at økt kontakt med det norske samfunnet, samt det at disse elevene kan ha norsk barnehageerfaring, øker barnas norskferdigheter og skolemestring.

Også andre skolerelevante ressurser kan være ulikt fordelt mellom majoritetsbefolkningen og minoritetsgrupper. Dette henger nok i betydelig grad sammen med foreldrenes sosiale posisjon, men forskjellen i karakterer mellom majoritet og ikke-vestlig minoritet er fortsatt synlig etter kontroll for sosiale bakgrunnsforhold (Støren 2005a). Et viktig funn er også at majoritetsungdom med høyt utdannede foreldre ser ut til å tjene mer på foreldrenes høye utdanning enn ikke-vestlige med høyt utdannede foreldre. Dette kan ha å gjøre med at det er en spesifikk *norsk* kulturell kapital som formidles og premieres i norsk

75 Jenter i minoritetsgruppen får trolig bedre norskkarakterer enn gutter, på samme måte som jenter i majoritetsgruppen i gjennomsnitt får bedre karakterer i norsk enn gutter (Arnesen 2003, Støren og Arnesen 2003). Norskforståelsen og de muntlige ferdigheter en har med seg inn i skolen, behøver likevel ikke i utgangspunktet være dårligere blant minoritetsgutter enn -jenter.

skole (se for eksempel Krange og Bakken 1998). I tillegg er det mange innvandrere som sliter med å få godkjent sin (høyere) utdanning tatt i utlandet. Det er samtidig verdt å merke seg at det særlig er *guttene* med ikke-vestlig bakgrunn som gjør det svakt, og at disse også får minst nytte av å ha høyt utdannede foreldre. Denne kjønnsforskjellen må også ses i lys av den generelle kjønnsforskjellen i skoleprestasjoner som vi drøftet ovenfor.

Når høyt utdanningsnivå hos foreldrene synes å bety mer for majoritetselevene enn for minoritetselevene, er det naturig nok også slik at lavt utdanningsnivå hos foreldrene har større negativ effekt for majoritetselevene enn minoritetselevene. Minoritetselever med lav sosial bakgrunn fullfører videregående i *større* omfang enn majoritetselever med tilsvarende bakgrunn (bare unntatt gutter på yrkesfag med ikke-vestlig bakgrunn). Dette modererer sammenhengene vi har omtalt over om sosial bakgrunn og utdanningsprestasjoner, og peker på betydningen av motivasjon og ønsker om sosial oppdrift, som trolig er særlig sterk blant minoritetselever. Motivasjon og ambisjonsnivå varierer sannsynligvis mye innad i gruppen av ikke-vestlige, at det kan være vanskelig å konkludere generelt om det her. Imidlertid tyder tidligere undersøkelser av dette spørsmålet på at minoritetselevene i gjennomsnitt utøver større arbeidsinnsats enn majoritetselever (for eksempel Lauglo 1996; Helland 1997 eller Bakken 2003), og våre resultater peker i samme retning.

Når det gjelder lærere og sensorers vurderinger, kan det derimot tenkes at ikke-vestlige elever og lærlinger kommer uheldig ut. Dette sier ikke våre data noe om, men vi kan ikke utelukke at noe av forklaringen kan ligge her. Eventuelle tendenser blant lærere og sensorer til å premiere elever man oppfatter like dem selv (det Fleming (1999) kaller «the like me effect») *kan* gi slike resultater. I tillegg kan svake norskkunnskaper resultere i lavere karakterer i andre fag enn norsk selv om kunnskapsnivået ikke er lavere, fordi man vil ha større problemer med å vise hva man faktisk kan. Det at ikke-vestlige læreplassøkere har betydelig større problemer med å få læreplass enn majoritetsungdommer med like gode karakterer og likt fravær, kan tyde på at diskriminering forekommer ved ansettelser av lærlinger, og dette rammer i så fall særlig de ikke-vestlige guttene.

I kapittel 10 vil vi komme tilbake til spørsmål om hva som kan gjøres for å redusere forskjellene vi har oppsummert i dette kapitlet.

9 Overgang til høyere utdanning eller arbeid

Dette kapitlet beskriver og diskuterer overgangen til ordinært arbeid eller høyere utdanning etter videregående opplæring. Med utgangspunkt i de tre kullene som begynte på grunnkurs i videregående høstsemestrene 1999, 2000 og 2001 studeres ungdommenes beskjeftigelse høsten 2002, høsten 2003 og høsten 2004, dvs. inntil fem år etter påbegynt grunnkurs for det eldste kullet. De dataene som benyttes her er hentet fra Statistisk sentralbyrås (SSB) registre over igangværende utdanning og arbeidsmarkedsstatus. Rett etter tredje skoleår kan vi sammenligne alle tre kullene. Ett år senere kan vi sammenligne to av dem (1999- og 2000-kullene), mens 1999-kullet kan følges inn i det femte året etter at ungdommene begynte på grunnkurset i videregående.

I avsnitt 9.1 spør vi om det er forskjeller mellom kullene i andelen som fortsetter i høyere utdanning, i andelen som manøvrerer inn i ordinært (inntektsgivende) arbeid, og i andelen som opplever vanskeligheter på arbeidsmarkedet etter videregående. Registerdataene inneholder opplysninger om registrert arbeidsledighet, tiltaks- og attføringsdeltagelse og sosialhjelp. Hvor stabilt er dette mønsteret i beskjeftigelse fra det første til det tredje kullet?

Når vi har fått oversikt over beskjeftigelsessituasjonen i de tre kullene, spesifiseres denne på *kompetanseprofiler* (avsnitt 9.2). Med kompetanseprofil menes kombinasjoner av utdanningsnivå og type utdanning. Studier av det første Reform 94-kullet dokumenterte at både kompetansenivå, type utdanning og andre kjennetegn ved selve opplæringsløpet i videregående, hadde meget stor betydning for ungdommenes hovedbeskjeftigelse seks år etter at de begynte på grunnkurset i 1994 (Grøgaard mfl. 2002, Grøgaard 2006a, 2006b). Vi skiller mellom sluttkompetanse som yrkeskompetanse eller studiekompetanse og ikke-oppnådd sluttkompetanse, det som kalles kompetanse på lavere nivå[76] (Markussen mfl. 2006). Utdanningstype angis på to måter: Vi benytter inndelingen i grunnkurs[77] *og* skiller i tillegg mellom yrkesrettet opplæring som ender opp med en lærekontrakt og yrkesrettet opplæring som i hele opplæringsperioden foregår i skolen. Her er det skillet mellom lærekontrakt og det å ha hele opplæringen i skole som er viktig, dvs. at opplæring i skole også omfatter skolebasert opplæring i lærefag[78]. Bakgrunnen for dette skillet er at vi ønsker å

76 Refererer til nivå 3 eller lavere på første siffer i utdanningsklassifiseringen, dvs. maksimalt fullført VKI.

77 13 grunnkurs for 1999-kullet, 15 grunnkurs fra og med 2000-kullet.

78 Her tenker vi på ungdom i lærefag som ikke får læreplass og som forsøker å oppnå yrkeskompetanse gjennom VKII i skole.

undersøke om lærekontrakter kan hjelpe ungdom over i ordinært arbeid selv om de ikke fullfører kontrakten med bestått fag-/svenneprøve, sammenlignet med ikke-fullførte yrkesutdanninger som har foregått i skolen. En grunn til at det kan være fordelaktig å ha vært i lære, er at slik praksis kan regnes som yrkeserfaring. I tillegg kan lærlingen ha fått kontakter og referanser som kan benyttes i en jobbsøkingsprosess. Det er også interessant å undersøke om oppnådd studiekompetanse gir utbytte på arbeidsmarkedet. Får disse ungdommene ordinært arbeid i et omfang som indikerer at også studiekompetanse kan oppfattes som en «fullstendig» eller faglært utdanning?

I tillegg diskuteres om prestasjonsnivået har effekt på overgangssannsynlighetene til høyere utdanning henholdsvis ordinært arbeid når vi kontrollerer for forskjeller i kompetansenivå og -type, samt kjennetegn ved opplæringsløpet. I den forstand er prestasjonsnivået også et aspekt ved kompetanseprofilen. Gjennomsnittlig prestasjonsnivå på grunnkurset benyttes som indikator på prestasjonsnivået i videregående, siden korrelasjonen mellom gjennomsnittlig prestasjonsnivå på grunnkurs og VKI er usedvanlig høy (r=0,8) både i 1999-kullet og i 2000-kullet. Vi forventer med andre ord at kombinasjonen av type kompetanse, inkludert nivå, prestasjonsnivået og kjennetegn ved selve opplæringsløpet vil kunne si ganske mye om den enkelte ungdommens muligheter i utdanning og arbeid rett etter videregående. Vi sammenligner fem grupper tidligere grunnkurselever: Oppnådd studiekompetanse, oppnådd yrkeskompetanse gjennom opplæring i skole, oppnådd yrkeskompetanse etter fullført lærekontrakt, kompetanse på lavere nivå etter å ha vært i lære, og kompetanse på lavere nivå uten å ha vært i lære. Hva forteller denne inndelingen (supplert med en prestasjonsindikator) om sjansen for å manøvrere inn i ordinært arbeid eller høyere utdanning etter videregående? Hva forteller kompetanseprofilen om sjansen for å bli arbeidsledig, eventuelt å utvikle en løs tilknytning til det ordinære arbeidsmarkedet etter videregående?

Tidligere kapitler har dokumentert at det er ganske sterke kjønnsmessige, sosiale og for så vidt også etniske føringer på både valg av opplæringsløp og på kompetanseoppnåelse. Minoritetsungdom er for eksempel overrepresentert i allmennfaglig studieretning, og vi kan forvente at dette forplanter seg inn i høyere utdanning. Minoritetsungdom har tilsynelatende et ekstra «utdanningsdriv», kanskje fordi deres sosiale utgangspunkt gjør utdanning til en spesielt viktig mobilitetskanal (Lauglo 1996, 1999). Det er også slik at sosial bakgrunn påvirker studieretningsvalg og gjennom disse, påvirker ungdommenes kompetanseoppnåelse. Sjansen for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse (særlig det første) er vesentlig høyere dersom far og/eller mor har høyere utdanning enn dersom far og mor har videregående utdanning eller utdanning på grunnskole-

nivå. Det er også store forskjeller mellom jenters og gutters utdanningsorientering, noe som blant annet gjenspeiler Norges kjønnsdelte arbeidsmarked (Støren og Arnesen 2003). Avsnitt 9.3 viser fordelingen på ungdommenes beskjeftigelse etter videregående i ulike grupper, med spesiell fokus på betydningen av demografiske og geografiske kjennetegn. Når vi ser bort fra alle de dokumenterte sosiale forskjellene i utdanningsvalg, prestasjonsnivå og kompetanseprofil, hvordan ser beskjeftigelsen ut i ulike grupper umiddelbart etter videregående? Vi sammenligner studieretninger basert på grunnkursinndelingen, kvinner og menn, ulike sosiale sjikt representert ved foreldrenes utdanningsnivå, minoritetsungdom med ikke-vestlig bakgrunn og ungdom med skandinavisk eller annen vestlig bakgrunn, samt ungdommenes fylkestilhørighet.

I avsnitt 9.4 spør vi om slike bakgrunnsforhold knyttet til blant annet sosiale og økonomiske ressurser i hjem og nærmiljø også har *direkte effekter* på ungdommenes muligheter i arbeid og utdanning etter videregående. Er det for eksempel forskjeller mellom sosialgrupper, mellom kvinner og menn og mellom majoritets- og minoritetsungdom i overgangen til ordinært arbeid eller høyere utdanning også når vi sammenligner grupper som har noenlunde lik kompetanseprofil? Teknisk sett innebærer dette at sosiale, etniske, kjønnsmessige og andre forskjeller i beskjeftigelse etter videregående kontrolleres (statistisk) for forskjeller i utdanningsnivå, type utdanning og prestasjonsnivå. Til slutt i avsnitt 9.4 undersøkes effekter av geografisk bakgrunn. Her benyttes fylkesinndelingen som indikator. Eventuelle separate effekter av fylke, kontrollert for virkninger av kompetanseprofil og sosial bakgrunn, indikerer at forskjeller i ungdomsarbeidsmarkedets struktur og i utdanningstilbudet kan påvirke beskjeftigelsen etter videregående. Er det systematiske geografiske forskjeller i sjansen for å bli arbeidsledig, for å manøvrere inn i ordinært arbeid, eller for å fortsette i høyere utdanning når vi sammenligner ungdom med noenlunde samme prestasjonsnivå, noenlunde samme kompetanseoppnåelse og noenlunde samme sosiale bakgrunn og ressurser?

Til slutt i dette kapitlet rettes et spesielt blikk på ulikhet i beskjeftigelsen mellom ungdom med ikke-vestlig bakgrunn og ungdom med skandinavisk bakgrunn (avsnitt 9.5). Hvilke skillelinjer kan vi identifisere og hva skyldes disse? Er det systematiske forskjeller i beskjeftigelse etter videregående mellom kvinner og menn med ikke-vestlig bakgrunn og hvordan er utviklingen fra førstegenerasjons innvandrere til de som er etterkommere?

Før vi beskriver og analyserer overgangene etter videregående, er det nødvendig å introdusere begreper for angivelse av utviklingstrekk over tid. Betegnelsen «etter tre år» omfatter situasjonen etter tredje skoleår i videregående opplæring, dvs. etter VKII for de som har gjennomført en treårig normert opplæring i skole.

De etterfølgende årene betegnes som «etter fire år», «etter fem år», osv. En situasjonsbeskrivelse etter tre år betegner med andre ord beskjeftigelsen høsten 2002 blant ungdom som begynte på grunnkurs i 1999, beskjeftigelsen høsten 2003 blant ungdom som begynte på grunnkurs i 2000, og beskjeftigelsen høsten 2004 blant ungdom som begynte på grunnkurs i 2001. Betegnelsen etter fire år brukes om beskjeftigelsen til de samme kullene ett år senere, henholdsvis høsten 2003 for 1999-kullet, høsten 2004 for 2000-kullet og høsten 2005 for 2001-kullet. Høsten 2005 har vi bare registrert utdanning, ikke ordinært arbeid eller andre former for beskjeftigelse. I avsnittene 9.2.5 og i hele 9.3 og 9.4 brukes betegnelsen «etter normert tid» om beskjeftigelsen etter tre år for ungdom som ikke har vært i lære og etter fire år for ungdom som har vært i eller som befinner seg i lære. Da tar vi ikke hensyn til at enkelte lærefag, såkalte avviksfag, opererer med en femårig opplæring. Dette gjelder noen fag innen studieretningene elektrofag og mekaniske fag. Ett år senere, dvs. ett år etter normert tid, brukes betegnelsen «etter ett år» eller rett og slett «ett år etter normert tid».

9.1 Overgangen til høyere utdanning og arbeid i de tre kullene

Tabell 9.1 angir de tre grunnkurskullenes beskjeftigelse høsten 2002, høsten 2003 og høsten 2004. Utdanning er registrert per 1. oktober, mens ordinært arbeid og andre typer beskjeftigelse er registrert i november samme år. Novemberregistreringen angir også kombinasjoner av utdanning og ordinært arbeid. For å forenkle bildet, er tidligere grunnkurselever som er registrert i utdanning i oktober klassifisert med denne beskjeftigelsen når den sammenstilles med novemberregistreringene for andre typer beskjeftigelse. Dette gjelder også ungdom som er registrert med kombinasjoner av utdanning og ordinært arbeid på heltid eller deltid[79].

Vi skiller mellom seks ulike former for beskjeftigelse: Høyere utdanning (inkludert mellomnivå), utdanning på videregående nivå, ordinært heltidsarbeid,

79 Det er ganske vanlig at elever i videregående opplæring og studenter i høyere utdanning har inntektsgivende arbeid, særlig deltidsarbeid. Samtidig omfatter andelen som kombinerer inntektsgivende arbeid på deltid med skolegang/ studier også noen lærlinger. Derfor er det ikke helt enkelt å anslå hvor stor andel av elevene i videregående og hvor stor andel av studentene som kombinerer skolegangen med inntektsgivende arbeid. I november 2002 er andelen av alle som kombinerer utdanning med deltidsarbeid 23%, 41% og 30% i hhv. 1999-kullet, 2000-kullet og 2001-kullet. Denne andelen reduseres til hhv. 16%, 14% og 29% ett år senere, men da må vi også bemerke at mange flere etablerer seg fullt og helt i heltids- og deltidsstillinger på det ordinære arbeidsmarkedet. Det er også en del utdanningsorienterte ungdommer som jobber heltid ved siden av skolegangen (mange av disse er nok lærlinger). Et raskt blikk på disse fordelingene indikerer at minst halvparten av elevene og studentene har inntektsgivende arbeid "på si".

ordinært deltidsarbeid, annen beskjeftigelse (inkludert ukjent) og en samlekategori som vi kaller arbeidsledig. Vi regner med at kategorien annen beskjeftigelse i hovedsak omfatter verneplikt for gutter, barnefødsel med etterfølgende barselperiode for jenter og det å være hjemmeværende uten lønn (begge kjønn). Arbeidsledighet omfatter registrerte arbeidsledige, personer på tiltak, personer på attføring og personer som er registrert som sosialhjelpsmottakere. Vi oppfatter dette som et uttrykk for brutto ledighetsnivå i ungdomsgruppen[80].

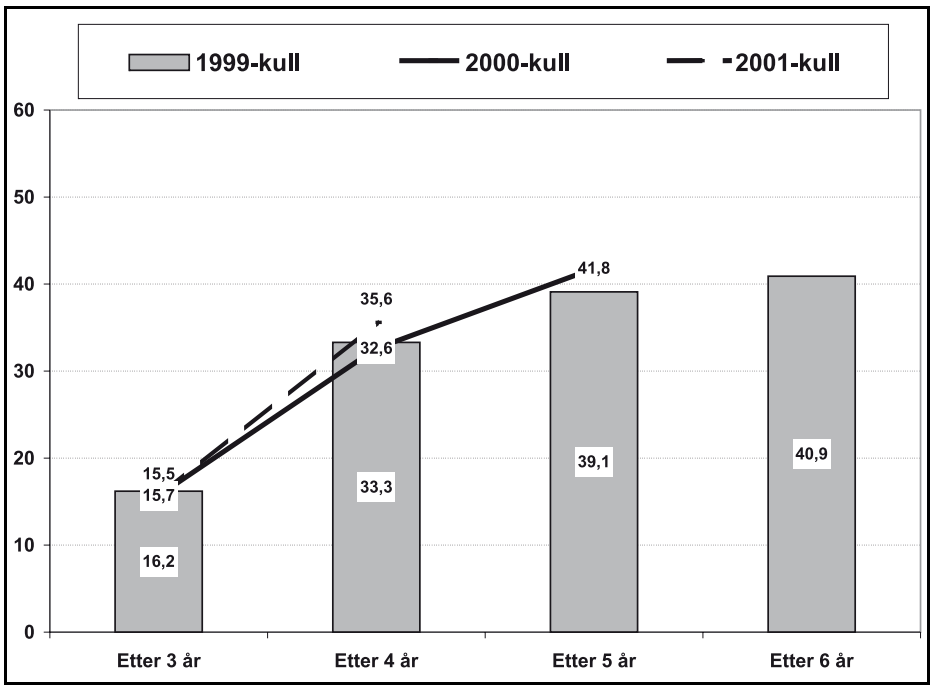
Tabell 9.1 Beskjeftigelse blant tidligere grunnkurselever høsten 2002, høsten 2003 og høsten 2004. Tre grunnkurskull. Prosent.

	Annet/ ukjent	Heltid	Deltid	Arbeid sledig	Videre-gående	Høyere utdanning	Totalt
1999-kull:							49219
Høst 2002	5,9	19,3	15,3	5,1	38,2	16,2	100,0
Høst 2003	13,2	15,4	10,9	9,0	18,2	33,3	100,0
Høst 2004	12,4	19,4	10,2	8,4	10,5	39,1	100,0
2000-kull:							49233
Høst 2003	18,3	7,4	13,2	6,6	38,8	15,7	100,0
Høst 2004	14,0	14,7	11,4	8,3	19,0	32,6	100,0
2001-kull:							49873
Høst 2004	18,7	6,3	13,9	6,2	39,3	15,5	100,0

Tabellen illustrerer at mange ungdommer utsetter studiestarten ett til to år etter videregående. Ved inngangen til det fjerde skoleåret etter påbegynt grunnkurs (etter tre år) befinner nesten fire av ti seg fortsatt i videregående opplæring. De fleste som begynte i lære etter VKI er ikke ferdig med læretiden, enkelte må vente på lærekontrakt til fjerde skoleår, en del elever tar et påbygningsår, og mange elever har begynt på folkehøgskole etter VKII. Mye av dette kan oppfattes som poengsamling til senere studier. De neste to årene reduseres denne andelen til ca. ti prosent i 1999-kullet. Samtidig øker andelen i høyere utdanning fra ca. *16 prosent til ca. 40 prosent* av kullet etter fire, fem og seks år (1999-kullet). Disse andelene varierer lite mellom de tre kullene, der det gir mening å sammenligne dem (jf. figur 9.1).

80 Begrepet brutto arbeidsledighet ble lansert og diskutert på 1980-tallet i blant annet Søkelys på arbeidsmarkedet 84: 1 og 85: 1 (Hanisch red. 1984 og 1985). Brutto arbeidsledighet omfattet arbeidsledige (registrerte eller arbeidssøkere uten arbeidsinntekt) og deltagere på sysselsettings- og kvalifiseringstiltak. I vårt mål inkluderes også deltagere på attføring og sosialhjelpsmottakere, selv om disse gruppene kan inneholde individer som er under opplæring (for eksempel ordinær skolegang som attføringstiltak) og/eller individer som verken er registrerte arbeidssøkere eller som aktivt søker arbeid etter eget utsagn.

Figur 9.1 illustrerer imidlertid at det kan være en økende trend i overgangen til høyere utdanning i disse tre kullene: Andelen ungdom som fortsetter i høyere utdanning rett etter videregående øker med et par prosentpoeng fra 1999-kullet til 2001-kullet. Her er det også viktig å understreke at det er betydelige kjønnsforskjeller i overgangen til høyere utdanning. Næss (2006: 208) har simulert studietilbøyelighet og fullføringsgrad i høyere utdanning frem mot 2017. Studietilbøyeligheten og for så vidt også fullføringsgraden øker tydelig inntil 40 års alder, og prediksjonen er at ca. 50 prosent av kvinnene og ca. 30 prosent av mennene vil fullføre høyere utdanning av minst ett års varighet. Samtidig er det mange studenter som ikke fullfører utdanningen sin: Studietilbøyeligheten er betydelig høyere enn fullføringsgraden. Hvis Næss predikerer rett, vil studietilbøyeligheten antagelig være drøyt 20 prosentpoeng høyere enn fullføringsgraden både for kvinner og menn.



Figur 9.1 Andel i høyere utdanning i de tre grunnkurskullene tre, fire, fem og seks år etter grunnkurs. Prosent.

Når det gjelder overgangen til ordinært arbeid er det stor variasjon fra det ene kullet til det neste, særlig på overgangen til heltidsarbeid fjerde skoleår etter påbegynt grunnkurs (etter tre år). Her er det 1999-kullet som skiller seg ut fra de

to andre. Nå sammenlignes beskjeftigelsen høsten 2002 i 1999-kullet med beskjeftigelsen høsten 2003 i 2000-kullet og høsten 2004 i 2001-kullet. Vernepliktsverket bekrefter at dette sannsynligvis har sammenheng med en omlegging av innkallingsmønsteret i Forsvaret i 2002 og 2003. Høsten 2002 fikk nesten 6500 gutter innkalling til militærtjeneste i januar 2003, dobbelt så mange som året før[81]. Vi observerer at mens 5,1 prosent er registrert med annen beskjeftigelse, er 19,3 prosent registrert med ordinært heltidsarbeid i 1999-kullet. Tilsvarende andeler i annen beskjeftigelse i 2000-kullet høsten 2003 og 2001-kullet høsten 2004 er 18,3 henholdsvis 18,7 prosent i annen beskjeftigelse og 7,4 henholdsvis 6,3 prosent i ordinært heltidsarbeid, altså den stikk motsatte fordelingen mellom annen beskjeftigelse og heltidsarbeid. Det er åpenbart at svært mange gutter arbeidet heltid høsten 2002 i påvente av førstegangstjeneste, mens tilsvarende andeler fra de to neste kullene allerede var tatt inn til førstegangstjeneste høsten 2003 og høsten 2004. Det interessante med denne observasjonen er at den demonstrerer hvordan en endring i innkallingsmønsteret i Forsvaret påvirker ungdommenes, dvs. guttenes, yrkes- og utdanningsorientering etter videregående. Dette kommer vi tilbake til i avsnitt 9.2.

Vi kan også merke oss at mange ungdommer opplever at det er vanskelig å manøvrere inn på det ordinære arbeidsmarkedet etter videregående. Kategorien arbeidsledig i tabellen omfatter registrerte arbeidsledige, attføringsdeltagere, tiltaksdeltagere og ungdom som hovedsakelig er mottakere av sosialhjelp. Vi oppfatter summen av disse beskjeftigelsene som en indikator på andelen som har utviklet en løs tilknytning til arbeidsmarkedet, eller mer presist, som en indikator på brutto ledighetsnivå blant disse ungdommene[82]. Ledighetsnivået i denne betydningen øker fra fem-seks prosent av kullet etter tre år til åtte-ni prosent ett til to år senere. Hvis vi antar at ca. 50 prosent av elevene og studentene er yrkesaktive og inkluderer disse i et anslag på arbeidsstyrken[83], er det tale om et brutto ledighetsnivå på nærmere femten prosent (av beregnet arbeidsstyrke). Så, selv om 2000-tallet gjennomgående har vært preget av en gunstig konjunkturutvikling, er det langt fra idylliske tilstander på det norske ungdomsarbeids-

81 I januar 2002 rekvirerte Forsvaret 1050 gutter. I januar 2003 ble 2417 rekvirert. Vanligvis innkalles mer enn dobbelt så mange som rekvireres til januarkontingentene i Forsvaret. Antall innkalte til januar 2003 var 6302. Kilde: Vernepliktverket v/ kaptein Geir O. Storengen.

82 I tillegg er det rimelig å oppfatte undersysselsatte, dvs. personer som ønsker mer arbeid, og personer som ikke har utdanningsrelevant arbeid, som personer med løs tilknytning til det ordinære arbeidsmarkedet. Undersysselsetting og utdanningsrelevans måles gjerne subjektivt, dvs. ved hjelp av intervjudata.

83 Arbeidsstyrken er summen av yrkesaktive og arbeidsledige. For å være yrkesaktiv kreves det at man har minst en times inntektsgivende arbeid i undersøkelsesuken (Arbeidskraftundersøkelsen). I andre målinger som forholder seg til hele kalenderåret, er minimumskravet gjerne at man har 100 timer inntektsgivende arbeid i løpet av ett år.

markedet. Det er en betydelig gruppe unge mennesker som strever med å manøvrere inn på det ordinære arbeidsmarkedet etter videregående.

Samtidig er det viktig å være oppmerksom på at muligheten til å fortsette i videregående opplæring ett til to år etter tredje skoleår skjermer mange ungdommer mot arbeidsledighet. Uten denne muligheten, dvs. uten fleksibiliteten i den moderne videregående opplæringen, hadde ledighetsnivået blant ungdommene vært vesentlig høyere enn det som observeres i tabell 9.1.

9.2 Overgang til videre utdanning eller arbeid i ulike opplæringsløp

I dette avsnittet diskuteres beskjeftigelsen etter videregående opplæring i fem ulike grupper etter kompetanseoppnåelse og opplæringstype. Vi skiller mellom følgende grupper:

- Ungdom som har oppnådd studiekompetanse
- Ungdom som har oppnådd yrkeskompetanse gjennom opplæring i skole
- Ungdom som har oppnådd yrkeskompetanse gjennom lære
- Ungdom som har kompetanse på lavere nivå, dvs. som verken har oppnådd studie- eller yrkeskompetanse, uten å ha vært i lære
- Ungdom som har kompetanse på lavere nivå, men som har vært i lære en periode

Vi regner med at kompetansenivå og type utdanning påvirker den enkeltes muligheter i utdanning og arbeid etter videregående. Adgangen til høyere utdanning og til spesielle segmenter på det ordinære arbeidsmarkedet er tross alt strengt regulert etter formell utdanning. For å få arbeid som rørlegger, må en person ha yrkeskompetanse som rørlegger, og det kreves normalt studiekompetanse, av og til spesiell studiekompetanse, for å bli tatt opp ved våre universiteter og høyskoler. «Realkompetansereformen» vil modifisere denne reguleringen ved at unge voksne (25 år eller eldre) uten tilstrekkelig formell utdanning kan begynne i høyere utdanning etter en vurdering av deres reelle kompetanse. Videre vil en forholdsvis gunstig konjunkturutvikling på det norske arbeidsmarkedet på 2000-tallet muligens modifisere bildet av rigide kompetansereguleringer for de som ikke har yrkeskompetanse eller studiekompetanse, fordi det trolig også vil være etterspørsel etter ufaglært og semifaglært ungdom når etterspørselen etter arbeidskraft er stor. Slik var det også for ungdom som tilhørte de første Reform 94-kullene, og på 1990-tallet var tilstanden på arbeidsmarkedet gjennomgående vanskeligere enn i dag (Grøgaard mfl. 2002).

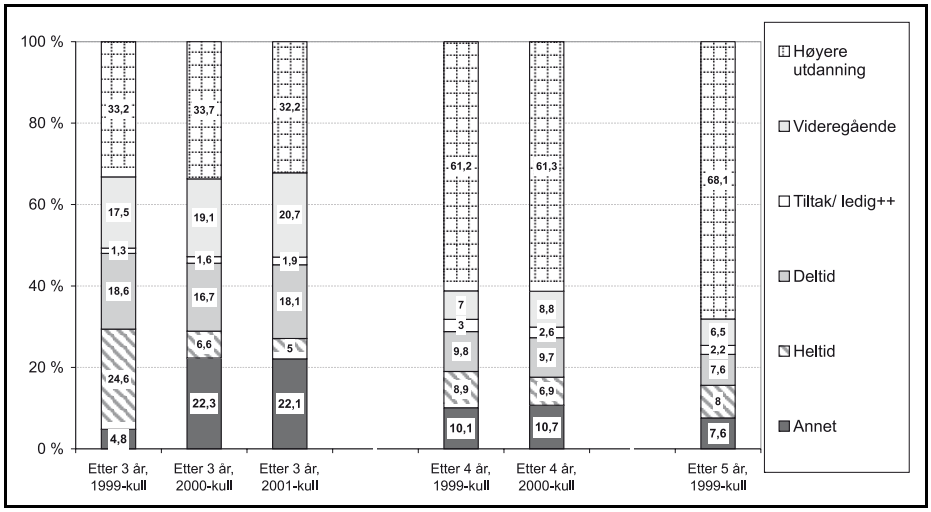
Hypotesen her er at den som har hatt en fot innfor arbeidslivet gjennom en lærekontrakt har litt bedre muligheter på det ordinære arbeidsmarkedet enn den som har fått hele opplæringen i skole (f.eks. kombinert med praksisperioder), og at dette også gjelder for ungdom som ikke oppnår yrkeskompetanse eller studiekompetanse (jf. Grøgaard mfl. 2002). Det er også aktuelt å se på spesielle opplæringsløp, for eksempel med utgangspunkt i studieretningsinndelingen på grunnkurset.

9.2.1 Ungdom med studiekompetanse er primært utdanningsorientert

I kapitlene om kompetanseoppnåelse så vi at gjennomstrømningen blant ungdom som tar sikte på å oppnå studiekompetanse er vesentlig bedre enn gjennomstrømningen blant ungdom som tar sikte på å oppnå yrkeskompetanse, særlig etter normert tid (jf. tabell 5.12). Men, det er også slik at flere ungdommer i studieforberedende løp oppnår sluttkompetanse hvis de får litt ekstra tid. Av et helt kull har ca. 47 prosent fått studiekompetanse i løpet av tre år i videregående opplæring. Etter fem år er denne andelen økt til ca. 51 – 52 prosent (se også tabell 5.10).[84]

Figur 9.2 viser at ungdom som oppnår studiekompetanse primært er utdanningsorientert etter videregående. Størstedelen strømmer inn i høyere utdanning de neste årene. Etter tre år befinner rundt *en tredel* seg i høyere utdanning (inkludert noen få på mellomnivå). I løpet av de to neste årene øker denne andelen til nesten *70 prosent* (1999-kullet). Vi kan også merke oss at en av fem tar et fjerde år på videregående opplæringsnivå, selv om de har fått studiekompetanse på normert tid. Dette er i hovedsak ungdom som går i folkehøgskole og for øvrig ungdom som samler poeng for å komme inn på det studiet de ønsker seg, ved å forbedre vitnemålet og/eller ved å utvide fagkretsen.

84 Andelen er høyere, trolig ca 2–3 prosentpoeng, dersom "dobbeltkompetanse" medregnes. De som har fått studiekompetanse på toppen av yrkeskompetanse, er i hovedsak ikke registrert med studiekompetansen i dataene fra SSB. Den nevnte andelen omfatter bare 1999- og 2000-kullene, siden siste registrering av kompetanseoppnåelse er 1. oktober 2005, dvs. fem år etter at ungdom i 2000-kullet begynte på grunnkurs i videregående opplæring.



Figur 9.2 Hovedbeskjeftigelsen blant ungdom som har studiekompetanse (og som ikke er registrert i lære fra høsten 2001 til høsten 2003), henholdsvis tre år, fire år og fem år etter at de begynte på grunnkurs i videregående opplæring. Prosent.

Figurforklaring:
Beskjeftigelsen til 1999-kullet er registrert i oktober-november 2002 (3 år etter grunnkurset), 2003 (4 år etter) og 2004 (5 år etter). Antall observasjoner er hhv. 23081, 25093 og 25562. Flere oppnår sluttkompetanse etter hvert som tiden går. Beskjeftigelsen til 2000-kullet er registrert i oktober-november 2003 (3 år etter) og 2004 (4 år etter). Antall observasjoner er hhv. 21744 og 24115. Beskjeftigelsen til 2001-kullet er registrert i oktober-november 2004 (3 år etter). Antall observasjoner er 23279.

For det andre viser figuren at mange arbeider en periode etter videregående før de fortsetter i høyere utdanning. Svært mange av de som er yrkesaktive arbeider dessuten deltid. Vi ser da bort fra at også mange studenter og skoleelever kombinerer deltidsarbeid og utdanning. I våre figurer er disse registrert under utdanning. Restkategorien «deltid» representerer en hovedbeskjeftigelse. Disse ungdommene deltar ikke i en utdanningsaktivitet. Dette betyr neppe at det ikke forekommer. Det kan sikkert være mange som arbeider deltid og for eksempel også tar kurs eller leser på egen hånd for å forbedre karakterer og lignende. Men i følge våre registreringer er det i de tre kullene 16–19 prosent som har deltidsarbeid og som ikke er registrert under utdanning rett etter at de er ferdig med VKII.

Samtidig er det fristende å tolke den observerte «ubalansen» mellom heltids- og deltidsbeskjeftigelse som en indikator på undersysselsetting, på at det kan være vanskelig for mange ungdommer som har studiekompetanse å fylle hele dagen med inntektsgivende arbeid når de ikke er under utdanning. Det er særlig

én observasjon som indikerer at dette eventuelt er et større problem for unge jenter enn for unge gutter:

Figur 9.2 viser at 1999-kullet skiller seg ut fra de to etterfølgende kullene med en langt høyere andel i ordinært heltidsarbeid etter tre år, hele 25 prosent sammenlignet med 5 – 7 prosent i de to etterfølgende kullene. Dette skyldes den tidligere nevnte omleggingen av innkallingsmønsteret i Forsvaret i perioden 2002 – 2003. Omleggingen fanges inn ved å knytte andelen i heltidsarbeid til andelen i annen beskjeftigelse i de tre kullene. Høsten 2002 arbeidet svært mange gutter fra 1999-kullet i påvente av innkalling til militærtjeneste. Blant gutter som begynte i allmenne fag eller idrettsfag og som fikk studiekompetanse på normert tid, var nesten *halvparten* beskjeftiget i heltidsarbeid i november 2002, mens kun fem prosent hadde annen beskjeftigelse, bla. verneplikt. Gjennomsnittet for kullet, dvs. for både jenter og gutter, er til sammenligning 25 prosent i heltidsarbeid. Disse guttene hadde med andre ord ganske gode muligheter til å skaffe seg heltidsarbeid når de ønsket dette. De to neste årene ble gutter som hadde samme utdanningsbakgrunn og kompetanse i større grad innkalt til førstegangstjeneste rett etter videregående. Nå befinner ca. *42 prosent* seg i annen beskjeftigelse i november (henholdsvis i 2003 og i 2004), mens andelen i heltidsarbeid er redusert til rundt seks prosent. Gjennomsnittet for de to kullene, dvs. for både jenter og gutter, er nå ca. 22 prosent i annen beskjeftigelse. Vi observerer en tilsvarende tendens blant gutter som har fått yrkeskompetanse gjennom opplæring i skole, selv om utslagene ikke er fullt så sterke som blant guttene med studiekompetanse. Vår tolkning er at en stor januarkontingent til verneplikt i 2003 ble erstattet av en stor sommer- eller høstkontingent samme år. Det omfattende sommer- eller høstinntaket videreføres tilsynelatende i 2004.

Dette illustrerer to forhold:

- Mye deltidsarbeid etter videregående, i hvert fall blant gutter, er antagelig i liten grad uttrykk for undersysselsetting.
- Verneplikten påvirker arbeids- og utdanningsatferden til unge gutter. Denne forpliktelsen øker arbeidstilbudet og reduserer utdanningsetterspørselen blant gutter, særlig før innkalling til førstegangstjeneste[85].

For det tredje ser vi at arbeidsledigheten, en samlekategori for tiltak, attføring, registrert arbeidsledighet og sosialhjelpsmottaker, er forholdsvis lav i denne gruppen. To til tre prosent brutto ledighet er ikke mye høyere enn ledigheten blant personer med akademisk utdanning (Arnesen 2005, Grøgaard og Aamodt 2006). Vi skal dessuten se at ledigheten blant ungdom med studiekompetanse er betydelig lavere enn blant ungdom med yrkeskompetanse. Samtidig er det jo denne gruppens særegne utdanningsorientering som skjermer den mot å bli ek-

sponert for arbeidsledighet i samme grad som mer yrkesorienterte grupper. Sagt på en annen måte: Ledigheten blant ungdom som har studiekompetanse på normert tid er ikke lav blant de ungdommene som ikke fortsetter i høyere utdanning eller i videregående opplæring fjerde skoleår etter påbegynt grunnkurs. Et halvt år etter VKII (november samme år) har ni prosent heltidsarbeid som hovedbeskjeftigelse (1999-kullet), ti prosent har deltidsarbeid og tre prosent er enten på tiltak, under attføring, arbeidsledige eller mottakere av sosialhjelp (brutto ledighet). Hvis vi ser bort fra de som er under utdanning eller i annen beskjeftigelse høsten 2003 og konsentrerer oppmerksomheten om de som helt og fullt satser på det ordinære arbeidsmarkedet, blir ledighetsandelen nesten 14 prosent (tre av 22 er «brutto ledige»), og dette kan oppfattes som høyt sammenlignet med brutto ledighet blant voksne. Dette kan indikere at studiekompetanse neppe oppfattes som sluttkompetanse blant norske arbeidsgivere. Det er antagelig først når «allmennfageleven» har fått høyere utdanning at vedkommende oppfattes som faglært eller utlært.

9.2.2 Yrkeskompetanse fra skole gir mye deltidsbeskjeftigelse

En annen gruppe ungdom sikter mot yrkeskompetanse gjennom ordinære treårige skoleløp[86] I tillegg vil noen oppnå yrkeskompetanse i lærefag ved å ta VKII i videregående opplæring fordi de ikke fikk læreplass etter VKI. Hvert av de tre grunnkurskullene 1999, 2000 og 2001 består av 49000 – 50000 ungdommer. Mens antallet som oppnår studiekompetanse etter normert tid omfatter mer enn 20000, er det «bare» rundt 2000 som oppnår yrkeskompetanse på normert tid dersom de gjennomfører hele opplæringen i skole. Kapitlet om kompetanseoppnåelse viste at denne store forskjellen blant annet skyldes at gjennomstrømningen på yrkesfagene er svakere enn i allmennfagene. Samtidig forsterkes forskjellen i kompetanseoppnåelse mellom studieforberedende og

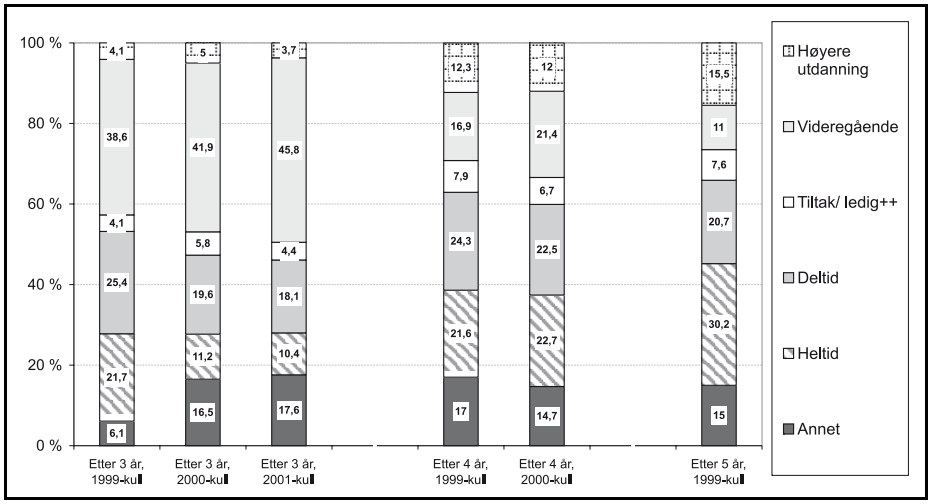
85 Disse observasjonene overensstemmer for så vidt med funn fra vernepliktsundersøkelser på 1980- og 1990-tallet. Slike undersøkelser dokumenterte at innkalling til militærtjeneste og siviltjeneste påvirket unge gutters utdannings- og arbeidsmarkedsatferd. Mange jobbet i påvente av innkalling til førstegangstjeneste fremfor å fortsette i utdanning, og det var også en tendens til at mange søkte lønnet arbeid rett etter dimisjon både på 1980- og 1990-tallet (Bogen og Grøgaard 1987, Grøgaard 1998). Denne tendensen ble også bekreftet i en undersøkelse som fulgte det første Reform 94-kullet i seks år etter grunnkurset (Grøgaard mfl. 2002). Våre registerdata tillater ikke så spesifikke analyser av overgangene mellom videregående opplæring, verneplikt, lønnet arbeid og høyere utdanning som i enkelte tidligere undersøkelser av dette fenomenet, men dersom disse overgangene spesifiseres på kjønn, observeres altså at det er en særlig markant forskjell mellom 1999-kullet og de to etterfølgende kullene blant gutter som oppnår studiekompetanse på normert tid. At disse forskjellene i utdannings- og arbeidsorientering synes å være utjevnet ett år senere (etter 4 år i figur 9.2) indikerer samtidig at Forsvaret kanskje er blitt flinkere til å tilpasse dimisjon til studiestart på 2000-tallet enn det som synes å være tilfellet på 1980- og 1990-tallet.

86 Sandberg i Markussen mfl. (2006: 218) gir en oversikt over de 20 VKII-utdanningene dette gjelder.

yrkesforberedende utdanninger av at mange som begynner på yrkesrettede grunnkurs velger allmennfaglig påbygging tredje og/eller fjerde skoleår i videregående. Disse ungdommene kan sies å endre utdanningsorientering i løpet av videregående opplæring i mer akademisk retning[87].

Figur 9.3 viser hovedbeskjeftigelsen til ungdom som har oppnådd yrkeskompetanse gjennom opplæring i skole etter tre, fire og fem år. Etter fem år er andelen i heltidsarbeid fire ganger så høy blant ungdom med yrkeskompetanse fra skole som blant ungdom med studiekompetanse. Ungdom med studiekompetanse er nå hovedsakelig integrert i høyere utdanning (68 prosent), mens ungdom med yrkeskompetanse fra skole i hovedsak er orientert mot det ordinære arbeidsmarkedet (60 prosent): Nå er 30 prosent i heltidsarbeid, 20 prosent i deltidsarbeid og nesten åtte prosent er enten på tiltak, under attføring, arbeidsledige eller sosialhjelpsmottakere (brutto ledige). Det er altså betydelig større seleksjon til ledighet blant yrkesutdannet ungdom enn blant ungdom med studiekompetanse. Den viktigste forklaringen på denne forskjellen er imidlertid at yrkesorientert ungdom i langt mindre grad enn utdanningsorientert ungdom skjermer seg mot ledighet ved å kombinere utdanning med lønnet arbeid (ofte deltidsarbeid).

87 Dette må ikke misforstås. Den store forskjellene mellom oppnådd studiekompetanse og oppnådd yrkeskompetanse gjennom skole må naturligvis relateres til andelen som begynte i de respektive utdanningsløpene. Hvis vi anslår at drøyt 60 prosent (drøyt 30000) "egentlig" tar sikte på studiekompetanse og at ca. 15-20 prosent blir lærlinger (ca. 8000-10000), gjenstår 20-25 prosent i skolebaserte yrkesrettede utdanningsløp (10000-12000). Da er fortsatt en "produksjon" på drøyt 2000 med yrkeskompetanse etter tre år i videregående beskjedent sammenlignet med en "produksjon" på drøyt 20000 av potensielt 30000 i studieforberedende løp.



Figur 9.3 Hovedbeskjeftigelsen blant ungdom som har yrkeskompetanse gjennom skole (og som ikke er registrert i lære fra høsten 2001 til høsten 2003), henholdsvis 3 år, 4 år og 5 år etter at de begynte på grunnkurs i videregående opplæring. Prosent.

Figurforklaring:
Beskjeftigelsen til 1999-kullet er registrert i oktober-november 2002 (3 år), 2003 (4 år) og 2004 (5 år). Antall observasjoner er hhv. 2138, 2813 og 3408. Flere oppnår sluttkompetanse etter hvert som tiden går. Beskjeftigelsen til 2000-kullet er registrert i oktober-november 2003 (3 år) og 2004 (4 år). Antall observasjoner er hhv. 2026 og 2675. Beskjeftigelsen til 2001-kullet er registrert i oktober-november 2004 (3 år). Antall observasjoner er 2246.

Samtidig observeres at mange med yrkeskompetanse gjennom skole fortsetter i videregående opplæring fjerde og femte skoleår etter fullført VKII. Mange av disse ungdommene utvider kompetansen sin med å forsøke å sikre seg studiekompetanse (allmennfaglig påbygning), men noen tar også sikte på å utvide fagkretsen sin, ja noen sikter også mot yrkeskompetanse i et nytt fag. Registerdataene gir i liten grad svar på om disse strategiene lykkes, fordi det er mangelfull registrering av dobbel(og trippel)kompetanse i SSBs utdanningsregister. Når en person har fått yrkeskompetanse, blir personen stort sett stående med denne kompetansen inntil vedkommende overskrider videregående nivå ved å sikre seg kompetanse på mellomnivå eller i høyere utdanning. Kombinasjon av sluttkompetanse på samme nivå i videregående er altså underrapportert i registeret. Slik gruppen som oppnår yrkeskompetanse gjennom opplæring i skole er avgrenset her, omfatter den heller ikke ungdom som søker mot lærekontrakt etter VKII. Ungdommene som opptrer i figur 9.3 er ikke registrert i lære verken høsten 2001, høsten 2002 eller høsten 2003[88].

Det er også interessante forskjeller mellom ungdom som har fått yrkeskompetanse gjennom opplæring i skole i «myke» yrkesfag (særlig helse- og sosialfag og formgivningsfag) og ungdom som har fått yrkeskompetanse i «harde» yrkesfag (klassiske håndverks- og industrifag). Dette er ikke vist i figur 9.3. De myke yrkesfagene domineres av jenter, mens guttene dominerer i harde fag. Hvis vi sammenligner overgangen til ordinært arbeid ett år etter VKII i 1999-kullet, er det langt flere relativt sett som er registrert med deltidsarbeid som hovedbeskjeftigelse hvis man begynte på grunnkurs i f.eks. helse- og sosialfag (34 prosent deltid, 23 prosent heltid) enn om man begynte på grunnkurs i for eksempel byggfag, tekniske byggfag, mekaniske fag, kjemi- og prosessfag eller trearbeidsfag (i gjennomsnitt henholdsvis 10 prosent i deltid og 30 prosent i heltid).

Dette uttrykker til en viss grad preferanseforskjeller mellom yrkesaktive jenter og gutter, men vi tror at hovedårsaken til denne ulike fordelingen på heltid og deltid er *stillingsstrukturen* i de segmentene på arbeidsmarkedet som etterspør slike utdanninger. Guttene søker primært mot arbeid i privat sektor, og her er det fulltidsstillinger som dominerer, mens mange jenter utdanner seg til jobber i offentlig sektor (særlig kommunal og fylkeskommunal sektor), og her er en stor andel av stillingene på deltid[89]. Moland (1997) kalte denne stillingsstrukturen i kommunal- og fylkeskommunal sektor *en mur av deltid* (se også Høst 2002). Vi skal se at disse skillelinjene blir svært tydelige når vi sammenligner stillingsstrukturen blant faglærte ungdommer som strømmer ut av lære og inn i ordinært arbeid (jf. figur 9.5). Da har vi samtidig antydet at det synes å være meget fordelaktig for en arbeidssøkende ungdom å ha fått deler av opplæringen i det ordinære arbeidslivet, dvs. gjennom lærekontrakt, fremfor å ha fått hele opplæringen i videregående.

Til slutt: Også blant disse ungdommene observerer vi at det er en sammenheng mellom andelen i ordinært heltidsarbeid og andelen med annen hovedbeskjeftigelse i de tre kullene. I 1999-kullet (høsten 2002) er seks prosent i annen beskjeftigelse og 22 prosent i heltidsarbeid. I 2000 og 2001-kullene er andelen i

88 Samtidig er ikke registerdataene perfekte. Vi kan ha fanget opp noen lærlinger ved at personer som kombinerer videregående utdanning med heltids- eller deltidsarbeid i realiteten er personer i lære.

89 Etter fire år (høsten 2003) har ca. 3700 ungdommer med yrkeskompetanse fra 1999-kullet ordinært heltids- eller deltidsarbeid. Ett år senere (høsten 2004) har ca. 5100 ungdommer slike stillinger. Hvis vi tar utgangspunkt i disse stillingene (hovedbeskjeftigelse som ordinært arbeid) og fordeler dem på heltids- og deltidsstillinger i ulike sektorer, observeres følgende mønster: Etter fire er år 80% av stillingene i privat sektor, 72% av stillingene i statlig sektor og 44% av stillingene i fylkeskommunal- og kommunal sektor heltidsstillinger. Året etter er 83% av stillingene i privat sektor, 78% av stillingene i statlig sektor og 43% av stillingene i fylkeskommunal og kommunal sektor heltidsstillinger. Markedet er klarert, dvs. at stillingene er besatt, og i prinsippet vil denne fordelingen gjenspeile både preferanseforskjeller og strukturforskjeller. Med så store forskjeller som dette virker det imidlertid rimelig å anta at stillingsstrukturen i kommunal sektor avviker systematisk fra stillingsstrukturen i de to andre sektorene.

annen beskjeftigelse drøyt 17 prosent og andelen i heltidsarbeid drøyt ti prosent. Summen av de to kategoriene er med andre ord ganske lik i de tre kullene. Her kan vi også observere at utslagene er størst blant gutter. Mange av disse jobber heltid høsten 2002 i påvente av innkalling til verneplikt januar 2003. Den tilsvarende gruppen fra de to etterfølgende kullene er allerede inne til førstegangstjeneste høsten 2003 og høsten 2004. Dette illustrerer for så vidt at også gutter med yrkeskompetanse fra opplæring i skole er attraktive for Forsvaret.

9.2.3 Yrkeskompetanse gjennom lære gir primært heltidsarbeid

Som omtalt i kapittel 5 og 6 var andelen som oppnådde yrkeskompetanse på normert tid blant ungdom som tok sikte på læretid i bedrift, forholdsvis beskjeden. Dette kommer både av problemer med å få lærekontrakt, av andre forsinkelser og av avbrudd. Stryk til fagprøven forekommer også (se kapittel 7), men har nok mindre betydning enn at et læreforhold avbrytes. Like fullt, det å få lærekontrakt er av stor betydning, både for å oppnå kompetanse, og for den senere tilpasningen til arbeidsmarkedet. Når det gjelder andelen av lærlingene som oppnår yrkeskompetanse i løpet av fire år, fem år eller seks år etter start i grunnkurs, så kan vi følge dette for 1999-kullet. Av dem som var lærlinger høsten 2001 (gjelder ca. 6200 personer fra grunnkurskullet 1999), hadde 52 prosent oppnådd yrkeskompetanse to år etter. Tilsvarende tall for ungdom som startet på grunnkurs i 2001 og som begynte i lære 2003, var noe høyere, nemlig 54 prosent. Følger vi ungdom som startet i lære i 2001 ett år til (fem år etter start i grunnkurs) har vel 79 prosent av dem oppnådd yrkeskompetanse, og følges de i ytterligere ett år, har vel 82 prosent oppnådd yrkeskompetanse. Dette viser, som omtalt i kapittel 5 og 6 at mange lærlinger i realiteten er inne i femårige løp, spesielt en del lærlinger i avviksfag innenfor elektrofag, og at det også for mange er nødvendig å bruke mer tid enn fire år på å få tatt fag-/svennebrevet.

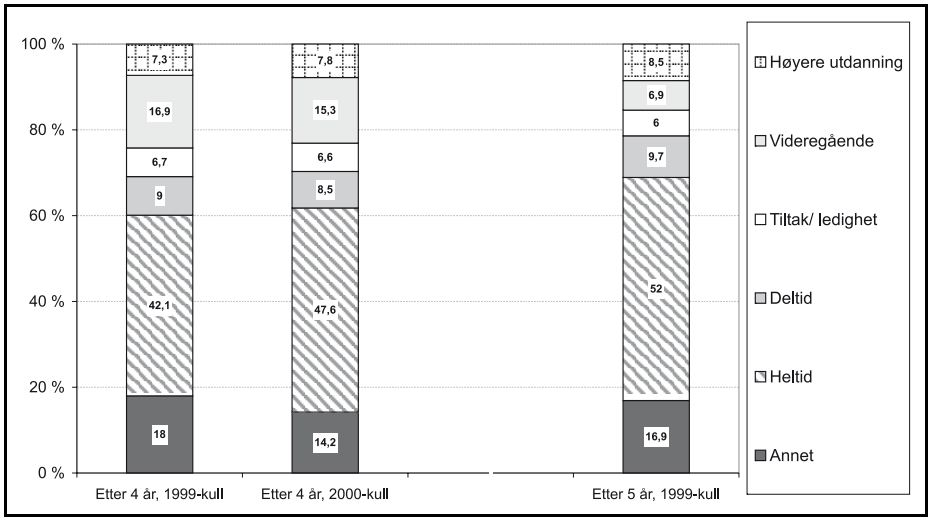
Sammenlignet med yrkesopplæring i skole fremstår yrkesopplæring gjennom lærekontrakt som et ganske effektivt middel til å bringe ungdom fra en opplæringssituasjon og inn i ordinært arbeid. I 1999-kullet er 42 prosent i heltidsarbeid, ni prosent i deltidsarbeid og syv prosent arbeidsledige etter to år i lære, i 2000-kullet er 48 prosent i heltidsarbeid, knapt ni prosent i deltidsarbeid og ca. syv prosent arbeidsledige. Andelen i heltidsarbeid øker til 52 prosent når denne gruppen følges ett år til (etter 5 år i figuren). Samtidig bør vi bemerke at det også i denne gruppen er en betydelig seleksjon til sysselsettingsproblemer – seks-syv prosent brutto ledighet er ganske mye.

Når lærefagene inndeles etter studieretninger på grunnkurset, observeres at det er en betydelig forskjell på andelen som er registrert med heltidsarbeid og

andelen som er registrert med deltidsarbeid. Ytterpunktene er representert ved de kvinnedominerte helse- og sosialfagene og de mannsdominerte byggfagene (figur 9.5). Her observeres altså samme mønster blant ungdom som oppnår yrkeskompetanse gjennom lære som blant ungdom som oppnår yrkeskompetanse i skole:

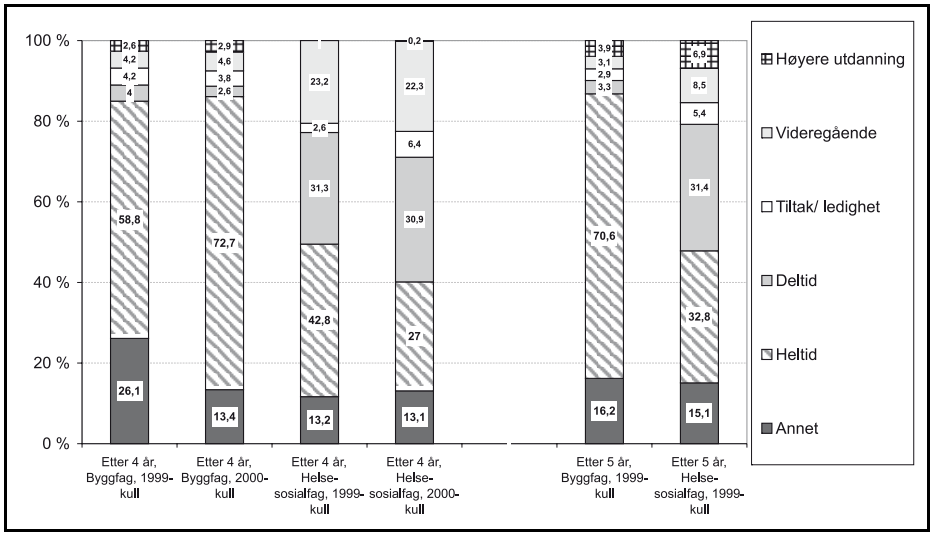
Blant lærlinger fra 2000-kullet som oppnår yrkeskompetanse i byggfag på normert tid (etter fire år), er *71 prosent* i heltidsarbeid i november 2004. Tolv prosent har annen hovedbeskjeftigelse, syv prosent er registrert med deltid som hovedbeskjeftigelse, mens fire prosent er på tiltak, under attføring, arbeidsledige eller sosialhjelpsmottakere (brutto arbeidsledige). Blant tilsvarende lærlinger fra 1999-kullet er andelen i heltidsarbeid «bare» 59 prosent, men nå har hele 26 prosent annen hovedbeskjeftigelse. Også i denne gruppen spiller innkalling til førstegangstjeneste etter videregående en rolle for overgangen til det ordinære arbeidsmarkedet. Fem år etter grunnkurset (1999-kullet) har ca. 72 prosent fra byggfag og tekniske byggfag manøvrert inn i heltidsarbeid, et par prosent jobber deltid og to til tre prosent er arbeidsledige (brutto ledighet).

Blant ungdom fra 1999-kullet som oppnår yrkeskompetanse gjennom lære i helse- og sosialfag (bl.a. omsorgsarbeidere), er 43 prosent i heltidsarbeid og 31 prosent i deltidsarbeid etter fire år. I 2000-kullet er 27 prosent i heltidsarbeid og 31 prosent i deltidsarbeid etter fire år. I 1999-kullet er 33 prosent i heltidsarbeid og 31 prosent i deltidsarbeid etter fem år. Det er altså en helt annen fordeling i beskjeftigelsen på heltid versus deltid mellom harde yrkesfag og myke yrkesfag som neppe skyldes preferanseforskjeller i ungdomsgruppen. Her bekreftes inntrykket fra oppfølgingsundersøkelser av tidligere grunnkurskull at arbeidsmarkedet er ulikt strukturert blant annet i privat og særlig den kommunale og fylkeskommunale delen av offentlig sektor. I slik offentlig virksomhet er det langt høyere andeler deltidsstillinger (også faste deltidsstillinger) enn det som er tilfellet i privat sektor (Moland 1997, Høst 2002, Grøgaard mfl. 2002, Grøgaard 2006a, 2006b).



Figur 9.4 Hovedbeskjeftigelsen blant ungdom som har yrkeskompetanse gjennom lære, etter fire og fem år. Prosent.

Figurforklaring:
Beskjeftigelsessituasjonen for ungdom som har vært i lære (høsten 2001–høsten 2003) er registrert etter normert tid både i 1999-kullet og i 2000-kullet, samt ett år ut over normert tid i 1999-kullet. Dette innebærer at vi sammenligner beskjeftigelsen i november 2003 og november 2004 for lærlinger fra 1999-kullet og i november 2004 for lærlinger fra 2000-kullet. Antall observasjoner: 1999-kull etter fire år og etter fem år hhv. 3644 og 6097. 2000-kull etter fir år 3289.



Figur 9.5 Hovedbeskjeftigelse blant ungdom som har yrkeskompetanse gjennom lære, etter fire og fem år. Byggfag og helse- og sosialfag. Prosent.

Figurforklaring:
Begynte i lære i perioden høsten 2001 – høsten 2003. 1999-kullet, byggfag etter fire år og fem år hhv. 495 og 766 observasjoner, 1999-kullet, helse- og sosialfag etter fire år og fem år hhv. 453 og 650 observasjoner, 2000-kullet, byggfag og helse- og sosialfag etter fire år hhv. 546 og 404 observasjoner.

Lære ser heller ikke ut til å være et viktig springbrett til høyere utdanning. Etter fire år i videregående opplæring er andelen som fortsetter i høyere utdanning 7–8 prosent (jf. Figur 9.4). Ett år senere (etter fem år) er andelen 8,5 prosent (1999-kullet). I de to fagene som angir ytterpunktene i fordelingen mellom heltids- og deltidsarbeid, er andelen som fortsetter i høyere utdanning etter fagbrevet enda lavere, henholdsvis fire prosent i byggfag og syv prosent i helse- og sosialfag etter fem år (jf. figurene 9.4 og 9.5). Her må vi imidlertid ta et forbehold: Lærlingene følges bare ett år ut over normert tid i videregående opplæring.

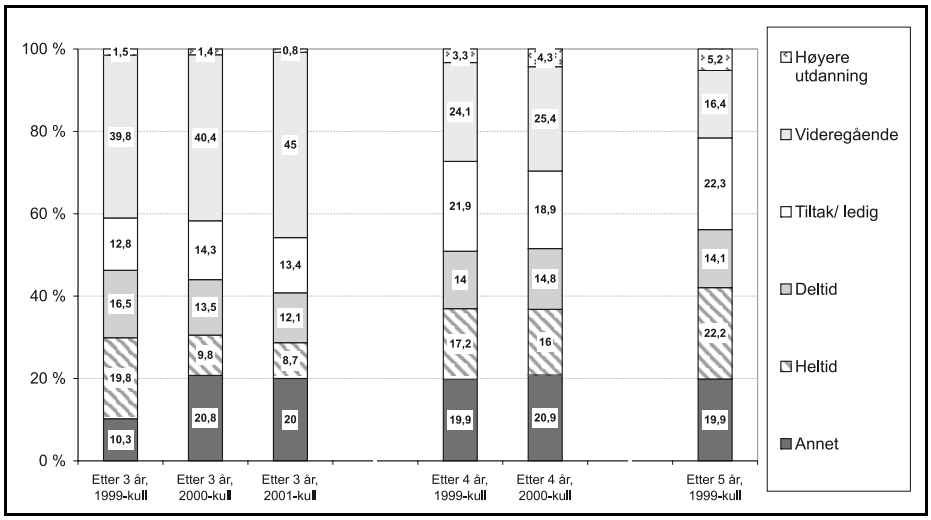
Vi kan konkludere slik:

- Kombinasjoner av opplæring i skole og opplæring i bedrift er generelt sett den mest effektive måten å «formidle» ungdom til ordinært arbeid.
- Det er viktige forskjeller i sysselsettingsmuligheter mellom ulike fag som i hovedsak skyldes arbeidsmarkedets struktur. Enkelte segmenter på arbeidsmarkedet består nesten utelukkende av fulltidsstillinger (ofte faste stillinger i tillegg). Andre segmenter inneholder en betydelig andel deltidsstillinger, det Moland (1997) i sin tid kalte «en mur av deltid». En inndeling i kommunal, statlig og privat sektor fanger inn mye av disse forskjellene.

- Det er en viss seleksjon til arbeidsledighet blant lærlingene, seks-syv prosent har hvert år åpenbare sysselsettingsproblemer.
- Lære ser ikke ut til å være et vanlig springbrett til høyere utdanning. Også i de myke kvinnedominerte helse- og sosialfagene er det langt færre som kvalifiserer seg utover fagbrevet ett år etter normert tid (etter fem år i figur 9.5) enn det som er tilfellet blant ungdom som fikk yrkeskompetanse i helse- og sosialfag gjennom skole. Forbeholdet er at lærlingene bare følges ett år ut over normert tid i videregående opplæring.

9.2.4 Betydelig arbeidsledighet blant ungdom med kompetanse på lavere nivå

Figur 9.6 viser beskjeftigelsen blant ungdom som ikke har fått studie- eller yrkeskompetanse gjennom opplæring i skole, og figur 9.7 viser beskjeftigelsen blant de som ikke har fullført en lærekontrakt med yrkeskompetanse.

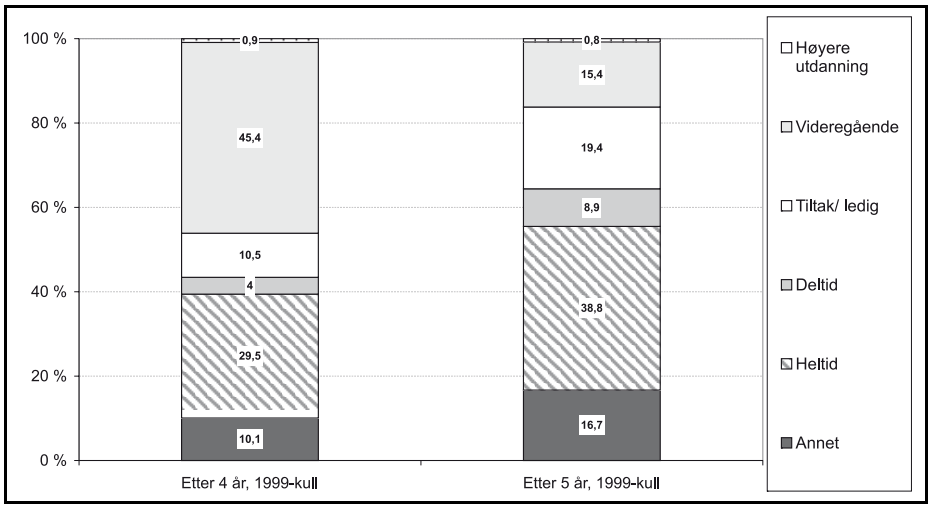


Figur 9.6 Hovedbeskjeftigelsen blant ungdom med kompetanse på lavere nivå, som ikke har vært i lære. Etter tre, fire og fem år. Prosent.

Figurforklaring:
1999-kullet etter tre år, fire år og fem år hhv. 15504, 12911 og 11661 observasjoner, 2000-kullet etter tre og fire år hhv. 17978 og 14834 observasjoner.

Det er flere slående trekk ved beskjeftigelsen til ungdom som bare oppnår kompetanse på lavere nivå etter å ha fått opplæring i skole. Etter tre år befinner fortsatt 40–45 prosent seg i utdanning fortrinnsvis i videregående opplæring (figur

9.6). Selv ved inngangen til sjette skoleår etter påbegynt grunnkurs (etter fem år) er 16 prosent i videregående utdanning (1999-kullet). For det andre er det en forholdsvis beskjeden andel som er i ordinært arbeid, 35–40 prosent ved inngangen til femte og sjette skoleår, og fordelingen er ganske jevn på heltidsarbeid og deltidsarbeid. For det tredje er arbeidsledigheten meget høy. Etter fire og fem år er en av fem enten arbeidsledige, på tiltak, under attføring eller sosialhjelpsmottaker. Som andel av arbeidsstyrken blir denne seleksjonen til sysselsettingsproblemer meget høy. Dette illustrerer at ufaglært ungdom møter ganske kraftige barrierer på det norske arbeidsmarkedet. Ungdom med kompetanse på lavere nivå er sterkt eksponert for arbeidsledighet, men også i denne gruppen fungerer videregående opplæring som en buffer mot ledighet. Fleksibiliteten i skolen gir mange midlertidig beskyttelse. Det fjerde vi kan bemerke, er at vi også i denne gruppen ser en effekt av omleggingen av innkallingsmønsteret i Forsvaret i perioden 2002–2004. Kompetanse på lavere nivå er også til en viss grad etterspurt under førstegangstjenesten, eller sagt på en annen måte, manglende kompetanseoppnåelse i videregående opplæring beskytter ikke mot verneplikt.



Figur 9.7 Hovedbeskjeftigelsen blant ungdom med kompetanse på lavere nivå som har vært i lære etter fire og fem år. Prosent.

Figurforklaring:
Tilhører 1999-kullet og begynte i lære høsten 2001. Har ikke oppnådd yrkes- eller studiekompetanse etter fire år (N=2805) eller etter fem år (N=1155).

Nå kan vi spørre om det er noen fordeler forbundet med det å ha vært i lære en periode? Figur 9.7 indikerer at det synes å være enklere å få heltidsarbeid. Etter

fire år befinner nok mange av disse ungdommene seg fortsatt i lære, 45 prosent er elever på videregående nivå. Året etter er denne andelen redusert til 15 prosent. Nå er nesten halvparten beskjeftiget i ordinært arbeid, 39 prosent i heltidsjobb. Samtidig er nesten to av ti på tiltak, under attføring, registrert arbeidsledig eller sosialhjelpsmottaker. Ledighetsandelen er omtrent på nivå med ungdommene som ikke oppnådde sluttkompetanse etter å ha fått opplæring i skole, mens andelen i heltidsarbeid er mer enn dobbelt så høy. Det ser nesten ut til å være et enten-eller i denne gruppen: Langt flere lykkes med å manøvrere inn i ordinært heltidsarbeid dersom de har vært i lære enn dersom de ikke har vært i lære, men også blant tidligere lærlinger som ikke fullfører læretiden med bestått fagprøve, er sjansen for å oppleve sysselsettingsproblemer meget høy. Det er antagelig en meget omfattende seleksjon også i denne gruppen, mange lykkes, mange mislykkes.

Når vi diskuterer sysselsettingsproblemer er problemets varighet viktig. Hvis vi observerer at arbeidsledige på ett tidspunkt også har stor sannsynlighet for å være arbeidsledige på et senere tidspunkt, sier man gjerne at tilstandsavhengigheten er stor i denne gruppen. Hvor sterk er *tilstandsavhengigheten* i ungdomsgruppen, og i hvilken grad er denne knyttet til ungdommenes kompetanseprofil?

Hvis vi tar utgangspunkt i 1999-kullet høsten 2002 (etter tre år), observeres at 2495 ungdommer er klassifisert som brutto ledige (attføring, tiltak, registrert ledig, sosialhjelp). Blant disse har 84 prosent kompetanse på lavere nivå. Høsten 2003 (etter fire år) er ca. 56 prosent av de samme ungdommene fortsatt klassifisert som brutto ledige dersom de har kompetanse på lavere nivå. Tilsvarende «tilstandsavhengighet» blant de ungdommene som hadde yrkeskompetanse fra skole eller som hadde studiekompetanse er henholdsvis 29 prosent og 18 prosent. Hvis vi tar utgangspunkt i 1999-kullet høsten 2003 (etter fire år) er 4434 ungdommer klassifisert som brutto ledige. Nå har drøyt 70 prosent kompetanse på lavere nivå, og tilstandsavhengigheten året etter (høsten 2004) har følgende kjennetegn: 49 prosent av ungdommene med kompetanse på lavere nivå er også brutto ledige høsten 2004, sammenlignet med 24 prosent av ungdommene med yrkeskompetanse (både skole og lære) og 16 prosent av ungdommene med studiekompetanse. Det ser altså ut til at dersom man oppnår sluttkompetanse i videregående, vil de aller fleste manøvrere ut av et sysselsettingsproblem i løpet av ett år. Samtidig er det viktig å være oppmerksom på at utdanning i langt større grad representerer en valgmulighet (en opsjon) for ungdom med studie- eller yrkeskompetanse enn for ungdom uten slik sluttkompetanse. Hvis vi tar bort annen beskjeftigelse (blant annet verneplikt) og overganger fra brutto ledighet til utdanning (uansett nivå), er mønsteret det samme, men inntrykket av tilstandsavhengigheten endres noe: Blant ungdom med kompetanse på lavere

nivå er nå 72 – 81 prosent fortsatt brutto ledige ett år senere, sammenlignet med 41 – 45 prosent av ungdommene med studiekompetanse og 35 – 42 prosent av ungdommene med yrkeskompetanse (inkludert fra lære). Dette illustrerer at det er svært vanskelig for ungdom med den laveste kompetansen å manøvrere ut av et sysselsettingsproblem, men tallene illustrerer også at utdanningssystemet fungerer som buffer mot ledighet for ungdom med sluttkompetanse fra videregående. Siden brutto ledighet omfatter tiltak og attføring kan vi dessuten konkludere at uten slike tilbud ville den *åpne* arbeidsledigheten vært betydelig større blant norsk ungdom, primært blant ungdom med kompetanse på lavere nivå, men også blant mange ungdommer som stiller litt sterke ved at de har oppnådd studie- eller yrkeskompetanse.

9.2.5 Har prestasjonsnivået betydning for beskjeftigelsen?

Kompetanseprofilen ble oppfattet som kombinasjoner av utdanningsnivå og type utdanning. Vi har sett at både kompetansenivået og kjennetegn ved opplæringsløpet har stor betydning for beskjeftigelsen etter videregående. Samtidig skulle man tro at det også kan ha betydning hvor prestasjonssterk man er ut over den minstestandarden som definerer en spesiell form for kompetanseoppnåelse (studiekompetanse eller yrkeskompetanse). I en utvalgsundersøkelse som fulgte Reform 94-kullet i seks år etter påbegynt grunnkurs, var effekten av prestasjonsnivået på sjansen for å manøvrere inn i ordinært arbeid beskjeden når det ble kontrollert for den enkeltes utdanningsnivå og type utdanning. I denne surveyen fant man imidlertid ganske sterke effekter på sysselsettingssannsynligheten av egenvurdert kapasitet eller mestringsforventninger (Grøgaard 2006a). Det siste refererer blant annet til den enkeltes oppfatning av sin ferdighetsprofil uavhengig av skolens prestasjonssignaler, for eksempel at man oppfatter seg som teoretisk kyndig eller som flink i matematikk selv om karakterer generelt og matematikkarakterer spesielt, er forholdsvis beskjedne[90].

En tolkning av et slikt mønster, er at arbeidsgivere stort sett aksepterer den minstestandarden som gjelder for ulike typer kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. De stoler med andre ord på skolens kvalitetskrav. Har man først fått yrkeskompetanse i for eksempel byggfag eller i elektrofag, spiller det ikke så stor rolle for mulighetene på arbeidsmarkedet om prestasjonsnivået er «meget godt» eller «middels». Nå har vi registerdata, dvs. at alle elever er med i utvalget og gruppen fremstår som mer uensartet (heterogen) enn det som er vanlig i utvalgsundersøkelser. Er det fortsatt slik at prestasjonsnivået har beskje-

90 Begrepet egenvurdert kapasitet (perceived self-efficacy) knyttes gjerne til Bandura (1977).

den effekt på sjansen for å manøvrere inn i ordinært arbeid etter videregående når vi sammenligner ungdom med noenlunde samme kompetansenivå og type utdanning?

For å besvare dette spørsmålet har vi konstruert en modell som forutsier (predikerer) beskjeftigelsen etter videregående som funksjon av kompetansenivå, type kompetanse, noen kjennetegn ved opplæringsløpet og prestasjonsnivået i videregående opplæring. Beregningene bygger på en forenklet utgave av modellene som er skissert i vedleggstabellene V.56 og V.57. Disse forenklede modellene er ikke vist her[91].

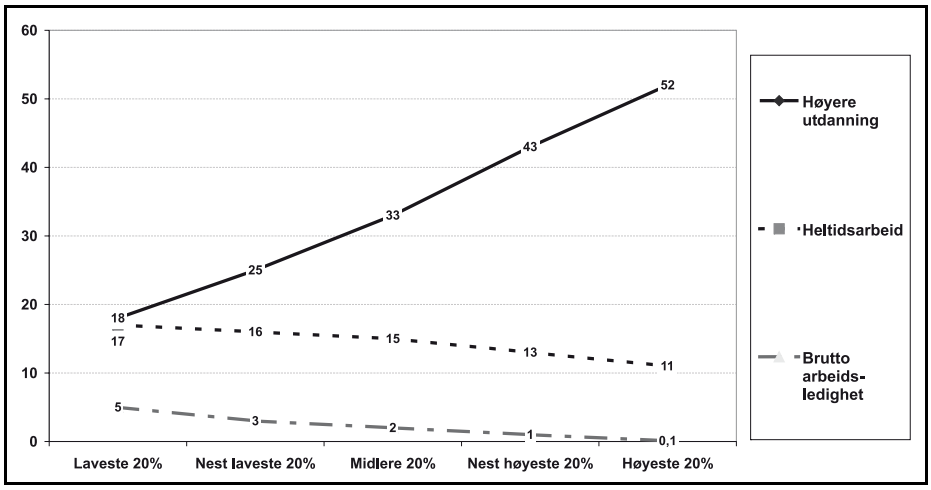
Figur 9.8 angir hvordan andelen som fortsetter i høyere utdanning (inkludert mellomnivå), andelen som går over i ordinært heltidsarbeid og andelen som blir arbeidsledige (summen av tiltak, attføring, registrert ledighet og sosialhjelp) etter normert tid i videregående, påvirkes av prestasjonsnivået på grunnkurset. Andelene som går over i deltidsarbeid eller som fortsetter i utdanning på videregående nivå etter normert tid er ikke synliggjort i figuren. Summen av disse to beskjeftigelsene er det som gjenstår for å nå 100 prosent i hvert prestasjonssjikt. Etter normert tid betyr etter tre år i skolebaserte opplæringsløp og etter fire år i lære. Nå er kompetansenivå, type kompetanse og kjennetegn ved opplæringsløpet holdt konstant. Det betyr at figuren illustrerer nettoeffekten av prestasjonsnivået på de tre typene beskjeftigelse, dvs. når prestasjonseffekten er renset for andre effekter på beskjeftigelsen som kan knyttes til henholdsvis utdanningsnivå, type utdanning og de spesifiserte kjennetegnene ved opplæringsløpet. Prestasjonsnivået er gruppert i 20-prosent grupper (kvintiler)[92]. Personer som for eksempel plasseres i det høyeste prestasjonskvintilet hadde en gjennomsnittskarakter på grunnkurset som var blant de 20 prosent beste i kullet. Datasettet består av ungdom som begynte på grunnkurs i 1999 og 2000, og figuren angir beskjeftigelsen på de tre områdene for 1999-kullet. Vi minner om at prestasjonsnivået på grunnkurs er meget høyt korrelert med prestasjonsnivået på VKI (r=0,8). Statistisk sett har det ingen betydning om vi bruker

91 Modellen er en multinomisk logit-modell som forsøker å predikere sannsynligheten for høyere utdanning, heltidsarbeid, deltidsarbeid og videregående utdanning med arbeidsledighet som referansekategori, etter normert tid i videregående (tre år for elever, fire år for lærlinger), som funksjon av kompetansenivå (studiekompetanse, yrkeskompetanse, kompetanse på lavere nivå), type utdanning og opplæringsløp (15 grunnkurs f.o.m. 2000, lære) og prestasjonsnivå (kvintiler eller 20-prosent grupper). Modellen neglisjerer annen beskjeftigelse og prestasjonseffekten på beskjeftigelsen etter normert tid kontrolleres ikke for demografiske kjennetegn ved individene (kjønn, sosial bakgrunn, alder, minoritetsstatus og lignende) eller geografiske forhold (fylkesinndelingen).

92 Dette betyr at beregningen gjelder for en referanseperson. Personen begynte på grunnkurs i videregående i 1999, har studiekompetanse fra allmennfag og har ikke vært i lære.

prestasjonsnivået på grunnkurset eller på VKI som indikator på den enkeltes prestasjonsnivå i videregående.

For det første finner vi at prestasjonsnivået har stor betydning for overgangen til høyere utdanning. Figuren illustrerer at en kvinnelig allmennfagelev med studiekompetanse som presterte blant de 20 prosent beste på grunnkurset har 52 prosent sjanse for å befinne seg i høyere utdanning rett etter VKII. Til sammenligning har en ellers identisk elev med prestasjonsnivå blant de 20 prosent svakeste på grunnkurset 18 prosent sjanse for å befinne seg i høyere utdanning rett etter VKII. Dette illustrerer nettoeffekten av karakter på overgangen til høyere utdanning når vi sammenligner ytterpunktene på karakterskalaen. Denne effekten må sies å være meget sterk.



Figur 9.8 Beregnet sannsynlighet for overgang til høyere utdanning, heltidsarbeid og brutto arbeidsledighet som funksjon av prestasjonsnivå på grunnkurs (alt annet likt) etter normert tid i videregående. Prestasjonskvintiler. 1999- og 2000-kullene. Referanseperson: Kvinnelig allmennfagelev med studiekompetanse fra 1999-kullet. Prosent estimert ved multinomisk logit.

For det andre illustrerer figuren at prestasjonsnivået også har en viss betydning for beskjeftigelsen dersom man ikke velger å fortsette i utdanning etter videregående, nå illustrert med andelen som går over i ordinært heltidsarbeid og andelen som havner i kategorien for brutto arbeidsledighet. Nå er imidlertid effektene svakt negative: Sjansen for at en allmennfagelev befinner seg i heltidsarbeid etter tre år reduseres svakt med økende prestasjonsnivå, alt annet likt (dvs. når

kompetanseprofil og opplæringsløp holdes konstant). I den forstand får vi i grunnen bekreftet inntrykket fra suveyen som fulgte det første Reform 94-kullet i seks år etter at det begynte i videregående: Det er først og fremst kombinasjonen av kompetansenivå og type utdanning, inkludert kjennetegn ved selve opplæringsløpet (for eksempel at man har hatt lærekontrakt), som påvirker sjansen for å manøvrere inn i heltidsarbeid etter videregående. Tolkningen at karakterer ikke betyr så mye når man først har oppnådd en bestemt sluttkompetanse virker fortsatt rimelig. Samtidig er det viktig å understreke at effekten av karakterer på heltidsarbeid er positiv i forhold til det å bli arbeidsledig. Gode prestasjoner gir med andre ord en viss beskyttelse mot ledighet hvis man først prøver seg på arbeidsmarkedet rett etter tredje år i videregående. Mens forventet ledighetsnivå er fem prosent blant ungdom som presterte blant de 20 prosent svakeste på grunnkurset, selv om de senere fikk studiekompetanse, er forventet ledighetsnivå nærmest null blant ellers lik ungdom som presterte blant de 20 prosent beste på grunnkurset. Vi kan i hvert fall konkludere at dess svakere prestasjonsnivå i videregående, dess større er sannsynligheten for at ungdommen vil oppleve vanskeligheter på arbeidsmarkedet etter videregående, og dette gjelder også for de ungdommene som oppnår studie- eller yrkeskompetanse. Selve kompetanseoppnåelsen og fremfor alt profilen på kompetansen er desidert viktigst for beskjeftigelsen, men arbeidsgiverne tar også tilsynelatende en titt på karakterkortet: Modellberegningene (jf. vedleggstabellene V.56 og V.57) viser at ungdom som ikke fortsetter i utdanning selv om de har meget gode karakterer i videregående, i liten grad blir arbeidsledige. Dersom de i tillegg har studie- eller yrkeskompetanse får de ordinært arbeid!

9.3 Beskjeftigelsen etter videregående i ulike grupper

I dette avsnittet beskrives og diskuteres beskjeftigelsen i ulike grupper. Vårt mål på beskjeftigelse skiller mellom høyere utdanning inkludert mellomnivå, utdanning på videregående nivå inkludert fortsatt videregående opplæring, ordinært arbeid på heltid, ordinært arbeid på deltid og «brutto ledighet» (tiltak, attføring, registrert arbeidsledighet, sosialhjelp). Annen beskjeftigelse som omfatter verneplikt, barselpermisjon, det å være hjemmeværende uten lønn og annet, er utelatt fra analysene. Beskjeftigelsen er registrert etter normert tid både for ungdom som har fått opplæring i skole (har ikke vært i lære) og ungdom som har vært i lære. Dette innebærer at beskjeftigelsen for lærlinger fra 1999-kullet høsten 2003 sammenstilles med beskjeftigelsen for annen ungdom i samme kull

høsten 2002. Ett år ut over normert tid sammenstilles beskjeftigelsen for lærlinger fra 1999-kullet høsten 2004 med beskjeftigelsen for annen ungdom høsten 2003. Analogt, for 2000-kullet etter normert tid: Beskjeftigelsen blant lærlinger høsten 2004 er sammenstilt med beskjeftigelsen høsten 2003 for annen ungdom fra dette kullet. Vi kan ikke angi beskjeftigelsen for 2000-kullet ett år etter normert tid fordi vi bare har opplysninger om igangværende utdanning høsten 2005.

For oversiktens skyld skisseres først den bivariate sammenhengen mellom studieretningsvalg på grunnkurs og ungdommenes beskjeftigelse etter videregående. Vår primære interesse er imidlertid hvordan beskjeftigelsen varierer med demografiske og geografiske kjennetegn ved disse ungdommene: Vi sammenligner jenter og gutter, ulike aldersgrupper, ulike sosiale sjikt, ungdom med majoritets- og minoritetsbakgrunn og ungdom med ulik fylkestilhørighet. I *Distinksjonen* uttrykker Bourdieu at det «bakenfor» et utvelgelses- eller sertifiseringskriterium som regel finnes et underjordisk nettverk av korrelasjoner. Når dette nettverket åpenbares for oss, vil denne informasjonen eller kunnskapen påvirke og til dels endre vårt syn på hva som er den praktiske betydningen av den opprinnelige utvelgelsen eller sertifiseringen. Bak et krav om et spesielt eksamenspapir eller et bestemt prestasjonsnivå kan realiteten være at en institusjon krever en spesiell sosial bakgrunn og/eller et spesielt kjønn og/eller en spesiell etnisitet og lignende (Broady og Palme red. 1986: 190–191). I vår sammenheng oppdages dette underjordiske nettverket når vi ser bort fra forskjeller i prestasjoner, kompetanseprofil, og for så vidt også opplæringsløp, for eksempel skolebasert versus bedriftsbasert opplæring, kapasitetsbegrensninger og kvalitetsforskjeller. I statistisk forstand forklarer slike forhold svært mye av de individuelle forskjellene i beskjeftigelse etter videregående. Dette er illustrert ved hjelp av en rekke figurer i avsnitt 9.2 og dokumenteres systematisk (dvs. ved hjelp av en serie modeller) i avsnitt 9.4.

Nå spør vi hvordan beskjeftigelsessituasjonen ser ut i ulike grupper når vi ser bort fra at ungdommene har foretatt ulike utdanningsvalg, har hatt ulikt prestasjonsnivå, og har oppnådd ulikt kompetansenivå og type kompetanse. Hvor store er de sosiale forskjellene (i vid forstand) blant norsk ungdom umiddelbart etter videregående opplæring?

For å kunne vurdere sosial ulikhet er det behov for en målestokk. I utdanningsforskningen har gjerne denne målestokken blitt bygget på utopiske sosiale konstruksjoner, for eksempel forestillingen om det ytelsesorienterte samfunnet (meritokratiet) eller forestillingen om et samfunn basert på fullstendig sjanselikhet (equality of opportunity) (Jencks mfl. 1972, Boudon 1974, Hernes 1974). Grunnlaget for begge disse konstruksjonene er en moralsk, dvs. en

politisk, «pekefinger», nemlig modernitetens oppgjør med et samfunn som systematisk fordeler mennesker til ulike posisjoner i et rigid sosialt hierarki etter medfødt (tilskrevet) status (Linton 1936). Det finnes moralske og dermed politisk høyverdige argumenter for å differensiere belønninger på hele skalaen fra «etter ytelse» (det meritokratiske ideal) til «etter behov» (det kommunistiske ideal). Det finnes imidlertid ikke noen moralsk høyverdige argumenter for å differensiere folks muligheter (Boudon 1974). Gitt at målestokken er basert på sjanselikhet, kan den observerte ulikheten mellom ulike grupper etter kjønn, sosial bakgrunn, etnisitet og lignende relateres til en tenkt tilstand der korrelasjonen mellom dette utgangspunktet og sluttresultatet er null. Når vi kjenner folks sosiale status, kjønn, etnisitet osv. skal det i idealtilstanden ikke være mulig å forutsi (predikere) sluttresultatet, for eksempel hva slags sosial status man erverver seg som voksen. Avvik fra sjanselikhet kan i prinsippet måles ved hjelp av enkle bivariate betraktninger. Måling av avvik fra det meritokratiske idealet krever imidlertid en systematisk modellering. Konkret innebærer dette at samfunnet befinner seg i nærheten av idealet for meritokratisk utvelgelse dersom sosiale forskjeller for eksempel i beskjeftigelse etter videregående, utelukkende kan tilskrives forskjeller i meritter som karakterer og kompetanseoppnåelse (forskjeller i kompetanseprofil) og ikke forskjeller i det sosiale utgangspunktet *som sådan*.[93] Vi kommer tilbake til denne problematikken i avsnitt 9.4.

La oss nå gå over til å studere realitetene for norsk ungdom på 2000-tallet. Først skisseres beskjeftigelsen med utgangspunkt i ulike studieretninger (grunnkurs), deretter sammenlignes kjønn, aldersgrupper, statusgrupper, etniske grupper, osv.

9.3.1 Beskjeftigelsen i ulike studieretninger

Beskjeftigelsesfordelingen i ulike grunnkurs etter normert tid (tre år for skoleelever, fire år for lærlinger) og ett år etter normert tid, er skissert i tabell 9.2. Studieretningene for medier og kommunikasjon og salg og service ble innført i 2000. Derfor finnes ikke disse spesialiseringene blant ungdom som begynte på grunnkurs høsten 1999.

For det første er det primært tre grunnkurs/studieretninger som kvalifiserer ungdom til høyere utdanning: allmennfag, musikk, dans, drama og idrettsfag.

93 Teknisk sett innebærer dette at vurderinger av avvik fra sjanselikhet bygger på rene input-output betraktninger. Vurderinger av avvik fra meritokrati krever en produkt-prosess modell, dvs. en systematisk modellering av relasjoner mellom inputs, prosesskjennetegn ("meritter") og outputs. Det meritokratiske idealet er realisert dersom alle input-output relasjoner er "formidlet" via prosesskjennetegnene (merittene). Det skal altså ikke være signifikante statistiske relasjoner mellom inputs og outputs når modellen kontroller for effekter av prosesskjennetegnene (merittene), jf. Grøgaard (1995: 483-487).

Ett år etter normert tid, befinner 61 prosent av de tidligere allmennfagelevene, 57 prosent av de tidligere musikk, dans og drama elevene og 50 prosent av idrettsfagelevene seg i høyere utdanning (inkludert noen få på mellomnivå). Det andre ytterpunktet er representert ved klassiske industri- og håndverksfag som byggfag, tekniske byggfag, og trearbeidsfag, hvor et par prosent av elevene befinner seg i høyere utdanning ett år etter normert tid i videregående. Ellers er det en del tidligere elever fra medier og kommunikasjon, helse- og sosialfag, naturbruk og elektrofag som fortsetter i høyere utdanning etter en tid. Medier og kommunikasjon ble innført med 2000-kullet. Etter normert tid i videregående fortsatte nesten 24 prosent av disse elevene i høyere utdanning, mens det samme gjaldt 15 – 18 prosent av elevene i helse- og sosialfag, naturbruk og elektrofag ett år etter normert tid i videregående. Vi kan likevel konkludere at selv om det er en del overganger fra klassiske yrkesfag til høyere utdanning, er dette fortsatt forholdsvis lite utbredt.

For det andre observeres at det er systematisk ulikhet i fordelingen på heltids- og deltidsbeskjeftigelse blant ungdom som valgte yrkesfag. Vi har argumentert for at dette ikke bare skyldes preferanseforskjeller i ungdomsgruppen. Tidligere elever fra håndverks- og industrifag (i hovedsak gutter) strømmer ut til et arbeidsmarked i privat sektor og til dels statlig sektor som i hovedsak består av fulltidsstillinger. Ett år etter normert tid i videregående er det gjennomgående åtte til ti ganger så stor andel i heltidsjobber som i deltidsjobber når vi tar utgangspunkt i disse utdanningene, og blant tidligere elever fra byggfag, tekniske byggfag og kjemi- og prosessfag er 50 – 60 prosent av alle beskjeftiget i heltidsstillinger ett år etter normert tid i videregående. Motsatsen til dette er tidligere elever fra helse- og sosialfag og formgivningsfag (i hovedsak jenter). Ett år etter normert tid i videregående er minst halvparten av elevene fra disse to opplæringsløpene beskjeftiget i deltidsjobber. Elever fra helse- og sosialfag kvalifiserer seg i stor grad for det kommunale- og fylkeskommunale arbeidsmarkedet innen pleie- og omsorg, og her møter de som tidligere nevnt, en mur av deltidsstillinger.

For det tredje er det en stor andel elever fra alle studieretningene som etter normert tid i videregående, fortsatt befinner seg i videregående opplæring eller i annen utdanning på videregående nivå (for eksempel folkehøgskoler). Vi observerer for eksempel at 64 prosent av elevene på elektrofag er registrert i denne beskjeftigelsen etter normert tid. Dette gjenspeiler nok at det femårige avviket innen disse fagene er ganske vanlig, samt at mange lærlinger i fireårige løp enten må vente før de får lærekontrakt eller at de trenger litt ekstra tid for å kvalifisere seg til fag-/svenneprøven. Etter normert tid befinner gjerne fire av ti ungdommer seg fortsatt i utdanning på videregående nivå (noe lavere andel på allmenn-

fag og idrettsfag). Ett år etter normert tid er denne andelen redusert til ca. 16 prosent, rundt ti prosent blant elever på allmennfag og idrettsfag, drøyt 20 prosent av elevene på mange yrkesfaglige studieretninger. Det som er særlig interessant når vi studerer overganger fra opplæring til inntektsgivende arbeid, er at denne fleksibiliteten i videregående opplæring skjermer mange unge mot sysselsettingsproblemer en periode etter normert tid i videregående.

Samtidig ser vi at allerede ett år etter normert tid svekkes denne buffereffekten. Hvis vi summerer registrerte arbeidsledige, tiltaks- og attføringsdeltagere og personer som hovedsakelig er mottakere av sosialstøtte, ser vi at det er et betydelig sysselsettingsproblem blant norsk ungdom som strømmer ut av videregående opplæring. Ungdom som begynte i allmennfag, musikk, dans, drama og idrettsfag, skjermes for så vidt fortsatt av utdanningssystemet. Her strømmer en betydelig andel av ungdommene inn i høyere utdanning, og andelen med sysselsettingsproblemer øker fra 2–3 prosent etter normert tid til 5–7 prosent ett år etter normert tid.

Tabell 9.2 Overgang til ulike former for beskjeftigelse etter studieretning (grunnkurs). Overganger etter normert tid (1999- og 2000-kullene) og ett år etter normert tid (1999-kullet), dvs. etter tre henholdsvis fire år for skolebaserte opplæringsløp og etter fire henholdsvis fem år for lærlinger. Annen beskjeftigelse er utelatt. Prosent

Kjennetegn	Høyere utdanning	Heltidsarbeid	Deltidsarbeid	Videregående utd.	Brutto ledighet	100 %=N
Etter normert tid	18,8	20,5	17,1	36,1	7,6	86673
Allmenn	**31,9**	18,7	**19,7**	26,3	3,3	38205
MusikkDD	**26,5**	10,3	**17,0**	**43,7**	2,5	2483
Idrett	**23,5**	24,8	**21,9**	26,7	3,2	3421
Salgservice	4,8	25,1	**20,5**	**41,3**	8,3	375
Medkomm	**23,4**	14,0	**27,1**	30,8	4,7	214
Helsesosial	**7,5**	13,0	**23,9**	**42,7**	**13,0**	7663
Formgivning	9,1	15,8	**21,9**	**44,3**	8,8	7598
Hotnæring	2,2	21,9	**15,0**	**43,6**	**17,2**	4306
Naturbruk	7,6	23,7	**15,3**	**42,0**	**11,4**	1965
Bygg	1,5	**44,9**	5,1	36,4	**12,2**	3502
Teknbygg	2,1	**41,2**	7,6	36,4	**12,8**	1112
Elektro	7,4	14,4	7,8	**64,4**	6,0	6495
Mekanikk	4,9	**33,1**	7,4	39,4	**15,2**	7042
Kjemipros	8,7	**36,2**	5,6	37,9	**11,6**	552
Trearbeid	0,8	**32,9**	7,6	39,2	**19,5**	380
Annet	7,7	10,2	11,7	**49,3**	**21,0**	1360

Tabell 9.2 forts.

Kjennetegn	Høyere utdanning	Heltidsarbeid	Deltidsarbeid	Videregående utd.	Brutto ledighet	100 %=N
Ett år etter normert tid	38,4	21,3	13,1	16,4	10,8	43426
Allmenn	**61,7**	11,2	11,8	9,8	5,5	20103
MusikkDD	**56,9**	10,1	13,3	14,9	4,8	1171
Idrett	**49,8**	18,0	15,4	9,9	7,0	1790
Helsesosial	17,3	19,2	**24,7**	21,9	**16,9**	3880
Formgivning	2,3	20,8	**20,0**	24,6	**12,3**	3572
Hotnæring	4,9	31,0	16,6	25,5	**22,0**	2061
Naturbruk	17,6	30,5	16,0	19,3	**16,5**	919
Bygg	3,7	**56,9**	5,4	17,5	**20,1**	1551
Teknbygg	5,1	**51,0**	6,3	17,5	**11,1**	508
Elektro	15,5	32,5	8,5	**32,5**	**19,8**	3117
Mekanikk	6,9	**45,4**	6,1	21,7	**16,3**	3600
Kjemipros	12,6	**51,9**	5,6	13,7	**20,9**	270
Trearbeid	3,3	**45,6**	6,6	23,6	**26,1**	182
Annet	18,2	18,2	15,7	21,8	**21,0**	720

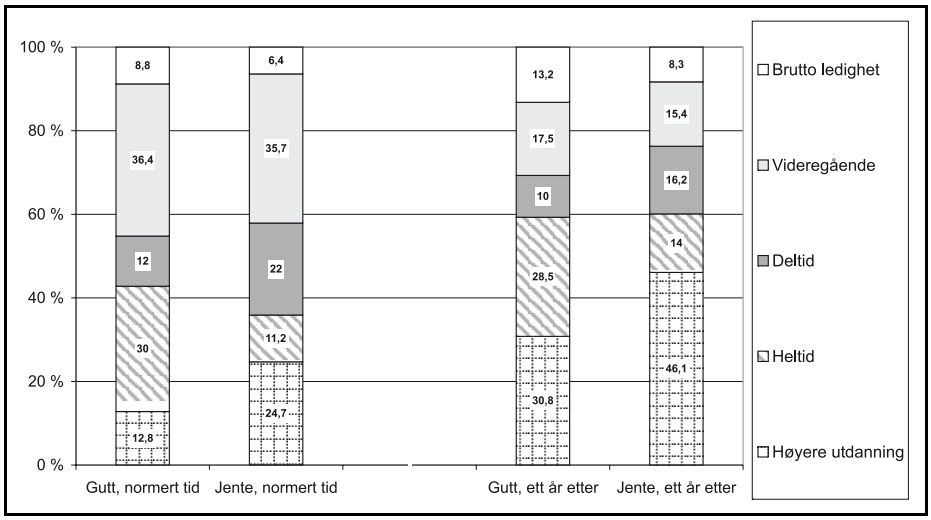
Blant ungdom som begynte i harde eller myke yrkesfag er situasjonen helt annerledes. Her øker andelen med sysselsettingsproblemer fra drøyt ti prosent etter normert tid, til nærmere 20 prosent ett år senere. Ungdomsarbeidsmarkedet fremstår generelt som både utfordrende og vanskelig, og mange unge trenger åpenbart et tiltaks- eller attføringstilbud for å unngå åpen arbeidsledighet etter videregående.

Vi kan i hvert fall konkludere at ungdom som ikke er utdanningsorientert etter videregående opplæring, møter et arbeidsmarked som langt fra har plass til alle. Andelen med sysselsettingsproblemer ett år etter normert tid er 26 prosent på trearbeidsfag, 22 prosent på hotell- og næringsmiddelfag, 21 prosent på kjemi- og prosessfag, 20 prosent på byggfag og drøyt 15 prosent på naturbruk, mekaniske fag og helse- og sosialfag. Vi har sett at ungdom med kompetanse på lavere nivå er klart overrepresentert blant personer med sysselsettingsproblemer og at tilstandsavhengigheten er størst i denne gruppen. Samtidig mener vi det er grunnlag for å påpeke at ledighetsproblemet generelt er betydelig!

9.3.2 Kjønnsforskjeller

Kjønnsforskjellene i beskjeftigelse etter videregående er skissert i vedleggstabell V.55 og figur 9.9. Figuren viser at jentene er klart overrepresentert i høyere utdanning etter videregående. Ett år etter normert tid befinner 31 prosent av guttene og 46 prosent av jentene seg i høyere utdanning (inkludert mellomnivå).

Samtidig er guttene nesten like tydelig overrepresentert i heltidsstillinger. Dette gjenspeiler naturligvis kjønnsforskjeller i både utdannings- og arbeidsorientering. Jentene velger i større grad enn guttene fag og opplæringsløp som kvalifiserer for studiekompetanse, eller benytter i større grad muligheten til å kombinere yrkesopplæring med opplæring i allmennfag (for eksempel gjennom påbygning), og jentene velger i større grad opplæringsløp som kvalifiserer til jobber i kommunal og fylkeskommunal sektor. Her er det betydelige andeler deltidsjobber. Likevel klarerer ikke guttene fullstendig å kompensere for jentenes utdanningsorientering på arbeidsmarkedet. Brutto ledighet blant gutter er høyere enn blant jenter både etter normert tid i videregående og (særlig) ett år etter normert tid i videregående.

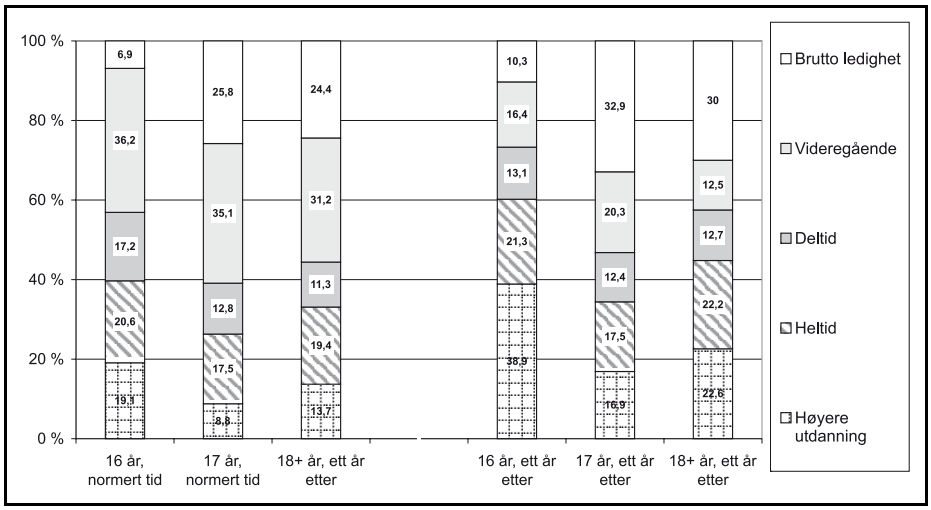


Figur 9.9 Beskjeftigelse etter normert tid og ett år etter normert tid blant gutter og jenter i 1999- og 2000-kullene. Prosent (jf. vedleggstabell V.55).

9.3.3 Aldersforskjeller

Forskjeller mellom aldersgrupper i beskjeftigelse etter videregående er skissert i vedleggstabell V.55 og figur 9.10. Alder er definert som alder når man begynte på grunnkurset, og vi skiller mellom tre aldersgrupper i figuren, 16 år, 17 år og 18 år eller eldre (18+år). Det er to slående trekk ved figur 9.10: For det første er ledighetsnivået både etter normert tid og ett år senere tre til fire ganger så høyt blant ungdom som var eldre enn normalalder for kullet da de begynte i videregående enn blant ungdom med normalalder (inkludert forlodds[94]). For det andre inverteres dette mønsteret når vi ser på overgangen til høyere utdanning,

særlig ett år etter normert tid. Mens rundt 20 prosent av ungdommene som var 17 år eller eldre når de begynte på grunnkurset er i høyere utdanning ett år etter normert tid, gjelder dette nesten 40 prosent av de ungdommene som begynte på grunnkurset det året de fylte 16. Noen mulige forklaringer på sammenhengen mellom alder og beskjeftigelse diskuteres avslutningsvis i avsnitt 9.4.1.



Figur 9.10 Beskjeftigelse etter normert tid og ett år etter normert tid i 1999- og 2000-kullene. Ulike aldersgrupper. Prosent (jf. vedleggstabell V.55).

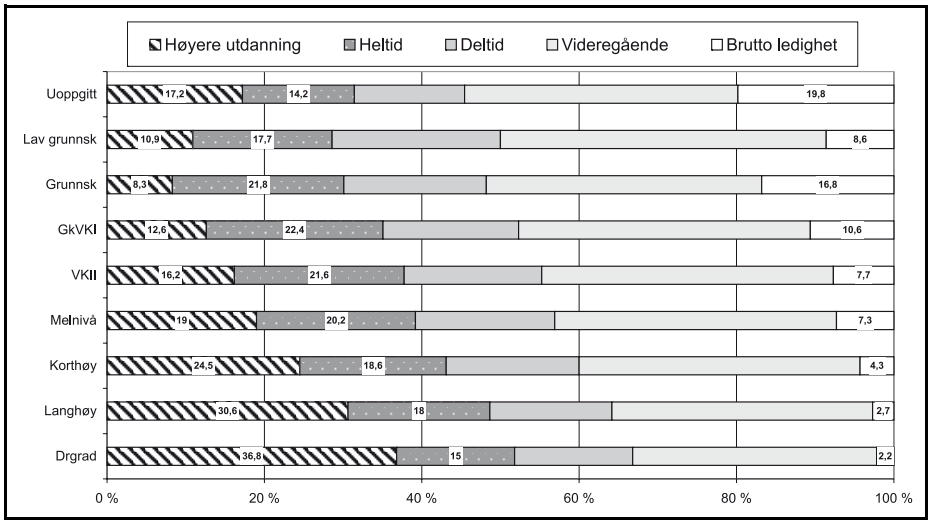
9.3.4 Sosiale forskjeller

Forskjeller mellom sosialgruppene i beskjeftigelse etter videregående er skissert i vedleggstabell V.55 og figurene 9.11 og 9.12. Sosial bakgrunn er indikert med høyeste fullførte foreldreutdanning. Den av foreldrene som har høyeste fullførte utdanningsnivå, definerer begge foreldrenes utdanningsnivå og indikerer dermed ungdommens sosiale status. Det slående trekket ved de to figurene er de enorme sosiale forskjellene i utdanningsorientering. Etter normert tid (figur 9.11) er andelen i høyere utdanning ca. 37 prosent dersom foreldrene har utdanning på doktorgradsnivå, ca. åtte prosent dersom foreldrene har utdanning på grunnskolenivå. Ett år senere befinner 71 prosent av ungdom fra familier med det høyeste utdanningsnivået seg i høyere utdanning, sammenlignet med ca. 15 prosent av ungdom som har grunnskoleutdannede foreldre (figur 9.12).

Samtidig er det viktig å understreke at vi har gjennomført en meget radikal sammenligning av sosialgrupper. Det er ca. en prosent av hjemmene hvor høy-

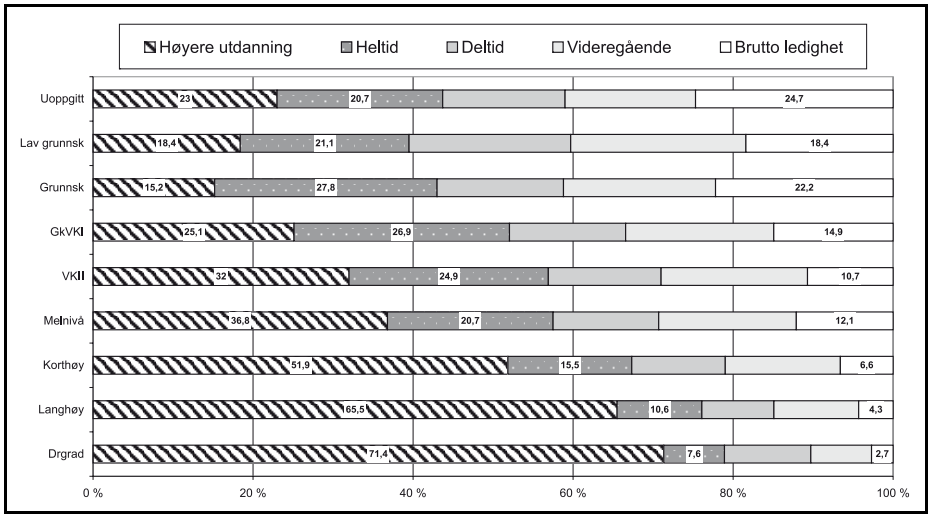
94 Forlodds refererer til personer som er yngre enn normalalder for kullet.

este foreldreutdanning er på doktorgradsnivå. Rundt fem prosent av hjemmene har foreldre med høyeste utdanning på grunnskolenivå (da ser vi bort fra barn som har foreldre med utdanning på barneskolenivå, disse kommenteres nedenfor). Det er tre like store tallmessig dominerende sosialgrupper i kullene: hjem der foreldrene har utdanning på grunnkurs- eller VKI-nivå (27 prosent), hjem der foreldrene har utdanning på VKII-nivå (25 prosent) og hjem der foreldrene har utdanning på maksimalt bachelornivå (27 prosent). Ett år etter normert tid i videregående ser vi at andelen barn i høyere utdanning er 25 prosent i grunnkurs-VKI gruppen, 32 prosent der foreldrene har fullført videregående (VKII) og 52 prosent der foreldrene har (maksimalt) bachelorutdanning (figur 9.17). Selv når vi sammenligner de store sosialgruppene er det altså betydelige forskjeller i utdanningsorientering etter videregående.



Figur 9.11 Beskjeftigelse etter normert tid i 1999- og 2000-kullene. Ulike statusgrupper indikert ved foreldrenes høyeste utdanningsnivå. Prosent (jf. vedleggstabell V.55).

Figurforklaring:
Langhøy: utdanning på masternivå, Korthøy: høyere utdanning opp til bachelornivå, Melnivå: utdanning i intervallet mellom høyere utdanning og fullført videregående opplæring, blant annet teknisk fagskole og enkelte militære utdanninger, VKII: videregående kurs 2, GKVKI: grunnkurs eller videregående kurs 1, Grunnsk: fullført ungdomsskole, Lav grunnsk: barneskolenivå, Uoppgitt: Ikke registert eller ukjent utdanningsnivå.



Figur 9.12 Beskjeftigelse ett år etter normert tid i 1999-kullet. Ulike statusgrupper indikert ved foreldrenes høyeste utdanningsnivå. Prosent (jf. vedleggstabell V.55).

Figurforklaring: Analogt med figur 9.11

Vi kan spørre om ungdom fra lavere sosiale lag kompenserer for dette med sin orientering mot det ordinære arbeidsmarkedet. De to figurene illustrerer at det skjer en viss kompensasjon. Ungdom fra hjem med moderat til lav foreldreutdanning er klart overrepresentert i ordinært heltidsarbeid, særlig ett år etter normert tid i videregående, men samtidig er de samme gruppene meget sterkt overrepresentert blant ungdom som inngår i ledighetskategorien vår (arbeidsledige, tiltaks- og attføringsdeltagere og sosialklienter). Dersom høyeste foreldreutdanning er på doktorgradsnivå eller masternivå er andelen brutto ledige 3–4 prosent. Dersom foreldrene maksimalt har utdanning på grunnskolenivå (ikke barneskolenivå eller uoppgitt) eller maksimalt har grunnkurs-VKI-nivå, er ledighetsandelen blant ungdommene 15–22 prosent. I tillegg ser vi at det er betydelige andeler i gruppene med moderat til lav status som «henger igjen» i videregående opplæring ett år etter normert tid, dvs. at de har begynt på det andre ekstraåret i videregående. Vi snakker om rundt 20 prosent av ungdommene. Disse er altså verken integrert i ordinært arbeid eller i videre utdanning når vi observerer, og vi må regne med at det i denne gruppen er betydelige andeler som risikerer å utvikle en løs tilknytning til det ordinære arbeidsmarkedet når de forlater utdanningen på videregående nivå.

Bakgrunnen for at vi kan resonnere på denne måten er gjentatte målinger av høyutdanningsgruppenes overgang til arbeid etter eksamen («kandidatundersøkelsene», jf. Arnesen 2005, se også Grøgaard og Aamodt 2006). Mer enn 90 prosent av uteksaminerte kandidater på masternivå og fra viktige profesjonsutdanninger som lærer, ingeniør og sykepleier får utdanningsrelevant arbeid i løpet av noen år etter eksamen, og ledighetsnivået i disse gruppene er samlet sett to prosent. Hvis vi antar at ungdommene som søker mot høyere utdanning følger dette mønsteret, og antar at ungdom med deltidsarbeid som hovedbeskjeftigelse ikke har et permanent sysselsettingsproblem (de har valgt dette eller undersysselsettingen er midlertidig), kan vi identifisere en potensiell problemgruppe ved å summere andelen i utdanning på videregående nivå og andelen brutto ledige ett år etter normert tid i videregående. Disse ungdommene har ennå ikke klart overgangen til det ordinære arbeidsmarkedet eller til videre kvalifisering i høyere utdanning (inkludert mellomnivå). De utgjør en gruppe som risikerer å slite med sysselsettingsproblemer fremover. I følge figur 9.12 snakker vi om 10–15 prosent av ungdommene fra de to høyeste foreldreutdanningene og 34–41 prosent av ungdommene med foreldreutdanning på grunnkurs-VKI-nivå eller på grunnskolenivå[95].

Den norske videregående skolen bidrar åpenbart til å reprodusere betydelige sosiale forskjeller. Når vi sammenligner de store sosialgruppene er ulikheten godt synlig, når vi sammenligner radikalt langs statusinndelingen er forskjellene dramatiske! Hvis vi sammenligner den sosiale ulikheten i disse tre kullene med det første Reform-94 kullet, ser det ikke ut til å være så store endringer siden 1990-tallet[96]. I Helsepolitikken er det påpekt at samfunnet står overfor en sosial «gradientutfordring». Det er en systematisk trappetrinnslignende sosial ulikhet på en rekke helseindikatorer (Sosial- og helsedirektoratet 2005: 6). Personer med lav sosial status har systematisk dårligere helse enn personer med høy sosial status. Her har vi for så vidt også sett at det er en *gradientutfordring* i skolepolitikken. Ungdom fra hjem med lav foreldreutdanning får i gjennomsnitt systematisk svakere utbytte av videregående opplæring og en mer proble-

95 De to høyeste foreldreutdanningene (drgrad og master) omfatter knapt ti prosent av kullet, mens foreldreutdanning på grunnskolenivå (men høyere enn barneskolenivå) eller på grunnkurs/VKI-nivå omfatter til sammen ca. 30 prosent av kullet.

96 Figur 9 i Grøgaard (2006b:258) illustrerer at de sosiale forskjellene i andelen som er i ferd med å utvikle en løs tilknytning til det ordinære arbeidsmarkedet er omtrent på samme nivå i 1994-kullet seks år etter at det begynte på grunnkurs i videregående som i 1999-kullet ett år etter normert tid i videregående (etter fire år for skoleelever, fem år for lærlinger). I 1994-kullet var ca. ti prosent av ungdommene fra de to høyeste statusgruppene, målt etter høyeste fullførte foreldreutdanning, verken integrert i høyere utdanning eller i ordinære faste fulltidsstillinger etter seks år (ca. ti prosent av kullet). Dersom foreldrene hadde utdanning på videregående nivå var ca. 40 prosent av kullet verken integrert i høyere utdanning eller i faste fulltidsstillinger på samme tidspunkt (nesten 40 prosent av kullet).

matisk beskjeftigelsessituasjon etter videregående enn ungdom fra hjem med høy foreldreutdanning. Med to unntak, som kommenteres nedenfor, har funksjonen nærmest form som en gradient: Problemgruppen øker suksessivt med en reduksjon i sosial status med en enhet.

Til slutt må vi kort kommentere gruppen med foreldre som har uoppgitt utdanning og gruppen der foreldrene maksimalt har utdanning på barneskolenivå. I disse gruppene er minoritetsungdom, særlig ungdom med ikke-vestlig bakgrunn, klart overrepresentert. Det vi observerer er tilsynelatende et ekstra «utdanningsdriv» i disse gruppene. Det er flere som fortsetter i høyere utdanning etter videregående blant barn av foreldre med barneskoleutdanning enn blant barn med foreldre som har ungdomsskoleutdanning, og ledighetsnivået er dessuten litt lavere i gruppen med den laveste registrerte foreldreutdanningen. Blant barn med uoppgitt foreldreutdanning er tilstanden noe mer polarisert: En av fire er i høyere utdanning, en av fire inngår blant de brutto arbeidsledige ett år etter normert tid i videregående, og det er «bare» 20 prosent som har manøvrert inn i ordinært heltidsarbeid. Bagrunnen for denne sterke polariseringen blant ungdom med uoppgitt foreldreutdanning er antagelig at denne gruppen er *mer sosialt uensartet* (heterogen) enn grupper med oppgitt foreldreutdanning[97].

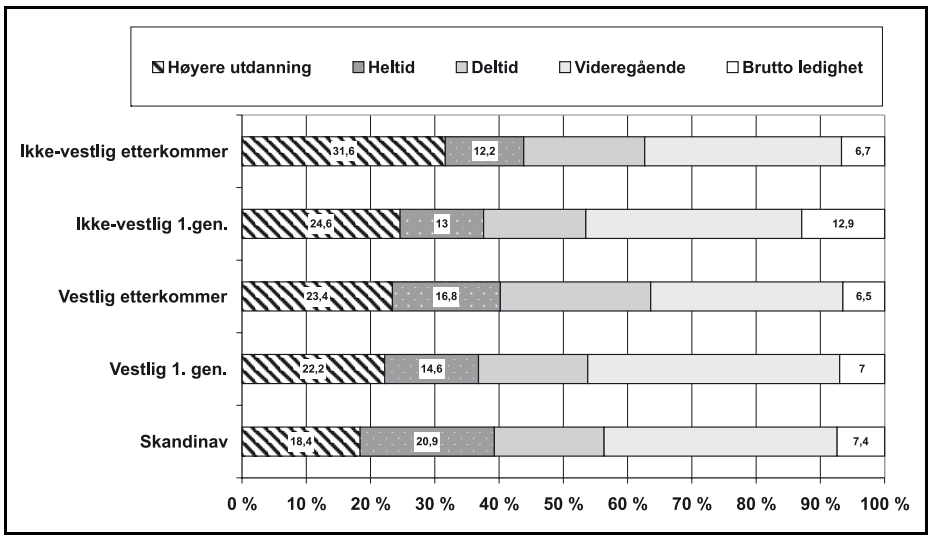
9.3.5 Etniske forskjeller

Forskjeller i beskjeftigelse etter videregående mellom ulike etniske grupper er skissert i vedleggstabell V.55 og figurene 9.13 og 9.14. Etter normert tid i videregående er det en jevnt økende andel i høyere utdanning fra skandinaver, via første og andre generasjonsinnvandrere fra vestlig land til første og andre generasjon med ikke-vestlig bakgrunn. Blant etterkommerne med ikke-vestlig bakgrunn er andelen i høyere utdanning 32 prosent, blant skandinavene 18 prosent. Samtidig er skandinavene (majoritetsungdom) overrepresentert i heltidsarbeid, med 21 prosent. Ikke-vestlige innvandrere har til sammenligning ca. 13 prosent i heltidsjobber på dette tidspunktet. Alle grupper har drøyt 30 prosent i videregående opplæring eller i annen opplæring på videregående nivå, og vi observerer til slutt at ikke-vestlige førstegenerasjons innvandrere er overrepresentert blant ungdom med sysselsettingsproblemer, ca. 13 prosent er brutto ledige etter normert tid. Andelen blant vestlige andregenerasjons innvandrere er nå mindre enn 7 prosent, mens majoritetsgruppen (skandinaver) har drøyt 7 prosent brutt ledighet på samme tidspunkt.

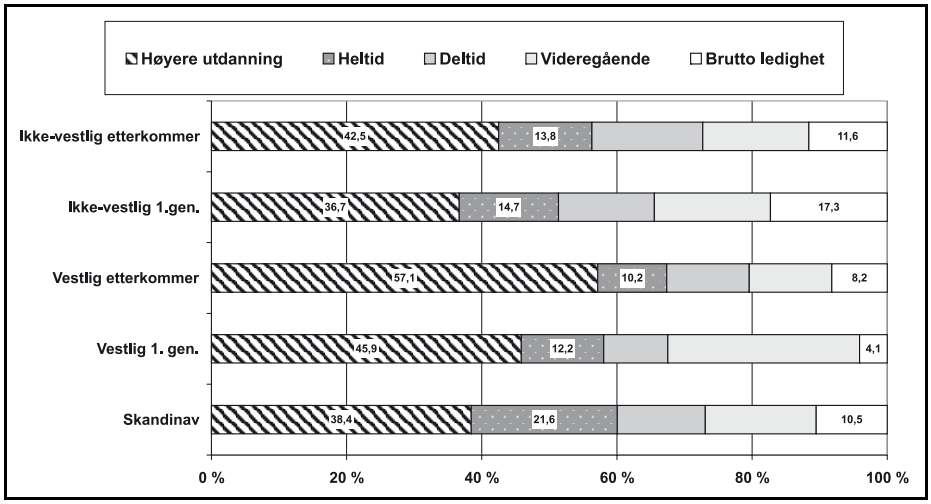
97 Uoppgitt utdanning omfatter manglende registrering, akkrediteringsproblemer (utdanning i utlandet som ikke er godkjent i Norge), men også det faktum at enkelte av foreldrene mangler formell utdanning.

Vi får altså bekreftet inntrykket at det er et særskilt utdanningsdriv blant ikke-vestlig ungdom i Norge. Samtidig er særlig førstegenerasjons innvandrere i denne gruppen noe mer eksponert for arbeidsledighet umiddelbart etter videregående enn det som er tilfellet i andre etniske grupper.

Ett år senere er det vestlige andregenerasjons innvandrere som har den høyeste andelen i høyere utdanning (57 prosent), men fortsatt har ikke-vestlige andregenerasjons innvandrere høyere andel i høyere utdanning (43 prosent) enn ungdom fra majoritetsgruppen (38 prosent). Ikke-vestlige førstegenerasjons innvandrere sliter noe mer på arbeidsmarkedet en andre grupper. Brutto ledighet i denne gruppen er nå 17 prosent sammenlignet med ca. 12 prosent blant etterkommere i samme gruppe og ca. 11 prosent blant majoritetsungdom (skandinaver). Generelt er ledighetsnivået meget høyt ett år etter normert tid i videregående.



Figur 9.13 Beskjeftigelse etter normert tid i 1999- og 2000-kullene. Ulike etniske grupper. Prosent (jf. vedleggstabell V.55).



Figur 9.14 Beskjeftigelse ett år etter normert tid i 1999-kullet. Ulike etniske grupper. Prosent (jf. vedleggstabell V.55).

9.3.6 Fylkesforskjeller

Generelt er fylkesforskjellene i beskjeftigelse forholdsvis små (tabell 9.3). Etter normert tid i videregående har Oslo og Akershus, samt fylkene på Nordvestlandet og Trøndelag den høyeste andelen i høyere utdanning. Akershus og Vestfold har høyest andeler i ordinært arbeid (både heltid og deltid), mens de tre nordligste fylkene skårer meget høyt på andelen i ordinært heltidsarbeid. Vi ser også at arbeidsledigheten gjennomgående er lavest i Oslo og Akershus. Mange fylker har relativt sett flere ungdommer i videregående utdanning enn gjennomsnittet for landet etter normert tid – særlig Trøndelagsfylkene, Møre og Romsdal, Rogaland, Telemark og Agderfylkene. Enkelte av disse fylkene har samtidig relativt høy ledighetsandel, særlig Vest-Agder og Telemark. Det høyeste ledighetsnivået etter normert tid finner vi imidlertid i Finnmark og Østfold.

Ett år senere er det fortsatt Oslo, Agderfylkene, fylkene på Nordvestlandet og Trøndelagsfylkene som har den høyeste andelen i høyere utdanning. Nå har Oslo og Akershus, Nordland og Finnmark den høyeste andelen i deltidsarbeid, mens Vestfold, Rogaland og de nordligste fylkene har høyest andel i heltidsarbeid. Finnmark og Troms skårer høyest i landet med drøyt en av fire ungdommer i fullt arbeid ett år etter normert tid i videregående. Fortsatt har Oslo og Akershus det laveste ledighetsnivået, mens Østfold, Vestfold og Telemark, Agderfylkene, Trøndelag og Nord-Norge opererer med det høyeste ledighetsnivået.

9.4 Effekter av demografiske og geografiske kjennetegn

Vi har sett at både kompetansenivå, type utdanning og prestasjonsnivå i videregående har tildels stor betydning for ungdommenes beskjeftigelse etter videregående (avsnitt 9.2). Videre har vi sett at det er store sosiale forskjeller, kjønnsforskjeller og aldersforskjeller i beskjeftigelsen etter videregående (avsnitt 9.3). I kapittel 3 – 8 har vi sett at demografiske kjennetegn som sosial bakgrunn, etnisitet og kjønn påvirker både utdanningsvalg, prestasjonsnivå, gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse. Nå prøver vi å systematisere noen av disse sammenhengene ved å konstruere en modell som predikerer beskjeftigelsen som funksjon av kompetanseprofilen, opplæringsløpet og demografiske og geografiske kjennetegn ved ungdommene (jf. vedleggstabellene V.56 og V.57). Har demografiske og geografiske kjennetegn ved ungdommene, i tillegg til *indirekte effekter*, også *direkte virkninger* på beskjeftigelsen etter videregående? Det innebærer at vi studerer effekter på beskjeftigelsen av en og bare en variabel, mens alle andre variabler som inngår i modellen holdes konstant. Mens avsnitt 9.3 skisserte brutto effekter av demografiske og geografiske kjennetegn på ungdommenes beskjeftigelse etter videregående, forsøker vi nå å beregne netto effekter av de samme kjennetegnene på ungdommenes beskjeftigelse. Vi undersøker følgende individuelle egenskaper:

- Kjønn og alder (strengt tatt avvik fra «normalalder» for grunnkurselever).
- Sosial bakgrunn indikert ved foreldrenes utdanning, fars inntektsnivå og foreldrenes sysselsettingssituasjon.
- Minoritetsstatus med spesiell fokus på første og annen generasjons ikke-vestlige innvandrere.
- Fylkestilhørighet.

Beskjeftigelsen er fortsatt registrert etter normert tid både for ungdom som ikke har vært i lære (opplæring i skole) og ungdom som har vært i lære. Tidspunktet for kompetanseoppnåelse (studie- eller yrkeskompetanse) er tilpasset dette mønsteret på den avhengige variabelen.

Statistisk sett har demografiske variabler (bakgrunnskjennetegn) og geografiske forhold nesten utelukkende indirekte effekter på ungdommenes beskjeftigelse etter videregående. Hvis vi ser bort fra ungdom som har annen beskjeftigelse og spesifiserer en modell som forsøker å forutsi (predikere) overgangen til høyere utdanning, fortsatt videregående utdanning, deltidsarbeid, heltidsarbeid og arbeidsledighet (referansekategori) i 1999-kullet og 2000-kullet som funksjon av kompetanseprofil og demografiske og geografiske kjennetegn, finner vi

følgende: Etter normert tid i videregående «forklarer» kompetanseprofilen inkludert prestasjonsnivå på grunnkurset, ca. 41 prosent av sjansen for å befinne seg i en av disse fem tilstandene. Med forklare menes her pseudo-forklart varians i en multinomisk logistisk regresjon (Nagelkerke). Suppleres modellen med demografiske kjennetegn som kjønn, alder, sosial bakgrunn (foreldreutdanning, inntekt og arbeidsmarkedsstatus) og etnisitet øker forklaringskraften til drøyt 43 prosent. Tilføres geografiske kjennetegn (fylke) øker forklaringskraften til ca. 44 prosent (jf. vedleggstabell V.56). Dersom den samme overgangen studeres ett år senere, da omfatter modellen bare 1999-kullet, forklares 53 prosent av beskjeftigelsen av våre indikatorer på ungdommenes kompetanseprofil (inkludert prestasjonsnivå på grunnkurset). Inkluderes demografiske kjennetegn som kjønn, alder, sosial bakgrunn og etnisitet øker denne forklaringskraften til 54 prosent, og suppleres modellen i tillegg med fylkestilhørighet, blir forklaringskraften 55 prosent (jf. vedleggstabell V.57). Det er altså åpenbart at våre variabler stort sett gir en tilfredsstillende statistisk «forklaring» på beskjeftigelsen etter videregående – 41 – 55 prosent kan oppfattes som mye. Det er dessuten klart at det statistisk sett i hovedsak er kompetanseprofilen i vid forstand som gjør denne jobben. Disse effektene har vi allerede illustrert og diskutert i avsnitt 9.2.

Samtidig er det viktig å understreke at også demografiske og geografiske kjennetegn representerer ressurser, interesser og rammebetingelser som har betydning ut over det rent statistiske. Enkelte grupper er små i antall, og tar vi hensyn til dette, finner vi at mange av disse bakgrunnskjennetegnene ikke bare virker på beskjeftigelsen via effekter på ungdommens utdanningsvalg, prestasjonsnivå og kompetanseoppnåelse. Det kan være store (substansielle) forskjeller mellom grupper som har liten statistisk betydning fordi de er små i antall. Vi skal se at det er interessante og viktige forskjeller i beskjeftigelse mellom ulike sosialgrupper som kommer som et tillegg til disse indirekte virkningene som er kommentert så langt. Vi bør imidlertid understreke at når den statistiske betydningen på beskjeftigelsen av kompetanseprofilen og kjennetegn ved opplæringsløpet er så stor som 40 – 50 prosent, indikerer dette at det er ganske sterke kompetansereguleringer både i adgangen til videre utdanning og i adgangen til ordinært arbeid her i landet.

9.4.1 Gutter og jenter har forskjellige preferanser

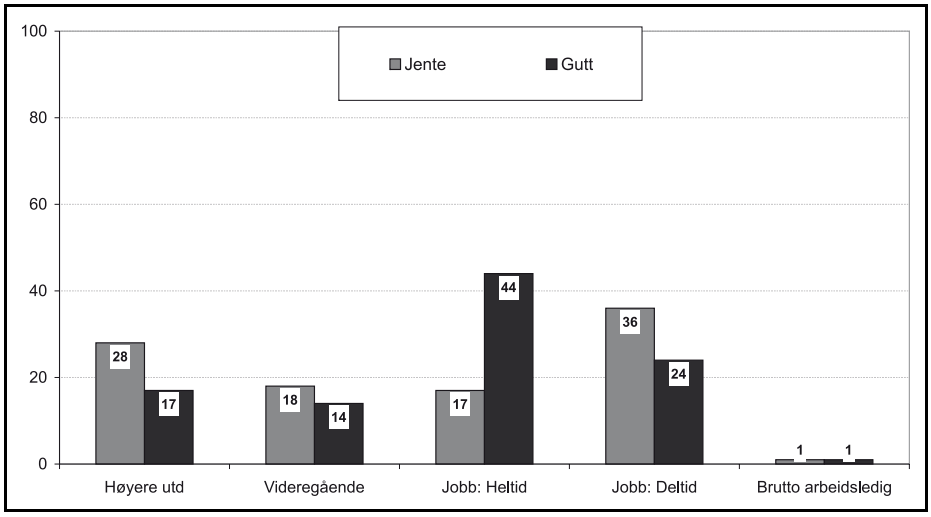
Figur 9.15 og 9.16 illustrerer den rene effekten av kjønn på ungdommenes beskjeftigelse etter normert tid og ett år senere. Disse forskjellene er beregnede forskjeller, de observeres ikke[98]. For å kunne gjennomføre en sammenligning må vi ta utgangspunkt i en referanseperson. Referansepersonen i dette tilfellet

har følgende kjennetegn: Vi tar utgangspunkt i en jente bosatt i Oslo som begynte på allmennfaglig studieretning i 1999 det året hun fylte 16. Jenta har skandinavisk eller vestlig bakgrunn. Begge foreldrene jobber deltid og høyeste foreldreutdanning er VKII-nivå. Fars registrerte inntekt er lav eller ukjent. På grunnkurset oppnådde hun gjennomsnittskarakter. Etter tre år i videregående får hun studiekompetanse.

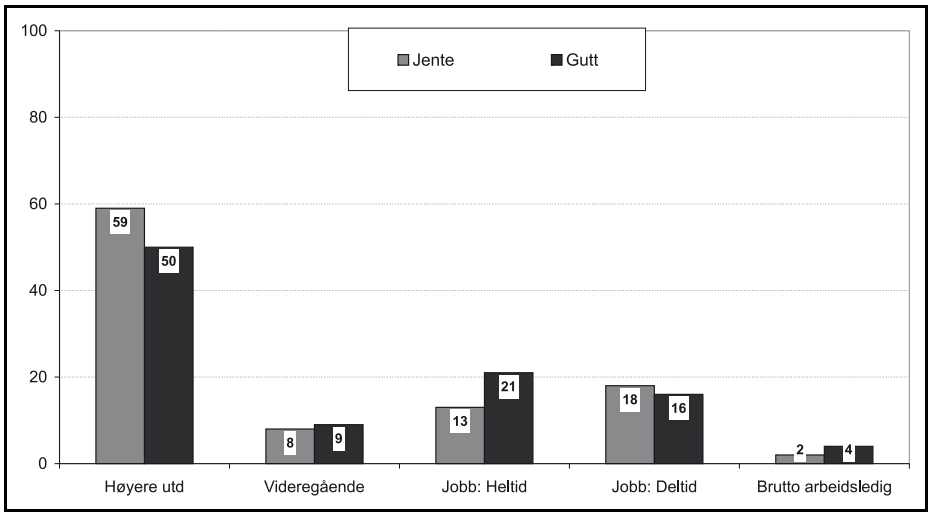
Vi skal senere se at de spesifiserte forutsetningene om foreldrenes utdanning, inntekt og arbeidsmarkedstilknytning i liten grad påvirker beskjeftigelsen når vi kontrollerer for kompetanseoppnåelse og prestasjonsnivå. Resultatet av beregningene hadde vært nesten identisk om vi hadde forutsatt at far og mor arbeidet heltid, at de begge hadde mastergrad og at far hadde høy inntekt. Disse bakgrunnsforholdene har primært indirekte virkninger på beskjeftigelsen til den referansepersonen vi studerer (jf. avsnitt 9.4.3).

Rett etter VKII har kjønn primært effekt på tilbøyeligheten til å fortsette i høyere utdanning, samt på tilbøyeligheten til å velge heltidsarbeid. Jenter er overrepresentert i høyere utdanning og i deltidsjobber, gutter er klart overrepresentert i heltidsjobb. Vi understreker at dette er en ren kjønnseffekt. Modelleringen peker på en forskjell i gutters og jenters arbeids- og utdanningsorientering som er renset for virkninger på beskjeftigelsen av forskjeller i opplæringsløp, prestasjonsnivå, kompetanseoppnåelse, aldersforskjeller, sosial og etnisk bakgrunn og fylkestilhørighet.

98 Her følger vi for så vidt Bourdieu: Han uttrykker at det ofte er tilstrekkelig å kombinere fire-fem variabler for å identifisere konkrete grupper med sine ressurser, identiteter, lojaliteter og sine (situasjons)orienteringer. I virkelighetens verden er det i verste fall et intrikat, men for så vidt identifiserbart, samspill mellom idividuelle kjennetegn som gjelder: Det vi observerer er konkrete kombinasjoner av verdier på identifiserte variabler. En modellering som simultant beregner effekter av variabler (under ellers like forhold, ceteris paribus) på en sluttilstand representerer en abstraksjon (teoretisk forenkling og idealisering) i forhold til slike idealer. Vi deler denne oppfatningen og understreker at netto effekter beregnes, de observeres ikke (se Bourdieu 1985 og Brubaker 1985).



Figur 9.15 Netto kjønnsforskjeller i beskjeftigelse etter normert tid. Referanseperson: Blant annet bosatt i Oslo, med studiekompetanse fra allmennfag og gjennomsnittskarakterer på grunnkurs. Prosent estimert ved multinomisk logit.



Figur 9.16 Netto kjønnsforskjeller i beskjeftigelse ett år etter normert tid. Samme referanseperson som i figur 9.15. Prosent estimert ved multinomisk logit.

Ett år senere er tendensen i beskjeftigelsen hos jenter og gutter den samme, men nå er forskjellene noe mindre. Dette gjør at vi nok til dels må knytte det store utslaget i fordelingen mellom høyere utdanning og ordinært heltidsarbeid til det faktum at mange gutter innkalles til verneplikt i løpet av det første året etter VKII. Dette aspektet er lagt til modellens rammeverk ved at vi har sett bort fra ungdom som har annen beskjeftigelse, men den resterende fordelingen mellom ulike former for beskjeftigelse vil tross alt bli påvirket av om annen beskjeftigelse er med i prosentueringsbasisen eller ikke.

Den relevante sammenligningen her er figur 9.9. Også når kjønnsforskjeller i beskjeftigelse studeres uten at vi tar hensyn til effekter av prestasjonsforskjeller, forskjeller i utdanningsvalg, kompetansenivå og type kompetanse, samt effekter av andre sosiale kjennetegn som foreldrenes utdanning, etnisitet og lignende, var jenter overrepresentert i høyere utdanning og gutter overrepresentert i fullt arbeid etter videregående. En betydelig andel av den observerte kjønnsforskjellen i arbeids- og utdanningsorientering i figur 9.9 kan med andre ord oppfattes som en genuin kjønnsforskjell. I handlingsteoretisk forstand må denne forskjellen knyttes til en kombinasjon av kjønnsspesifikke «interesser» (preferanser) og rammebetingelser som vi i liten grad har tatt hensyn til så langt. En slik rammebetingelse kan være Norges sterkt kjønnssegregerte arbeidsmarked. I den grad selve opplæringsløpet (grunnkursinndelingen) kvalifiserer ungdom for ulike segmenter på arbeidsmarkedet, har vi indirekte skissert effekter av denne rammebetingelsen når vi kontrollerer for betydningen av opplæringsløp. En annen rammebetingelse er førstegangstjenesten for gutter. Denne delen av rammeverket er ikke spesifisert her, men når prosentueringsbasisen for gutter reduseres mer enn blant jenter fordi annen beskjeftigelse er tatt ut, vil andelen i alle andre typer beskjeftigelse blant gutter øke relativt til tilsvarende beskjeftigelse blant jenter. Denne rammebetingelsen har altså implisitte virkninger på beskjeftigelsesforskjeller mellom jenter og gutter.

Til slutt i dette avsnittet spør vi om ungdommens alder når vedkommende begynte på grunnkurset, påvirker beskjeftigelsen etter videregående. Her viser det seg at avvik fra «normalalder» ikke har konsistent nettoeffekt på beskjeftigelsessituasjonen etter videregående. Ungdom som begynner på grunnkurs det året de fyller 17, 18, 19 eller 20+år, avviker ikke systematisk fra 16-åringene i beskjeftigelse når vi kontrollerer for kompetanseprofil, prestasjonsnivå og demografiske og geografiske kjennetegn. Det er imidlertid en tendens til at ungdom som er eldre enn normalalder har høyere ledighetsandel etter videregående enn de som begynte på grunnkurs det året de fylte 16. Nå er den relevante sammenligningen figur 9.10. Her så vi at det var tre til fire ganger så høy ledighetsandel blant de som var 17 år eller eldre når de begynte på grunnkurset, som blant de

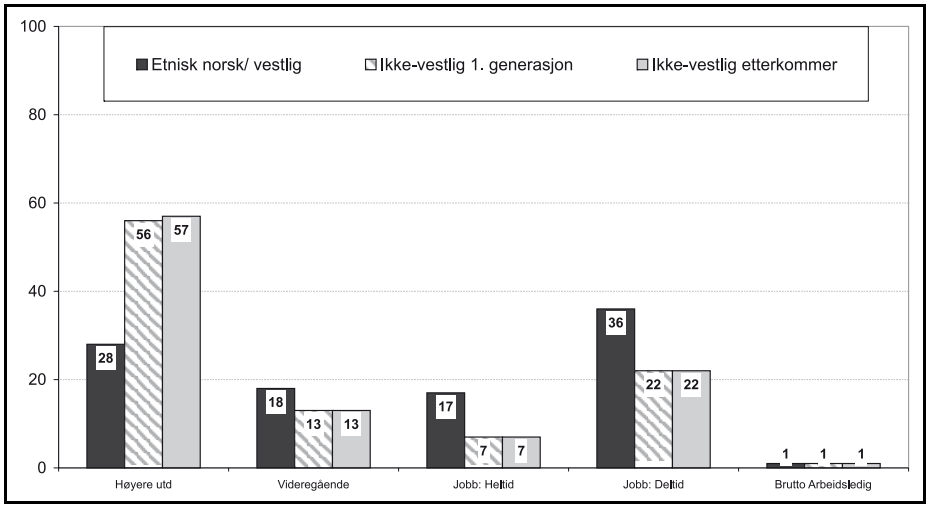
som var 16 år eller yngre. Siden alder i liten grad har direkte effekter på beskjeftigelsessituasjonen etter videregående, må vi konkludere at de observerte forskjellene i figur 9.10 i hovedsak er uttrykk for negativ seleksjon av prestasjoner og kompetanseprofiler (og implisitt sosial status) blant ungdom som er eldre enn normalalder for kullet når de begynner på grunnkurs i videregående.

9.4.2 Ikke-vestlige innvandrere har et usedvanlig utdanningsdriv

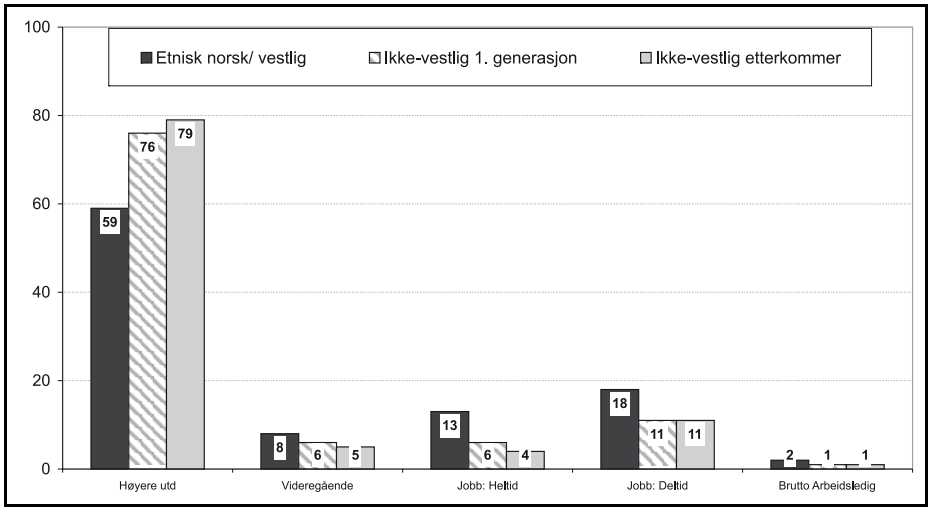
Figur 9.17 og 9.18 illustrerer forskjeller i beskjeftigelse mellom ikke-vestlige innvandrere og annen ungdom, når alt annet enn innvandrerbakgrunn holdes konstant. Her har vi med andre ord rendyrket beskjeftigelseseffekten av om en ungdom er ikke-vestlig innvandrer eller ikke. Ellers er referansepersonen identisk med referansepersonen i foregående avsnitt.

For ikke-vestlig innvandrerungdom er det primært høyere utdanning som gjelder. Når vi kontrollerer for opplæringsløp, prestasjonsnivå og kompetanseoppnåelse er ungdom med ikke-vestlig bakgrunn meget sterkt overrepresentert i høyere utdanning både etter normert tid og ett år etter normert tid i videregående. Betraktet som en netto effekt av ett og bare ett variabelt kjennetegn ved individet er det for eksempel større forskjeller i utdanningsorientering mellom ikke-vestlige innvandrere og annen ungdom enn det er mellom jenter og gutter.

I den forstand er innvandrereffekten på overgangen til høyere utdanning sterkere enn kjønnseffekten. Det at forskjellen mellom ikke-vestlig innvandrerungdom og annen ungdom øker fra førstegenerasjons innvandrere til annengenerasjons innvandrere er ikke statistisk pålitelige (signifikante).



Figur 9.17 Netto effekt av innvandringsbakgrunn på beskjeftigelse etter normert tid i videregående. Referanseperson: Blant annet jente med studiekompetanse fra allmennfag, bosatt i Oslo, med gjennomsnittskarakterer på grunnkurset. Prosent estimert ved multinomisk logit.



Figur 9.18 Netto effekt av innvandringsbakgrunn på beskjeftigelse ett år etter normert tid i videregående. Samme referanseperson som i figur 9.17. Prosent estimert ved multinomisk logit.

Våre observasjoner og beregninger styrker Lauglos (1996, 1999) konklusjon at det er et usedvanlig utdanningsdriv i denne gruppen, kanskje fordi de unge oppfatter utdanning og formell kvalifisering som sin viktigste mobilitetskanal, og implisitt at de kanskje opplever at mulighetene på det ordinære arbeidsmarkedet er begrensede[99]. Det er særlig når vi kontrollerer for prestasjonsnivå, kompetansenivå og sosial bakgrunn at ikke-vestlige innvandrere fremstår med et ekstraordinært driv mot høyere utdanning og videre kvalifisering (jf. figurene 9.13 og 9.14). Vi har i tidligere kapitler dokumentert at disse ungdommene i gjennomsnitt har foreldre med lavere utdanningsnivå, selv har svakere prestasjonsnivå og at de strømmer fremover i videregående opplæring med flere stryk (hull i kompetanseprofilen) enn ungdom fra majoritetsgruppen. Når gruppeforskjellene renses for statistiske effekter av alt dette, observeres imidlertid at minoritetsungdommen overgår majoritetsungdommen i tilbøyelighet til å velge høyere utdanning etter videregående.

En systematisk analyse av hva disse etnisk betingete beslutningsforskjellene består i vil kreve at vi spesifiserer kombinasjoner av kjennetegn som holdes konstant i modellene som ligger til grunn for resonnementene her. Aktuelle kjennetegn er kjønn, sosial bakgrunn og alle aspekter ved kompetanseprofilen (prestasjonsnivå, kompetansenivå og –type, kjennetegn ved opplæringsløpet). Dette kalles samspillsanalyse. I avsnitt 9.5 ser vi på betydningen av noen slike kombinasjoner, blant annet kjønn og prestasjonsnivå (jf. figur 9.24) og etnisitet og kompetansenivå og -type (jf. figurene 9.28, 9.29 og 9.30).

9.4.3 Sosial bakgrunn har små direkte effekter på beskjeftigelsen

Statistisk sett har flere indikatorer på sosial bakgrunn direkte effekt på ungdommens beskjeftigelse etter videregående, dvs. i tillegg til de indirekte virkningene slike bakgrunnsindikatorer gjerne har. Fars inntektsnivå har en signifikant og konsistent effekt, mens foreldrenes utdanningsnivå ikke har konsistente effekter. Oversatt til prosentforskjeller eller sannsynligheter må vi imidlertid konkludere at slike kjennetegn ikke har substansielt interessante virkninger på barnas beskjeftigelse. Med så mange enheter som vårt datasett inneholder, må vi regne med at statistisk signifikant (les: viktig) i praksis kan bety substansielt uvesentlig.

Det er ett unntak fra dette mønsteret, og det er *fars og mors arbeidsmarkedstilknytning*. Dersom foreldrene er uten arbeid, er barna overrepresentert i ar-

99 Her er det naturligvis mulig å lansere en hypotese om diskriminering på basis av etnisitet, men i utgangspunktet velger vi den positive tolkningen: Gruppen manøvrerer dit mulighetene fremstår som best og dokumenterer en kapasitet til å gjennomføre et slikt sprang.

beidsledighet etter videregående. Dersom både mor og far er uten arbeid, har ungdommen en forventet ledighetsandel (arbeidsledig, tiltak, attføring, sosialhjelp) på ca. fem prosent. Referansepersonen har en forventet ledighet på en til to prosent. Denne forskjellen blir større i prosentpoeng, mens forholdstallet reduseres, dersom vi tar utgangspunkt i en referanseperson som er langt mer eksponert for arbeidsledighet enn en tidligere allmennfagelev med studiekompetanse er, for eksempel en referanseperson som har kompetanse på lavere nivå.

Nå er den relevante sammenligningen figurene 9.11 og 9.12. Gitt en målestokk basert på sjanselikhet er det mye som mangler i norsk videregående utdanning. Korrelasjonen mellom beskjeftigelse og foreldreutdanning etter normert tid i videregående er eta=0,2. Ett år senere er den samme korrelasjonen eta=0,3. Teknisk sett betyr dette at grupperingen av beskjeftigelse i ungdomsgruppen statistisk «forklarer» fra fire til ti prosent av variasjonen i foreldreutdanning. Sjanselikhetsutopien forventer korrelasjoner og «forklaringskraft» nær null[100].

Hva med idealet om meritokrati? Man kan argumentere for at hvis sosial ulikhet i beskjeftigelse gjenspeiler kombinasjoner av prestasjonsforskjeller og kompetansenivå, vil man være i nærheten av et ytelsesorientert ideal. Samfunnets institusjoner etterspør og selekterer dokumentert kvalitet og kompetanse, og henter dette der den finnes, gjerne hos den fattige bondejenta eller innvandrergutten – men for å holde oss på metaforplanet – dessverre i hovedsak hos den velbemidlede gutten og jenta «fra beste vest». Gitt dette idealet, får det heller være at Bourdieu (og vi med ham) oppdager skjulte nettverk av korrelasjoner på kryss og tvers av kvalitets- og kompetansekriteriene. I avsnitt 9.3.4 fant vi at sosial bakgrunn hadde betydelig (brutto) effekt på beskjeftigelsen. Når vi kontrollerer for ulike indikatorer på ytelse som karakterer på grunnkurset, kompetansenivået og typen kompetanse, samt kjennetegn ved selve opplæringsløpet (for eksempel lære eller ikke) er disse forskjellene nesten eliminert. Kan vi ikke i det minste etter dette konkludere at vår videregående opplæring bidrar til at vi er på vei mot å møte meritokratiske idealer for rangering av mennesker?

100 Korrelasjoner og statistisk "forklaringskraft" må ikke forveksles med årsak-virkning-sammenhenger. Beskjeftigelsen angis ved hjelp av kategorier (utdanning, arbeid, annet, osv.). Det gir ikke mening å beregne en gjennomsnittlig beskjeftigelse i vårt tilfelle. Samtidig kan man argumentere for at det er en underliggende tids- og kvalitetsskala i rangeringen av foreldreutdanning. Hvis man skal forsøke å angi ett enkelt mål på den statistiske sammenhengen mellom ungdommenes beskjeftigelse og foreldrenes utdanningsnivå, må man i praksis relatere forskjeller i det gjennomsnittlige utdanningsnivået i de ulike beskjeftigelseskategoriene til hverandre og til det gjennomsnittlige utdanningsnivået i ungdomsgruppen generelt ("grand mean"). Det er dette det ikke lineære korrelasjonsmålet eta gjør, og målet på forklaringskraft (forklart varians) angis med eta-kvadratet.

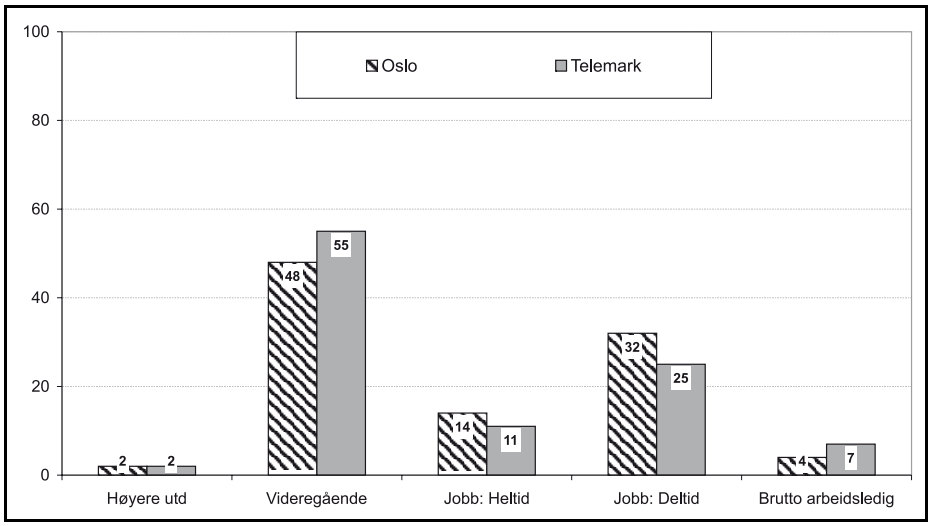
Svaret er fortsatt nei, fordi de forholdene som reduserte de direkte statuseffektene på beskjeftigelsen etter videregående ikke bare er knyttet til variasjon i «inntakskvalitet» i videregående opplæring. Denne rapporten har også demonstrert til fulle at det er *strukturelle årsaker* til forskjeller i gjennomstrømning og dermed kompetanseoppnåelse i ulike opplæringsløp. Vi har for eksempel tillatt oss å spørre om undervisningskvaliteten i den skolebaserte yrkesopplæringen er god nok, siden mange elever ikke oppnår yrkeskompetanse, og vi har påpekt at det er strukturelle hindringer særlig i overgangen mellom VKI og lære som bremser gjennomstrømningen i lærefagene (og som antagelig øker presset på VKII i skolen). Ett aspekt ved dette er at det er svært få læreplasser i offentlig sektor (Helland 2006). Slike strukturelle barrierer er det ikke i allmennfagopplæringen. Det er altså strukturelle forhold som diskriminerer enkelte statusgrupper mer enn andre gjennom det Hernes og Knudsen (1976) kalte «valgeffekten». Enkelte sosialgrupper er alt annet likt, langt mer tilbøyelig til å velge yrkesopplæring i skole eller i lærefag enn andre, og disse møtes med sterkere kapasitetsbegrensninger (og dermed tøffere konkurranse?) og kanskje også tidvis svakere kvalitet i undervisningen, enn sosialgrupper som er mer tilbøyelige til å orientere seg mot «den akademiske veien» i videregående. Det er altså fortsatt mye som mangler før mer meritokratiske idealer er realisert i norsk videregående opplæring. Vi vurderer det slik at sjanselikhetsidealet er langt unna, og det er også et godt stykke igjen gitt den meritokratiske målestokken!

I den forstand er det interessant at ungdom fra minoritetsgruppen demonstrerer en ekstra vilje og kapasitet til å fortsette å kvalifisere seg i utdanning etter videregående. I den grad dette drivet overskrider begrensninger som i andre sosiale grupper er knyttet til kompetanseprofilen (det kan alternativt være snakk om overskridelse av statusbegrensninger), står vi overfor en ungdomsgruppe som tilsynelatende nekter å underlegge seg meritokratiske utvelgelsesprinsipper.

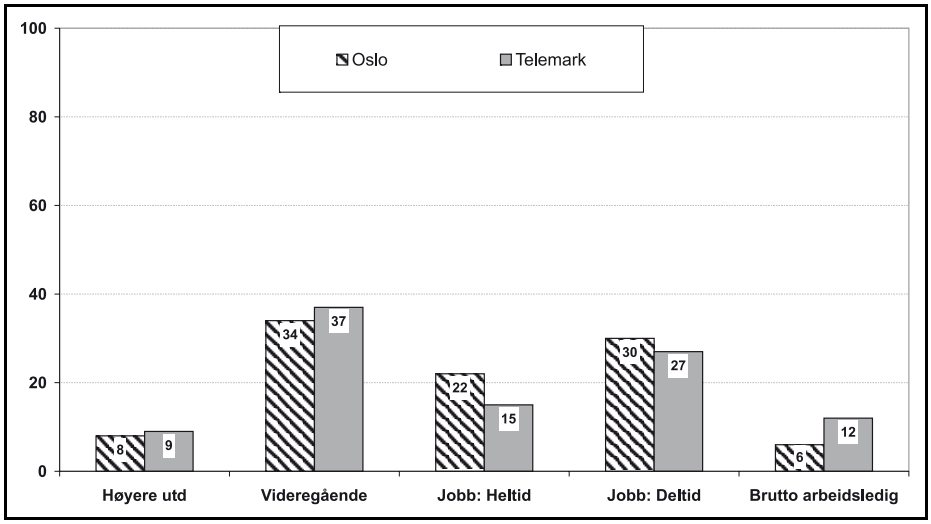
9.4.4 Oslo og Akershus har lavest arbeidsledighet rett etter videregående

Når vi fordeler ungdommene på beskjeftigelse etter fylkestilhørighet og renser forskjeller mellom fylkene for effekter av den enkeltes kompetanseprofil og demografiske kjennetegn, finner vi at de fleste fylkene får negative koeffisienter sammenlignet med Oslo og Akershus (jf. tabell 9.2 og tabell 9.3). Modellen er konstruert slik at den (simultant, men parvis) beregner sannsynligheten for henholdsvis høyere utdanning, fortsatt videregående utdanning, heltidsarbeid og deltidsarbeid i forhold til samlekategorien for arbeidsledighet (referansekategori). Negative koeffisienter indikerer at Oslo og Akershus, relativt til de an-

dre formene for beskjeftigelse har et mindre ledighetsproblem enn resten av landet. For å forsikre oss om at dette er en riktig tolkning, må vi imidlertid beregne disse beskjeftigelsessannsynlighetene. Nå skifter vi også referanseperson: Vi ser på beskjeftigelsen til en person som har kompetanse på lavere nivå både etter normert tid i videregående og ett år senere, men som ellers er helt lik den referansepersonen vi har benyttet så langt. Vedkommende har blant annet gjennomsnittlig prestasjonsnivå på grunnkurset, litt høyere enn det typiske nivået blant ungdom som ikke får studie- eller yrkeskompetanse. Ved å redusere kompetanseoppnåelsen øker vi ledighetssannsynligheten. Telemark er et fylke som typisk avviker fra Oslo og Akershus, og som i den forstand representerer resten av landet.



Figur 9.19 Netto effekt på beskjeftigelse av fylkestilhørighet etter normert tid. Oslo versus Telemark. Referanseperson med kompetanse på lavere nivå, ellers likt med figur 9.17. Prosent estimert ved multinomisk logit



Figur 9.20 Netto effekt på beskjeftigelse av fylkestilhørighet ett år etter normert tid. Oslo versus Telemark. Referanseperson med kompetanse på lavere nivå, ellers likt med figur 9.17. Prosent estimert ved multinomisk logit.

I figur 9.19 og figur 9.20 har vi sammenlignet fordelingen på referansepersonens beskjeftigelse i Telemark og i Oslo etter normert tid og ett år senere. Vi ser at ledighetsandelen avviker i de to fylkene, men vi ser også at «problemfylket» opererer med en høyere andel i videregående opplæring enn Oslo både etter normert tid i videregående (høsten fjerde skoleår for skoleelever, høsten femte skoleår for lærlinger) og ett år ut over normert tid. Når elever strømmer ut av utdanning på videregående nivå, øker andelen i høyere utdanning og i ordinært arbeid i begge fylkene, men det gjør også ledighetsandelen, som summen av registrert arbeidsledighet, tiltak, attføring og personer på sosialhjelp. I Oslo øker brutto ledighet fra to til fire prosent. I Telemark øker den fra seks til 12 prosent. I den forstand fungerer den fleksible videregående skolen som buffer mot arbeidsledighet. Vi kan også bemerke at målt i netto fylkesforskjeller kommer de nordligste fylkene, inkludert Finnmark, noe bedre ut enn f.eks. Vestfold, Telemark og Agder-fylkene.

Tolkningen av disse «uforklarte» fylkesforskjellene kan være at det er kjennetegn ved arbeidsmarkedet og/eller ved utdanningstilbudet som fører til at ungdom som ellers har identisk kompetanseprofil og identiske demografiske kjennetegn, får ulikt utbytte med hensyn på videre utdanningsmuligheter og arbeidsmuligheter etter videregående. Over tid reduseres beskyttelsen av en fleksibel videregående opplæring og mange ungdommer «transporteres» fra denne buffe-

ren og over i arbeidsledighet. Vi ser at det skjer en sterkere økning i ledighetsandelen fra normert tid i videregående til ett år ut over normert tid i andre fylker (representert ved Telemark) enn i Oslo og Akershus (representert ved Oslo).

Igjen er det interessant å sammenligne med den analysen som fokuserte på bruttoforskjellene mellom fylkene (jf. tabell 9.3) Her fant vi at beskjeftigelsesforskjellene etter fylkestilhørighet var små, men at det også der var en tendens til at Oslo og Akershus hadde lavest ledighet, *og* at fylker med forholdsvis høyt ledighetsnivå, særlig etter normert tid i videregående, også hadde den høyeste andelen i videregående opplæring. Vi må imidlertid understreke at den gunstige sysselsettingssituasjonen i Oslo og Akershus sammenlignet med resten av landet, ikke er så lett å observere. Den fremkommer først tydelig når vi tar hensyn til at det er ulik fordeling av prestasjoner, kompetanseprofiler, sosialgrupper, etniske grupper og lignende i fylkene, kjennetegn som direkte og/eller indirekte påvirker beskjeftigelsen etter videregående. Det er altså først og fremst når effekter modelleres at slike fylkesforskjeller tydeliggjøres.

9.5 Overgangen til videre utdanning eller arbeid etter innvandrerbakgrunn

Utdanningsaspirasjonene blant ungdom med innvandrerbakgrunn har fått mye oppmerksomhet i media og hos utdanningsmyndighetene i den senere tiden. Denne gruppen er også viet mye oppmerksomhet foran i denne rapporten når det gjelder deres deltaking i og fullføring av videregående opplæring. Vi har også sett foran i dette kapitlet at denne gruppen har stor studietilbøyelighet, gitt at de har fullført videregående opplæring med studiekompetanse. Nedenfor vil vi omtale flere sider ved denne gruppens situasjon etter videregående opplæring, og vi vil dessuten se på tall som viser denne gruppens studietilbøyelighet over et lengre tidsrom. Er det en økende andel som tar høyere utdanning, og forekommer i så fall økningen både blant førstegenerasjonsinnvandrere og etterkommere? Er det forskjeller mellom gutter og jenter, og er i så fall kjønnsforskjellen den samme som hva en finner for majoritetsungdom?

Hvor store er forskjellene i overgangen til høyere utdanning mellom ungdom med og uten innvandrerbakgrunn når vi ser på ungdommene både rett etter videregående, ett år etter og to år etter? Er det vanlig å utsette studiestarten?

Vi skal også se nærmere på dem som ikke begynner i høyere utdanning. Er det forskjeller mellom ungdom med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn og ungdom med majoritetsbakgrunn i andelen som er uten arbeid, er i heltids- eller deltidsarbeid? Avhenger i så fall denne forskjellen av om de unge har oppnådd

yrkes- eller studiekompetanse? Med andre ord: Er det forskjeller mellom ungdom med og uten innvandrerbakgrunn blant dem som *har* yrkes- eller studiekompetanse? Eller er det eventuelt bare forskjeller i beskjeftigelsessituasjonen mellom ungdom med og uten innvandrerbakgrunn blant dem som *ikke* har oppnådd yrkes- eller studiekompetanse?

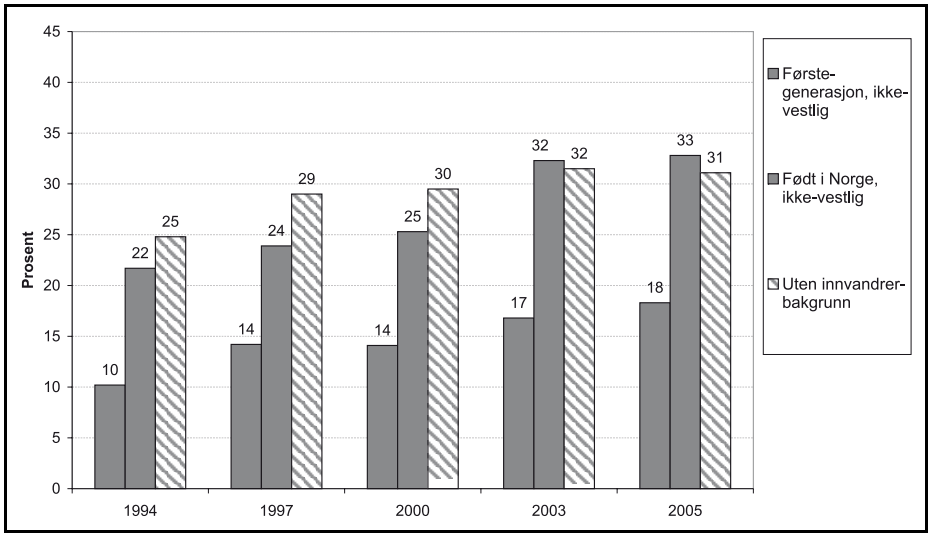
I avsnittene nedenfor vil vi i all hovedsak konsentrere oss om de tre kullene som vi ellers omtaler i dette kapitlet og rapporten for øvrig, men i og med at førstegenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn oftere er utenfor videregående opplæring enn ungdom ellers, vil vi starte med å vise andeler som er i høyere utdanning av *all* ungdom i en bestemt aldersgruppe, og altså ikke (bare) av dem som har vært i videregående opplæring.

9.5.1 Overgang til høyere utdanning

Fra tidligere undersøkelser vet vi at andelen i høyere utdanning har økt mye fra 1994 til 2003 blant ungdom med innvandrerbakgrunn (Støren 2005a, b). Samtidig er det langt *færre* som er i høyere utdanning av ungdom som er førstegenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn, enn blant etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn og ungdom som har majoritetsbakgrunn. Grunnen er at førstegenerasjonsinnvandrere i mindre grad har fullført videregående, dels fordi de har lavere andel som begynner i videregående (se kapittel 5), og dels fordi de har lavere andel som fullfører (se kapittel 5 og 6). Når de har gjennomført videregående, er andelen i høyere utdanning minst like høy blant førstegenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn som blant majoritetsgruppen, slik vi har vist foran.

Andeler av fødselskull

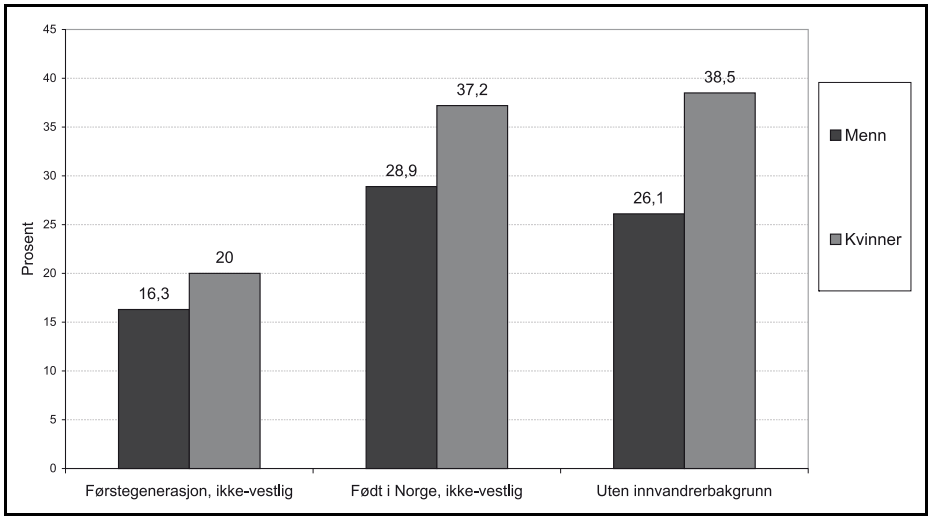
I figur 9.21 ser vi på andeler av fødselskull som er registrert i høyere utdanning, og følger utviklingen to år til i forhold til tidligere registreringer, nemlig fram til og med høsten 2005. Vi ser av figuren at andelen av ungdom med innvandrerbakgrunn som er i høyere utdanning fortsatte å øke i 2005, og at andelen av etterkommerne med ikke-vestlig bakgrunn nå er høyere enn blant ungdom uten innvandrerbakgrunn. Etterkommernes andel er høyest til tross for at de har lavere sosial bakgrunn enn elever uten innvandrerbakgrunn (som omtalt i kapittel 5 og 6, se også vedleggstabeller).



Figur 9.21 Andel av 19–24 åringer i høyere utdanning etter innvandrerbakgrunn. 1994–2005

Kilde: Spesialtabeller fra SSB

Vi har foran sett at jenter i langt større grad begynner i høyere utdanning enn gutter. Dette gjelder både blant ungdom med innvandrerbakgrunn og ungdom uten innvandrerbakgrunn, jf. figur 9.22. Figuren viser at mønsteret når det gjelder kjønnsforskjeller er det samme blant ungdom med og uten innvandrerbakgrunn.

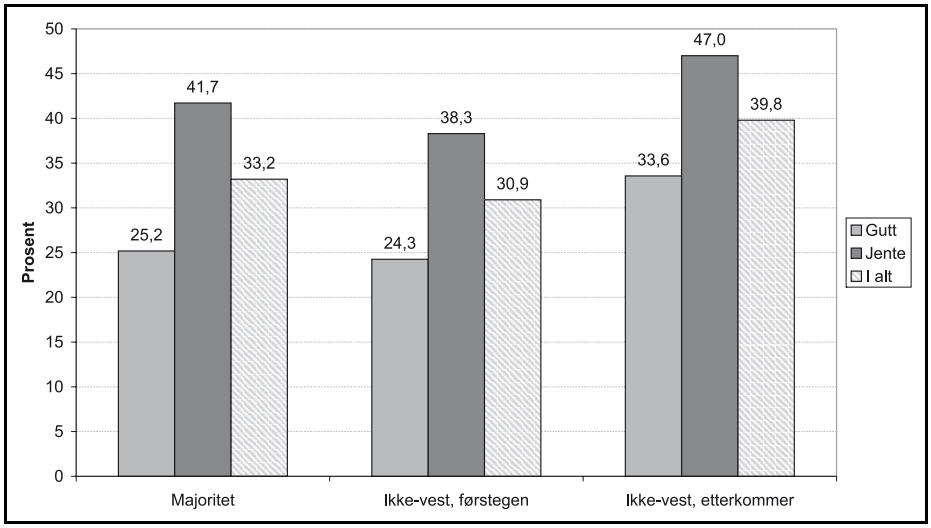


Figur 9.22 Andel av 19 – 24 åringer i høyere utdanning 2005, menn og kvinner etter innvandrerbakgrunn.

Kilde: Spesialtabeller fra SSB.

Andeler av våre grunnkurskull

Vi har over sett på andeler av fødselskull. Ikke alle innvandrere begynner i videregående. Hva med dem som har begynt i videregående i «våre» kull? Nedenfor (figur 9.23) har vi slått sammen 1999- og 2000-kullet, og ser på hvor mange av dem som er registrert i høyere utdanning fire år etter start i videregående (henholdsvis høsten 2003 og 2004, slått sammen).

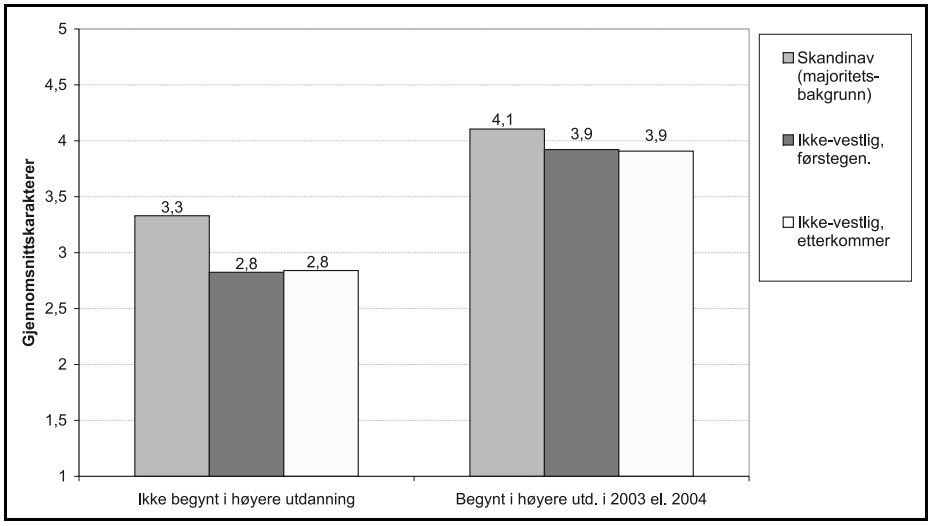


Figur 9.23 Registrert i høyere utdanning* fire år etter start i videregående (1999- og 2000-kullet) etter kjønn og innvandrebakgrunn.

* Medregnet utdanning utover videregående på «mellomnivå» (som gjelder teknisk fagskole, forkurs til universiteter og høgskoler, forkurs til ingeniørutdanning, militære utdanninger utover videregående nivå og lignende) som omfatter ca. 1,5 prosent av kullet. N= alle elever som startet i grunnkurs for første gang enten i 1999 eller 2000.

Figur 9.23 viser hvor mange som var i høyere utdanning fire år etter at de hadde startet i videregående opplæring. Andelen er beregnet av hele kullet, og altså ikke bare av dem som hadde studiekompetanse. Videre er tall for 1999- og 2000-kullet slått sammen. Vi ser at andelen er høyest blant ungdom med ikke-vestlig bakgrunn som var født i Norge (etterkommere) med utenlandsfødte foreldre, både blant gutter og jenter. Jenter som er etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn har en spesielt høy andel, hele 47 prosent. Forskjellen mellom førstegenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn og majoritetsgruppen er svært liten, og vi ser de samme kjønnsforskjellene i de to gruppene.

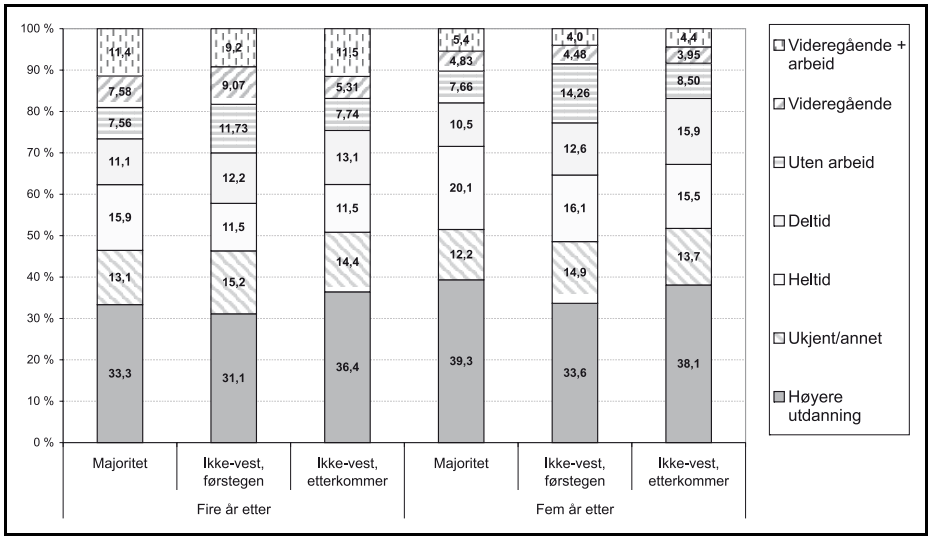
Det kan synes paradoksalt at en så stor andel av elevene med innvandrerbakgrunn er i høyere utdanning når vi foran (se kapittel 4) har sett at de har å mye lavere karaktersnitt enn elever fra majoritetsgruppen. Noe av svaret finner vi i figur 9.24, som viser karakterene fra VKII.



Figur 9.24 Gjennomsnittskarakterer fra VKII blant elever med og uten innvandrebakgrunn, etter hvorvidt de har begynt i høyere utdanning

Tallene i figur 9.24 refererer til et uveid gjennomsnitt av karakterene siste år i videregående, og representerer ikke poeng ved søkning til høyere utdanning. Vi ser at det er mye større forskjeller i karaktersnitt mellom minoritets- og majoritetselevene som ikke har begynt i høyere utdanning enn blant dem som har begynt i høyere utdanning. I sistnevnte gruppe er det liten forskjell mellom minoritet og majoritet. Tallene kan også tolkes slik: De som har gode eller middels gode karakterer blant elevene med minoritetsbakgrunn, har trolig sterkere motivasjon til å begynne i høyere utdanning enn majoritetselevene med samme karakterer har.

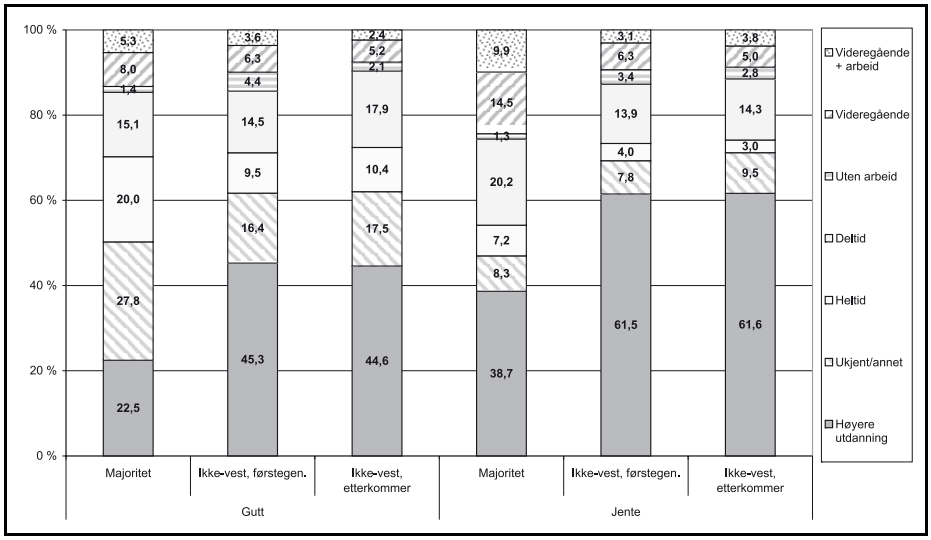
Vi har over konsentrert oss om andeler som har begynt i høyere utdanning. Men hvordan fordeler elevene med og uten innvandrerbakgrunn seg om vi ser på flere former for beskjeftigelse, slik vi har gjort foran i dette kapitlet? Figur 9.25 viser dette for 1999-kullet, fire år etter og fem år etter start i videregående (henholdsvis høsten 2003 og 2004). Figur 9.25 har tilsvarende inndeling av hovedbeskjeftigelse som figur 9.2 – 9.7 med et unntak, vi har delt gruppen som er i videregående opplæring i to, det vil si de som kombinerer videregående opplæring med arbeid, og de som bare er registrert i videregående opplæring. Det samme vil vi gjøre i figurene 9.26 – 9.30, som alle omhandler innvandrerbakgrunn. Grunnen er at det kan være et interessant skille mellom gruppene her. Kategorien «videregående + arbeid» omfatter antakelig mange lærlinger, og vi forventer å finne flere av majoritetsungdom enn av minoritetsungdom i denne gruppen.



Figur 9.25 Beskjeftigelse etter innvandrerbakgrunn fire år etter og fem år etter start i videregående. 1999-kull.

Vi ser at fem år etter start i videregående har majoritetsgruppen økt sin andel i høyere utdanning mer enn ungdom med innvandrerbakgrunn. For øvrig ser vi at majoritetsgruppen har en høyere andel i heltidsarbeid. Andelen som er uten arbeid, er høyest blant førstegenerasjonsinnvandrerne. «Uten arbeid» omfatter (fortsatt) både registrert arbeidsledige, personer på tiltak/under attføring og en liten gruppe sosialhjelpsmottakere uten annen kjent beskjeftigelse. Gruppen som er registrert «i videregående + arbeid», antar vi i stor grad gjelder lærlinger (det har vi ikke sikre opplysninger om), samt andre deltidsarbeidende elever i videregående opplæring.

Figur 9.25 viser andeler av hele kullet, uavhengig om de har oppnådd yrkes- eller studiekompetanse og hva slags kompetanse de har oppnådd. Hva med dem som har studiekompetanse? Nedenfor skal vi se nærmere på forskjeller og likheter mellom ungdom med og uten innvandrerbakgrunn avhengig av hva slags kompetanse de har oppnådd. Vi starter med å fordele elever fra 1999-kullet *med studiekompetanse* på samme måte som i figuren over (denne gruppen er også referansegruppe for de estimerte resultatene som er vist foran i figur 9.17 og 9.18).



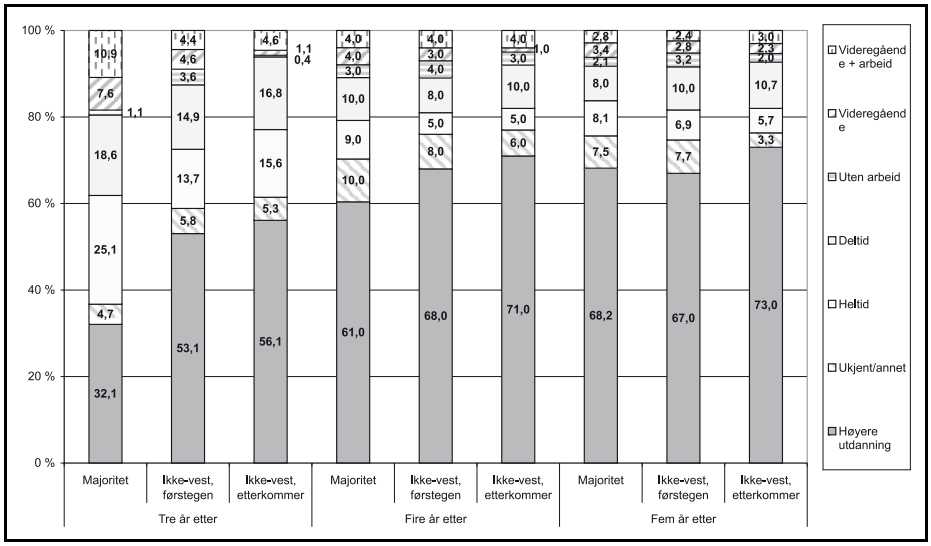
Figur 9.26 Beskjeftigelse etter kjønn og innvandrerbakgrunn **tre år etter** start i videregående blant elever med studiekompetanse. 1999-, 2000 og 2001-kull sett samlet.

Figur 9.26 viser at ungdom med innvandrerbakgrunn med studiekompetanse er mye sterkere representert i høyere utdanning rett etter videregående enn ungdom med majoritetsbakgrunn, slik vi også så i de estimerte resultatene som ble presentert i figur 9.17. Vi skal nedenfor se at dette i stor grad kommer av en meget sterk tendens til å utsette studiestarten blant majoritetsungdom, en tendens vi knapt finner blant minoritetsungdom. Tendensen til å utsette studiestarten gjelder både gutter og jenter, men vi ser også tydelig spor blant guttene om at utsatt studiestart i stor grad kommer av vernepliktstjeneste, jamfør den høye andelen av guttene med majoritetsbakgrunn som er i kategorien «ukjent/annet». (Vi viser for øvrig til omtale av betydningen av vernepliktstjeneste i avsnitt 9.1 og 9.2.) Det er imidlertid også en svært høy andel av guttene med majoritetsbakgrunn som er i heltidsarbeid; antakelig er denne andelen i noen grad berørt av at mange i den gruppen tar arbeid i påvente av å avtjene verneplikten.

For øvrig ser vi at andelen som er i høyere utdanning rett etter fullført videregående (blant dem med studiekompetanse), er spesielt høy blant jenter med ikke-vestlig bakgrunn, nemlig 62 prosent, mot 39 prosent av jenter med majoritetsbakgrunn. Underlagsmaterialet viser at denne forskjellen er langt mindre et år etter (fire år etter start i videregående), da er 66 prosent av jentene som har oppnådd studiekompetanse (i løpet av fire år) fra majoritetsgruppen i høyere utdanning, mot 74 prosent av tilsvarende gruppe jenter blant førstegenerasjons-

innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn og 75 av jenter som er etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn. (Tilsvarende andeler blant gutter er henholdsvis 55, 63 og 70 prosent.)

I figur 9.27 følger vi 1999-kullet en lengre periode og slår sammen gutter og jenter, og vi ser at forskjellen i studietilbøyelighet etter innvandrerbakgrunn er utjevnet og nesten borte når vi ser på situasjonen fem år etter start i videregående.[101]



Figur 9.27 Beskjeftigelse etter innvandrerbakgrunn tre år etter, fire år etter og fem år etter start i videregående for elever med studiekompetanse.* 1999-kullet.

* N hvert av årene er de som hadde oppnådd studiekompetanse i løpet av det aktuelle tidsrommet, dvs. henholdsvis tre år etter, fire år etter og fem år etter start i videregående.

Figur 9.27 viser i hvor stor grad ungdom fra majoritetsgruppen utsetter studiestarten sammenliknet med ungdom med innvandrerbakgrunn. Ungdom med innvandrerbakgrunn som ønsker å ta høyere utdanning, starter (stort sett) med en gang. Alle personer som figur 9.27 omfatter, har studiekompetanse. Økningen blant ungdom med majoritetsbakgrunn skjer særlig fra tre år etter start i videregående til fire år etter start i videregående. Også når en sammenlikner andelen fire år etter og fem år etter, er det en økning blant ungdom med majori-

101 Underlagsmaterialet viser at forskjellen mellom minoritet og majoritet fra 1999-kullet (med studiekompetanse) fem år etter start i videregående er utjevnet for jentene. Når det gjelder guttene, har etterkommerne med ikke-vestlig bakgrunn fortsatt høyere studietilbøyelighet enn gutter med majoritetsbakgrunn, mens gutter som er førstegenerasjonsinnvandrere har lavere.

tetsbakgrunn, men blant ungdom som er førstegenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn, er det ingen forskjell på de to tidspunktene.[102] Også blant etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn er det en økning fra «fire år etter» til «fem år etter». Selv om ungdom i majoritetsgruppen øker sin andel mye, er det fortsatt etterkommerne med ikke-vestlig bakgrunn som har høyest andel fem år etter start i videregående. Mellom førstegenerasjonsinnvandrere og majoritetsgruppen er det ingen forskjell.

Forskjeller i tilbøyelighet til å utsette studiestarten mellom ungdom med og uten innvandrerbakgrunn, er altså med på å forklare de store forskjellene i minoritetsgruppens favør når det gjelder den direkte overgangen fra videregående til høyere utdanning. Like fullt er det svært høye andeler som er i høyere utdanning blant elever med ikke-vestlig bakgrunn som har oppnådd studiekompetanse. Om vi ser på andelene fire år etter start i videregående og sammenlikner med de estimerte resultatene i figur 9.17, ser vi at forskjellene etter innvandrerbakgrunn er større i de estimerte resultatene enn i de observerte (figur 9.27). Det er flere grunner til det. Hovedgrunnen er nok at vi foran (jf. de estimerte resultatene) kontrollerte for sosial bakgrunn, og innenfor hvert sosiale sjikt har innvandrerungdom større tilbøyelighet til å begynne å studere enn norsk ungdom (Støren 2005a, b). En annen grunn, er at det er kontrollert for (grunnkurs)karakterer i analysen som ligger til grunn for figurene 9.17 og 9.18 foran; trolig har innvandrerungdom med middels grunnkurskarakterer større studiemotivasjon enn majoritetsgruppen.[103]

Vi får igjen bekreftet inntrykket at det er et særskilt utdanningsdriv blant ikke-vestlig ungdom i Norge. Andelene av minoritetsungdom i høyere utdanning som vi ser i figur 9.27, er spesielt høye på bakgrunn av at denne elevgruppen skårer lavere enn majoritetsungdom på alle sosiale bakgrunnsvariable som generelt øker tilbøyeligheten til å begynne i høyere utdanning. Dette innebærer blant annet at sosial bakgrunn synes å bety mindre for utdanningsdrivet i denne

102 Det kan se ut som andelen i denne gruppen er gått ned. Det kommer av at prosentueringsgrunnlaget er noe utvidet (det gjelder alle grupper), siden vi i kolonnene for "fem år etter" ser på andelen som har oppnådd studiekompetanse i løpet av fem år.

103 Ytterligere et forhold kan nevnes: De ulike bakgrunnsforholdene det er kontrollert for i figur 9.17, har til dels ulik betydning for ungdom med og uten innvandrerbakgrunn, blant annet har vi sett (jf. kapittel 6) at effekten av foreldrenes utdanningsnivå og arbeidsmarkedsstatus kan variere. Til estimatene i figur 9.17 utførte vi en analyse av hele kullet, og ikke separate analyser av henholdsvis majoritets- og minoritetsungdom, fordi det store antallet variabler som er inkludert i modellen (samt de mange kategoriene på beskjeftigelsesvariabelen), forutsetter et stort tallmateriale. Det innebærer at effekter av variabler som kanskje særlig gjelder majoritetsgruppen, men som kan ha mindre betydning i minoritetsgruppen, inngår i estimatene i figurene 9.17 og 9.18 (og altså i estimatene både for minoritets- og majoritetsgruppen). Dette er nevnt som bidrag til en forklaring på forskjellen i resultater mellom figur 9.27 (observerte resultater) og resultatene foran i figur 9.17./9.18 (estimerte resultater).

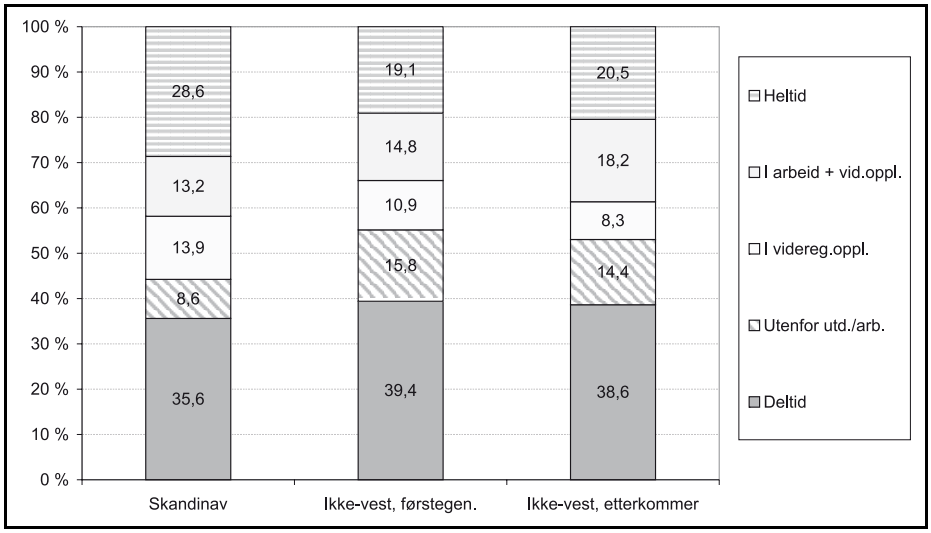
gruppen (se også kapittel 6) enn blant ungdom med majoritetsbakgrunn. Like fullt vil vi minne om at andelene i figur 9.27 refererer til ungdom som har fullført videregående med studiekompetanse. Førstegenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn tilhører sjeldnere enn andre ungdommer denne gruppen

Figur 9.27 viser også forskjeller mellom ungdom med og uten innvandrerbakgrunn når det gjelder andre former for beskjeftigelse. Denne forskjellen er størst «tre år etter», ved at majoritetsgruppen har høyest andel i heltidsarbeid. Ellers er det knapt noen forskjeller i andelen som er uten arbeid. Det er også små forskjeller når det gjelder de andre formene for beskjeftigelse, men det er en tendens til at majoritetsgruppen noe oftere har heltidsarbeid enn de øvrige, også fire år etter og fem år etter start i videregående. I tillegg er majoritetsgruppen oftere i «annen/ukjent virksomhet» fire år etter start i videregående, noe som trolig kommer av vernepliktstjeneste.

De små forskjellene vi ser når det gjelder annen beskjeftigelse enn høyere utdanning, kommer av at det store flertallet i gruppen som figur 9.27 omfatter, er i høyere utdanning. Figuren gir derfor et dårlig inntrykk av mulige relative forskjeller i andelen som er i øvrige former for virksomhet. Det ser vi nærmere på nedenfor.

9.5.2 Overgang til arbeid og annen virksomhet utenom høyere utdanning, etter innvandrerbakgrunn

Hvordan fordeler elevene fra våre kull seg om vi ser nærmere på andre former for beskjeftigelse enn høyere utdanning? Vi nevnte over at forskjellene etter innvandrerbakgrunn i andelen som har *andre* former for beskjeftigelse enn høyere utdanning, ikke er tydelige når vi inkluderer den store gruppen som er i høyere utdanning i figurene. I figurene 9.28 – 9.30 nedenfor skal vi derfor holde disse utenom. I figur 9.28 ser vi fortsatt på dem som har oppnådd studiekompetanse (i løpet av fire år), og vi slår sammen 1999- og 2000-kullet. I tillegg til at vi holder dem som har begynt i høyere utdanning utenfor, holder vi også «annen/ukjent virksomhet» utenfor, det vil si at vi ser bare på dem som har en kjent virksomhet (utenom høyere utdanning). Grunnen er at kategorien «annet» i stor grad omfatter vernepliktige. Førstegenerasjonsinnvandrere er langt mindre omfattet av verneplikt enn majoritetsgruppen. Dermed skal andelene i figur 9.28 være sammenliknbare.

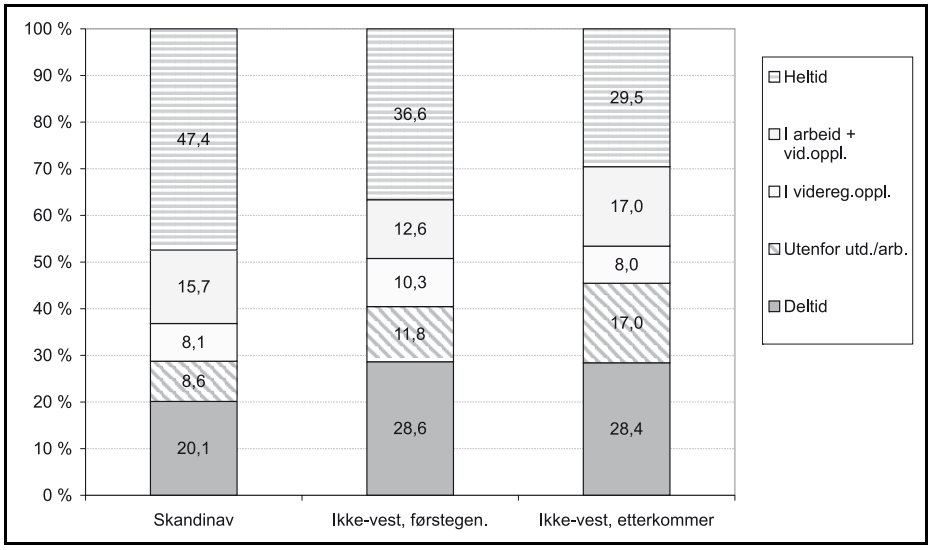


Figur 9.28 Fullført med studiekompetanse i løpet av fire år (1999- og 2000-kullet). Situasjon fire år etter start i grunnkurs (høst 2003/2004)*

* N=1999 og 2000-kullet, ikke i høyere utdanning, kjent arbeidsmarkeds/utdanningsstatus, med studiekompetanse i løpet av fire år, dvs. i alt 13876 personer.

Andelene som er uten arbeid (arbeidsledig, på tiltak og liknende) er relativt høye i alle grupper, når vi holder dem som har begynt i høyere utdanning utenfor, men andelen varierer etter innvandrerbakgrunn. Blant dem som har oppnådd studiekompetanse (og som ikke er i høyere utdanning), er det betydelig flere som er uten arbeid blant ungdom med ikke-vestlig bakgrunn enn blant ungdom fra majoritetsgruppen. Det gjelder både førstegenerasjonsinnvandrere og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn. Det er særlig andelen som er i heltidsarbeid som er lavere i disse gruppene. Dette *kan* tyde på at ungdom med innvandrerbakgrunn (med studiekompetanse) har hatt større vansker med å komme inn i ordinært arbeid enn majoritetsgruppen. Vi har her ikke kontrollert for karakterer, men vi vet altså at alle i gruppen har fullført og bestått videregående opplæring med studiekompetanse. Hvor mye av forskjellen med hensyn til andelen som er uten arbeid som kommer av mangelfullt nettverk, svakere karakterer eller ulike former for diskriminering, kan vi ikke si noe om.

Hva med ungdom som har oppnådd *yrkeskompetanse*? Figur 9.29 viser tilsvarende fordeling som figur 9.28 når det gjelder ungdom som har oppnådd yrkeskompetanse i løpet av fire år, og vi holder fortsatt gruppen «annet/ukjent» utenfor, og også de som (eventuelt) hadde begynt i høyere utdanning.



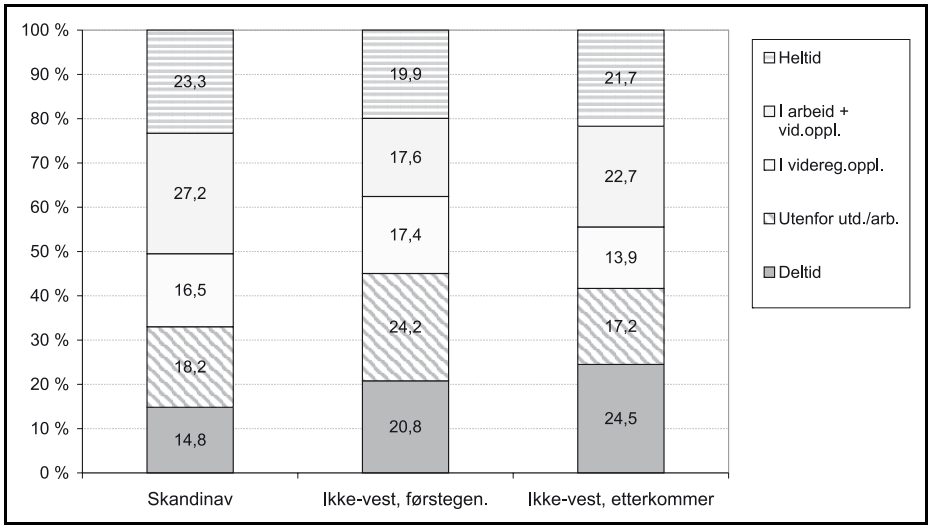
Figur 9.29 Fullført med yrkeskompetanse i løpet av fire år (1999- og 2000-kullet). Situasjon fire år etter start i grunnkurs (høst 2003/2004)*

* N=1999 og 2000-kullet, ikke i høyere utdanning, kjent arbeidsmarkeds/utdanningsstatus, med yrkeskompetanse i løpet av fire år, dvs. i alt 9376 personer.

Figur 9.29 viser at blant ungdom som har oppnådd *yrkes*kompetanse, er det flere som er uten arbeid (arbeidsledig, på tiltak og liknende) blant dem med ikke-vestlig bakgrunn enn blant dem med majoritetsbakgrunn. Det gjelder spesielt etterkommerne, men vi må her påpeke at dette er en liten gruppe. Forskjellen i andel som har heltidsarbeid, er meget stor. Vi har her ikke kontrollert verken for studieretning eller karakterer,[104] men vi vet at alle har fullført og bestått videregående med yrkeskompetanse. På samme måte som for ungdom med studiekompetanse, vil vi påpeke at vi ikke kan si noe om i hvilken grad forskjellen kommer av mangelfullt nettverk, svakere karakterer eller ulike former for diskriminering.

Til sist ser vi på dem som *ikke* hadde fullført (i løpet av fire år) med studie- eller yrkeskompetanse (figur 9.30), og holder fortsatt gruppen «annet/ukjent» utenfor.

104 I en videreføring av dette prosjektet innenfor Forskningsrådets arbeidslivsforskningsprogram, vil slike forhold bli undersøkt nærmere. Der ser vi spesielt på overgang til arbeid blant ungdom som ikke har begynt i høyere utdanning. Forskjeller mellom fagfelt, betydningen av ulike former for og nivå på kompetanse, tidligere ledighets/sysselsettingserfaringer mv. vil her bli nærmere belyst, med et særlig fokus på ungdom med og uten innvandrerbakgrunn. I dette prosjektet vil vi også følge kullene ett år til med hensyn til deres beskjeftigelsessituasjon, og vi vil dessuten sammenlikne med en gruppe som ikke har noe utdanning på videregående nivå.



Figur 9.30 Ikke fullført med yrkes- eller studiekompetanse i løpet av fire år (1999-og 2000-kullet). Situasjon fire år etter start i grunnkurs (høst 2003/ 2004).

* N=1999 og 2000-kullet, ikke i høyere utdanning, kjent arbeidsmarkeds/utdanningsstatus, uten yrkes- eller studiekompetanse i løpet fire år, dvs. i alt 29148 personer.

I denne gruppen (uten fullført studie- eller yrkeskompetanse) er det naturlig nok svært mange som fortsatt er i videregående opplæring. Førstegenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn er sjeldnere i kombinasjonen «i arbeid + videregående opplæring» enn de to andre gruppene, og vi antar at dette i stor grad kommer av at de sjeldnere er i lære. Vi ser betydelig høyere andeler i kategorien uten arbeid («brutto ledighet») enn vi så i figurene 9.28 og 9.29, som omfattet dem med studie- eller yrkeskompetanse. Mønsteret i figur 9.30 er nokså likt i de tre gruppene (majoritetsgruppen, førstegenerasjonsinnvandrere og etterkommere), med ett unntak: Førstegenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn er oftere uten arbeid enn de to andre gruppene. De rammes altså ekstra hardt av å ha avsluttet videregående uten yrkes- eller studiekompetanse, uten at vi her kan si sikkert hva årsakene til dette er (for eksempel kan prestasjonsnivået innenfor gruppen uten yrkes- eller studiekompetanse variere). Dette skal som nevnt undersøkes nærmere i en videreføring av dette prosjektet.

10 Avslutning og anbefalinger

10.1 Endringer over tid

En sentral problemstilling ved oppstarten av dette prosjektet var å undersøke søkningen til videregående opplæring. Vi skulle undersøke hvem som søker hva og vurdere om det har vært endringer i forhold til 94-kullet. Søkemønsteret blant grunnkurselever med ungdomsrett har endret seg det siste tiåret. Ved innføringen av Reform 94 var det en økt andel som søkte seg til yrkesfag. I de senere årene er denne utviklingen forsterket. Fordelingen av jenter og gutter har derimot vært relativt stabil. Videregående opplæring er fortsatt svært kjønnssegregert, og sosial bakgrunn påvirker i stor grad valget mellom løp som gir studiekompetanse og løp som gir yrkeskompetanse.

En annen viktig problemstilling var om vi ville se endringer i gjennomstrømning og andel som oppnådde yrkes- eller studiekompetanse, eventuelt om vi kunne spore endringer av opplæringsloven i 2000 (se kapittel 1). Vår konklusjon er at progresjonen er svekket og andelen som oppnår studie- eller yrkeskompetanse har gått ned når vi sammenlikner elever med ungdomsrett som startet i videregående opplæring i 1999–2001 med tilsvarende kull fra 1994. Nedgangen er imidlertid ikke dramatisk, bare noen få prosentpoeng. Nedgangen gjelder dessuten bare yrkesfagene, og vi har ikke observert en nedgang i andelen som oppnår studiekompetanse. Dette kan synes paradoksalt, siden det var en økt søkning nettopp til yrkesfagene. Grunnen er imidlertid, hovedsakelig, at mange av dem som begynner på yrkesfaglige studieretninger, får studiekompetanse, spesielt blant elever på medier og kommunikasjon, men også ved at mange tar allmennfaglig påbygging. I tillegg kommer muligheten for å få studiekompetanse på naturbruk (naturforvaltning) formgivningsfag (tegning, form og farge). Det er videre viktig å understreke at nedgangen i disse kullene ikke kommer av økt andel elever med innvandrerbakgrunn i elevbefolkningen. Nedgangen har vært i majoritetsgruppen, ikke blant minoritetselevene.

Videre kan vi ikke se noen effekt av det såkalte differensieringsprosjektet (se avsnitt 1.2) i 1999–2003 på den totale gjennomstrømningen og kompetanseoppnåelsen. Mulighetene for alternativ virksomhet i arbeidsmarkedet har variert noe i perioden, og det er vanskelig å trekke noen konklusjon i retning av at bedre mulighet om jobb, har gjort at ungdommene har valgt bort skole til fordel for arbeid. Økte vansker med å få læreplass, spesielt i 2003, kan imidlertid ha betydd en del.

Det er også vanskelig å trekke noen konklusjon i forhold til liberalisering av muligheten til uttak av opplæringsretten, som kom i 2000. Det er *mulig* at svekket progresjon og fullføring i noen grad henger sammen med dette. Vi mener det likevel ikke bør være *noen* tidsbegrensning på rammen for uttak av opplæringsretten (ungdomsretten),[105] selv om en slik begrensning muligens virker disiplinerende i forhold til det å ha god progresjon. Vi ser flere grunner til å ta vekk begrensningen: De fleste vil gjerne bli ferdige innen rimelig tid, de trenger ikke en slik begrensning i uttaksrammen. De som er lite skolemotivert, bør en enten finne bedre muligheter for (for eksempel utvikle mulighetene for opplæringskontrakt, bedre differensiert opplæring), eller de bør få anledning til å komme tilbake til opplæring senere. En motiverer neppe denne elevgruppen ved å frata dem opplæringsretten hvis de blir for lenge borte eller har gjort for mange omvalg. Eksempelvis vil dette trolig spesielt kunne ramme gutter med innvandrerbakgrunn.

I en tidligere rapportering fra prosjektet (Helland og Støren 2004: 165) stilte vi spørsmålet om innføringen av Reform 97 kan ha bidratt til svekket progresjon. Vi mente at det ikke var rimelig å tolke resultatene i retning av at Reform 97 hadde svekket elevenes læringsutbytte og gjort det vanskeligere å gjennomføre videregående opplæring. Bakgrunnen for det, er at 1999-kullet ikke hadde fulgt læreplaner for Reform 97, og vi så en nedgang i progresjonen for både 1999-, 2000- og 2001-kullet i forhold til 1994-kullet. Muligens bør vi modere dette, og ikke se helt bort fra at Reform 97 *kan* ha hatt en viss innvirkning. Grunnen til det, er at vi ser en spesiell nedgang i andel som oppnår yrkes- eller studiekompetanse nettopp for 2000-kullet, mens det ser ut til å gå noe bedre igjen for 2001-kullet. 2000-kullet var det kullet som møtte Reform 97 da de begynte i ungdomsskolen. Det er ikke umulig at det fikk en viss betydning. Dette kullet kan ses på som «prøvekaniner» for det nye som kom i ungdomsskolen i 1997, og vi kan ikke se helt bort fra at dette fikk en viss betydning.

10.2 Hvem stod igjen?

Hovedproblemstillingen i prosjektet har vært å undersøke gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring; hva som påvirker gjennomføringen, hvem som lykkes eller ikke lykkes.

105 Det er fortsatt en begrensning, selv om aldersrammen er utvidet til 24 år, fordi de må ha tatt ut opplæringsretten innenfor en sammenhengende periode på 5 år. De som starter som 16 åringer, må dermed ha tatt ut retten innen de er 21 år. De som eventuelt starter i videregående som 18-åringer, må ha tatt ut retten innen de er 23 år, osv.

Når det gjelder hvilke faktorer som forklarer hvorfor såpass mange ender opp uten yrkes- eller studiekompetanse, har ikke dette prosjektet avdekket noen oppsiktsvekkende nye sammenhenger. Elever med høy sosial bakgrunn oppnår oftere yrkes- eller studiekompetanse enn elever med lav sosial bakgrunn, elever med ikke-vestlig bakgrunn oppnår sjeldnere yrkes- eller studiekompetanse enn majoriteten, og jenter lykkes noe oftere enn gutter (se nærmere omtale i kapittel 8). Vi har dessuten sett at karakterer fra lavere trinn spiller en viktig rolle for kompetanseoppnåelsen, i likhet med det å få sitt førsteønske innfridd og det å få en læreplass.

Hvis vi med «å stå igjen» mener å ende opp uten studie- eller yrkeskompetanse, har vi altså sett at de som står igjen oftere har lav sosial bakgrunn, at de noe oftere er gutter enn jenter, og oftere har ikke-vestlig bakgrunn, og at det siste spesielt gjelder gutter. I tillegg gjelder det langt oftere de som slet med faglige problemer allerede tidlig i videregående (og sannsynligvis før de begynte der). I resten av dette kapitlet vil vi diskutere disse resultatene i forhold til spørsmålet om hva som eventuelt kan gjøres og i forhold til politikkutforming de siste 10–15 årene.

10.3 Planlagte og mulige tiltak: «…og ingen stod igjen«

Ulikhetene som oppsummeres i kapittel 8, er betydelige. Trass i utallige forsøk på å gjøre noe med dem, er de vedvarende og de er observert i alle vestlige land. Det kan altså være grunner til å være relativt pessimistisk med tanke på å fjerne dem helt. Som vi har argumentert for i kapittel 8, handler forskjeller etter kjønn og sosial bakgrunn i stor grad om verdier og preferanser tilegnet gjennom årelang sosialisering, og i den grad de gjør det, vil det være vanskelig å gjøre noe med det; i hvert fall på kort sikt. Imidlertid kan det være grunn til å prøve. I et lengre tidsperspektiv har det jo skjedd svært mye når det gjelder både sosiale utdanningsforskjeller og kjønnsforskjeller. Selv om utdanningsforskjellene ikke er forsvunnet, er de blitt mindre i løpet av de siste 100 årene, og utdanningsmulighetene er i dag i mindre grad enn tidligere avhengig av foreldrenes økonomiske ressurser (OECD 2006). Forskjellene etter foreldres utdanning og inntekt er imidlertid fortsatt så store at Kunnskapsdepartementet har utarbeidet en egen stortingsmelding, Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007), for å redusere dem.

I denne stortingsmeldingen framheves tidlig innsats som avgjørende for å oppnå utjevning. Mangelfulle språkferdigheter skal fanges opp allerede før barna begynner på skolen, og tiltak skal da settes inn. Utgangsforskjeller i språk-

kunnskaper og andre skolerelevante ressurser kan man nok i noen grad påvirke; gjennom tidlig start, barnhageerfaring, utvidet leksehjelp og ved å ha flere og mer tilgjengelige lærere. Imidlertid kan forskjellene mellom det å vokse opp med to høyt utdannede foreldre og to foreldre med grunnskoleutdanning være så store at det nok er vanskelig å fjerne dem helt. For at slike tiltak skal være effektive, er det dessuten svært viktig å få foreldrene med, noe som også understrekes i Stortingsmelding nr 16 (2006–2007). Eventuelle effekter av slike tiltak vil imidlertid ikke vise seg før om mange år.

Som nevnt i kapittel 2, ser kulturteoriens ide om «kulturell deprivasjon» ut til å være en sentral antagelse i stortingsmeldingen om sosial ulikhet (St.meld. nr. 16 (2006–2007)). Noen elever er dårligere (språklig og kulturelt) utrustet for skolegang enn andre når de begynner på skolen, og disse elevene har oftere lav enn høy sosial bakgrunn og er oftere av ikke-vestlig opprinnelse. Skolen har til nå ikke klart å kompensere for disse forskjellene. Stortingsmeldingen vektlegging på *tidlig innsats* (som jo kommer til uttrykk allerede i meldingens tittel) kan ses som en fornuftig konsekvens av dette premisset.

Stortingsmeldingen tar hensyn til, og søker å påvirke, alle de tre hovedmekanismene i forklaringer av sosiale utdanningsforskjeller som vi skisserte i kapittel 2. Tidlig inngripen kan, hvis den er vellykket, påvirke både sosiale forskjeller i motivasjon og arbeidsinnsats og sosiale forskjeller i utdanningsrelevante ferdigheter og kunnskaper. Stortingsmeldingen tar også innover seg muligheten for at lærere og sensorers vurderinger kan være systematisk til fordel for elever med høy sosial bakgrunn og elever med majoritetsbakgrunn. Blant annet vises det til en OECD-studie (OECD 2006) at en skolekultur basert på lave forventninger til elevenes faglige framgang er en viktig forklaring på den sosiale reproduksjonen i det norske systemet (s. 77), og det vises til at uklare læringsmål og kriterier for vurdering kan innebære opprettholdelse av sosiale forskjeller (s. 30). Tiltakene som foreslås i stortingsmeldingen om vurdering og oppfølging kan i så måte virke lovende i forhold til en framtidig utjevning av sosiale utdanningsforskjeller.

Det å påvirke forskjeller som skyldes sosialisering og forskjeller i kultur, verdier og preferanser, er imidlertid vanskelig, og vil først gi resultater på relativt lang sikt. Hvorvidt tiltakene vil ha den tilsiktede effekt, gjenstår altså å se, og vil først bli synlig om mange år. De som på grunn av de foreslåtte tiltakene får oppfølging allerede i barnehagealder eller seinest i barneskolen, vil ikke bli ferdige med videregående opplæring på mange år, og i forhold til de spørsmål som er behandlet i dette prosjektet, vil vi neppe se resultatene på kort sikt. Det som derimot er mulig å påvirke på kortere sikt, er mer strukturelle sider ved videregående opplæring.

For å oppnå resultater på kortere sikt, mener vi at man kunne ha satset mer på å fjerne strukturelle barrierer i videregående opplæring, barrierer som har virkninger som er skjevt fordelt sosialt. Tiltakene som skisseres for videregående opplæring i stortingsmeldingen handler om å

a) styrke grunnlaget for å velge riktig i videregående gjennom å bedre rådgivningen (primært i ungdomsskolen) og skille mellom sosialpedagogisk rådgiving og karriereveiledning, og å satse på «programfag til valg» og «prosjekt til fordypning»,
b) styrke oppfølgingstjenesten og vurdere å vri den i mer forebyggende retning,
c) prøve å øke antallet læreplasser og
d) bedre fagopplæringens kvalitet,
e) bytte ut betegnelsen «kompetanse på lavere nivå» med «grunnkompetanse», og å utprøve eksempler på grunnkompetanse for å vurdere å innføre slike ordninger permanent og i bredere skala,
f) styrke tilbudet om særskilt norskopplæring for minoritetsspråklige, og
g) styrke og formalisere samarbeidet mellom skole og foreldre ved å utarbeide maler for foreldrekontrakter.

Nedenfor vil vi kort kommentere disse foreslåtte tiltakene, og avslutte med å trekke fram noen andre mulige tiltak vi mener også kan ha en sosialt utjevnende effekt.

a) Det å styrke grunnlaget for å velge riktig retning i videregående opplæring, vil være et viktig tiltak for å bedre gjennomstrømningen. Markussen mfl. (2006) finner for eksempel at det å ha valgt feil studieretning er en gjennomgående begrunnelse for å ha valgt å slutte i videregående opplæring, og tiltak for å forbedre grunnlaget for valget er opplagt viktig for å redusere antallet som velger feil og derfor slutter. Hvis det er slik at folk med lav sosial bakgrunn og med minoritetsbakgrunn oftere velger feil fordi deres foreldres kunnskaper om mulighetene i videregående er mangelfulle, vil slike tiltak også kunne ha utjevnende konsekvenser. Det vil nok imidlertid ikke fjerne «feilvalg» helt. 16 til 20-årsalderen er en periode av livet hvor mange forandrer seg mye. Man får nye interesser, venner osv., og går lei av de gamle. Vi mener derfor at muligheten for å foreta omvalg bør holdes åpen. Vi mener det ikke bør være *noen* tidsbegrensning på rammen for uttak av opplæringsretten (ungdomsretten), selv om det muligens virker disiplinerende i forhold til det å ha god progresjon at det er en slik begrensning. Grunnen er at det ganske enkelt virker ufornuftig å ikke tilby opplæring til utdanningsmotivert ungdom. Disse ungdommene vil kunne kom-

me i den situasjonen at de må velge private tilbydere, og nettopp i den gruppen dette gjelder, vil det ofte være økonomisk svært belastende.

b) Det å styrke oppfølgingstjenesten og å gjøre den mer forebyggende, framstår også som et godt tiltak både i forhold til å få flere gjennom videregående opplæring, og i forhold til å utjevne sosiale forskjeller. Markussen og Sandberg (2005) finner for eksempel at elever med svært alvorlige atferdsavvik har større sannsynlighet for å bli værende i videregående enn de som «bare» har alvorlige atferdsavvik. Dette kan være uttrykk for at det ble satt inn forebyggende tiltak og ressurser overfor elever med svært alvorlige atferdsavvik, tiltak som ikke kom de med (mindre) alvorlige atferdsavvik til gode. Det er grunner til å tro at forebygging nytter, og at en slik vridning av oppfølgingstjenesten kan gi positive resultater. I den grad en slik styrking av oppfølgingstjenesten og en vridning i mer forebyggende retning har positive effekter på frafall og gjennomføring, vil det også ha sosialt utjevnende effekter.

c) Det å øke antallet læreplasser er svært viktig, både for gjennomstrømning, kompetanseoppnåelse og som virkemiddel for å utjevne sosiale forskjeller, og tilstrekkelig antall læreplasser er kanskje det viktigste tiltaket for å utjevne sosiale forskjeller i andel som oppnår yrkes- eller studiekompetanse. Målet bør være at alle som vil, får læreplass. Ungdom med bakgrunn i lavere sosiale lag velger langt oftere lærefag enn ungdom fra høyere sosiale lag, og muligheten for å fullføre et opplæringsløp i et lærefag er dårligere enn i de studiekompetansegivende opplæringsløp. De som begynner på en studieforberedende studieretning vet at de ikke vil møte strukturelle hindringer på veien mot studiekompetanse. Slik er det ikke i lærefagene. Kapasiteten er ikke god nok, og det er færre tilgjengelige læreplasser enn det er kvalifiserte søkere. Etter å ha fullført og bestått et yrkesfaglig VKI kan man altså oppleve å ikke få læreplass. Myndighetene bør derfor anstrenge seg for å skaffe flest mulig en læreplass. Et sted å begynne (som også framheves i stortingsmeldingen) er å øke antallet læreplasser i offentlig sektor. I våre data er færre enn hver tiende læreplass i offentlig sektor (se tabell 7.11 ovenfor eller Helland 2006), og den andelen bør heves betydelig.

Et annet virkemiddel kan dreie seg om tilskuddsordningen til bedrifter som tar inn lærlinger. Tilskuddsbeløpet til lærebedriftene gikk ned i 2002 (Helland og Støren 2004: 104 – 105). Det bør vurderes om lærlingtilskuddet er et tilstrekkelig insitament for lærebedriftene, for eksempel bør det undersøkes i hvilken grad lærlingtilskuddets størrelse har betydning for aktuelle lærebedrifters motivasjon til å ta inn lærlinger.

d) Det å forbedre opplæringstilbudet i yrkesfagene/lærefagene er også viktig. Når det gjelder fagopplæringens kvalitet, kan det se ut til å være en del å gå på. Vi har for eksempel sett betydelige forskjeller mellom studieretninger og fylker som

ikke kan reduseres til forskjellig rekruttering, og det virker sannsynlig at årsaken har å gjøre med variasjon i kvalitet på, og organisering av, opplæringen. I den grad det er slik, vil de tiltak som skisseres i Stortingsmeldingen om å forbedre fagopplæringen kunne både bedre gjennomføringen og bidra til sosial utjevning.

Ikke minst viser de høye andelene som er utenfor arbeid og utdanning etter videregående blant dem som ikke har yrkes- eller studiekompetanse (se kapittel 9), hvor viktig det er at opplæringen på yrkesfagene forbedres.

e) Lærekandidatordningen skal i følge stortingsmeldingen utprøves i samarbeid med partene i arbeidslivet, for å finne fram til typer av «grunnkompetanse«[106] som kan forventes å bli etterspurt i arbeidsmarkedet. Etter en slik utprøving vil det vurderes å innføre slike ordninger permanent og i bredere skala. Forutsetningen for å gi elever tilbud om å bli lærekandidater, er at de med stor sannsynlighet ikke vil klare å oppnå yrkeskompetanse, og det virker opplagt at det for slike elever vil kunne gi en verdifull følelse av mestring, og gi viktig arbeidserfaring og kontakter i arbeidslivet. Vi har sett i kapittel 9 at elever med «kompetanse på lavere nivå» klarer seg dårligere i arbeidsmarkedet enn dem med yrkeskompetanse, og at det å ha vært lærling (uten fagbrev), øker deres muligheter til å få heltidsarbeid. Det tilsier at en utvikling av ordningen med lærekandidater *kan* gi flere unge bedrete muligheter.

Imidlertid tror vi nok at lærekandidatordningen må brukes forsiktig, og ordningen innebærer flere dilemmaer. For det første gjenstår en stor overtalelsesjobb både i forhold til barna og deres foreldre og i forhold til potensielle arbeidsgivere. Vi vil anta at det vil bli vanskelig å få ungdommen og deres foreldre med på at han eller hun ikke er i stand til å oppnå yrkeskompetanse. I tillegg kan beskjeden om at man ikke regnes som i stand til å gjennomføre en yrkesopplæring, være en dom som i seg selv kan oppleves som et alvorlig nederlag, som jo nettopp er en av de ting man håper å unngå ved ordningen. Det gjenstår også et arbeid for å motivere arbeidsgiverne til å ta ansvar for lærekandidatene. Dette henger sammen med hvilket opplæringstilskudd bedriften får, men vil også henge sammen med lærekandidatenes lønn. Lønnsnivået kan også bli viktig i forhold til de ferdig utdannede. I et strammere arbeidsmarked enn dagens, kan det tenkes at lønnsforskjellen mellom lærekandidater og lærlinger må være betydelig for at arbeidsgiver vil være interesserte i å ansette ferdige lærekandidater i stedet for folk med fag- og svennebrev. Stortingsmeldingen tar da også til orde for å involvere partene i arbeidslivet, noe som selvsagt er naturlig i en slik sammenheng.

106 Som nå skal erstatte betegnelsen "kompetanse på lavere nivå" i håp om at kompetanseformen skal framstå som mer attraktiv enn i dag.

Et annet moment er at det ikke er i praksisdelen av yrkesopplæringen at de skolesvake får størst problemer; av de som får en lærekontrakt, fullfører de fleste. Som vi vil vende tilbake til nedenfor, tror vi at de relativt store kravene om å bestå allmenne fag er en større barriere på veien mot yrkeskompetanse. Den viktigste innvendingen i vår sammenheng er imidlertid at vi ikke tror utvidet bruk av lærekandidatordningen vil bidra til sosial utjevning. Folk med lav sosial bakgrunn vil sannsynligvis være sterkt overrepresentert blant lærekandidatene, og satt på spissen står man i fare for at det blir et mindreverdig utdanningstilbud til folk med lav sosial bakgrunn. På den annen side, vil nok en formalisert yrkesutdanning på lavere nivå innebære økt kompetanse og gi en bedre sikkerhet i arbeidsmarkedet, enn avbrutte og halvferdige skoleløp.

f) Vi har i denne rapporten sett at ikke-vestlige innvandrere og etterkommere har større problemer i norsk videregående opplæring enn deres jevnaldrende med majoritetsbakgrunn. Dette kan delvis ha å gjøre med dårligere norskkunnskaper. På den bakgrunn virker det veldig fornuftig å styrke tilbudet om særskilt norskopplæring for minoritetsspråklige også i videregående opplæring. Det vil kunne forbedre deres gjennomføring av videregående og dermed virke utjevnende.

g) I kapittel 2 har vi sett at foreldrene er svært viktige i forhold til barnas utdanning, både fordi de utstyrer barna med skolerelevante kunnskaper og ved å påvirke avkommets holdninger og preferanser. Vi vil derfor understreke at vi tror det er avgjørende for resultatene at foreldrene til elever som sliter tas med. For at skolemotivasjonen hos barna skal heves, vil vi for eksempel anta at det er svært viktig at foreldrene også er med på at skole og utdanning er viktig. Markussen mfl. (2006: 106–107) fant at sannsynligheten for å slutte i videregående opplæring ble redusert når foreldrene var allmennfagorienterte, og økte når foreldrene var negative til skole og utdanning. Det ser dermed ut til at det å få foreldrene «med på laget», ved å styrke og formalisere samarbeidet mellom skole og foreldre, vil være svært viktig både i forhold til gjennomføring av videregående og i forhold til utjevning av sosiale og etniske forskjeller. Ved å utarbeide maler for foreldrekontrakter, som både bevisstgjør foreldrene om hva som kan forventes av skolen og om hva som forventes av dem selv og deres barn, vil man nok kunne oppnå noe.

Et annet spørsmål som vies *noe* plass i stortingsmeldingen, er leksehjelp. I følge meldingen vil departementet at «alle elever skal få tilbud om leksehjelp» (s. 75), og at dette vil ha betydning for elever som får liten oppfølging utenom skoletiden. Av sammenhengen dette står i («utvidelse av skoledagen og forholdet til skolefritidsordningen») er det rimelig å anta at dette gjelder grunnskoleelever, og ikke elever i videregående opplæring. Frivillige organisasjoner (for eksempel Tamilsk ressurssenter, Røde kors mfl.) driver leksehjelp, og mange

minoritetselever i videregående opplæring har stor nytte av deres innsats. Trolig er slik hjelp noe som bør kunne tilbys langt flere, også i videregående opplæring, gjennom økt offentlig støtte.

Er det så noe stortingsmeldingen *ikke* foreslår som kunne ha hatt effekt på gjennomføring og som kunne hatt en utjevnende effekt? Avslutningsvis i denne rapporten vil vi tillate oss å komme med tre forslag.

I dette prosjektet har vi sett at det å få sitt førsteønske innfridd har en positiv effekt på progresjon og kompetanseoppnåelse også når vi sammenlikner elever med like gode karakterer. Markussen mfl. (2006) finner tilsvarende resultater. Det å tilstrebe at så mange som mulig får sitt førsteønske innfridd, vil dermed kunne gi positive resultater for kompetanseoppnåelsen i videregående. Siden det å få sitt førsteønske innfridd avhenger av karakterene fra lavere trinn, vil det også samvariere med sosial bakgrunn, og en reduksjon av andelen som ikke får innfridd sitt førsteønske vil dermed kunne virke utjevnende. Stortingsmeldingen sier svært lite om førsteønsket,[107] og nevner ingen tiltak for å øke andelen som får sitt førsteønske innfridd. Når det er sagt, er det opplagt at spørsmålet om å få sitt førsteønske innfridd innebærer dilemmaer, fordi man også må ta hensyn til arbeidslivets behov og fylkenes utfordringer med hensyn til å dimensjonere utdanningstilbudene. Økonomien setter grenser for hvor mye som kan tilbys i det enkelte fylket/ved den enkelte skole, og en må ta hensyn til lærerressurser, fasiliteter og utstyr osv. Imidlertid tyder resultatene i denne rapporten på at det kan være gode grunner til å sette seg som mål å innfri førsteønsket til så mange som mulig, spesielt innenfor yrkesfagene.

Den mest alvorlige mangelen i stortingsmeldingen, etter vårt syn, er at det ikke skisseres tiltak for å styrke alternativ VKII i skole for dem som ikke får læreplass. Selv om mye gjøres for å øke andelen som får læreplass, er det usannsynlig at alle som vil får en læreplass, og i den grad man ikke lykkes med det, bør man i hvert fall styrke alternativet. Dette alternativet ser i dag ikke ut til å være godt nok. De fleste VKII-elevene i lærefag får opplæring i ett *skoleår*, mens lærlingene går i lære i to *kalenderår*. Etter vår kjennskap varierer det i hvilken grad skoleelevene får praksis i bedrift i løpet av VKII-opplæringen; uansett er det vanskeligere å legge opp til relevant praksis i en skole enn i en bedrift. De som ikke får læreplass, er en svak gruppe i utgangspunktet, og når det tilbud de mottar, synes å være betydelig dårligere, blir forskjellene store (som vi så i kapittel 7). I tillegg har vi i kapittel 9 sett at selv de som *består* fagprøven etter alternativt VKII i skole, har større problemer i overgangen til arbeidsmarkedet enn de som består fagprøven etter å ha vært lærling. Når vi dessuten vet at ikke-vestlige gut-

107 Så vidt vi har kunnet se, nevnes det bare i en fotnote (på side 49).

ter har betydelig større problemer med å få læreplass enn andre søkere, er det sannsynlig at en betydelig styrking av det alternative tilbudet vil kunne ha utjevnende konsekvenser.

Som et mer kontroversielt virkemiddel mener vi at en på nytt bør vurdere kravene til allmennfag i yrkesopplæringen. Ett virkemiddel, som har vært omtalt også tidligere (jf. differensieringsprosjektet), er å yrkesrette de allmenne fagene. Et annet er å redusere kravene til allmennfag. De som velger yrkesfag, har (i gjennomsnitt) svakere karakterer fra grunnskolen, og det er en tendens til at de oftere synes det er for mye teori i undervisningen (Markussen 2003: 33). Det kan altså virke som om de som liker og behersker teoretiske allmenne fag dårligst, velger yrkesfag. En måte å redusere de sosiale forskjellene i andel som oppnår yrkeskompetanse, kan dermed være å redusere kravene til allmenne fag på de yrkesfaglige studieretningene. Å komme ut av en yrkesfaglig videregående opplæring med kompetanse på lavere nivå fordi man stryker i matematikk, kan virke unødvendig, i det minste for en del av lærefagene. Det at det ikke kreves bestått eksamener i allmenne fag av praksiskandidatene (privatistene) i fagopplæringen, er kanskje et uttrykk for det.

Referanser

Ainsworth-Darnell, J. W. and D. B. Downey (1998). Assessing the Oppositional Culture Explanation for Racial/Ethnic Differences in School Performance. *American Sociological Review*, 63: 536 – 553.

Ambjörnsson, R. (2005). *Fornavnet mitt er Ronny*. Oslo: Pax.

Arnesen, C. Å. (2003). *Grunnskolekarakterer våren 2003.* Skriftserie 32/20003. Oslo: NIFU.

Arnesen, C. Å. (2005). *Arbeidsmarkedstilpasning i perioden 2000 – 2004 for kandidater uteksaminert våren 2004*. Arbeidsnotat 40/2005. Oslo: NIFU STEP.

Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Rapport 15/03. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy. Towards a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 84: 191 – 215.

Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul.

Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57: 195 – 203.

Bogen, H. & J. B. Grøgaard (1987). *Forsvaret mot arbeidsledighet. En undersøkelse av ledighet blant vernepliktige soldater ved dimisjon*. Fafo-rapport R6: 87. Oslo: Fafo.

Boggiano, A. K. & T. S. Pittman (red.) (1992). *Achievement and motivation. A social-developmental perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity and Social inequality*. New York – London: John Wiley & sons.

Bourdieu, P. (1985). The social space and the genesis of groups. *Theory and Society* 14 (6): 723 – 744.

Bourdieu, P. og J.-C. Passeron (1990). *Reproduction in education, society and culture*, London: Sage.

Bourdieu, P. (1996a). *Homo Academicus*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. (1996b). *The State Nobility*. Cambridge: Polity Press.

Brint, S. (1994). *In an Age of Experts. The Changing Role of Professionals in Politics and Public Life*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Broady, D. & M. Palme (red.) (1986). *Pierre Bourdieu. Kultursociologiska texter*. Liding: Salamander.

Brubaker, R. (1985). Rethinking classical theory. The sociological vision of Pierre Bourdieu. *Theory and Society* 14 (6): 745 – 775.

Castro, F. W. (1992). *Bortom den nya medelklassen. Durkheim och de moderna professionella yrkesgrupperna*. Stockholm – Stehag: Symposion Graduale.

Ceci, S. J. & J.K. Liker (1986). A day at the races: A study of IQ, expertise, and cognitive complexity. *Journal of Experimental Psychology*: General, 27: 703 – 722.

Coleman, J. S., E.Q Campbell, C.J. Hobson, J. McPartland, A.M. Mood, F.D Weinfeld & R.L. York (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: U.S. Dept. of Health, Education and Welfare, 1966.

Collins, R. (1981). *Sociology Since Midcentury. Essays in theory cumulation*. New York: Academic Press.

Dale, E. L., & J. I. Wærness (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Daly, J. A. & F. Dickson-Markman (1982). Contrast effects in evaluating essays. *Journal of Educational Measurement*, 19 (4): 309 – 316.

Dryler, H. (1998). Parental role models, gender and educational choice. *British Journal of Sociology,* 49(3): 375 – 398.

Erikson, R. & J. O. Jonsson (red.) (1996). *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder, Colorado: Westview Press. 1996

Fleming, N. D. (1999). 'Biases in Marking Students' Written Work: Quality?'. I Brown, S. & A. Glasner (red.): *Assessment matters in higher education: choosing and using diverse approaches*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Gibson, M. A. & P. K. Bhachu (1991). 'The Dynamics of Educational Decision Making: A Comparative Study of Sikhs in Britain and the United States'. I Gibson, M. A. & J. U. Ogbu (red.): *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York – London: Garland Publishing.

Gibson, M. A. and J. U. Ogbu (red.) (1991). *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York – London: Garland Publishing.

Gibson, M. A. (1991). 'Minorities and Schooling: Some Implications'. I Gibson, M. A. & J. U. Ogbu (red.): *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York – London: Garland Publishing.

Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of a Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.

Goldberg, P.A. (1968). Are women prejudiced against women? *Transaction*, 5: 28 – 30.

Goldthorpe, J. (2000a). *On Sociology. Numbers, Narratives, and the Integration of Research and Theory*. Oxford: Oxford University Press.

Goldthorpe, J. H. & R. Breen (2000). 'Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory'. I Goldthorpe, J. H. (red.): *On Sociology. Numbers, Narratives, and the Integration of Research and Theory*. Oxford: Oxford University Press.

Grøgaard, J. B., E. Markussen og N. Sandberg (2002). *Seks år etter. Om kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring og overgang til arbeid og høyere utdanning for det første Reform 94-kullet.* Rapport 3/2002. Oslo: NIFU.

Grøgaard, J. B. (1993). Gutters utdanningsvalg: Hvorfor har sosial bakgrunn så stor betydning? Et forsvar for verdiforklaringen. *Samfunnsspeilet* Nr. 1 1993.

Grøgaard, J. B. (1995). *Skolekontroversen: belyst ved to norske utvalgsundersøkelse*. Avhandling (doktorgradsavhandling), Oslo: FAFO.

Grøgaard, J. B. (1998). *Forsvaret mot arbeidsledighet 1997. Effekter av Voksenopplæringens kurstilbud under og etter tjenesten*. Fafo-rapport 251. Oslo: Fafo.

Grøgaard, J. B. (2006a). *Det første Reform 94-kullets overgang til arbeid etter videregående.* Arbeidsnotat 19/2006. Oslo: NIFU STEP.

Grøgaard, Jens B. (2006b). 'Yrkesutdannede ungdommers over gang til arbeid: jevne overganger og midlertidige avbrudd'. I Grøgaard, J. B. og L. A. Støren (red.): *Kunnskapssamfunnet tar form. Utdanningseksplosjonen og arbeidsmarkedets struktur*, 225 – 263. Oslo: Cappelen Akademisk.

Grøgaard, Jens B. og Per Olaf Aamodt (2006) 'Veksten i høyere utdanning: noen drivkrefter og konsekvenser'. I: Grøgaard, J. B. og L. A. Støren (red.): *Kunnskapssamfunnet tar form. Utdanningseksplosjonen og arbeidsmarkedets struktur*, 17 – 54. Oslo: Cappelen Akademisk.

Hanisch, T. (red.) (1984). *Søkelys på arbeidsmarkedet*, nr. 1/84.

Hanisch, T- (red.) (1985). *Søkelys på arbeidsmarkedet*, nr. 1/85.

Hansen, M. N. (1995a). *Class and Inequality in Norway. The Impact of Social Class Origin on Education, Occupational Success, Marriage and Divorce in the Post-War Generation*. Rapport nr. 15/1995. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.

Hansen, M. N. (1996). Har skillet mellom offentlig og privat sektor klasseteoretisk betydning? *Sosiologisk årbok* 1996 (2): 103 – 125.

Hansen, M. N. (1999). Utdanningspolitikk og ulikhet. Rekruttering til høyere utdanning 1985 – 1996. *Tidsskrift for samfunnsforskning* 1999 (2): 172 – 203.

Helland, H. og L. A. Støren (2004). *Videregående opplæring – progresjon, gjennomføring og tilgang til læreplasser. Forskjeller etter studieretning, fylke og kjønn og mellom elever med minoritets- og majoritetsbakgrunn*. Skriftserie 26/2004. Oslo: NIFU STEP.

Helland, H. og L. A. Støren (2006). Vocational education and the allocation of apprenticeships: Equal chances for applicants regardless of gender and immigrant background? *European Sociological Review,* 22 (3): 339 – 351.
Helland, H. (1997). *Etnisitet og skoletilpasning. En undersøkelse av norske, pakistanske og konfusianske Osloungdommers skoleprestasjoner*. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi – Universitetet i Oslo: Magistergradsavhandling.
Helland, H. (2004a). *Sosial ulikhet blant sosial- og siviløkonomer*. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo, Rapport 1: 2004. Avhandling (dr. polit.).
Helland, H. (2004b). Kjønnsforskjeller i lønn og yrkeskarriere blant personer med høyere utdanning. Teoretiske og metodiske utfordringer. *Sosiologisk årbok* 2004 (2): 141 – 166.
Helland, H. (2005). *Realkompetansestudenters bortvalg og studiepoengproduksjon*. NIFU STEP Rapport 6, Oslo: NIFU STEP.
Helland, H. (2006). *Progresjon og kompetanseoppnåelse i yrkesfagopplæring.* Arbeidsnotat 9/2006. Oslo: NIFU STEP.
Hernes, Gudmund (1974). 'Om ulikhetens reproduksjon'. I Mortensen, M.S. (red.): *I forskningens lys*, 231 – 251. Oslo: NAVF.
Hernes, G. og K. Knudsen (1976). *Utdanning og ulikhet*. NOU 1976: 46. Oslo: Universitetsforlaget.
Hjarnø, J. (1995). 'Identitet og integrasjon i utdanningssystemet.' I *Tosprogete elever, konferencerapport*. Skriftserie 19, Gymnasieavdelingen, Undervisningsministeriet, Sydjysk Universitetscenter.
Hoëm, A. (1972). Kunnskapsoverføring som sosialt fenomen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 13: 251 – 263.
Hope, K. (1984). *As others see us. Schooling and social mobility in Scotland and the United States*. Cambridge: Cambridge University Press.
Hyman, H. (1953). 'The value systems of different classes: a social psychological contribution to the analysis of stratification', I Bendix, R. & S. M. Lipset (red.): *Class, Status and Power*. New York – London: The Free Press/ Macmillan.
Høgsnes, G. (1999). *Krone for krone. Lønnsforhandlinger og fordelinger*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
Høgsnes, G. (2002). 'Likelønn: Forhandlingsstruktur og makt'. I Ellingsæter, A. L. og J. Solheim (red.): *Den usynlige hånd? Kjønnsmakt og moderne arbeidsliv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
Høst, H. (2002). *Lære og praksis i pleie- og omsorgsfagene i videregående opplæring*. Bergen: Rokkan-senteret/Universitetet i Bergen.
Imsen, G. (1991). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Tano.

Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J. Cohen, D., Gintis, H., Heynes, B. & S. Michelson (1972): *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York/London: Basic Books.

Keller, S. & M. Zavalloni (1964). Ambition and social class: a respecification. *Social Forces*, 43: 58 – 70.

Knudsen, K., Sørensen, Aa. B. & P. O. Aamodt (1993). *Endringer i den sosiale rekrutteringen til høyere utdanning etter 1980*. Arbeidsnotat, NAVFs utredningsinstitutt, Oslo.

Knutsen, O.(1986). Sosiale klasser og politiske verdier i Norge. Middelklassen i den offentlige sektor som den nye klasse. *Tidsskrift for samfunnsforskning,* 27: 263 – 287.

Krange, O. & A. Bakken (1998). Innvandrerungdoms skoleprestasjoner – Tradisjonelle klasseskiller eller nye skillelinjer. *Tidsskrift for samfunnsforskning,* 39 (3): 381 – 410.

Kunnskapsdepartementets strategiplan «*Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004 – 2009*».

Lauglo, J. (1996). *Motbakke, men mer driv? Innvandrerungdom i norsk skole*. UNGforsk Rapport 6/96. Oslo: UNGforsk.

Lauglo, J. (1999). Working harder to make the grade. Immigrant youth in Norwegian schools. *Journal of Youth Studies* 2 (1): 77 – 100.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lindbekk, T. (1998). The Education Backlash Hypothesis: The Norwegian Experience 1960 – 92». *Acta Sociologica*. 41 (2): 151 – 162.

Linton, R. (1936). *The Study of Man*. New York: Appleton.

Lødding, B., Markussen, E. & N. Vibe (2005). »*...utnytte sine evner og realisere sitt talent»? Læringsutbytte ved innføringen av Kunnskapsløftet*. Rapport 5/ 2005 Oslo: NIFU STEP.

Markussen, E. (2000). *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det?* Fafo-rapport 341. Oslo: Fafo.

Markussen, E. (2003). *Valg og bortvalg. Om valg av studieretning i og bortvalg av videregående opplæring blant 16 åringer i 2002 Første delrapport i prosjektet Bortvalg og kompetanse*. NIFU Skriftserie, 5 /2003. Oslo: NIFU.

Markussen, E, og N. Sandberg (2005a). *Stayere, sluttere og returnerte. Om 9756 ungdommer på Østlandet, deres vei gjennom, ut av, eller ut og inn av videregående opplæring, og om deres prestasjoner to år etter avsluttet grunnskole.* Skriftserie 6/2005. Oslo: NIFU STEP.

Markussen, E. og N. Sandberg (2005b). 'Kompetanse på lavere nivå – en underutnyttet mulighet?' I *Bedre skole*, 2005 Oslo: Utdanningsforbundet.

Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N. & N. 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.

Mastekaasa, A. og M. N. Hansen (2005). 'Frafall i høyere utdanning: Hvilken betydning har sosial bakgrunn?' I *Utdanning 2005 – deltagelse og kompetanse*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

Moland, L. (1997). *Ingen grenser? Arbeidsmiljø og tjenesteorganisering i kommunene*. Fafo-rapport 221. Oslo: Fafo.

Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J. (Jr.), Boykin, A. W., Brody, N. Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J., & S. Urbina (1996). Intelligence: Knowns and Unknowns. *American Psychologist*. 51 (2): 77 – 101). Feb. 1996.

Nordahl, T. (1997). Er skolen bedre tilpasset jenter enn gutter? *Bedre skole*. Utdanningsforbundet.

NOU (2003). *I første rekke.* NOU 2003: 16. (Kvalitetsutvalgets innstilling).

Næss, T. (2006). 'Arbeidsstyrkens fremtidige utdanningsstruktur'. I Grøgaard, J. B. & L. A. Støren (red.): *Kunnskapssamfunnet tar form. Utdanningseksplosjonen og arbeidsmarkedets struktur*, 200 – 224. Oslo: Cappelen Akademisk.

OECD (2006). *Equity in Education. Thematic Review. Norway country note*. Organisation for Economic Cooperation and Development.

Ogbu, J. U. (1991a): 'Immigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspective'. I Gibson and Ogbu (red.) (1991). *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York – London: Garland Publishing.

Ogbu, J. U. (1991b). 'Low Performance as an Adaptation: The Case of Blacks in Stockton, California.' I Gibson, M. A. og J. U. Ogbu (red.), *Minority Status and Schooling* New York – London: Garland Publishing.

Opheim, V. og L. A. Støren (2001). Innvandrerungdom og majoritetsungdom gjennom videregående til høyere utdanning. Utdanningsforløp, utdanningsaspirasjoner og realiserte utdanningsvalg. NIFU Rapport 7/2001. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.

Petersen, T. (2002). Likestilling i arbeidsmarkedet. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 43 (4): 443 – 478.

Portes, A. & L. Hao (2004). The schooling of children of immigrants: Contextual effects on the educational attainment of the second generation. *Procee-*

dings of the National Academy of Sciences of the United States (PNAS). 101(33): 11920 – 11927.

Richardson, K. (2002). What IQ Tests Test. *Theory & Psychology*. 12 (3): 283 – 314.

Ringdal, K. & G. E. Birkelund (2001). *Social Background and Educational Attainment, Norway 1973 – 1995*. Paper presentert på «Spring meeting of RC28», «Market Expansion, Welfare State Retrenchment and their impact on Social Stratification», Mannheim, 26.– 28, april 2001.

Rosenthal, R. & L. Jacobsen (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York; Hoot, Rinehart and Winston.

Rowntree, D. (1987). *Assessing students: how shall we know them?* (2nd ed.). London: Kogan Page.

Rumbaut, R. (1995). 'The New Californians: Comparative Research Findings on the Educational Progress of Immigrant Children'. I Rumbaut, R.and W. Cornelius (red.) *California´s Immigrant Children. Theory, Research and Implications for Educational Policy.* Center for U.S. – Mexican Studies, University of California, San Diego.

Raaheim, A. (2000). En studie av inter-bedømmer reliabilitet ved eksamen på psykologi grunnfag. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*. 37: 203 – 213.

Savage, M. (1991). Making sence of the middle-class politics: a secondary analysis of the 1987 British general election survey. *The Sociological Review*, 39 (1) (feb.): 26 – 54.

Schneider, L. & S. Lysgaard (1953): 'The Deferred Gratification Pattern. A Preliminary Study'. I *American Sociological Review*, 18 (2).

Seljestad, L. O. (2005): *Blind*. Oslo: Cappelen.

Shavit, Y. & H.-P. Blossfeld (red.) (1993). *Persistent inequality : changing educational attainment in thirteen countries*. (Social inequality series.) Boulder, Colo.: Westview Press.

Smeby, J.-C. (2001). *Kunnskapens kognitive og sosiale strukturer: en teoretisk og empirisk studie av fagforskjeller ved universitetene*. Norsk institutt for studier av forskning og utdanning, Rapport 8/2001 (Avhandling (dr. polit.) – Universitetet i Oslo), Oslo: NIFU.

Solstad, D. (1982). *Gymnaslærer Pedersens beretning om den store politiske vekkelsen som har hjemsøkt vårt land*. Oslo: Oktober.

Sosial- og helsedirektoratet (2005). *Gradientutfordringen. Sosial- og helsedirektoratets handlingsplan mot sosial ulikhet i helse*. S-1209. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.

Spear, M-G (1984). The biasing influence of pupil sex in a science marking exercise. *Research in Science and Technological Education*, 2 (1), 55 – 60.

St.meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
St.meld. nr. 32 (1998–99). *Videregående opplæring*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
St.meld. nr. 16 (2006–2007). *…og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
Sternberg, R. J. & E. L. Grigorenko (red.) (2003). *The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise*. Cambridge: Cambridge University Press.
Sternberg, R. J & J. E. Davidson (red.) (2005). *Conceptions of Giftedness. Second Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
Storer, N. W. (1967). The Hard Sciences and the Soft: Some Sociological Observations. *Bulletin of the Medical Library Association*, 55: 57–84.
Støren, L. A. og C. Å. Arnesen (2003). 'Et kjønnsdelt utdanningssystem.' I *Utdanning 2003 – ressurser, rekruttering og resultater*. Statistiske analyser nr. 60. Oslo–Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
Støren, L. A. og N. Sandberg (2001). *Gjennomstrømning i videregående opplæring 1994–1999. Videreføring av evalueringen av Reform 94.* Skriftserie 8/2001. Oslo: NIFU.
Støren, L. A., Skjersli, S. og P. O. Aamodt (1998). *I mål? Evaluering av Reform 94: Sluttrapport fra NIFUs hovedprosjekt*. NIFU Rapport 18/98. Oslo: NIFU.
Støren, L. A. (2003). *Videregående opplæring gjennom ti år blant jenter og gutter, minoritet og majoritet. Progresjon, søkemønster og tilgang til læreplasser.* Skriftserie 36/2003. Oslo: NIFU.
Støren, L. A. (2005a). 'Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning – ser vi en fremtidig suksesshistorie?' I *Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse*. Statistiske analyser nr 74, Oslo: Statistisk sentralbyrå.
Støren, L. A. (2005b). *Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning. Et dokumentasjonsnotat.* Arbeidsnotat 34/2005. Oslo: NIFU STEP.
Støren, L. A. (2006). Nasjonalitetsforskjeller i karakterer i videregående opplæring. *Tidsskrift for ungdomsforskning* 6(2): 59–86.
Sweedler-Brown, C.O. (1991). Computers and assessment: the effect of typing versus handwriting on the holistic score of essays. *Research and Teaching in Developmental Education*. 8: 5–14.
Tambs, K. & J. M. Sundet (1985). Arv og miljø i utdannelse. Effekten av gener og miljø på forskjeller i utdannelse, intelligens, yrkesstatus og prestasjonsmotivering estimert ved en tvillingundersøkelse. *Tidsskrift for samfunnsforskning*. 26: 437–456.
Utdannings- og forskingsdepartementet (2005). Ot.prp. nr. 57 (2004–2005) Om lov om endringar i opplæringslova og friskolelova.

Willis, P. (1977). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Aldershot: Gower.
Wright, E. O. (1997). *Class counts: comparative studies in class analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
Øzerk, K. Z. (1992). *Tospråklige minoriteter. Sirkulær tenkning og pedagogikk*. Oslo.
Aamodt, M. (2004). *Kvalitetsprosjektet for videregående opplæring*. Notater 2004/74. Oslo–Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
Aamodt, P. O. (1982). *Utdanning og sosial bakgrunn*. Samfunnsøkonomiske studier nr. 51. Statistisk sentralbyrå: Oslo–Kongsvinger.
Aamodt, P. O.(1996). 'Utdanningssystem og utdanningsplaner'. I T. Øia (red.) *Ung på 90-tallet. En antologi*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag / UNGforsk.

Vedlegg

Vedlegg 1. Datamaterialer som er brukt i rapporten

Dataene som er brukt i dette prosjektet er samlet inn på ulike tidspunkter fra ulike kilder.

1. *Gjennomstrømningsdata fra VIGO Inntak* for 4 kull, de som startet i henholdsvis 1994, 1999, 2000 og 2001. Dataene for 1994-kullet ble innsamlet i forbindelse med evalueringen av Reform 94, og brukes i denne rapporten i kapittel 3 og 5 som for sammenlikning av gjennomstrømning. Dataene for de tre siste kullene er samlet inn til dette prosjektet, det vil si fra og med vinteren 2000 til og med vinteren 2006. Dataene gir informasjon om elevstatus til og med høsten 2005 for 1999 – 2001-kullene, samt informasjon om hvilke kurs elevene søkte til og ble elever på (herunder læreplass), rettighetsstatus, fødselsår, kjønn, fylke og karakterer.

2. *Kompetanseoppnåelse blant VKII-elever våren 2003, 2004 og 2005*. Påkoplet data for 1999-, 2000 og 2001-kull nevnt over. Kompetanseoppnåelse for VKII-elever våren 2002, som spesielt ville gjelde VKII-elever fra 1999-kullet, ble ikke innsamlet. Dataene ble benyttet i Helland og Støren 2004. Med unntak av tabell V.9 (vedlegg 3) er ikke disse dataene benyttet i denne rapporten på grunn av usikkerhet og fordi vi har fått sikrere data fra SSB.

3. *Data fra VIGO fagopplæring*. Disse er innsamlet i to omganger. Gir opplysninger om avbrudd, fag/svenneprøve osv. Første innsamling gjaldt per 31.12.2004, og den berørte først og fremst lærlinger fra 2000-kullet som hadde optimal progresjon og begynte i lære høsten 2002. Andre innsamling gjaldt tom. 31.12.2005. Den berørte forsinkede lærlinger fra 2000-kullet og lærlinger fra 2001-kullet som hadde optimal progresjon og begynte i lære høsten 2003. Disse dataene er påkoplet datasettene nevnt over. Disse dataene er det rapportert fra i kapittel 7 i denne rapporten.

Alle disse datasettene er avidentifisert og har krypterte individkoder.

4. Survey 2000. Høsten 2000 gjennomførte NIFU STEP en survey blant tidligere elever i videregående opplæring som hadde startet i grunnkurs høsten 1994. Resultatene fra denne undersøkelsen er presentert i Grøgaard mfl. (2002), og er for øvrig ellers benyttet i Støren og Arnesen (2003). I denne rapporten er data fra denne surveyen benyttet i kapittel 5.

5.Data fra Statistisk sentralbyrå (SSB) med bakgrunnsopplysninger om elevene. Disse bakgrunnsopplysningene gjelder foreldres utdanning, arbeidsmarkedsstatus og inntekt, innvandrerbakgrunn, botid i Norge, samt opplysninger om elevenes høyeste fullførte utdanning på ulike tidspunkter fra og med 2002. Slike data ble påkoplet 1999-, 2000-, og 2001-kullet vinteren 2004. Disse SSB-dataene ble påkoplet (VIGO-)informasjon vi hadde på dette tidspunktet om disse kullene nevnt i pkt 1 og 2 over, dvs. informasjon *til og med 2003*. Påkoplingene av opplysningene fra SSB skjedde ved at NIFU STEP ba IST (vår dataleverandør og operatør for VIGOs data) dekryptere individkodene (påføre fødselsnummer), for videreforsendelse til SSB. SSB påførte de ønskede bakgrunnsopplysningene, og ga – før datafilene ble sendt til NIFU – personene i datasettet nye tilfeldige løpenumre som ikke kan koples på andre data ved NIFU STEP.[108] Dette ble gjort på grunn av SSBs sikkerhetsregler om dataleveringer. Koplingen av opplysninger ble initiert på grunn av et oppdrag NIFU STEP hadde for SSB om å lage en artikkel om elever med innvandrerbakgrunn i SSBs analysepublikasjon om utdanning 2005 (Støren 2005a), et arbeid som også inngikk i vårt oppdrag for Utdanningsdirektoratet i 2005. Disse dataene kan ikke påkoples våre senere innhentede NIFU STEP-data fra VIGO, det vil si opplysninger om kompetanseoppnåelse for VKII-elever våren 2004 og 2005 (pkt 2 over) og heller ikke opplysninger fra VIGO fagopplæring (pkt 3).

6.Tilleggsopplysninger og oppdaterte data fra SSB. For datasettet nevnt under pkt 5 ble det i SSB oppbevart en nøkkel mellom de nye tilfeldige løpenumrene (som både NIFU STEP og SSB hadde) og personenes fødselsnummer (som bare SSB hadde) for at det skulle være mulig å påkople nye data på et senere tidspunkt. Det var på det tidspunktet klart at Utdanningsdirektoratet ønsket å få vite mer om kullene etter at de hadde gått ut av videregående opplæring, det vil si arbeidsmarkedsstatus og overgang til høyere utdanning. Sommeren 2006, og senere på høsten 2006 (det siste gjaldt høyeste fullførte utdanning per oktober 2005) ble det derfor koplet ytterligere opplysninger fra SSB på datasett 5. Dette gjelder informasjon om elevenes høyeste fullførte utdanning, elevenes arbeidsmarkedsstatus per november 2004, 2003 og 2002, samt yrke for dem som var sysselsatt 2004 og 2003. Opplysninger fra datasett 3 (fra VIGO Fagopplæring) og opplysninger senere enn 2003 fra datasett 1 og 2, er ikke med her, av grunner vi har redegjort for over. Dette datasettet benyttes i kapitlene 5, 6 og 9.

108 Dette var en nokså tidkrevende og kostbar prosess, som det ikke har ligget innenfor rammene for dette prosjektet å gjenta for senere datainnsamlinger.

Vedlegg 2. Bakgrunnsforhold

Tabell V.1 Elever fra tre kull etter alder ved start i grunnkurs og innvandrerbakgrunn

	Skandinav	Førstegenerasjon vestlig	Etterkommer, vestlig	Førstegenerasjon ikke-vestlig	Etterkommer, ikke-vestlig	I alt
16 år	97,5	91,9	97,0	70,0	91,6	96,3
17 år	2,1	5,5	2,4	18,5	6,3	2,8
18 år	0,1	2,3	0,6	6,0	1,1	0,3
19 år	0,2			3,5	0,6	0,3
20 år eller mer ved start i grunnkurs	0,2	0,3		2,0	0,4	0,2
I alt (=10 %)	139991	347	165	5742	2080	148325

Tabell V.2 Elever fra tre kull etter innvandrerbakgrunn

	Skandinav	Førstegenerasjon vestlig	Etterkommer, vestlig	Førstegenerasjon ikke-vestlig	Etterkommer, ikke-vestlig	I alt (=100 %)
1999-kullet	94,9	0,2	0,1	3,4	1,3	49219
2000-kullet	94,5	0,2	0,1	3,8	1,4	49233
2001-kullet	93,8	0,2	0,1	4,3	1,5	49873
Alle tre kull	94,4	0,2	0,1	3,9	1,4	148325

Tabell V.3 Elever med ikke-vestlig bakgrunn etter botid i Norge ved start i grunnkurs

	Kort botid, mindre enn fem år	Middels-kort botid, 5–8 år	Middels-lang botid, 9–12 år	Lang botid, 13 år eller mer	Født i Norge (etter-kommer)	N(=100%)
1999-kullet	13,9	23,2	27,6	7,3	28,0	2356
2000-kullet	21,2	21,0	21,5	10,1	26,2	2547
2001-kullet	24,7	16,8	19,4	13,2	25,8	2919
Alle tre kull	20,3	20,1	22,6	10,4	26,6	7822

Tabell V.4 Mors arbeidsmarkedsstatus

	Skandi-nav	Vestlig, førstegen.	Vestlig, etterkom-mer	Ikke-vestlig, førstegen.	Ikke-vestlig, etter-kommer	I alt
Uregistrert	1,3	11,8	1,8	10,8	1,4	1,7
Hjemmeværende, annet, under utdanning, pensjonist	5,9	9,5	10,3	20,6	25,0	6,7
Uten arbeid (attføring, arbeidsledig mv.)	10,0	7,5	10,3	22,9	26,5	10,7
Deltidssysselsatt	33,9	28,5	32,7	20,7	18,4	33,1
Heltidssysselsatt	48,9	42,7	44,8	25,0	28,7	47,7
N (=100%)	139991	347	165	5742	2080	148325

Tabell V.5 Fars arbeidsmarkedsstatus

	Skandi-nav	Vestlig, førstegen.	Vestlig, etter-kommer	Ikke-vestlig, førstegen.	Ikke-vestlig, etter-kommer	I alt
Uregistrert	4,2	43,5	9,1	26,5	5,5	5,1
Hjemmeværende, annet, under utdanning, pensjonist	2,4	2,0	2,4	5,5	5,2	2,5
Uten arbeid (attføring, arbeidsledig mv.)	7,1	2,6	11,5	26,1	33,1	8,2
Deltidssysselsatt	4,5	3,7	6,7	6,5	7,0	4,6
Heltidssysselsatt	81,9	48,1	70,3	35,3	49,2	79,6
N (=100%)	139991	347	165	5742	2080	148325

Tabell V.6 Fordeling av inntektsgrupper (fars inntekt 2001) etter innvandrerbakgrunn. Alle tre kull*

	Skandi-nav	Første-generasjon vestlig	Etter-kommer, vestlig	Første-generasjon ikke-vestlig	Etter-kommer, ikke-vestlig	I alt
Fars bruttoinntekt, inndelt i deciler*						
1. decil	8,6	14,9	16,8	44,0	28,2	10
2 . decil	9,5	12,3	10,1	19,7	21,6	10
3. decil	9,9	6,2	10,1	11,5	11,8	10
4. decil	10,1	6,7	6,0	7,4	9,6	10
5. decil	10,2	7,7	6,0	5,2	6,8	10
6. decil	10,3	10,3	9,4	4,0	6,6	10
7. decil	10,3	8,2	8,1	3,2	5,5	10
8. decil	10,3	6,7	5,4	2,6	4,7	10
9. decil	10,4	13,8	14,8	1,4	2,8	10
10. decil	10,4	13,3	13,4	1,0	2,3	10
N (=100%)**	134172	195	149	4220	1967	140703

* Se omtale avsnitt 1.3.7 og tabell V.40 for beskrivelse av intervallene.
** Elever som vi mangler opplysninger om fars inntekt for, er holdt utenom.

Tabell V.7 Mors og fars utdanningsnivå etter innvandrerbakgrunn. Grunnkurskullene 1999–2001

	Skandinav	Vestlig, førstegen.	Vestlig, etterkommer	Ikke-vestlig, førstegen.	Ikke-vestlig, etterkommer	I alt
Mor						
Ukjent eller ingen utdanning	0,6	22,5	1,2	35,5	22,0	2,3
Barneskoleutdanning	0,0	0,9	1,8	7,4	12,7	0,5
Grunnskoleutdanning	12,1	9,8	8,5	11,3	16,7	12,1
Videregående, lav (grunnutdanning)	40,7	13,5	18,2	18,5	23,8	39,5
Videregående, høy (avsluttende utdanning)	16,1	16,1	16,4	14,8	10,2	15,9
Påbygging til videregående utdanning	2,7	0,6	1,8	0,4	0,3	2,5
Universitets- og høgskoleutdanning, lavere nivå	25,0	26,5	42,4	9,4	11,6	24,3
Universitets- og høgskoleutdanning, høyere nivå	2,7	7,8	5,5	2,5	2,5	2,7
Forskernivå	0,2	2,3	4,2	0,3	0,2	0,2
Far						
Ukjent eller ingen utdanning	1,6	49,9	8,5	39,1	14,6	3,4
Barneskoleutdanning	0,0	0,6	1,8	3,7	8,0	0,3
Grunnskoleutdanning	13,4	2,3	8,5	8,2	16,7	13,2
Videregående, lav (grunnutdanning)	27,6	6,3	9,1	19,2	27,1	27,2
Videregående, høy (avsluttende utdanning)	25,5	8,6	16,4	14,3	15,9	24,9
Påbygging til videregående utdanning	4,6	0,3	0,6	0,7	0,9	4,4
Universitets- og høgskoleutdanning, lavere nivå	17,9	16,7	27,3	11,1	12,5	17,5
Universitets- og høgskoleutdanning, høyere nivå	8,5	8,1	14,5	2,9	3,7	8,3
Forskernivå	0,8	7,2	13,3	0,8	0,6	0,9
Tallet på observasjoner	139991	347	165	5742	2080	148325

Tabell V.8 Prosentandel av elever med minst en av foreldrene med høyere utdanning

	Minst en av foreldrene har høyere utdanning	N
Østfold	32,0	8105
Akershus	48,1	15130
Oslo	49,8	11512
Hedmark	33,6	6006
Oppland	33,9	6029
Buskerud	37,0	7716
Vestfold	38,5	7410
Telemark	34,4	5572
Aust-Agder	36,2	3901
Vest-Agder	34,9	5880
Rogaland	36,3	13990
Hordaland	38,0	15124
Sogn og Fjordane	32,7	4001
Møre og Romsdal	35,0	9026
Sør-Trøndelag	39,2	8635
Nord-Trøndelag	35,0	4714
Nordland	32,9	8318
Troms	37,1	4970
Finnmark	35,6	2286
I alt	38,1	148325

Vedlegg 3. Data om kompetanseoppnåelse fra VKII

I Helland og Støren (2004) presenterte vi mange resultater angående karakterer og kompetanseoppnåelse for VKII-elever våren 2003. Dette gjaldt elever som hadde startet i grunnkurs høsten 2000. Det var svært mange elever vi hadde usikre opplysninger om. Vi har senere fått tilsvarende data for VKII-elever våren 2004 og 2005, og det samme problemet med mangelfulle opplysninger gjelder disse årene. Det betyr at selv om vi for 2000-kullet kan benytte opplyninger om VKII-karakterer for 2004 og 2005 i tillegg til 2003, og også har opplysninger om fag- og svenneprøver for dette kullet, gir disseopplysningene ikke sikkert nok bilde om kompetanseoppnåelsen i løpet av fire eller fem år. Vi har derfor, som nevnt, benyttet opplysninger om kompetanseoppnåelse fra SSB, selv om disse ikke gir opplysninger om karakterer, fagprøver etc.

Nedenfor vises en oversikt over karakteropplysninger fra VKII, tredje opplæringsår, for henholdsvis 2000-kullet og 2001-kullet, det vil si opplysninger for henholdsvis våren 2003 og 2004. Disse gir et bilde av karakterfordelingen, men også et bilde av hvor mangelfulle de opplysningene vi har fått fra VIGO om kompetanseoppnåelse på VKII er.

Tabell V.9 Kompetanseoppnåelse blant elever som startet i grunnkurs høsten 2000/høsten 2001 og som var avgangselever våren 2003/2004 etter type VKII-kurs. Førstegangssøkere med rett til opplæring. Prosent

	VKII, allmennfag, musikk, dans og drama, idrettsfag		**VKII, yrkesfaglige kurs**		**Allmennfaglig påbygging**		**Studiekompetanse-givende VKII-kurs på yrkesfaglige studieretninger**	
	2000-kullet, VKII.-elever våren 2003	2001-kullet, VKII.-elever våren 2004	2000-kullet, VKII.-elever våren 2003	2001-kullet, VKII.-elever våren 2004	2000-kullet, VKII.-elever våren 2003	2001-kullet, VKII.-elever våren 2004	2000-kullet, VKII.-elever våren 2003	2001-kullet, VKII.-elever våren 2004
2,0–2,9	3,6	3,1	2,6	2,2	6,8	6,7	4,0	3,7
3,0–3,9	28,1	27,0	10,4	9,4	31,0	30,0	29,3	28,9
4,0–4,9	34,8	33,7	12,0	11,5	17,5	16,5	32,1	32,9
5,0–6	7,5	8,0	2,6	2,1	1,1	1,1	2,8	4,6
Trolig bestått*	3,2	5,9	36,6	41,4	7,0	10,8	3,5	6,4
Ingen sikre opplysninger**	9,5	9,9	22,8	17,1	7,0	6,9	7,6	4,6
Fullført, mangler vurdering eller ikke bestått (ikke reg. stryk) ***	0,4	1,9	4,4	5,3	0,3	1,0	0,5	0,7
Sikkert sluttet****	0,3	1,1	0,6	5,0	0,9	4,8	0,5	2,2
Annen vurdering*****	0,2	0,1	1,4	0,5	-	0,0	0,1	0,2
Sikker stryk ******	12,4	9,4	6,7	5,5	28,5	22,2	19,6	15,8
Tallet på observasjoner	20842	20641	2658	3073	2515	3337	1961	2416

* «Fullført-koden» sier her «fullført og bestått». På karaktervariabelen er det her i all hovedsak ikke registrert opplysninger, eller i enkelte tilfeller registrert strykkarakterer.

** Dette er en restkategori, der det mangler opplysninger både på karaktervariabelen og «fullført-kode».

*** «Fullført-koden» sier her «fullført og ikke bestått årskurs» eller «har fullført, men mangler vurdering i ett eller flere fag, for eksempel ved stort fravær». På karaktervariabelen er det ikke registrert stryk.

**** «Fullført-koden sier her «sluttet» eller «ukvalifisert», og på karaktervariabelen er det ikke registrert opplysninger.

***** «Fullført-koden sier her «annen vurdering, har fullført kurs særskilt tilrettelagt innenfor læreplanverket/fullført individuelt opplegg». Disse er i all hovedsak ikke registrert med karakterer, i enkelte tilfeller med (en) strykkarakter(er).

****** Disse er registrert med minst ett stryk på karaktervariabelen, og det er ikke motstridende opplysninger til dette på «fullført-koden».

Vedlegg 4. Tilleggsanalyser av kompetanse-oppnåelse og resultat av læreplassøking

Tabell V.10. Sannsynligheten for å få **læreplass** høsten 2003 blant læreplassøkere fra 2001-kullet. Resultater av binomisk logistisk regresjon

	B	**S.E.**
Gutt	**0,373**	0,094
Ikke-vestlig, førstegenerasjon	-0,376	0,325
Ikke-vestlig, etterkommer	1,006	0,682
Søkte i Oslo	**0,471**	0,142
17/18 år ved start i grunnkurs	-0,219	0,189
19 år eller mer ved start i grunnkurs	0,259	0,250
Salg og service	**-0,441**	0,121
Allmenne, økonom., adm.	**-0,733**	0,153
Helse- og sosialfag	**1,145**	0,135
Naturbruk	-0,139	0,189
Formgivningsfag	**-0,431**	0,128
Medier og kommunikasjon	**-2,126**	0,304
Bygg og anlegg	**0,235**	0,112
Tekniske byggfag	*0,321*	0,167
Elektrofag	**-0,894**	0,108
Mekaniske fag	**-0,321**	0,106
Kjemi- og prosessfag	**0,540**	0,252
Trearbeidsfag	-0,449	0,281
Annet	**-1,195**	0,220
Fraværsdager på VKI	**-0,031**	0,003
Gjennomsnittskarakterer på VKI	**0,907**	0,040
Gutt, førstegenerasjon, ikke-vestlig	-0,173	0,381
Gutt, etterkommer, ikke-vestlig	**-1,374**	0,674
Oslo, førstegenerasjon, ikke-vestlig	**-1,330**	0,466
Oslo, etterkommer, ikke-vestlig	-0,372	0,562
Oslo, jente, førstegenerasjon, ikke-vestlig	**1,688**	0,810
Konstant	**-2,200**	0,177
Pseuodoforklart varians (Nagelkerke R^2)	0,217	
Tallet på observasjoner	8224	

* Koeffisienter i uthevet skrift (ikke i kursiv) er signifikante på nivå p<0,05. Koeffisienter i kursiv er signifikante på nivå p<0,1.

Tabell V.11. Studie- eller yrkeskompetanse **i løpet av fire år,** med kontroll for **fylke og sosial bakgrunn**. Binomisk logistisk regresjon*

	B	S. E.
Ikke-vestlig, førstegenerasjon	**0,082**	0,039
Ikke-vestlig, etterkommer	**0,155**	0,056
2000-kull	**-0,129**	0,015
2001-kull	**-0,061**	0,015
Jente	**0,713**	0,012
Startet i yrkesfag	**-1,313**	0,013
Østfold	*-0,055*	0,032
Akershus	**-0,223**	0,028
Oslo	**-0,189**	0,031
Hedmark	**-0,088**	0,036
Oppland	**0,165**	0,036
Buskerud	**0,073**	0,033
Vestfold	0,043	0,034
Telemark	-0,020	0,037
Aust-Agder	*-0,080*	0,042
Vest-Agder	**0,212**	0,037
Hordaland	**0,027**	0,027
Sogn og Fjordane	**-0,013**	0,042
Møre og Romsdal	**0,101**	0,032
Sør-Trøndelag	**0,139**	0,032
Nord-Trøndelag	**0,089**	0,039
Nordland	**-0,399**	0,032
Troms	**-0,555**	0,038
Finnmark	**-0,929**	0,051
Mor ukjent eller ingen utd.	**-0,252**	0,048
Mor barneskole	-0,071	0,089
Mor grunnskole (ungdomsskole)	**-0,268**	0,019
Mor videregående, høy	**0,167**	0,017
Mor høyere utdanning	**0,484**	0,018
Far ukjent eller ingen utd.	**-0,131**	0,040
Far barneskole	-0,185	0,113
Far grunnskole (ungdomsskole)	**-0,215**	0,019
Far videregående0, høy	**0,129**	0,016
Far høyere utdanning	**0,484**	0,019
17/18 år ved start i grunnkurs	**-0,934**	0,036
19 år eller mer ved start i grunnkurs	**-0,545**	0,081
Mor uten arbeid	**-0,231**	0,027
Mor heltid	**0,212**	0,023
Mor deltid	**0,203**	0,024
Far uten arbeid	**-0,089**	0,031
Far heltid	**0,379**	0,025
Far deltid	**0,214**	0,037
Konstant	**-0,339**	0,046
Pseudoforklart varians (Nagelkerke R^2)	**,275**	
Tallet på observasjoner	**148325**	

* Koeffisienter i uthevet skrift (ikke i kursiv) er signifikante på nivå p<0,05. Koeffisienter i kursiv er signifikante på nivå p<0,1.

Referansegruppe i tabell V.11: Rogaland, mor og far har videregående, lavt nivå, mor/far hjemmeværende, ukjent arbeidsmarkedsstatus, under utdanning eller pensjonist, gutt, skandinav, 16 år, 1999-kull, startet i allmennfag.

Tabell V.12. Studie- eller yrkeskompetanse **i løpet av fem år** blant elever som hadde ungdomsrett til videregående opplæring og hadde søkt videregående for første gang, kontrollert for **fylke og studieretning**. Binomisk logistisk regresjon*

	B	**S.E**
Ikke-vestlig, førstegenerasjon	**-0,752**	0,038
Ikke-vestlig, etterkommer	**-0,621**	0,063
2000-kull	**-0,138**	0,015
Jente	**0,440**	0,019
Østfold	**-0,218**	0,040
Akershus	**-0,311**	0,034
Oslo	**-0,270**	0,038
Hedmark	**-0,148**	0,044
Oppland	0,028	0,045
Buskerud	-0,042	0,042
Vestfold	**-0,126**	0,042
Telemark	**-0,114**	0,046
Aust-Agder	**-0,169**	0,052
Vest-Agder	**0,194**	0,047
Hordaland	-0,039	0,034
Sogn og Fjordane	0,002	0,053
Møre og Romsdal	0,011	0,040
Sør-Trøndelag	**0,193**	0,041
Nord-Trøndelag	-0,025	0,050
Nordland	**-0,556**	0,039
Troms	**-0,698**	0,046
Finnmark	**-1,030**	0,062
Førsteønsket innfridd	**0,804**	0,025
Salg og service	-0,091	0,102
Allmenne, økonomiske og administrative fag	**1,161**	0,027
Musikk, dans og drama	**1,196**	0,059
Idrettsfag	**1,092**	0,047
Helse- og sosialfag	**-0,090**	0,033
Naturbruk	**-0,146**	0,050
Medier og kommunikasjon	**0,975**	0,157
Hotell- og næringsmiddelfag	**-0,660**	0,038
Bygg og anlegg	-0,020	0,044
Tekniske byggfag	-0,062	0,065
Elektrofag	**0,492**	0,038
Mekaniske fag	**-0,423**	0,036
Kjemi- og prosessfag	**0,766**	0,101
Trearbeidsfag	**-0,671**	0,105
Annet/ukjent	**-0,325**	0,058
Konstant	**-0,275**	0,044
Pseudoforklart varians (Nagelkerke R^2)	0,171	
Tallet på observasjoner	98452	

* Koeffisienter i **uthevet skrift** (ikke i kursiv) er signifikante på nivå p<0,05. Koeffisienter *i kursiv* er signifikante på nivå p<0,1

Referansegruppe i tabell V.12: Rogaland, formgivningsfag, gutt, skandinav, 16 år, 1999-kull.

Tabell V.13. Studie- eller yrkeskompetanse **i løpet av fem år** blant elever som hadde ungdomsrett til videregående opplæring og hadde søkt videregående for første gang, kontrollert for **foreldres utdanning**. Binomisk logistisk regresjon*

	I løpet av fem år, tilsvarende modell 3 i tabell 6.2	
	B	**S.E.**
Vestlig, førstegenerasjon	**-0,579**	0,150
Vestlig, etterkommer	-0,143	0,228
Ikke-vestlig, førstegenerasjon	**-0,108**	0,047
Ikke-vestlig, etterkommer	**-0,274**	0,090
2000-kull	**-0,166**	0,023
Startet i yrkesfag	**-0,971**	0,022
Startet i yrkesfag * 2000-kull	**0,109**	0,030
Ikke-vestlig etterkommer, 2000-kull	0,158	0,124
Jente	**0,453**	0,015
Mor ukjent eller ingen utd.	**-0,406**	0,058
Mor barneskole	*-0,201*	0,106
Mor grunnskole (ungdomsskole)	**-0,389**	0,022
Mor videregående, høy	**0,199**	0,021
Mor høyere utdanning	**0,486**	0,022
Far ukjent eller ingen utd.	**-0,515**	0,045
Far barneskole	**-0,289**	0,136
Far grunnskole (ungdomsskole)	**-0,273**	0,023
Far videregående, høy	**0,160**	0,019
Far høyere utdanning	**0,505**	0,024
17 år ved start i grunnkurs	**-1,067**	0,041
18 år ved start i grunnkurs	**-0,663**	0,144
19 år ved start i grunnkurs	-0,278	0,192
20 år ved start i grunnkurs	0,010	0,200
Konstant	**1,108**	0,023
Pseudoforklart varians (Nagelkerke R^2)	**0,173**	
Tallet på observasjoner	98452	

* Koeffisienter i uthevet skrift (ikke i kursiv) er signifikante på nivå p<0,05. Koeffisienter i kursiv er signifikante på nivå p<0,1
Referanse i tabell V.13: Mor og far har videregående (lavt nivå), gutt, skandinav, 16 år, 1999-kull, startet i allmennfag

Tabell V.14. Bare elever med **opplysninger om fars inntekt:** Studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fire år blant elever som hadde ungdomsrett til videregående opplæring og hadde søkt videregående for første gang, kontrollert for sosial og etnisk bakgrunn. Binomisk logistisk regresjon*

	B	**S.E.**
Vestlig, førstegenerasjon	*-0,329*	0,171
Vestlig, etterkommer	-0,144	0,203
Ikke-vestlig, førstegenerasjon	**0,106**	0,046
Ikke-vestlig, etterkommer	0,141	0,101
2000-kull	**-0,122**	0,015
2001-kull	-0,010	0,015
Startet i yrkesfag	**-1,318**	0,013
Ikke-vestlig etterkommer, 2000-kull	0,161	0,131
Ikke-vestlig etterkommer, 2001-kull	0,168	0,126
Jente	**0,719**	0,013
Mor ukjent eller ingen utd.	**-0,233**	0,055
Mor barneskole	-0,085	0,095
Mor grunnskole (ungdomsskole)	**-0,283**	0,019
Mor videregående, høy	**0,179**	0,017
Mor høyere utdanning	**0,482**	0,018
Far ukjent eller ingen utd.	*-0,106*	0,060
Far barneskole	-0,141	0,115
Far grunnskole (ungdomsskole)	**-0,232**	0,020
Far videregående, høy	**0,122**	0,016
Far høyere utdanning	**0,477**	0,019
17/18 år ved start i grunnkurs	**-0,974**	0,039
19 år eller mer ved start i grunnkurs	**-0,789**	0,094
Mor uten arbeid	**-0,293**	0,029
Mor heltid	**0,150**	0,024
Mor deltid	**0,172**	0,025
Far uten arbeid	**-0,187**	0,042
Far heltid	**0,285**	0,037
Far deltid	**0,119**	0,046
Bor i Oslo	**-0,070**	0,029
Bor i Oslo * ikke-vestlig	**-0,244**	0,068
Konstant	**0,470**	0,046
Pseuodoforklart varians (Nagelkerke R^2)	0,257	
Tallet på observasjoner	140703	

* Koeffisienter i uthevet skrift (ikke i kursiv) er signifikante på nivå p<0,05. Koeffisienter i kursiv er signifikante på nivå p<0,1

Referanse i tabell V.14: Mor og far har videregående (lavt nivå), mor/far hjemmeværende, ukjent arbeidsmarkedsstatus, under utdanning eller pensjonist, gutt, skandinav, 16 år, 1999-kull, startet i allmennfag.

Tabell V.15. Studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fire år blant elever **med ikke-vestlig/skandinavisk** bakgrunn som hadde startet i hennoldsvis **yrkesfaglige eller allmennfaglige** grunnkurs, og hadde ungdomsrett til videregående opplæring og søkt videregående for første gang. Binomisk logistisk regresjon*

	Startet i yrkesfag				**Startet i allmennfag**			
	Ikke-vestlig bakgrunn		**Skandinavisk bakgrunn**		**Ikke-vestlig bakgrunn**		**Skandinavisk bakgrunn**	
	B	**S.E.**	**B**	**S.E.**	**B**	**S.E.**	**B**	**S.E.**
Ikke-vestlig, etterkommer	0,024	0,174			0,046	0,132		
2000-kull	**-0,239**	0,118	**-0,083**	0,020	0,063	0,098	**-0,208**	0,024
2001-kull	-0,088	0,113	-0,012	0,020	-0,019	0,095	-0,023	0,025
Ikke-vestlig etterk., 2000-kull	0,119	0,247			0,098	0,180		
Ikke-vestlig etterk., 2001-kull	0,308	0,226			0,219	0,178		
Jente	**1,113**	0,080	**0,809**	0,016	**0,581**	0,066	**0,573**	0,020
Mor ukjent eller ingen utd.	-0,003	0,129	**-0,611**	0,112	-0,162	0,103	**-0,509**	0,122
Mor barneskole	**0,359**	0,161	-0,447	0,453	-0,138	0,138	**-1,127**	0,369
Mor grunnskole (ungdomsskole)	**0,361**	0,144	**-0,284**	0,023	0,103	0,117	**-0,349**	0,035
Mor videregående, høy	**0,422**	0,146	**0,147**	0,022	0,121	0,113	**0,214**	0,028
Mor høyere utdanning	**0,505**	0,174	**0,417**	0,025	**0,386**	0,118	**0,515**	0,026
Far ukjent eller ingen utd.	0,061	0,128	-0,233	0,068	-0,138	0,111	**-0,341**	0,079
Far barneskole	-0,277	0,189	*-0,807*	0,450	-0,205	0,182	-0,472	0,393
Far grunnskole (ungdomsskole)	-0,119	0,149	**-0,187**	0,024	-0,164	0,125	**-0,319**	0,035
Far videregående, høy	0,104	0,139	**0,130**	0,020	-0,111	0,107	**0,110**	0,027
Far høyere utdanning	-0,019	0,157	**0,375**	0,027	0,155	0,112	**0,534**	0,029
17/18 år ved start i grunnkurs	**-0,323**	0,100	**-1,068**	0,056	**-0,449**	0,091	**-1,009**	0,077
19 år eller mer ved start i grunnk.	0,109	0,187	**-0,558**	0,112	**-0,473**	0,199	**-1,847**	0,273
Mor uten arbeid	*-0,200*	0,109	**-0,286**	0,038	0,030	0,093	**-0,232**	0,048
Mor heltid	0,187	0,119	**0,122**	0,032	**0,432**	0,097	**0,220**	0,038
Mor deltid	**0,306**	0,124	**0,130**	0,032	**0,227**	0,099	**0,284**	0,040
Far uten arbeid	0,044	0,122	**-0,107**	0,043	0,142	0,105	**-0,148**	0,054
Far heltid	**0,293**	0,121	**0,325**	0,034	**0,380**	0,103	**0,451**	0,041
Far deltid	0,250	0,192	**0,213**	0,051	**0,502**	0,152	**0,215**	0,060
Bor i Oslo	0,074	0,088	**-0,225**	0,042	**-0,409**	0,071	0,047	0,039
Konstant	**-1,327**	0,195	**-0,901**	0,047	0,145	0,160	**0,373**	0,057
Pseudoforklart varians (Nagelkerke R^2)	0,131		0,105		0,112		0,098	
Tallet på observasjoner	3026		66891		4493		71097	

* Koeffisienter i **uthevet skrift** (ikke i kursiv) er signifikante på nivå p<0,05. Koeffisienter *i kursiv* er signifikante på nivå p<0,1

Referanse i tabell V.15: Mor og far har videregående (lavt nivå), mor/far hjemmeværende, ukjent arbeidsmarkedsstatus, under utdanning eller pensjonist, gutt, 16 år, 1999-kull.

Tabell V.16. **Ikke-vestlig bakgrunn.** Studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fire år blant **gutter og jenter** som hadde startet i hennoldsvis yrkesfaglige eller allmennfaglige grunnkurs, og hadde ungdomsrett til videregående opplæring og søkt videregående for første gang. Binomisk logistisk regresjon*

	Startet i yrkesfag				**Startet i allmennfag**			
	Gutter		**Jenter**		**Gutter**		**Jenter**	
	B	**S.E.**	**B**	**S.E.**	**B**	**S.E.**	**B**	**S.E.**
Ikke-vestlig, etterkommer	-0,004	0,245	0,076	0,260	0,070	0,176	0,056	0,205
2000-kull	-0,254	0,171	-0,220	0,165	0,209	0,136	-0,088	0,145
2001-kull	0,055	0,164	-0,172	0,158	-0,009	0,128	-0,024	0,143
Ikke-vestlig etterk., 2000-kull	0,321	0,347	-0,131	0,362	-0,143	0,242	0,356	0,275
Ikke-vestlig etterk., 2001-kull	0,023	0,320	0,561	0,341	0,199	0,237	0,206	0,273
Mor ukjent eller ingen utd.	-0,063	0,184	0,085	0,182	**-0,322**	0,140	0,043	0,154
Mor barneskole	0,308	0,236	*0,401*	0,226	*-0,329*	0,194	0,064	0,199
Mor grunnskole (ungdomsskole)	0,288	0,210	**0,447**	0,200	0,003	0,157	0,253	0,180
Mor videregående, høy	*0,364*	0,201	**0,445**	0,210	0,110	0,155	0,151	0,167
Mor høyere utdanning	0,380	0,231	**0,633**	0,267	0,263	0,161	**0,544**	0,176
Far ukjent eller ingen utd.	0,055	0,187	0,036	0,179	-0,217	0,150	-0,023	0,167
Far barneskole	*-0,581*	0,300	-0,078	0,259	-0,089	0,256	-0,257	0,258
Far grunnskole (ungdomsskole)	**-0,577**	0,232	0,173	0,210	*-0,284*	0,169	0,034	0,192
Far videregående, høy	0,038	0,190	0,118	0,205	-0,101	0,145	-0,107	0,160
Far høyere utdanning	-0,076	0,219	-0,020	0,228	0,046	0,151	**0,337**	0,171
17/18 år ved start i grunnkurs	**-0,441**	0,148	**-0,274**	0,139	**-0,399**	0,123	**-0,558**	0,137
19 år eller mer ved start i grunnk.	0,324	0,274	-0,029	0,255	-0,287	0,259	**-0,747**	0,308
Mor uten arbeid	0,170	0,165	**-0,467**	0,151	-0,006	0,128	0,071	0,137
Mor heltid	**0,653**	0,175	-0,176	0,168	**0,290**	0,132	**0,618**	0,145
Mor deltid	**0,588**	0,182	0,107	0,177	0,132	0,135	**0,349**	0,150
Far uten arbeid	0,013	0,184	0,053	0,166	0,082	0,144	0,203	0,155
Far heltid	0,284	0,182	*0,302*	0,164	**0,290**	0,142	**0,474**	0,153
Far deltid	0,195	0,275	0,336	0,280	0,317	0,201	**0,746**	0,242
Bor i Oslo	-0,051	0,128	0,196	0,125	**-0,354**	0,097	**-0,480**	0,106
Konstant	**-1,416**	0,280	-0,173	0,261	*0,356*	0,211	*0,457*	0,237
Pseuodoforklart varians (Nagelkerke R^2)	0,074		0,061		0,080		0,110	
Tallet på observasjoner	1687		1339		2256		2237	

* Koeffisienter i uthevet skrift (ikke i kursiv) er signifikante på nivå p<0,05. Koeffisienter i kursiv er signifikante på nivå p<0,1

Referanse i tabell V.16: Mor og far har videregående (lavt nivå), mor/far hjemmeværende, ukjent arbeidsmarkedsstatus, under utdanning eller pensjonist, 16 år, 1999-kull.

Tabell V.17. **Skandinavisk bakgrunn.** Studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fire år blant gutter og jenter som hadde startet i hennoldsvis yrkesfaglige eller allmennfaglige grunnkurs, og hadde ungdomsrett til videregående opplæring og søkt videregående for første gang. Binomisk logistisk regresjon*

	Startet i yrkesfag				**Startet i allmennfag**			
	Gutter		**Jenter**		**Gutter**		**Jenter**	
	B	**S.E.**	**B**	**S.E.**	**B**	**S.E.**	**B**	**S.E.**
2000-kull	**-0,087**	0,027	**-0,076**	0,030	**-0,261**	0,032	**-0,143**	0,036
2001-kull	-0,041	0,027	0,026	0,030	-0,055	0,034	0,016	0,037
Mor ukjent eller ingen utd.	**-0,363**	0,150	**-0,871**	0,163	-0,213	0,173	**-0,820**	0,174
Mor barneskole	-0,679	0,562	0,105	0,868	**-1,367**	0,597	**-0,956**	0,484
Mor grunnskole (ungdomsskole)	**-0,263**	0,033	**-0,303**	0,033	**-0,275**	0,049	**-0,423**	0,049
Mor videregående, høy	**0,136**	0,029	**0,161**	0,033	**0,253**	0,038	**0,170**	0,041
Mor høyere utdanning	**0,405**	0,033	**0,439**	0,040	**0,525**	0,035	**0,508**	0,040
Far ukjent eller ingen utd.	**-0,195**	0,097	**-0,266**	0,094	**-0,339**	0,109	**-0,335**	0,116
Far barneskole	-1,112	0,768	-0,560	0,578	-0,248	0,525	-0,856	0,582
Far grunnskole (ungdomsskole)	**-0,208**	0,033	**-0,164**	0,034	**-0,333**	0,050	**-0,309**	0,050
Far videregående, høy	**0,129**	0,027	**0,129**	0,030	**0,131**	0,037	**0,085**	0,039
Far høyere utdanning	**0,347**	0,036	**0,413**	0,042	**0,553**	0,038	**0,510**	0,044
17/18 år ved start i grunnkurs	**-0,939**	0,076	**-1,208**	0,082	**-0,863**	0,096	**-1,281**	0,128
19 år eller mer ved start i grunnk.	**-0,507**	0,163	**-0,603**	0,154	**-2,048**	0,425	**-1,695**	0,367
Mor uten arbeid	**-0,276**	0,053	**-0,288**	0,054	**-0,229**	0,066	**-0,238**	0,070
Mor heltid	*0,080*	0,044	**0,168**	0,047	**0,193**	0,053	**0,252**	0,057
Mor deltid	0,073	0,044	**0,197**	0,047	**0,288**	0,055	**0,277**	0,059
Far uten arbeid	-0,039	0,061	**-0,170**	0,061	-0,076	0,075	**-0,229**	0,079
Far heltid	**0,340**	0,049	**0,315**	0,049	**0,472**	0,057	**0,426**	0,060
Far deltid	**0,261**	0,070	**0,159**	0,074	**0,260**	0,082	*0,164*	0,089
Bor i Oslo	**-0,171**	0,058	**-0,284**	0,061	0,051	0,052	0,037	0,082
Konstant	**-0,867**	0,064	**-0,137**	0,067	**0,357**	0,077	**0,965**	0,036
Pseuodoforklart varians (Nagelkerke R^2)	0,052		0,077		0,089		0,080	
Tallet på observasjoner	37173		29718		33431		37666	

* Koeffisienter i **uthevet skrift** (ikke i kursiv) er signifikante på nivå p<0,05. Koeffisienter *i kursiv* er signifikante på nivå p<0,1

Referanse i tabell V.17: Mor og far har videregående (lavt nivå), mor/far hjemmeværende, ukjent arbeidsmarkedsstatus, under utdanning eller pensjonist, 16 år, 1999-kull.

Tabell V.18. **Gutter som hadde startet i yrkesfag.** Yrkes- eller studiekompetanse i løpet av fem år. Binomisk logistisk regresjon*

	Ikke-vestlig bakgrunn		**Skandinavisk bakgrunn**	
	B	**S.E.**	**B**	**S.E**
Ikke-vestlig, etterkommer	-0,054	0,233	B	S.E.
2000-kull	-0,187	0,158	**-0,008**	0,027
Ikke-vestlig etterkommer, 2000-kull	0,354	0,322		
Mor ukjent eller ingen utd.	0,007	0,213	-0,555	0,174
Mor barneskole	0,324	0,275	-0,130	0,605
Mor grunnskole (ungdomsskole)	-0,014	0,253	**-0,325**	0,037
Mor videregående, høy	**0,488**	0,240	**0,147**	0,037
Mor høyere utdanning	0,456	0,283	**0,397**	0,043
Far ukjent eller ingen utd.	-0,135	0,220	-0,398	0,107
Far barneskole	-0,457	0,346	-1,727	1,089
Far grunnskole (ungdomsskole)	-0,364	0,255	**-0,244**	0,038
Far videregående, høy	0,098	0,223	**0,099**	0,033
Far høyere utdanning	-0,411	0,266	**0,274**	0,046
17/18 år ved start i grunnkurs	*-0,313*	0,165	*-1,110*	0,076
19 år eller mer ved start i grunnk.	*0,687*	0,376	-0,445	0,333
Mor uten arbeid	-0,042	0,190	*-0,360*	0,061
Mor heltid	0,365	0,201	**0,120**	0,052
Mor deltid	**0,428**	0,211	*0,170*	0,053
Far uten arbeid	0,048	0,216	*-0,050*	0,068
Far heltid	*0,393*	0,217	*0,486*	0,055
Far deltid	0,288	0,344	*0,288*	0,081
Bor i Oslo	*-0,287*	0,152	*-0,159*	0,069
Konstant	**-0,806**	0,308	*-0,248*	0,073
Pseuodoforklart varians (Nagelkerke R^2)	0,071		0,077	
Tallet på observasjoner**	1047		24264	

* Koeffisienter i **uthevet skrift** (ikke i kursiv) er signifikante på nivå p<0,05. Koeffisienter *i kursiv* er signifikante på nivå p<0,1

**Bare 1999- og 2000-kull, og bare gutter som hadde startet i yrkesfag.

Referanse i tabell V.18: Mor og far har videregående (lavt nivå), mor/far hjemmeværende, ukjent arbeidsmarkedsstatus, under utdanning eller pensjonist, 16 år, 1999-kull.

Tabell V.19.Studie- eller yrkeskompetanse **på normert tid, i løpet av fem år eller i løpet av seks år*** blant elever som hadde ungdomsrett til videregående opplæring og hadde søkt videregående for første gang. Binomisk logistisk regresjon

	På normert tid		**I løpet av fem år**		**I løpet av seks år**	
	B	**S.E.**	**B**	**S.E.**	**B**	**S.E.**
Vestlig, førstegenerasjon	**-0,459**	0,123	**-0,543**	0,150	**-0,439**	0,226
Vestlig, etterkommer	-0,116	0,178	-0,058	0,232	-0,046	0,358
Ikke-vestlig, førstegenerasjon	*0,073*	0,040	**0,164**	0,052	**0,206**	0,077
Ikke-vestlig, etterkommer	*0,157*	0,095	0,116	0,100	**0,238**	0,114
2000-kull	**-0,155**	0,014	**-0,104**	0,015		
2001-kull	-0,016	0,014				
Startet i yrkesfag	**-1,249**	0,012	**-0,903**	0,016	**-0,874**	0,024
Ikke-vestlig etterk., 2000-kull	0,156	0,123	0,114	0,125		
Ikke-vestlig etterk., 2001-kull	0,166	0,120				
Jente	**0,606**	0,012	**0,459**	0,015	**0,419**	0,023
Mor ukjent eller ingen utd.	**-0,275**	0,048	**-0,277**	0,059	**-0,376**	0,085
Mor barneskole	-0,092	0,089	-0,023	0,107	-0,112	0,152
Mor grunnskole (ungdomsskole)	**-0,275**	0,019	**-0,326**	0,022	**-0,325**	0,032
Mor videregående, høy	**0,160**	0,016	**0,181**	0,021	**0,169**	0,032
Mor høyere utdanning	**0,368**	0,016	**0,460**	0,023	**0,485**	0,035
Far ukjent eller ingen utd.	**-0,118**	0,040	**-0,255**	0,048	**-0,325**	0,070
Far barneskole	-0,104	0,113	-0,150	0,138	-0,275	0,196
Far grunnskole (ungdomsskole)	**-0,200**	0,019	**-0,229**	0,023	**-0,274**	0,033
Far videregående, høy	**0,122**	0,015	**0,116**	0,019	**0,116**	0,029
Far høyere utdanning	**0,394**	0,018	**0,456**	0,024	**0,412**	0,036
17/18 år ved start i grunnkurs	**-0,875**	0,037	**-0,994**	0,040	**-1,033**	0,070
19 år eller mer ved start i grunnkurs	**-0,534**	0,084	-0,126	0,141	0,238	0,313
Mor uten arbeid	**-0,240**	0,027	**-0,296**	0,033	**-0,296**	0,048
Mor heltid	**0,186**	0,022	**0,198**	0,028	**0,202**	0,042
Mor deltid	**0,223**	0,023	**0,238**	0,029	**0,247**	0,043
Far uten arbeid	**-0,076**	0,031	*-0,071*	0,037	-0,024	0,052
Far heltid	**0,400**	0,024	**0,480**	0,029	**0,534**	0,042
Far deltid	**0,240**	0,036	**0,276**	0,044	**0,286**	0,064
Bor i Oslo	-0,001	0,026	**-0,091**	0,035		
Bor i Oslo * ikke-vestlig	**-0,314**	0,061	**-0,225**	0,076	**-0,268**	0,111
Konstant	**0,068**	0,034	**0,552**	0,042	**0,699**	0,060
Pseuodoforklart varians (Nagelkerke R^2)	0,236	0,178	0,189		**0,177**	
Tallet på observasjoner	148325		98452***		49219****	

* Koeffisienter i uthevet skrift (ikke i kursiv) er signifikante på nivå p<0,05. Koeffisienter i kursiv er signifikante på nivå p<0,1

** For sammenlikning med resultater i løpet av fire år, se tabell 6.3, modell 5.

*** Bare 1999- og 2000-kullet.

**** Bare 1999-kullet.

Referanse i tabell V.19: Mor og far har videregående (lavt nivå), mor/far hjemmeværende, ukjent arbeidsmarkedsstatus, under utdanning eller pensjonist, gutt, skandinav, 16 år, 1999-kull, startet i allmennfag.

Tabell V.20 Prøveresultat etter fødselsår. Lærlinger og VKII-elever*

	Før 1983	1984 eller seinere	Antall
Strøket	4,6	3,4	369
Bestått	60,3	70,7	7487
Ikke avlagt eller planlagt prøve	25,0	15,5	1692
Planlagt prøve etter 2005	10,1	10,5	1115
Total	100,0	100,0	
Antall	456	10207	10663

* De som både har vært VKII-elever i lærefag og lærlinger, og de som inngikk sin første lærekontrakt etter 2004 er ekskludert fra analysene.

Tabell V.21 Prøveresultat etter hvorvidt man har strøket på VKI. Lærlinger og VKII-elever*

	Ikke stryk på VKI	Stryk på VKI	Antall
Strøket	3,0	8,9	370
Bestått	72,1	46,3	7489
Ikke avlagt eller planlagt prøve	14,4	33,2	1693
Planlagt prøve etter 2005	10,4	11,6	1119
Total	100,0	100,0	
Antall	9863	808	10671

* De som både har vært VKII-elever i lærefag og lærlinger, og de som inngikk sin første lærekontrakt etter 2004 er ekskludert fra analysene.

Tabell V.22 Prøveresultat etter hvorvidt man har strøket på GK. Lærlinger og VKII-elever.*

	Ikke stryk på gk	Stryk på gk	Antall
Strøket	3,4	5,1	370
Bestått	71,6	37,6	7489
Ikke avlagt eller planlagt prøve	15,3	28,1	1693
Planlagt prøve etter 2005	9,7	29,2	1119
Total	100,0	100,0	
Antall	10219	452	10671

* De som både har vært VKII-elever i lærefag og lærlinger, og de som inngikk sin første lærekontrakt etter 2004 er ekskludert fra analysene.

Tabell V.23 Prøveresultat etter hvorvidt man har strøket på enten GK eller VKI. Lærlinger og VKII-elever.*

	Ikke stryk på verken GK eller VKI	Minst 1 stryk på GK og VKI	Antall
Strøket	2,9	7,5	370
Bestått	73,7	43,4	7489
Ikke avlagt eller planlagt prøve	13,8	31,5	1693
Planlagt prøve etter 2005	9,5	17,6	1119
Total	100,0	100,0	
Antall	9425	1246	10671

* De som både har vært VKII-elever i lærefag og lærlinger, og de som inngikk sin første lærekontrakt etter 2004 er ekskludert fra analysene.

Tabell V.24 Prøveresultat etter hvorvidt man fikk innfridd sitt førsteønske høsten 2000. Lærlinger og VKII-elever*

	Ikke innfridd 1. ønske høsten 2000	Innfridd 1. ønske høsten 2000	Antall
Strøket	3,5	3,5	370
Bestått	62,5	71,0	7489
Ikke avlagt eller planlagt prøve	20,9	15,3	1693
Planlagt prøve etter 2005	13,1	10,2	1119
Total	100,0	100,0	
Antall	1059	9612	10671

* De som både har vært VKII-elever i lærefag og lærlinger, og de som inngikk sin første lærekontrakt etter 2004 er ekskludert fra analysene.

Tabell V.25 Prøveresultat etter hvorvidt man fikk innfridd sitt førsteønske høsten 2001. Lærlinger og VKII-elever*

	Ikke innfridd 1. ønske høsten 2001	Innfridd 1. ønske høsten 2001	Antall
Strøket	4,1	3,4	370
Bestått	39,9	72,2	7489
Ikke avlagt eller planlagt prøve	28,2	15,0	1693
Planlagt prøve etter 2005	27,8	9,3	1119
Total	100,0	100,0	
Antall	680	9991	10671

*De som både har vært VKII-elever i lærefag og lærlinger, og de som inngikk sin første lærekontrakt etter 2004 er ekskludert fra analysene.

Tabell V.26 Prøveresultat etter hvorvidt man har bytta studieretning. Lærlinger og VKII-elever.*

	Ikke bytta studieretning	Bytta studieretning	Antall
Strøket	3,7	2,8	370
Bestått	74,9	54,2	7489
Ikke avlagt eller planlagt prøve	14,3	21,2	1693
Planlagt prøve etter 2005	7,2	21,8	1119
Totalt	100,0	100,0	
Antall	8253	2418	10671

* De som både har vært VKII-elever i lærefag og lærlinger, og de som inngikk sin første lærekontrakt etter 2004 er ekskludert fra analysene.

Tabell V.27 Prøveresultat etter hvorvidt man har bytta lærekontrakt. Bare lærlinger.*

	Ikke bytta kontrakt	Bytta lærekontrakt	Antall
Strøket	2,7	4,3	294
Bestått	71,8	66,7	7272
Ikke avlagt eller planlagt prøve	15,3	11,2	1524
Planlagt prøve etter 2005	10,2	17,8	1112
Total	100,0	100,0	
Antall	9227	975	10202

* De som både har vært VKI-elever i lærefag og lærlinger, og de som inngikk sin første lærekontrakt etter 2004 er ekskludert fra analysene.

Tabell V.28 Prøveresultat etter hvorvidt man har hatt midlertidig avbrudd i læreforholdet. Bare lærlinger.*

	Ikke hatt avbrudd i læreforholdet	Hatt avbrudd i læreforholdet	Antall
Strøket	2,9	2,6	294
Bestått	74,0	41,7	7272
Ikke avlagt eller planlagt prøve	13,3	32,9	1524
Planlagt prøve etter 2005	9,8	22,8	1112
Total	100,0	100,0	
Antall	9354	848	10202

* De som både har vært VKII-elever i lærefag og lærlinger, og de som inngikk sin første lærekontrakt etter 2004 er ekskludert fra analysene.

Tabell V.29 Logistisk regresjonsanalyse med resultat av opplæringen som avhengig variabel (bestått=0). Lærlinger som var 1. gangssøkere til grunnkurs høsten 2000.

	Strøket		Ikke avlagt prøve innen utg 05		Ikke avlagt prøve, men planlagt etter 05	
	B	**S. E.**	**B**	**S. E.**	**B**	**S. E.**
Karaktersnitt VKI	-1,380***	0,116	-0,936***	0,064	-0,373***	0,071
Antall fraværsdager VKI	-0,007	0,008	0,029***	0,004	0,044***	0,004
Bytta studieretning	0,398*	0,196	1,028***	0,096	2,049***	0,098
Stryk VKI	0,407*	0,191	0,421***	0,121	0,528***	0,157
Stryk GK	-0,091	0,348	0,334*	0,168	0,721***	0,163
1. ønske innfridd 2001	-0,897**	0,327	-0,827***	0,186	-1,917***	0,158
Bytta lærekontrakt	0,415*	0,189	-0,421**	0,137	0,515***	0,125
Avbrudd i læreforhold	0,271	0,241	1,584***	0,107	1,482***	0,127
Lærebedrift i privat sektor	-0,148	0,282	0,112	0,162	0,143	0,175
Ikke-vestlig	-0,108	0,410	-0,473	0,260	-0,110	0,311
Jente	0,049	0,229	0,384**	0,133	0,379*	0,163
Født 1984 eller seinere	-0,197	0,300	-0,487**	0,161	0,062	0,217
Østfold	-0,326	0,367	0,217	0,198	0,951***	0,236
Akershus	-0,098	0,363	0,817***	0,179	1,293***	0,221
Oslo	0,594*	0,274	0,924***	0,164	0,967***	0,215
Hedmark	0,530	0,342	0,648**	0,212	0,640*	0,286
Oppland	0,323	0,357	0,492*	0,212	0,730**	0,269
Buskerud	0,619	0,319	0,294	0,217	-0,885	0,484
Vestfold	0,649*	0,304	0,544**	0,195	0,921***	0,239
Telemark	-0,749	0,545	0,551*	0,218	0,988***	0,268
Aust-Agder	0,783*	0,388	0,953***	0,234	1,419***	0,284
Vest-Agder	-1,139	0,613	0,545**	0,204	0,863***	0,255
Hordaland	0,152	0,265	0,425**	0,158	0,996***	0,188
Sogn og Fjordane	-0,095	0,500	0,329	0,260	1,081***	0,290
Møre og Romsdal	0,208	0,317	0,468*	0,185	0,890***	0,221
Sør-Trøndelag	-0,262	0,353	0,380*	0,184	1,196***	0,215
Nord-Trøndelag	-0,254	0,502	-0,206	0,282	0,692*	0,311
Nordland	0,453	0,338	0,581**	0,201	1,552***	0,216
Troms	0,566	0,349	0,548*	0,222	1,334***	0,241
Finnmark	1,276**	0,488	0,642	0,384	1,547***	0,389
Salg og service	-0,485	0,489	-0,408	0,227	-1,793***	0,255
Allm, øk. & admin. fag	-0,661	0,570	-0,592*	0,259	-1,720***	0,237
Helse og sosialfag	-0,066	0,358	-0,466*	0,205	-1,185***	0,222
Naturbruk	1,228***	0,349	0,555*	0,241	-0,699*	0,288
Formgivingsfag	0,832*	0,371	0,473*	0,205	-0,495*	0,225

Tabell V.29. forts.

	Strøket		Ikke avlagt prøve innen utg 05		Ikke avlagt prøve, men planlagt etter 05	
	B	**S. E.**	**B**	**S. E.**	**B**	**S. E.**
Hotell- og næringsmiddelfag	0,641*	0,259	0,250	0,157	-1,495***	0,199
Byggfag	0,246	0,244	0,285*	0,134	-1,158***	0,155
Tekniske byggfag	1,066***	0,288	0,379	0,194	-0,954***	0,242
Mekaniske fag	0,002	0,240	0,151	0,133	-0,625***	0,134
Kjemi og prosessfag	-1,298	1,033	-1,296**	0,448	-2,072***	0,423
Trearbeidsfag	0,081	0,755	0,229	0,373	-2,601*	1,029
Konstant	2,105**	0,699	1,206**	0,399	-0,725	0,447

*=signifikant p< 0,05, **=signifikant p< 0,01, ***=signifikant p< 0,001.

N: 8709-2 Log Likelihood: 11168,9

Pseudo R2 (Nagelkerke): 0,323; (McFadden): 0,187; (Cox & Snell): 0,256

De som både har vært VKII-elever i lærefag og lærlinger, og de som inngikk sin første lærekontrakt etter 2004, de som tok et fag innenfor medier og kommunikasjon og de med vestlig bakgrunn er ekskludert fra analysene.

Referansekategori avh. var.: Bestått fagprøve, uavh. var.: Menn med majoritetsbakgrunn fra Rogaland, født før 1984, på elektrofag som verken har strøket på GK eller VKI, som verken har bytta studieretning eller fått 1. ønsket innfridd i 2001.

Tabell V.30 Estimert sannsynlighet* for å ha bestått, strøket, sluttet uten å avlegge fagprøve eller planlagt prøve etter 2005 etter karakterer.

Gj. snittskar.:	Strøket	Ikke avlagt eller planlagt prøve	Planlagt prøve etter 05	Bestått fagprøve
2,0	0,105	0,130	0,038	0,727
2,5	0,059	0,091	0,035	0,815
3,0	0,032	0,061	0,031	0,875
3,5	0,017	0,040	0,027	0,916
4,0	0,009	0,026	0,023	0,942
4,5	0,004	0,017	0,020	0,959
5,0	0,002	0,010	0,016	0,971
5,5	0,001	0,007	0,014	0,978
6,0	0,001	0,004	0,011	0,984

*Sannsynlighetene er estimert for mannlige lærlinger i privat sektor på elektrofag, fra Rogaland, med majoritetsbakgrunn, født i 1984 eller seinere, som verken har strøket på GK eller VKI, som fikk 1. ønsket innfridd i 2001, som ikke har bytta studieretning, som ikke har hatt midlertidig avbrudd i læretida, og som hadde 5 fraværsdager på VKI.

Tabell V.31 Estimert sannsynlighet* for å ha bestått, strøket, sluttet uten å avlegge fagprøve eller planlagt prøve etter 2005 etter fravær i VKI

Fraværsdager:	Strøket	Ikke avlagt eller planlagt prøve	Planlagt prøve etter 05	Bestått fagprøve
0	0,015	0,033	0,022	0,929
1	0,015	0,034	0,023	0,928
2	0,015	0,034	0,023	0,928
3	0,015	0,035	0,024	0,926
4	0,015	0,036	0,025	0,924
5	0,015	0,037	0,026	0,922
6	0,015	0,038	0,027	0,920
7	0,014	0,039	0,029	0,918
8	0,014	0,040	0,030	0,916
9	0,014	0,041	0,031	0,914
10	0,014	0,042	0,032	0,911
11	0,014	0,043	0,034	0,909
12	0,014	0,045	0,035	0,906
13	0,014	0,046	0,037	0,904
14	0,013	0,047	0,038	0,901
15	0,013	0,048	0,040	0,899
16	0,013	0,050	0,041	0,896
17	0,013	0,051	0,043	0,893
18	0,013	0,052	0,045	0,890
19	0,013	0,054	0,047	0,887
20	0,013	0,055	0,049	0,883

*Sannsynlighetene er estimert for mannlige lærlinger i privat sektor på elektrofag, fra Rogaland, med majoritetsbakgrunn, født i 1984 eller seinere, som verken har strøket på GK eller VKI, som fikk 1. ønsket innfridd i 2001, som ikke har bytta studieretning, som ikke har hatt midlertidig avbrudd i læretida, og som hadde 3,6 i gjennomsnittkarakter på VKI.

Tabell V.32 Estimert sannsynlighet* for å ha bestått, strøket, sluttet uten å avlegge fagprøve eller planlagt prøve etter 2005 etter lærebedriftens sektorlokalisering

	Offentlig sektor	Privat sektor
Strøket	0,017	0,015
Ikke avlagt eller planlagt prøve	0,033	0,037
Planlagt prøve etter 05	0,023	0,026
Bestått fagprøve	0,927	0,922

*Sannsynlighetene er estimert for mannlige lærlinger på elektrofag, fra Rogaland, med majoritetsbakgrunn, født i 1984 eller seinere, som verken har strøket på GK eller VKI, som fikk 1. ønsket innfridd i 2001, som ikke har bytta studieretning, som ikke har hatt midlertidig avbrudd i læretida, som hadde 5 fraværsdager på VKI og som hadde 3,6 i gjennomsnittkarakter på VKI.

Tabell V.33 Estimert sannsynlighet* for å ha bestått, strøket, sluttet uten å avlegge fagprøve eller planlagt prøve etter 2005 etter med etnisk bakgrunn

	Ikke-vestlig bakgrunn	Majoritetsbakgrunn
Strøket	0,013	0,015
Ikke avlagt eller planlagt prøve	0,023	0,037
Planlagt prøve etter 05	0,024	0,026
Bestått fagprøve	0,939	0,922

*Sannsynlighetene er estimert for mannlige lærlinger i privat sektor på elektrofag, fra Rogaland, født i 1984 eller seinere, som verken har strøket på GK eller VKI, som fikk 1. ønsket innfridd i 2001, som ikke har bytta studieretning, som ikke har hatt midlertidig avbrudd i læretida, som hadde 5 fraværsdager på VKI og som hadde 3,6 i gjennomsnittkarakter på VKI.

Tabell V.34 Estimert sannsynlighet* for å ha bestått, strøket, sluttet uten å avlegge fagprøve eller planlagt prøve etter 2005 etter kjønn

	Jenter	Gutter
Strøket	0,015	0,015
Ikke avlagt eller planlagt prøve	0,053	0,037
Planlagt prøve etter 05	0,037	0,026
Bestått fagprøve	0,895	0,922

*Sannsynlighetene er estimert for lærlinger i privat sektor på elektrofag, fra Rogaland, født i 1984 eller seinere, med majoritetsbakgrunn, som verken har strøket på GK eller VKI, som fikk 1. ønsket innfridd i 2001, som ikke har bytta studieretning, som ikke har hatt midlertidig avbrudd i læretida, som hadde 5 fraværsdager på VKI og som hadde 3,6 i gjennomsnittkarakter på VKI.

Tabell V.35 Estimert sannsynlighet* for å ha bestått, strøket, sluttet uten å avlegge fagprøve eller planlagt prøve etter 2005 etter fødselsår

	1984 eller seinere	1983 eller før
Strøket	0,015	0,017
Ikke avlagt eller planlagt prøve	0,037	0,059
Planlagt prøve etter 05	0,026	0,024
Bestått fagprøve	0,922	0,900

*Sannsynlighetene er estimert for mannlige lærlinger i privat sektor på elektrofag, fra Rogaland, med majoritetsbakgrunn, som verken har strøket på GK eller VKI, som fikk 1. ønsket innfridd i 2001, som ikke har bytta studieretning, som ikke har hatt midlertidig avbrudd i læretida, som hadde 5 fraværsdager på VKI og som hadde 3,6 i gjennomsnittkarakter på VKI.

Tabell V.36 Estimert sannsynlighet* for å ha bestått, strøket, sluttet uten å avlegge fagprøve eller planlagt prøve etter 2005 etter fylke

	Strøket	Ikke avlagt eller planlagt prøve	Planlagt prøve etter 05	Bestått fagprøve
Rogaland	0,015	0,037	0,026	0,922
Buskerud	0,027	0,049	0,011	0,913
Nord-Trøndelag	0,011	0,030	0,052	0,907
Østfold	0,010	0,044	0,065	0,881
Vest-Agder	0,004	0,060	0,059	0,876
Oppland	0,019	0,057	0,052	0,872
Telemark	0,007	0,060	0,066	0,867
Møre og Romsdal	0,017	0,055	0,060	0,867
Sogn og Fjordane	0,013	0,048	0,073	0,866
Hedmark	0,023	0,066	0,047	0,864
Hordaland	0,016	0,053	0,067	0,864
Sør-Trøndelag	0,011	0,050	0,081	0,858
Vestfold	0,026	0,059	0,061	0,854
Oslo	0,024	0,084	0,062	0,830
Troms	0,023	0,057	0,090	0,829
Akershus	0,012	0,075	0,086	0,827
Nordland	0,020	0,058	0,109	0,812
Aust-Agder	0,028	0,083	0,094	0,796
Finnmark	0,045	0,060	0,106	0,789

*Sannsynlighetene er estimert for mannlige lærlinger i privat sektor på elektrofag, født i 1984 eller seinere, med majoritetsbakgrunn, som verken har strøket på GK eller VKI, som fikk 1. ønsket innfridd i 2001, som ikke har bytta studieretning, som ikke har hatt midlertidig avbrudd i læretida, som hadde 5 fraværsdager på VKI og som hadde 3,6 i gjennomsnittkarakter på VKI.

Tabell V.37 Estimert sannsynlighet* for å ha bestått, strøket, sluttet uten å avlegge fagprøve eller planlagt prøve etter 2005 etter studieretning

	Strøket	Ikke avlagt eller planlagt prøve	Planlagt prøve etter 05	Bestått fagprøve
Kjemi og prosessfag	0,004	0,011	0,004	0,981
Allm, øk. & admin. fag	0,008	0,021	0,005	0,966
Salg og service	0,009	0,026	0,005	0,960
Helse og sosialfag	0,014	0,024	0,008	0,954
Trearbeidsfag	0,016	0,047	0,002	0,935
Mekaniske fag	0,015	0,043	0,014	0,928
Byggfag	0,019	0,049	0,008	0,924
Elektrofag	0,015	0,037	0,026	0,922
Hotell & næringsmid	0,028	0,047	0,006	0,919
Tekniske byggfag	0,041	0,052	0,010	0,896
Formgivingsfag	0,033	0,057	0,016	0,894
Naturbruk	0,048	0,061	0,012	0,879

*Sannsynlighetene er estimert for mannlige lærlinger i privat sektor, fra Rogaland, født i 1984 eller seinere, med majoritetsbakgrunn, som verken har strøket på GK eller VKI, som fikk 1. ønsket innfridd i 2001, som ikke har bytta studieretning, som ikke har hatt midlertidig avbrudd i læretida, som hadde 5 fraværsdager på VKI og som hadde 3,6 i gjennomsnittkarakter på VKI.

Tabell V.38 Estimert sannsynlighet* for å ha bestått, strøket, sluttet uten å avlegge fagprøve eller planlagt prøve etter 2005 etter om man har opplevd forsinkelser og/eller annen motgang i videregående opplæring.

	Strøket	Ikke avlagt eller planlagt prøve	Planlagt prøve etter 05	Bestått fagprøve
Ingen problemerfaringer	0,015	0,037	0,026	0,922
Bytta lærekontrakt	0,022	0,024	0,043	0,911
Strøket på GK	0,013	0,050	0,052	0,886
Strøket på VKI	0,021	0,054	0,043	0,882
Ikke fått 1. ønsket innfridd	0,029	0,069	0,146	0,755
Hatt midlertidig avbrudd	0,016	0,145	0,094	0,745
Bytta studieretning	0,017	0,082	0,163	0,737
Alle problemerfaringer	0,004	0,042	0,930	0,024

*Sannsynlighetene er estimert for mannlige lærlinger i privat sektor på elektrofag, fra Rogaland, født i 1984 eller seinere, med majoritetsbakgrunn, som hadde 5 fraværsdager på VKI og som hadde 3,6 i gjennomsnittkarakter på VKI.

Tabell V.39 Frekvensfordeling av mors relative inntekt

	Antall	Prosent
Nederste decil (mindre enn 90800)	14573	10,0
Andre decil (fra 90800 til 138282)	14571	10,0
Tredje decil (fra 138282 til 171750)	14572	10,0
Fjerde decil (fra 171750 til 199955)	14573	10,0
Femte decil (fra 199955 til 224538)	14572	10,0
Sjette decil (fra 224538 til 248726)	14571	10,0
Sjuende decil (fra 248726 til 274757)	14572	10,0
Åttende decil (fra 274757 til 306759)	14573	10,0
Niende decil (fra 306759 til 356467)	14571	10,0
Øverste decil (mer enn 356467)	14571	10,0
Totalt	145719	100,0

Tabell V.40 Frekvensfordeling av fars relative inntekt

	Antall	Prosent
Nederste decil (Under 189804)	14070	10,0
Andre decil (Fra 189804 til 251682)	14070	10,0
Tredje decil (Fra 251682til 286367)	14072	10,0
Fjerde decil (Fra 286367til 316272)	14069	10,0
Femte decil (Fra 316272 til 345765)	14072	10,0
Sjette decil (Fra 345765 til 380061)	14069	10,0
Sjuende decil (Fra 380061 til 427803)	14071	10,0
Åttende decil (Fra 427803 til 506880)	14070	10,0
Niende decil (Fra 506880 til 669152)	14070	10,0
Øverste decil (Mer enn 669152)	14070	10,0
Totalt	140703	100,0

Tabell V.41 studieretning første grunnkurs etter fars utdanningsnivå

	Barne-skole	Grunn-skole	Vgo grun-utd	Full-ført vgo	Påbyg-ging til vgo	U&H, lavt	U&H, høyt nivå	U&H, dr.grad
Salg og service	4,1	1,6	1,5	1,4	1,3	0,9	0,4	0,2
Allm, øk. & adm.	41,6	27,7	35,1	40,2	48,2	61,3	73,3	80,2
Mus, dans & drama	0,9	1,3	2,0	2,3	2,7	5,0	5,5	5,4
Idrettsfag	1,6	2,9	4,1	4,7	5,1	4,6	3,5	2,1
Helse- og sosialfag	17,6	13,6	10,6	8,9	6,4	3,8	1,9	1,3
Naturbruk	0,5	3,3	3,0	2,1	1,9	1,2	0,7	0,5
Formgivingsfag	5,0	9,8	9,5	8,9	7,8	6,7	4,7	4,8
Medier og komm.	0,2	0,6	0,6	1,0	0,9	1,1	0,9	0,6
Hotell- og næringsm.	4,1	7,6	6,1	5,1	4,2	2,3	1,5	1,0
Byggfag	3,9	6,2	5,0	4,4	2,9	1,9	0,9	0,5
Tekniske byggfag	2,5	2,1	1,5	1,3	1,2	0,6	0,4	0,2
Elektrofag	6,9	7,9	8,3	8,7	8,8	5,8	3,2	1,7
Mekaniske fag	7,6	12,4	10,0	8,3	6,6	2,7	1,4	0,4
Kjemi- og prosess	0,0	0,6	0,7	0,8	0,5	0,4	0,2	0,1
Trearbeidsfag	0,2	0,6	0,5	0,4	0,2	0,2	0,1	0,0
Annet	3,2	1,9	1,5	1,3	1,2	1,5	1,4	1,2
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Antall	437	18669	38333	35419	6319	25104	11819	1256

Tabell V.42 studieretning første grunnkurs etter 10 delt mors inntekt (deciler)

	1.	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**	**7.**	**8.**	**9.**	**10.**
Salg og service	1,6	1,4	1,6	1,5	1,3	1,3	1,1	1,2	1,1	1,0
Allm, øk. & adm.	40,4	35,4	37,1	38,2	39,7	41,6	46,3	49,8	54,0	62,1
Mus, dans & drama	1,7	2,1	2,2	2,3	2,5	2,4	3,0	3,6	4,4	4,3
Idrettsfag	2,5	3,2	3,9	3,9	4,1	4,5	4,4	4,9	5,1	4,5
Helse- og sosialfag	11,1	11,8	10,6	10,1	9,9	9,1	7,3	6,0	5,1	3,3
Naturbruk	2,4	2,7	2,6	2,6	2,4	2,4	2,0	1,9	1,7	1,5
Formgi-vingsfag	8,2	9,5	9,4	8,7	9,0	8,7	8,2	7,8	7,4	6,6
Medier og komm.	0,8	0,5	0,7	0,7	0,7	0,9	0,9	1,1	0,9	1,1
Hotell- og næringsm.	5,3	6,3	6,2	5,6	5,2	5,2	4,6	3,7	3,5	2,5
Byggfag	4,5	4,8	4,7	5,1	4,3	4,1	4,1	3,3	2,5	2,0
Tekniske byggfag	1,5	1,4	1,5	1,3	1,5	1,5	1,3	1,0	0,9	0,7
Elektrofag	7,4	7,7	7,8	8,0	8,3	8,0	7,4	7,6	6,8	5,2
Mekaniske fag	9,5	10,3	9,2	9,3	8,6	8,1	7,1	5,8	4,6	3,2
Kjemi- og prosess	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,6	0,5	0,3	0,3
Trearbeids-fag	0,4	0,5	0,4	0,6	0,5	0,4	0,4	0,3	0,3	0,1
Annet	2,1	1,7	1,4	1,4	1,5	1,4	1,4	1,3	1,4	1,5
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Antall	14038	13900	13883	13890	13896	13962	13957	13997	14023	14171

Tabell V.43 Studieretning første grunnkurs etter fars arbeidsmarkedsstatus

	Uoppgitt	Annet/ hjemmeværende	Uten arbeid	Deltid	Heltid
Salg og service	1,5	1,4	1,7	1,3	1,3
Allm, øk. & adm.	39,6	43,2	34,4	43,9	45,9
Mus, dans & drama	2,1	2,8	1,5	4,0	3,0
Idrettsfag	2,7	2,8	2,7	4,2	4,3
Helse- og sosialfag	10,3	9,5	12,8	8,2	7,9
Naturbruk	2,1	2,4	2,4	2,4	2,2
Formgivingsfag	9,5	9,1	9,2	8,3	8,1
Medier og komm.	0,7	0,8	0,5	1,1	0,9
Hotell- og næringsm.	6,0	5,2	7,0	4,7	4,5
Byggfag	3,8	3,6	4,8	4,0	3,8
Tekniske byggfag	1,5	1,4	1,7	1,2	1,2
Elektrofag	7,0	6,5	7,3	7,1	7,5
Mekaniske fag	9,1	8,2	10,3	7,4	7,2
Kjemi- og prosess	0,6	0,6	0,7	0,5	0,6
Trearbeidsfag	0,6	0,4	0,6	0,3	0,4
Annet	2,9	2,0	2,3	1,5	1,4
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Antall	7377	3644	11634	6440	11314

Tabell V.44 Studieretning første grunnkurs etter mors arbeidsmarkedsstatus

	Uoppgitt	Annet/ hjemmeværende	Uten arbeid	Deltid	Heltid
Salg og service	1,5	1,4	1,7	1,4	1,2
Allm, øk. & adm.	41,4	44,0	33,3	41,8	48,9
Mus, dans & drama	1,9	2,0	2,0	2,6	3,3
Idrettsfag	3,1	2,9	2,6	4,1	4,6
Helse- og sosialfag	10,5	9,5	12,7	9,4	6,6
Naturbruk	2,0	2,1	2,8	2,3	2,0
Formgivingsfag	7,3	8,3	9,7	8,4	8,0
Medier og komm.	0,6	0,8	0,7	0,7	0,9
Hotell- og næringsm.	5,4	5,1	7,2	4,9	4,2
Byggfag	3,8	4,0	4,8	4,4	3,4
Tekniske byggfag	1,4	1,4	1,7	1,2	1,2
Elektrofag	6,8	7,1	7,1	7,8	7,3
Mekaniske fag	9,6	7,9	10,5	8,5	6,2
Kjemi- og prosess	0,4	0,6	0,7	0,6	0,5
Trearbeidsfag	0,5	0,5	0,6	0,4	0,3
Annet	3,8	2,3	2,1	1,3	1,4
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Antall	2497	9693	15202	46794	68050

Tabell V.45 Andel med optimal progresjon etter foreldres arbeidsmarkedsstatus

	Mor	Far
Uoppgitt	51,5	54,6
Annet/hjemmeværende	65,0	63,0
Uten arbeid	54,5	54,0
Deltid	71,4	68,2
Heltid	74,3	73,3
Totalt	70,2	70,2
Antall	142236	142236

Tabell V.46 Gjennomsnittskarakter GK og VKI etter fars utdanningsnivå

	Grunnkurskarakter		VKI-karakter	
Fars utdanningsnivå	**Snitt-karakter**	**Antall elever**	**Snitt-karakter**	**Antall elever**
Ukjent eller ingen utdanning	3,25	3922	3,40	3083
Barneskoleutdanning	3,06	367	3,34	287
Grunnskoleutdanning	3,35	16957	3,52	13925
Videregående grunnutdanning	3,52	36104	3,64	30831
Fullført videregående	3,64	33894	3,73	29495
Påbygging til videregående	3,70	6015	3,77	5326
Universitet & høgskoleutd., lavere nivå	3,96	24069	4,00	21642
Universitet & høgskoleutd., høyere nivå	4,18	11262	4,20	10166
Universitet & høgskoleutd., doktorgrad	4,27	1158	4,33	1025
Totalt	3,67	133748	3,77	115780
Eta	0,28		0,25	
Eta^2	0,08		0,06	

Tabell V.47 Gjennomsnittskarakter GK og VKI etter mors relative inntekt

Mors relative inntekt	Grunnkurskarakter		VKI-karakter	
	Snitt-karakter	Antall elever	Snitt-karakter	Antall elever
1. decil (mindre enn 90800)	3,51	12602	3,66	10556
2. decil (mellom 90800 og 138282)	3,50	12754	3,65	10652
3. decil (mellom 138282 og 171750)	3,57	13045	3,69	11196
4. decil (mellom 171750 og 199955)	3,60	13236	3,70	11470
5. decil (mellom 199955 og 224538)	3,61	13271	3,72	11429
6. decil (mellom 224538 og 248726)	3,64	13232	3,74	11554
7. decil (mellom 248726 og 274757)	3,69	13353	3,78	11656
8. decil (mellom 274757 og 306759)	3,77	13370	3,84	11837
9. decil (mellom 306759 og 356467)	3,85	13483	3,91	11973
10. decil (mer enn 356467)	3,97	13342	4,01	11872
Total	3,67	131688	3,77	114195
Eta	0,15		0,13	
Eta^2	0,02		0,02	

Tabell V.48 Gjennomsnittskarakter GK og VKI etter fars relative inntekt

Fars relative inntekt	Grunnkurskarakter		VKI-karakter	
	Snitt-karakter	Antall elever	Snitt-karakter	Antall elever
1. decil (mindre enn 189804)	3,33	11642	3,52	9382
2. decil (mellom 189804 og 251682)	3,46	12395	3,61	10298
3. decil (mellom 251682 og 286367)	3,55	12740	3,67	10939
4. decil (mellom 286367 og 316272)	3,60	12806	3,71	11178
5. decil (mellom 316272 og 345765)	3,68	12909	3,77	11299
6. decil (mellom 345765 og 380061)	3,73	12947	3,82	11403
7. decil (mellom 380061 og 427803)	3,78	13039	3,85	11496
8. decil (mellom 427803 og 506880)	3,79	13060	3,85	11561
9. decil (mellom 506880 og 669152)	3,86	13094	3,91	11689
10. decil (mer enn 669152)	3,99	12935	4,01	11604
Total	3,68	127567	3,78	110849
Eta	0,20		0,16	
Eta^2	0,04		0,03	

Tabell V.49 Gjennomsnittskarakter GK og VKI etter mors arbeidsmarkedsstatus

Mors arbeidsmarkedsstatus	Grunnkurskarakter		VKI-karakter	
	Snitt-karakter	Antall elever	Snitt-karakter	Antall elever
Uoppgitt	3,40	2042	3,55	1570
Annet/hjemmeværende	3,57	8735	3,70	7393
Uten arbeid	3,32	13190	3,49	10529
Deltid	3,68	44813	3,78	39205
Heltid	3,76	64968	3,83	57083
Total	3,67	133748	3,77	115780
Eta	0,14		0,11	
Eta^2	0,02		0,01	

Tabell V.50 Gjennomsnittskarakter GK og VKI etter fars arbeidsmarkedsstatus

Fars arbeidsmarkedsstatus	Grunnkurskarakter		VKI-karakter	
	Snitt-karakter	Antall elever	Snitt-karakter	Antall elever
Uoppgitt	3,40	2042	3,55	1570
Annet/hjemmeværende	3,57	8735	3,70	7393
Uten arbeid	3,32	13190	3,49	10529
Deltid	3,68	44813	3,78	39205
Heltid	3,76	64968	3,83	57083
Total	3,67	133748	3,77	115780
Eta	0,15		0,12	
Eta^2	0,02		0,01	

Tabell V.51 Gjennomsnittskarakter GK og VKI etter fars utdanningsnivå og hvorvidt man startet i et yrkesfaglig eller allmennfaglig grunnkurs

	Grunnkurs				VKI			
	Startet i yrkesfag		Startet i almenfag		Startet i yrkesfag		Startet i almenfag	
Fars utdanningsnivå	**Snitt**	**Antall**	**Snitt**	**Antall**	**Snitt**	**Antall**	**Snitt**	**Antall**
Ukjent eller ingen utdanning	3,08	2071	3,43	1851	3,27	1524	3,53	1559
Barneskoleutdanning	2,84	200	3,31	167	3,13	140	3,53	147
Grunnskoleutdanning	3,24	11396	3,57	5561	3,45	8977	3,65	4948
Videregående grunnutdanning	3,38	20933	3,70	15171	3,54	17118	3,76	13713
Fullført videregående	3,49	17733	3,80	16161	3,63	14761	3,83	14734
Påbygging til videregående	3,52	2610	3,84	3405	3,65	2188	3,85	3138
U&H-utdanning, lavt nivå	3,72	6929	4,05	17140	3,84	5961	4,07	15681
U&H-utdanning, høyt nivå	3,83	1982	4,25	9280	3,94	1711	4,25	8455
U&H-utdanning, drgrad	3,83	141	4,34	1017	3,95	121	4,38	904
Total	3,43	63995	3,88	69753	3,59	52501	3,92	63279

Tabell V.52 Gjennomsnittskarakter GK og VKI etter mors utdanningsnivå og hvorvidt man startet i et yrkesfaglig. Eller allmennfaglig grunnkurs

	Grunnkurs				VKI			
	Startet i yrkesfag		Startet i almenfag		Startet i yrkesfag		Startet i almenfag	
Mors utdanningsnivå	**Snitt**	**Antall**	**Snitt**	**Antall**	**Snitt**	**Antall**	**Snitt**	**Antall**
Ukjent eller ingen utdanning	2,88	1320	3,31	1253	3,12	907	3,48	1034
Barneskoleutdanning	2,96	314	3,25	331	3,21	248	3,45	295
Grunnskoleutdanning	3,19	10326	3,51	5038	3,41	7960	3,59	4500
Videregående grunnutdanning	3,41	30257	3,71	22720	3,56	24928	3,76	20633
Fullført videregående	3,53	10466	3,85	11244	3,65	8787	3,87	10316
Påbygging til videregående	3,50	1338	3,92	2104	3,65	1114	3,93	1915
U&H-utdanning, lavt nivå	3,74	9405	4,11	23747	3,84	8067	4,12	21636
U&H-utdanning, høyt nivå	3,83	538	4,33	3064	3,95	462	4,35	2728
U&H-utdanning, dr. grad	3,89	31	4,43	252	3,85	28	4,41	222
Total	3,43	63995	3,88	69753	3,59	52501	3,92	63279

Tabell V.53 Fullføring etter fars utdanningsnivå og type studieretning ved start i grunnkurs

	Fullført på normert tid			Fullført i løpet av fem år		
	Allmenn-fag	**Yrkesfag**	**I alt**	**Allmenn-fag**	**Yrkesfag**	**I alt**
Ukjent eller ingen utdanning	52,5	26,9	38,1	61,0	39,0	48,1
Barneskoleutdanning	53,8	25,1	37,3	67,7	34,1	49,1
Grunnskole (ungdomsskole)	63,5	31,9	41,8	71,9	49,3	56,5
Videregående, lav (grunnutdanning)	70,8	37,1	50,8	79,0	56,6	66,0
Videregående, høy (avsluttende utdanning)	74,1	41,7	56,9	81,8	61,1	71,1
Påbygging til videregående utdanning	75,7	41,3	60,6	83,3	61,8	74,1
Universitets- og høgskoleutdanning, lavere nivå	80,4	49,2	71,4	88,0	68,6	82,7
Universitets- og høgskoleutdanning, høyere nivå	83,5	50,6	77,7	91,5	69,1	87,9
Forskernivå	84,6	56,6	81,0	91,9	71,7	89,4
I alt	74,8	38,8	57,2	82,7	57,5	70,6

Tabell V.54 Fullføring etter mors arbeidsmarkedsstatus (per nov. 2001)

	Fullført på normert tid	**Fullført i løpet avfire år**	**Fullført i løpet avfem år**
Uregistrert	40,1	45,5	52,4
Hjemmeværende, annet, under utdanning, pensjonist	51,1	57,7	65,2
Uten arbeid (attføring, arbeidsledig, tiltak mv.)	40,2	46,0	53,1
Deltidssysselsatt	58,1	63,8	72,1
Heltidssysselsatt	61,9	68,0	74,9
I alt	57,2	63,2	70,6

Vedlegg 5. Overgang til arbeid eller videre utdanning

Tabell V.55. Overgang til ulike former for beskjeftigelse etter demografiske og geografiske kjennetegn ved tidligere grunnkurselever fra 1999-kullet og 2000-kullet. Overganger etter normert tid (1999- og 2000-kullene) og ett år etter normert tid (1999-kullet), dvs. etter tre henholdsvis fire år for skolebaserte opplæringsløp og etter fire henholdsvis fem år for lærlinger. Annen beskjeftigelse er utelatt. Prosent

Kjennetegn	Høyere utdanning	Heltidsarbeid	Deltidsarbeid	Videregående utd	Brutto ledighet	100%=N
Etter normert tid	18,8	20,5	17,1	36,1	7,6	86673
Kjønn						
Kvinner	24,7	11,2	22,0	35,7	6,4	43963
Menn	12,8	30,0	12,0	36,4	8,8	42710
Alder						
16 år	19,1	20,6	17,2	36,2	6,9	83601
17 år	8,8	17,5	12,8	35,1	25,8	2658
18 år	12,6	15,2	11,1	36,4	24,7	198
19+ år	14,8	23,6	11,6	25,9	24,1	216
Foreldres utdanningsnivå						
Ukjent eller ingen utdanning	17,2	14,2	14,0	34,7	19,8	737
Barneskoleutdanning	10,9	17,7	21,4	41,4	8,6	220
Grunnskoleutdanning	8,3	21,8	18,1	35,0	16,8	3741
Videregående grunnutdanning	12,6	22,4	17,2	37,0	10,6	23027
Fullført videregående	16,2	21,6	17,5	37,1	7,7	22635
Påbygging til videregående (mellomnivå)	19,0	20,2	17,7	35,8	7,3	4197
U&H-utdanning, lavt nivå	24,5	18,6	16,9	35,7	4,3	23578
U&H-utdanning, høyt nivå	30,6	18,0	15,5	33,1	2,7	7710
U&H-utdanning, dr. grad	36,8	15,0	15,0	31,0	2,2	828
Etnisitet						
Skandinav	18,4	20,9	17,1	36,3	7,4	82174
Vestlig, førstegenerasjon	22,2	14,6	17,0	39,2	7,0	171

Tabell V.55. Overgang til ulike former for beskjeftigelse etter demografiske og geografiske kjennetegn ved tidligere grunnkurselever fra 1999-kullet og 2000-kullet. Overganger etter normert tid (1999- og 2000-kullene) og ett år etter normert tid (1999-kullet), dvs. etter tre henholdsvis fire år for skolebaserte opplæringsløp og etter fire henholdsvis fem år for lærlinger. Annen beskjeftigelse er utelatt. Prosent

Kjennetegn	Høyere utdanning	Heltidsarbeid	Deltidsarbeid	Videregående utd	Brutto ledighet	100%=N
Vestlig, etterkommer	23,4	16,8	23,4	29,9	6,5	107
Ikke-vestlig førstegenerasjon	24,6	13,0	15,9	33,6	12,9	3079
Ikke-vestlig, etterkommer	31,6	12,2	18,8	30,6	6,7	1142
Ett år etter normert tid	38,4	21,3	13,1	16,4	10,8	43426
Kjønn						
Kvinner	46,1	14,0	16,2	15,4	8,3	21664
Menn	30,8	28,5	10,0	17,5	13,2	21762
Alder						
16 år	38,9	21,3	13,1	16,4	10,3	42409
17 år	16,9	17,5	12,4	20,3	32,9	912
18 år	27,7	16,9	15,4	20,0	20,0	65
19+ år	17,5	27,5	10,0	5,0	40,0	40
Foreldres utdanningsnivå						
Ukjent eller ingen utdanning	23,0	20,7	15,3	16,3	24,7	300
Barneskoleutdanning	18,4	21,1	20,2	21,9	18,4	114
Grunnskoleutdanning	15,2	27,8	15,8	19,0	22,2	1972
Videregående grunnutdanning	25,1	26,9	14,5	18,5	14,9	11606
Fullført videregående	32,0	24,9	14,1	18,3	10,7	11067
Påbygging til videregående (mellomnivå)	36,8	20,7	13,2	17,2	12,1	2125
U&H-utdanning, lavt nivå	51,9	15,5	11,7	14,4	6,6	11775
U&H-utdanning, høyt nivå	65,5	10,6	9,0	10,6	4,3	4034
U&H-utdanning, dr. grad	71,4	7,6	10,8	7,6	2,7	437

Tabell V.55. forts.

Kjennetegn	Høyere utdan-ning	Heltids-arbeid	Deltids-arbeid	Videre-gående utd	Brutto ledighet	100%=N
Etnisitet						
Skandinav	38,4	21,6	13,0	16,4	10,5	41288
Vestlig, førstegenerasjon	45,9	12,2	9,5	28,4	4,1	74
Vestlig etterkommer	57,1	10,2	12,2	12,2	8,2	49
Ikke-vestlig, førstegenerasjon	36,7	14,7	14,2	17,2	17,3	1448
Ikke-vestlig, etterkkommer	42,5	13,8	16,4	15,7	11,6	567

Tabell V.56. Modell som predikerer overgangen til høyere utdanning, videregående utdanning, heltidsarbeid og deltidsarbeid med brutto arbeidsledighet som referansekategori etter normert tid for skoleelever og lærlinger i videregående, som funksjon av indikatorer på kompetanseprofil og demografiske og geografiske kjennetegn. Multinomisk logit. 1999- og 2000-kullene. Referansekategori: Brutto arbeidsledighet («uten arbeid»).

Variabler	Høyere utdanning	Videregående	Heltidsarbeid	Deltidsarbeid
Konstant	**-2,16**	**1,58**	**0,61**	**1,62**
Kompetanseprofil				
Ref: Komp. lav og elev AA på grunnkurs				
Yrkeskompetanse	**1,62**	**-0,35**	**0,84**	**0,72**
Studiekompetanse	**3,71**	**0,11**	**1,23**	**1,20**
Karakter (kvintiler)	**0,76**	**0,48**	**0,38**	**0,27**
Ikke registr. karakterer	0,05	**-0,47**	**-0,84**	**-1,16**
Vært i lære	0,01	**0,51**	**0,53**	**-0,82**
Salg og service	**-1,58**	-0,10	0,20	-0,17
Musikk, dans og drama	**-0,50**	**0,44**	**-0,42**	-0,22
Idrettsfag	**-0,10**	0,15	0,17	0,13
Helse- og sosialfag	**-1,44**	**-0,53**	**-0,86**	**-0,71**
Naturbruk	**-1,07**	-0,15	**-0,34**	**-0,63**
Formgivningsfag	**-1,81**	**-0,50**	**-0,66**	**-0,75**
Medier og kommunikasjon	**-1,17**	**-0,52**	-0,53	-0,37
Hotell- og næringsmiddelfag	**-2,11**	**-0,80**	**-0,91**	**-0,91**
Byggfag	**-1,47**	**-0,57**	**-0,27**	**-1,28**
Tekniske byggfag	**-1,36**	**-0,64**	**-0,38**	**-1,07**
Elektrofag	0,07	**0,37**	**-1,09**	**-0,74**
Mekaniske fag	0,02	**-0,45**	**-0,56**	**-1,05**
Kjemi- og prosessfag	**-0,95**	**-0,90**	**-0,75**	**-1,65**
Trearbeidsfag	**-2,31**	**-0,84**	**-0,76**	**-1,45**
Annet	**-1,62**	**-0,60**	**-1,62**	**-1,37**
2000-kull	**-0,10**	**-0,20**	**-0,85**	**-0,30**

Tabell V.56. forts.

Variabler	Høyere utdanning	Videregående	Heltidsarbeid	Deltidsarbeid
Demografiske variabler				
Ref: 16år på gk/ foreldre deltid/ foreldre VKII utd./ skandinav eller vestlig innvandrer				
17 år	**-0,63**	**-0,64**	**-0,43**	**-0,68**
18 år	-0,39	-0,31	-0,08	-0,39
19 år	-0,43	**-0,75**	0,11	-0,54
20+ år	0,50	-0,64	0,73	-0,09
Gutt	**-0,54**	**-0,32**	**0,88**	**-0,49**
Foreldre uoppgitt utdann.	-0,18	-0,23	-0,14	-0,30
Foreldre barneskole	0,33	**0,81**	**0,97**	**0,86**
Foreldre grunn(ungdoms)-skole	**-0,22**	**-0,25**	-0,03	-0,04
Foreldre GK/VKI	-0,05	-0,06	0,03	-0,01
Foreldre utd. mellomnivå	0,01	-0,02	-0,13	-0,08
Foreldre lav høyere utd.	-0,02	**0,22**	-0,07	-0,07
Foreldre lang høyere utd	-0,07	**0,26**	**-0,19**	**-0,25**
Foreldre dr. grad	0,25	0,40	-0,16	-0,11
Fars inntekt10% grupper (uoppgitt= lavest)	**0,08**	**0,06**	**0,07**	**0,07**
Far uten arbeid	-0,11	**-0,28**	**-0,19**	**-0,22**
Far heltid	0,02	-0,05	0,02	-0,01
Mor uten arbeid	**-0,37**	**-0,40**	**-0,37**	**-0,39**
Mor heltid	**0,23**	**0,12**	**0,22**	**0,18**
Ikke- vestlig, 1. generasjon	**1,31**	**0,28**	**-0,27**	0,10
Ikke-vestlig, etterkommer	**1,62**	**0,50**	-0,09	**0,35**

Tabell V.56. forts.

Variabler	Høyere utdanning	Videregående	Heltidsarbeid	Deltidsarbeid
Geografiske variabler				
Ref.=Oslo				
Østfold	-0,18	**-0,48**	**-0,76**	**-0,72**
Akershus	-0,16	-0,07	-0,09	0,00
Hedmark	**-0,23**	**-0,22**	**-0,63**	**-0,78**
Oppland	-0,22	-0,08	**-0,54**	**-0,54**
Buskerud	**-0,28**	**-0,22**	**-0,47**	**-0,54**
Vestfold	**-0,50**	**-0,33**	**-0,56**	**-0,57**
Telemark	**-0,46**	**-0,40**	**-0,81**	**-0,79**
Aust-Agder	**-0,38**	**-0,27**	**-0,71**	**-1,05**
Vest-Agder	**-0,48**	**-0,47**	**-0,90**	**-0,92**
Rogaland	**-0,23**	-0,15	**-0,55**	**-0,57**
Hordaland	**-0,40**	**-0,31**	**-0,63**	**-0,73**
Sogn og Fjordane	-0,09	-0,16	**-0,37**	**-0,72**
Møre og Romsdal	-0,12	-0,08	**-0,46**	**-0,72**
Sør-Trøndelag	**-0,26**	**-0,25**	**-0,82**	**-0,90**
Nord-Trøndelag	-0,11	**-0,29**	**-1,23**	**-1,13**
Nordland	-0,13	**-0,58**	**-0,60**	**-0,66**
Troms	-0,06	**-0,35**	**-0,29**	**-0,58**
Finnmark	-0,24	**-0,36**	**-0,42**	**-0,67**
-2LL (Deviance)	113157,70			
Pseudo forklart varians Nagelkerke	0,44			
Tallet på observa-sjoner	82350			

Tabellforklaring: Koeffisienter som er uthevet (dvs. de fleste) er alle signifikante på 5% nivå eller lavere (p<0,05).

Tabell V.57. Modell som predikerer overgangen til høyere utdanning, videregående utdanning, heltidsarbeid og deltidsarbeid med brutto arbeidsledighet som referansekategori ett år ut over normert tid for skoleelever og lærlinger i videregående, som funksjon av indikatorer på kompetanseprofil og demografiske og geografiske kjennetegn. Multinomisk logit. 1999-kullet. Referansekategori: Brutto arbeidsledighet («uten arbeid»).

Variabler	Høyere utdanning	Videregående	Heltidsarbeid	Deltidsarbeid
Konstant	**-1,44**	**0,61**	**0,41**	**0,91**
Kompetanseprofil				
Ref: Komp. lav og elev AA på grunnkurs				
Yrkeskompetanse	**1,45**	**-0,17**	**1,07**	**1,00**
Studiekompetanse	**2,98**	0,01	**0,69**	**0,72**
Karakter (kvintiler)	**0,84**	**0,32**	**0,29**	**0,21**
Ikke registr. Karakterer	**0,36**	**-0,30**	**-0,51**	**-0,78**
Vært i lære	**-0,42**	**0,30**	**0,73**	**-0,35**
Musikk, dans og drama	**-0,61**	**0,33**	-0,08	0,01
Idrettsfag	**-0,27**	-0,09	**0,24**	0,06
Helse- og sosialfag	**-1,46**	**-0,25**	**-0,72**	**-0,48**
Naturbruk	**-1,26**	-0,03	0,06	-0,39
Formgivningsfag	**-1,83**	-0,05	**-0,42**	-0,51
Hotell- og næringsmiddelfag	**-2,20**	**-0,19**	**-0,46**	**-0,60**
Byggfag	**-1,40**	-0,11	**0,30**	**-1,07**
Tekniske byggfag	**-1,42**	**-0,36**	0,01	**-1,30**
Elektrofag	**-0,50**	**0,61**	**-0,30**	**-0,82**
Mekaniske fag	**-0,58**	0,02	0,11	**-1,13**
Kjemi- og prosessfag	**-1,53**	**-0,73**	-0,31	**-1,79**
Trearbeidsfag	**-1,83**	-0,02	0,13	**-1,36**
Annet	**-1,28**	**-0,35**	**-0,67**	**-0,62**

Tabell V.57. forts.

Variabler	Høyere utdanning	Videregående	Heltidsarbeid	Deltidsarbeid
Demografiske variabler				
Ref: 16år på gk/ foreldre deltid/ foreldre VKII utd./ skandinav eller vestlig innvandrer				
17 år	**-0,72**	-0,47	**-0,68**	-0,52
18 år	0,41	0,03	-0,10	-0,36
19 år	**-3,51**	**-2,36**	0,69	-1,44
20+ år	-20,60	-0,93	0,08	-19,86
Gutt	**-0,75**	**-0,50**	-0,08	**-0,69**
Foreldre uoppgitt utdann.	0,07	-0,12	**0,63**	-0,18
Foreldre barneskole	-0,00	0,35	0,59	0,32
Foreldre grunn(ungdoms)-skole	**-0,43**	**-0,37**	-0,07	-0,17
ForeldreGk/VKI	-0,11	**-0,15**	0,01	-0,08
Foreldre utd. mellomnivå	-0,11	-0,18	**-0,27**	**-0,22**
Foreldre lav høyere utd.	**0,17**	0,08	-0,09	-0,02
Foreldre lang høyere utd	**0,29**	0,06	**-0,21**	-0,13
Foreldre dr. grad	**0,90**	0,16	0,11	0,50
Fars inntekt10% grupper (uoppgitt=lavest)	**0,05**	**0,03**	**0,03**	**0,03**
Far uten arbeid	**-0,35**	**-0,22**	**-0,20**	**-0,30**
Far heltid	0,11	-0,02	0,07	-0,01
Mor uten arbeid	**-0,43**	**-0,32**	**-0,33**	**-0,32**
Mor heltid	**0,11**	0,09	**0,14**	**0,14**
Ikke- vestlig, 1. generasjon	**0,86**	0,22	**-0,20**	0,14
Ikke-vestlig, etterkommer	**1,23**	0,37	-0,21	**0,42**

Tabell V.57. forts.

Variabler	Høyere utdanning	Videregående	Heltidsarbeid	Deltidsarbeid
Geografiske variabler				
Ref.=Oslo				
Østfold	-0,15	**-0,36**	**-0,58**	**-0,43**
Akershus	-0,15	0,10	-0,09	-0,01
Hedmark	0,10	-0,22	**-0,47**	**-0,34**
Oppland	0,10	-0,08	-0,51	-0,28
Buskerud	-0,22	**-0,37**	**-0,51**	**-0,45**
Vestfold	**-0,53**	**-0,33**	**-0,56**	**-0,52**
Telemark	**-0,27**	**-0,44**	**-0,94**	**-0,62**
Aust-Agder	-0,21	**-0,68**	**-1,97**	**-1,00**
Vest-Agder	-0,20	**-0,38**	**-0,81**	**-0,80**
Rogaland	-0,09	**-0,36**	**-0,67**	**-0,34**
Hordaland	**-0,31**	-0,21	**-0,65**	**-0,53**
Sogn og Fjordane	-0,06	**-0,38**	**-0,75**	**-0,85**
Møre og Romsdal	0,06	-0,15	**-0,59**	**-0,50**
Sør-Trøndelag	**-0,37**	**-0,46**	**-1,07**	**-0,62**
Nord-Trøndelag	0,09	**-0,32**	**-0,95**	**-0,63**
Nordland	-0,12	**-0,44**	**-0,69**	**-0,46**
Troms	-0,23	**-0,40**	**-0,39**	**-0,50**
Finnmark	**-0,60**	-0,21	**-0,38**	**-0,61**
-2LL (Deviance)	83510,17			
Pseudo forklart varians Nagelkerke	0,55			
Tallet på observasjoner	41324			

Tabellforklaring: Koeffisienter som er uthevet (dvs. de fleste) er alle signifikante på 5% nivå eller lavere ($p<0,05$).