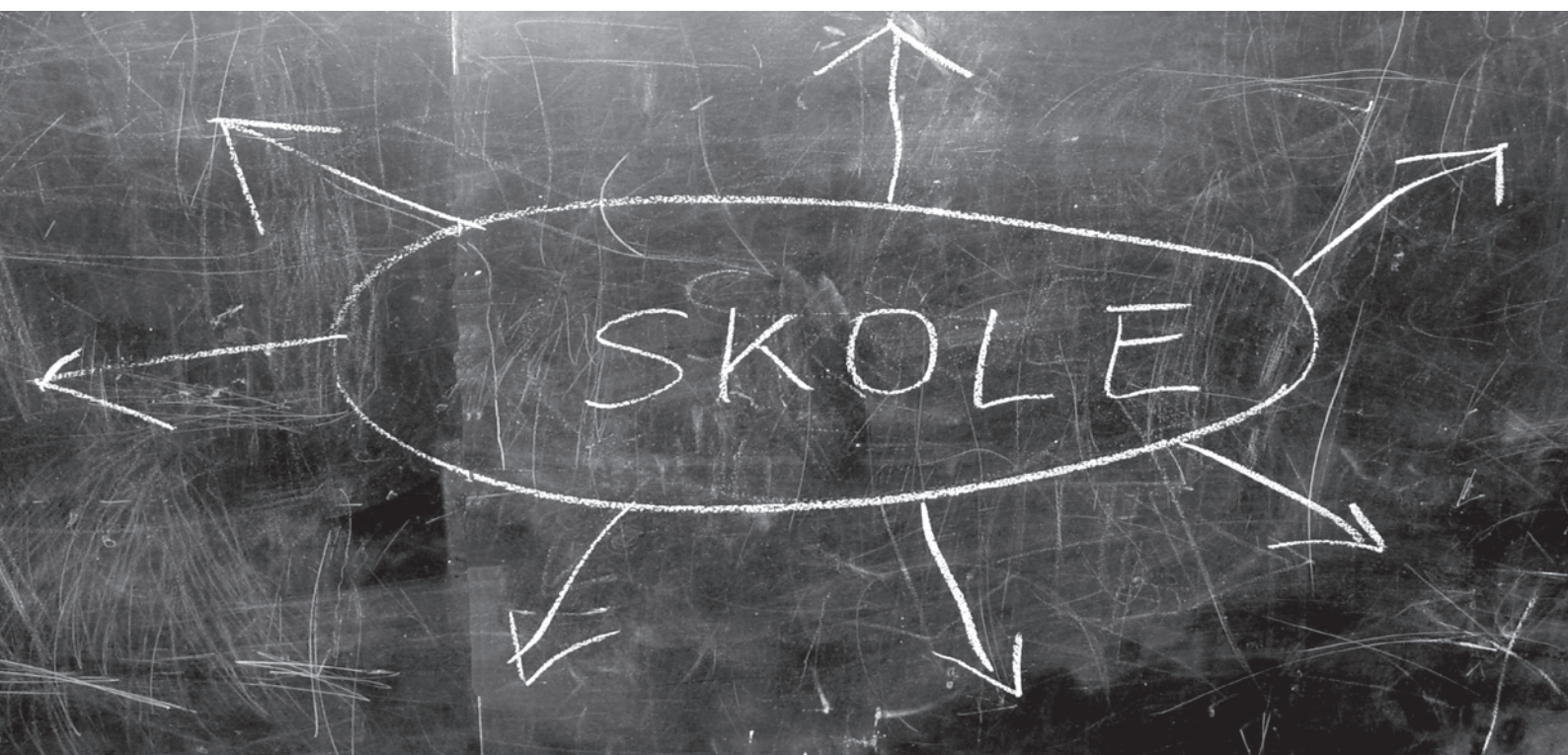


VEJE TIL UNGDOMS- UDDANNELSE 1

STATISTISKE ANALYSER AF FOLKESKOLENS BETYDNING FOR UNGES
PÅBEGYNDELSE OG GENNEMFØRELSE AF EN UNGDOMSUDDANNELSE



VIBEKE MYRUP JENSEN
LISBETH PALMHØJ NIELSEN

10:24

VEJE TIL UNGDOMSUDDANNELSE 1

STATISTISKE ANALYSER AF FOLKESKOLENS BETYDNING
FOR UNGES PÅBEGYNDELSE OG GENNEMFØRELSE AF EN
UNGDOMSUDDANNELSE

VIBEKE MYRUP JENSEN
LISBETH PALMHØJ NIELSEN

KØBENHAVN 2010
SFI – DET NATIONALE FORSKNINGSCENTER FOR VELFÆRD

VEJE TIL UNGDOMSUDDANNELSE 1

Statistiske analyser af folkeskolens betydning for unges påbegyndelse og gennemførelse af en ungdomsuddannelse

Afdelingsleder: Anne-Dorthe Hestbæk

Afdelingen for børn og familie

Undersøgelsens følgegruppe:

Anna Vadgaard, H.C. Andersen Skolen, Odense

Bo Møller, Danmarks Vejlederforening

Palle Rasmussen, Aalborg Universitet

Rune Hejlskov Schjerbeck, Skolestyrelsen

ISSN: 1396-1810

ISBN: 978-87-7487-986-2

Layout: Hedda Bank

Forsidefoto: Hedda Bank

Oplag: Netpublikation

Tryk: Rosendahls – Schultz Grafisk A/S

© 2010 SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

Herluf Trolles Gade 11

1052 København K

Tlf. 33 48 08 00

sfi@sfi.dk

www.sfi.dk

SFI's publikationer kan frit citeres med tydelig angivelse af kilden.

Skrifter, der omtaler, anmelder, henviser til eller gengiver SFI's publikationer, bedes sendt til centret.

INDHOLD

	FORORD	7
	RESUMÉ	9
1	SAMMENFATNING	15
	Skolernes kvalitet	17
	95-procents-målsætningen	22
	Analysernes begrænsninger	23
	Rapportens disposition	24
2	DATA	25
	Datagrundlag	25
	Begrebsafklaring: At måle skolernes betydning for unges veje gennem ungdomsuddannelserne	26
	Forklarende variabler i datamaterialet	33
	Sammenfatning	44

3	METODE	47
	Beregning af skolekvalitet	48
	Bestemmelse af skolekarakteristikas indflydelse på skolekvaliteten	51
	Effektevaluering af ungdommens uddannelsesvejledning	54
	Analyse af statistiske sammenhænge	58
4	SKOLEKVALITET	61
	Beregning af skolekvalitet	62
	Analyse af de enkelte parametre for skolekvalitet	68
	Skolekvalitet: den lige vej efter 9. klasse	71
	Skolekvalitet: den lige vej efter 9. eller 10. klasse	74
	Skolekvalitet: den komplette vej	78
	Skolekvalitet: den snoede vej	81
	Skolekvalitet: den lange vej	85
	Den samlede skolekvalitet	88
	Robusthedstjek	93
	Sammenfatning	98
5	SKOLEKVALITET: FAKTORER, DER ER UNDER INDFLYDELSE AF SKOLERNE	101
	Skolekarakteristikas betydning for skolekvaliteten	102
	Betydningen af elevernes faglige resultater for skolekvaliteten	114
	Sammenfatning	117
6	SKOLEKVALITET: FAKTORER, DER IKKE ER UNDER INDFLYDELSE AF SKOLERNE	119
	Betydningen af de enkelte kategorier af baggrundsvariabler	120
	Betydningen af de enkelte baggrundsvariabler	123
	Sammenfatning	132

7	UNGES UDDANNELSE: EFFEKTEN AF UNGDOMMENS UDDANNELSESVEJLEDNING	135
	UU-vejledningen	135
	Analyse af UU-vejledningen	139
	Sammenfatning	148
8	95-PROCENTS-MÅLSÆTNINGEN	151
	Karakteristik af skoler, der opnår 95-procents-målsætningen	152
	Justering af 95-procents-målsætningen	153
	Resultater for måljustering af skolerne	161
	Resultater for måljustering af kommunerne	162
	Sammenfatning	163
	APPENDIKS	165
	LITTERATUR	205
	SFI-RAPPORTER SIDEN 2009	209

FORORD

Regeringen har sat som uddannelsespolitisk mål, at 95 pct. af en årgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Når unge efter grundskolen beslutter, om de vil gå i gang med en ungdomsuddannelse, spiller andre forhold end deres lyst og evner ind. Folkeskolen sætter sit præg på eleverne og kan derfor ikke sige sig fri for en vis indflydelse på, om de unge får en uddannelse. Folkeskolens betydning for unges påbegyndelse og gennemførelse af en ungdomsuddannelse er imidlertid et underbelyst emne, som denne rapport bidrager til at afdække.

Rapporten er den første af to fra et samlet projekt. I denne rapport bliver skoler med særligt mange elever, som efter en årrække gennemfører en ungdomsuddannelse, identificeret ved hjælp af statistiske analyser. I næste rapport vil det ved hjælp af kvalitative metoder blive undersøgt, hvad de gode skoler konkret gør, for at eleverne er rustede til at påbegynde og gennemføre deres ungdomsuddannelse.

Formålet med de statistiske analyser, som præsenteres i denne rapport, er primært at bidrage til forståelsen af, hvilken rolle folkeskolen spiller for unges start på og gennemførelse af en ungdomsuddannelse, herunder at analysere, hvilke andre faktorer der spiller en rolle. Som følge af folkeskolernes og kommunernes meget forskellige elevsammensætninger har rapporten også til formål at ombryde den nationale 95-procents-målsætning til kommune- og skolespecifikke måltal.

Til undersøgelsen er tilknyttet en følgegruppe (se kolofonen), som takkes for fagligt bidrag til undersøgelsen. Rapporten er desuden læst og kommenteret af Niels Ploug, direktør for personstatistik ved Danmarks Statistik, som også takkes for nyttige råd og kommentarer. Undersøgelsen er bestilt og finansieret af formandskabet for Skolerådet og udarbejdet af SFI. Projektet er med seniorforsker, cand.polit. Dines Andersen som projektleder gennemført i afdelingen for børn og familie.

Rapporten er udarbejdet af forsker, cand.oecon., ph.d. Vibeke Myrup Jensen og forskningsassistent, cand.polit. Lisbeth Palmhøj Nielsen med faglig vejledning fra forskningsprofessor, cand.oecon., ph.d. Paul Bingley. Programmerings- og analysearbejde af UU-vejledningen er udført af stud.scient.soc. Anders Høst.

København, november 2010

JØRGEN SØNDERGAARD

RESUMÉ

Andelen af elever, som påbegynder (eller gennemfører) en ungdomsuddannelse, varierer en hel del fra folkeskole til folkeskole rundt om i landet. Et vigtigt spørgsmål er, om det skyldes, at nogle skoler er bedre end andre, eller om forskellene snarere skal forklares ved forskelle i elevsammensætningen, altså forhold, som skolerne ikke har indflydelse på.

I denne rapport søger vi at indkredse skolernes bidrag til elevernes påbegyndelse/gennemførelse af en ungdomsuddannelse, det vi kalder *skolekvaliteten*. Vi har opstillet fem forskellige mål for skolekvalitet. Det er mål, som bygger på korrektion af de rå tal for start på og gennemførelse af en ungdomsuddannelse, idet vi ønsker, at sammenligningen af skoler skal have fokus på det, skolerne selv kan gøre noget ved, og være uafhængig af en række udefrakommende forhold, fx elevsammensætningen.

De fem mål er:

- Andelen af elever, der påbegynder lige efter 9. klasse
- Andelen af elever, der påbegynder lige efter 9. eller 10. klasse
- Andelen af elever, der gennemfører inden for 5 år efter 9. klasse
- Andelen af elever, der har gennemført eller er i gang 5 år efter 9. klasse
- Andelen af elever, der hverken har gennemført eller er i gang inden for 4 år efter 9. klasse.

Skolekvaliteten er i denne rapport defineret som differencen mellem den *forventede* og den *faktiske* andel af skolens elever, der påbegynder eller gennemfører en ungdomsuddannelse. For de allerbedste skoler andrager den godt 20 procentpoint. Mens den faktiske andel er beregnet ud fra de rå tal for påbegyndelse, er den forventede andel baseret på en korrektion af de rå tal for betydningen af skolernes elevsammensætning.

Rapportens analyser bygger på tal fra Undervisningsministeriets it-center for uddannelse og forskning, UNI-C, hvor vi henter informationer omkring folkeskolerne. Fra Danmarks Statistik har vi en række oplysninger om de enkelte elever og deres familier. Vi har at gøre med en totalpopulation af alle elever på alle landets folkeskoler i perioden 2002-2008.

DE MEST GUNSTIGT STILLEDE SKOLER ER IKKE NØDVENDIGVIS DE BEDSTE

De faktiske tal for påbegyndelse og gennemførelse er forholdsvis lettilgængelige og er derfor dem, der ofte vil blive brugt i skole- og uddannelsesdebatten. Som mål for skolekvalitet kan de imidlertid være temmelig misvisende. Eksempelvis optræder ingen af de 10 skoler med den forventede højeste andel elever, som gik direkte fra 9. klasse til en ungdomsuddannelse, på listen over de 10 skoler med den højeste skolekvalitet. Hvis hensigten er at udpege de gode skoler, må det derfor anbefales at korrigere tallene for elevsammensætningens indflydelse, så de skoler, der er i stand til at give eleverne et større fagligt løft end andre skoler, også kommer til at figurere i toppen af ranglisten.

De fem mål for skolekvalitet, som afspejler forskellige uddannelsesforløb, giver forskellige resultater. Og når disse sammenholdes, viser det sig, at der stort set ingen sammenhæng er mellem, at skolen på den ene side er god til få eleverne i gang lige efter 9. klasse, og at skolen på den anden side er god til at få eleverne til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Der er straks en større sammenhæng, når vi ser på andelen, der starter på en uddannelse efter 9. eller 10. klasse, og andelen, som har gennemført en ungdomsuddannelse 5 år efter 9. klasse. Eller sagt på en anden måde: At få mange elever til at starte tidligt (dvs. allerede efter 9. klasse) på en ungdomsuddannelse giver ikke sikkerhed for, at der også vil være mange, som gennemfører uddannelsen. Her er det vigtigere at se på andelen, der, når hele årgangen har forladt folkeskolen (senest efter 10. klasse), er startet på en ungdomsuddannelse.

YDER-/LANDKOMMUNESKOLER SKILLER SIG POSITIVT UD

I rapporten udskilles de ca. 20 pct. af skolerne med den højeste skolekvalitet i en gruppe, som med stor statistisk sikkerhed er bedre end de ca. 20 pct. af skolerne, der er placeret nederst. Imellem disse ydergrupper findes en stor mellemgruppe (ca. 60 pct.), hvis placering er mere usikker.

Analysen viser, at der blandt den bedste femtedel af skolerne inden for alle parametre er en overvægt beliggende i yder- eller landkommuner. Blandt skolerne i den nederste femtedel er der til gengæld en overvægt af folkeskoler i mellemstore kommuner uden for hovedstadsområdet.

Analysen viser også, at skoler med mange elever af anden etnisk oprindelse end dansk samt skoler med mange elever, hvis mødre er ufaglærte, er lige så hyppigt repræsenterede i den øverste femtedel, som deres andel af samtlige skoler berettiger dem til. Disse skoler er desuden ikke overrepræsenterede i den lave ende. I modsætning til det indtryk, man kan få ved kun at se på skolernes placering, der baseres på ukorrigerede tal, viser denne rapport, at skoler med mange elever med anden etnisk baggrund end dansk eller mange elever, hvis mødre er ufaglærte, gør det lige så godt som andre skoler.

SAMMENHÆNG MELLEM MÅLBARE SKOLEKARAKTERISTIKA OG PÅBEGYNDELSE FREM FOR GENNEMFØRELSE

De fem typer af skolekvalitet kan være forskellige af mange grunde. Nogle skoler har færre elever pr. klasse, mens andre skoler har været gode til at ansætte en dygtig lærerstab. De målbare skolekarakteristika såsom lærernes aldersfordeling og skolens størrelse forklarer generelt kun en lille del af skolens kvalitet. Skolens målbare karakteristika forklarer bedre, om skolen er god til at få de unge til at påbegynde en ungdomsuddannelse lige efter 9. klasse, end de forklarer, hvor gode skolerne er til at få de unge til at gennemføre en uddannelse. Det kan skyldes, at de unge har modtaget en masse andre indtryk end dem, de fik i folkeskolen, når vi ser på gennemførelse 5 år efter 9. klasse.

Noget af det, eleverne kan tage med sig fra folkeskolen, og som har effekt i en længere årrække, er den faglige ballast. Det viser sig, at jo flere elever skolerne har med et karaktergennemsnit over 7, desto bedre er skolekvaliteten inden for alle fem parametre.

VEJLEDNING GAVNER ELEVER MED ANDEN ETNISK BAGGRUND END DANSK

Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU-vejledning) i 9. klasse blev implementeret i august 2004. Formålet med vejledningen var at få flere unge i en ungdomsuddannelse, og man regnede med, at et tilbud uafhængigt af den enkelte folkeskole ville have større effekt end den sædvanlige vejledning på skolen. I denne rapport finder vi ingen tegn på, at UU-vejledning har påvirket flere unge til at påbegynde en ungdomsuddannelse. Når vi ser på den mindre del af eleverne, som har en anden etnisk baggrund end dansk, ser det imidlertid ud til, at vejledningen har haft en positiv effekt.

FORBEDRINGSPOTENTIALE PRESSER SKOLER MED MINDRE RESSOURCESTÆRKE ELEVER

Regeringens mål er, at 95 pct. af en årgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse. De fleste, som gennemfører en ungdomsuddannelse, gør det i de første 5-10 år efter 9. klasse. Men der er også nogle, som først uddanner sig sent. Derfor skal målsætningen om de 95 pct. forstås som inden for 25 år efter 9. klasse. Det svarer til, at 73,85 pct. skal have gennemført en ungdomsuddannelse inden for 5 år efter 9. klasse. Det faktiske niveau ligger i disse år på ca. 65 pct. Samlet set skal skolernes resultat altså forbedres med ca. 8 procentpoint. Er det et mål, som uden videre skal gælde for alle kommuner og alle skoler? Reelt vil det betyde, at skoler, som allerede er tæt på at opfylde kravet og derfor har et beskedent potentiale for forbedringer, godt kan slappe af, mens skoler, som er meget langt fra målet og har et stort forbedringspotentiale, skal yde en enorm indsats for at komme i nærheden af de 95 pct.

En anden måde, hvorpå man kan forholde sig til målsætningen, består i at tage hensyn til skolernes forskellige udgangspunkter og udstikke individuelt tilpassede mål til hver enkelt skole, således at alle skal forbedre sig lige meget, for at det samlede mål kan blive opfyldt. Rapporten giver et bud på, hvordan sådanne korrigerede måltal for hver enkelt skole kan beregnes. Det betyder blandt andet, at en række af de mest gunstigt stillede skoler kan nøjes med små løft, fordi deres forbedringspotentiale er beskedent (det rammer et loft ved 100 pct.), mens skoler med et dårligt udgangspunkt, der giver et stort forbedringspotentiale, skal bidrage med et betydeligt løft af skolekvaliteten.

Mens ca. 10 pct. folkeskoler på nuværende tidspunkt er i stand til at indfri den individuelle (korrigerede) målsætning om 73,85 pct. gennemførelse 5 år efter 9. klasse, er der, når man ser ud over det kommunale landskab, ingen kommune, som kan leve op til det individuelt korrigerede mål for kommunens skoler samlet set. Før korrektion for skolerens elevsammensætning var der 11 kommuner, der levede op til 95-procents-målsætningen (73,85 pct. efter 5 år). Alle kommuner skal med andre ord løfte kvaliteten.

SAMMENFATNING

I denne rapport analyserer vi folkeskolens betydning for unges påbegyndelse og gennemførelse af en ungdomsuddannelse med henblik på at nå regeringens målsætning: *At 95 pct. af en årgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse i 2015.*

Formandskabet for Skolerådet har iværksat undersøgelsen, der skal se nærmere på, hvilke faktorer der spiller en rolle for unges veje gennem ungdomsuddannelserne. Ofte fokuserer forældre og politikere på skolernes karaktergennemsnit for senere at karakterisere skoler med høje gennemsnit som gode skoler. Men hvis man med gode skoler mener skoler, som gør en stor indsats for elevernes læring, er det ikke nødvendigvis skoler med høje karaktergennemsnit, der er de bedste. Et højt gennemsnit er nemlig oftere et udtryk for en ressourcestærk elevgruppe end et udtryk for høj skolekvalitet. Tidligere analyser har fokuseret på karaktergennemsnit – hvor der tages højde for forældrenes socioøkonomiske status – som en indikator på skolers kvalitet, se Rangvid (2008) og CEPOS (2008). Denne rapport er anderledes, idet den opgør skolernes kvalitet på, hvor gode de er til at få de unge til at påbegynde eller gennemføre en ungdomsuddannelse, efter at skolerne korrigeres for forældrenes socioøkonomiske status.

Der er mange veje til uddannelse. Nogle elever går videre i en ungdomsuddannelse direkte efter 9. klasse og gennemfører uddannelsen på normeret tid, mens andre påbegynder en ungdomsuddannelse, skifter

mening undervejs og vælger en anden ungdomsuddannelse eller helt vælger uddannelsessystemet fra. Idet analysen bygger på et større registerbaseret datamateriale fra Danmarks Statistik og UNI-C, giver datamaterialet os mulighed for meget præcist at identificere den enkelte elevs vej gennem ungdomsuddannelse. Vi ser således tilbage på den unges forløb og gør status 5 år efter, at den unge har afsluttet 9. klasse. Følgende veje gennem ungdomsuddannelserne analyseres:

- Elever, der *påbegynder* en kompetencegivende ungdomsuddannelse lige efter 9. klasse
- Elever, der *påbegynder* en kompetencegivende ungdomsuddannelse lige efter 9. *eller* 10. klasse
- Elever, der har *gennemført* en kompetencegivende ungdomsuddannelse 5 år efter 9. klasse
- Elever, der 5 år efter 9. klasse enten har gennemført *eller* er i gang med en kompetencegivende ungdomsuddannelse
- Elever, der 4 år efter 9. klasse hverken har gennemført *eller* er i gang med en kompetencegivende ungdomsuddannelse.

Den sidste vej er af pædagogiske hensyn vendt om, således at skolekvaliteten beregnes ud fra, hvor mange elever der *ikke* vælger denne vej.

Regeringens 95-procents-målsætning er et gennemgående tema i rapporten, hvilket betyder et øget fokus på andelen af elever, der gennemfører en ungdomsuddannelse, mens påbegyndelse også har en stor plads i rapporten. Undersøgelsens formål, der afspejler formandskabet for Skolerådets fokus for rapporten, er derfor trefoldig:

1. At analysere, hvilken betydning folkeskolen har for de unges påbegyndelse og gennemførelse af en ungdomsuddannelse
2. At analysere, hvilke faktorer der *ikke* er under indflydelse af skolerne, men som kan tænkes at have betydning for elevernes påbegyndelse og gennemførelse af en ungdomsuddannelse
3. At give et bud på, hvordan 95-procents-målsætningen kan justeres til individuelle kommune- og skolespecifikke måltal.

SKOLERNES KVALITET

Et centralt tema i diskussionen om, hvordan vi opnår regeringens 95-procents-målsætning, er folkeskolens rolle i forhold til at få de unge til at påbegynde og gennemføre en ungdomsuddannelse. Flere eksisterende danske og udenlandske analyser peger på en række karakteristika, som alle har betydning for de unges veje igennem ungdomsuddannelserne. Men ikke alle af disse karakteristika har skolerne indflydelse på.

En samlet betegnelse for de karakteristika, som skolerne har indflydelse på, kalder vi skolekvalitet. Skolekvalitet dækker fx over skolernes fysiske skoleforhold som klassestørrelsen, såvel som det man ikke umiddelbart kan se udefra, såsom forholdet mellem lærere, elever og skoleledelse.

Faktorer, som skolerne ikke har indflydelse på, er fx deres elevsammensætning. Elevernes sociale baggrund og familieforhold har i flere sammenhænge vist sig afgørende for elevernes præstationer i skolen og senere uddannelsesvalg. Det er derfor vigtigt at tage højde for elevsammensætningen, når vi analyserer folkeskolernes rolle i forhold til at få de unge videre i uddannelse.

Vi måler skolekvaliteten som differencen mellem skolernes forventede og faktiske andele af elever, der påbegynder (eller gennemfører) en ungdomsuddannelse. Skolernes forventede andele af elever, der påbegynder en ungdomsuddannelse, er den andel, som skolerne burde få til at påbegynde en ungdomsuddannelse, efter vi har korigeret for skolernes elevsammensætning. Skolernes faktiske andel er, som navnet indikerer, den ukorrigerede andel, som bygger på de rå tal. Når vi sammenligner de to andele, kan vi derfor sige noget om, hvorvidt skolerne klarer sig bedre eller dårligere end forventet. De skoler, der eksempelvis klarer sig bedre end forventet, har hermed en positiv skolekvalitet.

Vi beregner skolekvaliteten ud fra hver af de fem ovenstående veje for elevernes uddannelsesmønstre, men ser også på skolernes samlede succes med at få eleverne igennem hver af de forskellige veje gennem uddannelsessystemet.

Den samlede skolekvalitet måles for den enkelte skole som et simpelt gennemsnit af de fem typer mål for skolekvalitet. Hvis man klarer sig bedre end forventet på et mål, vil det trække op i det samlede regnestykke, og jo flere veje skolen præsterer godt på, des højere samlet mål for skolekvalitet. Generelt er der stor forskel på skolernes andele af elever, der påbegynder eller gennemfører en ungdomsuddannelse, hen-

holdsvis før og efter vi har korrigeret for skolernes elevsammensætning og kommunale forhold. Ligesom i de eksisterende analyser af skolernes karaktergennemsnit, bl.a. Rangvid (2008), synes det derfor ikke at give mening at sammenligne skolernes faktiske andele af elever, der eksempelvis påbegynder en ungdomsuddannelse, uden at man har taget højde for elevsammensætningen. Elevsammensætningen, som skolerne ikke har indflydelse på, medfører nemlig, at skolerne har vidt forskellige forudsætninger for at få eleverne videre i uddannelsessystemet.

I den nærmere analyse af skolekvaliteten ser vi for hver af de fem veje gennem uddannelsessystemet blandt andet på, hvad der karakteriserer de 20 pct. bedst placerede skoler og de 20 pct. dårligst placerede skoler. Der er ca. 200 skoler i hver gruppe.

Resultaterne fra analysen af de 20 pct. bedst placerede skoler viser:

- at der blandt skoler med en høj andel elever med anden etnisk baggrund end dansk forholdsmæssigt er lige så mange gode skoler som blandt alle skoler i landet
- at der blandt skoler med en høj andel elever med en ufaglært mor er lige så mange gode skoler som blandt alle skoler i landet
- at der er forholdsmæssigt mange gode skoler i yder-/landkommunerne¹.

Analysen af de 20 pct. dårligst placerede skoler viser derimod:

- at der er forholdsvis få lavt præsterende skoler blandt dem med en høj andel elever med anden etnisk baggrund end dansk
- at der er forholdsvis få lavt præsterende skoler blandt dem med en høj andel elever med en ufaglært mor
- at der er forholdsvis mange dårlige skoler i mellemkommunerne.

Sammenlignes resultaterne fra henholdsvis de højest og de lavest placerede skoler, er det interessant, at det netop ikke er de skoler, som har mange ressourcetsvage elever, der ligger i bunden. Ligeledes klarer sko-

¹ Kommunerne er inddelt i fire typer: by-, mellem-, yder- og landkommuner. Definitionen bygger på 14 forskellige kriterier. I denne rapport anvendes definitionen fra By- og Landskabsstyrelsens opdeling i Landsplanredegørelsen.

lerne i yder-/landkommunerne sig også godt. Man kan derfor rejse spørgsmålet, hvorvidt en god elevsammensætning for nogle skoler bliver en sovepude, der ligger i vejen for, at elevernes potentiale kommer til fuld udfoldelse.

Sammenligner vi i stedet de forskellige typer af skolekvalitet (jf. de fem mål), viser der sig et billede af, at det er de færreste skoler, der både klarer sig godt, når det gælder om at få eleverne til at påbegynde en ungdomsuddannelse lige efter 9. klasse, og når det gælder andelen af elever, der gennemfører en ungdomsuddannelse inden for 5 år. Til sammenligning er det derimod mindre tilfældigt, hvilke skoler der er gode til at få eleverne til at påbegynde en ungdomsuddannelse lige efter 9. eller 10. klasse og til at gennemføre en ungdomsuddannelse inden for 5 år.

Forskellen er interessant, idet den peger i retning af, at skolernes succes med at få eleverne til at påbegynde en ungdomsuddannelse lige efter 9. klasse frem for efter 10. klasse er relativt tilfældig. Forskellen indikerer også, at det ikke nødvendigvis er entydigt positivt, at skolerne er gode til at få eleverne til at påbegynde en ungdomsuddannelse lige efter 9. klasse, hvis skolerne ikke samtidig er gode til at få eleverne til at gennemføre en ungdomsuddannelse.

SPECIFIKKE SKOLEKARAKTERISTIKAS BETYDNING FOR SKOLEKVALITETEN

Den beregnede skolekvalitet er et meget generelt mål, som ikke fortæller, hvilke forhold der har ført frem til resultatet, og dermed heller ikke, hvad skolen kan gøre for at opnå bedre resultater. Til forskel fra tidligere danske analyser af skolekvaliteten går vi derfor skridtet videre og ser nærmere på, hvilke enkeltstående skolekarakteristika der har betydning for skolernes succes med at få eleverne til enten at påbegynde eller færdiggøre en ungdomsuddannelse.

Til denne del af analysen tilføjer vi informationer fra Undervisningsministeriets it-center for uddannelse og forskning, UNI-C, og ser alene på skolekarakteristika, som skolerne rapporterer til Undervisningsministeriet. Ud fra denne analyse finder vi en række interessante resultater.

Målbare skolekarakteristika som fx klassestørrelse og lærernes aldersfordeling forklarer kun en mindre del af skolekvaliteten. Der kan være flere grunde hertil. Blandt andet at skolekarakteristika, som vi ikke umiddelbart har adgang til i datamaterialet, har større betydning, når det

drejer sig om at få de unge i ungdomsuddannelse. Eksempler på skolekarakteristika, vi ikke har med i vores analyse, er et mål for skolens ledelse eller et mål for lærernes kvalitet.

Ser vi derimod på de forskellige typer af skolekvalitet, er der forskel på, hvor stor betydning skolekarakteristika har for skolekvaliteten. Generelt forklarer de observerede skolekarakteristika langt mere om skolekvaliteten i forhold til påbegyndelse end i forhold til gennemførelse af en ungdomsuddannelse. På de 5 år, fra eleverne går ud af 9. klasse, til vi måler deres gennemførelse, når eleverne at være under indflydelse af andre institutioner end folkeskolen, og eleverne får også generelt mere livserfaring selv. Alt i alt er det med til at reducere betydningen af folkeskolen.

Som en sidste del af analysen af skolekvaliteten ser vi på, hvorvidt skolernes fordeling af elever med henholdsvis gode og dårlige karaktergennemsnit har indflydelse på skolekvaliteten. Her finder vi, at jo flere elever skolerne har med gode karakterer, desto bedre skolekvalitet. Mere interessant er det dog, at skolernes karakterfordeling har større betydning for skolekvaliteten beregnet i forhold til påbegyndelse efter 9. eller 10. klasse end i forhold til påbegyndelse efter 9. klasse.

Forskellen viser samme mønster som tidligere, hvor det synes at være relativt tilfældigt, hvorvidt skolerne har succes med at få eleverne til at påbegynde en ungdomsuddannelse lige efter 9. frem for efter 9. eller 10. klasse. Vores fortolkning heraf er, at elever vælger 10. klasse enten på en folkeskole eller på en efterskole mere uafhængigt af, hvor godt skolerne klæder eleverne på til at påbegynde en ungdomsuddannelse, mens det ikke i nær så høj grad er tilfældigt, om eleverne overhovedet påbegynder en ungdomsuddannelse lige efter grundskolen. I denne rapport skelner vi hverken mellem typen af 10. klasse, eleverne tager, eller typen af ungdomsuddannelse, eleverne går videre i.

ANDRE FAKTORERS INDFLYDELSE PÅ UNGES VALG AF UDDANNELSE

Andre faktorer end selve folkeskolen har betydning for elevernes veje gennem ungdomsuddannelserne. Rammerne for skolernes læringsmiljø sættes bl.a. af elevsammensætningen, hvorfor det er relevant at se på, hvilken betydning eksempelvis elevernes familiebaggrund har for elevernes veje gennem ungdomsuddannelserne.

I denne analyse finder vi, til forskel fra i analysen af skolekvaliteten, at de faktorer, som skolerne ikke har indflydelse på, samlet set har samme betydning for, om eleverne påbegynder en ungdomsuddannelse lige efter 9. eller 10. klasse eller gennemfører en ungdomsuddannelse. Med andre ord synes betydningen af elevernes socioøkonomiske status og familieforhold (der ikke ændres, blot fordi de unge går ud efter folkeskolen) mere konstant over tid.

Ser vi nærmere på de enkelte *typer* af faktorer, som skolerne ikke har indflydelse på, viser det sig, at disse faktorer ikke har samme betydning for påbegyndelse som for gennemførelse.

Elevernes egne karakteristika – køn, alder i 9. klasse osv. – betyder nogenlunde det samme for, om de påbegynder, eller om de gennemfører en ungdomsuddannelse. Derimod har forældrenes socioøkonomiske status samlet set større betydning for, at eleverne påbegynder en ungdomsuddannelse lige efter 9. eller 10. klasse, end for, at de gennemfører en ungdomsuddannelse. Kommunale forhold og skolernes elevsammensætning har begge samme, men dog en meget lille, betydning for, hvorvidt eleverne påbegynder eller gennemfører en ungdomsuddannelse.

Sammenligner vi i stedet elevernes sandsynlighed for at påbegynde en ungdomsuddannelse lige efter 9. klasse frem for enten efter 9. eller 10. klasse, finder vi, at de faktorer, som skolerne ikke har indflydelse på, samlet set har mindre betydning for, at eleverne går den lige vej efter 9. klasse frem for efter 9. eller 10. klasse. Resultatet er interessant, idet der igen viser sig et mønster af, at det er relativt tilfældigt, hvilke elever der påbegynder en ungdomsuddannelse lige efter 9. klasse eller efter endt folkeskole, uanset hvor ressourcestærke eleverne er.

I forlængelse heraf er det samtidig interessant at finde ud af, hvorvidt elever, der går den lige vej efter 9. klasse, har større sandsynlighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse end elever, der går den lige vej efter 9. eller 10. klasse. Da gennemførelse analyseres 5 år efter 9. klasse, burde elever, der går i gang med en ungdomsuddannelse efter 9. klasse, alt andet lige have større sandsynlighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse end de elever, der først tager en 10. klasse og derfor kun har 4 år til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Det modsatte er dog tilfældet. Elever, der tager 10. klasse, har større sandsynlighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse på 4 år end elever, der påbegynder en ungdomsuddannelse lige efter 9. klasse, til trods for, at de har 5 år til at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Det synes derfor ikke at være entydigt positivt, at nogle elever kommer hurtigt i gang med en ungdomsuddannelse, idet de ikke nødvendigvis bliver hurtigere færdige med en ungdomsuddannelse.

EFFEKTEVALUERING AF UNGDOMMENS UDDANNELSESVEJLEDNING

Vejledning af de unge i 9. klasse kan have afgørende betydning for, om de unge vælger ungdomsuddannelse til eller fra. I et forsøg på at forbedre denne vejledning blev Ungdommens Uddannelsesvejledningen (kaldet UU-vejledning) implementeret i 2004. Formålet med den nye vejledning var at udbyde et homogent vejledningstilbud til de unge, der var uafhængigt af den enkelte folkeskole. Men har UU-vejledningen så hjulpet flere igennem en ungdomsuddannelse? Dette er belyst ved en særskilt analyse af UU-vejledningens første leveår (2005-2007).

Evalueringen af UU-vejledningen adskiller sig fra de øvrige analyser i rapporten, idet vi nu fokuserer på at beregne effekten af UU-vejledningen, nemlig om vejledningen virker. Analysen har to konklusioner. Når vi ser på alle elever, synes UU-vejledningen ikke at have påvirket, hvorvidt eleverne påbegynder en ungdomsuddannelse eller ej. Et resultat, der overordnet synes at være i overensstemmelse med tidligere analyser af UU-vejledningen. Ser vi imidlertid på andelen af unge med anden etnisk baggrund end dansk, så har UU-vejledningen haft en positiv effekt, idet flere unge med anden etnisk baggrund end dansk er gået i gang med en ungdomsuddannelse efter 9. eller 10. klasse. For de unge med anden etnisk herkomst end dansk kan UU-vejledningen derfor siges at have fået flere til at vælge en ungdomsuddannelse.

95-PROCENTS-MÅLSÆTNINGEN

En af regeringens målsætninger er, at senest i 2015 skal 95 pct. af en 9.-klasses-årgang gennemføre en ungdomsuddannelse. Gennemførelsesprocenten måles 25 år efter 9. klasse. For at opnå regeringens målsætning kan bidragene fra de enkelte folkeskoler opgøres på to måder. Enten skal gennemførelsesprocenten for *alle* folkeskoler være 95 pct., eller også skal målet blot nås som gennemsnit, hvilket indebærer, at nogle skoler kan nøjes med mindre end 95 pct., såfremt andre præsterer en højere procentandel.

Med udgangspunkt i, at de enkelte skoler og kommuner har meget forskellige forudsætninger for at nå 95-procents-målet, har vi derfor konstrueret et forslag til, hvordan det overordnede 95-procents-mål kan justeres til kommune- og skolespecifikke måltal. På baggrund af analysen får hver enkelt folkeskole og hver kommune sit eget individuelle mål for, hvor stor en andel elever på henholdsvis skolen og i kommunen, som skal gennemføre en ungdomsuddannelse for at opfylde målsætningen. Vores forslag til de kommune- og skolespecifikke måltal kan ses på www.kortlink.dk/maaltal_kommune/bma9 og www.kortlink.dk/maaltal_skoler/bmac

ANALYSERNES BEGRÆNSNINGER

I statistiske analyser vil der altid være en vis usikkerhed i resultaterne. Det kan kun undgås ved at have data på alle elever på alle årgange. Vi står inde for resultaterne i rapporten, men to forbehold gør sig gældende i analyserne.

Det første forbehold omfatter datagrundlaget for årgange. Jo flere år vi anvender, desto mere præcise er resultaterne, og derfor har vi i alle analyserne anvendt data fra minimum 2 år. Det kan dog tænkes, at den enkelte skole ændrer elevsammensætning over årene, og at eksempelvis beregningerne af skolekvaliteten derfor vil være anderledes, såfremt andre år anvendes. Skolestørrelsen har dog afgørende betydning, når vi ser på, hvilke skoler der i særdeleshed er følsomme over for antallet af årgange, som vi anvender i analysen. Resultaterne fra mindre skoler er langt mere følsomme end større skoler, idet den enkelte elevs uddannelsesvalg har større vægt på mindre skoler end på større.

Det andet forbehold bygger på, hvilken fortolkning vi kan tillægge resultaterne. Med undtagelse af effektanalysen af UU-vejledningen taler vi i rapporten kun om sammenhænge – at man fx kan se, at drenge har en lavere sandsynlighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse end piger – men ikke om kausale sammenhænge – altså at være født dreng *fører til* en lavere chance for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Hvad der ligger bag, at drenge har en lavere sandsynlighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse, kan vi kun gisne om, og noget mere konkret kan vores beregninger ikke sige. Flere af vores valg af variabler i rapporten stammer dog fra andre forskningsprojekter, der påviser en

kausal effekt af netop disse variabler for enten elevernes præstationer i grundskolen eller senere uddannelsesvalg.

RAPPORTENS DISPOSITION

Rapporten er en kvantitativ undersøgelse, der bygger på et stort register-baseret datamateriale. Kapitel 2 beskriver datamaterialet samt hvilke af de unges veje gennem ungdomsuddannelserne, som vi vælger at fokusere på, mens kapitel 3 beskriver de metoder, som vi anvender.

Læsere, der i højere grad er interesserede i rapportens resultater end i at forstå de statistiske metoder, der er benyttet, kan springe kapitel 3 over.

Kapitel 4 og 5 omhandler begge folkeskolens rolle i unges til- eller fravalg af ungdomsuddannelserne. I kapitel 4 analyserer vi skolernes samlede succes med at få eleverne til at påbegynde eller gennemføre en ungdomsuddannelse, mens vi i kapitel 5 går et spadestik dybere og ser på betydningen af nogle udvalgte skolekarakteristika i forhold til skolernes succes.

Kapitel 6 beskriver betydningen af en række individuelle elevkarakteristika, familieforhold, forældrenes socioøkonomiske status, kommunale forhold og skolernes elevsammensætning i forhold til de unges veje gennem ungdomsuddannelserne.

I kapitel 7 foretages en effektevaluering af et tiltag fra kommunernes side, der også har til hensigt at påvirke unges veje gennem ungdomsuddannelserne. Tiltaget er Ungdommens Uddannelsesvejledning. Kapitel 6 og 7 analyserer begge betydningen af de faktorer, der ikke er under indflydelse af skolerne, men som ikke desto mindre danner rammerne for skolernes læringsmiljø.

I det sidste kapitel – kapitel 8 – kommer vi på baggrund af resultaterne fra kapitel 4-6 med et eksempel på, hvordan regeringens 95-procents-mål kan ombydes til kommune- og skolespecifikke måltal.

DATA

I dette kapitel beskrives det anvendte datamateriale. Dernæst defineres begrebet skolekvalitet og de veje gennem ungdomsuddannelserne, som vi vælger at fokusere på i analysen. Endelig beskriver og begrundes vi vores valg af de forklarende variabler i datamaterialet.

DATAGRUNDLAG

Rapportens analyse baserer sig på et stort registerbaseret datamateriale, der indeholder informationer om 9.-klasser-eleverne på landets folkeskoler i syv årgange (2002-2008) og kombinerer registeroplysninger fra to forskellige kilder. Den første kilde er Danmarks Statistik, hvorfra vi har en række oplysninger om de enkelte elever og deres familie, mens den anden kilde er Undervisningsministeriets it-center for uddannelse og forskning, UNI-C, hvor vi henter informationer om folkeskolerne.

Alt i alt indgår der ca. 65 pct. af alle folkeskoler i det endelige datamateriale, idet ikke alle skoler har en 9. klasse. Datamaterialet indeholder også kun skoler, der har eksisteret i hele analyseperioden (2002-2008), for at sikre, at analysen ikke er afhængig af, hvilke år de enkelte

skoler indgår i datamaterialet². Vi holder os til elever i alderen 14-17 år, idet vokselever og enkeltfagskursister ikke er relevante for vores analyse. Ønskes en detaljeret beskrivelse af populationen og bortfaldet, henvises til afsnittet 'Population og bortfald' i appendiks.

Tabel 2.1 viser fordelingen af antallet af elever og antallet af skoler i datamaterialet. I hovedtræk består datamaterialet af 290.632 9.-klasses-elever i alderen 14-17 år. Antallet af elever stiger i løbet af analyseperioden, hvilket skyldes en stigning i fødselsårgangene generelt. Derimod er antallet af skoler balanceret. For hvert år indgår der de samme 985 skoler, hvilket svarer til 92,1 pct. af de danske folkeskoler, hvor det er muligt at tage 9. klasse.

TABEL 2.1

Fordeling af antal 9.-klasses-elever og antal skoler for årene 2002-2008

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Total
Antal elever	38.632	37.991	39.982	42.206	43.141	43.583	45.097	290.632
Procent	13,29	13,07	13,76	14,52	14,84	15	15,52	100
Antal skoler	985	985	985	985	985	985	985	6.894

BEGREBSAFKLARING: AT MÅLE SKOLERNES BETYDNING FOR UNGES VEJE Gennem UNGDOMSUDDANNELSERNE

I dette afsnit defineres de begreber, der knytter sig til rapportens primære formål: At undersøge folkeskolernes betydning for de unges valg af ungdomsuddannelse. Vi beskriver ligeledes de fem veje gennem ungdomsuddannelserne, som vi blandt andet anvender til at måle, hvilken rolle folkeskolen spiller med hensyn til at få de unge videre i uddannelsessystemet efter 9. klasse.

SKOLEEFFEKTER ELLER SKOLEKVALITET?

Skolernes betydning for elevernes præstationer er til stor debat. Den eksisterende danske litteratur sonderer i den forbindelse mellem korrige-

² Analysen følger skolens institutionsnummer. Hvis en skole sammenlægges med en anden skole, og den nye sammenlagte skole beholder en af skolernes institutionsnumre, figurerer skolen som den samme skole i alle årene, også selvom skolen har ændret karakter undervejs.

rede og ukorrigerede mål for skolernes betydning. Det korrigerede mål henviser til resultater, der tager hensyn til elevens sociale baggrund, mens det ukorrigerede mål ikke tager hensyn til elevens sociale baggrund.

CEPOS (2008) anvender elevernes karaktergennemsnit som mål for skolernes betydning for elevernes præstationer og benævner forskellen mellem det korrigerede og det ukorrigerede karaktergennemsnit for undervisningseffekten. Det gør de under antagelse af, at den del af elevernes karakterer, som beskrives af noget uden for undervisningslokalet, er indfanget i de variabler, som beskriver elevernes sociale baggrund.

Rangvid (2008) anvender samme tilgang, men kalder effekten for skoleeffekten i stedet for undervisningseffekten.

De såkaldte skoleeffekter er et mål for, hvor god en skole er til at undervise eleverne, så de opnår bedre resultater ved folkeskolens afgangsprøve, end man skulle forvente givet deres sociale baggrund. De estimerede skoleeffekter giver dermed en indikation af, hvor god undervisningen er på en given skole i sammenligning med andre skoler (Rangvid 2008).

For begreberne skoleeffekt og undervisningseffekt gælder det imidlertid, at de altid vil indeholde de familie- og opvækstbetingelser, der ikke kan måles. Det kan være motivation fra forældre, nærmiljøets påvirkning, osv. Derfor er det også vigtigt at have for øje, at der ikke er tale om egentlige kausale effekter, trods det at ordet 'effekt' indgår i begge begreber. Fordelen ved at bruge forskellige parametre til at måle skolekvalitet er, at de hver især afdækker forskellige forcer, skolerne har. Herudover kan vi inkludere flere årgange ved at se på påbegyndelse frem for gennemførelse, idet vi nødvendigvis må vente et vist antal år fra 9. klasse, eftersom eleverne skal have den fornødne tid til at komme igennem ungdomsuddannelsen. Vi vælger derfor i stedet at anvende begrebet skolekvalitet for skolernes betydning for elevernes præstationer. Vores metodiske tilgang ligger tæt op ad både Rangvid (2008) og CEPOS (2008) (jf. kapitel 3). Vores mål i forhold til skolernes betydning for elevernes præstationer kan derfor heller ikke indfange kausale sammenhænge mellem den enkelte skole og elevernes præstationer. For at understrege, at der ikke er tale om kausale effekter, fravælger vi derfor at anvende begreberne skoleeffekt eller undervisningseffekt, men bruger i stedet begrebet skolekvalitet.

Skolekvalitet dækker i bred forstand over mange forskellige områder, hvorfor skolekvalitet kan måles på mange måder. I nærværende rapport anvender vi en snæver betegnelse for skolekvalitet, idet begrebet udelukkende omhandler skolens evne til at få dens elever til at påbegyn- de og sidenhen gennemføre en ungdomsuddannelse.

FEM VEJE GENNEM UNGDOMSUDDANNELSERNE - FEM PARAMETRE FOR SKOLEKVALITET

Regeringens målsætning er, at 95 pct. af en ungdomsårgang i 2015 skal gennemføre en ungdomsuddannelse inden for 25 år efter 9. klasse. En tidsperiode på 25 år indeholder mange mulige veje gennem uddannelses- systemet. Det kan derfor diskuteres, hvor stor indflydelse folkeskolen kan tillægges at have på valget af ungdomsuddannelse, såfremt dette valg eksempelvis først foretages 10 år efter endt folkeskole. Undersøgelsens primære formål er imidlertid at analysere, hvilken betydning folkeskolen har på de unges veje igennem ungdomsuddannelserne fra en kvantitativ og senere en kvalitativ vinkel. Vi vælger derfor at begrænse os til de un- ges veje gennem ungdomsuddannelserne inden for en periode på 5 år efter 9. klasse.

Inden for en 5-årig periode efter 9. klasse har de unge dog stadig mange mulige uddannelsesvalg. Mange unge går den direkte vej og fær- diggør en ungdomsuddannelse lige efter 9. klasse. Andre bruger 1 år på at få afklaret, hvilken ungdomsuddannelse der synes mest hensigtsmæs- sig for deres karrierevalg, mens en tredje gruppe søger ud på arbejdsmar- kedet lige efter folkeskolen og først senere får en ungdomsuddannelse.

Vi opstiller derfor flere kvalitetskriterier, der tilsammen afdækker forskellige veje gennem ungdomsuddannelserne. I alt opstilles fem veje gennem ungdomsuddannelserne³. Fælles for vejene er, at de alene foku- serer på enten påbegyndelse eller gennemførelse af kompetencegivende ungdomsuddannelser⁴. Vejene, som vi også benævner parametre for skolekvalitet, er som følger:

³ Vejene gennem uddannelse bygger på målinger i oktober måned hvert år. På den måde ser vi på elever, der reelt påbegynder ungdomsuddannelse, og vi sorterer de elever fra, der blot tilmelder sig uddannelse og aldrig dukker op. Vi ser på handling frem for hensigt.

⁴ Ifølge Danmarks Statistik er dette almen- og erhvervsuddannelser, erhvervsgymnasiale ungdomsuddannelser eller erhvervskompetencegivende ungdomsuddannelser.

- *Den lige vej efter 9. klasse:* Andelen af elever, der påbegynder en kompetencegivende ungdomsuddannelse lige efter 9. klasse
- *Den lige vej efter 9. eller 10. klasse:* Andelen af elever, der påbegynder en kompetencegivende ungdomsuddannelse lige efter 9. eller 10. klasse
- *Den komplette vej:* Andelen af elever, der har gennemført en kompetencegivende ungdomsuddannelse 5 år efter 9. klasse
- *Den snoede vej:* Andelen af elever, der 5 år efter 9. klasse har gennemført eller er i gang med en kompetencegivende ungdomsuddannelse
- *Den lange vej:* Andelen af unge, der 4 år efter 9. klasse endnu ikke har gennemført eller er i gang med en kompetencegivende ungdomsuddannelse.

I analysen af skolekvaliteten fokuseres både på skolernes præstationer inden for hver af de fem veje og skolernes samlede succes, når man ser på alle veje under ét. Ved at fokusere på flere veje imødekommes det vilkår, at skolerne har forskellige udfordringer med hensyn til at få eleverne videre i uddannelsessystemet.

De forskellige veje er ikke gensidigt udelukkende, hvilket betyder, at én elev kan indgå i flere forskellige veje. Eksempelvis indeholder *den lige vej efter 9. eller 10. klasse* alle elever, der også indgår i *den lige vej efter 9. klasse*. Forskellen er de elever, som påbegynder en ungdomsuddannelse efter 10. klasse. Andelen af elever, der går *den komplette vej*, er ligeledes indeholdt i *den snoede vej*, hvor forskellen er de elever, der har påbegyndt, men endnu ikke er færdige med en ungdomsuddannelse.

Den komplette vej vil typisk indeholde de elever, der i en periode på 3 til 5 år efter 9. klasse gennemfører en ungdomsuddannelse. For at eleverne kan ende i kategorien *den komplette vej*, kræves derfor ikke, at de påbegynder en ungdomsuddannelse lige efter 9. klasse. De kan have op til 3 'friår' og stadig nå at gennemføre en ungdomsuddannelse inden for 5 år, fx 2-årigt hf.

Den lange vej indeholder typisk de elever, der efter 4 år endnu ikke har gennemført eller er i gang med en kompetencegivende ungdomsuddannelse. Kategorien vil dog også indeholde de elever, der efter 10. klasse og et par år på arbejdsmarkedet har påbegyndt et 2-årigt grundforløb, idet grundforløbet ikke antages at være en kompetencegivende uddannelse i sig selv. Ligeledes vil der i denne kategori indgå elever, som har påbegyndt en ungdomsuddannelse lige efter 9. eller 10. klasse, men er droppet

ud og endnu ikke har påbegyndt en ny ungdomsuddannelse 4 år efter 9. klasse.

DE ANVENDTE ÅRGANGE I DE FEM VEJE GENNEM UNGDOMSUDDANNELSERNE

På grund af datarestriktioner anvender vi forskellige elevårgange til at belyse de fem veje gennem ungdomsuddannelserne. Tabel 2.2 viser, hvilke årgange vi anvender.

TABEL 2.2

Fordelingen af elever for de fem veje gennem ungdomsuddannelserne, pr. årgang 2002-2008

	2002 Gennemsnit	2003 Gennemsnit	2004 Gennemsnit	2005 Gennemsnit	2006 Gennemsnit	2007 Gennemsnit	2008 Gennemsnit
Den lige vej efter 9. kl.	25,6	26,3	27,3	28,0	29,5	30,2	31,0
Antal observationer	10.046	10.122	11.257	12.198	13.002	13.675	14.405
Den lige vej efter 9. eller 10. kl.	62,2	61,6	61,9	62,5	63,1	64,4	
Antal observationer	24.372	23.881	25.168	26.874	27.686	28.590	
Den komplette vej	65,6	65,5					
Antal observationer	25.638	25.314					
Den snoede vej	76,2	76,1					
Antal observationer	29.688	29.211					
Den lange vej	25,7	25,5	25,5				
Antal observationer	9.670	9.274	9.876				

Tabel 2.2 viser fordelingen af elever inden for de fem veje gennem ungdomsuddannelserne og for de enkelte årgange. Der er stor forskel mellem skoler; nogle skoler ligger langt under gennemsnittet, mens andre ligger langt over. I analysen af *den komplette vej* anvender vi den samlede pulje af elever i årgangene 2002 og 2003, mens en pulje med alle årgangene (2002-2008) anvendes til at belyse *den lige vej efter 9. klasse*.

Det er nødvendigt, at vi anvender forskellige puljer af årgange til at belyse forskellige veje gennem ungdomsuddannelserne, dels fordi vi begrænser analysen til en 5-årig periode efter 9. klasse, og dels fordi de senest tilgængelige uddannelsesoplysninger er fra oktober 2008.

Eksempelvis kan vi kun følge årgang 2005 i 3 år. Denne årgang kan derfor ikke anvendes til belysning af *den komplette vej*, idet denne parameter kræver, at årgangen observeres i 5 år efter 9. klasse.

Alle fem veje observeres dog både i 2002 og 2003. I kapitel 4, hvor skolekvaliteten beregnes, laves derfor en særskilt analyse af 2002-2003-årgangene. Resultaterne fra denne analyse sammenlignes herefter med resultaterne fra analysen, hvor alle årgange indgår. Dette gøres for at belyse, hvor afhængige analysens resultater er af de anvendte årgange.

Både CEPOS (2008) og Rangvid (2008) fremhæver, at beregningen af skolernes betydning for elevernes præstationer kan være afhængig af, hvilke årgange der anvendes. Derfor anvender de data for en 5-årig periode. Det kan derfor diskuteres, hvorvidt observationer for 2 år, som er vores minimum, er tilstrækkeligt til beregning af robuste mål for skolekvaliteten. I modsætning til CEPOS (2008) og Rangvid (2008) inddrager vi i stedet forskellige parametre for skolekvalitet og beregner på baggrund heraf et samlet mål for skolekvaliteten.

BESKRIVELSE AF DE FEM VEJE GENNEM UNGDOMSUDDANNELSERNE

Tabel 2.2 viser også den gennemsnitlige andel af elever inden for hver af de enkelte parametre⁵. Andelen af elever, der går *den lige vej efter 9. klasse*, stiger over tid. I 2002 påbegynder 25,6 pct. af eleverne en ungdomsuddannelse efter 9. klasse, hvilket stiger med 5,4 procentpoint (21 pct.) til 31 pct. i 2008. Andelen af elever, der går *den lige vej enten efter 9. eller 10.*

⁵ Antallet af elever er vægtet i forhold til skolernes størrelse, således at hver skole har samme vægt i tabellen.

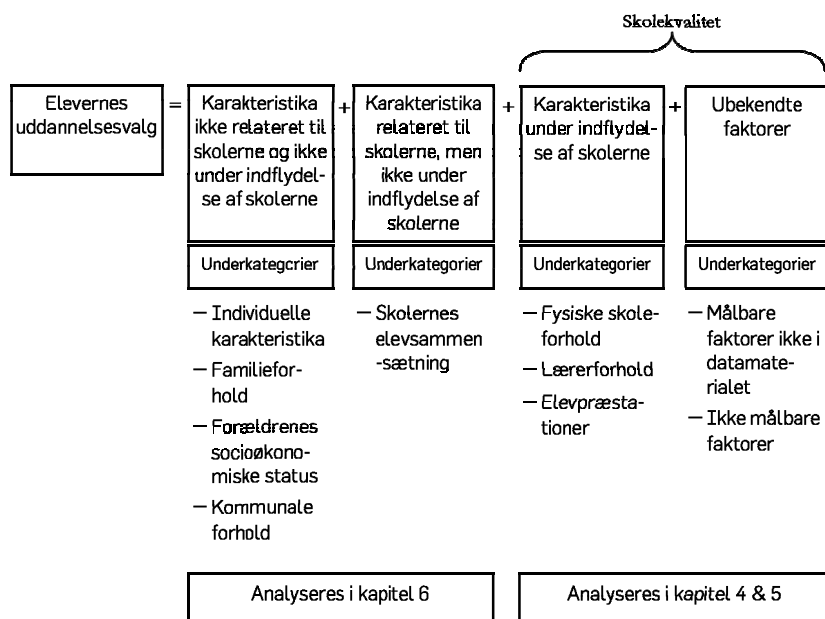
klasse, er imidlertid mere konstant omkring 62,4-64,4 pct. i perioden 2002-2007. Andelen af elever, der går *den komplette vej*, er 66 pct. i både 2002 og 2003. Specielt *den komplette vej* er under stort fokus, idet denne parameter skal stige for at nå regeringens målsætning om, at 95 pct. af en årgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse. 10,6 pct. af eleverne går *den snoede vej*, hvilket vil sige, at de er påbegyndt, men ikke har færdiggjort en ungdomsuddannelse inden 5 år efter 9. klasse. Cirka 25,5 pct. af hver af årgangene 2002-2004 vælger *den lange vej* og har dermed hverken gennemført eller er i gang med en kompetencegivende ungdomsuddannelse 4 år efter 9. klasse.

FORKLARENDE VARIABLER I DATAMATERIALET

Ovenstående afsnit introducerede de opstillede veje gennem ungdomsuddannelserne, der blandt andet anvendes til at belyse skolekvaliteten. Datamaterialet indeholder imidlertid også en række af forklarende variable, der alle har det til fælles, at de har indflydelse på elevernes veje gennem ungdomsuddannelserne. Generelt kan de forklarende variable opdeles i tre kategorier, hvilket illustreres i figur 2.1.

FIGUR 2.1

Kategorier af baggrundsvariabler til at forklare elevernes veje gennem ungdomsuddannelserne



Kilde: Egen fremstilling

Den første kategori er variabler, som ikke relaterer sig direkte til den enkelte skole, men som ikke desto mindre påvirker de unges uddannelsesvalg. Dette er eksempelvis elevernes individuelle karakteristika samt nogle kommunale forhold. Den anden kategori er variabler relateret til skolerne, men som skolen ikke har direkte indflydelse på. Det er eksempelvis elevsammensætningen eller lærernes grundlæggende evne til at lære fra sig, som skaber rammerne for læringsmiljøet, uden at skolen har direkte indflydelse herpå. Den tredje kategori er variabler, som skolerne i høj grad har direkte indflydelse på, såsom klassestørrelse og lærer/elevratio. Appendiks-tabel A.1 viser den samlede liste af forklarende variabler

under hver af de tre kategorier, mens vi i tabel 2.3 og tabel 2.4 alene præsenterer nogle udvalgte variabler inden for kategorierne⁶.

FORKLARENDE KARAKTERISTIKA IKKE UNDER INDFLYDELSE AF SKOLERNE

FIGUR 2.3

Beskrivende statistik for karakteristika ikke under indflydelse af skolerne, 2002-2008.

	2002-2008	
	Gennemsnit	Standard- afvigelse
Andel drenge	51,1	5,0
Andel danskere	89,5	30,6
Andel 1.-generations-indvandrere	5,0	21,8
Andel 2.-generations-indvandrere	4,9	21,5
Andel med lav fødselsvægt < 2500 g	12,1	32,6
<i>Alder ved afgangseksamen</i>		
Andel: <15,6 år	6,8	25,2
Andel: 15,6-16 år	42,9	49,5
Andel: 16,1-16,5 år	41,3	49,2
Andel: >16,5 år	9,1	28,7
<i>Familiestatus</i>		
Andel, som bor ude	1,1	10,3
Andel, som bor med kernefamilie	70,9	45,4
Andel, som bor med mor/far og ny partner	12,9	33,5
Andel, som bor hos enlig mor/far	15,1	35,8
<i>Mors alder ved fødsel</i>		
Andel teenagere	2,1	14,3
Andel i alderen 20-24 år	20,3	40,2
Andel i alderen 25-29 år	39,6	48,9
Andel i alderen 30-34 år	25,2	43,4
Andel i alderen 35-39 år	8,1	27,3
Andel i alderen > 39 år	4,1	19,8

(Fortsættes)

6. For alle tabeller gælder, at antallet af elever vægtes i forhold til skolens størrelse, således at de enkelte elevandele også kan betragtes som skoleandele.

FIGUR TABEL 2.3 (FORTSAT)

	2002-2008	
	Gennemsnit	Standard- afvigelse
<i>Mors højest fuldførte uddannelse</i>		
Andel, ufaglært	25,1	43,4
Andel, almen­gymnasial uddannelse	3,4	18,1
Andel, erhvervsgymnasial uddannelse	1,5	1,2
Andel, erhvervsfagligt hoved- eller praktikforløb	37,5	48,4
Andel, kortvarig videregående uddannelse	4,4	20,5
Andel mødre med mellemlang videregående uddannelse	21,0	40,7
Andel, lang videregående uddannelse	4,5	20,6
<i>Antal uddannelses­tilbud i kommunen</i>		
Forberedende uddannelse	0,4	0,9
Almen­gymnasial uddannelse	3,2	4,3
Erhvervsgymnasial uddannelse	1,5	1,7
Erhvervsfagligt grundforløb	3,3	4,3
Erhvervsfagligt hoved- eller praktikforløb	9,8	13,3
<i>Ledighed i kommunen</i>		
Andel kommuner med ledighed blandt 16-24-årige >4 pct.	15,4	36,1
Andel kommuner med ledighed for arbejdsstyrken >4 pct.	51,8	50,0
<i>Elevsammensætning i 9. kl.¹</i>		
Andel drenge	51,1	9,7
Andel 1.-generations-indvandrere	5,0	7,1
Andel 2.-generations-indvandrere	4,9	9,5
Andel elever med ufaglærte mødre	27,8	12,9

Anm.: Tabellen viser gennemsnit og standardafvigelserne for de listede karakteristika. Gennemsnittene er beregnet således, at små og store skoler har samme vægt i tabellen.

1. For hver karakteristika af elevsammensætningen er de beregnet som gennemsnittet af den enkelte elevs klassekammeraters karakteristika. Værdierne af elevsammensætningen vil derfor være forskellige for to elever i samme klasse.

Tabel 2.3 lister gennemsnitsværdierne og spredningen for udvalgte variabler, der alle har det til fælles, at de ikke er under indflydelse af skolerne. I gennemgangen begrundes vi også vores valg af variabler ud fra den eksisterende litteratur. De variabler, vi ikke har valgt at præsentere i tabellen, er blandt andet tilsvarende variabler for faderen, som i tabellen er præsenteret for moderen. Af andre karakteristika er søskendeforhold, antal indlæggelser i barnets første 3 leveår og begge forældres indkomst.

INDIVIDUELLE ELEVKARAKTERISTIKA

En række analyser fokuserer på køn og etnicitet som to afgørende demografiske indikatorer for elevernes præstationer i uddannelsessystemet. Eksempelvis er det et velkendt fænomen i nyere tid, at drenge klarer sig dårligere i skolen end piger. Nyere studier af kønsforskelle i uddannelsessystemet peger på, at en af årsagerne til kønsforskellene er, at drenge og pigers præstationer i grundskolen ikke bedømmes på samme måde (Bonesrønning, 2008). I vores undersøgelse udgør drengene 51 pct. af skolernes elever, mens henholdsvis 5 pct. af skolernes elever er 1.-generations-indvandrere, og 4,9 pct. er 2.-generations-indvandrere.

En helt anden type af studier påviser, at lav fødselsvægt har en kausal betydning for elevernes skolemæssige præstationer samt påbegyndelse af en ungdomsuddannelse, se eksempelvis Black et al. (2007). Årsagerne hertil kan være mange, men generelt hentyder denne litteratur til, at nogle finmotoriske elementer i fosterets udvikling også har betydning for indlæringen. 12,1 pct. af eleverne i vores datamateriale vejede under 2500 gram ved fødslen, hvilket er WHO's indikator for lav fødselsvægt (World Health Organisation & The United Nations Children's Fund, 2004).

Elevernes alder (i aldersgruppen 14-17 år) på det tidspunkt, hvor de afslutter 9.-klasses-afgangseksamen, har i danske undersøgelser vist sig at hænge sammen med deres præstationer til eksamen (CEPOS, 2008). De elever, der er lidt ældre end 16 år på tidspunktet for afgangseksamen, klarer sig generelt lidt bedre end de elever, der er under 16 år på tidspunktet for afgangsprøven. Alderen kan derfor ses som en indikator på modenhed eller læringsparathed i skolen. 42,9 pct. af eleverne er mellem 15,6-16,0 år, mens 41,3 pct. af eleverne er mellem 16,1-16,6 år 1. juni i afgangsåret. Andelen af elever under 15,5 er 6,8 pct., mens andelen af elever over 16,6 år er 9,1 pct.

FAMILIEFORHOLD

Stabile familiemønstre har i flere sammenhænge vist sig afgørende for børns trivsel. Da trivsel og læring i høj grad hænger sammen, vil stabile familiemønstre også have betydning for, hvor modtagelige børnene er over for læring i folkeskolen. 70,9 pct. af eleverne bor i en kernefamilie med deres biologiske mor og far, mens 15,1 pct. af eleverne bor alene hos deres mor eller far, og 12,9 pct. bor sammen med én af deres biologiske forældre og hans/hendes nye partner.

Mors alder ved fødslen har også vist sig at spille en rolle for børnenes udvikling. Specielt hævder flere undersøgelser, at der er negative konsekvenser af at være født af yngre mødre (mødre under 24 år) i form af lavere fødselsvægt og for tidlig fødsel. For en gennemgang af denne litteratur, se Ohlsson & Shah (2008). Der kan dog også være andre grunde til, at børn af yngre mødre forventes at klare sig dårligere. Er forældrene eksempelvis ikke helt parate til at give børnene den støtte, som børnene har brug for, kan det også påvirke indlæringen. Vi kontrollerer derfor også for mødrenes alder ved fødslen, selvom vi allerede har taget højde for både fødselsvægten og antal indlæggelser i de første leveår. 2,1 pct. af børnene er født af teenagemødre, mens 22,3 pct. er født af mødre i alderen 20-24 år.

FORÆLDRENE SOCIOØKONOMISKE STATUS

En række studier viser, at forældrenes egen uddannelse har betydning for børnenes uddannelsesvalg. Mange af disse studier ser udelukkende på, om der er samvariation mellem forældres og børns uddannelsesvalg. Enkelte studier viser dog, at forældres uddannelse har en direkte effekt på børns uddannelse. Den direkte effekt er dog væsentligt svagere end samvariationen, hvilket indikerer, at forældrenes uddannelse har langt mindre betydning for børns uddannelsesvalg, end man først har forventet (Bingley et al., 2009; Björklund et al., 2006; Sacerdote, 2007). 25,1 pct. af eleverne har mødre, hvis længste skolegang er grundskolen, mens 25,5 pct. af eleverne har mødre med en mellemlang eller lang videregående uddannelse.

Forældrenes uddannelse anvendes ofte som indikator for familiens generelle socioøkonomiske status. Af andre faktorer kan nævnes forældrenes indkomst eller nuværende arbejdsmarkedsstatus, som vi også tager højde for i analyserne.

KOMMUNALE FORHOLD

Kommunale forhold er også med til at skabe rammerne for, hvorvidt folkeskolerne har succes med at få eleverne til at påbegynde og færdiggøre en ungdomsuddannelse. Vi fokuserer på nogle enkelte variabler, som vi mener, kan have betydning for elevernes veje gennem ungdomsuddannelserne. Eksempelvis kan andelen af arbejdsløse have betydning. En høj arbejdsløshed kan virke hæmmende for andelen af praktikpladser og hermed have en negativ indflydelse på, hvorvidt de unge gennemfører en

ungdomsuddannelse. En høj arbejdsløshed kan dog også være med til at motivere de unge til at påbegynde en ungdomsuddannelse, da det kan være svært at finde ufaglærte stillinger. 15,4 pct. af eleverne bor i en kommune med en ungdomsarbejdsløshed over 4 pct., mens 51,8 pct. bor i en kommune, hvor arbejdsløsheden for arbejdsstyrken er over 4 pct. Vi vælger 4 pct. som vores grænseværdi i disse kategorier, idet den gennemsnitlige arbejdsløshed i perioden er 4 pct.

Udbuddet af ungdomsuddannelser i nærområdet kan også påvirke, hvorvidt de unge vælger at påbegynde en ungdomsuddannelse. Eksempelvis har internationale undersøgelser vist, at en videregående uddannelsesinstitution i nærområdet øger andelen af unge, der påbegynder en uddannelse (Currie & Moretti, 2003). Vi definerer ungdomsuddannelsetilbud som de forskellige linjer, de unge kan vælge. En gymnasial uddannelse med eksempelvis én sproglig og én matematisk linje vil derfor være to uddannelses tilbud, selvom de er på samme uddannelsesinstitution. Det samme gælder for de erhvervsfaglige uddannelser. Hvis fx tømreruddannelsen foregår på samme skole som elektrikeruddannelsen, vil de være registreret som to uddannelses tilbud. Det gennemsnitlige antal af ungdomsuddannelses tilbud (inklusive tilbud om forberedende uddannelser og basisår) er 18,49 blandt kommunerne.

SKOLERNES ELEVSAMMENSÆTNING

Elevsammensætningen på skolen er et forhold, som skolen ikke har direkte indflydelse på, men som også har betydning for elevernes vej gennem uddannelsessystemet. Enkelte studier påpeger betydningen af elevsammensætningen, idet elevsammensætningen afspejler 'kvaliteten' af den enkelte elevs klassekammerater og er grundlaget for lærernes pædagogiske udfordringer, se eksempelvis Bonesrønning (2008) og Rangvid (2008). I datamaterialet defineres elevsammensætningen alene ud fra 9. klasse, således at elevsammensætningen også kan betragtes som klassekammeraterne til den enkelte elev i 9. klasse. I datamaterialet udgør 51,1 pct. af årgangen i 9. klasse drenge, 10,0 pct. af dem har anden etnisk baggrund end dansk, og 27,8 pct. af eleverne har klassekammerater, hvis mødre er ufaglærte⁷.

⁷ Vi definerer ufaglærte mødre som mødre, hvis højeste fuldførte uddannelse er en grundskoleuddannelse.

FORKLARENDE VARIABLER UNDER INDFLYDELSE AF SKOLERNE

I dette afsnit beskriver vi de variabler, som skolerne har indflydelse på. Disse variabler anvendes i kapitel 5, hvor vi forsøger at forklare dele af skolekvaliteten ud fra kendte skolekarakteristika.

FIGUR 2.4

Fordelingen af skolekarakteristika, 2002-2008

	Gennemsnit	Standard- afvigelse
<i>Antal elever pr. skole</i>	421,3	169,1
Antal observationer	6.334	
<i>Klassestørrelse i 9. kl. (normalklasseelever)</i>	19,0	3,8
Antal observationer	6.792	
<i>Antal ikke årgangsopdelte elever i 9. kl.¹</i>	0,284	2,6
Antal observationer	6.865	
<i>Antal specialklasseelever 9. kl.</i>	1,4	3,3
Antal observationer	6.865	
<i>Antal timer i alt i 9. kl.</i>	918,1	109,1
Antal observationer	6.202	
<i>Antal dansktimer i 9. kl.</i>	186,6	19,4
Antal observationer	6.274	
<i>Antal matematiktimer i 9. kl.</i>	121,8	12,1
Antal observationer	6.302	
<i>Antal elever pr. lærer</i>	10,3	2,8
Antal observationer	6.330	
<i>Undervisningsandel af lærerens arbejdstid (i pct.)</i>	33,9	5,6
Antal observationer	6.796	
<i>Andel af skolernes lærere under 36 år</i>	24,5	9,5
Antal observationer	6.705	
<i>Andel af skolernes lærere 36-45 år</i>	20,6	7,5
Antal observationer	6.705	
<i>Andel af skolernes lærere 46-55 år</i>	32,7	9,8
Antal observationer	6.705	
<i>Andel af skolernes lærere over 55 år</i>	22,2	8,3
Antal observationer	6.705	

(Fortsættes)

FIGUR 2.4 (FORTSAT)

	Gennemsnit	Standard- afvigelse
<i>Skolernes karakterfordeling</i>		
<i>Andel elever med karaktergennemsnit over middelværdi (7)</i>	55,6	17,9
Antal observationer	6.894	
<i>Andel elever med karaktergennemsnit over 2, men under middelværdi (7)</i>	35,0	16,2
Antal observationer	6.894	
<i>Andel elever, der dumper (karaktergennemsnit under 2)</i>	4,5	4,4
Antal observationer	6.894	

Anm.: Tabellen viser gennemsnit og standardafvigelse for en række skolekarakteristika. Antallet af observationer varierer blandt de forskellige skolekarakteristika, hvilket skyldes manglede indrapporteringer fra skolerne.

1. Ikke-årgangsoptagne elever i 9. kl. refererer til, at nogle skoler vælger ikke at dele elever op i klasser, men i stedet slår klassetrin sammen.

Tabel 2.4 beskriver de skolekarakteristika, der indgår i undersøgelsen. Fælles for disse variabler er, at flere nationale og internationale studier belyser deres betydning – enten i forhold til elevernes præstationer i grundskolen eller i forhold til deres senere uddannelsesvalg. For alle variablerne gælder det, at ikke alle skoler indgår i datamaterialet for alle år. For hver variabel har vi derfor genereret en indikator for manglende oplysninger. Disse variabler indgår ikke i tabel 2.4. For den fulde liste af variabler henvises til appendiks-tabel A.2.

FYSISKE SKOLEFORHOLD

Den første variabel er skolestørrelse. Det gennemsnitlige antal elever pr. skole er 421,3 i datamaterialet. I kontrast til eksempelvis Rangvid (2008) anvender vi folkeskolens samlede antal elever som indikator for skolestørrelsen og ikke antallet af elever i 9. klasse. Flere undersøgelser diskuterer betydningen af skolestørrelse. En stor skole har flere stordriftsfordele, mens mindre skoler kan have tættere kontakt mellem elever og lærere. Generelt finder litteraturen dog alene mindre effekter af skolestørrelse (Hanushek, 2006).

Den anden variabel er klassestørrelsen, som i gennemsnit består af 19 normalklasseelever. Inden for primært den økonomiske litteratur er der meget fokus på klassestørrelsen, idet klassestørrelse er en meget gennemsnitsrig måde at observere skolekvalitet på. Tesen er, at jo færre elever

i klasserne, desto mere opmærksomhed fra lærerne får eleverne, og hermed øges sandsynligheden for optimal læring for hver enkelt elev. For internationale studier, se eksempelvis Angrist & Lavy (1999), Hoxby (2000), Krueger (1999), og for danske studier, se Bingley et al. (2005) og Browning & Heinesen (2007). Konklusionerne af studierne er dog ikke entydige, idet nogle finder effekter af klassestørrelse, mens andre ikke gør. De divergerende resultater skyldes blandt andet, at klassestørrelsen generelt varierer meget mellem landene. Der tænkes hermed på, at der kan være forskel i betydningen af at reducere klassestørrelsen med fem elever, hvis der er tale om en ændring fra 20 til 15 elever frem for 40 til 35 elever. En anden forklaring fremhævet af Munk & Foged (2010) er, at lande med et højt uddannelses- og lønniveau for lærere i højere grad er i stand til at håndtere større klasser end lærere i lande, hvor læreruddannelsen er mindre krævende.

Den tredje variabel i tabel 2.4 er antallet af ikke-årgangsopdelte elever i 9. klasse, hvor vi i gennemsnit har 0,3 elev pr. skole. Det lave antal elever betyder, at kun ganske få skoler har ikke-årgangsopdelte elever i 9. klasse. Den fjerde variabel er antallet af specialklasseelever i 9. klasse, hvor der i gennemsnit er 1,4 elever pr. skole. Flere studier omhandler betydningen af specialklasseelever, og typisk opererer denne litteratur med to hensyn: Hvorvidt specialklasseeleverne vil få mere ud af at have undervisning for sig selv, og hvordan et højt antal specialklasseelever i klassen påvirker de øvrige elever. Nogle, specielt tyske undersøgelser, analyserer betydningen af tracking – dvs. betydningen af, at eleverne allerede i en tidlig alder udskilles til forskellige uddannelsestrin afhængig af deres skolefærdigheder. Se eksempelvis Hanushek (2006). Hanushek finder, at en opdeling af eleverne ikke ændrer den gennemsnitlige præstation, men at der bliver større forskel mellem eleverne. De bedre elever bliver derfor bedre, mens specialklasseeleverne vil få dårlige præstationer. Et norsk studie af Frøseth et al. (2009), her refereret i litteraturopsamlingen af Munk & Foged (2010), konkluderer, at elever, der modtager specialundervisning, mens de går i en normalklasse, får bedre karakterer end de elever, der går i en specialklasse. Samme studie viser, at de 'normale' elever ikke påvirkes synderligt af at have specialklasseelever i klassen.

Den femte til syvende variabel omhandler antallet af skemalagte undervisningstimer i 9. klasse samt antallet af skemalagte undervisningstimer i henholdsvis dansk og matematik. Samlet set får eleverne i data-

materialet 918,1 skemalagte undervisningstimer pr. år og henholdsvis 186,4 og 121,8 skemalagte timer i dansk og matematik. Specielt inden for den økonomiske litteratur interesserer man sig for antallet af undervisningstimer, hvor tesen er, at jo flere undervisningstimer den enkelte elev får, desto mere vil de lære. For at undersøge effekten af undervisningstimer kræves imidlertid data af høj detaljeringsgrad. Dette er årsagen til, at meget få studier har lavet empiriske undersøgelser, hvorfra man kan udlede kausale effekter af antallet af undervisningstimer. Marcotte (2007) anvender eksempelvis variationen i kraftigt snefald i staten Maryland, US, som indikator for antallet af undervisningstimer. Kraftigt snefald medfører, at skolerne lukker i perioder, og er derfor en indikator for, at eleverne har fået færre undervisningstimer. Han finder, at færre undervisningstimer har betydning for elevernes præstationer i både læsning og matematik. For Danmark viser Jensen (2009), at specielt antallet af undervisningstimer i matematik for elever i 9. klasse har betydning for elevernes præstationer ved afgangseksamen.

LÆRERFORHOLD

Den ottende variabel i tabel 2.4 er antallet af elever pr. lærer i folkeskolen, mens den niende variabel omhandler andelen af lærernes undervisningstid i forhold til total arbejdstid. Antallet af elever pr. lærer i datamaterialet er 10,2, mens 33,9 pct. af lærernes totale arbejdstid bruges på undervisning.

Ligesom klassestørrelse har lærer/elev-ratio traditionelt set været meget i fokus i den økonomisk inspirerede uddannelseslitteratur, idet færre elever pr. lærer anses for at være et godt mål for, hvor meget tid den enkelte lærer har til hver elev. Resultaterne er dog ikke entydige. Når det angår Danmark viser Heinesen & Graversen (2005) eksempelvis, at færre elever i forhold til lærere i grundskolen ikke har betydning for elevernes videre uddannelse, mens Bingley et al. (2005) viser, at der er en mindre positiv effekt.

På baggrund af, at flere studier finder forholdsvis små effekter af skoleforhold som klassestørrelse og udgifter pr. elev, konkluderer Hanuschek & Welch (2006) i en større litteraturopsamling, at større fokus må lægges på analyser af lærerkvaliteten. Generelt set kræver et fokus på lærerne data af meget høj detaljeringsgrad. Derfor har kun få studier analyseret betydningen af lærerne.

I vores datamateriale indgår der oplysninger om lærernes alder, hvilket i internationale studier oftest anvendes som en indikator for lærernes erfaringer. Lærernes alder er opdelt i fire alderskategorier. De yngste lærere er dem under 36, som i gennemsnit udgør 24,5 pct. af lærerstaben. De 36-45-årige udgør 20,6 pct. af lærerstaben, de 46-55-årige udgør 32,7 pct., og lærere over 55 år udgør 22,2 pct. af skolernes lærerstab.

ELEVPRÆSTATIONER SOM INDIKATOR FOR SKOLEKVALITET

Den sidste variabel i datamaterialet til karakteristik af skolerne er skolernes karaktergennemsnit. I datamaterialet opdeles denne variabel i tre kategorier beregnet ud fra den nye karakterskala. Den første kategori er skolens andel af elever med et karaktergennemsnit på middel eller derover (7 eller derover), hvilket udgør 55,6 pct. af skolernes elever. Den anden kategori er andelen af skolernes elever med et karaktergennemsnit under middel, men stadig bestået (karaktergennemsnit mellem 2-7), hvilket udgør 35 pct. af skolernes elever. Tredje kategori er andelen af elever, der ikke har bestået. Denne kategori udgør 4,5 pct. af skolernes elever.

I tidligere danske undersøgelser er elevernes karaktergennemsnit anvendt som en indikator for skoleeffekten eller undervisningseffekten (CEPOS, 2008; Rangvid, 2008). Her ses elevernes faglige resultater som et produkt af det, eleverne har lært igennem folkeskolen, samt eksempelvis alle de fysiske forhold, der har karakteriseret elevernes skolegang. Samtidig er elevernes faglige karakterer dog også i høj grad betinget af forældrenes baggrund samt en række individuelle karakteristika. Hvordan elevernes karakterer betragtes er derfor afgørende for, hvordan karaktergennemsnittet bør indgå i modellen for skolekvalitet. Vi følger de eksisterende danske analyser af skolekvalitet og betragter skolernes ukorrigerede karaktergennemsnit som en indikator for skolekvalitet.

SAMMENFATNING

Kapitlet gennemgår datamaterialet, som ligger til grund for analyserne i hele rapporten, hvor udvælgelsen af skoler og variabler begrundes i eksisterende litteratur.

Data stammer fra Danmarks Statistiks registre og Undervisningsministeriets it-center for uddannelse og forskning – UNI-C. Regi-

sterdata har den fordel, at de har færre målefejl end spørgeskemaundersøgelser, og der er mindre systematisk bortfald som følge af, at respondenter ikke ønsker at deltage i undersøgelsen. Der indgår i alt 209.632 elever fordelt på 985 folkeskoler. Udvalgelsen af folkeskoler bygger på krav, som ekskluderer så få skoler som muligt. De væsentligste krav er:

- Skoler med minimum en 9. klasse i alle skoleårene 2001/2002-2007/2008
- Elever skal være mellem 14 og 17 år
- Minimum 6 elever i hver 9. klasse.

I analysen indgår fem forskellige veje til måling af, hvor gode skolerne er til at få elever videre i og igennem en ungdomsuddannelse. Begrundelsen for at opstille hele fem parametre beror på, at forskellige skoler præsterer godt på nogle områder og mindre godt på andre. På denne måde måler vi forskellige sider af skolerne, når vi eksempelvis beregner de enkelte skoles skolekvalitet. De fem veje gennem ungdomsuddannelserne er:

- *Den lige vej efter 9. klasse:* Andelen af elever, der påbegynder en kompetencegivende ungdomsuddannelse lige efter 9. klasse
- *Den lige vej efter 9. eller 10. klasse:* Andelen af elever, der påbegynder en kompetencegivende ungdomsuddannelse lige efter 9. eller 10. klasse
- *Den komplette vej:* Andelen af elever, der har gennemført en kompetencegivende ungdomsuddannelse 5 år efter 9. klasse
- *Den snoede vej:* Andelen af elever, der 5 år efter 9. klasse enten har gennemført eller er i gang med en kompetencegivende ungdomsuddannelse
- *Den lange vej:* Andelen af unge, der 4 år efter 9. klasse endnu ikke har gennemført eller er i gang med en kompetencegivende ungdomsuddannelse.

Datamaterialet indeholder også en række andre variabler, som fortæller os noget om elevernes baggrund, og som vi forudser spiller en rolle i deres uddannelsesvalg efter 9. klasse. De kan inddeles i fem kategorier:

- Individuelle karakteristika (fx køn og etnicitet)
- Familieforhold (fx moderens alder ved barnets fødsel og søskende)
- Forældrenes socioøkonomiske status (fx uddannelse og indkomst)

- Kommunale forhold (fx arbejdsløshedsprocent og antal uddannelses tilbud)
- Skolernes elevsammensætning (fx andel drenge i 9. klasse på skolen).

I kapitel 4 anvender vi alle kategorierne, som skolerne ikke selv har indflydelse på, for at finde frem til skolernes skolekvalitet, og disse variabelers betydning for de unges veje gennem ungdomsuddannelserne analyseres yderligere i kapitel 6 og 7. I kapitel 5 ser vi nærmere på de variabler, som skolerne til dels har indflydelse på. Under denne kategori indgår blandt andet klassestørrelse, antal undervisningstimer, elever pr. lærer og andelen af yngre lærere.

METODE

I det forrige kapitel blev de variabler, som indgår i analyserne i rapporten, detaljeret beskrevet. I dette kapitel beskrives de statistiske metoder, som anvendes i analyserne. I alt er der tale om tre forskellige metoder. Den første metode er residualmetoden, der anvendes til beregning af skolernes kvalitet, efter at vi har taget højde for skolernes forskellige udgangspunkter. Den anden metode – fixed-effects-metoden – bygger på residualmetoden, blot tilføjer metoden ekstra viden om forklaringskraft og tager højde for de omstændigheder, som vi ikke har med i beregningen. Den tredje metode er Difference-in-Differences-metoden (DiD), som anvendes til at måle effekter, når man ser på før- og eftermålinger, i vores tilfælde i forbindelse med UU-vejledning i 9. klasse. På det rette datagrundlag kan DiD måle kausale effekter. Det kan residualmetoden ikke.

I kapitel 4 anvender vi residualmetoden til beregning af skolekvaliteten. Vi gør brug af fixed-effects-metoden i kapitel 5, hvor vi forklarer dele af skolekvaliteten ud fra en række skolekarakteristika. I kapitel 6 vender vi tilbage til residualmetoden. I kapitel 7 foretager vi en effekt-evaluering af tiltaget UU-vejledning ved hjælp af fixed-effects- og Difference-in-Differences-metoden.

BEREGNING AF SKOLEKVALITET

MODELVALG

Til beregning af skolekvalitet anvender litteraturen typisk tre metoder. Den første metode er residualmetoden, den anden metode er fixed-effects-metoden, mens den tredje er value-added-metoden. Alle tre metoder bygger på den lineære regressionsmodel, men forskellige antagelser og hermed også forskellige fordele og ulemper er knyttet til de tre metoder. Fælles for de tre metoder er dog, at de forsøger at beregne den del af skolekvaliteten, der *ikke* ændrer sig over tid.

I kapitel 4, hvor vi beregner skolekvaliteten, vælger vi at anvende residualmetoden. Value-added-metoden fravælges af datamæssige grunde, idet denne metode kræver, at der for hver elev er to observationer af hver vej gennem ungdomsuddannelserne. Til beregning af skolekvaliteten fravælges ligeledes fixed-effects-metoden, fordi metoden ekskluderer betydningen af de skolekarakteristika, der ikke ændres over tid. Vi vil nemlig også gerne se nærmere på fænomener, der ikke ændrer sig nævneværdigt over tid, som fx betydningen af antal virksomheder i kommunen.

I en dansk kontekst er både residual- og fixed-effects-metoden anvendt til beregning af skolekvaliteten. CEPOS (2008; 2010) anvender residualmetoden, mens Rangvid (2008) primært anvender fixed-effects-metoden. I en sammenligning af residual- og fixed-effects-metoderne finder Rangvid (2008) dog kun små forskelle i resultaterne mellem de to metoder. Derfor er det fint at fokusere på residualmetoden.

Fælles for både CEPOS (2008) og Rangvid (2008) er, at de beskriver skoleeffekten ved den del af modellen, der *ikke* forklares af elevernes baggrundsvARIABLER. Vi anvender samme design. CEPOS (2008) og Rangvid (2008) fokuserer dog begge på 9.-klasses-afgangseksamen som indikator for skolekvalitet, mens vi ser på elevers veje igennem ungdomsuddannelserne til beregning af skolekvaliteten.

RESIDUALMETODEN

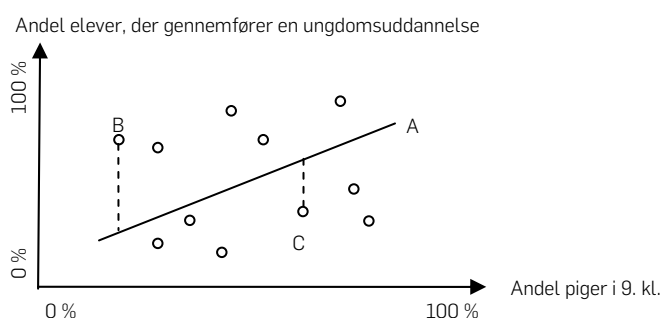
I kapitel 4 anvendes residualmetoden til beregning af skolekvaliteten. Residualmetoden bygger på en sammenligning mellem den enkelte skoles *forventede* andel elever og den *faktiske* andel elever, der eksempelvis påbegynder en ungdomsuddannelse lige efter 9. klasse. Den forventede andel

elever tager til forskel fra den faktiske andel højde for skolernes elevsammensætning. To skoler med samme faktiske andel elever, der gennemfører en ungdomsuddannelse, vil med stor sandsynlighed ikke have samme forventede andel, idet de to skoler har forskellige elevsammensætninger.

Statistisk beregnes sammenhængen mellem elevernes uddannelsesmønstre og elevernes baggrund ved hjælp af en såkaldt lineær sandsynlighedsmodel, som er en bestemt type regressionsligning.

FIGUR 3.1

Residualmetoden



Figur 3.1 illustrerer metoden ved hjælp af et eksempel, hvor modellen tager højde for én baggrundsvariabel – andel af piger i 9. klasse⁸. Den lodrette akse viser, hvor stor en andel elever der gennemfører en ungdomsuddannelse – den afhængige variabel. Andelen ligger et sted mellem 0 og 100 pct., hvor yderpunkterne er et udtryk for, at enten *alle* elever på skolen gennemfører en ungdomsuddannelse, eller *ingen* elever på skolen gennemfører en ungdomsuddannelse. Alle skoler ligger et sted imellem de to yderpunkter. På den vandrette akse ser man andelen af piger i 9. klasse – den uafhængige variabel.

Hver cirkel på figur 3.1 betegner en folkeskoles sammenhæng mellem andelen af elever, der gennemfører en ungdomsuddannelse, og andelen af piger i 9. klasse. Når alle skoler er indtegnet i figuren, beregner den lineære sandsynlighedsmodel en lige linje, således at afstanden

⁸ Generelt set klarer drengene sig dårligere end pigerne i folkeskolen. Derfor vil man også forvente, at skoler med en høj andel af piger klarer sig bedre end skoler med flere drenge.

fra alle skolerne til linjen er mindst mulig⁹. Denne linje er afbildet ved A. Fortolkningen af linjen er skolernes *forventede* andel elever, som gennemfører en ungdomsuddannelse, når der tages højde for andelen af piger i 9. klasse. Dette under antagelse af, at alle andre faktorer har samme betydning for skolerne.

Hvorvidt en skole præsterer bedre eller dårligere end forventet, er vist med afstanden fra en skole (cirkel) til linjen. Denne afstand er indtegnet med de stiplede linjer B og C. Nogle skoler ligger langt fra linjen, mens andre ligger tættere på. Afstanden mellem linje og cirkler benævnes også residualen – deraf navnet residualmetoden. Skolen, fremhævet med B, ligger over linjen. Dette betyder, at når der tages højde for andelen af piger i 9. klasse, får skolen flere elever til at tage en ungdomsuddannelse, end det kunne forventes. Modsat ligger skolen C under linjen, hvorfor denne skole får færre elever til at gennemføre en ungdomsuddannelse, end man kan forvente, når der tages højde for andelen af piger i 9. klasse.

For alle skoler beregnes residualen – dvs. forskellen mellem den faktiske andel og den forventede andel elever, der gennemfører en ungdomsuddannelse. Residualen er vores mål for skolekvalitet, og på baggrund af dette beregnede mål for skolekvalitet kan vi se, hvilke skoler der klarer sig meget bedre end forventet, og hvilke skoler der klarer sig dårligere end forventet. Når vi har beregnet skolekvaliteten, kan vi også rangordne skolerne, således at vi eksempelvis kan finde de skoler, som klarer sig meget bedre end forventet¹⁰. Figur 3.1 viser en forsimplet udgave af modellen, idet alene én baggrundsvariabel indgår i beregningen af skolekvaliteten. I vores beregning af skolekvaliteten forsøger vi at indfange alt det, som skolen ikke har direkte indflydelse på. Til forskel fra tidligere analyser af skolekvaliteten inkluderer vi også påvirkningen fra klassekammerater samt kommunale forhold. Påvirkningen fra klassekammerater er det samme som elevsammensætning i tabel 2.3, der lister de baggrundsvariabler, der indgår i modellen.

⁹ Rent teknisk estimeres modellen ved Mindste Kvadraters Metode, hvorfor metoden ofte også kaldes OLS efter det engelske navn ordinary least squares. Ved OLS bliver afstanden til linjen kvadreret, og derefter findes den mindste kvadrerede afstand. At man kvadrerer afstanden er rent teknisk for, at afstanden til negative residualer vægter lige så meget som afstanden til positive residualer.

¹⁰ Modellen er estimeret med robuste standardfejl. Standardfejlene er beregnet ved en bootstrap-procedure baseret på 1000 trækninger for hver parameter for skolekvalitet. Metoden er anvendt til at identificere sikkerhedsintervaller.

Det skal dog understreges, at residualmetoden ikke beregner den kausale effekt eller årsagssammenhængen mellem baggrundsvariablerne og skolekvaliteten. Metoden opfanger derimod korrelationer eller samvariation mellem de enkelte baggrundsvariabler og skolekvaliteten. Korrelationer er et kvantitativt mål for sammenhængen mellem to eller flere faktorer. At være pige medfører ikke i sig selv mere uddannelse, men der er en sammenhæng mellem piger og uddannelsesvalg. Derfor er det en korrelation og ikke en kausal effekt. Det, vi kan sige, er, at flere piger tager en ungdomsuddannelse, og at der er en sammenhæng mellem at være født pige (og det latente, som kønnet dækker over) og at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Metoden er derfor ikke bedre end summen af de baggrundsvariabler, der indgår. Der er altid en risiko for, at den beregnede skolekvalitet og hermed også rangordnen ændres, såfremt andre end de udvalgte baggrundsvariabler indgår i beregningen. Specielt er der små forskelle i skolekvaliteten for de skoler, der ligger i midten af rangordningen. I kapitel 4 ser vi derfor primært på forskellene mellem de 20 pct. bedst placerede og de 20 pct. dårligst placerede skoler.

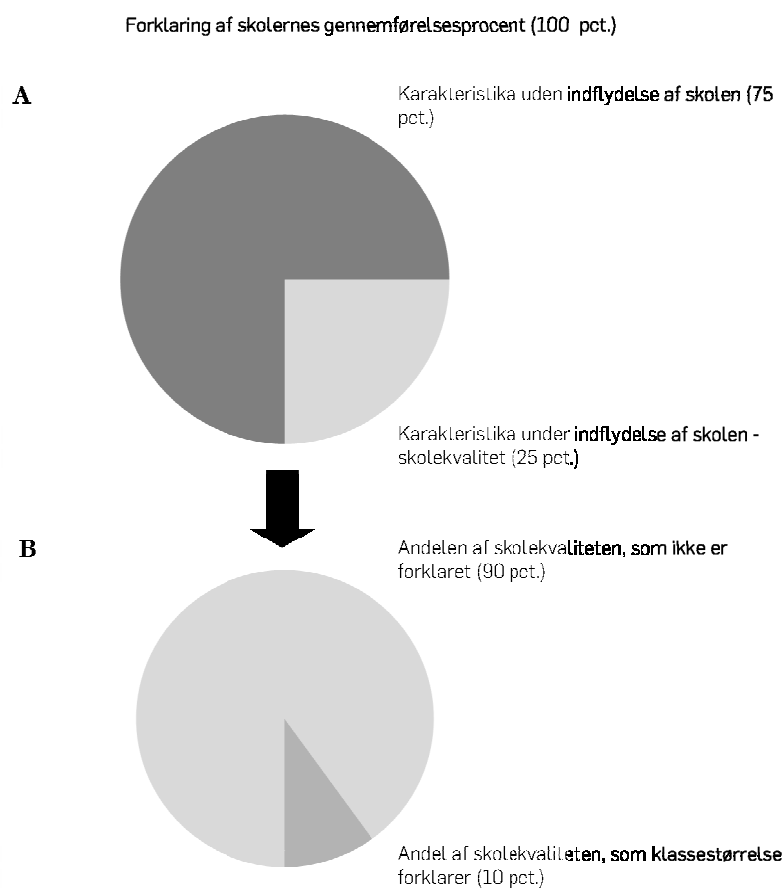
BESTEMMELSE AF SKOLEKARAKTERISTIKAS INDFLYDELSE PÅ SKOLEKVALITETEN

Kapitel 5 bygger videre på resultaterne fra residualmetoden. Den beregnede skolekvalitet er et fint mål for de mange karakteristika, som skolerne har indflydelse på¹¹. Et væsentligt skridt i analysen er derfor at gå dybere ind i, hvilke skolekarakteristika der har betydning for skolekvaliteten. Med udgangspunkt i et tænkt eksempel viser figur 3.2, hvordan beregningerne af skolekvaliteten i kapitel 4 overføres til kapitel 5, hvor vi ser nærmere på betydningen af observerede skolekarakteristika.

¹¹ Ligeledes vil der i skolekvaliteten indgå en vis andel støj, såfremt vi ikke har været i stand til at tage højde for *alle* de faktorer, som også har betydning for elevernes påbegyndelse og gennemførelse af en ungdomsuddannelse.

FIGUR 3.2

Fra beregning af skolekvaliteten til analyse af de enkelte skolekarakteristika



Kilde: Egen fremstilling

Figur 3.2 viser to cirkeldiagrammer. Cirkeldiagram A viser beregningerne af skolekvaliteten, mens cirkeldiagram B viser, hvordan vi videreanalyser skolekvaliteten.

Som tidligere nævnt opdeler residualmetoden sammenhængen mellem skolernes andel af elever, der gennemfører en ungdomsuddannelse, og en række baggrundsvariabler i to dele. Den ene del er det, som metoden kan forklare ud fra den lange række af baggrundsvariabler,

mens den anden del er det, som baggrundsvariablerne ikke kan forklare (residualet). De baggrundsvariabler, som vi anvender i beregningen af skolekvaliteten, omhandler kun faktorer, som skolen ikke har indflydelse på. I cirkeldiagram A i figur 3.2 forklarer baggrundsvariablerne 75 pct., hvorfor skolekvaliteten udgør de resterende 25 pct. Derfor fortolker vi den uforklarede del som faktorer, skolen har indflydelse på, og denne del benævnes skolekvaliteten.

Næste trin i analysen er at forsøge at forklare dele af skolekvaliteten, som vi lige har beregnet. De 25 pct. skolekvalitet overføres derfor til næste trin, der er illustreret med cirkeldiagram B. Skolekvaliteten udgør nu 100 pct., og vi forsøger at forklare dele af skolekvaliteten ved hjælp af en række skolekarakteristika. En anvendt forklarende skolevariabel er klassestørrelsen. Ifølge figuren forklarer klassestørrelsen 10 pct. af den samlede skolekvalitet, mens 90 pct. af skolekvaliteten stadig er uforklaret.

FIXED-EFFECTS-METODEN

Vi anvender dels den lineære regressionsmodel samt fixed-effects-metoden til at belyse, hvor stor en andel af skolekvaliteten der kan forklares ud fra de tilgængelige skolekarakteristika. Fixed-effects-metoden er metodisk set relateret til den lineære regressionsmodel, men iboende metoden er der nogle ekstra fordele. Mens den lineære regressionsmodel ikke tager højde for andet end de variabler, vi sætter ind i modellen, kan fixed-effects-metoden under visse antagelser tage højde for eksempelvis skolekarakteristika, som vi ikke direkte er i stand til at måle. Er eksempelvis skoleledelsen konstant over en årrække, kan fixed-effects-metoden tage højde for betydningen af skoleledelsen i forhold til andelen af elever, der påbegynder eller færdiggør en ungdomsuddannelse, selvom vi ikke har nogen variabler for skoleledelsen.

For at fixed-effects-metoden kan tage højde for skolekarakteristika, som vi ikke umiddelbart kan måle, kræves, at vi for hver skole har minimum to observationer af eksempelvis skolernes andel af elever, der påbegynder en ungdomsuddannelse, og klassestørrelsen. Herefter beregnes betydningen af klassestørrelsen som forskellen mellem de to observationer af klassestørrelsen set i forhold til forskellen mellem de to andele af elever, der påbegynder en ungdomsuddannelse. Idet fixed-effects-metoden netop ser på forskellene mellem to sæt af observationer, vil eksempelvis alle elev- og skolekarakteristika, der er konstante mellem de

to perioder, være uden betydning, uanset om vi observerer disse karakteristika eller ej. I næste afsnit illustreres fixed-effects-metoden, men for en detaljeret gennemgang henvises til eksempelvis Angrist & Pischke (2009).

EFFEKTEVALUERING AF UNGDOMMENS UDDANNELSESVEJLEDNING

I dette afsnit beskrives den metodiske tilgang til kapitel 7, hvor vi ser nærmere på, hvilken effekt Ungdommens Uddannelsesvejledning (herefter UU-vejledningen) har på andelen af elever, der påbegynder og færdiggør en ungdomsuddannelse. I alt laves en todelt analyse af UU-vejledningen med hver sin metodiske tilgang. Den første metode, som vi anvender, er fixed-effects-metoden, mens den anden metode er Difference-in-Differences-metoden, der ofte anvendes inden for samfundsvidenskabelige effektevalueringer.

Der er flere tilgange til effektevaluering (Angrist & Krueger, 1999; Angrist & Pischke, 2009; Imbens & Wooldridge, 2009). Fælles for tilgangene er, at de alle forsøger at beregne effekten af en given indsats ud fra en besvarelse af det, man kalder det kontrafaktiske spørgsmål. I relation til en effektevaluering af UU-vejledningen er det kontrafaktiske spørgsmål: Hvordan gruppen, som vejledes, *ville have udviklet sig*, hvis de *ikke* havde fået den pågældende vejledning. Ved besvarelse af det kontrafaktiske spørgsmål sikres, at den faktiske effekt af selve vejledningen beregnes, og at naturlige processer, der også påvirker unges uddannelsesvalg, modregnes effekten af selve vejledningen.

EVALUERING AF UU-VEJLEDNINGEN: FIXED-EFFECTS-METODEN

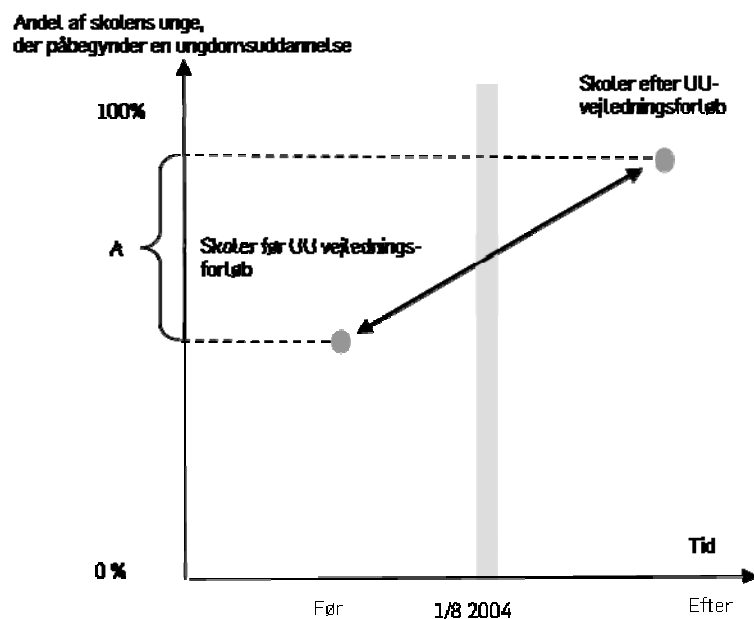
I kapitel 7 anvender vi først fixed-effects-metoden. Ovenstående afsnit beskrev kort essensen bag fixed-effects-metoden, hvorfor vi her kun illustrerer, hvordan fixed-effects-metoden indgår i analysen af UU-vejledningen.

Figur 3.3 viser fixed-effects-designet i analysen af UU-vejledningen. UU-vejledningen blev implementeret i august 2004, hvilket illustreres med den lodrette linje i 2004. Eleverne, der blev færdige med 9. eller 10. klasse i årene op til reformen, havde derfor ikke samme vej-

ledningsmuligheder som de elever, der gik ud af 9. eller 10. klasse i perioden, lige efter reformen blev gennemført.

FIGUR 3.3

Evaluering af UU-vejledningen ved hjælp af fixed-effects-metoden



Kilde: Egen fremstilling

Fixed-effects-metoden bygger på den antagelse, at skolernes elevsammensætning og andre skoleforhold i perioden henholdsvis før og efter reformen ikke er væsentlig forskellige. Effekten måles derfor ved at trække andelen af skolernes elever, der påbegynder en ungdomsuddannelse i perioden efter reformen, fra andelen af skolernes elever, der påbegynder en ungdomsuddannelse lige før reformen. Dette er illustreret med afstanden A på figuren.

$$A = \text{Påbegyndelsesprocent}_{\text{Efter}} - \text{Påbegyndelsesprocent}_{\text{Før}}$$

Rimeligheden i antagelsen af, at skolernes elevsammensætning og øvrige skoleforhold ikke ændres over tid, kan imidlertid diskuteres. Den statisti-

ske model (A) forbedres derfor yderligere ved hjælp af, at vi i beregningen af effekten inkluderer den lange række af baggrundsvARIABLER, der er præsenteret i tabel 2.3, samt elevernes karaktergennemsnit. Hermed tages højde for noget af variationen i elevernes og skolernes karakteristika over tid.

EVALUERING AF UU-VEJLEDNINGEN:

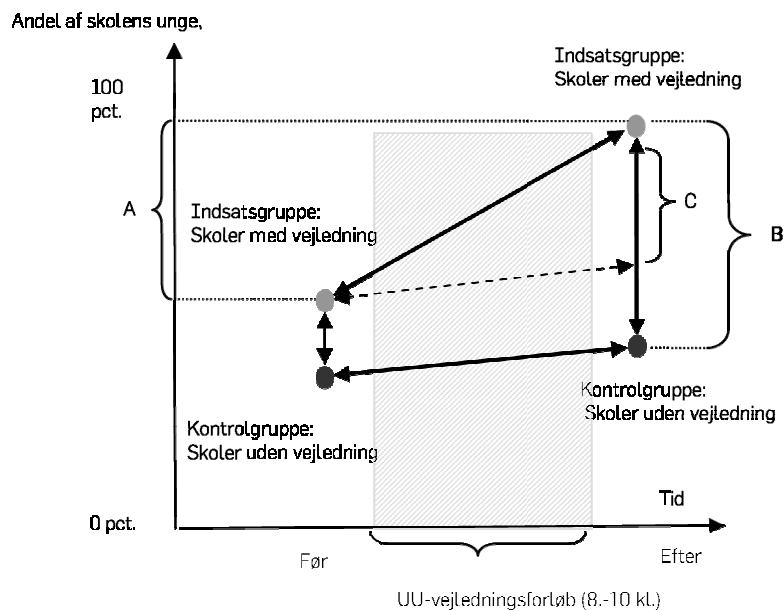
DIFFERENCE-IN-DIFFERENCES-METODEN

Til den anden analyse af UU-vejledningen anvender vi Difference-in-Differences-metoden (herefter DiD). DiD-metoden tilhører gruppen af naturlige eksperimenter, der metodisk lægger sig tæt op ad det 'ideelle' effektevalueringsdesign – traditionelle eksperimenter. Traditionelle eksperimenter er, i tråd med medicinske eksperimenter, et evalueringsdesign, hvor personer tilfældigt fordeles i to grupper. Den ene gruppe får en given medicin (indsats- eller behandlingsgruppen), mens den anden gruppe ikke får denne medicin. Herefter sammenlignes udviklingen i helbredet for de to grupper.

I naturlige eksperimenter forsøger man at finde eksisterende situationer i dagligdagen, der har stor lighed med traditionelle eksperimenter. Med andre ord har man to grupper, der er tilnærmelsesvist sammenlignelige, og hvor den ene gruppe eksempelvis får UU-vejledning, mens den anden gruppe ikke gør. Et centralt kriterium for naturlige eksperimenter er derfor, at den givne indsats ikke er implementeret for alle personer på samme tid.

FIGUR 3.4

Evaluering af UU-vejledningen ved hjælp af Difference-in-Differences-metoden



Kilde: Egen fremstilling

Figur 3.4 viser den typiske opbygning af et DiD-design, hvor effekten af et UU-vejledningsforløb (indsatsen) måles på skolernes andel af unge, der påbegynder en ungdomsuddannelse. Indsatsgruppen er skoler, der tilbyder UU-vejledning, mens kontrolgruppen er skoler, der ligner indsatsgruppen, men ikke har fået samme tilbud om vejledning. I vores tilfælde vil det være privatskoler, idet UU-vejledning i starten kun omfattede folkeskoler.

DiD-metoden forudsætter, at der foretages målinger af skolernes andel af unge, der påbegynder en ungdomsuddannelse, før og efter reformen indtræder. Har man dog alene skoler, der tilbyder UU-vejledning, og måles effekten af UU-vejledningen på disse skoler før og efter UU-vejledningen (afstand $A = \text{Indsatsgruppe}_{\text{Efter}} - \text{Indsatsgruppe}_{\text{Før}}$), kan der opstå et problem. Problemets kerne består i, at der ikke tages højde for, at den tidsperiode, der er gået fra vejledningen startede, til den sluttede, i

sig selv kan ændre på skolernes andel af unge, der påbegynder en ungdomsuddannelse. Ifølge figuren kan konklusionen af sådan en analyse være, at foranstaltningen har en meget større betydning, end den reelt set har. Dette er netop problemet ved fixed-effects-metoden (jf. figur 3.3).

Hvis der i stedet konstrueres både en indsats- og en kontrolgruppe, men hvor alene målingen af skolernes andel af unge, der påbegynder en ungdomsuddannelse, trækkes fra samme måling i kontrolgruppen (afstand $B = \text{Indsatsgruppe}^{\text{Efter}} - \text{Kontrolgruppe}^{\text{Efter}}$), kan der også opstå et problem. I dette tilfælde vil man ikke være i stand til at skelne mellem effekten af vejledningen og andre årsager til, at grupperne er forskellige. Ifølge figur 3.4 kan undersøgelsens konklusion være, at vejledningen har haft en langt større effekt, end den reelt har. Dette er illustreret ved, at afstanden fra indsats- til kontrolgruppen, der er markeret med B (målt i tidsperioden efter indsats), er langt større end den afstand, der er markeret med C .

Et DiD-design kræver derfor både konstruktion af en indsats- og en kontrolgruppe samt målinger af skolernes andel af unge, der påbegynder en ungdomsuddannelse, både før og efter vejledningen træder i kraft. Herefter trækkes disse 4 målinger fra hinanden for at beregne den reelle effekt af UU-vejledningen. Dette er illustreret ved de fire dobbelt-rettede pile i figur 3.4 for at få afstanden C .

$$C = (\text{Indsatsgruppe}^{\text{Efter}} - \text{Indsatsgruppe}^{\text{Før}}) - (\text{Kontrolgruppe}^{\text{Efter}} - \text{Kontrolgruppe}^{\text{Før}}).$$

Afstanden C tager hermed højde for, at både indsats- og kontrolgruppen udvikler sig over tid som følge af andre faktorer end lige UU-vejledningen. DiD-metoden er derfor også bedre til effektevaluering end fixed-effects-metoden, idet den tager højde for nogle af de antagelser, som fixed-effects-metoden bygger på.

ANALYSE AF STATISTISKE SAMMENHÆNGE

Beregningen af statistiske sammenhænge er altid behæftet med en vis usikkerhed. Med andre ord finder man altid kun et skøn eller et *estimat* over betydningen af en eller flere ukendte parametre. Et estimat angives altid ved en punktværdi, som eksempelvis de enkelte skolers punkt på

regressionslinjen A i figur 3.1. Ofte ønsker man at indregne usikkerheden på det enkelte estimat, og derfor vil man typisk enten angive et *sikkerhedsinterval* eller et *signifikansniveau* for det enkelte estimat. I kapitel 4 anvender vi sikkerhedsintervaller for, hvor sikre vores beregninger af skolekvaliteten er, mens vi i de øvrige kapitler anvender signifikansniveauer. Begge begreber gennemgås derfor.

SIKKERHEDSINTERVALLER

En måde at indregne usikkerheden på er at angive et sikkerhedsinterval (også benævnt konfidensinterval) omkring estimatet. Sikkerhedsintervallet angiver med en bestemt sandsynlighed inden for hvilke grænser, den sande værdi af estimatet ligger. Sættes sikkerhedsintervallet til 10 pct., beregnes herefter en minimum- og en maksimumværdi for estimatet. På baggrund af det 10-procents-sikkerhedsinterval kan vi derefter med 90 pct. sandsynlighed sige, hvor den sande værdi af estimatet ligger.

Beregnes eksempelvis skolekvaliteten til at være 25 procentpoint over skolens forventede niveau af unge, der gennemfører en ungdomsuddannelse, kan et 10-procents-sikkerhedsinterval eksempelvis give minimumværdien 22 procentpoint og maksimumværdien 28 procentpoint. Fortolkningen heraf er, at med 90 pct. sandsynlighed vil vores beregning af skolekvaliteten ligge mellem 22 og 28 procentpoint af skolernes forventede niveau af andelen af elever, der gennemfører en ungdomsuddannelse.

Til beregning af sikkerhedsintervallerne anvender vi bootstrap-metoden. Bootstrap-metoden tager 1.000 udtræk af datamaterialet (i vores tilfælde). I hvert udtræk beregnes skolekvaliteten og sikkerhedsintervallet, hvorefter vi tager gennemsnittet heraf. Herved reduceres usikkerheden i beregningen af skolekvaliteten og i beregningen af sikkerhedsintervallet.

SIGNIFIKANTE ESTIMATER

En anden, men relateret måde at se på, hvor meget usikkerhed en beregnet sammenhæng mellem to variabler er behæftet med, er at se på, om sammenhængen er signifikant. At sammenhængen er signifikant betyder med andre ord, at den statistiske sammenhæng med en vis sandsynlighed eksisterer. Der arbejdes typisk med forskellige signifikansniveauer. I tabellerne i kapitel 5, 6 og 7 angives signifikansniveauet for hvert estimat

ved hjælp af stjerner. *** betyder et 99-procents-signifikansniveau, ** betyder et 95-procents-signifikansniveau, og * betyder et 90-procents-signifikansniveau. Ligesom i sikkerhedsintervallerne angiver signifikansniveauet, hvor præcist estimatet for sammenhængen mellem to variabler er. Er sammenhængen mellem andelen af piger i skolen og skolernes andel af elever, der gennemfører en ungdomsuddannelse, eksempelvis angivet med tre stjerner, betyder det, at vi med 99 pct. sandsynlighed kan sige, at den beregnede sammenhæng mellem disse to variabler er korrekt.

SKOLEKVALITET

Med udgangspunkt i skiftende regerings 95-procents-målsætning for unges påbegyndelse og gennemførelse af en ungdomsuddannelse, er det positivt for den enkelte skole, at en høj andel af afgangsårgangen begynder på en uddannelse efter folkeskolen. Et godt resultat er imidlertid ikke skolens fortjeneste alene. En række forhold, som ligger uden for skolens indflydelse, trækker op eller ned på resultatet. Vi søger at fjerne disse forholds indflydelse ved at korrigere for deres del af 'ansvaret' for det samlede resultat. Ideelt set står vi herefter tilbage med skolens egen påvirkning, det vi har kaldt *skolekvaliteten*, og som vi har opstillet i alt fem mål for (jf. kapitel 3).

Skolekvaliteten fortæller os, om skolens faktiske resultat er bedre eller ringere end det, man kunne forvente af den, når der er taget højde for elevsammensætningen og kommunale forhold. Ved brug af de fem veje gennem ungdomsuddannelserne beregner vi i dette kapitel de enkelte folkeskolars skolekvalitet og rangordner dem herefter. Rangordningen bruger vi til at indplacere den enkelte skole blandt den øverste femtedel, i en midtergruppe på 60 pct. og blandt den nederste femtedel. Vi indleder med en generel diskussion af selve beregningen og rangordningen af skolekvaliteten. Herefter går vi systematisk igennem hver af de fem typer af skolekvalitet, hvor vi også identificerer, hvilke særlige karakteristika der kendetegner de bedst rangerede skoler. Det skal understreges, at

skolekvalitet i denne undersøgelse er, hvad vi måler, nemlig andelen af elever, der enten påbegynder eller færdiggør en ungdomsuddannelse.

BEREGNING AF SKOLEKVALITET

De unges motivation for at fortsætte i uddannelse efter folkeskolen bygger på et samspil af mange faktorer, hvoraf kun en mindre del har at gøre med skolens indflydelse. Andelen, der går videre fra folkeskolen til en ungdomsuddannelse, er derfor ikke nødvendigvis retningsgivende for, hvor gode skolerne er til at få eleverne videre i uddannelse. En høj påbegyndelsesprocent burde måske være endnu højere, hvis der tages højde for de konkrete elever og deres baggrund. Fra tidligere undersøgelser ved vi, at elever fra ressourcestærke hjem har en højere sandsynlighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Derfor har skoler med en høj andel af elever med ressourcestærke forældre også en stor andel af elever, der får en ungdomsuddannelse, uanset hvor velfungerende skolerne er.

Det er vigtigt at gøre klart, at der er forskel på, hvad der påvirker den enkelte elevs valg, og hvordan vi opgør skolekvalitet samlet set for skolen. Den enkelte elevs valg af ungdomsuddannelse er påvirket af forældre og nærmiljø – det er ikke til at komme udenom. Dermed er den enkelte skole også påvirket af elevernes sociale baggrund – det står heller ikke til diskussion. For at skolerne bliver sammenlignelige, er vi dog nødsaget til at trække social baggrund ud af beregningen af skolekvalitet. Det gør vi, for at sammenligningen reelt måler, hvor gode skolerne er til at få eleverne igennem ungdomsuddannelse, frem for hvor ressourcestærk elevsammensætning skolerne har. Elever og skoler påvirkes altså af faktorer uden for skolen, men skolers kvalitet – hvor gode de er til at få eleverne videre i uddannelse – bør ikke opgøres uden at have korrigeret for disse faktorer.

I dette afsnit beregner vi skolekvaliteten, hvor vi tager højde for skolernes elevsammensætning og andre faktorer, som skolerne i princippet ikke har indflydelse på. Kapitel 3 gav en grundig gennemgang af metoden, hvor skolekvaliteten beregnes som forskellen mellem skolernes faktiske og forventede andel af elever inden for en given parameter for skolekvalitet. Den faktiske og forventede andel af elever kan også benævnes den korrigerede og den ukorrigerede andel. Dette fordi skolernes

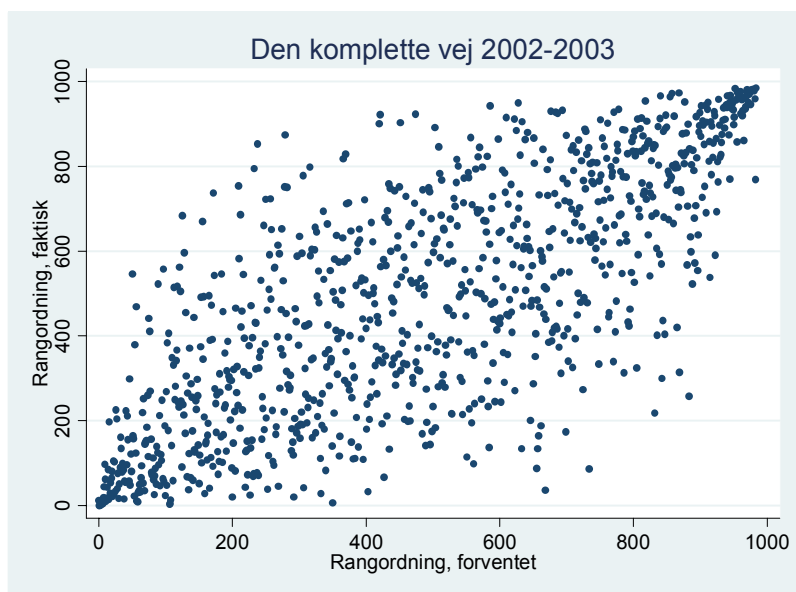
forventede andel af elever, der eksempelvis går den komplette vej, beregnes ved, at man *korrigerer* for en lang række baggrunds faktorer.

FORSKELLENE MELLEM SKOLERNES FORVENTEDE OG FAKTISKE PARAMETRE FOR SKOLEKVALITET

Som nævnt beregnes skolekvaliteten som forskelle mellem skolernes faktiske og forventede parametre for skolekvalitet. At der kan være store forskelle mellem disse to mål illustreres i figur 4.1. For hver parameter for skolekvalitet viser figur 4.1 sammenhængen mellem hver skoles faktiske (lodret akse) og forventede (vandret akse) andel af elever. Hver prik i figuren indikerer en skole, og for begge akser gælder, at skolerne er rangordnet, således at de skoler, der ligger nederst til venstre, har det højeste mål både for deres faktiske og forventede parametre for skolekvalitet.

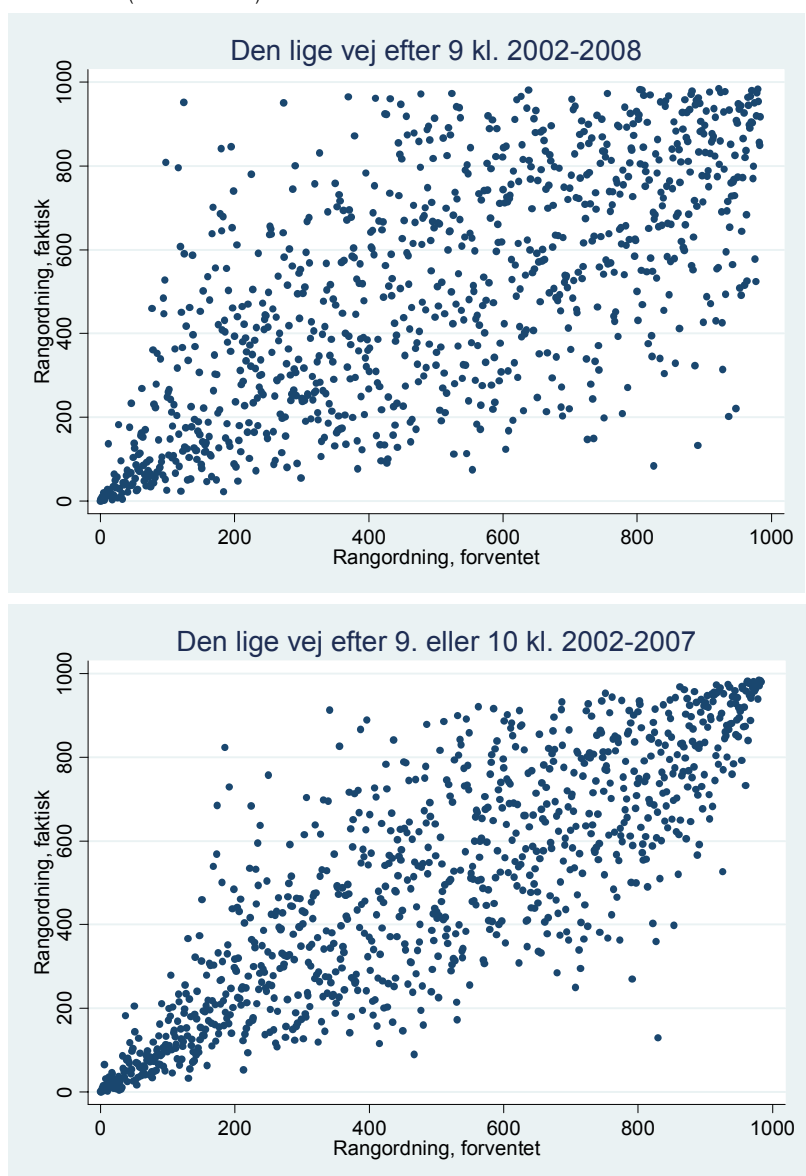
FIGUR 4.1

For hver vej gennem ungdomsuddannelserne: rangordning af skolerne henholdsvis før og efter korrektion for elevsammensætning



(Fortsættes)

FIGUR 4.1 (FORTSAT)



(Fortsættes)

FIGUR 4.1 (FORTSAT)



En placering i *nederste højre hjørne* fortæller, at skolen faktisk ligger i toppen af ranglisten, men at det ikke var forventet. Den har altså overpræsteret ved at klare opgaven bedre end forventet. Endelig fortæller en placering i

øverste venstre hjørne, at skolen har underpræsteret, idet den mod forventning ligger lavt på ranglisten. Såfremt elevsammensætningen var uden betydning, ville skolerne danne en lige linje omkring 45-grader-aksen. Det er imidlertid ikke tilfældet. Skolernes ranglisteplacering ændres, i nogle tilfælde markant, når der korrigeres for elevsammensætningen. Specielt inden for *den snoede vej* er der en meget lille sammenhæng mellem skolernes placering. På baggrund af figuren kan vi derfor konkludere, at det er nødvendigt at tage højde for skolernes elevsammensætning for at finde frem til, hvilke skoler der henholdsvis er bedre eller dårligere til at få eleverne videre i uddannelsessystemet.

RANGORDNING AF SKOLERNE UD FRA SKOLEKVALITETEN

For hver af de fem typer af skolekvalitet samt skolernes samlede skolekvalitet viser den dynamiske tabel

www.kortlink.dk/skolekvalitet/bmae skolernes rangordning

i forhold til hinanden. I denne tabel er skolerne ordnet i tre kategorier, den øverste femtedel, en midtergruppe og den nederste femtedel. Begrundelsen for netop at udskille en femtedel i top og bund beror på den statistiske usikkerhed i resultaterne.

På grund af den statistiske usikkerhed vil enhver grænsedragning mellem to skolars skolekvalitet medføre en risiko for, at skolerne bytter plads, såfremt vi tog en ny måling.

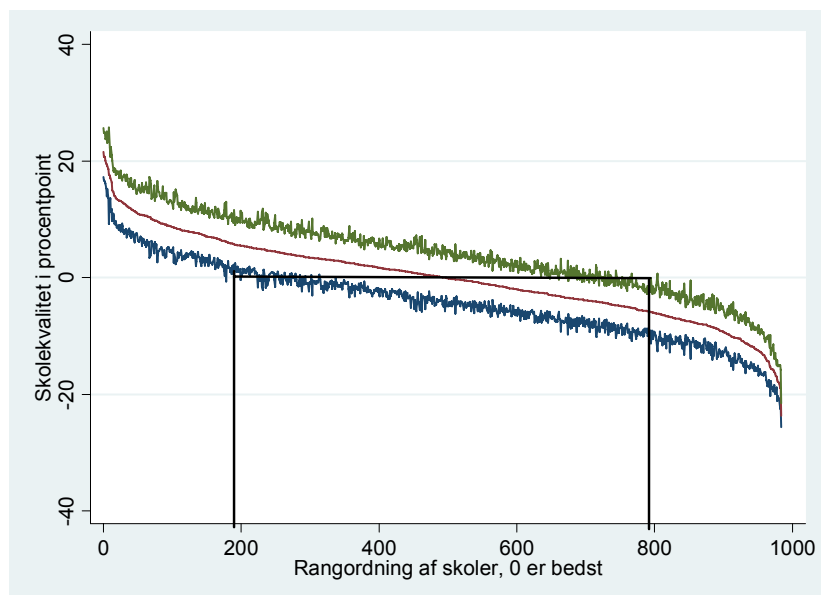
Hvad der derimod er hævet over diskussion, er, at skoler, som tilhører den øverste femtedel, adskiller sig fra skoler i den nederste femtedel.

Figur 4.1 viser betydningen af den statistiske usikkerhed ved hjælp af et eksempel, hvor skolekvaliteten er beregnet på baggrund af den lige vej efter 9. klasse. På den lodrette akse måles skolekvaliteten i procentpointandele, hvor nul er det forventede mål for skolen. Den vandrette akse viser rangordningen af skolerne, hvor de bedste er placeret til venstre og de dårligste til højre. Figuren viser tre kurver. Den jævne kurve i midten viser den beregnede skolekvalitet, mens de mere takkede kurver omkring den jævne kurve viser et 90-procents-sikkerhedsinterval (jf. kapitel 3). Fortolkningen af sikkerhedsintervallet er, at inden for de takkede kurver kan vi med 90 pct. sandsynlighed sige, at her ligger den enkelte skoles skolekvalitet eller placering på rangordningen. Tager vi eksempelvis den skole, der er rangordnet nr. 197 (illustreret med en lodret sort streg), kan vi med 90 pct. sikkerhed sige, at

denne skoles skolekvalitet ligger mellem 0 og 10 procentpoint bedre end forventet. Det kan vi se, fordi den nedre grænse i sikkerhedsintervallet er 0, og den øverste er 10. Det er værd at huske (jf. kapitel 3), at 0 procentpoint ikke er et dårligt mål, det betyder blot, at skolerne præsterer præcis som forventet givet deres elevsammensætning.

FIGUR 4.1

Eksempel på skolernes inddeling i 20-60-20-percentiler ud fra et 90-procents-sikkerhedsinterval for rangordning af skolerne. Parameteren for skolekvalitet er den lige vej efter 9. klasse



I Figur 4.1 er der også indtegnet en vandret, sort fed linje ud for den gennemsnitlige skolekvalitet (nul). Linjen begynder, hvor den rammer den nederste del af sikkerhedsintervallet ved skole nr. 197, og fortsætter, til den rammer den øverste del af sikkerhedsintervallet ved skole nr. 790. Denne mellemgruppe af skoler kan i princippet have samme rangordning, hvis man ser på sikkerhedsintervallet. Dog er det sikkert, at skolerne rangeret 0-197 og skolerne rangeret 790-985 har forskellig skolekvalitet.

Givet den statistiske usikkerhed er det derfor meningsfuldt at opdele de rangordnede skoler i tre grupper - 20-60-20-percentilerne - frem for skolernes absolutte placering.

ANALYSE AF DE ENKELTE PARAMETRE FOR SKOLEKVALITET

Diskussionen i det foregående afsnit var primært rettet mod den overordnede forklaringsgrad af skolernes rangordning, altså hvor meget forskel der er mellem de enkelte skolars placering, og hvordan man i højere grad bør fokusere på tre overordnede grupperinger af skolerne frem for deres absolutte rangordning.

I de næste afsnit beskrives skolerne på baggrund af de forskellige parametre for skolekvalitet. Vi fokuserer dels på de 10 bedst placerede skoler som eksempler for den øverste femtedel samt beskriver nogle generelle forskelle i karaktertræk for den øverste og den nederste femtedel.

TABEL 4.1

Skolers fordeling efter de tre karaktertræk: skoler med høj andel af elever med anden etnisk baggrund, skoler med høj andel ufaglærte mødre og kommunetype

<i>Andel elever med anden etnisk baggrund end dansk</i>		
Median	5,03	pct.
Gennemsnit	9,77	pct.
<i>Antal skoler med høj andel af elever med anden etnisk baggrund end dansk over gennemsnittet</i>		
	276	stk.
<i>Andel elever med ufaglærte mødre</i>		
Median	24,63	pct.
Gennemsnit	24,94	pct.
<i>Antal skoler med høj andel af elever med ufaglærte mødre over gennemsnittet</i>		
	476	stk.
<i>Antal skoler efter geografisk placering¹</i>		
Antal skoler i bykommuner	317	stk.
Antal skoler i mellemkommuner	562	stk.
Antal skoler i yder-/ landkommuner	106	stk.
Antal skoler i alt	985	stk.

1. Kommunedefinitioner er illustreret i figur 4.3.

Både i gennemgangen af de 10 bedst placerede skoler og i redegørelsen for forskellene mellem øverste og nederste femtedel beskriver vi skolerne ud fra tre karaktertræk. Det første karaktertræk er skoler med en høj andel af elever med anden etnisk baggrund end dansk, det andet karaktertræk er, hvorvidt skolerne har en høj andel af elever med ufaglærte mødre, mens det tredje karaktertræk er kommunetype. Kommunetyper er illustreret i figur 4.3.

Tabel 4.1 giver et overblik over de tre karaktertræk, som vi anvender i den videre analyse. Det første karaktertræk, vi ser på, er skoler med en høj andel af elever med anden etnisk baggrund end dansk. De 985 skoler i analysen har i gennemsnit 10 pct. elever med anden etnisk baggrund end dansk. Lidt mere end hver fjerde skole (273) ligger over dette gennemsnit, mens resten ligger under. Det første karaktertræk defineres derfor som skoler med mere end 10 pct. elever med anden etnisk baggrund end dansk.

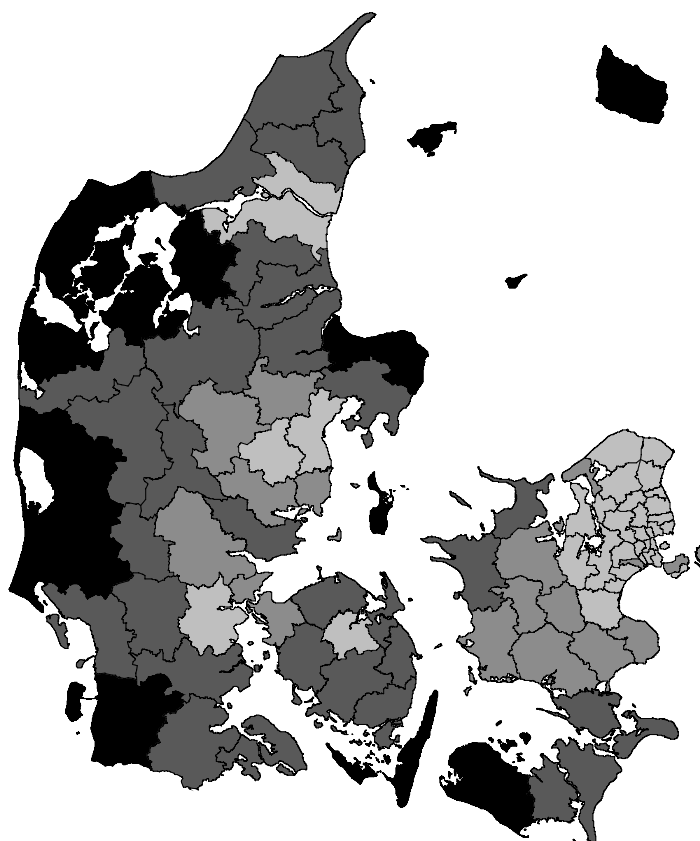
Det andet karaktertræk beskriver skoler med høj andel af elever med ufaglærte mødre. Skolerne har i gennemsnit 25 pct. elever med ufaglærte mødre. Af de 985 skoler har lidt under halvdelen (476) mere end 25 pct. ufaglærte mødre. Disse skoler benævnes derfor skoler med høj andel af elever med ufaglærte mødre.

Det sidste karaktertræk er, hvorvidt skolerne er placeret i henholdsvis en by-, mellem- eller yder-/landkommune. Der er 317 skoler placeret i en bykommune, 562 i en mellemkommune og 106 skoler i en yder-/landkommune.

Figur 4.3 viser fordelingen af Danmarks kommuner. Hver kommune har fået en gråtone, der henfører til enten by-, mellem-, yder-/landkommune. Grundet de få yderkommuner lægges disse sammen med landkommunerne i vores videre analyse.

FIGUR 4.2

Oversigt over by-, mellem-, land- og yderkommuner



Anm: Bykommuner er illustreret med den lyseste grå, mellemkommuner med en lidt mørkere grå, landkommuner med den mørkeste grå og yderkommuner med sort.

Note: Der anvendes en række forskellige kriterier for at definere yderområderne. I denne analyse anvendes By- og Landskabsstyrelsens opdeling i Landsplanredegørelsen. Samme opdeling danner baggrund for EU's Landedistriktprogram for fordeling af langedistriktsmidler. Opdelingen foretages ud fra 14 forskellige kriterier, herunder befolkningsmønstre, indkomster, beskæftigelse, landbrugets betydning mv. Der skelnes mellem fire kommunetypen; yderkommuner (16), landkommuner (29), mellemkommuner (18) og bykommuner (35).

Kilde: Egen fremstilling på baggrund af By- og Landskabsstyrelsens definition.

Med udgangspunkt i de tre ovenstående karaktertræk vil de næste fem afsnit nuancere beskrivelsen af skolekvaliteten inden for hver af de fem parametre. Alle fem afsnit følger samme opbygning. Først indledes med en kort beskrivelse af de 10 bedst placerede skoler og derefter ses nærmere på forskellene mellem den øverste og den nederste femtedel.

SKOLEKVALITET: DEN LIGE VEJ EFTER 9. KLASSE

I dette afsnit analyserer vi skolekvaliteten, når vi beregner denne ud fra *den lige vej efter 9. klasse* – elever, der påbegynder en ungdomsuddannelse lige efter 9. klasse. Vi ser først på de 10 bedste skoler, hvorefter vi ser mere bredt på de 20 pct. bedst placerede skoler.

De 10 skoler med den bedste gennemsnitlige skolekvalitet for årgangene 2002-2003 er vist i tabel 4.2, mens alle skolers placering i de tre grupper vises i den dynamiske tabel

www.kortlink.dk/skolekvalitet/bmae. Første kolonne angiver skolens placering fra 1-10, mens anden kolonne angiver skolens faktiske (ukorrigerede) andel af elever, som har påbegyndt en uddannelse lige efter 9. klasse. I tredje kolonne oplyses målet for skolekvaliteten, som beskriver, hvor meget bedre skolen præsterer i forhold til det, man kan forvente, når der tages hensyn til bl.a. skolens elevsammensætning. Fjerde og femte kolonne angiver den nedre og øvre grænse for skolekvalitetens 90-procents-sikkerhedsinterval. Endelig viser de sidste fire kolonner, hvordan skolen er placeret i forhold til de udvalgte karaktertræk (jf. tabel 4.1). Det ses bl.a., at ingen af de 10 øverst placerede skoler har en etnisk andel over gennemsnittet. Havde vi gengivet hele listen for skoler i den øverste femtedel, ville der imidlertid have været en række skoler med høj etnisk andel. Den absolutte top er således ikke fuldt repræsentativ for hele den øverste femtedel af skoler.

TABEL 4.2

Den lige vej efter 9. kl. Årgang 2002-2008

	Faktiske andel	Skolekvalitet	90-procents-sikkerhedsinterval (nedre og øvre grænse)		Elever med anden etnisk baggrund	Høj andel ufaglærte mødre	Bykommune	Yder-/ land- kommune
Placering								
1	56,9	23,3	19,1	27,1	0	0	1	0
2	67,7	21,4	17,2	25,8	0	0	1	0
3	56,9	20,8	16,8	24,8	0	0	1	0
4	42,4	20,3	14,8	26,0	0	1	0	1
5	67,0	19,3	14,7	23,4	0	0	0	0
6	65,7	19,1	14,9	23,4	0	0	1	0
7	68,6	19,1	14,8	23,2	0	0	0	0
8	56,1	18,2	12,9	23,6	0	0	0	0
9	38,9	18,1	10,3	26,4	0	1	0	1
10	43,4	17,3	13,9	20,8	0	0	0	0
Lands gennemsnit	28,4							

Anm.: Den faktiske andel er skolernes andel af elever, der går den lige vej efter 9. klasse, før korrektion for elevsammensætningen. Sikkerhedsintervallet definerer de nedre og øvre grænser for skolekvaliteten. Elever med anden etnisk baggrund svarer til, at skolen har flere end 10 pct. (landsgennemsnittet) elever med anden etnisk baggrund end dansk. Høj andel af ufaglærte mødre svarer til, at skolerne har flere end 25 pct. (landsgennemsnittet) elever med ufaglærte mødre. For de tre karaktertræk: 1) Elever med anden etnisk baggrund 2) Høj andel af ufaglærte mødre 3) Kommunetype: 1 svarer til, at skolen har dette karaktertræk, mens 0 svarer til, at skolen ikke har dette karaktertræk. For kommunetype er referencekategorien mellemkommuner. En skole med værdien nul i både bykommune og yder-/landkommune er placeret i en mellemkommune.

De 10 bedste skoler i tabel 4.2 får alle *flere* elever end landsgennemsnittet (25 pct.) til at påbegynde en ungdomsuddannelse direkte efter 9. klasse. Det lave landsgennemsnit skal ses i lyset af, at mange elever vælger at tage 10. klasse som forberedelse til deres videre uddannelse. Set i lyset af, at eleverne ikke blot skal påbegynde, men også helst skal gennemføre en ungdomsuddannelse, er det derfor ikke nødvendigvis negativt at have en lav andel 9.-klasses-elever, som straks påbegynder en ungdomsuddannelse, hvis det ekstra år i 10. klasse betyder, at færre elever senere falder fra en ungdomsuddannelse.

Selvom der er en vis spredning i den faktiske andel elever, der påbegynder (39-69 pct.), ligger skolekvaliteten meget tæt: 17-23 procentpoint. Den positive skolekvalitet betyder, at den bedste skole ligger 23 procentpoint højere, end man kunne forvente ud fra elevernes sammensætning. Forventningen til skole nr. 1 er, at den 'kun' skulle have 34 pct. (57-23 pct.) til at påbegynde direkte efter 9. klasse, men skolen præsterer bedre end forventet og har formået at hæve andelen af elever, der tager *den lige vej efter 9. klasse* til hele 57 pct. Den høje andel ligger langt over landsgennemsnittet. Det skal dog nævnes, at sikkerhedsintervallet for skole nr. 1 spænder fra 19-27 procentpoint.

De tre skolekaraktertræk ses i de sidste fire kolonner i tabellen. De siger hver især noget om, hvilken type skole der er tale om. Ingen af disse skoler har en høj andel af elever med anden etnisk baggrund end dansk, og kun 2 ud af de 10 skoler har en høj andel af elever med ufaglærte mødre. Tilsvarende er der også kun 2 ud af de 10 skoler, der ligger i en yder-/landkommune.

TABEL 4.3

Den lige vej efter 9. kl. Årgang 2002-2008

	Elever med anden etnisk baggrund	Høj andel ufaglærte mødre	Bykom- mune	Yder-/ land- kommune	Bench- mark
Top (20 pct.)	21	18	23	28	20
Midt (60 pct.)	74	73	70	59	60
Bund (20 pct.)	5	9	7	13	20

Anm.: Høj andel af elever med anden etnisk baggrund svarer til, at skolen har flere end 10 pct. (landsgennemsnittet) elever med anden etnisk baggrund end dansk. Høj andel af ufaglærte mødre svarer til, at skolerne har flere end 25 pct. (landsgennemsnittet) elever med ufaglærte mødre. For kommunetype er referencekategorien mellemkommuner. Benchmark-værdien svarer til den forventede fordeling af elever inden for de tre karaktertræk, såfremt karaktertrækket er ligeligt fordelt. (Karaktertræk: 1) Høj andel elever med anden etnisk baggrund 2) Høj andel elever med ufaglærte mødre og 3) Kommunetype).

Ser vi i stedet nærmere på forskellene mellem den øverste og den nederste femtedel, viser tabel 4.3 skolernes gennemsnitlige fordeling af de tre karaktertræk. I tabellens sidste kolonne vises et benchmark, hvilket indikerer den procentandel som hvert af de tre karaktertræk bør have, såfremt dette karaktertræk er ligeligt fordelt i forhold til gruppens størrelse. Benchmarket fordeler sig derfor til 20-60-20 pct.

Gennemsnitsfordelingerne for skoler i den øverste femtedel i tabel 4.3, viser, at de bedst præsterende skoler hverken er underrepræsenterede i gruppen af skoler med en høj andel af elever med anden etnisk baggrund end dansk eller i gruppen af skoler med en høj andel af elever med ufaglærte mødre, idet begge ligger tæt på benchmark-værdien på 20 pct. (henholdsvis 21 og 18 pct.). For den nederste femtedel er det imidlertid værd at bemærke, at de er underrepræsenterede i gruppen af skoler med en høj andel af elever med anden etnisk baggrund end dansk og i gruppen af skoler med en høj andel af elever med ufaglærte mødre med mål på henholdsvis 5 og 9 pct. Yder-/landkommuner er dog overrepræsenterede i toppen, mens de i bunden er underrepræsenterede med en værdi på 13 pct.

KARAKTERISTIK AF DE BEDST PRÆSTERENDE SKOLER

- Skoler med høj andel af elever med anden etnisk baggrund end dansk er hverken over- eller underrepræsenterede i denne gruppe
- Skoler med høj andel af elever med ufaglærte mødre er hverken over- eller underrepræsenterede i denne gruppe
- Skolerne er overrepræsenterede i yder-/landkommunerne.

SKOLEKVALITET: DEN LIGE VEJ EFTER 9. ELLER 10. KLASSE

Som for *den lige vej efter 9. klasse* i det foregående afsnit vil vi på tilsvarende vis beskrive *den lige vej efter 9. eller 10. klasse*. Sidstnævnte er så at sige en udvidelse af førstnævnte overgangsmodel. Derfor vil en høj overgangsrate direkte efter 9. klasse også tale for en høj overgangsrate efter 9. eller 10. klasse. Omvendt kan skolerne samlet set godt have en høj andel af elever, der går den lige vej efter 9. eller 10. klasse, uden at skolerne er specielt gode til at få eleverne videre i en ungdomsuddannelse allerede

efter 9. klasse. Men så skal skolerne være gode til at få eleverne videre efter 10. klasse.

Tabel 4.4 viser de 10 bedste skoler i forhold til andelen af elever, der går den lige vej efter 9. eller 10. klasse. Da skolerne ikke er identificeret med navn, kan man ikke se, at de 10 skoler i denne top-10 er nogle andre skoler end i den første top-10. Men det er faktisk tilfældet. Det er med andre ord forskellige skoler, der er gode inden for forskellige parametre. Specifikationen af kolonnerne i tabellen er den samme som i forrige afsnit, og den dynamiske tabel

www.kortlink.dk/skolekvalitet/bmae viser de enkelte skolars placering inden for de tre grupper. Hvor meget de enkelte skolars beregnede skolekvalitet er korreleret, ser vi nærmere på i afsnittet: Den samlede skolekvalitet.

Ser vi imidlertid først nærmere på skolernes faktiske andel af elever, der går den lige vej efter 9. klasse eller 10. klasse, viser det sig, at de bedst præsterende skoler alle ligger over landsgennemsnittet (63 pct.) med undtagelse af skole nr. 10. Den bedste skole har 74 pct. elever, der går den lige vej efter 9. eller 10. klasse og en skolekvalitet på 19 procentpoint over det forventede niveau. Til sammenligning ville skolen på 6. pladsen, som har den højeste faktiske andel i top-10, rangere højere på listen end skole nr. 1, hvis vi blot vurderede skolens faktiske andel, hvor vi *ikke* tager højde for bl.a. skolernes elevsammensætning.

TABEL 4.4

Den lige vej efter 9. eller 10. kl. Årgang 2002-2007

	Faktiske andel	Skolekvalitet	90-procents-sikkerhedsinterval (nedre og øvre grænse)		Elever med anden etnisk baggrund	Høj andel ufaglærte mødre	Bykommune	Yder-/ land-kommune
Placering								
1	74,3	19,3	12,2	26,2	0	1	0	0
2	77,2	15,0	11,4	18,5	0	0	0	1
3	81,6	13,2	7,6	18,3	0	0	0	0
4	68,2	12,2	7,2	16,6	1	1	0	0
5	75,3	12,0	6,4	17,7	0	0	0	1
6	84,0	11,9	8,8	14,9	0	0	0	0
7	72,3	11,1	6,9	15,4	1	1	0	0
8	68,8	10,9	5,4	15,9	0	1	0	1
9	72,9	10,8	6,4	15,0	0	1	0	0
10	61,1	10,8	5,2	16,3	0	1	0	0
Landsgennemsnit	62,8							

Anm.: Den faktiske andel er skolernes andel af elever, der går den lige vej efter 9. eller 10. klasse, før korrektion for elevsammensætningen. Sikkerhedsintervallet definerer de nedre og øvre grænser for skolekvaliteten. Elever med anden etnisk baggrund svarer til, at skolen har flere end 10 pct. (landsgennemsnittet) elever med anden etnisk baggrund end dansk. Høj andel af ufaglærte mødre svarer til, at skolerne har flere end 25 pct. (landsgennemsnittet) elever med ufaglærte mødre. For de tre karaktertræk: 1) Elever med anden etnisk baggrund 2) Høj andel af ufaglærte mødre 3) Kommunetype: 1 svarer til, at skolen har dette karaktertræk, mens 0 svarer til, at skolen ikke har dette karaktertræk. For kommunetype er referencekategorien mellemkommuner. En skole med værdien nul i både bykommune og yder-/landkommune er placeret i en mellemkommune.

TABEL 4.5

Den lige vej efter 9. eller 10. kl. Årgang 2002-2007

	Elever med anden etnisk baggrund	Høj andel ufaglærte mødre	Bykom- mune	Yder-/ land- kommune	Bench- mark
Top (20 pct.)	19	19	18	32	20
Midt (60 pct.)	70	69	73	60	60
Bund (20 pct.)	11	12	9	8	20

Anm.: Høj andel af elever med anden etnisk baggrund svarer til, at skolen har flere end 10 pct. (landsgennemsnittet) elever med anden etnisk baggrund end dansk. Høj andel af ufaglærte mødre svarer til, at skolerne har flere end 25 pct. (landsgennemsnittet) elever med ufaglærte mødre. For kommunetype er referencekategorien mellemkommuner. Benchmark-værdien svarer til den forventede fordeling af elever inden for de tre karaktertræk, såfremt karaktertrækket er ligeligt fordelt. (Karaktertræk: 1) Høj andel elever med anden etnisk baggrund 2) Høj andel elever med ufaglærte mødre og 3) Kommunetype).

Ser vi nærmere på fordelingen inden for de tre grupper, viser tabel 4.5, at bund 20 pct. har få skoler med høj andel af elever med anden etnisk baggrund end dansk, har få skoler med en høj andel af elever med ufaglærte mødre og primært er placeret i mellemkommunerne. Det er således på ingen måder entydigt, at skoler med lav skolekvalitet samtidig er de skoler, der har flest af de elever, man umiddelbart forbinder med at være mere ressourcekrævende. De bedste skoler ligger derimod meget gennemsnitligt inden for de tre karaktertræk. De bedste skoler er dog overrepræsenterede inden for yder-/landkommunerne.

KARAKTERISTIK AF DE BEDST PRÆSTERENDE SKOLER

- Skolerne er hverken over- eller underrepræsenterede blandt skoler med en høj andel af elever med anden etnisk baggrund end dansk
- Skolerne er hverken over- eller underrepræsenterede blandt skoler med en høj andel af elever med ufaglærte mødre
- Skolerne er overrepræsenterede i yder-/landkommuner.

SKOLEKVALITET: DEN KOMPLETTE VEJ

Den komplette vej ligger i forlængelse af det forrige afsnit. Vi fokuserer nu på, hvor gode skolerne er til at få de unge til at gennemføre en ungdomsuddannelse inden for de første 5 år efter 9.-klasses-afgangs-eksamen.

Generelt set er det andre skoler, der ligger i top-10 inden for *den komplette vej*, end det var tilfældet med *den lige vej efter 9. klasse*, fordi parameteren for skolekvalitet nu er ændret.

TABEL 4.6

Den komplette vej. Årgang 2002-2003.

	Faktiske andel	Skolekvalitet	90-procents-sikkerhedsinterval (nedre og øvre grænse)		Elever med anden etnisk baggrund	Høj andel ufaglærte mødre	Bykommune	Yder-/landkommune
Placering								
1	57,8	22,1	11,3	33,4	1	1	0	1
2	88,8	20,1	14,2	25,7	0	0	0	0
3	82,9	20,0	13,3	26,2	0	0	0	0
4	79,0	17,5	9,8	24,9	0	1	0	0
5	72,8	17,1	10,1	23,5	1	1	0	0
6	78,8	15,6	6,3	23,9	0	1	0	0
7	74,0	15,5	6,9	23,6	0	0	0	0
8	83,3	15,4	8,2	22,1	1	0	0	1
9	71,3	15,1	1,9	27,8	0	1	0	0
10	89,7	14,8	8,8	20,3	0	0	0	1
Lands gennemsnit	65,5							

Anm.: Den faktiske andel er skolernes andel af elever, der går den komplette vej, før korrektion for elevsammensætningen. Sikkerhedsintervallet definerer de nedre og øvre grænser for skolekvaliteten. Elever med anden etnisk baggrund svarer til, at skolen har flere end 10 pct. (landsgennemsnittet) elever med anden etnisk baggrund end dansk. Høj andel af ufaglærte mødre svarer til, at skolerne har flere end 25 pct. (landsgennemsnittet) elever med ufaglærte mødre. For de tre karaktertræk: 1) Elever med anden etnisk baggrund 2) Høj andel af ufaglærte mødre 3) Kommunetype: 1 svarer til, at skolen har dette karaktertræk, mens 0 svarer til, at skolen ikke har dette karaktertræk. For kommunetype er referencekategorien mellemkommuner. En skole med værdien 0 i både bykommune og yder-/landkommune er placeret i en mellemkommune.

Den skole, der placerer sig bedst i tabel 4.6, fordi den præsterer det største løft i forhold til, hvad man kunne forvente af den, er interessant. Andelen af elever fra denne skole, som kommer igennem en uddannelse, er nemlig ikke specielt høj. 58 pct. går den komplette vej, hvilket er lavere end landsgennemsnittet. Men skolens elevsammensætning er sådan, at man kun skulle forvente 36 pct. gennemførelse. Hvis vi kun havde set på de rå tal for gennemførelse, ville denne skole være blevet anset for midelmådigt præsterende. Men når der tages hensyn til dens svage udgangspunkt, fremstår den tværtimod som den allerbedste.

Den næstbedste skole har en faktisk andel på 89 pct., altså 31 procentpoint højere end skole nr. 1, men skolekvaliteten hos både skole nr. 1 og skole nr. 2 ligger dog meget tæt: henholdsvis 20,1 og 22,1 procentpoint. Den positive skolekvalitet betyder, at den bedste skole ligger 22 procentpoint højere, end man kunne forvente ud fra elevernes sammensætning. Skolekvaliteten skal dog ses i sammenhæng med sikkerhedsintervallet, som for skole nr. 1 spænder bredt fra 11-33 procentpoint.

De 10 skoler, der er bedst til at få de unge igennem en ungdomsuddannelse, lader til at ligge i by- eller mellemkommuner. Tre af skolerne i top 10 har en høj andel af elever med anden etnisk baggrund end dansk. Skolen på førstepladsen har fx 68 pct. elever med anden etnisk baggrund end dansk. På top-10-listen har halvdelen af skolerne en høj andel af elever, hvis mødre er ufaglærte. En stor andel ufaglærte mødre er en indikator for en skole med flere børn, som kommer fra mindre ressourcestærke hjem.

TABEL 4.7

Den komplette vej. Årgang 2002-2003

	Elever med anden etnisk baggrund	Høj andel ufaglærte mødre	Bykom- mune	Yder-/ landkom- mune	Bench- mark
Top (20 pct.)	16	22	15	26	20
Midt (60 pct.)	74	67	75	66	60
Bund (20 pct.)	10	11	10	8	20

Anm.: Høj andel af elever med anden etnisk baggrund svarer til, at skolen har flere end 10 pct. (landsgennemsnittet) elever med anden etnisk baggrund end dansk. Høj andel af ufaglærte mødre svarer til, at skolerne har flere end 25 pct. (landsgennemsnittet) elever med ufaglærte mødre. For kommunetype er referencekategorien mellemkommuner. Benchmark-værdien svarer til den forventede fordeling af elever inden for de tre karaktertræk, såfremt karaktertrækket er ligeligt fordelt. (Karaktertræk: 1) Høj andel elever med anden etnisk baggrund 2) Høj andel elever med ufaglærte mødre og 3) Kommunetype).

Både skoler i den øverste og den nederste femtedel kendetegnes ved at have en andel elever med anden etnisk baggrund end dansk under gennemsnittet, idet de begge ligger under benchmark-værdien på 20 pct. Med hensyn til skolernes andel af elever med ufaglærte mødre er disse hverken under- eller overrepræsenterede i toppen. Skoler i bykommuner ligger primært i midtergruppen, mens skoler i yder-/landkommuner er overrepræsenterede i den øverste femtedel af skolerne.

KARAKTERISTIK AF DE BEDST PRÆSTERENDE SKOLER

- Skoler med høj andel af elever med anden etnisk baggrund end dansk er underrepræsenterede i denne gruppe
- Skoler med høj andel af elever med ufaglærte mødre er hverken over- eller underrepræsenterede i denne gruppe
- Skolerne er underrepræsenterede i bykommuner
- Skolerne er overrepræsenterede i yder-/landkommunerne.

SKOLEKVALITET: DEN SNOEDE VEJ

I de forrige tre afsnit er det blevet tydeliggjort, at skoler præsterer forskelligt inden for forskellige parametre. *Den snoede vej* dækker over de skoler, der både er gode til at få elever til at gennemføre uddannelse inden for 5 år efter afgangseksamen i 9. klasse (den komplette vej), og som har haft elever, der er i gang med en uddannelse 5 år efter afgangseksamen. Hvis en skole er god til at få elever til at gennemføre en uddannelse, vil den også have en høj andel af elever, der går den snoede vej. Til forskel fra den komplette vej vil *den snoede vej* tillige opfange skoler med de lidt tøvende eller usikre elever, der trods alt går i gang med en uddannelse, men ikke straks efter 9. eller 10. klasse. Den senere start kan være en forklaring på, at de endnu ikke har gennemført deres uddannelse. En anden forklaring kan være, at de har skiftet uddannelse undervejs (afbrudt én uddannelse og startet på en anden).

Som i de forrige afsnit er de bedste skoler og relevante karakteristika for de 10 bedste skoler beskrevet i tabel 4.8. Eksempelvis ses det, at de to skoler, der ligger nummer 1 og 2 med henholdsvis 16,3 og 16,0 procentpoint højere skolekvalitet end forventet, har vidt forskellige faktiske andele af elever, der går den snoede vej (henholdsvis 63 pct. og 85

pct.). 8 ud af 10 skoler i top-10 har ligeledes en høj andel af elever med ufaglærte mødre, og to skoler (nr. 1 og nr. 5) har en høj andel af elever med anden etnisk baggrund end dansk.

TABEL 4.8

Den snoede vej. Årgang 2002-2003

	Faktiske andel	Skolekvalitet	90-procents-sikkerhedsinterval (nedre og øvre grænse)		Elever med anden etnisk baggrund	Høj andel ufaglærte mødre	Bykommune	Yder-/ landkom- mune
Placering								
1	63,3	16,3	5,6	26,5	1	1	1	0
2	85,4	16,0	9,5	22,4	0	1	0	0
3	88,9	15,1	8,0	21,4	0	1	0	0
4	88,4	13,7	5,9	20,7	0	1	0	0
5	81,7	13,2	7,3	18,9	1	1	0	0
6	83,5	13,2	5,3	20,7	0	1	0	0
7	85,2	12,9	6,0	19,4	0	0	0	0
8	85,3	12,9	5,1	20,6	0	1	0	0
9	96,1	12,7	8,9	16,3	0	0	1	0
10	89,8	12,6	7,4	17,8	0	1	0	0
Landsgennemsnit	76,2							

Anm.: Den faktiske andel er skolernes andel af elever, der går den snoede vej, før korrektion for elevsammensætningen. Sikkerhedsintervallet definerer de nedre og øvre grænser for skolekvaliteten. Elever med anden etnisk baggrund svarer til, at skolen har flere end 10 pct. (landsgennemsnittet) elever med anden etnisk baggrund end dansk. Høj andel af ufaglærte mødre svarer til, at skolerne har flere end 25 pct. (landsgennemsnittet) elever med ufaglærte mødre. For de tre karaktertræk: 1) Elever med anden etnisk baggrund 2) Høj andel af ufaglærte mødre 3) Kommunetype: 1 svarer til, at skolen har dette karaktertræk, mens 0 svarer til, at skolen ikke har dette karaktertræk. For kommunetype er referencekategorien mellemkommuner. En skole med værdien 0 i både bykommune og yder-/landkommune er placeret i en mellemkommune.

Tabel 4.9 viser landsgennemsnittet for skolernes faktiske andel af elever, der går den snoede vej.

TABEL 4.9

Den snoede vej. Årgang 2002-2003

	Elever med anden etnisk baggrund	Høj andel ufaglærte mødre	Bykom- mune	Yder-/ landkom- mune	Bench- mark
Top (20 pct.)	19	21	16	30	20
Midt (60 pct.)	69	68	72	60	60
Bund (20 pct.)	12	11	12	10	20

Anm.: Høj andel af elever med anden etnisk baggrund svarer til, at skolen har flere end 10 pct. (landsgennemsnittet) elever med anden etnisk baggrund end dansk. Høj andel af ufaglærte mødre svarer til, at skolerne har flere end 25 pct. (landsgennemsnittet) elever med ufaglærte mødre. For kommunetype er referencekategorien mellemkommuner. Benchmark-værdien svarer til den forventede fordeling af elever inden for de tre karaktertræk, såfremt karaktertrækket er ligeligt fordelt. (Karaktertræk: 1) Høj andel elever med anden etnisk baggrund 2) Høj andel elever med ufaglærte mødre og 3) Kommunetype).

Ser man derimod på forskellene mellem toppen og bunden i tabel 4.9, tegner der sig et noget andet billede. De øverst placerede skoler er hverken over- eller underrepræsenteret i gruppen af skoler med en høj andel af elever med anden etnisk baggrund end dansk eller i gruppen af skoler med en høj andel af elever med ufaglærte mødre. Skolerne er derimod overrepræsenterede i yder-/landkommunerne. Som vi har set i de tidligere tabeller, er de dårligste skoler underrepræsenterede inden for de to første karaktertræk og primært placeret i mellemkommunerne.

KARAKTERISTIK AF DE BEDST PRÆSTERENDE SKOLER

- Skolerne er hverken over- eller underrepræsenterede blandt skoler med en høj andel af elever med anden etnisk baggrund end dansk
- Skolerne er hverken over- eller underrepræsenterede blandt skoler med en høj andel af elever med ufaglærte mødre
- Skolerne er overrepræsenterede i yder-/landkommunerne.

SKOLEKVALITET: DEN LANGE VEJ

For at regeringen skal nå målet på 95 pct., er det nødvendigt, at skolerne forbereder så mange elever som muligt, så de bliver i stand til at tage en ungdomsuddannelse. *Den lange vej* opfanger andelen af elever, der ikke har gennemført eller er i gang med en ungdomsuddannelse 4 år efter endt 9.-klasses-afgangseksamen. Det er de unge, som udgør den uddannelsesmæssige restgruppe. Den bedst rangerede skole inden for den lange vej er skolen med færrest elever inden for den lange vej. Det vil sige, at den har flest elever, der *ikke* går den lange vej.

I tabel 4.10 går nogle få skoler igen fra tabel 4.2 og tabel 4.4. Nogle skoler klarer sig med andre ord godt på flere parametre. Andre skoler udmærker sig hverken på den ene eller anden parameter. Lands gennemsnittet for skolernes faktiske andele, der ikke går den lange vej, er 75 pct. 8 ud af de 10 bedst placerede skoler ligger i intervallet 80-90 pct. Dog er det interessant, at den bedst placerede skole kun har 73 pct. elever, som ikke går den lange vej, dvs. at den har en restgruppeprocent på 27. Set i forhold til, hvad man kunne forvente af denne skole, er det imidlertid et rigtig godt resultat.

Som det fremgår af tabel 4.10, er forskellige typer skoler repræsenteret i top-10. 4 ud af de 10 skoler har en høj andel af elever med anden etnisk baggrund end dansk, 8 ud af de 10 skoler har en høj andel af elever med ufaglærte mødre, mens 5 ud af de 10 skoler ligger i en mellemkommune.

TABEL 4.10

Den lange vej. Årgang 2002-2004

	Faktiske andel	Skole- kvalitet	90-procents- sikkerhedsinterval (nedre og øvre grænse)		Elever med anden etnisk baggrund	Høj andel ufaglærte mødre	Bykommune	Yder-/ landkommune
Placering								
1	73,4	15,5	6,5	24,6	1	1	1	0
2	84,8	14,8	8,0	20,9	0	1	0	1
3	87,6	13,4	7,2	19,0	0	1	0	0
4	82,9	12,6	6,0	18,9	1	1	0	1
5	82,5	12,2	5,6	18,6	0	1	0	0
6	82,8	11,7	4,9	18,0	0	1	0	0
7	79,8	11,6	4,8	17,9	0	1	0	0
8	59,1	11,4	3,1	20,3	1	1	1	0
9	83,9	11,4	7,0	15,9	1	0	0	1
10	89,2	11,4	4,3	17,9	0	0	0	0
Lands gennemsnit	74,5							

Anm.: Den faktiske andel er skolernes andel af elever, der *ikke* går den lange vej, før korrektion for elevsammensætningen. Sikkerhedsintervallet definerer de nedre og øvre grænser for skolekvaliteten. Elever med anden etnisk baggrund svarer til, at skolen har flere end 10 pct. (landsgennemsnittet) elever med anden etnisk baggrund end dansk. Høj andel af ufaglærte mødre svarer til, at skolerne har flere end 25 pct. (landsgennemsnittet) elever med ufaglærte mødre. For de tre karaktertræk: 1) Elever med anden etnisk baggrund 2) Høj andel af ufaglærte mødre 3) Kommunetype: 1 svarer til, at skolen har dette karaktertræk, mens 0 svarer til, at skolen ikke har dette karaktertræk. For kommunetype er referencekategorien mellemkommuner. En skole med værdien 0 i både bykommune og yder-/landkommune er placeret i en mellemkommune.

TABEL 4.11

Den lange vej. Årgang 2002-2004

	Elever med anden etnisk baggrund	Høj andel ufaglærte mødre	Bykommune	Yder-/ landkom- mune	Benchmark
Top (20 pct.)	20	23	15	29	20
Midt (60 pct.)	67	66	73	62	60
Bund (20 pct.)	13	11	12	9	20

Anm.: Høj andel af elever med anden etnisk baggrund svarer til, at skolen har flere end 10 pct. (landsgennemsnittet) elever med anden etnisk baggrund end dansk. Høj andel af ufaglærte mødre svarer til, at skolerne har flere end 25 pct. (landsgennemsnittet) elever med ufaglærte mødre. For kommunetype er referencekategorien mellemkommuner. Benchmark-værdien svarer til den forventede fordeling af elever inden for de tre karaktertræk, såfremt karaktertrækket er ligeligt fordelt. (Karaktertræk: 1) Høj andel elever med anden etnisk baggrund 2) Høj andel elever med ufaglærte mødre og 3) Kommunetype).

Ser man på gennemsnitsbetragtningerne for henholdsvis de bedste 20 pct. og de dårligste 20 pct. skoler i tabel 4.11, er fordelingen mindre spredt. De bedste skoler – dvs. dem med en høj andel af elever, der *ikke* går den lange vej – er hverken over- eller underrepræsenterede inden for skoler med en høj andel af elever med anden etnisk baggrund end dansk. Ligeledes er de bedste skoler kun en smule overrepræsenterede inden for gruppen af skoler med en høj andel af elever med ufaglærte mødre. De bedste skoler er dog overrepræsenterede i yder-/landkommunerne og underrepræsenterede i bykommunerne. For alle tre karaktertræk er de dårligste skoler imidlertid underrepræsenterede, hvilket igen tyder på, at man ikke entydigt kan sige, at skoler med relativt ressourcetsvage elever også er skoler med en lav skolekvalitet.

KARAKTERISTIK AF DE BEDST PRÆSTERENDE SKOLER

- Skolerne er hverken over- eller underrepræsenterede blandt skoler med en høj andel af elever med anden etnisk baggrund end dansk
- Skolerne er en smule overrepræsenterede blandt skoler med en høj andel af elever med ufaglærte mødre
- Skolerne er underrepræsenterede i bykommunerne
- Skolerne er overrepræsenterede i yder-/landkommunerne.

DEN SAMLEDE SKOLEKVALITET

Ud fra den måde, hvorpå skolekvaliteten er beskrevet i det foregående, er der forskel på skolernes rangordning, alt efter hvilket af de fem mål der lægges til grund for placeringen. Vi vil nu se nærmere på, hvor stor overensstemmelse der er mellem de enkelte mål. Samtidig indfører vi et sjette mål: *Den samlede skolekvalitet*, som er et simpelt gennemsnit af de fem mål for skolekvalitet.

Vi ser først på, hvorledes sammenhængen er mellem den beregnede skolekvalitet inden for hver af de fem parametre for skolekvalitet. Derefter ser vi på, hvordan de 10 bedste skoler ud fra den samlede rangordning fordeler sig i forhold til de forskellige typer af skolekvalitet. Til sidst i afsnittet ser vi på, hvordan skoler i den øverste og den nederste femtedel fordeler sig i forhold til de tre karaktertræk (høj andel af elever med anden etnisk baggrund, høj andel af elever med ufaglærte mødre samt kommunetype).

KORRELATIONEN MELLEM DE FEM TYPER AF SKOLEKVALITET

Dette afsnit ser på korrelationen mellem de fem typer af skolekvalitet ved hjælp af korrelationsmatricer for på den måde at analysere, hvorvidt der er et bestemt mønster med hensyn til, hvordan skolerne klarer sig inden for de forskellige typer af skolekvalitet.

TABEL 4.12

Korrelationer mellem de forskellige typer af skolekvalitet

	Den lige vej efter 9. kl.	Den lige vej efter 9. eller 10. kl.	Den kom- plette vej	Den snoe- de vej	Den lange vej
Den lige vej efter 9. kl.	100				
Den lige vej efter 9. eller 10. kl.	43	100			
Den komplette vej	14	45	100		
Den snoede vej	9	34	77	100	
Den lange vej	12	45	66	76	100

Anm.: Tabellen viser korrelationerne mellem de fem typer af skolekvalitet.

Tabel 4.12 præsenterer korrelationerne mellem de fem typer af skolekvalitet. Korrelationskoefficienten måler styrken af sammenhængen mellem de fem typer i procent. Styrken måles på en skala fra -100 til 100, hvor 0 betyder, at der ingen sammenhæng er mellem to parametre, mens værdierne -100 og 100 indikerer en fuldstændig positiv eller negativ sammenhæng¹².

Idet der er overlap i den måde, hvorpå de enkelte parametre for skolekvalitet er konstrueret, vil nogle af korrelationerne imellem typerne af skolekvalitet naturligvis være høje. Vi undlader derfor at beskrive disse. Dette gælder korrelationerne mellem den komplette vej og den snoede vej (78 pct.), korrelationerne mellem den snoede vej og den lange vej (76 pct.), korrelationen mellem den lige vej efter 9. klasse og den lige vej efter 9. eller 10. klasse (43 pct.) og til dels også korrelationen mellem den lange vej og den komplette vej (66 pct.).

Et interessant billede tegner sig imidlertid, hvis vi ser på, hvordan skolekvaliteten beregnet på baggrund af den komplette vej er korreleret med skolekvaliteten beregnet på baggrund af andelen af elever, der enten går den lige vej efter 9. klasse eller efter 9. eller 10. klasse. Korrelationen mellem skolekvaliteten beregnet på baggrund af den komplette vej og den lige vej efter 9. klasse er 14 pct. Der synes derfor ikke at være nogen stærk sammenhæng mellem de skoler, der er gode til at få gjort elever uddannelsesparate efter 9. klasse, og de skoler, der scorer højt i skolekvaliteten målt ud fra andelen af elever, der gennemfører en ungdomsuddannelse.

Ser man derimod på de skoler, der er gode til at få eleverne til at påbegynde en ungdomsuddannelse enten efter 9. eller 10. klasse, er 45 pct. af disse korreleret med at gennemføre en ungdomsuddannelse inden for 5 år.

Den laveste sammenhæng finder vi mellem de skoler, der scorer højt i skolekvaliteten målt ud fra den snoede vej og den lige vej efter 9. klasse (korrelation på 6 pct.). Det tyder på, at det heller ikke er de skoler, der får deres elever hurtigt i gang, der nødvendigvis er gode til at få ele-

¹² Med andre ord fortolkes værdien -100 som en fuldstændig modsatrettet sammenhæng, således at når én type skolekvalitet stiger med én, vil sammenligningstypen aftage med én. Modsat betyder værdien 100 en fuldstændig ensrettet sammenhæng, hvorved en stigning på én i den ene type af skolekvalitet, betyder en stigning på én i den anden type skolekvalitet.

verne til enten at blive i uddannelsessystemet eller at gennemføre en uddannelse.

EKSEMPLER PÅ DEN SAMLEDE SKOLEKVALITET

I dette afsnit giver vi nogle eksempler på, hvordan skolerne placerer sig inden for henholdsvis den samlede skolekvalitet og hver af de fem typer af skolekvalitet.

I beregningen af den samlede skolekvalitet indgår hver type af skolekvalitet med den samme vægt. Dog indgår andelen af elever, der gennemfører en ungdomsuddannelse inden for 5 år, både i *den komplette vej* og *den snoede vej*. Tillige indgår andelen af elever, der går den lige vej efter 9. klasse, også i to parametre, nemlig *den lige vej efter 9. klasse* og *den lige vej efter 9. eller 10. klasse*. Der er dog god mening i både at lade gennemførelsesprocenterne og tidlig tilgang til ungdomsuddannelserne indgå med ekstra vægt i den samlede beregning. Begge er et centralt tema i regeringens uddannelsesmæssige målsætninger.

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (herefter AE) (2009) konkluderer også, at uddannelse er en af nøglerne til at opretholde finansieringen af fremtidens velfærdssamfund, fordi uddannelse øger arbejdsstyrkens kompetencer markant. Såfremt vi ønsker at bibeholde velfærdssamfundets nuværende niveau, finder AE (2009) tillige, at et øget uddannelsesniveau i befolkningen er et alternativ til nødvendige reformer på arbejdsmarkedet. Givet at eleverne gennemfører, vil det også være hensigtsmæssigt at få eleverne tidligere i gang med en ungdomsuddannelse, så arbejdsmarkedet kan få mere kvalificeret arbejdskraft hurtigere.

Tabel 4.13 lister de 10 bedst placerede skoler ud fra den samlede skolekvalitet, samt hvordan de samme skoler er placeret ud fra de fem typer af skolekvalitet. Skolernes samlede placering inden for skolekvalitetens tre grupper (øverste femtedel, mellemgruppen og nederste femtedel) er listet i den dynamiske tabel D1 [[her indsættes dynamisk link](#)].

TABEL 4.13

De 10 samlet set bedste skolers placering inden for hver parameter for skolekvalitet

Samlet placering	Den komplette vej	Den lige vej efter 9. kl.	Den lige vej efter 9. eller 10. kl.	Den snoede vej	Den lange vej
0	0	291	12	0	7
1	4	21	11	4	137
2	3	118	9	11	6
3	2	130	19	18	13
4	18	152	3	13	15
5	11	7	427	39	37
6	1	226	212	14	43
7	8	86	359	12	22
8	86	4	25	125	198
9	55	60	1	173	85

Anm.: Tabellen viser skolernes placering inden for hver af de fem typer skolekvalitet og deres samlede skolekvalitet. Den samlede skolekvalitet er beregnet som gennemsnittet af de fem typer af skolekvalitet. 0 er den bedste placering.

Det overordnede billede fra tabel 4.13 er, at de 10 bedste skoler ligger i den øverste femtedel (placering 0-197) inden for de fleste typer af skolekvalitet. 6 ud af de 10 bedste skoler ligger oven i købet i den øverste femtedel inden for alle fem typer af skolekvalitet. Der, hvor de 10 skoler ikke ligger helt i top, er primært inden for andelen af elever, der går den lige vej efter 9. klasse, eller andelen af elever, der går den lige vej efter 9. eller 10. klasse.

TABEL 4.14

Karaktertræk for skoler med høj, mellem og lav skolekvalitet samlet set

	Anden etnisk baggrund	Ufaglærte mødre	By- kommune	Yder-/ Land- kommune	Bench- mark
Top (20 pct.)	19	21	17	31	20
Midt (60 pct.)	72	68	73	60	20
Bund (20 pct.)	9	11	10	9	20

Anm.: Høj andel af elever med anden etnisk baggrund svarer til, at skolen har flere end 10 pct. (landsgennemsnittet) elever med anden etnisk baggrund end dansk. Høj andel af ufaglærte mødre svarer til, at skolerne har flere end 25 pct. (landsgennemsnittet) elever med ufaglærte mødre. For kommunetype er referencekategorien mellemkommuner. Benchmark-værdien svarer til den forventede fordeling af elever inden for de tre karaktertræk, såfremt karaktertrækket er ligeligt fordelt. (Karaktertræk: 1) Høj andel elever med anden etnisk baggrund 2) Høj andel elever med ufaglærte mødre og 3) Kommunetype).

Ser vi nærmere på den samlede skolekvalitet og forekomsten af de tre karaktertræk, vi i denne rapport har sat fokus på, fremgår det af tabel 4.14, at skoler med en høj andel elever med anden etnisk baggrund end dansk er fordelt med 19 pct. i toppen og 9 pct. i bunden. Det sidste er udtryk for, at skoler med mange elever med anden etnisk baggrund end dansk er underrepræsenterede i gruppen med lav samlet skolekvalitet og overrepræsenterede i mellemgruppen. Billedet er det samme for skoler med relativt mange elever, hvis mor er ufaglært, og skoler i bykommuner. Skoler beliggende i en yder- eller landkommune er derimod overrepræsenterede i gruppen med den højeste skolekvalitet.

KARAKTERISTIK AF DE BEDST PLACEREDE SKOLER

- Skolerne er hverken over- eller underrepræsenterede blandt skoler med en høj andel af elever med anden etnisk baggrund end dansk

- Skolerne er hverken over- eller underrepræsenterede blandt skoler med en høj andel af elever med ufaglærte mødre
- Skolerne er overrepræsenterede i yder-/landkommunerne.

ROBUSTHEDSTJEK

Et spørgsmål, som melder sig i forbindelse med de analyser af skolekvaliteten, vi her har foretaget, går på beregningernes afhængighed af årgange. Hvilken rolle spiller det, om data fra et år udskiftes med data fra et andet år? For at få et billede heraf har vi udført tre robusthedstjek af beregningen af skolekvalitet. Det første ser på korrelationerne af de enkelte typer af skolekvalitet over år og 'tester' således, hvor nødvendigt det er at anvende mere end én årgang til beregning af skolekvaliteten. Det andet robusthedstjek underbygger det første ved at analysere, hvorvidt korrelationerne over år er følsomme over for skolestørrelsen. Endelig ser det tredje robusthedstjek på, hvorvidt en analyse af 2002- og 2003-årgangene, som er gennemgående for alle beregningerne af skolekvaliteten, er væsentlig forskellig fra analyserne, når vi anvender alle årgangene. Dette tjek er relevant, idet vi i ovenstående analyser sammenligner de forskellige typer af skolekvalitet, til trods for at de forskellige typer af skolekvalitet er beregnet på forskellige elevgrundlag.

SAMMENHÆNG MELLEM DEN BEREGNEDE SKOLEKVALITET OG ÅRGANGE

I kapitel 2 diskuteredes på baggrund af tidligere projekters analyse af skolekvalitet, hvor mange årgange man bør anvende til beregningen af skolekvalitet for at få nogle kvalitetsindikatorer, der er uafhængige af, hvilke årgange der anvendes. I dette afsnit ser vi nærmere på, *hvor* følsomme vores beregninger af skolekvalitet er i forhold til, hvilke årgange vi anvender.

Til dette robusthedstjek opstiller vi en korrelationsmatrice (jf. afsnittet: Den samlede skolekvalitet) og ser på, hvorledes sammenhængen mellem de enkelte skolers beregnede skolekvalitet er fra det ene år til det andet år. Jo større korrelation – hvor 1 svarer til 100-procentskorrelation – desto mindre er vores resultater afhængige af, hvilke årgange vi anvender.

TABEL 4.15

Korrelationer mellem skolens rangordning over årgange for hver af de fem typer af skolekvalitet. Årgang 2002-2008

	Rang 2002	Rang 2003	Rang 2004	Rang 2005	Rang 2006	Rang 2007	Rang 2008
<i>Den komplette vej</i>							
Rang 2002	100						
Rang 2003	8	100					
<i>Den lige vej efter 9. kl.</i>							
Rang 2002	100						
Rang 2003	36	100					
Rang 2004	33	37	100				
Rang 2005	34	36	35	100			
Rang 2006	30	28	31	36	100		
Rang 2007	26	27	30	39	36	100	
Rang 2008	30	28	30	33	36	38	100
<i>Den lige vej efter 9. eller 10. kl.</i>							
Rang 2002	100						
Rang 2003	17	100					
Rang 2004	18	18	100				
Rang 2005	17	15	17	100			
Rang 2006	12	10	15	17	100		
Rang 2007	17	15	19	16	19	100	
<i>Den snoede vej</i>							
Rang 2002	100						
Rang 2003	7	100					
<i>Den lange vej</i>							
Rang 2002	100						
Rang 2003	9	100					
Rang 2004	11	14	100				

Anm.: For hver type af skolekvalitet viser tabellen en korrelationsmatrice, hvor skolernes placering i et år er korreleret med skolernes placering i det næste år. En værdi på 100 svarer til 100-procents-korrelation.

Tabel 4.15 viser korrelationsmatricerne inden for hver af de fem typer af skolekvalitet, og overordnet set er der stor forskel på, hvor følsomme vores beregninger af skolekvalitet er. Korrelationen for den første parameter – *den komplette vej* – viser sig at være relativt lav, idet der alene er en sammenhæng på 8, hvilket svarer til 8 pct.

For *den lige vej efter 9. klasse* er korrelationen mellem årene 26-38 pct. De skoler, der i et år ligger højt placeret, har derfor også en vis sandsynlighed for at ligge højt det næste år.

For *den lige vej efter 9. eller 10. klasse* ligger korrelationerne mellem 12-19 pct., hvorfor der her synes at være mindre sandsynlighed for, at en skoles beregnede skolekvalitet vil samvariere med samme skoles skolekvalitet det næste år.

Den snoede vej har også en lav korrelation, idet den er helt nede på 7 pct. Her kan man sige, at der faktisk tilnærmelsesvist ingen sammenhæng er mellem de skoler, der rangerer højt i år 2002, og skoler, der rangerer højt i 2003.

Den sidste parameter – *den lange vej* – står tillige tilbage med lave korrelationer mellem årene – mellem 11-14 pct.

Alt i alt er der stor forskel på, hvor meget en skoles skolekvalitet i et år samvarierer med samme skoles beregnede skolekvalitet i det næste år. Imidlertid kan der være stor forskel på, hvor følsomme de enkelte skoler er. Blandt andet vil skolestørrelsen her spille en afgørende rolle, idet små skoler altid er behæftet med større usikkerhed end større skoler. Det ser vi nærmere på i næste afsnit.

SAMMENHÆNGE MELLEM ÅRGANG OG SKOLESTØRRELSE

Små skoler kan være behæftet med mere usikkerhed end større skoler, når man skal rangere skolernes kvalitet. Det skyldes, at én elev vægter mere på en lille skole, end én elev vægter på en større skole, og herved får den enkelte elevs valg af uddannelse større indflydelse på resultaterne.

For at se, hvordan korrelationerne ændrer sig med skolestørrelsen, har vi i tabel 4.16 opstillet et eksempel på, hvordan korrelationen ændrer sig mellem årene, når vi tager højde for skolernes størrelse. Vi laver to mål for skolestørrelse. Det ene mål er de 50 pct. største skoler, hvilket vil sige skoler med over 40 9.-klasses-elever på en årgang, mens det andet mål er de 25 pct. største skoler, hvilket er de skoler, der har mere end 52 elever i 9. klasse på en årgang.

I tabellen har vi kun indsat korrelationer for parameteren *den lige vej efter 9. eller 10. klasse*, som i tabel 4.15 viste relativt lave korrelationer over årene, og hvor vi samtidig anvender en række årgange, frem for fx *den komplette vej*, hvor vi ser på to af årgangene.

TABEL 4.16

Den lige vej efter 9. eller 10. kl.

	Rang 2002	Rang 2003	Rang 2004	Rang 2005	Rang 2006	Rang 2007
<i>De 50 pct. største skoler</i>						
Rang 2002	100					
Rang 2003	25	100				
Rang 2004	20	30	100			
Rang 2005	28	19	24	100		
Rang 2006	17	14	19	19	100	
Rang 2007	19	15	27	18	22	100
<i>De 25 pct. største skoler</i>						
Rang 2002	100					
Rang 2003	33	100				
Rang 2004	18	32	100			
Rang 2005	29	25	30	100		
Rang 2006	25	12	23	29	100	
Rang 2007	31	23	31	18	27	100

Anm.: Tabellen viser korrelationen for en skoles placering i et år til det næste år, når der tages højde for skolestørrelse. En korrelation på 100 svarer til 100-procents-korrelation.

Tabel 4.16 viser det forventede: At større skolars skolekvalitet er mere konsistent over årene. I tabel 4.15 lå korrelationerne for dette kvalitetsmål mellem 15-19 pct. Ser vi på de 50 pct. største skoler, er korrelationerne mellem 14-30 pct., mens korrelationerne for de 25 pct. største skoler ligger mellem 12-33 pct.

Alt i alt kan vi derfor konkludere, at det er nødvendigt at anvende mere end 1 år for at beregne en skoles skolekvalitet, såfremt skolekvaliteten skal være uafhængig af årlige udsving. Derfor anvender vi i analysen minimum to årgange til beregning af de forskellige typer af skolekvalitet. Dog kan man ved større skoler få et forholdsvis robust mål for skolernes skolekvalitet ved brug af få årgange, idet beregningerne for større skoler i mindre grad er afhængige af den enkelte elev.

KORRELATIONER MELLEM ALLE

ÅRGANGE OG ÅRGANGENE 2002-2003

I det tredje robusthedstjek ser vi nærmere på, hvorvidt den beregnede skolekvalitet for alle årgangene er væsentlig forskellig i forhold til at anvende 2002-2003-årgangene. Dette robusthedstjek er relevant, idet vi i ovenstående analyse sammenligner skolernes forskellige typer af skolekvalitet på trods af, at elevgrundlaget i selve beregningerne er forskelligt. Idet årgangene 2002-2003 anvendes til beregning af alle typer af skolekvalitet, sammenligner vi derfor en separat analyse af 2002-2003-årgangene med analysen af alle årgangene.

TABEL 4.17

Korrelationer af skolens placering analyseret ud fra årgang 2002-2003 og ud fra alle årgangene for den lige vej efter 9. kl. og den lige vej efter 9. eller 10. kl.

<i>Den lige vej efter 9. kl.</i>	Rang 2002-2003	Rang 2002-2008
Rang 2002-2003	100	
Rang 2002-2008	74	100
<i>Den lige vej efter 9. eller 10. kl.</i>	Rang 2002-2003	Rang 2002-2007
Rang 2002-2003	100	
Rang 2002-2007	67	100

Anm.: For skolekvalitet beregnet på baggrund af den lige vej efter 9. klasse og den lige vej efter 9. eller 10. klasse viser tabellen korrelationen mellem skolernes placering, når skolekvaliteten er beregnet på baggrund af alle årgangene og årgangene 2002-2003.

Tabel 4.17 viser to eksempler for dette robusthedstjek. Det første eksempel er skolekvaliteten beregnet på baggrund af den lige vej efter 9. klasse, hvor vi sammenligner en analyse af årgangene 2002-2008 med en tilsvarende analyse, hvor vi alene bruger 2002-2003-årgangene. Det andet eksempel er skolekvaliteten beregnet på baggrund af den lige vej efter 9. eller 10. klasse, hvor vi sammenligner en analyse af årgangene 2002-2007 med en tilsvarende analyse, hvor vi alene bruger 2002-2003-årgangene. For begge typer af skolekvalitet gælder det, at der er en høj korrelation mellem at anvende 2002-2003-årgangene og alle årgangene (henholdsvis 67 pct. og 74 pct.). På baggrund heraf kan vi udlede, at det er acceptabelt at sammenligne skolers beregnede skolekvalitet på baggrund af forskelli-

ge parametre for skolekvalitet, på trods af at vi anvender forskelligt elevgrundlag i beregningerne.

SAMMENFATNING

I kapitlet har vi analyseret skolernes skolekvalitet. Skolekvaliteten belyses inden for hver af de fem parametre og som et samlet mål.

For at ligestille skolerne, så det er muligt at sammenligne dem, trækker vi alle elevernes forskellige omstændigheder uden for skolen ud af regnestykket. Hvis vi ikke gjorde det, ville de skoler med flest ressourcer stærke elever i form af højtuddannede forældre og en økonomisk givtig situation se ud til at være de bedste skoler, uanset hvor velfungerende skolen i virkeligheden er.

For alle de fem mål for skolekvalitet viste det sig, at der er store forskelle på skolernes andele af elever, der påbegynder eller gennemfører en ungdomsuddannelse, henholdsvis før og efter vi har taget højde for elevsammensætningen. Skolernes elevsammensætning har derfor stor betydning for, hvor stor en andel af skolernes elever, som enten påbegynder eller gennemfører en ungdomsuddannelse.

Analysen viste også, at der er forskel på, hvilke skoler der klarer sig godt, når vi ser på skolernes placering inden for de forskellige typer af skolekvalitet. Eksempelvis er der stor forskel på, hvilke skoler der er gode til at få eleverne til at påbegynde en ungdomsuddannelse lige efter 9. klasse frem for at få eleverne til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Derimod er der noget større sammenfald mellem de skoler, der er gode til at få eleverne til at påbegynde en ungdomsuddannelse lige efter 9. eller 10. klasse, og de skoler, der er gode til at få eleverne til at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Forskellen mellem de to resultater er interessant, idet den blandt andet peger i retning af, at det er relativt tilfældigt, hvilke elever der påbegynder en ungdomsuddannelse lige efter 9. frem for efter 10. klasse. Forskellen indikerer også, at det ikke nødvendigvis er positivt, at nogle skoler er gode til at få eleverne hurtigt i gang med en ungdomsuddannelse, såfremt de ikke samtidig er gode til at få eleverne til at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Ser vi derimod på den samlede skolekvalitet, viste analysen af de 10 bedst præsterende skoler, at de alle klarer sig forholdsvis godt inden

for hver af de fem typer skolekvalitet. Eksempelvis ligger 6 ud af de 10 bedst præsterende skoler også i toppen inden for de øvrige typer af skolekvalitet.

Gennemgående i analysen har vi fokuseret på tre karaktertræk hos de 10 bedste skoler samt på forskellene mellem henholdsvis den øverste og den nederste femtedel i forhold til samme tre karaktertræk. Det første karaktertræk er skoler med en høj andel af elever med anden etnisk baggrund end dansk. Det andet karaktertræk er skoler med en høj andel af elever med ufaglærte mødre, og det tredje karaktertræk er kommunetype, hvor kommunerne er inddelt i tre grupper – by-, mellem- og yder-/landkommune.

Generelt er denne analyse nået frem til seks overordnede konklusioner:

- Skoler i toppen er hverken over- eller underrepræsenterede blandt skoler med en høj andel af elever med anden etnisk baggrund end dansk.
- Skoler i toppen er hverken over- eller underrepræsenterede blandt skoler med en høj andel af elever med ufaglærte mødre.
- Skoler i toppen er overrepræsenterede blandt yder- og landkommunerne.
- Skoler i bunden er underrepræsenterede blandt skoler med en høj andel af elever med anden etnisk baggrund end dansk.
- Skoler i bunden er underrepræsenterede blandt skoler med en høj andel af elever med ufaglærte mødre.
- Skoler i bunden ligger primært i mellemkommunerne.

Vi har endvidere testet, hvor robust vores analyse er, i forhold til hvilke årgange der anvendes til beregningen af skolekvalitet. Sammenlignes beregningerne af skolekvaliteten fra et år til det næste, er resultaterne følsomme over for, hvilke årgange der anvendes. Dette betyder, at det er nødvendigt at beregne skolekvaliteten ved hjælp af flere årgange. Beregningerne af skolekvalitet er dog langt mere robuste i forhold til større skoler end mindre skoler.

Vi testede ligeledes, hvorvidt det er acceptabelt at sammenligne de forskellige typer af skolekvalitet, idet elevgrundlaget i beregningerne heraf er forskelligt. Denne test viste, at vi i høj grad kan sammenligne de

forskellige typer af skolekvalitet, selvom elevgrundlaget er forskelligt, så længe vi som minimum anvender to årgange i beregningerne.

SKOLEKVALITET: FAKTORER, DER ER UNDER INDFLYDELSE AF SKOLERNE

I kapitel 4 beregnede vi skolekvaliteten ud fra fem forskellige veje gennem ungdomsuddannelserne. Hver af vejene fortæller os noget om, hvor gode skolerne er til enten at få eleverne til at påbegynde eller gennemføre en ungdomsuddannelse. Uanset hvilken af de fem veje vi ser på, er der forskel på skolernes faktiske og forventede andele af elever, der eksempelvis påbegynder en ungdomsuddannelse. Dette betyder, at elevsammensætningen har en stor betydning for, hvorvidt skolerne har en høj eller lav andel af elever, der påbegynder eller færdiggør en ungdomsuddannelse. Vi fandt også, at hvis en skole klarer sig godt, når det gælder om at få eleverne i gang med en ungdomsuddannelse lige efter 9. klasse, er dette ikke ensbetydende med, at den samme skole også er god til at få eleverne til at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Den beregnede skolekvalitet er et meget generelt mål. Det fortæller ikke, hvilke forhold der har ført frem til resultatet, og dermed heller ikke, hvad skolen kan gøre for at opnå bedre resultater. I dette kapitel inddrager vi en række forhold, som skolen selv har indflydelse på, og undersøger, hvor meget disse *specifikke* skolekarakteristika kan forklare af skolekvaliteten. På den måde er vi i stand til mere præcist at sige, hvilke skolekarakteristika der har en positiv indvirkning på skolekvaliteten og hermed også på skolernes evne til at få eleverne til at påbegynde eller gennemføre en ungdomsuddannelse. Hvor vi i kapitel 4 alene fokuserede på skoleniveauet, ser vi nu på enkeltkarakteristikas indflydelse på elever-

ne samlet set – og dermed skolerne som helhed - og ser på, hvilke skolekarakteristika der kan beskrive de danske folkeskolars kvalitet samlet set.

SKOLEKARAKTERISTIKAS BETYDNING FOR SKOLEKVALITETEN

For hver type af skolekvalitet viser tabel 5.1, hvilke sammenhænge der er mellem skolekvaliteten og skolekarakteristika. De fem typer af skolekvalitet er vist i tabellens hoved, mens skolekarakteristika er anført i tabellens forspalte. For hver sammenhæng mellem et skolekarakteristika og en af typerne af skolekvalitet viser tabellen en koefficient. Koefficienten for skolestørrelse skal eksempelvis aflæses således, at for hver gang skolestørrelsen stiger med én elev, så vil skolekvaliteten ud fra *den lige vej efter 9. klasse* stige med 0,01 procentpoint. Dette resultat er markeret ved ***, som betyder, at det er et høj-signifikant resultat (jo flere stjerner, jo stærkere er signifikansen).

For hver type af skolekvalitet forklarer det samlede sæt af skolekarakteristika mellem 1,6-1,9 pct. af skolekvaliteten. Dette ses ved at aflæse justeret R^2 nederst i tabellen. R^2 fortæller, hvor godt de forklarende variabler tilsammen beskriver skolekvaliteten. Værdien ligger mellem 0 og 100, hvor en værdi på 0 pct. betyder, at der ikke er nogen sammenhæng mellem de forklarende variabler og skolekvaliteten, mens en værdi på 100 pct. betyder, at der er 100 pct. sammenhæng mellem de forklarende variabler og skolekvaliteten. Om R^2 er stor eller lille afhænger af, hvad man analyserer. Inden for nogle områder er en R^2 på 0,01 pct. stor, mens man inden for andre områder forventer en større forklaringskraft af de forklarende variabler. I vores sammenhæng vil vi dog sige, at en R^2 mellem 1,6-1,9 er forholdsvis lille, men det interessante er, at R^2 ikke er den samme for hver af de fem parametre.

Tabel 5.1 viser ligeledes, at der er forholdsvis få signifikante sammenhænge, hvilket betyder, at de enkelte målbare skolekarakteristika såsom antal undervisningstimer og lærer/elev-ratio har begrænset forklaringskraft, idet de ikke er signifikante. Det er med andre ord kun en mindre del af skolernes evne til at få eleverne videre i ungdomsuddannelses-systemet, som de observerede skolekarakteristika kan forklare.

Inden for de forskellige typer af skolekvalitet er der forskel på, hvor meget de målbare skolekarakteristika forklarer af skolekvaliteten.

Det samlede sæt af skolekarakteristika (R^2) synes bedst at kunne forklare skolekvaliteten ud fra *den lige vej efter 9. eller 10. klasse* og *den snoede vej*, mens skolekarakteristika samlet set synes at have den mindste betydning for skolekvaliteten beregnet ud fra *den komplette vej*. Med andre ord synes de observerede skolekarakteristika at have en højere forklaringsgrad for påbegyndelse end gennemførelse.

TABEL 5.1

Skolekarakteristikas betydning for skolekvaliteten

	Den lige vej efter 9. kl.	Den lige vej efter 9. eller 10. kl.	Den komplette vej	Den snoede vej	Den lange vej ¹
Skolestørrelse	0,01 *** (0,01)	0,00 *** (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)
Klassestørrelse (Normalklasse- elever)	0,10 ** (0,04)	0,07 ** (0,04)	0,08 (0,06)	0,02 (0,05)	0,05 (0,04)
Antal ikke- årgangsopdelte elever i 9. kl.	-0,15 *** (0,0)	0,01 (0,1)	0,13 (0,1)	0,15 ** (0,1)	0,09 (0,1)
Antal special- klasseelever 9. kl.	-0,14 *** (0,1)	-0,39 *** (0,1)	-0,31 *** (0,1)	-0,36 *** (0,1)	-0,39 *** (0,1)
Antal timer i alt i 9. kl.	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)
Antal dansk- timer i 9. kl.	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,01 (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)
Antal matema- tiktimer i 9. kl.	0,04 *** (0,00)	0,01 (0,00)	-0,03 ** (0,00)	-0,01 (0,00)	-0,01 (0,00)
Antal elever pr. lærer	0,03 (0,1)	0,15 ** (0,1)	0,16 (0,1)	0,11 (0,1)	0,0012 (0,1)
Antal elever pr. lærer mangler	-0,64 (4,5)	6,41 * (3,4)	2,51 (5,1)	3,01 (4,5)	1,34 (4,5)
Skolestørrelse	0,01 *** (0,01)	0,00 *** (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)
Klassestørrelse (Normalklasse- elever)	0,10 ** (0,04)	0,07 ** (0,04)	0,08 (0,06)	0,02 (0,05)	0,05 (0,04)

(Fortsættes)

TABEL 5.1 (FORTSAT)

	Den lige vej efter 9. kl.	Den lige vej efter 9. eller 10. kl.	Den komplette vej	Den snoede vej	Den lange vej ¹
Antal ikke- årgangsopdelte elever i 9. kl.	-0,15 *** (0,0)	0,01 (0,1)	0,13 (0,1)	0,15 ** (0,1)	0,09 (0,1)
Antal special- klasseelever 9. kl.	-0,14 *** (0,1)	-0,39 *** (0,1)	-0,31 *** (0,1)	-0,36 *** (0,1)	-0,39 (0,1)
Antal timer i alt i 9. kl.	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)
Antal dansk- timer i 9. kl.	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,01 (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)
Antal matema- tiktimer i 9. kl.	0,04 *** (0,00)	0,01 (0,00)	-0,03 ** (0,00)	-0,01 (0,00)	-0,01 (0,00)
Antal elever pr. lærer	0,03 (0,1)	0,15 ** (0,1)	0,16 (0,1)	0,11 (0,1)	0,0012 (0,1)
Antal elever pr. lærer mangler	-0,64 (4,5)	6,41 * (3,4)	2,51 (5,1)	3,01 (4,5)	1,34 (4,5)
Undervisnings- andel af lære- rens arbejdstid	5,12 * (2,7)	4,89 ** (2,1)	1,50 (2,9)	0,91 (2,4)	1,56 (2,1)
Andel lærere under 36 år	1,34 (2,5)	-4,10 ** (1,9)	-3,75 (2,9)	0,03 (2,5)	-0,67 (2,2)
Andel lærere 36-45 år	-2,72 (2,8)	-2,02 (2,3)	2,59 (3,2)	2,85 (2,7)	1,89 (2,4)
Andel lærere 46-55 år	- (2,8)	- (2,1)	- (3,0)	- (2,7)	- (2,4)
Andel lærere over 55 år	8,46 *** (2,8)	1,54 (2,1)	1,22 (3,0)	1,91 (2,7)	2,59 (2,4)

(Fortsættes)

TABEL 5.1 (FORTSAT)

	Den lige vej efter 9. kl.	Den lige vej efter 9. eller 10. kl.	Den komplette vej	Den snoede vej	Den lange vej ¹
<i>Der indgår variabler for skoler med manglende oplysninger²</i>	X	X	X	X	X
<i>Konstant</i>	-13,76 *** (2,8)	-4,22 * (2,5)	-3,47 (3,0)	-1,05 (2,7)	-1,51 (2,4)
<i>Antal observationer³</i>	689.398	590.900	196.998	196.998	295.499
<i>Justeret R²</i>	1,6	1,9	1,5	1,7	1,8

Anm.: Anm.: Anm.: *** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1.

Tabellen viser koefficienterne og standardfejl. Robuste standardfejl er listet i parentes. Standardfejlene er yderligere korrigeret ved clustering på skoleniveau.

(-) = referencekategori.

1. Som i kapitel 4 har vi vendt den lange vej om, således at skoler med høj skolekvalitet inden for den lange vej er de skoler, som har en lav andel af elever, der går den lange vej.

2. Ud over variabler for skolekarakteristika indgår der i tabellen også variabler for manglende oplysninger om skolekarakteristika. Enkelte af disse variabler (for klassestørrelse og antal timer i 9. klasse) er positivt korreleret med skolekvaliteten.

3. For hvert år indgår hver skole 100 gange, hver gang med en lidt forskellig værdi af skolekvaliteten. Vi gør dette for at tage højde for usikkerheden i beregningerne af skolekvaliteten.

Samme billede viser sig, hvis vi ser nærmere på de enkelte skolekarakteristika. 7 ud af de 11 skolekarakteristika er signifikante, når skolekvaliteten henviser til, hvor gode skolerne er til at få eleverne videre i en ungdomsuddannelse: *den lige vej efter 9. klasse*. Dette står i kontrast til skolekvaliteten målt ud fra *den komplette vej*, hvor alene 2 ud af de 11 skolekarakteristika viser signifikante sammenhænge med skolekvaliteten. Ud fra den lavere justeret R² og de færre signifikante variabler for *den komplette vej* end for *den lige vej efter 9. klasse*, kan vi derfor konkludere, at de målbare skolekarakteristika for skolerne samlet set har langt mindre betydning for, hvorvidt eleverne gennemfører end påbegynder en ungdomsuddannelse.

Ser vi på betydningen af de enkelte skolekarakteristika¹³, synes flere af kendetegnene ved skolerne at have en minimal sammenhæng med skolekvaliteten, idet koefficienterne er tæt på nul. At tallene er små skyldes til dels, at de enkelte skolekarakteristika er målt på et højt detaljeniveau og på årsbasis. Eksempelvis er *den lige vej efter 9. klasse* korreleret med skolens størrelse. Stiger skolens samlede antal elever med en elev, er det dermed korreleret med en 0,01 procentpoint-stigning i skolekvaliteten. Forøges hver af årgangene fra 1. til 9. klasse med fem elever ($9 \cdot 5 = 45$ elever i alt), svarer dette imidlertid til en gennemsnitlig stigning i skolekvaliteten på $45 \cdot 0,01 = 0,45$ procentpoint. Ligeledes er antallet af matematiktimer i 9. klasse korreleret med skolekvaliteten, når skolekvalitet er beregnet ud fra *den lige vej efter 9. klasse*. Det betyder, at 60 minutters ekstra matematik om året i 9. klasse er korreleret med en 0,04 procentpoint-stigning i skolekvaliteten. Omregnes dette til én ekstra undervisningstime a 45 minutter (svarende til 0,75 af 1 time) om ugen i skoleårets 40 uger, medfører det en gennemsnitlig stigning af skolekvaliteten på $0,75 \cdot 40 \cdot 0,04 = 1,2$ procentpoint.

Antallet af specialklasseelever i 9. klasse er den eneste variabel, hvor sammenhængen går igen for hver af de fem typer af skolekvalitet. For hver ekstra specialklasseelev i 9. klasse reduceres skolekvaliteten med 0,14-0,39 procentpoint. Der kan være flere grunde til, at andelen af specialklasseelever har en negativ betydning for skolernes andel af elever, der påbegynder eller gennemfører en ungdomsuddannelse. Den første forklaring er, at specialklasseelever har helt andre forudsætninger for at påbegynde en ungdomsuddannelse end normalklasseelever. Skoler med et højt antal specialklasseelever vil derfor alt andet lige have en lavere andel af unge, der eksempelvis påbegynder en ungdomsuddannelse, selv om vi allerede har korrigeret skolekvaliteten for elevernes sociale baggrund. Denne forklaring vil i særdeleshed gøre sig gældende, hvis der ikke er nogen sammenhæng mellem at være specialklasseelev og eksempelvis forældrenes socioøkonomiske status eller andre målbare elevkarakteristika. En anden forklaring er, at jo flere specialklasseelever i 9. klasse,

¹³ Ud over variabler for skolekarakteristika indgår der i tabellen også variabler for manglende oplysninger for hvert af skolekarakteristikaene. Typisk inkluderes sådanne variabler for at tage højde for en eventuel selektion af skoler, hvor vi af den ene eller anden grund ikke har oplysninger. Enkelte af disse variabler (for klassestørrelse og antal timer i 9. klasse) er signifikant positivt korreleret med skolekvaliteten. At disse variabler er signifikante betyder, at de skoler, som vi ikke har oplysninger på, har bedre skolekvalitet end gennemsnittet af de skoler, hvor vi har oplysninger.

desto færre ressourcer eller opmærksomhed gives til de øvrige elever, og derfor får skolerne langt færre elever end forventet til at påbegynde eller gennemføre en ungdomsuddannelse.

Når man aflæser resultaterne fra en lineær regressionsmodel som denne, er fortegnet af mere relevans end selve størrelsen på koefficienten. Det skyldes, at jo flere forskellige områder, vi gerne vil beskrive, desto flere variabler sættes ind i beregningen. Konsekvensen af denne tilgang er imidlertid, at for hver ekstra variabel, vi sætter ind i beregningen, er der risiko for, at vi udvander betydningen af de andre variabler lidt, såfremt nogle variabler beskriver lidt af det samme. Eksempelvis vil en stigning i klassestørrelsen i mange tilfælde også betyde en stigning i skolestørrelsen, hvorved de to størrelser har et lille overlap af forklaring. Vi har dog nøje udvalgt variablerne ud fra tidligere undersøgelser og forsøger at undgå variabler, som forklarer det samme.

SKOLEKARAKTERISTIKAS BETYDNING FOR HENHOLDSVIS HØJT OG LAVT PRÆSTERENDE SKOLER

I ovenstående analyse så vi på, hvorvidt skolekarakteristika er korreleret med skolekvaliteten. Med andre ord var fortolkningen af variablerne eksempelvis, at øges skolernes elever med én specialklasseelev, vil dette i gennemsnit reducere skolekvaliteten med 0,14 procentpoint. I dette afsnit ser vi nærmere på, hvorvidt skolekarakteristika har en forskellig betydning for, at skolerne ligger blandt de henholdsvis 20 pct. bedst præsterende skoler og de 20 pct. lavest præsterende skoler. Vi ser alene nærmere på skolekvaliteten, når denne beregnes ud fra *den lige vej efter 9. klasse* eller *den komplette vej*. Valget af *den lige vej efter 9. klasse* skyldes, at vi herved er sikre på, at skolens påvirkning er uafhængig af, at eleverne har været væk fra deres oprindelige folkeskole et års tid. Det vil vi ikke kunne være, hvis vi anvendte *den lige vej efter 9. eller 10. klasse*¹⁴.

For de to typer af skolekvalitet har vi lavet to analyser, én for de 20 pct. bedst præsterende skoler i forhold til resten af skolerne, og én analyse for de 20 pct. dårligst præsterende i forhold til resten af skolerne. Vi har lavet denne parallelle analyse for at se, om skoler i bunden og

¹⁴ Resultaterne for *den lige vej efter 9. eller 10. klasse* stritter i mange retninger, og som med *den lige vej efter 9. klasse* og *den komplette vej* er det et tegn på, at de inkluderede variabler ikke har den store indvirkning på elevernes påbegyndelse af ungdomsuddannelse efter 9. eller 10. klasse.

toppen reagerer forskelligt på ændringer i skolernes karakteristika. Det kan tænkes, at fx ændringer i klassens størrelse påvirker højt præsterende skoler anderledes end andre skoler.

TABEL 5.2

Skolekarakteristika for højt og lavt præsterende skoler, når skolekvalitet beregnes ud fra den lige vej efter 9. kl. og den komplette vej

	Den lige vej efter 9. kl.		Den komplette vej	
	Højt præsterende	Lavt præsterende	Højt præsterende	Lavt præsterende
Skolestørrelse	0,01 *** (0,00)	-0,03 *** (0,01)	-0,01 ** (0,01)	-0,02 *** (0,01)
Klassestørrelse	0,31 *** (0,11)	-0,35 *** (0,12)	0,06 (0,18)	-0,45 ** (0,18)
Antal ikke- årgangsopdelte elever i 9. kl.	-0,57 *** (0,15)	0,24 (0,17)	0,66 ** (0,28)	-0,42 * (0,25)
Antal specialklas- seelever 9. kl.	-0,66 *** (0,17)	0,33 ** (0,16)	-0,89 *** (0,24)	1,16 *** (0,29)
Antal timer i alt i 9. kl.	0,00 (0,00)	-0,01 ** (0,00)	0,01 (0,01)	-0,01 (0,01)
Antal dansktimer i 9. kl.	0,00 (0,03)	-0,01 (0,03)	0,02 (0,03)	-0,02 (0,03)
Antal matematik- timer i 9. kl.	0,12 *** (0,04)	-0,10 ** (0,04)	-0,10 ** (0,05)	0,12 ** (0,05)
Antal elever pr. lærer	0,01 (0,25)	0,51 * (0,27)	1,14 *** (0,32)	-0,05 (0,32)
Undervisningsan- del af lærerens arbejdstid	21,33 ** (8,58)	-5,32 (8,31)	3,99 (10,53)	-6,28 (8,47)
Andel lærere under 36 år	7,15 (7,60)	-3,62 (7,35)	-9,33 (8,72)	12,78 (9,34)
Andel lærere 36- 45 år	-1,37 (8,48)	11,71 (8,95)	14,22 (10,46)	-2,82 (9,89)

(Fortsættes)

TABEL 5.2 (FORTSAT)

	Den lige vej efter 9. kl.		Den komplette vej	
	Højt præsterende	Lavt præsterende	Højt præsterende	Lavt præsterende
Andel lærere 46-55 år	22,69 *** (8,04)	-20,78 ** (8,62)	11,41 (10,01)	-0,09 (9,28)
Konstant	-9,46 (8,69)	78,08 *** (8,70)	23,71 ** (10,12)	42,23 *** (9,84)
Der indgår variable for manglende oplysninger i analysen ¹	X	X	X	X
Antal observationer ²	689.500		197.000	
Justeret R ²	1,08	1,65	1,31	1,56

Anm.: *** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1. Tabellen viser koefficienterne og standardfejl. Robuste standardfejl er listet i parentes. Standardfejlene er yderligere korrigeret ved hjælp af clustering på skoleniveau. (-) = referencekategori.

1. Ud over variable for skolekarakteristika indgår der i tabellen også variable for manglende oplysninger om skolekarakteristika. Enkelte af disse variable (for klassestørrelse og antal timer i 9. klasse) er positivt korreleret med skolekvaliteten.

2. For hvert år indgår hver skole 100 gange. Ved hjælp af bootstrap-metoden beregner vi 100 forskellige værdier af skolekvaliteten for hver skole for at tage højde for usikkerheden i beregningerne af skolekvaliteten.

For hver af de to typer af skolekvalitet viser tabel 5.2 sandsynlighederne for, at skolerne placerer sig blandt de henholdsvis 20 pct. bedst præsterende og 20 pct. dårligst præsterende skoler. De følgende to afsnit vil fortolke tabellen for hver af de to typer af skolekvalitet.

SKOLEKVALITETEN MÅLT UD FRA DEN LIGE VEJ EFTER 9. KLASSE

Ser vi på skolekvaliteten, når den peger på, hvor gode skolerne er til at få eleverne til at påbegynde en ungdomsuddannelse lige efter 9. klasse, viser der sig nogenlunde samme billede som i tabel 5.1, idet 7 ud af 11 skolekarakteristika er signifikant korreleret med, at skolerne ligger blandt de 20 pct. bedst præsterende skoler. De syv karakteristika er:

- Skolestørrelse (+)
- Klassestørrelse i 9. klasse (+)
- Antal ikke-årgangsoopdelte elever i 9. klasse (-)
- Antal specialklasseelever i 9. klasse (-)
- Antal undervisningstimer i matematik i 9. klasse (+)
- Andelen af lærernes arbejdstid, der bruges på undervisning (+)
- Andelen af lærere, der er over 56 år (+ i forhold til andelen af lærere mellem 45-55 år).

De syv skolekarakteristika er efterfulgt af et plus eller minus i parentes. Plusserne og minusserne viser, hvorvidt den enkelte skolevariabel er positivt eller negativt korreleret med, at skolerne ligger i den bedst præsterende femtedel. Eksempelvis skal 'skolestørrelse (+)' læses som, at jo større skole, desto større chance er der for, at skolen ligger i den bedst præsterende femtedel. Ligeledes skal 'antal specialklasseelever i 9. klasse (-)' læses som, at jo flere specialklasseelever, der er i 9. klasse, desto mindre sandsynlighed er der for, at skolerne ligger i den bedste femtedel.

Med undtagelse af klassestørrelse er fortegnene for de syv skolekarakteristika som forventet. For klassestørrelse gælder, at større klasser er positivt korreleret med, at skolerne ligger i den bedste femtedel. Trods det positive fortegn for klassestørrelsen kan man ikke udlede, at klassestørrelse har en direkte positiv effekt på skolekvaliteten. Større klasser kan også betyde, at skoler med mange ressourcestærke elever også har større klasser, mens skoler med færre ressourcestærke elever ud fra et pædagogisk synspunkt vælger mindre klasser.

Antallet af matematiktimer i 9. klasse er til forskel fra antallet af dansk-timer også positivt korreleret med, at skolerne klarer sig godt. Resultatet er i overensstemmelse med Jensen (2009), der finder, at et øget antal matematiktimer øger elevernes præstationer ved afgangseksamen. Men hvad der præcist gør, at antallet af matematiktimer frem for dansk-timer har indvirkning på elevernes præstationer, er uvist.

At ældre lærere har en positiv betydning, er i tråd med skolelitteraturen, der antager, at jo ældre lærerne er, jo mere erfaring har de i at undervise de unge således, at de unge er bedre klædt på til at påbegynde en ungdomsuddannelse.

Ser vi i stedet på de skoler, der placerer sig i den nederste femtedel, gør følgende 7 ud af de 11 skolekarakteristika sig gældende:

- Skolestørrelse (-)
- Klassestørrelse i 9. klasse (-)
- Antal specialklasseelever i 9. klasse (+)
- Antal undervisningstimer i 9. klasse (-)
- Antal undervisningstimer i matematik i 9. klasse (-)
- Antal elever pr. lærer (+)
- Andelen af lærere, der er over 56 år (- i forhold til lærere mellem 45-55 år).

Der er stort overlap i de skolekarakteristika, der er korreleret med, at skolerne er henholdsvis bedst eller dårligst præsterende, idet 5 ud af de 7 skolekarakteristika er de samme. Forskellen er dog, at fortegnene er vendt, således at eksempelvis skolestørrelsen nu har en negativ betydning for, at skolerne ligger i den dårligste femtedel. Dette er præcis som forventet, idet større skoler forøger sandsynligheden for at ligge blandt de bedste skoler og samtidig reducerer sandsynligheden for at ligge blandt de dårligste skoler.

Til forskel fra analysen af de bedst præsterende skoler er der nu også en sammenhæng mellem færre undervisningstimer samt et højt antal elever pr. lærer, og at skolerne ligger blandt de dårligst præsterende skoler. Det tyder derfor på, at de dårligste skoler eksempelvis også er dem, der ikke leverer tilstrækkeligt med undervisningstimer til eleverne, og hvor der generelt set på skolen (ikke kun i 9. klasse) er få lærere i forhold til antallet af elever.

Ser vi nærmere på selve størrelsen af koefficienterne i tabel 5.2, i stedet for på fortegnene, er påvirkningen af de enkelte skolekarakteristika, der slår igennem for både de bedst og dårligst præsterende skoler, nogenlunde ens. Der er dog en enkelt undtagelse – antallet af specialklasseelever. Én ekstra specialklasseelev reducerer skolernes sandsynlighed for at ligge i toppen med 0,6 procentpoint, men forøger kun risikoen for at ligge i bunden med 0,3 procentpoint.

Alt i alt kan vi konkludere, at de samme skolekarakteristika stort set gør sig gældende i forhold til, om skolerne ligger i den øverste og den nederste femtedel, når skolekvaliteten måles på *den lige vej efter 9. klasse*. Der er dog nogle enkelte forskelle. Eksempelvis er de dårligst præsterende skoler mere følsomme over for det samlede antal undervisningstimer i 9. klasse og et højt antal elever pr. lærer på skolen generelt. Det tyder derfor på, at et lavere antal undervisningstimer og et højt antal elever pr.

lærer blandt andet er årsag til, at nogle skoler klarer sig meget dårligere end forventet i forhold til at få eleverne hurtigt i gang med en ungdomsuddannelse.

SKOLEKVALITETEN MÅLT UD FRA DEN KOMPLETTE VEJ

Ser vi på skolernes succes med at få eleverne til at færdiggøre en ungdomsuddannelse, viste analysen af tabel 5.1, at kun 2 ud af de 11 skolekarakteristika har betydning herfor (antal skemalagte matematiktimer i 9. klasse og antal specialklasseelever i 9. klasse). Ser vi i stedet på skolekarakteristikens betydning for, at skolerne ligger blandt de 20 pct. bedst placerede skoler, når det gælder gennemførelse af en ungdomsuddannelse, har de to fået følge af tre andre skolekarakteristika. Ud af 11 har disse 5 betydning:

- Skolestørrelse (-)
- Antal ikke-årgangsopdelte elever i 9. klasse (+)
- Antal skemalagte matematiktimer i 9. klasse (-)
- Antal specialklasseelever i 9. klasse (-)
- Antal elever pr. lærer (+).

At flere af skolernes karakteristika bliver signifikante, når vi kun ser på, hvad der får skolerne til at ligge blandt de 20 pct. i toppen, tyder på, at der er forskel i skolekarakteristikens påvirkning på skoler i toppen, mellemgruppen og bunden.

Ser vi nærmere på de enkelte skolekarakteristika, ser billedet noget anderledes ud for skolernes succes med at få eleverne til at gennemføre en ungdomsuddannelse frem for at påbegynde en ungdomsuddannelse. Mindre skoler har større sandsynlighed for at ligge i toppen, og det samme har skoler med et højt antal af ikke-årgangsopdelte elever. Mod forventning reducerer antallet af undervisningstimer i matematik også skolernes sandsynlighed for at ligge blandt de 20 pct. bedst præsterende skoler i forhold til elevernes gennemførelse af en ungdomsuddannelse.

Ser vi i stedet på skolernes sandsynlighed for at ligge i bunden, er følgende 5 ud af 11 skolekarakteristika signifikante:

- Skolestørrelse (-)
- Antal ikke-årgangsopdelte elever i 9. klasse (-)
- Antal skemalagte matematiktimer i 9. klasse (+)

- Antal specialklasseelever i 9. klasse (+)
- Klassestørrelse i 9. klasse (-).

4 ud af de 5 listede skolekarakteristika, der har betydning for, om skolerne ligger i toppen, gør sig også gældende i forhold til, om skolerne ligger i bunden. Det samme ulogiske mønster gør sig også gældende, hvad angår et højt antal skemalagte matematiktimer, der mod forventning øger sandsynligheden for, at skolerne ligger blandt de 20 pct. dårligst præsterende. Dette står i kontrast til andre undersøgelser. Eksempelvis viser Jensen (2009) og Marcotte (2007), at flere undervisningstimer gør eleverne dygtigere. Hvis eleverne bliver fagligt dygtigere af flere timer, burde man også forvente, at eleverne bliver bedre til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Samtidig reducerer skolestørrelsen sandsynligheden for, at skolerne ligger i bunden, mens skolestørrelsen også reducerede sandsynligheden for, at skolerne ligger i toppen. Vi kan derfor konkludere, at analysen ikke giver noget entydigt svar på betydningen af skolestørrelse for skolernes succes med at få eleverne til at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Sammenhængen mellem antallet af ikke-årgangsoopdelte elever er negativt korreleret med lav skolekvalitet og positivt korreleret med høj skolekvalitet, hvilket tyder på, at ikke-årgangsoopdelte elever får skolerne til at præstere bedre, uden vi derved er i stand til at sige, hvad der præcist gør, at ikke-årgangsoopdelte elever er positivt for skolekvaliteten.

Hvad angår skolekvaliteten beregnet ud fra *den komplette vej*, finder vi alt i alt, at nogle skolekarakteristika har betydning for, hvorvidt skolerne ligger blandt de bedst eller dårligst præsterende skoler. Vi finder dog også nogle kontraintuitive resultater, som umiddelbart ikke stemmer overens med eksisterende analyser. Derfor kan vi ikke udlede noget entydigt billede af, hvilke skolekarakteristika der gør, at skolerne får flere elever end forventet til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Sammenholder vi denne konklusion med de øvrige resultater i afsnittet, viser der sig et mønster af, at skolekarakteristika har langt større betydning for, om skolerne får flere elever end forventet til at påbegynde frem for til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Vi finder, at skolekarakteristika har større betydning for påbegyndelse end gennemførelse af en ungdomsuddannelse. Det kan til dels hænge sammen med, at der går 5 år, fra eleverne færdiggør 9. klasse, til vi måler skolernes gennemførelsesprocenter. 5

år, hvor eleverne har været under påvirkning af andre institutioner end folkeskolen.

BETYDNINGEN AF ELEVERNES FAGLIGE RESULTATER FOR SKOLEKVALITETEN

I forlængelse af ovenstående analyse ser vi nærmere på, hvor stor en del af skolekvaliteten, der kan forklares ud fra elevernes faglige resultater ved 9.-klasses-afgangseksamen¹⁵. I den sammenhæng ser vi på skolernes andel af elever med forskellige karaktergennemsnit. Vi inddeler derfor skolernes elever i fire grupper på baggrund af deres karaktergennemsnit (ud fra den nye karakterskala). Den første gruppe er elever med et karaktergennemsnit på middel eller derover (karaktergennemsnit på 7 eller derover). Den anden gruppe er elever, der har bestået, men med et karaktergennemsnit under middel (karaktergennemsnit 2 til 7). Den tredje gruppe er elever, der dumper (karaktergennemsnit under 2), mens den fjerde gruppe er elever med manglede karakteroplysninger. For hver skole beregner vi herefter skolernes andel af elever inden for hver af de fire grupper, og tabel 5.3 viser betydningen af skolernes andel af elever i de fire karakterkategorier i forhold til skolekvaliteten.

Tabellens kolonner præsenterer resultaterne for hver type af skolekvalitet, mens de fire kategorier af karaktergennemsnit er listet i tabellens rækker. Vi anvender fixed-effects-metoden til denne analyse frem for den mere almindelige regressionsmetode, som vi eksempelvis anvender i tabel 5.1. Der er flere grunde til, at vi ikke anvender den mere almindelige regressionsmetode, når vi ser på betydningen af skolernes karakterfordeling. Den væsentligste grund er, at elevernes karaktergennemsnit i flere undersøgelser, bl.a. Rangvid (2008) og CEPOS (2008), har

¹⁵ I kapitel 2 diskuterede vi, hvorvidt elevernes karaktergennemsnit bør ses som primært en indikator for skolekvalitet eller elevernes individuelle karakteristika. Vi vælger at se elevernes karaktergennemsnit som et resultat af skolernes evne til at forøge elevernes præstationer, men såfremt elevernes karaktergennemsnit primært er en indikator for elevernes individuelle karakteristika, bør vi tage højde for denne variabel i beregningen af skolekvaliteten frem for at lade den være en forklarende variabel af skolekvaliteten. Vi tester betydningen af elevernes karaktergennemsnit i forhold til beregningen af skolekvalitet. Først beregner vi skolekvaliteten, når elevernes karaktergennemsnit indgår som en forklarende variabel, hvorefter vi sammenligner disse resultater med vores eksisterende beregninger af skolekvaliteten (jf. kapitel 4). For hver type af skolekvalitet er de to beregninger i 90-98 pct. af tilfældene ens. Dette betyder, at elevernes karaktergennemsnit kun i 2-10 pct. af tilfældene bytter om på rangordningen af skolerne.

vist sig at dække over dels elevernes socioøkonomiske baggrund, dels skolernes evne til at undervise eleverne. Karakterer kan med andre ord dække over arv i form af intelligens eller miljø i form af skolens påvirkning. Anvendes skolernes karakterfordeling derfor som et mål for skolernes evne til at undervise eleverne, vil betydningen af skolen være overvurderet. Det vil være overvurderet, fordi målet også indeholder elevens sociale baggrund, og mange ressourcestærke elever har generelt en positiv betydning for skolekvaliteten.

TABEL 5.3

Betydningen af skolernes karakterfordeling for skolekvaliteten

	Den lige vej efter 9. kl.	Den lige vej efter 9. eller 10. kl.	Den komplet- te vej	Den snoede vej	Den lange vej ¹
<i>Skolens karakter- fordeling</i>					
Andel elever over middel (karakter >7)	-	-	-	-	-
Andel elever, der består, men har karaktergennemsnit under middel	-18,7 ***	-25,8 ***	-16,2 ***	-11,6 ***	-15,2 ***
(karakter 2-7)	(1,5)	(1,7)	(3,6)	(3,3)	(2,3)
Andel elever, der dumper	-21,6 ***	-40,0 ***	-39,1 ***	-23,8 ***	-23,0 ***
(karakter <2)	(3,0)	(3,5)	(8,1)	(7,2)	(5,0)
Andel elever uden karakteroplysninger	-21,1 ***	-32,1 ***	-23,6 ***	-21,1 ***	-23,0 ***
	(2,1)	(2,8)	(4,9)	(4,7)	(3,2)
Kontrol for øvrige skolekarakteristika	X	X	X	X	X
Antal observationer ²	689.398	590.900	196.998	196.998	295.499
Antal skoler	985	985	985	985	985
R ²	2,8	6,9	4,5	3,7	4,7

Anm.: *** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1. Tabellen viser koefficienterne og standardfejl for analysen ved hjælp af fixed-effects-metoden. Robuste standardfejl er listet i parentes og korigeret ved hjælp af clustermetoden. (-) = referencekategori.

1. Som i kapitel 4 har vi vendt den lange vej om, således at skoler med høj skolekvalitet inden for den lange vej er de skoler, som har en lav andel af elever, der går den lange vej.

2. For hvert år indgår hver skole 100 gange. Ved hjælp af bootstrap-metoden beregner vi for hver skole 100 forskellige værdier af skolekvaliteten for at tage højde for usikkerheden i beregningerne af skolekvaliteten.

For at tage højde for skolernes elevsammensætning anvender vi således fixed-effects-metoden. Fixed-effects-metoden tager nemlig højde for en række elev- og skolekarakteristika, der ikke kan måles, så længe disse karakteristika er konstante over tid. Et eksempel kan være elevernes intelligens eller skolernes ledelsesform. Vi antager derfor, at skolernes elevsammensætning i 9. klasse er nogenlunde konstant fra et år til det andet. Derfor ser vi kun på de karakteristika, der ændrer sig over tid, såsom den del af skolekvaliteten, der ikke kan henføres til elevernes initiale intelligens.

Ser vi nærmere på de enkelte resultater, viser tabel 5.3, at en højere andel af elever med et karaktergennemsnit under middel hænger negativt sammen med skolekvaliteten. Skolernes andel af elever med et karaktergennemsnit på middel eller derover er sammenligningsvariablen, hvilket betyder, at de øvrige resultater skal tolkes relativt hertil. At alle resultaterne er negative betyder derfor, at jo flere elever med et karaktergennemsnit på middel eller derover, desto bedre er skolekvaliteten. Dette resultat gælder for alle fem typer af skolekvalitet.

Sammenligner vi resultaterne på tværs af de forskellige typer af skolekvalitet, har skolernes karakterfordeling samlet set den største betydning for, at skolerne får flere elever end forventet til at gå *den lige vej efter 9. eller 10. klasse*, og herefter for, at skolerne får flere elever end forventet til at gennemføre en ungdomsuddannelse (*den komplette vej*). Skolernes karakterfordeling har samlet set den mindste betydning for, hvorvidt skolerne får flere elever end forventet til at gå *den lige vej efter 9. klasse*, hvilket læses ud fra R^2 i tabellen. Det er påfaldende, at skolernes karakterfordeling har mindre betydning for, om skolerne har flere elever end forventet, der går den lige vej efter 9. klasse, end for, om skolerne har flere elever end forventet, der går den lige vej efter 9. eller 10. klasse. Forskellen betyder eksempelvis, at elever med gode karakterer også tager 10. klasse, og det derfor er relativt tilfældigt, hvilke elever der påbegynder en ungdomsuddannelse lige efter 9. klasse, uanset hvor gode skolerne er til at klæde eleverne på til fremtiden. Det er dog ikke i nær så høj grad tilfældigt, at elever med et godt karaktergennemsnit påbegynder en ungdomsuddannelse efter endt grundskole. Tilbud om 10.klasses-centre og efterskole lader til at tiltrække alle typer af elever, også de elever, der kunne tænkes at være klar til en ungdomsuddannelse lige efter 9. klasse.

SAMMENFATNING

I dette kapitel så vi nærmere på skolekvaliteten, som vi beregnede i kapitel 4, og hvilke omstændigheder skolerne selv har indflydelse på. Vi så nærmere på, hvilke skolekarakteristika der har betydning for skolernes succes med at få eleverne til at begynde på eller gennemføre en ungdomsuddannelse. Der var fire hovedkonklusioner i kapitlet:

- Generelt set forklarer målbare skolekarakteristika såsom klassestørrelse og lærernes aldersfordeling kun en lille del af variationen i skolekvaliteten.

Det tyder derfor på, at skolekarakteristika, som vi umiddelbart ikke har adgang til i datamaterialet, har større betydning, når det drejer sig om skolekvaliteten.

- Der er flere skolekarakteristika, der har betydning for skolekvaliteten beregnet ud fra påbegyndelse end ud fra gennemførelse af en ungdomsuddannelse.

At flere skolekarakteristika har betydning for skolekvaliteten, når den er beregnet ud fra påbegyndelse end ud fra gennemførelse, kan blandt andet skyldes, at gennemførelsesprocenterne først måles 5 år efter 9. klasse. På 5 år når eleverne at være under indflydelse af andre institutioner end folkeskolen, og eleverne får også generelt mere livserfaring selv, hvilket alt i alt er med til at reducere betydningen af folkeskolen.

- Jo højere andel af elever med et højt karaktergennemsnit skolerne har, desto bedre skolekvalitet.
- Skolernes karakterfordeling forklarer i højere grad skolernes succes med at få eleverne den lige vej efter 9. eller 10. klasse end efter 9. klasse.

Skolernes evne til at uddanne eleverne er generelt set af betydning for skolekvaliteten, uanset hvordan vi måler denne. Ser vi imidlertid alene på påbegyndelse, synes det at være relativt tilfældigt, hvorvidt skolerne har succes med at få eleverne til at påbegynde en ungdomsuddannelse lige efter 9. frem for efter 9. eller 10. klasse. Vores fortolkning heraf er, at

elever med høje karakterer også vælger 10. klasse enten på en folkeskole eller på en efterskole, mens det ikke i nær så høj grad er tilfældigt, om eleverne påbegynder en ungdomsuddannelse lige efter grundskolen.

Resultatet af at analysere skolernes karakterfordeling er dog under antagelse af, at skolernes elevsammensætning i 9. klasse ikke ændres væsentligt fra et år til det næste, idet elevernes karaktergennemsnit dels reflekterer elevernes socioøkonomiske baggrund, og dels reflekterer skolernes evne til at øge elevernes præstationer. En dybere analyse af sammenhængen mellem skolekvaliteten beregnet på baggrund af elevernes præstationer ved afgangseksamen og skolekvaliteten beregnet ud fra elevernes videre færd i uddannelsessystemet er uden for rammerne af denne rapport.

SKOLEKVALITET: FAKTORER, DER IKKE ER UNDER INDFLYDELSE AF SKOLERNE

I kapitel 4 og 5 fokuserede vi på skolernes succes med at få eleverne til enten at påbegynde eller færdiggøre en ungdomsuddannelse. Vi fandt i kapitel 5, at skolekarakteristika, som den enkelte skole selv har mulighed for at påvirke, først og fremmest har betydning for, om de unge starter på en ungdomsuddannelse. Gennemførelse af uddannelsen ligger længere fremme i tiden, og andre forhold, som folkeskolen ikke har lod og del i, fx kvalitet af undervisningen på det nye uddannelsessted, overtrumfer lidt efter lidt virkningen af folkeskolens indsats i forhold til eleverne. Dette slog da også igennem på resultaterne, idet betydningen af de analyserede skolekarakteristika var noget mindre i forhold til gennemførelse af en ungdomsuddannelse.

I erkendelse af at en lang række forhold, som skolerne *ikke* har indflydelse på (fx individuelle elevkarakteristika, familieforhold, forældres socioøkonomiske status, skolens elevsammensætning og kommunale forhold), også spiller en rolle for, hvorvidt de unge påbegynder eller gennemfører en ungdomsuddannelse, vil vi i dette kapitel se nærmere på, hvilken betydning disse andre faktorer har for de unges veje gennem ungdomsuddannelserne. Sidst i kapitlet ser vi nærmere på, om færdiggørelse inden for 5 år er korreleret med, at eleverne er kommet hurtigt i gang med en ungdomsuddannelse.

I dette kapitel fokuserer vi på eleverne som helhed, og hvordan forskellige baggrundsfaktorer indvirker på deres videre skolegang efter

folkeskolen. Vi ser dermed bort fra den enkelte skole for nu, og resultaterne i kapitel 4 – på skoleniveau – kan ikke umiddelbart sammenholdes med resultaterne i dette kapitel.

BETYDNINGEN AF DE ENKELTE KATEGORIER AF BAGGRUNDSVARIABLER

I kapitel 2 beskrev vi, hvordan unges uddannelsesvalg kan opdeles i faktorer, som skolerne har eller ikke har indflydelse på. De baggrundsvariable, som skolerne ikke har indflydelse på, kan yderligere opdeles i følgende kategorier, jf. figur 2.1:

- Individuelle elev-karakteristika
- Familieforhold
- Forældrenes socioøkonomiske status
- Skolernes elevsammensætning
- Kommunale forhold.

TABEL 6.1

For hver vej gennem ungdomsuddannelserne: Samlet forklaringskraft af baggrundsvariablene med stigende antal baggrundsvariable i procent

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7
<i>Den lige vej efter 9. kl.</i>	2,0	1,3	3,1	8,7	9,7	9,9	10,0
<i>Den lige vej efter 9. eller 10. kl.</i>	0,0	3,2	7,6	14,9	16,6	16,7	16,9
<i>Den komplette vej</i>	0,0	3,6	9,1	13,5	15,1	15,2	15,4
<i>Den snoede vej</i>	0,0	3,9	9,0	12,0	13,5	13,7	13,9
<i>Den lange vej</i>	0,0	2,9	8,0	11,4	12,8	13,0	13,2

Anm.: Tabellen viser justeret R^2 for hver af de fem forskellige typer skolekvalitet.

Model 1: Kontrol for skoleårgang.

Model 2: Som model 1 samt kontrol for individuelle karakteristika.

Model 3: Som model 2 samt kontrol for familieforhold.

Model 4: Som model 3 samt kontrol for forældrenes uddannelse.

Model 5: Som model 4 samt kontrol for øvrige indikatorer for forældrenes socioøkonomiske status.

Model 6: Som model 5 samt kontrol for kommunale forhold.

Model 7: Som model 6 samt kontrol for skolernes elevsammensætning i 9. klasse.

Tabel 6.1 viser, hvor meget de fem forskellige kategorier af baggrundsvariabler samlet set kan forklare af de unges veje gennem ungdomsuddannelserne. Forklaringsgraden kan variere fra 0 til 100 procent, hvor 100 procent betyder, at de baggrundsvariabler, der indgår i modellen, fuldstændigt forudsiger sandsynligheden for, at eleverne eksempelvis går *den lige vej efter 9. klasse*. Nul procent betyder derimod, at de baggrundsvariabler, der indgår i modellen, slet intet forklarer.

For hver af de fem veje gennem ungdomsuddannelserne vises resultatet af syv forskellige regressionsmodeller, der adskiller sig fra hinanden ved antallet af baggrundsvariabler. Tabellen læses på den måde, at der i model nr. 2 indgår de samme baggrundsvariabler som i model nr. 1 plus nogle ekstra. Tilsvarende rummer model nr. 3 de samme baggrundsvariabler som model nr. 2 samt nogle ekstra osv. For alle parametrene for skolekvalitet gælder, at i takt med, at flere baggrundsvariabler sættes ind i modellen, kan en større del af elevernes uddannelsesveje forklares.

I model 1 indgår alene variabler for elevernes afgangår, og disse variabler forklarer mellem 0-2 pct. af elevernes veje gennem ungdomsuddannelserne. Den lave forklaringsgrad er et godt udgangspunkt, idet det betyder, at der ikke er væsentlige forskelle mellem eksempelvis, hvilket år eleverne går i 9. klasse, og sandsynligheden for, at eleverne påbegynder en ungdomsuddannelse.

I model 2 suppleres med individuelle elevkarakteristika i 9. klasse, og alt i alt forklares mellem 1,3-3,6 pct. af elevernes sandsynlighed for enten at påbegynde eller at færdiggøre en ungdomsuddannelse.

I model 3 indgår de samme karakteristika som i model 2 samt familieforhold såsom forældrenes civilstand, hvorefter forklaringsgraden eksempelvis stiger til 9,1 pct. for andelen af elever, der går *den komplette vej*. Ved at inkludere familieforhold stiger forklaringskraften til 3,1-9,1 pct.

I model 4 indsættes også indikatorer for forældrenes uddannelse, og for alle parametrene sker der et stort spring i forklaringsgraden. Eksempelvis forklarer kontrolvariablerne samlet set 14,9 pct. af elevernes sandsynlighed for at gå *den lige vej efter 9. eller 10. klasse*. Stigningen i forklaringskraft er på de følgende trin ret beskeden. Det viser, at forældrenes uddannelse er en særlig betydningsfuld faktor, når de unges vej gennem ungdomsuddannelsessystemet skal forklares.

I model 5 inkluderer vi også forældrenes arbejdsrelaterede faktorer, herunder om de er i arbejde, og hvor de ligger indkomstmæssigt. Forklaringskraften stiger mellem 1-1,7 procentpoint, og alle de forklarende variable forklarer nu 9,7-16,6 pct. af de unges veje gennem ungdomsuddannelse.

I model 6, hvor vi nu ser nærmere på kommunekarakteristika, stiger forklaringskraften kun marginalt. Når vi har taget højde for alle de andre faktorer, har kommunekarakteristika kun en mindre betydning.

Når alle baggrundsvariablene indgår i analysen – model 7 – forklarer de mellem 10,0 og 16,9 pct. af variationen i parametrene for skolekvalitet. Elevsammensætningen på skolen har også kun en mindre forklaringskraft, når vi i forvejen har inkluderet de andre faktorer.

En sammenligning af, hvor meget det samlede sæt af baggrundsvariable kan forklare i forhold til hver af de fem veje gennem ungdomsuddannelserne, viser, at den mindste forklaringskraft fremgår for parameteren *den lige vej efter 9. klasse* (10,0 pct.), og den største forklaringskraft fremgår for parameteren *den lige vej efter 9. eller 10. klasse* (16,9 pct.) og *den komplette vej* (15,4 pct.). At karakteristika, som skolerne ikke har indflydelse på, samlet set forklarer mellem 10-16,9 pct. af andelen af elever, der enten påbegynder eller færdiggør en ungdomsuddannelse, kan synes af lidt. Det er dog meget typisk inden for denne type af regressionsmodeller. Rangvid (2008) finder eksempelvis, at baggrundsvariable forklarer mellem 12-23 pct. af elevernes karaktergennemsnit, afhængig af hvilket fag der anvendes som mål for skolekvaliteten.

Det er samtidig interessant, at blandt andet elevkarakteristika og forældrenes socioøkonomiske status har mindre betydning for, hvorvidt eleverne går den lige vej efter 9. klasse frem for efter 9. eller 10. klasse. Umiddelbart indikerer dette resultat, at det er mere tilfældigt, hvilke elever der påbegynder en ungdomsuddannelse lige efter 9. klasse frem for efter 9. eller 10. klasse. Dette kan hænge sammen med, at der både kan være positive og negative årsager til at påbegynde en ungdomsuddannelse lige efter 9. klasse. En positiv årsag vil være, at eleverne på grund af deres sociale baggrund er godt udrustede til at påbegynde en ungdomsuddannelse, mens en negativ årsag kan være, at eleverne påbegynder en ungdomsuddannelse tidligt, fordi de er trætte af folkeskolen.

BETYDNINGEN AF DE ENKELTE BAGGRUNDSVARIABLER

Den overordnede tabel 6.1 siger imidlertid ikke noget om, hvor meget enkelte baggrundsvariabler, såsom køn eller alder, hver for sig forklarer de unges påbegyndelses- eller gennemførelsesprocenter. For at undersøge dette skal man i stedet se nærmere på betydningen af de enkelte baggrundsvariabler.

TABEL 6.2

Betydning af de enkelte baggrundsvariabler for parameteren den lige vej efter 9. eller 10. kl. og den komplette vej i procentpoint, udvalgte variabler

	Den lige vej efter 9. eller 10. kl.	Den komplette vej
<i>Individuelle elevkarakteristika</i>		
Piger	-	-
Drenge	-9,7 *** (0,2)	-9,5 *** (0,4)
Danskere	-	-
1.-generations-indvandrere	10,4 *** (1,0)	10,0 *** (1,5)
2.-generations-indvandrere	14,1 *** (0,7)	8,7 *** (1,3)
Etnicitet mangler	-3,8 *** (1,3)	-20,3 *** (1,4)
<i>Familieforhold</i>		
Enebarn	-	-
1 helsøskende	-2,0 *** (0,3)	-1,3 ** (0,6)
2 helsøskende	-4,0 *** (0,4)	-3,4 *** (0,6)
+2 helsøskende	-7,6 *** (0,5)	-7,1 *** (0,8)
Elev bor ude	-6,5 *** (1,1)	-10,8 *** (1,9)
Elev bor med kernefamilie	-	-
Elev bor med mor/far og ny partner	-4,2 *** (0,4)	-6,0 *** (0,7)
Elev bor med enlig mor/far	-5,1 *** (0,3)	-6,6 *** (0,6)

(Fortsættes)

TABEL 6.2 (FORTSAT)

	Den lige vej efter 9. eller 10. kl.	Den komplette vej
<i>Mors socioøkonomiske status</i>		
Mødre, grundskole	-8,0 *** (0,3)	-7,7 *** (0,5)
Mødre med almen­gymnasial uddannelse	6,1 *** (0,6)	3,0 *** (1,1)
Mødre med erhvervsgymnasial uddannelse	8,3 *** (0,8)	3,5 *** (1,7)
Mødre med erhvervsfagligt hoved- /praktikforløb	-	-
Mødre med kort videregående uddannelse	7,4 *** (0,5)	4,4 *** (0,8)
Mødre med mellemlang vide- regående uddannelse	8,7 *** (0,3)	4,9 *** (0,5)
Mødre med lang videregående uddannelse	10,3 *** (0,4)	6,0 *** (0,8)
<i>Kommunekarakteristika</i>		
Antal almen­gymnasiale tilbud	0,0 (0,0)	-0,1 ** (0,1)
Antal erhvervsgymnasiale tilbud	0,4 ** (0,2)	0,5 ** (0,3)
Antal tilbud om erhvervsfagligt hoved- /praktikforløb	-0,1 *** (0,0)	0,0 (0,0)
Andel virksomheder med 1 ansat	-	-
Andel virksomheder med 2-4 ansatte	34,5 *** (8,3)	56,5 *** (11,8)
Andel virksomheder med 5-9 ansatte	28,9 *** (10,1)	27,5 ** (12,6)
Andel virksomheder med 10-19 ansatte	-8,3 (12,7)	-20,7 (17,6)

(Fortsættes)

TABEL 6.2 (FORTSAT)

	Den lige vej efter 9. eller 10. kl.	Den komplette vej
Andel virksomheder med 100 ansatte	-52,9 (37,6)	-46,9 (50,7)
Ledighed for 16-24-årige ≤ 4 pct.	-	-
Ledighed for 16-24-årige > 4 pct.	-0,4 (0,4)	-0,9 * (0,5)
Ledighed for arbejdsstyrken ≤ 4 pct.	-	-
Ledighed for arbejdsstyrken > 4 pct.	-0,9 ** (0,4)	0,4 (0,6)
<i>Elevsammensætning i 9. kl.</i>		
Andel piger	-	-
Andel drenge	-3,6 ** (1,5)	-4,2 * (2,2)
Andel danske	-	-
Andel 1.-generations-indvandrere	-1,2 (3,0)	-6,4 ** (3,2)
Andel 2.-generations-indvandrere	4,7 * (2,7)	-7,7 ** (3,7)
Andel elever med faglærte mødre	-	-
Andel elever med ufaglærte mødre	-10,5 *** (1,5)	-2,3 (2,2)
<i>Antal observationer</i>	245.535	76.623
<i>Justeret R²</i>	16,9	15,4

Anm.: *** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1. (-) = referencekategori.

Tabellen viser koefficienterne og standardfejl. Standardfejl er listet i parentes. I modellen indgår der også baggrundsvariabler for afgangår, antal dage indlagt på sygehuset efter fødslen indtil 3. leveår, lav fødselsvægt, elevens alder ved afgangseksamen, antal halvsøskende, forældres alder ved fødsel, fædres uddannelse, begge forældres jobstatus og indkomst, antal forberedende uddannelsesstilbud, antal uddannelsesstilbud om grundforløb, andele af elever med ufaglærte fædre samt variabler, der indikerer, hvis nogle af eleverne har manglende oplysninger på nogle af baggrundsvariablerne, jf. appendiks tabel A.3 og A.4 for en detaljeret beskrivelse af modellen. Kategorier vedrørende mors uddannelse angiver morens højest gennemførte uddannelse.

Tabel 6.2 beskriver betydningen af de enkelte baggrundsvariabler, men alene for *den lige vej efter 9. eller 10. klasse* og *den komplette vej*, idet baggrundsvariablerne samlet set har den største forklaringskraft inden for disse to parametre. Idet der indgår en lang række baggrundsvariabler i analysen, har vi, ligesom i kapitel 2, valgt alene at beskrive betydningen af enkelte baggrundsvariabler.

Udvalgte baggrundsvariabler er listet nedad i tabellens rækker, mens de to parametre er listet i tabellens kolonner. Vi har valgt kun at inkludere variabler, som er signifikante. Tabellerne i deres helhed kan man se i appendiks tabel A.3 og A.4. De variabler, der *ikke* er inkluderede, er:

Individuelle karakteristika

- Lav fødselsvægt
- Antal dage indlagt på sygehuset indtil 3. leveår
- Elevernes alder ved eksamen.

Familieforhold

- Antal halvsøskende
- Forældrenes alder ved fødslen.

Forældrenes socioøkonomiske status

- Forældrenes indkomst
- Forældrenes jobstatus
- Fædrenes uddannelse.

Skolernes elevsammensætning

- Andelen af ufaglærte fædre.

For betydningen af disse variabler henvises til appendiks tabel A.3 og A.4.

For hver baggrundsvariabel viser tabel 6.2 sandsynligheden for, at eleverne går *den lige vej efter 9. eller 10. klasse* eller *den komplette vej*. I nedenstående afsnit anvender vi også termerne påbegyndelse og gennemfø-

relse af en ungdomsuddannelse for hhv. *den lige vej efter 9. eller 10. klasse* og *den komplette vej*.

INDIVIDUELLE ELEV-KARAKTERISTIKA

Ser vi på de individuelle karakteristika, er betydningen af at være en dreng som forventet negativ. Eksempelvis -9,5 for den komplette vej, hvilket betyder, at sandsynligheden for at gennemføre en ungdomsuddannelse er 9,5 procentpoint lavere for drenge end for piger. Den negative betydning af at være dreng er ens for påbegyndelse og gennemførelse af en ungdomsuddannelse. At drenge uddanner sig i mindre udstrækning end pigerne, stemmer overens med den igangværende debat om kønsfordelingen på ungdomsuddannelserne.

Elever med anden etnisk baggrund end dansk har derimod en *større* sandsynlighed for både at påbegynde og færdiggøre en ungdomsuddannelse sammenlignet med etnisk danske elever. Der kan være flere grunde hertil. For det første inkluderer 1.- og 2.-generations-indvandrere både indvandrere fra vestlige og ikke-vestlige lande. For det andet er der lidt selektion forbundet med denne gruppe, idet variabelen 'manglende information om etnicitet' er negativ. Dette betyder, at den positive betydning af at være 1.- eller 2.-generations-indvandrere er en smule overvurderet i tabellen. Disse to mere tekniske forklaringer kan dog ikke udelukke, at 1.- og 2.-generations-indvandrere i højere grad end etniske danskere påbegynder og gennemfører en ungdomsuddannelse, når vi tager højde for en række socioøkonomiske faktorer. Ifølge de økonomiske vismænd (Sørensen et al., 2007) er indvandrere oftere fattige og står oftere uden for arbejdsmarkedet end etniske danskere. Når vi har taget højde for dette i form af forældrerens indkomst og tilknytning til arbejdsmarkedet, står vi tilbage med etnicitet, som umiddelbart ikke har nogen negativ betydning for, hvorvidt de unge påbegynder eller gennemfører en ungdomsuddannelse. Henholdsvis tabel A.3 og tabel A.4 i appendiks underbygger dette argument, idet disse tabeller viser, at når alene elevernes individuelle karakteristika indgår i modellen, så har 1.- eller 2.-generations-indvandrere en lavere sandsynlighed end etniske danskere for at gennemføre en uddannelse. Jo mere vi kontrollerer for familief forhold og forældrenes socioøkonomiske status, desto mere ændres betydningen af etnicitet, som i sidste ende er positiv.

Betydningen af at være 1.-generations-indvandrere er den samme for henholdsvis påbegyndelse og gennemførelse af en ungdomsuddan-

nelse, mens betydningen af at være 2.-generations-indvandrere er næsten dobbelt så stor (14,1 procentpoint) for påbegyndelse som for gennemførelse (8,7 procentpoint).

FAMILIEFORHOLD

Ser vi for det andet på baggrundsvariabler inden for kategorien familieforhold, har elever med søskende lavere sandsynlighed for både at påbegynde og gennemføre en ungdomsuddannelse end enebørn. Det samme gælder for elever, der enten bor alene med én af forældrene eller sammen med den ene af forældrene og hans eller hendes nye partner, sammenlignet med elever, der bor sammen med begge forældre¹⁶. Bor eleven med den ene forælder og hans eller hendes nye partner, reduceres eksempelvis sandsynligheden for at gennemføre en ungdomsuddannelse med 6 procentpoint set i forhold til elever, der bor i en kernefamilie.

Med en enkelt undtagelse har variablerne for familieforhold i tabel 6.2 nogenlunde samme betydning for påbegyndelse som for gennemførelse af en ungdomsuddannelse. Undtagelsen er variabelen for, om eleverne ikke bor hjemme hos nogle af forældrene. Dette har en større negativ betydning for gennemførelse (10,8 procentpoint) end for påbegyndelse (6,5 procentpoint).

FORÆLDRENES SOCIOØKONOMISKE STATUS

Ser vi for det tredje på baggrundsvariabler inden for kategorien forældrenes socioøkonomiske status, finder vi ikke overraskende, at jo højere uddannelsesniveau mødrene har, desto højere sandsynlighed er der for, at eleverne både påbegynder og gennemfører en ungdomsuddannelse. Eksempelvis reduceres elevernes sandsynlighed for at *gå den lige vej efter 9. eller 10. klasse* med 8 procentpoint, såfremt mødrene alene har en grundskoleuddannelse frem for et erhvervsfagligt hoved- og praktikforløb. Der er dog en enkelt undtagelse. Mødre, hvis højeste fuldførte uddannelse enten er en almen gymnasial eller erhvervsgymnasial ungdomsuddannelse, forøger sandsynligheden for, at eleverne både påbegynder og gennemfører en ungdomsuddannelse, i forhold til de mødre, hvis højeste

¹⁶ Forældrenes civilstatus er defineret i det år, hvor eleven går i 9. klasse. I enkelte tilfælde, har forældrenes civilstatus i 9. klasse været uoplyst, hvorefter data for det forrige år er anvendt.

fuldførte uddannelse er et erhvervsfagligt hoved- og praktikforløb. Dette på trods af, at et erhvervsfagligt hoved- og praktikforløb typisk kræver flere år på skolebænken.

Med undtagelse af mødre med en grundskoleuddannelse, har mødrenes uddannelse generelt set større betydning for, om eleverne påbegynder end gennemfører en ungdomsuddannelse. For mødre med en grundskoleuddannelse synes det at have lige stor negativ betydning for, hvorvidt eleverne påbegynder eller gennemfører en ungdomsuddannelse.

KOMMUNALE FORHOLD

Den fjerde kategori af baggrundsvARIABLER er kommunale forhold, hvor vi har valgt alene at inddrage nogle kommunale forhold, som vi forventer har en direkte påvirkning på unges veje gennem ungdomsuddannelserne. De første omhandler antallet af uddannelses tilbud i den kommune, hvor folkeskolen ligger.

Ser vi på det samlede antal tilbud om kompetencegivende ungdomsuddannelser, har dette ikke betydning for, om eleverne går *den komplette vej*, og samlet set en negativ betydning for, hvorvidt eleverne går *den lige vej efter 9. eller 10. klasse*. Der er dog forskel på de forskellige typer af ungdomsuddannelses tilbud. Antallet af erhvervsgymnasiale tilbud forøger sandsynligheden for, at eleverne går *den lige vej efter 9. eller 10. klasse* med 4 procentpoint og *den komplette vej* med 5 procentpoint. Antallet af almen gymnasiale tilbud har derimod ingen signifikant betydning for, om eleverne går *den lige vej efter 9. eller 10. klasse*, men reducerer betydningen af, om eleverne går *den komplette vej* med 1 procentpoint.

Sammensætningen af virksomheder i kommunen kunne også være en betydende faktor, navnlig i forhold til erhvervsuddannelserne, som har behov for et passende udbud af praktikpladser i nærområdet. Alt andet lige må man formode, at større virksomheder har bedre muligheder for at tilbyde praktikpladser end små enkeltmandsvirksomheder. Analysen, som ikke tager hensyn til, at praktikpladsproblemet er irrelevant for de unge i gymnasial uddannelse, giver et uklart svar. I forhold til enkeltmandsvirksomheder øger andelen af virksomheder med mellem 2-9 ansatte sandsynligheden for, at eleverne både påbegynder og gennemfører en ungdomsuddannelse. Andelen af virksomheder i kommunen med 10 eller flere ansatte har dog ikke nogen signifikant betydning for, hvorvidt eleverne påbegynder eller gennemfører en ungdomsuddannelse.

Man kan tænke sig mange forskellige grunde til denne forskel, fx at det er en anden type virksomheder med mindre håndværkspræg og dermed en anden tradition for uddannelse af arbejdskraften.

Den sidste kommunevariabel, som vi inddrager i analysen, er arbejdsløshedsprocenten. Høje arbejdsløshedsprocenter kan både virke fremmende og hæmmende for, hvorvidt eleverne påbegynder eller gennemfører en ungdomsuddannelse. Både en generel høj arbejdsløshed og en høj ungdomsarbejdsløshed kan eksempelvis medføre, at flere unge vælger at påbegynde en ungdomsuddannelse. Idet en høj arbejdsløshed også kan virke hæmmende for antallet af praktikpladser, kan arbejdsløshed også have en negativ indflydelse på, hvorvidt eleverne gennemfører en ungdomsuddannelse. Vi finder dog en marginal betydning af arbejdsløshedsprocenterne. Kun generel arbejdsløshed over 4 pct. reducerer de unges sandsynlighed for at påbegynde en ungdomsuddannelse *lige efter 9. eller 10. klasse*.

SKOLERNES ELEVSAMMENSÆTNING

Den femte og sidste kategori af baggrundsvariabler, som vi analyserer, er skolernes elevsammensætning. Skolernes elevsammensætning kan have betydning for den enkelte elevs egne præstationer, idet klassekammerater både kan virke fremmende og hæmmende for elevens egen læring.

Den første signifikante variabel er andelen af drenge på skoleårgangen. Tabellen viser, at andelen af drenge i årgangen reducerer sandsynligheden for, at eleverne går *den lige vej efter 9. eller 10. klasse* med 3,6 procentpoint.

De næste variabler for elevsammensætningen er andelen af henholdsvis 1.- og 2.-generations-indvandrere på årgangen. For begge variabler gælder det, at forøges andelen af klassekammerater, der er 1.- eller 2.-generations-indvandrere, med 10 procentpoint, reduceres sandsynligheden for at gå *den komplette vej* med henholdsvis 64 og 77 procentpoint. Til gengæld vil andelen af 2.-generations-indvandrere øge sandsynligheden for at påbegynde uddannelse, mens 1.-generations-indvandrere hverken øger eller reducerer sandsynligheden for påbegyndelse.

Den sidste variabel for elevsammensætningen er andelen af elever med ufaglærte mødre. Stiger andelen af elevens klassekammerater med ufaglærte mødre, reduceres elevernes sandsynlighed for at påbegynde en ungdomsuddannelse med 10,5 procentpoint, mens det ikke har betydning for, hvorvidt eleverne gennemfører en ungdomsuddannelse.

Sagt på en anden måde synes det at have en ufaglært mor at reducere den unges påbegyndelse af uddannelse, måske fordi mor ikke har forudsætninger for at yde den nødvendige støtte og rådgivning, som andre unge kan få fra deres forældre. Når de unge først er kommet i gang med en uddannelse, synes den begrænsende effekt af en ufaglært mor imidlertid at ophøre, idet andelen af unge, der gennemfører en ungdomsuddannelse, ikke er påvirket af dette forhold.

Alt i alt har skolernes elevsammensætning kun en lille forklarende kraft, men de signifikante variabler kan tyde på, at klassekammeraternes baggrund har betydning. Hvis klassekammeraterne kommer fra mindre ressourcestærke hjem, kan det få betydning for den enkelte elev i klassen, og om denne elev kommer i uddannelse efter 9. klasse.

UNGES GENNEMFØRELSE AF EN UNGDOMSUDDANNELSE, GIVET DE PÅBEGYNDER LIGE EFTER 9. ELLER 10. KLASSE

Den sidste analyse i dette kapitel ser nærmere på sammenhængen mellem, at de unge kommer hurtigt i gang med en ungdomsuddannelse og gennemfører en ungdomsuddannelse inden for 5 år. For parametrene *den komplette vej* og *den snoede vej* viser tabel 6.3 betydningen af, at eleverne påbegynder en ungdomsuddannelse lige efter 9. klasse eller lige efter 10. klasse. I tabellen er der også kontrolleret for de øvrige baggrundsvariabler, som skolerne ikke har indflydelse på.

TABEL 6.3

Elevernes sandsynlighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse, givet de går hurtigt i gang med uddannelsen

	Den komplette vej	Den snoede vej
<i>Påbegyndt lige efter 9. kl.</i>	27,4 ***	17,5 ***
	(0,4)	(0,3)
Justeret R ²	21,2	16,8
<i>Påbegyndt lige efter 10. kl.</i>	50,6 ***	32,4 ***
	(0,4)	(0,4)
Justeret R ²	37,6	25,2
<i>Antal observationer</i>	76.623	

Anm.: *** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1.

Anm.: I tabellen er der taget højde for de øvrige baggrundsvariabler, som skolerne ikke har indflydelse på, + signifikansniveau.

Tabel 6.3 viser, at påbegyndes en ungdomsuddannelse lige efter 9. klasse, forøges sandsynligheden for at gå *den komplette vej* med 27,4 procentpoint og sandsynligheden for at gå den snoede vej med 17,5 procentpoint.

Påbegyndes en ungdomsuddannelse i stedet lige efter 10. klasse, forøges sandsynligheden for at gå *den komplette vej* med 50,6 procentpoint, mens sandsynligheden for at gå den snoede vej øges med 32,4 procentpoint.

Elever, der gennemfører en ungdomsuddannelse inden for 5 år, er i høj grad korreleret med, at eleverne kommer hurtigt i gang. Det kan dog ikke tolkes sådan, at såfremt eleverne kommer hurtigt i gang, vil de også gennemføre inden for 5 år. Tabellen viser nemlig også en tendens til, at elever, der tager 10. klasse, har en større sandsynlighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse inden for 5 år efter 9. klasse end elever, der går videre direkte efter 9. klasse.

SAMMENFATNING

I dette kapitel gik vi i dybden med de faktorer, som skolerne *ikke* har indflydelse på, men som stadig har betydning for unges veje gennem uddannelsessystemet. En række interessante resultater gjorde sig gældende. Blandt andet fandt vi, at:

- de omstændigheder, som skolen ikke kan ændre, har vist sig at have mest betydning for *den lige vej efter 9. eller 10. klasse* og *den komplette vej*.

Resultatet taler for, at betydningen af elevernes socioøkonomiske baggrund og familieforhold er konstant over tid og både slår igennem i forhold til påbegyndelse efter grundskolen og gennemførelse senere hen. Vi fandt dog også, at:

- de omstændigheder, som skolen ikke kan ændre, har vist sig at have mindst betydning for *den lige vej efter 9. klasse*.

Når vi sammenligner, om eleverne påbegynder lige efter 9. klasse eller lige efter 9. eller 10. klasse, viser det sig, at elevernes baggrund har mindre at sige om, hvorvidt eleverne går direkte eller venter et år. Det er altså mere tilfældigt, om eleverne vælger 10. klasse fra eller til. Tilbud om

efterskoler og 10.-klasses-centre synes derfor at have en tiltrækningskraft på alle samfundslag. Det, der imidlertid ikke er tilfældigt, er, hvorvidt eleverne påbegynder en ungdomsuddannelse efter grundskolen eller ej. Her spiller elevernes baggrund i langt højere grad ind.

Ser vi i stedet på de enkelte elevkarakteristikas betydning for, hvorvidt eleverne påbegynder eller gennemfører en ungdomsuddannelse, finder vi, at:

- de individuelle elevkarakteristika samlet set har nogenlunde samme betydning for, om eleverne går *den lige vej efter 9. eller 10. klasse*, og om de går *den komplette vej*.
- både kommunale forhold samt skolernes elevsammensætning har samme, men dog minimal betydning i forhold til, hvorvidt eleverne går *den lige vej efter 9. eller 10. klasse*, og om de går *den komplette vej*.
- forældrenes socioøkonomiske status samlet set har større betydning for, om eleverne går *den lige vej efter 9. eller 10. klasse* end *den komplette vej*.

Elevernes egne karakteristika, såsom køn og etnicitet, synes at have konstant betydning over tid, nemlig både for, hvorvidt eleverne påbegynder eller gennemfører en ungdomsuddannelse. Kommunale forhold og elevsammensætningen kan fortælle noget om miljøet, som eleverne er vokset op i. Begge faktorer er konstante over tid, men de har dog en minimal betydning for både påbegyndelse og gennemførelse.

Forældrenes påvirkning lader imidlertid til at aftage med alderen, idet elevernes påbegyndelse frem for gennemførelse i højere grad afhænger af forældrenes socioøkonomiske status.

I forlængelse af analysen af de enkelte karakteristika fandt vi også ud af, at:

- forældrenes uddannelsesniveau har langt den største forklaringskraft både på elevernes påbegyndelse og gennemførelse af en ungdomsuddannelse.

At forældrenes uddannelsesniveau har afgørende forklaringskraft er interessant, idet det peger i retning af, at en række kulturelle faktorer har betydning for elevernes holdning til videreuddannelse. Dog kan forældrenes uddannelse ikke udelukkende stilles som garant for betydningen

af den sociale eller kulturelle arv fra familien, da elevernes genetiske arv fra forældrene i høj grad forstærker den positive effekt af forældrenes uddannelse.

Den sidste analyse, vi foretager i dette kapitel, ser nærmere på, hvorvidt eleverne har større sandsynlighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse, såfremt de tager 10. klasse. I denne forbindelse finder vi, at:

- der er større sandsynlighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse, såfremt eleverne har påbegyndt en ungdomsuddannelse lige efter 10. klasse frem for efter 9. klasse.

De elever, der påbegynder en ungdomsuddannelse lige efter 9. klasse, har mindre sandsynlighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse på 5 år end de elever, der først påbegynder en ungdomsuddannelse efter 10. klasse og derfor kun har 4 år til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Dette peger i retning af, at det ikke er entydigt positivt, at eleverne går hurtigt i gang med en ungdomsuddannelse. Nogle elever har gavn af et år ekstra i grundskolen, hvad enten det er på efterskole, på privatskole eller i folkeskolen. Vi kan dog ikke udlede, at det ekstra år er til gavn for alle elever. Mange elever, der tager det ekstra år i 10. klasse, ville formentlig klare sig udmærket, såfremt de påbegyndte en ungdomsuddannelse lige efter 9. klasse. Vi kan dog udelukke, at 10. klasse er direkte skadende for gennemførelsesprocenten.

UNGES UDDANNELSE: EFFEKTEN AF UNGDOMMENS UDDANNELSESVEJLEDNING

I forhold til unges start på og gennemførelse af en ungdomsuddannelse så vi i kapitel 6 nærmere på betydningen af en række faktorer, som skolerne ikke har indflydelse på. Blandt disse var nogle kommunale forhold, som vi antog havde en indirekte påvirkning på elevernes sandsynlighed for at påbegynde eller gennemføre en ungdomsuddannelse.

I dette kapitel ser vi nærmere på ét specifikt kommunalt tiltag – Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU-vejledningen), der direkte har til opgave at vejlede de unge i deres valg af en ungdomsuddannelse og dermed at forøge elevernes sandsynlighed for at påbegynde en ungdomsuddannelse efter endt grundskole. UU-vejledningen blev implementeret i august 2004, og vi beskriver først UU-vejledningen, hvorefter vi præsenterer en todelt analyse. Første del ser på, om implementeringen af UU-vejledningen har en positiv eller negativ indvirkning på skolernes andel af unge, der påbegynder en ungdomsuddannelse. I anden del undersøges, om UU-vejledningen har haft en anden effekt på unge med anden etnisk baggrund end på danske unge.

UU-VEJLEDNINGEN

UU-vejledningen blev indført 1. august 2004 (Jensen & Frederiksen, 2004; Undervisningsministeriet, 2010) med det overordnede formål at

øge tilgangen til ungdomsuddannelserne samt reducere antallet af omvalg undervejs i uddannelsesforløbet. For at nå det overordnede formål blev selve vejledningsforløbet udbygget, men der blev også gennemført en række administrative ændringer i måden, hvorpå vejledningen skulle foregå.

DE ADMINISTRATIVE ÆNDRINGER

Reformen indebar en række konkrete administrative tiltag, hvormed det blandt andet var hensigten at gøre vejledningen uafhængig af de enkelte uddannelsesinstitutioner samt at professionalisere vejledningens praksis.

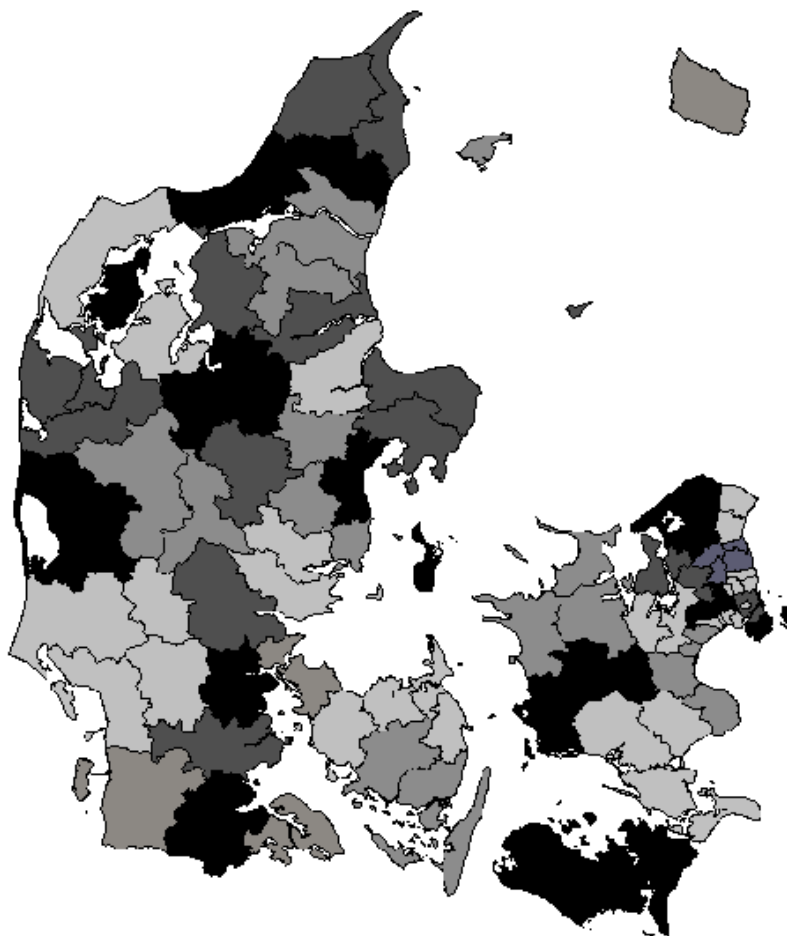
For det første blev de økonomiske og de administrative rammer samlet inden for den enkelte kommune, hvor UU-vejledningens konkrete målsætning og økonomi fastsættes af kommunalbestyrelsen.

For det andet er vejledningen gjort uafhængig af de enkelte uddannelser, institutioner og sektorer, idet UU-vejlederne ansættes af UU-centrene. De tidligere ca. 20 forskellige vejlederuddannelser og -kurser er samtidig erstattet af én fælles vejlederuddannelse.

For det tredje blev der etableret geografisk bestemte centre for Ungdommens Uddannelsesvejledning med egen daglig ledelse. I alt er der etableret lidt under 50 lokale og kommunale centre (Jensen & Frederiksen, 2004). Antallet af UU-centre har været skiftende siden 2004, og i dag er der 45 UU-centre. Dermed blev de tidligere 26 forskellige vejledningsordninger reduceret til én – UU-vejledningen. Figur 7.1 viser fordelingen af UU-centre. Som det fremgår, dækker enkelte af UU-centrene én kommune, mens andre dækker flere kommuner.

FIGUR 7.1

UU-centrenes geografiske placering pr. 24. juli 2010



Anm.: Figur 7.1 viser den geografiske placering af UU-centrene. De forskellige farvenuancer adskiller grænserne mellem hvert UU-center. Nogle centre dækker flere kommuner, mens andre centre dækker en kommune.

Kilde: Egen fremstilling efter <http://www.linksbuketten.dk/UUkort.htm>

Med reformen etableredes således en enstrengt kommunal ungdoms- og uddannelsesvejledning. UU-vejledningen har fået det samlede ansvar for folkeskolens vejledning i overgangen fra folkeskolen til ungdomsuddan-

nelserne samt overgange mellem ungdomsuddannelserne. Der er dermed tale om en professionalisering, centralisering og simplificering af studievejledningen som service og institution.

ET UDBYGGET VEJLEDNINGSFORLØB

Indsatsen skal ifølge lovteksten tilrettelægges for elever fra 6. til 10. klasse. Nedenstående analyse fokuserer på effekten af UU-vejledning rettet mod unge, der var tilknyttet folkeskolernes 8., 9. og 10. klasse. UU-vejledningens konkrete udformning i relation til netop disse klassetrin beskrives derfor kort.

Eleverne i 8. klasse deltager i introduktionskurser af en samlet varighed på 1 uge, hvormed det er hensigten, at eleverne forberedes på valget af ungdomsuddannelse efter 9. eller 10. klasse. Hvis eleverne findes særligt udsatte, kan varigheden af introduktionskurserne forlænges til i alt 4 uger (Undervisningsministeriet, 2010).

For eleverne i 9. og 10. klasse fokuseres på brobygningsforløb, og hensigten med ordningen er, at den skal:

- afspejle undervisningen i de udvalgte uddannelser.
- gøre eleven bekendt med ungdomsuddannelsens praktiske og teoretiske elementer.
- gøre eleven bekendt med et eller flere erhverv, som uddannelsen retter sig imod.

I lovteksten opfordres der samtidig til, at brobygning rettes mod grundforløb i de erhvervsrettede ungdomsuddannelser og de indledende dele af de gymnasiale ungdomsuddannelser (Undervisningsministeriet, 2010).

På 9. klassetrin skal brobygning tilbydes elever, der er uafklarede med hensyn til deres valg af ungdomsuddannelse, og hvis skolen vurderer, at det vil gavne elevens mulighed for fortsat uddannelse¹⁷. I 10. klasse skal alle elever deltage i brobygning eller kombinationer af brobygning og ulønnet praktik med et uddannelsesperspektiv¹⁸ (Undervisningsministeriet, 2010).

¹⁷ Varigheden af et brobygningsforløb for 9. klasse er mindst 2 og højest 10 dage, med mulighed for forlængelse til 4 uger for særligt udsatte elever.

¹⁸ I 10. klasse skal der brobygges til mindst to forskellige uddannelser, hvoraf den ene skal være en erhvervsrettet eller en erhvervsgymnasial ungdomsuddannelse. I et 10.-klasseforløb, der har va-

Vejledningen og brobygning skal således sikre den unge et tilstrækkeligt grundlag for at træffe realistiske beslutninger i valget af uddannelse og erhverv, der modsvarer den unges potentiale. Fokus er, som Jensen & Frederiksen (2004) fremhæver, på vejledningen om valg af uddannelse og erhverv, mens vejledningen om gennemførelse af de enkelte uddannelser kun berøres indirekte.

ANALYSE AF UU-VEJLEDNINGEN

Tidligere evalueringer af UU-vejledningen og tilbud om brobygning har fokuseret på den organisatoriske omstrukturering og etableringen af vejledningstilbud samt taget form af tilfredshedsundersøgelser blandt de unge (Katznelson & Pless, 2005; Katznelson & Pless, 2007; Rambøll Management, 2009). Nogle af konklusionerne fra disse analyser er, at vejlederne er en væsentlig kilde til information om ungdomsuddannelserne. Imidlertid tilskriver de unge selv ikke vejledningen stor betydning for det egentlige valg af ungdomsuddannelse. Individuelle interesser og det faglige standpunkt er her den væsentligste faktor (Katznelson & Pless, 2007).

I vores undersøgelse analyserer vi betydningen af UU-vejledningen i forhold til antallet af unge, der påbegynder en ungdomsuddannelse. Med andre ord fokuserer vi på andelen af elever, der går *den lige vej efter 9. klasse*, eller andelen af elever, der går *den lige vej efter 9. eller 10. klasse*. Af flere grunde fravælger vi at se på andelen af elever, der gennemfører en ungdomsuddannelse. For det første fokuserede UU-vejledningen i de første år primært på de unges valg af ungdomsuddannelse og knap så meget på gennemførelse (jf. ovenstående afsnit). For det andet fravælger vi at se på andelen af unge, der gennemfører en ungdomsuddannelse, idet vi i årene efter reformen (2005-2007) kun kan følge de unge i 1-3 år efter 9. klasse.

I forhold til analyserne i kapitel 4 til 6 fravælger vi også at anvende elever i årgang 2005 og 2008. 2005 fravælges for det første for at

rigthed af mere end 20 uger, skal UU-vejledningen udgøre 2 uger svarende til 42 årlige timer. For et 10. klasseforløb, der har en varighed af 20 uger eller mindre, skal brobygning udgøre én uge svarende til 21 timer. Uanset varigheden af forløbene skal det afvikles inden den 1. marts i skoleåret (Undervisningsministeriet, 2010).

tillade lidt 'indkøringsvanskeligheder' af UU-vejledningen. For det andet ekskluderes denne årgang, fordi elevernes samlede vejledning på denne årgang må betragtes som et miks mellem den gamle og den nye vejledningsform. 2008-årgangen fravælges, fordi UU-vejledningen blev ændret i 2007. Der er derfor risiko for, at 2008-årgangen har haft et anderledes vejledningsforløb end de tidligere årgange.

BETYDNINGEN AF UU-VEJLEDNINGEN

Vores analyse af UU-vejledningen består af to forskellige analysestrategier. Vi analyserer først betydningen af UU-vejledningen ved hjælp af fixed-effects-metoden og efterfølgende med Difference-in-Differences-metoden (herefter DiD-metoden, jf. kapitel 3)¹⁹. Fixed-effects-metoden har den fordel, at den tager højde for omstændigheder, vi ikke kan måle, og som ikke ændrer sig over tid. DiD stiller skrappe krav, og tager også højde for omstændigheder, der ændrer sig over tid og som påvirker begge grupper ens, som fx årgangsforskelle. Derfor kan resultater fra DiD fortolkes som egentlige årsagssammenhænge – hvorvidt UU-vejledningen har haft en effekt.

Hvad metoderne hver især opfanger, kan illustreres med et eksempel. Medierne har længe fokuseret på, at de unge skal komme hurtigere i gang med uddannelse. Hvis de unge har taget budskabet til sig og faktisk påbegynder uddannelse tidligere, end de ellers ville, vil ændringen blive opfanget ved fixed-effects-metoden. Lad os sige, at UU-vejledningen indføres på samme tid som regeringens budskab, og der alt i alt er en stigning i tilgangen til ungdomsuddannelserne. Hvor regeringens budskab påvirker alle elever ens – både på folkeskoler og på privat-

¹⁹ Vi har ligeledes forsøgt os med en anden analyse, en såkaldt søskende-fixed-effects-analyse, hvor vi foretager en yderligere restriktion af fixed-effects- og DiD-metoden. Kort fortalt sammenligner man med denne metode to søskende, der hver især har gået på den samme skole, men på hver sin side af UU-vejledningsreformen. Man udnytter hermed, at den ældste af søskendeparret ikke har haft samme vejledningsmuligheder som den yngste, hvorefter man sammenligner de to søskendes uddannelsesvalg. Fordelen ved denne metode er, at man ikke alene fastholder skolekvaliteten, idet de har gået på den samme skole. Man fastholder også uobserverede familieforhold, idet søskendeparret har oplevet nogenlunde samme opvækst. Imidlertid resulterede denne analyse i en stor reduktion i antallet af observationer, dels fordi metoden kræver, at forældre har børn både i årgangene 2002-2004 og 2005-2007, og dels fordi mange forældre i dag vælger forskellige skoler til deres børn. Robusthedstjek af denne analyse viste, at resultaterne fra søskende-fixed-effects-analysen i langt højere grad var et produkt af en reduktion i antallet af observationer end et produkt af, at vi med denne metode er i stand til at kontrollere for flere uobserverede faktorer. Denne analyse er derfor udeladt.

skoler – påvirker UU-vejledningen udelukkende folkeskoleelever, da det kun er her, tiltaget indføres. Ved at sammenligne folkeskoler og privatskoler sorterer vi regeringens budskab fra beregningen og ser kun på egentlige effekter af UU-vejledningen. Hvis UU-vejledningen viser sig at have en egentlig effekt, vil DiD påvise det. Hvis stigningen i uddannelse alene skyldes regeringens budskab, vil beregningen ved DiD ikke måle en effekt af UU-vejledningen.

Fixed-effects-metoden tager heller ikke højde for, at forskellige årgange påvirkes forskelligt af vejledning, men det er af mindre relevans, idet vi kun ser på tre på hinanden følgende årgange.

ANALYSE AF UU-VEJLEDNINGEN I FORHOLD TIL DEN LIGE VEJ EFTER 9. KLASSE

TABEL 7.1

Betydningen af UU-vejledningen for den lige vej efter 9. klasse. Procent.

		Fixed-effects	DiD
<i>UU-vejledningseffekt for alle elever</i>	4,0 ***	1,9 ***	0,2
	(0,3)	(0,5)	(0,9)
Justeret R ²	16,7	19,7	17,3
Antal observationer	203.218		231.875
<i>UU-vejledningseffekt for elever med anden etnisk baggrund end dansk</i>	4,4 ***	4,3 ***	1,6
	(0,8)	(0,14)	(2,9)
Justeret R ²	27,2	30,0	28,9
Antal observationer	18.560		20.424
<i>Øvrige kontrolvariabler</i>			
Kontrol for karaktergennemsnit (Skolekvalitet)	X	X	X
Kontrol for individuelle karakteristika		X	X
Kontrol for familief forhold		X	X
Kontrol for forældres Socio-økonomiske status		X	X
Kontrol for kommuneforhold		X	X

Anm.: * 0,10, ** 0,05 og *** 0,01. Tabellen viser betydningen af henholdsvis UU-vejledningen for alle elever og betydningen af UU-vejledningen for elever med anden etnisk baggrund end dansk, med robuste standardfejl i parentes. Standardfejlene er yderligere korrigeret ved hjælp af clustering på skoleniveau. Fixed-effects-metoden anvender kun observationer fra folkeskolerne, mens DiD sammenligner folkeskoler med privatskoler. For den specifikke liste af kontrolvariabler henvises til tabel 2.3. Årgang 2005 og 2008 er ekskluderet fra datamaterialet.

Tabellen viser fire kolonner med resultater. De første to kolonner er resultaterne fra fixed-effects-analysen, mens de to sidste kolonner er resultaterne fra DiD-analysen. Forskellen mellem de to kolonner inden for henholdsvis fixed-effects- og DiD-analysen er antallet af baggrundsvariabler, der indgår i analysen. I tabellens første og tredje kolonne indgår der kun kontrol for elevernes karaktergennemsnit, mens der i tabellens anden og fjerde kolonne også kontrolleres for den fulde liste af baggrundsvariabler, der er listet i tabel 2.3. For både fixed-effects- og DiD-analysen gælder det, at koefficienterne ændres, når det fulde sæt af kontrolvariabler indgår i analysen. Derfor fokuseres primært på resultaterne, hvor det fulde sæt af kontrolvariabler indgår.

Ligeledes forklarer både fixed-effects- og DiD-analysen også en lidt større andel af elever, der påbegynder en ungdomsuddannelse, når alle baggrundsvariabler indgår i beregningerne. Eksempelvis forklarer fixed-effects-analysen 16,7 pct. af variationen i andelen af elever, der påbegynder en ungdomsuddannelse (se målet justeret R^2 i tabellens tredje linje), når der kun kontrolleres for skolekvaliteten, mens dette stiger til 19,7 pct., når de øvrige baggrundsvariabler indgår.

I tabellen vises to sæt af analyseresultater. Det ene angiver betydningen af UU-vejledningen for alle elever, mens det andet er en separat analyse af UU-vejledningen for elever med anden etnisk baggrund end dansk²⁰. Hvad angår betydningen af UU-vejledningen for alle elever, viser fixed-effects-metoden, at UU-vejledningen har en signifikant positiv betydning for andelen af unge, der påbegynder en ungdomsuddannelse efter 9. klasse. Sandsynligheden for, at de unge går den lige vej efter 9. klasse, forøges med 1,9 procentpoint, når UU-vejledningen tilbydes, set i forhold til de unge, der ikke fik UU-vejledning, men blev vejledt ud fra den gamle ordning. For elever med anden etnisk baggrund end dansk er effekten dog noget større. Sandsynligheden for, at etniske unge går den lige vej, forøges med 4,4 procentpoint, når de tilbydes den nye frem for den gamle vejledning. Som nævnt i kapitel 3 bygger fixed-effects-metoden på visse antagelser, som skal være opfyldt, før vi kan fortolke betydningen af UU-vejledningen som en kausal effekt. Derfor foretages også en analyse ved hjælp af DiD-metoden.

²⁰ Vi har ligeledes foretaget en separat analyse af elever af ufaglærte mødre, men fandt ingen signifikante forskelle for denne gruppe i forhold til gruppen af alle elever, hvorfor denne analyse ikke er afrapporteret.

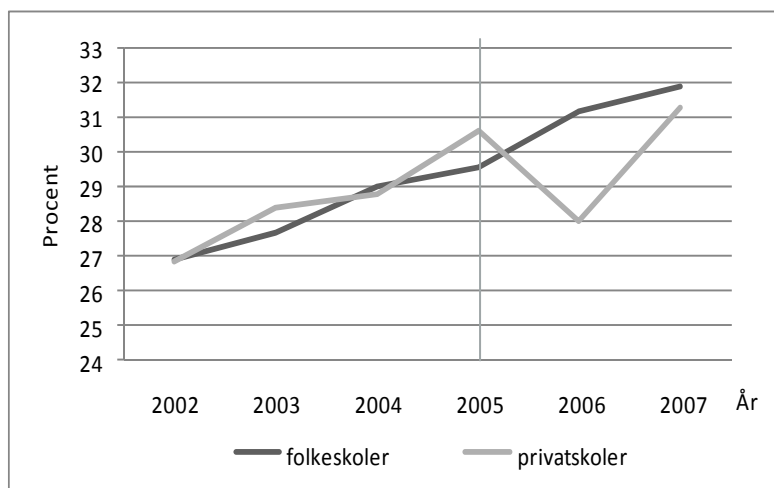
DiD-analysen sammenligner udviklingen i andelen af elever, der går den lige vej efter 9. klasse, i forhold til henholdsvis folkeskole- og privatskoleelever. Privatskoleelever kan anvendes som kontrolgruppe for folkeskoleeleverne, idet UU-vejledningen i perioden 2004-2007 alene var et tilbud til elever på offentlige skoler (Undervisningsministeriet, 2010). Både når vi ser på alle elever og på andelen af elever med anden etnisk baggrund end dansk, viser denne analyse imidlertid, at UU-vejledningen har en meget lille betydning for andelen af elever, der påbegynder en ungdomsuddannelse. For alle elever viser analysen mere præcist, at sandsynligheden for at påbegynde en ungdomsuddannelse lige efter 9. klasse blot stiger med 0,4 procentpoint efter UU-vejledningens implementering. Det skal understreges, at når vi anvender DiD-metoden, er betydningen af UU-vejledningen ikke signifikant, hvorfor vi ikke med sikkerhed kan sige, at denne effekt er sand. Resultaterne peger dog i samme retning, når vi anvender fixed-effects- og DiD-metoden.

Det kan diskuteres, hvorvidt privatskoleelever kan anvendes som kontrolgruppe for folkeskoleelever, idet det ofte antages, at privatskoleelever eksempelvis har højere karaktergennemsnit etc. end folkeskoleelever. Rangvid (2002) påpeger dog, at der ikke er væsentlige forskelle mellem folke- og privatskoleelevernes karaktergennemsnit, når der er taget højde for forældrenes socioøkonomiske status. Ligeledes tager DiD-metoden højde for sådanne forskelle (jf. kapitel 3).

For at privatskoleeleverne er en god kontrolgruppe for folkeskoleeleverne, kræver DiD-metoden imidlertid, at grupperne har parallelle udviklingsforløb i andelen af unge, der påbegynder en ungdomsuddannelse i perioden, før UU-vejledningen indføres. Vi foretager derfor et robusthedstjek af denne antagelse i form af figur 7.2.

FIGUR 7.2

Den gennemsnitlige tilgang til ungdomsuddannelserne efter 9. klasse



Anm.: Pr. år viser figuren den gennemsnitlige tilgang til ungdomsuddannelserne efter 9. klasse i procent. Procentandelene er korrigeret for de baggrundsvariable, der fremgår af tabel 2.3. Den lodrette linje i 2005 viser første årgang, der har fået den nye vejledning.

Figur 7.2 viser udviklingen i andelen af elever, der går den lige vej efter 9. klasse pr. år for henholdsvis privat- og folkeskoleelever. De enkelte andele af elever er korrigeret i forhold til baggrundsvariable, således at forskellen mellem de to linjer er ubetinget af forskelle i karaktergennemsnit, forældrenes socioøkonomiske status etc. Den lodrette linje i 2005 viser første årgang, der har fået den nye vejledning i 9. klasse.

Det ses af figuren, at både andelen af privatskole- og folkeskoleelever, der påbegynder en ungdomsuddannelse lige efter 9. klasse, stiger i perioden indtil reformen. Det ses også, at andelen af henholdsvis privatskole- og folkeskoleelever er nogenlunde ens i perioden før reformen. På baggrund af figuren synes privatskoleeleverne at være en relevant kontrolgruppe for folkeskoleeleverne, idet andelen, der påbegynder en ungdomsuddannelse i perioden før reformen, er nogenlunde ens.

I perioden efter reformen fortsætter andelen af folkeskoleelever med at stige, mens andelen af privatskoleelever dykker en smule. Figuren viser derfor også som i tabel 7.1, at UU-vejledningen ikke har rykket det

store ved andelen af folkeskoleelever, der påbegynder en ungdomsuddannelse lige efter 9. klasse.

ANALYSE AF UU-VEJLEDNINGEN I FORHOLD

TIL DEN LIGE VEJ EFTER 9. ELLER 10. KLASSE

Ligesom tabel 7.1 viser tabel 7.2 betydningen af UU-vejledningen for henholdsvis alle elever og elever med anden etnisk baggrund end dansk. Denne gang måles der på, om eleverne påbegynder en ungdomsuddannelse lige efter 9. eller 10. klasse.

TABEL 7.2

Betydningen af UU-vejledningen for den lige vej efter 9. eller 10. klasse

	Fixed-effects				DiD
<i>UU-vejledningseffekt for alle elever</i>	2,6 ***	-2,2 ***	-0,8	-0,1	
	(0,3)	(0,5)	(0,9)	(0,8)	
Justeret R ²	23,7	29,1	23,6	28,9	
Antal observationer	203.218		231.875		
<i>UU-vejledningseffekt for elever med anden etnisk baggrund end dansk</i>	4,4 ***	2,0	6,4 **	7,1 ***	
	(0,7)	(1,5)	(2,6)	(2,3)	
Justeret R ²	29,5	32,2	30,5	33,1	
Antal observationer	18.560		20.424		
<i>Øvrige kontrolvariabler</i>					
Kontrol for karaktergen-nemsnit (skolekvalitet)	X	X	X	X	
Kontrol for individuelle karakteristika		X		X	
Kontrol for familieforhold		X		X	
Kontrol for forældres socioøkonomiske status		X		X	
Kontrol for kommune-forhold		X		X	

Anm.: Anm.: * 0,10, ** 0,05 og *** 0,01. Tabellen viser henholdsvis betydningen af UU-vejledningen for alle elever og betydningen af UU-vejledningen for elever med anden etnisk baggrund end dansk, med robuste standardfejl i parentes. Standardfejlene er yderligere korigeret ved hjælp af clustering på skoleniveau. Fixed-effects-metoden anvender kun observationer fra folkeskolerne, mens DiD sammenligner folkeskoler med privatskoler. For den specifikke liste af baggrundsvariabler henvises til tabel 2.3. Årgang 2005 er ekskluderet fra datamaterialet.

Tabel 7.2 viser resultaterne for analysen af UU-vejledningen i forhold til andelen af elever, der går den lige vej efter 9. eller 10. klasse. Tabellen er opstillet på samme måde som tabel 7.1, hvor både resultaterne fra fixed-effects- og DiD-analysen er præsenteret med og uden en række baggrundsvariabler. Både fixed-effects- og DiD-analysen forklarer omkring 28 pct. af variationen i andelen af unge, der går den lige vej efter 9. eller 10. klasse, når alle baggrundsvariabler er inkluderet.

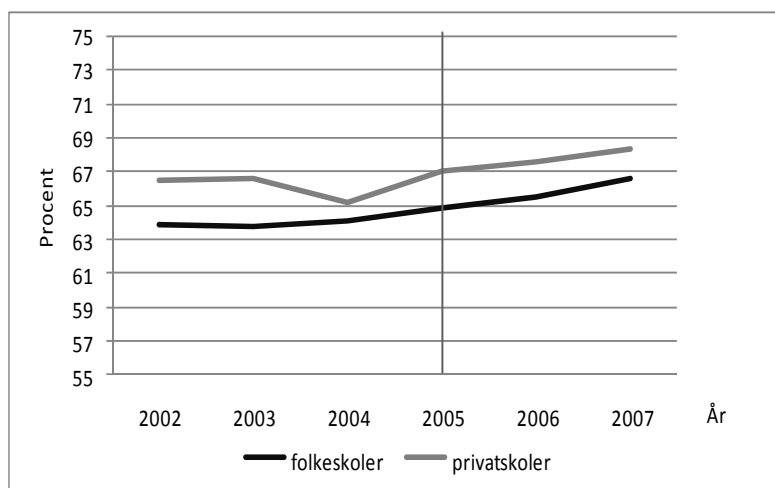
Ser vi på alle elever, viser fixed-effects-analysen, at UU-vejledningen har en signifikant positiv betydning, når vi kun kontrollerer for elevernes karaktergennemsnit. Denne effekt ændres imidlertid til en *negativ* effekt af UU-vejledningen, når vi har kontrolleret for rækken af baggrundsvariabler. Ifølge analysen vil den nye UU-vejledning reducere andelen af unge, der påbegynder en ungdomsuddannelse lige efter 9. eller 10. klasse med 2,2 procentpoint. For elever med anden etnisk baggrund end dansk er billedet imidlertid anderledes, idet betydningen af UU-vejledningen forbliver positiv for denne gruppe, når vi har indsat alle baggrundsvariabler i analysen. Effekten er dog ikke signifikant, og vi kan derfor ikke sige, om UU-vejledningen har gjort en forskel.

Anvendes DiD-metoden i stedet for fixed-effects-metoden, viser denne analyse af gruppen af alle elever også negative effekter af UU-vejledningen på andelen af unge, der går den lige vej efter 9. eller 10. klasse. Effekterne fra DiD-analysen er dog ikke signifikante, hvorfor vi ikke kan sige, om de er reelle. For elever med anden etnisk baggrund end dansk forbliver betydningen af UU-vejledningen signifikant positiv, idet sandsynligheden for at påbegynde en ungdomsuddannelse lige efter 9. eller 10. klasse forøges med 7,1 procentpoint, når de får den nye vejledning frem for den gamle.

Med hensyn til DiD-analysen af andelen af unge, der går den lige vej efter 9. eller 10. klasse, foretager vi også et robusthedstjek i form af figur 7.3.

FIGUR 7.3

Den gennemsnitlige tilgang til ungdomsuddannelserne efter 9. eller 10. klasse



Anm.: Pr. år viser figuren den gennemsnitlige tilgang til ungdomsuddannelserne efter 9. eller 10. klasse i procent. Procentandelene er korrigeret for de baggrundsvariabler, der fremgår af tabel 2.3. Den lodrette linje i 2005 viser første årgang, der har fået den nye vejledning.

Figur 7.3 viser ligesom figur 7.2, at forskellene mellem privat- og folkeskoleeleverne i andelen af elever, der påbegynder en ungdomsuddannelse lige efter 9. eller 10. klasse, er nogenlunde konstant i perioden før reformen. På baggrund heraf kan vi tolke, at de negative effekter, vi finder for gruppen af alle elever, ikke skyldes, at vi anvender privatskoleeleverne som kontrolgruppe.

SAMMENLIGNING AF RESULTATERNE FRA DEN LIGE VEJ

EFTER 9. KLASSE OG DEN LIGE VEJ EFTER 9. ELLER 10. KLASSE

Det er interessant at sammenholde resultaterne fra analysen af den lige vej efter 9. klasse og analysen af den lige vej efter 9. eller 10. klasse. For gruppen af alle elever finder vi i den første analyse positive effekter af UU-vejledningen, både når vi anvender fixed-effects- og DiD-metoden. Derimod finder vi i den anden analyse negative effekter af UU-vejledningen

Forskellen mellem de to parametre er andelen af elever, der påbegynder en ungdomsuddannelse efter 10. klasse. Derfor er en fortolk-

ning af resultaterne, at UU-vejledningen har påvirket de elever, der under alle omstændigheder ville være påbegyndt en ungdomsuddannelse efter 10. klasse, men som i stedet vælger at begynde en ungdomsuddannelse efter 9. klasse. Denne fortolkning understøttes af den indledende beskrivende analyse i kapitel 2 samt af forskellene mellem figur 7.2 og 7.3, hvor vi netop ser, at andelen af elever, der påbegynder en ungdomsuddannelse efter 9. klasse, er stigende i perioden 2002-2007, mens den samlede andel af elever, der påbegynder en ungdomsuddannelse efter enten 9. eller 10. klasse, er mere konstant.

Vi finder dog alene signifikante effekter af UU-vejledningen, når vi anvender fixed-effects-metoden, og ikke, når vi anvender DiD-metoden, hvorfor vi ikke kan sige med sikkerhed, hvor stor en betydning UU-vejledningen rent faktisk har haft på denne ændrede trend. Eksempelvis har der været en stor offentlig debat omkring andelen af elever med udmærkede karaktergennemsnit, der alligevel tager 10. klasse. Denne debat kan også have ændret holdningen til 10. klasse hos både eleverne, forældrene og lærerne.

For elever med anden etnisk baggrund end dansk ser billedet noget anderledes ud. Mens betydningen af UU-vejledningen var positiv, men dog ikke tilstrækkelig præcist beregnet for eleverne, der påbegynder en ungdomsuddannelse lige efter 9. klasse, viser effektevalueringen af UU-vejledningen positive signifikante effekter for elever, der går den lige vej efter 9. eller 10. klasse. For de elever med anden etnisk baggrund, der tager 10. klasse, synes UU-vejledningen derfor at have en særdeles positiv effekt på, at eleverne påbegynder en ungdomsuddannelse.

SAMMENFATNING

I dette kapitel så vi nærmere på, hvilken betydning UU-vejledningen har i forhold til andelen af elever, der henholdsvis påbegynder en ungdomsuddannelse lige efter 9. klasse eller efter 9. eller 10. klasse. Kapitlet gav indledningsvist en introduktion til UU-vejledningen, som den blev implementeret i 2004. Vejledningen blev dog efterfølgende ændret i 2007, hvorfor vi alene fokuserer på vejledningens første 'leveår'.

Vi har set på, hvorvidt implementeringen af UU-vejledningen har haft en direkte effekt på andelen af elever, der påbegynder en ungdomsuddannelse. Denne analyse indikerede:

- Positive effekter af UU-vejledningen på andelen af unge, der går den lige vej efter 9. klasse.
- Negative effekter af implementeringen af UU-vejledningen på andelen af elever, der går den lige vej efter 9. eller 10. klasse.

En fortolkning af forskellen mellem disse to resultater er, at UU-vejledningen har påvirket de elever, der ville have påbegyndt en ungdomsuddannelse efter 10. klasse, til at påbegynde en ungdomsuddannelse året før. Denne konklusion er dog ikke entydig, idet specielt resultaterne fra den bedste analyse – DiD-analysen – viser upræcise resultater, hvorfor vi ikke med sikkerhed kan sige, i hvor høj grad det er sandt, at UU-vejledningen kan tilskrives denne konklusion.

Både den beskrivende analyse i kapitel 2 samt resultaterne fra analysen i kapitel 8 peger i retning af, at der er en generel ændring i de unges uddannelsesvalg. Selv når der er kontrolleret for en række baggrundsvariabler, er andelen af elever, der påbegynder en ungdomsuddannelse efter 9. klasse, stigende. Det er imidlertid vanskeligt at afgøre, hvad der forårsager denne ændring.

For elever med anden etnisk baggrund så billedet lidt anderledes ud:

- Positive, men ikke signifikante effekter af UU-vejledningen på andelen af etniske unge, der går den lige vej efter 9. klasse.
- Positive effekter af UU-vejledningen på andelen af etniske elever, der påbegynder en ungdomsuddannelse lige efter 9. eller 10. klasse.

UU-vejledningen synes derfor at have en positiv effekt på elever med anden etnisk baggrund end dansk, der påbegynder en ungdomsuddannelse efter 10. klasse.

For gruppen af alle elever viser analysen alt i alt meget små, men muligvis positive effekter af UU-vejledningen på andelen af elever, der påbegynder en ungdomsuddannelse. Derimod er effekten langt større og mere præcist estimeret i forhold til andelen af elever med anden etnisk baggrund end dansk.

Vi analyserede kun UU-vejledningens første leveår (2005-2007), idet vores datamateriale kun går til 2008, og UU-vejledningen i 2007 blev udvidet til også at indeholde mere vejledning til unge, der allerede var i gang med en ungdomsuddannelse. Lignende analyser om nogle år kan

vise, om UU-vejledningen efter ændringerne i 2007 har en yderligere positiv effekt på unges uddannelsesvalg og på andelen af elever, der gennemfører en ungdomsuddannelse.

95-PROCENTS- MÅLSÆTNINGEN

En af regeringens målsætninger er, at senest i 2015 skal 95 pct. af en 9.-klasses-årgang gennemføre en ungdomsuddannelse, når gennemførelsesprocenten måles 25 år efter 9. klasse. I dette kapitel justerer vi den nationale 95-procents-målsætning til kommune- og skolespecifikke måltal, så der bl.a. tages højde for elevernes sociale baggrund.

Men hvorfor skal vi egentlig justere for social baggrund? For at opnå regeringens målsætning kan bidragene fra de enkelte folkeskoler opgøres på to måder. Enten skal gennemførelsesprocenten for *alle* folkeskoler være 95 pct., eller også skal *nogle* folkeskolars gennemførelsesprocenter opjusteres og andre nedjusteres, så skolerne i gennemsnit når målet på de 95 pct. Den første metode har den fordel, at man let kan se, hvilke folkeskoler der når deres mål. Det kan dog diskuteres, hvorvidt denne metode er fair.

I kapitel 4 viste vi blandt andet, at nogle skoler allerede 5 år efter, at en årgang har forladt 9. klasse, er tæt på at nå 95-procents-målet, men at skolerne samtidig præsterer langt dårligere end forventet, når vi tager højde for deres elevsammensætning. At skolerne ligger tæt på målet, kan derfor ikke tilskrives skolernes dygtighed, men derimod, at skolerne har været heldige at have en fordelagtig elevsammensætning. For at skolernes gennemførelsesprocenter overhovedet kan sammenlignes, er det derfor nødvendigt at korrigere sammenligningsgrundlaget.

KARAKTERISTIK AF SKOLER, DER OPNÅR 95-PROCENTS-MÅLSÆTNINGEN

I kapitel 6 så vi nærmere på skolernes elevsammensætning og kommunale forhold for at give et billede af, hvor meget betydning de faktorer, som skolerne er uden indflydelse på, har i forhold til elevernes sandsynlighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Eksempelvis viste det sig, at unge fra kernefamilier har større sandsynlighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse end unge af enlige forældre. Det samme gælder for unge af højtuddannede forældre i forhold til unge af forældre med en erhvervsuddannelse.

For først at forklare forskellene mellem de skoler, der opnår 95-procents-målet, og skoler, der ikke gør, har vi gentaget analysen fra kapitel 6, men i stedet for at se på elevernes gennemførelse, ser vi nu på, hvorvidt skolerne ligger over eller under 95-procents-målet i faktisk gennemførelse²¹. Alle baggrundsvARIABLENE er de samme som beskrevet i kapitel 6, og resultaterne kan ses i appendiks tabel A.5. Det første, som springer i øjnene, er, at der er langt færre baggrundsvARIABLE, der er signifikante, end i den tidligere analyse af gennemførelse i kapitel 6. Eksempelvis har elevernes antal søskende ikke betydning for, om skolen opfylder 95-procents-målet, mens dette havde betydning for den enkelte elevs sandsynlighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse²².

Mere relevant er det dog, at for alle de VARIABLE, der har betydning for, om skolerne opnår 95-procents-målet, er fortegnene de samme som i analysen i kapitel 6. Med andre ord betyder det, at eksempelvis forældrenes uddannelse både har en positiv betydning for den enkelte elevs sandsynlighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse og en positiv betydning for skolernes sandsynlighed for at opnå 95-procents-

²¹ 95-procents-målet er sat ud fra en 25-års-periode, og vi har nedjusteret målet til at svare til 5 år efter 9. klasse. Vi vil komme nærmere ind på justeringen af målet senere i kapitlet. For at skoler opnår målet, skal de have mere end 73,59 pct. elever igennem uddannelse inden 5 år efter 9. klasse.

²² Det er imidlertid ikke usædvanligt, at færre baggrundsvARIABLE har signifikant betydning, når man analyserer, om skolerne opnår 95-procents-målet eller ej frem for at se på den enkelte elevs sandsynlighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Dette fordi den sidstnævnte analyse indeholder langt flere detaljer end den første. Når den variabel, man ønsker at forklare, indeholder et højere detaljeringsniveau, vil der også være en større tendens til, at flere baggrundsvARIABLE har betydning herfor.

målet. På tilsvarende vis har skoler med en høj andel ufaglærte forældre eksempelvis sværere ved at nå målet end skoler med en lav andel.

Beskrivelsen af de skoler, der opnår 95-procents-målsætningen, og analysen fra kapitel 6 forklarer derfor i hovedtræk det samme. Vi vil derfor ikke komme nærmere ind på de enkelte resultater. Vi vil blot anerkende, at skolerne har vidt forskellige udgangspunkter, og at deres elevers ståsted påvirker skolernes faktiske præstation, når vi fokuserer på skolernes sandsynlighed for at opnå 95-procents-målet. Det er derfor i særdeleshed vigtigt at tage højde for skolernes elevsammensætning, så fremt skolerne skal have lige stor chance for at bidrage til 95-procents-målet.

JUSTERING AF 95-PROCENTS-MÅLSÆTNINGEN

Justering af 95-procents-målsætningen kræver nogle enkelte beregninger, og i dette afsnit gennemgår vi de tre analysetrin, der skal til for at komme frem til et skole- og kommunespecifikt 95-procents-mål. Hvert trin er dog behæftet med nogle antagelser. I gennemgangen af måljusteringen diskuterer vi rimeligheden bag disse antagelser, men det er værd at bemærke, at såfremt vi valgte andre antagelser, ville det påvirke resultatet af måljusteringen.

De tre analysetrin er som følgende:

- 1. trin: Justering af det overordnede 95-procents-mål efter 25 år til et lignende mål efter 5 år, idet vores datamateriale kun løber 5 år efter 9. klasse.
- 2. trin: At finde frem til skolernes nuværende gennemførelsesprocent, når der er korrigeret for elevsammensætningen og kommunale forhold.
- 3. trin: At anvende målet efter 5 år fra trin 1 og korrektionen fra trin 2 til at beregne kommune- og skolespecifikke måltal efter 5 år, som efterfølgende fremskrives til et mål efter 25 år.

1. TRIN: JUSTERING AF 95-PROCENTS-MÅLSÆTNINGEN EFTER 25 ÅR TIL EN MÅLSÆTNING 5 ÅR EFTER 9. KLASSE

Regeringens 95-procents-målsætning bygger på forventningerne til de unges uddannelsesforløb over en 25-årig periode. Til beregningen heraf

anvender Undervisningsministeriet den såkaldte profilmodel. Vi anvender ligeledes profilmodellen til at belyse de unges påkrævede uddannelsesforløb, for at en årgang samlet set opnår 95-procents-målsætningen 25 år efter 9. klasse.

PROFILMODELLEN

I store træk er profilmodellen en fremskrivningsmodel, der beregner, hvordan en ungdomsårgang forventes at uddanne sig over tid. Modellens væsentligste antagelse er, at en 9.-klasses-årgang uddanner sig på tilsvarende vis som *alle* eksisterende årgange i uddannelsessystemet i det år, hvor den pågældende årgang afslutter 9. klasse.

Fremskrivningsmodellen er derfor *en alt andet lige betragtning*, hvor det bedste gæt for 9.-klasses-årgangen i 2002 er, at den opfører sig præcist på samme måde, som alle tidligere årgange gør i 2002. På baggrund af denne model har Undervisningsministeriet derfor fundet frem til, hvor mange elever ud af en 9.-klasses-årgang der gennemfører en ungdomsuddannelse op til 25 år efter 9. klasse. For en detaljeret gennemgang af profilmodellen henvises til Undervisningsministeriets hjemmeside, www.uvm.dk.

JUSTERING AF 95-PROCENTS-MÅLET VED HJÆLP AF PROFILMODELLEN

I de foregående kapitler anvendes årgangene 2002-2003 til at belyse, hvor stor en andel af folkeskolens 9.-klasses-elever der færdiggør en ungdomsuddannelse senest 5 år efter 9. klasse. Til justering af 95-procents-målet anvender vi også 2002-2003-årgangene. Det betyder, at såfremt en skoles elevsammensætning for 2002-2003-årgangene er væsentlig forskellig fra de nuværende årgange, vil denne skoles måljustering for de nuværende årgange også være anderledes.

Idet vi alene har fokus på folkeskoleelever, antager vi, at de elever, der færdiggør 9. klasse på en privat- eller efterskole, ikke vil skabe afgørende forskydninger i de kommune- og folkeskolespecifikke måltal. Denne antagelse synes rimelig, idet langt de fleste elever færdiggør 9. klasse i en folkeskole.

Figur 8.1 viser profilmodellens fremskrivning af årgangene 2002-2003's gennemsnitlige uddannelsesmønster i perioden 5-25 år efter 9. klasse (den sorte linje) samt en illustration af, hvordan uddannelsesmønsteret bør se ud, hvis de samme årgange skulle nå 95-procents-målet 25

år efter 9. klasse (den grå linje). Tallene, som ligger til grund for den sorte linje, er fra den dynamiske profilmodel på Undervisningsministeriets hjemmeside, www.uvm.dk²³.

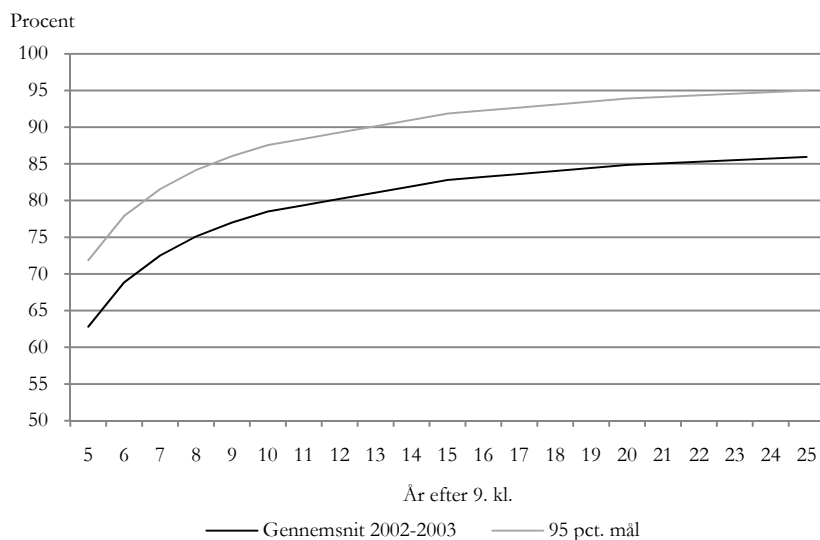
Den *sorte linje* viser, at der de første år er en kraftig tilvækst i andelen, der har gennemført en ungdomsuddannelse. Efter ca. 10 år er tilvæksten beskeden, og kurven flader derfor ud.

Ifølge den sorte linje bør 62,8 pct. af 2002-2003-årgangene afslutte en ungdomsuddannelse 5 år efter 9. klasse. I virkeligheden har 65,6 pct. af 2002-2003-årgangene gennemført en ungdomsuddannelse (jf. tabel 2.2). De to mål – 65,6 pct. og 62,8 pct. – ligger tæt på hinanden, hvilket betyder, at profilmodellen er nogenlunde præcis i forhold til i hvert fald de kortere fremskrivninger af de enkelte årganges uddannelsesprofiler. Ifølge profilmodellen forventes også, at 86 pct. af 2002-2003-årgangene gennemfører en ungdomsuddannelse efter 25 år. Profilmodellen forudsiger dermed, at 2002-2003-årgangene ikke opnår 95-procents-målet, såfremt 2002-2003-årgangene eksempelvis har samme frafaldsprocenter fra ungdomsuddannelserne som de årgange, der 25 år tidligere gik ud af 9. klasse.

²³ Mere konkret aflæser vi tallene direkte fra profilmodellen for årene 5, 6, 7, 8, 9, 10, 15, 20 og 25. For de resterende år har vi beregnet den årlige stigning, for at linjen viser en glidende overgang. Vi foretager denne aflæsning og beregning for henholdsvis 2002- og 2003-årgangene hver for sig, hvorefter vi tager gennemsnittet for de to årgange.

FIGUR 8.1

Fremskrivning af andelen af unge med en gennemført ungdomsuddannelse 5-25 år efter 9. klasse. Årgang 2002-2003. Procent



Anm.: Den sorte kurve stammer fra profilmodellen og forudsiger, hvor mange pct. af årgang 2002-2003 der gennemfører en ungdomsuddannelse fra 5-25 år efter 9. klasse. Den grå kurve er justeret til målsætningen om 95-procents-gennemførelse og viser, hvordan gennemførelsesprocenten burde se ud, hvis målsætningen skal opfyldes.

Kilde: Profilmodellen: www.uvm.dk og egne beregninger.

Den *grå linje* i figur 8.1 viser, hvordan 2002-2003-årgangene bør udvikle sig, såfremt 95-procents-målet skal opnås. Til denne beregning har vi anvendt profilmodellens fremskrivningsmetode, hvor vi har regnet baglæns og fundet ud af, hvor stor en andel af 2002-2003-årgangene der eksempelvis bør gennemføre en ungdomsuddannelse efter 5 år, såfremt vi skal opnå 95-procents-målet efter 25 år. At vi anvender profilmodellens fremskrivningsmetode, betyder, at den grå linje ligger parallelt med den sorte linje. Konkret kræver en opnåelse af 95-procents-målet, at eksempelvis 5 år efter 9. klasse skal den gennemsnitlige andel af elever, der påbegynder en ungdomsuddannelse, være 73,6 pct. i stedet for 62,8, og efter 10 år skal den være 85,6 pct. For at 2002-2003-årgangene skal opnå 95-procents-målet bør gennemførelsesprocenten stige med hele

otte procentpoint, svarende til, at ca. 8275 flere unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse inden for 5 år²⁴.

TRIN 2: AT FINDE SKOLERNES OG KOMMUNERNES NUVÆRENDE KORRIGEREDE GENNEMFØRELSESPROCENT

I forrige afsnit fandt vi ud af, hvor meget den gennemsnitlige gennemførelsesprocent eksempelvis 5 år efter 9. klasse bør stige, såfremt vi efter 25 år skal opnå 95-procents-målet. I dette afsnit finder vi skolernes nuværende gennemførelsesprocent givet deres elevsammensætning og forhold i kommunen. Til dette anvender vi resultaterne fra kapitel 4.

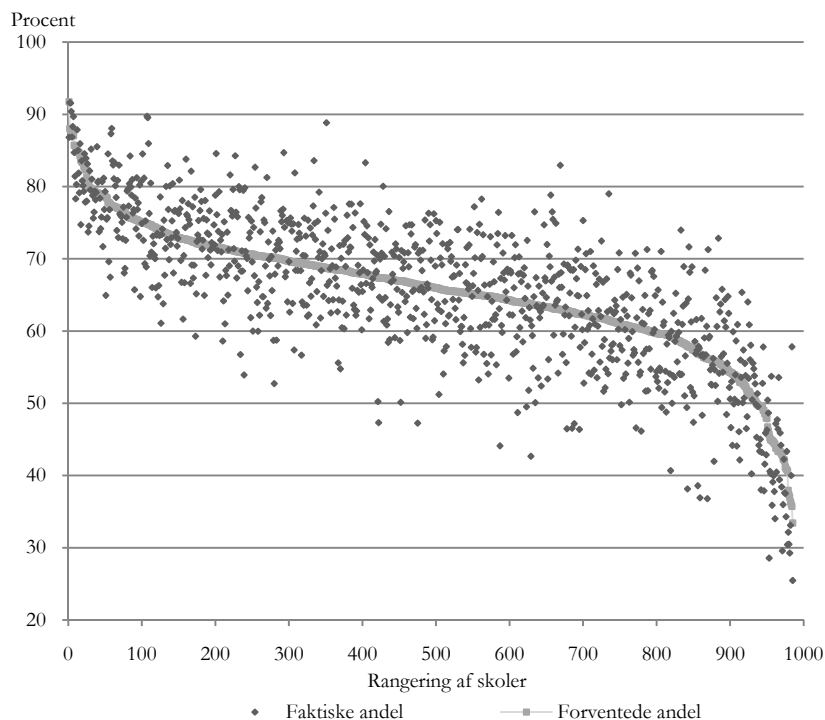
I kapitel 4 beregnede vi skolekvaliteten, som er forskellen mellem skolernes faktiske og forventede gennemførelsesprocent, hvor det forventede er baseret på bl.a. forældrenes baggrund.

Figur 8.2 viser skolernes faktiske og forventede gennemførelsesprocenter 5 år efter 9. klasse, idet skolerne er rangordnet efter den forventede gennemførelsesprocent, når der tages højde for elevsammensætningen (den grå linje). Den enkelte skoles faktiske gennemførelsesprocent er vist som en prik, hvis lodrette afstand til den grå linje angiver skolekvaliteten. Ligger punktet over linjen, er den positiv, ligger den under, er den negativ, dvs. skolen præsterer lavere end forventet. Figuren illustrerer, at for nogle skoler forventes 90 pct. af 2002-2003-årgangene at gennemføre en ungdomsuddannelse 5 år efter 9. klasse, mens det for andre skoler kun forventes, at 50 pct. af 2002-2003-årgangene gennemfører en ungdomsuddannelse. Den faktiske gennemførelsesprocent kan godt være høj, men ikke høj nok til at være på niveau med den forventede andel. Det betyder, at skolen underpræsterer, men dette skjules delvis af indflydelsen fra en gunstig elevsammensætning.

²⁴ Årgang 2002 og 2003 svarer til ca. 76.623 folkeskoleelever. Den forventede gennemførelsesprocent for at opnå 95-procents-målet er 73,6 procent, hvilket svarer til 56.394 folkeskoleelever. Den faktiske gennemførelsesprocent ifølge profilmodellen er 62,8, hvilket svarer til 48.119 elever. Forskellen er derfor 8.275 elever.

FIGUR 8.2

Skolernes faktiske og forventede procentandele elever, der gennemfører en ungdomsuddannelse inden for 5 år efter 9.kl.



Anm.: Figuren viser skolernes forventede andel og faktiske andel elever, der gennemfører en ungdomsuddannelse. Skolerne er rangordnet, således at de skoler, der er længst til venstre, har den højeste forventede gennemførelsesandel.

Kilde: Egen fremstilling

En anden måde at betragte den forventede gennemførelsesprocent (linjen) på er, at den udjævner nogle af de forskelle, der er mellem skolerne, således at skolerne har lige store chancer for at få de unge til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Denne ligestilling af skolerne anvender vi derfor i tredje og sidste trin, hvor vi justerer 95-procents-målet i forhold til skole- og kommunespecifikke måltal.

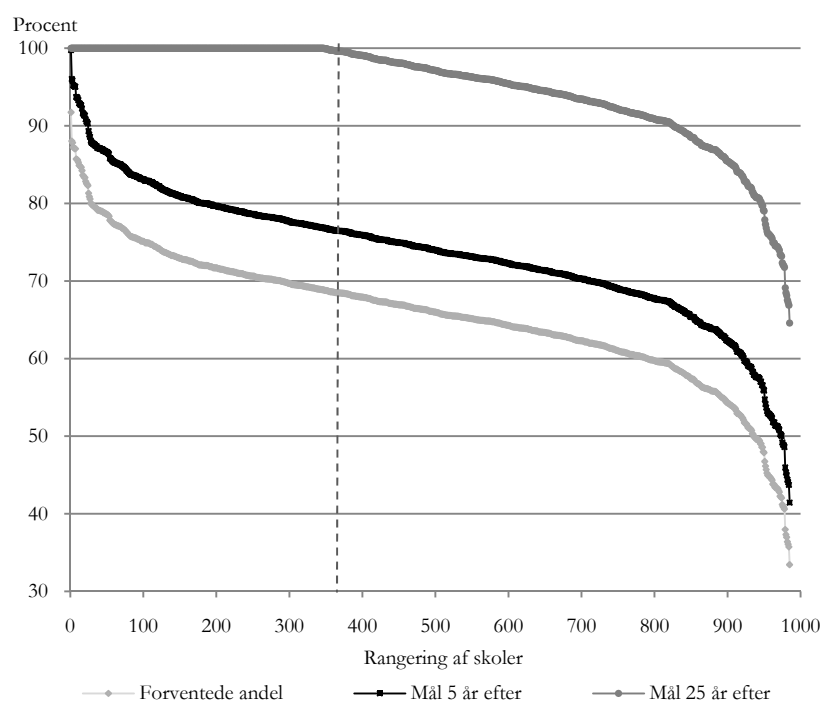
Til beregningen af kommunespecifikke måltal har vi på samme måde som i figur 8.2 foretaget en ligestilling af kommunernes forventede gennemførelsesprocenter. Denne ligestilling foretages ved at udregne

gennemsnittet af skolernes forventede gennemførelsesprocent inden for hver af de pågældende (nye) kommuner.

3. TRIN: BEREGNING AF SKOLE- OG KOMMUNESPECIFIKKE MÅLTAL

FIGUR 8.3

Skolernes forventede andele elever, der gennemfører en ungdomsuddannelse 5 år efter 9.klasse, skolernes mål 5 år efter 9. klasse og skolernes mål 25 år efter 9. klasse. Årgang 2002-2003. Procent



Anm.: Figuren viser tre kurver. Skolernes forventede andele af elever, der gennemfører en ungdomsuddannelse 5 år efter 9. klasse, og de enkelte skolers mål henholdsvis 5 og 25 år efter 9. klasse. Den stiplede lodrette linje viser grænsen mellem de skoler, der inden 25 år efter 9. klasse forventes at have en gennemførelsesprocent på 100 pct.

Kilde: Egen fremstilling

Den *lysegrå* kurve i figur 8.3 viser skolernes forventede gennemførelsesprocent for årgangene 2002-2003, hvilket svarer til linjen i figur 8.2. Derudover viser figuren to linjer, der illustrerer den enkelte skoles mål hen-

holdsvis 5 år (den *sorte* kurve) og 25 år (den *mørkegrå* kurve) efter 9. klasse. De to mål er beregnet på baggrund af justeringen af 95-procentsmålsætningen i trin 1 og skolernes forventede gennemførelsesprocenter i trin 2.

Som nævnt tidligere er skolernes samlede mål for gennemførelsesprocent efter 5 år beregnet til at skulle stige med otte procentpoint, for at skolerne samlet set kan nå 95-procents-målet efter 25 år. I stedet for at anvende skolernes faktiske gennemførelsesprocent plus otte procentpoint som indikator for skolernes mål efter 5 år, anvender vi skolernes *forventede* gennemførelsesprocent plus otte procentpoint for at få hver skoles justerede målsætning. Denne justering er vist ved hjælp af den sorte linje i figur 8.3. Foretager vi denne justering, opnår skolerne tilsammen en gennemførelsesprocent på 73,6 5 år efter 9. klasse. Under antagelse af, at skolerne i årene 6 til 25 efter 9. klasse til stadighed vil stige med den stigningstakt, som blev illustreret i figur 8.1, vil skolerne samlet set nå 95-procents-målet. Denne stigningstakt viste blandt andet, at efter 10 år skal 85,6 pct. af 2002-2003-årgangene have gennemført en ungdomsuddannelse for at 95-procents-målet nås.

Til beregningen af skolernes individuelle mål har vi måttet foretage en ekstra justering, idet skolernes forbedringspotentiale er opbrugt ved en gennemførelsesprocent på 100 procent. Skolernes mål kan i sagens natur ikke overstige 100 pct., hvilket er illustreret ved, at den mørkegrå linje er flad for de 347 skoler med de højest forventede gennemførelsesprocenter. Disse skoler skal have alle eleverne på en årgang til at gennemføre en ungdomsuddannelse inden for 25 år. Da nogle skoler når loftet inden 25 år efter 9. klasse, må de resterende skolars mål derfor opjusteres, så skolerne samlet set opnår 95-procents-målet efter 25 år.

På grund af, at nogle skoler når loftet, kan en justering af 95-procents-målet aldrig helt udjævne forskellene mellem skolerne, således at alle skoler har lige muligheder for at nå 95-procents-målet efter 25 år. Skoler med lavere forventede gennemførelsesprocenter skal derfor 'trække mere af læsset', for at en årgang samlet set opnår 95-procents-målet, idet de har et større forbedringspotentiale end skoler tæt på målet.

RESULTATER FOR MÅLJUSTERING AF SKOLERNE

Tabel 8.1 lister de fem højest og fem lavest forventede gennemførelsesprocenter 5 år efter 9. klasse. Tabellen lister skolernes faktiske gennemførelsesprocenter, skolernes forventede gennemførelsesprocenter og deres nye individuelle mål efter henholdsvis 5 år og 25 år. For resultaterne af de resterende skoler henvises til den dynamiske tabel www.kortlink.dk/maaltal_skoler/bmac

TABEL 8.1

De fem højest og de fem lavest placerede skoler. Årgang 2002-2003

	Faktiske andel	Forventede andel	Mål efter 5 år	Mål efter 25 år
<i>Højest forventede andel</i>				
Virum Skole	86,81	91,75	99,75	100
Allerslev Skole	91,61	88,04	96,04	100
Syvstjernes skolen	91,55	87,82	95,82	100
Kongevejens Skole	90,39	87,24	95,24	100
Rungsted Skole	86,85	87,16	95,16	100
<i>Lavest forventede andel</i>				
Oehlenschlägersgades Skole	29,27	36,97	44,97	68,12
Tovshøjskolen	33,11	36,39	44,39	67,53
Humlehaveskolen	40,00	36,07	44,07	67,21
Tagsbo Skole	57,82	35,72	43,72	66,87
Tove Ditlevsens Skole	25,46	33,43	41,43	64,58

Anm.: Tabellen viser henholdsvis de fem skoler med de højest og lavest forventede andele af elever, der gennemfører en ungdomsuddannelse 5 år efter 9. klasse.

Kun én skole i tabel 8.1 har opnået målet 5 år efter 9. klasse, nemlig Tagsbo Skole, men ser vi på alle skoler, er der 10 pct. af alle folkeskoler, der har opnået det justerede mål 5 år efter 9. klasse. Tabellen viser, at beregningen synes at være korrekt, idet forskellen mellem skolernes faktiske gennemførelsesprocent og målet efter 5 år er nogenlunde konstant for alle skoler.

RESULTATER FOR MÅLJUSTERING AF KOMMUNERNE

Ligesom skolerne har kommunerne også forskellige elevsammensætninger. Kommunerne har derfor også vidt forskellige forudsætninger for at nå 95-procents-målet. Det betyder, at nogle kommuner har lettere ved at opfylde målsætningen end andre, ikke fordi deres skoler nødvendigvis er bedre, men fordi elevgrundlaget er mere ressourcestærkt end andre kommuners.

Tabel 8.2 lister kommunerne med de fem lavest og fem højest forventede gennemførelsesprocenter 5 år efter 9. klasse. For den fulde liste af kommuner henvises til den dynamiske tabel www.kortlink.dk/maaltal_kommune/bma9

TABEL 8.2

De fem højest og de fem lavest placerede kommuner. Årgang 2002-2003

	Faktiske andel	Forventede andel	Mål efter 5 år	Mål efter 25 år
<i>Kommuner med højest forventede andel</i>				
Fanø Kommune	74,72	83,65	91,65	100,00
Hørsholm Kommune	78,70	81,56	89,56	100,00
Gentofte Kommune	79,96	80,91	88,91	100,00
Rudersdal Kommune	78,92	80,76	88,76	100,00
Lyngby-Taarbæk Kommune	79,94	80,53	88,53	99,77
<i>Kommuner med lavest forventede andel</i>				
Glostrup Kommune	65,19	57,93	65,93	89,08
Københavns Kommune	57,41	57,25	65,25	87,47
Brøndby Kommune	55,96	54,83	62,83	85,98
Ishøj Kommune	51,37	54,39	62,39	85,54
Albertslund Kommune	49,99	50,39	58,39	81,54

Anm.: Tabellen viser henholdsvis de fem kommuner med de højest og lavest forventede andele af elever, der gennemfører en ungdomsuddannelse 5 år efter 9. klasse. Kommunernes andele er beregnet ud fra skolernes gennemsnit.

I tabel 8.2 er det tydeligt, at kommunerne har vidt forskellige udgangspunkter. Albertslund Kommune har den laveste gennemførelsesandel af alle kommuner, både når man ser på, hvor mange elever kommunen faktisk får igennem uddannelse, og i forhold til forventningen til kom-

munen. Alligevel lever kommunen stort set op til forventningen på 50 pct., når der er taget højde for bl.a. elevsammensætningen i kommunen.

Faktisk er det kun Brøndby Kommune i tabel 8.2, der ellers lever op til forventningen, hvor den faktiske andel er større end den forventede andel. Ingen af de 98 kommuner i Danmark lever op til deres nye målsætning, hvor der før den individuelle skolemålsætning var 11 kommuner, der levede op til målet på 73,59 pct. elever, der gennemfører en ungdomsuddannelse. Efter justeringen er nogle kommuner kommet tættere på målet, mens andre er kommet længere væk, fordi kommunerne er blevet ligestillet.

SAMMENFATNING

En af regeringens målsætninger er, at senest i 2015 skal 95 pct. af en årgang gennemføre en ungdomsuddannelse, når gennemførelsesprocenten måles 25 år efter 9. klasse. I dette kapitel har vi justeret den nationale 95-procents-målsætning til skole- og kommunespecifikke måltal, så der blandt andet tages højde for skolernes og kommunernes elevsammensætning.

Ifølge måljusteringen skal 347 skoler have alle deres elever til at gennemføre en ungdomsuddannelse inden for 25 år, mens andre skoler skal have 65 pct. af deres elever til at gennemføre en ungdomsuddannelse inden for 25 år. Skolerne i toppen har et begrænset forbedringspotentiale, mens de lavest placerede skoler har et betydeligt potentiale for forbedringer. For på landsplan at nå det samlede mål bliver det nødvendigt, at skoler med et stort rum for forbedringer også realiserer disse i et omfang, der svarer til overopfyldelse. Dette for at kompensere for de skoler som i udgangspunktet er godt stillede og derfor har et begrænset rum for forbedringer.

For skolerne gælder, at:

- efter justering af målsætningen opfylder 10 pct. af skolerne målsætningen på nuværende tidspunkt.

For kommunerne som for skolerne betyder det nye mål, at nogle kommuner får en lavere målsætning, mens andre får en målsætning på 100 pct. For kommunerne gælder, at:

- efter individualisering af målsætningen opfylder ingen af landets kommuner målsætningen på nuværende tidspunkt.

Beregningen af de nye mål for skolerne kræver en del antagelser, hvoraf de vigtigste er listet her:

- 95-procents-målsætningen gælder for en 25-års-periode, og vi har været nødsaget til at justere målet til at gælde for en 5-års-periode. Målsætningen efter 5 år er sammenlagt 73,59 pct.
- Vi antager, at stigningstakten over tid for den akkumulerede gennemførelsesprocent følger Undervisningsministeriet profilmodel.
- Vi beregner den justerede målsætning på baggrund af, hvad vi forventer, skolerne kan præstere givet deres elevsammensætning, og ikke i forhold til, hvad skolerne faktisk præsterer.

Forudsætningerne for beregningerne er vigtige, idet andre forudsætninger og andre valg kunne forskubbe justeringen en smule. I dette kapitel kan man læse mere om de mere tekniske forudsætninger.

Skolernes og kommunernes justerede målsætning kan aflæses ved hjælp af de dynamiske tabeller www.kortlink.dk/maaltal_skoler/bmac og www.kortlink.dk/maaltal_kommune/bma9

APPENDIKS

POPULATION OG BORTFALD

Populationen til undersøgelsen vælges ud fra det tilgængelige registerbaserede datamateriale fra Danmarks Statistik og UNI-C. I udgangspunktet indeholder datamaterialet oplysninger om de danske folkeskoler, der har minimum én elev registreret med én årskarakter eller prøvekarakter ved folkeskolens afgangsprøve i 2008. Dette svarer til i alt 1.070 skoler og udgør 69,5 pct. af alle folkeskoler i Danmark (Undervisningsministeriet, 2010). De udelukkede skoler udgør ifølge UNI-C's dynamiske database (2010) folkeskoler, der kun har elever i 1.-8. klasse (92,3 pct.), og 10.-klasse-centrene (7,7 pct.). Af analytiske og datamæssige hensyn fravælges yderligere nogle skoler og dernæst nogle elever, hvilket beskrives i det følgende.

For det første fokuseres på skoler med minimum seks elever, der tager folkeskolens afgangsprøve, og hvor den enkelte elev har minimum 10 stk. års- eller prøvekarakterer det pågældende år. Dette valg medfører et yderligere bortfald af 17 skoler ud af de resterende 1.070 skoler (et fald på 1,6 pct.). Da en del af analysen har til formål at belyse betydningen af karaktergennemsnittet for de unges uddannelsesvalg, er det vigtigt, at gruppen af skoler, der analyseres med eller uden folkeskolens afgangsprøve, er den samme. Ligeledes er det vigtigt, at én elevs karakter i et

enkelt fag ikke har en afgørende betydning for skolens samlede karaktergennemsnit. Derfor vælger vi, at hver elev, der indgår i beregningen af skolernes karaktergennemsnit, skal have minimum 10 stk. års- eller prøvekarakterer ved afgangseksamen²⁵.

For det andet ekskluderes 68 skoler ud af de resterende 1.053 skoler (et fald på 6,5 pct.), idet de ikke har elever i 9. klasse hvert år i perioden 2002-2008. Hermed sikres det, at resultaterne er uafhængige af, hvilke år de enkelte skoler indgår i datamaterialet. Konkret betyder dette et fravalg af nyoprettede eller lukkede skoler i den pågældende periode.

For det tredje begrænses populationen til at omfatte de elever, der gennemfører 9. klasse i en alder af 14-17 år. Dette medfører en afgrænsning til 99,1 pct. af de i alt 296.165 elever, der fuldfører 9. klasse på en af de resterende 985 skoler. Denne afgrænsning foretages for i videst muligt omfang at frasortere voksne elever og enkeltfagskursister. Datamaterialet renses ligeledes for dubletter. I de enkelte tilfælde, hvor elever går 9. klasse om, bibeholdes det første år, eleven observeres i 9. klasse.

For det fjerde ekskluderes de elever, hvor oplysningerne omkring elevens status fra registeret om fuldførte uddannelser ikke stemmer overens med registeret for karakteroplysningerne (0,96 pct.).

²⁵ De elever på den enkelte skole, der har færre års- eller prøvekarakterer, indgår dog stadig i datasettet, men udelades når betydningen af karaktererne ved folkeskolens afgangsprøve analyseres.

TABEL A.1

Beskrivende statistik for karakteristika, der ikke er under indflydelse af skolerne, 2002-2008

	2002-2008	
	Gennemsnit	Standardafvigelse
<i>Individuelle elevkarakteristika</i>		
Andel drenge	51,1	50,0
Andel danskere	89,5	30,6
Andel 1.-generations-indvandrere	5,0	21,8
Andel 2.-generations-indvandrere	4,9	21,5
Andel, hvor etnicitet mangler	0,6	7,9
Antal dage indlagt til og med 3. leveår	1,5	6,3
Andel med lav fødselsvægt < 2500 g	12,1	32,6
Andel, hvor fødselsvægt mangler	7,7	26,6
<i>Ålder ved afgangseksamen i 9. kl.</i>		
Andel: 13,5-15,5 år	6,8	25,2
Andel: 15,6-16 år	42,9	49,5
Andel: 16,1-16,5 år	41,3	49,2
Andel: 16,6-17,4 år	9,1	28,7
<i>Årgang</i>		
Årgang 2002	14,3	35,0
Årgang 2003	14,3	35,0
Årgang 2004	14,3	35,0
Årgang 2005	14,3	35,0
Årgang 2006	14,3	35,0
Årgang 2007	14,3	35,0
Årgang 2008	14,3	35,0
<i>Familieforhold</i>		
Andel enebørn	5,0	21,7
Andel med 1 helsøskende	48,5	50,0
Andel med 2 helsøskende	24,7	43,1
Andel med mere end 2 helsøskende	10,5	30,7
Andel med 1 halvsøskende	13,0	33,6
Andel med 2 halvsøskende	7,5	26,4
Andel med mere end 2 halvsøskende	6,7	25,1
Andel, som bor ude	1,1	10,3

(Fortsættes)

TABEL A.1 (FORTSAT)

	2002-2008	
	Gennemsnit	Standardafvigelse
Andel, som bor med kernefamilie	70,9	45,4
Andel, som bor med mor/far og ny partner	12,9	33,5
Andel, som bor hos enlig mor/far	15,1	35,8
Andel mødre, som mangler	0,3	5,3
<i>Mors alder ved fødsel</i>		
Andel teenagere	2,1	14,3
Andel i alderen 20-24 år	20,3	40,2
Andel i alderen 25-29 år	39,6	48,9
Andel i alderen 30-34 år	25,2	43,4
Andel i alderen 35-39 år	8,1	27,3
Andel i alderen > 39 år	4,1	19,8
Andel, hvor alder mangler	0,5	7,3
<i>Mors højest fuldførte uddannelse</i>		
Andel, ufaglærte	25,1	43,4
Andel, almen gymnasial uddannelse	3,4	18,1
Andel, erhvervsgymnasial uddannelse	1,5	12,0
Andel, erhvervsfagligt hoved- eller praktikforløb	37,5	48,4
Andel, kortvarig videregående uddannelse	4,4	20,5
Andel mødre med mellemlang videregående uddannelse	21,0	40,7
Andel, lang videregående uddannelse	4,5	20,6
Andel, højest fuldførte uddannelse mangler	2,7	16,2
<i>Mors beskæftigelse og indkomst</i>		
Andel, jobbeskrivelse mangler	2,2	14,7
Andel, selvstændige	3,8	19,2
Andel, arbejdsløse	2,6	16,0
Andel, lønmodtagere	77,7	41,6
Andel, uden uddannelse	0,3	5,1
Andel, pension eller uden for arbejdsstyrken	13,4	34,0
Andel i 1. indkomstkvartil	26,0	43,9
Andel i 2. indkomstkvartil	25,3	43,5
Andel i 3. indkomstkvartil	24,5	43,0
Andel i 4. indkomstkvartil	23,2	42,2
Andel, hvor information om indkomst mangler	1,0	10,1
Andel fædre, som mangler	1,3	11,4

(Fortsættes)

TABEL A.1 (FORTSAT)

	2002-2008	
	Gennemsnit	Standardafvigelse
<i>Fars alder ved fødslen</i>		
Andel teenagere	0,5	6,7
Andel i alderen 20-24 år	9,4	29,2
Andel i alderen 25-29 år	30,5	46,1
Andel i alderen 30-34 år	30,4	46,0
Andel i alderen 35-39 år	14,8	35,5
Andel i alderen > 39 år	12,8	33,4
Andel, hvor alder mangler	1,6	12,4
<i>Fars højest fuldførte uddannelse</i>		
Andel, ufaglærte	23,7	42,5
Andel, almen gymnasial uddannelse	3,1	17,3
Andel, erhvervsgymnasial uddannelse	1,0	9,7
Andel, erhvervsfagligt hoved- eller praktikforløb	41,8	49,3
Andel, kortvarig videregående uddannelse	6,8	25,1
Andel fædre med mellemlang videregående uddannelse	11,0	31,3
Andel, lang videregående uddannelse	7,7	26,7
Andel, højest fuldførte uddannelse mangler	5,0	21,8
<i>Fars beskæftigelse og indkomst</i>		
Andel, jobbeskrivelse mangler	2,9	16,9
Andel, selvstændige	9,6	29,4
Andel, arbejdsløse	2,1	14,4
Andel, lønmodtagere	73,7	44,1
Andel, uden uddannelse	0,1	2,6
Andel, pension eller uden for arbejdsstyrken	11,7	32,1
Andel i 1. indkomstkvartil	25,1	43,4
Andel i 2. indkomstkvartil	24,5	43,0
Andel i 3. indkomstkvartil	23,5	42,4
Andel i 4. indkomstkvartil	22,4	41,7
Andel, hvor information om indkomst mangler	4,5	20,8
<i>Antal uddannelsesstilbud i kommunen:</i>		
Forberedende uddannelse	0,4	0,9
Almen gymnasial uddannelse	3,2	4,3
Erhvervsgymnasial uddannelse	1,5	1,7
Erhvervsfagligt grundforløb	3,3	4,3
Erhvervsfagligt hoved- eller praktikforløb	9,8	13,3

(Fortsættes)

TABEL A.1 (FORTSAT)

	2002-2008	
	Gennemsnit	Standardafvigelse
<i>Andel virksomheder i kommunen med:</i>		
1 ansat	38,5	6,0
2-4 ansatte	25,9	2,3
5-9 ansatte	14,4	2,2
10-19 ansatte	9,8	1,9
100 ansatte	1,2	0,6
<i>Ledighed i kommunen</i>		
Andel kommuner med ledighed blandt 16-24-årige > 4 pct.	15,4	36,1
Andel kommuner med ledighed for arbejdsstyrken > 4 pct.	51,8	50,0
<i>Elevsammensætning i 9. kl.¹</i>		
Andel drenge	51,1	9,7
Andel 1.-generations-indvandrere	5,0	7,1
Andel 2.-generations-indvandrere	4,9	9,5
Andel elever med ufaglærte mødre	27,8	12,9
Andel elever med ufaglærte fædre	28,7	12,2

Anm.: Tabellen viser gennemsnit og standardafvigelserne for de listede karakteristika. Gennemsnittene er beregnet således, at små og store skoler har samme vægt i tabellen.

1. Beregningen for elevsammensætning vil i gennemsnit være den samme som den gennemsnitlige beregning af individuelle karakteristika. I analyserne vil der indgå elevens skolesammensætning over for elevens egne karakteristika, og de vil være forskellige.

TABEL A.2

Beskrivende statistik for karakteristika under indflydelse af skolerne, 2002-2008

	2002-2008	
	Gennemsnit	Standardafvigelse
<i>Antal elever pr. skole</i>	421,3	169,1
Antal observationer	6.334	
<i>Antal elever pr. skole mangler</i>	0,1	0,3
Antal observationer	6.894	
<i>Klassestørrelse i 9. kl. (normalklasseelever)</i>	19,0	3,8
Antal observationer	6.792	
<i>Klassestørrelse i 9. kl. mangler</i>	0,0	0,1
Antal observationer	6.894	
<i>Antal ikke-årgangssopdelte elever i 9. kl.</i>	0,3	2,6
Antal observationer	6.865	
<i>Antal ikke-årgangssopdelte elever i 9. kl. mangler</i>	0,0	0,1
Antal observationer	6.894	
<i>Antal specialklasseelever i 9. kl.</i>	1,4	3,3
Antal observationer	6.865	
<i>Antal specialklasseelever 9. kl. mangler</i>	0,0	0,1
Antal observationer	6.894	
<i>Antal timer i alt i 9. kl.</i>	918,0	109,1
Antal observationer	6.202	
<i>Antal timer i alt i 9. kl. mangler</i>	0,1	0,3
Antal observationer	6.894	
<i>Antal dansktimer i 9. kl.</i>	186,6	19,4
Antal observationer	6.274	
<i>Antal dansktimer i 9. kl. mangler</i>	0,1	0,3
Antal observationer	6.894	
<i>Antal matematiktimer i 9. kl.</i>	121,8	12,1
Antal observationer	6.302	
<i>Antal matematiktimer i 9. kl. mangler</i>	0,1	0,3
Antal observationer	6.894	
<i>Antal elever pr. lærer</i>	10,3	2,8
Antal observationer	6.330	
<i>Antal elever pr. lærer mangler</i>	0,1	0,3
Antal observationer	6.894	

(Fortsættes)

TABEL A.2 (FORTSAT)

	2002-2008	
	Gennemsnit	Standardafvigelse
<i>Undervisningsandel af lærerens arbejdstid (i pct.)</i>	33,9	5,6
Antal observationer	6.796	
<i>Undervisningsandel af lærerens arbejdstid (i pct.) mangler</i>	1,4	11,8
Antal observationer	6.894	
<i>Andel af skolernes lærere under 36 år</i>	24,5	9,5
Antal observationer	6.705	
<i>Andel af skolernes lærere under 36 år mangler</i>	2,7	16,3
Antal observationer	6.894	
<i>Andel af skolernes lærere 36-45 år</i>	20,6	7,5
Antal observationer	6.705	
<i>Andel af skolernes lærere 36-45 år mangler</i>	2,7	16,3
Antal observationer	6.894	
<i>Andel af skolernes lærere 46-55 år</i>	32,7	9,8
Antal observationer	6.705	
<i>Andel af skolernes lærere 46-55 år mangler</i>	2,7	16,3
Antal observationer	6.894	
<i>Andel af skolernes lærere over 55 år</i>	22,2	8,3
Antal observationer	6.705	
<i>Andel af skolernes lærere over 55 år mangler</i>	2,7	16,3
Antal observationer	6.894	
<i>Andel elever med karaktergennemsnit over middel (7)</i>	55,6	17,9
Antal observationer	6.894	
<i>Andel elever med karaktergennemsnit over 2, men under middel (7)</i>	35,0	16,2
Antal observationer	6.894	
<i>Andel elever med karaktergennemsnit under 2</i>	4,4	4,4
Antal observationer	6.894	
<i>Andel elever, hvor karaktergennemsnit mangler</i>	5,0	7,6
Antal observationer	6.894	

Anm.: Tabellen viser gennemsnit og standardafvigelse for en række skolekarakteristika. Antallet af observationer varierer blandt de forskellige skolekarakteristika, hvilket skyldes manglede indrapporteringer fra skolerne.

TABEL A.3

Forskellige variable i forhold til den lige vej efter 9. eller 10. klasse. Procentpoint.

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7
Årgang							
2002	-	-	-	-	-	-	-
2003	- 0,6 (0,4)	- 0,7 (0,4)	- 0,8 * (0,4)	- 1,0 *** (0,4)	- 2,6 *** (0,4)	- 2,3 *** (0,4)	- 2,7 *** (0,4)
2004	- 0,2 (0,4)	- 0,3 (0,4)	- 0,5 (0,4)	- 1,1 *** (0,4)	- 3,6 *** (0,4)	- 3,4 *** (0,4)	- 4,0 *** (0,4)
2005	0,4 (0,4)	0,5 (0,4)	- 0,1 (0,4)	- 0,8 ** (0,4)	- 4,2 *** (0,4)	- 4,1 *** (0,4)	- 4,5 *** (0,4)
2006	1,0 ** (0,4)	1,2 *** (0,4)	0,4 (0,4)	- 0,5 (0,4)	- 5,2 *** (0,4)	- 5,5 *** (0,5)	- 5,7 *** (0,5)
2007	2,2 *** (0,4)	2,6 *** (0,4)	1,4 *** (0,4)	0,3 (0,4)	- 4,4 *** (0,4)	- 4,6 *** (0,5)	- 4,5 *** (0,5)

(Fortsættes)

TABEL A.3 (FORTSAT)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7
Individuelle elevkarakteristika							
Piger	-	-	-	-	-	-	-
Drenge	- 8,5 *** (0,3)	- 8,8 *** (0,3)	- 9,5 *** (0,2)	- 9,7 *** (0,2)	- 9,7 *** (0,2)	- 9,7 *** (0,2)	- 9,7 *** (0,2)
Danskere	-	-	-	-	-	-	-
1.-generations-indvandrere	- 7,2 *** (1,1)	0,2 (1,0)	1,7 * (1,0)	9,3 *** (1,0)	9,5 *** (1,0)	10,4 *** (1,0)	10,4 *** (1,0)
2.-generations-indvandrere	- 5,4 *** (0,9)	0,4 (0,8)	6,6 *** (0,8)	12,5 *** (0,8)	13,0 *** (0,8)	14,1 *** (0,7)	14,1 *** (0,7)
Etnicitet mangler	-10,5 *** (1,4)	- 6,1 *** (1,3)	-7,1 *** (1,3)	- 4,2 *** (1,2)	- 4,1 *** (1,2)	- 3,8 *** (1,3)	- 3,8 *** (1,3)
Antal dage indlagt til og med 3. leveår	- 0,2 *** (0,0)	- 0,2 *** (0,0)	- 0,1 *** (0,0)	- 0,1 *** (0,0)	- 0,1 *** (0,0)	- 0,1 *** (0,0)	- 0,1 *** (0,0)
Lav fødselsvægt < 2500 g	- 5,1 *** (0,6)	- 4,2 *** (0,6)	- 2,2 *** (0,5)	- 1,8 *** (0,5)	- 1,8 *** (0,5)	- 1,7 *** (0,5)	- 1,7 *** (0,5)
Fødselsvægt ≥ 2500 g	-	-	-	-	-	-	-
Fødselsvægt mangler	3,6 *** (0,9)	1,7 ** (0,9)	- 2,7 *** (0,8)	- 2,4 *** (0,8)	- 2,4 *** (0,8)	- 2,4 *** (0,8)	- 2,4 *** (0,8)
Alder ved afgangseksamen: 13,5-15,5 år	- 0,6 (0,5)	0,1 (0,5)	- 0,8 * (0,5)	- 0,6 (0,5)	- 0,6 (0,5)	- 0,4 (0,5)	- 0,4 (0,5)

(Fortsættes)

TABEL A.3(FORTSAT)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7
Alder ved afgangseksamen: 15,6-16 år	-	-	-	-	-	-	-
Alder ved afgangseksamen: 16,1-16,5 år	- 1,0 ***	- 1,2 ***	- 0,2	0,0	0,0	- 0,1	
	(0,2)	(0,2)	(0,2)	(0,2)	(0,2)	(0,2)	
Alder ved afgangseksamen: 16,6-17,4 år	-21,2 ***	-17,9 ***	-14,5 ***	-13,1 ***	-13,1 ***	-13,1 ***	
	(0,5)	(0,5)	(0,4)	(0,4)	(0,4)	(0,4)	
Familieforhold							
Enebarn		-	-	-	-	-	-
1 helsøskende		0,0	- 1,1 ***	- 2,0 ***	- 2,0 ***	- 2,0 ***	- 2,0 ***
		(0,3)	(0,3)	(0,3)	(0,3)	(0,3)	(0,3)
2 helsøskende		- 1,9 ***	- 3,4 ***	- 4,0 ***	- 4,1 ***	- 4,1 ***	- 4,0 ***
		(0,4)	(0,4)	(0,4)	(0,4)	(0,4)	(0,4)
+2 helsøskende		- 9,8 ***	- 8,7 ***	- 7,8 ***	- 8,0 ***	- 8,0 ***	- 7,6 ***
		(0,5)	(0,5)	(0,5)	(0,5)	(0,5)	(0,5)
1 halvsøskende		- 7,1 ***	- 4,8 ***	- 4,1 ***	- 4,1 ***	- 4,1 ***	- 4,0 ***
		(0,4)	(0,3)	(0,3)	(0,3)	(0,3)	(0,3)
2 halvsøskende		- 9,4 ***	- 6,4 ***	- 5,5 ***	- 5,5 ***	- 5,5 ***	- 5,3 ***
		(0,5)	(0,5)	(0,5)	(0,5)	(0,5)	(0,5)

(Fortsættes)

TABEL A.3 (FORTSAT)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7
+2 halvsøskende			-13,5 *** (0,6)	- 9,5 *** (0,6)	- 8,1 *** (0,5)	- 8,2 *** (0,5)	- 7,9 *** (0,5)
Elev bor ude			-20,4 *** (1,1)	-13,0 *** (1,1)	- 6,3 *** (1,1)	- 6,3 *** (1,1)	- 6,5 *** (1,1)
Elev bor med kernefamilie			-	-	-	-	-
Elev bor med mor/far og ny partner			- 5,8 *** (0,4)	- 5,4 *** (0,4)	- 4,1 *** (0,4)	- 4,1 *** (0,4)	- 4,2 *** (0,4)
Elev bor med enlig mor/far			- 8,3 *** (0,4)	- 7,4 *** (0,4)	- 5,3 *** (0,3)	- 5,1 *** (0,3)	- 5,1 *** (0,3)
Mor ukendt			-12,0 *** (2,3)	-06,5 *** (2,3)	-13,9 *** (2,7)	-13,8 *** (2,7)	-13,7 *** (2,6)
Far ukendt			- 3,7 *** (1,1)	1,3 (1,2)	- 2,7 ** (1,4)	- 2,8 ** (1,4)	- 2,9 ** (1,4)
Blev mor som teenager			-11,9 *** (0,9)	- 6,4 *** (0,9)	- 5,2 *** (0,9)	- 5,2 *** (0,9)	- 5,0 *** (0,9)
Blev mor i alderen 20-24 år			- 7,5 *** (0,3)	- 3,8 *** (0,3)	- 3,0 *** (0,3)	- 3,0 *** (0,3)	- 2,8 *** (0,3)
Blev mor i alderen 25-29 år			-	-	-	-	-
Blev mor i alderen 30-34 år			4,6 *** (0,3)	1,7 *** (0,3)	1,5 *** (0,3)	1,5 *** (0,3)	1,4 *** (0,3)
Blev mor i alderen 35-39 år			7,8 ***	3,3 ***	3,4 ***	3,4 ***	3,3 ***

(Fortsættes)

TABEL A.3 (FORTSAT)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7
Blev mor i alderen 35-39 år			7,8 *** (0,5)	3,3 *** (0,4)	3,4 *** (0,4)	3,4 *** (0,4)	3,3 *** (0,4)
Blev mor i alderen > 39 år			- 0,5 (0,7)	- 1,0 (0,7)	0,0 (0,7)	0,0 (0,7)	- 0,2 (0,7)
Mors alder mangler			9,5 *** (1,4)	4,8 *** (1,3)	5,1 *** (1,3)	5,1 *** (1,3)	4,9 *** (1,3)
Blev far som teenager			-11,9 *** (1,6)	- 7,5 *** (1,6)	- 7,2 *** (1,6)	- 7,2 *** (1,6)	- 7,1 *** (1,6)
Blev far i alderen 20-24 år			- 7,2 *** (0,5)	- 3,9 *** (0,5)	- 3,7 *** (0,5)	- 3,6 *** (0,5)	- 3,5 *** (0,5)
Blev far i alderen 25-29 år			- 2,2 *** (0,3)	- 1,0 *** (0,3)	- 1,0 *** (0,3)	- 1,0 *** (0,3)	- 1,0 *** (0,3)
Blev far i alderen 30-34 år			-	-	-	-	-
Blev far i alderen 35-39 år			0,5 (0,3)	0,4 (0,3)	0,9 *** (0,3)	0,8 ** (0,3)	0,9 *** (0,3)
Blev far i alderen > 39 år			- 1,2 *** (0,4)	0,2 (0,4)	1,7 *** (0,4)	1,7 *** (0,4)	1,7 *** (0,4)
Fars alder mangler			0,8 (0,9)	0,6 (0,8)	1,5 * (0,8)	1,4 * (0,8)	1,5 * (0,8)

(Fortsættes)

TABEL A.3 (FORTSAT)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7
Forældres uddannelsesmæssige baggrund							
Mødre, der er ufaglærte			-10,7 *** (0,3)	-8,2 *** (0,3)	-8,3 *** (0,3)	-8,0 *** (0,3)	
Mødre med almen­gymnasial uddannelse			6,3 *** (0,6)	6,2 *** (0,6)	6,3 *** (0,6)	6,1 *** (0,6)	
Mødre med erhvervsgymnasial uddannelse			10,3 *** (0,8)	8,6 *** (0,8)	8,5 *** (0,8)	8,3 *** (0,8)	
Mødre med erhvervsfagligt hoved- /praktikforløb			-	-	-	-	
Mødre med kort videregående uddannelse			9,2 *** (0,5)	7,6 *** (0,5)	7,6 *** (0,5)	7,4 *** (0,5)	
Mødre med mellemlang videregående uddannelse			11,2 *** (0,3)	8,9 *** (0,3)	8,9 *** (0,3)	8,7 *** (0,3)	
Mødre med lang videregående uddannelse			15,5 *** (0,4)	10,8 *** (0,4)	10,8 *** (0,4)	10,3 *** (0,4)	
Mødre, hvor uddannelse mangler			- 8,9 *** (0,8)	- 6,9 *** (0,8)	- 7,0 *** (0,8)	- 6,6 *** (0,8)	
Fædre, der er ufaglærte			- 7,6 *** (0,3)	- 5,7 *** (0,3)	- 5,7 *** (0,3)	- 5,5 *** (0,3)	
Fædre med almen­gymnasial uddannelse			10,7 *** (0,6)	9,2 *** (0,6)	9,3 *** (0,6)	9,0 *** (0,6)	

(Fortsættes)

TABEL A.3 (FORTSAT)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7
Fædre med erhvervsgymnasial uddannelse				14,1 *** (1,0)	11,6 *** (0,9)	11,6 *** (0,9)	11,2 *** (0,9)
Fædre med erhvervsfagligt hoved- /praktikforløb				-	-	-	-
Fædre med kort videregående uddannelse				7,0 *** (0,4)	5,8 *** (0,4)	5,8 *** (0,4)	5,7 *** (0,4)
Fædre med mellemlang videregående uddannelse				13,3 *** (0,4)	10,5 *** (0,4)	10,5 *** (0,4)	10,2 *** (0,4)
Fædre med lang videregående uddannelse				17,4 *** (0,4)	12,4 *** (0,4)	12,4 *** (0,4)	11,8 *** (0,4)
Fædre, hvor uddannelse mangler				- 3,9 *** (0,6)	- 2,6 *** (0,7)	- 2,5 *** (0,7)	- 2,3 *** (0,7)
Forældres arbejdsrelaterede faktorer							
Mødre, hvor job er ukendt					- 0,4 (0,9)	- 0,3 (0,9)	- 0,3 (0,9)
Mødre, der er selvstændige					1,6 *** (0,5)	1,6 *** (0,5)	1,5 *** (0,5)
Mødre, der er arbejdsløse					- 2,9 *** (0,7)	- 2,8 *** (0,7)	- 2,8 *** (0,7)
Mødre, der er lønmodtagere					-	-	-

(Fortsættes)

TABEL A.3 (FORTSAT)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7
Mødre, der er uden uddannelse					10,0 *** (2,0)	10,1 *** (2,0)	10,0 *** (2,0)
Mødre, der er på pension eller uden for arbejdsstyrken					- 4,6 *** (0,4)	- 4,5 *** (0,4)	- 4,4 *** (0,4)
Mødre i 1. indkomstkvartil					-	-	-
Mødre i 2. indkomstkvartil					3,4 *** (0,3)	3,4 *** (0,3)	3,3 *** (0,3)
Mødre i 3. indkomstkvartil					7,3 *** (0,3)	7,3 *** (0,3)	7,1 *** (0,3)
Mødre i 4. indkomstkvartil					11,3 *** (0,4)	11,4 *** (0,4)	10,9 *** (0,4)
Mødre, hvor information om indkomst mangler					2,0 (1,3)	2,0 (1,3)	1,9 (1,3)
Fædre, hvor job er ukendt					- 1,6 * (0,9)	- 1,5 (0,9)	- 1,4 (0,9)
Fædre, der er selvstændige					0,9 ** (0,4)	0,8** (0,4)	0,9** (0,4)
Fædre, der er arbejdsløse					- 2,0 *** (0,7)	- 1,8 ** (0,7)	- 1,8 ** (0,7)
Fædre, der er lønmodtagere					-	-	-

(Fortsættes)

TABEL A.3 (FORTSAT)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7
Fædre, der er uden uddannelse					5,5	5,6	5,4
Fædre, der er på pension eller uden for arbejdsstyrken					(3,8)	(3,8)	(3,8)
					- 3,5 ***	- 3,4 ***	- 3,4 ***
Fædre i 1. indkomstkvartil					(0,4)	(0,4)	(0,4)
Fædre i 2. indkomstkvartil					-	-	-
					3,0 ***	2,9 ***	2,9 ***
Fædre i 3. indkomstkvartil					(0,3)	(0,3)	(0,3)
					7,4 ***	7,4 ***	7,2 ***
Fædre i 4. indkomstkvartil					(0,3)	(0,3)	(0,3)
					12,4 ***	12,4 ***	11,8 ***
Fædre, hvor information om indkomst mangler					(0,3)	(0,3)	(0,3)
					2,9 ***	2,8 ***	2,6 ***
Kommunekarakteristika						- 0,5	- 0,4
Antal forberedende uddannelses tilbud						(0,4)	(0,4)
						0,1	0,0
Antal almengymnasiale tilbud						(0,0)	(0,0)
						- 0,5	- 0,4
Antal erhvervsgymnasiale tilbud						0,4 **	0,4 **
						(0,2)	(0,2)

(Fortsættes)

TABEL A.3 (FORTSAT)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7
Antal tilbud om erhvervsfagligt grundforløb						0,2 *	0,3 ***
						(0,1)	(0,1)
Antal tilbud om erhvervsfagligt hoved-/praktikforløb						- 0,1 ***	- 0,1 ***
						(0,0)	(0,0)
Andel virksomheder med 1 ansat						-	-
Andel virksomheder med 2-4 ansatte						22,0 **	34,5 ***
						(8,6)	(8,3)
Andel virksomheder med 5-9 ansatte						26,7 **	28,9 ***
						(10,5)	(10,1)
Andel virksomheder med 10-19 ansatte						-13,0	- 8,3
						(13,3)	(12,7)
Andel virksomheder med 100 ansatte						- 55,6	-52,9
						(39,4)	(37,6)
Ledighed for 16-24-årige $\leq$ 4 pct.						-	-
Ledighed for 16-24-årige $>$ 4 pct.						- 0,5	-0,4
						(0,5)	(0,4)
Ledighed for arbejdsstyrken $\leq$ 4 pct.						-	-
Ledighed for arbejdsstyrken $>$ 4 pct.						- 1,7 ***	-0,9 **
						(0,4)	(0,4)
Elevsammensætning i 9. kl.							
Andel piger							-

(Fortsættes)

TABEL A.3 (FORTSAT)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7
Andel drenge							-3,6 ** (1,5)
Andel danskere							-
Andel 1.-generations-indvandrere							-1,2 (3,0)
Andel 2.-generations-indvandrere							4,7 * (2,7)
Andel elever med faglærte mødre							-
Andel elever med ufaglærte mødre							-0,5 *** (1,5)
Andel elever med faglærte fædre							-
Andel elever med ufaglærte fædre							-12,3 *** (1,7)
Konstant	62,2 *** (0,4)	70,1 *** (0,5)	77,7 *** (0,6)	74,1 *** (0,6)	66,4 *** (0,7)	59,4 *** (2,8)	63,5 *** (2,8)
Antal observationer	245.535	245.535	245.535	245.535	245.535	245.535	245.535
Justeret R ²	0,0	3,2	7,6	0,149	0,166	0,167	0,169

Anm.: *** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1. Tabellen viser koefficienterne og standardfejl. Standardfejl er listet i parentes.

(-) = referencekategori.

Forældres uddannelsesmæssige baggrund: Kategorier vedrørende uddannelse angiver højest gennemførte uddannelse.

Anm.: Model 1: Kontrol for skoleårgang.

Model 2: Som model 1 samt kontrol for individuelle karakteristika.

Model 3: Som model 2 samt kontrol for familief forhold.

Model 4: Som model 3 samt kontrol for forældrenes uddannelse.

Model 5: Som model 4 samt kontrol for øvrige indikatorer for forældrenes socioøkonomiske status.

Model 6: Som model 5 samt kontrol for kommunale forhold.

Model 7: Som model 6 samt kontrol for skolernes elevsammensætning i 9. klasse.

TABEL A.4

Forskellige variable i forhold til Den komplette vej. Procentpoint.

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7
Årgang							
2002	-	-	-	-	-	-	-
2003	0,0 (0,4)	-0,2 (0,4)	-0,3 (0,4)	-0,5 (0,4)	-1,7 *** (0,4)	-1,8 *** (0,4)	-1,9 *** (0,4)
Individuelle elevkarakteristika							
Piger		-	-	-	-	-	-
Drenge		-8,6 *** (0,4)	-8,9 *** (0,4)	-9,4 *** (0,4)	-9,6 *** (0,4)	-9,6 *** (0,4)	-9,5 *** (0,4)
Danskere		-	-	-	-	-	-
1.-generations-indvandrere		-8,9 *** (1,5)	-1,2 (1,5)	0,0 (1,5)	7,7 *** (1,5)	8,8 *** (1,5)	10,0 *** (1,5)
2.-generations-indvandrere		-11,9 *** (1,2)	-6,2 *** (1,2)	-0,6 (1,3)	4,8 *** (1,3)	6,7 *** (1,3)	8,7 *** (1,3)
Etnicitet mangler		-26,6 *** (1,7)	-23,3 *** (1,5)	-23,6 *** (1,5)	-21,1 *** (1,5)	-20,7 *** (1,4)	-20,3 *** (1,4)
Antal dage indlagt til og med 3. leveår		-0,3 *** (0,0)	-0,2 *** (0,0)	-0,2 *** (0,0)	-0,2 *** (0,0)	-0,1 *** (0,0)	-0,1 *** (0,0)

(Fortsættes)

TABEL A.4 (FORTSAT)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7
Lav fødselsvægt < 2500 g		-2,1 ** (1,0)	-1,1 (0,9)	0,2 (0,9)	0,7 (0,9)	0,7 (0,9)	0,7 (0,9)
Fødselsvægt ≥ 2500 g		-	-	-	-	-	-
Fødselsvægt mangler		- 3,5 ** (1,5)	- 5,3 *** (1,4)	- 8,6 *** (1,4)	- 7,7 *** (1,4)	- 7,7 *** (1,4)	- 7,7 *** (1,4)
Alder ved afgangseksamen: 13,5-15,5 år		- 0,9 (0,8)	- 0,2 (0,8)	- 0,7 (0,7)	- 0,4 (0,7)	- 0,3 (0,7)	- 0,2 (0,7)
Alder ved afgangseksamen: 15,6-16 år		-	-	-	-	-	-
Alder ved afgangseksamen: 16,1-16,5 år		- 0,7 * (0,4)	- 0,9 ** (0,4)	- 0,2 (0,4)	- 0,1 (0,4)	- 0,1 (0,4)	- 0,1 (0,4)
Alder ved afgangseksamen: 16,6-17,4 år		-18,3 *** (0,9)	-14,7 *** (0,8)	-12,3 *** (0,8)	-10,7 *** (0,8)	-10,7 *** (0,8)	-10,8 *** (0,8)
Familieforhold							
Enebarn			-	-	-	-	-
1 helsøskende			0,7 (0,6)	- 0,3 (0,6)	- 1,0 * (0,6)	- 1,3 ** (0,6)	- 1,3 ** (0,6)

(Fortsættes)

TABEL A.4 (FORTSAT)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7
2 helsøskende			- 1,2 *	- 2,4 ***	- 2,8 ***	- 3,4 ***	- 3,4 ***
			(0,7)	(0,6)	(0,6)	(0,6)	(,06)
+2 helsøskende			- 8,9 ***	- 7,9 ***	- 6,7 ***	- 7,4	- 7,1 ***
			(0,9)	(0,8)	(0,8)	(0,8)	(0,8)
1 halvsøskende			- 7,4 ***	- 5,6 ***	- 4,9 ***	- 4,8 ***	- 4,7 ***
			(0,6)	(0,6)	(0,6)	(0,6)	(0,6)
2 halvsøskende			-10,3 ***	- 7,8 ***	- 6,7 ***	- 6,7 ***	- 6,5 ***
			(0,8)	(0,8)	(0,8)	(0,8)	(0,8)
+2 halvsøskende			-15,2 ***	-12,1 ***	-10,6 ***	-10,7 ***	-10,6 ***
			(0,9)	(0,9)	(0,9)	(0,9)	(0,9)
Elev bor ude			-22,5 ***	-17,2 ***	-10,6 ***	-10,6 ***	-10,8 ***
			(1,9)	(1,8)	(1,9)	(1,9)	(1,9)
Elev bor med kernefamilie			-	-	-	-	-
Elev bor med mor/far og ny partner			- 6,8 ***	- 7,0 ***	- 5,9 ***	- 5,8 ***	- 6,0 ***
			(0,7)	(0,7)	(0,7)	(0,7)	(0,7)
Elev bor med enlig mor/far			- 9,9 ***	- 9,4 ***	- 7,2 ***	- 6,7 ***	- 6,6 ***
			(0,6)	(0,6)	(0,6)	(0,6)	(0,6)

(Fortsættes)

TABEL A.4 (FORTSAT)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7
Mor mangler			- 7,8 *** (3,6)	- 4,8 (3,6)	-14,6 *** (4,0)	-14,3 *** (3,9)	-13,7 *** (3,7)
Far mangler			2,3 (2,0)	4,8 ** (2,1)	- 1,7 (2,3)	- 1,8 (2,3)	- 1,9 (2,3)
Blev mor som teenager			-14,6 *** (1,4)	- 9,9 *** (1,4)	- 8,6 *** (1,4)	- 8,7 *** (1,4)	- 8,5 *** (1,4)
Blev mor i alderen 20-24 år			- 7,3 *** (0,6)	- 4,3 *** (0,5)	- 3,7 *** (0,5)	- 3,7 *** (0,5)	- 3,6 *** (0,5)
Blev mor i alderen 25-29 år			-	-	-	-	-
Blev mor i alderen 30-34 år			4,4 *** (0,5)	2,1 *** (0,5)	2,1 *** (0,5)	2,1 *** (0,5)	2,0 *** (0,5)
Blev mor i alderen 35-39 år			7,3 *** (0,7)	3,8 *** (0,7)	4,4 *** (0,7)	4,5 *** (0,7)	4,3 *** (0,7)
Blev mor i alderen > 39 år			- 3,8 *** (1,2)	- 3,5 *** (1,2)	- 1,9 (1,3)	- 2,2 * (1,3)	- 2,4 * (1,3)
Mors alder mangler			6,3 *** (2,4)	3,2 (2,3)	4,2 (2,2)	4,1 (2,2)	3,8 (2,2)
Blev far som teenager			-0,11,1 *** (2,7)	- 7,7 *** (2,6)	- 7,0 *** (2,7)	- 6,7 ** (2,7)	- 6,7 ** (2,7)
Blev far i alderen 20-24 år			- 7,2 *** (0,8)	- 4,5 *** (0,8)	- 4,5 *** (0,8)	- 4,4 *** (0,8)	- 4,3 *** (0,8)

(Fortsættes)

TABEL A.4 (FORTSAT)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7
Blev far i alderen 25-29 år			- 1,3 *** (0,5)	- 0,4 (0,5)	- 0,4 (0,5)	- 0,4 (0,5)	- 0,4 (0,5)
Blev far i alderen 30-34 år			-	-	-	-	-
Blev far i alderen 35-39 år			- 0,8 (0,6)	- 0,5 (0,6)	- 0,3 (0,6)	-0,3 (0,6)	- 0,3 (0,6)
Blev far i alderen > 39 år			- 3,3 *** (0,7)	- 1,3 * (0,7)		0,1 (0,7)	0,1 (0,7)
Fars alder mangler			- 0,5 (1,4)	0,3 (1,4)	0,7 (1,4)	0,7 (1,4)	0,7 (1,4)
Forældres uddannelsesmæssige baggrund							
Mødre, der er ufaglærte				-10,1 *** (0,5)	- 7,8 *** (0,5)	- 7,9 *** (0,5)	- 7,7 *** (0,5)
Mødre med almengymnasial uddannelse				2,8 ** (1,1)	2,8 ** (1,1)	3,1 *** (1,1)	3,0 *** (1,1)
Mødre med almengymnasial uddannelse				2,8 ** (1,1)	2,8 ** (1,1)	3,1 *** (1,1)	3,0 *** (1,1)
Mødre med erhvervsgymnasial uddannelse				5,2 *** (1,7)	4,0 ** (1,7)	3,6 ** (1,7)	3,5 ** (1,7)

(Fortsættes)

TABEL A.4 (FORTSAT)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7
Mødre med erhvervsfagligt hoved- /praktikforløb				-	-	-	-
Mødre med kort videregående uddannelse				5,9 *** (0,8)	4,6 *** (0,8)	4,6 *** (0,8)	4,4 *** (0,8)
Mødre med mellemlang videregående uddannelse				7,0 *** (0,5)	5,0 *** (0,5)	5,0 *** (0,5)	4,9 *** (0,5)
Mødre med lang videregående uddannelse				10,2 *** (0,8)	6,1 *** (0,8)	6,4 *** (0,8)	6,0 *** (0,8)
Mødre, hvor uddannelse mangler				- 7,8 *** (1,3)	- 5,9 *** (1,3)	- 5,7 *** (1,3)	- 5,3 *** (1,3)
Fædre, der er ufaglærte				- 8,0 *** (0,5)	- 6,2 *** (0,5)	- 6,2 *** (0,5)	- 6,0 *** (0,5)
Fædre med almengymnasial uddannelse				4,0 *** (1,0)	3,0 *** (1,0)	3,4 *** (1,0)	3,3 *** (1,0)
Fædre med erhvervsgymnasial uddannelse				7,0 *** (1,7)	4,8 *** (1,7)	5,0 *** (1,7)	4,6 *** (1,7)
Fædre med erhvervsgymnasial uddannelse				7,0 *** (1,7)	4,8 *** (1,7)	5,0 *** (1,7)	4,6 *** (1,7)

(Fortsættes)

TABEL A.4 (FORTSAT)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7
Fædre med erhvervsgymnasial uddannelse				7,0 ***	4,8 ***	5,0 ***	4,6 ***
				(1,7)	(1,7)	(1,7)	(1,7)
Fædre med erhvervsfagligt hoved-/praktikforløb				-	-	-	-
Fædre med kort videregående uddannelse				5,9 ***	4,8 ***	4,7 ***	4,5 ***
				(0,7)	(0,7)	(0,7)	(0,7)
Fædre med mellemlang videregående uddannelse				8,2 ***	6,0 ***	6,1	5,9 ***
				(0,6)	(0,6)	(0,6)	(0,6)
Fædre med lang videregående uddannelse				11,4 ***	7,1 ***	7,5* ***	7,2 ***
				(0,6)	(0,7)	(0,7)	(0,7)
Fædre, hvor uddannelse mangler				- 4,1 ***	- 3,8 ***	- 3,6 ***	-3,5 ***
				(1,1)	(1,2)	(1,2)	(1,2)
Forældres arbejdsrelaterede faktorer							
Mødre, hvor job er ukendt					- 2,2	- 2,1	-2,1
					(1,5)	(1,5)	(1,5)
Mødre, der er selvstændige					0,8	0,7	0,5
					(0,9)	(0,9)	(0,9)

(Fortsættes)

TABEL A.4 (FORTSAT)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7
Mødre, der er arbejdsløse					- 5,5 *** (1,1)	- 5,4 *** (1,1)	-5,4 *** (1,1)
Mødre, der er uden uddannelse					7,2 ** (3,3)	7,7 ** (3,3)	7,8 ** (3,3)
Mødre, der er på pension eller uden for arbejdsstyrken					- 7,3 *** (0,7)	- 7,1 *** (0,7)	- 6,9 *** (0,7)
Mødre i 1. indkomstkvartil					-	-	-
Mødre i 2. indkomstkvartil					3,4 *** (0,5)	3,6 *** (0,5)	3,5 *** (0,5)
Mødre i 3. indkomstkvartil					6,2 *** (0,5)	6,7 *** (0,5)	6,6 *** (0,5)
Mødre i 4. indkomstkvartil					8,4 *** (0,6)	91 *** (0,6)	87 *** (0,6)
Mødre, hvor information om indkomst mangler					2,1 (2,2)	2,3 (2,2)	2,4 (2,2)
Fædre, hvor job er ukendt					0,3 (1,6)	0,4 (1,6)	0,5 (1,6)
Fædre, der er selvstændige					3,3 *** (0,6)	3,0 *** (0,6)	3,0 *** (0,6)

(Fortsættes)

TABEL A.4 (FORTSAT)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7
Fædre, der er arbejdsløse					-2,5 ** (1,1)	-2,3 ** (1,1)	-2,3 ** (1,1)
Fædre, der er lønmodtagere					-	-	-
Fædre, der er uden uddannelse					7,7 (5,6)	7,9 (5,7)	7,7 (5,7)
Fædre, der er på pension eller uden for arbejdsstyrken					-5,2 *** (0,8)	-5,0 *** (0,8)	-4,8 *** (0,8)
Fædre i 1. indkomstkvartil					-	-	-
Fædre i 2. indkomstkvartil					4,0 *** (0,5)	4,2 *** (0,5)	4,1 *** (0,5)
Fædre i 3. indkomstkvartil					7,1 *** (0,6)	7,5 *** (0,6)	7,3 *** (0,6)
Fædre i 4. indkomstkvartil					10,4 *** (0,6)	10,8 *** (0,6)	10,4 *** (0,6)
Fædre, hvor information om indkomst mangler					3,9 *** (1,2)	3,6 *** (1,2)	3,6 *** (1,2)
Kommunekaraktersistika							
Antal forberedende uddannelsestilbud						0,5 (0,5)	0,5 (0,5)

(Fortsættes)

TABEL A.4 (FORTSAT)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7
Antal almen­gymnasiale tilbud						-0,00,2 **	-0,1 **
						(0,1)	(0,1)
Antal erhvervsgymnasiale tilbud						0,00,5 **	0,5 *
						(0,3)	(0,3)
Antal tilbud om erhvervsfagligt grundforløb						-0,00,1	-0,1
						(0,2)	(0,2)
Antal tilbud om erhvervsfagligt hoved-/praktikforløb						0,0	0,0
						(0,0)	(0,0)
Andel virksomheder med 1 ansat						-	-
Andel virksomheder med 2-4 ansatte						0,51,9 ***	56,5 ***
						(0,11,9)	(11,8)
Andel virksomheder med 5-9 ansatte						0,31,3 **	27,5 **
						(0,12,6)	(12,6)
							(Fortsættes)

TABEL A.4 (FORTSAT)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7
Andel virksomheder med 10-19 ansatte						-0,22,3	-20,7
						(0,17,8)	(17,6)
Andel virksomheder med 100 ansatte						-0,99,1 *	-46,9
						(0,51,6)	(50,7)
Ledighed for 16-24-årige $\leq$ 4 pct.						-	-
Ledighed for 16-24-årige $>$ 4 pct.						-0,00,8	-0,9 *
						(0,5)	(0,5)
Ledighed for arbejdsstyrken $\leq$ 4 pct.						-	-
Ledighed for arbejdsstyrken $>$ 4 pct.						-0,3	0,4
						(0,6)	(0,6)
Elevsammensætning i 9. kl.							-
Andel piger							-4,2 *
Andel drenge							(2,2)
							(Fortsættes)

TABEL A.4 (FORTSAT)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7
Andel danskere							-
Andel 1.-generations- indvandrere							** -6,4 (3,2)
Andel 2.-generations- indvandrere							** -7,7 (3,7)
Andel elever med faglærte mødre							-
Andel elever med ufaglærte mødre							-2,3 (2,2)
Andel elever med faglærte fædre							-
Andel elever med ufaglærte fædre							*** -11,2 (2,6)
Konstant	65,6 *** (0,4)	74,1 *** (0,5)	81,9 *** (0,8)	81,3 *** (0,8)	74,2 *** (0,9)	59,2 *** (3,9)	63,9 *** (3,9)
Antal observationer	76.623	76.623	76.623	76.623	76.623	76.623	76.623
Justeret R ²	0,000	0,036	0,091	0,135	0,151	0,152	0,154

Anm.: *** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1. Tabellen viser koefficienterne og standardfejl. Standardfejl er listet i parentes.

(-) = referencekategori.

Forældres uddannelsesmæssige baggrund: Kategorier vedrørende uddannelse angiver højest gennemførte uddannelse.

Anm.: Model 1: Kontrol for skoleårgang.

Model 2: Som model 1 samt kontrol for individuelle karakteristika.

Model 3: Som model 2 samt kontrol for familieforhold.

Model 4: Som model 3 samt kontrol for forældrenes uddannelse.

Model 5: Som model 4 samt kontrol for øvrige indikatorer for forældrenes socioøkonomiske status.

Model 6: Som model 5 samt kontrol for kommunale forhold.

Model 7: Som model 6 samt kontrol for skolernes elevsammensætning i 9. klasse.

TABEL A.5

Sammenligning af skolernes opfyldelse af målsætning på 95-procents-gennemførelse og for den komplette vej. Procentpoint.

	95-procents-mål	Den komplette vej
Årgang		
2002	-	-
2003	-0,019 *** (0,004)	0,005 (0,019)
Individuelle elevkarakteristika		
Piger	-	-
Drenge	-0,095 *** (0,004)	-0,011 *** (0,003)
Danskere	-	-
1.-generations-indvandrere	0,100 *** (0,015)	0,003 (0,011)
2.-generations-indvandrere	0,087 *** (0,013)	0,021 *** (0,006)
Antal dage indlagt til og med 3. leveår	-0,001 *** (0,000)	0,000 (0,000)
Lav fødselsvægt < 2500 g	0,007 (0,009)	0,009 (0,008)
Fødselsvægt ≥ 2500 g	-	-
Alder ved afgangseksamen: 13,5-15,5 år	0,002 (0,007)	0,000 (0,006)
Alder ved afgangseksamen: 15,6-16 år	-	
Alder ved afgangseksamen: 16,1-16,5 år	-0,001 (0,004)	0,000 (0,004)
Alder ved afgangseksamen: 16,6-17,4 år	-0,108 *** (0,008)	-0,016 ** (0,007)
Familieforhold		
Enebarn	-	-
1 helsøskende	-0,01 ** (0,006)	0,008 (0,005)
2 helsøskende	-0,034 ** (0,006)	0,010 (0,006)
2+ helsøskende	-0,071 *** (0,008)	0,006 (0,008)

(Fortsættes)

TABEL A.5 (FORTSAT)

	95-procents-mål	Den komplette vej
1 halvsøskende	-0,047 *** (0,006)	0,000 (0,005)
2 halvsøskende	-0,065 *** (0,008)	-0,001 (0,006)
2+ halvsøskende	-0,106 *** (0,009)	-0,003 (0,007)
Elev bor ude	-0,108 *** (0,019)	-0,035 ** (0,014)
Elev bor med kernefamilie	-	-
Elev bor med mor/far og ny partner	-0,060 *** (0,007)	-0,011 ** (0,005)
Elev bor med enlig mor/far	-0,066 *** (0,006)	-0,015 *** (0,006)
Forældres alder ved fødsel		
Blev mor som teenager	-0,085 *** (0,014)	0,000 (0,011)
Blev mor i alderen 20-24 år	-0,036 *** (0,005)	-0,008 * (0,004)
Blev mor i alderen 25-29 år	-	-
Blev mor i alderen 30-34 år	0,020 *** (0,005)	0,002 (0,005)
Blev mor i alderen 35-39 år	0,043 *** (0,007)	0,023 *** (0,008)
Blev mor i alderen > 39 år	-0,024 * (0,013)	0,001 (0,012)
Blev far som teenager	-0,067 ** (0,027)	-0,008 (0,020)
Blev far i alderen 20-24 år	-0,043 *** (0,008)	-0,019 *** (0,007)
Blev far i alderen 25-29 år	-0,004	-0,006
Blev far i alderen 30-34 år	-	-
Blev far i alderen 35-39 år	-0,003 (0,006)	-0,003 (0,005)
Blev far i alderen > 39 år	0,001 (0,007)	-0,008 (0,007)
Forældres uddannelsesmæssige baggrund		
Mødre, der er ufaglærte	-0,077 *** (0,005)	-0,009 ** (0,004)

(Fortsættes)

TABEL A.5 (FORTSAT)

	95-procents-mål	Den komplette vej
Mødre med almen­gymnasial uddan­ se	0,030 *** (0,011)	-0,006 (0,010)
Mødre med erhvervsgymnasial uddan­ nelse	0,035 ** (0,017)	-0,002 (0,017)
Mødre med erhvervsfagligt hoved- /praktikforløb	-	-
Mødre med kort videregående uddan­ nelse	0,044 ** (0,008)	0,000 (0,009)
Mødre med mellemlang videregående uddannelse	0,049 *** (0,005)	0,009 (0,006)
Mødre med lang videregående uddan­ nelse	0,060 *** (0,008)	0,027 ** (0,012)
Mødre, hvor uddannelse mangler	-0,053 *** (0,013)	-0,011 (0,010)
Fædre, der er ufaglærte	-0,060 *** (0,005)	-0,003 (0,004)
Fædre med almen­gymnasial uddan­ se	0,033 *** (0,010)	-0,017 * (0,010)
Fædre med erhvervsgymnasial uddan­ nelse	0,046 *** (0,017)	0,001 (0,017)
Fædre med erhvervsfagligt hoved- /praktikforløb	-	-
Fædre med kort videregående uddan­ nelse	0,045 *** (0,007)	0,018 ** (0,007)
Fædre med mellemlang videregående uddannelse	0,059 *** (0,006)	0,025 *** (0,007)
Fædre med lang videregående uddan­ nelse	0,072 *** (0,007)	0,033 *** (0,009)
Forældres arbejdsrelaterede faktorer		
Mødre, hvor job er ukendt	-0,021 (0,015)	0,010 (0,011)

(Fortsættes)

TABEL A.5 (FORTSAT)

	95-procents-mål	Den komplette vej
Mødre, der er selvstændige	0,005 (0,009)	0,012 (0,009)
Mødre, der er arbejdsløse	-0,054 *** (0,011)	0,003 (0,009)
Mødre, der er lønmodtagere	-	-
Mødre, der er uden uddannelse	0,078 ** (0,033)	0,027 (0,032)
Mødre, der er på pension eller uden for arbejdsstyrken	-0,069 *** (0,007)	-0,004 (0,006)
Mødre i 1. indkomstkvartil	-	-
Mødre i 2. indkomstkvartil	0,035 *** (0,005)	-0,002 (0,005)
Mødre i 3. indkomstkvartil	0,066 *** (0,005)	0,004 (0,005)
Mødre i 4. indkomstkvartil	0,087 *** (0,006)	0,019 ** (0,008)
Fædre, hvor job er ukendt	0,005 (0,016)	0,022 * (0,013)
Fædre, der er selvstændige	0,030 *** (0,006)	0,006 (0,007)
Fædre, der er arbejdsløse	-0,023 ** (0,011)	-0,010 (0,010)
Fædre, der er lønmodtagere	-	-
Fædre, der er uden uddannelse	0,077 (0,057)	0,026 (0,055)
Fædre, der er på pension eller uden for arbejdsstyrken	-0,048 *** (0,008)	-0,005 (0,006)
Fædre i 1. indkomstkvartil	-	-
Fædre i 2. indkomstkvartil	0,041 *** (0,005)	0,007 (0,005)
Fædre i 3. indkomstkvartil	0,073 *** (0,006)	0,005 (0,006)
Fædre i 4. indkomstkvartil	0,104 *** (0,006)	0,049 *** (0,008)
Kommunekarakteristika		
Antal forberedende uddannelsesstilbud	0,005 (0,005)	-0,019 (0,022)

(Fortsættes)

TABEL A.5 (FORTSAT)

	95-procents-mål	Den komplette vej
Antal almen­gymnasiale tilbud	-0,001 ** (0,001)	0,001 (0,003)
Antal erhvervsgymnasiale tilbud	0,005 * (0,003)	0,012 (0,012)
Antal tilbud om erhvervsfagligt grundforløb	-0,001 (0,002)	0,007 (0,007)
Antal tilbud om erhvervsfagligt hoved-/praktikforløb	0 (0,000)	-0,002 (0,002)
Andel virksomheder med 1 ansat	-	-
Andel virksomheder med 2-4 ansatte	0,565 *** (0,118)	0,1349 *** (0,513)
Andel virksomheder med 5-9 ansatte	0,275 ** (0,126)	0,538 (0,568)
Andel virksomheder med 10-19 ansatte	-0,207 (0,176)	-0,612 (0,772)
Andel virksomheder med 100 ansatte	-0,469 (0,507)	-0,144 (2,157)
Ledighed for 16-24-årige ≤ 4 pct.	-	-
Ledighed for 16-24-årige > 4 pct.	-0,009 * (0,005)	-0,016 (0,023)
Ledighed for arbejdsstyrken ≤ 4 pct.	-	-
Ledighed for arbejdsstyrken > 4 pct.	0,004 (0,006)	-0,102 *** (0,027)
Elevsammensætning i 9. kl.		
Andel pige	-	-
Andel drenge	-0,042 * (0,022)	-0,348 *** (0,086)
Andel danskere	-	-
Andel 1.-generations-indvandrere	-0,064 ** (0,032)	-0,227 ** (0,107)
Andel 2.-generations-indvandrere	-0,077 ** (0,037)	0,326 *** (0,110)
Andel elever med faglærte mødre	-	-
Andel elever med ufaglærte mødre	-0,023 (0,022)	-0,776 *** (0,089)

(Fortsættes)

TABEL A.5 (FORTSAT)

	95-procents-mål	Den komplette vej
Andel elever med faglærte fædre	-	-
Andel elever med ufaglærte fædre	-0,112 *** (0,026)	-0,724 *** (0,092)
Konstant	0,639 *** (0,039)	0,594 *** (0,164)
Antal observationer	76.623	76.623
Justeret R ²	0,154	0,207

Anm.: *** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1. Tabellen viser koefficienterne og standardfejl. Standardfejl er listet i parentes. (-) = referencekategori.

Forældres uddannelsesmæssige baggrund: Kategorier vedrørende uddannelse angiver højest gennemførte uddannelse.

Anm.: 95-procents-målet bygger på den komplette vej, men i stedet for at se på den enkelte elev, ser vi nu på, om den enkelte skole opfylder målsætningen. Målet kan antage værdien 0 eller 1. 1, hvis skolen opfylder det justerede 95-procents-mål på 73,85 pct., ellers 0. Hver elev på samme skole får den samme værdi, alt efter om skolen opfylder målsætningen eller ej. Beregningen laves stadig på alle elever for årgang 2002-2003.

LITTERATUR

- AE, Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2009): *Stigende uddannelsesniveau kan redde arbejdsstyrken*. Pedersen, K.J. København: Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.
- Angrist, J.D. & Krueger, A.B. (1999): Empirical Strategies in Labor Economics. In *Handbook of Labor Economics*, 1 edition, vol. 3A, Ashenfelter, O. & Card, D. eds., North-Holland, Amsterdam, pp. 1031-1083.
- Angrist, J.D. & Lavy, V. (1999): Using Maimonides' Rule to Estimate the Effect of Class Size on Scholastic Achievement. *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 114, no. 2, pp. 533-575.
- Angrist, J.D. & Pischke, J.-S. (2009): *Mostly Harmless Econometrics - An Empiricist's Companion*. 1 edition, Princeton University Press, Princeton & Oxford.
- Bingley, P., Christensen, K., & Jensen, V.M. (2009): *The Intergenerational Transmission of Parental Schooling and Child Development - New Evidence using Danish Twins and Their Children*. Århus: Department of Economics, Aarhus School of Business, Aarhus University.
- Bingley, P., Jensen, V.M., & Walker, I. (2005): The Effects of School Class Size on Length of Post-Compulsory Education: Some Cost-Benefit Analysis. *IZA Discussion Paper Series* no. 1605.

- Björklund, A., Lindahl, M., & Plug, E. (2006): The Origins of Intergenerational Associations: Lessons from Swedish Adoption Data. *Quarterly Journal of Economics*, vol. 121, no. 3, pp. 999-1028.
- Black, S.E., Devereux, P.J. & Salvanes, K.G. (2007): From the Cradle to the Labor Market - The Effect of Birthweight on Adult Outcomes. *Quarterly Journal of Economics*, vol. 122, no. 1, pp. 409-439.
- Bonesrønning, H. (2008): The Effect of Grading Practices on Gender Differences in Academic Performance. *Bulletin of Economic Research*, vol. 60, no. 3, pp. 245-264.
- Browning, M. & Heinesen, E. (2007): Class Size, Teacher Hours and Educational Attainment. *The Scandinavian Journal of Economics*, vol. 109, no. 2, pp. 415-438.
- CEPOS (2008): *Adjusting School Test Score Performance for Family Background - an Explanatory Note*.
- CEPOS (2010): *Undervisningseffekt 2007*. Christensen, G.L. København: CEPOS.
- Currie, J. & Moretti, E. (2003): Mother's Education and the Intergenerational Transmission of Human Capital: Evidence from College Openings. *Quarterly Journal of Economics*, vol. 118, no. 4, pp. 1495-1532.
- Hanushek, E.A. (2006): School Resources. In *Handbook of the Economics of Education*, 1 edition, vol. 2E. Hanushek, A. & Welch, F. eds., Elsevier Science & Technology.
- Hanushek, E. & Wössmann, L. (2006): Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality - Difference-in-Differences Evidence across Countries. *The Economic Journal* no. 116, p. C63-C76.
- Heinesen, E. & Graversen, B.K. (2005): The Effect of School Resources on Educational Attainment: Evidence from Denmark. *Bulletin of Economic Research*, vol. 57, no. 2, pp. 109-143.
- Hoxby, C.M. (2000): The Effects of Class Size on Student Achievement: New Evidence from Population Variation. *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 115, no. 4, pp. 1239-1285.
- Imbens, G.W. & Wooldridge, J.M. (2009): Recent Developments in the Econometrics of Program Evaluation. *Journal of Economic Literature*, vol. 47, no. 1, pp. 5-86.

- Jensen, S. & Frederiksen, P.B. (2004): Reform af uddannelses- og erhvervsvejledningen. *Uddannelse*, vol. Feb. Nr. 2, p. <http://udd.uvm.dk/200402/index.htm?menuid=4515>.
- Jensen, V.M. (2009): Does Working Longer Make Them Stronger? - The Effects of Class-Room Hours on 9th Grade Academic Achievement. In *Child Development - Perspectives From Private and Public Investments*, 1 edition, vol. 7. Århus: Handelshøjskolen i Århus, Århus Universitet, pp. 57-122.
- Katznelson, N. & Pless, M. (2005): *Niende klasse og hvad så? - En midtrejsrapport om unges uddannelsesvalg og overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse og arbejde*. København: Center for Ungdomsforskning, Learning Lab Denmark, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Katznelson, N. & Pless, M. (2007): *Unge veje mod ungdomsuddannelserne - Tredje rapport om unges uddannelsesvalg og overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse og arbejde*. København: Center for Ungdomsforskning, Learning Lab Denmark, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Krueger, A.B. (1999): Experimental Estimates of Education Production Functions. *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 114, no. 2, pp. 497-532.
- Marcotte, D.E. (2007): Schooling and Test Scores: A Mother-natural Experiment. *Economics of Education Review*, vol. 26, no. 5, pp. 629-640.
- Munk, M. & Foged, M. (2010): *Litteraturstudie af højt præsterende skoler og grundskolens betydning for videre uddannelse*. Ballerup: Centre for Mobility Research.
- Ohlsson, A. & Shah, P. (2008): *Determinants and Prevention of Low Birth Weight: A Synopsis of the Evidence*. Alberta, Canada: The Institute of Health Economics (IHE).
- Rambøll Management (2009): *Evaluering af Ungdommens Uddannelsesvejledning København*. København: Rambøll Management.
- Rangvid, B. (2002): *Evaluating Private School Quality in Denmark*.
- Rangvid, B. (2008): *Skolegennemsnit af karakterer ved folkeskolens afgangsprøver - Korrektion for social baggrund*. København: AKF, Anvendt KommunalForskning. AKF Working Paper.

- Sacerdote, B. (2007): How Large Are the Effects from Changes in Family Environment? A Study of Korean American Adoptees. *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 122, no. 1, p. 119.
- Undervisningsministeriet (2010): *Bekendtgørelse af lov om vejledning om uddannelse og erhverv samt pligt til uddannelse, beskæftigelse m.v.* 67121/06/2010. Undervisningsministeriet.
- World Health Organisation & The United Nations Children's Fund (2004): *Low Birthweight*. WHO Publications.

SFI-RAPPORTER SIDEN 2009

SFI-rapporter kan købes eller downloades gratis fra www.sfi.dk. Enkelte rapporter er kun udkommet som netpublikationer, hvilket vil fremgå af listen nedenfor.

- 09:01 Christensen, E., Kristensen, L.G. & Baviskar, S.: *Børn i Grønland. En kortlægning af 0-14-årige børns og familiers trivsel*. 145 s. ISBN 978-87-7487-923-7. Kr. 150,00.
- 09:02 Christensen, E., Kristensen, L.G. & Baviskar, S.: *Kalaallit nunaanni meeqqat. Meeqqat 0-imiit 14-it ilanngullugit ukiullit ilaqutariillu atugarissaarnerannik misissuineq*. 172 s. ISBN: 978-87-7487-924-4. Kr. 150,00.
- 09:03 Deding, M. & Filges, T.: *Danske lønmodtageres arbejdstid. En registeranalyse baseret på lønstatistikken*. 160 s. 978-87-7487-925-1. Kr. 160,00.
- 09:04 Thuesen, F., Schademan, H.K., Jensen, S., Holt, H. & Høst, A.: *A-kasserne og den aktive beskæftigelsespolitik*. 216 s. ISBN: 978-87-7487-928-2. Kr. 220,00.
- 09:05 Larsen, B. & Høgelund, J.: *Handicap og beskæftigelse. Udviklingen mellem 2002 og 2008*. 98 s. ISBN: 978-87-7487-927-5. Kr. 100,00
- 09:06 Ellerbæk, L.S. & Graversen, B.K.: *Evalueringsaf jobcentrenes ligestillingsindsats*. 80 s. ISBN: 978-87-7487-929-9. Kr. 80,00.

- 09:07 Bengtsson, S. & Røgeskov, M.: *At skabe netværk. En evaluering af 22 socialpsykiatriske projekter i 15M-puljen*. 132 s. ISBN: 978-87-7487-930-5. Kr. 130,00.
- 09:08 Andersen, D. & Järvinen, M.: *Skadesreduktion i praksis. Behandlingstilbud til opiatmisbrugere i København*. 214 s. ISBN: 978-87-7487-931-2. Kr. 210,00.
- 09:09 Bengtsson, S. & Cayuelas Mateu, N.: *Beskyttet beskæftigelse. En kortlægning*. 118 s. ISBN: 978-87-7487-932-9. Kr. 110,00.
- 09:10 Deding, M. & Gerstoft, F.: *Børnefattigdom i Danmark 2002-2006*. 58 s. ISBN: 978-87-7487-933-6. Kr. 60,00.
- 09:11 Holt, H., Hvid, H., Grosen, S.L. & Lund, H.L.: *It, køn og psykisk arbejdsmiljø i administrativt arbejde*. 180 s. ISBN: 978-87-7487-935-0. Kr. 180,00.
- 09:12 Bengtsson, T.T. & Jakobsen, T.B.: *Institutionsanbringelse af unge i Norden. En komparativ undersøgelse af lovgrundlag, institutionsformer og udviklingstendenser*. 318 s. ISBN: 978-87-7487-936-7. Kr. 300,00.
- 09:13 Heltberg, T.: *Den sociale stofmisbrugsbehandling. De frivillige organisationers perspektiv. Del 1*. 228 s. ISBN: 978-87-7487-940-4. Netpublikation.
- 09:14 Sørensen, M., Skov, D., Ellersgaard, C.H., Larsen, A.G. & Stamer, N.B.: *Den sociale stofmisbrugsbehandling. Brugernes og de pårørendes perspektiv. Del 2*. 480 s. ISBN: 978-87-7487-941-1. Netpublikation.
- 09:15 Andersen, D.: *Den sociale stofmisbrugsbehandling. Behandlingstilbud og metoder. Del 3*. 308 s. ISBN: 978-87-7487-942-8. Netpublikation.
- 09:16 Sørensen, M.: *Den sociale stofmisbrugsbehandling. Kvalitetsudvikling og kvalitetsstandarder. Del 4*. 216 s. ISBN: 978-87-7487-943-5. Netpublikation.
- 09:17 Andersen, D. & Skov, D.: *Den sociale stofmisbrugsbehandling. Visitation og sagsbehandling. Del 5*. 294 s. ISBN: 978-87-7487-944-2. Netpublikation.
- 09:18 Sørensen, M. & Pedersen, K.B.: *Den sociale stofmisbrugsbehandling. Resultater af behandlingen. Del 6*. 268 s. ISBN: 978-87-7487-945-9. Netpublikation.
- 09:19 Benjaminsen, L., Andersen, D. & Sørensen, M.: *Den sociale stofmisbrugsbehandling i Danmark. Hovedrapport*. 397 s. ISBN: 978-87-7487-946-6. Kr. 400,00.
- 09:20 Bach, H.B.: *Lediges motivation og forsørgelse. Lediges forsørgelse 2 år efter interview om jobmotivation*. 55 s. ISBN: 978-87-7487-947-3. Kr. 55,00.
- 09:21 Larsen, B., Jonassen, A.B. & Høgelund, J.: *Personer med handicap. Helbred, beskæftigelse og førtidspension 1995-2008*. 111 s. ISBN: 978-87-7487-948-0. Kr. 110,00.

- 09:22 Jørgensen, M.: *En effektmåling af efterlønsreformen af 1999. Reformens betydning for arbejdsudbuddet*. 194 s. ISBN: 978-87-7487-949-7. Kr. 200,00.
- 09:23 Deding, M. & Olsson, M.: *Hverdagsliv for 11-årige børn med anden etnisk baggrund end dansk. Resultater fra SFI's forløbsundersøgelser af årgang 1995*. 105 s. ISBN: 978-87-7487-950-3. Kr. 100,00.
- 09:24 Egelund, T., Christensen, P.S., Jakobsen, T.B., Jensen, T.G. & Olsen, R.F.: *Anbragte børn og unge. En forskningsoversigt*. 255 s. ISBN: 978-87-7487-951-0. Kr. 250,00.
- 09:25 Benjaminsen, L.: *Hjemløshed i Danmark 2009. National kortlægning*. 139 s. ISBN: 978-87-7487-952-7. Kr. 140,00.
- 09:26 Knudsen, L.: *Børn og unge anbragt i slægten. En sammenligning af slægtsanbringelser og anbringelser i traditionel familiepleje*. 169 s. ISBN: 978-87-7487-953-4. Kr. 170,00.
- 09:27 Nielsen, A.A. & Christoffersen, M.N.: *Børnehavens betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt*. 101 s. ISBN: 978-87-7487-954-1. Kr. 100,00.
- 09:28 Schmidt, G., Graversen, B.K., Jakobsen, V., Jensen, T.G. & Liversage, A.: *Ændrede familiesammenføringsregler. Hvad har de nye regler betydet for parringsmønstret blandt etniske minoriteter?* 189 s. ISBN: 978-87-7487-955-8. Kr. 190,00.
- 09:29 Bengtsson, S., Heidemann, J., Jensen, T.G., Tange, J. & Wolff, E.S.: *Kortlægning af de særlige dagtilbud til børn efter § 32. En status to år efter kommunalreformen*. 143 s. ISBN: 978-87-7487-957-2. Kr. 140,00.
- 09:30 Schademan, H.K., Holt, H., Jensen, S. & Weatherall, C.D.: *Virksomheders sociale engagement. Årbog 2009*. 185 s. ISBN: 978-87-7487-958-9. Kr. 190,00.
- 09:31 Bach, H. & Milhøj, A.: *Review af Arbejdsmarkedsstyrelsens survey om rekruttering*. 94 sider. ISBN: 978-87-7487-959-6. Kr. 100.
- 10:01 Henriksen, A.C.: *Coaching af sygedagpengemodtagere. En pilotundersøgelse med eksperimentelt design*. 69 sider. ISBN: 978-87-7487-961-9. Kr. 70,00.
- 10:02 Lausten, M., Mølholt, A.-K., Hansen, H. & Jensen, V.M.: *Introduktion til dialogprojektet. Dialoggruppe – om forebyggelse som alternativ til anbringelse. Delrapport 1*. 97 sider. ISBN: 978-87-7487-962-6. Kr. 100,00.
- 10:03 Christensen, E.: *Grønlandske børn i Danmark*. 87 sider. ISBN: 978-87-7487-963-3. Kr. 90,00.

- 10:04 Henriksen, A.C.: *Veje til beskæftigelse. En kvalitativ undersøgelse af indsatser over for ikke-arbejdsmarkedsparate kontanthjælpsmodtagere*. 132 sider. ISBN: 978-87-7487-964-0. Kr. 130,00.
- 10:05 Gensby, U. & Thuesen, F.: *På vej mod job efter en arbejdsskade. En evaluering af arbejdsskadestyrelsens Fastholdelsescenter*. 128 sider. ISBN: 978-87-7487-965-7. Kr. 120,00.
- 10:06 Egelund, T., Jakobsen, T.B., Hammen, I., Olsson, M. & Høst, A.: *Sammenbrud i anbringelser af unge. Erfaringer, forklaringer og årsagerne bag*. 376 sider. ISBN: 978-87-7487-966-4. Kr. 375,00.
- 10:07 Bach H.B. & Henriksen A.C.: *Gravides sygefravær*. 126 sider. ISBN: 978-87-7487-967-1. Kr. 130,00.
- 10:08 Bach H.B.: *Gravid og Fængselsbetjent*. 36 sider. ISBN: 978-87-7487-968-8. Netpublikation.
- 10:09 Madsen, M.B, Holt, H., Jonassen, A.B. & Schademan, H.K.: *Kvinder og mænd i den offentlige sektor. Karrieremonstre, lederønsker og ledermuligheder*. 274 sider. ISBN: 978-87-7487-969-5. Kr. 270,00.
- 10:10 Larsen, M.: *Lønforskelle mellem kvinder og mænd i 2007. Analyser for lønkommissionen*. 86 sider. ISBN: 978-87-7487-970-1. Kr. 90,00.
- 10:11 Thuesen, F.: *Ledelsen og motivation i den offentlige sektor. Et litteraturstudium*. 100 sider. ISBN: 978-87-7487-971-8. Kr. 100,00.
- 10:12 Deding, M. & Holt, H. (red.): *Hvorfor har vi lønforskelle mellem kvinder og mænd? En antologi om ligeløn i Danmark*. 246 sider. ISBN: 978-87-7487-972-5. Kr. 250,00.
- 10:13 Knudsen, L. & Nielsen, V.L.: *Effekten af kommunernes forebyggende foranstaltninger for unge. Forebyggende foranstaltninger i eget miljø sammenlignet med anbringelse uden for hjemmet*. 152 sider. ISBN: 978-87-7487-973-2. Vejledende pris: 150,00 kr.
- 10:15 Christensen, G., Mikkelsen, M.F., Pedersen, K.B. & Amilon, A.: *Boligsociale indsatser og buslejestøtte. Kortlægning og programevaluering af Landsbyggefondens 2006-10-pulje*. 164 sider. ISBN: 978-87-7487-977-0. Vejledende pris 160,00 kr.
- 10:16 Bengtsson, S., Mateu, N.C. & Høst, A.: *Blinde børn – integration eller isolation? Blinde børns trivsel og vilkår i hjemmet, fritiden og skolen*. 136 sider. ISBN: 978-87-7487-978-7. Vejledende pris 140,00 kr.
- 10:17 Bengtsson, S., Mateu, N.C. & Høst, A.: *Blinde og stærkt svagsynede. Barrierer for samfundsdeltagelse*. 122 sider. ISBN: 978-87-7487-979-4. Vejledende pris: 120,00 kr.

- 10:18 Ellerbæk, L.S. & Thuesen, F.: *Projekt arbejdsplads for højtuddannede. Følgeforskning for Region Midtjylland*. 99 sider. ISBN: 978-87-7487-980-0. Vejledende pris: 100,00 kr.
- 10:19 Jakobsen, V. & Ellerbæk, L.S.: *Løn- og arbejdsforhold for kvinder og mænd i køkkefaget*. 71 sider. ISBN: 978-87-7487-981-7. Netpublikation.
- 10:20 Ottesen, M.H., Andersen, D., Nielsen, L.P., Lausten, M. & Stage, S.: *Børn og unge i Danmark. Velfærd og Trivsel 2010*. 155 sider. ISBN: 978-87-7487-982-4. Vejledende pris: 260 kr.
- 10:21 Kofod, J.E., Benwell, A.F., Kjær, A.A.: *Hjemvendte soldater. En interviewundersøgelse*. 76 sider. ISBN: 978-87-7487-983-1. Netpublikation.
- 10:22 Lausten, M., Mølholt, A.-K., Hansen, H., Heiner-Schmidt, L. & Aaquist, M.: *Forebyggende foranstaltninger 0-4 år. Dialoggruppe – om forebyggelse som alternativ til anbringelse. Delrapport 2*. 184 sider. ISBN: 978-87-7487-984-8. Vejledende pris: 195,00 kr.
- 10:23 Christensen, E., Lindstrøm, M. & Mølholt, A.-K.: *Efterværn for voldsudsatte kvinder. Krisecentrenes støtte og hjælp til kvinder, som flytter fra centrene*. 95 sider. ISBN: 978-87-7487-985-5. Vejledende pris: 100,00 kr.
- 10:24 Jensen, V.M. & Nielsen, L.P.: *Veje til ungdomsuddannelse 1. Statistiske analyser af folkeskolens betydning for unges påbegyndelse og gennemførelse af en ungdomsuddannelse*. 211 sider. ISBN: 978-87-7487-986-2. Vejledende pris: 211,00 kr.
- 10:25 Espersen, L.D.: *Bekymrende identiteter. Ph.-d.-afhandling*. 260 sider. ISBN 978-87-7487-987-9. Vejledende pris 100 kr.
- 10:26 Høgelund, J., Tørslev, M.K. & Weibel, K.: *Sygemeldte og fortidspensionister med handicap. Jobcentermedarbejderes perspektiver på jobcentrenes indsats*. 101 sider. ISBN: 978-87-7487-986-6. Vejledende pris 100,00 kr.

VEJE TIL UNGDOMSUDDANNELSE 1

STATISTISKE ANALYSER AF FOLKESKOLENS BETYDNING FOR UNGES PÅBEGYNDELSE OG GENNEMFØRELSE AF EN UNGDOMSUDDANNELSE

Regeringen har et uddannelsespolitisk mål om, at 95% af en årgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Denne rapport er den første af to, som belyser og analyserer folkeskolernes arbejde med at nå dette mål.

Formålet med rapporten er at belyse den enkelte folkeskoles betydning for unges gennemførsel af en ungdomsuddannelse, og rapporten identificerer vha. statistiske analyser de skoler, som har særligt mange elever, der gennemfører en ungdomsuddannelse.

De bedste skoler er dem, der giver eleverne det største løft i forhold til, hvad man kunne forvente af skolen. Rapportens analyser viser, at det ikke nødvendigvis er de skoler, som i absolutte tal får flest gennem en ungdomsuddannelse. Mange af disse skoler er blot begunstiget ved at have et elevklientel, hvis forældre har en fordelagtig socioøkonomisk baggrund.

Rapporten bygger sine analyser på tal fra Undervisningsministeriets itcenter for uddannelse og forskning samt tal fra Danmarks Statistik. Undersøgelsen er bestilt og finansieret af formandskabet for skolerådet.