

Utdanning 2007 – muligheter, mål og mestring

Statistiske analyser	I denne serien publiseres analyser av statistikk om sosiale, demografiske og økonomiske forhold til en bredere leserkrets. Fremstillingsformen er slik at publikasjonene kan leses også av personer uten spesialkunnskaper om statistikk eller bearbeidingsmetoder.
Statistical Analyses	In this series, Statistics Norway publishes analyses of social, demographic and economic statistics, aimed at a wider circle of readers. These publications can be read without any special knowledge of statistics and statistical methods.

© Statistisk sentralbyrå, november 2007
 Ved bruk av materiale fra denne publikasjonen,
 vennligst oppgi Statistisk sentralbyrå som kilde.

ISBN 978-82-537-7241-7 Trykt versjon
 ISBN 978-82-537-7242-4 Elektronisk versjon
 ISSN 0804-3221

F-4239

Emnegruppe
 04 Utdanning

Omslag: Siri E. Boquist
 Trykk: Lobo Media as

Standardtegn i tabeller	Symbol
Tall kan ikke forekomme	.
Oppgave mangler	..
Oppgave mangler foreløpig	...
Tall kan ikke offentliggjøres	:
Null	-
Mindre enn 0,5 av den brukte enheten	0
Mindre enn 0,05 av den brukte enheten	0,0
Foreløpig tall	*
Brudd i den loddrette serien	—
Brudd i den vannrette serien	

Forord

Utdanning 2007 – muligheter, mål og mestring gir i tekst, figurer og tabeller et hovedbilde av utdanningssektoren med oppdatering av den viktigste utdanningsstatistikken i tillegg til ulike utdanningspolitiske temaer, der en går dypere inn i noen områder med forskningsresultater og analyser. Artikkene er skrevet av forfattere både fra Statistisk sentralbyrå (SSB) og fra eksterne forskningsmiljøer. Hovedmålsettingen med denne publikasjonen er å gi allmennheten og de ansatte i utdanningssektoren et overordnet bilde av utdanningens rolle og betydning i det norske samfunnet og i et internasjonalt perspektiv. Publikasjonen tar også sikte på å bidra til en kunnskapsbasert utvikling av utdanningssektoren.

Mona Raabe fra SSB har vært redaktør for publikasjonen. Redaksjonen har ellers bestått av Are Turmo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS), Universitetet i Oslo (UiO), Nils Vibe fra NIFU STEP (Studier av innovasjon, forskning og utdanning) og Lars J. Kirkebøen og Anne Marie Rustad Holseter fra SSB. Redaksjonen har vært ansvarlig for planlegging og utforming av innholdet i analysepublikasjonen, produksjon av artikler/analyser og kontakt med forskere/forfattere. SSB har hatt det koordinerende ansvaret. I tillegg har det vært nedsatt en referansegruppe bestående av personer fra ulike forskningsmiljøer og organisasjoner.

Publikasjonen er en del av publiseringsavtalen mellom SSB og Kunnskapsdepartementet (KD). KD og Utdanningsdirektoratet bidrar til finansieringen. En liknende publikasjon skal utgis hvert annet år og er tidligere utgitt i 2003 og 2005.

SSB takker redaksjonsmedlemmene fra UiO og NIFU STEP samt medlemmene i referansegruppen for et godt og interessant samarbeid og for konstruktive diskusjoner underveis. En spesiell takk til forfatterne av artiklene som har bidratt til at publikasjonen får belyst ulike sider av utdanningsområdet.

Statistisk sentralbyrå,
Oslo/Kongsvinger, 29. august 2007

Øystein Olsen

Redaksjonens forord

Læring skjer hele livet, og utdanningssystemet skal sikre alle muligheter til kompetanseutvikling og livslang læring. Publikasjonen *Utdanning 2007 – muligheter, mål og mestring* inneholder temaer som gir et bilde av statistikk og forskning knyttet til hele utdanningsløpet, fra barnehage til høyere utdanning. Ressurser, barnehage/skole/studietilbud, undervisning og lærere har betydning for læringsutbytte og gjennomføring. Publikasjonen inneholder analyser som på flere områder belyser hvor langt vi har kommet med eksisterende forskning, men avdekker også nye behov. Selv om forfatterne har bygd artiklene på tidligere kjente forskningsresultater og analyser, er de ikke publisert tidligere.

Analysene i *Utdanning 2007 – muligheter, mål og mestring* er framkommet gjennom en prosess med mange involverte. Redaksjonen har gitt tilbakemeldinger på disposisjoner og utkast til artikler. En referansegruppe, bestående av personer fra ulike forskningsmiljøer og organisasjoner, har gitt innspill til temaer og konkretiseringer i publikasjonen. Medlemmene har dessuten gitt kommentarer til artiklene i løpet av produksjonsprosessen. De har også bidratt med informasjon om aktuelle undersøkelser/forskningsresultater fra egne og andre institusjoner som kunne bidra til å belyse ulike sider ved norsk utdanning. Referansegruppen har bestått av Marie Wenstøp Arneberg (2006) og Annette Skalde (2007), Kunnskapsdepartementet (KD), Asbjørn Bjørnset, Universitets- og høgskolerådet (UHR), Geir Grimstad, Kommunenes Sentralforbund (KS), Tor Erik Groeng, Næringslivets Hovedorganisasjon (NHO), Anna Hagen, Fafo, Grethe Hovland, Utdanningsdirektoratet, Torbjørn Hægeland, Statistisk sentralbyrå (SSB), Per Morten Jørgensen, Nasjonalt senter for læring i arbeidslivet (VOX), Jan Mønnesland, Utdanningsforbundet, Ragnar Gees Solheim, Lesesenteret, Universitetet i Stavanger (UiS) og Bjarne Strøm, Institutt for samfunnsøkonomi, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).

Redaksjonen vil takke alle som har bidratt til publikasjonen. En spesiell takk til referansegruppen for nyttige innspill og kommentarer underveis, og en særlig takk til KD og Utdanningsdirektoratet som har muliggjort arbeidet ved å bidra til finansieringen.

Oslo/Kongsvinger, 29. august 2007

Mona Raabe, SSB
Are Turmo, ILS, UiO
Nils Vibe, NIFU STEP
Lars J. Kirkebøen, SSB
Anne Marie Rustad Holseter, SSB

Oversikt over publikasjonen

Utdanning 2007 – muligheter, mål og mestring dekker et bredt spekter innenfor utdanningsområdet. Publikasjonen starter med en oversikt over hovedtall for utdanningsområdet (Mona Raabe, SSB). Artikkelen beskriver blant annet utviklingen av barn i barnehager, elever i grunnskolen og videregående opplæring samt studenter ved universiteter og høyskoler. En ser også på hva som er oppnådd av resultater i form av beståtte eksamener og fag/svenneprøver i videregående opplæring og fullførte universitets- og høyskoleutdanninger. Artikkelen omhandler også personalressurser. Den neste artikkelen «Kommunenes prioritering av barnehager, grunnskoler og øvrig utdanning» (Audun Langørgen, SSB) analyserer forskjeller i kommunale utgifter til utdanning. Prioriteringen av utdanning, særlig på lavere alderstrinn, er i stor grad kommunenes ansvar. Analysene viser at kommunenes utgifter til barnehager og grunnskoler avhenger både av faktorer som påvirker befolkningens behov for forskjellige tjenester og av kostnadene per produsert enhet. Når kommunene får en inntektsøkning, vil de i stor grad tilgodese andre tjenester enn grunnskoler og øvrig utdanning, mens barnehager blir noe høyere prioritert.

Artikkelen «Barnehageplass – fra unntak til regel» (Lars Gulbrandsen, NOVA) setter barnehageutbyggingen inn i et historisk perspektiv. Artikkelen beskriver barnehagesektorens vekst fra å være et marginalt tiltak som er sterkt forankret i barnevern, til å bli en del av alle barns og foreldres hverdag. Artikkelen beskriver drivkreftene bak denne utviklingen, både på tilbuds- og etterspørselssiden. Artikkelen baserer seg på offisiell barnehagestatistikk fra SSB, data fra spørreundersøkelser og registerdata om førskolelærere.

Elevenes strategibruk, motivasjon og selvoppfatning er sentrale aspekter ved det man gjerne kaller selvregulert læring. Artikkelen «Norske skoleelevers selvregulerte læring» (Are Turmo, ILS, UiO) sammenfatter hva de siste årenes internasjonale komparative studier kan si oss om norske elevers selvregulerte læring. Resultatene viser blant annet at betydelige kjønnsforskjeller i motivasjon og selvoppfatning i realfagene utvikles fra andre halvdel av barnetrinnet til elevene avslutter grunnskolen. Selv om jentene går ut av grunnskolen med minst like gode faglige kunnskaper og ferdigheter som guttene i naturfag og matematikk, har de utviklet betydelig lavere motivasjon og selvoppfatning i fagene. Artikkelen «Sosial segregering i frittstående grunnskoler?» (Håvard Helland og Jon Lauglo, NIFU STEP) undersøker segregeringstendenser i norsk grunnskole. Undersøkelsen viser at frittstående skoler ikke bidrar til nevneverdig sosial segregering i den offentlige grunnskolen sett under ett, til det er forekomsten av slike skoler for liten. Forskjellene mellom ulike typer frittstående skoler er vel så store som forskjellene mellom slike skoler og offentlige skoler. Foreldre til barn i frittstående skoler har oftere høyere utdanning enn

foreldre til barn i kommunale skoler, men det gjelder ikke foreldrene til elever i skoler drevet av protestantiske menigheter utenfor statskirken, som er den typen frittstående skole med flest elever.

«Bortvalg og kompetanse i videregående opplæring» (Eifred Markussen, Berit Lødding og Nina Sandberg, NIFU STEP) viser hvor mange som velger bort videregående opplæring og forsøker å finne fram til forhold som påvirker dette bortvalget. Videre ser artikkelen på hvor mange som oppnår henholdsvis kompetanse på lavere nivå, studiekompetanse eller yrkeskompetanse, og forsøker også å forklare variasjon i kompetanseoppnåelse. Artikkelen konkluderer med at tidligere prestasjoner målt med karakterer er det enkeltforhold som har sterkest effekt på både bortvalg og kompetanseoppnåelse, og at sosial ulikhet fortsatt opprettholdes gjennom videregående opplæring. Til slutt trekker artikkelen opp noen konsekvenser for handling og peker på nødvendigheten av å erkjenne og eksplisitt uttrykke at alle ikke har de nødvendige forutsetninger for å kunne oppnå studie- eller yrkeskompetanse, og at det er viktig å ta i bruk kompetanse på lavere nivå og lære kandidatordningen som et planlagt virkemiddel for å gi et godt videregående tilbud til de som har vansker med å klare studie- eller yrkeskompetanse. I «Kompetanseutvikling i fagopplæringen» (Anna Hagen, Fafo) drøftes spørsmål om behov for kompetanseutvikling blant yrkesfaglærere i videregående skole og instruktører med ansvar for opplæring av lærlinger. Artikkelen bygger i hovedsak på spørreundersøkelser som ble gjennomført blant lærere i grunnsopplæringen og instruktører i lærebedrifter i 2003. Det er klare forskjeller mellom instruktører og lærere når det gjelder opplevde kompetansebehov og foretrukne læringsformer. Videre er det tydelige forskjeller mellom yrkesfaglærere og andre lærere i videregående skole. Disse forskjellene må blant annet forstås på bakgrunn av sentrale trekk ved skole og arbeidsplass som læringsarenaer.

«Å studere etter Kvalitetsreformen» (Per Olaf Aamodt og Elisabeth Hovdhaugen, NIFU STEP) diskuterer i hvilken grad studentenes måte å studere på har endret seg etter reformen. Artikkelen bruker data fra SSBs levekårsundersøkelser blant studenter, gjennomført i 1998 og 2005. Reformen har medført endringer i studietilbudene, framfor alt ved universitetene, men studentenes studieinnsats er stabil. Derimot har det skjedd klare endringer i fordelingen av tid til ulike aktiviteter; etter reformen bruker studentene en større andel av sin studietid på selvstudier. Hvordan studentene studerer etter reformen gjennom mer aktiv deltakelse og mer oppgaveskriving, ser også ut til å ha endret seg. Dermed er det tegn til at studentene kanskje har en bedre, mer aktiv studiemåte etter reformen, selv om de ikke bruker mer tid på studiene. «Studenters studieprogresjon – studiepoeng på universiteter og høyskoler» (Alice Steinkellner, SSB) gir en empirisk oversikt over produserte studiepoeng i Norge. Etter innføringen av Kvalitetsreformen belønnes studieprogresjon i større grad enn tidligere. Flere av studentene på bachelornivå enn på masternivå oppnår studiepoeng. Gjennomsnittlig flere studiepoeng blir tatt på masternivå, blant de som oppnår studiepoeng. De fleste som tar normert studieprogresjon på bachelornivå, gjør det innen fagfeltet helse-, sosial- og idrettsfag, mens det er flest realfagsstudenter som tar normert studieprogresjon på masternivå. Artikkelen «Yrkeskarriere etter avlagt doktorgrad» (Terje Bruen Olsen, NIFU STEP) gir en oversikt over tilgangen på personer som har avlagt doktorgrad ved norske læresteder og doktorandenes senere tilknytning til arbeidslivet. Doktorernes fordeling på sektorer og næringskategorier beskrives. Data-

grunnlaget er NIFU STEPs registre over forskerpersonale og doktorgrader samt SSBs «System for persondata». Artikkelen gir delresultater fra et større NIFU STEP-prosjekt om doktorers karriereløp.

Artikkelen «Blant de beste, men likevel grunn til bekymring» (Egil Gabrielsen, Universitetet i Stavanger) har fokus på lese- og regneferdigheter i den norske voksenbefolkningen. Resultatene fra et representativt utvalg på 5 400 nordmenn i aldersgruppen 16-65 år presenteres. Norge hevder seg godt i den internasjonale sammenligningen, men også i Norge er det mange i voksenbefolkningen som har for svake ferdigheter på lese- og regneområdet sett i forhold til de krav og forventinger som møter oss i hverdagen. Det er denne siste gruppen som omtales nærmere i artikkelen.

Innhold

Hovedtall for utdanning <i>Mona Raabe</i>	11
Kommunenes prioritering av barnehager, grunnskoler og øvrig utdanning <i>Audun Langørgen</i>	34
Barnehageplass – fra unntak til regel <i>Lars Gulbrandsen</i>	50
Norske skoleelevers selvregulerte læring <i>Are Turmo</i>	68
Sosial segregering i private grunnskoler? <i>Håvard Helland og Jon Lauglo</i>	88
Bortvalg og kompetanse i videregående opplæring <i>Eifred Markussen, Berit Lødding og Nina Sandberg</i>	112
Kompetanseutvikling i fagopplæringen <i>Anna Hagen</i>	140
Å studere etter Kvalitetsreformen <i>Per Olaf Aamodt og Elisabeth Hovdhaugen</i>	155
Studenters studieprogresjon – studiepoeng på universiteter og høyskoler <i>Alice Steinkellner</i>	171
Yrkeskarriere etter avlagt doktorgrad <i>Terje Bruen Olsen</i>	189
Blant de fremste, men likevel grunn til bekymring Kartlegging av voksne nordmenns lese- og regneferdigheter <i>Egil Gabrielsen</i>	202
Forfatteromtale	224

Hovedtall for utdanning

Mona Raabe, SSB

Innledning

Denne artikkelen gir en oversikt over hovedtall for utdanningsområdene i Norge. Det gis innledningsvis en samlet oversikt over tilbudet av barnehager og utdanningsinstitusjoner og over omfanget av barn, elever, lærlinger og studenter i utdanningssystemet, for deretter å gå dypere inn i hvert av de ulike utdanningsområdene; barnehage, grunnskole, videregående opplæring, fagskoleutdanning og høyere utdanning.

I denne artikkelen behandles barnehage som en del av utdanningssystemet. Det er lagt vekt på utviklingen av antall barnehager og dekningsgraden for barn i aldersgruppen 1-5 år. I tillegg redegjøres det for forholdet mellom offentlige og private barnehager. Under «Lærerressurser» blir det gitt en oversikt over årsverk i barnehagesektoren, inkludert utviklingen av ansatte med godkjent førskolelærerutdanning og barn per årsverk.

Under «Grunnskolen» vises utviklingen i elevtallet for de siste 20 årene og framskrivinger for de neste ti årene. Det redegjøres også for endringer i skolestrukturen og forholdet mellom offentlige og private grunnskoler. Under avsnittet som omhandler lærerressurser, blir det gitt en oversikt over tallet på elever per undervisningsårsverk i grunnskolen, og for-

skjellene mellom dette forholdstallet og lærertetthet drøftes.

Kunnskapsløftet er den nye reformen i grunnskolen og videregående opplæring som gradvis ble innført fra høsten 2006. Reformen fører til en rekke endringer i skolens innhold, struktur og organisering fra første trinn i grunnskolen til siste trinn i videregående opplæring. Reformen startet i august 2006 for elevene på 1.-9. trinn i grunnskolen og på første trinn i videregående opplæring. Bortsett fra i beskrivelsen av noen av elevtallene for høsten 2006, vil statistikkene som er omtalt i dette kapitlet følge betegnelsene som gjaldt før Kunnskapsløftet.

Siden innføringen av Reform 94 har en meget stor andel av samtlige påfølgende avgangskull i grunnskolen startet i videregående opplæring om høsten det samme året som de forlot grunnskolen. I beskrivelsen av videregående opplæring står utviklingen av elev- og lærlingtall de siste årene samt en mulig utvikling for framtida sentralt. Elever i private skoler er en del av dette bildet. Ifølge opplæringsloven har voksne som er født før 1. januar 1978, og som har fullført grunnskolen eller tilsvarende, men som ikke har fullført videregående opplæring, etter søknad rett til slik opplæring. Tall fra KOSTRA gir et bilde av voksne i

videregående opplæring, selv om en betydelig valgfrihet i organisering av tilbudet i fylkeskommunene har gitt store utfordringer i å kunne framskaffe et godt datagrunnlag her. Avsnittet «avsluttet videregående opplæring» viser statistikk over elever og lærlinger som har bestått eksamen eller avlagt en fag- eller svenneprøve. I tillegg følges et elevkulls progresjon gjennom videregående opplæring i forhold til om de fullfører, er forsinket eller har sluttet. Det vises også en tidsserie for antallet elever per undervisningsårsverk for videregående opplæring.

For fagskoleutdanning beskrives kort antall godkjente skoler og studenttallsutviklingen i tekniske fagskoler.

For høyere utdanning redegjøres det for utviklingen i studenttallet ved universiteter og høyskoler, og de største fagområdene blir beskrevet. Det gis en oversikt over antall norske studenter i utlandet og utviklingen de siste årene. Antall utenlandske studenter i Norge blir også beskrevet. Det gis en oversikt over studentenes studiepoengproduksjon og antallet som fullfører universitets- og høyskoleutdanning. Fra Database for statistikk om høyere utdanning (DBH) er det innhentet opplysninger som gjør det mulig å beregne antall studenter per faglig tilsatt.

Artikkelen avsluttes med en oversikt over den norske befolkningens utdanningsnivå.

Barn, elever og studenter

Utdanning til flere – fra barn til voksen

Utdanningssystemet i Norge omfatter alle sektorer fra barnehage til høyere utdanning. Tabell 1 gir en oversikt over antall barnehager, grunnskoler, videregående

skoler, høyskoler og universiteter i Norge per 1. oktober 1996 og 2006.

Tabell 1. Antall barnehager, skoler og institusjoner, etter utdanningstype. 1996 og 2006

	1996	2006
Barnehager	6 409	6 436
Offentlige	3 057	2 901
Private	3 352	3 535
Grunnskoler	3 308	3 131
Kommunale	3 218	2 983
Statlige	3	2
Frittstående skoler	87	146
Videregående skoler¹	576	453
Fylkeskommunale	492	371
Statlige	8	5
Private/frittstående	76	77
Høyere utdanning	74	70
Universiteter og vitenskapelige høyskoler	11	12
Statlige høyskoler	26	25
Andre høyskoler ²	37	33

¹ Skoler som tilbyr allmenne, tekniske og yrkesrettede fag med mer flere enn 10 elever (elever under opplæringsloven).

² Private institusjoner, militære høyskoler og kunsthøyskoler er inkludert.

Kilde: Utdanningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå.

En stadig større andel av befolkningen i Norge er under utdanning. Tabell 2 viser en oversikt over omfanget av barn, elever, lærlinger og studenter i det norske utdanningssystemet per 1. oktober i 1997, 2001 og 2006. Elev- og studenttallene viser at det har vært en økning innenfor de fleste utdanningsområdene fra 1997 til 2006. Demografiske svingninger har stor betydning for antall elever i grunnskolen og i videregående opplæring siden alle barn går i grunnskole, og nesten all ungdom fortsetter i videregående opplæring. Slike svingninger har også betydning for studenttallet i høyere utdanning, men betyr noe mindre da aldersspredning

Tabell 2. Barn, elever, lærlinger og studenter, etter skoleslag/institusjon. 1997, 2001 og 2006

Skoleslag/institusjon	1997	2001	2006
Barnehager. Barn i alt	184 514	192 649	234 948
0-2 år	50 079	46 142	73 577
3 år og eldre/uoppgitt	134 435	146 507	161 371
Grunnskoler. Barn i alt	558 247	599 468	619 038
Barnetrinn (1.-7. årstrinn)	401 640	429 445	430 737
Ungdomstrinn (8.-10. årstrinn)	155 112	168 095	188 031
Elever i andre faste grupper	1 495	1 928	: ¹
Videregående utdanning. Elever/lærlinger i alt	212 079	200 108	232 237
Videregående opplæring. Elever	169 561	160 725	189 179
Videregående opplæring. Lærlinger	31 893	29 325	34 333
Annen videregående utdanning. Elever	10 625	10 058	8 725
Fagskoler. Studenter i alt	3 725	2 731	4 545
Høyere utdanningsinstitusjoner. Studenter i alt²	176 929	206 883	222 975
Universiteter og vitenskapelige høyskoler	80 439	76 670	86 366
Statlige høyskoler	76 077	90 243	93 773
Andre høyskoler ³	19 771	25 984	31 090
Studenter i utlandet	11 031	13 986	11 746

¹ Elever i andre faste undervisningsgrupper er inkludert i totaltallet.

² Personer på doktorgradsprogram er ikke med i tallene.

³ Militære høyskoler, private institusjoner og kunsthøyskoler er inkludert.

Kilde: Utdanningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå.

gen blant studentene ved universiteter og høyskoler er større enn blant elevene i grunnskolen og i videregående opplæring.

Av de om lag 62 600 elevene som gikk ut av grunnskolen våren 2006, startet 60 700 i videregående opplæring samme høst. Dette utgjør en andel på 97 prosent. Bare 2,6 prosent av elevene fra dette kullet var ikke i utdanning. I 2006 var 91 prosent av 16-18-åringene registrert i videregående opplæring, og denne andelen har vært ganske stabil etter innføringen av Reform 94.

Om lag 39 prosent av de 31 900 elevene som avsluttet videregående opplæring med studiekompetanse våren 2006, begynte på en universitets- eller høyskoleutdanning samme høst, mens 19

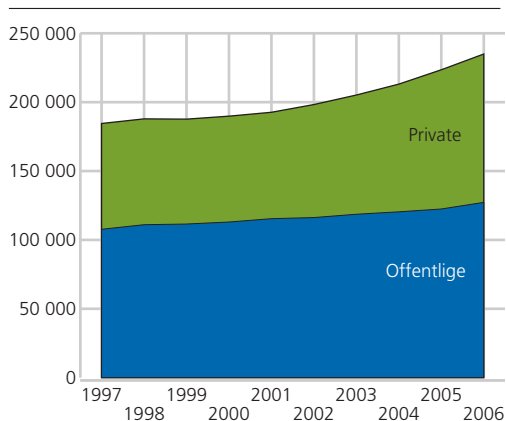
prosent av elevene fortsatt var i en videregående utdanning lavere enn universitets- og høyskolenivå, og nær 42 prosent befant seg utenfor utdanningssystemet. Andelen av befolkningen i alderen 19-24 år i høyere utdanning økte betydelig på 1990-tallet og har ligget på over 30 prosent siden 2000, i 2006 var denne andelen 32 prosent.

Barnehager

Barnehager og barn

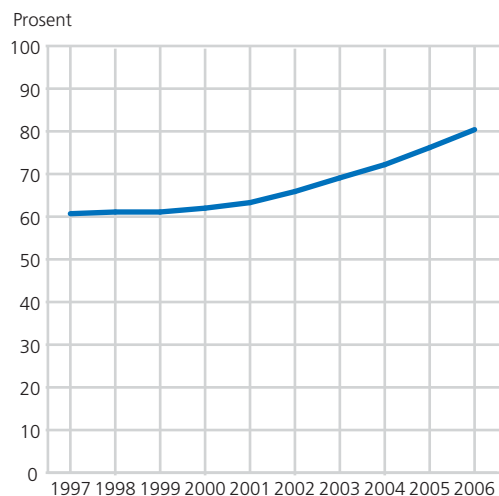
Flere barnehager

Ved utgangen av 2006 var det i alt rundt 6 400 barnehager i Norge med plass til omkring 235 000 barn i alderen 0-6 år (figur 1). Det var 160 flere barnehager i 2006 enn i 2005, og antall barnehager

Figur 1. Barn i barnehager, etter barnehagens eierforhold. 1997-2006

Kilde: KOSTRA, Statistisk sentralbyrå.

har økt med om lag 600 siden 2000. Flere barnehager innebærer flere barnehageplasser. Fra 2000 til 2006 var det en økning på 45 100 plasser, og økningen det siste året var på 11 400 plasser. Dette er en vekst på henholdsvis 24 og 5 prosent.

Figur 2. Andel barn i aldersgruppen 1-5 år med plass i barnehage. 1997-2006. Prosent

Kilde: Utdanningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå.

Dekningsgraden har steget gradvis siden 2000, mest i de to siste årene. Fra 2004 til 2006 steg dekningsgraden for barn i alderen 1-5 år fra 72 til 80 prosent. Siden 2000 har dekningsgraden økt med 18 prosentpoeng (figur 2). Høyest dekningsgrad for barn i alderen 1-5 år i 2006 finner en i Sør-Trøndelag og Troms med henholdsvis nesten 87 prosent og noe over 85 prosent. Til sammenlikning hadde for eksempel 81 prosent av barna i Vest-Agder og Oppland tilbud om barnehage, mens i Østfold var dekningsgraden i underkant av 78 prosent. Lavest dekningsgrad hadde Oslo med nær 77 prosent. Selv om noen fylker har høy dekningsgrad, gjenstår det en del før det er full barnehagedekning i hele landet.

Mer enn halvparten av barnehagene i 2006 var private, men et flertall av barna som hadde plass, gikk i en offentlig barnehage. Om lag 127 300 barn i alderen 0-6 hadde plass i en offentlig barnehage i 2006. Det vil si om lag 54 prosent av alle barn med barnehageplass. Denne andelen har imidlertid sunket noe de seneste årene. I 2000 var antall offentlige barnehageplasser 113 000, noe som utgjorde en andel på nær 60 prosent av barnehage tilbudet. Antall private barnehager har økt sterkt fra 2004 til 2006 sammenliknet med de offentlige. Mens det ble 350 flere private barnehager fra 2004 til 2006, økte antall offentlige barnehager bare med om lag 50.

4 prosent av barna er i familiebarnehager

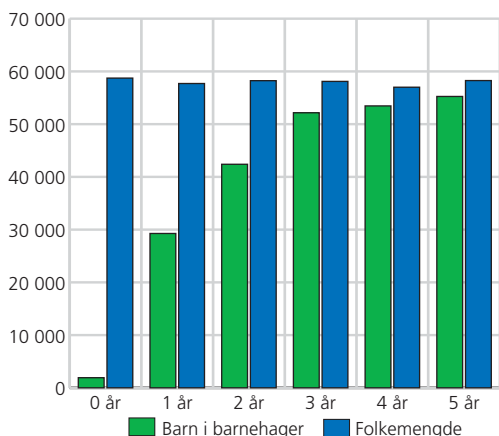
Det var om lag 2 300 «hjem» organisert i til sammen 1 190 familiebarnehager i Norge i 2006: 1 130 private familiebarnehager (2 000 «hjem») og 60 offentlige familiebarnehager (300 «hjem»). I alt 10 200 barn hadde en barnehageplass i en familiebarnehage i 2006. Om lag

1 200 hadde tilbud i en offentlig familiebarnehage, mens nær 9 000 oppholdt seg i en privat. Dette utgjorde henholdsvis 12 prosent og 88 prosent av barna med plass i familiebarnehage. Barn i familiebarnehager utgjorde bare 4,3 prosent av det totale antall barn med barnehageplass.

Flest 5-åringer i barnehage

Figur 3 viser aldersfordelingen for barn i barnehager og folkemengde for de samme aldersgruppene i 2006. Det var flest 5-åringer som hadde plass i barnehage, i alt 55 300 barn. Ser en bort fra aldersgruppen under 1 år, var det færrest barn i 1-års alderen i barnehagene. Det var store forskjeller i dekningsgrad mellom aldersgruppene 1-2 år og 3-5 år. Dekningsgraden for 1-2-åringer var 62 prosent i 2006, mens den for 3-5-åringene var nesten 93 prosent. Mer om barnehager i artikkelen «Barnehageplass – fra unntak til regel» (Gulbrandsen i denne publikasjonen).

Figur 3. Barn i barnehager og folkemengde, etter alder. 2006



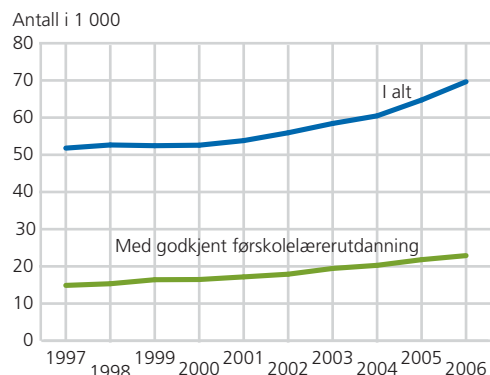
Kilde: KOSTRA og befolkningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå.

Lærerressurser

En av tre er førskolelærere

I 2006 var det i alt 69 700 ansatte i barnehager i Norge (figur 4). Disse utførte til sammen 54 900 årsverk. Barnehage-sektoren hadde en økning i antall ansatte på 4 900 og i antall årsverk på 4 600 fra 2005 til 2006, noe som må sees i sammenheng med utvidelsen av barnehage tilbudet som følge av en økt barnehageutbygging. Antall barn per årsverk har gått ned fra 4,4 til 4,3 i samme tidsrom (tabell 3). En grunn til dette kan være at mens en nærmer seg full dekning for barn over tre år, har de siste års utbygging konsentrert seg om å bedre tilbudet for de yngste barna som er mest ressurskrevende. Loven krever at det skal være en førskoleutdannet pedagogisk leder per 14-18 barn når barna er over tre år. For barn under tre år skal det være en pedagogisk leder per 7-9 barn. Fylkesmannen kan gi dispensasjon fra denne forskriften. I 2006 var det i alt gitt over 1 550 dispensasjoner. Hver femte ansatt var pedagogisk leder. Dersom det ikke er nok førskolelærere, blir stillingene enten fylt av barnevernspedagoger og lærere eller ufaglærte assistenter. En tredjedel av de ansatte

Figur 4. Ansatte i barnehager. 1997-2006



Kilde: KOSTRA, Statistisk sentralbyrå.

Tabell 3. Årsverk¹ i barnehager og barn per årsverk. 1997-2006

	Årsverk	Barn	Barn per årsverk
1997	39 311	184 514	4,7
1998	39 906	187 869	4,7
1999	39 449	187 671	4,8
2000	40 005	189 837	4,7
2001	40 901	192 649	4,7
2002	42 924	198 262	4,6
2003	44 388	205 172	4,6
2004	46 540	213 097	4,6
2005	50 331	223 501	4,4
2006	54 896	234 948	4,3

¹ Styrere, pedagogiske ledere og assistenter er inkludert.

Kilde: KOSTRA, Statistisk sentralbyrå.

hadde godkjent førskolelærerutdanning i 2006. Denne andelen har økt med 1,6 prosentpoeng siden 2000 og med 4,2 prosentpoeng siden 1997. Over halvparten av de ansatte i barnehagene er assistenter. Barnehagene er helt klart en kvinnearbeidsplass der ni av ti ansatte er kvinner.

Grunnskolen

Elever og skoler

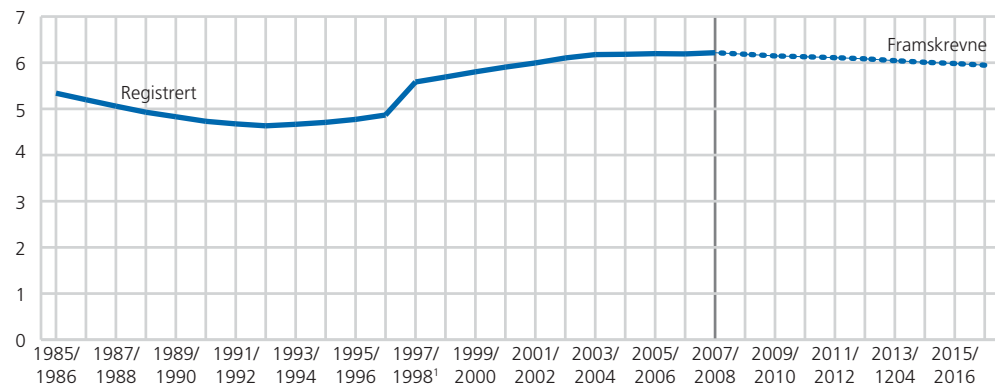
Færre elever

Figur 5 viser elevtallsutviklingen i grunnskolen de siste tjue årene. I tillegg er det laget en framstilling av elevtallet noen år framover i tid. De siste befolkningsframskrivningene som SSB har utarbeidet, viser at elevtallet i grunnskolen var på topp i 2005/06. Utviklingen det nærmeste tiåret følger i stor grad observerte fødselstall. På lengre sikt kan endring i fruktbarhet og innvandring ha betydning. Fra skoleåret 2006/07 til 2016/17 vil elevtallet i grunnskolen reduseres med om lag 4 prosent.

Høsten 2006 var det 619 000 elever i grunnskolen fordelt på 3 130 skoler (elever i norske skoler i utlandet er ikke inkludert). Elevtallet har sunket med 600 fra skoleåret 2005/06 til 2006/07. Ser en bort fra siste skoleår, har antall elever i grunnskolen steget jevnt etter innføringen av Reform 97. Likevel har det blitt

Figur 5. Elever i grunnskolen skoleårene 1985/86-2006/07¹. Barn i grunnskolealder 2007/08-2016/17

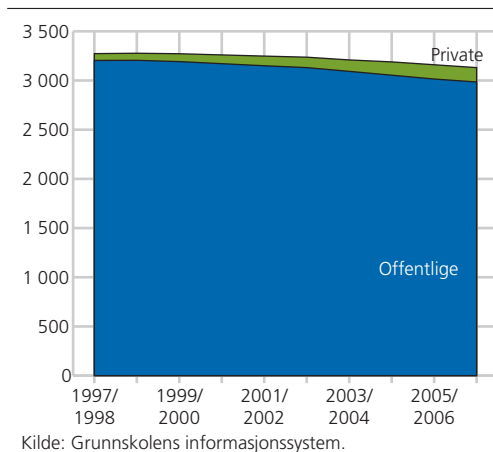
Antall i 100 000



¹ 1997: Reform 97. Fra 1985-1996 inneholder barnetrinnet 1.-6. klasse og ungdomstrinnet 7.-9. klasse. Fra året 1997 inneholder barnetrinnet 1.-7. klasse og ungdomstrinnet 8.-10. klasse.

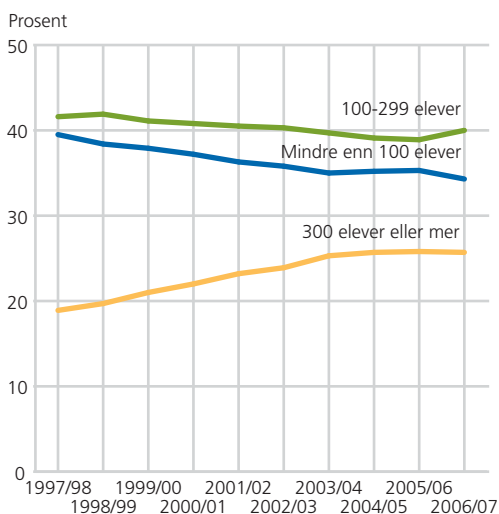
Kilde: Elever i grunnskolen 1985-2006: Grunnskolens informasjonssystem (GSI). Barn i grunnskolealder 2007-2016: Befolkningsstatistikk i Statistisk sentralbyrå.

Figur 6. Antall grunnskoler, etter eierform. 1997/98-2006/07



færre skoler (figur 6). Det var 142 flere grunnskoler i skoleåret 1997/98 enn i 2006/07, og det var 29 færre skoler i 2006/07 enn i 2005/06. Utviklingen i denne perioden har gått mot flere store skoler og færre små. Andelen små skoler, det vil si andelen skoler med færre enn 100 elever, har sunket med 5,2 prosent-

Figur 7. Andel grunnskoler, etter størrelse (antall elever). 1997/98-2006/07. Prosent



poeng siden 1997, samtidig som andelen store skoler med 300 elever eller mer har økt med 6,8 prosentpoeng (figur 7). Forholdet mellom små og store skoler ser ut til å ha stabilisert seg de siste årene. Over halvparten av elevene i grunnskolen høsten 2006 gikk i store skoler med flere enn 300 elever, og bare 8,5 prosent gikk i små skoler med færre enn 100 elever. Tilsvarende andeler i 2000 var 47,5 og 9,6 prosent, i 1997 var andelen 43,0 og 10,8 prosent. I små skoler var det i gjennomsnitt om lag 50 elever per skole, i de mellomstore skolene noe over 190 elever per skole og i de store litt over 400.

Flere frittstående skoler

De siste seks årene har det vært en markant økning i antall frittstående/private grunnskoler, en økning med i alt 57 skoler. Spesielt ble det opprettet forholdsvis mange skoler ved oppstart av skoleåret 2004/05 og 2005/06, en økning fra 116 grunnskoler høsten 2003 til henholdsvis 135 i 2004 og 145 i 2005. I skoleåret 2006/07 var det i alt 146 private grunnskoler i Norge. En av grunnene til de store økningene de to foregående årene er at det i 2003 ble det vedtatt en ny lov om frittstående skoler (friskoleloven). Forutsetningene for å bli godkjent som en frittstående skole ble endret i forhold til reglene i den tidligere privat-skoleloven. Godkjenning av skoler etter friskoleloven gjaldt rett til offentlig støtte. Det ble lettere å starte friskoler i Norge. En ny lov om private skoler er vedtatt i 2007, der det kun er skoler som driver sin virksomhet på et særskilt grunnlag som kan godkjennes med rett til statstilskudd. Dette er for eksempel skoler som driver på religiøst grunnlag, etter en anerkjent pedagogisk retning eller er en sertifisert internasjonal skole. I 1997/98 utgjorde frittstående grunnskoler 2,1 prosent av alle skolene, i 2006/07

4,7 prosent. Samtidig som det ble flere frittstående grunnskoler, har det vært en nedgang i antall offentlige grunnskoler, i alt en nedgang på 69 skoler fra 2004/05 til 2006/07.

Om lag 13 500 elever gikk på en frittstående grunnskole skoleåret 2006/07. Dette utgjør bare litt over 2 prosent av elevene. Tilsvarende tall for seks år siden var 10 100 elever og en andel på 1,7 prosent. Det vises ellers til artikkelen «Sosial segregering i frittstående grunnskoler?» (Helland og Lauglo i denne publikasjonen).

Lærerressurser

Liten endring i elever per undervisningsårsverk

Elever per årsverk er en indikator for ressursbruk i skolen. I skoleåret 2006/07 var det 12,1 elever per undervisningsårsverk i den offentlige grunnskolen. Dette var noe lavere enn i 2005/06, mens det var en vekst på 0,8 elever per årsverk fra 1997/98 (tabell 4). Antall lærerårsverk i grunnskolen økte i perioden 1997/98 til

2001/02, men de siste årene har antallet ligget på omtrent samme nivå som i årene 1997/98-1998/99. Det var imidlertid over 60 000 flere grunnskoleelever i skoleåret 2006/07 enn i 1997/98.

Årsverk utført av personale med lederoppgaver er ikke regnet med i beregningene ovenfor. Dersom vi tar med disse årsverkene i regnestykket, gir det svaret elleve elever per årsverk i skoleåret 2006/07.

Flere andre faktorer virker også inn på denne indikatoren. Arbeidstidsavtalen til lærerne bestemmer hvor mange lærertimer et årsverk utgjør. Dels vil undervisningsplikten innenfor et årsverk kunne variere. Avtalen med lærerne i 2001 om økning i antall undervisningstimer per uke (skolepakke 2), påvirket endringene fra skoleåret 2001/02 til 2002/03 og fra 2002/03 til 2003/04. Også endret aldersfordeling blant elevene vil påvirke indikatoren, siden leseplikten til lærerne er forskjellig på barnetrinnet og ungdomstrinnet. Dels vil timetallet til elevene kunne variere. Timetallsøkningen på småskoletrinnet, både i skoleåret 2002/03 og i 2004/05, førte til flere årsverk i grunnskolen uten at lærertettheten økte. Dette påvirker endringene i elever per årsverk fra skoleåret 2001/02 til 2002/03 og fra 2003/04 til 2004/05. En nedgang i antall små skoler vil også være en medvirkende faktor til flere elever per årsverk.

Lærertettheten redusert?

En annen indikator for ressursbruk i skolen er antall elevtimer per lærertime. Dette tallet sier noe om lærertettheten i undervisningssituasjonen. Antall elevtimer blir regnet ut ved å multiplisere antall elever på hvert årstrinn på en skole med minstetimetallet elevene skal få undervisning. Lærertimer blir beregnet ut

Tabell 4. Undervisningsårsverk¹, elever og elever per undervisningsårsverk i grunnskolen. 1997/98-2006/07

	Årsverk	Elever	Elever per årsverk
1997/98	49 187	558 247	11,3
1998/99	50 225	569 044	11,3
1999/00	50 741	580 261	11,4
2000/01	51 223	590 471	11,5
2001/02	51 782	599 468	11,6
2002/03	51 197	610 297	11,9
2003/04	49 539	617 577	12,5
2004/05	50 832	618 250	12,2
2005/06	50 710	619 640	12,2
2006/07	51 329	619 038	12,1

¹ Årsverk utført av administrasjon, assistenter og andre oppgaver er ikke medregnet.

Kilde: Grunnskolens informasjonssystem.

fra antall timer lærerne gir undervisning til en gruppe eller enkelte elever. Indikatoren inkluderer tilleggsressurser som er knyttet til spesialundervisning og særskilt språkopplæring. Timer til morsmålsundervisning og finsk som andrespråk blir ikke regnet med i lærertimene, fordi de ikke er med i elevtimetallet.

Siden årsverk og lærertimer handler om to forskjellige tall, blir elever per årsverk og lærertetthet også forskjellige. Forskjellen kommer hovedsakelig av at et lærerårsverk består av flere timer enn de timene som benyttes til undervisning (leseplikt). Antall elevtimer per lærertimer for hele grunnskolen var i gjennomsnitt 13,9 i skoleåret 2006/07. Skillen mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet, får en henholdsvis 13,4 og 15 elevtimer per lærertimer.

Avsluttet grunnskole

Jenter oppnår bedre resultater enn gutter

Karakterdata for grunnskolen samles inn av Utdanningsdirektoratet. Disse dataene inneholder standpunkt- og eksamenskarakterer i inntil 13 fag. Elevene vurderes etter en karakterskala fra en til seks. Alle elevene skal i tillegg til elleve standpunkt-karakterer vurderes i to avsluttende prøver, én skriftlig og én muntlig. Hægeland og Kirkebøen presenterte i 2006 en kartlegging av skoleresultater i grunnskolen (Hægeland og Kirkebøen 2006). I gjennomsnitt gjorde jentene det bedre enn guttene. Jentene fikk bedre karakterer på avgangsprøvene i alle de skriftlige fagene (norsk hovedmål, norsk sidemål, matematikk og engelsk). Forskjellen var størst i norsk hovedmål med en karakterforskjell på 0,52, og minst i matematikk med 0,02. Kroppsøving var det eneste

faget hvor guttene hadde en høyere gjennomsnittskarakter (standpunktkarakter) enn jentene da de gikk ut av tiende trinn i grunnskolen. Karakterforskjellen var 0,22 i guttenes favør. Hægeland og Kirkebøen fant også at det var stort samsvar mellom elevenes grunnskolepoeng og foreldrenes utdanning. Barn som har foreldre med høy utdanning, oppnår bedre skoleresultater enn de som har foreldre med kortere utdanning. Grunnskolepoeng er beregnet som summen av elevenes karakterer i 11 fag. Med høyeste karakter i alle fag vil dette tilsvare 66 poeng. Elever som har foreldre med bare grunnskoleutdanning hadde i gjennomsnitt 37,5 grunnskolepoeng, men elever som har foreldre med høyere grads utdanning hadde 50,3.

Videregående opplæring

Elever, skoler og fag

Flere læringer

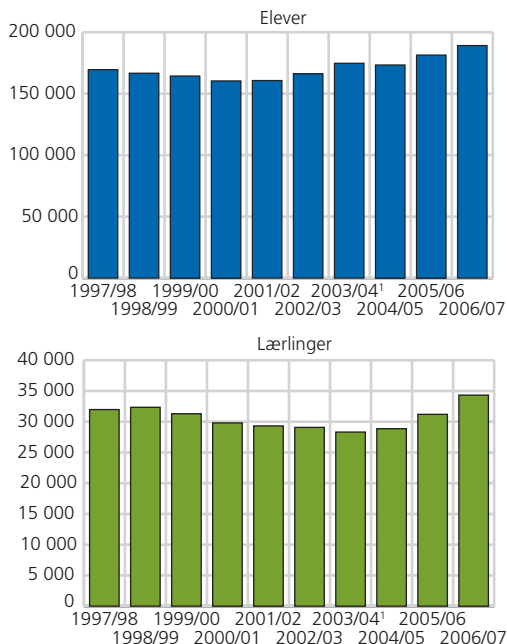
Høsten 2006 var det registrert til sammen 223 500 elever og læringer i videregående opplæring. 189 200 av disse var elever, en vekst på 7 700 eller vel 4 prosent i forhold til elevtallet på samme tid året før. Statistikken inkluderer elever i 453 private, statlige og fylkeskommunale videregående skoler. Studieretning for allmenne-, økonomiske- og administrative fag/utdanningsprogram for studiespesialisering hadde flest elever, i alt 85 800.

Etter flere år med jevn nedgang har antall læringer i videregående opplæring hatt en økning fra og med skoleåret 2004/05 (figur 8). Antall læringer per 1. oktober 2006 var om lag 34 300, 3 100 flere enn i 2005. Dette tilsvarer en vekst på 10 prosent. Om lag 27 prosent av læringene var jenter. De guttedominerte

studieretningene mekaniske fag, byggfag og elektrofag hadde flest lærlinger høsten 2006, henholdsvis 6 700, 6 600 og 6 200. Studieretningene elektrofag, mekaniske fag og salg og service hadde størst vekst i antall lærlinger, med en økning på henholdsvis 17, 15 og 14 prosent.

Ifølge Utdanningsdirektoratets statistikk over læreplasser og søkere til læreplass var det 19 400 søkere til læreplass i 2006. Til sammen ble det formidlet i overkant av 11 900 lærlinger. Dette tilsvarer en dekning på 62 prosent. Tallene viser at det fortsatt er mangel på læreplasser, men det er en klar forbedring fra 2005. På samme tid i 2005 ble det formidlet 10 800 lærlinger, noe som utgjorde 58 prosent av alle søkerne.

Figur 8. Elever og lærlinger i videregående opplæring. 1997/98-2006/07

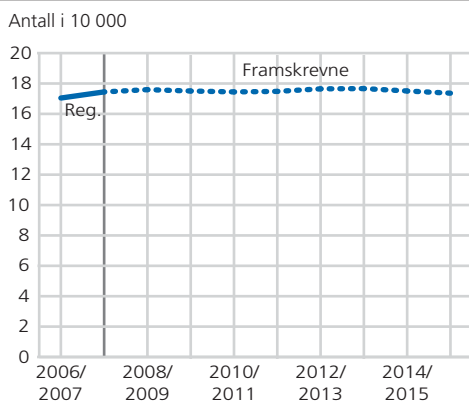


¹ Elevtallet i 2003 kan ikke sammenliknes direkte med de andre årene på grunn av endringer i innrapporteringen av voksne som bare gjaldt dette året.

Kilde: Utdanningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå.

Etter en nedgang i elevtallet på slutten av 90-tallet økte antall elever i videregående opplæring jevnt fra skoleåret 2000/01 til 2006/07 (figur 8). Framskrivninger av antall 16-18 åringer i befolkningen kan gi en pekepinn på elevtallsutviklingen framover i tid. Mens det ved utgangen av 2006 var 186 800 16-18-åringer i Norge, vil dette tallet komme opp i om lag 193 600 i 2013, for så å synke igjen til 190 300 i 2015. Dersom en forutsetter at andelen 16-18-åringer i videregående opplæring også i kommende kull holder seg på samme nivå som i 2006, vil antall 16-18-åringer i videregående opplæring ligge på et antall rundt 174 000-176 000 i ti år framover, med en topp i 2013/14 med bortimot 176 600 elever (figur 9). En vesentlig andel av elevene og lærlingene i videregående opplæring er imidlertid over 18 år. Dette forholdet kan tilsi at elevtallsveksten avflates noe langsommere enn det antallet 16-18-åringer isolert sett forteller.

Figur 9. Antall 16-18-åringer i videregående opplæring. Framskrevne tall for 2007/08-2015/16^{1,2}



¹ For framskrevne tall for 2007-2015 er det forutsatt samme andelen 16-18-åringer i videregående opplæring, av befolkningen i samme aldersgruppe, som i 2006 (91,2%).

² Befolkningstallene er beregnet etter middels nasjonal vekst for fruktbarhet, levealder, innenlandske flyttinger og netto innvandring.

Kilde: Utdanningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå.

Seks av ti gutter velger yrkesfag

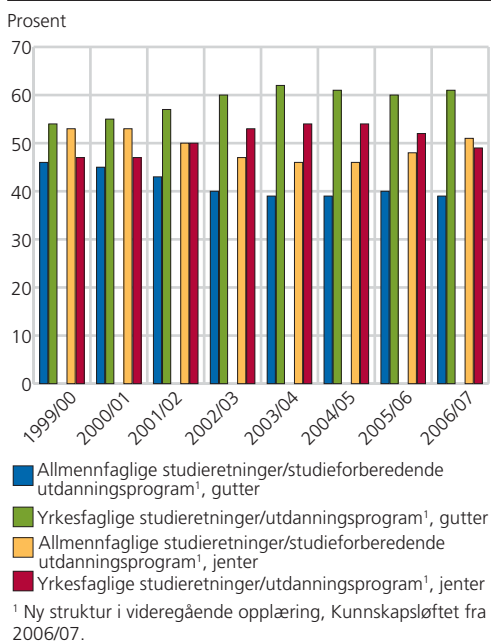
«Kunnskapsløftet», den nye reformen som ble innført i 2006, innebærer endringer i betegnelser på de ulike trinnene i videregående opplæring. Videregående trinn 1 (Vg1) erstatter grunnkurs, videregående trinn 2 (Vg2) erstatter videregående kurs I (VKI) og videregående trinn 3 (Vg3) erstatter videregående kurs II (VKII). Strukturen for Vg1 består av tolv utdanningsprogram: tre studieforberevende (utdanningsprogram for studiespesialisering, idrettsfag og musikk, dans og drama) og ni yrkesfaglige (utdanningsprogram for bygg- og anleggsteknikk, design- og håndverk, elektrofag, helse- og sosialfag, medier og kommunikasjon, naturbruk, restaurant- og matfag, service og samferdsel, teknikk og industriell produksjon). Kunnskapsløftet ble innført i

2006 med start for Vg1 høsten 2006, fortsetter med Vg2 i 2007 og vil være gjennomgående for hele videregående opplæring høsten 2008 når Vg3 starter.

55 prosent av elevene som begynte på Vg1 høsten 2006, startet på et yrkesfaglig utdanningsprogram. Denne andelen var 4 prosentpoeng lavere i 2000. En del av denne forskjellen skyldes opprettelsen av studieretningene salg og service samt medier og kommunikasjon i 2000. Fra og med skoleåret 2001/02 kunne alle fylkeskommunene tilby grunnkurs i de to nye studieretningene. Andelen grunnkurselevener som startet på en yrkesfaglig studieretning, var høyest høsten 2003 og 2004 med 58 prosent.

Guttene velger yrkesfag i større grad enn jentene (figur 10). Hele 61 prosent av guttene som startet på Vg1 i 2006, begynte på et av de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Blant jentene var det mindre forskjell i valg av utdanningsprogram, 49 prosent begynte på et yrkesfaglig utdanningsprogram, mens 51 prosent valgte et studieforberevende. Av alle de 12 utdanningsprogrammene var det studiespesialisering som hadde flest elever, med 27 000 Vg1-elever høsten 2006. Av de yrkesfaglige utdanningsprogrammene var helse- og sosialfag mest populært med 8 000 elever, dernest fulgte teknikk- og industriell produksjon med i underkant av 6 600 elever.

Figur 10. Elever i grunnkurs/videregående trinn 1¹ i videregående opplæring, etter studieretning/utdanningsprogram¹ og kjønn. 1998/99-2006/07. Prosent



Kilde: Utdanningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå.

Tradisjonelle valg

Figur 11 viser kjønnsfordelingen på de ulike utdanningsprogrammene for elevene på Vg1 i videregående opplæring høsten 2006. På de yrkesfaglige studieretningene/utdanningsprogrammene har utdanningsvalgene vært, og er fortsatt, betydelig kjønnssegregerte. Bygg- og anleggsteknikk og elektrofag hadde en

gutteandel på Vg1 på 96 prosent eller mer i 2006, mens design- og håndverk og helse- og sosialfag var typiske jentefag med en jenteandel på 87 prosent. Medier og kommunikasjon var det mest «kjønnsnøytrale» utdanningsprogrammet.

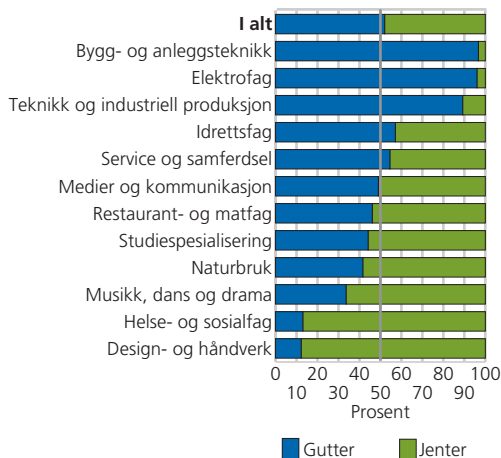
«Alle» tar videregående

Over 91 prosent av alle 16-18-åringer i Norge var registrert som elev eller lærling i videregående opplæring høsten 2006. Andelen var langt lavere for elever og lærlinger med innvandrerbakgrunn, i gjennomsnitt 77 prosent. Ungdom med innvandrerbakgrunn defineres her som førstegenerasjonsinnvandrere uten norsk bakgrunn og norskfødte med to utenlandske foreldre (etterkommere). Deltaelsen i videregående opplæring var mye høyere for etterkommere enn for førstegenerasjonsinnvandrere. Blant elever med norsk bakgrunn var 93 prosent av 16-18-åringene i videregående opplæring høsten 2006, 88 prosent av 16-18-års-etterkommere av innvandrere mot 71 prosent for førstegenerasjonsinnvandrere. Hos gutter som er førstegangsinnvandrer, finner vi lavest deltagelse med en andel i videregående opplæring med bare 70 prosent av registrert årskull 16-18 år. Generelt er deltagelsen i videregående opplæring i denne aldersgruppen noe høyere blant jentene enn blant guttene, både når det gjelder elever med norsk bakgrunn og med innvandrerbakgrunn.

Voksne i videregående opplæring

I fylkeskommunene har det vært en betydelig valgfrihet med hensyn til hvordan data om voksne skal rapporteres. «Voksne» i denne sammenheng er derfor de personene som den enkelte fylkeskommune definerer og rapporterer som voksne, etter hva slags tilbud som gis. Dette gir et uoversiktlig datagrunnlag og fører til svakheter/unøyaktigheter i statistikk-

Figur 11. Elever i videregående trinn 1 (Vg1) i videregående opplæring, etter kjønn og utdanningsprogram¹. 1. oktober 2006. Prosent



¹ Ny struktur i videregående opplæring, Kunnskapsløftet fra 2006/07.

Kilde: Utdanningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå.

ken. SSB har gått inn for å forbedre denne statistikken. I 2004 ble det introdusert en ny innsamling for voksne som tar videregående opplæring («voksenopplæringsveien»). Denne innsamlingen er, til forskjell fra elevopplysningene, ikke relatert til skoleår, men til hele løpet fra søknad om videregående opplæring til fullført videregående opplæring, eventuelt avbrutt løp. Statistikken skiller heller ikke mellom de ulike rettighetene som gjelder for voksne.

Det gjøres et omfattende arbeid i fylkeskommunene for å oppfylle voksnes rett til videregående opplæring, retten til realkompetansevurdering og utforming av tilbud om avkortet opplæring med mer. Det er imidlertid store variasjoner i hvordan tilbudene utformes, organiseres og administreres, og det er et stort mangfold i registreringssystemer og -rutiner. Særskilte nøkkeltall for voksne i videre-

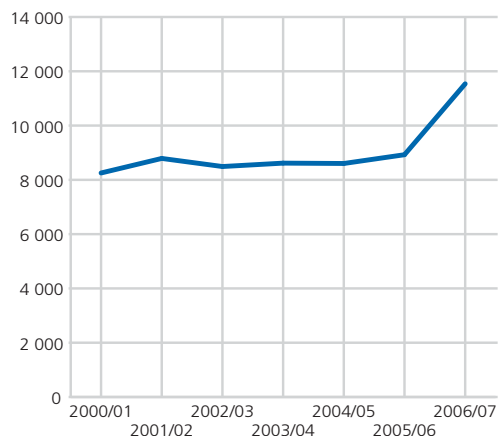
gående opplæring publiseres i KOSTRA. I denne publiseringen koples alle opplysninger om voksne som innhentes fra fylkeskommunene.

Personer som får opplæring spesielt organisert for voksne, vil i en del tilfeller være integrert i ordinære kurs ved videregående skoler. I andre tilfeller vil de følge egne tilrettelagte opplæringsstilbud, for eksempel komprimerte opplæringsløp, eller følge tilbud organisert av andre tilbydere enn fylkeskommunene. Disse personene er merket som voksne («voksenstatus»). I tallene for 2006 er voksne som i hovedsak er integrert i ordinære kurs eller egne klasser på en videregående skole, tatt med i elevtallene i videregående opplæring, som tidligere.

Det var om lag 12 100 voksne elever (20 år eller eldre) i ordinære kurs uten «voksenstatus» i videregående opplæring høsten 2006. Over halvparten av disse var kvinner. Antall lærlinger i alderen 21 år og eldre utgjorde 10 000 personer. Her var nesten to av tre menn. Antall søkere og deltakere i tilbud tilpasset voksne var til sammen 55 300. Nær 70 prosent av disse var kvinner. Tallet inkluderer personer som skoleåret 2005/06 og per 1. oktober 2006 var registrert med elevstatus voksne i opplæring, og tallet inkluderer også voksne som var registrert i voksenopplæringsregistre, men som ikke hadde bestått sluttkompetanse eller hadde avbrutt opplæringsløpet per 1. oktober 2005.

Om lag 47 500 voksne var registrert som søkere til sluttkompetanse fra videregående opplæring per 1. oktober 2006. 36 500 voksne hadde fått tilbud om opplæring, og 19 900 hadde fått gjennomført og dokumentert realkompetansevurdering.

Figur 12. Elever i private videregående skoler. 2000/01-2006/07



Kilde: Utdanningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå.

Flere elever i private skoler

Antall private skoler som tilbyr videregående opplæring, økte fra 66 til 74 fra 2004 til 2005 og til 77 i 2006. Dette tilsvarer en økning på 17 prosent i løpet av disse to årene. De private skolene utgjorde bare en av seks videregående skoler, og i overkant av 6 prosent av elevene gikk på en privat skole i 2006/07. Antall elever i private skoler økte med om lag 2 600 fra høsten 2005 til i alt 11 500 elever høsten 2006 (figur 12). Det var i gjennomsnitt 150 elever per private skole. Til sammenlikning var det i snitt 470 elever per offentlige skole.

Avsluttet videregående opplæring

Kandidater til fag- og svenneprøver hadde best resultat

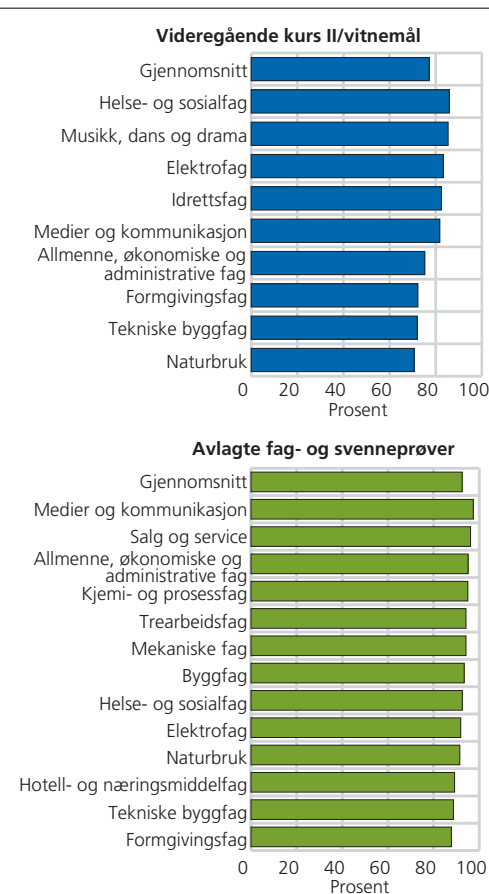
Om lag 71 300 elever og lærlinger gikk opp til eksamen med mål om å oppnå vitnemål, studiekompetanse eller fag-/svennebrev i skoleåret 2004/05 (siste året for pålitelige data for VKII). Dette omfattet:

- alle elever som var registrert på videregående kurs II (VKII) per 1. oktober 2005
- alle lærlinger og praksiskandidater som meldte seg opp til fag- eller svenneprøve i perioden 1. oktober 2004-30. september 2005
- alle privatister som meldte seg opp til eksamen og besto i løpet av perioden 1. oktober 2004-30. september 2005

I gjennomsnitt besto 81 prosent av alle disse. For elevenes del betyr dette at de hadde bestått alle fag i VKII. Det var høyere andel bestått for fag- og svenneprøver enn for vitnemålsløp. Mens 93 prosent av kandidatene fullførte og besto en fag- eller svenneprøve skoleåret 2004/05, var tilsvarende tall for elever i VKII 77 prosent. For lærlingenes del var det ingen forskjell mellom kjønnene, mens det for elevene var 5 prosentpoeng forskjell mellom jenter og gutter i jentenes favør.

Elevene ved studieretning for helse- og sosialfag oppnådde best resultat av de elevene som gikk på et kurs som leder fram til vitnemål med yrkes- eller studiekompetanse i videregående opplæring i 2004/05. 86 prosent av disse besto alle fag i VKII (figur 13). Naturbruk hadde lavest andel bestått med 71 prosent. Når det gjaldt avlagte fag- og svenneprøver, var det jevnt over bedre resultater på alle de ulike studieretningene der andelen som besto, varierte mellom 88 og 97 prosent. Av kandidatene til fag- svenneprøve var det kandidatene på studieretning for medier og kommunikasjon som hadde best resultat, med 97 prosent bestått, og nest best resultat hadde salg- og service med 96 prosent bestått.

Figur 13. Fullførte utdanninger i videregående opplæring, etter studieretning og resultat. 2004/05. Prosent



¹ Fullførte utdanninger betyr oppnådd vitnemål, studiekompetanse eller fag-/svenneprøve.

Kilde: Utdanningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå.

Flere avlagte fagprøver

Etter flere år med nedgang i antall avlagte fag- og svenneprøver har antallet vært ganske stabilt de siste tre årene. Nær 18 600 kandidater gikk opp til fag- eller svenneprøve i tidsrommet 1. oktober 2005 til 30. september 2006. Dette var 130 færre enn året før, men nesten 260 flere enn i 2003/04.

Det er tre kategorier kandidater som avlegger fag- eller svenneprøve: lærlinger,

praksiskandidater og elever. Lærlingene gjennomfører opplæringen i en bedrift, praksiskandidatene er personer som går opp til fag- eller svenneprøve på grunnlag av allsidig praksis i faget, og elevene får sin fagopplæring i skolen. Av de personene som gikk opp til fag- eller svenneprøve i 2005/06, var det om lag 12 100 lærlinger, 5 800 praksiskandidater og 700 elever i fagopplæring i skole. Mens over 90 prosent av lærlingene og praksiskandidatene besto, oppnådde bare 74 prosent av elevene som hadde fagopplæring i skole, fag- eller svennebrev i 2005/06.

Gjennomstrømning

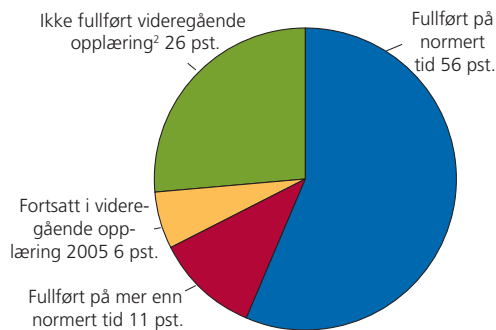
To av tre av elevene som startet på grunnkurs i videregående opplæring for første gang i 2000, fullførte med studie- eller yrkeskompetanse innenfor en fem-årsperiode (figur 14). Andelen elever og lærlinger som fullførte videregående opplæring, har gått ned siden forrige årskull. Tilsvarende tall for 1999-kullet var 70 prosent. «Fullført» opplæring betyr at eleven/lærlingen har bestått alle kurs-trinn (grunnkurs, VKI og VKII) i videregående opplæring som fører til vitnemål, studiekompetanse eller fag-/svennebrev. «Ikke fullført» videregående opplæring omfatter, i denne sammenhengen: elever/lærlinger som har sluttet i løpet av opplæringsløpet (rundt 18 prosent) – har gjennomført alle årene, men har strøket i/ mangler ett eller flere fag – samt elever som følger alternativ opplæringsplan.

Både jentene og guttene i 2000-kullet hadde en lavere fullføringsprosent enn 1999-kullet, men det var fortsatt stor forskjell på gjennomføringsgraden mellom kjønnene. Mens bare halvparten av guttene oppnådde vitnemål, studiekompetanse eller fag-/svennebrev på normert tid, var tilsvarende tall for jentene 64 prosent. Fem år etter at elevene startet på

et grunnkurs i videregående opplæring, hadde 62 prosent av guttene og 74 prosent av jentene fullført utdanningen, mens 7 prosent av guttene og 5 prosent av jentene fortsatt var i videregående opplæring.

En lavere andel av elever og lærlinger med innvandrerbakgrunn oppnådde vitnemål, studiekompetanse eller fag-/svennebrev, målt i prosentpoeng, sammenliknet med alle elevene totalt. Om lag 43 prosent av elevene med innvandrerbakgrunn som startet i videregående opplæring i 2000, fullførte på normert tid, 55 prosent hadde fullført på fem år, og 39 prosent hadde enten strøket, sluttet utdanningen eller fulgt alternativ opplæringsplan. Resten var fortsatt i opplæring fem år etter at de startet på grunnkurs for første gang. Også for disse ungdommene var gjennomstrømningen dårligere for 2000-kullet enn for 1999-kullet.

Figur 14. Elever som startet på grunnkurs for første gang høsten 2000, etter status for fullført videregående opplæring¹ i løpet av fem år. Prosent



¹ Fullført betyr at eleven/lærlingen har bestått alle årstrinn i videregående opplæring og oppnådd studie- eller yrkeskompetanse.

² Prosenttallet omfatter både de som har sluttet i løpet av opplæringsløpet, og de som har gjennomført alle årene, men strøket i ett eller flere fag.

Kilde: Utdanningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå.

Det er stor forskjell på gjennomføringen for elever på allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger. Mens 73 prosent av elevene på allmennfaglige studieretninger i 2000-kullet fullførte utdanningen på normert tid og til sammen 81 prosent fullførte i løpet av 5 år, gjaldt dette henholdsvis 38 og 53 prosent av elevene på yrkesfaglige studieretninger i det samme kullet. Studieretningene musikk, dans og drama, allmenne, økonomiske og administrative fag og idrettsfag hadde de laveste «ikke-fullført-prosentene» i 2000-kullet, med henholdsvis 9, 15 og 17 prosent.

Mer om gjennomføring i videregående opplæring finnes i artikkelen «Bortvalg og kompetanse i videregående opplæring» (Markussen, Lødding og Sandberg i denne publikasjonen).

Lærerressurser

Elever per årsverk – tidsbrudd i indikatoren

På grunn av endringer i definisjoner av omfang for stillingskategorier og bedrifter er det ikke utarbeidet sammenliknbare tall (tidsserie) for undervisningsårsverk i videregående opplæring for mer enn de siste to årene. Tabell 5 viser antall avtalte årsverk registrert på personer i undervisningsstillinger i fylkeskommunale videregående skoler. Som videregående skoler regnes skoler som er registrert med undervisning i allmennfag og i tekniske og andre yrkesrettede fag på videregående nivå. Det har vært en økning på 700 lærerårsverk fra 2005 til 2006. Antall elever per lærerårsverk var 8,7 i 2006, og det var en nedgang med 0,1 fra 2005. Årsverk registrert på personer i leder- og inspektørstillinger er ikke inkludert i tallene. Dersom en tar med lederårsverk-

ene, blir antall elever per årsverk 7,8 i 2006.

Beregningene i tabell 5 omfatter elever både fra allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger og studenter i fagskoleutdanning. Dagens registrering er slik at det ikke er mulig å skille ut lærerårsverk for de ulike utdanningene. Et betydelig lavere elevtall per klasse på de yrkesfaglige studieretningene enn på de allmennfaglige studieretningene bidrar til å trekke ned gjennomsnittstallene for antall elever per årsverk. Det har de siste årene vært en tendens til at flere velger yrkesfag. Dette fører til at det blir opprettet flere yrkesfagklasser og færre klasser for allmennfag.

Utdanningsdirektoratet har på grunnlag av de dataene som er levert fra fylkeskommunene/skolene, foretatt beregninger som viser lærertimer (timer lærerne bruker til undervisning) per elev for videregående opplæring i de ulike fylkene og gjennomsnittstall for hele landet. I snitt var det 85 lærertimer per elev i videregående opplæring i 2004. Tall for 2005 viser at dette tallet har sunket til 78. Det finnes ingen tilsvarende opplysninger for 2006. Sammenlikninger mellom fylkene viser at Sogn og Fjordane hadde flest lærertimer per elev med 105 timer. Oslo hadde det laveste tallet med

Tabell 5. Undervisningsårsverk, elever og elever per undervisningsårsverk i fylkeskommunale videregående skoler. 2005 og 2006

	Årsverk ¹	Elever ²	Elever per årsverk
2005	19 955	175 005	8,8
2006	20 654	180 084	8,7

¹ Undervisning i allmennfag og i tekniske og andre yrkesrettede fag på videregående nivå. Lederårsverk er ikke inkludert.

² Elever i videregående opplæring og fagskoleutdanning i fylkeskommunale skoler.

Kilde: Registerbasert personellrapportering i SSB, rapporterte tall fra NAV AA-registret.

60 timer. Buskerud som hadde det høyeste timetallet i 2004, hadde bare 69 i 2005. Disse forskjellene kan skyldes ulike skolestruktur, blant annet påvirker forholdet mellom antall elevpasser i yrkesfag og allmennfag resultatet. Omfanget av lærertimer til spesialundervisning på de ulike skolene har også betydning. I tillegg kan det være feil i de innrapporterte tallene.

Fagskoleutdanning

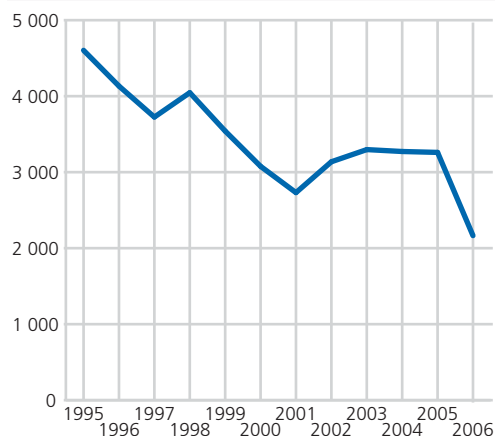
Studenter og skoler

Tekniske fagskoler i flertall

Med fagskoleutdanning menes korte yrkesrettede utdanninger som bygger på videregående opplæring eller tilsvarende realkompetanse, og som har et omfang på minimum et halvt studieår, maksimalt to år. Det var godkjent 54 skoler med fagskoleutdanning etter lov om fagskoler per 1. oktober 2006. Disse skolene hadde til sammen om lag 4 500 studenter. 34 av skolene var tekniske fagskoler med nesten 2 200 studenter (figur 15). Resten av studentene studerte ved andre typer fagskoler (Næringsakademiet, enkelte kurs ved videregående skoler med mer).

Tekniske fagskoler har i alt ti ulike linjer: kjemi- og prosessfag, elektrofag, driftsteknikk, maskinfag, bygg- og anlegg, næringsmiddelteknikk, petroleumsteknologi, naturbruk samt maritime fag og fiskerifag. Bortsett fra kjemi- og prosessfag har det vært en nedgang i antall studenter på alle linjene fra 2005 til 2006. Elektrofag hadde flest studenter, med 630 personer på landsbasis høsten 2006, likevel om lag 300 færre enn forrige året. Studenttallet på maskinfag var nesten halvert til om lag 230, mens maritime fag og fiskerifag hadde 315 færre med 515 studenter i 2006.

Figur 15. Studenter i tekniske fagskoler. 1995-2006



Kilde: Utdanningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå.

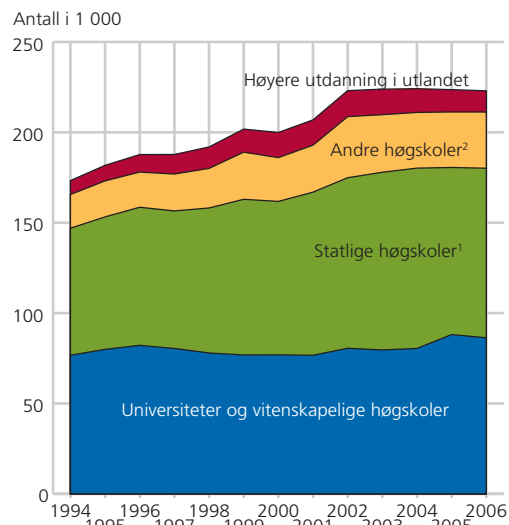
Høyere utdanning

Studenter, institusjoner og fag

Færre studenter

Det var i alt 70 høyere utdanningsinstitusjoner i Norge i 2006, hvorav seks universiteter og seks vitenskapelige høyskoler. I tillegg var det i alt 58 høyskoler, hvorav 25 var statlige. Kategorien «andre høyskoler» inkluderer både private høyskoler, kunsthøyskoler og militære høyskoler.

Høsten 2006 var det registrert 223 000 studenter i høyere utdanning (figur 16). Vel 11 700 av disse studerte i utlandet. Utvekslingsstudenter og delstudenter er ikke inkludert i tallene. Delstudenter er studenter som tar deler av sin utdanning i utlandet. Både utvekslingsstudenter og delstudenter er registrert ved et norsk lærested og rapporteres sammen med studentene der. Det var en svak nedgang i antall studenter i Norge i 2006 sammenliknet med 2005. Etter en sterk vekst i studenttallet på 1990-tallet fram til 2002

Figur 16. Studenter i høyere utdanning, etter institusjonstype. 1994-2006

¹ De statlige høyskolene er en betegnelse på et skoleslag som er et resultat av Høyskolereformen i 1994, der 98 mindre statlige og frittstående skoler ble slått sammen til 26 større enheter med virkning fra 1. august 1994.

² Militære høyskoler, private institusjoner og kunsthøyskoler er inkludert.

Kilde: Utdanningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå.

har antall studenter stabilisert seg. Som en konsekvens av at en høyskole fikk status som universitet, økte studenttallet ved universiteter og vitenskapelige høyskoler fra 2004 til 2005, mens antall studenter ved de statlige høyskolene gikk tilsvarende ned. I 2006 var nesten fire av ti studenter registrert ved et av landets universiteter eller vitenskapelige høyskoler. Over halvparten var i gang med studier ved en høyskole, og drøyt 5 prosent studerte i utlandet. Nedgangen i det totale studenttallet skyldes i hovedsak at antall utenlandsstudenter ble færre. Fra 2004 til 2005 sank antall studenter i utlandet med 6 prosent og med nær 5 prosent fra 2005 til 2006. Sammenliknet med høsten 2005 var det 1 700 flere som studerte ved høyskolene i 2006. Samtidig med økningen ved høyskolene var det en tilsvarende reduksjon i studenttallet ved

universitetene og de vitenskapelige høyskolene.

Det er flest studenter i alderen 19 til 24 år. Ved registreringen 1. oktober 2006 utgjorde disse nesten halvparten av hele studentmassen. Antall studenter i denne aldersgruppen øker i takt med det økende registrerte årskullet. De siste årene har 31-32 prosent av befolkningen i alderen 19-24 år vært i høyere utdanning. Om lag hver femte student var i alderen 25-29 år og tre av ti var 30 år eller eldre. I gruppen 25-29 år var det registrert en nedgang i antall studenter fra 2005 til 2006.

Helse-, sosial- og idrettsfag økte mest

Høsten 2006 var det 48 800 studenter innenfor helse-, sosial- og idrettsfag. Dette utgjorde mer enn hver femte student, og det har vært en vekst i antall studenter på dette fagfeltet på hele 68 prosent siden 1996. Antall studenter innenfor økonomiske og administrative fag økte fra 28 500 til 39 500 studenter på disse ti årene. Dette tilsvarer en økning på 38 prosent. Innenfor primærnæringsfag var det færrest studenter i 2006 med vel 1 100 personer, og antall studenter innenfor dette fagfeltet sank med 40 prosent sammenliknet med 1996.

I 2006 var 60 prosent av alle studentene i høyere utdanning kvinner. Høyest kvinneandel var det i helse-, sosial- og idrettsfag og i lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk, med en studentandel på henholdsvis 77 og 74 prosent. Fagfelt der menn var i stort flertall, var samferdsels- og sikkerhetsfag og andre servicefag samt naturvitenskapelige fag, håndverksfag og tekniske fag. Her var henholdsvis 73 og 68 prosent av studentene menn.

For utenlandsstudentene var det fagområdene helse-, sosial- og idrettsfag, øko-

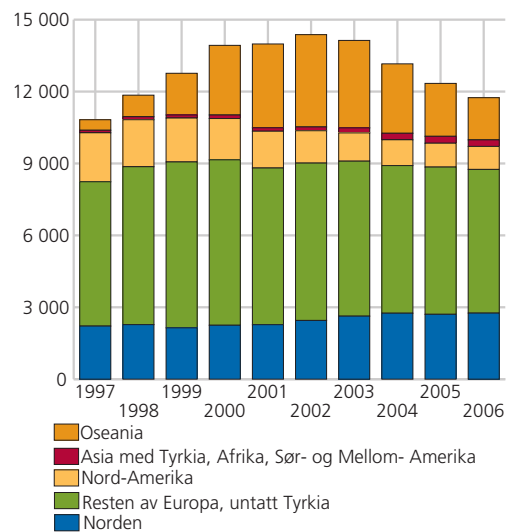
nomiske og administrative fag samt humanistiske og estetiske fag som ble valgt av flest studenter i 2006.

Storbritannia og Australia er populære studieland

Om lag 5 prosent av norske studenter tar sin utdanning i utlandet. Et klart flertall av utenlandsstudentene studerer i engelskspråklige og nordiske land (figur 17). Storbritannia har gjennom hele det siste tiåret vært et populært studieland og toppet listen i 2006 med nesten 2 400 studenter, deretter fulgte Danmark med nær 2 000 studenter og Australia med rundt 1 700. Siden 2003 har det vært en nedgang i antall studenter som studerer i utlandet. Det var imidlertid en jevn vekst i siste halvdel av 1990-tallet og i begynnelsen av 2000-tallet. Fra 1997 til 2002 var det en økning på hele 33 prosent. Nye studieland i denne perioden var blant annet Australia, Polen og Ungarn. Økningen i de østeuropeiske landene har sammenheng med de engelskspråklige programmene innenfor medisinske fag (Wiers-Jenssen, 2005). Antall studenter i Polen økte med 34 prosent fra 2004 til 2005 og med 19 prosent fra 2005 til 2006. Til sammenlikning hadde Australia en nedgang i antall norske studenter på henholdsvis 24 og 20 prosent de samme to årene.

Studentenes begrunnelser for å studere i utlandet er ulike, for eksempel for å få nye impulser, en annerledes utdanning eller at en ikke får plass på en ønsket utdanning i Norge. Valg av studieland kan være tilfeldig, men begrunnes ofte ut fra språklige hensyn, ønske om å gå på et bestemt lærested eller ut fra kostnadsnivå (Wiers-Jenssen, 2005).

Figur 17. Norske studenter i høyere utdanning i utlandet¹, fordelt på grupper av land. 1997-2006



¹ Utvekslingsstudenter og personer på doktorgradsprogram er ikke inkludert.

Kilde: Statens lånekasse for utdanning.

Utenlandske studenter i Norge

Det var registrert 14 300 utenlandske studenter i Norge per 1. oktober 2006. Dette er vel 660 flere enn året før. Personer på doktorgradsprogram er ikke inkludert i tallene. Registreringen bygger på statsborgerskap. Dette innebærer at statistikken omfatter flere personer enn de som kom til Norge kun for å studere. Noen av studentene vil være i Norge på permanent basis/bo i Norge med et annet statsborgerskap enn norsk. Rundt 43 prosent av studentene kom fra et europeisk land, 30 prosent kom fra land utenfor Europa, og 27 prosent var uspesifisert. Utvekslingsstudentene er inkludert i det siste tallet. Av studentene fra de europeiske landene var det flest svensker som studerte i Norge i 2006, nesten 1 200 studenter. Dernest fulgte 780 personer med dansk statsborgerskap og 540 med tysk statsborgerskap.

Avsluttet høyere utdanning

Menn i mindretall med lang høyere utdanning

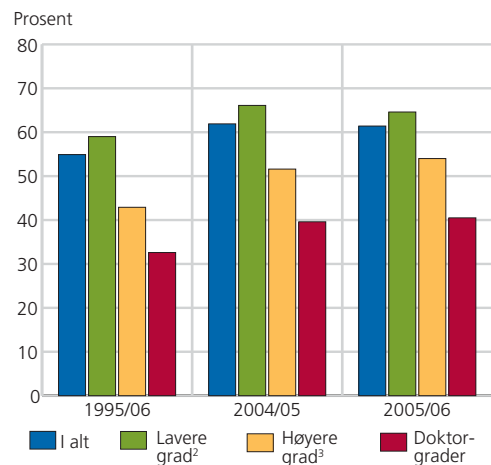
I flere år har kvinner vært i flertall blant de som fullfører en utdanning ved universiteter og høyskoler. I 2005/06 var seks av ti kvinner. Fram til 2004/05 har det imidlertid vært flest menn som har fullført en utdanning på høyere nivå. I studieåret 2004/05 fullførte for første gang flere kvinner enn menn en lang utdanning. I 2005/06 ble 4 500 utdanninger på høyere nivå fullført av kvinner, mot under 3 900 av menn. De fleste doktorgrader avlegges imidlertid fortsatt av menn. Menn utgjorde bare en tredjedel av kandidatene når det gjelder fullførte utdanninger av lavere grad (figur 18).

Utdanninger på lavere nivå har en varighet til og med fire år og omfatter blant annet førskolelærer- og allmennlærerutdanninger, ingeniør- og sykepleierutdanninger samt bachelorgrader. Utdanninger

på høyere nivå har en varighet på mer enn fire år og omfatter blant annet ulike mastergradsstudier. Studieåret 2005/06 ble det fullført vel 33 600 universitets- og høyskoleutdanninger, nesten 1 500 flere enn i 2004/05. Av disse var om lag 24 300 på lavere nivå, 8 400 på høyere nivå, og 880 var forskerutdanninger. Antall fullførte utdanninger totalt har økt med 6 prosent fra 1995/96 til 2005/06.

For utdanninger på lavere nivå ble det i studieåret 2005/06 fullført flest universitets- og høyskoleutdanninger innenfor helse-, sosial- og idrettsfag. Kvinner sto bak 84 prosent av de 7 400 fullførte utdanningene. På høyere nivå var det flest fullførte utdanninger innenfor naturvitenskapelige fag, håndverksfag og tekniske fag. På dette nivået og innenfor dette fagområdet utgjorde menn nesten to tredjedeler av de fullførte utdanningene. Når det gjelder doktorgrader, var det flest fullførte grader innenfor naturvitenskapelige fag, håndverksfag og tekniske fag samt helse-, sosial- og idrettsfag dette studieåret. Mer om doktorgrader i artikkelen «Yrkeskarriere etter avlagt doktorgrad» (Bruen Olsen i denne publikasjonen).

Figur 18. Kvinneandel for fullførte universitets- og høyskoleutdanninger¹. 1995/96, 2004/05 og 2005/06. Prosent



¹ Inkluderer fullførte grader med en varighet av 2 år eller mer.
² 4 år eller mindre.

³ Mer enn 4 år.

Kilde: Utdanningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå.

Studiepoeng

Ved universitetene og høyskolene ble det i gjennomsnitt oppnådd 43 studiepoeng per student i studieåret 2005/06. 38 700 studenter, eller 16 prosent av høst- og vårsemesterets studentmasse, oppnådde ingen studiepoeng i løpet av studieåret 2005/06. Tallet på registrerte studenter kan dermed avvike noe fra det reelle studenttallet. Det foreligger ikke materiale som kan gi grunnlag for å anslå hvor stort avvik dette medfører. Gjennomsnittlig studiepoengproduksjon er derfor beregnet per registrert student med oppnådde studiepoeng. Artikkelen «Stu-

denters studieprogresjon – studiepoeng ved universiteter og høyskoler» (Steinkellner i denne publikasjonen) drøfter mer inngående dette temaet.

Flere fullfører en grad

I 1994 begynte om lag 37 400 nye studenter på en høyere utdanning. Av disse fullførte to tredjedeler en gradsutdanning i løpet av ti år, mens tilsvarende andel for de 23 700 studentene som begynte ti år tidligere, var 63 prosent. Av 1994-kullet hadde litt under halvparten fullført en lavere grad, og 18 prosent hadde fullført en grad på master- eller hovedfagsnivå (figur 19).

Fullføringstid er beregnet ut fra det antall år det er siden studenten første gang var registrert i høyere utdanning. Studenter som ikke fullfører innen forventet fullføringstid, kan ha studert deltid, hatt opphold underveis, byttet studium eller fullført et annet studium tidligere. Studenten kan dessuten ha hatt et annet mål for studiene sine. Det studiet studenten var registrert på første gang, behøver heller ikke å være det samme som ble fullført i 2004/05. Fire av ti mannlige

studenter og tre av ti kvinnelige studenter fra 1994-kullet tok ikke noen gradsutdanning, målt ti år etter at de begynte å studere.

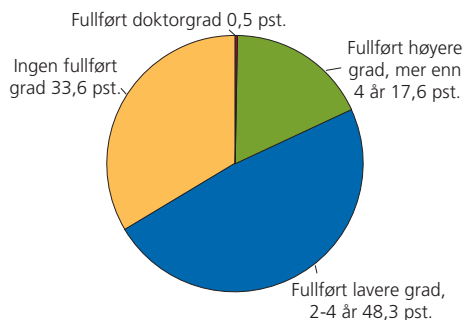
På grunn av Kvalitetsreformen som ble iverksatt høsten 2003, har vi nå en overgangsperiode fra gamle fire- og seksårige utdanninger til henholdsvis treårige bachelorgrader og femårige mastergrader. En del studenter vil for eksempel ha begynt på en fireårig utdanning, men har byttet til en treårig bachelorgrad underveis. Gjennomstrømningsstatistikk blir derfor ikke helt sammenliknbar for år-ganger i perioden med overgang fra gammel til ny studieordning. Det vises ellers til artikkelen «Å studere etter Kvalitetsreformen» (Aamodt og Hovdhaugen i denne publikasjonen).

Stillingsressurser

Studenter per årsverk går ned

Tall fra Database for statistikk om høgre utdanning (DBH) viser antall studenter per årsverk i høyere utdanning (tabell 6). Årsverkene inkluderer undervisnings-, forsknings- og formidlingsstillinger (faglige tilsatte) ved universiteter, vitenskapelige høyskoler, statlige høyskoler, private høyskoler og kunsthøyskoler for årene 2004 til 2006. Det er ikke oppgitt tall for faglige tilsatte i private høyskoler før 2004. Stipendiater er med i tallene. Studenttallene fra SSB, som er beskrevet tidligere i artikkelen, og tallene fra DBH avviker fra hverandre. Datagrunnlaget er det samme for begge statistikkprodusentene, men mens DBH henter inn aggregerte tall, henter SSB inn individfiler med opplysninger om den enkelte student. I tillegg kan rutineene for kontroll og revisjon av dataene føre til at de publiserte tallene ikke blir identiske.

Figur 19. Nye studenter i høyere utdanning studieåret 1994¹, etter oppnådd grad i løpet av ti år. Prosent



¹ Nye studenter i perioden 1.10.1993-30.09.1994.

Kilde: Utdanningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå.

Både antall årsverk og antall studenter har, i følge tall fra DBH, økt de siste to årene, men det har vært en gradvis nedgang i antall studenter per tilsatt fra 12,8 i 2004 til 12,3 i 2006. Fra 2005 til 2006 var endringen på 0,4 studenter per faglig tilsatt.

Tabell 6 inneholder også en oversikt over antall registrerte studenter per årsverk ved ulike typer utdanningsinstitusjoner i 2006. Tallene viser at det var flest studenter per faglig tilsatt ved de private høyskolene, med et forholdstall på 29,7. Tilsvarende tall for de statlige høyskolene var 16,8 og ved universitetene og de vitenskapelige høyskolene henholdsvis 8,6 og 7,7. Antall studenter per faglig tilsatt ved de vitenskapelige høyskolene gikk ned fra 8,7 til 7,7 fra 2005 til 2006, mens det var en økning på 1,4 studenter per faglig tilsatt ved de private høyskolene. Det var liten endring ved de andre institusjonstypene.

Tabell 6. Årsverk i undervisnings-, forsknings- og formidlingsstillinger (faglige tilsatte) og registrerte studenter per årsverk i høyere utdanning, etter institusjon. 2004-2006

Institusjon	Faglige tilsatte	Registrerte studenter	Studenter per faglig tilsatt
2004	16 072	206 238	12,8
2005	16 376	207 352	12,7
I alt 2006	16 771	206 539	12,3
Universiteter	9 541	81 791	8,6
Vitenskapelige høyskoler	703	5 410	7,7
Statlige høyskoler ..	5 600	94 323	16,8
Private høyskoler	816	24 191	29,7
Kunsthøyskoler i alt	111	824	7,4

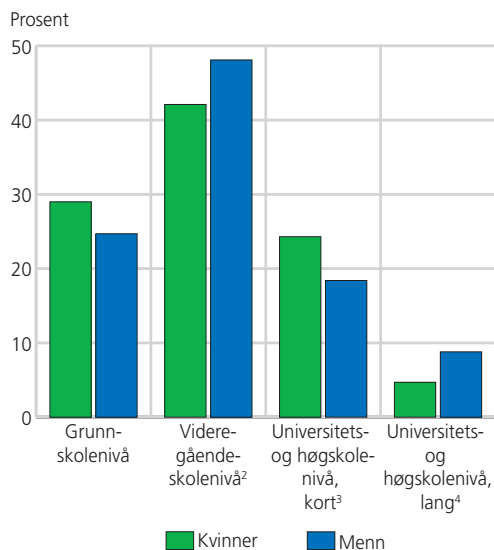
Kilde: Database for statistikk om høyere utdanning (DBH).

Hva er oppnådd?

Utdanningsnivået i Norge er høyt

Som beskrevet i artikkelen, er det mange i Norge som tar utdanning. En høy andel av den norske befolkningen er blitt registrert med en utdanning på videregående nivå eller på universitets- og høyskolenivå. Per 1. oktober 2006 hadde 28 prosent av den norske befolkningen i aldersgruppen 25 år og over fullført en utdanning på universitets- og høyskolenivå. Om lag 27 prosent hadde en utdanning på grunnskolenivå og 45 prosent på videregående nivå (figur 20). Videregående nivå omfatter også utdanninger som bygger på videregående opplæring, men

Figur 20. Personer 25 år og eldre, etter utdanningsnivå og kjønn. 2006



¹ Ikke medregnet personer med uoppgitt eller ingen fullført utdanning.

² Inkludert nivået «Påbygging til videregående utdanning» som omfatter utdanninger som bygger på videregående skole, men som ikke er godkjent som høyere utdanning.

³ Universitets- og høyskolenivå kort, omfatter høyere utdanning til og med 4 år.

⁴ Universitets- og høyskolenivå lang, omfatter utdanninger på mer enn 4 år, samt forskerutdanning.

Kilde: Utdanningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå.

som ikke er godkjent som høyere utdanning.

De siste 20 årene har det vært en kraftig økning i antall kvinner som tar høyere utdanning. Tall fra 2006 viser at 29 prosent av alle kvinner i alderen 25 år og over har avlagt en høyere utdanning, mens tilsvarende for menn var 27 prosent. I aldersgruppen 25-29 år hadde bortimot 49 prosent av kvinnene en utdanning på universitets- og høyskolenivå, mot 32 prosent av mennene.

Nivåtallene er fra 2006 og er basert på nye definisjoner av hvilken utdanningsbakgrunn som kreves for å bli definert på de ulike utdanningsnivåene. Definisjonene er i så stor grad som mulig forsøkt tilpasset de gjeldende internasjonale retningslinjene. For nærmere definisjoner av de ulike utdanningsnivåene, se: http://www.ssb.no/vis/magasinet/slik_lever_vi/.

Referanser

Hægeland, Torbjørn og Kirkebøen, Lars J. (2006): Skoleresultater 2006. En kartlegging av karakterer fra grunnskoler og videregående skoler i Norge, Notater 29/2007, Statistisk sentralbyrå.

Wiers-Jenssen, NIFU STEP (2005): «Norske studenter i utlandet» i *Utdanning 2005*, Statistiske analyser 74, Statistisk sentralbyrå.

Kommunenes prioritering av barnehager, grunnskoler og øvrig utdanning

Audun Langørgen, SSB

Innledning

Kommunene i Norge har ansvar for store deler av det offentlige velferdstilbudet til befolkningen. Når det gjelder utdanning, er det kommunene som har ansvaret for barnehager og grunnskoler. Dessuten har kommunene ansvaret for spesialskoler, skolefritidstilbud, musikk- og kulturskoler samt voksenopplæring, noe som i denne artikkelen vil bli omtalt som øvrig kommunal utdanning. Kommunene har imidlertid ikke ansvaret for hele utdanningsløpet på de ulike alderstrinn, ettersom fylkeskommunene har ansvaret for videregående opplæring¹, mens universitets- og høyskolesektoren ligger innenfor statens ansvarsområde.

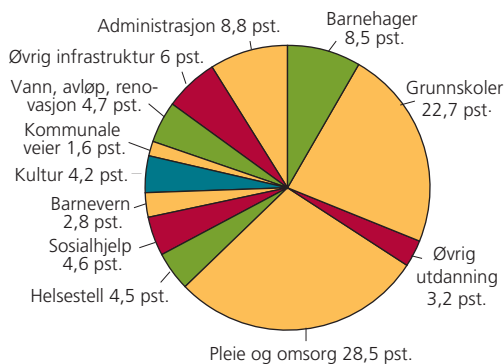
Prioriteringen av utdanning, særlig på lavere alderstrinn, er dermed i betydelig grad overlatt til det lokale selvstyret. Dette kan naturligvis føre til at tjenestene som barn og elever mottar fra kommunene, blir svært forskjellige avhengig av bosted. For det første kan innholdet og utformingen av tjenestene variere selv om nivået på ressursbruken gir grunnlag for lik kvalitet. For det andre kan kvaliteten på tjenestene variere som en følge av ulikheter i inntektsgrunnlag, prioriteringer og effektivitet. Formålet med denne artikkelen er først og fremst å diskutere hva som påvirker kommunenes prioritering av utdannings-tjenester.

Prioriteringen av en tjeneste kan grovt sett måles ved hvor mye ressurser som blir brukt på denne tjenesten i forhold til andre tjenester. Ressursfordelingen på ulike kommunale tjenester for kommunene sett under ett er beskrevet i figur 1. Denne figuren er basert på en inndeling av kommunal tjenesteyting i tolv tjenesteytende sektorer. Foruten barnehager og utdanning er kommunene også pålagt å yte tjenester på andre områder, som for eksempel pleie og omsorg for eldre og funksjonshemmete, helsestell, sosialhjelp, barnevern og infrastruktur. Staten har lagt føringer for kommunenes virkeområde og vedtatt lover og bestemmelser som pålegger kommunene å yte tjenester til befolkningen etter bestemte retningslinjer. Kommunenes virkeområde er negativt definert, slik at kommunene kan engasjere seg i enhver aktivitet som ikke er forbudt ved lov. Gjennom statlige pålegg og minstestandarder, kombinert med at kommunene har begrenset inntektsgrunnlag, blir imidlertid kommunenes virksomhet i betydelig grad bundet opp mot formål som er bestemt av staten. Kultur og infrastruktur er i mindre grad underlagt statlige reguleringer enn hva som er tilfellet for grunnskoler, sosiale tjenester og pleie og omsorg.

Figur 1 viser at de to største kommunale sektorene er pleie og omsorg samt grunn-

skoler. De to sektorene disponerer henholdsvis 28 og 23 prosent av utgiftene, noe som til sammen utgjør om lag halvparten av kommunenes samlede ressursbruk. De øvrige ti sektorene i kakediagrammet har utgiftsandeler som varierer mellom 2 og 9 prosent av utgiftene. Barnehager disponerer om lag 8 prosent av utgiftene, mens øvrig kommunal utdanning disponerer 3 prosent av utgiftene. Disse tallene gjelder samlet for kommunene sett under ett. Hvis vi hadde lagd et tilsvarende diagram for hver kommune, ville det ha framgått at størrelsen på «kakestykkene» varierer mellom kommuner. For å beskrive prioriteringene er det relevant å gjøre slike sammenlikninger mellom kommuner. En høy (lav) prioritering tilsvarer da at utgiftsandelen til en bestemt sektor ligger høyere (lavere) enn landsgjennomsnittet.

Figur 1. Fordelingen av kommunale driftsutgifter på tjenesteytende sektorer, 2003¹



¹ Figuren viser utgiftsandeler for hele landet samlet unntatt Oslo, Andøy og Torsken. Oslo er holdt utenfor for å ikke få med fylkeskommunale utgifter, mens Andøy og Torsken ikke har rapportert inn sine kommuneregnskaper for 2003. Kilde: KOSTRA.

Siden det vil kreve for mye plass å presentere ett kakediagram for hver eneste kommune, skal vi i stedet se på summarisk statistikk for utgiftsandelene i noen utvalg-

Tabell 1. Summarisk statistikk for prosent av utgifter brukt på barnehager, grunnskoler og øvrig utdanning, 2003¹

Sektor	Gjennom- snitt	Mini- mum	Maksi- mum	Standard avvik
Barnehager	7,5	3,2	15,5	1,7
Grunnskoler	22,9	12,2	34,7	3,3
Øvrig utdanning	2,7	0,4	10,6	1,1

¹ Tabellen viser statistikk for alle kommuner unntatt Oslo, Andøy og Torsken.
Kilde: KOSTRA.

te sektorer. Tabell 1 viser slik statistikk for barnehager, grunnskoler og øvrig kommunal utdanning. Det framgår at det er betydelig variasjon i kommunenes prioritering av disse sektorene. For eksempel har grunnskoler en andel som varierer mellom 12 og 35 prosent av samlede utgifter.

Definisjoner og begreper

Et interessant spørsmål er hvordan vi kan forklare disse variasjonene i kommunenes pengebruk og prioriteringer. Variasjoner i pengebruken kan skyldes forskjellige bundne kostnader, forskjellige preferanser eller forskjellige inntektsgrunnlag. Med *bundne kostnader* menes utgiftsbehov eller kostnader som kommunene ikke kan velge seg bort fra. At en del av kommunenes kostnader er bundne kostnader, har sammenheng med at kommunene må yte lovpålagte tjenester og innfri minstestandarder i tjenestetilbudet. Dessuten må kommunene tilpasse produksjonsteknikken til lokale forhold som påvirker kostnadsforholdene for tjenesteyting. Det er derfor en krevende oppgave å måle kommunenes bundne kostnader, og det er nødvendig å ta hensyn til at bundne kostnader varierer med en lang rekke lokale faktorer. Slike faktorer kan grovt sett deles inn i to grupper:

1. Behovsfaktorer: Faktorer som påvirker befolkningens behov for tjenesteproduksjon.

2. Enhetskostnadsfaktorer: Faktorer som påvirker kostnadene per produsert enhet.

Eksempler på behovsfaktorer er antall barn i barnehagealder og grunnskolealder som påvirker behovet for barnehageplasser og elevplasser i grunnskolen. Dess flere personer som er i målgruppen for en tjeneste, dess høyere blir kommunens sektorspesifikke kostnader, når alt annet holdes konstant. Behovsfaktorer går ofte også under betegnelsen etterspørselsfaktorer. En slik begrepsbruk framhever at utgiftene blir påvirket av befolkningens etterspørsel etter kommunale tjenester. Når det i denne artikkelen blir lagt mer vekt på begrepet «behov», er det fordi det synes rimelig å anta at kommunenes pengebruk i hovedsak blir bestemt fra tilbudssiden, og at etterspørselen ikke påvirker produksjonen på samme måte som når tjenesten blir omsatt i et marked.

Eksempler på enhetskostnadsfaktorer er indikatorer for kommunestørrelse og bosettingsmønster. Få innbyggere og lange reiseavstander virker fordyrende på tjenesteproduksjonen, fordi dette kan medføre smådriftsulempen og høye reisekostnader, for eksempel utgifter til skoleskyss. Kostnadene per produsert tjeneste kan derfor variere som en følge av slike kostnadsulempen. I denne artikkelen blir det presentert anslag på effekter av ulike behovs- og enhetskostnadsfaktorer som påvirker tilbudet av barnehager, grunnskoler og øvrig utdanning.

To kommuner som er like med hensyn til behov og enhetskostnader kan likevel prioritere forskjellig på grunnlag av forskjellige lokale preferanser. Her kommer det inn et element av lokalt selvstyre, noe som først og fremst antas å påvirke prioriteringene ut over de bundne kostnadene. Inntekter som står til rådighet etter at de

bundne kostnadene er dekket, blir definert som *frie disponible inntekter*. Det antas at de frie disponible inntektene kan disponeres fritt av kommunens beslutningstakere, slik at disse inntektene fordeles på ulike tjenester i tråd med lokale preferanser. De frie disponible inntektene gir derfor en antydning av kommunenes økonomiske handlefrihet. En *marginal budsjettandel* viser hvor stor andel av en inntektsøkning som benyttes på en bestemt sektor. Slike marginale budsjettandeler antas å variere med ulike *preferansefaktorer*, som fanger opp variasjoner i lokale preferanser for å anvende frie disponible inntekter innenfor ulike tjenesteområder. Et eksempel på en preferansefaktor er sosialistandelen til representantene i kommunestyret, som kan forventes å påvirke politiske avgjørelser når det skal prioriteres mellom ulike sektorer.

Med utgangspunkt i figur 1 er det ikke bare størrelsen på «kakestykkene», men også størrelsen på selve «kaka» (utgifter i alt per innbygger) som kan variere mellom kommuner. Slike variasjoner har nær sammenheng med variasjoner i kommunenes *inntektsgrunnlag*. Kommunenes inntekter omfatter inntekter fra skatter, gebyrer og statlige overføringer. To kommuner som ellers er like (med hensyn til behov, enhetskostnader og preferanser), kan naturligvis ha et forskjellig tjenestetilbud dersom inntektsgrunnlaget er forskjellig. Kommunene vil da få forskjellige frie disponible inntekter, noe som vil føre til at tjenestetilbudet normalt vil bli bedre i den rikeste av de to kommunene.

Modellen KOMMODE

I stedet for et kakediagram kan vi tenke oss en kommode, der størrelsen på skuffene reflekterer budsjettandelene til de ulike tjenesteytende sektorene. I Statistisk sentralbyrå har vi – inspirert av likheten

mellom skuffer og sektorer – utviklet modellen KOMMODE, som er en modell for kommunenes økonomiske atferd, og som forklarer variasjoner i kommunenes prioriteringer og pengebruk på ulike tjenester. Nyere versjoner av modellen KOMMODE er dokumentert i Langørgen mfl. (2005) og Langørgen og Aaberge (2006).²

KOMMODE forklarer variasjoner i utgifterne per innbygger innenfor ulike tjenesteytende sektorer. Den forklarer også variasjoner i netto drifts-resultatet per innbygger. I behandlingen av disse regnskapsstørrelsene blir det tatt hensyn til at de er gjenstand for kommunenes egne valg. Modellen er utformet i overensstemmelse med regnskapsmessige sammen-henger mellom inntekter, utgifter og netto drifts-resultat, slik at disse sammenhengene alltid vil være oppfylt. I samsvar med budsjettbetingelsen er tilgangen av midler alltid lik anvendelsen. Hvis for eksempel en kommune får en krone ekstra i rammetilskudd, vil dette nøyaktig motsvares av endringer i utgifter og netto driftsresultat.

En styrke ved modellen er at de ulike sektorene og effekter av forklaringsvariablene blir analysert i sammenheng med hverandre. Modellen kontrollerer for effekten av ulike forklaringsvariabler og hvordan disse variablene inngår i et samspill mellom sektorer på grunn av budsjettbetingelsen. For eksempel vil en kommune med relativt mange gamle over 90 år få et høyt utgiftsbehov (bundne kostnader) i eldreomsorgen. Utgiftsbehov i eldreomsorgen vil imidlertid også påvirke hvor mye som kan disponeres innenfor andre sektorer, som for eksempel barnehager og grunnskoler.

Det teoretiske grunnlaget for modellen tilsvarer en formulering som tradisjonelt

har vært benyttet til å studere individenes beslutninger om fordeling av inntekt mellom ulike varegrupper (konsumentteori). På tilsvarende måte formulerer KOMMODE kommunene som en beslutningsenhet som skal fordele budsjettet mellom ulike tjenestesektorer. Dette forutsetter at kommunene er styrt av en enhetlig aktør eller av flere aktører med felles preferanser. Hvis for eksempel hver kommune er styrt av et dominerende politisk parti (eller en koalisjon av partier), er det rimelig å tenke seg at det er preferansene til den dominerende koalisjonen som kommer til uttrykk gjennom beslutningsprosessen. En fordel med å benytte et modellapparat avledet fra økonomisk teori, er at det blir klarere hvilke forenklende forutsetninger som blir gjort i analysen. I mer tradisjonelle partielle analyser av kommunenes atferd er det uklart om de estimerte modellene er konsistente med maksimering av nytte for et gitt budsjett, og det er også uklart hva slags alternativ til nyttemaksimerende teori som eventuelt kan forklare atferden.

Nyere versjoner av KOMMODE er estimert på data for 2003, der det blir benyttet ulike spesifikasjoner med hensyn til aggregeringsnivå og hvilke tjenesteytende sektorer som inngår i modellen. I denne artikkelen blir det benyttet en inndeling med følgende 12 tjenesteytende sektorer:³

1. Administrasjon
2. Grunnskoler
3. Øvrig utdanning
4. Barnehager
5. Helsestell
6. Sosialhjelp
7. Barnevern
8. Pleie- og omsorgstjenester
9. Kultur
10. Kommunale veier
11. Vann, avløp og renovasjon (VAR)
12. Øvrig infrastruktur

Sentrale begreper i modellen er bundne kostnader, marginale budsjettandeler og frie disponible inntekter. Med utgangspunkt i disse begrepene kan hver kommunes driftsutgifter innen en bestemt tjenesteytende sektor (sektor i) dekomponeres på følgende måte:

$$(1) \text{ Utgifter } (i) = \text{ Bundne kostnader } (i) \\ + \text{ Marginalbudsjettandel } (i) \\ \times \text{ Frie disponible inntekter,}$$

der bundne kostnader, marginale budsjettandeler og frie disponible inntekter varierer mellom kommuner som funksjoner av observerbare kjennetegn. Fra likning (1) framgår det at for positive marginale budsjettandeler og positive frie disponible inntekter kan vi forvente at de faktiske utgiftene blir høyere enn de bundne kostnadene. Dette gjør det relevant å tolke bundne kostnader som minstestandarder.

Bundne kostnader antas å variere som en funksjon av behovsfaktorer og enhetskostnadsfaktorer. Det er gjennomført analyser for å avdekke hvordan bundne kostnader innen ulike sektorer varierer mellom kommuner avhengig av blant annet demografiske, sosiale og geografiske faktorer. Hypoteser om variabler som gir opphav til bundne kostnader, kan avledes ut fra kjennskap til lovpålagte oppgaver, minstestandarder, produksjonsforhold og andre rammebetingelser for kommunene. Kriterier som kompenserer for utgiftsbehov i inntektssystemet for kommunene, kan være relevant også når det gjelder å fange opp variasjoner i bundne kostnader, se NOU (2005:18).

Marginale budsjettandeler antas å variere som en funksjon av ulike preferansefaktorer. Dette er faktorer som påvirker kommunenes preferanser for hvordan de frie disponible inntektene skal fordeles mellom tjenesteytende sektorer. De marginale budsjettandelene er antatt å variere fra

kommune til kommune avhengig av lokalbefolkningens utdanningsnivå, bosettingstetthet og den partipolitiske sammensetningen av kommunestyret.

Ved estimering av modellen blir det tatt utgangspunkt i et sett av likninger som beskrevet i likning (1) ovenfor. Venstre-sidevariablene i analysen er sektorfordelte utgifter målt i 1 000 kroner per innbygger. De høyresidevariablene som påvirker de bundne kostnadene, er også stort sett målt per innbygger. Dette betyr at koeffisientene som påvirker de bundne kostnadene for en målgruppe, kan tolkes som merkostnaden knyttet til en ekstra person i målgruppen (for eksempel kostnaden for en ekstra elev i grunnskolen). Når det i modellen forutsettes at de bundne kostnadene varierer som en funksjon av observerbare faktorer, er dette et hjelpemiddel for å identifisere variasjoner i de bundne kostnadene.

I en tidligere versjon av modellen (se Aaberge og Langørgen 2003) blir også gebyrene behandlet som gjenstand for valg. I nyere versjoner er modellen forenklet ved at gebyrene blir behandlet på samme måte som frie inntekter (det vil si at gebyrene behandles eksogent og ikke som gjenstand for valg). Resultater fra analysene viser at tallfestingen av de bundne kostnadene i liten grad blir påvirket av denne forenklingen, slik at konklusjonene i stor grad er robuste overfor behandlingen av gebyrer. En annen forenkling er at modellen behandler øremerkete tilskudd på samme måte som frie inntekter, slik at separate effekter av øremerkete tilskudd foreløpig ikke er inkludert i modellen. Å identifisere effekter av øremerkete tilskudd kan være aktuelt som et tema for videre forskning. Det er særlig sektoren for barnehager som blir berørt av denne forenklingen, siden barnehagene mottar relativt store øremerkete tilskudd

fra staten. Ved å foreta konsistenstester av data finner vi imidlertid at det er betydelige problemer med feilføring av øremerkete tilskudd i kommuneregnskapene (KOSTRA), og slike målefeil har derfor vært en vesentlig hindring for å gjøre nærmere analyser av øremerkete tilskudd.

Det kan imidlertid diskuteres hva slags utgiftsbegrep som det er best å benytte i analysen. Det kan skilles mellom netto og brutto driftsutgifter, der forskjellen er at brutto driftsutgifter inkluderer øremerkete tilskudd og gebyrer, mens øremerkete tilskudd og gebyrer trekkes fra for å komme fram til netto driftsutgifter. Brutto driftsutgifter blir anbefalt av Borgeutvalget for denne typen analyser. Utvalget begrunner dette med at utgiftene ikke bør være påvirket av finansieringsmodellen, se NOU (2005:18). Aaberge og Langørgen (2003) utleder en atferdsmodell for gebyrer som medfører at utgiftsbegrepet i KOMMODE bør inkludere gebyrer. Når det gjelder de omtalte målefeilene i øremerkete tilskudd, er det også grunn til å tro at disse målefeilene vil svekke datakvaliteten for netto driftsutgifter, mens brutto driftsutgifter i liten grad blir påvirket av slike målefeil. I KOMMODE er det derfor lagt til grunn et utgiftsbegrep som ligger nært opp til brutto driftsutgifter. Det er imidlertid viktig å være klar over at målingen av bundne kostnader da vil inkludere utgifter som er finansiert av øremerkete tilskudd og gebyrer.

Evalueringsmodellens egenskaper viser at den gir høy forklaringskraft for de fleste sektorer som inngår. Dessuten er fortegningene til de anslåtte parameterne i modellen i overensstemmelse med hva vi ville forventet basert på teoretiske betraktninger. Modellen har vist gode evner til å forutsi kommunenes utgiftsprofiler for året etter analyseåret, se Aaberge og Langørgen

(2003). Det er imidlertid også testet ut en lang rekke hypoteser knyttet til variabler som viser seg ikke å ha en signifikant effekt på utgiftene. Dette vil framgå av den mer detaljerte diskusjonen nedenfor angående hva som påvirker bundne kostnader i barnehager, grunnskoler og øvrig utdanning.

Nærmere om enhetskostnadsfaktorer

Det er rimelig å anta at kostnader per produsert enhet for en rekke kommunale tjenester blir påvirket av kommunestørrelse og bosettingsmønster. Det er imidlertid ikke opplagt hvordan forløpet til smådriftsulempene vil være. For øvrig er det også blitt satset mye ressurser på å utvikle bosettingskriterier som er relevante for å fange opp kostnadsulempen knyttet til et desentralisert tjenestetilbud, se blant annet Langørgen (1998a, 1998b).

Ved estimeringen av KOMMODE på data for 2003 ble det lagt vekt på å benytte en fleksibel funksjonsform for å fange opp forløpet av smådriftsulempene. Slike ulemper innebærer at enhetskostnadene er fallende med økende kommunestørrelse. I hvilken grad dette fallende forløpet er en konveks eller konkav funksjon (hvordan funksjonen krummer) er imidlertid et empirisk spørsmål. Det er derfor blitt testet ut tre ulike indikatorer for smådriftsulempen, se Langørgen mfl. (2005). De tre indikatorene brukes til å estimere en stykkevis lineær funksjon på intervallene 0-2 000 innbyggere, 2 000-5 000 innbyggere og 5 000-10 000 innbyggere. Knekkpunktene for den stykkevise lineære funksjonen er henholdsvis 2 000, 5 000 og 10 000 innbyggere. Et knekkpunkt ved 2 000 innbyggere kan begrunnes med en antakelse om at en kommune med 2 000 innbyggere er tilstrekkelig til å fylle opp en én-parallell skole.⁴ Et knekkpunkt ved 5 000 innbyggere er relevant for å teste ut

Christiansenutvalgets konklusjon om at stordriftsfordelene i hovedsak er uttømt ved en kommunestørrelse på 5 000 innbyggere, se NOU (1992:15). Hvis dette er tilfelle, vil effekten av indikatoren for smådriftsulemper opp til 10 000 innbyggere ikke bli signifikant forskjellig fra null.

Forskjellig bosettingsmønster i ulike kommuner kan gi opphav til kostnadsforskjeller som kommunene ikke kan velge seg bort fra. For grunnskoler må kommunene for eksempel forholde seg til nasjonale normer for hvilke elever som trenger skoleskyss og maksimal reisetid til skolen. Spredtbygdhet kan derfor gi høyere kostnader til skoleskyss og/eller kostnader for å drive en desentralisert skolestruktur som kan gi smådriftsulemper på skolenivå. For å tallfeste betydningen av slike sammenhenger benytter KOMMODE de to kriteriene som kalles sonekriteriet og nabokretskriteriet. Sonekriteriet bygger på en inndeling av kommunene i soner med minst 2 000 innbyggere, der hver sone består av flere grunnkretser innenfor samme kommune. Kriteriet måler innbyggernes gjennomsnittlige reiseavstand til et senterpunkt i sonen der de er bosatt. Et befolkningsgrunnlag på 2 000 innbyggere anses som tilstrekkelig for å fylle opp klassene i en én-parallell skole. Hvis innbyggerne i kommunen i gjennomsnitt har lange reiseavstander til senterpunktet i de respektive sonene, kan det være behov for en mer desentralisert skolestruktur slik at kommunen får betydelige smådriftsulemper og/eller høye utgifter til skoleskyss. Nabokretskriteriet måler innbyggernes gjennomsnittlige reiseavstand til nærmeste nabokrets innenfor samme kommune. Disse to kriteriene antas å utfylle hverandre med hensyn til å fange opp kostnadsulemper knyttet til en desentralisert bosettingsstruktur. For mer dokumentasjon av disse kriteriene vises det til Reid (2002).

Bundne kostnader i barnehager

Barnehagene finansieres i dag i hovedsak gjennom tre inntektskilder: statlige øremerkete tilskudd, kommunale tilskudd og foreldrebetaling. Dette gjelder for både kommunale og private barnehager. De statlige tilskuddene blir imidlertid formidlet over kommunenes budsjetter. Kommunenes utgifter til barnehager inkluderer både finansiering av kommunale og ikke-kommunale barnehager. I budsjettet til kommunen inngår kommunale tilskudd til private barnehager samt videreformidling av øremerkete statstilskudd til private barnehager. Utgiftsbegrepet i KOMMODE inkluderer derfor kommunenes utgifter både til kommunale og ikke-kommunale barnehager.

I 2003 ble det inngått et bredt forlik på Stortinget om de framtidige rammebetingelsene for barnehagesektoren (barnehageforliket). Sentrale elementer i barnehageforliket var målsettingene om full barnehagedekning, lavere foreldrebetaling og likeverdig behandling av kommunale og private barnehager i forhold til offentlige tilskudd. Det foreligger også planer om å erstatte øremerkete statstilskudd med rammefinansiering av barnehagesektoren, se Inntektssystemutvalget (2005) og ECON (2005). Slike endringer i rammebetingelsene kan bidra til å endre atferden til kommunene, slik at de faktorer som er egnet til å forklare historiske variasjoner i bundne kostnader, ikke nødvendigvis vil være like relevante om noen år. Det er derfor viktig å presisere at analyseresultatene i denne artikkelen gjelder for året 2003. I hvilken grad disse resultatene også gjelder etter 2003 er et empirisk spørsmål som kan bli gjenstand for framtidig forskning. Det er imidlertid grunn til å påpeke at resultater fra estimering av KOMMODE på ulike årganger har vist relativt høy

stabilitet, se Langørgen og Aaberge (2006).

Resultater fra analysen av bundne kostnader i barnehager er rapportert i tabell 2. Tabellen inkluderer variabler som har en signifikant effekt på barnehageutgiftene, og som inngår i bundne kostnader enten som behovsfaktorer eller enhetskostnadsfaktorer. Koeffisientene i tabellen er framkommet ved simultan estimering av likningssystemet i KOMMODE, der kommunenes utgifter til ulike tjenester inngår som avhengige variabler. Tallene i tabellen viser altså bare et lite utvalg av de estimerte parameterne i KOMMODE, nemlig de parameterne som inngår i de bundne kostnadene for barnehager.

Barnehager er en tjeneste som er rettet mot barn i alderen 0-5 år. Bemanningsnormen for barnehager tilsier at barn under 3 år krever dobbelt bemanning. På den annen side har de større barna høyere dekningsgrad, noe som isolert sett vil bidra til høyere kostnader per barn i befolkningen. De minste barna, 0-åringene, har særlig lav dekningsgrad fordi svangerskapspermisjonen dekker det første leveåret, slik at en av foreldrene vanligvis

er hjemmeværende med barnet. I analysen av bundne kostnader i barnehager har vi derfor valgt å inkludere antall barn i aldersgruppen 1-5 år som en behovsfaktor som beskriver målgruppen. Vi finner en merkostnad i barnehager på 17 700 kroner per barn i alderen 1-5 år.

Grunn- og hjelpestønad er ytelser fra trygdeetaten rettet mot uføre og funksjonshemmete. Grunnstønad blir gitt til personer som har nødvendige ekstrautgifter på grunn av varig sykdom, skade eller lyte. Hjelpestønad blir gitt til personer som har et særskilt behov for pleie og tilsyn på grunn av sykdom, skade eller en medfødt funksjonshemming. Barn kan være mottakere av grunn- og hjelpestønad, men for disse barna vil stønadsbeløpet bli disponert av en verge. Psykisk utviklingshemmete barn vil i mange tilfeller være mottakere av hjelpestønad. Tildelingen av grunn- og hjelpestønad blir fastsatt av trygdeetaten på grunnlag av legeerklæring, og antall personer med grunn- og hjelpestønad kan derfor antas ikke å bli påvirket av kommunenes prioriteringer.

Barn med funksjonshemming har rett til særskilt tilrettelegging i barnehager og skal også ha prioritet ved opptak. For å fange opp merkostnader i barnehager knyttet til funksjonshemmete barn er det derfor relevant å benytte antall barn med grunn- og/eller hjelpestønad i alderen 0-5 år som forklaringsvariabel. For slike barn blir det estimert en merkostnad på 105 000 kroner per barn.

Minoritetsspråklige barn kan ha behov for særskilte tiltak i barnehagene for å stimulere språkforståelsen. Dette trekker isolert sett i retning av at en høy andel minoritetsspråklige barn øker de bundne kostnadene. I motsatt retning trekker det imidlertid at foreldre av minoritetsspråklige barn

Tabell 2. Effekter av variabler som påvirker bundne kostnader i barnehager, 2003¹

Variabel	Koeffisient	T-verdi
Konstant	-0,68	1,84
Folkemengden 1-5 år	17,71	5,2
Barn 0-5 år med grunn- eller hjelpestønad	105,09	3,41
Heltids yrkesaktive kvinner 20-44 år	16,34	6,61
Avstand til sonesenter	0,21	3,31
Småkommuneindikator		
0-5 000 innbyggere	1,56	4,59
R ² -justert	0,66	

¹ Utgifter (i 1 000 NOK) og forklaringsvariabler (unntatt småkommuneindikator) er målt per innbygger.

Kilde: KOSTRA.

i mindre grad etterspør barnehageplass. I analysene er det testet ut effekter av første- og andregenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn. I analysen av barnehager blir det fokusert på innvandrere i alderen 0-5 år. Førstegenerasjonsinnvandrere er født i utlandet av foreldre med utenlandsk opprinnelse, mens andregenerasjonsinnvandrere er født i Norge. I analysene finner vi ingen signifikant effekt av innvandrere 0-5 år.

Yrkesaktive kvinner med barn i barnehagealder har større behov for barnehageplass til sine barn enn hjemmeværende kvinner, siden de hjemmeværende kvinnene har mulighet til å ha tilsynet med barna selv. For å teste ut denne hypotesen har vi beregnet antall yrkesaktive kvinner som arbeider heltid i alderen 20-44 år per innbygger. Aldersgruppen er avgrenset ut fra når det er mest aktuelt for kvinner å ha barn i barnehage. Vi finner en merkostnad på 16 300 kroner i barnehager per heltidssysselsatte kvinne i alderen 20-44 år, og denne effekten er signifikant forskjellig fra null. Vi finner imidlertid ingen tilsvarende signifikant effekt for yrkesaktive menn, noe som kan skyldes at ansvaret for barnetilsyn fremdeles er ulikt fordelt mellom kjønne.

Tabell 2 viser at barnehageutgiftene øker med et mer spredtbygd bosettingsmønster. En økning på én mil i gjennomsnittlig reiseavstand til sonesenter vil føre til en økning i utgiftene på 210 kroner per innbygger.

Smådriftsulempen og kostnader knyttet til en desentralisert barnehagestruktur kan ha sammenheng med at små barnehager er relativt sett dyrere i drift enn større barnehager. Analyser som Telemarksforskning har utført viser at en barnehage bør ha 50-60 barn for å kunne utnytte stordriftsforde-

ler fullt ut, se Bergseng og Løyland (2003). Smådriftsulempen på barnehagenivå kan gi kostnadsulempen på kommunenivå dersom stordriftsfordelene på barnehagenivå ikke utnyttes fullt ut. Vi finner en positiv og signifikant effekt av sonekriteriet i KOMMODE. Vi finner også en signifikant positiv effekt av småkommuneindikatoren 0-5 000 innbyggere, men at det ikke er smådriftsulempen for kommuner med flere enn 5 000 innbyggere. Den estimerte funksjonsformen tyder på at smådriftsulempene per innbygger er høyest for kommuner med 0-2000 innbyggere, for deretter å avta til null på intervallet 2 000-5 000 innbyggere.

Det finnes også flere supplerende forklaringer på hvorfor små og spredtbygde kommuner har høyere bundne kostnader i barnehager. I en situasjon hvor det ikke er innført likebehandling mellom private og kommunale barnehager – som i 2003 – kan en forvente at tilbudet av private barnehager er relativt dårlig utbygd i små og spredtbygde kommuner. Lavt tilbud av private plasser kan gi større behov for kommunale plasser, men de kommunale plassene er dyrere i drift for kommunen, på grunn av manglende likebehandling. Det kan med andre ord være en tendens til at små kommuner har en relativt høy andel plasser med kommunalt eierskap. En slik sammenheng kan bidra til høyere kostnader i små kommuner.

En annen mulig forklaring på høye bundne kostnader i små og spredtbygde kommuner kan være at disse kommunene har problemer med å tiltrekke seg og holde på kvalifisert arbeidskraft, for eksempel førskolelærere. Høy gjennomstrømming av arbeidskraft kan gi høyere kostnader til rekruttering av personell, og kommunene kan dessuten se det som nødvendig og tilby gode lønnsbetingelser eller andre

økonomiske fordeler for å holde på arbeidskraften. Slike mekanismer kan imidlertid bidra til å øke de bundne kostnadene i små og spredtbygde kommuner.

I tillegg til de variablene som er rapportert i tabell 2, er det testet ut flere andre variabler som kan tenkes å påvirke bundne kostnader i barnehager. Følgende variabler ble inkludert i analysen

- Barn 0-5 år som ikke bor sammen med begge foreldre, per innbygger
- Første- og andregenerasjonsinnvandrere 0-5 år med ikke-vestlig bakgrunn, per innbygger
- Yrkesaktive menn (omregnet til heltid) 25-49 år, per innbygger
- Antall barn 0-5 år per mor med barn 0-5 år
- Andel med høy utdanning 30-59 år
- Gjennomsnittlig reiseavstand til nærmeste nabokrets
- Småkommuneindikator 0-2 000 innbyggere
- Småkommuneindikator 0-10 000 innbyggere

Disse kriteriene antas å kunne fange opp variasjoner i enhetskostnader, kostnader knyttet til barn med spesielle behov og variasjoner i etterspørselen etter barnehageplasser. Ingen av disse variablene fikk estimert signifikante koeffisienter, og variablene ble derfor utelatt fra KOMMODE. Barn 0-5 år av enslige forsørgere hadde en signifikant effekt på barnehageutgiftene i tidligere versjoner av KOMMODE basert på data for 1993 og 1998. Når denne effekten ikke lenger er signifikant, kan det skyldes at barnehagedekningen har blitt så høy at tilbudet av plasser i mindre grad enn før er avhengig av et

slikt kriterium. Antall barn per mor med barn ble inkludert for å teste en hypotese om at mødre med flere barn etterspør færre barnehageplasser, fordi det er stor-driftsfordeler i familien ved å passe barna selv. Denne hypotesen ble ikke bekreftet. Når vi ikke finner noen signifikant effekt av andelen med høy utdanning, må dette ses i sammenheng med at utdanningsnivå også er inkludert som en forklaringsvariabel for variasjoner i marginale budsjettandeler, der vi finner at kommuner med et høyt utdanningsnivå har en tendens til å prioritere barnehagesektoren relativt høyt.

Bundne kostnader i grunnskoler

En oversikt over effekter av variabler som påvirker de bundne kostnadene i sektoren for grunnskoler i KOMMODE, er gjengitt i tabell 3. Koeffisientene i tabellen er framkommet ved simultan estimering av likningssystemet i KOMMODE, der kommunenes utgifter til ulike tjenester inngår som avhengige variabler. Tallene i tabellen viser altså bare et lite utvalg av de estimerte parameterne i KOMMODE, nemlig

Tabell 3. Effekter av variabler som påvirker bundne kostnader i grunnskoler, 2003¹

Variabel	Koeffisient	T-verdi
Konstant	0,02	0,02
Folkemengden 6-12 år	32,22	5,11
Folkemengden 13-15 år	57,33	4,81
Barn 6-15 år med grunnskole- eller hjelpestønad	52,31	2,64
Avstand til sonesenter	0,75	7,62
Avstand til nærmeste nabokrets	0,48	1,33
Småkommuneindikator 0-2 000 innbyggere	7,7	3,5
Småkommuneindikator 0-5 000 innbyggere	3,5	5,28
R ² -justert	0,81	

¹ Utgifter (i 1 000 NOK) og forklaringsvariabler (unntatt småkommuneindikatorer) er målt per innbygger.
Kilde: KOSTRA.

de parameterne som inngår i de bundne kostnadene for grunnskoler.

Vi finner at merkostnadene for barn i ungdomsskolen er høyere enn merkostnadene for barn i barneskolen. Mens ett ekstra barn i barneskolen gir en økning i bundne kostnader på 32 200 kroner, gir ett ekstra barn i ungdomsskolen en økning i bundne kostnader på 57 300 kroner. At elevene i ungdomsskolen koster mer enn i barneskolen, kan for det første skyldes at lærerne i ungdomsskolen er høyere kvalifisert og derfor får høyere lønn. For det andre har lærerne i ungdomsskolen lavere leseplikt, som er det antall timer lærerne skal undervise per år. Lavere leseplikt betyr mer tid blant annet til for- og etterarbeid for lærerne, noe som bidrar til å øke kostnadene per elev. For det tredje kan det også være forskjeller i utgifter til utstyr, PC-er med mer mellom barne- og ungdomstrinnet. Resultatet samsvarer for øvrig med statens kompensasjon til privatskoler, som blir gitt med en høyere sats for elever i ungdomsskolen enn for elever i barneskolen.

Integrering av funksjonshemmete barn i grunnskolen kan gi merkostnader for kommunene. Slike merkostnader kan påregnes både for barn med fysiske handikap og for psykisk utviklingshemmete barn. Statistikken for antall psykisk utviklingshemmete barn er imidlertid mangelfull, da den ikke skiller mellom barn 0-5 år og barn 6-15 år. Vi testet derfor effekten av antall psykisk utviklingshemmete barn i alderen 0-15 år, men fant ingen signifikant effekt. Da KOMMODE tidligere ble estimert på data for 1998, hadde vi tilgang til data for antall psykisk utviklingshemmete barn i alderen 7-15 år. Denne variabelen fikk en positiv og signifikant effekt på utgiftene til utdanning i den tidligere modellversjonen. At effekten av

psykisk utviklingshemmete barn ikke er signifikant i estimeringer på data for 2003, kan derfor skyldes at aldersgruppeinndelingen i statistikken er blitt mindre detaljert.

For å fange opp merkostnader i grunnskoler knyttet til funksjonshemmete barn synes det også relevant å benytte antall barn med grunn- og/eller hjelpestønad i alderen 6-15 år som forklaringsvariabel. For slike barn blir det estimert en merkostnad på 52 300 kroner i KOMMODE.

Integrering av innvandrere kan også gi merkostnader i utdanning. I analysen ble det foretatt en oppdeling av barn med henholdsvis vestlig og ikke-vestlig bakgrunn i første generasjons- og andregenerasjonsinnvandrere. Innenfor sektoren for grunnskoler kan disse innvandrerne tenkes å bidra til høyere utgifter til spesialundervisning. Vi fant imidlertid ingen signifikante effekter av innvandring på kommunenes utgifter til grunnskoler. Det kan tenkes at skoler med mange innvandrerelever rekrutterer lærere med relativt lav ansiennitet og alder. Siden lærerlønningene øker med ansiennitet, kan dette isolert sett trekke i retning av at kommuner med mange innvandrerelever har lavere utgifter. I motsatt retning trekker det at kommunene ifølge opplæringsloven har lovpålagte krav om ekstra ressurstilførsel til morsmålsopplæring og ekstra norskopplæring. Slike motstridende effekter kan forklare hvorfor vi ikke finner noen signifikant effekt av antall innvandrerelever i forbindelse med grunnskoleutgiftene.

Kommuner med lange reiseavstander forventes å ha høye utgifter til grunnskoler på grunn av en mer desentralisert skolestruktur og/eller høye utgifter til skolekyss. En desentralisert skolestruktur kan gi behov for flere små skoler og små

klasser, noe som bidrar til høye kostnader per elev. Kommuner med kortere reiseavstander kan i større grad utnytte stordriftsfordelene på skole- og klassenivå. At det foreligger stordriftsfordeler på skolenivå blir bekreftet av analysene til Falch, Rønning og Strøm (2005). Smådriftsulempene på skolenivå har sammenheng med at lærertettheten per elev er større på små skoler enn på større skoler.

Resultatene til Falch mfl. (2005) tyder på at skolestrukturen påvirkes av nivået på frie inntekter i tillegg til variabler som representerer bosettingsmønsteret. Disse sammenhengene er ivarettatt i KOMMODE ved at modellen kontrollerer både for bosettingsmønster og inntekter i analysene av kommunenes utgifter. Det betyr at i den grad en desentralisert skolestruktur og derav følgende høye utgifter skyldes høye inntekter, vil dette ikke bli regnet som en del av de bundne kostnadene. Denne framgangsmåten er å foretrekke framfor å kontrollere for skolestruktur i KOMMODE, ettersom skolestrukturen i høy grad blir påvirket av kommunenes valg.

Vi finner at sonekriteriet har en positiv og signifikant effekt på bundne kostnader i utdanning. En økning på én mil i gjennomsnittlig reiseavstand til kommunesenteret gir en økning på 750 kroner per innbygger i de bundne kostnadene. Effekten av nabokretskriteriet er ikke statistisk signifikant i modellvarianten med tolv tjenesteytende sektorer, men siden effekten er signifikant i en annen modellvariant med åtte tjenesteytende sektorer, har vi valgt å inkludere en slik effekt i modellen. Samlet sett har bosettingsmønsteret en klar effekt på kostnadene, slik at lengre reiseavstander gir høyere enhetskostnader for kommunene.

Smådriftsulempen i utdanning antas også å bli fanget opp av de tre småkommuneindikatorene. I tillegg til at lange reiseavstander virker fordyrende, kontrollerer vi også for at små kommuner genererer høye utgifter per elev. Vi finner at små kommuner har relativt høye kostnader, og at kostnadene til utdanning per innbygger avtar med økende kommunestørrelse. Effekter av kommunestørrelse er bare signifikant forskjellig fra null for kommuner med færre enn 5 000 innbyggere. Forløpet av smådriftsulempene er fallende og konvekst, slik at det særlig er de minste kommunene som har høye smådriftsulempen per innbygger for grunnskoler.

I tillegg til de variablene som er rapportert i tabell 3, er det testet ut flere andre variabler som kan tenkes å påvirke bundne kostnader til utdanning. Følgende variabler ble inkludert i analysene

- Barn i privatskoler per innbygger
- Psykisk utviklingshemmete 0-15 år per innbygger
- Barn 6-15 år som ikke bor sammen med begge foreldre, per innbygger
- Barn i alderen 6-15 år som er første-generasjonsinnvandrere med vestlig eller ikke-vestlig bakgrunn
- Skilte og separerte 16-59 år per innbygger
- Arbeidsledige 16-59 år per innbygger
- Antall fattige per innbygger (med regionspesifikke fattigdomsgrenser)
- Andel med lav utdanning 30-59 år
- Småkommuneindikator 0-10 000 innbyggere

Disse kriteriene antas å kunne fange opp blant annet behovet for

spesialundervisning. Ingen av disse variablene fikk estimert signifikante koeffisienter, og variablene ble derfor utelatt fra modellen.

Bundne kostnader i øvrig utdanning

Sektoren for øvrig utdanning i KOMMODE omfatter skolefritidstilbud, voksenopplæring, spesialskoler og musikk- og kulturskoler. Denne sektoren består således av flere forskjellige tjenester. Vurderingen har imidlertid vært at disse tjenestene hver for seg er for små til å forsvare en ytterligere oppsplitting av sektorene i KOMMODE. For en mer detaljert oppsplitting av utgiftene vises det til analysene til Falch mfl. (2005). Disse analysene er imidlertid ikke basert på simultan analyse av flere sektorer slik som KOMMODE, noe som gjør at analysene ikke er helt sammenliknbare (se Langørgen mfl. 2005).

En oversikt over effekter av variabler som påvirker de bundne kostnadene i sektoren for øvrig utdanning, er gjengitt i tabell 4. Koeffisientene i tabellen er framkommet ved simultan estimering av likningssystemet i KOMMODE, der kommunenes utgifter til ulike tjenester inngår som avhengige variabler. Tallene i tabellen viser altså bare et lite utvalg av de estimerte parameterne i KOMMODE, nemlig de parameterne som inngår i de bundne kostnadene for øvrig utdanning.

Flere yrkesaktive kvinner bidrar til høyere bundne kostnader, noe som har sammenheng med at disse familiene i større grad benytter skolefritidsordningen (SFO). En kvinne som er ekstra yrkesaktiv i alderen 20-44 år, øker de bundne kostnadene med om lag 5 500 kroner.

Kostnadene øker også med antall arbeidsledige ungdommer og antall flyktninger med integreringstilskudd. Dette har trolig

Tabell 4. Effekter av variabler som påvirker bundne kostnader i øvrig utdanning, 2003¹

Variabel	Koeffisient	T-verdi
Konstant	0,22	1,72
Yrkesaktive kvinner 20-44 år (heltid)	5,45	3,49
Arbeidsledige 16-24 år	22,63	1,56
Flyktninger med integreringstilskudd	24,21	7,31
R ² -justert	0,34	

¹ Utgifter (i 1 000 NOK) og forklaringsvariabler er målt per innbygger.

Kilde: KOSTRA.

sammenheng med økte utgifter til voksenopplæring for disse gruppene. En ekstra arbeidsledig i alderen 16-24 år øker de bundne kostnadene med 22 600 kroner. Denne effekten er imidlertid knapt signifikant. Kommunene mottar et integreringstilskudd for flyktninger de fem første årene etter at flyktningene blir bosatt i kommunene. En ekstra flyktning med integreringstilskudd bidrar til å øke de bundne kostnadene i øvrig utdanning med 24 200 kroner.

Av andre variabler som ble testet ut, men som ikke fikk signifikant effekt, kan vi nevne antall flyktninger/ikke-vestlige innvandrere uten integreringstilskudd, antall barn 6-15 år som ikke bor sammen med begge foreldre, antall fattige, antall arbeidsledige i alderen 25-59 år, andel med lav utdanning 30-59 år samt bosettingskriterier og indikatorer for kommune-størrelse. Resultatene gir dermed ikke støtte til en antakelse om smådriftsulemper og desentraliseringskostnader i øvrig utdanning.

Faktorer som påvirker marginale budsjettdeler

Så langt har vi analysert hvilke faktorer som påvirker enhetskostnader og behov for utdanningstjenester i kommunene.

Variasjoner i bundne kostnader antas å ha nær sammenheng med føringer og rammebetingelser som er bestemt av staten. Kommunene kan spille en viss rolle i fortolkningen av statlige reguleringer, slik at de påvirker den felles (eller gjennomsnittlige) verdsettingen av de bundne kostnadene knyttet til ulike forklaringsfaktorer. Kommunenes rom for egne prioriteringer kan også ses i sammenheng med uforklart variasjon i modellene for de enkelte sektorer. For øvrig kan prioriteringene knyttes opp mot hvordan de frie disponible inntektene blir fordelt på tjenesteytende sektorer. Dette siste elementet blir bestemt av de marginale budsjettandelene.

De marginale budsjettandelene antas å variere fra kommune til kommune avhengig av lokalbefolkningens utdanningsnivå, bosettingstetthet og den partipolitiske sammensetningen av kommunestyret. For grunnskoler finner vi ingen signifikant effekt av disse variablene. For barnehager og øvrig utdanning finner vi imidlertid en signifikant positiv effekt av befolkningens utdanningsnivå. I analysen blir dette fortolket som at kommuner med et høyt utdanningsnivå gir høy prioritet til barnehager og øvrig utdanning. Vi finner også en positiv sammenheng mellom sosialistandelen i kommunestyret og prioriteringen av barnehager. Det betyr at kommuner med en kombinasjon av høy sosialistandel og høye frie disponible inntekter per innbygger har en tendens til å bruke særskilt mye ressurser på barnehager. Koeffisienter for preferansefaktorer som inngår i de marginale budsjettandelene er rapportert i Langørgen og Aaberge (2006).

Tjenestenes følsomhet overfor inntektsendringer

En inntektselastisitet for en kommunal tjeneste viser den prosentvise økningen i

utgiftene i en bestemt tjenesteytende sektor når de samlede kommunale inntektene øker med 1 prosent. Inntektselastisiteter for kommunale tjenester er definert ved forholdet mellom marginale og totale budsjettandeler. Hvis en sektor får en mindre (større) andel av ekstramidlene enn hva sektorens størrelse skulle tilsi, blir inntektselastisiteten lav (høy), og vi sier at tilbudet er uelastisk (elastisk). Størrelsen på inntektselastisitetene viser i hvilken grad de ulike tjenestene vil bli prioritert når kommunene får økte inntekter. Hvor «følsomt» er for eksempel tilbudet av barnehager og grunnskoler overfor en inntektsendring? Med følsomhet menes her i hvilken grad tilbudet av tjenester reagerer på endringer i kommunenes inntektsrammer.

Tabell 5 viser beregnede inntektselastisiteter for tolv tjenesteytende sektorer i 2003. På grunn av variasjoner i marginale og totale budsjettandeler vil inntektselastisitetene variere mellom kommuner. I gjennomsnitt viser det seg at inntektselastisitetene er lave for grunnskoler og øvrig utdanning, og noe høyere for barnehager. Det betyr at kommuner som får en inntektsøkning, i stor grad prioriterer andre formål enn utdanning. Det kan også bety at utdanningssektoren er skjermet mot nedskjæringer, og dermed ikke trenger mer penger når pengesekken øker.

Tilbudet av flere av de nasjonale velferdstjenestene som er underlagt sterk grad av lovregulering, er lite følsomt overfor inntektsendringer. Dette gjelder blant annet for grunnskoler, pleie og omsorg, sosialhjelp og barnevern. Ifølge Håkonsen og Løyland (2000) kan lave estimerte elastisiteter for lovregulerte tjenester ha sammenheng med at minstestandarder i tjenestetilbudet blir en bindende restriksjon for kommunene. Dette bidrar til at

Tabell 5. Summarisk statistikk for estimerte inntektselastisiteter, 2003¹

Sektor	Gjennom snitt	Mini- mum	Maksi- mum	Standard avvik
Administrasjon ...	1,47	0,80	1,96	0,23
Grunnskoler	0,51	0,37	0,84	0,06
Øvrig utdanning	0,63	0,18	1,16	0,15
Barnehager	0,91	0,62	1,30	0,12
Helsestell	1,26	0,81	1,83	0,19
Sosialhjelp	0,46	0,10	1,93	0,22
Barnevern	0,67	0,16	1,28	0,18
Pleie og omsorg ..	0,74	0,58	1,02	0,08
Kultur	2,12	1,23	3,09	0,30
Kommunale veier	1,02	0,46	1,95	0,27
Vann, avløp og renovasjon	1,19	0,84	1,75	0,20
Øvrig infrastruktur	1,90	1,23	2,73	0,26

¹ Antall kommuner = 428. Manglende data for inntektselastisiteter gjelder for Oslo og for kommuner som ikke har rapportert inn regnskapstall i 2002 eller 2003.
Kilde: KOSTRA.

kommunene bruker mer ressurser på disse tjenestene enn hva de ville ha gjort i en tilpasning uten bindinger. Økte frie inntekter blir i så fall i liten grad tildelt slike regulerte tjenester, særlig ikke i fattige kommuner der tilbudet av regulerte tjenester begrenses nedad av minstestandarder.

Det er særlig administrasjon, kultur og øvrig infrastruktur som vil bli høyt prioritert ved en inntektsøkning. Dette er sektorer som tradisjonelt har vært relativt lite utsatt for lovhjemlede bindinger. For mer informasjon om inntektselastisitetene for kommunale tjenester vises det til Langørgen og Aaberge (2006).

Konklusjon

Analysene viser at kommunenes utgifter til barnehager og grunnskoler avhenger både av behovsfaktorer og enhetskostnadsfaktorer. Det foreligger smådriftsulemp og desentraliseringskostnader, særlig i grunnskoler. Både antall barn i målgruppen og antall barn med spesielle behov på grunn

av funksjonshemming påvirker utgiftene. For barnehager har også kvinnenes arbeidsmarkedstilpasning en effekt på behovet for barnehageplasser. I øvrig kommunal utdanning er det først og fremst behovsfaktorer som påvirker utgiftene.

Når kommunene får en inntektsøkning, vil de i stor grad tilgodese andre tjenester enn grunnskoler og øvrig utdanning, mens barnehager blir noe høyere prioritert. Kommuner med et høyt gjennomsnittlig utdanningsnivå har en tendens til å prioritere barnehager og øvrig utdanning relativt høyt. En høy sosialistandel for representanter i kommunestyret bidrar også til at barnehager blir høyere prioritert.

Noter

- ¹ I prinsippet er det mulig å gjøre analyser av fylkeskommunenes prioritering av videregående opplæring ved hjelp av liknende metoder som benyttes i analyser av kommunenes prioriteringer. For fylkene er det imidlertid en ekstra utfordring at det er relativt få observasjoner i analysen. Det foreligger ikke analyser av fylkeskommunenes prioriteringer der flere tjenesteytende sektorer blir analysert i sammenheng med hverandre. For en partiell analyse av videregående opplæring vises det til Borge, Naz og Tovmo (2003).
- ² Tidligere versjoner er dokumentert i Langørgen og Aaberge (2001) og Aaberge og Langørgen (2003).
- ³ Denne inndelingen skiller seg fra tidligere analyser med åtte tjenesteytende sektorer ved at sektorene for utdanning og sosiale tjenester er splittet i to sektorer, mens sektoren for infrastruktur er splittet i tre sektorer. Til forskjell fra Langørgen mfl. (2005) er ikke pleie og omsorg splittet i hjemmetjenester og institusjoner, fordi disse tjenestene er integrert i mange av kommunene.
- ⁴ Denne antakelsen er benyttet ved beregningen av det såkalte sonekriteriet som fanger opp reiseavstander innenfor soner med minst 2 000 innbyggere.

Referanser

- Bergseng, E. og K. Løyland (2003): Effektivitetsforskjeller mellom offentlige og private barnehager, *Norsk Økonomisk Tidsskrift* 117 (1), 1-30.
- Borge, L.-E., G. Naz og P. Tovmo (2003): *Kostnads- og etterspørselsforhold i videregående opplæring*, Rapport, ALLFORSK.
- ECON (2005): *Barnehagene i kommunenes inntektssystem*, ECON-rapport 2005-2004.
- Falch, T., M. Rønning og B. Strøm (2005): *Forhold som påvirker kommunenes utgiftsbehov i skolesektoren: Smådriftsulemper, skolestruktur og elevsammensetning*, SØF-rapport 04/2005, Senter for økonomisk forskning.
- Håkonsen, L. og K. Løyland (2000): Norske kommuners prioritering mellom ulike tjenester: Betydningen av inntekt, priser og statlige bindinger. Arbeidsrapport 3/2000, Telemarksforskning.
- Inntektssystemutvalget (2005): *Kostnadsnøkkel for barnehager - delutredning fra Inntektssystemutvalget*, Kommunal- og regionaldepartementet.
- Langørgen, A. (1998a): *Indekser for bosettingsmønster i kommunene*, Notater 98/12, Statistisk sentralbyrå.
- Langørgen, A. (1998b): *Virkninger av lokalt bosettingsmønster på kostnader i kommunal tjenesteyting*, Rapporter 98/13, Statistisk sentralbyrå.
- Langørgen, A., T.A. Galloway, M. Mogstad og R. Aaberge (2005): *Sammenlikning av simultane og partielle analyser av kommunenes økonomiske atferd*, Rapporter 2005/25, Statistisk sentralbyrå.
- Langørgen, A. og R. Aaberge (2001): *KOMMODE II estimert på data for 1998*, Notater 2001/6, Statistisk sentralbyrå.
- Langørgen, A. og R. Aaberge (2006): *Inntektselastisiteter for kommunale tjenester*, Rapporter 2006/10, Statistisk sentralbyrå.
- NOU (1992:15): *Kommune- og fylkesinndelingen i et Norge i forandring*, Kommunaldepartementet, Oslo: Akademika.
- NOU (2005:18): *Fordeling, forenkling, forbedring: Inntektssystemet for kommuner og fylkeskommuner*, Kommunal- og regionaldepartementet.
- Reid, S. (2002): *Bosettingskriteriene i inntektssystemet til kommunene. Erfaringer med overgang til ny beregningsmåte og nye bosettingskriterier*, 2002, Notater 2002/33, Statistisk sentralbyrå.
- Aaberge, R. og A. Langørgen (2003): *Fiscal and spending behavior of local governments: Identification of price effects when prices are not observed*, *Public Choice* 117, 125-161.

Barnehageplass – fra unntak til regel

Lars Gulbrandsen, NOVA

I løpet av de siste 50 årene har barnehage-sektoren i Norge endret seg fra å være et marginalt fenomen som berørte et lite mindretall av landets barn og barnefamilier, til å bli en normal og sentral del av norske barns og foreldres hverdag. Mer enn tre kvart million nordmenn, det være seg barn, foreldre eller ansatte, er daglig direkte involvert i barnehagesektoren. Den økonomiske betydningen er stor, både gjennom sektorens bidrag til bruttonasjonalproduktet, gjennom dens press på statlige og kommunale finanser, og direkte og indirekte for barnefamilienes økonomi og velferd. Politisk er barnehager et høyaktuelt saksfelt der alle politiske partier kjemper om å være best med hensyn til å tilby barnehager til lav pris og med høy kvalitet til alle som vil ha plass. Sektorens politiske betydning avspeiles ikke minst av sektorens plass i media. I perioden 1984-1986 hadde for eksempel Aftenposten i gjennomsnitt 33 artikler årlig som inneholdt ordstammen barnehage. 20 år senere var det årlige gjennomsnittlige antall artikler i avisen som inneholdt dette ordet, steget til 1 238.

Et viktig mål med denne artikkelen er å dokumentere barnehagesektorens tallmessige vekst. Deretter analyseres noen av drivkreftene bak denne utviklingen, både på tilbuds- og etterspørselssiden. Veksten i etterspørselen etter barnehageplasser var i

første omgang et resultat av at barnefamilier økte sitt tilbud av arbeidskraft, og denne økningen skjedde særlig blant mødre med høy utdanning. Et viktig spørsmål er hvordan denne etterspørselen har bidradd til å skape en skjev sosial fordeling av plasser og av overføringer innenfor sektoren. Men barnehagene har aldri bare vært til for å fylle en tilsynsfunksjon i den tiden foreldrene jobber. Barnehagenes viktigste brukere er barna, noe som i økende grad understrekes gjennom rammeplaner og kvalitetsarbeid og gjennom krav om pedagogisk kompetanse blant de ansatte. Myndighetene har lovet full barnehagedekning innen utgangen av 2007, men sliter fortsatt med å nå dette målet. Det blir et minst like stort problem å utstyre de eksisterende og de nye barnehagene med så mange førskolelærere som skal være der i henhold til forskriftene om pedagogisk bemanning.

Historisk utvikling – fra barneverns-tiltak til universelt velferdsgode

Den første norske offisielle barnehagestatikken beskrev situasjonen i 1963 (Statistisk sentralbyrå 1966). Sektoren omfattet dette året 259 barnehager som rommet 8 156 barn og 1 177 ansatte. Det var imidlertid gjort sporadiske kartlegginger også tidligere. I 1950 hadde det vært 116 barnehager med 5 071 barn. På dette tidspunktet var barnehager en del av

barnevernet. I en lovproposisjon fra 1952 om barnevern ble barnehager omtalt som daginstitusjoner og som én av tre typer barnevernsinstitusjoner. De to andre var feriekolonier og barnehjem. Det var på dette tidspunktet 20 flere barnehjem enn barnehager her i landet (Ot. prp. nr. 56 (1952). På sentralt hold ble barnehagene administrativt plassert under Sosialdepartementet, lokalt under de kommunale barnevernsnemndene. Et forslag fra Samordningsnemnda for skoleverket om å flytte det administrative ansvaret for barnehagene til Kirke- og undervisningsdepartementet sentralt og til de kommunale skolestyrene lokalt fikk ingen støtte, verken i Barnevernskomiteen som avga sin innstilling høsten 1951 eller i Sosialdepartementet. I følge Barnevernskomiteen sto man overfor et sosialpolitisk problem som ble skapt som følge av at et økende antall mødre tok seg arbeid utenfor hjemmet. I sin proposisjon fulgte Sosialdepartementet komiteens tilråding. Samordningsnemnda for skoleverket hadde begrunnet sitt forslag med barnehagenes pedagogiske betydning (Gulbrandsen 2005:14). Det skulle gå 55 år før nemndas forslag om endret departementstilknytning ble til virkelighet.

Tabell 1 oppsummerer barnehagesektorens tallmessige vekst fra 1963 og fram til utgangen av 2006. Det var først på 1970-tallet at det kom fart i barnehageutbyggingen. Mellom 1970 og 1980 ble både antall barnehager og antall barn med plass mer enn seksdoblet. Veksten fortsatte på 1980-tallet, men ikke så sterkt som i det foregående tiåret. På 1990-tallet ble den jevne veksten brutt, først gjennom Reform 97 som flyttet seksåringene over i grunnskolen, deretter gjennom innføring av kontantstøtten. Reform 97 førte både til færre barnehager og til færre barn i barnehagene. Innføringen av Reform 97 hadde for-

øvrig skjedd gradvis. I 1996 hadde drøyt 33 000 seksåringer allerede et førskoletilbud i regi av skolen.

Mens tallet på barnehager fortsatte å synke helt fram til 2002, ble reduksjonen av barnetallet mellom 1996 og 1997 en engangsaffære. Veksten ble nok bremsset noe på grunn av innføringen av kontantstøtten i 1998, men den lille nedgangen i antall barnehagebarn fra 1998 til 1999 skyldes at barn i åpne barnehager ikke lenger ble tatt med i statistikken (Gulbrandsen og Hellevik, 2000: 48 ff). Hvert år fra og med årtusenskiftet har barnehagene både fått flere barn og flere ansatte.

Tabell 1. Utviklingen av barnehagesektoren i Norge: antall barnehager, antall barn i barnehager og antall ansatte. 1963-2006

	Antall barnehager	Antall barn	Antall ansatte
1963	259	8 516	1 177
1965	273	9 053	1 335
1970	402	12 711	2 292
1975	884	30 479	6 599
1980	2 554	78 189	16 866
1985	3 281	98 454	23 593
1990	4 649	139 350	35 891
1991	4 961	150 566	40 061
1992	5 266	162 720	43 071
1993	5 631	173 386	46 394
1994	6 003	182 713	49 394
1995	6 261	188 213	51 832
1996	6 409	192 446	52 084
1997	6 260	184 514	51 793
1998	6 178	187 869	52 643
1999 ¹	5 991	187 612	52 898
2000	5 833	189 837	52 673
2001	5 776	192 649	53 816
2002	5 845	198 262	55 924
2003	5 924	205 172	58 422
2004	6 035	213 097	60 470
2005	6 278	223 501	64 713
2006	6 436	234 948	69 655

¹ Fra og med 1999 er barn i åpne barnehage ikke lenger med i statistikken. I 2006 var det 7 464 barn som hadde plass i åpne barnehager.

Kilde: 1963-2000: Årlige statistikkpublikasjoner fra SSB om barnehager. 2001-2004: SSBs nettsider, 2005-2006: KOSTRA.

Mens tabell 1 viser sektorens tallmessige vekst, viser tabell 2 barnehagens endrede plass sett i forhold til alle norske barn under skolepliktig alder. Helt fram til 1970 var barnehager et helt marginalt fenomen. På dette tidspunktet hadde 97 prosent av barna ikke barnehageplass, og heller ikke for de fire eldste årskullene var dekningen nevneverdig høyere. Utbyggingen på 1970-tallet var særlig rettet mot de største barna. Mens dekningsgraden for ett- og toåringer økte med 4,9 prosentpoeng, var den tilsvarende økningen blant de eldre barna 27,7 prosentpoeng. I 1980 var 58 prosent av barnehagebarna fem år eller mer. Dette utbyggingsmønsteret fortsatte på 1980-tallet. Av tabell 2 kan vi beregne at mindre enn hver femte nye plass i dette tiåret tilfalt de minste barna. Deretter kom imidlertid de minste barna langt mer i fokus. Mer enn 80 prosent av tilveksten mellom 1990 og 1995 besto av plasser til ett- og toåringer. I disse årene var det særlig familiebarnehager som ble brukt for å redusere køen blant de minste barna. Det hadde vært 3 550 barn i familiebarnehager i 1990. Tallet steg deretter hvert år til foreløpig topp i 1996 med 14 293 barn (Ellingsæter og Gulbrandsen 2003:36). Ved å sammenlikne endringer i det samlede barnehagetilbudet og i bruken av familiebarnehager, sluttet Gulbrandsen og Hellevik (2000) at foreldre foretrakk ordinære barnehager framfor familiebarnehager.

Kontantstøtten ble fulgt av en kortvarig stagnasjon i veksten i bruk av barnehager for de minste barna, men bruken var snart oppe på samme nivå som før ordningen trådte i kraft (Ellingsæter og Gulbrandsen 2001). Etter årtusenskiftet har barnehagedekningen økt over hele aldersspennet, men fortsatt mest blant de minste barna. I denne perioden har det også skjedd en bevegelse bort fra familiebarnehager. I

Tabell 2. Barnehagedekning 1950-2005. Blant alle barn under skolepliktig alder, i aldersgruppen 1-2 år og i aldersgruppen 3-5 år. Prosent

	Alle barn under skolepliktig alder ¹	1-2 år	3-6 år (3-5 år fra 1997)
1950	1,1	-	-
1960	1,8	-	-
1963	1,9	0,5	3,1
1970	2,8	0,9	4,3
1975	7,1	3,0	10,6
1980	20,9	6,8	32,0
1985	27,5	9,4	43,0
1990	35,9	15,4	57,9
1995	44,3	31,3	61,7
1997	50,7	40,0	74,4
1998	51,6	38,8	75,9
2000	52,2	37,1	78,1
2002	56,8	40,9	84,0
2004	60,5	47,5	87,2
2005	64,1	53,9	90,6
2006	67,5	61,8	92,8

¹ Til og med 1995 er basis for denne tallkolonnen alle barn mellom 0 og 6 år. Fra og med 1997 er basis alle barn mellom 0 og 5 år.

Kilde: 1963-2000: Årlige statistikkpublikasjoner fra SSB om barnehager. 2001-2004: SSBs nettsider, 2005-2006: KOSTRA.

2005 hadde 10 150 barn plass i familiebarnehage. Dette var 4 143 færre enn i toppåret 1996. I den første sterke satsingen på de minste barna spilte familiebarnehager en vesentlig rolle. Dette er ikke tilfelle i den ekspansjonsfasen vi nå er inne i. Som tidligere nevnt ble barn med plass i åpen barnehage fjernet fra statistikken i 1999. Dersom disse fortsatt hadde blitt tatt med, hadde den totale dekningsgraden i 2006 vært 69,6. Det er dette tallet som bør sammenliknes med dekningsgraden på 50,7 i 1997. Dersom man ser antall plasser i forhold til aldersgruppen ett til fem år, får man i 2006 en dekningsgrad på 81,2 som stiger til 83,8 dersom også barn i åpne barnehager tas med.

I de første årgangene av den offisielle barnehagestatistikken opererte man med

tre undertyper av daginstitusjoner for barn: daghjem, småbarnsstuer og barnehager (Gulbrandsen 2005:16). I daghjem og småbarnsstuer oppholdt barna seg stort sett hele dagen, og de fleste hadde fått plass med begrunnelse i foreldrenes yrkesdeltakelse. I barnehagene hadde knapt en tredjedel fått plass av samme grunn. Statistisk sentralbyrå kommenterte forskjellen med at storparten av disse barna kom fra flerbarnsfamilier, hvor moren hadde behov for avlastning for å kunne få bedre tid til vanlig husarbeid (Statistisk sentralbyrå 1966:6). Barnehager ble i statistikkpublikasjonen definert som avdelinger i daginstitusjoner som ledes av en godkjent barnehagelærer, og som tar hånd om barn i alderen tre til sju år i inntil seks timer daglig. Daghjem var åpne mer enn seks timer daglig, men ellers var de lite forskjellige fra barnehager. Småbarnsstuer var daghjem for barn under tre år. I de første årene finner man ikke opplysninger om oppholdstid i statistikken. Vi regner likevel ikke med å gjøre noen alvorlig feil dersom vi definerer plass i det som den gang ble kalt barnehage, som korttidsopphold, eller dersom vi definerer plass i det som den gang ble kalt småbarnsstuer og daghjem som heldagsopphold.

Tabell 3 viser hvordan avtalt oppholdstid har utviklet seg fra 1964. Fram til 1975 var det særlig heltidstilbudet som ble utbygget, mens den første sterke veksten, i 1970-årenes andre halvdel, i særlig grad besto av korttidsplasser. Deretter har utviklingen gått mot et stadig større innslag av heltidsplasser. Det lille bruddet vi ser i 2000, var nok mer en følge av at statistikken ble lagt om fra og med 1999 for å tilpasses reglene for utbetaling av kontantstøtte, enn av en reell nedgang i heltidsopphold. Men også på dette punktet, som for antall barnehagebarn totalt sett, representerte kontantstøtten en mid-

Tabell 3. Andel av barn i barnehage med avtalt oppholdstid mer enn 30 timer per uke 1964-2005. Prosent

1964	43,9
1970	57,9
1975	59,5
1980	40,2
1985	45,2
1990	58,6
1995	65,0
1997	66,1
2000 ¹	63,4
2002	66,8
2005	77,6
2006	82,7

¹ Fra og med 2000 vises andel med ukentlig oppholdstid over 32 timer.

Kilde: Barnehagestatistikk, Statistisk sentralbyrå.

lertidig nedbremsing av en sterk og langvarig vekst. Senere har det blitt stadig mer vanlig å avtale heltidssopphold, noe som ikke minst har økt i kjølvannet av gjennomføringen av barnehageforlikets løfte om sterk prisreduksjon.

Barnehageutbyggingen – en etterspørselsdrevet utbygging

Selv om deler av 1950-tallets beskjedne barnehagetilbud var rettet mot yrkesaktive mødre, forekom likevel slik yrkesaktivitet relativt sjelden. I historiens første langtidsprogram foreslo regjeringen 10 nye daghjem med 400 plasser i programperioden 1954-1957, ganske nær Sosialdepartementets anslag over udekket behov som var 600 plasser (St. meld. nr. 62, 1953:215). Avstanden mellom småbarnsmødres yrkesaktivitet og barnehagedekningen økte gradvis. I 1965 var 14 prosent av mødrene yrkesaktive, mens det bare var plass til to prosent av barna (Ellingsæter og Gulbrandsen, 2003:22). Fram til 1971 ble yrkesaktiviteten fordoblet, mens barnehagedekningen nærmest sto på stedet hvil. Den kraftige utbyggingen på 1970-tallet holdt på ingen måte tritt med veksten i yrkesaktiviteten. I 1980 hadde

barnehagedekningen passert 20 prosent, men yrkesdeltakelsen blant småbarnsmødre hadde økt fra 28 prosent i 1971 til 47 prosent i 1980. Veksten hadde nesten utelukkende dreid seg om vekst i deltidsarbeid. Andelen mødre i heltidsarbeid var drøyt 10 prosent både i starten og slutten av tiåret, mens andelen yrkesaktive mødre med deltidsarbeid hadde økt fra 16 til 34 prosent. Akkurat dette passet bra med barnehageutbyggingen i denne perioden som først og fremst hadde økt tilbudet av korttidsplasser.

I første halvdel av 1980-tallet steg fortsatt småbarnsmødrenes yrkesdeltakelse og nådde nesten 60 prosent i 1986. Nå økte heltidsarbeid vel så mye som deltidsarbeid (Blix og Gulbrandsen 1992). Barnehagedekningen økte langt fra så sterkt, slik at avstanden mellom barnehagedekning og mødrenes yrkesdeltakelse økte. Fram mot slutten av 1980-tallet var det en svak tilbakegang i småbarnsmødres yrkesaktivitet slik at avstanden mellom barnehagedekning og yrkesdeltakelse ble mindre. For mødrene til de minste barna var avviket fortsatt meget stort. Den private dagmammavirksomheten nådde sin største utbredelse rundt dette tidspunkt. For å løse sine tilsynsbehov måtte et stort antall familier ty til private løsninger. I 1989 hadde 20 prosent av førskolebarna dagmamma som viktigste tilsynsform ved siden av foreldrene. Senere har denne andelen gått nedover, og den økte heller ikke etter innføringen av kontantstøtten (Ellingsæter og Gulbrandsen 2003:42).

På 1990-tallet var det fortsatt vekst i småbarnsmødres yrkesdeltakelse. Mellom 1991 og 2001 økte andelen sysselsatte blant mødre med yngste barn i aldersgruppen 0-2 år fra 66 til 75 prosent. Blant mødre med yngste barn i aldersgruppen 3-6 år økte andelen fra 75 til 85 (Kitterød

og Kjelstad 2004:19). Som i den foregående femårs periode økte barnehagedekningen langt mer. Etter dette har det ikke vært noen nevneverdig økning av mødres yrkesdeltakelse (Barne- og likestillingsdepartementet 2006), men barnehageutbyggingen har vært sterkere enn noen gang. Siden dette har vært en utbygging med det mål å dekke den eksisterende etterspørselen, har korrelasjonen mellom etterspørsel etter barnehageplass og mødres yrkesdeltakelse nødvendigvis blitt sterkt svekket.

I norsk sammenheng er det misvisende å påstå at velferdsstaten har lagt til rette for likestilling i arbeidslivet. Barnehagetilbudet har ikke blitt lagt til rette, men snarere blitt tvunget fram av mødre som ønsket å være yrkesaktive. I så måte har Norge skilt seg ut fra Sverige og Danmark der barnehagepolitikken i langt større grad er blitt lagt opp for å gjøre kvinnelig yrkesdeltakelse mulig (Ellingsæter og Gulbrandsen 2007). Sammenliknet med de to nabolandene har Norge vært klart akterutseilt, og dette har vart lenge. Midt på 50-tallet, da det var omkring 7 000 plasser i Norge, var det mer enn 30 000 plasser i Danmark og mer enn 40 000 plasser i Sverige (Gulbrandsen 2005:14). Ved inngangen til 2005 hadde Sverige og Danmark fortsatt et stort forsprang når det gjaldt barnehagedekning for ett- og toåringer. Med nær 90 prosent dekning for toåringer er barnehager blitt regelen for toåringer i Danmark og Sverige, mens dekningsgraden for norske toåringer på samme tidspunkt var 59 prosent (Ellingsæter og Gulbrandsen 2007).

Aktivitet fra foreldre som ønsket plass, har også i perioder vært en viktig drivkraft bak opprettelsen av barnehager. I norsk barnehagesektor har private eiere alltid vært viktige aktører. Som vist i tabell 4 var barnehager på 1960-tallet i stor grad

eid av private. I 1963 var fire av fem barnehager privateid. Deretter økte innslaget av offentlig eide barnehager fram mot 1980. For disse årene er det ikke offentliggjort statistikk som viser hvordan barna fordelte seg på offentlige og private barnehager, men en ny analyse av grunnlagsmaterialet for den offisielle barnehagestatistikken viste at 55,9 prosent av plassene i 1973 var i offentlig eide barnehager. Denne andelen steg til 61 prosent i 1976, men falt deretter til 56,8 prosent i 1979 (Lea 1982:52). Private interessenter sto altså for en større del av den sterke utbyggingen på slutten av 1970-tallet enn det offentlige. På denne tiden var det særlig organisasjoner med ulike former for krisen verdiforankring som bygget ut korttidstilbudet til de eldste barna. På 1980-tallet økte innslaget av offentlige barnehager igjen, men innenfor den private delen av utbyggingen var det et betydelig innslag av ressurssterke foreldre som ikke ville vente på kommunen, men som selv startet barnehager. På dette tidspunktet var ressurssterke foreldre med høy utdanning sterkt overrepresentert i private barnehager (Gulbrandsen og Tønnessen 1989). Da andelen offentlige barnehager gikk sterkt ned i første halvdel av 1990-tallet, skyldtes dette primært et stort antall nye og små familiebarnehager. Den senere reduksjonen av antall familiebarnehager kan forklare at den offentlige andelen, både av barnehager og barn i barnehager, steg fram til år 2000. Senere har det private innslaget økt, uansett om dette måles med utgangspunkt i antall barnehager eller med utgangspunkt i antall barn som oppholder seg i barnehagene.

KOSTRA-tallene forteller ikke om hva slags eiere som befinner seg i kategorien private eiere. Den senest publiserte oversikten finner vi i den foreløpig siste NOS-utgave av barnehagestatistikken som er

Tabell 4. Andel barnehage eid av det offentlige 1963-2005 samt andel av barnehagebarna i barnehage eid av det offentlige 1985-2005. Prosent

	Andel barnehager eid av det offentlige	Andel barn i barnehage eid av det offentlige
1963	20,8	..
1966	25,3	..
1970	35,8	..
1975	54,4	..
1980	53,6	..
1985	57,7	62,9
1990	58,9	64,0
1995	48,2	58,0
2000 ¹	51,1	59,5
2003	49,1	57,8
2005	45,5	54,8
2006	43,8	52,1

¹ Fra og med 1999 er barn i åpen barnehage ikke lenger med i statistikken. I 2006 var det 7 464 barn med plass i åpen barnehage.

Kilde: 1963-2000: Årlige statistikkpublikasjoner fra SSB om barnehager. 2001-2004: SSBs nettsider, 2005-2006: KOSTRA.

fra 2003 (Statistisk sentralbyrå 2005). Av 3 013 private barnehager var 9,5 prosent eid av menigheter eller trossamfunn, 29 prosent var eid av foreldre, husmorlag/sanitetsforeninger og pedagogisk/ideologisk organisasjon sto for henholdsvis 2,5 og 2,8 prosent, mens den klart største enkeltkategorien var enkeltpersoner som var eier av 34,6 prosent av de private barnehagene. I denne kategorien finner vi sannsynligvis de fleste familiebarnehagene. 14,3 prosent var plassert i en restkategori betegnet «andre».

Sosioøkonomisk fordeling av plasser – behov og etterspørsel

Den sosioøkonomiske fordelingen av barnehageplassene er et lite interessant tema dersom nesten ingen eller nesten alle har plass. Dette var langt på vei tilfelle i starten av den perioden vi beskriver, og vil langt på vei være det også i dag. Det er imidlertid en viktig forskjell. I dag strever myndighetene, i stor grad prisgitt private

utbyggere, med å kunne tilby sterkt subsidierte plasser til alle som ønsker plass. I så måte er fordelingsvirkningene et resultat av hvem som etterspør eller ikke etterspør plass, ikke et resultat av hvem som får eller ikke får tildelt plass. Barnehagepolitikken får derfor først og fremst fordelingsvirkninger for foreldre med barn i de aldersgruppene der ikke alle ønsker plass. Med full barnehagedekning, definert som plass til alle som ønsker plass, vil dette langt på vei bare gjelde ett og toåringer, først og fremst ettåringene. Her er imidlertid subsidiene svært store. Statens driftstilskudd til kommunale og private heldagsplasser i denne aldersgruppen er henholdsvis drøyt 80 000 og drøyt 90 000 kroner årlig, og i tillegg kommer betydelige driftsmidler fra kommunene. I kommunale barnehager var i driftsutgiftene i gjennomsnitt fordelt med 55 prosent på stat, 19 prosent på foreldre og 26 prosent på kommunene (<http://www.ssb.no/emner/04/02/10/barnehager/>). Dersom denne fordelingen også gjenspeiler seg i driftskostnadene for de minste barna, får vi et gjennomsnittlig kommunalt tilskudd på 38 000 kroner per plass, altså en samlet offentlig subsidiering per plass på nesten 120 000 kroner. Gjennomsnittlige netto kommunale utgifter til barnehagedrift, uansett aldersgruppe og oppholdstid, var i 2006 drøyt 14 000 kroner per plass.

Det er sannsynlig at 1950- og 1960-tallets beskjedne tilbud og dets forankring i barnevernet førte til en streng prioritering av de få plassene man hadde ut fra foreliggende, akutte omsorgsbehov. På midten av 60-tallet var det like mange barn med barnehageplass som antall barn i samme aldergruppe som var gjenstand for barnevernstiltak (Sundnes mfl. 2004:18), og det var sannsynligvis en betydelig overlapping mellom de to gruppene. Med økende tilbud ble det stadig mer slik at etterspør-

selen blant foreldrene kom til å styre fordelingen. Det var særlig familier med yrkesaktive mødre som søkte plass, og denne yrkesaktiviteten hang nøye sammen med mødrenes utdanningsnivå. Både en nasjonal utvalgsundersøkelse fra 1979 og en undersøkelse gjennomført i Oslo i 1981 viste en klar ulikhet både i fordelingen av plassene og i fordelingen av etterspørselen. På landsbasis var andelen med plass høyere blant mødre med høy utdanning enn blant mødre med lav utdanning, mens den udekkede etterspørselen var enda mer sosialt skjevfordelt. Det var altså flere blant mødre med høy utdanning enn blant mødre med lav utdanning som ikke fikk dekket sin etterspørsel etter barnehageplass. I Oslo var det noe annerledes. Her var tilbudet langt større, men samtidig var det en større sosial skjevhet i fordelingen av plasser sammenliknet med den sosiale skjevhet i etterspørselen (Gulbrandsen 1985). På grunnlag av disse og andre foreliggende undersøkelser konkluderte Gulbrandsen og Tønnessen (1988) med at økt tilbud av barnehageplasser så langt hadde ført med seg økt sosial skjevhet i fordelingen av plassene.

Undersøkelser på 1990-tallet bekreftet de tidligere funn om sosial ulikhet. Basert på data fra 1991 fant Blix (1993) at det forelå en klart økende bruk av barnehager med økende utdanningsnivå, det samme gjorde Kristiansen (1993) på grunnlag av levekårsundersøkelsene i 1987 og 1991. Han fant også at forskjellen mellom utdanningsgruppene hadde økt fra 1987 til 1991. Gulbrandsen og Hellevik (1998) påviste at forskjellen mellom utdanningsgruppene var den samme i 1998 som den hadde vært i 1992. Også her kunne resultatet forklares med ulikhet i etterspørsel. Foreldre med høy utdanning søkte plass tidligere i barnets liv enn foreldre med lav utdanning. I tillegg var andelen barn som

på dette tidspunktet ikke så ut til å nyte godt av barnehagetilbudet i det hele tatt, klart høyere dersom mor hadde lav utdanning enn om hun hadde høy utdanning (Gulbrandsen og Hellevik 1998:19).

Den foreløpig siste undersøkelsen som forteller oss om barnehageplassenes fordeling ut fra foreldrenes utdanningsnivå, er SSBs barnetilsynsundersøkelse fra våren 2002. Tabell 5 viser hvordan det å ha minst ett av sine barn, og det å ha alle barn i barnehage, avhenger av mors utdanningsnivå. Tabellen viser at det i 2002 fortsatt var en klar tendens til at barna til mødre med høy utdanning oftest fikk nyte godt av barnehagetilbudet.

I likhet med tabell 5 er også de tre påfølgende tabeller basert på barnetilsynsundersøkelsen i 2002 og opprinnelig publisert i Ellingsæter og Gulbrandsen (2003). I tabell 6 og 7 er imidlertid enhetene barn under skolepliktig alder. Disse er gruppert etter om barnet har plass, om foreldrene har søkt plass til barnet, om foreldrene ikke har søkt, men sier de ønsker plass og endelig i en siste gruppe hvor foreldrene både oppgir at de ikke har søkt, og at de heller ikke ønsket plass på daværende tidspunkt. Blant barn under tre år er det en klar tendens til at foreldrene i økende grad aktivt etterspør plass med økende utdanningsnivå. Blant mødre med lavest utdanning er det 48 prosent som etterspør plass ved enten å ha plass eller å ha søkt

Tabell 5. Barnehagebruk blant mødre med barn 0-5 år, etter mors utdanningsnivå. 2002. Prosentandeler

	Ungdoms- skolenivå	Videre- gående I ¹	Videre- gående II ²	Universitet og høyskole I	Universitet- og høyskole II ³
Bruker barnehage	49	46	57	64	74
Alle barn i barnehage	39	35	45	48	60
N	155	602	874	857	183

¹ Grunnutdanning 11-12 år.

² Avsluttende utdanning, 13 år+ eller påbygging til videregående utdanning 14 år+.

³ Hovedfagsnivå eller mer.

Kilde: Barnetilsynsundersøkelsen 2002.

Tabell 6. Andel av barn i aldersgruppen 0-2 år som har plass i barnehage, har blitt søkt plass for, har foreldre som foretrekker barnehage uten å ha søkt eller har foreldre som verken har søkt eller ønsker plass, etter mors utdanningsnivå. Prosent

	Ungdoms- skolenivå	Videre- gående I ¹	Videre- gående II ²	Universitet og høyskole I	Universitet- og høyskole II ³
Har plass	21	13	24	29	41
Har søkt plass	27	32	31	36	42
Ønsker plass	15	14	12	10	2
Ikke søkt, ønsker ikke	36	40	33	25	16
N	101	370	587	648	122

¹ Grunnutdanning 11-12 år.

² Avsluttende utdanning, 13 år+ eller påbygging til videregående utdanning 14 år+.

³ Hovedfagsnivå eller mer.

Kilde: Barnetilsynsundersøkelsen 2002.

om plass. Blant mødre med høyest utdanning er det 83 prosent som etterspør plass. Tabellen viser at barnets sjanse til å få begynne tidlig i barnehagen øker i betydelig grad med mødres utdanningsnivå.

Tabell 7 viser tilsvarende fordelinger for de større barna. Også her er det en klar forskjell mellom utdanningsgruppene med hensyn til om barnet har plass, men denne forskjellen reduseres i stor grad dersom vi antar at søknadene om plass fører fram, hvilket vel ikke var usannsynlig for denne aldersgruppen. Men så sent som i 2002 var det barn som sannsynligvis aldri fikk dra nytte av barnehagetilbudet, og foreldres utdanningsnivå var her en viktig forklaringsfaktor. Ut fra tabell 7 kan vi beregne at 30 prosent av alle barn mellom tre og fem år hadde mødre uten utdanning utover videregående. Blant barn med foreldre som verken hadde søkt eller ønsket plass, hadde nesten 80 prosent mødre uten høyere utdanning.

Tabellene 6 og 7 viser etterspørsel ut fra det tilbudet som hersket våren 2002, altså før man begynte å iverksette barnehageforliket om maksimalpris. I undersøkelsen var det imidlertid utviklet et spørsmålsbatteri som skulle avdekke betalingsvillighet, og dermed den etterspørsel som ville

komme til syne forutsatt at det ble gitt et tilbud med lavere priser. For tankegangen bak og utformingen av disse spørsmålene viser vi til Gulbrandsen (2002a). I tabell 8 har vi gjort den antakelsen at de som hadde plass eller hadde søkt om plass, var villig til å betale de prisene som den gang ble krevd. De som ikke hadde søkt, ble i intervjuundersøkelsen stilt overfor stadig lavere priser inntil de svarte at de ville akseptere den foreslåtte pris. Om de ikke aksepterte noen av de skisserte tilbudene, ble de til sist spurt om de ville ta i mot tilbud om plass dersom plassen var gratis. En forenklet framstilling av mødrenes svar på disse spørsmålene er vist i tabell 8. Tabellen viser de økende andelene som beskriver hvor stor del av barnegruppen som ville komme i barnehage under forutsetning av at foreldrene forholdt seg til de faktiske prisene eller til alternativt lavere priser. Ettersom det først og fremst er blant de minste barna at de sosiale forskjellene i etterspørselen er store, har vi nøyd med å vise etterspørselen for ett- og toåringer.

Tabell 7. Andel av barn i aldersgruppen 3-5 år som har plass i barnehage, har blitt søkt plass for, har foreldre som foretrekker barnehage uten å ha søkt eller har foreldre som verken har søkt eller ønsker plass, etter mors utdanningsnivå. Prosent

	Ungdoms- skolenivå	Videre- gående I ¹	Videre- gående II ²	Universitet og høyskole I	Universitet- og høyskole II ³
Har plass	65	61	76	84	93
Har søkt plass	16	15	12	9	5
Ønsker plass	7	10	5	3	-
Ikke søkt, ønsker ikke	13	14	8	5	1
N	102	407	565	566	122

¹ Grunnutdanning 11-12 år.

² Avsluttende utdanning, 13 år+ eller påbygging til videregående utdanning 14 år+.

³ Hovedfagsnivå eller mer.

Kilde: Barnetilsynsundersøkelsen 2002.

Tabell 8. Barn 1-2 år fordelt etter bruk av barnehage, søknad om barnehage og foreldres betalingsvilje våren 2002, etter mors utdanningsnivå. Kumulativ prosentuering

	Ungdoms- skolenivå	Videre- gående I ¹	Videre- gående II ²	Universitet og høyskole I	Universitet- og høyskole II ³
Har plass	26	18	32	41	62
Søkt om plass	53	54	64	77	93
Akseptere heldagsplass til 2 000 kr	65	67	72	82	94
Akseptere et enda billigere tilbud	75	80	83	89	96
N	82	269	423	450	81

¹ Grunnutdanning 11-12 år.² Avsluttende utdanning, 13 år+ eller påbygging til videregående utdanning 14 år+.³ Hovedfagsnivå eller mer.

Kilde: Barnetilsynsundersøkelsen 2002.

Det er først og fremst blant barna som har mødre med lav utdanning at prisreduksjon påvirker etterspørselen. Dersom tilbudet hadde vært utbygget i tilstrekkelig grad, ville drøyt halvparten av barna til mødre i de to laveste utdanningsgruppene ha fått plass, forutsatt at en opprettholdt prisnivået som hersket før den gradvise iverksettelsen av ordningen med maksimalpris. En reduksjon til 2 000 kroner per måned ville ha ført til at omtrent to av tre barn som hadde mødre med lav utdanning, ville ha kommet inn i barnehagen. Ved å senke prisen helt ned til gratis ville ytterligere en drøyt tiendedel komme med, men drøyt 20 prosent av mødrene med lav utdanning ville fortsatt ikke ha sendt sine barn i barnehagen. Med økende utdanning reduseres effekten av prisreduksjon. Blant mødre med universitetsutdanning hadde prisreduksjonen så godt som ingen effekt på etterspørselen. Barnehageforlikets maksimalpris hadde en viss utjevnenende effekt og ville i enda større grad ha virket utjevnenende dersom prisen var blitt ytterligere senket. Men forliket hadde også en annen effekt, nemlig å gi betydelig lavere priser til foreldre som i utgangspunktet var villig til å betale langt mer for denne tjenesten. Kornstad og Thoresen (2003)

har påvist at barnehageforliket påvirket småbarnsforeldres inntektsfordeling til størst fordel for de som hadde høyest inntekt. Ved ytterligere prisreduksjon for å få med flere av barna til foreldre med lav utdanning blir akkurat denne effekten sannsynligvis desto sterkere.

Kompetent personale

Barnehagepolitikken i det nye årtusenet har ikke bare dreid seg om antall plasser og pris. Det har også vært en betydelig satsing på økt kvalitet. Like før årtusenskiftet ble det lagt fram en stortingsmelding som varslet en treårig kvalitetssatsing. Med start i 2001 skulle alle barnehager innen utgangen av 2003 ha etablert redskaper og systemer for å videreutvikle og sikre barnehagens kvalitet (St. meld. nr. 27 (1999-2000):8). I etterkant av kvalitetssatsingen oppnevnte regjeringen en arbeidsgruppe som skulle arbeide videre med dette temaet. Gruppen avga sin innstilling i mars 2005 (Barne- og familiedepartementet 2005). Det har også blitt foretatt en totalrevisjon av barnehageloven, og det har blitt vedtatt ny rammeplan for barnehagene.

Et viktig tema i kvalitetssatsingen var barnehagenes personale. Dette dreide seg om rekruttering av personer med pedagogisk kompetanse, kompetanseutvikling og økt stabilitet blant de ansatte i barnehagene. I dagens barnehager har en tredjedel av de ansatte førskolelærerutdanning, samtidig som knapt 3 prosent hadde annen pedagogisk utdanning. Over halvparten av de ansatte er assistenter. I stor grad er disse ufaglærte. I 2006 hadde bare 19 prosent av de ansatte utdanning som førskolelærer, fagutdanning eller annen pedagogisk utdanning. Her inngår personer med barne- og ungdomsarbeiderfag, men antallet med slik bakgrunn rapporteres ikke i KOSTRA-tallene. Med hensyn til rekruttering foreslo kvalitetsutvalget at pedagogandelen blant de ansatte burde økes slik at halvparten hadde denne utdanningen. Økt kompetanse gjennom kurs og tilleggsgutdanning er imidlertid langt fra noe uproblematisk tiltak. Moser mfl. (2006:37) avdekket for eksempel et større antall barnehagestyrere som var av den oppfatning at deltakelse i videreutdanningstiltak økte faren for at ansatte sluttet å jobbe i barnehagen. Når det gjaldt stabiliteten, ble det i to rapporter om gjennomføringen av kvalitetssatsingen stilt spørsmålsteget ved tidligere antakelser om stor ustabilitet blant personalet (Gulbrandsen 2002b, Gulbrandsen og Sundnes 2004).

Problemet med førskolelærenes frafall fra yrket har vi hatt nesten like lenge som vi har hatt barnehager. Fram til 1960 var det utdannet 900 førskolelærere, eller barnehagelærereinner som var den tidens vanligste betegnelse. 44 prosent av disse jobbet i barnehage (St. meld. nr. 89 (1961-1962)). At man på denne tiden var meget opptatt av problemet, framgår av at det i barnehagenes årsmeldingsskjema ble spurt om hvor mange som hadde sluttet, og hvor mange som var blitt nyansatt siden forrige

årsmelding. Mellom 1963 og 1971 ble opplysningene brukt i de årlige publikasjonene om barnehagestatistikk. Det er beregnet at barnehagene hvert år startet opp med en tredjedel nyansatte førskolelærere (Gulbrandsen 2005:25). På dette tidspunktet var det svært vanlig at kvinner forlot yrkeslivet når de giftet seg. En yrkesgruppe som nesten utelukkende besto av kvinner med en gjennomsnittsalder på 23 år, måtte nødvendigvis få et stort frafall. På denne tiden var det relativt uvanlig for kvinner å jobbe mens de hadde små barn, samtidig som gjennomsnittlig fødealder var langt lavere enn i dag.

Fra 1970 og de nærmeste påfølgende årene finansierte Familie- og forbrukerdepartementet flere representative spørreundersøkelser blant førskolelærere, ikke minst for å samle kunnskap om årsaker til det store frafallet. Den første, en representativ undersøkelse av førskolelærere uteksaminert mellom 1953 og 1967, ble gjennomført i 1970 (Holt 1972). I tabell 9 har vi tatt utgangspunkt i resultatene fra denne undersøkelsen og sammenliknet med nyere data hentet fra SSBs registerdatabaser. Liksom Lisa Holt valgte 1970, har også vi tatt utgangspunkt i et bestemt år, 2005, og gruppert førskolelærerne etter hvor mange år som har gått siden de avla eksamen.

Tabell 9 viser at på 1960-tallet falt yrkesaktiviteten betydelig, kort tid etter avlagt eksamen. Mellom seks og ti år etter eksamen jobbet en tredjedel som førskolelærere, mens over halvparten var husmødre uten inntektsgivende arbeid. Tilbakekomst til yrket blant de som var blitt uteksaminert på 1950-tallet, var også meget beskjeden. Men det var heller ikke noen særlig «lekkasje» til andre yrker. I 2005 er det, uansett utdanningstidspunkt, en høyere andel som jobber i barnehage enn 35 år

tidligere. Men samtidig har det i perioden 1988 til 2002 vært et større frafall fra barnehagene enn i perioden 1953 til 1967. Dette frafallet skyldes først og fremst at førskolelærere har fått seg jobb andre steder enn i barnehagene. Til sammenlikning har vi også tatt med de som i 2005 hadde utdannet seg for tidlig til å kunne sammenliknes med de som deltok i undersøkelsen fra 1970. Av de som i 2005 fortsatt var under pensjonsalder, og som hadde tatt eksamen som førskolelærer før 1988, jobbet godt over halvparten andre steder enn i barnehage, mens en knapp tredjepart fortsatt jobbet i barnehage.

Skal man nå målet om full pedagogdekning, er man selvsagt avhengig av ny-

rekruttering, men man er også avhengig av en viss bremsing av det sterke frafallet fra barnehagesektoren som tidligere har kjennetegnet førskolelærerne. Fra SSBs registerdatabaser har vi hentet ut data om yrkesaktiviteten i år 2000 og 2005 for alle som har fullført eksamen som førskolelærer før 2000, og som fortsatt er i yrkesaktiv alder og er bosatt i Norge ved utgangen av 2005. I tabell 10 er disse gruppert etter alder i 2005. Tabellen viser nettoendringer mellom 2000 og 2005.

Sammenliknet med det store frafallet over tid som tabell 9 viser, kan vi lese ut av tabell 10 at det tidligere frafall fra barnehager er stoppet opp. Blant førskolelærere under 55 år har det ikke vært noe frafall

Tabell 9. Førskolelæreres yrkesaktivitet, etter hvor lang tid som har gått siden eksamen ble avlagt. 1970 og 2005. Prosent

	3-5 år	6-10 år	11-14 år	15-17 år	Mer enn 17 år og yngre enn 68
1970					
Førskolelærer	49	31	38	37	.
Annet yrke	9	15	17	22	.
Husmor	42	54	45	41	.
N	126	183	128	105	.
2005					
Jobber i barnehage ...	67,9	55,9	51,8	48,3	31,1
Annet yrke	23,8	35,3	38,9	43,5	58,9
Ikke yrkesaktiv	8,3	8,8	9,3	8,2	9,9
N	5 987	9 538	3 953	1 763	11 986

Kilde: 1970 - Lisa Holt (1972), 2005 - Statistisk sentralbyrås registerdata.

Tabell 10. Andel som jobber i barnehage i 2000 og 2005, etter alder ved utgangen av 2005. Basis: Alle som tok eksamen før 2000, var i yrkesaktiv alder i 2005 og var bosatt i Norge. Prosent

	Alder								
	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64	65-67
2000	58,1	59,6	54,4	45,6	37,5	28,8	28,7	23,7	22,7
2005	62,1	59,9	53,4	45,3	37,7	28,8	26,7	21,3	9,5
N	688	5 303	5 099	4 054	5 011	4 514	1 682	672	211

Kilde: Statistisk sentralbyrås registerdata.

Tabell 11. Andelen førskolelærere som jobbet i barnehage to år etter eksamen og andelen førskolelærere som jobbet i barnehage i 2005, etter eksamensår. Prosent

	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Etter to år	55,90	59,60	60,60	66,70	70,00	72,60
I 2005	57,80	60,80	66,30	68,40	70,10	72,60
N	2 023	2 345	2 459	2 065	1 463	1 272

Kilde: Statistisk sentralbyrås registerdata.

fra barnehagene i denne perioden. Også blant førskolelærere mellom 55 og 64 år er det et helt minimalt nettofravall.

Samme tendens til at flere jobber i barnehager kan vi også observere blant de nylig uteksaminerte førskolelærerne. I og med at vi har yrkesopplysninger fra og med år 2000, kan vi for perioden 1998 til 2003 etablere en tidsserie over yrkesaktivitet to år etter eksamen. Tabell 11 viser at en stadig økende andel av nye førskolelærere har valgt å jobbe i barnehage. Etter år 2000 har utdanningskapasiteten gått betydelig ned, uten at dette har medført et tilsvarende fall i antall nye førskolelærere som søker til barnehagene. Den andre raden i tabellen viser hvor stor andel som fortsatt jobbet i barnehage i 2005. For alle kull som tok eksamen mellom 1998 og 2002, er det flere som jobber i barnehage i 2005 enn to år etter fullført eksamen. Størst tilsig får vi i det største utdanningskullet, nemlig de som tok eksamen i 2000. Fra 2002 til 2005 økte andelen av dette kullet som jobbet i barnehage, med nesten seks prosentpoeng, eller med 140 førskolelærere.

Reform 97 åpnet muligheter for å ansette førskolelærere i grunnskolens fire første klassetrinn. Det er da også grunnskolen som har vært en stor avtaker av førskolelærere. Blant førskolelærere i yrkesaktiv alder i år 2000 jobbet hver fjerde i grunnskolen, mens godt under halvparten var å finne i barnehagen. Etter årtusenskiftet har

Tabell 12. Førskolelærere fordelt etter type arbeid. Alle med førskolelærerutdanning i yrkesaktiv alder i 2000, i yrkesaktiv alder i 2005 og alle som tok eksamen mellom 2000 og 2005. Prosent

	Alle i yrkesaktiv alder i 2000	Alle i yrkesaktiv alder i 2005	Alle nyutdannet mellom 2000 og 2005
Barnehage	44,15	0,4	68,5
Grunnskole	25,6	19,4	7,1
Andre yrker	22,6	21,1	16,2
Ikke yrkesaktiv	7,7	9,0	8,2
Antall	27 363	37 012	9 781

Kilde: Statistisk sentralbyrås registerdata.

betydningen av skolen som arbeidsplass blitt redusert. Sammenlikner vi antall førskolelærere i yrkesaktiv alder i 2000 og 2005, var det i 2005 nesten 6 600 flere som hadde funnet sin arbeidsplass i barnehagen, mens det bare har blitt 169 flere sysselsatte i grunnskolen. Tabell 12 viser også at svært få av de nyutdannede har havnet i skolen i 2005.

Vi har tidligere reist spørsmålet om førskolelærere utdanner seg videre og bort fra barnehagene. I tabell 13 viser vi hvor førskolelærere finner sitt arbeid i 2005, avhengig av når de avsluttet sin førskolelærerutdanning, og om de senere har skaffet seg tilleggsgutdanning eller ikke. Uansett utdanningstidspunkt er det en klar tendens til at tilleggsgutdanning fører førskolelærerne ut av barnehagen. Den

Tabell 13. Type arbeidsplass i 2005 for førskolelærere i yrkesaktiv alder, fordelt etter eksamensår og om man har tatt eller ikke tatt tilleggsutdanning. Prosent

	Før 1971		1971-1979		1980-1989		1990-1999		2000-2005	
	Uten	Med	Uten	Med	Uten	Med	Uten	Med	Uten	Med
Barnehage	25	12	45	20	55	28	67	41	73	61
Grunnskole	6	22	12	35	13	38	9	32	3	13
Andre yrker	24	38	28	38	21	28	15	19	15	18
Ikke yrkesaktiv	45	28	15	7	10	6	10	8	8	8
Antall	305	393	1 386	3 562	2 804	4 717	7 342	6 723	6 112	3 668

Kilde: Statistisk sentralbyrås registerdata.

gjennomsnittlige uveide effekten av tilleggsutdanning er 21 prosentpoeng i disfavør av barnehage. Det er arbeid i grunnskole som i størst grad skiller førskolelærere med og uten tilleggsutdanning. Når det gjelder arbeid i andre yrker, har det mindre betydning om førskolelæreren har skaffet seg tilleggsutdanning. Ellers er det kombinasjonen av å være utdannet mellom 1980 og 1999 og ha tatt tilleggsutdanning som i størst grad fører førskolelærerne til grunnskolen. For førskolelærere som utdannet seg før 1980, og som har tilleggsutdanning, er det mest vanlig å ha havnet på andre typer arbeidsplasser enn barnehage eller grunnskole.

Full barnehagedekning – når, til hvilken pris og med hvilken kvalitet?

Vi har i denne artikkelen beskrevet barnehagesektorens utvikling fra å være et marginalt fenomen med forankring i barnevern til å bli en normal del av norsk barndom. At utviklingen i bruken av barnehageplass skal gå fra å være et unntak til å bli en regel, er ikke fullført selv om man når målet om full barnehagedekning. Barn vil fortsatt være avhengig av at foreldre vil og kan betale den egenandel som myndighetene bestemmer for barnehagebruk. Det er likevel av interesse å se hvor mange plasser som må skaffes

til veie, dersom målet om full dekning skal nås.

Man bør i den forbindelse sammenlikne med Danmark og Sverige. Barnehagedekningen for ett- og toåringer er betydelig høyere i disse landene enn i Norge, og det er liten grunn til å tro at Norge ikke vil følge etter utviklingen i nabolandene. I Norge er det ikke gjort noen undersøkelser som måler betalingsvillighet for barnehageplass etter 2002. Resultatene fra denne undersøkelsen med hensyn til hvordan foreldre den gangen etterspurte barnehager med den tidens priser eller egenandeler, og med alternativt lavere priskrav, gir likevel visse indikasjoner for hva som vil være dagens etterspørsel.

Tabell 14. Bruk av barnehage, søknad om barnehage og betalingsvilje, etter barnets alder våren 2002. Kumulative prosent

	Barnets alder				
	1	2	3	4	5
Har plass	22	46	69	77	79
Søkt om plass ..	58	78	88	87	85
Akseptere plass til 2 000 kr	64	84	92	92	89
Akseptere enda billigere plass	77	93	97	97	93
N	670	660	589	558	539

Kilde: Statistisk sentralbyrå, Barnetilsynsundersøkelsen 2002.

I tabell 8 har vi tidligere presentert fordelingene for etterspørsel etter og betalingsvilje for barnehager for ett og toåringer etter mors utdanningsnivå. Tabell 14 viser tilsvarende fordeling for alle barn under skolepliktig alder. Av tabellen kan vi slutte at ved å forespeile priser som ligger i nærheten av dagens maksimalpris, vil det være etterspørsel etter barnehageplass for tre av fire ett- og toåringer. Dette er vel og merke svar som er avgitt våren 2002. Fem år senere har det skjedd en betydelig utskifting innenfor foreldregruppen. Nye foreldre, med et enda større innslag av mødre med høyere utdanning og antatt større barnehageetterspørsel, har erstattet foreldrepopulasjonen fra 2002 (Ellingsæter og Gulbrandsen 2007). Av den grunn kan vi anta at etterspørselen for dagens ett- og toåringer kan være enda litt høyere enn hva tabell 14 antyder.

Med en antatt etterspørsel blant ett og toåringer på 80 prosent, ville det ut fra situasjonen ved utgangen av år 2005 ha vært en underdekning som tilsvarte 26 prosent av denne aldersgruppen. Dette tilsvarende 30 000 plasser. Det måtte med andre ord etableres 15 000 nye plasser per år i 2006 og 2007 dersom man ville oppnå full barnehagedekning innen utgangen av 2007. Dette ville i tilfelle ha vært betydelig mer enn i 2005 som med om lag 10 500 nye plasser lå betydelig høyere enn de foregående årene. Til tross for rekordutbygging i 2006, rakk man likevel ikke å bygge ut mer enn rundt 11 500 nye plasser.

I statsbudsjettet for 2007 var barnehagene en budsjettvinner med vekst på 21,4 prosent sammenliknet med året før. Det ble avsatt drøyt 18 milliarder til barnehager. I tillegg kommer kommunale driftstilskudd. Innholdet i barnehageforliket medfører at det brukes betydelige midler

for å kunne tilby barnehageplass til familier som hadde vært villig til å betale en langt høyere pris. Samtidig er det et visst innslag av barn som ikke kommer i barnehage, fordi foreldrene ikke kan eller ikke vil betale den prisen som forlanges i dag. Som vist i tabell 8, er barn av foreldre med lav utdanning overrepresentert i denne gruppen, sannsynligvis også barn fra familier med innvandrerbakgrunn. KOSTRA inneholder to kategorier, nemlig barn fra språklige og kulturelle minoriteter med barnehageplass og barn med innvandrerbakgrunn. I 2006 utgjorde den første kategorien 46,1 prosent av det siste. I den grad dette gir et pålitelig anslag over barnehagebruk blant innvandrede barn, er dette klart lavere enn tilsvarende andel blant alle barn i aldersgruppen 0-5 år. Betrakter man barnehageplass som et universelt velferdsgode, noe den administrative omplasseringen til Kunnskapsdepartementet gir ytterligere grunnlag for, er det naturlig at tjenesten har en lav egenandel. Men samtidig er det problematisk at et universelt gode innenfor undervisningssektoren ikke når fram til alle på grunn av manglende etterspørsel fra foreldrenes side. Antar man at foreldre i gjennomsnitt betaler 25 000 kroner årlig i egenandel, ville det kreve ytterligere drøyt seks milliarder i årlige statlige overføringer for å få full barnehagedekning med gratis barnehager. Samtidig er det muligheter for at endrede betalingsordninger kunne komme foreldre med liten betalingsevne eller betalingsvilje i møte. Det kunne være en inntektsbasert friplassordning hvor selv en ganske høy inntektsgrense sannsynligvis ikke ville få altfor store budsjettmessige konsekvenser. Det kunne også være en ordning av den modellen som allerede Longva-utvalget foreslo for drøyt ti år siden (NOU: 1996:13). Utvalget foreslo gratis kjernetid for alle barn over tre år. Data fra barnetilsynsundersøkelsen i 2002

tyder på at en slik ordning ville ha gitt en betydelig sosial utjevning av barnehagebruken (Ellingsæter og Gulbrandsen 2003:75). En slik ordning ville også åpne for gradvise reformer i retning av Skolefritidsordningen (SFO) der det kunne avkrevses høyere oppholdsavgift for opphold utover det som ble fastsatt til å være et universelt gratis tilbud.

Den ekspansjonen som nå pågår, dreier seg nesten utelukkende om barnehageplasser for små barn. Dette er svært dyre plasser. 15 000 nye heldagsplasser til små barn vil kreve en vekst i statlig driftstøtte på omtrent 1,3 milliarder kroner i året. Plassene er først og fremst dyre fordi små barn krever flere ansatte. Dette reiser igjen spørsmålet om kvalitet i betydning kompetent personale. I følge KOSTRA-tall var det ved utgangen av 2005 ansatt 20 638 styrelse og pedagogiske ledere i norske barnehager. 2 240 av disse hadde ikke godkjent førskolelærerutdanning. Dette var 15 flere enn i år 2000. På bakgrunn av at det i denne perioden ble 445 flere barnehager og 33 664 flere barn med plass i barnehager, holdt rekrutteringen av førskolelærere tritt med veksten i sektoren. Når tidligere prognoser om at tilbuds- og etterspørselskurven for førskolelærere skulle krysse hverandre i 2005 (Køber mfl. 2005) ikke har slått til, skyldes nok dette at etterspørselsveksten er blitt betydelig større enn prognosene forutsatte. I den sterke veksten som skjedde i 2006, kom bemanningen av førskolelærere ytterligere på etterskudd. Antallet styrere og pedagogiske ledere uten godkjent førskolelærerutdanning var nå steget til 2 934. Som nevnt måtte det dessuten ha blitt skaffet til veie rundt 30 000 nye plasser i 2006 og 2007 dersom målet om full barnehagedekning skulle innfris. Da det ble omtrent 11 500 nye plasser i 2006, var det altså fortsatt en mangel på mellom 18 000 og 19 000

plasser i forhold til disse prognosene. Dersom disse plassene i de nye barnehagene som vil måtte bli opprettet, skal fylles av barn under tre år, kreves det drøyt 2 300 nye pedagogiske ledere og et ukjent antall styrere.

Målet om full barnehagedekning er i ferd med å bli nådd. I mer enn 50 år har barnehager vært et offentlig knapphetsgode med en etterspørsel som har vært langt større enn tilbudet. I det samme tidsrommet har sektoren også slitt med en annen mangel, nemlig mangelen på førskolelærere. Man vil nå målet om barnehagedekning, sannsynligvis i løpet av 2008, men uten å nå full dekning av førskolelærere. En viktig kvalitetsfaktor vil derfor ikke være plass, selv om dette også vil være et overgangspproblem. Ifølge de nevnte prognosene fra SSB vil det bli et stadig større overskudd på førskolelærere i årene fram mot 2015 (Køber mfl. 2005:251). Selv om dette overskuddet kommer noe senere enn tidligere antatt, vil det uten tvil inntreffe. En viktig grunn er at svært få førskolelærere vil gå av med pensjon i de nærmeste årene. I 2005 var det for eksempel bare 166 førskolelærere mellom 60 og 67 år som jobbet i barnehage (Gulbrandsen 2007: 34). Men det er fortsatt regionale forskjeller. Særlig i hovedstadsområdet er det stor mangel på førskolelærere som vil arbeide i barnehager. Her vil vi sannsynligvis få oppleve at går lengst tid fra full barnehagedekning til full pedagogdekning.

Referanser

Barne- og familiedepartementet (2005): Klar, ferdig, gå. Tyngre satsing på de små, Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren.

Barne- og likestillingsdepartementet (2006): Yrkesdeltakelse og arbeidstid

blant mødre og fedre, Rapport, Vedlegg til St. prp. nr. 1 (2006-2007).

Blix, Karin Wenche Schytte (1993): Barnehager: behov, etterspørsel og fordeling, Institutt for sosialforskning, Rapport 1993:8.

Blix, Wenche Karin og Lars Gulbrandsen (1992): Småbarnsmødre er ikke noe B-lag på arbeidsmarkedet, Søkelys på arbeidsmarkedet 1/92: 17-21.

Ellingsæter, Anne Lise og Lars Gulbrandsen (2001): Kontantstøtten – stor reform med små virkninger, Søkelys på arbeidsmarkedet. Nr. 1:15-25.

Ellingsæter, Anne Lise og Lars Gulbrandsen (2003): Barnehagen – fra selektivt til universelt velferdsgode, NOVA: Rapport 24/03.

Ellingsæter, Anne Lise og Lars Gulbrandsen (2007): Closing the Childcare gap: The Interaction of Childcare Provision and Mothers' Agency in Norway Journal of Social Policy, 36, 4, 649-669.

Gulbrandsen, Lars (1985): «Konsum av barnetilsynstjenester» i *Fakta om norske husholdningers bruk av tid og penger*, Forbruker- og administrasjonsdepartementet – Universitetsforlaget: 159-169.

Gulbrandsen, Lars (2002a): «Barnetilsyn: etterspørsel og betalingsvilje» i Gulbrandsen, Lars (red): *Forskning om småbarnsforeldres dagligliv. Problemstillinger og data*, NOVA-rapport 12/02, s. 21-27.

Gulbrandsen, Lars (2002b): Kvalitetssatsing i norske barnehager. Statusrapport midtveis, NOVA, Temahefte 2/02.

Gulbrandsen, Lars (2005): «Data og statistikk i barnehagesektoren» i *Klar, ferdig, gå. Tyngre satsing på de små*, Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren, Barne- og familiedepartementet 2005, Vedlegg 3.

Gulbrandsen, Lars (2007): Full dekning, også av førskolelærere? NOVA, Skriftserie 4/07.

Gulbrandsen, Lars og Cathrine Ulstrup Tønnessen (1988): Barnehageutbyggingens fordelingsmessige virkninger, *Tidsskrift for samfunnsforskning*, Årgang 29, nr. 6: 539-554.

Gulbrandsen, Lars og Cathrine Ulstrup Tønnessen (1989): Private barnehager og sosial ulikhet, Helse- og sosialforum nr. 8/9 1989:42-43.

Gulbrandsen, Lars og Tale Hellevik (1998): Barnehager og kontantstøtte i et fordelingsperspektiv, *Samfunnsspeilet* 5/1998: 17-23.

Gulbrandsen, Lars og Tale Hellevik (2000): Kontantstøtteordningens konsekvenser for barnehagesektoren, NOVA: Rapport 16/00.

Gulbrandsen, Lars og Anita Sundnes (2004): Fra best til bedre? Kvalitetssatsing i norske barnehager. Statusrapport ved kvalitetssatsingsperiodens slutt, NOVA, Rapport 9/04.

Holt, Lisa (1972): Rapport om førskolelærernes yrkeskarrierer, Vedlegg 5 til NOU 1972: 39 Førskoler: 134-165.

Kitterød, Ragni Hege og Randi Kjeldstad (2004): *Foreldres arbeidstid 1991-2001 belyst ved SSBs arbeidskraftsundersøkelser, tidsbruksundersøkelser og levekårsunder-*

søkelser, Rapporter 2004/6, Statistisk sentralbyrå.

Kornstad, Tom og Thor Olav Thoresen (2003): Barnehageforliket – effekter på arbeidstilbud og inntektsfordeling, *Økonomiske analyser* 5/2003; s. 25-31. Statistisk sentralbyrå.

Kristiansen, Jan Erik (1993): *Barnehagetilsyn. Sosialt utsyn 1993*, Statistiske analyser 1, 415-421, Statistisk sentralbyrå.

Køber, Tonje, Terje Risberg og Inger Texmon (2005): *Hvor jobber førskolelærere og lærere? Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse*, Statistiske analyser 74: 232-253, Statistisk sentralbyrå.

Lea, Jon A. (1982): Framveksten av norsk barnehagepolitikk. En analyse av interesser på barnehagemarkedet. Institutt for anvendt sosialvitenskapelig forskning. Notat 82:12.

Moser, Thomas, Bettina Dudas, Turid Thorsby Jansen og Mari Pettersvold (2006): Etter- og videreutdanning i barnehagesektoren – kartlegging av tilbud og etterspørsel. Delrapport 2: Styreres (daglige lederes) vurdering av kompetanseutvikling, etter- og videreutdanning. Høgskolen i Vestfold. Rapport 4/2006.

NOU (1996:13): Offentlige overføringer til barnefamilier.

Ot. prp. Nr. 56 (1952): Lov om barnevern. Statistisk sentralbyrå (1966). Daginstitutioner for barn 1963, NOS A 148.

Statistisk sentralbyrå (2005): Barnehager 2003, NOS D 328.

St. meld. nr. 62 (1953): Langtidsprogrammet for 1954-1957.

St. meld. nr. 89 (1961-62): Om retningslinjer for utbygging og drift av daginstitutioner m.v. for barn.

St. meld. nr. 27 (1999-2000): Barnehage til beste for barn og foreldre.

Sundnes, Anita, Lars Gulbrandsen, Agnes Andenæs og Sten-Erik Clausen (2004): ... og imens går tida. Barnevern, barnehage og kontantstøtte, NOVA, Rapport 6/04. <http://www.ssb.no/emner/04/02/10/barnehager>

Norske skoleelevers selvregulerte læring

Are Turmo, ILS, UiO

Innledning

Læring gjennom hele livsløpet blir stadig viktigere. Flere internasjonale komparative (sammenliknende) studier om utdanning undersøker elevers faglige kompetanse innenfor ulike fagområder. Norske elevers faglige kompetanse sett i et internasjonalt perspektiv ble belyst både i *Utdanning 2003* og *Utdanning 2005*, basert på studier som Programme for International Student Assessment (PISA), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) og Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) (Høiskar og Turmo 2003, Turmo 2005). Men denne typen studier inneholder også omfattende data om elevenes strategibruk, motivasjon og selvoppfatning. Dette er sentrale aspekter ved det man gjerne kaller «selvregulert læring». Dette kapitlet vil gi en sammenfattende framstilling av hva de siste årenes internasjonale komparative studier kan si oss om norske elevers selvregulerte læring. Eventuelle forskjeller mellom jenter og gutter vil spesielt bli belyst.

Som Weinstein, Bråten og Andreassen (2006) påpeker, har mange lærere sett utmerkede eksempler på selvregulert læring i egne klasserom og vil være i stand til å beskrive elever som kan illustrere innholdet i begrepet. Det er snakk om elever som nærmer seg læringsaktivite-

ter og oppgaver med høy forventning om mestring og kunnskap om hvordan de kan gå fram for å løse dem. De strategiske elevene er dessuten arbeidsomme og snarrådige når de forfølger sine mål, og de gir ikke opp lett, selv om de skulle støte på vanskeligheter eller oppleve midlertidige tilbakeslag i læringsarbeidet. Elevene forstår at det å lære og å studere er aktive prosesser som de langt på vei kan kontrollere selv. Slike elever kan også avgjøre om de forstår lærestoffet, og kanskje enda viktigere, om de ikke forstår det. Når de iblant møter problemer de ikke kan løse på egen hånd, vil de på en strategisk måte søke hjelp hos læreren, klassekamerater eller familiemedlemmer. For øvrig har slike elever et repertoar av aktuelle framgangsmåter eller strategier lett tilgjengelig, og de har både vilje og evne til å bruke dem i situasjoner hvor de ønsker å bedre sin læring og forståelse.

Pintrich (2000) definerer selvregulert læring slik:

Self-regulated learning (is) an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate and control their cognition, motivation, and behaviour, guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment (s. 453).

Denne definisjonen av selvregulert læring kan sies å integrere både læringsstrategier, motivasjon og selvoppfatning, med særlig vekt på de to første faktorene. En relativt omfattende modell for strategisk læring er presentert av Weinstein, Bråten og Andreassen (2006). Lesere som ønsker å gå dypere inn i det teoretiske grunnlaget for selvregulert læring, vil også finne mange relevante referanser her.

Sentrale forskningsbidrag knyttet til selvregulert læring har tradisjonelt i større grad vært innrettet mot generelle enn mot fagspesifikke aspekter (Elstad og Turmo 2007a). Det generelle, faguavhengige fokuset i forskningen har vist seg å være forbundet med presisjonsproblemer når det gjelder målinger av psykologiske variabler. For eksempel er det godt dokumentert at elever kan ha ganske ulik motivasjon knyttet til forskjellige skolefag (se for eksempel Skaalvik og Skaalvik 2004). Også forskningen om læringsstrategier er blitt kritisert for å være lite domenespesifikk (områdespesifikk) i forskningstilnærmingen (Samuelstuen 2005). I de senere årene er derfor forskning om selvregulering i større grad blitt vendt mot fagspesifikke aspekter (Boekaerts, De Koning og Vedder 2006). Denne tendensen er også fulgt opp i noen av de internasjonale undersøkelsene, noe vi vil komme nærmere tilbake til.

Det sentrale poenget er at selvregulering er viktig for god læring, både i nåtid og framtid, i skole, yrkesliv og privatliv. Dette er godt dokumentert i forskningslitteraturen. For eksempel kan tendensen til å bruke arbeidsplaner i stor grad i norsk skole innebære betydelige utfordringer for elever når det gjelder å kunne lede seg selv i perioder uten at læreren har operasjonell kontroll (Elstad og Turmo 2007b). Man vil derfor forvente å finne klare sammenhen-

ger mellom elevers selvregulerte læring og deres faglige prestasjoner i skolen. Resultater fra PISA-undersøkelsen i 2003 tyder for eksempel på at denne sammenhengen er sterkere i Norge enn i de andre nordiske landene. En mulig forklaring som er blitt gitt på dette, er at mye av ansvaret for egen læring blir overlatt til elevene selv i norsk skole, noe som kan føre til at betydningen av selvregulert læring blir desto større (Kjærnsli mfl. 2004).

Man finner imidlertid ikke alltid klare empiriske sammenhenger mellom selvregulert læring og faglige prestasjoner i de internasjonale studiene, og sammenhengene varierer gjerne betydelig avhengig av hvilket nivå man opererer på i analysene. Læringsstrategiene som ble målt i PISA-undersøkelsen i 2000, er et godt eksempel i så måte. På elevnivå i Norge er det relativt svake sammenhenger mellom elevenes rapporterte bruk av læringsstrategier og deres faglige prestasjoner. Man kan tenke seg flere mulige forklaringer på dette (se Knain og Turmo 2003), men en mulighet er at det subjektive elementet i elevenes egenvurderinger er betydelig. To elever kan med andre ord ha ganske forskjellig vurdering av samme objektive realitet når det gjelder atferd. Dette vil bidra til å svekke de empiriske sammenhengene i tilnærminger som baserer seg på selvrapporteringer.

Hvis vi derimot tar gjennomsnitt for grupper av elever, er det naturlig at slike subjektive variasjoner vil jevne seg mer ut. Det ser vi også tendenser til i resultatene. På skolenivå i PISA 2000 er sammenhengene mellom bruk av læringsstrategier og faglige prestasjoner betydelig sterkere (Turmo og Lie 2004). At resultatene er «på skolenivå», betyr at man ser på sammenhengen mellom gjennomsnittlig læringsstrategibruk og gjennomsnittlig faglig nivå ved skolene.

Vi kan også bevege oss på et enda høyere nivå i analysene; på landsnivå. Vi finner da negative sammenhenger mellom bruk av læringsstrategier og faglig nivå. Generelt sett kan vi si at i de landene som skårer høyest faglig, rapporterer elevene om minst bruk av læringsstrategier, og i landene som skårer lavest, rapporterer de om mest bruk. Det samme mønsteret finner vi også for selvoppfatning og motivasjon, jo lavere faglig nivå, desto høyere motivasjon og selvoppfatning (Turmo og Lie 2007). Her er det tydelig at kulturelt betingede svarmønstre kommer inn i bildet og påvirker sammenhengene dramatisk. Vi har med andre ord å gjøre med det vi gjerne kaller en «metodeeffekt»; at egenskaper ved spørreskjemametoden som sådan påvirker resultatene. Dette er godt dokumentert i annen forskning, og vi vil komme nærmere tilbake til denne effekten og dens betydning når vi skal sammenlikne norske resultater med resultatene for andre land.

Som det går fram, er altså analyser av de empiriske sammenhengene mellom faglige prestasjoner og selvregulert læring som er basert på de internasjonale undersøkelsene, svært kompliserte og omfattende. Det er en stor utfordring å definere hva som er rene metodeeffekter og hva som er «reelle» funn. Det vil derfor ikke være mulig å presentere og drøfte denne typen analyser i tilstrekkelig grad i det foreliggende kapitlet. I stedet kan referansene som er gitt i teksten over, gi en inngang til denne typen analyser for lesere som er interessert.

I dette kapitlet vil vi nøye oss med å se på forskjeller i gjennomsnittsverdier mellom land når det gjelder selvregulert læring, og mellom jenter og gutter innen hvert land. En grunnleggende forutsetning er imidlertid at høy grad av selvregulering gjerne leder til mer effektiv læring og høyere

faglige prestasjoner. I forbindelse med gjennomgangen av resultater som er knyttet til motivasjon og selvoppfatning, er det imidlertid naturlig å se funnene i sammenheng med gjennomsnittlig faglig nivå på landsbasis.

Når det gjelder analysene vi skal se på i dette kapitlet, er det særlig en type metodeeffekt som får betydning, nemlig kulturelt bestemte svarmønstre på såkalte Likert-skalaer (graderte svaralternativer i spørreskjemaer). En nærmere omtale av denne effekten vil bli gitt i det følgende, etter en kort presentasjon av de tre studiene som analysene i kapitlet er basert på.

PISA, TIMSS og PIRLS

Programme for International Student Assessment (PISA) er en internasjonal komparativ undersøkelse i regi av OECD som kartlegger 15-åringers faglige kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. I tillegg besvarer elevene et elevspørreskjema. Undersøkelsen ble gjennomført første gang i år 2000, og man innhenter data hvert tredje år. Resultater fra undersøkelsen er presentert i full bredde i OECD (2001), OECD (2004), Lie mfl. (2001) og Kjærnsli mfl. (2004).

I 1991 var International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) ansvarlig for den første internasjonale leseundersøkelsen som Norge deltok i, en undersøkelse som omfattet 9-åringer og 14-åringer i 32 land. På slutten av 90-tallet tok IEA initiativet til en ny leseundersøkelse, PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Undersøkelsen kartlegger leseforståelse blant 10-åringer og ble første gang gjennomført i 2001. PIRLS 2001 omfattet 35 land, og studien vil etter planen bli gjentatt hvert femte år. I PIRLS trekkes hele klasser ut til å delta ved den enkelte skole. Resultater

fra undersøkelsen er presentert i full bredde i Mullis mfl. (2003) og Solheim og Tønnessen (2003).

Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) er en internasjonal undersøkelse som handler om matematikk og naturfag i skolen. I likhet med PIRLS gjennomføres undersøkelsen i regi av IEA. Undersøkelsens viktigste mål er å beskrive og sammenlikne elevprestasjoner for deretter søke å forklare og forstå forskjeller i prestasjoner ut fra andre data i undersøkelsen. Flere hundre tusen elever i vel 50 land deltok i undersøkelsen som ble gjennomført i 2003. TIMSS gjennomføres hvert fjerde år fra og med 2003. Undersøkelsen fokuserer på elever i fjerde og åttende klasse. Resultatene fra TIMSS-undersøkelsen i 2003 er presentert i full bredde i Mullis mfl. (2004), Martin mfl. (2004) og Grønmo mfl. (2004).

Mange av resultatene som presenteres i dette kapitlet, er hentet fra de internasjonale og nasjonale rapportene som er referert ovenfor, mens andre av resultatene er framkommet gjennom nye analyser basert på de internasjonale databasene som er publisert fra undersøkelsene.

Kan resultater basert på Likert-skalaer sammenliknes direkte mellom land?

I internasjonale studier med variabler knyttet til verdier, holdninger og vaner antar man ofte at resultater kan sammenliknes direkte fra land til land. Når man sammenlikner gjennomsnittsverdier for land basert på Likert-skalaer, er det viktig å være klar over at eventuelle forskjeller kan skyldes kulturelle variasjoner når det gjelder måter å svare på. Man kan tenke seg at det i enkelte kulturer er en tradisjon for å uttrykke seg mer moderat, for eksempel i forhold til egne egenskaper og

kvalifikasjoner, enn hva tilfellet er i andre kulturer (Artelt mfl. 2003, Fischer 2004, Herk mfl. 2004). Flere har derfor hevdet at internasjonale studier har en stor utfordring når det gjelder å takle kulturelt bestemte svarmønstre. Flere dypere kulturelle forklaringer på ulike svartendenser er blitt foreslått (Bempechat mfl. 2002).

Artelt mfl. (2003) forsøkte å studere mulige kulturelle effekter ved å se på korrelasjonen mellom faglige prestasjoner og gjennomsnittsverdier for konstrukter knyttet til Cross-Curricular Competencies (CCC) i PISA 2000 på landsnivå. CCC omtales nærmere senere i kapitlet. Med «konstrukt» menes en samlevariabel som gir et mål for et teoretisk begrep. Basert på denne analysen konkluderer de med at for noen av konstruktene er det tvilsomt å sammenlikne gjennomsnittsverdier mellom land direkte. Dette gjelder for eksempel instrumentell motivasjon og interesse for matematikk. For andre konstrukter, som læring gjennom samarbeid, er det sterkere empirisk støtte for å kunne gjøre slike sammenlikninger.

Turmo og Lie (2007) aggregerte data fra elevspørreskjemaet i PISA 2003 på landsnivå og fant sterke negative korrelasjoner mellom gjennomsnittsverdier for konstruktene og gjennomsnittlig skåre (testresultat) i matematikk. Disse funnene sto i direkte motstrid med det man kunne forvente teoretisk. Faktoranalyse av alle konstruktene (totalt 18) på landsnivå ble også gjennomført. Analysene viste at den første komponenten alene kunne forklare 66 prosent av variansen (avviket) på landsnivå. Dette var et overraskende funn, sett i lys av at konstruktene er svært forskjellige rent innholdsmessig (for eksempel «elevenes følelse av tilhørighet på skolen», «utdypningsstrategier i matematikk», «instrumentell motivasjon for matema-

tikk» og så videre). Men alle konstruktene ble målt ved hjelp av Likert-skalaer. Det ble derfor foreslått at den første faktoren i prinsipalkomponentanalysen kan tolkes som en generell svartendens på Likert-skalaer i de enkelte landene.

Basert på den første komponenten i analysen ble et såkalt «metakonstrukt» beregnet som en lineær kombinasjon av alle konstruktene. Det enkelte lands verdi for dette metakonstruktet kan tolkes som et kvantitativt mål for den generelle svartendensen i hvert land. Resultatene viste at elevene i land som Tunisia (TU), Brasil (BR), Mexico (ME) og Indonesia (IN) har den sterkeste tendensen til å angi enighet, mens elevene i Japan (JA) og Korea (KO) har de svakeste tendensene til å være enig. Figur 1 viser sammenhengen mellom generell tendens til enighet og faglig nivå i matematikk. For faglig nivå i matematikk er gjennomsnittet for alle OECD-landene 500 og standardavviket 100, mens gjennomsnittet for grad av enighet er 0,00. Positiv verdi betyr sterkere tendens til å være enig enn gjennomsnittet, negativ verdi svakere tendens. Vi ser at Norge ligger nær internasjonalt gjennomsnitt med verdien -0,13. Norske elever har med andre ord en noe svakere tendens til å angi enighet enn det som er typisk internasjonalt. Vi ser også at de andre nordiske landene Finland (FI), Sverige (SE), Island (IS) og Danmark (DK) ligger relativt nær gjennomsnittet, mens Danmark er det landet i Norden hvor elevene har den sterkeste generelle tendensen til å være enig i påstandene i spørreskjemaet.

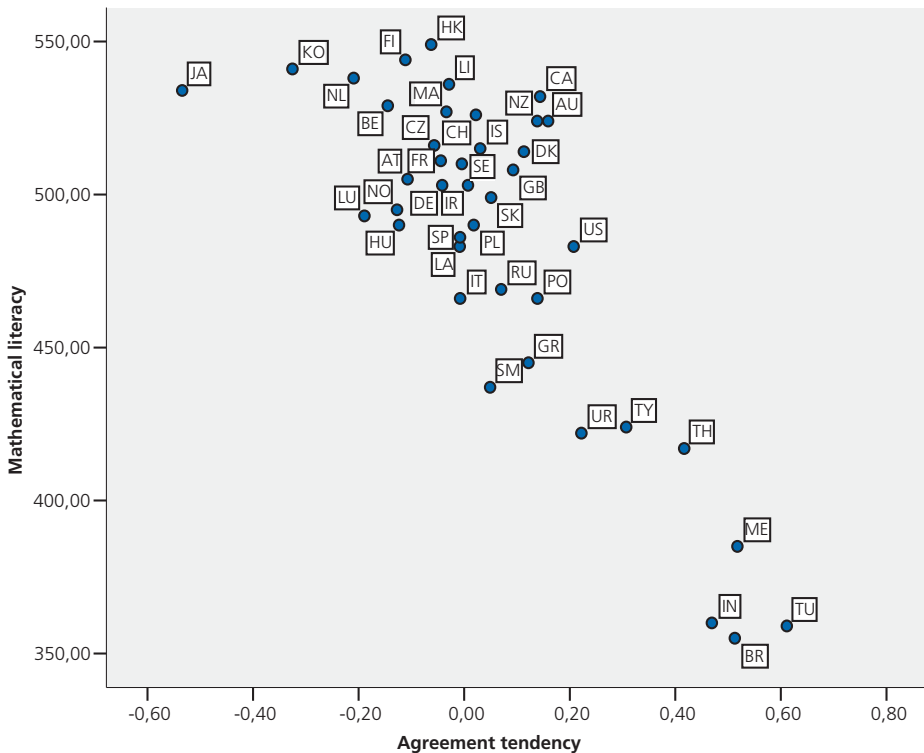
Tilsvarende analyser ble også gjort basert på data fra PISA-undersøkelsen fra 2000. Korrelasjonen mellom verdiene for metakonstruktet i PISA 2000 og PISA 2003 for de landene som deltok i begge studiene, var så høy som 0,89. Med andre ord synes

de generelle svartendensene å være relativt stabile over tid og fra studie til studie. Resultatene viste igjen at elevene i Danmark har den sterkeste generelle tendensen til å være enig i Norden, mens Finland og Norge hadde de svakeste generelle tendensene til enighet.

Slike funn som beskrevet over, tyder på at direkte sammenlikninger av gjennomsnittsverdier fra data basert på Likert-skalaer mellom land, bør gjøres med en viss varsomhet. Flere andre studier har for øvrig vist det samme (for eksempel Flaslerud 1988, Heine mfl. 2002, Lee mfl. 2002). Likevel er korreksjonsfaktoren for de nordiske landene relativt moderat. Dette betyr at de kulturelle skjevhetene når man sammenlikner data mellom de nordiske landene, kan antas å være relativt små. Vi har her et viktig argument for å fokusere på sammenliknende analyser mellom de nordiske landene, noe som også er gjort i PISA-undersøkelsen, blant annet gjennom egne nordiske rapporter. Det er videre grunn til å anta at de kulturelle skjevhetene vil jevne seg ut i et internasjonalt gjennomsnitt for eksempel i PISA, TIMSS og PIRLS. Men i land som Japan, Korea, Brasil og Mexico blir fortolkningen av gjennomsnittsverdiene ganske forskjellige når man tar de relativt store korreksjonsfaktorene i betraktning.

I dette kapitlet vil vekten være på sammenlikninger mellom de norske dataene og data fra de andre nordiske landene samt på sammenlikninger med internasjonale gjennomsnittsverdier. Det er altså rimelig å anta at disse sammenlikningene bør være relativt lite påvirket av slike kulturelle forskjeller i generelle måter å svare på som vi har drøftet over.

Figur 1. Sammenhengen mellom generell tendens til å angi enighet (x-aksen) og faglig nivå i matematikk (y-aksen) i PISA 2003 (N=41)



Kilde: Turmo og Lie 2007.

Data om selvregulert læring i de internasjonale undersøkelsene

De senere årenes internasjonale undersøkelser inneholder relativt omfattende data om elevers selvregulerte læring. Vektleggingen varierer imidlertid mellom undersøkelsene, og de dekker selvsagt ikke hele bredden av dette omfattende begrepet. I det følgende skal vi studere data som er knyttet til de tre hovedkategoriene *læringsstrategier*, *motivasjon* og *selvoppfatning*, og framstillingen er strukturert med utgangspunkt i disse kategoriene. Vi starter med data som er knyttet til læringsstrategier.

Læringsstrategier

Læringsstrategier som faglig begrep ble først anvendt på 1970-tallet. Ifølge «læringsplakaten» i Kunnskapsløftet er norske skoler forpliktet til å stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier. Å utvikle gode læringsstrategier handler om hvordan elever på en aktiv, fleksibel og effektiv måte kan tilnærme seg ulike typer lærings-situasjoner og ulike typer lærestoff (Elstad og Turmo 2006).

I PISA-undersøkelsen i 2000 inngikk en rekke konstrukter knyttet til læringsstrategier, motivasjon og selvoppfatning (Lie mfl. 2001). De var en del av den såkalte CCC-undersøkelsen, «Cross-Curricular Competencies». CCC ble oversatt til

«Kompetanser på tvers av fag» i den norske hovedrapporten fra PISA 2000. Denne betegnelsen henspiller på at kompetansene kan være knyttet til ikke bare ett, men flere fag, og i tillegg er ikke kompetansene av en rent «faglig» art. Kompetansene er mer overgripende enn de enkelte fagene, og de er altså av en annen og mer generell art enn det vi vanligvis legger i begrepet «tverrfaglig». De kan læres og utøves i skolesammenheng (i skolefag), men også i mange situasjoner utenom skolen. CCC i PISA er nært knyttet til begrepet selvregulert læring (Boekaerts 1999, Knain og Turmo 2003). CCC-konstruktene som inngikk i PISA 2000, ble delt i tre grupper: «læringsstrategier», «motivasjon» og «selvoppfatning». Måleinstrumentene ble tilpasset med utgangspunkt i allerede eksisterende instrumenter.

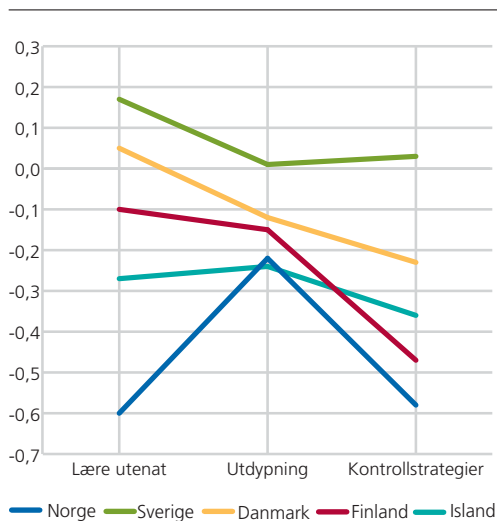
I PISA 2003 inngikk det også konstrukter som kan klassifiseres i de samme tre kategoriene (Kjærnsli mfl. 2004). I PISA 2000 ble ikke elevene spurt om hvilke læringsstrategier de benyttet i noe spesielt fag, men i skolefag generelt. Flere har hevdet, blant andre Baumert mfl. (2000), at det er både begrepsmessige og empiriske grunner til at mer fagspesifikke spørsmål vil ha en klarere sammenheng med prestasjoner enn med mer generelle overordnede spørsmål. Med utgangspunkt i dette synet ble det vedtatt at konstruktene som var knyttet til læringsstrategier, motivasjon og selvoppfatning i PISA 2003, skulle knyttes spesifikt til matematikk, som hadde størst vekt denne gangen.

Figur 2 viser gjennomsnittsverdiene for de tre læringsstrategiene som ble kartlagt i PISA 2000 i de fem nordiske landene. De konkrete spørsmålene som ble brukt for å måle de tre konstruktene, er gjengitt i sin helhet i Lie mfl. (2001). For å måle konstruktet «lære utenat» ble elevene for ek-

sempel bedt om å ta stilling til påstanden «Når jeg arbeider med skolefag, forsøker jeg å lære utenat alt som jeg tror blir tatt opp». Tilsvarende inngikk påstanden «Når jeg arbeider med skolefag, forsøker jeg å knytte det nye stoffet til ting som jeg har lært i andre fag» i konstruktet «utdypning», og påstanden «Når jeg arbeider med skolefag, forsøker jeg å finne ut hvilke begrep jeg fortsatt ikke har forstått ordentlig», inngikk i konstruktet «kontrollstrategier».

Vi ser av figur 2 at de norske verdiene ligger betydelig lavere enn gjennomsnittet i OECD (0,00), og de norske verdiene er også blant de laveste i Norden. De norske verdiene for «lære utenat» og «kontrollstrategier» er særlig lave, og de ligger om lag 0,6 standardavvik under gjennomsnittet i OECD. Feilmarginene for gjennomsnittsverdiene til PISA-konstruktene som presenteres i dette kapitlet, er i størrelses-

Figur 2. Gjennomsnittsverdier for læringsstrategiene i PISA 2000: Norske verdier sammenliknet med tilsvarende verdier i de andre nordiske landene. Gjennomsnittet i OECD er 0, og standardavviket er 1



orden 0,02-0,05 for enkeltland. Resultatene i figur 2 tyder altså på at norske elever generelt har et lite utviklet repertoar av læringsstrategier når de arbeider med skolefag generelt. Men som nevnt tidligere, har flere forskere stilt spørsmålsteget ved presisjonen til denne typen globale, ikke fagspesifikke, målinger, et poeng vi kommer tilbake til.

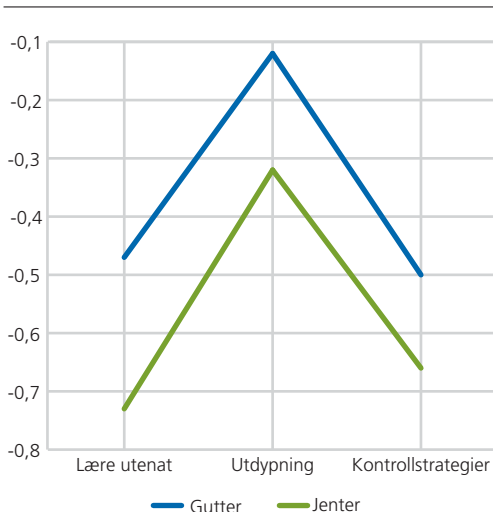
Figur 3 viser gjennomsnittsverdier for jenter og gutter i Norge. Vi ser at for alle tre strategiene rapporterer guttene om større vektlegging enn det jentene gjør. De norske jentenes verdier ligger påfallende lavt sett i et internasjonalt perspektiv.

Figur 4 viser gjennomsnittsverdiene for de tre læringsstrategiene i PISA 2003, denne gangen spesifikt rettet mot skolefaget matematikk, for Norge og de andre nordiske landene. De konkrete spørsmålene som ble stilt, er presentert i sin helhet Kjærnsli mfl. (2004). Spørsmålene er gjennomgående like de som ble stilt i

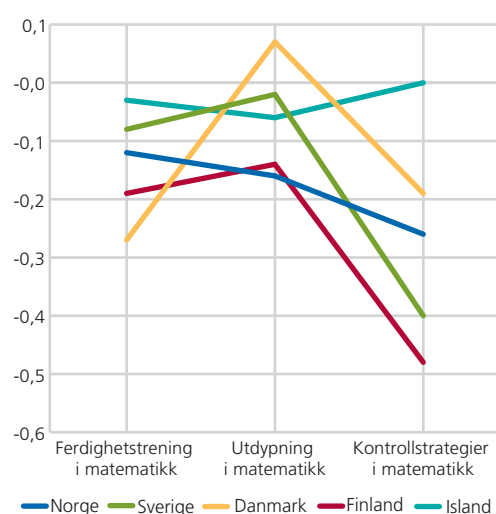
PISA 2000, men altså denne gangen spesifikt rettet mot matematikk. Vi ser at de norske verdiene også her ligger under gjennomsnittet i OECD-landene (0,00). De norske verdiene ligger imidlertid gjennomgående nærmere OECD-gjennomsnittet enn det de gjorde i PISA 2000. Resultatene er imidlertid ikke direkte sammenliknbare, i og med at ikke alle OECD-landene deltok i PISA 2000. Vi ser videre at enkelte av de andre nordiske landene har lavere verdier enn de norske. Spesielt interessant er den lave verdien for Finland når det gjelder kontrollstrategier i matematikk, sett i lys av finske elevers generelt høye faglige nivå i PISA. Her synes det å være et paradoks som bør studeres nærmere i videre forskning (Turmo og Hopfenbeck 2006).

Figur 5 viser kjønnsforskjeller for læringsstrategiene i PISA 2003. Vi ser at både når det gjelder ferdighetstrening og utdypningsstrategier i matematikk, er det en

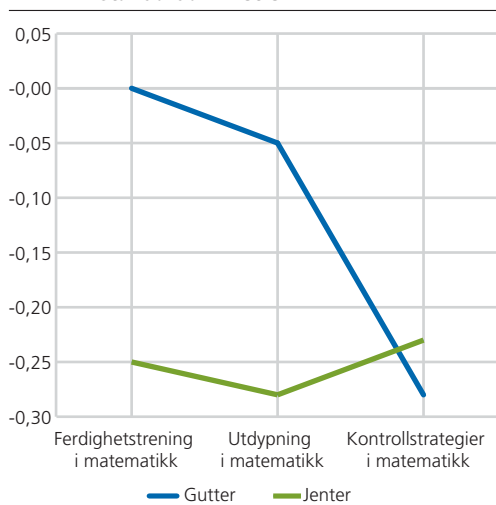
Figur 3. Gjennomsnittsverdier for læringsstrategiene i PISA 2000: Verdier for gutter og jenter i Norge. Gjennomsnittet for alle elevene i OECD er 0, og standardavviket er 1



Figur 4. Gjennomsnittsverdier for læringsstrategiene i PISA 2003: Norske verdier sammenliknet med tilsvarende verdier i de andre nordiske landene. Gjennomsnittet i OECD er 0, og standardavviket er 1



Figur 5. Gjennomsnittsverdier for læringsstrategiene i PISA 2003: Verdier for gutter og jenter i Norge. Gjennomsnittet for alle elevene i OECD er 0, og standardavviket er 1



betydelig forskjell i guttenes favør. For kontrollstrategier er det derimot kun en liten og ubetydelig forskjell i jentenes favør.

Når det gjelder kjønnsforskjeller i bruk av læringsstrategier, er det relevant å trekke fram en nyere norsk undersøkelse. Elstad og Turmo (2007a) gjennomførte en studie blant elever i faget naturfag på utdanningsprogrammet Studiespesialisering høsten 2006. Elevene er med andre ord vel et halvt år eldre enn PISA-elevenne. Undersøkelsen var en spørreskjemaundersøkelse av samme type som i PISA, og tre typiske læringsstrategier ble kartlagt; *hukommelsesstrategier*, *utdypningsstrategier* og *kritisk tenkning* knyttet til naturfag. Det er interessant å registrere at man til en viss grad finner andre kjønnsforskjeller i bruken av læringsstrategier enn de man finner i PISA. Guttene rapporterer om større bruk av kritisk tenkning og utdypning, mens jentene oppgir at de legger større vekt på hukommelsesstrategier enn guttene. Ved

presentasjon av disse resultatene til naturfaglærerne ved de deltakende skolene kan to typer kommentarer fra lærerne nevnes spesielt. Flere lærere mente at dette stemte godt med deres eget inntrykk av hvordan jenter og gutter typisk arbeider med faget. Andre mente at gutter og jenter kan ha ulik grad av innsikt i egen strategibruk, og at guttene for eksempel gjerne liker å framstille seg selv som kritisk tenkende i faget, selv om de kanskje ikke er det i særlig grad i praksis.

De er med andre ord fremdeles mange utfordringer som gjenstår når det gjelder spørsmålet om i hvor stor grad elevers egenrapporterte bruk av læringsstrategier i PISA reflekterer deres faktiske bruk (se også Turmo og Hopfenbeck 2006). De empiriske resultatene som er presentert over, bør derfor fortolkes med noe varsomhet. Studier av påliteligheten til instrumentene ved bruk av andre forskningsmetoder synes nødvendig, se for eksempel Samuelstuen (2005). I et doktorgradsprosjekt ved Universitetet i Oslo er det blitt foretatt intervjuer av elever basert på elevspørreskjemaet i PISA 2006. Resultatene fra PISA 2006 offentliggjøres for øvrig ikke før i desember 2007. Målet med intervjuene er å kartlegge elevenes fortolkninger av spørsmålene og deres grunnleggende tenkning knyttet til valg av strategi når de løser spesifikke oppgaver. Intervjuene ble utført umiddelbart etter at elevene hadde gjennomført PISA-undersøkelsen våren 2006 (Hopfenbeck, under arbeid).

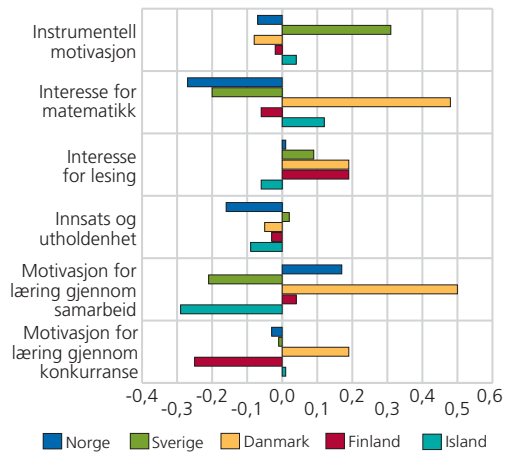
Motivasjon

Motivasjon og bruk av læringsstrategier er nært knyttet sammen. Det hjelper ikke at elevene har et godt repertoar av relevante læringsstrategier, hvis de ikke er motiverte for å aktivisere dem i en gitt sammenheng. Spørsmålene om læringsstrategier som er blitt diskutert så langt, spør eleve-

ne om sider ved deres egen atferd når de lærer. Spørsmålene relaterer seg til det vi kan kalle en objektiv realitet. Det er med andre ord teoretisk mulig å etterprøve elevenes egenrapportering gjennom observasjon. Dette er ikke på samme måte mulig når det gjelder spørsmål om motivasjon og selvpoppfatning, selv om mange av spørsmålene også her relaterer seg til objektiv atferd. I PISA 2000 ble for eksempel elevenes instrumentelle motivasjon kartlagt ved å spørre om elevenes grunner til at de arbeider med skolefag; for å øke jobbmuligheter, få en trygg økonomisk framtid eller for å få en god jobb. Resultatene for disse spørsmålene må betraktes som rene psykologiske, ikke direkte observerbare størrelser. Spørsmålet om elevenes svar reflekterer deres «reelle» instrumentelle motivasjon, er ikke på samme måte relevant som for læringsstrategiene. Det er vanskelig å argumentere for noe annet enn et bekreftende svar på dette spørsmålet når det gjelder instrumentell motivasjon.

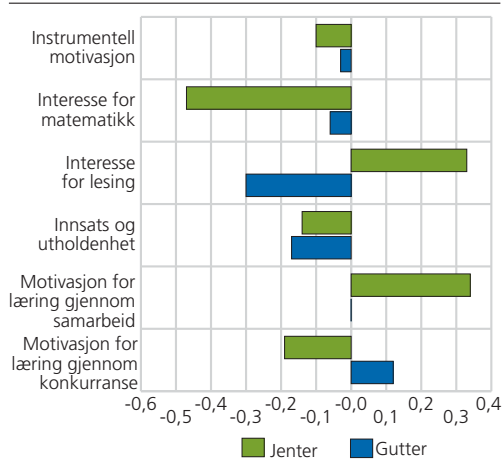
Figur 6 viser gjennomsnittsverdier for konstruktene som er knyttet til motivasjon i PISA 2000. Disse konstruktene er skalert på samme måte som for læringsstrategiene, med andre ord er gjennomsnittet for OECD-landene 0,00. Ett av spørsmålene som ble stilt for å kartlegge elevenes motivasjon for å lære gjennom konkurranse, var: «Jeg lærer bedre hvis jeg forsøker å gjøre det bedre enn andre», mens konstruktet om læring gjennom samarbeid, blant annet inkludere spørsmålet: «Jeg liker å samarbeid med andre elever». Innsats og utholdenhet handler blant annet om i hvor stor grad elevene jobber så hardt de kan med skolefag. Videre ble interesse for konkrete fagområder blant annet kartlagt ved å spørre om i hvor stor grad elevene blir helt oppslukt når de arbeider med matematikk eller når de leser.

Figur 6. Gjennomsnittsverdier for motivasjon i PISA 2000: Norske verdier sammenliknet med tilsvarende verdier i de andre nordiske landene. Gjennomsnittet i OECD er 0, og standardavviket er 1



Vi ser at de fleste av de norske verdiene i figur 6 ligger nær gjennomsnittet i OECD. Det er interessant å observere at vi finner den laveste verdien når det gjelder interesse for matematikk, mens den høyeste verdien gjelder motivasjon for å lære gjennom samarbeid. Det er interessant å reflektere over hvordan elevenes motivasjonsmønster henger sammen med norske læreplaner og undervisningskultur. Man kan for eksempel med rette hevde at samarbeidslæring er blitt vektlagt i norsk grunnskole gjennom mange år. Blant de nordiske landene ser vi videre at særlig Danmark skiller seg tydelig ut for to av konstruktene, og ikke minst interessant er den store interessen for matematikk som danske elever gir til kjenne. Norge utgjør det negative ytterpunktet i Norden når det gjelder interesse for matematikk, og ytterligere sammenlikner av matematikkundervisning i Norge og Danmark framstår på bakgrunn av dette som spesielt interessant.

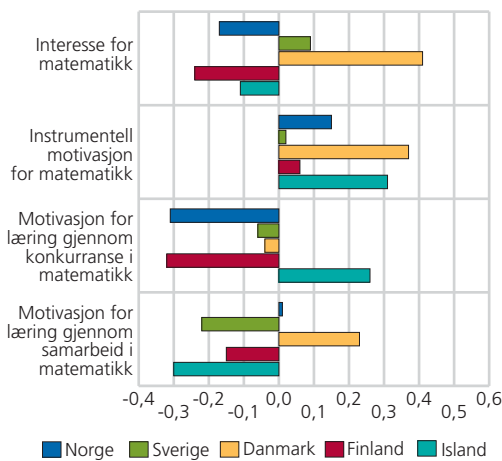
Figur 7. Gjennomsnittsverdier for motivasjon i PISA 2000: Verdier for gutter og jenter i Norge. Gjennomsnittet for alle elevene i OECD er 0, og standardavviket er 1. (Guttenes verdi for det andre konstruktet fra toppen er 0.)



Figur 7 viser kjønnsforskjeller når det gjelder motivasjon i PISA 2000. Vi kan registrere betydelige kjønnsforskjeller for de fleste av konstruktene. Det er størst forskjell i jentenes favør når det gjelder interesse for lesing og motivasjon for læring gjennom samarbeid. Tilsvarende finner vi de største forskjellene i guttenes favør i forbindelse med interesse for matematikk og motivasjon for læring gjennom konkurranse. Når det gjelder generell instrumentell motivasjon og innsats samt utholdenhet i læringsarbeidet, finner vi kun små forskjeller mellom kjønnene. De faglige resultatene i PISA 2000 viser at gutter skårer noe bedre enn jenter i matematikk, mens jentene skårer langt bedre enn guttene i lesing. Forskjellene går med andre ord i samme retning som for interesse knyttet til fagområdene.

Figur 8 viser gjennomsnittsverdier for konstruktene knyttet til motivasjon i PISA 2003, alle relaterte til matematikk. Spørsmålene var denne gangen særskilt rettet

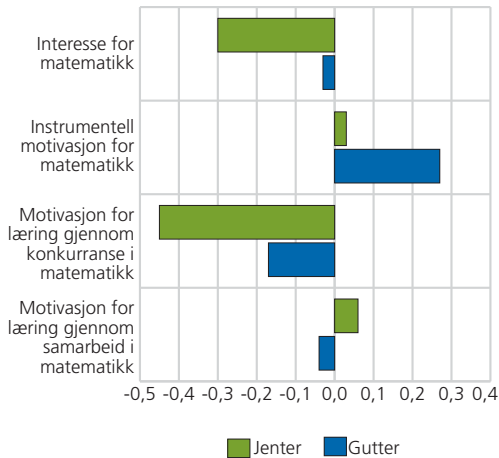
Figur 8. Gjennomsnittsverdier for motivasjon i PISA 2003. Gjennomsnittet for alle elevene i OECD er 0, og standardavviket er 1



mot matematikk, i og med at matematikk ble tillagt mest vekt i denne runden av PISA. Spørsmålene var tilsvarende de som ble stilt i PISA 2000. Vi ser at den laveste verdien er for læring gjennom konkurranse i matematikk, og at norske elevers interesse for matematikk, også ligger lavere enn gjennomsnittet i OECD. På den annen side gir norske elever uttrykk for en noe høyere instrumentell motivasjon for matematikk enn gjennomsnittet i OECD.

Figur 9 viser kjønnsforskjeller for konstruktene som var knyttet til motivasjon i PISA 2003. Vi kan registrere betydelige kjønnsforskjeller i guttenes favør for alle konstruktene, bortsett fra når det gjelder læring gjennom samarbeid i matematikk, hvor vi kun finner en liten, men ubetydelig, forskjell jentenes favør. Generelt ser vi at forskjellene i betydelig sterkere grad går i favør av guttene sammenliknet med når konstruktene var rettet mot skolefag generelt i PISA 2000. Guttene har en betydelig sterkere motivasjon for matema-

Figur 9. Gjennomsnittsverdier for motivasjon i PISA 2003: Verdier for gutter og jenter i Norge. Gjennomsnittet for alle elevene i OECD er 0, og standardavviket er 1

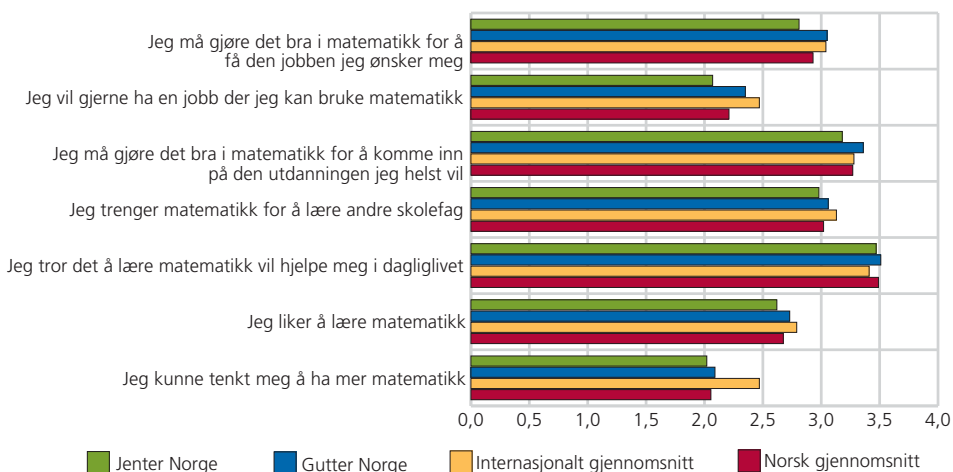


tikk enn jentene. Selv om forskjellen i faglige prestasjoner i matematikk mellom kjønnene er liten på tiende klassetrinn, er det grunn til å se disse motivasjonsforskjellene i sammenheng med manglende rekruttering av jenter til matematikk og realfag generelt i videregående skole og høyere utdanning. Mest sannsynlig oppstår

disse motivasjonsforskjellene i løpet av grunnskolen; de er ikke noe elevene bringer med seg når de begynner i første klasse. Det er spesielt interessant å studere på hvilke trinn i grunnskolen motivasjonsforskjellene mellom kjønnene som er knyttet til realfagene, begynner å framtre. Data fra TIMSS-undersøkelsen gir oss indikasjoner på nettopp dette.

TIMSS-undersøkelsen i 2003 fokuserte på elever i åttende klasse og fjerde klasse. Figur 10 viser de norske gjennomsnittsverdiene for sju spørsmål som var knyttet til motivasjon/holdninger til matematikk på åttende klassetrinn. Separate verdier for jenter og gutter er også gitt, samt internasjonale gjennomsnittsverdier. Vi ser at de norske verdiene skiller seg mest fra det internasjonale gjennomsnittet for to spørsmål. Færre norske elever kunne tenke seg å ha mer matematikk, og færre vil gjerne ha en jobb der de kan bruke matematikk. Gjennomgående framstår norske elever også her med en lavere motivasjon for matematikk enn det internasjonale gjennomsnittet. Det må imidlertid påpekes at gjennomsnittet her er beregnet for alle

Figur 10. Holdning til matematikk i 8. klasse: Norsk og internasjonalt gjennomsnitt basert på Likert-skalaer med svaralternativene: svært uenig (1), litt uenig (2), litt enig (3) og svært enig (4)



landene som deltok i TIMSS, også flere utviklingsland. Det beregnede gjennomsnittet vi studerte i PISA, var kun for OECD-land, som gjennomgående er rike, industrialiserte land. Som det går fram av figuren, finner vi altså også på åttende trinn en klar motivasjonsforskjell i guttenes favør. Hva så med fjerde klassetrinn? På fjerde klassetrinn var 52 prosent av de norske elevene svært enig i utsagnet: «Jeg liker å lære matematikk». Gjennomsnittet internasjonalt var 50 prosent. Blant de norske elevene er jentene noe mer enige i utsagnet enn guttene, men forskjellen er liten. Resultatene tyder altså på at motivasjonsforskjellen mellom kjønnene knyttet til matematikk for alvor utvikles fra og med siste halvdel av barnetrinnet, og den forsterkes gjennom ungdomstrinnet.

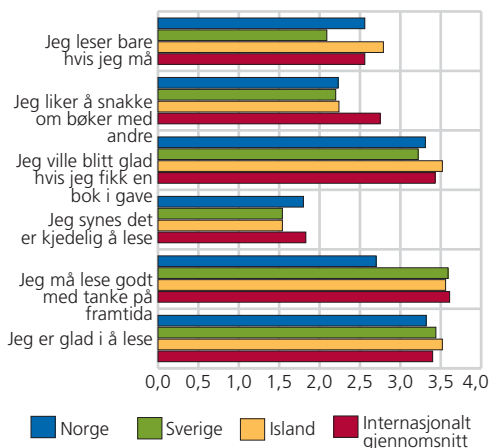
På samme måte som for matematikk inngikk det spørsmål om holdninger/motivasjon som var knyttet til naturfag, i spørreskjemaet for åttende klassetrinn i TIMSS. Elevene ble gitt de samme svaralternativene som for spørsmålene om matematikk. 35 prosent av de norske elevene ga til kjenne en klart positiv holdning til faget. Gjennomsnittet internasjonalt var 57 prosent. En klart positiv holdning er her definert som det å ha et gjennomsnitt over tre for alle de syv spørsmålene (1=svært uenig, 2=uenig, 3=enig, 4=svært enig). Vi ser med andre ord at de norske elevene, som for matematikk, har en klart mindre positiv holdning til naturfaget enn det internasjonale gjennomsnittet på dette klassetrinnet.

På åttende klassetrinn er det også en markert forskjell mellom kjønnene når det gjelder motivasjon for naturfag. Hvis vi regner ut gjennomsnittet for alle de sju spørsmålene om motivasjon, finner vi verdien 2,56 for jentene (med andre ord omtrent på det nøytrale midtpunktet på

skalaen), mens verdien for guttene er klart mer forskjøvet mot enighet (2,73). På fjerde klassetrinn var derimot 53 prosent av de norske elevene svært enig i utsagnet «Jeg liker å lære naturfag», mot 55 prosent gjennomsnittlig internasjonalt, altså kun en ubetydelig forskjell. Kun når det gjelder dette spørsmålet på fjerde klassetrinn, er kjønnsforskjellene i Norge helt ubetydelige. Vi ser også for naturfag at kjønnsforskjellene synes å utvikle seg fra og med andre halvdel av barnetrinnet, og vi kan også registrere en negativ utvikling i forhold til det internasjonale gjennomsnittet i denne perioden.

Også i PIRLS-undersøkelsen for tiåringene inngår det motivasjonsrelaterte spørsmål, og de er naturlig nok knyttet spesifikt til lesing. Figur 11 viser gjennomsnittsverdier for seks spørsmål om motivasjon for lesing

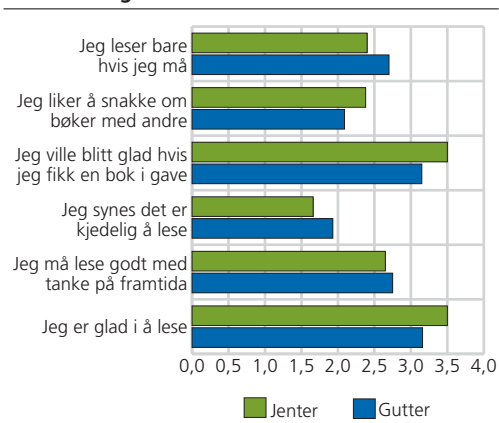
Figur 11. Motivasjon for lesing blant norske 10-åringer i PIRLS: Norske gjennomsnittsverdier sammenliknet med tilsvarende internasjonale gjennomsnittsverdier og gjennomsnittsverdiene for Sverige og Island. Gjennomsnittene er basert på Likert-skalaer med alternativene: svært uenig (1), noe uenig (2), noe enig (3) og svært enig (4). Merk at noen av spørsmålene er positivt formulert, andre negativt



for de norske elevene i PIRLS sammenliknet med gjennomsnittsverdier for alle de 35 deltakerlandene. Verdiene for Sverige og Island, de to andre nordiske landene som deltok i PIRLS 2001, er også vist. Vi ser at de norske verdiene skiller seg betydelig fra det internasjonale gjennomsnittet for to av spørsmålene. De norske elevene angir at de i mindre grad liker å snakke om bøker med andre, og de er også i mindre grad enig i at de må lese godt med tanke på framtida. Når det gjelder det sistnevnte spørsmålet, ser vi at de norske elevene vektlegger dette aspektet i betydelig mindre grad enn elevene i Sverige og på Island.

Figur 12 sammenlikner norske jenters og gutters svar på de seks spørsmålene om motivasjon for lesing i PIRLS. Vi ser at jentene gjennomgående viser noe større motivasjon for lesing enn det guttene gjør, men forskjellene er moderate. Kjønnsskjellene er betydelig mindre enn de vi finner i PISA-undersøkelsen for 15-åringer-

Figur 12. Motivasjon for lesing blant norske 10-åringer i PIRLS: Gjennomsnittsverdier for jenter og gutter basert på Likert-skalaer med alternativene: svært uenig (1), noe uenig (2), noe enig (3) og svært enig (4). Merk at noen av spørsmålene er positivt formulert, andre negativt



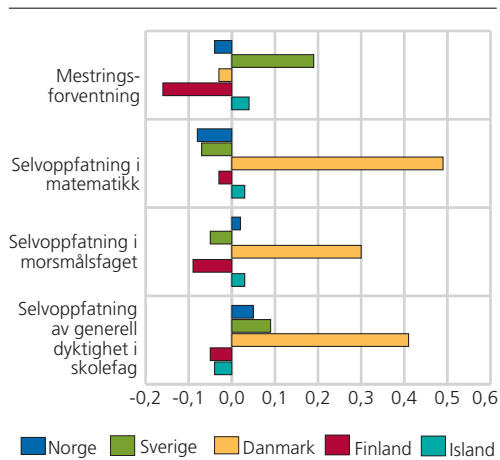
ne. Kjønnsskjellene når det gjelder motivasjon øker, i likhet med det som er tilfellet for realfagene, betydelig fra fjerde klassetrinn til utgangen av grunnskolen, men her i favør av jentene. På samme måte som for realfagene er det relevant å studere nærmere hva som ligger bak denne utviklingen. Er forklaringen først og fremst å finne i skolens og lærernes atferd, eller ligger hovedforklaringen i mer generelle forskjeller mellom jente- og guttekulturer? Dette er kompliserte spørsmål som det er svært interessant å studere i dybden.

Selvoppfatning

Det tredje aspektet ved selvregulert læring er selvoppfatning, og vi skal i dette kapitlet også diskutere resultater knyttet til dette aspektet. I møtet med nye læringssoppgaver er det viktig at elevene har utviklet en positiv oppfatning av seg selv i forhold til det å lære, både generelt og knyttet til spesifikke fagområder. Dette er en nødvendig forutsetning for å gi seg i kast med nye oppgaver, og selvoppfatning er med andre ord nært knyttet til motivasjonsbegrepet. Både god selvoppfatning og tilstrekkelig motivasjon er viktige forutsetninger for at eleven aktiviserer et eventuelt repertoar av læringsstrategier, som igjen er nødvendig for effektiv læring.

Figur 13 viser gjennomsnittsverdiene for konstruktene som er knyttet til selvoppfatning, i PISA 2000. Med mestringsforventning menes her at elevene har tro på at de kan forstå selv de vanskeligste delene av tekster, at de kan gjøre en utmerket jobb med oppgaver og prøver, og at de kan mestre de ferdighetene det blir undervist i. Figuren viser at de norske verdiene ligger nær gjennomsnittet i OECD-landene, noe som harmonerer godt med de gjennomsnittlige faglige prestasjonene i PISA-undersøkelsen. På bakgrunn av dette kan det hevdes at norske elever har en «realis-

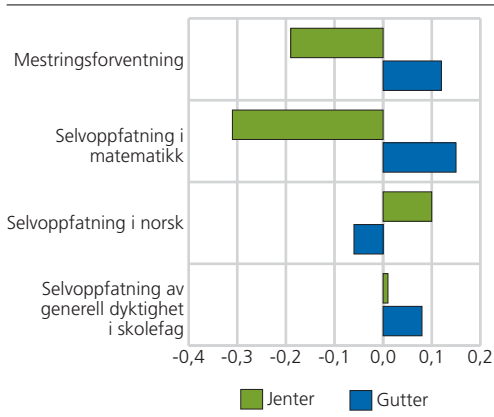
Figur 13. Gjennomsnittsverdier for selvoppfatning i PISA 2000: Norske verdier sammenliknet med tilsvarende verdier i de andre nordiske landene. Gjennomsnittet i OECD er 0, og standardavviket er 1



tisk» selvoppfatning. Vi ser at blant de nordiske landene utmerker særlig danske elever seg med svært høy selvoppfatning. Noe av dette kan skyldes danske elevers generelle tendens til å være enige i utsagn i PISA (se figur 1), men denne metodeeffekten forklarer langt fra hele utslaget. Danske elevers selvoppfatning synes å være overdrevent positiv, sett i lys av de faglige prestasjonene, og det kan være grunn til å diskutere hvor gunstig en slik tilsynelatende overdrevent positiv selvoppfatning er for videre læring.

Figur 14 viser kjønnsforskjeller for konstruktene som er knyttet til motivasjon i PISA 2000. Vi ser at man finner store kjønnsforskjeller i favør av guttene når det gjelder generell mestringsforventning og selvoppfatning i matematikk. Guttene gir også til kjenne noe høyere generell selvoppfatning av skolefag. Disse resultatene er kanskje noe overraskende, sett i lys av at jentene gjennomgående gjør det bedre enn guttene i de fleste skolefag i

Figur 14. Gjennomsnittsverdier for selvoppfatning i PISA 2000: Gjennomsnittsverdier for jenter og gutter. Gjennomsnittet i OECD er 0, og standardavviket er 1



grunnskolen, målt i form av karakterer. Jentene uttrykker imidlertid en noe høyere selvoppfatning i skolefaget norsk enn guttene.

I PISA 2003 ble selvoppfatningen i matematikkfaget målt på to ulike måter, først ved generelle spørsmål og deretter ved at elevene måtte forholde seg til konkrete oppgavetyper. Når det gjelder generell selvoppfatning i faget, ligger norske elever lavest blant de nordiske landene og klart lavere enn OECD-gjennomsnittet. Når det gjelder selvoppfatning knyttet til konkrete oppgavetyper, ligger den norske verdien nærmere et internasjonalt gjennomsnitt og er mer i tråd med det man finner i PISA 2000. Men for begge konstruktene finner vi store kjønnsforskjeller i favør av guttene, omtrent i samme størrelsesorden som i PISA 2000. Den store forskjellen mellom kjønnene i selvoppfatning når det gjelder matematikk, er det også interessant å knytte an til diskusjonen om videre valg av matematikk og realfag. Her kan vi kanskje finne noe av forklaringen på manglende valg av realfag i videre utdanning blant jentene.

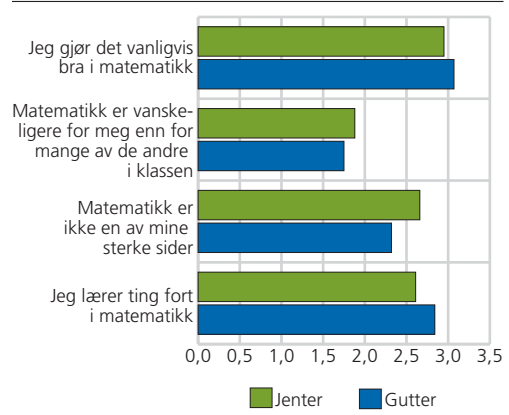
På samme måte som for motivasjon for matematikk kan det være interessant å spørre seg på hvilke trinn i grunnskolen den store forskjellen i selvoppfatning mellom kjønnene primært utvikler seg. Også her kan resultater fra TIMSS-undersøkelsen belyse dette spørsmålet.

I TIMSS ble det stilt flere spørsmål for å kartlegge elevenes selvoppfatning i matematikk både på fjerde og åttende klassetrinn. På åttende trinn anga 46 prosent av elevene det som ble definert som høy selvoppfatning i faget. Det internasjonale gjennomsnittet var 40 prosent. Høy selvoppfatning var her definert som det å ha et gjennomsnitt på 3 eller høyere for alle spørsmålene (1=svært uenig, 2=uenig, 3=enig, 4=svært enig). På fjerde klassetrinn var de tilsvarende prosentandelene 65 i Norge og 55 internasjonalt. Vi ser med andre ord at norske elever oppgir høyere selvoppfatning i faget enn det internasjonale gjennomsnittet på begge klassetrinn, mens tiendeklassingene i PISA har en omtrent gjennomsnittlig selvoppfatning i faget. Selv om de internasjonale gjennomsnittene i PISA og TIMSS ikke er direkte sammenliknbare, kan det være grunn til å hevde at norske elevers selvoppfatning i matematikk gradvis blir mer realistisk opp gjennom grunnskolen, sett i forhold til de faglige prestasjonene. Norske fjerde- og åttendeklassinger skårer lavt faglig, men har en relativt positiv selvoppfatning, internasjonalt sett. Møte med karakterer i ungdomsskolen vil her trolig spille en betydelig rolle. Flere har hevdet at tilbakemeldingene som gis til elevene på barnetrinnet, gjerne er svært generelle og gjennomgående positive.

Figur 15 viser gjennomsnittsverdier for norske jenter og gutter på åttende klassetrinn for spørsmålene om selvoppfatning i matematikk. Norske gutter angir gjennom-

Figur 15. Selvoppfatning i matematikk i 8.

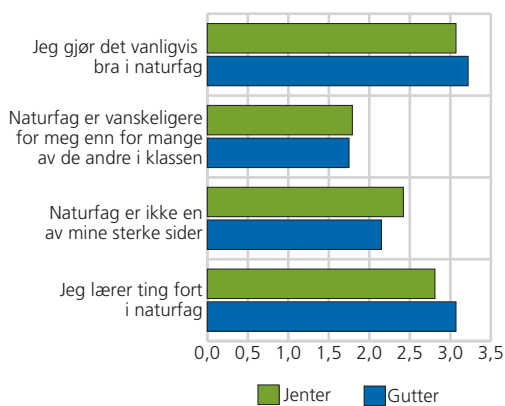
klasse: Gjennomsnittsverdier for jenter og gutter i Norge basert på Likert-skalaer med svaralternativene: svært uenig (1), litt uenig (2), litt enig (3) og svært enig (4). Merk at spørsmålene er delvis positivt, delvis negativt formulert.



gående høyere selvoppfatning i faget enn det jentene gjør, som de gjorde det i PISA på tiende trinn. Fire spørsmål om selvoppfatning i matematikk ble også stilt på fjerde trinn i TIMSS. Her er det kun små og ubetydelige forskjeller mellom kjønnene. Igjen ser vi at forskjellene i selvoppfatning i matematikk synes å utvikle seg fra og med andre halvdel av barnetrinnet. Vi ser med andre ord at samme tendens som for motivasjon er til stede.

Også spørsmål som er knyttet til elevenes selvoppfatning i naturfag, inngikk i TIMSS. Høy selvoppfatning i faget ble definert på samme måte som for matematikk. 60 prosent av norske elever på åttende klassetrinn oppga høy selvoppfatning i naturfag. Det internasjonale gjennomsnittet var 48 prosent. På fjerde klassetrinn ga 64 prosent av de norske elevene til kjenne høy selvoppfatning i faget, mens gjennomsnittet internasjonalt var 59 prosent. Norske elever framstår, slik som tilfellet er for matematikk, med urealistisk høy selvopp-

Figur 16. Selvoppfatning i naturfag i 8. klasse: Gjennomsnittsverdier for jenter og gutter i Norge basert på Likert-skalaer med svaralternativene: svært uenig (1), litt uenig (2), litt enig (3) og svært enig (4). Merk at noen av spørsmålene er positivt, andre negativt formulert

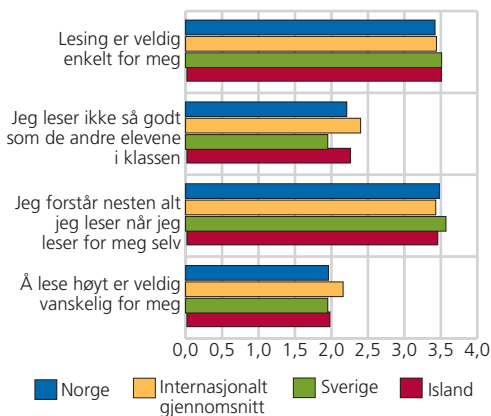


fatning i naturfag på disse trinnene, sett i lys av de relativt svake faglige prestasjonene i naturfag i TIMSS.

Figur 16 viser gjennomsnittsverdier for norske jenter og gutter for spørsmålene som er knyttet til selvoppfatning i naturfag, på åttende klassetrinn. Totalbildet er at norske gutter framstår med høyere selvoppfatning i faget enn det norske jenter gjør. På fjerde klassetrinn er kjønnsforskjellene i naturfag kun små og ubetydelige. Vi ser med andre ord samme utviklingstendens som for matematikk.

Figur 17 sammenlikner norske og internasjonale gjennomsnittsverdier for fire spørsmål om selvoppfatning som er knyttet til lesing, for 10-åringene i PIRLS-undersøkelsen. Verdier for Sverige og Island er også gitt. Figuren viser små forskjeller mellom de norske og de internasjonale gjennomsnittsverdiene. For to av spørsmålene gir imidlertid de norske elevene til kjenne en noe høyere selvoppfatning enn det internasjonale gjennomsnittet, men forskjellene er

Figur 17. Selvoppfatning i lesing blant norske 10-åringere i PIRLS: Norske gjennomsnittsverdier sammenliknet med tilsvarende internasjonale gjennomsnitt og gjennomsnittsverdier for Sverige og Island. Gjennomsnittene er basert på Likert-skalaer med alternativene: svært uenig (1), noe uenig (2), noe enig (3) og svært enig (4). Merk at noen av spørsmålene er positivt, andre negativt formulert



ikke betydelige. Selvoppfatningen harmonerer godt med de gjennomsnittlige leseprestasjonene til norske elever i PIRLS, sett i et internasjonalt perspektiv. Det er ingen kjønnsforskjeller av betydning for selvoppfatning når det gjelder lesing blant 10-åringene, selv om jentene skårer betydelig bedre enn guttene i lesing i PIRLS. I PISA-undersøkelsen blant 15-åringene har jentene økt sitt forsprang kompetansemessig i lesing, og vi ser at de gir til kjenne en noe høyere selvoppfatning i norskfaget generelt enn det guttene gjør.

Avslutning

Læringsstrategier, motivasjon og selvoppfatning er tett sammenvevde aspekter som er viktige for læring både i skolen og videre i livet. Det kanskje mest interessante mønsteret i de resultatene vi har drøftet i dette kapitlet, er kjønnsforskjellene i selvoppfatning og i motivasjon for real-

fagene. Resultatene tyder på at de betydelige kjønnsforskjellene i guttenes favor utvikles fra andre halvdel av barnetrinnet til elevene avslutter grunnskolen. Selv om jentene går ut av grunnskolen med minst like gode faglige kunnskaper og ferdigheter som guttene i naturfag og matematikk, har de utviklet betydelig lavere motivasjon og selvoppfatning i fagene. Rekruttering av flere kvinner inn i realfaglige yrker er stadig på dagsordenen, og de «harde» realfagene (for eksempel fysikk) er av de få fagområdene hvor kvinner fremdeles er i mindretall i høyere utdanning. I et rekrutteringsperspektiv blir det spesielt viktig å studere hva som skjer i realfagundervisningen i siste halvdel av grunnskolen. Favoriserer stoffutvalg og vinklinger i norske lærebøker i naturfag og matematikk fremdeles guttene, på tross av at det har vært lagt særlig vekt på å balansere dette de siste tiårene? Kan vi finne forklaringer i lærernes holdninger og handlinger? Her ligger det store utfordringer for videre undersøkelser og analyser. Et allereide pågående prosjekt som kan nevnes, er ROSE (The Relevance of Science Education). Dette er et stort internasjonalt komparativt prosjekt som har som mål å belyse affektive faktorer som har betydning for læring av naturfag og teknologi. Sentralt i ROSE står innhenting og analyse av informasjon om forhold som har betydning for elevers holdninger til naturfag og teknologi samt deres motivasjon for å lære disse fagområdene (Sjøberg og Schreiner 2006).

Referanser

Artelt, Cordula, Jürgen Baumert, Nele Julius-McElvany og Jules Peschar (2003): *Learners for Life. Student Approaches to Learning. Results from PISA 2000*, Organisation for Economic Co-Operation and Development.

Baumert, Jürgen, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Klaus-Jürgen Tilmann og Manfred Weiss (2000): *Self-Regulated Learning as a Cross-Curricular Competence*, Max Planck Institut für Bildungsforschung.

Bempechat, Janine, Norma V. Jimenez og Beth A. Boulay (2002): Cultural-Cognitive Issues in Academic Achievement: «New Directions for Cross-National Research» i Andrew C. Porter og Adam Gamoran (red.): *Methodological Advances in Cross-National Surveys of Educational Achievement*, National Academy Press.

Boekaerts, Monique (1999): Self-regulated learning; where we are today, *International Journal of Educational Research*, 31 (6), s. 445-457.

Boekaerts, Monique, Els De Koning og Paul Vedder (2006): Goal directed behavior and contextual factors in the classroom: An innovative approach to the study of multiple goals, *Educational Psychologist*, 41 (1), 33-51.

Elstad, Eyvind og Are Turmo (red.) (2006): *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*, Oslo: Universitetsforlaget.

Elstad, Eyvind og Are Turmo (2007a): Kjønnsforskjeller i motivasjon, læringsstrategibruk og selvregulering i naturfag, *NORDINA*, 3 (1), s. 57-75.

Elstad, Eyvind og Are Turmo (2007b): Strategibruk, motivasjon og interesse for naturfag: forskjeller mellom minoritets- og majoritetselever. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 7 (2), s. 23-44.

Fischer, Ronald (2004): Standardization to account for cross-cultural response bias. A classification of Score Adjustment Procedures and Review of Research in JCCP, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35, 263–382.

Flaskerud, Jacquelyn H. (1988): Is the Likert scale format culturally biased? *Nursing Research*, 37, pp. 185–186.

Grønmo, Liv Sissel, Ole Kristian Bergem, Marit Kjærnsli, Svein Lie og Are Turmo (2004): *Hva i all verden har skjedd med realfagene? Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2003*, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO.

Heine, Steven J., Darrin R. Lehman, Kaiping Peng og Joe Greenholz (2002): What's wrong with cross-cultural comparisons of subjective Likert scales? The reference group effect, *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, pp. 903–918.

Herk, Hester van, Ype H. Poortinga og Theo M.M. Verhallen (2004): Response Styles in Rating Scales. Evidence of Method Bias in Data From Six EU Countries, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35, 346–360.

Hopfenbeck, Therese N. (u.a.): *Doktorgradsavhandling ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling*, Universitetet i Oslo.

Høiskar, Astrid H. og Are Turmo (2003): Norge i verden – Den norske utdanningssektoren i et internasjonalt perspektiv. I Raabe, M. mfl. (red.): *Utdanning 2003 – ressurser, rekruttering, resultater*, Statistisk sentralbyrå.

Kjærnsli, Marit, Svein Lie, Rolf Vegar Olsen, Astrid Roe og Are Turmo (2004): *Rett spor eller ville veier?* Universitetsforlaget.

Knain, Erik og Are Turmo (2003): «Self-regulated learning» i Svein Lie, Pirjo Linnakylä og Astrid Roe (red.): *Northern Lights on PISA. Unity and Diversity in the Nordic countries in PISA 2000*, Department of Teacher Education and School Development, University of Oslo.

Lee, Jerry W., Patricia S. Jones, Yoshimitsu Mineyama og Xinwei Esther Zhang (2002): Cultural Differences in Responses to a Likert Scale, *Research in Nursing og Health*, 25, pp. 295–306.

Lie, Svein, Marit Kjærnsli, Astrid Roe og Are Turmo (2001): *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*, Acta Didactica 4/2001, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

Martin, Michael O., Ina V.S. Mullis, Eugenio J. Gonzalez, E. J., og Steven J. Chrostowski, S. J. (2004): *TIMSS 2003 International Science Report Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eight Grades*, IEA/TIMSS og PIRLS International Study Center, Boston College.

Mullis, Ina V.S., Michael O. Martin, Eugenio J. Gonzalez, Ann M. Kennedy (2003): *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools*, IEA/TIMSS og PIRLS International Study Center, Boston College.

Mullis, Ina V.S., Michael O. Martin, Eugenio J. Gonzalez og Steven J. Chrostowski (2004): *TIMSS 2003 International Mathematics Report. Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*, IEA/TIMSS og PIRLS International Study Center, Boston College.

OECD (2001): *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*, OECD.
OECD (2004): *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, OECD.

Pintrich, Paul R. (2000): The Role of Goal Orientation In Self-regulated Learning. I Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich og Moshe Zeidner (red.): *Handbook of Self-Regulation*, Academic Press.

Samuelstuen, Marit S. (2005): *Kognitiv og metakognitiv strategibruk med særlig henblik på tekstlæring*, Trondheim: Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Pedagogisk institutt.

Sjøberg, Svein og Camilla Schreiner (2006): How do learners in different cultures relate to science and technology? Results and perspectives from the project ROSE (the Relevance of Science Education), *APFSLT: Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 7(1), Foreword.

Skaalvik, Sidsel og Einar M. Skaalvik (2004): Gender Differences in Math and Verbal Self-Concept, Performance Expectations, and Motivation, *Sex Roles*, 50(3/4), 241–252.

Solheim, Ragnar G. og Finn Egil Tønnesen (2003): *Slik Leser 10-åringer i Norge. En kartlegging av leseferdigheten blant 10-åringer i Norge 2001*, Senter for leseforskning, Høgskolen i Stavanger.

Turmo, Are og Svein Lie (2007): Cross-country comparability of students' self-reports. Evidence from the PISA 2003 study, *Nordisk pedagogik*, Vol. 27, s.352–365.

Turmo, Are og Therese N. Hopfenbeck (2006): Learning Strategies and Mathematical Achievement in the Nordic Countries. I Astrid Roe og Jan Mejding (red.): *Northern Lights on PISA 2003 – a reflection from the Nordic countries*, Nordisk ministerråd.

Turmo, Are og Svein Lie (2004): *Hva kjennetegner norske skoler som skårer høyt i PISA 2000?* Acta Didactica, 1/2004, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

Turmo, Are (2005): «Norske skoleelevers faglige kompetanse i et internasjonalt perspektiv» i Mona Raabe, Oddbjørn Raaum, Per Olaf Aamodt, Nils Martin Stølen og Anne Marie Rustad Holseter (red.): *Utdanning 2005 - Deltakelse og kompetanse*, Statistisk sentralbyrå.

Weinstein, Claire Ellen, Ivar Bråten og Rune Andreassen (2006): «Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning» i Eyvind Elstad og Are Turmo (red.): *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Universitetsforlaget.

Sosial segregering i private grunnskoler?

Håvard Helland og Jon Lauglo, NIFU STEP

Et internasjonalt omstridt emne er om staten bør støtte private skoler, eller om den heller bør søke å begrense slike skolars omfang. I Norge har politisk debatt kretset om hva slags krav som skal stilles til de private skolene før de kan få offentlig støtte. Bør de være små enklaver i systemet som gir frirom for at trossamfunn skal kunne få drive egne skoler? Bør støtte kun gis til de private skolene som staten mener driver pedagogisk nybrottsarbeid som det offentlige system kan hente lærdom fra? Eller er private skoler generelt et positivt bidrag til mangfold i systemet og til at foreldre og de unge selv – etter hvert som de blir gamle nok til å få bestemme – kan få utvidete valgmuligheter? På tvers av ulike syn på slike spørsmål har det i Norge vært stor politisk enighet om at når offentlig støtte først skal gis, bør den være så raus at skolen kan pålegges å ha en lav øvre grense for de skolepenger som elevenes familie må betale. Man har derigjennom søkt å sikre seg at offentlig støtte til privat utdanning ikke skulle forbeholdes familier som har god råd. Spørsmålet er om en slik politikk virker etter sin hensikt, eller om muligheten til å velge private grunnskoler likevel fører til økt segregering i utdanningssystemet ut fra elevenes klassemessige og etniske familiebakgrunn?

Dette kapitlet oppsummerer en studie som ble gjort ved NIFU STEP på oppdrag fra

Utdanningsdirektoratet. Hensikten med studien var å evaluere situasjonen i det siste skoleåret (2003/04) før loven om private skoler av 2003 kunne ha hatt noen virkninger på rekrutteringen til det som under den nye loven ble «frittstående skoler». Studien var ment som en grunnlinjestudie for å tjene som sammenligningsgrunnlag for senere oppfølging av lovens virkninger. Da den «rødgrønne» regjeringen endret politikken, ble forskningsoppdraget endret slik at den planlagte oppfølgingen ikke er blitt igangsatt. De funn som er gjort i «grunnlinjestudiene», har imidlertid gitt ny kunnskap om hvordan private skoler i Norge rekrutterer elever. Det gjelder både grunnskolen (Helland og Lauglo 2005) og videregående skole (Helland og Lauglo 2006). Rapportene er også tilgjengelige på nettet¹. For å begrense tekstens omfang vil vi her ta for oss grunnskolen og kun gi enkelte henvisninger til funn om videregående skole.

NIFU STEP's studie er gjort i nært samarbeid med Senter for Økonomisk Forskning (SØF) ved NTNU der kolleger blant annet har vurdert om det er systematiske forskjeller i læringsutbytte mellom offentlige og private skoler – både på grunnskolenivå (Bonesrønning mfl. 2005) og i videregående skole (Bonesrønning og Naper 2006). Konklusjonen fra deres arbeid er at privatskoleelever har dårligere resultater

på nasjonale prøver i lesing på fjerde trinn og i matematikk på sjuende trinn, mens de gjør det bedre på tiende trinn i både matte og lesing. På allmennfaglig grunnkurs i videregående utdanning er den faglige fremgangen større blant privatskoleelever enn blant elever i offentlige skoler. Det er særlig de kristne private skolene som utmerker seg ved noe bedre elevresultater.

Variasjon i private skolars funksjon

Internasjonalt har det aldri vært noen jernlov at «privat skole» må medføre sosialt privilegerte tilstander. Det avhenger av de lokale forhold og av rammene for utvelgelse av elever til slike skoler. Noen steder kan private tilbud fremstå som mer attraktive enn «nedkjørte» offentlige tilbud. Andre steder får private skoler elever som ikke kommer inn på mer attraktive offentlige tilbud, enten fordi elevene ikke er godt nok kvalifisert – eller fordi offentlige skoler ikke er innen geografisk rekkevidde. Om private skoler under slike forhold blir et tilbud som forbeholdes unge fra familier som har god råd, vil påvirkes av hva utdanningen koster. Ofte vil «privat» bety ekstra utgifter for en familie. Men det er heller ikke alltid slik. I slummen i Nairobi har for eksempel uoffisielt eksisterende private skoler inntil nylig medført lavere omkostninger for familier enn de offentlige tilbud, og disse skolene er fremdeles for mange de eneste som er tilgjengelige (Lauglo 2004). Når offentlige tilbud mangler, har privat initiativ til å opprette en skole ofte vært tatt med håp om at det offentlige skulle interessere seg for å ta over skolen når den først var opprettet. Den historiske betydning av såkalte «Harambeeskolene» i skolevesenet i Kenya er et velkjent eksempel. Det finnes parallelle trekk i vår egen skolehistorie (en del av de tidlige private middelskoler/ realskoler og landsgymnasene), men det

finnes også eksempler på at skoleeiere av private institusjoner har stridd mot slik overtakelse: de mange private, kristne lærerskolene som ble overtatt av staten like etter annen verdenskrig (Tveiten 1995).

Private skoler kan også spille en rolle som et attraktivt alternativ for familier som finner at deres barn har spesielle behov som de mener ivaretas dårlig av den tilgjengelige offentlige skole. Mange spesialskoler var historisk opprettet av religiøse eller andre private stiftelser. Enkelte av de spesialskoler som fremdeles finnes i det norske utdanningssystemet, er private stiftelser.

Det er land som har en lang tradisjon for sjenerøs finansiering av et stort antall private skoler, med finansieringsbetingelser som er ment å sikre at tilgang ikke skal bero på at familier har god råd. Velkjente europeiske eksempler er Danmark og Nederland. I Nederland er privat utdanning fullfinansiert av det offentlige og mottar om lag to tredjedeler av landets elever. Ulike religiøse eller kulturelle grupper har bygd opp sine egne private systemer («pilarer») med trinn fra de første skoleår til høyere utdanning. Historisk fremsto denne ordningen som et kompromiss mellom protestanter, katolikker og verdslig orienterte interessegrupper. Fremveksten var således sterkt drevet av hensyn til «livssyn» – ikke primært av hensyn til rent faglig kvalitet eller til pedagogisk metode. Den danske privatskoletradisjonen hadde også sitt utspring i lokale kulturelle fellesskap utenfor skolen som var knyttet til Grundtvigianisme.

Det er vår antagelse at i land der private institusjoner utgjør en stor andel av utdanningssystemet, er de fleste av dem

ikke basert på noe antatt metodisk eller rent faglig kvalitetsmessig fortrinn, men de vil være tuftet på religiøse eller andre kulturelle fellesskap som eksisterer utenfor skolen – eller de hadde sin opprinnelse i en forankring i et slikt fellesskap. Jo nærmere en privat skole er knyttet til et slikt fellesskap, jo mer vil sosial seleksjon etter sosioøkonomiske kjennetegn preges av den sammenheng som finnes mellom familiers tilhørighet i et slikt «skoledrivende» sosialt fellesskap og deres sosioøkonomiske status – for eksempel, skoler drevet av «høystatus» religiøse samfunn i motsetning til skoler drevet av «lavstatus» fellesskap.

Når fellesskapet er velorganisert og medlemmer opplever en sterk tilknytning til det, kunne man dessuten forvente at det bestreber seg på å finne interne ressurser som gjør det mulig for familier som har «dårlig råd» å delta i fellesskapets skoler også der det foreligger liten eller ingen offentlig støtte for private skoler. Dette kan skje ved at familier som «har mer», også «gir mer» til skolens drift, og ved at man gir stipender eller uformelt fritar de som har minst, for skolepenger.

Også i Norge er det klare spor etter private «kulturelle fellesskaps» bidrag til utdanningssystemets fremvekst, og det er spor etter private initiativ der lokale offentlige tilbud ikke fantes. De aller fleste middel-skoler/realskoler som kom til i Norge fra 1860-årene og fram til om lag 1960, hadde en privat opprinnelse og vokste fram utenom de aller største byene som det eneste lokalt tilgjengelige skoletilbud av sitt slag. Enten slike skoler først kom i gang som enkeltpersoners tiltak eller som en privat stiftelse, ble de i svært mange tilfeller senere overtatt av det offentlige. Noen ganger var det private initiativ forbundet med et bestemt religiøst eller

kulturelt program (for eksempel kristelige realskoler og yrkesskoler, eller landsgymnas med utspring i norskdomsrørsla). Det er på ingen måte gitt at den sosiale rekruttering til disse private skolene, sett som helhet, var mer elitepreget enn ved offentlig skoler i samme periode². Den rolle som frivillige organisasjoner med en folkelig basis spilte i å opprette ulike former for voksenutdanning (folkehøgskolene, studiesirkler), er velkjent. Den mindre velkjente rollen de har spilt for lærerutdanning og sykepleieutdanning er også dokumentert (Tveiten 2000, Tveiten 1995). Den klasse-messige rekruttering til offentlig eide institusjoner sammenlignet med privateide institusjoner er så vidt vi vet ikke tidligere blitt gransket, men det synes å være liten grunn til å anta at tilgangen til privateide utdanningsinstitusjoner i Norge har vært forbeholdt noen økonomisk eller kulturell overklasse.

Forskning om sosial segregering som resultat av frihet til valg av private skoler eller av offentlig skole

Debatt om fordeler og ulemper ved støtte til privat utdanning er del av en større debatt om konsekvenser av at familier og elever får utvidet mulighet til å velge skole. Noen nasjonale systemer har lenge ført en politikk som har støttet slike muligheter – enten frihet til valg av offentlig skole uavhengig av skolekrets eller bosted eller frihet til valg av privat eller offentlig skole ved at det opprettes en konkurranse på like betingelser (a «level playing field») mellom private og offentlig eide skoler. Dette kan gjøres ved å gi lik finansiell støtte per elev til offentlige og private skoler, slik at ressurstilskuddet vil følge eleven. Andre land har, som Norge, gitt offentlig støtte til et begrenset antall private skoler, eller i form av tilskudd på mye lavere nivå enn det som har vært

tilfelle i Norge. Hva har konsekvensene vært for «sosial segregering» av slike ulike former for utdanningspolitikk?

Middelklasseflukt til private skoler – New Zealand, Chile og Frankrike

Politisk debatt om private skoler er del av en større debatt om frihet til valg av skole. Siden 1989 har New Zealand gitt økt selvstyre for «offentlige» skoler gjennom en langtidsavtale (charter) mellom stat og den enkelte skole. Skoler gis et grunnbeløp per elev med justeringer som beror på andelen elever fra familier av lav sosioøkonomisk status og andelen elever fra etniske minoriteter. Skolene kan foreslå egne regler for opptak, men disse må godkjennes av staten. Søkning til skole er ikke lenger avhengig av «skolekrets». Det er påvist «middelklasseflukt» fra de skolene som ligger i indre storbyområder der en stor andel av familier har lav utdanning og inntekt, og der mange tilhører etniske minoriteter (Fiske og Ladd 2000, Lauder mfl. 1999). Når slik flukt fra utsatte skoler først var kommet i gang, har det i New Zealand vært svært vanskelig å stagge prosessen (Fiske og Ladd 2000). New Zealand har ikke innført nasjonale kunnskaps- eller ferdighetsprøver og har derfor ikke grunnlag for å vurdere om fritt valg av skole har påvirket læringsresultatene.

Chile har siden 1980-tallet kombinert «fritt valg av skole» med statlige tilskudd per elev og har inkludert privateide skoler under denne ordningen. Oppfølging har vist betydelig middelklasseflukt fra offentlige til private skoler. Studier av læringsresultater viser heller ingen forbedring etter at skoler på denne måten ble gjenstand for utvidet konkurranse (Schiefelbein og Schiefelbein 2001, Carnoy 1998).

Frankrike har strenge regler om skolekretsgrenser for offentlige skoler. En studie av skolegang i *banlieus* (forsteder) utenfor Paris som har høy konsentrasjon av innvandrerfamilier fra nordafrikanske land, har beskrevet hvordan familier bruker private skoler som «exit» fra det offentlige system, og hvordan de omgår skolekretsreglene ved å få sine barn registrert som bosatt i kretser som er mer preget av middelklassefamilier (Broccolichi og van Zanten 2000).

England

Enkelte studier av urbane områder i England finner sterkere sosial segregering mellom skoler etter endring i utdanningspolitikken som gjorde det lettere for familier å velge offentlig skole uavhengig av bosted (Ball 2003, Gerwitz mfl. 1995). Som generell tendens er dette imidlertid forskningsmessig omstridt. Gorard mfl. (2002) analyserte data fra et stort representativt utvalg av engelske «secondary schools» for de første ti årene etter innføringen av reformene (1989-1999) og fant kun én skole med «falling rolls and increased social disadvantage» i denne perioden. De trakk den slutning at segregeringstendenser vil bli sterkere påvirket av demografi og av endring i fordelingen av ulike sosiale klasser i ulike strøk enn av politikk om valg av skoler (se også Gorard mfl. 2003). Senere har Gorard og kolleger (Taylor mfl. 2005) vist at områder med høy andel av skoler som selv kan bestemme sine egne opptaksregler, har noe sterkere sosial segregering enn andre områder.

De forente stater

I USA har katolske skoler gitt barn i arbeiderklassestrøk bedre muligheter for oppadstigende sosial mobilitet gjennom skolegang. Etter kontroll for familienes sosioøkonomiske status og barnas

tidligere faglige nivå er det særlig minoritetselever fra fattige familier som i snitt oppnår bedre faglige læringsresultater ved å gjøre bruk av katolske skoler (Coleman og Hoffer 1987). I USA er motstanden mot at offentlige tilskudd skal gis til religiøst funderte private skoler gjennom «vouchers» som kan følge eleven uansett skole, dels fundert på det grunnlovsmessige skille mellom stat og religion, og dels på frykt for at allerede svake offentlige skoler i fattige indre byområder skal svekkes ytterligere ved at elever går over i private skoler. Som i Storbritannia er forskning om konsekvenser av «valgfrihet» i USA et felt med omstridte funn og tolkninger. Multivariat analyse på store nasjonale data har imidlertid vist at svarte og «hispanics» (barn og etterkommere av innvandrere fra latin-amerikanske land) er sterkt underrepresentert i privat utdanning, at privat utdanning oftere benyttes av familier med høy inntekt, og at det er tendenser til «flukt» av hvite og hispanics over til private skoler i offentlige skolekretser med høy andel av svarte elever (Fairlie og Resch 2002).

Mange delstater gir offentlige tilskudd til «charter schools» – skoler drevet som private stiftelser etter regler gitt av delstaten. Den sosioøkonomiske rekrutteringen ved charter schools varierer med den sosiale sammensetning i områdene hvor skolen ligger, og den synes å bli påvirket av betingelsene for offentlig støtte som blant annet setter grenser for hvor mye skolepenger en skole kan ta. Hver skole har sitt eget styre og gis vanligvis tilskudd for fornybare femårsperioder. I gjennomsnitt mottar slike skoler offentlig støtte per elev på et nivå som tilsvarer omtrent 45 prosent av estimerte driftsomkostninger per elev i offentlige skoler – altså betydelig mindre enn i Norge der støttereget er ment å gi 85 prosent. I de fleste delsta-

ter som gir slik støtte, tar tilskuddet dessuten utgangspunkt i kostnadsnivået i skoler på barnetrinnet. Da tilskuddsatsene er relativt lave, må skolene dekke en betydelig andel av sine driftsutgifter gjennom skolepenger og frivillige bidrag fra elevenes familier, og skolene settes derved under press for å redusere utgiftene, for eksempel ved å ansette billigere lærere enn offentlige skoler vanligvis har.

I mange tilfeller er charter schools opprettet på steder hvor det er stor misnøye med offentlige skoler, ofte i fattige strøk i indre byområder med stor minoritetsbefolkning. Hoxby (2003: 57-58) brukte nasjonale data fra 2000-2001 for å sammenligne elevsammensetning ved charter schools med sammensetning ved deres «nærmeste» offentlige skole. Det var stor variasjon mellom enkeltskoler, men hun konkluderte at charter schools «are disproportionately drawing students who have suffered from discrimination, not undue preference, in the public schools» (svarte, hispanics, fattige).

Miron og Nelson (2002:122) analyserte data fra delstaten Michigan der det er mange charter schools. De fant at: «The data suggest a process by which white students are migrating to charter schools leaving an ever higher concentration of black students in district schools». De viste også hvordan kommersielle EMOs (Education Management Organizations) fungerer som paraplyorganisasjoner og initiativtakere for en stigende andel av charter schools i USA, særlig i Michigan. De mener at involveringen av EMO kan friste skolene til å unngå opptak av barn som vil medføre ekstra utgifter for skolen. De konkluderer også at elever som slutter i charter schools og drar tilbake til offentlige skoler «are often in need of special education services or have records of

disciplinary problems» (Miron og Nelson 2002:122). Asher og Wamba (2005) har gjennomgått foreliggende informasjon i USA om slik uformell «bortvisning» fra charter schools og mener at slik praksis trolig er ganske utbredt.

Helhetsinntrykket er at tendenser til sosial segregering i charter schools ikke primært er forbundet med forhold som familiens sosiale klassetilhørighet, foreldrenes utdanning eller etnisitet/rase, men at søkere får lite velvillig behandling hvis skolen tror at en elev vil legge beslag på uvanlig store ressurser eller kreve tilgang til ekspertise som skolen ikke besitter. Forskningslitteraturen tyder ikke på at offentlige myndigheter i USA har viet dette problemet noen stor oppmerksomhet, eller at de har satt i verk tiltak for å redusere slik uformell avvisning eller «bortvisning» av elever med særskilte behov fra charter schools.

Ifølge Scott (2005) har både tilhengere og motstandere av «fritt skolevalg» i USA vært for kategoriske i sin argumentasjon. Hun mener at virkningen av «fritt skolevalg» vil være sterkt kontekstavhengig. En skulle tro at de sider ved lokale forhold som kan være utslagsgivende, vil inkludere insentiver og rammefaktorer i tilskuddsatser og regelverk for offentlig støtte til charter schools, særpreg ved de nabolag som betjenes av charter schools, og kapasiteten til den instans som skal føre tilsyn med skolene.

Sverige

Siden tidlig på 1990-tallet har Sverige gradvis gitt familier utvidet frihet til valg av skole, dels ved offentlig støtte til private skoler og dels ved utvidet frihet i valg av offentlig skole. I grunnskolen mottar private skoler nå omtrent 7 prosent av elevene. Arnman mfl. (2005) gjennomgikk

studier om utdanning og sosial ulikhet i svenske skoler. De innhentet synspunkter på «økt valgfrihet» fra noen av de berørte parter og konkluderte at «valgfrihet» tjener til å legitimere sosial segregering i skolen, og at slik politikk derfor står i motsetning til likhetsverdier. Studien anvendte imidlertid ikke noen direkte mål på segregeringsekvenser av private skoler.

En tidligere gjennomgang for Skolverket (2003:12) viste til undersøkelser på utvalg av foreldre og skoleledere og konkluderte at selve interessen for bruk av valgfrihet er sosialt lagdelt: at det først og fremst er velutdannede foreldre i de større byområder som er interessert i utvidet frihet til valg av skole, enten dette gjelder private skoler eller kun valg mellom offentlige skoler. Rapporten viste også til lokalstudier av enkeltskoler og fant støtte for hypotesen om at valg av skole har medført økt segregering mellom skoler med hensyn til elevers etnisitet og skoleflinkhet. Det foreligger også analyser som viser at unge i private skoler oftere enn andre har foreldre med høyere utdanning og med høyere inntekt (Skolverket 2000). En oppdatering (Skolverket 2005) viser at det er mer kunnskapsforbedring («value added») ved allmennfaglige studieretninger i private skoler enn i offentlige skoler, etter at man tar hensyn til de karakterer elevene fikk i grunnskolen, men at dette ikke synes å gjelde for yrkesfaglige studieretninger.

Det er således en del internasjonal dokumentasjon for at når valg av skole gjøres friere for familier (enten gjennom støtte til private skoler eller ved å innføre friere søking til ulike offentlige skoler), vil man risikere økt sosial segregering mellom skolene. Men det er også tydelig at dette ikke er noen jernlov som gjelder uansett lokal sammenheng. En kan vente at de

sosiale segregeringstendenser som måtte følge av økt valgfrihet av skole, vil være særlig tydelige i samfunn som generelt har spesielt sterke sosiale og kulturelle klasseskiller. I økonomisk høyt utviklede land kan man vente at «middelklasseflukt» fra de lokale offentlige skoler, enten til private skoler eller til andre tilgjengelige offentlige skoler, først og fremst oppstår i byområder som særpreges av lav familieinntekt, lavt utdanningsnivå blant foreldre og sterk konsentrasjon av etniske minoriteter.

Det er uklart om slik «middelklasseflukt» kan forhindres ved målrettede tiltak for å styrke utsatte skoler når utsatte skoler har begynt å tappes for elever. Eksemplet New Zealand viser at når en slik «flukt» først er kommet i gang, er det vanskelig å stagge prosessen (Fiske og Ladd 2000). Hvis skattepolitikk og regelverk for finansiering av utdanning medfører (til forskjell fra norsk politikk) store forskjeller i skolars rent økonomiske grunnlag til fordel for skoler i middelklassestrøk, er det grunn til å anta at slik middelklasseflukt fra fattigere skolekretser ytterligere tilskyndes. Ved friere valg av skole, uansett hvor man bor, vil slik flukt skje ved elevers vandring til mer velrenommerte skoler. Har man strenge regler for skolekretstilhørighet, kan man vente at slik flukt vil skje over til tilgjengelige private skoler når familier har råd til det, eller ved skifte av bosted når familier legger spesielt stor vekt på god utdanning for sine barn.

I land med faste skolekretser (som i norsk grunnskole) vil familiers bostedspreferanser påvirkes av skolens renommé. Faste skolekretser kan forsterke segregering etter bosted, noe som kan tappe nabolag som har «dårlige skoler» for familier som kunne vært en ressurs for lokalsamfunnet. Et argument for private skoler og for fritt valg av offentlig skole er at en slik valg-

mulighet bidrar til å dempe bostedsmessig segregering når «ressurssterke» familier bor på steder der de har liten tillit til den lokale offentlige skolen. Forskning om slike antagelser er imidlertid svært begrenset.

Det er grunn til å tro at positiv verdsetting av utdanning er vanlig i de fleste familier i de aller fleste land. I Norge er det svært små forskjeller mellom ulike sosiale lag eller klasser med hensyn til dette (Wichstrøm 1993). Men det er likevel grunn til å forvente at uansett inntekt vil nettopp høyt utdannede foreldre legge spesielt stor vekt på «god skole» for sine barn, at de mer aktivt enn andre vil søke etter informasjon om tilgjengelige alternativer, og at de vil ha mer tillit til egen vurderingsevne om hvor god en skole er for deres barn, både skolens miljø og oppdragende betydning samt mulighetene for at egne barn skal mestre skolens krav til læring av fag og ferdigheter. Det er derfor all grunn til å vente at et «valg» av en annen skole enn den lokale oftere vil bli tatt av slike foreldre, uansett inntekt.

En kunne også vente at innvandrerfamilier gjør mer aktivt bruk av de muligheter som finnes for valg av skole, enn hva deres sosioøkonomiske posisjon skulle tilsi. Det er en del internasjonal faglitteratur (gjennomgått i Lauglo 2000) som viser at familier som har valgt å flytte til et annet land for å forbedre sine kår, er sterkt opptatt av å skaffe sine barn god utdanning for at de skal klare seg til tross for alle vanskeligheter i det nye landet. Norske funn har tidligere bekreftet at barn av innvandrere fra ikke-vestlige land har et mer utvetydig positivt engasjement i sin skolegang enn andre elever (Lauglo 2000). Det ville derfor være lite overraskende om innvandrerfamilier har en tendens til å søke seg til private skoler som

de mener er befordrende for at deres barn skal komme seg opp og fram i samfunnet.

Finner vi også i Norge tendenser til sosial segregering mellom de «fritt valgte» private skolene og offentlige skoler? Eller er det slik at sosioøkonomiske segregeringstendenser forbundet med privat utdanning er blitt effektivt motvirket av regelverk og tilskuddsatser og av den offentlige skoles omdømme?

Det norske støttereime

I Norge har sympatien for privat utdanning som er basert på «livssyn» vært forbundet med partier på høyre-/sentrumsiden i politikken, og støtte for slike skoler har vært en hjertesak, særlig for Kristelig folkeparti. På den annen side har skoler som er tuftet på en «alternativ pedagogikk», ofte funnet støtte blant folk med godhug for «progressiv pedagogikk» på venstresiden i norsk politikk. Utviklingen av det som ble det norske støttereime, først under lov om tilskudd til private skoler av 1970 og senere under privatskoleloven av 1985, bar preg av å gi noe til begge sider, uten at det før loven om privatskoler av 2003 ble gjennomslag for noe prinsipielt liberalt syn på private skoler.

Under privatskoleloven av 1985, og tidligere under lov om tilskudd til private skoler av 1970, var betingelsene for å få offentlige støtte til private skoler strenge. I tillegg til å møte betingelser som gjaldt *alle* skoler, for eksempel ved opptak av elever, kunne private skoler få tilskudd til sin drift hvis de sto for et spesielt «livssyn», eller hvis de drev en form for «alternativ pedagogikk» som politiske myndigheter mente var av verdi også for den offentlige skolen. «Livssyn» er i praksis blitt *religiøst* basert livssyn. Hva som har fått offentlig godkjenning som «alternativ

pedagogikk», har vært begrenset til det som toneangivende norske fagpedagoger har ment var «progressive» alternativer: skoletyper preget av stor tro på barnesentrert undervisning og aktivitetsbasert læring. På videregående nivå har private skoler dessuten kunnet få støtte hvis de møtte et rent faglig behov som offentlige skoler ikke kunne møte. Dette formålet har vært lite synlig i offentlig debatt om private skoler i Norge, men slike såkalte «parallele» skoler hadde i 2004-2005 faktisk nesten en tredjedel av alle elever i private videregående skoler (Helland og Lauglo 2006:11).

Skoler ble under privatskoleloven gitt et tilskudd per elev som tilsvarte 85 prosent av estimerte kostnader per elev i offentlige skoler på tilsvarende klassetrinn og av tilsvarende skolestørrelse. Internasjonalt er dette et utpreget høyt nivå på offentlig tilskudd. Samtidig har regelen vært at de skolepenger som skolen kan avkreve elevenes familie, maksimalt kan tilsvare de resterende 15 prosent. Støtten per elev avhenger av blant annet skolestørrelse og utdanningsnivå. For en grunnskole på barnetrinnet med 100 elever ville 15 prosent av de estimerte kostnadene per elev tilsvare vel 9 000 kroner for 2007. I 2003-2004 da vår studie ble gjort, ville dette maksimumsbeløpet for hva familier skulle betale i skolepenger vært omtrent 7 000 kroner per elev – et beløp som da utgjorde kun 1,5 prosent av «elevmødres» og «elevfedres» kombinerte median inntekt etter skatter og direkte overføringer (jamfør tabell 2, side 42 i Helland og Lauglo 2005). Selv om dette beløpet vil være høyere ved svært små skoler og i ungdomstrinnet, kan en trygt konkludere med at den foreskrevne øvre grense for skolepenger i private skoler har vært utpreget «lav» sammenlignet med for eksempel utgifter til barnehage. De aller

fleste foreldre har råd til å ha sine barn i slike skoler hvis de ønsker det.

For å få statlig støtte må private skoler følge samme regelverk for inntak av elever som offentlige skoler, men de er ikke bundet av skolekretser og kan for eksempel gi fortrinn til barn med tilhørighet i de trossamfunn som driver livssynsbaserte private skoler. Dette har blant annet betydning at private skoler med offentlig støtte ikke kan si nei til elever med særskilte læringsbehov, enten slike behov er blitt formelt diagnostisert eller ei.

Privatskoleloven bar således preg av regler som hadde til hensikt å begrense utbredelsen av private skoler, samtidig som man skulle forhindre at rekrutteringen til skolene skulle bli sosialt eksklusiv. Spørsmålet er om dette støtteregimet fungerte i pakt med hensikten som var å forhindre sosialt eksklusiv rekruttering til de skolene som fikk støtte? Hovedspørsmålet blir om private skoler overrekrutterer elever fra relativt privilegert familiebakgrunn med hensyn til foreldrenes utdanning, inntekt og yrke, og om de fører til større etnisk segregering i hele skolesystemet.

Data og metode

Statistisk sentralbyrå skaffet oss et stort datasett fra offentlige dataregistre med anonymiserte personopplysninger om alle som i skoleåret 2003/04 var i skolepliktig alder. Datafilen inkluderer 619 412 barn og inneholder opplysninger om blant annet elevens kjønn, om eleven var i en privatskole eller ikke (og i så fall opplysninger om hvilken skole), bosted, fødeland, familiestruktur, foreldres fødeland, foreldres inntekt, foreldres yrke og foreldres arbeidsmarkedstilknytning. Opplysningene om foreldres arbeidsmarkedstilknytning og yrke var minst fullstendige³, men for de andre karakteristika har vi

informasjon for minst 95 prosent av populasjonen. Da materialet er så stort, ga det oss muligheter til å analysere rekrutteringen til skoletyper som har en svært liten andel av alle landets elever. Vi valgte to fremgangsmåter:

- Krysstabulering for å vise forskjeller mellom offentlig støttede private skoler og offentlige skoler i andel rekruttert fra ulike typer hjemmebakgrunn. Ved utvelgelse av skolekretser av spesiell interesse og krysstabulering på disse, kunne vi med et så stort materiale også bruke krysstabulering til å vise resultater etter en viss kontroll for andre faktorerers innvirkning.
- Logistisk regresjon for å beregne effekt av kjennetegn ved elevenes familie på sannsynligheten for å gå i en privat skole, etter hensyntagen til andre faktorerers innvirkning på denne sannsynligheten.

Typer privatskoler på grunnskolenivå

Tabell 1 viser antall private skoler og elever ved skoler som i skoleåret 2003/04 fikk offentlig støtte, med andre ord skoler som regnes som «frittstående» etter loven av 2003.

Tabell 1 viser 113 statsstøttede private skoler med et samlet antall av nesten 12 000 elever som kun utgjorde 1,9 prosent av elever i grunnskolen. Vi har med andre ord et grunnskolesystem med en svært lav andel av elevene i private skoler sammenlignet med svært mange andre land i den «vestlige verden».

De største typene private skoler er Steiner-skoler og skoler drevet av kristne trossamfunn som står utenfor statskirken. Det var også 21 skoler drevet etter Montessori-pedagogiske prinsipper. Av disse var 13 i bygdesamfunn og kan antas å være opp-

Tabell 1. Private skoler med statsstøtte på grunnskolenivå i 2003-2004

Skoletype	Antall skoler	Antall elever	Elevantall i prosent av elever ved private skoler	Prosent av alle elever i norsk grunnskole
Muslimsk skole	1	112	0,9	0,0
Protestantiske skoler utenfor Statskirken	53	4 171	35,2	0,7
Katolske skoler	3	976	8,2	0,2
Religiøst funderte private skoler drevet av organisasjoner innenfor Statskirken	4	892	7,5	0,1
Steinerskoler	29	4 385	37,0	0,7
Montessoriskoler	21	1 138	9,6	0,2
Internasjonale skoler	2	162	1,4	0,0
Alle private skoler	113	11 836	100	1,9

rettet for å beholde grendeskolen i en situasjon hvor den offentlige skolen i lokalsamfunnet var nedleggingstruet. I slike tilfeller var ofte Montessori-pedagogikk primært et middel til å få offentlig støtte under privatskoleloven.⁴ At så få religiøst orienterte private skoler finnes med utgangspunkt i organisasjoner som er forbundet med statskirken, skyldes at slike organisasjoner har valgt å satse på videregående skoler. Av disse fire skolene er tre i realiteten ungdomstrinnsklasser som er drevet i tilknytning til en videregående skole.

Særlig ved skoler som drives av trossamfunn utenfor statskirken, kunne en vente å finne nære relasjoner mellom skolen og et fellesskap mellom foreldrene utenfor skolen, formidlet ved tilhørighet i samme menighet. Det var slike skoler Coleman hadde for øye i USA da han teoretiserte om «sosial kapital for utdanning», og i antagelsen om at elever ved slike skoler hadde fordeler i sin skolegang ved tette forbindelser mellom familie, skole og familiefellesskapet i samme menighet (Coleman 1988, Coleman og Hoffer 1987). Vi har imidlertid ikke data til å vurdere om dette er tilfelle, og hva slags betydning slike tette forbindelser i så fall har for elevenes læringsresultater.

Skjevheter i rekrutteringen til private skoler for landet som helhet?

I tabell 2 vises andelen elever med forskjellige kjennetegn (de fleste gjelder deres «hjemmebakgrunn») i ulike typer private skoler og i offentlige skoler. Tabellen viser kun kjennetegn der andelen manglende informasjon var mindre enn 5 prosent.⁵ Vi ser for alle fordelingene større forskjeller mellom ulike typer statsstøttede private skoler enn mellom private skoler som samlet kategori og offentlige skoler.

Tabell 2 viser først andel i «spredtbygde kommuner» og andelen elever i det som Statistisk sentralbyrå kaller «storbyområder». Vi ser at elever i private skoler gjennomgående er overrepresentert i storbyområder og underrepresentert i «rene» bygdekommuner, men mønsteret gjelder ikke alle typer private skoler. Det finnes private skoler i utkantkommuner, og spesielt ser vi at Montessoriskoler også finnes i slike kommuner. Det samme gjelder en betydelig andel av skoler som betjener protestantiske frimenigheter utenfor statskirken.

Det inntektsmål som brukes, er bevisst valgt for å måle familiens egen inntjeningsevne. Det fanger opp inntekt fra arbeid eller næringsvirksomhet før skatt og utelukker direkte overføringer til

Tabell 2. Hjemmebakgrunn til elever i grunnskolen 2003-2004, etter skoletype¹

	Prote- stantisk, utenfor Stats- kirken	Ka- tolsk	Religiøs- t fundert skole innen- for Stats- kirken	Steiner	Mon- tes- sori	Inter- nasjo- nal	Alle private skoler	Offent- lige skoler	Alle skoler
Bosted, prosent i spredtbygde kommuner	4,7	0,2	0,8	2,2	21,8	0,0	4,6	17,7	17,0
Prosent i storbyområder	55,0	88,5	86,7	68,5	50,0	4,9	64,3	47,1	47,4
Medianinntekt før skatter og overføringer 2002, i tusen kroner									
Far	322	340	421	324	341	406	331	336	336
Mor	114	217	226	180	195	111	159	191	190
Prosent foreldre med universitets- eller/høgskoleutdanning.									
Far	33,4	56,9	56,5	54,3	48,9	48,7	46,3	27,9	28,3
Mor	34,2	60,4	59,8	60,1	56,5	53,2	50,2	31,8	32,2
Prosent foreldre med grunnskole eller mindre									
Far	7,7	5,5	3,9	5,7	7,3	5,2	6,5	10,2	10,1
Mor	7,7	5,6	2,9	4,1	4,2	7,2	5,6	8,9	8,8
Prosent foreldre som bor sammen									
og er gift med hverandre .	82,1	62,1	81,5	50,1	64,5	64,6	66,4	60,9	61,0
Prosent begge foreldre er innvandrere	7,1	31,3	2,2	4,5	3,2	11,7	8,2	6,9	6,9
Prosent begge foreldre er innvandrere fra et ikke-vestlig land	5,6	23,3	1,8	1,1	1,1	5,9	5,4	5,0	5,0
Antall observasjoner	4 171	976	892	4 389	1 138	162	11 836	607 576	619 412

¹Tabellen inkluderer kun variabler der maksimum 5 prosent av observasjonene har manglende informasjon.

familien gjennom trykkesystemet. Vi ser etter dette strenge mål ingen generell forskjell mellom familier som benytter seg av private skoler, og de som har barn i offentlige skoler. Når det gjelder de største privatskoletypene, Steinerskoler og særlig protestantiske skoler utenfor statskirken, er foreldrenes inntekt lavere enn hos familier med barn i offentlige skoler. Særlig mødres inntekt er utpreget lav i den sistnevnte privatskoletypen, trolig fordi mange av disse mødrene har valgt å bruke mye tid på å oppdra sine barn i stedet for å søke fulltidsjobb.

To grupper fedre har i snitt klart høyere inntekt enn fedrene til elever i offentlige skoler: fedre til elever i skoler som drives av organisasjoner innen statskirken, og fedrene til elever i de to internasjonale skolene. Dette er begge utpreget «små» grupper sett i relasjon til alle familier som benytter seg av private skoler. I den sistnevnte gruppen er mødrenes inntekt også lav. Det kan være at en høy prosent av mødrene til barn ved internasjonale skoler er av utenlandsk opprinnelse og dermed kan ha vanskeligheter med å finne jobb i det norske arbeidsmarkedet, eller det er

mulig at mødre i internasjonale familier kan oppleve et spesielt sterkt behov for å være hjemme for å gi barn mer tid.

Også i Norge er det foreldrenes utdanningsnivå som klart er utslagsgivende for valg av privat skole. Det gjelder alle skoler med ett interessant unntak – skoler drevet av protestantiske trossamfunn utenfor statskirken. Disse skiller seg lite fra offentlige skoler i denne henseende. Dette gjenspeiler trolig det folkelige preg som mange slike trossamfunn historisk har hatt i Norge.

Ellers viser tabell 2 store forskjeller mellom skoletyper med hensyn til familiestruktur. Vi viser dette fordi det foreligger en betydelig forskningslitteratur som viser sammenheng mellom elevers skoleprestasjoner og strukturen i deres familie – det er en statistisk fordel for elever at deres foreldre er gift og bor sammen. Rundt seks tiendedeler av elevene kommer fra det man kan betegne som tradisjonelle, sterkt institusjonaliserte familier – at foreldrene bor sammen og er gift med hverandre. Omtrent åtte tiendedeler av elever i religiøst funderte protestantiske skoler, i eller utenfor statskirken, har slike oppvekstforhold. Derimot gjelder det samme kun halvparten av elever som går i Steinerskoler. Det er også interessant at elevene ved de tre katolske skolene ikke skiller seg fra elevene ved offentlige skoler med hensyn til familiestruktur. Vi tolker dette som et tegn på at katolske skoler har et sterkt innslag av elever fra ikke-katolske hjem.

Et aktuelt politisk spørsmål om segregering er om andelen elever fra innvandrerfamilier i private skoler tilsvarende andel som elever fra slike familier utgjør i befolkningen. Spesielt gjelder dette familier der foreldrene har flyttet til Norge fra et ikke-vestlig land. Disse utgjør en betydelig

andel av innvandrerfamiliene i Norge, og det er dessuten familier som har større vansker enn andre på det norske arbeidsmarkedet. Radene nederst i tabellen viser at elever med innvandrerforeldre generelt er overrepresentert i private skoler i grunnskolen, og at dette også er tilfelle når man kun ser på barn av innvandrerforeldre fra ikke-vestlige land.⁶ Men det er stor variasjon mellom ulike typer private skoler. Innvandrerfamilier fra ikke-vestlige land bruker svært sjelden private skoler som er tuftet på «alternativ pedagogikk». Overrepresentasjonen er derimot klar i skoler som er drevet av protestantiske trossamfunn utenfor statskirken, og den er spesielt sterk ved de tre katolske skolene. Materialet gir oss ikke informasjon om hvilke forhold som motiverer disse innvandrerfamiliene til å søke seg til private skoler. Men vi skulle tro at de mener slike skoler er mer i pakt med familiens syn på oppdragelse, enn tilgjengelige offentlige skoler. Det er trolig også et tegn på at de anser slike skoler som mobilitetsfremmende for sine barn.

Generelt mener vi tabell 2 viser at private skoler, slik de fungerte under privatskoleloven av 1985, ikke bidro til økt sosial segregering mellom skoler etter familiers sosioøkonomiske kjennetegn. Det eneste utslag som kan synes problematisk, er fordelingen med hensyn til foreldres utdanningsnivå. Dette er også det utslag som er mest konsekvent funnet i rekruttering til private skoler i land der slike skoler er langt vanligere enn i Norge. Men selv dette utslaget er ikke konsekvent på tvers av privatskole typer, og det gjelder ikke en av de aller største grupperingene: skoler drevet av protestantiske trossamfunn utenfor statskirken.

Videre analyse av de 2 150 elevene som er bosatt i skolekretser hvor minst 10 prosent

av barna går i private grunnskoler, røknet ikke ved inntrykket som gis av tabell 2. Vi fant heller ikke i det utvalget tegn til noen selvseleksjon til private skoler av barn til foreldre med høy inntekt. Også i disse kretsene var det tendens til at skoler drevet av protestantiske menigheter utenfor statskirken, hadde uforholdsmessig mange elever hvis foreldre har et relativt beskjedent formelt utdanningsnivå (Helland og Lauglo 2005:44-45). Det var heller ingen gjennomgående tendens til at elever i private skoler fra disse skolekretsene hadde foreldre med høyere utdanning enn hva tilfellet er for elever i offentlige skoler som er bosatt i disse skolekretsene.

For å vurdere om det også i Norge er slik at frihet til valg av skole, fører til «mid-delklasseflukt», eller etnisk majoritetsflukt, fra skoler i urbane områder som har høy andel av elever fra ikke-vestlige land, foretok vi en særskilt tabulering for de skolekretsene i Oslo og Drammen som har minst 33 prosent elever med foreldre fra ikke-vestlige land. Disse kretsene særpreges også av gjennomgående lavt utdanningsnivå og lav inntekt hos foreldrene som bor der. Vi fant imidlertid ikke noe tegn til «større flukt» til private skoler der (Helland og Lauglo 2005: 49-56). Ønske om å få barna sine over i en skole med en mindre andel av elever som strever med norsk språk, kunne selvsagt likevel være en motivasjon blant foreldre som er bosatt i slike strøk, og som søker seg til private skoler. Slike ønsker kan også gjelde innvandrerforeldre når de velger å sende sine barn til private skoler, noe de i landsmålestokk jo gjør oftere enn majoritetsbefolkningen. Det kan være at hovedformen for «flukt» fra slike skolekretser skjer ved at familien flytter, og at dette gjelder innvandrere så vel som norskfødte foreldre, eller at de søker om opptak for sine barn i andre offentlige skoler enn i kretsen der de

bor, noe som regelverket har gitt et visst rom for når en skole har ledig kapasitet til å motta slike søkere.

Multivariate analyser av sannsynligheten for å velge en privat skole

Tidligere har vi sett at andelen av landets grunnskoleelever som går på en privat skole, er 1,9 prosent. For å vurdere hvordan denne andelen varierer mellom ulike grupper har vi også gjennomført logistiske regresjonsanalyser. Poenget med multivariate analysemetoder som logistisk regresjon er at de undersøker effekten av mange variabler samtidig, og at de på den måten rendyrker effekten av den enkelte variabel når de andre variablene holdes konstante. For eksempel kan det antas at sannsynligheten for å gå i en privatskole varierer langs en lang rekke dimensjoner som etnisk bakgrunn, mors og fars utdanning og sosiale klasseposisjon, antall søsken og hvorvidt foreldrene bor sammen. En kryss-tabell som inkluderer alle disse variablene ville imidlertid gå over mange sider og være relativt uleselig. Logistisk regresjonsanalyse forenkler presentasjonen ved å estimere de ulike variabelers effekt på sannsynligheten for å være privatskoleelev. Når den avhengige variabelen har mer enn to utfall, kalles analyseteknikken multinomisk logistisk regresjon. Det er denne metoden vi vil benytte her, og vi vil estimere effekter av de ulike bakgrunnsvariablene på sannsynligheten for å gå i en privat skole med henholdsvis alternativ pedagogikk eller alternativt livssyn, relativt til å være elev i en offentlig skole. Koeffisienter fra multippel logistisk regresjon er imidlertid ikke så lette å fortolke. Her uttrykker de endringen i logaritmen til oddsraten av de to typene privatskoler relativt til offentlige skoler ved én enhets endring av den uavhengige variabelen. Dette er det få som får noe ut av. For å illustrere resultatene vil det derfor også

presenteres estimerte sannsynligheter for de ulike utfall i noen grupper.

Med utgangspunkt i en forståelse av sosial bakgrunn som et flerdimensjonalt fenomen undersøker vi betydningen av foreldrenes sosiale klasse (avledet av deres yrke, sysselsettingssektor og arbeidsmarkedsstatus), foreldrenes utdanning (både nivå og retning) og foreldrenes inntekt. Vi vil her kort beskrive hvordan vi har operasjonalisert disse ulikhetsdimensjonene.

Vår operasjonalisering av sosial klasse vektlegger horisontale kulturforskjeller mellom ulike klassefraksjoner i tillegg til vertikale økonomiske eller eiendomsbaserte forskjeller, som er fokusert i tradisjonell marxistisk klasse teori. Slike horisontale forskjeller er særlig viktige i forhold til den voksende middelklassen. I etterkrigstiden opplevde man en samfunnsutvikling med en krympende arbeiderklasse og en voksende gruppe høyt utdannede mennesker ansatt i serviceyrker. Dette gjorde det nødvendig å reformulere klasse teorien på måter som gjorde utviklingen forståelig, og ofte fikk slike reformuleringer form av å være teorier om «den nye middelklassen». Påstanden da er at disse nye gruppene av høyt utdannede, ansatte profesjonelle utgjør en ny middelklasse, og at denne nye middelklassen er enhetlig og tydelig atskilt fra andre sosiale klasser (se for eksempel Gouldner 1979, Ehrenreich og Ehrenreich 1979, Goldthorpe 1982, 2000). Mot denne påstanden er det så reist kritikk som går ut på at forskjellene mellom ulike grupper høyt utdannede er så store at det er urimelig å betrakte det som én enhetlig middelklasse (se for eksempel Martin og Szelenyi 1987, Savage 1991, Brint 1994). En viktig skillelinje internt i middelklassen er sysselsettingssektor (se for eksempel Savage 1991, Brint 1994, Hansen 1996). Fordi forskjellene mellom offentlig og

privat sektor er betydelige, hevdes det at ansatte i privat og offentlig sektor befinner seg i ulike klasseposisjoner. Ansatte i offentlig og privat sektor har grunnleggende motstridende interesser (Giddens 1984), lønns spredningen og systemene for inntektsfastsettelse er forskjellige (Høgnes 1999), og ansettelsesforholdene er forskjellige blant annet ved at ansettelse i offentlig sektor oppleves som tryggere (Wright 1997). Slike forskjeller innebærer at klasseposisjonene er forskjellige, noe som antas å skape betydelige kulturelle forskjeller mellom offentlig og privat sektor.

Vår operasjonalisering av klassebegrepet vil søke å ta hensyn til slike skillelinjer og vil kombinere opplysninger om foreldres yrke, sysselsettingssektor, arbeidsmarkedsstatus og utdanningsnivå. Operasjonaliseringen er inspirert av Marianne Nordli Hansens (1995:37-76, 88-97) klassemodell, men avviker fra den på enkelte måter. Operasjonaliseringen vil bestå av åtte kategorier og inkluderer både vertikale og horisontale skiller. Vi har slått sammen faglærte og ufaglærte arbeidere, ansatte håndverkere, sekretærer og lignende, hjelpepleiere, butikkansatte, kelnere, vektere, postmenn, brannmenn og lignende i en kategori som vi kaller «arbeidere». Dette er yrker som i liten grad krever noe mer enn videregående opplæring, og beholdningen er ikke spesielt stor, hverken av økonomisk eller kulturell kapital. Yrkesgruppene som antas å ha et kapitalvolum på nivået over arbeiderne, har vi delt inn i tre kategorier som skilles fra hverandre ved sin sektortilknytning og kapitalsammensetning. Med atskillig mer økonomisk enn kulturell kapital har vi skilt ut selvstendig næringsdrivende av forskjellig slag. Denne kategorien kaller vi «småborgere», og den består av bønder, butikkeiere, selvstendige håndverkere og ledere av små bedrifter. Ansatte på

middels nivå i offentlig sektor har motsatt kapitalfordeling (mer kulturell enn økonomisk kapital). Denne kategorien består blant annet av saksbehandlere i offentlig sektor, lærere, sykepleiere, sosialarbeidere, toll-, fengsels- og politibetjenter og militære offiserer med rang lavere enn oberst. Mellom småborgerne og de ansatte på middels nivå i offentlig sektor befinner «ansatte på middels nivå i privat sektor» seg. Disse antas å ha en noe jevnere kapital sammensetning enn småborgerne, men de antas også å ha mer økonomisk enn kulturell kapital. På det øverste nivået er «næringslivsledere» den gruppen som har mest økonomisk kapital, og «akademikere, profesjoner, kunstnere og lignende» er gruppen med mest kulturell kapital. Mellom disse to gruppene finner vi «teknikere med høyere utdanning, sivilingeniører, realister med flere» og «ledere i offentlig sektor». De forventes å ha en jevnere sammensatt fordeling av de to kapitalformene enn de to andre gruppene, men teknikerne antas å være nærmere økonomisk kapital-enden av aksene enn lederne i offentlig sektor.

I forhold til de tre ressurstypene i skjemaet til Savage mfl. (1992) vil det antas at akademikerne har betydelige kulturelle ressurser, lederne i offentlig sektor har organisasjonsressurser (*autoritet*), mens næringslivslederne har både organisasjons- og eiendomsressurser. I tillegg til disse kategoriene har vi med dem som vi ikke kjenner yrket til. Andelen med manglende opplysninger er særlig stor på yrkesvariablene, og for å få med flest mulig i analysene vil disse inkluderes. Foreldrene med uoppgitt yrke har vi delt i to grupper avhengig av om de er trygdet eller ikke.

Også i operasjonaliseringen av foreldres utdanning vektlegger vi horisontale og kulturelle forskjeller, og foreldre som har

høyere utdanning, er gruppert etter utdanningsretning. Mellomnivået (ett til fire års høyere utdanning) vil deles inn i tre grupper, mens foreldre med hovedfag, tilsvarende eller høyere, vil deles inn i sju grupper. På mellomnivået skilles det mellom økonomisk-administrative utdanninger på lavere nivå, tekniske utdanninger på høyskolenivå (som for eksempel ingeniørutdanning) og relativt korte semi-profesjonelle utdanninger, som normalt kvalifiserer for yrker i offentlig sektor (som sykepleier eller lærer) samt cand.mag.- og bachelorutdanninger innenfor samfunnsfag og humaniora. Det høyeste nivået i «foreldreutdanningshierarkiet» vil deles inn i følgende grupper: sivilingeniører, jurister, realister, helserelaterte utdanninger, samfunnsvitere, humanister og teologer samt siviløkonomer. For de aller fleste av foreldrene i våre data som er siviløkonomer, vil utdanningen ha vært fireårig (selv om den i dag er femårig). Vi vil imidlertid allikevel skille dem ut som en egen kategori fordi dette er en utdanning som i stor grad leder til eliteposisjoner i privat sektor. I tillegg til disse kategoriene inkluderer også de hvis foreldre vi ikke kjenner utdanningen til, som en egen kategori. Foreldres inntekt er målt som summen av mors og fars inntekt etter skatt. Dette er et bredt inntektsmål som inkluderer alle inntektsformene. I tillegg til lønn inkluderer dette målet så vel næringsinntekt og kapitalinntekt som trygder og andre overføringer fra staten.

I tillegg til disse målene på sosial bakgrunn vil vi i analysene også kontrollere for bostedskommunens sentralitet, elevenes kjønn og to variabler for familieforhold. Nærmere bestemt vil vi inkludere antall søsken i analysene og en variabel som uttrykker hvorvidt foreldrene er gift, samboende eller ikke bor sammen. Tabell 3 viser resultatene fra en logistisk regre-

sjonsanalyse av effektene på sannsynligheten for å velge en religiøs eller ikke-religiøs privatskole relativt til en offentlig skole. Tabellen viser effektkoeffisienter og deres standardfeil.

Tabell 3 inneholder mange signifikante koeffisienter. Det er interessant å merke seg at de fleste variablene har signifikant forskjellige effekter på de to typene private skoler. Forskjellene er særlig store mellom koeffisientene til de to variablene for familieforhold, og de har sterkere effekt på sannsynligheten for å velge et religiøst alternativ. Også det å ha to foreldre fra et ikke-vestlig land har svært ulik effekt på sannsynligheten for å velge den ene eller den andre typen privatskole. Vi ser også at foreldrenes inntekt har signifikant (om enn relativt liten) effekt på sannsynligheten for å velge en privatskole med pedagogisk alternativ, mens inntektseffekten ikke er signifikant på sannsynligheten for å velge en religiøs privatskole. Det er også interessant at det er langt flere signifikante effektkoeffisienter på sannsynligheten for å velge en privatskole med pedagogisk alternativ enn på tilsvarende sannsynlighet for å velge en religiøs privatskole. Vi ser også at av variablene for sosial bakgrunn er det å ha foreldre som har en høyere grads utdanning innenfor humaniora og teologi som har størst positiv effekt. Særlig sterk er effekten av å ha mødre med slik utdanning.

Slike koeffisienter er imidlertid ikke veldig intuitivt forståelige, og for å illustrere resultatene presenterer vi i tabell 4 estimerte sannsynligheter for å velge ulike typer skole. Tabell 4 oppsummerer hovedresultatene når det gjelder betydningen av sosial bakgrunn. For å illustrere hvor store forskjellene faktisk er vil det i tabellen nedenfor presenteres sannsynligheter for noen typiske kombinasjoner av fars og

mors utdanning og yrkesklasse. Vi beregner sannsynligheter for barn med to foreldre som er teknikere med en teknisk eller realfaglig utdanning på høyskolenivå, for barn av to arbeidere uten høyere utdanning, for barn av småborgere uten høyere utdanning, for barn av to foreldre som jobber med næringslivsledelse, og som har siviløkonomutdanning, og for sønner og døtre av akademikere med et hovedfag i et humanistisk fag eller i teologi. Kontrollvariablene holdes konstante ved at sannsynlighetene er beregnet for gutter med gifte foreldre, bosatt i en storby, med ett søsken, uten to foreldre fra et ikke-vestlig land. Foreldrenes samlede inntekt etter skatt er satt lik medianen (450 337,50 kroner).

Tabell 4 viser tydelige forskjeller. Mens mindre enn 1 prosent av teknikere med en teknisk utdanning velger privatskole for sine barn, er sannsynligheten for å være privatskoleelev nesten 13 prosent blant sønner av akademikere med en hovedfagsutdanning innenfor humaniora og teologi. De andre gruppene har sannsynligheter mellom disse ytterpunktene, men er nærmere teknikernes barn enn akademikernes. Akademikere generelt og folk som har en høyere grads utdanning i humaniora eller teologi spesielt, er grupper med relativt mer kulturell enn økonomisk kapital, og det er grunn til å tro at dette er grupper med en særlig sterk interesse for og bekymring over barnas skoletilbud. Det å velge en privatskole kan være et uttrykk for en slik interesse. I tillegg kan resultatene tyde på at disse typene høyere utdanning kulturelt er sammenfallende med de pedagogiske orienteringer som var vurdert som verdifulle nok til å motta offentlig støtte etter den gamle lovgivningen. Vi antar at denne gruppen er konsentrert i offentlig sektor, noe som i byområder kan antas å begrense muligheten for

Tabell 3. Multinomisk logistisk regresjon. Effekter på sannsynlighet for å gå på privatskole med alternativt livssyn, eller alternativt pedagogikk relativt til en kommunal skole¹

	Alternativt livssyn		Alternativ pedagogikk	
	Koeffisient	Standardfeil	Koeffisient	Standardfeil
Foreldres samlede inntekt	0,000	0,000	0,000**	0,000
Far trygdet og yrke uoppgitt	0,059	0,058	0,451***	0,063
Far småborgerskap	0,285***	0,049	0,599***	0,052
Far middels nivå privat	0,329***	0,054	0,270***	0,065
Far middels nivå offentlig	-0,132*	0,062	-0,260***	0,069
Far tekniker høy utd.	-0,081	0,073	0,057	0,073
Far akademiker, profesjon, kunst	0,349***	0,072	0,400***	0,071
Far leder offentlig sektor	-0,038	0,137	0,205	0,122
Far næringslivsledelse	-0,109	0,066	0,101	0,068
Fars yrke uoppgitt, men ikke trygdet	0,180***	0,040	0,362***	0,045
Mor trygdet og yrke uoppgitt	0,227***	0,054	0,407***	0,060
Mor småborgerskap	0,161*	0,067	0,825***	0,063
Mor middels nivå privat	0,428***	0,055	0,694***	0,058
Mor middels nivå offentlig	-0,383***	0,053	-0,417***	0,057
Mor tekniker høy utdanning	-0,281	0,149	-0,711***	0,146
Mor akademiker, profesjon, kunst	0,104	0,093	0,277***	0,078
Mor leder offentlig sektor	-0,494*	0,209	-0,292	0,168
Mor næringslivsledelse	-0,686***	0,166	0,093	0,113
Mors yrke uoppgitt, men ikke trygdet	0,238***	0,037	0,392***	0,044
Far teknisk utd. Middels nivå	-0,045	0,050	0,308***	0,052
Far sykepleie, lærer, hum/sos m.m.	0,571***	0,044	1,060***	0,043
Far øk-adm. Utd middels nivå	-0,095	0,071	0,335***	0,068
Far humaniora/teologi	0,845***	0,097	1,075***	0,094
Far helsefag	0,456***	0,092	0,432***	0,096
Far jus	-0,107	0,148	0,446***	0,114
Far sivilingeniør	-0,062	0,095	0,462***	0,082
Far sv-fag/pedagogikk	0,290*	0,115	0,635***	0,102
Far siviløkonom	0,109	0,106	0,490***	0,098
Far realist	0,211**	0,077	0,618***	0,071
Far utd uoppgitt	0,134	0,078	0,628***	0,070
Mor teknisk utd. Middels nivå	-0,273*	0,105	0,729***	0,082
Mor sykepleie, lærer, hum/sos m.m.	0,470***	0,036	1,062***	0,037
Mor øk-adm. Utd middels nivå	-0,130	0,069	0,120	0,071
Mor humaniora/teologi	0,689***	0,117	1,607***	0,090
Mor helsefag	-0,043	0,131	0,893***	0,107
Mor jus	-0,536*	0,250	0,802***	0,148
Mor sivilingeniør	-0,374	0,233	1,151***	0,133
Mor sv-fag/pedagogikk	0,574***	0,106	1,276***	0,089
Mor siviløkonom	0,148	0,176	0,879***	0,141
Mor realist	-0,074	0,141	1,272***	0,095
Mor utd uoppgitt	-0,930***	0,098	-0,055	0,111
Begge foreldre fra ikke-vestlig land	0,349***	0,041	-0,507***	0,061
Tettsted	1,542***	0,087	-3,020***	0,382
Mindre by	1,502***	0,075	1,010***	0,060
Storby	1,921***	0,073	1,103***	0,058
Jente	0,079**	0,026	0,087**	0,027
Foreldre samboere	-1,565***	0,120	-0,241***	0,052
Foreldre gifte	0,426***	0,034	-0,475***	0,032
Antall søsken	0,358***	0,009	-0,044**	0,015
Konstant	-7,511***	0,084	-6,407***	0,075

¹Log likelihood: -60333,3. Pseudo R²: 0,082. Antall: 609 894. Referansekategori: elever i spredtbygde strøk med både mor og far arbeiderklasse, uten høyere utdanning. * = signifikant p < .05; ** = signifikant p < .01; *** = signifikant p < .001.
Fete typer: signifikant (på minst 0,05-nivået (t-test)) forskjellig fra tilsvarende koeffisient på alternativt livssyn.

Tabell 4. Estimert sannsynlighet for å være elev i ulike typer skoler, etter kombinasjoner av foreldres yrkesklasse og utdanning. Prosent¹

Både mor og far	Private skoler med alternativ pedagogikk	Private skoler med alternativt livssyn	Alle private skoler	Offentlig skole
Teknikere med teknisk/realfaglig utdanning på middels nivå	0,43	0,41	0,84	99,16
Arbeidere uten høyere utdanning	0,29	0,81	1,10	98,90
Næringslivsledelse og siviløkonomutdanning	1,39	0,47	1,86	98,14
Småborgere uten høyere utdanning	1,20	1,25	2,45	97,55
Akademikere med høy utdanning i humaniora eller teologi ..	7,45	5,22	12,77	87,34
Landsgjennomsnitt	0,92	0,99	1,91	98,09

¹ Sannsynlighetene er estimert ut fra koeffisientene i tabell 3. Estimaten gjelder for gutter med gifte foreldre, bosatt i en storby, med et søsken, uten to foreldre fra ikke-vestlige land. Foreldrenes samlede inntekt etter skatt er satt lik medianen (450 337,50 kroner).

å velge bosted, og dermed også kommunal skole, i høyinntektsområder.

Det er interessant å merke seg at det ikke er foreldre fra arbeiderklassen (uten høyere utdanning) som tydeligst adskiller seg fra akademikerne, men det gjør barn av «teknikere» med høyere utdanning på lavere grad innenfor teknologi og naturfag. Også arbeiderklasseforeldre sender imidlertid sjeldnere sine barn til en privatskole enn det som er tilfellet for landsgjennomsnittet. Det er særlig skoler med alternativ pedagogikk som virker lite attraktive for arbeiderklassen.

Til tross for sin høye yrkesmessige status og sitt høye utdanningsnivå er næringslivsledere med siviløkonomutdanning svakt underrepresentert i privatskoler. Hovedskillet går med andre ord ikke mellom høy og lav (status, utdanning eller inntekt), men mellom grupper med ulik kulturell orientering. Det kan virke som om de typer privatskoler som kvalifiserte for offentlig støtte etter den gamle privatskoleloven, ikke var særlig attraktive for foreldre med siviløkonomi- eller naturfaglig utdanning, selv om disse foreldrene hadde høy yrkesmessig status. Hverken den myke pedagogikken i skoler med alternativ pedagogikk eller den livssynsba-

serte orienteringen til menighetsskoler ser altså ut til å sammenfalle med disse foreldrenes utdanningsmål og idealer.

Ikke-vestlige innvandrere velger religiøse privatskoler

Den andre hoveddimensjonen for segregering som undersøkes her, er innvandrerbakgrunn. I tabell 5 undersøkes det hvordan sannsynligheten for å velge en privatskole varierer mellom elever med to foreldre fra et ikke-vestlig land og andre elever. De andre variablene holdes konstante ved at sannsynlighetene er beregnet for gutter med gifte foreldre, bosatt i en storby, med ett søsken, med både fedre og mødre i arbeiderklasseyrker uten høyere utdanning. Foreldrenes samlede inntekt etter skatt er satt lik medianen (450 337,50 kroner).

Som vi ser, er det betydelig forskjell mellom de to typene privatskoler. Sannsynligheten for å gå på en religiøs privatskole er høyere blant elever med to foreldre fra et ikke-vestlig land, mens sannsynligheten for å gå på en privatskole med pedagogisk alternativ er lavere i denne gruppen. I den grad innvandrere fra ikke-vestlige land velger privatskole for sine barn, velger de altså oftest en religiøs privatskole, selv om alle religiøse privatskoler (unntatt én) er

kristne, og et flertall av de ikke-vestlige innvandrere i Norge kan forventes å være muslimer. Vi har ikke informasjon om religionstilhørighet i våre data, men elevene med to foreldre fra ikke-vestlige land som går på en kristen privatskole, er ikke bare fra land med kristen majoritet. Blant de ti nasjonalitetsgruppene som har flere enn 20 elever i religiøse privatskoler, finner vi land som Iran, Irak, Somalia, India, Pakistan, Vietnam og Sri Lanka.

Effekter på den sosiale sammensetningen i offentlige skoler.

Med bare 1,9 prosent av landets elever i privatskoler må den sosiale sammensetningen i private skolene være ekstremt skjev for at deres eksistens skulle kunne påvirke situasjonen i offentlige skoler. I landet sett under ett er det da heller ikke forskjeller av betydning mellom «alle skoler» og «offentlige skoler». Disse andelen var også svært like i skolekretser (i Oslo og Drammen) med en høy andel (en tredjedel eller mer) innvandrere fra utviktlandsland. Andelen fra disse skolekretsene som går i privatskoler (3,4 prosent), er heller ikke så høy at det gir grunn til å tro at privatskoler er noen fluktrute vekk fra den offentlige skolen som brukes i nevneverdig grad (jamfør tabell 5 i Helland og Lauglo 2005). Oppsummert kan det altså sies at til tross for tendenser til at barn av enkelte høyt utdannede grupper oftere velger privatskole, er bruk av privatskole

såpass lite utbredt at det ikke påvirker de kommunale skolene nevneverdig når det gjelder elevsammensetning.

Oppsummering og konklusjoner

Under privatskoleloven av 1985 var de tendenser som fantes til at private skoler på grunnskolenivå i Norge medførte sosioøkonomisk segregering, utpreget svake og inkonsekvente. Det er ingen gjennomgående tendens til at foreldres inntekt øker sannsynligheten for valg av privat skole, og en slik tendens finnes ikke ved de privatskoletypene som mottok de fleste elevene. Vi mener dette trolig er en konsekvens av at støtteregetet setter en lav grense for hvor mye skolepenger private skoler har lov til å ta, og av at det gis statlig støtte på et nivå som er ment å gjøre en slik lav grense mulig. Andre forhold vil være medvirkende: hvor fornøyd foreldre og elever er med tilgjengelike kommunale skoler, og hvor positivt de ser på det sosiale utbyttet ved å gå på skole sammen med jevnaldrende fra sitt eget nabolag.

Vi finner en tendens til at foreldre med høyere utdanning oftere enn andre bruker private skoler for sine barn. Det gjelder spesielt foreldre med høyere utdanning innen filologi og teologi. Slike familier faller innenfor den sosiokulturelle middelklassen i Norge. Denne klassen særpreges ved at en høy andel er ansatt i offentlig

Tabell 5. Estimert sannsynlighet for å være elev ved en privatskole, avhengig av å ha to foreldre fra et ikke-vestlig land eller ikke. Prosent¹

	Private skoler med alternativ pedagogikk	Private skoler med alternativt livssyn	Alle private skoler	Offentlig skole
Ikke to foreldre fra ikke-vestlig land	0,81	0,29	1,10	98,90
Begge foreldre fra ikke-vestlig land	1,15	0,18	1,33	98,67

¹Sannsynlighetene er estimert ut fra koeffisientene i tabell 3. Estimaten gjelder for gutter med gifte foreldre, bosatt i en storby, med et/t søsken, med både fedre og mødre i arbeiderklasseyrker uten høyere utdanning. Foreldrenes samlede inntekt etter skatt er satt lik medianen (450 337,50 kroner).

sektor, og at de har relativt beskjeden inntekt til tross for sin lange utdanning, enten de er ansatt i privat eller offentlig sektor (Fekjær mfl. 2000). Med andre ord, deres sosiale posisjon preges av relativt høy kulturell kapital, men ikke av utpreget høy økonomisk kapital. Vi tror dette gjør dem spesielt interessert i sine barns utdanning. De kan forventes å ha en bevisst vurderende og søkende holdning til de alternativene som foreligger. Private skoler fremstår i Norge som noe de lett kan ta seg råd til.

Det er interessant at innvandrereforeldre med familiebakgrunn fra et ikke-vestlig land er såpass sterkt representert ved private skoler som de er på grunnskolenivå i Norge, til tross for at noe muslimsk privatskoletilbud knapt eksisterte da dette materialet ble samlet.⁷ Det er videre interessant at elever i private skoler med ikke-vestlig foreldrebakgrunn som regel velger kristne skoler, og at slike elever synes å holde seg unna skoler som er tuftet på «alternativ pedagogikk». Innvandrerfamilier synes altså å ha større sans for den type private skoler som har vært favorisert av partier i sentrum og på høyresiden i norsk politikk: skoler som søker å arbeide innen en atmosfære hvor religion og religiøs fundert moral er mer fremtredende enn i den offentlige grunnskolen i dag.

Vi kan bare ha spekulasjoner om årsaker til en slik tendens, da vi mangler data. Skyldes det tro på at private «livssynsbaserte» skoler vil være en bedre ramme for barns oppdragelse, eller skyldes det tro på at slike skoler vil være mer kunnskapssentrerte og føre til gode og mobilitetsfremmende skoleprestasjoner? At sterk representasjon av barn og etterkommere av innvandrere gjelder nettopp grunnskolen, men ikke videregående skole (jamfør Helland og Lauglo 2006 om VGO), taler

til fordel for første hypotese. Det er velkjent at norske offentlige skoler preges av et høyere støynivå og hyppigere forstyrrelser av undervisning enn det mange elever opplever som ønskelig. Kan det være at innvandrereforeldre i sterkere grad enn norskfødte foreldre reagerer sterkt negativt på slike forhold? Og er det faktisk mer «ro i klassen» ved private skoler? Data fra denne tiltenkte «grunnlinjeundersøkelsen» i det planlagte evalueringsarbeidet gir oss dessverre ikke noen mulighet til å belyse dette spørsmålet.

Vi konkluderer altså med at under det gamle støttereimet (privatskoleloven av 1985) fungerte private skoler slik at virkningen på segregering etter sosial klasse var ikke-eksisterende eller helt minimal for skolesystemet som helhet. En grunn kan være at de lokale offentlige skoler står relativt sterkt i foreldres bevissthet i Norge. Sammenlignet med de aller fleste andre land er det rent finansielle ressursgrunnlaget per grunnskoleelev utpreget høyt, med ekstra midler øremerket for elever med særskilte behov. En annen grunn må være støtteordningen til private skoler. Denne ordningen har stramt regulert omfanget av privat utdanning, noe som ikke nødvendigvis ville dempe sosial skjevhet i rekrutteringen til de private skoler som finnes. Men samtidig har bidragssatsene til de private skoler som har fått offentlig støtte, vært utpreget sjenerøse. Dermed har man kunnet kreve av skolene at de skal ha en svært lav øvre grense for hvor mye skolepenger de har lov til å ta. Private grunnskoler som er frittstående (i betydningen: mottatt statlig støtte), har ikke hatt noen adgang til å bruke egne opptaksprøver eller på andre måter å skumme fløten blant søkere.

Prinsipielt vil vi mene at et annet støttereime kunne endre rekrutteringsmønstrer,

men det er heller ikke gitt at dette ville skje. Det har vi ikke noe datagrunnlag til å vurdere. Vi vet imidlertid at tendensene til klassemessig sosial segregering mellom private skoler og offentlige skoler ikke var større i videregående opplæring i 2004/05 enn de var i grunnskolen i 2003/04, til tross for at andelen elever i private skoler var en god del høyere i videregående opplæring, 4,7 prosent, enn i grunnskolen der den var 1,9 prosent.

En realisering av loven om private skoler av 2003 ville som kjent ha åpnet bredt for støtte til private skoler som fulgte gjeldende læreplaner og regelverk, såkalte «parallele» skoler. Under den gamle loven var det i VGO mulighet for å gi offentlig støtte til slike parallelle skoler, når disse etter myndighetenes skjønn klart supplerte det offentlige tilbudet ved å møte et behov som ellers vanskelig ville bli dekket. Som nevnt var en betydelig andel, 31 prosent, av elevene i private skoler i VGO i slike «parallele» skoler i skoleåret 2004/05. Vi vet at disse «parallele skoler» i VGO i 2004/05 ikke rekrutterte mer sosialt snevert enn videregående skoler som var tuftet på livssyn eller på alternativ pedagogikk, snarere tvert imot (Helland og Lauglo 2006:23).

Disse funn vil nok passe med et optimistisk syn på private skoler: at en liberalisering av betingelser for å kunne oppnå offentlig støtte ikke ville ført til en problematisk sosial segregering mellom private skoler og offentlige skoler. Slike funn gir likevel ikke et tilstrekkelig grunnlag for å spørre om hva konsekvensene ville ha vært dersom loven om private skoler hadde fått virke. Hadde vi kunnet videreføre evalueringsarbeidet til også å omfatte de skoler som siden 2003-2004 kom til, før Regjeringen la lokk på godkjenninger og oppstart av nye private skoler, ville vi hatt et

visst grunnlag for å forutsi virkninger av det som loven om private skoler av 2003 kan sies å ha lagt opp til.

Uansett om private skoler forsterker klassemessig og etnisk sosial segregering mellom skoler eller ei, argumenteres det ofte med at private institusjoner bidrar til økt pedagogisk og kulturelt mangfold blant skoler, innenfor de regler og læreplaner som skolene må forholde seg til. Vil en slik økning i «mangfold» være ønskelig – eller vil det vært en ulempe? Dette er ikke reduserbart til et rent «teknisk» spørsmål om tjenlige politiske midler for mål som det er utbredt enighet om. Vurderingen av et slikt spørsmål vil også måtte ta utgangspunkt i verdier, i generelle virkelighetsforståelser og i visjon om det gode samfunn – ideer som omfattes av begrepet «ideologi». Men dette vil og være utilstrekkelig. Vurderingen vil også måtte ta utgangspunkt i synet på hva slags korrektiv man mener *rådende samfunnstilstander* krever. For eksempel, er det felles kulturelle grunnlag så trygt fundert i Norge at man «har råd til» økt frislepp av privatskoler – i betydningen at foreldre og elever får mer rom til å velge skole? Eller er det nødvendig å beholde en enhetlig og offentlig grunnskole for å sikre og styrke et nødvendig minstemål med felleskulturelt «lim» i dagens norske samfunn?

Noter

¹ Om grunnskolen: http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter_gir_frittstaende_skoler_bedre_elevresultater_sammendrag.pdf; og <http://nifu.pdc.no/publ/pdf/2005/R-2005-2.pdf>. Om videregående skole: http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/Privatskoler_sosial_segregering_nifu_step.pdf

² Professor John Craig ved University of Chicago har i en del år forsket på skolesøkning og skoletilbud etter obligatorisk skolegang i Norge fra 1860 fram til 1960. Det forventes at publi-

- sering fra hans arbeid vil dokumentere den betydning som privat initiativ hadde for utvikling av tilbudet av middelskoler/realskoler og for etablering av landsgymnas.
- ³ Informasjon om yrke manglet for 41 prosent av mødrene og 32 prosent av fedrene.
 - ⁴ I ett tilfelle var overgangen til Montessori begrunnet i lokalsamfunnets motstand mot at den lokale skolen skulle ha samisk læreplan.
 - ⁵ Ingen resultater om kjønnsforskjeller vil rapporteres her, av den enkle grunn at det ikke er noen betydningsfulle forskjeller mellom skoler i andeler gutter og jenter.
 - ⁶ Vi viser i en annen rapport (Helland og Lauglo 2006) at dette ikke gjelder videregående skoler.
 - ⁷ I 2003 var det én muslimsk skole i Oslo, men den er senere blitt lagt ned.

Referanser

Arnman, Göran; Martin Järnek och Erik Lindskog (2005): *Valgfrihet – fiktion och verklighet*, Uppsala: Studies in Educational Policy and Educational Philosophy: Research Reports 4.

Asher, Carol og Nathalis Wamba (2005): Where School Desegregation and School Choice Policies Collide: Voluntary Transfer Plans and Controlled Choice. Pp. 77-92 i Janelle T. Scott (Ed.) (2005): *School Choice and Diversity. What the Evidence Says*, New York: Teachers College Press.

Ball, Stephen J. (2003): *Class Strategies and the Education Market. The middle classes and social advantage*, London: Routledge-Falmer.

Bonesrønning, Hans; Linn Reneé Naper og Bjarne Strøm (2005): *Gir frittstående skoler bedre elevresultater? Konsekvenser av lov om frittstående skoler. Baseline rapport 1. Elevresultater*, Trondheim: Senter for Økonomisk Forskning, Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet.

Bonesrønning, Hans og Linn Renée Naper (2006): *Skoleåret 2004/2005: Frittstående grunnskoler under ny lov og frittstående*

videregående skoler under gammel lov, SØF-Rapport nr. 05/06, Trondheim: Senter for Økonomisk Forskning AS.

Brint, Steven (1994): *In an Age of Experts. The Changing Role of Professionals in Politics and Public Life*, Princeton, N. J.: Princeton University Press.

Broccolichi, Sylvain og Agnes van Zanten (2000): School competition and pupil flight in the urban periphery, *Journal of Education Policy* 15 (No. 1, 2000): 51-60.

Carnoy, Martin (1998): National Voucher Plans in Chile and Sweden. Did privatization reforms make for better education? *Comparative Education Review* 42 (3) 309-337.

Coleman, James S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital, *American Journal of Sociology* 94 (Supplement): S95-S120.

Coleman, James S og T. Hoffer (1987): *Public and Private Schools. The Impact of Communities*, New York: Basic books.

Ehrenreich, Barbara og John Ehrenreich (1979): The Professional-Managerial Class, i Walker, P (red.): *Between Labor and Capital*, Boston: South End Press.

Fairlie, Robert W. og Alexandra M. Resch (2002): Is there «White Flight» into Private Schools? Evidence from the National Educational Longitudinal Survey, *The Review of Economics and Statistics* 84 (No 1, 2002): 21-33.

Fekjær, Silje N; Roy A. Nielsen og Bjarte Aagnes (2000): *Utdannet og dannet – og så? arbeidsmarkedet for hovedfagskandidater fra Det historisk-filosofiske fakultet ved Universitetet i Oslo*, Rapport 1:2000,

Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.

Fiske, Edward B, og Helen F. Ladd (2000): *When Schools Compete. A cautionary Tale*, Washington DC, The Brookings Institution Publishing Press.

Gewirtz, Sharon; Stephen J. Ball og Richard Bowe (1995): *Markets, Choice and Equity in Education*, Buckingham: Open University Press.

Giddens, Anthony (1984): *The Constitution of Society. Outline of a Theory of Structuration*, Cambridge: Polity Press.

Goldthorpe, John H. (1982): «On the service class, its formation and future» i Giddens, A. og G. Mackenzie (red.): *Social class and the division of labour. Essays in honour of Ilya Neustadt*, Cambridge: Cambridge University Press.

Goldthorpe, John (2000): *On Sociology. Numbers, Narratives, and the Integration of Research and Theory*, Oxford University Press: Oxford.

Gorard, Stephen, Chris Taylor og John Fitz (2002): Does school choice lead to «spirals of decline»? *Journal of Education Policy*, Vol 17, No 3, 367-384.

Gorard, Stephen; Chris Taylor og John Fitz (2003): *Schools, Markets and Choice Policies*. London: Routledge.

Gouldner, Alvin (1979): *The Future of Intellectuals and the Rise of the New Class*, New York.

Hansen, Marianne Nordli (1995): *Class and Inequality in Norway. The Impact of Social Class Origin on Education, Occupational Success, Marriage and Divorce in*

the Post-War Generation, Institutt for samfunnsforskning, Rapport nr. 15/1995, Oslo.

Hansen, Marianne Nordli (1996): Har skillet mellom offentlig og privat sektor klasseteoretisk betydning? *Sosiologisk årbok* (1), 2:103-125.

Helland, Håvard og Jon Lauglo (2006): *Fører frittstående skoler i videregående opplæring til sosial segregering?* Arbeidsnotat, 35/2006, Oslo: NIFU STEP

Helland, Håvard og Jon Lauglo (2005): *Har frittstående grunnskoler økt segregeringen? Konsekvenser av ny lov om frittstående skoler – baslinereport II: Elevsammensetningen*, Oslo: NIFUSTEP: Rapport 2/2005.

Hoxby, Caroline M. (2003): School choice and school competition: Evidence from the United States, *Swedish Economic Policy Review* 10 (2003): 9-65.

Høgsnes, Geir (1999): *Krone for krone. Lønnsforhandlinger og fordelinger*, Oslo: ad Notam Gyldendal.

Lauder, Hugh; David Hughes, Sue Watson, Sietske Waslander, Martin Thrupp, Rob Strathdee, Ibrahim Simiyu, Ann Dupuis, Jim McGlinn og Jennie Hamlin (1999): *Trading in futures. Why markets in education don't work*, Buckingham: Open University Press.

Lauglo, Jon (2004): «Basic Education in EFA Priority Areas in Kenya: Arid and Semi-Arid Lands and Urban Informal Settlements». [Consulting report for the Government of Kenya and the World Bank. Processed].

Lauglo, Jon (2000): «Social Capital Trumping Class and Cultural Capital? Engagement with School among Immigrant Youth» i Stephen Baron, John Field, og Tom Schuller (Eds) *Social Capital. Critical Perspectives*, Oxford: Oxford University Press.

Martin, Bill og Ivan Szelenyi (1987): «Beyond Cultural Capital: Toward a Theory of Symbolic Domination» i Eyerman, R.; L. G. Svensson; og T. Söderqvist (red.): *Intellectuals, Universities, and the State in Western Modern Societies*, Berkeley: University of California Press.

Miron, Gary; og Christopher Nelson (2002): *What's Public About Charter Schools? Lessons Learned About Choice and Accountability*, Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Savage, Mike (1991): Making sense of the middle-class politics: a secondary analysis of the 1987 British general election survey, *The Sociological Review* (39), 1:26-54.

Savage, Mike; Barlow, James; Dickens, Peter og Tony Fielding (1992): *Property, Bureaucracy and Culture. Middle-Class Formation in Contemporary Britain*, London – New York: Routledge.

Schiefelbein, Ernesto og Paulina Schiefelbein (2001): «Three decentralization strategies in two decades. Chile 1980-2000.» Santiago: CIDE.

Scott, Janelle (2005): «Introduction: The Context of School Choice and Student Diversity. Pp. 1-8» i Janelle T. Scott (Ed.) (2005): *School Choice and Diversity. What the Evidence Says*, New York: Teachers College Press.

Skolverket (2005): *Skolor som alla andra? Med fristående skolor i systemet 1991-2004*, Skolverkets rapport nr. 271, Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2003): *Valfrihet og dess effekter inom skolområdet*, Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2000): *Kartläggning av elever i fristående skolor*, Stockholm: Skolverket, Rapport nr. 2000:686.

Taylor, C, Fitz, J. og Gorard, S. (2005): Diversity, specialisation and equity in education, *Oxford Review of Education* 31 (No. 1, March): 47-69.

Tveiten, Asbjørn (2000): *Privatskolen – enhetsskolens gjøkunge?* Oslo: Lunde forlag.

Tveiten, Asbjørn (1995): *Private lærarskular 1890-1947*, Dr. philos. avhandling, Universitetet i Oslo.

Wichstrøm, Lars (1993): *Hvem sprang? Hvem sto igjen og hang? Ungdomsskoleelevers skolemotivasjon*, Oslo: UNGforsk Rapport 4/93 (UNGforsk er nå del av NOVA).

Wright, Erik Olin (1997): *Class counts: comparative studies in class analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.

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, hjulutruster eller kabelbygger, eller *konkurranse- 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 arbeiderklassegutter 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 (Krange 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 lære kandidater, slik at det ble besvart henholdsvis et elevskjema, et læringskjema og et lære kandidatskjema. 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, fagprøveavleggelser 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 ivaretatt 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:

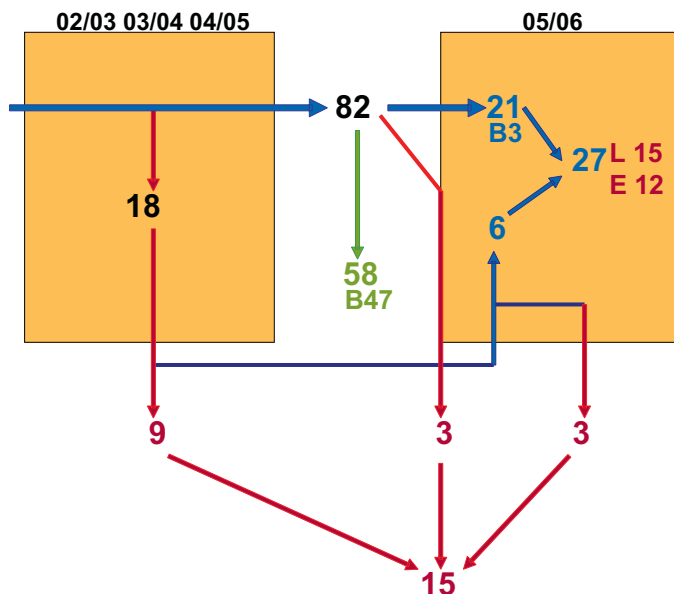
- 9 prosent sluttet i løpet av de tre første årene og forble utenfor
- 3 prosent sluttet i videregående, begynte igjen, men sluttet på nytt før de var ferdige
- 6 prosent sluttet, men returnerte og var fortsatt i videregående det fjerde året

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 prosentutøring



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

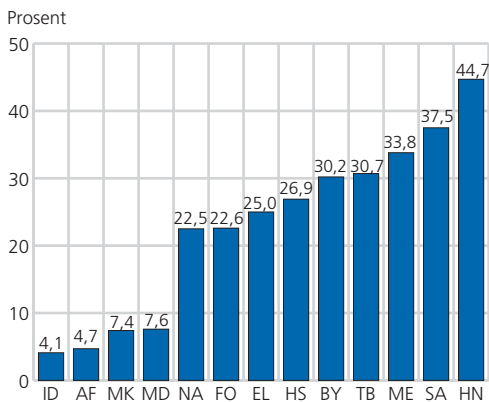
kullet forlot videregående i denne perioden; de var elever da andre skoleår sluttet, men var utenfor da tredje skoleår begynte. Da vi så nærmere på disse, viste det seg at halvparten var læreplassøkere som ikke hadde fått den læreplassen de søkte. Dette er en indikasjon på at strukturelle forhold – mangel på læreplasser – produserer sluttet (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).

Tydelig 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 kompetanseopptak 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
Læringer 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
Læringer 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-åringer. 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
Læringer 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

$p < 0.000$ (kjiqvadrattest).

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

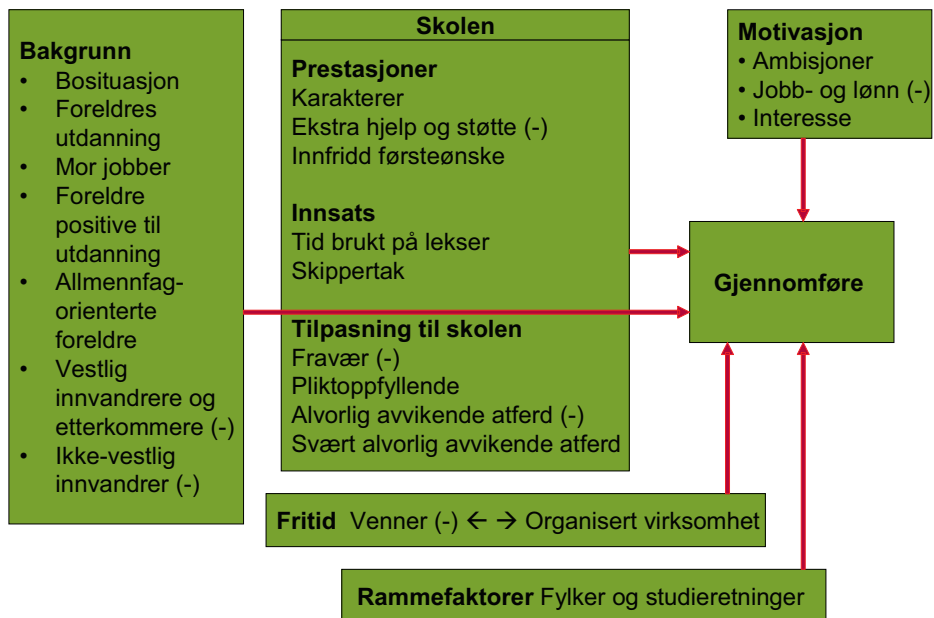
analyse hvor vi undersøkte hvilke forhold som påvirket sannsynligheten for ikke å ha valgt bort videregående opplæring tre og et halvt år etter at ungdommene gikk ut av grunnskolen. Effektene vi finner, er direkte nettoeffekter og gjelder under betingelsen «alt annet likt». Figuren angir ikke det nett 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-åringer, 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. Pliktoppfyllende 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 pliktoppfyllende 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 kontaktperson

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. Derfor 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 innebar 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 selvilde, 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 lekse hun syntes å ha lært aller grundigst i skolen var å tape, hun hadde lært å skyld 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 unnfallenhet 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 unnfallenhet 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 gjennomsliktighet 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 forhindret. 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, lære kandidater, 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

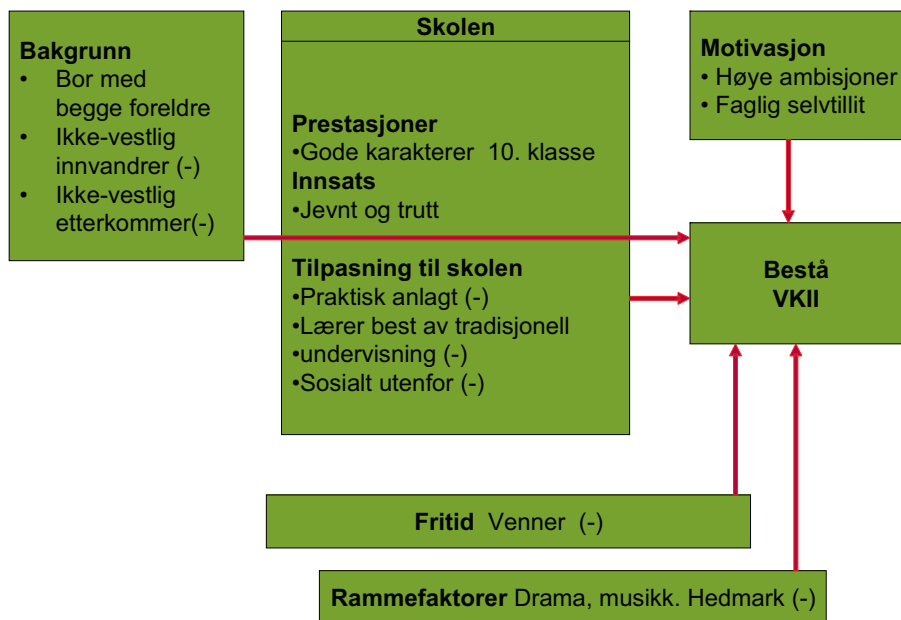
	AF/MD/ ID	På- bygg	YF studie- kompe- tanse	VKII yrkes- kompe- tanse
Bestått	82,5	59,1	79,1	74,3
Stryk	10,8	32,0	15,8	11,9
Ikke bestått, annen grunn	5,4	5,0	4,3	6,6
Lærling/lærekandidat	0,0	0,3	0,0	0,0
Lavere trinn, bestått	0,1	0,1	0,0	4,0
Lavere trinn, ikke bestått	0,1	0,0	0,0	0,0
Folkehøgskole/utland	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 studieforberedende 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 majoritetslevene. 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 repetibarheten 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 selvbylde, arbeidsvaner og ferdigheter. Elever som har størst sjanse 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 individualiseringstesen, 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 fører 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 sterkest 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 pliktoppfyllende 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 kontaktlærere, 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 lære kandidatordningen 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 anven-

delig 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 samfunnsliv. 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 vil 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 ungdomsskullet 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 instruktørenes 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 instruktør oppgavene 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.

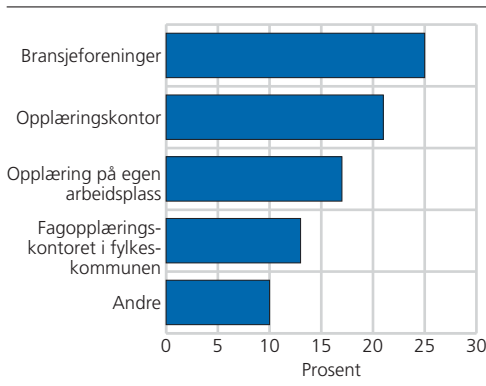
Når det gjelder ikke-formell opplæring, deltok til sammen 56 prosent av instruktørene i slik opplæring i løpet av 2003. Det framgår av figur 1 at mange aktører gir opplæring som er relevant for instruktørrollen. Viktige tilbydere av opplæring er egen arbeidsplass, bransjeforeninger og opplæringskontorer,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

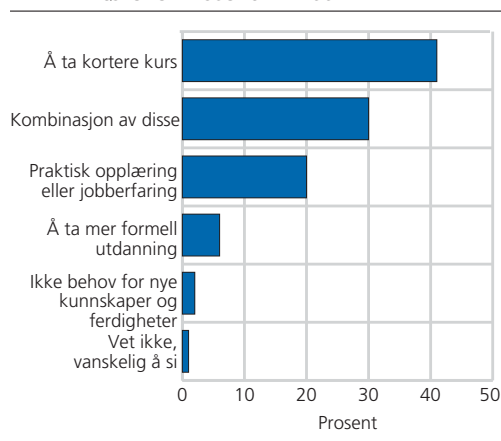
Det relativt svake utbyttet tyder på at en del av opplæringen i liten grad treffer instruktørene. Det kan se ut til at bedriftsintern opplæring og bransjerelaterte kurs er den opplæringen som i størst grad fører til endringer i praksis. Det er naturlig å anta at denne opplæringen i stor grad

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.

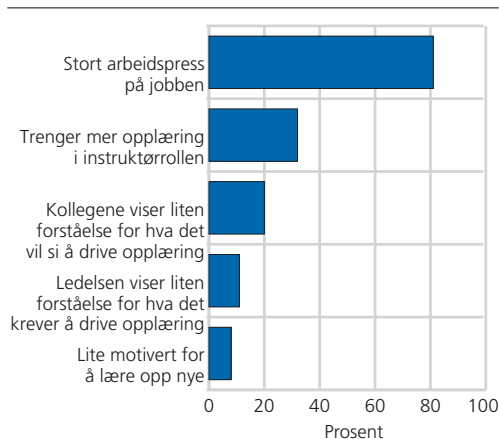
Situasjonsbeskrivelse for yrkesfaglærerne

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 tilsetting manglet pedagogisk eller yrkesteoretisk utdanning og ble tilsatt på vilkår om at slik utdanning ville bli gjennomført. Forskrift til opplæringsloven åpner for tilsetting 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.

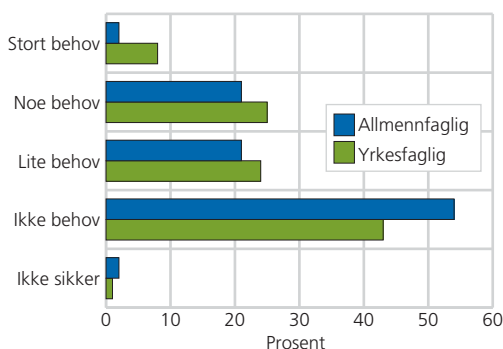
Lærere i videregående skole deltar ofte på kurs og seminarer der ansatte ved egen skole har stått for opplæringen. I tillegg blir eksterne, private tilbydere ofte benyttet i forbindelse med kompetanseutviklingstiltak som er rettet mot lærere i

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

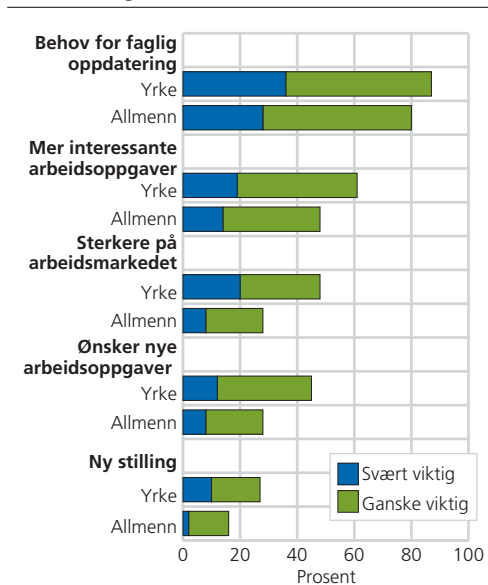


Kilde: Fafo 2004.

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.

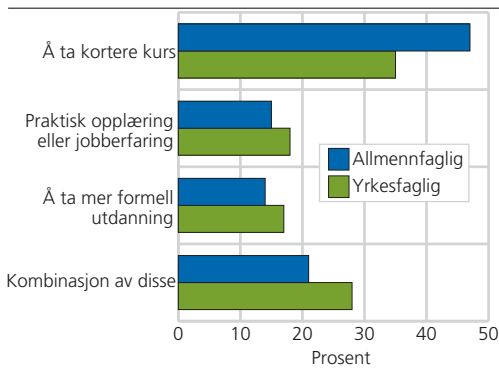
Blant lærerne, som blant instruktørene i fagopplæringen, er det størst interesse for å lære gjennom korte kurs. 47 prosent av allmennfaglærerne, og 35 prosent av yrkesfaglærerne oppgir dette som sin foretrukne læringsform. Blant allmennfaglærerne framstår korte kurs som den klart mest foretrukne læringsformen, 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

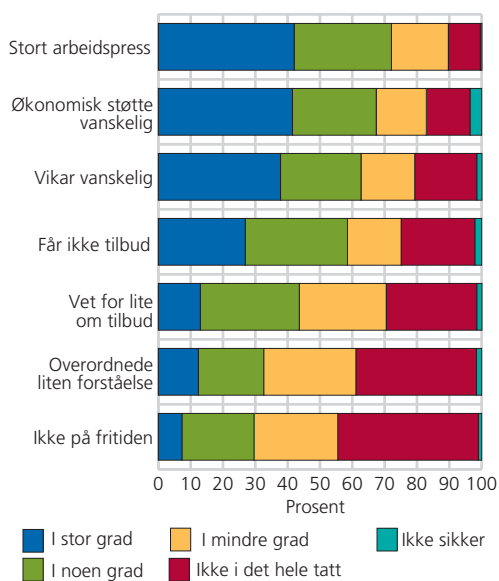


Kilde: Fafo 2004.

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 arbeidshverdag.

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): Evaluerer 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 Lærevil-kårsmonitoren 2003. Grunnlagsrapport*, Fafo-rapport 435.

Olsen, Ole Johnny mfl. (1998): Fagopplæring i omforming. Evaluerer 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 Bolognaprosessen (de europeiske utdanningsministrenes 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 rapporterer 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 tidlig- ere	Klart mindre enn tidlig- ere	Klart mer enn tidlig- ere	Klart mindre enn tidlig- ere
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

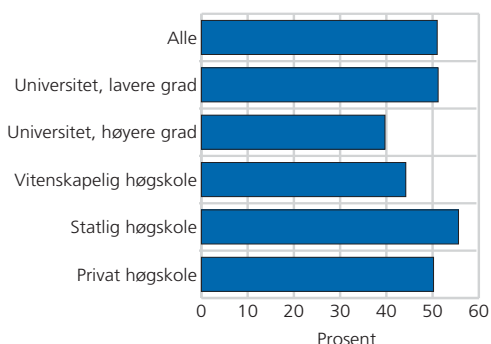
Kilde: Levekårsundersøkelsen blant studenter 2005. Statistisk sentralbyrå.

vurderer 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 høyskolene,

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.

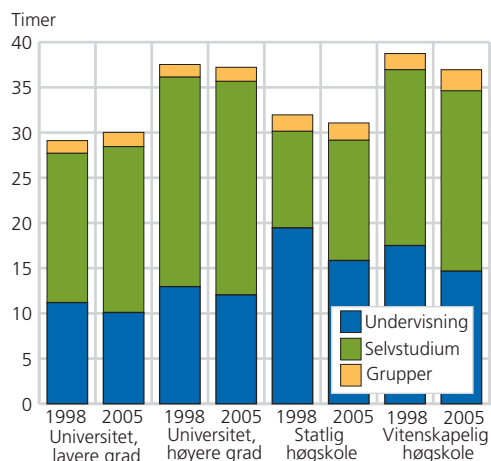
Tidsbruk

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-

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

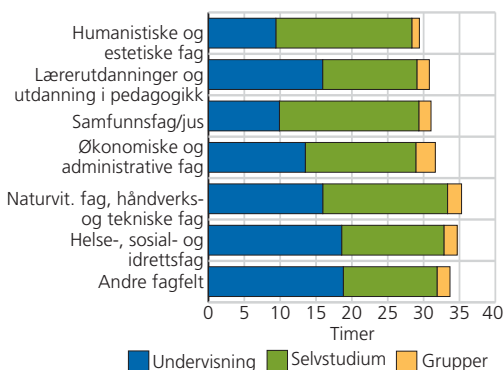


Kilde: Levekårsundersøkelsen blant studenter 1998 og 2005, Statistisk sentralbyrå.

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



Kilde: Levekårsundersøkelsen blant studenter 2005, Statistisk sentralbyrå.

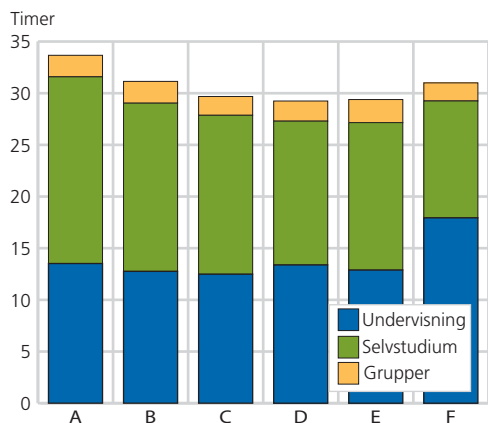
bruke mer tid på selvstudier enn de tidligere har gjort, blant annet gjennom økt innslag av oppgaveskriving i studiene.

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 Kvalitetsreformen 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 vekttall eller studiepoeng de skal ta inneværende semester. Beregningssystemet for studieprogresjon er endret som en konsekvens av Kvalitetsreformen, fra 10 vekttall 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.

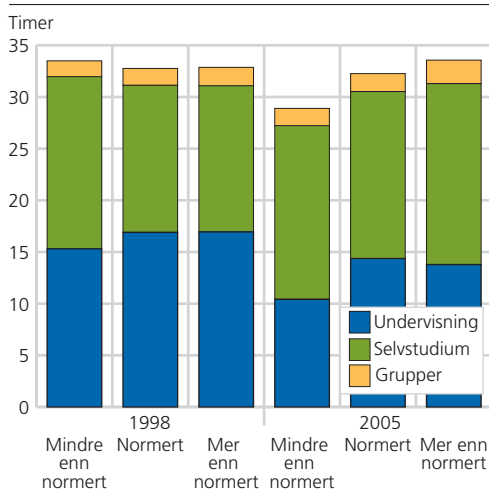
studentene som ikke har lang fartstid som studenter.

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 høyskole-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.

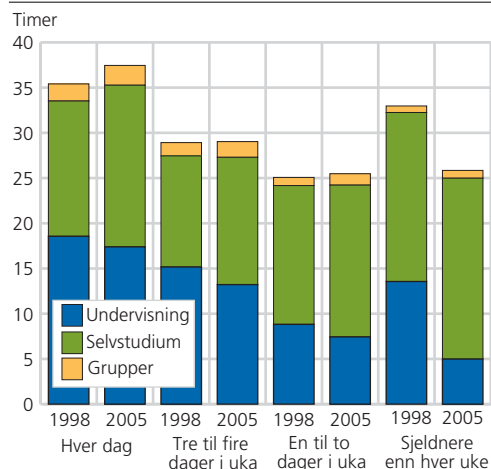
Figur 5. Antall timer studentene bruker på studiene sine, etter studieprogresjon. 1998 og 2005

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-læringssystem (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 blikk på deltidsstudentene.

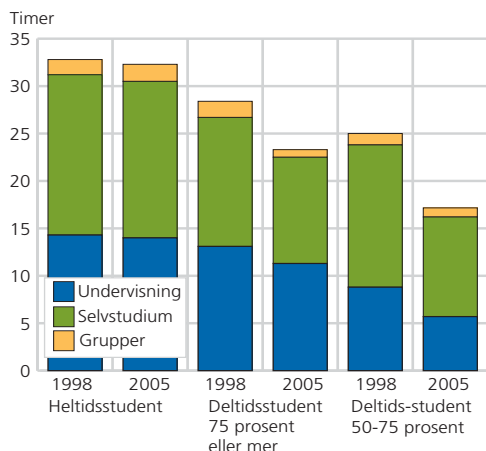
Tabell 5 viser at fordelingen i andel deltidsstudenter over tid ved ulike lærestedstyper har endret seg etter Kvalitetsreformen. Det er en reduksjon i andel deltidsstudenter fra 19 prosent til 8 prosent ved universitetene og en økning fra 7 prosent til 18 prosent ved de statlige høyskolene.

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 indiksjoner 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.

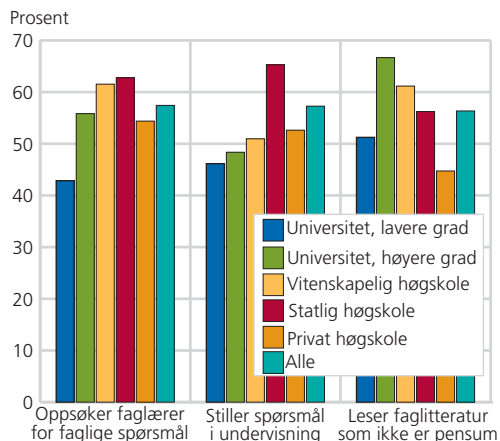
Havnes og Aamodt (2005) har påpekt at innenfor profesjonsstudiene betyr det mindre for læringsutbyttet *hvor mye* man studerer enn *hvordan*. De studentene som har en aktiv studiestrategi, rapporterer om et bedre læringsutbytte. Det er et

interessant spørsmål om endringene etter Kvalitetsreformen har påvirket studentenes måte å studere på. Mer oppgaveskriving 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 måneden.

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 andelen 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 forbedelser?

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 høgskole	Statlig høgskole	Privat høgskole	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 Kvalitätsreformen. 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: (selvstudier/30)*7 og (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 Kvalitätsreformen*, Delrapport 7 fra Evalueringen av Kvalitätsreformen. 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 Kvalitätsreformen – 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 kvalitätsreformen*, Oslo: Norges forskningsråd/NIFU STEP/Rokkansenteret.
- St.meld. nr. 27 (2000-2001): *Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitätsreform 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

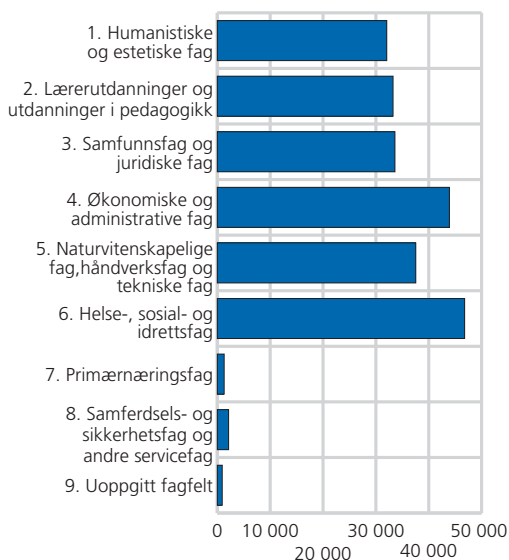
samfunnsøkonomisk perspektiv. Fra et privatøkonomisk perspektiv er utdanning en investering av tid og ressurser som skal gi avkastning i form av bedre muligheter på arbeidsmarkedet og høyere inntekt i fremtiden. Når samfunnet på sin side setter av ressurser til høyere utdanning, investerer man i enkeltpersoner 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 tilrette-lagte studieløp, bedre utnytting av studie-året, 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 Høyskolen 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, Arkitektshøyskolen i Oslo, Norges idrettshøyskole, Norges musikkhøyskole og Norges handelshøyskole.

Høyskolene

er inndelt i tre hovedgrupper: statlige høyskoler, militære høyskoler og andre høyskoler. Den siste gruppen omfatter Kunsthøyskolen i Oslo, Kunsthøyskolen i Bergen, Politihøyskolen og private høyskoler, Handelshøyskolen 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. klassetrinn.
- 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. klassetrinn 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 avvikles 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 Kvalitätsreformen 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 matematisk-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 fratas 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 studenter 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 anleggsfag	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 anleggsfag	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): *Students levekår 2005*, Rapporter 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 ivarettatt 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.

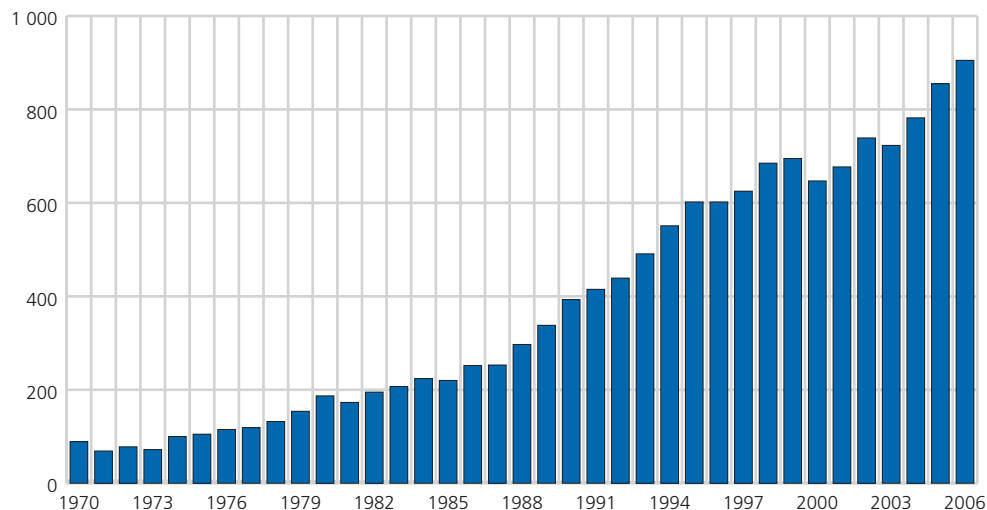
Men først gir vi en oversikt over «produksjonssiden», det vil si volumet av og tilgangen på personer med doktorgrad fra norske universiteter og høyskoler, med fordelinger på kjønn og fagområder.

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.

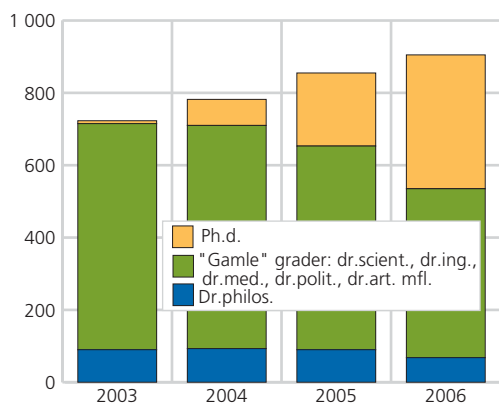
Reformen av høyere utdanning, den såkalte Kvalitetsreformen, innebar en endring også i doktorgradsutdanningen. Med unntak av dr.philos., som er beholdt som en fri grad uten krav om å følge et organisert doktorgradsprogram, er alle de tidligere doktorgradene avskaffet og erstattet av ph.d.-graden. Ph.d. 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.

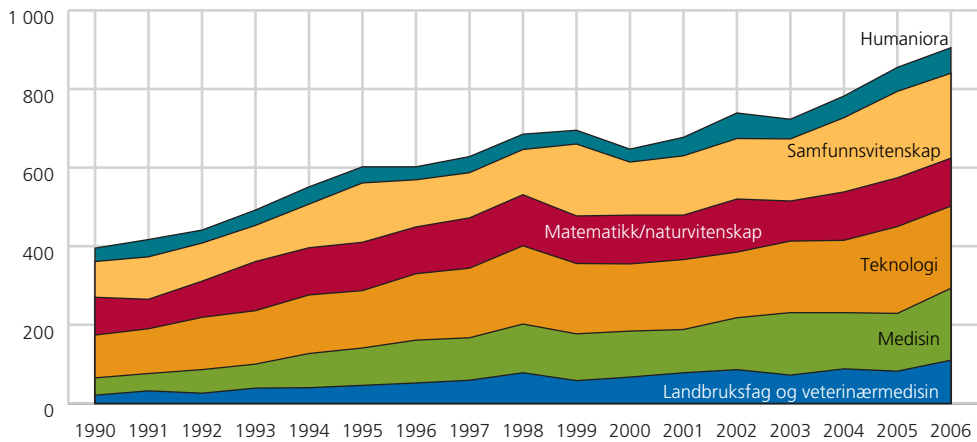
og en mastergrad (to år). Ph.d. utgjør en økende andel av de doktorgrader som avlegges, se figur 2. De gamle gradene kan fortsatt avlegges i en overgangsperiode til og med studieåret 2007/08. Deretter vil ph.d. (og dr.philos.) være enerådende.

Knappt 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.

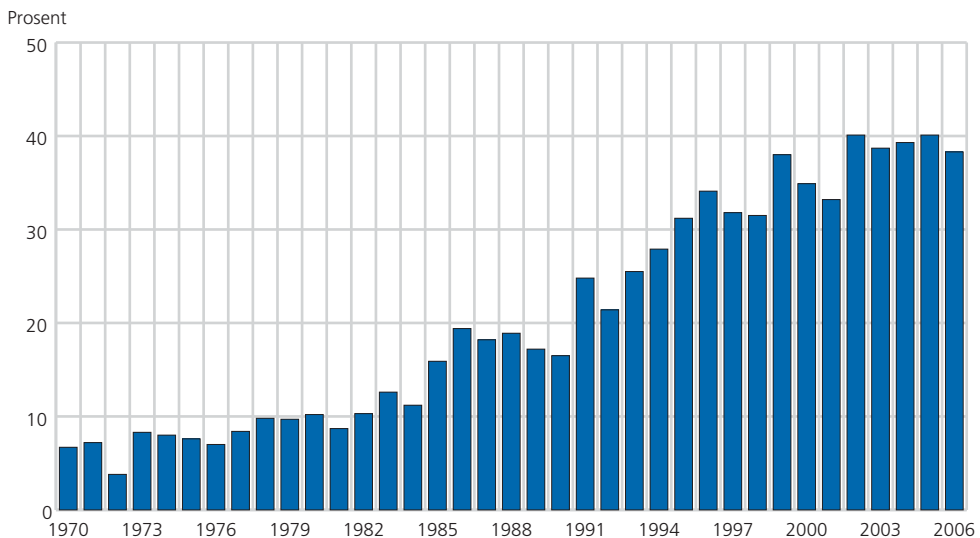
fagområdene matematikk/naturvitenskap eller teknologi. (Klassifiseringen av doktorgradene på fagområder bygger ikke primært på gradtype, men på avhandlingstittelen, eventuelt sammenholdt med doktorandens instituttilknytning.) Humaniora og samfunnsvitenskap står for til sammen 30 prosent, medisin for 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.

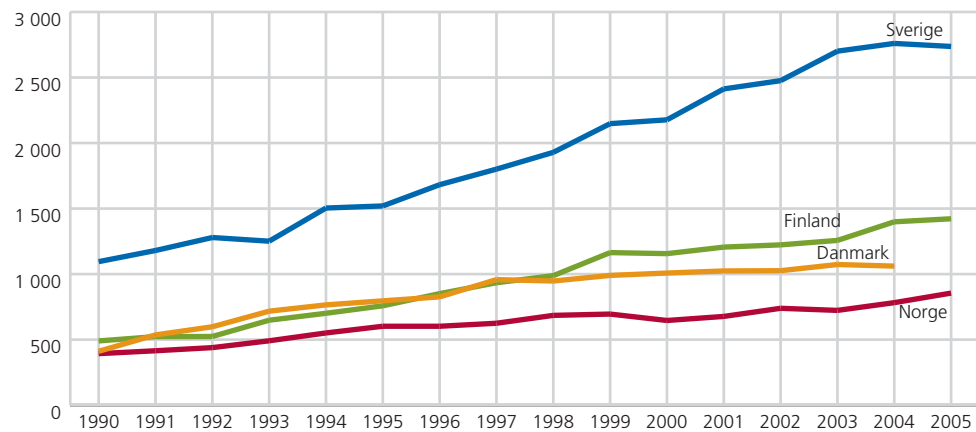
Tabell 1. Avlagte doktorgrader i Norge, etter fagområde og kjønn. 1990-2006

Fagområde/kjønn	Doktorgradsår												1990-2006
	1990	1992	1994	1996	1998	2000	2001	2002	2003	2004	2005	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 doktorgradsandelen 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.

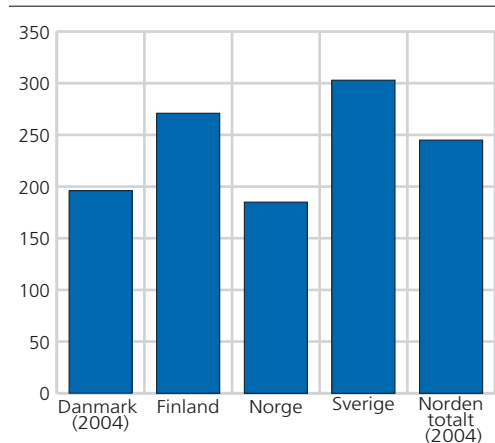
Kvinneandelen varierer betydelig mellom fagområdene. Over tid har andelen økt innenfor alle fagområder, selv om det har vært variasjoner fra år til år. I de senere år har flere kvinner enn menn avlagt doktorgraden i landbruksvitenskap og veterinærmedisin, og nesten like mange i humaniora, samfunnsvitenskap 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 sjette 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.

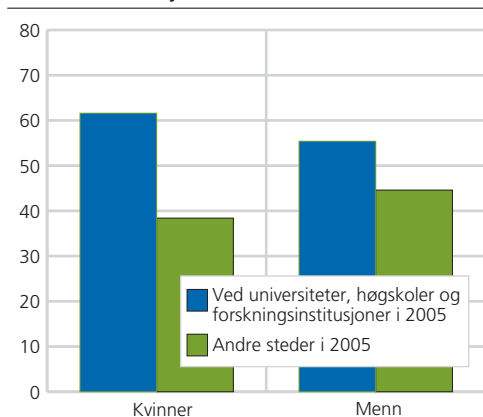
ha funnet seg arbeid i andre samfunnssektorer enn dem som inngår i tabell 2.

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.

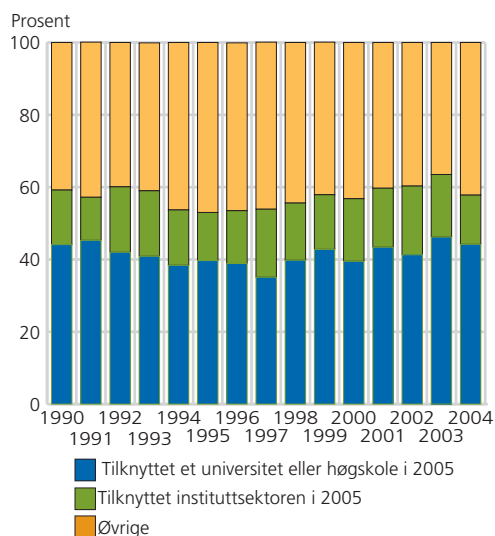
Tabell 3. Personer med norsk doktorgrad 1990-2004, etter fagområde. Tilknytning til universiteter, høyskoler og forskningsinstitutter. 2005

Fagområde	Doktorgrader totalt		Prosentandel med tilknytning i 2005 til				Alle sektorer
	Antall	Prosent	Univer- siteter	Viten- skapelig høgskoler	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.

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.

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

Kilde: Doktorgradsregisteret og Forskerpersonalregisteret, NIFU STEP.

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 postdoktorstillinger.

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-

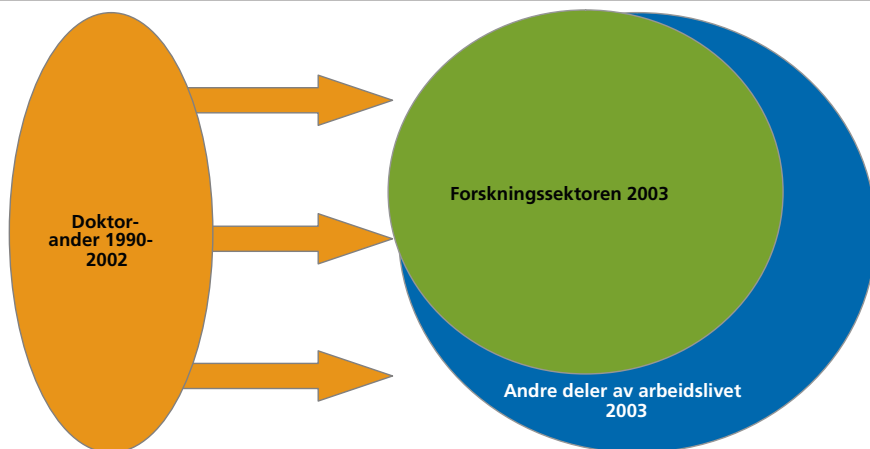
gradsstudiet. Her skal vi se på hvor det blir av doktorene *etter* avlagt grad. Kilde: Doktorgradsregisteret, NIFU STEP og System for persondata, Statistisk sentralbyrå.

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.

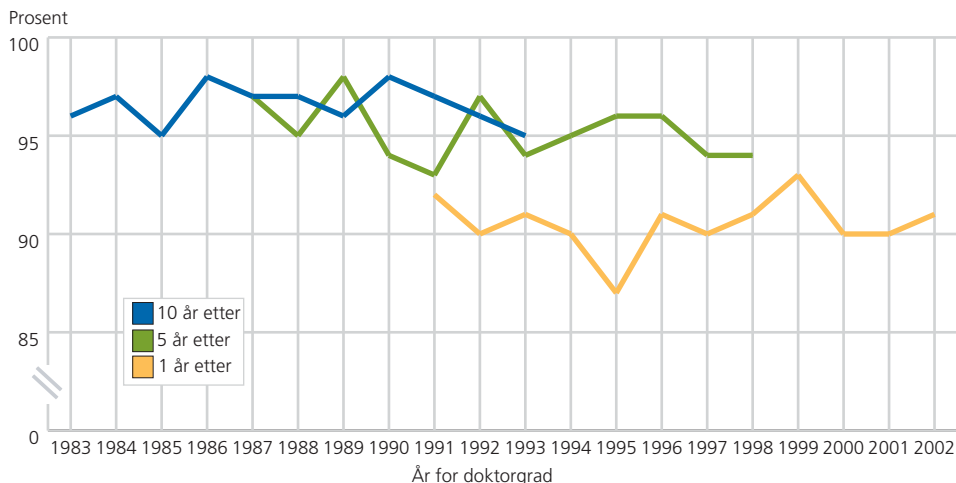
Hvor raskt etablerer doktorene seg i arbeidslivet?

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.

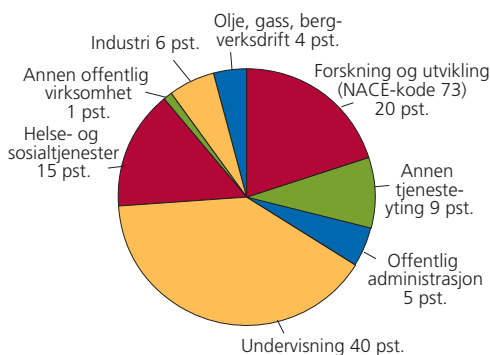
doktorgrad. Dette er hovedbildet, selv om det varierer noe fra doktorgradskull til doktorgradskull, se figur 10. Etter fem og ti år fra avlagt doktorgrad er om lag 95 prosent i arbeid, det vil si at sysselsettingen blant doktorene er meget høy. Figur 10 bygger på en utvidet serie av doktorgradskull, 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 gass-virksomhet*. 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 samfunnsvitenenskapelig 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 som 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 undersøkelsene 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 enkeltelevene (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 dokumentaskalaen; 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 regnearterne 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" igjennom 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 tilfredsstiller 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 skumleser igjennom dokumentet flere ganger for å finne fram til flere opplysninger.
Nivå 4 (326 – 375)	For å løse 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 igjennom 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.

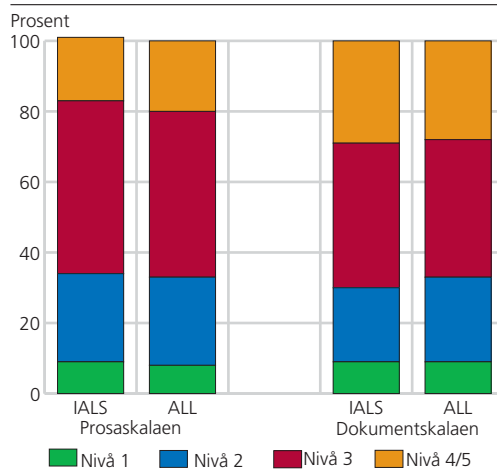
numeralitetsskala (også omtalt som skala for hverdagsmatematikk). Denne ble utviklet gjennom av eksperter fra Australia, Israel, Nederland og USA. Begrunnelsen for skiftet var ønsket om å måle voksnes ferdigheter på et videre område av matematikken og også i en sammenheng hvor betydningen av deltakernes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

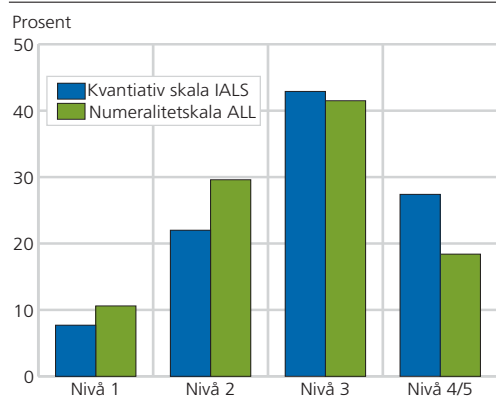
disse nivåene OECD har definert som ønsket nivå for å kunne møte de lesekravene som stilles i dagens samfunn (OECD og Statistics Canada 1995). Dette kriteriet vil bli drøftet nærmere senere i artikkelen.

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 numeralitetsskalaen 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 leseskalene (Statistics Canada og OECD 2005).

Resultatet er ikke fullt så positivt for Norge når vi holder oss til numeralitetsskalaen. 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 numeralitetsskalaen 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 høyt-utdannede 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 voksenalderen (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 uholdbart 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

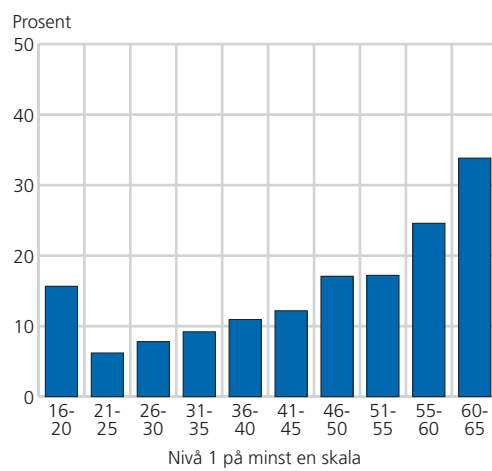
kriterier for å definere de norske risiko-gruppene med hensyn til lese- og regneferdigheter. Ett alternativ er å inkludere voksne som skårer på nivå 1 på minst én av de tre skalaene; prosalesing, dokumentlesing og numeralitet. Dette er en avgrensing som tidligere er fulgt i en nordisk rapport om voksnes 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 åringer) 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 ferdighetsskalaene. 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

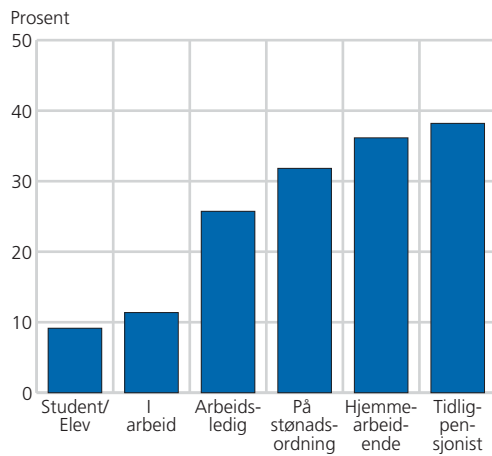
stort mindretall på ulike måter faller utenfor. Mange i den siste kategorien vil oppleve vansker med å etablere seg på arbeidsmarkedet og kan komme til å leve store deler av voksenlivet på ulike sosiale stønadsordninger. En slik utvikling kan på sikt være en trussel mot våre demokratiske idealer.

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 gjennomsnittsresultatene 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 gjennomsnittsresultater. 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 ferdighetsskalaene, fordelt etter arbeidsmarkedsstatus. N=5 411



Kilde: ALL 2005.

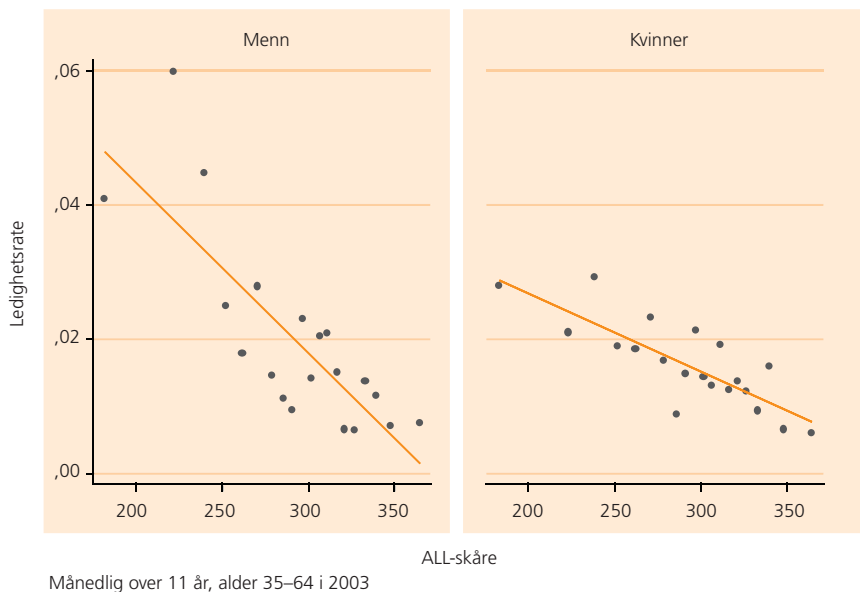
ulike former for sosial stønad (uføretrygd i Norge), personer som er definert som hjemmearbeidende og de som av ulike grunner er gått av med alderspensjon før fylte 66 år. I noen sammenhenger omtales disse gruppene som landets reservearbeidsstyrke og utgjorde i 2003 nær 20 prosent av aldersgruppen mellom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

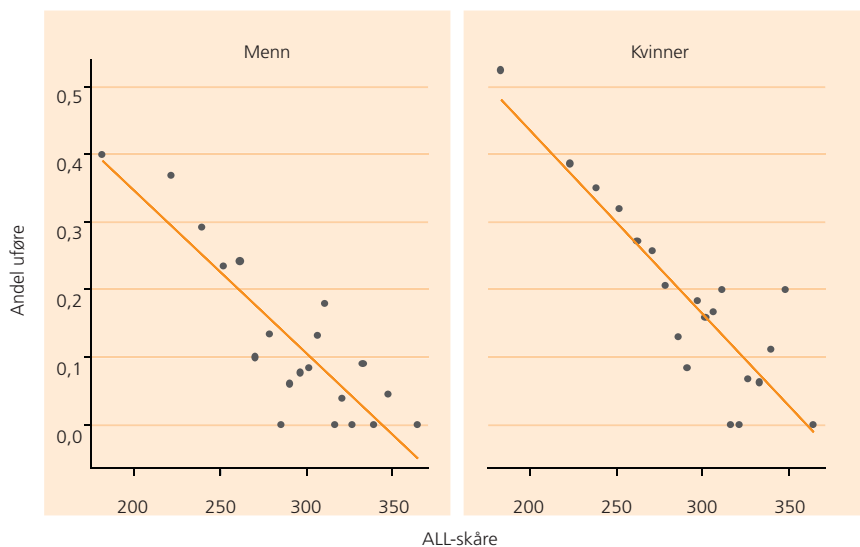
Figur 6. ALL-skår og arbeidsledighet, lang sikt, for aldersgruppen 35-64 år. N=3 302

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.

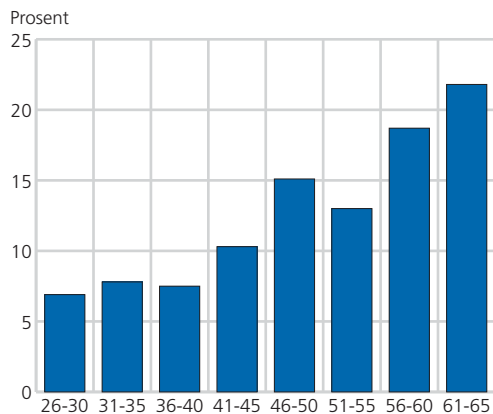
Sysselsatte med svake ferdigheter

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.

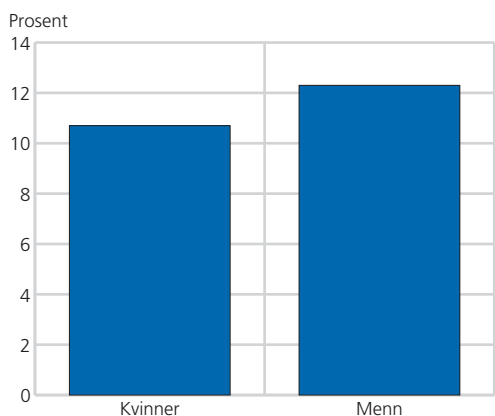
Gruppen fortjener oppmerksomhet av flere grunner. For det første viser erfaring at det gjerne er disse arbeidstakerne som har de svakeste forutsetningene for å møte de omstillings- og kompetansekravene som dagens arbeidsliv stiller (Nyen 2006). Mange har også vært arbeidsledige tidligere og er blant 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)

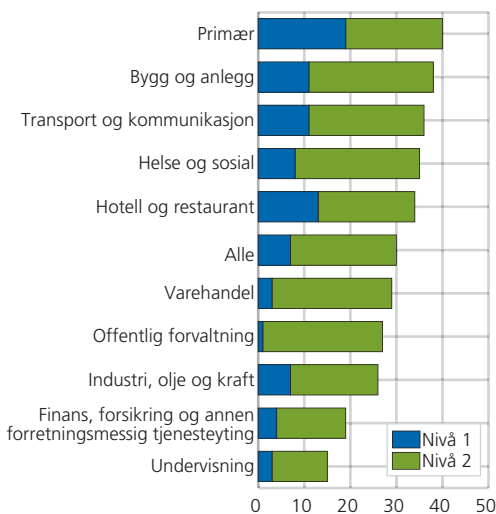
Kilde: ALL 2005.

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

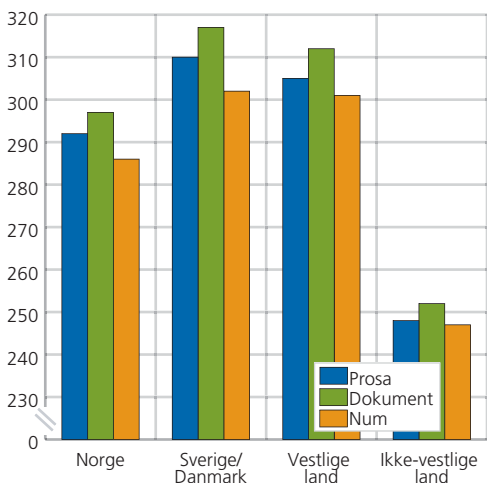
Den siste bekymringsgruppen som vi skal rette søkelyset mot, er innvandrere som har svake lese- og regneferdigheter. Det må presiseres at alle deltakere i IALS og ALL i Norge har fått oppgavene i norsk språkdrakt, i tråd med de regler som ble fastsatt for samtlige deltakerland; hovedspråket/språkene 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



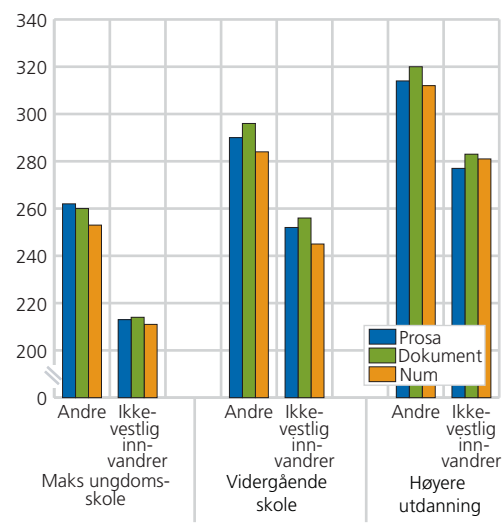
¹ Figuren anvender bare et utsnitt av den skalaen som brukes i ALL.

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.

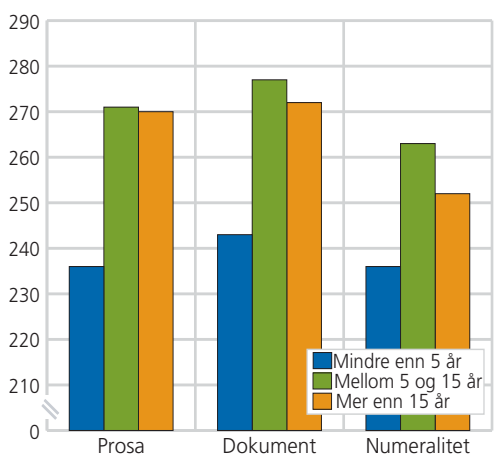
Kilde: Gabrielsen og Lagerstrøm, 2007.

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. Gjennomsnittsskårer på de tre ferdighetsskalaene for ikke-vestlige innvandrere, etter botid i Norge¹



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

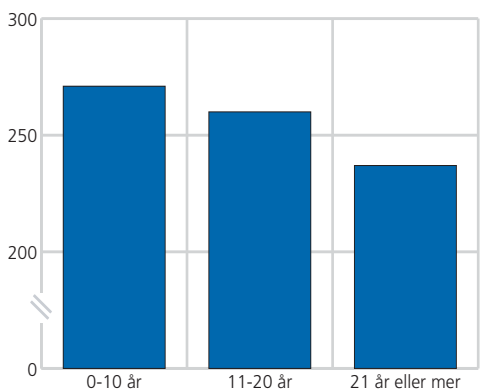
Kilde: Gabrielsen og Lagerstrøm, 2007.

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 informant 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 blick 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-åringer 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-åringer 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 «sakker

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 lesekoden», 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 skriveansker» 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*, Monografiseringen 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 læseferdigheder. 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*, Monografiseringen 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 arbeidsdag 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.uttanningsdirektoratet.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 gjennomstrømning, samt med en doktorgrad 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 utdannings sosiologi (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).