Eifred Markussen
Forsker, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)

Artikkelgruppe om skolereformen *Kunnskapsløftet*
Setteredaktører for artikkelgruppen:
Therese Nerheim Hopfenbeck, Post doktor,
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning,
Universitetet i Oslo
Sølvi Lillejord, Instituttleder,
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning,
Universitetet i Oslo

Valg og gjennomføring av videregående opplæring før Kunnskapsløftet[1]

Sammendrag
Norge har en videregående opplæring med en ambisiøs målsetting: flest mulig skal oppnå studie- eller yrkeskompetanse og utdanning skal bidra til å jevne ut sosiale forskjeller. I denne artikkelen viser vi at realiteten er annerledes: Om lag sju av ti i hvert årskull fullfører og består, mens tre av ti enten slutter før tida eller gjennomfører hele løpet uten å bestå i alle fag. Gjennom analysene viser vi at rekrutteringen til yrkesfaglige henholdsvis studieforberedende utdanningsprogrammer så vel som utfallet av videregående opplæring påvirkes av fire sett med forhold: de unges prestasjonsnivå fra grunnskolen, de unges faglige og sosiale engasjement med skolen, deres sosiale bakgrunn og ulike kontekster utdanningen foregår innenfor. Prestasjonsnivået fra grunnskolen er sterkt påvirket av sosial bakgrunn. Dermed har sosial bakgrunn både direkte og indirekte effekt på kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring. Grunnskolen og videregående opplæring reproduserer stadig sosial ulikhet.

Innledning

Siden 1994 har Norge hatt en videregående opplæring som i prinsippet er for alle; alle som har fullført grunnskolen har rett til plass og alle har rett til å fullføre tre år. Vi har et åpent system basert på en likehetsideologi, og myndighetene har høye ambisjoner: flest mulig skal oppnå studie- eller yrkeskompetanse og utdanning skal bidra til å jevne ut sosiale forskjeller (St.meld. nr 31, 2007-2008). Realiseres disse ambisjonene? For å svare på dette presenterer vi i denne artikkelen analyser av tre forhold. 1) Hvilke forhold påvirker de unges valg av studieforberedende eller yrkesfaglig retning?, 2) Hvilke forhold kjent før start i videregående opplæring predikerer variasjon i oppnådd kompetanse, bestått, gjennomført uten å bestå eller sluttet før tida?, og 3) Hvilke forhold påvirker de unges skoleprestasjoner – målt med karakterer - ved utgangen av

grunnskolen? Til slutt drøfter vi våre funn og peker på noen mulige tiltak for å bedre gjennomføringen i videregående opplæring. For å plassere dette inn en historisk sammenheng starter vi med å gå 3-4 decennier tilbake i tid.

Tre reformer på tre tiår

Midt på 1970 tallet fikk Norge en reformert videregående opplæring. Som en oppfølging av bl.a. Steen-komiteens tre innstillinger (KUD 1967, 1969, 1970) ble det med virkning fra 1.august 1976 etablert en enhetlig videregående opplæring hvor bl.a. de gamle yrkesskolene, handelsskolene og gymnaset ble samlet under ett tak. Hovedargumentet for reformen var at alle unge skulle få like muligheter til videregående opplæring innenfor enhetsskolens fellesskap, videregående opplæring skulle bidra til sosial utjevning. Dette synet var det stor tverrpolitisk enighet om i Norge (Telhaug 1982), en enighet som ble etablert allerede i felleserklæringen fra de politiske partiene etter krigen (*Arbeid for alle* 1945). Den nye videregående opplæringen fra 1976 kan ses på som en videre utbygging av enhetsskolen.

I 1976 fortsatte 60 prosent av 16-åringene direkte fra grunnskolen og inn i videregående skole, og like før innføringen av Reform 94 var andelen steget til 90 prosent. Denne økte tilstrømmingen til videregående skole skyldes bl.a. økende kompetansekrav fra arbeidslivet. En annen viktig forklaring er at heltidsungdomsarbeidsmarkedet, bl.a. som følge av økonomiske nedgangstider, ble kraftig redusert i perioden 1976 til 1990. I 1976 hadde 31 prosent av 16-19 åringene arbeid som hovedbeskjeftigelse, i 1990 var denne andelen sunket til 8 prosent (Grøgaard 1992).

På slutten av 1980-tallet var det for få elevplasser i første skoleår. Flere yrkesfaglige utdanninger hadde ikke treårige løp, og der slike løp fantes, var det færre elevplasser innenfor andre enn første år og innenfor tredje enn andre år. Heller ikke lærlingordningen var et alternativ for de yngre elevene, de eldre ungdommene hadde forrang (NOU 1991: 4). Konsekvensen av for få elev- og lærlingplasser og av strukturelle svakheter var at mange ikke kom inn og at mange som var inne ikke kom videre. De ble gående på 'kryss og tvers' fra grunnkurs til grunnkurs (Markussen 1991).

Denne situasjonen nødvendiggjorde en reform av videregående opplæring, og vi fikk Reform 94. Reformen var en *rettighetsreform* ved at den ga alle som hadde fullført grunnskolen rett til inntak på et av tre valgte kurs og rett til å gjennomføre videregående opplæring. Reformen var en *strukturreform* ved at de tidligere 109 inngangene til videregående opplæring ble erstattet av 13 nye grunnkurs, at det ble etablert tilbud og nok elevplasser innenfor andre og tredje år i videregående opplæring og at en kraftig utbygd lærlingordning ble en del av videregående opplæring. Reformen var en *innholdsreform* ved at læreplanene nå, i stedet for tidlig spesialisering, la vekt på tidlig bredde fulgt av seinere spesialisering, og ved innføringen av målstyrte læreplaner (Monsen 1996).

Reformen var en *kompetansereform* ved at et hovedmål var at flere skulle gjennomføre en utdanning frem mot en formell kompetanse, og ved at det ble innført en ny kompetanseform, dokumentert delkompetanse, i videregående opplæring (Lov om videregående opplæring § 3).

I 2006 fikk vi en ny reform, Kunnskapsløftet. Reformen, som gjaldt hele den 13-årige grunnopplæringen hadde flere begrunnelser. Innenfor videregående opplæring var en sentral begrunnelse at struktur- og kompetansereformen i Reform 94 bare delvis hadde lykkes. Dokumentasjonen var den svake gjennomføringen i videregående opplæring (St.meld. nr. 30 2003-2004). Reform 94 hadde riktignok bidratt til at andelen som fullførte og besto på yrkesfag ble fordoblet allerede for det første Reform 94-kullet (Støren m.fl. 1998), og at det tidligere frafallet mellom grunnskolen og videregående opplæring var så godt som eliminert. Fortsatt var det likevel rundt 30 prosent av de som begynte i videregående opplæring som ikke fullførte med studie- eller yrkeskompetanse målt etter fem år (St.meld. nr. 30 2003-2004).

Markussen (2007) har argumentert for at som strukturreform innebar Kunnskapsløftet lite substansielt nytt sammenlignet med Reform 94. Det ble innført nye navn på gamle strukturer; vg1, vg2 og vg3 erstattet grunnkurs, vkI og vkII, fellesfag og programfag erstattet allmennfag og studieretningsfag, og studieretning ble til utdanningsprogram. Kunnskapsløftet reduserte også de 15 studieretningene til 12 utdanningsprogrammer, men i hovedsak var dette sammenslåinger og omstruktureringer av de tidligere studieretningene, slik at heller ikke dette innebar noen vesentlig substansiell endring.[2] Utdanningsminister Clemet ga uttrykk for det samme da hun i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet skrev om tilbudsstrukturen at ”de prinsippene som ble lagt til grunn for Reform 94, fortsatt har aktualitet og tilslutning, og at det ikke er behov for vesentlig endringer i dem” (St.meld. nr 30 (2003-2004): 67). På bakgrunn av dette har Markussen (2007) konkludert at når det gjelder rettigheter for ungdommene og strukturendringer i videregående opplæring, var det Reform 94 som brakte det fundamentalt nye, og at dette i all hovedsak er videreført i Kunnskapsløftet.

Hvorvidt Kunnskapsløftet lykkes som kompetansereform, gjenstår å se. Høsten 2011 er det gått fem år siden de første Kunnskapsløft-elevene begynte i videregående opplæring, og først da er det mulig å måle kompetanseoppnåelse etter fem år under Kunnskapsløftet og å sammenligne med tilsvarende under Reform 94. Disse tallene offentliggjøres av SSB i 2012, og det er derfor ikke mulig nå å si noe om gjennomføring og frafall/bortvalg under Kunnskapsløftet. Vi vil derfor i det følgende se nærmere på situasjonen under Reform 94.

Gjennomføring i videregående opplæring har et start- og et sluttpunkt. Vi skal beskrive og analysere både starten; innsøkningen til videregående opplæring, og slutten; kompetanseoppnåelse. Men først noen ord om hvilke data vi bygger på.

Data

Vi baserer oss i hovedsak på to datakilder. Den ene er prosjektet *Bortvalg og kompetanse* (Markussen m.fl. 2006, 2008). I dette prosjektet ble 9749 ungdommer fulgt inn i, gjennom og ut av videregående opplæring i 5½ år fra de søkte om plass i videregående opplæring, dvs. fra mars 2002 til oktober 2007. Det ble samlet inn årlige survey- og registerdata i hele perioden. Ungdommene i undersøkelsen utgjorde et 50 prosent utvalg av alle som gikk i tiende klasse i sju fylker på Østlandet våren 2002.[3]

Den andre viktige datakilden er SSBs årlige målinger av oppnådd kompetanse fra videregående opplæring. Dette er fulltellinger av hele årskull fem år etter oppstart. Når dette skrives (november 2010) er den siste tilgjengelige målingen fra SSB den som ble offentliggjort i juli 2010, og som viser kompetanseoppnåelse etter fem år (dvs. sommeren 2009) for de som begynte i videregående opplæring høsten 2004 (SSB 2010).

Søkning til videregående opplæring

Hvert år søker så godt som hele årskullet tiendeklassinger seg inn i videregående opplæring, og nesten alle begynner. Blant ungdommene i prosjektet *Bortvalg og kompetanse* søkte 47 prosent en av de tre studieforberedende retningene allmennfag, idrettsfag eller musikk, dans og drama, 52 prosent søkte en av de 12 yrkesfaglige retningene, og 1 prosent søkte ikke videregående opplæring. Det ble gjort en analyse (logistisk regresjon) av hvilke forhold som påvirker valg av studieforberedende fremfor yrkesfaglige utdanningsprogrammer.

Analysen[4] viser for det første at *sosial bakgrunn* påvirker de unges valg av utdanning. De som bodde med begge foreldre når de var 15 år, og de med foreldre som bryr seg om og verdsetter skolegang generelt og allmenne fag spesielt, var mer sannsynlige søkere til studieforberedende retninger enn andre. Foreldrenes utdanningsnivå hadde betydning før kontroll for karakterer fra ungdomsskolen, men denne effekten overlevde ikke kontroll for karakterer. Vi skal nedenfor komme tilbake til forholdet mellom foreldrenes utdanning, prestasjoner fra ungdomsskolen og de unges valg av retning.

Analysen viste også at gutter og ikke-vestlige innvandrere hadde større sannsynlighet for å søke studieforberedende, alt annet likt, hvilket vil si at vi bl.a. sammenligner elever med like karakterer. Kjønnseffekten kan forklares med at guttene har høyere tillit til egne evner enn jenter (Grøgaard 1992). For ikke-vestlige innvandrere kan én forklaring være at valg av studieforberedende retninger er et bevisst brudd med sosial bakgrunn; utdanning brukes som et middel til sosial oppdrift i det norske samfunnet.

Det som hadde størst betydning for valget av studieforberedende eller yrkesfaglig retning var elevenes skolefaglige prestasjonsnivå, deres kunnskaper og ferdigheter målt med karakterene fra tiende klasse. Jo høyere karakternivå fra

ungdomsskolen, jo mer sannsynlig var det at de søkte en av de tre studieforberedende retningene.

Videre viste analysen at ungdom som fant seg sosialt og faglig til rette på skolen, de som vurderte utdanning som nyttig for fremtida, og de som ikke vurderte seg selv som praktisk anlagt hadde høyere sannsynlighet for å velge studieforberedende løp enn andre.

Valg av utdanningsprogram var også avhengig av ungdommenes motivasjon. Å sikte mot universitets- eller høgskoleutdanning, økte sannsynligheten for å velge studieforberedende grunnkurs. Ungdommenes subjektive vurderinger av eget utdanningsvalg hadde også betydning. De som forklarte utdanningsvalget med at de var orientert mot praktisk arbeid, som valgte utdanningsprogram ut fra hensyn til framtidige lønns- og jobbmuligheter, og som begrunnet valget av utdanningsprogram ut fra interesser, hadde alle lavere sannsynlighet for å velge en studieforberedende retning. Valg av studieforberedende var derimot vanligere blant de som begrunnet valget med at andre hadde rådet dem til å velge nettopp dette, og ofte kom rådene fra foreldre eller rådgivere.

Vi ser også at de som drev med skolekomplementære (Knudsen 1980) aktiviteter (organisasjoner og lag) på fritiden hadde økt sannsynlighet for å velge studieforberedende, mens de som drev med skolekonkurrerende aktiviteter (data/internett og venner) i større grad valgte yrkesfag.

Til sist viste analysene at ungdommenes hjemfylke hadde betydning for valg av retning. Ungdom fra Oslo hadde større sannsynlighet for å velge studieforberedende retninger enn andre, alt annet likt. Dette kan forstås i lys av at hovedstaden har lange tradisjoner som et allmennfagdominert fylke med et stort tilbud av høyere utdanning.

Samlet sett ser det ut til at de som er mest tilbøyelige til å velge et studieforberedende løp er både indre og ytre motivert: De dyttes av krefter i sin bakgrunn, og dras av mulige framtidige belønninger. I tillegg har de erfart og tilpasset seg utdanningssystemet som en arena som passer dem, både faglig og sosialt, og dokumenterer dette ved gode skoleprestasjoner.

Kompetanseoppnåelse i videregående opplæring under Reform 94

Vi har nå sett på inngangen til videregående opplæring. I det følgende skal vi se nærmere på resultatet til slutt, på gjennomføring og frafall/bortvalg av videregående opplæring. Vi starter med SSBs målinger av oppnådd kompetanse fem år etter påbegynt videregående opplæring (se avsnitt om data foran). I tabell 1 viser vi kompetanseoppnåelse for sju av de første elleve årskullene under Reform 94, og vi ser en bemerkelsesverdig stabilitet med en tilnærmet identisk kompetanseoppnåelse gjennom hele perioden.

I de elleve første årskullene etter innføringen av Reform 94 fullførte og besto to av tre ungdommer videregående opplæring innen fem år etter at de gikk ut av grunnskolen og begynte i videregående opplæring, mens en av tre ikke fullførte

og besto. De som ikke besto er en todelt gruppe, de som har gjennomført uten å bestå og de som har sluttet før de var ferdige. Andelen som har sluttet før tida utgjør 17-20 prosent i perioden, og andelen som har gjennomført uten å bestå eller fortsatte inn i det sjette året utgjør 10-14 prosent av årskullene.

Variasjon i gjennomføring og kompetanseoppnåelse i ulike grupper

Vi skal nå se på bivariat variasjon i kompetanseoppnåelse etter fem år mellom forskjellige elevgrupper. Med kompetanseoppnåelse etter fem år mener vi om elevene har bestått videregående opplæring, om de har gjennomført uten å bestå, om de har sluttet før de er ferdige eller om de fortsetter i videregående det sjette året.

Tabell 1. Gjennomføring og frafall/bortvalg i videregående opplæring. Seks kull under R94.

	Antall	Fullført normert tid	Fullført mer enn normert tid	Fortsatt i videregående opplæring sjette år	Gjennom-ført uten å ha bestått	Sluttet før tida
Startet 1994						
I alt	54 356	58	10	5	6	20
Menn	27 765	50	10	7	7	27
Kvinner	26 591	66	10	4	6	13
Startet 1998						
I alt	52 818	59	13	5	5	19
Menn	26 983	52	14	6	5	22
Kvinner	25 835	66	11	5	4	14
Startet 2000						
I alt	51 982	56	13	6	7	17
Menn	26 521	48	15	7	7	22
Kvinner	25 461	64	11	5	6	15
Startet 2001						
I alt	52 704	57	12	7	6	19
Menn	27 006	50	13	8	7	24
Kvinner	25 698	65	10	5	6	14
Startet 2002						
I alt	54 519	57	12	7	7	19
Menn	27 996	48	14	8	8	22
Kvinner	26 523	65	9	5	7	14
Startet 2003						
I alt	56 271	56	12	6	8	19
Menn	28 745	48	14	7	8	22
Kvinner	27 526	65	10	4	7	14
Startet 2004						
I alt	59233	56	13	5	8	18
Menn	30406	48	16	6	8	22
Kvinner	28827	63	10	4	7	15

Kilde: SSB (2009, 2010)

Tabell 1 viser at *jenter har betydelig bedre kompetanseoppnåelse enn gutter*. Blant de som begynte i videregående opplæring i 2004 hadde 73 prosent av jentene og 64 prosent av guttene oppnådd studie- eller yrkeskompetanse. Denne kjønnsmessige variasjonen bekreftes av ulike studier ved NIFU STEP (Markussen m.fl. 2008, Støren m.fl. 2007).

Jo høyere utdanning foreldrene har, jo bedre gjør ungdommene det i videregående opplæring. Markussen m.fl. (2008) viste at blant ungdom hvor minst en av foreldrene hadde høyere utdanning hadde 74 prosent oppnådd studie- eller yrkeskompetanse, mens dette gjaldt for 63, 49 og 34 prosent når foreldrenes høyeste utdanning var henholdsvis videregående opplæring, grunnskolen eller ukjent. SSB (2010) og Støren m.fl. (2007) gjør tilsvarende funn.

Ungdom som bodde sammen med både mor og far som 15 åring gjorde det bedre i videregående opplæring enn de som ikke bodde slik. Markussen m.fl. (2008) fant at blant ungdom som bodde sammen med begge foreldrene hadde 72 prosent oppnådd studie- eller yrkeskompetanse etter fem år, mens dette gjaldt 53 prosent blant de som ikke bodde slik. Også Byrhagen m.fl. (2006) fant dette mønsteret.

Jo bedre karakterer ungdommene hadde i tiende klasse jo bedre gjorde de det i videregående opplæring. I tabell 2 viser vi det bivariate forholdet mellom grunnskolepoeng (beregnet på grunnlag av karakterer) og kompetanseoppnåelse slik SSB (2010) dokumenterer dette. Tabellen viser tydelig at jo bedre karakterer fra grunnskolen jo høyere andeler består og jo lavere andeler slutter før de er ferdige. Markussen m.fl. (2008) gjør tilsvarende funn.

Tabell 2. Forholdet mellom grunnskolepoeng og kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring

Grunnskolepoeng	Antall	Fullført med studie- eller yrkeskompetanse	Gjennomført uten bestått eller fortsatt i det sjette året	Sluttet underveis
Alle	59233	69	13	18
<25	1784	8	14	78
25-29	2903	19	21	60
30-34	5867	34	24	43
35-39	8278	51	24	25
40-44	10339	70	17	13
45-49	11362	86	9	5
50-54	11068	95	4	2
55-66	5849	98	1	1
Ukjent karakterer	1783	37	13	50

Tabellinformasjon: Grunnskolepoeng er beregnet på grunnlag av karakterer, slik at for eksempel bare 5'ere gir 55 poeng og bare 1'ere gir 11 poeng. Kilde SSB (2010)

Det er *store forskjeller i kompetanseoppnåelse mellom elever som har gått på ulike utdanningsprogrammer* (Byrhagen m.fl. 2006, Markussen m.fl. 2008, Støren m.fl. 2007og SSB 2010). I følge SSB (2010) var det 83 og 56 prosent som hadde oppnådd studie- eller yrkeskompetanse på henholdsvis studieforberedende og yrkesfaglige retninger. Høyest kompetanseoppnåelse var det på musikk, dans og drama (89 prosent bestått og tre prosent sluttet), og lavest var det på trearbeidsfag (41 prosent bestått og 47 prosent sluttet), og på hotell- og næringsmiddelfag, mekaniske fag og tekniske byggfag (her hadde henholdsvis 43, 45 og 49 prosent bestått, mens henholdsvis 40, 39 og 35 prosent hadde sluttet før tida).

Det er også påvist *fylkesvis variasjon i kompetanseoppnåelse.* SSB (2010) viser at i åtte av fylkene hadde mellom 71 og 73 prosent oppnådd studie- eller yrkeskompetanse. Her hadde mellom 14 og 17 prosent sluttet før tida. Aller høyest var kompetanseoppnåelse i Sogn- og Fjordane. I ti av fylkene var det mellom 61 og 69 prosent som hadde bestått etter fem år, og her hadde 18-22 prosent sluttet før tida. Finnmark skiller seg vesentlig fra de andre fylkene; 52 prosent oppnådde studie- eller yrkeskompetanse etter fem år, mens 31 prosent sluttet før tida (se også Lie m.fl. 2009). Markussen m.fl. (2008) finner fylkesvis variasjon på Østlandet, fra 70 prosent bestått i Buskerud til 61 prosent i Vestfold og Hedmark.

Hvilke forhold kan bidra til å forklare kompetanseoppnåelse i videregående opplæring?

Over har vi beskrevet volumet på frafall/bortvalg og gjennomføring, samt omtalt noen bivariate sammenhenger. I prosjektet *Bortvalg og kompetanse* ble det gjennomført en multivariat analyse av hvilke forhold som kan bidra til å forklare kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring. Avhengig variabel var kompetanseoppnåelse med tre utfall, bestått, gjennomført uten å bestå eller sluttet fem år etter avsluttet grunnskole.

Bakgrunnsvariable av betydning for kompetanseoppnåelse

Analysen[5] viste at *gutter* hadde høyere sannsynlighet for å gjennomføre uten å bestå enn jenter, sett i forhold til å ha oppnådd studie- eller yrkeskompetanse, mens fant ikke signifikant forskjell mellom gutter og jenter når det gjaldt sannsynligheten for å slutte, alt annet likt. Dette betyr bl.a. at dette funnet gjelder for gutter og jenter som har like karakterer fra grunnskolen.

Videre viste analysen at elever med *minoritetsbakgrunn* hadde signifikant høyere sannsynlighet for å ha sluttet enn elever med majoritetsbakgrunn, sammenlignet med å ha bestått, og at både innvandrere og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn hadde høyere sannsynlighet for å ha gjennomført uten å bestå enn majoritetsungdom, alt annet likt.

Analysen viste at *foreldrenes utdanningsnivå* har en viss direkte betydning for kompetanseoppnåelse ved at sannsynligheten for å slutte er lavere blant de som har foreldre med høyere utdanning, sammenlignet med de som har foreldre med lavere utdanning. Denne effekten er relativt svak. Vi skal nedenfor komme tilbake til forholdet mellom foreldrenes utdanning, prestasjoner fra ungdomsskolen og kompetanseoppnåelse.

Elever som *bodde sammen med begge foreldrene* som 15-åringer hadde lavere sannsynlighet for å slutte og lavere sannsynlighet for gjennomføre uten å bestå enn elever som ikke bodde sammen med begge foreldrene, alt annet likt.

Også *foreldrenes arbeidsmarkedsstatus* har betydning for kompetanseoppnåelsen. At foreldre er yrkesaktive har positiv betydning for sannsynligheten for å fullføre videregående opplæring med studie- eller yrkeskompetanse.

Disse funnene som viser ulike bakgrunnsvariabler med betydning for kompetanseoppnåelse faller sammen med lignende funn i en omfattende internasjonal forskning på frafall og gjennomføring (bl.a. Janosz et.al. 2000, Lamb et.al. 2004, Lamb et.al. 2010, Rumberger 2004, Traag & van der Velden 2008).

Prestasjoner på tidligere nivå og betydningen for kompetanseoppnåelse

Analysen viste at det forholdet som har klart størst betydning for kompetanseoppnåelsen i videregående opplæring er tidligere skoleprestasjoner målt med ungdomsskolekarakterer. Dette er også vist i en rekke forskningsarbeider internasjonalt (bl.a. Janosz et.al. 2000, Lamb et.al. 2004, Lamb et.al. 2010, Rumberger 2004, Traag & van der Velden 2008).

Studien viser også at når man kontrollerer for prestasjonsforskjeller svekkes effekten av flere bakgrunnsvariabler. Dette indikerer at disse bakgrunnsfaktorene, ved siden av at noen av dem har direkte effekt, også har indirekte effekt på kompetanseoppnåelsen i videregående opplæring, ved at de formidles via karakterene. Vi skal nedenfor komme tilbake til forholdet mellom prestasjoner fra ungdomsskolen og kompetanseoppnåelse og noen bakgrunnsforhold.

Engasjement og identifikasjon

Analysen identifiserte en rekke forhold som på ulikt vis er uttrykk for faglig og sosialt engasjement og identifikasjon i forhold til skolen, med betydning for frafall/bortvalg og gjennomføring i videregående opplæring. Ungdom med *høyt fravær* fra tiende klasse, som følte seg *sosialt utenfor* eller *gruet seg til å gå på skolen* hadde høyere sannsynlighet for å slutte enn de som ikke hadde det slik. Det samme gjaldt de som var opptatt av å *være sammen med venner*; et tegn på at fokus er på skolekonkurrerende virksomhet (Knudsen 1980).

Videre viste analysen at ulike former for *arbeidsinnsats* hadde betydning for utfallet. Ungdom som jobbet jevnt og trutt hadde redusert sannsynlighet for å gjennomføre uten å bestå, mens de som brukte tid på lekser eller var skippertaksmennesker hadde redusert sannsynlighet for å slutte. Også elevens *atferd*

hadde betydning for kompetanseoppnåelsen. De pliktoppfyllende hadde lavere sannsynlighet for å slutte enn andre, mens elever med alvorlig atferdsavvik hadde økt sannsynlighet for å slutte. Undersøkelsen viste økt sannsynlighet for å bestå med økende utdanningsmessige *ambisjoner*.

Konklusjonen er at ungdom som opplever faglig og sosialt engasjement og som identifiserer seg med videregående opplæring har økt sannsynligheten for å fullføre videregående opplæring med studie- eller yrkeskompetanse. Også i den internasjonale forskningslitteraturen er *engagement* et sentralt begrep for å forklare variasjon i frafall og gjennomføring i videregående opplæring (bl.a. Finn 1989, Lamb et.al. 2010, Newman et.al. 1992, Rumberger 2004, Wehlage and Rutter 1986, Wehlage et.al. 1989).

Kontekst

Analysen viser også at den konteksten utdanningen foregår innenfor har betydning for utfallet. I den internasjonale litteraturen har særlig Rumberger (2004) vektlagt betydningen av kontekst. Bl.a. avdekkes *fylkesvise forskjeller* i sannsynligheten for frafall/bortvalg eller fullføring av videregående opplæring. Sannsynligheten var større for å slutte i fire av de sju fylkene på Østlandet, alt annet likt. Fylkesvise forskjeller er bekreftet i andre analyser som viser at særlig Finnmark skiller seg ut (Støren m.fl. 2007, Lie m.fl. 2009). Denne fylkesvise variasjonen er vanskelig å forklare, men noen mulige forklaringer kan ligge bl.a. i ulik næringsstruktur og ulikt ungdomsarbeidsmarked, historisk sett ulik tradisjon for å ta utdanning etter obligatoriske skole, ulike tilbud innenfor videregående opplæring og ulik grad av formidling av læreplasser etter avsluttet Vg2.

Videre viser analysen at mye av den store variasjonen i kompetanse-oppnåelse mellom ulike utdanningsprogrammer skyldes systematiske forskjeller i elevsammensetningen, særlig med hensyn til tidligere prestasjoner, men også andre forhold. Men analysen viser også at utdanningsprogram har betydning også etter kontroll for variasjon i elevenes bakgrunn, prestasjoner og engasje-ment. Selv om forskjellene reduseres når karakterer og andre relevante forhold holdes konstant, har elever på flere yrkesfaglige utdanningsprogrammer signifi-kant høyere sannsynlighet for frafall/bortvalg i videregående opplæring, enn elever på allmenne, økonomiske og administrative fag. Sannsynligheten er størst for å slutte på hotell- og næringsmiddelfag, alt annet likt. Dermed ser det også ut til å være forhold *innen* de enkelte utdanningsprogrammene som har betydning for kompetanseoppnåelsen.

Kan vi forklare variasjon i prestasjoner fra ungdomsskolen?

Vi har sett at de unges skolefaglige prestasjonsnivå målt med karakterer, er det forholdet som i sterkest grad har betydning for valg av studieforberedende eller yrkesfag, og også for kompetanseoppnåelsen fra videregående opplæring.

Når karakterene har så stor betydning, er det grunn til å undersøke hva som forklarer variasjon i grunnskolekarakterene. I prosjektet *Bortvalg og kompetanse* ble det gjennomført en lineær regresjonsanalyse[6] som undersøkte betydningen av ulike bakgrunnsvariabler og grunnskolevariabler for karakterene fra tiende klasse, kontrollert for øvrige variabler i analysen. Analysen identifiserte svært mange variabler med statistisk signifikant effekt på gjennomsnittkarakteren fra tiende klasse, men for en del av disse variablene var effekten relativt svak. Vi starter med å se på hvilke *bakgrunnsvariabler* som har betydning for prestasjonene fra grunnskolen.

Analysen viste at gutter hadde lavere karakterer fra tiende klasse enn jenter. Videre at minoritetsspråklige med ikke-vestlig bakgrunn gjorde det dårligere enn majoritetsungdom, og at innvandrerne blant disse gjorde det dårligere enn etterkommerne. Jo høyere utdanning foreldrene hadde, jo bedre gjorde ungdommene det og størst negativt utslag var det for de som hadde foreldre med grunnskoleutdanning. Det hadde også positiv betydning, riktignok relativt svak, at mor og far var i jobb. Når foreldrene hadde negativ holdning til skole, gjorde de unge det dårligere, og når de var allmennfagorienterte gjorde de unge det bedre. Når foreldrene til en viss grad utviste en autoritativ foreldrestil, her målt med at de unge ikke får alt de ønsker seg, hadde det positiv betydning på karakterene. Til slutt viste analysen at ungdom som bodde sammen med både mor og far som 15-åringer gjorde det bedre enn de som ikke gjorde dette.

Vi fant også sammenheng av betydning mellom en del forhold knyttet til *skolen som læringsarena* og prestasjoner fra grunnskolen. Elever som hadde fått ekstra hjelp og støtte i grunnskolen gjorde det dårligere enn de som ikke hadde fått slik støtte[7]. Videre viste analysen at elever som oppga i stor grad å ha faglig selvtillit gjorde det betydelig bedre enn de som oppga i liten grad å ha faglig selvtillit. Matematisk-teoretisk orienterte elever, ambisiøse elever og elever som ytte innsats og var pliktoppfyllende gjorde det bedre enn andre elever.

Også for noen andre variabler knyttet til skolen som læringsarena fant vi sammenheng med grunnskolekarakterene; det er for mye teori i skolen, jeg er praktisk anlagt, skolen er nødvendig med tanke på fremtida, jeg lærer av å samarbeide, jeg er språklig anlagt og bruk av tid på lekser. Disse forholdene hadde hver for seg relativt liten betydning, men når vi holder dem sammen med de øvrige læringsarena-variablene, ser vi en helhet. Unge som opplever skolen som en faglig læringsarena, som identifiserer seg med og engasjerer seg i skolen som en faglig læringsarena, presterer bedre i grunnskolen enn ungdom som ikke gjør dette.

Analysen viste også sammenheng mellom karakterer fra grunnskolen og noen variabler som kan måle opplevelsen av skolen som en sosial arena: Høyt fravær, det å føle seg sosialt utenfor, å grue seg til å gå på skolen, å være ensom og deprimert på skolen og ikke å trives, er alle forhold som henger sammen med det å prestere dårlig. Disse sammenhengene er relativt svake hver for seg, men samlet vurdert indikerer de at ungdom som ikke identifiserer seg med skolen

som en sosial arena, presterer dårligere enn de som gjør dette. Totalt sett har disse variablene som handler om sosial identifisering med skolen mindre betydning enn de variablene som handler om faglig engasjement og identifikasjon.

Analysen viste også sammenhenger mellom hva ungdommen bruker fritida si til og skoleprestasjoner. Unge som var opptatt av skolekonkurrerende aktivitet på fritida (venner og pc/internett) gjorde det dårligere, mens de som rapporterte å drive med skolekomplementær aktivitet (lag og organisasjoner) gjorde det bedre enn de som ikke rapporterte slik aktivitet.

Oppsummert: Analysen har vist at de unges bakgrunn har betydning for det faglige prestasjonsnivået, for de kunnskaper og ferdigheter, målt med karakterer, som de har med seg ut av grunnskolen. Gutter gjør det bedre enn jenter, majoritetsungdom gjør det bedre enn minoritetsungdom, når foreldrene er i jobb, jo høyere utdanning og jo mer positiv holdning til utdanning de har, jo bedre gjør de unge det, og de som bor sammen med både mor og far som 15-åringer gjør det bedre enn de som ikke gjør det. Analysen viser også at unge med faglig og sosialt engasjement i forhold til skolen gjør det bedre enn unge uten slik tilknytning, og at det faglige engasjementet har mer å si enn det sosiale. Variablene inkludert i analysen forklarer 61 prosent av variasjonen i karakterene, bakgrunnsvariablene forklarer alene 35 prosent.

Drøfting

I denne artikkelen om gjennomføring av videregående opplæring, har vi presentert analyser av tre forhold. 1) Hvilke forhold påvirker de unges valg av studieforberedende eller yrkesfaglig retning?, 2) Hvilke forhold kjent før start i videregående opplæring predikerer variasjon i oppnådd kompetanse, bestått, gjennomført uten å bestå eller sluttet før tida?, og 3) Hvilke forhold påvirker de unges skoleprestasjoner – målt med karakterer - ved utgangen av grunnskolen?

Den første analysen viser at det er en rekke forhold som påvirker valg av studieforberedende eller yrkesfag. Når vi bare studerer de direkte effektene av ulike forhold på dette valget ser vi at bl.a. foreldrenes holdning til utdanning har betydning. Foreldrenes utdanning har i utgangspunktet betydning, men overlever ikke kontroll for karakterer. Det forhold som hadde sterkest direkte effekt på dette valget, var de unges skolefaglige prestasjoner, målt med karakterer fra tiende klasse.

Analysen av hvilke forhold blant det vi kjenner til om ungdommene før de begynner i videregående opplæring, som kan predikere om de unge slutter, gjennomfører uten å bestå eller fullfører og består videregående opplæring, identifiserer en rekke forhold med betydning for dette utfallet. Bl.a. viste analysene at foreldrenes utdanning hadde betydning ved at unge med foreldre med høyere utdanning hadde lavere sannsynlighet for å slutte enn foreldre med grunnskoleutdanning som høyeste utdanning. Også i denne analysen fant vi at det forholdet

som hadde sterkest betydning for utfallet, var de unges skolefaglige prestasjoner, målt med karakterer fra tiende klasse.

For begge de to ovennevnte analysene fant vi altså at sosial bakgrunn hadde en viss direkte effekt. Begge analysene viste også at det forhold som i sterkest grad hadde betydning, var de unges skolefaglige prestasjoner fra grunnskolen målt med karakterer.

På grunn av denne sterke betydningen av tidligere prestasjonsnivå, er det også gjort en analyse av hvilke forhold som påvirker dette prestasjonsnivået. Denne analysen viser at foreldrenes utdanning og holdning til utdanning har stor betydning for karakterene fra grunnskolen. Elever hvis foreldre hadde høyere utdanning, var positive til utdanning og var allmennfagorienterte, hadde i denne analysen i gjennomsnitt 0,7 karakterer høyere enn elever hvis foreldre hadde grunnskoleutdanning, var negative til utdanning og ikke var allmennfag-orienterte, alt annet likt (Markussen m.fl. 2008: 221-222). Dette er en betydelig forskjell, som illustrerer betydningen for de unges prestasjoner av sosial bak-grunn målt med foreldrenes utdanning og holdning til utdanning.

Dette viser, at selv om vi finner relativ svak direkte effekt av sosial bakgrunn målt med foreldres utdanning og foreldreholdninger til skole, har sosial bak-grunn likevel betydning for valg av retning i videregående opplæring og for resultatet av videregående opplæring. Denne effekten er indirekte ved at sosial bakgrunn påvirker karakterene som igjen påvirker a) valg av yrkesfag eller studieforberedende og b) om elevene slutter, gjennomfører uten å bestå eller fullfører og består.

Når vi tar hensyn til denne indirekte effekten av sosial bakgrunn, kan vi konkludere med at utdanningsvalg blant unge i Norge er avhengig av sosial bakgrunn. Litt forenklet og stilisert kan vi si at gjennomsnittseleven blant de som velger studieforberedende retninger er ambisiøse, godt presterende ungdom fra velutdannede familier der begge foreldre bor sammen og foreldrene er opp-tatt av utdanning og allmennfag. Den gjennomsnittelige søkeren til yrkesfaglige retninger har generelt ambisjoner om mer kortvarige utdanningsløp, de presterer svakere i grunnskolen og kommer fra hjem med generelt lavere utdanningsnivå hvor utdanning ikke fremstår som like viktig.

Vi kan videre, fortsatt mens vi tar hensyn til den indirekte effekten av sosial bakgrunn, konkludere at utfallet av videregående opplæring; bestått, gjennom-ført uten å bestå eller sluttet, også er avhengig av sosial bakgrunn. De som består har i større grad enn de som ikke består eller slutter, høyt utdannede foreldre som bor sammen og er i jobb, de unge er mer engasjert i skolen ved at de er mindre borte, de yter større innsats, de er mer utdanningsambisiøse, de tilpasser seg skolens faglige og sosiale krav i større grad, og de har med seg et bedre prestasjonsnivå fra grunnskolen som grunnlag for arbeidet i videregående opp-læring.

Vi kan forstå både valg av retning i videregående opplæring og kompetanse-oppnåelse som stoppesteder i en prosess de unge går gjennom i sitt forhold til

utdanningssystemet (Lamb m.fl. 2004, Finn 1989, Newmann m.fl. 1992, Rumberger 2004). Denne prosessen starter før barna begynner i skolen (Alexander m.fl. 2001, Audas & Willms 2001).

Gjennom sin ulike oppvekst og bakgrunn har barn, når de begynner på skolen, ulike forståelse av hva skole er. Innenfor ulike sosiale lag får barna formidlet ulike verdier (Bourdieu 1977). Barn fra noen hjem (middelklassebarn) er mer fortrolige med skolens verdigrunnlag og er mer forberedt på hva som møter dem når de begynner på skolen enn barn fra andre hjem (arbeiderklassebarn). Unge med høyt utdannede foreldre med positiv innstilling til skolen har enklere for å kjenne seg igjen i og føle seg hjemme på skolen. De får støtte hjemmefra og gjenkjennes som flinke elever av lærerne, de presterer godt og øker sine muligheter for framtidige prestasjoner både i utdanningsinstitusjoner, på arbeidsmarkedet, og i samfunnslivet ellers. Hernes (1974) påpekte at det var store forskjeller i hvordan barn fra ulike familier var motivert for skolegang. En viktig ressurs for hvordan det gikk med barna i skolen var hva barna hadde med seg inn i skolen. I følge Boudon (1974) tillegges utdanning ulik verdi avhengig av bakgrunn, dermed varierer innsats, identifikasjon og engasjement, noe som igjen har betydning for utbytte og resultater. Identifikasjon, engasjement og resultater påvirker hverandre gjensidig. Barn som identifiserer seg med og engasjerer seg i skolen oppnår bedre resultater enn de som ikke gjør det (Finn 1989, Ekstrom m.fl. 1986, Newmann m.fl. 1992, Rumberger 2004, Wehlage m.fl. 1989).

Som et resultat av disse prosessene går de unge ut av tiende klasse med svært varierende prestasjonsnivå. Og som vi har sett av analysene over har dette ulike prestasjonsnivået – som altså varierer med bl.a. sosial bakgrunn – betydning både for valg av yrkesfag eller studieforberedende første år og for kompetanseoppnåelse etter avsluttet videregående opplæring.

På grunn av svært ulikt prestasjonsnivå, svært ulike kunnskaper og ferdigheter ved avslutningen av grunnskolen, er de unge svært ulikt kvalifisert for å mestre de faglige kravene videregående opplæring stiller for å oppnå enten studie- eller yrkeskompetanse. Blant de som har best forutsetningene forsterkes identifikasjon og engasjementet i forhold til skolen og de presterer godt. For unge med svakere forutsetninger kan det motsatte skje; engasjement og identifikasjon svekkes og de faglige resultatene påvirkes. Resultatet er svært ulike prestasjoner i videregående opplæring, noen består, noen gjennomfører uten å bestå og noen slutter før de er ferdige. Det å slutte vil derfor ofte være sluttpunktet på en lang prosess av negativ identifikasjon og engasjement som har startet tidlig i barneskolen, og som igjen er påvirket av prosesser og erfaringer i førskolealder. Audas og Willms (2001) ser "a clear link between early childhood experience and successful graduation from high school" (Audas og Willms 2001: 31). Andre studier har vist at slutting i videregående opplæring kan predikeres ved hjelp av kjennetegn knyttet til barnet i de første skoleårene (Alexander m.fl. 2001, Barrington & Hendricks 1989, Cairns m.fl. 1989).

Frafall/bortvalg fra videregående opplæring kan dermed forstås som et resultat av et misforhold mellom skole og individ som har fått utvikle seg over tid (Finn 1989, Ekstrom m.fl. 1986, Newmann m.fl. 1992, Ream & Rumberger 2008, Rumberger 2004, Traag & van der Velden 2008, Wehlage m.fl. 1989).

Vi ser altså at de unges sosiale bakgrunn påvirker de unges valg og resultat av videregående opplæring, at både valget inn og resultatet ut er sosialt skjevt. Vi gjør dermed funn på linje med tidligere internasjonal (Boudon 1974, Bourdieu 1977, Shavit og Blossfeld 1993), og nasjonal forskning (Hernes 1974, Dale 2008). Vi kan tillate oss å gjenta en 36 år gammel konklusjon, nemlig at ”utdanningssystemet i høy grad reproduserer hos barna de sosiale ulikhetene en finner mellom foreldrene” (Hernes 1974:236).

Til tross for 65 år med likhetsorienterte politiske ambisjoner, til tross for mange skolereformer og til tross for at vi i dag har en videregående opplæring som er åpen for alle og hvor det i prinsippet er få strukturelle føringer eller begrensninger, reproduseres fortsatt sosiale forskjeller i videregående opplæring.

Tiltak

Det har altså i hele etterkrigstiden vært et erklært tverrpolitisk mål at utdanning skal bidra til sosial utjevning og de siste tiårene har det vært et mål at utdanningssystemets reproduserende kraft skal svekkes. Til tross for dette ser vi at fortsatt reproduseres sosial ulikhet gjennom utdanningssystemet. Spørsmålet er om det er mulig å gjøre noe med dette, om det er mulig å realisere disse politiske målsettingene.

Vi har selvsagt ikke det endelige svaret på dette spørsmålet, eller detaljerte forslag til hvilke tiltak som må settes i verk. Men vi vil med utgangspunkt i de analysene og resonnementene som er presentert over, peke på et sentralt funn som kanskje kan være et utgangspunkt dersom man ønsker å endre situasjonen. Det funnet vi vil trekke frem er betydningen av de unges skoleprestasjoner målt med karakterer ved utgangen av tiende klasse. Vi har vist at dette er det forhold som har sterkest betydning både for om de unge velger yrkesfaglige eller studieforberedende retninger og for kompetanseoppnåelse etter endt videregående opplæring.

På grunnlag av at det de unge har tilegnet seg av kunnskaper og ferdigheter når de går ut av grunnskolen har så stor betydning for hvordan det går i videregående opplæring, kan det argumenteres for å sette i verk tiltak på tre nivåer.

a. Tiltak som kan bidra til at flere går ut av grunnskolen med et bedre skolefaglig prestasjonsnivå og dermed står friere i sitt valg av retning i videregående opplæring, og er bedre rustet til å møte og klare videregående opplæring. Dette handler om tidlig innsats og tiltak i grunnskolen for å gi flere elever bedre kunnskaper og ferdigheter.

b. Tiltak som kan gjøre at flere får bedre og riktigere råd om hva de skal velge i videregående opplæring, råd som bygger på faktisk kunnskap om den enkeltes faglige prestasjonsnivå ved avslutningen av tiende klasse. Dette handler om en bedre rådgivnings- og karriereveiledning når de unge skal søke videregående opplæring.
c. Tiltak som gjør at flere elever får et opplæringstilbud i tråd med det faglige prestasjonsnivået de faktisk har. Dette handler om tilpasset opplæring både for de som trenger noe ekstra for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse, og alternative løp for de som ved overgangen til videregående opplæring ikke har de nødvendige kunnskaper og ferdigheter for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse i løpet av de neste fem årene.

Litteratur

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record, 103*(5), 760-822.

Audas, R. & Willms, J. (2001). *Engagement and Dropping out of School: A Life Course Perspective.* Canada: Human Resources Development.

Arbeid for alle. De politiske partiers felles program 1945. Oslo

Barrington, B. L. & Hendricks, B. (1989). Differentiating characteristics of high school graduates, dropouts, and nongraduates. *Journal of Educational Research, 82*(6), 309-319.

Boudon, R. (1974). *Education, Opportuntity and Social Inequality.* New York/London: John Wiley.

Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In *Power and Ideology in Education,* ed. Karabel, J. & Halsey, A.H. New York: Oxford University Press.

Byrhagen, K., Falch, T. & Strøm, B. (2006). Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretning og fylke. Rapport 8. Trondheim: SØF.

Cairnes, R.B., Cairns, B.D., & Necherman, H.J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development, 60,* 1437-1452.

Dale, E.L. (2008), *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet.* Oslo: Cappelen Akademisk forlag

Ekstrom, R.B., Goertz, M. E., Pollack, J. M., & Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings of a national study. *Teachers College Record, 87,* 3576-3730.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*(2), 117-142.

Fredricks, J.A., Blumenfield, P.C. & Paris, A.H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.

Frøseth, M.W. og Markussen E. (2009), Gjennomstrømming og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. I Markussen, E. (red), *Videregående opplæring for (nesten) alle.* Oslo: Cappelen Akademisk forlag

Grøgaard, J. B. (1992), *Skomaker, bli ved din lest? En analyse av ulikhet i utdanning og arbeid blant unge menn på 80-tallet*. Oslo: Fafo

Hernes, G. (1974). Om ulikhetens reproduksjon. Hvilken rolle spiller skolen? *I forskningens Lys*, NAVF 1949-1974.

Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology, 92*(1), 171-190.

Kirke- og undervisningsdepartementet (1967*), Innstilling I om det videregående skoleverket fra skolekomiteen av 1965*. Oslo
Kirke- og undervisningsdepartementet (1969*), Innstilling II om det videregående skoleverket fra skolekomiteen av 1965.* Oslo
Kirke- og undervisningsdepartementet (1970), *Innstilling III om det videregående skoleverket fra skolekomiteen av 1965*. Oslo
Knudsen, K. (1980): *Ulikehet i grunnskolen.* Bergen, Oslo, Tromsø: Universitetsforlaget.
Lamb, S., Walstab, A., Teese, R., Vichers, M. & Rumberger, R. (2004). *Staying on at school: Improving student retention in Australia.* Melbourne: CPELL.
Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (eds) *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*, Springer: Dordrecht.
Lie, I., Bjerklund, M., Ness, C., Nygaard, V. & Rønbeck, A. E. (2009). *Bortvalg og gjennomstrømning i videregående skole i Finnmark. Analyser av årsaker og gjennomgang av tiltak.* Rapport 5/2009. NORUT/Høgskolen i Finnmark.
Lov 21.06.74 nr. 55 om videregående opplæring
Markussen, E. (1991), «På kryss og tvers. En undersøkelse i videregående skole blant grunnkurselever som ikke kommer rett fra avsluttet ungdomsskole». I: *NOU 1991:4 Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
Markussen, E. (2007), Reform 94 lever videre, men videregående svikter hver femte ungdom! I Hølleland, Hallvard (red) *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer.* Oslo: Cappelen Akademisk forlag
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. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter.* NIFU STEP Rapport 3 2006. Oslo: NIFU STEP.
Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding B. og Sandberg N. (2008), *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. NIFU STEP rapport 13 2008.
Monsen, L. (1996), Kan vi målstyre læreplanreformer? I: Jon Frode Blichfeldt m.fl. (red), *Utdanning for alle. Evaluering av Reform 94.* Oslo: Tano – Aschehoug
Newman, F.M., Wehlage, G.G. & Lamborn, S.D. (1992). The Significanse and Sources of Student Engagement. In *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools.* New York-London: Teachers College Press.
NOU 1991:4, *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle.* Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
Ream, R.K. & Rumberger, R.W. (2008). Student engagement, peer social capital, and school dropout among Mexican American and non-Latino white students. *Sociology of Education, 81,* 109-139.
Rumberger, R.W. (2004). Why students drop out of school. In G. Orfield (Ed.), *Dropouts in* and School Development, Faculty of Education, University of Oslo
Shavit, Y. & Blossfeld, H.P (1993) *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in thirteen countries* (Boulder, Westview Press).
SSB (2009). Starter på yrkesfag, ender med studiekompetanse. http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen/ (lest april 2010)
SSB (2010). Direkte overgang til videregående gir lavest frafall. http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen/ (lest november 2010)
St.meld. nr. 31 (2007-2008), *Kvalitet i skolen.* Oslo: Kunnskapsdepartementet

St.meld. nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet

Støren, L.A., Skjersli S., og Aamodt P. O. (1998), *I mål. Evaluering av Reform 94. Sluttrapport i NIFUs hovedprosjekt. Rapport 18/98. Oslo : NIFU STEP*

Støren, L.A., Helland, H. & Grøgaard, J.B. (2007), *Og hvem stod igjen? Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999-2001*. Rapport 14. Oslo: NIFU STEP.

Telhaug, A. O. (1982), *Norsk skoleutvikling etter 1945*. Oslo: Didakta Norsk Forlag

Traag, T, & van der Velden, R (2008). *Early school-leaving in the Netherlands: The role of student-, family- and school factors for early school-leaving in lower secondary education*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.

Wehlage, G.G. & Rutter, R.A. (1986). Dropping out: How much do schools contribute to the problem? *Teachers College Record, 87*(3), 374-392.

Wehlage, G.G., Rutter, R.A., Smith, G.A., Lesko, N. & Fernandez, R.R. (1989). *Reducing the Risk. Schools as Communities of Support*. London - New York - Philadelphia: The Falmer Press.

---

[1] Jeg har i perioden 1994-2009 gjennomført flere forskningsprosjekter hvor tema har vært gjennomføring, frafall og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring alene eller i samarbeid med andre. Denne artikkelen bygger på disse tidligere arbeidene (særlig Markussen m.fl. 2008), men viser også til andre arbeider. Jeg har også tidligere skrevet artikler om temaet i ulike sammenhenger, sist artikkelen "Gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring" i boken *Videregående opplæring for (nesten) alle* (Markussen (red.) 2009). At jeg har behandlet dette temaet skriftlig så mange ganger tidligere kan bety at deler av teksten innholdsmessig faller sammen med tidligere publiserte arbeider. Oppbygningen og det helhetlige resonnementet er imidlertid nytt.

[2] I denne artikkelen bruker vi begrepet Utdanningsprogram også når vi snakker om ulike studieretninger før 2006

[3] Grunnen til nettopp dette utvalget var at prosjektet ble initiert av Østlandssamarbeidet, som ville undersøke frafall/bortvalg og gjennomføring på sine skoler.

[4] Selve analysen vises ikke her, men det henvises til Markussen m.fl. 2006: 313-314

[5] Selve analysen vises ikke her. Det henvises til Markussen m.fl. 2008: 219-220

[6] Selve analysen vises ikke her. Det henvises til Markussen m.fl.2008: 221-222

[7] Det er ikke nødvendigvis denne hjelpen som har produsert dette resultatet, det kan hende, men det kan også hende at det hadde stått enda dårligere til uten den hjelpen.