

Bortvalg og kompetanse i videregående opplæring

Eifred Markussen, Berit Lødding og Nina Sandberg, NIFU STEP

I denne artikkelen skal vi se nærmere på bortvalg og kompetanse i videregående opplæring. Artikkelen bygger på analyser som er gjort i prosjektet *Bortvalg og kompetanse* som gjennomføres ved NIFU STEP i perioden 2002-2008. Dette er et omfattende forskningsprosjekt med 9 749 respondenter som følges i inntil fem og et halvt år – ut av grunnskolen, inn i, gjennom og ut av videregående opplæring. Vi starter med noen ord om begrepet bortvalg og om ulike teoretiske tilnærminger for å forklare utdanningsvalg.

Bortvalg

Ungdom som går gjennom videregående opplæring, må foreta mange valg. Det første valget er om de skal begynne eller ikke. Etter at det ungdomsarbeidsmarkedet som eksisterte for 30-35 år siden har forvitret (Grøgaard 1992), og etter at Reform 94 skapte et reelt treårig utdanningstilbud for alle som har avsluttet grunnskolen, følger de fleste normen og begynner i videregående. Selv om mange 15-16-åringer kanskje kunne tenkt seg å gå rett ut i jobb, begynner de i videregående fordi alternativet knapt eksisterer, og fordi sanksjonene (dårligere utsikter i samfunns- og arbeidsliv som voksne) er sterke.

Det andre valget de unge skal ta, er valg av utdanningsprogram. Man kunne tenke

seg at ungdommene opptrådte som rasjonelle aktører, at de fordi de ville ønske å treffe det beste og riktige valget for seg selv (maximizing outcomes, Zey 1992) skaffet seg full informasjon om alle valgmulighetene, hvilke yrker de kunne føre til og helst også en oversikt over arbeidsmarked og lønnsforhold innenfor de ulike yrkene ved endt utdanning, før de søkte den utdanningen de mente var aller best. Det er vanskelig å forestille seg at ungdom treffer perfekt rasjonelle avgjørelser. Virkeligheten byr på mange begrensninger: *kulturelle og sosiale*, akademikerforeldrene vil ikke at sønnen skal bli snekker, *kunnskapsmessige*, man har ikke hørt at det går an å bli bøkker, hjulustruster eller kabelbygger, eller *konkurrans- og prestasjonsmessige*, hvis alle andre søker seg inn på medier og kommunikasjon, reduseres min mulighet for å velge.

En meget sentral begrensning er den kunnskapsmessige. Det er umulig for aktørene å skaffe seg den totale kunnskapen om de mulige alternativene uten at det koster for mye. «Individuals try to find strategies that will yield high degrees of accuracy for reasonable amounts of effort in any given decision task» (Payne mfl. 1993:13). Siden slike begrensninger reduserte instrumentell rasjonalitet til en teoretisk konstruksjon, lanserte Simon i 1954 «en teori om begrenset rasjonalitet, som går ut fra at

menneskelige aktører søker etter et tilfredsstillende nivå og ikke etter det maksimale nivå av det de er interessert i» (Elster 1979:72).

Det tredje valget noen av ungdommene må ta, er om de skal bli eller slutte. For de fleste dukker ikke dette valget opp, for andre er det høyaktuelt allerede etter de første fjorten dagene. Vi skal seinere i artikkelen vise at det er mange forhold som har betydning når en ungdom slutter i videregående.

Vi bruker begrepet *bortvalg* og ikke de tradisjonelle begrepene frafall eller drop out. Vi mener at de tradisjonelle begrepene signaliserer at det å slutte i skolen er noe viljeløst, noe som skjer, noe man ikke har kontroll over. Man faller utenfor, nærmest ved et uhell og uten selv å kunne påvirke situasjonen. Når vi lanserer begrepet *bortvalg*, er det for å vise at det er et element av valg i å takke nei til den treårige retten til videregående opplæring som samfunnet har gitt den enkelte. Når en ungdom bestemmer seg for å avbryte videregående, kunne han ha valgt det motsatte. «To everything I do, there is always an alternative, a choice. Plainly speaking, I could do something else instead» (Bauman 1990).

Men dette betyr ikke at vi ser de unges valg i videregående som kontekstløse og upåvirkete. En sentral problemstilling har vært å identifisere forhold som har betydning for de unges valg og resultater. Det fins flere teoretiske tilnærminger for å vise hvordan sosiale strukturer legger føringer på de unges valg. *Verdiforklaringen* fremhever at det finnes ulike verdisystemer i ulike sosiale klasser, og at det er disse verdiforskjellene – via motivasjon, innsats og prestasjoner – som skaper ulikhetene. (Boudon 1974: 22). Sosiale lag tillegger

utdanning ulik betydning. Normer og verdier som er knyttet til skolegang, er sosialt differensierte, og forskjeller i utdanningsatferd er et resultat av dette. Noen har utviklet normer for motstand mot skolen, andre har sterke normer for å prestere. Et kjent eksempel er Paul Willis studie av hvordan britiske arbeiderklasser gutter bevisst oppjonerer mot skolens krav og verdier og velger ikke å gjøre sitt beste (Willis 1988).

Ut fra *kulturforklaringen* er sosialt skjev utdanningsrekruttering resultatet av kulturelle forskjeller mellom hva familien formidler til barna, og hva skolen formidler. Kultur er en ressurs som teller i skolen, og ressursen er ulikt fordelt. Skolen er ikke verdifri, men representerer middelklassens kultur. Derfor er skolen best tilpasset middelklassen. Middelklassebarn oppdras til abstrakt tenkning og fortrolighet med den dominerende kulturen i skolen. Arbeiderklassebarn har ikke fått samme oppdragelse, og i møte med skolen må de lære verdier og utvikle ferdigheter de er uforberedt på. Slik har elever fra arbeiderklassen dårligere sjanser til å lykkes i et middelklasseorientert skolesystem. Elever som behersker de kulturelle kodene, vil trives og være motiverte, mens det motsatte gjelder lavstatusbarna, som må konkurrere på bortebane. Elever med lite kulturell kapital kan føle seg fremmede og blir sortert ut (Bourdieu 1977).

Sosial posisjonsteori ser utdanningsvalg som rasjonelle investeringsbeslutninger. Boudon (1974) skiller mellom primære og sekundære effekter av sosial bakgrunn på utdanning. De primære effektene er direkte effekter av sosial bakgrunn på skoleprestasjoner, mens de sekundære effektene er sosial bakgrunns effekt på de utdanningsvalg som individene foretar. Hernes og Knudsen (1976) kalte dette for

evneeffekten og valgeffekten. Dette er sosialt betingede forskjeller mellom likt presterende elever (Grøgaard 1997b). Sosial bakgrunn påvirker elevenes utdanningsvalg, selv om de er like skoleflinke. Arbeiderklasseeleven velger ikke samme utdanning som middelklasseeleven med samme karakterer. Valget vil avhenge av individenes *sosiale posisjon*, og sosiale skjevheter i utdanningsvalg må forstås ut fra dette. For unge fra familier med små økonomiske ressurser vurderes de direkte kostnadene ved å ta mer utdanning som relativt mye større enn den langsiktige gevinsten (Boudon 1974). En arbeidersonn som ønsker å bli lege, har høyere ambisjoner enn juristens datter som også vil bli lege. Utdanningsvalg må sees i forhold til sosial utgangsposisjon.

Som motstykke til teorier som forklarer strukturenes innvirkning på utdanningsvalg, hevder nyere modernitetsteorier at utdanningskarrierene blir mindre avhengige av forhold som familie, kjønn og sosial bakgrunn (Giddens 1991, Beck 1992). Individualisering er et nøkkelbegrep. I følge Beck innebærer individualisering at «... each person's biography is removed from given determinations and placed in his or her own hands, open and dependent on decisions (Beck 1992:135).» Han mener at når de vestlige samfunnene går fra industrisamfunnsepoken og over i en ny modernitet, oppløses de institusjonene som var grunnlaget for industrisamfunnet. Institusjoner som hadde stor makt over folks liv, svekkes. Individualiseringshypotesen innebærer slik sett en ide om at den gamle modernitetens institusjoner mister grepet om menneskers liv, og at mennesker overlates til seg selv og sine egne refleksive kapasiteter når de tar valg som staker ut livsløpet (Kränge 2004). Utdanning blir et middel for identitetsbygging. Unge ønsker å være fleksible og å for-

handle seg frem til sin egen identitet (Heggen og Øia 2005).

Våre analyser av valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i det empiriske materialet vi har til rådighet, analyseres og fortolkes innenfor dette rammeverket.

Bortvalg av videregående opplæring

I dette avsnittet skal vi se på bortvalgs-mønsteret, vi skal se litt på hvem «slutterne» er, og vi forsøker å forklare bortvalget. Til slutt i avsnittet lar vi slutterne komme til orde og fortelle hvorfor de har sluttet. Men aller først noen ord om datainnsamlingen.

Datainnsamling

Prosjektet startet da ungdommene gikk i tiende klasse i ungdomsskolen. Da foretok vi et 50-prosents utvalg i de sju Østlandsfylkene: Østfold, Akershus, Oslo, Hedmark, Buskerud, Vestfold og Telemark. Disse fylkene inngår fordi de var prosjektets oppdragsgivere. Utvalget ble foretatt som klyngeutvalg; vi valgte først ut skoler, og på disse skolene lot vi alle tiendeklassene være med. Så godt som alle som ble spurt om å være med, sa ja: Vi har fulgt 9 749 elever, og vi oppnådde 98 prosent svar da vi gjennomførte den første spørreundersøkelsen våren 2002. Vi har gjentatt spørreundersøkelsen til deltakerne i prosjektet det første året de gikk i videregående opplæring (svarprosent 97, beregnet ut fra det opprinnelige utvalget), det andre året (svarprosent 77), det tredje året (svarprosent 67) og det fjerde året de gikk i videregående opplæring (svarprosent 58). De to siste årene var noen av ungdommene elever, noen var i lære, og noen var lærekandidater, slik at det ble besvart henholdsvis et elevskjema, et lærlingskjema og et lærekandidatskjema. Prosjektet har også hatt et eget skjema som

ungdommene har besvart når de sluttet. Her har vi hovedsakelig vært ute etter informasjon om elevenes subjektive oppfatning av hvorfor de sluttet samt hva de gikk til da de sluttet.

I tillegg til disse surveydataene har prosjektet også samlet inn registerdata; søkeropplysninger foran hvert skoleår, prestasjoner målt med karakterer etter hvert skoleår, fagprøveavleggelses samt data som forteller om hvor i videregående elevene til enhver tid befinner seg. Data har vært koplet på individnivå, og prosjektet har hele tiden ivarett deltakernes anonymitet.

Med utgangspunkt i analysene av prosjektets datamateriale er vi i stand til å gi et representativt bilde av bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant ungdom som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Ettersom data er samlet inn på Østlandet, kan vi ikke påberope representativitet for landet. Med utgangspunkt i SSB-tall for gjennomføring er det grunn til å anta at funnene kan være representative for de 16 sørligste fylkene, men at bildet ville ha blitt annerledes om en hadde inkludert de tre nordligste fylkene.

Vi har også gjennomført en kvalitativ datainnsamling ved at vi har intervjuet elever og læringer som har sluttet. Data fra kvalitative intervjuer presenteres senere i denne artikkelen.

Bortvalgsmønsteret

Vi vil illustrere bortvalgsmønsteret ved hjelp av figur 1.

Av figur 1 kan vi lese:

- 82 prosent av de 9 749 i utvalget gjennomførte grunnkurs, VKI og VKII på tre år

- 18 prosent sluttet i videregående i løpet av de tre første årene

De 82 prosent som gjennomførte grunnkurs VKII og VKII på tre år, fordelte seg slik:

- 58 prosent avsluttet videregående fra VKII-nivå etter tre år, hvorav 47 prosentpoeng hadde bestått VKII (i tillegg hadde 3 prosent av alle bestått, men fortsatte likevel det fjerde året)
- 21 prosent fortsatte i videregående det fjerde året uten å ha vært utenfor i løpet av tre år
- 3 prosent gjennomførte tre år uten å ha nådd VKII-nivå, men sluttet før den fjerde høsten var over

De 18 prosent som hadde sluttet i løpet av de tre første årene, fordelte seg slik:

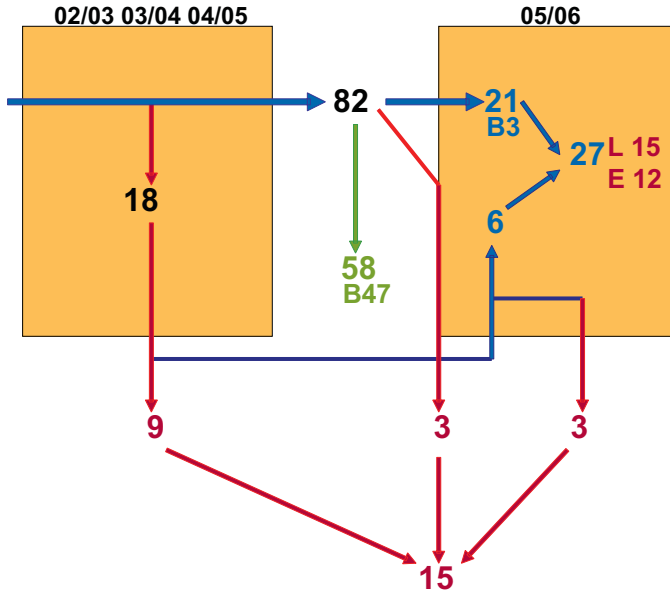
- 9 prosent sluttet i løpet av de tre første årene og forble utenfor
- 3 prosent sluttet i videregående, begynte igjen, men sluttet på nytt før de var ferdige
- 6 prosent sluttet, men returnerte og var fortsatt i videregående det fjerde året

Det fjerde året var situasjonen denne:

- 58 prosent hadde avsluttet VKII etter tre år
- 15 prosent hadde sluttet før tida
- 27 prosent var fortsatt i videregående, hvorav 15 prosentpoeng var læringer/lærekandidater, og 12 prosentpoeng var elever.

Vi ser at i alt var det 50 prosent som gjennomførte grunnkurs VKI og VKII med bestått, på tre år. Vi fant også at blant de 21 prosent som fortsatte inn i det fjerde året, var det 13 prosentpoeng som hadde normert progresjon som læringer. Totalt betyr dette at 63 prosent av kullet per høsten 2005 hadde normert progresjon i

Figur 1. Bortvalg gjennom tre og et halvt skoleår blant 9 749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Prosent. Total prosentutering



B=bestått. L=lærling/lærekandidat. E=elev.

videregående tre år etter at de gikk ut av grunnskolen.

Vi merker oss at hver tredje (6 prosentpoeng av 18 prosent) av de som hadde sluttet i løpet av de tre første årene i videregående, var på plass igjen den fjerde høsten. Dette er meget interessant. Det viser at den rett ungdommene har til å bruke lengre tid på videregående enn normalt, er en mulighet ungdommene har behov for og nytte av. Muligheten til å stoppe opp, ta en pause og tenke seg om er en svært verdifull side ved norsk videregående opplæring, en side som bidrar til at en betydelig andel kommer tilbake og skaffer seg en kompetanse fra videregående som de ikke ville fått dersom det hadde vært stilt strengere krav til å fullføre på normalt tid (Markussen og Sandberg 2005:88-89).

Mellom andre og tredje år finner vi et spesielt stort bortvalg. Hele fem prosent av

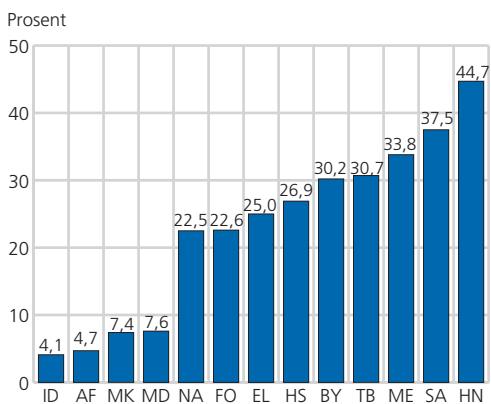
kullet forlot videregående i denne perioden; de var elever da andre skoleår sluttet, men var utenfor da tredje skoleår begynte. Da vi så nærmere på disse, viste det seg at halvparten var læreplassøkere som ikke hadde fått den læreplassen de søkte. Dette er en indikasjon på at strukturelle forhold – mangel på læreplasser – produserer sluttere (Markussen og Sandberg 2005:88). På den annen side er det sannsynlig at selv med ubegrenset antall læreplasser, ville mange av disse stått uten læreplass. Arbeidsgiverne velger nemlig lærlinger på øverste hylle; de som har gode karakterer fra tidligere, de som ved lavt fravær i skolen har dokumentert at de kommer på jobb om morgenen. (Markussen og Sandberg 2005). Dette betyr at mange av de som sluttet på grunn av mangel på læreplass, sannsynligvis ville stått uten læreplass uansett.

Ekstra stort bortvalg på noen yrkesfaglige studieretninger

Vi har foran vist at nettobortvalget (de som har sluttet og ikke har returnert) etter tre og et halvt år var 15 prosent blant alle. Skiller vi på studieretninger, finner vi betydelige forskjeller (se figur 2).

Vi ser av figur 2 at bortvalget varierer sterkt mellom de studieforberedende og de yrkesfaglige retningene. På samtlige fire studieforberedende retninger, allmenne, økonomiske og administrative fag, idrettsfag, musikk, dans og drama og medier og kommunikasjon (formelt sett en yrkesfaglig studieretning, men 87 prosent av elevene på denne retningen gikk i et studiekompetansegivende løp på VKII) var det en betydelig lavere andel enn gjennomsnittet på 15 prosent som hadde sluttet. Gjennomsnittlig andel bortvalg gjennom tre og et halvt år på disse fire studieretningene var

Figur 2. Bortvalg på 13 studieretninger¹ til og med midten av det tredje skoleåret etter avsluttet grunnskole. TR og KP utelatt pga. lav n. N=9 595



¹ Studieretningsforkortelser: HS (helse- og sosialfag), FO (formgivningsfag), MD (musikk, dans, drama), NA (naturbruk), SA (salg- og service), AF (allmenne, økonomiske og administrative fag), HN (hotell og næringsmiddelfag), MK (medier og kommunikasjon), ID (idrettsfag), KP (kjemi- og prosessfag), TR (trearbeidsfag), TB (tekniske byggfag), ME (mekaniske fag), EL (elektrofag) og BY (byggfag).

5,1 prosent. Lavest bortvalg fant vi på studieretning for idrettsfag, hvor bare 4 prosent hadde sluttet.

På de yrkesfaglige retningene ser vi derimot betydelig høyere bortvalgsandeler. I snitt hadde tre av ti yrkesfagelever sluttet før de var ferdige med videregående. Bortvalget var høyt på alle de yrkesfaglige studieretningene. Aller høyest var bortvalget på hotell- og næringsmiddelfag, hvor en så stor andel som 45 prosent hadde sluttet før de var ferdige (Markussen mfl. 2006:88).

Tydlig sammenheng mellom karakterer fra grunnskolen og bortvalg

Vi har sett på gjennomsnittlig karakterpoeng fra grunnskolen for ulike elevgrupper (tabell 1).

Vi finner en sterk sammenheng mellom prestasjoner fra grunnskolen og bortvalg, progresjon og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. De som har fullført videregående på tre år og har

Tabell 1. Gjennomsnittlig karakterpoeng fra grunnskolen for ulike elevgrupper. N=9 749

	Karaktersnitt
Lærekandidater fjerde år, aldri sluttet	2,27
Dobbeltsluttere: Sluttet flere ganger, ute januar 2006	2,92
Sluttere: Sluttet en gang før sommer 2005 og blitt utenfor	3,15
Sluttet sommeren 2005 eller høsten 2005, utenfor januar 2006	3,29
Returnerte: Sluttet, returnert og er innenfor januar 2006	3,29
Lærlinger i fjerde skoleår, aldri sluttet VKII på tre år – ikke bestått	3,70
Bestått VKII på 3 år – fortsetter i lære fjerde år	3,88
Bestått VKII på 3 år – ferdig med videregående opplæring	4,44
Alle	3,93

Eta=0.61.

bestått VKII etter det tredje året, hadde et høyt snitt fra tiende klasse i grunnskolen: Tidligere prestasjoner har betydning for nye prestasjoner. Men vi ser også at tidligere prestasjoner har betydning for utholdenheten. Blant de som har gjennomført VKII på tre år, men uten å bestå, ser vi at grunnskolekarakterene var bedre enn hos de som hadde avbrutt.

Lærekandidatene skiller seg ut. De hadde det absolutt laveste karaktersnittet fra grunnskolen. Dette er helt rimelig. Dette er ungdommer som jobber med reduserte læreplanmål mot kompetanse på lavere nivå. Det betyr at de tidligere har hatt særlige problemer med å mestre skolen faglig, slik at det er lagt egne løp for dem. Det som er verdt å merke seg, er at de faktisk var i videregående, til tross for de svake skoleprestasjonene fra grunnskolen. Dette skyldes jo nettopp at de har fått anledning til å jobbe med reduserte læreplanmål med kompetanse på lavere nivå som mål (Markussen mfl. 2006:96).

Tydelig sammenheng mellom fravær i grunnskolen og bortvalg

Tabell 2 viser tydelig sammenheng mellom fravær fra tiende klasse og ulike elevgrupper.

Høyest fravær fra grunnskolen hadde dobbeltslutterne, men slutterne hadde nest høyest fravær. Tredje høyest fravær hadde de returnerte, mens de som sluttet etter slutten på det tredje året, hadde et klart lavere fravær fra grunnskolen enn disse gruppene. Alle gruppene som aldri hadde sluttet, hadde et betydelig lavere fravær enn sluttergruppene. Dette er forståelig; høyt fravær i grunnskolen er en indikator på at man ikke finner seg til rette, noe som igjen kan lede til at man velger å slutte.

Tabell 2. Gjennomsnittlig fravær høstsemesteret i tiende klasse for ulike elevgrupper. N=9 749

	Snitt fravær
Lærekandidater fjerde år, aldri sluttet .	5,44
Dobbeltsluttere: Sluttet flere ganger før juni 2005, ute januar 2006	11,27
Sluttere: Sluttet en gang og blitt utenfor Sluttet sommeren 2005 og høsten 2005, utenfor januar 2006	9,42
Returnerte: Sluttet, men returnert og er innenfor januar 2006	6,99
Lærlinger i fjerde skoleår, aldri sluttet ..	9,06
VKII på tre år – ikke Bestått	4,78
Bestått VKII på 3 år – fortsetter i lære fjerde år	5,91
Bestått VKII på 3 år – ferdig med videregående opplæring	3,27
Alle	4,56
Alle	5,78

Eta=0.27.

Lavere andel bodde sammen med både mor og far blant slutterne enn blant de som fullførte

Tabell 3 viser sammenhengen mellom bortvalg av videregående opplæring og de unges bosituasjon.

To av tre av alle ungdommene i undersøkelsen bodde sammen med både mor og far som 15-åringer. Vi ser at for noen grupper var denne andelen betraktelig lavere. Tre grupper peker seg særlig ut med lav andel som bodde sammen med begge foreldrene da de var 15 år: slutterne, dobbeltslutterne og de returnerte. Den fjerde laveste andelen fant vi blant de som sluttet etter at tredje år var over. Videre ser vi at andelen øker jo bedre ungdommene har prestert, og blant de som har bestått VKII etter tre år, bodde tre av fire sammen med mor og far som 15-åringer. Lærekandidatene skiller seg litt ut fra hovedmønsteret. 70 prosent av dem bodde sammen med begge foreldrene. Dette er ungdommer som har faglige vansker, og som har gått inn i et planlagt løp mot kompetanse på lavere nivå. Etter-

Tabell 3. Andel ungdommer i ulike elevgrupper som bodde sammen med både mor og far som 15-åring. N=9 749

	Andel
Lærekandidater fjerde år, aldri sluttet	70,0
Dobbeltsluttere: Sluttet flere ganger før juni 2005, ute januar 2006	46,3
Sluttere: Sluttet en gang før sommeren 2005 og blitt utenfor	44,5
Sluttet sommeren 2005 eller høsten 2005, utenfor januar 2006	57,4
Returnerte: Sluttet, men returnert og er innenfor januar 2006	50,6
Lærlinger i fjerde skoleår, aldri sluttet	67,8
VKII på tre år – ikke Bestått	62,5
Bestått VKII på 3 år – fortsetter i lære fjerde år	70,8
Bestått VKII på 3 år – ferdig med videregående opplæring	75,0
Alle	66,4

p<0.000 (kjkvadrattest).

som lærekandidatordninger er lite kjent og lite brukt, er kanskje det vi ser her en indikasjon på at blant de som har behov for å bli lærekandidat, har de som bor sammen med begge foreldre størst sjanse?

Forhold av betydning for bortvalget eller gjennomføringen

For å identifisere forhold av betydning for bortvalg av videregående opplæring har vi gjennomført multivariate analyser (se Markussen mfl. 2006:103-108). Metoden som er benyttet, er logistisk regresjon. Denne metoden gjør det mulig *samtidig* å undersøke effekten av *flere* forhold (uavhengige variabler) på det fenomenet vi studerer (den avhengige variabelen), her gjennomføring/bortvalg av videregående opplæring. Metoden etterligner eksperimentet ved at den sammenligner effekten av enkeltforhold (uavhengige variabler) på det fenomenet vi studerer (den avhengige variabelen), samtidig som alle andre forhold holdes faste. Metoden krever at den avhengige variabelen er todelt. I figur 3 illustrerer vi resultatet av en multivariat

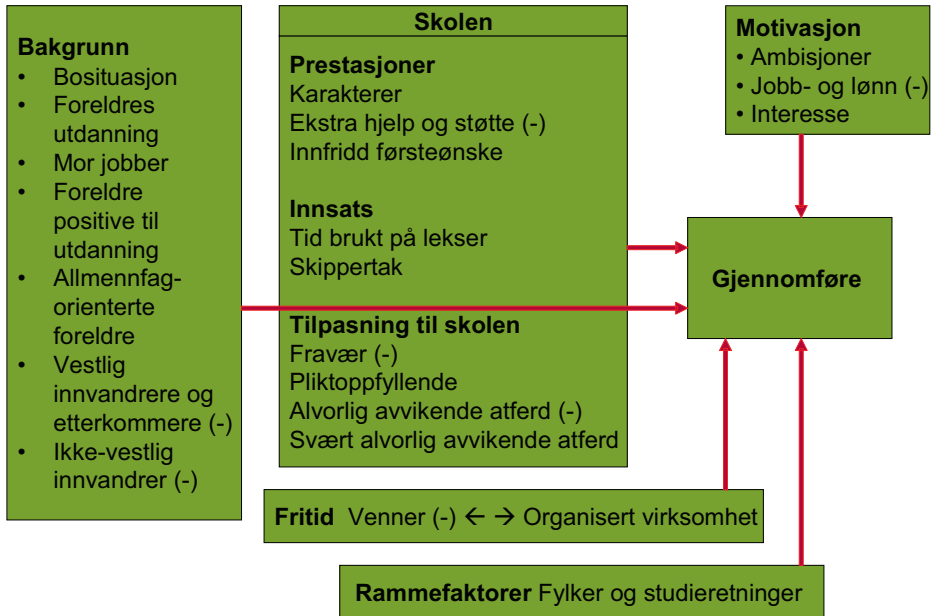
analyse hvor vi undersøkte hvilke forhold som påvirket sannsynligheten for ikke å ha valgt bort videregående opplæring tre og et halvt år etter at ungdommene gikk ut av grunnskolen. Effektene vi finner, er direkte nettoeffekter og gjelder under betingelsen «alt annet likt». Figuren angir ikke det nett av indirekte effekter som faktisk eksisterer mellom variablene i figuren. Effekten på sannsynligheten for å gjennomføre er positiv om det ikke er angitt med (-) at effekten er negativ.

Figur 3 illustrerer at en rekke forhold som til sammen utgjør de unges sosiale bakgrunn, innvirker på bortvalget. Når foreldrene har høy utdanning, når mor er i jobb, når foreldrene har en positiv holdning til utdanning og vurderer utdanning som viktig og er allmennfagorienterte, da øker sannsynligheten for at ungdommene forblir innenfor videregående opplæring.

Likedan viser analysene en tydelig selvstendig effekt av bosituasjon. Ungdom som bodde med begge sine foreldre som 15-åring, har større sjanse for å bli værende i videregående opplæring enn å slutte. Denne effekten av bosituasjon samsvarer med funn i tidligere undersøkelser (Markussen 2000, 2002). Også Heggen mfl. 2003 viser denne sammenhengen, og Nergård (2005) har dokumentert det samme i en systematisk gjennomgang av studier av bosituasjon.

Bosituasjonens betydning for ungdoms skoleatferd kan ha mange medvirkende forklaringer. For det første vil en mor eller far som bor alene med ungdommen sin (og ofte flere søsken), kanskje ikke kunne yte den samme hjelp og støtte som to voksne i en familie. Det kan også være slik at i et hushold med en voksen kan økonomien være presset, noe som kan flytte den voksnes innsats og

Figur 3. Forhold med signifikant direkte effekt på fem prosent nivå på sannsynligheten for ikke å ha valgt bort videregående opplæring 3½ år etter avsluttet videregående opplæring¹



¹Tabellen som viser analyseresultatet, er gjengitt i Markussen mfl. (2006:315-316).

oppmerksomhet over til å takle hverdagen, på bekostning av det å støtte opp om skolegang. Liknende effekter kan komme av samlivsbrudd. Dersom dette er årsaken til at ungdommen bor sammen med bare en av foreldrene, kan samlivsbruddet i tillegg skape så mye turbulens både i de voksnes og den unges liv at oppmerksomheten flyttes fra skolearbeid og utdanning.

Analysene våre har vist at minoritetsungdom med vestlig bakgrunn har større sannsynlighet for å slutte enn både ikke-vestlig minoritetsungdom og majoritetsungdommen. Dette kan forklares med at sluttingen er planlagt: Disse ungdommene har gjerne et kort opphold i Norge før de reiser videre med sine foreldre når arbeidsforholdet i Norge opphører (Tysse og Keilman 1997).

Innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn har større sannsynlighet for å slutte enn majoritetsungdommene, alt annet likt. Etterkommere (av innvandrere) fra ikke-vestlige land, som altså selv er født i Norge, viser en tendens til noe hyppigere slutting enn majoritetsungdommene, men disse gjennomfører langt oftere enn innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn, men etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn har ikke større sannsynlighet for å slutte enn majoritetsungdommene, alt annet likt. Også tidligere studier har vist at det er forskjell i gjennomføringen mellom innvandrere og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn (Jørgensen 1997; Lødding 2003; Støren 2005). Dette kan tyde på at det blant disse etterkommerne finnes en særlig motivasjon for å lykkes i utdanningssystemet ut fra en tro på at utdanning er nøkkelen til fremtidige muligheter

på arbeidsmarkedet og for sosial mobilitet. I eldre kull har også etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn utmerket seg når det gjelder planer om langvarige universitetsutdanninger (Lødding 2003).

Analysene viser at skolefaglige prestasjoner målt med karakterer fra tiende klasse er en variabel med sterk effekt på sannsynligheten for å slutte eller gjennomføre. Når ungdommene presterer godt og således mestrer skolen faglig, finner de seg til rette, og sannsynligheten for å slutte reduseres sterkt med økende karakterer. Også andre mål på prestasjoner og ferdigheter har effekt på gjennomføringen/bortvalget. Ungdom som har hatt spesialundervisning i grunnskolen, sluttet i større grad enn de som ikke hadde hatt spesialundervisning, og ungdom som hadde fått innfridd førsteønske ved søkning til grunnkurs, gjennomførte i større grad enn de som ikke hadde fått det.

Analysene har også avdekket at ungdommenes evne og vilje til *tilpasning* til skolen har betydning. Når ungdom ikke mestrer skolen og heller ikke finner seg sosialt til rette, kan de reagere med enten tilbaketrekking eller protest. Vi har funnet at tilbaketrekking i form av fravær har stor betydning for seinere slutting. Noe fravær blir til mer fravær som blir til mye fravær som blir til bortvalg av videregående opplæring. Dette fant også Grøgaard mfl. (1999) da de viste at skulkere var overrepresentert i Oppfølgingstjenestens målgruppe. Andre mål på tilpasning til skolen knyttet til de unges atferd hadde også effekt på gjennomføring/bortvalg. Plikt-opplyllende ungdommer sluttet i mindre grad, unge med alvorlig avvikende atferdsavvik sluttet i større grad, og unge med svært alvorlig avvikende atferdsavvik sluttet i mindre grad enn andre, alt annet likt. Det siste funnet kan virke overrasken-

de, men forklaringen er sannsynligvis at dette er ungdom som på grunn av sin atferd er tilgodesett med ekstra ressurser i form av økonomi og personell, og for ikke å glemme; oppmerksomhet. Alt dette bevirker at de ikke forlater skolen.

Vi har også funnet effekt av de unges motivasjon. Jo lenger de har tenkt å nå i utdanningssystemet, jo større sannsynlighet er det for at de gjennomfører videregående opplæring uten å slutte. De unge som har valgt utdanningsretning i videregående ut fra et ønske om å komme i jobb og begynne å tjene penger, slutter i større grad, mens de som har valgt ut fra interesse, slutter i mindre grad enn andre, alt annet likt.

Analysene viser også at det eksisterer en selvstendig effekt av studieretning. Når studieretning for idrettsfag er referansekategori, er det slik at sjansen for å slutte er signifikant større på studieretningene musikk, dans og drama, helse- og sosialfag, elektrofag, mekaniske fag, hotell- og næringsmiddelfag, naturbruk, trearbeidsfag, salg og service samt formgivning, når vi kontrollerte for alle andre forhold i modellen. Størst er sannsynligheten for å slutte på hotell- og næringsmiddelfag, alt annet likt.

Også fylkene i mellom finner vi signifikante nettoeffekter, som peker i retning av fylkesspesifikke forhold som påvirker bortvalget. Med Buskerud som referansekategori fant vi negativ effekt på sannsynligheten for å slutte, av å gå på videregående opplæring i Vestfold og Oslo, sterkest i Vestfold. Også her har vi kontrollert for alle variablene i modellen. Innenfor prosjektet Bortvalg og kompetanse er det i 2007 gjennomført en egen studie av rammefaktor- og levekårsforhold i de sju fylkene, for å undersøke om det er

samvariasjon mellom bortvalgsmønsteret de sju fylkene imellom og slike rammefaktor- og levekårsvariabler. Denne studien er under arbeid når denne artikkelen skrives og foreligger når artikkelen er publisert.

Vi kan konkludere med at bortvalg av videregående opplæring i stor grad handler om den bakgrunnen elevene kommer fra. Jenter og gutter som kommer fra hjem hvor foreldrene er opptatt av og støttende i forhold til utdanning, vil prestere godt i ungdomsskolen. De greier seg godt faglig. Dermed vil de også finne seg til rette på ungdomsskolen i videre forstand, noe som betyr at de ikke trenger å trekke seg tilbake (fravær) eller gjøre opprør i form av avvikende atferd. De har lært hjemme (av sine høyt utdannede foreldre) at utdanning er viktig, men at det kreves innsats for å prestere. Når de begynner på skolen, møter de en arena med et verdisett som de kjenner igjen hjemmefra, og som de behersker. Disse ungdommene er pliktoppfyllede og yter fordi de har ambisjoner, og innsatsen gir resultater i form av gode prestasjoner og gode karakterer. Som vi har kommentert foran, bekrefter disse funnene tidligere forskning på området. Det vi ser her, er en illustrasjon av reproduksjon av sosial ulikhet (Hernes 1974) gjennom grunnskolen og videregående opplæring.

Ungdommenes egne stemmer

For å få ungdommers perspektiver på hvorfor de sluttet i videregående, foretok vi i løpet av vinteren 2005-2006 intervjuer med 40 tidligere elever i tre utvalgte studieretninger der bortvalget er høyt. Det gjaldt hotell- og næringsmiddelfag – en kjønnsnøytral studieretning, byggfag – en guttedominert studieretning samt helse- og sosialfag som er en jentedominert studieretning. Den første henvendelsen til aktuelle ungdommer ble gjort av en kontaktper-

son i Oppfølgingstjenesten lokalt, og etter at de hadde samtykket, foregikk samtalen om hvorfor de hadde sluttet enten ansikt til ansikt eller over telefon. Ungdommene ble lovet at det de fortalte, ikke ville bli gjengitt eller drøftet med andre som kjenner dem. Dette betyr at vi ikke har forsøkt å innhente alternative beskrivelser av de forholdene eller hendelsene som ungdommene fortalte om. På godt og vondt står ungdommenes beretninger på egne ben. Det er likevel vår vurdering at intervjumaterialet er meget verdifullt, og at ungdommene har vært tillitsfulle og troverdige i det de har fortalt.

Intervjumaterialet gir ikke holdepunkter for å anslå omfanget av de fenomenene ungdommene beskriver. Dette er heller ikke hensikten med denne undersøkelsen. Analyser av det kvantitative materialet i Bortvalgsprosjektet avdekker de statistiske sammenhengene bak bortvalg, som for eksempel betydningen av foreldrenes utdanningsnivå og arbeidsmarkedstilknytning og ungdommenes bosituasjon. Det som har interesse her, er ungdommenes egne opplevelser av hendelsesforløp og de subjektive årsakene til at de sluttet. Fremfor alt er det skolen som læringsarena og relasjonene til lærere og medelever som har stått sentralt i samtalen med ungdommene.

To hovedutfordringer for reduksjon av bortvalg kan fremheves med grunnlag i intervjumaterialet. Den første handler om ungdoms feilvalg og forventningsbrist etter å ha oppdaget hva utdanningsvalget innebærer i praksis. Dette angår yrkes- og utdanningsveiledningen mot slutten av grunnskolen. Den andre utfordringen gjelder ungdommenes opplevelse av ikke å få hjelp til å løse de problemene de har hatt, spesielt problemer i relasjon til medelever eller lærere. Dette indikerer at skolen kan

være preget av unnfallenhet og berøringsangst, det vil si en manglende evne eller vilje til å ta tak i problemene.

Ungdommene vi snakket med, ga nesten uten unntak uttrykk for at de ville tilbake til videregående opplæring, gjerne med større klarhet i hvilken utdanning de ville satse på. Bortvalget fremsto med andre ord for de aller fleste som midlertidig.

Feilvalg

Et gjennomgangstema på tvers av studieretningene var beretningene om feilvalg. En jente som hadde begynt i hjelpepleien, oppdaget etter hvert at hun ikke tålte synet av blod, og at pleie og stell av eldre var noe hun aldri ville takle. Hun fortalte at hun i utgangspunktet var blitt inspirert av kusinen som var hjelpepleier, og som så ut til å ha en morsom jobb.

Hun kjørte rundt med musikk i bilen, jeg syntes det så bra ut. Jeg fikk vite at hun drar rundt og hjelper de eldre med å spise, hun lager mat og gir dem medisiner. Jeg visste ikke at hun steller dem også.

Dette var en jente som hadde reflektert mye over sine egne muligheter og begrensninger. Dersom hun hadde fått prøve ut hva yrkesvalget hennes innebar, ville hun trolig ha slått fra seg planen om hjelpepleieryrket på et tidligere tidspunkt. Hun hadde imidlertid vært helt sikker på at det var dette hun ville og hadde derfor ment at hun ikke hadde behov for individuell rådgivning. Andre blant ungdommene fortalte at de hadde vært langt mer usikre på utdanningsvalget. En gutt som begynte på byggfag ga uttrykk for at han også var usikker på egne anlegg og interesser.

Jeg fikk individuell rådgivning fordi jeg var ekstremt usikker, jeg visste ikke hva

jeg kunne tenke meg, jeg var helt blank. Han sleit litt han rådgiveren også.

Både den helt sikre og den ekstremt usikre var altså etter hvert kommet til at valget var feil – den ene uten individuell rådgivning, den andre med betydelig individuell rådgivning. Ingen av dem hadde imidlertid fått prøvd ut hva valget innebar i praksis før de hadde begynt. Dette gjelder flere blant ungdommene som er intervjuet: En jente som begynte på barne- og ungdomsarbeiderfaget, oppdaget at hun følte seg usikker og anspent sammen med barn; En gutt begynte på kokkeutdanning, men oppdaget at han ikke var i stand til å skjære i blodig kjøtt uten å føle seg uvel. En del av de slutterne som hadde feilvalg som et sentralt tema i fortellingen om hvorfor de hadde sluttet, ville åpenbart ha tjent på å få prøve ut hva yrket innebar, og hvordan det passet med deres selvbilde, preferanser og forutsetninger.

Drømmen om et spennende og kreativt yrke

Forventningsbrist er gjennomgående i beretningene om slutting fra hotell- og næringsmiddelfag. Når forventningen har vært «å lage spennende mat sammen med interessante mennesker», har møtet med realitetene blitt en øyeåpner. Slutterne har fortalt om kravene til hygiene, punktlighet og kundeorientering, og mange av dem har uttrykt forståelse for at dette er viktige krav. Andre har latt det skinne igjennom at det var et for stort offer å tilpasse seg disse kravene. Dette gjelder jenta som kom til at hun ikke ville ofre hårsveisen eller sin kostbare piercing for å innfri kravene til hygiene på et kjøkken hvor bare gifting var tillatt. Det gjelder pl: også gutten som både kjente og aksepterte kravene som gjelder i restaurantbransjen, men ikke kunne godta kravene i opplæringssituasjonen: «Det 9-4-konseptet passer ikke for

meg». Dette er ungdommer som var kommet til at yrkesvalget innebar et brudd med oppfatningen de hadde om seg selv og uttrykkene for personlig stil eller individualitet.

Selv blant de som ikke synes å ha forventet et skapende eller utfordrende yrke, kan realitetene ha virket demotiverende. Dette gjelder eleven som ville bli baker, men som etter to ukers utplassering ikke lenger holdt ut de rutinemessige arbeidsoppgavene og mangelen på kommunikasjon i en brødfabrikk hvor alle til enhver tid arbeidet med øreklokkene på.

Utstøting

Blant jenter i helse- og sosialfag var dårlig miljø mellom jentene i klassen eller på skolen et gjennomgangstema. Situasjonsbeskrivelsene handlet typisk om at en i klassen var blitt sosialt isolert og holdt utenfor elevfellesskapet. Årsakene var forskjellige, det kunne handle om gamle, bitre konflikter eller om brudd med en kleskode som var definert av toneangivende elever. Enkelte fortalte om hvordan andre elever i klassen var utstøtt. Andre blant dem vi intervjuet, hadde selv vært utsatt for slik utstøting. En jente fortalte at hun etter hvert også hadde mistet den ene venninnen hun hadde hatt på skolen da hun begynte. Som hovedårsak til at hun sluttet, viste hun til den daglige opplevelsen av å bli holdt utenfor.

Det var det at jeg ble sittende aleine. Jeg følte meg så utrolig aleine de åtte timene jeg var på skolen.

Hva gjorde skolen med slike konflikter? Enkelte som hadde vært utsatt for slik utfrysning, mente at de ville ha trengt bistand fra skolen for å komme i tale med bestemte elever. Andre mente at det var ikke så mye skolen kunne gjøre: «Lærerne

kunne jo ikke tvinge de andre elevene til å være sammen med meg». Det ble også poengtert at elever ofte skjuler problemet: de som leder an, kan være elever som lærerne «ikke kan tro så galt om», mens de som er utsatt, iherdig later som om de har det fint.

Erting og trakassering for hudfarge

Noen av ungdommene som var med i undersøkelsen, hadde bakgrunn fra andre land enn Norge. Dette var ikke alltid tema i deres fortellinger om hvorfor de hadde sluttet, men for en gutt med afrikansk bakgrunn var erting og plaging fra medelever, også med referanse til hudfargen hans, årsaken til at han sluttet. Han hadde gjort flere forsøk på å få hjelp fra lærere og rådgiver for å få slutt på trakasseringen, uten at dette førte frem. En lærer prøvde å si fra til elevene, det hjalp litt i hans egne timer. Denne læreren rådet gutten til å gå til rådgiveren. Denne rådgiveren sa flere ganger at han skulle snakke med faglærerne uten at det ble gjort. Rådgiveren hadde imidlertid forsøkt å finne en annen skoleplass til gutten, men hadde ikke lyktes med det. Anbefalingen til gutten ble dermed at han måtte forsøke å holde ut gjennom resten av skoleåret. Gutten mente at det da hadde pågått så lenge at han var lei og sluttet.

I denne guttens historie kan vi se hvordan den ene skoleansatte har henvist til den andre, uten at noen har tatt grep. Her klarte ikke lærerne å sette grenser for ertingen fra elevene eller få kontroll med mobbetendensene. Når det også er gjort forsøk på å skaffe gutten plass ved en annen skole, kan det synes som offeret for ertingen blir gjort til bærer av problemet, slik at problemet vil oppfattes som løst når eleven er borte.

En annen gutt, som hadde flyktningbakgrunn, fortalte at han stadig var blitt provosert av en samfunnsfaglærer som han mente snakket nedsettende om «utlendinger», og at elevene var på lærerens side. Når han oppfattet læreren som provoserende, gjaldt det påstander som «utlendinger tar pengene fra nordmenn», «at vi ikke klarer å løse konflikter med ord, at det bare er slåsskamper» eller at politiet «må kontrollere utlendinger for de har ofte ikke lov til å være i landet».

De var sinnsykt imot utledninger. Og når kameraten min ikke var der, klarte jeg ikke å sitte aleine og høre masse sånt piss, jeg klarte ikke å sitte i ro.

Etter hvert ble fraværet hans større på grunn av dette, i tillegg til at han også hadde konsentrasjonsproblemer på grunn av forhold hjemme. Han orket ikke mer og sluttet. I likhet med nesten alle de andre ungdommene som deltok i undersøkelsen, ga han imidlertid uttrykk for at han kom til å satse på utdanning igjen på et senere tidspunkt.

For lave krav

Noen ungdommer hevdet at de ikke lærte så mye som de hadde forventet at de skulle. Dette gjaldt blant annet gutter som hadde vært elever i byggfag. Flere av disse guttene tilkjennega at de hadde vært i konflikter med lærerne på grunn av at de ikke fikk hjelp, eller at de oppfattet lærerne som likegyldige. Andre hadde etter sigende latt være å protestere, mens irritasjonen vokste over at de aldri kom i gang med opplæringen, ukene gikk med «bare surr og rot».

Og så får du gjøre ting som å bygge fuglehus! Det er ikke noe å lære av å spikre sammen fem plankebiter. Det er sånn man driver med i fjerde klasse. Og

så får alle bestått! Jeg lærte ingenting som jeg ikke kunne fra før, ikke en eneste ting, lærte jeg.

Problemer med et utrygt læringsmiljø ble også beskrevet spesielt av en slutter i byggfag. Dette handlet om at konflikter mellom elever eskalerte, samtidig som de ble det vi kan kalle «etnifisert». Ifølge beskrivelser fra denne tidligere eleven i byggfag formet gutter med minoritetsbakgrunn en gjeng som var i stand til å true medelever som de oppfattet som provoserende. En oppfordring til å begynne å jobbe litt for å lære noe var ifølge denne gutten blitt oppfattet som et forsøk på å gjøre seg til sjef over andre, og besvart med vold fra gjengen av minoritetspråklige gutter. På denne måten utviklet det seg en situasjon hvor «en hele tiden måtte passe seg for å si feil ting til feil person», mintes denne gutten. På spørsmål om hvordan lærerne håndterte dette, mente han at de var likegyldige, de insisterte bare på at slåsskampene måtte foregå utenfor skoleporten eller etter skoletid. «Kanskje lærerne var redde for å bli kalt rasister», undret denne gutten.

For ham var det mangel på utbytte av opplæringen i tillegg til det dårlige miljøet som førte til at han sluttet. Han hevdet at han ville ha holdt ut det dårlige miljøet dersom nivået på opplæringen hadde vært bedre. Andre gutter på byggfag hadde imidlertid store problemer med å henge med på de faglige kravene.

Å slite med fagene

For en god del av ungdommene var det ikke bare én entydig grunn til at de hadde sluttet, men flere forhold som bidro til denne beslutningen. Dårlig miljø i klassen og en følelse av å være utenfor, kombinert med dårlig økonomi som forsinket kjøp av bøker og utstyr, noe som igjen medførte

nedsatt ordenskarakter, kunne komme på toppen av en følelse av ikke å henge med faglig. Det kunne være at andre elever som hadde enda større behov for oppfølging, fikk mer oppmerksomhet fra lærerne.

De ventet at jeg skulle klare meg sjøl. Jeg fikk ikke noe hjelp hjemme heller, ingen av foreldra mine har videregående [...] Fatter'n svimer av bare han ser et tresifra tall.

Flere av jentene på helse- og sosialfag ga uttrykk for at de fant fagene krevende, men hvilke fag de fremhevet som vanskelige, varierer. En jente pekte på flere forskjellige fag som vanskelige, det var etter hvert hennes overbevisning at det var henne det var noe galt med.

Jeg er ikke smart, ikke sant! Jeg liker matte, men det er vanskelig. Jeg har sånn treig hjerne. [...] Mattelæreren var bra, han underviste godt, men han ble sint på oss, han sa at vi var noen suppehuer, den verste klassen han hadde hatt.

Dette var en jente som fortalte om store faglige problemer, om foreldre som ikke var i stand til å hjelpe henne, om lærere som insisterte på at hun måtte arbeide mer fordi hun «lå syltynt an». I motsetning til mange av de andre ungdommene i undersøkelsen var denne jenta opptatt av å frita alle andre. Den lekser hun syntes å ha lært aller grundigst i skolen var å tape, hun hadde lært å skyldte på seg selv.

Det er interessant at ikke bare allmennfagene var beskrevet som vanskelige. Også studieretningsfag ble omtalt som krevende, dette kunne gjelde «boklige fag» som psykologi, men også kravene til håndtering av verktøy og det praktiske arbeidet for eksempel innenfor studieretningen

byggfag. Enkelte av slutterne fortalte at lærerne forventet mer av dem enn det var grunnlag for, og selv klarte de ikke å forstå hva det var de skulle kunne, eller hvordan de skulle få med seg det de manglet.

Men ungdommer er ikke sånn i dag som de var da de var unge, vi klarer masse dataspill og vi ser på TV, mens de lærerne gikk rundt og trodde at alle kan snekre.

Det er interessant å sammenholde denne uttalelsen med den indignasjonen som kom til uttrykk fra en annen gutt (sitert tidligere) om at det å lage fuglehus er barnelærdom. Det er ikke tvil om at det må være en stor utfordring for lærere å gi alle elever relevante oppgaver og noe å strekke seg etter, når elevene starter på ganske ulike ferdighetsnivå.

Hva lærer vi av dette?

Det er neppe overraskende at ungdom som har bestemt seg for å slutte i skolen, på ulike måter fordeler ansvaret for at de tok denne beslutningen. Beretningene kan ikke oppfattes som gjenspeilinger av en objektiv virkelighet, verken fra den som tar på seg alt ansvaret selv, eller fra den som gir alle andre skylden. Vi har sett at en ung jente fremholdt sin egen «trege hjerne» som årsak til at hun ikke klarte å følge de faglige kravene. Som Hernes (1974) poengterte: «Skolen har som en viktig funksjon å trene folk i å tape, og legitimerer dermed ulikhetene i samfunnet generelt. At en viss andel fra lavere samfunns- lag går til topps, bidrar til denne legitimeringen.» (side 242).

Ungdommenes oppfatninger om kjeder av begivenheter som foranlediget sluttingen, handler blant annet om at de ikke har følt seg sett eller møtt av lærere og andre

skoleansatte i de konfliktene de (eller medelever) har vært involvert i. Dette er fortellinger om læreres og skoleansattes manglende interesse, maktesløshet eller endog unnfalighet og berøringsangst. Et eksempel er den unge afrikanske guttens fortelling om erting og plaging fra medelever som pågår uten at noen voksen person ved skolen tar fatt i det, selv om han ber om hjelp. Utfrysning og isolasjon av enkeltelever i jentedominerte klasser er et annet eksempel. Når læringsmiljøet er preget av vold eller trusler om vold, og lærere vender ryggen til, kan en også fornemme at det handler om berøringsangst – man tør ikke å ta i problemet.

Konklusjonen i denne undersøkelsen er ikke at en slik unnfalighet eller berøringsangst er vanlig. Budskapet fra intervjuene er at dette forekommer. Som nevnt kjenner vi ikke omfanget, og vi påstår på ingen måte at dette er noen universelt dekkende beskrivelse av hva som foregår i skolen. Det er slutteres historier vi har hørt. Undersøkelsen tilsier at enhver skole bør ha strategier for å fange opp problemer mellom elevene og i relasjoner mellom lærere og elever. Det kreves både gjennomsiktighet og beredskap for å løse problemer. Som Buland & Havn (2007) poengterer, må et systematisk arbeid mot bortvalg være forankret i den ordinære aktiviteten og ikke et prosjekt ved siden av skolens kjernevirksomhet. De peker på kontaktlæreren som en beredskapsperson i førstelinje, som likevel ikke kan ha ansvaret alene. Skolen må etablere strukturer hvor alle kjenner sine oppgaver, og det må settes av tid og etableres møteplasser for arbeidet mot frafall.

Differensiering av undervisningen er et krevende felt. Kunnskapsløftet gir nye muligheter for å organisere grupper på tvers av det som før var rigide klasser og

timeplaner. Her ligger muligheter for fleksibilitet og individuell oppfølging av elever, men også en fare for etablering av permanente grupper basert på elevenes prestasjonsnivå.

Det er viktig at ungdom får nye sjanser hvis de oppdager at de har valgt feil. Her har vi imidlertid sett feilvalg som en lett kunne ha forhindre. Å redusere unødig feilvalg og omvalg er en viktig utfordring for skolen. Gjennom implementeringen av Kunnskapsløftet gis det større oppmerksomhet til yrkes- og utdanningsveiledningen i ungdomsskolen, med etableringen av programfag til valg som et obligatorisk fag på ungdomstrinnene fra og med høsten 2008. Faget skal ikke bare gi fremtidige søkere kunnskaper om mulige utdannings- og yrkesvalg, men også trene opp elevenes innsikt i egne interesser og ferdigheter og deres evne til å reflektere over mulige valg. Kvalitetsutvalget (NOU 2003:16) pekte på behovet for kompetanseheving i rådgivningstjenesten og fremhevet verdien av at elever får erfaringer med fag og yrker, altså at elever får prøve ut hva et valg innebærer i praksis. Dette er også et vesentlig element i det nye programfaget. I dette faget fremstår skolens oppgave som intet mindre enn å lære barn og unge å velge.

Kompetanseoppnåelse i videregående opplæring

Hvor mange oppnår studie- eller yrkeskompetanse, og hvem er de?

Videregående opplæring er broen fra barndommen til voksenverdenen. Fullført og bestått videregående gir innpass på nye og viktige arenaer. Med studiekompetanse kan du entre høyere utdanning, og fagbrev gir deg bedre sjanser for en sikker jobb. Kompetanseoppnåelse gagnar både individ og samfunn. Et kunnskapsamfunn trenger

en kvalifisert befolkning. Oppnår du ikke studie- eller yrkeskompetanse, står du svakere rustet for fremtiden (Grøgaard, Markussen og Sandberg 2002).

Tidligere i denne artikkelen har vi gitt et bilde av bortvalg og gjennomstrømming i et årskull på Østlandet, og vi har vist at halvparten av alle ungdommene oppnådde kompetanse etter tre år i videregående. Her skal det ikke lenger handle om alle ungdommene sett under ett, heller ikke om de som vender skolen ryggen. Vi har allerede pekt på forhold som medvirker til at ungdommene forlater opplæringen. I analysene vi presenterer her, vil vi bare fokusere på de som har blitt værende i videregående helt frem til januar det tredje skoleåret. Hvor mange av disse oppnådde studie- eller yrkeskompetanse i juni fem-seks måneder seinere? Hvilke forhold påvirker sannsynligheten for at disse består VKII etter tre år? Vi analyserer bare elever som har hatt mulighet til å gjøre seg ferdig med videregående opplæring i skole på tre år (det vil si ikke lærlinger, og vi unntar også elever som har hatt lærefag i skole fra disse analysene), og vi ser på elever innenfor ett av disse opplæringsløpene.

- *Tradisjonelle studieforeberedende løp:* Seks VKII-kurs innenfor studieforbere-
dende retninger ledet til generell studie-
kompetanse etter tre år: allmenne fag,
økonomiske og administrative fag,
idrettsfag, dans, drama og musikk.
- *Yrkesfaglige løp mot studiekompetanse:*
Tre kurs innenfor yrkesfaglige studieret-
ninger ledet til generell studiekompetan-
se etter tre år, nemlig naturforvaltning,
tegning, form og farge samt medier og
kommunikasjon.
- *Yrkesfaglige treårige løp mot yrkeskom-
petanse:* I alt 20 kurs innenfor yrkesfag-

lige studieretninger ledet til yrkeskompe-
tanse etter tre år: romteknologi, dekora-
tør, interiør, reklame/illustrasjon/de-
sign, fotterapeut, apotektekniker, helse-
sekretær, tannhelsesekretær, hjelpepleier,
hudpleier, meieriindustri (meierist),
sykkelreparatør, gartner, allsidig land-
bruk (agronom), allsidig skogbruk,
reindrift, økologisk landbruk (agronom
i økologisk landbruk), kart og oppmå-
ling (landmåler, kartkonstruktør, kar-
tograf), teknisk tegning, pianostemming
og pianoteknikk.

- *Allmennfaglig påbygging:* Fra yrkesfag
var dette den andre hovedveien til stu-
diekompetanse. Elever med fullført
grunnkurs og VKI på en yrkesfaglig
studieretning kunne bygge på med all-
mennfag tredje året; kurset «VKII all-
mennfaglig påbygging», for å oppnå
studiekompetanse.

I tabell 4 er elevene gruppert etter studie-
retningen de gikk på 1. januar 2005. Vi
ser at flertallet, vel 61 prosent av ungdom-
mene, var i et treårig løp ved årsskiftet
2004/2005. Nær 40 prosent av kullet var
ikke i treårige løp, dette gjelder for eksem-
pel de som var i tilrettelagte løp, lærlin-
ger, lærekandidater, eller de som var
utenfor opplæring. Det største treårige
løpet var de tradisjonelle studieretningene

**Tabell 4. Prosent i treårige løp per 1. januar
2005. Grunnskolekullet 2002 på Øst-
landet. N=9 749**

Type løp	Antall	Prosent
AF/MD/ID	4 214	43,2
Allmennfaglig påbygging	734	7,5
Yrkesfag mot studiekompetanse	652	6,7
VKII yrkeskompetanse	303	3,1
Lærefag i skole	104	1,1
Ikke i treårig løp	3 742	38,4
Sum	9 749	100,0

mot studiekompetanse, der vel 43 prosent av ungdommene gikk.

Hvor mange besto VKII tre år etter tiende klasse?

Hvor mange av elevene i treårige løp hadde skaffet seg studie- eller yrkeskompetanse etter tre år? For å oppnå studie- eller yrkeskompetanse våren 2005 måtte eleven ha fullført og bestått ett av de tretti VKII-kursene (redegjort for tidligere i denne artikkelen). De elevene som fullførte og besto, hadde mange nok uketimer, manglet ingen fag og hadde bestått fagene de skulle. Elever som ikke besto, hadde enten strøket våren 2005, eller de hadde ikke bestått av andre grunner – som at de strøk på tidligere trinn, manglet fag, eller de hadde så stort fravær at de manglet karakter i ett eller flere fag. Tabell 5 viser hvor mange innenfor de ulike treårige løpene som hadde fullført og bestått VKII når de skulle.

Det er store forskjeller mellom de ulike løpene. Tabell 5 viser at de tradisjonelle

studieforberedende retningene hadde høyest andel som besto, mens allmennfaglig påbygging hadde lavest. Jevnt over hadde åtte av ti på de tradisjonelt studieforberedende retningene bestått og fullført med studiekompetanse i juni 2005. Om trent like mange besto på de yrkesfaglige kursene som fører frem til studiekompetanse. På de yrkesfaglige løpene mot yrkeskompetanse besto tre av fire, mens allmennfaglig påbygging hadde klart færrest som besto, 59 prosent.

Tabell 5 avdekker dessuten store skiller i strykprosent fra løp til løp. Allmennfaglig påbygging har flest som stryker, mens de tradisjonelle studieforberedende løpene kan skilte med laveste strykprosent. Den meget høye strykprosenten på allmennfaglig påbygging, 32 prosent, er et funn som bekreftes av nasjonale data. Blant elever som startet på grunnkurs i 2000 var andelen med strykkarakter på allmennfaglig påbygging svært høy, cirka 29 prosent (Helland og Støren 2004).

Kan vi forklare kompetanseoppnåelsen?

Hvem er det som oppnår kompetanse etter tre år? Har noen elever større sjanser enn andre, og hva er det i så fall som skiller mellom de som har store og små sjanser til å fullføre videregående med kompetanse? For å undersøke hva som påvirker ungdommenes sjanser for å bestå VKII i løpet av tre år, har vi gjennomført en multivariat logistisk regresjonsanalyse etter samme metode som ved analysen av hvilke forhold som påvirker bortvalg/gjennomføring, beskrevet tidligere i denne artikkelen. Metoden tar i bruk alle opplysninger vi har om ungdommene, og setter oss i stand til å finne ut hvilke forhold som har noe å si for om de består videregående eller ikke. Vi identifiserer direkte effekter av enkeltforhold, under

Tabell 5. Prosent bestått i treårige løp per juni 2005. Grunnskolekullet 2002 på Østlandet. N=5 903

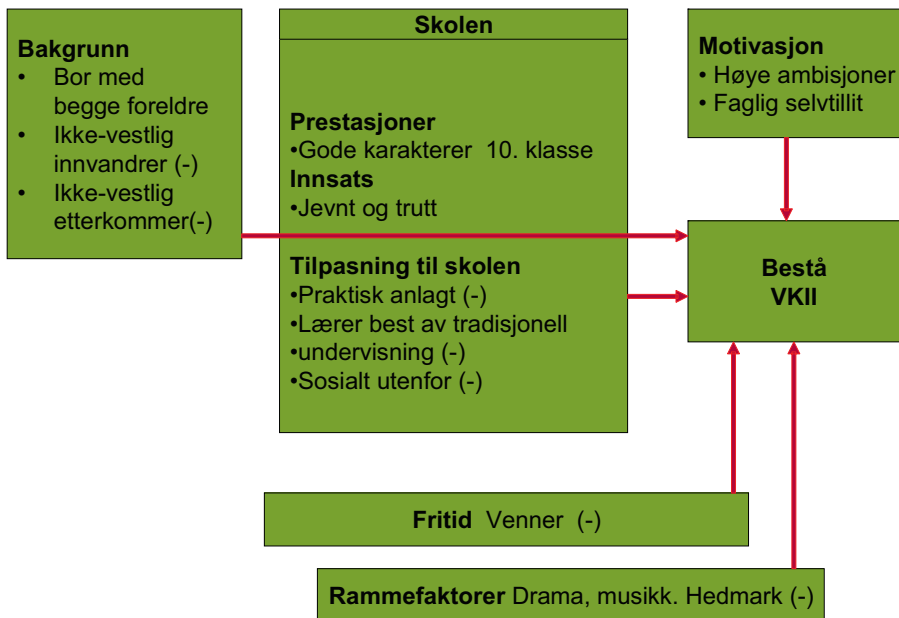
	AF/MD/ ID	På- bygg	YF studie- kompe- tanse	VKII yrkes- kompe- tanse
Bestått	82,5	59,1	79,1	74,3
Stryk	10,8	32,0	15,8	11,9
Ikke bestått, annen grunn	5,4	5,0	4,3	6,6
Lærling/lærekandidat	0,0	0,3	0,0	0,0
Lavere trinn, bestått	0,1	0,1	0,0	4,0
Lavere trinn, ikke bestått	0,1	0,0	0,0	0,0
Folkehøgskole/utland	0,1	0,1	0,0	0,0
Sluttet før våren 2005	0,9	3,3	0,8	3,3
Sum	4 214	734	652	303

betingelsen alt annet likt. Vi finner også ut hvilke effekter som har mest å si, det vil si hva som i størst grad påvirker sannsynligheten for å bestå VKII. Det er kun elever med treårig normert progresjon som studeres. Vi tar utgangspunkt i de 5 903 ungdommene som på starten av sjette semester, i januar 2006, var VKII-elever og hadde noen måneder igjen før de kunne avslutte VKII etter tre år i videregående opplæring.

Figur 4 oppsummerer resultatene av analysen av hvilke forhold som påvirker sannsynligheten for at eleven består opplæringen etter tre år. Av plasshensyn presenterer vi kun de forholdene som har størst effekt på sannsynligheten for å oppnå kompetanse (for en fyldigere omtale av figur 4, se Markussen mfl. 2006:243-251). Kompetanseoppnåelse på VKII blant de som var i treårige løp, det å lykkes i

videregående opplæring, handler for det første om *bakgrunn*. Oppvekst i hjem med to foreldre betyr mye, det gjør også innvandrerstatus. På VKII er elevene i ferd med å bli voksne, likevel spiller bosituasjonen hjemmefra inn på sjansene i skolen. De som bodde sammen med begge sine foreldre som 15-åringer, hadde større sjanse til å bestå VKII. Annen forskning har avdekket at nettopp bosituasjon betyr mye for skoleprestasjoner (Markussen 2000, 2002, Nergård 2005). Elever med ikke-vestlig bakgrunn, uansett om de var førstegenerasjonsinnvandrere eller etterkommere med norsk oppvekst, hadde mindre sjanse for å bestå VKII i løpet av tre år. Prosjektet Bortvalg og kompetanse har vist at mens ikke-vestlige innvandrere slutter i større grad, har etterkommerne med ikke-vestlig bakgrunn typisk blitt værende, men med svakere skoleprestasjoner og stryk underveis i videregående. Ser

Figur 4. Forhold med signifikant direkte effekt på fem prosent nivå på sannsynligheten for å bestå VKII etter tre år i videregående opplæring blant unge i treårige løp¹



¹Tabellen som viser analyseresultatet, er gjengitt i Markussen mfl. (2006:321). N=5 903.

vi utelukkende på oppnådd kompetanse i studieforbereidende løp, finner vi dessuten at andelen elever som gjennomførte VKII uten å bestå alle fag, er mer enn dobbelt så stor både blant innvandrere og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn som den er blant majoritetselvene. Dette kan tolkes som tegn på en sterk utholdenhet som i løpet av tre år ikke har gitt full uttelling (Markussen mfl. 2006). Funnet stemmer med annen forskning som har vist at minoritets elever har mer motgang, men «sterkere driv» (se for eksempel Lauglo 1996, Bakken 2003).

Motivasjon forutsier også hvem som oppnår kompetanse. Elever som uttrykte ambisjoner om langvarig utdanning, hadde økt sannsynlighet for å bestå VKII, i tråd med hva man kan forvente ut fra annen forskning (Boudon 1974). Viktigst av alt er det likevel å *prestere godt i grunnskolen*. Gjør du det, har du mye større sjanser videre oppover. De som har klart seg bra tidligere, har bedre muligheter til å fullføre videregående med bestått. Det finnes massiv dokumentasjon på repe-terbarheten i skoleprestasjoner (se for eksempel Markussen 2000, Grøgaard mfl. 1999, kapittel 2). Betydningen av skolefaglige ferdigheter kan synes trivielt. Men det som slår oss, er selvsagt ikke det at de flinke greier seg gjennom hele løpet, men *hvor viktig* tidligere skoleprestasjoner er for hvordan det går ved opplæringsløpets avslutning. Gjennomsnittskarakterer fra ungdomsskolens tiende trinn er den definitivt kraftigste prediktoren for om ungdommene består VKII etter tre år. Tidligere skoleprestasjoner er den enkeltvariabelen som har klare og sterkeste effekt, ikke bare for kompetanseoppnåelse, men også for sjansene til å velge bort skolen. At elevenes ballast (målt med karakterer) er det enkeltforhold som i sterkeste grad forklarer deres suksess i videregående

opplæring (og vi har foran i artikkelen vist at tidligere prestasjoner også har stor betydning for utholdenheten), kan kanskje fortone seg som et deprimerende funn for pedagoger som hver dag gjør en iherdig innsats for å bedre de unges prestasjoner og læringsutbytte i videregående.

Ungdommenes *egenvurdering* virker inn. Elever med et generelt positivt faglig selvbilde hadde større sjanse til å bestå VKII. Legg merke til at dette er unge med høy faglig selvtilitt, som vurderer seg selv som skoleflinke, uavhengig av reelle skoleprestasjoner. Slik kan dermed egenvurdering til dels kompensere for det de måtte mangle i faktiske prestasjoner. De som selv synes de er flinke, har større sjanse til å lykkes! Dette er i samsvar med annen forskning (Bandura (1986, 1997) Skaalvik (1982), Imsen (2003)). Vi fant også at de som vurderte seg selv som praktisk anlagt, hadde mindre sjanser for å bestå VKII. Kanskje tyder dette på at elevene har valgt feil i forhold til anlegg og interesser. De treårige løpene har ikke samme muligheter for de praktisk anlagte som 2 + 2-modellen med opplæring i bedrift.

Individuell tilpasning til skolens normer og verdier betaler seg i form av kompetanseoppnåelse. Trass i allmenn høy trivsel i videregående, finnes det unge med atferdproblemer av en slik art at de leder til manglende kompetanseoppnåelse. Elever med sosiale vansker, sosialt ekskluderte som ikke fant seg til rette, hadde mindre sannsynlighet for å gjennomføre VKII med bestått. Innsatsvilje og arbeidsvaner spiller inn ved at jevn arbeidsinnsats belønnes. De som jobber godt i alle fag, har større sannsynlighet for å bestå.

Vår konklusjon er dermed at sannsynligheten for å oppnå kompetanse påvirkes av

mange av de samme forhold som former ungdommenes valg, bortvalg og prestasjoner underveis (Markussen 2003, Markussen og Sandberg 2004, Markussen og Sandberg 2005, Markussen mfl. 2006). Elevenes sosiale bakgrunn og tidligere skoleprestasjoner betyr mest for kompetanseoppnåelsen etter tre år i videregående. Foreldres holdninger og utdanningsnivå legger føringer på ambisjonsnivå, generelt faglig selvbilde, arbeidsvaner og ferdigheter. Elever som har størst sjans for å bestå, har tilpasset seg opplæringsystemet. Disse ungdommene møter opp, gjør det de skal, og de fullfører løpet med bestått-karakter på normert tid. Vi har rettet oppmerksomheten mot ungdom som faktisk holdt seg i videregående opplæring fra grunnkurs til halvveis inn i tredje året i videregående, og søkt de særegne forhold som påvirker kompetanseoppnåelsen. Det vi har funnet ut om kompetanseoppnåelse i dette tiendeklasset, etterlater et inntrykk av at ulikheten reproduseres gjennom det videregående opplæringsløpet, og at de sosiale strukturene virker gjennom ungdommenes atferd i utdanningssystemet (Hernes 1974, Hernes og Knudsen 1976).

Drøfting og konklusjoner

Betydningen av sosial bakgrunn for bortvalg av og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring samsvarer med årelang og omfattende forskning og litteratur, både nasjonalt og internasjonalt. Våre funn støtter teorien om begrenset rasjonalitet (Simon 1954, Elster 1979), og både kulturforklaringen, verdiforklaringen og sosial posisjonsteori (Bordieu 1977, Boudon 1974) kan anvendes for å forklare under hvilke begrensninger valgene skjer. Ifølge verdiforklaringen tillegges ulike sosiale lag utdanning ulik betydning. De unge som forblir i utdanning, har lært av sine utdanningsorienterte foreldre at ut-

danning er nødvendig for å lykkes i arbeidsmarkedet og samfunnet, og de prioriterer derfor skolegang. Kulturforklaringen vektlegger likhet eller forskjell i verdigrunnlaget til skolen og hjemmet. De unge i vår undersøkelse som blir i utdanning, har foreldre med høyere utdanning, noe som kan bety at de har tilegnet seg skolens verdier hjemme. De møter skolen på hjemmebane, tilpasser seg lett og mestrer skolen både som en faglig og sosial arena. *Sosial posisjonsteori* ser utdanningsvalg som rasjonelle investeringsbeslutninger. Valgene avhenger av individenes *sosiale posisjon*, og sosiale skjevheter i utdanningsvalg må forstås ut fra dette. For unge fra familier med små økonomiske ressurser vurderes de direkte kostnadene ved å ta mer utdanning som relativt mye større enn den langsiktige gevinsten.

Våre funn gir liten støtte til individualiseringstenen, som hevder at utdanningskarriere i dag blir mindre påvirket av sosial bakgrunn, familie og kjønn enn tidligere (Giddens 1991, Beck 1992). Tvert imot viser våre funn at sosial bakgrunn og familie har stor betydning for utdanningsvalgene. Riktig nok finner vi små forskjeller i jenters og gutters bortvalg av videregående; det er kun på tre guttedominerte yrkesfaglige retninger at vi kan se at guttene slutter i større grad enn jentene. Dette stemmer da også overens med at det ikke er store forskjeller i hvilket utdanningsnivå gutter og jenter ender opp med (Støren og Arnesen 2003). Det er derimot stor forskjell på hvilke typer utdanninger jenter og gutter velger, noe også dette prosjektet har vist (Markussen 2003, Markussen og Sandberg 2004, 2005). Vi kan derfor konkludere med at kjønn ikke har mistet sin betydning som føring for de unges valg av utdanning. Vi vil fremheve at individuelle skoleprestasjoner, målt med karakterer, er det enkelt-

forhold som i samtlige analyser har hatt sterkeste effekt både på sannsynligheten for å bli i opplæring og for å bestå og oppnå gode resultater. Jo høyere karaktergjennomsnitt ungdommene har, det vil si jo bedre de har prestert tidligere i skolegangen, jo større er sannsynligheten for at de har forblitt i skolen. De faglig svakt presterende er mer tilbøyelige til å slutte og til å oppnå svake resultater. Også en rekke tidligere studier (Roderick 1993, Althenbaugh mfl. 1995, Battin-Pearson mfl. 2000, Janosz mfl. 1997) har vist at svake skoleprestasjoner er en av de sterkeste prediktorvariablene i forhold til bortvalg. I Norge har også Grøgaard (1997a) vist dette. Vårt funn føyer seg her inn i rekken av en lang rekke studier, både nasjonalt og internasjonalt.

Jo høyere karaktergjennomsnitt ungdommene har, det vil si jo bedre de har prestert tidligere i skolegangen sin, jo større er sannsynligheten for å bestå og få gode karakterer ved slutten av VKII i videregående. De som har klart seg bra tidligere, har bedre muligheter til å fullføre videregående med bestått. Det finnes massiv dokumentasjon på repeterbarheten i skoleprestasjoner (se for eksempel Markussen 2000, Grøgaard mfl. 1999). Betydningen av skolefaglige ferdigheter kan synes som et trivielt funn. Det som slår oss, er selvsagt ikke det at de flinke greier seg gjennom hele løpet, men hvor viktig tidligere skoleprestasjoner er for hvordan det går ved opplæringsløpets avslutning.

Vi kan konkludere med at bortvalg av og kompetanseoppnåelse i videregående i stor grad handler om den bakgrunnen elevene kommer fra. Jenter og gutter som kommer fra hjem hvor foreldrene er opptatt av og støttende i forhold til utdanning, vil prestere godt i ungdomsskolen. De greier seg godt faglig. Dermed vil de også finne seg

til rette på ungdomsskolen i videre forstand, noe som betyr at de ikke trenger å trekke seg tilbake (fravær) eller gjøre opprør i form av avvikende atferd. De har lært hjemme (av sine høyt utdannede foreldre) at utdanning er viktig, men at det krever innsats for å prestere. Når de begynner på skolen, møter de en arena med et verdsett som de kjenner igjen hjemmefra, og som de behersker. Disse ungdommene er plikttoppfyllende og yter fordi de har ambisjoner, og innsatsen gir resultater i form av gode prestasjoner og gode karakterer. Karakterene fra grunnskolen, som altså er den enkeltvariabelen med størst effekt på bortvalg og kompetanseoppnåelse, er igjen påvirket av de unges sosiale bakgrunn. Dette er vist tidligere i utallige analyser, og også analyser av våre data viser dette.

Det vi ser her er en illustrasjon av reproduksjon av sosial ulikhet (Hernes 1974) gjennom grunnskolen og videregående opplæring.

Konsekvenser for handling

Vi har i analysene våre vist at bortvalg og stryk er omfattende problemer og utfordringer i videregående opplæring, og vi har vist hvilke forhold knyttet til elevene som har betydning for bortvalget og kompetanseoppnåelsen. Spørsmålet er om våre funn kan gi føringer for utdanningspolitiske og pedagogiske tiltak.

Det er viktig å huske at de 20-25 prosent av kullene som ikke oppnår studie- eller yrkeskompetanse, er en sammensatt gruppe. Dersom man skal få flere gjennom til en kompetanse som kan anvendes enten i arbeidsmarkedet eller som grunnlag for videre studier, er det mange ulike tiltak som må til. Vi vil fokusere på to hovedveier å gå; for det første bedre tilpasset opplæring og for det andre en

endret grunnforståelse av et kulls samlede muligheter.

Mange av de 20-25 prosent av ungdommene som slutter eller stryker, vil kunne oppnå studie- eller yrkeskompetanse med en bedre tilpasset opplæring. Bakgrunns-tall fra prosjektet Bortvalg og kompetanse viser at tre år etter at ungdommene begynte i videregående opplæring, var det 8,9 prosent av kullet som ikke oppnådde studie- eller yrkeskompetanse fordi de hadde stryk i et eller flere fag. Av disse hadde 5,3 prosentpoeng stryk i et fag, og 2,0 prosentpoeng hadde stryk i to fag. For disse ungdommene kunne det riktige tiltaket være en ekstra innsats i forhold til det ene eller de to fagene hvor de står i fare for å stryke. Med riktig tilrettelegging og tilpasning av opplæringen ville mange av disse klart en ståkarakter i strykfaget, og andelen med oppnådd studie- eller yrkeskompetanse ville økt merkbart. Å arbeide for dette er viktig, for det er sentralt å opprettholde målsettingen om at flest mulig skal oppnå studie- eller yrkeskompetanse.

Men selv om man med riktig tilpasset opplæring får flere gjennom til oppnådd studie- eller yrkeskompetanse, vil det fortsatt være en betydelig andel av kullet hvor dette ikke er aktuelt. Det må derfor skje en endring i den grunnforståelsen som både Reform 94 og Kunnskapsløftet implisitt bygger på, den grunnforståelsen som sier at norske ungdommer er likere enn de i virkeligheten er, og at så godt som alle har mulighet for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse. Dette må erstattes av en ny grunnforståelse som eksplisitt uttrykker at norske 16-åringer har så ulikt utgangspunkt at en betydelig andel av årskullene ikke har de nødvendige forutsetninger for å klare de vanskelige kravene for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse. For noen

skyldes dette medfødte evner og egenskaper, men for mange skyldes dette at man gjennom oppveksten ikke har fått den nødvendige påvirkningen, støtten eller tilpasningen av opplæringen for å legge et grunnlag som er godt nok for å kunne fullføre videregående opplæring.

Disse to ulike måtene å forstå virkeligheten på vil føre til ulik praksis. Slik det er i dag, hvor det nærmest forutsettes at alle kan klare studie- eller yrkeskompetanse, veiledes de aller fleste inn i videregående opplæring i løp som sikter mot studie- eller yrkeskompetanse. Dette skjer også med ungdom hvor kontaktlærer, rådgiver, foresatte og ungdommen selv vet at de faglige forutsetningene for å bestå alle fag ikke er til stede.

Alternativet, dersom man legger til grunn at ikke alle har de nødvendige forutsetninger for å klare studie- eller yrkeskompetanse, er å ta i bruk *kompetanse på lavere nivå* og lærekandidatordningen i langt større grad og på en planlagt og bevisst måte. Markussen mfl. (2006:31) foreslo å innføre begrepet *grunnkompetanse* til erstatning for kompetanse på lavere nivå. Dette ble videreført av Arbeidsgruppen for bedre gjennomføring i videregående (Kunnskapsdepartementet 2006:37) og også i St.meld. nr.16 (2006-2007). I sin behandling i april 2007 ga Stortinget sin tilslutning til meldingen. Det er derfor grunn til å tro at begrepet vil bli endret. På bakgrunn av at dette vil vi nedenfor bruke begrepet *grunnkompetanse*.

Å arbeide med grunnkompetanse som mål betyr å arbeide med reduserte læreplanmål. Det betyr at den unge ikke skal jobbe for å nå alle målene i læreplanen, men for å nå noen reduserte, men realistiske mål. Konsekvensen kan bli at ungdom som har en skolehistorie full av nederlag, endelig

kan få lov å oppleve å mestre. I arbeidet med å ta i bruk grunnkompetanse i større grad er det fem utfordringer som er sentrale: identifisering av potensielle lærekandidater, rådgivning og veiledning inn i lærekandidatløp, utforming av innholdet i lærekandidatens opplæring, gjennomføringen av utdanning som lærekandidat og ansettelse på en arbeidsplass etter å ha oppnådd grunnkompetanse.

I arbeidet med å *identifisering* av potensielle lærekandidater må kontaktlærere og rådgiver på avgivende skole spille sentrale roller. Ved hjelp av sentrale kjennetegn, særlig skolefaglige prestasjoner, målt med karakterer, kan kontaktlærere og rådgivere identifisere potensielle lærekandidater. Det er avgjørende at dette ikke vurderes isolert, men i en kontekst. Når man skal avgjøre om man skal gi en ungdom råd om å satse på en utdanning som lærekandidat, kan man ikke bare se på karakterene, men vurderingen må gjøres ut fra den helhetlige kjennskap kontaktlærer har til ungdommen.

Overgangen fra grunnskolen til videregående opplæring kan være et svært avgjørende veiskille i mange unge menneskers liv. Vi har sett, både i den kvantitative og den kvalitative delen av prosjektet, at mange av de som har sluttet, har valgt feil. Det de har begynt på, har vært noe helt annet enn det de trodde, de opplever forventningsbrist. Også mange som burde hatt grunnkompetanse som mål, men som er i løp mot studie- eller yrkeskompetanse, er inne i feil løp. Programfag til valg bør også være et redskap for å få flere inn i planlagte løp mot grunnkompetanse.

Disse forholdene; feilvalg, forventningsbrist, manglende bruk av grunnkompetanse og innføringen av det nye programfag til valg og prosjekt til fordypning, illustre-

rer at det er helt avgjørende at de som skal utføre den viktige veilednings- og rådgivningsjobben overfor 15-16-åringer som skal velge utdanning, bør være høyt kvalifiserte personer. Det er derfor, etter vår vurdering, nødvendig at det stilles formelle kompetansekrav til de som skal ha disse jobbene. GIVO-rapporten støttet dette: «Kunnskapsdepartementet fastsetter nasjonale kompetansekrav for å arbeide som karriereveiledere/rådgivere i grunnskolen og videregående opplæring og ved karrieresentrene.» (KD 2006:61). Kunnskapsdepartementet viderefører ikke dette, men foreslår å «(...) utarbeide veiledende kriterier for kompetanse.» (St.meld. 16:2006-2007). Stortinget sluttet seg til departementets forslag da «... og *ingen sto igjen*» ble behandlet i april 2007. Etter vår vurdering er ikke dette tilstrekkelig for å få til den nødvendige kompetanseutviklingen blant rådgivere og karriereveiledere innenfor videregående opplæring.

I arbeidet med å *utforming av innholdet i lærekandidatens opplæring* er det helt avgjørende at den informasjonen som grunnskolen har om de unge, overføres til mottakende skole. Skal mottakende skole være i stand til å utarbeide opplegg og planer med sikte på grunnkompetanse, må de ha kjennskap til disse ungdommene. Dagens blanke-ark-tenkning hindrer at mottakende kontaktlærere og skole lærer de unge å kjenne slik at man kan bygge de riktige tiltakene rundt dem. Informasjon om ungdommene som mottakende skole har behov for, for å kunne sette i verk de riktige og gode pedagogiske tiltakene, må etter vår vurdering overføres fra grunnskolen til videregående skole.

Selve *gjennomføringen av utdanning som lærekandidat* kan også by på problemer. Den største utfordringen ligger kanskje i å få arbeidslivet til å ta inn lærekandidater

og gi dem opplæring. Analyser viser at arbeidsgiverne velger sine lærlinger på øverste hylle; de velger de som har dokumentert lavt fravær og gode faglige prestasjoner tidligere, og de foretrekker barn av fedre med videregående opplæring som høyest fullførte utdanning (Markussen og Sandberg 2005). Dette illustrerer at det ikke vil bli lett å få arbeidsgivere til å ta inn et stort volum av lærekandidater for å gi dem en opplæring frem mot grunnkompetanse. Dersom det blir vanskelig eller umulig å få utdannet lærekandidaten i arbeidslivet, kan en løsning være å betale arbeidsgiverne mer for å ta på seg denne oppgaven. En annen løsning kan være at skolen tar ansvaret for å utdanne lærekandidatene, men at denne opplæringen i all hovedsak må være praksisbasert.

Å oppnå ansettelse på en arbeidsplass etter å ha oppnådd grunnkompetanse kan vise seg å være vanskelig. På den annen side er det presentert en rekke studier som viser at ikke alle må ha fagbrev for å få seg en jobb. Det er vist at en lang rekke arbeidsplasser (i enkelte studier anslag på opp mot 20 prosent av arbeidsplassene i landet) ikke krever høyere kompetanse enn grunnskole eller grunnkurs (Larsen 1995, Akershus fylkeskommune 1996, Larsen og Hompland 1999, Stølen 2001). Arbeidsplassene for ungdom med grunnkompetanse finnes, det handler om at arbeidslivet også må ønske å ansette de som har denne kompetansen.

Alt dette er store utfordringer. Men de er ikke uovervinnelige. Vi har sett eksempler på planlagte løp mot kompetanse på lavere nivå i samarbeid med lokalt arbeidsliv, hvor ungdommene også har fått seg jobb etter avsluttet videregående opplæring. Det er derfor, slik vi ser det, ikke nødvendig å sette i gang forsøk med dette, slik ... og ingen sto igjen foreslo, og som

Stortinget sluttet seg til under behandlingen av meldingen. Det er vår vurdering at denne kompetanseformen, som har eksistert siden Reform 94 ble implementert, kan tas i bruk i større skala uten forutgående forsøk. Dette vil kunne bidra til at færre ungdommer slutter i videregående opplæring, og at flere gjennomfører og oppnår den kompetansen, inkludert grunnkompetanse, de har arbeidet for å nå. Dette betyr også at vi må akseptere oppnådd planlagt grunnkompetanse som fullført videregående opplæring.

For at dette skal realiseres er det, som sagt tidligere, nødvendig med en endret grunnforståelse. Oppfatningen om at så godt som alle kan oppnå studie- eller yrkeskompetanse forutsatt at de får riktig tilpasning av opplæringen, må erstattes av en forståelse av at forutsetningene hos 16-åringene er så ulike når de møter videregående, at en betydelig andel ikke har forutsetning for å klare studie- eller yrkeskompetanse. Først når en slik endret grunnforståelse fører til en bevissthet om at ingen skal inn i et utdanningsløp i videregående som de ikke har forutsetninger for å mestre, kan vi gjøre oss forhåpninger om å redusere bortvalget og omvalget og bedre gjennomføringen og kompetanseoppnåelsen.

Referanser

Akershus fylkeskommune (1996), *Delkompetanse – en ressurs for arbeidslivet. En kartlegging i Akershus og Oslo*, Oslo: Prosjekt delkompetanse.

Althenbaugh, Richard. J., David.E. Engel & Don T. Martin (1995), *Caring for Kids. A Critical Study of Urban School Leavers*, London/Washington D. C: The Falmer Press.

Bakken, Anders (2003): Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet

eller sosial mobilitet? Oslo: NOVA Rapport 15: 2003.

Bandura, Albert (1986): *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

Bandura, Albert (1997): *Self -Efficacy. The Exercise of Control*, New York: W H Freeman and Company.

Battin-Pearson, Sara, Michael D. Newcomb, Robert D. Abbot, Karl Hill, Richard F. Catalano & J. David Hawkins (2000): «Predictors of Early High School DropOut: A Test of Five Theories» in *Journal of Educational Psychology* 2000, vol. **92**, No. 3, 568-582.

Bauman, Zygmunt (1990), *Thinking Sociologically*, Malden, Oxford: Blackwell publishers.

Beck, Ulrich (1992): *Risk Society: Towards a New Modernity*, London: Sage.

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

Bourdieu, Pierre (1977), «Cultural Reproduction and Social Reproduction» i Karabel, Jerome & A. H. Halsey (red.), *Power and Ideology in Education*, New York: Oxford University Press.

Buland, Trond og Vidar Havn (2007): *Intet menneske er en øy. Rapport fra evalueringen av tiltak i satsingen mot frafall*, Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.

Elster, Jon (1979): *Forklaring og dialektikk*, Oslo: Pax.

Giddens, Anthony (1991): *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Cambridge: Polity Press.

Grøgaard, Jens B. (1992): *Skomaker, bli ved din lest? En analyse av ulikhet i utdanning og arbeid blant unge menn på 80-tallet*, Fafo-rapport nr. 146. Oslo: Fafo.

Grøgaard, Jens B. (1997a): «En historie som har fått vasket seg? Om oppfølgings-tjenestens målgruppe – rekruttering og tiltak første skoleår» i Lødding, Berit og Kristin Tornes (red.) *Idealer og paradokser. Aspekter ved gjennomføringen av Reform 94*, Oslo: Tano Aschehoug.

Grøgaard, Jens B. (1997b): *Skolekontroversen. Belyst ved to norske utvalgsundersøkelser. Del I: I frihetens rike*, Dr. gradsavhandling ved Fafo. Fafo-rapport 222, Oslo: Fafo.

Grøgaard, Jens B., Tove Midtsundstad og Marit Egge (1999): *Følge opp – eller forfølge? Evaluering av oppfølgings-tjenesten i Reform 94*, Rapport nr. 263, Oslo: Fafo.

Grøgaard, Jens B., Eifred Markussen og Nina Sandberg (2002): *Seks år etter. Om kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring og overgang til arbeid og høyere utdanning for det første Reform 94-kullet*, Rapport 3/2002, Oslo: NIFU STEP

Heggen, Kåre og Tormod Øia (2005): *Ungdom i endring: Mestring og marginalisering*, Oslo: Abstrakt forlag.

Heggen, Kåre, Gunnar Jørgensen og Gry Paulsgaard (2003): *De andre. Ungdom, risikosoner og marginalisering*, Bergen: Fagbokforlaget.

- Helland, Håvard og Liv Anne Støren (2004): Videregående opplæring – progresjon, gjennomføring og tilgang til læreplasser: forskjeller etter studieretning, fylke og kjønn mellom elever med minoritets- og majoritetsbakgrunn, NIFU STEP skriftserie 26/2004, Oslo: NIFU STEP
- Hernes, Gudmund (1974): «Om ulikhetens reproduksjon. Hvilken rolle spiller skolen?» i *Forskningens Lys*, NAVF 1949-1974.
- Hernes, Gudmund og Knud Knudsen (1976), *NOU 1976:46, Utdanning og ulikhet*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, Gunn (2003): Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolens 4., 7. og 10. trinn. Evaluering av Reform 97 :, Trondheim: Tapir forlag.
- Janosz, Michel, Marc LeBlanc, Bernard Boulerice & Richard E. Tremblay (1997): «Disentangling the weight of School Dropout Predictors: A Test on Two Longitudinal Samples» in *Journal of Youth and Adolescence*, Vol **26**. no 6, Plenum Publishing Corporation.
- Jørgensen, Tor (1997): «Utdanning» i Kåre Vassenden (red): *Innvandrere i Norge. Hvem er de, hva gjør de og hvordan lever de?* Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Krange, Olve (2004): *Grenser for individualisering. Ungdom mellom ny og gammel modernitet*, Rapport 4/04, Oslo: NOVA.
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring*, Innstilling fra en arbeidsgruppe, Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Larsen, Knut Arild (1995): *Arbeidskraft- og kompetanseregnskap for Oslo og Akershus 1995*, Oslo: Econ senter for analyse.
- Larsen, Knut Arild og Andreas Hompland (1999): *Trender i arbeidslivet*, Oslo: Econ senter for analyse.
- Lauglo, Jon (1996): *Motbakke, men mer driv? Innvandrerungdom i norsk skole*, UNGforsk rapport 6/96, Oslo: UNGforsk.
- Lov 17.06.98 om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova).
- Lødding, Berit (2003): *Ut fra videregående. Integrasjon i utdanning og arbeid blant minoritetsungdom i det første Reform 94-kullet*, Oslo: NIFU Rapport 1/2003.
- Markussen, Eifred, (2000): *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det? Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første Reform 94-kullet*, Fafo-rapport-341, Oslo: Fafo.
- Markussen, Eifred (2002): «Ungdommens kompetanse fra videregående opplæring» i Grøgaard, Jens B., Eifred Markussen og Nina Sandberg (2002): *Seks år etter. Om kompetanseoppnåelse og overgang til arbeid og utdanning for det første Reform 94-kullet*, NIFU rapport 3/2002, Oslo: NIFU.
- Markussen, Eifred (2003): *Valg og bortvalg. Om valg av studieretning i og bortvalg av videregående opplæring blant 16-åringer i 2002*, Første delrapport i prosjektet Bortvalg og kompetanse, NIFU skriftserie 5/2003, Oslo: NIFU.
- Markussen Eifred og Nina Sandberg (2004): *Bortvalg og prestasjoner. Om 9 798 ungdommer på Østlandet, deres vei gjennom, ut av, eller ut og inn av*

videregående opplæring, og om deres prestasjoner et år etter avsluttet grunnskole, Oslo: NIFU skriftserie 4/2004.

Markussen Eifred og Nina Sandberg (2005): *Stayere, sluttere og returnerte. Om 9 756 ungdommer på Østlandet, deres vei gjennom, ut av, eller ut og inn av videregående opplæring, og om deres prestasjoner to år etter avsluttet grunnskole*, Oslo: NIFU STEP skriftserie 6/2005.

Markussen Eifred, Berit Lødding, Nina Sandberg og Nils Vibe (2006): *Forskjell på folk – hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9 749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter*, Rapport 3/2006, Oslo: NIFU STEP

Nergård, Trude Brita (2005): *Skoleprestasjoner til barn med særboende foreldre. En litteraturstudie*, Rapport 18, Oslo: NOVA. NOU 2003:16: *I første rekke*, Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Payne John W., James R. Bettman og Eric J. Johnson (1993): *The adaptive decision maker*, Cambridge University Press: Cambridge.

Roderick, Melissa (1993): *The Path to Dropping Out. Evidence for Intervention*, Westport, Connecticut: Auburn House.

Simon, H. (1954): A behavioral theory of rational choice, *Quarterly Journal of Economics* 67.

Skaalvik, Einar M. (1982): *Selvoppfatning og skoleerfaringer*, Trondheim: Pedagogisk institutt, Universitetet i Trondheim.

St.meld. nr 16 (2006-2007): ... og ingen sto igjen, Tidlig innsats for livslang læring, Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Stølen, Nils Martin (2001): Tilbud og etterspørsel for ulike typer arbeidskraft, *Økonomiske analyser* 6/2001, Statistisk sentralbyrå, 52-58.

Støren, Liv Anne (2005): «Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning – ser vi en fremtidig suksesshistorie?» i *Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse*, Statistisk sentralbyrå.

Støren, Liv Anne & Clara Åse Arnesen (2003): «Et kjønnsdelt utdanningssystem» i *Utdanning 2003*, Oslo: Statistisk sentralbyrå.

Tysse, Tine & Nico Keilman (1997): Flyktninger forblir, nordboere reiser hjem, *Samfunnsspeilet* 4/1997, Statistisk sentralbyrå.

Willis, Paul E. (1988): *Learning to labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Aldershot: Gower.

Zey, Mary (red), (1992): *Decision making. Alternatives to Rational Choice Models*, Newbury Park. London, New Dehlo: Sage Publications.

Kompetanseutvikling i fagopplæringen

Anna Hagen, Fafo

Innledning

Temaet for denne artikkelen er kompetanseutvikling i fagopplæringen. Et sentralt kjennetegn ved den norske fagopplæringsmodellen etter Reform 94 er at den første delen av opplæringen foregår i videregående skole, mens den siste delen av opplæringen finner sted i én eller flere lærebedrifter. Opplæringen på de to læringsarenaene bygger på forskjellige læringstradisjoner og er på mange måter svært ulike. Artikkelen beskriver noen vesentlige forskjeller og diskuterer hvilke følger dette har når det gjelder behovet for kompetanseutvikling hos de som har ansvaret for opplæringen av elever og lærlinger i fagopplæringen.

Sentrale begreper

Kompetanse kan defineres som kunnskap, ferdigheter og evner som kan bidra til å utføre bestemte handlinger, løse problemer og/eller utføre arbeidsoppgaver (Nordhaug mfl. 1996, Larsen mfl. 1997, Nielsen og Kvale 1999). *Formell kompetanse* er kompetanse som er dokumentert gjennom offentlige eksamenspapirer, fagbrev med videre. *Realkompetanse* er hva en person faktisk kan, uavhengig av hvor eller hvordan man har tilegnet seg denne kompetansen. Kompetanse kan være generell og overførbart, eller den kan være mer *spesifikk* og dermed bare anvendelig i en viss type sammenhenger. Bransjespesifikk kompetanse vil i første rekke være anvend-

elig i en viss bransje, mens bedrifts- eller virksomhetsspesifikk kompetanse først og fremst vil ha verdi i en gitt virksomhet.

Kompetanseutvikling i fagopplæringen vil her handle om dyktiggjøring til oppgaven som lærer innen yrkesfag i videregående skole eller som instruktør i en lærebedrift. Dette kan være kompetanse som er aktuell for et gitt fag eller fagområde, eller det kan være mer generell pedagogisk kompetanse. Aktuell kompetanse for lærere og instruktører i fagopplæringen kan også være knyttet til læreplanforståelse, kjennskap til det formelle rammeverket rundt fagopplæringen eller til praktiske sider ved å ha ansvaret for lærlinger.

Fagopplæring i arbeidslivet – reformer og utfordringer

Opplæringen av lærlinger i arbeidslivet har lange historiske røtter i Norge. Det var imidlertid først ved innføringen av Reform 94 at lærlingordningen ble en integrert del av videregående opplæring. Som ledd i innføringen av reformen ble det også gjennomført en betydelig satsing på etterutdanning for lærere i skolen og for fagfolk i bedrifter med ansvar for opplæring av lærlinger. I forbindelse med reformen ble det opprettet en rekke nye fag, mange av disse på områder uten tradisjon for å ta inn lærlinger. Det gjaldt ikke minst innen offentlig sektor, der omsorgsarbeiderfaget og barne- og ungdomsarbeiderfaget ble

etablert som nye, store fag som de første årene fikk mange søkere.

Fagområder der lærlingordningen var godt etablert, ble også berørt gjennom de strukturelle og innholdsmessige endringene i Reform 94. Med reformen ble hovedmodellen, med to år i skole fulgt av to år i bedrift, innført for de fleste lærefagene. Av de to årene i bedrift regnes ett år som opplæring og ett år som verdiskaping. Det første reformkullet, som kom ut i lære fra 1996, hadde dermed gjennomgått to års opplæring i skole. Innholdet i skoledelen var endret i forhold til tidligere. Dette innebar i de fleste tilfeller at lærlingene hadde lært mer generell teori og hadde mindre fordypning i det enkelte fag når de kom i lære, sammenliknet med lærlinger før Reform 94. Dette stilte også nye krav til de som fikk ansvaret for opplæring av lærlinger i bedriftene.

De siste årene har også veksten i ungdomskullene bidratt til en økning i behovet for læreplasser. Fra midten av 1980-tallet var den en jevn stigning i fødselstallene fram mot en topp med i overkant av 60 000 fødte i 1990. Dette kullet begynte i videregående opplæring høsten 2006. Etter 1990 var det en mindre nedgang i fødselskullene. Det vil likevel være årskull på rundt 60 000 i grunnskolen og i videregående opplæring i mange år framover. Om søkningen til yrkesfag og læreplasser holder seg stabil på samme nivå som i dag, innebærer dette også et økt behov for læreplasser i flere år framover. Økningen i ungdomskullene gir dermed i seg selv et økt behov for rekruttering av instruktører og dermed også for instruktør opplæring.

Reformen Kunnskapsløftet innføres i årene 2006-2009. I forbindelse med innføringen av reformen blir det satset betydelige midler på kompetanseutvikling. I 2005

bevilget staten 300 millioner kroner, og hvert av årene 2006 og 2007 er det bevilget 375 millioner kroner. Kommuner og fylkeskommuner har bevilget tilsvarende beløp. Strategien for kompetanseutvikling i grunnopplæringen varer fram til 2008, og totalt vil da staten og skoleeierne ha brukt om lag 3,5 milliarder kroner på kompetanseutvikling i grunnopplæringen. Når det gjelder fagopplæringen, er yrkesfaglærere i skolen og instruktører i lærebedriftene definert som viktige målgrupper for satsingen. Sett i lys av denne omfattende satsingen på kompetanseutvikling er det viktig å diskutere forutsetningene for at midlene skal gi positive læringseffekter i skole og lærebedrifter, som i sin tur kan gi økt læringsutbytte for elever og lærlinger. Problemer med avbrudd og forsinkelser i videregående opplæring er en viktig del av bakgrunnen for endringene i Kunnskapsløftet. Frafallet er størst innenfor yrkesfagene, men med store forskjeller mellom ulike studieretninger eller utdanningsprogram (Støren mfl. 2007). Det overordnede målet for å satse på kompetanseutvikling for lærere og instruktører i fagopplæringen må derfor være å bidra til at flere unge fullfører videregående opplæring i yrkesfagene med dokumentert kompetanse. Dette er viktig for å øke mulighetene i arbeidslivet for den enkelte og for å sikre arbeidslivet tilførsel av nødvendig fagkompetanse, både på kort og lang sikt.

I dokumentet «Kompetanse 2010. Strategi for kvalitet i fag- og yrkesopplæringen» fra Utdanningsdirektoratet beskrives læreres og instruktørers kompetanse som et viktig virkemiddel for kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Det understrekes her at opplæring i skolen og i arbeidslivet har ulike særpreg og fordeler, og at en viktig utfordring er å utnytte de to læringsarenaene på en best mulig måte i et helhetlig løp for den enkelte elev og lærling.

Samtidig blir det lagt vekt på at en forutsetning for å få dette til, er samhandling mellom de som er ansvarlige for opplæringen i skole og i bedrift. Samarbeid mellom skole og bedrift må derfor være et sentralt element i kompetanseutvikling for lærere og instruktører (Utdanningsdirektoratet 2006).

Spesielle trekk ved fagopplæringen

Fagopplæringen omfatter yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående opplæring og den delen av opplæringen som foregår i bedrift. I den nye strukturen i videregående opplæring etter innføringen av Kunnskapsløftet er det nå tre studieforberedende og ni yrkesfaglige utdanningsprogram. Partene i arbeidslivet har gjennom deltakelse i faglige råd et hovedansvar for å utarbeide kompetanseplattformer og gi råd om inndeling i programområder i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. I dette arbeidet er det flere hensyn som må veies mot hverandre. Opplæringstilbudet skal gjenspeile arbeidslivets behov for kompetanse, og skal samtidig sikre at den enkelte elev og lærling får muligheter til å fullføre videregående opplæring med en kompetanse som gir et grunnlag for videre læring og deltakelse i arbeids- og samfunnsnivå. På den ene side er det ønskelig med brede fag for å opprettholde søkergrunnlaget og sikre en bred kompetanse hos den enkelte, noe som gir fleksibilitet og grunnlag for å møte omstillinger i arbeidslivet. På den annen side er det nødvendig å opprettholde et visst mangfold i tilbudet, både av næringspolitiske og kulturvernpolitiske årsaker (Utdanningsdirektoratet 2006).

Selv om det har vært en vesentlig reduksjon i antall utdanningsprogram, programområder og fag de siste årene, vil fagopplæringen nødvendigvis være preget av mange fag og stor uensartethet. Mål-

gruppene for kompetanseutvikling i fagopplæringen har ulike fagbakgrunn, ulike arbeidsoppgaver og dermed også ulike opplæringsbehov. Yrkesfaglærere i skolen har også en mer variert utdannings- og erfaringsbakgrunn enn allmennfaglærere. Når det gjelder lærebedriftene, er det store forskjeller i utdanningsnivå og sammensetning av kompetanse mellom ulike bransjer. Videre er det store forskjeller mellom ulike bransjer og innad i bransjene når det gjelder forhold som bedriftsstørrelse, organisering, økonomiske og teknologiske forhold med videre. Dette innebærer at målgruppene både har generelle kompetansebehov som er felles for ulike bedrifter, fag og bransjer samt mer spesifikke og differensierte kompetansebehov.

Den kompetansen som utvikles i arbeidslivet, kan i varierende grad karakteriseres som *kontekstuell* og delvis som *taus* kunnskap (Bjørnåvold 2000, Nielsen og Kvale 1999). Læringen er kontekstuell i den forstand at kompetansen tilegnes gjennom deltakelse i etablerte fag- eller praksisfellesskap (Lave og Wenger 1991). Kunnskapen som utvikles, kan være *taus* i den forstand at den er vanskelig eller umulig å uttrykke verbalt. Polanyi (2000) definerer det å ha *taus* kunnskap som «å kunne mer enn vi kan si». Det innebærer at lærlingen i stor grad må lære ved å observere hvordan ting blir gjort, for deretter selv å få mulighet til å prøve seg. Målet er at lærlingen gjennom veiledning, samarbeid, dialog og observasjon skal bli gradvis mer selvstendig i utøvelsen av arbeidet.

Instruktørene i lærebedriftene er ikke først og fremst pedagoger, men ofte fagarbeidere med lang erfaring i yrket. Det stilles i dag ingen formelle krav til utdanning når det gjelder instruktører i lærebedrifter. Hovedoppgaven for en instruktør er knyttet til produksjon av varer eller tjenester,

ikke til opplæring. Rollen vil derfor være en annen enn for lærerne i skolen, som først og fremst har et pedagogisk ansvar for elevenes læring. I en læresituasjon vil det vanligvis heller ikke være slik at det bare er én instruktør som har ansvaret for å lære opp lærlingen. I praksis vil opplæringsansvaret gjerne være fordelt på flere personer som lærlingen forholder seg til i arbeidssituasjonen. Dette innebærer at det også kan virke kunstig og lite hensiktsmessig å stille krav til den som formelt sett har rollen som instruktør, når det i praksis kan være mange andre personer som står for opplæringen, i det daglige.

En sentral utfordring i gjennomføringen av Kunnskapsløftet er å se det fireårige opplæringsløpet i fagopplæringen i sammenheng og å utvikle gode samarbeidsmodeller mellom skole og bedrift. I dette ligger også fylkeskommunens ansvar for å sikre en god overgang fra skole til lærebedrift for den enkelte.

Kompetanseutvikling for instruktører

De forholdene som er skissert ovenfor, får noen konsekvenser når det gjelder organisering av kompetanseutvikling for instruktører i fagopplæringen. Heterogeniteten i målgruppen er en utfordring, ikke minst for de som skal tilby opplæringen. Spesialiserte og differensierte kompetansebehov fordelt på mange fag, ikke minst i privat sektor, kan gjøre det mer krevende for tilbyderne å oppnå et tilstrekkelig volum til å gjøre det lønnsomt å utvikle nye opplæringstilbud. Én løsning kan være å tilby mer generelle opplæringstilbud på tvers av bransjer og bedriftstyper. Risikoen ved en slik strategi er at man utvikler et tilbud som oppfattes å ha liten praktisk relevans for aktørene i målgruppen. Det er derfor viktig å ta hensyn til at kompetansebehovene bare delvis kan dekkes gjen-

nom mer generelle opplæringstilbud. Utvikling av aktuelle opplæringstilbud for små grupper som også er spredt geografisk, stiller store krav til formulering og samordning av kompetansebehov samt utvikling og koordinering av tilbud.

De trekk som er beskrevet ved læringsprosessen i arbeidslivet, der kompetansen delvis er taus og kontekstuell, gjør at opplæringen av instruktører trolig også i noen grad må skje i nær tilknytning til, eller ved bruk av, konkrete eksempler fra det daglige arbeidet. Det er dokumentert at læringstiltak som tematisk og i læringsform ligger nært opp til den enkeltes daglige arbeid, ofte skaper større motivasjon og gir bedre læringsutbytte (Larsen mfl. 1997, Hagen og Skule 2001). Nærheten til egen praksis gjør det lettere å koble teori og praksis, og ønsket om å gjøre en bedre jobb er en sterk drivkraft for de fleste læringsaktiviteter i arbeidslivet. En positiv læringseffekt i svært praksisnære opplegg forutsetter imidlertid en viss grad av opplevd likhet mellom den som skal lære og den som skal lære bort (Hagen og Nyen 2005).

En av de viktigste hindringene for å delta i opplæring i arbeidslivet er mangel på tid (Nyen 2004). Denne tendensen vil forsterkes i perioder med høy aktivitet og et stramt arbeidsmarked. Fordi instruktørens hovedoppgave er knyttet til produksjon og ikke til opplæring, vil det være en utfordring for instruktører i lærebedriftene å ta seg fri fra arbeidet for å delta i opplæring. Dette er forhold det også må tas hensyn til i utformingen av aktuelle tilbud rettet mot denne målgruppen.

Kompetanseutvikling for yrkesfaglærere

Rekrutteringen av yrkesfaglærere har tradisjonelt foregått ved at fagarbeidere

med lang yrkeserfaring er rekruttert til skolen fra industri- og håndverksbedrifter. Ofte har disse derfor fag- eller svennebrev og mange års praktisk yrkeserfaring før de velger læreryrket. Yrkesfaglærerne har dermed i noen grad tatt med seg arbeidslivets og fagopplæringens opplæringsformer og metoder inn i skolen. En viktig side ved yrkesfaglærernes rolle er at opplæringen i skolen i stor grad må være innrettet mot å forberede eleven på de forventninger han eller hun vil møte i arbeidslivet (NOU 1996:22).

Fra 1994 har søkningen til videregående opplæring blant 16-18 åringer vært nokså stabil. Samtidig er frafall og svak progresjon et stort og vedvarende problem. Det har vært en klar tendens i hele perioden til at gjennomføringen har vært særlig lav innen yrkesfagene. Årsakene til dette er sammensatt. Når neste hele ungdomskullet skal gjennomføre videregående opplæring, innebærer det nødvendigvis at elevgrunnlaget blir mer sammensatt og krevende. De første evalueringene etter innføringen av Reform 94 viste at mange elever med svake teoretiske forutsetninger avbrøt utdanningen. Reformen medførte blant annet at det ble lagt økt vekt på teori, også på de yrkesfaglige studieretningene. Møtet med yrkesfagene ble derfor en skuffelse for de med lav motivasjon for videre skolegang og teoretiske fag. Bjørndal (2005:313) legger vekt på de pedagogiske utfordringene innen yrkesfagene:

Hvordan kan teoretisk stoff tilrettelegges innenfor yrkesopplæringen slik at flere elever kan se mening i og ha utbytte av det? Det er et problem som til nå – generelt sett – på langt nær er løst. Det gjelder ikke bare i Norge. Det er slik i alle land der en mener at yrkesopplæring må være noe mer enn bare praktisk opplæring som på kortest mulig tid gjør elevene til nyttige arbeidstakere. Det er

vanskelig å finne den rette balanse mellom teori og praksis, og det er krevende å yrkesrette teorifagene.

En viktig årsak til frafall er manglende opplevd relevans i opplæringen (Aslesen 2003; Markussen mfl. 2006). Dette synliggjør behovet for å gjøre opplæringen praksisnær og innrettet mot arbeidsformer og arbeidsoppgaver som elevene vil kunne møte som framtidige fagarbeidere. Dette stiller krav til yrkesfaglærernes evne til å integrere faglig og pedagogisk kompetanse på en god måte.

Strukturendringer som fører til bredere utdanningsprogram og programområder, vil også medføre økte behov for kompetanseutvikling for yrkesfaglærere i skolen. Lærere som tidligere har undervist i «smalere» fag, må nå sette sitt fag inn i en bredere sammenheng og vil dermed ha behov for supplerende kompetanseutvikling. Innenfor enkelte utdanningsprogram er det store endringer knyttet til innføringen av Kunnskapsløftet. Det gjelder blant annet utdanningsprogram for teknikk og industriell produksjon, som omfatter lærefag fra de tidligere studieretningene for mekaniske fag og fra kjemi- og prosessfag. Lærerne må ha nødvendig kompetanse for å kunne undervise i felles programfag, som er de yrkesfagene som er felles for alle elever på samme utdanningsprogram.

For yrkesfaglærere vil det også være viktig å ha et godt samarbeid med det lokale arbeidslivet. Samarbeid mellom skoler og bedrifter kan styrke fagkompetansen hos læreren, og dette kan også bedre forutsetningene for et godt læringsutbytte for elevene og en lettere overgang fra skole til lærebedrift. Prosjekt til fordypning vil være et viktig virkemiddel i denne sammenheng. Dette faget er innført som en del av

Kunnskapsløftet for å gi elever på yrkesfag mulighet til fordypning og praksisbasert læring tidlig i opplæringen. Ett formål er at elever som allerede har bestemt seg for valg av yrke, skal få muligheter for å fordype seg i dette allerede fra første år i videregående. Samtidig er det et viktig mål at elever som ikke har bestemt seg, skal få innsikt i og mulighet til å prøve seg innenfor flere mulige yrker. Dette forutsetter imidlertid at manglende kompetanse hos yrkesfaglærerne i skolen ikke i realiteten begrenser elevenes valg av fordypningsområde.

Situasjonsbeskrivelse for instruktørene

Datagrunnlaget for artikkelen er en spørreundersøkelse om etter- og videreutdanning i grunnopplæringen som ble gjennomført av Fafo i 2003 (Hagen, Nyen og Folkenborg 2004). I videregående skole ble det gjennomført intervjuer med 430 lærere, hvorav 199 lærere som primært underviste på yrkesfaglig studieretning. Utvalget ble trukket tilfeldig fra Statens tjenestemannsregister for skoleverket.

Det ble også gjennomført en egen spørreundersøkelse blant 100 instruktører i lærebedrifter. Det foreligger per i dag ikke noe fullstendig register over instruktører i fagopplæringen. Det ble derfor trukket et tilfeldig utvalg av lærebedrifter på grunnlag av opplysninger fra fylkeskommunenes registre over lærebedrifter (VIGO) høsten 2003. Kun lærebedrifter som i henhold til registeret skulle ha lærlinger med løpende lærekontrakter per 15. november 2003, inngikk i utvalget. Utvalget av lærebedrifter er stratifisert for å sikre at instruktører i bedrifter av ulik størrelse blir representert i utvalget i riktig omfang. Det ble satt måltall for antall intervjuer med virksomheter med 1-3 lærlinger (67), 4-10 lærlinger (17) og flere enn ti lærlinger (16). For

nærmere beskrivelse av utvalget og gjennomføringen av undersøkelsen, se Hagen, Nyen og Folkenborg (2004).

Det at instruktørens ansvar for lærlingene utgjør en begrenset del av arbeidsoppgavene, er en utfordring når man skal analysere deltakelse i etter- og videreutdanning. Som fagarbeidere og yrkesutøvere kan mange ha deltatt i etter- og videreutdanning som ikke er direkte relatert til instruktørrollen. Vi har forsøkt å fange opp etter- og videreutdanning som er direkte knyttet til instruktøroppgavene i jobben, mens vi har forsøkt å holde oppdatering og utvikling innenfor eget fag utenfor i undersøkelsen. Med en slik avgrensning vil vi forvente at omfanget av formell videreutdanning for denne gruppen vil være begrenset. Det er imidlertid utviklet en rekke etter- og videreutdanningstilbud innen yrkespedagogikk, og det er interessant å fange opp i hvilken grad instruktører i fagopplæringen faktisk deltar i denne typen tilbud. Når det gjelder kurs, seminarer og annen opplæring som ikke gir formell kompetanse, har vi forsøkt å skille mellom ulike typer tiltak ut fra hvem som organiserer tiltaket. Et viktig formål her har vært å kartlegge forholdet mellom kompetanseutvikling av generell karakter og mer oppgavespesifikk kompetanse. Bedriftsintern opplæring antas å være mer knyttet til kompetansebehovene i den enkelte bedrift, mens opplæring i regi av bransjeorganisasjoner eller fagopplæringskontoret i fylkeskommunen antas å være av mer generell karakter.

Undersøkelsen bekrefter at omfanget av formell videreutdanning blant instruktører er begrenset. Kun tre prosent oppga i 2003 å ha deltatt i slik kompetanseutvikling i løpet av det siste året. De som deltok i formell videreutdanning, sier at de ville ha tatt denne utdanningen selv om de ikke

var instruktører. Dette viser at utdanningen ikke bare var motivert ut fra et ønske om å gjøre en bedre jobb som instruktør.

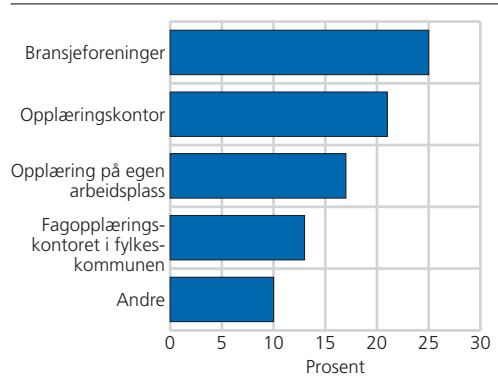
Når det gjelder ikke-formell opplæring, deltok til sammen 56 prosent av instruktørene i slik opplæring i løpet av 2003. Det framgår av figur 1 at mange aktører gir opplæring som er relevant for instruktørrollen. Viktige tilbydere av opplæring er egen arbeidsplass, bransjeforeninger og opplæringskontorer, i tillegg til fagopplæringskontoret i fylkeskommunen.

Forskjellene i andeler som deltar i regi av ulike tilbydere, er i utgangspunktet for små til at man kan peke ut noen som spesielt viktige. Ser man bransjerelatert opplæring i regi av bransjeforeninger og opplæringskontor under ett, er det likevel klart at institusjoner som er basert på samarbeid mellom ulike virksomheter, spiller en viktig rolle for instruktørenes kompetanseutvikling.

Om lag to av tre lærebedrifter i utvalget er med i opplæringskontorer. Ettersom ikke alle lærebedrifter er medlem av slike kontorer, spiller opplæringskontorene en viktigere rolle som tilbydere av opplæring enn figuren kan gi inntrykk av. Én av fire instruktører oppgir at de har deltatt i ikke-formell opplæring i regi av opplæringskontoret som bedriften er medlem av.

I forbindelse med evalueringen av Reform 94 rapporterte 63 prosent av de faglige lederne og instruktørene at de hadde deltatt på kurs (Olsen mfl. 1998). Fagopplæringskontoret var viktigste kursarrangør ifølge denne undersøkelsen, som ble gjennomført i 1997-1998. Ettersom spørsmålsformuleringen i vår undersøkelse og i evalueringen av Reform 94 er ulik, er ikke resultatene direkte sammenliknbare. Det

Figur 1. Andelen av instruktører som deltok i kurs, seminarer og annen opplæring i regi av ulike tilbydere i 2003. Prosent. N=100



Kilde: Fafo-notat 2004:03.

synes likevel å være grunnlag for å konkludere med at omfanget av opplæringstilbud som er rettet mot instruktører, har vært vesentlig også etter at den offentlige satsingen rundt Reform 94 var borte. På tilbudssiden har det trolig vært en dreining fra generell opplæring i regi av fylkeskommunen over mot mer bransje- og fagspesifikk kompetanse i regi av bransjeforeninger og opplæringskontor i årene etter innføringen av Reform 94.

I 2003 brukte instruktørene i gjennomsnitt 22 timer på kurs, seminarer og annen ikke-formell opplæring. Dette skal i utgangspunktet kun omfatte kurs som instruktørene oppfatter som relevante for instruktørarbeidet. Opplæringen fordeler seg på flere ulike arrangører, med opplæring på egen arbeidsplass som mest omfattende, målt i antall timer. I kategorien «andre» inngår større private bedrifter, leverandører, fagforeninger, studieforbund og offentlige reguleringsmyndigheter. Flertallet av disse tilbyr trolig ikke spesifikk instruktør opplæring, men opplæring som instruktørene likevel oppfatter som

relevant for å løse sine instruktøroppgaver på en god måte.

Selv om antallet respondenter som har deltatt i opplæring, er begrenset, tyder materialet på at fagopplæringskontorene i fylkeskommunen primært har gitt opplæring i generelle emner som rammeverket rundt fagopplæringen og praktiske sider ved håndtering av lærlinger. Bransjeforeningene på sin side gir i første rekke opplæring knyttet til praktiske sider ved håndtering av lærlinger. Opplæringskontorenes opplæring oppleves av instruktørene å ha flere ulike formål, men praktiske sider ved å ha ansvar for lærlinger synes å være mest utbredt som tema for opplæringen. Fra egen bedrift/virksomhet synes opplæring i praktiske sider ved håndteringen av lærlinger og faglig oppdatering å være omtrent like utbredt.

De få instruktørene som har tatt formell videreutdanning, oppgir at denne utdanningen i noen grad har endret måten de driver opplæring på, og at det har gitt dem større trygghet i rollen som instruktør. Instruktørene har hatt relativt moderat utbytte av kurs, seminarer og annen opplæring de har tatt, som ikke gir formell kompetanse. Svært få – om lag én av ti – opplever at opplæringen i stor grad har endret måten de veileder lærlingene på, og at det har gitt dem større trygghet eller nyttige kontakter. Inkluderer man dem som svarer «i noen grad», er det fire til fem av ti som opplever at opplæringen har hatt denne typen effekter.

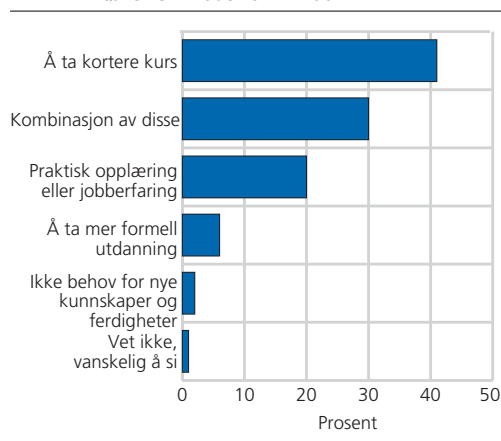
Det relativt svake utbyttet tyder på at en del av opplæringen i liten grad treffer instruktørene. Det kan se ut til at bedriftsintern opplæring og bransjerelaterte kurs er den opplæringen som i størst grad fører til endringer i praksis. Det er naturlig å anta at denne opplæringen i stor grad

består av fagrettet opplæring. Opplæring arrangert av opplæringskontor synes å bidra mer til å gi trygghet i rollen som instruktør og til å gi nyttige kontakter. Det må understrekes at datagrunnlaget er så lite at forskjeller i utbyttet mellom ulike typer opplæring bare er antydninger, og ikke statistisk pålitelige funn.

Figur 2 viser hvordan instruktørene foretrekker å skaffe seg den kompetansen de har størst behov for. Korte kurs er den foretrukne læringsformen blant vel fire av ti instruktører, men mange svarer også at de ønsker kombinasjoner av ulike læringsformer. Om lag én av fem foretrekker praktisk opplæring og jobberfaring, mens kun seks prosent foretrekker å ta mer formell utdanning.

Det er interessant at det er de som ikke har deltatt i kurs eller annen opplæring i løpet av det siste året, som i størst grad foretrekker å skaffe seg nye kunnskaper og ferdigheter ved å ta korte kurs. Dette funnet tyder på at opplæringsbehov ikke fullt ut kan dekkes gjennom praktisk opplæring og jobberfaring, men at det i de

Figur 2. Foretrukket læringsform blant instruktørene. Prosent. N=100



Kilde: Fafo-notat 2004:03.

flESTE tilfeller også vil være et visst behov for organisert opplæring i form av instruktørkurs.

En viktig form for uformell læring for instruktørene er kontakt med andre som jobber med fagopplæring, i og utenfor egen virksomhet. Fagopplæringsmiljøene i virksomhetene vil ofte være små, og mange vil derfor også ha behov for kontakt med eksterne miljøer. Kontakt med institusjoner og personer som jobber med fagopplæring utenfor virksomheten, omfatter andre bedrifter i opplæringskontor- og ringer, bransjeorganisasjoner, fagopplæringskontoret i fylkeskommunen, yrkesfaglærere i videregående skole samt yrkesopplæringsnemnder og prøvenemnder.

Det forekommer ganske ofte at instruktørene har kontakt med fylkeskommunens fagopplæringskontor og yrkesfaglærere i videregående skole. 56 prosent har hatt kontakt med fagopplæringskontoret, mens 54 prosent har hatt kontakt med skolene i løpet av det siste året. 60 prosent av instruktørene har hatt kontakt med prøvenemndene, mens om lag en firedel har hatt kontakt med yrkesopplæringsnemnda.

Nesten alle instruktørene, 96 prosent, i bedrifter som er medlem av et opplæringskontor, har hatt kontakt med opplæringskontoret i løpet av det siste året. Til tross for at en tredel av instruktørene er i bedrifter som ikke er medlem av et opplæringskontor, framstår derfor opplæringskontorene som ett av de viktigste eksterne kontaktpunktene for instruktørene i fagopplæringen. Undersøkelsen gir ikke grunnlag for å si noe om læringseffekten av kontakten med de ulike organisasjonene og personene. Fra andre undersøkelser om læring i arbeidslivet vet man at kontakt med personer, institusjoner og miljøer utenfor bedriften kan gi betydelige læ-

ringsmuligheter for den enkelte (Skule og Reichborn 2000). Det er derfor grunn til å tro at den eksterne kontakten også kan være en viktig kilde til uformell læring for instruktørene.

Kontakten innad i virksomheten er i første rekke med andre instruktører og med faglig ansvarlige for fagopplæringen. De fleste instruktørene har hyppig kontakt med andre instruktører som jobber med fagopplæring i bedriften, for å diskutere opplæringsspørsmål. Flertallet av instruktørene i undersøkelsen er selv faglige ledere, men blant de øvrige er det kun 46 prosent som oppgir at de ofte har diskutert opplæring av lærlinger med faglig leder i virksomheten. Man kunne kanskje forvente en hyppigere kontakt, tatt i betraktning at faglig leder normalt vil ha et begrenset antall instruktører å forholde seg til. En moderat kontakt mellom faglige ledere og instruktører kan tyde på at mye av ansvaret for lærlingene er delegert til instruktørnivå.

I undersøkelsen fra 2003 er det ganske få blant instruktørene som opplever å ha et stort behov for opplæring. Denne andelen varierer mellom 12 og 19 prosent for opplæring om ulike forhold. Inkluderer man de som har noe behov, er det et flertall av instruktørene som har behov for faglig oppdatering, opplæring i rammeverket rundt fagopplæring og læring om innhold og endringer i læreplanen. I underkant av halvparten oppgir også behov for opplæring om praktiske sider ved å ha ansvaret for lærlinger. Alt i alt må man kunne karakterisere instruktørenes selvopplevde opplæringsbehov som gjennomgående relativt beskjedent, i hvert fall om man sammenlikner det med læreres og skolelederes opplevde behov. Det mindretallet på 10-20 prosent som opplever et

stort opplæringsbehov, opplever det vanligvis ikke bare på ett, men på flere områder.

Svært mange av instruktørene opplever en tidsklemme ved å ha opplæringsoppgaver i tillegg til andre oppgaver som er knyttet til produksjonen i virksomheten. Av figur 3 framgår det at hele 81 prosent opplever at stort arbeidspress på jobb hindrer dem i å gjøre en god jobb som instruktør. Til sammenlikning er det 32 prosent av instruktørene som oppgir at udekkede opplæringsbehov hindrer dem i å gjøre en god jobb som instruktør.

De fleste instruktørene opplever at ledelsen og kollegene jobber aktivt for å skape et godt læringsmiljø for lærlingene og å gi rimelige vilkår for de som har ansvaret for opplæringen i det daglige. Til tross for dette opplever flertallet av instruktørene at arbeidspresset i hverdagen hindrer dem i å gjøre en god jobb som instruktør. Dette kan tyde på at virksomhetene i stor grad har overlatt til den enkelte instruktør å avveie hensynet til produksjonen i virksomheten på den ene side mot hensynet til

opplæringen og ansvaret for lærlingen på den annen side. For den enkelte instruktør kan dette lett oppleves som en tidsklemme.

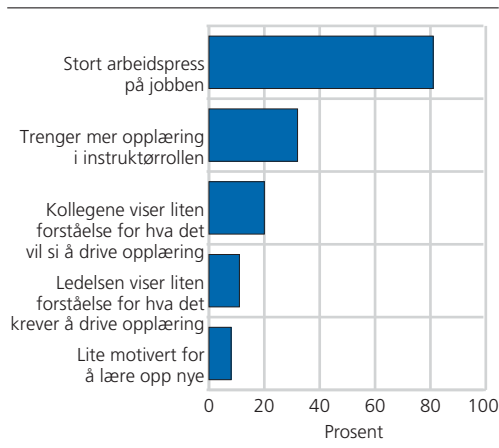
Situasjonsbeskrivelse for yrkesfaglærerne

Mens få instruktører deltar i formell videreutdanning, er omfanget av videreutdanning i skolen vesentlig høyere. I 2003 deltok hele 17 prosent av lærerne i videregående skole i formell kompetanseutvikling. Andelen som deltok, var høyere blant yrkesfaglærere enn blant allmennfaglærere. Yrkesfaglærere er her lærere som underviser hovedsakelig innen yrkesfaglig studieretning. Allmennfaglærere er lærere som underviser hovedsakelig på allmennfaglig studieretning. En mindre andel av lærerne, 8 prosent, i undersøkelsen underviser på begge studieretninger. Sammenlikninger mellom yrkesfaglærere og allmennfaglærere i denne artikkelen omfatter bare de to første gruppene.

Én av fire yrkesfaglærere tok videreutdanning, mens om lag én av ti allmennfaglærere gjorde det samme. En sannsynlig forklaring på det høye deltakelsesnivået blant yrkesfaglærere er at disse ved tilsetning manglet pedagogisk eller yrkesteoretisk utdanning og ble tilsatt på vilkår om at slik utdanning ville bli gjennomført. Forskrift til opplæringsloven åpner for tilsetning av yrkesfaglærere på vilkår av senere fullføring av pedagogisk eller yrkesteoretisk utdanning.

De som har deltatt i formell videreutdanning, er bedt om å oppgi fagområdet for denne utdanningen. Spørsmålet er i undersøkelsen formulert som et åpent spørsmål. En enkel opptelling av svarene viser at ulike utdanningstilbud innen pedagogikk utgjør det klart viktigste fagområdet. Halvparten av yrkesfaglærerne som tok

Figur 3. Forhold som gjør det vanskelig å gjøre en god jobb som instruktør. Prosent. N=100



Kilde: Fafo-notat 2004:03.

videreutdanning i 2003, oppgir at utdanningen var innenfor dette området. Svarene omfattet blant annet pedagogikk, praktisk pedagogisk utdanning (PPU), veiledningspedagogikk og yrkespedagogikk.

Høgskolene utgjør den klart viktigste tilbyderen av videreutdanning for yrkesfaglærerne. Rundt 85 prosent av de som har tatt videreutdanning, har gjort dette ved en av høgskolene. For allmennfaglærerne er universitetene og høgskolene like viktige som tilbydere av videreutdanning.

De som deltok i formell videreutdanning i 2003, fikk også spørsmål om hvilket utbytte de hadde hatt av denne utdanningen. Vel to av tre lærere som hadde tatt videreutdanning, mente at dette hadde ført til endringer i egen undervisning eller arbeid. En like stor andel mente at de sto sterkere på arbeidsmarkedet enn før. Det er ingen forskjell mellom yrkesfaglærere og allmennfaglærere når det gjelder utbyttet av opplæringen.

Om lag 77 prosent av lærerne i videregående skole deltok på ikke-formell opplæring som kurs, seminarer eller liknende i 2003. Når det gjelder denne typen opplæring, deltar yrkesfaglærere og allmennfaglærere like mye. Andelen som har fått faglig oppdatering på eget fagfelt, er imidlertid høyere blant allmennfaglærere enn blant yrkesfaglærere. Når det gjelder faglig oppdatering eller utvikling utenfor eget fagfelt, er imidlertid forholdet omvendt.

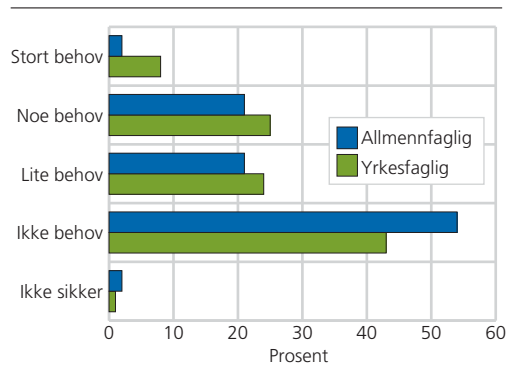
Lærere i videregående skole deltar ofte på kurs og seminarer der ansatte ved egen skole har stått for opplæringen. I tillegg blir eksterne, private tilbydere ofte benyttet i forbindelse med kompetanseutviklingstiltak som er rettet mot lærere i

videregående skole. Universitets- og høgskolesektoren spiller en mindre sentral rolle som tilbydere av ikke-formell opplæring.

Selv om yrkesfaglærerne i utgangspunktet har høy deltakelse i formell videreutdanning, tyder ikke svarene i spørreundersøkelsen på at behovet var i ferd med å bli dekket. Andelen som mente de hadde et stort behov for mer formell utdanning, var vesentlig høyere blant yrkesfaglærere, 8 prosent, enn blant allmennfaglærere, 2 prosent. Tar vi med de som mente de hadde noe behov for mer formell utdanning, var det om lag én av tre yrkesfaglærere som hadde et udekket behov for formell utdanning i 2003, se figur 4.

De viktigste drivkreftene for å delta i kompetanseutvikling er knyttet til nåværende jobb. Behovet for faglig oppdatering er den klart viktigste årsaken til lærernes opplevde kompetansebehov. Andre viktige grunner er nye oppgaver i nåværende stilling og et ønske om å stå sterkere på arbeidsmarkedet. Den relative betydningen av de ulike drivkreftene er den samme for yrkesfaglærere som for allmennfaglærere. Samtidig er det verdt å merke seg at driv-

Figur 4. Behov for formell videreutdanning. Prosent. N=199/177

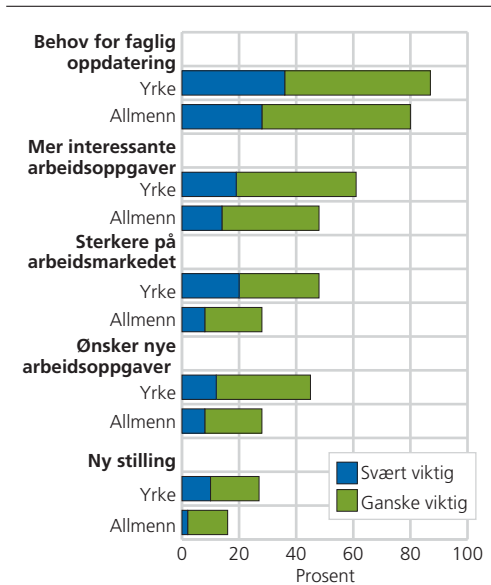


Kilde: Fafo 2004.

kreftene gjennomgående virker sterkere for yrkesfaglærerne som gruppe enn for allmennfaglærerne. Forskjellene kommer klartest fram når det gjelder behovet for å stå sterkere på arbeidsmarkedet. Her er det en tydelig sammenheng mellom yrkesfaglærernes opplevde behov for mer formell utdanning og ønsket om å stå sterkere på arbeidsmarkedet, se figur 5.

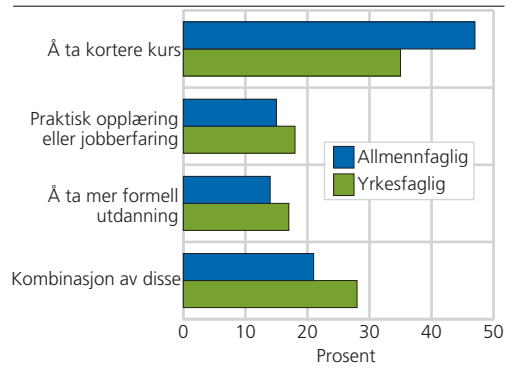
Blant lærerne, som blant instruktørene i fagopplæringen, er det størst interesse for å lære gjennom korte kurs. 47 prosent av allmennfaglærerne, og 35 prosent av yrkesfaglærerne oppgir dette som sin foretrukne læringsform. Blant allmennfaglærerne framstår korte kurs som den klart mest foretrukne læringsformen, eventuelt i kombinasjon med andre læringsformer. Når det gjelder yrkesfaglærerne, fordeler preferansene seg mer jevnt mellom ulike læringsformer, se figur 6.

Figur 5. Lærernes vektlegging av ulike årsaker til eget behov for kompetanseutvikling. Prosent. N=177/199



Kilde: Fafo 2004.

Figur 6. Foretrukket læringsform blant lærere i videregående skole. Prosent. N=177/199

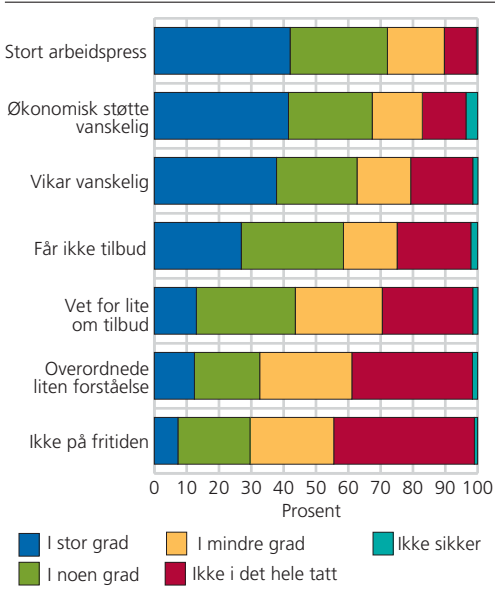


Kilde: Fafo 2004.

I undersøkelsen ble respondentene også bedt om å vurdere i hvilken grad ulike forhold gjør det vanskelig for dem å delta i opplæring. Svarene tyder på at de viktigste hindringene kan knyttes til forhold ved arbeidssituasjonen. Stort arbeidspress på jobben, manglende økonomisk støtte og problemer med å skaffe vikar er forhold som mange opplever som aktuelle hindringer, se figur 7. Når det gjelder problemer med å skaffe vikar, kan sannsynligvis dette også i stor grad forstås som en økonomisk hindring i den forstand at skolen har begrensede midler til dekning av vikarutgifter.

Yrkesfaglærere og allmennfaglærere opplever i stor grad de samme hindringene for å delta i opplæring. Yrkesfaglærere opplever imidlertid i noe større grad at overordnede har liten forståelse for deres opplæringsbehov. Én av tre yrkesfaglærere oppgir at dette i stor eller i noen grad gjør det vanskelig for dem å delta i opplæring. Blant allmennfaglærerne opplevdes dette som en hindring av under 20 prosent. Andelen som oppgir at de ikke ønsker å delta i opplæring på fritiden, er noe høyere blant allmennfaglærere enn blant yrkesfaglærere. I den grad dette kan tolkes som

Figur 7. Forhold som gjør det vanskelig for yrkesfaglærere å delta i opplæring. Prosent. N=199



Kilde: Fafo 2004.

et uttrykk for egenmotivasjon, tyder undersøkelsen på at motivasjonen for å delta i opplæring er vel så sterk blant yrkesfaglærere som blant allmennfaglærere i videregående opplæring. Generelt er motivasjonen for å delta i jobbrelatert opplæring høy blant lærere, sammenliknet med andre yrkesgrupper (Hagen, Nyen og Folkenborg 2004, Nyen 2004).

Diskusjon – utfordringer for kompetanseutvikling i fagopplæringen

Artikkelen tok utgangspunkt i skole og lærebedrift som to ulike læringsarenaer med ulike rammebetingelser, drivkrefter og forutsetninger for kompetanseutvikling. Undersøkelsen blant lærere i videregående skole og blant instruktører i lærebedrifter bekrefter i stor grad disse forskjellene, ikke minst når det gjelder deltakelse i og opplevd behov for mer formell kompetanse. Formelle krav er trolig en sterkt med-

virkende faktor når det gjelder yrkesfaglærernes deltakelse i videreutdanning. Lønns- og karrieresystemene i skoleverket har også tradisjonelt lagt stor vekt på formell kompetanse, og det er sannsynlig at også dette påvirker motivasjonen for å ta formell utdanning. Sentrale satsinger på kompetanseutvikling i forbindelse med nye reformer gjør det mulig for flere å ta formell videreutdanning. Samtidig er det viktig å understreke at selv om det legges til rette for deltakelse i videreutdanning fra arbeidsgivers side, forutsetter det å ta videreutdanning som regel en betydelig egeninnsats.

Instruktørene i lærebedriftene deltar i liten grad i formell utdanning som er relevant for instruktørrollen, og det synes i liten grad å være interesse for slik utdanning hos denne målgruppa. Dette må blant annet ses på bakgrunn av at instruktøransvaret bare utgjør en begrenset del av arbeidsoppgavene, og at en instruktør først og fremst oppfattes, av seg selv og andre, som en fagarbeider og ikke som en pedagog. I motsetning til i skolen er det heller ingen formelle krav til utdanning for instruktørene.

Lærerne i skolen opplever i utgangspunktet et større opplæringsbehov enn instruktørene i lærebedriftene. Innføringen av Kunnskapsløftet vil trolig forsterke disse forskjellene ved at endringene berører skolene på en mer direkte og omfattende måte enn lærebedriftene. Blant yrkesfaglærere, som blant lærere for øvrig, er det et særlig stort behov for faglig oppdatering. Et viktig spørsmål i forbindelse med evalueringen av statlige satsinger på kompetanseutvikling i skolen er i hvilken grad disse satsingene faktisk gir mulighet for faglig oppdatering og fordypning innenfor eget fagområde.

Lærerne selv oppgir stort arbeidspress, manglende økonomisk støtte og begrensede vikarmidler eller vanskeligheter for å skaffe vikar som viktige hindringer for å delta i opplæring. Slike begrensninger kan føre til at det satses på opplæringstiltak som kan gjennomføres på arbeidsplassen, som kurs i fellestiden, eller ved organisert veiledning. Når det gjelder lærernes behov for faglig oppdatering, forutsetter imidlertid denne ofte deltakelse på andre arenaer enn på egen arbeidsplass.

For yrkesfaglærerne er oppsplittingen i mange fag en utfordring på den måten at omfanget av relevante fagspesifikke opplæringstilbud er begrenset. Bransjeorganisasjoner, opplæringskontor og lærebedrifter kan trolig i mange sammenhenger være vel så viktige samarbeidspartnere som høgskolene når det gjelder yrkesfaglærernes behov for faglig oppdatering. Det forutsetter imidlertid at også skoleeier ser behovet for å satse på andre typer tilbud og andre former for kompetanseutvikling for yrkesfaglærerne enn for lærerne for øvrig.

Det selvopplevde opplæringsbehovet for instruktørene er i utgangspunktet forholdsvis begrenset. Likevel deltok over halvparten av instruktørene i 2003 på organisert instruktør opplæring i form av kurs, seminarer, samlinger og liknende. Når det gjelder utbyttet av denne opplæringen, mener instruktørene selv at det var moderat. Det gir grunn til å spørre om det nå er behov for mer målrettede tilbud for instruktører, både i forbindelse med rammeverk og praktiske sider ved håndtering av lærlinger og angående faglige spørsmål.

Et hovedinntrykk er at det er et stort behov for komprimerte og tilrettelagte kurs. I likhet med lærerne foretrekker instruktørene i stor grad å skaffe seg nødvendig

kunnskap og ferdigheter gjennom korte kurs, men tidspress gjør det ofte vanskelig å ta seg fri for å delta. Mange av instruktørene har ikke fått noen form for oppdatering siden de deltok på generell instruktør opplæring for mange år siden. Komprimerte og tilrettelagte kurs vil ha større sannsynlighet for en positiv mottakelse enn generelle kurs som stiller store krav til reising og fravær fra arbeidsplassen. Den praktiske og faglige tilretteleggingen av instruktørkursene vil med fordel kunne skje ved å bygge på den infrastrukturen og de nettverk som allerede er etablert ute i fylkene.

Fylkeskommunen har en viktig oppgave når det gjelder å samordne og utvikle et relevant opplæringstilbud for instruktørene. Opplæringskontorene spiller mange steder en viktig rolle, blant annet ved å tilby opplæring for instruktører, og i noen grad ved å fungere som formidlere mellom lærebedriftene og bransjeforeningene samt mellom lærebedriftene og fagopplæringskontoret i fylkeskommunen. Opplæringskontorene kan trolig også være viktige samarbeidspartnere når det gjelder kartlegging av kompetansebehov, utvikling og gjennomføring av tilbud.

Kompetanse for utvikling gir gode muligheter for lokal forankring og utforming av kompetanseutviklingstiltak som dekker lokale behov. Det forutsetter imidlertid at aktørene på lokalt nivå inviteres til og selv ser verdien av å bidra aktivt i utviklingen av kompetanseutviklingstiltak som både er innholdsmessig relevante og praktisk mulig å gjennomføre i en travel arbeids hverdag.

Referanser

Aslesen, Sigurd (2003): Dra til sjøs. Om lærlinger i maritime fag, Fafo-notat 2003:15.

- Bjørndal, Ivar (2005): Videregående opplæring i Norge i 800 år – med hovedvekt på tiden etter 1950. Halden: Forum bok.
- Bjørnåvold, Jens (2000): Making learning visible. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe. Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training.
- Hagen, Anna og Sveinung Skule (2001): Yrke, opplæringsbehov og interesse for etter- og videreutdanning, Fafo-rapport 372.
- Hagen, Anna og Torgeir Nyen (2005): Evaluering av ordningen med demonstrasjonsskoler og demonstrasjonsbedrifter, Fafo-rapport 478.
- Hagen, Anna, Torgeir Nyen og Kari Folkenborg (2004): Etter- og videreutdanning i grunnopplæringen i 2003, Fafo-notat 2004:03.
- Larsen, Knut A. mfl. (1997): Bedriften som lærested. En gjennomgang av etter- og videreutdanning i norske bedrifter, Fafo-rapport 212.
- Lave, Jean and Etienne Wenger (1991): *Situated learning, legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Markussen, Eifred mfl. (2006): *Forskjell på folk – hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9 749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter*, NIFU STEP rapport 3/2006.
- Nielsen, Klaus og Steinar Kvale (red.) (1999): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*, Oslo: Ad Notat Gyldendal.
- Nordhaug, Odd mfl. (1996): *Kompetanse i næringslivet*, Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- NOU 1996:22 Lærerutdanning. Mellom krav og ideal.
- Nyen, Torgeir (2004): *Livslang læring i norsk arbeidsliv. Resultater fra Lærevilkårsmonitoren 2003. Grunnlagsrapport*, Fafo-rapport 435.
- Olsen, Ole Johnny mfl. (1998): Fagopplæring i omforming. Evaluering av Reform 94. Sluttrapport, AHS Serie B. AHS Gruppe for flerfaglig arbeidslivsforskning 4, Universitetet i Bergen.
- Polanyi, Michael (2000) [1966]: *Den tause dimensjon: En innføring i taus kunnskap*, Oslo: Spartacus.
- Skule, Sveinung og Anders N. Reichborn (2000): *Lærende arbeid. En kartlegging av lærevilkår i norsk arbeidsliv*, Fafo-rapport 333.
- Støren, Liv Anne mfl. (2007): *Og hvem stod igjen ...?* Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømming i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999-2001, NIFU STEP, rapport 14/2007.
- Utdanningsdirektoratet (2006): *Kompetanse 2010. Strategi for kvalitet i fag- og yrkesopplæringen*, Høringsutkast januar 2006.

Å studere etter Kvalitetsreformen

Per Olaf Aamodt og Elisabeth Hovdhaugen, NIFU STEP

Innledning

Kvalitetsreformen er en bred og gjennomgripende reform av høyere utdanning. Ett av hovedmålene er at studentene skal lykkes, og at de i større grad skal være i stand til å gjennomføre studiene på normalt tid. En ny gradsstruktur er etablert, og der er mange av de tidligere gradene kortet ned fra fire pluss to år til tre pluss to år. Innenfor de nye gradene ble det etablert mer fastlagte kombinasjoner av fag som skulle sikre en klarere progresjon gjennom studiet, og nye undervisnings- og vurderingsformer skulle skape en tettere og mer forpliktende kontakt mellom lærested og student. Studentene skulle i større grad få vurderinger og tilbakemeldinger underveis i studiet, ikke bare i form av en avsluttende eksamen. Det ble videre innført en nytt karaktersystem med bokstavkarakterer istedenfor tallkarakterer, og for å tilpasse fagene til de nye kortere gradene, ble fagene delt opp i mindre enheter eller moduler. Disse har ikke like stort omfang på alle læresteder, alt fra 5 studiepoeng til 30 studiepoeng. Men felles for flesteparten av enhetene/modulene er at de er mindre enn ett semester, ofte et halvt eller en tredels semester. Ett års studium på heltid tilsvarer 60 studiepoeng. Også studiefinansieringen gjennom Lånekassen ble endret. Det årlige støttebeløpet og stipendandelen ble hevet. På den annen side ble all støtte i utgangspunktet tildelt som lån,

men lånene ble konvertert til stipend etter hvert som studentene besto eksamen (St.meld. 27, 2001).

Reformen innebærer også økte frihetsgrader for institusjonene, nye styrings- og ledelsesformer, et nytt finansieringssystem der noe av budsjettet fastsettes etter produserte resultater, økt vekt på internasjonalisering samt etablering av nye systemer for kvalitetssikring. Vi skal i denne artikkelen ikke gå inn på disse sidene ved Kvalitetsreformen, men vil peke på at endringene i tilbudene til studentene må ses i sammenheng med kvalitetssikring, mer effektiv ledelse og ikke minst en finansieringsmodell som premierer lærestedet for at studentene klarer å gjennomføre studiene.

Kvalitetsreformen, spesielt det nye gradsystemet med bachelor- og mastergrader, innebærer en tilpasning til Bologna-prosessen (de europeiske utdanningsministrernes felleserklæring om høyere utdanning i Europa). Men selv om mange av løsningene er inspirert av Bologna, er det likevel nasjonale behov som har drevet fram reformen i Norge.

Vi vil i denne artikkelen reise spørsmål om reformen faktisk har endret tilbudene overfor studentene, og om studentenes måte å studere på har endret seg. Disse problemstillingene må ses i lys av at det

har gått kort tid siden reformen ble iverksatt. Reformen ble vedtatt av Stortinget i 2001, og studentene ble første gang tatt opp etter det nye gradssystemet høsten 2003. Dette innebærer for det første at institusjonene og fagmiljøene hadde kort tid på seg til å realisere nye studietilbud og nye undervisningsmetoder, og at en må forvente at ikke alt er ferdig utviklet. For det andre har vi ikke hatt data som gjør det mulig å følge det første studentkullet etter det nye systemet og direkte sammenlikne studieprogresjonen mer enn i den tidlige fasen av studiene¹.

Det viktigste datagrunnlaget for denne artikkelen er SSBs levekårsundersøkelse blant studenter, gjennomført i 1998 og 2005². I den første levekårsundersøkelsen blant studenter (1998) var det 2 503 som deltok, mens det var 2 263 studenter som deltok i 2005-undersøkelsen. Det er en rekke spørsmål som er stilt likelydende i de to undersøkelsene, og som dermed gir et direkte uttrykk for endringer fra før og etter Kvalitetsreformen (men som selv sagt ikke beviser at endringene er forårsaket av reformen). Det ble imidlertid også laget en del nye spørsmål om studentenes studiesituasjon i 2005-undersøkelsen, hvor vi ikke har en slik direkte sammenlikningsmulighet. De studentene som startet studiene etter Kvalitetsreformen, har ikke mulighet for å kunne sammenlikne med hvordan det var før, og de studentene som allerede var i gang med studiene, er ikke blitt berørt i samme grad som de ferske studentene. Det har dermed ikke noen hensikt å be studentene om å sammenlikne sine erfaringer før og etter reformen.

For å belyse endringer i undervisnings- og vurderingsformer har vi også trukket inn data fra en undersøkelse som ble gjennomført blant det faglige personalet i

forbindelse med evalueringen. Disse respondentene vil i motsetning til studentene ha et grunnlag for å sammenlikne endringene fra før reformen, selv om slike sammenlikninger er usikre og subjektive.

En ny studiestruktur

Den nye gradsstrukturen etter Kvalitetsreformen innebærer ikke bare en nedkorting av mange av universitetsstudiene, men også en omforming i retning av fastere strukturer. Mens studenter tidligere kunne bygge opp en lavere grad ved nokså fritt å sette sammen fag i kombinasjoner i den rekkefølge de selv ønsket, er det etter reformen etablert studieprogrammer med faste kombinasjoner av fagenheter (moduler) i en fastlagt rekkefølge og med en varierende grad av valgfrihet. På denne måten får studentene en tilknytning til et program og en studentgruppe med den hensikt å skape et fastere og mer forpliktende forhold mellom student og lærested og å hindre lite gjennomtenkte kombinasjoner av fag. Hvorvidt valgfriheten for studentene er blitt større eller mindre, er usikkert, men det nye er at valget tas i det man søker om opptak på et studieprogram, og at det videre studiet da i stor grad er fastlagt gjennom de tre årene fram til en bachelorgrad. Berg (1997) har vist at alle valgene studenter står overfor i løpet av studiet, kan bidra til å skape forsinkelser.

Denne nye strukturen påvirker studentenes studiehverdag på en rekke måter. For det første slipper studentene å måtte foreta fagvalg før hvert nytt studieår, slik studentene som studerte for cand.mag.-graden måtte gjøre tidligere. For det andre betyr den nye strukturen at studentene leser flere fag parallelt, eller at fagene tas etter hverandre i sekvenser gjennom studieåret, og at alle kursene i

et semester ikke nødvendigvis er innenfor samme fag eller fagområde. Samtidig er deler av fleksibiliteten og friheten som var i utdanningssystemet tidligere, blitt redusert som en effekt av reformen.

Endringer i undervisnings- og vurderingsformer

Undersøkelsen blant det faglige personalet ble gjennomført i 2005. De ble blant annet spurt om det hadde skjedd endringer i undervisnings- og vurderingsformer, og i hvilken retning disse endringene har gått.

I undersøkelsen kom det fram at godt over halvparten av de ansatte ved universitetene og litt under halvparten ved høyskolene mente de hadde gjort store eller middels store endringer i undervisningen, og henholdsvis 18 og 10 prosent svarte «store endringer» i undervisningsformene. Sett på bakgrunn av at det hadde gått kort tid siden reformen var innført, må vi bedømme disse svarene dit hen at det faktisk har skjedd betydelige endringer. Det er klare forskjeller etter fagområde. Ved universitetene ble det rapportert om størst endringer i humanistiske fag og i jus, og minst endringer i medisin og tekniske fag. Ved høyskolene er det mindre forskjeller mellom de ulike fagene, men ingeniørutdanning og realfag skiller seg ut ved at lærerne rapporter om mindre endringer (Dysthe mfl. 2006).

Vi kan ikke slå fast at disse subjektive vurderingene er et uttrykk for reelle endringer, men vi ser at oppfatningen om endringer er sterkest i de fagområdene der det har vært klare strukturelle endringer. Mye av Kvalitetsreformens virkemidler var primært rettet mot de fritt organiserte studiene ved universitetene, der forsinkelser og frafall har størst omfang, og der studieoppleggene i de

mer fasttømrede studiene ble holdt fram som modell. Det er ellers interessant at jus har opplevd store endringer, da dette er et profesjonsstudium der studieopplegget tradisjonelt har hatt mange trekk til felles med de frie universitetsstudiene, og hvor det er tatt betydelige grep for å skape et bedre læringsmiljø og studieprogresjon.

Tabell 1 viser personalets svar på hvilke endringer som er gjort i undervisningen etter Kvalitetsreformen. Svarkategoriene er «klart mer enn tidligere», «omtrent som tidligere» og «klart mindre enn tidligere» når det gjelder plenumsforelesninger, seminarundervisning, veiledning, skriftlig tilbakemelding til studentene og eksamensarbeid. Selv om vi her bare kan fange opp de subjektive vurderingene, gir svarkategoriene et godt utgangspunkt for å vurdere om undervisningsformene er uendret, og i hvilken retning det har skjedd endringer.

Tabell 1 viser at endringene i store trekk følger samme retning ved universitetene og høyskolene. Et unntak er forelesninger, der omfanget ved universitetene synes stort sett uendret, mens en relativt

Tabell 1. Hvordan undervisningen har endret seg, etter lærestedstype

	Universitet (N=1 284)		Høgskole (N=723)	
	Klart mer enn tidligere	Klart mindre enn tidligere	Klart mer enn tidligere	Klart mindre enn tidligere
Plenumsforelesninger	15,6	11,9	10,4	35,1
Seminarundervisninger	46,8	3,5	23,5	9,0
Veiledning	60,2	1,8	78,6	2,6
Skriftlig tilbakemelding til studentene	67,6	1,7	77,2	1,9
Eksamensarbeid	64,2	4,4	52,7	8,0

Kilde: Personalsurveyen, gjennomført våren 2005, Evalueringen av Kvalitetsreformen.

høy andel ved høgskolene rapporterer om en nedgang. Men ved begge institusjonstypene rapporteres det om mer seminarundervisning, mer veiledning, mer skriftlig tilbakemelding til studentene og mer eksamensarbeid. Ved høgskolene ser vi en viss tendens til at mer seminarundervisning, veiledning, tilbakemelding og eksamensarbeid i noen grad kompenseres ved at vel en av tre mener at omfanget av forelesninger har gått ned. Men ved universitetene er det ikke rapportert om noen reduksjon. Det betyr at man her tilsynelatende har økt innsatsen på en rekke områder uten i vesentlig grad å kutte ned på den tradisjonelle undervisningen.

Vi har ikke data som er samlet inn fra studentene, som direkte kan vise om det har skjedd endringer i levering av oppgaver og tilbakemelding på oppgavene. Disse spørsmålene ble bare stilt i Levekårsundersøkelsen blant studenter 2005. Vi har her tatt med om studentene har fått tilbakemelding på individuelle oppgaver og gruppeoppgaver, og om tilbakemeldingen har skjedd muntlig eller skriftlig. Siden spørsmålene ble stilt som separate spørsmål og ikke som alternativer, kan en og samme student godt ha fått både muntlige og skriftlige kommentarer på både individuelle oppgaver og gruppeoppgaver.

Med utgangspunkt i svarene fra studentene vet vi ikke om det har skjedd endringer med hensyn til oppgaveskriving og tilbakemelding, men disse resultatene peker i retning av at svært mange studenter leverer oppgaver og får dem kommentert. Ser vi disse resultatene i sammenheng med svarene fra lærerne og kvalitativ informasjon som er innhentet gjennom besøk ved lærestedene, framtrer det med stor grad av sikkerhet at det har skjedd en betydelig endring i retning av at studenter skriver og leverer oppgaver i større grad, og at de får kommentarer på innleverte arbeider. Den høye andelen studenter på lavere grad som har fått tilbakemelding tyder også på dette. Dette er endringer som både er i tråd med viktige mål i Kvalitetsreformen, og som man med basis i internasjonal forskning kan hevde vil ha en positiv innvirkning på studentenes læring. Studentene får mer skrivetrening samtidig som de vet bedre hvor de står, og hvordan de kan forbedre seg. Med andre ord har det skjedd en utvikling i retning av et tettere og mer forpliktende forhold mellom student og lærested.

Studenter mottar som vi har sett, tilbakemelding på skriftlige oppgaver i et stort omfang etter Kvalitetsreformen. Men hva med kvalitetene på disse tilbakemeldingene? Vi har derfor spurt om studentene

Tabell 2. Andel som har mottatt tilbakemeldinger, etter lærestedstype. 2005

	Universitet		Viten- skapelig høgskole	Statlig høg- skole	Privat høg- skole	Alle
	Lav grad	Høy grad				
Muntlig tilbakemelding på individuelle oppgaver	43,0	43,8	44,2	53,1	42,9	48,4
Skriftlig tilbakemelding på individuelle oppgaver	70,5	52,5	61,5	67,1	52,2	63,3
Muntlig tilbakemelding på gruppeoppgaver	30,1	33,0	51,0	58,3	47,1	47,8
Skriftlig tilbakemelding på gruppeoppgaver	23,2	32,0	62,5	56,2	43,3	45,6
N (minimum)	362	402	104	1 156	224	2 248

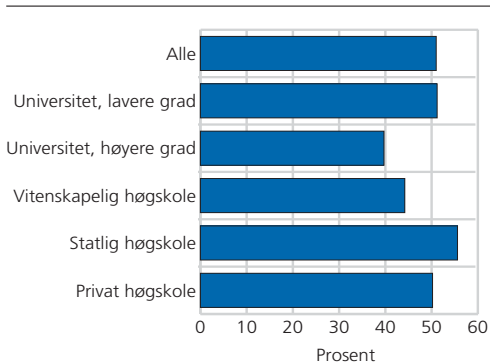
Kilde: Levekårsundersøkelsen blant studenter 2005. Statistisk sentralbyrå.

vrderer tilbakemeldingene som konstruktive.

Halvparten av studentene har svart at de i stor grad eller i svært stor grad får konstruktive tilbakemeldinger fra lærerne. Av de øvrige svaralternativene er det omtrent en tredel som svarer «i noen grad», og bare 16 prosent har svart «i liten grad» eller «i svært liten grad». Bedømmelsen av tilbakemeldingene kan virke nokså forbeholdne. Det er riktignok en betydelig andel som ikke har levert og fått tilbakemelding på innleverte oppgaver, men resultatene endrer seg lite når vi ser bort fra dem. Det kan være noe usikkerhet om hvordan en skal fortolke at tilbakemeldinger er «konstruktive», det er et subjektivt mål. Samtidig må en rimeligvis betrakte en konstruktiv tilbakemelding som faglig nyttig. Sett i forhold til den innsats som er lagt ned i å gi studentene bedre tilbakemelding, kan en spørre seg som kvaliteten på tilbakemeldingene står i forhold til målene.

Det er relativt små forskjeller mellom de ulike lærestedstypene, men med noe mer positive svar ved de statlige høgskolene,

Figur 1. Andel som i stor grad eller svært stor grad har fått konstruktive tilbakemeldinger. 2005



Kilde: Levekårsundersøkelsen blant studenter 2005, Statistisk sentralbyrå.

forskjellen er på omtrent 10 prosentpoeng. Det er særlig interessant at studentene på lavere grad ved universitetene svarer mer positivt enn studentene på høyere grad. Høyere grads studenter er blitt prioritert med hensyn på tilbakemelding lenge før innføringen av Kvalitätsreformen. Kanskje er dette en gruppe som det er spesielt krevende å tilfredsstille? Har vektleggingen av å gi tilbakemelding til studentene på lavere grad gått på bekostning av mastergradsstudentene?

Hvordan påvirkes studentenes studieinnsats?

Ett av målene i Kvalitätsreformen var å stimulere til økt studieintensitet. Vi ville forvente at mer oppfølging og tettere kontakt mellom student og lærer ville virke forpliktende, slik at studentene bruker mer tid på studiene sine etter Kvalitätsreformen (St. meld 27, 2001). Det finnes imidlertid mange måter å måle studentenes innsats. I levekårsundersøkelsen finnes det data om studenters tidsbruk, studieprogresjon og tilstedeværelse på lærestedet, og alle disse dataene kan bidra til å kaste lys over eventuelle endringer i heltidsstudentenes studieinnsats etter Kvalitätsreformen. Fra 1998 til 2005 har det skjedd betydelige endringer i gruppen deltidsstudenter. Vi har derfor i analysene av tidsbruk bare sett på heltidsstudentene, men tar med noen data om deltidsstudenter i et senere avsnitt.

Tidsbruk

For å registrere studenters tidsbruk på studier ble det i levekårsundersøkelsen brukt tre spørsmål: hvor mye tid studentene bruker på henholdsvis undervisning, selvstudier og frivillige studiegrupper³. Samlet sett gir dette en gjennomsnittlig total tidsbruk på studier. Imidlertid er det viktig ikke å rette oppmerksomheten ensidig mot gjennomsnittstallet, siden det

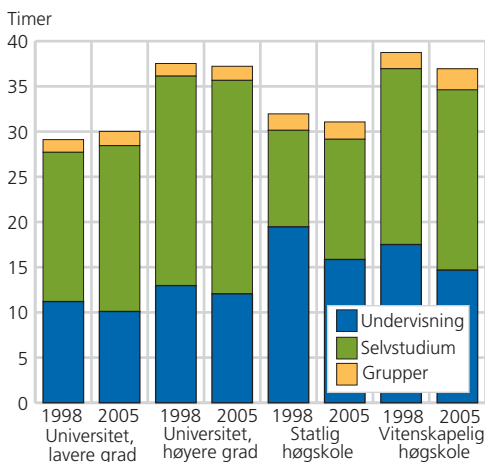
er stor spredning i materialet. Fra tidligere undersøkelser vet vi at det er forskjeller i tidsbruk mellom ulike typer læresteder og på ulike studienivå (bachelor – master), og alle disse forskjellene kommer av at det er store fagforskjeller i studenters tidsbruk (Wiers-Jenssen og Aamodt 2000, Hovdhaugen 2004, Hovdhaugen og Aamodt 2006). Derfor er det alltid svært viktig å se på total studietid i ulike grupper av studentmassen. I de foreliggende dataene har vi bare mulighet til å se på lærestedsforskjeller i sammenlikninger av data fra 1998 og 2005, mens vi for 2005-dataene også har mulighet til å se på forskjeller i tidsbruk mellom ulike fagfelt⁴.

Vi vil først sammenlikne tidsbruk ved ulike typer læresteder, og når det gjelder universitetsstudentene, mellom ulike nivåer i utdanningen (figur 2). Når vi sammenlikner ulike læresteder, finner vi enkelte forskjeller i tidsbruk. Høyere grads studenter og studenter ved viten-

skapelige høyskoler bruker mer tid på studiene sine enn lavere grads studenter og studenter ved statlige høyskoler. Vi finner ikke signifikante forskjeller mellom 1998 og 2005, bildet er stort sett stabilt i alle grupper. Dette samsvarer med tidligere resultater som er basert på andre datakilder (Hovdhaugen 2004, Hovdhaugen og Aamodt 2006).

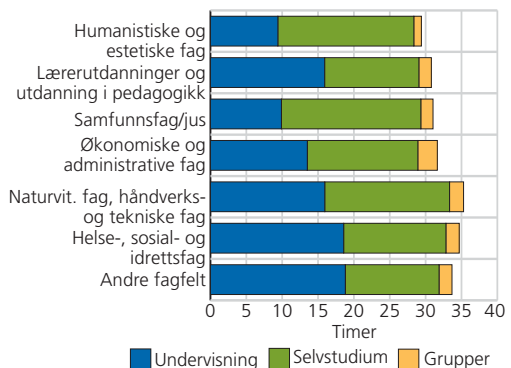
Dersom vi går bak totaltallene, og i stedet ser på fordelingen av tid på undervisning og selvstudier, finner vi endring over tid for lavere grads studenter ved universitetene og studenter ved vitenskapelige og statlige høyskoler. Studenter på lavere grad ved universitetene og de statlige høyskolene bruker mer tid på selvstudier etter reformen, mens studenter ved vitenskapelige og statlige høyskoler bruker en mindre andel av totaltiden på undervisning etter Kvalitetsreformen. Dataene forteller oss ikke om studentene etter Kvalitetsreformen får tilbud om mindre undervisning enn tidligere, eller om de velger å prioritere selvstudier på bekostning av deltakelse i undervisningen. Men en sannsynlig forklaring er at de nye studieformene gjør at studentene må

Figur 2. Antall timer studentene bruker på studiene sine, etter lærestedstype og nivå. 1998 og 2005



Kilde: Levekårsundersøkelsen blant studenter 1998 og 2005, Statistisk sentralbyrå.

Figur 3. Antall timer studentene bruker på studiene sine, etter fagfelt. 2005



Kilde: Levekårsundersøkelsen blant studenter 2005, Statistisk sentralbyrå.

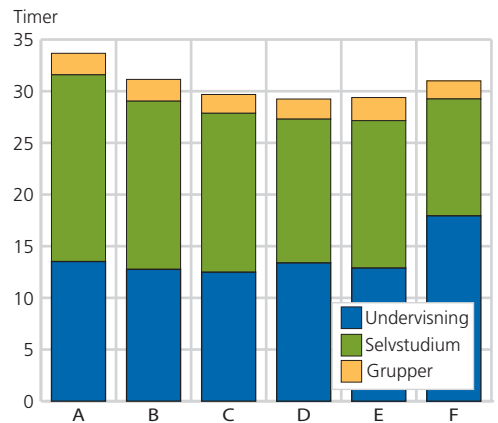
bruke mer tid på selvstudier enn de tidligere har gjort, blant annet gjennom økt innslag av oppgaveskriving i studiene.

Figur 3 viser forskjeller i tidsbruk etter fagfelt. Imidlertid er denne faginndelingen forholdsvis grov, blant annet gjennom at det i gruppen helse, sosial og idrettsfag er både studenter på medisin- og sykepleiestudiet, og at det i gruppen samfunnsfag/jus både er juridiske fag og samfunnsvitenskapelige fag. Fra tidligere studier vet vi at studenter på jus, medisin og sivilingeniørstudiet bruker vesentlig mer tid på studiene enn gjennomsnittet, mens sosialfag, idrettsfag og enkelte samfunnsfag bruker mindre tid enn gjennomsnittet (Wiers-Jenssen og Aamodt 2000, Hovdhaugen 2004). Men til tross for den noe grove eller uensartete faginndelingen gjenfinner vi likevel et liknende mønster i levekårsdataene: at det er lavest tidsbruk i humaniora og lærerutdanning og høyest tidsbruk i naturvitenskap/teknologi samt helse og sosialfag.

Fører økt innsats til bedre karakterer?

I forbindelse med innføringen av Kvalitätsreformen ble også karaktersystemet i høyere utdanning endret, fra tallkarakterer til bokstavskarakterer. Dette var en stor og forholdsvis gjennomgripende endring, da den også forutsatte at alle fagområder skulle bruke skalaen likt, mens det tidligere hadde vært ulik bruk av karakterskalaen i ulike fag/fagområder. I dataene fra levekårsundersøkelsen har vi imidlertid bare tilgang til selvopp-gitt karakter på siste eksamen, og fordelingen i disse er noe skjev i forhold til den fordeling karakterer på aggregert nivå pleier å ha (Hovdhaugen 2005). Dermed har det ingen hensikt å se på karakterfordelingen som helhet. Men vi kan se på om det er forskjeller i studietid etter hvilken karakter studenten oppnår, dette

Figur 4. Antall timer studentene bruker på studiene sine, etter selvopp-gitt karakter på siste eksamen. 2005



Kilde: Levekårsundersøkelsen blant studenter 2005, Statistisk sentralbyrå.

framkommer i figur 5. I figuren er også de som har fått F, det vil si ikke bestått, inkludert.

Figur 4 viser at det er signifikante forskjeller i tidsbruk mellom de som oppnår karakteren A respektive B på eksamen, og de som oppnår andre beståttkarakterer. Studenter som får A, bruker i gjennomsnitt 34 timer per uke på studiene sine, og studenter som får B, bruker 31 timer per uke. Studenter som får C til E, bruker alle i underkant av 30 timer per uke. Det som også er interessant å merke seg, er at det er selvstudier som er utslagsgivende, det er ingen signifikante forskjeller i tidsbruk på undervisning eller tid brukt på grupper blant alle studentene som har oppnådd en beståttkarakter. Dersom vi derimot ser på studentene som har fått F på siste eksamen, har de et helt annet tidsbruksmønster enn studentene som har bestått eksamen. De bruker signifikant mer tid på undervisning og mindre tid på selvstudier enn de som får karakteren A til E. Det er vanskelig å si hva dette

kommer av, det kan finnes mange mulige grunner til at en student stryker på eksamen. En mulig forklaring kan imidlertid være at mange av studentene som har strøket på siste eksamen, har meldt seg opp til svært mange studiepoeng, og at de dermed ikke rekker å lese tilstrekkelig, i tillegg til at de har nok med å rekke å følge all undervisningen i fagene de skal ta. Samtidig er det også viktig å huske på at dette er selvrapportert aktivitet, med alle de begrensinger det innebærer. Imidlertid har det vært stort grad av overensstemmelse mellom tidsbrukstall i ulike undersøkelser. Generelt kan det se ut til at det å stryke på eksamen ikke nødvendigvis er en effekt av liten tidsbruk, men heller en effekt av at tiden som har vært brukt på studier, ikke har vært prioritert riktig. I tillegg styrker mønsteret den innledende antakelsen om at selvstudier er utslagsgivende for karakter; studentene som fikk F på siste eksamen, er de som bruker desidert minst tid på selvstudier. Med andre ord kan også lite tid brukt på selvstudier være en forklaring til at studenten har strøket på siste eksamen.

Studieprogresjon

Studieprogresjon er målt ved at studentene har blitt spurt om hvor mange vektball eller studiepoeng de skal ta inneværende semester. Beregningssystemet for studieprogresjon er endret som en konsekvens av Kvalitetsreformen, fra 10 vektball per

semester til 30 studiepoeng per semester som full studieprogresjon for en heltidsstudent. Derfor har vi valgt å dele inn studiebelastning i tre kategorier: de som skal ta normert progresjon, og de som tar mer eller mindre enn normert progresjon.

Tabell 3 viser at det er en noe større andel av studentene som sier at de følger normert studieprogresjon i 2005 enn i 1998, men at økningen er forholdsvis liten. Samtidig finner vi at det er en noe mindre andel som sier at de planlegger mer enn normert studieprogresjon etter Kvalitetsreformen, slik at bildet primært karakteriseres av stabilitet. Imidlertid har de vitenskapelige høyskolene en stor økning i andel som sier at de skal ta mer enn normert studieprogresjon.

Både i 1998 og 2005 er det en litt større andel kvinner enn menn som følger normert studieprogresjon, også en klart større andel av de yngste studentene. De som er 20 år eller yngre, følger normert studieprogresjon. I tillegg er det en signifikant økning i andel som følger normert studieprogresjon blant begynnerstudentene, men vi finner ikke tilsvarende økning blant studenter som har studert i to år eller mer. Dette kan tolkes som en indikasjon på at en større andel av heltidsstudentene faktisk følger normert studieprogresjon etter Kvalitetsreformen, men at dette først og fremst gjelder for de yngste

Tabell 3. Andel studenter med ulik studieprogresjon, etter lærestedstype. 1998 og 2005

	Mindre enn normert		Normert		Mer enn normert	
	1998	2005	1998	2005	1998	2005
Gjennomsnitt	5,7	7,4	71,3	75,1	22,9	17,5
Universitet, lavere grad	5,5	8,4	65,5	68,8	28,9	22,8
Universitet, høyere grad	10,4	9,6	73,2	75,7	16,3	14,8
Vitenskapelig høyskole	4,2	10,0	60,5	45,0	35,3	45,0
Statlig høyskole	4,6	5,6	73,5	80,7	21,8	13,7
Privat høyskole		9,2		73,0		17,9

Kilde: Levekårsundersøkelsen blant studenter 1998 og 2005. N (1998) = 2 347, N (2005) = 2 236, Statistisk sentralbyrå.

Tabell 4. Andel studenter som følger normert studieprogresjon, etter sosial bakgrunn. 1998 og 2005

	1998	2005
Foreldre med lav utdanning	72,2	77,2
En forelder med høyere utdanning	68,8	72,9
Begge foreldre har høyere utdanning	68,4	73,2
(N=100)	2 636	2 035

Kilde: Levekårsundersøkelsen blant studenter 1998 og 2005. Statistisk sentralbyrå.

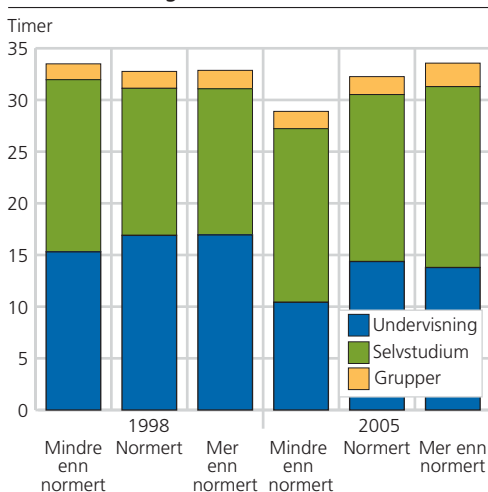
studentene som ikke har lang fartstid som studenter.

Dersom vi ser på andel som har normert studieprogresjon etter sosial bakgrunn, finner vi forskjeller mellom de som har foreldre uten høyere utdanning, og de som har foreldre med høy utdanning, men det er ingen endring over tid. Studenter med foreldre uten høy utdanning følger oftere normert studieprogresjon enn de som har foreldre med høyere utdanning (se tabell 6). Imidlertid er det mulig at denne forskjellen kommer av

fagområde/utdanningstype, da det er større andel studenter som følger normert studieprogresjon i typiske høgskole-utdanninger der den sosiale rekrutteringen er mindre skjev, enn ved universitetene.

Et annet spørsmål er om heltidsstudenter med ulike studieprogresjon også bruker ulik mengde tid på studiene sine. Dette undersøker vi i figur 5.

Figur 5 viser at det ikke var noen forskjell i tidsbruk etter studieprogresjon før Kvalitetsreformen, mens det er forskjell etter. I 2005 ser vi at det er en lineær sammenheng mellom tidsbruk og studieprogresjon. De som tar mindre enn normert studieprogresjon, bruker i gjennomsnitt 28 timer per uke, de som følger normert studieprogresjon bruker 32 timer per uke, mens de som sier at de tar mer enn normert, bruker 34 timer per uke. Med andre ord er det en klarere sammenheng mellom innsats og studieprogresjon etter reformen enn det var før.

Figur 5. Antall timer studentene bruker på studiene sine, etter studieprogresjon. 1998 og 2005

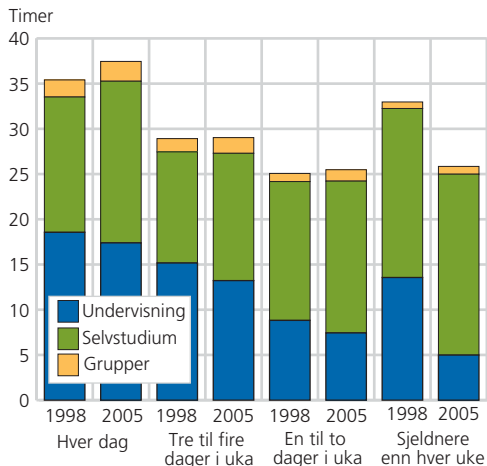
Kilde: Levekårsundersøkelsen blant studenter 1998 og 2005, Statistisk sentralbyrå.

Tilstedeværelse på lærestedet

En annen mulig måte å måle studieinnsats er gjennom å se på hvor mye tid studentene er tilstede på lærestedet. I tillegg til at tilstedeværelse beskriver den enkelte studentens måte å opptre på, er det også en forutsetning for å opprettholde tette studiemiljøer. Det er en sammenheng mellom tilstedeværelse og tidsbruk, se figur 6.

Figur 6 viser en klar sammenheng mellom tilstedeværelse og tidsbruk. Blant de som er til stede hver dag, har faktisk tidsbruken økt etter Kvalitetsreformen. I 1998 var det over 60 prosent av studentene som var til stede hver dag på lærestedet, mens dette i 2005 bare gjelder for 45 prosent.

Figur 6. Antall timer studentene bruker på studiene sine, etter tilstedeværelse på lærestedet. 1998 og 2005



Kilde: Levekårsundersøkelsen blant studenter 1998 og 2005, Statistisk sentralbyrå.

Samtidig er det mulig at dette er en «gammeldags» måte å oppfatte universitets- eller høyskoleutdanning på, at tilstedeværelse på lærestedet ikke er like viktig i dagens utdanningssamfunn. I følge Dysthe mfl. (2006) er det stadig en større andel av kommunikasjonen mellom lærer og student og mellom studenter som foregår via e-post eller ulike e-læringsystem (for eksempel Fronter eller It's learning). Med andre ord trenger ikke studentene lenger fysisk å være på lærestedet for å kunne delta aktivt i faglige diskusjoner med sin lærer eller andre studenter. Dermed kan tilstedeværelse i noen grad ha mistet sin forklaringskraft som mål på studieintensitet etter Kvalitetsreformen.

Heltids- eller deltidsstudent

Hittil i artikkelen har vi fokusert på heltidsstudentene, men fordi det kan se ut som om gruppen deltidsstudenter har endret seg, trolig som en konsekvens av

Tabell 5. Andel deltidsstudenter, etter lærested. 1998 og 2005

	1998		2005	
	Andel	N	Andel	N
Universitet, lavere grad ..	18,8	468	7,9	365
Universitet, høyere grad	11,8	408	8,2	403
Vitenskapelig høyskole..	1,6	125	3,8	104
statlig høyskole	6,9	1400	18,3	1 163
Gjennomsnitt	9,8	2401	13,7	2 035

Kilde: Levekårsundersøkelsen blant studenter 1998 og 2005. Statistisk sentralbyrå.

realkompetansereformen, vil vi også kaste et blick på deltidsstudentene.

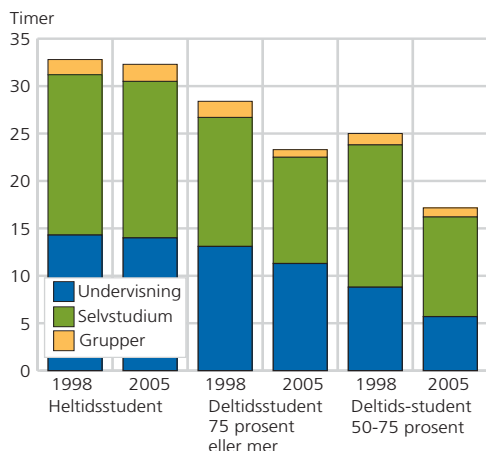
Tabell 5 viser at fordelingen i andel deltidsstudenter over tid ved ulike lærestedstyper har endret seg etter Kvalitetsreformen. Det er en reduksjon i andel deltidsstudenter fra 19 prosent til 8 prosent ved universitetene og en økning fra 7 prosent til 18 prosent ved de statlige høyskolene.

Dette kan tolkes i retning av at vi sannsynligvis har å gjøre med en annen type deltidsstudenter etter Kvalitetsreformen. I 1998 var det størst andel deltidsstudenter ved universitetene, framfor alt på lavere grad. Det er tenkelig at mange av disse egentlig var heltidsstudenter som var forsinket, og at det kanskje var en av forklaringene til at de studerte på deltid. For å undersøke dette kan vi se nærmere på forskjeller mellom andel forsinkede studenter blant heltids- og deltidsstudenter før og etter reformen. Blant studenter som oppgir at de er forsinket i studiene, var det en tredel av lavere grads studentene ved universitetene som var forsinket i 1998, mens tilsvarende tall i 2005 er 16 prosent. Andel forsinkede studenter blant heltidsstudentene lå på omtrent 20 prosent på begge tidspunkt. Dette styrker vår antakelse om at det før reformen i større grad var vanlig å studere på deltid dersom man var forsinket universitetsstu-

dent. I tillegg er det mulig at det gjennom at det bare var eksamen en gang i året, var lettere for eksempel å ta et grunnfag over lengre tid før Kvalitetsreformen. Etter reformen kan det derimot ha blitt vanskeligere å være deltidsstudent ved universitetene, blant annet på grunn av at de nye studieprogrammene gir mindre rom for å studere med lavere progresjon enn normert, at de stiller høyere krav til tilstedeværelse, og at lærestedet i større grad enn tidligere både kan styre og følge med på studentens studiebelastning gjennom utdanningsplanen.

Forklaringen på økningen i antall deltidsstudenter ved de statlige høyskolene etter reformen kan være at det tilbys flere organiserte deltidsprogrammer etter Kvalitetsreformen, og at det i så fall kan ses som en tilpassning til etterspørselen av høyere utdanning. Det er ingen indikasjon i dataene på at en stor andel av deltidsstudentene ved høyskolene er forsinket, her er bildet stabilt fra 1998 til 2005.

Figur 7. Total studietid i timer for heltids- og deltidsstudenter. 1998 og 2005



Kilde: Levekårsundersøkelsen blant studenter 1998 og 2005, Statistisk sentralbyrå.

I dataene fra levekårsundersøkelsen er det skilt mellom studenter som studerer heltid, deltid 75 prosent eller mer og deltid 50 prosent eller mer. Studenter som studerer mindre enn 50 prosent er ikke med undersøkelsen. I hvilken grad gir studiebelastningen seg uttrykk i hvor mange timer studentene bruker på studiene sine?

Figur 7 viser at deltidsstudentene naturlig nok bruker mindre tid enn heltidsstudentene på studiene sine. For heltidsstudentene er det ingen endring i total studietid fra 1998 til 2005, mens både deltidsstudenter som studerer på trekvartstid, og de som studerer på halvtid, bruker mindre tid på studiene sine etter reformen enn de gjorde før. Dette forsterker bildet av at vi har en helt annen type deltidsstudenter etter Kvalitetsreformen enn vi hadde før.

Studieaktivitet og studiestrategier

Det kan godt være at det er for sterkt søkelys på antall timer som studenter bruker på studiet, det er et kvantitativt mål på innsats og måler ikke hva studentene får ut av studiet. Formålet med studiene er å lære, ikke å utføre et bestemt antall timer. Det er derfor mulig at de endringene vi ser, representerer en kvalitativt sett bedre måte å studere på. Det er for eksempel dokumentert at det å skrive oppgaver eller å presentere noe i et seminar gir bedre læringsutbytte enn en mer passiv studieform som består i å lytte til forelesninger og å lese pensum på egen hånd.

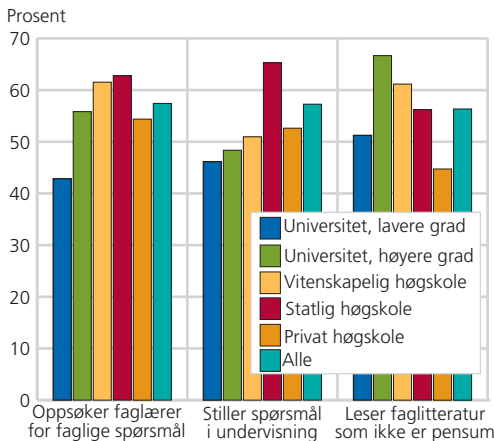
Havnes og Aamodt (2005) har påpekt at innenfor profesjonsstudiene betyr det mindre for læringsutbyttet *hvor mye* man studerer enn *hvordan*. De studentene som har en aktiv studiestrategi, rapporterer om et bedre læringsutbytte. Det er et

interessant spørsmål om endringene etter Kvalitetsreformen har påvirket studentenes måte å studere på. Mer oppgaveskri-ving representerer en mer aktiv studiemåte, men det kan være et spørsmål om disse kravene samtidig fører til at studentene i større grad prioriterer det de føler at de må gjøre. Et fastere studieopplegg kan på den ene siden bidra til å fremme en mer aktiv og engasjert studentrolle, men kan på den andre siden trekke i motsatt retning mot en mer «elevpreget» rolle. Dette har vi ikke data til å svare på, men vi har en del opplysninger om studentrollen slik den var i 2005.

Et godt læringsmiljø er preget av at studenter er aktive og kritiske, og at lærerne oppmuntrer til å reise spørsmål, og dessuten signaliserer at de er tilgjengelige for studentene.

Figur 8 viser andelen studenter som i 2005 svarte at de hadde stilt spørsmål i undervisningen eller hadde oppsøkt faglærer minst én gang den siste månede.

Figur 8. Andel som oppsøker lærere, stiller spørsmål i undervisningen og leser litteratur som ikke er pensum, etter lærestedstype. 2005



Kilde: Levekårsundersøkelsen blant studenter 1998 og 2005, Statistisk sentralbyrå.

den. Totalt sett er resultatet litt under 60 prosent for begge målene på aktivitet, hvilket tyder på at studentene opptrer ganske aktivt i studiemiljøet. Stort sett er det er andelene som har stilt spørsmål, og andelen som har oppsøkt faglærer, nokså like. Bare i de vitenskapelige høyskolene ser det ut til at det er mye vanligere å oppsøke faglærer enn å stille spørsmål i undervisningen. Ved de statlige høyskolene og de vitenskapelige høyskolene er det tydeligvis mer vanlig at studentene oppsøker faglærer for faglige spørsmål enn det er ved universitetene og de private høyskolene.

Vi forbinder gjerne studier i høyere utdanning med aktivt å oppsøke informasjon og å ha en kritisk og reflekterende måte å studere på. Dæhlen og Havnes (2003) påpeker på sin side at den mest dominerende studiemåten blant profesjonsstudenter, er å begrense seg til å gjøre det man må. Vi har ikke data som kan fortelle om studiemåten har endret seg etter Kvalitetsreformen, men det kan likevel være interessant å se på om studentene bare gjør det som er obligatorisk, eller om de gjør en ekstra innsats ved å lese ekstra litteratur og løse oppgaver som ikke er obligatoriske. Vi har også sett på hvor mange som sier at de kommer uforberedt til undervisningen.

Det er godt i overkant av halvparten av alle studentene som i det minste én gang per måned har lest faglitteratur som ikke står på pensum. Det må presiseres at vi ikke har spesifisert i hvilket omfang dette har skjedd, om det dreier seg om en større bok eller en kort artikkel, og heller ikke i hvilken form lesningen har skjedd, om det er en grundig gjennomgang eller om studenten bare har sett gjennom litteratur for å finne fram til en bestemt type informasjon. Det er litt flere ved

universitetene og de vitenskapelige høyskolene som har lest litteratur utenom pensum, enn ved de statlige høyskolene, mens dette synes å være mindre vanlig ved de private høyskolene.

Ikke uventet er det klart mest vanlig å lese faglitteratur utenom pensum blant studentene på høyere grad ved universitetene, der omtrent to tredeler svarer at de har gjort dette minst en gang per måned. Det er vel kanskje nesten vel så bemerkelsesverdig at så mange som en av tre nesten ikke har lest stoff utenom pensum på dette nivået.

Data som ikke tas med her, viser også at studentene i bare begrenset grad løser oppgaver som ikke er obligatoriske. Det er kanskje ikke så merkelig, all den tid omfanget av obligatoriske oppgaveinnleveringer har økt sterkt etter reformen.

Hvordan forbereder så studentene seg til undervisningen; forbereder de seg, eller møter de stort sett opp uten noen forberedelser?

Normen synes å være at studentene stort sett ikke forbereder seg noe særlig før de møter til undervisningen. En av tre kommer uforberedt til undervisningen minst én gang i uka, og en nye tredel minst én gang i måneden. Mindre enn ti prosent kommer aldri uforberedt, sannsynligvis er

andelen som alltid kommer uforberedt høyere. Vi skal ikke nødvendigvis legge ansvaret for dette på studentene alene, trolig blir det heller ikke reist noe krav om det fra lærestedets og lærernes side. Studentene ved de statlige høyskolene stiller noe oftere forberedt enn ved de øvrige lærestedstypene, mens det er minst grad av forberedelse ved de vitenskapelige høyskolene. Blant studenter på høyere grad ved universitetene er det flere enn på lavere grad som møter uforberedt minst én gang i uka, men det er også flere som aldri møter uforberedt. At studentene på høyere grad har et mer uensartet mønster, kan ha sammenheng med i hvilken fase de er i forhold til hovedfagsoppgaven.

Avsluttende merknader

Det var en sentral målsetting i Kvalitetsreformen at de nye og mer strukturerte studietilbudene samt nye undervisnings- og vurderingsformer skulle bidra til å øke studieintensiteten og dermed gi både bedre kvalitet og gjennomføring. Evalueringen av Kvalitetsreformen har påvist at i løpet av den korte tida som er gått etter at reformen ble innført, har det skjedd betydelige endringer i måten det undervises og eksamineres på. Studentene leverer betydelig flere oppgaver som de får kommentarer på, og det er innført mer underveis-evaluering i tillegg til at slutt-eksamen som regel er beholdt. Sammen

Tabell 6. Har møtt uforberedt til undervisning, etter lærestedstype. 2005

	Universitet, lav grad	Universitet, høy grad	Vitenskapelig høyskole	Statlig høyskole	Privat høyskole	Alle
Minst en gang i uka	34,1	38,1	44,2	30,3	38,5	33,8
Minst en gang i måneden, men ikke ukentlig	41,2	28,5	34,6	33,2	35	33,9
Sjeldnere enn hver måned	19,8	19,4	18,3	26,9	17,3	23,1
Aldri	4,9	13,9	2,9	9,5	9,3	9,2
N=100	364	396	104	1 154	226	2 244

Kilde: Levekårsundersøkelsen blant studenter 2005, Statistisk sentralbyrå.

med oppdelingen i mindre faglige enheter betyr det at omfanget av vurderinger og antall eksamener har økt. Det er liten tvil om at dette påfører lærerne mer arbeid, men vi finner ikke noen klar tendens til at studentenes innsats har økt.

Minst like interessant som at studieinnsatsen i det store og hele er stabil, er at det innenfor den stabile tidsbruken har skjedd klare endringer i fordelingen av tid til ulike aktiviteter. I levekårsundersøkelsen kan vi bare skille mellom tid som er brukt på undervisning, selvstudier og gruppearbeid. Det er en nokså entydig utvikling i retning av at tid brukt på undervisning går ned, mens tid brukt på selvstudier har økt. Denne forskyvningen er klart sterkest ved de statlige høyskolenes, men vi finner den også ved universitetene. Sannsynligvis har endringen i hva studenter bruker tid på, endret seg enda mer enn det vi kan fange opp, ved at de utvilsomt bruker mer tid enn før på å skrive oppgaver underveis i semesteret. Dette kan være en av årsakene til den økte tidsbruken på selvstudier i forhold til undervisningen, men det er enda mer sannsynlig at den økte tidsbruken på oppgaver også har redusert den tiden studentene bruker på å lese fagstoff.

Endringene i tidsbruk etter Kvalitetsreformen virker rimelig, men det er kanskje litt overraskende at ikke endringene også har ført til at studieinnsatsen totalt har økt. Endringene har bidratt til å skape et mer gjensidig forpliktende forhold mellom lærested og student, og det skulle være vanskeligere for studentene å «gjemme seg bort». Oppgaveskrivingen representerer obligatoriske arbeidskrav som har kommet i tillegg til de aktivitetene studentene brukte tid på tidligere. Kommentarer fra lærerne må forventes å peke på hva studentene må forbedre seg

på, og dermed også bidra til å skjerpe innsatsen. En overgang fra en slutteksamen som gjerne førte til at studenter skippertaksleste de siste ukene før eksamen, til flere deleksamener underveis, skulle også trekke i retning av en jevnere studieinnsats, og dermed skulle den gjennomsnittlige innsatsen som er det vi spør om, ha økt. En må imidlertid ta hensyn til at semestrene er blitt forlenget, slik at det bak en stabil innsats per uke kan skjule seg en økning i antall studietimer per semester. I tillegg til de endringene vi har nevnt, har også universitetene de senere årene tatt studieretten fra studenter som ikke har tatt en eneste eksamen innenfor en nærmere gitt periode. Dette skulle også ha bidratt til færre studenter som nesten ikke gjør noe.

Selv om studentene ikke studerer *mer* etter kvalitetsreformen, er det tegn på at de kanskje studere *bedre*, eller i hvert fall på en bedre måte. Vi ser tendenser til en dreining bort fra at studentene blir gående over lang tid uten å få vite hvor de står, og hvor mye av studietida som gikk med til å tilegne seg fagstoff på en nokså passiv måte, i retning av en mer aktiv studieform. Oppgaveskriving og kommentarer gir studentene bedre oversikt over hvor de står i faget, og de får anvendt faget på en mer aktiv måte. Dette bidrar til skrivetrening. I så måte kan det se ut til at Kvalitetsreformen har gitt fagmiljøene et puff i retning av å utvikle bedre forutsetninger for læring, selv om vi ennå ikke kan fastslå dette.

Noter

¹ Evalueringen av Kvalitetsreformen ble avsluttet i januar 2007, og på det tidspunktet fantes det bare kvalitetssikrede data fra SSB for skoleåret 2004/05, det vil si de første to årene etter at reformen ble gjennomført. Det har derfor ikke vært mulig å se på gjennomføringen for det første bachelorkullet. På grunn av dette er det

- ennå for tidlig å si noe om endringer i studiegjennomføringen etter Kvalitetsreformen. Imidlertid finnes det dokumentasjon på endringer i førsteårsfrafallet etter reformen, se Hovdhaugen og Aamodt (2006).
- ² Undersøkelsene finnes dokumentert i Gulløy mfl. (1998) og Gulbrandsen (2006). Analyser av dataene fra 1998 og 2005 er også presentert i Aamodt mfl. (2006).
- ³ Det er vanlig å undersøke og beregne gjennomsnittlig studietid per uke. Imidlertid ble det i levekårsundersøkelsen blant studenter i 1998 spurt om selvstudier og gruppetimer per måned, mens det i 2005 ble spurt om både undervisning, selvstudier og gruppetimer per uke. Selvstudier og gruppetimer i 1998 er derfor regnet om etter følgende formel: $(\text{selvstudier}/30)*7$ og $(\text{gruppetimer}/30)*7$. I tillegg er dataene justert for uteliggere (svært høye, urimelige verdier og manglende verdier på variabelen gruppetimer er gjort om til 0). Grunnen til dette er at det i 1998 var et filter-spørsmål som silte ut de studentene som ikke deltok i frivillige grupper, mens de i 2005 fikk lov til å svare 0 timer. For å justere for uteliggere på variablene undervisning og selvstudier har vi satt alle som har oppgitt mer enn 40 timer undervisning til 40, og tilsvarende tak er satt for selvstudier (46,67 timer selvstudier i 1998 og 50 timer selvstudier i 2005). Alle disse tilpasningene vil ha konsekvenser for nivået på gjennomsnittet.
- ⁴ I dataene fra 1998 er studentens fagfelt ikke registrert, bare hvilket lærested og på hvilket nivå studenten befinner seg.
- Referanser**
- Berg, L. (1997): *Studieløpet. Om tidsbruksvalg, faglige valg og kunnskapsteoretiske valg*, NIFU rapport 3/97, Oslo: NIFU.
- Dysthe, O., A. Raaheim, I. Lima og A. Bygstad (2006): *Undervisnings- og vurderingsformer. Pedagogiske konsekvenser av Kvalitetsreformen*, Delrapport 7 fra Evalueringen av Kvalitetsreformen. Bergen: Norges forskningsråd/NIFU STEP/Rokkansenteret.
- Dæhlen, M. og A. Havnes (2003): «Å studere eller å gå på skole? Studiestrategier i profesjonsutdanningene» i Aamodt, P. O. og L. I. Terum (2003): *Hvordan, hvor mye og hvorfor studerer studentene?* Oslo: HiO-rapport 2003 nr. 8.
- Gulbrandsen, T. (2006): *Levekårsundersøkelse blant studenter. Dokumentasjonsrapport*, Notater 2006/42, Statistisk sentralbyrå.
- Gulløy E, S. Opdahl og I. Øyangen (1998): *Levekår og forbruk blant studenter. Hovedresultater og dokumentasjon*, Notater 1998/79 Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Havnes, A og P O. Aamodt (2005): «Student involvement and learning outcome in professional education in Norway» i Rust, Chris (red.): *Improving Student Learning. Diversity and Inclusivity*, Oxford, Proceedings of the 2004 12th International symposium.
- Hovdhaugen, E. (2004): *Tidsbruk og ambisjon. Resultater fra stud.mag.-undersøkelsene 2001, 2002 og 2003*, NIFU Skriftserie 16/2004, Oslo: NIFU.
- Hovdhaugen, E. (2005): *Karaktersetting i etterkant av Kvalitetsreformen – endringer i strykprosent*, NIFU STEP, Arbeidsnotat 36/2005, Oslo: NIFU STEP.
- Hovdhaugen, E. og P O. Aamodt (2006): *Studiefravall og studiestabilitet. Delrapport 3 fra Evalueringen av kvalitetsreformen*, Oslo: Norges forskningsråd/NIFU STEP/Rokkansenteret.
- St.meld. nr. 27 (2000-2001): *Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Wiers-Jenssen, J. og P. O. Aamodt (2002): *Trivsel og innsats. Studenters tilfredshet med lærested og tid brukt til studier. Resultater fra Stud.mag-undersøkelsene*. Rapport 1/2002. Oslo: NIFU.

Aamodt P. O, E. Hovdhaugen og V. Opheim (2006): *Den nye studiehverdagen. Delrapport 6 fra Evalueringen av kvalitetsreformen*, Oslo: Norges forskningsråd/NIFU STEP/ Rokkansenteret.

Studenters studieprogresjon – studiepoeng på universiteter og høyskoler

Alice Steinkellner, SSB

Innledning

Formålet med denne artikkelen er å gi en empirisk oversikt over produserte studiepoeng i Norge samt å belyse problemstillinger i tilknytning til studiepoeng. Etter innføringen av Kvalitetsreformen belønnes studieprogresjon i langt større grad enn tidligere. Studieprogresjon måles ved oppnådde studiepoeng og har stor betydning for både læresteder og studenter. Lærestedene får blant annet bevilgninger på grunnlag av avlagte studiepoeng, og studentene får mer stipend hvis de har en viss studieprogresjon. Fordi studiepoengproduksjonen både inngår som en komponent i finansieringssystemet for universiteter og høyskoler og i studentenes studiefinansiering, blir dette området gjenstand for stor oppmerksomhet. SSB har derfor startet arbeidet med å lage studiepoengstatistikk.

Kan studiepoengstatistikk belyse forhold ved norske studenters studieprogresjon? Oppnår de fleste studenter studiepoeng? Hvor mange studiepoeng blir avlagt av de som oppnår poeng? Tar majoriteten av studentene normert progresjon? Er det noen fagfelt som skiller seg ut?

Arbeidet med studiepoengstatistikk reiser mange spørsmål. Et av spørsmålene er hvordan studentmassen skal avgrenses. Det er derfor ikke gitt hvilken tilnær-

mingsmåte vi skal bruke for å gi et bilde av studieprogresjonen i høyere utdanning. Vi vil derfor se litt på betydningen av forskjellige måter å definere studentmassen på. Artikkelen baserer seg på studenter, inndelt på to forskjellige måter. Den ene måten er å se på de som har produsert studiepoeng i løpet av studieåret, og beregne avlagte studiepoeng basert på denne gruppen. Den andre måten er å bare lage statistikk for de som har oppnådd studiepoeng i begge semestrene.

Det har blitt lagt stor vekt på realfag de siste årene, og det hevdes at norske studenter i årene før reformen ble innført hadde et lavt faglig nivå og brukte lang tid på studiene. Hvordan er realfagsstudentenes poengproduksjon i forhold til studenter på andre fagfelt året etter at reformen ble innført? Det tilgjengelige datamaterialet er avlagte studiepoeng i studieåret 2004/05, som er det andre året etter at Kvalitetsreformen trådte i kraft på alle læresteder i Norge. Siden det er gått kort tid etter reformen, har vi ikke data over så lang tid at vi kan si noe om effekten. Vi kan imidlertid si noe om poeng på ulike fagtyper og nivåer for studieåret etter innføringen.

Utdanning er en investering både fra et privatøkonomisk og et

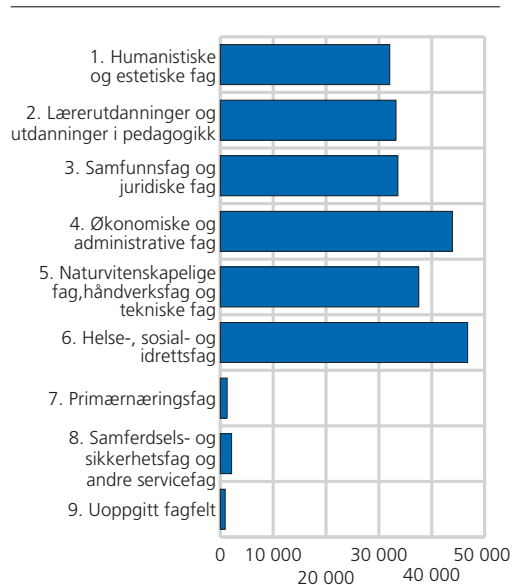
samfunnsøkonomisk perspektiv. Fra et privatøkonomisk perspektiv er utdanning en investering av tid og ressurser som skal gi avkastning i form av bedre muligheter på arbeidsmarkedet og høyere inntekt i fremtiden. Når samfunnet på sin side setter av ressurser til høyere utdanning, investerer man i enkeltpersoner og forventer å få noe tilbake senere. Økt utdanningsnivå i befolkningen forventes å gi en kompetent arbeidsstyrke som kan fylle viktige arbeidsoppgaver og være med på å heve det generelle velferdsnivået. Det er følgelig også et mål at utdanning skal gi en samfunnsøkonomisk gevinst. God gjennomstrømning i studiene er en forutsetning for å oppnå en samfunnsøkonomisk avkastning av investeringen i utdanning. Dårlig gjennomstrømning innebærer også en sløsing med arbeidskraft. For å redusere kostnadene for samfunnet, og for studentene selv, er målet å få studentene gjennom studiene på normert tid.

I april 1998 nedsatte regjeringen et utvalg, Mjøs-utvalget, for å utrede høyere utdanning etter år 2000. Utvalgets mandat var å analysere situasjonen og komme med forslag til forbedringer innenfor høyere utdanning i Norge. Det ble fokusert på mål som ville få studentene raske gjennom studiene, og redusere antall avbrutte studier. I 2001 vedtok så Stortinget en omfattende reform av norsk høyere utdanning, Kvalitetsreformen. Denne ble iverksatt ved samtlige høyere utdanningsinstitusjoner i Norge ved studiestart høsten 2003 og innebærer mange betydelige endringer innenfor høyere utdanning. Blant annet ble det innført en ny gradsstruktur med overgang fra cand. mag. til bachelorgrad og fra hovedfag til mastergrad. I stedet for vektall beregner man nå studiepoeng (60 studiepoeng tilsvarer 20 vektall). Intensjonen har

vært at reformen skal føre til mer tilrettelagte studieløp, bedre utnytting av studieåret, mer studentaktive læringsformer, bedre oppfølging av studentene samt nye evaluerings- og vurderingsformer.

Kvalitetsreformen har som ett av sine viktigste mål at «...studentene skal lykkes». Med dette menes å fullføre studiene sine, helst på normert tid. Bakgrunnen for forslagene, slik de ble presentert i Stortingsmelding nr. 27 (2000-2001), var klare indikasjoner på at studentene brukte for lang tid frem til endelig eksamen, og at mange falt fra underveis. I meldingen sier departementet at «...forholdet mellom student og institusjon må styrkes. Institusjonene må legge til rette for tettere oppfølging av studentene i hele læringsløpet.» (St.meld. nr. 27:29).

Figur 1. Antall registrerte studenter på forskjellige fagfelt, samlet på bachelor- og masternivå, 2004/05



Kilde: Utdanningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå.

Vi vil se på studentenes avlagte studiepoeng på de ulike fagfeltene på bachelor- og masternivå. Den populasjonen som ligger til grunn for denne artikkelen, er alle registrerte studenter i 2004/05. Figur 1 viser en oversikt over hvilke fagfelt studentene er registrert på. Det største fagfeltet er helse-, sosial- og idrettsfag. Her finnes om lag 47 000 studenter, fulgt av økonomiske og administrative fag med om lag 44 000 studenter.

Fagfeltet «naturvitenskapelige fag, håndverksfag og tekniske fag» er det tredje største, med nær 38 000 studenter. I det følgende vil for enkelthets skyld dette fagfeltet bli omtalt som «real-fag».

Det minste fagfeltet er primærnæringsfag. På dette fagfeltet er det vel 1 000 regis-

trerte studenter, noe som utgjør 0,6 prosent av alle registrerte studenter.

Avgrensning av studentgrupper

Ønsker vi å se på studieprogresjonen i høyere utdanning i Norge, kan avlagte studiepoeng være et mål på dette. Studiepoeng for ulike fag vil til en viss grad kunne fastlegges av lærestedene. Det er rimelig å anta at studentene i noen grad vurderes relativt til hverandre innad i institusjonen heller enn i forhold til en objektiv skala. Dersom kravene det stilles til studentene varierer mye fra lærested til lærested og på ulike fagfelt, vil ikke studiepoeng være et objektivt mål. Ulike typer studier vil ofte ha ulike typer krav som ikke alltid kan sammenlignes. Avlagte studiepoeng vil derfor heller kunne si noe om studentenes gjennomføringsgrad

Datagrunnlaget

Når man har meldt seg opp som student ved et universitet eller en høyskole og betalt semesteravgift, er man registrert som student. Studiepoengstatistikk omfatter registrerte studenter per 1. oktober og studenter som har avlagt studiepoeng i studieåret. Studenter som avlegger studiepoeng uten å være registrert ved en institusjon per 1. oktober, har mest sannsynlig begynt å studere i vårsemesteret. Norske studenter i utlandet er ikke inkludert fordi SSB ikke har opplysninger om avlagte studiepoeng i utlandet. Studiepoeng som er tatt på nytt, er også ekskludert fra statistikken. Tall over avlagte studiepoeng for emner og grader rapporteres inn fra de enkelte utdanningsinstitusjonene. En ordinær heltidsstudent avlegger normalt 60 studiepoeng hvert studieår.

Statistikken omfatter avlagte studiepoeng ved utdanningsinstitusjoner som etter Standard for næringsgruppering er gruppert som universitet eller høyskole:

Universiteter

Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Universitetet i Tromsø (inkludert Norges fiskerihøyskole), Universitet i Stavanger (tidligere Høgskolen i Stavanger – grupperes som universitet fra 1. januar 2005) og Universitetet for miljø- og biovitenskap (tidligere Norges landbrukshøyskole – grupperes som universitet fra 1. januar 2005).

Vitenskapelige høyskoler

Menighetsfakultetet, Norges veterinærhøyskole, Arkitektshøgskolen i Oslo, Norges idrettshøgskole, Norges musikkhøgskole og Norges handelshøgskole.

Høgskolene

er inndelt i tre hovedgrupper: statlige høyskoler, militære høyskoler og andre høyskoler. Den siste gruppen omfatter Kunsthøgskolen i Oslo, Kunsthøgskolen i Bergen, Politihøgskolen og private høyskoler, Handelshøgskolen BI inkludert.

Universitets- og høyskoleutdanning

Utdanningene er gruppert etter Norsk standard for utdanningsgruppering (NUS). De som er tatt med, er utdanninger på lavere og høyere nivå (nivå 6 og 7). I teksten omtales universitets- og høyskoleutdanning på lavere nivå som utdanning på bachelornivå og utdanning på høyere nivå som masternivå. Tallene som presenteres i denne artikkelen, er fra 2004/05, og etter innføringen av Kvalitetsreformen med nye gradsbetegnelser. Det kan likevel tenkes at enkelte viderekommende studenter studerte etter «gammel» ordning på dette tidspunktet og holdt på med «hovedfag» i stedet for «master». Det blir likevel ikke feil å bruke disse betegnelse, fordi vi legger antall studieår til grunn. Et bachelorstudium er et treårig program. Dette er ett år kortere enn den «gamle» cand. mag.-graden. Mastergraden skal tilsvare det tidligere hovedfaget, og den er et toårig heltidsstudium som tilsvarer 120 studiepoeng. Studiet bygger på faglig fordypning i bachelorgraden, og for å kunne ta en mastergrad må studentene ha fullført minst 80 studiepoeng innenfor det aktuelle faget.

Følgende inngår:

Bachelornivå

- Utdanning på 14.-17. klasstrinn.
- Utdanning på lavere nivå ved universiteter og høyskoler: enkeltfag og grader ved universiteter og høyskoler med inntil fire års varighet, for eksempel bachelorutdanning, høyskolekandidater, cand. mag., ingeniørutdanning fra høyskole med mer. Her vil også ettårige masterutdanninger, for eksempel MBA, inngå siden den totale studietiden blir fire år.
- Forprøver som gir studiepoeng, og som er en integrert del av en universitets- eller høyskoleutdanning/grad.

Masternivå

- Utdanning på 18. klasstrinn og høyere.
- Universitets- og høyskoleutdanning med mer enn fire års varighet, for eksempel master-, sivilingeniør- og hovedfagsutdanninger, femårige og seksårige profesjonsstudier. Eksempler på femårige profesjonsstudier er: jus, farmasi, odontologi og samfunnsøkonomi. Seksårige profesjonsstudier er blant annet: medisin, veterinær, psykologi og teologi.

i forhold til de læringsmål man har satt, siden sammenligning på tvers av fagfelt noen ganger kan være vanskelig. Men spørsmålet er hvordan studentmassen skal avgrenses.

Hvis man ønsker å bruke studiepoeng per student som et mål på gjennomføringsgrad/studieprogresjon innenfor høyere utdanning, vil det være ønskelig å kunne skille mellom heltidsstudenter og deltidsstudenter. Det kunne også være ønskelig å måle avlagte studiepoeng i forhold til planlagte studiepoeng, siden ikke alle studenter har til hensikt å ta 60 studiepoeng i året. I SSBs registre inngår ikke

pålitelig informasjon om heltid/deltid. Planlagte studiepoeng inngår heller ikke.

Gitt det tilgjengelige datagrunnlaget, kan man bruke ulike avgrensninger: a) inkludere alle registrerte studenter, b) inkludere alle som har tatt studiepoeng, c) inkludere alle som har tatt studiepoeng begge semestre. Det er ikke åpenbart hvilken av disse tilnærmingene som er best. SSB produserer i dag offisiell statistikk basert på definisjon a og b. Denne artikkelen vil i tillegg se på alternativ c som ikke tidligere er publisert.

Studenter som tar studiepoeng

Registrerte studenter trenger ikke å ha avlagt studiepoeng verken i høst- eller

vårsemesteret. Vi vil her identifisere alle uansett om de bare har avlagt studiepoeng i det ene semesteret, begge semestre eller ingen semestre. Alle som er registrert som student på høsten identifiseres. Er de student bare i vårsemesteret, får SSB bare registrert dem dersom de har tatt studiepoeng. Med dette datagrunnlaget (se forklaring av datagrunnlaget) får vi under gitte forutsetninger om lag 232 000 studenter i dette studieåret.

Tabell 1 viser at på bachelornivå er det i underkant av 71 000 studenter som har avlagt studiepoeng i begge semestre, og på masternivå om lag 20 000. 43 prosent av de registrerte studentene på masternivå og 38 prosent på bachelornivå tar studiepoeng i begge semestre. På master er det realfagene som har størst andel studenter med studiepoeng i begge semestre; nesten to tredeler. Til sammenligning tar i underkant av en tredel av de registrerte studentene på humanistiske og estetiske fag og økonomiske og administrative fag studiepoeng i begge semestre. På bachelornivå er det innen primærnær-

ringsfagene at vi finner den største andelen som tar poeng i begge semestre. Dette er imidlertid ikke noe stort fagområde, med bare en halv prosent av de registrerte studentene på dette nivået. Utenom dette fagområdet er det innenfor realfagene at vi finner den største studentandelen med avlagte studiepoeng i begge semestre, også på bachelornivå. Nesten 13 000 av de vel 23 000 studentene på realfag tar studiepoeng i begge semestre. Dette tilsvarer en andel på 55 prosent av realfagsstudentene. Tallene viser også at få (22 prosent) av bachelorstudentene på økonomiske og administrative fag tar studiepoeng i begge semestre, bare 8 800 av de vel 39 000.

En av konsekvensene av innføringen av Kvalitetsreformen er flere små eksamener istedenfor få store. En ordinær heltidsstudent som følger et studieprogram på bachelornivå, vil i følge lærestedenes studieprogrammer vanligvis ha ulike emneeksamener hvert semester. På masternivå er det emneeksamener og masteroppgave. Masteroppgaven kan variere i

Tabell 1. Antall registrerte studenter¹ totalt på ulike fagfelt og antall studenter som har tatt studiepoeng i begge semestre i studieåret 2004/05. Bachelor- og masternivå

	Antall bachelor-studenter		Antall master-studenter	
	Totalt	Med avlagte studiepoeng i begge semestre	Totalt	Med avlagte studiepoeng i begge semestre
Begge kjønn	185 176	70 690	46 340	19 934
1. Humanistiske og estetiske fag	26 588	10 456	5 468	1 692
2. Lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk	30 195	10 084	3 053	1 028
3. Samfunnsfag og juridiske fag	22 473	10 472	11 130	4 101
4. Økonomiske og administrative fag	39 436	8 762	4 467	1 389
5. Naturvitenskapelige fag, håndverksfag og tekniske fag	23 430	12 946	14 116	8 738
6. Helse-, sosial- og idrettsfag	39 358	16 476	7 430	2 598
7. Primærnæringsfag	843	579	459	255
8. Samferdsels- og sikkerhetsfag og andre servicefag	1 917	847	217	133
9. Uoppgitt fagfelt	936	68	-	-

¹Registrerte studenter: Studenter registrert per 1. oktober 2004 samt studenter registrert med avlagte studiepoeng i studieåret 2004/05.

Kilde: Utdanningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå.

omfang på ulike fag, som regel fra 30 til 60 studiepoeng. Det vil også variere hvor mange semestre masteroppgaven strekker seg over. En masteroppgave på 60 studiepoeng tas enten det siste studieåret eller gjennomføres over flere enn to semestre, slik at man tar ett eller flere masteremner parallelt med masteroppgaven. For noen studenter på masternivå kan det derfor være semestre hvor man ikke oppnår studiepoeng, selv om man følger et heltids ordinært studieprogram. I løpet av et studieår vil de fleste studier gi studiepoeng, men det finnes unntak. Imidlertid utvikles noen av disse ordningene i nærmeste fremtid, så omfanget er lite.

Noen studenter avslutter studiene og vil derfor stå uten studiepoeng i begge semestre. For eksempel vil en student som avslutter et studium i høstsemesteret og har tatt 30 studiepoeng det siste semesteret, ikke telle med i undersøkelsen. Begrenser vi utvalget til de som har avlagt studiepoeng i begge semestre, får vi derfor ikke med de som har sluttet etter høstsemesteret, eller begynt i vårsemesteret. Når vi beregner gjennomsnittet for hele året, får vi derfor ikke med personer som ikke er studenter i hele den perioden vi beregner snittet for. Vi får et gjennomsnitt for de som studerer, noe som er i orden så lenge vi ikke skal summere alle avlagte studiepoeng. Er vi derimot interessert i å beregne den totale studiepoengproduksjonen i et geografisk område eller ved et lærested, må vi ta med alle.

Studenter som ikke tar studiepoeng

Tabell 2 viser at omtrent 18 prosent av studentene ikke har fått registrert oppnådde studiepoeng i studieåret 2004/05. Dette gjelder for en større andel menn enn kvinner. En av fem av de mannlige

Tabell 2. Alle studenter og studenter som ikke tok studiepoeng. Andel i hver aldersgruppe av de som ikke tok studiepoeng og andel av alle studenter i hver aldersgruppe. Studieåret 2004/05

Kjønn	Antall		Prosentverdier	
	Alle studenter	Uten studiepoeng	Andel ¹ av alle uten studiepoeng	Andel i aldersgruppen uten studiepoeng ²
Begge kjønn	231 516	41 189	100	18
Under 20 år ..	9 138	1 002	2	11
20 - 24 år	88 396	8 904	22	10
25 - 29 år	49 120	11 348	28	23
30 - 34 år	26 089	6 936	17	27
35 - 39 år	20 290	4 363	11	22
40 - 44 år	15 702	3 174	8	20
45 - 49 år	11 961	2 535	6	21
50 år og over	10 820	2 927	7	27
Menn	92 866	18 540	45	20
Under 20 år ..	3 157	489	1	15
20 - 24 år	37 460	4 270	10	11
25 - 29 år	22 451	5 574	14	25
30 - 34 år	10 563	3 236	8	31
35 - 39 år	7 057	1 812	4	26
40 - 44 år	4 723	1 165	3	25
45 - 49 år	3 510	845	2	24
50 år og over	3 945	1 149	3	29
Kvinner	138 650	22 649	55	16
Under 20 år ..	5 981	513	1	9
20 - 24 år	50 936	4 634	11	9
25 - 29 år	26 669	5 774	14	22
30 - 34 år	15 526	3 700	9	24
35 - 39 år	13 233	2 551	6	19
40 - 44 år	10 979	2 009	5	18
45 - 49 år	8 451	1 690	4	20
50 år og over	6 875	1 778	4	26

¹ Andelen i hver aldersgruppe av de som ikke har avlagt studiepoeng (41 189).

² Studenter som ikke tok studiepoeng som andel av alle studenter i aldersgruppen.

Kilde: Utdanningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå.

studentene har ikke tatt studiepoeng dette studieåret. Blant kvinnene var tallet noe lavere, vel 16 prosent. På alle fagområder var andelen mannlige studenter uten avlagte studiepoeng høyere enn tilsvarende andel for kvinnelige studenter.

Nesten halvparten av de registrerte studentene uten avlagte studiepoeng er i tjueårene. Det fremkommer også i tabell 2 at studenter i siste halvdel av tjueårene er overrepresentert blant studenter uten studiepoeng. Selv om det finnes mange flere studenter i første del av tjueårene enn i siste, er det færre studenter uten registrerte studiepoeng i første halvdel av tjueårene. I aldersgruppen 20-24 år er det omtrent 88 000 studenter. 9 000 av dem har ikke fått registrert studiepoeng. I aldersgruppen 25-29 år er det om lag 11 000 studenter som ikke har fått studiepoeng. Nesten 28 prosent av studenter som ikke har tatt studiepoeng, er i andre halvdel av tjueårene, og om lag 22 prosent av studentene uten studiepoeng er i første halvdel. Sammenligner vi andel studenter uten studiepoeng med andel av alle studenter i hver aldersgruppe, ser vi at det er nesten 17 prosentpoeng flere uten studiepoeng i aldersgruppen 30-34 år enn i aldersgruppen 20-24 år, henholdsvis 10 og 27 prosent.

En annen ting å merke seg er at nesten en tredel av mannlige studenter i første halvdel av trettiårene ikke har fått studiepoeng i løpet av studieåret. Av kvinnene i samme aldersgruppe, gjelder det for om lag en firedel.

Det er flere årsaker til det høye tallet uten avlagte studiepoeng: På noen læresteder får studentene først godkjent studiepoeng etter mer enn et år, noen er deltidsstudenter, mens vi ser av datamaterialet at andre er registrert som studenter men ikke avlegger studiepoeng flere år på rad. Når det gjelder de som først får godkjent studiepoeng etter mer enn et år, skyldes dette i noen tilfeller at poengene beregnes slik på noen læresteder. Dette innebærer at studentene blir registrert med null studiepoeng de første semestre-

ne, og registrert med hele eller deler av utdanningens studiepoeng i det siste eller et påfølgende semester. Personer med mer enn 90 avlagte studiepoeng per studieår er i denne artikkelen utelatt. For studieåret 2004/05 er omtrent halvannen prosent av studentene (3 457 studenter) tatt ut fordi de var innrapportert med mer enn 90 studiepoeng. Det er forskjellige måter å håndtere denne problemstillingen på. Man kunne også tatt dem med i datagrunnlaget. For hele studentmassen ville da gjennomsnittlig avlagte studiepoeng for studieåret økt med tilnærmet ett poeng. Om vi hadde gjort dette, ville det ikke ha påvirket antallet uten studiepoeng. Vi kan ikke ut fra datamaterialet se hvilke studenter som studerer, men som ikke står oppført med poeng. Det betyr ikke at det ville vært umulig å beregne dette. Det ville da ha krevd en omfattende kartlegging av hvilke læresteder dette gjelder og for hvilke år det gjelder. Reglene er under stadig endring og derfor ikke like fra år til år. Antallet det her dreier seg om «som egentlig skulle hatt» studiepoeng, anslås ikke til å være mer enn 10 000 studenter. Det er derfor flere årsaker til at så mange ikke har fått registrert studiepoeng.

Noen vil være deltidsstudenter og avlegger derfor ikke studiepoeng hvert år. Per i dag er det veldig få som oppgir at de er deltidsstudenter når de registrerer seg på lærestedene. Det har derfor vært vanskelig å fange opp denne gruppen. Av de 41 000 uten studiepoeng har om lag 11 000 oppgitt at de er deltidsstudenter.

Datamaterialet viser at en firedel av studentene uten studiepoeng, om lag 10 000 studenter, heller ikke har fått registrert studiepoeng året før, i 2003/04. På grunn av mangelfullt datamateriale, kan vi ikke gå lengre bak i tid.

SSBs levekårsundersøkelse for studenter (Ugreninov og Vaage 2006) belyser grunner til at studenter har opphold i studiet og ikke tar studiepoeng. De i utvalget som hadde et avbrekk i studiene, ble spurt om årsaken. Den vanligste årsaken til oppholdet var at personene ønsket å jobbe i en periode. Dette gjaldt 28 prosent. 13 prosent valgte å ha et opphold fordi de var i tvil om at studiet var det rette, mens 11 prosent hadde et opphold i forbindelse med barnefødsel eller omsorg for barn. Andre grunner viste seg å være sykdom, en lengre reise eller at studenten var lei av å studere. 27 prosent oppga andre grunner.

Studiepoeng på ulike fagfelt

Flere på master i realfag tar poeng

For alle studenter sett under ett gjennomfører 33 prosent normert studieprogresjon. Statistikken viser at på bachelornivå er det flest som tar normert studieprogresjon innenfor helse-, sosial- og idrettsfag. Dette gjelder for 45 prosent av alle registrerte bachelorstudenter. Foruten økonomiske og administrative fag er normert studieprogresjon lavest på humanistiske og estetiske fag og realfag. På masterstudiet er det ved realfagene at det er flest med normert studieprogresjon.

Den generelle trenden er at det er en større andel av studentene på bachelornivå som oppnår poeng, enn det er på masternivå. Gjennomsnittlig antall poeng per poengproduserende student er imidlertid generelt høyere på master- enn på bachelorstudiene. For realfagene er trenden imidlertid motsatt. Tallene viser at i motsetning til andre fagfelt er det flere på masterstudiene i realfag som oppnår studiepoeng, enn det er på bachelornivå. Det er også betydelig flere av studentene i realfag som tar normert studieprogre-

sjon på masternivå, enn det er på bachelornivå. Allerede i studieåret 2004/05 var det innført tidsfrist på enkelte mastergrader i realfag. Dette har fått større omfang i påfølgende studieår.

Tidsfrist på master i realfag

Som en følge av at mange studenter brukte lang tid, og at en del falt fra, ble det i forbindelse med innføringen av Kvalitetsreformen satt i gang et prosjekt for å bedre gjennomføringen av realfaglige masterutdanninger. Prosjektet ble satt i verk av Det nasjonale fakultetsmøte for realfag etter initiativ fra Det matematiske-naturvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Bergen. Det ble også nødvendig med en nasjonal samordning fordi de ferdige kandidatene fra de ulike lærestedene konkurrerer med hverandre når de skal ut i arbeid eller videre i en forskerkarriere.

Foreløpig har studenter som er tatt opp til masterstudier ved realfagsfakultetene ved Universitetet i Bergen, Universitetet i Oslo, Universitetet i Tromsø og NTNU (Norges teknisk-vitenskapelige universitet) fått en tidsfrist på to år til å fullføre sin mastergrad i realfag. Ordningen innebærer at studentene får en absolutt frist for innlevering av masteroppgaven. Forlengelse kan innvilges etter begrunnet søknad dersom tvingende grunner foreligger, for eksempel sykdom, omsorgspermisjon, tunge studentpolitiske verv eller omfattende undervisningsoppgaver. Hvis studentene ikke leverer innen denne fristen og ikke har fått innvilget forlengelse, settes det i verk en sanksjon. Sanksjonen er litt forskjellig ved de ulike institusjonene. Ved Universitetet i Oslo fratras de studieretten og må søke om nytt opptak. Ved Universitetet i Tromsø registreres manglende innlevering som «ikke møtt», og det må søkes om å få tildelt ny

oppgave. Ved Universitetet i Bergen og ved NTNU settes karakteren på masteroppgaven til F (stryk). Skulle studentene likevel ønske å fullføre masterstudiet, må de gjennomføre en ny masteroppgave. Ved alle lærestedene er det slik at dersom studentene leverer innen fristen, og oppgaven bedømmes til stryk, får de anledning til å forbedre oppgaven og levere på nytt innen en ny frist.

Alle studenter

Flest med normert progresjon på helsefag

Tabell 3 viser en oversikt over andelen registrerte studenter i de forskjellige gruppene for oppnådde studiepoeng i studieåret 2004/05. En tredel av landets registrerte studenter oppnår 60 studiepoeng eller mer. Tre av ti studenter avlegger mellom 30 og 59 studiepoeng, og to av ti avlegger mellom ett og 29 studiepoeng.

Av de om lag 139 000 kvinnelige studentene er hele 27 prosent studenter på

Tabell 3. Studiepoengproduksjon per registrert student i høyere utdanning, etter kjønn og fagfelt. Antall og prosentverdier. Studieåret 2004/05

	Antall studenter	Avlagt null studiepoeng i Norge	Prosentverdier ¹			
			1-29 studiepoeng	30-59 studiepoeng	60 studiepoeng	61-90 studiepoeng
Begge kjønn	231 516	18	21	28	24	10
Menn	92 866	20	23	27	21	10
1. Humanistiske og estetiske fag	12 080	29	22	24	18	7
2. Lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk ..	8 159	22	16	31	19	12
3. Samfunnsfag og juridiske fag	13 298	27	16	25	24	7
4. Økonomiske og administrative fag	20 969	16	33	28	15	8
5. Naturvitenskapelige fag, håndverksfag og tekniske fag	26 146	17	22	26	21	13
6. Helse-, sosial- og idrettsfag	9 608	15	16	29	33	8
7. Primærnæringsfag	678	16	17	28	15	24
8. Samferdsels- og sikkerhetsfag og andre servicefag	1 556	11	32	21	12	24
9. Uoppgitt fagfelt	372	46	48	6	-	0
Kvinner	138 650	16	21	29	26	9
1. Humanistiske og estetiske fag	19 976	24	22	26	22	6
2. Lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk	25 089	16	14	34	23	14
3. Samfunnsfag og juridiske fag	20 305	22	16	26	28	8
4. Økonomiske og administrative fag	22 934	13	37	28	15	7
5. Naturvitenskapelige fag, håndverksfag og tekniske fag	11 400	16	23	28	20	13
6. Helse-, sosial- og idrettsfag	37 180	12	15	29	36	8
7. Primærnæringsfag	624	13	14	33	20	21
8. Samferdsels- og sikkerhetsfag og andre servicefag	578	8	38	18	9	27
9. Uoppgitt fagfelt	564	47	46	6	1	1

¹De oppgitte prosentverdiene summeres vannrett til 100.

Kilde: Utdanningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå.

fagfeltet helse-, sosial- og idrettsfag. Dette fagfeltet er dermed det mest populære blant kvinnene. Bare ti prosent av de mannlige studentene befinner seg på dette fagfeltet. Innenfor dette fagfeltet inngår mange profesjonsrettede løp som utdanning til for eksempel sykepleier, veterinær, radiograf og lege, studier som kjennetegnes av fastlagte fagplaner. Dette kan nok være forklaringen på at det er flest studenter på dette fagfeltet med normert studieprogresjon. 43 prosent av de bortimot 47 000 studentene oppnår 60 studiepoeng.

I økonomiske og administrative fag inngår blant annet utdanninger for å bli diplomøkonom, bedriftsøkonom, siviløkonom, revisor og master innenfor fagområdet. Her har færrest studenter normert studieprogresjon, både når det gjelder menn og kvinner. Det kan henge sammen med at det innenfor dette fagfeltet er flere deltidsstudenter enn på andre fagfelt. Det er bare i underkant av en firedel av studentene som oppnår 60 studie-

poeng eller mer. 23 prosent av mannlige og 17 prosent av kvinnelige studenter studerer økonomiske og administrative fag.

Overvekt av menn på realfag

Det er flest kvinnelige studenter ved universitetene og høyskolene, og dette gjenspeiler seg også på de fleste fagfeltene ved at det er flere kvinnelige studenter enn mannlige. Dette gjelder imidlertid ikke for det tredjestørste fagfeltet som er realfag, og de to små fagfeltene primærnærings- og samferdselsfag hvor mennene er i flertall. Av tabell 3 kan vi se at innenfor realfag er syv av ti studenter menn.

De fleste mannlige studentene er også å finne på realfag. 28 prosent av de nesten 93 000 mannlige studentene studerer realfag. Til sammenligning studerer bare 8 prosent av kvinnene realfag. Mennene er i absolutt flertall på dette fagfeltet. Det er vel 26 000 menn og vel 11 000 kvinner som studerer realfag i Norge.

Tabell 4. Studiepoengproduksjon for registrerte studenter på bachelornivå, etter fagfelt. Antall studenter og prosentverdier. Studieåret 2004/05

	Gjennomsnittlig oppnådde studiepoeng		Antall registrerte studenter		Prosentverdier	
	Per student med oppnådde studiepoeng ¹	I alt	Med oppnådde studiepoeng	Uten oppnådde studiepoeng	Med oppnådde studiepoeng	Uten oppnådde studiepoeng
I alt	42	185 176	153 672	31 504	83	17
1. Humanistiske og estetiske fag ...	40	26 588	20 129	6 459	76	24
2. Lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk	46	30 195	25 299	4 896	84	16
3. Samfunnsfag og juridiske fag	43	22 473	17 585	4 888	78	22
4. Økonomiske og administrative fag	34	39 436	33 758	5 678	86	14
5. Naturvitenskapelige fag, håndverksfag og tekniske fag	41	23 430	19 279	4 151	82	18
6. Helse-, sosial- og idrettsfag	47	39 358	34 641	4 717	88	12
7. Primærnæringsfag	49	843	744	99	88	12
8. Samferdsels- og sikkerhetsfag og andre servicefag	41	1 917	1 735	182	91	10
9. Uoppgitt fagfelt	17	936	502	434	54	46

¹ Oppnådde studiepoeng kan bety at det er oppnådd studiepoeng bare det ene semesteret eller begge semestre.

Kilde: Utdanningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå.

Studenter som tar studiepoeng

Flest tar studiepoeng på bachelornivå

Tabell 4 viser en oversikt over gjennomsnittlig oppnådde studiepoeng for bachelorstudenter som tar studiepoeng. Om lag 154 000 studenter oppnår gjennomsnittlig 42 studiepoeng i studieåret 2004/05. Det vil si at 83 prosent av studenter som er registrert på bachelorstudier, tar studiepoeng. Når det gjelder fagfeltene, oppnår hele 91 prosent av de registrerte studentene på samferdsels- og sikkerhetsfag poeng, og dette er den kategorien som har den største andelen. På de to store fagfeltene på bachelornivå, økonomiske og administrative fag og helse- og sosialfag med over 39 000 studenter på hver, oppnår henholdsvis 86 og 88 prosent av studentene studiepoeng.

Tre av fire studenter innen humanistiske og estetiske fag tar studiepoeng

Tabell 5 viser hvor stor andel av bachelorstudentene som befinner seg i de forskjellige gruppene for oppnådde studiepoeng.

Foruten i økonomiske og administrative fag er det i fagkategorien humanistiske og estetiske fag at færrest tar normert studieprogresjon. 27 prosent av studentene tar normert progresjon. I denne fagkategorien finner vi også den største andelen som ikke tar studiepoeng i løpet av året. En firedel av studentene på bachelornivå i humanistiske og estetiske fag har ikke oppnådd studiepoeng. Real-fag ligger også lavere enn alle bachelorstudenter når det gjelder andel som tar normert studieprogresjon. Tre av ti bachelorstudenter innenfor realfag tar normert studieprogresjon.

De fleste som tar normert studieprogresjon, gjør det innenfor fagfeltet helse-, sosial- og idrettsfag, 45 prosent tar 60 studiepoeng eller mer. Dette er den samme trenden som gjelder for alle studenter.

Studenter innenfor samfunnsfag og juridiske fag tar flest studiepoeng på masternivå

Tabell 6 viser en oversikt over gjennomsnittlig oppnådde studiepoeng for

Tabell 5. Studiepoengproduksjon for registrerte studenter på bachelornivå, fordelt i grupper etter oppnådde studiepoeng. Antall studenter og prosent, etter fagfelt. Studieåret 2004/05

	Antall studenter	Avlagt null studiepoeng i Norge	Prosentverdier ¹			
			1-29 studiepoeng	30-59 studiepoeng	60 studiepoeng	61-90 studiepoeng
Alle studenter	185 176	17	23	28	24	9
1. Humanistiske og estetiske fag	26 588	24	23	26	22	6
2. Lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk ..	30 195	16	14	34	22	14
3. Samfunnsfag og juridiske fag	22 473	22	19	26	27	6
4. Økonomiske og administrative fag	39 436	14	36	27	15	8
5. Naturvitenskapelige fag, håndverksfag og tekniske fag	23 430	18	26	26	18	12
6. Helse-, sosial- og idrettsfag	39 358	12	15	28	38	7
7. Primærnæringsfag	843	12	15	32	17	24
8. Samferdsels- og sikkerhetsfag og andre servicefag	1 917	10	36	18	10	26
9. Uoppgitt fagfelt	936	46	47	6	0	1

¹De oppgitte prosentverdiene summeres vannrett til 100.

Kilde: Utdanningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå.

Tabell 6. Studiepoengproduksjon for registrerte studenter på masternivå, etter fagfelt. Gjennomsnittlig oppnådde studiepoeng per student, antall studenter og prosent. Studieåret 2004/05

	Gjennomsnittlig oppnådde studiepoeng		Antall registrerte studenter		Prosentverdier ¹	
	Per student med oppnådde studiepoeng ¹	I alt	Med oppnådde studiepoeng	Uten oppnådde studiepoeng	Med oppnådde studiepoeng	Uten oppnådde studiepoeng
I alt	46	46 340	36 655	9 685	79	21
1. Humanistiske og estetiske fag ...	45	5 468	3 580	1 888	66	35
2. Lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk	44	3 053	2 246	807	74	26
3. Samfunnsfag og juridiske fag	49	11 130	7 965	3 165	72	28
4. Økonomiske og administrative fag	40	4 467	3 860	607	86	14
5. Naturvitenskapelige fag, håndverksfag og tekniske fag	48	14 116	11 998	2 118	85	15
6. Helse-, sosial- og idrettsfag	46	7 430	6 448	982	87	13
7. Primærnæringsfag	48	459	369	90	80	20
8. Samferdsels- og sikkerhetsfag og andre servicefag	46	217	189	28	87	13

¹ Oppnådde studiepoeng kan bety at det bare er avlagt studiepoeng det ene semesteret.

Kilde: Utdanningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå.

registrerte studenter på masternivå. Om lag 37 000 studenter oppnår studiepoeng i studieåret, og disse oppnår gjennomsnittlig 46 studiepoeng. På samfunnsfag og juridiske fag er imidlertid gjennomsnittet 49 studiepoeng, og dette fagfeltet er det som har høyest gjennomsnitt. Dette er også høyere enn gjennomsnittet for bachelorstudentene innenfor samme fagfelt.

På masternivå er det flest registrerte studenter på realfag, hvor vel 14 000 av de om lag 46 000 studerer realfag. Om lag 12 000 oppnår studiepoeng, noe som utgjør 85 prosent av de registrerte studentene på realfag. Det er altså en høyere andel av realfagsstudentene på master som oppnår studiepoeng, enn alle masterstudenter sett under ett. 79 prosent av alle studenter på masternivå tar studiepoeng.

Andelen som ikke tar studiepoeng, varierer en del på masternivå. Hele 35 prosent av de registrerte studentene på master-

nivå ved fagfeltet humanistiske og estetiske fag tar ikke studiepoeng. På samfunnsfag og juridiske fag er 28 prosent uten oppnådde studiepoeng, mens på helse-, sosial- og idrettsfag er det 13 prosent som ikke oppnår studiepoeng. Studenter på økonomiske og administrative fag, som på bachelornivå oppnår gjennomsnittlig 34 studiepoeng per student, oppnår 40 poeng på masternivå. Det er på realfag at det er størst forskjell i gjennomsnittlig antall studiepoeng per student på bachelor- og masternivå. På masternivå oppnåes det gjennomsnittlig 48 studiepoeng i studieåret, mens tilsvarende på bachelornivå er 41 studiepoeng.

Lav poengproduksjon for lærer- og pedagogikkutdanninger på master

Tabell 7 viser at på det fagfeltet som har flest studenter med normert studieprogresjon på bachelornivå, helse-, sosial- og idrettsfag (45 prosent), er det på masternivå bare 37 prosent som tar normert studieprogresjon. Den tilsvarende forskjellen ser vi også for fagfeltet lærerut-

Tabell 7. Studiepoengproduksjon for registrerte studenter på masternivå, fordelt i grupper etter oppnådde studiepoeng. Antall studenter og prosent, etter fagfelt. Studieåret 2004/05

	Antall studenter	Avlagt null studiepoeng i Norge	Prosentverdier ¹			
			1-29 studiepoeng	30-59 studiepoeng	60 studiepoeng	61-90 studiepoeng
Begge kjønn	46 340	21	16	28	24	12
1. Humanistiske og estetiske fag	5 468	35	17	21	17	10
2. Lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk ..	3 053	26	16	27	24	6
3. Samfunnsfag og juridiske fag	11 130	28	11	24	27	10
4. Økonomiske og administrative fag	4 467	14	22	40	15	9
5. Naturvitenskapelige fag, håndverksfag og tekniske fag	14 116	15	16	28	26	16
6. Helse-, sosial- og idrettsfag	7 430	13	17	32	25	12
7. Primærnæringsfag	459	20	16	26	19	19
8. Samferdsels- og sikkerhetsfag og andre servicefag	217	13	12	40	18	18

¹ De oppgitte prosentverdiene summeres vannrett til 100.

Kilde: Utdanningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå.

danninger og utdanninger i pedagogikk. På bachelornivå tar 36 prosent mellom 60 og 90 studiepoeng, mens på master tar 30 prosent tilsvarende antall poeng.

På masternivå er det realfagene som har den største andelen studenter som tar mellom 60 og 90 studiepoeng. 41 prosent av studentene på realfag tar mellom 60 og 90 studiepoeng, og for alle studenter er det 36 prosent. Ikke bare er det realfagene som har flest med normert studieprogresjon, det har også skjedd en betydelig heving i forhold til bachelornivå, for på bachelornivå tar bare 30 prosent av realfagsstudentene mellom 60 og 90 studiepoeng.

Studenter som tar studiepoeng begge semestre

Seks av ti tar normert progresjon

De om lag 71 000 studentene som tar studiepoeng begge semestre, tar gjennomsnittlig 54 poeng i studieåret 2004/05. Om lag seks av ti av disse studentene tar normert studieprogresjon, og bare 6 prosent ligger i gruppen med lavest antall

produserte poeng, som er mellom ett og 29 i året.

Det fagfeltet som kommer best ut, er helse-, sosial- og idrettsfag. 65 prosent av studentene tar normert studieprogresjon. Kategorien lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk, som også består av mange profesjonsrettede løp, har nesten like stor andel med normert progresjon.

Økonomiske og administrative fag og realfag ligger lavest med 53 prosent av studentene som tar normert progresjon. Det høyeste snittet finner vi på lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk, med 58 studiepoeng per student i studieåret.

På fagfeltet økonomiske og administrative fag finner vi størst forskjell mellom gjennomsnittlig oppnådde studiepoeng for studenter som tar poeng, og de som tar poeng begge semestre, henholdsvis 34 og 52 poeng.

Tabell 8. Studiepoengproduksjon for studenter på bachelor med avlagte studiepoeng i både høst- og vårsemesteret, etter fagfelt. Gjennomsnitt og prosent. Studieåret 2004/05

	Antall studenter	Gjennomsnitt per student	Prosentverdier ¹			
			1-29 studiepoeng	30-59 studiepoeng	60 studiepoeng	61-90 studiepoeng
Begge kjønn	70 690	54	6	35	40	19
1. Humanistiske og estetiske fag	10 456	52	7	37	44	13
2. Lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk .	10 084	58	4	34	35	27
3. Samfunnsfag og juridiske fag	10 472	53	4	37	46	13
4. Økonomiske og administrative fag	8 762	52	11	36	29	23
5. Naturvitenskapelige fag, håndverksfag og tekniske fag	12 946	52	9	39	32	21
6. Helse-, sosial- og idrettsfag	16 476	55	4	31	50	15
7. Primærnæringsfag	579	57	5	38	24	34
8. Samferdsels- og sikkerhetsfag og andre servicefag	847	58	6	33	19	42
9. Uoppgitt fagfelt	68	34	47	43	2	9

¹ De oppgitte prosentverdiene summeres vannrett til 100.

Kilde: Utdanningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå.

Syv av ti på samfunnsfag og juridiske fag tar normert progresjon

Tabell 9 viser at hele 70 prosent av masterstudentene på samfunnsfag og juridiske fag tar mellom 60 og 90 studiepoeng. For alle masterstudenter er tilsvarende prosent 59. Gjennomsnittlig antall studiepoeng er hele 57 for disse studentene. Det største fagfeltet på masternivå er realfag, og vel 8 700 av realfagsstuden-

tene tar studiepoeng i begge semestre. Seks av ti realfagsstudenter og studenter på lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk på masternivå tar normert progresjon. Også på masternivå vil det antageligvis være flest deltidsstudenter innenfor økonomi og administrasjon. Om lag 14 prosent av studentene avlegger mellom ett og 29 studiepoeng.

Tabell 9. Studiepoengproduksjon for studenter på master med avlagte studiepoeng i både høst- og vårsemesteret, etter kjønn og fagfelt. Gjennomsnitt og prosent. Studieåret 2004/05

	Antall studenter	Gjennomsnitt per student	Prosentverdier ¹			
			1-29 studiepoeng	30-59 studiepoeng	60 studiepoeng	61-90 studiepoeng
Begge kjønn	19 934	55	6	36	38	21
1. Humanistiske og estetiske fag	1 692	50	10	44	32	14
2. Lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk	1 028	55	3	37	46	15
3. Samfunnsfag og juridiske fag	4 101	57	2	28	50	20
4. Økonomiske og administrative fag	1 389	51	14	36	30	21
5. Naturvitenskapelige fag, håndverksfag og tekniske fag	8 738	55	6	35	39	21
6. Helse-, sosial- og idrettsfag	2 598	54	6	42	22	30
7. Primærnæringsfag	255	56	8	32	27	33
8. Samferdsels- og sikkerhetsfag og andre servicefag	133	55	2	40	30	29

¹ De oppgitte prosentverdiene summeres vannrett til 100.

Kilde: Utdanningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå.

Studenter på matematikk og statistikk tar færrest studiepoeng

De ulike fagfeltene kan deles inn i undergrupper. Tabell 10 viser realfagene delt inn i underkategorier eller faggrupper. Vi ser at de faggruppene som har flest stu-

denter, er informasjons- og datateknologi og utdanninger i elektrofag, mekaniske fag og maskinfag. I faggruppen matematikk og statistikk er det til sammen om lag 2 200 studenter, om lag 1 800 på bachelornivå og i overkant av 400 på

Tabell 10. Studiepoengproduksjon på realfag på bachelor- og masternivå, etter faggruppe. Antall studenter og prosentverdier. Studieåret 2004/05

	Gjennomsnittlig oppnådde studiepoeng		Antall registrerte studenter			Prosentverdier	
	Per registrert student	Per student med oppnådde studiepoeng	I alt	Med oppnådde studiepoeng	Uten oppnådde studiepoeng	Med oppnådde studiepoeng	Uten oppnådde studiepoeng
Alle studenter	35	43	231 516	190 327	41 189	82	18
5. Naturvitenskapelige fag, håndverksfag og tekniske fag	36	44	37 546	31 277	6 269	83	17
Bachelornivå totalt	35	42	185 176	153 672	31 504	83	17
5. Naturvitenskapelige fag, håndverksfag og tekniske fag totalt ...	34	41	23 430	19 279	4 151	82	18
51 Biologiske fag	37	44	2 435	2 078	357	85	15
52 Fysiske og kjemiske fag	36	45	1 665	1 345	320	81	19
53 Matematikk og statistikk	25	34	1 792	1 351	441	75	25
54 Informasjons- og datateknologi ..	30	39	7 861	6 173	1 688	79	22
55 Utdanninger i elektrofag, mekaniske fag og maskinfag	40	46	4 909	4 336	573	88	12
56 Geofag	31	40	715	542	173	76	24
57 Bygg- og anleggsgfag	42	47	1 911	1 740	171	91	9
58 Fabrikasjon og utvinning	41	46	335	299	36	89	11
59 Andre naturvitenskapelige-, håndverks- og tekniske fag, restgruppe	21	27	1 807	1 415	392	78	22
Masternivå totalt	37	46	46 340	36 655	9 685	79	21
5. Naturvitenskapelige fag, håndverksfag og tekniske fag totalt ...	41	48	14 116	11 998	2 118	85	15
51 Biologiske fag	34	42	1 483	1 210	273	82	18
52 Fysiske og kjemiske fag	39	47	1 386	1 158	228	84	17
53 Matematikk og statistikk	35	45	449	351	98	78	22
54 Informasjons- og datateknologi ..	36	45	3 278	2 628	650	80	20
55 Utdanninger i elektrofag, mekaniske fag og maskinfag	45	50	3 212	2 904	308	90	10
56 Geofag	38	46	809	657	152	81	19
57 Bygg- og anleggsgfag	46	52	2 007	1 773	234	88	12
58 Fabrikasjon og utvinning	40	47	62	53	9	86	15
59 Andre naturvitenskapelige-, håndverks- og tekniske fag, restgruppe	45	51	1 430	1 264	166	88	12

Kilde: Utdanningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå.

masternivå. Denne faggruppen kan være interessant å studere fordi matematikk og statistikk i tillegg også inngår som viktige hjelpemateriale på en hel rekke andre fagområder innenfor naturvitenskapelige fag, samfunnsfag med flere.

Faggruppen matematikk og statistikk skiller seg ut fra de andre faggruppene innenfor realfag ved at gjennomsnittlig oppnådde studiepoeng er lavere enn på de andre gruppene. På bachelornivå er dette gjennomsnittet per student med oppnådde studiepoeng lavest i matematikk og statistikk, med 34 studiepoeng. Dette er mye lavere enn gjennomsnittet for alle realfagene på dette nivået, som er på 41 studiepoeng, og lavere enn gjennomsnittet for alle studenter som er 43 studiepoeng. For masternivå skiller ikke matematikk og statistikk seg mye fra gjennomsnittet for alle studenter på masternivå.

Andelen studenter som avlegger studiepoeng, er også lavere på matematikk og statistikk sammenlignet med de andre realfagene. 25 prosent av studentene på bachelornivå tar ikke studiepoeng, mens det tilsvarende tallet for alle realfagsstudenter på dette nivået er 18 prosent.

Det finnes ingen internasjonal statistikk på avlagte studiepoeng, men det er utført internasjonale tester av skoleelevers ferdigheter og kunnskaper i realfag. En slik sammenligning kan være relevant hvis den kan si noe om utgangspunktet til norske begynnerstudenter i høyere utdanning.

I følge St.meld. nr. 27:11 har Norge «... som ambisjon å være en ledende kunnskapsnasjon». Det blir derfor et mål ifølge meldingen «... å ha gode og effektive utdanningsinstitusjoner på et høyt faglig

nivå». Norge er et av landene i OECD-området som bruker mest penger på utdanning per elev/student omregnet til sammenlignbare tall, PPP-justert (OECD Education at a Glance 2006). Norge bruker ifølge OECD om lag US-dollar (USD) 10 000 årlig, Danmark om lag USD 9 000 og Sverige USD 8 500. Finland bruker betydelig mindre enn Norge, om lag USD 7 500, som også er tilnærmet gjennomsnitt for alle OECD-landene. Internasjonale tester av skoleelever viser at norske 15-åringer skårer lavest i matematikk-forståelse av de nordiske landene og også lavere enn OECD-gjennomsnittet (OECD Education at a Glance 2006).

Oppsummering

Det er registrert stor interesse for avlagte studiepoeng. Etter innføringen av Kvalitetsreformen belønnes studieprogresjon, målt ved oppnådde studiepoeng, i langt større grad enn tidligere. Oppnådde studiepoeng har betydning for både studenter og læresteder. Arbeidet med studiepoengstatistikken reiser en del spørsmål, blant annet hvordan studentmassen skal avgrenses.

Det er flere studenter som tar studiepoeng på bachelor- enn på masternivå, bortsett fra på realfagene. Av de som oppnår studiepoeng, tar studentene på masternivå gjennomsnittlig flere poeng. Andelen studenter med avlagte studiepoeng er høyest på helse-, sosial og idrettsfag og samferdselsfag både på bachelor- og masternivå. Lavest andel studenter med avlagte studiepoeng finner vi på humanistiske og estetiske fag, samfunnsfag og juridiske fag. Dette gjelder både på bachelor- og masternivå. På bachelornivå er andelen også ganske lav, mens den er litt høyere på masternivå.

På bachelornivå er det på de mange faste, profesjonsrettede løpene innenfor helse- og sosialfag at flest har normert studieprogresjon. På masternivå er det i realfagene vi finner den største andelen med normert progresjon. 41 prosent av de som studerer realfag, har mellom 60 og 90 studiepoeng i studieåret. For alle registrerte masterstudenter er andelen med normert studieprogresjon 36 prosent. Tilsvarende for bachelorstudenter er 32 prosent.

Av de som avlegger studiepoeng, er gjennomsnittlig avlagte studiepoeng høyest i primærnæringsfag og helsefag på bachelor, mens på master avlegges det gjennomsnittlig flest studiepoeng i samfunnsfag og juridiske fag samt i realfag og samferdselsfag. Når vi deler realfagene opp i mer finfordelte grupper, faggrupper, ser vi at studenter på matematikk- og statistikkstudiene på bachelornivå gjennomsnittlig avlegger langt færre studiepoeng enn andre realfagsstudenter. De kommer også dårligere ut enn gjennomsnittet for alle studenter. På masternivå ligger ikke matematikk- og statistikkstudentene så mye lavere enn de andre realfagsstudentene som på bachelornivå. Her er forskjellene mindre. Studenter innenfor alle studentgrupper avlegger flere studiepoeng på masternivå enn på bachelornivå, bortsett fra biologiske fag og restgruppen.

Referanser

OECD (2006): Education at a Glance 2006, Organisation for Economic Co-operation and Development.

St.meld. nr. 27 (2000-2001): Gjør din plikt – Krev din rett: Kvalitetsreform av høyere utdanning, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Turmo, Are (2005): «Norske skoleelevers faglige kompetanse» i *Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse*, Statistiske analyser 74, Statistisk sentralbyrå.

Ugreninov, Elisabeth og Vaage, Odd Frank (2006): *Studenters levekår 2005*, Rapport 2006/22, Statistisk sentralbyrå (http://www.ssb.no/emner/00/02/rapp_200622/).

Litteratur

Barth, Erling (2005): «Den samfunnsmessige avkastning av utdanning» i *Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse*, Statistiske analyser 74, Statistisk sentralbyrå.

Hansen, M. N. og Mastekaasa, A. (2005): «Frafall i høyere utdanning: Hvilken betydning har sosial bakgrunn?» i *Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse*, Statistiske analyser 74, Statistisk sentralbyrå.

Michelsen, S. og Aamodt P. O., red. (2006): *Kvalitetsreformen møter virkeligheten, Delrapport 1*.

Sjøberg, Svein og Schreiner, Camilla (2005): «Naturfag og teknologi i skole og samfunn: Interesse og rekruttering» i *Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse*, Statistiske analyser 74, Statistisk sentralbyrå.

Statistisk sentralbyrå: Fakta om utdanning 2007 – nøkkeltall. Desember 2006.

Statistisk sentralbyrå (12. oktober 2006): «Flere fullfører en grad» (<http://www.ssb.no/emner/04/02/40/hugjen/>).

Statistisk sentralbyrå (29. juni 2006): «43 studiepoeng per student» (<http://www.ssb.no/emner/04/02/40/spuh/>).

Statistisk sentralbyrå (2006): Den individbaserte *utdanningsstatistikken*: Dokumentasjon 2005, Norges offisielle statistikk D351.

Statistisk sentralbyrå (2000): *Norsk standard for utdanningsgruppering*, Norges offisielle statistikk C617.

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

<http://www.regjeringen.no>

Yrkeskarriere etter avlagt doktorgrad

Terje Bruen Olsen, NIFU STEP

Innledning

Nærmere 11 000 doktorgrader ble avlagt ved norske universiteter og høyskoler i tidsrommet 1990-2006. Det er mer enn to tredjedeler av alle doktorgrader i Norge gjennom alle tider. Innslaget av forskerutdannet personale i befolkningen er således høyere i dag enn noen gang tidligere og øker fra år til år.

Økningen er et uttrykk for økt tilgang i norsk arbeidsmarked på personale med høy faglig kompetanse. Forskerutdanning er imidlertid bare én form for kompetanseoppbygging og har tradisjonelt vært innrettet mot *akademia*, det vil si universiteter og høyskoler. Avlagt doktorgrad, eller tilsvarende kompetanse, er for eksempel et krav for å få fast ansettelse i vitenskapelig stilling ved et universitet (gjelder ikke universitetslektorer). I andre samfunnssektorer blir personalutvikling og kompetanseoppbygging ivaretatt på andre måter enn gjennom rekruttering av doktorgradsutdannet personale. Likevel har behovet for forskerutdannet personale økt også i de andre sektorene, og mange doktorer har fått arbeid der.

I denne artikkelen vil vi foreta en nærmere undersøkelse av det doktorgradsutdannede personalet og se på i hvilken utstrekning de gjør karriere henholdsvis

i *akademia*/forskningsinstitusjoner og i andre samfunnssektorer. Undersøkelsen foretas ved å sammenholde informasjon fra ulike dataregistre.

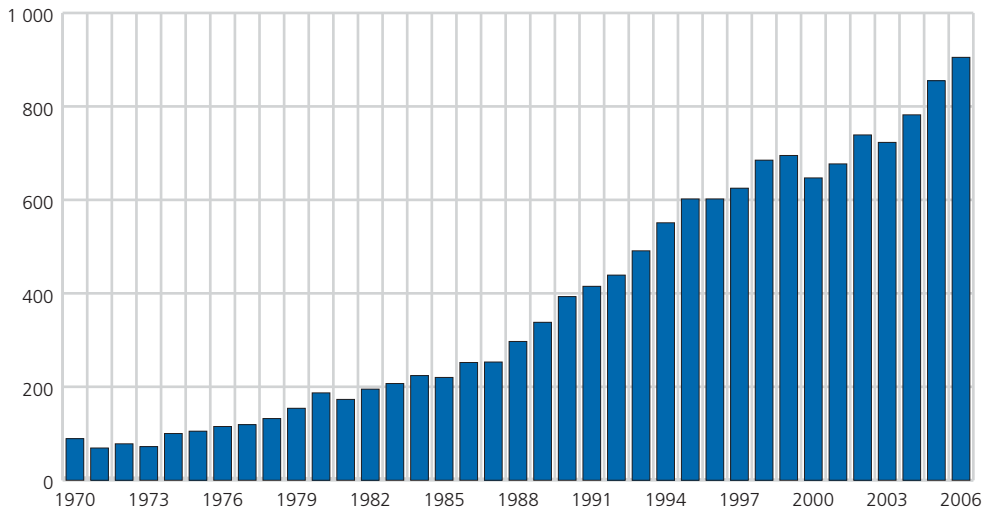
Men først gir vi en oversikt over «produksjonssiden», det vil si volumet av og tilgangen på personer med doktorgrad fra norske universiteter og høyskoler, med fordelinger på kjønn og fagområder.

Avlagte doktorgrader

Vi tar utgangspunkt i personer som har avlagt doktorgrad ved *norsk* universitet eller høyskole. Data om doktorer med grad fra utenlandske institusjoner er mangelfulle, og utenlandsdoktorer inngår derfor ikke i denne undersøkelsen.

Som figur 1 viser, har antallet norske doktorgrader per år økt betydelig, fra under 100 tidlig på 1970-tallet til 400 i 1990 og vel 900 i 2006.

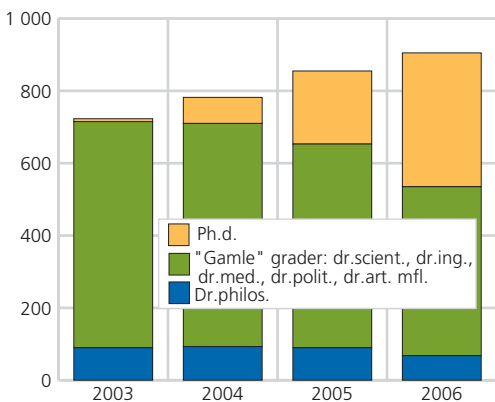
Reformen av høyere utdanning, den såkalte Kvalitetsreformen, innebar en endring også i doktorgradsutdanningen. Med unntak av *dr.philos.*, som er beholdt som en fri grad uten krav om å følge et organisert doktorgradsprogram, er alle de tidligere doktorgradene avskaffet og erstattet av *ph.d.*-graden. *Ph.d.* er normert til tre års studium, som bygger på grunnutdanning bestående av en bachelorgrad (tre år)

Figur 1. Avlagte doktorgrader i Norge. 1970-2006

Kilde: Doktorgradsregisteret, NIFU STEP.

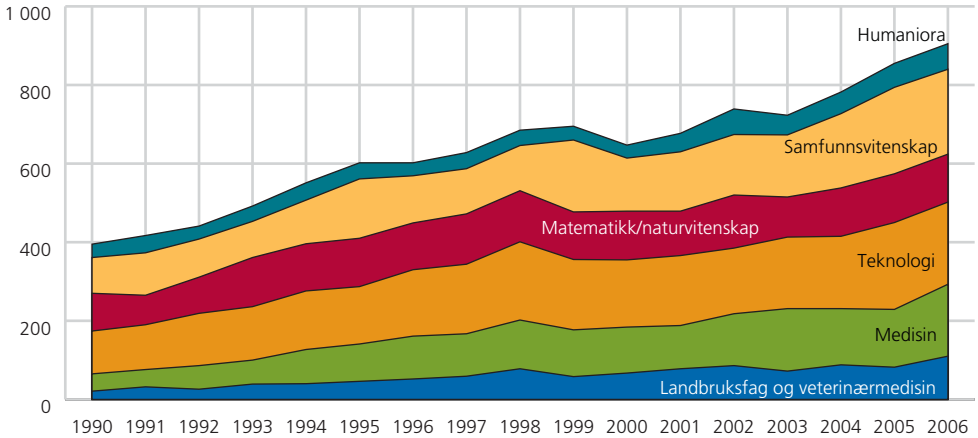
og en mastergrad (to år). Ph.d. utgjør en økende andel av de doktorgrader som avlegges, se figur 2. De gamle gradene kan fortsatt avlegges i en overgangsperiode til og med studieåret 2007/08. Deretter vil ph.d. (og dr.philos.) være enerådende.

Knapt 40 prosent av de doktorgrader som er avlagt i de senere år faller inn under

Figur 2. Avlagte doktorgrader i Norge, etter gradtype. 2003-2006

Kilde: Doktorgradsregisteret, NIFU STEP.

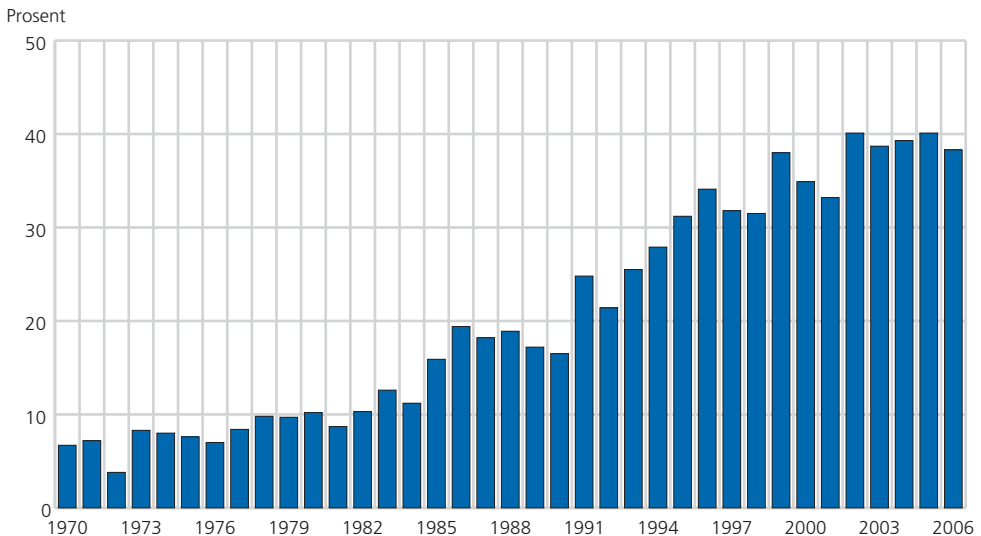
fagområdene matematikk/naturvitenskap eller teknologi. (Klassifiseringen av doktorgradene på fagområder bygger ikke primært på gradtype, men på avhandlingstittelen, eventuelt sammenholdt med doktorandens instituttilknytning.) Humaniora og samfunnsvitenskap står for til sammen 30 prosent, medisin for om lag 25 prosent og landbruksfag og veterinærmedisin for vel 5 prosent. Figur 3 viser hvordan fagområdefordelingen av doktorgradene har endret seg over tid. Fordelingen varierer noe fra år til år, men for alle fagområder er det økning når vi ser perioden under ett. Den relative økningen har vært sterkest i humaniora og samfunnsvitenskap, noe svakere i matematikk/naturvitenskap samt landbruksvitenskap og veterinærmedisin. Svakest utvikling finner vi i teknologi, som sto for nærmere 25 prosent av det samlede antall doktorgrader i første halvdel av 1990-tallet, mot 13 prosent i 2006. Antallet doktorgrader i medisin viser en mer ujevn utvikling, men det har vært en betydelig økning i de senere år.

Figur 3. Avlagte doktorgrader i Norge, etter fagområde. 1990-2006

Kilde: Doktorgradsregisteret, NIFU STEP.

Tilbøyeligheten til å gjennomgå en forskerutdanning og avlegge doktorgraden varierer mellom de ulike kandidatgrupper. Blant alle med en høyere grads eksamen fra årene 1990-1994 hadde 9 prosent avlagt en doktorgrad per utløpet av 2004. For kandidater i naturvitenskapelige og tekniske fag var denne andelen 13

prosent, mot 10 prosent for kandidater i humanistiske fag, 7 prosent i helsefag og 5 prosent både i samfunnsfag og primærnæringsfag. Blant kandidater med utdanning i økonomiske og administrative fag var doktorgradsandelen bare 3 prosent. Noen enkeltutdanninger skiller seg ut. Blant kandidatene i matematikk og

Figur 4. Avlagt doktorgrader i Norge. 1990-2006. Kvinneandeler i prosent

Kilde: Doktorgradsregisteret, NIFU STEP.

Tabell 1. Avlagte doktorgrader i Norge, etter fagområde og kjønn. 1990-2006

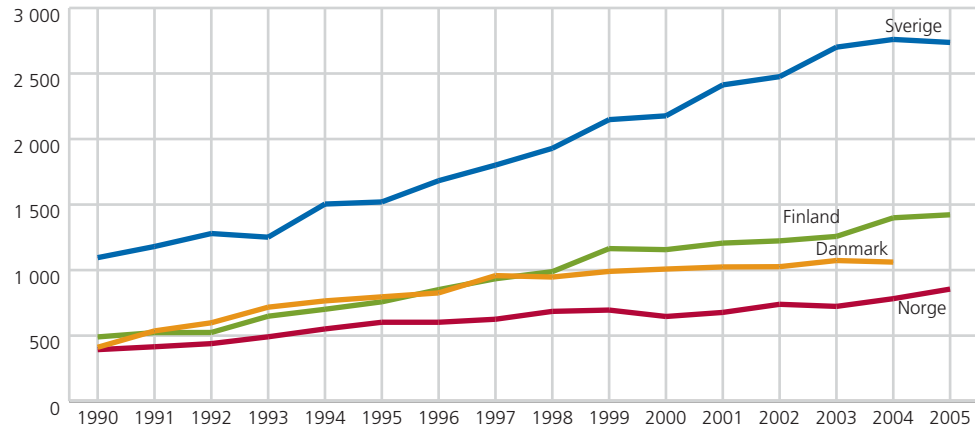
Fagområde/kjønn	Doktorgradsår												
	1990	1992	1994	1996	1998	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	1990-2006
Humaniora													
Kvinner	10	13	10	27	37	29	34	39	29	33	40	49	443
Menn	11	12	30	25	41	38	44	47	43	55	42	61	588
Alle	21	25	40	52	78	67	78	86	72	88	82	110	1 031
Kvinneandel i prosent	47,6	52,0	25,0	51,9	47,4	43,3	43,6	45,3	40,3	37,5	48,8	44,5	43,0
Samfunnsvitenskap													
Kvinner	8	16	31	34	42	44	41	64	67	70	72	75	721
Menn	35	43	56	75	82	73	69	68	92	73	75	108	1 117
Alle	43	59	87	109	124	117	110	132	159	143	147	183	1 838
Kvinneandel i prosent	18,6	27,1	35,6	31,2	33,9	37,6	37,3	48,5	42,1	49,0	49,0	41,0	39,2
Matematikk/ naturvitenskap													
Kvinner	19	30	44	55	61	58	58	63	63	62	65	63	856
Menn	90	103	105	114	138	113	120	104	119	122	156	146	1 967
Alle	109	133	149	169	199	171	178	167	182	184	221	209	2 823
Kvinneandel i prosent	17,4	22,6	29,5	32,5	30,7	33,9	32,6	37,7	34,6	33,7	29,4	30,1	30,3
Teknologi													
Kvinner	2	9	24	29	23	17	17	22	20	29	22	16	323
Menn	94	83	96	90	107	107	96	113	82	94	102	106	1 649
Alle	96	92	120	119	130	124	113	135	102	123	124	122	1 972
Kvinneandel i prosent	2,1	9,8	20,0	24,4	17,7	13,7	15,0	16,3	19,6	23,6	17,7	13,1	16,4
Medisin													
Kvinner	18	18	32	42	40	66	57	77	76	79	106	112	961
Menn	72	79	79	78	75	69	94	77	82	110	114	104	1442
Alle	90	97	111	120	115	135	151	154	158	189	220	216	2 403
Kvinneandel i prosent	20,0	18,6	28,8	35,0	34,8	48,9	37,7	50,0	48,1	41,8	48,2	51,9	40,0
Landbruksvitenskap og veterinærmedisin													
Kvinner	8	8	13	18	13	12	18	31	25	34	38	32	333
Menn	26	25	31	15	26	21	29	34	25	21	23	33	426
Alle	34	33	44	33	39	33	47	65	50	55	61	65	759
Kvinneandel i prosent	23,5	24,2	29,5	54,5	33,3	36,4	38,3	47,7	50,0	61,8	62,3	49,2	43,9
Alle fagområder													
Kvinner	65	94	154	205	216	226	225	296	280	307	343	347	3 637
Menn	328	345	397	397	469	421	452	443	443	475	512	558	7 189
Alle	393	439	551	602	685	647	677	739	723	782	855	905	10 826
Kvinneandel i prosent	16,5	21,4	27,9	34,1	31,5	34,9	33,2	40,1	38,7	39,3	40,1	38,3	33,6

Kilde: Doktorgradsregisteret, NIFU STEP.

statistikk tok hele 31 prosent doktorgraden senere. I biologiske fag var doktorgradsandel 27 prosent. Andelen var høy også i sosialantropologi, 20 prosent.

Karriereforløpet for kandidatene 1990-1994 er nærmere beskrevet i *Noen få er innom, få blir, enkelte når til topps*, NIFU STEP Arbeidsnotat 10/2006, Oslo.

Figur 5. Avlagte doktorgrader i de nordiske land. 1990-2005



Kilde: NORBAL.

Andelen kvinner som avlegger doktorgrad, har økt betydelig, fra 7 prosent i 1970 til 17 prosent i 1990 og 40 prosent i 2002, se figur 4. I de aller siste årene har kvinneandelen stabilisert seg på 38-40 prosent. Statistikken over studenter i høyere utdanning viser at kvinnene nå er i flertall ved nesten alle institusjoner. Denne kjønnsfordelingen må forventes å forplante seg videre til forskerrekruertene og etter ytterligere noen tid bidra til å øke kvinneandelen blant doktorandene.

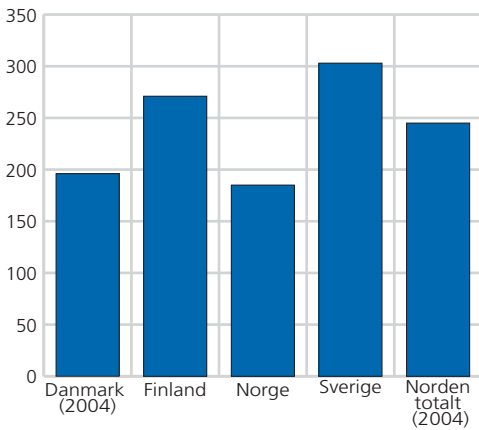
Kvinneandelen varierer betydelig mellom fagområdene. Over tid har andelen økt innenfor alle fagområder, selv om det har vært variasjoner fra år til år. I de senere år har flere kvinner enn menn avlagt doktorgraden i landbruksvitenskap og veterinærmedisin, og nesten like mange i humaniora, samfunnsvitenskap og medisin. Det er matematikk/naturvitenskap og særlig teknologi som trekker den totale kvinneandelen ned. I teknologi har kvinneandelen gått betydelig ned i de siste tre år og ligger på 13 prosent i 2006. I matematikk/naturvitenskap ligger kvinneandelen på rundt 30 prosent. Tabell 1 viser i

detalj antall doktorgrader per år fordelt på fagområde og kjønn.

Norge har hatt en lavere vekst i antall doktorgrader enn nabolandene. I 1990 ble det utstedt om lag like mange doktorgrader i Norge som i Danmark og Finland. Fram til 2005 er antallet litt mer enn fordoblet i Norge, mens det er tredoblet i Finland. Også i Danmark økte antallet doktorgrader sterkere enn i Norge på 1990-tallet, men i de senere år har veksttakten vært omtrent den samme i de to landene. Sverige har i mange år ligget langt foran nabolandene når det gjelder doktorgradsproduksjon, se figur 5.

I 2005 var kvinneandelen blant doktorandene 49 prosent i Finland, 45 prosent i Sverige, 41 prosent i Danmark (2004) og 40 prosent i Norge. I Norge er det først og fremst de lave kvinneandelene i teknologi og naturvitenskap som trekker ned. At forskerutdanningen ikke har samme omfang i Norge som i nabolandene illustreres også når vi ser på doktorgradsproduksjonen i forhold til landenes innbyggertall, se figur 6.

Figur 6. Avlagte doktorgrader i de nordiske land i 2005 i forhold til landenes innbyggertall. Per million



Kilde: NORBAL.

Doktorenes arbeidslivstilknytning

Hvor blir det så av dem som avlegger en doktorgrad ved en norsk utdanningsinstitusjon?

Dette har vi undersøkt «langs to spor». For det første ser vi på doktorenes karriere ved universiteter, høyskoler og forskningsinstitutter. Her er datakilden NIFU STEP's Forskerpersonalregister. Deretter undersøker vi doktorenes tilknytning til ulike næringer i arbeidslivet generelt. Her bruker vi data fra Statistisk sentralbyrås System for persondata (SFP). I begge tilfeller er utgangspunktet personer som har avlagt doktorgraden ved et norsk lærested og følgelig er registrert i NIFU STEP's Doktorgradsregister. For øvrig er det ingen kobling mellom de to datakildene. De to datasettene må derfor analyseres hver for seg. Forskerpersonalregisteret har opplysning om den enkeltes arbeidssted. I studien av den generelle arbeidslivstilknytning har vi derimot ikke opplysning om den enkeltes arbeidssted, men vi kjenner den *næring* arbeidsstedet er klassifisert under. I sistnevnte datasett er de doktorer som er knyttet til universite-

ter og høyskoler, i første rekke klassifisert under næringskategorien *undervisning på universitets- og høyskolenivå*. Instituttsektoren, som også knytter til seg mange doktorer, er i hovedsak klassifisert under næringskategorien *forskning og utvikling*. Denne kategorien omfatter imidlertid ikke bare forskningsinstitutter, men også en del bedrifter med FoU (forskning og utvikling) som hovedarbeidsområde.

Doktorer ved universiteter, høyskoler og forskningsinstitutter

I det følgende undersøker vi i hvilken utstrekning personer med doktorgrad er knyttet til universiteter, høyskoler og forskningsinstitutter (forskningssektorene). De fleste av doktorene har på et tidligere tidspunkt vært knyttet til universiteter og høyskoler som stipendiater. Her vil vi altså fokusere på deres karriere *etter* avlagt doktorgrad, men altså begrenset til de nevnte institusjoner. Institusjoner og bedrifter som i FoU-statistikken registreres som enheter i næringslivet, inngår ikke her. Disse er imidlertid inkludert når vi i et senere avsnitt ser på doktorenes innplassering i arbeidslivet generelt.

Hvor mange av doktorene fra 1990-2004 gjenfinner vi så ved universiteter, høyskoler og forskningsinstitutter i 2005?

Som tabell 2 viser, er vel 41 prosent av doktorene (fortsatt) knyttet til et universitet eller høyskole, 33 prosent ved et universitet og 8-9 prosent ved en høyskole. Av de som har høyskoletilknytning, er noen flere knyttet til en statlig høyskole enn til en vitenskapelig høyskole. Hver sjettede doktor har arbeid i instituttsektoren, det vil si et forskningsinstitutt eller en annen institusjon som har FoU som en del av virksomheten. Forholdet er imidlertid også at mer enn 40 prosent av doktorene *ikke* gjenfinnes i Forskerpersonalregisteret. De aller fleste av disse må

Tabell 2. Personer med norsk doktorgrad 1990-2004 som har tilknytning til universiteter, høyskoler og forskningsinstitutter, etter kjønn. 2005

Sektor	Kvinner		Menn		Alle	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent
Universiteter og høyskoler	1 334	45,3	2 406	39,5	3 740	41,4
Herav:						
Universiteter	1 071	36,4	1 898	31,2	2 969	32,9
Vitenskapelige høyskoler	95	3,2	158	2,6	253	2,8
Statlige høyskoler	168	5,7	350	5,7	518	5,7
Instituttsektoren	480	16,3	969	15,9	1 449	16,0
Totalt	1 814	61,6	3 375	55,4	5 189	57,5
Totalt antall personer som avla doktorgraden 1990-2004	2 943	100,0	6 088	100,0	9 031	100,0

Kilde: Doktorgradsregisteret og Forskerpersonalregisteret, NIFU STEP.

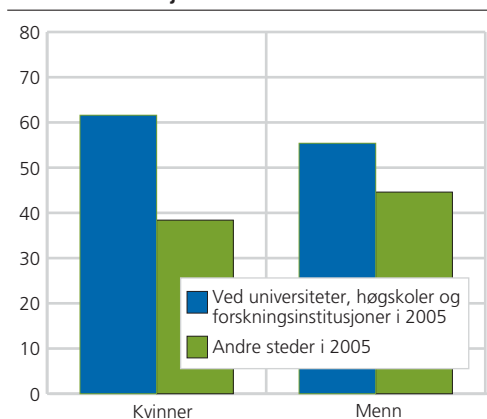
ha funnet seg arbeid i andre samfunnssektorer enn dem som inngår i tabell 2.

Det har vært en viss mobilitet i doktorpopulasjonen. Flere enn dem som er registrert med tilknytning til forskningssektorene i 2005, har på et tidligere tidspunkt vært «innom» for deretter å gå til andre sektorer.

Som det også framgår av tabell 2, gjenfinnes en større andel av de kvinnelige doktorene enn de mannlige i forsknings-

sektorene i 2005, og kvinnene utgjør mer enn tredjeparten av alle doktorer i disse sektorene. En noe større andel av de kvinnelige doktorene enn de mannlige fortsetter ved universitetene etter avlagt doktorgrad. Andelen som går til høyskoler og til instituttsektoren, er omtrent den samme for kvinner som for menn.

En noe større andel mannlige doktorer enn kvinnelige har således fått arbeid andre steder enn ved universiteter, høyskoler og forskningsinstitusjoner, se figur 7. Dette har blant annet sammenheng med at det er langt flere menn enn kvinner blant doktorene i teknologi som i liten grad fortsetter å arbeide ved disse institusjonene etter avlagt grad. Det er nemlig stor forskjell på doktorenes videre karriere når vi sammenligner de fagområdene de tok doktorgraden i (tabell 3). Tre fjerdedeler av doktorene i humaniora arbeider i forskningssektorene, hvorav nærmere 70 prosent i universitets- og høyskolesektoren. Halvparten er knyttet til et universitet. Doktorer i samfunnsvitenskap er i enda større utstrekning enn humanistene knyttet til forskningssektorene. Men samfunnsviterne finner vi i mye høyere grad igjen i instituttsektoren. Bare vel en tredjepart er knyttet til et universitet. Blant doktorene i matematikk/naturvitenskap gjenfinner vi en

Figur 7. Doktorgrader 1990-2004, etter kjønn. Andel ved utdannings- og forskningsinstitusjonene. 2005

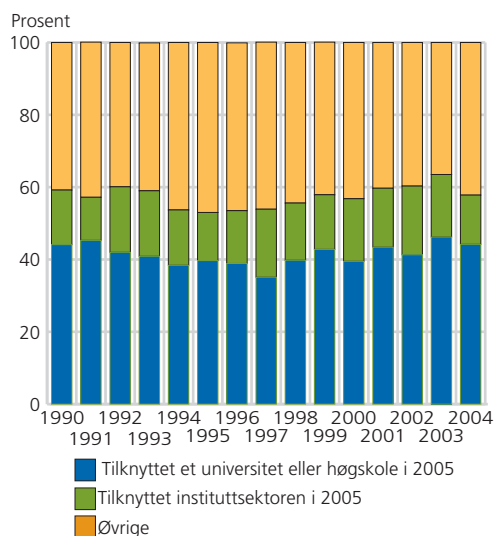
Kilde: Doktorgradsregisteret og Forskerpersonalregisteret, NIFU STEP.

Tabell 3. Personer med norsk doktorgrad 1990-2004, etter fagområde. Tilknytning til universiteter, høyskoler og forskningsinstitutter. 2005

Fagområde	Doktorgrader totalt		Prosentandel med tilknytning i 2005 til				Alle sektorer
	Antall	Prosent	Univer- siteter	Viten- skapelig høyskoler	Statlige høg- skoler	Institutt- sektoren	
Humaniora	834	9,2	51,0	6,2	12,1	5,4	74,7
Samfunnsvitenskap	1 503	16,6	38,5	7,1	13,3	18,3	77,2
Matematikk/naturvitenskap	2 391	26,5	28,5	0,8	5,1	23,3	57,6
Teknologi	1 723	19,1	14,7	0,3	3,5	17,2	35,8
Medisin	1 961	21,7	46,8	0,7	1,6	5,4	54,5
Landbruksvitenskap og veterinærmedisin	619	6,9	18,1	9,4	0,6	27,5	55,6
Totalt	9 031	100,0	32,9	2,8	5,7	16,0	57,5
N			2 969	253	518	1 449	5 189

Kilde: Doktorgradsregisteret og Forskerpersonalregisteret, NIFU STEP.

fjerdepart både ved universitetene og i instituttsektoren. Vel 40 prosent gjenfinnes imidlertid ikke i dataene i det hele tatt og må derfor ha fått arbeid i andre samfunnssektorer. Det samme gjelder doktorer i det medisinske fagområdet og i landbruksvitenskap og veterinærmedisin.

Figur 8. Avlagte doktorgrader 1990-2004. Andeler av de enkelte årskull ved utdannings- og forskningsinstitusjonene. 2005. Prosent

Kilde: Doktorgradsregisteret og Forskerpersonalregisteret, NIFU STEP.

Doktorer i teknologi, det vil si i hovedsak med ingeniørbakgrunn og doktorgrad fra NTNU, skiller seg ut. Bare en av tre av disse gjenfinnes ved universitet, høyskole eller forskningsinstitutt i 2005. De øvrige har fått arbeid i næringslivet og i annen offentlig virksomhet enn forskning og høyere utdanning.

Det er bare små variasjoner mellom de enkelte årskull av doktorer med hensyn til hvilken sektor de var knyttet til i 2005. At andelen med tilknytning til universiteter og høyskoler gikk noe ned utover på 1990-tallet (figur 8), kan skyldes at det ble vanskeligere å få innpass ved disse institusjonene. Tilgangen på forskerutdannet personale var høyere enn antall ledige stillinger. Når andelen av doktor-kullene som gjenfinnes ved universiteter, høyskoler og forskningsinstitutter, økte igjen på slutten av 1990-tallet, kan det blant annet ha å gjøre med den sterke veksten som fant sted i antall postdoktor-stillinger.

Doktorer i arbeidslivet generelt

I dette avsnittet ser vi på doktorenes innplassering – ikke bare ved universiteter, høyskoler og forskningsinstitutter – men i arbeidslivet generelt etter avlagt

doktorgrad. SSB har data om sysselsettingen i befolkningen. Sammen med andre data inngår disse i System for persondata (SFP), som her er sammenholdt med NIFU STEPs doktorgradsdata. De SFP-data som er tilgjengelig for analyse, omfatter årene 1991-2003. Her ser vi i første rekke på de doktorer som var i arbeid i 2003.

Dataene viser at personer med norsk doktorgrad generelt ikke har hatt problemer med å skaffe seg arbeid. I hvilken grad doktorernes arbeidstilknytning er direkte relatert til den doktorgradsutdanning de har gjennomgått, og hvor *relevant* doktorgradsarbeidet er for de stillinger de går inn i, kan vi ikke si noe om i denne sammenheng. De aller fleste var under enhver omstendighet i jobb kort tid etter avlagt doktorgrad. Mange har selv sagt også vært i den situasjon at de kunne utføre doktorgradsarbeidet samtidig med at de satt i en stilling tilknyttet en arbeidsplass, en stilling som de fortsatte i etter avsluttet doktorgrad. Imidlertid har nok de fleste vært stipendiater i størstedelen – i hvert fall første del – av doktor-

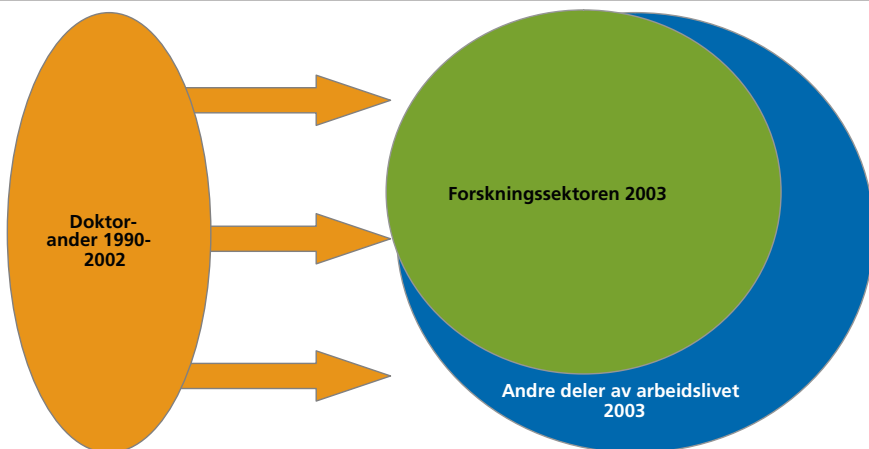
gradsstudiet. Her skal vi se på hvor det blir av doktorene *etter* avlagt grad. Kilde: Doktorgradsregisteret, NIFU STEP og System for persondata, Statistisk sentralbyrå.

Som vist i foregående avsnitt, finner vi naturligvis mange i academia eller ved et forskningsinstitutt. Men mange doktorer kan ikke spores i de nevnte institusjonene. Disse må derfor ha funnet seg arbeid andre steder. Arbeidstakere i Norge vil i hovedsak fanges opp SSBs registre. Men mange av de utenlandske kandidater som kommer til Norge for å gjennomføre en forskerutdanning, reiser ut igjen etter avsluttet doktorgrad, og disse gjenfinner vi derfor ikke dataregistrene. Dataene gir for øvrig ingen mulighet til å kontrollere hvorvidt personer kan ha avgått ved døden, men i doktorgradskullene 1990-2002 utgjør disse neppe noen stor gruppe.

Hvor raskt etablerer doktorene seg i arbeidslivet?

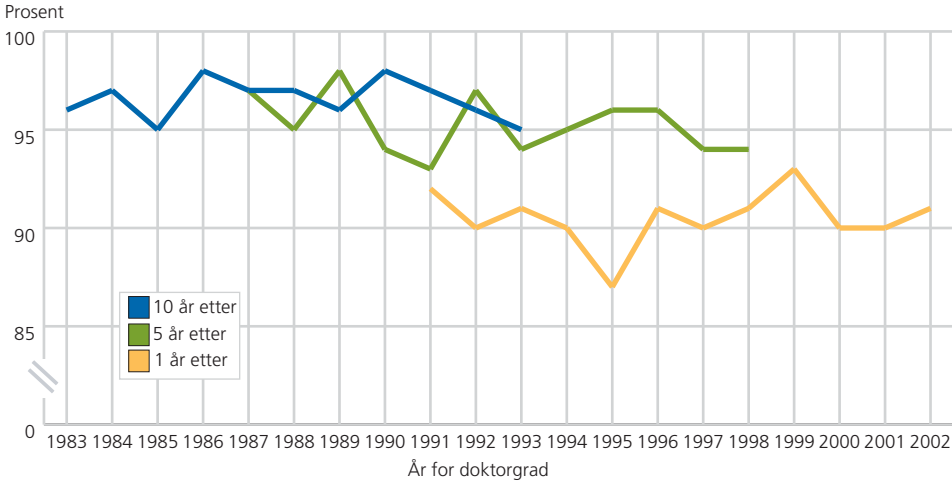
Omtrent 90 prosent av doktorene er i arbeid senest ett år etter avlagt

Figur 9. Personer med norsk doktorgrad i arbeidslivet. 2003



Kilde: Doktorgradregisteret, NIFU STEP og System for persondata, SSB.

Figur 10. Prosentandel av doktorer som er i arbeidslivet 1, 5 og 10 år etter avlagt doktorgrad, etter år for doktorgrad



Kilde: Doktorgradsregisteret, NIFU STEP og System for persondata, SSB.

doktorgrad. Dette er hovedbildet, selv om det varierer noe fra doktorgradskull til doktorgradskull, se figur 10. Etter fem og ti år fra avlagt doktorgrad er om lag 95 prosent i arbeid, det vil si at sysselsettingen blant doktorene er meget høy. Figur 10 bygger på en utvidet serie av doktorgradskull, fra 1982 til 2002.

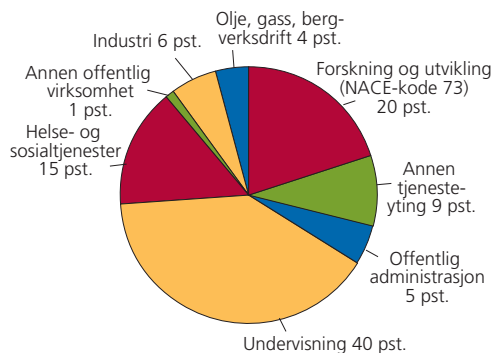
Hvor i arbeidslivet går doktorene?

Vi har ikke opplysninger om den enkeltes arbeidsplass, men kjenner den *næring* arbeidsplassen er klassifisert under. *Næring* brukes her i vid forstand. Standarden for næringsgruppering (NACE) dekker både statlige og kommunale institusjoner og etater i tillegg til bedrifter i det private næringsliv.

Som figur 11 viser, arbeider 40 prosent av doktorene fra 1990-2002 som er i arbeid i 2003, i *undervisning*. Universiteter og høyskoler, jamfør foregående avsnitt, inngår under *undervisning*. *Forskning og utvikling* (NACE-kode 73) omfatter 20 prosent av doktorene. Mesteparten av denne kategorien omfatter institutt-

sektoren (jamfør foregående avsnitt), men en del næringslivsenheter med FoU som et hovedformål inngår også. Figur 11 viser også at mange med doktorgradsutdanning har funnet seg arbeid i andre samfunnssektorer enn academia og forskningsinstitutter. De fleste doktorer innenfor *helse- og sosialtjenester* er leger ved sykehus, ikke minst ved universitets-

Figur 11. Personer med norsk doktorgrad 1990-2002 i arbeidslivet i 2003, etter næringskategori. Ekskl. personer som ikke var i arbeid i 2003



Kilde: Doktorgradsregisteret, NIFU STEP og System for persondata, SSB.

Tabell 4. Personer med norsk doktorgrad 1990-2002 i arbeidslivet i 2003, etter næringskategori og kjønn

Næringskategori	Kvinner	Menn	Totalt	Prosentandel kvinner
Forskning og utvikling (NACE-kode 73)	387	878	1 265	30,6
Herav				
Innen naturvitenskap og teknikk	317	781	1 098	28,9
Innen samfunnsvitenskap og humanistiske fag	70	97	167	41,9
Annen tjenesteyting	119	458	577	20,6
Offentlig administrasjon	110	183	293	37,5
Undervisning	858	1 616	2 474	34,7
Herav				
Ved universiteter	673	1 187	1 860	36,2
Ved statlige høyskoler	136	339	475	28,6
Ved andre høyskoler	19	62	81	23,5
Annen undervisning	30	28	58	51,7
Helse- og sosialtjenester	280	625	905	30,9
Herav:				
Sykehus	213	536	749	28,4
Andre helse- og sosialtjenester	67	89	156	42,9
Annen offentlig virksomhet	32	50	82	39,0
Industri	94	294	388	24,2
Herav				
Produksjon av kjemikalier og kjemiske produkter	58	84	142	40,8
Produksjon av medisinske instrumenter, presisjons- instrumenter, optiske instrumenter, klokker og ur	6	44	50	12,0
Produksjon av metaller	5	26	31	16,1
Produksjon av maskiner og utstyr	2	27	29	6,9
Produksjon av radio-, fjernsyns- og annet kommunikasjonsutstyr	6	23	29	20,7
Produksjon av andre transportmidler	5	23	28	17,9
Produksjon av næringsmidler og drikkevarer	6	11	17	35,3
Annen industriproduksjon	6	56	62	9,7
Olje, gass, bergverksdrift	46	191	237	19,4
Primærnæringer	1	11	12	8,3
Totalt	1 927	4 306	6 233	30,9
Ikke i System for persondata i 2003	429	868	1 297	33,1
Totalt antall personer som avla doktorgraden 1990-2002	2 356	5 174	7 530	31,3

Kilde: Doktorgradsregisteret, NIFU STEP og System for persondata, SSB.

sykehusene. Mange doktorer befinner seg i *offentlig administrasjon* og noen i *annen offentlig virksomhet*. *Industri* og *olje og gass* legger beslag på en tiendedel av doktorene. En like stor andel arbeider innenfor *annen tjenesteyting* enn forskning og utvikling.

Tabell 4 gir en mer detaljert oversikt over doktorenes næringstilknytning og viser i tillegg kjønnsfordelingen. Kvinnene står for en knapp tredjedel av samtlige sysselsatte doktorer i 2003. I industrien utgjør kvinnene imidlertid bare en fjerdedel og i olje og gass bare en femtedel. Kvinnene

Tabell 5. Personer med norsk doktorgrad 1990-2002 i arbeidslivet, etter næringskategori og fagområde for doktorgrad. 2003

Næringskategori	Fagområde for doktorgrad						Totalt
	Huma- niora	Samfunns- vitenskap	Matematikk/ natur viten- skap	Tekno- logi	Medi- sin	Landbruks- vitenskap og veterinær- medisin	
Forskning og utvikling (NACE-kode 73)	27	208	494	319	81	136	1 265
Annen tjenesteyting	9	55	167	268	36	42	577
Offentlig administrasjon	20	57	107	38	34	37	293
Undervisning	470	687	577	250	342	148	2 474
Helse- og sosialtjenester	2	29	57	7	804	6	905
Annen offentlig virksomhet	39	7	23	2	4	7	82
Industri	1	5	99	231	29	23	388
Olje, gass, bergverksdrift		4	100	126		7	237
Primærnæringer			8			4	12
Totalt	568	1 052	1 632	1 241	1 330	410	6 233
Ikke i System for persondata i 2003	106	149	393	257	286	106	1 297
Totalt antall personer som avla doktorgraden 1990-2002	674	1 201	2 025	1 498	1 616	516	7 530

Kilde: Doktorgradsregisteret, NIFU STEP og System for persondata, SSB.

er relativt sett sterkest representert i samfunnsvitenskapelig og humanistisk forskning, i undervisning på lavere nivåer i utdanningssystemet og i andre helse- og sosialtjenester enn sykehusene samt i enkelte industrikategorier.

Det er naturlig nok sammenheng mellom det fagområdet doktorgraden tas innenfor og den næring doktoranden rekrutteres inn i. Tabell 5 viser at doktorer i humanistiske fag i hovedsak rekrutteres inn i *undervisning*. Det gjelder også de med samfunnsvitenskapelig bakgrunn, men mange av disse går også til *forskning og utvikling* (det vil si instituttsektoren). Dette er i samsvar med det vi fant i foregående avsnitt. *Undervisning og forskning og utvikling* er de viktigste arbeidsfeltene også for doktorer med naturvitenskapelig bakgrunn, men mange av naturviterne går også til *industrien* og til *olje- og gassvirksomhet*. Teknologene finnes på ulike

områder, men det er relativt mange i *tjenesteyting*. Medisinerne finner vi fortrinnsvis i *helse- og sosialtjenester* og i *undervisning*.

Tabell 6 viser hvordan de utvalgte doktorgradskull 1990-2002 fordeler seg på næringskategorier i arbeidslivet i 2003. Det er bare mindre variasjoner over tid. Det er imidlertid en tendens til at en noe synkende andel av doktorene har gått til *undervisning*, og at en noe økende andel har gått til *forskning og utvikling*. Denne tendensen har flatet ut i de siste to-tre årene i perioden.

Tabell 6. Personer med norsk doktorgrad i arbeidslivet i 2003 prosentfordelt, etter næringskategori for utvalgte doktorgradskull

Næringskategori	1990	1992	1994	1996	1998	2000	2002
Forskning og utvikling (NACE-kode 73) ...	14,9	17,9	15,7	16,0	19,2	17,3	18,9
Annen tjenesteyting	7,7	8,5	7,7	8,2	8,5	7,0	5,2
Offentlig administrasjon	4,4	3,0	4,7	3,7	3,5	3,6	5,4
Undervisning	36,9	37,4	31,9	30,1	31,9	33,3	33,4
Helse- og sosialtjenester	12,8	10,6	13,1	11,0	8,2	12,5	10,1
Annen offentlig virksomhet	0,8	0,9	1,1	1,2	1,2	1,1	1,8
Industri	6,4	5,0	7,7	5,8	5,3	3,4	2,0
Olje, gass, bergverksdrift	3,8	4,1	4,4	3,8	2,8	1,5	3,1
Primærnæringer	0,0	0,0	0,2	0,2	0,3	0,3	0,1
Totalt i næring	87,7	87,4	86,3	79,9	80,7	80,0	80,0
Ikke registrert i næring	12,3	12,6	13,7	20,1	19,3	20,0	20,0
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	(390)	(436)	(549)	(601)	(684)	(646)	(736)

Kilde: Doktorgradsregisteret, NIFU STEP og System for persondata, SSB.

Sammenfatning

Det har vært en vanlig oppfatning at forskerutdanningen mot en doktorgrad primært er innrettet mot en karriere i akademia og videre forskning. Våre data bekrefter at disse institusjonene er de viktigste avtakerne av ferske doktorer. Men dataene forteller også at en stor andel av det doktorgradsutdannede personalet har funnet seg arbeid i andre deler av arbeidsmarkedet, og slik har det vært i mange år.

Generelt tyder dataene på at personer som har avlagt en doktorgrad, ikke har hatt problemer med å skaffe seg arbeid. Om lag 40 prosent av dem har fått arbeid ved universiteter og høyskoler, i fast eller midlertidig stilling (for eksempel som postdoktor). Om lag 15 prosent arbeider ved forskningsinstitutter og 12 prosent ved sykehus. Industri og oljevirksomhet har tatt imot 10 prosent. Det samme har tjenesteyting, mens offentlig administrasjon med flere står for vel 5 prosent av doktorene. Behovet for forskerutdannet

personale er imidlertid ulikt i de ulike næringer og samfunnssektorer. For eksempel er det, som man ville vente, bare et fåtall med doktorgrad i primærnæringene. Der, og i mange andre næringer, er det en annen type kompetanse som gjelder.

Kvinnene utgjør om lag en tredjedel av de yrkesaktive doktorene i 2003 og er relativt sterkt representert i samfunnsvitenskapelig og humanistisk forskning, i undervisning på lavere nivåer i utdanningssystemet og i en del helse- og sosialtjenester.

Det fagområdet doktorgraden tas innenfor, er langt på vei styrende for hvilke næringer doktorandene senere rekrutteres inn i.

Denne artikkelen bygger på materiale fra et NIFU STEP-prosjekt om karriereløpet for personer som har avlagt doktorgraden. Resultater fra prosjektet er publisert i Doktorgrad – og hva så? Om doktorens yrkeskarriere, NIFU STEP Rapport/20/2007, Oslo.

Blant de fremste, men likevel grunn til bekymring

Kartlegging av voksne nordmenns lese- og regneferdigheter

Egil Gabrielsen, Lesesenteret, UiS

Innledning

Grunnleggende ferdigheter er blitt et sentralt begrep i den utdanningspolitiske debatten. I skolereformen Kunnskapsløftet vektlegges slike ferdigheter sterkt, men det er ikke bare opplæringen for barn og unge som bør ha dette fokuset. Undersøkelser har vist at det også i voksenbefolkningen er store grupper som synes å ha svake grunnleggende ferdigheter, blant annet på områdene lesing og regning. Et slikt kompetanseunderskudd kan få negative konsekvenser for den enkelte borger, men også for samfunnet som helhet. Et sentralt tema i denne sammenhengen er hvordan vi kan sikre og videreutvikle nødvendig kompetanse for å kunne opprettholde et velfungerende samfunn også i framtiden.

Denne artikkelen vil presentere noe av bakgrunnen for og gjennomføringen av de internasjonale kartleggingene av voksnes lese- og regnekompetanse. Vi vil kort presentere de viktigste resultatene, resultater som viser at Norge hevder seg godt i den internasjonale sammenligningen. Hovedfokus vil imidlertid bli rettet mot grupper av voksne med svak kompetanse på de aktuelle ferdighetsområdene. Avslutningsvis skal vi skissere hva som kan være mulige tiltak for på sikt å kunne redusere antallet voksne som får denne typen av problemer.

Bakgrunn

Norge har i løpet av den siste tiårsperioden deltatt i to store internasjonale undersøkelser som har satt søkelyset på basisferdigheter i voksenbefolkningen. International Adult Literacy Survey (IALS) ble gjennomført i 21 land i perioden 1994-1998, og Norge deltok i den siste runden av datainnsamlingen. Et representativt utvalg av informanter fra aldersgruppen 16-65 år inngikk i studien; i Norge deltok i overkant av 5 000 personer (OECD og Statistics Canada 2000, Gabrielsen 2000). Fem år senere, i 2003, var vi som det eneste nordiske landet, med i den første runden av Adult Literacy and Life Skills (ALL). Nærmere 7 000 nordmenn i den nevnte aldersgruppen var deltakere denne gangen (Statistics Canada og OECD 2005; Gabrielsen mfl. 2005). Foreløpig er det bare seks land som har fullført ALL, men sju nye land forventes å presentere sine resultater i 2008.

Mens IALS målte det som betegnes som funksjonell leseferdighet på tre nærmere definerte leseskalaer (prosa, dokument og kvantitativ skala), ble måleområdene i ALL utvidet til å gjelde også numeralitet (hverdagsmatematikk) og problemløsning, i tillegg til to av de allerede nevnte leseskalaene; lesing av prosatekst (sammenhengende tekst) og dokumenttekst

(ikke kontinuerlige tekster med innslag av tabeller, figurer med videre).

Både IALS og ALL ble initiert og ledet av Statistics Canada, med Educational Testing Service i USA som ansvarlig for tilrettelegging og bearbeiding av de målingene som inngikk i undersøkelsene. OECD har også medvirket i undersøkelsene, som koordinator og som økonomisk bidragsyter. Kvalitetskravene har vært betydelige, både når det gjelder prosedyrer for utvalg av deltakere og for ferdigstilling av måleinstrumentene i de ulike deltakerlandene. Blant annet er det i alle deltakerland gjennomført omfattende pilotundersøkelser før hovedundersøkelsen ble satt i gang. Tilsvarende har det vært strenge krav til gjennomføring av datainnsamlingen og til skåringsprosedyrer.

Det er naturlig å se IALS og ALL i sammenheng med de senere års ulike internasjonale kartlegginger av barn og unges ferdigheter på ulike områder. Leseferdighet har vært viet spesielt stor oppmerksomhet, og PIRLS (IEA: Progress in International Reading Literacy Study) og PISA (OECD: Programme for International Student Assessment) er eksempler på undersøkelser som har fått stor oppmerksomhet i mange land. Mens PIRLS har sammenlignet lesferdigheten blant 10-åringer i 2001 og 2006 (mer enn 40 land deltok), har PISA med tre års mellomrom (2000, 2003 og 2006) målt 15-åringers kompetanse innenfor områdene lesing, matematikk og naturfag. I 2006 deltok nærmere 60 land. Det er liten tvil om at resultatene fra disse og andre kartlegginger av basisferdigheter har hatt innvirkning på den utdanningspolitiske debatten i deltakerlandene. Holder vi oss til Norge, utgjør disse undersøkelsene en viktig base for den skolereformen som er gitt beteg-

nelsen Kunnskapsløftet. Det er likevel grunn til å hevde at mens PIRLS og PISA representerer viktige målepunkter underveis i utdanningsløpet for barn og unge, gir IALS og ALL viktige mål på det som kan betraktes som resultatet av det vi kan kalle samfunnets grunnutdanning. Det fokuseres med andre ord på hvilke basisferdigheter voksenbefolkningen bør mestre for å kunne fungere i et arbeids- og hverdagsliv som synes å stille stadig større krav til nettopp slike ferdigheter.

Det er nødvendig å gi en nærmere omtale av begrepene basisferdigheter og grunnleggende ferdigheter, begreper om har vært brukt om hverandre så langt i artikkelen. Basic Skills (grunnleggende ferdigheter) har stått sentralt i den utdanningspolitiske debatten både i EU og i OECD i de senere årene. Gjennom DeSeCo-prosjektet (Definition and Selection of Competences) har OECD definert hva som i framtiden må antas å være de tre nøkkelkompetanseområder (Key competences) for det som betegnes som adekvat personlig og sosial utvikling for mennesker i postmoderne og komplekse samfunn (Rychen og Salganik 2003). Disse er: 1. Interaksjon i sosialt heterogene grupper. 2. Å kunne handle selvstendig. 3. Å kunne bruke verktøy interaktivt. Begrepet «verktøy» er her gitt en vid betydning og omfatter for eksempel fysiske gjenstander som datamaskiner, men også språk, kunnskap, lover, og så videre, som er viktige for å mestre krav og utfordringer i det moderne samfunnet.

DeSeCo-rapporten understreker at en ikke har kommet så langt når det gjelder å utvikle egnede måleredskap på de to første av de nevnte områdene, og at dette er en utfordring for framtidige internasjonale kartlegginger av voksenkompetanse. På det tredje av de områdene som nevnes

av DeSeCo, er en bedre rustet, og kartlegging av lese- og regneferdigheter nevnes naturlig nok som viktige i denne sammenhengen. Videre i denne artikkelen skal vi konsentrere oss om disse to kompetanseområdene, samtidig som vi igjen må presisere at IALS og ALL ikke dekker alle sider ved det som omtales som voksnes basisferdigheter.

Innledningsvis er det også naturlig kort å omtale noe av den kritikken som er blitt reist mot IALS og ALL. Disse undersøkelsene har fått mye oppmerksomhet og også en betydelig andel av forskningsmidlene innenfor dette området. Kritikerne har forskjellige utgangspunkt for sin skepsis til slike internasjonale kartlegginger, men har det fellestrekket at de på ulike måter er opptatt av validiteten ved undersøkelsene. Det settes for det første spørsmålsteget ved det leseferdighetsbegrepet som anvendes i IALS/ALL. Mens de ansvarlige for undersøkelsene argumenterer for at det er meningsfullt å definere og måle en generell leseevne, og at de tilhørende kognitive ferdighetene som aktiveres, ikke kan betraktes som situasjonsspesifikke, vil noen av kritikerne nettopp legge vekt på det situasjonsavhengige aspektet ved leseferdighet. Disse kritikerne, som i stor grad har sitt utgangspunkt i sosiolingvistisk teori rundt leseferdighetsbegrepet, legger sterk vekt på at leseferdighet ikke kan betraktes uavhengig av den konteksten aktiviteten inngår i, og vil i tråd med dette argumentere for en kvalitativ tilnærming til feltet; hver lesesituasjon er på en måte unik (Kirsch 2001, Graff 1997, Hamilton og Barton 2000).

Et annet område som har vært gjenstand for kritikk, er valg av tema og oppgaver som inngår i kartleggingene. Det hevdes at flere av oppgavene må oppleves som

«kunstige» av mange informanter fordi oppgavene bare i begrenset grad reflekterer det som voksne mennesker er opptatt av i sitt eget dagligliv. De forskjellene som er registrert mellom målt nivå for lese- og regneferdighet og informantenes langt mer positive vurderinger av egne ferdigheter, brukes som en viktig begrunnelse i denne sammenhengen. Disse forskjellene kan ifølge kritikerne tolkes som tegn på at undersøkelsene har målt noe annet enn lese- og regnepraksis knyttet til voksnes dagligliv (Lankshear og O'Connor 1999, Street 1996, Karlsson 2006). Dette er en viktig innvending, og det er derfor nødvendig å presisere at IALS og ALL har målt funksjonelle ferdigheter innenfor det som er definert som seks fellesområder for voksnes dagligliv (Kirsch 2001). Det er sannsynlig at noen av de som kommer ut på det som defineres som svake nivå i disse kartleggingene, gjerne kan fungere på høyere nivå innenfor andre områder, for eksempel når oppgaver blir hentet fra deres eget yrkesområde. Dette kan blant annet forklares med at den voksne da arbeider med tekst og oppgaver fra et område hvor han besitter mye bakgrunnskunnskap (Arnbak 2004). Samtidig må det understrekes at få om noen i dagens samfunn kan påstå å være «completely literate in all fields» (Norton og Falk 1992).

Videre må det minnes om at undersøkelser som IALS og ALL bare sier noe om statistisk sannsynlighet; hvor stor sjansen er for at en person med ferdigheter i lesing og regning på hvert av de definerte nivåene, kan løse oppgaver med ulik vanskegrad. I disse undersøkelsene har en valgt å anvende 80-prosentkriteriet som grense (Kirsch 2001). Det betyr at en informant plasseres på det ferdighetsnivået hvor det er minst 80 prosent sannsynlighet for at vedkommende vil løse en

oppgave med kjent vanskegrad, korrekt. Det er viktig å understreke at en person som er plassert på et lavere ferdighetsnivå enn tilsvarende den gitte oppgavevanskegraden, også kan løse enkelte oppgaver på høyere nivå korrekt, men sannsynligheten for at dette skjer, er mindre enn 80 prosent. Valget av 80-prosentkriteriet vil være gjenstand for diskusjon, og noen har argumentert for at en lavere grenseverdi hadde vært mer i samsvar med folks opplevelse av det å mestre lesing og regning (Sticht 2001). Hadde vi for eksempel brukt 70 prosent som kriterium, ville andelen med svake ferdigheter blitt redusert, mens vi derimot ville fått en økning av denne gruppen dersom 90-prosent kriteriet hadde blitt valgt. Problemet er at det ikke finnes et «korrekt» nivå for hvilken prosentsats som skal anvendes i slike sammenhenger. Dette valget kan sammenlignes med den aksepterte konvensjonen om fem prosent-signifikansnivå som anvendes i forskningen som et balansepunkt mellom det å forkaste en hypotese som er sann, og det å akseptere en hypotese som er falsk.

Endelig må vi trekke inn frafallsproblematikken. Mens undersøkelser i skolesammenheng forenkles ved at de utvalgte enkeltelevne (PISA) eller de uttrukne skoleklassene (PIRLS) kan arbeide med prøvene i skoletiden, er både IALS og ALL undersøkelser som er gjennomført som besøksintervju hjemme hos et representativt utvalg av voksenbefolkningen. Naturlig nok får en ikke alle voksne til å delta i et slik opplegg som i gjennomsnitt krever to timer til et omfattende bakgrunnsintervju, og til å arbeide med de kognitive oppgavene. Deltakerprosenten i Norge var rundt 60 prosent både i IALS og ALL. I slike utvalgsundersøkelser representerer frafallet (de som ikke vil, eller ikke kan delta) en fare for utvalgsskjevhet. Denne

feilkilden er til stede når fordelingen av et bestemt kjennemerke er forskjellig blant de som deltok (nettutvalget), sammenlignet med de som ble forsøkt intervjuet (bruttoutvalget). Feilkilden er forsøkt redusert på to måter. For det første har en gjennom utvalgsdesignet sikret seg at for eksempel de med lav utdanning er overrepresentert i utvalget, fordi denne gruppen erfaringsmessig er mindre villig til å delta i slike undersøkelser. Dette sikrer et tilstrekkelig antall informanter fra denne utdanningskategorien. I etterkant er det også anvendt vektning i bearbeidingen av data for blant annet å motvirke slike utvalgsskjevheter.

Det må understrekes at fordi resultatene fra IALS og ALL bygger på opplysninger fra et utvalg av voksne mellom 16 og 65 år, er det knyttet en viss usikkerhet til dem. Denne usikkerheten kalles utvalgsvarians. Ettersom utvalget er trukket etter reglene for tilfeldige utvalg, er det mulig å beregne hvor stor utvalgsvariansen kan ventes å bli. I tråd med to: dette vil vi i fortsettelsen bare omtale resultatforskjeller som er statistisk signifikante (5-prosentnivået).

Norge er blant de fremste ...

Nå skal vi presentere det vi kan kalle de norske hovedresultatene fra IALS og ALL. Vi har allerede nevnt at to av de tre leseskalaene fra IALS ble anvendt også i ALL (prosaskalaen; det å lese sammenhengende tekst og dokument skalaen; det å lese tekst som inngår i eller er kombinert med tabeller, figurer, skjema, med mer). Den tredje leseskalaen i IALS var den kvantitative skalaen som krevde at deltakerne gjennomførte regneoperasjoner ved hjelp av de fire grunnleggende regneartene med utgangspunkt i tall som inngikk i leseteksten. I ALL ble den kvantitative leseskalaen erstattet med en

Figur 1. Kort beskrivelse av de fem ferdighetsnivåene i leseskalaene

Nivå	Prosaskalaen	Dokumentskalaen
Nivå 1 (0 – 225)	Oppgavene på dette nivået krever at leseren kan finne en enkel opplysning i teksten som er identisk eller synonym med den opplysningen som det spørres etter. Hvis det finnes et sannsynlig, men galt svar (distraktor) i den aktuelle teksten, så står den ikke i nærheten av den korrekte opplysningen.	De fleste oppgavene på dette nivået krever at leseren kan finne en opplysning i teksten som er identisk med opplysningen det spørres etter. Ev. avledende opplysninger (distraktorer) er vanligvis plassert i god avstand fra det riktige svaret. Noen oppgaver ber leseren om å fylle inn oppgitte opplysninger i et skjema.
Nivå 2 (226 – 275)	Oppgavene på dette nivået krever at leseren kan finne fram til en eller flere opplysninger i en tekst hvor ev. distraktorer kan være til stede eller hvor det kreves enkle logiske slutninger. Leserens kan også bli bedt om å integrere to eller flere opplysninger eller å sammenligne gitte opplysninger.	Oppgavene på dette nivået er mer varierte enn på nivå 1. Der hvor leseren skal finne en enkel opplysning, er enten flere distraktorer lagt inn i teksten, eller så er leseren nødt til å trekke en enkel logisk slutning. Noen oppgaver kan gå ut på at leseren skal fylle ut opplysninger i et skjema, eller "scanne" gjennom teksten flere ganger for å finne opplysningene.
Nivå 3 (276 – 325)	Leseren må finne fram til rett informasjon på grunnlag av enkle logiske slutninger eller opplysninger som tilfredsstillende bestemte betingelser. Det kan være nødvendig å benytte informasjon fra flere deler av teksten. Leserens må også kunne integrere eller sammenligne informasjon i ulike avsnitt eller seksjoner av teksten.	Leseren skal finne fram til opplysninger som er direkte angitt i teksten i samme form som i spørsmålet eller i en synonym form. Oppgaver på dette nivået er mer varierte enn på nivå 1 og 2. Videre må leseren ta betingede opplysninger i betraktning eller finne fram til rette svar ved hjelp av flere ulike typer opplysninger. Noen oppgaver krever at leseren integrerer fra et eller flere oppsett (tabeller eller lignende) eller skimleser gjennom dokumentet flere ganger for å finne fram til flere opplysninger.
Nivå 4 (326 – 375)	For å lese disse oppgavene må leseren sammenligne flere egenskaper ved opplysningene eller avgi flere svar hvor de etterspurte opplysningene bare kan identifiseres gjennom tekstbaserte logiske slutninger. Leserens kan bli bedt om å integrere eller sammenligne opplysninger, noen ganger med utgangspunkt i ganske lange tekster. Tekstene inneholder ofte flere distraktorer, og de opplysningene som det spørres etter, er mer abstrakte.	Leseren må sammenligne flere egenskaper ved opplysningene og gå gjennom dokumentet flere ganger for å finne opplysninger, og integrere disse opplysningene for å finne svaret. Oppgavene kan ofte kreve at det foretas mer kompliserte logiske slutninger. Noen ganger må leseren ta betingede opplysninger fra dokumentet med i betraktning.
Nivå 5 (376 – 500)	Oppgavene krever at leseren leter etter opplysninger i en fortettet tekst som inneholder flere plausible, men avledende opplysninger. Noen ganger forutsettes det logiske slutninger på høyt nivå, og enkelte tekster benytter fagspråk (spesialisert språk).	Leseren må lete gjennom komplekse oppsett med informasjon som inneholder mange distraktorer, må kunne trekke logiske slutninger på høyt nivå og må ta hensyn til betingede opplysninger eller ta i bruk fagspråk (spesialisert språk).

Kilde: Gabrielsen mfl. 2005.

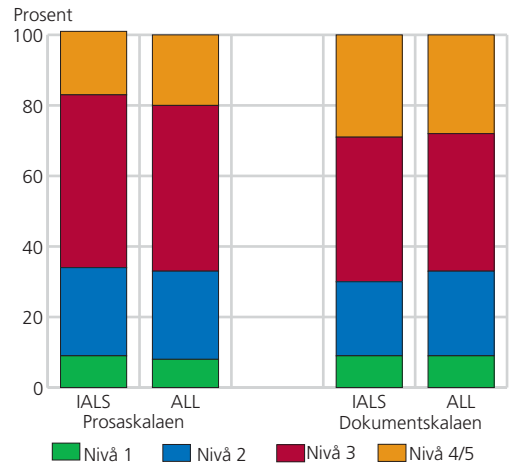
numeralitetsskala (også omtalt som skala for hverdagsmatematikk). Denne ble utviklet gjennom av eksperter fra Australia, Israel, Nederland og USA. Begrunnelsen for skiftet var ønsket om å måle voksnes ferdigheter på et videre område av matematikken og også i en sammenheng hvor betydningen av deltakernes leseferdighet var tonet ned. Alle de omtalte måleskalaene bygger på item-responsteori, som danner teorigrunnlaget for ulike statistiske bearbejninger av testresultater (Kirsch mfl. 2001).

Felles for alle de fire måleområdene som her er nevnt, er at de anvender en skala med verdier fra 0-500. Skalaen inndeles videre i fem nivå, hvor nivå 1 er det svakeste nivået og nivå 5 det høyeste. Ettersom det er få oppgaver på nivå 5, har det i resultatpresentasjoner vært vanlig å slå nivå 4 og 5 sammen ettersom det er av mindre interesse i denne type kartlegginger å vite om deltakerne er meget flinke eller svært flinke på det aktuelle måleområdet. I figur 1 har vi gitt en nærmere beskrivelse av hvilke ferdigheter og strategier som kreves av informantene på hvert av de fem ferdighetsnivåene på de to leseskalaene. Nivåinndelingen er utviklet med utgangspunkt i analyser av data fra tilsvarende store leseundersøkelser gjennomført i USA (Kirsch, 2001).

I figur 2 har vi presentert de norske fordelingene på prosa- og dokumentskalaen for henholdsvis IALS og ALL. Vi ser at det bare er ubetydelige forskjeller i nivåfordeling når resultatene fra 1998 og 2003 sammenlignes. Med ett unntak gjelder det også for de øvrige landene som så langt har gjennomført både IALS og ALL (Statistics Canada og OECD 2005). Sju av ti voksne i Norge har leseferdighet på nivå 3 eller høyere. Det er

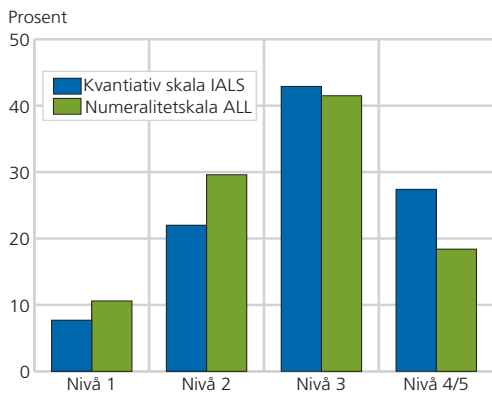
disse nivåene OECD har definert som ønsket nivå for å kunne møte de lesekravene som stilles i dagens samfunn (OECD og Statistics Canada 1995). Dette kriteriet vil bli drøftet nærmere senere i artikkelen.

Figur 2. Nivåfordeling på prosa- og dokumentskalaen i IALS og ALL i Norge. Prosent



Kilde: ALL 2005.

Sammenligner vi resultatene på de to skalaene som har vært brukt til å måle voksnes regneferdigheter, kvantitativ skala (IALS) og numeralitetsskalaen (ALL), er det tydelige forskjeller med hensyn til nivåfordeling i aldersgruppen 16-65 år i Norge. Figur 3 viser at andelen på de to laveste nivåene er større på numeralitetsskalaen sammenlignet med det en finner på den kvantitative skalaen. Mens sju av ti skårer på de tre høyeste nivåene på kvantitativ skala, er det bare seks av ti som er målt til disse nivåene på numeralitetsskalaen. Voksne i Norge gjør det med andre ord dårligere når kartleggingen utvides fra bare å omfatte tekstbaserte oppgaver som skal løses ved hjelp av de fire grunnleggende regneartene, til å inkludere oppgaver hvor leseferdighet

Figur 3. Nivåfordeling på kvantitativ skala i IALS og numeralitetskalaen i ALL i Norge.

Kilde: ALL 2005.

betyr mindre, og hvor oppgavene krever mer intuitiv matematikkforståelse (Lundetrø og Gabrielsen 2006).

Så langt de norske fordelingene. Den internasjonale sammenligningen er selv sagt av stor interesse i denne sammenhengen. Tabell 1 viser gjennomsnittresultatene (på den tidligere omtalte 0-500 skalaen) og nivåfordelingene (i prosent) på dokumentskalaen rangert for de ti landene som oppnådde de beste gjen-

Tabell 1. Nivåfordeling (i prosent) og gjennomsnittsskår på dokumentskalaen i IALS for de ti beste deltakerlandene

	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4/5	Snittskår
Sverige	6	19	39	36	306
Norge	9	21	41	29	297
Danmark	8	24	43	25	294
Finland	13	24	38	25	289
Nederland	10	26	44	20	287
Tyskland	9	33	40	19	285
Tsjekkia	14	28	38	20	283
Canada	18	25	32	25	279
Belgia (flamsk)	15	24	43	17	278
Australia	17	28	38	17	273

Kilde: ALL 2005.

nomsnittresultatene i IALS. Vi ser at nordmenn hevder seg godt i denne sammenligningen; bare Sverige oppnår klart bedre resultater enn Norge.

I ALL rangeres Norge foran alle de andre fem deltakerlandene på begge leseskalane (Statistics Canada og OECD 2005).

Resultatet er ikke fullt så positivt for Norge når vi holder oss til numeralitetskalaen. Tabell 2 viser at Sveits oppnår et signifikant bedre gjennomsnittresultat enn Norge på andre plass i rangeringen av de seks landene som til nå har gjennomført ALL.

Tabell 2. Nivåfordeling (i prosent) og gjennomsnittsskårer på numeralitetskalaen i ALL. Alle deltakerland

	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4/5	Snittskår
Sveits	9	31	38	23	290
Norge	11	30	42	18	285
Canada	20	30	33	17	272
Bermuda	21	33	30	16	270
USA	27	32	29	13	261
Italia	44	37	17	3	233

Kilde: ALL 2005.

Vi har vist at Norge hevder seg godt i de internasjonale sammenligningene av lese- og regneferdigheter i voksenbefolkningen. I tillegg til å være blant de beste med hensyn til gjennomsnittsskårer er Norge også ett av de landene som har minst spredning i resultatene. Dette gjelder både når en anvender det vanlige statistiske mål for spredning (standardavviket), og når en sammenligner skårene for 5. og 95. prosentil i deltakerlandenes fordelinger (Statistics Canada og OECD 2005).

Ser vi nærmere på resultatene for ulike alderskohorter, kan vi registrere at det i

Norge som i de øvrige deltakerlandene, aldersgruppene er slik at de yngste (aldergruppene 16-30 (n=1 611) og 31-45 (n=1 776)) oppnår klart bedre gjennomsnittresultater enn gruppen 46-65 år (n=2 020). Regresjonsanalyser viser at mye av denne forskjellen kan knyttes til utdanningsfaktoren; det at antall utdanningsår har økt betydelig i alle deltakerlandene de senere tiårene. Samtidig er også etter- og videreutdanningsfaktoren viktig, og analysene viser at det er høytutdannede og personer under 45 år som deltar mest i slik virksomhet (Statistics Canada og OECD 2005, Finbak og Engesbak 2006, Gabrielsen og Myrberg 2001). Slike forhold bidrar til å øke forskjellene med hensyn til basisferdigheter mellom de tre nevnte alderskohortene.

Selv om det også i Norge er slik at det er 46-65 åringene som oppnår de svakeste gjennomsnittresultatene både i IALS og ALL, kan vi registrere at Norge (med unntak av Sverige som ligger klart foran oss innenfor alle tre aldersgrupper) kommer relativt sett bedre ut av sammenligningen med andre land i aldersgruppene over 31 år (Gabrielsen 2002). Kanskje skyldes dette at Norge i likhet med de andre nordiske landene satset store ressurser på å bygge en skole for alle på et noe tidligere tidspunkt enn en del andre land? Når vi ser på resultatene i aldersgruppen 16-30 år, kommer også Norge godt ut, men her er vi «innhentet» av flere andre land. Ser vi dette i sammenheng med det som fra skolepolitisk hold har vært omtalt som bekymringsfulle norske resultater i PISA og PIRLS, gir det grunnlag for å stille spørsmål med hensyn til hvordan Norge har utformet sitt skoletilbud i de siste tiårene. Dette kan være et naturlig bakteppe når vi nå skal gå over til å se på hvem i voksenbefolkningen vi bør bekymre oss for.

... men det er også grunn til bekymring

Til tross for at vi altså hevder oss godt i de internasjonale sammenligningene i IALS og ALL, er det også i vårt land grupper av befolkningen som kommer ut med bekymringsfullt svake resultater. Vi skal i fortsettelsen presentere de viktigste av disse, men før vi gjør det, er det nødvendig med en drøfting av hva som skal betraktes som svake basisferdigheter i dagens samfunn; med andre ord hvor skal vi sette «bekymringsgrensen»?

I utgangspunktet er det et problem at slike grensekriterier har vært gjenstand for liten grad av systematisk kvalitetssikring og nyansering (Arnbak 2004). I IALS trakk OECD denne grensen mellom ferdighetsnivå 2 og 3, av de fem anvendte nivåene (Statistics Canada og OECD 1995 – heretter omtalt som OECD-kriteriet). Unge og voksne som fungerer på de to laveste nivåene, defineres ut fra dette til å ha basisferdigheter som betraktes som utilstrekkelige sett i forhold til de kravene som stilles i dagens samfunn. I Sverige har en tilsvarende valgt å anvende begrepet «medborgerkompetens» (Skolverket 1996) om de tre beste ferdighetsnivåene i IALS, og de bekrefter på den måten at de vurderer nivå 3 som nødvendig for fullt ut å mestre de utfordringene som voksne i Sverige møter i arbeidsliv og hverdagsliv i dag.

Problemet med en slik bekymringsgrense er at den kategoriserer veldig store deler av befolkningen til å inneha utilstrekkelig kompetanse. Holder vi oss til de 21 landene som deltok i IALS, varierte for eksempel andelen nivå 1- og nivå 2-lesere (prosaskalaen) mellom 28 prosent (Sverige) og 85 prosent (Chile). For alle landene samlet var det nærmere 50 prosent som havnet under denne

bekymringsgrensen, og som dermed risikerer å bli stigmatisert som personer med dysfunksjonelle leseferdigheter (OECD og Statistics Canada 2000).

Vi har nevnt at Sticht (2001) er en av de leseforskerne som er skeptisk til å bruke så strenge kriterier. Han hevder at det gir undersøkelsene liten troverdighet i befolkningen generelt og blant aktører på utdanningsfeltet spesielt. I neste omgang kan dette resultere i at unge og voksne med de aller svakeste ferdighetene ikke får nødvendig hjelp til sine problemer, rett og slett fordi det er for mange som synes å ha behov for slik hjelp. Sticht argumenterer videre for at det er nødvendig å nyansere bekymringsgrensen noe. For det første er det naturlig å erkjenne at alder bør trekkes inn som en viktig variabel i denne sammenhengen. Eksempelvis kan det hevdes at voksne i 50-60 årene som fungerer på nivå 2, bør vekke mindre bekymring enn yngre mennesker på samme ferdighetsnivå. Dette fordi den siste gruppen sannsynligvis over mye lengre tid vil oppleve jevnt økende krav til basisferdigheter i forbindelse med forventede omstillinger i arbeids- og hverdagsliv. Det må også tas hensyn til at voksne i dagens samfunn møter krav til lesing og regning i hverdagen på høyst ulike nivå. Mens kravene innenfor mange yrkesområder utvilsomt har økt betraktelig de siste 20-30 årene, finnes det fortsatt yrker hvor kravene til slike ferdigheter er relativt beskjedne (Nyen 2006). Her er det også store forskjeller mellom deltakerlandene; kravene er for eksempel i dag sterkere i de nordiske landene sammenlignet med for eksempel Chile.

Det siste kan kanskje være noe av forklaringen på at så mange voksne på de svakeste ferdighetsnivåene i IALS og ALL synes å vurdere sine ferdigheter som

gode eller svært gode; de opplever sannsynligvis per i dag i liten grad utfordringer som mestres dårlig (Gabrielsen 2000). Samtidig kan vi merke oss at en av ti som skårer på nivå 3 eller høyere på IALS i Norge, også vurderer sine ferdigheter som utilstrekkelige. Mange av de som har den beste kompetansen, synes med andre ord å være bedre i stand til å gi en realistisk vurdering av egne ferdigheter sett i forhold til de kravene som møter dem, enn de på de svakeste nivåene. Arnbak (2004) hevder med bakgrunn i det danske tiltaksprogrammet for voksne med svake ferdigheter (EVU-reformen), at det i den svakeste gruppen er mange som ikke har noen klar forestilling om hvilke krav til leseferdigheter som stilles i dagens samfunn, og derfor har et dårlig utgangspunkt for å vurdere egen kompetanse opp mot denne normen. Det er også slik at flere i den svakeste gruppen, som svarer at de har generelt gode ferdigheter, på andre spørsmål i intervjuet bekrefter at de av og til eller ofte trenger hjelp av andre for å lese ulike tekster. 40 prosent i denne gruppen bekrefter for eksempel at de trenger slik hjelp for å forstå informasjon fra offentlige myndigheter (Gabrielsen 2000).

Anvender vi OECD-kriteriet (nivå 1 og 2 som bekymringsgrupper) på det norske ALL-materialet, defineres hele 40 prosent av voksenbefolkningen (1,2 millioner) til å ha svakere ferdigheter enn ønskelig. Dette tallet er høyere enn for IALS, fordi nordmenn oppnår et dårligere resultat på numeralitetsskalaen sammenlignet med resultatet på den kvantitative leseskalaen. Uansett er dette et u håndterlig høyt tall, ikke minst med tanke på muligheten til å sette inn kompensatoriske tiltak. Ut fra begrunnelser som er gitt i det foregående, vil det derfor i fortsettelsen være hensiktsmessig å anvende mer nyanserte

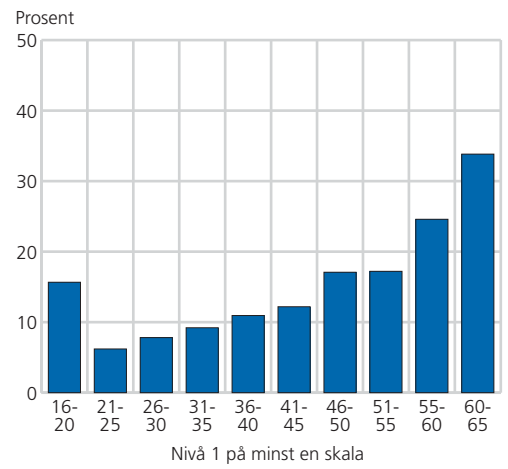
kriterier for å definere de norske risikogrupperne med hensyn til lese- og regneferdigheter. Ett alternativ er å inkludere voksne som skårer på nivå 1 på minst én av de tre skalaene; prosalesing, dokumentlesing og numeralitet. Dette er en avgrensning som tidligere er fulgt i en nordisk rapport om voksnes basisferdigheter (Gabrielsen og Myrberg 2001). Risikogruppen reduseres med dette fra 1,2 millioner (OECD-kriteriet) til rundt 450 000 personer, hvilket fortsatt er et høyt tall. Det må presiseres at ferdighetsnivå 1 er et meget svakt nivå for disse sentrale ferdighetsområdene. Å fungere på dette nivået innebærer at en vil ha store problemer med å gjennomføre utdanning på videregående skoles nivå uten spesiell oppfølging og tilrettelegging. Spesielt utsatt i denne sammenhengen er selvsagt personer som fungerer på dette nivået på flere av måleområdene.

Med dette som bakgrunn skal vi se nærmere på fire undergrupper av befolkningen i Norge som har en høy andel personer med svake grunnleggende ferdigheter. Det må presiseres at det vil være personer i voksenbefolkningen som kan tilhøre flere av de gruppene som vi her omtaler.

For mange unge har svake basisferdigheter

I den yngste aldersgruppen (16-20 åringene) som deltok i ALL, er det i Norge én av seks som regnes inn i bekymringsgruppen (når denne defineres som nivå 1 på minst en av de tre skalaene). Vi ser av figur 4 at alle aldersgruppene over 45 år har en større andel av årskullene inkludert i denne gruppen, men det er bare for voksne over 56 år at forskjellen til 16-20-årsgruppen er signifikant. Det er urovekkende at en så stor andel av de ungdommene som enten går i, skulle ha gått i

Figur 4. Prosentandel som skårer på nivå 1 på minst en av de tre ferdighetskalaene. Alle aldersgrupper (N=5 411)



Kilde: ALL 2005.

eller nettopp har avsluttet den videregående skole, viser seg å ha så svake ferdigheter i lesing og regning knyttet til dagliglivet. Tallet indikerer at det norske grunnutdanningssystemet hvert år sender ut mange tusen unge til et arbeids- og samfunnsliv hvor krav og forventninger til nettopp disse kompetanseområdene er jevnt økende. Bekymringen må sees i sammenheng med rapporteringen fra PISA-undersøkelsene (15-åringer), hvor spesielt den store spredningen i de norske resultatene har vakt oppmerksomhet (Lie mfl. 2001, Kjærnsli mfl. 2004).

De norske resultatene fra ALL er bedre når vi kommer til ungdomsgruppene mellom 21 og 30 år. Disse aldersgruppene oppnår de beste gjennomsnittresultatene på alle de tre aktuelle måleområdene. Det er naturlig å forklare dette med den høye andelen av årskullene i Norge som fortsetter utdanningen utover videregående skoles nivå. Vi ser også at andelen definert som bekymringsgruppen da reduseres til mellom 7 og 8 prosent,

Tabell 3. Prosentandel på nivå 1 og 2 og gjennomsnittskårer i de yngste aldersgruppene. ALL

Aldersgruppe	Prosa	Dokument	Numeralitet
16-20			
Nivå 1	6,2	6,1	12,9
Nivå 2	22,0	21,6	28,8
Snittskår	295,7	302,1	282,3
21-25			
Nivå 1	2,5	2,8	5,9
Nivå 2	15,7	15,2	22,8
Snittskår	306,1	313,7	296,8
26-30			
Nivå 1	4,7	4,0	5,9
Nivå 2	16,0	17,2	22,8
Snittskår	304,0	311,1	296,7

Kilde: ALL 2005.

hvilket i snitt betyr omtrent 4 000 personer fra hvert årskull.

I tråd med vår tidligere drøfting omkring valg av kriterier for hvem en skal bekymre seg for, er det sannsynligvis grunn for å reise spørsmålet om ikke også mange unge mennesker på nivå 2 på ferdighetsskalaene, kan sies å ha for svake basisferdigheter. Det vises i denne sammenhengen til de begrunnelser som er gitt av blant annet OECD; at de yngste aldersgruppene vil bli stilt overfor omstillingskrav over lengre tid og i større grad enn det vi har sett fram til i dag. Tabell 3 viser andelen på både nivå 1 og 2 for aldersgruppene mellom 16 og 30 år. Vi ser at den samlet varierer mellom 18 og 42 prosent, avhengig av aldersgruppe og ferdighetsskala. Tallene bekrefter med andre ord at en stor gruppe fra de yngste alderskategoriene inkluderes i risikogruppen når OECD-kriteriet anvendes. Bekymringen som blant annet er uttrykt av Elbro mfl. (1991), er at vi kan risikere å utvikle et 2/3-samfunn, det vil si et samfunn hvor flertallet fungerer adekvat i relasjon til krav og forventninger, mens et

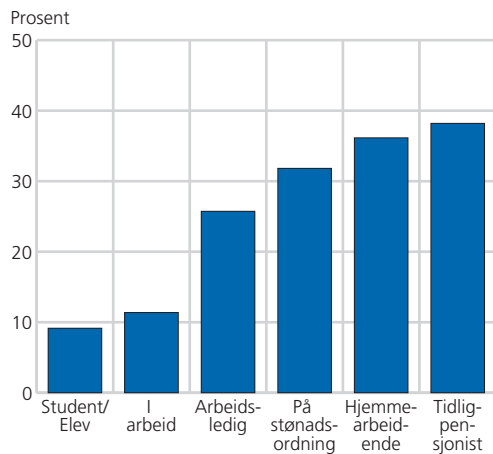
stort mindretall på ulike måter faller utenfor. Mange i den siste kategorien vil oppleve vansker med å etablere seg på arbeidsmarkedet og kan komme til å leve store deler av voksenlivet på ulike sosiale stønadsordninger. En slik utvikling kan på sikt være en trussel mot våre demokratiske idealer.

Voksne som står utenfor arbeidsstyrken

Teknologiske nyvinninger og en økende grad av automatisering er viktige forklaringer på de siste årenes reduksjon i antallet jobber innenfor sektorer som tradisjonelt har vært dominert av den ufaglærte delen av arbeidsstyrken. Denne utviklingen gjelder for hele OECD-området (OECD 2004). I tillegg er det slik at mange av de arbeidsplassene som er skapt innenfor nye og voksende sektorer av arbeidslivet, med få unntak stiller krav om spesiell kompetanse hos arbeidstakerne. De ferdighetsområdene som måles i IALS og ALL, utgjør sentrale komponenter i denne sammenhengen, både fordi de utgjør grunnlaget for nødvendig spesialisering i dag, men like mye fordi gode ferdigheter i lesing og regning inngår som viktige elementer i det vi kan betegne som beredskap for forventede omstillingskrav fra arbeidslivet i framtiden.

Resultatene fra IALS og ALL bekrefter at det i alle deltakerlandene er en betydelig forskjell i gjennomsnittresultatene når en sammenligner voksne som er i arbeid med de som av ulike grunner står utenfor arbeidslivet. Den første gruppen har en større andel på ferdighetsnivåene 3, 4 og 5 enn det som gjelder for dem som ikke er i jobb. Det er bare gruppen elev/student som kommer ut med bedre gjennomsnittresultater. Undergruppene som står utenfor arbeidslivet, omfatter voksne som er arbeidssøkere, de som mottar

Figur 5. Prosentandel på nivå 1 på minst én av de tre ferdighetskalaene, fordelt etter arbeidsmarkedsstatus. N=5 411



Kilde: ALL 2005.

ulike former for sosial stønad (uføretrygd i Norge), personer som er definert som hjemmearbeidende og de som av ulike grunner er gått av med alderspensjon før fylte 66 år. I noen sammenhenger omtales disse gruppene som landets reservearbeidsstyrke og utgjorde i 2003 nær 20 prosent av aldersgruppen mellom 26 og 65 år (Mykletun og Gabrielsen 2007).

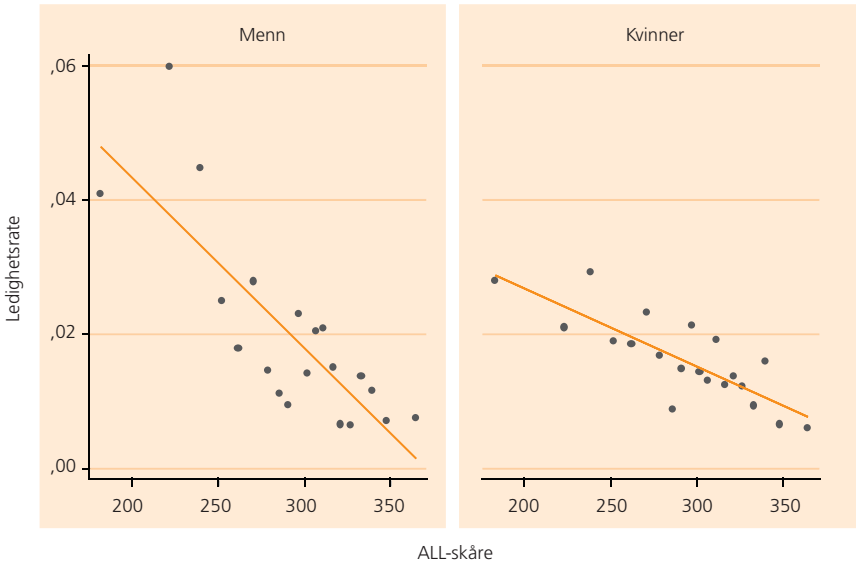
I figur 5 har vi vist størrelsen på bekymringsgruppen etter deltakernes status på arbeidsmarkedet, når det vi har omtalt som nivå 1-kriteriet, anvendes. Holder vi oss i første omgang til gruppen arbeidssøkere, ser vi at vel en fjerdedel av disse hører til bekymringsgruppen. Situasjonen på det norske arbeidsmarkedet under datainnsamlingen til ALL i 2003 var gunstig sett i en internasjonal sammenheng, med en ledighetsprosent på rundt 4 prosent. Vi har her i landet over lang tid registrert en arbeidsledighetsprosent betydelig under det som gjelder for de fleste andre land. I skrivende stund opereres det med en offisiell ledighet rundt 2

prosent. Samtidig er det innenfor mange bransjer et stort behov for arbeidskraft, et behov som blant annet søkes dekket gjennom ulike former for rekruttering fra andre land. Det at så mange av de arbeidssøkende har svake basisferdigheter, er en grunn til at det er vanskelig å sette dem i stand til å fylle de ledige jobbene. Det bekrefter med andre ord det som tidligere er antydning; dagens arbeidsmarked er så spesialisert at ledige jobber ofte vanskelig kan fylles av ufaglærte arbeidstakere.

Arbeidsledighet målt på et gitt tidspunkt, i dette tilfelle på intervjutidspunktet i 2003, kan gi en indikasjon på den aktuelle informants eventuelle problemer med å få innpass på arbeidsmarkedet, men slik ledighet kan også skyldes utenforliggende forhold som for eksempel bedriftsnedleggelse. En bedre måte å se på sammenhengen mellom grunnleggende ferdigheter og forekomsten av arbeidsledighet er vist i figur 6. Her har en anvendt registeropplysninger om arbeidsledighet på månedsbasis for perioden 1993-2003. På dette grunnlaget er det konstruert en variabel som reflekterer andelen måneder som den enkelte informant var registrert som arbeidsledig i den aktuelle elleveårsperioden (Bratsberg mfl. 2006). Figuren viser sammenhengen mellom gjennomsnittlig ALL-skår for hvert kjønn (inkluderer også skåren på problemløsningsskalaen som ellers i denne artikkelen er holdt utenfor) og den langsiktige arbeidsledighetsraten. Vi ser at jo flere måneder en informant har vært arbeidsledig, jo lavere er ALL-skåren. Denne sammenhengen er tydeligst for menn.

Andelen personer i yrkesaktiv alder som forlater arbeidslivet gjennom ulike stønadsordninger, vanligvis uføretrygd, er høy i Norge, nærmere 13 prosent.

Figur 6. ALL-skår og arbeidsledighet, lang sikt, for aldersgruppen 35-64 år. N=3 302



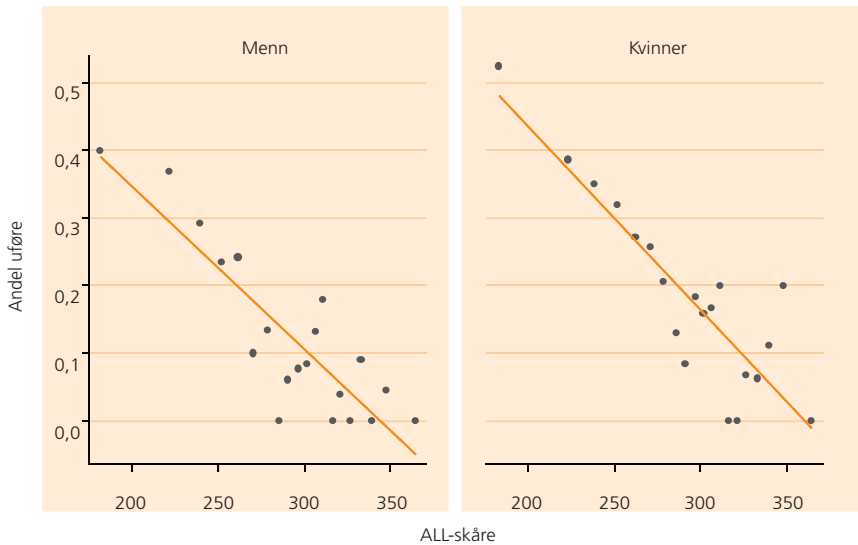
Månedlig over 11 år, alder 35-64 i 2003

Kilde: Bratsberg mfl. 2006: 29.

Utviklingen har vært viet betydelig oppmerksomhet både i media og på politisk nivå i de senere årene. Det er uttrykt

bekymring for at andelen er økende, til tross for at det er satt inn ulike tiltak for å redusere andelen som innvilges slike

Figur 7. ALL-skår og uførhet. Aldersgruppen 51-60 år (N=1 088)



2003, alder 51-60

Kilde: Bratsberg mfl. 2006:33.

stønader. Vi har i figur 5 vist at rundt en tredjedel av de som inngår i denne gruppen, hører til det vi har definert som bekymringsgruppen.

Sammenhengen mellom svake basisferdigheter og uførhet vises enda tydeligere i figur 7. Her har en beregnet gjennomsnittelig ALL-skår (alle fire skalaer) for henholdsvis menn og kvinner i aldersgruppen 51-60 år. I figuren har en rangert informantene i 20 grupper etter stigende ALL-skår, hvilket betyr at hver markering i diagrammet representerer 5 prosent av aldersgruppen. Vi ser at rundt 45 prosent av kvinnene som hører til den svakeste tiendedelen med hensyn til basisferdigheter (slik de er målt i ALL), er uføretrygdet. Det tilsvarende tallet for den samme gruppen av menn er i underkant av 40 prosent. Det må understrekes at de sammenhenger som er vist i figur 6 og 7 ikke gir grunnlag for å si noe sikkert om årsak og virkning (Bratsberg mfl. 2006).

Figur 5 viste at det innenfor kategorien hjemmearbeidende er godt over en tredjedel som tilhører gruppen med de svakeste basisferdighetene. Det betyr at også mange med denne yrkesstatusen vil få vansker med å fylle mange av de jobbene som i dag lyses ut. Bare i den gruppen som har forlatt arbeidslivet og blitt pensjonister før de fyller 66 år, finner vi en større andel som tilhører vår definerte bekymringsgruppe.

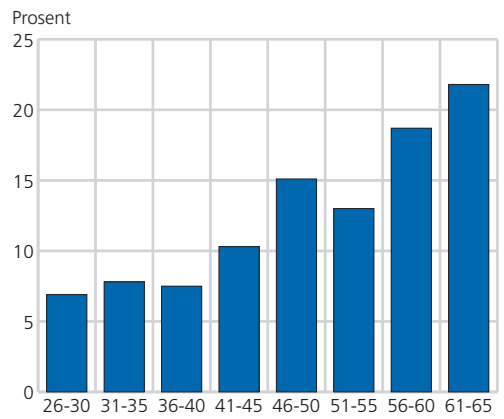
Sysselsatte med svake ferdigheter

Den største av de bekymringsgruppene vi skal omtale, er personer med svake basisferdigheter som er i arbeid. Vi så i figur 5 at dette gjelder i overkant av 11 prosent av de sysselsatte, nærmere 240 000 personer.

Gruppen fortjener oppmerksomhet av flere grunner. For det første viser erfaring at det gjerne er disse arbeidstakerne som har de svakeste forutsetningene for å møte de omstillings- og kompetansekravene som dagens arbeidsliv stiller (Nyen 2006). Mange har også vært arbeidsledige tidligere og er blant de som sist har fått innpass i arbeidsmarkedet. Det har den konsekvens at personer fra denne kategorien ofte vil være i en utsatt posisjon i perioder når arbeidsledigheten øker. Det er med andre ord en sårbar gruppe vi her snakker om, der en kan finne mange med lav selvfølelse, og der det i tillegg til mulige personlige plager av psykosomatisk og somatisk karakter er en betydelig risiko for at de forlater arbeidslivet og går over på ulike stønadsordninger. I tillegg til belastninger av personlig karakter som dette fører til, er det samtidig viktig å understreke samfunnets store behov for arbeidskraft.

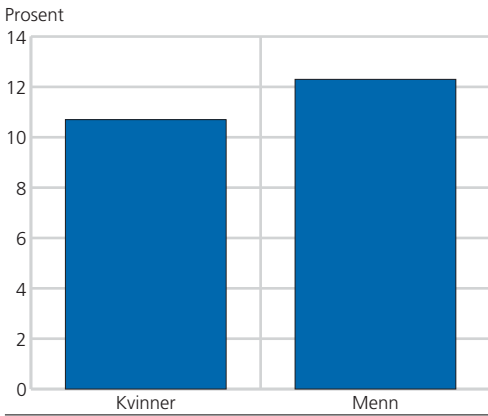
Figur 8 bekrefter at det er blant de eldste arbeidstakerne en finner flest fra det vi så langt har omtalt som bekymringsgruppen.

Figur 8. Prosentandel sysselsatte i bekymringsgruppen for ulike alderskategorier (N=3 510)



Kilde: ALL 2005.

Figur 9. Prosentandel av sysselsatte kvinner og menn som tilhører bekymringsgruppen (N=3 510)



Kilde: ALL 2005.

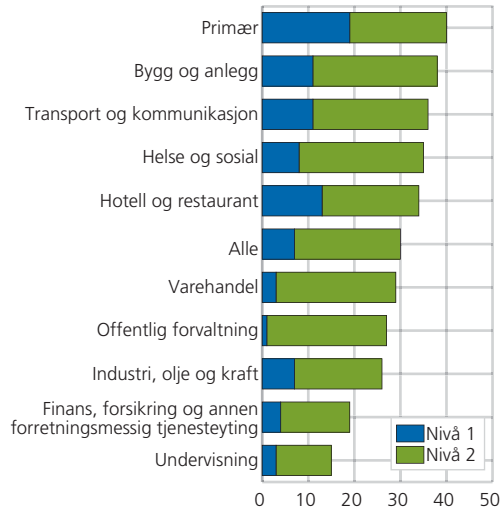
Mens det bare er 7 prosent av de sysselsatte mellom 26 og 30 år som tilhører denne gruppen, er andelen 22 prosent for den eldste aldersgruppen (61-65 år).

Figur 9 viser videre at det blant voksne som er sysselsatt, er litt flere menn enn kvinner i bekymringsgruppen.

I figur 10 har vi vist at leseferdighetene synes å være nokså ulikt fordelt i norsk arbeidsliv, også etter næringskategori. Andelen med svært dårlige eller dårlige leseferdigheter (nivå 1 og 2) i dokumenttekst varierer mellom 40 prosent blant sysselsatte i primærnæringene til 15 prosent i undervisningssektoren.

Både IALS og ALL har for øvrig vist at arbeidstakere som hører til bekymringsgruppen, deltar langt mindre i etter- og videreutdanning sammenlignet med personer som har gode basisferdigheter (Gabrielsen og Myrberg 2001, Gabrielsen mfl. 2005). De som synes å trenge mest til kompetanseoppbygging, ser med andre ord ut til å få minst anledning til å videreutvikle sine ferdigheter. Dette er utvil-

Figur 10. Andel sysselsatte i ulike næringer med svake leseferdigheter i dokumenttekst (25-65 år)



Kilde: Nyen, 2006.

somt en utfordring for arbeidslivet, hvilket kan ha betydning for det å beholde voksne i arbeidslivet, men også med tanke på kvalitative sider ved arbeidstakernes utførelse av sine arbeidsoppgaver (Mykletun og Gabrielsen 2007).

Ikke-vestlige innvandrere

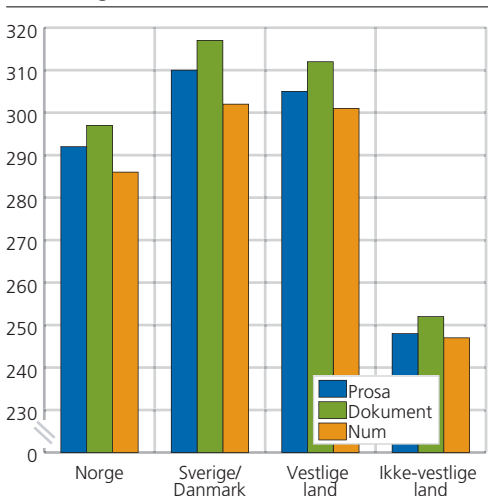
Den siste bekymringsgruppen som vi skal rette søkelyset mot, er innvandrere som har svake lese- og regneferdigheter. Det må presiseres at alle deltakere i IALS og ALL i Norge har fått oppgavene i norsk språkdrakt, i tråd med de regler som ble fastsatt for samtlige deltakerland; hovedspråket/språkene i hvert land skulle anvendes. Det betyr at vi ikke vet noe om hvordan informanter med innvandrerbakgrunn ville ha løst lese- og regneoppgavene dersom de fikk arbeide med tekster og oppgaver på sitt morsmål.

I ALL defineres innvandrere i henhold til Statistisk sentralbyrås befolkningsstatis-

tiske system som tar utgangspunkt i landbakgrunn. Som innvandrere regnes personer født av to foreldre som selv er født i utlandet. Informanter med innvandrerbakgrunn fra 57 ulike land deltok i den norske delen av ALL (Lagerstrøm 2005). Vi vil i fortsettelsen ha fokus på den innvandrergruppen som kommer inn under den noe upresise betegnelsen ikke-vestlige innvandrere. Forklaringen på denne avgrensningen finner vi i figur 11. Her ser vi at innvandrere fra de to andre definerte kategoriene a) fra Sverige og Danmark eller b) fra vestlige land, oppnår bedre gjennomsnittresultater og har klart færre i risikogruppen enn det som gjelder for den store delen av voksenbefolkningen som er født i Norge (Gabrielsen mfl. 2005). De to nevnte innvandrergruppene vil derfor ikke bli omtalt videre i dette underkapitlet.

Gruppen ikke-vestlige innvandrere utgjør den klart største gruppen av innvandrere i Norge (rundt 300 000 personer), og i de

Figur 11. Gjennomsnittsskårer på de tre skalaene i ALL for informanter med ulik landbakgrunn¹



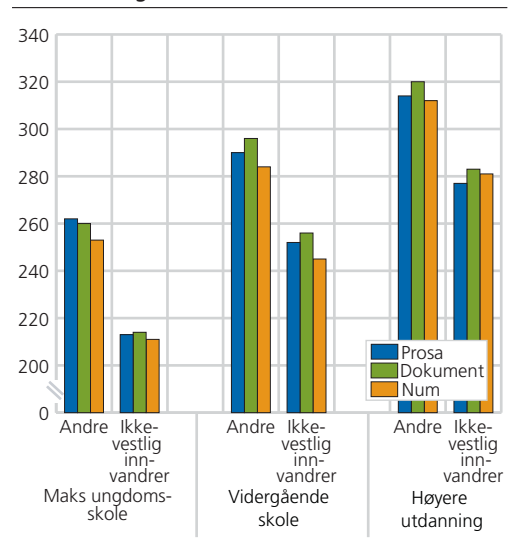
¹ Figuren anvender bare et utsnitt av den skalaen som brukes i ALL.

Kilde: Gabrielsen og Lagerstrøm, 2007.

senere årene har rundt 70 prosent av nye innvandrere hørt til denne kategorien. Nærmere halvparten av informantene fra nevnte innvandrergruppe hører til i det som vi foran har definert som bekymringsgruppen. Vi skal se nærmere på noen karakteristiske trekk ved lese- og regneferdigheten til ulike undergrupper av ikke-vestlige innvandrere. I noen sammenhenger har vi valgt å sammenligne med den store kategorien av informanter som kommer inn under betegnelsen «andre».¹

I figur 12 har vi vist gjennomsnittsskårene på de tre aktuelle måleområdene for gruppene *ikke-vestlige innvandrere* og *andre* etter utdanningsnivå. I tråd med det som er registrert i alle de landene som har gjennomført IALS og ALL, finner vi for begge gruppene at gjennomsnittsskåren øker med utdanningsnivået.

Figur 12. Gjennomsnittsskårer på de tre skalaene i ALL for gruppene ikke-vestlige innvandrere og andre. 16-65 år, etter utdanningsnivå¹



¹ Figuren anvender bare et utsnitt av den skalaen som brukes i ALL.

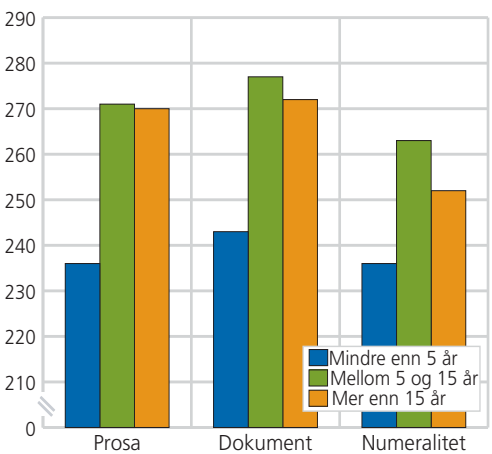
Kilde: Gabrielsen og Lagerstrøm, 2007.

Forskjellen er størst mellom informanter med videregående utdanning og personer som har grunnskole som høyeste utdanningsnivå. Dette gjelder for begge gruppene, men vi registrerer at økningen er noe større blant de med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn.

Vi finner videre at innvandrergruppen skårer markert dårligere enn sammenligningsgruppen innenfor alle utdanningsnivåene og på samtlige skalaer. Figuren bekrefter for eksempel at ikke-vestlige innvandrere med høyere utdanning ikke når det gjennomsnittet som gruppen *andre* har målt for personer med utdanning på videregående skoles nivå. Og innvandrere med videregående skole ligger omtrent på snittresultatene for informanter fra sammenligningsgruppen med grunnskole som høyeste utdanning.

Basisferdigheter i norsk er normalt noe innvandrere må tilegne seg gjennom utdanning, arbeids- og hverdagsliv i

Figur 13. Gjennomsnittskårer på de tre ferdighetskalaene for ikke-vestlige innvandrere, etter botid i Norge¹



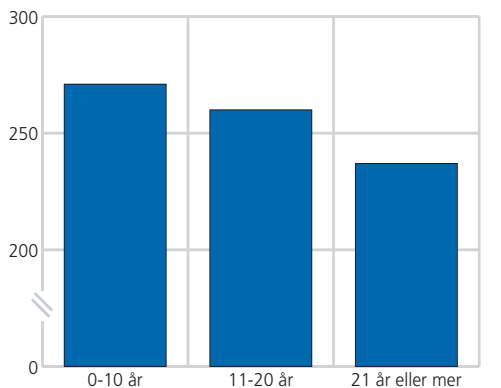
¹ Figuren anvender bare et utsnitt av den skalaen som brukes i ALL.
Kilde: Gabrielsen og Lagerstrøm, 2007.

Norge. Botid antas derfor å være av betydning for hvilken basiskompetanse innvandrere klarer å opparbeide seg. Figur 13 viser imidlertid at det bare er ubetydelige forskjeller i gjennomsnittsskårene mellom ikke-vestlige innvandrere fordelt etter botid i Norge.

I forlengelsen av å se på hvor lenge innvandreren har bodd i Norge, kan det være interessant også å se på hvor gammel informanten var da han eller hun kom til Norge. Figur 14 viser en samleskår for de tre ferdighetsmålene for ikke-vestlige innvandrere som var henholdsvis a) under 10 år b) mellom 11 og 20 år og c) over 21 år da de kom til Norge. Andre-generasjonsinnvandrere (født av to utenlandske foreldre i Norge) inngår naturlig nok i gruppe a.

Vi ser av figuren at de som var over 21 år ved innvandringen til Norge, har en klart svakere gjennomsnittsskår på samleskalaen, både sammenlignet med de som er født i Norge, eller som kom hit som barn eller ungdom.

Figur 14. Gjennomsnittelig ALL-skår, etter alder ved innvandring til Norge¹



¹ Figuren anvender bare et utsnitt av den skalaen som brukes i ALL.
Kilde: Gabrielsen og Lagerstrøm, 2007.

Hva gjør vi så?

Selv om vi i denne artikkelen har vist at voksne nordmenn hevder seg godt i de internasjonale sammenligningene av lese- og regneferdigheter, er det samtidig registrert at en betydelig andel av voksenbefolkningen synes å ha for svake ferdigheter på disse viktige kompetanseområdene. Det er i tillegg tegn som tyder på at vår relative posisjon i de internasjonale kartleggingene er noe svekket, og at andre land, for eksempel Finland og Sverige, synes å ha ført en utdanningspolitikk med større oppmerksomhet på basisferdigheter enn det som i de senere årene er gjort i Norge (Gabrielsen 2002). Vi skal avslutte med å peke på tiltak som kan bidra til at færre nordmenn vil bli definert inn i det som vi foran har omtalt som bekymringsgruppen.

Det området som ganske sikkert vil gi den beste «avkastningen» fra framtidige investeringer, vil være å gi lesing og matematikk i grunnskolen økt oppmerksomhet. Et slikt forebyggende perspektiv vil måtte inkludere en kraftig oppgradering av innsats og kompetanse på disse områdene, med spesielt blikk for de første skoleårene. Vi har foran vist at de internasjonale undersøkelsene av 10-åringers (PIRLS) og 15-åringers (PISA) basisferdigheter, har dokumentert skuffende resultater for Norges vedkommende. Både svake gjennomsnittresultater og urovekkende stor spredning i prestasjonene har fått stor oppmerksomhet i det utdanningspolitiske miljøet. Resultatene bekrefter for øvrig de indikasjoner som nasjonale kartlegginger allerede hadde gitt; for mange elever går gjennom de første skoleårene uten at de sikres tilstrekkelige basisferdigheter til bruk i sitt videre utdanningsløp. Spesiell oppmerksomhet fikk kartleggingen i 2000 med det første kullet av elever som startet på

skolen som 6-åring og fulgte den nye læreplanen fra 1997 (Engen og Solheim 2001). Leseferdighetene blant de elevene som da hadde gått på skolen i tre år, var klart svakere sammenlignet med det som var målt med den samme prøven for 9-åring i 2. klasse i 1994. Ikke minst vakte det oppsikt at en så mye større andel av årskullet befant seg under den definerte kritiske grensen: Hva hadde «Reform-97» gjort med skolen vår?

Den nevnte kartleggingen kan kanskje omtales som det norske «Sputniksjokket», og det er tydelig at det politiske nivået handlet uvanlig raskt i årene som fulgte. Den nye skolereformen «Kunnskapsløftet» er nevnt innledningsvis og er ett av eksemplene på tiltak med økt oppmerksomhet på grunnleggende ferdigheter. Også innføringen av nasjonale prøver i flere fag og på ulike klassetrinn ble i stor grad begrunnet med at vi i Norge har hatt for få sjekkpunkter med hensyn til elevenes læringsutbytte i sin 13-årige skolegang. Våren 2003 initierte Utdannings- og forskningsdepartementet den fireårige tiltaksplanen «Gi rom for lesing» med 38 forslag til å bedre lesekompetansen og øke leseglede og leselyst i ulike deler av utdanningssystemet. Planen ble også fulgt opp med penger, og den foreløpige evalueringen gjennomført av SINTEF viser at tiltaket synes å ha bidratt til økt fokus på lesing i mange skoler og i mange kommuner (Utdanningsdirektoratet 2006).

Det er heldigvis slik at flertallet av elevene lærer seg å lese og regne nesten uavhengig av hvilken kompetanse læreren deres har for å undervise på disse ferdighetsområdene. Skolens utfordring og ansvar er å sikre alle elever de basisferdighetene som dagens arbeids- og samfunnsliv krever, og da er gruppen av elever som av ulike grunner «saker

akterut» i de første skoleårene, de samme elevene som krever spesiell oppmerksomhet. I forhold til denne gruppen vet vi at lærerkompetansen er svært viktig. Dette gjelder både det å gjennomføre den daglige undervisningen i klassen og ikke minst det å forstå den enkelte elevs problemer og hvilken spesiell tilrettelegging som er nødvendig for at vedkommende skal utvikle tilstrekkelig kompetanse. Den gode læreren vet også når egen kompetanse er utilstrekkelig, og når hjelp fra andre instanser er påkrevd. Mange foreldre har opplevd at norsk skole generelt har hatt en «vente og se»-holdning når elever får problemer, mens andre land har satt inn tiltak overfor bekymrings-elever på et langt tidligere tidspunkt. Erfaringer fra for eksempel Sverige, men etter hvert også fra enkeltkommuner i Norge, viser at tidlig og intensiv intervensjon av lærere med spesialkompetanse overfor elever som av ulike grunner får problemer med «å knekke lesekode», er vesentlig.

Dessverre er det slik at rekrutteringen til læreryrket i Norge er betydelig endret de siste 25 årene. Mens lærerutdanningen fram til rundt 1980 krevde meget gode karakterer fra videregående skole for å få studieplass, har det i de senere år vært nok å bestå videregående utdanning for å få plass på lærerstudiene. Det har blant annet den konsekvens at mange studenter har hatt meget svak kompetanse også i fag som norsk og matematikk når de starter sitt lærerstudium. I tillegg risikerer vi å rekruttere mindre motiverte studenter fordi en god del begynner på dette studiet fordi de ikke kom inn på sitt prioriterte studievalg. Det er også påvist at tema som «grunnleggende lese-, skrive og matematikkopplæring» og «lese- og skrivevansker» har hatt liten plass i grunnutdanningen av lærere her i landet,

og at det også er tilfeldig om studentene møter dette temaet gjennom sin praksisopplæring (Dahle og Gabrielsen 2001). Det må legges til at dette nå er endret, og at disse emnene fra 2003 er blitt obligatoriske for alle lærerstudenter. Det er fra 2005 også innført karakterkrav for nye allmennlærerstudenter, karakter 3 i norsk og matematikk. Utfordringen nå er blant annet å gi etter- og videreutdanning på dette sentrale feltet til lærere som fulgte tidligere rammeplaner for lærerutdanningen.

Mye taler for at grunnskolen også bør styrke det som omtales som den fortsettende lese- og regneundervisningen. Det innebærer blant annet å sørge for at elevene får nødvendig trening og utfordringer også på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. PISA-undersøkelsen bekreftet at mange norske 15-åringer har mangelfulle lese- og læringsstrategier (Lie mfl. 2001). Dette bør derfor i større grad enn i dag bli et satsningsfelt for norsk skole, i tråd med intensjonene i Kunnskapsløftet. Både grunnskolen og den videregående skolen har videre en stor utfordring i å motivere norske elever til å lese mer på fritiden. Spesielt kommer norske gutter langt ned på den internasjonale rangeringen når det gjelder frekvens av boklesing. Og nettopp lesing på fritiden er trukket fram som én viktig faktor når det gjelder det å vedlikeholde og videreutvikle egen leseferdighet.

Norge har siden 1994 gitt tilbud om videregående skole for alle ungdommer. Etter innføringen av skolestart for seksåringer i 1997 betyr dette at det vi kan kalle for den norske grunnutdanningen, nå er blitt 13-årig. En utfordring i denne sammenhengen er at en stor del av ungdomskullene viser seg å avbryte videregående skole (Utdanningsdirektoratet

2006). Grunnene er ulike, men svake basisferdigheter rapporteres å være én forklaring på at en av fire ikke fullfører videregående opplæring med oppnådd yrkes- eller studiekompetanse til normert tid. Det kommer samtidig bekymringsmelding fra flere kommuner som viser at en god del ungdommer går over i og blir værende i sosialhjelpsordninger på tilsynelatende permanent basis. Sett i lys av at lese- og regnekravene i vårt samfunn etter all sannsynlighet også vil øke i årene framover, bør det være utdanningspolitisk umulig å akseptere at 5 000-6 000 ungdommer i hvert årskull fortsatt skal møte disse kravene med utilstrekkelig kompetanse.

Så langt det viktige arbeidet med å styrke basisferdighetene blant barn og unge. Det ville naturlig nok neppe bli akseptert om de ressursene som blir avsatt for å styrke kompetansen i befolkningen, ikke også skulle omfatte voksne som har forlatt det ordinære skoleverket, og som av ulike grunner hører til i vår omtalte bekymringsgruppe.

På papiret har Norge etablert ordninger som sikrer også voksne utdanning. Lovverket gir voksne rett til å gjennomføre grunnskoleeksamen og eksamen på videregående skoles nivå, dersom de ikke har gjennomført dette tidligere. Undersøkelser bekrefter imidlertid at dette ikke fungerer tilfredsstillende i alle kommuner og fylkeskommuner; tvert i mot kreves det mange steder stor innsats av enkeltpersoner for å få gjennomslag for retten til å gjennomføre slik skolegang (Vox 2006). Det er også slik at mange voksne har såpass svake grunnleggende ferdigheter i lesing og regning at de vil få problemer med å gjennomføre utdanning på videregående skoles nivå uten spesiell tilrettelegging. Slik tilrettelegging kan

gjøres både i forkant av og underveis i et utdanningsløp knyttet til videregående skole, men det forutsetter at utdannings-systemet er i stand til å etablere og informere om tilbud som har en så lav terskel at det blir et reelt alternativ for voksne som har behov for det.

Resultatene som er presentert i denne artikkelen, bekrefter at mange ikke-vestlige innvandrere har betydelige problemer med det norske språket. Dette forholdet vil kunne ha mange negative konsekvenser, både for denne gruppens egen livskvalitet, men også for det norske samfunnet som helhet. Utfordringene for å få endret på denne situasjonen er betydelige. En del tiltak er presentert i St.meld. nr. 49 (2003-2004), blant annet kravet om at innvandrere skal gjennomføre et obligatorisk norskkurs. Det har imidlertid vist seg vanskelig å motivere deler av innvandrerbefolkningen for norskopplæring, og det betyr sannsynligvis at det må stilles strengere krav til motivering, organisering og innhold av denne typen av kurs.

I kjølvannet av resultatpresentasjonen fra Adult Literacy and Life Skills (ALL) har Kunnskapsdepartementet initiert programmet «Basiskompetanse i arbeidslivet» (BKA). Målgruppen for tiltaket var primært sysselsatte voksne med svake basisferdigheter. Midlene fordeles av Vox, og de første tiltakene ble satt i gang høsten 2006. Det er foreløpig få bedrifter som har fullført kurstilbud for ansatte innenfor BKA-programmet, og det er derfor ikke grunnlag for å trekke noen sikre konklusjoner om mulige effekter av tiltakene. En rapport fra programmets første år vil foreligge høsten 2007.

Note

¹ Gruppen andre omfatter de andre deltakerne i ALL med unntak av gruppene *vestlige innvandre- og innvandrere fra Danmark og Sverige*).

Referanser

Arnbak, E. (2004): »When are poor readings skill a threat to educational achievement?» i *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 17; 459-482.

Bratsberg, B., T. Hægeland og O. Raaum (2006): *Lese- og tallforståelse, utdanning og arbeidsmarkedssuksess*, Monografiserien ALL nr. 4, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.

Dahle, A.E. og E.Gabrielsen (2001): Leseopplæring i grunnskolen: Lærerutdanningens ansvar, *Spesialpedagogikk* 8: 3-7.

Elbro, C., S. Møller og E.M. Nielsen (1991): *Danskernes læseferdigheter. En undersøgelse af 18-67 åriges læsning af dagligdags tekster*, København: Prosjekt Læsning og Undervisningsministeriet.

Engen, L. og R.G. Solheim (2001): Leseferdighetsnivået blant småskoleelever, *Norsk Skoleblad* 6: 28 - 30.

Finbak, L. og H. Engesbak (2006): *Å delta eller ikke delta. Om voksnes deltakelse i etter- og videreutdanning*, Monografiserien ALL nr. 1, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.

Gabrielsen, E. (2000): *Slik Leser voksne i Norge. En kartlegging av leseferdigheten i aldersgruppen 16-65 år*, Stavanger: Senter for leseforskning.

Gabrielsen, E. (2002): *Lese for livet. Lesekompetansen i den norske voksenbefolkningen sett i lys av visjonen om en enhetsskole*, Bergen: Institutt for samfunnspsykologi, Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen.

Gabrielsen, E., J. Haslund og B. O. Lagerstrøm (2005): *Lese- og mestringskompetanse i den norske voksenbefolkningen. Resultater fra ALL (Adult Literacy and Life Skills)*, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.

Gabrielsen, E. og M. Myrberg (2001): «Adult Education for At-risk groups» I Tuijnman, A. og Hellstrøm, Z.: *Curious Minds. Nordic Adult Education Compared*, Copenhagen, Nordic Council of Ministers, s. 104-115.

Graff, H. (1997): *The persisting power and costs of the literacy myth*, Working Papers on Literacy, The Centre for Literacy, Montreal.

Hamilton, M., og D. Barton (2000): The International Adult Literacy Survey: what does it really measure? *International Review of Education*, 46(5), 377-389.

Karlsson, A-M. (2006): *En arbetsdag i skriftsamhället. Ett etnografisk perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*, Småskrift utgiven av Språkrådet, Norstedts Akademiska Förlag.

Kirsch, I. S. (2001): *The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured*, Princeton: Educational Testing Service.

Kjærnsli, M., S. Lie, R.V. Olsen, A. Roe, og A. Turmo (2004): *Rett spor eller ville veier? norske elevers prestasjoner i mate-*

matikk, naturfag og lesing i PISA 2003, Oslo: Universitetsforlaget.

Lagerstrøm, B.O. (2005): «Hvor godt leser voksne nordmenn?» i *Samfunnsspeilet* 2, 2005: 11-14, Statistisk sentralbyrå.

Lankshear, C., og P. O`Connor (1999): *Response to "adult literacy: the next generation"*. *Educational Researcher*, 28(1): 30-36.

Lie, S., Kjærnsli, M., A. Roe og A. Turmo (2001): *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*, Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

Lundetræ, K. og E. Gabrielsen (2006): *På lik linje. Om voksnes mestring av matematikk i dagliglivet*, Monografiserien ALL nr. 6, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.

Mykletun, R.J. og E. Gabrielsen (2007): *Kan arbeidslivet satse på seniorene? Basisferdigheter i den eldste delen av arbeidstyrken*, Monografiserien ALL nr. 8, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.

OECD (2004): *Science, Technology and Industry outlook*, Paris.

Norton, M., og I. Falk (1992): Adults and reading disability, *International Journal of Disability, Development and Education*, 39(3): 185-196.

Nyen, T. (2006): *Hvis jobben krever det. En analyse av sammenhengene mellom krav til basisferdigheter, faktiske basisferdigheter og deltakelse i læringsaktiviteter i norsk arbeidsliv*, Monografiserien ALL nr. 2, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.

OECD og Statistics Canada (1995): *Literacy, Economy and Society; Results of the First International Literacy Survey*, Paris.

OECD og Statistics Canada (2000): *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*, Paris.

Rychen, D. S. og L.H. Salganik (red.) (2003): *Key Competencies for a Successful Life and a Well - Functioning Society*, Hogrefe og Huber, Washington og Göttingen.

Skolverket (1996): *Grunden för fortsatt lärande*, Stockholm, Skolverkets rapport 115.

Statistics Canada og OECD: (2005): *Learning a Living. First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*, Ottawa/ Paris.

Sticht, T.G. (2001): The International Adult Literacy Survey: How well does it represent the literacy abilities of adults? *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 15: 19-36.

St.meld. nr. 49 (2003-2004) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse – Ansvar og frihet*.

Street, B. (1996): Literacy, Economy and Society: a Review, *Literacy Across the Curriculum*, 12(3): 7-15.

Utdanningsdirektoratet (2006): *Utdanningsspeilet 2005 – analyse av grunnopplæringen*, www.utdanningsdirektoratet.no.

Vox (2006): *BASIS! Voksnes læring – tilstand, utfordringer og anbefalinger*, Oslo, www.vox.no.

Forfatteromtale

Egil Gabrielsen er cand.paed., dr.philos. og arbeider ved Nasjonalt senter for leseforskning og leseopplæring ved Universitetet i Stavanger. Han har vært norsk prosjektleder i de internasjonale undersøkelsene International Adult Literacy Survey, IALS og Adult Literacy and Life Skills Survey, ALL (egil.gabrielsen@uis.no).

Lars Gulbrandsen er dr.philos. og forsker ved Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring (NOVA). Foruten temaer innenfor familie- og barnehagepolitikk har han forsket på boligspørsmål og husholdningers økonomi (lgu@nova.no).

Anna Hagen er siviløkonom og forskningskoordinator ved Fafo, Institutt for arbeidslivs- og velferdsforskning. Hagen har arbeidet med forskning og evaluering innenfor feltene livslang læring, kompetansepolitikk og læring i arbeidslivet, fagopplæring og kompetanseutvikling i skolen. (anna.hagen@fafo.no).

Håvard Helland er sosiolog, dr.polit. og forsker ved NIFU STEP. Sosiale og etniske utdanningsforskjeller er blant Hellands forskningstemaer (haavard.helland@nifustep.no).

Elisabeth Hovdhaugen er sosiolog og forsker ved NIFU STEP og var en del av

teamet som evaluerte Kvalitetsreformen. Til daglig jobber hun med forskning på studenter, blant annet om trivsel, tidsbruk og gjennomstrømmning, samt med en doktortograd om frafall i høyere utdanning (elisabeth.hovdhaugen@nifustep.no).

Audun Langørgen er samfunnsøkonom og arbeider som forsker ved Gruppe for offentlig økonomi i SSB. Langørgen jobber med offentlig økonomi, spesielt kommuners økonomi. (aul@ssb.no).

Jon Lauglo er professor ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo og forsker ved NIFU STEP og NOVA. Hans forskning har kretset om emner innenfor komparativ pedagogikk og utdanningssoziologi (jon.lauglo@ped.uio.no).

Berit Lødding er forsker ved NIFU STEP der hun siden 1994 har arbeidet med en rekke temaer knyttet til videregående opplæring, blant annet tilgang til læreplasser, valg og bortvalg av utdanning, konsekvenser av ulike inntaksordninger og karriereveiledning (berit.lodding@nifustep.no).

Eifred Markussen er forskningsleder for Studier av grunnopplæringen ved NIFU STEP. Han har arbeidet med forskning innenfor videregående opplæring i 15 år og har særlig rettet fokus mot ungdoms-

grupper som ikke følger det strømlinjefor- mede løpet gjennom skolen; ungdom med spesialundervisning og ungdom som vel- ger bort videregående opplæring (eifred.markussen@nifustep.no).

Terje Bruen Olsen har samfunnsfaglig bakgrunn og er forsker ved NIFU STEP. Han arbeider med temaer innenfor feltet FoU-statistikk og ressursanalyser, blant annet doktorgradsstatistikk og doktorers karriere i arbeidslivet (Terje.B.Olsen@nifustep.no).

Mona Raabe er adjunkt og rådgiver ved Seksjon for utdanningsstatistikk i SSB. Raabes arbeidsområde er publisering, og hun var redaktør for SSB-publikasjonene «Utdanning 2003 – ressurser, rekruttering og resultater» og «Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse» (raa@ssb.no).

Nina Sandberg er forsker innenfor Studier av grunnopplæringen ved NIFU STEP. Hun har arbeidet med forskning innenfor videregående opplæring siden 1994 (nina.sandberg@nifustep.no).

Alice Steinkellner er samfunnsøko- nom, cand.polit. og rådgiver ved Seksjon for utdanningsstatistikk i SSB. Arbeidsom- rådene er universitets- og høgskolestatis- tikk (ali@ssb.no).

Are Turmo er dr.scient. og forsker ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvik- ling (ILS), Universitetet i Oslo (siden 1998). Forskningen har særlig vært knyttet til internasjonale komparative studier innenfor utdanning: PISA, TIMSS og så videre (are.turmo@ils.uio.no).

Per Olaf Aamodt er sosiolog og forsker ved NIFU STEP og var prosjektleder for Evalueringen av Kvalitetsreformen. Han har i flere tiår jobbet med forskning på

studenter, fremfor alt med fokus på gjen- nomstrømning i høyere utdanning (per.o.aamodt@nifustep.no).