

Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning – ser vi en fremtidig suksess-historie?

Liv Anne Støren, NIFU STEP

Innledning

Ungdom med etnisk minoritetsbakgrunn utgjør en stadig større del av befolkningen, og deres deltaking i utdanningssystemet er blitt viet mye oppmerksomhet i media og etter hvert også forskningsmessig. Som regel er det mangelfulle prestasjoner eller frafall som vies størst oppmerksomhet, men også bilder av de mange elever og studenter med minoritetsbakgrunn som klarer seg svært bra, blir presentert. Ingen av bildene er "feil". Ungdom med innvandrerbakgrunn representerer et mangfold av språk, kulturer, skoleferdigheter og individuelle livshistorier med hensyn til skolebakgrunn fra hjemlandet og antall år de har bodd i Norge. Med den sterke økningen i innvandringen som Norge opplevde på 1990-tallet, er det klart at skolene har stått overfor mange nye utfordringer. Når stadig flere ungdommer med minoritetsbakgrunn faktisk deltar i det norske utdanningssystemet, kan en si at langt på vei har en møtt disse utfordringene på en god måte. Dette har ikke minst vært mulig gjennom den iver etter å skaffe seg utdanning som svært mange av minoritetsungdommene viser. Det er samtidig klart at det eksisterer store utfordringer med hensyn til å tette et visst prestasjons-gap mellom ungdom med minoritets- og majoritetsbakgrunn, og at disse utfordrin-

gene kommer til å være der også i årene fremover.

Temaer og problemstillinger

Denne artikkelen har blant annet som formål å vise hvor stort – eller lite – prestasjonsgapet mellom elever med innvandrerbakgrunn og majoritets elever, og hvilke faktorer som kan bidra til å forklare *hvorfor* forskjellene er der, og hvordan de varierer. Vi vil dessuten se på omfanget av deltaking i videregående og høyere utdanning, og se på fullføringen av videregående opplæring og hva som forklarer forskjeller i fullføring av videregående opplæring.

Videre vil vi legge vekt på utviklingen over tid. Dette vil bli gjort langs to dimensjoner. Vi vil se på endring over tid i andel av et fødselskull som tar videregående og høyere utdanning, og vi vil – for det enkelte kullet – se på utviklingen fra grunnskole, gjennom videregående opplæring og til eventuell høyere utdanning.

Sosiale bakgrunnsforhold påvirker prestasjoner og hva slags og hvor mye utdanning en tar, noe som synes å være vedvarende og er vist i mange studier både i Norge og internasjonalt (Aamodt 1982, Hansen 1986, Shavit og Blossfeld 1993, Knudsen mfl. 1993, Grøgaard 1995, Hansen 1999, Hovland 2000, Støren

2000, Aamodt og Stølen 2003, Opheim 2004). Elever med ikke-vestlig bakgrunn og majoritets elever skiller seg fra hverandre når det gjelder slike bakgrunnsforhold. Derfor er det viktig å ta hensyn til slike forhold når en ser på elever med innvandrerbakgrunn og majoritets elever i utdanningssystemet. I denne artikkelen vil vi benytte flere mål på sosial bakgrunn; foreldres utdanningsnivå som et uttrykk for kulturell kapital, arbeidsmarkedstilknytning som et uttrykk for sosial kapital, i tillegg til inntekt. Blir forskjeller mellom minoritet og majoritet borte når vi sammenlikner elever med samme sosiale bakgrunn?

Et annet spørsmål er om sosial bakgrunn har samme betydning for majoritets- og minoritets elever. Tidligere studier har tydet på at det til dels er forskjellige seleksjonsmekanismer i de to gruppene, og at sosial bakgrunn synes å bety mer for majoritets- enn minoritets elever (Krange og Bakken 1998, Opheim og Støren 2001, Arnesen 2003).

Vi vil også undersøke hva slags betydning botid i Norge har. Det er grunn til å forvente at økende botid gir bedring i karakterer, ved at en kan forvente at økende botid gir bedre språkferdigheter, som igjen vil virke inn på karakterene. Økende botid kan også medvirke til generelt bedre integrering av elevens familie i det norske samfunnet, gjennom erfaring fra arbeidslivet, bedre norskbeherskelse i familien, flere kontakter og bedre kjennskap til utdanningssystemet. På denne måten kan en forvente at økende botid medvirker til økt sosial kapital, som vi forventer medvirker til bedre skoletilpassning og bedre karakterer.

Tidligere studier

I tillegg til det store antallet studier som påviser betydningen av sosial bakgrunn, er det i de senere årene utført flere studier som ser spesielt på elever med etnisk minoritetsbakgrunn. Teorier om kulturell kapital, oftest målt som foreldres utdanning, blir ofte benyttet som utgangspunkt for å forklare forskjeller mellom elever med etnisk minoritetsbakgrunn og majoritetsbakgrunn, eller det diskuteres i hvilken grad kulturelle forklaringer og eventuelt ulike former for sosial kapital har betydning¹ sammenliknet med sosio-økonomiske forhold (for eksempel Ainsworth-Darnell og Downey 1998, Roscigno og Ainsworth-Darnell 1999, Lauglo 2001). Resultater fra ulike studier spriker imidlertid noe, og det er dessuten vanskelig å finne studier som er direkte sammenliknbare med vår undersøkelse i denne artikkelen.

Resultatene i de ulike studiene kan dels avhenge av hvor undersøkelsen er foretatt og av hva slags avgrensning en har av minoritets elevene. Mange studier ser bare på enkelte nasjonalitetsgrupper eller etniske grupper. Flere studier har spesielt studert *etterkommere* (annengenerasjon), for eksempel Riphahn (2003), Rosholm mfl. (2002), Hansen og Kucera (2004) og Van Ours og Veenman (2003), i henholdsvis Tyskland, Danmark, Canada og Nederland. Noen studier, blant annet norske, viser at det faktisk at elever med innvandrerbakgrunn ofte faller i lavere sosialgrupper, i sin helhet eller langt på vei forklarer deres svakere prestasjoner eller lavere utdanningsdeltaking (Lauglo 1996, Bakken 2003, Van Ours og Veenman 2003, Bradley og Taylor 2004, Hægeland mfl. 2004). Flere studier viser også at det fortsatt er forskjeller etter at en har tatt hensyn til slike forhold (for eksempel Krange og Bakken 1998, Roscigno og

Ainsworth-Darnell 1999, Rosholm mfl. 2002, Arnesen 2003, Riphahn 2003). En dansk studie som har sett spesielt på førstegenerasjonsinnvandrere, det vil si tre ikke-vestlige nasjonalitetsgrupper (Jacobsen og Rosholm 2003), fant at innvandrerungdoms større tendens til enten ikke å være under utdanning eller til å droppe ut av påbegynt utdanning, *ikke* syntes å bli påvirket av variasjon i foreldres kulturelle kapital (målt ved utdanning og arbeidserfaring).

Én av studiene nevnt over, viser at etterkommere etter innvandrere oppnår *høyere* utdanning enn ungdom uten innvandrerbakgrunn, det gjelder den *canadiske* studien (Hansen og Kucera 2004). Etterkommerne hadde best resultater både før og etter at det ble tatt hensyn til foreldres utdanningsnivå. Selv om førstegenerasjonsinnvandrere ikke var med i studien, illustrerer slike resultater at den sosiale sammensetningen av innvandrerbefolkningen i et land kan bety mye; Canadas innvandringspolitikk skiller seg fra europeiske lands; innvandrere med høy utdanning eller som representerer arbeidskraft det er behov for, tas imot ved hjelp av kvoter og poengsystemer, i tillegg til at landet også tar imot en del flyktninger (MandagMorgen 2004).

I tillegg til variasjon avhengig av immigrasjonsland og avgrensning av minoritetsgruppen som undersøkes, kan resultater fra ulike studier også variere avhengig av om en ser på grunnskoleelever eller elever i videregående opplæring, hvordan en måler sosial bakgrunn, eller om resultatene er basert på elevenes egne opplysninger om foreldre gitt i et spørreskjema eller bygger på registerdata. De fleste norske studier av prestasjonsforskjeller er utført for *grunnskoleelever* (Engen mfl. 1997, Arnesen 2003, Hægeland mfl.

2004) eller av utvalg der grunnskoleelever utgjør flertallet (Lauglo 1996, Krange og Bakken 1998, Bakken 2003). I denne artikkelen skal vi se spesielt på elever i videregående opplæring. Våre opplysninger er basert på registerdata, det er derfor en del forhold vi ikke har opplysninger om, som har stor betydning for prestasjoner og gjennomføring. Det gjelder elevenes motivasjon, innsats (for eksempel tid brukt til lekser), foreldrenes engasjement i skolearbeidet og hjelp og støtte fra familie og omgivelser for øvrig. Slike forhold vil likevel bli trukket inn i tolkningen av resultatene.

Definisjoner av ungdom med innvandrerbakgrunn

Vi benytter SSBs definisjon av innvandrerbefolkningen, som består av førstegenerasjonsinnvandrere, det vil si personer født utenfor Norge av to utenlandsfødte foreldre, og personer født i Norge som har to utenlandsfødte foreldre. Den siste gruppen ble tidligere ofte omtalt som annengenerasjonsinnvandrere, nå ofte som "etterkommere". Når vi i denne artikkelen ofte bruker betegnelsen etterkommere, er det altså personer født i Norge som har foreldre som begge er født i utlandet, vi tenker på. De som er uten innvandrerbakgrunn, utgjør da resten, og her vil disse ofte bli omtalt som majoritetsgruppen, eventuelt majoritetselever. Der vi i denne artikkelen følger bestemte elevkull i videregående opplæring, innlemmer vi elever med bakgrunn fra Sverige og Danmark blant majoritetselevne. Vi bruker derfor også betegnelsen *skandinav* når vi omtaler denne gruppen. Denne kategorien består da av elever uten innvandrerbakgrunn pluss elever med svensk eller dansk bakgrunn.

Før øvrig inndeler vi ungdom med innvandrerbakgrunn etter om de har vestlig

eller ikke-vestlig bakgrunn. De som har vestlig bakgrunn, har bakgrunn i land i Nord-Amerika, Vest-Europa eller Oseania (Australia), de med ikke-vestlig bakgrunn Asia (medregnet Tyrkia), Afrika, Latin-Amerika og sentral- og østeuropeiske land (tidligere omtalt som Øst-Europa, bak det tidligere "jerneteppe"). Når vi i denne artikkelen også for enkelthets skyld bruker betegnelsen minoritetslever, er det elever med ikke-vestlig bakgrunn vi refererer til.

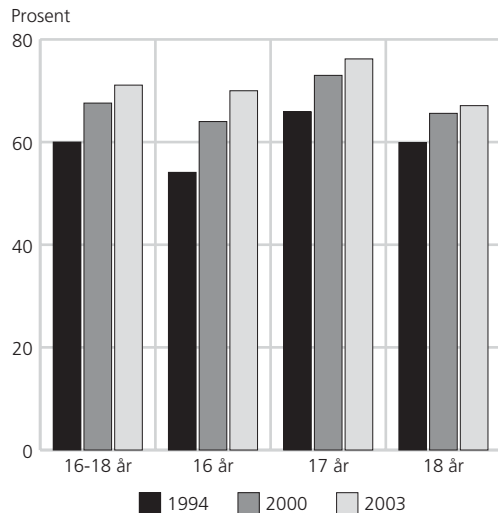
Datagrunnlag

Datagrunnlaget til artikkelen er todelt. Til dels har vi benyttet opplysninger fra SSB til en del oversiktstall, som vises i figurene 1, 2, 19 og 20. Disse opplysningene gjelder ikke individdata, men detaljerte spesialtabeller vi har bestilt fra SSB, som vi har bearbeidet og presentert i de nevnte figurene og i deler av teksten. *Hoveddelen* av artikkelen og figurene 3–18, er basert på analyser av individdata over enkeltkull i videregående opplæring. Dette datasettet består av to sammenkoblede (avidentifiserte) datasett. Det omfatter data om tre elevkull fra VIGO, som er fylkenes administrative datasystem for søkere, elever og lærlinger i videregående opplæring, samt data fra SSB om de samme elevene. Dataene fra SSB gir opplysninger om elevenes landbakgrunn, innvandrerstatus, ankomstår, foreldres utdanningsnivå, inntekt og foreldrenes arbeidsmarkedsstatus. Kullene vi har individdata om, startet i grunnskurs i videregående opplæring for første gang henholdsvis høsten 1999, 2000 og 2001.

Deltaking i videregående opplæring

Andelen av ungdom med innvandrerbakgrunn som er i videregående opplæring, har økt mye de seineste årene. I 1994 var 60 prosent av førstegenerasjonsinnvand-

Figur 1. Andel som er registrert i videregående opplæring 16–18 år. Førstegenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn, ulike år. Prosent



Kilde: Utdanningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå.

rere med ikke-vestlig bakgrunn i alderen 16–18 år registrert i videregående opplæring (figur 1). I 2003 var andelen steget til 71 prosent. Økningen har vært enda større blant etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn. I denne gruppen er andelen av 16–18-åringene som var i videregående opplæring økt fra 74 prosent i 1994 til vel 88 prosent i 2003. Tilsvarende tall for dem uten innvandrerbakgrunn var henholdsvis vel 90 og vel 92 prosent². Figur 1 viser utviklingen over tid i andelen som var i videregående opplæring i ulike aldersgrupper blant førstegenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn. Disse utgjør den største gruppen av elevene med innvandrerbakgrunn.

Selv om andelen som er i videregående opplæring av ikke-vestlige innvandrere i aktuell aldersgruppe har økt mye, er andelen fortsatt mye lavere enn blant

majoritetselever. Tilsvarende andeler blant ungdom uten innvandrerbakgrunn var i 2003: 96 prosent av 16-åringene, 94 prosent av 17-åringene, 87 prosent av 18-åringene og 92 prosent av 16–18-åringene samlet. Med andre ord er andelen i videregående utdanning betydelig lavere blant innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn, men forskjellene reduseres noe med økende alder, og forskjellen er for øvrig redusert kraftig de siste ti årene.

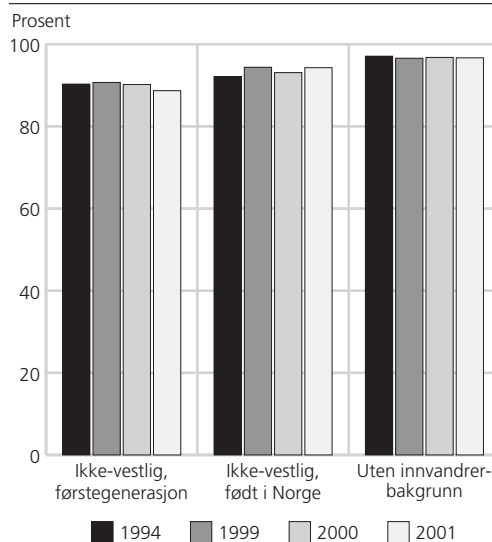
Den høye andelen blant de ikke-vestlige innvandrerne som er utenfor videregående opplæring, spesielt blant 16-åringene, kommer i stor grad av forsinkelser i utdanningsløpet; mange har ikke avsluttet grunnskolen. Mange av dem som er utenfor videregående opplæring, vil trolig fullføre grunnskolen og begynne i videregående opplæring senere. Det er imidlertid mange av innvandrerne som ikke er registrert med fullført grunnskoleutdanning som 18-åring. Det gjelder godt over halvparten av 18-åringene som ikke er i videregående opplæring. Hovedgrunnen til at mange 18-åringer ikke er å finne i videregående opplæring, synes altså å være at de ikke har fullført grunnskolen. Regnet av *alle* 18-årige førstegenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn, utgjør de som verken er registrert med fullført grunnskoleutdanning eller noe nivå i videregående opplæring og heller ikke er i videregående opplæring, hele 20 prosent. Hvor mange av disse som kan ha fullført en utenlandsk grunnskoleutdanning som ikke er registrert i SSBs data, er uvisst. Høyst sannsynlig har mange, muligens de aller fleste av dem, ikke fullført grunnskolen, siden fullført utenlandsk grunnskole gir grunnlag for inntak til videregående opplæring og disse elevene ikke er å finne i videregående opplæring. Opplysninger fra SSB

viser at de aller, aller fleste av disse 18-åringene er nyankomne (Støren 2005).

Overgang fra grunnskole til videregående opplæring

I figur 2 sammenlikner vi andelen av grunnskolekullene 1999–2001 som går direkte over i videregående opplæring med tilsvarende for det første kullet etter Reform 94 (94-kullet). De av 1999- og 2001-kullet som begynte i videregående opplæring, blir undersøkt nærmere senere i artikkelen. Tallene i figur 2 viser at det har vært stor stabilitet, både blant dem med ikke-vestlig bakgrunn og elever uten innvandrerbakgrunn. Førstegenerasjonsinnvandrere har lavere andel som går over i videregående opplæring enn de øvrige gruppene, og andelen har ikke økt. De med ikke-vestlig bakgrunn som selv er født i Norge, har en noe høyere andel

Figur 2. Prosentandel av kull som avsluttet grunnskolen om våren ulike skoleår som var i gang med utdanning samme høst. Elever med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn og elever uten innvandrerbakgrunn



Kilde: Utdanningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå.

enn førstegenerasjonsinnvandrerne, og andelen har økt noe i perioden vi har sett på. De har likevel fortsatt noe lavere andel enn de uten innvandrerbakgrunn, men vi ser at forskjellen er blitt veldig liten. Denne gruppen som har vokst opp i Norge, er ikke særlig forskjellig fra elever med majoritetsbakgrunn med hensyn til overgang til videregående opplæring.

Også andelen av førstegenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn som går direkte over i videregående opplæring, må også sies å være høy, i og med at den er om lag 90 prosent. Det kan være vanskelig å si hva som er årsaken til at den er lavere enn blant elever uten innvandrerbakgrunn og lavere enn blant etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn. Mange har vært opptatt av om det i særlig grad er jenter som ikke fortsetter i videregående, og at dette i så fall kan komme av at en del jenter gifter seg tidlig og derfor ikke tar videregående opplæring. Tallene gir ingen holdepunkter for dette (Støren 2005). Det er riktignok en liten kjønnsforskjell blant de ikke-vestlige innvandrerne i jentenes disfavør; alle de aktuelle årene er andelen som ikke går direkte over fra grunnskole til videregående opplæring noe høyere blant jenter med førstegenerasjons ikke-vestlig bakgrunn enn blant gutter. I 2001 var imidlertid denne kjønnsforskjellen knapt nevneverdig; 11,1 prosent av guttene og 11,5 prosent av jentene var ikke å finne i videregående opplæring høsten etter at de gikk ut av 10. klasse i grunnskolen. En årsak til at ikke-vestlige innvandrere noe sjeldnere går over i videregående opplæring enn øvrige elevgrupper, er trolig at deres prestasjoner fra grunnskolen er svakere enn blant majoritets elevene og etterkommere (jf. Arnesen 2003). Dette kan komme av avbrudd i skolegangen på grunn av migrasjon og mangelful-

le norskskunnskaper. Elever med svake resultater fra grunnskolen kan også være svakt motivert for å begynne i videregående opplæring. Det er derfor ikke oppsiktsvekkende at andelen som ikke går direkte over i videregående er rundt 10 prosent blant innvandrerne, mens den er rundt 3–4 prosent blant majoritets elevene. Om det ikke er oppsiktsvekkende, bør det likevel være en utfordring å øke overgangen til videregående opplæring blant minoritets elevene.

Andelen som går direkte over fra grunnskolen til videregående opplæring, har altså ikke økt i perioden. Når det likevel har vært en økning i andelen 16-, 17- og 18-åringer som er registrert i videregående (jf. figur 1), kan årsaken til dels være at det er flere av dem som kommer til landet med utenlandsk grunnskole som begynner direkte i videregående opplæring, og den kan være at frafallet fra videregående opplæring blant minoritets elevene er redusert. Det siste bekreftes av andre analyser (Helland og Støren 2004).

Bakgrunnsforhold

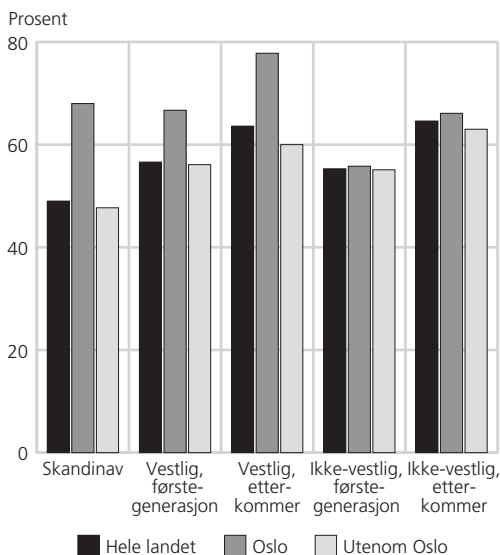
Foreldrenes utdanningsnivå er av stor betydning for elevenes prestasjoner i videregående opplæring (Opheim og Støren 2001, Markussen og Sandberg 2004). Foreldrenes arbeidsmarkedsstatus kan også spille inn, det samme gjelder inntekt. I tillegg vet vi at det er forskjeller mellom gutter og jenter, mellom elever på yrkesfaglige og allmennfaglige kurs og etter alder. Både når det gjelder foreldres utdanningsnivå, inntekt og arbeidsmarkedsstatus er det store forskjeller mellom elever med ikke-vestlig bakgrunn og øvrige elever. Derfor viser vi nedenfor hvordan gruppene skiller seg fra hverandre når det gjelder slike forhold. De ulike kullene skiller seg lite fra hverandre når det gjelder bakgrunnsforhold (Støren

2005), nedenfor presenterer vi data for 2001-kullet. Presentasjonen av opplysningene om bakgrunnsforhold vil her bli kort utover det som kan leses direkte ut av tabeller og figurer, fordi den er ment som et bakteppe for analyser som presenteres senere.

Hvorvidt en begynte i en allmennfaglig eller yrkesfaglig studieretning (figur 3) er relevant for våre analyser. Inndelingen av studieretninger i to hovedtyper er gjort slik: Allmennfag vil si de tre studieretningene som fører frem mot generell studiekompetanse (studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag, musikk, dans og drama og idrettsfag), yrkesfag vil si alle de øvrige tolv (før 2000 ti) yrkesfaglige studieretningene.

Elever med ikke-vestlig bakgrunn velger totalt sett oftere allmennfag enn majori-

Figur 3. Andelen av 2001-kullet som begynte i et allmennfaglig grunnkurs, etter innvandrerbakgrunn og hvorvidt bostedet var Oslo. Prosent



Kilde: Støren, 2005.

tetselevene gjør, men det gjelder ikke Oslo. Blant majoritetselevene i Oslo er det en stor overvekt som velger allmennfag fremfor yrkesfag. Grunnen til at vi nevner Oslo særskilt, er at svært mange av elevene med ikke-vestlig bakgrunn bor i Oslo. Bare vel 6 prosent av majoritetselevene bor i Oslo, men av ikke-vestlige førstegenerasjonsinnvandrere bor 26 prosent i Oslo, og av ikke-vestlige etterkommere hele 54 prosent.

Foreldrene til elevene med ikke-vestlig bakgrunn befinner seg oftere på det laveste utdanningsnivået enn foreldrene til de øvrige elevgruppene, og har langt sjeldnere høyere utdanning (tabell 1). Vi antar at de fleste (men ikke alle) med uoppgitt utdanning blant foreldrene til elever med ikke-vestlig bakgrunn faller i de to laveste utdanningskategoriene.³ I figur 4 vises fordelingen på noen kjennemerker for foreldrenes arbeidsmarkedstil-

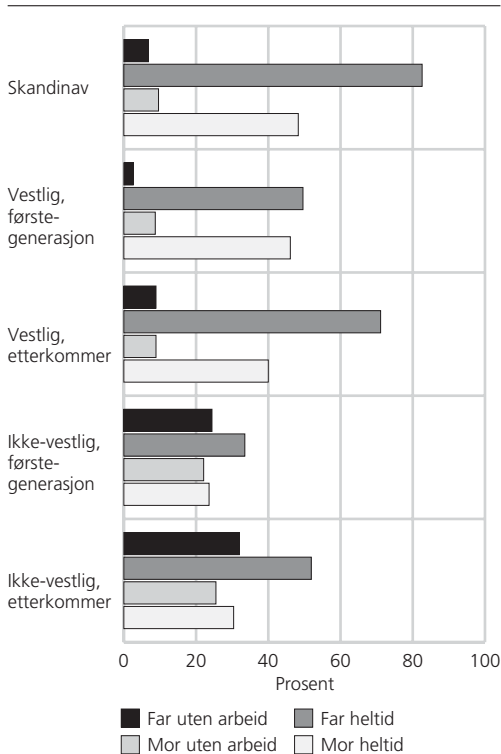
Tabell 1. Elever fra 2001-kullet, fordelt etter foreldres utdanningsnivå og innvandrerbakgrunn. Prosent

Utdanningsnivå ¹	Skandinavor	Førstegenerasjon, vestlig	Førstegenerasjon, ikke-vestlig	Etterkommer, vestlig	Etterkommer, ikke-vestlig
Lang høyere utdanning	10,8	17,4	31,1	5,2	6,6
Kort høyere utdanning	29,1	29,6	51,1	15,8	16,6
Videregående utdanning	56,8	24,3	15,6	40,2	51,2
Grunnskoleutdanning	3,2	7,8	2,2	15,5	20,6
Uoppgitt	0,1	20,9	-	23,3	5,0
Tallet på observasjoner (=100 prosent) ..	46 798	115	45 216	754	

¹ Utdanningsnivået refererer til den av foreldrene med høyest utdanning. "Lang høyere utdanning" betyr derfor at minst en av foreldrene har slik utdanning.

Kilde: Støren (2005).

Figur 4. Andeler som har foreldre med ulike typer arbeidsmarkedsstatus, etter innvandrerbakgrunn. Prosent



Kilde: Støren, 2005.

knytning per november 2001^{4,5}, og tabell 2 viser inntektsfordelingen.

Når det gjelder fordeling av inntekt (tabell 2), gjelder dette bruttoinntekt ved utgangen av 2001. Bruttoinntekt vil si summen av lønn, pensjoner, næringsinntekter og kapitalinntekter før skatt, og uten fradrag for underskudd i næring eller renter av gjeld og lignende. Vi har fordelt fars inntekt i hele materialet (alle tre kullene) i deciler, det vil si inntekten for de 10 prosent med lavest inntekt, de 10 prosent som faller i nest laveste inntektsgruppe osv. til de 10 prosent som faller i høyeste inntektsgruppe. Inntektsintervallene for de ti decilene vises i forspalten i tabell 2. Det er viktig å være oppmerksom på at vi ikke har inntektsopplysninger for far om alle elevene, og at de vi mangler opplysninger om fordeles seg svært ulikt. De vi mangler opplysninger om, utgjør i alt 5 prosent av 2001-kullet. Andelen er lav blant skandinaver og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn (4 prosent i begge grupper), men høy blant førstegenerasjon, både vestlige og ikke-vestlige (hhv. 44 og 30 prosent). De som vi mangler opplysninger om fars inntekt for, er holdt utenom i

Tabell 2. Fordeling av inntektsgrupper (fars inntekt), etter innvandrerbakgrunn. 2001-kullet

Fars bruttoinntekt, inndelt i deciler	Skandinav	Førstegenerasjon, vestlig	Etterkommer, vestlig	Førstegenerasjon, ikke-vestlig	Etterkommer, ikke-vestlig
1) Under 189 222 kr	8,2	14,1	10,0	44,3	26,7
2) 189 223-251 298 kr	9,3	12,5	7,5	18,7	20,6
3) 251 299-286 023 kr	9,9	7,8	15,0	11,6	12,6
4) 286 024-315 895 kr	10,3	10,9	5,0	7,2	10,7
5) 315 896-345 464 kr	10,2	7,8	7,5	5,4	7,8
6) 345 465-379 675 kr	10,4	6,3	10,0	4,0	5,8
7) 379 676-427 339 kr	10,4	6,3	7,5	3,2	5,3
8) 427 340-506 111 kr	10,5	7,8	2,5	3,0	5,0
9) 506 112-667 997 kr	10,3	10,9	20,0	1,7	3,0
10) Større enn 667 997 kr ..	10,4	15,6	15,0	0,9	2,5
Tallet på observasjoner (=100 prosent)	45 010	64	40	1 515	722

Kilde: Støren (2005).

tabell 2. Det er imidlertid liten grunn til å tro at de av de ikke-vestlige innvandrerne vi mangler inntektsopplysninger for, i gjennomsnitt har høyere inntekt enn de vi har opplysninger for. Dermed er trolig den reelle skjevheten, spesielt når det gjelder ikke-vestlige innvandrere, mer skjev enn det som fremkommer i tabell 2.⁶

Samlet viser tabellene 1 og 2 og figur 3 at det er *meget stor forskjell i sosial bakgrunn* mellom elever med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn og øvrige elever både når vi ser på foreldres utdanning, arbeidsmarkedstilknytning og inntekt, og vi skal senere se hvordan dette har betydning for elevenes prestasjoner og gjennomføring av videregående opplæring. Figur 5 viser fordeling etter botid.

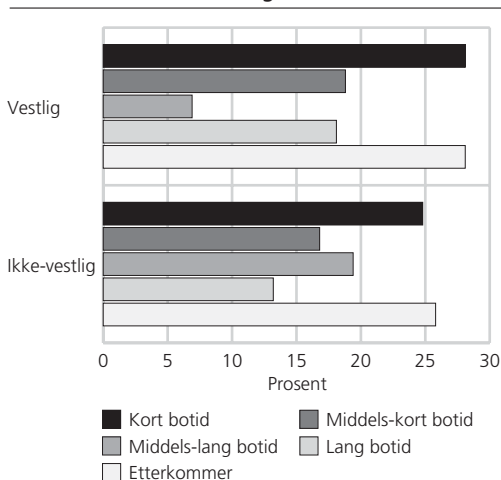
Botiden er definert slik: De som har kort botid (se figur 5), var førstegangsregistrert i Norge i årene 1997–2001, de har altså mindre enn fem års botid ved start i videregående opplæring. De med "middels kort botid", kom i perioden 1993–

1996 (fem–åtte års botid), de med "middels lang botid" i årene 1989–1992 (ni–tolv års botid) og de med lang botid, ankom før 1988 (tretten år eller mer). I tillegg har vi kategorien etterkommer (født i Norge, utenlandsfødte foreldre).

Botiden vil vi omtale litt nærmere, siden det kan være et spørsmål om botiden i vårt elevkull skiller seg mye fra det som er vanlig blant ungdom med ikke-vestlig bakgrunn i Norge. Nærmere analyser (jf. Støren 2005) tyder på at så ikke er tilfelle. Vi fant da blant annet at vårt kull av grunnkurselever med førstegenerasjon, ikke-vestlig bakgrunn, fordeler seg på samme måte etter botid som et kull 16-åringer med samme bakgrunn som teoretisk (om det ikke forekom forsinkelser i opplæringsløpet) kunne ha begynt i videregående opplæring høsten 2001.

Slike forsinkelser forekommer imidlertid; bare vel to tredeler av vårt grunnkurskull (førstegenerasjon, ikke-vestlig) var 16 år (eller yngre), nær en tredel var 17, 18, 19 år eller eldre. Elever som er såpass gamle som 18 år når de begynner i videregående, er det ofte nettopp fordi de har kort botid og har fått avbrutt sin opplæring for kortere eller lengre tid på grunn av migrasjon. Blant "våre" elever i alderen 17–18 år var det trolig også en gruppe som hadde utenlandsk grunnskole som bakgrunn for start i videregående. Mange av disse hadde svært kort botid. Et annet funn var at andelen med kort botid er noe lavere blant dem som begynner direkte i videregående enn blant alle som avsluttet grunnskolen. Dette tilsier en liten underrepresentasjon av grunnkurselever med kort botid blant dem som har fullført grunnskolen i Norge.

Figur 5. Elever med innvandrerbakgrunn, fordelt etter botid i Norge. 2001-kullet



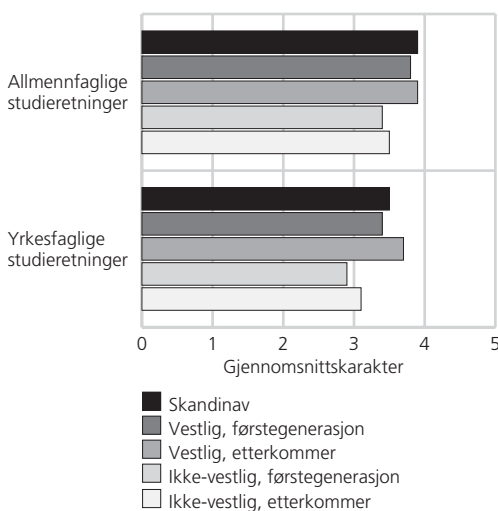
Kilde: Støren, 2005.

Karakterer på grunnkurs etter ulike bakgrunnsforhold

Vi skal nå se på hvordan karakterene varierer etter de bakgrunnsforholdene vi nettopp har beskrevet. Vi ser her bare på ett forhold om gangen, og denne presentasjon vil bli gjort kort og summarisk, siden vi kommer tilbake til omtale av de ulike faktorene når vi senere presenterer resultater fra analyser der vi tar hensyn til alle forholdene samtidig.

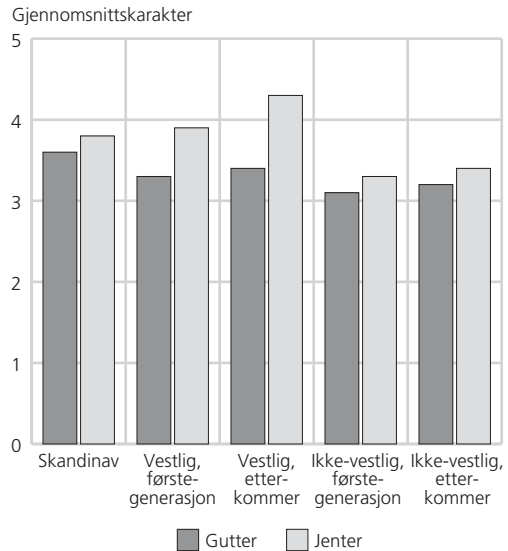
Karakterene varierer fra 0–6, der 2 er laveste ståkarakter. Vi har beregnet gjennomsnittskarakterer (uveid gjennomsnitt) for hver enkelt elev basert på alle karakteropplysningene vi har om den enkelte. (Vi har ikke opplysninger om hvilke fag karakterene refererer til.) Deretter har vi beregnet gjennomsnittskarakterer for ulike grupper av elever. Strykkarakterer er medregnet i gjennomsnittet. De som har avbrutt grunnkurset, mangler vi

Figur 6. Gjennomsnittskarakterer fra grunnkurs, etter innvandrerbakgrunn og hvorvidt elevene begynte i allmennfaglig eller yrkesfaglig grunnkurs



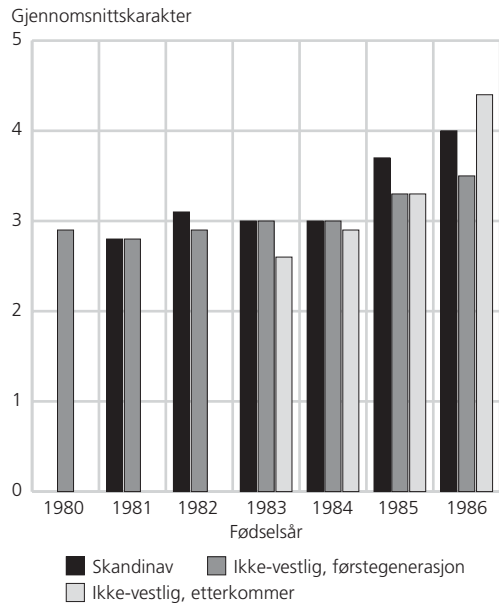
Kilde: Støren, 2005.

Figur 7. Gjennomsnittskarakterer fra grunnkurs, etter innvandrerbakgrunn og kjønn



Kilde: Støren, 2005.

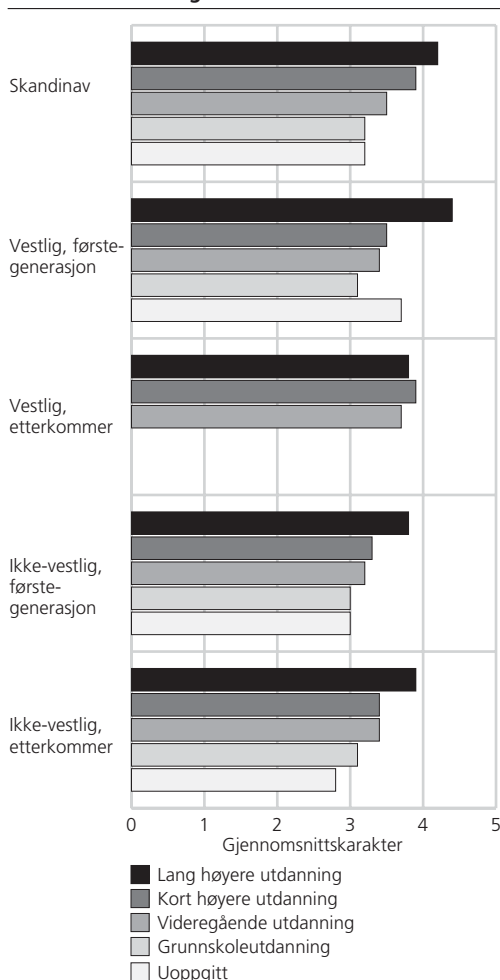
Figur 8. Gjennomsnittskarakterer fra grunnkurs, etter innvandrerbakgrunn og fødselsår



Kilde: Støren, 2005.

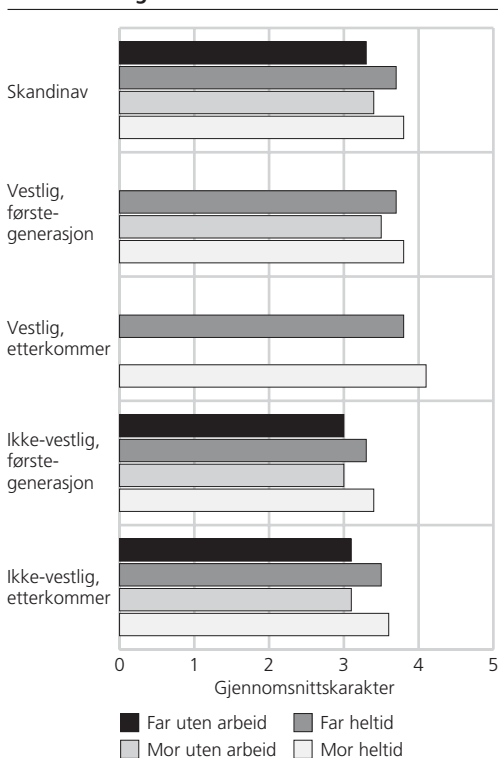
karakteropplysninger for. I tillegg mangler karakteropplysninger av ulike grunner som vi ikke kjenner, for en del elever som har gjennomført grunnkurset. Tall for enkelte kategorier av elever, spesielt blant dem med vestlig bakgrunn, er utelatt i flere av figurene nedenfor, fordi tallgrunnlaget er for lavt.

Figur 9. Gjennomsnittskarakterer fra grunnkurs, etter innvandrerbakgrunn og foreldres utdanningsnivå



Kilde: Støren, 2005.

Figur 10. Gjennomsnittskarakterer fra grunnkurs i ulike grupper for foreldres arbeidsmarkedstilknytning, etter innvandrerbakgrunn

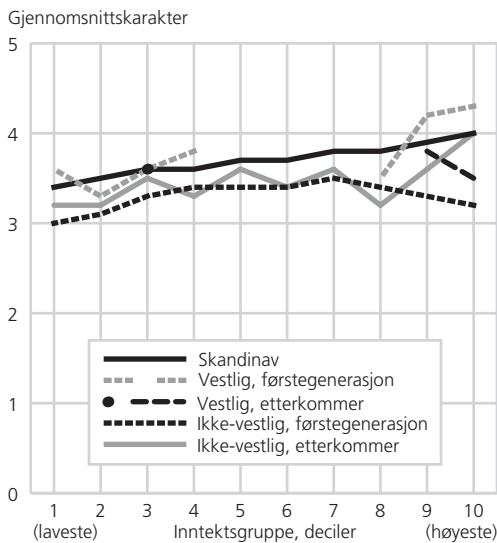


Kilde: Støren, 2005.

Figurene 6–11 viser at det er forskjeller i karakterer etter hvorvidt en gikk på allmennfaglig eller yrkesfaglig studieretning og etter kjønn, alder, foreldres utdanningsnivå, foreldres arbeidsmarkedstilknytning og inntekt både blant minoritets- og majoritetselever. Samtidig ser vi at uansett foreldres utdanningsnivå etc., har minoritetselevene svakere karakterer enn majoritetselevene.

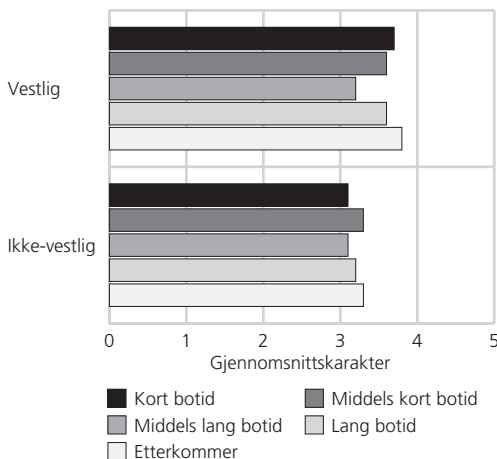
Når vi ser på karaktersnitt etter botid (figur 12), fremkommer det ikke noen klar tendens til at økende botid gir bedre karaktersnitt, verken blant elever med vestlig bakgrunn eller elever med

Figur 11. Gjennomsnittskarakterer fra grunnkurs, etter innvandrerbakgrunn og foreldres inntekt



Kilde: Støren, 2005.

Figur 12. Gjennomsnittskarakterer fra grunnkurs blant elever med innvandrerbakgrunn, etter botid i Norge



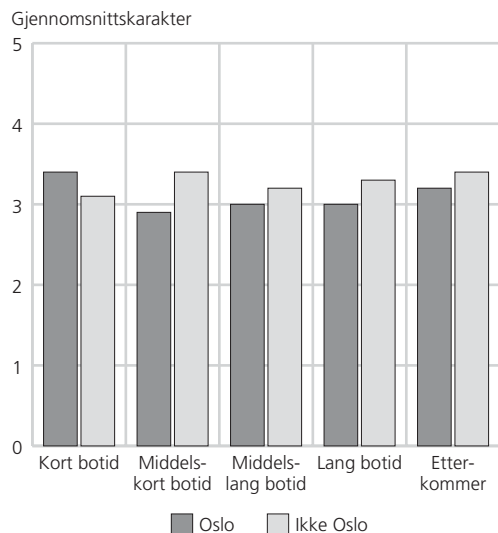
Kilde: Støren, 2005.

ikke-vestlig bakgrunn. Dette diskuteres nærmere senere.

Det kan også tenkes at forskjeller mellom Oslo og landet ellers innvirker på resultatene i figur 12. Med det siste tenker vi blant annet på at det særlig er blant Oslo-elevene det er forholdsvis mange med ikke-vestlig bakgrunn med lang botid, at det i Oslo er mer segregert bosetting enn ellers i landet, og at det tidligere er funnet tendenser til svakere karakterer blant ikke-vestlige innvandrere i Oslo enn ellers i landet (Engen mfl. 1997, Helland og Støren 2004).

Med unntak av gruppen med kortest botid, er karakterene svakere i Oslo enn utenfor Oslo. Når vi ser separat på Oslo og landet ellers (figur 13), ser vi også at det er en svak tendens til at økende botid gir en viss bedring i karaktersnittet, men det er to klare unntak i dette mønsteret.

Figur 13. Gjennomsnittskarakterer fra grunnkurs blant elever med innvandrerbakgrunn, etter botid i Norge og etter hvorvidt de bodde i Oslo eller utenfor Oslo



Kilde: Støren, 2005.

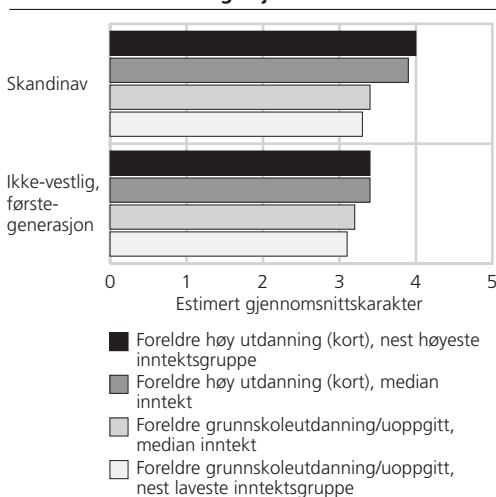
Analyse av prestasjonsforskjeller når det tas hensyn til flere bakgrunnsforhold samtidig

Alle de bakgrunnsforholdene vi har omtalt foran, har en selvstendig effekt på karakterene. Det viser analyser der vi trekker inn alle forholdene samtidig (Støren 2005). Disse analysene viser dessuten at den opprinnelige gjennomsnittsforskjellen i karakterer som vi fant mellom elever med ikke-vestlig bakgrunn og øvrige elever, reduseres. Forskjellene reduseres fra ca. fem tideler mellom skandinaver og førstegenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn (3,7 mot 3,2) til en forskjell på nær tre tideler. Tilsvarende for etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn versus skandinaver; for dem reduseres den opprinnelige gjennomsnittsforskjellen på fire tideler (3,7 mot 3,3) til en forskjell på nær to tideler. Disse forskjellene er fortsatt statistisk signifikante.

De ulike forholdene knyttet til familiesituasjonen har imidlertid ulik betydning. Det vil si at noen forhold forklarer mer av variasjonen i karakterer enn andre forhold. Foreldrenes utdanning betyr spesielt mye.inntekt betyr også en del, men langt mindre. Når det gjelder foreldrenes arbeidsmarkedstilknytning, så har det spesiell betydning hvis mor er uten arbeid; det trekker karakterene ned ("alt annet likt").

Et tredje interessant forhold er imidlertid at bakgrunnsforholdene har noe ulik betydning for elever med ikke-vestlig bakgrunn og elever med majoritetsbakgrunn. Dette fremkommer når vi utfører separate analyser av elever med ikke-vestlig bakgrunn for seg og alle andre elever for seg, og ser på hvordan foreldrenes arbeidsmarkedstilknytning, utdanningsnivå og inntekt har innvirkning på

Figur 14. Estimerte gjennomsnittskarakterer, etter innvandrerbakgrunn, foreldres utdanning og fars inntekt. Resultater av lineær regresjon¹



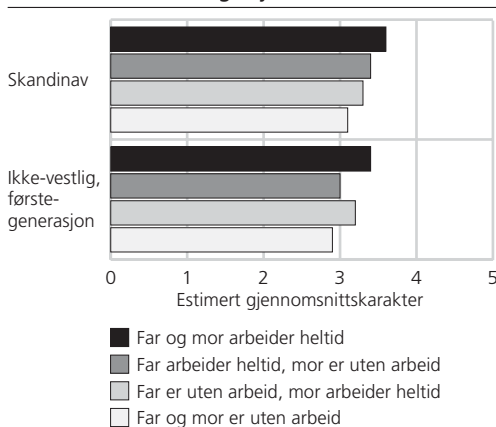
¹ Beregnet for følgende referanseperson: Gutt, født i 1985, på en allmennfaglig studieretning, far arbeider heltid, mor arbeider deltid eller er under utdanning, eventuelt i kombinasjon.

Kilde: Støren, 2005.

karakterene i hver av gruppene. I figurene 14–15 illustreres resultatet fra slike analyser.

Både for majoritets- og minoritets elever synes foreldres utdanningsnivå å ha større betydning for karakterforskjeller enn inntekt (isolert), men foreldres utdanningsnivå har større betydning i majoritetsgruppen enn blant minoritets elevene. Det er også et interessant funn at forskjellene mellom minoritet og majoritet er nokså små når foreldrene i begge grupper har lav utdanning og middels inntekt (3,4 mot 3,2) og når foreldrene har lav utdanning og lav inntekt (3,3 mot 3,1), mens forskjellene er langt større når foreldrene har høy utdanning. Minoritets elever med foreldre med høy utdanning får altså mindre gevinst av dette enn majoritets elever, noe som trolig kommer av at deres foreldre i mindre grad får

Figur 15. Estimerte gjennomsnittskarakterer, etter innvandrerbakgrunn og foreldres arbeidsmarkedstilknytning. Resultater av lineær regresjon¹



¹ Beregnet for følgende referanseperson: Gutt, født i 1985, på en allmennfaglig studieretning, foreldrene (en eller begge) har videregående opplæring som høyeste fullførte utdanning, fars inntekt er under middels (tredje laveste decil).

Kilde: Støren, 2005.

konvertert sin utdanning fra hjemlandet i det norske samfunnet. I tillegg kommer, som vi har sett foran, at det er en mye større andel av majoritets- enn av minoritetselevne som har foreldre med høy utdanning og middels eller høy inntekt, dermed medvirker dette til at forskjellene i karaktersnitt mellom minoritets- og majoritetselever i gjennomsnitt blir så store som det vi har sett. Nedenfor ser vi på betydningen av foreldrenes arbeidsmarkedstilknytning.

Det som varierer i figur 15, er mors og fars arbeidsmarkedsstatus, for øvrig har alle samme inntektsforhold og utdanningsnivå hos foreldrene (utdanning på videregående skolenivå). Forskjellene mellom majoritetselever og elever som er førstegenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn, er i slike tilfeller små. Når far er uten arbeid og mor arbeider heltid, er den beregnede gjennomsnitts-

karakteren nesten helt lik for majoritetselevne og førstegenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn (3,3 mot 3,2). Større forskjeller er det imidlertid når mor er uten arbeid og far arbeider heltid; 3,4 (majoritetselever) mot 3 (minoritetselever). Det er mors arbeidsmarkedsstatus som synes å bety mest, særlig for minoritetselevne. Den positive effekten av at mor har heltidsarbeid mer enn oppveier den negative effekten av at far er uten arbeid blant minoritetselevne. Og hvis situasjonen er omvendt: Hvis far arbeider heltid og mor ikke er i arbeid, mer enn oppveier den negative effekten av at mor ikke er i arbeid den positive effekten av fars arbeidsmarkedstilknytning.

Botid i Norge

Vi har sett (figur 12) at økt varighet av botid i Norge ikke syntes å medvirke til noen klar forbedring i karaktersnittet blant elevne med innvandrerbakgrunn. Resultatene av analyser der vi tar hensyn til mange bakgrunnsforhold samtidig med botid, bekrefter dette (Støren 2005). Den tilsynelatende manglende betydning av botid var nok den største overraskelsen i resultatene. Også tidligere studier har imidlertid indikert at botid har liten eller ingen betydning, men i disse studiene har elevgruppene og undersøkelsesopplegget vært forskjellig fra vårt. Bakken (2003) fant ingen signifikante forskjeller i karakterer mellom minoritetsspråklige elever som er født i landet og elever som er født i utlandet. Hovedtyngden av dette utvalget var grunnskolelever. Lødding (2003) har funnet at botid målt ved antall år i norsk grunnskole, ikke hadde noen betydning for sannsynligheten for frafall fra videregående opplæring. I en tidligere undersøkelse av elever i videregående opplæring (Opheim og Støren 2001) ble det undersøkt om det å snakke

norsk eller et annet språk enn norsk hjemme hadde betydning for karakterene. Opplysninger om botid inngikk ikke i undersøkelsen, men en kan anta at minoritetselever som snakker norsk hjemme eller som både snakker norsk og et annet språk hjemme, i gjennomsnitt har bodd lenger tid i Norge enn de som bare snakker et annet språk enn norsk hjemme. Resultatet var at minoritetselever som *bare* snakket et *annet* språk enn norsk hjemme, hadde *best* karakterer. Dette syntes å henge sammen med at denne gruppen også brukte mest tid til lekser. Resultatet nevnes her for å illustrere at årsaksforholdene kan være kompliserte, og at betydningen av botid og (i utgangspunktet svake) norskferdigheter kan overvurderes som forklaringsfaktorer. Arnesen (2003) har undersøkt grunnskolekarakterer våren 2003 på basis av registerdata fra SSB. Hun fant signifikante forskjeller mellom elever med innvandrerbakgrunn som er født i Norge og elever som er født i utlandet, med best karakterer blant dem som er født i Norge. Derimot fant hun bare svak effekt av botid blant dem som er født i utlandet. Også Hægeland mfl. (2004) fant at botid hadde betydning for innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn i grunnskolen, og i deres analyser var det en klar positiv effekt av økende botid.

Alle har rett til videregående opplæring, men retten forutsetter fullført grunnskole (norsk eller utenlandsk), og en kan også velge å la være å ta videregående. Grunnskolen omfatter derimot alle, siden det er skoleplikt. Dermed kan en forvente at botid vil bety mer for prestasjoner i grunnskolen enn i videregående opplæring, siden sistnevnte i noe større grad representerer en utvalgt gruppe. Det kan være en av grunnene til at vi får forskjellige resultater fra enkelte av studiene vi

har omtalt foran som gjelder grunnskolelever.

Ingen av undersøkelsene som er nevnt over, har undersøkt om det er forskjeller mellom nasjonalitetsgrupper som virker inn på en mulig effekt av botid. De ulike nasjonalitetsgruppene har ulik botid, og det kan være store forskjeller i karakter snitt mellom elever fra ulike nasjonalitetsgrupper som eventuelt skjuler en effekt av botid. Dette har vi forsøkt å undersøke i vårt materiale gjennom tilleggsanalyser der vi har kontrollert for hvilken landbakgrunn elevene har. Vi konsentrerte oss da om de ni største ikke-vestlige gruppene. Heller ikke i disse analysene finner vi noen signifikant tendens til at karakterene øker med økende botid, derimot er det til dels store nasjonalitetsforskjeller uavhengig av botid (Støren 2005).⁷

Vi har sett foran at elever med ikke-vestlig bakgrunn i Oslo har svakere karakterer enn elever ellers i landet. De som bor i Oslo, har gjennomsnittlig lengst botid. Vi har derfor også undersøkt om resultatene angående botid påvirkes når vi tar hensyn til hvorvidt elevene bodde i eller utenfor Oslo. Det å bo i Oslo har overhodet ingen betydning når vi ser på hele materialet samlet og kontrollerer for øvrige forhold, og (den manglende) effekten av botid blir ikke berørt. Men når vi ser på ikke-vestlige elever separat, er det imidlertid svakere karakterer i Oslo enn ellers i landet, også etter kontroll for botid og alle øvrige bakgrunnsfaktorer, men botid har fortsatt ikke den forventede betydningen.

Det kan være andre årsaker til at vi ikke finner den forventede effekten av botid, heller ikke etter kontroll for nasjonalitetsgruppe. Et moment kan være at vårt mål

på botid ikke nødvendigvis er reell botid for alle elevene. Målet er basert på første registrerte opphold i Norge. Noen kan ha bodd i utlandet i en kortere eller lengre periode før de flyttet tilbake til Norge, uten at det kommer frem i vårt materiale. Vi antar likevel at dette ikke berører mange nok til å berøre resultatene nevneverdig, og vi finner for eksempel ikke at botid har den forventede betydning nå vi ser på nasjonalitetsgrupper enkeltvis (som for eksempel elever med bosnisk eller vietnamesisk bakgrunn) (Støren 2005). Et annet spørsmål kan gjelde det som omtales som *seleksjonseffekter*. Botid har betydning for hvor stor andelen av et fødselskull som har fullført videregående er (Støren 2002), fordi økende botid øker sannsynligheten for å *være* i videregående opplæring (Støren 2005). De med *kort* botid som *er* i videregående opplæring, kan i noen grad representere en spesiell gruppe svært motiverte eller flinke elever. Hvis det er slik, vil det medføre at karaktersnittet for gruppen dras opp. Også andre studier har undersøkt hva en slik seleksjonseffekt kan innebære, for eksempel en dansk studie av deltaking, frafall og fullføring av utdanning (Jacobsen og Rosholm 2003). Etter å ha forsøkt å ta hensyn til uobservert heterogenitet (det faktum at en ikke kjenner til de ferdighetene etc. som har betydning for å fortsette i utdanning), fant de at økende botid øker sannsynligheten for å være i gang med utdanning, men resultatene angående betydningen av botid for frafall, var likevel usikre.⁸

Nærmere undersøkelser av elevenes botid (Støren 2005) tyder ikke på, som omtalt foran, på at vi har et spesielt skjevt utvalg av elever med hensyn til botid. Vi har med mange elever med kort botid. De med kort botid er dessuten ofte blant de eldste elevene, og figur 8 viste at de

eldste har svakest karakterer. Den manglende effekten av botid i våre resultater er derfor neppe bare et utslag av en seleksjonseffekt. Samtidig kan det ikke avvises at en slik effekt medvirker til forklaring av resultatene. Et holdepunkt for dette er nærmere undersøkelser om *hvem vi har karakteropplysninger for*. Det viser seg at andelen vi mangler karakteropplysninger for, er høyere blant dem med kort botid enn i andre elevgrupper (Støren 2005).

Den manglende sammenhengen mellom botid og karakterer henger sannsynligvis, i det minste *delvis*, sammen med en seleksjonseffekt; vi mangler trolig de svakeste elevene med kort botid. Vi vil konkludere slik: Økende botid øker sannsynligheten for å *være* i videregående opplæring, men blant de elevene som er der, synes ikke økende botid å ha noen spesiell effekt på karakterene.

Forskjeller mellom nasjonalitetsgrupper og – antakelig – mellom skoler, er trolig viktigere enn forskjeller etter botid. Vi vil anta at segregert bosetting av ikke-vestlige innvandrere i for eksempel Oslo – som blant annet medfører store forskjeller mellom skoler i andel elever med innvandrerbakgrunn – har betydning for de forskjeller i karaktersnitt vi har sett. Sannsynligvis er det også slik at noen skoler, herunder grunnskoler som elevene kommer fra, lykkes bedre enn andre med sine opplegg for å integrere innvandrere i undervisningen. Det er sannsynlig at noen skoler bruker modeller for opplæring av minoritetsspråklige elever og metoder for oppfølging av elevene som gir bedre resultater enn hva andre skoler oppnår, med hensyn til det å redusere prestasjonsforskjeller. Dette er prestasjonsforskjeller som kan komme av språkbarrierer og "hull" i opplæringsløpet. Hva

slags metoder og opplegg som brukes eller ikke brukes, ligger det utenfor vår ramme her å si noe om, men det bør være gjenstand for videre forskning. Forskjeller som kommer av slike forhold er i liten grad undersøkt. Våre resultater tyder imidlertid på at det er *mulig* å redusere og eventuelt også forsere de hindre som kommer av kort botid og (i utgangspunktet) svake norskferdigheter.

Fullføring av videregående opplæring på normert tid

Hvor mange i et kull fullfører videregående opplæring med yrkes- eller studiekompetanse på normert tid? Hvilke faktorer ligger bak god progresjon og at en fullfører på normert tid? Dette skal vi undersøke nedenfor. Våre data om fullføring og kompetanseopptak strekker seg til 2003, og derfor er det 1999-kullet som blir analysert. Normert tid er fire år for lærlinger, tre år for elever. Vi har ikke mulighet til å se på eventuell fullføring ett eller to år *utover* normert tid. De som fullfører med studie- eller yrkeskompetanse på normert tid, er elever/lærlinger som både har hatt optimal progresjon og som har fått vitnemål. Med optimal progresjon menes at eleven ikke er forsinket etter repetisjon, omvalg eller venteår, men har gått direkte fra grunnkurs til videregående kurs I (VKI) og derfra direkte til VKII eller lære. Elevene med optimal progresjon er altså i VKII eller i lære i sitt tredje opplæringsår.

I tidligere studier har vi vist at det er en stor forbedring i progresjonen blant elever med ikke-vestlig morsmålsbakgrunn fra 1994-kullet til 1999-, 2000- og 2001-kullet (Støren 2003, Helland og Støren 2004). Det er nå langt flere av elevene med minoritetsbakgrunn som har optimal progresjon enn det var på midten av 1990-tallet. (I disse analysene hadde

vi ikke opplysninger om elevens eller elevens foreldres fødeland, eller opplysninger om elevenes foreldre.)

Vi måler ikke "frafall", verken når vi ser på andeler som har optimal progresjon eller fullføring på normert tid. En må ha fulgt elevene over flere år for å kunne anslå sikkert hvor mange som *varig* har avbrutt ett opplæringsløp, og hvor mange som, med forsinkelser, fullfører et løp mot studie- eller yrkeskompetanse, eller eventuelt oppnår kompetanse på lavere nivå.

Fullført på normert tid er definert slik:

Elever som hadde startet i grunnkurs i 1999, er registrert som fullført på normert tid hvis de i SSBs data er registrert med fullført videregående opplæring per 1. oktober 2002. For de av 1999-kullet som var lærlinger, refererer fullføringen til 2003. De av 1999-kullet som begynte i lære, som normalt skulle skje høsten 2001 for dette kullet, vil kunne ha gått opp til fag-/svenneprøve tidligst i 2003 (fortrinnsvis på høsten). Disse har i så fall fullført med yrkeskompetanse på normert tid. Av SSBs data fremkommer at bare vel halvparten av disse lærlingene var registrert som fullført. Andelen av hele kullet som har fullført ifølge SSBs data, som våre analyser baserer seg på, er bare 59 prosent. Vi antar at SSBs data ikke omfatter alle avlagte fagprøver i løpet av høsten 2003, og at reell andel som har fullført på normert tid, ligger ca. 3 prosent høyere, det vil si ca. 62 prosent.⁹ Mangel-fulle opplysninger om lærlinger gjør at fullføringen blir noe underestimert, og det gjelder særlig blant guttene.

Vi benytter de samme bakgrunnsopplysningene i analyser av fullføringen i 1999-kullet som i analysene av karakterene av 2001-kullet. De to kullene fordeler seg

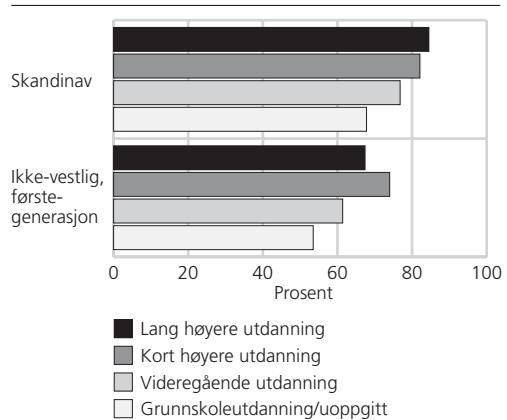
for øvrig på samme måte når det opplysninger om foreldres inntekt, arbeidsmarkedsstatus, karakterer mv. Nedenfor gir vi en nærmere omtale av resultater om fullføring på normert tid, som er basert på logistiske regresjonsanalyser (Støren 2005).

I analyser der vi ser på hele kullet samlet, har elever med ikke-vestlig bakgrunn signifikant svakere fullføringsgrad enn majoriteten av elevene, når vi ikke kontrollerer for relevante bakgrunnsfaktorer. Når vi kontrollerer for foreldrenes utdanningsnivå mv., reduseres forskjellen, men det er fortsatt en viss forskjell mellom førstegenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn og majoritetselever. Mellom vestlige innvandrere og majoritetselevne er det ingen forskjell i fullføringsgrad.

Figurene 16–17 illustrerer effekten av foreldrenes utdanningsnivå og arbeidsmarkedstilknytning på sannsynligheten for å ha fullført videregående på normert tid. Disse analysene er basert på separate analyser av elever med ikke-vestlig bakgrunn for seg og skandinaver for seg. Grunnen til det, er at bakgrunnsvariablene knyttet til foreldrene ikke har samme betydning for elevene med ikke-vestlig bakgrunn og de øvrige elevene.

Foreldrenes utdanningsnivå har meget stor betydning for hvorvidt elevene fullfører, jf. figur 16. Jo høyere utdanning hos foreldrene, dess høyere andel fullfører på normert tid. Forskjellen i fullføring mellom elever der foreldre har høyeste og laveste utdanningsnivå, er større blant skandinaver enn blant de med ikke-vestlig bakgrunn. Minoritetselever med foreldre med kort høyere utdanning i dette kullet, hadde imidlertid høy fullføringsgrad, slik at foreldres utdannings-

Figur 16. Beregnet andel som har fullført på normert tid av 1999-kullet, etter foreldres utdanningsnivå. Resultater av binomisk logistisk regresjon¹. Prosent



¹ Referanseperson: Jente, allmennfag, fars inntekt er median.
Kilde: Støren, 2005.

nivå har stor betydning også blant minoritetselevne. I figur 16 er ikke beregninger for etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn med. Disse elevene hadde ikke signifikant forskjellig fullføringsrate fra elever med førstegenerasjons ikke-vestlig bakgrunn, men med forbehold om dette, gir estimatene for etterkommere andeler som er 3 og 4 prosentpoeng høyere enn andelene for førstegenerasjon som er vist i figur 16.

Også foreldres arbeidsmarkedstilknytning har betydning (figur 17), men inntekt hadde, isolert sett, bare betydning for majoritetselevne, og betydningen var liten (jf. Støren 2005). I figur 17 har vi derfor beregnet andeler for grupper der alle har samme inntektsnivå. Inntekten er lavere enn middels i alle gruppene i figur 17. Forskjellen mellom minoritet og majoritet ville vært høyere om vi hadde valgt høyere inntektstyper som beregningsgrunnlag, siden inntekt bare har betydning for majoritetselevne. Også foreldres utdanningsnivå er holdt

konstant i figur 17; alle foreldre har utdanning på videregående skolenivå. I disse tilfellene ser vi at det er små eller ingen forskjeller mellom majoritet og minoritet i andelen som fullfører videregående opplæring på normert tid. Figuren viser også tilsynelatende et likt mønster blant minoritets- og majoritets elever, med høyest andel som har fullført videregående opplæring når både far og mor arbeider heltid både blant majoritets- og minoritets elever, og lavest i når både mor og far er uten arbeid. Bakgrunnsanalysene (Støren 2005) viser imidlertid at det er snakk om ulike effekter:

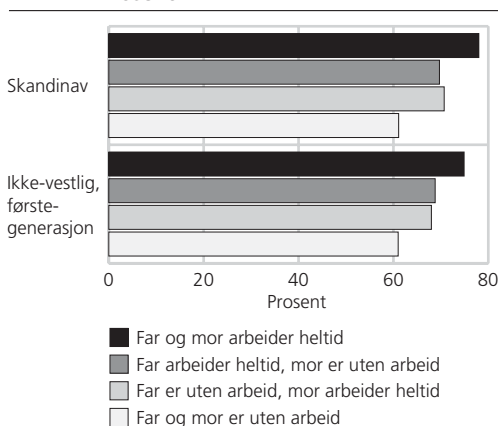
Effekten av at henholdsvis mor eller far er *uten* arbeid, er ikke signifikant blant elevene med ikke-vestlig bakgrunn (når det samtidig er kontrollert for foreldres utdanningsnivå og inntekt). Det at mor og/eller far er uten arbeid, skaper derimot et viktig skille blant majoritets elevene. Hvorvidt mor jobber heltid (sammenliknet med deltid), har imidlertid ingen betydning blant majoritets elevene, mens dette har en betydning for minoritets elevene. At far jobber heltid, har en viss betydning i begge grupper, men størst for minoritets elevene. Samlet kan dette forstås slik: Det at mor og far uten arbeid gir en "skyve ut"-effekt blant majoritets elevene, mens det at mor og far er i heltidsarbeid gir en "dra inn"-effekt blant minoritets elevene.

For majoritets elevene er den normale situasjonen at begge foreldre jobber, heltid eller deltid eller i kombinasjon med utdanning; det er bare når en eller begge foreldrene står utenfor arbeidslivet at foreldrenes arbeidsmarkedsstatus synes å få effekt på majoritets elevenes fullføring av videregående opplæring. Blant minoritets elevene er det langt mer vanlig at foreldrene er utenfor arbeidslivet, men

hvis mor og/eller far er i heltidsarbeid, har dette en signifikant positiv betydning for disse elevenes skolegang. Foreldrenes integrering i arbeidslivet – både mors og fars – tilfører trolig barna sosial og kulturell kapital (kontakter, språkkunnskaper) som er av spesiell betydning for minoritets elevene.

Botid (nå målt i forhold til 1999) er ikke inkludert i analysene som figurene 16 og 17 er basert på, siden variasjon i botid viste seg ikke å ha noen statistisk sikker effekt på sannsynligheten for å ha fullført videregående opplæring på normert tid (Støren 2005). Resultatene som er illustrert i disse figurene, er dessuten basert på analyser der vi *ikke* har kontrollert for karakterer.¹⁰ Vi har imidlertid også utført tilleggsanalyser der vi har kontrollert for grunnkurskarakterer (jf. Støren 2005). Karakterer er en viktig faktor bak gjennomføringen. I analyser der vi kontrollerer for grunnkurskarakterer, har elever

Figur 17. Beregnet andel som har fullført på normert tid av 1999-kullet, etter foreldres arbeidsmarkedsstatus. Resultater av binomisk logistisk regresjon¹. Prosent



¹ Referanseperson: Jente, allmennfag, fars inntekt er under middels (tredje laveste decil), mor og far har utdanning på videregående opplæringsnivå.

Kilde: Støren, 2005.

med ikke-vestlig bakgrunn ikke lenger lavere fullføringsgrad enn majoritets-elevene, snarere er det en svak motsatt tendens. I disse tilleggsanalysene der vi kontrollerer for karakterer, forsvinner for øvrig det meste av effekten av foreldres utdanningsnivå. Effekten av foreldrenes utdanning virker altså gjennom karakterene, og måler nesten det samme.

Om motivasjon og prestasjonsforskjeller

Når det i mange studier påvises at kulturell kapital, oftest målt ved foreldres utdanning, har betydning for prestasjoner og gjennomføring av skolegang, kan dette ses i lys av at foreldrenes ambisjoner, vektlegging av det å skaffe seg utdanning og hjelp og støtte til skolearbeidet varierer mellom sosialgruppene. Slike forhold påvirker elevenes motivasjon. Samtidig varierer elevenes motivasjon og innsats også uavhengig av foreldrenes utdanningsnivå eller sosial bakgrunn for øvrig. Et eksempel som illustrerer dette, er kjønnsforskjellene vi ser i figur 7. Disse forskjellene har selv sagt ikke sammenheng med forskjeller i sosial bakgrunn, men med forskjeller i motivasjon og innsats mellom gutter og jenter. Også oppbakking fra foreldre kan variere uavhengig av sosial bakgrunn. Bakken (2003) viser for eksempel at minoritets-elever oftere enn majoritets elever mener at foreldrene har høye ambisjoner for deres skolegang. Han viser også at det er en sammenheng mellom foreldrenes ambisjoner og foreldrenes utdanningsnivå blant majoritets elever, men ikke blant minoritets elever.

Tidligere forskning har gjennomgående vist at minoritets elevene ofte er særlig skolemotiverte og bruker mer tid på lekser enn majoritets eleven (Lauglo 1996, Krangle og Bakken 1998, Opheim

og Støren 2001, Bakken 2003). Også våre data om fullføring peker i samme retning. Når vi inkluderer kontroll for karakter i analysene, er det som nevnt ikke lavere fullføringsgrad blant elever med ikke-vestlig bakgrunn enn det er blant de øvrige elevene. Også dette tolker vi som en indikator på at det er stor motivasjon til å fullføre utdanningen blant minoritets elevene. Det er flere av dem som har svake karakterer, en del av dem skal overkomme språkbarrierer og færre av dem kan få hjelp med skolearbeidet hjemme. Ekstra arbeid må derfor til for at målet skal nås, og dette krever trolig ekstra sterk motivasjon.

Overgang til høyere utdanning

Her skal vi først følge 1999-kullet som vi nettopp har omtalt, over i høyere utdanning. Dernest skal vi se på noen tall for utviklingen over tid med hensyn til hvor mange av innvandrerne som begynner i høyere utdanning.

Gjennom vårt materiale over elever i videregående opplæring har vi opplysninger om ungdom fra 1999-kullet som startet i høyere utdanning høsten 2002 og som altså gikk direkte fra fullført videregående opplæring til høyere utdanning. Vi har også opplysninger om dem fra dette kullet som startet i høyere utdanning i 2003, og som altså hadde ventet et år. Det er langt vanligere blant majoritets ungdom enn minoritets ungdom å utsette studiestarten. Når vi tar med dem som har ventet et år med å begynne i høyere utdanning, er det liten forskjell mellom ungdom med majoritets bakgrunn og ungdom med ikke-vestlig bakgrunn når det gjelder andelen som er i høyere utdanning. Andelene utgjør 35 prosent av det *opprinnelige* grunnkurskullet fra 1999 blant skandinaverne, mot 33 og 38 prosent av henholdsvis førstegenerasjon og

etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn i samme kull. På den annen side; det er meget store forskjeller i favør av dem med ikke-vestlig bakgrunn i andel som har startet i høyere utdanning, når vi kontrollerer for bakgrunnsforhold som foreldres utdanningsnivå mv. Dette er illustrert i figur 18.

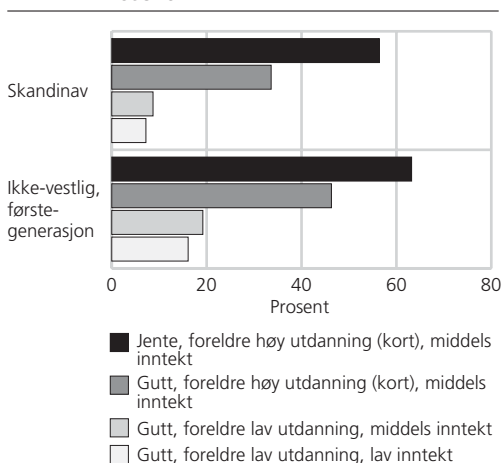
Analysene som er grunnlaget for figur 18, er basert på hele kullet, uavhengig av om elevene hadde begynt på yrkesfaglige eller allmennfaglige grunnkurs¹¹, og refererer til separate analyser av ungdom med skandinavisk bakgrunn for seg og ungdom med ikke-vestlig bakgrunn for seg (Støren 2005). Av dem med ikke-vestlig bakgrunn viser vi beregninger for førstegenerasjon; det var ikke signifikant forskjell mellom førstegenerasjon og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn. Figuren illustrerer at innenfor hvert sjikt avhengig av foreldres utdanningsnivå og inntekt, er det langt større tilbøye-

lighet til å starte i høyere utdanning blant minoritetsungdom enn blant majoritetsungdom. Figuren viser dessuten at det er sterkere seleksjon til høyere utdanning gjennom foreldres utdanning blant majoritetsungdom enn blant minoritetsungdom.

Både blant skandinavisk ungdom og ungdom med ikke-vestlig bakgrunn er det langt vanligere blant jenter enn gutter å begynne i høyere utdanning, men forskjellen er størst blant majoritetselvene. Foruten søylene som viser forskjellen mellom gutter og jenter, viser de øvrige søylene i figuren forskjeller etter foreldres utdanningsnivå og inntekt, beregnet for gutter. Alle forskjellene er i favør av dem med ikke-vestlig bakgrunn. Det mest interessante er kanskje den store forskjellen mellom elever som har foreldre med lav utdanning og/eller lav inntekt, der en betydelig større andel av minoritets- enn av majoritetselever begynner i høyere utdanning. Når det totalt for dette kullet var en om lag like høy andel av minoritetselever som av majoritetselever som hadde begynt i høyere utdanning ett år etter fullført videregående opplæring, forekom dette altså på tross av at foreldres utdanningsnivå betyr svært mye og på tross av at minoritetselevne har en langt større andel som har foreldre med lav utdanning og inntekt. En kan derfor si at minoritetselevne i større grad enn majoritetselever forserer det som kan kalles "sosiale barrierer".

Nedenfor skal vi se på utviklingen over tid med hensyn til andeler som begynner i høyere utdanning. Vi benytter da opplysninger fra SSB (bestilte spesialtabeller) for direkte overgang til høyere utdanning, det vil si andeler som har begynt i høyere utdanning om høsten *samme år* som de har avsluttet videregående opp-

Figur 18. Beregnet sannsynlighet for å ha begynt i høyere utdanning i 2003 (eller tidligere) blant kullet som startet i videregående opplæring i 1999, etter sosial bakgrunn og innvandrerbakgrunn. Prosent



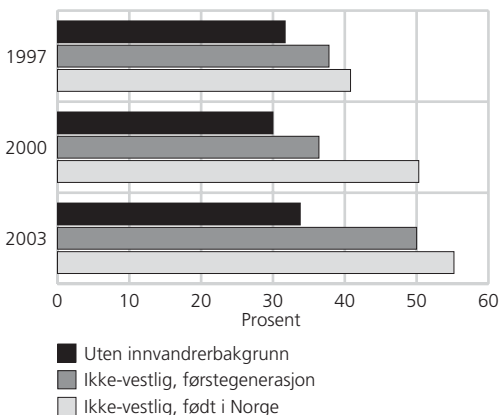
Kilde: Støren, 2005.

læring. Forskjellene mellom elever med ikke-vestlig bakgrunn og majoritets-elevene er ekstra stor når vi ser på direkte overgang, siden det er vanligere blant majoritetsungdom å utsette studiestarten enn det er blant minoritets-elevene. I figur 19 har vi valgt å se på den direkte overgangen blant dem som har fullført videregående opplæring med studiekompetanse.

Figur 19 viser tydelig at ungdom med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn mye oftere enn majoritetsungdom går direkte over i høyere utdanning etter å ha fullført videregående med studiekompetanse, og *forskjellen synes å ha økt over tid*. Noe som også er interessant, er at vi finner en sterk tendens til å begynne i høyere utdanning etter fullført videregående både blant førstegenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn.

Som omtalt foran, er det nokså liten forskjell mellom førstegenerasjonsinn-

Figur 19. Andel av kull som fullfører videregående opplæring med studiekompetanse som begynner i høyere utdanning samme høst. Prosent

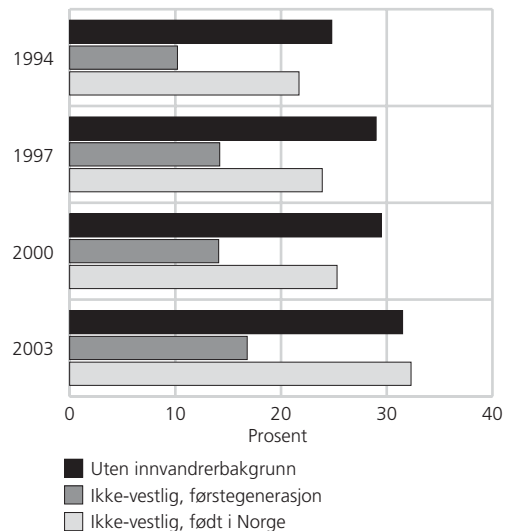


Kilde: Utdanningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå.

vandrere og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn i andel som fullfører videregående opplæring på normert tid, hvis de først har begynt i videregående opplæring. Blant etterkommerne er det imidlertid en langt høyere andel enn blant førstegenerasjon som er i videregående opplæring. Om vi ser på andelen av et *fødselskull* som er i høyere utdanning, vil vi derfor finne at andelen som er i høyere utdanning blant etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn, er betydelig høyere enn blant førstegenerasjon. Dette ser vi i figur 20, som viser andeler av 19–24-åringer som er i høyere utdanning (basert på tabeller fra SSB).

Figur 20 viser at det har vært en *kraftig økning i andelen i høyere utdanning blant etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn*. Dette betyr at det ikke bare er

Figur 20. Andeler av befolkningen 19–24 år som er i gang med høyere utdanning. Andeler av hhv. personer med ikke-vestlig bakgrunn og personer som er uten innvandrerbakgrunn. Prosent



Kilde: Utdanningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå.

majoritetsungdommens større tendens til å utsette studiestarten, som er en forklaring på de resultatene vi har sett i figurene 18 og 19. Etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn er nå representert i høyere utdanning i like stor grad som ungdom uten innvandrerbakgrunn (om lag 32 prosent i begge grupper). Dette er i seg selv nokså bemerkelsesverdig, siden etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn skårer lavere enn ungdom med majoritetsbakgrunn på alle kjennemerker som øker sjansene til å være representert i høyere utdanning, slik vi har vist det i omtalen av foreldrenes utdanningsnivå, inntekt og yrkesaktivitet (jf. tabellene 1 og 2 og figur 3).

Samtidig er andelen av 19–24-åringer som er i høyere utdanning, fortsatt lav blant førstegenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn, selv om andelen har økt. Førstegenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn er fortsatt klart underrepresentert i høyere utdanning, til tross for at det er en meget høy andel av ungdom i denne gruppen som går direkte over i høyere utdanning fra videregående opplæring. Dette kommer av at en større del av dem ikke har tatt videregående opplæring, mange er heller ikke registrert med fullført grunnskole (jf. omtale foran).

Avslutning og oppsummering

Innledningsvis nevnte vi at bildet av minoritetsungdom i norsk utdanning ikke er entydig. Beskrivelsene og analysene som er presentert i denne artikkelen, bekrefter dette til fulle. På den ene siden finner vi at det er betydelige andeler av førstegenerasjonsinnvandrere som ikke deltar i videregående opplæring og som heller ikke er registrert med fullført grunnskole. Det siste gjelder hele 20 prosent av 18-årige førstegenerasjonsinn-

vandrere med ikke-vestlig bakgrunn; de fleste av disse har riktignok meget kort botid. Vi finner også at blant dem som faktisk er i videregående opplæring, er det store prestasjonsforskjeller mellom minoritets- og majoritetselevene. En del av denne forskjellen, men ikke hele, kan tilskrives ulike bakgrunnsforhold målt ved foreldres utdanningsnivå, inntekt og arbeidsmarkedstilknytning, mellom minoritets- og majoritets elever. Derimot finner vi at botid i Norge spiller en liten rolle for prestasjonene blant dem som er i videregående opplæring, men at det betyr mye for hvorvidt en er i videregående opplæring; ungdom som har svært kort botid, er ofte utenfor videregående opplæring eller er ofte forsinket i sine opplæringsløp.

Slike resultater peker særlig ut to forhold som bør være gjenstand for videre forskning: 1) Hvor mye grunnskoleutdanning har ungdomsgruppen som ikke er i videregående opplæring og ikke er registrert med fullført grunnskole? Hvor mange har noe av sin grunnskoleutdanning fra Norge, eventuelt hvor mye, og hvor mye av grunnskoleutdanningen er tatt i utlandet? Hvor lange avbrudd har de i sin skolegang? Hvor sterk oppfølging trenger de potensielle elevene innenfor denne gruppen? 2) Det er antakelig store forskjeller mellom skoler. Hva slags modeller for opplæring av minoritetsspråklige elever og metoder for oppfølging av elevene i grunnskole og videregående opplæring gir best resultater?

Vi har også funnet at det ikke er meget store forskjeller i andeler som fullfører påbegynt videregående opplæring, og at mange minoritetselever strekker seg langt for å gjennomføre videregående opplæring. Går vi videre til høyere utdanning, ser vi at av dem som har fullført videre-

gående opplæring, er det like stor andel av etterkommere og førstegenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn som blant majoritets elever som er å finne i høyere utdanning ett år etter fullført videregående. Det er dessuten flere av minoritets- enn av majoritets elever som går direkte over i høyere utdanning, både blant førstegenerasjonsinnvandrere og etterkommere. Innenfor de ulike sosiale sjiktene er det langt flere av elevene med ikke-vestlig bakgrunn som tar høyere utdanning etter fullført videregående opplæring enn av majoritets elevene. Om vi ser på andeler av fødselskull (19–24 år), er det vel så mange av etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn som av majoritets ungdom som er å finne i høyere utdanning. Bildet synes å være vesentlig annerledes enn det som er funnet for etterkommere i Danmark (jf. Rosholm mfl. 2002).

Det er etter vår vurdering et dynamisk bilde som tegner seg når det gjelder ungdom med ikke-vestlig bakgrunn, og da tenker vi både på utviklingen over tid med hensyn til forskjeller mellom kull, og vi tenker på utdanningskarrierene til elever innenfor et enkelt kull. Ungdom med innvandrerbakgrunn som har mulighet til det, synes å ha en meget sterk motivasjon til å skaffe seg utdanning, og bildet preges av klare tendenser til sosial oppdrift. Mens vi for majoritetsbefolkningen ser nokså stabile mønstre med hensyn til sosiale forskjeller i skoleprestasjoner og rekruttering til høyere utdanning, fremtrer ungdom med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn annerledes.

Samtidig utgjør lav sosial bakgrunn målt ved foreldrenes utdanning og/eller inntekt, eller det at far og/eller mor ikke er i (heltds)arbeid, en bremsende effekt også blant minoritets elevene med hensyn til

deres prestasjoner i og gjennomføring av videregående opplæring. Når flere av deres foreldre enn foreldrene til majoritets ungdom har lav sosial bakgrunn og/eller er uten arbeid, er det dermed klart at dette totalt sett betyr mye for minoritets ungdommens skoleprestasjoner.

For det norske samfunnet synes det derfor å peke seg ut tre hovedutfordringer for å støtte minoritets elevenes inngang til og vei gjennom utdanningssystemet. Den ene utfordringen gjelder arbeid med både holdninger og ordninger som letter integreringen av elevenes foreldre i det norske arbeidsmarkedet. En annen dreier seg om å fange opp ungdom som ikke har fullført grunnskolen, noe som spesielt synes å gjelde *de nyankomne*, og slik øke andelen av minoritets ungdommen som deltar i videregående opplæring. Den tredje utfordringen dreier seg om den hjelp og støtte som skolene kan gi, eventuelt i samarbeid med eksterne aktører, med hensyn til å tette prestasjonsgapet. Resultatene vi har sett her, blant annet resultater om liten betydning av botid, tyder på at det er forskjeller mellom skoler og mellom nasjonalitetsgrupper når det gjelder elevenes prestasjoner, men resultatene viser samtidig at det er mulig å redusere prestasjonsgapet.

Noter

- ¹ Sosial kapital defineres og måles på forskjellige måter, og det faller utenfor vår ramme her å gå nærmere inn på dette, men vi henviser til for eksempel Portes (1998) og Lauglo (2001) for en drøfting av begrepet.
- ² I andelen som er i videregående opplæring er medregnet noen svært få (1 promille av alle) som er i høyere utdanning. Elever ved folkehøgskoler er med i tallene, de utgjør imidlertid kun 0,5 prosent av 16–18-årige innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn, og 0,4 prosent av elever med majoritetsbakgrunn i samme aldersgruppe.
- ³ Det er tre grunner til det: i) Andelen med høyere utdanning blant etterkommeres foreldre, der det bare er 5 prosent uoppgitt, og

blant førstegenerasjon (begge med ikke-vestlig bakgrunn), er om lag den samme. ii) Fordelingen av karakterer etter foreldrenes utdanningsnivå (figur 9), viser at karaktersnittet blant dem med ikke-vestlig bakgrunn og ukjent utdanningsnivå hos foreldrene, er det samme som, eller svakere enn, snittet blant elever med foreldre med grunnskoleutdanning. iii) Basert på data om 1999-kullet (der det var høyere andel med oppgitt foreldreutdanning), har vi grunn til å tro at andelen med foreldre som har grunnskole/videregående er ca. 6 prosentpoeng høyere enn i tabell 1, og at andelen med foreldre med høyere utdanning er ca. 2–3 prosentpoeng høyere.

- 4 I utgangspunktet har vi laget en variabel med tolv kategorier for henholdsvis mors og fars arbeidsmarkedsstatus (per november 2001), basert på opplysninger om arbeidstid (heltid/deltid), om de var under utdanning (bare eller i kombinasjon med arbeid), ulike former for trygd (bare eller i kombinasjon med arbeid) osv. Kategoriene som vises i figur 3, er basert på de tolv kategoriene, og noen kategorier er slått sammen. Vi har valgt ut kategorier som syntes å slå mest ut positivt eller negativt for utfallet på karaktervariabelen. "Uten arbeid" består for eksempel både av registrerte helt arbeidsledige, personer på sysselsettings-/arbeidsmarkedstiltak, personer under attføring, på uføretrygd eller med sosialhjelp og ikke i arbeid. I tillegg vises andelen som har heltidsarbeid. Øvrige grupper, som av hensyn til oversiktighet ikke er vist her, er enten under utdanning eller deltidsarbeidende (eventuelt i en kombinasjon), eller med ukjent arbeidsmarkedsstatus. For nærmere beskrivelse av fordelingen, se Støren (2005).
- 5 Vi kjenner ikke til hvorvidt eleven bodde sammen med både mor og far. Vi har benyttet opplysninger om både mor og far, siden begge kan ha betydning selv om en del elever bor sammen med, eller bor mest sammen med, den ene av foreldrene. Når det gjelder inntekt, har vi valgt å bare benytte opplysninger om fars inntekt, for ikke å komplisere analysen. Fars inntekt har i de aller fleste tilfeller fortsatt størst betydning, far arbeider mye oftere heltid enn mor, og menn har fortsatt høyest inntekt.
- 6 Derimot kan et annet problem oppstå, nemlig at resultatene påvirkes av at en del elever blir utelatt i enkelte analyser når vi inkluderer kontroll for inntekt i analysene. Så langt vi har kunnet sjekke dette (Støren 2005), har vi imidlertid ikke sett at dette påvirker resultatene i nevneverdig grad.

- 7 Det faller utenfor vår ramme her å gå inn på nasjonalitetsforskjeller; kontroll for nasjonalitetsgruppe har her som formål å undersøke om det var en samvariasjon mellom nasjonalitetsgrupper og botid som eventuelt skjulte en effekt av botid på karakterene.
- 8 Jacobsen og Rosholm (2003) fant ingen sammenheng mellom botid og frafall blant mannlige innvandrere, bare for kvinner, og omtaler at sistnevnte sammenheng ikke var robust, men avhengig av modellspesifikasjoner. De omtaler også at manglende fullføring av yrkesfaglig utdanning blant innvandrere kan komme av diskriminering i forhold til det å få praksisplaser, et funn som også er velkjent for lærlinger i Norge (jf. Helland og Støren 2004).
- 9 Om vi regnet alle lærlinger som "fullført", ville andelen som har fullført være 64,5 prosent. Tidligere undersøkelser viser at strykprosenten blant lærlingene er ganske lav (8–10 prosent, Støren og Sandberg 2001), og at det antakelig er relativt få som avbryter et lærlingforhold (ca. 5 prosent, Støren mfl. 1998).
- 10 Noen av dem som ikke fullfører på normert tid, har avbrutt grunnkurset. Om vi lager estimerer på bakgrunn av (kun) dem vi har karakteropplysninger om fra grunnkurs, får vi ikke med dem som har avbrutt grunnkurset, og vi ville dermed få for høye estimerer for hvor mange av det opprinnelige kullet som har fullført.
- 11 Det er ikke kontrollert for hvorvidt eleven hadde gått i yrkesfaglige eller allmennfaglige studieretninger i analysene som figur 18 er basert på. Grunnen er at dette ville forklare svært mye av variasjonen (det er svært liten sannsynlighet for at yrkesfagelever fra 1999-kullet hadde begynt i høyere utdanning innen 2003), og redusere effekten av andre variabler, som foreldres utdanningsnivå. Bak forskjellene etter sosial bakgrunn i andelen som begynner i høyere utdanning som vi ser i figur 18, ligger også sosiale forskjeller i rekrutteringen til henholdsvis allmennfag og yrkesfag (Støren 2005).

Referanser

Ainsworth-Darnell, J. W og D. B. Downey (1998): Assessing the Oppositional Culture Explanation for Racial/Ethnic Differences in School Performance. *American Sociological Review*, 63:536–553.

Arnesen, C. Å. (2003): *Grunnskolekarakterer våren 2003*. NIFU Skriftserie

nr. 32/2003. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.

Bakken, A. (2003): *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Rapport 15/03. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).

Bradley, S. og J. Taylor (2004): Ethnicity, educational attainment and the transition from school. *Manchester School*, 72 (3):317–346.

Engen, T. O, A. Kulbrandstad og S. Sand (1997): *Til keiseren hva keiserens er? Om minoritetslevenes utdanningsstrategier og skoleprestasjoner: sluttrapport fra prosjektet "Minoritetslevers skoleprestasjoner"*. Høgskolen i Hedmark, Hamar: Opplandske bokforlag.

Grøgaard, J. B. (1995): *Skolekontroversen*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo/FAFO.

Hansen, M. Nordli (1986): Sosiale utdanningsforskjeller. Hvordan er de blitt forklart? Hvordan bør de forklares? *Tidsskrift for samfunnsforskning*. Årgang 27 (1):3–28.

Hansen, M. Nordli (1999): Utdanningspolitikk og ulikhet. Rekruttering til høyere utdanning 1985-1996. *Tidsskrift for samfunnsforskning*. Årgang 40 (2):173–203.

Hansen, J. og M. Kucera (2004): *The Educational Attainment of Second Generation Immigrants in Canada: Evidence from SLID*. Concordia University, Montréal.

Helland, H. og L. A. Støren (2004): *Vide-regående opplæring – progresjon, gjennomføring og tilgang til læreplasser*. Forskjeller

etter studieretning, fylke, kjønn og mellom elever med majoritets- og minoritetsbakgrunn. NIFU STEP Skriftserie 26/2004. Oslo: NIFU STEP.

Hovland, G. (2000): *Hvem ble student under utdanningseksplasjonen? Betydningen av kjønn, sosial bakgrunn, alder, bosted og karakterer for valg av og opptak i høyere utdanning*. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning. NIFU Skriftserie 2/2000. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.

Hægeland, T., L. J. Kirkebøen, O. Raaum og K. G. Salvanes (2004): *Marks across lower secondary schools in Norway. What can be explained by the composition of pupils and school resources?* Rapporter 2004/11, Statistisk sentralbyrå.

Jacobsen, V. og M. Rosholm (2003): *Dropping out of School? A Competing Risk Analysis of Young Immigrants' Progress in the Educational System*. IZA Discussion Paper No. 918. Bonn: Institute for the Study of Labor (IZA).

Knudsen, K., Aa. B. Sørensen og P. O. Aamodt (1993): *Endringer i den sosiale rekrutteringen til høyere utdanning etter 1980*. Arbeidsnotat. Oslo: NAVFs utredningsinstitutt.

Krange, O. og A. Bakken (1998): Innvandrerungdoms skoleprestasjoner – tradisjonelle klasseskiller eller nye skillelinjer? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 39:381–410.

Lauglo, J. (1996): *Motbakke, men mer driv? Innvandrerungdom i norsk skole*. Ungforsk Rapport 6/96. Oslo.

- Lauglo, J. (2001): "Social capital Trumping Class and Cultural capital? Engagement with school among immigrant youth." I Baron, S., J. Field og T. Schuller (red): *Social Capital: Critical Perspectives*. Oxford University Press.
- Lødding, B. (2003): *Frafall og norsk som andrespråk blant minoritetslever i overgangen fra 10. klasse til videregående opplæring*. NIFU Skriftserie 29/2003. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- MandagMorgen (2004): *Norges nye befolkning. Aldring, innvandring og det flerkulturelle samfunn*. Mandag Morgens Rapporter nr. 1 2004. Oslo.
- Markussen, E. og N. Sandberg (2004): *Bortvalg og prestasjoner*. NIFU Skriftserie 4/2004. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Opheim, V. og L. A. Støren (2001): *Innvandrerungdom og majoritetsungdom gjennom videregående til høyere utdanning. Utdanningsforløp, utdanningsaspirasjoner og realiserte utdanningsvalg*. NIFU Rapport 7/2001. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Opheim, V. (2004): *Equity in Education Country Analytical Report Norway*. NIFU STEP Rapport 7/2004. Oslo: NIFU STEP.
- Portes, A. (1998): Social Capital: Its Origin and Applications in Modern Sociology. *Annual Reviews Sociology*, (24):1–24.
- Riphahn, R. (2003): Cohort Effects in the Educational Attainment of Second Generation Immigrants in Germany: An Analysis of Census Data. *Journal of Population Economics*. 16:711–737.
- Roscigno, V. J. og J. W. Ainsworth-Darnell (1999): Race, Cultural Capital, and Educational Inequalities and Achievement Returns. *Sociology of Education*, 72:158–178.
- Rosholm, M., L. Husted, og S. Nielsen (2002): Integration over generationer? Andengenerationsindvandreres uddannelse. *Nationaløkonomisk Tidsskrift*, nr 1/2002.
- Shavit, Y. og H. P. Blossfeld (red.) (1993): *Persistent inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder/San Francisco/Oxford: Westview Press, Social Inequality Series.
- Støren, L. A., S. Skjersli og P. O. Aamodt (1998): *I mål? Evaluering av Reform 94: Sluttrapport fra NIFUs hovedprosjekt*. NIFU Rapport 18/98. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Støren, L. A. og N. Sandberg (2001): *Gjennomstrømning i videregående opplæring 1994–1999. Videreføring av evalueringen av Reform 94*. NIFU Skriftserie 8/2001. Oslo: Norsk Institutt for studier av forskning og utdanning.
- Støren, L. A. (2000): *Yrkesfag eller allmennfag? Om Stabilitet og endring i de unges valg og bakgrunnen for utdanningsvalg*. NIFU Skriftserie 9/2000. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Støren, L. A. (2002): Minoritetslever i videregående opplæring: En økende andel fullfører, men utfordringene er fortsatt store. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 2 (2):109–117.

Støren, L. A. (2003): *Videregående opplæring gjennom ti år blant jenter og gutter, minoritet og majoritet. Progresjon, søkemønster og tilgang til læreplasser*. NIFU Skriftserie 36/2003. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.

Støren, L. A. (2005): *Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning. Et dokumentasjonsnotat*. NIFU STEP Arbeidsnotat (under trykking). Oslo: NIFU STEP

Van Ours, J. C. og J. Veenman (2003): The Educational Attainment of Second Generation Immigrants in the Netherlands. *Journal of Population Economics*. 16:739–753.

Aamodt, P. O. (1982): *Utdanning og sosial bakgrunn*. Samfunnsøkonomiske studier nr. 51, Statistisk sentralbyrå.

Aamodt, P. O. og N. M. Stølen (2003): "Vekst i utdanningssystemet". I *Utdanning 2003 – ressurser, rekruttering og resultater*. Statistiske analyser nr. 60, Statistisk sentralbyrå.

Denne artikkelen inngår i arbeidet med et prosjekt som NIFU STEP utfører på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet om gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som begynte i videregående opplæring i 1999–2001. Arbeidet med artikkelen ville ikke vært mulig uten stor bistand fra Statistisk sentralbyrå (SSB). Mange kan takkes i SSB, men spesielt skal Torill Vangen takkes for hjelp med fremskaffelse av data. Hun kan ikke takkes nok.

Frafall i høyere utdanning: Hvilken betydning har sosial bakgrunn?

Arne Mastekaasa og Marianne Nordli Hansen, ISS, UiO

Innledning

I etterkrigstiden har det vært en sterk økning i andelen av befolkningen som tar høyere utdanning. Mens 10 prosent av 19-24-åringer var i høyere utdanning i 1980, var dette tilfelle for cirka 25 prosent i 2000 (Hansen og Mastekaasa 2003). Dette har medført at universiteter og høyskoler har endret karakter, fra elite- til masseinstitusjoner. I diskusjoner om høyere utdanning framheves dette ofte som et problem: Mens studenter før utgjorde en liten og utvalgt elite, blir nå store andeler av ungdomskullene studenter. Dette medfører trolig at en større andel av studentene er mindre kvalifisert for høyere utdanning og kanskje også mindre motivert. I den grad dette er tilfelle, kan det antas å bidra til høyere frafall.

Andelen som velger høyere utdanning, har økt i alle sosiale sjikt, noe som betyr at mange studenter har bakgrunn i lavere sosiale klasser. Hvordan er situasjonen for disse studentene, som ofte er de første i sin familie med høyere utdanning? Er de forskjellige fra studenter fra mer velstående eller høyt utdannede familier når det gjelder suksess i utdanningssystemet?

Suksess i utdanningssystemet kan måles på ulike vis. Det mest nærliggende kan være å fokusere på hvorvidt man forblir

student og fullfører den utdanningen man har påbegynt, eller om man slutter uten å ha fullført. Fra et individuelt perspektiv er det å begynne på en utdanning en investering av tid og ressurser. Denne investeringen skal komme til nytte i form av bedre muligheter i arbeidsmarkedet. Å avbryte en utdanning kan bety at investeringen tapes, og innebærer dermed en sløsing med ressurser. På tilsvarende måte kan frafall også betraktes som et samfunnsøkonomisk problem. Nå kan det innvendes at frafall også har positive sider og at det er nyttig at unge mennesker kan prøve ut forskjellige alternativer før de foretar mer permanente yrkesvalg. I så fall blir det en avveining av hvor mye ressurser som det er fornuftig å bruke i en slik utprøvningsprosess.

Frafall kan også medføre ikke-økonomiske ulemper, for eksempel i form av redusert selvtillit hvis studentene som faller fra tolker dette som resultat av egne mangler. Dersom frafallet er høyere blant studenter med lav enn høy klassebakgrunn, kan det betraktes som et fordelingsmessig problem: de studentene som i utgangspunktet er dårligst stilt, oppnår ikke de samme goder ved å satse på høyere utdanning som andre.

I denne artikkelen skal vi gi en bred beskrivelse av hovedtendensene i frafall

fra høyere utdanning de siste 20 årene. Hovedspørsmålet er om det er sosiale forskjeller i frafall i høyere utdanning, og om disse forskjellene varierer over tid og i ulike deler av utdanningssystemet. Vi skiller mellom fire deler. Dette er:

- (1) høyskoleprofesjonene, som omfatter utdanninger som sykepleie, lærer- og ingeniørstudier,
- (2) lavere grads studier i humaniora, samfunnsfag og realfag ved universitetene,
- (3) høyere grads studier (hovedfag eller mastergrad i samme fag), og
- (4) høyere profesjonsutdanninger som psykologi, jus, medisin og odontologi.

Mens de fleste universitetsfagene (kategoriene 2 og 3) er inndelt i lavere og høyere grader, og vil bestå av eksamener i ulike fag, innebærer en høyere profesjonsutdanning et sammenhengende studieløp innenfor ett og samme fag.

Kvalitetsreformen har gjennom de to siste årene medført betydelige endringer av høyere utdanning i Norge. Det er ennå for tidlig å si noe om hvordan frafallet blir etter disse endringene, og vi studerer frafallet slik det var før reformen.

Vi begynner med å gi en oversikt over frafallsutviklingen fra slutten av 1970-tallet og utover, nærmere bestemt for de kullene som begynte på de aktuelle utdanningene i perioden 1977 til 1998. Disse kullene følges i fem år, og det registreres så om den enkelte i løpet av femårsperioden har avgang fra utdanningen eller ikke. Frafallsutviklingen vises separat for studenter med foreldre med henholdsvis lav og høy utdanning.

Andre del av artikkelen gir en mer detaljert analyse av frafallsmønstre blant studenter som har begynt i de aktuelle

utdanningene i de senere årene. Her tar vi også opp betydningen av studentenes akademiske forutsetninger, og om ulike akademiske forutsetninger kan forklare sammenheng mellom sosial bakgrunn og frafall. Som mål på akademiske forutsetninger bruker vi karakterer oppnådd i tidligere skolegang eller studier, først og fremst karakterer fra videregående skole. Disse analysene er hovedsakelig begrenset til studier som er påbegynt i 1997 eller senere. Begrunnelsen for denne begrensningen er at det bare er fra og med 1997 vi har opplysninger om karakterer fra videregående skole.

Hva vet vi om frafall?

Vi vet lite om utviklingen over tid i frafall i Norge, men undersøkelser fra andre land tyder på at frafallet har økt parallelt med økningen i studenttallene. I England rapporteres det for eksempel om frafallsrater på lavere grads studier på mellom 19 og 25 prosent på 1990-tallet, varierende mellom universiteter og fag (Smith og Naylor 2001, Johnes og McNabb 2004). Frafallet på 1970-tallet lå mellom 13 og 16 prosent. Fra USA rapporteres det om enda høyere frafallsrater, men med stor variasjon mellom universiteter avhengig av graden av selektivitet: jo vanskeligere det er å komme inn ved et universitet, jo lavere er frafallet (Tinto 1993).

Noen studier viser også en sammenheng mellom studentenes sosiale bakgrunn og deres tilbøyelighet til å droppe ut fra studiene. I USA er det vist at studenter med bakgrunn i arbeiderklassen har høye frafallsrater sammenliknet med andre (Baker og Velez 1996). I Storbritannia er konklusjonene noe delte. Én studie finner at studenter med foreldre som er dårlig stilt økonomisk, er mest tilbøyelige til å falle fra. Dette gjelder både frivillig, og for mannlige studenter, også på grunn av

svake resultater og stryk til eksamen (Johnes og McNabb 2004). En annen studie konkluderer med, i kontrast, at det kun er mannlige studenter med akademisk klassebakgrunn som skiller seg ut gjennom å ha noe lavere frafallstilbøyelighet, mens det ikke er forskjeller mellom de resterende studentene (Smith og Naylor 2001).

Norsk forskning om frafall har hittil i hovedsak fokusert på enkelte studentkull fra midten av 1990-tallet i forskjellige deler av utdanningssystemet. Denne forskningen tyder på at frafallet er høyt i det norske utdanningssystemet, sett for eksempel i forhold til Storbritannia. En rapport om studentkullene 1994 og 1997 tyder på at frafallet på universitetene etter ett år lå på 22–23 prosent, mens det var 17 prosent på høyskolene (Aamodt 2001). Frafallet ved Universitetet i Oslo syntes spesielt høyt: nesten halvparten av studentene ved dette universitetet forlot lærestedet tidlig i studiet (Aamodt 2002). At nærmere halvdelen av alle som begynner på et universitet, slutter innen et år, kan synes svært høyt, men det må tas i betraktning at denne studien tok utgangspunkt i studentene som melder seg til forberedende prøver, examen philosophicum. Det er svært mange som melder seg til slike prøver uten egentlig å begynne på et studium (Egge 1992).

En senere rapport om studenter på de frie fagstudiene ved universitetene, det vil si humaniora, samfunnsfag, jus og realfag, som tar høyde for det spesielle ved forberedende prøver, gir et betydelig mer positivt bilde av situasjonen ved norske universiteter. Nærmere 70 prosent av studentene ved disse studiene fullførte første fageksamen til normert tid (Næss 2003). Over tid er det likevel høye frafallsrater når de enkelte fag og læresteder

ble studert for seg. Mer enn halvparten av studentene forsvant i løpet av de første to studieårene. Spesielt stort frafall ble funnet blant studenter i samfunnsfag. Det understrekes imidlertid i denne rapporten at svært mange av studentene som forsvant, gikk over til andre fag og læresteder. Svært få sluttet helt å studere. Cirka halvparten av dem som fullførte den første fagenheten (grunnfag i den tidligere studieordningen), forsvant siden fra faget, men bare 3 prosent sluttet å studere. Det var også få blant dem som ikke fullførte første eksamen, som sluttet å studere – 18 prosent (Næss 2003:11).

En ny rapport av Hovdhaugen og Aamodt (2005) tar også for seg studenter i humaniora, samfunnsfag, jus og realfag ved universitetene, nærmere bestemt de som begynte på disse studiene i 1999. I motsetning til studiene nevnt ovenfor, benyttes spørreskjema og ikke registerdata. Etter fem år var andelen som hadde forlatt høyere utdanning 17 prosent. Et usikkerhetsmoment ved denne undersøkelsen var imidlertid at det bare var 50 prosent av utvalget som besvarte spørsmålene.

Frafallet ved profesjonsutdanningene på høyskolene synes noe lavere enn på universitetene. I en rapport om frafall blant studenter som begynte på en av åtte profesjonsutdanninger i 1994 eller 1995, fant man det laveste frafallet, 12 prosent, i sykepleierutdanningen (Børing 2004: tabell 4.4). Det høyeste frafallet, 45 prosent, ble funnet på allmennlærerutdanningen.

Når det gjelder betydningen av sosial bakgrunn for frafall, finner Aamodt (2001) at universitetsstudenter med lavt utdannete foreldre, har høyere frafall enn de med foreldre med høy utdanning, men

forskjellen var liten. For høyskolestudenter var det enda mindre sammenheng mellom sosial bakgrunn og frafall (Aamodt 2001: tabell 3.4). I Næss' rapport om de frie fagstudiene hadde foreldrenes utdanningsnivå ingen signifikant effekt på sannsynligheten for frafall (Næss 2003: tabell 3.1), og det samme ble funnet for høyskolestudentene som gikk ut fra videregående skole i 1994 (Børing 2004: tabell 5.4). Hovdhaugen og Aamodt (2005: tabell 6.4) finner derimot en ganske sterk sammenheng mellom foreldres utdanning og frafall (avgang fra høyere utdanning uten oppnådd grad). Hvis begge foreldre hadde høyere utdanning, var frafallet cirka 11 prosent; hvis ingen foreldre hadde høyere utdanning, var frafallet mer enn dobbelt så høyt.

Hovdhaugen og Aamodt (2005) undersøkte også sammenhengen mellom frafall fra høyere utdanning og karakterer fra videregående skole. Ved gjennomsnittskarakter under fire var det 25 prosent som hadde sluttet; ved gjennomsnittskarakter fem eller bedre sank denne andelen til 9 prosent.

Hva er frafall?

Når tidligere studier gir et noe sprikende bilde av frafallet i norsk høyere utdanning, så skyldes dette blant annet at metodiske valg påvirker resultatene. Begrepet frafall er altså langt fra entydig, og vi skal videre gjøre rede for de spørsmålene vi har tatt stilling til for å definere frafall i våre analyser.

Hva begrepet frafall fra høyere utdanning innebærer, er for det første et spørsmål om hvilken "enhet" man ser på frafall fra. Frafall kan defineres i forhold til:

- (1) en utdanningstype (for eksempel fysioterapiutdanning),

- (2) et lærested (for eksempel Høgskolen i Oslo), eller
- (3) en enkeltutdanning (for eksempel fysioterapiutdanningen ved Høgskolen i Oslo).

Frafall fra enkeltutdanninger og fra læresteder kan åpenbart være av interesse i en del sammenhenger, for eksempel i arbeidet med å forbedre undervisningsopplegg og sosialt og faglig miljø. Fra et mer overordnet samfunnsmessig perspektiv er det imidlertid frafall fra forskjellige typer av utdanning som er av størst interesse, og det er det vi skal konsentrere oss om her. Vi skal altså ikke bry oss om studenter som avslutter uten å ta eksamen i én utdanning eller på ett lærested, dersom de fortsetter med samme type utdanning et annet sted.

For det andre, selv med en presisering av frafall til å gjelde frafall fra typer av utdanning gjenstår spørsmålet om hvor smale eller vide utdanningskategorier man skal skille mellom. Er det frafall når en student slutter på odontologi for å begynne på medisin, eller slutter på idéhistorie for å begynne på filosofi? I denne artikkelen definerer vi *frafall først og fremst i forhold til de grader de forskjellige kurs og programmer er rettet mot*. En overgang fra odontologi til medisin (det vil si fra utdanning rettet mot odontologisk til medisinsk embetseksamen) er ut fra dette et frafall fra odontologi, og likeledes er en overgang fra hovedfag i sosialantropologi til statsvitenskap et frafall fra sosialantropologi. Et spesielt tilfelle er lavere grads universitetsstudier der fag fra forskjellige fakulteter har kunnet kombineres innenfor en cand.mag.-grad. I dette tilfellet blir det altså ikke betraktet som frafall dersom en student som for eksempel har tatt et grunnfag i et humanistisk fag, fortsetter

med å ta eksamener i samfunnsvitenskapelige fag.

I tillegg til frafall fra grader ser vi også på *frafall fra høyere utdanning* som sådan, altså slik at et tilfelle blir regnet som frafall bare dersom studenten slutter å studere.

I tilknytning til dette reises også spørsmålet om forholdet mellom *frafall fra* og *overganger mellom* utdanninger. Disse begrepene brukes delvis som gjensidig utelukkende. I så fall kan det for eksempel betraktes som en overgang dersom en student går fra en utdanning, men begynner i en annen, og som frafall dersom han eller hun forlater høyere utdanning generelt. Vi finner det mer hensiktsmessig å se overganger som en underkategori av frafall; de som forlater én utdanningstype, kan enten gå over til forskjellige andre utdanninger eller de kan gå ut av høyere utdanning.

Et tredje problem med frafallsbegrepet er skillet mellom frafall og *avbrudd* i utdanningen. De fleste vil trolig mene at det å være borte fra en utdanning ett semester for så å komme tilbake er avbrudd og ikke frafall. Men er det avbrudd eller frafall dersom det tar ti år før en student vender tilbake? Uansett hva man prinsipielt måtte mene om dette, er det i praksis ikke mulig å definere frafall på en svært restriktiv måte i forhold til avbrudd. Hvis man ikke kan klassifisere noe som frafall før etter ti år, blir det for eksempel umulig å si noe om hvordan frafallsutviklingen har vært de siste ti årene. – I dette kapitlet regner vi fravær fra studiene i inntil to semestre som avbrudd. Frafall innebærer altså at en person er *uten registrert utdanningsaktivitet i minst to etterfølgende semestre*.

Betydningen av akademiske forutsetninger og sosial bakgrunn for frafall

En lang tradisjon i utdanningssosiologien har betraktet utdanningskarrieren som et antall valgpunkter hvor studentene må bestemme hvorvidt de vil fortsette til neste nivå eller ikke, eller eventuelt hvilken av flere mulige utdanningsbaner de ønsker å følge. Viktige valgpunkter er blant annet overgangen fra grunnskole til videregående skole, og fra videregående til høyere utdanning. Avgjørelser om å slutte i utdanning kan ses som et tilsvarende valg, med den forskjell at man kan bestemme seg for å falle fra på et hvilket som helst stadium i utdanningskarrieren. Dette gjelder ikke minst i den relativt ustrukturerte universitetskarrieren i Norge, hvor studentene i prinsippet må bestemme seg for om de ønsker å fortsette etter hver eksamen de fullfører.

Studentene som bestemmer seg for om de ønsker å fortsette en utdanning, eller eventuelt hvilken retning de ønsker å ta, kan antas å vurdere kostnadene og belønningene som er knyttet til spesifikke valg (Boudon 1974, Erikson og Jonsson 1996, Goldthorpe 2000). Et forhold som påvirker kostnadene ved gjennomføring, er studentenes akademiske forutsetninger. Kostnadene ved å gjennomføre en høyere utdanning vil være større jo dårligere akademiske forutsetninger studentene har. Jo større problemer man har med å tilegne seg de kunnskaper og ferdigheter som kreves for å gjøre det godt, jo vanskeligere vil det være å fullføre studiene. Dette betyr at sannsynligheten for frafall vil være større jo lavere akademiske forutsetninger studentene i utgangspunktet har. Det er grunn til å tro at det jevnt over vil være en sammenheng mellom prestasjoner i videregående skole og hvordan man klarer seg ved universitetet.

Dette betyr at studenter med gode karakterer fra videregående må ventes å ha lavere frafall enn studenter med dårligere karakterer.

En viktig idé i dette perspektivet er at kostnadene og belønningene varierer med sosial bakgrunn, og at dette er en hovedårsak til de store ulikhetene i rekruttering til høyere utdanning. Et annet spørsmål er om sosial bakgrunn påvirker tilbøyeligheten til å falle fra – i utgangspunktet er det argumenter både for og mot dette. På den ene siden kan det forventes at studenter med lav sosial bakgrunn er spesielt dyktige og motiverte, fordi det er uvanlig å søke seg til høyere utdanning i deres miljø. Blant elever som fullfører grunnskolen, er det vist at det er en sammenheng mellom sosial bakgrunn, karakterer og valg på den måten at med likt karakternivå vil en større andel av elevene med høy sosial bakgrunn fortsette til allmennfaglig linje (Hansen 2005). Dette betyr at det skjer en sosial seleksjon som medfører at betydningen av akademiske forutsetninger for rekruttering til høyere utdanning varierer etter elevenes sosiale bakgrunn. Det har blitt antatt at slike sosiale seleksjonsprosesser oppover i utdanningssystemet vil føre til at sosiale forskjeller i akademiske forutsetninger utviskes på de høyere nivåene (Boudon 1974). Dermed er det usannsynlig at det vil oppstå sosiale forskjeller i frafall. Denne antakelsen er forenlig med funn i tidligere norsk forskning som ble referert over.

Ideen om sosial seleksjon basert på akademiske forutsetninger har også følger for forventninger om endringer over tid. Mens studenter med lav sosial bakgrunn tidligere utgjorde en liten og positivt selektert gruppe med hensyn til akademiske forutsetninger, fordi det var så

uvanlig å ta høyere utdanning i deres sosiale sjikt, er de trolig en mindre elitepreget gruppe etter utdanningsekspløsjonen. Dette kan tilsi at deres frafall har økt i de senere år, sett i forhold til frafallet blant studenter med høyere sosial bakgrunn.

På tross av dette kan det likevel ikke utelukkes at det er sosiale forskjeller i akademiske forutsetninger blant de studentene som påbegynner en utdanning ved universiteter eller høyskoler. I hvilken grad slike forskjeller utjevnes, avhenger av hvor sterk den sosiale seleksjonen er. Hvis studentene med lav sosial bakgrunn, på tross av seleksjonen, har de svakeste akademiske forutsetningene, vil dette også kunne bidra til at de har høyere sannsynlighet for å falle fra enn det som er tilfelle for studenter med høyere sosial bakgrunn. I tillegg til dette har klassebakgrunn blitt vist å påvirke frafall også i analyser hvor det er kontrollert for karakterer (Leppel 2001, Smith og Naylor 2001), noe som betyr at det også kan være andre grunner til klasseforskjeller i frafall. Videre skal vi diskutere dette med referanse til den mulige betydningen av tre former for kapital – kapital i form av informasjon, kulturell kapital og økonomisk kapital.

Å begynne i høyere utdanning kan oppfattes som et slags eksperiment. Studentene vil ikke nødvendigvis på forhånd vite hvor interesserte de er i faget de har valgt, eller hvor godt de passer inn i miljøet sosialt eller intellektuelt sett. De vil tre inn i nye omgivelser som det vil være vanskelig å orientere seg i for mange av dem. I en slik situasjon kan informasjon om det høyere utdanningssystemet være en verdifull form for menneskelig kapital (se for eksempel De Graaf mfl. 2000, Erikson og Jonsson 1996,

Goldthorpe 2000). De som har foreldre med akademisk bakgrunn, må antas å ha mest informasjon, fordi deres foreldre vil ha de beste kunnskapene om høyere utdanning. Dette kan dreie seg om kunnskap om spesifikke universiteter, fagfelt eller kurs, og om forhold som organisering av studier og intellektuelt miljø. Foreldrene kan også bidra med mer vag eller taus kunnskap som kan lette integreringen i universitetsmiljøet, for eksempel med hensyn til hvordan man formulerer relevante spørsmål, hvordan man debatterer og formulerer argumenter. Akademikerforeldre kan yte mer direkte hjelp til barna under studiene, for eksempel hjelp i produksjonen av skriftlige arbeider. Dette betyr at informasjon om det høyere utdanningssystemet kan bidra til å øke både sannsynligheten for å gjøre "riktige" valg, slik at man velger fag som er i samsvar med ens personlige egenskaper og interesser, og for at man passer inn i studiemiljøet.

Argumentet om betydningen av informasjon kan skilles fra et relatert argument, som dreier seg om betydningen av kulturell kapital. Et kjernepunkt i teorien om kulturell kapital som har sin hovedtalsmann i Bourdieu, er at studenter fra lavere sosiale klasser møter et fremmed og til dels fiendtlig miljø. Kulturen til de øvre klassene, og spesielt til dem som besitter mest kulturell kapital, fungerer som en "legitim" kultur, som man kan mestre i varierende grad (Bourdieu 1984, 1996). Studenter med lav sosial bakgrunn er uvante med den akademiske kulturen og derfor mer ufordelaktig stilt enn studenter fra familier som har et nærmere forhold til denne kulturen, og altså har mer kulturell kapital. Et sentralt punkt er også at akademisk kultur og språkbruk, måter å fremme argumenter, og så videre ikke først og fremst er red-

skap for å frambringe kunnskap, men snarere fungerer som et redskap for å utelukke dem som ikke har kulturell kapital. Selv om studenter fra lavere klasser har gode evner og besitter et høyt kunnskapsnivå, vil de ikke få full uttelling for dette i form av gode karakterer, fordi de ikke makter å framstille seg selv på de måter som belønnes i den akademiske verden. Det følger av dette perspektivet at studenter fra lav sosial bakgrunn vil oppleve miljøet som fremmed og dette vil bidra til større frafall enn blant studenter med høyere sosial bakgrunn.

Den tredje typen kapital som kan påvirke frafallet er økonomisk kapital. Studenter kan falle fra på grunn av problemer med finansiering av studiene. Ungdom flytter gjerne fra foreldrene når de er 18 til 20 år gamle. Kostnadene forbundet med å ta høyere utdanning øker derfor. Studenten har fire kilder til å dekke studiekostnader: Stipend, lån, lønnet arbeid og økonomisk støtte fra foreldrene. De færreste får stipend de kan leve av, og studielån er heller ikke tilstrekkelig til å dekke økonomiske behov hos de aller fleste, som derfor har behov for inntekter utover offentlig studiestøtte. Rike foreldre har bedre muligheter til å støtte sine barn økonomisk enn fattigere foreldre. Studenter fra lavere klasser kan derfor forventes å ha den største sannsynligheten for frafall på grunn av økonomiske problemer. Hvis de tilbringer mye tid i lønnet arbeid, kan det også gå utover arbeidet med studiene og de kan utvikle et relativt fjernt forhold til studenttilværelsen, begge deler noe som kan bidra til frafall fra studiene.

Data og metode

Data

Data er hentet fra SSBs Nasjonal utdanningsdatabase (NUDB) supplert med opplysninger fra Samordna opptak (SO) og fra universitetenes studentregistre (FS). NUDB inneholder opplysninger om all påbegynt utdanning til personer bosatt i Norge fra 1974/75 og framover. Våre analyser er begrenset til personer født i 1955 og senere, og vi ser altså bare på høyere utdanning. Vi utelater dessuten utdanninger med starttidspunkt før 1977, siden det helt i starten av den perioden NUDB dekker, synes å være en opphopning av utdanninger som også er påbegynt tidligere. På analysetidspunktet har vi hatt tilgjengelig NUDB-data til og med første halvår 2003.

NUDB gir opplysninger om studiegjennomføring og frafall og om eventuelle overganger til annen høyere utdanning. Fra SO har vi opplysninger om studentenes karakterer fra videregående skole, mens FS gir opplysninger om karakterer oppnådd ved universitetene.

Som nevnt, gjør vi et forenklet skille mellom fire typer høyere utdanning:

- (1) profesjonsutdanninger på lavere nivå (høyskoleprofesjoner),
- (2) generelle universitetsutdanninger på lavere nivå (cand.mag.-studier),
- (3) generelle universitetsutdanninger på høyere nivå (hovedfag), og
- (4) profesjonsutdanninger på høyere nivå (universitetsprofesjoner).

Når det gjelder kategoriene (1) og (2), begrenser vi analysen til personer som påbegynner slik utdanning uten tidligere høyere utdanning (unntatt forberedende prøver) og som er 25 år eller yngre ved start. Dette gjøres for å redusere hete-

rogeniteten i materialet og spesielt for å utelate dem som for eksempel tar et grunnfag eller tilsvarende som tillegg til tidligere gjennomført utdanning. Samme aldersbegrensning brukes også for analysene av universitetsprofesjonene (4), men her utelates ikke personer med tidligere høyere utdanning. I analysen av hovedfagsstudenter settes aldersgrensen oppad ved 30 år.

Studiene i kategoriene (1) til (3) har en relativt homogen struktur. Høyskolestudiene er stort sett av tre års varighet, med noen få unntak på to eller fire år. Cand.mag.-graden har gjennom det meste av den perioden vi studerer bestått av to grunnfag og ett mellomfag med samlet normert studietid 3,5 år (i tillegg til forberedende prøver). Verken høyskole- eller cand.mag.-studier forutsetter annen høyere utdanning (unntatt forberedende på universitetene). Hovedfagsstudiene bygger på avlagt cand.mag. og har stort sett to års normert studietid. Universitetsprofesjonene er derimot meget heterogene. Noen utdanninger har opptak uten krav til tidligere høyere utdanning (unntatt eventuelt forberedende prøver) slik som medisin, andre har opptak etter ett års studier (grunnfag eller tilsvarende, for eksempel psykologi), mens andre igjen har opptak etter to års studier (jus i studieordningen av 1996). Avhengig av hvordan man teller, er det femten til tjue forskjellige profesjonsgrader representert i NUDB. Vi konsentrerer oss om de største av disse utdanningene, nærmere bestemt sivilingeniørstudiet, jus og medisin. Sammen med medisin tar vi også med odontologi.

I den historiske oversikten i første del av artikkelen ser vi, som tidligere nevnt, hovedsakelig på frafall fra utdanningstyper definert ved de gradene de fører fram

til (*avgang fra påbegynt studium*). For høyskoleprofesjonene og cand.mag.-studiene supplerer vi dette med også å se på avgang som innebærer at studenten forlater høyere utdanning (*avgang fra høyere utdanning*). I regresjonsanalysene i artikkelens andre del tar vi også mer detaljert for oss overganger til annen høyere utdanning ved å skille mellom *overgang til høyskolestudier* og *overgang til universitetsstudier*.

Generelt gjelder at vi definerer frafall som avgang til annen utdanning dersom studenten har begynt på en annen slik utdanning i løpet av de to nærmest etterfølgende semestrene.¹

En følge av at vi tillater studentene å være borte to semestre uten å definere det som frafall, er at vi bare har frafallsdata til og med 2001. Dersom en student blir borte fra studiene på et senere tidspunkt, vet vi ikke om dette er å klassifisere som avbrudd eller frafall.

Som mål på sosial bakgrunn benytter vi foreldrenes utdanningsnivå, definert ved den av foreldrene som har høyest utdanning. Det skilles mellom følgende nivåer: (1) grunnskole eller mindre (kode 0–2 i Norsk standard for utdanningsklassifisering, NUS),

- (2) noe utdanning på videregående nivå (kode 3 i NUS),
- (3) full videregående utdanning med eller uten påbygging (kode 4 og 5),
- (4) kort (lavere grads) høyere utdanning (kode 6), og
- (5) lang høyere utdanning (høyere grad og doktorgrad) (kode 7 og 8).

Foreldres utdanningsnivå brukes som en kategorisk variabel i analysene.

Vi har også gjort omfattende analyser med bruk av foreldrenes inntekt, men det forekommer så å si ikke statistisk signifikante sammenhenger mellom foreldreinntekt og frafall. Vi inkluderer derfor ikke foreldreinntekt i de analysene som presenteres i denne artikkelen.

Som mål på studentenes akademiske forutsetninger bruker vi primært gjennomsnittskarakter fra videregående skole (karakterskala 0 til 6). Gjennomsnittskarakteren framkommer ved å dividere antall karakterpoeng (slik dette registreres i opptaksprosedyrene til høyere utdanning) med ti.

Karakterpoeng er bare tilgjengelig for dem som har søkt opptak til høyere utdanning fra 1997 og utover. Karakterer fra videregående skole kan derfor ikke benyttes i analyse av frafall fra hovedfag (siden de som har begynt i høyere utdanning i 1997 og senere bare i meget liten grad har rukket fram til hovedfagsnivå i den perioden vi har data for). Vi har imidlertid tilgjengelige data om studentenes karakterer på lavere grads nivå i høyere utdanning. Siden mange forskjellige karaktersystemer brukes i høyere utdanning, har vi standardisert disse karakterene. Standardiseringen foretas innenfor de enkelte fag, eventuelt grupper av nærliggende fag dersom de er for små til å behandles separat. Den transformerte karaktervariabelen kan slik betraktes som et mål på studentenes karakterer relativt til andre studenter på samme fag og i samme periode.²

Karaktervariablene brukes som kontinuerlige variabler i analysene.³

I tillegg til disse variablene tar vi også hensyn til kjønn, landbakgrunn og antall semestre studenten har vært i den

aktuelle utdanningen. Kjønn er kodet 0 for menn og 1 for kvinner. Landbakgrunn skiller mellom:

- (0) både student og begge foreldre født i Norge eller født i utlandet av to norske foreldre,
- (1) studenten selv eller begge foreldre født i vestlig land, og
- (2) studenten selv eller begge foreldre født i ikke-vestlig land.

Antall semester siden utdanningsstart behandles som en kategorisk variabel med første semester som referansekategori.

Statistiske metoder og analyseopplegg

I første del av artikkelen gir vi en deskriptiv oversikt over andel av de enkelte årskull som har frafall i løpet av de tre første årene av studiet, separat for studenter med foreldre med:

- (a) henholdsvis noe videregående skole eller mindre, og
- (b) kort eller lang høyere utdanning.

I andre del av artikkelen analyserer vi mer detaljert i hvilken grad sosial bakgrunn og karakterer fra tidligere skolegang eller studier predikerer forskjellige typer frafall. Multinomisk logistisk regresjon benyttes. Vi viser først sammenhengen mellom foreldrenes utdanningsnivå og frafall når vi ikke kontrollerer for karakterer (men bare benytter de andre kontrollvariablene nevnt ovenfor), for deretter å estimere en modell der vi også inkluderer karakterer som uavhengig variabel.⁴

For enkelhets skyld presenterer vi resultater fra regresjonene bare som figurer og ikke i tallform. Tilhørende tabeller kan fås fra forfatterne.

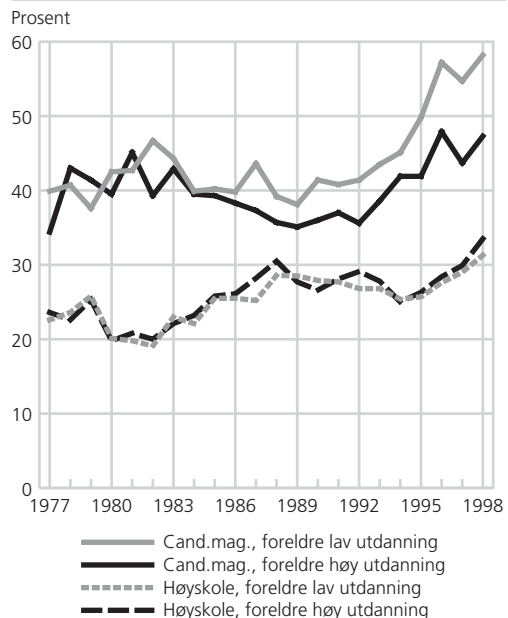
Oversikt over frafall og sosial bakgrunn for kullene 1977–1998

Frafall fra cand.mag.- og høyskoleutdanninger

Figur 1 viser hvordan frafallet fra cand.mag.- og høyskoleutdanninger har utviklet seg fra slutten av 1970-tallet og fram til i dag for studenter med forskjellig sosial bakgrunn. Vi ser her på avgang fra de aktuelle studiene uansett om studentene går over til annen høyere utdanning eller ikke.

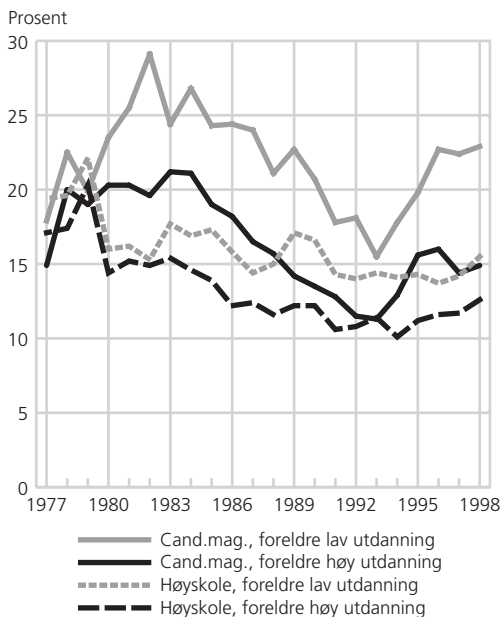
Figur 1 viser et meget høyt frafall, spesielt på cand.mag.-studiene, men også på høyskolestudiene. Når det gjelder cand.mag.-studiet, var frafallet stabilt på omkring 40 prosent fram mot de kullene som begynte i høyere utdanning på midt-

Figur 1. Avgang fra påbegynt studium for studenter som begynte på cand.mag.- og høyskoleutdanninger, etter startår og foreldres utdanning. Prosent med avgang i løpet av tre år



Kilde: Egne analyser av data fra NUDB, Statistisk sentralbyrå.

Figur 2. Avgang fra høyere utdanning for studenter som begynte på cand.mag.- og høyskoleutdanninger, etter startår og foreldres utdanning. Prosent med avgang i løpet av tre år



Kilde: Egne analyser av data fra NUDB, Statistisk sentralbyrå.

en av 1990-tallet, men har senere økt betydelig. For høyskolestudentenes vedkommende er økningen de siste årene mindre, men har vært det også en periode med økning på 1980-tallet.

Vårt hovedanliggende her er betydningen av studentenes sosiale bakgrunn. Generelt må forskjellene mellom studenter med foreldre med lavt (grunnskole eller ikke fullført videregående skole) og høyt utdanningsnivå (minst høyere utdanning på lavere grads nivå) sies å være svært små. Noen nyanser framkommer likevel. For høyskolestudentene er frafallet så å si identisk uansett foreldrenes utdanningsnivå gjennom hele perioden vi har data for. Når det gjelder cand.mag.-studentene, synes det derimot å ha oppstått en

viss forskjell etter sosial bakgrunn for kullene utover på 1980-tallet med økning de aller siste årene.

Innebærer frafallet at studentene bare bytter over til andre studier eller at de går ut av høyere utdanning? Dette belyses i figur 2. Andelen høyskolestudenter som forlater høyere utdanning viser en svak nedadgående tendens fram til første del av 1990-tallet, og ingen klar utvikling senere. Fram til første del av 1980-tallet er det ingen forskjell mellom studenter fra høy og lav sosial bakgrunn, men senere har det vært litt høyere frafall blant studenter med lavt utdannete foreldre.

Når det gjelder cand.mag.-studenter, er det større variasjoner over tid, men ingen generell tendens til at avgangen fra høyere utdanning øker eller avtar gjennom den perioden vi studerer. Frafallet har økt de siste årene, men nivået på frafallet er ikke høyere nå enn det var i første halvpart av 1980-tallet. Også her synes sosiale forskjeller å være fraværende helt i begynnelsen av den perioden vi studerer, men siden begynnelsen av 1980-årene har det vært en klar tendens til høyere frafall blant studenter fra lav sosial bakgrunn.

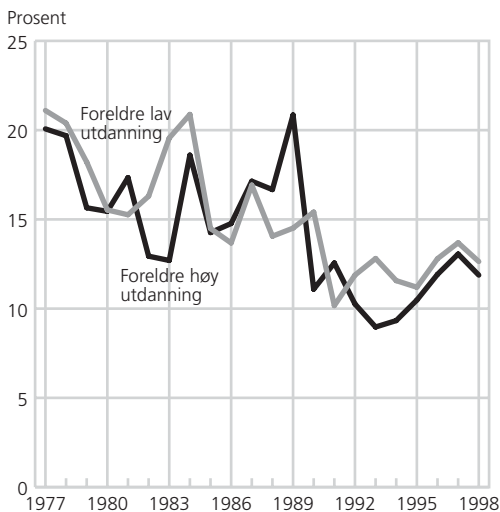
Frafall fra hovedfagsstudier og profesjonsstudier ved universitetene

Figur 3 viser frafall fra hovedfagsstudier i humanistiske, samfunnsvitenskapelige og naturvitenskapelige fag. Igjen vises andel av hvert startkull 1977-1998 som har sluttet uten å ta eksamen i løpet av tre år. Sammenliknet med cand.mag.-studier og også høyskoleutdanninger, er frafallet fra hovedfag mye lavere. Det viser også en avtakende tendens over tid. Mens frafallet på 1980-tallet stort sett lå mellom 15 og 20 prosent, har det på 1990-tallet

stort sett ligget mellom 10 og 15 prosent. Forskjellene mellom studenter med forskjellig sosial bakgrunn er generelt ubetydelige.

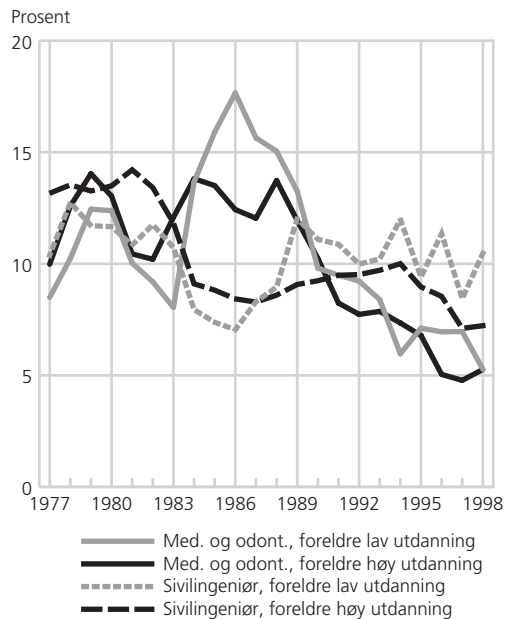
Som tidligere nevnt, er profesjonsstudiene svært heterogene. Vi gir derfor ikke noen samlet oversikt over frafallet i disse fagene, men tar for oss de største. Figur 4 viser frafallet fra sivilingeniørstudier og fra medisin og odontologi. Siden disse studentkullene er relativt små og variasjonene fra år til år store, har vi beregnet tre års glidende gjennomsnitt. Gjennomgående er frafallet svært lavt, og også lavere enn for hovedfagsstudentene ovenfor. For sivilingeniørstudentene synes det å være en svak nedadgående tendens i frafallet. Det samme gjelder medisin og odontologi dersom man begrenser seg til årene etter midten av 1980-tallet. Det er ikke noen klar forskjell etter sosial bakgrunn.

Figur 3. Avgang fra hovedfagsstudier, etter startår og foreldres utdanning. Prosent med avgang i løpet av tre år



Kilde: Egne analyser av data fra NUDB, Statistisk sentralbyrå.

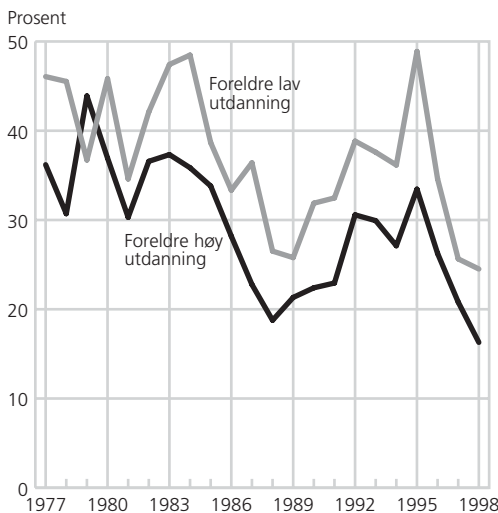
Figur 4. Avgang fra påbegynt studium for studenter som begynte på forskjellige profesjonsutdanninger, etter startår og foreldres utdanning. Prosent med avgang i løpet av tre år. Tre års glidende gjennomsnitt



Kilde: Egne analyser av data fra NUDB, Statistisk sentralbyrå.

Jus har et studieopplegg som er svært forskjellig fra det man finner på sivilingeniør- og medisin- og odontologistudiene. Etter studiereformen i 1996 ble studentene tatt opp på profesjonsstudiet først etter to års jusstudier. Tidligere kunne man begynne direkte på profesjonsstudiet uten forutgående studier. Som vi har sett ovenfor, er frafallet spesielt stort blant nye studenter i høyere utdanning. Endringene i profesjonsstudiet må derfor antas å ha hatt stor betydning for frafallet, og kan trolig forklare den sterke nedgangen i frafallet på jusstudiet fra 1996-kullet og utover. Det er likevel verdt å merke seg at frafallet var nesten like lavt for kullene som begynte omkring 1990.

Figur 5. Avgang fra jusstudier, etter startår og foreldres utdanning. Prosent med avgang i løpet av tre år



Kilde: Egne analyser av data fra NUDB, Statistisk sentralbyrå.

Gjennom mesteparten av den tiden vi studerer, er det litt høyere frafall blant studenter fra lav sosial bakgrunn. Det er ingen klar tendens til at forskjellen blir større eller mindre over tid.

Oppsummering

Ikke uventet er det store forskjeller mellom studier i omfanget av frafallet. Fra-fallet er større på lavere studienivåer enn på høyere og større på cand.mag.-studier enn på mer strukturerte høyskolestudier. Når det gjelder utvikling over tid, er bildet ikke entydig. Det synes likevel å være en viss tendens til lavere frafall over tid i hovedfagsstudier og flere av profesjonsstudiene. På lavere nivås studier (høyskole- og cand.mag.-studier) synes det å være en viss økning i frafall fra de påbegynte gradsstudiene. Dette har imidlertid ikke medført større frafall fra høyere utdanning som sådan. Fra-fallet fra høyere utdanning er snarere gått litt ned.

Det er vel kjent at rekrutteringen til høyere utdanning i noen grad varierer i takt med arbeidsledigheten, altså at flere søker seg til høyere utdanning når ledigheten er høy. I den grad individer betrakter høyere utdanning som et nest beste alternativ til sysselsetting, vil man også anta at frafallet fra høyere utdanning vil øke når ledigheten er lav. Sammenheng mellom arbeidsledighet og frafall er ikke noe sentralt tema for denne artikkelen. Det synes imidlertid ikke å være noen enkel og iøynefallende samvariasjon mellom disse forholdene. Andelen av cand.mag.-studentene som forlot høyere utdanning, nådde for eksempel en topp for 1982- og 1983-kullene. For de etterfølgende kullene sank frafallet, motsatt av det man skulle vente, siden arbeidsledigheten også sank fra 1983/1984 og utover. Økningen i frafallet på cand.mag.-studiene fra 1993/1994 og utover er mer i samsvar med antakelsen om arbeidsledighetens betydning, siden et økende frafall her faller sammen med lavere ledighet.

Uansett hvilken betydning arbeidsmarkedssituasjonen måtte ha for frafallet fra høyere utdanning, er det interessant at variasjonene i frafallet over tid stort sett er svært like uansett foreldrebakgrunn. Det er altså ikke noe som tyder på at personer med ulik bakgrunn reagerer systematisk forskjellig på endringer i arbeidsmarkedet.

Det er betydelig forskjell mellom lavere og høyere nivås studier når det gjelder sammenhengen mellom frafall og sosial bakgrunn. På lavere nivå, og også på jusstudiet, har studenter med lavt utdannete foreldre generelt høyere frafall. Dette gjelder særlig når man ser på frafall som innebærer at studenten går ut av høyere utdanning. Forskjellene er likevel

ikke dramatiske. På hovedfagsstudier og profesjonsstudier i medisin og odontologi samt i sivilingeniørutdanningen finner vi ikke slike sosiale forskjeller.

De sosiale forskjellene synes i liten grad å ha vært til stede helt i begynnelsen av den perioden vi har data for. Sosial bakgrunns betydning for frafall fra høyere utdanning ser ut til å ha økt raskt en periode på 1980-tallet; senere har forskjellen mellom studenter fra lav og høy sosial bakgrunn vært ganske stabil.

Hvor blir det av de frafalne?

Noen hovedmønstre i frafallet fra høyskoler og cand.mag.-studier

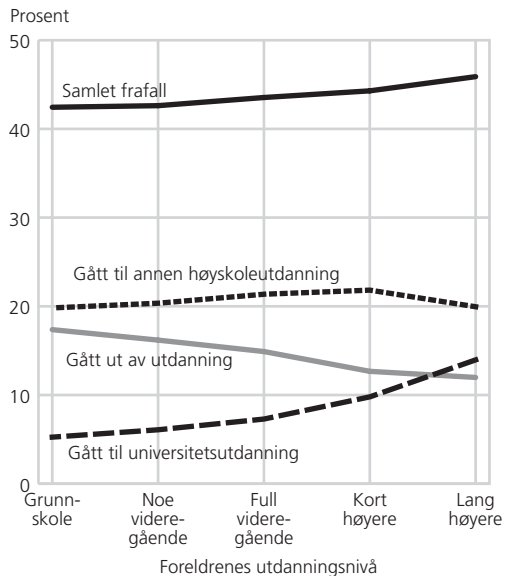
I dette avsnittet undersøker vi nærmere hvor det blir av de studentene som avslutter et studium uten å fullføre det – i hvilken grad går de til andre utdanninger, og til hvilke utdanninger? Vi undersøker også om de forskjellene vi finner ut fra sosial bakgrunn, kan forklares ved at studenter med høyere sosial bakgrunn har bedre forutsetninger for å gjennomføre høyere utdanning, i den utstrekning dette kan måles ved karakterer. Vi begynner med studenter på høyskoleutdanning.

Figur 6 er basert på resultater fra en multinomisk logistisk regresjon. I regresjonsanalysen skilles det mellom fem forskjellige utfall:

- (1) fullføring av utdanningen,
- (2) frafall til universitetsutdanninger,
- (3) frafall til (andre) høyskoleutdanninger,
- (4) frafall fra høyere utdanning generelt, og
- (5) fortsatt i studiene.

Summen av (2), (3) og (4) utgjør det samlede frafallet. De uavhengige variable-

Figur 6. Kumulativ sannsynlighet (prosent) for forskjellige typer frafall tre år etter utdanningsstart, etter foreldres utdanning. Studenter på høyskoleutdanninger



Kilde: Egne analyser av data fra NUDB, Statistisk sentralbyrå.

ne er, i tillegg til foreldres utdanningsnivå, alder ved utdanningsstart, kjønn, landbakgrunn og antall år siden studiestart. I figur 6 er de estimerte koeffisientene brukt til å beregne sannsynligheten for forskjellige typer frafall fram til og med tredje studieår. De beregnede sannsynlighetene kan tolkes som gjeldende for en mann som er 20 år ved utdanningsstart og med norsk bakgrunn.

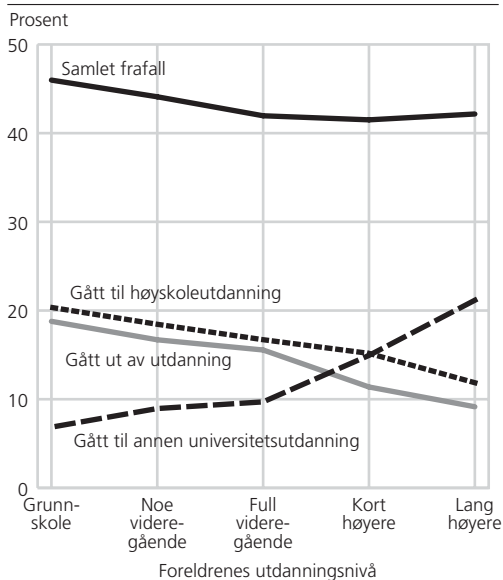
Når det gjelder det samlede frafallet, kan det se ut som om dette *øker* svakt med foreldrenes utdanningsnivå. Denne sammenhengen er imidlertid meget svak. Resultatene er dermed i godt samsvar med det vi presenterte ovenfor i figur 1.⁵

Det er heller ingen sosiale forskjeller i frafall til andre høyskolestudier. Derimot

er det relativt klare utslag når det gjelder så vel overgang til universitetsstudier som avgang fra høyere utdanning. Tendensen til å gå ut av høyere utdanning (og altså ikke gå over til annen høyere utdanning) synker med foreldrenes utdanningsnivå. De sterkeste utslagene av sosial bakgrunn får man når det gjelder overgang til universitetsstudier. Hyppigheten av slik overgang tredobles når man går fra studenter med foreldre på grunnskolenivå til dem som har foreldre med lang høyere utdanning.

Resultater for cand.mag.-studiene vises i figur 7. Heller ikke her er det noen sterk sammenheng mellom samlet frafall og sosial bakgrunn, bare en meget svak tendens til avtakende frafall når foreldre med middels og høyt utdanningsnivå sammenliknes med dem med lavt.

Figur 7. Kumulativ sannsynlighet (prosent) for forskjellige typer frafall tre år etter utdanningsstart, etter foreldres utdanning. Studenter på cand.mag.-utdanninger



Kilde: Egne analyser av data fra NUDB, Statistisk sentralbyrå.

Det mest slående resultatet er en sterk positiv sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og sannsynlighet for overgang til annen universitetsutdanning, det vil i hovedsak si til profesjonsstudier. For overgang til høyskolestudier er sammenhengen motsatt; denne synker klart med foreldrenes utdanningsnivå. Også tendensen til å gå ut av høyere utdanning er lavere når foreldrene har høyere utdanning.

Sammenhengen mellom foreldres utdanningsnivå og samlet frafall har altså motsatt fortegn på høyskole- og cand.mag.-studier, men det er bare tale om svært svake sammenhenger. Felles trekkene mellom resultatene fra de to utdanningstypene er både mer slående og mer interessante. På begge typer av utdanninger synes effekten av sosial bakgrunn først og fremst å gjøre seg gjeldende i forhold til hvilken type frafall man får. Studenter fra høyere sosial bakgrunn slutter i større utstrekning for å gå over til mer prestisjefylte studier. For universitetsstudentene (cand.mag.-studentene) innebærer dette overgang til profesjonsstudier ved universitetene, mens det for høyskolestudentene kommer til uttrykk ved overgang til universitetsstudier. Studenter fra lavere sosial bakgrunn går i større grad ut av høyere utdanning eller til mindre prestisjefylte utdanninger (det vil si fra universitet til høyskole).

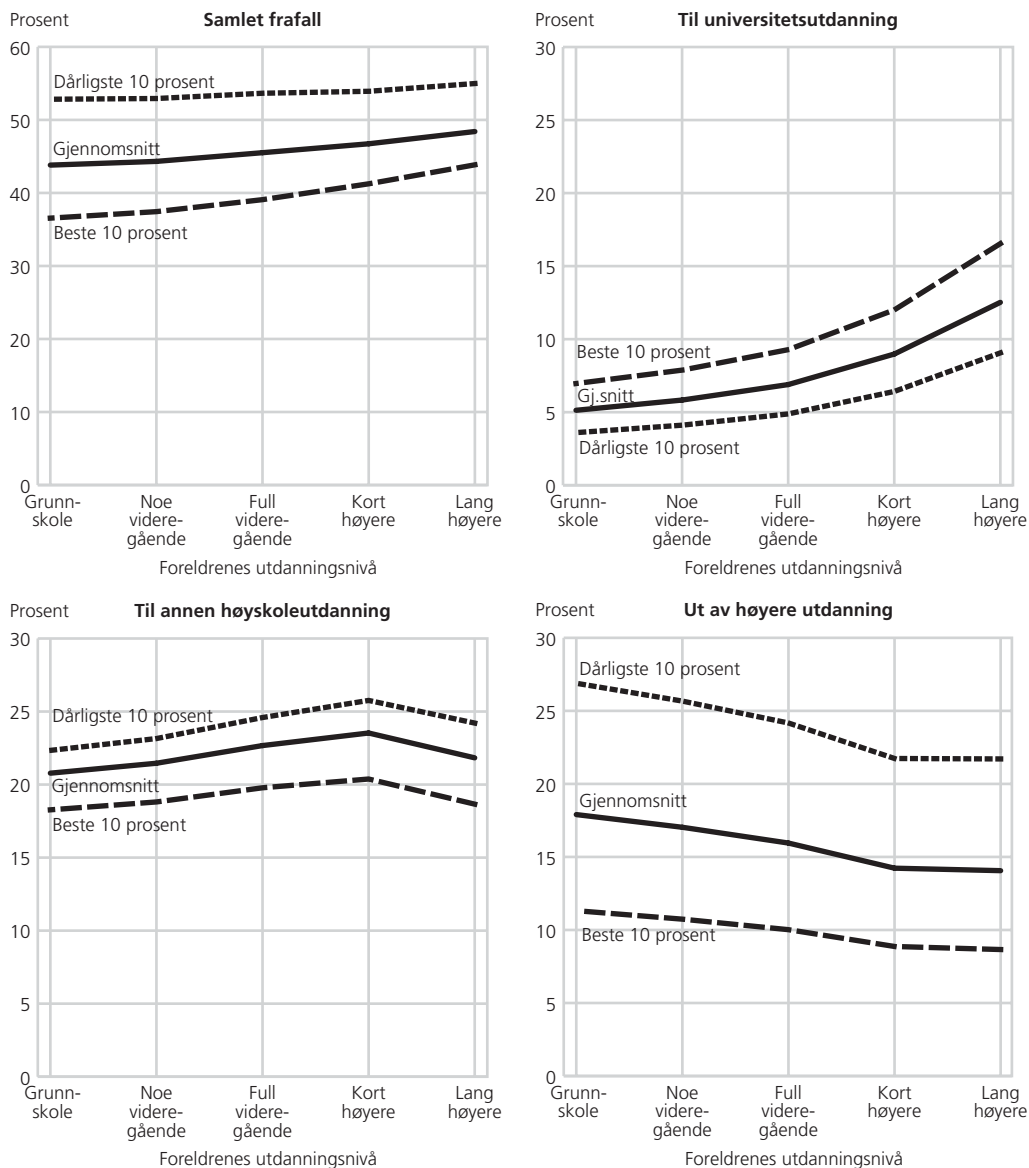
Betydningen av studentenes karakterer

Hvordan kan de sosiale forskjellene i frafallsmønstre forklares? Vi har begrensede muligheter til å besvare dette spørsmålet her, men én potensielt viktig faktor kan likevel belyses noe nærmere: Kan forskjellene skyldes at studenter fra høyere sosial bakgrunn har bedre forut-

setninger for å lykkes i høyere utdanning? For å undersøke dette har vi gjennomført samme type regresjonsanalyse

som ovenfor, men nå med kontroll for karaktergjennomsnitt fra videregående skole.

Figur 8. Estimert sannsynlighet (prosent) for forskjellige typer av frafall fra høyskolestudier, etter foreldres utdanningsnivå og karaktergjennomsnitt fra videregående skole



Kilde: Egne analyser av data fra NUDB, Statistisk sentralbyrå; og Samordna opptak.

Figur 8 gir hovedresultater når det gjelder avgang fra høyskolestudier. Det samlede frafallet synker med økende karakternivå. Utslagene er imidlertid ikke svært store. Sosial bakgrunn har fortsatt liten betydning, men det er en litt klarere tendens til at frafallet øker med foreldrenes utdanningsnivå for studenter som har svært gode karakterer.

Karakterer har svært stor betydning for frafall fra høyere utdanning; sannsynligheten for avgang er cirka 2,5 ganger så høy for de 10 prosent svakeste som for de 10 prosent beste. Kontroll for karakterer reduserer den estimerte sammenhengen mellom sosial bakgrunn og avgang i betydelig grad. I figur 6 hadde studenter med foreldre på laveste utdanningsnivå 1,45 ganger så høy sannsynlighet som dem med foreldre på høyeste nivå for frafall fra høyere utdanning. I figur 8 er dette redusert til 1,27 ganger så høy sannsynlighet. Omkring 40 prosent av den totale forskjellen mellom disse gruppene kan altså forklares med at studenter fra høyere sosial bakgrunn har bedre karaktergrunnlag fra videregående skole.

Karakterene har også betydning for overgang til annen høyskoleutdanning: jo høyere gjennomsnittskarakter, desto lavere sannsynlighet for overgang. For overgang til universitetsstudier er sammenhengen motsatt, jo bedre karakter, desto høyere sannsynlighet for overgang. Betydningen av karakterer er imidlertid mindre her enn for fullføring og for avgang fra høyere utdanning.

Når vi sammenlikner studenter med samme karakternivå, er sammenhengen mellom sosial bakgrunn og frafall altså generelt svak. Unntaket er særlig frafall med overgang til universitetsstudier; her synes det fortsatt å være en betydelig

effekt av sosial bakgrunn selv med kontroll for karakterer.

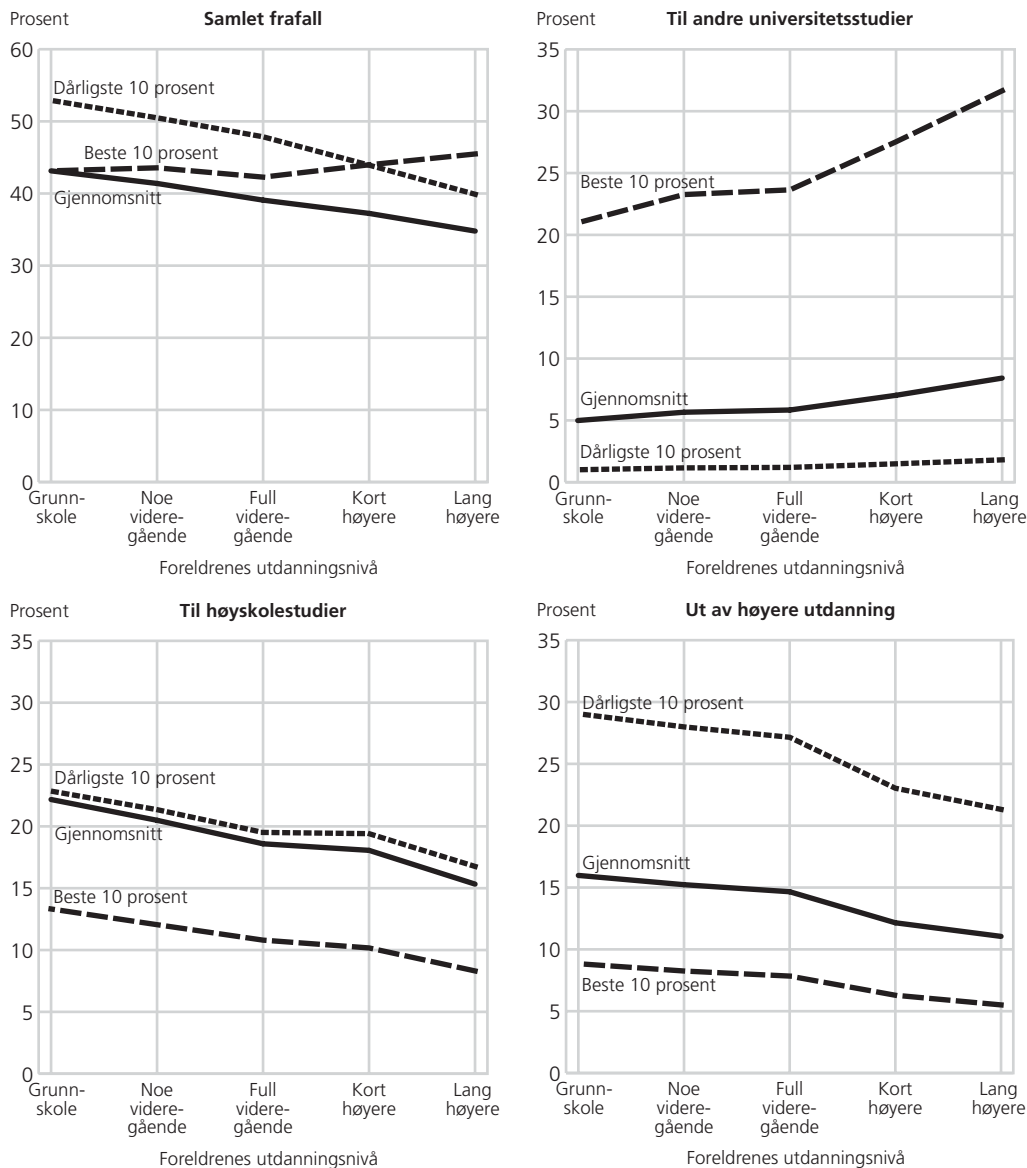
Tilsvarende resultater for cand.mag.-studiene vises i figur 9. Karakterer synes å ha relativt liten betydning for det samlede frafallet. Sammenhengen mellom sosial bakgrunn og frafall er forskjellig på forskjellige karakternivåer; generelt synker frafallet med foreldrenes utdanningsnivå, men dette gjelder ikke for de studentene som har best karakterer fra videregående.

De noe kompliserte resultatene for frafallet samlet skyldes nok at frafallet er et svært sammensatt fenomen med ulike underliggende årsaksprosesser. De øvrige delfigurene i figur 9 understreker dette.

I enda større grad enn for høyskolestudentene finner vi at karakterer predikerer avgang fra høyere utdanning. Vel tre ganger så mange går ut av høyere utdanning ved karaktergjennomsnitt på tre enn ved gjennomsnitt på fem. Kontroll for karakterer fører til en enda større reduksjon i den estimerte sammenhengen mellom sosial bakgrunn og avgang enn i den tilsvarende analysen av høyskolestudentene. I figur 7 hadde studenter med foreldre på laveste utdanningsnivå over dobbelt så høy sannsynlighet som dem med foreldre på høyeste nivå for frafall fra høyere utdanning. I figur 9 er dette redusert til 1,45 ganger så høy sannsynlighet. Over halvparten av den totale forskjellen mellom disse gruppene kan altså forklares med at studenter fra høyere sosial bakgrunn har bedre karaktergrunnlag fra videregående skole.

Karakterer har også stor betydning for overgang til høyskolestudier, men denne sammenhengen er langt fra lineær. Det er først og fremst de dyktigste studentene

Figur 9. Estimert sannsynlighet (prosent) for forskjellige typer av frafall fra cand.mag.-studier, etter foreldres utdanningsnivå og karaktergjennomsnitt fra videregående skole



Kilde: Egne analyser av data fra NUDB, Statistisk sentralbyrå; og Samordna opptak.

som skiller seg ut med lav sannsynlighet for overgang, mens midlere og svakere studenter ligger på samme nivå. Også når det gjelder denne type frafall, kan mye av

sammenhengen med sosial bakgrunn forklares ut fra karakterforskjellene.

De mest slående utslagene av karakternivå får vi når det gjelder overgang til andre universitetsstudier. Nesten ingen av de svakeste studentene har en slik overgang, mens sannsynligheten er 0,2 til 0,3 blant de 10 prosent beste (beregnet for menn med norsk bakgrunn). Figur 7 viste en meget sterk sammenheng mellom foreldres utdanningsnivå og overgang til andre universitetsstudier. Figur 9 viser at det meste av denne sammenhengen skyldes at studentene med høy sosial bakgrunn også hadde bedre karakterer. Også ved likt karakternivå synes imidlertid foreldrenes utdanningsnivå å ha en viss betydning.

Karakterer og sosial bakgrunn på høyere nivå

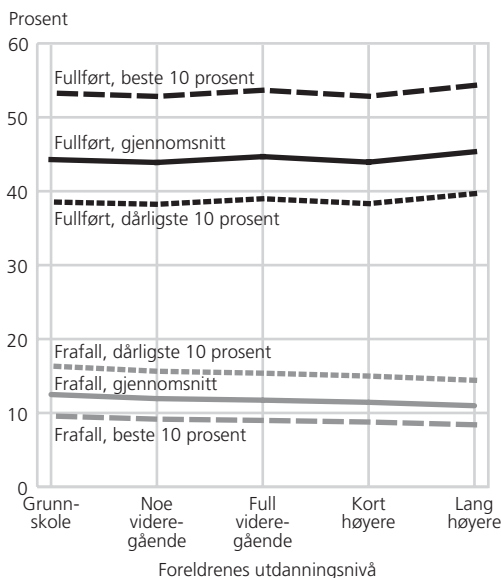
Så langt har vi fokusert på betydningen av karakterer og sosial bakgrunn på lavere nivå i høyere utdanning. Dette er rimelig etter som de innledende analysene i dette kapitlet viste at det først og fremst er her sosial bakgrunn synes å ha betydning for frafallet. Det kan likevel være av interesse å se litt nærmere også på høyere nivå. Vi ser da på studenter på hovedfagsstudier innenfor de humanistiske, naturvitenskapelige og samfunnsvitenskapelige områdene – altså de samme fagområdene som har inngått i analysene av cand.mag.-studentene.

For hovedfagsstudentene har vi ikke opplysninger om karakterer fra videregående skole. Vi har imidlertid karakterinformasjon fra cand.mag.-nivået. Denne karakterinformasjonen er ikke begrenset til de siste årene, og vi inkluderer derfor i analysen alle studenter som har begynt på hovedfagsstudier innenfor de aktuelle fagområdene fra og med 1991. Overgang til forskjellige andre typer studier er mindre aktuelle for hovedfagsstudenter enn for lavere nivåets studenter. Vi skiller

derfor ikke mellom forskjellige typer frafall her, men regner som frafall alle som gikk ut av det påbegynte hovedfagsstudiet uten å ta eksamen.

Resultater vises i figur 10. Bortsett fra at vi ikke gjør et detaljert skille mellom typer frafall, brukes samme type regresjonsmodell som ligger til grunn for figur 8 og 9. I tillegg til å vise sannsynlighet for frafall innen tre år, vises også sannsynlighet for fullføring. Når vi sammenlikner studenter med samme karaktersnitt fra lavere grad, er det ingen forskjell mellom studenter med forskjellig sosial bakgrunn verken når det gjelder frafall eller fullføring. Dette bekreftes også i regresjonsanalysen som ligger til grunn for figuren,

Figur 10. Kumulativ sannsynlighet (prosent) for fullført hovedfag og for frafall tre år etter studiestart, etter foreldres utdanning og karaktergjennomsnitt på lavere grad. Studenter som startet på hovedfag 1991-2001



Kilde: Egne analyser av data fra NUDB, Statistisk sentralbyrå, og lærestedene, Felles studentsystem.

ved at koeffisientene for foreldres utdanningsnivå ikke er signifikante.

Karakternivå fra lavere grads studier predikerer derimot til en viss grad frafall og fullføring, men sammenhengene er en god del svakere enn de vi fant i de tilsvarende analysene av cand.mag.- og høyskolestudenter. Frafallet er likevel omtrent dobbelt så stort blant de dårligste 10 prosent som blant de 10 prosent beste.

Man kan ellers merke seg at selv etter så lang tid som tre år, er fullføringssannsynligheten for en student med et gjennomsnittlig karakternivå godt under 50 prosent. Dette bekrefter at hovedfagsstudenter gjennomgående bruker langt mer enn normert tid på studiet.⁶

Oppsummering

Det mest slående resultatet i regresjonsanalysene er i hvilken grad så vel fullføring som forskjellige typer av frafall fra studiene kan predikeres ut fra de karakterene en student har oppnådd før det aktuelle studiet ble påbegynt. Dette er særlig tydelig på lavere nivå i høyere utdanning (cand.mag.- og høyskolestudier), men gjør seg også gjeldende på høyere nivå.

Det er meget svake sammenhenger mellom sosial bakgrunn og samlet frafall. Ved å differensiere mellom forskjellige typer frafall framkommer imidlertid ganske sterke sammenhenger. Når studenter fra høy sosial bakgrunn faller fra, er det oftere for å begynne på universitetet (hvis de kommer fra høyskolene) eller spesielt for å begynne på profesjonsstudier. Frafall blant studenter fra lav sosial bakgrunn innebærer oftere enn for studenter fra høy sosial bakgrunn at de går til mindre prestisjefylte studier (fra

universitet til høyskole) eller også at de slutter å studere.

Når vi tar hensyn til studentenes karakterer fra tidligere skolegang eller studier, reduseres de estimerte sammenhengene med sosial bakgrunn betydelig. En god del av betydningen av sosial bakgrunn kan altså forklares ved at studenter fra høy sosial bakgrunn har bedre karakterer enn dem fra lavere sosial bakgrunn. Selv med likt karakternivå er imidlertid de sosiale forskjellene ikke ubetydelige.

Diskusjon og konklusjon

I innledningen ble det antatt at frafallet i høyere utdanning ville øke, i takt med de økende andelene av ungdomskullene som tar høyere utdanning. Dette ble bekreftet for lavere grad når vi ser på frafall i vid betyding, som avgang fra påbegynt studium. Frafallet fra cand.mag.-graden har for eksempel økt kraftig i løpet av 1990-tallet når frafall defineres på denne måten. Mange som faller fra, begynner imidlertid på et annet studium. En snevrere definisjon av frafall, som innebærer at man slutter å studere, gir et annet bilde. Det har vært en del variasjon i frafallet de siste 20 årene, men frafallet sent på 1990-tallet er ikke høyere enn på begynnelsen av 1980-tallet, da langt færre ble studenter. Alt i alt, når vi ser på totalbildet som framkommer i de ulike delene av utdanningssystemet, tyder ikke våre analyser på at økningen i andelen av ungdomskullene som tar høyere utdanning, har medført økende frafall. Utviklingen i profesjonsfag og på hovedfagsnivå peker heller i motsatt retning. På lavere nivå ser det ut til at tilpasningsproblemene øker – mange begynner på ett studium for så å gå over til et annet. Blant dem som begynner på en cand.mag.-utdanning er det for eksempel flere som går over til høyskoler eller til

profesjonsstudier enn som slutter å studere uten fullført grad. Økende tilpasningsproblemer framstår som et mindre problem enn om økende andeler av studentene helt slutter å studere. Tilpasningsproblemene innebærer likevel at mange vil ha brukt mer tid og ressurser på å fullføre et studium enn de hadde gjort med et mer strukturert studieløp.

Vårt hovedspørsmål gjaldt betydningen av sosial bakgrunn. Er det slik at det er studentene med lavere sosial bakgrunn som oftest faller fra? Svaret vil variere i ulike deler av utdanningssystemet. På hovedfagsnivå og i en del av profesjonsfagene er det så å si ingen sosiale forskjeller blant studenter i de aller fleste studentkullene. Forskjellene blant høyskolestudentene framstår også som svært små. De største forskjellene finner vi blant studentene på cand.mag.-nivå. Dette gjelder både når vi ser på overgang til andre studier og på frafall i form av at man slutter å studere. Særlig sosiale forskjeller i frafall fra høyere utdanning generelt kan oppfattes som problematiske, da de innebærer at det er de som i utgangspunktet er dårligst stilt, som oftest har satset på studier uten å oppnå en grad.

På cand.mag.-studiene har de sosiale forskjellene i andelen som slutter å studere, økt noe i de aller seneste år, sett i forhold til tidlig på 1990-tallet. Forskjellene er likevel ikke større enn for mange studentkull på 1980-tallet. Vi antok at de sosiale forskjellene i frafall ville øke i takt med økende studenttall, fordi studentene med lav sosial bakgrunn i stadig mindre grad ville utgjøre en elitegruppe. Denne forventningen ble altså ikke bekreftet.

Det økende frafallet fra cand.mag.-studiene de siste årene kan likevel være

noe av forklaringen på sprikende resultater i tidligere forskning. Som nevnt, fant Aamodt (2001) og Næss (2003), at det i beste fall bare var en svak og til dels ikke signifikant sammenheng mellom foreldres utdanning og frafall, mens Hovdhaugen og Aamodt (2005) finner en sterk sammenheng. Disse forskjellige resultatene kan delvis skyldes endringer fra 1994-kullet som Næss studerte, til 1999-kullet som utgjør studiepopulasjonen til Hovdhaugen og Aamodt.

Generelt synes frafallsmønstrene å reflektere den generelle sammenhengen mellom sosial bakgrunn og utdanning. Av dem som begynner i høyere utdanning, er det de fra høy sosial bakgrunn som er mest tilbøyelige til å velge profesjonsstudier på universitetsnivå og minst tilbøyelige til å velge høyskolestudier. For studenter fra lav sosial bakgrunn er det motsatt (Hansen 1999). Frafallet forsterker dette mønsteret ved at studenter fra høy sosial bakgrunn slutter på høyskolene for å gå over til universitetet, og de slutter på andre universitetsstudier for å gå over til profesjonsstudiene. Studenter fra lav sosial bakgrunn slutter på tilsvarende måte på universitetet for å gå over til høyskolestudier. Noe av dette mønsteret vil ha en "teknisk" forklaring. Karakterkravene i mange profesjonsstudier gjør at mange studenter samler poeng ved å ta andre fag før de kommer inn på profesjonsstudiene. Resultatene tyder likevel på at det er rimelig å betrakte frafall i stor grad som en form for feilkorreksjon. De som i første omgang velger et studium som er mindre prestisjefyllt enn deres sosiale bakgrunn skulle tilsi, vil være tilbøyelige til å korrigere dette ved frafall og overgang til nytt studium. Tilsvarende kan gjelde for studenter fra lav sosial bakgrunn som gjør utradisjonelle valg.

Som tidligere nevnt, synes det ikke å være noen sammenheng mellom foreldres inntekt og frafall. Én mulig tolkning av dette er at studiefinansieringsordningene og tilgang til gratis høyere utdanning har den tilsiktete utjevne effekt. En annen mulig forklaring er at effekten av økonomisk kapital først og fremst gjør seg gjeldende ved rekrutteringen til høyere utdanning, altså at mangel på økonomisk kapital fører til at folk ikke søker seg til høyere utdanning (eller til at de velger kortere utdanninger). Mangelen på sammenheng mellom foreldres inntekt og frafall kan altså også skyldes en seleksjonseffekt.

Selv om det er klare sammenhenger mellom foreldres utdanningsnivå og frafall, er det den sterke sammenhengen mellom karakterer (fra videregående skole eller fra lavere grads studier) og frafall som er mest slående i resultatene. Antakelsen var at kostnadene ved å gjennomføre et studium ville være større jo mer man måtte arbeide for å klare å fullføre, for ikke å snakke om for å oppnå gode eksamensresultater. Sammenhengen mellom karakterer og frafall er særlig sterke på lavere nivå. Sannsynligheten for å slutte å studere blant cand.mag.-studentene er for eksempel cirka dobbelt så stor dersom man er blant de 10 prosent dårligste studentene som når man har et gjennomsnittlig karakternivå fra videregående skole. Karakternivå fra lavere grad har også betydning for frafall på hovedfagsnivå, om enn i mindre grad. At studentenes akademiske forutsetninger har så stor betydning for frafall, er muligens ikke overraskende, men dette har i liten grad kommet fram i tidligere forskning.

Langtidstrender i ulike former for frafall har aldri tidligere blitt vist. Det er interes-

sant at bildet av utviklingen i frafall er så forskjellig, avhengig av om man ser på alle typer frafall fra et studium, eller kun på det at man slutter å studere. Bildet av utviklingstendenser over tid blir også svært forskjellig i et langt perspektiv enn om man kun holder seg til de seneste studentkullene. På cand.mag.-nivå økte andelene som sluttet å studere i løpet av 1990-tallet, men det var etter en lang periode med avtagende frafall.

Noter

- ¹ En god del vil selvsagt kunne komme tilbake til høyere utdanning senere, slik at det ikke nødvendigvis er snakk om en endelig avgang fra utdanningssystemet.
- ² Mer spesifikt består standardiseringen av omregning til z-skårer innenfor hvert fag/gruppe av fag. z-skårer beregnes ved (1) å beregne differansen mellom den enkelte observerte verdi og gjennomsnittet av alle de observerte verdiene og så (2) dividere resultatet fra (1) med de observerte verdienes standardavvik. z-skåren angir altså hvor mange standardavvik den enkelte observasjon befinner seg over eller under gjennomsnittet.
- ³ Sammenhengene mellom karakterer fra videregående skole og (log-odds for) forskjellige typer avgang er tilnærmet lineære. Sammenhengen mellom karakterer fra cand.mag.-nivå og frafall fra hovedfag er imidlertid ikke-lineær; det tas hensyn til dette ved bruk av et tredjegradspolynom.
- ⁴ Siden vi inkluderer personer som fortsatt er i utdanningssystemet ved utløpet av observasjonsperioden (august 2003), må vi benytte en form for forløpsanalyse. Siden overgangen i utdanningssystemet i stor grad er konsentrert til to spesifikke tidspunkter i året, ved slutten av henholdsvis vår- og høstsemesteret, benytter vi en såkalt diskret tid-tilnærming (Allison 1982). Teknisk sett innebærer dette at datasettet omformes til en "person-semester-fil" der hver student er representert med én observasjon for hvert semester han eller hun er i den aktuelle utdanningen.
- ⁵ Det generelle nivået på frafallet er høyere i figur 6 enn i figur 1. Dette skyldes delvis at sannsynlighetene i figur 6 er beregnet for menn, som på høyskolene har klart større frafall enn kvinner. I tillegg har frafallet økt noe også etter 1998-kullet som er det siste som er med i figur 1.

⁶ Disse tallene kan ikke sammenliknes direkte med tall for gjennomsnittlig (eller median) tidsbruk blant de studentene som tar eksamen, siden vi her inkluderer alle i analysen, også dem som faller fra.

Referanser

Allison, P. D. (1982): Discrete-time methods for the analysis of event histories, i S. Leinhardt (red.): *Sociological Methodology 1982*, San Francisco: Jossey-Bass.

Baker, T. L. og W. Velez (1996): Access to and opportunity in postsecondary education in the United States: A review, *Sociology of Education*, Special Issue 1996: 82–101.

Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity and Social Inequality*, New York: Wiley.

Bourdieu, P. (1984): *Distinction*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Bourdieu, P. (1996): *The State Nobility*, Cambridge: Polity Press.

Børing, P. (2004): *Studiegjennomføring og studiefrafall ved høyskolene*, NIFU skriftserie nr. 15/2004, Oslo: NIFU.

De Graaf, N. D., P. M. De Graaf og G. Kraykamp (2000): Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective, *Sociology of Education*, 73:92–111.

EGGE, M. (1992): Frafall blant begynnerstudenter, i L. Berg (red.): *Begynnerstudenten*, Rapport 8/92, Oslo: NAVFs utredningsinstitutt.

Erikson, R. og J. O. Jonsson (1996): The Swedish context: Educational reform and long-term change in educational inequality, i R. Erikson og J. O. Jonsson (red.):

Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective, Boulder, Colorado: Westview Press.

Goldthorpe, J. H. (2000): Class analysis and the reorientation of class theory: The case of persisting differentials in educational attainment, i J. H. Goldthorpe: *On Sociology. Numbers, Narrative and the Integration of Research and Theory*, Oxford: Oxford University Press.

Hansen, M. N. (1999): Utdanningspolitikk og ulikhet. Rekruttering til høyere utdanning 1985–1996, *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 40:172–203.

Hansen, M. N. (2005): Utdanning og ulikhet – valg, prestasjoner og sosiale settinger, *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 46:133–158.

Hansen, M. N. og A. Mastekaasa (2003): Utdanning, ulikhet og forandring, i I. Frønes og L. Kjølrsrød (red.): *Det norske samfunn*, 4. utgave, Oslo: Gyldendal.

Hovdhaugen, E. og P. O. Aamodt (2005): Frafall fra universitetet. Arbeidsnotat 13/2005. Oslo: NIFU STEP.

Johnes, G. og R. McNabb (2004): Never give up in the good times: student attrition in the UK, *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 66:23–47.

Leppel, K. (2001): The impact of major on college persistence among freshmen. *Higher Education*, 41:327–342.

Næss, T. (2003): *Studieprogresjon, studieeffektivitet og frafall ved de frie fagstudiene ved universitetene*, NIFU skriftserie nr. 16/2003, Oslo: NIFU.

Smith, J. og R. Naylor (2001): Dropping out of university: a statistical analysis of the probability of withdrawal for UK university students. *Journal of the Royal Statistical Society A*, 164:389–405.

Tinto, V. (1993): *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, Chicago: The University of Chicago Press.

Aamodt, P. O. (2001): *Studiegjennomføring og studiefrafall, En statistisk oversikt*. NIFU skriftserie nr. 14/2001, Oslo: NIFU.

Aamodt, P. O. (2002): *Studiemobilitet til og fra Universitetet i Oslo*, Oslo: NIFU skriftserie nr. 10/2002, Oslo: NIFU.

Forfatterne takker lærestedene, Samordna opptak og SSB for tilgang til data. Takk også til redaksjonen for kommentarer på tidligere versjoner.

Norske studenter i utlandet

Jannecke Wiers-Jenssen, NIFU STEP

Innledning

I dette kapittelet belyses bakgrunnen for at norsk ungdom velger studier i utlandet. Vi skal se på omfanget av utenlandsstudier og hvordan studentene vurderer utenlandsoppholdet. Innledningsvis skisseres bakgrunnsforhold som setter utenlandsstudier inn i en kontekst. Videre presenteres statistikk om utviklingen i studentstrømmen til utlandet; hvor mange de er, hvilke land de reiser til og hvilke fag de studerer. I annen halvdel av kapittelet presenteres resultater fra undersøkelser blant norske utenlandsstudenter. Her vil vi blant annet presentere studentenes begrunnelser for å reise ut, hvordan de trives med studiet, og hvordan det går med dem når utdanningen er avsluttet. Vi skal også se litt på om utenlandsstudenter skiller seg fra de som studerer i Norge når det gjelder forhold som bakgrunn og uttelling på arbeidsmarkedet.

Hovedfokus i framstillingen vil være på *gradsstudenter*, det vil si de som tar høyere utdanning i utlandet, men som ikke er på kortere utvekslingsopphold. Den viktigste årsaken til at vi konsentrerer oss om denne gruppen, er at det foreligger mer forskning om gradsstudenter enn om studenter som tar kortere utenlandsopphold (delstudenter) og de som tar utdanning på videregående skolenivå i utlandet. For de sistnevnte gruppene kan vi

presentere statistikk om hvor mange de er og hvor de drar, men vi har lite systematisert kunnskap om hvorfor de reiser ut, og hvilket utbytte de har av utvekslingsoppholdet.

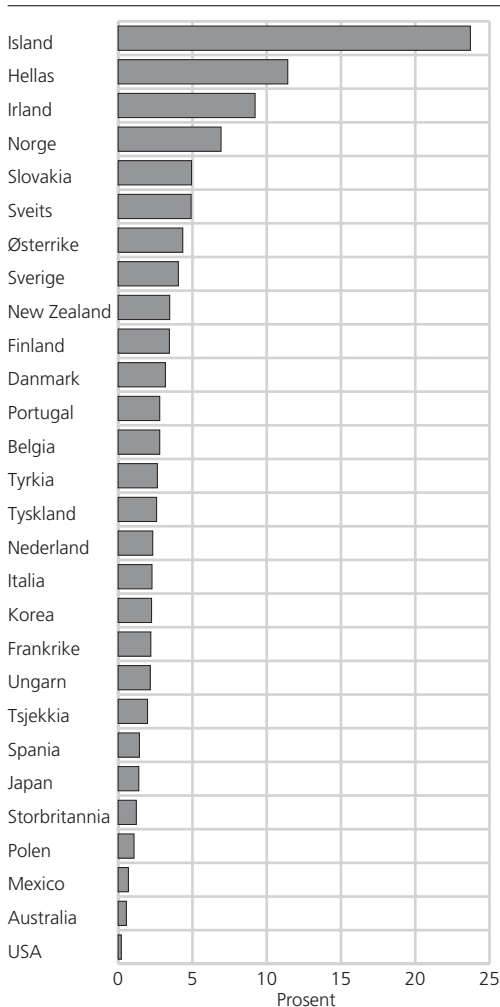
Tradisjoner, politikk og rammevilkår for utenlandsstudier

Mer enn 1,8 millioner mennesker verden over studerer utenfor egne landegrenser (Altbach 2003). Den største delen av studentstrømmen går fra utviklingsland til vestlige land, men det skjer også en betydelig studentutveksling mellom vestlige land, særlig i form av organiserte utvekslingsprogrammer.

Norge er blant de landene i OECD-området som har høyest andel av sin studentmasse i utlandet (se figur 1). Med unntak for Island, har de andre nordiske landene en lavere andel utenlandsstudenter enn Norge. Årsakene til at så mange nordmenn velger å studere i utlandet er flere. Tradisjoner, Norges størrelse og geografiske plassering, mangel på (relevante) studieplasser i Norge, gunstige økonomiske rammevilkår og globale strømninger er blant de forhold som har betydning.

Norge har lange tradisjoner for utenlandsstudier. Som et lite land i Europas periferi, med et språk som forstås av få

Figur 1. Andel av OECD-lands studentmasse som studerte i andre OECD-land. 2001. Prosent



Kilde: Education at a glance 2003, OECD.

utenfor Skandinavia, er det ikke så overraskende at behovet for internasjonal kompetanse i lang tid har vært erkjent av både staten, næringslivet og enkeltindivider. Universitetet i Oslo åpnet sine dører for studenter først i 1813, og før den tid var det nødvendig å reise til den dansk-norske hovedstaden København, eller ut av landet, om man ville ta en høyere

utdanning. Men også etter etableringen av norske universiteter og høyskoler har norsk ungdom valgt å studere i utlandet. En viktig årsak til dette er at fagtilbudet i Norge har vært begrenset. Først en del år etter den annen verdenskrig kunne Norge tilby høyere utdanning innenfor de fleste fagfelt. I etterkrigsårene var det likevel en sterk vekst i antall studenter som reiste ut. Dette hadde sammenheng med at antall studieplasser i Norge var betydelig lavere enn behovet på fagområder som for eksempel medisin- og sivilingeniørutdanning. I 1950-årene studerte så mye som 30 prosent av alle norske studenter i utlandet (Bie 1974:4). I dag utgjør utenlandsstudentene om lag 6,5-10 prosent av den norske studentmassen, avhengig om man teller med de som er på kortere utvekslingsopphold. *Andelen* av den totale norske studentmassen er med andre ord vesentlig lavere enn i etterkrigsårene, men *antallet* har aldri vært høyere enn rundt tusenårsskiftet. I studieåret 2003/04 var rundt 15 000 personer registrert som gradsstudenter i utlandet. I tillegg kommer rundt drøyt 7 000 delstudenter (Lånekassen 2004). Selv om antall utenlandske studenter i Norge har steget betydelig de seinere år, og nærmer seg 10 000, er Norge fremdeles en nettoeksportør av studenter (<http://dbh.nsd.uib.no>).

Studentutveksling kan betraktes både som kunnskapsimport og som en strategi for internasjonalisering. Da utdannings-systemet i Norge var lite utbygd, var det et klart behov for å importere kunnskap for å forsyne det norske arbeidsmarkedet med høyt kvalifisert arbeidskraft. Dimensjoneringen av utdanningssystemet i Norge har fremdeles betydning for studenteksporten fra Norge. Innenfor enkelte fagområder er utdanningskapasiteten fortsatt betydelig lavere enn behovet og

etterspørselen, slik at utdanning i utlandet framstår som et viktig supplement til utdanning i Norge. Eksempler på slike fagområder er medisin, journalistikk og kunsthøgskole. Men i dag er det i første rekke behovet for internasjonalisering som er den offisielle begrunnelsen for å sende norske studenter til utlandet. I St.prp. nr. 1 2003-2004 heter det blant annet "Regjeringa ser det som svært viktig at norske elever og studenter kan ta utdanning i utlandet. Studenter med internasjonal erfaring er viktige både for arbeidslivet og for internasjonaliseringa av norsk utdanning". Et høyt antall utenlandsstudenter er ved gjentatte anledninger definert som et utdanningspolitisk mål (NOU 1989:13, Stortingsmelding nr 19 1996-97, Stortingsmelding nr 27 2000-2001, St.prp. nr. 1 2003-2004). En større spredning av studentene, til land utenfor det engelske språkområdet, har vært uttrykt som et delmål i politikken overfor utenlandsstudenter, men de økonomiske insentivene for spredning har vært relativt svake. Endringene i støtteregeleene de siste par årene inkluderer imidlertid enkelte virkemidler som kan tenkes å få en større andel av utenlandsstudentene til å velge land der undervisningsspråket ikke er engelsk eller skandinaviske språk. Blant annet er det mulig å få støtte til et tilretteleggingssemester, slik at man kan lære språk og kultur før man påbegynner hovedutdanningen.

Økt fokus på kortere utenlandsopphold

De seinere årene har myndighetene i økende grad fokusert på at det er ønskelig at flere tar utdanning i utlandet som en del av sin norske utdanning, framfor at de tar hele utdanningen i utlandet. I Stortingsmelding nr 27 2000-2001 heter det at "Det bør stilles som et krav at alle høyere utdanningsinstitusjoner skal

kunne tilby studenter som ønsker det, et studieopphold i utlandet som del av et norsk gradsstudium". Det er flere årsaker til at myndighetene ønsker å satse på det som omtales som *delstudier* i utlandet. Et av argumentene er at den internasjonale kompetansen som de som tar *hele* utdanningen i utlandet tilegner seg, ikke blir tilbakeført til norske utdanningsinstitusjoner. Gjennom å oppmuntre til delstudier i utlandet, kan den internasjonale kompetansen i større grad nyttiggjøres av norske læresteder. Med andre ord er intensjonen at studenter som er på kortere utvekslingsopphold skal berike sitt norske læringsmiljø når de vender tilbake.

En annen viktig drivkraft for å prioritere delstudier, er Norges deltakelse i internasjonale samarbeidsprogram og utvekslingsavtaler, og forpliktelsene som følger med disse. Gjennom EØS-samarbeidet deltar Norge i EUs samarbeidsprogram for utdanning i Europa, SOKRATES. Studentutvekslingsprogrammet for høyere utdanning, ERASMUS, inngår i dette. Norge deltar også i Nordisk Ministerråds mobilitets- og støtteprogram NORDPLUS. Det finnes også en rekke bi- og multilaterale utvekslingsavtaler mellom norske og utenlandske læresteder. De fleste norske universiteter og høyskoler har internasjonalisering som en del av sine strategiske planer, og studentutveksling inngår som oftest som en del av dette. Mange læresteder i Norge markedsfører utvekslingsopphold i utlandet som ledd i en strategi for å tiltrekke seg studenter. Etter at finansieringsmodellen for høyere utdanning er lagt om som en del av den såkalte Kvalitetsreformen, slik at pengene til en viss grad følger studentene, er en del læresteder i økende grad bekymret for å miste potensielle studenter til andre læresteder både i Norge og utlandet.

Gjennom å tilrettelegge for utveksling, håper norske læresteder å framstå som attraktive også for studenter som ønsker å studere i utlandet.

Et kort opphold i utlandet kan utvilsomt gi nye perspektiver og impulser, men det er rimelig å anta at det språklige og kulturelle utbyttet kan ha sammenheng med lengden på utenlandsoppholdet. Hvilket utbytte norske delstudenter har av sitt utenlandsopphold, *sett i forhold til* de som tar hele utdanningen i utlandet, foreligger det imidlertid lite forskning om. Den politiske satsingen på delstudier kan derfor i begrenset grad sies å være fundert på fakta om hvilket individuelt eller samfunnsmessig utbytte denne type utvekslingsopphold gir.

Økonomiske faktorer

Støtteordningene som kanaliseres gjennom Lånekassen er et sentralt virkemiddel for å få ungdom til å velge utenlandsstudier. De norske støtteordningene har tradisjonelt vært relativt sjenerøse, sett i forhold til ordningene i de fleste andre land. Ifølge forsknings- og utdanningsminister Kristin Clemet har Norge verdens beste studiefinansieringsordning for utenlandsstudenter. (Innlegg på forskerforbundets forskningspolitiske seminar 9. november 2004.) Studiefinansieringsordningene har gitt grunnlag for at mange har kunnet benytte mulighetene til å reise ut, uavhengig av foreldrenes økonomi. Dette står i kontrast til for eksempel Danmark eller Finland, som ikke gir offentlig støtte til dekning av studieavgifter i utlandet (og antallet utenlandsstudenter er betydelig lavere).

Lånekassens regler for studiestøtte i utlandet har vært revidert en rekke ganger opp gjennom årene. Hvilke fag det har vært mulig å få støtte til, og

omfanget av støtten, har vært justert relativt hyppig. Etter den siste større revisjonen i 2004 har studentene fått større frihet med hensyn til valg av utdanningsinstitusjon og type utdanning, men en del av den støtten som tidligere ble gitt som stipend (til dekning av studieavgifter) gis nå som lån. Gitt at visse betingelser er oppfylt, har utenlandsstudentene rett til basisstøtte (som skal dekke levekostnader) på samme betingelser som de som studerer i Norge. For studieåret 2004/05 utgjorde basisstøtten 8 000 kroner per måned. I tillegg kan utenlandsstudentene få stipend og lån til dekning av skolepenger og reiseutgifter¹. De kan også få et forberedende språkstipend på 15 000, om de er tatt opp på læresteder der undervisningsspråket ikke er engelsk eller skandinaviske språk.² Fra studieåret 2004/05 ble det også mulig å få støtte til et tilretteleggingssemester med innføring i språk og kultur, hvis man skal ta gradstudium i land utenom Sverige, Danmark og engelskspråklige land.

Hvor gunstige Lånekassens ordninger oppleves av studentene vil variere. De som studerer i land/byer med lavere kostnadsnivå enn Norge og moderate eller ingen studieavgifter, kan ha romslige betingelser. Eksempler på slike områder er Øst-Europa og Australia. De som studerer i høykostområder og/eller har høye studieavgifter har dårligere støttevilkår. Eksempelvis kan de mest prestisjefylte universitetene i USA og Storbritannia kreve rundt 250 000 i studieavgifter. Dette er høyere enn taket for maksmalt støttebeløp fra Lånekassen, og overskytende beløp må skaffes til veie på egen hånd. Som nevnt innebærer nye støtnadsregler at en større del av støtten til dekning av skolepenger gis som lån. Dette kan tenkes å føre til at enkelte

grupper vil vegre seg for å ta utdanninger som medfører høye lån. Det vil være interessant å se om endringen i regelverket som ble innført fra 2004-2005 vil påvirke rekrutteringen til studier i utlandet.

Samfunnsøkonomi

De økonomiske aspektene ved utenlandsstudier er imidlertid ikke bare av individuell karakter. Staten bruker betydelige ressurser på støtte til utenlandsstudentene. I studieåret 2003/04 ble det gitt 2,15 milliarder kroner i støtte til norske studenter i utlandet, og om lag halvparten av dette beløpet ble gitt som stipend (Lånekassen 2004). Støtten til studenter i utlandet kan imidlertid ikke ses uavhengig av alternativet, som er utvidelse av antall studieplasser i Norge. Kostnadsnivået i Norge er høyt, og studieplasser ved norske læresteder er dyre. For studier som medisin, odontologi og kunsthøgskolen er kostnadene estimert til over 250 000 kroner per studieplass (St.prp. nr 1 2004-2005). Med andre ord er det på flere fagområder økonomisk lønnsomt for staten å gi støtte til studenter i utlandet framfor å øke antall studieplasser i Norge. Det kan også hevdes at det vil være uheldig om tilbudet av studieplasser på ulike fag styres utelukkende etter etterspørselen, særlig for et lite land som Norge. Etterspørselen svinger, og det er tid- og ressurskrevende å bygge opp og ned kapasiteten i utdanningsystemet. Å "sende" studenter til utlandet, kan fungere som et effektivt virkemiddel for å bøte på variasjoner i etterspørselen for høyere utdanning.

Globale strømninger og utdanningsmarkeder

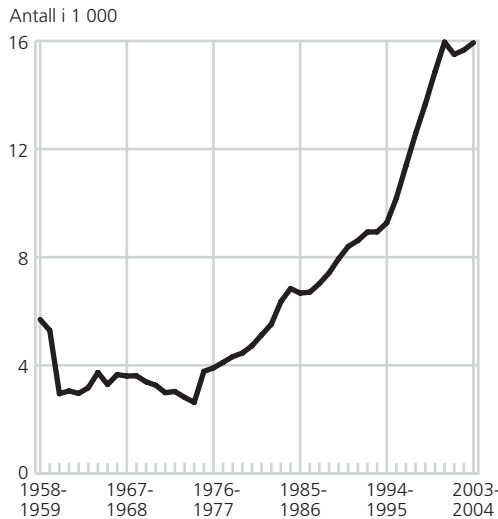
Høyere utdanning er i økende grad blitt en vare i et globalt utdanningsmarked.

Læresteder i mange land satser aktivt på å rekruttere betalingsvillige studenter fra utlandet for å sikre egne inntekter. USA huser om lag en tredel av verdens utenlandsstudenter, og Storbritannia, Tyskland, Australia og Frankrike mottar også svært mange studenter (OECD 2004). For et land som Australia er handel med høyere utdanning en av de viktigste næringsveier (Meek 2003, <http://www.idp.com>). Utenlandske læresteder markedsfører sine tilbud gjennom utdanningsmesser, informasjonsmøter og informasjonskontorer, i tillegg til Internett. Noen universiteter har også agenter i Norge som bidrar med praktisk assistanse i søknadsprosessen og med å skaffe bolig i utlandet. Et knippe universiteter tilbyr dessuten første år av utdanningen i Norge og resten i utlandet, såkalte twinning-programmer. Søknadsprosessene er i mange tilfeller betydelig forenklet i forhold til tidligere, og det kan være vel så lett å søke seg til et utenlandsk universitet som til et norsk lærested. Denne type markedsføring og tilrettelegging medvirker til å senke terskelen for å studere i utlandet, og kan bidra til å forklare den sterke økningen i antall utenlandsstudenter fra midten av 1990-tallet.

Norske utenlandsstudenter i tall

Lånekassen har ført statistikk over norske studenter i utlandet siden 1958. Den langsiktige statistikken inneholder det Lånekassen kaller *gradsstudenter*, det vil si de som tar høyere utdanning i utlandet, men *ikke* er på utvekslingsprogram eller annet korttidsopphold.³ I tillegg er elever i videregående opplæring i utlandet inkludert (disse utgjør i underkant av 10 prosent av totalen). Figur 2 viser utviklingen i antall elever og gradsstudenter (søkere) i perioden fra 1958 til 2004.⁴ Det har vært en vekst i antall utenlandsstudenter fra midten av 1970-tallet.

Figur 2. Antall søkere til gradsstudier og videregående skole i utlandet. 1958/59-2003/04. 1 000



Kilde: Statens lånekasse for utdanning.

Veksten var særlig sterk i andre halvdel av 1990-årene, men stagnerte ved årtusenskiftet. Fra studieåret 2003/04 til 2004/05 går utviklingen i retning færre gradsstudenter, men endelige tall foreligger ikke på skrivende tidspunkt.

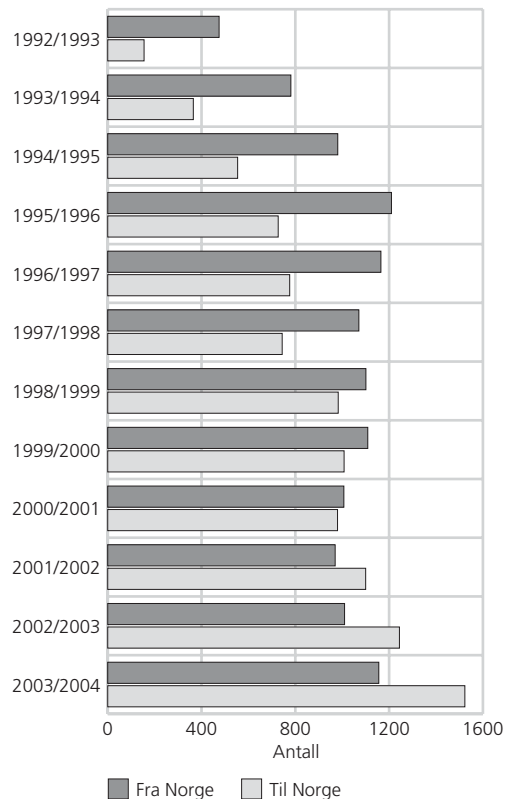
I siste halvdel av 1990-tallet var veksten i antall utenlandsstudenter langt sterkere enn veksten i antall studenter i Norge (jf. Raabes artikkel om hovedtall for utdanning annet sted i denne publikasjonen). I studieåret 2003/04 søkte 15 064 personer støtte til gradsstudier og 870 søkte støtte til utdanning på videregående skolenivå.⁵ Utviklingen viser en økt interesse for utenlandsstudier, men gjenspeiler også at informasjon om utenlandsstudier er gjort mer tilgjengelig, blant annet gjennom markedsføring og Internett.

Delstudenter

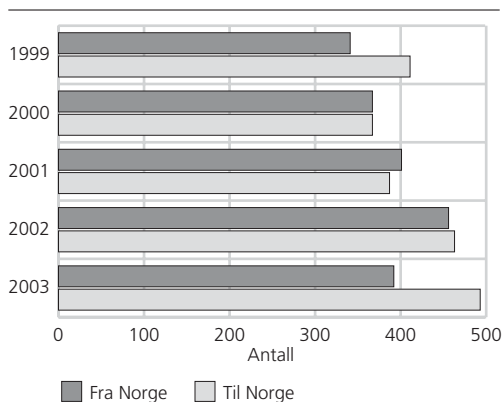
Drøyt 7 000 personer var i studieåret 2003/04 registrert som *delstudenter*, det

vil si at de tok deler av utdanningen i utlandet som et ledd i utdanningen ved et norsk lærested. 6 328 av disse var i høyere utdanning, 956 på videregående skolenivå. Det foreligger ingen langsiktig statistikk over delstudentene totalt, men antallet økte med 21 prosent i forhold til studieåret 2002/03 (<http://www.lanekassen.no>). Når det gjelder delstudentene som har deltatt på utvekslingsprogrammene ERASMUS og NORD-PLUS, har vi imidlertid tall som viser utviklingen de seinere årene (figurene 3 og 4). Antall utreisende ERASMUS-studenter var stigende de første årene Norge deltok i programmet. Mot slutten av

Figur 3. Antall ut- og innreisende ERASMUS-studenter. 1992/93-2003/04



Kilde: Senter for internasjonalisering av høyere utdanning (SIU).

Figur 4. Antall ut- og innreisende NORDPLUS-studenter. 1999-2003

Kilde: Senter for internasjonalisering av høyere utdanning (SIU).

1990-tallet sank deltakelsen, men denne trenden er nå snudd. Antall utreisende studenter har likevel vært lavere enn antall innreisende studenter siden 2001/2002.

Antall utreisende NORDPLUS-studenter har ligget rundt 400 studenter de seinere årene (figur 4). Det har vært relativt god balanse mellom ut- og innreisende studenter, men i 2003 var det færre som reiste ut enn som kom til Norge.

Studenter på ERASMUS- og NORDPLUS-programmer utgjør mindre enn en firedel av alle delstudenter, og hovedvekten av studentutvekslingen fra norske læresteder skjer altså gjennom andre kanaler. Programstudentene har i liten grad bidratt til den sterke veksten i antall delstudenter mellom 2002/03 og 2003/04.

Hvor studerer utenlandsstudentene?

De landene som de siste årene har vært mest populære blant norske gradsstudenter er Australia, Storbritannia, Danmark, USA, Sverige og Ungarn (se tabell 1). Tyskland, Frankrike, Polen og Nederland

Tabell 1. Antall personer med støtte til utdanning i utlandet. Studieåret 2003/04

Land/geografisk område	Totalt	Gradsstudenter	Delstudenter
Totalt	23 218	15 934	7 284
Europa			
Danmark	2 479	2 247	232
Frankrike	819	489	330
Irland	237	192	45
Italia	375	206	169
Nederland	501	416	85
Polen	469	457	12
Spania	826	302	524
Storbritannia	4 136	3 322	814
Sveits	181	140	41
Sverige	1 184	1 052	132
Tsjekkia	123	98	25
Tyskland	887	534	353
Ungarn	734	722	12
Østerrike	114	55	59
Europa ellers	620	234	386
Nord-Amerika			
Canada	317	192	125
USA	2 024	1 116	908
Oseania			
Australia	4 311	3 703	608
New Zealand	364	183	181
Andre			
Afrika	1 061	72	969
Asia	877	115	762
Latin-Amerika ..	579	77	502

Kilde: Statens lånekasse for utdanning.

er også vertsland for flere hundre norske studenter. Blant gradsstudentene er det få som studerer utenfor OECD-området.

Blant delstudentene er det en høyere andel som studerer i mer utradisjonelle studieland. De fleste av disse reiser på organiserte opplegg, ofte sammen med en gruppe andre nordmenn. Kortere praksisopphold som en del av utdanningen, i for eksempel sykepleie, inngår i denne statistikken.

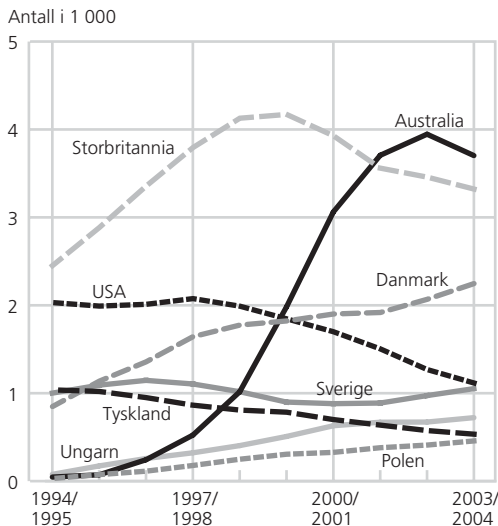
Det har skjedd relativt store endringer i hvilke land norske studenter reiser til opp gjennom årene. Figur 5 viser de siste ti års utvikling i antall norske studenter i de land som i dag er de mest populære blant norske studenter. Mest markant er økningen i antall studenter i Australia. Tallet på norske studenter der har økt fra tilnærmet 0 til rundt 4 000 på få år. Dette må ses i sammenheng med at Lånekassens regelverk i 1994 ble endret slik at det ble mulig å få støtte til studier i land utenfor Europa og USA. Australia har satset tungt på markedsføring, og kombinert med konkurransedyktige studieavgifter og gunstig klima har dette bidratt til at også norsk ungdom har funnet dette studielandet tiltrekkende.

Det høye antallet studenter i Storbritannia skyldes både studietilbud og språklige forhold, men har også sammenheng med at norske studenter oppfattes som attraktive "kunder", blant annet fordi britiske

universiteter har anledning til å kreve høyere studieavgifter fra studenter fra land utenfor EU enn fra studenter fra EU-land. Andelen studenter i Storbritannia har imidlertid sunket noe de seinere årene, og konkurransen fra Australia kan være en medvirkende forklaring på dette.

Det har også vært en sterk økning i antallet som studerer i Øst-Europa, særlig Ungarn og Polen. Dette har sammenheng med at disse landene har bygd opp engelskspråklige programmer innenfor medisinske fag, og det er hovedsakelig på disse utdanningstilbudene vi finner norske studenter. Også tallene for Danmark er fordoblet i løpet av perioden. Det er ingen enkeltstående forklaring på denne utviklingen, men noe av veksten kan ses i sammenheng med at enkelte profesjonsfag, som for eksempel medisin, har lavere opptakskrav i Danmark enn for eksempel Norge og Sverige. Videre er utdannings-systemene i Norge og Danmark relativt sammenliknbare.

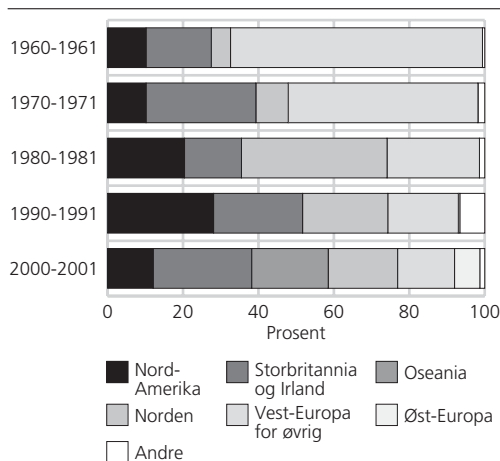
Figur 5. Antall gradsstudenter og elever. 1994/95-2003/04. Utvalgte land. 1 000



Kilde: Statens lånekasse for utdanning.

Antall norske gradsstudenter i USA er omtrent halvert de siste ti årene. Dette skyldes delvis konkurransen fra land som Australia, som tilbyr engelskspråklig utdanning til en langt lavere pris, og driver mer målrettet markedsføring overfor norske studenter. En annen medvirkende årsak til nedgangen, er at Lånekassen bare unntaksvis gir støtte til første året av bachelorgraden i USA. Tallet på gradsstudenter i Tyskland er også halvert den siste tiårsperioden. Det har blant annet sammenheng med at en lavere andel av elevene i norsk skole velger tysk som B- eller C-språk, slik at det er færre som har grunnleggende ferdigheter i tysk. Andre forklaringer er at fysioterapiutdanningen i Tyskland ikke lenger er støtteberettiget i Lånekassen, og at en del medisinstudenter foretrekker å studere på

Figur 6. Studieregion for norske gradsstudenter og elever. 1960/61-2000/01. Relative andeler. Prosent



Kilde: Wiers-Jenssen (2003a) og Statens lånekasse for utdanning.

engelskspråklige programmer i Ungarn og i Polen.

Ser man på utviklingen fra 1960, er det en klar tendens til at engelskspråklige land har vunnet terreng som studieland for norske studenter, på bekostning av europeiske land (figur 6). Det er særlig tyskspråklige land som har mistet popularitet. I 1960 studerte 45 prosent av norske gradsstudenter i Vest-Tyskland (1 425 personer). Legger vi til de som studerte i Østerrike og tysktalende deler av Sveits, utgjorde de som studerte i tyskspråklige områder over 50 prosent av norske utenlandsstudenter. I dag studerer under 5 prosent i tysktalende land.

Hva studerer utenlandsstudentene?

Utenlandsstudentene fordeler seg på en rekke fagområder. Flest studenter finner vi innenfor merkantile fag (bedriftsøkonomi og administrasjon), fulgt av teknologi, medisin, kunsthøgskole og journalistikk (se tabell 2). Denne statistikken er vanskelig å følge over tid⁶, men et hovedtrekk

i utviklingen siden midten av 1990-tallet er en sterk økning av gradsstudenter innenfor fag som økonomi, medisin, psykologi, journalistikk og kunsthøgskole. Teknologi og samfunnsfag har stått på stedet hvil, noe som relativt sett innebærer en reduksjon (Wiers-Jenssen 2003a). Når det gjelder forskerutdanning, er de

Tabell 2. Antall gradsstudenter i utlandet med støtte fra Lånekassen, studieåret fordelt på fag. Studieåret 2003/04

Fag	Antall
Totalt	15 064
Allmennlærer	53
Annen lærerutdanning	122
Arkitekt	236
Bibliotekar	11
Dans/opera	99
Ergoterapi	35
Ernæringsfag	36
Farmasi	56
Fiskerutdanning	20
Forskerutdanning	307
Foto/film	111
Fysioterapi	476
Andre terapeutiske fag	356
Helsevern	30
Hotellfag	436
Humanistiske fag	514
Jordbruk/skogbruk	75
Journalistikk/mediefag	889
Jus	83
Kunst/kunsthåndverk	1 504
MBA (Master of business and administration)	334
Medisin	2 008
Merkantile fag	2 839
Musikk	230
Odontologi	44
Psykologi	484
Realfag	155
Samfunnsvitenskapelig fag	887
Samfunnsøkonomi	127
Sosialfag	32
Sykepleie	485
Teater	156
Teknologiske fag	1 416
Teologi	39
Tolk/translator	29
Veterinær	302
Annen utdanning	48

Kilde: Statens lånekasse for utdanning.

reelle tallene høyere enn tabellen viser, ettersom de fleste som har forskerutdanningsopphold i utlandet ikke har støtte fra Lånekassen.⁷

Utenlandsstudenter fordeler seg noe ulikt på fagområder enn de som studerer i Norge. De er klart overrepresentert på fag som kunst, journalistikk, arkitektur, merkantile fag og medisinske fag. Eksempelvis studerte drøyt en tredel av alle norske medisinstudenter i 2003 i utlandet. Det er flere norske journalistikk- og kunstfagstudenter utenfor landets grenser enn innenfor. På den annen side er det få som tar profesjonsrettede høyskoleutdanninger som lærerutdanning, ingeniørutdanning og helse- og sosialfag i utlandet. Fordelingen på fag må ses i sammenheng med hvilke utdanninger det er, og har vært, mulig å få støtte til, og hvilke fagområder i Norge som har få studieplasser i forhold til etterspørselen. Mens det tidligere hovedsakelig ble gitt støtte til utdanninger som var etterspurt i det norske arbeidsmarkedet, har studentene i dag større valgfrihet med hensyn til fagspektrum. Dette kan tenkes å medføre at flere tar utdanninger som det kan bli vanskelig å skaffe seg relevant jobb med.

Resultater fra undersøkelser blant utenlandsstudenter

Vi har skissert en del forutsetninger og rammevilkår for utenlandsstudier, og vist statistikk om utenlandsstudenter. Nå skal vi gå over til å se på studentenes syn på studier i utlandet, gjennom å presentere resultater fra undersøkelser som er foretatt blant norske utenlandsstudenter (Stensaker og Wiers-Jenssen 1998, Wiers-Jenssen 1999, 2000, 2003a, 2003b). Studentene er bedt om å vurdere forhold som motiver for å studere i utlandet, studieinnsats og trivsel med lærestedet. Det vil også presenteres data fra en un-

dersøkelse blant tidligere utenlandsstudenter, Kandidatundersøkelsen 2002 (Wiers-Jenssen 2005, Wiers-Jenssen og Try 2006). Denne undersøkelsen inneholder informasjon om kandidater utdannet i perioden 1997-1999 på de fleste høyere gradsstudier, samt fysioterapeuter, sykepleiere og ingeniører på lavere grad. Det er hovedsakelig gradsstudenter som inngår i alle disse undersøkelsene.

Har utenlandsstudentene annen bakgrunn enn de som studerer i Norge?

Vi har vært inne på at utenlandsstudentene fordeler seg annerledes på fagområder enn studenter i Norge. Et naturlig oppfølgingsspørsmål er om utenlandsstudentene skiller seg fra de som studerer i Norge også når det gjelder andre forhold. Resultater fra Kandidatundersøkelsen 2002 viser at en høyere andel av utenlandskandidatene enn kandidatene utdannet i Norge har foreldre med høy utdanning (67 mot 57 prosent). Denne tendensen gjelder for studenter på de fleste fagområder. Personer fra Oslo-regionen er klart overrepresentert blant utenlandskandidatene, noe som også framgår av statistikk fra Lånekassen (Lånekassen 2003). Utenlandskandidatene har oftere familie som har bodd i utlandet. Mens 43 prosent av utenlandskandidatene har foreldre som har bodd i utlandet i en periode på et halvt år eller mer, gjelder dette bare 26 prosent av de som er uteksaminert i Norge. Utenlandskandidatene har også oftere foreldre av utenlandsk opprinnelse (hovedsakelig fra vestlige land), og det er flere som selv har bodd utenlands tidligere. Dette tyder på at utenlandsstudier til en viss grad er en familietradisjon, et fenomen som også er beskrevet i internasjonale studier (Opper, Teichler og Carlsson 1990, Murphy-Lejeune 2002).

En av forestillingene som har versert om utenlandsstudenter, er at de har dårlige karakterer fra videregående skole. Som det framgår av tabell 3, har utenlandskandidatene i snitt litt svakere karakterer fra videregående enn de som har studert i Norge, men dette gjelder ikke for alle utdanninger. Utenlandskandidater på økonomisk/administrative fag og ulike helsefagsutdanninger har signifikant dårligere karaktersnitt enn de som har studert tilsvarende fag i Norge.

Tabell 3. Selvrapportert karaktersnitt fra videregående skole blant nordmenn som ble uteksaminert fra utenlandske og norske læresteder i perioden 1997-1999

	Uteksaminert i utlandet (N=914)	Uteksaminert i Norge (N=1 383)
Totalt ¹	4,49	4,60
Teknisk/naturvitenskapelig utdanning på høyere nivå	4,57	4,68
Økonomi og administrasjon ¹	4,44	4,77
Samfunnsfag	4,64	4,48
Humaniora	4,79	4,59
Medisin ¹	5,06	5,33
Andre helsefag på høyere nivå ¹	4,70	5,10
Helsefag lavere nivå ¹	4,23	4,45
Kunst	4,53	4,54
Annet	4,59	4,46

¹ p<0,05.

Kilde: Wiers-Jenssen (2005).

Det er rimelig å anta at utenlandsstudenter kan skille seg fra de som er utdannet i Norge også når det gjelder andre forhold. Eksempler på dette kan være studiemotivasjon og personlighetstrekk. Kvalitative intervjuer med utenlandsstudenter indikerer at mange av dem har høy studiemotivasjon, og studentene selv mener at personlige egenskaper som selvstendig-

het, pågangsmot og utadvendthet kan være avgjørende for å velge utenlandsstudier (Stensaker og Wiers-Jenssen 1998). En sammenlikning av norske medisinstudenter i inn- og utland tyder på at de som studerer i utlandet har en litt annerledes personlighetsprofil enn de som studerer i Norge (Aasland og Wiers-Jenssen 2001). Blant annet skårer de lavere på dimensjonen "sårbarhet" og høyere på dimensjonen "intensitet", sett i forhold til de som studerer i Norge. Vi er ikke kjent med at det foreligger annen forskning om hvorvidt utenlandsstudentene utgjør en selektert gruppe med hensyn til personlighetsprofil.

Hvordan begrunner studentene sine valg knyttet til valg av studier i utlandet?

Studentenes begrunnelser for å studere i utlandet er komplekse, men kan gjennom faktoranalyse deles inn i tre hovedkategorier. Den ene kategorien samler opp motiver knyttet til ønske om å få nye impulser, for eksempel eventyrlyst, ønske om å studere i et internasjonalt miljø og ønske om å lære språk og kultur. De fleste rapporterer at slike forhold har stor betydning, men studenter på medisin og andre helsefag vektlegger dette noe mindre enn andre. Den andre kategorien er knyttet til ønske om å få en *annerledes utdanning*. Det kan være en utdanning som ikke finnes i Norge, eller en utdanning som antas å ha bedre kvalitet i utlandet. Det er særlig kunststudenter og de som tar økonomi- og hotellfagsutdanninger som legger vekt på dette. Den tredje kategorien har vi kalt *dedikert*. Denne dreier seg om at man ikke får plass på ønsket utdanning i Norge, kombinert med sterkt ønske om å få et bestemt yrke. Studenter på medisin og andre helsefag vektlegger dette i betydelig større grad enn andre. Denne type

motivasjon har trolig vært langt mer utbredt i perioder med strengere adgangsregulering på mange utdanninger i Norge. For de fleste studenter er det en kombinasjon av ulike forhold som spiller inn på beslutningen om å reise ut. Det er viktig å understreke at motivene er sterkere knyttet til "lyst" enn "tvang". Det er først og fremst *mulighetene* ved utenlandsstudier som trekker: å studere i et internasjonalt miljø, å lære språk og kultur og forbedre mulighetene for en internasjonal karriere. Det er også verd å merke seg at blant studenter som i utgangspunktet ville foretrukket å studere i Norge, er det mange som endrer preferanse etter en tid i utlandet. Eksempelvis ville to av tre medisinstudenter i utlandet i utgangspunktet foretrukket en studie-plass i Norge. Etter å ha bodd i utlandet en stund mener kun en av tre det samme. Noen synes altså å bli mer positive til å studere i utlandet i løpet av studietiden.

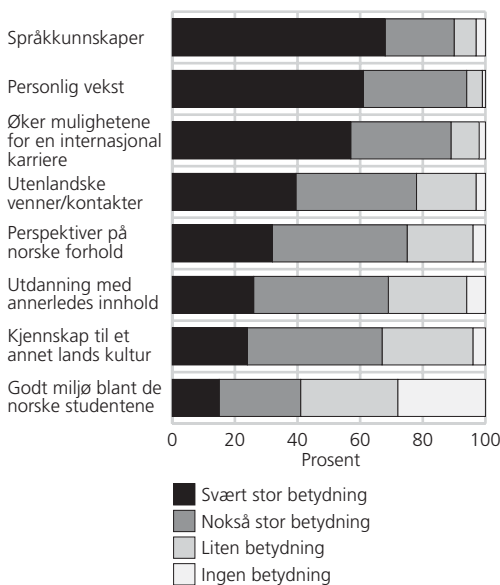
Valg av studieland begrunnes ut fra språklige hensyn, og at studentene ønsker å gå på et bestemt lærested. Som vi så av tabell 1, velger relativt få å studere i land der undervisningsspråket ikke er engelsk eller nordiske språk. Noen opplyser at anbefalinger fra familie og venner har hatt betydning for valg av studieland. Blant de som studerer i Australia og Øst-Europa er det også en del som understreker at lavt kostnadsnivå har hatt betydning. Et flertall av australiastudentene framhever også klima som medvirkende årsak til valg av studieland. Når det gjelder valg av lærested, oppgir omtrent halvparten at lærestedets renommé har avgjørende eller stor betydning. Forhold som markedsføring, lett tilgjengelig informasjon og enkel søknadsprosess blir også vektlagt av mange. Om lag hver tredje student oppgir at valg av lærested var nokså tilfeldig.

Høy grad av tilfredshet med utenlandsoppholdet

Rundt åtte av ti utenlandsstudenter oppgir å være fornøyd med lærestedet, og over halvparten er *svært fornøyd*. Dette er en høyere andel tilfredse enn vi finner blant studenter ved læresteder i Norge (Wiers-Jenssen og Aamodt 2002). Høy grad av tilfredshet kan tenkes å ha sammenheng med at utenlandsstudentene kan utgjøre en selektert gruppe med hensyn til studiemotivasjon. Det er rimelig å anta at det kan kreve større overveielse å bosette seg i utlandet i flere år, enn å søke seg inn på nærmeste høyskole i Norge.

To av tre utenlandsstudenter mener at det faglig sett er en fordel å studere i utlandet framfor i Norge. Graden av tilfredshet med utenlandsoppholdet generelt og lærestedet spesielt, varierer mellom studieland. De som studerer i USA og Storbritannia er mest fornøyd, og opplever i høy grad at lærestedet innfrir forventningene. De som studerer i europeiske land (utenom Norden og Storbritannia) og Australia synes å være litt mindre fornøyd med lærestedet sitt. Studenter i Europa oppfatter den faglige kvaliteten som god, men tilfredsheten med pedagogisk opplegg, administrativ service og liknende er noe lavere. En mulig forklaring er at utdanningsmodellene i en del europeiske land kan oppfattes som mer hierarkiske og autoritære enn hva man er vant med fra Norge.

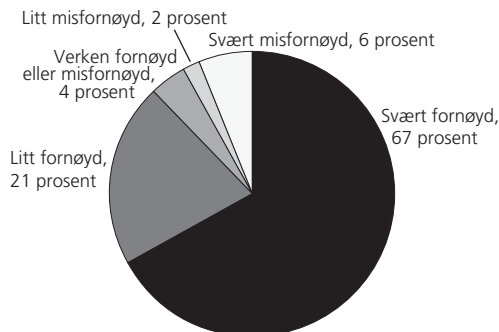
De fleste studentene legger stor vekt på at utenlandsoppholdet gir et utbytte utover det reint faglige. Språkkunnskaper, personlig utvikling og mulighet for en internasjonal karriere er forhold som majoriteten av studentene anser som betydningsfulle. Figur 7 viser hvordan studentene vektlegger at ulike positive

Figur 7. Fordeler med utenlandsstudier. Prosent

Kilde: Wiers-Jenssen (2003a).

aspekter ved utenlandsoppholdet har hatt betydning for dem. Vektlegging av utbytte varierer til en viss grad med studieland. Eksempelvis legger ikke studenter i Norden og Øst-Europa særlig vekt på språkkunnskaper, mens dette er svært viktig for de fleste som studerer andre steder.

Å studere i utlandet kan også tenkes å medføre en del ulemper. Men studentene tillegger negative forhold mye mindre vekt enn positive forhold.⁸ Mindre kontakt med venner og familie i Norge er de ulempene som flest oppgir å ha betydning. En del er imidlertid bekymret for at norske arbeidsgivere kan mangle kjennskap til utdanningen, og at det kan bli et problem at de mangler faglig nettverk i Norge. Mer enn åtte av ti studenter tror likevel at norske arbeidsgivere vil se positivt på at de har utdanning fra utlandet.

Figur 8. Samlet vurdering av studieoppholdet i utlandet. Prosent

Kilde: Wiers-Jenssen (2003a).

Utenlandsstudier medfører en rekke utfordringer av språklig, sosial og praktisk karakter, og mange opplever at de har vokst på disse utfordringene. I dybdeintervjuer forteller studenter om ulike problemer de hadde i startfasen av utenlandsoppholdet, som for eksempel å skaffe seg bosted, nye venner og å sette seg inn i et annet lands kultur. I ettertid synes de fleste å tolke denne type startvansker som positive utfordringer og en kilde til personlig utvikling. Helhetsvurderingen av utenlandsoppholdet er overveiende positiv. På spørsmål om å gi en totalvurdering av utenlandsoppholdet, svarer 67 prosent at de er *svært fornøyd*, og ytterligere 21 prosent er *litt fornøyd* (se figur 8).

Det er verdt å merke seg at det er flere som er svært fornøyd med utenlandsoppholdet enn med lærestedet de studerer ved. Dette støtter opp under antakelsen om at utenomfaglige forhold har stor betydning for studentenes tilfredshet med studieopphold i utlandet.

Tilpasning og integrasjon

Som utenlandsstudent er man verken turist eller emigrant, men må skape seg en identitet et sted på skalaen mellom

disse ytterpunktene. Overgangen til rollen som utenlandsstudent er av flere forskere beskrevet som vanskelig, blant annet fordi man kan bli utsatt for en form for kultursjokk (se for eksempel Volet og Renshaw 1995, Furnham 1986). De fleste nordmenn studerer i land som er kulturelt og språklig sett relativt velkjente, og dette er trolig en medvirkende årsak til at tilpasningen til tilværelsen som utenlandsstudent synes å gå relativt greit. En annen viktig årsak er at de norske studentene som regel reiser ut fordi de har lyst, ikke fordi de må. Dette innebærer trolig at de er innstilt på utfordringer. God økonomi og liten sannsynlighet for å bli utsatt for rasediskriminering, er andre faktorer som tilsier at nordmenn har gode muligheter for å takle tilpasningsprosessen på en god måte.

I dybdeintervjuer forteller studentene om mange utfordringer den første tiden i utlandet, både av språklig, kulturell og praktisk art. De fleste norske studenter i utlandet gir inntrykk av å tilpasse seg tilværelsen som utenlandsstudent relativt raskt, men tilpasningstiden varierer med den språklige og kulturelle distansen fra Norge. Nesten alle som studerer i nordiske og engelskspråklige land oppgir å være tilpasset til både språk, kultur og studiestruktur i løpet av noen måneder. De som studerer i europeiske land utenom Norden og Storbritannia bruker lenger tid på tilpasningsprosessen. Språk, kultur og studiestruktur synes å være særlig utfordrende for de som studerer i Øst-Europa. Dette kan ha sammenheng med at de fleste nordmenn som studerer i de sistnevnte landene går på engelskspråklige programmer, og at de omgås mest nordmenn og andre utlendinger også på fritiden. Halvparten av studentene i Øst-Europa omgås aldri eller nesten aldri studenter fra vertslandet, og det er rime-

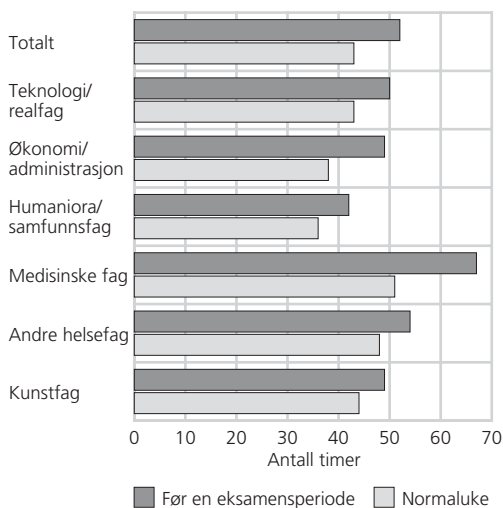
lig å anta at dette har konsekvenser for grad av integrasjon og trivsel.

I en analyse av hvilke forhold som påvirker totalvurderingen av utenlandsoppholdet, der det blant annet kontrolleres for studieland og fag, finner vi at hyppig omgang med vertslandets studenter påvirker trivselen positivt (Wiers-Jenssen 2003b). Dette er også vist i studier fra andre land (Klinenberg og Hull 1979, Furnham 1986). Våre data viser også at de som var motivert av "lystmotiver" for å reise ut, ser mer positivt på utenlandsoppholdet enn andre. Dette tyder på at innstillingen til, og motivasjonen for, å studere i utlandet påvirker utbyttet av utenlandsoppholdet. Den enkeltfaktoren som synes å ha størst betydning for totalvurderingen av utenlandsoppholdet er imidlertid tilfredshet med universitetet/høgskolen man går på.

Studieinnsats

Hvor mye tid bruker utenlandsstudentene på studierelaterte aktiviteter? Gjennomsnittlig ukentlig studieinnsats er klart høyere blant utenlandsstudenter enn blant de som studerer i Norge. Studieinnsatsen varierer med fagfelt (se figur 9) og en rekke andre faktorer, men i snitt bruker utenlandsstudentene over 40 timer per uke til studier (Wiers-Jenssen 1999, 2003a). Tilsvarende tall fra undersøkelser blant studenter i Norge er 30-34 timer (Wiers-Jenssen og Aamodt 2002, Hovdhaugen 2004, Jensen og Nygård 2000).

Høy tidsbruk blant utenlandsstudenter kan ha sammenheng med flere forhold. Det kan tenkes at kravene til studieinnsats er høyere, men det er også mulig studentene bruker mer tid på grunn av høyere motivasjon, mer tid til disposisjon (færre forpliktelser enn i Norge), utfordringer med tilpasning til

Figur 9. Gjennomsnittlig antall timer brukt på studier per uke

Kilde: Wiers-Jenssen (1999).

undervisningsspråk og -modell eller dårligere forkunnskaper.

Nærmere halvparten av utenlandsstudentene mener de bruker mer tid på studiene enn medstudenter fra vertslandet. Selv mener de at de viktigste årsakene til dette er "større interesse for studiene", "mindre deltidsjobbing og andre forpliktelser ved siden av studiene" og "større nederlag å ikke mestre studiene når man har reist ut for å studere". Språkproblemer og uvante undervisningsformer tillegges også en viss betydning, mens relativt få knytter den høy arbeidsinnsatsen til dårlige forkunnskaper. Kort oppsummert kan vi si at studentene selv relaterer sin høye arbeidsinnsats i første rekke til høy motivasjon og færre konkurrerende forpliktelser. Barrierer av språklig, pedagogisk eller kognitiv art tillegges mindre vekt, selv om noen understreker at slike forhold hadde betydning i den første fasen av utenlandsoppholdet. Man

kan imidlertid tenke seg at de som opplever den første fasen av utenlandsoppholdet som svært utfordrende, av faglige eller sosiale årsaker, velger å reise hjem til Norge etter kort tid. De som avbryter utenlandsstudiene har vi imidlertid ikke informasjon om.

Økonomiske forhold

Hvordan finansierer utenlandsstudentene sitt utenlandsopphold? I en undersøkelse foretatt i 1998 svarte studentene at støtten fra Lånekassen var den desidert viktigste finansieringskilden⁹ (Wiers-Jenssen 1999). I snitt finansierte de om lag tre firedeler av utgiftene gjennom lån og stipend fra Lånekassen. Seks av ti spedde på med egne arbeidsinntekter og halvparten oppga å få økonomisk støtte hjemmefra. De sistnevnte finansieringskildene utgjorde henholdsvis 10 og 8 prosent av totalbudsjettet. De som hadde foreldre med høyt inntektsnivå mottok oftere og mer økonomisk støtte fra familie. De som gikk på læresteder med særlig høye studieavgifter (over 100 000 kroner per år i 1998), hadde oftere foreldre med høye inntekter.

De som studerer i utlandet har ofte dårligere muligheter til å spe på studielånet med arbeidsinntekter. Mens om lag 15 prosent av utenlandsstudentene jobber ved siden av studiene i semesteret, gjelder dette halvparten av alle studentene i Norge. Dette medvirker til at utenlandsstudentene ofte opparbeider seg mer studiegjeld enn studenter på tilsvarende fag i Norge. Tall fra Kandidatundersøkelsen 2002 viser at utenlandsstudenter på de fleste fagområder har en høyere samlet studiegjeld ved avsluttet utdanning, i størrelsesorden 20 000-40 000 kroner høyere enn for de med tilsvarende utdanning fra Norge (Wiers-Jenssen 2005).

Hvor mange blir boende i utlandet?

Når man spør norske utenlandsstudenter hvor de ønsker å arbeide når de har fullført utdanningen, svarer om lag halvparten at de tror de vil arbeide i utlandet de første årene etter endt utdanning (Wiers-Jenssen 1999, 2003a). Andelen som faktisk blir værende i utlandet er langt lavere. En av fem er bosatt i utlandet 3,5-5 år etter eksamen. (Stortingsmelding nr 19 1996-97, Wiers-Jenssen 2005.) Noe flere (35 prosent) har arbeidet i utlandet på et eller annet tidspunkt etter endt utdanning. Det er ubetydelige forskjeller i andelen menn og kvinner som vender tilbake til Norge, og vi finner heller ikke noe klart mønster i hvilke faggrupper som blir værende i utlandet. Årsakene til at flere enn forventet vender tilbake til Norge kan relateres til både jobbmuligheter og livsfasefaktorer. Arbeidsledigheten er lavere i Norge enn i mange andre land, og velferdsordninger som for eksempel permisjon i forbindelse med fødsler er gunstige.

Blant de som har hatt et utenlandsopphold på mindre enn ett år i løpet av studietiden (delstudenter), har hver tiende skaffet seg arbeidserfaring fra utlandet i løpet av de første fire-fem årene av karrieren. Tilsvarende tall for kandidater uteksaminert ved norske læresteder er ca. 3 prosent. Vi kan fastslå at det i første rekke er de som er *uteksaminert* i utlandet, altså gradsstudenter, som velger å ta seg jobb i utlandet. Satsingen på utdanning i utlandet har likevel ikke medført noen massiv "brain drain" (hjerneflukt) fra Norge fram til nå. Noen velger å bo i utlandet i en periode, men det er rimelig å anta at også en del av disse vil vende tilbake på et seinere tidspunkt. At nordmenn tilegner seg arbeidserfaring i utlandet, kan medføre tilførsel av viktige kunnskaper og nye impulser til

norsk arbeidsliv. Noen utenlandsstudenter tar også med seg utenlandske partnere tilbake til Norge og bidrar gjennom dette også til "brain gain". Eksempelvis viser en studie av inngående forskermobilitet til Norge at hver tredje utenlandske forsker som arbeider i Norge har reist hitt hovedsakelig på grunn av en partner med norsk tilknytning (Nerdrum, Ramberg og Sarpebakken 2003).

Uttelling på arbeidsmarkedet

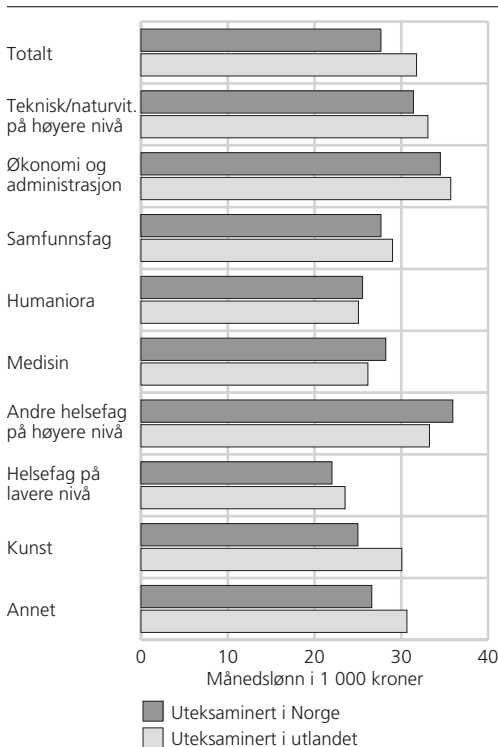
I hvilken grad får de som har studert i utlandet uttelling for sin kompetanse på arbeidsmarkedet? Dette er et tema det har foreligget lite kunnskap om, både i Norge og andre land. Men i NIFUs Kandidatundersøkelsen 2002 har vi hatt mulighet for å sammenlikne arbeidsmarkedsutbyttet blant kandidater utdannet i utlandet med kandidater som har tilsvarende utdanning fra Norge. Analysene viser at utdanning fra utlandet har både positive og negative effekter på arbeidsmarkedsutbyttet (Støren og Wiers-Jenssen 2004, Wiers-Jenssen 2005, Wiers-Jenssen og Try 2006).

Utenlandskandidatene nytter seg av flere kanaler for å søke arbeid etter endt utdanning enn de som er uteksaminert i Norge. De sender også flere søknader før de får jobb, og høyere andeler opplever perioder med arbeidsledighet i de første årene etter avsluttet utdanning. Multivariate analyser, som kontrollerer for en rekke demografiske og jobbspesifikke variabler, viser at de som er uteksaminert i utlandet har noe lavere sannsynlighet for å være i arbeid enn de som har tilsvarende utdanning fra Norge, tre til fem år etter at utdanningen er fullført. Utenlandskandidater som er i arbeid, har en litt høyere risiko for å være overkvalifisert for jobben.

De som er uteksaminert i utlandet har altså noe større problemer med å finne seg en (relevant) jobb enn personer med tilsvarende utdanning fra Norge, selv om forskjellene ikke er dramatisk store. Hvis man bruker sannsynligheten for å være i arbeid som suksessindikator, ser det ut som om det å ha eksamenspapirer fra Norge, men i tillegg ha et utenlandsopphold av varighet ett-to år i løpet av studietiden, er det som gir best uttelling hos norske arbeidsgivere. Dette er i samsvar med en holdningsundersøkelse blant svenske arbeidsgivere (Zadeh 1999). Disse gir uttrykk for at de foretrekker å ansette personer med deler av utdanningen fra Sverige og deler av utdanningen fra utlandet, framfor personer som kun har utdanning fra henholdsvis Sverige eller utlandet. Det har imidlertid ikke vært foretatt tilsvarende undersøkelser blant norske arbeidsgivere.

Utenlandskandidatene er overrepresenterert i privat sektor. Om dette skyldes at de foretrekker å jobbe i privat næringsliv, eller om det offentlige har en rekrutteringspraksis som gjør det vanskeligere for utenlandskandidater å nå opp, er et åpent spørsmål. Utenlandskandidatene har også noe høyere lønn enn de med tilsvarende utdanning fra Norge. Som det framgår av figur 9, er dette en tendens som gjør seg gjeldende for kandidater på de fleste fagområder. Lønnsgapet skyldes delvis at flere av utenlandskandidatene arbeider i privat sektor og i internasjonale firma, der lønnsnivået er høyere. Men også i multivariate analyser der vi kontrollerer for slike jobbspesifikke variabler, er det en tendens til at de utenlandsutdannede har litt høyere lønn. Hva dette skyldes er usikkert. En mulig tolkning er at utenlandsstudentene utgjør en selektert gruppe med hensyn til personlige egenskaper og erfaringer, og at dette

Figur 10. Brutto ordinær månedslønn for sysselsatte kandidater i heltidsstilling. November 2002. 1 000 kroner



Kilde: Wiers-Jenssen (2005).

belønnes når de får innpass i arbeidsmarkedet.

Analysene viser også at utenlandskandidatene oftere har arbeid med internasjonalt tilsnitt. En høyere andel er ansatt i internasjonale firma og har arbeid som medfører reisevirksomhet i utlandet. Det er også høyere andeler som bruker oftere fremmedspråk i ulike jobbsituasjoner. De som er utdannet i land der undervisningen foregår på engelsk, er de som i størst grad bruker språk i arbeidssituasjonen. Blant de som er utdannet i land der undervisningen foregår på tysk, fransk eller andre språk, rapporterer over halvparten at de ikke, eller i liten grad, nytter

undervisningsspråket fra studietiden i sin nåværende jobb. Relativt mange utenlandskandidater får ikke nyttet det vi kan kalle *landspesifikk* tilleggskompetanse i yrkesmessig sammenheng. De kan likevel ha nytte av mer generelle, eller *transnasjonale*, tilleggskunnskaper, som for eksempel andre perspektiver på Norge, erfaringer med å takle kulturelle utfordringer etc.

Kandidatundersøkelsen 2002 er utført blant kandidater som ble uteksaminert i 1997-1999. Dette innebærer at de store studentkullene som er utdannet i Australia i liten grad er inkludert, siden få australiastudenter var ferdigutdannet på dette tidspunkt. Det er heller ikke alle fagområder som dekkes i undersøkelsen. Eksempelvis er studenter fra kunsthøgskolen og journalistikk i liten grad representert, selv om vi finner svært mange nordmenn på disse fagområdene i utlandet. Det er derfor behov for nye undersøkelser om man skal få informasjon om arbeidsmarkedsutbyttet for nye grupper norske utenlandsstudenter.

Oppsummerende avslutning

Studenteksport fra Norge er ikke noe nytt fenomen, men årsakene til eksporten har endret seg. Tidligere var utenlandsstudier i betydelig grad en dyd av nødvendighet, både for samfunnet og for den enkelte. I dag kan studentstrømmen til utlandet i større grad betraktes som en del av en bevisst satsing på internasjonalisering, men også til en viss grad som en konsekvens av globalisering og markedstenkning i høyere utdanning. Gunstige rammebetingelser har bidratt til at en høy andel av norske studenter velger å studere i utlandet, sammenlignet med de fleste andre vestlige land.

Et klart flertall av norske utenlandsstudenter studerer i engelskspråklige og nordiske land. Australia og Storbritannia er de landene som mottar flest norske studenter, fulgt av Danmark, USA og Sverige. Det siste tiåret har det vært sterk vekst i antall norske utenlandsstudenter, og nytt i denne perioden er at mange søker seg til Australia og engelskspråklige programmer i Ungarn og Polen. Det er få nordmenn som studerer i ikke-vestlige land, men vi ser en tendens til at utvekslingsstudenter/delstudenter velger mer utradisjonelle studieland enn de som tar mange år av utdanningen utenfor Norge. Utenlandsstudentene er spredd på mange fag, men de mest populære fagområdene er merkantile fag, medisinske fag, kunsthøgskolen og journalistikk/media.

De som studerer i utlandet skiller seg noe fra de som studerer i Norge når det gjelder bakgrunn. Det er en overrepresentasjon av ungdom fra Oslo-regionen, og det er en større andel som har foreldre med høy utdanning. Om lag dobbelt så mange som har foreldre som har bodd i utlandet, og flere som har bodd i utlandet selv. Utenlandsstudier ser til en viss grad ut til å være en familietradisjon. Flertallet av studentene reiser ut fordi de har lyst til å studere i utlandet, ikke fordi mangel på fagtilbud eller studieplasser i Norge gjør at de føler seg tvunget til å forlate landet for å få den utdanningen de vil ha. På enkelte fagområder, som for eksempel medisin, er likevel adgangsregulering i Norge en viktig årsak til å reise ut.

Studentene ser stort sett positivt på utenlandsoppholdet. De er opptatt av å framheve at de i tillegg til selve utdanningen tilegner seg en rekke "bonuskunnskaper" som språklig og kulturell kompetanse. De er også av den oppfatning at utdanning i utlandet byr på en rekke utfordringer

som gir grunnlag for personlig utvikling. Studentenes tilfredshet må ses i sammenheng med deres motiver for å reise ut, at de har gunstige økonomiske rammevilkår, at de velger studieland som kulturelt sett ligger relativt nært. Fire av fem som studerer i utlandet, er tilbake i Norge tre til fem år etter avsluttende eksamen, og "brain drain" er således et lite problem.

Utdanning fra utlandet har både positive og negative effekter på utbyttet i arbeidsmarkedet. Sett i forhold til de som er uteksaminert i Norge, har utenlands-kandidater i noe større grad opplevd arbeidsledighet, og utvist mer søkeaktivitet før de kom i arbeid. Andelen som mener de er overkvalifisert for sin jobb er litt høyere. De som er i arbeid, har imidlertid noe høyere lønn, og de har oftere jobber med internasjonalt tilsnitt. Forskjellene i arbeidsmarkedsutbyttet mellom de som har studert i utlandet og de som har studert i Norge er relativt små, og det kan hevdes at det er høy grad av aksept for utdanning fra utlandet i det norske arbeidsmarkedet. Likevel er det tegn som tyder på at det kan være noen barrierer knyttet til å få innpass på arbeidsmarkedet, og at landspesifikk tilleggskompetanse ikke alltid kommer til nytte i yrkesmessig sammenheng.

Noter

¹ Skolepengestøtten utgjorde for studieåret 2005/06 opp til 52 320 kroner i stipend og lån (70 prosent stipend for mastergrads- og delstudenter, 50 prosent for studenter på bachelornivå) og 50 000 kroner i lån. I tillegg er det mulig å få tilleggsstipend på opptil 55 320 kroner per år for utdanninger på visse læresteder, men denne støtten forutsetter at man først tar opp maksimalt lån. Reisestøtten avhenger av studieland. Fra studieåret 2005/06 to hjemreiser, mot tidligere tre.

- ² Det har vært relativt få søkere til språkstipendet, noe som blant annet må ses i sammenheng med at det i praksis utbetales etterskuddsvis og at kriteriene for å få det kan være vanskelige å oppfylle.
- ³ Statistikken inneholder personer som har søkt, men fått avslag, men disse utgjør en svært liten del av totaltallet (under 3 prosent). Statistikken inneholder ikke personer som ikke har søkt om støtte fra Lånekassen. Det antas imidlertid at denne andelen er relativt lav, da de fleste vil ønske å motta stipend, selv om de ikke søker lån.
- ⁴ Lånekassens statistikk har den begrensning at den kun inneholder personer som har fått lån og/eller stipend gjennom Lånekassen. Vi har ikke grunn til å tro at antallet personer som velger å ta utdanning i utlandet uten noen som helst støtte fra Lånekassen, er særlig stort.
- ⁵ Til sammen 504 av de som søkte støtte til gradsstudier og videregående skole fikk avslag på søknaden. Vi har ikke informasjon om disse lot være å påbegynne studiene, eller finansierte utdanningen på annet vis.
- ⁶ Utdanningskategoriene i Lånekassens statistikk er endret ved flere anledninger.
- ⁷ Få forskerutdanninger er støtteberettiget i Lånekassen. De fleste norske doktorgradsstudenter både i utland og innland er finansiert gjennom stipend/lønn fra arbeidsgiver (som ofte er forskningsinstitutter eller universiteter).
- ⁸ En medvirkende årsak til dette, kan være at de som trives dårlig avbryter studiet og reiser hjem.
- ⁹ Dette må ses i sammenheng med at de studentene som er spurt er kunder hos Lånekassen.

Referanser

Aasland, O. G. og J. Wiers-Jenssen (2001): Norske medisinstudenter i utlandet - karriereplaner, personlighet, røyking og alkoholbruk. *Tidsskrift Nor Lægeforening* 121:1677-82.

Altbach, P. G. (2003): Foreign Study: Changing Patterns and Competitive Challenges. *International Higher Education*, 30, pp. 2-3. Boston: The Boston College Centre for International Higher Education.

- Bie, K. N. (1974): *Students Abroad*. Oslo: University of Oslo, Institute for Educational Research.
- Furnham, A. (1986): The experience of being an overseas student. I Furnham. A. S. Bochner *Culture Shock*, London: Methuen.
- Hovdhaugen, E. (2004): *Tidsbruk og ambisjon*. Skriftserie 16/2004. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Jensen, K. og R. Nygård (2000): *Studentidentitet og samfunnsmoral. Søkelys på høyere gradsstudenters norm- og verdsettningssystem*. Skriftserie nr. 4. Oslo: UiO, Innsatsområdet etikk.
- Klinenberg, O. og F. Hull (1979): *At a foreign university. An international study of adaptation and coping*. New York: Praeger.
- Lånekassen (2003): *Norske elever og studenter i utlandet 2002-2003*. Oslo: Lånekassen.
- Lånekassen (2004): *Norske elever og studenter i utlandet 2003-2004*. Oslo: Lånekassen.
- Meek, V. L. (2003): "On the Road to Mediocrity? Governance and Management of Australian Higher Education in the Market Place", in Amaral, A., G. Jones and B. Karseth (eds.) *Governing higher Education: National Perspectives on Institutional Governance*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 235-260.
- Nerdrum, L, I. Ramberg og B. Sarpebakken (2003): *Inngående forskermobilitet i Norge*. Skriftserie 10/2003. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Opper S., U. Teichler og J. Carlsson (1990): *Impacts of Study Abroad Programmes on Students and Graduates*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Murphy-Lejeune, E. (2002): *Student Mobility and Narrative in Europe*. London: Routledge.
- NOU 1989:13: Grenseløs læring.
- OECD (2003): *Education at a glance 2003*. Paris: OECD.
- Stensaker, B. og J. Wiers-Jenssen (1998): *Utvidet utbytte? Norske studenter i Glasgow, Stockholm, Berlin og København*. Rapport 5/1998. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Stortingsmelding nr 19 (1996-97): *Om studier i utlandet*. Oslo: Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding nr 27 (2000-2001): *Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St. prp. nr. 1 (2003-2004): (Statsbudsjettet) Oslo: Finansdepartementet.
- St. prp. nr. 1 (2004-2005): (Statsbudsjettet) Oslo: Finansdepartementet.
- Støren, L. A og J. Wiers-Jenssen (2004): *Transferability of Higher Education from Abroad. Unemployment and Skills-Mismatch in Early Career, by Ethnic Background and whether the Education is undertaken Abroad*. Paper presentert på Transitions In Youth (TIY)-konferanse i Nürnberg 3. september 2004.

Volet, S. E. og P. Renshaw (1995): Cross-cultural differences in university students' goals and perceptions of study settings for achieving their own goals. *Higher Education* 30:407-433.

Wiers-Jenssen, J. (1999): *Utlendighet eller utflukt? Norske studenters vurdering av å studere i utlandet*. Rapport 9/99. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.

Wiers-Jenssen, J. (2000): *Norske medisinstudenter i utlandet*. Rapport 12/2000. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.

Wiers-Jenssen, J. og P. O. Aamodt (2002): *Trivsel og innsats. Studenters tilfredshet med lærested og tid brukt til studier*. Rapport 1/2002. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.

Wiers-Jenssen, J. (2003a): *Over bekken etter vann? Hvorfor studere i utlandet når det finnes lignende tilbud i Norge*. NIFU skriftserie nr. 26/2003. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.

Wiers-Jenssen, J. (2003b): Norwegian students abroad. Experiences of students from a linguistically and geographically peripheral European country. *Studies and Higher Education* 28:391-411.

Wiers-Jenssen, J. og S. Try (2005): Labour market outcomes of Higher Education from abroad. *Studies in Higher Education* 30.

Wiers-Jenssen, J. (2005): *Uthytte av utdanning fra utlandet*. Rapport 3/2005. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning – Senter for innovasjonsforskning.

Zadeh, M. S. (1999): *Utlandsstudier – til hvilken nytta? En utvärdering av effekter av utlandsstudier*. Stockholm: Högskoleverket.

<http://www.lanekassen.no>

<http://www.idp.com>

<http://www.siu.no>

<http://dbh.nsd.uib.no>

Livslang læring i norsk arbeidsliv

Torgeir Nyen og Sveinung Skule, Fafo

Innledning

Både i Norge og internasjonalt har livslang læring kommet høyere på den politiske agendaen siden midt på 1990-tallet. Både OECD og EU har satt livslang læring på dagsorden og formulert målsettinger for politikkområdet. Samtidig som oppmerksomheten om livslang læring har økt, har det skjedd en kraftig utvidelse av perspektivet på hva livslang læring dreier seg om. Mens det opprinnelig ble forstått som tilbakevending til utdannings-systemet for kunnskapsmessig oppdatering, er det nå bred enighet om betydningen av voksnes læring på mange ulike arenaer gjennom livet, ikke minst i arbeidslivet (Chellaigh 2000, Bjørnåvold 2001).

Det er et spekter med ulike formål med livslang læring som gjenspeiler seg i politikkdokumentene, både på europeisk og norsk nivå. Målet for den såkalte Lisboa-prosessen i EU er å gjøre unionen til den mest konkurransedyktige og dynamiske kunnskapsbaserte økonomien innen 2010. Livslang læring skal bidra til mer kunnskapsbasert vare- og tjenesteproduksjon og dermed til *økt verdiskaping*. Samtidig er det et siktemål i både norsk og europeisk politikk at opplæring skal bidra til å unngå at de som står svakt på arbeidsmarkedet støtes ut, og over på trygde- og sosialytelser. En slik målsetting om *sosial inklusjon* har også en velferds-

politisk side, hvor målsettingen ikke bare er verdiskaping, men også ivaretagelse av enkeltindividers velferd og selvfølelse. I Lisboa-prosessen går man enda videre og knytter mål om tilgang til opplæring for alle til et begrep om "*social cohesion*", som best kan beskrives som en tilstand hvor alle tar del i og føler seg som en del av et felles samfunn. Opplæring har her en verdi ut over verdiskapingen og den enkeltes velferd fordi den bidrar til større grad av *aktivt medborgerskap* (citizenship) og sosialt samhold på tvers av befolkningsgrupper. I dette inngår det også demokratisk deltakelse gjennom folkevalgte organer og andre kanaler.

Å gi *like muligheter* for livslang læring ("lifelong learning for all"), uavhengig av tidligere utdanning, ansettelsesforhold, alder, kjønn, bosted og etnisk tilhørighet, har derfor blitt et viktig siktemål for en rekke politiske initiativer. Å gi alle muligheter til læring og utvikling er et mål i seg selv. Dette innebærer spesielle utfordringer for grupper som tradisjonelt har deltatt lite i ulike former for læring. I forbindelse med Kompetansereformen, som blir nærmere omtalt i avsnitt 2, har etablering av individuelle rettigheter vært ett av de sentrale virkemidlene for å bidra til å gi like muligheter, blant annet rettigheter til gratis og tilpasset utdanning for de med lavest utdanningsnivå.

I Norge er det gjort lite forskning på hvilke effekter deltakelse i livslang læring for voksne har på verdiskaping, inklusjon, samhold og deltakelse i samfunnslivet. Derimot vet vi etter hvert en god del om omfanget og deltakelsen i ulike former for læring. *Formålet med denne artikkelen er å belyse i hvilken grad målsettingen om livslang læring for alle voksne er realisert i Norge, hva variasjonene i deltakelse skyldes og hvilke faktorer som hemmer og fremmer deltakelse i ulike former for læring.* I hovedsak tar vi for oss den læringen som skjer i tilknytning til arbeidslivet, som har det klart største omfanget.

En rekke spørsmål knyttet til voksnes deltakelse i opplæring og utdanning blir belyst.

- Hvor mange deltar i utdanning og opplæring?
- Hvem deltar og hva er motivene for å delta?
- Hvem er tilbyderne?
- Hvem betaler og hvordan er opplæringen organisert og tilrettelagt?
- Hvor store er læringsbehovene, og hva er hindringene for å delta?
- Hvordan har deltakelsen i opplæring og utdanning endret seg over tid?
- Hvordan er deltakelsen i opplæring og utdanning i Norge sammenliknet med andre land?

Artikkelen starter med en historisk gjennomgang av Kompetansereformen, som var det viktigste politiske initiativet rettet mot voksnes læring fra 1990- og begynnelsen av 2000-tallet. Deretter diskuterer vi problemene med å måle omfanget og deltakelsen i ulike former for læring blant voksne, og hvordan vi har operasjonalisert deltakelse i livslang læring. Vi belyser så empirisk spørsmålene reist ovenfor, og diskuterer hvilke forhold som fremmer eller hindrer deltakelse i ulike former for

læring i arbeidslivet. Deretter sammenlikner vi deltakelsen i etter- og videreutdanning i Norge med andre land. Til slutt diskuterer vi hvorfor arbeidet med Kompetansereformen så langt ser ut til å ha hatt liten innflytelse på deltakelsen i opplæring og videreutdanning, og hvilke behov det er for videre forskning på området.

Kompetansereformen¹

Bakgrunnen for Kompetansereformen var en økende bevissthet både i arbeidsliv og politikk om betydningen av kompetanse og livslang læring. Det konkrete reformarbeidet ble initiert av LO, som på kongressen i 1993 vedtok at livslang læring skulle gjøres mulig for alle, og at det derfor skulle utarbeides en nasjonal handlingsplan for etter- og videreutdanning (LO 1995). Vedtaket kom etter flere år med lavkonjunktur og høy arbeidsløshet. Innenfor LO var det stigende bekymring for at de med minst utdanning og kompetanse var mest utsatt på arbeidsmarkedet, og for at dette skulle skape grunnlag for økte klaseskiller mellom de som har utdanning og de som ikke har. Handlingsplanen ble vedtatt i LO våren 1995 (LO 1995). Ett av de viktigste forslagene i handlingsplanen var at arbeidstakerne skulle få en lovfestet rett til å bruke inntil 10 prosent av den betalte arbeidstiden til etter- og videreutdanning. I tillegg var det forslag om å kartlegge behovet for etter- og videreutdanning, videreutvikle ordninger for utdanningsvilkår, for å beholde og videreutvikle ulike ordninger for å dokumentere og verdsette realkompetanse, og for å utvikle mer fleksible opplæringsmodeller tilpasset voksne.

Gjennom resten av 1990-tallet jobbet LO både politisk og gjennom tariff-forhandlinger for å få gjennomført handlings-

planens intensjoner (Skule mfl. 2002). Arbeidet fulgte to hovedspor for å forbedre den enkeltes muligheter for kompetanseutvikling og læring: Det ene hovedsporet var *kompetanseutvikling i bedrifter og virksomheter*, som handler om behovet for oppdatering og dyktiggjøring i forhold til nåværende og framtidige oppgaver i virksomheten. Her har det hele tiden vært stor grad av felles interesse og samarbeid med arbeidsgiversiden. Det viktigste resultatet langs dette sporet var at Hovedavtalen mellom LO og NHO i 1994 fikk et nytt kapittel om kompetanseutvikling. Kapittelet gir bedriften ansvaret for å kartlegge kompetansegap i virksomheten, og for å organisere og finansiere etterutdanning i tråd med bedriftens behov. De øvrige hovedavtalene fikk tilsvarende bestemmelser. Det andre hovedsporet i arbeidet med etter- og videreutdanning handlet om den enkeltes *individuelle mulighet for etter- og videreutdanning utover bedriftens behov*, som ledd i å skifte jobb eller yrke, eller ut fra personlige behov og interesser. På dette området fikk hovedavtalen en bestemmelse om permisjon til utdanning, mens finansieringen av livsopphold under utdanning ble gjenstand for forhandlinger i flere lønnsoppgjør på slutten av 1990-tallet.

Forslaget om rett til å bruke 10 prosent av arbeidstiden til etter- og videreutdanning ble fremmet som lovforslag i Stortinget av Sosialistisk Venstreparti kort etter at handlingsplanen var lagt fram. Ordningen skulle finansieres ved at arbeidsgiver betalte inn til et fond som skulle dekke lønn og andre kostnader i utdannings-tiden. Også arbeidstakerne og staten skulle betale inn til fondet. Forslaget ble ikke vedtatt, men Stortinget vedtok i stedet våren 1996 at det skulle nedsettes et offentlig utvalg som skulle skape grunnlag for en reform for livslang

læring. Utvalget hadde bred deltakelse fra partene i arbeidslivet og ulike departementer, og leverte sin innstilling "Ny kompetanse" høsten 1997 (NOU 1997:25). Den påfølgende stortingsmeldingen om Kompetansereformen (St.meld. nr. 42 (1997–98)) ble lagt fram våren 1998. Parallelt forhandlet LO og NHO fram en felles "Handlingsplan for kompetanse", som en del av tariffoppgjøret våren 1998 (LO-NHO 1998). Både utvalgsrapporten, stortingsmeldingen og LO-NHOs handlingsplan legger stor vekt på betydningen av læring utenfor det formelle utdanningssystemet. Spesielt understreker rapportene betydningen av arbeidslivet som læringsarena og den organiserte opplæringen som finner sted i den enkelte bedrift, som en viktig del av den livslange læringen. LO og NHOs felles handlingsplan slår for eksempel fast at "Kompetanse som tilegnes på arbeidsplassen eller som bransje- eller etatsopplæring er like verdifull som kompetanse oppnådd ved skoler og universiteter" (LO-NHO 1998:8). Partene var enige om å medvirke til at "skillet mellom grunnutdanning og etter- og videreutdanning viskes ut, slik at livslang læring og læring gjennom arbeid får større betydning", og til at "læring som skjer gjennom det daglige arbeidet blir dokumentert og anerkjent på lik linje med utdanning fra skoler og universiteter".

Forhandlinger og trepartssamarbeid om utviklingen av Kompetansereformen førte fram til en rekke ulike tiltak rettet inn mot voksne:

- Arbeidstakere som har vært i arbeidslivet i minst tre år, og som har vært ansatt hos samme arbeidsgiver de siste to årene, har fått rett til å ta hel eller delvis permisjon i inntil tre år for å delta i organisert opplæring. Retten er nedfelt i arbeidsmiljøloven. Utdanning

ut over grunnskole eller videregående opplæring må være yrkesrelatert for å gi rett til permisjon. Arbeidstakerne kan ikke kreve permisjon dersom det vil være til hinder for arbeidsgivers forsvarlige planlegging av drift og personaldisponeringer.

- Utdanning og opplæring betalt av arbeidsgiver er fra 1999 et skattefritt gode for den enkelte. Bedriftene er fritatt for arbeidsgiveravgift på slike ytelser. Skatte- og avgiftsfritaket gjelder kurskostnader og liknende, lønn under opplæring skattes som annen lønnsinntekt.
- Voksne født før 1978 har fått rett til gratis grunnskoleutdanning (fra 2002) dersom de har behov, og gratis videregående skole (fra 2000) dersom de ikke tidligere har fullført slik opplæring. Voksne som vil benytte seg av denne retten har krav på et opplæringsstilbud som avkortes på grunnlag av en vurdering av realkompetansen.
- Et treårig utviklingsprosjekt (Realkompetanseprosjektet) resulterte i endringer i opplæringsloven og universitets- og høyskoleloven, og etableringen av et nasjonalt system for dokumentasjon og verdsetting av realkompetanse. På videregående nivå har alle fylkeskommunene etablert rutiner for dokumentasjon og vurdering av realkompetansen. I høyere utdanning er institusjonene forpliktet til å vurdere søkere over 25 år på grunnlag av realkompetanse, selv om søkerne mangler studiekompetanse. Realkompetansevurderingen kan også gi grunnlag for avkorting i studiet (Brandt 2005).
- Reglene i Lånekassen er endret slik at voksne i videregående opplæring har samme rett til støtte som studenter. Fra 2002 er inntektsgrensen før avkorting av lån og stipend hevet for å gjøre det lettere å kombinere arbeid og utdanning.

- I tidsrommet 2000-2005 har regjeringen bevilget til sammen 330 millioner kroner til Kompetanseutviklingsprogrammet. Midlene var regjeringens bidrag til å skape enighet i lønnsoppgjøret i 1999. Over 700 prosjekter har fått støtte til å utvikle og spre etter- og videreutdanningstilbud som er tilpasset behovene i arbeidslivet, og til å forbedre samarbeidet mellom virksomheter og offentlige og private tilbydere av opplæring og utdanning. Evalueringen viser at anslagsvis 50 000 deltakere har fått opplæring i regi av disse prosjektene, to tredjedeler av disse har fått formell kompetanse (Døving, Ure og Skule 2004).

I tillegg til konkrete utviklingsprosjekter og endringer i lov- og avtaleverk, opprettet UFD fra 2001 VOX, et nasjonalt institutt for voksnes læring. Instituttet var en sammenslåing av tre eksisterende institusjoner innenfor voksenopplæringsfeltet. Fra 2004 ble formålet med VOX ytterligere spisset til å være et "nasjonalt senter for læring i arbeidslivet".

Mens tiltakene ovenfor samlet bred oppslutning ble partene og staten ikke enige om finansieringen av livsopphold under utdanningspermisjon, verken gjennom hovedoppgjørene eller gjennom offentlig utredningsarbeid. I oppgjøret mellom LO og NHO i 2000 var finansiering av etter- og videreutdanning ett av tre prioriterte krav. Oppgjøret endte med enighet om at de som ville ta videreutdanning til nytt fagområde måtte finansiere det gjennom Lånekassen, mens finansiering av livsopphold for etter- og videreutdanning innenfor samme fagområde, men ut over be-driftens behov, forble uavklart. Gjennom brevveksling med partene under forhandlingene lovet imidlertid statsministeren å nedsette et utvalg for videre utredning av

dette. Det påfølgende utvalgsarbeidet (NOU 2001:25) førte imidlertid heller ikke fram til enighet om finansiering av slik videreutdanning. Våren 2004 fikk et forslag fra Arbeiderpartiet og Sosialistisk Venstreparti om forsøksordninger med finansiering av livsopphold tilslutning fra et flertall i Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen på Stortinget. Det igangsettes i 2005, i regi av Kompetanseutviklingsprogrammet.

Begreper og måleproblemer

Som nevnt har den økende oppmerksomheten om livslang læring gått sammen med en kraftig utvidelse av perspektivet på hva livslang læring dreier seg om. Læring er ikke bare "lifelong", men også "lifewide" (EU 2001; OECD 2003a). Her i Norge har dette perspektivet særlig fått gjennomslag i debatten og arbeidet med Kompetansereformen, der arbeidsplassen som læringsarena er blitt satt tydelig på dagsorden.

Betydningen av uformell læring utenfor utdanningssystemet er godt dokumentert gjennom en rekke forskningsarbeider (Coffield 1998, Ashton 1998, Boud og Garrick 1999, Eraut mfl. 1998 og 2000, Lave og Wenger 1991, Brown og Duguid 1991), men de fleste av disse er av kvalitativ karakter. Erkjennelsen av at mye av den betydningsfulle læringen skjer utenfor det formelle utdanningssystemet betyr at det er store utfordringer med å undersøke i hvilken grad man klarer å nå målsettingen om livslang læring for alle.

Tradisjonelt har livslang læring vært målt gjennom utdanningsnivået i befolkningen og utvalgsundersøkelser som måler deltagelse i utdanning og opplæring. Lærevilkårsmonitoren er en slik utvalgsundersøkelse, som kartlegger deltagelse i opplæring og utdanning, tidsbruk, behov for

opplæring og ulike forhold som understøtter, motiverer eller hindrer den enkelte i å delta. Til tross for enkelte metodiske problemer knyttet til hva som kan klassifiseres som opplæring og utdanning, er vilkårene for å lære gjennom formell utdanning, kurs og annen opplæring relativt enkle å måle. Begrepsmessig er det en felles forståelse av at opplæring dreier seg om aktiviteter som har læring som hovedformål (læringsaktiviteter) og hvor én part (institusjon/person) gir opplæring til andre.

De senere årene er det også gjort forsøk på å måle andre læringsaktiviteter enn opplæring, men dette er ofte aktiviteter som har mer marginal betydning, i hvert fall i arbeidslivet. Slike aktiviteter har læring som formål, men er ikke opplæring, for eksempel søking av informasjon på internett (EU 2004).

Vel så viktig for læringen i arbeids- og samfunnsliv er likevel aktiviteter som ikke har læring som hovedformål, men hvor læringen skjer som et biprodukt av annen aktivitet. Svært mye relevant læring i arbeidslivet skjer i det daglige arbeidet, gjennom aktiviteter som har et annet hovedformål enn læring. Typiske eksempler på aktiviteter som gir lærings-effekt er faglige diskusjoner med kolleger, kunder og leverandører, tilbakemeldinger fra overordnede og den praksislæringen som er knyttet til å løse eller utføre ulike arbeidsoppgaver. Det kan være lagt bevisst til rette for slik læring, men ofte skjer slik læring uten at læring har vært formål for aktiviteten. Tidligere forskning har identifisert ulike trekk ved organiseringen av arbeidet som påvirker omfanget av slik uformell læring gjennom arbeidet (Skule og Reichborn 2000).

Det er så langt gjort få forsøk på internasjonale sammenlikninger av denne siden av livslang læring. På nasjonalt nivå er det gjort forsøk på å utvikle indikatorer for læring gjennom arbeid i noen få land, blant annet i Norge (Lærevilkårsmonitoren) og i Storbritannia (Felstead mfl. 2004).

En viktig årsak til mangelen på internasjonale sammenlikninger er at vilkårene for å lære gjennom selve arbeidet er mer komplisert å måle enn deltakelse i opplæring og utdanning. Måling av denne typen livslang læring er mer sårbar for subjektive forskjeller i opplevelsen av de samme "objektive" fenomener. Så langt finnes ingen etablerte internasjonale standarder på dette området. Det er to hovedmåter å kartlegge læring gjennom arbeidet på. Den ene måten er å kartlegge "deltakelsen" i konkrete enkeltaktiviteter som kan ha en læringseffekt, for eksempel hvor hyppig man har faglige diskusjoner med kolleger. Ulempene med denne tilnærmingen er nettopp at mye viktig læring skjer gjennom selve arbeidsutførelsen, og at det er vanskelig å lage en uttømmende liste over alle arbeidsaktiviteter som kan resultere i læring som et biprodukt. Den andre måten er å ta utgangspunkt i forhold som man på et forskningsmessig grunnlag vet at bidrar til læring i arbeid, og spørre om i hvilken grad disse lærevilkårene er til stede. I Lærevilkårsmonitoren finnes det data om helt sentrale lærevilkår som hvor omfattende læringskravene er, og direkte spørsmål om hvor gode læringsmuligheter arbeidet gir. Ulempen er at slike spørsmål ikke gir informasjon om hvordan læringen har foregått. Trolig er det best å kombinere de to måtene: å kartlegge både "deltakelse" i aktiviteter og å kartlegge læringskrav, læringsmuligheter og andre sentrale lærevilkår.

Siden det fortsatt mangler etablerte standarder for å måle og sammenlikne læring gjennom arbeidet, vil vi i denne artikkelen i hovedsak konsentrere oss om deltakelse i utdanning og opplæring. I tråd med EU-kommisjonens skille mellom "formal learning", "non-formal learning" og "informal learning" (EU 2001), skiller vi mellom formell utdanning og ikke-formell opplæring. For å ha en enkel språkbruk bruker vi her begrepet kurs og annen opplæring om all ikke-formell opplæring.

Formell utdanning er utdanning som foregår innenfor rammen av godkjente opplæringsplaner og som resulterer i en offentlig godkjent (formell) kompetanse, som anerkjennes i utdanningssystemet og arbeidslivet. Utdanning som gir formell kompetanse i Norge er enten del av en grunnskoleutdanning, en del av en videregående opplæring som gir studiekompetanse eller fagbrev/fagkompetanse (inkludert praksiskandidatordningen), en offentlig godkjent fagskoleutdanning eller utdanning på høyere nivå som gir studiepoeng. Godkjent videreutdanning for profesjoner og høgskoleutdannede regnes også som formell utdanning, for eksempel spesialistutdanning i medisin.

En undergruppe av formell utdanning er *videreutdanning*. Videreutdanning er noe man tar etter at man har vært ute i arbeidslivet eller andre aktiviteter etter endt førstegangsutdanning som ungdom/ung voksen. Videreutdanning kan både teoretisk og empirisk defineres på ulike måter. I Lærevilkårsmonitoren har vi valgt å definere videreutdanning som all formell utdanning foretatt av følgende grupper: 1) sysselsatte, arbeidssøkende og studenter i alderen 35-59 år, 2) sysselsatte 22-35 år som definerer sin hovedaktivitet som arbeid (ikke studier) og som

har arbeidet sammenhengende i minst ett år, 3) studenter 22-35 år som har hatt et opphold i utdanningsløpet i minst to år forut for den pågående utdanningen, og som har vært sysselsatt eller registrert arbeidsledige i denne perioden og 4) arbeidsledige som hovedsakelig har jobbet eller søkt arbeid de siste to årene før de påbegynte utdanningen.

Kurs og annen opplæring er læringsaktiviteter som ikke fører fram til offentlig godkjent (formell) kompetanse. Det store flertallet av kurs, seminarer og andre opplæringstiltak i arbeidslivet faller inn under denne kategorien. Tiltak som betegnes som etterutdanningstiltak, vil i all hovedsak høre hjemme her.

Ettersom vi i denne artikkelen fokuserer på livslang læring i arbeidslivet, er prosentandeler regnet som andeler av sysselsatte i alderen 22-66 år, når ikke annet er angitt.

Opplæring og utdanning i norsk arbeidsliv

I dette avsnittet beskriver vi hvordan deltakelsen i opplæring og videreutdanning varierer mellom ulike grupper, og hvordan deltakelsen har utviklet seg over tid, og vi diskuterer ulike forhold som kan bidra til å forklare hvorfor det er store forskjeller mellom ulike grupper i og utenfor arbeidslivet.

Det viktigste empiriske grunnlaget for avsnittet er data fra Lærevilkårsmonitoren, som er en bred kartlegging av lærevilkår og deltakelse i ulike former for læring blant voksne. Lærevilkårsmonitoren er en individundersøkelse som gjennomføres som en tilleggsundersøkelse til Statistisk sentralbyrås arbeidskraftundersøkelser (Nyen, Hagen og Skule 2004, Nyen 2004a, Nyen 2004b og Hagen og Skule 2004).

Deltakelse i utdanning og opplæring

Ser man all formell utdanning og kurs eller annen opplæring under ett, viser monitoren for 2003 at 53 prosent av befolkningen og 61 prosent av de sysselsatte i aldersgruppen 22-66 år har deltatt i formell utdanning eller kurs og annen opplæring (ikke-formell) de siste tolv månedene. I 2004 er tilsvarende tall 52 prosent av befolkningen og 59 prosent av de sysselsatte. Den alt overveiende andelen av opplæringstiltakene (86 prosent) er jobbetrettet opplæring, de resterende tiltakene er opplæring den enkelte tar ut fra personlig interesse. Tabell 1 viser andelen av befolkningen og andelen av de sysselsatte som har deltatt i henholdsvis formell utdanning, formell videreutdanning og i kurs og annen opplæring. Formell utdanning inkluderer både førstegangsutdanning og videreutdanning.

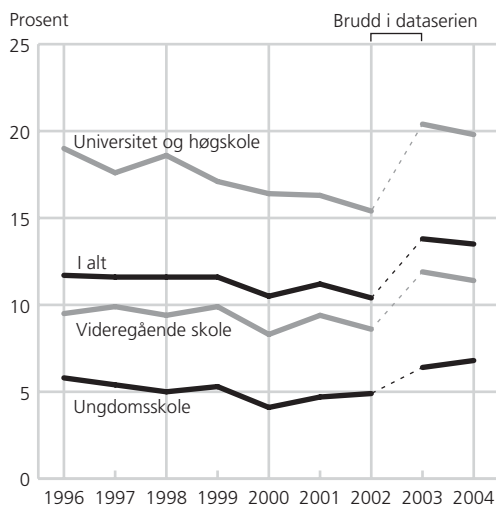
Data fra Statistisk sentralbyrås arbeidskraftundersøkelser gjør det også mulig å følge utviklingen i deltakelsen over en lengre tidsperiode. Figur 1 viser at andelen som deltar i kurs og utdanning har falt i alle utdanningsgrupper siden 1996 og at forskjellene mellom utdanningsgruppene ikke er redusert. Dette skjer i den samme perioden som Kompetansereformen ble utarbeidet og implementert.

Tabell 1. Andel som har deltatt i ulike typer utdanning og opplæring i løpet av siste år. Prosent

	2003	2004
Deltakelse i formell utdanning		
Befolkning 22-66 år	12,5	13,6
Sysselsatte 22-66 år	11,3	12,0
Deltakelse i formell videreutdanning		
Befolkning 22-66 år	6,6	7,6
Sysselsatte 22-66 år	6,8	7,6
Deltakelse i kurs og annen opplæring		
Befolkning 22-66 år	47,5	45,8
Sysselsatte 22-66 år	57,2	55,4

Kilde: Lærevilkårsmonitoren 2003 og 2004, Fafo/Statistisk sentralbyrå.

Figur 1. Andel sysselsatte som har deltatt i kurs og opplæring med lønn siste fire uker (1996-2002). Andel sysselsatte som deltok på kurs, seminar, konferanser og liknende siste fire uker hvor formålet har vært jobbrelatert opplæring, uavhengig av om man mottok lønn eller ikke. 2003 og 2004. Prosent



Kilde: Arbeidskraftundersøkelsene, Statistisk sentralbyrå.

Selv om det er brudd i dataserien, og selv om vi ikke vet hvordan utviklingen hadde vært uten Kompetansereformen, er det rimelig å tolke utviklingen slik at avtalebestemmelser og lovfestede rettigheter så langt synes å ha hatt beskjeden innflytelse på deltakelsen blant voksne i opplæring og utdanning.

Sysselsatte deltar mest

Deltakelse i arbeidslivet skaper både behov for og gir tilgang til mange opplæringstiltak. 57 prosent av de sysselsatte i alderen 22–66 år har i løpet av ett år (2003) deltatt i kurs, seminarer og annen opplæring som ikke gir formell kompetanse. Kun 29 prosent av de arbeidsledige og 17 prosent av de utenfor arbeidsstyrken har deltatt. Også det å ta videreutdanning springer ofte ut av ønsker og

behov som har med arbeidslivet å gjøre, men det er i en del tilfeller vanskelig å kombinere med jobb. Det kan være en grunn til at det ikke er vesentlige forskjeller mellom sysselsatte og befolkningen som helhet i andelen som deltar i videreutdanning.

Blant sysselsatte er det en rekke forhold som kan ha betydning for hvorvidt den enkelte deltar i videreutdanning og kurs og annen opplæring. Noen kan knyttes til trekk ved den enkeltes arbeidsplass, virksomhet, bransje, næring og sektor, andre kan knyttes til trekk ved individet.

Ulike motiver for opplæring og videreutdanning

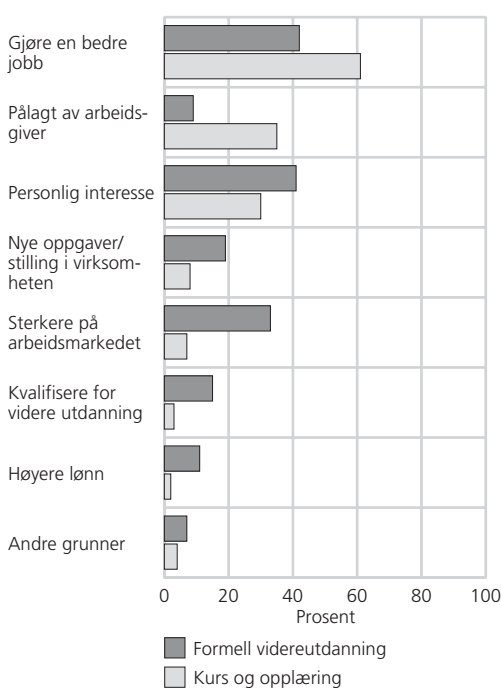
For å forstå hva som påvirker deltakelsen, må man i utgangspunktet gjøre et grovt skille mellom ulike typer opplæring og utdanning ut fra hva de er motivert ut fra. Det er til dels store forskjeller i motivene for å ta formell videreutdanning og for å delta i kurs og annen opplæring som ikke gir formell kompetanse.

Den klart dominerende grunnen for å delta i kurs, seminarer og annen opplæring er å *gjøre en bedre jobb* i den stillingen man har. Halvparten eller flere i alle næringer har dette som en grunn til å delta i opplæring.

Kun 7 prosent deltar i slik opplæring for å stå sterkere på arbeidsmarkedet. Svært få oppgir også andre grunner til å delta som *peker utover nåværende jobb*, for eksempel å kvalifisere seg for andre oppgaver i virksomheten (8 prosent) eller å kvalifisere seg for videreutdanning (3 prosent).

En ganske stor andel av de som har deltatt, opplever opplæringen som pålagt (35 prosent), noe som kan tolkes som et uttrykk for at det er arbeidsgiver som har

Figur 2. Andel sysselsatte 22-66 år som oppgir ulike grunner som viktige for å delta i videreutdanning og i kurs og annen opplæring. 2003. Prosent



Kilde: Lærevilkårsmonitoren 2003, Fafo/Statistisk sentralbyrå.

tatt initiativet til den uten at den enkelte nødvendigvis er særlig motivert for den. Virksomhetsintern opplæring oppleves mye oftere som pålagt enn opplæring arrangert av eksterne tilbydere. Samtidig er virksomhetsintern opplæring sjeldnere motivert i et ønske om å gjøre en god jobb enn annen opplæring. Dette kan tyde på at noe av den virksomhetsinterne opplæringen oppleves som et pliktlop uten særlig utbytte.

Formell videreutdanning tas derimot klart oftere for å styrke mulighetene for å få andre stillinger, enten innenfor bedriften eller i arbeidsmarkedet for øvrig. Slik utdanning er sjelden pålagt. Likevel er det også for formell videreutdanning de

nære motivene som dominerer. Motivet er som oftest å gjøre en bedre jobb eller personlig interesse.

Grunnene til å ta videreutdanning varierer med nivået på videreutdanningen. Kun én av fem som tar videreutdanning på videregående skolenivå, gjør det for å gjøre en bedre jobb, mens så mange som annenhver av de som tar videreutdanning på høyskolenivå gjør det for å gjøre en bedre jobb. Fra Lærevilkårsmonitoren avtegner det seg et grovt bilde der *videregående opplæring* tas av den enkelte for å styrke posisjonen på arbeidsmarkedet, mens *høgskoleutdanning* tas for å gjøre en bedre jobb i den posisjonen man har. *Universitetsutdanning* tas sjeldnere ut fra behovene i arbeidslivet og er mer knyttet til personlig interesse.

Et slikt grovriss må ikke helt skygge for at motivene er sammensatte, og at nær halvparten har flere grunner til å delta. Blant annet er grunnskole og videregående opplæring oftere enn annen utdanning motivert i et ønske om å søke ny jobb innenfor virksomheten.

Gjennomgangen av ulike motiver for å ta utdanning og opplæring viser at man må skille mellom kurs og annen opplæring som stort sett er motivert ut fra behovene i nåværende jobb, og videreutdanning som er motivert ut fra andre hensyn, som for eksempel å styrke sin posisjon på arbeidsmarkedet eller kvalifisere seg for annet arbeid. Ifølge hovedavtalenes bestemmelser er det arbeidsgivers plikt å legge til rette for jobbrelatert opplæring, for eksempel i forbindelse med omstillinger, mens opplæring og utdanning rettet mot å styrke og utvikle den enkeltes posisjon på det eksterne arbeidsmarkedet er et individuelt ansvar. For å forstå hvem som deltar og hvem som ikke deltar i

kurs og opplæring er det derfor vesentlig å forstå hva som fører til at virksomhetene har behov for å utvikle kompetansen hos sine arbeidstakere. For å forstå hvem som deltar i videreutdanning, må man i større grad trekke inn forhold som går utover kompetansebehovene i nåværende jobb, og undersøke hva som får den enkelte til å delta.

Forhold som påvirker deltakelse i opplæring og utdanning

Til tross for målsettingene om å skape like muligheter for å delta i opplæring, er det markante forskjeller mellom ulike grupper i arbeidslivet i andelen som deltar både i opplæring og videreutdanning.

Utdanning, alder og kjønn

Av de individuelle bakgrunnsvariablene er det særlig *utdanningsnivået* som har stor betydning for sannsynligheten for å delta i videreutdanning eller kurs og annen opplæring. Jo høyere utdannings-

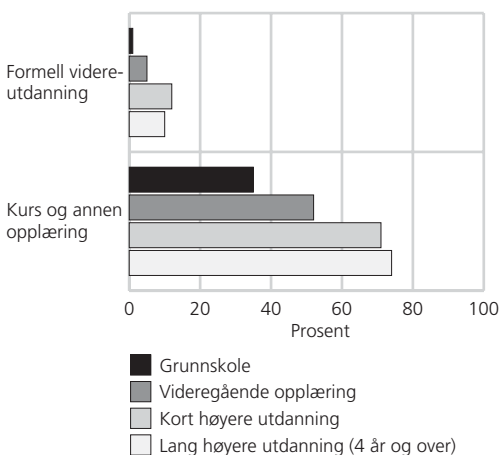
nivå, jo større er sannsynligheten for at den enkelte har deltatt i videreutdanning eller kurs og annen opplæring.

Både når det gjelder formell kompetanse-givende videreutdanning og kurs og annen opplæring som ikke gir formell kompetanse, er det stor forskjell mellom de med grunnskole, de med videregående opplæring og de med høyere utdanning. Derimot er det små forskjeller mellom de med kort og lang høyere utdanning.

Det er flere grunner til at høyt utdannede deltar mer i videreutdanning og kurs og annen opplæring. Utdanning er for det første en inngangsbillett til næringer og til posisjoner i arbeidslivet som er læringskrevende. Det er store forskjeller mellom høyt og lavt utdannede i hvor store læringskravene i arbeidet oppleves å være, og dette er en av de viktigste årsakene til at deltakelsen i opplæring og utdanning er skjevt fordelt i arbeidslivet. Selv når man kontrollerer for slike og andre forhold gjennom multivariate analyser², har likevel utdanningsnivået en sterk og selvstendig betydning for sannsynligheten for å delta både i videreutdanning og kurs og annen opplæring. Mye tyder derfor på at høyt utdannede er mer opptatt av å lære i arbeidslivet og derfor er mer opplæringsøkende.

Deltakelsen i videreutdanning er høyest i aldersgruppene 36-45 år, og synker deretter jevnt fram mot 60 år. Deltakelsen i opplæring viser om lag samme mønster, og faller betydelig etter fylte 60 år, noe som har sammenheng med at de eldste selv opplever langt mindre behov for opplæring og utdanning. Kvinner deltar noe mer i videreutdanning enn menn, noe som skyldes at kvinner arbeider i sektorer med høy deltakelse, som utdanning og helse- og sosialsektoren. I

Figur 3. Andel sysselsatte 22-66 år som har deltatt i formell videreutdanning og i kurs og annen opplæring, etter utdanningsnivå. 2003. Prosent



Kilde: Lærevilkårsmonitoren 2003, Fafo/Statistisk sentralbyrå.

2004, men ikke i 2003, deltar også flere kvinner enn menn i kurs og annen opplæring som ikke gir formell kompetanse. Forskjellen skyldes imidlertid at kvinner særlig jobber i opplæringstunge næringer. Det er ikke en selvstendig effekt av kjønn på kursdeltakelse.

Forhold knyttet til jobben og virksomheten

Kursdeltakelsen påvirkes i høy grad av hvor store læringskrav man opplever i jobben. De som har et arbeid som krever at man stadig må lære seg noe nytt eller sette seg inn i nye ting, har langt større sannsynlighet for å delta i kurs og annen opplæring enn andre. Utover bransje og bedriftsstørrelse har vi ikke data i Lærevilkårsmonitoren om hva som ligger bak forskjellene i læringskrav. En rekke forhold kan spille inn. Hva virksomheten produserer, og for hvilke nisjer i markedet (produktmarkedsstrategi) er trolig viktig i privat sektor. Bedrifter i høykvalitets-/høy-pris-nisjer med mer skreddersøm og høyere innovasjonstakt vil trolig etterspørre mer kompetanse, og de ansatte vil oppleve høyere læringskrav enn i bedrifter som produserer for massemarkeder der pris er viktigste salgskriterium og kvalitet teller mindre. Bedriftene kan også organisere virksomheten ulikt. Utstrakt delegering av ansvar og oppgaver i organisasjonen gjør en større andel av jobbene i virksomheten mer læringskrevende enn i en mer hierarkisk organisasjon.

I motsetning til kursdeltakelsen har deltakelse i videreutdanning ingen (2003) eller kun svak (2004) sammenheng med læringskrav i jobben. Dette styrker antakelsen om at formell videreutdanning, i motsetning til kurs og seminarer, i beskjeden grad er drevet av behovene i nåværende jobb. Formell videreutdanning

Figur 4. Andel sysselsatte 22-66 år som har deltatt i formell videreutdanning, etter næring, 2003. Prosent



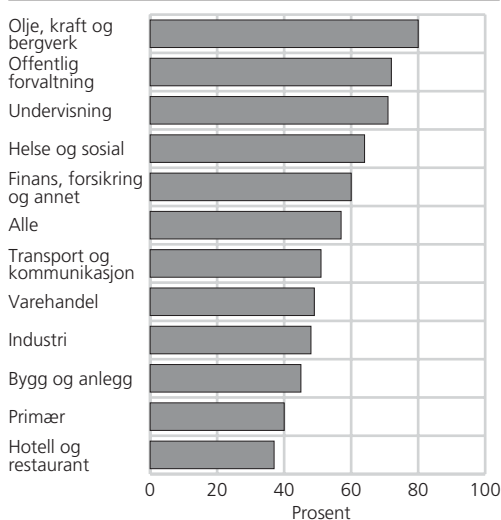
Kilde: Lærevilkårsmonitoren 2003, Fafo/Statistisk sentralbyrå.

synes i større grad å være drevet fram av individene selv, eller av formalkrav til utdanning i arbeidsmarkedet. Kun et fåtall av arbeidsgiverne synes å bruke formell videreutdanning som en aktiv del av kompetanseutviklingsstrategien i virksomheten.

Hvilken bransje eller næring man jobber innenfor har stor betydning for deltakelsen i utdanning og opplæring.

Næringene som dominerer offentlig sektor har høyest deltakelsesandeler. Fire næringer ligger over gjennomsnittet for arbeidslivet som helhet både i deltakelse i videreutdanning og i kurs og annen opplæring. Det er de tre store næringene i offentlig sektor: undervisning, offentlig forvaltning og helse og sosial, og det er finans, forsikring og annen tjenesteyting i privat sektor. En annen næring med høy opplæringsdeltakelse er olje, kraft og bergverk.

Figur 5. Andel sysselsatte 22-66 år som har deltatt i kurs, seminarer eller annen opplæring, etter næring. 2003. Prosent



Kilde: Lærevilkårsmonitoren 2003, Fafo/Statistisk sentralbyrå.

De fleste næringer i privat sektor ligger lavere enn gjennomsnittet i begge typer deltakelse. Næringer som primærnæringene, bygg og anlegg og industrien ligger lavere enn andre næringer både når det gjelder deltakelse i videreutdanning og i kurs og annen opplæring. Hotell og restaurant er litt avvikende med lav kursdeltakelse, men med en deltakelse i formell videreutdanning omtrent på gjennomsnittet.

Privat sektor som helhet har vesentlig lavere deltakelse i opplæring og utdanning enn offentlig sektor. 5 prosent i privat sektor har i løpet av et år deltatt i formell videreutdanning, mot 9 prosent i staten og 10 prosent i kommunal sektor. Når det gjelder kurs og annen opplæring som ikke gir formell kompetanse, har 52 prosent deltatt i privat sektor, 71 prosent i staten og 65 prosent i kommunal sektor.

Forskjellene mellom sektorene og næringene kan ikke alene forklares med forskjeller i alderssammensetning og utdanningsnivå eller andre bakgrunnsforhold. Selv når man kontrollerer for kravene til læring som den enkelte opplever i jobben, er det forskjeller mellom næringene. Dette kan tolkes som at forskjellene mellom næringene også må forklares med forskjellige tradisjoner og holdninger til opplæring. Til tross for at mange innenfor undervisningssektoren føler at de hindres i å delta i opplæring fordi arbeidsgiver har dårlig råd, ligger de likevel høyt i deltakelse både i kurs og videreutdanning. Dette kan være et uttrykk for at kompetanseutvikling anses som viktig av arbeidstakerne og arbeidsgiverne innenfor undervisningssektoren og for at opplæring har vært den tradisjonelle læringsformen for ansatte innenfor næringen. Tradisjonene nedfelles generelt også i institusjonelle forhold som har betydning. Innenfor staten er deltakelsen i videreutdanning høy, noe som har sammenheng med at avtaleverket og personalpolitikken tradisjonelt har gjort det lettere å få utdanningspermisjon enn i andre sektorer. Dette øker tilgangen på læringsressurser for de ansatte innenfor næringer som er tunge i staten, som offentlig forvaltning.

En viktig forklaring på forskjellene mellom sektorer kan være at lønns- og karrieresystemer i ulike deler av arbeidslivet virker inn på hvilken form for læring som etterspørres fra den enkelte. I *yrkesbaserte arbeidsmarkeder* (for eksempel helsesektoren og skolesektoren) der kvalitetskravene er like, de formelle kompetansekravene standardiserte, lønns- og karrieresystemene knyttet til formell kompetanse og ansatte med samme utdanning skal kunne gjøre samme jobb, vil arbeidstakerne etterspørre mer eksternt gitt

videreutdanning og opplæring. I den grad ansatte kan påvirke kompetanseutviklingen i virksomheten vil slike arbeidsmarkeder trekke kompetanseutviklingen i mer formell retning. *Bedriftsinterne arbeidsmarkeder* på den annen side oppmuntrer til bedriftsspesifikk kompetanseutvikling, der de ansatte vil etterspørre mer intern opplæring.

Bedrifter i skjermede næringer som produserer for markedsnisjer der pris spiller en større rolle enn kvalitet (for eksempel deler av servicesektoren) vil ikke ha tilsvarende insentiver til å utvikle de ansattes kompetanse som de som er utsatt for internasjonal konkurranse. I slike nisjer vil arbeidsgiverne trolig være mindre interessert i å finansiere omfattende kompetanseutvikling, og det vil være mindre læringskrav og opplevd behov for jobbrettet kompetanseutvikling hos de ansatte. Slike mekanismer kan bidra til å forklare forskjeller i kompetanseinvesteringer mellom næringer. Også offentlige reguleringer, for eksempel sertifiserings- og dokumentasjonskrav, kan påvirke læringskravene. Oljebransjen og elektrobransjen er eksempler på bransjer der det stilles krav til sertifikater og annen opplæring med utgangspunkt i sikkerhetskrav.

Kompetanse har i varierende grad eksterne effekter, det vil si gevinstene ved en kompetanseoppbygging kan tilfalle andre enn den virksomhet som påkostet den. Tilgangen til læringsressurser kan variere etter i hvilken grad virksomhetene i en næring samarbeider om kompetanseutvikling. Spesielt i privat sektor synes samarbeid om kompetanseutvikling i noen bransjer, for eksempel bank og forsikring, å ha redusert underinvesteringsproblemer ved at virksomhetene har bygget opp institusjoner eller ordninger

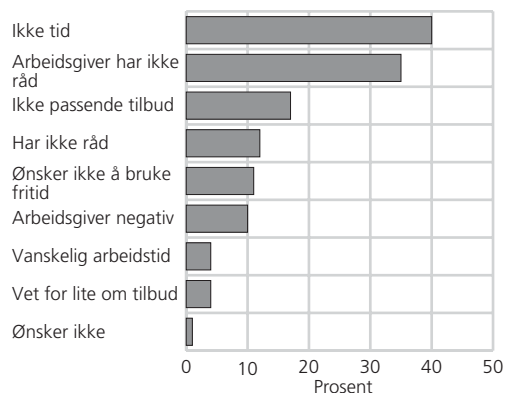
på bransjenivå som har bidratt til å utvikle utdanningstilbud som er relevante for bransjen (Johansen 1999).

Uavhengig av næringstilhørighet, er det en storbedriftseffekt i deltakelsen i både videreutdanning og kurs og annen opplæring. Arbeidstakere i store bedrifter med flere enn 200 ansatte har stabilt større sannsynlighet for å delta enn andre arbeidstakere. Derimot er det ingen klar selvstendig negativ småbedriftseffekt av å jobbe i bedrifter med færre enn 20 ansatte. Arbeidstakere i småbedrifter deltar noe overraskende i omtrent like stor grad som arbeidstakere i litt større bedrifter. Storbedriftseffekten kan delvis tilskrives at store bedrifter i større grad har administrative ressurser til å drive en bevisst kompetanseutviklingspolitikk.

Hindringer for å delta i opplæring

Analysene av deltakelse i opplæring peker i retning av at det er faktorer på etterspørselssiden som har størst betydning i å skape skjevheter i fordelingen av deltakelsen i utdanning og opplæring. En

Figur 6. Andel sysselsatte 22-66 år som oppgir ulike hindringer som viktige hindringer for å delta i opplæring og utdanning. Prosent



Kilde: Lærevilkårsmonitoren 2003, Fafo/Statistisk sentralbyrå.

betydelig andel av arbeidstakerne (en av tre) oppgir likevel at de ønsker å delta mer i opplæring, men opplever ulike hindringer for å gjøre det.

For mye å gjøre på jobben og at arbeidsgiver ikke har råd eller mulighet til å tilby opplæring framstår som de to viktigste hindringene for å delta i opplæring.

Ansatte i privat og offentlig sektor opplever ikke de samme hindringene. Arbeidstakere innenfor offentlig sektor opplever begrensede opplæringsressurser hos arbeidsgiver som den viktigste hindringen for å delta. Dette gjelder både innenfor helse- og sosialsektoren, i undervisningssektoren og i offentlig forvaltning. I privat sektor er derimot arbeidspress på jobben en større hindring enn det at arbeidsgiver ikke har råd eller mulighet til å tilby opplæring.

For lite tid er en viktigere hindring desto høyere utdanningsnivå arbeidstakeren har. Dårlig råd hos arbeidsgiver er viktigst som hindring blant de med kort høyere utdanning, mens det er lite forskjell mellom de med grunnskole, videregående opplæring og de med lang høyere utdanning.

Et interessant funn er at de som deltar minst, nemlig sysselsatte med utdanning på grunnskolenivå, i mindre grad enn andre synes de deltar for lite i opplæring og utdanning. Igjen peker dette i retning av at individuell interesse og opplevd læringsbehov i jobben spiller en viktig rolle for deltakelsen. Det er små forskjeller mellom øvrige utdanningsgrupper i andelen som synes de deltar for lite.

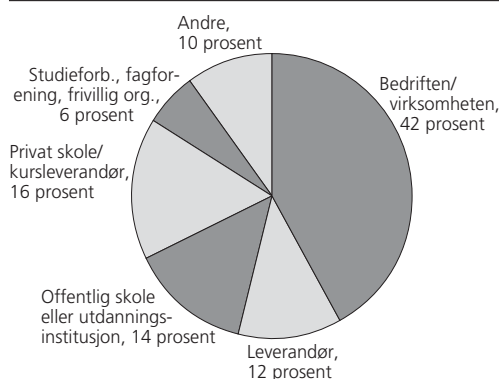
Hvem er tilbyderne?

Manglende utvikling av tilbud som i innhold, form og praktisk organisering er

tilpasset behovene i arbeidslivet kan være et hinder for deltakelse. Det kan redusere deltakelsen totalt sett og føre til skjevheter i deltakelsen mellom ulike grupper. Årsakene kan blant annet ligge i svak evne i deler av arbeidslivet i å definere og kommunisere behov, i manglende arenaer for dialog mellom arbeidsliv og utdanningsinstitusjoner og i ulike læringstradisjoner mellom arbeidslivet og utdanningssystemet (Døving, Ure og Skule 2003). En viktig målsetting for Kompetanseutviklingsprogrammet (jf. avsnitt 2 i denne artikkelen) var å bøte på antatte svakheter på disse områdene. Hvordan tilbudssiden ser ut, er derfor viktig i en analyse av skjevheter i deltakelsen i opplæring.

Virksomhetene selv er den viktigste opplæringstilbyderen i norsk arbeidsliv. Virksomhetene står for 42 prosent av timene som er brukt på kurs og annen opplæring som ikke gir formell kompetanse. I alle næringer, unntatt primærnæringene og bygg og anlegg med mange selvstendige og små virksomheter, er det den virksom-

Figur 7. Andel timer brukt på kurs og annen opplæring blant sysselsatte 22-66 år, etter tilbyder. 2003. Prosent



Kilde: Lærevilkårsmonitoren 2003, Fafo/Statistisk sentralbyrå.

hetsinterne opplæringen som utgjør den største andelen av opplæringen.

Målt i tidsbruk er det private skoler og kursleverandører som er de største *eksterne* tilbyderne i markedet for opplæring i arbeidslivet. Slike tilbydere står for 16 prosent av det totale antallet opplærings-timer. Deretter følger offentlige skoler og utdanningsinstitusjoner med 14 prosent av timene og leverandører av varer, utstyr og tjenester med 12 prosent.

Hvem som står for opplæringen, varierer med deltakernes utdanningsnivå. Virksomhetsintern opplæring og leverandør-opplæring utgjør enn større andel av opplæringstiltakene for de med grunnskole og videregående opplæring enn for de med høyere utdanning. Det kan se ut som om eksterne tilbydere av opplæring har lyktes bedre med å tilrettelegge og "selge inn" til virksomhetene opplæringstilbud for høyt utdannede enn tilbud for ansatte med lavere utdanningsnivå. Det er imidlertid vanskelig å se dette bare som en svakhet på tilbudssiden. Det kan like gjerne skyldes lavere interesse fra arbeidsgivers og arbeidstakers side for eksterne tiltak for de med lavere utdanningsnivå.

Den virksomhetsinterne opplæringen utgjør over halvparten av opplæringstiltakene i staten (55 prosent), mens privat og kommunal sektor ligger lavere, henholdsvis 40 og 42 prosent. Her kan etats-opplæring i staten spille inn. I privat sektor utgjør leverandør-opplæring over en femtedel av alle tiltak, mens det utgjør under en tiendedel i offentlig sektor. Offentlige skoler og utdanningsinstitusjoner har klareste fotfeste i kommunal sektor, der de står for nær en femtedel av tiltakene. Opplæringstiltak fra offentlige skoler og utdanningsinstitusjoner er

mindre viktige i staten (en av ti), og nesten fraværende i privat sektor der kun hvert tjuende tiltak blir gitt av offentlige skoler og utdanningsinstitusjoner. Dette viser at offentlige utdanningsinstitusjoner har vanskelig for å etablere et samarbeid med virksomhetene i privat sektor.

Finansieringen av opplæringen er forskjellig for formell videreutdanning og kurs og annen opplæring som ikke gir formell kompetanse. 35 prosent av de som deltar i formell *videreutdanning* får helt eller delvis arbeidsgiverfinansiert tiden de bruker på videreutdanningen. Ut over dette betaler arbeidsgiver også ofte direktekostnader i form av kursavgifter eller liknende, men det er som oftest de som får finansiert en viss tid, som også får finansiert kursavgiftene. Deltakelse i *kurs og opplæring* skjer vesentlig oftere med finansiering fra arbeidsgiver enn videreutdanning. Tre fjerdedeler av alle jobbredde oppplæringstiltak gjennomføres i arbeidstiden. De som deltar i disse får nesten alltid også lønn under opplæringen. Over tre av fire av alle deltakere får lønn under opplæringen.

Offentlig høgskoleutdanning er klart oftest arbeidsgiverfinansiert. Slik utdanning tas i all hovedsak av arbeidstakere i offentlig sektor. Arbeidsgiver har noe mindre vilje til å finansiere utdanning og opplæring for arbeidstakere med lavt utdanningsnivå. Dette gjelder særlig de som vil ta grunnopplæring som videreutdanning. Forskjellene mellom gruppene er imidlertid relativt beskjedne.

Tilbudssiden har utviklet mange tilrettede tilbud for voksne som er i jobb de senere årene. Tre av fire går på videreutdanningstilbud som er spesielt tilrettelagt for å kunne kombineres med jobb. Antallet utdanningstilbud som er spesielt

tilrettelagt, har økt gjennom de seneste fem til ti årene. Særlig har denne utviklingen skjedd i kommunesektoren hvor det er utviklet mange tilrettelagte videreutdanningstilbud for de store yrkesgruppene innenfor undervisning og helse- og sosialsektoren. Tilbudssiden har kommet lengre overfor offentlig sektor enn privat sektor. I privat sektor er deltakelsen i videreutdanning mye lavere, men en høy andel av de som deltar tar tilbud som er spesielt tilrettelagt for å kunne kombineres med jobb. I privat sektor synes man i stor grad å være avhengig av spesiell tilrettelegging for overhodet å kunne delta. I staten er derimot en lavere andel av videreutdanningen spesielt tilrettelagt for å kunne kombineres med jobb, til tross for at langt flere deltar i videreutdanning. Dette har trolig sammenheng med at det er lett å oppnå utdanningspermisjon med lønn i statlig sektor, noe som reduserer behovet for spesiell tilrettelegging av selve utdanningen. Paradoksal nok kan derfor satsingen på formell utdanning og utdanningspermisjon i kompetanseutviklingspolitikken i staten hemme framveksten av spesielt tilrettelagte tilbud.

Hva skyldes variasjonene i deltakelse?

Gjennom Kompetansereformen har den enkelte fått nye rettigheter til å delta i kurs og utdanning, og en rekke tiltak er satt i verk for å lage mer fleksible og tilpassede tilbud. Reformen har i deler av arbeidslivet bidratt til mer fleksible og tilrettelagte tilbud, men tiltakene har bare i beskjeden grad påvirket totaldeltakelsen i videreutdanning og opplæring, og det er fortsatt store forskjeller i deltakelsen mellom ulike grupper i arbeidslivet, ikke minst mellom de med høyt og de med lavt utdanningsnivå og mellom ulike sektorer og næringer.

Den viktigste kilden til bekymring er de store forskjellene mellom arbeidstakere med høyt og lavt utdanningsnivå. Lavt utdannede står i større fare for å bli utstøtt fra arbeidslivet ved omstillinger enn andre arbeidstakere, noe som har store samfunnsmessige omkostninger, og også kan ha store personlige kostnader. Den relativt lave deltakelsen i utdanning og opplæring blant arbeidstakere med lavt utdanningsnivå er en ulempe dersom arbeidslivets behov for ulike typer arbeidskraft endrer seg. Vilåårene for læring gjennom det løpende arbeidet kompenserer heller ikke for den mulige kompetanseulempen lavt utdannede har med lavere opplæringsdeltakelse. Lavt utdannede arbeidstakere som deltar lite i utdanning og opplæring, har også dårligere vilkår for å lære gjennom det daglige arbeidet enn sine kolleger med høyere utdanningsnivå.

Slike forskjeller er ikke noe særnorsk fenomen, men forskjellene er store tatt i betraktning av at det å skape mer like vilkår for deltakelse i videreutdanning og opplæring var et av motivene bak arbeidet med Kompetansereformen. Det er flere forhold som må trekkes inn for å forklare hvorfor disse tiltakene ikke har lyktes å endre fordelingen av deltakelsen i særlig grad, men en hovedsak er at de i liten grad påvirker og mobiliserer etterspørselen etter opplæring blant lavt utdannede og andre grupper med lav opplæringsdeltakelse. Både evalueringen av Kompetanseutviklingsprogrammet (Døving, Ure og Skule 2003) og resultatene fra Lærevilkårsmonitoren, peker i retning av at forhold på etterspørselsiden i kompetansemarkedet utgjør den viktigste forklaringsfaktoren til hvorfor det er skjevhet i deltakelsen. Også internasjonale analyser peker i samme retning (OECD 2004). Arbeidstakere med lavere

utdanningsnivå er sjeldnere sterkt motivert for mer læring og opplever mindre behov for kompetanseutvikling enn høyere utdannede. Dette har sammenheng med jobbene til arbeidstakere med lavt utdanningsnivå sjeldnere er læringskrevende samtidig som lavt utdannedes motivasjon for læring er tettere knyttet til krav og behov i jobben enn det er for høyt utdannede. Det er betegnende at det ikke er arbeidstakere med lav utdanning som i størst grad opplever arbeidsgivers økonomi som hindring for å delta i opplæring – det er det de med kortere høyere utdanning som gjør.

Samtidig er det forskjeller i institusjonelle ordninger (avtaleverk, bransjespesifikke utdanningstilbud, lønns- og karrieresystemer med mer) og læringstradisjoner/læringsformer i ulike deler av arbeidslivet. Disse spiller en større rolle for å forklare forskjeller mellom næringer og sektorer enn for å forklare forskjeller mellom høyt og lavt utdannede. Arbeidstakere med grunnskole eller videregående opplæring har likevel hatt en tradisjon for kompetanseutvikling gjennom arbeid framfor gjennom opplæring, noe som også bidrar til at lavt utdannede deltar mindre i opplæring.

Arbeidstakere med lavt utdanningsnivå får noe sjeldnere finansiering og opplæring som er tilrettelagt for å kombinere med jobb enn arbeidstakere med høy utdanning. Denne effekten er imidlertid svak og betyr trolig relativt lite i forhold til forskjellene i etterspørselen etter opplæring og utdanning. Likevel er det trolig at noen flere med lavt utdanningsnivå ville ha deltatt i formell utdanning dersom de hadde hatt bedre muligheter for å finansiere utdanningen enn de har i dag.

Når hele tre av fire arbeidstakere som deltar i videreutdanning, opplever at denne er tilpasset for å kunne kombineres med jobb, viser det en betydelig tilpassing av utdanningen fra tilbydernes side. Det reduserer også omfanget av utdanningspermisjoner, som kun én av hundre arbeidstakere benytter seg av. Det er også tegn til at en økende andel av utdannings- og opplæringstiltakene gir formell kompetanse, noe som kan øke verdien av den for den enkelte, blant annet i form av økt status og muligheter for mobilitet på arbeidsmarkedet.

Likevel er det også noen mangler på tilbudssiden som bidrar til å forklare forskjellene. Tilbudssiden har i svakere grad lyktes å utvikle tilpassede tilbud for lavt utdannede og i privat sektor. Selv om heller ikke dette er en hovedforklaring, så synes det i hvert fall å være godt belegg fra andre kilder for at mange fylkeskommuner i liten grad har hatt mulighet for eller vilje til å prioritere utvikling av tilbud for voksne som vil ta videregående opplæring (Haugerud mfl. 2004). Dette har bidratt til å svekke effekten av den retten til videregående opplæring som ble innført i år 2000.

Norge i et internasjonalt perspektiv

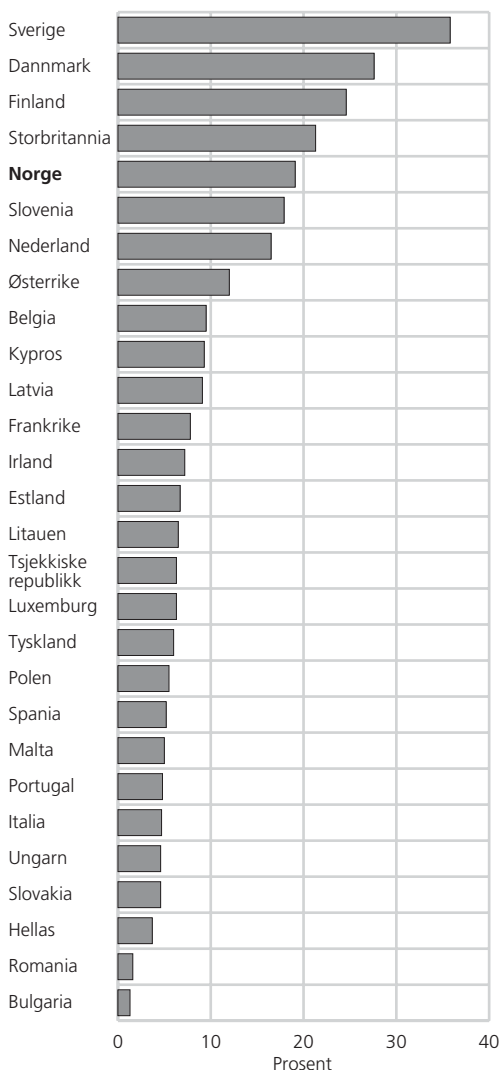
De fleste internasjonale undersøkelser av deltakelse i opplæring og utdanning indikerer at en relativt høy andel av norske arbeidstakere deltar i opplæring og utdanning, både sammenliknet med andre OECD-land, og sammenliknet med andre vesteuropeiske land.

Figur 8 viser deltakelse i opplæring og utdanning siste fire uker i aldersgruppen 25–64 år i et utvalg vesteuropeiske land. Når det gjelder befolkningen som helhet ligger Norge, sammen med øvrige

nordiske land, Storbritannia og Nederland godt over gjennomsnittet i EU.

Denne statistikken skiller imidlertid ikke mellom befolkningen og de yrkesaktive, og heller ikke mellom grunntutdanning og

Figur 8. Andel av befolkningen i alderen 25-64 år som har deltatt i kurs og opplæring siste fire uker. 2004. Prosent



Kilde: Eurostat Labour Force Survey 2004.

videreutdanning. En del av det som måles som deltakelse her er derfor ungdom som ikke er ferdig med grunntutdanningen. Undersøkelser av jobbrelatert etter- og videreutdanning blant yrkesaktive viser imidlertid at Norge skårer høyt også på slike sammenlikninger. International Adult Literacy Survey (IALS/SIALS), som er en større internasjonal undersøkelse som ble gjennomført av OECD på slutten av 1990-tallet, viser at Norge den gang lå helt på topp når det gjaldt kursdeltakere i arbeidslivet (OECD 2003b). Den samme undersøkelsen viser også at Norge lå som nummer fire i OECD i antall timer etter- og videreutdanning per deltaker, etter Irland, New Zealand og Nederland. Sammenliknet med andre land har Norge altså både mange deltakere og mye opplæringstid per deltaker. Ifølge undersøkelsen er en svært høy andel av opplæring og utdanning jobb-relatert i Norge (91 prosent), mens andelen i Danmark er noe lavere (84 prosent) og Finland svært mye lavere (62 prosent). En analyse av tallene i OECDs Employment Outlook viser at i Norge får 46 prosent av de yrkesaktive opplæring eller utdanning som er helt eller delvis finansiert av arbeidsgiver i løpet av et år (OECD 2004). Dette er høyest av alle OECD-landene som er med i undersøkelsen, men Danmark, Finland og Storbritannia ligger omtrent på samme nivå. Bare 1 prosent av den arbeidsgiverfinansierte opplæringen er formell utdanning, det samme som i Finland og Danmark, men lavere enn i Storbritannia (3 prosent). En siste individundersøkelse som kan nevnes er Cedefop's Eurbarometer om livslang læring (Cedefop 2003). Ifølge undersøkelsen ligger Norge foran de fleste europeiske land i deltakelse i opplæring og utdanning blant voksne, men lavere enn de øvrige nordiske land.

Også undersøkelser gjennomført blant bedrifter synes å bekrefte at de nordiske landene, sammen med Storbritannia og Nederland, er preget av høy opplæringsaktivitet. Eurostats Second Vocational Training Study (CVTS2) er en bedriftsundersøkelse i privat sektor, som ble gjennomført i 2000 for 1999. Undersøkelsen viser at 86 prosent av norske bedrifter tilbyr opplæring for sine ansatte, og at Norge ligger som nummer fem i Europa når det gjelder andelen bedrifter som gir opplæring, etter Danmark, Sverige, Nederland og Storbritannia (Eurostat 2002). Ikke uventet er det de nordiske land, og særlig Sverige, som gir opplæring til den største andelen av de ansatte, mens de øst- og søreuropeiske landene har markert mer ujevn fordeling. De største bedriftene gir opplæring og videreutdanning til en større andel av arbeidsstokken enn de mindre, men forskjellene mellom små og store bedrifter er langt mindre i Norge enn i de fleste andre land.

CVTS2-undersøkelsen viser også at i nesten alle land er det private tilbydere som står for mesteparten av opplæringen i privat sektor målt i antall timer. Universitetenes og høgskolenes andel av etter- og videreutdanningsmarkedet er lav i alle de vesteuropeiske landene, og er ikke noe særnorsk fenomen.

Andre bedriftsundersøkelser styrker inntrykket av at norske bedrifter ligger høyt også når det gjelder andre læringsformer. En utvalgsundersøkelse blant små og mellomstore bedrifter (opp til 250 ansatte) som ble gjennomført på oppdrag for EU-kommisjonen i 2002 (Observatory of European SMEs 2003) viser at norske små og mellomstore bedrifter skårer nest høyest (etter Liechtenstein) når det gjelder andelen av bedriftene som gir opplæ-

ring for sine ansatte. I tillegg til opplæring kartlegger undersøkelsen også en rekke andre konkrete læringsaktiviteter, som besøk på messer, studiebesøk, jobbrotasjon, lesing av faglitteratur, mentorordninger, samarbeid med konsulenter for å øke kompetansen, og interne møter for å utveksle kunnskaper. Norske små og mellomstore bedrifter skårer blant de tre høyeste i Europa når det gjelder alle disse, med unntak av studiebesøk, jobbrotasjon og mentoraktivitet der norske bedrifter skårer middels høyt.

Undersøkelsen viser videre at det er kunder og leverandører som er de mest brukte eksterne kildene til ny kompetanse, både i Norge og øvrige land, men at denne kompetanskilden er særlig viktig for norske bedrifter.

Internasjonale sammenlikninger, både individ- og bedriftsundersøkelser, må brukes med stor forsiktighet, av flere grunner. Måling av deltakelse i opplæring og etter- og videreutdanning er følsomt for spørsmålsstillingen i den enkelte undersøkelse (Hagen mfl. 2001). Det er ikke utviklet standarder verken for ordlyden i spørsmålsstillingene eller definisjoner av begreper som etterutdanning eller videreutdanning. Standardisering er også vanskelig, fordi utdanningssystemer og opplæringsinstitusjoner er ulike i de forskjellige landene.

Tross slike forbehold synes det likevel som om ulike undersøkelser, med ulike definisjoner, viser et relativt konsistent mønster: Norge sammen med de øvrige nordiske land, samt Storbritannia og Nederland har høyere deltakelse i etter- og videreutdanning enn i de fleste andre land. Selv om de øvrige nordiske landene i enkelte undersøkelser har en høyere andel voksne som deltar i opplæring og

utdanning, tyder IALS på at Norge ligger høyt når det gjelder jobbrelatert opplæring, og at norske arbeidsgivere finansierer opplæring for en høyere andel av de yrkesaktive enn i de fleste andre OECD-land.

Hva skyldes forskjellene mellom land?

Vi vet lite om hva forskjellene mellom landene skyldes. I Norge så vel som i andre land er det imidlertid virksomhetene som står for de klart største kompetanseinvesteringene blant voksne. De nordiske landenes høye skåre på internasjonale sammenlikninger både når det gjelder opplæring og videreutdanning og når det gjelder uformelle læringsformer, indikerer at trekk ved det nordiske arbeidslivs- og velferdsregimet utgjør gunstige rammebetingelser når det gjelder å stimulere virksomhetens investeringer i kompetanseutvikling. For norsk eksportindustri medfører lønnsnivået i Norge sammen med arbeidsmiljø- og arbeidsmarkedsreguleringer at bedriftene vanskelig kan konkurrere på lave arbeidskraftskostnader, fleksibilitet gjennom rask opp- og nedbemanning, bruk av overtid med videre. I stedet vil bedriftene (de som overlever) i større grad enn andre stimuleres til å innrette seg mot markedsnisjer preget av høy kvalitet og høye investeringer i teknologi og kompetanse. Kompetanseinvesteringene vil kunne bli jevnere fordelt, siden all arbeidskraften er dyr og forholdsvis vanskelig å ta ut og inn på kort sikt. Investeringene i kompetanse får dermed også et lengre tidsperspektiv. Sterke fagforeninger kombinert med et godt samarbeidsklima medfører trolig også at det fokuseres mer på de ansatte som ressurs (Gooderham, Nordhaug og Ringdal 1999). Sammen med et høyt utdanningsnivå i befolkningen kan slike mekanismer være med på å trekke det norske arbeidslivet i en mer kunnskaps-

og læringsintensiv retning sammenliknet med andre land. Omvendt vil et deregulert arbeidsmarked, desentraliserte lønnsforhandlinger, store lønnsforskjeller og dårlig samarbeid med ansattes organisasjoner kunne gi bedriftene færre insentiver til å investere bredt i kompetanse, og i stedet åpne flere muligheter for konkurransestrategier basert på lave arbeidskraftskostnader og rask opp- og nedbemanning. (Til gjengjeld vil slike systemer kunne gi sterkere insentiver for den enkelte arbeidstaker for å utvikle sin kompetanse.)

Oppsummering og konklusjoner

Vi startet denne artikkelen med å reise spørsmålet om i hvilken grad målsettingen om livslang læring for alle er realisert i Norge, hva som er årsakene til at ikke alle voksne deltar like mye i livslang læring, og i hvilken grad Kompetanse-reformen har bidratt til at deltakelsen i livslang læring har økt. Basert på data fra Lærevilkårsmonitoren, arbeidskraftsun-dersøkelsene og ulike internasjonale undersøkelser om deltakelse i opplæring og utdanning, finner vi blant annet:

- Sammenliknet med andre land er andelen voksne som deltar i kurs og videreutdanning høy. Sammenliknet med øvrige nordiske land skårer Norge lavere når det gjelder den voksne befolkningen som helhet, men omtrent på samme nivå som de øvrige nordiske land når det gjelder andelen av de sysselsatte som deltar i opplæring og utdanning.
- Det er store ulikheter mellom grupper når det gjelder deltakelse både i formell videreutdanning og i opplæring utenfor utdanningssystemet. Særlig har forskjeller i utdanningsnivå, næringstil-knytning og læringskrav i jobben betydning for sannsynligheten for å delta i opplæring.

- Deltakelsen i *opplæring* er nært knyttet til behov i nåværende jobb, og læringskravene i jobben er en svært viktig faktor for å forklare forskjeller i deltakelse. Deltakelse i *videreutdanning*, særlig på videregående nivå, er i større grad knyttet til den enkeltes behov for å styrke egen posisjon på arbeidsmarkedet.
- Høyt utdannede deltar mer i både opplæring og videreutdanning enn de med lav utdanning, noe som både skyldes trekk ved jobben, men også trolig den enkeltes læringsdriv/initiativ. Ansatte i offentlig sektor deltar i langt større grad enn ansatte i privat sektor både i videreutdanning og opplæring.
- Det er høyere deltakelse i de største virksomhetene (over 200 ansatte), men ansatte i de minste virksomhetene deltar om lag like mye som ansatte i de mellomstore.
- Opplæring organiseres, finansieres og tilbys ofte av virksomhetene selv, og opplæringen skjer i stor grad i arbeidstiden. En tredjedel av de som deltar i formell videreutdanning får finansiering fra arbeidsgiver, men ansatte som tar grunnopplæring må noe oftere finansiere utdanningen selv og ta den utenfor arbeidstid. Tre fjerdedeler av deltakerne i videreutdanning får utdanningen tilrettelagt slik at den kan kombineres med jobb.
- Gjennom Kompetansereformen er det etablert nye rettigheter til å delta i opplæring og utdanning både gjennom lov- og avtaleverk, og tilbydersiden i kompetansemarkedet har utviklet mer fleksible og bedre tilrettede tilbud. Med unntak av helse- og sosialsektoren og deler av undervisningssektoren, har reformen i liten grad bidratt til å øke deltakelsen i opplæring og utdanning. Forskjellene i deltakelse mellom ulike

utdanningsgrupper synes å være like store som før reformen.

Ansatte med lav utdanning deltar sjeldnere i utdanning og opplæring, og får noe sjeldnere tilbudene tilrettelagt og finansiert fra arbeidsgiver. Andre undersøkelser viser at fylkeskommunene ikke har prioritert utvikling av tilbud for voksne med rett til videregående utdanning. Det er derfor en del som kan gjøres for å tilrettelegge bedre rammebetingelser for denne gruppen. Et viktig funn er likevel at lav deltakelse i lavutdanningsgruppene har sammenheng med mindre interesse for opplæring og utdanning. På tross av dårligere rammebetingelser er det ikke flere i lavutdanningsgruppene som mener at de deltar for lite i opplæring og utdanning. De peker heller ikke på arbeidsgivers økonomi som en hindring i større grad enn andre. Lav interesse har sammenheng med at jobbene til arbeidstakere med lavt utdanningsnivå sjeldnere er læringskrevende, og at lavt utdannedes motivasjon for læring er tettere knyttet til krav og behov i jobben enn det er for høyt utdannede.

Når jobbkrav, interesse og arbeidsmarkedssituasjon er vesentlige drivkrefter for deltakelse i henholdsvis opplæring og videreutdanning, kan dette være viktige forklaringer på hvorfor Kompetansereformen har hatt beskjeden innflytelse på deltakelsen i opplæring og videreutdanning. Kompetansereformen har vært *individ- og rettighetsorientert*, og ført til tiltak for å bedre rammebetingelser og skape mer fleksible og tilrettede tilbud. Læringskravene i jobben og egeninteressen for læring påvirkes i større grad av forhold som bedriftenes produkt- og markedsstrategier, og de opplevde kravene i arbeidsmarkedet, som i liten grad blir påvirket av tiltakene i

Kompetansereformen. Når virksomhetene både finansierer, initierer og organiserer mye av læringsaktivitetene, og læringskrav i jobben er en vesentlig drivkraft, er det rimelig å anta at en kompetansepolitikk som har som ambisjon å påvirke deltakelsen i opplæring og utdanning i større grad enn Kompetansereformen må rette seg mot *virksomhetenes* kompetansestrategier og den læringen som foregår på arbeidsplassen.

Det er klare forskningsbehov på flere områder innenfor feltet livslang læring. I denne sammenheng vil vi nøye oss med å trekke fram ett. For å kunne lage en politikk for livslang læring med en begrunnet oppfatning om hvem som skal bære kostnadene, er det behov for en langt bedre forståelse av hvilket *utbytte* både individer, virksomheter og samfunnet har av læring i ulike former. Effekter på arbeidsmarkedet som helhet, virkninger på den enkeltes yrkesaktivitet, jobb-, lønns- og karrieremuligheter, samt effekter på bedriftenes produktivitet og verdiskaping er sentrale former for utbytte som bør kartlegges. Også andre typer samfunnsmessig utbytte som antas å ha sammenheng med investeringer i livslang læring, som for eksempel helse, er det behov for å kartlegge.

Noter

¹ Diskusjonen om voksenopplæring og livslang læring utenfor utdanningssystemet har røtter tilbake til folkeopplysningstradisjonen, og i 1976 fikk Norge en lov om voksenopplæring med rett til å få dokumentert realkompetanse. Vi avgrenser oss her til perioden fra tidlig på 1990-tallet, da debatten fikk en markert arbeidslivsorientert dreining.

² Regresjonsanalysene omfatter følgende variable: kjønn, alder, utdanningsnivå, næringer, virksomhetsstørrelse og i noen tilfeller læringskrav, læringsmuligheter i daglig arbeid og læringsstøtte fra overordnede. I enkeltanalyser er også heltid/deltid og enkelte andre variable trukket.

Multivariate effekter som nevnes i teksten er effekter som er signifikante både i 2003- og 2004-materialet. For nærmere omtale viser det til Nyen (2004a; 2004b) og Fafos nettsider www.faf.no/pub/rapp/435/ og www.faf.no/pub/rapp/458.

Referanser

Ashton, D. (1998): Skill formation: Redirecting the research agenda. In: Coffield, F. (ed), *Learning at work* (The Policy Press: Bristol).

Bjørnåvold, J. (2001): The changing institutional and political role of non-formal learning. In: Descy, P., Tessaring, M. (eds) *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000*. Background report. Vol 1, CEDEFOP (Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities).

Brandt, E. (2005): Avkorting av studier på grunnlag av realkompetanse. NIFU Skriftserie 5/2005, Oslo: NIFU STEP

Brown, J. S. and P. Duguid (1991): Organisational Learning and Communities of Practice: Toward a Unified View of Working, Learning and Innovation, *Organisation Science*, vol 2, no 1 pp 40-57.

Boud, D. and J. Garrick (1999): *Understanding learning at work* (Routledge: London).

Cedefop (2003): *Lifelong Learning: Citizens views*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2003.

Cheallaigh, Martina Ní: Lifelong learning – How the paradigm has changed in the 1990s, In: Descy, P., Tessaring, M. (eds) *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe*

2000. Background report. Vol 1, CEDEFOP (Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities).

Coffield, F. (1998): *Learning at work* (The Policy Press: Bristol).

Døving, E., O. B. Ure og S. Skule (2004): *Evalueringsprogrammet. Undervisningsrapport 2004*. SNF arbeidsnotat nr. 36/2004. Fafo-notat 2004:27. Bergen: SNF/ Oslo: Fafo.

Døving, E., O. B. Ure, B. Teige og S. Skule (2003): *Evalueringsprogrammet. Undervisningsrapport 2003*. SNF notat nr. 58/2003. Fafo-notat 2003:26. Bergen: SNF/ Oslo: Fafo.

Eraut, M., J. Alderton, G. Cole and P. Senker (1998): Learning from other people at work. In: Coffield, F. (ed), *Learning at work* (The Policy Press: Bristol).

Eraut, M., J. Alderton, G. Cole and P. Senker (2000): Development of knowledge and skills at work. In Coffield, F. (ed) *Differing visions of a learning society* (The Policy Press: Bristol).

European Commission (2001): *Making a European Area of Lifelong Learning*, Communication from the Commission, COM(2001) 678 Final (Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities).

Eurostat (2002): European social statistics: *Continuing vocational training study CVTS2*. Detailed tables. ISBN 92-894-4330-8 (Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities).

European Commission/Eurostat (2004): Annex 6, in *Task force on Adult Education Survey*, Eurostat 2004.

Felstead, A., A. Fuller, L. Unwin, D. Ashton, P. Butler, T. Lee and S. Walters (2004): *Applying the Survey Method to Learning at Work: A recent UK experiment*, Paper presented to the European Conference on Educational Research (ECER), Rethymnon Campus, University of Crete, Greece 22-25 September 2004.

Gooderham, P., O. Nordhaug og K. Ringdal (1999): Institutional and rational determinants of organisational behaviour: Human resource management in European firms, *Administrative Science Quarterly*, vol. 44, p. 507-531.

Hagen, A. og S. Skule (2001): *Yrke, opplæringsbehov og interesse for etter- og videreutdanning*. Fafo-rapport 372. Oslo: Fafo.

Hagen, A. og S. Skule (2004): *Det norske kompetansemarkedet: En oversikt og analyse*. Fafo-rapport 461, Oslo: Fafo.

Hagen, A., B. Jordfald, A. Pape og S. Skule (2001): *Ressursbruk til etter- og videreutdanning i norsk arbeidsliv*. Vedlegg 1 i NOU 2001:25 Støtte til livsopphold ved utdanningspermisjon/ Fafo-notat 2001:6. Oslo/Fafo.

Haugerud, V., S. Røstad og T. A. Stubbe (2004): Intensjoner og realiteter. Fylkeskommunenes håndtering av voksnes rett til videregående opplæring. Oslo: VOX.

Johansen, L. E. (1999): *Bak de store ord. Sammenlikninger av etter- og videreutdanning mellom bransjer og internasjonalt*. Fafo-rapport 278. Oslo: Fafo.

Lave, J. and E. Wenger (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation* (Cambridge University Press: Cambridge).

LO (1995): *Handlingsplan for etter- og videreutdanning*. Oslo: LO.

LO-NHO (1998): *Handlingsplan for kompetanse*. Tariffoppgjøret 1998. Oslo: LO.

NOU (1997): *Ny kompetanse. Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk*. Oslo: Statens forvaltnings-tjeneste.

NOU (2001): *Støtte til livsopphold ved utdanningspermisjon*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

Nyen, T. (2004a): *Livslang læring i norsk arbeidsliv. Resultater fra Lærevilkårsmonitoren 2003*. Grunnlagsrapport. Fafo-rapport 435. Oslo: Fafo.

Nyen, T. (2004b): *Utvikling av lærevilkår i norsk arbeidsliv fra 2003 til 2004. Resultater fra Lærevilkårsmonitoren 2004*. Fafo-rapport 458. Oslo: Fafo.

Nyen, T., A. Hagen og S. Skule (2004): *Livslang læring i norsk arbeidsliv. Resultater fra Lærevilkårsmonitoren 2003*. Sam-mendragsrapport. Fafo-rapport 434, Oslo: Fafo.

OECD (2003a): *Beyond rhetoric: Adult learning policies and practices* (OECD: Paris).

OECD (2003b): *Employment Outlook 2003*, OECD, Paris.

OECD (2004): *Employment Outlook 2004*, OECD, Paris.

Skule S. og A. Reichborn (2000): *Lærende arbeid. En kartlegging av lærevilkår i norsk arbeidsliv*. Fafo-rapport 333, Oslo, Fafo.

Skule, S., M. Stuart og T. Nyen (2002): *Training and development in Norway. International Journal of Training and Development*, vol 6, no 4, pp 263-276.

St.meld. 42 (1997-1998): *Kompetansereformen*.

Litteratur

Døving, E. og S. Skule (2002): *Evaluerer av Kompetanseutviklingsprogrammet. Underveisrapport 2002*. SNF-arbeidsnotat 24/2002, Bergen, Samfunns- og næringslivsforskning.

ETUC/UNICE/CEEP (2002): *Framework of actions for the lifelong development of competencies and qualifications* (European Trade Union Congress: Brussels).

European Commission (1999): *The European Employment Strategy. Investing in People*, ISBN: 92-828-2194-3 (Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities).

Marsick, V. J. og K. E. Watkins (1999): *Envisioning new organizations for learning*. In: Boud, D. og J. Garrick (eds.), *Understanding learning at work* (Routledge: London).

NOU (1999): *Forberedelse av inntektsoppgjøret 1999*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

Observatory of European SMEs (2003): *Competence development in SMEs*. OBSERVATORY OF EUROPEAN SMEs report 2003/1, Belgium.

OECD (2000): *Literacy in the information age. Final report of the international adult literacy survey*, OECD, Paris.

OECD (2001): *Education at a glance* (OECD: Paris).