



Overganger og gjennomføring i de studieforberedende programmene

Første delrapport fra prosjektet Forskning på kvalitet, innhold og relevans i de studieforberedende utdanningsprogrammene i videregående opplæring

Kari Veia Salvanes, Jens B. Grøgaard, Per Olaf Aamodt, Berit Lødding og Elisabeth Hovdhaugen

Rapport 13/2015

Overganger og gjennomføring i de studieforberedende programmene

Første delrapport fra prosjektet Forskning på kvalitet, innhold og relevans i de studieforberedende utdanningsprogrammene i videregående opplæring

Kari Veia Salvanes, Jens B. Grøgaard, Per Olaf Aamodt, Berit Lødding og Elisabeth Hovdhaugen

Rapport 13/2015

Rapport	13/2015
Utgitt av Adresse	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning PB 5183 Majorstuen, NO-0302 Oslo. Besøksadresse: Wergelandsveien 7, 0167 Oslo
Prosjektnr.	12820460
Oppdragsgiver Adresse	Utdanningsdirektoratet Postboks 9359 Grønland, 0135 Oslo
Trykk	Link Grafisk
ISBN	978-82-327-0114-8
ISSN	1892-2597 (online)

www.nifu.no

Forord

NIFU gjennomfører prosjektet Forskning på kvalitet, innhold og relevans i de studieforberevende utdanningsprogrammene i videregående opplæring på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Dette er den første underveisrapporten fra prosjektet. Her følger vi tre ungdomskull fra grunnskolen, over i videregående opplæring og gjennom de første årene av høyere utdanning. Vi undersøker overgangen fra ungdomsskolen til de studieforberevende utdanningsprogrammene studiespesialisering, musikk dans drama og idrett, kompetanseoppnåelse i hver av disse tre utdanningsprogrammene, valg av studier og mestring i høyere utdanning, målt som studiepoengproduksjon og frafall.

De kvantitative analysene som vi presenterer i denne rapporten, vil etter hvert suppleres med analyser av kvalitative intervjudata på flere nivåer i utdanningsløpet. Sluttrapport fra prosjektet leveres sommeren 2016.

Kapittel 1 er skrevet med bidrag fra alle forfatterne, Jens B. Grøgaard har skrevet andre og tredje kapittel, Kari Veia Salvanes har skrevet fjerde og femte kapittel, mens Per Olaf Aamodt har skrevet sluttkapitlet. Prosjektleder har vært Berit Lødding. Forfatterne vil takke Eifred Markussen for innspill til arbeidet og Vibeke Opheim som har bidratt til den interne kvalitetssikringen. Vi takker også Ole Johan Eikeland som ekstern kvalitetssikrer samt Utdanningsdirektoratet for forslag og kommentarer til en tidligere versjon av rapporten.

Oslo, mai 2015

Sveinung Skule
Direktør

Vibeke Opheim
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag.....	7
1 Bakgrunn, kunnskapsstatus, data og metode	9
1.1 Bakgrunnen for oppdraget.....	9
1.2 Likheter og forskjeller mellom de studieforbereidende programmene samt forskjeller i søkning	10
1.3 Kunnskapsfokus og kunnskapshull.....	12
1.4 Etablert kunnskap	13
1.5 Problemstillinger.....	14
1.6 Data og metoder	16
1.7 Analytiske forutsetninger	17
1.8 Rapportens oppbygning	17
2 Fra 10. trinn og inn i studieforbereidende utdanningsprogram i videregående opplæring.....	19
2.1 Innledning	19
2.2 Overgang til videregående opplæring 2006–2008	20
2.3 Hvem velger studiespesialisering, idrettsfag og musikk, dans og drama?.....	21
2.3.1 Prestasjonseffekten og valgeffekten	21
2.3.2 Fordeling av grunnskolekarakterer, kjønn og sosial bakgrunn i de tre utdanningsprogrammene.....	22
2.3.3 Andel elever på de tre studieforbereidende utdanningsprogrammene i ulike fylker.....	26
2.4 Analyse av overgangen fra ungdomsskole til de tre studieforbereidende utdanningsprogrammene i videregående opplæring.....	28
2.4.1 Idrettsfag versus studiespesialisering	28
2.4.2 Musikk, dans, drama versus studiespesialisering	29
2.4.3 Studiespesialisering versus yrkesfag	30
2.5 Oppsummering.....	30
3 Gjennom de studieforbereidende utdanningsprogrammene	32
3.1 Innledning	32
3.2 Fra første til andre og tredje år på studieforbereidende	32
3.2.1 Stabilitet i rekruttering til programområdene musikk, dans, drama og idrettsfag andre skoleår	32
3.2.2 Om lag fem prosent av elevene som valgte musikk, dans, drama og idrettsfag fortsetter på studiespesialisering andre skoleår.....	33
3.2.3 Elever med minoritetsbakgrunn er sterkt orientert mot realfag og IB.....	34
3.2.4 Overgangen fra Vg2 til Vg3	37
3.3 Kompetanseoppnåelse på studieforbereidende.....	39
3.3.1 Stor stabilitet i kompetanseoppnåelse mellom de tre kullene 2006–2008	39
3.3.2 Høyest kompetanseoppnåelse på musikk, dans og drama, lavest på formgivning	39
3.4 Analyse av kompetanseoppnåelsen på studieforbereidende	41
3.4.1 Best kompetanseoppnåelse på idrettsfag – under ellers like forhold	41
3.4.2 Er det noen som løfter seg selv etter håret?	43
3.5 Oppsummering.....	46
4 Overgang til høyere utdanning	49
4.1 Overgang til høyere utdanning tre til fem år etter grunnskolen.....	51
4.2 Valg av lærested og studium i høyere utdanning	56
4.3 Oppsummering.....	61
5 Progresjon og gjennomføring i høyere utdanning	62
5.1 Frafall, studiebytte og studiepoengproduksjon.....	62
5.2 Fullføring	70
5.3 Er det forskjell i progresjon som ikke forklares av demografiske kjennetegn?	71
5.4 Oppsummering.....	74
6 Avsluttende drøfting	75
6.1 Innledning	75
6.2 Repeterende effekter av prestasjoner og opphav	76
6.3 Betydningen av ulike veier til studiekompetanse.....	77
6.4 Individuelle eller systemiske mønstre?	79
Referanser.....	80

Tabelloversikt	84
Figuroversikt.....	85
Vedlegg.....	87

Sammendrag

Denne rapporten er første delrapport i prosjektet Kvalitet, innhold og relevans i de studieforberevende utdanningsprogrammene i videregående opplæring. Vi tar utgangspunkt i et datamateriale som omfatter 16-åringer som avsluttet grunnskolen i perioden 2006–2008. Disse følges inn i og gjennom videregående opplæring, for så å observere om de etterpå bruker studiekompetansen de har oppnådd i høyere utdanning.

I gjennomgangen av relevant litteratur fremhever vi at det finnes relativt få studier av gjennomføring og kompetanseoppnåelse i studieforberevende utdanningsprogrammer, sammenlignet med de som handler om yrkesfaglige programmer. Overgangen fra videregående opplæring til høyere utdanning er dessuten mindre utforsket enn overgangen mellom grunnskole og videregående opplæring. Førstnevnte overgang er langt mer kompleks, hvilket også gjenspeiles i regler og poengberegning for opptak i høyere utdanning, som vi gir eksempler på.

I de tre kullene vi ser på, begynner rundt 39 prosent på studiespesialisering, i overkant av seks prosent begynner på idrettsfag og i 3,3 prosent begynner på musikk, dans og drama rett etter grunnskolen, til sammen ca. 49 prosent av avgangselevne. Det er svært ulik fordeling av grunnskolekarakterer mellom studieforberevende utdanningsprogrammer og yrkesfaglige utdanningsprogrammer, elever med høyt karaktersnitt tenderer til å velge studieforberevende mens gjennomsnittskarakterene på yrkesfaglige programmer er langt lavere. Samtidig er det ikke slik at et meget beskjedent prestasjonsnivå i grunnskolen ekskluderer elever fra å velge musikk, dans og drama. Alle prestasjonssjikt er representert på de tre utdanningsprogrammene som potensielt kvalifiserer for universitets- og høyskolestudier.

Jenter er overrepresentert på musikk, dans og drama (67 prosent) og studiespesialisering (56 prosent) og noe underrepresentert på idrettsfag (44 prosent). Det er ikke bare yrkesfagene som er preget av kjønnssegregering: På dans og formgivning Vg2 er det henholdsvis 97 prosent og 84 prosent jenter. På idrettsfag og realfag Vg2 er det henholdsvis 57 prosent og 54 prosent gutter.

Minoritets elever som sikter mot studiekompetanse velger studiespesialisering. Denne gruppen er tydelig underrepresentert på idrettsfag og musikk, dans og drama. Elever i Oslo har mye større tilbøyelighet til å velge studiespesialisering (56 prosent) enn elever i andre fylker. Andelen som velger studiespesialisering er lavest i Nordland, Nord-Trøndelag, Telemark og Oppland. Det er noe større variasjon mellom fylkene i søkningen til idrettsfag enn til musikk, dans og drama.

Det er også stabilitet i rekrutteringen til idrettsfag og musikk, dans og drama andre skoleår (Vg2) i de tre kullene 2006–2008: Av de elevene som begynte på videregående samme år som de avsluttet grunnskolen, spesialiserte ca. 11 prosent seg i idrettsfag, ca. 3,5 prosent i musikk, ca. 1,4 prosent i drama og ca. 1 prosent i dans. Blant elevene som begynte på studiespesialisering øker andelen som

velger fordypning i språk, samfunnsfag og økonomi (SSØ) i perioden, mens andelen som velger fordypning i realfag og formgivning reduseres. Det er vandringer mellom programområdene også blant elever som har normert progresjon. Det er en tendens til at realfag får tilførsel av elever med meget høy grunnskolepoengsum fra alle de andre programområdene som leder mot studiekompetanse. Vår hypotese er at mange av disse søker mot spesiell studiekompetanse. Omfanget av det å bytte utdanningsprogram reduseres noe fra andre til tredje år.

Hvis vi tar hensyn til forskjeller i grunnskolekarakterer mellom elever på ulike utdanningsprogrammer/programområder, er det elever på idrettsfag som har høyest andel som får studiekompetanse fem år etter grunnskolen. Denne andelen er seks prosentpoeng større enn på realfag og formgivning, to prosentpoeng større enn på SSØ og ni prosentpoeng større enn på IB. Det er også gjennomgående litt lavere kompetanseoppnåelse på musikk, dans og drama enn på idrettsfag, kontrollert for karakterer. Det er ikke opplagt at dette gjenspeiler kvalitetsforskjeller mellom programområdene. Det er også mulig at noen fordypninger er mer krevende enn andre.

I videregående er det stor variasjon i kompetanseoppnåelse mellom elever fra ulike fylker. Hvis vi antar at 81 prosent av en bestemt gruppe elever i Oslo, Akershus og Sogn og Fjordane oppnår studiekompetanse etter tre år, er kompetanseoppnåelsen hos en tilsvarende elevgruppe i Nordland og Troms ca. 71 prosent og i Finnmark ca. 60 prosent (alt annet likt).

Når vi ser på overgang til høyere utdanning for elever som har fullført de ulike studieforberedende utdanningsprogrammene/programområdene, skiller realfagselevne seg ut ved å i størst grad ha direkte overgang: 47 prosent begynner direkte etter fullført videregående mot 26-39 prosent fra de andre studieforberedende programområdene. Det er også blant realfagselevne vi finner den laveste andelen, på ni prosent, som ikke har begynt i høyere utdanning innen fem år etter grunnskolen. Jenter og elever med minoritetsbakgrunn begynner i betydelig større grad direkte i høyere utdanning etter videregående enn gutter og elever med majoritetsbakgrunn.

Det er forskjeller i hvilken type utdanning elever som har fullført de ulike studieforberedende utdanningsprogrammene/programområdene, begynner på i høyere utdanning. Elever med studiekompetanse fra musikk, dans og drama begynner i størst grad på henholdsvis sang- og musikkutdanninger, danse- og ballettutdanninger og teater- og filmutdanninger. Realfagstudentene velger i størst grad naturvitenskapelige- og teknologisk fag, nesten halvparten av elevene velger dette (45 prosent). Men dette gjelder i større grad for gutter (58 prosent) enn for jenter (31 prosent). For elever fra SSØ er den tydeligste kjønnsforskjellen at 38 prosent av guttene velger økonomiske- og administrative fag mot 21 prosent av jentene. Det er også forskjell mellom minoritets- og majoritetselever i valg av utdanning: minoritetselevne velger i større grad økonomiske- og administrative fag og helsefag, mens majoritetselevne i større grad velger humanistiske- og estetiske fag, førskolelærerutdanning/pedagogiske utdanninger, naturvitenskapelige- og teknologiske fag og idrett.

Men selv om det er forskjeller når det gjelder valg av lærested og type høyere utdanning mellom elever med studiekompetanse fra ulike utdanningsprogram/programområder, er det også mange elever med ulik bakgrunn fra videregående som begynner på de samme lærestedene/utdanningene.

Også når det gjelder studiemestring, målt ved opptjente studiepoeng og frafall, kommer realfagselevne best ut. Ettersom ungdommene som velger realfag i utgangspunktet har høy mestring målt ved karaktersnittet fra grunnskolen, kan dette være en årsak til at de jevnt over mestrer høyere utdanning i større grad enn de som har gjennomført et av de andre programområdene. Vi finner at selv etter å ha kontrollert for relevante bakgrunnsvariabler er det nevneverdige forskjeller mellom elever fra de andre programområdene og realfag. Det kan bety at det er forskjell i hvilken grad ulike studieforberedende utdanningsprogram klargjør elevene for høyere utdanning. Men det kan også reflektere forskjeller i hvilke typer elever som fullfører de ulike utdanningsprogrammene, utover de variablene som vi kan kontrollere for.

1 Bakgrunn, kunnskapsstatus, data og metode

Forskningsprosjektet som vi her rapporterer fra, er rettet mot å skaffe kunnskap om kvalitet, innhold og relevans i de studieforberedende utdanningsprogrammene. Prosjektet skal belyse overgangen mellom ungdomsskole og de studieforberedende utdanningsprogrammene opplæring med fokus på innhold og arbeidsmåter. Det skal også belyse hvorvidt utdanningsprogrammene har en struktur og progresjon, læreplanene et innhold og skolene en undervisningspraksis som gjør elevene forberedt til videre studier.

Vårt arbeid er organisert som to delprosjekter. Delprosjekt A, som denne publikasjonen springer ut av, er kvantitativt orientert og består av analyser av registerdata. Delprosjekt B anlegger en kvalitativ inngang til feltet, og analyser fra intervju materialet som samles inn, vil rapporteres separat. Sommeren 2016 vil det foreligge en samlet sluttrapport fra prosjektet.

En av oppgavene i dette forskningsprosjektet er å utvikle en oversikt over nasjonal og internasjonal forskning på feltet og innarbeide denne i analyser der dette er relevant. Senere i dette kapitlet tar vi for oss relevant litteratur med det målet for øyet å identifisere kunnskapshull og skissere rommet hvor denne rapporten har sin plass. Rapporten er overveiende empirisk, men vi bygger på en omfattende forskningstradisjon, hvilket fremgår av avsnittene 1.3, 1.4 og 1.7. Der hvor de empiriske undersøkelsene er basert på begrepsutvikling fra tidligere forskning, fremgår dette eksplisitt. Vi ser syntetisering av forskningen som et særlig relevant tema for sluttrapporten, hvor arbeidet innenfor de to parallelle delprosjektene (A og B), skal bindes sammen.

I dette kapitlet gjennomgår vi først bakgrunnen for oppdraget, før vi tar for oss hva som er karakteristisk og felles for de studieforberedende utdanningsprogrammene. Etter en gjennomgang av aktuell forskning og identifisering av kunnskapshull i forskningen, orienterer vi om hvilke problemstillinger som danner utgangspunkt for prosjektet. Derneft beskriver vi data som er brukt i analysene og hvilke metoder som er brukt. Til slutt i kapitlet redegjør vi for hvordan resten av rapporten er bygget opp.

1.1 Bakgrunnen for oppdraget

Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei* fremhever manglende kunnskap og lite forskning om de studieforberedende utdanningsprogrammene og om forholdet mellom videregående opplæring og høyere utdanning. Meldingen peker på at de studieforberedende programmene ikke kan etterstrebe målene til det tidligere gymnasene om å være et speilbilde av de akademiske utdanningsinstitusjonene med elever og studenter som hadde relativt like forutsetninger og forventninger. Den fremhever at

mangfold preger forutsetningene til dagens elever og studenter. Som følge av dette vektlegger meldingen behovet for tilpasninger. Mjøs-utvalget (NOU 2000: 14) drøftet spørsmålet om de som kommer fra videregående opplæring, har den reelle og ikke bare den formelle kompetansen som trengs for å lykkes som studenter.

I meldingen til Stortinget poengterer Kunnskapsdepartementet at studieforberevende programmer i større grad må få vilkår som gjør at fremtidige studenter blir bedre studieforberevd. Å gi elevene et realistisk bilde av hva som kreves i en studiesituasjon er blant oppgavene som skisseres for de aktuelle utdanningsprogrammene. Samtidig pekes det på ansvaret som ligger i høyere utdanning for å imøtekomme studenters ulike behov og forutsetninger (Meld. St. 20, 2012–2013: kap. 6.8.2). Dette er i tråd med Mjøs-utvalgets påpekning av at høyere utdanning ikke hadde tatt innover seg de store endringene som var gjennomført i videregående skole med 1990-tallets reformer (NOU 2000:14: s. 208). Temaet ble fulgt opp i den påfølgende stortingsmeldingen som la grunnlaget for Kvalitetsreformen, der ansvaret for å imøtekomme begynnerstudentenes forventninger i høyere utdanning ble fremhevet (St.meld. nr. 27, 2000-2001).

Stortingsmeldingen *På rett vei* bebudet også opprettelsen av det som etter hvert er blitt Ludvigsen-utvalget. Dette utvalget arbeider nå med spørsmål som angår innhold og relevans i alle fag i grunnskolen og fellesfagene i videregående opplæring. Utvalget har så langt utarbeidet et kunnskapsgrunnlag med tittelen *Elevenes læring i fremtidens skole* (NOU 2014: 7). Hovedoppgaven til utvalget er å vurdere om skolen dekker de kompetansene som elever vil trenge i fremtiden, herunder om fagene i skolen er hensiktsmessig innrettet for fremtidens samfunn og arbeidsliv.

Høyere utdanning befinner seg i en posisjon mellom det opptaksgrunnlaget som studentmassen til enhver tid representerer og de avtakerne som arbeidslivet representerer. Begge disse må forstås å være i stadig endring, noe som påvirker rammebetingelsene for høyere utdanning. Når så mange ønsker å studere, aktualiseres spørsmål om koblinger mellom utdanningsnivåer i et så enhetlig utdanningssystem som det norske, og problemstillinger om innhold og læring i underliggende skolenivåer blir relevante også for høyere utdanning. Spørsmålene for det oppdraget vi arbeider med, vil også måtte omfatte hva høyere utdanningsinstitusjoner gjør for å komme nye studenter i møte der de er, og dette er en viktig del av den kvalitative del B av prosjektet. Gjennomgående er det likevel de studieforberevende utdanningsprogrammene i videregående opplæring som står sentralt i dette prosjektet, og disse skal belyses fra ulike ståsteder, inkludert ungdomstrinnet og høyere utdanning.

1.2 Likheter og forskjeller mellom de studieforberevende programmene samt forskjeller i søkning

Dagens struktur i videregående opplæring, med skillet mellom studieforberevende og yrkesfaglige programmer ble etablert i forbindelse med innføringen av Reform 94 og ble videreført i Kunnskapsløftet. Elever har rett til videregående opplæring, men må søke om plass, og elevene må søke om plass på nytt for hvert år, de må altså søke om opptak til Vg1, Vg2 og Vg3.¹ Dette innebærer også at elevene kan skifte studieforberevende program fra et år til et annet, dette kommer vi i noen grad inn på i kapittel 2. Det langt vanligste er imidlertid at eleven følger det samme programmet gjennom hele løpet. Når det gjelder type studiekompetanse eleven oppnår (generell eller spesiell studiekompetanse) er det omfanget av og nivået på fagene de har tatt, som definerer hvilken type kompetanse de oppnår, noe vi skal komme tilbake til. Opptak til det første året er basert på karakterer fra grunnskolen, mens opptak til Vg2 og Vg3 er basert på oppnådde karakterer underveis i videregående skole. Det er også i utgangspunktet en forutsetning for å gå videre til neste trinn at eleven har bestått alle fag på trinnet².

¹ Se informasjon om Søknad, svar og regler på vilbli.no: <http://www.vilbli.no/?Artikkel=018376>

² For informasjon om Inntaksregler og poengberegning, se vilbli.no: <http://www.vilbli.no/?Artikkel=019592>

Alle de studieforberevende utdanningsprogrammene har de samme fellesfagene, hvilket også er de fagene som kreves for å få generell studiekompetanse og dermed adgang til høyere utdanning. Disse fagene er norsk (hovedmål, sidemål og muntlig), engelsk, historie, samfunnsfag, matematikk og naturfag, og omfanget av fagene i antall timer er likt i de tre utdanningsprogrammene. Men i tillegg til dette har de tre studieforberevende utdanningsprogrammene ulike programfag som elevene kan velge mellom, og som samlet sett gir ulik kompetanse. De tre programmene har dessuten noe ulikt timetall.

Alle de studieforberevende utdanningsprogrammene gir generell studiekompetanse, uavhengig hvilke programfag eleven velger i tillegg til fellesfagene. Ved opptak til høyere utdanning skilles det mellom generell studiekompetanse og spesiell studiekompetanse. Det er kun elever som har gått på studiespesialisering og har valgt programområdet realfag i Vg2 og Vg3 som kan oppnå spesiell studiekompetanse. Spesiell studiekompetanse kreves for å søke opptak til visse studier i høyere utdanning, slik som lange profesjonsutdanninger (medisin, odontologi, veterinær, farmasi etc.) og for ingeniørutdanninger (både treårige og integrerte masterutdanninger).

Det er også mulig å få tilleggspoeng for realfag og språk, såkalte realfagspoeng og språkpoeng. Disse tilleggspoengene kan bidra til å øke karaktersnittet for opptak til høyere utdanning i alle de studieforberevende utdanningsprogrammene, men dette avhenger av hvilke valg elevene gjør. Dersom eleven har tatt fag som gir realfagspoeng og som dekker spesielle opptakskrav i utdanningen vedkommende søker, regnes karakterene alltid med i karaktersnittet. Men dersom realfagene ikke er nødvendige for opptak (dvs. opptakskravet bare er generell studiekompetanse) regnes realfagskarakterene med bare dersom det gir bedre poengsum³.

Det er maksimalt mulig å få inntil fire realfags- og språkpoeng. Det er bare mulig få 1,5 realfagspoeng i samme fag, og også bare mulig å få 1,5 språkpoeng i samme fag. Videre er det bare fag tatt i videregående opplæring som gir realfagspoeng eller språkpoeng. Poengberegningen for høyere utdanning gjøres etter et forholdsvis komplisert system, og elever som sikter mot opptak på et program med spesiell studiekompetanse, må derfor sette seg inn i hvilke regler som gjelder for opptak og sørge for å ta de aktuelle fagene for å være kvalifisert til opptak. Generelt sett er det bare de mest avanserte matematikk-kursene (R1+ R2), fysikk 1+2, samt språkfag der eleven fortsetter med fremmedspråket de hadde i ungdomsskolen gjennom hele videregående (til nivå 3) som kan gi 1,5 poeng per fag. I alle andre poenggivende fag gis 0,5 poeng per kurs, og det tilbys bare to kurs i hvert fag⁴.

Det er også forskjeller i søkningen til de tre programmene. Over tid har søkningen til studiespesialisering økt, spesielt blant jenter. I 2007 var det 45 prosent av jentene som søkte studiespesialisering, sammenlignet med 39 prosent i 2004. Blant guttene var det i hele perioden omtrent 31-32 prosent som søkte dette (Frøseth et al. 2008: 55). Videre er det flere gutter enn jenter som søker idrettsfag. Dersom vi sammenligner ulike fylker er det også forskjeller i søkning til de ulike studieforberevende programmene, men disse forskjellene er forholdsvis stabile over tid.

Lavest søkning til studieforberevende utdanningsprogrammer finner vi i de tre nordligste fylkene, omtrent 42-43 prosent. De to fylkene med sterkest søkning til studieforberevende programmer er Oslo og Akershus, og her har andelen økt over tid. I 2004 var det 54 prosent av Oslo-elevne og 48 prosent av elevne i Akershus som søkte studieforberevende, mens det i 2007 hadde økt til henholdsvis 67 og 58 prosent. Tilsvarende økning i søkning til studieforberevende utdanningsprogrammer finnes i alle fylkene rundt Oslofjorden. Søkningen til musikk, dans og drama avtatt i perioden 2008-2014⁵.

³ Dersom en elev har oppnådd karakteren 4 i matematikk R2 og søker opptak på medisin, teller karakteren med i snittet. Dersom vedkommende søker opptak på juss, der R2 ikke er et opptakskrav, regnes denne karakteren ikke med dersom det trekker karaktersnittet ned. For mer informasjon om beregning av poeng, se Samordna opptaks sider:

<http://www.samordnaopptak.no/info/opptak/poengberegning/legge-til-poeng/realfagspoeng/index.html>

⁴ For fullstendig oversikt over fag som gir poeng se Samordna opptaks sider:

<http://www.samordnaopptak.no/info/opptak/poengberegning/legge-til-poeng/realfagspoeng/index.html>

⁵ Se oversikter over søkertall på Utdanningsdirektoratets hjemmesider: <http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/vgo/Sokere-inntak-og-formidling1/Sokertall-2014-2015/>

Søkningen er også i noen grad avhengig av tilbudet i fylket. I Oslo og Akershus, som har størst andel som søker studieforberedende programmer, finnes det flere skoler å velge mellom for de som ønsker å gå på musikk, dans og drama eller idrettsfag. I tillegg er avstandene relativt korte. I Nord-Norge derimot er avstandene mye større, i tillegg til at det er relativt få skoler som tilbyr musikk, dans og drama eller idrettsfag. I Finnmark er det bare en videregående skole som tilbyr idrettsfag og musikk, dans og drama: Alta videregående skole. Markussen, Lødding og Holen (2012) viste hvordan det å måtte flytte hjemmefra kan inngå i valg av utdanning for mange ungdommer i Finnmark. Mulighetsstrukturen, det vil si tilbudet ved den nærmeste skolen, kan påvirke elevenes valg av utdanningsprogram. Avstander kan bidra til at ikke alle elever opplever at de har anledning til å søke på de mer spesialiserte utdanningsprogrammene som musikk, dans og drama eller idrettsfag.

1.3 Kunnskapsfokus og kunnskapshull

Fra tidligere forskning vet vi forholdsvis mye om overgangen mellom ungdomsskolen og videregående opplæring, inkludert om elevers valg av utdanningsprogram. Denne forskningen har særlig fokusert på om elevene velger studieforberedende versus yrkesfaglige program. Vi har også forholdsvis mye kunnskap om progresjon gjennom videregående og om frafall og kompetanseoppnåelse gjennom flere reformevalueringer og større prosjekter (Grøgaard et al. 1999; Støren et al. 1998; Markussen et al. 2008; Vibe et al. 2012). I analyser av hva som påvirker kompetanseoppnåelse, har fokus vært sterkest på de yrkesfaglige retningene eller programmene fordi det er der gjennomføringen er svakest.⁶

Langt mindre omfang har den forskningen som har vært konsentrert om overgangen mellom studieforberedende videregående opplæring og høyere utdanning. Likevel er det slik at god datakvalitet i longitudinelle design muliggjør statistiske analyser av overganger. Vibe et al. (2012) finner for eksempel at grunnskolekarakterene er den faktoren som betyr mest når de beregner sannsynligheten for å være i høyere utdanning fire år etter fullført grunnskole. Betydning av demografiske kjennetegn som kjønn og minoritetsbakgrunn er også dokumentert (ibid.). Det finnes noe kunnskap om overgangen til høyere utdanning blant annet for de som har oppnådd studiekompetanse, men vanligere har det vært å undersøke overgangen til høyere utdanning og arbeid for alle videregående elever (Grøgaard et al. 2002; Lødding 2003; Støren et al. 2007; Markussen 2014; Frøseth & Vibe 2014). Videre vet vi fra tidligere forskning at det er en tendens til at høystatusgrupper er overrepresentert blant ungdom som venter med oppstart i høyere utdanning etter at de har oppnådd studiekompetanse (Støren et al. 2007). Her er det påvist forskjeller etter sosial bakgrunn og etnisitet som inviterer til utdypende undersøkelser.

I analyser av overgangen til høyere utdanning og arbeid for videregående elever med studiekompetanse har det i liten grad vært differensiert mellom de studieforberedende retningene eller programmene, men et unntak er studien til Frøseth & Vibe (2014), hvor det dokumenteres at overgangen til høyere utdanning er sterkest blant de tidligere elevene i studiespesialisering med realfag (heretter omtalt som realfag), målt fire, fem og seks år etter at de gikk ut av grunnskolen, sammenlignet med overgangen fra studiespesialisering med språk, samfunnsfag og økonomi (heretter omtalt som SSØ) og særlig i forhold til studiespesialisering med formgivningsfag. Her er det også differensiert mellom andre studieforberedende program og programområder, som idrettsfag, musikk, dans og drama. I tillegg er også de andre veiene mot studiekompetanse med utgangspunkt i yrkesfag dekket. De sistnevnte utdanningsprogrammene skal imidlertid ikke inkluderes i vårt forskningsprosjekt.

Muligheter for å ta fag på høyere trinn enn der eleven går, har vært et stadig sterkere tema etter innføringen av Kunnskapsløftet, blant annet i forbindelse med karriereveiledning til ungdomsskoleelever (Lødding & Holen 2012). I Utdanningsspeilet 2013 rapporteres det at 1229 elever (fordelt på 170 grunnskoler) tok fag på videregående nivå skoleåret 2012/2013, hvilket var en betydelig økning i forhold til foregående skoleår. Mer enn 9 av 10 blant disse elevene gikk på 10. trinn.

⁶ Vi refererer til «studieretninger» og «utdanningsprogrammer» som gjeldende betegnelser henholdsvis før og etter innføringen av reformen Kunnskapsløftet. Når begge betegnelser brukes, er det fordi litteraturen vi omtaler, spenner over et lengre tidsrom.

Ordningen var mest benyttet i Oslo, hvor den omfattet over 7 prosent av 10.trinnselevne. I Buskerud og Akershus deltok om lag 4 prosent av elevene. I 13 av fylkene omfattet ordningen mindre enn 1 prosent av elevene. I store byer som Bergen og Stavanger er ordningen lite utnyttet.

Basert på denne gjennomgangen ser vi at det finnes vesentlige kunnskapshull: Vi vet relativt lite om forskjeller mellom de studieforbereende programmene i gjennomføringen av videregående opplæring og i overgangen til høyere utdanning. Det finnes også få synlige ambisjoner i forskningslitteraturen når det gjelder å kombinere kvantitative og kvalitative tilnærminger. Også når det gjelder institusjonelle faktors betydning for gjennomføring, kompetanseoppnåelse og overgang til høyere utdanning har litteraturen atskillig mindre volum. En syntetisering av slik kunnskap er en mer langsiktig ambisjon for det arbeidet vi gjør innenfor prosjektets to deler.

1.4 Etablert kunnskap

I de arbeidene som er referert over samt i andre studier, er betydningen av sosial bakgrunn, kjønn og innvandrerbakgrunn både på prestasjoner og utdanningsvalg godt dokumentert. Vår studie kan ikke overse betydningen av slike forhold, og dette gjelder særlig delprosjekt A, som vi her rapporterer fra.

Falch et al. (2011) er blant dem som har dokumentert betydningen av karakterer for fullføring av videregående opplæring. Bakken og Elstad (2012) viser at kjønn, minoritetsstatus og sosial bakgrunn, målt både som foreldres utdanningsnivå, sysselsettingsstatus og inntekt, har betydning for elevenes grunnskolekarakterer. I flere studier er det påvist betydelig repeterbarhet i elevers prestasjoner gjennom grunnopplæringen, selv om ressursbruk, læringsmiljø og kvalitetsutvikling også spiller inn (Grøgaard et al. 2008). I norsk grunnskole er det gjerne slik at skoletilhørigheten forklarer 5-10 prosent av variasjonen i prestasjonsnivå mellom elever og 10-17 prosent av variasjonen i prestasjonsutvikling over tid (Grøgaard et al. 2008, Opheim et al. 2010, Wiborg et al. 2011, Grøgaard 2012). En viktig del av dette skolebidraget kan knyttes til elevsammensetningen på skolen, altså til forhold skolen i liten grad påvirker. Disse analysene indikerer imidlertid at læringsmiljø har betydning for elevenes læringsutbytte, og det å sikre et godt læringsmiljø er et skoleansvar. Det er også slik at enkelte skoler klarer å håndtere utfordringer knyttet til elevsammensetningen bedre enn andre skoler. Wiborg et al. (2011) fant at standpunkt-karaktervurderingen ser ut til å favorisere elever fra hjem der foreldrene har høyere utdanning. Dette innebærer at noe av den sosiale segregeringseffekten i ungdomsskolen kan være knyttet til sosiale føringer på standpunkt-vurdering relativt til eksamensvurdering.

Det finnes også sosiale forskjeller i rekrutteringen til studieforbereende sammenlignet med yrkesfaglige programmer. Elever som har foreldre med høyere utdanning, velger oftere studieforbereende programmer. Gjennomsnittskarakteren fra grunnskolen er nesten et karakterpoeng høyere for de som begynner i studieforbereende sammenlignet med yrkesfag. Det finnes også regionale forskjeller i rekruttering til studieforbereende og yrkesfaglige programmer, ved at det er klart færre elever som velger studieforbereende i de tre nordligste fylkene (Frøseth et al. 2008: 52). Videre er det forskjeller etter kjønn ved at jenter i større grad enn gutter velger studieforbereende (Frøseth et al. 2008: 55), og denne tendensen har økt siden innføringen av Kunnskapsløftet (Vibe et al. 2012). Dermed vet vi at det allerede i den første overgangen foregår seleksjon. Det samme gjelder gjennomføringen og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring (Markussen et al. 2006; Markussen et al. 2008; Markussen et al. 2011; Vibe et al. 2012). Også i gjennomføringen av videregående opplæring finnes det betydelige regionale forskjeller (Byrhagen et al. 2006).

En analyse av søkning til høyere utdanning viser at søkningen til ulike regioner er stabil over tid, men at det er forskjeller i størrelse på søkergruppen (Frølich, Waagene & Aamodt 2010). Flest søkere har læresteder på Østlandet, men det er også her det er flest læresteder i en region. Videre er det vanlig å søke høyere utdanning i den regionen man bor, det er kun et fåtall læresteder som NTNU og til dels NUMB, som har tilbud som de «er mer eller mindre alene om» som rekrutterer fra hele landet (Frølich

et al. 2010: 30). Den regionale rekrutteringen er ikke noe nytt fenomen, det har lenge vært slik at en stor andel begynner å studere i sitt hjemfylke (Opheim 2003; Næss & Støren 2006)

Det har over de siste generasjonene foregått en formidabel økning i rekrutteringen til videregående opplæring og høyere utdanning, som også er gjenspeilet i departementets vektlegging av mangfold, omtalt ovenfor. Man kunne dermed kanskje forvente en sosial utjevning i rekrutteringen til både videregående og høyere utdanning. Imidlertid er det fortsatt slik at det er sosiale forskjeller i hvilken type utdanningsprogram eller studieretning elever velger på videregående. Hansen (1999) viste at visse prestisjetunge utdanninger fortsatt har en sosialt sett snever rekruttering i en tid med økende tilgang til og dimensjonering av høyere utdanning.

Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner har vakt stadig større oppmerksomhet i takt med dokumentasjon av at jenter utkonkurrerer gutter i skoleprestasjoner (Bakken et al. 2008; Vibe et al. 2012). Vi vet også at det er betydelige kjønnsforskjeller i elevers utdanningsvalg, ikke minst på videregående nivå (Markussen 2003). I overgangen til høyere utdanning kan det synes som kjønn og karakterer spiller sammen når en ser at jentene velger mannsdominerte utdanninger som sivilingeniørutdanning først når de har svært gode prestasjoner i realfag (Lødding 2005).

Om minoritets elever oppsummerer SSB at til tross for noe dårligere resultater på nasjonale prøver og noe svakere karakterer ved avslutningen av grunnskolen, gjennomfører minoritets elever videregående skole i omtrent samme grad som andre elever, de går i langt større grad direkte over i høyere utdanning, og det er langt vanligere blant norskfødte med innvandrerforeldre å ta høyere utdanning enn det er i den øvrige befolkningen i tilsvarende alder (Statistisk sentralbyrå 2012b og Statistisk sentralbyrå 2013a, b og c).

Det finnes med andre ord vel etablert sosiologisk kunnskap om sammenhenger mellom foreldres utdanning og elevenes aspirasjoner, utdanningsvalg og prestasjoner. Sammen med kjønn og etnisitet er sosial bakgrunn en variabel som ikke kan ignoreres i en studie som skal frembringe kunnskap om *kvalitet i de studieforberedende utdanningsprogrammene*. Fra forskningen er det også åpenbart at prestasjoner målt i karakterer er en viktig prediktor for gjennomføring av videregående opplæring og overgang til høyere utdanning (Markussen et al. 2008; Vibe et al. 2012). Hvordan overgangene til høyere utdanning arter seg for undergrupper av elever i de studieforberedende utdanningsprogrammene og programområdene, er noe av kjernen i dette aktuelle prosjektet.

1.5 Problemstillinger

I det følgende lister vi problemstillingene som vi belyser i denne underveisrapporten, det vil si at vi her konsentrerer oss om det som angår delprosjekt A. Vi velger å nummerere problemstillingene for å forenkle den påfølgende omtalen.

1. Hvilke sammenhenger er det mellom ungdomstrinnet, de studieforberedende utdanningsprogrammene og høyere utdanning?

Elevenes valg, progresjon og resultater skal undersøkes under denne problemstillingen. Rekruttering av elever fra de ulike studieforberedende utdanningsprogrammene til ulike utdanningsløp og studiesteder skal analyseres, og prosjektet skal se på sammenhengen mellom frafall i høyere utdanning og kvalitet og relevans i de studieforberedende utdanningsprogrammene. Følgende underproblemstillinger gjelder også for delprosjekt A:

2. Hvilke faktorer påvirker grunnskoleelevenes valg av type studieforberedende utdanningsprogram (studiespesialisering, idrettsfag eller musikk dans drama)?
3. Er det variasjon i gjennomføring og kompetanseoppnåelse mellom de som
 - a. går på ulike typer studieforberedende utdanningsprogram (studiespesialisering, idrettsfag eller musikk dans drama)?

- b. sikter mot ulik studiekompetanse (generell studiekompetanse eller spesiell studiekompetanse med valg av og vekt på realfag)?
- 4. Hvilke forskjeller finner vi etter type studieforberedende utdanningsprogram i overgangsmønstre til høyere utdanning når det gjelder
 - a. direkte eller utsatt overgang
 - b. valg av lærested
 - c. valg av type studium?
- 5. Hvordan mestrer studenter med studiekompetanse fra de ulike studieforberedende programmene det studiet i høyere utdanning som de har begynt på, når mestring måles ved studiepoengproduksjon, frafall og fullføring?

I alle problemstillingene vil vi ta hensyn til karakterer, sosial bakgrunn, kjønn, fylke eller landsdel og innvandrerbakgrunn. Figur 1.1 illustrerer analysedesignet, der vi fokuserer på to overganger: fra ungdomsskolen til videregående opplæring og fra fullført videregående opplæring til høyere utdanning.

Figur 1.1: Analyser i delprosjekt A



1.6 Data og metoder

Analysene i denne rapporten er gjort på et datasett som er satt sammen av data fra SSB. Dataene kommer fra SSBs individbaserte utdanningsdatabase, NUDB, og dekker tre kull: de som gikk ut av grunnskolen i 2006, 2007 og 2008. Dette tilsvarer stort sett tre fødselskohorter (1990 til 1992). I databasen finnes informasjon om utdanningsaktivitet årlig registrert, samt informasjon om karakterer fra avsluttet grunnskole og fra fullført utdanning i videregående opplæring⁷. I tillegg har vi i datasettet informasjon om foreldrene til barna i de tre aktuelle kullene: om utdanningsnivå, inntekt og om familieform (enslig, samboer, gift).

Utvalget vårt består av tre avgangskull fra grunnskolen 2006-2008. Avgangselevne fyller 16 år i løpet av kalenderåret. 97 prosent av elevene begynte direkte i videregående opplæring etter grunnskolen i disse tre kullene, og av disse begynte 49 prosent i et av de studieforberedende utdanningsprogrammene. Dette tilsvarer drøyt 90 000 ungdommer. I kapittel 2 og 3 følges disse elevene inn i og gjennom videregående, dels for å se nærmere på hvilket utdanningsprogram elever med ulike karakteristika velger, og dels for å undersøke gjennomføringen på ulike utdanningsprogram, og om det er forskjell i hvilken type kompetanse ulike elever oppnår.

Vi kan se hvilket programområde elevene avsluttet i Vg3 for de som fullfører videregående innen fem år for 2008-kullet, innen seks år for 2007-kullet og innen syv år for 2006-kullet. I kapittel fire, hvor vi ser på overgangen til høyere utdanning, følger vi elevene som fullførte videregående innen fem år etter grunnskolen. Dette er for å holde utfallsmålene konsistent mellom kohorter, og vi kan bare måle overgang til høyere utdanning fem år etter for det eldste kullet, de som gikk ut av grunnskolen i 2008. I kapittel fem, hvor vi ser på studiemestring i form av frafall og studiepoengproduksjon, må vi begrense utvalget til de som begynte direkte i høyere utdanning etter videregående. Dette er for å kunne følge ungdommene de to første studieårene for alle kullene. 42 prosent av de som begynner i høyere utdanning innen to år etter grunnskolen, begynner direkte etter videregående.

Både bivariate og multivariate benyttes i analyser av datasettet. Hoveddelen av oversiktene er laget basert på bivariate analyser av sammenhenger. Et eksempel på dette er kjønnsfordeling på de ulike studieforberedende utdanningsprogrammene. Dette er sammenhenger som også kan observeres (gitt at observatøren har oversikt). Med multivariate analyser undersøker vi betydningen av en enkeltvariabel knår også andre variabler inkluderes i analysen. Et eksempel på dette er betydningen av kjønn for valg av utdanningsprogram når forhold som foreldres utdanningsnivå, grunnskolepoeng, innvandrerstatus og andre forhold som vi har informasjon om, holdes konstante. Dermed beveger vi oss fra observerbare til beregnede sammenhenger

Vi bruker flere typer multivariate analyser i denne rapporten. I kapittel 2 benyttes multinomisk logistisk regresjon. Dette er en metode for å undersøke situasjoner der utfallet består av minimum tre muligheter (opsjoner), for eksempel valg mellom idrett, musikk, dans og drama, studiespesialisering og andre utdanningsprogram. Metoden beregner statistiske effekter av en bestemt bakgrunnsvariabel på et av utfallene med et bestemt annet utfall som sammenligningsgrunnlag (referansekategori), når flere variabler som har betydning for utfallet inngår i analysen. Estimeringsmetoden er maksimum likelihood, som noe forenklet betyr at metoden estimerer effekter ved å maksimere sannsynligheten for at modellen reproducerer observasjonene (datasettet). I kapittel 3 benyttes logistisk regresjon. Her er utfallsvariabelen todelt (binær respons), for eksempel oppnådd studiekompetanse eller ikke. Igjen benyttes maksimum likelihood som estimeringsteknikk, og den relative betydningen av de variablene som inngår i analysen uttrykkes som endringer i forholdet mellom beregnede sannsynligheter (odds, oddsratio) eller som beregnede sannsynligheter for et av de to utfallene. Lineær regresjon benytter minste kvadratsums metode som estimeringsteknikk. Her minimeres summen av kvadratiske avvik mellom modell og observasjoner for å fremstille den beste lineære partielle sammenheng mellom utfall og effektvariabel. Lineær regresjon benyttes enkelte steder i kapittel 4 og 5. Dette bruker vi i tilfeller

⁷ Mer informasjon om databasen som store deler av datasettet kommer fra, finnes tilgjengelig på nettet: <https://ssb.no/a/mikrodata/datasamlinger/nudb.html>

hvor vi ønsker å vise forskjeller i andeler mellom programområdene, blant elever som har valgt ett bestemt utdanningsprogram, og når vi kontrollerer for relevante bakgrunnsvariabler. Koeffisientene i slike regresjoner er direkte tolkbare som forskjell i andeler og kan ved å multiplisere med 100, gjøres om til forskjell i prosentpoeng.

De ulike metodene er nærmere beskrevet i de enkelte kapitlene hvor de respektive analysene presenteres.

1.7 Analytiske forutsetninger

Den foreliggende rapporten har et overveiende empirisk siktemål, hensikten er ikke å utvikle ny teori eller å søke støtte til den ene eller den andre teorien. Samtidig er analysene basert på en omfattende forskningstradisjon som spesielt har undersøkt betydningen av sosiale forskjeller for valg og mestring av utdanning (se blant annet Boudon 1974, Hernes & Knudsen 1976, Grøgaard 1995/1997).

De valg som foretas i overgangen mellom grunnskole og videregående opplæring og mellom videregående opplæring og høyere utdanning er basert på individuelle forutsetninger og preferanser som igjen henger nært sammen med elevenes bakgrunn. Familiens sosiale posisjon, slik vi kan måle den gjennom foreldrenes utdanningsnivå, har betydning både for elevenes skoleprestasjoner og preferanser for utdanning – dette omtales som prestasjonseffekt og valgeffekt (Hernes & Knudsen 1976).

Selv om vi bruker begrepet «valg», betyr ikke det at valgene foretas fritt og rasjonelt, blant annet fordi de som velger utdanning bare har delvis kunnskap om konsekvensene av sine valg (Elster 1989). Like viktig er det at valgene og gjennomføringen av utdanning foregår innenfor en bestemt kontekst av utdanningstilbud og –strukturer, faglig innhold og inntaksregler. Det norske utdanningssystemet er åpent, med relativt få barrierer i form av adgangsbegrensning og karakterkrav, med unntak av noen bestemte studier. Men ikke alle tilbud er tilgjengelige i alle deler av landet.

I våre analyser har vi forholdt oss til geografi som fylker og landsdeler (fylker gruppert) fordi vi mener dette gjør undersøkelsene og resultatene konkrete, forståelige og anvendelige. En avgjørende grunn til at vi forholder oss til fylker er at hvert av dem utgjør en administrativ enhet med fylkeskommunen som skoleeier for videregående opplæring.

Vi ser at folketall per arealenhet vil ha betydning for tilbudsstrukturen i det enkelte fylke som igjen har konsekvenser for reiseavstander. Næringsstrukturen i fylket, det vil si jobbmuligheter og foreldrenes kompetanse og sysselsetting, vil også virke inn på søkningen til studieforberedende utdanningsprogram og på dimensjoneringen av tilbudene. Alt dette tilsier at svært komplekse forhold inngår i det vi kan kalle geografisk variasjon og at disse forholdene vil være sterkt sammenvevde. Den kvalitative tilnærmingen i delprosjekt B vil tematisere hvordan elever og studenter uttaler seg om betydningen av geografiske forhold for deres utdanningsvalg og progresjon.

1.8 Rapportens oppbygning

Vi har strukturert rapporten på en slik måte at vi følger strømmen av elever etter som den beveger seg gjennom utdanningssystemet. Avslutningen av ungdomstrinnet og overgangen til videregående opplæring behandles i kapittel 2. Gjennomføringen i de studieforberedende utdanningsprogrammene er tema i kapittel 3. I kapittel 4 ser vi på overgangen mellom videregående opplæring og høyere utdanning, før vi i kapittel 5 tar for oss spørsmålet om mestring i høyere utdanning. På denne måten er også nummereringen av problemstillingene sammenfallende med kapittelnummeret, med unntak av kapittel 6 hvor vi sammenfatter analysene og bestreber oss på å belyse den første og overordnede problemstillingen.

Selv om alle de fire empiriske kapitlene som etterfølger dette, kan sies å følge gjennomstrømningen fra ungdomsskolen til høyere utdanning, blir materialet avgrenset på stadig nye måter i tråd med spørsmålene som stilles. Mens undersøkelsene av overgangen til de studieforberedende utdanningsprogrammene tar utgangspunkt i avgangskullene fra grunnskolen, tar vi i overgangen til høyere utdanning bare for oss ungdom med studiekompetanse. I analyser av hvordan ungdommene beveger seg gjennom videregående skole, er studiekompetanse en avhengig variabel. I undersøkelsene av overgangen til høyere utdanning er studiekompetanse fra de respektive utdanningsprogrammene og programområdene uavhengige variabler. På denne måten blir ikke innholdet overlappende, men gir etter vår mening mer informasjon enn man ellers ville ha fått.

2 Fra 10. trinn og inn i studieforberedende utdanningsprogram i videregående opplæring

2.1 Innledning

I dette kapitlet benyttes registerdata fra tre årskull avgangselever fra grunnskolen 2006–2008 som valgte videregående opplæring på høsten samme år. Avgangselevne ble født 1990–1992 og fylte 16 år i løpet av kalenderåret. Vi fokuserer på ungdom som valgte de tre utdanningsprogrammene for studiespesialisering, musikk, dans og drama og idrettsfag etter grunnskolen, men sammenligner med elever på de ni andre yrkesfaglige utdanningsprogrammene der det er relevant. I avsnitt 2.2 beskrives overgangen fra grunnskole til videregående opplæring for de tre årskullene, samlet sett. Er det stabilitet i tenåringenes valg av studieforberedende utdanningsprogram i perioden 2006–2008? Avsnitt 2.3 benytter informasjon om elevens grunnskolekarakterer, kjønn, foreldrenes utdanningsnivå, foreldrenes sivilstand, foreldrenes tilknytning til arbeidslivet, elevens og foreldrenes fødeland og elevens fylkestilhørighet til å beskrive hvem disse elevene er. Avsnitt 2.4 diskuterer resultatene fra en modell som introduserer alle disse variablene samtidig (multivariat analyse). Da kan vi vurdere den relative statistiske betydningen (netto effekt) av slike bakgrunnsforhold på elevenes valg av studieforberedende utdanningsprogram umiddelbart etter grunnskolen. Et eksempel på en slik netto effekt kan være den statistiske betydningen av foreldreutdanning på utdanningsvalget når vi tar hensyn til at opptakskarakterer, elevens kjønn og andre kjennetegn ved eleven og elevens familie også kan ha statistisk effekt på utdanningsvalget.

Det er viktig å understreke at registerdata med opplysninger om grunnskolepoeng, kjønn og en rekke mål på sosial bakgrunn, vil være lite egnet til å peke på konkrete årsaker til at en elev for eksempel velger en spesiell estetisk utdanning som leder mot studiekompetanse (musikk, dans og drama) fremfor den tradisjonelle studieforberedende allmennutdanningen (studiespesialisering). Mange fylker har kvoter for elever med spesielle ferdigheter i musikk eller dans eller drama, men også i disse fylkene blir minst 50 prosent av elevene tatt inn basert på grunnskolekarakterer. Siden musikk, dans og drama har et begrenset antall plasser, vil disse elevene gjennomgående ha meget gode karakterer. Våre data viser imidlertid at det også i fylker som ikke har elevkvoter basert på opptaksprøve, er en del elever med lav grunnskolepoengsum som har fått plass på dette utdanningsprogrammet. Dette er en empirisk indikator på at det også i disse fylkene legges vekt på andre ferdigheter og interesser enn det som uttrykkes ved prestasjonsnivået i skolen. Poenget med å nevne dette er at valg av utdanningsprogram kan skyldes at eleven har ferdigheter og interesser som i liten grad fanges opp av generelle kjennetegn ved eleven (variabler) som er ajourført i offentlige utdannings- og befolkningsregistre. Musikk, dans og drama tilbys dessuten ikke over alt. Elever som velger denne veien mot

studiekompetanse kan ha lang skolevei, enkelte steder så lang skolevei at de må flytte på hybel. De demonstrerer i så fall vilje til å forsake daglig samvær med venner og familie, og hvis de har lang reisevei, demonstreres en interesse som kompenserer for byrden ved at det kan kreve både ekstra tid og energi å komme seg på skolen hver dag. Idrettsfag har langt flere elevplasser enn musikk, dans og drama, men også i dette tilfellet kan det tenkes at mange av elevene søker mot denne veien til studiekompetanse fordi de har spesiell interesse for og kanskje også spesielle ferdigheter i en aktuell idrettsgren. Og, også når det gjelder valg av idrettsfag kan det tenkes at elever i enkelte fylker med store avstander eller problematisk tilgjengelighet (for eksempel Vestlandet og Nord-Norge) må flytte på hybel for å kunne gjennomføre dette utdanningsprogrammet.

Vårt datasett måler verken preferanser (sterke interesser) eller spesifikke ferdigheter, bare resultatet av utdanningsvalget og hvordan dette betinges av karakterpoengsum og generelle sosiale bakgrunnsvariabler. Det vi kan bruke registerdata til er altså å gi en systematisk statistisk beskrivelse av rekrutteringsforskjeller som er knyttet til prestasjonsnivå i skolen, til elevens kjønn og til sosial bakgrunn i vid forstand.

2.2 Overganger til videregående opplæring 2006–2008

Tabell 2.1 viser overgangen til første trinn i videregående opplæring (Vg1) for de tre årskullene som fylte 16 år i løpet av kalenderåret og som avsluttet grunnskolen i 2006, 2007 og 2008. Tabellen viser at det er noe variasjon i kullenes størrelse: 2006-kullet omfatter 60788 ungdommer, 2007-kullet omfatter 62558 og 2008-kullet omfatter 62691, til sammen 186037 ungdommer.

En økning i elevtallet på 3,1 prosent fra 2006 til 2008 kan uansett oppfattes som en liten økning, som videregående opplæring lett kan tilpasse seg. Det er små endringer i fordelingen av elever på de spesifiserte utdanningsprogrammene i tabell 2.1. Det eneste utdanningsprogrammet som varierer i rekruttering med mer enn et prosentpoeng fra det ene kullet til det andre, er studiespesialisering, med 39,9 prosent av elevene i 2006, 38,6 prosent i 2007 og 38,9 prosent i 2008. Denne stabiliteten i elevenes fordeling på utdanningsprogrammer over tid er et mål på at elevenes valg endres lite i perioden 2006-2008.

Tabell 2.1: Grunnskolekullenes fordeling på tre studieforbereende utdanningsprogram i videregående opplæring høsten 2006, 2007, 2008 og perioden 2006-2008. Prosent.

Utdanningsprogram	2006	2007	2008	2006-2008
Studiespesialisering	39,9	38,6	38,9	39,1
Idrettsfag	6,2	6,2	6,1	6,2
Musikk, dans og drama	3,4	3,3	3,3	3,3
Ni yrkesfaglige utdanningsprogrammer (Vg1)	46,7	47,2	47,2	47,0
Alternative utdanninger inkludert særskilt tilrettelagt opplæring og folkehøgskoler	1,1	2,0	1,8	1,6
Har ikke begynt/ har sluttet før 1. oktober	2,6	2,8	2,9	2,8
Sum (%)	100,0	100,0	100,0	100,0
N = Antall elever på 10. trinn	60788	62558	62691	186037

Tabell 2.1 viser at rundt 39 prosent begynner på studiespesialisering, i overkant av seks prosent begynner på idrettsfag og i overkant av tre prosent begynner på musikk, dans og drama rett etter grunnskolen, til sammen ca. 49 prosent av 16-års-kullene.

Av de resterende 16-åringene begynner 47 prosent på Vg1 i ni yrkesfaglige utdanningsprogrammer. To av disse programmene, medier og kommunikasjon og naturbruk har en spesialisering på Vg3 som kan gi generell studiekompetanse, og som vi vet at mange av elevene benytter seg av (Vibe et al. 2011). Og, vi vet også fra tidligere studier, at for eksempel mange elever på helse- og oppvekstfag velger påbygning tredje skoleår for å sikre seg generell studiekompetanse (Støren et al. 2007, Markussen & Gloppen 2010, Høst et al. 2012, Frøseth & Vibe 2014, Utdanningsdirektoratet 2014).

Når vi tar utgangspunkt i 16-åringer som avslutter grunnskolen, er det ca. tre prosent som ikke fortsetter i videregående opplæring på høsten. Noen av disse begynner i videregående i løpet av de to neste årene. Det er også rundt 1,5 prosent av årskullet som velger andre utdanninger. Disse omfatter folkehøgskoler, ulike religiøse utdanninger, men særlig diverse tilrettelagte utdanninger for elever med spesielle behov.

Stabiliteten i elevenes valg gjør at vi kan diskutere prestasjonsmessige og sosiale kilder til disse valgene i de tre årskullene samlet sett. Dette er tema for avsnitt 2.3.

2.3 Hvem velger studiespesialisering, idrettsfag og musikk, dans og drama?

2.3.1 Prestasjonseffekten og valgeffekten

Hernes og Knudsen (1976) argumenterte for at det særlig er to faktorer som forklarer elevers grunnleggende utdanningsorientering etter grunnskolen. Den første faktoren kalles *prestanseffekten*: Dess høyere prestasjonsnivå i grunnskolen, dess større er tilbøyeligheten til å velge en teoretisk-studieforberedende utdanning på videregående nivå. På 1970-tallet var det begrenset opptakskapasitet i den studieforberedende videregående utdanningen (gymnaset). Det kunne være sterk opptakskonkurranse og krav om høyt prestasjonsnivå i grunnskolen for å komme inn der. Etter Reform 94 er det i prinsippet mulig å få plass i studiespesialisering for alle som måtte ønske det. Likevel viste evalueringen av Reform 94⁸ og en rekke nyere analyser av overganger fra grunnskole til videregående opplæring⁹ at det fortsatt er en tydelig prestasjonseffekt på tilbøyeligheten til å velge teoretisk-studieforberedende fremfor praktisk-yrkesrettet utdanning etter grunnskolen. Det er altså fortsatt slik at norske tenåringer oppfatter det som spesielt krevende å gjennomføre et utdanningsløp som kvalifiserer for universitets- og høgskolestudier. Derfor regner vi med at det er et betydelig innslag av «selvutvelgelse» til utdanningsprogrammer som i utgangspunktet kvalifiserer til høyere utdanning. Her er nok musikk, dans og drama i en særstilling ved at antall elevplasser er sterkt begrenset. I den forstand ligner dette utdanningsprogrammet på 1970-tallets gymnas ved at det i tillegg til selvutvelgelse vil være strukturelle begrensninger på hvem som kommer inn. Vi forventer at karakterkravene er sterkest på de estetiske programmene, men at prestasjonsnivået generelt er vesentlig høyere på alle studieforberedende utdanninger enn på yrkesfaglige utdanninger.

Den andre faktoren som ifølge Hernes og Knudsen (1976) påvirker utdanningsvalgene kalles *valg-effekten*. Denne indikerer at ulike sosiale kjennetegn ved elevene påvirker deres tilbøyelighet til å velge teoretisk-studieforberedende fremfor praktisk-yrkesrettet utdanning etter grunnskolen i alle prestasjonssjikt. Det betyr at det vil være kjønnsforskjeller, «etniske» forskjeller, fylkesforskjeller og forskjeller etter foreldrenes utdanningsnivå og inntekt (sosiale forskjeller) når vi sammenligner utdanningsvalgene til elever som har det samme prestasjonsnivået i grunnskolen. Preferanseforskjeller kan være sosialt forankret, men det indikerer også at elevers preferanser reflekterer de muligheter de mener at de har. For eksempel vil eventuelle fylkesforskjeller i utdanningsvalg, alt annet likt, også reflektere at skoletilbudet på hjemstedet, samt at næringsstruktur og jobbmuligheter og andre utdanningsrelevante kjennetegn ved nærmiljøet varierer og påvirker elevenes ønsker og ambisjoner. Når registerdata er eneste informasjonskilde, har vi begrensede muligheter til å vurdere

⁸ Grøgaard (1997), Aamodt og Skjersli (1999), Grøgaard et al. (1999).

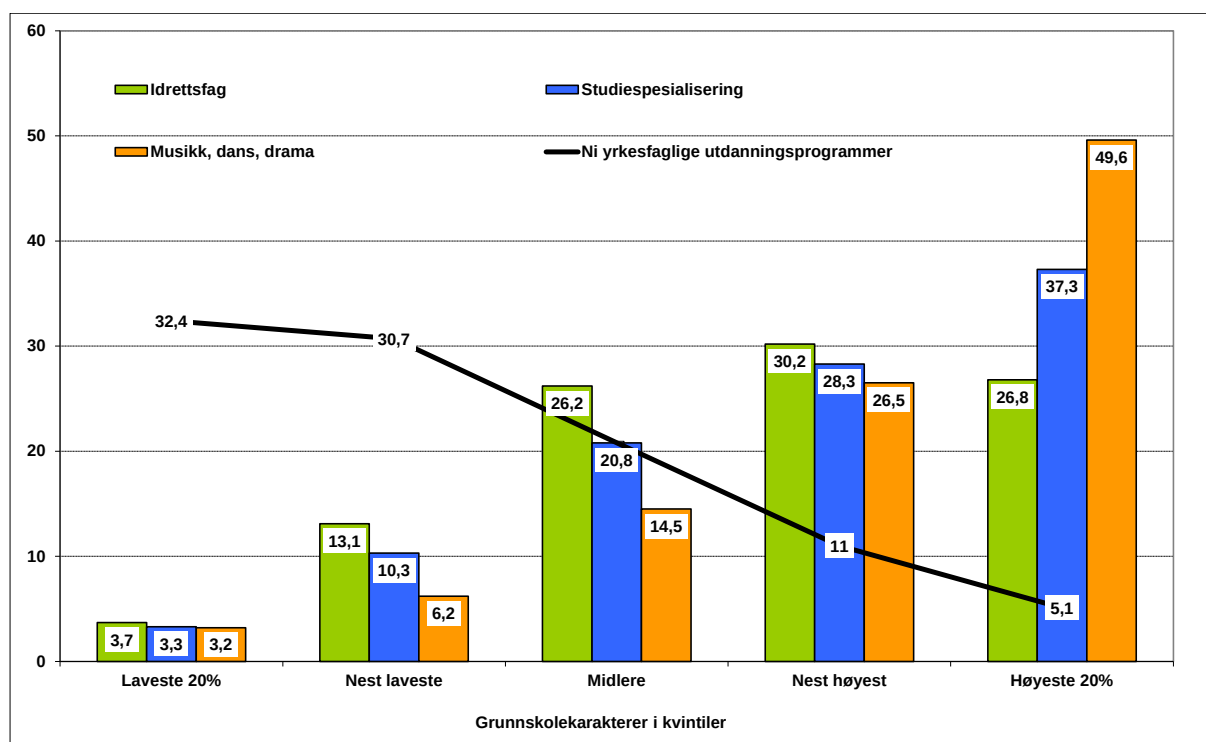
⁹ Hægeland et al. (2005a, 2005b), Støren et al. (2007), Markussen et al. (2008), Arnesen (2012).

hva som er uttrykk for preferanser og hva som er uttrykk for muligheter og rammebetingelser (jf. Elster 1989).

2.3.2 Fordeling av grunnskolekarakterer, kjønn og sosial bakgrunn i de tre utdanningsprogrammene

Figur 2.1 viser fordelingen av grunnskolekarakterer (i 20 prosent-grupper, kvintiler) i utdanningsprogrammene for studiespesialisering, idrettsfag og musikk, dans, drama og de ni yrkesfaglige utdanningsprogrammer for de tre kullene etter Kunnskapsløftet. Elever som har tilrettelagt opplæring eller som har andre utdanninger på grunnskole- eller videregående nivå og ungdom som ikke har begynt i videregående opplæring eller som har sluttet (før 1. oktober), er ikke med i sammenligningen.

Figur 2.1: Elevenes fordeling av grunnskolekarakterer gruppert i kvintiler, etter tre studieforberedende utdanningsprogrammer og ni yrkesfaglige utdanningsprogrammer høsten 2006, 2007 og 2008. Prosent.

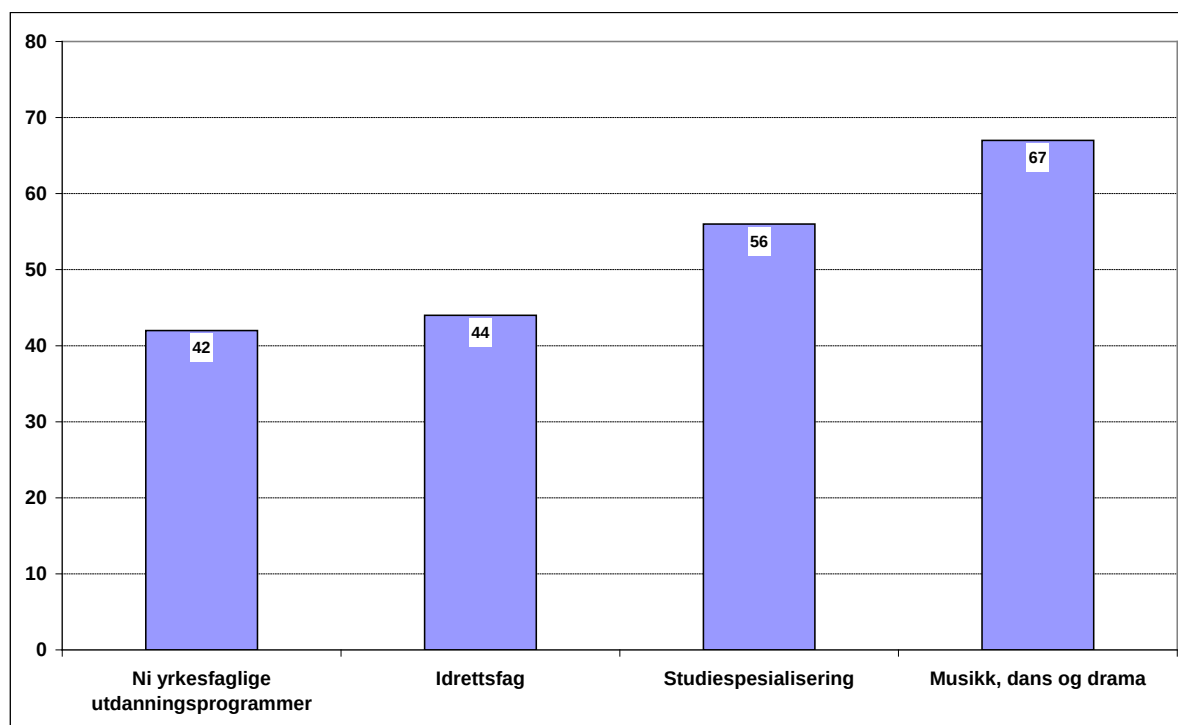


Det er svært ulik fordeling av opptakskarakterer mellom studieforberedende utdanningsprogrammer og andre, primært yrkesfaglige, utdanningsprogrammer. Mens 77 prosent av elevene på musikk, dans og drama, 66 prosent på studiespesialisering og 57 prosent på idrettsfag har et prestasjonsnivå i grunnskolen blant de 40 prosent med best poengsum, har 63 prosent av elevene på de ni yrkesfaglige utdanningsprogrammene en poengsum blant de 40 prosent lavest presterende elevene i ungdomsskolen. Ytterpunktene er representert ved utdanningsprogrammene for musikk, dans og drama og de ni yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Disse elevene har diametralt motsatt profil i karakterfordelingen fra grunnskolen. Det er mulig å komme inn på studieforberedende utdanningsprogrammer, særlig på studiespesialisering, selv om prestasjonsnivået i ungdomsskolen er under middels, men de fleste elevene med dette utgangspunktet velger yrkesfag. Dette er et mønster i opptaksgrunnlaget til ulike studieprogrammer i videregående opplæring som er blitt dokumentert siden evalueringen av Reform 94 (Grøgaard 1997, Markussen 2003, Hægeland et al. 2005b, Markussen et al. 2008).

Samtidig illustrerer Figur 2.1 at noen elever med meget svake opptakskarakterer også kommer inn på de tre estetiske utdanningene som leder mot studiekompetanse (musikk, dans, drama). Det er altså ikke slik at et meget beskjedent prestasjonsnivå i grunnskolen ekskluderer elever fra å kunne velge dette utdanningsprogrammet i videregående. Alle prestasjonssjikt er representert på de tre

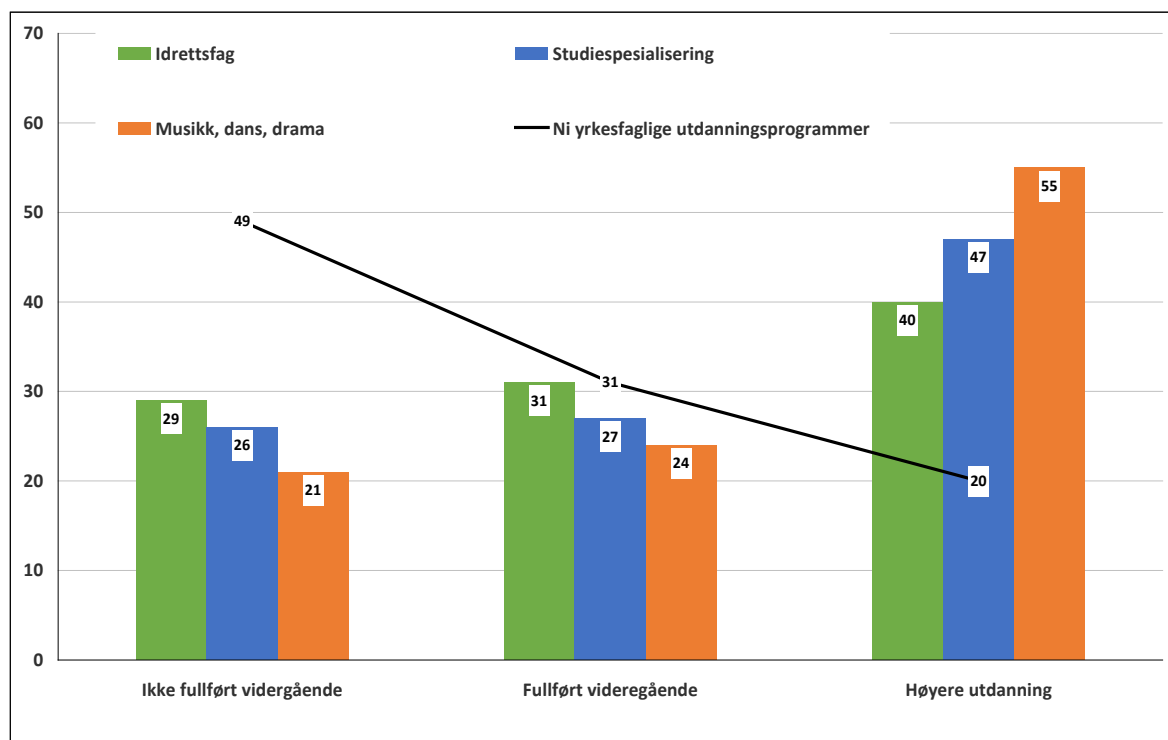
utdanningsprogrammene som potensielt kvalifiserer for universitets- og høyskolestudier. Elever med meget svake opptakskarakterer har antagelig spesielle interesser eller ferdigheter som har hjulpet dem til å få plass på spesialiserte utdanningsprogrammer som har begrenset kapasitet, men det vil være et empirisk spørsmål om de likevel har et prestasjonsmessig grunnlag fra grunnskolen som er tilstrekkelig til at de oppnår studiekompetanse. Et viktig spørsmål er hvilket prestasjonsnivå i grunnskolen som normalt kreves for å fullføre et utdanningsløp mot studiekompetanse – på normert tid og senest i løpet av sju år etter grunnskolen. Svaret på dette spørsmålet kommer vi tilbake til i kapittel 3.

Figur 2.2: Andel jenter på tre studieforbereende utdanningsprogrammer og ni yrkesfaglige utdanningsprogrammer høsten 2006, 2007 og 2008. Prosent.



Figur 2.2 viser kjønnsfordelingen på de tre studieforbereende utdanningsprogrammene. Det er 49 prosent jenter i de tre kullene og jenter er overrepresentert i to av de tre studieforbereende programmene. Overrepresentasjonen er særlig stor på musikk, dans og drama (67 prosent). Jenter er noe overrepresentert i studiespesialisering (56 prosent) og noe underrepresentert i idrettsfag (44 prosent). Siden jenter har klart bedre prestasjonsnivå enn gutter i ungdomsskolen og det er en tendens til at tilbøyeligheten til å velge studieforbereende fremfor yrkesfag øker med økende prestasjonsnivå i grunnskolen, er det forventet at det er et klart flertall jenter totalt sett i de tre studieforbereende utdanningsprogrammene. For å finne ut hvor mye som er knyttet til kjønn som sådan (valgeffekt) og hvor mye som er knyttet til kjønnsforskjeller i ungdomsskolekarakterer (prestasjonseffekt), må denne overgangen mellom grunnskole og videregående opplæring modelleres, og det kommer vi tilbake til i avsnitt 2.4.

Figur 2.3: Fordeling av mors utdanningsnivå blant elever på tre studieforbereidende utdanningsprogrammer og ni yrkesfaglige utdanningsprogrammer høsten 2006, 2007 og 2008. Prosent.



Figur 2.3 viser at det også er systematiske forskjeller i sosial bakgrunn mellom elever som velger ulike utdanningsprogrammer i videregående, men her går hovedskillelinjen mellom elever som velger studieforbereidende og elever som velger yrkesfaglige utdanningsprogrammer, ikke mellom elever som velger ulike studieforbereidende spesialisering. Fordelingen av elever etter mors utdanningsnivå på de tre studieforbereidende og ni yrkesfaglige utdanningsprogrammene har samme form som prestasjonsfordelingen på de samme utdanningsprogrammene (jf. figur 2.1). Dette illustrerer at prestasjonsnivået i ungdomsskolen er høyt korrelert med foreldrenes utdanningsnivå.

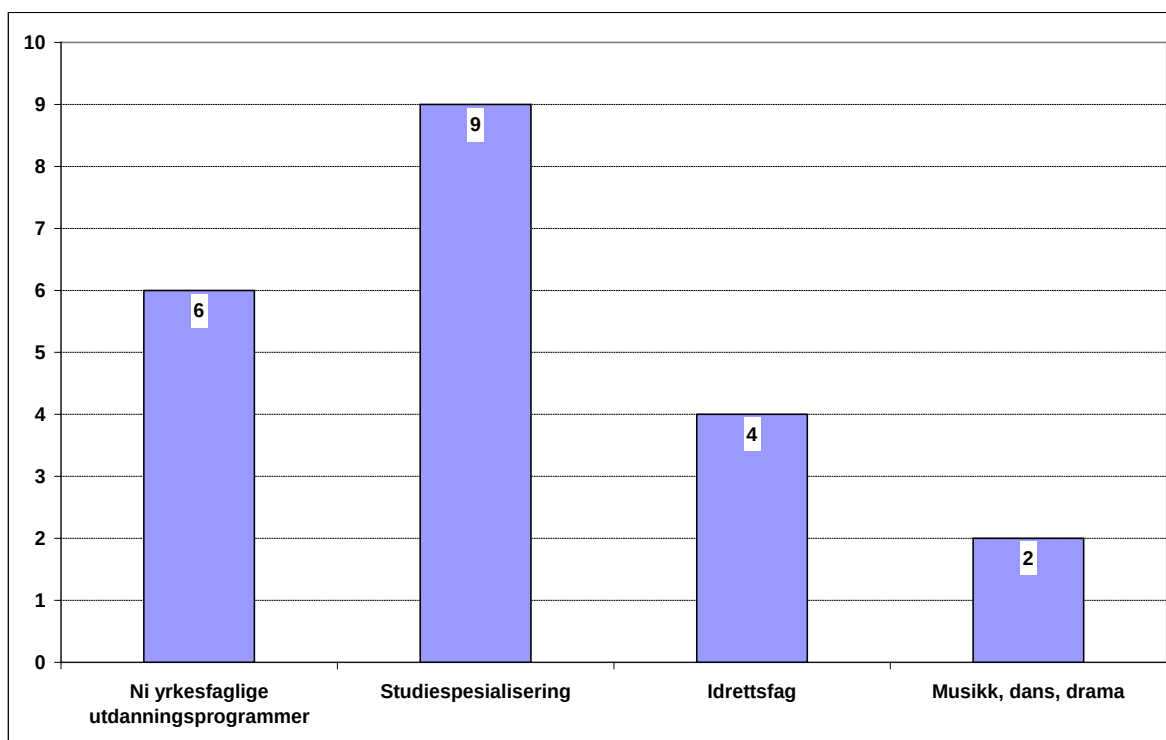
Foreldrenes utdanningsnivå er registrert på en skala fra 0 (ukjent utdanning) til 8, som er utdanning på doktornivå. Skåren 3 betyr at foreldrene maksimalt har utdanning på Vg2-nivå, 4 betyr fullført videregående opplæring, 5 betyr påbygging til videregående opplæring, mens 6 og 7 betyr at foreldrene har høyere utdanning på bachelornivå henholdsvis på masternivå. Her er det noen små forskjeller mellom elevene på de tre studieforbereidende utdanningsprogrammene, mens det er en tydelig forskjell mellom studieforbereidende og yrkesfaglige utdanningsprogram (jf. tabell 2.2). Gjennomsnittlig foreldreutdanning er 4,4-4,9 i studieforbereidende, rundt 3,5 i yrkesforberedende og rundt 3,0 blant elever som ikke begynner eller som slutter i videregående før 1. oktober 2006-2008.

Det er også interessant at det er en systematisk forskjell mellom elever på de tre studieforbereidende utdanningsprogrammene og elever på yrkesfaglige utdanningsprogrammer i andelen foreldre som er gift. Mens 63-65 prosent av foreldrene til elever på musikk, dans, drama, idrettsfag og studiespesialisering er gift (6-7 prosent er samboende), gjelder dette 52 prosent av foreldrene til elever på de ni yrkesfaglige utdanningsprogrammene (7 prosent samboende) og 43 prosent (5 prosent samboende) blant elever som ikke fortsetter i videregående opplæring etter ungdomsskolen. I den forstand ser familiens institusjonelle forankring ut til å fungere som en utdannings- og prestasjonsressurs (Lauglo 2009, Wiborg et al. 2011).

Foreldrenes yrkestilknytning målt ved andel sysselsatte og selvstendig næringsdrivende mødre, varierer lite mellom studieforbereidende utdanningsprogrammer – 88-91 prosent av mødrene er verken

ledige eller utenfor arbeidsstyrken. Blant elever på yrkesfaglige utdanningsprogrammer er andelen sysselsatte og selvstendig næringsdrivende mødre 81 prosent og blant elever som ikke fortsetter i videregående samme høst er bare 67 prosent av mødrene sysselsatte eller selvstendig næringsdrivende. Foreldrenes tilknytning til arbeid (og implisitt familiens inntekt) er også en ressurs som påvirker elevenes prestasjonsnivå og utdanningsorientering.

Figur 2.4: Andel minoritetselever på Vg1 i tre studieforberedende utdanningsprogrammer og ni yrkesfaglige utdanningsprogrammer høsten 2006, 2007 og 2008. Prosent.



Det er ett unntak fra dette mønsteret. Figur 2.4 viser at dette unntaket er knyttet til andelen elever med minoritetsbakgrunn i de ulike utdanningsprogrammene. Det er ca. syv prosent elever med minoritetsbakgrunn de tre kullene. Mens minoritetsandelen er beskjedne to prosent på musikk, dans og drama, fire prosent på idrettsfag og seks prosent på yrkesfag, er minoritetselever litt overrepresentert på studiespesialisering med sine ni prosent av elevene. Igjen er det viktig å understreke at en kilde til slike rekrutteringsforskjeller etter elevens og foreldrenes fødeland, kan være at majoritetselever har høyere poengsum i ungdomsskolen enn store grupper av innvandrere og etterkommere. Her er det også nødvendig med en modellering av sammenhengen mellom fødelandstilknytning og valg av utdanningsprogram i videregående, for å avgjøre hvor mye som statistisk sett er knyttet til gruppespesifikke preferanseforskjeller (valgeffekten) og hvor mye som er knyttet til prestasjonsforskjeller mellom gruppene (jf. avsnitt 2.4).

Et mål på den (bivariate) statistiske betydningen av disse sosiale bakgrunnsindikatorne er den ikke-lineære korrelasjonskoeffisienten eta. Denne koeffisienten uttrykker hvor stor andel av variasjonen på henholdsvis variablene kjønn, poengsum, sivilstand, majoritetstilknytning og foreldreutdanning som fanges opp av tabellens inndeling i utdanningsprogrammer første år i videregående. Prestasjonsnivået har størst statistisk betydning med 32 prosent forklart varians, foreldreutdanning nest størst med 9-10 prosent forklart varians på hver av foreldrene (12-13 prosent for begge), mens forskjeller mellom utdanningsprogrammer i rekruttering etter kjønn, om foreldre er gift eller ikke og majoritetstilknytning fanger opp rundt to prosent av variansen på disse variablene (jf. Tabell 2.2.).

Tabell 2.2: Gjennomsnittlig grunnskolepoeng, andel jenter, andel elever med majoritetsbakgrunn, mors gjennomsnittlige utdanningsnivå og mors tilknytning til arbeid, etter utdanningsprogram. Avgangselever fra grunnskolen med normalalder for kullet i ulike utdanningsprogrammer høsten 2006, 2007 og 2008.

Valg av studieforberedende utdanningsprogram 2006-2008		Grunnskole-poeng	Jente (%)	Mors utdanningsnivå i avgangsåret	Mødre utenfor arbeid (%)	% foreldre som er gift i avgangsåret	Majoritets-elever (%)
Ute/ikke begynt	Gj.sn.	27,2	45	3,03	37	43	77
(N=5159)	St.avvik	13,2		1,9			
Annen opplæring	Gj.sn.	19,9	40	3,5	29	46	91
(N=3061)	St.avvik	17,1		1,8			
Yrkesfag Vg1	Gj.sn.	34,6	42	3,6	19	52	94
(N=87476)	St.avvik	8,7		1,6			
Studiespesialisering	Gj.sn.	44,3	56	4,6	13	65	91
Vg1 (N=72773)	St.avvik	7,1		1,7			
Musikk, dans, drama	Gj.sn.	45,8	67	4,9	10	63	98
Vg1 (N=6120)	St.avvik	7,7		1,6			
Idrettsfag Vg1	Gj.sn.	43,0	44	4,4	10	65	96
(N=11448)	St.avvik	6,2		1,6			
Alle	Gj.sn.	38,8	49	4,0	16	58	93
(N=186037)	St.avvik	10,1		1,7			
Eta		0,57	0,15	0,30	0,13	0,14	0,12
Forklart		32%	2%	9%	2%	2%	2%
varians							

Tabellforklaring: Andeler og gjennomsnitt som er klart høyere enn gjennomsnittet for alle elever i kullene er uthevet i tabellen.

Det er særlig jenteandel og majoritetsandel som avviker mellom de tre studieforberedende utdanningsprogrammene studiespesialisering, idrettsfag og musikk, dans, drama. Forskjeller i prestasjonsnivå og foreldreutdanning (som er tydelig korrelert) er små mellom ulike spesialiseringer i studieforberedende utdanningsløp, mens de er ganske store mellom studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsløp, og meget store i forhold til elever som ikke begynner i videregående opplæring, som begynner på kortere utdanninger eller som begynner på utdanninger med tilrettelagte undervisningsopplegg.

2.3.3 Andel elever på de tre studieforberedende utdanningsprogrammene i ulike fylker

Tabell 2.3 viser at ungdommenes fylkestilhørighet har stor betydning for valg av utdanningsprogram. Oslo har mye høyere andel elever i studiespesialisering enn andre fylker med 56 prosent av elevene. Akershus har også høyere andel elever i studiespesialisering enn andre fylker med 45 prosent av elevene («Oslofjordefeffekten», jf. Grøgaard 1997). Andelen er lavest i Nordland, Nord-Trøndelag, Telemark og Oppland med 29–33 prosent av elevene.

Tabell 2.3: Overgang til utdanningsprogrammer i videregående opplæring 2006–2008, etter fylke. Prosent.

Fylke	Ute/ikke begynt	Annen opplær- ing	Yrkesfag	Studie- spesiali- sering	Musikk, dans, drama	Idretts- fag	100%=N
Østfold	3,7	0,5	48,6	37,3	2,7	7,3	10182
Akershus	2,3	2,6	39,2	44,7	3,4	7,7	21458
Oslo	3,5	2,5	29,2	55,7	3,9	5,3	14953
Hedmark	2,7	2,0	50,4	36,0	3,0	6,0	7538
Oppland	1,6	0,3	52,9	33,4	2,8	9,0	7269
Buskerud	3,7	0,9	45,8	40,7	3,1	5,8	9678
Vestfold	3,2	1,2	45,9	40,5	3,5	5,7	9061
Telemark	3,7	1,1	51,1	31,8	3,1	9,3	6760
Aust-Agder	2,4	1,3	53,5	37,7	2,1	3,0	4448
Vest-Agder	2,9	1,9	50,9	35,4	3,1	5,8	7157
Rogaland	2,9	2,0	49,7	36,5	3,2	5,7	17490
Hordaland	2,1	3,0	47,9	41,4	2,8	2,8	18636
Sogn og Fjordane	1,3	0,4	50,8	36,4	3,2	7,9	4683
Møre og Romsdal	2,3	0,7	51,8	36,9	3,7	4,7	10351
Sør-Trøndelag	2,3	1,5	48,2	37,9	3,3	6,9	111022
Nord-Trøndelag	1,5	0,9	53,6	29,0	5,2	9,8	5626
Nordland	3,4	1,3	52,4	31,8	3,6	7,5	10048
Troms	3,2	0,8	53,3	33,3	3,5	5,9	6484
Finnmark	4,7	1,2	53,5	35,4	2,5	2,8	3062
Total	5141	3059	87453	72720	6115	11441	185906
Fordeling (%)	2,8	1,6	47,0	39,1	3,3	6,2	100,0

Tabellforklaring: Andeler som er klart høyere enn gjennomsnittet for alle elever på i kullene er uthevet i tabellen.

Det er større variasjon mellom fylkene i søkningen til idrettsfag enn til musikk, dans og drama. Mens avstanden mellom ytterpunktene (variasjonsbredden) for musikk, dans og drama er ca. 3 prosentpoeng, er den tilsvarende variasjonsbredden på idrettsfag ca. 7 prosentpoeng. Dette kan ha noe med kapasitetsstrukturen å gjøre – at det i enkelte fylker har vært større vilje til å bygge ut utdanningstilbud til idrettsinteressert ungdom enn til ungdom som har spesielle estetiske interesser. Mange elever på Vestlandet og Nord-Norge må antagelig flytte på hybel for å gå på musikk, dans og drama og i for eksempel Finnmark må mange antagelig flytte for å kunne velge idrettsfag. Samtidig vil det nok være slik at totalbildet, dvs. hvor stor andel som søker mot studiekompetanse, også er påvirket av næringsstrukturen i fylket. Denne sier litt om jobbmuligheter, men den sier primært mye om hva slags sysselsetting og utdanning elevenes foreldre har, dvs. hvor stor andel av elevene som vokser opp i et miljø dominert av manuelt arbeid og hvor stor andel som har høyt utdannede foreldre som er sysselsatt i funksjonæryrker.

2.4 Analyse av overgangen fra ungdomsskole til de tre studieforbereidende utdanningsprogrammene i videregående opplæring

I dette avsnittet diskuteres resultatene fra en modell som forsøker å måle den relative betydningen av sosiale bakgrunnskjennetegn (i vid forstand) og prestasjonsnivå på elevenes tilbøyelighet til å velge mellom studiespesialisering, idrettsfag, musikk, dans, drama og de ni resterende yrkesfaglige utdanningsprogrammene på Vg1-nivå. Estimeringsteknikken bygger på multinomisk logistisk regresjon (jf. Vedlegg til kapittel 2, Tabell V2.1).

I første steg spesifiseres utvalgte kjennetegn ved sosial bakgrunn og fylkestilhørighet – altså diverse mål på valgeffekter. I andre steg tar vi hensyn til elevenes prestasjonsnivå i ungdomsskolen (prestasjonseffekten). Mål på sosial bakgrunn i vid forstand er kjønn, majoritetstilknytning (minimum en forelder og eleven er født i Norge), foreldreutdanning, foreldresyssestetting, sivilstand (gift) og fylkestilhørighet. Vi bruker elever som velger studiespesialisering som sammenligningsgrunnlag (referanse). Modellerte effekter tolkes som avvik fra dette sammenligningsgrunnlaget. Siden vi har svært mange observasjoner, kommenteres bare forskjeller som er signifikante med mindre en prosent sjanse for å ta feil ($p < 0,01$).

Formålet med denne analysen er todelt: Først undersøkes om de observerte forskjellene i jenteandel, gjennomsnittlig foreldreutdanning, andel foreldre i arbeid, andel elever med majoritetsbakgrunn og lignende, også avviker mellom utdanningsprogrammene når vi beregner direkte statistiske effekter (netto-effekter) av hver av disse variablene. Derneft undersøkes om effekter på valget av utdanningsprogram av ulike mål på sosial bakgrunn (valgeffekter) endres når vi tar hensyn til elevenes prestasjonsnivå i grunnskolen (prestasjonseffekten).

2.4.1 *Idrettsfag versus studiespesialisering*

Når vi sammenligner elever på idrettsfag og elever på studiespesialisering ved hjelp av en modell, finner vi at det nesten ikke er endring i den statistiske betydningen av bakgrunnsvariabler, valgeffekter, når vi tar hensyn til at elever på studiespesialisering har litt bedre grunnskolekarakterer enn elever på idrettsfag. I forhold til studiespesialisering, kontrollert for prestasjonsforskjeller mellom elevene, finner vi:

- Jenter er klart underrepresentert på idrettsfag sammenlignet med studiespesialisering – alt annet likt.
- Elever med lavt utdannede foreldre er tydelig underrepresentert på idrettsfag sammenlignet med studiespesialisering – alt annet likt.
- Elever fra hjem med gifte foreldre er litt overrepresentert på idrettsfag sammenlignet med studiespesialisering – alt annet likt.
- Elever fra hjem der foreldrene er lønnsstakere eller selvstendig næringsdrivende er noe overrepresentert på idrettsfag sammenlignet med studiespesialisering – alt annet likt.
- Majoritetselever er klart overrepresentert på idrettsfag sammenlignet med studiespesialisering også når vi tar hensyn til prestasjonsforskjeller mellom disse elevgruppene.
- I forhold til Oslo er idrettsfag mer utbredt relativt til studiespesialisering i alle andre fylker unntatt Aust-Agder, Hordaland og Finnmark. I disse tre fylkene er det færre elever enn i Oslo, som – alt annet likt – velger idrettsfag fremfor studiespesialisering. Samtidig kan det være slik at bosettingsmønsteret reduserer muligheten til elever særlig fra Finnmark og Hordaland til å velge idrettsfag fremfor studiespesialisering. Elever som gjør dette må i mange tilfeller flytte på

hybel. Idrettsfag fremstår som særlig populært i Trøndelagsfylkene, Oppland, Nordland og Telemark.

Vi konkluderer at sosiale forskjeller i tilbøyelighet til å velge idrettsfag fremfor studiespesialisering nesten ikke påvirkes av prestasjonsforskjeller mellom elever på henholdsvis idrettsfag og studiespesialisering. I gjennomsnitt er det altså litt svakere prestasjonsnivå, langt færre jenter og minoritets-elever og noe mindre «sosiale ressurser» på idrettsfag enn på studiespesialisering. Idrettsfag er dessuten tydelig mest utbredt i Trøndelagsfylkene, Oppland, Nordland og Telemark.

2.4.2 Musikk, dans, drama versus studiespesialisering

Når vi systematiserer sammenligningen mellom elever på studiespesialisering og elever på musikk, dans, drama ved hjelp av en modell, finner vi også at det nesten ikke er endringer i statistiske effekter av bakgrunnsvariabler (valgeffekter) når vi tar hensyn til at elever på studiespesialisering har litt svakere grunnskolekarakterer enn elever på musikk, dans og drama. I forhold til studiespesialisering, kontrollert for prestasjonsforskjeller mellom elevene, finner vi:

- Jenter er tydelig overrepresentert på musikk, dans og drama – alt annet likt.
- Elever med lavt utdannede mødre er litt overrepresentert på musikk, dans og drama i forhold til på studiespesialisering – alt annet likt. Da har vi tar hensyn til at det er en ganske sterk korrelasjon mellom foreldres utdanningsnivå og elevens prestasjonsnivå i grunnskolen.
- Elever fra hjem med gifte foreldre er litt underrepresentert på musikk, dans, drama, men dette forholdet har liten praktisk betydning (den statistiske effekten er signifikant, men beskjedent).
- Andel elever fra hjem der foreldrene er lønnstakere eller selvstendig næringsdrivende avviker ikke fra situasjonen i studiespesialisering – alt annet likt.
- Majoritets elever er klart overrepresentert på musikk, dans, drama i forhold til på studiespesialisering, også når vi tar hensyn til prestasjonsforskjeller mellom majoritets- og minoritets elever i grunnskolen. Studiespesialisering fremstår altså som et spesielt attraktivt utdanningsprogram for norske minoritets elever¹⁰.
- I forhold til Oslo er musikk, dans og drama mer utbredt i forhold til studiespesialisering i Nord-Trøndelag og Nordland, og klart mindre utbredt i Aust-Agder og Hordaland. Aust-Agder og Hordaland fremstår som fylker der elever i stor grad velger studiespesialisering når de først bestemmer seg for å velge et utdanningsprogram som leder mot studiekompetanse.

Vi konkluderer at det i gjennomsnitt er noe bedre prestasjonsnivå, langt flere jenter, langt færre minoritets elever og omtrent de samme sosiale ressursene med hensyn til foreldreutdanning og yrkesaktivitet blant foreldrene på musikk, dans og drama som på studiespesialisering. Musikk, dans og drama er dessuten tydelig mer utbredt i Trøndelagsfylkene og Nordland enn i Aust-Agder og Hordaland.

Generelt kan vi si at det særlig er i Trøndelag og Nordland at ungdom velger alternativer til studiespesialisering når de tar sikte på å oppnå studiekompetanse. I Aust-Agder og Hordaland er det motsatte tilfellet. Her velger elevene studiespesialisering i større grad enn musikk, dans, drama og idrettsfag i forhold til alle andre fylker.

¹⁰ Danielsen (2006) dokumenterte i sin studie av kulturforbruk i Norge at minoritetsbefolkningen nesten er fraværende blant publikum på blant annet kunstutstillinger, ballett, opera og lignende («finkultur» eller «elitekultur»). Det vi kan slå fast er at barna i liten grad velger estetiske fag som leder mot studiekompetanse selv om de, alt annet likt, er overrepresentert blant elever som velger studieforberedende fremfor yrkesfag.

Minoritets elever som sikter mot studiekompetanse velger studiespesialisering. Dette gjelder både innvandrere og etterkommere fra vestlige så vel som fra ikke-vestlige land (alt annet likt).

2.4.3 Studiespesialisering versus yrkesfag

Når vi sammenligner tilbøyeligheten til å velge mellom studiespesialisering og yrkesfag, er prestasjonseffekten vel så viktig, statistisk sett, som sosialt betingete preferanseforskjeller. Det betyr at rekrutteringsforskjellen mellom yrkesfag og studiespesialisering i langt større grad enn rekrutteringsforskjellen mellom ulike studieforberedende utdanningsprogrammer kan knyttes til prestasjonsforskjeller i grunnskolen. Samtidig er det også tydelige valgeffekter knyttet til kjønn, majoritetsbakgrunn, og foreldreutdanning, men disse effektene reduseres når vi tar hensyn til elevens prestasjonsnivå i grunnskolen. Sammenlignet med studiespesialisering, alt annet likt, er jenter underrepresentert på yrkesfag. Dette gjelder også i stor grad elever med høyt utdannede foreldre og elever med minoritetsbakgrunn.

Det er interessant at minoritets elevers ekstra tilbøyelighet til å velge studiespesialisering fremfor yrkesfag ikke påvirkes av prestasjonsforskjeller mellom gruppene. Her er det ingen reduksjon i effekten av majoritetstilknytning når vi kontrollerer for grunnskolepoengsummen til elevene. Lauglo (1996, 1999) bruker begrepet utdanningsdriv for å forklare denne ekstra (robuste) tilbøyeligheten til å velge studiespesialisering fremfor yrkesfag blant minoritets elever.

Når det gjelder fylkesforskjeller, er det tydelig at elever fra Oslo er klart overrepresentert på studiespesialisering relativt til yrkesfag. Det er langt vanligere å velge yrkesfag enn studiespesialisering relativt til tilstanden i Oslo i østlandsfylker som Hedmark, Oppland og Telemark og i alle fylker på Sørlandet, Vestlandet, Trøndelag og Nord-Norge. Det er også tydelige forskjeller mellom Oslo og Akershus. Den tidligere omtalte Oslofjordefekten er altså primært en Oslo-effekt. Når vi tar hensyn til elevenes sosiale bakgrunn og prestasjonsnivå i ungdomsskolen, er det særlig Oslo som skiller seg ut, ikke både Oslo og Akershus.

Dette er klassiske funn i utdanningsforskning. Når vi tar hensyn til prestasjonsnivået i grunnskolen er barn fra hjem med høyt utdannede foreldre klart overrepresentert i studiespesialisering, mens barn med lavt utdannede foreldre er klart overrepresentert på yrkesfag. Dette gjelder i alle prestasjonssjikt (Grøgaard 1997, Hægeland et al. 2005b). Når vi tar hensyn til grunnskolekarakterene er også jenter og minoritets elever klart overrepresentert i studiespesialisering. Så gjenstår det å se om dette er rasjonelle valg i den forstand at det er enklere/ vanskeligere å oppnå studiekompetanse enn yrkeskompetanse når vi tar hensyn til prestasjonsforskjeller i grunnskolen, tema for avsnitt 3.4.

2.5 Oppsummering

Det er stor stabilitet i valg av studieforberedende utdanningsprogram blant 16-åringer som avsluttet grunnskolen i perioden 2006–2008. Rundt 39 prosent begynner på studiespesialisering, i overkant av seks prosent begynner på idrettsfag og i overkant av tre prosent begynner på musikk, dans og drama rett etter grunnskolen, til sammen ca. *49 prosent av 16-års-kullene*.

Det er svært ulik fordeling av opptakskarakterer mellom studieforberedende utdanningsprogrammer og andre, primært yrkesfaglige, utdanningsprogrammer. Mens 77 prosent av elevene på musikk, dans og drama, 66 prosent på studiespesialisering og 57 prosent på idrettsfag har et prestasjonsnivå i grunnskolen blant de 40 prosent med best poengsum, har 63 prosent av elevene på de ni yrkesfaglige utdanningsprogrammene en poengsum blant de 40 prosent lavest presterende elevene i ungdomsskolen.

Samtidig er det ikke slik at et meget beskjedent prestasjonsnivå i grunnskolen ekskluderer elever fra å kunne velge musikk, dans og drama i videregående. Alle prestasjonssjikt er representert på de tre utdanningsprogrammene som potensielt kvalifiserer for universitets- og høyskolestudier.

Det er 49 prosent jenter i de tre kullene og jenter er overrepresentert på musikk, dans og drama (67 prosent) og studiespesialisering (56 prosent) og noe underrepresentert i idrettsfag (44 prosent). Siden jenter har klart bedre prestasjonsnivå enn gutter i ungdomsskolen og det er en tendens til at tilbøyeligheten til å velge studieforberedende fremfor yrkesfag øker med økende prestasjonsnivå i grunnskolen, er det forventet at det er et klart flertall jenter totalt sett i de tre studieforberedende utdanningsprogrammene.

Fordelingen av elever etter mors utdanningsnivå på de tre studieforberedende og ni yrkesfaglige utdanningsprogrammene har samme form som prestasjonsfordelingen på de samme utdanningsprogrammene. Dette illustrerer at prestasjonsnivået i ungdomsskolen er høyt korrelert med foreldrenes utdanningsnivå.

Det er ca. syv prosent elever med minoritetsbakgrunn de tre kullene. Mens minoritetsandelen er beskjedne to prosent på musikk, dans og drama, fire prosent på idrettsfag og seks prosent på yrkesfag, er minoritets elever litt overrepresentert på studiespesialisering med sine ni prosent av elevene.

Ungdommenes fylkestilhørighet har stor betydning for valg av utdanningsprogram. Oslo har mye høyere andel elever i studiespesialisering enn andre fylker med 56 prosent av elevene. Akershus har også høyere andel elever i studiespesialisering enn andre fylker med 45 prosent av elevene. Andelen er lavest i Nordland, Nord-Trøndelag, Telemark og Oppland med 29–33 prosent av elevene.

Det er noe større variasjon mellom fylkene i søkningen til idrettsfag enn til musikk, dans og drama. Dette kan ha noe med kapasitetsstrukturen å gjøre – at det i enkelte fylker har vært større vilje til å bygge ut utdanningstilbud til idrettsinteressert ungdom enn til ungdom som har spesielle estetiske interesser. Mange elever på Vestlandet og i Nord-Norge må antagelig flytte på hybel for å velge et annet utdanningsprogram enn studiespesialisering.

En modell som undersøker om disse rekrutteringsforskjellene etter kjønn, foreldreutdanning, majoritetstilknytning og fylkestilhørighet også er gjeldende når vi tar hensyn til elevenes prestasjonsnivå i grunnskolen, illustrerer to ting: (1) Observerte sosiale forskjeller i rekrutteringen til de tre studieforberedende utdanningsprogrammene påvirkes i liten grad av prestasjonsforskjeller mellom elevene. (2) Tilbøyeligheten til å velge ett av de tre studieforberedende utdanningsprogrammene fremfor yrkesfag er imidlertid sterkt påvirket av prestasjonsnivået i grunnskolen. Også her er det preferanseforskjeller knyttet til kjønn og sosial bakgrunn, men den statistiske effekten av disse kjennetegnene reduseres sterkt når vi tar hensyn til prestasjonsnivået. Det er ett unntak fra dette. Minoritets elevers ekstra tilbøyelighet til å velge studiespesialisering fremfor yrkesfag påvirkes ikke av prestasjonsforskjeller mellom gruppene. Minoritets elever sikter mot studiekompetanse og ser ut til å ha et spesielt driv i denne retningen.

3 Gjennom de studieforberedende utdanningsprogrammene

3.1 Innledning

Dette kapitlet beskriver hvordan elevene på studiespesialisering, musikk, dans, drama og idrettsfag spesialiserte seg i ulike programområder andre og tredje skoleår. Deretter diskuteres elevenes kompetanseoppnåelse i videregående opplæring, blant annet med utgangspunkt i valg av programområde.

Det er verd å merke seg at det ikke er mulig å benytte vårt datasett til å identifisere elever som sikter mot spesiell studiekompetanse med vekt på realfag. Enkelte elever som velger realfag sikter ikke mot spesiell studiekompetanse. På den annen side er det bare ved å velge slike programfag at man har mulighet for å oppnå spesiell studiekompetanse for studier som krever realfagsfordypning. I denne analysen behandles alle elever som har valgt studiespesialisering med realfag som en gruppe.

3.2 Fra første til andre og tredje år på studieforberedende

Datasettet gir detaljert informasjon om elevenes valg av programområde andre skoleår (Vg2). Da kan studiespesialisering deles opp i tre grupper: Spesialisering med vekt på realfag, spesialisering med vekt på språk, samfunnsfag og økonomi (SSØ) og studiespesialisering med formgivning. Utdanningsprogrammet for musikk, dans og drama kan nå deles inn i sine tre elementer, musikk eller dans eller drama, mens idrettsfag har en felles kode for programområde alle tre årene. Tabell 3.1 viser hvordan elever fra de tre 16-års-kullene 2006–2008 som gikk rett over i videregående etter at de avsluttet grunnskolen, spesialiserte seg i ulike programområder andre skoleår (2007–2009).

3.2.1 *Stabilitet i rekruttering til programområdene musikk, dans, drama og idrettsfag andre skoleår*

Tabell 3.1 viser at det er stabilitet i rekrutteringen til programområdene musikk, dans, drama og idrettsfag andre skoleår (Vg2) i hele perioden 2007–2009. Drøyt 11 prosent av elevene spesialiserte seg i idrettsfag, om lag 3,5 prosent i musikk, 1,4 prosent i drama og 1 prosent i dans. Blant elever som valgte studiespesialisering første år, er det en endring fra 2007 til 2009. Andelen som velger programområdet språk, samfunnsfag og økonomi (SSØ) øker med 3,1 prosentpoeng i perioden til drøyt 40 prosent av alle som fortsatte i studieforberedende utdanningsprogrammer rett etter grunnskolen. Andelen som velger studiespesialisering med formgivning reduseres fra 3,6 til 2,9 prosent i perioden og det er også en svak nedgang i andelen som velger realfag, fra 30,3 prosent i 2007 til 29,6 prosent i 2009.

Tabell 3.1: Valg av programområde andre skoleår (Vg2) blant elever som valgte studiespesialisering, musikk, dans, drama eller idrettsfag (Vg1) samme år som de avsluttet grunnskolen. 16-års-kullene 2006–2008. Prosent.

Programområde Vg2	Valgte Vg1 2006	Valgte Vg1 2007	Valgte Vg1 2008	Alle
Studiespesialisering Vg1:				
Realfag Vg2	30,3	29,7	29,6	29,9
Språk, samfunnsfag og økonomi Vg2	36,9	38,8	40,2	38,6
Formgivning Vg2	3,7	3,0	2,9	
Musikk, dans, drama Vg1:				
Musikk Vg2	3,5	3,5	3,6	3,5
Dans Vg2	0,9	1,0	1,0	1,0
Drama Vg2	1,4	1,5	1,4	1,4
Idrett Vg1 og Vg2	11,1	11,5	11,3	11,3
IB og andre studieforbereende	0,9	1,2	0,5	0,9
Ikke registrert på Vg2 studieforbereende	11,3	9,7	9,6	10,2
Alle, 100%=N	30202	30424	30307	90933

Om lag 10 prosent av elevene er ikke registrert på studieforbereende programområder per 1. oktober andre skoleår. Disse elevene har enten sluttet siden forrige registrering eller de har skiftet til et annet utdanningsprogram (for eksempel yrkesfag) eller de har valgt å fortsette ett år til på Vg1 i ett av de studieforbereende utdanningsprogrammene. Det er en tydelig reduksjon i denne andelen fra 11,3 prosent i 2006–kullet til 9,6 prosent i 2008–kullet. Det innebærer at andelen med normert progresjon første år i de studieforbereende utdanningsprogrammene har økt med halvannet prosentpoeng fra 2006 til 2008.

Når vi ser på progresjonen i ulike utdanningsprogrammer og programområder fra første til tredje skoleår, samt hvordan spesialiseringsvalg og progresjon påvirkes av opptakskarakterer, kjønn og andre sosiale bakgrunnskjennetegn, behandles de tre årskullene samlet.

3.2.2 Om lag fem prosent av elevene som valgte musikk, dans, drama og idrettsfag fortsetter på studiespesialisering andre skoleår

Tabell 3.2 viser overgangen fra utdanningsprogram første skoleår til programområde andre skoleår for alle tre kullene samlet. Blant de elevene som begynte i studiespesialisering velger 47 prosent programområdet språk, samfunnsfag og økonomi (SSØ), ca. 37 prosent velger realfag og ca. 4 prosent velger studiespesialisering med formgivning. Det observeres også en ørliten overgang fra studiespesialisering til musikk, dans, drama og idrett, men av alternativene til studiespesialisering, er det IB (inkludert noen elever mot andre veier til studiekompetanse) som mottar den største andelen av denne gruppen, med sine ca. 1 prosent.

Tabell 3.2: Vg2-elevenes fordeling på ulike programområder andre skoleår etter utdanningsprogram første skoleår (Vg1). Prosent.

Programområder andre skoleår (Vg2)	Begynte på studiespesialisering	Begynte på musikk, dans, drama	Begynte på idrettsfag
Realfag	36,8	1,2	1,4
SSØ	Sum: 87,8	47,1	3,1
Formgivning	3,9	(N=7)	(0,1)
Musikk	(N=24)	0,0	51,7
Dans	(N=13)	0,0	Sum: 87,0
Drama	(N=10)	0,0	20,8
Idrett	0,3	(N=13)	(0,2)
IB og andre Vg2	0,9	(N=10)	(0,2)
Ikke Vg2	10,9	8,1	7,5
100%=N	72773	6120	11448

Tabellforklaring: Uthevet sum angir prosentandel elever som spesialiserer seg i programområder på VG2 innenfor det utdanningsprogrammet de begynte på første skoleår (Vg1).

Tabell 3.2 viser også at andelen som har redusert fremdrift i videregående fra første til andre skoleår er litt høyere på studiespesialisering med ca. 11 prosent enn på musikk, dans, drama og idrettsfag med henholdsvis 8,1 prosent og 7,5 prosent.

Vi kan merke oss at på alle tre utdanningsprogrammer som leder mot studiekompetanse, er det 87–88 prosent av elevene som tilsynelatende er lojale mot sitt første valg og som velger fordypning innenfor det utdanningsprogrammet de begynte på etter grunnskolen (sum, uthevet i tabellen). Dette gjelder både på studiespesialisering, på musikk, dans, drama og på idrettsfag. Hvis vi derimot tar hensyn til at elevenes normerte progresjon fra Vg1 til Vg2 er høyere på musikk, dans, drama og på idrettsfag enn på studiespesialisering, illustrerer tabell 3.2 at det er elevene på studiespesialisering som er mest lojale mot sitt første valg. Her er det bare ca. 1 prosent av elevene som velger fordypning i andre programområder enn de som er knyttet til studiespesialisering, mens det er ca. 5 prosent av elevene på musikk, dans, drama og på idrettsfag som velger fordypning i et annet utdanningsprogram andre skoleår enn det de begynte på første skoleår. Blant disse elevene som velger studiespesialisering etter at de har valgt musikk, dans, drama eller idrettsfag, velger drøyt 3 prosent fordypning i språk, samfunnsfag og økonomi (SSØ) andre skoleår, mens litt i overkant av 1 prosent velger fordypning i realfag.

3.2.3 Elever med minoritetsbakgrunn er sterkt orientert mot realfag og IB

Tabell 3.3 viser jenteandel, minoritetsandel, gjennomsnittlig grunnskolepoeng, gjennomsnittlig utdanningsnivå for mor, andel mødre utenfor ordinært arbeid og andel gifte foreldre blant elever som valgte studieforbereende første skoleår. Elevene er spesifisert på programområder andre skoleår (Vg2).

Hvis vi sammenligner med kjønnsfordelingen i de tre kullene samlet (49 prosent jenter), så har vi allerede sett at jenter er overrepresentert i studieforbereende utdanningsprogrammer med sine 56 prosent. Når disse utdanningsprogrammene spesifiseres på programområder, ser vi at det er ganske skjev kjønnsfordeling enkelte steder. Det er altså ikke bare yrkesfagene som preges av kjønnssegregering. Jenteandelen er desidert høyest på dans (97 prosent) og på studiespesialisering med formgivning (84 prosent), men jenter er også tydelig overrepresentert på drama (77 prosent). Fortsatt er

det slik at gutter er klart overrepresentert på realfag med 54 prosent av elevene i forhold til 44 prosent totalt, mens jenter er tydelig overrepresentert på språk, samfunnsfag og økonomi (60 prosent jenter). Det er dessuten klart overvekt av gutter på idrettsfag (57 prosent).

Tabell 3.3: Vg2-elevenes fordeling på ulike programområder andre skoleår etter kjønn, majoritetstilknytning, mors gjennomsnittlige utdanningsnivå, gjennomsnittlig grunnskolepoeng og foreldrenes sivilstand. Andel i prosent, gjennomsnitt og standardavvik.

8 programområder på Vg2 for elever som valgte studieforberedende Vg1		Jente	Majoritet	Grunnskolepoeng	Mors utdanningsnivå da eleven var 16	Mor var ikke sysselsatt eller selvstendig	Foreldre var gift da eleven var 16
Ikke Vg2 2007-2009	Andel/gj.snitt	62	91	41,2	4,4	17	54
	Standardavvik			9,3	1,8		
Realfag	Andel/gj.snitt	46	90	46,7	4,8	12	71
	Standardavvik			6,2	1,7		
SSØ	Andel/gj.snitt	60	92	43,3	4,4	13	63
	Standardavvik			6,4	1,7		
Formgivning	Andel/gj.snitt	84	95	41,5	4,3	15	57
	Standardavvik			6,9	1,7		
Musikk	Andel/gj.snitt	53	98	46,7	5,1	9	69
	Standardavvik			7,4	1,5		
Dans	Andel/gj.snitt	97	96	45,7	4,7	10	61
	Standardavvik			6,6	1,6		
Drama	Andel/gj.snitt	77	98	45,3	4,8	11	56
	Standardavvik			7,3	1,6		
Idrettsfag	Andel/gj.snitt	43	96	43,4	4,4	9	66
	Standardavvik			5,8	1,6		
IB og andre	Andel/gj.snitt	62	76	43,7	4,7	21	65
	Standardavvik			13,6	2,0		
Alle	Andel/gj.snitt	55	92	44,2	4,6	12	65
	Standardavvik			7,1	1,7		
	Antall elever	90933	90929	90933	90933	89971	90314
Eta		0,21	0,11	0,27	0,12	0,07	0,11
Forklart varians (%)		4	1	7	1	0,4	1

Tabellforklaring: Andeler, gjennomsnitt og standardavvik som er tydelig høyere enn for alle elever er uthevet i tabellen.

Jenter er også klart overrepresentert blant elever som ikke fortsetter på Vg2 etter at de begynte på Vg1 året tidligere (62 prosent av de som ikke fortsetter). Sett i lys av at jenter i gjennomsnitt har fire poeng høyere grunnskolepoengsum enn gutter (Hægeland et al. 2005b, Bakken et al. 2008, Opheim et al. 2010), forventet vi at gutter ville ha større «frafall» enn jenter også i overgangen mellom første og andre skoleår. Det ser ikke ut til å være tilfellet.

I kapittel 2 så vi at elevene på musikk, dans og drama hadde det høyeste gjennomsnittlige prestasjonsnivået fra grunnskolen. Tabell 3.3 viser at det er en høy gjennomsnittlig grunnskolepoengsum på alle de tre programområdene. Musikelevne har det beste utgangspunktet med 46,7 grunnskolepoeng i gjennomsnitt, halvannet karakterpoeng høyere enn elevene på drama og drøyt 4 poeng

høyere gjennomsnitt enn på idrettsfag og IB. Elever på IB har 43,7 grunnskolepoeng i gjennomsnitt, litt lavere enn blant elever på studieforberedende generelt, men her er det meget stor spredning i opptaksgrunnlaget fra grunnskolen. Standardavviket er hele 13,6 karakterpoeng, nesten dobbelt så stort som på studieforberedende generelt.

Tabell 3.3 viser også at det er betydelige forskjeller i gjennomsnittlig grunnskolepoeng mellom elever på ulike fordypninger i studiespesialisering. Elever som velger realfag har samme gjennomsnittlige grunnskolepoengsum som på musikk og det er mindre spredning i grunnskolekarakterer rundt dette høye gjennomsnittet der enn det er på musikk (lavere standardavvik). Elever som velger spesialisering i språk, samfunnsfag og økonomi har et prestasjonsmessig utgangspunkt på linje med elevene på idrettsfag og IB. Det er også interessant at elever som velger studiespesialisering med formgivning ikke har høyere gjennomsnittlig grunnskolepoengsum enn de elevene som ikke fortsetter på Vg2 studieforberedende, men nå har elevene som ikke har normert progresjon klart større spredning i grunnskolepoengsum (standardavvik på drøyt 9 karakterpoeng) enn elevene på formgivning. Vi regner med at disse forskjellene i gjennomsnittsskår og spredning på ungdomsskolekarakterer vil påvirke kompetanseoppnåelsen på de ulike programområdene – tema for avsnitt 3.3.

Det er også slik at blant de elevene som ikke er lojale mot sitt førstevalg av utdanningsprogram, er det en klar tendens til at studiespesialisering med realfag rekrutterer blant prestasjonseliten på andre utdanningsprogrammer. Elever som begynte på Vg1 musikk, dans, drama og idrettsfag og som fortsetter med realfagsfordypning på Vg2, har i gjennomsnitt henholdsvis 48,8 og 46,8 grunnskolepoeng fra ungdomsskolen. Dette prestasjonsgjennomsnittet er klart høyere enn prestasjonsgjennomsnittet til de elevene på disse utdanningsprogrammene som er lojale mot førstevalget sitt. Også SSØ rekrutterer elever fra musikk, dans og drama som har bedre prestasjonsmessig utgangspunkt fra ungdomsskolen enn det som er typisk for elever som begynner på studiespesialisering første skoleår og som velger fordypning i SSØ andre skoleår (45,7 henholdsvis 43,3 grunnskolepoeng i gjennomsnitt). Det er antagelig en del elever som begynte på musikk, dans, drama og idrettsfag med et særlig godt prestasjonsmessig utgangspunkt fra ungdomsskolen, som andre skoleår fortsetter med realfagsfordypning for å kunne sikre seg spesiell studiekompetanse. Dette kan vi ikke lese direkte ut av våre data, men mønstret i overgangene blant de elevene som skifter utdanningsprogram fra Vg1 til Vg2 indikerer at det er dette som er tilfellet.

Andelen elever med majoritetsbakgrunn er 92 prosent. Disse elevene er ganske tydelig overrepresentert på studiespesialisering med formgivning (95 prosent), musikk (98 prosent), dans (96 prosent), drama (98 prosent) og idrettsfag (96 prosent). Hvor finner vi så minoritetselvene? De er sterkt overrepresentert på IB og andre studieforberedende utdanninger med 38 prosent i forhold til åtte prosent totalt, og litt overrepresentert på realfag med 10 prosent av elevene. Det er også interessant at minoritetselvene er omtrent proporsjonalt representert blant elever som går direkte fra Vg1 til Vg2 med utgangspunkt i de tre studieforberedende utdanningsprogrammene, for i gjennomsnitt har de klart svakere prestasjonsnivå i ungdomsskolen enn majoritetselvene (Opheim et al. 2010, Wiborg et al. 2011).

Hvem har de best utdannede mødrene? Det er elever på realfag, musikk, dans og drama som har den høyeste gjennomsnittlige skåren på mors utdanningsnivå. Dette er forventet, siden disse elevene også har høyest gjennomsnittlig grunnskolepoeng. Samtidig er det viktig å bemerke at det er betydelig spredning rundt disse gjennomsnittene. Standardavviket er ganske stort innenfor hvert enkelt programområde både når det gjelder mors utdanningsnivå og elevenes prestasjonsnivå i grunnskolen. Alle sosiale sjikt og alle prestasjonssjikt er representert på alle programområdene.

Det er høyest andel ikke-sysselsatte mødre på formgivning og IB/andre, mens det er høyest andel foreldre som er gift på realfag og musikk.

På samme måte som i tabell 2.2 kan vi bruke kvadratet av det ikke-lineære korrelasjonsmålet eta (forklart varians) for å vurdere den statistiske betydningen av hver enkelt av disse variablene på

tilbøyeligheten til å spesialisere seg i programområder andre skoleår. Det er variasjon i grunnskolepoeng som har størst statistisk effekt. Inndelingen i programområder andre skoleår (inkludert elever som ikke fortsetter på Vg2 studieforbereðende) fanger opp sju prosent av variasjonen i grunnskolepoeng blant de drøyt 90000 elevene som begynte i studieforbereðende utdanningsprogrammer 2006-2008. Elevens kjønn har litt mindre statistisk betydning enn dette. Inndelingen i programområder fanger opp (forklarer) fire prosent av kjønnsforskjellene mellom disse 90000 elevene. Dette kan virke paradoksalt når vi observerer at enkelte programområder har 97 prosent jenter (dans), mens andre har 43 prosent (idrettsfag). Forklaringen på dette paradokset er at de programområdene som har den skjevste kjønnsfordelingen har få elever og at de derfor statistisk sett har liten betydning. Det er også en rangering av sosiale ressurser som peker i samme retning som prestasjonsnivået i den forstand at både gjennomsnittlig foreldreutdanning og familiens institusjonelle forankring (om foreldrene er gift eller ikke) gjennomgående er høyest blant elever på realfag, musikk, dans og drama.

Konklusjonen blir likevel at den statistiske forklaringskraften av de sosiale bakgrunnskjennetegnene i tabell 3.3 er forholdsvis beskjeden, særlig sammenlignet med den statistiske forklaringskraften til de samme bakgrunnskjennetegnene på valget av utdanningsprogrammer rett etter grunnskolen (jf. tabell 2.2).

3.2.4 Overgangen fra Vg2 til Vg3

Når elevene har valgt fordypning andre skoleår, hvor forpliktende er dette valget tredje skoleår?

Tabell 3.4 viser at det fortsatt er en del overganger mellom ulike programområder fra andre til tredje skoleår. På idrettsfag fortsetter 96,6 prosent av elevene som var registrert på dette utdanningsprogrammet med samme fordypning også det tredje skoleåret. Lojaliteten til det første fordypningsvalget er nesten like høy på musikk og drama med henholdsvis 95,2 og 95,3 prosent av Vg2-elevene. Blant elever på formgivning er det 94 prosent som fortsetter med denne fordypningen tredje skoleår. Her er det 1 prosent av elevene som går over til SSØ (dvs. veksler fordypning innenfor samme utdanningsprogram).

Elever som valgte fordypning i SSØ eller realfag andre skoleår har en synlig utveksling av elever etter Vg2: Blant realfagselevene fortsetter 90,8 prosent med realfagsfordypning tredje skoleår, mens 6,5 prosent går over til fordypning i språk, samfunnsfag og økonomi (SSØ). Blant elever som valgte fordypning i SSØ andre skoleår, fortsetter 93,9 prosent med samme fordypning, mens 2,4 prosent velger realfagsfordypning tredje skoleår. Noen av disse overgangene kan ha skjedd i løpet av det andre skoleåret, siden alle disse elevene har normert progresjon i sin fordypning.

Elever som valgte IB (inkludert noen andre veier mot studiekompetanse) har den laveste direkte overgangen til Vg3 med 86,7 prosent. Her er det 5 prosent som «henger igjen» på Vg1- eller Vg2-nivå og 1,5 prosent som ikke er registrert med noen videregående fordypning tredje skoleår. Kanskje dette er forventet gitt den store spredningen i opptakskarakterer som kjennetegnet denne fordypningen andre skoleår. Tabellen viser også at det er litt svakere progresjon på dans og formgivning enn på de andre programområdene, og dette er for så vidt ikke forventet siden elever på dans hadde betydelig høyere karaktergjennomsnitt fra ungdomsskolen enn elever på formgivning.

Tabell 3.4: Vg3-elevenes fordeling på ulike programområder etter valg av fordypning andre skoleår (Vg2). Andel i prosent.

Spesialisering Vg3:	Realfag VG2	SSØ Vg2	Form-givning Vg2	Musikk Vg2	Dans Vg2	Drama Vg2	Idrett Vg2	IB/andre Vg2
Ute	0,8	1,3	2,2	1,1	1,2	1,3	0,9	1,5
Vg1-Vg2	1,8	2,2	2,7	2,2	3,2	2,3	1,8	5,0
Realfag	90,8	2,4	(N=1)	0,2	0,1	-	0,2	2,4
SSØ	6,5	93,9	1,1	0,9	1,9	0,5	0,5	4,2
Formgiv.	(N=2)	(N=11)	94,0	-	0,1	-	-	0,1
Musikk	-	-	-	95,2	0,2	0,2	-	-
Dans	-	(N=1)	-	(N=1)	92,6	-	-	-
Drama	(N=1)	-	(N=1)	0,1	0,3	95,3	-	-
Idrett	(N=11)	0,1	-	-	0,2	-	96,6	-
IB/andre	-	(N=12)	-	0,1	0,1	0,2	(N=2)	86,7
Påbygg	(N=3)	(N=4)	-	(N=1)	-	-	(N=1)	-
Nivå 5*	(N=10)	0,1	(N=1)	0,1	-	0,2	(N=1)	0,1
Nivå 6**	0,1	-	-	0,1	0,1	-	-	-
100%=N	27170	35116	2890	3219	902	1305	10256	778

Tabellforklaring: Nivå 5 angir elever som er registrert i påbygging til videregående opplæring (bl.a. diverse fagskoler). Nivå 6 angir elever som er registrert i høyere utdanning tredje skoleår. Tabellen har uthevet overganger til andre spesialiseringer som er tydelig høyere enn gjennomsnittet, samt andelen elever som fortsetter med fordypning innenfor sitt opprinnelige utdanningsprogram dersom denne andelen er større enn 1 prosent.

Det er noen få elever som forserer progresjonen ved at de allerede tredje skoleår er registrert i høyere utdanning (Nivå 6 i tabellen), men dette antallet er mindre enn 40 totalt sett. De fleste av disse elevene valgte fordypning i realfag og ellers er det bare noen enkeltelever fra musikk og dans som antagelig fullfører videregående med sluttkompetanse i løpet av to skoleår og som går rett over til høyere utdanning tredje skoleår etter avsluttet ungdomsskole.

Det er 2–3 prosent av elevene som enten slutter etter at de valgte fordypning på Vg2, som går Vg2 om igjen eller som begynner på et nytt utdanningsprogram på Vg1–nivå. Her er det IB, dans og formgivning som har den største andelen som blir forsinket i sin progresjon eller som velger å slutte i videregående opplæring.

Når vi fremstiller overgangene i slik detalj som i tabell 3.4, blir mønsteret i elevenes progresjon komplisert. Tabellen viser imidlertid at det er høyere andeler som har normert progresjon fra andre til tredje skoleår enn som hadde normert progresjon fra første til andre skoleår etter ungdomsskolen. Når elevene først har kommet så langt, blir det antagelig mer forpliktende og kanskje også motiverende å fortsette enn det var første år etter grunnskolen.

For å forstå disse strømmene bedre og særlig i hvilken grad de leder elevene mot studiekompetanse, må vi spesifisere en modell som anslår kompetanseoppnåelsen med utgangspunkt i elevenes valg av ulike utdanningsprogrammer og fordypninger, samt med utgangspunkt i det opptaksgrunnlaget og de sosiale ressursene elevene hadde når de avsluttet grunnskolen – tema for avsnittene 3.3 og 3.4.

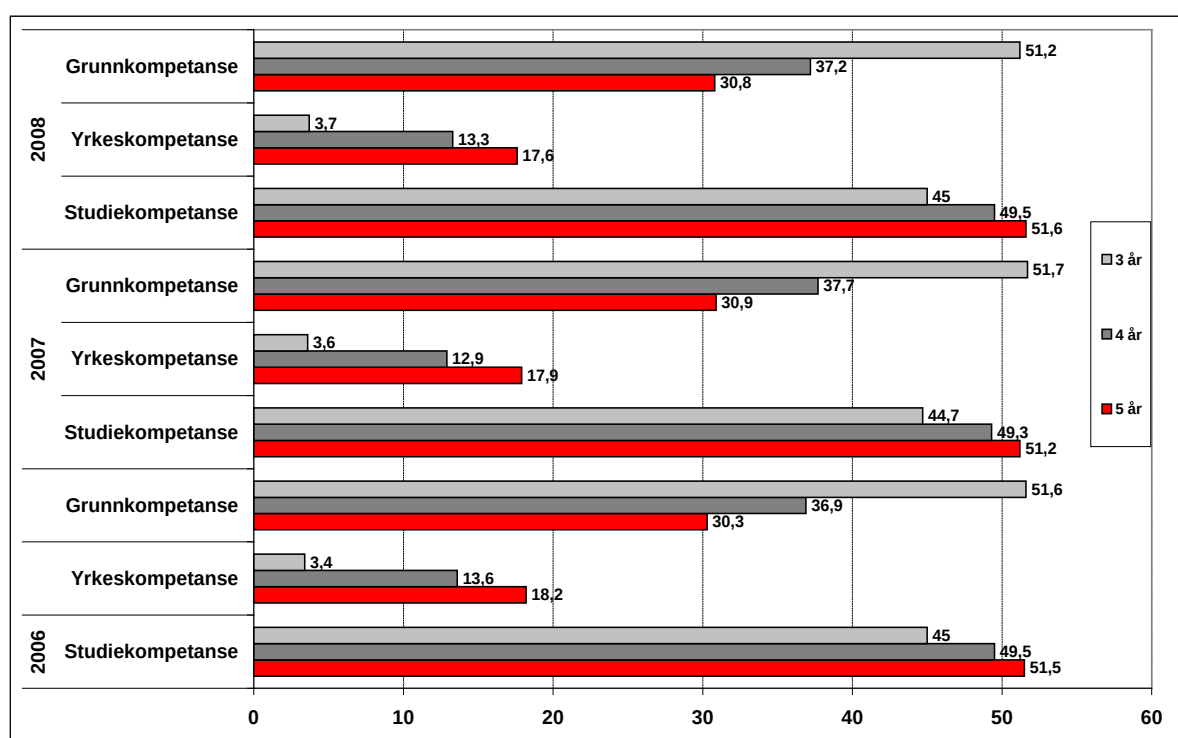
3.3 Kompetanseoppnåelse på studieforbereidende

I dette avsnittet diskuteres kompetanseoppnåelse blant elever som fortsatte i studieforbereidende utdanningsprogrammer videregående opplæring samme år som de avsluttet grunnskolen 2006–2008. Vi registrerer bare den første sluttkompetansen elevene oppnår. Blant elever som begynte i studie-spesialisering, musikk, dans, drama og idrettsfag er det maksimalt 1,5 prosent som får yrkeskompetanse først. Nesten alle som får sluttkompetanse, får altså studiekompetanse først. For å ha et sammenligningsgrunnlag og for å undersøke stabiliteten i kompetanseoppnåelsen ser vi på den samlede kompetanseoppnåelse i de tre 16-års-kullene fra ungdomsskolen 2006–2008.

3.3.1 Stor stabilitet i kompetanseoppnåelse mellom de tre kullene 2006–2008

Figur 3.1 viser andelen elever i hvert kull som fikk studiekompetanse, yrkeskompetanse og grunnkompetanse (ikke sluttkompetanse som studie- eller yrkeskompetanse) tre, fire og fem år etter at de begynte i videregående. Det er stor stabilitet over tid. Etter fem år er det 30–31 prosent som har grunnkompetanse, litt i overkant av 51 prosent har studiekompetanse og 17–18 prosent har yrkeskompetanse. Andelen som oppnår studiekompetanse i de tre kullene er stabil, og de tre kullene kan behandles samlet.

Figur 3.1: Elevenes kompetanseoppnåelse etter tre, fire og fem år blant 16-åringer som avsluttet grunnskolen 2006, 2007 og 2008. Prosent.



3.3.2 Høyest kompetanseoppnåelse på musikk, dans og drama, lavest på formgivning

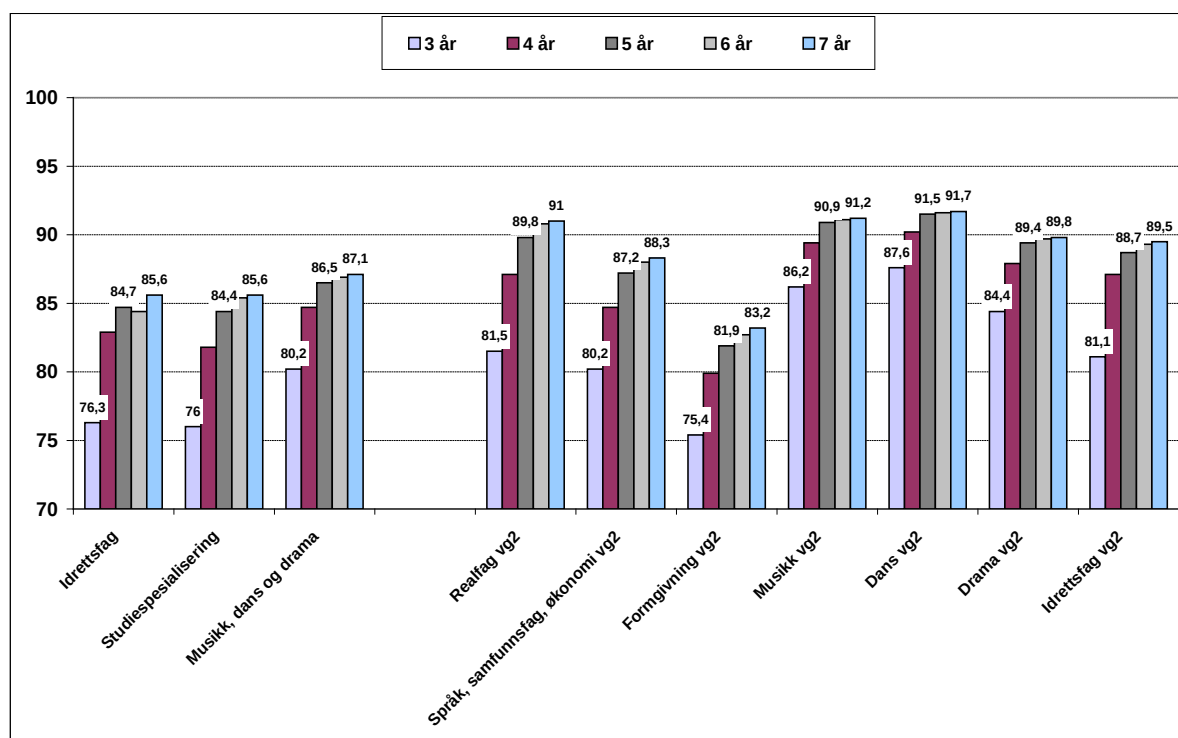
Figur 3.2 angir oppnådd studiekompetanse blant elever som valgte de tre utdanningsprogrammene studiespesialisering, musikk, dans og drama og idrettsfag Vg1 og blant elever som med dette utgangspunktet spesialiserte seg i syv programområder på Vg2. Elevene følges i syv år etter at de avsluttet grunnskolen. Det betyr at alle elevene følges i fem år, to kull følges i seks år og ett kull (2006) følges i syv år. Vi gjør oppmerksom på at figuren bare viser skalaen for kompetanseoppnåelse fra 70 prosent til 100 prosent. Dette er gjort for at forskjellene i kompetanseoppnåelse mellom utdanningsprogrammer og programområder skal fremstå tydeligere enn om skalaen begynte på null.

På normert tid (3 år) er det høyest kompetanseoppnåelse blant elever som begynte på Vg1 musikk, dans og drama. Det er 80 prosent av disse elevene som får studiekompetanse etter 3 år. Andelen på studiespesialisering og idrettsfag er 76 prosent. Denne forskjellen er forventet. I kapittel 2 viste vi at elevene på musikk, dans og drama hadde det høyeste gjennomsnittlige prestasjonsnivået i grunnskolen av disse tre elevgruppene.

Etter fem år er forskjellen mellom utdanningsprogrammene halvert. Nå er andelen med studiekompetanse 87 prosent i de tre estetiske fagene, mens den er 84-85 prosent i studiespesialisering og idrettsfag. Etter syv år er forskjellen redusert til halvannet prosentpoeng, fortsatt høyest med ca. 87 prosent blant elever på musikk, dans og drama og med 85,5 prosent blant elever på idrettsfag og studiespesialisering.

Når elevene spesifiseres på programområder, tar vi utgangspunkt i de som fortsatte innen samme utdanningsprogram andre skoleår (Vg2), dvs. ca. 90 prosent av de som begynte på Vg1 ett år tidligere. Da blir andelen som oppnår studiekompetanse høyere både etter normert tid og etter syv år, men det er fortsatt mye som gjenstår for at en gruppe skal nå opp til 100 prosent kompetanseoppnåelse:

Figur 3.2: Oppnådd studiekompetanse i løpet av sju år etter grunnskolen. Tre årskull 16-åringer som valgte studieforberedende utdanningsprogram på Vg1 2006-2008. Oppnådd studiekompetanse etter elevenes spesialisering i Vg2 2007-2009, blant elever som fortsatte på Vg2 etter Vg1. Prosent.



Elever på programområdene musikk, dans, drama har en kompetanseoppnåelse på 85-88 prosent på normert tid (3 år) og 90-92 prosent etter fem år. Elever på realfag og idrettsfag kommer nærmest med ca. 81 prosent på normert tid og 89 prosent etter fem år. Også i disse gruppene er det 90-91 prosent som får studiekompetanse i løpet av en syvårsperiode etter at de avsluttet grunnskolen. Kompetanseoppnåelsen er 1-2 prosentpoeng lavere enn dette hos elever som spesialiserte seg i språk, samfunnsfag og økonomi, men generelt er det en tendens til at de forskjellene som observeres etter normert tid reduseres for hvert år ekstra vi følger elevene. Dette betyr at en del elever tar tiden til hjelp, de gir ikke opp: Betydningen av at enkelte grupper elever gis anledning til å få «tid til å lære» er vektlagt i amerikansk pedagogisk forskning siden 1970-tallet (Denham & Lieberman red. 1980).

Det er vel egentlig bare studiespesialisering med formgivning som skiller seg litt ut fra de andre programområdene. Her er det «bare» 75 prosent av elevene som begynte i Vg2 som oppnår studiekompetanse året etter (Vg3) og det er «bare» 83 prosent som får studiekompetanse innen syv år.

Vi tilføyer at det gjennomgående er mindre enn 1 prosent av disse elevene som bare oppnår yrkeskompetanse, så den totale andelen som oppnår sluttkompetanse i videregående er svært lik det som er skissert i figur 3.2.

Det er først når disse sammenhengene modelleres at vi kan si noe bestemt om det er bedre kompetanseoppnåelse i enkelte utdanningsprogrammer og programområder enn i andre. Elevene har ulikt kunnskapsnivå når de begynner i videregående, og vi regner også med at noen av indikatorene på sosial bakgrunn fungerer som prestasjonsressurser for elevene.

3.4 Analyse av kompetanseoppnåelsen på studieforbereende

I dette avsnittet diskuteres først en modell som tar sikte på å måle kompetanseoppnåelsen i programområdene når vi tar hensyn til at elevene har ulikt prestasjonsnivå i grunnskolen og ulik sosial bakgrunn i vid forstand. Deretter diskuteres en modell som forsøker å identifisere kilder til at noen elever med lav poengsum fra ungdomsskolen mestrer studieforbereende og oppnår studiekompetanse, mens andre ikke lykkes med dette. Er det noen sosiale ressurser som hjelper disse elevene og er det en fordel for dem å velge noen programområder fremfor andre, eller må vi akseptere at der mange mislykkes er det rett og slett noen som «løfter seg selv ut av vanskeligheter etter håret»?

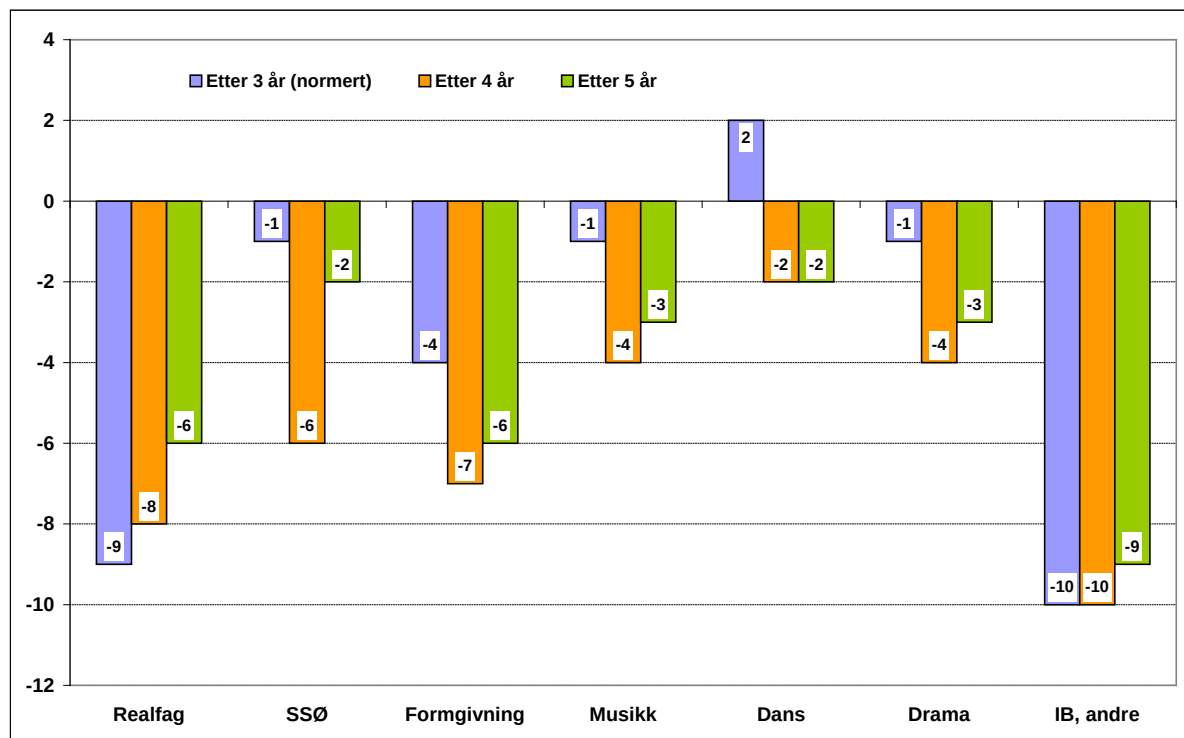
3.4.1 Best kompetanseoppnåelse på idrettsfag – under ellers like forhold

Figur 3.3 viser beregnede forskjeller i elevenes kompetanseoppnåelse i ulike programområder etter normert tid, etter fire år og etter fem år, når vi tar hensyn til elevenes poengsum fra grunnskolen, elevens kjønn og en rekke sosiale kjennetegn som også er korrelert med kompetanseoppnåelsen, som foreldrenes utdanningsnivå, sivilstand, foreldrenes tilknytning til arbeidsmarkedet og om eleven er innvandrer eller etterkommer av innvandrere fra vestlige eller ikke-vestlige land. Modellen tar også hensyn til elevenes fylkestilhørighet. Vi sammenligner bare elever som gjennomførte Vg1 året etter grunnskolen og som fortsatte i Vg2 to år etter avsluttet grunnskole, men modellen betinger også forskjellene mellom programområdene andre skoleår for kompetanseoppnåelsen til elever som ikke fortsatte på Vg2 etter at de valgte Vg1.

Utgangspunktet for sammenligningen er disse elevenes kompetanseoppnåelse på idrettsfag, som er 81 prosent etter tre år, 87 prosent etter fire år og 89 prosent etter fem år. Figuren angir avviket i kompetanseoppnåelse blant elever i de andre programområdene i forhold til denne normen, som avvik i beregnede, modellerte (estimerte) prosentpoeng.

Figur 3.3 illustrerer at hvis vi anlegger en norm på 81 prosent studiekompetanse etter tre år (normert tid), 87 prosent etter fire år og 89 prosent etter fem år, og bemerker at da har vi tatt hensyn til at elevene i ulike programområder har noe forskjellig opptaksgrunnlag fra ungdomsskolen og noe forskjellig kjønnsammensetning, sammensetning med hensyn til foreldreutdanning, yrkestilknytning og lignende, noe forskjellig sammensetning av majoritetselever og minoritetselever, ulike fylkestilhørighet – gitt dette observeres følgende:

Figur 3.3: Beregnede netto avvik fra kompetanseoppnåelsen på idrettsfag etter tre, fire og fem år i utvalgte programområder i prosentpoeng. Estimert ved logistisk regresjon (jf. Vedlegg til kapittel 3, Tabell V3.1A).



Elever på realfag har betydelig svakere kompetanseoppnåelse enn på idrettsfag, men det er en viss innhentning når elevene tar tiden til hjelp. Etter fem år er kompetanseoppnåelsen seks prosentpoeng svakere – alt annet likt.

Elever på språk, samfunnsfag og økonomi (SSØ) taper primært terreng i forhold til idrettsfag det fjerde året, men etter fem år er kompetanseoppnåelsen bare marginalt lavere enn på idrettsfag (to prosentpoeng – alt annet likt).

Elever som spesialiserer seg i formgivning har lavere kompetanseoppnåelse enn elever på idrettsfag både etter tre, fire og fem år. Vi anslår at gjennomføringen er 6-7 prosentpoeng svakere enn på idrettsfag også når elevene bruker ekstra tid på å oppnå studiekompetanse (alt annet likt).

Elever på musikk, dans og drama har også lavere kompetanseoppnåelse enn på idrettsfag, men her er estimerte forskjeller i forhold til idrettsfag ikke signifikante etter tre år og forskjellen mellom idrettsfag og dans er ikke signifikant på noen av tidspunktene (alt annet likt).

Elever på IB og andre studieforbereende løp på Vg2 har markant lavere kompetanseoppnåelse enn elever på idrettsfag både etter tre, fire og fem år. Andelen som oppnår studiekompetanse her er 9-10 prosentpoeng lavere enn på idrettsfag på alle måletidspunktene (alt annet likt).

Mange av kontrollvariablene har interessante effekter på kompetanseoppnåelsen. Vi vet at foreldreutdanning, sivilstand (gift) og yrkestilknytning og inntekt påvirker prestasjonsnivået i ungdomsskolen (Opheim et al. 2010). Effekten av foreldreutdanning er spesielt stor. Vi vet også at jenter har drøyt fire poeng høyere gjennomsnitt i grunnskolepoengsum enn gutter, ja jentene har de siste årene vært best i alle fag unntatt kroppsøving (Steffensen & Ziade 2009, Opheim et al. 2010). Det er dessuten betydelige forskjeller i grunnskolepoeng mellom elever med majoritetsbakgrunn og særlig ikke-vestlige innvandrere. Når vi tar hensyn til alt dette ved å betinge kompetanseoppnåelsen etter tre, fire og fem år på grunnskolepoengsummen, er det fortsatt positive effekter på kompetanseoppnåelsen i disse studieforbereende programområdene av å være jente, å ha foreldre med høy utdanning, å ha gifte

og til dels samboende foreldre og av det å ha både fedre og mødre som er forankret i det ordinære arbeidslivet. Vi finner altså indikasjoner på at disse sosiale ressursene ikke bare virker jevnt og trutt gjennom barneskolen og ungdomsskolen (Wiborg et al. 2011, Grøgaard 2012). Virkningen fortsetter også i de studieforbereidende programområdene i videregående opplæring.

De sosiale forskjellene blir litt større enn de var i utgangspunktet, og det ser heller ikke ut til at gutter reduserer jentenes forsprang fra ungdomsskolen. Det prestasjonsmessige fortrinnet jenter tilegner seg i grunnskolen «biter seg fast». Det ser imidlertid ut til at minoritets elevene ikke taper terreng i forhold til majoritets elevene. Forskjellene i prestasjonsnivå var store i ungdomsskolen, men når vi måler kompetanseoppnåelse som studiekompetanse og betinger denne på tidligere prestasjoner og valg av programområde, ser det ikke ut til at avstanden til majoritets elevene øker gjennom videregående.

Til slutt, det er store forskjeller i kompetanseoppnåelse mellom elever fra ulike fylker. Når vi har tatt hensyn til tidligere prestasjonsnivå, elevens kjønn og noen sosiale ressurser som påvirker prestasjonsnivået i skolen, ser det ut til at elever fra Oslo, Akershus og Sogn og Fjordane har den høyeste kompetanseoppnåelsen – noe bedre enn elever fra andre fylker på Østlandet, Sørlandet, Vestlandet og i Trøndelag, og ganske mye bedre enn elever fra de tre nordligste fylkene. Vi kan ta et eksempel: Hvis vi anslår fullføring med studiekompetanse etter tre år i en gruppe vilkårlig valgte elever på studieforbereidende fra Oslo, Akershus og Sogn og Fjordane til ca. 81 prosent, vil en tilsvarende gruppe elever fra Nordland og Troms ha en kompetanseoppnåelse på ca. 71 prosent, og i Finnmark vil kompetanseoppnåelsen anslås til rundt 60 prosent. Ved utgangen av videregående observeres (og beregnes) betydelige fylkesforskjeller.

Tre tolkninger av forskjellene i kompetanseoppnåelse mellom elever fra ulike programområder er mulig:

På den ene siden kan man bruke slike sammenligninger til å hevde at effektiviteten er størst på idrettsfag. Det betyr at «institusjonsbidraget» til elevenes gjennomføring og kompetanseoppnåelse er bedre på dette utdanningsprogrammet/programområdet enn på for eksempel realfag, SSØ og ulike estetiske programområder. Dette er implisitt en påstand om at idrettsfag i gjennomsnitt har den beste undervisnings- og lærerkvaliteten.

Det er også mulig å argumentere for at denne sammenligningen primært måler forskjeller i hvor krevende de ulike studieforbereidende utdanningene er, dvs. at det er «lettest» – alt annet likt – å sikte mot studiekompetanse med utgangspunkt i idrettsfag, særlig sammenlignet med studiespesialisering med realfag og IB. Hvis dette er riktig, angir figuren det forskerkolleger har kalt «naive institusjonsbidrag» til elevenes kompetanseoppnåelse (Strøm et al. 2013). Lav gjennomføring og kompetanseoppnåelse kan indikere at en utdanning har kvalitetsproblemer, men det kan også bety at kravene er ekstra store på slike utdanninger. Med utgangspunkt i vårt datagrunnlag og våre beregninger er begge disse tolkningene mulige.

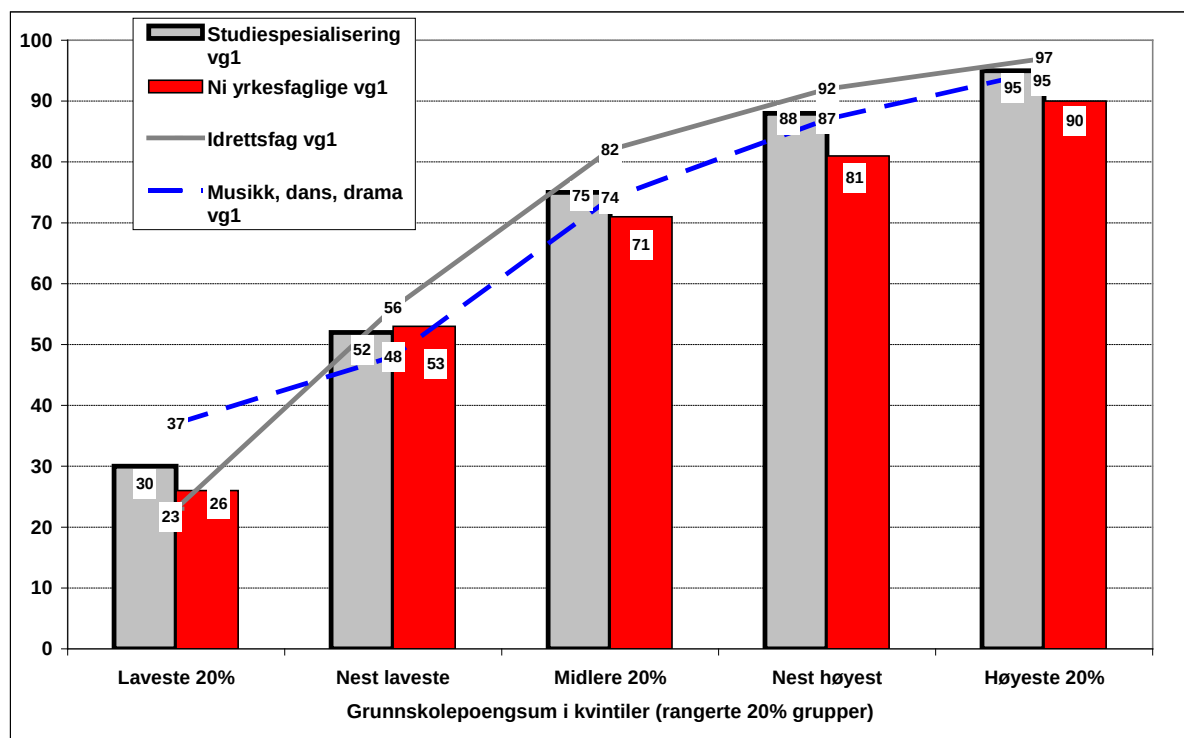
For det tredje vil det være uobserverte gjennomsnittsforskjeller mellom elevene på ulike programområder/ utdanningsprogrammer som er knyttet til innsats og utholdenhet (motivasjon) og kognitive ferdigheter som ikke avdekkes ved å måle tidligere prestasjonsnivå, kjønn og sosial bakgrunn (såkalt uobservert heterogenitet).

Disse tre mulighetene er ikke gjensidig utelukkende. Alle tre kan forkomme samtidig.

3.4.2 Er det noen som løfter seg selv etter håret?

Figur 3.4 viser andelen elever som oppnådde sluttkompetanse etter fire år for studiekompetanse og fem år for yrkeskompetanse etter elevenes grunnskolepoengsum i rangerte 20-prosent grupper (kvintiler). Elevene har altså ett år ut over normert tid til å få sluttkompetanse i videregående opplæring.

Figur 3.4: Andelen som enten oppnår studiekompetanse etter fire år eller yrkeskompetanse etter fem år etter utdanningsprogram Vg1 og grupperte grunnskolepoeng (kvintiler). Alle elevene fyller 16 i løpet av kalenderåret, avsluttet grunnskolen 2006-2008 og fortsatte i videregående opplæring samme høst. Prosent.



Figur 3.4 kan leses på flere måter. Først demonstrerer den at prestasjonsnivået i grunnskolen er meget viktig for elevens kompetanseoppnåelse i videregående. Her er det små forskjeller på yrkesrettet opplæring og studieforberedende opplæring. Det er faktisk en tendens til at andelen som oppnår studiekompetanse er høyere enn andelen som oppnår yrkeskompetanse i fire av fem prestasjonssjikt (20-prosent-grupper) fra ungdomsskolen. I den forstand fremstår yrkesfag som mer krevende enn studieforberedende. En kilde til denne forskjellen kan være at det fortsatt er kapasitetsbegrensninger på yrkesfag, særlig i overgangen mellom skole og lære.

Deretter illustrerer figur 3.4 at det er fullt mulig å fullføre videregående med sluttkompetanse, som yrkeskompetanse eller studiekompetanse, selv om prestasjonsnivået i grunnskolen er meget beskjedent. I utgangspunktet ser det ut til at det er særlig gunstig å komme rett inn på musikk, dans og drama hvis en har et prestasjonsnivå i grunnskolen blant de 20 prosent lavest presterende elevene. Her oppnår 37 prosent av disse elevene enten studiekompetanse i løpet av fire år eller yrkeskompetanse i løpet av fem år, dvs. i dette tilfellet er det nesten uten unntak snakk om studiekompetanse. Dette er et eksempel på en gruppe elever som løfter seg selv etter håret – i den forstand at de presterer bedre enn utgangspunktet deres skulle tilsi.

For det tredje, gir figur 3.4 for så vidt ikke inntrykk av at det – gitt grupperingen i rangerte kvintiler – er tydelige terskler inn til sluttkompetanse i videregående. Hvis vi med en slik terskel mener et prestasjonsnivå i grunnskolen som er så lavt at nesten ingen oppnår sluttkompetanse, går denne skillelinjen eventuelt et sted inne i det laveste prestasjonskvintilet (den lavest presterende 20-prosent gruppen). Nå spør vi om det er noen spesielle ressurser som hjelper elever med et svakt prestasjonsmessig utgangspunkt til å oppnå sluttkompetanse hvis vi gir dem ett år ekstra tid på å klare dette.

For å undersøke om det er noen slike ressurser som påvirker kompetanseoppnåelsen i disse to lavprestasjonsgruppene, har vi spesifisert to regresjonsmodeller (logistisk regresjon). Den første modellen estimerer effekter av ulike sosiale ressurser blant elever som i utgangspunktet presterte

blant de 20 prosent svakeste i grunnskolen. Det innebærer at gjennomsnittskarakteren i beste fall var 3,1. I andre modell studeres effekter av de samme ressursene blant elever som hadde gjennomsnittlig grunnskolekarakter i intervallet 31,3-37,3 (nest laveste prestasjonskvintil i grunnskolen). Modeller er spesifisert i Vedlegg til kapittel 3, Tabell V3.2.

Når vi ser på de 20 prosent lavest presterende finner vi følgende:

- Forskjeller i grunnskolepoeng innenfor dette laveste prestasjonskvintilet har fortsatt en betydelig effekt.
- Elever på musikk, dans, drama og yrkesfag gjør det signifikant bedre enn elever på idrettsfag og studiespesialisering. Hvis vi tar utgangspunkt i en grunnsannsynlighet for å oppnå sluttkompetanse på 10 prosent ved 20 grunnskolepoeng og 15 prosent ved 30 grunnskolepoeng, er nettoeffekten av det å begynne på musikk, dans og drama 17 prosentpoeng (27 prosent sjanse) ved 20 grunnskolepoeng og 22 prosentpoeng (36 prosent sjanse) ved 30 grunnskolepoeng, relativt til det å begynne på studiespesialisering.

Det er altså ikke ulik fordeling av grunnskolepoeng i det laveste prestasjonskvintilet (mellom utdanningsprogrammene) som forklarer at elever med musikk, dans, drama har høyere kompetanseoppnåelse enn elever på idrettsfag og studiespesialisering. En tolkning kan være at disse i utgangspunktet lavt presterende elevene på de tre estetiske fagene, har spesielle interesser og ferdigheter som gir dem positive mestringsopplevelser. I neste omgang makter elevene å overføre dette til andre fag, slik at de passerer terskelen til å få sluttkompetanse i alle fag.

- Gutter i dette lavprestasjonssjiktet gjør det litt bedre enn jenter – alt annet likt.
- Foreldrenes utdanningsnivå, yrkestilknytning og ekteskapelige status har ganske stor betydning samlet sett. Effekten på kompetanseoppnåelsen er nesten på nivå med effekten av musikk, dans og drama. Det er dessuten signifikante forskjeller mellom det å ha gifte foreldre og det å ha samboende foreldre, men det å bo sammen med begge foreldrene representerer uansett en tydelig prestasjonsressurs for eleven relativt til alle andre bosituasjoner.
- Ikke-vestlige innvandrere og etterkommere med så svakt prestasjonsnivå har lavere sannsynlighet for å oppnå sluttkompetanse enn majoritetselever. Hvis vi sier at en gruppe majoritetselever har ca. 20 prosent sjanse til å oppnå studiekompetanse, vil den beregnede sjansen for ikke-vestlige etterkommere være ca. 13 prosent og for ikke-vestlige innvandrere ca. 12 prosent, for øvrig en forskjell som er på samme nivå som nettoeffekten av studiespesialisering relativt til yrkesfag.
- Oslo ser ut til å være flinkest med de svakeste: Hvis vi tar utgangspunkt i en Oslo-elev som har 20 prosent sjanse til å oppnå studiekompetanse, er den tilsvarende sjansen ellers på Østlandet ca. 15 prosent, på Vestlandet og i Trøndelag 12–15 prosent, på Sørlandet ca. 10 prosent og i Nord-Norge 6–8 prosent.

I det nest laveste prestasjonskvintilet, dvs. elever som hadde en poengsum i grunnskolen i intervallet 31,3 – 37,3, har ikke elevens kjønn betydning lenger og elevene fra Oslo er ikke lenger «best». Nå er det elever fra Aust-Agder som har litt høyere kompetanseoppnåelse enn elever fra andre fylker – alt annet likt. Det er heller ingen signifikante forskjeller mellom utdanningsprogrammene. Nå er det særlig prestasjonsgrunnlaget fra grunnskolen og kombinasjoner av foreldreressurser som slår ut på elevenes kompetanseoppnåelse. Modellen estimerer en tydelig effekt av foreldrenes sivilstand, men nå betyr det like mye for elevenes kompetanseoppnåelse at foreldrene er samboende som at de er gift i forhold til en bosituasjon der foreldrene verken er gift eller samboende. Den samlede statistiske forklaringskraften i modellen er fortsatt beskjeden (ca. fem prosent pseudo forklart varians, Nagelkerke).

Tabell 3.5: Andelen som oppnår studiekompetanse etter fire år eller yrkeskompetanse etter fem år etter utdanningsprogram Vg1 og grupperte grunnskolepoeng (kvintiler). Alle elevene fyller 16 i løpet av kalenderåret, avsluttet grunnskolen 2006-2008 og fortsatte i videregående opplæring samme høst. Prosent.

Utdanningsprogram	Sluttkompetanse	1:	2:	3:	4:	5:
		0-31,29	31,3-37,3	37,31-42,5	42,51-47,2	47,21-60
Idrett Vg1	Studiekompetanse	20	54	81	92	97
	Yrkeskompetanse	3	2	1	-	-
	Sum	23	56	82	92	97
Studiespesialisering Vg1	Studiekompetanse	28	50	74	88	95
	Yrkeskompetanse	2	2	1	-	-
	Sum	30	52	75	88	95
Musikk, dans, drama Vg1	Studiekompetanse	37	46	73	87	95
	Yrkeskompetanse	-	2	1	1	-
	Sum	37	48	74	88	95
Ni yrkesfaglige utdanningsprogrammer Vg1	Studiekompetanse	3	14	26	31	33
	Yrkeskompetanse	23	39	45	50	57
	Sum	26	53	71	81	90

Tabellforklaring: 1: – 5: angir prestasjonskvintiler med tilhørende intervall for grunnskolepoengsum.

Vi kan konkludere at sosial bakgrunn i noen grad kompensere for et svakt prestasjonsmessig utgangspunkt. Både foreldreutdanning og foreldrenes sivilstand har betydning for kompetanseoppnåelsen. Blant de lavest presterende elevene i ungdomsskolen er det musikk, dans og drama og tilhørighet til Oslo som statistisk sett betyr mest for at også disse elevene skal oppnå studiekompetanse. Samtidig må vi understreke at registerdata ikke forklarer all verden – så en konklusjon må uansett bli at i videregående opplæring er det mange elever som løfter seg ut av vanskeligheter etter håret.

3.5 Oppsummering

Det er stabilitet i rekrutteringen til programområdene musikk, dans, drama og idrettsfag andre skoleår (Vg2) i hele perioden 2007–2009. Drøyt 11 prosent av elevene spesialisere seg i idrettsfag, om lag 3,5 prosent i musikk, 1,4 prosent i drama og 1 prosent i dans. Blant elever som valgte studiespesialisering Vg1, øker andelen som velger programområdet språk, samfunnsfag og økonomi (SSØ) Vg2 med 3,1 prosentpoeng i perioden til drøyt 40 prosent. Andelen som velger studiespesialisering med formgivning og realfag reduseres litt fra 2007 til 2009 til henholdsvis 29,6 og 2,9 prosent.

Det er en viss overgang fra musikk, dans, drama og idrettsfag til studiespesialisering etter Vg1. Blant elever som begynte på musikk, dans og drama (Vg1) fortsetter 3,1 prosent på SSØ og 1,2 prosent med realfagsfordypning på Vg2. Blant elever som begynte på idrettsfag fortsetter 3,4 prosent med SSØ og 1,4 prosent med realfagsfordypning på Vg2. Det er en tendens til at de elevene som skifter fra musikk, dans, drama og idrettsfag til realfagsfordypning har høyere grunnskolepoeng enn de elevene som er lojale mot førstevalget sitt. Dette er en indikator på at elever med et spesielt godt prestasjonsmessig utgangspunkt sikter mot spesiell studiekompetanse.

Normert progresjon fra første til andre skoleår er litt høyere på idrettsfag (92,5 prosent) og på musikk, dans og drama (91,9 prosent) enn på studiespesialisering (89,1 prosent).

Minoritets elever er sterkt overrepresentert på IB og noe overrepresentert på studiespesialisering med realfagsfordypning. Minoritets elevene er tydelig underrepresentert på alle estetiske spesialiseringer og

på idrettsfag. Det er ikke bare yrkesfagene som er kjønnssegregert. Jenter er sterkt overrepresentert på dans (97 prosent), formgivning (84 prosent) og drama (77 prosent). Gutter er tydelig overrepresentert på idrettsfag (57 prosent) og realfag (54 prosent). Jenter er også overrepresentert blant elever i studieforberedende utdanningsprogrammer som ikke har normert progresjon fra Vg1 til Vg2 – 62 prosent av disse elevene er jenter.

Det er fortsatt vandringer mellom programområdene fra Vg2 til Vg3: Elever bytter fra realfag til SSØ (6,4 prosent av de som valgte realfag Vg2), fra IB til SSØ (4,2 prosent av IB Vg2), fra SSØ til realfag (2,4 prosent av SSØ Vg2) og fra IB til realfag (2,4 prosent av IB Vg2). Selv om totalbildet er komplekst, er det generelt mindre «turbulens» fra Vg2 til Vg3 enn det var fra Vg1 til Vg2. Den normerte progresjonen er blitt høyere. Nå er det gjennomgående mindre enn 4 prosent av elevene som ikke fortsetter med utdanningen sin neste skoleår.

Det er stor stabilitet i kompetanseoppnåelsen i de tre 16-års kullene som avsluttet grunnskolen 2006-2008. Etter fem år har 30–31 prosent oppnådd grunnkompetanse, 51–52 prosent har oppnådd studiekompetanse og rundt 18 prosent har oppnådd yrkeskompetanse.

Hvis vi tar utgangspunkt i alle elever som fortsatte i videregående samme år som de avsluttet grunnskolen, er kompetanseoppnåelsen høyest på musikk, dans og drama. Andelen som får studiekompetanse øker fra 80 prosent etter normert tid via 86,5 prosent etter fem år til 87,1 prosent etter sju år. På idrettsfag og i studiespesialisering får 76 prosent av elevene studiekompetanse på normert tid, 84,5 prosent etter fem år og 85,6 prosent etter sju år.

Når disse elevene spesifiseres på programområder (Vg2), er utgangspunktet de ca. 90 prosent av avgangskullene fra grunnskolen som hadde normert progresjon frem til VG2. Blant disse er andelen som oppnår studiekompetanse høyest på realfag med 90 prosent etter fem år, 91 prosent etter sju år, og på dans med 91,5 prosent etter fem år, 91,7 prosent etter sju år. Andelen som oppnår studiekompetanse er lavest på formgivning med 75,4 prosent på normert tid, 81,9 prosent etter fem år og 83,2 prosent i løpet av sju år.

Dette er observert gjennomføring i ulike studieforberedende utdanningsprogrammer og programområder. Samtidig har vi sett at det kan være betydelig forskjeller i opptaksgrunnlaget for (særlig) programområdene. Hvordan er kompetanseoppnåelsen på ulike utdanningsprogrammer/ programområder når vi tar hensyn til at elever har forskjellig karaktergrunnlag fra grunnskolen, ulikt kjønn, ulike (prestasjonsrelevante) sosiale ressurser og ulik fylkestilhørighet? Da viser det seg at elever på idrettsfag har den høyeste andelen som oppnår studiekompetanse fem år etter grunnskolen. Den er seks prosentpoeng bedre enn på realfag og formgivning, to prosentpoeng bedre enn på SSØ og ni prosentpoeng bedre enn på IB – alt annet likt. Det er også gjennomgående svakere kompetanseoppnåelse på musikk, dans og drama enn på idrettsfag, men nå er gruppene så små at noen av disse forskjellene ikke er statistisk pålitelige.

Det er ikke opplagt at slike forskjeller gjenspeiler forskjeller i undervisningskvalitet mellom programområdene. Det er også mulig at noen fordypninger er mer krevende enn andre.

I videregående opplæring har fylkestilhørighet stor betydning for elevenes kompetanseoppnåelse. Anta at i en gruppe elever fra Oslo, Akershus og Sogn og Fjordane er det 81 prosent som oppnår studiekompetanse etter tre år. En tilsvarende gruppe elever fra Nordland og Troms har da 71 prosent som oppnår studiekompetanse og i Finnmark er andelen ca. 60 prosent.

Det er små forskjeller mellom kompetanseoppnåelsen på yrkesfag og studieforberedende når vi tar hensyn til forskjeller i elevenes grunnskolepoengsum. I den forstand er det vel så krevende å oppnå yrkeskompetanse som det er å oppnå studiekompetanse i videregående opplæring.

Hvis vi måler andelen elever som oppnår studiekompetanse etter fire år eller yrkeskompetanse etter fem år (ett år ekstra for begge grupper), er det en klar tendens til at elever med lave grunnskolekarakterer (de laveste 20 prosent) har høyest kompetanseoppnåelse hvis de tas opp på musikk, dans

og drama – alt annet likt. Det er også en fordel med fylkestilhørighet til Oslo. I det nest laveste prestasjonskvintilet fra ungdomsskolen er det små forskjeller mellom elever på de ulike studieforberedende utdanningsprogrammene. Oslo-elevene er ikke lenger best og forskjellene i grunnskolepoeng innenfor denne 20 prosent-gruppen har nå stor betydning for kompetanseoppnåelsen. Det ser ut til at elever med gifte foreldre (det laveste sjiktet) eller med gifte eller samboende foreldre (det nest laveste sjiktet) har bedre kompetanseoppnåelse – alt annet likt – enn der foreldrene har en annen sivilstand enn dette. Det er også en fordel for elevene å ha foreldre med høyt utdanningsnivå og med tilknytning til ordinært arbeid.

I det laveste prestasjonssjiktet er kompetanseoppnåelsen litt bedre blant gutter som velger studieforberedende enn blant jenter. Minoritets elever med så lavt prestasjonsnivå har lavere kompetanseoppnåelse enn majoritets elever med et tilsvarende utgangspunkt.

4 Overgang til høyere utdanning

I dette kapitlet skal vi se på overgang til høyere utdanning for elever som fullførte og bestod et av de ulike studieforbereidende utdanningsprogrammene: studiespesialisering, idrettsfag eller musikk, dans og drama.

Spørsmålet vi ønsker å besvare er i hvilken grad det er forskjell mellom de som fullførte de ulike studieforbereidende programmene med hensyn på utsatt overgang til høyere utdanning, valg av lærested og valg av type studium i høyere utdanning.

Utvalget består av tre fødselskohorter (født mellom 1990-1992) som går ut av grunnskolen i 2006-2008, og som begynner direkte i videregående opplæring etter grunnskolen. 97,3 prosent av de som gikk ut av grunnskolen i 2006-2008 gikk direkte over i videregående opplæring. Av disse begynte 49,1 prosent på et av de studieforbereidende utdanningsprogrammene. Tabell 4.1 viser kompetanseoppnåelse innen fem år etter at disse begynte på videregående, totalt sett og separat for årskull. Totalt har 74 874 personer fullført og bestått et av disse programmene innen fem år etter grunnskolen, der 60 740 personer har fullført studiespesialisering, 9 202 person har fullført idrettsfag og 4 932 personer har fullført musikk, dans og drama.

Tabell 4.1: Kompetanseoppnåelse blant de som gikk direkte over i studieforbereidende etter fullført grunnskole

Utdanningsprogram	Type avsluttet videregående	Alle	2006	2007	2008
	Ikke fullført videregående innen 5 år	13.9	13.9	13.8	14.1
	Andre ¹¹	3.1	3.7	3.2	2.4
<u>Studiespesialisering</u>	Realfag	26.7	27.2	26.2	26.5
	SSØ	38.0	36.7	38.2	39.0
	Formgivingsfag	2.7	3.0	2.6	2.5
<u>Musikk, dans og drama</u>	Musikk	3.2	3.4	3.2	3.2
	Drama	1.3	1.4	1.4	1.3
	Dans	0.9	0.8	0.9	0.9
<u>Idrettsfag</u>	Idrettsfag	10.2	9.9	10.5	10.2
	Total	100.0	100.0	100.0	100.0
	Antall	90338	30081	30063	30194

Vi ser av tabell 4.1 at rundt 14 prosent ikke har fullført videregående innen fem år. Dette betyr at 86 prosent av de som begynner på studiespesialisering fullfører videregående innen fem år. Dette tallet kan ikke sammenlignes med SSBs tall som viser at 83 prosent av de som starter studieforbereidende fullfører innen fem år (se www.ssb.no/vgogjen, publisert 19.06.2014). SSB inkluderer alle som begynner i videregående for første gang i et gitt år, mens vi kun inkluderer de av ungdomskullene født i 1990-1992 som begynner direkte i videregående etter å ha fullført grunnskolen.

Videreser vi at 67,4 prosent har fullført og bestått videregående innenfor et av de studiespesialiserende programområdene: 26,7 prosent har fullført innen programområdet realfag, 38 prosent har fullført studiespesialisering innen programområdet språk, samfunnsfag og økonomi (SSØ) og 2,7 prosent har fullført formgivingsfag. 5,4 prosent har fullført en grad innen musikk, dans og drama (MDD): 3,2 prosent har fullført innen programområdet musikk, 1,3 prosent har fullført innen drama og 0,9 prosent har fullført innen dans. 10,2 prosent av elevene har fullført innen utdanningsprogrammet Idrettsfag. Kategorien «annen» består av de som har byttet til yrkesfag og endt opp med påbygg, yrkeskompetanse eller fullført og bestått IB-linjen.

De elevene i tabell 4.1 som vi følger når vi ser på overgangen til høyere utdanning er de som fullfører en av de aktuelle programområdene (SSØ/realfag/ formgivingsfag/idrettsfag/musikk/dans/drama). Vi har bare mulighet til å se på de som hadde fullført studieforbereidende videregående senest fem år etter grunnskolen. Dette er fordi vi bare har tilgang til data til og med 2013, og vi kan dermed ikke se på overgangen til høyere utdanning for 2008- kullet senere enn fem år etter grunnskolen.

¹¹ Kategorien «andre» består av de som ender opp med å fullføre et annet utdanningsprogram enn de begynte på, for eksempel yrkesfag, IB- linjen og påbygg. Rundt én prosent av de som begynner i studiespesialisering ender opp med å fullføre et yrkesfaglig utdanningsprogram. En veldig liten andel består av de som er registrert med videregående avsluttende utdanning som verken er registrert med koder som tilsier at det gir yrkeskompetanse eller studiekompetanse. Dette kan være elever med særlige utfordringer som går på tilpassede program eller det kan være feilkodinger.

4.1 Overgang til høyere utdanning tre til fem år etter grunnskolen

Tabell 4.2 viser overgangen til høyere utdanning samlet sett og etter hvilke programområder elevene har fullført. Tabellen viser andelen som var registrert i høyere utdanning for første gang tre til fem kalenderår etter grunnskolen.

Tabell 4.2: Prosentandel som begynner i høyere utdanning tre til fem år etter grunnskolen, etter fullført programområde

	Alle	Realfag	SSØ	Formgiv.	Musikk	Drama	Dans	Idrettsfag
3	35	41	34	26	28	23	30	29
4	34	37	34	29	37	32	32	31
5	15	13	15	15	16	16	15	18
Ikke begynt i HU innen 5 år	16	9	17	30	20	29	23	23
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
Antall	74874	24077	34285	2378	2926	1201	805	9202

Vi ser at i gjennomsnitt begynte 35 prosent i høyere utdanning det tredje året etter grunnskolen. Ytterligere 34 prosent var registrert i høyere utdanning for første gang det fjerde året etter grunnskolen. Disse hadde ett år utsatt overgang enten fordi de brukte ett ekstra år på videregående eller fordi at de har hatt en pause mellom videregående og høyere utdanning.

Når vi ser på forskjellene mellom programområder skiller de som har fullført programområdet realfag seg ut med å ha høyest andel som går over i høyere utdanning det tredje året etter grunnskolen og lavest andel som ikke har begynt i høyere utdanning innen fem år. 41 prosent av disse elevene går over i høyere utdanning tre år etter grunnskolen og ni prosent har ikke begynt i høyere utdanning innen fem år. For de andre elevene ligger dette på omlag 17 prosent for elever fra SSØ, 30 prosent for formgivingsfag, 20 prosent for musikk, 30 prosent for drama og 23 prosent for dans og idrettsfag. Det er dermed betydelig lavere andel blant realfagselever som ikke har gått over til høyere utdanning innen fem år etter grunnskolen enn vi ser i de andre programområdene.

For å skille mellom de som har utsatt overgang til høyere utdanning fordi de bruker ekstra tid på videregående versus de som har en pause mellom videregående og studiestart, viser vi også en tabell med andelen som går direkte over i høyere utdanning etter at de fullfører videregående og de som har ett til to år utsatt overgang, se tabell 4.3.

Tabell 4.3: Prosentandel som begynner i høyere utdanning direkte etter videregående, etter fullført programområde

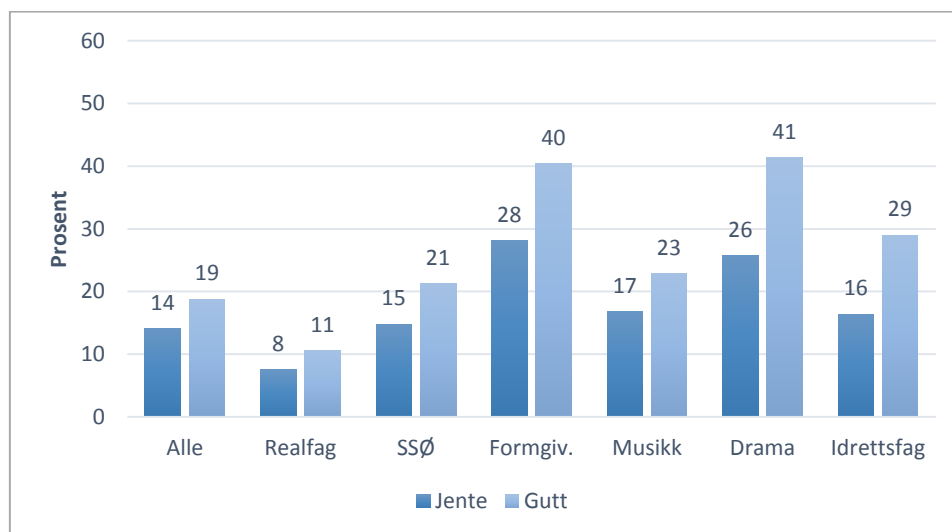
	Alle	Realfag	SSØ	Formgiv.	Musikk	Drama	Dans	Idrettsfag
Direkte	40	47	39	29	30	26	32	33
Utsatt overgang (ett til to år)	44	44	44	41	50	45	46	44
Ikke begynt i HU innen 5 år	16	9	17	30	20	29	23	23
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
Antall	74874	24077	34285	2378	2926	1201	805	9202

Fra tabell 4.3 ser vi at 47 prosent av de med programområdet realfag går direkte over i høyere utdanning etter videregående og skiller seg dermed fortsatt ut fra de andre gruppene. For de andre gruppene ligger dette tallet på rundt 26-40 prosent. Elevene fra SSØ er de som ligger nærmest realfagseleven med 39 prosent som går direkte over i høyere utdanning etter videregående. Det er

også verdt å merke seg at det ikke er slik at elever fra de programområdene med lavest direkte overgang til høyere utdanning har høyest prosentandel som har utsatt overgang. De har høyest andel som ikke er begynt i høyere utdanning innen to år etter videregående.

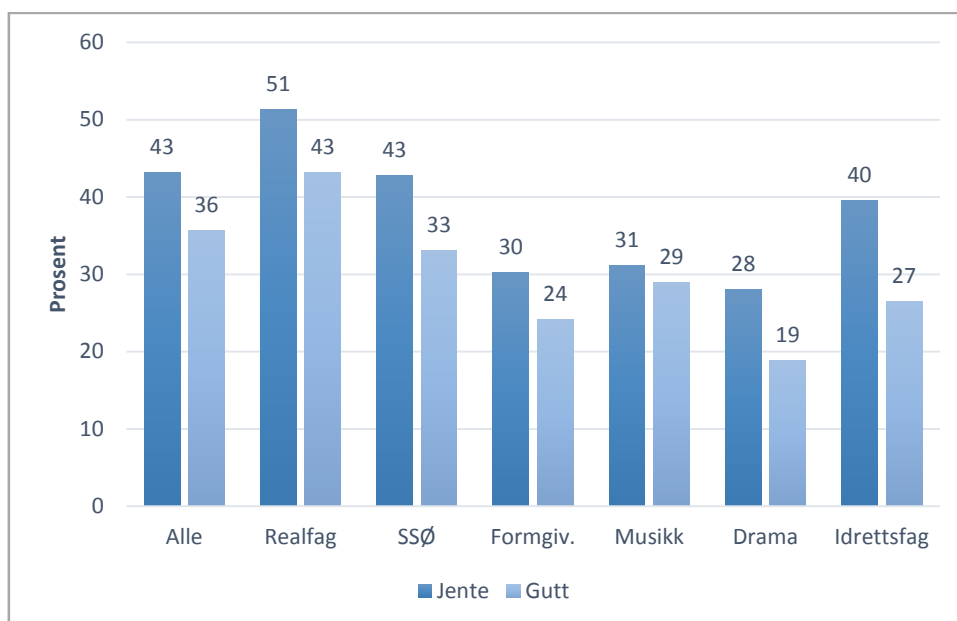
Figur 4.1 til 4.3 viser forskjell i andelen som henholdsvis ikke begynner i høyere utdanning innen fem år etter grunnskolen, som begynner direkte og som har utsatt overgang etter programområde og kjønn. Vi viser ikke tall for programområde/kjønn for elever fra dans ettersom det er færre enn 100 gutter i utvalget. Dette vil gjøre at enkeltindivider får for stor påvirkningskraft på resultatene. Alle programområder er med i kategorien «alle» i figurene nedenfor.

Figur 4.1: Andel som ikke har begynt i HU innen fem år etter grunnskolen, etter programområde og kjønn



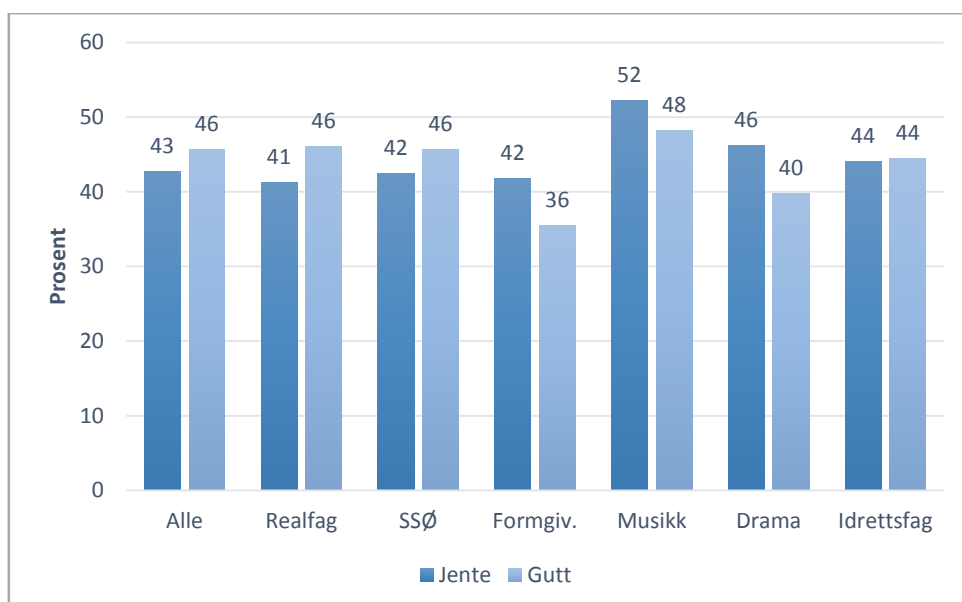
Fra figur 4.1 ser vi at, uavhengig av hvilket programområde elevene kommer fra, er det større andel gutter som ikke har begynt i høyere utdanning innen fem år enn for jenter. I snitt er det fem prosentpoeng flere blant guttene som ikke har begynt i høyere utdanning innen fem år enn blant jentene. Denne forskjellen er særs stor blant elever fra formgivingsfag og drama, hvor den er henholdsvis tolv og 15 prosentpoeng.

Figur 4.2: Andel som begynner i høyere utdanning direkte etter videregående, etter programområde og kjønn



Fra figur 4.2 ser vi at jenter i større grad enn gutter begynte direkte i høyere utdanning etter videregående. I snitt er det syv prosentpoeng flere blant jentene som begynner direkte enn blant guttene. Dette er ikke så overraskende med tanke på at gutter i betydelig større grad avtjener førstegangstjeneste. Uavhengig av hvilket programområde elevene kommer fra er det alltid slik at jenter i større grad begynner direkte i høyere utdanning enn gutter. Størst kjønnsforskjell er det mellom elever fra idrettsfag hvor 13 prosentpoeng flere blant jentene begynner direkte. Tilsvarende tall for realfag er åtte, for SSØ ti, for formgivingsfag seks, for musikk to og for drama ni prosentpoeng.

Figur 4.3: Andel med utsatt overgang (ett til to år) til høyere utdanning, etter programområde og kjønn



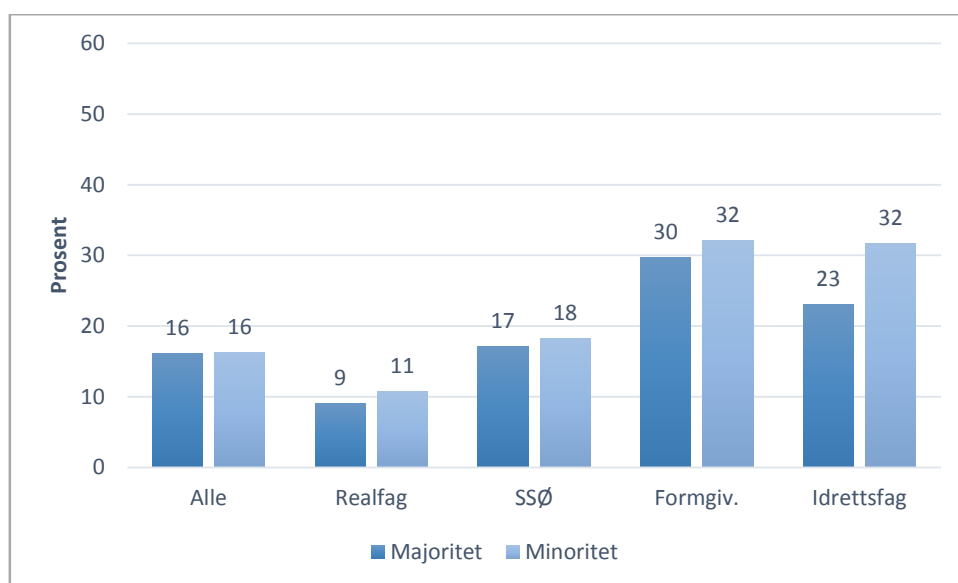
Figur 4.3 viser at det er litt større andel blant gutter som har utsatt overgang til høyere utdanning. I snitt er denne forskjellen på tre prosentpoeng. For elever fra formgivingsfag er det slik at jenter i større grad har utsatt overgang, hvor seks prosentpoeng flere blant jentene har utsatt overgang. For elever fra idrettsfag er det like stor andel som har ett år utsatt overgang for begge kjønn. For realfag er det

fem, for SSØ fire, for musikk er det fire, og for drama er det seks prosentpoeng flere blant guttene som har utsatt overgang.

Ser vi figur 4.1 til 4.3 i sammenheng er det slik at jenter i betydelig større grad har direkte overgang til høyere utdanning enn gutter. Det ser ikke ut som denne forskjellen primært skyldes at gutter har ett til to års utsatt studiestart, men heller det at det er en større andel som fortsatt ikke er begynt i høyere utdanning innen to år etter videregående.

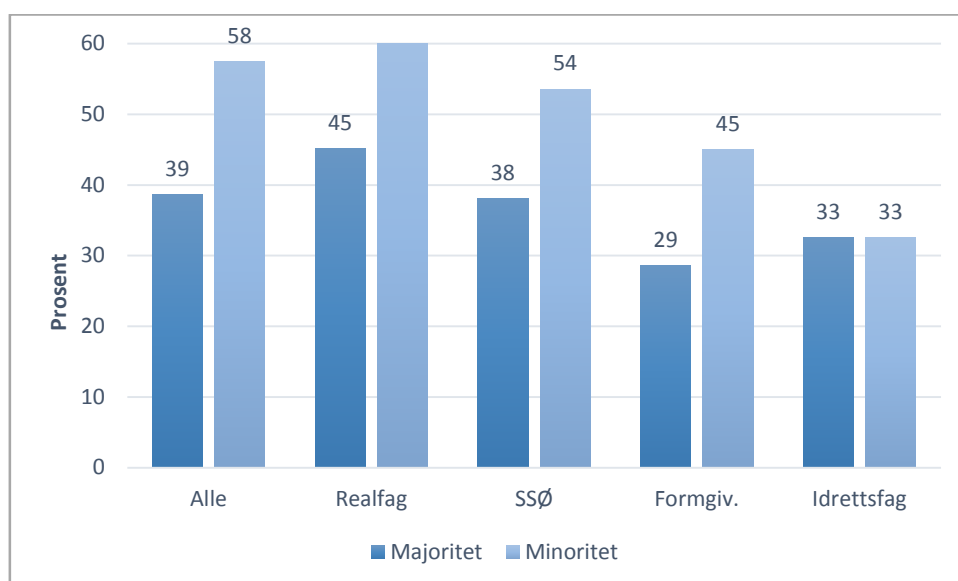
Figur 4.4 til 4.6 viser forskjell i andeler som ikke begynner i høyere utdanning innen fem år etter grunnskolen, som begynner direkte og som har utsatt overgang etter programområde og minoritetsstatus. Vi definerer minoritet som innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, som definert etter SSB standard. Vi viser ikke tall for programområde/minoritetsstatus for musikk, dans og drama ettersom det er færre enn 100 personer av minoritetsbakgrunn på hver av disse.

Figur 4.4: Andel som ikke har begynt i høyere utdanning innen fem år etter grunnskolen, etter programområde og minoritetsstatus



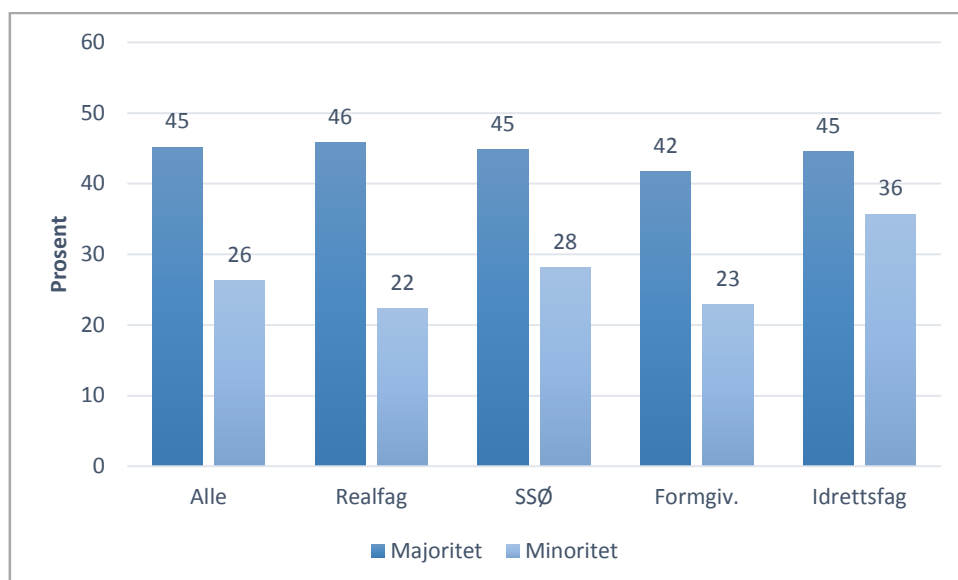
Figur 4.4 viser at i snitt er det like stor prosentandel, 16 prosent, av majoritets elever som minoritets elever som ikke begynner i høyere utdanning innen fem år etter fullført videregående. Når man deler opp etter hvilket programområde elevene fulgte er det for realfag, SSØ, formgivingsfag og idrettsfag større andel blant minoritets elevene som ikke har begynt i høyere utdanning innen fem år enn for majoritets elevene. Den største forskjellen er mellom elever fra idrettsfag, hvor det er ni prosentpoeng flere blant minoritets elever som ikke har begynt i høyere utdanning innen fem år etter grunnskolen. Blant elever fra realfag, SSØ og formgivingsfag er det små forskjeller på henholdsvis to, ett og to prosentpoeng.

Figur 4.5: Direkte overgang til høyere utdanning, etter programområde og minoritetsstatus



Når vi ser på forskjellen mellom minoritets- og majoritets elever som begynner direkte i høyere utdanning etter videregående, ser vi at minoritets elever i større grad begynner direkte, se figur 4.5. For alle programområder samlet sett er det 58 prosent av minoritets elevene som begynner direkte mot 39 prosent av majoritets elevene. Delt opp etter programområde er det bare elever fra idrettsfag hvor andelen som begynner direkte er like stor blant de to gruppene. Den største forskjellen finner vi blant elever fra realfag, hvor det er 22 prosentpoeng flere blant minoritets elevene enn blant majoritets elevene som begynner direkte. For SSØ og formgivingsfag er tilsvarende tall 16 prosentpoeng.

Figur 4.6: Utsatt overgang til høyere utdanning med ett til to år, etter programområde og minoritetsstatus.



Figur 4.6 speiler resultatene fra figur 4.5. Vi ser at det er større prosentandel blant majoritets elever som har utsatt overgangen til høyere utdanning enn blant minoritets elevene. Dette gjelder uavhengig av hvilket programområde de kommer fra. I snitt er dette forskjellen på 19 prosentpoeng. Den største forskjellen finner vi blant elever fra realfag, hvor 24 prosentpoeng flere blant majoritets elevene har utsatt overgangen til høyere utdanning med ett til to år. Tilsvarende forskjell for SSØ er 17, for formgivingsfag 19 og for idrettsfag er det ni prosentpoeng.

Samlet sett viser figur 4.4 til 4.6 at minoritetselever i betydelig større grad begynner direkte i høyere utdanning enn majoritetselever, og at majoritetselevne i betydelig større grad har ett år utsatt overgang til høyere utdanning. Det er ikke store forskjeller mellom minoritets- og majoritetselever når det gjelder andelen som ikke har begynt i høyere utdanning innen fem år etter grunnskolen.

4.2 Valg av lærested og studium i høyere utdanning

Tabell 4.4 viser hvordan studentene fordeler seg på ulike læresteder for de som var registrert i høyere utdanning senest fem år etter grunnskolen. Tallene vises for alle elevene samlet i tillegg til at vi har delt det opp etter programområde.

Tabell 4.4: Valg av lærested etter fullført utdanningsprogram/programområde

	Alle	Realfag	SSØ	Formgiv.	Musikk	Drama	Dans	Idrettsfag
Gamle universiteter ¹²	31	44	26	23	37	38	22	15
Statlige høyskoler ¹³	32	25	33	41	25	29	29	47
Vitenskapelige ¹⁴ høyskoler	2	2	2	2	5	1	1	2
Private læresteder ¹⁵	14	7	20	10	12	8	15	15
Utlandet	7	7	8	11	7	13	15	5
Politi/forsvar ¹⁶	2	2	1	1	1	1	0	4
Nye universiteter ¹⁷	12	13	11	12	13	10	14	13
Kunsthøyskoler ¹⁸	0	0	0	1	0	1	4	0
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
Antall	62834	21877	28393	1669	2353	853	624	7065

Fra tabell 4.4 ser vi at realfag peker seg ut ved at disse studentene i størst grad begynner ved de fire gamle universitetene. De som har tatt idrettsfag og formgivingsfag peker seg ut ved at en stor andel av disse studentene begynner ved statlige høyskoler, henholdsvis 47 og 41 prosent gjør dette. Bortsett fra dette er det ingen store forskjeller mellom utdanningsprogram/programområder og valg av type lærested. Som vi vil se i tabell 4.6, skyldes forskjell i valg av type lærested i stor grad at elever fra ulike programområder begynner på ulike utdanningsprogram, og de ulike lærestedene tilbyr ulike utdanninger.

For å se i hvilken grad forskjellen i andelen som begynner ved et av de gamle universitetene/vitenskapelige høyskolene er drevet av forskjell i bakgrunnsvariabler, gjennomfører vi lineære regresjonsanalyser ved bruk av minste kvadraters metode. Det betyr at vi her kan tolke koeffisientene som forskjell i andeler, og ved å multiplisere dem med 100 finner forskjellen gitt i prosentpoeng. Utfallsvariabelen er en indikator som er lik én dersom eleven begynner ved et universitet eller en vitenskapelig høyskole og lik 0 dersom eleven begynner ved et av de andre lærestedene. Tabell 4.5 viser resultatene fra dette. Elever fra realfag blir satt til referansekategori, som betyr at all forskjell i prosentandeler tolkes i forhold til dette. Kolonne (1) viser forskjellen uten kontrollvariabler, dette er den samme forskjellen som vi finner dersom vi regner ut forskjellen i andel

¹² «Gamle universiteter» består av Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen, NTNU og Universitetet i Tromsø.

¹³ «Statlige høyskoler» er terminologien som er brukt om alle andre statlige (som ikke er «vitenskapelige» eller private) høyskoler som for eksempel Høgskolen i Bergen og Høgskolen i Oslo og Akershus.

¹⁴ «Vitenskapelige høyskoler» er de studiestedene som var akkreditert av NOKUT som statlige høyskoler før 2010: Norges Idrettshøgskole, Arkitektshøgskolen i Oslo, Norges Musikkhøgskole og Norges Handelshøyskole.

¹⁵ De fleste av studentene som har begynt på et av de private lærestedene går på BI.

¹⁶ «Politi/forsvar» er de som begynner på PolitiHøgskolen eller som begynner på utdanning gjennom forsvaret.

¹⁷ «Nye universiteter» er Universitetet i Stavanger, Norges miljø- og biovitenskapelige universitet, Universitetet i Agder og Universitetet i Nordland.

¹⁸ Kategorien «Kunsthøyskoler» består av Kunsthøgskolen i Bergen og Kunsthøgskolen i Oslo.

som begynner på gamle universiteter/vitenskapelige høyskoler fra de ulike programområdene i forhold til realfag, basert på tabell 4.4. Kolonne (2) viser den samme forskjellen når vi kontrollerer for gjennomsnittskarakterer fra grunnskolen. Fra tidligere kapitler vet vi at det er forskjell i karakterer fra grunnskolen mellom de ulike programområdene. Og denne seleksjonen kan forklare noe av forskjellen i valg av lærested. Kolonne (3) viser den samme forskjellen når vi i tillegg kontrollerer for at ingen av foreldrene har høyere utdanning.

Tabell 4.5: Forskjell i andel som velger universitet/vitenskapelig høyskole etter fullført utdanningsprogram/programområde

	(1) Universitet/vitenskapelig høyskole	(2) Universitet/vitenskapelig høyskole	(3) Universitet/vitenskapelig høyskole
SSØ	-0.19*** (0.00)	-0.12*** (0.00)	-0.11*** (0.00)
Musikk	-0.04*** (0.01)	-0.04*** (0.01)	-0.05*** (0.01)
Drama	-0.07*** (0.02)	-0.05*** (0.02)	-0.05*** (0.02)
Dans	-0.23*** (0.02)	-0.20*** (0.02)	-0.20*** (0.02)
Idrettsfag	-0.29*** (0.01)	-0.22*** (0.01)	-0.21*** (0.01)
Formgiv.	-0.22*** (0.01)	-0.12*** (0.01)	-0.11*** (0.01)
Gj. Grunnskolen		0.23*** (0.00)	0.21*** (0.00)
Indikator (mangler grunnskolekarakter)		3.41*** (0.06)	3.20*** (0.06)
Ingen av foreldre har HU			-0.09*** (0.00)
Konstantledd	0.46*** (0.00)	-0.63*** (0.02)	-0.54*** (0.02)
Observations	62834	62834	62834

Merk: Elever fra programområde realfag er satt til referansegruppe. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$. Regresjonene i kolonne (1)-(3) er «OLS»-regresjoner. For enkelte elever mangler informasjon om grunnskolekarakterer. For å kunne inkludere alle ungdommer i alle regresjoner legger vi inn en «dummy» for om karakter mangler, men denne koeffisienten har ingen interessant tolkning i seg selv. Robuste standardfeil er rapportert i parentes.

Vi ser fra tabell 4.5 at alle koeffisientene, unntatt for musikk, er mindre i kolonne (2) enn i kolonne (1). Dette betyr at noe av variasjonen i andel som velge et av de gamle universitetene/vitenskapelig høyskole kan forklares med forskjell i grunnskolekarakterer. Selv etter at man har kontrollert for grunnskolekarakterer er det tolv prosentpoeng færre elever på SSØ som velger gamle universitet/vitenskapelig høyskole enn blant elever fra realfag. Tilsvarende for elever fra musikk er fire prosentpoeng, for elever fra drama er det fem prosentpoeng, for elever fra dans er det 20 prosentpoeng, for elever fra idrettsfag er det 22 prosentpoeng og for elever fra formgivingsfag er det tolv prosentpoeng. I kolonne (3), hvor vi i tillegg har kontrollert for om ingen av foreldrene har høyere utdanning. Referansegruppen er satt til de elevene som har minst én foreldre med høyere utdanning. Flere av koeffisientene blir da litt redusert i størrelse. Og vi ser at i gjennomsnitt er det ni prosentpoeng færre blant elever hvor ingen av foreldrene har høyere utdanning i forhold til de som har minst én foreldre med høyere utdanning som begynner ved et universitet/vitenskapelig høyskole.

I tillegg til forskjell i valg av type lærested belyser vi forskjell i valg av type utdanning mellom elever fra ulike programområder. Tabell 4.6 viser elevenes valg av høyere utdanning samlet sett og etter programområde.

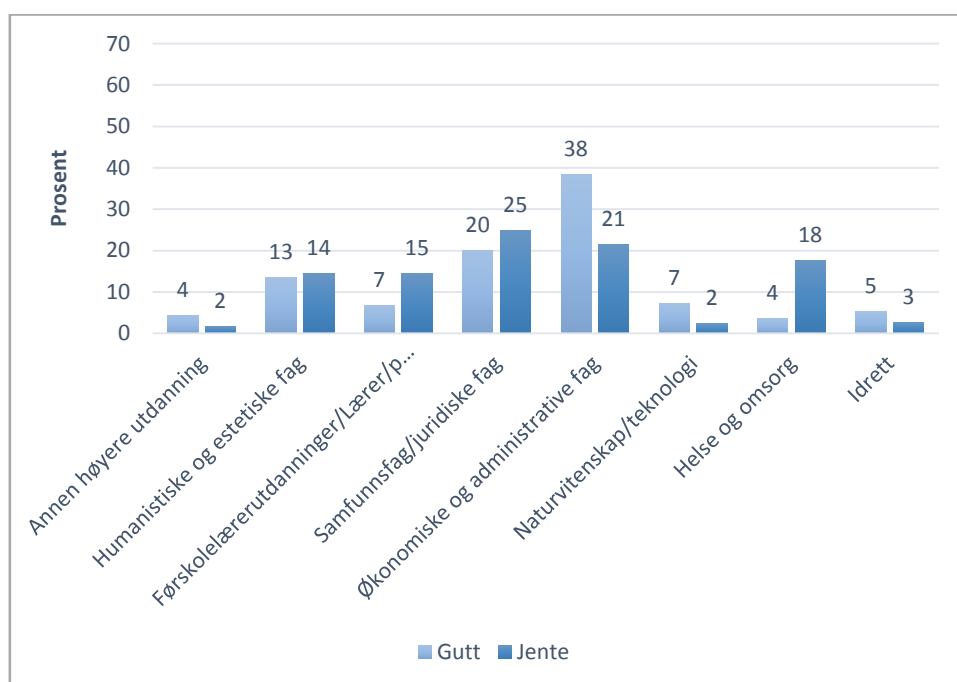
Tabell 4.6: Valg av høyere utdanning etter utdanningsprogram og programområde. Prosent.

	Alle	Realfag	SSØ	Formgiv.	Musikk	Drama	Dans	Idrettsfag
Annen høyere utdanning	3	3	3	1	2	2	1	5
Humanistiske og estetiske fag	11	6	14	31	17	28	15	7
Sang- og musikkutdanninger	2	0	1	1	30	2	1	0
Teater- og filmutdanninger	0	0	0	0	1	7	1	0
Danse- og ballettutdanninger	0	0	0	0	0	0	17	0
Førskolelærerutdanninger/Lærer/pedagogisk utdanning	10	5	12	16	15	11	11	14
Samfunnsfag/juridiske fag	17	10	23	14	14	26	17	11
Økonomiske og administrative fag	19	12	27	10	6	7	10	19
Naturvitenskap/teknologi	19	45	4	10	6	3	3	7
Helse- og sosialfag	14	16	13	15	8	11	19	18
Idrett	5	3	4	2	2	2	5	19
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
Antall	62834	21877	28393	1669	2353	853	624	7065

Fra tabell 4.6 ser vi at elever fra programområdene musikk, dans og drama i betydelig større grad velger henholdsvis sang- og musikkutdanninger, teater- og film og danse- og ballettutdanninger. Studenter fra formgivingsfag og musikk, dans og drama velger i større grad enn andre humanistiske og estetiske fag, henholdsvis 31 og 17-28 prosent velger dette. Realfagselevne velger i størst grad, med 45 prosent, naturvitenskap/teknologifag. Det er også slik at det er størst andel blant elever fra idrettsfag som velger idrett i høyere utdanning. Selv om det er flere forskjeller når det gjelder utdanningsvalg blant elever fra ulike programområder er det også mange elever med ulik bakgrunn fra videregående som begynner på de samme fagene.

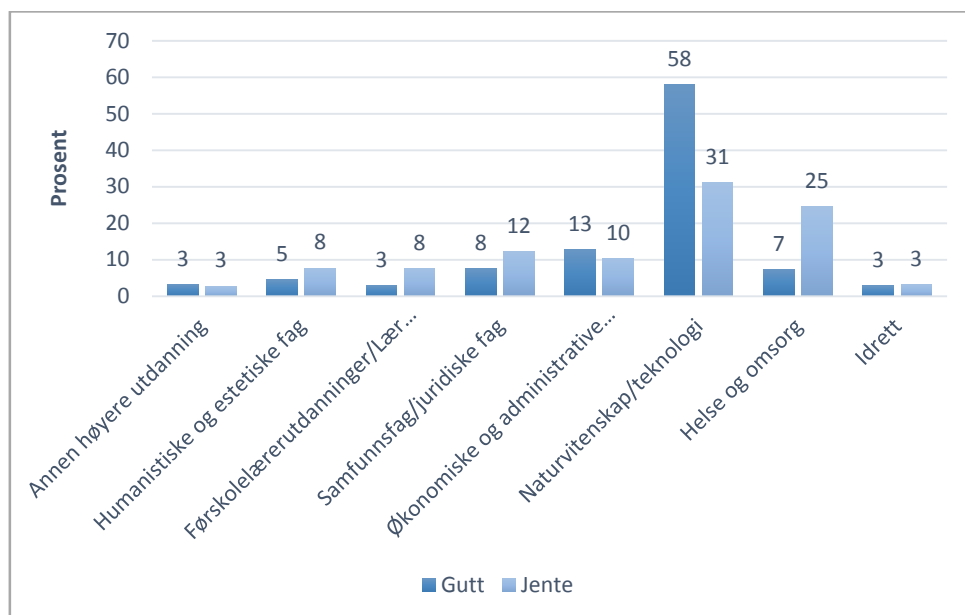
Vi undersøker også i hvilken grad det er forskjell i valg av type utdanning mellom jenter og gutter fra samme programområde, og mellom minoritets og majoritetselever. Figur 4.7 og 4.8 viser forskjellen i utdanningsvalg mellom gutter og jenter fra henholdsvis realfag og SSØ. Vi har tatt bort sang- og musikkutdanninger, teater- og film og danse- og ballettutdanninger ettersom dette er svært uvanlige utdanningsvalg for elever fra disse programområdene.

Figur 4.7: Forskjell i valg av studium i høyere utdanning blant gutter og jenter fra SSØ



Fra figur 4.7 ser vi at det er flere forskjeller i utdanningsvalg mellom jenter og gutter fra SSØ. 15 prosent av jentene fra SSØ velger førskolelærerutdanninger/lærer/pedagogiske utdanninger mot syv prosent blant gutter. 38 prosent av gutter velger økonomiske- og administrative fag mot 21 prosent blant jenter. Syv prosent av guttene velger naturvitenskapelige- og teknologiske fag mot to prosent blant jenter. Og til slutt, fire prosent av guttene velger helsefag mot 18 prosent av jentene.

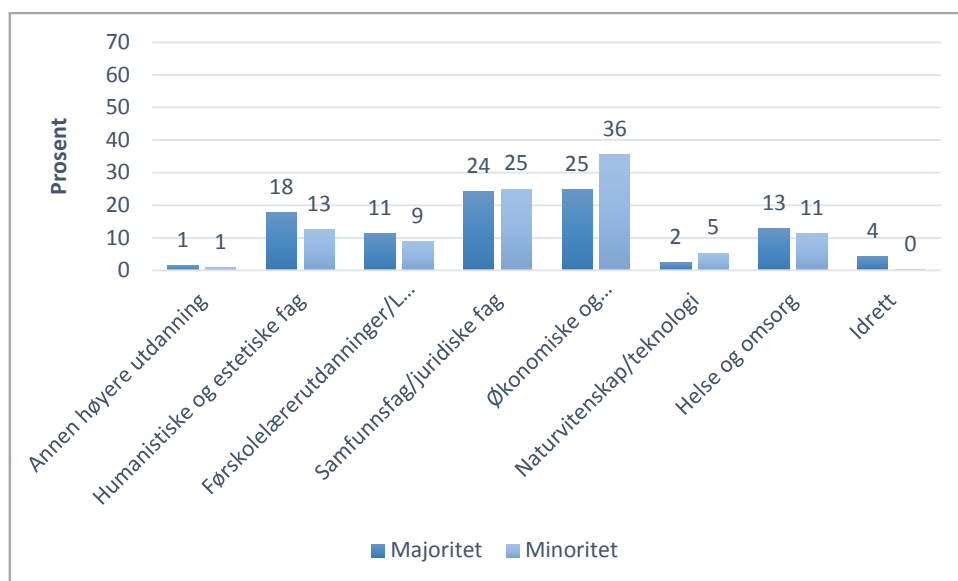
Figur 4.8: Forskjell i valg av studium i høyere utdanning blant gutter og jenter fra realfag



Fra Figur 4.8 ser vi at det også er forskjeller i utdanningsvalg mellom jenter og gutter fra programområdet realfag. Jenter velger i større grad humanistiske- og estetiske fag, pedagogiske utdanninger, samfunnsfag/juridiske fag og helsefag. Den mest slående forskjellen er at 58 prosent av guttene velger naturvitenskapelige- og teknologiske fag mot kun 31 prosent av jentene.

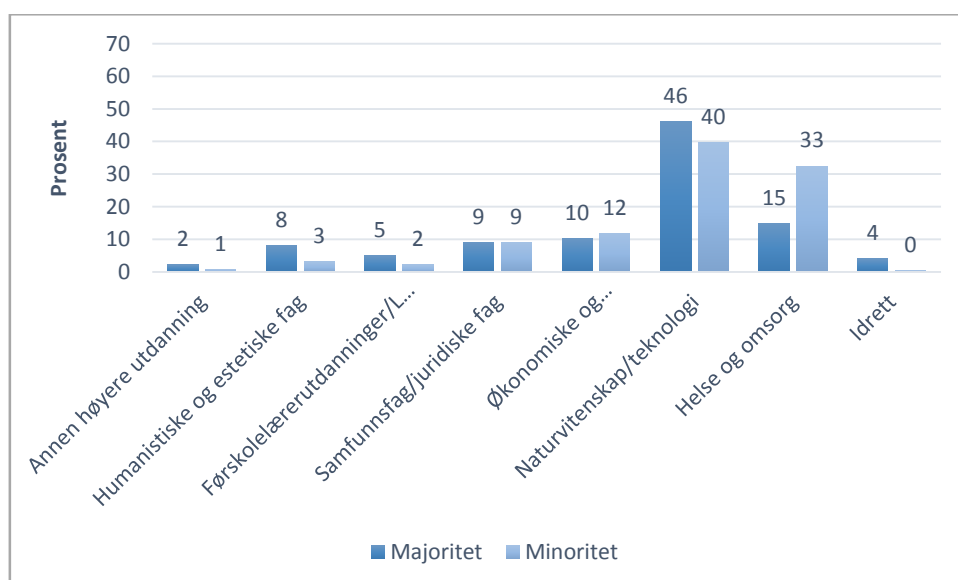
Figur 4. 9 og 4.10 viser forskjell i utdanningsvalg mellom majoritets- og minoritets elever fra henholdsvis SSØ og realfag.

Figur 4.9: Forskjell i valg av studium i høyere utdanning blant majoritets- og minoritets elever fra SSØ



Fra figur 4.9 ser vi at majoritets- og minoritets elever fra SSØ gjør noen ulike utdanningsvalg. Majoritets elever velger i større grad enn minoritets elever humanistiske- og estetiske fag, førskolelærer/pedagogiske utdanninger, helsefag og idrett. Minoritets elever velger i litt større grad samfunnsfag/juridiske fag og naturvitenskapelige- og teknologiske fag. Den største forskjellen gjelder valg av økonomiske- og administrative fag. 36 prosent av minoritets elevene velger dette mot 25 prosent av majoritets elevene.

Figur 4.10: Forskjell i valg av studium i høyere utdanning blant majoritets- og minoritets elever fra realfag



Figur 4.10 viser at det også er forskjeller når det gjelder utdanningsvalg mellom majoritets- og minoritets elever fra realfag. Majoritets elever velger i større grad humanistiske- og estetiske fag, førskolelærerutdanning/pedagogiske utdanninger, naturvitenskapelige- og teknologiske fag og idrett. Minoritets elever velger i større grad økonomiske- og administrative fag og helsefag. De største

forskjellene mellom majoritets- og minoritets elever fra realfag er at 18 prosentpoeng flere av minoritets elevene velger helse- og omsorgsfag og seks prosentpoeng færre velger naturvitenskapelige- og teknologiske fag.

4.3 Oppsummering

Dette kapitlet belyser forskjeller i overgang til høyere utdanning blant elever som har fullført ulike programområder i videregående opplæring. Vi ser på overgang med hensyn på utsatt overgang til høyere utdanning, valg av lærested og valg av type studium i høyere utdanning. Forskjeller i overgang til høyere utdanning kan i stor grad skyldes at ulike utdanningsprogram rekrutterer ulike elever. Fra kapittel to vet vi at elevene på realfag og musikk, dans og drama er de med høyest inntakskarakterer fra grunnskolen.

Når vi ser på i hvilken grad elevene begynner direkte i høyere utdanning etter fullført videregående ser vi at realfagselevene i størst grad, med 47 prosent, begynner direkte. For de andre elevene ligger dette på 26-39 prosent. Det er også blant realfagselevene vi finner den laveste andelen, på ni prosent, som ikke har begynt i høyere utdanning innen fem år etter grunnskolen, altså to år etter videregående. Til sammenligning ligger dette på 17-30 prosent for de andre elevene. Når vi deler opp etter programområde og kjønn ser vi at jenter i betydelig større grad begynner direkte i høyere utdanning etter videregående. I snitt for alle programområdene begynner 43 prosent av jentene direkte mot 36 prosent av guttene. Noe av årsaken til kjønnsforskjellen kan ligge i at gutter i betydelig større grad deltar i førstegangstjenesten enn det jenter gjør. Det er ikke tilsvarende stor forskjell blant jenter og gutter når det gjelder ett til to år utsatt overgang til høyere utdanning. Hovedforskjellen ligger i at det er større prosentandel blant gutter som ikke er registrert i høyere utdanning to år etter videregående. Når vi deler opp etter minoritetsstatus ser vi at elever med minoritetsbakgrunn i større grad begynner direkte i høyere utdanning etter videregående, og at elever med majoritetsbakgrunn i betydelig større grad har ett til to år utsatt overgang til høyere utdanning.

Vi viser at det er noen forskjeller i valg av type lærested. Realfagselevene velger i størst grad, med 44 prosent, å studere ved de gamle universitetene. Og elevene fra formgivingsfag og idrettsfag velger i størst grad statlige høyskoler.

Når vi ser på forskjell i valg av type utdanninger etter hvilket programområde elevene kommer fra ser vi at musikk, dans og drama elevene begynner i størst grad på henholdsvis sang- og musikkutdanninger, danse- og ballettutdanninger og teater- og filmutdanninger. Realfagstudentene velger i størst grad naturvitenskapelige- og teknologisk fag, hvor 45 prosent av elevene velger dette. Selv om det er forskjeller når det gjelder valg av lærested og type høyere utdanning mellom elever med studiekompetanse fra ulike utdanningsprogram/programområder, er det også mange elever med ulik studiekompetanse som begynner på de samme lærestedene/utdanningene. Vi ser også på om det er noen tydelige kjønnsforskjeller når det gjelder valg av type utdanning for elever fra SSØ og realfag. For realfagselevene er den største kjønnsforskjellen at 58 prosent av guttene mot 31 prosent av jentene velger naturvitenskapelige- og teknologiske fag. Derimot velger 25 prosent av jentene helsefag mot syv prosent av guttene velger det samme. For elever fra SSØ er den tydeligste kjønnsforskjellen at 38 prosent av guttene velger økonomiske- og administrative fag mot 21 prosent av jentene. Til sammenligning velger 18 prosent av jentene helsefag mot fire prosent av guttene. Når vi ser på forskjeller etter minoritetsstatus finner vi at fra SSØ begynner 36 prosent av minoritets elevene på økonomiske- og administrative fag mot 25 prosent av majoritets elevene. Fra realfag begynner 46 prosent av majoritets elevene på naturvitenskapelige- og teknologiske fag mot 40 prosent av minoritets elever. Til sammenligning begynner dobbelt så mange av minoritets elevene på helsefag som blant majoritets elevene.

5 Progresjon og gjennomføring i høyere utdanning

I dette kapittelet skal vi se på hvordan elever som har fullført ulike utdanningsprogram/programområde klarer seg, eller mestrer, det studiet i høyere utdanning som de har begynt på. Vi har ikke data om hvordan de klarer å tilegne seg fagene, men vi måler mestring som progresjon med studiepoengproduksjon og frafall etter første og andre året for alle kohortene, og for de to eldste kohortene, de som gikk ut av grunnskolen i 2006 og 2007, kan vi se på andel som fullførte en bachelorgrad på normert tid.

For å kunne måle progresjon i form av frafall og studiepoengproduksjon for alle kohortene må vi begrense utvalget til de som begynte i høyere utdanning tre år etter grunnskolen, det vil si de som har direkte overgang. Dette utgjør 26 162 personer, hvilket tilsvarer 42 prosent av de som begynte i høyere utdanning innen fem år etter grunnskolen for disse kullene.

5.1 Frafall, studiebytte og studiepoengproduksjon

I dette avsnittet tar vi for oss frafall i høyere utdanning blant de som har fullført ulike utdanningsprogram/programområder. Vi viser andel som fortsatt er registrert som student ett år etter at de begynte, og andel som er registrert som student etter både første og andre året. På samme måte viser vi andel som er registrert i samme faggruppe etter ett år, og andel som er registrert i samme faggruppe etter både første og andre studieår. Inndelingen av faggruppe bygger på andre og tredje siffer i NUS-kodene fra SSB, se Norsk standard for utdanningsgruppering, 2000.

Når vi viser andel som er registrert i samme faggruppe tar vi bare med de som fortsatt er registrert som studenter. Dermed viser tallene andeler som fortsatt er registrert i samme faggruppe som de startet i etter ett og to år for de som fortsatt er registrert som studenter.

Tabell 5.1 viser andel som fortsatt er registrert som student/i samme faggruppe etter ett år, og etter både første og andre året totalt sett og separat etter hvilket programområde elevene kommer fra.

Tabell 5.1: Andel som fortsatt er registrert som student/registrert som student i samme faggruppe etter fullført utdanningsprogram/programområde

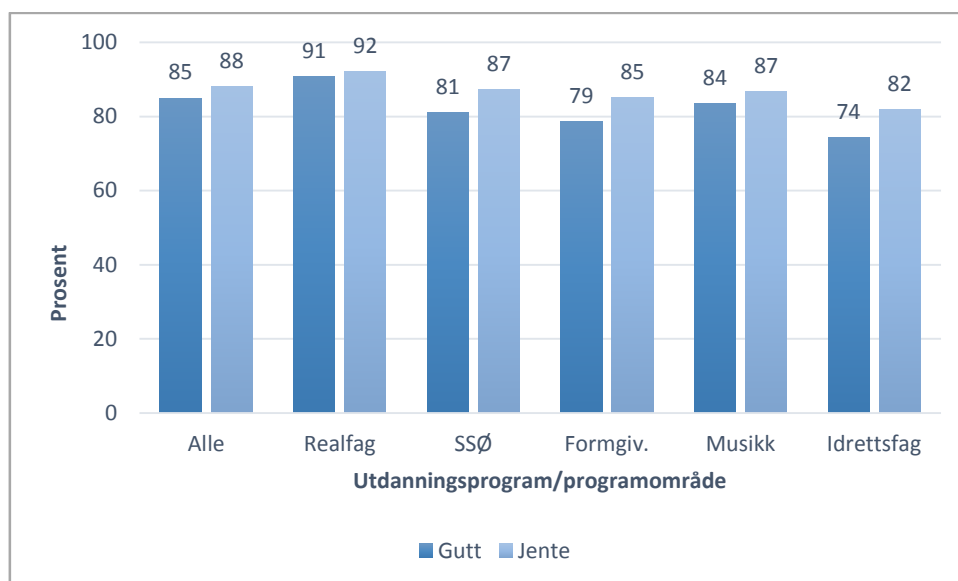
	Alle	Realfag	SSØ	Formgiv.	Musikk	Drama	Dans	Idrettsfag
Fortsatt student:								
Etter 1 studieår	87	92	86	85	85	82	83	79
Etter 2 studieår	82	87	79	79	79	77	79	72
Samme faggruppe:								
Etter 1 studieår	73	76	71	74	75	70	69	68
Etter 2 studieår	69	72	67	70	71	65	64	64
N(startår)	26162	9926	11651	607	814	278	244	2642

Andelene er høyest for realfagselevne hvor 92 prosent fortsatt er registrert som studenter ett år etter at de begynte i høyere utdanning, og 87 prosent er registrert som student etter både første og andre året. Tilsvarende tall for SSØ, formgivingsfag, musikk, drama, dans og idrettsfag er henholdsvis 86, 85, 82, 83 og 79 prosent. Etter andre studieår er det 79 prosent for SSØ, formgivingsfag og musikk og dans, mens det er 77 og 72 prosent for henholdsvis drama og idrettsfag. Det er dermed lavest andel blant ungdommer fra idrettsfag som fortsatt er registrert som student etter ett år og etter de to første studieårene.

Blant de som fortsatt er registrert som studenter, ser vi at ungdommene som kommer fra realfag også i størst grad fortsetter på studier innen samme faggruppe som de begynte i. 76 prosent av disse elevene er fortsatt registrert på fag i samme faggruppe etter ett år og 72 prosent etter to år. For SSØ, formgivingsfag, musikk, drama, dans og idrettsfag er henholdsvis 71, 74, 75, 70, 69 og 68 prosent fortsatt registrert i samme faggruppe etter ett år. Etter to år ligger dette på 64-71 prosent.

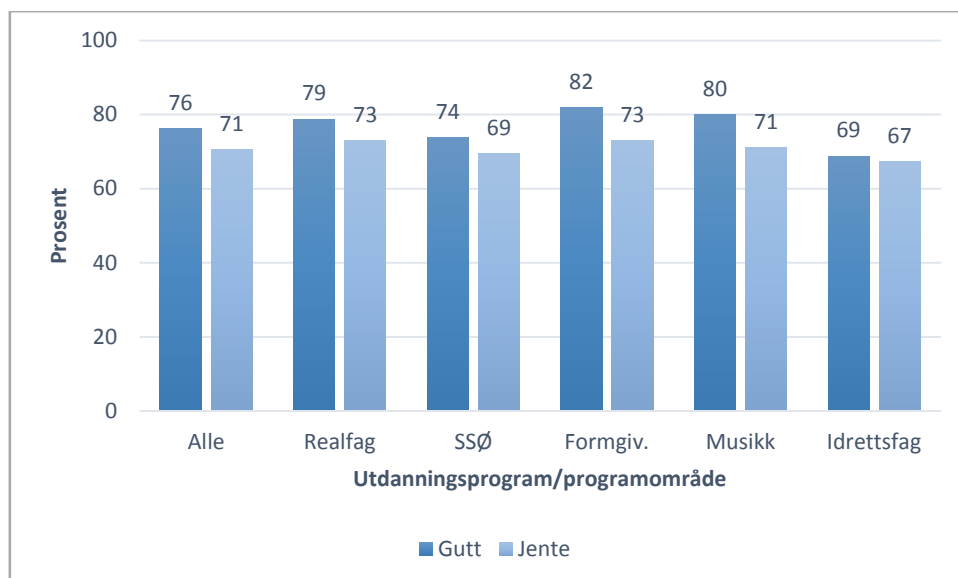
Vi undersøker også om det er systematiske forskjeller mellom gutter og jenter fra samme programområde, og viser i figur 5.1 og 5.2 andelen som fortsatt er registrert som studenter og andelen som er registrert som student i samme faggruppe ett år etter studiestart, etter programområde og kjønn. Vi viser ikke resultater der hvor det er mindre enn 100 elever innenfor samme programområde/kjønn.

Figur 5.1: Forskjell i andel som fortsatt er studenter ett år etter studiestart, etter programområde og kjønn



Fra figur 5.1 ser vi at jevnt over er det større andel jenter som fortsatt er registrert som studenter ett år etter studiestart enn for gutter. I gjennomsnitt, fra alle fagområder, er det tre prosentpoeng flere jenter enn gutter som fortsatt er studenter ett år etter studiestart. Når vi ser separat på de ulike programområdene er det størst forskjell mellom jenter og gutter som kommer fra idrett, der er forskjellen på åtte prosentpoeng. Fra elever fra formgivingsfag og SSØ er forskjellen på seks prosentpoeng og fra elever fra musikk er forskjellen på tre prosentpoeng. Den minste forskjellen mellom gutter og jenter er blant elever fra realfag, hvor det kun er ett prosentpoeng som skiller dem.

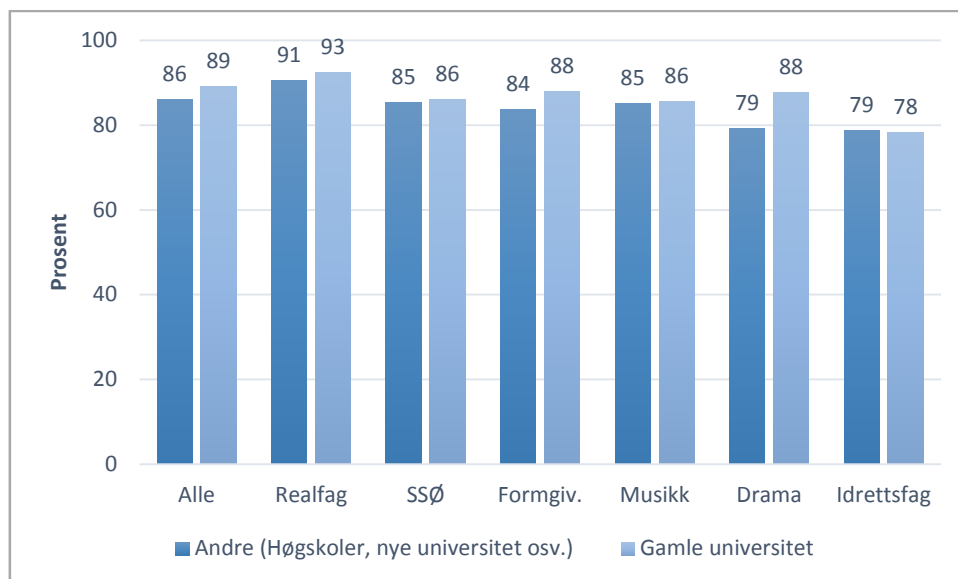
Figur 5.2: Forskjell i andel som fortsatt er registrert som studenter i samme faggruppe ett år etter studiestart, etter programområde og kjønn



Figur 5.2 viser at blant jenter som fortsatt er registrert som studenter ett år etter studiestart, er det en mindre andel enn blant gutter som fortsatt er registrert som studenter i samme faggruppe. I gjennomsnitt er det 71 prosent av jentene som fortsatt er registrert i samme faggruppe mot 76 prosent blant gutter. Den største forskjellen finner vi blant elever fra musikk og formgivingsfag, med en forskjell på ni prosentpoeng. Den minste forskjellen er blant elever fra idrettsfag, hvor det kun er to prosentpoeng som skiller.

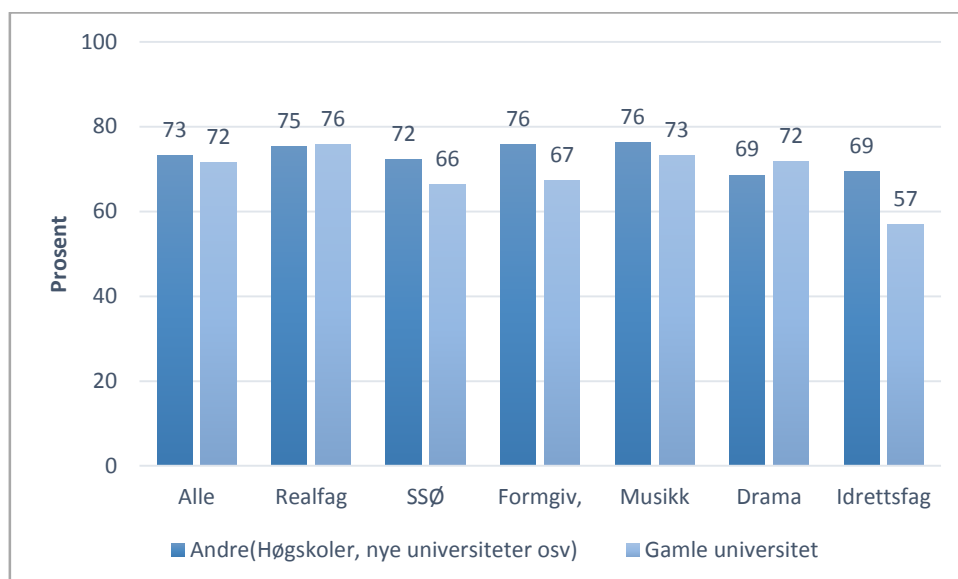
I figur 5.3 og 5.4 viser vi forskjell i andeler som fortsatt er registrert som studenter ett år etter, etter programområde og type studiested.

Figur 5.3: Forskjell i andel som fortsatt er registrert som studenter ett år etter studiestart, etter programområde og type studiested



Figur 5.3 viser at i gjennomsnitt er det tre prosentpoeng flere blant elevene som begynner ved ett av de gamle universitetene, som fortsatt er registrert som studenter ett år etter enn ved de andre lærestedene. Dette gjelder uavhengig av hvilket programområde elevene kommer fra. Den største forskjellen er blant elever fra drama, hvor det er ni prosentpoeng flere som fortsatt er registrert ett år etter for de som begynner ved et av de gamle universitetene i forhold til de som begynner ved andre læresteder. Det er litt over 100 elever fra drama som begynner ved et av de gamle universitetene. Dette betyr at enkeltindivider får relativt stor påvirkningskraft på utfallet i forhold til hvordan situasjonen ville vært dersom det var flere individer. Dette betyr at selv om situasjonen er slik for disse kullene vi analyserer her, kan tallene variere en del mellom kohorter og er i mindre grad generaliserbare. For elever fra de andre programområdene er forskjellen mindre, den er på ett prosentpoeng for idrettsfag, musikk og SSØ, to prosentpoeng på realfag og fire prosentpoeng på formgivingsfag.

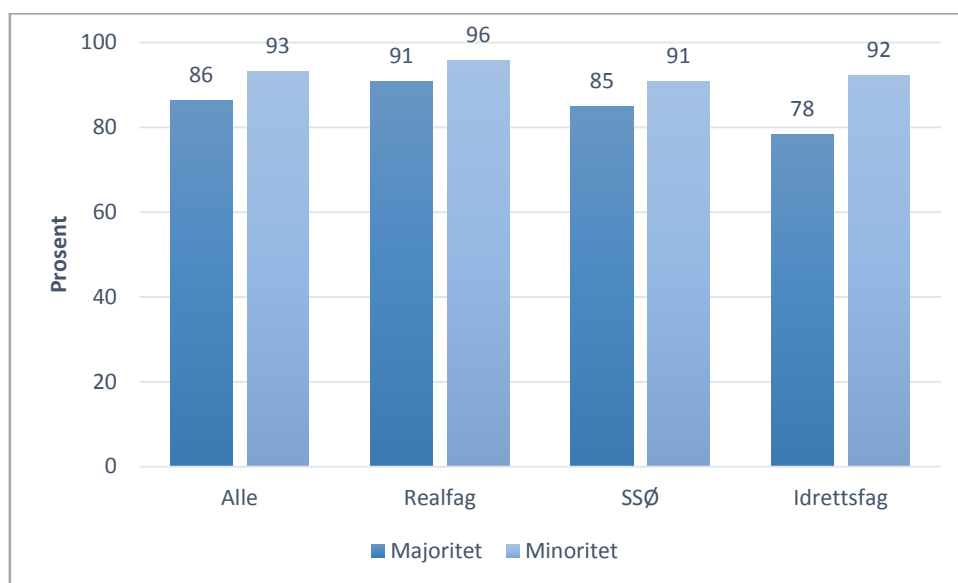
Figur 5.4: Forskjell i andel som fortsatt er registrert som studenter i samme faggruppe ett år etter studiestart, etter programområde og type studiested



Fra figur 5.4 ser vi at andelen som fortsatt er registrert som student i samme faggruppe er det i snitt ett prosentpoeng flere blant de som begynner ved de andre lærestedene, som er registrert i samme faggruppe ett år etter enn for de som begynner ved et av de gamle universitetene. Innen noen programområder er det større forskjell, som for eksempel blant ungdommer fra SSØ er det seks prosentpoeng, blant ungdommer fra formgivingsfag er det ni prosentpoeng og blant ungdommer fra idrettsfag er det tolv prosentpoeng flere blant de som begynner ved andre læresteder enn de som begynner ved et av de gamle universitetene som fortsatt er registrert i samme faggruppe. Blant elever fra realfag og musikk er det henholdsvis ett og tre prosentpoeng forskjell. Når det gjelder elever fra drama er det tre prosentpoeng flere blant elever som begynner ved de gamle universitetene som fortsatt er registrert i samme faggruppe enn ved de andre lærestedene. Men som nevnt tidligere er det veldig få elever fra drama som begynner på et av de gamle universitetene, noe som innebærer mer usikkerhet rundt disse tallene.

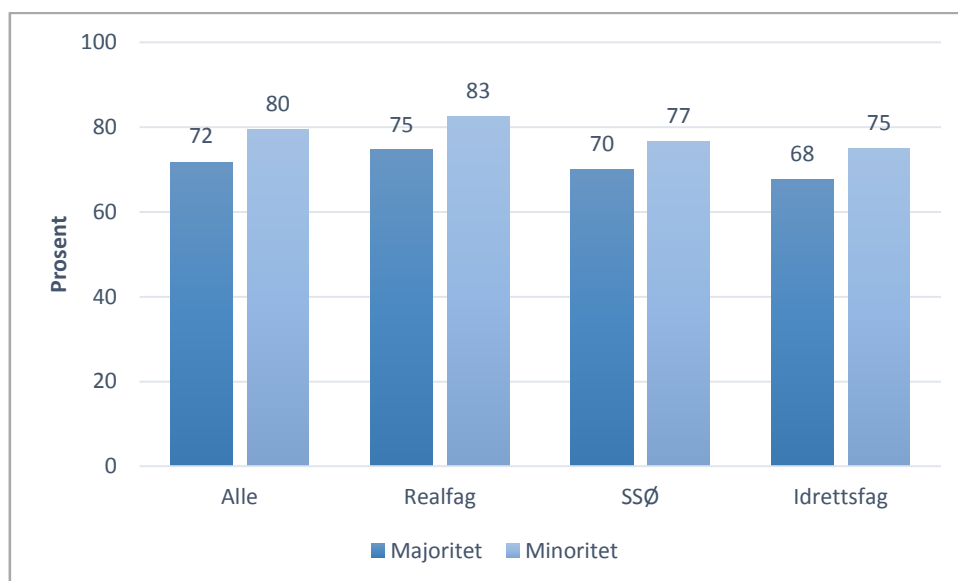
I siste del av analysen knyttet til frafall og fagbytte ser vi på forskjell mellom ungdommer med og uten minoritetsstatus. Figur 5.5 og 5.6 viser forskjell i andelen som fortsatt er studenter og andelen som er registrert som studenter i samme faggruppe ett år etter studiestart, etter programområde og minoritetsstatus. Det er veldig få elever med minoritetsstatus på formgivingsfag, musikk, dans og drama, og vi kan dermed ikke vise tallene separat for disse.

Figur 5.5: Forskjell i andel som fortsatt er registrert som studenter ett år etter studiestart, etter programområde og minoritetsstatus



Fra figur 5.5 ser vi at i snitt er det syv prosentpoeng flere blant ungdommer med minoritetsstatus enn blant majoritetselevene som er registrert som studenter ett år etter studiestart. Uavhengig av programområde er det slik at elever med minoritetsbakgrunn i større grad er registrert som studenter ett år etter studiestart. Når vi deler inn etter programområde og minoritetsstatus, er det fem prosentpoeng forskjell blant ungdommer fra realfag, seks prosentpoeng blant de fra SSØ og fire blant de fra idrettsfag.

Figur 5.6: Forskjell i andel som fortsatt er registrert som studenter i samme faggruppe ett år etter studiestart, etter programområde og minoritetsstatus



Figur 5.6 viser at i snitt er det åtte prosentpoeng flere blant de med minoritetsstatus som fortsatt er registrert som studenter ett år etter studiestart enn blant majoritetsungdom. Dette resultatet holder uavhengig av hvilket av programområde de kommer fra. Blant ungdommer fra realfag er differansen åtte prosentpoeng, blant ungdommer fra SSØ og idrettsfag er den syv prosentpoeng. Minoritetselever fortsetter altså i større grad som studenter ett år etter studiestart og fortsetter i større grad på fag innenfor samme faggruppe som de begynte på.

Vi vil nå undersøke hvordan elevene mestrer det første studieåret med hensyn på studiepoengproduksjonen. Utvalget inkluderer fortsatt alle som begynte å studere innen fem år etter grunnskolen. Tabell 5.2 viser gjennomsnittlig antall studiepoeng det første året samt prosentandel som avlegger normert antall studiepoeng (60 studiepoeng per år) eller mer.

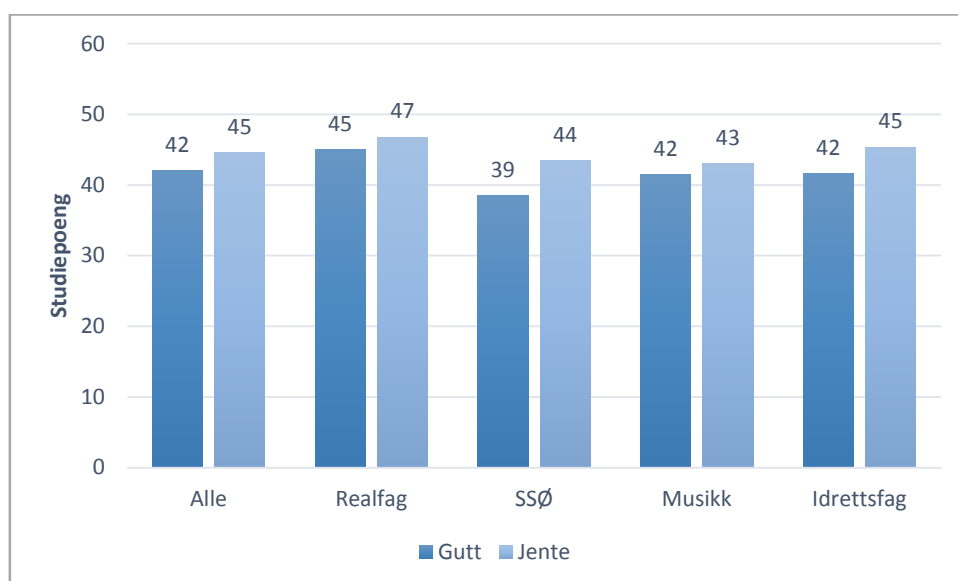
Tabell 5.2: Antall studiepoeng og prosentandel som følger normert studiepoengproduksjon det første studieåret, etter fullført utdanningsprogram/programområde

	Alle	Realfag	SSØ	Formgiv.	Musikk	Drama	Dans	Idrettsfag
Antall studiepoeng (gjennomsnitt) 1. studieår	44	46	42	43	42	39	42	44
Andel som fullfører minst 60 studiepoeng (normert) 1. studieår	51	56	48	51	46	48	51	51
Antall	26162	9926	11651	607	814	278	244	2642

Tabell 5.2 viser at i snitt tar ungdommene 44 studiepoeng det første studieåret og 51 prosent har normal studieprogresjon (fullfører 60 studiepoeng eller mer). Det er noen forskjeller mellom ungdommer fra ulike programområder. De fra realfag har høyest andel som holder normert studieprogresjon, hvor 56 prosent gjør dette. Fra SSØ gjelder dette 48 prosent, fra formgivingsfag gjelder dette 51 prosent, fra musikk er det 46 prosent, fra drama er det 48 prosent, fra dans er det 51 og fra idrettsfag er det 51 prosent.

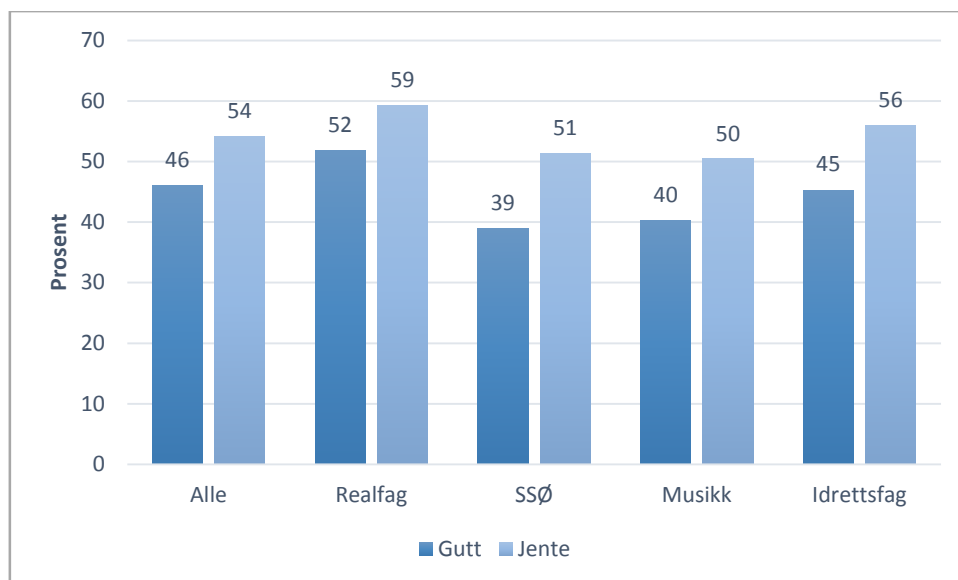
Figur 5.7 og 5.8 viser forskjellen i gjennomsnittlig antall studiepoeng og andel som fullfører normert studieproduksjon etter programområde og kjønn. Vi velger å ikke vise tall for dans og drama ettersom det er et lite antall gutter som velger dette.

Figur 5.7: Gjennomsnittlig antall studiepoeng første studieår, etter programområde og kjønn



Fra figur 5.7 ser vi at jenter tar litt flere studiepoeng enn gutter uavhengig av hvilket programområde de kommer fra. I snitt ligger denne differansen på tre studiepoeng som utgjør fem prosent av et normert studieår, som ligger på 60 studiepoeng. Størst forskjell mellom kjønnene er det når det gjelder elever fra SSØ, her fullfører jenter i snitt fem studiepoeng mer enn gutter. Dette utgjør omlag åtte prosent av et normert studieår. Blant elever fra realfag er denne differansen på to, fra musikk ett og fra idrettsfag tre studiepoeng.

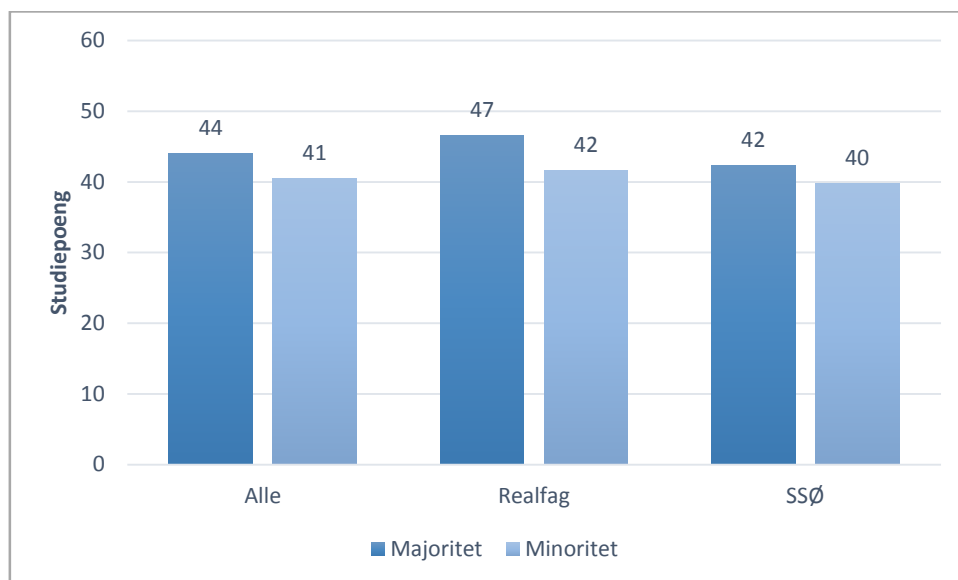
Figur 5.8: Andel som fullfører normert studiepoengproduksjon, etter programområde og kjønn



Figur 5.8 viser at i snitt er det åtte prosentpoeng flere blant jentene som følger normert studieproduksjon det første året. Jevnt over fullfører jenter i større grad normert antall studiepoeng enn guttene uavhengig av programområde. Størst forskjell er det blant ungdommene fra SSØ, hvor det er tolv prosentpoeng flere blant jentene som holder normal studieprogresjon. Når det gjelder de fra realfag, musikk og idrettsfag ligger denne differansen på henholdsvis syv, ti og elleve prosentpoeng.

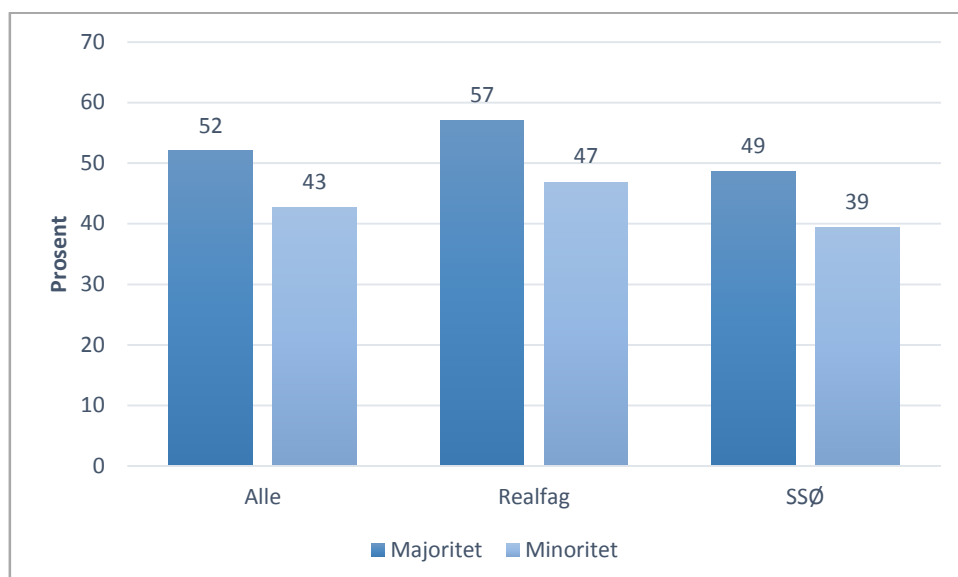
Figur 5.9 og 5.10 viser forskjellen i antall studiepoeng og andel som fullfører normert løp det første studieåret etter programområde og minoritetsstatus. Resultatene vises ikke for formgivingsfag musikk, dans, drama og idrettsfag ettersom det er for få elever med minoritetsstatus på fra disse programområdene.

Figur 5.9: Gjennomsnittlig studiepoengproduksjon det første studieåret, etter programområde og minoritetsstatus



Fra figur 5.9 ser vi at majoritetselevne i snitt fullfører tre studiepoeng mer enn minoritetselevne. Det er i snitt altså like stor forskjell som mellom jenter og gutter. Blant elever fra realfag er forskjellen på fem studiepoeng og blant elever fra SSØ er den på to studiepoeng.

Figur 5.10: Andel som fullfører normert studiepoengproduksjon, etter programområde og minoritetsstatus



Figuren over viser at i snitt er det ni prosentpoeng flere blant majoritetselevne som fullfører normert antall studiepoeng. Det er ti prosentpoeng i differanse mellom realfag og SSØ.

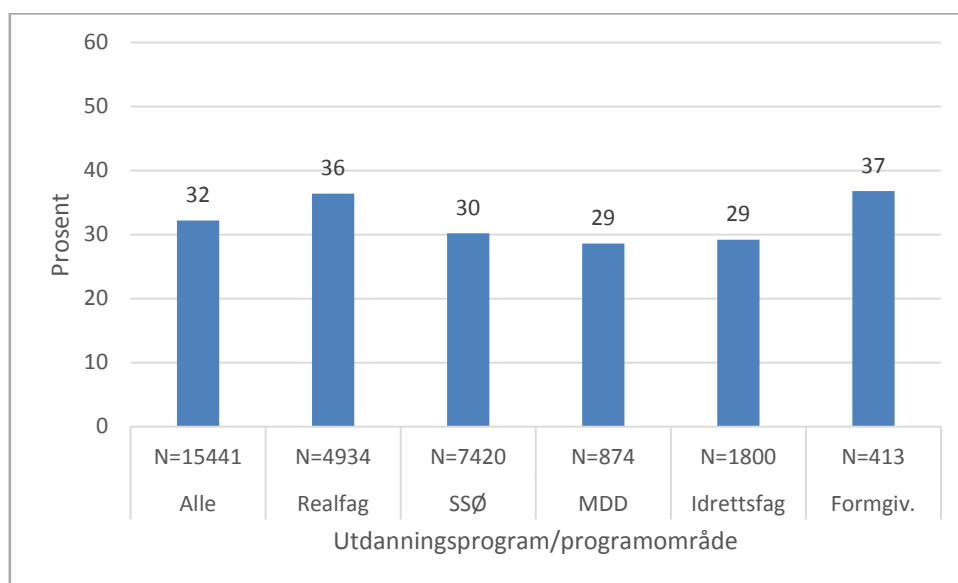
5.2 Fullføring

I dette delkapittelet undersøker vi forskjeller i fullføring av en påbegynt bachelorgrad. Det er bare mulig å undersøke dette for de som gikk ut av grunnskolen i 2006 og 2007, og som begynte i høyere utdanning tre år etter grunnskolen.

Vi begrenser utvalget til de som første studieår var registrert som begynt på en lavere grad ved universitets- og høyskolene. Utdanninger som er femårige, som for eksempel sivilingeniør og juridisk embetseksamen er kodet som høyere grads utdanning fra og med første studieåret, og de gir ikke en bachelorgrad og er dermed ikke tatt med her. 87 prosent av de som begynner i høyere utdanning begynner på grad som er kodet som lavere grads utdanning.

Figur 5.11 viser prosentandel som fullfører en bachelorgrad på normert tid (tre år).

Figur 5.11: Prosentandel av de som begynner på en bachelorgrad direkte etter videregående som fullfører på normert tid.



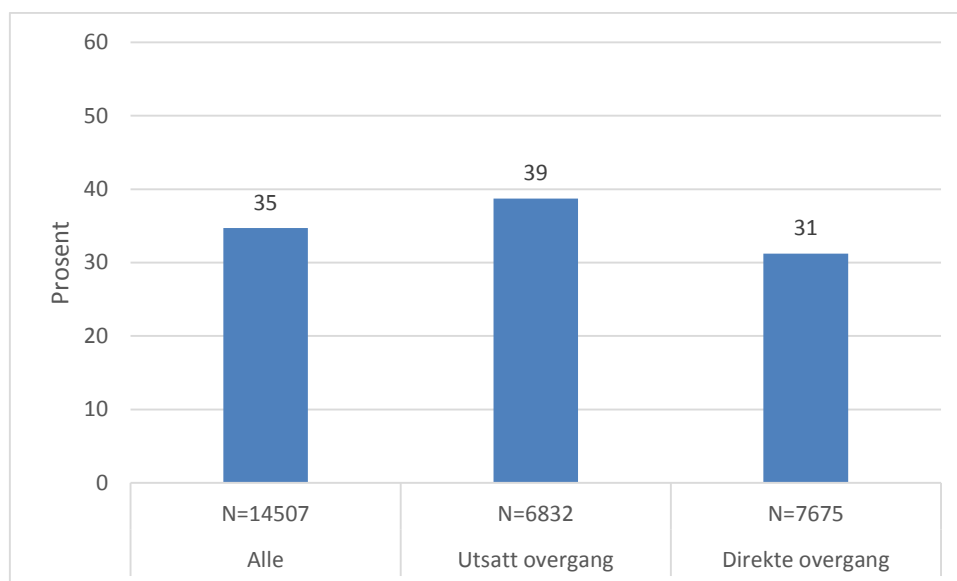
Størst andel av ungdommene fra realfag og formgivingsfag fullfører en bachelorgrad på normert tid, med henholdsvis 36 prosent og 37 prosent som fullfører i løpet av tre år. Tilsvarende tall for de andre elevene ligger på 29-30 prosent.

Merk at tallene for de som fullfører en påbegynt bachelorgrad på normert tid kan være noe lavere enn den faktiske andelen, ettersom vi ikke klarer å skille mellom de som har begynt på årsstudier/deltidsstudier fra de som begynner på en bachelorgrad. I tillegg er utvalget begrenset til å gjelde de som begynner direkte i høyere utdanning etter videregående. Det kan være forskjell i fullføring mellom de som begynner direkte i høyere utdanning og de som venter ett år eller mer. Disse tallene kan dermed ikke generaliseres til å si noe om prosentandelen som fullfører en bachelorgrad på normert tid for alle studenter i høyere utdanning.

For å undersøke om det er forskjell i fullføring mellom de som begynner direkte etter videregående og de som har ett år utsatt overgang til høyere utdanning ser vi på den eldste kohorten, den som gikk ut av grunnskolen i 2006. Vi må også begrense utvalget til de som fullførte videregående på normert tid (tre år).

Figur 5.12 viser prosentandelen som fullfører en bachelorgrad på normert tid etter om de begynner direkte eller venter ett år.

Figur 5.12: Prosentandel som fullfører en bachelorgrad på normert tid, etter om de begynner direkte i høyere utdanning eller venter ett år.



Fra tabell 5.12 ser vi at de som venter ett år med å begynne i høyere utdanning i større grad fullfører en bachelorgrad på normert tid: 39 prosent mot 31 prosent for de som begynner direkte.¹⁹

Resultatet kan ikke generaliseres til å gjelde alle elever ettersom vi var nødt til å begrense utvalget til de som fullførte videregående på normert tid (tre år). Resultatene kan se veldig annerledes ut for de som ikke fullførte videregående på normert tid. På nåværende tidspunkt er det ikke mulig å undersøke hvordan situasjonen er med hensyn på fullføring av en bachelorgrad for de som bruker lengre enn normert tid på å fullføre videregående. Det er heller ikke mulig å se på dette for de som har en overgang til høyere utdanning senere enn ett år etter fullført videregående.

5.3 Er det forskjell i progresjon som ikke forklares av demografiske kjennetegn?

Til nå har vi vist at det er forskjeller i studieprogresjon etter hvilket programområde ungdommene kommer fra. Jevnt over har elever som har fullført realfag sterkere progresjon i høyere utdanning, målt ved studiepoengproduksjon og gjennomføring enn elever som kommer fra formgivingsfag, musikk, dans, drama eller idrettsfag. Som vi viste i kapittel to er det forskjellige typer ungdommer som velger de ulike utdanningsprogrammene/programområdene. Dette kan forklare forskjellen i progresjon i høyere utdanning. I denne delen vil vi dermed undersøke i hvilken grad det er betydelige forskjeller i progresjon mellom studenter som kommer fra ulike programområder når vi kontrollerer for relevante bakgrunnsvariabler.

Vi gjennomfører lineære regresjoner, ved bruk av minste kvadraters metode, hvor utfallsvariablene er andelen som er registrert som student etter første studieår og andelen som er registrert som student etter både første og andre studieår. Realfag blir satt som referansegruppe, som betyr at tallene i tabellen som står etter SSØ, musikk, drama, dans, idrettsfag og formgivingsfag viser forskjellen i andelen som fortsatt er registrert som student etter første og andre året for disse programområdene i forhold til realfag. Ved å multiplisere koeffisientene med 100 finner vi denne forskjellen gitt i prosentpoeng. Vi gjennomfører tre regresjonsmodeller. Tallene i de to kolonnene som er markert med (1) viser resultatene uten at vi kontrollerer for forskjell i bakgrunnsvariabler. Den viser dermed differansen mellom realfag og de andre programområdene man finner ved å sammenligne tallene i tabell 5.1. Kolonnene markert med (2) viser den samme differansen dersom vi kontrollerer forskjeller i

¹⁹ Vi har også sjekket at dette gjelder for alle utdanningsprogrammene.

gjennomsnittskarakterer fra grunnskolen. Vi vet fra kapittel to at det er forskjeller i opptakskarakterer til de ulike programområdene. I modellen i kolonne (3) kontrollerer vi i tillegg for kjønn, mors utdanning, første og andre generasjons innvandrerstatus, mors sysselsettingsstatus (i arbeid versus ikke i arbeid), og hvor i landet elevene har gått på skole. Vi deler landet inn i fire geografiske regioner: Oslo, Østlandet (bortsett fra Oslo), Midt- og Nord-Norge, Sør- og Vestlandet. Oslo blir satt som referansekategorien som betyr at alt de andre regionene måles i forhold til Oslo.

Fra tabell 5.3 ser vi at, dersom vi sammenligner kolonne (1) og (2) er differansen i andel som fortsatt er student litt mindre mellom SSØ og realfag dersom vi kontrollerer for gjennomsnittskarakter fra grunnskolen. Det samme gjelder for forskjellene mellom de andre programområdene og realfag, men i ulik grad. For elever fra formgivingsfag er denne reduksjonen størst med omlag syv prosentpoeng uten kontroller og om lag fire prosentpoeng med kontroll for gjennomsnittskarakterer fra grunnskolen. Fra koeffisienten på grunnskole ser vi at gjennomsnittskarakter fra grunnskolen er av stor betydning for om elevene fortsatt er registrert som student ett år etter studiestart. Dersom gjennomsnittskarakterer øker med én øker andelen som fortsatt er registrert som student ett år etter studiestart med rundt seks prosentpoeng, alt annet likt.

I kolonne (3) hvor vi inkluderer de andre kontrollvariablene ser vi at det ikke er noen nevneverdig påvirkning av foreldreutdanning. Dette kan være fordi at det allerede er stor grad av korrelasjon mellom foreldreutdanning og hvordan barna gjør det i grunnskolen. Ved å kontrollere for grunnskolekarakterer har vi allerede plukket opp mye av dette og foreldreutdanning gir ikke noen ytterligere påvirkning på studiemestring utover dette. Vi ser også at, alt annet likt, er det rundt tre prosentpoeng flere blant jenter som fortsatt er student ett år etter enn for gutter. For første generasjonsinnvandrere i forhold til andre ungdommer er det ni prosentpoeng flere som fortsatt er student ett år etter og for andre generasjons innvandrere er det syv prosentpoeng flere enn for andre. Det er også slik at for elever med mor som var i arbeid da de gikk ut av grunnskolen er det ett prosentpoeng flere som fortsatt er student ett år etter enn for de som ikke hadde mor som var yrkesaktiv. Tilsvarende størrelsesorden for de med far som var yrkesaktiv er på rundt to prosentpoeng. Det er ingen nevneverdige forskjeller mellom elever som gikk på skole i andre deler av landet i forhold til Oslo, bortsett fra elever fra Midt- og Nord-Norge. For disse elevene er det, alt annet likt, tre prosentpoeng færre som fortsatt er registrert som studenter ett år etter studiestart.

Differansen mellom de ulike programområdene og realfag er ikke nevneverdig endret mellom kolonne (2) og kolonne (3). Dette kan indikere at ved å kontrollere for gjennomsnittskarakter fra grunnskolen plukker vi opp mye av påvirkningen av bakgrunnsvariabler på studieprogresjonen. Det er viktig å merke seg at selv etter å ha kontrollert for viktige bakgrunnsvariabler er det signifikante forskjeller, som ikke er av ubetydelig størrelse, mellom de som har fullført de ulike programområdene og elever fra realfag. Dette betyr at selv om vi kontrollerer for bakgrunnsvariablene er det forskjell i progresjonen i høyere utdanning mellom de som fullførte formgivingsfag, musikk, dans, drama og idrettsfag i forhold til de fra realfag. Dette kan bety at det er forskjell i hvilken grad ulike studieforberedende utdanningsprogram og programområder forbereder elevene til høyere utdanning. Men det kan også bety at det er forskjell i seleksjon av elever inn til disse programområdene basert på variabler som for oss er uobserverbare, som for eksempel motivasjon og evne til å jobbe selvstendig. Dersom dette er viktige egenskaper som styrker progresjonen i høyere utdanning, er ikke denne forskjellen et resultat av at elevene har gått på ulike utdanningsprogram, men heller det at ulike type elever (når det gjelder motivasjon og evne til å jobbe selvstendig) begynner på ulike videregående utdanningsprogram og velger ulike programområder.

Tabell 5.3: Forskjell mellom programområder i andel som er registrert som student

	<u>Fortsatt student 1. år etter</u>			<u>Fortsatt student 2. år etter</u>		
	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)
SSØ	-0.059*** (0.004)	-0.041*** (0.004)	-0.042*** (0.005)	-0.083*** (0.005)	-0.056*** (0.005)	-0.060*** (0.006)
Musikk	-0.062*** (0.013)	-0.062*** (0.013)	-0.058*** (0.013)	-0.083*** (0.015)	-0.085*** (0.015)	-0.081*** (0.015)
Drama	-0.091*** (0.023)	-0.084*** (0.023)	-0.079*** (0.023)	-0.108*** (0.026)	-0.095*** (0.025)	-0.097*** (0.026)
Dans	-0.087*** (0.024)	-0.081*** (0.025)	-0.075*** (0.025)	-0.087*** (0.026)	-0.079*** (0.026)	-0.078*** (0.027)
Idrettsfag	-0.128*** (0.008)	-0.109*** (0.009)	-0.104*** (0.009)	-0.154*** (0.009)	-0.126*** (0.009)	-0.122*** (0.010)
Formgiv.	-0.070*** (0.015)	-0.044*** (0.015)	-0.056*** (0.016)	-0.087*** (0.017)	-0.049*** (0.017)	-0.066*** (0.018)
Gjennomsnittskarakter, grunnskolen		0.063*** (0.005)	0.064*** (0.005)		0.091*** (0.005)	0.091*** (0.006)
Jente			0.029*** (0.005)			0.038*** (0.005)
Mor, VGS			-0.002 (0.006)			-0.004 (0.007)
Mor, HU			-0.005 (0.006)			-0.012* (0.007)
Far, VGS			0.005 (0.006)			0.002 (0.007)
Far, HU			0.009 (0.006)			0.011 (0.007)
1. generasjon innv.			0.086*** (0.010)			0.105*** (0.012)
2. generasjon innv.			0.067*** (0.009)			0.064*** (0.011)
Mor i arbeid			0.014* (0.007)			0.015* (0.008)
Far i arbeid			0.018** (0.009)			0.018* (0.010)
Øst			-0.005 (0.008)			-0.004 (0.009)
Sør/Vestlandet			-0.005 (0.008)			-0.006 (0.009)
Midt/Nord- Norge			-0.028*** (0.009)			-0.037*** (0.010)
Konstantledd	0.915*** (0.003)	0.609*** (0.022)	0.560*** (0.026)	0.874*** (0.003)	0.435*** (0.026)	0.386*** (0.030)
Antall	26162	26097	24680	26162	26097	24680

Merk: Elever fra programområde realfag er satt til referansegruppe for programområdene, gutt er referansegruppe for jente, mor (far) uten VGS er referansegruppe for mor (far) med VGS og HU, alle andre unntatt 1. (2.) generasjons innvandrere er referansegruppe for 1. (2.) generasjonsinnvandrere, mor (far) uten arbeid er referansegruppe for mor (far) i arbeid, og Oslo er referansegruppe for de geografiske variablene. * p < 0.10, ** p < 0.05, *** p < 0.01. Robuste standardfeil i parentes.

5.4 Oppsummering

I dette kapittelet ser vi på progresjon og gjennomføring av studiet i høyere utdanning som elevene begynte på, og undersøker om det er forskjeller mellom ungdommer som kommer fra ulike programområder. Vi bruker dette som et mål på hvor godt studieforbereid de er, siden vi ikke har data om den rent faglige mestringen.. Progresjon måles ved andel som fortsatt er student ett til to år etter at de begynte, fortsetter som student i samme faggrupper og ved studiepoengproduksjon. Gjennomføring måles ved andelen som fullfører en bachelorgrad på normert tid.

Elevene fra programområdet realfag er i større grad fortsatt registrert som studenter ett til to år etter at de begynte i høyere utdanning enn elever fra andre programområder. Av disse er 92 prosent fortsatt registrert som studenter ett år etter at de begynte, og 87 prosent er registrert som studenter etter både første og andre studieår. Til sammenligning er det 79 til 86 og 72 til 79 prosent av de andre elevene som fortsatt er studenter etter henholdsvis det første året og etter både første og andre år. Elever fra realfag og musikk blir i litt større grad værende på studier i samme faggruppe som de begynte på. Vi ser også på forskjellen i andel som fortsatt blir værende som student og andelen som fortsatt er registrert i samme faggruppe ett år etter studiestart etter kjønn. Vi finner små kjønnsforskjeller. I snitt er det tre prosentpoeng flere blant jentene som fortsatt er studenter ett år etter studiestart. Det er også fem prosentpoeng flere blant guttene, av de som fortsatt er studenter, som blir værende i samme faggruppe. Når vi ser på forskjellen mellom elever etter minoritetsstatus finner vi at i snitt er det syv prosentpoeng flere blant de med minoritetsbakgrunn som blir værende i høyere utdanning ett år etter studiestart. Vi finner også at blant de som fortsatt er studenter, er det åtte prosentpoeng flere som er registrert i samme faggruppe som de begynte i.

Når vi ser på andelen som gjennomfører normert studiepoengproduksjon eller mer det første året (60 studiepoeng eller mer) finner vi at det er større andel av elever fra realfag som fullfører dette. 56 prosent av elever fra realfag fullfører 60 studiepoeng eller mer mens tilsvarende tall fra de andre programområdene ligger på 46 til 51 prosent. Vi finner også at det er åtte prosentpoeng flere blant jentene som fullfører normert studiepoengproduksjon enn for guttene. Og det er ni prosentpoeng flere blant majoritetselvene som fullfører normert studieproduksjon.

Av de som begynner på en bachelorgrad fullfører de som kommer fra realfag og formgivingsfag i større grad på normert tid enn de fra de andre utdanningsprogrammene, med henholdsvis 36 prosent og 37 prosent som fullfører i løpet av tre år. Tilsvarende tall for de andre elevene ligger på 29-30 prosent.

Vi har vist at det er forskjeller i progresjon mellom elever fra de ulike utdanningsprogrammene. Jevnt over kommer elevene fra realfag best ut. Som vi viste i kapittel to har elever fra realfag det høyest opptaksgrunnlaget fra grunnskolen. De gjør det altså bedre i skolesammenheng i utgangspunktet. Vi undersøker dermed i hvilken grad det er forskjeller i progresjon når vi kontrollerer for relevante bakgrunnsvariabler. Selv etter å ha kontrollert for relevante bakgrunnsvariabler er det nevneverdige forskjeller mellom elever fra de andre programområdene og realfag. Realfagselevene blir i størst grad værende som studenter ett år etter studiestart. Det kan bety at det er forskjell i hvilken grad ulike studieforbereidende utdanningsprogram klargjør elevene for høyere utdanning. Men det kan like godt reflektere forskjell i elevmassene som fullfører disse utdanningsprogrammene med hensyn på variabler som for oss er uobserverbare. For eksempel kan det være forskjeller i motivasjon og evne til å jobbe selvstendig. Dersom dette er viktige egenskaper for å mestre høyere utdanning, reflekterer forskjellene i studiemestring det at ulike type elever (når det gjelder for eksempel motivasjon og evne til å jobbe selvstendig) begynner på ulike videregående utdanningsprogram.

6 Avsluttende drøfting

6.1 Innledning

I denne rapporten har vi belyst overganger fra grunnskolen til videregående opplæring og fra videregående opplæring og til høyere utdanning blant ulike grupper av elever som har valgt studieforberedende utdanningsprogram. Følgende fire problemstillinger har stått sentralt og hatt betydning for utforming av analysene, en i hvert av de fire foregående empiriske kapitlene:

- Hvilke faktorer påvirker elevenes valg av type studieforberedende program?
- Er det variasjon i gjennomføring og kompetanseoppnåelse mellom dem som går på ulike typer studieforberedende utdanningsprogram?
- Hvilke forskjeller finner vi etter type studieforberedende utdanningsprogram i overgangsmønstre til høyere utdanning (direkte eller forsinket overgang, valg av lærested, valg av type studium)?
- Hvordan mestrer studenter med studiekompetanse fra de ulike studieforberedende programmene det studiet i høyere utdanning som de har begynt på, når mestring måles ved studiepoengproduksjon, frafall og fullføring?

Disse problemstillingene tar opp progresjonen gjennom de ulike fasene av et utdanningsløp fra avsluttet grunnskole, inn i og gjennom videregående opplæring, og inn i og gjennom deler av høyere utdanning. I dette kapitlet skal vi også belyse den overordnede problemstillingen som Utdanningsdirektoratet har formulert for den delen av prosjektet Kvalitet, innhold og relevans som denne rapporten bygger på. Den lyder:

- Hvilke sammenhenger er det mellom ungdomstrinnet, de studieforberedende utdanningsprogrammene og høyere utdanning?

I dette avsluttende kapitlet vil vi med andre ord forsøke å gi en mer samlet fremstilling, og dette gjør vi med utgangspunkt i noen overordnede analytiske betraktninger.

Mens det å begynne på en bestemt utdanning i videregående opplæring eller i høyere utdanning i betydelig grad er et resultat av de valg som gjøres i søknadsfasene, er gjennomføringen påvirket av elevenes og studentenes faglige forutsetninger og innsats, og av kvaliteten på undervisning, veiledning, læreplaner og tilrettelegging. I tillegg er det mange som innser at de har valgt feil, og dermed slutter eller bytter over til en annen utdanning.

I dette prosjektet er det viktig å avdekke mange av de individuelle faktorene som påvirker valg og gjennomføring av studieforberedende programmer i videregående opplæring og i høyere utdanning. Men vel så viktig er det å analysere hvor god sammenheng det er mellom de tre utdanningsnivåene: hvor godt forbereder grunnskolen til å mestre de ulike utdanningsprogrammene i videregående

opplæring, og hvor godt forberedt for høyere utdanning er studenter med ulik vei til studiekompetanse? Problemstillingen kan også snus: hvor godt evner videregående opplæring å møte elevene fra grunnskolen med ulike forutsetninger, og hvor godt er de ulike studiene i høyere utdanning rustet til å ivareta studenter med varierende forutsetninger?

Analysene i denne rapporten er utelukkende basert på registerdata. Det betyr at vi følger utdanningsløpene for hele kull, men samtidig er det mange forhold som ikke kan kartlegges og forklares ved hjelp av slike data, for eksempel intensjoner og motivasjon. Dette vil bli supplert gjennom intervjudata i del B av prosjektet, og dermed må de konklusjonene vi kommer fram til i denne omgang måtte betraktes som foreløpige.

6.2 Repeterende effekter av prestasjoner og opphav

Grunnskolekarakterene forklarer svært mye av overgangsmønsteret til videregående opplæring. Blant elevene som er blant de 40 prosent med svakest karakterer, er det et klart flertall som begynner i de yrkesrettede utdanningsprogrammer, mens blant de 40 prosent med de beste karakterene er det et klart flertall som velger studiespesialisering, idrettsfag og musikk, dans og drama. Dersom vi sammenligner på tvers av hele kullet har elevene i musikk, dans og drama de beste karakterene. Dette funnet er i samsvar med tidligere funn, både før og etter innføringen av Kunnskapsløftet (Markussen 2003, Frøseth et al. 2008).

Også andelen som oppnår studiekompetanse er klart høyest blant dem som har de beste grunnskolekarakterene, det er med andre ord en klar prestasjonseffekt både på valget av videregående opplæring, og på mestringen av skolegangen. Elevenes prestasjoner, målt gjennom karakterer fra grunnskolen, har klar sammenheng med flere bakgrunnsfaktorer. Elever som har foreldre med høyere utdanning, skårer bedre enn andre og jenter bedre enn gutter. Overgang fra grunnskole til videregående opplæring henger sammen med foreldrebakgrunn, også blant dem som har samme karakterer. Det er vanligst å velge studiespesialisering framfor yrkesfag eller idrettsfag, og musikk, dans og drama framfor studiespesialisering blant jenter og elever med høyt utdannede foreldre. Elever med minoritetsbakgrunn har en tendens til å velge studiespesialisering framfor alle andre alternativer. Dette er også mønstre som er funnet i tidligere studier (se for eksempel Lauglo 1996; 1999; Markussen 2003)

Når eleven i videregående opplæring skal velge fagspesialisering i andre skoleår, finner vi også mye av det samme mønsteret som i første skoleår. Eleven på realfag og musikk, dans og drama har høyest karaktergrunnlag fra grunnskolen, og de har også foreldre med det høyeste utdanningsnivået. Jentene er underrepresentert, og minoritets elevene overrepresentert i valg av realfag. Dette er også funnet i tidligere studier (Lødding 2003, Vibe et al. 2012).

Et av de mest solid dokumenterte funnene i utdanningsforskningen er de sosiale forskjellene i utdanningssystemet. Dette vises også i denne studien der foreldrenes utdanningsnivå er brukt som indikator. Forskningen viser tilsvarende mønstre uavhengig av om man bruker foreldrenes utdanningsnivå eller andre mål på sosial posisjon eller klasse. Også i våre data finner vi en klar sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og prestasjonsnivået i grunnskolen (Hernes & Knudsen 1976). I tillegg finner vi at foreldrenes utdanning påvirker valgene på hvert eneste trinn videre i utdanningssystemet også for elever med samme prestasjonsnivå (valgeffekt), men effekten er relativt svak. Hvorvidt den sosiale seleksjonen er blitt svekket i valg og gjennomføring av studieforberedende utdanningsprogram i videregående opplæring sammenliknet med den gang allmennfaglig opplæring på videregående nivå var langt mer selektiv, har vi ikke undersøkt, siden våre data dekker perioden etter den siste reformen. Samtidig viser tidligere analyser av sosial bakgrunn på overgang fra grunnskole til videregående opplæring gjennomgående at det finnes en valgeffekt i tillegg til prestasjonseffekten (Hernes & Knutsen 1976, Grøgaard 1995/1997, Hægeland et al. 2005b, Markussen et al. 2008).

6.3 Betydningen av ulike veier til studiekompetanse

Etter 10. klasse velger elevene som sikter seg inn mot et studiekompetansegivende løp mellom studiespesialisering, idrettsfag eller musikk, dans og drama. På studiespesialisering er det også mulig å velge formgivning som programfag allerede fra første studieår. Etter det første året i videregående foretar elevene på studiespesialisering valget mellom realfag eller språk, samfunnsfag og økonomi (SSØ), og de som har begynt på formgivning kan fortsette på sitt studievalg. Både valgmønstrene i overgangen fra grunnskole til videregående, og i valgene mellom første og de senere skoleårene i videregående, er preget av betydelig stabilitet i den perioden vi ser på. Med dette mener vi at andelene som velger de ulike veiene er forholdsvis stabile, men samtidig foregår det også mange forflyttinger mellom programområder.

Ikke alle klarer å oppnå studiekompetanse på de normerte tre årene, men andelen som fullfører, øker relativt lite fra det fjerde til det syvende året. Mellom 75 og 80 prosent av elevene i de tre utdanningsprogrammene studiespesialisering, musikk, dans og drama eller idrettsfag oppnådde studiekompetanse i løpet av tre år. Etter fem år er andelen som fullfører ca. 86 prosent, og den øker litt fram til det syvende året. Det er likevel mer enn 10 prosent som ikke oppnår studiekompetanse. Progresjonen fram til oppnådd studiekompetanse er noe raskere blant elevene i utdanningsprogrammet musikk, dans og drama enn blant elevene i studiespesialisering eller idrettsfag, men forskjellene er ikke store når vi analyserer sammenhengen bivariat. Studiespesialisering med formgivning skiller seg ut med en litt lavere kompetanseoppnåelse.

Når en skal sammenlikne graden av kompetanseoppnåelse mellom utdanningsprogrammer må en ta hensyn til at rekrutteringen til de ulike veiene til studiekompetanse varierer både etter elevenes karakternivå fra grunnskolen og sosial bakgrunn. Når vi foretar multivariate analyser for utdanningsprogrammene der vi holder alle andre forhold som vi har opplysninger om, konstante, det vil si kjønn, grunnskolepoeng, foreldres utdanningsnivå etc., er det idrettsfag som har høyest grad av kompetanseoppnåelse. Elevene på realfag har klart svakest kompetanseoppnåelse. Denne typen sammenheng er funnet tidligere (Markussen et al. 2008), og forklares av at vi sammenligner elever som har likt karakternivå, og da er kompetanseoppnåelsen høyest på idrettsfag og lavest på realfag.

En analyse av de 20 prosent svakest presterende elevene gir her et interessant inntak til forståelse. Den viser at spesielt elevene på musikk, dans og drama «overpresterer» i forhold til sine forutsetninger, noe som kan skyldes at de har spesielle ferdigheter og andre ressurser enn de vi kan måle, inkludert interesse for og ferdigheter i musikk, dans eller drama.

Blant de 20 prosent av elevene med svakest karakterer gjør gutter det litt bedre enn jenter, og Oslo synes å lykkes best med å få de svakeste elevene til å oppnå kompetanse. Det er også en tendens til at det er en fordel å ha foreldre med høy utdanning som lever i parforhold (gift og til dels samboende). Tilsvarende sammenhenger er funnet i analyser av grunnskolenivået (Wiborg et al. 2011, Grøgaard 2012).

Det er flere mulige forklaring på disse forskjellene. Det kan henge sammen med forskjeller i hvor krevende utdanningsprogrammene er, og at det er vanskeligere å mestre fagene i realfag enn i idrettsfag. Det kan også tenkes at forskjellene skyldes at noen programmer har bedre undervisning. En tredje mulig forklaring kan være forskjeller i motivasjon og interesse blant elevene, og at f.eks. idrettsfag har elever med spesielt høy grad av interesse.

Vårt neste spørsmål er om de ulike programområdene forbereder elevene til å begynne og å mestre høyere utdanning i ulik grad. Det er ikke mulig å gi et enkelt og entydig svar på dette fordi elever fra de ulike programområdene velger forskjellige studier i høyere utdanning, men en del viktige forskjeller er det mulig å identifisere.

Det er forholdsvis store forskjeller i andelene som begynner i høyere utdanning fra ulike programområder. Totalt sett er det litt over en av fire som begynner i høyere utdanning direkte etter

videregående, mens andelen som har begynt i løpet av fem år er 84 prosent. Både den direkte overgangen og andelen som har begynt etter fem år er klart høyest blant elever fra programområdet realfag, henholdsvis 47 og 89 prosent. De tilsvarende tallene for SSØ er 39 og 83 prosent, mens overgangen er betydelig lavere for de andre programområdene. Blant elever med formgivning, musikk, dans, drama eller idrett var andelen som gikk direkte fra videregående til høyere utdanning mellom en av fire og en av tre, mens den samlede overgangen etter fem år varierte fra 70 til 80 prosent. Forskjellene er med andre ord størst i den direkte overgangen og utjevnes noe over tid. Vi har ikke full oversikt over årsakene til at mange utsetter studiestarten, men det kan henge sammen med at noen velger å jobbe eller skaffe seg bedre karakterer. Ganske mange velger også ta et opphold ved en folkehøgskole. Dette er det mulig å undersøke nærmere, men bare for noen av de kullene vi ellers ser på.

Blant dem som begynner i høyere utdanning, er det like stor andel, litt under en av tre, som begynner på ett av de «gamle» universitetene eller en statlig høyskole, mens 12 prosent begynner ved ett av de nye universitetene, og 14 prosent på en privat høyskole. Det er relativt sett klart flest som begynner ved ett av de gamle universitetene blant elever fra realfag (44 prosent), mens elevene fra SSØ i større grad velger en statlig eller en privat høyskole og bare en firedel et gammelt universitet. Denne forskjellen består også dersom vi tar hensyn til elevenes karakterer. Også elever fra musikk og drama velger oftere de gamle universitetene framfor en statlig høyskole, mens det er omvendt for dans og idrett, og i enda større grad for formgivning. Blant elever fra dans og drama er det en relativt sterk tendens til å velge studier i utlandet.

Mange av disse forskjellene reflekterer at de ulike institusjonstypene har ulik profil av studietilbud, og når realfagseleven i så stor grad er å finne ved de gamle universitetene, henger det sammen med at de fleste studiene som krever spesiell kompetanse, finnes her. I hvilken grad mønstrene generelt henger sammen med ulike preferanser hos dem som søker, eller forskjeller i adgangskrav, kan vi ikke si noe sikkert om. De fleste studier i Norge har relativt lav konkurranse om plassene, noe som tilsier at søkerens preferanser spiller en stor rolle. Samtidig vet vi fra tidligere forskning at det vanligste er å søke høyere utdanning i nærheten av stedet der en bor eller vokser opp (Frølich et al. 2010), og at fagene et lærested tilbyr er det som har størst betydning når en student skal velge hvor hun/han skal studere (Wiers-Jenssen 2012).

Ikke overraskende er det en klar sammenheng mellom type studiekompetanse og valg av fagområde i høyere utdanning. Elever med realfaglig studiekompetanse velger i overveiende grad studier innenfor naturvitenskap og teknologi – hele 45 prosent, men det er også relativt mange som velger helsefag (i stor grad medisin) og økonomisk-administrative fag. Av elevene med SSØ er halvparten å finne innenfor samfunnsfag og juss og økonomisk-administrative fag, mens ikke mer enn 14 prosent har valgt humanistiske og estetiske fag. Om lag 30 prosent av elevene fra formgivning og drama er å finne i humanistiske og estetiske fag, og en like høy andel av elevene med musikk velger sang- og musikkutdanning. Men mønstrene er likevel ikke absolutte, elever fra alle studiekompetansegivende programmer sprer seg på mange fagområder. Samfunnsfaglige/juridiske studier rekrutterer ganske mange elever fra alle programområder, andelen er faktisk høyest blant elever med drama. Også helsefag henter i stor grad studenter fra alle programområder. Naturvitenskap og teknologi er det fagområdet som har snevrest rekrutteringsgrunnlag, det skyldes selvsagt at mange av studiene krever spesiell studiekompetanse med fordypning i realfag. En betydelig andel av de som hadde programområdet musikk i videregående opplæring, starter i sang- og musikkutdanning etterpå. Slike sammenlikninger må likevel vurderes forsiktig, siden inndelingen av fagområdene i høyere utdanning varierer med hensyn til bredde.

Mange studenter i høyere utdanning avbryter sine studier, og mange bruker lengre tid enn normalt på å fullføre. Etter to år er det bare 81,5 av de opprinnelige studentene som fortsatt er registrert som student etter både første og andre studieår. Studenter med realfaglig studiekompetanse har den høyeste andelen som fortsetter studiene, men ganske mange har skiftet til andre fagområder.

Musikkelevene har middels høy andel som fortsetter, men de er på den annen side ganske trofaste mot sitt fag.

Også studieprogresjonen er best blant studenter med realfaglig grunnlag, de har den høyeste gjennomsnittlige studiepoengproduksjonen og høyest andel som opptjener minst de normerte 60 studiepoengene i det første studieåret. SSØ- og dramaelevene har svakest progresjon.

Det kan være mange forklaringer for de forskjellene vi finner, men forskjellene opprettholdes også når vi tar hensyn til karakterer og sosial bakgrunn. En av grunnene til at studenter med realfaglig studiekompetanse har bedre progresjon, kan være at de i stor grad er konsentrert om studier innenfor realfag og teknologi, mens de andre elevene sprer seg på flere fagområder. Det er en interessant problemstilling om studieprogresjonen er best når det er mest mulig faglig sammenheng mellom programområde eller fag i videregående og fagområde i høyere utdanning, men dette kan vi vanskelig avgjøre med de foreliggende dataene.

Men det kan være like sannsynlig at forskjellene først og fremst henger sammen med studienes egenart. Vi vet at frafallet og studieprogresjonen varierer ganske mye fra studium til studium, og at svak progresjon dermed ikke nødvendigvis skyldes en form for faglig mismatch. Det er dermed mulig at høyere progresjon blant studenter med realfaglig studiekompetanse kommer av at de går på studier som er strukturert og at de går sammen med mange andre studenter som også har gode karakterer og høy motivasjon. Fra tidligere studier vet vi at fullføring til normert tid er bedre på strukturerte studier på høyskolene enn på universitetsstudier av samme lengde (Hovdhaugen et al. 2013). Videre vet vi også at fullføring til normert tid på lange prestisjestudier som medisin og sivilingeniør er bedre enn på andre studier (Statistisk sentralbyrå 2014).

6.4 Individuelle eller systemiske mønstre?

I det foregående har vi gjort et skille ved først å diskutere utdanningsmønstre i sammenheng med elevenes bakgrunn, forutsetninger og preferanser, og dernest som et utslag av utdanningssystemet struktur generelt og de studieforberedende programmene generelt. Sammenhengene mellom nivåene har stått i fokus: hvor godt er elever fra grunnskolen forberedt for å gjennomføre de studieforberedende programmene, og hvor godt grunnlag gir disse igjen for å kunne lykkes i høyere utdanning.

Denne rapporten viser at de individuelle forskjellene mellom elever og utdanningstilbudene er så sterkt sammenvevd at det er vanskelig å rendyrke det ene eller det andre settet av forklaringer. For å ta et eksempel: elever som har valgt realfaglig studiekompetanse har på den ene side lavere sjanse for å fullføre videregående (gitt et visst karakternivå), men de som begynner i høyere utdanning har bedre gjennomføring enn studenter med annen studieforberedende bakgrunn. Dette kan henge sammen med at de realfaglige tilbudene i seg selv er krevende, men samtidig givende. Men mønsteret kan like gjerne henge sammen med seleksjonen av elever, og hvordan elevene med realfaglig fordypning velger innenfor høyere utdanning. Studenter med fordypning i realfag ser ut til å klare seg bra også når de velger studier utenfor eget fagområde.

Et eksempel på hvordan de ulike faktorene er sammenvevd, er de regionale mønstrene. Det er fylkene som har ansvaret for tilbudene innenfor videregående opplæring, og elever i ulike deler av landet har ikke tilgang til alle tilbud i samme grad. Samtidig henger også utdanningspreferansene sammen med regionale faktorer som f.eks. det lokale arbeidsmarkedet og den sosiale sammensetningen av befolkningen. Endelig er studievalgene i høyere utdanning preget av at mange velger tilbud i nærheten av hjemstedet. Disse komplekse sammenhengene er ikke behandlet inngående i denne rapporten, men vi vil komme tilbake til denne problemstillingen når vi også har fått fram resultater fra intervjuene i det kvalitativt anlagte delprosjektet.

Referanser

- Arnesen, C.Å. (2012). *Prestasjonsutvikling fra ungdomsskolen til første året i videregående opplæring. Delrapport 3 fra prosjektet 'Ressurser og resultater i grunnopplæringen'*. Rapport 36/2012. Oslo: NIFU.
- Bakken, A. Borg, Hegna, K & Backe-Hansen, E. (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. Rapport 4/08. Oslo: NOVA.
- Bakken, A. & J.I. Elstad (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. Rapport 7/12. Oslo: NOVA.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society*. New York: Wiley.
- Byrhagen, K., Falch, T. & Strøm, B. (2006). *Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretning og fylke*. Rapport 8. Trondheim: Senter for Økonomisk Forskning (SØF).
- Danielsen, A. (2006). *Behaget i kulturen. En studie av kunst- og kulturpublikum*. Oslo: Norsk Kulturråd/ Fagbokforlaget.
- Denham, C & Lieberman, A. (red.) (1980). *Time to Learn*. ERIC-reports. Washington D.C.: US Department of Education.
- Elster, J. (1989). *Nuts and Bolts for the Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Falch, T., Nyhus, O.H. & Strøm, B. (2011). *Betydning av grunnskolekarakterer og fullføring av videregående opplæring*. Rapport 3. Trondheim: SØF.
- Frølich, N., E. Waagene & P.O. Aamodt (2010). *Gamle spillere – nye regler: Samspillet mellom etterspørsel og tilbud av høyere utdanning: Søkning til høyere utdanning og lærestedenes utdanningsprofil etter Kvalitetsreformen*. Rapport 43/2010. Oslo: NIFU.
- Frøseth, M. W., E. Hovdhaugen, H. Høst & N. Vibe (2008). *Tilbudsstruktur og gjennomføring i videregående opplæring. Delrapport I. Evaluering av Kunnskapsløftet*. Rapport 40/2008, Oslo: NIFU STEP.
- Frøseth, M. W., E. Hovdhaugen, H. Høst & N. Vibe (2010). *En, to... tre? Den vanskelige overgangen. Evaluering av Kunnskapsløftet. Fra andre til tredje år i videregående opplæring*. Rapport 21/2010, Oslo: NIFU STEP.
- Frøseth M. W. & N. Vibe (2014). *Fem år etter grunnskolen. Kompetanseoppnåelse i videregående opplæring og overgangen til høyere utdanning og arbeid før og etter Kunnskapsløftet*. Rapport 3/2014. Oslo: NIFU.
- Greene, W.H. (2003). *Econometric Analysis* (5. utgave). New Jersey: Prentice Hall.
- Grøgaard, J.B (1995/19997). *Skolekontroversen*, Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo, Oslo: FAFO.
- Grøgaard, J.B. (1997). En historie som har fått vasket seg? Om oppfølgingstjenestens målgruppe – rekruttering og tiltak første skoleår. I: Lødding, B. & Ternes, K. (red.). *Idealer og paradokser. Aspekter ved gjennomføringen av Reform 94*: 177–216. Oslo: Tano. Aschehoug.

- Grøgaard, J.B. (1999). Er det noen som løfter seg selv etter håret? I: Kvalsund, R., Deichman-Sørensen, T. & Aamodt, P.O. (red.). *Videregående opplæring – ved en skilleveg? Forskning fra den nasjonale evalueringen av Reform 94*: 286–313. Oslo: Tano. Aschehoug.
- Grøgaard, J.B. (2012). *Hva kjennetegner barneskoler som oppnår høy skår på nasjonale prøver? Delrapport 5 fra prosjektet 'Ressurser og resultater i grunnopplæringen'*. Rapport 38/2012. Oslo: NIFU.
- Grøgaard, J. B., T. Midtsundstad & M. Egge (1999). *Følge opp – eller forfølge? Evaluering av Oppfølgingstjenesten i Reform 94*. FAFO-rapport 263. Oslo: Forskningsstiftelsen FAFO.
- Grøgaard, J. B., E. Markussen & N. Sandberg (2002). *Seks år etter. Om kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring og overgang til arbeid og høyere utdanning for det første Reform 94-kullet*. NIFU Rapport 3/2002. Oslo: NIFU.
- Grøgaard, J.B., Helland, H. & Lauglo, J. (2008). *Elevenes læringsutbytte: hvor stor betydning har skolen? En analyse av ulikhet i elevers prestasjonsnivå i fjerde, syvende og tiende trinn i grunnskolen og i grunnkurset i videregående*. Rapport 45/2008. Oslo: NIFU STEP.
- Hansen, M. N. (1999) Utdanningspolitikk og ulikhet. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 40(2), 173- 203.
- Hernes, G. & Knudsen, K. (1976). *Utdanning og ulikhet*. NOU 176:46. Oslo/Bergen/Tromsø: Universitetsforlaget.
- Hovdhaugen, E., H. Høst, A. Skålholt, P.O. Aamodt, S. Skule (2013). *Videregående opplæring – tilstrekkelig grunnlag for arbeid og videre studier?* Rapport 50/2013. Oslo: NIFU.
- Hægeland, T., Kirkebøen, L., Raaum, O. & Salvanes, K.G. (2005a). Familiebakgrunn, skoleressurser og avgangskarakterer i norsk grunnskole. I: Raabe, M., Raaum, O., Aamodt, P.O., Stølen, N.M. & Holseter, A.M.R. (red.). *Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse*: 34–52. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Hægeland, T., Kirkebøen, L. & Raaum, O. (2005b). *Skoleresultater 2004. En kartlegging av karakterer fra grunn- og videregående skoler i Norge*. Notater 2005/31. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Høst, H., Karlsen, H., Skålholt, A. & Hovdhaugen, E. (2012). *Yrkesutdanning eller allmennutdanning for sektoren?* Rapport 30/2012. Oslo: NIFU.
- Lauglo, J. (1996). *Motbakke, men mer driv! Innvandrerungdom i norsk skole*. Rapport 6/96. Oslo: UNGforsk.
- Lauglo, J. (1999). Working harder to get the grade. Immigrant youth in Norwegian schools. *Journal of Youth Studies*, 2 (1): 77–100.
- Lauglo, J. (2009). Sammenhengen mellom familiestruktur og skoleprestasjoner før og etter kontroll for foreldres utdanningsnivå og inntekt. . I: Raabe, M. (red). *Utdanning 2009 - læringsutbytte og kompetanse*: 57–78. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Lødding, B. (2003): *Ut fra videregående. Integrasjon i arbeid og utdanning blant minoritetsungdom i det første Reform 94-kullet*. Rapport 1/2003. Oslo: NIFU.
- Lødding, B. (2005). *Fra realfagspoeng til realfagsstudier? Om ordningen med poeng for fordypning i realfag i videregående opplæring*. Arbeidsnotat 14/2005. Oslo: NIFU STEP.

- Lødding, B. & Holen, S. (2012). *Utdanningsvalg som fag og utfordring på ungdomstrinnet. Sluttrapport fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet*. Rapport 28/2012. Oslo: NIFU.
- 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. (2014). *Utdanning lønner seg: Om kompetanse fra videregående og overgang til utdanning og arbeid ni år etter avsluttet grunnskole 2002*. Rapport 1/2014. Oslo: NIFU.
- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N. & Vibe, N. (2006). *Forskjell på folk – hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002*. Rapport 3/2006. Oslo: NIFU STEP.
- Markussen, E., M.W. Frøseth, B. Lødding & N. Sandberg (2008). *Bortvalg og kompetanse Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002: Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Rapport 13/2008. Oslo: NIFU STEP.
- Markussen, E. & Gloppen, S.K. (2010). *Påbygg – et onde eller en nødløsning?* Rapport 2/2010. Oslo: NIFU.
- Markussen, E., Frøseth, M.W. & Sandberg, N. (2011). Reaching for the Unreachable: Identifying Factors Predicting Early School Leaving and Non-completion in Norwegian Upper Secondary Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55 (3): 225 – 253.
- Markussen, E., Lødding, B. & Holen, S. (2012). *De´ hær e´kke nokka for mæ. Om bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010–2011*. Rapport 10/2012. Oslo: NIFU.
- Meld. St. 20 (2012–2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2000: 14 Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge.
- NOU 2014: 7 Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag.
- Næss, T. & Støren, L. A. 2006. *Hvem er de nye studentene? Bakgrunn og studievalg*. Arbeidsnotat 3/2006. Oslo: NIFU STEP.
- Opheim, V. 2003. *Borte bra, hjemme best? Om geografisk søkermobilitet, valg av utdanning og lærested blant søkere til høyere utdanning i år 2000*. Skriftserie 2/2003. Oslo: NIFU
- Opheim, V., Grøgaard, J.B. & Næss, T. (2010). *De gamle er eldst? Betydning av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på 5., 8. og 10. trinn i grunnopplæringen*. Rapport 34/2010. Oslo: NIFU STEP.
- Statistisk sentralbyrå 2000: *Norsk standard for utdanningsgruppering, 2000*. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Steffensen, K. & Ziade, S.E. (2009). *Skoleresultater 2008. En kartlegging av karakterer fra grunnskoler og videregående skoler i Norge*. Rapporter 2009/23. Oslo/Kongsvinger: SSB.
- St.meld. nr. 27 (2000–2001). *Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

- Strøm, B., Falch, T., Gunnes, T. & Haraldsvik, M. (2013). *Karakterbruk og kvalitet i høyere utdanning*. SØF-rapport nr. 03/13. Trondheim: SØF AS.
- Støren, L. A., S. Skjersli & P.O. Aamodt (1998). *I mål? Evaluering av Reform 94: Sluttrapport fra NIFUs hovedprosjekt*. Rapport 18/1998. Oslo: NIFU.
- Støren, L. A., H. Helland & J. B. Grøgaard (2007). *Og hvem stod igjen...? Sluttrapport fra prosjektet gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999–2001*. Rapport 14/2007. Oslo: NIFU STEP.
- Vibe, N., S. S. Brandt & E. Hovdhaugen (2011). *Underveis i videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet. Underveisrapport fra prosjektet «Struktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse»*. Rapport 19/2011. Oslo: NIFU.
- Vibe, N., M. W. Frøseth, E. Hovdhaugen & E. Markussen (2012). *Strukturer og konjunkturer. Evaluering av Kunnskapsløftet. Sluttrapport fra prosjektet "Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring"*. Rapport 26/2012. Oslo: NIFU.
- Wiborg, Ø., C.Å. Arnesen, J.B. Grøgaard, L.A. Støren & V. Opheim (2011). *Elevers prestasjonsutvikling – hvor mye betyr skolen og familien? Andre delrapport fra prosjektet «Ressurser og resultater»*. Rapport 35/2011. Oslo: NIFU.
- Wiers-Jenssen, Jannecke (2012): *Valg av lærested: Begrunnelser og informasjonskanaler ved valg av universitet/høgskole - en pilotstudie*. NIFU rapport 11/2012. Oslo: NIFU.
- Aamodt, P.O. & Skjersli, S. (1999). Effekter av Reform 94 på sosiale skjevheter i valg mellom allmennfag og yrkesfag. I: Lødding, B. & Ternes, K. (red.). *Idealer og paradokser. Aspekter ved gjennomføringen av Reform 94*: 256–276. Oslo: Tano. Aschehoug.

Elektroniske ressurser:

- Statistisk sentralbyrå (2012b). *Karakterer ved avsluttet grunnskole, 2012*.
<http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/kargrs>
- Statistisk sentralbyrå (2013a). *Studenter ved universiteter og høyskoler, 1. oktober 2012*.
<http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utuvh>
- Statistisk sentralbyrå (2013b). *Nasjonale prøver, 2012*.
<http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/nasjprov>
- Statistisk sentralbyrå (2013c). *Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2007-2012*.
<http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen>
- Statistisk sentralbyrå (2013d). *Innvandrere – hva vi nå vet og ikke vet. Samfunnsspeilet 5/2013*.
<http://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/innvandrere-hva-vi-naa-vet-og-ikke-vet>
- Statistisk sentralbyrå (2014). *Gjennomstrømning i høyere utdanning, 2012/2013*
<https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/hugjen/aar/2014-06-26#content>
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Vg3 Påbygging til generell studiekompetanse: Hva kjennetegner elever som lykkes? Statistikknotat 03*.
http://www.udir.no/PageFiles/85917/Statistikknotat_14_03.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsspeilet 2013
<http://www.udir.no/Tilstand/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet-2013/>

Tabelloversikt

Tabell 2.1 Grunnskolekullenes fordeling på tre studieforbereidende utdanningsprogram i videregående opplæring høsten 2006, 2007, 2008 og perioden 2006-2008. Prosent.....	20
Tabell 2.2 Gjennomsnittlig grunnskolepoeng, andel jenter, andel elever med majoritetsbakgrunn, mors gjennomsnittlige utdanningsnivå og mors tilknytning til arbeid, etter utdanningsprogram. Avgangselever fra grunnskolen med normalalder for kullet i ulike utdanningsprogrammer høsten 2006, 2007 og 2008.....	26
Tabell 2.3 Overgang til utdanningsprogrammer i videregående opplæring 2006–2008, etter fylke. Prosent.	27
Tabell 3.1 Valg av programområde andre skoleår (Vg2) blant elever som valgte studiespesialisering, musikk, dans, drama eller idrettsfag (Vg1) samme år som de avsluttet grunnskolen. 16-års-kullene 2006–2008. Prosent.....	33
Tabell 3.2 Vg2-elevenes fordeling på ulike programområder andre skoleår etter utdanningsprogram første skoleår (Vg1). Prosent.	34
Tabell 3.3 Vg2-elevenes fordeling på ulike programområder andre skoleår etter kjønn, majoritetstilknytning, mors gjennomsnittlige utdanningsnivå, gjennomsnittlig grunnskolepoeng og foreldrenes sivilstand. Andel i prosent, gjennomsnitt og standardavvik.....	35
Tabell 3.4 Vg3-elevenes fordeling på ulike programområder etter valg av fordypning andre skoleår (Vg2). Andel i prosent.....	38
Tabell 3.5 Andelen som oppnår studiekompetanse etter fire år eller yrkeskompetanse etter fem år etter utdanningsprogram Vg1 og grupperte grunnskolepoeng (kvintiler). Alle elevene fyller 16 i løpet av kalenderåret, avsluttet grunnskolen 2006-2008 og fortsatte i videregående opplæring samme høst. Prosent.	46
Tabell 4.1: Kompetanseoppnåelse blant de som gikk direkte over i studieforbereidende etter fullført grunnskole	50
Tabell 4.2: Prosentandel som begynner i høyere utdanning tre til fem år etter grunnskolen, etter fullført programområde	51
Tabell 4.3: Prosentandel som begynner i høyere utdanning direkte etter videregående, etter fullført programområde	51
Tabell 4.4: Valg av lærested etter fullført utdanningsprogram/programområde	56
Tabell 4.5: Forskjell i andel som velger universitet/vitenskapelig høyskole etter fullført utdanningsprogram/programområde	57
Tabell 4.6: Valg av høyere utdanning etter utdanningsprogram og programområde. Prosent.....	58
Tabell 5.1: Andel som fortsatt er registrert som student/registrert som student i samme faggruppe etter fullført utdanningsprogram/programområde	63
Tabell 5.2: Antall studiepoeng og prosentandel som følger normert studiepoengproduksjon det første studieåret, etter fullført utdanningsprogram/programområde	67
Tabell 5.3: Forskjell mellom programområder i andel som er registrert som student	73

Figuroversikt

Figur 1.1 Analyser i delprosjekt A.....	15
Figur 2.1 Elevenes fordeling av grunnskolekarakterer gruppert i kvintiler, etter tre studieforberedende utdanningsprogrammer og ni yrkesfaglige utdanningsprogrammer høsten 2006, 2007 og 2008. Prosent.	22
Figur 2.2 Andel jenter på tre studieforberedende utdanningsprogrammer og ni yrkesfaglige utdanningsprogrammer høsten 2006, 2007 og 2008. Prosent.....	23
Figur 2.3 Fordeling av mors utdanningsnivå blant elever på tre studieforberedende utdanningsprogrammer og ni yrkesfaglige utdanningsprogrammer høsten 2006, 2007 og 2008. Prosent.	24
Figur 2.4 Andel minoritetselever på Vg1 i tre studieforberedende utdanningsprogrammer og ni yrkesfaglige utdanningsprogrammer høsten 2006, 2007 og 2008. Prosent.	25
Figur 3.1 Elevenes kompetanseoppnåelse etter tre, fire og fem år blant 16-åringer som avsluttet grunnskolen 2006, 2007 og 2008. Prosent.	39
Figur 3.2 Oppnådd studiekompetanse i løpet av sju år etter grunnskolen. Tre årskull 16-åringer som valgte studieforberedende utdanningsprogram på Vg1 2006-2008. Oppnådd studiekompetanse etter elevenes spesialisering i Vg2 2007-2009, blant elever som fortsatte på Vg2 etter Vg1. Prosent.	40
Figur 3.3 Beregnede netto avvik fra kompetanseoppnåelsen på idrettsfag etter tre, fire og fem år i utvalgte programområder i prosentpoeng. Estimert ved logistisk regresjon (jf. Vedlegg til kapittel 3, Tabell V3.1A)	42
Figur 3.4 Andelen som enten oppnår studiekompetanse etter fire år eller yrkeskompetanse etter fem år etter utdanningsprogram Vg1 og grupperte grunnskolepoeng (kvintiler). Alle elevene fyller 16 i løpet av kalenderåret, avsluttet grunnskolen 2006-2008 og fortsatte i videregående opplæring samme høst. Prosent.	44
Figur 4.1: Andel som ikke har begynt i HU innen fem år etter grunnskolen, etter programområde og kjønn.....	52
Figur 4.2: Andel som begynner i høyere utdanning direkte etter videregående, etter programområde og kjønn	53
Figur 4.3: Andel med utsatt overgang (ett til to år) til høyere utdanning, etter programområde og kjønn	53
Figur 4.4: Andel som ikke har begynt i høyere utdanning innen fem år etter grunnskolen, etter programområde og minoritetsstatus.....	54
Figur 4.5: Direkte overgang til høyere utdanning, etter programområde og minoritetsstatus.....	55
Figur 4.6: Utsatt overgang til høyere utdanning med ett til to år, etter programområde og minoritetsstatus.	55
Figur 4.7: Forskjell i valg av studium i høyere utdanning blant gutter og jenter fra SSØ.....	59
Figur 4.8: Forskjell i valg av studium i høyere utdanning blant gutter og jenter fra realfag.....	59
Figur 4.9: Forskjell i valg av studium i høyere utdanning blant majoritets- og minoritetselever fra SSØ	60
Figur 4.10: Forskjell i valg av studium i høyere utdanning blant majoritets- og minoritetselever fra realfag.....	60

Figur 5.1: Forskjell i andel som fortsatt er studenter ett år etter studiestart, etter programområde og kjønn	64
Figur 5.2: Forskjell i andel som fortsatt er registrert som studenter i samme faggruppe ett år etter studiestart, etter programområde og kjønn	64
Figur 5.3: Forskjell i andel som fortsatt er registrert som studenter ett år etter studiestart, etter programområde og type studiested	65
Figur 5.4: Forskjell i andel som fortsatt er registrert som studenter i samme faggruppe ett år etter studiestart, etter programområde og type studiested	65
Figur 5.5: Forskjell i andel som fortsatt er registrert som studenter ett år etter studiestart, etter programområde og minoritetsstatus	66
Figur 5.6: Forskjell i andel som fortsatt er registrert som studenter i samme faggruppe ett år etter studiestart, etter programområde og minoritetsstatus	67
Figur 5.7: Gjennomsnittlig antall studiepoeng første studieår, etter programområde og kjønn	68
Figur 5.8: Andel som fullfører normert studiepoengproduksjon, etter programområde og kjønn	68
Figur 5.9: Gjennomsnittlig studiepoengproduksjon det første studieåret, etter programområde og minoritetsstatus	69
Figur 5.10: Andel som fullfører normert studiepoengproduksjon, etter programområde og minoritetsstatus	69
Figur 5.11: Prosentandel av de som begynner på en bachelorgrad direkte etter videregående som fullfører på normert tid.	70
Figur 5.12: Prosentandel som fullfører en bachelorgrad på normert tid, etter om de begynner direkte i høyere utdanning eller venter ett år	71

Vedlegg

Vedlegg til kapittel 2

Tabell V2.1 Multivariat analyse av tilbøyeligheten til å velge idrettsfag, musikk, dans og drama og yrkesfag fremfor studiespesialisering. Årskullene 1990-1992. Koeffisienter er estimert ved multinomisk logistisk regresjon (Studiespesialisering er referansekategori).

Variabler	Vg1, ni yrkesfag, Studiespesialisering er referanse		Idrettsfag, studiespesialisering er referanse		Musikk, dans og drama, studiespesialisering er referanse	
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell2	Modell1	Modell 2
	B	B	B	B	B	B
Jente	-0,75	-0,27	-0,53	-0,49	0,46	0,39
Fars utdanningsnivå	-0,30	-0,20	-0,12	-0,11	-0,00	-0,02
Mors utdanningsnivå	-0,28	-0,16	-0,07	-0,05	0,11	0,09
Foreldre er gift	-0,35	-0,05	0,04	0,07**	-0,07*	-0,11
Far er ikke yrkesaktiv	0,07	-0,07**	-0,16	-0,18	0,05	0,08
Mor er ikke yrkesaktiv	0,14	-0,04*	-0,30	-0,32	-0,04	-0,02
Majoritetselev	1,09	1,24	0,96	1,03	1,38	1,36
Oslo er referanse						
Østfold	0,64	0,59	0,52	0,53	-0,02	-0,03
Akershus	0,48	0,53	0,45	0,46	-0,06	-0,07
Hedmark	0,74	0,76	0,31	0,33	0,02	-0,01
Oppland	0,93	0,97	0,81	0,83	0,06	0,02
Buskerud	0,60	0,67	0,21	0,23	-0,04	-0,07
Vestfold	0,60	0,51	0,20**	0,20**	0,06	0,06
Telemark	0,96	1,00	0,92	0,93	0,16	0,13
Aust-Agder	0,86	0,80	-0,33**	-0,33**	-0,37**	-0,38**
Vest-Agder	0,94	0,96	0,36	0,37	0,12	0,10
Rogaland	0,87	0,93	0,26	0,28	0,11	0,09
Hordaland	0,74	0,94	-0,56	-0,53	-0,22	-0,26

Variabler	Vg1, ni yrkesfag, Studiespesialisering er referanse		Idrettsfag, studiespesialisering er referanse		Musikk, dans og drama, studiespesialisering er referanse	
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell2	Modell1	Modell 2
	B	B	B	B	B	B
Sogn og Fjordane	0,85	1,12	0,55	0,59	0,04	-0,02
Møre og Romsdal	0,80	0,95	0,04	0,06	0,19**	0,14*
Sør-Trøndelag	0,82	0,84	0,48	0,49	0,02	0,00
Nord-Trøndelag	1,12	1,12	1,05	1,06	0,76	0,74
Nordland	0,94	1,07	0,67	0,68	0,33	0,30
Troms	0,97	1,04	0,44	0,45	0,23**	0,21*
Finnmark	0,84	0,89	-0,46	-0,45	-0,20	-0,22
Grunnskolepoeng		-0,97		-0,12		0,16
Konstant	1,27	1,64	-1,93	-1,81	-4,58	-4,77
Antall elever	160099			160099		
Nagelkerke, pseudo forklart varians	0,22			0,41		

Tabellforklaring: Tall med gråtone er signifikant på mindre enn en promilles nivå ($p > 0,001$), ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Vedlegg til Kapittel 3

Tabell V3.1A: Grunnlag for beregning av netto effekter i Figur 3.3. Beregnet kompetanseoppnåelse etter tre, fire og fem år (studiekompetanse), etter programområde Vg2, grunnskolepoeng, kjønn, indikatorer på sosial bakgrunn og fylkestilhørighet. Koeffisienter estimert ved logistisk regresjon (logit).

Studiekompetanse	Etter 3 år		Etter 4 år		Etter 5 år	
Programområder Vg2	B (logit)	Stand.feil	B (logit)	Stand.feil	B (logit)	Stand.feil
Realfag	-0,49***	0,03	-0,55***	0,04	-0,43***	0,04
SSO	-0,09**	0,03	-0,28***	0,04	-0,23***	0,04
Formgivning	-0,21***	0,07	-0,48***	0,06	-0,53***	0,07
Musikk	-0,09	0,07	-0,27**	0,07	-0,26**	0,08
Dans	-0,12	0,12	-0,20	0,13	-0,22	0,14
Drama	-0,07**	0,11	-0,27**	0,11	-0,26*	0,11
IB og andre	-0,55***	0,12	-0,70***	0,13	-0,70***	0,14
Kontrollvariabler:						
Fortsatte ikke på Vg2	-2,21***	0,04	-2,11***	0,04	-2,11***	0,04
Grunnskolepoeng	0,14***	0,002	0,14***	0,002	0,13***	0,002
Andre kontrollvariabler:						
	Kjønn (Jente=1)					
	Mor/far utdanningsnivå					
	Mor/far ikke sysselsatt					
	Sivilstand (foreldre er gift, samboende), referanse: Ikke gift eller samboende					
	Innvandrer/etterkommer vestlig ikke-vestlig, majoritet er referanse					
	Fylker, Akershus er referanse					
Antall elever	85973		85973		85973	
1: -2LL	72488,8		60789,9		54805,0	
2: Forbedring/ blokk	20069,8		18215,1		17264,9	
Greene (2003), pseudo forklart varians: 2/(1+2)=	0,217		0,231		0,240	
Nagelkerke, pseudo forklart varians	0,316		0,318		0,321	

Tabellforklaring: ***signifikant med mindre enn fem prosent sjanse for å ta feil ($p < 0,05$), **signifikant med mindre enn en prosent sjanse for å ta feil ($p < 0,01$), * signifikant med mindre enn en promilles sjanse for å ta feil ($p < 0,001$). Mors og fars utdanningsnivå er variabler med skala 0–8. Korrelasjonen mellom foreldrenes utdanningsnivå er $r = 0,42$. Korrelasjonen er stor, men ikke så stor at det blir problemer med multikolaritet i modellen. Det er en tydelig kompetanseoppnåelsesgradient etter både mors og fars utdanningsnivå og relasjonen er nesten lineær mot logit. Ideelt sett burde hver utdanningsnivå–variabel vært spesifisert som sju dummy-variabler, men feilen blir ikke stor dersom vi forutsetter linearitet mellom logit for kompetanseoppnåelse og mors- hhv. fars utdanningsnivå. Dette valget bidrar til å redusere antall uavhengige variabler og dermed til å forenkle modellen.

Tabell V3.1B: Grunnlag for beregning av netto effekter i Figur 3.3 og analyse avsnitt 3.3. Beregnet kompetanseoppnåelse etter fire år (studiekompetanse), etter programområde Vg2, grunnskolepoeng, kjønn, indikatorer på sosial bakgrunn og fylkestilhørighet. Koeffisienter estimert ved logistisk regresjon (logit).

Uavhengige variabler	B	S.E.	Wald	Signifik.	Exp(B)
Idrettsfag er referanse					
Realfagvg2	-0,494	0,034	210,109	0,000	0,610
SSOvg2	-0,094	0,032	8,466	0,004	0,911
Formgivnvg2	-0,206	0,058	12,767	0,000	0,814
Musikkvg2	-0,094	0,065	2,098	0,148	0,910
Dansvg2	0,117	0,119	0,969	0,325	1,124
Dramavg2	-0,068	0,093	0,524	0,469	0,935
IB og andre vg2	-0,544	0,116	21,879	0,000	0,581
Ikke vg2	-2,217	0,039	3210,372	0,000	0,109
Jente	0,289	0,020	210,151	0,000	1,334
Fars utd.nivå (skala 0-8)	0,057	0,006	88,401	0,000	1,059
Mors utd.nivå(skala 0-8)	0,058	0,006	86,760	0,000	1,060
Far ikke sysselsatt=1	-0,204	0,032	40,185	0,000	0,816
Mor ikke sysselsatt=1	-0,163	0,028	33,143	0,000	0,849
Referanse: Ikke gift eller samboende					
Foreldre er gift	0,359	0,021	282,000	0,000	1,432
Foreldre er samboende	0,292	0,040	53,527	0,000	1,340
Referanse: majoritetselev					
Ikke-vestlig innvandrere	-0,266	0,056	22,299	0,000	0,766
Vestlig innvandrere	-0,103	0,136	0,574	0,449	0,902
Ikke-vestlig etterkommer	-0,236	0,051	21,538	0,000	0,790
Vestlig etterkommer	-0,091	0,120	0,571	0,450	0,913
Referanse: Akershus					
Østfold	-0,201	0,048	17,231	0,000	0,818
Oslo	0,090	0,041	4,834	0,028	1,094
Hedmark	-0,160	0,056	8,198	0,004	0,852
Oppland	-0,253	0,056	20,642	0,000	0,776

Uavhengige variabler	B	S.E.	Wald	Signifik.	Exp(B)
Buskerud	-0,171	0,049	11,962	0,001	0,843
Vestfold	-0,122	0,050	5,949	0,015	0,885
Telemark	-0,225	0,059	14,745	0,000	0,799
Aust-Agder	-0,180	0,070	6,630	0,010	0,835
Vest-Agder	0,008	0,059	0,021	0,885	1,009
Rogaland	-0,230	0,042	30,276	0,000	0,794
Hordaland	-0,380	0,040	88,432	0,000	0,684
Sogn og Fjordane	0,078	0,074	1,139	0,286	1,082
Møre og Romsdal	-0,204	0,050	16,941	0,000	0,815
Sør-Trøndelag	-0,312	0,047	44,731	0,000	0,732
Nord-Trøndelag	-0,391	0,061	41,171	0,000	0,676
Nordland	-0,548	0,049	127,425	0,000	0,578
Troms	-0,745	0,056	178,284	0,000	0,475
Finnmark	-1,245	0,074	280,611	0,000	0,288
Grunnskolepoeng	0,138	0,002	5890,232	0,000	1,148
Konstant	-4,938	0,083	3501,337	0,000	0,007
Antall elever			85973		
Nagelkerke, pseudo forklart varians			0,318		

Tabell V3.2: Grunnlag for analyser i avsnitt 3.4. Beregnet kompetanseoppnåelse etter fire år (studiekompetanse) og fem år (yrkeskompetanse), etter utdanningsprogram Vg1, grunnskolepoeng, kjønn, indikatorer på sosial bakgrunn og fylkestilhørighet. Elever med grunnskolepoeng i de to laveste prestasjonskvintilene. Koeffisienter estimert ved logistisk regresjon (logit).

Uavhengige variabler	Laveste 20% gruppe (kvintil)			Nest laveste 20% gruppe (kvintil)		
	B	S.E.	Sig.	B	S.E.	Sig.
Studiespesialisering er referanse						
Musikkdansdramavg1	1,240	0,168	0,000	-0,104	0,115	0,365
Idrettvg1	0,080	0,144	0,576	0,121	0,059	0,042
Yrkesfagvg1	0,359	0,040	0,000	-0,015	0,026	0,574
Grunnskolepoeng	0,039	0,002	0,000	0,141	0,007	0,000
Jente	-0,197	0,034	0,000	-0,036	0,023	0,121
Fars utd.niva (skala0-8)	0,086	0,011	0,000	0,035	0,008	0,000
Morsutd.nivå (skala0-8)	0,069	0,011	0,000	0,021	0,008	0,007
Far ikke sysselsatt	-0,223	0,046	0,000	-0,130	0,037	0,000
Mor ikke sysselsatt	-0,304	0,041	0,000	-0,240	0,032	0,000
Referanse: Ikke gift eller samboende						
Foreldre er gift	0,486	0,033	0,000	0,323	0,025	0,000
Foreldre er samboende	0,313	0,061	0,000	0,381	0,046	0,000
Referanse: Majoritetselev						
Ikke-vestlig innvandrer	-0,453	0,092	0,000	-0,049	0,069	0,475
Vestlig innvandrer	0,132	0,201	0,512	-0,108	0,174	0,536
Ikke-vestlig etterkommer	-0,377	0,107	0,000	-0,153	0,071	0,032
Vestlig etterkommer	-0,272	0,194	0,160	-0,278	0,159	0,080
Oslo er referanse						
Østfold	-0,507	0,087	0,000	-0,111	0,065	0,090
Akershus	-0,346	0,078	0,000	0,046	0,056	0,403
Hedmark	-0,588	0,095	0,000	0,001	0,071	0,989
Oppland	-0,690	0,099	0,000	-0,125	0,071	0,079
Buskerud	-0,664	0,094	0,000	-0,176	0,067	0,009

Uavhengige variabler	Laveste 20% gruppe (kvintil)			Nest laveste 20% gruppe (kvintil)		
	B	S.E.	Sig.	B	S.E.	Sig.
Vestfold	-0,413	0,088	0,000	-0,070	0,068	0,302
Telemark	-0,379	0,094	0,000	0,068	0,074	0,359
Aust-Agder	-0,393	0,107	0,000	0,254	0,083	0,002
Vest-Agder	-0,136	0,092	0,139	0,164	0,070	0,020
Rogaland	-0,289	0,077	0,000	0,109	0,058	0,060
Hordaland	-0,528	0,081	0,000	-0,133	0,058	0,022
Sogn og Fjordane	-0,371	0,121	0,002	-0,075	0,084	0,377
Møre og Romsdal	-0,519	0,091	0,000	-0,049	0,065	0,455
Sør-Trøndelag	-0,525	0,088	0,000	-0,119	0,064	0,064
Nord-Trøndelag	-0,589	0,104	0,000	0,026	0,077	0,738
Nordland	-0,959	0,098	0,000	-0,500	0,067	0,000
Troms	-0,891	0,109	0,000	-0,460	0,077	0,000
Finnmark	-1,321	0,162	0,000	-1,030	0,114	0,000
Konstant	-2,977	0,104	0,000	-5,544	0,239	0,000
Nagelkerke, Pseudo forklart varians	0,078			0,050		
Antall elever	32455			34328		

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no