



Rapport
2025:23

Videregående opplæring i utvikling og endring

En komparativ analyse av de skandinaviske landene og et kunnskapsgrunnlag for videre studier.

Første delrapport fra prosjektet KLAR2030

Tea Dyred Pedersen, Marianne Takvam Kindt, Anniken Hotvedt Sundby,
Elisabeth Hovdhaugen, Sabine Wollscheid og Asgeir Skålholt

Rapport
2025:23

Videregående opplæring i utvikling og endring

En komparativ analyse av de skandinaviske landene og et kunnskapsgrunnlag for videre studier.

Første delrapport fra prosjektet KLAR2030

Tea Dyred Pedersen, Marianne Takvam Kindt, Anniken Hotvedt Sundby,
Elisabeth Hovdhaugen, Sabine Wollscheid og Asgeir Skålholt

Rapport	2025:23
Utgitt av	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)
Adresse	Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.
Prosjektnr.	21457
Oppdragsgiver	Utdanningsdirektoratet
Adresse	Schweigaards gate 15 B, 0191 Oslo
Fotomontasje	NIFU
ISBN	978-82-327-0751-5
ISBN	978-82-327-0752-2 (online)
ISSN	1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY 4.0

www.nifu.no

Forord

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har NIFU utarbeidet et kunnskapsgrunnlag om fag- og timefordelingen på de studieforbereidende utdanningsprogrammene i norsk videregående opplæring. Kunnskapsgrunnlaget skal bidra til nye perspektiver på hvilke hensyn som må ivaretas i myndighetenes arbeid med ny struktur og innhold i videregående opplæring frem mot 2030, og er første rapport fra forskningsprosjekt KLAR2030. Kunnskapsgrunnlaget er utviklet på bakgrunn av deskriptiv statistikk, sammenlignende systemanalyser av Norge, Danmark og Sverige, samt sammenstilling av eksisterende forskning.

Prosjektgruppen har bestått av forskerne Tea Dyred Pedersen, Marianne Takvam Kindt, Anniken Hotvedt Sundby, Elisabeth Hovdhaugen, Sabine Wollscheid og Asgeir Skålholt. Pedersen har vært prosjektleder, og har hatt ansvar for helheten i rapporten, i tillegg til hovedansvar for kapittel 4, og delansvar for å gjennomføre og skrive ut systemsammenligningene i samarbeid med Hovdhaugen. Kindt har fungert som assisterende prosjektleder og har hatt hovedansvaret for kapittel 5 og 7, og har bidratt med tekst i kapittel 1. Sundby har hatt hovedansvar for kapittel 6 og har bidratt med tekst til kapittel 1, 2 og 7. Wollscheid har gjennomført de systematiske søkene i forskningskartleggingen, samt bidratt med tekst i metodekapittel og avsnitt 6.3.3. Hovdhaugen og Skålholt har utarbeidet og skrevet den deskriptive statistikken i kapittel 3. Forsker Marte Lorentzen har kvalitetssikret rapporten, og Annette Nordheim har bidratt med formatering og språkvask.

NIFU ønsker å takke Utdanningsdirektoratet for et interessant prosjekt, og et godt samarbeid i prosjektperioden. Vi ønsker også å takke professor Ane Qvortrup (Syddansk Universitet) og seniorforsker Marianne Dovemark (Göteborgs Universitet), som på et seminar tidlig i prosjektfasen bidro til inspirasjon til rapporten.

Oslo, 1. desember 2025

Vibeke Opheim
Direktør

Cay Gjerustad
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
1 Innledning.....	11
1.1 Bakgrunn og utfordringsbilde.....	12
1.1.1 Studieforbereidende utdanningsprogram anno 2025	12
1.1.2 Tendenser i skolen og i samfunnet.....	14
1.1.3 Dagens fag- og timefordeling	16
1.1.4 Utdanningsdirektoratets arbeid – forankret i Fullføringsreformen.....	17
1.1.5 KLAR2030 - NIFUs arbeid	18
1.2 Problemstillinger og avgrensninger i rapporten.....	19
1.3 Leseveiledning.....	21
2 Metoder og datakilder	23
2.1 Forskningsdesign.....	23
2.2 Komparativ systemkartlegging på tvers av Norge, Danmark og Sverige	24
2.3 Forskningskartlegging.....	25
2.3.1 Prosedyrer i forskningskartleggingen	26
2.3.2 Begrensninger og utfordringer med metodene	29
2.4 De skandinaviske utdanningssystemene i korte trekk.....	30
2.4.1 Norge	32
2.4.2 Danmark	32
2.4.3 Sverige	33
2.4.4 Pågående reformer av VGO.....	35
3 Deskriptiv statistikk	38
3.1 Overgang fra ungdomsskole inn i videregående	38
3.2 Gjennom videregående.....	43
3.2.1 Fullføring av videregående	44
3.3 Overgang til høyere utdanning.....	46
3.4 Oppsummering	48

4	Overgangen fra ungdomsskole til videregående	50
4.1	Sammenligning: tilbudsstruktur og inntakskrav i videregående opplæring	50
4.1.1	Norge	51
4.1.2	Danmark	52
4.1.3	Sverige	54
4.2	Forberedende løp mellom ungdomsskole og VGO	54
4.2.1	Norge	55
4.2.2	Danmark	55
4.2.3	Sverige	57
4.3	Drøfting på tvers.....	57
4.4	Tidligere forskning på overgangen fra ungdomsskole til videregående med fokus på elevenes valg.....	60
4.4.1	Hva påvirker elevenes valg av utdanningsprogram?	61
4.4.2	Valg av skole: Identitet, geografi og sosial forankring	66
4.5	Oppsummering og diskusjon	67
5	Gjennom videregående opplæring.....	71
5.1	Sammenligning: organisering av fag- og timefordeling og formål med de studieforberedende programmene.....	71
5.1.1	Norge	73
5.1.2	Danmark	74
5.1.3	Sverige	76
5.2	Det studieforberedende formålet	77
5.2.1	Drøfting på tvers.....	79
5.3	Tidligere forskning: skoletilpasning og støtte	82
5.4	Skoletilpasning som langsiktig prosess.....	82
5.4.1	Kjedsomhet som risikofaktor for ønsket om å slutte på skolen.....	84
5.5	Faktorer som påvirker god start	85
5.5.1	Venner og sosial støtte.....	85
5.5.2	Lærerstøtte	86
5.6	Tidligere forskning: Hva avgjør elevers fagvalg i videregående opplæring?	89
5.6.1	Hva avgjør elevers fagvalg i videregående opplæring?	90
5.6.2	Kjønn og innvandrerbakgrunn i fagvalg	91
5.7	Konsekvenser av økt valgfrihet og fleksibilitet.....	92
5.7.1	Funn fra kunnskapskartleggingen: Sosial ulikhet, men bedre karakterer?	92
5.8	Oppsummering og diskusjon	94

6	Overgangen til høyere utdanning.....	97
6.1	Sammenligning: krav til studiekompetanse og adgang og opptak til høyere utdanning	98
6.1.1	Norge	99
6.1.2	Danmark	100
6.1.3	Sverige	101
6.1.4	Felles nordiske regler for opptak.....	103
6.1.5	Drøfting på tvers.....	103
6.2	Tidligere forskning på det å være studieforberedt	106
6.3	Overgangen mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning.....	107
6.3.1	Leseferdigheter, skriveferdigheter og kritisk tenking	109
6.3.2	Engelskferdigheter	114
6.3.3	Realfag i overgangen fra studieforberedende utdanningsprogram til høyere utdanning	116
6.4	Oppsummering og diskusjon	118
7	Diskusjon.....	121
7.1	Kort oppsummering av landsammenligningen.....	123
7.2	Overgangen fra grunnskole til videregående opplæring	125
7.3	Inn i og gjennom videregående opplæring	127
7.4	Overgangen til høyere utdanning	129
7.5	Avsluttende bemerkninger – vanskelige dilemmaer	131
7.5.1	Obligatoriske fellesfag opp mot elevenes valgfrihet.....	132
7.5.2	Høy grad av gjennomføring opp mot best mulig studieforberedt	133
7.5.3	Stabilitet og fordypning i fag opp mot relevans og nytte.....	135
8	Referanser	136
	Vedlegg	152
	Tabelloversikt.....	153
	Figuroversikt.....	154

Sammendrag

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennomfører NIFU i samarbeid med Universitetet i Oslo forskningsprosjektet KLAR2030 i perioden 2024–2027. Prosjektet skal bidra til myndighetenes arbeid med å utvikle et nytt rammeverk for innhold og struktur i de studieforberevende utdanningsprogram i videregående opplæring.

Dette er den første delrapporten fra KLAR2030. Her presenteres et innledende kunnskapsgrunnlag om fag- og timefordelingen på de studieforberevende programmene. Rapporten har som formål å bidra til økt kunnskap om ulike hensyn og dilemma som bør vurderes i myndighetenes arbeid med å utvikle en ny fag- og timefordeling. Vi legger til grunn at videregående opplæring har et dobbelt oppdrag – både utdanning og danning – og at en ny fag- og timefordeling må ivareta begge dimensjoner. I tillegg har Kunnskapsdepartementet følgende tre overordnende mål for kunnskapssektoren som også må ivaretas: a) Kunnskap legger grunnlag for demokrati, velferd, omstilling og bærekraft, b) Samfunnet og arbeidslivet har tilgang på relevant kompetanse og c) Kunnskapssektoren utjevner sosiale og geografiske forskjeller

Rapporten bygger på analyser av i hovedsak to datakilder: en komparativ systemkartlegging av organiseringen av studieforberevende program i Norge, Danmark og Sverige, og en forskningskartlegging om ungdoms utdanningsvalg, skoletilpasning og overgang til høyere utdanning. I tillegg viser vi deskriptiv statistikk fra registerdata om utdanningsoverganger basert på registerdata.

I denne delrapporten undersøker vi fag- og timefordelingen med fokus på de studieforberevende programmene i lys av overgangene i utdanningsløpet: fra ungdomsskole til videregående, gjennom videregående og videre til høyere utdanning. Vi legger til grunn at disse overgangene er kritiske for hvordan elevene er forberedt, kvalifisert og motivert på møtene med ulike fag, valg av fag, tilpasning til et nytt skoleslag, samt studier i høyere utdanning.

Forskjeller i organisering av studieforberedende programmer i Skandinavia

Et hovedfunn i rapporten er at Norge, Danmark og Sverige har ulike måter å organisere elevenes vei inn i, gjennom, og ut av de studieforberedende programmene på. Norge skiller seg fra sine naboland ved både å ha åpent inntak til studieforberedende programmer der elever har rett til å komme inn; en relativt enhetlig fag- og timefordeling på studieforberedende med et stort omfang av fag som er felles for alle elever; samt et relativt åpent system for høyere utdanning, der generell studiekompetanse gir adgang til mange ulike studier (ca. 60 prosent).

Danmark og Sverige, derimot, har mer selektive og differensierte systemer, som prinsipielt er lagt opp slik at elevene allerede fra ungdomsskolen i høyere grad «ledes» eller «målrettes» gjennom utdanningssystemet basert på deres faglige forutsetninger, motivasjon og interesser. Hvilken rolle disse modellene spiller i for eksempel å gjøre elevene forberedt på høyere utdanning, vet vi lite om. Det er likevel mye som tyder på at elevmassen i norske videregående skoler er mer faglig heterogene enn i våre naboland – noe som kan gjøre det mer krevende å gi alle tilpasset opplæring.

Begrenset kunnskap om hvordan elever blir påvirket av skolestruktur

Et annet hovedfunn er at det finnes lite kunnskap om hvordan organisering av fag og timer i videregående påvirker elevers atferd, motivasjon og faglige trivsel. Forskningen vi har oppsummert belyser bredere tema som indirekte kan knyttes til dette: utdanningsvalg, skolens rolle i elevenes skoletilpasning, hvordan strukturelle grep påvirker elevenes adferd i opplæringen, samt hvilke kompetanser som trengs for å mestre overgangen til høyere utdanning. Kartleggingen viser både hva som er studert og hvor det finnes kunnskapshull, for eksempel finner vi lite forskning på følgende tema:

- Hva innebærer det å være forberedt på videregående opplæring?
- Hvordan henger valgfrihet (når det gjelder valg/bortvalg av fag) sammen med motivasjon og læring blant elevene?
- Hvordan kan/bør videregående skoler og høyere utdanningsinstitusjoner samarbeide om å tilrettelegge elevenes overgang best mulig?

En av fire som oppnår studiekompetanse kommer fra yrkesfag

Vi har gjennomført deskriptive analyser av overganger i det norske utdanningssystemet. Analysene er basert på mikrodataba fra Statistisk sentralbyrås utdanningsdatabase (NUDB), og omfatter elevkull som startet i videregående opplæring i perioden 2006–2017. Analysene viser at andelen som velger studieforberedende

utdanningsprogram har vært relativt stabil i den undersøkte perioden, med mindre variasjoner over tid. Samtidig finner vi at andelen elever som mangler grunnskolepoeng eller har under 20 poeng har økt mellom 2017–2023, også i de studieforbereidende programmene. Dette tyder på at elevmassen på de studieforbereidende programmene blir stadig mer faglig mangfoldig. Omtrent 60 prosent av alle som starter i videregående opplæring oppnår studiekompetanse. Nesten en fjerdedel av disse startet på et yrkesfaglig utdanningsprogram. Dette tydeliggjør at påbygging til generell studiekompetanse er en relativt vanlig måte å få tilgang til høyere utdanning. Når det gjelder overgangen til høyere utdanning finner vi at totalt 85–90 prosent av elevene fra studieforbereidende programmer har begynt i høyere utdanning innen to år, men med relativt store variasjoner mellom de enkelte utdanningsprogrammene.

Valg av utdanningsprogram påvirkes av individuelle og strukturelle faktorer

Når det gjelder overgangen fra ungdomsskole til videregående opplæring har Danmark og Sverige inntakskrav til videregående, som i tillegg er høyere for de studieforbereidende programmene. De tilbyr også forberedende kurs for elever som ikke oppfyller inntakskravene. Forskningskartleggingen viser at valg av utdanningsprogram skjer i en kompleks kontekst preget av familiebakgrunn, veiledning, geografi, status, aspirasjoner, forestillinger og forventninger. Mange ungdommer tar utdanningsvalg som de opplever i minst mulig grad begrenser deres fremtidige utdanningsmuligheter, hvilket blant annet trekkes frem som en viktig faktor for å velge generelle, studieforbereidende programmer.

Inn i videregående: mye av grunnlaget for motivasjon og skoletilpasning skapes tidlig

Når det gjelder overgangen til/oppstarten i videregående viser den nordiske sammenligningen betydelige forskjeller i hvordan fag og timer er organisert i de tre landene. Samlet sett har Norge størst grad av likhet i fellesfag med en tydelig fellesstandard, mens danske og svenske elever velger studieretninger eller programmer der innholdet i sluttkompetansen i høyere grad er rettet mot enkelte fagområder i høyere utdanning. Forskningen vi har sett på viser imidlertid at elevers fagvalg sjelden tas på grunnlag av hva de forventer rasjonelt å få avkastning på senere i livet; også disse preges av identitet, forventninger og sosiale faktorer. Valgfrihet i fagvalg ser også ut til å ha motstridende konsekvenser; på den ene siden kan det gi elever med svakere faglige forutsetninger mulighet til å velge fag de mestrer bedre, noe som kan føre til økte karakterer og dermed gjennomføring av opplæringsløpet. På den andre siden bidrar det til å forsterke sosial ulikhet.

Kunnskapskartleggingen viser også at motivasjon og skoletilpasning starter langt tidligere enn når elevene begynner på videregående. Samtidig ser vi at ulike former for lærerstøtte og et godt sosialt miljø kan påvirke elevens skoletilpasning positivt. Hvilken rolle organiseringen av fag og timer har for elevenes motivasjon i og etter overgangen til videregående, er et tema som i liten grad er belyst i forskningen.

Overgangen til høyere utdanning er i sin natur vanskelig

Den nordiske sammenligningen viser at hverken Danmark eller Sverige opererer med begrepet 'generell studiekompetanse' på samme måte som i Norge. Fullføring av et studieforberedende program er bundet opp i andre formelle krav enn bare hvilke fag eleven har hatt, for eksempel grunnforløp, fagnivåer og obligatorisk skriftlig oppgave. Basert på forskningskartleggingen finner vi imidlertid at overgangen til høyere utdanning er forbundet med mange utfordringer for studenter, uavhengig av land og system. Vi finner at det er mange kunnskapshull knyttet til denne overgangen, både når det gjelder den faktiske tilstanden på norske studenter lese- og skriveferdigheter, på norsk og engelsk, og hvilke spesifikke ferdigheter som er nødvendig innen ulike fagfelt i høyere utdanning.

Viktige spørsmål – vanskelige dilemma

I rapportens avslutningskapittel drøfter vi funnene fra systemsammenligningene og forskningskartleggingen i samspill. Dette bidrar til å få frem at utviklingen av en ny fag- og timefordeling vil innebære valg, der noen hensyn må prioriteres foran andre. Sammenligningen av de tre skandinaviske landene viser at det faktisk er flere forskjeller enn likheter, og blant annet fremstår det norske systemet som noe mer fleksibelt og med flere koblinger mellom ulike videregående utdanningsprogram, enn Sverige og Danmark.

Neste rapport fra prosjektet, delrapport 2, vil publiseres til sommeren 2026. Der undersøker vi blant annet – basert på analyser av registerdata – gjennomføring og overgang til høyere utdanning blant ulike grupper av elever på de studieforberedende utdanningsprogrammene. Vi undersøker hvilken rolle ulike fag spiller, og ser spesielt på betydningen av valg av matematikkfag.

1 Innledning

Hvert år starter mellom 30 og 35 tusen elever rett fra grunnskolen på et studieforberevende utdanningsprogram i Norge – om lag halvparten av alle som begynner i videregående opplæring. Selv om samfunnet har endret seg dramatisk de siste 30 årene, møtte elever som begynte i et studieforberevende utdanningsprogram høsten 2025 stort sett den samme strukturen som har eksistert siden Reform 94. Innholdet i videregående opplæring har riktignok blitt fornyet gjennom flere læreplanreformer – senest med Kunnskapsløftet 2020 (LK20) – men få vesentlige strukturendringer har blitt gjort. Nå er imidlertid tiden inne for endring. På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet har Utdanningsdirektoratet igangsatt en større gjennomgang av fag- og timefordelingen på studieforberevende utdanningsprogram. Gjennomgangen omfatter de fem studieforberevende utdanningsprogrammene og fellesfagene på yrkesfaglige utdanningsprogram, og er forankret i Meld. St. 21 (2020–2021) *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*.

NIFU i samarbeid med Universitetet i Oslo bidrar til første fase av Utdanningsdirektoratets utredningsarbeid med prosjektet KLAR2030. Frem mot 2027 skal det utvikles et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag som kan understøtte myndighetenes arbeid gjennom fem skrittvisse arbeidspakker. Dette er den første delrapporten fra KLAR2030-prosjektet.

I denne rapporten setter vi søkelys på fag- og timefordelingen i de studieforberevende utdanningsprogrammene i videregående opplæring. Vi undersøker hva som kjennetegner organiseringen av de norske studieforberevende programmene sammenlignet med Danmark og Sverige, som har sammenlignbare utdanningssystemer. Gjennom dette identifiserer vi hva som er *generelle* utfordringer på tvers av land, hva som muligens er særegne utfordringer i den norske konteksten, og hvilke løsninger som tas i bruk.

I tillegg sammenstiller vi eksisterende forskning om hva som påvirker ungdommers utdanningsvalg, hvordan opplæringen bidrar til elevenes skoletilpasning, hvorvidt og hvordan fag- og timefordelingen påvirker elevenes adferd i opplæringen, samt hva som er viktig for å forberede elevene på overgangen til høyere utdanning. For å kontekstualisere den komparative kartleggingen og forskningskartleggingen, bidrar vi også med et eget kapittel med en deskriptiv fremstilling

av overganger i utdanningssystemet, basert på registerdata. Til sammen bidrar kunnskapen fra de ulike delene denne i første delrapporten til å kaste lys over sentrale dimensjoner i skole- og utdanningssystemet som utviklingen av en kommende ny fag- og timefordeling må ta hensyn til. Mer generelt bidrar også rapporten med nye perspektiver på rollen og formålet til de studieforberedende utdanningsprogrammene i dagens samfunn og utdanningssystem.

1.1 Bakgrunn og utfordringsbilde

I de følgende avsnitt redegjør vi for rapportens tematiske fokus og forskningsmessige tilnærming. Først plasserer vi de studieforberedende programmene innen dagens skole- og samfunnslandskap og beskriver dagens fag- og timefordeling, samt hvorfor det er viktig å undersøke dette nærmere før det gjøres endringer. Deretter beskriver vi *Fullføringsreformen* (Meld. St. 21 (2020–2021)) og plasserer henholdsvis Utdanningsdirektoratets utredningsarbeid og NIFUs forskningsprosjekt i relasjon til noen av de sentrale antakelsene som ligger i fullføringsreformen. Til slutt presenterer vi de sentrale problemstillingene i denne rapporten.

1.1.1 Studieforberedende utdanningsprogram anno 2025

De studieforberedende utdanningsprogrammene i videregående skole spiller en sentral rolle i å både danne, utdanne og forberede unge mennesker til å mestre eget liv og delta aktivt i samfunnet. Ved å fullføre et studieforberedende utdanningsprogram oppnår elevene generell studiekompetanse, som er nødvendig for å komme inn i høyere utdanning. I en tid der kunnskap og kompetanse er avgjørende for demokratisk deltakelse, bærekraftig utvikling og innovasjon er disse utdanningsløpene sentrale for å bygge et kunnskapsbasert og inkluderende samfunn. Med dette som bakteppe – hva kjennetegner egentlig elevene som begynner i de studieforberedende utdanningsprogrammene i dag?

Historisk sett har elever på studieforberedende utdanningsprogram hatt høyere karakterer og foreldre med høyere sosioøkonomisk status sammenlignet med elever som har valgt yrkesfaglige utdanningsprogram. Dette mønsteret har vedvart over tid, og tall fra kullene som startet i vg1 i 2020 og 2021 viser at 84 prosent av elevene på de studieforberedende utdanningsprogrammene har over 40 grunnskolepoeng, noe som er høyere enn for de andre programmene i videregående skole (Aakernes et al., 2022). Samtidig er situasjonen slik at også elever som *mangler* grunnskolepoeng begynner på studieforberedende utdanningsprogrammer – selv om dette relativt sett er en mindre gruppe enn på mange av de yrkesfaglige programmene. Som vi kommer nærmere inn på i kapittel 3, kom 2-3 prosent av elevene inn på utdanningsprogrammene studiespesialisering og idrettsfag i 2023

med manglende eller lave (under 20) grunnskolepoeng. For de tre øvrige studieforberedende utdanningsprogrammene lå tallet i 2023 på mellom 6-10 prosent som hadde lave grunnskolepoeng. Generelt er det en økning i andelen av elever som mangler eller har lave grunnskolepoeng på både studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Tallene indikerer altså at elevene som begynner på studieforberedende utdanningsprogram i dag varierer betydelig i faglige forutsetninger.

I tillegg vet vi at det er en sammenheng mellom sosioøkonomisk bakgrunn og karakterer. For eksempel oppnår i snitt elever som har foreldre med grunnskole eller lavere som høyest oppnådde utdanning 13 grunnskolepoeng mindre enn elever med foreldre med høyere utdanning – høyere grad (Løken et al., 2024). Nyere forskning tyder også på at foreldrenes bakgrunn har blitt viktigere for elevenes skoleprestasjoner de siste årene i mange land, inkludert Norge (Markussen & Røed, 2023; Sandsør et al., 2023).

Som vi går nærmere inn på i kapittel 3, har andelen elever vært omtrent lik, ved at rundt 50 prosent av elevene enten begynner på et studieforberedende eller et yrkesfaglig utdanningsprogram i perioden 1994–2023. Derimot er ikke andelen som kommer ut med studiekompetanse/yrkeskompetanse lik, da en majoritet oppnår studiekompetanse (se kap. 3). Sammenlignet med våre naboland Danmark og Sverige er det en relativt sett høy andel elever som velger yrkesfag i Norge. Siden 2016 har det vært en liten nedgang i andelen elever som velger studieforberedende utdanningsprogrammer, og høsten 2025 var det 46 prosent av elevene som startet på et studieforberedende utdanningsprogram (Utdanningsdirektoratet, 2025).

Om dette betyr at yrkesfaglige utdanningsprogrammer har blitt litt mer ettertraktet er imidlertid vanskelig å si. Det vi derimot kan si, og som statistikken i kapittel 3 viser, er at det er store regionale forskjeller i fordelingen av elever mellom yrkesfag og studieforberedende. Oslo og Akershus har et helt annet søkermønster enn resten av landet, mens Nord-Trøndelag, Nordland og Finnmark har lavest andel elever som søker seg til studieforberedende utdanningsprogram. Selv om majoriteten av elevene oppnår plass på sitt foretrukne utdanningsprogram (77,8 prosent for yrkesfag og 91 prosent for studieforberedende), tegnes det et bilde av en økt etterspørsel etter visse yrkesfaglige utdanningsprogrammer med tilhørende stadig høyere karakterkrav (Utdanningsdirektoratet, 2025). I noen fylker rapporteres det om at karakterkravene på enkelte yrkesfaglige utdanningsprogrammer har økt til et nivå hvor noen elever ikke kommer inn på sitt førsteønske, og dermed må starte på et studieforberedende utdanningsprogram i stedet (NRK, 2025). Dette må vi i så fall anta at dreier seg om et nokså lokalt fenomen i enkeltfylker.

1.1.2 Tendenser i skolen og i samfunnet

Elevenes trivsel og faglige prestasjoner i skolen diskuteres stadig i dagens offentlige samtale. Elevundersøkelsen viser blant annet at det har vært en nedadgående trend i både trivsel og motivasjon i grunnskolen siden 2016. Denne utviklingen samsvarer med tall fra Ungdata (Bakken, 2023). Selv om utviklingen er mest markant i grunnskolen, finnes lignende tendenser også i videregående opplæring. Nedgangen ser imidlertid ut til å flate ut i 2024. For vg1 er bildet relativt stabilt, uten tydelig tegn til bedring i indikatorer som motivasjon og mestring (Smedsvik & Wendelborg, 2024). HEVAS-undersøkelsen, en internasjonal studie som kartlegger helsevaner og trivsel blant skoleelever i Norge og 50 andre land, viser at i perioden 1983–2022 har det vært en negativ utvikling for flere av indikatorene. Selvrapportert skolestress har for eksempel økt betydelig mellom 2014 og 2022, mens *skoletrivsel* er markant redusert i dette tidsrommet. Endringen er mest markant for jenter. 37 prosent av de spurte jentene i vg1 rapporterte at de opplevde høyt skolerelatert stress i 2022 (Samdal et al., 2024). Disse trendene samsvarer med tendenser i andre land (Löfstedt et al., 2020). I lys av disse trendene er det interessant at Danmark har nedsatt en trivselskommisjon, som nylig kom med sin rapport. Denne kommisjonen ser tendenser i skole og samfunn i en større sammenheng og viser blant annet til at faktorer som et digitalt barne- og ungdomsliv, øktende individualisering, et høyere tempo, nye idealer (barn og unge måler seg selv opp mot uoppnåelige idealer, som kan føre til en form for utilstrekkelighet), et forandret foreldreskap og en patologisering og en ny opptatthet av trivsel, får betydning for barn og unge i dag (Trivselskommissionen, 2025).

I tillegg til at norske elever opplever og rapporterer at skolemiljøet har blitt dårligere, viser både nasjonale og internasjonale tester at norske elever skårer lavere på kunnskaps- og ferdighetsprøver enn tidligere. PISA-undersøkelsen i 2022 viser blant annet at norske 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag går ned sammenlignet med PISA 2018. Stadig flere elever presterer også på det laveste mestringsnivået på alle de tre målte fagområdene. Dette er imidlertid ikke unikt for Norge. OECD-gjennomsnittet har gått ned i alle fagområder, men størst tilbakegang er det blant islandske og norske elever, der tilbakegangen er markant større enn for gjennomsnittet blant OECD-landene. I naturfag er de norske resultatene preget av at mange flere elever enn tidligere prester på lavt mestringsnivå (Jensen et al., 2022). Også TIMMS-undersøkelsen fra 2023, som måler kompetanse i matematikk og naturfag, viser en tilbakegang for prestasjonene for elever på barnetrinnet (Kaarstein et al., 2024). Resultater fra nasjonale prøver viser også noe dårlige prestasjoner når det gjelder ferdigheter i lesing og regning hvis ser på utviklingen fra 2016 (Markussen et al., 2024).

Disse tendensene tyder på at flere elever enn før starter i videregående opplæring med lavere faglige ferdigheter, men også lavere motivasjon og trivsel enn

tidligere. I tillegg kan det virke som at det er større avstand og variasjon i elevenes prestasjoner. Dersom dette inntrykket stemmer, innebærer det at noen av de utfordringene som studieforberedende utdanningsprogrammer står overfor – nemlig å forberede elever til høyere utdanning, samfunns- og arbeidsliv – ikke vil bli enklere fremover.

Mønstrene vi finner hos elever støttes på mange måter av tall fra den nyeste TALIS-undersøkelsen (White et al., 2025). Denne undersøker læreres og skolelederes yrkeshverdag og arbeidsbetingelser. Selv om dataene er fra lærere i ungdomsskolen, er tendensene relevante. Lærere rapporterer om et økende stress på jobben, og flere rapporterer at de bruker mer tid på å oppnå og beholde ro i timene. I tillegg opplever de at de har behov for mer kompetanse knyttet til å gi en mer sammensatt elevgruppe god nok tilpasning og støtte i undervisningen (White et al., 2025).

Hvorvidt årsakene til fallende faglige prestasjoner, motivasjon og trivsel blant elever – samt læreres rapportering om økende uro i klasserommet - utelukkende skyldes forhold i skolen er usikkert. Noen av de rapporterte tendensene kan være midlertidige og være knyttet til ettervirkninger av koronapandemien. Det er også mulig at utviklingen henger sammen med faktorer utenfor skolen, som økt bruk av sosiale medier (Agyapong-Opoku et al., 2025; Finserås et al., 2023; Bertoni et al., 2025). Dersom årsakene til utfordringene i hovedsak ligger utenfor skolen, blir det ekstra krevende å utforme endringer i videregående opplæring som faktisk bidrar til å løse dette.

Samtidig er det viktig å understreke at fullføringen på de studieforberedende programmene er høy og har vært relativt stabil over tid. Som vi viser i kapittel 3, er andelen elever i de fem studieforberedende utdanningsprogrammene som har oppnådd studiekompetanse innen fem år på mellom 80-86 prosent. Dette er høyere enn på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Totalt ender 60 prosent av alle som startet på videregående skole, både i studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer, med generell studiekompetanse innen fem år. Imidlertid er det sosiale forskjeller i gjennomføringen; for selv når en holder grunnskolepoeng fra 10. klasse konstant og sammenligner fullføring av videregående opplæring på tvers av ulike sosiale grupper, har barn av foreldre med grunnskole eller lavere som høyest oppnådde utdanningsnivå, lavere sannsynlighet for å fullføre videregående opplæring (Løken et al., 2024).

Så langt har vi tegnet opp et overordnet landskap som videregående opplæring, og da særlig de studieforberedende utdanningsprogrammene, befinner seg i anno 2025. I dette landskapet finnes det både positive og negative tendenser, som får betydning for hvilke hensyn som må balanseres når Utdanningsdirektoratet skal utvikle en ny fag- og timefordeling for studieforberedende utdanningsprogram,

men også for NIFUs tilnærming til det som skal undersøkes i KLAR2030-prosjektet og i denne delrapporten.

1.1.3 Dagens fag- og timefordeling

Fag- og timefordelingen på de studieforberevende utdanningsprogrammene er omdreiningspunktet for denne delrapporten. I dagens videregående opplæring spiller fag- og timefordelingen en helt sentral rolle som styringsverktøy som setter en nasjonal standard for opplæringstilbudet, men som også skal fungere som et arbeidsverktøy for skolene i deres planlegging av skoleåret. I tillegg til å sikre at elevene får de fagene og timene de har krav på, påvirker fag- og timefordelingen tilbudsstrukturen i videregående opplæring, fordi den spesifiserer hvilke fag, krav til fagsammensetninger, og timetall som kreves for å oppnå gyldig vitnemål. Den gir også føringer for hvordan skolene kan legge til rette for tilpasset opplæring og fleksibilitet for ulike elevgrupper. Til slutt gir fag- og timefordelingen også en ramme for hvordan undervisningen skal disponeres for å oppnå målene i den nasjonale læreplanen.

Å gjøre endringer i fag- og timefordelingen, enten det gjelder fag, fagkombinasjoner, timetall, muligheter til fleksibilitet eller annet, er dermed noe som vil påvirke og få ringvirkninger i opplæringen. Det er derfor viktig med oppdatert kunnskap om hvordan dagens fag- og timefordeling virker, hvilke hensyn utviklingen av en ny fag- og timefordeling bør ivareta – og ikke minst, hvilke utfordringer og begrensninger som ligger i fag- og timefordelingen med tanke på å løse de store gjenstridige utfordringene som skisseres i Fullføringsreformen (2021).

Inngangen til å undersøke fag- og timefordelingen i denne delrapporten er derfor å se de studieforberevende utdanningsprogrammene i en større sammenheng, der vi belyser de overgangene som går *forut* for elevenes oppstart på studieforberevende utdanningsprogram, og som *kommer etter* å ha fullført et studieforberevende utdanningsprogram. Disse overgangene i utdanningsløpet er kritiske med tanke på hvordan og i hvilken grad elevene er forberedt, kvalifisert og motivert på møtene med ulike fag, valg av fag, tilpasning til et nytt skoleslag, samt studier i høyere utdanning. Vi legger til grunn for denne rapporten at disse overgangene har betydning for hvordan fag- og timefordelingen kan bidra til å realisere de sentrale målene med opplæringen, nemlig både danning og utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vi legger også til grunn at en ny fag- og timefordeling må balansere ulike hensyn og ivareta intensjoner knyttet til overganger i skole- og utdanningsløpet.

1.1.4 Utdanningsdirektoratets arbeid – forankret i Fullføringsreformen

Utdanningsdirektoratets utredningsarbeid, herunder gjennomgangen av fag- og timefordelingen på de studieforbereidende utdanningsprogrammene, skal resultere i et nytt rammeverk for innhold og struktur i videregående opplæring som erstatter dagens fag- og timefordeling. Et slikt nytt rammeverk har som mål at videregående opplæring, i enda høyere grad enn i dag, kan sikre at elevene utvikler relevant kompetanse for deltakelse i samfunns- og arbeidsliv, mestring av eget liv, samt forberedes på de kravene som stilles i høyere utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2025).

Arbeidet er forankret i Meld. St. 21 (2020–2021) *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*, som ble vedtatt av Stortinget i 2021. Fullføringsreformen har som mål å øke gjennomføringen i videregående opplæring og sikre at flere ungdommer og voksne fullfører med studie- eller yrkeskompetanse. Den skisserer i tillegg fem gjenstridige utfordringer, som ofte omtales som de mest vedvarende problemene i videregående opplæring:

1. Videregående opplæring er i for liten grad tilpasset elever med svake faglige forutsetninger
2. Elevene får ikke det de trenger for å bli best mulig studieforbereid
3. Fagopplæringen dekker ikke elevenes og arbeidslivets behov godt nok
4. Videregående opplæring er i for liten grad tilpasset den mangfoldige elevgruppen
5. Opplæringen er ikke godt nok tilpasset voksne

Ifølge fullføringsreformen er endringer i dagens fag- og timefordeling et av flere sentrale grep som må tas for å løse disse utfordringene. Samtidig understrekes det at følgende prinsipper skal ligge til grunn for en ny fag- og timefordeling på både studieforbereidende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer, nemlig: mer *fordypning*, *relevans* og *valgfrihet*. Mer fordypning, men også valgfrihet, skal oppnås ved å redusere antallet obligatoriske fellesfag og dermed gi mer tid til fag som elevene selv velger ut fra interesser, mens relevans skal styrkes gjennom at fagsammensetningen i høyere grad gjenspeiler den samfunnsmessige og teknologiske utviklingen, for eksempel ved i sterkere grad å programrette fagene.

Fullføringsreformen hviler dermed på noen grunnleggende problembeskrivelser, premisser og prinsipper, som en ny fag- og timefordeling må ta utgangspunkt i. Blant de sentrale antakelsene som ligger til grunn for problembeskrivelsene ligger det at færre obligatoriske fellesfag og mer rom for elevenes valg ut ifra egne interesser, vil føre til økt fordypning i fagene. Manglende rom for fordypning i selvvalgte programfag antas også å være en barriere for at elevene blir godt studieforbereid. I tillegg antas det at tilpasninger av mengden av fag og innhold vil bidra til

å gjøre det enklere for elevene å se sammenhenger mellom de obligatoriske fellesfagene og de selvvalgte programfagene, som igjen kan bidra til fellesfagene oppleves som mer relevante og motiverende for elevene, både med tanke på videre høyere utdanning og kommende yrker (Meld. St. 21 (2020–2021)), s. 75).

Jevnfør beskrivelsene av tendensene i nåsituasjonen vi viste til innledningen, er det flere indikasjoner på at utfordringene som skisseres i Fullføringsreformen kan ha forsterket seg siden den ble vedtatt. I tillegg står vi i en samfunnsutvikling der kunstig intelligens, smarttelefoner, sosiale medier, krig i Europa, konflikten på Gaza, samt en global klimakrise påvirker både hvordan unge mennesker forholder seg til verden, men også hvilke kompetanser som trengs i fremtiden. Samfunnsutviklingen og tendenser i skolen forsterker i så måte behovet for å finne løsninger på utfordringene som er beskrevet i Fullføringsreformen (2021).

I NIFUs arbeid med KLAR2030-prosjektet generelt, og i denne første delrapporten spesielt, inngår også Fullføringsreformen som et relevant bakteppe for løsningen av oppdraget. Samtidig er et viktig formål med KLAR2030-prosjektet å undersøke og utfordre gitte antakelser på en kunnskapsbasert måte, slik at vi får frem nyansert og oppdatert kunnskap om hvordan dagens fag- og timestfordeling virker, samt hvilke muligheter og utfordringer som bør veies opp mot hverandre frem mot en ny fag- og timestfordeling.

1.1.5 KLAR2030 - NIFUs arbeid

I KLAR2030 skal NIFU utvikle et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag som kan understøtte nasjonale skolemyndigheters arbeid, gjennom å fra ulike perspektiv undersøke muligheter og utfordringer ved dagens fag- og timestfordeling¹. Den røde tråden i KLAR2030-prosjektet er tre sentrale dilemmaer som vi identifiserte på bakgrunn av oppdragsbeskrivelsen til Utdanningsdirektoratet, Fullføringsreformen (2021), samt kunnskap og forskning som forelå angående de studieforberevende utdanningsprogrammene. Disse tre dilemmaene er ment å speile ulike spenninger som må veies opp mot hverandre og drøftes i prosessen frem mot å utvikle et nytt rammeverk for innhold og struktur på studieforberevende utdanningsprogram. Dilemmaene må ikke oppfattes som konkrete forskningsspørsmål, selv om de peker inn mot prosjektets mål om å undersøke og utfordre antagelsene i Fullføringsreformen (2021) på en kunnskapsbasert måte. De tre dilemmaene KLAR2030-prosjektet har identifisert er:

¹ Mer informasjon på prosjektets nettside klar2030.nifu.no

- Obligatoriske fellesfag opp mot elevenes valgfrihet
- Høy grad av gjennomføring opp mot best mulig studieforberedt
- Stabilitet og fordypning i fag opp mot bredde, relevans og nye tilpasninger og behov i samfunns- og arbeidsliv

Det første dilemmaet peker på spenningene knyttet til å tilby elevene et felles obligatorisk faglig innhold med mål om å være allmenndannende og sikre stabilitet i skole- og utdanningssystemet, samtidig som en ønsker å gi elevene større valgfrihet og mulighet til å følge egne interesser og motivasjoner. For å balansere denne spenningen trengs det både kunnskap om hva som er nødvendige felles kunnskaper og ferdigheter for alle elever med tanke på både danning og utdanning, men også hva som påvirker elevers valg av fag og om dette bidrar til å øke motivasjon.

Det andre dilemmaet viser til balansen mellom å på den ene siden sikre en høy grad av gjennomføring på studieforberedende utdanningsprogram, samtidig som elevene skal bli best mulig studieforberedt. Jo større variasjon det er i elevenes faglige forutsetninger for å gjennomføre studieforberedende utdanningsprogram, desto mer krevende kan det bli for videregående skoler å sikre at alle elever gjennomfører, men også at elevene er tilstrekkelig forberedt for kravene som stilles i høyere utdanning. For å avveie dette dilemmaet trengs det mer kunnskap både om elevenes faglige forutsetninger og nivå, men også motivasjon for å fullføre et studieforberedende utdanningsprogram, og hva som egentlig ligger i det å være studieforberedt i dag. Det tredje dilemmaet handler om fagenes innhold, og da spesielt hvordan studieforberedende utdanningsprogram på samme tid kan understøtte at elevene utvikler generell teoretisk allmennkunnskap, men også at de utvikler relevante og nyttige ferdigheter og kompetanser som trengs her og nå i høyere utdanning og samfunns- og arbeidslivet. Hva som er og blir etterspurte og nyttige kompetanser endres raskt, og kan være vanskelig å forutse. For å gjøre gode avveininger av dette tredje dilemmaet kreves både kunnskap om hvordan en understøtter elevenes muligheter til å fordype seg i fag over tid, samt kunnskap om hvordan fag kan ruste elevene til en ukjent fremtid.

Disse tre dilemmaene har formet tilnærmingen i denne rapporten, siden vi har tatt utgangspunkt i dem da vi utviklet problemstillingene som ligger til grunn for rapporten, samt temaene for forskningskartleggingen. Dette kommer vi inn på i det neste avsnittet.

1.2 Problemstillinger og avgrensninger i rapporten

Som vi allerede har vist til er dette første delrapport i KLAR2030-prosjektet. Formålet i denne rapporten er å presentere et kunnskapsgrunnlag som ved hjelp av en komparativ systemkartlegging på tvers av sammenlignbare land og eksisterende forskning setter søkelys på ulike sider ved fag- og timefordelingen i de

studieforberedende utdanningsprogrammene. Et sentralt mål er å se fag- og timefordelingen i en større sammenheng, der vi løfter blikket til dens formål, funksjon og virkninger i samspill med utdanningssystemet som omkranser videregående opplæring. Slik sett bidrar kunnskapen som presenteres i denne delrapporten til å kaste lys over sentrale dimensjoner i skole- og utdanningssystemet som utviklingen av et nytt kommende rammeverk for innhold og struktur på studieforberedende utdanningsprogram må ta hensyn til. Delrapporten bidrar også til nye perspektiv på rollen og formålet til de studieforberedende utdanningsprogrammene i dagens samfunn og utdanningssystem. To overordnede problemstillinger ligger til grunn for denne delrapporten:

- Hvordan er de studieforberedende utdanningsprogrammene, og overgangene til de omgivende utdanningsnivåer, organisert, i Norge, Danmark og Sverige?
- Hva viser eksisterende forskning om: (a) hvordan ungdom tar utdanningsvalg, (b) hvordan ungdom oppnår skoletilpasning, (c) hvordan fag- og timefordelingens innretning påvirker ungdommers adferd i opplæringen, (d) Hva trenger ungdom av kompetanser og egenskaper for å mestre overgangen til høyere utdanning?

Begge forskningsspørsmålene undersøker disse spørsmålene i overgangene inn i, gjennom, og ut av videregående opplæring. Når vi bruker begrepet organisering i den første problemstillingen, legger vi opp til en bred tilnærming til begrepet, som både tar for seg hvordan inntak til studieforberedende utdanningsprogrammer er regulert, hvordan fag- og timefordelingen i de studieforberedende utdanningsprogrammene er regulert, samt hvilke kriterier som må oppfylles for å gjennomføre og beså videregående opplæring, samt kvalifisere for opptak i høyere utdanning.

Problemstillingene besvares ved hjelp av ulike analytiske og metodiske grep i rapporten. For det første belyser vi hva som kjennetegner organiseringen av de norske studieforberedende utdanningsprogrammene sammenlignet med Danmark og Sverige. Denne sammenligningen refereres til som en *komparativ kartlegging*. Gjennom dette metodiske grepet beskriver og sammenligner vi organiseringen av studieforberedende utdanningsprogram i sammenlignbare land, med henblikk på å drøfte hva som kan være *generelle* utfordringer på tvers av land, og hva som muligens er særegne utfordringer i den norske konteksten. Dermed får vi frem kunnskap om hvordan sammenlignbare land har adressert noen av de utfordringene som KLAR2030-prosjektet skal forske på.

Det andre metodiske grepet er å undersøke og sammenstille eksisterende forskning. Denne forskningsgjennomgangen refereres til som *forskningsskartlegging*. I tillegg til å sammenstille eksisterende kunnskap om sentrale temaer, er et annet sentralt mål med forskningsskartleggingen å identifisere mulige

kunnskapshull, som kan informere de øvrige arbeidspakkene i KLAR2030-prosjektet, og forskningen på videregående opplæring for øvrig.

Som allerede nevnt har vi valgt som analytisk grep å ta utgangspunkt i overganger i skole- og utdanningssystemet som omslutter videregående opplæring. Det vil si overgangen fra ungdomsskole og inn i videregående skole, og overgangen ut av videregående skole og inn i høyere utdanning. Dette skaper den røde tråden mellom rapportens ulike deler. Disse overgangene i utdanningsløpet er kritiske, ikke bare for elevene, men for hva som faktisk skjer i videregående opplæring, og hvordan fag- og timefordelingens formål kan realiseres. Dette analytiske grepet er nyttig som inngang til å se systemet i en større sammenheng, og sette søkelys på de ulike hensynene som en ny fag- og timefordeling må ivareta. Analyser og funn i hvert av disse hovedkapitlene er basert på en integrering av den komparative kartleggingen og forskningskartleggingen.

For å understøtte valget av dette analytiske grepet, samt de øvrige analyser i rapporten, presenterer vi i kapittel 3 utvalgt deskriptiv statistikk som over tid beskriver overgangen fra ungdomsskole og inn i videregående skole og fra videregående skole og over i høyere utdanning. Dette deskriptive tallmaterialet er basert på mikrodata fra SSBs database over utdanningsforløp (NUDB).

Samlet sett bidrar denne første delrapporten, da med de grepene og avgrensningene vi har vist til så langt, til en diskusjon av hvilken rolle fag- og timefordelingen spiller i de studieforberedende programmene – med særlig henblikk på dilemmaene vi har skissert og hvilke hensyn som må balanseres i arbeidet med å utvikle en ny fag- og timefordeling.

1.3 Leseveiledning

Resten av rapporten er strukturert som følger:

I *kapittel 2* presenteres metoder, datakilder og begrensinger og utfordringer med metodene vi har brukt.

I *kapittel 3* presenteres deskriptiv statistikk av overganger i det norske utdanningssystemet.

I *kapittel 4* redegjør vi for overgangen fra ungdomsskole og elevenes vei inn i studieforberedende utdanningsprogrammer i videregående skole.

I *kapittel 5* redegjør vi for elevenes vei gjennom videregående opplæring.

I *kapittel seks* redegjør vi for overgangen fra videregående skole og inn i høyere utdanning.

I *kapittel syv* diskuterer vi de to overordnede problemstillingene og presenterer avsluttende bemerkninger, samt peker på veien videre i KLAR2030-prosjektet.

2 Metoder og datakilder

I dette kapitlet beskriver og begrunner vi først vårt overordnede forskningsdesign, deretter går vi nærmere inn på de valgte metodiske grepene som ligger til grunn for denne delrapporten. Avslutningsvis i kapitlet beskriver vi undersøkelsens begrensninger før vi i korte trekk beskriver, helt overordnet, de skandinaviske utdanningssystemene og pågående reformarbeid i Danmark og Sverige knyttet til videregående opplæring. Dette fungerer både som en begrunnelse for hvorfor vi har valgt å se det norske systemet i lys av systemene i Danmark og Sverige, samtidig gir det noe innledende kontekst til kapitlene som følger etter metodekapitlet og videre i rapporten.

2.1 Forskningsdesign

Som allerede vist til i innledningen, er formålet med denne kvalitative delrapporten å sammenfatte kunnskap om utvalgte sider knyttet til organisering, innhold og struktur på studieforberedende utdanningsprogrammer. Når vi kartlegger og sammenfatter kunnskap, får vi frem nyansert og oppdatert kunnskap om hvordan dagens fag- og timefordeling virker, men også hvilke muligheter og utfordringer som bør veies opp mot hverandre på veien frem mot et nytt kommende rammeverk for innhold og struktur på studieforberedende utdanningsprogram i Norge.

For å nærme oss problemstillingene (se avsnitt 1.2) kombinerer vi to metodiske tilnærminger i vårt forskningsdesign. Vi foretar både en *komparativ kartlegging* av systemforhold i Norge, Danmark og Sverige og vi gjør en *forskningskartlegging*, da med utgangspunkt i prinsippene til scoping review. En oversettelse av scoping review til norsk kan være en fokusert kartlegging. En slik fokusert kartlegging fungerer gjerne som et forstadium til flere kommende undersøkelser, med mål om å få et første overblikk over eksisterende forskningslitteratur (Prøitz, 2023). Denne formen for review har blitt en populær review-type innenfor utdanningsforskning de siste årene, også i Norge.

Den *komparative kartleggingen* av systemforhold er primært basert på dokumentgjennomganger av dagens reguleringer av de studieforberedende utdanningsprogrammene, og overgangene som omkranser dem, i Norge, Danmark og

Sverige. Her går vi mer i dybden på det danske og svenske systemet enn vi gjør på det norske systemet. Grunnen er at disse systemene er mindre kjent i en norsk kontekst. Det er flere grunner til at vi har valgt å fokusere på Sverige og Danmark i denne sammenligningen. Dels er dette noen av utdanningssystemene som er mest lik det norske systemet, og dels har alle tre landene kompetansemål som er fastsatt i nasjonale læreplaner (til forskjell fra Finland og Island som har både nasjonale og lokale læreplaner), samt at vi kan lese forskningsartikler/rapporter på svensk og dansk, men ikke finsk eller islandsk. Finland skiller seg også fra de andre nordiske landene på to viktige områder: For det første er videregående opplæring obligatorisk til og med 18 år (Juusola, 2023). For det andre brukes ikke karakterer som opptaksgrunnlag til universitetsutdanninger – der det er størst konkurranse. I stedet benyttes en matriculation exam som består av flere fagprøver. Summen av poeng fra disse prøvene avgjør opptaket (for nærmere beskrivelse av systemet, se Hovdhaugen et al., 2022). Med andre ord konkurrerer finske elever kun basert på disse eksamensresultatene når de skal inn i høyere utdanning, ikke basert på karakterene de fikk i faget (Hovdhaugen et al., 2022). Vi har likevel tatt med noen enkelte forskningsbidrag som kom frem i forskningskartleggingen der de er relevante for tematikken til rapporten.

Den *fokuserte forskningskartleggingen* bygger på og undersøker eksisterende forskningslitteratur som berører inngangen inn i videregående opplæring gjennom videregående skole, men også overgangen inn i høyere utdanning. Hensikten med å kombinere flere metoder er å gi et bredere perspektiv på det norske systemet, og de utfordringer og muligheter som dagens regulering av innhold og struktur gir. Styrken i et slikt forskningsdesign er at det skapes en tett kopling mellom overordnede systembeskrivelser og eksisterende forskning som belyser ulike aspekter knyttet til «virkningene» av systemene. Svakheter ved dette forskningsdesignet er at vi setter søkelys på noen tema, og dermed utelater andre tema som også kunne gitt nyttige innsikter i problemstillingene. Delrapporten i sin helhet må derfor betraktes som et forskningsbidrag som maler opp deler av et stort, sammensatt og komplekst landskap, heller enn en uttømmende kartlegging av alle tema som er relevante for utviklingen av en ny fag- og timefordeling. Vi kommer tilbake til rapportens begrensinger i avsnitt 2.3.2.

2.2 Komparativ systemkartlegging på tvers av Norge, Danmark og Sverige

Den komparative systemkartleggingen tar utgangspunkt i et «most similar systems-design», der vi sammenligner de tre systemene deskriptivt. Dette innebærer at de ulike systemene som sammenlignes er så like som mulig langs så mange dimensjoner som mulig. Tilnærmingen har som mål at de forskjellene som

observeres mellom skole- og utdanningssystemene, kan forklares med få og relevante variabler (Korsnes, 2024). Det å ha et sammenlignende blikk, gjør det også mulig å identifisere og beskrive hva som er særlige utfordringer generelt på tvers av land, men også hva som er særegne utfordringer i lys av politiske, kulturelle og sosiale forhold i Norge.

Sentrale likhetstrekk mellom Danmark, Sverige og Norge er at de alle har en grunnskole som starter når elevene er 6 år og som varer i 10 år. Det er først når elevene er 16 år, i slutten av ungdomsskolen, at de må velge utdanningsløp videre. Da kan de velge mellom et studieforbereende løp, eller en mer yrkesrettet vei. Videre er det også likheter i hvordan karakterer brukes for opptak til neste utdanningsnivå, både fra grunnskole og inn i videregående skole, men også fra videregående skole og inn i høyere utdanning (Hovdhaugen et al., 2022). Gjennom å sammenligne det norske systemet med skole- og utdanningssystemene i Danmark og Sverige trer likevel forskjeller frem. Dette gjør vi utfyllende rede for i de første delene i kapittel 4 (fra ungdomsskole og inn videregående skole), kapittel 5 (gjennom videregående) og kapittel 6 (inn i høyere utdanning). Sammenligningene av skole- og utdanningssystemene i Norge, Danmark og Sverige er strukturert etter tre temaer og ulike dimensjoner, som vist i tabellen nedenfor (Tabell 2.1 Analysedesign for den komparative systemkartleggingen på tvers av land).

Tabell 2.1 Analysedesign for den deskriptive komparative systemkartleggingen på tvers av land

Temaer		
Dimensjoner	Overgang grunnskole og inn i videregående skole	Struktur og innhold i de studieforbereende programmene
	Inntak til VGO	Fag- og timefordeling
	Forberedende/alternative tilbud	Obligatoriske og valgfrie fag
	Tilbudsstruktur VGO	Grad av valgfrihet for elever
		Overgang VGO - høyere utdanning
		Krav til generell studiekompetanse
		Opptakskrav
		Mulighet til å ta opp fag

Den komparative systemkartleggingen er basert på politiske dokumenter (offentlige utredninger og stortingsmeldinger), lovverk, evalueringer og rapporter («grå litteratur»), samt annen offentlig tilgjengelig informasjon fra myndighetene i de respektive landene (primært nettsider). Innhenting og bearbeiding av de danske og svenske dokumentene er gjort av prosjektdeltakere med førstespråkskompetanse i dansk og svensk og utvidet system- og kontekstforståelse knyttet til både Danmark og Sverige. Dette sikrer best mulig presisjon i forståelse, oversettelse og gjengivelse av innhold. Alle analyser og funn har blitt drøftet og validert i prosjektgruppen som helhet.

2.3 Forskningskartlegging

For å innhente ytterligere kunnskap om det utfordringsbildet og problemstillingene som KLAR2030-prosjektet tar utgangspunkt i, har vi gjennomført en

forskningsskartlegging som har undersøkt eksisterende forskningslitteratur. Begrepet forskningsskartlegging brukes i denne rapporten synonymt med kartleggingsstudie («scoping» eller «mapping reviews»). Denne tilnærmingen egner seg godt til å besvare brede og åpne problemstillinger med flere delspørsmål (Campbell et al., 2023; Borch et al., 2024). Dette er en vitenskapelig metode med mål om å identifisere, velge ut og sammenstille forskningslitteratur, ofte på tvers av ulike kilder og kontekster (Munn et al., 2018). De inkluderte forskningsbidragene kan bidra til en dypere forståelse av sentrale konsepter og kunnskapshull, samtidig som vi belyser policyrelevante temaer som kan egne seg for videre utforskning (James et al., 2016).

I motsetning til systematiske kunnskapsoppsummeringer (systematic reviews), som besvarer spesifikke spørsmål – for eksempel om effekten av et tiltak – retter forskningsskartlegginger seg mot bredere temaer. De inkluderte studiene er heterogene både når det gjelder tema og forskningsdesign. Forskningsdesign har ikke vært et utvalgs-kriterium, slik det ofte er i systematiske reviews. Vi har derfor gjennomført en tematisk analyse og har ikke vurdert kvaliteten av studiene i forhold til hvordan den spesifikke metoden besvarer forskningsspørsmålet. Dette betyr ikke at bidragene mangler kvalitetsvurdering: vi har avgrenset kartleggingen til fagfelle-vurderte artikler publisert i anerkjente vitenskapelige tidsskrifter. Funnene presenteres tematisk, men ikke syntetisert på en måte som gir grunnlag for entydige policy-anbefalinger (Grant & Booth, 2009).»

Gitt bredden og kompleksiteten i KLAR2030-prosjektet, samt den spesifikke tilknytningen til den norske konteksten, har NIFU i arbeidet med å undersøke tidligere forskning foretatt flere operasjonaliseringer og avgrensinger. Blant annet har vi valgt å avgrense litteratursøket til norske, svenske, danske og finske forskningsartikler. Denne avgrensningen gjør at systembeskrivelsene og den komparative analysen i høyest mulig grad gir en god kontekst og forståelsesramme for forskningsbidragene.

2.3.1 Prosedyrer i forskningsskartleggingen

Forskningsskartleggingen gjennomføres i flere faser, som dels kan ha noe overlap: Fase 1 omfatter definering og operasjonalisering av sentrale begreper samt inklusjons- og eksklusjonskriterier. Fase 2 innebærer selve litteratursøket, inkludert eksplorerende testsøk, omfattende systematiske søk i Web of Science (WoS) som dekker alle fagområder, og er en av de fremste forskningsdatabasene i verden I tillegg ble det gjort supplerende strategiske søk. Fase 3 handler om seleksjon av relevant forskningslitteratur basert på søkeresultatene. Dette foregår i to trinn: først utvalg basert på tittel og sammendrag, deretter vurdering av fulltekstartikler.

Fase 4 omfatter koding og sammenstilling (og eventuelt vurdering) av de inkluderte forskningsbidragene, etterfulgt av en tematisk analyse (James et al., 2016).

For å redusere systematiske skjevheter i seleksjonsprosessen, deltok to forskere i utvelgelsen av forskningslitteratur. Eventuelle uenigheter om inklusjon eller eksklusjon ble drøftet i fellesskap.

Seleksjonskriterier

Når det gjelder seleksjonskriteriene og deres operasjonalisering, skilte vi mellom populasjon og hovedkonsepter knyttet til valg av utdanningsprogram. Disse kriteriene dannet grunnlaget for utviklingen av søkestrategien, og ble brukt i utvalgsfasen deretter.

Tabell 2.2 Seleksjonskriterier

	Inklusjon	Eksklusjon
Populasjon	Elever i ungdomsskole i overgang til VGO	Elever i grunnskole
	Elever i VGS i overgang til HU/arbeidslivet	
Hovedkonsepter	Valg av utdanningsprogram og skole (akademisk, fellesfag)	Valg av yrkesfag
	Fri valg	
	Akademisk valg	
	Valg av eksamensform	
	Autonomi	
	Fleksibilitet	
	Overgang	
Publiseringsperiode	2014–2025	

Publiseringsperioden 2014–2025 ble valgt med bakgrunn i at vi ønsket å fange opp forskning som var knyttet til de nyeste reformene i Norge, Sverige og Danmark.

Systematiske og supplerende strategiske søk

Det systematiske søket i Web of Science (WoS) Core genererte 494 treff. Søkestrengen som kombinerer søketermer og dens synonymer knyttet til hovedkonseptene er lagt ved (se vedlegg). Alle treff ble gjennomgått av forskergruppen i fellesskap med fokus på relevans for problemstillingene (basert på tittel, og i tvilstilfeller, abstract). Denne prosessen førte til at mange artikler ble ekskludert, for eksempel fordi land, tema, eller skoletype falt utenfor vårt fokus. Vi endte dermed opp med 55 artikler som ble lest og vurdert for inkludering. Av disse er 38 artikler inkludert i rapporten.

Det er dokumentert at forskningslitteratur innen samfunnsvitenskap og humaniora – særlig når den publiseres i andre kanaler enn vitenskapelige tidsskrifter og på andre språk enn engelsk – ofte har lavere dekning i internasjonale databaser som WoS (Aksnes & Sivertsen, 2019; Heck et al., 2024). For å utjevne skjevheter i utvalget knyttet til publiseringsspråket (norsk), supplerte vi derfor det systematiske søket i WoS med strategiske søk i Google Scholar, nasjonale databaser, samt utvalgte skandinaviske tidsskrifter, i tråd med vanlig praksis innen kunnskapsoppsummeringer innen samfunnsvitenskap (Papaioannou et al., 2010). Vi gjennomgikk titler og nøkkelord i følgende tidsskrifter i alle utgaver fra de siste ti årene: *Nordic Studies in Education*, *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis*, *Nordisk Tidsskrift for Allmän Didaktik*, *Acta Didactica Norden*, *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, *Utbildning & Lärande*, *Forskning om Undervisning och Lärande*, *Pedagogisk Forskning i Sverige*, *Högre Utbildning*, *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* og *UniPed*. Dette søket resulterte i 17 studier som ble vurdert for inkludering, men ikke alle ble inkludert til slutt.

Forskningskartleggingen er basert på data fra 49 inkluderte publikasjoner, hvorav 38 ble identifisert gjennom søk i WoS, og 11 gjennom manuelt søk i utvalgte tidsskrifter, samt tre doktorgradsavhandlinger. Alle disse studiene er angitt i referanselisten med en asterisk (*).

Gjennom forskningen vi ble ledet til, både via de systematiske og supplerende søkene, fant vi også flere publikasjoner og studier som er innlemmet i forskningskartleggingen. Strategien med å gå «via supplerende søk» er en ganske vanlig prosedyre i utdanningsvitenskap (Prøitz, 2023). Endelig har vi også søkt på nettsidene til Skolverket i Sverige og Danmarks Evalueringsinstitut for å finne relevante nasjonale rapporter.

Analytisk fremgangsmåte: Tematisk syntese

De inkluderte publikasjonene ble klassifisert etter land og problemstilling. Deretter ble funnene fra disse beskrevet og tematisk oppsummert. Fremgangsmåten for oppsummeringen av funn fra utvalgte fulltekstartikler er inspirert av konfigurering og aggregerende syntesemetoder, som benyttes for å oppsummere kvalitative og kvantitative studier (Gough et al., 2012). Denne metoden anses som godt egnet til å analysere resultater fra heterogene studier med ulike metoder og problemstillinger – slik tilfellet er i dette prosjektet. Et sentralt kjennetegn ved tematisk syntese er at den tilfører noe nytt utover det de enkelte studiene viser (Flemming & Noyes, 2021).

2.3.2 Begrensninger og utfordringer med metodene

For å gjennomføre denne studien har vi foretatt noen valg og avgrensninger som har betydning for hvordan den eksisterende kunnskapen blir fremstilt i rapporten. Disse gjør vi rede for i det følgende.

Når det gjelder den *komparative systemkartleggingen* på tvers av sammenlignbare land, har vi som nevnt gjennomgått utdanningspolitiske dokumenter, relevante lover, forskrifter, rapporter og annen offentlig dokumentasjon fra de ulike landene. Selv om dette dokumentgrunnlaget er sentralt for å forstå hvordan struktur og innhold organiseres, gir de ikke så mye informasjon om rasjonalene som ligger bak de ulike tilnærmingene, eller hvilke prosesser som har gått forut for de endelige reguleringene. Dokumentmaterialet gir også begrenset informasjon om hvordan slike styringsdokumenter blir brukt og fungerer i praksis. Denne tilnærmingen bidrar først og fremst med et oversiktsbilde, som kan ha visse mangler. Siden hensikten i denne rapporten er å skape en sammenheng mellom de skandinaviske systembeskrivelsene og eksisterende forskning som viser ulike «virkninger» av systemene, bidrar forskningskartleggingen imidlertid i noen grad til å fange opp noen av de temaene som ikke trer frem i de komparative systembeskrivelsene.

Når det gjelder *forskningskartleggingen* har vi tatt utgangspunkt i en metode som er basert på vitenskapelige prinsipper og prosedyrer, samtidig som det er en metode som anses som tids- og ressurskrevende. Disse rammene, samt at vi undersøkte et komplekst tema innenfor flere fagfelt og fagområder, krever en pragmatisk tilnærming. Vi har tatt utgangspunkt i noen relativt brede tema og problemstillinger, som igjen er valgt ut ifra ulike kriterier, hensyn og avveininger. Dette har som nevnt vært helt nødvendig på grunn av kompleksiteten i det vi skal undersøke, men også fenomenets relativt sterke tilknytning til en norsk skole- og utdanningskontekst.

Utgangspunktet vårt var at vi ønsket å fremskaffe kunnskap gjennom en systematisk tilnærming, ved bruk av objektive kriterier og transparente prosedyrer, slik det fremgår i avsnitt 2.3.1. For å identifisere et hensiktsmessig utvalg av forskningsbidrag kombinerte vi systematiske søk i WoS med ulike typer strategiske søk. For eksempel erfarte vi at studier vi kjente til av relevans for problemstillingene vi skulle undersøke, ikke dukket opp i de systematiske søkene. Det å supplere systematiske søk med strategiske søk er ikke uvanlig innenfor samfunnsvitenskap (Papaioannou et al., 2010), det er heller ikke diskusjoner om fordeler og ulemper med å gjøre systematiske kunnskapsoppsummeringer innenfor utdanningsvitenskap. Kjerneargumenter i disse diskusjonene er gjerne at skole og utdanning skiller seg fra andre fagfelt på grunn av kompleksiteten, de mange sammenhengene og lokale variasjonene som preger skole og utdanning (Prøitz, 2023). Denne

kompleksiteten innebærer at det er krevende å generalisere funn og gi universelle anbefalinger på tvers av ulike skole- og utdanningskontekster.

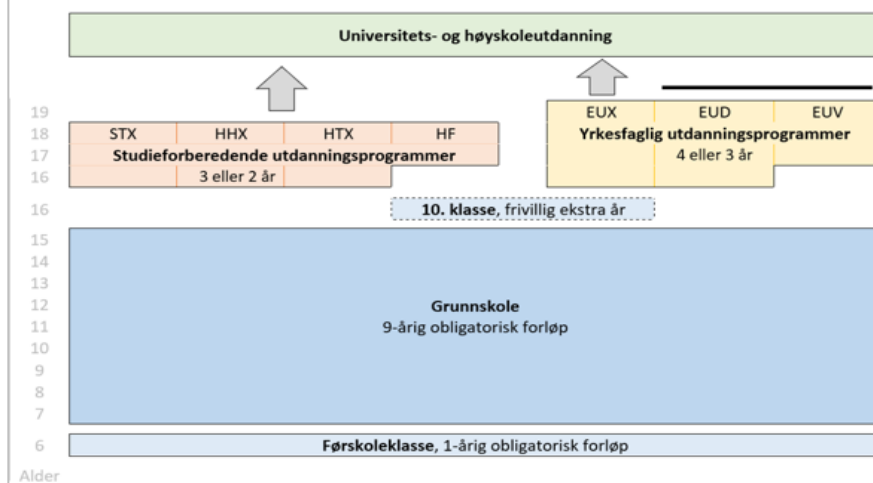
En annen utfordring med fremgangsmåter er at landskapet vi har forsøkt å få oversikt over er et lite utforsket forskningsområde, men den forskningen som skjer, foregår innenfor mange og ulike fagfelt og fagområder. Forskningen som gjennomgås i kapitlene 4-6 bærer derfor preg av store sprik med tanke på fagfelt og fagområde, metoder, datagrunnlag og publiseringskanaler. I tillegg har vi begrenset søket til studier fra Skandinavia og Norden som er publisert innen de siste 10 årene.

Selv om fremgangsmåten vår har visse begrensinger ved seg, har vi klart å finne frem til et hensiktsmessig utvalg av relevante studier som belyser overganger i skole- og utdanningssystemet, utdanningsvalg i de respektive landene, samt innhold og struktur på studieforberedende utdanningsprogram. Ved å både gjøre en komparativ systemkartlegging og en forskningskartlegging har vi klart å få mer kunnskap om og oversikt over et svært komplekst landskap.

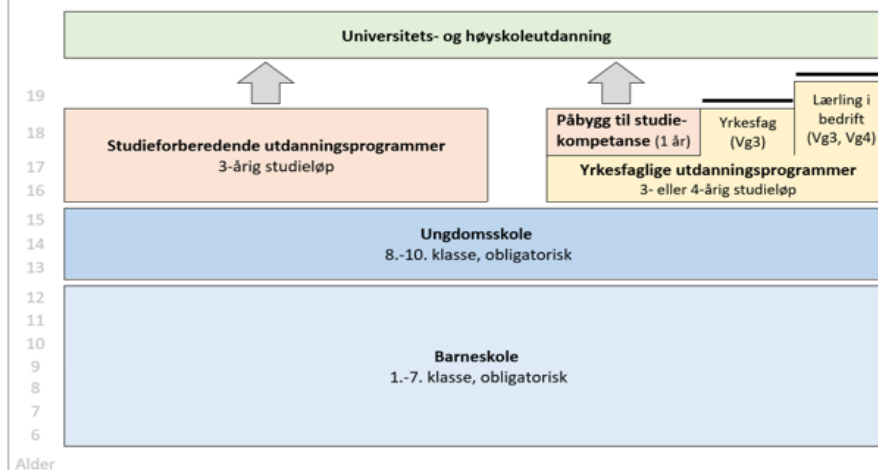
2.4 De skandinaviske utdanningssystemene i korte trekk

Som nevnt innledningsvis i dette kapitlet gjør vi nå kort rede for hva som kjenner seg ut i skole- og utdanningssystemene i Norge, Danmark og Sverige. Dette gir en innledende kontekst til de kommende kapitlene. Vi presenterer også noen sentrale elementer i pågående reformprosesser som foregår i Sverige og Danmark. For å øke lesbarheten for norske lesere, bruker vi norske oversettelser av den nasjonale terminologien. Vi starter presentasjonen med en figur som allerede er utviklet. Figuren illustrerer hvordan utdanningssystemet er bygget opp i det enkelte land (se Hovdhaugen et al., 2022).

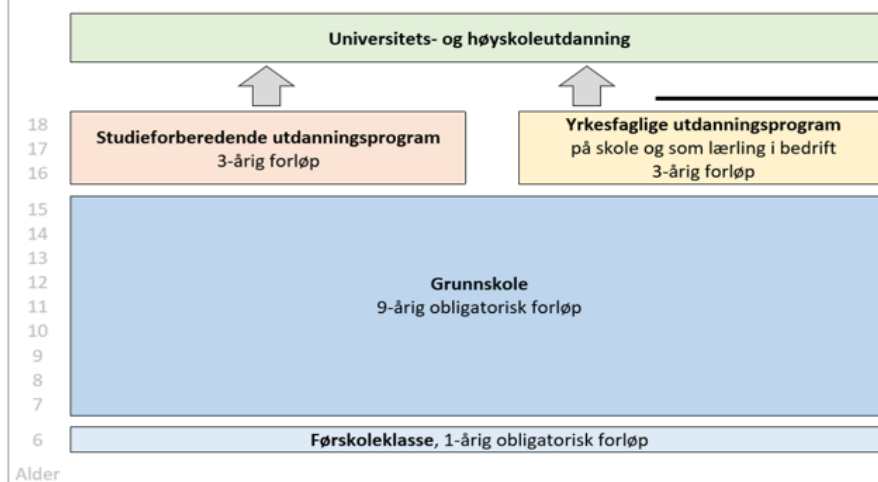
DANMARK



NORGE



SVERIGE



Figur 2.1 Utdanningssystemene i Danmark, Norge og Sverige

Kilde: Hovdhaugen et al., 2022, Danmark s. 27, Norge s. 18 og Sverige s. 46

2.4.1 Norge

Norge har siden 1997 hatt 10-årig grunnskole, der 1.-7. klasse utgjør barneskolen, mens 8.-10. klasse utgjør ungdomsskolen. I Norge er det opplæringsplikt, noe som betyr obligatorisk grunnskoleopplæring. Elever har dermed både en rett til og plikt til å delta i grunnskoleopplæring. Etter endt grunnskoleopplæring kan elevene fortsette i videregående skole. Selv om videregående opplæring er et frivillig tilbud, vil nesten alle ungdommer (det året de fyller 16 år) i et kull (97-98 prosent) begynne i videregående opplæring. Omtrent halvparten av et kull begynner på et studieforberedende utdanningsprogram, mens den andre halvparten begynner på et yrkesfaglig utdanningsprogram (se Figur 3.1 i kapittel 3). Når det gjelder høyere utdanning, har Norge formelt sett et binært høyere utdanningssystem, med universiteter og vitenskapelige høyskoler på den ene siden, og høyskoler på den andre siden. Før innføringen av Kvalitetsreformen, som ble innført fra studieåret 2003/2004, var det en arbeidsdeling mellom de to typene høyere utdanningsinstitusjoner, ved at de tilbød ulike typer programmer. Dette skille finnes ikke lenger på samme måte i dag, siden landskapet høyere utdanning er svært endret de siste 20 årene, med flere større læresteder og mange læresteder med universitetsstatus som også tilbyr kortere profesjonsutdanninger (som før bare fantes på høyskolene).

2.4.2 Danmark

Den danske grunnskolen (*folkeskolen*) består av 10 obligatoriske skoleår, herunder en ettårig førskoleklasse (*børnehaveklasse eller 0. klasse*) for barn i seksårsalderen, samt 9 års grunnskole (1.-9. klasse). Etter grunnskolen er det mulig å gjennomføre et frivillig 11. skoleår (i 10. klasse) i ulike skoleformer med ulike faglige formål. Det mest vanlige etter at eleven har gjennomført og bestått grunnskolen, er å fortsette i videregående opplæring (*ungdomsuddannelse*). Her kan elevene velge mellom studieforberedende (*gymnasiale*) og yrkesfaglige utdanningsprogrammer, i tillegg til Forberedende Grunnutdanning (FGU) og Særlig Tilrettelagt Utdanning (STU) for elever med særlige behov.

Søkertallene for 2025 viser at blant de ca. 60 000 elever som søkte seg til videregående etter fullført 9. eller 10. klasse, har rundt 20 prosent valgt yrkesfag, mot rundt 73 prosent som har valgt studieforberedende program. De resterende 7 prosent har valgt FGU, STU, utlandsopphold eller annet. Søkemønstrene er stort sett uendret de seneste fem årene (Børne- og Undervisningsministeriet, 2025a). Med noen få unntak og påbyggingsmuligheter er det bare de studieforberedende utdanningsprogrammene som gir mulighet til å søke opptak i høyere utdanning.

Det finnes fire studieforberedende programmer, såkalte *gymnasiale uddannelser*. Navnene på programmene refererer til forkortelsen for de eksamenene som

avslutter hvert program: Stx (allmenn studentereksamen), Htx (teknisk studentereksamen)², Hhx (merkantil studentereksamen), og HF (høyere forberedelseseksamen). De tre førstnevnte er 3-årige løp, mens HF er en 2-årig målrettet yrkesfaglig/fagskole- eller kortere profesjonsutdanning, men som med påbygg kan gi adgang til høyere utdanning for øvrig³. De fire studieforbereidende programmene tilbys typisk på separate skoler, og dermed ikke som programmer på samme skole som elevene kan velge imellom. Alle de fire retningene er allmenndannende og gir studiekompetanse som kan benyttes til opptak i høyere utdanning (med unntak av HF som gir begrenset opptak). Blant disse fire har Stx (allmenn) lenge vært den klart mest populære utdanningen blant søkerne, og var i 2025 førsteprioritetsvalg for over 40 prosent av søkerne. 18 prosent hadde Hhx som førsteprioritet, mot drøyt 8 prosent for Hf, og 5 prosent for Htx (Børne- og Undervisningsministeriet, 2025a).

Høyere utdanning (*de videregående uddannelser*) er delt i tre separate søyler med utdanning på ulike nivå innen kvalifikasjonsrammen for livslang læring: *erhvervsakademiuddannelser* (1,5-2,5-årige utdanninger tilsvarende fagskole), *professionsbacheloruddannelser* (3,5-4-årige utdanninger som kvalifiserer til profesjonell yrkesutøvelse, slik som sykepleie, fysioterapi og grunnskolelærer), og *bachelor- og kandidatuddannelser* (BA og MA) som tilbys av universitetene.

For tiden implementeres en stor universitetsreform i Danmark, som blant annet har som formål å sikre at studenter velger de utdanninger som samfunnet har størst behov for. Dette innebærer en ny modell for dimensjonering, der studieplassene (i alle tre søyler) fremover vil bli tilpasset hvert femte år på bakgrunn av den demografiske utviklingen, slik at antallet av studieplasser følger utviklingen i ungdomskullene. I praksis betyr denne reformen at det fremover skal færre studenter inn på universitetene, og flere inn i de to andre utdanningssøylene.

2.4.3 Sverige

I Sverige er grunnskolen 9-årig, men også de har innført et førskoleår som barn kan ta fra det året de fyller seks år. I starten var dette førskoleåret frivillig, men fra og med høsten 2018 ble det gjort obligatorisk og dermed omfattet av skoleplikten. Dermed er i dag også svensk grunnskole 10-årig for alle elever. For å kunne søke opptak til ordinær videregående opplæring (*gymnasieskolan*) må eleven ha bestått grunnskolen, det vil si fått bestått karakter i fagene svensk, engelsk og matematikk. Det finnes ikke nasjonal eksamen, noe som innebærer at alle karakterer på

² Det er usikkert hvorvidt denne på sikt utfases eller integreres i Stx som følge av den nye reformen, som beskrives i avsnitt 2.4.4

³ Utfases i 2030 som følge av den nye reformen, som beskrives i avsnitt 2.4.4. Den vil ikke bli omtalt ytterligere i rapporten, siden den adskiller seg noe fra de andre studieforbereidende programmer mtp. struktur og innhold.

vitnemålet er satt av lærere eleven har hatt. Videregående opplæring er formelt frivillig, men nesten alle elever som fullfører grunnskolen fortsetter til videregående opplæring.

Videregående opplæring er organisert i 18 nasjonale program som alle har en varighet på tre år. 12 av programmene er yrkesfaglige, mens seks program er studieforberedende. I tillegg til de nasjonale programmene finnes fire ulike introduksjonsprogrammer for elever som ikke oppfyller kravene til inntak på videregående. Blant elevene på de nasjonale programmene går rundt 33 prosent på et yrkesfaglig utdanningsprogram, mot 67 prosent på et studieforberedende program. De seneste årene har det vært en liten økning i andelen som søker seg til de yrkesfaglige utdanningsprogrammene, etter en lang periode med nedgang. I skoleåret 2024/25 økte andelen elever på introduksjonsprogrammene for første gang på åtte år, og i 2024 studerte 37 400 elever et introduksjonsprogram, tilsvarende rundt 10 prosent av den samlede elevmassen i videregående opplæring (Skolverket, 2025a). De studieforberedende programmene gir alle tilgang til høyere utdanning, men hvilke utdanninger avhenger av typen program. Noen yrkesfaglige programmer gir også opptak til høyere utdanning.

Omfanget av private videregående skoler i Sverige har økt betydelig siden fri-skolereformen på 1990-tallet. Det finnes i dag hundrevis av private videregående skoler, og mange av dem drives av store skolekonsern. Ca. hver tredje videregående skole er i dag privat («fristående»). Skolene er offentlig finansiert, siden kommunale midler følger eleven inn i den skolen de velger. De har ofte en egen profil eller pedagogisk retning, f.eks. idrett, teknologi eller estetiske fag. Selv om de må følge nasjonale læreplaner, har de større frihet i organisering og undervisningsmetoder enn offentlige skoler. I skoleåret 2022/23 gikk rundt 31 prosent av alle elever på videregående på en frittstående skole. Dette er en økning på 5 prosent siden 2013 (Skolverket, 2024b). De frittstående skolene har vært mye debattert politisk, spesielt med tanke på hvilken rolle overskudd og profitt bør spille i utdanning, kvalitet og tilsyn, samt likeverdig tilgang og segregasjon. Det finnes generelt en høyere andel private skoler i områder med gode sosioøkonomiske forutsetninger, og dette etableringsmønsteret bidrar til at elevers skolevalgmuligheter er ulike avhengig av hvor i landet de bor (ibid.). Selv om de frittstående skolene i Sverige er fullt finansiert med offentlige midler, har de fortsatt mulighet til å ta ut økonomisk overskudd. Dette gjør at Sverige skiller seg fra de øvrige nordiske landene, hvor dette vanligvis ikke er tillatt.

Sverige har et enhetlig høyere utdanningssystem, noe som betyr at det er liten forskjell på universiteter og høyskoler. Begge typer læresteder tilbyr samme typer utdanninger og har rett til å utdanne på grunnnivå og avansert nivå, samt har forskerutdanning. I tillegg finnes det yrkeshøgskoler, som tilbyr utdanninger som er

1–2 år lange, inneholder en praksiskomponent og leder til et yrke (tilsvarende norsk fagskole).

2.4.4 Pågående reformer av VGO

I både Danmark og Sverige er det for tiden reformprosesser på gang i den videregående opplæringen⁴. I de følgende avsnitt beskrives reformenes sentrale målsettinger og innhold i korte trekk med henblikk på å gi noe kontekstinformasjon til sammenligningene som presenteres i kapittel 4, 5 og 6.

«Forberedt på fremtiden»: reform av de studieforberedende utdanningsprogrammene i Danmark

Siden 2005 har det danske gymnasiet gjennomgått fire reformer (2005, 2007, 2013 og 2017) som både har ført til endringer i struktur og styring, samt faglig innhold. I februar 2025 ble det vedtatt en ny reform av det danske system for videregående opplæring, med vekt på *de gymnasiale utdanninger* (tilsvarende studieforberedende programmer) (Børne- og Undervisningsministeriet, 2025b). Reformen er omfattende og skal først implementeres fullt ut fra 2030.

Som beskrevet ovenfor søker en stor majoritet (over 70 prosent) av danske elever seg til et studieforberedende program når de har fullført grunnskolen. Til tross for en politisk målsetting om at 25 prosent av en årgang skal søke seg til, og gjennomføre, en yrkesfaglig utdanning, har tallet ligget stabilt på ca. 20 prosent i mange år. Samtidig er frafallet i yrkesfaglig utdanning markant høyere enn i de studieforberedende programmene og analyser viser at drøyt 13 prosent av elevene som fullfører et studieforberedende program etterpå begynner på en yrkesfaglig utdanning (EVA, 2024a).

Med dette som bakteppe er den nye reformen i Danmark basert på en politisk erkjennelse om at det er vanskelig å endre på elevenes søkemønstre, og derfor forsøker en nå heller å tilpasse systemet til de vedvarende utviklingstendensene. Et av målene er å endre strukturen på utdanningsprogrammene slik at dørene åpnes for videre utdanning for alle, og at ungdommer i mindre grad opplever seg fastlåst i sine utdanningsvalg. Tiltakene i reformen er blant annet å begrense mulighetene til å ta et 11. skoleår (10. klasse), og at det innføres et nytt kombinert praktisk-studieforberedende program med ulike innretninger, også kaldt Epx. I tillegg heves inntakskravene til de eksisterende studieforberedende

⁴ Også i Finland pågår en reform av videregående opplæring, der de blant annet har innført et obligatorisk påbygningsår for elever som ikke har gode nok karakterer, eller er usikre på hvilket utdanningsprogram de skal velge (Finnish Government, 2021). I tillegg utvidet Finland fra 2021 obligatorisk skolegang til å også omfatte videregående, ved at det er obligatorisk skolegang varer til eleven fyller 18 år (Juusola 2023). Hensikten er å sikre at alle innbyggere får “basic skills and the education necessary for everyone in life and society” (Juusola 2023, s 480).

programmene (Stx, Hhx, Htx), fra karakteren 5,0 til 6,0⁵ (Børne- og Undervisningsministeriet, 2025b).

Hensikten med å innføre et nytt kombinert praktisk-studieforberedende utdanningsprogram, Epx, er at dette løpet skal fungere som en ny vei mot generell studiekompetanse og allmenn utdanning, som på sikt åpner døren for ulike utdanningsvalg. Med en fullført Epx vil elevene ha mulighet til å søke seg til en yrkesfaglig utdanning, fagskole, og noen korte profesjonsbachelorutdanninger. Med et års påbygg vil elevene i tillegg få adgang til flere profesjonsbachelorutdannelser, for eksempel barnehagelærer, grunnskolelærer, sykepleier og fysioterapeut. Adgang til de akademiske bachelorutdanningene på universitetet vil kreve ytterligere påbygging.

Forslaget om å innføre Epx har i etterkant fått mye oppmerksomhet i den offentlige debatten, positiv så vel som negativ. På den positive siden fremheves det at Epx vil gi ungdommer et mer praktisk orientert alternativ til studieforberedende programmer, samtidig som de ikke låses fast i et utdanningsvalg. Motsatt har kritikken mot Epx handlet om at adgangskravene til de eksisterende studieforberedende programmer heves, mens adgangskravet til Epx bare vil være bestått grunnskole. Mange frykter at dette vil bidra til å forsterke eksisterende statusforskjeller mellom de ulike programmer i videregående opplæring, sosial ulikhet, men også økt karakterpress i ungdomsskolen. Mange er også kritiske til at innføring av Epx innebærer en utfasing av et eksisterende tilbud, nemlig et 11. skoleår, samt Hf. Disse tilbudene har gjennom tiden gitt elever med manglende motivasjon eller lavere faglig nivå en ekstra sjanse til å løfte sine karakterer og gjennomføre videregående opplæring (Danmarks Radio, 2025a;b).

«GY25»: reform av den svenske gymnasieskolen

Sverige er også i gang med å iverksette reformer av videregående opplæring. Reformen, som omtales som «GY25», består av to deler, dels en reform relatert til strukturen i videregående opplæring og dels en reform som i praksis innebærer læreplanendringer.

Den første delen av reformen endrer på dimensjoneringen i videregående opplæring ved å omfordele plasser mellom ulike utdanninger. Særlig ønsker Sverige at flere elever skal å ta yrkesfaglige programmer, da andelen som velger denne utdanningsveien har vært nedadgående helt siden Sverige innførte at kun studieforberedende programmer gir tilgang til høyere utdanning. Dette er nå endret, og for elever som begynte sin videregående utdanning i skoleåret 2023/24 vil også de som fullfører et yrkesfaglig program få «grundläggande behörighet», eller

⁵ Den danske karakterskalaen er en syvtrinnskala basert på ECTS-skalaen, og inneholder syv karakterer, der fem er ståkarakterer (12, 10, 7, 4 og 02/A, B, C, D og E), og to strykkarakterer (00 og -3/ Fx og F).

generell studiekompetanse og dermed ha rett til å søke universitet og høyskole. Denne endringen gjør at de yrkesfaglige programmene blir litt mer omfattende, samtidig som de elevene som vet at de ønsker seg ut i det yrket som det yrkesfaglige programmet leder til, kan velge bort kurs som gir adgang til høyere utdanning og likevel få «yrkesexamen» (Prop. 2021/22:159, 2022). Før reformen var det kun mulig for elever å legge til kurs for å oppnå dobbeltkompetanse, men nå er det mer bygget inn i systemet. I tillegg vil den nye planen for dimensjonering påvirke godkjenning av nye skoler. Sverige har relativt mange private videregående skoler, sammenlignet med Norge, og ved nyetablering må det tas hensyn til både elevers etterspørsel og arbeidsmarkedets behov for ulike programmer.

Den andre delen av reformen er mer direkte relatert til hvordan videregående opplæring er bygget opp. Frem til nå har svenske videregående elever på studieforberedende program måttet oppnå beståttkarakter (A-E) i minst 2250 poeng av de 2500 poeng utdanningsprogrammet omfatter for å anses som at de har fullført programmet og kan søke høyere utdanning. Kurs har ulike antall poeng, og elevene samler poeng ved å ta mange kurs. I tillegg må eleven ha fått godkjent sitt 'gymnasiearbeid'. Gymnasiearbeid er en oppgave som skal sikre at elevene er studieforberedt, og ligner i noen grad på et norsk særmenne, men skrives innen det fagområdet programmet tilhører (elever som tar samfunnsfag skriver innen et samfunnsfaglig emne, mens elever som går på økonomiprogrammet skriver innen temaet økonomi, innovasjon eller jus) (Hovdhaugen et al., 2022; Skolverket, 2022). Fra og med 1. juli 2025 endres læreplanen, slik at elevene får karakter i emner, i stedet for kurs. Med andre ord vil elevene få færre karakterer på vitnemålet, siden emner som går over flere år da resulterer i en karakter, mens det tidligere ble gitt karakter i alle enkeltkurs eleven tok (dvs. for elever som har engelsk i to år av videregående får nå en karakter i engelsk på vitnemålet, mot tidligere to karakterer). Hensikten med endringen er dels at elevene skal få lenger tid på å fordype seg i et fag før endelig karakter settes, og at undervisningen dermed kan ha mer langsiktige mål. I tillegg vil karakterene som blir satt under det nye systemet bedre gjenspeile hva eleven kan til slutt i emnet. Ambisjonen med reformen av læreplan og karaktersetting er dermed at Gy25 skal øke elevenes motivasjon, både fordi de vil få mer tid til å utvikle kunnskapen sin, og fordi tidligere stryk/svake prestasjoner vil spille mindre rolle i den endelige karaktersettingen (Skolverket, 2025c).

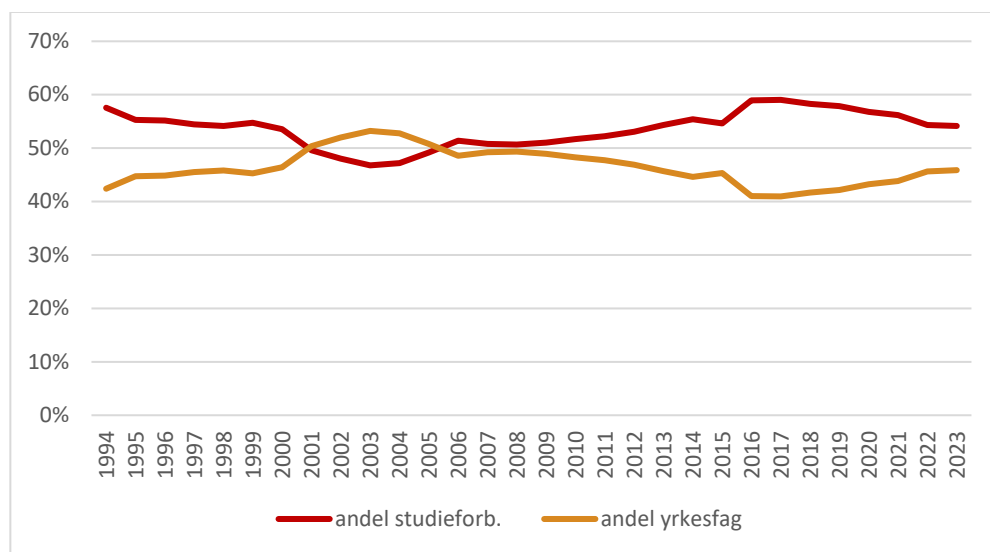
3 Deskriptiv statistikk

Dette kapitlet er en deskriptiv fremstilling av overganger i det norske utdanningssystemet: fra ungdomsskolen inn i videregående, og fra videregående over i høyere utdanning. Hensikten med kapitlet er at det skal fungere som bakteppe til den komparative kartleggingen og forskningskartleggingen, som er rapportens hovedfokus. Mesteparten av analysene i dette kapitlet bygger på elevkull som *begynte* i videregående opplæring i perioden 2006–2017. Vi ser med andre ord ikke på alle som går i videregående opplæring, men fokuserer på ungdomskullet som går fra grunnskolen og rett inn i videregående. Årsaken til at vi ser på relativt gamle kull, er for å se på gjennomføring og overgang til høyere utdanning. Hensikten er å vise hvordan ting endrer seg over tid. I de få tilfeller der andre kull enn 2006–2017 brukes som utgangspunkt vil det være klart markert. Tallene på overganger er basert på mikrodata fra SSBs database over utdanningsforløp (NUDB). Tall på karakterer og overgang fra vg1 til vg2 er basert på tall fra VIGO.⁶ Her kan vi bruke nyere data, og ser på kullene som startet i videregående opplæring for første gang i perioden 2017–2023.

3.1 Overgang fra ungdomsskole inn i videregående

Den første figuren vi presenterer går imidlertid tilbake til 1994, da Reform 94 ble innført og vi fikk dagens integrerte videregående system med studieforberedende (rød linje) og yrkesfaglige (oransje linje) programmer. Da fikk også elevene rett til plass på et av tre utdanningsprogram de velger seg i videregående opplæring.

⁶ Fylkeskommunenenes database over videregående opplæring, drevet av NOVARI IKS



Figur 3.1 Andel av elever som begynner i videregående som 16-åringer som begynner på studieforberedende respektivt yrkesfaglige utdanningsprogrammer, 1994–2023.

Kilde: SSB, analysert av forskerne

Figur 3.1 viser at i hele perioden har andelen som begynner på studieforberedende rett fra grunnskolen har vært omtrent lik, rundt 50 prosent.⁷ Sammenlignet med våre naboland, Sverige og Danmark, har Norge en relativt sett høy andel som velger yrkesfag.

Det er mindre variasjoner over tid i andel som velger de to typene utdanningsprogram i Norge: på 1990-tallet var det omtrent 55 prosent som valgte studieforberedende, men da Medier og kommunikasjon ble introdusert som et yrkesfaglig program rundt årtusenskiftet økte andelen som valgte yrkesfag noe, og gjennom stort sett hele 2000-tallet varierte andelen som tok studieforberedende og yrkesfaglige programmer mellom 48 og 52 prosent. I 2016, da yrkesfagsandelen falt fra 45 til 41 prosent, var det året det studieforberedende utdanningstilbudet ble utvidet, fra tre programmer til fem programmer, ved at Kunst, design og arkitektur ble opprettet og Media- og kommunikasjon ble omgjort fra yrkesfaglig program til studieforberedende program. Denne nye strukturen på programmene bidro til at andelen på studieforberedende økte, fra 55 prosent i 2015 til 59 prosent i 2016. Men dette var midlertidig, deretter har andelen sunket igjen og høsten 2023 startet 55 prosent av ungdomskullet på studieforberedende utdanningsprogram.

Dersom vi ser på denne analysens «hovedkull», 2006 til 2017, og fordeler det etter fylke ser vi at det er store forskjeller i fordeling på elever på studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer i ulike deler av Norge. I gjennomsnitt er det 54 prosent som søkte et studieforberedende program som førsteønske

⁷ Det er verdt å merke seg at vi her ser på andelen fra ungdomskullet som begynner på videregående for første gang. Andelen som tar yrkesfag på Vg1 totalt sett er noe høyere enn det vi viser her.

i perioden 2006–2017 (se Tabell 3.1). Oslo og Akershus har et helt annet søker-mønster enn resten av landet, i Oslo er det nesten tre av fire elever som søker og begynner på et studieforberedende program, mens det gjelder for drøyt seks av ti elever i Akershus. Det er kun to fylker som ligger omtrent på snittet, og det er Buskerud og Vestfold, hvor 54-55 prosent av elevene søker studieforberedende programmer. Resten av fylkene har færre som søker studieforberedende program, og har under halvparten av kullet som velger den typen utdanningsprogram: Oppland, Aust-Agder, Sogn og Fjordane, Møre og Romsdal, Troms, Nord-Trøndelag, Nordland og Finnmark. De tre sistnevnte, Nord-Trøndelag, Nordland og Finnmark, har lavest andel som søker studieforberedende program, kun 45-46 prosent.

Tabell 3.1 Andel som har søkt og begynt på studieforberedende program, etter fylke.

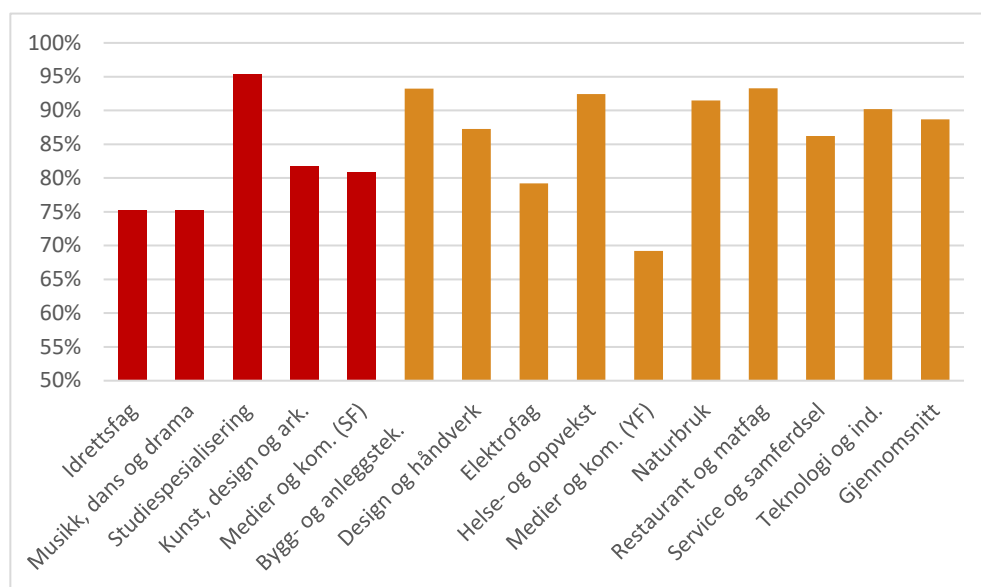
	Andel søkt studieforberedende	Andel begynner på studieforberedende
Østfold	53%	51%
Akershus	64%	62%
Oslo	73%	74%
Hedmark	49%	50%
Oppland	48%	48%
Buskerud	55%	54%
Vestfold	55%	55%
Telemark	50%	51%
Aust-Agder	49%	48%
Vest-Agder	50%	50%
Rogaland	52%	50%
Hordaland	51%	51%
Sogn og Fjordane	50%	49%
Møre og Romsdal	48%	48%
Sør-Trøndelag	53%	52%
Nord-Trøndelag	46%	46%
Nordland	46%	46%
Troms	50%	49%
Finnmark	45%	45%
Gj.snitt 2006–2017	54%	54%

Kilde: SSB, analysert av forskerne

Videre viser Tabell 3.1 at det kun er små forskjeller i andel som har søkt og som har begynt på et studieforberedende program på tvers av fylker, noe som indikerer at de fleste får tilbud om et program innenfor den typen program de har søkt på.

Fra tidligere forskning vet vi at det å få innvilget sitt førstevalg av utdanningsprogram er viktig for motivasjon for elever, og derfor er hvor stor andel som får innvilget førstevalg etter program noe det er relevant å forholde seg til (Frøseth et al., 2008; Markussen, 2009). Figur 3.2 viser at det store flertallet av elever får innvilget sitt førstevalg av program. På Studiespesialisering gjelder dette hele 95 prosent. Blant de som søker på de to relativt nye studieforberedende programmene, Kunst, design og arkitektur og Medier og kommunikasjon, er det omtrent 80 prosent som får sitt førstevalg, mens dette gjelder for tre av fire som søker Idrettsfag eller Musikk, dans, drama.

Lavest andel som får innvilget sitt førsteønske er de som søker Informasjonsteknologi og medieproduksjon, et forholdsvis lite yrkesfaglig program som fikk nye læreplaner i 2020. Der får under 70 prosent sitt førstevalg. Kun 80 prosent av de som søker elektro kommer inn på det utdanningsprogrammet, mens alle andre yrkesfaglige utdanningsprogrammer ligger mellom 86 og 93 prosent som får sitt førstevalg av program.



Figur 3.2 Andel av elever som får innvilget sitt førstevalg av program, etter utdanningsprogram

Kilde: SSB, analysert av forskerne

Norske elever anses å ha fullført grunnskolen etter å ha gjennomført de obligatoriske ti årene. Slik sett trenger man ikke bestå alle fag på grunnskolen for å ha rett til videregående opplæring. En tilnærming for å se nærmere på hvor mange som starter i videregående opplæring uten et godt nok faglig grunnlag, er å se på grunnskolepoeng (GSP). Dette er et gjennomsnitt av alle karakterer på avgangsvitnemålet, ganget med ti. Dette målet brukes i nasjonal statistikk og ved opptak til videregående opplæring. For å få grunnskolepoeng må du ha fått karakterer i minst halvparten av fagene. Det vil si at også en del av de som får grunnskolepoeng kan ha

stryk, eller ikke vurdert, i en rekke fag. Likevel sier andelen uten grunnskolepoeng noe om faglig bakgrunn. Tabell 3.2 viser andel som starter i videregående opplæring som mangler GSP, og i tillegg legger vi til de som har under 20 i GSP. Dette er antakelig elever som vil være dårligere rustet til å klare overgangen til videregående, da de sannsynligvis har mangelfulle faglige forutsetninger og ferdigheter. Tabellen viser at andelen som mangler GSP eller har GSP under 20 har økt noe i de syv årene vi ser på (kullene som begynte i videregående i 2017–2023). I starten av perioden var det 4,6–4,7 prosent som manglet eller hadde svært lave GSP, mens dette økte under koronaårene. I 2020 var andelen 4,9 prosent, et år senere 5,2 prosent, og for de siste to kullene var andelen 5,8 respektive 6,3 prosent. Vi ser dermed en klar økning over tid i andel som mangler karaktergrunnlag fra grunnskolen.

Tabell 3.2 Andel som mangler GSP eller som har under 20 i GSP, etter utdanningsprogram

	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22	2022-23	2023-24
Studiespesialisering	3 %	3 %	3 %	3 %	3 %	3 %	3 %
Idrettsfag	1 %	1 %	1 %	1 %	1 %	2 %	2 %
Kunst, design og ark.	7 %	6 %	6 %	5 %	6 %	10 %	10 %
Musikk, dans og drama	4 %	4 %	5 %	4 %	5 %	7 %	7 %
Medier og kom.	4 %	4 %	4 %	5 %	6 %	6 %	6 %
Bygg- og anleggstek.	6 %	6 %	6 %	7 %	7 %	8 %	8 %
Design og håndverk	13 %	15 %	15 %				
Elektrofag	1 %	2 %	2 %	2 %	2 %	3 %	3 %
Helse- og oppvekst	6 %	6 %	5 %	5 %	6 %	8 %	8 %
Naturbruk	10 %	11 %	10 %	10 %	12 %	11 %	11 %
Restaurant og matfag	18 %	18 %	19 %	21 %	18 %	22 %	22 %
Service og samferdsel	12 %	12 %	11 %	13 %	14 %	13 %	13 %
Teknologi og ind.	9 %	7 %	6 %	7 %	8 %	9 %	9 %
Gjennomsnitt (alle)	4,7 %	4,6 %	4,6 %	4,9 %	5,2 %	5,8 %	6,3 %

Note: Tall basert på VIGO, analysert av forskerne. Kull som starter i vgo første gang. Kull 2017–2023

Tabell 3.2 viser at programmene Studiespesialisering, Idrettsfag og Elektro har få elever som mangler/har lave GSP, kun 1–3 prosent, og at dette er stabilt over tid. Derimot ser vi at tre av de fem studieforbereende programmene; Kunst, design og arkitektur (KDA), Musikk, dans og drama (MDD) samt Medier og kommunikasjon (MK), alle har en økende andel som mangler/har lave GSP. Økningen er fra 4 til 6–7 prosent for MDD og MK, mens KDA hadde forholdsvis stor andel, 7 prosent allerede i 2017–18 og har de siste to skoleårene vi observerer, 2022–23 og 2023–24 10 prosent elever som mangler/har lave GSP. Det er også stor variasjon i andel som mangler/har lave GSP på de yrkesfaglige programmene, og den observerte økning i andel som mangler/har lave GSP gjelder for på studieforbereende og yrkesfaglige programmer.

3.2 Gjennom videregående

Ikke alle går gjennom 3 år på videregående på samme utdanningsprogram som de startet på. Det er relativt mange som har en mindre direkte ferd gjennom videregående opplæring: noen elever velger å starte på annet utdanningsprogram, mens andre er forsinket og kanskje tar det første året om igjen. Noen faller også helt utenfor videregående opplæring, for senere å kanskje komme inn igjen. Tabell 3.3 viser at det er store forskjeller i progresjonen mellom ulike utdanningsprogram. Utdanningsprogrammene Studiespesialisering, Idrettsfag, Musikk, dans og drama, Elektro og Helse- og oppvekst har høy andel som har vanlig progresjon fra første til andre år, med over nitti prosent. I den andre enden, de med lavest andel som fortsetter fra første til andre år (65-70 prosent) finner vi noen av de yrkesfaglige programmene. Videre er det også et av de yrkesfaglige programmene, Design og Håndverk der flest er utenfor etter første studieår, 6 prosent av elevene. Generelt er det ellers få som forlater videregående opplæring etter bare et år, kun 1-4 prosent. Det er også relativt få som gjør omvalg av program, dvs. bytter fra et yrkesfaglig til et studieforbereende program eller vise versa. Her skiller seg et program ut, 11 prosent av elevene som begynte på Service og samferdsel i første år velger om og tar et studieforbereende utdanningsprogram i andre år.

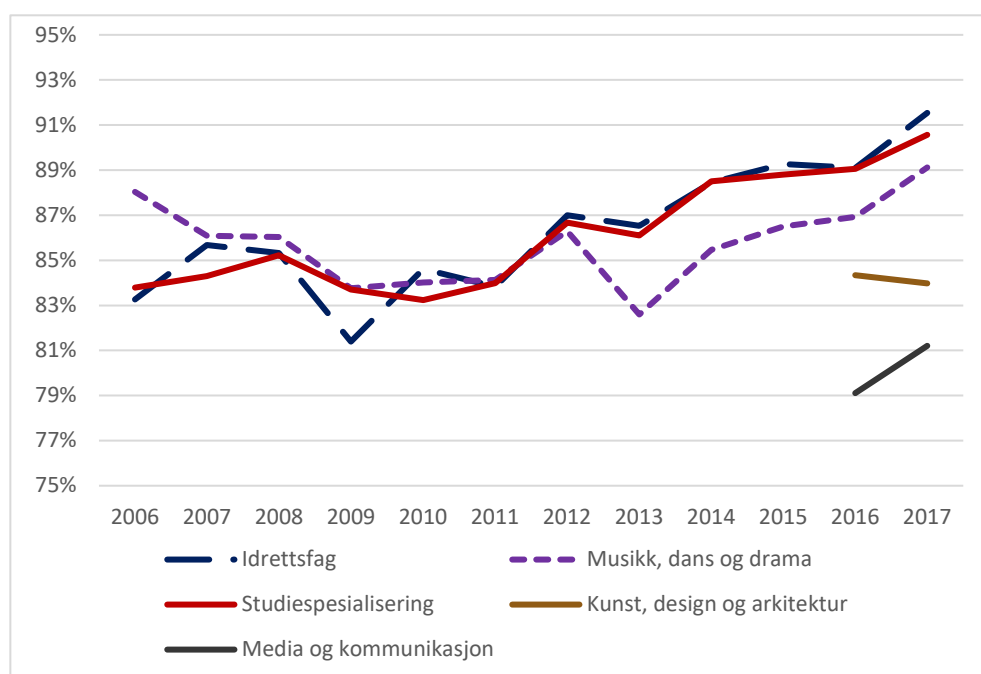
Tabell 3.3 Andel som fortsetter fra første til andre studieår, andel som bytter til/fra yrkesfag, er forsinket eller utenfor videregående opplæring

	I rute fra 1. til 2. år	Omvalg (byttet SF/YRK)	Forsinket*	Utenfor
Studiespesialisering	95%	1%	3%	1%
Musikk, dans og drama	91%	6%	2%	1%
Idrettsfag	93%	6%	1%	1%
Kunst, design og ark.	88%	8%	2%	2%
Medier og kom. SF	87%	9%	2%	2%
Bygg- og anleggstek.	86%	1%	10%	4%
Design og håndverk	73%	4%	17%	6%
Elektrofag	91%	2%	5%	2%
Helse- og oppvekst	95%	1%	1%	3%
Naturbruk	85%	1%	12%	3%
Restaurant og matfag	72%	2%	22%	4%
Service og samferdsel	79%	11%	7%	4%
Teknologi og ind.	84%	4%	9%	4%
Gjennomsnitt	92%	2%	4%	2%

**Kan inkludere både de som går samme vg1 andre år og de som velger til annet utdanningsprogram, men ikke bytter fra/til yrkesfag. Note: Tall basert på VIGO, analysert av forskerne. Kull som starter i vgo første gang i perioden 2017–2023.*

3.2.1 Fullføring av videregående

I omtrent to tredeler av perioden vi ser på har fullføringen til normert tid for elever på studieforberedende utdanningsprogrammer vært relativt stabil, der de tre programmene Studiespesialisering, Idrettsfag og Musikk, dans og drama ligner på hverandre (alle ligger rundt 85 prosent). Men fra 2012–2013 endres mønsteret litt. Da økte fullføringen i Studiespesialisering og Idrettsfag mens den sank i 2013 for Musikk, dans og drama til 83 prosent og deretter ligger på et nivå som er omtrent 2 prosentpoeng under de andre studieforberedende programmene. For Kunst, design og arkitektur og Medier og kommunikasjon har vi bare informasjon om to kohorter, de som startet i 2016 og 2017, og de ligger begge lavere enn de andre programmene i gjennomføring til normert tid (se Figur 3.3).



Figur 3.3 Andel av elever som fullfører sitt studieforberedende program på normert tid, 3 år (2006–2017). Studieforberedende utdanningsprogram.

Kilde: SSB, analysert av forskerne

En av de sentrale tematikkene i KLAR2030-prosjektet handler om hvorvidt elevene blir studieforberedt slik videregående skole er organisert i dag. Studiekompetanse kan oppnås gjennom å fullføre et studieforberedende utdanningsprogram, men det er også mulig å oppnå studiekompetanse gjennom påbygging til generell studiekompetanse. Det sistnevnte er et tilbud til elever som har fullført de to første årene på et yrkesfaglig program, men som finner ut at de ønsker studiekompetanse i stedet for yrkeskompetanse, og derfor velger å ta et påbyggår. Med utgangspunkt i registerdata er det derfor interessant å se på andelen som oppnår studiekompetanse i ulike programmer for å vise hvor de som oppnår

studiekompetanse kommer fra, om de har gått studiespesialisering, et av de andre studieforberedende programmene, eller om de startet på yrkesfag og deretter har tatt påbygg. I tillegg viser Tabell 3.4 hvor stor andel av alle som har oppnådd studiekompetanse som kommer fra et spesifikt utdanningsprogram i videregående opplæring.

Tabell 3.4 Andel som har oppnådd studiekompetanse innen fem år, etter utdanningsprogram, og hvor stor andel elevene fra det programmet utgjør av alle med studiekompetanse

	Andel i programmet som har oppnådd studiekompetanse innen fem år	Andel av alle som oppnår studiekomp. innen fem år
Idrettsfag	86%	9%
Musikk, dans, drama	86%	5%
Studiespesialisering	86%	62%
Kunst, design og arkitektur (SF fra 2016)	84%	0%
Medier og kommunikasjon (SF fra 2016)	80%	1%
Bygg- og anleggsteknikk*	11%	1%
Design- og håndverk*	30%	2%
Elektrofag*	19%	2%
Helse og oppvekstfag*	44%	7%
Medier og kommunikasjon*	76%	5%
Naturbruk*	39%	1%
Restaurant- og matfag*	16%	1%
Service og samferdsel*	35%	2%
Teknologi og industriell produksjon*	10%	1%
Totalt	60%	100%
Antall	730 377	436 511

*Yrkesfaglige utdanningsprogram

Merk: tabellen bygger på kullene som begynte i videregående i årene 2006–2017. Kilde: SSB, analysert av forskerne. Kilde: SSB, analysert av forskerne

Om vi ser på alle som starter, både i studieforberedende og yrkesfaglige programmer har 60 prosent oppnådd studiekompetanse innen fem år (se Tabell 3.4). I perioden fra 2006 til 2017 gikk dette fra 56 til 63 prosent.

Videre er det verdt å merke seg at i disse kullene utgjør de som startet på yrkesfag 24 prosent, eller omtrent en fjerdedel, av alle som endte opp med studiekompetanse innen fem år etter å ha startet i videregående opplæring. For et flertall av disse vil det være elever som har tatt påbygging til studiekompetanse etter vg2, men noen har også gått på «innebyggede» Vg3-tilbud som er ment å ende i studiekompetanse (Naturbruk i hele perioden, og Medier og kommunikasjon til 2015). Dette tydeliggjør at studier av hvem som oppnår studiekompetanse også bør se på de som starter på yrkesfag, gitt at vi ønsker en fullstendig oversikt over alle de som får studiekompetanse. I tillegg er det slik at andelen av de som ender opp med

studiekompetanse blant de på yrkesfag øker ytterligere om vi måler oppnådd kompetanse seks eller sju år etter at de startet. Men for å kunne se på mange nok kull vil vi i analysene her kun se på de som oppnår studiekompetanse innen 5 år etter at de begynte i videregående opplæring første gang.

En del av de som kommer fra yrkesfag som har fullført med studiekompetanse har også dobbelkompetanse, altså at de har både yrkesfagkompetanse og studiekompetanse. Omtrent to prosent av de som startet på studieforbereende og 5 prosent av de som startet på yrkesfag har dobbelkompetanse innen seks år fra de startet på videregående. Andelen med dobbelt kompetanse er høyest i Helse- og oppvekstfag, Service og samferdsel og Design og håndverk. Blant de som har dobbelkompetanse er det en del som tar påbygg samtidig som de er i lære, men også en del som tar det før eller etter læretiden.

Tabell 3.4 viser også at omtrent 85 prosent av de som startet på et studieforbereende program i 2006–2017 oppnår generell studiekompetanse, mens det blant de som begynte på et yrkesfaglig program er vesentlig mer variasjon mellom programmene i om det resulterer i studiekompetanse eller ikke. Medier og kommunikasjon er det yrkesfaglige programmet som har høyest fullføring med studiekompetanse, 75 prosent, men dette må ses i lys av at det var få yrkesfaglige veier i det programmet, og at det fra 2016 derfor ble et rent studieforbereende program. Naturbruk har også en «innebygget» mulighet til studiekompetanse i programmet, samtidig som de som ikke kommer inn på den også har mulighet til å ta påbygg, men de har likevel kun 38 prosent som ender med studiekompetanse. Slik sett har Helse og oppvekstfag en høyere andel, der ender 45 prosent av de som starter i programmet med studiekompetanse, mens tilsvarende andeler for Salg og service og Design og håndverk er omtrent en av tre (35 respektive, 31 prosent). Elektrofag har en av fem som ender med studiekompetanse, mens for de andre tradisjonelle yrkesfagene er det kun 10-15 prosent som ender med studiekompetanse.

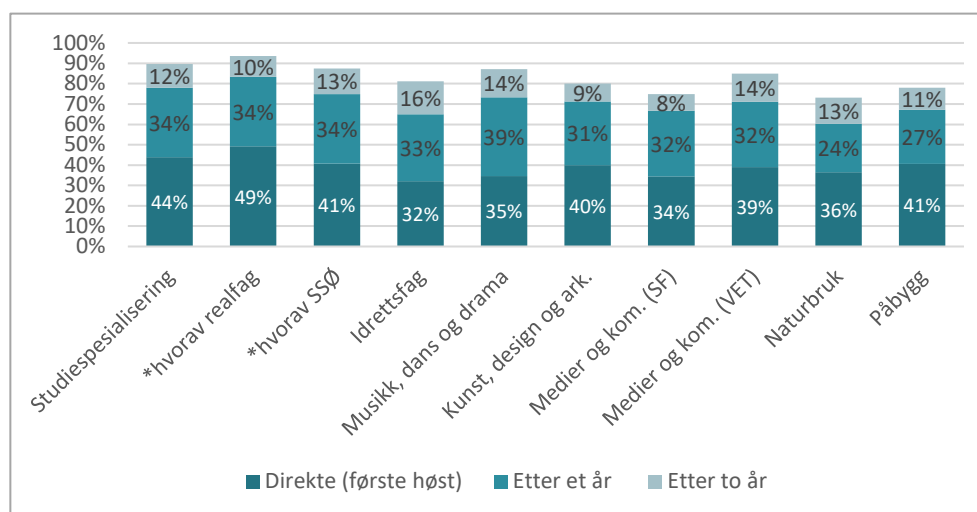
Av alle som oppnår studiekompetanse har nesten to av tre, 62 prosent, tatt Studiespesialisering. Den nest største gruppen, 9 prosent, kommer fra Idrettsfag. Imidlertid ser vi at de to yrkesfaglige programmene Helse og oppvekstfag og Medier og kommunikasjon bidro med en større andel av elever som går ut med studiekompetanse (omtrent 7 prosent) fra videregående opplæring enn det studieforbereende programmet Musikk, dans, drama (kun 5 prosent).

3.3 Overgang til høyere utdanning

I denne delen tar vi utgangspunkt i alle de som har fullført med studiekompetanse i et gitt år, og ser på i hvilken grad de går over til høyere utdanning. Siden relativt mange går ut med studiekompetanse hvert år er det interessant å se på hvor fort de tar denne kompetansen i bruk ved å søke inn i høyere utdanning. I Figur 3.4 ser

vi på forskjeller mellom programmer i perioden vi ser på (2006–2017), og i Figur 3.5 ser vi på endringer over tid for alle som får studiekompetanse ved å ta Studiespesialisering, som er langt det største studieforberedende programmet.

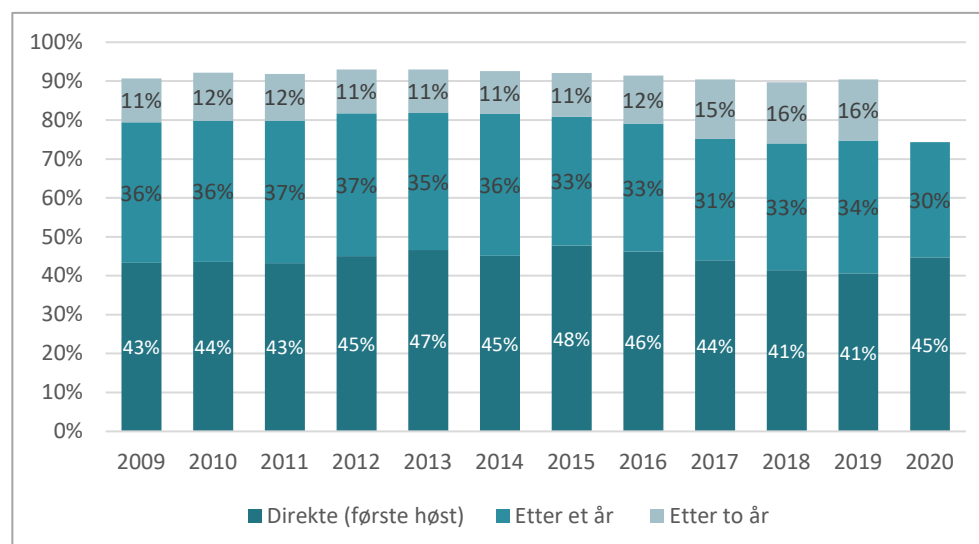
Figur 3.4 viser at det er variasjon mellom programmer i andel som begynner direkte i høyere utdanning. Studiespesialisering har den høyeste andelen som begynner direkte: 44 prosent i gjennomsnitt, mens 49 prosent av de som tar realfagsfordypning og 41 prosent av de som tar Språk, samfunnsfag og økonomi (SSØ) som fagfordypning. Kunst, design og arkitektur og Påbygg har også relativt sett mange som går direkte, over 40 prosent. 39 prosent av de som fullførte med studiekompetanse på Medier og kommunikasjon da det var yrkesfag går også direkte over i høyere utdanning. Derimot er andelen med direkte overgang lavere for Idrettsfag, Medier og kommunikasjon (som studieforberedende program), Musikk, dans og drama samt Naturbruk. Musikk, dans og drama er det programmet som har størst andel som venter et år før de begynner i høyere utdanning, 39 prosent, og de har også relativt høy andel som venter to år (14 prosent). Mesteparten av de andre programmene har 31-34 prosent som begynner etter et års pause, men her skiller seg Naturbruk og Påbygg ut ved at de har 24 respektive 27 prosent som begynner etter et års pause.



Figur 3.4 Andel av elever som har oppnådd studiekompetanse som begynner i høyere utdanning, etter utdanningsprogram

Totalt sett ser vi at mellom 85 og 90 prosent av alle som har gått ut av Studiespesialisering, Musikk, dans og drama og Medier og kommunikasjon (som yrkesfag) har begynt i høyere utdanning innen to år etter at de oppnådde studiekompetanse. Tilsvarende tall for de som har fullført Idrettsfag, Kunst, design og arkitektur og Påbygg er rundt 80 prosent, mens 73-75 prosent av de som har fullført Naturbruk og Medier og kommunikasjon (som SF) med studiekompetanse har begynt å studere innen to år.

Figur 3.5 tar utgangspunkt i alle som har fullført Studiespesialisering (uavhengig av fordypning) og viser at drøyt 4 av 10 velger å gå direkte over i høyere utdanning. Denne andelen gikk noe ned rett før pandemien inntraff, men økte igjen i 2020, kanskje som et resultat av at andre alternativer ble mindre aktuelle. Analyser av flere kull viser at nedgangen som ble observert før pandemien fortsetter da denne var over, i 2022 (Stubhaug et al., 2025). I store deler av perioden er det omtrent 35 prosent av et avgangskull som har et års pause før de begynner i høyere utdanning. Dermed er andelen som har begynt i høyere utdanning innen et år etter fullført studiekompetanse omtrent åtte av ti for kullene som begynte i videregående i 2006–2013 (ferdig 2009–2016), og deretter minker andelen litt, til omtrent 75 prosent. Likevel viser figuren at omtrent ni av ti elever som har oppnådd studiekompetanse fra et studieforbereende program bruker denne i løpet av to år etter fullført videregående, og dermed innen tidsperioden de er kvalifisert til å søke i førstegangsvitnemålskvoten.



Figur 3.5 : Andel av elever som har oppnådd studiekompetanse som begynner i høyere utdanning, etter når de begynner

Utgangspunkt i startkull 2006–2017, avgrenset til de som har fullført på normalt tid (dvs. i årene 2009–2020)

3.4 Oppsummering

I dette kapittelet har vi gitt en deskriptiv analyse av overganger i det norske utdanningssystemet, med særlig fokus på veien fra ungdomsskole til videregående opplæring og videre til høyere utdanning. Analysen bygger på mikrodata fra Statistisk sentralbyrås utdanningsdatabase (NUDB), og omfatter elevkull som startet i videregående opplæring i perioden 2006–2017.

Etter innføringen av Reform 94 fikk elever rett til plass på ett av tre utdanningsprogram i videregående skole. Andelen som velger studieforberevende utdanningsprogram har vært relativt stabil, med mindre variasjoner over tid. Rundt år 2000 gikk andelen som valgte studieforberevende ned, blant annet som følge av at Medier og kommunikasjon ble introdusert som yrkesfaglig program. Etter 2016, hvor Medier og kommunikasjon ble et studieforberevende program, finner vi en midlertidig økning i andelen som valgte studieforberevende, fra 55 prosent i 2015 til 59 prosent i 2016. I 2023 var andelen tilbake på 55 prosent.

Det er likevel betydelige regionale forskjeller. Oslo har den høyeste andelen elever som søker studieforberevende (73 prosent), mens fylker som Finnmark, Nordland og Nord-Trøndelag har lavest andel (45–46 prosent). I gjennomsnitt søkte 54 prosent av elevene i perioden 2006–2017 på studieforberevende program. De fleste elever får innvilget sitt førstevalg, særlig på Studiespesialisering (95 prosent).

I analysen bruker vi grunnskolepoeng som indikator for faglig grunnlag ved overgang til videregående opplæring. Andelen elever som mangler grunnskolepoeng eller har under 20 poeng har økt fra 4,6 prosent i 2017 til 6,3 prosent i 2023. På studiespesialisering gjelder dette relativt få, mellom en til tre prosent. Men i Kunst, design og arkitektur gjelder det opp mot ti prosent.

Våre analyser viser at 60 prosent av ungdom som starter i videregående opplæring får studiekompetanse innen fem år. Av de som oppnår studiekompetanse innen fem år har hele 24 prosent startet på yrkesfag. Det er spesielt innen Helse og oppvekst mange ender opp med studiekompetanse, ved siden av Naturbruk og Medier og kommunikasjon, som i denne perioden hadde egne løp mot studiekompetanse.

Overgangen til høyere utdanning varierer mellom utdanningsprogrammer. 44 prosent av elevene fra Studiespesialisering begynner direkte i høyere utdanning, med høyest andel blant dem med realfagsfordypning (49 prosent). Rundt 35 prosent venter ett år før de begynner, og Musikk, dans og drama har høyest andel som venter (39 prosent). Totalt har 85–90 prosent av elevene fra studieforberevende programmer begynt i høyere utdanning innen to år etter fullført videregående.

4 Overgangen fra ungdomsskole til videregående

Regulering og organisering av struktur og innhold i videregående opplæring, herunder fag- og timefordelingen, må ses i sammenheng med hvordan elevenes overgang fra ungdomsskole til videregående er regulert og tilrettelagt. Herunder er det også viktig hvilke utdanningsvalg elevene treffer i denne overgangen, og hvordan ungdomsskolen har kvalifisert og forberedt dem på overgangen. I dette kapittelet belyser vi derfor ulike forhold som har med elevenes vei *inn* i videregående å gjøre, og da spesielt i de studieforberedende programmene. Mer spesifikt belyser vi tre temaer gjennom den komparative analysen og forskningskartleggingen: 1) hvordan den overordnede tilbudsstruktur i videregående ser ut, og elevers valg av utdanningsprogram innen denne strukturen, 2) hvilke inntakskrav som finnes til videregående, og 3) hva slags forberedende eller alternative utdanningstilbud som finnes for elever som av ulike årsaker ikke er klare til å begynne i videregående. Først presenteres funn fra den komparative analysen, og deretter følger oppsummeringen av den relevante forskningen knyttet til temaet.

4.1 Sammenligning: tilbudsstruktur og inntakskrav i videregående opplæring

Norge, Danmark og Sverige har en relativt lik overordnet tilbudsstruktur i videregående opplæring, der yrkesfaglige og studieforberedende utdanningsprogrammer tradisjonelt er de to hovedinnretninger som elevene kan velge imellom når de er rundt 15-16 år. Derimot er det relativt store forskjeller mellom landene når det gjelder inntakskrav til videregående opplæring. I tabellen nedenfor (Tabell 4.1) oppsummeres de grunnleggende forskjeller, og deretter følger en utdypende beskrivelse for hvert land. Til slutt drøftes landenes løsninger på tvers.

Tabell 4.1 Tilbudsstruktur og inntakskrav til videregående opplæring i Norge, Danmark og Sverige

Land	Tilbudsstruktur	Krav for å fullføre grunnskolen	Inntakskrav på VGO
Norge	Fem studieforbere- dende program	Eleven har fullført de obligatoriske ti årene i skolen, som inkluderer	Gjennomført 10-årig grunnskole (må ikke være bestått)
	Ti yrkesfaglige program	barne- og ungdomsskolen eller tilsvarende	(I fylker der eleven kan velge mellom skoler, vil karakterene være med på å avgjøre hvilken skole eleven kommer inn på)
Danmark	Fire studieforbere- dende program (stx, hhx, htx, hf)	Eleven må bestå <i>Folkeskolens Avgangseksamen</i> .	Generelt: <i>Folkeskolens Avgangseksamen</i> .
	Tre yrkesfaglige spor (eud, euv, eux) innen fire hovedområder	Dette innebærer at eleven må oppnå et snitt på minst 2,0 (E) i de seks eksamener som må gjennomføres i 8. og 9. klasse: dansk (muntlig og skriftlig), matematikk (skriftlig), fellesprøve i naturfag, praktisk/musisk valgfag i 8. klasse (muntlig), samt et uttrekksfag	I tillegg er det særskilte inntakskrav for henholdsvis studieforbere- dende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer. SF: Minst 5,0 (D+) i snitt i både standpunkt- og eksamenskarakterer + fremmedspråk i 5.-9. klasse (for eksempel tysk eller fransk) YF: minst 2,0 (E) i snitt i dansk og matematikk i både standpunkt- og eksamenskarakterer
Sverige	Seks studieforbere- dende program	Eleven må være «gymnasbehörig», dvs. ha fullført grunnskolen med	Generelt: « <i>gymnasbehörighet</i> ». I tillegg gjelder følgende spesifikke krav:
	Tolv yrkesfaglige program	beståtte karakterer i svensk, engelsk og matematikk. Ingen eksamen, læreren setter karakter.	For de studieforbere- dende programmene: bestått minst 9 andre obligatoriske fag (totalt tolv fag) + Særskilte fagkrav til noen av utdanningsprogrammene For yrkesfag: bestått minst fem ytterligere fag (totalt åtte fag)

4.1.1 Norge

Norsk videregående opplæring består av fem studieforbere-
dende utdanningsprogram: idrettsfag, kunst, design og arkitektur, medier og kommunikasjon, musikk, dans og drama og studiespesialisering. I tillegg er det ti yrkesfaglige utdanningsprogram. Alle som har fullført grunnskolen eller tilsvarende har rett til å bli tatt inn til et utdanningsprogram på Vg1. Denne retten gjelder frem til eleven fyller 24 år. Fullføring av grunnskolen betyr at eleven har fullført de obligatoriske ti årene i skolen, som inkluderer barne- og ungdomsskolen eller tilsvarende.

På 10. trinn velger elevene hvilke utdanningsprogram de vil søke på, og hovedregelen er at en må søke plass i fylket der man er bosatt. Søkere har rett til plass

på ett av de tre utdanningsprogrammene de søker seg til, og rett til skoleplass i fylket der de er bostedsregistrert, men ikke en bestemt skole. Hvert fylke har egne regler som bestemmer hvilke skoler eleven kan søke på. I fylker der eleven kan velge mellom flere skoler, er karakterene fra ungdomsskolen med på å avgjøre hvilken skole og hvilket utdanningsprogram eleven kommer inn på. Dette skjer ved at det regnes ut en poengsum på grunnlag av elevens avsluttende karakterer i alle fag, dvs. både standpunkt- og eksamenskarakterer. Det finnes visse unntak fra reglene, for eksempel kan fylkeskommunen bestemme at en viss andel av søkerne til idrettsfag og musikk, dans og drama kan tas inn på grunnlag av dokumenterte ferdigheter eller inntaksprøve i kombinasjon med karakterer. Eller eleven kan få inntak etter individuell behandling, hvis hen har fullført grunnskolen, men ikke har karakterer på vitnemålet.

4.1.2 Danmark

Videregående opplæring i Danmark består i dag av fire studieforberevende program, og en rekke yrkesfaglige utdanningsprogrammer⁸. I 2019 ble FGU (*Forberedende Grunduddannelse*) opprettet. Dette programmet er for unge under 25 år som har behov for å løfte sitt faglige eller sosiale nivå, eller har andre behov for motivasjon og avklaring, slik at de oppfyller adgangskravene til videregående opplæring, eller alternativt å komme i ufaglært jobb (mer om dette i avsnitt 4.2.3).

Alle elever må ha bestått grunnskolen (folkeskolens avgangseksamen) for å begynne i videregående opplæring⁹. I tillegg stilles det visse karakterkrav til elevenes avsluttende standpunktkarakterer for å søke opptak. Elevene har krav på opptak i inntil to år etter avslutningen av grunnskolen, såfremt de lever opp til kravene som stilles for opptak. Å bestå grunnskolen krever et karaktergjennomsnitt på minst 2,0 (E) i de seks eksamener som elevene må ta i 8. og 9. klasse¹⁰. Fra og med skoleåret 2025/26 innebærer dette at elevene må ta følgende fem eksamener, som er obligatoriske for alle: dansk (muntlig og skriftlig), matematikk (skriftlig), fellesprøve i fysikk, kjemi, biologi og geografi, samt praktisk/musisk valgfag i 8. klasse (muntlig). I tillegg må elevene ta muntlig eksamen i ett fag som trekkes ut, og dermed varierer år for år. Disse fagene er engelsk, tysk/fransk, historie, samfunnsfag, kristendomskunnskap eller matematikk.

⁸ Som beskrevet i avsnitt 2.4.4 er det politisk vedtatt å gjøre endringer i strukturen på utdanningstilbudet på videregående nivå frem mot 2030

⁹ Den danske karakterskalaen er en syvtrinnskala basert på ECTS-skalaen, og inneholder syv karakterer, der fem er ståkarakterer (12, 10, 7, 4 og 02/A, B, C, D og E), og to er strykkarakterer (00 og -3/Fx og F).

¹⁰ Fra skoleåret 2025/26 inneholder eksamensstrukturen seks eksamener, mot tidligere åtte. Blant annet har muntlig engelsk blitt uttrekksfag fremfor obligatorisk eksamensfag, og de skriftlige eksamener i engelsk, naturfag, tysk og fransk utfases helt. Også idrett utfases som eksamensfag. Det skal dog fortsatt gis standpunktkarakterer i disse fagene.

Tidligere har det også vært et krav om at alle elever måtte bli vurdert «utdanningsparate», noe som innebærer en vurdering av om de har de nødvendige faglige, sosiale, personlige og praksisfaglige forutsetningene for å påbegynne og gjennomføre videregående opplæring. Fra og med skoleåret 2025/26 har denne vurderingen blitt utfaset og erstattet med skjerpede krav til kommunenes veiledningsinnsats, kombinert med mer lokal frihet til å tilrettelegge veiledningsprosessen slik at den tar hensyn til hver enkelt elev. Dermed er det fra og med dette skoleåret utelukkende karakterer som bestemmer adgang til videregående opplæring.

En ny analyse fra Børne- og Undervisningsministeriet basert på karakterdata fra folkeskolens avgangseksamen i 2025 viser at drøyt en av ti elever ikke oppnår karakteren 2 (bestått) i dansk og matematikk, til tross for at det vært en liten økning i det samlede karaktergjennomsnittet. Siden pandemien har karakterene i dansk og matematikk gått ned, spesielt blant jenter. Analysen fremhever imidlertid også at den sosiale ulikheten i skoleprestasjoner har blitt større: elever med ufaglærte foreldre presterer betydelig dårligere i dansk og matematikk enn elever som har foreldre med utdanning over grunnskolenivå. Bare 72,3 prosent av disse elevene oppnår minst karakteren 2, mot 91,4 prosent blant elever med faglærte eller høyt utdannede foreldre (Børne- og Undervisningsministeriet, 2025c).

Utover de generelle kravene til bestått grunnskole, er det ulike karakterkrav til de yrkesfaglige og de studieforberevende programmene. For elever som søker seg til et yrkesfaglig utdanningsprogram umiddelbart etter grunnskolen, må eleven ha minst 2,0 (E) i gjennomsnitt i henholdsvis de avsluttende standpunkt karakterer og eksamens karakterer i dansk og matematikk. For å få opptak på et studieforberevende program må eleven ha mottatt undervisning i annet fremmedspråk (for eksempel tysk eller fransk) i 5.-9. klasse i grunnskolen, og ha oppnådd et karaktergjennomsnitt på minst 5,0 (D+) i henholdsvis de avsluttende standpunkt karakterer og på eksamen i alle de obligatoriske prøvene som beskrevet ovenfor.

Både på yrkesfag og studieforberevende programmer finnes det visse unntak fra karakterbestemmelsene, som gir mulighet for opptak for elever som ikke umiddelbart oppfyller alle karakterkrav. Hvis elevens standpunkt karakterer i utgangspunktet er for lave, men gjennomsnittet på eksamen er høyere enn kravene som stilles kan det for eksempel gjøres unntak, på samme måte som eleven også i noen tilfeller kan få opptak via intervju eller opptaksprøver. En analyse fra Børne- og Undervisningsministeriet fra 2024 vurderer at mellom 1-3 prosent av alle elever som tas opp hvert år kommer inn på et studieforberevende program uten å møte karakterkravene. Disse elever har, sammenlignet med klassekamerater med høyere karakterer fra grunnskolen, markant høyere frafall, dårligere faglige resultater målt på karakterer, og fortsetter i mindre grad i høyere utdanning, spesielt akademiske utdanninger (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024a).

4.1.3 Sverige

Svensk videregående opplæring består av til sammen 18 utdanningsprogrammer: seks studieforberevende program, som gir adgang til høyere utdanning, og tolv som er yrkesfaglige. For å ha rett til å søke inn på videregående må eleven være «behörig», dvs. ha rett til å få opptak og dette oppnås gjennom å ha fullført grunnskolen med beståtte karakterer ¹¹. I tillegg finnes det tilpassede utdanningsprogram for elever med funksjonsnedsettelse. Elever som ikke har fullført grunnskolen blir henvist til et «introduksjonsprogram» som skal hjelpe dem til å fullføre det som trengs for å kunne begynne i videregående opplæring (mer om dette i avsnitt 4.2.3) (SFS 2010:2039; SFS 2010:800). Som eneste alternativ til å oppnå inntak på videregående utenom introduksjonsprogrammet, kan elever gå opp til to ekstra år i grunnskolen.

I tillegg finnes det ulike krav for å få inntak til henholdsvis yrkesfaglige og studieforberevende program. For å kunne søke til et yrkesfaglig program kreves det bestått (minst karakteren E) i minst åtte fag: svensk, engelsk og matematikk samt minst fem andre fag fra grunnskolen. For å kunne søke til et studieforberevende program kreves at eleven har oppnådd en bestått karakter i svensk, engelsk og matematikk samt minst ni andre fag fra grunnskolen, totalt 12 fag. For å komme inn på et studieforberevende program finnes det i tillegg noen spesifikke fagkrav. For programmene i økonomi, humanistiske fag og samfunnsvitenskap må fagene geografi, historie, religion og samfunnskunnskap være blant de beståtte fagene. For programmene i naturvitenskap og teknologi må fagene biologi, fysikk og kjemi være bestått. Det estetiske programmet er det eneste som ikke har spesifikke fagkrav. Med andre ord stilles det høyere krav til hva eleven har oppnådd av karakterer for å kunne søke et studieforberevende program, sammenlignet med yrkesfaglige program.

Elever konkurrerer seg inn på et utdanningsprogram basert på karakterer, der ulike karakterer gir ulike poeng, og beste karakter, A, gir flest poeng og dobbelt så mange poeng som en E (20 vs. 10). Antallet poeng eleven har samlet og søker med omtales som «meritvärde». Opptak til ulike program og skoler fordeles i konkurranse etter antall poeng/meritvärde.

4.2 Forberedende løp mellom ungdomsskole og VGO

Selv om mange elever går direkte fra ungdomsskolen (10. klasse) til videregående opplæring i de tre landene, finnes det også noen alternative og/eller forberedende programmer for elever som av ulike årsaker ikke kan eller ønsker å begynne i videregående opplæring direkte etter grunnskolen. Dette kan ha betydning for

¹¹ Det svenske karaktersystemet består av seks trinn (A-F), der karakterene A-E viser til godkjent, mens F er underkjent, dvs. stryk.

hvilken alder elevene har når de begynner i videregående opplæring, og hva slags faglige og sosiale forutsetninger de har med seg. I tabellen nedenfor (Tabell 4.2) oppsummeres de grunnleggende forskjellene, og deretter følger en utdypende beskrivelse for hvert land.

Tabell 4.2 Alternative og/eller forberedende løp før videregående skole

Land	Tilbud	Formål	Andel elever
Norge	(11. skoleår i enkelte kommuner)	Ruste elever med lave grunn-skolepoeng faglig til videre-gående	
Danmark	FGU (Forberedende grunduddannelse)	Kvalifisere elever som ikke har bestått grunnskolen til videregående opplæring/komme seg i jobb (kommunal vurdering)	FGU: ca. 2% (2023) av et kull
	11. skoleår (flere ulike tilbud)	Faglig og sosial kvalifisering og avklaring, allmenn danning	11. skoleår: ca. 52 % (2023) av et kull
Sverige	Introduktionsprogrammen	Kvalifisere elever som ikke har bestått grunnskolen til videregående opplæring eller å komme seg i jobb	Ca. 10 % (2023/24) av et kull

4.2.1 Norge

I Norge finnes det ikke et nasjonalt alternativ eller forberedende løp for elever som av ulike årsaker trenger ytterligere faglig eller personlig kvalifisering før de begynner i videregående opplæring. Noen kommuner tilbyr imidlertid et frivillig 11. skoleår for elever med lave grunnskolepoeng som trenger å bli bedre faglig rustet før videregående. Dette er da gjerne individuelle og tilrettelagte løp for den enkelte elev.

Lied-utvalget drøftet i sin tid hvorvidt Norge burde innføre et 11. skoleår for elever som av ulike årsaker sliter med å mestre skolen. De anbefalte ikke et 11. skoleår, men foreslo i stedet at det ble etablert innføringsfag i norsk, engelsk og matematikk, som skulle sikre at elevene så raskt som mulig kunne oppnå det nødvendige grunnlaget som trengs for å ha utbytte av den videre opplæringen. Slike innføringsfag skulle fungere som en del av det ordinære opplæringstilbudet, ikke som et tillegg til videregående opplæring. (NOU 2019: 25). Denne anbefalingen ble imidlertid ikke fulgt opp politisk, selv om den mottok mye støtte i høringen av utvalgets rapport.

4.2.2 Danmark

I Danmark er det mange elever som ikke går direkte fra grunnskolen til videregående, men i stedet for gjennomfører et 11. skoleår eller en annen form for

forberedende utdanningsløp. I det følgende beskrives FGU (*Forberedende Grunnduddannelse*) som er et tilbud til unge under 25 år som har behov for å løfte sitt faglige eller sosiale nivå, eller har andre behov for motivasjon og avklaring, for å oppfylle adgangskravene til videregående opplæring (eller komme i ufaglært jobb), samt 10. klasse (som tilsvarer 11. skoleår i Norge).

FGU ble implementert i 2019, som en erstatning for en rekke eksisterende forberedelsestilbud. Formålet var å skape mer fokus, kvalitet og ansvarsfordeling i overgangen mellom grunnskole og videregående, og bidra til å realisere den politiske målsettingen om at alle unge har gjennomført videregående eller er yrkesaktive før de fyller 25 år. FGU tilbys på selvstendige institusjoner fordelt over hele landet, og altså i hovedsak ikke på grunnskoler eller ordinære videregående skoler. Det er kommunene som vurderer om en elev er i målgruppen for FGU (på bakgrunn av karakterer og andre sosiale vurderinger), og slik sett er det ikke et tilbud som kan velges fritt av alle. FGU består av tre spor: en allmenn grunnutdanning for de elevene som på sikt ønsker å oppnå adgang til de ordinære utdanningsprogrammer på videregående, en produksjonsutdanning for de elevene som ønsker en mer praktisk retning, og en yrkesgrunnutdanning for unge som ønsker å få praktisk erfaringer gjennom bedriftsopplæring/praksis i bedrift. Varigheten av FGU er tilpasset den enkelte elevs behov, men de kan maksimalt ta FGU i to år.

Blant andre alternative muligheter til å starte i videregående opplæring direkte etter grunnskolen finnes 10. klasse (som tilsvarer 11. skoleår i Norge) som kan gjennomføres på ulike måter. *Folkeskolens 10. klasse* er et tilbud til elever som har avsluttet 9. klasse men har ytterligere behov for kvalifisering og avklaring rundt valg av ungdomsutdanning. I slike tilbud er det obligatorisk å gjennomføre fagene dansk, matematikk og engelsk, mens en rekke andre fag er valgfrie. 10. klasse tilbys typisk på en 10. klasse-senter (egen institusjon utenfor grunnskolen), men også i noen tilfeller på yrkesfaglige utdanningsinstitusjoner eller *efterskoler* (en slags folkehøyskole for barn) (Børne- og Undervisningsministeriet, 2025d). Efterskolene er en skoleform for elever mellom 14-18 år, der elevene bor på skolen de går på i ett år. Både 8., 9. og 10. klasse kan gjennomføres på efterskolene. Oppholdet finansieres gjennom egenbetaling, samt et statlig tilskudd som beregnes ut ifra foreldrenes inntekt. Dette innebærer at andelen elever med foreldre med de høyeste inntektene er relativt høy. Formålet med denne skoleformen er i høy grad sikttet mot allmenn dannelse og livsopplysning i folkehøyskolenes tradisjon. Et efterskoleopphold kan dog også brukes til sosial og faglig modning før eleven søker seg til videregående. Efterskolene er et svært populært tilbud blant danske ungdommer, og andelen som velger 10. klasse på efterskole har økt siden 1990-tallet. Rundt 30 000 elever søker seg hvert år til et tilbud på en efterskole, hvilket tilsvarer mellom 25-30 prosent av en årgang. I 2024 søkte rundt halvparten av elevene som hadde gjennomført 9. klasse seg til et 10. klasse-tilbud, og innen denne

gruppen søkte 67 prosent seg til efterskole (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024b).

4.2.3 Sverige

De svenske *introduktionsprogrammene* har som formål å gi ikke-kvalifiserte elever mulighet til å komme inn på et nasjonalt program eller lede til at de kan komme i arbeid. Utdanningen er på heltid og varer mellom 1-3 år, avhengig av hva målet med utdanningen er. Det finnes ikke eksamensmål eller programstruktur, siden utdanningen er oppbygget rundt en individuell studieplan.

Siden 2019 har det eksistert fire introduksjonsprogrammer, som leder mot ulike utdannings- eller yrkesløp: Programinriktat val (IMV), Yrkesintroduktion (IMY), Individuellt alternativ (IMA) og Språkinntroduktion (IMS). «Programinnrettet valg» er et tilbud til elever som kun mangler noen karakterer og dermed relativt raskt kan overføres til et studieforberedende eller yrkesfaglig program. «Yrkesintroduksjon» retter seg mot elever som ikke har tilstrekkelig mange beståtte fag til å begynne på yrkesfaglig program og som ønsker seg den typen utdanning. «Individuelt alternativ» utformes i forhold til den enkelte elevs behov og ønsker. «Språkinntroduksjon» er et tilpasset utdanningsløp for ungdom som er nyankomne til Sverige, med fokus på å lære svensk og de fag eleven trenger for å kunne gå videre på videregående skole. De fleste introduksjonsprogrammer tilbys på de ordinære videregående skolene, men det finnes også noen særskilte institusjoner som bare tilbyr introduksjonsprogram. I skoleåret 2024/25 økte andelen elever på introduksjonsprogrammene, utenom språkinntroduksjon, for første gang på åtte år. Her studerte 37 400 elever et introduksjonsprogram, tilsvarende rundt 10 prosent av den samlede elevmassen i videregående opplæring (Skolverket, 2025a).

4.3 Drøfting på tvers

Sammenligningen viser at Norge, Sverige og Danmark har en relativt lik struktur når det gjelder inndelingen av videregående opplæring i henholdsvis studieforberedende og yrkesfaglige programmer. Danmark og Sverige skiller seg imidlertid fra Norge på en rekke sentrale punkter, både når det gjelder regulering av inntak, og hvilke alternative og forberedende tilbud som finnes.

I både Sverige og Danmark må en elev ha bestått grunnskolen for å komme inn i videregående opplæring. Dette er en relativt stor forskjell mot Norge, der kravet er at eleven har fullført grunnskolen, men ikke nødvendigvis bestått fagene. Kravene til å bestå grunnskolen varierer dog mellom Danmark og Sverige. Danske elever må oppnå samlet bestått karaktersnitt i de seks avsluttende eksamener, mens svenske elever må oppnå beståtte karakterer i svensk, engelsk og matematikk.

Dette er imidlertid bare minimumskravene; for å søke seg til videregående opplæring er det også en rekke særskilte fag- og karakterkrav som må eleven må oppfylle, som også varierer mellom de studieforbereende og yrkesfaglige programmene. I Sverige finnes det også særskilte fagkrav til de enkelte linjer innen de studieforbereende programmene.

I både Danmark og Sverige stilles noe høyere krav til elevens grunnlag for å søke seg til et studieforbereende program, sammenlignet med yrkesfag. Dette gjelder både antallet av karakterer, krav til enkelte fag, og karakternivået. I Danmark er både elevens standpunkt- og eksamenskarakterer avgjørende for muligheten til å søke seg til studieforbereende. I Sverige har karakterene mindre betydning, mens (antallet av) fag som må bestås vektlegges. Den danske og svenske modellen med generelle og særskilte inntakskrav for studieforbereende programmer er en vesentlig forskjell til Norge, der alle elever har rett til tilbud om et av tre ønskede programmer i videregående opplæring. Med andre ord kan alle dermed prinsipielt søke seg til et studieforbereende program uavhengig av karakterer og faglige forutsetninger.

Den danske og svenske modellen må imidlertid også ses i lys av at begge land over lengere tid har hatt utfordringer med at for få elever velger de yrkesfaglige programmene. Slik sett har skjerpede inntakskrav på studieforbereende programmer en todelt funksjon: de skal sikre høy inntakskvalitet og faglig nivå på de studieforbereende programmene, og sende et signal til elevene om at et studieforbereende løp er krevende. Samtidig skal det få flere elever til søke seg til yrkesfag. Alt annet likt betyr inntakskrav til videregående at elevenes karakterer fra grunnskolen har nokså stor betydning for elevenes utdanningsmuligheter i både Danmark og Sverige. Selv om karakterer fra ungdomsskolen også kan ha betydning i Norge, og at noen videregående skoler har høy konkurranse om å komme inn, er dette i høyere grad lokalt enn nasjonalt betinget. Med andre ord, karakterer fra grunnskolen har en betydning i alle tre land, men betydningen kommer til uttrykk på ulike måter, og kan dermed også føre til ulike former for press på elevene.

Forberedende tilbud

En annen sentral forskjell mellom landene handler om hvilke alternative og/eller forberedende utdanningstilbud som finnes i overgangen mellom ungdomsskole og videregående. Kanskje nettopp fordi det stilles strengere inntakskrav til videregående opplæring i Danmark og Sverige, har begge land ulike kvalifiseringstilbud, som skal bidra til å ruste elevene bedre faglig, sosialt, personlig og motivasjonsmessig til å begynne i videregående opplæring. Også i Finland har man nylig innført kvalifiseringstilbud til elever som har for lave karakterer, eller som trenger avklaring før deres valg av studieforbereende eller yrkesfaglig utdanningsprogram (Finnish Government, 2021). Slik sett skiller Norge seg fra de andre land i

Norden ved ikke å tilby forberedende eller kvalifiserende programmer før elevene begynner i videregående.

Samtidig ser vi at det er variasjon i hvordan disse forberedende tilbudene er organisert, og hvilket nivå i utdanningssystemet de er plassert på. Svenske elever som ikke møter inntakskravene, må enten gå om igjen inntil to år av ungdomsskolen eller begynne på et individuelt tilpasset introduksjonsprogram. Disse programmene er en del av det videregående opplæringssystemet, og er gjerne plassert på de ordinære videregående skolene. Danske elever har derimot flere muligheter; de kan forsøke å komme inn på videregående gjennom opptaksprøve eller intervju, de kan ta et frivillig 11. skoleår i kommunal eller privat regi (efterskoler), eller kommunen kan henvise dem til FGU (Forberedende Grunduddannelse). FGU er i motsetning til Sverige plassert på grunnskolenivå og tilbys som oftest på separate institusjoner.

Sammenligningen viser at Danmark er det eneste av de tre landene som har et etablert nasjonalt system for et frivillig 11. skoleår, som kan være lagt opp som både et kvalifiserende og forberedende løp, eller et mer allmenndannende tilbud. Spesielt efterskolerne er et populært tilbud som mange elever benytter seg av mellom ungdomsskolen og videregående. Samlet sett betyr de ulike måtene å organisere overgangen mellom ungdomsskolen og videregående på, at både elevenes alder, modenhet og kvalifiseringsgrunnlag når de begynner på videregående antakelig varierer relativt mye mellom de tre landene. I tillegg har organiseringen betydning for i hvor tidlig alder elevene må treffe utdanningsvalg, og hvilke muligheter og begrensninger som knytter seg til slike valg. I både Danmark og Sverige gis ungdommer tidlig et individuelt ansvar for egne skoleprestasjoner og valg, sammenlignet med Norge der nivået mellom ungdomsskole og videregående er mindre selektivt. Samtidig finner vi at både Danmark og Sverige har implementert strukturer og mekanismer som tidlig kan plukke opp elever som har behov for ekstra oppfølging for å bli rustet til videregående opplæring, og at ansvarfordelingen for en slik kvalifisering av elevene (i hvert fall prinsipielt) er relativt tydelig. I lys av dette fremstår det som at videregående skoler i Norge i høyere grad må ta ansvar for, og tilrettelegge for, elever som av ulike årsaker begynner på videregående med behov for ytterligere faglig, sosial, eller individuell kvalifisering for å håndtere overgangen.

Til tross for at forberedende tilbud i overgangen mellom grunnskole og videregående er en sentral forskjell mellom de tre landene, har vi ikke inkludert forskningsbidrag på dette temaet. For å kunne si noe substansielt om for eksempel virkningen av forberedende tilbud, er det nødvendig med en mer dyptgående analyse av dette enn denne rapporten legger opp til. Det kan dog nevnes at det i vår gjennomgang av dokumenter og i de systematiske søk likevel har dukket opp enkelte bidrag om forberedende tilbud. Med forbehold om at konklusjonene begrenser seg

til de enkelte studiene, er kunnskapen sprikende når det gjelder virkningen av forberedende tilbud som FGU i Danmark og IP i Sverige.

I Danmark er det foreløpig lite forskning på FGU, men foreløpige evalueringer av FGU har vist positive tendenser når det gjelder elevenes faglige, personlige og sosiale utvikling, og en del går videre i jobb eller utdanning (spesielt yrkesfag) i det første året etter avsluttet FGU. Det er imidlertid høyt frafall blant de elevene som begynner på et ordinært videregående løp. Evalueringene peker også på at det er utfordringer med overgangen for mange elever, og at skoleslagene ikke er godt nok rustet for å samarbeide om overgangen for disse elevene (EVA, 2024b; Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, 2025).

Forskning fra Sverige om introduksjonsprogrammet viser også at det er utfordrende å få til det nødvendige samarbeidet om overgangen mellom skoleslagene, og at dette risikerer å sette elever i ytterligere risiko for å falle utenfor utdannings-systemet (Sundelin & Lundahl, 2022). I tillegg viser Dovemark og Beach (2015) at det å delta i introduktionsprogrammet øker sannsynligheten for marginalisering og en usikker tilværelse, spesielt fordi det er en stor grad av valgfrihet i disse programmene. Valgfriheten tillot elevene å velge bort akademisk arbeid, og ansatte oppmuntret elevene til å velge enkle studiealternativer og aktiviteter som tok dem bort fra akademiske utdanningsspor. Forskerne argumenterer derfor for at det er stor risiko for at introduksjonsprogrammene virker mot sin hensikt. Skolverket (2019) har også undersøkt introduksjonsprogrammene basert på registerdata. Her kommer det blant annet frem at elever på introduksjonsprogrammene har foreldre med lav eller ingen utdanning, og mange har utenlandsk bakgrunn. Programmer som har en tydelig innretning mot sysselsetting og utdanning lykkes best i å understøtte elevenes overgang, mens andre, mer generelle introduksjonsprogrammer i mindre grad lykkes med å få elevene videre i utdanning eller jobb.

4.4 Tidligere forskning på overgangen fra ungdomsskole til videregående med fokus på elevenes valg

I avsnittene som følger nedenfor oppsummeres de utvalgte forskningsbidragene som belyser ulike sider ved overgangen fra grunnskolen til videregående opplæring. I tråd med den komparative kartleggingen har vi særlig fokus på hva som har betydning for elevenes valg av utdanningsprogram og skole innen en gitt tilbudsstruktur. Dette er bare et mulig tema ut av flere som kunne vært relevant for å belyse akkurat denne overgangen. Men hensikten med å fokusere på hvordan ungdommer treffer valg i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående er å få frem perspektiver på hvordan de studieforberedende programmene kan tilrettelegges på en måte som tar hensyn til dette. Med andre ord: hvordan unge treffer utdanningsvalg kan ha konsekvenser for hvordan en ny fag- og timefordeling bør

legges opp. I tillegg mener vi at kunnskap om dette temaet kan ha en generell overføringsverdi med tanke på hvordan unge treffer utdanningsvalg. Dette er nødvendig kunnskap hvis man ønsker å gi elever mer valgfrihet gjennom videregående opplæring.

Siden de systematiske søkene i relevante databaser resulterte i et relativt begrenset antall publikasjoner knyttet til disse temaene, spesielt fra Danmark, suppleres forskningskartleggingen i dette avsnittet med innsikt fra andre relevante kunnskapskilder, slik som ph.d.-avhandlinger, evalueringer, analyser og rapporter fra de enkelte land.

4.4.1 Hva påvirker elevenes valg av utdanningsprogram?

Et dominerende tema i forskningslitteraturen om overgangen mellom grunn- og videregående skole handler om hvordan elevene treffer valg (av både utdanningsprogram og skole), hva som påvirker valget, og hvilke konsekvenser dette valget kan ha for elever. Dette er naturlig, sett i lys av at overgangen markerer at elevene må treffe sitt første store utdanningsvalg, og at elevene for første gang deles inn i ulike løp etter mange år i enhetsskolen, der de prinsipielt har blitt tilbudt de samme mulighetene. Dette skjer i en kritisk periode i deres liv, der unge leter etter sin identitet gjennom sine valg og eksperimentering (Mjaavatn & Frostad, 2018).

Flere studier peker på at valg av utdanningsprogram på videregående er tett knyttet til ungdommens identitetsarbeid. Fra Sverige og Finland viser Lidström og kollegaer (2014) og Brunila og kollegaer (2011) at ungdom ofte søker trygghet og sosial tilhørighet når de velger videregående opplæring. Begge studiene har brukt kvalitative intervjuer med blant annet lærere og elever, og argumenterer for at kulturelle normer og forventninger, knyttet til blant annet kjønn, sosial bakgrunn og lokal kontekst påvirker elevenes valg av videregående skole og utdanningsprogram. Rönnlund et al. (2018) finner noe av det samme dette i sin etnografiske studie av seks rurale områder i Sverige. Deres analyser indikerer at lokale arbeidsmarkeder og familiens yrkesbakgrunn har innflytelse på elevenes valg av utdanningsprogram. Når de kvalitativt studerer interaksjoner mellom stedet og individenes refleksjoner om valg, finner de at i områder med lavt utdanningsnivå og kjønnsdelte arbeidsmarkeder velger elever oftere yrkesfag, og valgene følger ofte tradisjonelle kjønnsroller. En norsk studie som Mjaavatn og Frostad (2018) gjennomførte i 2015 viser tilsvarende at forhold utenfor skolen, slik som lønn, yrkesstatus og kjønn, familie og venner har stor betydning for hvordan elevene treffer valg. Studien er basert på en survey med 1025 norske elever i 10. klasse, der de undersøkte elevers refleksjoner rundt sine valg av videregående opplæring. Forskerne finner også at skolens informasjon og rådgivning, lærere, veiledere og undervisning i utdanningsvalg i liten grad påvirker elevenes valg. Selv om familien

ofte spiller en stor rolle for utdanningsvalget, er det ikke slik at elever alltid selv vurderer det slik.

En annen svensk studie av Rolfsman (2020) basert på spørreskjemadata fra over 1400 niendeklassinger, finner at valg av utdanning påvirkes mest av interesse og evner, trivsel og glede, og planer etter videregående. Familie, søsken, og voksne utenfor familien vurderes av elever som noe som har mindre betydning. Spesielt preges elevenes fremtidsvisjoner av ønsket om et trygt og komfortabelt liv. Ifølge elevene selv er deres valg av utdanningsprogram altså i høy grad drevet av individuelle valg og ambisjoner, og en implikasjon av studien er derfor at utdannings- og karriereveiledning bør være fleksibel og tilpasset elevenes ulike behov og livssituasjoner.

Som beskrevet tidligere har både Danmark og Sverige i de siste tiårene hatt utfordringer med fordelingen av søkere til de ulike utdanningsprogrammer på videregående, og da spesielt rekrutteringen til yrkesfag. Tross en rekke politiske målsettinger, tiltak og reformer har dette vist seg å være et relativt stabilt mønster over tid. Forskning og undersøkelser om elevers valgprosesser fra Danmark og Sverige speiler i høy grad denne utfordringen, ved å være særlig opptatt av å forstå hvilke faktorer som har betydning for at elevene velger vekk yrkesfag, og heller velger et allment studieforberedende program. Studiene gir god innsikt i hvordan elever selv begrunner sine valg, men sier lite om hvilke strukturelle faktorer som faktisk styrer søkemønstrene. Siden datagrunnlaget er selvrapportert, kan vi kun trekke konklusjoner om opplevde påvirkningsfaktorer, ikke om deres faktiske eller målbare betydning.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gjennomførte mellom 2016–2020 en omfattende longitudinell undersøkelse der de bruker en kombinasjon av ulike datakilder; intervjuer, survey og registerdata, og funnene er presentert i en rekke rapporter publisert mellom 2017 og 2023¹². I studien fulgte de en gruppe elever fra de gikk i 8. klasse (norsk 9. trinn) og inn i videregående opplæring/annen aktivitet etter avsluttet grunnskole. Formålet med undersøkelsen var å sette søkelys på hva som har betydning for unges valgprosess og hva som kjennetegner en god overgang, og hvordan systemet, skolene og skoleaktørene best kan understøtte overgangen. Kombinasjonen av longitudinelle spørreundersøkelser med kobling til registerdata, kvalitative intervjuer gjør det mulig for forskerne å si noe mer representativt om de unges valgprosess, hva de selv opplever at den er påvirket av, og hvordan den utvikler seg over tid. EVA finner blant annet at mange elever allerede i 8. klasse har bestemt seg for sitt valg av utdanningsprogram, og at relativt få elever endrer mening før det endelige valget – spesielt de elever som har bestemt seg for å søke seg til studieforberedende program (EVA, 2021). Likevel betyr ikke

¹² I følgende tekst refereres bare fra enkelte rapporter. En full oversikt over alle publikasjoner fra EVAs undersøkelse finnes her: [Unges veje mod ungdomsuddannelse 2025 | EVA](#)

dette at valgprosessen er statisk; undersøkelsen viser også at elevenes valg av videregående opplæring må betraktes som en prosess, der refleksjoner rundt valget utvikler seg over tid. For eksempel kan det oppstå tvil om hvorvidt man har truffet det riktige valget, om ens faglige interesser vil endre seg slik at man angrer valget man har gjort (ibid., s. 30). EVA konkluderer blant annet med at ungdommer i høy grad velger utdanningsprogram ut ifra egne interesser og målet om å ha en realistisk fremtidsplan. Samtidig understrekes det at «*tvivl er et grundvilkår i den process som valget former seg i*» (ibid., s. 7).

Det svenske Skolverket gjennomførte i 2024 en tilsvarende undersøkelse av elevers valg av videregående opplæring, med søkelys på deres oppfatninger av og håndtering av dette valget. 72 elever ble intervjuet og 1285 elever besvarte en digital survey. I undersøkelsen kommer det frem at det som elevene synes er vanskeligst med valget av videregående utdanning, er at de ikke vet hva de vil gjøre i fremtiden. Mange velger videregående program med utgangspunkt i at de ikke *vet* hva de vil, heller enn ut fra hva de faktisk *ønsker*. Dette fører til at mange velger et program de oppfatter som bredt. Det innebærer også at mange velger utdanningsprogram basert på hva flertallet velger (Skolverket, 2024a, s. 24). Siden også denne studien bygger på selvrapporterte data, kan den ikke fastslå i hvilken grad usikkerhet faktisk er en styrende faktor for elevenes valg i praksis. Det den derimot viser, er at elevene *selv oppfatter* usikkerhet om framtiden som sentralt i egne valgprosesser, og at denne opplevde usikkerheten påvirker hvordan de begrunner valg av utdanningsprogram.

I en dansk ph.d.-avhandling fra 2018 (Juul, 2018), undersøkes det kvalitativt hva som påvirker danske elevers valg av utdanningsprogram. Forskningen er basert på intervju med elever, lærere, veiledere og foreldre, samt surveydata. Funnene viser at unge oppfatter sineutdanningsvalg som ganske rasjonelle, veloverveide og reflekterte – men at denne rasjonaliteten ikke nødvendigvis matcher samfunnets eller den politiske forståelsen av hva som er et rasjonelt valg (ibid. s. 335). I valgprosessen påvirkes elevene både av en slik «lineær» rasjonalitetsforståelse og de strukturelle mulighetene i utdanningssystemet, og andre verdier, interesser, følelser og synsinger. På bakgrunn av dette argumenteres det for at jo mer samfunnet «presser» elevene til å treffe et «rasjonelt» utdanningsvalg (i et større samfunnsperspektiv), desto større risiko er det for at de velger ut ifra egne motiver og forestillinger om hvor de kan holde fremtidsmulighetene åpne i lengst mulig tid – og dermed «unngå» å treffe et valg.

Foreldres betydning

Et stort undertema i forskningen om elevers valg av utdanningsprogram handler om hvilken betydning foreldre har for valget. I den longitudinelle undersøkelsen som EVA har gjennomført beskriver flere elever at foreldrenes forventninger

bidrar til at utdanningsvalget oppleves som et press, og mange opplever at foreldrene *forventer* at de skal velge en studieforberedende utdanning. I forlengelsen av dette har danske VIVE (2019) funnet at selv om ungdommene ikke nødvendigvis opplever at foreldrene stiller konkrete krav, opplever de at foreldrene foretrekker visse utdanninger fremfor andre.

I Danmark har også den politisk uavhengige tankesmien for utdannings- og forskningspolitikk (DEA) gjort flere analyser av hvordan foreldre påvirker unges valg av utdanningsprogram (DEA, 2024a;b). DEA har blant annet gjennomført en survey blant foreldre og elever på siste trinn i grunnskolen, som avdekker deres holdninger til utdanningsprogrammene i videregående (DEA, 2024b). Undersøkelsen viser at det blant foreldrene er langt større tilbøyelighet til å anbefale barnet sitt et studieforberedende program enn en yrkesfaglig utdanning. Dette gjelder både for foreldre som selv har yrkesfaglig bakgrunn, og i enda høyere grad foreldre som har mastergrad. Spesielt foreldre til jenter er mer tilbøyelige til å anbefale barnet sitt å velge studieforberedende. Samtidig har også geografi en betydning, siden foreldre og elever i distriktet er mer tilbøyelige til å anbefale yrkesfag, sammenlignet med elever og foreldre i hovedstadsområdet.

DEA har også gjennomført et surveyeksperiment om elever og foreldres forestillinger om hvem som burde velge et studieforberedende program (DEA, 2024a). Når respondentene ble spurt direkte om hvilke elever som burde velge hva, ga de uttrykk for at studieforberedende program ikke utelukkende er for elever med gode karakterer, eller for dem som ønsker å holde fremtidsmulighetene åpne. Men når de ble spurt indirekte, kom det frem at mange vurderte at elever med lav motivasjon og høyt skolefravær passet best på yrkesfag.

Betydningen av foreldre for utdanningsvalg har også vært undersøkt i en norsk kontekst, der Hegna og Smette (2017) gjennom surveydata belyser hvordan norske ungdommer i ulike familiekontekster opplever foreldrenes innflytelse på deres valg av videregående opplæring. De finner blant annet at sterke holdninger fra foreldre kan vanskeliggjøre utdanningsvalget og være en trussel mot ungdommers følelse av autonomi. Selv om ungdommer med minoritetsbakgrunn i litt høyere grad opplever at foreldrene har tydelige holdninger til utdanningsvalget, er det ikke slik at minoritetsungdommer opplever valget som mindre selvstendig enn ungdommer med majoritetsbakgrunn. Derfor konkluderer studien at foreldre har stor innflytelse på valg av videregående utdanningsprogram, men at deres rolle kan være mer eller mindre indirekte.

Samme poeng understrekes i en finsk ph.d.-avhandling (Salovaara, 2021), der forskeren undersøker hvorfor barn og unge i så høy grad (bevisst eller ubevisst) velger samme utdanningsvei som sine foreldre, til tross for at Finland, som de øvrige nordiske land, har et egalitært og likhetsorientert utdanningssystem og samfunn. Basert på intervjuer med studenter, lærere, skoleledere, foreldre og

utdanningseksperter kommer det frem at det finske samfunnet i økt grad verdsetter og fremmer et ideal om sterk selvstendighet blant elever, der elevene tildeles både stort ansvar og valgfrihet når det gjelder valg av videregående opplæring. Elevene internaliserer på mange måter dette idealet, og selv om de ofte velger samme utdanningsretning som foreldre og søsken, oppfatter de likevel dette som et bevisst og selvstendig valg. Motsatt hersker det både blant lærere og andre skoleaktører en tilbøyelighet til å oppfatte elevenes utdanningsløp som «forutbestemt», og at dette enten er noe som ikke kan endres – eller noe man forsøker å kjempe imot. Avhandlingen finner at elevenes opplevelse av valgfrihet og selvstendighet er en slags «illusjon», siden valgfriheten alltid vil være strukturert av andre forhold.

De inkluderte kunnskapsbidragene om elevenes valg av utdanningsprogram peker samlet sett på at elever på den ene siden har en opplevelse av at de treffer et selvstendig og fritt valg om utdanningsprogram, samtidig som dette valget formes av en lang rekke faktorer som elevene kanskje ikke er bevisste om. Spesielt foreldrenes betydning for utdanningsvalg er et undertema som går igjen i flere av studiene. Foreldre inspirerer, fungerer som samtalepartnere og er – både bevisst og ubevisst – med på å påvirke ungdommenes utdanningsvalg. Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at hovedtyngden av disse studiene baserer seg på selvrapporterte data, ofte fra relativt små utvalg. De kan derfor belyse hvordan ungdom og foreldre opplever egne valgprosesser, men gir begrenset mulighet til å trekke slutninger om omfanget av disse mekanismene i elevgrupper generelt. Kunnskapsbidragene peker likevel i samme retning: utdanningsvalg i de skandinaviske landene konstrueres normativt som en autonom og selvstendig beslutning – samtidig som det i praksis sjeldent er det.

En annen konklusjon som går på tvers av undersøkelsene om valg av utdanningsprogram er at tvil, usikkerhet, opplevd press fra samfunnet, skolesystemet og foreldre, og ikke minst *frykten* for å velge feil, medfører at mange elever velger generelle utdanningsprogram som holder flere muligheter åpne. Ved å velge et studieforbereende program opplever elevene at de kan utsette å måtte treffe et (avgjørende) valg så lenge som mulig. Siden disse studiene ikke følger elever over tid eller kobler selvrapporterte opplevelser til faktiske søke- og opptaksmønstre, gir de begrenset grunnlag for å vurdere hvordan denne usikkerheten faktisk slår ut i i praksis.

Samtidig gir likevel studiene en indikasjon på noe viktig: det er viktig å tenke på hvordan valg og valgfrihet kommuniseres til elever, slik at man på den ene siden ikke skaper et unødvendig press, og på den andre siden ikke gir elevene et falskt inntrykk av hvor mye de reelt selv kan velge. Selv om forskningsbidragene her kun gir et begrenset innblikk i forskningen på feltet, er det viktig å være oppmerksom

på hva som bidrar til å strukturere ungdommers valg, spesielt hvis man ønsker å skape mer valgfrihet for elevene i videregående opplæring.

4.4.2 Valg av skole: Identitet, geografi og sosial forankring

Ikke bare valg av utdanningsprogram, men også valg av skole har vært studert innen temaet overgangen grunnskole-videregående. Dette ser vi spesielt i Sverige, der utdanningssystemet gjennom de seneste tiårene har utviklet seg til et 'skolemarked'. Dette har skjedd både gjennom økt grad av individuell valgfrihet og en rask økning i antall videregående skoler, som har lagt til rette for sterk konkurranse mellom skolene.

Holm (2013) undersøker gjennom intervjuer med 77 videregående elever hvordan elevene opplever den økende markedsrettingen av utdanning i Sverige, med særlig fokus på deres skolevalg og konkurransen mellom skolene. Som en kvalitativ studie gir den innsikt i elevenes fortolkninger av valgsituasjonen, og viser hvordan markedstenkningen preger elevenes hverdag på ulike måter. For det første opplevde mange det som vanskelig å navigere i det store 'hav av alternativer', og etterspurte mer objektiv informasjon fremfor promotering fra den enkelte skole, for å unngå utilstrekkelige eller feilaktige valg. I takt med den økte konkurranse mellom skolene, valgte mange elever "trygge alternativer" for å unngå skoler som risikerte konkurs eller nedleggelse. Samtidig var skolevalget ofte begrenset av geografi og individuelle aspekter, noe som reiser spørsmålstegn ved hvor «fritt» valget faktisk er. Holm peker dermed på mønstre som samsvarer med studiene beskrevet ovenfor: jo større opplevd risiko knyttet til å velge «feil», desto mer tenderer elever til å velge bredere og tryggere alternativer.

To andre svenske studier har også belyst temaet fritt skolevalg, og da særlig betydningen av geografi. I teorien kan alle elever bestemme hvor de vil gå på skole, men forskerne forsøker å undersøke i hvilken grad den reelle valgfriheten varierer mellom ulike grupper av individer. Basert på et eksperimentelt design med 587 sisteårs-elever i ungdomsskolen finner Thelin og Niedomysl (2015) at nærhet til skole utgjør hele 28 prosent av beslutningsgrunnlaget for ungdom når de skal søke seg til videregående skole. For elever som bor i rurale områder, er nærhet til skolen et avgjørende kriterium ved skolevalg. Studien bygger på en kontrollert conjoint-analyse av hypotetiske skoleprofiler. Funnene utfordrer den teoretiske antagelsen bak skolevalgreformene - at fritt skolevalg vil føre til bedre akademisk kvalitet fordi elevene velger rasjonelt. Det er ikke akademiske preferanser eller kvalitet som avgjør deres valg, men snarere geografiske og sosiale faktorer som nærhet til skolen og hvor vennene går, argumenterer de for.

En annen studie fra Sverige, Andersson et al. (2012), basert på analyser av registerdata mellom 2000 – 2006 undersøker hvordan reiseavstanden til skolen har

utviklet seg blant 15-åringer. Studien viser at gjennomsnittsavstanden til skole har økt over tid, men med klare sosiale og etniske skiller: elever med foreldre med høy utdanning reiser oftere langt, mens elever med lav sosioøkonomisk status, innvandrerbakgrunn eller tilhørighet til synlige minoriteter i større grad velger skoler nær hjemme. Forfatterne argumenterer for at kort reiseavstand for disse gruppene ikke nødvendigvis er et frivillig valg, men en begrensning – knyttet til færre ressurser eller lav «posisjonell kapital» – snarere enn til preferanse.

Vi har også identifisert en studie fra Norge som omhandler valg av videregående skole (Hopland & Nyhus, 2015). Studien tar utgangspunkt i en inntaksreform i Osloområdet fra 2009 og en reform fra Bergen i 2005, der «nabolagsbasert opp-tak» ble erstattet av resultatbasert rangering for inntak. Basert på surveydata fra den tidligere Skoleporten sammenligner forskerne motivasjonen mellom gutter og jenter når det gjelder konkurranse om skoleinntak. Resultatene viser at mens gutters motivasjon ikke ble påvirket av reformen og det økte konkurranseaspektet, opplevde jenter en nedgang i motivasjon etter innføringen av karakterbasert opp-tak. Forfatterne tolker dette som at jenter kanskje er mer skeptiske til usikkerheten knyttet til sluttresultatet, dvs. hvilken videregående skole de ender opp på. Med andre ord viser studien at økt valgfrihet og mer konkurranse kan ha uønskede bieffekter for ulike grupper av elever.

Selv om de identifiserte kunnskapsbidragene antakelig gir et begrenset innblikk i forskningen på skolevalg, er det verdt å merke seg at funnene i de inkluderte studiene på mange måter speiler kunnskapen om valg av utdanningsprogram. Det er ikke gitt at økt valgfrihet når det gjelder skolevalg reelt bidrar til flere muligheter for elevene, eller at det øker deres motivasjon. Med andre ord: ungdommers valg, enn det gjelder av skole eller utdanningsprogram, påvirkes av en lang rekke faktorer som ikke nødvendigvis har å gjøre med elevens indre motivasjon eller drivkraft for utdanning og yrkeskarriere.

4.5 Oppsummering og diskusjon

Formålet med dette kapittelet har vært å oppsummere forskning om forhold som har betydning for elevenes valg av utdanningsprogram på videregående, og da spesielt studieforberedende programmer. Kunnskap om dette er viktig med tanke på hvordan fremtidens studieforberedende programmer kan organiseres på en måte som tar hensyn til elevenes ulike forutsetninger og motivasjon for å begynne på et studieforberedende program. Blant annet er det viktig å ta hensyn til både de elever som har valgt et studieforberedende program med en klar hensikt om å fortsette i høyere utdanning, og de som har valgt det fordi de er i tvil om hva de vil gjøre i fremtiden. Som vist i kapittel 3 har det gjennom de seneste årene vært en økning av elever som begynner på videregående med manglende/lave

grunnskolepoeng – også i de studieforberedende programmene (da spesielt KDA, MDD og MK). Et økt mangfold i både elevenes faglige forutsetninger og eventuelt motivasjon og hensikt med å ta et studieforberedende program er derfor noe man bør være oppmerksom på i tiden fremover. Med tanke på fag- og timefordelingen spesielt, vil antakelig omfanget og fordelingen av fag ha betydning for hvordan de studieforberedende programmene klarer å håndtere dette mangfoldet på en god måte. I tillegg mener vi at kunnskap om dette temaet kan ha en mer generell overføringsverdi med tanke på hensyn som bør balanseres hvis man ønsker å tilby elever mer valgfrihet gjennom videregående opplæring.

Kunnskapsbidragene viser at selv om valget av videregående opplæring ikke i seg selv er livsavgjørende, så opplever elevene at det har en stor betydning. I både Norge, Danmark og Sverige fremmer samfunnet (i varierende grad) et ideal om selvstendighet, autonomi og ansvar når det gjelder ungdommers valg av utdanningsprogram på videregående. De kvalitative forskningsbidragene peker på at unge i høy grad har internalisert dette idealet, og opplever at valget er viktig – men også vanskelig. Selv om elevene opplever at de treffer et selvstendig valg, så peker mange av kunnskapsbidragene også på det finnes en rekke strukturerende faktorer som begrenser og påvirker elevenes valg. Slike begrensninger kan ligge hos elevene selv, for eksempel ved at deres karakterer fra grunnskolen åpner eller lukker dører til visse utdanninger, eller ved at elevene selv snevrer inn sitt søk mellom ulike alternativer og utelukker noen muligheter. Ikke minst viser forskningen at foreldre og sosial bakgrunn har en viktig betydning for utdanningsvalget. Hvis skolesystemet og måten videregående er organisert på i for liten grad tar hensyn til den komplekse konteksten som elevenes utdanningsvalg foregår i, er det risiko for at ambisjonen om økt valgfrihet for elevene kan få utilsiktede utfall, både når det gjelder sosial ulikhet og «feilvalg». Hvis man ønsker å øke elevenes valgfrihet på en måte som faktisk understøtter fordypning, er det derfor antakelig også nødvendig å tenke på hvordan både ungdomsskolen og videregående løpende kan bidra til å kvalifisere elevers utdanningsvalg. Flere av bidragene understreker nettopp at dette best kan oppnås gjennom den læring og utvikling som foregår i skolen over tid, og at elevenes evner og ferdigheter til å treffe valg integreres som en sentral del av livsmestringen som utdanningssystemet skal kvalifisere elevene til.

Forskningen peker også på en rekke eksterne begrensende faktorer for elevenes valg av videregående opplæring, slik som hvilket tilbud av utdanningsprogrammer og retninger elevene har tilgang til innenfor sitt nærområde, eller hvilken status utdanningen oppleves å ha i samfunnet. Flere undersøkelser på tvers av land peker på betydningen av det geografiske/regionale perspektiv, med andre ord: elever i byene har mer å velge imellom, samtidig som utdanningsnivået generelt høyere her enn i distriktet. Selv om man øker valgfrihet vil det i praksis kanskje ikke oppleves likt for alle elever, og det vil få ulike utfall for ulike elever. Dette

er en relevant utfordring som KLAR2030 bør kaste mer lys over i en norsk kontekst.

Felles for forskningen og undersøkelsene som beskrives ovenfor er også at de på hver sin måte problematiserer den «valgdiskursen» som i økende grad preger overgangen mellom ungdomsskolen og videregående opplæring. Det blir blant annet fremhevet at de politiske diskusjonene og tiltakene som iverksettes på feltet i for høy grad har vært basert på en forestilling om hvordan ungdommer treffer valg der det finnes et «korrekt og logisk» valg for hver enkelt elev. Med utgangspunkt i en slik forestilling antas det at man ved å identifisere dette valget i tide kan sikre at elever «velger riktig» i første forsøk, og dermed hindre frafall, bytte av utdanning, eller at eleven senere må ta ny videregående opplæring (Juul, 2018; Salovaara, 2021).

Kunnskapsbidragene viser derimot at utdanningsvalgene som treffes av unge mellom 15-16 år foregår i en kontekst der mye står på spill når det gjelder egen identitet, sosiale relasjoner, forestillinger om fremtiden – og at dette samtidig er basert på et relativt begrenset erfaringsgrunnlag blant elevene. Dette ser ut til å føre til opplevd press, usikkerhet og tvil blant mange elever, som i mange tilfeller fører til at elevene treffer utdanningsvalg som «låser dem» i minst mulig grad. Et sentralt poeng i relasjon til dette er at det kan virke som at mange elever velger studieforberedende programmer uten en klar ide om hva de skal bruke det til. Man kan dog også tenke seg at denne frykten for å velge feil muligens vil bli mindre hvis elevene vet at det finnes muligheter for omvalg, slik som gjennom påbyggsmuligheten i Norge. Som vist i kapittel 3 er nettopp påbygg en ganske utbredt måte å oppnå generell studiekompetanse på. På den ene siden gir påbygg elever mulighet til å ombestemme seg, hvis de føler de har valgt feil; på den andre siden kan det også være uttrykk for at valg av yrkesfag i Norge også potensielt er en måte for elever å «utsette» avgjørende utdanningsvalg noen år frem i tid, slik som forskningen indikerer at ungdommer er tilbøyelige til. Dette er viktige poeng å ta med seg videre i utformingen av ny struktur i de studieforberedende programmene

Det må understrekes at den oppsummerte forskningen i kapittelet tegner et overordnet landskap, og at det antakelig er flere viktige bidrag og nyanser som burde fått plass. Flere av bidragene baserer seg på kvalitative intervjustudier, eller selvrapporterte survey-data. Det synes likevel å danne seg et bilde av at det, til tross for viktigheten av overgangsfasen mellom grunnskole og videregående, og de valgene som preger den, er behov for mer helhetlig og nyansert kunnskap om hvordan elever treffer valg, og hva som strukturerer disse valgene (Mjaavatn & Frostad, 2018; Juul, 2018; Salovaara, 2021). Ikke minst understrekes det at det er et behov for kunnskap om temaet fra elevenes eget perspektiv, og i lys av den raske samfunnsutviklingen som pågår med tanke på det digitale, sosiale medier, og økende usikkerhet og utrygghet i verden. I det videre arbeidet med KLAR2030-

prosjektet vil disse spørsmålene danne et slags bakteppe for å forstå hvordan ungdom forholder seg til fagvalg innad i videregående opplæring. I Arbeidspakke 2 som vil bli presentert i neste delrapport i prosjektet undersøker vi også hvordan det går i spesifikke fag for ulike elever. Vi vil blant annet undersøke forskjeller mellom kjønn, elever med ulike sosioøkonomisk bakgrunn, karakterer og innvandringsbakgrunn.

5 Gjennom videregående opplæring

Når elever i Norge avslutter ungdomsskolen, går nesten alle videre til en videregående skole. Omtrent halvparten av dem velger et av fem studieforberevende utdanningsprogram i videregående opplæring. Selv om 80-86 prosent av disse fullfører innen fem år og dermed oppnår generell studiekompetanse som formelt sett gir dem opptak i høyere utdanning (se kapittel 3), er det en del indikasjoner på at elevene ikke får det de trenger for å bli studieforberevet. Fullføringsreformen peker, som nevnt i innledningen, på flere utfordringer med dagens fag- og timefordeling.

Dette kapitlet undersøker hvordan videregående opplæring kan organiseres for å gi elevene en god start, og høy grad av skoletilpasning, på en måte som forbereder dem til høyere utdanning. Kapitlets struktur er lik de andre, først undersøker vi hvordan Norge, Danmark og Sverige har organisert sin fag- og timefordeling, og hvilken formell definisjon av formålet med de studieforberevende programmene som ligger til grunn i regelverket. Deretter oppsummerer vi forskning fra forskningskartleggingen om elevers skoletilpasning og konsekvenser av en fag- og timefordeling som legger mer vekt på valgfrihet.

5.1 Sammenligning: organisering av fag- og timefordeling og formål med de studieforberevende programmene

Organiseringen av fag og timer er et viktig element i videregående opplæring som blant annet har sammenheng med hvilke fag som er felles og hvilke som er valgfrie (og omfanget av slike fag), og dermed elevenes grad av valgfrihet og hvilken samlet sluttkompetanse de går ut av videregående med. Hvordan fag og timer er regulert har også betydning for skolenes planlegging og tilbud av utdanningsprogram og fag. Selv om hverken Danmark eller Sverige opererer med begrepet 'fag- og timefordeling' på samme måte som i Norge, er det likevel felles for de tre landene at de studieforberevende programmene består av en kombinasjon av felles/obligatoriske fag, programspesifikke fag, og valgfag, og at alle disse fagene har et visst time-tall knyttet til seg. I tabellen nedenfor (Tabell 5.1) gis en oversikt over de vesentligste kjennetegnene ved fag- og timefordelingen i de respektive land.

Tabell 5.1 Organisering av fag- og timefordeling i studieforbereidende programmer

Land	Organisering	Fellesfag/obligatoriske fag	Valgfrie fag	Andre obligatoriske elementer
Norge	Fag- og timefordelingen som strukturerende prinsipp	Norsk Engelsk Historie Samfunnsfag Matematikk Naturfag Kroppsøving Fremmedspråk Geografi Religion og etikk (10 fag totalt) (omfanget av hvert fag varierer med utdanningsprogram)	(Felles programfag som velges gjennom valg av program, dvs. alle på samme program tar samme fag) Valgfrie programfag (fag- og timefordelingen bestemmer hvilke valgmuligheter elevene har)	
Danmark	Studieretninger som strukturerende prinsipp: angir sammensetningen av fag og minimumsnivå Alle fag er inndelt i nivåer: A-nivå er 3-årige fag (ca. 325 timer) B-nivå er 2-årige (ca. 200 timer) C-nivå er 1-årige (ca. 75 timer)	Nivå på fag er styrende prinsipp heller enn spesifikke fag. Elever på alle utdanningsprogram må ha minst 4 fag på A-nivå, 3 fag på B-nivå og 7 fag på C-nivå. Felles for Stx, Htx og Hhx er: Dansk (A) Engelsk (minimum B) Matematikk (minimum B) Stx (allmen) har flest obligatoriske fag: A-nivå: historie B-nivå: Annet fremmedspråk C-nivå: idrett, fysikk, oldtidskunnskap, religion, samfunnsfag, et kunstnerisk fag, og to ytterligere realfag (13 fag totalt)	(Studieretningsfag velges gjennom valg av studieretning) Eleven må ha minst et valgfag. Dette kan innebære at eleven velger å heve nivået på et fag, eller at det velges et helt nytt fag på C-nivå	Grunnforløp på tre måneder som introduserer elevene til utdanningen og forbereder dem på å velge studieretning Studieretningsprosjekt (større skriftlig oppgave på Vg3, der karakteren teller på vitnemålet)
Sverige	Poengsystem som strukturerende prinsipp: utdanningen består av 2500 gymnaspoeng fordelt over tre år. Hvert kurs eller fag har et visst antall poeng. Det stilles krav til hvordan poengfordelingen skal være mellom de ulike fagtyper	Svensk Engelsk Historie Idrett og helse Matematikk Naturkunnskap Religionskunnskap Samfunnskunnskap (8 fag totalt) (omfanget av hvert fag varierer med utdanningsprogram)	(Programfag velges gjennom valg av utdanningsprogram) Ulike innretninger innen hvert program Programfordypning, fag som elevene kan fordype seg i Valgfrie emner	Gymnasiearbeite (må være godkjent for å oppnå vitnemål, ikke karakter men 'bestått/ikke bestått')

5.1.1 Norge

Funksjonen til den norske fag- og timefordelingen for videregående opplæring er beskrevet i innledningen og vil ikke bli utdypet ytterligere her. Likevel er det relevant å trekke frem noen sentrale poeng med tanke på sammenligningen med Danmark og Sverige som gjøres i dette kapitlet.

For det første er det sentralt at fag- og timefordelingen har status som forskrift, og derfor som utgangspunkt ikke kan fravikes av skoleeierne. Hvert fag har et gitt antall årstimer, og timetallet er oppgitt per år. Denne organiseringen innebærer at elevene må ta fagene på det trinnet og i det omfanget som er beskrevet i rundskrivet om fag- og timefordeling (Udir-1–2025). Kravene til innholdet i de studieforberedende utdanningsprogrammene defineres dermed ut fra et gitt minstetimetall per fag for hvert av de tre årene i videregående opplæring, og de kravene til kompetanse som er beskrevet i hver enkelt læreplan for fag.

Når det gjelder fellesfag er det seks fag som er felles for alle elever i videregående opplæring, mens elever på de studieforberedende programmene i tillegg har fire andre fellesfag, dvs. ti i alt. Et fag kan ha få timer (slik som geografi) eller mange timer (slik som norsk), og i tillegg kan timene være fordelt over et eller flere trinn. Fellesfagene er fordelt mer eller mindre likt (når det gjelder omfang og plassering) i de fem studieforberedende programmene.

I tillegg til det fastsatte timetallet i fellesfag må elevene på studieforberedende oppfylle kravet om bestått programfag innenfor sitt valgte utdanningsprogram. Programfagene er delt inn i hhv. felles programfag som er obligatoriske for alle elever på et gitt program, og valgfrie programfag. Fordelingen av valgfrie og felles programfag varierer mellom utdanningsprogrammene. For eksempel har studiespesialisering ingen felles programfag, siden elevene her må velge å spesialisere seg i enten realfag eller språk, samfunnsfag og økonomi. Valg av programfag henger sammen med skolens tilbud, og begrenses i tillegg av visse krav til hvorvidt programfagene skal være innenfor eget fagområde eller om det er mulig å velge fag fra andre programområder. For å få vitnemål må eleven ha en lovlig fagkombinasjon og ha bestått i alle fag som skal på vitnemålet. I prinsippet betyr også måten fag- og timefordelingen er organisert på at elevene kan risikere å ha feil fagkombinasjon, noe som i sin tur gjør at de ender opp uten godkjent vitnemål.

Fag- og timefordelingen åpner for noen fleksible løsninger, slik som at skoleeiere kan omdisponere inntil 25 prosent av timetallet i det enkelte faget, eller at skolene kan legge til rette for tilpassede tilbud til ulike elevgrupper, for eksempel ved at fag legges på andre trinn enn fag- og timefordelingen ellers krever.

5.1.2 Danmark

Som nevnt finnes det i Danmark fire studieforberevende programmer som alle er allmenndannende og gir hel eller delvis studiekompetanse som kan benyttes til opptak i høyere utdanning: Stx (allmenn), Htx (teknisk), Hhx (merkantil), og HF (2-årig utdanning målrettet fagskole- eller kortere profesjonsutdanning)¹³. Stx, Htx og Hhx har en relativt lik struktur og organisering, selv om det faglige innholdet (for eksempel hva som er fellesfag) varierer. HF har derimot en ganske ulik struktur, og i tillegg en usikker fremtid som følge av den kommende reformen, og derfor vil dette programmet ikke bli beskrevet ytterligere i det følgende.

De studieforberevende programmene er strukturert etter to overordnede prinsipper: alle programmer er inndelt i studieretninger som er nasjonalt bestemt, og alle fag tilbys på tre ulike nivå (A, B og C), som i kombinasjon danner studieretningen og mulige valgfag. Som et ledd i å understøtte elevene i å navigere i denne organiseringen, innledes hvert utdanningsprogram med et grunnforløp på tre måneder.

Grunnforløpet skal bidra til at elevene skal bli faglig avklart før de treffer valg om studieretning, i tillegg til at de umiddelbart får innsikt de faglige kravene som stilles. Innholdet i grunnforløpet er obligatorisk for alle, og inkluderer undervisning i dansk, matematikk, engelsk og samfunnsfag. På Stx (allmenn) inneholder grunnforløpet i tillegg et naturvitenskapelig grunnforløp, samt et kurs i allmenn språkforståelse. På Hhx (merkantil) inngår også allmenn språkforståelse, og et økonomisk grunnforløp. På Htx (teknisk) inngår et naturvitenskapelig grunnforløp og et produktutviklingskurs i grunnforløpet. På alle utdanningsprogrammene teller karakterene fra grunnforløpet med på vitnemålet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2025e; f; g). Alle elever tilbys en evalueringssamtale med en utdanningsveileder på skolen før de treffer endelig valg om studieretning. Frem til avslutningen av grunnforløpet er det mulig for elever å bytte utdanningsprogram uten at det forlenger utdanningen. Når valget om studieretning først er truffet kan det være vanskelig å endre på, og elever vil i mange tilfeller bli henvist til å supplere fag etter avsluttet studieforberevende.

Studieretningene er sammensatt på slik en måte at de tydelig peker frem mot de mulighetene for videre utdanning som de forbereder til. Stx består av 18 studieretninger, mens Htx og Hhx hver har 13. En studieretning består som utgangspunkt av 2-3 fag innen et overordnet fagområde, slik som kunst eller samfunnsfag (Stx), anvendt naturvitenskap (Htx), eller økonomi og marked (Hhx). Studieretningene er utformet slik at de fremmer tverrfaglig samarbeid og integrasjon av kunnskap fra ulike fagområder. Det er et mål at inndelingen i studieretninger skal

¹³ Som nevnt finnes det også et yrkesfaglig program, Eux, som gir studiekompetanse rettet mot relevante fagområder i høyere utdanning. Antakelig blir dette utdanningsprogrammet innen 2030 erstattet med det nye Epx-programmet, og vil derfor ikke bli beskrevet ytterligere her.

gjøre det transparent og forståelig for elever, foreldre, lærere og veiledere å forholde seg til valg av studieretning (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2020). Fagene som inngår i studieretningen vil i flere tilfeller være de samme som de obligatoriske fagene, men da på et høyere nivå (for eksempel består en av de samfunnsvitenskapelige studieretningene av samfunnsfag og engelsk på A-nivå).

De studieforberedende programmene består av flere typer fag. Noen er obligatoriske, andre henger sammen med studieretning, og i tillegg finnes det valgfag. Alle fagene på de studieforberedende programmene er inndelt i ulike nivå, som angir hvor mange år eleven må ha faget, og timetallet for de enkelte fagnivå. A-nivå er 3-årige fag (ca. 325 timer), B-nivå er 2-årige (ca. 200 timer), og C-nivå er 1-årige (ca. 75 timer). Nivåene følger hverandre, slik at for å ta et fag på B-nivå må eleven først ha tatt C-nivå, og for å ta et fag på A-nivå må de ha gjennomført B-nivå. Stx, Htx og Hhx inneholder en rekke obligatoriske fag på ulike nivå, men det varierer mellom utdanningsprogrammene hvilke fag som er obligatoriske. Det er derfor vanskelig å snakke om «fellesfag» i en dansk kontekst. Fellesstandarden er heller at alle elever skal ha en rekke obligatoriske fag på følgende nivåer: minst fire fag på A-nivå, minst tre fag på B-nivå og minst syv fag på C-nivå. På Stx (allmenn) innebærer dette dansk og historie på A-nivå, engelsk, matte og fremmedspråk på B-nivå, og fysikk, idrett, oldtidskunnskap, religion, samfunnsfag, et kunstnerisk fag samt to av fagene biologi, informatikk, kjemi eller naturgeografi på C-nivå. På Htx og Hhx er også dansk, engelsk, samfunnsfag og matematikk obligatoriske fag, mens de øvrige obligatoriske fagene varierer.

Når det gjelder valgfrie fag utover de obligatoriske fagene og studieretningsfagene, er det krav om minst et valgfag. Dette kan både innebære et valg om å gå opp et nivå i et obligatorisk fag, eller et studieretningsfag som eleven allerede har (for eksempel samfunnsfag fra C- til B-nivå, altså ta et ekstra år). Det kan også bety valg av et helt nytt fag, slik som filosofi eller bedriftsøkonomi, alt etter skolenes tilbud. På denne måten kan valgfag være en mulighet til fordypning, eller en mulighet til å velge fag som kreves for å oppfylle spesifikke adgangskrav i høyere utdanning. Fordi mange studieprogrammer i høyere utdanning har spesifikke krav til fag for å få opptak, kan elevenes valg av valgfag få betydning for deres vei videre i utdanningssystemet.

Alle de studieforberedende programmene inneholder en rekke tverrfaglige forløp i løpet av de tre årene som blant annet inkluderer grunnleggende vitenskapsfilosofi og metodelære. Disse forløp skal forberede elevene til *studieretningsprosjektet* på tredje år, der elevene skriver en større oppgave som kombinerer kunnskap og metoder fra to de fagområdene i studieretningen. Prosjektet avsluttes med en obligatorisk muntlig eksamen, der karakteren inngår i det samlede eksamenresultat på elevenes vitnemål (Børne- og Undervisningsministeriet, 2025e; f; g).

5.1.3 Sverige

Det finnes som nevnt seks studieforberedende programmer i Sverige, hvor navn, innhold og eksamensmål er nasjonalt gjeldende. Disse er økonomiprogrammet, det estetiske programmet, det humanistiske programmet, naturvitenskapsprogrammet, samfunnsfagsprogrammet og teknikkprogrammet. Hvert av disse programmene har i tillegg ulike innretninger som elevene kan velge, samt ulike felles programfag. Eksempelvis har teknikkprogrammet og det estetiske programmet fem ulike innretninger hver, mens det humanistiske og naturvitenskaplige programmet har to innretninger hver.

De overordnede strukturerende prinsippene for fag- og timefordelingen i et nasjonalt program innen gymnasieskolen er slik: alle programmer er sammensatt av fellesfag, «karakterfag» (det som gir utdanningsprogrammet sin særegne karakter), individuelle valgfag og gymnasiearbeite (større skriftlig oppgave som gjennomføres i 3. klasse). «Karakterfagene» består av programfag (varierer etter hvilket program man velger), innretninger på programmet (spesialisering innen et bestemt fagområde, slik som 'psykologi og menneskelig atferd' innen samfunnsvitenskapsprogrammet), og programfordypning (ytterligere spesialisering innen programmet som er særlig meritterende for opptak i høyere utdanning (Gymnasieförordning (2010:2039)). Det er Skolverket som fastsetter forskrifter om hvilke fag og hvilke nivåer i disse fagene som kan tilbys som programfordypning for hvert program. I de studieforberedende programmene skal det tilbys fag på visse nivåer som kan være særlig meritterende ved opptak til høyere utdanning, siden mange studieprogrammer i høyere utdanning har særskilte opptakskrav.

Skoleeier fastsetter antall undervisningstimer for fagnivåene, gymnasiearbeidet og fordelingen av undervisningstid i løpet av året. Lovverket fastsetter imidlertid en samlet garantert undervisningstid (minstekrav til timer), som for de studieforberedende programmene er 2180 timer. Likevel er det ikke undervisningstimene, men såkalte «gymnasiepoeng», som er det styrende prinsippet for omfanget av utdanningsprogrammet. Tidligere var det slik at 1 poeng tilsvarte 60 minutter undervisning, men i dag er det uttrykk for en viss arbeidsmengde, ikke direkte undervisningstid. Hvis eleven gjennomfører et kurs på 100 poeng betyr det dermed at omfanget og arbeidsbelastningen har vært på et visst nivå, men ikke nødvendigvis at eleven har mottatt undervisning i kurset i 100 timer.

For å fullføre utdanningen må elevene bestå et visst antall gymnasiepoeng fordelt over tre år. Disse poengene fordeles på de ulike fagtypene (fellesfag, programspesifikke fag, innretninger og valgfag). I de studieforberedende programmene er fordelingen slik: fellesfag (mellom 950-1350 poeng), programfag (mellom 950-1150 poeng), individuelle valgfag (200 p) og gymnasiearbeite (100 poeng). Studieforberedende program omfatter totalt 2500 poeng, som fordeles litt ulikt avhengig av utdanningsprogram. For eksempel varierer omfanget av de åtte fellesfagene

mellom programmene, der noen for eksempel har mer matematikk eller samfunnsfag enn andre. Alle fag er i tillegg inndelt i nivåer som bygger på hverandre og har et visst antall poeng (SFS 2010:800). Som eksempel finnes det i Gy11 11 ulike kurs/nivå innen matematikk, som er tilpasset ulike programmer og elevbehov. Noen nivåer er obligatoriske i spesifikke program, mens noen er avanserte nivå som elever kan velge å fordype seg i.

Den tidligere læreplanen i Sverige som ble innført i 2011 (Gy11) og som fortsatt er gjeldende for noen elever i en overgangsperiode frem til 2030, hadde en struktur der utdanningen var inndelt i enkeltstående kurs/moduler, hvor elevene fikk karakter etter hvert kurs som talte med i gjennomsnittet på vitnemålet. På den ene siden ga dette elevene en stor grad av valgfrihet til å velge kurs og fordype seg i ulike emner; på den andre siden medførte det at kunnskapen og læringen ble fragmentert i små deler, og at det var et høyt vurderingstrykk som både elever og lærere opplevde som stressende. Med Gy25 endres strukturen slik at fagene organiseres som helhetlige emner med flere nivåer som bygger på hverandre, heller enn frittstående kurs. Dette medfører blant annet at karakterer nå skal settes etter avsluttet nivå, og at oppnådde karakter på høyere nivå vil erstatte tidligere oppnådd karakter. Det er også et mål at fagene skal ha nasjonalt fastsatte nivåer og kriterier for å sikre likhet i utdanningens innhold. Gy25 er dermed et forsøk på å endre strukturen i fag og timer slik at den gir rom for mer helhetlig og langsiktig læring, for fordypning før karakteren settes, og for økt motivasjon og mer rettferdig vurdering av elevens faktiske kunnskaper (Skolverket, 2025c; SOU 2020:43).

5.2 Det studieforberedende formålet

I Norge står ideen om fellesskolen sterkt. Gjennom fellesskolen legges det til rette for at elever møter et mangfold av medelever med ulike sosial og kulturell bakgrunn, og med ulike erfaringer, meninger og perspektiver. Dette mangfoldet er en del av det norske verdigrunnlaget, og det er en utbredt oppfatning at tillit og demokratibygging forutsetter at elever lærer å leve med forskjellighet (Meld. St. 28 (2024–2025)). Når det gjelder de studieforberedende programmene spesielt, er et hovedformålene - i tillegg til fellesskolens idealer - at de skal gjøre elevene i stand til å gjennomføre et utdanningsløp i høyere utdanning. Dette gjelder både for Norge, Danmark og Sverige. I tillegg skal de også bidra til elevenes allmenne dannelse, personlige og sosiale utvikling, og deres samfunnsdeltakelse for øvrig. Likevel er det verdt å bemerke at det varierer mellom landene hvordan slike formål er beskrevet, og hvor eksplisitt lovverket er på det studieforberedende formålet.

I Norge er det opplæringsloven som beskriver formålet med studieforberedende programmer, og da i sammenheng med formålet og prinsippene for grunnskole- opplæringen og andre typer videregående opplæring. Det finnes ikke noen

egentlig formålsparagraf for videregående opplæring generelt, eller studieforbere-
dende programmer spesifikt. Både Danmark og Sverige har en selvstendig for-
målsparagraf for videregående opplæring, hhv. Bekendtgørelse af lov om de gym-
nasiale uddannelser og Läroplan för gymnasieskolan (Lgy25). I likhet med Norge
er disse formålsparagrafene basert på noen grunnleggende verdier og prinsipper
om formålet til grunnopplæringen, men i tillegg rommer de også beskrivelser av
det studieforbereende formålet spesifikt.

I Danmark finnes det ikke en samlet formålsparagraf, derimot er formålet til
hhv. de studieforbereende og yrkesfaglige programmene beskrevet og regulert i
ulike deler av lovverket. I lovverket knyttet til de studieforbereende program-
mene beskrives det relativt eksplisitt hva som ligger i begrepet generell studie-
kompetanse, og dermed hva skolen har ansvar for å forberede elevene på. I § 1
fremgår det for eksempel at formålet er å forberede elevene til høyere utdanning
gjennom allmenn danning, kunnskap og kompetanser basert på faglige bredde og
dybde i utdanningen (Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser, § 1).
Andre beskrivelser som sikter til skolens ansvar for å utvikle elevenes studie-
kompetanse er for eksempel:

*«Eleverne skal gennem uddannelsens faglige og pædagogiske progression udvikle
faglig indsigt og studiekompetence. De skal opnå fortrolighed med at anvende for-
skellige arbejdsformer og opnå evne til at fungere i et studiemiljø, hvor kravene
til selvstændighed, samarbejde og sans for at opsøge viden er centrale» (ibid., §1
stk. 2),*

Samt at:

*«Eleverne skal opnå skriftlige kompetencer og almene studiekompetencer, der
sætter dem i stand til at honorere de krav til korrekt skriftlig fremstilling, kritisk
bearbejdning af viden, selvstændighed og vedholdenhed, der kræves i de videre-
gående uddannelser» (ibid., § 29 stk. 3).*

Slike formuleringer viser dermed til noen av de kravene som nye studenter i høy-
ere utdanning forventes å kunne oppfylle på bakgrunn av deres studieforbere-
dende utdanning. Dette gjelder blant annet arbeidsformer, selvstendighet, meto-
der til å oppsøke kunnskap og kritisk vurdere kunnskap, samt god skriftlig kom-
petanse.

Den svenske formålsparagrafen omhandler både studie- og yrkesforberedende
programmer og introduksjonsprogrammene. Her legges det vekt på ansvaret til
videregående opplæring for å berede grunnen for livslang læring, herunder videre
studier, samt løpende kvalifisering av elevenes utdanningsvalg. Det fremheves at
videregående skole har ansvar for at hver elev utvikler sin selvinnrettet og evner til
studieplanlegging, og til at de kan ta stilling til sitt fortsatte yrkes- og studieløp på

bakgrunn av sin samlede erfaring og kunnskap. Dette innebærer også at elevene utvikler evner til å analysere ulike valgmuligheter og bedømme deres mulige konsekvenser, og at de dermed har inngående kjennskap til arbeidslivets vilkår (i relasjon til deres utdanningsprogram), og deres muligheter til videre utdanning og arbeid. Spesifikt for de studieforberedende programmene angir Skollagen (den svenske opplæringsloven) at formålet er at de «ska utgöra grund för fortsatt utbildning på högskolenivå» (SFS 2010:800, Kap. 16, §4). I læreplanens formålsparagraf utdypes dette med at de studieforberedende programmene må gi eleven mulighet til å oppnå kravene for en studieforberedende eksamen, som innebærer at eleven har tilstrekkelige kunnskaper til å være godt forberedt på studier ved høyskole eller universitet (Skolverket, 2024a, s. 4). Det understrekes også at videregående skoler har et ansvar for å samarbeide med universiteter og høyskoler for å sikre elevene at elevene får en utdanning av høy kvalitet og får et grunnlag for å velge emner på videregående, og studier i høyere utdanning (ibid., p. 9).

Oppsummert er det interessant å merke seg at selv om videregående opplæring i de tre landene i stor grad er fundert på de samme grunnleggende verdier og prinsipper om samfunn, menneskeverd og pedagogiske prinsipper, så skiller de seg fra hver andre med tanke på hvor eksplisitt formålet med de studieforberedende programmene beskrives. At Danmark har den mest tydelige reguleringen på dette området er kanskje ikke overraskende, sett i lys av det skarpe skillet mellom studieforberedende programmer og yrkesfag som i hovedsak ikke kvalifiserer til opptak i høyere utdanning. Likevel peker formuleringene i det danske lovverket inn i en slags forståelse av hva det innebærer å være studieforberedt etter videregående, og hvilket ansvar skolene har for å utvikle de nødvendige kompetansene for å studere i høyere utdanning. Mens den svenske læreplanen er mindre eksplisitt om spesifikke studiekompetanser, vektlegger den i høy grad skolenes ansvar for å kvalifisere elevene til å treffe utdanningsvalg som er gode for dem selv og samfunnet. Selv om det åpenlyst ligger i navnet «studieforberedende program» at disse er rettet mot høyere utdanning, så synes den den norske opplæringsloven, sammenlignet med Danmark og Sverige, i mindre grad å angi en retning for de studieforberedende programmene, eller hvilke konkrete krav i høyere utdanning som elevene må forberedes til.

5.2.1 Drøfting på tvers

Sammenligningen viser at de tre landene baserer sine studieforberedende programmer på en kombinasjon av obligatoriske fellesfag, og fag med større grad av valgfrihet. Mens obligatoriske fag skal sikre at elevene oppnår en felles grunnkompetanse, gir programfag, studieretningsfag og valgfag elevene mulighet til å velge fag som passer til deres faglige interesser og fremtidsplaner. Samtidig er det

variasjon i omfang og plassering av de ulike fagtypene og hvilken grad av valgfrihet elevene har til å prege sin egen utdanning – og ikke minst *når* i utdanningsløpet slike valg treffes.

Når det gjelder fellesfagene viser sammenligningen at alle tre land har relativt mange obligatoriske fag som en del av en felles kjerne, og at omfanget av de enkelte fellesfagene varierer. Noen fellesfag, slik som svensk, dansk og norsk er forholdsvis store og går over tre år, mens andre, slik som religion og geografi, har færre timer. I Sverige inneholder de studieforberedende programmene åtte fellesfag, i Norge ti, og i Danmark 13 (på allmennprogrammet, litt færre på de øvrige). I Sverige utgjør de åtte fellesfagene på studieforberedende program drøyt halvparten av de 2500 gymnasiepoengene som elevene tar i løpet av utdanningen. Danmark har dermed flest obligatoriske fag, men en del av dette skyldes at det som i Norge og Sverige kalles «naturfag» er inndelt i disiplin-fag i Danmark (fysikk, biologi, naturgeografi). I tillegg skiller Danmark seg ut ved at alle elever, uansett utdanningsprogram, må ha et kunstnerisk fag (kunst, arkitektur, drama, mediefag eller musikk) på minimum C-nivå (1 år). I både Danmark og Sverige varierer omfanget av de enkelte fellesfagene i noen grad ut ifra utdanningsprogram og studieretning, for eksempel fordi det i noen program stilles høyere krav til elevenes grunnleggende kompetanser. Slik sett utgjør fellesfagene i både Danmark og Sverige en slags «minimumskrav» til fagsammensetningen heller enn en fellesstandard for *alle* elever. Siden de tre land ikke opererer med samme måte å telle timer på, er det vanskelig å sammenligne omfanget av fellesfagene direkte. En fremtredende forskjell er dog omfanget av engelsk i den samlede fordelingen av fellesfag, som er noe høyere i både Danmark og Sverige. Det er generelt interessant å merke seg at det foregår en parallell diskusjon om fellesfagernes funksjon og omfang i alle tre land, spesielt opp mot ønsket om mer tid til fordypning. Samtidig har det, til tross for flere store reformer de siste tiårene, ikke vært gjort store endringer i fellesfagernes struktur og innhold i noen av landene. Balansen mellom de studieforberedende utdanningsprogrammernes allmenndannende og faglig kvalifiserende formål, og ønsket om tilpasning til elever og samfunnets behov synes dermed å være en nærmest universell utfordring.

Med tanke på programfag, eller elevenes mulighet til å velge sitt eget preg på utdanningen generelt, er det også relativt stor variasjon mellom landene. Felles for alle er at elevene først og fremst må velge utdanningsprogram, og heretter tilbys de ulike valgmuligheter gjennom utdanningsløpet. I Danmark velger elevene studieretning etter grunnforløpet på tre måneder, og heretter tilbys de relativt få valgmuligheter, da primært gjennom muligheten til å ta fag på høyere nivå for å kvalifisere til spesifikke programmer i høyere utdanning, eller å velge et valgfag som de ikke har hatt før. I Sverige må elevene løpende gjennom utdanningen treffe flere valg. Utover valg av utdanningsprogram må de velge

innretning/spesialisering på programmet, fordypningsfag rettet mot særskilte krav i høyere utdanning, samt valgfrie fag. Valgmulighetene innebærer i sin tur at elever bør ha tenkt igjennom hva de vil studere *før* de begynner på videregående, og velge program og fagkombinasjoner som gir den nødvendige grunnleggende og «særskilte behørighet» for høyere utdanning. Selv om det fortsatt er betydelige valgmuligheter for svenske elever, skal læreplanreformen Gy25 som implementeres fra og med 2025, ses som et oppgjør med en valgfrihet som tidligere har vært enda mer utstrakt, med negative konsekvenser for elever og lærere, med tanke på stress og fragmentering av læring (SOU 2020:43).

En annen sentral forskjell er at både Danmark og Sverige har en større skriftlig oppgave som obligatorisk element i fullføringen av et studieforberedende program. Hensikten med disse obligatoriske oppgavene er å forberede elevene på de skriftlige, metodiske og ofte tverrfaglige kravene som høyere utdanning stiller. Ved å allokere timer til dette på timeplanen, og ved at oppgaven teller med på vitnemålet, ønsker man å signalisere til elevene at dette er et viktig bidrag til deres videre vei i utdanningssystemet. Samtidig er oppgaven også en mulighet til å la elevene fordype seg i et tema som de er interessert i.

Danmark er det eneste av de tre landene som har et formalisert introduksjonskurs for elever som begynner på et studieforberedende løp. Formålet er både å introdusere elevene til de faglige kravene som stilles på et studieforberedende program, og å kvalifisere deres valg av studieretning. Evalueringer viser at det er noen utfordringer med grunnforløpet, slik som at elevene risikerer å måtte bytte klasse, og at de derfor ofte velger studieretning fra et sosialt heller enn faglig utgangspunkt (EVA, 2022). Likevel er det interessant at det danske systemet på denne måten tar aktive grep for å understøtte elevene i deres overgang til videregående skole og valg av studieretning og fag, mens man i både Sverige og Norge i høyere grad legger ansvaret for å støtte elevene i overgangen til de fagene som eleven må ta på Vg1.

Når det gjelder fag- og timefordelingen mer overordnet, viser sammenligningen noen interessante forskjeller. Den primære funksjonen til fag- og timefordelingen i Norge er å sikre at elever i like utdanningsprogram får opplæring i de samme fagene og at hvert fag får et minimum av timer. Dermed har den også til hensikt å sikre viktige prinsipper om likhet, rettferdighet og transparens i utdanningssystemet (spesielt med tanke på opptak til høyere utdanning). I Danmark og Sverige understøttes prinsippene om rettferdighet og transparens på andre måter: i Danmark primært gjennom inndelingen av fag i tre nivåer som må kombineres for å oppnå vitnemål, og ved å ha en bred vifte av nasjonalt fastsatte studieretninger som skolene kan tilby. I Sverige er nivåer i fagene, gymnasiepoeng og nasjonalt bestemte programinnretninger de styrende prinsippene. Selv om timetallet også har en funksjon i både Danmark og Sverige, kan denne funksjonen likevel

oppfattes som *veiledende* heller enn *styrende*. Måten både Sverige og Danmark organiserer fag og timer på synes derfor også i høyere grad å være rettet mot innholdet i elevenes sluttkompetanse, og innretning mot bestemte fagområder i høyere utdanning, heller enn et bestemt timetall.

5.3 Tidligere forskning: skoletilpasning og støtte

Som nevnt innledningsvis er elevene som begynner i studieforberedende programmer gjennomsnittlig noe høyere faglig presterende enn elever på yrkesfaglige programmer. Samtidig viser de siste søkemønstrene og andre undersøkelser indikasjoner på at elevene som begynner i studieforberedende programmer er noe faglig svakere, at det er økt faglig spredning med større forskjeller mellom de sterkeste og de svakeste, og at de har noe lavere motivasjon for å lære enn tidligere. Vi vet at overgangen fra ungdomsskole til videregående er kritisk, og hvordan elever opplever denne fasen kan påvirke elevenes motivasjon og ønske om å fullføre opplæringen (Raufelder et al., 2024). Formålet med dette delkapittelet er å oppsummere forskning som undersøker hvordan fag- og timefordelingen kan bidra til å gjøre elevene motiverte og trygge fra de starter på videregående skole. Litteraturen fra vårt søk er organisert i to hovedtemaer: (a) hvordan skoletilpasning starter tidlig og er en langsiktig prosess, (b) hvilke faktorer som kan påvirke elevenes skoletilpasning og gode start i videregående opplæring, deriblant lærer- og elevstøtte. Studiene er hovedsakelig basert på surveydata og kvantitative analyser, og fra fagdisiplinen psykologi.

5.4 Skoletilpasning som langsiktig prosess

Selv om overgangen fra grunnskole til videregående opplæring er kritisk på den måten at den kan påvirke elevenes motivasjon og trivsel (Raufelder et al. 2024), viser longitudinelle survey-data studier at det å oppleve «skoleutbrenthet» ofte har røtter mye tidligere i skolegangen. Parviainen et al. (2021) definerer skoleutbrenthet som en vedvarende, sammensatt tilstand av skolerelatert mistrivsel, som består av tre dimensjoner: utmattelse (kronisk tretthet og stress knyttet til skolearbeid), kynisme (tap av interesse og likegyldighet overfor skole) og utilstrekkelighet (følelse av å ikke mestre). I deres femårige longitudinelle studie fulgte forskerne 1544 finske elever fra slutten av barneskolen (6. klasse) til første året i videregående skole. Resultatene viste at nivået av skoleutbrenthet i videregående skole i stor grad kunne forutsies av både nivået og utviklingen av disse symptomene allerede fra 6. klasse. Elever som viste høy grad av utmattelse og kynisme i barneskolen, hadde større sannsynlighet for å oppleve lignende symptomer senere. I tillegg fant forskerne at lavere selvfølelse og høyere grad av internaliserte

symptomer (som depressive symptomer) i 6. klasse var assosiert med økt kynisme i videregående skole. Studien finner at både elever med svake og sterke akademiske ferdigheter i 6. klasse viste økt risiko for å utvikle kynisme i videregående opplæring, noe de tolker som et tegn på at både for krevende faglige utfordringer og mangel på faglig stimulans kan bidra til skoleutbrenthet eller tap av motivasjon. Selv om studien primært vektlegger betydningen av å identifisere symptomer på skoleutbrenthet tidlig i skoleløpet, underbygger den også antakelsen om at det er viktig å finne et faglig mestringsnivå som er tilpasset den enkelte elev.

I likhet med Parviainen et al. (2021) viser også Virtanen et al. (2021) at elevenes motivasjon og tilknytning til skolen i videregående opplæring formes lenge før de begynner der. Mens Parviainen fokuserer på skoleutbrenthet, undersøker Virtanen et al. (2021) hvordan elevengasjement i grunnskolen henger sammen med fravær i videregående skole. Studien er også en longitudinell spørreundersøkelse med 1853 finske elever, som ble fulgt fra 6. klasse i barneskolen til første året i videregående opplæring. Ved hjelp av såkalt second-order latent growth curve modeling (SLGCM)¹⁴ analyserte forskerne hvordan nivå og utvikling i elevenes affektive og atferdsmessige engasjement predikerte fravær i videregående skole, og om kynisme fungerte som en medierende mekanisme. Studien finner at høyt engasjement i 6. klasse, samt økning i engasjement gjennom ungdomsskolen, er forbundet med lavere nivåer av fravær i videregående. De finner at økt engasjement ser ut til å ha en beskyttende effekt: Elever som blir mer engasjerte over tid, har lavere risiko for fravær. Dette indikerer at tiltak som lykkes i å styrke elevenes engasjement, kan ha reell effekt. Hvorvidt dette gjelder dersom en hadde klart å øke engasjementet til elever også etter de begynner i videregående, vet vi ikke. Studien viser også at kynisme – en form for skolemessig likegyldighet – delvis forklarer sammenhengen mellom engasjement og fravær: Elever med lavt engasjement utvikler mer kynisme, som igjen øker risikoen for fravær.

Liinamaa et al. (2022) undersøker på lignende vis hvordan «psykologisk infleksibilitet» mot slutten av grunnskolen henger sammen med ungdommers skoleengasjement på Vg1. Hvis et individ sitter fast i en bestemt type av dysfunksjonell atferd, hindrer det dem i å planlegge egne handlinger og utføre dem i overensstemmelse med langsiktige mål. Med andre ord, hvis ungdommer har et høyt nivå av psykologisk infleksibilitet er de antakelig ikke i stand til å sette langsiktige mål for utdanningen sin, eller forplikte seg til å forfølge dem, men vil heller unngå å studere og bruke tiden på noe som de nyter på kort sikt. Basert på surveydata med rundt 900 finske elever finner de at graden av psykologisk infleksibilitet i 9. klasse predikerer alle observerte variabler for skoleengasjement, både skoletilfredshet,

¹⁴ Second-order latent growth curve modeling (SLGCM) er en form for strukturell ligningsmodellering der man estimerer latente vekstkurver (for eksempel gjennomsnittsnivå og endringsrate over tid) basert på latente faktorer målt på flere tidspunkt, slik at både konstruktet og dets utvikling over tid behandles som latente variabler

intensjoner om frafall, og engasjement. Høy grad av psykologisk infleksibilitet viser seg dog også å være spesielt kritisk for elever i studieforberedende løp, og predikerer frafall. Basert på disse funnene konkluderer de at ved å trene og øke elevenes psykologiske fleksibilitet, kan man øke deres skoleengasjement. Dette kan gjøres ved å understøtte elevers interesser og mål, og sikre at disse blir møtt i det utdanningsløpet de velger, for eksempel gjennom veiledning. Ved å forbedre psykologisk fleksibilitet hjelper man individet til å klargjøre sine verdier og mål for VGO, og til å handle i overensstemmelse med disse. Med andre ord viser denne studien også at nøkkelen til en god oppstart i VGO på mange måter begynner allerede i ungdomsskolen.

Disse tre studiene viser at å legge til rette for en god start i videregående opplæring må begynne lenge før elevene faktisk starter der. Utfordringer som fravær og skoleutbrenthet har ofte røtter helt tilbake til barneskolen, og disse mønstrene ser ut til å holde seg relativt stabile over tid. Et første viktig steg for å gi elevene en god overgang til videregående skole er derfor å identifisere tidlig hvilke elever som har strevd med motivasjon og engasjement over tid. Et annet viktig funn er også at både faglig sterke og svake elever kan utvikle kynisme hvis undervisningen ikke treffer deres nivå. Dette understreker behovet for tilpasset opplæring fra starten av – som muliggjør mestring.

5.4.1 **Kjedsomhet som risikofaktor for ønsket om å slutte på skolen**

Manglende tilpasning kan også komme av at elevene kjeder seg i faget, eller at de ikke opplever at skolen er interessant. En studie vi identifiserte i litteratursøket handlet om nettopp det å kjede seg på skolen. Tvedt, Bru og Idsøe (2021) finner at å kjede seg på skolen er en særlig sterk risikofaktor for elevenes intensjon om å slutte på skolen. I deres studie, basert på en spørreundersøkelse med 1379 førsteårselever i videregående skole i Norge, som benytter en strukturell ligningsmodellering (SEM), fant de at kjedsomhet er sterkere knyttet til ønsket om å slutte på skolen enn emosjonelt engasjement var til ønsket å bli værende i skolen. Dette tyder på at negative følelser som kjedsomhet ser ut til å ha sterkere påvirkning på elevenes ønske om å slutte enn positive følelser som engasjement har på ønsket om å fortsette på skolen. Studien finner videre at halvparten av elevene opplever kjedsomhet i akademiske aktiviteter til en viss grad, og at kjedsomhet oppstår når elever opplever at skolearbeidet er monotont, ikke relevant eller ikke utfordrende nok – og når de føler at de har for lite kontroll over læringsprosessen.

Disse funnene støttes delvis av i en kvalitativ studie basert på intervjuer med lærere som underviser historie for elever i yrkesfaglige utdanningsprogram. Ledman (2015) finner at lærerne selv opplever at det er utfordrende å opprettholde elevenes oppmerksomhet og motivasjon i historieundervisningen. Det er en fare

for at elevene kjeder seg når undervisningen ikke oppleves relevant for dem, og at undervisningen ikke er variert nok, mener lærerne i studien.

Tvedt, Bru og Idsøe (2021) argumenterer for at kjedsomhet bør studeres mer. Selv om de finner at kjedsomhet er assosiert med både lave prestasjoner og høyere frafall, vet vi lite om hvordan det utvikles og for hvem. De studiene vi oppsummerte over, viser også til tidligere internasjonal forskning som finner at tegn på utbrenthet starter tidlig på barneskolen, og at slike symptomer ofte forverres gjennom skoleløpet. Videre viser de til forskning som fremhever betydningen av skolebaserte tiltak, som motiverende lærere og støttende læringsmiljøer, som viktige virkemidler for å forebygge skoleutbrenthet (Meylan et al., 2020). I avsnittene som følger oppsummerer vi forskningen som handler om hvilke tiltak som kan bidra til å påvirke elevenes tilpasning og trivsel.

5.5 Faktorer som påvirker god start

Så langt i dette kapittelet har vi sett at skoletilpasning og trivsel er en prosess som starter allerede i barneskolen. På den ene siden betyr det at for å gi elever i videregående opplæring en god start må tiltak settes inn lenge før de begynner på videregående. Samtidig betyr ikke det at løpet er kjørt, eller at ingenting kan gjøres for å påvirke elever som begynner i videregående opplæring med lav motivasjon. I litteratursøket fikk vi flere treff på studier som har undersøkt hvilke faktorer som påvirker elevenes tilpasning og trivsel.

5.5.1 Venner og sosial støtte

I en studie fra 2011 undersøker Studsrød og Bru hvordan venner påvirker elevers skoletilpasning i videregående opplæring. Studien bygger på en spørreundersøkelse med 564 norske elever i videregående opplæring, og viser at venners innflytelse er moderat, men statistisk signifikant. Den mest negative påvirkningen kommer fra det forskerne kaller skolehemmende regulering – altså når venner eller klassekamerater bidrar til negative holdninger og adferd knyttet til skolegang. Elever som opplever mye slik påvirkning har større risiko for fravær, skulk og planer om å slutte. Studien viser at negativ sosial påvirkning har sterkere effekt enn positiv støtte fra venner eller skole. Dette understreker behovet for målrettede tiltak som kan motvirke slike mekanismer – særlig i overgangen til videregående opplæring, hvor risikoen for frafall er høy.

En nyere studie fra Finland undersøker stabiliteten av sosial støtte fra familie, venner og lærere i skoleoverganger – og ser på hvordan denne støtten er assosiert med skulking og frafallsrisiko i videregående opplæring (Virtanen et al., 2022). Studien er basert på en longitudinell spørreundersøkelse med 1901 finske elever.

Sosial støtte ble målt i 6., 9-, og 10 klasse, mens skulking og fullføring av videregående skole innen normert tid ble målt i første året på videregående skole og ved slutten av 2019. Data ble analysert ved bruk av single-trait-multistate (STMS)-modeller. Denne metoden gjør det mulig å skille mellom hvor støttet eleven føler seg uansett årstrinn, og hvor mye opplevd støtte varierer fordi miljøet (klassen, skolen) er forskjellig. Artikkelen finner at langvarig, stabil sosial støtte fra familie og venner er viktig for å redusere risiko for skulk og frafall og kan ha en beskyttende effekt på elevers skoletilpasning. Støtte fra lærere hadde noe positiv effekt, men mest av alt kortsiktig – og selv om støtte fra lærere var negativt assosiert med skulking finner ikke studien at det har noen betydning for fullføring av videregående skole.

Disse studiene viser på en måte at elevers tilpasning handler om faktorer som ligger utenfor skolens direkte kontroll; venner og familiers betydning. Samtidig viser studiene viktigheten av at skolen aktivt arbeider for å involvere foreldre og legge til rette for å skape gode sosiale møteplasser for elevene.

5.5.2 Lærerstøtte

Tall fra elevundersøkelsen viser at ca. 85 prosent av de spurte elevene opplever at de har god støtte fra lærerne sine. De opplever at de fleste eller alle lærerne bryr seg om dem, har tro på dem, behandler dem med respekt, og gir god faglig hjelp. Selv om andelen som opplever slik støtte er størst på de lavere trinnene, og synker på ungdomsskolen, øker opplevelsen av støtte litt på Vg1 (Smedsvik & Wendelborg, 2024).

Vi identifiserte flere studier som undersøker sammenhengen mellom lærerstøtte og elevers skoletilpasning i videregående opplæring. En av disse er skrevet av Studsrød og Bru (2012), og bygger på det samme datasettet som studien omtalt tidligere. I denne artikkelen analyserer forfatterne elevenes oppfatninger av læreres emosjonelle og akademiske støtte, atferdsovervåkning og grad av autonomi, og hvordan disse faktorene henger sammen med skoletilpasning. Resultatene viser at læreres sosialiseringsfaktorer har en positiv, men moderat innflytelse. Akademisk støtte fremstår som den sterkeste enkeltfaktoren: Elever som opplever høy grad av slik støtte rapporterer høyere motivasjon for videre utdanning, samt lavere nivåer av fremmedgjøring, skulk, fravær og intensjoner om å slutte.

Den andre studien er publisert litt senere, og her ønsker Tvedt, Bru og Idsøe (2021) å undersøke noe av det samme som i studien over, men med et nytt datasett og nye analyser¹⁵. Denne studien er basert på 1379 elever i førsteklasse på videregående skole i Norge og bruker strukturell ligningsmodellering for å teste direkte og indirekte assosiasjoner mellom lærerstøtte og ulike faktorer for

¹⁵ Dette er den samme studien som referert til under «kjedsomhet som risikofaktor».

skoletilpasning. De skiller mellom ulike former for støtte lærere kan gi, og finner at emosjonell støtte var den viktigste faktoren for elevers ønske om å slutte/bli værende i skolen. Det betyr ikke at de avviser funnet om at akademisk støtte er viktig, slik det kom frem i den forrige studien. Men gjennom noe mer avanserte metoder estimerer de mer presist hvordan lærerstøtte påvirker elevers intensjon om å slutte på skolen, og konkluderer med at det er den emosjonelle støtten som betyr mest. En mulig tolkning av disse ulike funnene fra de to overnevnte studiene er at det kan være vanskelig å skille nøyaktig mellom ulike typer støtte, men at begge studiene finner at lærere kan gi elever en form for støtte som ser ut til å påvirke elevenes ønske om å fortsette i skolen.

I en tredje studie publisert året etter den forrige, undersøkes betydningen av læreres emosjonelle støtte mer inngående (Tvedt, Virtanen & Bru, 2022). Studien benytter et tre-bølge longitudinelt design med data fra 1379 elever i videregående opplæring, og analyserer hvordan ulike utviklingsbaner (trajektorier) av opplevd emosjonell støtte fra lærere henger sammen med elevenes intensjoner om å slutte på skolen – indirekte via endringer i opplevd mestringsklima. Studien finner at de fleste elever opplever stabil og høy emosjonell støtte fra lærerne (84 prosent), mens en mindre gruppe opplever synkende støtte (7, 8 prosent), og en annen mindre gruppe opplever å ha lav støtte som øker over tid (7,3 prosent). Elevene som tilhører gruppen med synkende emosjonell støtte viste seg å være særlig utsatt for økt ønske om å slutte på skolen. Forfatterne peker særlig på en sårbar gruppe: elever som har høye ambisjoner om å prestere, men samtidig har lav akademisk selvoppfatning. Disse elevene kan, hvis de ikke identifiseres, ha stor risiko for å havne i gruppen som opplever synkende emosjonell støtte fra lærere – og dermed havne i negative utviklingsforløp med økt risiko for frafall. Studien fremhever også betydningen av et sterkt mestringsklima – der innsats og forbedring verdsettes mer enn umiddelbare prestasjoner – kan motvirke utviklingen av intensjoner om å slutte.

I den fjerde, en kvantitativ studie med et stort og representativt utvalg av norske elever (n = 2 594) undersøker Diseth og Samdal (2014) hvordan elevers opplevelse av læreres autonomistøtte henger sammen med deres motivasjon, opplevde skoleprestasjoner og livstilfredshet i overgangen fra ungdomsskole til videregående opplæring. Studien bygger på selvbestemmelsesteori og målorienteringsteori, og inkluderer elever fra 10. trinn og første år i videregående skole. Resultatene viser at opplevd autonomistøtte fra lærere positivt predikerer alle typer måloppnåelse: mestringsmål, prestasjonsorienterte tilnærmingsmål og prestasjonsorienterte unngåelsesmål. Videre predikerer både autonomistøtte og måloppnåelse elevenes opplevde skoleprestasjoner og livstilfredshet, med noen forskjeller knyttet til trinn og kjønn. Elever i videregående skole rapporterte høyere nivåer av motivasjon og autonomistøtte enn elever i ungdomsskolen. Jenter hadde

sterkere sammenheng mellom autonomistøtte og mestringsmål, mens gutter i større grad knyttet autonomistøtte til prestasjonsmål. Gutter rapporterte også høyere livstilfredshet enn jenter. Studien konkluderer med at både skoleprestasjoner og livstilfredshet er viktige indikatorer på elevers tilpasning, og at disse er nært knyttet til elevenes opplevelse av lærerstøtte og egen motivasjon. Forfatterne anbefaler at lærere er bevisste på hvordan de støtter elevers autonomi, og at de tar hensyn til både trinn- og kjønnsforskjeller i arbeidet med å fremme motivasjon og trivsel.

Vi identifiserte også en kvalitativ studie med case-studiedesign. Her undersøker Tharaldsen (2022) hvordan lærere i videregående opplæring oppfatter og stimulerer elevers akademiske motivasjon. Studien er basert på intervjuer med 33 primærlærere, 17 lærerledere og 11 lærerkoordinatorer ved én skole, og kombinerer individuelle intervjuer og fokusgrupper. Studien bygger på prinsipper fra selvbestemmelsesteori (SDT), selvregulert læring (SRL) og målorienteringsteori, og har som mål å utforske lærernes egne erfaringer og strategier i arbeidet med å fremme motivasjon. Funnene viser at lærerne oppfatter klasseledelse og relasjonsarbeid som avgjørende for å skape et trygt og motiverende læringsmiljø. Strukturert undervisning med tydelige mål og forventninger, samt fleksibilitet og elevmedvirkning, trekkes frem som sentrale strategier. Lærerne understreker også betydningen av å gjøre undervisningen relevant og nyttig for elevene, og å støtte dem i å sette egne mål og forstå læringsprosessen. Et funn studien trekker frem er lærernes bruk av såkalte «nøkkelelever» – elever som har særlig innflytelse på klassemiljøet. Ved å engasjere disse elevene aktivt, mener lærerne at de kan bidra til å løfte motivasjonen i hele elevgruppen. Studien konkluderer med at lærere har flere praktiske strategier for å stimulere akademisk motivasjon. Samtidig peker den på at viktige elementer fra motivasjonsteori – som tilbakemelding og tilpassede oppgaver – i liten grad er integrert i praksis. Forfatteren etterlyser derfor videre forskning på konkrete strategier og hvordan disse faktisk anvendes i klasserommet.

Til sammen viser studiene vi har referert til at en trygg start starter allerede på barneskolen, og mange av faktorene som påvirker elevenes trivsel og skoletilpasning ligger utenfor skolens kontroll. Likevel er det flere studier som viser at læreren spiller en betydelig rolle for elevenes skoletilpasning. Forskningen vi har identifisert viser at støtten må opprettholdes over tid for å fungere best, i tillegg til at lærere bør være særlig oppmerksomme på elever som kan virke motiverte og selvstendige – men som likevel har et støttebehov. De fleste av studiene bygger på samme finske longitudinelle spørreskjemaundersøkelse, og norske spørreskjemaundersøkelser i overgangen til og de første årene i videregående skole. Samlet kjennetegnes forskningen av relativt store utvalg, longitudinelt design og analyser som SEM og latente vekstmodeller, noe som gir et godt grunnlag for å studere

utviklingsforløp. Samtidig er datagrunnlaget selvrapportert, nesten utelukkende nordisk, og observasjonelt, kausale tolkninger og generaliserbarhet til andre skolesystemer bør derfor vurderes med forsiktighet

Det er viktig å påpeke at det finnes en stor internasjonal litteratur om betydningen av relasjonen mellom lærer og elev, som vi ikke har gjennomgått i denne rapporten. I Løken-rapporten fra 2024 refereres denne litteraturen til. De viser blant annet at gode relasjoner mellom lærer og elev kan fremme elevenes engasjement (Roorda et al., 2017) og eksekutive funksjoner (Vandenbroucke et al., 2018), som igjen er nært forbundet med læring og faglige resultater (Krane et al., 2016; Roorda et al., 2017). Gode relasjoner kan også fungere som en beskyttende faktor for sårbare elever og bidra til å fremme både sosioemosjonell og faglig utvikling hos elever. Det er også funnet en negativ sammenheng mellom mobbing og god relasjon mellom lærer og elev. Dette er viktig, da en av våre studier blant annet viste at negativ påvirkning fra jevnaldrende kan være særlig dårlig for elevers motivasjon.

De fleste studiene vi har identifisert, handler om elevenes ønske om å bli værende eller slutte på skolen, og måler ikke elevenes *læring* i seg selv. I både forskningslitteratur og offentlig debatt er det en antagelse om at motivasjon skaper læring. Noe nyere forskning utfordrer denne antagelsen – og hevder årsakssammenhengen er motsatt: elever blir motiverte når de lærer og oppnår resultater (Kirschner, Hendrick & Heal, 2025). Implikasjonen er at man heller enn å gjøre motivasjon til et mål i seg selv, bør prioritere å tilby innhold som gir mestring og læring. I vår kartlegging finner vi få studier som diskuterer dette. Utdanningsdirektoratets gjennomgang av fag- og timefordelingen vil blant annet handle om vektingen av valgfrie programfag og obligatoriske fellesfag. Innsikt om i hvilken grad økt valgfrihet påvirker elevers motivasjon – og eventuelt læring ville dette vært nyttig kunnskap for deres arbeid. For å komme dette behovet i møte, gjorde vi noen supplerende søk etter relevant litteratur. I det følgende skal vi se nærmere på valgfrihet, og oppsummere hva forskningen sier om hvordan elever tar fagvalg - og hvilke mulige konsekvenser større valgfrihet i fagvalg kan ha.

5.6 Tidligere forskning: Hva avgjør elevers fagvalg i videregående opplæring?

Når elever begynner på et studieforbereende program i videregående opplæring, står de overfor viktige valg: hvilken matematikk de skal ha, og etter hvert hvilke programfag de ønsker å fordype seg i. Fullføringsreformen peker, som nevnt, på behovet for en fag- og timefordeling som legger til rette for mer valgfrihet. Der står det blant annet at det kan være vanskelig for elever å motivere seg for fag de ikke har valgt selv (s. 69 for eksempel). Denne antagelsen bygger på ideen om at elever

velger fag ut fra interesser og fremtidsplaner, og at interesse fører til motivasjon. Dette samsvarer med psykologiske motivasjonsteorier – for eksempel selvbestemmelsesteori, som vektlegger at autonomi er ett av tre grunnleggende psykologiske behov som må være til stede for å oppleve indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Reformens vektlegging av valgfrihet reflekterer særlig dette autonomibehovet: opplevelsen av selvbestemmelse og kontroll over egne læringsvalg anses som sentral for å fremme engasjement og dermed læring. Som nevnt over, er denne antagelsen omdiskutert.

Ingen av studiene vi har oppsummert tester selvbestemmelsesteorien direkte. Derfor vil ikke dette delkapittelet handle eksplisitt om hvorvidt valgfrihet påvirker motivasjon. Den forskningen vi oppsummerer her handler primært om hvordan ungdom tar valg i videregående opplæring, og konsekvensene av dette. I kapittel 4 så vi at elevers valg av skole og utdanningsprogram ikke alltid er styrt av interesser, men påvirkes av sosiale, økonomiske og strukturelle faktorer. For å forstå konsekvensene av eventuell økt valgfrihet, må vi se nærmere på hva som faktisk avgjør elevenes fagvalg – og hvilke langsiktige effekter disse valgene kan ha. I vårt systematiske litteratursøk (se kapittel 2) fant vi få studier som direkte omhandler fagvalg innad i videregående opplæring, noe som tyder på at dette er et relativt lite utforsket forskningsfelt. Gjennom supplerende søk har vi imidlertid funnet noen relevante studier fra andre europeiske land, som vil bli oppsummert i det følgende sammen med det som kom frem i vårt systematiske og supplerende søk. Vi belyser hvilke faktorer som påvirker ungdoms valg i fag- og timefordelingen og hvilke konsekvenser disse valgene kan ha.

5.6.1 Hva avgjør elevers fagvalg i videregående opplæring?

Et gjennomgående funn i den supplerende litteraturen – som baserer seg på ulike former for kvantitative data - er at tidligere skoleprestasjoner, sosioøkonomisk bakgrunn og kjønn henger sammen med hvilke fag ungdom tar i alderen 14 – 16 år (Henderson et al., 2018; Anders et al., 2018). Basert på enten registerdata eller internasjonale test- og spørreskjemadata finner studier at elever med høyere sosioøkonomisk bakgrunn og foreldre med høy utdanning oftere velger akademiske programmer og fag som avansert matematikk (Anders et al., 2018; Heiskala et al., 2021; Câmara Leme et al., 2020; Triventi, 2020; Tripney et al., 2010). Kunnskapsoppsummeringer har også vist at ungdom ofte har utfordringer med å ta utdanningsvalg som er tilpasset deres akademiske forutsetninger og interesser. Valgsituasjonene er komplekse, og ungdom mangler ofte erfaring og støtte i møte med byråkratiske og uoversiktlige prosesser (Dynarski et al., 2023; Casey et al., 2011).

Hvilken støtte og hjelp ungdom får i slike valg vil derfor kunne spille en rolle i hvordan de velger. I en komparativ studie av fagvalg i videregående opplæring

basert på internasjonale testdata og nasjonale longitudinelle datasett i 17 land – viser Triventi et al. (2020) at foreldre med høy utdanning i større grad klarer å navigere komplekse utdanningssystemer og veilede barna sine mot prestisjefylte utdanningsløp. Studien argumenterer for at omfattende muligheter for fagvalg kan bidra til å forsterke sosiale ulikheter, ettersom slike valg har langsiktige konsekvenser for sannsynligheten for å gå videre til høyere utdanning.

I en annen komparativ studie basert på analyser av PISA-, PIAAC- og TIMSS-data undersøker Câmara Leme et al. (2020) hvordan et spesialisert versus generelt videregående skoleløp påvirker elevers prestasjoner i matematikk og lesing. Studien viser at jo tidligere elever må ta fagvalg, og jo mer spesialisert videregående opplæring er, desto større blir den sosiale ulikheten. Elever i land med spesialiserte systemer presterer gjennomgående lavere, og effekten er særlig negativ for elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn. Samtidig viser analysene at elever med høyere sosioøkonomisk status oftere velger naturvitenskapelige fag, som også ser ut til å gi dem fordeler i videre utdanning. Forfatterne argumenterer derfor for at tidlig spesialisering, kombinert med begrensede muligheter for å endre fagretning, kan bidra til å forsterke ulikheter både i fagvalg og læringsutbytte.

Disse funnene støttes av Heiskala et al. (2021). Basert på registerdata fra Finland, viser forfatterne at fagvalg i videregående opplæring har betydelige og langvarige konsekvenser for elevers videre utdanningsløp og arbeidsmarkedsutfall. Studien følger en kohort fra Finland til 30- og 40-årsalder, med særlig fokus på valg av avansert matematikk i studieforberevende utdanningsløp. Resultatene viser at elever som velger avansert matematikk har høyere sannsynlighet for å ta høyere utdanning, velge prestisjefylte utdanningsprogrammer og oppnå høyere sosioøkonomisk status i voksen alder. Valgene er sosialt skjevt fordelt: elever fra familier med høy sosioøkonomisk bakgrunn velger oftere avanserte fag som ser ut til å gi flere langsiktige fordeler.

5.6.2 Kjønn og innvandrerbakgrunn i fagvalg

Fagvalg i videregående opplæring henger også tett sammen med elevenes kjønn og innvandrerbakgrunn. Forskning basert på registerdata og/eller X viser at barn av innvandrere oftere velger studieforberevende utdanningsprogrammer, og blant dem som velger yrkesfag, er det en høyere andel som tar påbygg for å kvalifisere seg til høyere utdanning. En omfattende litteratur – som baserer seg på både intervju- og surveydata- dokumenterer at barn av innvandrere ofte har høyere utdanningsaspirasjoner enn majoritetselever (Reisel et al., 2019; Kindt et al., 2025; Tjaden & Scharenberg, 2017; Salikutluk, 2016). Samtidig uttrykkes det i forskningen en bekymring for at disse aspirasjonene i noen tilfeller kan overstige elevenes faktiske forutsetninger (Dollmann & Weißman, 2020).

Birkelund (2020) bekrefter dette mønsteret i Danmark. Ved hjelp av register-data viser han at barn av innvandrere oftere velger akademiske utdanningsprogrammer og krevende fag som avansert matematikk, selv med lavere karakterer fra grunnskolen. Selv om dette øker sannsynligheten for overgang til høyere utdanning, fører det også til høyere frafall og lavere karakterer blant de elevene som blir «indusert» inn i disse løpene. Samtidig viser Heisig og Schaeffer (2020) gjennom analyse av PIAAC-data at barn av innvandrere i utdanningssystemer med sen sortering gjør det mulig for barn av innvandrere å ta høyere utdanning, til tross for at de har et lavere ferdighetsnivå, sammenlignet med systemer med tidlig sortering.

Vi vet også, både gjennom studier som baserer seg på administrative data, survey-data og intervjudata, at mange fagvalg i videregående opplæring er kjønnsdelte. Kvinner velger oftere fag innenfor språk og humaniora, mens menn i større grad velger fag innen fysikk, matematikk og kjemi (Myklebust, 2020; Tripney et al., 2010; Reisel et al., 2019). Disse forskjellene kan delvis forklares med ulike preferanser, men de henger også tett sammen med sosial bakgrunn og bosted.

5.7 Konsekvenser av økt valgfrihet og fleksibilitet

Til nå har vi sett at elevers fagvalg også er sosialt ulike, og noe forskning viser også at valgene de tar kan ha langsiktige konsekvenser på utfall senere i livet. I det videre oppsummerer vi forskningen fra kunnskapskartleggingen som handler om konsekvenser av et læreplanverk som gir større mulighet til valgfrihet i fagvalg.

5.7.1 Funn fra kunnskapskartleggingen: Sosial ulikhet, men bedre karakterer?

I forskningskartleggingen identifiserte vi noen studier som undersøker hvordan endringer i læreplanverket påvirker elevene. Blant annet identifiserte vi noen studier som undersøkte konsekvenser på ulike utfall av Gy11-reformen i Sverige. Som beskrevet i kapittel 2 var dette en reform som blant annet bidro til at det ble et tydeligere skille mellom studieforberevende og yrkesforberedende programmer. Nylund og Rosvall (2016) undersøkte, basert på et etnografisk feltarbeid, hvordan kunnskap organiseres i svensk yrkesfaglig utdanning etter GY11-reformen, og hvilke konsekvenser dette har for elevenes overgang til arbeid, høyere utdanning og samfunnsdeltakelse. Forfatterne argumenterer for at når studiekompetanse var noe en kun automatisk fikk på studieforeberedende programmer, bidro det til redusert status og lavere søkertall til yrkesfag. Videre mener de, i likhet med Nylund og Virolainen (2019), at fellesfagene i yrkesfaglig utdanning har endret karakter - fra å fremme bredde og allmennkunnskap til å bli mer arbeidslivs-

orienterte og kontekstavhengige. Den sistnevnte studien bygger på en komparativ dokumentanalyse av læreplaner og policytekster fra Finland og Sverige. Begge studiene argumenterer for at endringene i læreplanene innebærer at elever med foreldre med lav sosioøkonomisk status i økende grad får en utdanning som er tilpasset arbeidsmarkedets kortsiktige behov, snarere enn bredere samfunns- og utdanningsmessige mål. Dette kan bidra til økt sosial ulikhet og svekke elevenes muligheter for overgang til høyere utdanning, mener de.

I kunnskapskartleggingen identifiserte vi også noen kvantitative studier som undersøker konsekvensene av økt valgfrihet. Studiene viser at sosial ulikhet i fagvalg kan gi langsiktige konsekvenser for senere utdannings- og arbeidsmarkedsutfall. I Sverige undersøker Berggren og Jeppson (2021) konsekvensene av en utdanningsreform fra 2000-tallet som økte elevers fleksibilitet i fagvalg. Reformen reduserte blant annet de obligatoriske kravene i matematikk i enkelte utdanningsprogrammer, og gav dermed elevene større valgfrihet i fagvalg. Ved hjelp av registerdata og en forskjeller-i-forskjeller-strategi estimerer forskerne den kausale effekten av reformen på elevenes utdanningsutfall. Resultatene viser at reformen førte til endringer i elevenes adferd: Mange elever valgte vekk realfag, deltakelsen i matematikkfag ble for eksempel redusert med om lag 37 prosent. Samtidig fant de ingen negative effekter på hverken fullføring av videregående opplæring eller overgang til høyere utdanning. En mulig forklaring er at elever med lavere karakterer oppnådde bedre resultater når de kunne velge bort fag de slet med. Dette kan bety at økt valgfrihet kan også bidra til høyere karakternivå og økt gjennomføring blant elever som ellers ville hatt utfordringer med å fullføre. Hvem disse elevene er og hvor mange det vil gjelde er imidlertid usikkert.

Kupiainen et al. (2016) sin studie fra Finland støtter disse funnene. Basert på resultater fra avgangseksamen til 131 089 avgangselever i perioden 2006 til 2009, pluss 33 592 avgangselever våren 2012, undersøker de konsekvensene av reformer på 2000-tallet som ga elever større frihet til å velge blant et bredt spekter av fag i den finske videregående skolen. I tråd med funnene fra Berggren og Jeppson (2021), viser også denne studien at reformene har påvirket elevenes fagvalg. De finner at flere velger fag der det er lettere å oppnå gode karakterer, og de unngår fag med høyere vanskelighetsgrad. Fag som helse og livsmestring, som krever færre kurs, har økt i popularitet, mens avansert matematikk, fysikk og kjemi har blitt mindre valgt. Studien viser videre at elever med høyere faglige prestasjoner i større grad velger krevende fag, mens elever med svakere karakterer tenderer mot enklere fag. På grunn av karaktersetting basert på normalfordeling innen hvert enkelt fag, førte dette til at sterke elever oftere fikk lavere karakterer i «vanskelige fag», mens svakere elever fikk større sannsynlighet for å oppnå høyere karakterer i «lettere fag». Forfatterne peker på at dette svekker sammenlignbarheten mellom karakterer fra ulike fagkombinasjoner.

En annen studie fra kunnskapskartleggingen, Hall (2016) fra Sverige, benytter en kvasi-eksperimentell tilnærming på registerdata for å undersøke effektene av en reform som utvidet yrkesfaglige programmer med mer fellesfaglig innhold. Reformen hadde som mål å styrke elevenes generelle kompetanse og dermed bedre deres posisjon på arbeidsmarkedet, også i økonomisk krevende tider. Resultatene viser imidlertid at reformen ikke reduserte risikoen for arbeidsledighet – selv ikke i økonomiske nedgangstider. Tvert imot, blant elever med lave karakterer fra grunnskolen førte økt innslag av fellesfag til høyere risiko for arbeidsledighet, trolig som følge av økt frafall.

Ifølge den forskningen vi har oppsummert, vil økt fleksibilitet og fagvalg i videregående opplæring kunne ha motstridende konsekvenser for sosial ulikhet. At fleksibilitet i fagvalg kan ha både positive og negative konsekvenser støttes av en litteraturstudie fra USA (Dynarski et al., 2022). Denne studien viser at universelle krav til college-forberedende fag, som obligatorisk algebra eller fire år med matematikk, har blandede effekter: De kan øke gjennomføring og opptak for elever som allerede presterer godt, men føre til økt frafall blant elever med svake faglige forutsetninger. Det er også godt dokumentert i internasjonal forskningslitteratur at tidlig differensiering (tracking) ofte fører til økt sosial ulikhet (Løken et al., 2024). OECD advarer også mot tidlig differensiering da mye tyder på at det vil føre til større forskjeller i skoleprestasjoner uten å gi elevene mer læring. Samtidig viser også Løken-utvalget til at midlertidig nivåinndelt smågruppeundervisning har positive effekter for elevers læring, særlig for elever som presterer faglig svakt i matte og lesing (Løken et al., 2024).

Oppsummert viser forskningen at fleksibilitet i fagvalg kan ha både positive og negative konsekvenser. På den ene siden kan økt valgfrihet forsterke sosiale ulikheter, fordi elever med høy sosioøkonomisk bakgrunn i større grad velger fag som gir langsiktige fordeler. På den andre siden kan valgfrihet gi elever med svakere faglige forutsetninger mulighet til å velge bort fag de strever med, noe som kan øke gjennomføring og karakterer. Dette gjør at rådgivning og god informasjon blir avgjørende: Elever må få støtte til å forstå konsekvensene av ulike fagvalg, slik at alle har reelle muligheter til å ta valg som er i tråd med egne interesser og forutsetninger.

5.8 Oppsummering og diskusjon

Formålet med dette kapittelet har vært å oppsummere forskning som belyser to sentrale spørsmål: hvordan gi elever en god start i videregående opplæring, og hvordan elever tar valg om fag og retning når de er i videregående skole. Begge temaene er sentrale i Fullføringsreformen, som legger til grunn at valgfrihet gir økt motivasjon og fordypning.

Innledningsvis i rapporten viser vi en del tendenser som forteller oss at utfordringene for de studieforbereidende programmene ikke ser ut til å bli mindre i tiden som kommer. Det er grunn til å tro at elevkullene som starter i videregående opplæring og studieforbereidende programmer i tiden fremover, vil være mer faglig heterogene; med svakere faglig grunnlag og lavere motivasjon enn før. Hvis disse tendensene vedvarer eller forsterkes i nærmeste fremtid, vil det forsterke dilemmaet vi har beskrevet innledningsvis i denne rapporten; Hvordan sikre høy gjennomføring samtidig som elevene som fullfører er godt forberedt til å mestre overgangen i høyere utdanning?

Når det gjelder god start viser forskningen at motivasjon og skoletilpasning starter tidlig. Langsiktige mønstre av engasjement og skoleuthbrenthet etableres allerede i barneskolen, og påvirker elevenes risiko for fravær og frafall senere. Samtidig er det mulig å påvirke motivasjon også etter skolestart, blant annet gjennom ulike former for lærerstøtte og et godt sosialt miljø. Studiene vi fant så eksplisitt på venners, families og læreres støtte og betydning, men adresserte ikke andre aktører i skolens rolle, som rådgivningstjeneste, helsesykepleiere, miljøarbeidere eller annet.

Studiene vi har oppsummert viser at sosial støtte har betydning, men med nyanser: negativ påvirkning fra venner har sterkere effekt enn positiv støtte, og langvarig støtte fra familie og venner er viktig for å redusere risiko for frafall. Lærerstøtte – både emosjonell og faglig – fremstår som en viktig for elevenes trivsel og ønske om å fortsette i skolen. Autonomistøtte og et sterkt mestringsklima bidrar til noe høyere motivasjon og bedre tilpasning. En viktig begrensning ved kunnskapsinnhenting er at den har identifisert et begrenset utvalg av forskning om hvilke faktorer i skolen som påvirker elevens motivasjon. For eksempel har vi ikke fått noen treff på studier som undersøker hvordan ulike undervisningsformer, arbeidsformer og vurdering påvirker elevenes opplevelse av motivasjon og mestring – selv om det finnes studier som tar for seg dette¹⁶. Vi har heller ikke identifisert studier som sier noe om sammenhengen mellom fag- og timefordeling og opplevd mestring eller motivasjon. Vår kunnskapsoppsummering gir derfor ikke et grunnlag for å bekrefte eller avkrefte premisset Fullføringsreformen legger til grunn, om at økt valgfrihet gir økt motivasjon.

Når det gjelder valg, viser forskningen at valgene sjelden tas på grunnlag av hva elever forventer rasjonelt å få avkastning på senere i livet. I kapittel 4 så vi at elever ofte velger videregående utdanningsprogram og skole basert på identitet, forventninger og sosiale faktorer, snarere enn på fremtidig avkastning. Forskningen viser at sosial ulikhet forsterkes både når det gjelder valg av skole, men også i

¹⁶ Vi fikk treff på en studie; Dyrnes (2021). Basert på observasjon av undervisning i programfag og fellesfag i en vg1 klasse på bygg og anlegg i Norge finner denne studien at når undervisningen i matematikk i bygg- og anleggsfag gjøres mer praktisk - for eksempel ved at oppgaver gjøres i verksted - vil det øke motivasjon og læring.

fagvalg: elever fra høyere sosioøkonomisk bakgrunn velger oftere avanserte fag som matematikk, som gir fordeler i videre utdanning og arbeidsliv. At valgfrihet forsterker sosial ulikhet, er godt dokumentert i internasjonal forskning (se Løken et al., 2024). Når det er sagt viser også noen studier at økt valgfrihet kan gi elever med svakere faglige forutsetninger mulighet til å velge fag de mestrer bedre, noe som kan føre til økte karakterer og dermed gjennomføring av opplæringsløpet.

Valgfrihet i fagvalg ser derfor ut til å ha motstridende konsekvenser. Den kan både forsterke ulikhet og bidra til bedre gjennomføring. På en måte kan en si at en fag- og timefordeling med større valgfrihet for eleven vil stille større krav til rådgivning og støtte, slik at alle elever får reell mulighet til å ta informerte valg. En annen mulighet er at fylkeskommunen har mulighet til å tilpasse opplæringen på en mer fleksibel måte er viktigere enn å gi elevene selv høy grad av valgfrihet. For eksempel har vi vist til Løken-utvalget som oppsummerer internasjonal og nasjonal forskning som viser at smågruppeundervisning kan ha betydelige effekter på elevers læring. Stortingsmeldingen *Tro på framtida – uansett bakgrunn* (Meld. St. 28 (2024–2025)) støtter dette forslaget og påpeker at opplæringsloven §14-2 gir anledning til å dele inn elever i grupper etter faglig nivå i særskilte og avgrensede deler av opplæring. For å bidra til dette, påpekes det imidlertid at en må styrke veiledningen i hvordan handlingsrommet en har i opplæringsloven kan benyttes på en god måte.

Det er samtidig viktig å påpeke at det er lite forskning vi har funnet som handler om fag- og timefordelingens påvirkning på elevers motivasjon, læring, gjennomføring og ferdigheter. Selv om det kan tenkes at vi ikke har fanget opp noe forskning, virker det likevel som at dette er et kunnskapshull som fremtidig forskning burde undersøke. Siden et av KLAR2030s hovedmål er å undersøke hvilke muligheter og begrensninger dagens fag- og timefordeling gir for ulike elevutfall, skal vi forsøke å fylle dette kunnskapshullet. I det videre arbeidet skal vi blant annet undersøke basert på registerdata hvilke konsekvenser graden av valgfrihet i fag har for ulike elevutfall (publiseres i delrapport 2). Vi skal også, gjennom kvalitative casestudier på videregående skoler undersøke elevers egne erfaringer og perspektiver på valgmuligheter, valgkompetanse og betydningen av fag- og timefordelingen for motivasjon og læringsutbytte (publiseres i delrapport 3).

6 Overgangen til høyere utdanning

I dette kapitlet ser vi nærmere på elevenes vei ut av videregående opplæring og inn i høyere utdanning. Denne overgangen er mer kompleks enn overgangen fra ungdomsskole til videregående skole, siden overgangen har mer regelverk knyttet til seg, og visse krav må være oppfylt for å komme inn i høyere utdanning.

Som vist i kapittel 3 har omtrent 9 av 10 begynt på studier i høyere utdanning innen to år etter at de har fullført videregående i Norge. Ferske tall viser samtidig at av de som begynner i høyere utdanning, faller omtrent én av fire fra eller bytter utdanning i løpet av det første studieåret (SSB, 2025). Sammenlignet med overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring har overgangen mellom videregående og høyere utdanning vært gjenstand for mindre forskning (Salvanes et al., 2015; NOU 2019: 25).

Som vi allerede har vært inne på i denne rapporten, forsøker vi å se på overgangen i skole- og utdanningssystemet med et helhetlig blikk. Selv om vi nå beveger oss over til overgangen fra videregående skole og inn i høyere utdanning, vil vi som et bakteppe løfte frem at et working paper fra OECD) viser at 6 av 10 norske 15-åringer har planer om å ta høyere utdanning (Mann & Diaz, 2025). Samtidig viser rapporten at karriereusikkerheten blant norske elever er høyere enn OECD-gjennomsnittet: Nesten annenhver 15 åring i Norge er usikker på hva de skal bli, mot 38 % i OECD gjennomsnitt. -rapporten finner også at det ikke alltid er samsvar mellom ungdoms ambisjoner for et visst yrke og viljen til å ta utdanningen som kreves for å jobbe i yrket. I tillegg er tvil om hva man skal bli særlig utbredt blant lavt presterende elever og blant elever med høy sosioøkonomisk status. Dette er interessant, ettersom norske elever får mer karriereveiledning sammenlignet med andre jevnaldrende i OECD-land.

Som i de andre kapitlene vil vi her først ta for oss de formelle kravene for å komme inn i høyere utdanning i Norge, Danmark og Sverige. Deretter presenterer og sammenstiller vi tidligere forskning knyttet til overgangen fra studieforberedende utdanningsprogram og inn i høyere utdanning, og belyser spørsmålet om hva det vil si å være studieforberedt.

6.1 Sammenligning: krav til studiekompetanse og adgang og opptak til høyere utdanning

Norge, Danmark og Sverige har flere fellestrekk når det gjelder overgangen fra videregående skole til høyere utdanning. Alle de tre landene har krav om at videregående opplæring må være fullført og bestått, og eleven må ha fullført visse fag for å ha rett til å søke opptak i høyere utdanning. I alle de tre landene er også selve rangeringen for opptak til høyere utdanning helt eller delvis basert på karakterer fra videregående skole. Et fellestrekk ved opptakssystemene er også en kombinasjon av generelle og spesifikke adgangskrav. I hovedsak er det generelle adgangskravet at eleven har fullført og bestått et studieforberedende utdanningsprogram. Dette er den vanligste veien for opptak til høyere utdanning, men alle de tre landene har i tillegg visse kvalifiseringsmuligheter for elever med yrkesfaglig utdanning (og eventuell supplering av fag), utenlandsk videregående eksamen, eller voksenutdanning, for eksempel gjennom realkompetansevurdering og opptaksprøver.

Selv om det er likheter i hvordan adgang til høyere utdanning gjennomføres og defineres, er det til dels ganske store forskjeller i hvordan generell studiekompetanse (GSK) defineres i de tre landene. Det er også variasjon med tanke på muligheten til å forbedre eller komplettere resultatet fra videregående opplæring, og hvilke alternative opptaksmuligheter som finnes. I tabellen nedenfor (Tabell 6.1) skisseres de vesentligste forskjellene, før de tre landene beskrives mer i dybden.

Tabell 6.1 Krav til studiekompetanse, opptak i høyere utdanning og mulighet til supplering

Land	Krav til studiekompetanse	Adgang til høyere utdanning	Mulighet for komplettering av resultat fra VGO
Norge	GSK: Bestått treårig videregående opplæring som gir studie- eller yrkeskompetanse, samt bestått i spesifiserte fag med et fastsatt antall timer (norsk, engelsk, matematikk, naturfag, samfunnskunnskap og historie)	Gjennomsnittskarakterer Kombinasjon av generelle og særskilte opptakskrav	Privatistordning
Danmark	Adgangsgivende eksamen som møter kravene til sammensetning av nivå på fag, herunder dansk (A), engelsk (B) og matematikk (B), samt bestått studieretningsprosjekt	Gjennomsnittskarakterer (vektet slik at fag på høyere nivå vektes tyngst) Kombinasjon av generelle og særskilte opptakskrav	Gymnasialt suppleringskurs. Elever kan ta fag de trenger (evt. på høyere nivå) for opptak; kan ikke benyttes til karakterforbedring.
Sverige	«Grundläggande behörighet»: Bestått minst 2250 av 2500 gymnaspoäng, herunder kurs i svensk, matematikk og engelsk på bestemte nivåer, samt bestått gymnasarbeidet	Gjennomsnittskarakterer Evt. Högskoleprovet Kombinasjon av generelle og særskilte opptakskrav (grundläggande og särskild behörighet)	Mulighet til å komplettere utdanning med ekstra fag, eller forbedre karakterer fra gjennomførte eksamener «Basår»: ettårig videregående opplæring i realfag i regi av universiteter og høyskoler (tilbud til de som ikke tok realfag på videregående, men som ønsker seg inn på ingeniør/medisin etc.).

6.1.1 Norge

I Norge er det universitets- og høyskoleloven (UH-loven) og forskriften om opptak til høyere utdanning (opptaksforskriften) som fastsetter kravene til generell studiekompetanse. Dagens samlede regelverk for kvalifisering til høyere utdanning har tre hovedelementer som regulerer kvalifiseringsgrunnlaget, og som hver for seg ivaretar ulike hensyn: generell studiekompetanse, unntak fra generell studiekompetanse, og spesielle opptakskrav.

UH-loven fastslår at: «Med generell studiekompetanse menes fullført og bestått studieforberedende norsk videregående opplæring» (§ 8-1). Dette spesifiseres ytterligere i opptaksforskriften, der det fremgår at søkeren enten må ha vitnemål som viser til bestått treårig videregående opplæring som gir studiekompetanse, *eller* har fylt 23 år og kan dokumentere minimum fem års fulltids arbeidserfaring og/eller utdanning. Begge alternativene har krav til at visse fag med en viss timefordeling må være fullført og bestått. Det vil si: norsk (393 timer), engelsk (140 timer), matematikk (224 timer), naturfag (140 timer), samfunnskunnskap (84 timer) og historie (140 timer) (opptaksforskriften, § 2-1).

Det finnes noen unntak for å få opptak uten å møte disse kravene, som fullført og godkjent utenlandsk utdanning/IB, realkompetansevurdering, dispensasjon, yrkesfaglig kvalifisering, eller at studenten møter visse fagspesifikke krav, for eksempel innen utøvende fag. Imidlertid er det svært få som får opptak basert på disse unntakene. Mens 94 prosent fikk opptak basert på generell studiekompetanse i 2022, var det bare 3,5 prosent som fikk opptak basert på 23/5 regel og 1,5 prosent som fikk opptak basert på realkompetanse (Schmees et al., 2024).

I tillegg kan Kunnskapsdepartementet fastsette spesielle opptakskrav for enkelte utdanninger (se opptaksforskriften §1-1 og §4-1). Spesielle opptakskrav blir brukt når hensynet til gjennomføring av studiet eller yrkesutøvelse krever det, og i tilfeller der det er en forutsetning at søkerne har særlige forkunnskaper eller ferdigheter for å kunne gjennomføre studiet. Det finnes overordnet tre typer spesielle opptakskrav: innholdskrav (at søkeren må ha bestått visse fag som er nødvendig for å gjennomføre utdanningen), nivåkrav (fastsatt minimum av skolepoeng/karakterer i enkelte fag), og lokale opptaksprøver (en vurdering av om søkeren har nødvendige egenskaper eller evner før de starter på studiet, eksempelvis i kunsthag). I dag har om lag 40 prosent av alle studieprogrammer i høyere utdanning spesielle opptakskrav, det vil si enten innholdskrav, nivåkrav eller lokale opptaksprøver, eventuelt en kombinasjon av disse tre typene (Meld. St. 20 (2023–2024)). Motsatt innebærer dette at generell studiekompetanse gir opptaksgrunnlag for om lag 60 prosent av studieprogrammene, selv om en del av disse naturligvis kan ha høye inntakskrav i form av karaktersnitt, som følge av høy konkurranse om plassene.

6.1.2 Danmark

I Danmark defineres generell studiekompetanse prinsipielt som det å ha fullført og bestått en studieforberedende eksamen (da på et av disse programmene: Stx, Htx, Hhx, HF, eller Eux). Med en bestått studieforberedende eksamen får elevene *generell* adgang til høyere utdanning. Vitnemål gis til de elevene som har gjennomført og bestått en studieforberedende utdanning, inkludert oppfylt tilstedeværelseskravet og oppfylt krav til karaktergjennomsnitt.

Karakterene omfatter årskarakterer (standpunktkarakterer) i hvert fag, samt karakter i minst 10 eksamener og studieretningsprosjektet (skriftlig oppgave) (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2025a). Karakterer inngår med ulik vekt i eksamensresultatet, slik at fag på A-nivå (det høyeste nivået) og studieretningsprosjektet vektes 2, fag på B-nivå og grunnforløpet vektes 1,5, og fag på C-nivå vektes 1 (BEK: nr 343 af 08/04/2016 § 40). Det samlede karaktergjennomsnittet skal altså være bestått (2,0) for å bestå, noe som betyr at eleven *kan* ha stryk-karakterer på vitnemålet.

Elever som har fullført et studieforberedende program, men som mangler enkelte fag, eller må ta fag på et høyere nivå for å oppfylle opptakskravene til et gitt studieprogram i høyere utdanning, har mulighet til å supplere utdanningen sin (dette kalles *gymnasial supplering*). Slik supplering av fag gir *ikke* mulighet til å forbedre karaktergjennomsnittet fra videregående. Tvert imot kan gjennomsnittet bli *nedjustert* hvis karakteren fra suppleringsfaget er lavere enn det samlede gjennomsnittet, dersom suppleringsfaget er et spesifikt adgangskrav til det gitte studieprogram som det søkes på. Det er heller ikke mulig å ta samme fag på samme nivå flere ganger (Uddannelsesguiden, 2025).

Søkere til høyere utdanning søker gjennom to kvoter (1 og 2). I kvote 1 blir søkeren vurdert på bakgrunn av karaktersnittet på vitnemålet på videregående. For å søke opptak gjennom kvote 2 må søkeren også ha en adgangsgivende eksamen, men her er det de enkelte læresteder som setter kriteriene og vurderer søknaden ut ifra kriterier som yrkeserfaring, folkehøgskole, motivert søknad, eller opptaksprøve. Kriteriene kan dermed variere fra lærested til lærested. Det er også lærestedene selv som bestemmer hvor mange kvote 2-plasser de tilbyr, og dette kan variere fra alt mellom 10 prosent til 100 prosent. Noen studieprogram i høyere utdanning har utelukkende opptak gjennom kvote 2, for eksempel med opptaksprøve eller intervju (dette gjelder for eksempel journalistutdanning). Eksempelvis har både medisin- og jusutdanningen ved Københavns Universitet 90 studieplasser i kvote 1 og 20 plasser i kvote 2, mens de samme studiene på Syddansk universitet har 65 plasser i kvote 1 og 35 plasser i kvote 2 (jus), og 50 i hver kvote på medisin (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2025b).

Uansett hvilken kvote det søkes gjennom, må søkeren oppfylle adgangskravene til utdanningen. Adgangskrav er ikke det samme som adgangskvotient – der det

siste viser til karaktergjennomsnittet ved forrige opptaksrunde. Denne kvotienten avhenger både av antall studieplasser og antall søkere, og varierer dermed fra år til år. Adgangskravene, derimot, kan deles inn i tre overordnede kategorier: *generelle, spesifikke og lokale*. De to første gjelder selve utdanningen, mens lokale adgangskrav gjelder for det enkelte lærested.

De fleste utdanninger krever at en har gjennomført en studieforberedende eksamen, men i visse tilfeller kan også en yrkesfaglig utdanning, et adgangskurs eller enkeltfag på bestemte nivåer være et generelt krav. Dette er altså de *generelle adgangskravene*.

Spesifikke adgangskrav er krav til fag eller fagkombinasjoner som søkeren må ha bestått på et bestemt nivå, og som gjelder for visse studieprogrammer i høyere utdanning. Dette kan for eksempel være engelsk på A-nivå for å komme inn på en engelskspråklig bachelor, eller generelle krav + fagkombinasjon i geovitenskap A og kjemi B for å komme inn på biokjemi og molekylær biologi.

Spesifikke adgangskrav gjelder for utdanningen i seg selv, uavhengig av lærestedet. Som nevnt er studieretningene på de studieforberedende programmene utformet på en slik måte at de har en tydelig faglig profil som retter seg mot høyere utdanning innenfor et tilsvarende fagområde. Valg av studieretning er derfor et viktig ledd i å forberede elevene på høyere utdanning innen et gitt fagområde. Selv om ikke alle studieprogrammer i høyere utdanning har spesifikke adgangskrav, er det likevel viktig at elevene tidlig setter seg inn i de adgangskravene som gjelder for de studiene som de har interesse for.

Lokale adgangskrav dreier seg om karakterkrav og krav til et bestemt gjennomsnitt, samlet eller i enkelte fag, eventuelle språkkrav, og opptaksprøver eller intervju. Disse kravene gjelder på de enkelte læresteder, ikke generelt.

6.1.3 Sverige

I Sverige har hva som defineres som generell studiekompetanse, eller «behörighet till högskolan» endret seg over tid, spesielt med tanke på hvilke utdanningsprogrammer i videregående opplæring som kvalifiserer for opptak i høyere utdanning. I perioden fra 2011 til 2018 ble opptakskravet til høyere utdanning, det vil si hva som ga generell studiekompetanse, skjerpet til å kun omfatte de som har fullført et studieforberedende («högskoleförberedande») program i videregående opplæring (Hovdhaugen et al., 2022). Dette fikk den effekten at søkningen til yrkesfaglige programmer gikk drastisk ned (Jällhage, 2020). Muligheten til å oppnå generell studiekompetanse gjennom alle utdanningsprogrammer i videregående opplæring ble dermed gjeninnført. Fra høsten 2023 inkluderer alle yrkesprogrammene som utgangspunkt alle de fagene som kreves for grundläggande behörighet,

men elever kan velge å fokusere på yrkesfaglige fag og velge bort høgskoleforberedende fag hvis de ønsker det.

I dag er kravet for å få generell studiekompetanse at eleven har fullført et studieforberedende eller et yrkesfaglig program, og at de har bestått minst 2250 poeng av de totalt 2500 poengene som programmet omfatter. I tillegg må eleven ha fullført og fått bestått karakter i engelsk som går over to år (Engelsk B/5), to år svensk (Svensk B/2), og et år med matematikk (Matematikk A/1). For elever som har tatt et studieforberedende program er det også krav om å ha fått sitt '*gymnasiearbeite*' (større skriftlig oppgave som gjennomføres det siste året av videregående) godkjent.

Opptakssystemet til høyere utdanning i Sverige er relativt komplekst, sammenlignet med både Norge og Danmark. Søkere rangerer opp til 12 valg av program ved universiteter og høyskoler, og ved opptak konkurrerer søkere i ulike kvoter: minst en tredel er basert på karakterer fra videregående opplæring og minst en tredel er basert på *högskoleprovet*. Högskoleprovet er en form for nasjonal opptaksprøve som blant annet tester språkforståelse, leseferdigheter, engelskkunnskaper, matematiske evner og logikk. I likhet med den amerikanske testen SAT er den ment å være «et instrument for seleksjon til høyere utdanning» (Stage & Ögren, 2004, s. 1). Med andre ord kan søkerne øke sine sjanser for opptak til høyere utdanning ved å konkurrere både basert på karakterer og på resultat på högskoleprovet samtidig, siden det er opptak i separate kvoter.

Det enkelte lærested bestemmer hva som skal være konkurransegrunnlag for den siste tredelen av plassene. Dette kan være karakterer, högskoleprovet eller andre ting lærestedet ønsker (opptaksprøve eller intervju). Mange studier med stor konkurranse (for eksempel medisin, jus og sivilingeniør) har dermed en større andel av sine plasser i kvoten basert på karakterer, slik at en større andel av søkerne konkurrerer basert på karakterpoeng fra videregående skole.

Karakterpoeng (*meritvärde*) er det som søkerne konkurrerer med når de søker opptak i karakterkvoten. Karakterpoengene til en søker regnes ut ved å til dels regne ut et gjennomsnitt basert på oppnådde karakterer i videregående, i tillegg til «meritpoäng», som er bonuspoeng basert på fag eleven har tatt (matematikk, engelsk og språkfag). Beregningen av gjennomsnitt er komplekst, og henger blant annet sammen med at ulike karakterer gir ulike poeng, og at kursene som eleven tar også har ulike poeng.

Det er stor konkurranse om å komme inn på visse programmer i høyere utdanning i Sverige. Akkurat som i Norge er det vanskelig å komme inn på profesjonsutdanninger som jus, medisin, tannlege og psykolog. Opptakskravene til disse utdanningene er regulert gjennom högskoleförordningen kap 7, §7-8.

Sammenlignet med Norge er det flere studier i Sverige som har noe som kalles for «särskild behörighet», det vil si at det kreves fag utover generell studie-

kompetanse for å komme inn. Det betyr at mange av de utdanningene som i Norge kun har krav om generell studiekompetanse, har tilleggskrav i Sverige. Disse tilleggskravene kan lærestedene i hovedsak fastsette selv, dersom de ønsker det (i hvert fall til fag som ikke har egne nasjonale opptakskrav, slik som medisin og ingeniør).

For eksempel har statsvitenskap ved Uppsala universitet krav om ekstra samfunnfagskurs fra videregående skole i tillegg til de obligatoriske fagene, Stockholms universitet har krav om ekstra samfunnsfag og engelsk, mens universitetene i Linköping og Karlstad kun har generell studiekompetanse som krav for opptak til statsvitenskap. Dette illustrerer hvordan opptakskravene til det samme studiet kan variere mellom læresteder i Sverige. Derfor må svenske elever ha god oversikt over hva de vil studere videre, for å sikre at de har tatt de riktige fagene for å kunne søke på det de ønsker.

6.1.4 Felles nordiske regler for opptak

Siden 1966 har det vært en avtale mellom de nordiske landene om at søkere fra andre nordiske land kan søke opptak til høyere utdanning på samme grunnlag som landets egne søkere (Elken et al., 2015). Dette betyr at søkere fra Norge som søker i Sverige og Danmark regnes for å ha generell studiekompetanse, men dersom søkeren søker på et studium med ekstra krav må disse være oppfylt, på samme måte som for lokale søkere.

En generell utfordring med de felles nordiske reglene for opptak er at det i både Sverige og Danmark kreves to år med engelsk fra videregående for å ha generell tilgang til høyere utdanning, mens det i Norge kun er krav om et år med engelsk. Dette skaper en situasjon der norske elever som vil søke seg inn i Sverige og Danmark kun kan komme inn på studier som har krav om «generell behørighet»/generell adgang. Dersom studiet spesifiserer engelskkravet, er ikke de norske elevene som har valgt bort engelsk etter førsteklasse i videregående formelt kvalifisert til opptak på dette programmet. Med andre ord får valg eleven gjorde i løpet av videregående skole i Norge direkte konsekvenser for muligheten til å studere i et av de andre nordiske landene.

6.1.5 Drøfting på tvers

Vi finner både likheter og forskjeller mellom de tre landene når det gjelder hvilke krav som stilles til studiekompetanse, og hvilke krav som stilles for å få opptak til høyere utdanning. For det første er det variasjon mellom landene i hvordan de definerer «studiekompetanse». Dette er et begrep som både viser til hva som kreves for å ha fullført og bestått et studieforbereende utdanningsprogram, og hva som

er det generelle adgangskravet for høyere utdanning. Mens man i Sverige har «grundläggande behörighet» som en slags ekvivalent til det norske begrepet generell studiekompetanse, opererer man i Danmark ikke med et slikt begrep. Her brukes heller begrepet «adgangsgivende eksamen».

I Norge oppnår elever generell studiekompetanse ved å fullføre videregående opplæring og ha en bestått karakter i seks fag: norsk, engelsk, matematikk, naturfag, samfunnskunnskap og historie. Disse fagene har ulikt omfang. Til sammenligning er det prinsipielt kun dansk/svensk (3 år), engelsk (minimum 1 år) og matematikk (minimum 2 år) som inngår som fellesfag i den danske og svenske forståelsen av studiekompetansen. I Danmark og Sverige er det imidlertid en rekke andre krav til innholdet i studiekompetansen, som henger sammen med nivåer på og sammensetninger av fag, samt at elevene består den obligatoriske skriftlige oppgaven¹⁷.

På bakgrunn av dette kan man argumentere for at generell studiekompetanse i Norge er ganske bred og – nettopp – generell, sammenlignet med Danmark og Sverige der generell studiekompetanse defineres mer avgrenset eller rettet mot bestemte fagområder i høyere utdanning. Som i Norge betyr dette at ingen av de studieforbereidende programmene i Danmark og Sverige gir adgang til *alle* programmer i høyere utdanning. Dette innebærer også at man både i Danmark og Sverige aksepterer at elevene ikke fullfører videregående med den samme brede sluttkompetansen som i Norge, mot at de til gjengjeld (prinsipielt) har bedre muligheter til å fordype seg i fag og fagområder som de er interessert i, og som de ser for seg fremtidige utdanningsmuligheter i.

En utfordring med denne typen løsning er at elevene allerede før de begynner på videregående (eller mens de går på grunnforløpet i Danmark) må ha gjort seg tanker om hva de vil studere etter videregående, og at valg av utdanningsprogram kan oppleves svært avgjørende (som drøftet i kapittel 4). I tillegg forventes elevene å treffe fagvalg gjennom videregående skole som kvalifiserer dem til enkelte områder i høyere utdanning. Hvis elevene velger «feil», altså likevel ikke ønsker å gå videre til disse utdanningene, risikerer de å måtte komplettere med ytterligere fag etter fullført videregående skole for å kunne søke seg inn på og studere det de ønsker.

Med den norske modellen for generell studiekompetanse tvinges ikke elevene på samme måte til å ta stilling til fremtiden tidlig i utdanningsløpet. Motsatt innebærer den brede studiekompetansen i Norge at man har mindre fleksibilitet i fellesfagene, fordi alle elever må ta fellesfagene på samme nivå uavhengig av fremtidsplaner.

¹⁷ I Sverige er dette gymnasiearbeidet og i Danmark er dette studieretningsprosjektet. Norge hadde lenge (fra 1976) en lignende fordypningsoppgave, kalt fordypningsoppgave i norskfaget, men med nye læreplaner fra 2020 ble denne fordypningsoppgaven tatt ut.

Det er både likheter og forskjeller mellom de tre skandinaviske landene når det gjelder opptaksgrunnlaget til høyere utdanning. Først og fremst er det variasjon i hvilke typer av programmer som gir adgang til høyere utdanning. I Norge og Danmark er det i *utgangspunktet* kun studieforberedende utdanningsprogrammer som gir adgang til høyere utdanning. Likevel finnes det visse unntak, som muligheten til å ta påbygg i Norge, og noen yrkesfaglige programmer i Danmark kan gi adgang til visse studier i høyere utdanning (primært på fagskoler og profesjonshøyskoler). I Danmark gir også kombinasjonsprogrammet Eux mulighet til å søke opptak i høyere utdanning. Svenske elever har derimot i sterkere grad mulighet til å få opptak i høyere utdanning via både studieforberedende og yrkesfaglige programmer. Likevel er det ikke slik at elever som har fullført et yrkesfaglig program i Sverige kan søke seg til alle studieprogrammer i høyere utdanning. De kan kun søke seg til studier i høyere utdanning som har en kobling eller særlig relevans til det yrkesfaglige programmet som de gikk på. Med andre ord har svenske elever som har gjennomført et yrkesfaglig løp begrenset adgang til høyere utdanning.

I både Danmark og Sverige gir studieforberedende programmer tilgang til flere utdanninger enn yrkesfaglige programmer gjør. Påbyggmuligheten i Norge gir derimot elever som har begynt på et yrkesfaglig utdanningsprogram en mulighet til å gå ut med studiekompetanse, enten i stedet for å gå direkte ut i lære eller etter fullført læretid. Dermed åpner det norske systemet for at man kan ombestemme seg og oppnå generell studiekompetanse, selv om man begynte på et yrkesfaglig utdanningsprogram i videregående opplæring. For påbyggelever stilles det imidlertid ikke de samme kravene til hvilke fag som må inngå i den generelle studiekompetansen. Alt annet likt betyr dette at studenter som begynner i høyere utdanning i Norge vil ha større forskjeller i sitt faglige utgangspunkt, sammenlignet med Danmark og Sverige.

Alle de tre landene bruker en kombinasjon av generelle og spesifikke opptakskrav, selv om sammensetningen varierer. For eksempel krever opptak på naturvitenskapelige utdanninger på universitetsnivå ofte bestemte fag, nivå på fag, eller kombinasjoner av fag, men i Danmark og Sverige har også mange andre utdanninger tilsvarende spesifikke krav.

For å illustrere hvordan dette varierer mellom landene kan vi eksemplifisere med opptakskravene til en bachelor i historie på et humanistisk program. På Universitetet i Oslo kreves det kun generell studiekompetanse for opptak. På Københavns Universitet kreves det en adgangsgivende eksamen med minst 6,0 (D+) i karaktersnitt, bestått dansk (A-nivå) og engelsk (B-nivå), et fremmedspråk på minst B-nivå, samt historie (A-nivå) eller en kombinasjon av samfunnsfag (B-nivå) og historie (B-nivå) for å komme inn. På Lunds universitet stilles det krav om grundläggande behörighet, historie på nivå 1 og 2, samt samfunnsvitenskap på nivå 1.

På den ene siden kan man argumentere for at opptakssystemene i både Danmark og Sverige er mer uoversiktlige. På den andre siden er formålet med å organisere de studieforberedende programmene i studieretninger og fagområder nettopp å bevisstgjøre elevene på dette, for dermed tidlig å kvalifisere valg av høyere utdanning. Her må det understrekes at disse valgene ofte ikke er så avgjørende som det elevene forventer eller frykter. Det finnes mange studier på tvers av fagområder som elever med en mer generell studieretning eller innretning kan velge. Ofte krever det også lite ekstra tid å ta noen flere fag, i tillegg til at dette er gratis i Danmark og Sverige. Elevene kan motta studiestøtte mens de supplerer med flere fag. I Norge er dette annerledes, siden det er økonomiske utgifter knyttet til å ta opp fag som privatist.

6.2 Tidligere forskning på det å være studieforberedt

I denne delen ser vi på forskning som undersøker overgangen og sammenhengene mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning. Som allerede vist til i metodekapittelet, fant vi gjennom våre systematiske søk få studier som direkte berører dette. Vi har derfor supplert med strategiske søk. Begrepsbruken som brukes om det å være studieforberedt er også variert og mangesidig, det brukes flere ulike begreper, og hvilke begrep som benyttes i forskningen ser ut til å være koblet til hva fokus i studien er.

Vi finner også at overgangen fra studieforberedende utdanningsprogram til høyere utdanning og det å være studieforberedt, kan undersøkes fra mange ulike innganger, både teoretisk og metodisk, og innenfor flere fagfelt og fagområder. Det ser ut til at forskning på det å være studieforberedt ofte sees enten i lys av videregående opplæring eller i lys av høyere utdanning. En slik oppdelt forskningstilnærming får den konsekvensen at videregående skole og høyere utdanning i stor grad analyseres og drøftes hver for seg, og at de to løpene sjeldent ses i sammenheng.

Statistikken i kapittel 3 viser at majoriteten av de elevene som har oppnådd studiekompetanse går videre til studier i høyere utdanning innen få år. Tidligere forskning viser at realfagselever, jenter, og elever med minoritetsbakgrunn i større grad starter direkte på høyere utdanning etter endt videregående skole (Salvenes et al., 2015, s. 61). Det er også en klar sammenheng mellom karakternivået fra grunnskole og videregående og det å fullføre et studium i høyere utdanning, og karakterer fra videregående har mye å si for frafall fra studier (Hovdhagen et al., 2013; Salvenes et al., 2015). I Studiebarometeret i 2018 kom det også frem at det er en klar sammenheng mellom karakterer fra videregående skole og hvor godt studentene opplevde at de var forberedt på høyere utdanning. Studenter

med høyt karaktersnitt fra videregående skole opplevde å være bedre forberedt enn studenter med lavere karaktersnitt fra videregående skole (NOKUT, 2019).

6.3 Overgangen mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning

Overgangsproblematikk går igjen i flere av studiene som dukket opp gjennom våre søk. Det er med andre ord utfordringer knyttet til det å gå fra lavere til høyere nivå i utdanningsløpet. I slike overganger endres roller og identiteter, faglig læring skjer på nye og flere måter, og kunnskaper og ferdigheter skal videreutvikles. Overgangen fra videregående skole til høyere utdanning innebærer å gå fra en elevrolle i en skolekultur til en studentrolle i en høyskole eller universitetskultur. At overgangen skaper utfordringer og krever endring hos den enkelte, trenger heller ikke nødvendigvis å være negativt. Overgangen som skjer kan også føre med seg en positiv utvikling, for eksempel føre til mer selvstendighet, ansvarlighet og økte innsikter, men flertallet av de studiene som vi ledes frem til har gjerne en problemorientert vinkling på saken.

Blant annet viser en finsk spørreundersøkelse hvordan rektorer i videregående skoler samarbeidet med høyere utdanningsinstitusjoner for å støtte elevers overgang til høyere utdanning (Ikävalko et al., 2023). Denne studien viser at det er stor variasjon blant videregående skoler angående hvordan og hva de samarbeider med høyere utdanning om. Blant annet spilte avstand til nærmeste høyere utdanningsinstitusjon inn. Noen videregående skoler hadde etablert et systematisk samarbeid, mens andre skoler hadde lite eller ikke noe formelt samarbeid. Rektorene i de videregående skolene vurderte likevel at det å samarbeide med høyere utdanningsinstitusjoner var verdifullt, for at elevene skulle få realistiske forventninger og støtte i valg av kommende studie i høyere utdanning. Blant utfordringene som ble trukket frem av rektorene var forskjeller i struktur og innhold mellom videregående og høyere utdanning, ressursmangel og manglende informasjon og møtepunkter.

En dansk studie av Elving og Hansen (2020) satte søkelyset på hvordan nybegynnerstudenter opplevde overgangen til å begynne på et universitet. Gjennom analyser av to spørsmål¹⁸ i to ulike spørreskjemaer, som studentene svarte på ved hjelp av fritekst, trer det frem at nybegynnerstudentene blant annet opplevde den økte mengden av selvstudier som en utfordring. Det var også utfordringer knyttet til å ta større ansvar for egen læring, samt at det var færre møtepunkter med andre, både medstudenter og undervisere. Studentene ble overrasket over hvor mye de ble overlatt til seg selv, men også hvor mye selvdisiplin som krevdes.

¹⁸ 1) Hva var den største utfordringen fra gymnas til universitet? 2) Hvis du skulle gi et råd til nye studenter på din utdanning, hva skulle det være?

Studentene beskrev også utfordringer når det gjaldt det høye faglige nivået og de akademiske kravene. Dessuten pekte de på utfordringer med å planlegge og strukturere tiden de brukte på studiene, særlig gjaldt dette alt som skulles leses.

Studien til Elving og Hansen (2020) argumenterer for at studentene trenger støtte i overgangen både når det gjelder hvilke studieteknikker som kan egne seg og hva man skal prioritere i pensum. Studien viser til tre punkter å være oppmerksom på i overgangen, nemlig at: 1) studentene trenger hjelp med å håndtere den økte mengden ansvar for egen læring og selvstudier, 2) sosial trivsel og relasjoner med andre, og 3) at studentene tidlig må forstå kravene, nivået og undervisningsmetodene som benyttes i høyere utdanning.

En annen dansk studie av Ulriksen et al. (2017), som baserer seg på intervjuer (consecutive narrative interviews) med elever både på slutten av gymnas og i det første året i høyere utdanning, peker også på at nybegynnerstudentene opplever overgangen som krevende. Studentene opplevde blant annet at emnene og kursene innenfor et studium kunne fremstå isolerte og lite integrerte med hverandre. Da ble det vanskelig for studentene å se mening, relevans og sammenhenger i studiet som de gikk på. Det var en del ulikhet mellom studier, siden studentene på studier som hadde «svakere innramming», eller brukte problembaserte læringsmetoder, opplevde at overgangen gikk bedre. Studien viser også til at studentene erfarte at det var underviserne som bestemte innhold, rekkefølge og progresjon i studiet. Med andre ord opplevde studentene få påvirkningsmuligheter på det faglige opplegget i høyere utdanning.

Nok en dansk intervjustudie av elever og studenter, viser at nybegynnerstudenter bruker særlig tre strategier for å navigere i overgangen til høyere utdanning (Holmegaard, Madsen & Ulriksen, 2016). Den ene strategien er «å holde ut», uten å forsøke å påvirke eller endre situasjonen. Den andre innebærer å teste ut nye og flere studieteknikker, med varierende resultater av om det de forsøker fungerer eller ikke. Den tredje strategien innebærer å tilpasse og justere kravene sine, samt skifte fokus innenfor det valgte fagområdet. Denne siste strategien kan innebære at det som i utgangspunktet trakk mot et bestemt studie kan endre seg når studenten får mer kjennskap til bredden innenfor et fagområde. Strategiene som studentene bruker, også de som kan se ut å virke, har alle noen læremessige utfordringer ved seg. For eksempel kan studenter som «overlever» ved å tilpasse seg, miste kontakt med den indre og opprinnelige motivasjonen for faget eller studiet, og slik gå glipp av verdifulle perspektiver. Strategiene kan også føre til overflatelæring og mindre faglig motivasjon og engasjement.

Datamaterialet til Holmegaard, Madsen og Ulriksen (2016) blir så sett opp mot og sammenlignet med datamaterialet i et annet dansk forskningsprosjekt av Ulriksen, Madsen og Holmegaard (2019) som intervjuet studentene på slutten av høyere utdanning. Sammenstillingen åpner for et blikk på hvordan studenter

navigerer inn i, men også gjennom høyere utdanning. Denne studien sammenstiller to datasett med studentintervjuer som er i ulike faser i høyere utdanning, og bruker de tre begrepene *fortellinger*, *horisonter* og *repertoar* til å drøfte hvordan studentene opplever og navigerer i overgangen til og gjennom høyere utdanning. Fortellinger viser til hvordan studentene lager seg egne forklaringer, slik at opplevelsene og valgene de tar i høyere utdanning gir mening for dem. Horisonter viser til hvilke muligheter studentene evner å se for seg, mens repertoar er knyttet til tidligere erfaringer og ressurser som studentene har med seg. Horisonter og repertoar kan både hjelpe og begrense, siden de begge er knyttet til hvor mange muligheter studentene klarer å se for seg.

De tre begrepene synliggjør at overganger ikke bare er faglige, men at overganger også har identitetsmessige og kulturelle sider ved seg. Studentenes sosiale og kulturelle bakgrunn påvirker mulighetene de har til å skape seg meningsfulle fortellinger, og utvide horisontene og repertoaret sitt.

Ulriksen et al. (2019) berører dermed noe som et tidligere NIFU-prosjekt fra 2015¹⁹ var inne på. NIFU-prosjektet intervjuet norske elever og lærere på studieforberedende utdanningsprogram, men også studenter og undervisere i høyere utdanning i Norge, og viste at det å være eller bli studieforberedt, handler om mer enn faglige prosesser. Identitetsprosesser spiller også inn.

I studiene vi har gjennomgått så langt har ikke hvilke faglige ferdigheter eller kompetanser som er viktig for å mestre, gjennomføre og fullføre høyere utdanning vært i forgrunnen. Snarere sier disse studiene, basert på selvrappotering fra elever og studenter, noe om hvordan *overgangen* fra studieforberedende utdanningsprogram og inn i høyere utdanning erfares og oppleves. I de neste delene skal vi inn på flere studier som berører overgangen fra videregående skole og til høyere utdanning, og disse studiene tar for seg lese- og skriveferdigheter, kritisk tenking, akademisk engelsk og realfagskompetanse.

6.3.1 Leseferdigheter, skriveferdigheter og kritisk tenking

Leseferdigheter

Studentenes leseferdigheter trekkes ofte frem når man diskuterer tema studieforberedthet. Det tidligere nevnte NIFU-prosjektet fra 2015 fant blant annet at både elever og studenter hadde utfordringer med å lese store mengder tekst (Lødding & Aamodt, 2015; Lødding, Markussen & Wollscheid, 2016). Studentene erkjente at gode leseferdigheter, som evnen til å få med seg vesentlig innhold i lange og komplekse tekster, var viktig i høyere utdanning. men det var blandet hvor mye dette

¹⁹ Prosjektet *Forskning på kvalitet, innhold og relevans i de studieforberedende utdanningsprogrammene i videregående opplæring* på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.

ble vektlagt på studieforberedende utdanningsprogram. På studieforberedende utdanningsprogram hadde studentene opplevd at *hva* og *når* de skulle lese ble klart kommunisert fra lærerne, men at selve lesingen var fragmentert og overfladisk.

Underviserne i høyere utdanning erfarte at mange studenter hadde utfordringer både med å lese store mengder med kompleks tekst og med akademisk skriving, men også med å tilpasse seg arbeidsmåtene i høyere utdanning (Lødding & Aamodt, 2015; Wollscheid, Lødding & Aamodt, 2021). Dette ble likevel opplevd ulikt på forskjellige studieprogram, og hadde også sammenheng med inntakskravene på studieprogrammet. Eksempelvis ble det vist til at studenter på ingeniørfag og juss hadde mindre utfordringer med å tilpasse seg arbeidsmåtene enn studenter på brede utdanninger som lærerutdanning og sykepleie.

Underviserne opplevde også varierende og mangelfulle ferdigheter i kritisk tenking blant studentene. En av delrapportene fra det tidligere NIFU-prosjektet viser til at studentene har «lært å reproducere kunnskap, men de er svakere til å vurdere holdbarheten i den informasjonen de innhenter, og at de må oppøve en mer kritisk holdning til kilder og kildevalg» (Lødding & Aamodt, 2015, s. 80). Det tidligere NIFU-prosjektet (2015) fant også at det var sprik mellom arbeidsmetodene som benyttes på studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning. Studieforberedende utdanningsprogram kjennetegnes av mange fag og hyppige vurderingssituasjoner, noe som innenfor et skolefag kan vanskeliggjøre fordypning og dybdelæring, og gir begrenset tid til å prøve og feile, altså øve.

Når det gjelder skriveferdigheter, viste studentintervjuene i NIFU-prosjektet (2015) at studentene gjerne skulle ha behersket skriving bedre, men at de ikke så på dette som en like stor utfordring som det underviserne gjorde. Studentene var bare delvis enig i at skriveopplæringen de hadde fått på studieforberedende utdanningsprogram hadde forberedt dem godt nok for skriving i høyere utdanning. Konklusjonen til NIFU-prosjektet fra 2015 var at elevene på studieforberedende utdanningsprogram ikke ble godt nok forberedt på kravene som møtte dem i høyere utdanning. Dette gjaldt særlig kravene til *lesing*, *akademisk skriving*, *kritisk tenking* og *selvstendige arbeidsmåter* (Lødding & Aamodt, 2015).

Ser vi funnene i det tidligere NIFU-prosjektet (2015) opp mot en annen norsk studie (Greek & Jonsmoen, 2016), som gjennom etnografisk feltarbeid og analyser av elevtekster undersøkte hvilken tekstkyndighet studentene hadde med seg fra studieforberedende utdanningsprogram, så fant denne studien også at elevene hadde utfordringer med å lese lange tekster. Begge studiene trakk frem at elevene på studieforberedende utdanningsprogram fikk lite trening i å gå i dybden på lesing.

Det er over ti år siden data i de to nevnte norske studiene ble innhentet, men status på studenters *leseferdigheter*, *skriveferdigheter*, *kritisk tekning* og

arbeidsmåter er fortsatt aktuelt. Vår forskningskartlegging viser likevel at dette i liten grad har blitt undersøkt systematisk i nyere tid.

Selvrapportering om egne lesevaner og leseerfaringer blant studenter, sammen med underviseres erfaringer og synspunkter, kan gi oss noen indikasjoner på studentenes leseferdigheter. Det kan også målinger av studenters leseforståelse. Vi har funnet undersøkelser av norske studenters leseforståelse, blant annet ved bruk av standardiserte lesetester, som ser på hvilke bakgrunnsvariabler som påvirker leseskår (Bråten, Haverkamp & Anmarkrud, 2024). Det finnes også studier som undersøker om studentenes leseforståelse, målt gjennom øyesporing og øyebevegelser, påvirkes av om de leser på papir versus digitalt (Latini, Bråten & Salmerón, 2020). Funnene tyder på at leseforståelsen endrer seg ved digital lesing, men de tilgjengelige studiene er små, og sier ikke noe om hvordan leseforståelsen blant studenter har utviklet seg over tid.

Det kan antas argumenteres for at resultatene på lesing blant norske 15-åringer i den internasjonale fra PISA-undersøkelsen, som Norge har deltatt i fra begynnelsen av 2000-tallet, sammen med nasjonale prøver i grunnskolen, gir et utviklingsperspektiv på lesing som også gjelder dagens studenter. Dette fordi elevgruppene som deltok i PISA, for eksempel i 2018 og 2022, etter hvert kommer inn i høyere utdanning.

PISA-resultatene over tid viser generelt lavere leseferdigheter, og kjønnsforskjeller som øker i favør av jentene. En av fem leser på et så lavt nivå at de kan få problemer i videre skolegang (PISA 2018; Frønes et al., 2020)). Den siste PISA-undersøkelsen (2022) viser en økning i antall lavtpresterende elever og større forskjeller enn tidligere mellom elevgrupper med høy og lav sosioøkonomisk bakgrunn sammenlignet med tidligere undersøkelser (PISA 2022; Jensen et al., 2023). Disse resultatene gjør det rimelig å anta at leseferdighetene blant studentene har gått ned. Når vi ser PISA-tendensene i lesing i lys av at flere enn tidligere begynner i høyere utdanning, at studentgruppen er mer mangfoldig, og at bakgrunn påvirker leseferdigheter, kan vi anta at variasjonen i studentenes leseferdigheter er større i dag.

En ny og omfattende spørreundersøkelse blant svenske studenter viser at majoriteten rapporterte å ha lest mesteparten av det obligatoriske svenskspråklige pensumet (Malmström, Eriksson & Stöhr, 2025). Studien setter spørsmålsteget ved påstanden om en lesekrise blant studenter i svensk høyere utdanning, men viser samtidig at yngre studenter leser mindre pensumlitteratur enn eldre studenter. Studien går imidlertid ikke i dybden på om lesingen faktisk fører til læring og faglig forståelse.

Sammenligner vi den svenske undersøkelsen med en studie blant undervisere i Norge og USA, som også fokuserte på studentenes lesevaner, fremgår det at studentenes lesing er i endring (Baron & Mangen, 2021). Undersøkelsen omfattet

undervisere på tradisjonelt teksttunge studier (typisk humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag) og peker på endringer i langlesing (long-form reading). Studien drøfter om endringene i lesevaner henger sammen med den digitale utviklingen i utdanning og samfunnet generelt.

De siste PISA-undersøkelsene (2018 og 2022) viser at tiden som brukes på skjermlesing øker. De tidligere nevnte studiene av studenters leseforståelse diskuterer også om digital lesing påvirker forståelsen (Latini, Bråten & Salmerón, 2020). Forskning som sammenligner skjerm- og papirlesing er et ungt forskningsfelt, men det som finnes så langt tyder på at barn og unge ikke mestrer skjermlesing like godt som papirlesing (Latini & Bråten, 2021).

Skriveferdigheter og kritisk tenkning

Når det gjelder skriveferdigheter, viser en norsk studie (Greek & Jonsmoen, 2016), riktignok over ti år gammel som baserte seg på klasseromsobservasjoner og undersøkelser av elevtekster til avgangselever på studieforberedende utdanningsprogramat elevene hadde utfordringer med å skrive faglige tekster. Studien peker på en diskrepans mellom elevenes oppfatning av hvordan teksten bør være og hvordan de faktisk skriver. Den viste også at revisjonskompetansen, altså evnen til å forbedre teksten basert på tilbakemeldinger, varierte. Videre fant studien at elevene på studieforberedende utdanningsprogram hadde problemer med både oppstart, utvelgelse, struktur, formuleringer og referanser i tekstene de skrev. På tross av disse funnene argumenterer Greek og Jonsmoen (2016) for at opplæringen elevene får på studieforberedende utdanningsprogram, gir et relativt godt utgangspunkt for å videreutvikle tekstkyndigheten i høyere utdanning. Med andre ord er ikke elevene på studieforberedende utdanningsprogram utlært, men kan videreutvikle skriveferdighetene sine ved å bygge videre på det de har med seg inn i høyere utdanning. Studien konkluderer med at fagskriving må betraktes som en del av en fagdiskurs, og at skriftlig argumentasjon må læres bort av fagpersoner innen den aktuelle diskursen. Dette poenget, at skrijving må læres i det spesifikke faget, understøttes også av den tidligere nevnte NIFU-studien (2015).

Vi har vært inne på at PISA-resultatene og nasjonale prøver kan si oss noe om leseutviklingen over tid blant elever og studenter. PISA måler derimot ikke skriveferdigheter. Det er heller ikke nasjonale prøver i skrijving, men det har lenge vært tradisjon for skriftlig avgangseksamen i norsk for elever på studieforberedende utdanningsprogram. Denne eksamenen ble imidlertid avlyst i to år under koronapandemien. I tillegg ble nye læreplaner på studieforberedende utdanningsprogram innført trinnvis, derfor er det sannsynligvis for tidlig å bruke karakterutviklingen på eksamenskarakter i norsk skriftlig som indikator på skriveutviklingen.

Et forskningsprosjekt som fulgte skriveprosessene til lærerstudenter ved tre svenske universitet og en norsk høyskole, kan gi noen perspektiver på studentenes skrivekompetanse (Erixon & Josephson, 2017). Studien bygger på intervjuer med studenter og undervisere, analyser av studenttekster, og observasjoner av undervisning. Studien viser at det skaper utfordringer for studentene å veksle mellom å skrive i ulike domener som: a) den *hverdagslige*, b) den *profesjonelle* og c) den *akademiske*. Den profesjonelle handler om den fagspesifikke skrivingen, mens den akademiske viser til akademisk skriving mer generelt. Forskerne skriver «I studenttekster från början av utbildningen kan man se hur studenterna måsta kämpa för att inte bli fast i vardagsdiskursen; i examensarbeterna kämpar de om att förena professionsdiskurs och akademisk diskurs» (s. 230). Med andre ord handler kampen for studentene om å bevege seg mellom ulike skrivediskurser, begrense hverdagsspråket, som de kjenner så godt til fra før, og utvikle seg mot å bruke et spesifikt fagspråk og det å skrive akademisk. Forskningsprosjektet viser også at det første semesteret i høyere utdanning ser ut til å være særlig viktig når det gjelder skriving, fordi synet på egen mestring av skriving fester seg tidlig. Det vil si at studentenes skriveidentitet formes tidlig i studiet, og denne skriveidentiteten preger dem gjennom hele utdanningen.

I lys av de gjennomgåtte studiene om lesing og skriving, er det interessant at Studiebarometeret i 2018 viste at over 60 prosent av studentene mente at de ikke var godt nok forberedt i tema som tekstforståelse (lesing), akademiske skriveferdigheter og kritisk tenking. Underviserundersøkelsen fra 2018, som kartla arbeidssituasjonen til undervisere i høyere utdanning og deres arbeid med utdanningskvalitet, viste stor variasjon i studentenes *forkunnskaper*. Forkunnskapene varierte mellom studieprogrammene, men undervisere på studier med lave inntakskrav rapporterte om større grad av studenter med for svake forkunnskaper (NOKUT, 2018). Temaet studieforberedthet har ikke vært tatt opp i NOKUTs etterfølgende undersøkelser.

En tilsvarende undersøkelse fra Danmark (EVA, 2016), undersøker hvordan nye studenter vurderte sine studiekompetanser innen en rekke allmenne kompetanseområder, som for eksempel å utvikle problemstillinger, skaffe ny kunnskap ved hjelp av ulike metoder, og samarbeid. Etter en måned i høyere utdanning vurderte studentene at de var gode på samarbeid og tverrfaglighet, men svakere på å få oversikt over store mengder av faglig innhold og å bruke studieteknikker. Et halvt år senere vurderte studentene samlet sett ikke sine allmenne kompetanser som vesentlig forbedret, men dette kan skyldes at noen vurderer seg selv mer positivt, mens mange studenter nedjusterer sin egenvurdering.

En nyere svensk studie (Magnusson, Olsson & Mölleryd, 2023), som undersøkte hvordan svenske elever forberedes på det obligatoriske vitenskapelige skriftlige '*gymnasiearbeidet*', fant lignende tendenser som NIFU-studien (2015) og studien til

Greek og Jonsmoen (2016), at å skrive fagtekster kunne by på utfordringer for elevene. Den svenske studien fra 2023 analyserte skriveoppgaver og skrivestøttende tekster som elevene fikk som forberedelse til å skrive gymnasiearbeidet. Skriveoppgavene ga noe støtte og veiledning, særlig i kildekritikk, men forventningene var at elevene skulle mestre mange ulike skrivehandlinger og strategier for å oppnå bestemte mål med en tekst. Studien konkluderer med at det er behov for mer systematisk og dyptgående skriveopplæring på studieforberedende utdanningsprogram, og et mer enhetlig oppgavedesign på tvers av fag. Studien argumenterer også for at mer samkjørt, systematisk og eksplisitt skriveopplæring og skriveoppgaver på studieforberedende utdanningsprogram kan gjøre elevene bedre forberedt til skriving i høyere utdanning.

En dansk studie (Dam, Bundgaard & Hauggaard, 2022) undersøkte hvordan skriveroller og skriveidentiteter endret seg i overgangen fra gymnas og inn i høyere utdanning. Studien var basert på observasjoner i gymnasklasser og fokusgruppeintervjuer med nye studenter det første og andre semesteret på universitetet, og viste at det er overgangsutfordringer når det gjelder skriving for studentene. Studentene savnet å drøfte skriveprosessen med medstudenter, siden de opplevde at muntlige ferdigheter ble sterkere vektlagt på gymnas enn i høyere utdanning. Studien viser også at studentene opplevde uklar relevans og sammenheng i studiet, særlig i starten av studieprogrammet. Studentene opplevde også utfordringer knyttet til den rask progresjon, økte forventninger til selvstendighet og et «hopp» i vanskelighetsgrad. Studien trekker også frem at undervisernes bruk av den digitale læringsplattformen ble opplevd som utfordrende av studentene. Å forstå og finne frem på den digitale læringsplattformen ble nok en barriere de måtte forsere, heller enn å lette overgangen. Dette er interessant, med tanke på at dagens studenter har erfaring i å bruke digitale læringsplattformer både fra grunnskolen og videregående skole.

6.3.2 Engelskferdigheter

Kartleggingen av obligatoriske fag på studieforberedende utdanningsprogram i Norge, Danmark og Sverige viste at det er mer obligatorisk engelsk i Sverige og Danmark enn i Norge. Undervisningen i høyere utdanning skal være forskningsbasert, noe som kan innebære mer engelsk pensum for studentene. Likevel fant vi få studier som satte søkelyset på studentenes engelskferdigheter.

I NIFU-prosjektet fra 2015 var heller ikke engelskferdigheter et stort tema, men intervjuene med lærerne og underviserne viste at elevene og studentenes muntlige ferdigheter i engelsk ble opplevd som bedre sammenlignet med tidligere, mens de skriftlige engelskferdighetene ikke var like gode. Andre norske studier av noe eldre dato, basert på blant annet spørreskjema og en akademisk engelsk

lesetest (IELTS), viste at omtrent en tredjedel av norske studenter i høyere utdanning hadde utfordringer med å lese engelsk pensum (Hellekjær, 2005; 2012; 2016).

Systematiske målinger og sammenligninger av engelskferdigheter over tid blant elever på studieforbedende utdanningsprogram og studenter har i liten grad blitt gjennomført i Norge. Vi så tidligere på PISA-undersøkelsen angående lesing, og når det gjelder utviklingen i engelsk, kan vi se på nasjonale prøver som gjennomføres på 5. og 8. trinn. Tendensen her viser stabile tall og små endringer over tid (Utdanningsdirektoratet, 2023). Målemetoden på nasjonale prøver i engelsk ble noe endret i 2023, og dermed er direkte sammenligning av resultater i engelsk over tid vanskelig. Det er likevel verd å merke seg at det har vært en gradvis økning i guttenes prestasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2023).

En større svensk undersøkelse av nyere dato har undersøkt engelskferdigheter blant studenter (Bälter et al., 2024). Studien omhandlet et programmeringskurs der studentene tilfeldig ble delt inn i grupper med undervisning enten på svensk eller engelsk. Studien sammenlignet så resultater på skriftlige tester og gjennomføring mellom de to kursene. Studentene på kurset som foregikk på engelsk hadde færre riktige svar enn de som hadde gjennomført kurset på svensk. Det var også høyere grad av frafall blant studentene på det engelske kurset. Studien konkluderte med at undervisningsspråk spiller inn på læringsutbyttet til studentene, siden læringsutbyttet var svakere for studentene når de fikk undervisning på et språk som ikke var deres førstespråk.

En annen svensk studie brukte en standardisert test for å måle akademisk engelsk ordforråd (Warnby, 2023), og fant at det engelske vokabularet var større blant elever i slutten av videregående skole enn elever i starten. Likevel kunne ikke elevene nok til å forstå akademiske tekster på engelsk. Studien viste stor variasjon blant elevene etter hvilke studieforberedende utdanningsprogram de hadde gått på, samt at guttene var noe bedre i engelsk enn jentene. Guttene presterer også bedre på nasjonale prøver i engelsk i Norge. På skriftlig nasjonal eksamen i engelsk på 10. trinn, som måler noe annet enn nasjonale prøver, og er en trekkeksamen (der ikke hele kullet kommer opp), gjør jentene det imidlertid bedre enn guttene (Sandsør & Brevik, 2024).

Andre norske studier har satt søkelys på engelskferdighetene til elever i videregående skole, samt overgangen til høyere utdanning, og har metodisk basert seg på både ordtester, spørreskjema og intervjuer med elever. Her vises det til at selv høytpresterende elever og studenter sliter med engelsk vokabular og oversettelse mellom engelsk og norsk. Studentene som var med i denne studien sa blant annet at de ikke hadde hørt om engelsk akademisk ordforråd før de måtte bruke og forstå det i høyere utdanning (Skjelde, 2022; 2023).

Den svenske spørreundersøkelsen som undersøkte lesevaner blant svenske studenter spurte også om lesing på engelsk (Malmström, Eriksson & Stöhr, 2025). Det viste seg at studentene leste mindre når pensumtekstene var på engelsk. Studentene foretrakk å lese pensum på førstespråket sitt, altså svensk. Særlig gjaldt dette kvinnelige studenter og yngre studenter. Engelske tekster ble opplevd som mer krevende av studentene, spesielt blant studenter på begynnernivå.

6.3.3 Real FAG i overgangen fra studieforberedende utdanningsprogram til høyere utdanning

Betydningen av og behovet for realfag for studieforberedthet har lenge vært et sentralt tema. Spørsmål som dukker opp er blant annet rekrutteringsutfordringer, hvem som velger realfag og hvorfor, hvilket utbytte man får av å velge realfag, om realfag faktisk gjør elevene studieforberedt, og hvilke muligheter realfag åpner i høyere utdanning og arbeidsliv.

Selv om realfag gjerne fremheves som viktig for studieforberedthet, er det usikkert hva det er ved realfag som har denne effekten. Er det fordi det kan utvikle evnene til kritisk tenking? Eller er det fordi kunnskapsinnholdet gjør deg studieforberedt? Eller er det utforskende og problembasert arbeid over tid, med krevende og sammensatte realfagsoppgaver, som gir gode forutsetninger for å mestre høyere utdanning?

De studiene vi har kartlagt, gir få svar på disse spørsmålene, men fokuserer mer på hvorfor elever og studenter velger realfag, men også hvilke opplevelser og erfaringer de har i møtet med realfagene.

En nyere systematisk kunnskapsoppsummering av internasjonal forskningslitteratur, det vil si en «studier av studier», identifiserer de viktigste faktorene for valg av realfag (Zhou & Shirazi, 2025). Hovedfunnet her er at interesse, motivasjon og selvtillit til egen mestring øker sannsynligheten for valg av realfag over tid. I tillegg uttrykker mange unge i dag et ønske om å hjelpe andre, enten gjennom helse relaterte yrker eller ved å bidra til å løse klimautfordringer. Troen på egne ferdigheter og forventninger om suksess øker også sannsynligheten for å velge realfag. Tiltak som museumsbesøk eller deltakelse i forskningsprosjekter (f.eks. «citizen science») ser i liten grad ut til å påvirke valget av realfag, men tiltakene kan forsterke allerede eksisterende målsettinger og ambisjoner.

Det kan også se ut til å ha skjedd en endring i hvem som påvirker unges utdanningsvalg. Tidligere var foreldre og venner viktigst, mens nyere forskning viser at også andre familiemedlemmer (for eksempel besteforeldre), sosiale medier og TV-programmer spiller en økende rolle. Lærere og karriereveiledning fremstår som stadig viktigere. Nytteverdien av realfagsutdanning trekkes også frem. Her er det særlig jobb stabilitet og inntektsmuligheter som nevnes, spesielt i forbindelse med

medisinske yrker. Samtidig understreker kunnskapsoppsummeringen at det er metodiske begrensninger i forskningslitteraturen, og at kvaliteten på de inkluderte studiene varierer. Dette gjør en helhetlig vurdering av kunnskapsgrunnlaget vanskelig. Tross disse begrensningene, og at kunnskapsoppsummeringen tar for seg studier utenfor Norden, kan funnene være interessante i en nordisk kontekst.

I det neste avsnittet tar vi for oss et utvalg av studier fra Danmark, Norge, Finland og Sverige, som undersøker faktorer av betydning for valg av realfag i videregående skole og for valg av realfag i høyere utdanning.

Nordisk forskning peker i ulike retninger, men det kan se ut til at faktorer som kan påvirke valg av realfag kan være både *individuelle* – det vil si knyttet til elevenes egne kjennetegn – og *organisatoriske*, som hvordan realfagene er strukturert og tilrettelagt i videregående opplæring.

En finsk studie av Kaleva et al. (2019) dokumenterte at avansert matematikk i videregående skole hadde positive effekter på overgangen til høyere utdanning. Denne studien viser at elever som besto prøven i avansert matematikk hadde svært høy sannsynlighet for å bli tatt opp ved et universitet – hele 83 prosent av disse elevene ble tilbudt studieplass i perioden 2013–2015. Samtlige studieprogrammer ved universitetet i Finland som etterspurte matematikkferdigheter, særlig innen teknologi og naturfag, slet med å rekruttere tilstrekkelig mange studenter med nødvendige forkunnskaper i matematikk.

Funnene fra en norsk studie av Duque et al. (2024), som baserer seg på registerdata, viste at fjerning av ekstrapoeng for realfag ved opptak til enkelte studieprogrammer i høyere utdanning har ført til tydelige endringer i elevenes fagvalg, med negative konsekvenser på lengre sikt. Studien dokumenterte at elevene i stor grad erstattet avanserte og spesialiserte fag med enklere fag for å få bedre karakter og dermed høyere karaktersnitt. Imidlertid presterte de ikke signifikant bedre i de enklere fagene. Endringene bidro også til lavere opptakspoeng blant disse elevene, noe som igjen reduserte tilgangen til prestisjetunge studier.

I en longitudinell evaluering av to læreplanreformer i 1995–2010 og 2011 i Sverige, fant Mellander og Lind (2021) at innføringen av det alternative, ikke-akademisk rettede 4-årige programmet *Technology and Engineering* illustrerte betydningen av fleksibilitet i valg av studieløp for realfagsrekruttering. Analysen viste at endringer i utdanningsprogrammer øker muligheten for å rekruttere studenter til realfag. Endringen til mer spissede læreplaner besto av en gjeninnføring av tradisjonelle yrkesfaglige programmer, og mulighet for universitetsstudentene til å ta ekstra realfagskurs. Det ble blant annet rapportert at flere studenter ble tatt opp til alle realfagsprogrammer, også på tvers av kjønn. Studien konkluderte med at den spissede 2011-læreplanen kombinert med høy fleksibilitet i studievalg har forbedret rekrutteringen til realfagsstudier i Sverige.

En dansk studie har undersøkt rekruttering til realfag basert på intervjuer og spørreskjema til både elever og nybegynnerstudenter. Studien har blant annet sett på elevers identitetskonstruksjoner, forventninger og prosesser gjennom realfagene, og viser at valg av realfag er knyttet til identitet (Holmegaard, Madsen & Ulriksen, 2014). De som ikke velger realfag, ser på disse fagene som et fagfelt med strenge regler og færre muligheter for personlig utvikling. Studien viser også at nybegynnerstudenter i realfag opplevde et brudd i forventningene, siden undervisningen var mer tradisjonell enn de hadde sett for seg.

En annen dansk studie viser også at studentene opplevde et forventningsbrudd, et «gap», mellom det de så for seg før de startet og slik realfagstudiet i høyere utdanning ble (Holmegaard, Madsen & Ulriksen, 2016), og at førsteåret ble opplevd som teoretisk og abstrakt.

En dansk kvalitativ studie viser at studentenes oppfatning av matematikk endres fra et verktøyfag i videregående skole til å bli et mer vitenskapelig fag i høyere utdanning (Svendsen, Svabo & Andersen (2025). Ved hjelp av intervjuer med studenter og visuelle representasjoner trer det fram at denne endringen påvirket studentenes syn på og selvtillit innen matematikkfag. Studien argumenter for mer støtte og hjelp i overgangen mellom studieforberedende utdanningsprogram og universitetet.

To andre studier viser også at synet på og interessen for matematikk (Røykenes, 2016) eller realfag (Salmela-Aro, 2020) endrer seg gjennom skole- og utdanningsløpet. Røykenes (2016) har undersøkt sykepleierstudenters tidligere erfaringer med matematikkfaget i Norge, gjennom narrative fortellinger som studentene skrev ned. Studien viser at mange hadde gode opplevelser med matematikk på barneskolen, men at dette endret seg og ble knyttet til flere negative erfaringer først på ungdomsskolen og deretter i videregående skole. I videregående skole ga flere opp matematikk, eller de valgte den «enkleste» matematikken, men gode matematikklærere kunne skape en positiv vending når det gjaldt mestring i og synet på matematikk. Salmela-Aro (2020), som ved hjelp av en longitudinell studie undersøkte interessen for realfag blant elevene i Finland, fant noe av det samme mønsteret, nemlig at interessen for realfag sank gjennom ungdomsskole og videregående skole, særlig blant jentene

6.4 Oppsummering og diskusjon

Både i den komparative systemkartleggingen og i forskningskartleggingen, har det skapt en utfordring at det ikke finnes en omforent definisjon av selve begrepet *studieforberedhet*, men både i det offentlige ordskiftet og i forskningslitteraturen vises det til en rekke ferdigheter som antas å være sentrale hvis du skal klare deg gjennom og fullføre høyere utdanning. Forskningskartleggingen har fått frem at

lese- og skrivekompetanse, kritisk tenking, akademisk engelsk og realfagskompetanse ser ut til å være noe studentene trenger, men når det gjelder nivå på og omfang av disse ferdighetene er det flere kunnskapshull.

Det ser ut til at det er gjort noe mer forskning knyttet til lesing og realfag, mens studentenes skriveferdigheter, kritiske tenking og akademiske engelsk er dårligere belyst. Det er derfor behov for mer og oppdatert kunnskap om status for alle de nevnte ferdighetene i høyere utdanning, men også hva studentene mangler, eller trenger mer av.

Vår forskningskartlegging fant i tillegg at mange av studiene som undersøker overgangen og sammenhengene mellom innhold på studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning i hovedsak baserer seg på selvrapportering av erfaringer og opplevelser. De nevnte ferdighetene er i mindre grad målt systematisk i robuste studier over tid blant studentene.

Forskningen vi har gjennomgått viser at overgangen fra studieforberedende utdanningsprogram til høyere utdanning innebærer flere utfordringer. Overgangsproblematikken knytter seg både til faglige prosesser, læringsstrategier og arbeidsmåter hos studentene, men også til identitetsutvikling. En gjennomgående tendens i studiene som belyser ulike aspekter ved denne overgangen, er at særlig starten i høyere utdanning er sentral. Allerede i første semester formes faglige identiteter og det etableres mer eller mindre vellykkede læringsstrategier som ser ut til å prege studentene videre gjennom studiet.

I møte med de økte kravene, nytt faglig innhold og nye undervisningsmåter i høyere utdanning mobiliserer og tester studentene ut diverse strategier for å navigere i alt det nye. Hvilke strategier studentene bruker, er igjen påvirket av tidligere erfaringer, og hvilke horisonter og repertoar de har med seg inn i høyere utdanning. Strategiene studentene bruker kan påvirke læringsutbyttet, motivasjon og mestring i studiet. Det kan se ut til at nybegynnerstudentene har utfordringer med den økte mengden av selvstudier og progresjonen, men også de økte kravene til skriftlighet, økt lesemengde, nye leseforventninger, blant annet akademisk engelsk, men også økt grad av kritisk lesing, som møter dem. Det ser også ut til at nybegynnerstudenter opplever et brudd med studieforberedende utdanningsprogram i økt krav til skriftlighet, færre påvirkningsmuligheter på selve undervisningssituasjonen og økt avstand til underviserne i høyere utdanning.

Vi vil trekke frem at det kan se ut til at virkelighetsoppfatningen kan være noe ulik mellom studentene og underviserne, særlig innen skriving. Underviserne erfarer at studentene har større utfordringer med skriving enn det studentene selv opplever. Samtidig får vi indikasjoner på at det å komme inn i og mestre en ny akademisk skrivekultur kan være krevende for nybegynnerstudentene.

Vi får også indikasjoner på at studenters lesevaner og leseferdigheter er i endring. Det kan se ut til at yngre studenter leser mindre enn eldre studenter, og at

leseforståelsen påvirkes av om studentene leser på papir versus digitalt på skjerm. I tillegg antyder forskningen at elevene gjennom studieforberedende utdanningsprogram ikke får nok trening i å lese engelsk. Dette kan potensielt skape barrierer for nybegynnerstudenter. Vi fant også indikasjoner på kjønnsforskjeller i engelskferdigheter; guttene kan være bedre enn jentene her. Kritisk tenking blant studentene var det kun et fåtall av studiene som berørte, men dette er knyttet til både lesing og skriving.

Når det gjelder realfag, viser vår gjennomgang at motivasjonen for, mestring av og synet på realfag endrer seg gjennom skole- og utdanningsløpet. Interessen ser ut til å være dalende. Det er også et brudd mellom realfagene på studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning. Studenter i høyere utdanning erfarer at realfag i høyere utdanning er noe annet enn realfag på videregående. I høyere utdanning møter de mer abstrakte og teoretiske realfag.

Når det gjelder de gjennomgåtte ferdighetene vil vi understreke at vi i dette kapittelet i liten grad har differensiert mellom ulike studieprogrammer i høyere utdanning, men behandlet studenter som en mer eller mindre homogen gruppe. Det er rimelig å anta at det er forskjeller mellom studieprogrammer og blant studenter når det gjelder disse ferdighetene.

I det videre arbeidet i KLAR2030-prosjektet, nærmere bestemt i de kvalitative casestudiene i høyere utdanning, vil vi undersøke flere av kunnskapshullene som forskningskartleggingen har fått fram. Vi vil blant annet se nærmere på hvordan overgangen fra studieforberedende utdanningsprogram og inn i høyere utdanning erfares blant studentene, og hvilke fagovergrepene, men også fagspesifikke ferdigheter studenter og undervisere opplever som viktige for å mestre et studium i høyere utdanning.

7 Diskusjon

Siden Reform 94 er det gjort få strukturendringer i videregående opplæring – selv om samfunnet har endret seg mye – og endrer seg fortløpende – med både negative og positive konsekvenser til følge. Elevene som startet på videregående høsten 2025 møtte altså stort sett den samme strukturen og de samme valgmulighetene som elever gjorde for 30 år siden. Derfor har Utdanningsdirektoratet nå igangsatt en gjennomgang av fag- og timefordelingen i videregående skole, som skal resultere i et nytt rammeverk for innhold og struktur i videregående opplæring. Oppdraget er gitt av Kunnskapsdepartementet, og er forankret i Fullføringsreformen (Meld. St. 21 (2020 – 2021)). Denne reformen peker på flere gjenstridige utfordringer som en ny struktur skal bidra til å løse:

- 1) videregående skole er i for liten grad tilpasset elever med svake faglige forutsetninger,
- 2) elevene får ikke det de trenger for å bli best mulig studieforberedt,
- 3) fagopplæringen dekker ikke elevenes og arbeidslivets behov godt nok, og
- 4) videregående opplæring er i for liten grad tilpasset den mangfoldige elevgruppen.

Sentrale tiltak som skisseres i reformen er at fremtidens fag- og timefordeling i de studieforberedende utdanningsprogrammene må gi mer rom for elevenes fordypning. Elever skal bruke en større andel av tiden i videregående på fag som de velger ut fra interesse, og som har et omfang og innhold som gir mulighet til fordypning. Videre påpekes det at å gjøre egne valg kan bidra til å gi større motivasjon til å fullføre opplæringsløpet. Stortingsmeldingen anbefaler derfor at fellesfagene skal reduseres, og at valgfrihetene til elevene skal økes. Når elever begynner i videregående opplæring er det myndighetenes ønske og mål at skolene skal tilby dem et innhold og en struktur som både gir dem relevant kompetanse og nødvendig danning for at de skal mestre overgangen til voksenlivet – det vil si i høyere utdanning, i arbeidslivet og i samfunnslivet mer generelt. På lang sikt skal dette bidra til at en kommer i jobb og at en kan leve av sin egen inntekt (Meld. St. 28 (2024 – 2025)).

Dette er bakteppet for NIFUs forskningsprosjekt KLAR2030, der vårt overordnede mål er å gi Utdanningsdirektoratet et kunnskapsgrunnlag for videre arbeid

med fremtidig innhold og struktur i videregående opplæring. I denne første delrapporten fra prosjektet har vi frembragt nye perspektiver og kunnskap om hvilke hensyn som utviklingen av en ny fag- og timefordeling bør ivareta. Dette både med tanke på de sentrale antakelsene som Fullføringsreformen er basert på (fordypning og valgfrihet), og andre sentrale forhold i skole- og utdanningssystemet knyttet til overgangene mellom utdanningsnivåene før og etter videregående. Dette har vi gjort ved å undersøke to problemstillinger:

- Hvordan er de studieforberedende utdanningsprogrammene, og overgangene til de omgivende utdanningsnivåer, organisert, i Norge, Danmark og Sverige?
- Hva viser eksisterende forskning om:
 - (a) hvordan ungdom tar utdanningsvalg,
 - (b) hvordan ungdom oppnår skoletilpasning,
 - (c) hvordan fag- og timefordelingens innretning påvirker ungdommers adferd i opplæringen,
 - (d) Hva trenger ungdom av kompetanser og egenskaper for å mestre overgangen til høyere utdanning?

For å besvare disse spørsmålene har vi kombinert to metodiske tilnærminger; (1) en *komparativ kartlegging* av systemforhold i Norge, Danmark og Sverige og (2) en *forskningskartlegging*, da med utgangspunkt i prinsippene til scoping review. Gjennom denne kombinasjonen av problemstillinger og metoder har vi mulighet til å vurdere ulike aspekter knyttet til «virkningene» av utdanningssystemene i lys av eksisterende forskning.

Vårt utgangspunkt for rapporten har vært å se videregående opplæring som del av en større sammenheng i utdanningssystemet. Hvordan elever presterer og har det i videregående opplæring henger tett sammen med deres erfaringer, forutsetninger og prestasjoner fra ungdomsskolen. Videre påvirker videregående opplæring også mulighetene for suksess i høyere utdanning. Slik sett utgjør overgangsperspektivet den røde tråden i rapporten.

Formålet med dette avslutningskapittelet er å besvare de to overordnede problemstillingene i rapporten gjennom en vurdering av de sentrale forskjellene mellom systemene opp imot den kunnskapen vi har sammenstilt. Med andre ord: hvilke fordeler og ulemper har ulike måter å organisere de studieforberedende programmene på, og hvilke implikasjoner har dette med tanke på en ny fag- og timefordeling i en norsk kontekst? Mot slutten av kapittelet løfter vi de sentrale funn og diskusjoner i rapporten i lys av dilemmaene som vi har skissert i kapittel 1, for å få frem de sentrale poeng på en kondensert måte.

7.1 Kort oppsummering av landsammenligningen

I rapporten har vi valgt å sammenligne Norge med Danmark og Sverige, som en *komparativ kartlegging*. Dette er gjort gjennom å se på aspekter ved utdannings-systemene og bruke dette til å beskrive og diskutere hva som kan være generelle utfordringer på tvers av land. Gjennom sammenligningen er det også mulig å få øye på særegne utfordringer i den norske konteksten. I tillegg er hensikten med å sammenligne de tre landene å se hvordan Sverige og Danmark har forholdt seg til noen av de utfordringene som KLAR2030-prosjektet skal forske på, gitt at det temaet har vært et policy-spørsmål i det landet også.

Tabell 7.1 oppsummerer de viktigste forskjellene og likhetene mellom de tre landene. Det er noen klare likheter, som for eksempel at tilbudsstrukturen i videregående er lik, med deling mellom studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer, og at videregående ikke er en obligatorisk skoleform (slik det er i Finland, se Juusola, 2023). I tillegg er det likheter i opptak til høyere utdanning, i alle tre landene brukes karaktergjennomsnitt fra videregående som konkurransegrunnlag for å komme inn i høyere utdanning.

Tabell 7.1 Sammenligning av videregående samt ulike overganger i utdanningssystemet for Norge, Danmark og Sverige

	Norge	Danmark	Sverige
Tilbudsstruktur VGO	Studieforberedende (SF) - yrkesfag (YF)	Studieforberedende (SF) - yrkesfag (YF)	Studieforberedende (SF) - yrkesfag (YF)
Utdanning på VGO-nivå	Frivillig/ikke-obligatorisk	Frivillig/ikke-obligatorisk	Frivillig/ikke-obligatorisk
Inntakskrav VGO	Kun gjennomført (ikke nødvendigvis bestått) grunnskole	Ha bestått Folkeskolens Avgangseksamen.	Ha fullført grunnskolen med beståtte karakterer i svensk, engelsk og matematikk
Forskjellige krav for opptak til SF/YF	Nei	Ja	Ja
Forberedende tilbud mellom grunnskole og videregående	Nei	Ja	Ja
Organisering i VGO	Fag- og timefordeling som strukturerende prinsipp	Studieretninger som strukturerende prinsipp: angir sammensetningen av fag og minimumsnivå	Poengsystem som strukturerende prinsipp: utdanningen består av 2500 gymnaspoeng fordelt over tre år.
Krav til studiekompetanse	GSK: Fullført og bestått fagene i det fastsatte antall timer (norsk, engelsk, matematikk, naturfag, samfunnskunnskap og historie), i tillegg til å ha fullført programmet.	Adgangsgivende eksamen som møter kravene til sammensetning av nivå på fag, herunder dansk (A), engelsk (B) og matematikk (B), samt bestått studieretningsprosjekt	«Grundläggande behörighet»: Bestått minst 2250 av 2500 gymnaspoäng, herunder kurs i svensk, matematikk og engelsk på bestemte nivåer, samt bestått gymnasarbeidet
Opptak til høyere utdanning	Karaktergjennomsnitt	Gjennomsnittskarakterer (vektet slik at fag på høyere nivå vektet tyngst)	Gjennomsnittskarakterer Evt. Högskoleprovet

Derimot er det forskjeller i inntakskravet til videregående, ved at norske elever har rett på en plass i videregående uavhengig av om de har fullstendig vitnemål fra grunnskolen, mens det i Danmark og Sverige er spesifikke krav for opptak og grunnskolen må være bestått. Videre har både Sverige og Danmark ulike typer krav for opptak til studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer, der kravene for opptak til det førstnevnte er strengere. I Norge har alle rett på et av sine tre valg av utdanningsprogram, og det er dermed ikke forskjell i opptakskrav for å komme inn på et studieforberedende eller et yrkesfaglig utdanningsprogram. Siden opptakskravene i videregående i Sverige og Danmark gjør at ikke alle kan få en plass i videregående direkte (dersom de ikke oppfyller fagkravene/bestått karakter i visse fag) finnes det tilbud til elever som trenger et forberedende tilbud før de begynner i videregående opplæring. Norge har ikke tilsvarende tilbud som nasjonal standard, men det finnes forsøk med 11. skoleår i enkelte fylker (både i Oslo og Vestfold)²⁰. Videre er det også forskjeller mellom landene i hva som er strukturerende prinsipp i videregående: i Norge er det fag- og timefordelingen,

²⁰ For mer informasjon om tilbudene, se <https://kuben.vgs.no/fagtilbud/alternative-lop/11.-grunnskolear> for Oslo og <https://www.vestfoldfylke.no/no/aktuelt/11.skolear/> for Vestfold.

mens det i Danmark er studieretninger på programmene, og i Sverige er et poengsystem, som tar utgangspunkt i kurs elever velger gjennom skoleløpet i videregående. Det er også forskjell mellom landene i hvordan adgang til høyere utdanning (generell studiekompetanse) defineres. I Norge består GSK av å ha fullført programmet og ha bestått-karakter i seks fag: norsk, engelsk, matematikk, naturfag, samfunnskunnskap og historie. I både Sverige og Danmark må utdanningsprogrammet være fullført, men i tillegg må man ha fått bestått på en skriftlig oppgave som gjøres i siste år av videregående («studieretningsprosjekt» i Danmark, «gymnasiearbeite» i Sverige, i tillegg til å ha fullført fagene dansk/svensk, engelsk og matematikk. Både Danmark og Sverige stiller krav om to år med engelsk for å kunne få adgang til høyere utdanning. Også her er kravet strengere enn kravet i Norge, som bare er et år engelsk.

Sammenligningen peker mot at Norge fremstår som et system med større grad av fleksibilitet og koblinger mellom ulikt typer utdanningsprogram og utdanningsnivåer enn Sverige og Danmark, blant annet gjennom at elever kan bytte fra yrkesfag til studieforbereende for å oppnå studiekompetanse.

7.2 Overgangen fra grunnskole til videregående opplæring

Overgangen mellom grunnskole og videregående opplæring er viktig i elevenes utdanningsløp, siden valget av videregående opplæring er det første store utdanningsvalget som elever må treffe, etter 10 år i grunnskolen. Selv om ikke denne overgangen er direkte relatert til fag- og timefordelingen i videregående skole, så er det viktig å forstå overgangen. Hvilke elever som begynner i videregående skole, og deres motivasjon og faglige forutsetninger, er noe som bidrar til mangfold i elevmassen på videregående skole, og derfor noe som organiseringen av fag og timer i videregående skole i et visst omfang bør ta hensyn til.

Sammenligningen av de skandinaviske utdanningssystemene peker på forskjeller i overgangen mellom grunnskole og videregående. Både Danmark og Sverige har inntakskrav for å komme inn i videregående skole, noe som innebærer at eleven ikke kun må ha fullført grunnskolen (som i Norge). Både i Danmark og Sverige må eleven i tillegg ha bestått sentrale fag for å kunne søke seg til videregående skole. Dessuten møter både danske og svenske elever på høyere inntakskrav (fag og/eller karakterer) for å komme seg inn på de studieforbereende programmene, sammenlignet med yrkesfag. I både Danmark og Sverige får dermed ungdommer i en tidlig alder et individuelt ansvar for egne skoleprestasjoner og valg, sammenlignet med Norge, der overgangen mellom ungdomsskole og videregående er mindre selektiv.

En annen sentral forskjell er at både Danmark og Sverige har nasjonale, formaliserte strukturer for forberedende tilbud mellom grunnskole og videregående

skole. Slike forberedende tilbud har flere formål, og er organisert ulikt. Felles er likevel at de, i hvert fall på papiret, innebærer ulike mekanismer som bidrar til tidlig å identifisere elever som har behov for ekstra oppfølging for å bli rustet til videregående opplæring. I lys av dette kan det fremstå som at det i Norge i større grad er de videregående skolene som må ta ansvar for, og tilrettelegge for, elever som av ulike årsaker begynner på videregående skole med behov for faglig, sosial, eller individuell støtte for å håndtere overgangen, og på sikt kunne gjennomføre videregående skole.

Forskningen vi oppsummerer indikerer at både inntakskrav og forberedende tilbud for elever som ikke har karakterer i alle fag fra grunnskolen kan påvirke overgangen til, og gjennomføringen av, videregående opplæring. Slike tilbud kan på den ene bidra til en bedre tilpasning mellom elevenes faglige evner og valg. Samtidig kan de også skape ansvarsfølelse, karakterpress og økt risiko for feilvalg og marginalisering.

Et viktig funn i kartleggingen er at jo større statusforskjeller mellom utdanningsprogrammene og jo mer begrensende yrkesfag oppleves som karrierevei, desto flere vil velge studieforberedende utdanningsprogram. Med andre ord kan innføringer av slike endringer bidra til å endre ungdommenes valg. Valg av utdanningsprogram foregår i en kompleks kontekst der individuelle og strukturelle faktorer spiller inn, og samsvarer ikke alltid med samfunnets behov. Det norske utdanningssystemet har mindre seleksjon og lavere risiko for elevene enn Danmark og Sverige, blant annet på grunn av muligheten til å ta påbygg.

Samlet sett viser funnene i kapittel 4 at det finnes ulike måter å tenke rundt hva det kreves for å være forberedt til videregående opplæring, og da spesielt de studieforberedende programmene. Som vist i kapittel 3 ses det over tid en økning i andelen av elever som mangler eller har lave grunnskolepoeng på både studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Dette tyder på at elevene som begynner på studieforberedende utdanningsprogram i dag representerer en ganske stor variasjon med tanke på faglige forutsetninger, og at denne variasjonen antakelig er større enn i Danmark og Sverige. Samtidig vet vi at grunnskolepoeng og karakterer har en stor betydning for frafall i videregående opplæring (SSB, 2020). Det er derfor viktig å ta hensyn til mangfoldet i elevenes faglige forutsetninger i arbeidet med en ny fag- og timefordeling. Dette er kanskje særlig aktuelt med tanke på å gjøre endringer i fellesfagene, både når det gjelder typen fag, omfanget av fag, og hvor i utdanningen de er plassert. Hvis de studieforberedende programmene skal være åpne og tilgjengelige for alle elever, så må nødvendigvis systemet legges opp slik at det bidrar til å sikre at alle elever får et (relativt) likt faglig utgangspunkt når de begynner i videregående. Her kan fellesfagenes omfang og innhold på Vg1 være en sentral nøkkel.

Det må imidlertid presiseres at de fleste av studiene er basert på selvrappor-
terte data og kvalitative metoder, noe som innebærer at de primært belyser ele-
vers opplevde valgprosesser heller enn faktiske, målbare sammenhenger i større
populasjoner. Det er også en viktig grunn til at vi ikke kan konkludere med hvor-
vidt inntakskrav eller forberedende tilbud er gode løsninger på å minske og/eller
håndtere variasjonen i elevenes faglige forutsetninger på de studieforberedende
programmene. Det synes å være et behov for mer kunnskap om nettopp elevmang-
foldet i videregående, faglig sett, og hvilken motivasjon elever har for å søke seg til
studieforberedende programmer - ikke minst i den norske konteksten. I
KLAR2030 vil vi ikke undersøke motivasjon for valg av studieforberedende pro-
grammer spesifikt. Det vi skal undersøke, i de kvalitative caseundersøkelsene på
videregående skoler (AP3, delrapport 3) er blant annet å se nærmere på hvordan
ulike aktører vurderer betydningen av fag- og timefordelingen for elevenes opp-
start- og overgang til VGO. I AP2 (delrapport 2) skal vi også undersøke hvordan
elever med lave karakterer klarer seg i spesifikke fag, samt forskjeller mellom
kjønn, elever med ulike sosioøkonomisk bakgrunn og innvandringsbakgrunn.

7.3 Inn i og gjennom videregående opplæring

Sammenligningen av de skandinaviske utdanningssystemene viser at det er bety-
delige forskjeller i hvordan fag- og timefordelingen er organisert i de studieforbe-
redende programmene. Disse forskjellene gjelder både omfanget av fellesfag, gra-
den av valgfrihet og tidspunktet for når elevene må ta valg som påvirker deres
videre utdanningsløp. I Norge har elevene relativt lik fagkombinasjon på tvers av
programmer, med en tydelig fellesstandard for fellesfagene.

Grovt oppsummert kan man si at Norge er det landet der elevene har størst grad
av likhet i fellesfag. I Danmark organiseres fag og timer i tråd med elevenes valg
av studieretning, som gjøres tidlig i utdanningsløpet, og med få muligheter for å
velge fag senere. I Sverige velger elevene fag kontinuerlig gjennom hele videregå-
ende opplæring, og valgene gjøres med tanke på ønsket sluttkompetanse og videre
studier.

I lys av forskningen vi har oppsummert, reiser disse ulike modellene for orga-
nisering av fag- og timefordeling noen viktige utdanningspolitiske spørsmål. Ba-
sert på kunnskapen om valgfrihet er et gjennomgående funn at valg er sosialt
skjevt fordelt. Elever med høy sosioøkonomisk bakgrunn velger oftere avanserte
fag som gir langsiktige fordeler, mens elever med lavere sosioøkonomisk bak-
grunn oftere velger bort slike fag. Dette kan føre til økt sosial ulikhet, både i vide-
regående opplæring og i senere utdannings- og arbeidsutfall. En implikasjon av
dette kan være at det norske systemet, som i større grad tilbyr en fellesstandard

for alle elever, har et mer sosialt utjevneende potensial enn systemene i Danmark og Sverige.

Samtidig viser enkelte studier at valgfrihet kan ha positive effekter for elever med svake faglige forutsetninger. Muligheten til å velge bort fag man strever med kan bidra til økt gjennomføring og bedre karakterer. Dette er en mulighet som i større grad finnes i Sverige enn i Norge og Danmark. Selv om det har gitt en fleksibilitet, har erfaringer og evalueringer vist at valgfriheten har vært krevende for mange elever, blant annet fordi det har vært stressende å ta mange valg underveis. Dette har bidratt til at Sverige nå innfører en ny læreplanreform (Gy25), som blant annet har som mål å redusere antall valg og skape mer helhetlige fagstrukturer.

Vi har ikke identifisert studier som direkte undersøker hvordan fag- og timefordelingen påvirker elevenes motivasjon. Dette kan tyde på et kunnskapshull i forskningen, og at vi derfor ikke vet nok om hvilke konsekvenser valgfrihet har for elevers trivsel og motivasjon. Nyere kunnskapsbidrag hevder imidlertid at ideen om at motivasjon gir læring er misforstått, og at årsaksforholdet snarere er omvendt. Når elever lærer og mestrer, vil de også bli motivert (Kirschner et al., 2025). Slik vi forstår litteraturen, er dette ikke en konklusjon fagfeltet er enige om.

Forskningen vi har oppsummert viser også at elevenes skoletilpasning formes tidlig, ofte allerede i grunnskolen. Sosial mistrivsel, kjedsomhet og tilhørighet til nettverk med lav skoletrivsel utgjør viktige risikofaktorer. Langvarig støtte fra familie og venner har betydning, men også lærerstøtte har positiv effekt på elevenes trivsel og ønske om å fortsette i skolen.

Som vi har vist til i kapittel 5, krever valgfrihet god støtte og rådgivning. Forskning viser at elever ofte ikke nødvendigvis velger fag ut fra interesser og kompetanser, men heller ut fra identitet, sosial bakgrunn, kjønn og innvandrerbakgrunn. I denne sammenhengen er det relevant å se nærmere på Danmarks ordning med tre måneders grunnforløp i starten av videregående opplæring. Hensikten er blant annet å støtte elevene i å ta mer informerte valg om studieretning. Selv om vi ikke har identifisert forskning som direkte evaluerer denne organiseringen, finnes det en evaluering som viser at elevene opplever grunnforløpet som en støtte. Samtidig opplever lærere og skoleledere ordningen som en belastning – særlig for de elevene som bytter program etter tre måneder. For disse elevene kan det være krevende å starte på nytt, bytte klasse og erkjenne at de har valgt feil (EVA,2022).

Basert på vår forskningskartlegging kan vi ikke konkludere med om fordelene ved økt valgfrihet veier opp for ulempene ved at det vil føre til en sosial skjevhet, der færre og mer selekterte elever vil velge fag som gir flere langsiktige fordeler. Vi kan heller ikke si hvordan en fag- og timefordeling med mer valgfrihet ville påvirket elevers motivasjon og trivsel. Det vi kan si, er at det ser ut til å finnes et kunnskapshull når det gjelder hvordan ulike måter å organisere fag og timer på

påvirker elevers motivasjon, læring, gjennomføring og langsiktige utdanningsutfall.

For å kunne vurdere implikasjonene av økt fleksibilitet i fagvalg, trengs det mer forskning som undersøker hvilke gevinster og tap ulike elevgrupper opplever ved å velge – eller velge bort – bestemte fag. I tillegg vil forskning som undersøker forskjellene på å ta valget én gang (der fagene som inngår i utdanningsprogrammet er satt fra starten) og det å måtte velge fag på nytt hvert år også kunne bidra med innsikt. Slik forskning vil være relevant for å utvikle en fag- og timefordeling som har til hensikt å fremme læring og mestring uten å forsterke sosial ulikhet. I det videre arbeidet i KLAR2030 skal vi undersøke både kvalitativt hvordan valgfrihet i fagvalg oppleves for elever, og hvorvidt valgfrihet i fagvalg har konsekvenser på ulike utfall.

7.4 Overgangen til høyere utdanning

Stadig flere unge tar høyere utdanning, og selv om under halvparten begynner direkte etter fullført videregående skole er det svært mange av de som oppnår studiekompetanse som benytter denne i høyere utdanning, jf. kapittel 3. I lys av våre funn og drøftinger om overgangen til og veien gjennom videregående skole, er det også noe som tyder på at det er større mangfold av studenter i høyere utdanning i dag sammenlignet med tidligere – likevel er det fortsatt en betydelig sosial ulikhet i høyere utdanning. Ungdom som har foreldre med høyere utdanning har samlet sett større sannsynlighet for å søke seg til og gjennomføre høyere utdanning enn elever som har foreldre med kun grunnskole (HK-dir, 2024). Samtidig lever vi i en verden med raske endringer, ikke minst når det gjelder teknologisk utvikling som KI og generative språkmodeller. Dette får betydning for hva det innebærer å mestre overgangen til høyere utdanning, men også det å være studieforberedt.

I sammenligningen av de skandinaviske landene kom det frem at det er relativt store forskjeller i hvilke krav som stilles til innholdet i studiekompetanse, men også hvilke krav som stilles for å få opptak til høyere utdanning. På den ene siden fullfører elever i Danmark og Sverige de studieforberedende programmene med mer faglig variasjon i sluttkompetansen enn i Norge. Samtidig gir modellene i Sverige og Danmark antakelig flere muligheter til å fordype seg i fag og fagområder som elevene er interessert i mens de går på videregående skole – og de kan velge bort fag som de ikke trenger på lenger sikt. Med tanke på opptak til høyere utdanning synes den mer «spissede» modellen i Sverige og Danmark til å få den konsekvensen at opptakssystemet fremstår mer uoversiktlig sammenlignet med Norges modell. I Danmark og Sverige får dermed også feil valg av fag på videregående større konsekvenser for elevene, som kan gjøre at de må ta opp fag eller ta nye fag.

Når vi ser sammenligningen av utdanningssystemene og forskningsbidragene samlet, er det lite som tyder på at modellene for studiekompetanse i seg selv har betydning for overgangen til høyere utdanning. Vi kan heller ikke si noe entydig om hvilke ferdigheter studenter trenger mer eller mindre av for å mestre overgangen til høyere utdanning. Det fremstår likevel slik at uansett hva slags formell studiekompetanse elevene har med seg fra videregående skole, så er og blir overgangen til høyere utdanning utfordrende. Forskningsbidragene vi har kartlagt peker på ulike typer utfordringer for ferske studenter knyttet til overgangen, slik som økt omfang av selvstudier, mer ansvar for egen læring, færre møtepunkter, raskere progresjon, høyere faglig nivå, samt mer fragmenterte kurs og emner, enn de er vant til fra tidligere utdanningsnivå. Samlet sett gir dette inntrykk av at progresjon, utvikling og sammenheng fra det elevene lærer på studieforberedende utdanningsprogram, og det som møter dem i høyere utdanning, er en generell utfordring på tvers av land. Samtidig viser flere av forskningsbidragene som vi har sett på at gapet mellom de to nivåene i utdanningsløpet er større enn det muligens trenger å være. Dette er likevel ikke en utfordring som kan løses i de studieforberedende utdanningsprogrammene isolert sett, men som må løses i samarbeid mellom de to nivåene. Med andre ord - det å bli studieforberedt ikke er noe som skjer *kun* i studieforberedende utdanningsprogram, eller *kun* i høyere utdanning, men det er en løpende utviklingsprosess av faglig og identitetsmessig karakter, og som begge nivåene må ta ansvar for.

Likevel kan det ikke utelukkes at virkningene av en «bredere» eller «smalere» definisjoner av studiekompetanse, og større omfang av særskilte opptakskrav i høyere utdanning, kan komme til syne på andre områder enn gjennom elevenes ferdigheter og kompetanser. Den norske varianten av generell studiekompetanse, som en slags felles standard for alle elever, finnes ikke på tilsvarende måte i Danmark og Sverige. I de landene har man lagt seg på mer «spissede» studieforberedende utdanningsprogrammer enn Norge, siden det er færre fag som er felles for alle, og der fagvalgene på studieforberedende utdanningsprogrammene er tettere koblet til fagområder i høyere utdanning. Dette betyr at elevene på studieforberedende programmer i Danmark og Sverige må ta flere valg og at de må evne å se fagvalgene de tar i større sammenheng, med tanke på hva de skal studere etter videregående. Det kan tenkes at den danske og svenske modellen bidrar til i høyere grad å kvalifisere elevenes *valg* av høyere utdanning, sammenlignet med Norge der de ulike utdanningsprogrammene i mindre grad leder tydelig frem mot et gitt fagområde i høyere utdanning, men dette vet vi for lite om. Kvalifisering av valg kan uansett være et aspekt ved studieforberedthet, i tillegg til spesifikke ferdigheter og kompetanser, og dette skal den videre forskningen i KLAR2030-prosjektet undersøke, sett i lys av hva kapittel 4 og 5 viser om hvordan elever treffer valg, og ikke minst hva som påvirker valgene deres. Dette blir tema i de kvalitative

intervjuene med elever på videregående, men hvordan studentene erfarer og opplever valgene sine tas også opp i intervjuene med nybegynnerstudentene i høyere utdanning.

Når det gjelder funnene våre knyttet til overgangen fra videregående skole til høyere utdanning samlet sett, er det vanskelig å skissere klare implikasjoner med tanke på hvilke hensyn utviklingen av en ny fag- og timefordeling bør ivareta. Her finner vi at det er mange kunnskapshull, både når det gjelder den faktiske tilstanden på norske studenters lese- og skriveferdigheter i norsk og engelsk, men også hvilke spesifikke ferdigheter som er nødvendig innen ulike fagfelt i høyere utdanning. Vår kartlegging og undersøkelse av forskning som ser på rekruttering til realfag fikk imidlertid frem interessante funn som tyder på at det er visse forkunnskaper og forutsetninger, både fagspesifikke og fagovergripende, som bør være til stede for å mestre realfag i høyere utdanning, men her trengs det også mer forskning. Denne forskningen bør adressere forholdet mellom fagspesifikke og mer fagovergripende ferdigheter, siden slik forskning kan være et viktig ledd frem mot Utdanningsdirektoratets arbeid med å utvikle et nytt innhold og en ny struktur i studieforberedende utdanningsprogram. KLAR2030-prosjektet vil undersøke dette gjennom blant annet gjennom intervjuer med elever og lærere i videregående skole og blant studenter og undervisere i høyere utdanning.

7.5 Avsluttende bemerkninger – vanskelige dilemmaer

I innledningen pekte vi på tre sentrale dilemmaer. Disse er ikke uttømmende, men vi mener de synliggjør sentrale spenninger i arbeidet med å utvikle et en ny fag- og timefordeling i de studieforberedende utdanningsprogrammene.

- Obligatoriske fellesfag opp mot elevenes valgfrihet
- Høy grad av gjennomføring opp mot best mulig studieforberedthet
- Stabilitet og fordypning i fag opp mot bredde, relevans og nye tilpasninger og behov i samfunns- og arbeidsliv

Selv om rapporten går igjennom mange ulike temaer og belyser flere problemstillinger, er en viktig konklusjon at de identifiserte dilemmaene ikke nødvendigvis kan løses gjennom kunnskap alene. Vår sammenligning og forskningskartlegging viser at en bestemt måte å organisere fag- og timefordelingen på kan gi visse fordeler – men også ofte medfølgende ulemper. Dette gjelder for alle overgangene og alle dilemmaene. Et viktig poeng som rapporten ikke har diskutert i detalj, handler om det dobbelte formålet til den norske skolen: den har både et utdanningsoppdrag og et danningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg står ideen om fellesskolen sterkt i Norge. Gjennom fellesskolen legges det til rette for at elever møter et mangfold av medelever med ulik sosial og kulturell bakgrunn, og med

ulike erfaringer, meninger og perspektiver. Dette mangfoldet er en del av det norske verdigrunnlaget, og det er bred enighet om at tillit og demokratibyggning forutsetter at elever lærer å leve med forskjellighet (Meld. St. 28 (2024–2025)). En revidert fag- og timefordeling må derfor ta hensyn til både det doble oppdraget og de verdiene som ligger til grunn for norsk opplæring.

Basert på kunnskapen vi har oppsummert, mener vi at dilemmaene blir ytterligere kompliserte dersom man også skal ivareta både utdannings- og dannelsoppdraget, samt de verdiene som norsk videregående opplæring hviler på. Selv om det i overordnet del av læreplanverket (2017) fastslås at utdannings- og dannelsoppdragene henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre, kan det tenkes at noen måter å organisere en fag- og timefordeling på er bedre når det gjelder opplæringens *utdanningsformål* – mens andre er bedre for opplæringens *danningsformål*. Med andre ord kan en ny fag- og timefordeling innebære valg der noen verdier, mål og ambisjoner må prioriteres foran andre. Avslutningsvis vil vi kort oppsummere og drøfte hvordan sammenligningen og forskningskartleggingen gir innsikt i de ulike dilemmaene.

7.5.1 Obligatoriske fellesfag opp mot elevenes valgfrihet

Obligatoriske fellesfag binder opp mye av elevenes timeplan, særlig på studieforberedende utdanningsprogram. Samtidig er fellesfagene ikke avhengig av elevenes valg, prioriteringer og bortvalg, noe som medfører at fellesfagene skaper en forutsigbarhet for elevene og en stabilitet for videregående som skolesystem, og som opptaksgrunnlag for høyere utdanning. Det å endre vesentlig på fagsammensetningen i de studieforberedende utdanningsprogrammene, og eventuelt balansen mellom obligatoriske fellesfag og valgfrie programfag, vil dermed påvirke skolens planlegging av timeplaner og lærerkrefter og dermed lærernes gjeldende arbeidsavtaler. Fellesfagene vil også kunne ha viktige funksjoner for opplæringens dannelsoppdrag. For elevene kan det tenkes at økt valgfrihet vil kunne gi mer relevant, motivasjon og fordypning. Vi mener derfor at det er et spenningsforhold mellom det å tilby obligatoriske fellesfag, og det å gjøre elevenes valgfrihet større.

Som beskrevet tidligere har de skandinaviske landene valgt å organisere opplæringen ulikt med tanke på omfang og funksjon av fellesfagene. Sverige og Danmark har også strengere inntakskrav til videregående opplæring. Det betyr at de faglige forutsetningene til elevene som starter i videregående opplæring antakelig varierer noe mellom land, noe som igjen har betydning for hvordan balansen mellom fellesfag og valgfrihet vil slå ut i de ulike landene. Noen overordnede tendenser virker likevel å være relevante for dette dilemmaet:

- Når det gjelder valg av utdanningsprogram, tyder forskningen på at jo mer «låst» elevene blir i enkelte valg de treffer, desto mer generelt vil de velge. Dette er noe som har betydning for hvilke elever som kommer inn på studieforberedende utdanningsprogrammer, og hvilken motivasjon de har for nettopp disse utdanningsprogrammene.
- En endring av fag- og timefordelingen vil høyst sannsynlig påvirke elevers adferd – men ulike elever vil bli påvirket på ulike måter.
- Høy grad av valgfrihet vil med stor sannsynlighet føre til økt sosial ulikhet, da elever som har foreldre med høy sosioøkonomisk status oftere velger fag som gir høyere avkastning senere i livet.
- Det at noen fag gir høyere avkastning senere i livet, kan bety at dersom en ønsker mindre sosial ulikhet, bør visse typer av fag være obligatoriske for alle.
- Samtidig vil høy grad av valgfrihet gi elever muligheten til å velge bort fag som de sliter med. For elevene med lavest karakterer kan det se ut som en slik valgfrihet kan gi økt sannsynlighet for å oppnå et vitnemål i seg selv, samt få bedre karakterer i oppnådde fag. Denne forskningen er sparsom, og det er usikkert for hvem og for hvor mange dette vil gjelde.
- Valg er også påvirket av kjønn og innvandrerbakgrunn. Det kan bety at større valgfrihet vil medføre noen ulikheter som står imot grunnleggende norske verdier, som sosial utjevning og en samlende fellesskole.
- Forskningen understreker at i en struktur på videregående som tillater mange valg er det særlig viktig med et tett og godt veiledningstilbud. Vi har ikke oppsummert forskning som sier noe om betydningen av slike tilbud for elevenes valg.
- Når det gjelder sammenhengen mellom valgfrihet i fagvalg og elevenes motivasjon har vi funnet lite forskning. Dette betyr ikke at sammenhengen ikke finnes, men at vi har lite kunnskap om den. Det virker som om kunnskapen på feltet peker i ulike retninger, og ikke kan gi klart svar på om hvorvidt motivasjon fører til læring, eller om det er læring som fører til motivasjon.

7.5.2 Høy grad av gjennomføring opp mot best mulig studieforberedt

Fullført og bestått videregående opplæring, helst på normert tid, er viktig for arbeidsdeltakelse og for å unngå fremtidig utenforskap og marginalisering. Mynighetene har over tid hatt som mål at flere skal fullføre å bestå videregående opplæring. Selv om fullføringsgraden i de studiespesialiserende utdanningsprogrammene er høy, kan det hende at dette endrer seg – særlig hvis de nedadgående tendensene på elevers trivsel og prestasjoner fortsetter. En måte å få flere til å fullføre på vil være å senke de faglige kravene i opplæringen, for eksempel ved å fjerne eksamen (Lillebø et al., 2024). Samtidig kan det tenkes at slike tiltak vil føre til at

elever blir/er mindre forberedt til høyere utdanning og de kravene som stilles der. Samtidig som det er et stort fokus på fullføring, er det også en økende bekymring for at færre elever er studieforberedt, og at studieforberedende utdanningsprogram dermed ikke oppnår et av hovedformålene sine, nemlig å forberede elever på høyere utdanning. Vi mener derfor at det er et spenningsforhold mellom målsetningen om at ulike grupper av elever, også de som kommer inn i et studieforberedende utdanningsprogram med lave eller manglende grunnskolepoeng skal gjennomføre og bestå videregående skole samtidig som de samme elevene skal bli godt studieforberedt, slik at de mestrer kravene og nivået i høyere utdanning. Kunnskapskartleggingen peker på følgende relevante tendenser:

- Økt differensiering mellom løpene i videregående skole muliggjør potensielt at den faglige opplæringen i større grad spisses inn mot hva som er formålet til utdanningsprogrammet.
- Økt differensiering gir muligens en reduksjon i frafallet fra videregående opplæring, særlig hvis de ulike utdanningsprogrammene er justert etter elevenes faglige forutsetninger og kravet til obligatoriske fag er ulikt i de ulike utdanningsprogrammene
- Et differensiert system vil trolig forsterke sosial ulikhet. Som vist velger ulike elever ulikt, avhengig av sosial bakgrunn, kjønn og innvandrersstatus. Noen valg viser seg å ha høyere avkastning senere. I hvilken grad og på hvilken måte dette vil skje er usikkert, siden dette vil avhenge av hvilke muligheter unge får på arbeidsmarkedet med de ulike vitnemålene systemet gir, samt systemets evne til å veilede elever til å ta realistiske, tilpassede og samfunnsnyttige valg.
- Det finnes ikke en omforent definisjon av hva det å være studieforberedt betyr. Selv om begrepet brukes ofte finnes det i Norge ikke egentlig noen annen definisjon av begrepet enn det som ligger i UH-loven og tilhørende forskrifter (NOU 2019: 25). I forskningslitteraturen defineres gjerne studieforberedt ved hjelp av generiske og mer fagovergripende trekk som for eksempel at eleven har evner i form av faglige kvalifikasjoner, motivasjon for fordypelse og videre studier, samt innsikt i studiemuligheter opp mot egne ønsker og evner, en slags valgkompetanse (Beck & Gottlieb, 2002).
- Det finnes få studier som berører overgangen og forholdet mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning. Forskningen som finnes påpeker at overgangen er krevende, og at elever mangler egenskaper og forutsetninger som setter dem i stand til å klare økt mengde selvstudier, mer ansvar for egen læring, raskere progresjon og et høyt faglig nivå.
- Hvilke fagovergripende og fagspesifikke ferdigheter som trengs for å mestre overgangen - og hvordan det varierer mellom ulike studieprogrammer i høyere utdanning er uklart.

- Noen studier peker på viktigheten av å tenke på studieforberedthet som en utviklingsprosess, snarere enn «ferdig utviklede» egenskaper hos eleven.
- Selv om det er tydelige kunnskapshull om det å være studieforberedt, vil kunnskap om hvilke ferdigheter som elever faktisk trenger for å mestre overgangen til høyere utdanning likevel kunne gi verdifull innsikt i hva studieforberedende utdanningsprogram bør tilby.

7.5.3 Stabilitet og fordypning i fag opp mot relevans og nytte

Det er også en potensiell spenning mellom det å utvikle generell teoretisk allmennkunnskap – ofte knyttet til disiplinlag og akademisk dannelse – og det å fokusere på praktiske ferdigheter som er relevante her og nå. Hva som anses som etterspurt kompetanse endres raskt og er vanskelig å forutse.

Dette dilemmaet er ikke utforsket i dybden i denne delrapporten, men henger tett sammen med dilemma 1. Spørsmålet om omfang og funksjon til fremtidens fellesfag handler ikke bare om elevenes motivasjon og mestring, men også om hva myndighetene mener skal inngå i alle elevers allmennkunnskap.

Samlet sett har vi i denne delrapporten vist at det er en del kunnskapshull – og at disse gjør det krevende å ta veloverveide valg når man står overfor de dilemmaene vi har skissert. Samtidig har vi sannsynliggjort at kunnskap alene ikke alltid er tilstrekkelig for å løse dilemmaene. Kunnskap vil imidlertid gjøre valgene mer transparente, og gi tydeligere forutsetninger for å skille mellom hvilke typer av formål ulike løsninger vil kunne oppnå – og ikke oppnå.

8 Referanser

Inkluderte bidrag i vår forskningskartlegging (systematiske og strategiske søk) er markert med *

- Aakernes, N., Andresen, S., Bergene, A. C., Dahlback, J., Høst, H., Johannesen, H. S. & Vagle, I. (2022). *Evaluering av fagfornyelsen yrkesfag, delrapport 1: Bakgrunn, prosess og implementering på vg1*. NIFU-rapport 2022: 8
<https://hdl.handle.net/11250/2990375>
- Agyapong-Opoku, N., Agyapong-Opoku, F. & Greenshaw, A. J. (2025). Effects of social media use on youth and adolescent mental health: A scoping review of reviews. *Behavioral Sciences*, 15(5), 574.
- Aksnes, D. W. & Sivertsen, G. (2019). A criteria-based assessment of the coverage of Scopus and Web of Science. *Journal of Data and Information Science*, 4(1), 1–21. <https://doi.org/10.2478/jdis-2019-0001>
- Anders, J., Moulton, V., Henderson, M. & Sullivan, A. (2018). The role of schools in explaining individuals' subject choices at age 14. *Oxford Review of Education*, 44(1), 75–93. <https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1409973>
- *Andersson, E., Malmberg, B. & Östh, J. (2012). Travel-to-school distances in Sweden 2000–2006: Changing school geography with equality implications. *Journal of Transport Geography*, 23, 35–43.
- Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. (2025). *Unge fra kanten på ny uddannelse: 7 ud af 10 unge kommer i uddannelse eller beskæftigelse*. [Analyse]. Hentet fra: <https://www.ae.dk/node/3693/pdf-export>
- Bakken, A. (2023). *Ungdata 2022: Nasjonale data*. NOVA. Hentet fra: <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3011548/NOVA-rapport-5-2022.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Bälter, O., Kann, V., Mutimukwe, C. & Malmström, H. (2024). English-medium instruction and impact on academic performance: a randomized control study. *Applied Linguistics Review*, 15(6), 2373–2396.
- Baron, N. S. & Mangen, A. (2021). Doing the reading: The decline of long long-form reading in higher education. *Poetics Today*, 42(2), 253–279. <https://doi.org/10.1215/03335372-8883248>

- Beck, S. & Gottlieb, B. (2002). *Elev/student – en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence*. Gymnasiepædagogik, Nr. 31-32.
<https://gf.filesintransit.com/31-32.pdf>
- *Berggren, A. & Jeppsson, L. (2021). The impact of upper secondary school flexibility on sorting and educational outcomes. *Economics of Education Review*, 81, 102080. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102080>
- Bertoni, E., Centeno, C. & Cachia, R. (2025). *Social media usage and adolescents' mental health in the EU* (JRC141047). European Commission.
- Birkelund, J. F. (2020). Aiming high and missing the mark? Educational choice, dropout risk, and achievement in upper secondary education among children of immigrants in Denmark. *European Sociological Review*, 36(3), 395–412.
- *
- Borch, A., Thorvik, C., Ødemark, I. & Wollscheid, S. (2024). *Kunnskapsoppsummeringer for samfunnsvitere*. Cappelen Damm Akademisk.
- *Brunila, K., Kurki, T., Lahelma, E., Lehtonen, J., Mietola, R. & Palmu, T. (2011). Multiple transitions: Educational policies and young people's post-compulsory choices. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 307–324.
- Bråten, I., Haverkamp, Y. E. & Anmarkrud, Ø. (2024). Gaining a deeper understanding of the deep cloze reading comprehension test: examining potential contributors and consequences. *Reading and writing*.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-024-10521-y>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2024a) *Opfølgning på ændrede adgangsforudsætninger til de gymnasiale uddannelser*. <https://www.stil.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf24/okt/241025-opfoelgning-paa-aendrede-adgangskrav-til-de-gymnasiale-uddannelser.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2024b). *Hovedresultater for 9. og 10. klasse elevers 1. prioritets ansøgninger til ungdomsuddannelser og 10. klasse i 2024*.
<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf24/maj/240521-hovedresultater-for-elevers-ansoegning-til-ungdomsuddannelser-og-10--klasse.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2025a). *Årets søgetal til landets ungdomsuddannelser viser samme tendenser som sidste år*.
<https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2025b). *Aftale om en ny erhvervs- og professionsrettet gymnasieuddannelse: Aftale mellem regeringen (Socialdemokratiet, Venstre og Moderaterne), Socialistisk Folkeparti og Dansk Folkeparti*.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2025c). *Nye grundskolekarakterer viser, at elever af ufaglærte forældre klarer sig markant dårligere end andre*.
<https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder>

- Børne- og Undervisningsministeriet. (2025d). *Om 10. klasse*.
<https://www.uvm.dk/folkeskolen/organisering-og-struktur/10.-klasse>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2025e). *Uddannelsen til teknisk studentereksamen (htx)*. <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/htx>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2025f). *Uddannelsen til almen studentereksamen (stx)*. <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/stx>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2025g). *Uddannelsen til merkantil studentereksamen (hbx)*. <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/hbx>
- Câmara Leme, A., Escardíbul, J. O., Nunes, L. C., Balcão Reis, A. & Seabra, C. (2020). The effect of a specialized versus a general upper-secondary school curriculum on students' performance and inequality. *Applied Economics*, 52(39), 4317–4331. <https://doi.org/10.1080/00036846.2020.1730993>
- Campbell, F., Tricco, A. C., Munn, Z., Pollock, D., Saran, A., Sutton, A., White, H. & Khalil, H. (2023). Mapping reviews, scoping reviews, and evidence and gap maps (EGMs): The same but different—the "Big Picture" review family. *Systematic Reviews*, 12(1), 45.
- Casey, B. J., Jones, R. M. & Hare, T. A. (2011). The adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1124(1), 111–126.
<https://doi.org/10.1196/annals.1440.010>
- *Dam, L., Bundgaard, K. & Haugaard, R. (2022). Stopklods eller trappe? En undersøgelse af overgangen fra ungdomsuddannelse til et sprogstudium. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 17(32), 90–106.
<https://doi.org/10.7146/dut.v17i32.129433>
- Danmarks Radio (2025a, 19. februar). *Skuffelse over farvel til 10. klasse: Drengene og elever med anden etnisk herkomst efterlades på perronen, lyder vurdering*. Danmarks Radio. <https://www.dr.dk/nyheder/indland/skuffelse-over-farvel-til-10-klasse-drengene-og-elever-med-anden-etnisk-herkomst>
- Danmarks Radio (2025b, 19. februar). *Partier kritiserer reform for at presse de unge og være socialt skævt*. Danmarks Radio.
<https://www.dr.dk/nyheder/politik/partier-kritiserer-reform-presse-de-unge-og-vaere-socialt-skaev>
- DEA (2024a). *Forestillinger om hvem, der skal gå i gymnasiet og på erhvervsuddannelserne*. <https://dea.nu/publikationer/forestillinger-om-hvem-der-skal-ga-i-gymnasiet-og-pa-erhvervsuddannelserne/>
- DEA (2024b). *Forældres og unges holdning til valg af ungdomsuddannelse*. <https://dea.nu/publikationer/foraeldres-og-unges-holdning-til-valg-af-ungdomsuddannelse/>
- *Diseth, Å. & Samdal, O. (2014). Autonomy support and achievement goals as predictors of perceived school performance and life satisfaction in the

- transition between lower and upper secondary school. *Social Psychology of Education*, 17, 269–291.
- Dollmann, J. & Weißmann, M. (2020). The story after immigrants' ambitious educational choices: Real improvement or back to square one? *European Sociological Review*, 36(1), 32–47.
- *Dovemark, M. & Beach, D. (2015). Academic work on a back-burner: Habituating students in the upper-secondary school towards marginality and a life in the precariat. *International Journal of Inclusive Education*, 19(6), 583–594.
- Draghi, M. (2024). *The future of European competitiveness: In-depth analysis and recommendations*. European Commission.
- Duque, D., Hirshman, S., Salvanes, K. G. & Willén, A. (2024). *Educational incentives and school choice* [Working paper]. Hentet fra: https://danielduque.github.io/MyWebsite/Allocation_of_talent_Manuscript_vf.pdf
- Dynarski, S., Nurshatayeva, A., Page, L. C. & Scott-Clayton, J. (2023). *Addressing non-financial barriers to college access and success: Evidence and policy implications* (NBER Working Paper No. 30054). National Bureau of Economic Research.
- *Dyrnes, E. M. (2021). Identitetsskaping gjennom yrkesretting av fellesfaget matematikk på vg1 bygg- og anleggsfag i videregående skole. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5, 524–535.
- Elken, M., Hovdhaugen, E. & Wiers-Jenssen, J. (2015). *Higher education in the Nordic countries: Evaluation of the Nordic agreement on admission to higher education* (Tema Nord-rapport 2015:256). Nordisk Ministerråd.
- *Elving, P. R. & Hansen, R., (2020). 3 opmærksomhedspunkter i overgangen til universitetet. Hvad kan vi lære af Arts-studerendes oplevelse af at starte på universitetet? *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*. Årgang 15 nr 29/2020.
- Erixon, P-O. & Josephson (red.) (2017). *Kampen om teksten. Examensarbetet i lärbildningen*. Lund: Studentlitteratur AB.
- European Commission. (2024). *Eurydice: Sweden*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/sweden/sweden>
- EVA, Danmarks Evalueringsinstitut, (2016). Almene studiekompetencer blandt nye studerende på videregående uddannelser. <https://eva.dk/Media/638403105462598939/Almene%20studiekompetencer%20blandt%20nye%20studerende%20p%C3%A5%20videreg%C3%A5ende%20uddannelser.pdf>
- EVA, Danmarks Evalueringsinstitut (2021). Unges valgproces og start på ungdomsuddannelse.

- <https://eva.dk/Media/638348656186224878/Unges%20valgproces%20og%20start%20paa%20ungdomsuddannelse.pdf>
- EVA, Danmarks Evalueringsinstitut (2022). 7 skarpe resultater fra ny evaluering af gymnasireformen. <https://eva.dk/ungdomsuddannelse/gymnasiale-uddannelser/gymnasiale-reformer/gymnasireform-2017/7-skarpe-resultater-fra-ny-evaluering-af-gymnasireformen>
- EVA, Danmarks Evalueringsinstitut. (2024a). Erhvervsuddannelse efter gymnasiet. <https://eva.dk/Media/638489381300254099/Erhvervsuddannelse%20efter%20gymnasiet.pdf>
- EVA, Danmarks Evalueringsinstitut. (2024b). Fem år med FGU: Sådan kommer vi videre. <https://eva.dk/Media/638532753342900854/Fem%20aar%20med%20FGU%20-%20saadan%20kommer%20vi%20videre.pdf>
- Finserås, T. R., Hjetland, G. J., Sivertsen, B., Colman, I., Hella, R. T., Andersen, A. I. O. & Skogen, J. C. (2023). Reexploring problematic social media use and its relationship with adolescent mental health. Findings from the “LifeOnSoMe”-study. *Psychology research and behavior management*, 5101-5111.
- Finnish Government (2021). *Education policy report of the Finnish Government* (Publications of the Finnish Government 2021:64).
- Flemming, K. & Noyes, J. (2021). Qualitative evidence synthesis: Where are we at? *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 1609406921993276.
- Frønes, T. S. & Jensen, F., (2018). Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2018--dybderapport-om-lesing/>
- Frøseth, M. W., Hovdhaugen, E., Høst, H. & Vibe, N. (2008). *Tilbudsstruktur og gjennomføring i videregående opplæring: Delrapport I. Evaluering av Kunnskapsløftet* (NIFU STEP Rapport 40/2008). NIFU STEP. <https://hdl.handle.net/11250/284580>
- Gough, D., Thomas, J. & Oliver, S. (2012). Clarifying differences between review designs and methods. *Systematic Reviews*, 1, 1–9.
- Grant, M. J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information & libraries journal*, 26(2), 91-108.
- *Greek, M. & Jonsmoen, K. M. (2016). Hvilken tekstkyndighet har studentene med seg fra videregående skole? *Uniped*, vol 39, no3–2016, s. 254- 270
- *Hall, C. (2016). Does more general education reduce the risk of future unemployment? Evidence from an expansion of vocational upper secondary education. *Economics of Education Review*, 52, 251–271.

- Heck, T., Keller, C. & Rittberger, M. (2024). Coverage and similarity of bibliographic databases to find most relevant literature for systematic reviews in education. *International Journal on Digital Libraries*, 25(2), 365–376.
- *Hegna, K. & Smette, I. (2017). Parental influence in educational decisions: Young people's perspectives. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1111–1124.
- Heisig, J. P. & Schaeffer, M. (2020). The educational system and the ethnic skills gap among the working-age population: An analysis of 16 western immigration countries. *Socius*, 6, 2378023120925717.
- Heiskala, L., Erola, J. & McMullin, P. (2021). Formal differentiation at upper secondary education in Finland: Subject-level choices and stratified pathways to socio-economic status and unemployment. *Longitudinal and Life Course Studies*, 12(3), 323–343.
- Hellekjær, G. O. (2005). *The Acid Test: Does Upper Secondary EFL Instruction Effectively Prepare Norwegian Students for the Reading of English Textbooks at Colleges and Universities*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Hellekjær, G. O. (2012). Fra Reform 94 til Kunnskapsløftet: en sammenligning av leseferdigheter på engelsk blant avgangselever i den videregående skolen i 2002 og 2011. I T. N. Hopfenbeck, M. Kjærnsli, & R. V. Olsen (red.), *Kvalitet i norsk skole* (s. 153–171). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellekjær, G. O. (2016). Arbeidsrelevante engelskferdigheter - Et udekket behov i norsk høyere utdanning. *Uniped*, 39(1), 7–23.
<https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-01-02>
- Henderson, M., Sullivan, A., Anders, J. & Moulton, V. (2018). Social class, gender and ethnic differences in subjects taken at age 14. *The Curriculum Journal*, 29(3), 298–318. <https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1406810>
- HK-dir (2024). *Mangfold og ulikhet i høyere utdanning Hvordan påvirkes rekruttering og gjennomføring i høyere utdanning av studentenes sosiale bakgrunn?* <https://hkdir.no/rapporter-undersokelser-og-statistikk/mangfold-og-ulikhet-i-hoyere-utdanning-hvordan-pavirkes-rekruttering-og-gjennomforing-i-hoyere-utdanning-av-studentenes-sosiale-bakgrunn>
- *Holm, A. (2013). A sea of options: Student perspectives on market competition in upper-secondary schools in Sweden. *Nordic Studies in Education*, 33, 284–299.
- *Holmegaard, H. T., Ulriksen, L. M. & Madsen, L. M. (2014). The process of choosing what to study: A longitudinal study of upper secondary students' identity work when choosing higher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(1), 21–40.
- *Holmegaard, H. T., Madsen, L. M. & Ulriksen, L. M. (2016). Where is the engineering I applied for? A longitudinal study of students' transition into

- higher education engineering, and their considerations of staying or leaving. *European Journal of Engineering Education*, vol 41, no 2 154-171.
<https://doi.org/10.1080/03043797.2015.1056094>
- *Hopland, A. O. & Nyhus, O. H. (2015). Competition and motivation in school choice: Evidence from a natural experiment. *Education Economics*, 23(5), 542–558.
- Hovdhaugen, E., H. Høst, A. Skålholt, P.O. Aamodt, S. Skule (2013): *Videregående opplæring – tilstrekkelig grunnlag for arbeid og videre studier?* Rapport 50/2013. Oslo: NIFU. <https://hdl.handle.net/11250/280844>
- Hovdhaugen, E., Flobakk-Sitter, F., Wollscheid, S., Wanderås, L. & Korseberg, L. (2022). *Kartlegging av nordisk forskning på eksamen* (Rapport 2022:18). NIFU. <https://hdl.handle.net/11250/3028976>
- *Ikävalko, T.; Pernaa, J.; Aksela, M., (2023). Supporting the Transition to Higher Education: Finnish Principals' Views on Opportunities and Challenges of Institutional Cooperation. *Education science* 13, 686.
- Jällhage, L. (2020, 19. oktober). Moderaterna öppnar för att yrkesprogrammene återfår högskolebehörigheten. *Vi lärare*.
<https://www.vilarare.se/nyheter/skolval/moderaterna-oppnar-for-att-yrkesprogrammen-aterfar-hogskolebehorigheten/>
- James, K. L., Randall, N. P. & Haddaway, N. R. (2016). A methodology for systematic mapping in environmental sciences. *Environmental Evidence*, 5, 1–13.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Eriksen, A., Løvgren, M. & Narvhus, E. K. (2022). *PISA 2022: Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing*. Cappelen Damm Akademisk.
- *Juul, T. M. (2018). *Det 'sikre' valg i en uvis fremtid: En sociologisk analyse af unges motiver for valg af ungdomsuddannelse*. Aalborg Universitetsforlag. <https://doi.org/10.5278/vbn.phd.hum.00096>
- Juusola, H. (2023). What do young people think about the extension of compulsory education? *Educational Research*, 65(4), 478–495.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2263885>
- Kaarstein, H., Jensen, F., Pettersen, A. & Narvhus, E. K. (2024). *TIMSS 2023: Kortrapport – Norske elevers kompetanse i matematikk og naturfag på 5. og 9. trinn*. Universitetet i Oslo.
- *Kaleva, S., Pursiainen, J., Hakola, M., Rusanen, J. & Muukkonen, H. (2019). Students' reasons for STEM choices and the relationship of mathematics choice to university admission. *International Journal of STEM Education*, 6, 1–12. <https://doi.org/10.1186/s40594-019-0196-x>
- Kindt, M. T., Strømme, T. B., Lødding, B. & Pareja, R. M. (2025). Optimism trap? Educational aspirations and outcomes among students with immigrant

- backgrounds in Norway and Spain. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(2), 238–253.
- Kirschner, P. A., Hendrick, C. & Heal, J. (2025). *Instructional illusions*. Hachette UK.
- Korsnes, O. (2024). Om komparasjon og komparativ metode. I M. Mangset, H. M. Ihlebæk, T. Nordberg & A. B. Leseth (Red.), *Tett på profesjon, arbeid og politikk: Kvalitative metodeutfordringer og verktøy for å løse dem* (Kap. 6, s. 111–128). Cappelen Damm Akademisk.
- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O. & Kim, H. S. (2016). Teacher–student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review. *Scandinavian Psychologist*, 3.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- *Kupiainen, S., Marjanen, J. & Hautamäki, J. (2016). The problem posed by exam choice on the comparability of results in the Finnish matriculation examination. *Journal for Educational Research Online*, 8(2), 87–106.
- Latini, N.; Bråten, I., & Salmerón, L. (2020). Does reading medium affect processing and integration of textual and pictorial information? A multimedia eye-tracking study. *Contemporary Educational Psychology*. ISSN 0361-476X. 62, s. 1–13. doi: [10.1016/j.cedpsych.2020.101870](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101870).
- Latini, N. & Bråten, I., (2021). Å lese på skjerm eller papir – spiller det noen rolle? I Grøver, V. og Bråten I. (red.) *Leseforståelse i skolen. Utfordringer og muligheter*. Cappelen Damm Akademisk. s. 179-194.
- *Ledman, K. (2015). Navigating historical thinking in a vocational setting: Teachers interpreting a history curriculum for students in vocational secondary education. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 77–93. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.984766>
- *Lidström, L., Holm, A.-S. & Lundström, U. (2014). Maximising opportunity and minimising risk? Young people's upper secondary school choices in Swedish quasi-markets. *Young*, 22(1), 1–20.
- *Liinamaa, S., Taulavuori, M. S., Lappalainen, P., Puolakanaho, A., Lappalainen, R. & Kiuru, N. (2022). The role of psychological inflexibility in adolescent satisfaction with the educational track and school dropout intentions. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 24, 141-148.
- Lillebø, O. S., Skålholt, A. & Kindt, M. T. (2024). Pandemi og gjennomføring av videregående opplæring. *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 65(2), 78–98.
- Löfstedt, P., García-Moya, I., Corell, M., Paniagua, C., Samdal, O., Välimaa, R., ... & Rasmussen, M. (2020). School satisfaction and school pressure in the WHO European region and North America: An analysis of time trends (2002–2018)

- and patterns of co-occurrence in 32 countries. *Journal of adolescent health*, 66(6), S59-S69.
- Løken, K. V., Sandsør, A. M. J., Drugli, M. B., Leiulfsrud, H., Bhuller, M., Størksen, I., ... & Rønning, M. (2024). *Et jevnere utdanningsløp: Barnehage og skole/SFO som innsats mot ulikhet blant barn*. Kunnskapsdepartementet. Rapport.
- Lødding, B. & Aamodt, P.O. (2015). *Studieforberedt etter studieforberedende? Overgangen mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever*. NIFU-rapport 2015:28. <https://hdl.handle.net/11250/2359539>
- Lødding, B., Markussen, E. & Wollscheid, S. (2016). *Kvalitet, innhold og relevans i de studieforberedende utdanningsprogrammene: Sluttrapport*. NIFU-rapport 2026: 1 <https://hdl.handle.net/11250/2393959>
- *Magnusson, J., Olsson, A. & Mölleryd, E. (2023). Förberedelse för gymnasiearbetet-skrivande och skrivstöd i olika gymnasieprogram. *Forskning om undervisning och lärande*, 11(2), 78-108.
- Malmström, H., Eriksson, L. & Stöhr, C. (2025). [Läsning i högre utbildning: En kvantitativ studie om studenters läsvanor på svenska och engelska](#). Göteborg: Chalmers tekniska högskola (Chalmers Studies in Communication and Learning in Higher Education 2025:2).
- Mann, A & Diaz, J. (2025). *Teenage career development in Norway: Insights from PISA*. OECD Education Working Papers, No. 330, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e160a8a6-en>
- Markussen, E. (Red.). (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Cappelen Damm Akademisk.
- Markussen, S. & Røed, K. (2023). The Rising Influence of Family Background on Early School Performance (IZA discussion paper No. 16223). <https://www.iza.org/publications/dp/16223>
- Markussen, S., Ræder, H. G., Røgeberg, O. & Raaum, O. (2024). Skoleferdigheter i endring: Utviklingen over tid målt ved nasjonale prøver. *Acta Didactica Norden*, 18(1), 1–33.
- Meld. St. 21 (2020–2021). Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/?ch=1>
- Meld. St. 20 (2023–2024). Opptak til høgare utdanning. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-20-20232024/id3032432/?ch=1>
- Meld. St. 28 (2024–2025). *Tro på framtida – uansett bakgrunn*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20242025/id3105151/?ch=1>

- *Mellander, E. & Lind, P. (2021). Recruitment to STEM studies: The roles of curriculum reforms, flexibility of choice, and attitudes. *Review of Education*, 9(2), 357–398. <https://doi.org/10.1002/rev3.3262>
- Meylan, N., Meylan, J., Rodriguez, M., Bonvin, P. & Tardif, E. (2020). What types of educational practices impact school burnout levels in adolescents? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 1152.
- *Mjaavatn, P. E. & Frostad, P. (2018). «Det er veldig sann at det er et valg for livet». *FoU i praksis*, 12(1), 87–105. <https://doi.org/10.23865/fou.v12.1768>
- Munn, Z., Stern, C., Aromataris, E., Lockwood, C. & Jordan, Z. (2018). What kind of systematic review should I conduct? A proposed typology and guidance for systematic reviewers in the medical and health sciences. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1), 5.
- Myklebust, R. B. (2020). Skilful sailors and natural nurses: Exploring assessments of competence in female- and male-dominated study fields. *Journal of Education and Work*, 33(4), 285–297. <https://doi.org/10.1080/13639080.2020.1820964>
- NOKUT (2018). *Underviserundersøkelsen. Hovedtendenser*. https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/underviserundersokelsen/lid_pedersen_damen_underviserundersokelsen-2017_hovedtendenser_2-2018.pdf
- NOKUT (2019). *Studiebarometeret 2018: Hovedtendenser*. studiebarometeret-2018_hovedtendenser_1-2019.pdf
- NOU 2019: 25 (2019). *Med rett til å mestre: Struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-25/id2682947/?ch=1>
- NRK (2025, 22. juli). *Rekordmange søker yrkesfag – men mange får ikke plass*. <https://www.nrk.no/rogaland/rekordmange-soker-yrkesfag- -men-mange-far-ikke-plass-1.17496548>
- *Nylund, M. & Rosvall, P. Å. (2016). A curriculum tailored for workers? Knowledge organization and possible transitions in Swedish VET. *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), 692–710.
- *Nylund, M. & Virolainen, M. (2019). Balancing 'flexibility' and 'employability': The changing role of general studies in the Finnish and Swedish VET curriculum of the 1990s and 2010s. *European Educational Research Journal*, 18(3), 314–334.
- Papaioannou, D., Sutton, A., Carroll, C., Booth, A. & Wong, R. (2010). Literature searching for social science systematic reviews: Consideration of a range of search techniques. *Health Information & Libraries Journal*, 27(2), 114–122.

- * Parviainen, M., Aunola, K., Torppa, M., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M. & Vasalampi, K. (2021). Early antecedents of school burnout in upper secondary education: A five-year longitudinal study. *Journal of youth and adolescence*, 50(2), 231-245.
- Proposition 2021/22:159. (2022). *Dimensionering av gymnasial utbildning för bättre kompetensförsörjning*. Regeringen.
<https://www.regeringen.se/contentassets/734fb019e000442f8d8effcab15f172c/dimensionering-av-gymnasial-utbildning-for-battere-kompetensforsorjning-prop-202122159/>
- Prøitz, T. S. (Ed.). (2023). *Forskningsoversikter i utdanningsvitenskap: Systematikk og kreativitet*. Fagbokforlaget.
- *Raufelder, D., Steinberg, O., Viljaranta, J., Poikkeus, A. M. & Vasalampi, K. (2024). A multigroup random-intercept cross-lagged panel model for Finnish secondary school students in frame of situated expectancy-value theory. *Learning and Individual Differences*, 116, 102555.
- Reisel, L., Hermansen, A. S. & Kindt, M. T. (2019). Norway: Ethnic (in)equality in a social-democratic welfare state. In P. Stevens & A. Dworkin (Eds.), *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*. Springer Nature.
- Reisel, L., Skorge, Ø. S. & Uvaag, S. (2019). *Kjønnsdelte utdannings- og yrkesvalg: En kunnskapsoppsummering* (ISF-rapport 6/19). Institutt for samfunnsforskning.
- *Rolfman, E. (2020). Swedish students in the process of transition to upper secondary education—factors of importance for educational choice and for their future. *Education Inquiry*, 11(4), 331-359.
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J. & Koomen, H. M. (2017). Affective teacher–student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239–261.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- *Røykenes K. (2016). "My math and me": Nursing students' previous experiences in learning mathematics. *Nurse Educ Pract.* 2016 Jan;16(1):1-7.
<https://doi.org/10.1016/j.nepr.2015.05.009>
- *Rönnlund, M., Rosvall, P.-Å. & Johansson, M. (2018). Vocational or academic track? Study and career plans among Swedish students living in rural areas. *Journal of Youth Studies*, 21(3), 360–375.
<https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1380303>

- Salikutluk, Z. (2016). Why do immigrant students aim high? Explaining the aspiration–achievement paradox of immigrants in Germany. *European Sociological Review*, 32(5), 581–592.
- *Salmela-Aro, K. (2020). Motivation. The Role of Motivation and Academic Wellbeing – The Transition from Secondary to Further Education in STEM in Finland. *European Review*. <https://doi.org/10.1017/S1062798720000952>
- *Salovaara, V. (2021). *Structured Agency: Students' Scope of Action in the Transition Phase from Basic Education to Upper Secondary Education in Finland*. [Doctoral Thesis, University of Helsinki].
<https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/structured-agency-students-scope-of-action-in-the-transition-phas/>
- Salvanes, K. V., Grøgaard, J. B., Aamodt, P. O., Lødding, B. & Hovdhaugen, E. (2015). *Overganger og gjennomføring i de studieforberedende programmene* (Rapport 13/2015). NIFU.
- Samdal, O., Falcó, C., Fismen, A.-S., Jåstad, A., Larsen, T., Robson, C. W., Urke, H. B., Wold, B. & Haug, E. (2024). *Trender i barn og unges helsevaner og trivsel: Helsevaner blant skoleelever - en flernasjonal undersøkelse (HEVAS)*. Norske data fra 1983–2022. Institutt for helse, miljø og likeverd (HEMIL), Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen.
- Sandsør, A. M. J. & Brevik, L. M. (2024). Gender gaps in English as a second language over time: a shift in favour of boys. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 31(5–6), 301–324.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2024.2423151>
- Sandsør, A. M. J., Zachrisson, H. D., Karoly, L. A. & Dearing, E. (2023). Achievement Gaps by Parental Income and Education Using Population-Level Data from Norway. *Educational Researcher*, 52 (4), 195–205.
<https://doi.org/10.35542/osf.io/unvcy>
- Schmees, J. K., Smeplass, E., Skålholt, A., Hovdhaugen, E. & Imdorf, C. (2024). Pathways to higher education for vocationally qualified students: The case of Norway. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2024.2384165>
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hentet fra [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/\[riksdagen.se\]](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/[riksdagen.se])
- SFS 2010:2039. *Gymnasieförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hentet fra https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/gymnasieförordning-20102039_sfs-2010-2039/

- Skjelde, K. M., (2022). Exploring L2 English students' knowledge and conceptions of academic vocabulary, *Acta Didactica Norden*, vol 16, nr 3.
<https://doi.org/10.5617/adno.9238>
- Skjelde, K. Exploring L2 English Proficiency and Translation of Academic English Vocabulary. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*.
<https://doi.org/10.46364/njltl.v11i2.1057>
- Skolverket (2019). Introduktionsprogram, eleverna och deras sysselsättning efteråt. Rapport 2019:484 <https://www.skolverket.se/sok-publikationer/publikationsserier/rapporter/2019/introduktionsprogram-eleverna-och-deras-sysselsattning-efterat>
- Skolverket. (2022). *Läroplan, program och ämnen i gymnasieskolan*.
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan>
- Skolverket. (2024a). *Jag vet inte vad jag vill bli: Eleverna om sina gymnasieval*. Rapport 2024:10
<https://www.skolverket.se/download/18.72ccdba7192fa489d95b2/1730809677594/pdf13166.pdf>
- Skolverket (2024b). *Enskilda huvudmän i grund- och gymnasieskolan*. Rapport 2024:4.
<https://www.skolverket.se/download/18.482cb7b318fa88de3746/1716532156246/pdf12838.pdf>
- Skolverket. (2025a). *Elever i gymnasieskolan läsåret 2024/25*.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/statistik-om-gymnasieskola>
- Skolverket (2025b). *Antagning till gymnasieskolan*.
<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/antagning-till-gymnasieskolan>
- Skolverket (2025c). *Gy25 – Ämnesbetyg på gymnasial nivå*.
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gy25>
- Smedsvik, B. & Wendelborg, C. (2024). *Elevundersøkelsen 2024: Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2024/25*. NTNU Samfunnsforskning.
- SOU 2020:43 (2020). Bygga, bedöma, betygssätta – betyg som bättre motsvarar elevernas kunskaper. Utbildningsdepartementet.
<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2020/08/sou-202043/>
- SSB (2020). *Grunnskolerresultaters betydning for gjennomføring av videregående opplæring* (SSB-rapporter, 33). Statistisk sentralbyrå.
- SSB (2025). Frafall i første studieår. <https://www.ssb.no/utdanning/hoyere-utdanning/artikler/frafall-forste-studiear>

- Stage, C. & Ögren, G. (2004). *The Swedish scholastic assessment test (SweSAT): Development, results and experiences*. University of Umeå.
https://www.umu.se/globalassets/organisation/fakulteter/samfak/institutionen-for-tillampad-utbildningsvetenskap/hogskoleprovet/publications/60585_em-no-49.pdf
- *Studsørød, I. & Bru, E. (2011). Perceptions of peers as socialization agents and adjustment in upper secondary school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 16(2), 159–172.
- *Studsørød, I. & Bru, E. (2012). Upper secondary school students' perceptions of teacher socialization practices and reports of school adjustment. *School Psychology International*, 33(3), 308–324.
- Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. (2020). Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser (LBK nr. 1428 af 28. september 2020). Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser.
<https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2020/1428>
- *Sundelin, Å. & Lundahl, L. (2022). Managing critical transitions: Career support to young people risking ineligibility for upper secondary education. *European Educational Research Journal*, 22(4), 572–591. <https://doi.org/10.1177/14749041221094439>
- *Svendsen, W. H. S., Svabo, C. & Andersen, L. A., (2025). *Affektive felter. Matematikstuderendes oplevelse af faget i overgangen fra gymnasie til universitet. Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*. Årg. 20 nr 37.
<https://doi.org/10.7146/dut.v20i37.145288>
- *Tharaldsen, K. B. (2022). "They gotta understand why": Teachers' professional perceptions regarding the stimulation of academic motivation in upper secondary school. *Frontiers in Education*, 7, 1043466.
- *Thelin, M. & Niedomysl, T. (2015). The (ir)relevance of geography for school choice: Evidence from a Swedish choice experiment. *Geoforum*, 67, 110–120.
- Tjaden, J. D. & Scharenberg, K. (2017). Ethnic choice effects at the transition into upper-secondary education in Switzerland. *Acta Sociologica*, 60(4), 309–324.
- Tripney, J., Newman, M., Bangpan, M., Niza, C., Mackintosh, M. & Sinclair, J. (2010). *Factors influencing young people (aged 14-19) in education about STEM subject choices: A systematic review of the UK literature*.
- Triventi, M. (2020). Advantage 'finds its way': How privileged families exploit opportunities in different systems of secondary education. *Sociology*, 54(2), 237–257.
- Trivselskommissionen (2025). Trivselskommissionens afrapportering.
<https://www.trivselskommissionen.dk/-/media/filer/trivselskommissionen/250224-trivselskommissionens-afrapportering.pdf>

- *Tvedt, M. S., Bru, E. & Idsøe, T. (2021). Perceived teacher support and intentions to quit upper secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 101–122.
- *Tvedt, M. S., Virtanen, T. E. & Bru, E. (2022). Trajectory subgroups of perceived emotional support from teachers: Associations with change in mastery climate and intentions to quit upper secondary school. *Learning and Instruction*, 80, 101562.
- Uddannelses- og forskningsministeriet. (2025a). *Samlet oversigt over typer af uddannelsesbeviser og grader*. <https://ufm.dk/>
- Uddannelses- og forskningsministeriet. (2025b). *Tabeloversigt over kvotestørrelser* <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/sogning-optag-og-vejledning/optagelse/kvotefordelingsliste-2025.pdf>
- Uddannelsesguiden UG. (2025). *Hvad er gymnasial supplering?* <https://www.ug.dk/>
- Udir-1-2025 (2025). *Fag- og tidsfordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet*, (Udir-1-2025) [Rundskriv]. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2025/>
- Utdanningsdirektoratet (2023). [nettside]. Resultater nasjonale prøver ungdomstrinnet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/2023/analyse-av-nasjonale-prover-for-ungdomstrinnet-2023/>
- *Ulriksen, L., Holmegaard, H. T. & Madsen, L. M. (2017). Making sense of curriculum—the transition into science and engineering university programmes. *Higher Education*, 73, 423–440. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0099-4>
- *Ulriksen, L., Madsen, L.M. & Holmegaard, H. T. (2019). Overgange i uddannelser – fortællinger, horisonter og repertoarer. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 4/2019. <https://researchprofiles.ku.dk/da/publications/overgange-i-uddannelser-fort%C3%A6llinger-horisonter-og-repertoarer>
- Utbildningsguiden, Skolverket. (2025). *Behörighetsvisaren*. <https://utbildningsguiden.skolverket.se/verktyg/betyg-och-behorighet/behorighetsvisaren>
- Utdanningsdirektoratet (2025, 12. august). *De fleste søkerne får tilbud om skoleplass ved første inntak*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/analyser/2025/forsteinntaket-til-videregaende-skole-2025/>
- Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., Piccinin, C. & Baeyens, D. (2018). The classroom as a developmental context for cognitive development: A meta-

- analysis on the importance of teacher–student interactions for children's executive functions. *Review of Educational Research*, 88(1), 125–164.
- * Virtanen, T. E., Räikkönen, E., Engels, M. C., Vasalampi, K. & Lerkkanen, M. K. (2021). Student engagement, truancy, and cynicism: A longitudinal study from primary school to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 86, 101972.
- *Virtanen, T., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.-K., Pelkonen, J. & Poikkeus, A.-M. (2022). Stability of social support during school transitions: Associations with truancy and not completing upper secondary education in normative time. *Learning and Instruction*, 82, 101663.
- VIVE (2019). *Danske unges uddannelsesforventninger – Med særligt fokus på unge fra kortuddannede hjem*.
- Warnby, M. (2023). Academic vocabulary knowledge among adolescents in university preparatory programmes. *Journal of English for Academic Purposes*, 61(2023), 101203. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101203>
- White, M., Nortvedt, G.A., Rohatgi, A. & Bjørnsson, J.K. (2025). Den norske lærerrollen i endring: Resultater fra TALIS 2024. Universitet i Oslo. <https://www.talis2024.no/talis-laerere-og-skoleledere/>
- * Wollscheid, S., Lødding, B. & Aamodt, P. O., (2021) Prepared for higher education? Staff and student perceptions of academic literacy dimensions across disciplines, *Quality in Higher Education*, 27:1, 20-39, <https://doi.org/10.1080/13538322.2021.1830534>
- Zhou, Y. & Shirazi, S. (2025). Factors influencing young people's STEM career aspirations and career choices: A systematic literature review. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 23, 1–24. <https://doi.org/10.1007/s10763-025-10552-z>

Vedlegg

Søk i Web of Science

494 treff. (11 mars 2025)

TS = (student* OR pupil* OR learner) AND TS = ("freedom of choice" OR "free choice" OR "educational choice" OR "school choice" OR selection OR "school selection" OR "course selection" OR autonomy OR flexibility OR "educational pathways" OR "college readiness" OR "college preparedness" OR transition) AND TS = ("upper secondary school*" OR "secondary school" OR "vocational education" OR "vocational education and training" OR VET OR highschool* OR "high school") AND TS = (subject OR stud* OR curriculum) AND CU= (Denmark OR Finland OR Norway OR Iceland OR Sweden) and 2025 or 2024 or 2023 or 2022 or 2021 or 2020 or 2019 or 2018 or 2017 or 2016 or 2015 or 2014 or 2013 or 2012 or 2011 or 2010 (Publication

Tabelloversikt

Tabell 2.1 Analysedesign for den deskriptive komparative systemkartleggingen på tvers av land	25
Tabell 2.2 Seleksjonskriterier	27
Tabell 3.1 Andel som har søkt og begynt på studieforberedende program, etter fylke	40
Tabell 3.2 Andel som mangler GSP eller som har under 20 i GSP, etter utdanningsprogram.....	42
Tabell 3.3 Andel som fortsetter fra første til andre studieår, andel som bytter til/fra yrkesfag, er forsinket eller utenfor videregående opplæring	43
Tabell 3.4 Andel som har oppnådd studiekompetanse innen fem år, etter utdanningsprogram, og hvor stor andel elevene fra det programmet utgjør av alle med studiekompetanse.....	45
Tabell 4.1 Tilbudsstruktur og inntakskrav til videregående opplæring i Norge, Danmark og Sverige.....	51
Tabell 4.2 Alternative og/eller forberedende løp før videregående skole	55
Tabell 5.1 Organisering av fag- og timefordeling i studieforberedende programmer.....	72
Tabell 6.1 Krav til studiekompetanse, opptak i høyere utdanning og mulighet til supplering.....	98
Tabell 7.1 Sammenligning av videregående samt ulike overganger i utdanningssystemet for Norge, Danmark og Sverige.....	124

Figuroversikt

Figur 2.1 Utdanningssystemene i Danmark, Norge og Sverige.....	31
Figur 3.1 Andel av elever som begynner i videregående som 16-åringer som begynner på studieforberevende respektivt yrkesfaglige utdanningsprogrammer, 1994–2023.	39
Figur 3.2 Andel av elever som får innvilget sitt førstevalg av program, etter utdanningsprogram.....	41
Figur 3.3 Andel av elever som fullfører sitt studieforberevende program på normert tid, 3 år (2006–2017). Studieforberevende utdanningsprogram.	44
Figur 3.4 Andel av elever som har oppnådd studiekompetanse som begynner i høyere utdanning, etter utdanningsprogram.....	47
Figur 3.5 : Andel av elever som har oppnådd studiekompetanse som begynner i høyere utdanning, etter når de begynner	48

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no