

NOKUTs utredninger og analyser

# Videregående opplæring og opptakskrav til høyere utdanning i utvalgte land

Innspill til Liedutvalget

August 2018



NOKUT 



## Forord

Dette dokumentet er en kartlegging av formelle krav til studiekompetanse i et utvalg land og svarer på en bestilling fra Liedutvalgets<sup>1</sup> sekretariat til NOKUT. Oppdraget fra utvalget er først og fremst knyttet til deres første delinnstilling, mer spesifikt til diskusjonen rundt de studieforbereende utdanningsprogrammene og utfordringer knyttet til ordningen med generell studiekompetanse.

I hovedsak er bestillingen et ønske om mer kunnskap om de formelle kravene til studiekompetanse i andre land. Finnes det ordninger som tilsvarer de norske fellesfagene, eller er det andre krav som må oppfylles for en generell adgang til høyere utdanning? Og hvor godt fungerer disse systemene for forberedelse og opptak til høyere utdanning? Basert på disse spørsmålene har vi i denne rapporten forsøkt å kartlegge struktur og innhold i studieforbereende videregående opplæring samt opptakskrav til høyere utdanning i fem land: Danmark, Sverige, Estland, Nederland og Frankrike. Målet er at vi ved å belyse disse aspektene ved utdanningssystemene kan bidra med nye ideer og impulser i det pågående arbeidet med å utrede hvordan den fremtidige videregående opplæringen i Norge skal se ut.

---

<sup>1</sup> Liedutvalget – Om videregående opplæring.

## Sammendrag

Denne rapporten svarer på en bestilling fra Liedutvalgets sekretariat til NOKUT. På bakgrunn av NOKUTs kompetanse knyttet til utenlandske utdanningssystemer har utvalget formidlet et ønske om mer kunnskap om kravene til generell studiekompetanse i andre land. Med utgangspunkt i fem landgjennomganger (Danmark, Sverige, Estland, Nederland og Frankrike) har vi gjennomført en kartlegging basert på følgende spørsmål: Hva er kravene for formell studiekompetanse i andre land, og hvor godt fungerer disse systemene? For hver landgjennomgang har vi forsøkt å dekke, så langt som mulig, strukturen og innholdet i videregående opplæring samt hvilke krav og kriterier som regulerer adgang til høyere utdanning. Til slutt i hver gjennomgang går vi også gjennom noen nylige tiltak og reformer samt noen utvalgte indikatorer på styrker og utfordringer i det enkelte utdanningssystemet. Indikatorene vi legger frem knytter seg i hovedsak til tre hensyn relatert til videregående skole og/eller høyere utdanning: frafall/gjennomføringsrater, akademiske prestasjoner og i hvilken grad et system bidrar til å dempe eller forsterke sosiale ulikheter. Vi avslutter rapporten med en kort oppsummering av noen utvalgte forskjeller og fellestrekk mellom de forskjellige landene samt noen poenger vi mener er av særlig interesse. Blant annet ser vi indikasjoner på at der elever styres tidlig inn i forskjellige utdanningsløp i videregående opplæring, er det større risiko for at utdanningssystemet bidrar til å forsterke sosiale forskjeller. Dette understøttes av andre studier på området. Videre ser vi at de fleste (men ikke alle) opptakssystemer til høyere utdanning selekterer mellom kandidater på en eller annen måte, men i varierende omfang. Seleksjon kan foregå enten gjennom spesielle opptakskrav for opptak til studieprogrammer eller institusjoner eller gjennom at elevene ledes inn i forskjellige utdanningsprogram i videregående opplæring (som gir forskjellige muligheter for videre utdanning). Andre observasjoner knyttes blant annet til antall og utvalg av obligatoriske fag i videregående opplæring, hvilke type opptakssystemer som typisk har utfordringer knyttet til frafall fra høyere utdanning og til eksempler på tiltak som skal bidra til at videregående elever tar mer informerte studievalg.

## Innhold

<b>1</b>	<b>Introduksjon</b> .....	<b>1</b>
1.1	Rapportens hovedformål og Liedutvalgets bestilling til NOKUT.....	1
1.2	Tolkning av bestillingen – avklaringer og avgrensninger .....	1
1.3	Valg av land – hvilke og hvorfor? .....	2
1.4	Informasjonskilder.....	3
1.5	Leserguide .....	3
<b>2</b>	<b>Begrepsavklaringer: «studiekompetanse» og opptakssystemer til høyere utdanning</b> 4	
2.1	Hvordan tolke «studiekompetanse» i en utenlandsk kontekst? .....	4
2.2	Hva ligger i begrepet «opptakssystemer» (til høyere utdanning)? .....	5
	Fire typer opptakssystemer .....	5
2.3	Hvilke opptakskriterier til høyere utdanning brukes? .....	7
<b>3</b>	<b>Videregående opplæring og opptak til høyere utdanning i utvalgte land</b> .....	<b>9</b>
3.1	Struktur og innhold i landgjennomgangene.....	9
3.2	Danmark .....	9
3.2.1	Hovedpunkter: .....	9
3.2.2	Utdanningssystemet .....	10
3.2.3	Adgang til høyere utdanning .....	12
3.2.4	Nylige reformer og tiltak .....	13
3.2.5	Styrker og utfordringer .....	14
3.3	Sverige.....	16
3.3.1	Utdanningssystemet .....	16
3.3.2	Adgang til høyere utdanning .....	17
3.3.3	Nylige reformer og tiltak .....	18
3.3.4	Styrker og utfordringer .....	19
3.4	Estland .....	21
3.4.1	Hovedpunkter .....	21
3.4.2	Utdanningssystemet .....	21
3.4.3	Adgang til høyere utdanning .....	23
3.4.4	Nylige reformer og tiltak .....	24
3.4.5	Styrker og utfordringer .....	24
3.5	Nederland.....	27

3.5.1	Hovedpunkter .....	27
3.5.2	Utdanningssystemet .....	27
3.5.3	Adgang til høyere utdanning .....	29
3.5.4	Nylige reformer og tiltak .....	31
3.5.5	Styrker og utfordringer .....	31
3.6	Frankrike.....	33
3.6.1	Hovedpunkter .....	33
3.6.2	Utdanningssystemet .....	33
3.6.3	Adgang til høyere utdanning .....	36
3.6.4	Nylige reformer og tiltak .....	38
3.6.5	Styrker og utfordringer .....	39
<b>4</b>	<b>Oppsummering og refleksjoner .....</b>	<b>41</b>
<b>5</b>	<b>Referanser.....</b>	<b>47</b>
	Vedlegg: Refleksjonsspørsmål .....	53

# 1 Introduksjon

## 1.1 Rapportens hovedformål og Liedutvalgets bestilling til NOKUT

Denne rapporten svarer på en bestilling fra Liedutvalgets sekretariat til NOKUT. På bakgrunn av NOKUTs kompetanse knyttet til utenlandske utdanningssystemer har utvalget formidlet et ønske om mer kunnskap om kravene til generell studiekompetanse i andre land.

Liedutvalget ble satt ned i 2017 av regjeringen med det formål å vurdere videregående opplæring i Norge. Det er flere utfordringer med dagens modell, blant annet knyttet til høyt frafall i videregående opplæring. Mest relevant for denne rapporten er imidlertid utfordringer knyttet til generell studiekompetanse: «Videregående opplæring har over år vært utsatt for større og mindre justeringer for å bøte på ulike utfordringer. Resultatet er blant annet at innretningen på, og kravene til generell studiekompetanse varierer mellom ulike utdanningsprogrammer.» (Liedutvalget: mandat, 2018)

Utvalgets mandat hviler på en grunntanke om at videregående opplæring skal gi elevene en opplæring som fremmer lærelyst, motivasjon og trivsel. Videre skal de studieforbereende utdanningsprogrammene legge til rette for at elevene har et best mulig grunnlag for å starte i høyere utdanning, og de yrkesfaglige utdanningsprogrammene skal ruste elevene slik at de kan møte arbeidslivet med relevant fag- eller yrkeskompetanse.

Liedutvalget skal levere to delinnstillinger. Den første delinnstillingen skal beskrive styrker og svakheter ved dagens videregående opplæring og skal leveres i desember 2018. Hovedinnstillingen skal leveres et år etter delinnstillingen og skal inneholde forslag til endringer i struktur, organisering og fagsammensetning i fremtidens videregående opplæring.

Oppdraget fra utvalget er først og fremst knyttet til første delinnstilling, mer spesifikt til de studieforbereende utdanningsprogrammene og utfordringene knyttet til ordningen med generell studiekompetanse. Kort sagt skal denne rapporten bidra til en diskusjon om styrker og svakheter ved det nåværende norske systemet, sett i lys av hvordan ting gjøres i andre land.

I hovedsak er bestillingen et ønske om mer kunnskap om de formelle kravene til studiekompetanse i andre land. Er det ordninger som tilsvarende de norske fellesfagene, eller er det andre krav som må oppfylles for å oppnå en generell adgang til høyere utdanning? I tillegg ligger det et ønske om å belyse i hvilken grad utdanningssystemene blir ansett for å fungere godt. Denne rapporten tar sikte på å dekke begge disse spørsmålene, med utgangspunkt i kartlegginger av et utvalg land: Danmark, Sverige, Estland, Nederland og Frankrike.

## 1.2 Tolkning av bestillingen – avklaringer og avgrensninger

I vår tilnærming har vi tatt sikte på å belyse de følgende overordnede spørsmålene, basert på bestillingen formidlet av Liedutvalgets sekretariat:

- 1) Hva er kravene til formell studiekompetanse i andre land; og
- 2) Hvor godt fungerer disse systemene?

For å kunne svare på disse spørsmålene på en presis og hensiktsmessig måte er det imidlertid nødvendig å presisere mer nøyaktig hvilke spørsmål vi ønsker å svare på. Det første spørsmålet – hva er kravene til formell studiekompetanse i andre land? – må nødvendigvis dekke to aspekter:

- a) Struktur og innhold i videregående opplæring.
- b) Hvilke krav og kriterier som regulerer adgang til høyere utdanning.

I delkapittel 2.3 forklarer vi mer inngående hvorfor begge disse elementene må med – dette hviler på vår tolkning av begrepet «formell studiekompetanse».

Spørsmål 2 er mer utfordrende og vil kun i begrenset grad besvares her. Vi vil imidlertid legge fram noen kvalitative og kvantitative indikatorer på hvor godt systemene fungerer – uten at vi dermed tar et standpunkt mht. årsakssammenhenger. Dette ville kreve mer inngående analyser, som går utover omfanget i denne rapporten. Merk at vår dekning av spørsmål 2 i denne rapporten vil variere noe fra land til land, basert bl.a. på tilgjengelig informasjon, og er dermed *ikke* ment å gi et komparativt bilde på tvers av landene. Det komparative aspektet dekkes i hovedsak i kartleggingen av Spørsmål 1.

Det er imidlertid nødvendig å fastsette hvilke kriterier og mål som kan si noe om «hvor godt et utdanningssystem fungerer» – det vil si, hvilke kvalitetsindikatorer det er hensiktsmessig å se nærmere på. Vi foreslår følgende kriterier:

- i) Frafall/gjennomføringsrater – i vgs. og høyere utdanning
- ii) Akademiske resultater / prestasjoner
- iii) Bidrag til sosial mobilitet / stratifisering (grad rettferdighet/liket i utdanningssystemet – ofte referert til som «equity»)

Det bør også påpekes at det er visse utfordringer med disse målene. Dette bør leseren ha i mente i gjennomgangene av styrker og svakheter ved landenes utdanningssystemer. For eksempel finnes det en rekke forskjellige mål på frafall, og det er ikke alltid klart hvorvidt dette kan anses som en svakhet ved utdanningssystemet: Statistikk på frafall kan være en indikator på reelt frafall fra utdanning, eller det kan være et uttrykk for mobilitet mellom studieprogrammer eller institusjoner (frafall fra det enkelte *studieprogrammet*). Vi mener imidlertid at hovedkildene våre for disse tallene, bl.a. Early School Leaving (ESL<sup>2</sup>) mål fra OECD, er gode og pålitelige kilder for tall på *faktisk* frafall i den relevante aldersgruppen.

### **1.3 Valg av land – hvilke og hvorfor?**

Vi har valgt ut følgende land for nærmere kartlegging i denne rapporten: Danmark, Sverige, Estland, Nederland og Frankrike. Utvalget er gjort basert på skjønn, tilgjengelighet på relevant informasjon, samt i samråd med fagpersoner innad i NOKUT.

Vi ønsket blant annet å dekke både nye og gamle utdanningssystemer. Her valgte vi ut Frankrike, et av Europas eldste utdanningssystemer, og Estland, som har gjennomgått omfattende utdanningsreformer

---

<sup>2</sup> Begrepet Early School Leaving (ESL) omfatter unge personer som forlater utdanning/opplæring med kun lavere videregående utdanning eller mindre, og som ikke lenger er i utdanning/opplæring (European Commission 2017d).



siden de ble selvstendige i 1991 og har blitt ett av de ledende utdanningssystemene i Europa med henhold til sosial mobilitet og skoleprestasjoner.

Vi vurderte det også som hensiktsmessig å se til land med utdanningssystemer som ligner mer eller mindre på Norges, da disse mest sannsynlig vil ha utfordringer som kan ligne på våre egne. Samtidig regnet vi med variasjoner i hvordan de imøtekommer disse utfordringene. Dermed kan de fungere som interessante caser å se nærmere på opp mot det norske systemet. Her valgte vi ut Danmark og Sverige.

Til slutt valgte vi Nederland, blant annet fordi dette er et av de best presterende utdanningssystemene i flere internasjonale målinger. I tillegg har det noen unike trekk og utfordringer som kan være interessant å se nærmere på – spesifikt knyttet til tidlig spesialisering inn i forskjellige utdanningsprogram i videregående opplæring.

## **1.4 Informasjonskilder**

Vi har i hovedsak holdt oss til velkjente, autoritative kilder for faktakunnskap knyttet til kartleggingene av enkeltlandene. Vi baserer oss tungt på kilder fra bl.a. OECD (f.eks. Education and Training Monitor), Eurydice etc. samt landdatabaser (naric, nuffic) og diverse faglitteratur.

Vi legger likevel inn forbehold om at noen kilder *kan* være utdaterte etc., og at vi ikke kan garantere at faktafeil ikke forekommer. I noen få tilfeller der kildene ikke er 100 % entydige, eller forskjellige kilder gir noe motstridende informasjon, er endelige valg av hva som inkluderes basert på skjønn.

## **1.5 Leserguide**

Under følger en kort gjennomgang av kapitlene i rapporten og hva de inneholder.

Kapittel 2 – Her går vi kort igjennom avgrensninger, begrepsavklaringer og tolkninger knyttet til bestillingen. Vi spesifiserer hvordan vi har tolket bestillingen med et sett med veiledende spørsmål, hvordan vi går frem for å svare på spørsmålene, hvilke land vi har valgt å fokusere på (og hvorfor) samt hvilke kilder vi har benyttet oss av. I tillegg avklarer vi hvordan vi har valgt å tolke begrepet «generell studiekompetanse» (et norsk begrep) med utgangspunkt i utenlandske utdanningssystemer samt hva vi legger i begrepet «opptakssystemer» (til høyere utdanning). Vi presenterer også en kort oversikt over de mest vanlige kriteriene som er brukt for å regulere adgang til høyere utdanning.

Kapittel 3 – Her kartlegger vi de utvalgte landene (Danmark, Sverige, Estland, Nederland og Frankrike) enkeltvis og dekker følgende aspekter: en kort oppsummering av hovedpunkter, utdanningssystemet som helhet, adgang til høyere utdanning, nylige reformer og tiltak samt noen styrker og utfordringer ved utdanningssystemet.

Kapittel 4 – Her sammenfatter vi det vi anser som hovedpoengene fra landgjennomgangene i kapittel 3 og forsøker å dra noen paralleller mellom systemene i de forskjellige landene – forskjeller, likheter, hvilke utfordringer de har og hvordan de har imøtekommet disse. Der vi anser det som relevant trekker vi også noen linjer til resultater fra nyere kartlegginger og studier som understøtter poenger fra våre egne landgjennomganger.

De som kun ønsker et raskt overblikk over hovedpoenger fra hver landgjennomgang og/eller oppsummeringer kan hoppe rett til overskriften *hovedpunkter* i hvert land samt til kapittel 4.

## 2 Begrepsavklaringer: «studiekompetanse» og opptakssystemer til høyere utdanning

Før vi går videre til de enkelte landgjennomgangene er det nødvendig å gjøre noen begrepsavklaringer. I dette kapitlet gjør vi først rede for hvordan vi har tolket det norske begrepet «generell studiekompetanse» i en internasjonal kontekst. Deretter diskuterer vi kort hva som inngår i begrepet «opptakssystem» (her forstått som system for opptak til høyere utdanning), og hvordan disse systemene kan kategoriseres. I tillegg presenterer vi noen generelle styrker og svakheter typisk knyttet til hver av disse kategoriene og hvordan disse kan relateres til våre egne landgjennomganger. Til slutt har vi inkludert en kort oversikt over hvilke typer opptakskriterier som brukes globalt for å regulere adgang til høyere utdanning.

### 2.1 Hvordan tolke «studiekompetanse» i en utenlandsk kontekst?

I Norge er generell studiekompetanse det som formelt gir adgang til høyere utdanning. Generell studiekompetanse kan i hovedsak oppnås på en av tre måter: 3-årig videregående skole, yrkesfag med påbygg og 23/5-regelen.<sup>3</sup> For å kunne beskrive kravene til formell studiekompetanse i utlandet må vi avklare hvordan vi skal tolke begrepet i en utenlandsk kontekst.

En nærliggende tolkning er å sidestille formell studiekompetanse<sup>4</sup> med *opptakskrav til høyere utdanning*. En slik tolkning innebærer nødvendigvis at en kartlegging av krav til formell studiekompetanse må dekke *både* strukturen og innholdet i videregående opplæring *og* systemene for opptak til høyere utdanning, som indikert over. Hva som gir adgang til høyere utdanning varierer imidlertid mellom land, men kan plasseres i to overordnede kategorier: åpne systemer – der fullført videregående opplæring automatisk gir adgang til høyere utdanning og selektive systemer – der ytterligere opptakskrav (ofte fastsatt av høyere utdanningsinstitusjoner) må oppfylles før man kan gå videre til høyere utdanning (Sargent et al. 2012). Utdanningssystemer kan passe inn i disse kategoriene i større eller mindre grad – i de fleste tilfeller er det noe flytende overganger der et utdanningssystem vil passe inn i begge kategoriene i større eller mindre grad. For eksempel vil Norge både kunne karakteriseres som et åpent system (fullført videregående gir formell adgang til høyere utdanning) og et moderat selektivt system (karaktersnitt og, i visse tilfeller obligatoriske fag, brukes til å regulere opptak), avhengig av hvilket aspekt man vektlegger.

Vi kan dermed fastslå at en grunnleggende tolkning av krav til formell studiekompetanse bør inkludere:

- (Nødvendig) Fullført videregående opplæring samt spesielle krav som må oppfylles for å oppnå dette – bl.a. obligatoriske fag, eksamener og andre arbeidskrav.

---

<sup>3</sup>

Fullført 3-årig videregående: man har fullført og bestått 3-årig videregående opplæring som gir generell studiekompetanse.  
Yrkesfag med påbygg: man har fullført og bestått yrkesfaglig opplæring og studiekompetansefagene.  
23/5-regelen: man fyller minst 23 år i opptaksåret, har fullført og bestått studiekompetansefagene og har minst 5 års utdanning eller yrkespraksis.

Man kan også få generell studiekompetanse om man har fullført: videregående opplæring ved Steinerskolen, godkjent fagutdanning, et universitets- eller høyskolestudium, eller en godkjent utenlandsk utdanning (Samordna opptak, 2018a).

<sup>4</sup> Vi bruker begrepet «formell studiekompetanse» gjennomgående i denne rapporten for å referere til kriterier som kvalifiserer til opptak til høyere i land utenfor Norge. Dette er for å skille begrepet fra «generell studiekompetanse», som kun refererer til den tilsvarende kvalifikasjonen i Norge.

- (I tillegg) Ytterligere opptakskrav som regulerer adgang til høyere utdanning – i hovedsak fastsatt av høyere utdanningsinstitusjoner.<sup>5</sup>

Denne forståelsen av begrepet «formell studiekompetanse» ligger til grunn for gjennomgangene i denne rapporten. Vi dekker derfor a) innhold og struktur på videregående opplæring og b) kravene for opptak til høyere utdanning i de enkelte landgjennomgangene i kapittel 3.

## 2.2 Hva ligger i begrepet «opptakssystemer» (til høyere utdanning)?

Siden kartleggingen her også omfatter opptakskrav til høyere utdanning, er det nødvendig å avklare hva begrepet «opptakssystemer» skal omfatte. En nylig publisert og omfattende komparativt studie, som tar for seg opptakssystemene til høyere utdanning i samtlige EU- og EØS-land, gir følgende definisjon: «Admission is not a simple process which occurs at the end of secondary education. It is a process which may begin from the moment a student is streamed in secondary schooling and end, in some cases, with post-admission selection at the end of the first year of studies.» (Orr et al. 2017) Dette er en tolkning som anser opptak til høyere utdanning som en lengre prosess som starter i overgangen til videregående opplæring. En slik helhetlig forståelse av begrepet «opptakssystemer» er hensiktsmessig å legge til grunn for en diskusjon rundt formell studiekompetanse, som nødvendigvis må omfatte både videregående opplæring og opptaksprosedyrer i overgangen til høyere utdanning.

### Fire typer opptakssystemer

Ut fra denne forståelsen er det mulig å dele opptakssystemer inn i fire forskjellige typer basert på to dimensjoner: Hvor stor frihet høyere utdanningsinstitusjoner har til å sette opptakskriterier, og i hvor stor grad elever selekteres inn i forskjellige utdanningsprogram i videregående utdanning (og i hvilken grad det finnes utdanningsprogram som *ikke* kvalifiserer til opptak til høyere utdanning). Dette er en videre utdypning av kategoriene «åpne» og «selektive» systemer, nevnt over. Tabell 2.1 under viser de fire kategoriene samt eksempler på hvilke land som kan argumenteres for å tilhøre hver kategori. Merk at denne inndelingen er hentet direkte fra Orr et al. (2017) og er *ikke* basert på våre egne vurderinger. Landene med egne gjennomganger i denne rapporten (+ Norge) er uthevet.

	Nesten alle høyere utdanningsinstitusjoner kan velge studenter ut fra egne opptakskrav.	Høyere utdanningsinstitusjoner kan <i>ikke</i> sette egne opptakskrav.
<b>Minst ett utdanningsprogram i videregående skolegang leder ikke til en kvalifikasjon som gir adgang til høyere utdanning.</b>	Type 4: dobbel seleksjon Island, Montenegro, <b>Norge</b> , <sup>6</sup> Romania, Serbia, Slovakia, Spania, Storbritannia	Type 1: vgs-seleksjon Belgia, <b>Danmark</b> , Tyskland, Ungarn, Italia, Luxembourg, <b>Nederland</b> , Polen, Slovenia
<b>Alle utdanningsprogram kan, generelt sett, lede til opptak til høyere utdanning.</b>	Type 2: UH-seleksjon <b>Estland</b> , Bulgaria, Kroatia, Kypros, Finland, Portugal, Litauen, Latvia	Type 3: Ingen/lav grad av seleksjon Albania, <b>Frankrike</b> , Hellas, Irland, Malta, <b>Sverige</b> , Tyrkia

Tabell 2.1: (Orr et al. 2017)

<sup>5</sup> Opptakskrav kan derimot også være fastsatt av relevante myndighetsorganer – f.eks. nasjonale prøver.

<sup>6</sup> Se kommentarer om denne kategoriseringen i nest siste avsnitt av delkapittel 2.4.

Kort oppsummert kan kategoriene av opptakssystemer beskrives ut fra i hvilken grad de selekterer elever/studiesøkere i forskjellige stadier av opptaksprosessen<sup>7</sup>:

- Type 1: Minst ett utdanningsprogram i videregående skolegang leder ikke til en kvalifikasjon som gir adgang til høyere utdanning *og* høyere utdanningsinstitusjoner kan ikke sette egne opptakskrav – utdanningsprogram på videregående opplæring avgjør dermed i stor grad muligheten for opptak til høyere utdanning.
- Type 2: Alle utdanningsprogram kan, generelt sett, lede til opptak til høyere utdanning *og* høyere utdanningsinstitusjoner kan sette egne opptakskrav – opptakskrav fastsatt av høyere utdanningsinstitusjoner avgjør hvorvidt man får adgang til høyere utdanning.
- Type 3: Alle utdanningsprogram kan, generelt sett, lede til opptak til høyere utdanning *og* høyere utdanningsinstitusjoner kan ikke sette egne opptakskrav – mer eller mindre alle som fullfører videregående opplæring har adgang til høyere utdanning.
- Type 4: Minst ett utdanningsprogram i videregående skolegang leder ikke til en kvalifikasjon som gir adgang til høyere utdanning *og* høyere utdanningsinstitusjoner kan sette egne opptakskrav – både utdanningsprogram på videregående og egne opptakskriterier ved høyere utdanningsinstitusjoner er avgjørende for opptak til høyere utdanning.

## Hvorfor kategorisere opptakssystemer? – overordnede styrker og svakheter

Hvorfor er det hensiktsmessig å dele opptakssystemer inn i kategoriene over? Foruten at det på generelt grunnlag kan være nyttig å systematisere hvordan vi tenker om opptakssystemer på et overordnet plan, er det også visse styrker og utfordringer som ofte går igjen i systemer tilhørende hver kategori. Orr et al. (2017) har funnet følgende overordnede trekk ved de forskjellige typene opptakssystemer, basert på en kombinasjon av åtte casestudier og en overordnet analyse av systemene i samtlige EU- og EØS-land (inkludert søkerland):

- **Type 1-systemer** er typisk effektive på å sikre høy gjennomføring og at studentene lykkes etter de forlater høyere utdanning (mht. jobbmuligheter), men har den laveste relative deltagelsen i høyere utdanning av personer med svakere sosioøkonomisk bakgrunn av alle systemtypene. Høy grad av selektering i videregående skole kan dermed bidra til effektivitet med henblikk på gjennomføring og at elever lykkes senere (i høyere utdanning og overgangen til arbeidslivet), men i hovedsak for personer *som allerede har sosioøkonomiske fordeler i utgangspunktet*.
- **Type 2-systemer** skiller seg ikke særlig ut med særlige styrker eller svakheter sammenlignet med de andre systemene, men tenderer mot gjennomføringsrater som ligger noe over gjennomsnittet.
- **Type 3-systemer** gjør det typisk bra på såkalte «equity»-mål, med relativt høy deltagelse i høyere utdanning av personer med svakere sosioøkonomisk bakgrunn. En stor utfordring er

---

<sup>7</sup> Med «selektering» sikter vi her til metoder som skiller mellom elever/studenter på grunnlag av evne- og kompetansenivå, f.eks. inn i forskjellige utdanningsløp (vgs) eller i opptak til studier (UH-nivå).

imidlertid at disse systemene også ofte har lavere gjennomføringsrater / høyere frafall enn de andre typene.

- **Type 4-systemer** er typisk effektive til å sikre høye gjennomføringsrater, men i stor grad på bekostning av at personer med svakere sosioøkonomisk bakgrunn ekskluderes fra høyere utdanning. Type-4 systemer har dermed noen av de samme utfordringene som type 1-systemer, men i noe høyere grad.

Hvilke utfordringer et utdanningssystem har og hvilke tiltak som er hensiktsmessige for å imøtekomme disse henger dermed i større eller mindre grad sammen med hvilken kategori et utdanningssystem tilhører. Det må nevnes at landgjennomgangene våre samsvarer i større eller mindre grad med resultatene fra Orr et al. (2017). For eksempel vil vi se at Nederlands opptakssystem og utfordringer samsvarer godt med type 1 (seleksjon på videregående). Systemet ser ut til å være effektivt med henblikk på akademiske prestasjoner og gjennomføringsrater, men ser ut til å bidra til sosial stratifisering basert på sosioøkonomisk bakgrunn. På den andre siden vil vi se at selv om Frankrike formelt sett faller innenfor type 3 (lav/ingen grad av seleksjon), er systemet preget av sterk *de facto* stratifisering både på videregående og høyere utdanningsnivå, og i praksis sannsynligvis ligger nærmere et type 4-system (seleksjon både i videregående og i opptak til høyere utdanning). Til sist kan det også argumenteres for at Norge er feilkategorisert i typologien over – mest sannsynlig på grunn av at karaktersnitt fra videregående benyttes for å regulere opptak på studieprogram med begrenset antall studieplasser. Dette må derimot karakteriseres som en «svakere» form for seleksjon, så i praksis ligger nok Norge heller noe nærmere type 3 (lav/ingen seleksjon).

I kapittel 4 refererer vi tidvis til funnene fra Europakommisjonens rapport, der disse understøtter observasjonene våre eller på andre måter kan relateres til landgjennomgangene våre. Vi anbefaler likevel Liedutvalget å lese Europakommisjonens rapport i sin helhet, da den rører ved en rekke punkter som kan være av interesse i arbeidet med begge utvalgets innstillinger, bl.a. konkrete anbefalinger om hvordan utdanningsmyndigheter og institusjoner (både videregående skoler og høyere utdanningsinstitusjoner) kan imøtekomme utfordringer som går igjen i flere europeiske opptakssystemer.<sup>8</sup>

## 2.3 Hvilke opptakskriterier til høyere utdanning brukes?

Før vi går videre til kartleggingen av enkeltland, beskriver vi kort hvilke opptakskriterier som brukes for å regulere adgang til høyere opplæring.

Den følgende typologien dekker de mest vanlige kriteriene som er brukt for å regulere adgang til høyere utdanning globalt. De aller fleste systemer har avgangseksamener fra videregående skole som et grunnleggende opptakskriterium. Utover dette er det stor variasjon mellom land når det gjelder i hvilken grad de bruker ytterligere kriterier for å regulere opptak. Bak kriteriene indikerer vi om kvalifikasjonene oppnås i tilknytning videregående opplæring (vgs.) eller om de tas etter avsluttet videregående og/eller i tilknytning de høyere utdanningsinstitusjonene (UH).

- **Avgangseksamener (vgs.):** Avsluttende eksamener ved videregående opplæring. Ofte et kriterium for fullført videregående opplæring og leder typisk til diplom, sertifikat, e.l. Adgang

---

<sup>8</sup> Rapporten kan leses i sin helhet her: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9cfd9c1-98f9-11e7-b92d-01aa75ed71a1/language-en>

til høyere utdanningsinstitusjoner vil i flere tilfeller (men ikke alle!) reguleres basert på resultatene fra avgangseksamener.

- **Karaktersnitt (vgs.):** Ofte brukt i kombinasjon med avgangseksamener og andre indikatorer (referanser, utenomfaglige aktiviteter, etc.) for å regulere adgang til høyere utdanning. Også brukt selvstendig som adgangskriterium.
- **Obligatoriske fagkrav (vgs.):** Noen studier krever visse fagsammensetninger fra videregående opplæring for at man kan søke opptak. Disse kravene kan fastsettes av institusjoner, for enkeltstudier eller nasjonalt, ofte for spesifikke utdanningstyper.
- **Opptaksprøver (UH):** Måler i hovedsak tilegnet kunnskap innenfor visse fagområder og kan kombineres med andre adgangskriterier. Opptaksprøver kan være nasjonale eller institusjonsbaserte.
- **Standardiserte adgangstester («standardized aptitude tests») (UH):** Måler i hovedsak potensiell heller enn oppnådd kunnskap og dekker typisk områder som kognitive evner, språkforståelse, evne til problemløsning, etc. Standardiserte adgangstester er stort sett administrert av uavhengige organer. USA og Sverige er eksempel på land der dette benyttes.
- **Andre prøver/eksamener (UH):** Noen land benytter ytterligere prøver *i tillegg til* avgangseksamener og opptaksprøver.
- **Intervjuer og søknadsbrev (UH)**

(Kilde: McGrath et al. 2015)

Dette dekker i stor grad ordinært opptak til høyere utdanning, det vil si i et normert utdanningsløp der høyere utdanning følger videregående opplæring. Det finnes naturligvis også andre adgangskriterier knyttet til «ikke-ordinære» kandidater, f.eks. kvalifikasjoner i forbindelse med realkompetanse, arbeidserfaring etc.

## 3 Videregående opplæring og opptak til høyere utdanning i utvalgte land

### 3.1 Struktur og innhold i landgjennomgangene

I dette kapitlet går vi gjennom hvert av de fem utvalgte landene i følgende rekkefølge: Danmark, Sverige, Estland, Nederland og Frankrike. For hver landgjennomgang inkluderer vi følgende overskrifter:

1. *Hovedpunkter* – oppsummering av den viktigste overordnede informasjonen om det aktuelle landets utdanningssystem.
2. *Utdanningssystemet* – en gjennomgang av strukturen og innholdet i landets utdanningssystem frem til opptak til høyere utdanning, først og fremst den videregående opplæringen. Denne delen inkluderer informasjon om de forskjellige utdanningsprogrammene som tilbys (inkludert profesjonsrettede løp, der disse kan gi adgang til høyere utdanning), obligatoriske fag og fagsammensetninger samt vurderingsformer og de formelle kvalifikasjonene elevene oppnår ved avsluttet utdanning.
3. *Adgang til høyere utdanning* – en oversikt over hvilke kvalifikasjoner som gir formell adgang til høyere utdanning samt eventuelle tilleggskrav eller opptakskriterier utover fullført videregående opplæring som brukes for å regulere opptak.
4. *Nylige reformer og tiltak* – her trekker vi frem nylige reformer og tiltak vi tenker kan være av særlig interesse, da spesielt endringer som påvirker videregående opplæring, opptak til og/eller overgangen til høyere utdanning.
5. *Styrker og utfordringer* – en oversikt over utvalgte indikatorer som kan gi et pekepinn på hvor godt utdanningssystemet fungerer med hensyn til spesifikke indikatorer. Her legger vi blant annet frem resultater fra internasjonale målinger på akademiske prestasjoner, mål og indikasjoner på frafall i videregående og høyere utdanning, indikasjoner på hvor godt systemene legger til rette for sosial mobilitet gjennom utdanning etc.<sup>9</sup> Vi forsøker også mer overordnet å fremheve hva som er ansett som de viktigste styrkene og utfordringene i hvert utdanningssystem. Merk at innholdet i dette delkapitlet *ikke* er ment å være sammenlignbart mellom landgjennomgangene – hvilken informasjon som inkluderes for hvert land varierer noe med hensyn til tilgjengelige informasjonskilder og hva vi har funnet.

### 3.2 Danmark

#### 3.2.1 Hovedpunkter:

- Det danske utdanningssystemet har mange likhetstrekk med det norske systemet, som for eksempel felles obligatoriske fag på studieforberedende utdanningsprogram, bruk av gjennomsnittskarakterer for å søke til høyere utdanning, sentralisert opptakssystem og økonomisk støtte til studenter.
- Fire studieforberedende og ett yrkesrettet utdanningsprogram kvalifiserer til høyere utdanning.
- Elever kan ta ett valgfritt ekstra år på ungdomsskolen før de velger videre utdanningsløp.

---

<sup>9</sup> Hva som inkluderes for hvert land vil nødvendigvis variere med henhold til tilgjengelig informasjon og hvilke kilder vi har klart å oppdrive.

- Grunnkurs i videregående opplæring på tre måneder gir innblikk i forskjellige fagområder og akademiske krav.
- Gratis kurs etter fullført videregående opplæring kan brukes til å forbedre karakterer eller ta nødvendige fag som kreves på enkelte studier.
- Økende antall studier oppretter spesielle opptakskrav i form av tester, samtaler og prøver.

### 3.2.2 Utdanningssystemet

I Danmark finnes det fire studieforbereidende utdanningsprogram i videregående opplæring som kvalifiserer til generell studiekompetanse. I tillegg finnes det et yrkesfaglig utdanningsprogram som også gir generell studiekompetanse.

Skolegangen i Danmark begynner med ett år obligatorisk førskole, etterfulgt av 9 år offentlig grunnskole (Folkeskole). I det niende og siste året av grunnskoleopplæringen, vanligvis i en alder av 16 år, går elever videre til videregående opplæring. Det er også mulig å ta det 10. utdanningsåret før man starter på videregående skole. Det 10. året er et tilbud for de som ikke er klare til å begynne på videregående opplæring eller rett og slett ikke vet hvilket fagområde de ønsker å starte på (Nuffic, 2013, s. 7).

#### Studieforbereidende videregående opplæring

I Danmark er det fire studieforbereidende utdanningsprogrammer, såkalte *gymnasiale uddannelser*. Vanligvis refererer man til utdanningsprogrammene med forkortelsen for eksamenene som avslutter hvert løp: *almen studentereksamen* (stx), *merkantil studentereksamen* (hhx), *teknisk studentereksamen* (htx), og *høyere forberedelseksamen* (hf). Stx, hhx og htx er treårige utdanningsprogram. Hf er et toårig forløp som *uten* påbygg gir adgang til yrkesfaglig eller profesjonsrettede utdanninger og som *med* påbygg gir adgang til høyere utdanning.

Felles for alle programmer at de starter med et grunnkurs, *grundforløp*, som varer i tre måneder. Grunnkurset gir grunnleggende kjennskap til samfunnsvitenskapelige, humanistiske og naturvitenskapelige fag og skal introdusere elevene til arbeidsmetoder i videregående opplæring samtidig som det legger grunnlaget for valg av studieretning. Grunnkurset inneholder noen felles fag, men også fag som er tilknyttet det utdanningsprogrammet man har valgt. Alle de studiespesialiserende utdanningsprogrammene har dansk, engelsk og matematikk som obligatoriske fag. Stx-programmet (allmenn) inneholder i tillegg naturfag og generell språkforståelse. Tilsvarende tilleggsfag for hhx (merkantil) er økonomi og språk; naturfag og produktutvikling for htx (teknisk). Grunnkurset skal bidra til å gi elevene en forståelse av arbeidsmetoder i videregående opplæring samt introdusere elevene til fagområder som de senere kan velge å fordype seg i. I tillegg får de et innblikk i hvilke akademiske krav som forventes av dem på et tidlig tidspunkt (Undervisningsministeriet, 2017).

Innenfor hvert utdanningsprogram velger elevene også en studieretning fordelt på forskjellige fagområder. Fagområdene varierer med hensyn til hvilket utdanningsprogram man har valgt. Hver studieretning har obligatoriske fagpakker med en klar faglig profil som er rettet mot høyere utdanning innenfor tilhørende fagområde.

Alle fag i den videregående opplæringen kan tas på ett av tre nivåer, A, B og C, der A er det høyeste.



Stx (*almen studentereksamen*) inneholder en bred og mer generell fagkombinasjon innen humaniora, naturvitenskap og samfunnsvitenskap. Elever i stx må ta følgende obligatoriske emner, med minimumsnivå indikert i parentes: dansk (A), engelsk (B), fysikk (C), historie (A), kroppsøving (C), matematikk (B eller C)<sup>10</sup>, oldtidkunnskap (C), religion (C), samfunnsfag (C), to fremmedspråk (A eller B)<sup>11</sup>, ett kunstfag (C)<sup>12</sup> og to naturvitenskapelige fag (C).<sup>13</sup> På grunnkurset må man i tillegg til de obligatoriske fagene ha naturfag og generell språkforståelse. Etter endt grunnkurs velger elevene en av 18 studieretninger, fordelt på de fire fagområdene naturvitenskap, samfunnsvitenskap, språk og kunst. Studieretningen består av en kombinasjon av to til tre fag (det samme gjelder for studieretningene i de andre utdanningsprogrammene). Fagene i studieretningene vil i flere tilfeller være de samme som de obligatoriske fagene, men på et høyere nivå. For eksempel består en av studieretningene innenfor fagområdet naturvitenskap av fagene matematikk (A), fysikk (B) og kjemi (A) ("Studentereksamen (stx)", 2018).

Hhx (*merkantil studentereksamen*) fokuserer på nærings- og samfunnsøkonomiske fagområder i kombinasjon med fremmedspråk og andre allmenne fag. Programmet tilbys på handelsskoler.<sup>14</sup> De obligatoriske emnene i hhx er: markedsføring (B), dansk (A), engelsk (A), forretningsjus (C), historie (B), informatikk (C), internasjonal økonomi (B), matematikk (B eller C), samfunnsfag (C), forretningsøkonomi (B) og to fremmedspråk (A eller B). På grunnkurset må man ha økonomi og språkforståelse i tillegg til de obligatoriske fagene. Etter endt grunnkurs kan man velge én av 13 mulige studieretninger som er samlet i tre hovedområder: språk, økonomi og språk, og økonomi og marked ("Høyere handelseksamen (hhx)", 2018).

Htx (*teknisk studentereksamen*) har fokus på teknologi og naturfag i kombinasjon med mer generelle fag. Programmet tilbys på tekniske skoler. De obligatoriske emnene i htx er: biologi (C), dansk (A), engelsk (B), fysikk (B), idehistorie (B), kjemi (B), kommunikasjon eller informatikk (C), matematikk (B), samfunnsfag (C), tekniske fag (A), og teknologi (B). På grunnkurset må man også ha naturfag og produktutvikling i tillegg til de obligatoriske fagene. Etter grunnkurset kan man velge én av 18 mulige studieretninger som er samlet i tre hovedområder: realfag, teknologi og kommunikasjonsteknologi ("Høyere teknisk eksamen (htx)", 2018).

Hf (*høyere forberedelseksamen*) inneholder en bred og generell fagkombinasjon samt vitenskapelige og yrkesrettede emner. Utdanningsprogrammet HF er et toårig utdanningsprogram som *uten* påbygg gir adgang til yrkesfaglige eller profesjonsrettede utdanninger og *med* påbygg gir generell studiekompetanse. HF går over fire semestre, der første og andre semester i hovedsak består av obligatoriske fag. De obligatoriske fagene er: dansk (A), engelsk (B), matematikk (C), historie (A), religion (C), samfunnsfag (C), biologi (C), geografi (C), kjemi (C), kroppsøving (C) *eller* et kunstfag (C).<sup>15</sup> I tillegg velger elevene minst ett valgfag samt en fagpakke innen tredje semester. Man velger fagpakke med eller uten påbygning, som nevnt over. Fagpakke med påbygning må velges i slutten av andre semester, må inneholde minst ett fag på nivå A og gir 250 timers undervisning utover det yrkesfaglige hf-løpet. Fagpakkene spisses mot et spesifikt fagfelt, for eksempel undervisning, tekniske fag, eller bedriftsøkonomi (yrkesrettet) eller fysikk, samfunnsfag, etc. (med påbygg).

<sup>10</sup> Nivå C om man har flere enn tre fremmedspråk eller tre fremmedspråk på minst nivå A, A og B.

<sup>11</sup> Nivå A for nybegynnerspråk, nivå B for viderekomne. Alternativene er fransk, tysk, italiensk, kinesisk, russisk eller spansk.

<sup>12</sup> Billedkunst, design og arkitektur, drama, mediefag eller musikk.

<sup>13</sup> Biologi, informatikk, kjemi eller geografi.

<sup>14</sup> Merk at handelsskoler som de er beskrevet her *ikke* er høyere utdanningsinstitusjoner (som i Norge).

<sup>15</sup>

Elevene som tar hf (*høyere forberedelseksamen*) blir veiledet kontinuerlig i utdanningsforløpet for å få hjelp med både faglige utvikling og valg av fag, fagpakker samt ønske om videreutdanning. Etter hvert semester evalueres den enkeltes foreløpige kompetanseutvikling i spesifikke fag, og dette skal fungere som et grunnlag for videre valg av både fagsammensetninger og fagpakker. Fokuset på tett oppfølging er et tiltak for å minske frafallet i utdanningsprogrammet, som er forholdsvis høyt (30 %) ("Høyere forberedelseksamen (hf)", 2018).

Stx (allmenn), hhx (merkantil) og htx (teknisk) avsluttes med en avgangseksamen som gir generell studiekompetanse for høyere utdanning. *Studentereksamen* må inkludere minst fire fag på nivå A (tre for htx). Selve eksamen består av både skriftlige og muntlige prøver og administreres av det danske utdanningsdepartementet. Totalt må elevene ta 10 eksamener – inntil 3 av disse kan tas etter første og andre år. Fra og med 2008 kan eksamenene på nivå A, engelsk nivå B og kroppsøving nivå B kun tas det siste året. Hf avsluttes med eksamener i alle fag, der minst ett fag må være på nivå A.

### **Yrkesforberedende videregående opplæring**

Det er tre forskjellige utdanningsprogram innen yrkesrettet opplæring (*erhvervsuddannelser*) i Danmark. Ett av disse, eux, gir generell studiekompetanse. Den yrkesfaglige opplæringen inkluderer da også fag fra den allmennfaglige utdanningen – dansk nivå A, engelsk nivå B, matematikk og samfunnsfag på (minst) nivå C og et utvalg ytterligere fag på enten nivå A, B eller C. Avsluttende eksamen for eux inneholder minst seks prøver i fag fra den allmennfaglige utdanningen ("Kort om erhvervsuddannelserne", 2018).

Antall søkere til fagskoleprogrammene har økt de siste årene, og det danske utdanningsdepartementet peker på det at eux-tilbudet nå gir adgang til høyere utdanning som en viktig årsaksfaktor. Ifølge undervisningsministeriet velger nå ca. hver femte elev fagskoleopplæring i Danmark. Det er over 19 prosent av alle søkere og det er forventet at innen 2020 vil ca. 25 prosent gå på fagskole ("Flere unge søker en erhvervsuddanning", 2018).

### **3.2.3 Adgang til høyere utdanning**

Det danske høyere utdanningssystemet er binært, det vil si at det skiller mellom akademisk utdanning på universiteter som tilbyr studieprogrammer opp til PhD-nivå og mer profesjonsrettet utdanning som tilbys på høyskolene og fagskolene. Danmark har åtte universiteter i tillegg til en rekke høyskoler. De fem ovennevnte eksamenene (stx, hf, hhx, htx, eux) kvalifiserer til opptak til høyere utdanning på universiteter, høyskoler og fagskoler. Universitetene kan i de fleste tilfeller ikke sette egne opptakskrav. Som i Norge kan det likevel også være andre opptakskrav i tillegg til generell studiekompetanse. Dette kan være for eksempel spesifikke fag på visse nivåer eller krav om å ha minimumskaraktter i enkelte fag (Nuffic, 2013, s. 9).

Opptaksprosessen til høyere utdanning har likheter med Norge. Elever søker med gjennomsnittskaraktter fra videregående opplæring, via en felles søkeportal (*optagelse*). Som i Norge har Danmark også et kvotesystem, men baserer seg på ulike kriterier. De fleste utdanningsinstitusjonene i Danmark benytter seg av et kvotesystem og søkere kan tas opp gjennom to forskjellige kvoter. Kvote 1 vurderer søkeren på bakgrunn av gjennomsnittskaraktterene fra det adgangsgivende utdanningsprogrammet på videregående. Kvote 2 vurderer andre faglige kriterier i tillegg, som for eksempel bakgrunn fra

yrkesrettet videregående opplæring eller hf-enkeltfag ("Optagelsesregler i kvote 2 | UddannelsesGuiden", 2018).

Institusjonene fastsetter selv hvilke kriterier som inngår i kvote 2 systemet og antall plasser i denne kvoten. Dette betyr at kvote 2 kriteriene vil variere ("Optagelse på videregående uddannelser | UddannelsesGuiden", 2018). I tillegg er det som regel flere kvote 2-søkere enn studieplasser og dermed kan utdanningsinstitusjonene velge de søkere som er best kvalifiserte. Eksempler på kriterier som inngår i kvote 2 er prøver, tester og/eller samtaler for å vurdere motivasjon og potensialet, fagskoleerfaring, minimum antall år i utlandet eller spesifikke aktiviteter som politisk eller organisatorisk arbeid ("Optagelsesregler i kvote 2 | UddannelsesGuiden", 2018).

Om man ikke oppfyller alle spesifikke krav til den utdanningen man ønsker å komme inn på, kan man benytte seg av et tilbud som heter Gymnasial Supplering (GS). Dette er et gratis tilbud som varer mellom tre til tolv uker der elevene kan ta enkelte fag eller fagpakker. Man kan bli tatt opp til disse kursene hvis man mangler ett eller flere fag man tidligere har strøket i eller kun ønsker å forbedre karakterene ("Gymnasial supplering", 2018).

### **3.2.4 Nylige reformer og tiltak**

I denne delen oppsummerer vi Gymnasiumreformen og andre relevante tiltak som har blitt iverksatt for å møte noen av hovedutfordringene i det danske utdanningssystemet. Reformen er omfattende og noen av tiltakene kan være interessante for utvalgets videre arbeid.

Gymnasiumreformen ble innført i 2016 og inkluderte en rekke tiltak, blant annet reduksjon i antall retninger innenfor videregående opplæring, utvidede muligheter til å endre retning underveis i utdanningsløpet, endret varighet på grunnkurset og økte karakterkrav for å komme inn i videregående opplæring. Disse tiltakene ble iverksatt for å blant annet minske frafallet og for at unge skal ta mer veloverveide og tidligere utdanningsvalg. Tanken er at tiltakene skal bidra til at hele utdanningsprosessen (fra vgs. t.o.m. høyere utdanning) foregår innenfor samme fagområde, at kompetansenivået blant elevene økes samt at flere velger yrkesrettet opplæring. Det er et uttalt ønske fra regjeringen at flere fullfører videregående opplæring og høyere utdanning innenfor samme fagområde. Høyere inntakskrav kan resultere i at flere enn tidligere ikke kommer inn på ønsket videregående skole og/eller utdanningsprogram og dermed velger yrkesrettet opplæring. Dette kan møte behovet om å få flere med yrkesfaglig bakgrunn inn i arbeidslivet. Dette behovet blir også møtt ved at det nå er mulig å oppnå generell studiekompetanse på yrkesrettet opplæring som har medført økning av antall søkere til fagskolene i Danmark ("Ny gymnasireform med mere faglighed", 2018).

I Danmark blir man ansett som studieforbereid når man har fullført *gymnasiale uddannelse*. Likevel er det en trend at flere og flere høyere utdanningsinstitusjoner innfører spesielle opptakskrav. Merk at spesielle opptakskrav for nasjonalt regulerte utdanninger må være godkjente av det danske utdanningsdepartementet. Et eksempel på studieløp som har innført spesielle opptakskrav er lærerutdanningene. I 2012 inngikk den danske regjeringen en avtale om en reform der formålet blant annet var å sikre en faglig sterkere og mer attraktiv lærerutdanning. Den nye opptaksprosessen innebærer at søkere med lavere gjennomsnittskarakter enn 7 (tilsvarende karakteren 4,2 i Norge) kun kan bli tatt opp via kvote 2 og på bakgrunn av opptakssamtale. Målet med dette er å sikre at motiverte og kvalifiserte søkere får plass på studiene (Styrelsen for Videregående Uddannelser, 2014). En

undersøkelse utført av Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) viser at opptakssamtalene har bidratt til å minske frafallet blant de som ble tatt opp via kvote 2 (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017).

Et annet eksempel på innføring av spesielle opptakskrav til høyere utdanning finnes ved det Syddanske universitetet, som var det første universitetet som innførte testbaserte opptaksprøver. En av hovedgrunnene bak tiltaket var at universitetet mente karakterene fra videregående opplæring ikke nødvendigvis var en tilstrekkelig indikator på hvor forberedt en søker er til studiet han eller hun søker seg til. Testbaserte opptak gjelder for søkere i kvote 2. Prøvene tester blant annet evnen til kritisk tenkning samt språkforståelse. I tillegg har universitetet innført fagspesifikke tester som evaluerer personlige ferdigheter og motivasjon. Universitetet selv mener at dette systemet gir bedre forberedte og mer motiverte studenter, og større sannsynlighet for at disse velger «riktig» utdanning ("Testbasert optag på SDU", 2018). Hittil har denne ordningen generelt sett blitt positivt mottatt av både studenter og institusjonene selv, og det er nå flere universiteter som tar i bruk andre opptakskrav enn karakterer fra videregående opplæring. Blant annet har Universitetet i København begynt å ta i bruk opptaksprøver, samtaler og søknadsbrev i opptaksprosessen ("Universiteter indfører adgangsprøver: Vil have de rigtige gennem nåløjet", 2018).

### 3.2.5 Styrker og utfordringer

Det danske utdanningssystemet kombinerer sterke prestasjoner i internasjonale målinger med små forskjeller i utdanningsmuligheter og prestasjonsnivå. Det offentlige utdanningsbudsjettet er noe redusert, men Danmark er fortsatt den største investoren i utdanning blant EU-landene (European Commission, 2017, s.4).

I følge tall fra Europakommisjonen er Danmark en av de best presterende landene i EU når det gjelder tidlig frafall fra skolegang (Early School Leaving –ESL). Frafall i aldersgruppen 18–24 år fortsetter å minke, fra 8 % i 2013 til 7,2 % i 2016. Dette ligger godt under EU-gjennomsnittet på 10,7 %, samt Danmarks Europa 2020-mål på 10 %.

PISA-resultatene fra 2015 indikerer også at skoleprestasjoner ligger over EU-gjennomsnittet i matematikk, lesing og vitenskap og at andelen med svake prestasjoner i grunnleggende ferdigheter er betydelig lavere enn EU-gjennomsnittet (16 % i vitenskap, 15 % i lesing og 14 % i matematikk). I tillegg er Danmark et av landene i EU med lavest prestasjonsforskjeller mellom kjønn og ulik sosioøkonomisk status og har relativt små forskjeller i prestasjonsnivå i alle tre fagfelt.

Videre er Danmark blant EU-landene med høyest andel personer med høyere utdanning. I det siste tiåret har andelen med fullført høyere utdanning gått opp nesten ti prosentpoeng til rett under 48 % i 2016.

I 2015 ble det implementert en fagskolereform, *Erhvervsuddannelsesreformen*. Målet med dette tiltaket var blant annet å få flere unge til å velge yrkesrettet opplæring og få høyere gjennomstrømming. Reformen ser allerede ut til å ha hatt noen positive konsekvenser, da særlig knyttet til overgangen til høyere utdanning. Som nevnt tidligere kvalifiserer fagskoleopplæring via eux-forløpet for opptak til høyere utdanning, og det antydes at reformen har bidratt til en forenkling av overgangen til høyere utdanning (European Commission, 2017, s. 4).

Som beskrevet over er det gjennom Gymnasiumreformen i 2016 innført høyere inntakskrav for å komme inn på videregående skoler, med et uttalt formål om å løfte det faglige nivået blant

videregående elever. Det betyr med andre ord at man må ha høyere karaktergjennomsnitt på ungdomsskolen for å komme inn på ønsket videregående skole. Det danske evalueringsinstituttet, EVA, publiserte en rapport i 2015 der de analyserte hvordan gjennomsnittskarakteren fra videregående kan brukes til å predikere hvor godt studenter lykkes i høyere utdanning. De brukte tre hovedfaktorer i vurderingen: frafall av førsteårsstudenter på bachelorutdannelse, påbegynnelse på en ph.d.-utdanning og arbeidsledighet etter fullført utdanning. Undersøkelsen viste at studenter med høye gjennomsnittskarakterer fra videregående opplæring har mindre sannsynlighet for å falle fra/slutte innen det første året på studiet, har større sannsynlighet for å klare seg godt nok til å bli tatt opp på en ph.d.-utdanning og har mindre sannsynlighet for å bli arbeidsledig etter endt utdanning (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015, s. 11). Dette kan indikere at tiltakene i reformen på sikt vil bidra til å redusere frafall og arbeidsledighet.

Likevel har tiltaket om høyere inntakskrav gjort det mer stressende for de unge når de skal velge videregående skole og utdanningsprogram. EVA har gjennomført en undersøkelse som viser at nesten halvparten av 8. klassingene føler et stort press når det gjelder hvilken videregående skole de skal søke på samt at de ikke får nok hjelp til å ta beslutningen. I tillegg til presset rundt det å ta et stort og avgjørende valg kommer det frem at både adgangskrav og faglig nivå oppleves som et press for de unge. Samlet sett opplever de unge som føler press for utdanningsvalget et stort behov for hjelp i disse valgprosessene (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018). Danmark er ikke alene om denne typen utfordringer. En nylig studie fra Europakommisjonen indikerer at manglende veiledning i overgangen til høyere utdanning er en gjennomgående svakhet i europeiske utdanningssystemer (Orr et al. 2017).

### 3.3 Sverige

- Sverige har seks studieforberevende utdanningsprogram.
- Det er mulighet for å gå videre til høyere utdanning via noen yrkesrettede utdanningsprogram.
- Vitnemålet oppgir om poengene gjelder for et komplett program, et utvidet program eller et redusert program.
- Sverige har et enhetlig høyere utdanningssystem der akademiske og profesjonsrettede utdanninger er integrert i ett system.
- Særskilte, eller spesielle, opptakskrav gjelder for de aller fleste studieprogrammer i Sverige. Kravene baserer seg som regel på kunnskap om spesifikt faginnhold og/eller arbeidserfaring tilknyttet studieprogrammet.
- *Basår* er en ettårig videregående opplæring som gis i regi av høyskoler eller universiteter. *Basåret* skal bedre elevenes studieteknikk og lette overgangen mellom videregående opplæring og høyere utdanning.

#### 3.3.1 Utdanningssystemet

I Sverige er utdanning obligatorisk fra man er 7 til 16 år. Videregående opplæring varer i tre år, og elever har mulighet til å velge mellom 18 treårige nasjonale utdanningsprogrammer. Seks av programmene kvalifiserer til høyere utdanning, mens de resterende 12 programmene består av mer yrkesrettet opplæring (Nuffic, 2014, s. 6).

Tidligere var faginnretningene utformet lokalt, men etter implementeringen av Gymnasireformen i 2011 skal alle innretninger være like over hele landet. Som et resultat av dette er det likevel opprettet *Särskild*, altså en spesiell variant. *Särskild* gjør det mulig for videregående skoler å skape egne retninger som passer til regionens kunnskapsområde eller arbeidsbehov ("Om program på gymnasiet", 2018).

I tillegg til generell videregående opplæring tilbyr Sverige et velutviklet voksenopplæringssystem, komvux, som kan kvalifisere til høyere utdanning. Sverige har også et økende antall frittstående skoler for videregående opplæring, og kvaliteten på disse skolene anses som tilsvarende kvaliteten i generell opplæring. Både voksenopplæring og opplæringen på frittstående skoler er subsidiert, delvis eller fullt, av den svenske regjeringen. Gjennomføring av videregående opplæring ved slike utdanningsinstitusjoner kvalifiserer til opptak til høyere utdanning (Nuffic, 2014, s. 7).

#### Videregående opplæring som kvalifiserer til høyere utdanning

De seks utdanningsprogrammene som kvalifiserer til høyere utdanning i Sverige er fordelt på fagområdene økonomi, estetiske fag, humanistiske fag, naturvitenskap, samfunnsvitenskap og teknologi. Hvert utdanningsprogram består av flere fag som igjen består av kurs. Nivået på kursene varierer fra A (grunnleggende) til E (avansert). Om en elev tar et kurs på et høyere nivå (for eksempel C), innebærer det at de foregående nivåene (A og B) allerede er fullført.

På et program må elevene fullføre minimum antall poeng i kjernefag, programfag, fordypningsfag og valgfag. Ett poeng tilsvarer 60 minutters undervisning, men antall poeng varierer avhengig av hvor i opplæringsforløpet fagene blir gitt og når opplæringen avsluttes. Det er mulig å endre fagkombinasjoner underveis i utdanningsløpet – slike endringer blir oppgitt på vitnemålet (Nuffic, 2014, s. 6).

Kjernefagene er obligatoriske og kan sammenlignes med de norske fellesfagene. De åtte kjernefagene er svensk, engelsk, matematikk, idrett og helse, historie, samfunnskunnskap, religion og naturvitenskap. Disse fagene inngår i alle studieforbedrende utdanningsprogrammer, men i ulik grad avhengig av program ("Om program på gymnasiet", 2018).

I tillegg til fellesfagene må alle velge programspesifikke fag som korresponderer med hvilken retning man har valgt. Om man for eksempel har valgt naturvitenskapsprogrammet, må man ta biologi, kjemi, fysikk og moderne språk ("Om program på gymnasiet", 2018).

Andre og tredje året velger elevene fordypnings- og valgfag. Disse fagene skiller seg fra skole til skole, og antall timer undervisning per fag varierer ut ifra hvilket fordypningsfag man har valgt. Visse skoler tilbyr også kurspakker innenfor programfordypningen. Disse pakkene skal gi elevene bestemte kvalifikasjoner som er påkrevd for noen studier eller arbeidsplasser. Utover fagfordelingen forklart ovenfor skal elevene i tillegg ta valgfag. Hovedformålet med valgfag er at elevene skal kunne tilpasse utdanningsprogrammet til egne interesser og fremtidsplaner. Obligatoriske fag og fagkombinasjoner samt mulige valgfag kommer også an på om man skal gå videre til høyskole eller universitet. For eksempel må elever som skal videre til yrkes- eller profesjonsrettet utdanning også ha praksis ("Om program på gymnasiet", 2018).

Av de 18 nasjonale utdanningsprogrammene består 12 av en blanding av mer generell og yrkesfaglig opplæring. Alle programmene har også egne faginnretninger og fordypninger. Utdanningsprogrammene innebærer vanligvis flere uker med praksis. Over halvparten av alle elever i videregående opplæring i Sverige deltar i et av disse programmene (Nuffic, 2014, s. 6). Fullført og bestått ett av disse programmene kan også være tilstrekkelig for opptak til høyere utdanning i Sverige, men dette kommer an på både innholdet på utdanningsprogrammet i den videregående opplæringen samt opptakskrav på studiet. Om man ønsker å gå videre til høyere utdanning etter å ha startet på et program som ikke er studieforberedende, kan man likevel ta kurs som gir nødvendig kompetanse (Nuffic, 2014, s. 8).

Antall nødvendige studiepoeng og de poengene elevene faktisk har oppnådd blir oppgitt på vitnemålet, *Slutbetyg fra Gymnasieskolan*. I tillegg oppgir vitnemålet om poengene gjelder for et komplett program (Fullt program (F)), et utvidet program (Utøkat program (U)) eller et redusert program (Reduserat program (R)). *Slutbetyg* med redusert program gir ikke generell studiekompetanse. Vitnemålet deles ut ved oppnåelse av minimumskravet for antall poeng. Man må ikke ta en avsluttende eksamen på videregående i Sverige, og man bruker gjennomsnittskarakterene til å søke seg videre til høyere utdanning (Nuffic, 2014, s. 6).

### **3.3.2 Adgang til høyere utdanning**

Sverige har et enhetlig høyere utdanningssystem der akademiske- og profesjonsrettede utdanninger er integrert i ett system. Høyere utdanning i Sverige kan dermed *ikke* karakteriseres som et binært system. Sverige har mer enn 50 høyere utdanningsinstitusjoner, hvorav flertallet er offentlig og statlig finansiert. I tillegg er det et lite antall privatfinansierte institusjoner (Nuffic, 2014, s.9).

Opptaksprosessen til høyere utdanning er sentralisert som i Norge og skjer via [Antagning.se](http://Antagning.se). Man søker om opptak med gjennomsnittskarakterene fra videregående. Alle studieprogrammer har et maksimum antall studieplasser slik at det tidvis er stor konkurranse mellom plassene. Selekeringsprosessen er basert på karakterer fra videregående opplæring og/eller på en standardisert nasjonal opptaksprøve som kalles *Högskoleprovet*.

*Högskoleprovet* består av åtte deltester fordelt på en kvantitativ og en verbal del (med 4 tester i hver del). Den kvantitative delen dekker blant annet matematisk problemløsning, sammenligninger av data og evnen til å lese diagrammer og figurer. Den verbale delen dekker blant annet vokabular (svensk eller fremmedspråk) og svensk og engelsk tekstforståelse. Prøven er frivillig. Årlig velger rundt 75 000 å ta *Högskoleprovet* for å forbedre mulighetene for å bli tatt opp på studier (Nuffic, 2014, s. 8). For å kunne bruke *Högskoleprovet* ved opptak må man i utgangspunktet være kvalifisert for det studiet man søker seg til. Hvis antall kvalifiserte søkere overskrider antall studieplasser, foretas det et utvalg. Da fordeles utvalgte plasser på ulike grupper. En tredjedel skal distribueres til de som har søkt med kun vitnemålet, og samme andel er satt av til de som har tatt *Högskoleprovet*. Den siste tredjedelen plasser tilbys med andre forutsetninger eller kriterier som er fastsatt av universitetet eller høyskolen selv. Opptaksprosedyrene kan da for eksempel inkludere intervjuer. For de studiene som krever høye gjennomsnittskarakterer kan det være nyttig å ta *Högskoleprovet* for å kunne konkurrere om en plass, ettersom prøveresultatene også tidvis benyttes for å skille mellom søkere med samme karakterer. Prøvene utformes i regi av det svenske universitets- og høyskolerådet, og resultatene er gyldige inntil fem år etter året man utfører prøven ("Allt om högskoleprovet!", 2018).

Det er et klart skille mellom generelle og særskilte opptakskrav. De generelle kravene gjelder for alle høyere utdanninger, og innebærer fullført og bestått ordinært utdanningsprogram eller tilpasset program. Tilpasset program viser til tilfeller der eleven har endret fagfordypning etter påbegynt opplæring, noe som indikeres på det videregående vitnemålet. Generelle opptak krever minst 2250 poeng med bestått karakter i alle fag. Fagene må inkludere svensk nivå B, engelsk nivå A og matematikk nivå A. Dette gjelder også for de som har gått voksenopplæringen, komvux. Elever i komvux må imidlertid ha 2350 poeng – altså flere antall undervisningstimer. Særskilte, eller spesielle, opptakskrav gjelder for de aller fleste studieprogrammer i Sverige. Kravene baserer seg som regel på kunnskap om spesifikt faginnhold og/eller arbeidserfaring tilknyttet studieprogrammet (Nuffic, 2014, s. 8).

En annen vei til høyere utdanning i Sverige er via *basår*, eller grunnår. Dette er for de som ikke har oppnådd nødvendig kompetanse for opptak til høyere utdanning. Dette er en ettårig videregående opplæring som gis i regi av høyskoler eller universiteter, men som ikke gir studiepoeng. Etter fullført *basår* er man som regel sikret plass på det ønskede studiet. Et av hovedformålene med grunnåret er at elevene skal forbedre studieteknikk, som igjen er ment å lette overgangen mellom videregående opplæring og høyere utdanning.

### **3.3.3 Nylige reformer og tiltak**

Det svenske høyere utdanningssystemet har gjennomgått tre store reformer, i henholdsvis 1977, 1993 og 2007. Vi går ikke igjennom hver reform i detalj, men det er likevel hensiktsmessig å nevne noen av de største endringene, da disse gir et innblikk i oppbygningen til dagens system.

I 1977 ble det opprettet et integrert, helhetlig system for alle typer høyere utdanning. Reformen førte også til en mer liberal opptakspolicy på høyere utdanningsinstitusjoner samt en bredere geografisk distribusjon av høyere utdanning. *Högskoleprovet* ble også innført dette året. Prøven har blitt revidert flere ganger. Den nyeste versjonen ble lansert i 2011 (Nuffic, 2014).

I 1993 ble det utarbeidet nye lover for videregående opplæring. Reformen innebar også en desentralisering av det høyere utdanningssystemet, med mer autonomi til høyere utdanningsinstitusjoner. I tillegg fikk elever i videregående opplæring økt mulighet til å endre fagsammensetninger på utdanningsprogrammet (Nuffic, 2014).



I 2011 gjennomførte Sverige lærerplanreformer både for grunnskole og den videregående opplæringen. En begrunnelse for læreplanendringene i 2011 var at kravene til hva elevene skulle kunne og hva opplæringen skulle inneholde burde bli tydeligere, slik at skolene kunne tilrettelegge bedre for elevenes læring (Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning, 2014)

En av Sveriges største utfordringer er knyttet til læringsmiljøet og undervisningsforholdene. Flere tiltak har blitt iverksatt for at lærere skal føle seg mer fornøyde i jobbene sine og for at de mest kvalifiserte forblir i yrkene sine. Lite eller umotiverte lærere vil trolig påvirke opplæringssituasjonen. De siste årene har Sverige innført flere tiltak med formål om å øke både kompetansen og motivasjonen blant lærere. Eksempler på tiltak er økning i lærerlønn og støtte for kontinuerlig faglig utvikling slik at lærere er kvalifiserte for alle fag og/eller aldersgrupper de underviser (OECD, 2017).

### **3.3.4 Styrker og utfordringer**

Basert på PISA-resultater har prestasjonsnivået i det svenske skoleverket begynt å forbedre seg etter flere år med nedgang. Resultatene fra PSA 2015 indikerer betydelige forbedringer i matematikk og lesing sammenlignet med PISA 2012. Resultatene i vitenskap har holdt seg forholdsvis stabile. Andel med lave prestasjoner ligger nå tett opptil EU-gjennomsnittet i alle de tre fagområdene. 3,9 % av 15-åringer presterer også høyt i alle fagområdene, rett over EU-gjennomsnittet på 3,7 % (European Commission 2017b).

Sveriges skolesystem er preget av forholdsvis like muligheter for alle, med små prestasjonsforskjeller i PISA basert på elevenes sosioøkonomiske bakgrunn. Det kan imidlertid se ut som om disse forskjellene er i ferd med å øke – i PISA 2015 scoret unge med «sterk» sosioøkonomisk bakgrunn rundt 94 poeng høyere i vitenskap enn de med «svak» sosioøkonomisk bakgrunn, noe som tilsvarer omtrent 3 år med skolegang. De tilsvarende tallene for 2006 var 77 poeng (European Commission 2017b).

Nyere tall indikerer at andelen som fullfører (minst) videregående opplæring ligger rundt OECD-gjennomsnittet – omtrent 82 % i aldersgruppen 25–34 år (OECD, 2017). I tillegg er Sverige et av landene med høyest andel av befolkningen med høyere utdanning i Europa. 51 % i aldersgruppen 30–34 år har fullført en form for høyere utdanning, noe som ligger over både EU-gjennomsnittet på 39,1 % og Sveriges Europa 2020-mål på 45–50 %. Den nåværende oppadgående trenden kan derimot snu ettersom antallet som tas opp til høyere utdanning har falt hvert år mellom toppåret 2009/2010 (107 000 studenter) og 2015/2016 (86 000 studenter). Omtrent en fjerdedel av alle som tas opp til høyere utdanning er innreisende studenter fra andre land, i stor grad EU/EØS-land.

Sverige har også en lavere andel enn andre OECD-land av unge mennesker (15–29-åringer) som ikke er i utdanning, arbeid eller opplæring (OECD, 2017).

Ved siden av ulikheter i prestasjonsnivå mellom svenskfødte elever og elever med innvandrerbakgrunn er frafall i overgangen mellom obligatorisk skole og videregående opplæring blant sistnevnte gruppe en vedvarende utfordring i det svenske systemet. OECDs Education Policy Outlook (2017) trekker også frem at Sverige må jobbe med raskere integrering av innvandrere for å minske frafallet fra skolegangen i denne gruppen. I følge PISA-undersøkelser er gapet mellom utenlandskfødte og innfødte høyt, både med hensyn til resultater og frafall. Overgangen mellom ungdomsskolen og videregående er også en utfordring for mange utenlandske elever (OECD, 2017). Dette kan få utslag videre i utdanningsløpet. OECD trekker frem det økende prestasjonsgapet mellom utenlandskfødte og innfødte som en av dagens hovedutfordringer i Sverige (OECD, 2017).

Det er også noen indikatorer på at det eksisterer et sosial bias i rekruttering til høyere utdanning. Selv om totalt 44 % av alle personer født i 1990 hadde begynt på høyere utdanning innen en alder av 25 år, var det betraktelig større sannsynlighet (83 %) for at avgangselever med foreldre med minst en forskningsrelatert kvalifikasjon (mastergrad eller ph.d.) går videre til høyere utdanning. Dette gjaldt også for de med foreldre med minst en forelder med minst tre år i høyere utdanning (69 %). Til sammenligning gikk kun 22 % av avgangselevne med foreldre med kun lavere utdanning (grunnskole eller kun obligatorisk skolegang) videre til høyere utdanning. Det er dermed indikasjoner på en forholdsvis sterk sammenheng mellom foreldrenes utdanning og sannsynligheten for å fortsette utdanning etter endt videregående opplæring (UKÄ, 2016).

## 3.4 Estland

### 3.4.1 Hovedpunkter

- Svært nytt utdanningssystem (1992 og fremover) som gjør det svært bra i internasjonale rankinger. Et av de best presterende landene i PISA, på alle områder.
- Obligatorisk skolegang til 16 år.
- To spor i videregående opplæring – studierettet og profesjonsrettet. De fleste elever tar studierettet utdanningsprogram (rundt 60–70 %).
- Binært høyere utdanningssystem som skiller mellom forskningsorientert og profesjonsrettet høyere utdanning.
- System preget av en kombinasjon av brede nasjonale føringer i form av en nasjonal læreplan, men med stor grad av autonomi til individuelle skoler mht. ressursallokering, faglige prioriteringer og implementering av den nasjonale læreplanen.
- Nasjonal læreplan som spesifiserer både obligatoriske fag og kjernekompetanser elever skal oppnå i løpet av utdanningsløpet. Spesifiserer i tillegg valgfag per fagområde, med minimum arbeidsmengde samt hvor mange kurs hvert enkelt fag skal inneholde. Det er imidlertid opp til hver enkelt skole hvordan læremålene skal nås.
- Et av OECD-landene med minst stratifisering i utdanningssystemet. Sosioøkonomisk bakgrunn har svært liten innvirkning på skoleprestasjoner, og det er små forskjeller på tvers av skoler.
- Andelen med høyere utdanning er høy, men utviklingen er bekymringsverdig med hensyn til tidlig frafall fra skolegangen. Frafall er et vedvarende problem, særlig i profesjonsrettet videregående opplæring og bachelorgrader (rundt halvparten fullfører påbegynt bachelorgrad).
- Den nasjonale læreplanen har blitt revidert til å i større grad fokusere på problemløsning og kritisk tenkning.
- Flere tiltak har blitt gjennomført for å sikre et inkluderende og rettferdig system, inkludert gratis skolemåltider samt rådgivning og individuell støtte til svakere elever.

### 3.4.2 Utdanningssystemet

Formell skolegang i Estland starter i 3–6-årsalderen med frivillig førskoleutdanning, der rundt åtte av ti i aldersgruppen deltar. Deretter følger grunnskoleutdanning fra 7–13 år (trinn 1–6), ungdomsskole fra 13–16 år (trinn 7–9), studieforbereende eller profesjonsrettet videregående opplæring fra 16–18/19 år (trinn 10–12/13) og høyere utdanning (NCEE). Systemet skiller ikke mellom trinn 1–6 og 7–9. Dette regnes som ett nivå, grunnleggende utdanning, og utgjør den obligatoriske skolegangen (Lees, 2016).

Etter trinn 9 kan elever velge mellom å gå ut i arbeidslivet eller mellom et studieforbereende og et profesjonsrettet utdanningsprogram.<sup>16</sup> Studieforbereende videregående opplæring tilbys ved såkalte gymnaser; profesjonsrettet videregående opplæring tilbys ved egne fagskoler. De aller fleste velger videre utdanning. Tall basert på gjennomsnitt i perioden 2005–2014 indikerer at rundt 68 % går videre til studieforbereende videregående opplæring, 28 % velger profesjonsrettet utdanning og 4 % avslutter skolegangen (Santiago et al. 2016).

---

<sup>16</sup> Studieforbereende videregående

## Studieforberedende videregående opplæring

I Estland fastsetter en nasjonal læreplan både obligatoriske fag og hvor mange studietimer de skal inneholde samt kjernekompetanser elever skal oppnå i løpet av det studieforberedende videregående utdanningsprogrammet.<sup>17</sup> De obligatoriske fagene er fordelt på syv fagområder: 1) språk og litteratur, 2) utenlandsk språk, 3) matematikk, 4) naturvitenskap, 5) samfunnsfag, 6) kunstfag og 7) kroppsøving/idrettsfag. Figur 3.1 viser de obligatoriske fagene samt størrelsen på fagene. Læreplanen spesifiserer fagstørrelse i enheten «kurs», der ett kurs tilsvarer 35 skoletimer (å 45 min).

Figur 3.1 (Kilde: Eurydice)

Fag (obligatoriske)	Antall kurs	Fag (obligatoriske)	Antall kurs
Estisk	6	Biologi	4
Litteratur	5	Kjemi	3
Russisk*	6*	Fysikk	5
Estisk som fremmedspråk**	9*	Historie	6
Fremmedspråk – B2-nivå	5	Personlige og sosiale fag / helsefag	1
Fremmedspråk – B1-nivå	5	Demokrati og statsborgerskap	2
Matematikk	8 eller 14	Musikk	3
Geografi	3	Kunst	2
Valgfag (forskningsprosjekt eller praktisk arbeid)	1	Kroppsøving/idrett	5

(\*kun ved skoler med russisk som undervisningsspråk; \*\*kun ved skoler med russisk eller et annet fremmedspråk som undervisningsspråk)

Elever velger også et begrenset antall valgfag i tillegg til de obligatoriske fagene. Den nasjonale læreplanen spesifiserer også hvilke valgfag skolene kan tilby, kategorisert ut fra de sju fagområdene over samt fire ytterligere fagområder: religion, forsvar («national defense»), økonomi og business og filosofi. Eksempelvis inkluderer mulige valgfag innenfor fagområdet «språk og litteratur»: Talekunst og debatt, Litteratur og samfunn, Drama og teater, Litteratur og film, Moderne russisk litteratur, etc. (Estonian Ministry of Education and Research, 2014) Omtrent halvparten av elevene velger IKT / data som valgfag (Eurydice, 2018).

Den nasjonale læreplanen legger det generelle rammeverket som regulerer obligatorisk utdanning, men de enkelte skolene har stor grad av autonomi i implementeringen og utformingen av lokale læreplaner, undervisningsmetoder, ansettelse av lærere og andre administrative hensyn. Hver skole

<sup>17</sup> Den nåværende nasjonale læreplanen for videregående opplæring ble vedtatt i 2011. Den økte fokuset på akademiske fag, i tillegg til utviklingen av kompetanser som selvstyring, egenlæring / selvstendig læring, entreprenørskap og kommunikasjon. En nøkkelmålsetting var å styrke elevenes motivasjon for og evne til å reflektere over og planlegge egen læring. Læreplanen innførte også større valgfrihet for elever i videregående skole, med redusert antall obligatoriske kurs (fra 72 til 64) og flere muligheter for valgfag. I tillegg spesifiserte læreplanen nye generelle kompetansemål.

lager sin egen læreplan basert på det nasjonale rammeverket, som deretter godkjennes av et eget myndighetsetablert organ for utdanningstjenester, Innove (NCEE).

Elever i studieforbereidende videregående skole må bestå skoleeksamener, tre nasjonale eksamener, oppnå tilfredsstillende karakterer i alle fag og fullføre et eget forskningsprosjekt eller praktisk arbeid for å fullføre den videregående opplæringen. Skoleeksamener og forskningsprosjekter/praktisk arbeid organiseres av skolene. De nasjonale eksamenene gis i fagene estisk språk, matematikk og ett fremmedspråk<sup>18</sup> og er obligatorisk for alle som uteksamineres fra studieforbereidende videregående skole.

Fullført studieforbereidende videregående gir kvalifikasjonen *Gümnaasiumi lõputunnistus* (sertifikat for fullført generell videregående opplæring) og utstedes av skolene. Beståtte nasjonale eksamener gir kvalifikasjonen *Riigieksamitunnistus* (sertifikat for bestått nasjonal eksamen) og utstedes av Innove, det statlige organet for utdanningstjenester.

### **Profesjonsrettet videregående opplæring**

Standard profesjonsrettet videregående opplæring som følger den grunnleggende skolegangen (1.–9. trinn) varer i tre år. Utdanningsløpet inkluderer da fag fra studieforbereidende videregående opplæring, som tar opp minst en tredjedel av undervisningen (40 av 120 undervisningsuker). Fullført utdanningsløp gir kvalifikasjonen *Kutsekeskhariduse lõputunnistus* (sertifikat for fullført profesjonsrettet videregående opplæring). Elever som planlegger å gå videre til studier på høyere utdanningsinstitusjoner, kan ta ytterligere 35 uker med fag fra studieforbereidende videregående opplæring. Løpet er da organisert i samarbeid mellom gymnaser og fagskoler.

Profesjonsrettet videregående kan også tas uten fag fra generell videregående opplæring – utdanningsløpet varer da i ett til to og et halvt år. Elever i profesjonsrettet videregående opplæring er *ikke* forpliktet til å ta de nasjonale eksamenene etter uteksaminering.

### **3.4.3 Adgang til høyere utdanning**

Dagens høyere utdanningssystem i Estland er binært og består av universiteter og profesjonsrettede høyere utdanningsinstitusjoner. Per i dag er det 20 høyere utdanningsinstitusjoner i Estland: seks offentlige og ett privat universitet samt åtte offentlige og seks private profesjonsrettede høyere utdanningsinstitusjoner.

Det generelle kravet for adgang til høyere utdanning er fullført videregående opplæring. For studieforbereidende videregående opplæring gir kvalifikasjonen *Gümnaasiumi lõputunnistus* formell studiekompetanse. For profesjonsrettet videregående gir det treårige løpet (*Lõputunnistus – kutsekeskhariduse omandamise kohta*) også adgang til høyere utdanning.

I tillegg til kravet om fullført videregående har de fleste høyere utdanningsinstitusjoner egne opptaksprosedyrer og -krav. Disse fastsettes av institusjonene selv og godkjennes av det estiske utdanningsdepartementet. Opptaksprosedyrer varierer, men inkluderer ofte prøver som tester generell kunnskap, ferdighetsprøver, intervjuer, minimumskrav for gjennomsnittskarakterer eller beståtte fag og/eller en eller flere opptaksprøver. I flere tilfeller brukes resultatene fra de nasjonale eksamenene

---

<sup>18</sup> Elever kan velge mellom språkene tysk, engelsk fransk eller russisk.

som opptakskriterium. Der institusjonene har egne opptaksprøver er disse som regel i fag/fagfelt knyttet til det enkelte studieprogrammet og benyttet som et tillegg til de nasjonale eksamenene.

For opptak til studieprogrammer innenfor kunst og musikk er det vanlig å vurdere søkerne basert på presentasjoner av eget kreativt arbeid (Estonian ENIC/NARIC).

#### **3.4.4 Nylige reformer og tiltak**

Estland har et relativt nytt utdanningssystem, i stor grad utviklet i etterkant av Estlands selvstendighet i 1991. Estlands utdanningssystem er tungt inspirert av Finland. Representanter fra finske utdanningsmyndigheter («Finnish Board of Education») fungerte som konsulenter i utviklingen av den første nasjonale læreplanen som trådte i kraft i 1996. Den nye læreplanen fokuserte på akademiske fag, i tillegg til utviklingen av kompetanser som selvstyring, egenlæring/selvstendig læring, entreprenørskap og kommunikasjon. En målsetning var å styrke elevenes motivasjon for samt evne til å reflektere over og planlegge egen læring. En revidert versjon av læreplanen ble introdusert i 2014, som også omfattet videregående opplæring (trinn 10–12/13) (NCEE). Noen sentrale trekk ved utdanningssystemet – bl.a. innføringen av nasjonale læreplaner kombinert med høy grad av autonomi til skolene – er også direkte inspirert av det finske systemet.

Estland skiller seg særlig ut i det at IKT/datavitenskap utgjør en betydelig del av undervisningsplanen i alle trinn. En dataprogrammeringskomponent ble innført i videregående utdanning sent på 1990-tallet og ble utvidet til å inngå i alle skoletrinn i 2012 (NCEE).

Siden Estland ble medlem av EU i 2004 har utviklingen av utdanningssystemet også vært sterkt påvirket av resultatene i internasjonale målinger, blant annet PISA, Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) og OEC Teaching and Learning International Survey (TALIS).

I integreringsplanen for 2008–13 forpliktet myndighetene seg til å garantere like utdanningsmuligheter uavhengig av etnisk bakgrunn. Utdanningsmyndighetene har også innført en rekke tiltak for å støtte svakere studenter og for å sikre likhet og rettferdighet i utdanningssystemet som helhet. Hvert år utfører skolene individuelle «fremdriftsintervjuer» for å vurdere elevens progresjon, og skoler er forpliktet til å iverksette tiltak for enkeltelever som ikke oppnår tilfredsstillende resultater i evalueringer på slutten av skoleåret. Et direktiv fastsatt i 2007 ga rett til økt personlig støtte for å hindre elever fra å falle fra i utdanningen. Dette inkluderer blant annet psykologtjenester, taleterapi og sosial-pedagogisk rådgivning.

I 2014 lanserte Estland en ny nasjonal utdanningsplan «Estonian Lifelong Learning Strategy 2020», som blant annet fokuserer på å sikre motiverte og kompetente lærere – en av hovedutfordringene i det Estiske utdanningssystemet (OECD, 2015b).

#### **3.4.5 Styrker og utfordringer**

Estland har et av de sterkeste utdanningssystemene blant OECD-landene, basert på resultater fra internasjonale målinger.

Estlands resultater i PISA 2012 lå godt over OECD-gjennomsnittet i matematikk, vitenskap og lesing. Resultatene i 2012 var også betraktelig høyere i alle tre fagfelt sammenlignet med 2006, noe som

vitner om en imponerende utvikling. I tillegg hadde landet en høyere andel med svært gode prestasjoner i matematikk og vitenskap – hhv. 14,6 % og 12,8 % som presterte på nivå 5 eller høyere (sammenlignet med OECD-gjennomsnittet på hhv. 12,6 % og 8,3 %) (Santiago et al. 2016: 65). Nyere tall indikerer at de samme trendene fortsetter: andelen 15-åringer som underpresterer i grunnleggende ferdigheter er de laveste i Europa i vitenskap (9 %) og matematikk (11 %), og nest lavest i lesing (11 %). Andel med sterke prestasjoner i PISA har også økt mellom 2012 og 2015. 13,5 % og 11,1 % av elevene i Estland presterte på høyt nivå i hhv. vitenskap og lesing, en økning fra forrige PISA-runde. Andelen med sterke prestasjoner er mer eller mindre stabil på 14,2 %. Estlands utdanningsstrategi fra 2014, «Lifelong Learning Strategy», setter mål for andelen med sterke prestasjoner i PISA. Disse målene er nådd for lesing, mens matematikk og vitenskap fortsatt ligger noe bak målene på hhv. 16 % og 14,4 % (European Commission, 2017c).

Sosioøkonomisk status har også svært lav innvirkning på prestasjonsnivåer i Estland. Lave prestasjoner blant elever med svakere sosioøkonomisk bakgrunn (13,5 %) samt prestasjonsgapet mellom 1. og 4. sosioøkonomiske kvartiler (9,8 prosentpoeng) er de laveste i Europa. På den andre siden er andelen med lav sosioøkonomisk status som presterer sterkt den fjerde høyeste i PISA (European Commission, 2017c).

Prestasjonsforskjeller mellom skoler er også relativt lave. Variasjon mellom skoler står for kun 13,3 % av den gjennomsnittlige totale variasjonen i matematikk-prestasjoner, sammenlignet med OECD-gjennomsnittet på 36,9 %. Russiskspråklige skoler er et unntak, da elever fra disse skolene gjør det betraktelig dårligere i alle tre fagområder (Santiago et al. 2016: 67).

De sterke resultatene mht. sosial mobilitet kan i hovedsak spores tilbake til myndighetstiltak for å sikre like utdanningsmuligheter for alle elever (se over). Det pekes også på at selektering inn mot forskjellige utdanningsprogram skjer senere enn snittalderen i OECD (15–16-års-alderen i stedet for 14 år) (European Commission, 2017c).

En vedvarende utfordring i Estland er imidlertid tidlig frafall fra utdanningsløpet («Early School Leaving» – ESL). Andelen som falt tidlig fra utdanning i aldersgruppen 18–24 lå på 10,9 % i 2016. Det er lavere enn året før (2015), men høyere enn i 2013 (9,7 %). Frafallet ligger rundt gjennomsnittet i Europa (10,7 %), men er fortsatt høyere enn Estlands Europa 2020-mål på 9,5 %. Frafallet i grunnutdanningen (trinn 1–9) er relativt lav (0,3 % i 2016), mens frafallet i profesjonsrettet videregående utdanning er høyt, men synkende (28,5 % i 2011; 22,4 % i 2016). Frafallet er høyere sentralt i Estland og i rurale strøk. Det diskuteres hvorvidt obligatorisk skolegang skal utvides til å inkludere høyere videregående utdanning (European Commission, 2017c).

Andelen med høyere utdanning er høy og øker, men lave gjennomføringsrater vedvarer. 45,4 % i aldersgruppen 30–34 har fullført høyere utdanning. Dette er høyere enn både gjennomsnittet i EU (39,1 %) og Estlands Europa 2020-mål (40 %). Andelen kan imidlertid falle i tiden fremover om dagens mønster vedvarer – kun halvparten av bachelorstudenter fullfører studiene (European Commission, 2017c).

Utdanningsnivået er høyt sammenlignet med andre OECD-land. I følge tall fra 2014 hadde 90 % i aldersgruppen 25–64 år fullført minst videregående utdanning (OECD-gjennomsnitt: 74 %), mens 38 % av den voksne befolkningen hadde fullført en form for høyere utdanning (OECD-gjennomsnitt: 33 %). Andelen med en form for tertiær kvalifikasjon øker, 44 % i aldersgruppen 25–34 år, sammenlignet med 36 % for aldersgruppen 55–64 (Santiago et al. 2016: 63).

Graden av mobilitet i utdanningsnivå varierer på tvers av generasjonene; 58 % i aldersgruppen 55–64 år har høyere utdanningsnivå enn foreldrene sine, sammenlignet med 23 % i aldersgruppen 25–34 år. Dette er hhv. høyere og lavere enn OECD-gjennomsnittet (42 % og 32 %). I den yngre aldersgruppen har 27 % lavere utdanningsnivå enn foreldrene sine, sammenlignet med OECD-gjennomsnittet på 16 %. Sannsynligheten for å delta i høyere utdanning er 4.7 ganger høyere for personer med minst en forelder med høyere utdanning – rundt gjennomsnittet for OECD-landene (Santiago et al. 2016: 63).



## 3.5 Nederland

### 3.5.1 Hovedpunkter

- Det nederlandske utdanningssystemet er et av de nasjonale systemene med de sterkeste prestasjonene blant OECD-land, men er preget av store ulikheter mellom elever. Ulikhetene henger blant annet sammen med sosioøkonomisk bakgrunn samt hvilket utdanningsløp elever velger i videregående opplæring.
- Høyere utdanning er binært med et tydelig skille mellom forskningsrettede og profesjonsrettede studier.
- Elever deles tidlig inn i forskjellige utdanningsprogram i den videregående opplæringen – vanligvis i en alder av 14 år. Overordnet sett leder to utdanningsprogram til høyere utdanning, henholdsvis til forskningsorienterte og profesjonsrettede studier, mens et tredje forbereder elever til arbeidslivet.
- Sistnevnte utdanningsprogram kan også gi adgang til høyere utdanning på profesjonsrettede studier, om visse kriterier er oppfylt. Profesjonsrettet studieforberedende videregående opplæring kan også kvalifisere til forskningsorientert høyere utdanning dersom man har fullført deler av høyere profesjonsrettede studier.
- Adgang til høyere utdanning reguleres ut fra utdanningsprogram, i tillegg til spesialiseringer i siste halvdel av videregående opplæring.
- En av de store utfordringene i det nederlandske systemet er knyttet til tidlig selektering av elever inn i forskjellige utdanningsprogram. Systemet kritiseres for å bidra til å forsterke sosiale forskjeller. I tillegg øker en lite standardisert utvelgelsesprosess risikoen for at elever havner i «feil» spor, der det er utfordrende å endre nivå underveis.

### 3.5.2 Utdanningssystemet

Overordnet består det Nederlandske utdanningssystemet av åtte år med grunnskole, fire til seks år med videregående utdanning (avhengig av skoletype) og to til seks år med høyere utdanning (avhengig av utdanningsnivå og -type samt spesialisering). Det finnes private og offentlige institusjoner på alle nivåer av utdanningssystemet.

Høyere utdanning i Nederland er et *binært* system med et tydelig skille mellom forskningsorientert utdanning (*wetenschappelijk onderwijs* – WO) og høyere profesjonsrettet utdanning (*hoger beroepsonderwijs* – HBO). Forskningsorientert utdanning foregår i hovedsak ved universitetene, mens høyere profesjonsrettet utdanning foregår ved høyskoler. Hver utdanningsretning har ulike formål, egne adgangs- og opptakskriterier og varierer i lengde. De forskjellige utdanningsretningene har også forskjellige eksplisitte hovedformål, der forskningsorienterte utdanninger først og fremst skal bidra til «uavhengig akademisk deltagelse eller profesjonell bruk av akademisk kunnskap». De profesjonsrettede utdanningene har en mer praktisk orientering, der hovedformålet er «overføring av teoretisk kunnskap og utvikling av kompetanse tett knyttet til profesjonell yrkesutøvelse».

I 8. og siste år av grunnskoleutdanningen, vanligvis i en alder av 14 år, går elever videre til videregående opplæring («upper secondary education»). Skolevalg bestemmes ut fra egne preferanser, anbefalinger fra skolen de går på og i mange tilfeller resultatene fra nasjonale prøver (*Citotoet*). Elevene kan velge mellom to studieforberedende (HAVO og VWO) og ett yrkesforberedende (VMBO) utdanningsprogram (Nuffic, 2015b).

## Studieforberedende videregående opplæring

Innenfor det studieforberedende utdanningsprogrammet har elevene to valgmuligheter: allmennfaglig opplæring (HAVO) og universitetsforberedende opplæring (VWO). Allmennfaglig opplæring varer i 5 år og er minimumskravet for adgang til bachelorprogrammer i anvendt vitenskap og kunsthøgskole i høyere profesjonsrettede studieløp (*hoger beroepsonderwijs* – HBO); Universitetsforberedende opplæring oppnås etter 6 år, og er påkrevd for adgang til bachelorprogrammer på forskningsorienterte universiteter (*wetenschappelijk onderwijs* – WO).

Både allmennfaglig og universitetsforberedende opplæring begynner med et generelt undervisningsløp (*onderbouw*) med felles kjernefag. Kjernefagene inkluderer nederlandsk og engelsk språk, matematikk, de interdisiplinære fagene mennesket og natur og mennesket og samfunn<sup>19</sup>, kunst og kultur og gymnastikk. Alle studenter får veiledning om videre studier og karriereveier.

Etter det generelle undervisningsløpet går elever videre til «høyere» nivå (*bovenbouw*), som tilsvarer 4.–6. år på studieforberedende og 4.–5. år på allmennfaglig opplæring. Elevene velger i dette stadiet en av fire fagklynger eller «profiler» (*profielen*): vitenskap og teknologi, vitenskap og helse, økonomi og samfunn og kultur og samfunn.

- *Kultur og samfunn* har fokus på historie, kunst og utenlandske språk (i hovedsak fransk og tysk, men også spansk, russisk, arabisk m.m.). Elever som velger denne profilen må ta ett ekstra utenlandsk språk i tillegg til matematikk A eller C.<sup>20</sup> Fagklyngen forbereder til studier innen områder som sosialt arbeid, journalistikk, kommunikasjon, grafisk design, psykologi, sosiologi og jus.
- *Økonomi og samfunn* har fokus på historie og økonomi. Elever som velger denne profilen velger mellom matematikk A eller B. Fagklyngen forbereder til studier innen områder som bedriftsøkonomi, HR, offentlig administrasjon, kommersiell virksomhet, økonomi for landbruk og miljø etc.
- *Vitenskap og helse* har fokus på biologi og naturvitenskap og krever at man tar biologi- og kjemifag. Elever kan også velge fag i fysikk. Det kreves at man tar denne profilen (med fysikk) for å kunne studere medisin i Nederland. Elever som velger denne retningen må ta matematikk A eller B, der B er anbefalt. Profilen overlapper i stor grad med *vitenskap og teknologi*, og teller også som sistnevnte i senere søkeprosesser om valgfagene inkluderer både fysikk og matematikk B. *Vitenskap og helse* forbereder til studier innen områder som miljøvitenskap, matteknologi, kjemi- og bioteknologi, medisin, fysioterapi og diverse helsefag.
- *Vitenskap og teknologi* har fokus på naturvitenskapene. Elever som velger denne profilen tar matematikk B (eller D om denne er tilgjengelig). Profilen kan telle som *vitenskap og helse*-profil om valgfagene inkluderer biologi. Retningen forbereder til studier innenfor ingeniørfagene, anleggs- og elektroteknikk, miljøvitenskap, bioteknologi, m.m.

Hver profil har en generell komponent, lik for alle elever, i tillegg til en valgfri komponent. Videre har alle fagklyngene følgende obligatoriske fag: nederlandsk, engelsk, gymnastikk, kunst og kultur,

<sup>19</sup> «Mennesket og natur» dekker mennesker og dyr, deres forhold til miljøet, biologiske og kjemiske funksjoner, omsorg for seg selv og andre, menneskekroppen, og kompetanse knyttet til informasjonsinnhenting. «Mennesket og samfunn» fokuserer på å formulere og svare på forskningsspørsmål, kildebruk, organisering av tanker og ideer, borgerskap, og forholdet mellom fortid og nåtid.

<sup>20</sup> Matematikkfaget er delt inn i 4 nivåer: A, B, C og D. Matematikk A fokuserer på «myke» temaer, som statistikk, geometri og enkel kalkulus. Matematikk B fokuserer på «hardere» temaer, som kalkulus, noe geometri, samt logaritmer, plotting, m.m. Matematikk C er beregnet for de som planlegger å bli førskolelærere, og inkluderer aritmetikk og grunnleggende geometri. Matematikk D dekker stort sett de samme temaene som B, men på et mer avansert nivå.

samfunnsfag, matematikk (kun universitetsforberedende) og et ekstra utenlandsk språk (kun universitetsforberedende).

Universitetsforberedende og allmennfaglig opplæring avsluttes med nasjonale eksamener i hhv. 7 og 6 fag. Bestått eksamen gir avgangsdiplom for den gjeldende studieretningen. Noen emner kan også vurderes internt på de enkelte skolene gjennom eksamener, innleveringer eller prosjekter.

### **Yrkesforberedende videregående opplæring**

Yrkesforberedende opplæring (*voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs* – VMBO) ble innført i 1999, og erstattet tidligere profesjonsrettede utdanningsprogram. Yrkesforberedende opplæring varer i fire år og kan følges av høyere yrkesforberedende utdanning (*middelbaar beroepsonderwijs* – MBO), som forbereder elever til videre studier eller arbeidslivet.

På lik linje med studieforberedende videregående opplæring begynner yrkesforberedende opplæring med et generelt undervisningsløp (*onderbouw*). Det generelle undervisningsløpet varer i to skoleår. På slutten av sitt andre år velger elevene en av fire «sektorer»: teknologi, helse og velferd, økonomi og primærnæring. Innenfor hver sektor velger man igjen mellom fire utdanningsspor (*leerweg*): grunnleggende profesjonsspor, avansert profesjonsspor, kombinert spor og teoretisk spor.

Det teoretiske sporet gir adgang til allmennfaglig opplæring (HAVO) og til profesjons- eller ledelseslinjer i høyere yrkesforberedende utdanning (MBO). De andre tre sporene gir ikke adgang til allmennfaglig opplæring, men er ment som forberedelse til høyere yrkesforberedende utdanning (MBO). Avhengig av hvilket spor man velger kan man få plass på studielinjer ved høyere yrkesforberedende utdanning på forskjellige nivåer. Som i studieforberedende videregående opplæring avsluttes yrkesforberedende opplæring (VMBO) med en nasjonal eksamen, der bestått eksamen gir avgangsdiplom.

Strukturen i de høyere yrkesforberedende utdanningene (MBO) er noe annerledes. Denne deles inn i fire kvalifikasjonsnivåer, der hvert nivå varierer i lengde og gir et eget avgangsdiplom. Nivå 1 (assistentopplæring) varer fra ½–1 år; nivå 2 (grunnleggende profesjonsopplæring) fra to til tre år; nivå 3 (profesjonsopplæring) fra to til fire år og nivå 4 (ledelsesopplæring) som tar omtrent fire år. Spesialistopplæring er en annen kvalifikasjon på nivå 4 som tar ett til to år og følger enten profesjons- eller ledelsesopplæring.

På samme måte som i yrkesforberedende opplæring (VMBO) velger man også i høyere yrkesforberedende utdanning (MBO) mellom ulike spor (*leerweg*), der begge i stor grad vektlegger praktisk erfaring gjennom praksis/internships. Her er det to alternativer: et skolerettet spor (BOL), der elevene tilbringer minst 20 % og inntil 60 % av tiden i praksis og et arbeidsrettet spor, der elevene tilbringer 60 % eller mer av tiden i praksis.

### **3.5.3 Adgang til høyere utdanning**

Kriteriene for adgang til høyere utdanning avhenger om man søker seg til studieprogrammer på et forskningsuniversitet (*wetenschappelijk onderwijs* – WO) eller til høyere profesjonsrettet utdanning (*hoger beroepsonderwijs* – HBO). WO tilbys ved universitetene, mens HBO i de fleste tilfeller tilbys på høyskoler (*hogescholen*). Generelt sett gir universitetsforberedende opplæring (VWO) adgang til

forskningsuniversiteter, mens allmennfaglig opplæring (HAVO) gir adgang til høyere profesjonsrettet utdanning. Ved siden av universitetsforberedende opplæring (VWO) er det også mulig å søke opptak til bachelorprogrammer på universitetene etter at man har fullført det første året av høyere yrkesforberedende utdanning (HBO).

Opptakskrav kan variere både mellom institusjoner og mellom programmer på enkeltinstitusjoner, og i noen tilfeller er også selve opptaksprosedyrene forskjellige. I dag er opptakskravene til de fleste studieprogrammer fastsatt med utgangspunkt i de fire fagklyngene (*profielen*) i universitetsforberedende (VWO) og allmennfaglig opplæring (HAVO) og ved at man oppfyller krav knyttet til disse. For noen studieprogrammer er det i tillegg ytterligere krav knyttet til hvilke fag man har tatt i den videregående utdanningen.

Under er et eksempel på opptakskriterier til enkelte studieprogram ved forskningsuniversitetet Wageningen. Ved siden av fullført universitetsforberedende opplæring (VWO) er det ytterligere krav til valgfag avhengig av hvilken «profil» man har valgt:

Studieprogram	VWO Vitenskap og teknologi	VWO Vitenskap og helse	VWO Økonomi og samfunn	VWO Kultur og samfunn
Dyrevitenskap	•	•	Kjemi	Kjemi og matematikk A eller B
Miljøvitenskap	•	Fysikk	Fysikk og kjemi	Fysikk, kjemi og matematikk A eller B
Matteknologi	•	•	Fysikk, kjemi og matematikk B	Fysikk, kjemi og matematikk B
Internasjonal land- og vannforvaltning	•	Fysikk	Fysikk	Fysikk og matematikk A eller B
Jord, vann og atmosfære	•	Fysikk	Fysikk og kjemi	Fysikk, kjemi og matematikk A eller B
Turisme	•	•	•	Matematikk A eller B

• = ingen tilleggskriterier

Tabell 3.2: Studiespesialisering og fagkrav i opptak til studieprogrammer ved Wageningen University. (Kilde: <https://www.wur.nl/en/Education-Programmes/Bachelor/Admission/Dutch-prior-education/Dutch-VWO-diploma-and-subject-requirements.htm>)

Adgang til høyere profesjonsrettet utdanning krever at man har fullført studieforberedende videregående opplæring, enten universitetsforberedende (VWO) eller allmennfaglig (HAVO). I likhet med forskningsuniversiteter er det i enkelte tilfeller ytterligere fagkrav knyttet til opptak. Det er også mulig å få adgang til høyere profesjonsrettede studier ved høyskoler etter fullført høyere yrkesforberedende utdanning (MBO) på nivå 4 – enten specialist- eller ledelsesopplæring. Opptak med grunnlag i høyere yrkesforberedende utdanning (MBO) gir også i visse tilfeller fritak fra det første året på studieprogrammet, gitt at kvalifikasjonen er i et relatert fagfelt.

Søkere over 21 år som ikke har noen av kvalifikasjonene over kan søke seg til høyere utdanningsinstitusjoner basert på en opptakseksamen og vurdering («godkjenning av tidligere læring»).

Adgang til visse populære studieprogrammer på universiteter (vanligvis medisin, tannlegestudier eller veterinærstudier) bestemmes på grunnlag av veide lotterier, der høyere karakter på avgangseksamenene fra videregående opplæring gir høyere sannsynlighet for å få plass på studiet. Institusjonene har her mulighet til å velge en prosentandel av de beste elevene til opptak.

### 3.5.4 Nylige reformer og tiltak

Det nederlandske utdanningsdepartementet satte i 2015 i gang en nasjonal dialog om læreplan og pensum for den obligatoriske skolegangen. Et sentralt spørsmål har vært hvilken kunnskap og kompetanse elever må tilegne seg i løpet av grunn- og videregående opplæring for å effektivt kunne fungere i et moderne samfunn i endring. En av hovedkonklusjonene var å legge større vekt på sosiale og emosjonelle ferdigheter i en ny læreplan, og det ble identifisert fem kjernekompetanser: samarbeid, kritisk tenkning, selvstendig læring, kreativitet og problemløsning (MoECS, 2016). Det jobbes med å utarbeide videre anbefalinger i samarbeid med undervisere og andre interessenter i sektoren (European Commission, 2017d).

Nederland har også nylig innført et tiltak rettet mot å redusere frafall i høyere utdanning. Tiltaket innebærer at elever som søker seg til høyere utdanningsinstitusjoner (WO eller HBO) fra og med 2017 er forpliktet til å gå igjennom en såkalt *Studiekeuzecheck*, eller «studievalgsjekk». Formålet med tiltaket er å vurdere hvorvidt eleven passer til studieprogrammet de har valgt, og dette organiseres på forskjellige måter: noen ganger gjennom direkte intervjuer, andre ganger gjennom en online spørreundersøkelse. Undersøkelsen dekker søkerens personlige egenskaper, kompetanser og studieevner, utdanningsbakgrunn, kunnskap om og interesse for studieprogrammet og, overordnet sett, hvor motiverte de er til å fullføre det valgte studieprogrammet. De høyere utdanningsinstitusjonene formidler deretter anbefalinger til den enkelte søker om hvorvidt de passer til studieprogrammet de har valgt basert på resultatene av undersøkelsen. Der institusjonene anbefaler elevene å revurdere studievalget, vil de i flere tilfeller også komme med forslag om andre, potensielt mer passende programmer. Anbefalingene er imidlertid kun *veiledende*. Institusjoner kan ikke nekte elever å begynne på studiet selv om de vurderes som lite egnet (Orr et al. 2017).

### 3.5.5 Styrker og utfordringer

Det nederlandske utdanningssystemet har noen av de sterkeste prestasjonene blant OECD-landene i internasjonale målinger, men er preget av store ulikheter mellom elever basert blant annet på sosioøkonomisk bakgrunn og hvilket studieløp de ender opp i.

Overordnet sett har Nederland solide resultater i PISA-undersøkelsene.<sup>21</sup> Det har likevel vært en nedgang i grunnleggende ferdigheter, i tillegg til økende forskjeller mht. prestasjonsnivå på tvers av skoler. Andelen 15-åringer med lave prestasjoner i PISA (2015) har holdt seg under EU-gjennomsnittet siden 2013, men andelen har likevel økt innenfor alle felt (lesning, vitenskap og matematikk) i senere år. Videre er det store variasjoner mellom enkelt-skoler, med den største observerte effekten av forskjeller mellom skolene på elevprestasjoner blant alle OECD-landene. Det er sterke sammenhenger mellom elevprestasjoner og de forskjellige utdanningsprogrammene som tilbys i videregående opplæring. Forskjellene er markante også mellom skoler med noenlunde like

<sup>21</sup> I Nederlands tilfelle sier PISA-resultatene (som måler kompetansenivået til 15-åringer) også noe om prestasjonsnivå og forskjeller i selve videregående opplæring, da selektering i videregående utdanningsløp skjer allerede i 14-års-alderen.

studentpopulasjoner og vedvarer selv om man kontrollerer for sosioøkonomisk bakgrunn (MoECS, 2017). Variasjonen kan bl.a. knyttes til at grunnskoler og videregående skoler i Nederland har høy grad av autonomi med hensyn til ressursallokering, pensum og vurderingsformer. Høy grad av autonomi til skoler har blitt koblet til større variasjon i kvalitet og forskjeller i grad av profesjonalisering av lærerstaben (Education Inspectorate, 2017).

Som nevnt over deler nederlandske utdanningssystemet elever inn i nivåer tidlig gjennom de forskjellige utdanningsprogrammene, og flere indikatorer tyder på at det er utfordringer knyttet til tidlig nivåinndeling. Det er blant annet stor grad av overlapp i PISA-resultater på tvers av utdanningsprogram, noe som kan indikere at flere elever ikke kommer inn på et spor som passer til evne- og kompetansenivå. Videre er det sterke sammenhenger mellom foreldres sosioøkonomiske bakgrunn og hvilket utdanningsprogram elevene veiledes inn i, der elever med foreldre med lavere utdanningsnivå ofte ender opp i utdanningsprogram med lavere status og mer begrensede muligheter for videre studier (Tiebens, 2010). Systemet får også kritikk for å ikke ta tilstrekkelig høyde for «late bloomers» – de forskjellige utdanningsprogrammene innebærer svært forskjellige læringsmål, og senere overgang til et annet kan innebære store utfordringer knyttet til omstilling mht. progresjon, pensum, o.l.

En relativt ny OECD-rapport (2016b) peker på særlige utfordringer knyttet til hvordan elever styres inn i forskjellige spor i videregående opplæring. I Nederland er de overordnede resultatene gode, men stor variasjon *innenfor* utdanningsprogrammene er bekymringsverdige. En hovedutfordring er at kriteriene som brukes i selekteringsprosessen varierer mellom utdanningsinstitusjoner: testene som brukes som veiledning til studentallokering benyttes på forskjellige måter, læreranbefalingene er ikke alltid konsistente, og skolene har betydelig frihet med tanke på å tilpasse utvalgskriterier etter individuelle behov. Rapporten anbefaler mer effektiv/nøyaktig selektering, redusert omfang av tidlig inndeling og større «permeabilitet» mellom utdanningsprogrammene – gjennom bedre muligheter for overganger til høyere spor og/eller ved å slå sammen spor (OECD, 2016b: 18).

En positiv utvikling de senere årene er at det generelle utdanningsnivået har økt. Andelen som fullfører en universitetsgrad er doblet de siste 20 årene, og flere og flere elever i høyere yrkesforberedende utdanning (MBO) oppnår kvalifikasjoner på høyere nivå (nivå 3 og 4 – se beskrivelse av nivåene over). Der omtrent dobbelt så mange elever tok yrkesforberedende opplæring (VMBO) fremfor studieforbereende opplæring (HAVO/VWO) i 1990, var antallet elever i de forskjellige løpene mer eller mindre like i 2012. Det har imidlertid vært en nedgang i opptak til høyere utdanning de siste årene, hovedsakelig fordi færre elever i høyere yrkesforberedende utdanning (MBO) har gått videre til høyere profesjonsrettede studieløp på høyskolene (dette på tross av at nivået på MBO-kvalifikasjonene har økt). Tall fra 2016 indikerer imidlertid at denne trenden kan være i ferd med å snu (Education Inspectorate, 2017).

Nederland har forholdsvis få utfordringer knyttet til frafall, og de siste tallene indikerer at frafallet fortsetter å synke. I 2016 lå andelen på frafall fra utdanning i aldersgruppen 18–24 år på rundt 8 %, noe som i tillegg til å ligge godt under snittet i EU (10,7 %) innfrir Nederlands nasjonale mål i Europa 2020-strategien. Nederland fører også oversikt over antallet i aldersgruppen 12–23 som forlater skolesystemet uten en «startkvalifikasjon» (fullført profesjonsrettet utdanning eller opplæring, videregående opplæring eller høyere utdanning). Antall frafall i aldersgruppen har sunket betraktelig de siste årene, fra 71 000 i 2001/2002 til mindre enn 23 000 i 2015/2016 (MoECS 2017).

## 3.6 Frankrike

### 3.6.1 Hovedpunkter

- Det franske utdanningssystemet er fundert på en dyptliggende ideologi om like muligheter og et syn på høyere utdanning som hovedkilden til sosial mobilitet.
- Videregående opplæring er delt inn i tre utdanningsprogram, som alle gir formell adgang til høyere utdanning: generell, teknologisk og profesjonsrettet *Baccalauréat*.
- I praksis er utdanningssystemet derimot preget av sterk stratifisering, både i videregående skole og i høyere utdanning.
- Universitetssektoren er åpen for alle med en *Baccalauréat*, mens de mest prestisjetunge høyere utdanningsinstitusjonene (*Grandes Ecoles*) har selektive opptaksprosedyrer og er i praksis kun tilgjengelig for de mest høytpresterende elevene. I tillegg til *Grandes Ecoles* har enkelte utdanninger, som helsefaglige, juridiske og kunstfaglige utdanning, også opptaksprøver (*councours*).
- Selv om de tre videregående kvalifikasjonene er juridisk likestilt, er de *de facto* hierarkisk inndelte, der generell *Baccalauréat* er den mest prestisjetunge. Både akademiske prestasjoner og hvorvidt man går videre til høyere utdanning henger nært sammen med hvilken type *Baccalauréat* elevene går på.
- Det er også store utfordringer knyttet til gjennomføring i fransk høyere utdanning, i hovedsak knyttet til universitetene. Under halvparten av de som tas opp til bachelorprogrammer (*license*) fullfører i løpet av fire år.<sup>22</sup>

### 3.6.2 Utdanningssystemet

Generelt sett er det franske utdanningssystemet karakterisert av begrenset autonomi til enkeltskoler og høy grad av sentralisert kontroll og standardisering. Både grunnskole, videregående og høyere utdanning er i hovedsak statlig finansiert, basert i en dyptliggende ideologi om like muligheter og et syn på høyere utdanningen som hovedkilden til sosial mobilitet. En relativt høy andel av studenter i høyere utdanning er mottakere av behovsprøvde stipender – rundt 37 % av alle studenter i 2016/17 (Eurydice, 2016). Tilgang til høyere utdanning ses på som en grunnleggende rettighet i det franske samfunnet, og dette reflekteres i juridisk likestilte videregående kvalifikasjoner som alle gir adgang til universitetsutdannelse. Systemet er likevel *de facto* preget av sterk stratifisering, både på videregående nivå og i høyere utdanning, noe som bidrar til store utdanningsmessige forskjeller – en av hovedutfordringene i det franske utdanningssystemet.

Frankrike er delt inn i 30 «utdanningsdistrikter» (*académies*), hvor det meste av utdanningspolitikken implementeres. Hvert distrikt har en *recteur*, som er utdanningsministerens offisielle representant for distriktet og som har fullt ansvar for grunnskole og videregående opplæring. Departementet for høyere utdanning og forskning (*Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche*) har hovedansvaret for høyere utdanning, men noe av ansvaret for utvikling og kvalitetssikring av mange programmer i høyere utdanning ligger også hos andre ministerier. For eksempel har helsedepartementet ansvar for helsefaglige utdanninger, landbruksdepartementet har ansvar for landbruksfaglige utdanninger osv.

---

<sup>22</sup> Normert studietid for franske bachelorgrader er 3 år.

Overordnet består utdanningsløpet i Frankrike av fem år med grunnskoleutdanning og syv år med videregående utdanning, der de første fire (*collège*) tilsvarer norsk ungdomsskole og de siste tre (*lycée*) tilsvarer norsk videregående opplæring. De fleste barn går også tre år med førskole (*Maternelle*) før grunnskoleutdanningen.

I de to siste årene av videregående opplæring velger elevene ett av tre utdanningsprogram:

- *Baccalauréat Général* (generell videregående opplæring).
- *Baccalauréat technologique* (teknologisk videregående opplæring).
- *Baccalauréat professionnel* (profesjonsrettet videregående opplæring).

Alle tre studieretninger gir kvalifikasjonen *Diplôme du Baccalauréat* og er juridisk likestilte ved at alle gir formell adgang til høyere utdanning (mer om dette under). *Baccalauréat Général* og *baccalauréat technologique* tilbys ved vanlige videregående skoler, mens *baccalauréat professionnel* tilbys ved spesialiserte, profesjonsrettede videregående skoler (UCAS, 2014). Både de generelle og teknologiske utdanningsprogrammene er hovedsakelig rettet mot videre studier, i henholdsvis akademiske og teknologiske/tekniske fagfelt, mens profesjonsrettet *Baccalauréat* først og fremst er ment å forberede elevene på arbeidsmarkedet (Nuffic, 2016).

De generelle og teknologiske utdanningsprogrammene følger en lignende struktur med to faser, bestående av henholdsvis 1. skoleår (*seconde*) og 2. og 3. skoleår (*cycle terminal*). Første fase består av et sett med felles, grunnleggende fag i fransk, historie og geografi, to moderne språk, matematikk, fysikk og kjemi, geo- og biovitenskap, gymnastikk og etikk- og demokratistudier («moral and civic education»).

I andre fase velger elevene hvilket utdanningsprogram de ønsker å følge og tar obligatoriske fag og valgfag knyttet til dette. Elevene velger også en spesialisering innenfor det enkelte utdanningsprogrammet.

## **Baccalauréat Général**

Elever som tar en *Baccalauréat Général* velger mellom tre spesialiseringer (*seriés*) i sitt nest siste år på videregående skole: vitenskap (*série S*), økonomi og samfunnsvitenskap (*série ES*) eller litteratur (*série L*). Hver linje fører til spesialisering innenfor det valgte fagområdet og bestemmer hvilke fagkombinasjoner det er mulig å ta (inkludert valgfag). I alle de tre linjene blir elevene eksaminert etter 2. (*premiere*) og 3. år (*terminale*).

Vitenskapelig spesialisering har fokus på matematikk, fysikk, kjemi, biologi og geologi – med vekt på abstraksjon, nøyaktighet, analytiske evner og eksperimentell metode. Spesialisering i økonomi og samfunnsfag har fokus på sosioøkonomiske hensyn, historie, geografi og matematikk – med vekt på analytiske evner og utredning/utforskning. Litterær spesialisering har fokus på språk, litteratur, historie, geografi og kunsthøgskole – med vekt på analytiske evner, sammenfatting av informasjon og kritisk tenkning.

Eksamenene i 2. år på *Baccalauréat Général* er mer eller mindre like på tvers av linjene, med eksamener i fransk språk og litteratur, samt historie / geografi (*série S*) eller vitenskap (*série ES* og *série L*). Elever på alle linjene tar også et filosofiemne det siste året. Under er en fullstendig oversikt over de obligatoriske avgangseksamenene og mulige valgfagene for hver linje. Elevens endelige resultater baseres på kandidatens snittscore på alle avgangseksamenene (UCAS, 2016).



<b>Eksamensstruktur – Baccalauréat Generale</b>			
	2.års-eksamener ( <i>premiere</i> )	Avgangseksamener ( <i>terminale</i> )	Mulige spesialiseringer/valgfag
Vitenskap ( <i>série S</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fransk språk og litteratur</li> <li>• TPE (<i>travaux personnels encadrés</i>) – forskningsbasert prosjekt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filosofi</li> <li>• Historie og geografi</li> <li>• Matematikk</li> <li>• Fremmedspråk 1</li> <li>• Fremmedspråk 2</li> <li>• Idrett/gymnastikk</li> <li>• Biologi, kjemi og fysikk</li> <li>• Biovitenskap / geovitenskap/ ingeniørvitenskap (valgfritt)</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matematikk / fysikk og kjemi (valgfritt)</li> <li>• Biovitenskap</li> <li>• Datavitenskap / IKT</li> <li>• Økologi og agrikultur</li> </ul>
Økonomi og samfunnsfag ( <i>série ES</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fransk språk og litteratur</li> <li>• Vitenskap (biologi, kjemi og fysikk)</li> <li>• TPE (<i>travaux personnels encadrés</i>) – forskningsbasert prosjekt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filosofi</li> <li>• Historie og geografi</li> <li>• Matematikk</li> <li>• Fremmedspråk 1</li> <li>• Fremmedspråk 2</li> <li>• Idrett/gymnastikk</li> <li>• Økonomi og samfunnsfag</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Økonomi – fordypning</li> <li>• Matematikk</li> <li>• Samfunnsfag og politikk/statsvitenskap</li> </ul>
Litteratur ( <i>série L</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fransk språk og litteratur</li> <li>• Vitenskap (biologi, kjemi og fysikk)</li> <li>• TPE (<i>travaux personnels encadrés</i>) – forskningsbasert prosjekt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filosofi</li> <li>• Historie og geografi</li> <li>• Matematikk</li> <li>• Fremmedspråk 1</li> <li>• Fremmedspråk 2</li> <li>• Idrett/gymnastikk</li> <li>• Fransk litteratur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klassiske språk (gresk eller latin)</li> <li>• Fordypning i Fremmedspråk 1 eller 2</li> <li>• Fremmedspråk 3</li> <li>• Matematikk</li> <li>• Moderne rettigheter («contemporary rights and issues»)</li> <li>• Kunst</li> <li>• Film</li> <li>• Kunsthistorie</li> <li>• Musikk</li> <li>• Teater</li> <li>• Dans</li> <li>• Sirkuskunster</li> </ul>

Kilde: UCAS (<https://qips.ucas.com/qip/france-baccalaureat-general>)

### **Baccalauréat Technologique**

I likhet med elever i generell *Baccalauréat* velger elever som tar en teknologisk *Baccalauréat* mellom forskjellige spesialiseringer. Det teknologiske utdanningsprogrammet har totalt sju spesialiseringer, der de mest kjente er Vitenskap og teknologi i industri og bærekraftig utvikling (STI2D) og laboratorievitenskap og teknologi (STL).

- Vitenskap og teknologi i industri og bærekraftig utvikling (STI2D)
- Vitenskap og teknologi i design og brukskunst (STD2A)
- Laboratorievitenskap og teknologi (STL)
- Vitenskap og teknologi i ledelse (STMG)
- Teknologi i helse- og samfunnsvitenskap (ST2S)
- Teknologi i hotell- og cateringbransjen (STHR)
- Teknologi i musikk og dans (TMD)
- Vitenskap og teknologi i primærnæringer (STAV)

I spesialiseringene STISD og STL inngår det i 2. år et sett med obligatoriske kjernefag, ikke ulikt spesialiseringene i generell *Baccalauréat*. Dette inkluderer fag i fransk, historie og geografi, to utenlandske språk, matematikk, fysikk og kjemi samt idrett/sport/gymnastikk. I tillegg kommer tverrfaglige teknologifag. I det siste året reduseres fokuset på tverrfaglig undervisning, og elevene jobber i stor grad med spissede prosjekter knyttet til valgte spesialiseringer (Eduscol, 2018).

### **Baccalauréat Professionnel**

Profesjonsrettet *Baccalauréat* tilbys ved *lycée professionnel* og forbereder elevene i hovedsak til administrative og merkantile yrker, men kan også lede til videre studier – hovedsakelig i kortere, profesjonsrettede studieløp. Elever i profesjonsrettede utdanningsprogram kan velge mellom rundt 80 spesialiseringer innenfor et bredt sett av områder, blant annet industri, elektronikk, bygg og anlegg, logistikk og transport, servicenæring eller administrative tjenester. Elever i dette utdanningsprogrammet oppnår også en delkvalifikasjon underveis i opplæringen – *certificat d'aptitude professionnelle* (CAP) (Centre Inffo, 2016).

### **3.6.3 Adgang til høyere utdanning**

Frankrike har en sterkt stratifisert/flersporet høyere utdanningssektor, og det er dermed vanskelig å snakke om høyere utdanning i generelle termer. Overordnet sett kan man dele høyere utdanningsinstitusjoner inn i universiteter, *Grandes Ecoles* (med utdanningsløp på 5–7 år) og høyere profesjonelle utdanningsinstitusjoner (med utdanningsløp på to til tre år). Det formelle skillet mellom universiteter og *Grandes Ecoles* ble etablert etter en utdanningsreform i 1968. De forskjellige institusjonstypene skiller seg fra hverandre både mht. faglig innhold og spesialisering i tillegg til grad av selektering i opptaksprosessene.

Juridisk sett er universitetene autonome institusjoner som tilbyr akademisk utdanning og forskning og som reguleres av nasjonal lovgivning. Det finnes rundt 90 universiteter i Frankrike, som tilbyr både lengre og kortere studier. De aller fleste er statlige universiteter. *Grandes Ecoles* er derimot en samlebetegnelse for prestisjetunge spesialistiskoler utenfor universitetssystemet.<sup>23</sup> Skolene er rettet mot spesifikke disipliner, bl.a. teknisk høyere utdanning, administrasjon, handelsutdanning, primærnæring

<sup>23</sup> Dette gjelder i hovedsak rundt 30 prestisjetunge institusjoner – *Grandes Ecoles* er ikke en beskyttet tittel, og det eksisterer rundt 230 institusjoner av varierende kvalitet med denne betegnelsen i Frankrike (Duru-Bellat, 2015).

etc. Flere *Grandes Ecoles* er private institusjoner. I de fleste tilfeller tilbys medisin og jus ved universiteter; ingeniørfag tilbys ved *Grandes Ecoles*.

I prinsippet gir alle tre typer *Baccalauréat* fra videregående opplæring generell adgang til høyere utdanning på universiteter, men i praksis har både type *Baccalauréat* og spesialisering stor innvirkning på mulighetene for videre studier. For eksempel er en generell *Baccalauréat* med vitenskapelig spesialisering mer eller mindre påkrevd for å kunne studere medisin, og teknologisk *Baccalauréat* gir ofte kun adgang til visse fakulteter og studieprogrammer. Noen høystatus-universiteter benytter seg også av intervjuer for å skille ut søkere i opptaksprosessen.

Opptak til *Grandes Ecoles* og de fleste andre spesialiserte utdanningsinstitusjoner er derimot ofte basert på selektive opptaksprøver (*Concour*) og i noen tilfeller personlige intervjuer. Opptaksprøver til et femårig program ved en Grand Ecole kan tas rett etter fullført videregående, men det vanlige løpet er å ta egne 2-årige programmer ved utvalgte *lycées* etter fullført videregående (såkalte *classes préparatoires – CPGE*) som forbereder elevene på opptaksprøve til tredje år av en Grand Ecole-utdanning. CPGE gir også studiepoeng, på lik linje med grader i høyere utdanning. Opptaksprøve til tredje år av *Grandes Ecoles* og andre selektive institusjoner kan også tas etter at man har fullført en bachelorgrad (*licence*) på et universitet. Studenter som tar CPGE og velger å ikke søke til *Grande écoles* kan søke fritak fra de to første årene i ordinære bachelorutdanninger (*licence*) (Duru-Bellat, 2015).

Alle former for *Baccalauréat* gir også i prinsippet adgang til høyere profesjonsrette utdanninger, men de fleste tar disse etter å ha fullført profesjonsrettede *Baccalauréat*. Det er hovedsakelig to former for høyere profesjonsutdanninger: *Brevet de technicien supérieur* (BTS) og *Diplôme universitaire technologique* (DUT). BTS er toårige spesialistutdanninger og tilbys ved profesjonsrettede videregående skoler (*Lycée Technologique: Sections de Techniciens Supérieurs*). BTS tilbys med over 80 forskjellige spesialiseringer (Centre Inffo, 2016). BTS forbereder studentene i hovedsak på arbeidsmarkedet, men litt over halvparten av uteksaminerte studenter fortsetter i høyere utdanning. Antageligvis foregår mesteparten av profesjonsutdanningen i Frankrike i denne sektoren (Nuffic, 2016).

DUT er toårige høyere utdanningsprogrammer som tilbys av (ofte uavhengige) teknologiske institutt knyttet til universitetene (*Instituts Universitaires de Technologie*). Programmene er designet for å gi direkte tilgang til arbeidsmarkedet, men i likhet med BTS velger flere likevel å gå videre til andre former for høyere utdanning, for eksempel til profesjonsrettede bachelorgrader (*Licence Professionnelle*) (Centre Inffo, 2016; Nuffic, 2016).

Profesjonsrettede bachelorgrader (*Licence Professionnelle*) ble introdusert i 1999 og er en nasjonal kvalifikasjon utstedt av universitetene. Graden går over tre år og er åpen for personer som har fullført en *Baccalauréat* (basert på opptaksprosedyrer), BTS eller DUT. I hovedsak tas graden i løpet av et år i etterkant av BTS eller DUT. *Licence Professionnelle* er designet for å gi direkte adgang til arbeidsmarkedet og inkluderer teoretisk og praktisk undervisning, metode- og verktøylære, 12–16 uker praksisopphold og et veiledet prosjekt. Graden ble etablert som initiativ fra arbeidslivsorganisasjoner for å forberede studentene bedre på arbeidsmarkedet (Nuffic, Cedofop).

Det er også mulig å søke opptak til høyere utdanning uten en *baccalauréat* ved å ta en egen eksamen for dette formålet. I tillegg kan man ta *baccalauréat* som en såkalt «fri kandidat», uten tilknytning til en skole – for eksempel om man ikke har bestått denne tidligere og ønsker å søke seg til høyere utdanning (Duru-Bellat, 2015). Elever som har avbrutt videregående skole for mer enn to år siden kan

også oppnå formell studiekompetanse gjennom det ettårige *Diplôme d'accès aux études universitaires* (DAEU), som består av en skriftlig og en muntlig eksamen (MESRI, 2018).

### 3.6.4 Nylige reformer og tiltak

Frankrike har gjennomgått en rekke utdanningsreformer siden 60-tallet. De er i hovedsak rettet mot å heve andelen av befolkningen med grunnleggende og høyere utdanning og mot å redusere forskjeller mellom sosioøkonomiske grupper. Reformen på 80-tallet etablerte dagens struktur med obligatorisk lavere videregående utdanning og tre juridisk likestilte *Baccalauréat* som alle sikrer adgang til høyere utdanning. Et resultat av dette var en sterk vekst i personer som oppnådde *Baccalauréat* i perioden 1980–2010, og en større andel av populasjonen i høyere utdanning. Kritikere av systemet peker imidlertid på at systemet fortsatt er sterkt stratifisert: flere oppnår en *Baccalauréat* enn før, men i utdanningsprogram som gir svært forskjellige forutsetninger for å lykkes i høyere utdanning, ulik tilgang på høyere utdanningsinstitusjoner og dermed ulike muligheter for videre skolegang (Merle, 2000).

I 2015 innførte Frankrike en ny handlingsplan for å bekjempe tidlig frafall fra utdanning (ESL – Early School Leaving). Tiltaket inkluderer bl.a. økt samarbeid på tvers av skoler, styrket dialog med foreldre, etablering av retten til å gjenoppta utdanning for unge voksne (16–25 år) som har forlatt skolesystemet, kursing av ansatte i forebygging av frafall m.m. Mesteparten av handlingsplanen ble gjennomført i 2015–16, og foreløpige tall er positive. ESL-andel ble redusert til 8,8 % i 2016, godt under Frankrikes Europa 2020-mål på 9,5 %.

Det siste tiåret har det også blitt innført tiltak rettet spesifikt mot frafall i høyere utdanning, med hovedfokus på forbedring og systematisering av veiledning og informasjon til studiesøkere. Veiledning på videregående skoler ble styrket rundt 2007 med «aktiv veiledning». Ordningen innebærer at skoleledelsen/lærerkollegiet kan signalisere anbefalinger/reservasjoner mht. enkeltelever direkte til institusjonene eleven søker på. Institusjonen selv kan deretter ta kontakt med den enkelte student for å eventuelt fraråde dem fra å velge et spesifikt studium og/eller foreslå alternative, mer passende studieløp. Anbefalingene påvirker derimot *ikke* studentens mulighet til å begynne på et gitt studium.

Systemet for aktiv veiledning ble supplert med det såkalte «admission post bac»-systemet (APB) i 2009. Under APB fyller utgående elever ved *lycée*/videregående skole ut et nettskjema i mars, i forkant av *Baccalauréat*-eksamen, der de indikerer hvilke studieprogrammer de ønsker å søke på. Elevene kan føre opp inntil 20 studieprogrammer i en rangert liste etter prioritering. Skolene bidrar deretter med individualisert veiledning mht. de utvalgte programmene og gir en anbefaling om hvilke alternativ eleven bør søke på ut fra deres egen rangering og resultater. Eleven innrulleres deretter i det høyeste prioriterte programmet de kommer inn på, med begrenset mulighet for å endre valget. APB ble avsluttet i 2017 og et nytt system, «Pacoursup», ble lansert 15. januar 2018. Den viktigste endringen i det nye systemet er at karakterer og utdanningsprogram nå skal spille inn i opptaksprosedyrer på universiteter (dette er allerede tilfellet for opptak til *Grandes Ecoles*). Andre tiltak for å tilrettelegge for overgangen til høyere utdanning inkluderte «*plan de réussite en licence*» i 2011. Dette er et tiltak som tok sikte på styrket informasjon om høyere utdanning på videregående skoler samt individuell støtte i løpet av det første året på bachelorstudier (Duru-Bellat 2015).

### 3.6.5 Styrker og utfordringer

Det franske utdanningssystemet er preget av sterk stratifisering og forskjeller knyttet til forskjellige utdanningsprogram og elevenes sosioøkonomiske bakgrunn. Internasjonale målinger viser store forskjeller allerede før eleven begynner i videregående opplæring. Resultatene fra PISA 2015 indikerer blant annet at det er store prestasjonsgap knyttet til sosioøkonomiske forskjeller, og at forskjellen er høyere enn EU-gjennomsnittet. Andelen med svake prestasjoner i første kvartil av den sosioøkonomiske indeksen er 39,9 %, sammenlignet med 5,2 % i fjerde kvartil (European Commission, 2017).

Selv om alle de tre typene *Baccalauréat* er juridisk sidestilt, basert på en sterk norm om at all videregående utdanning skal gi tilgang til høyere utdanning, er de de facto hierarkisk inndelt og må regnes som en selekteringsmekanisme. Som nevnt over er *Baccalauréat Général* med vitenskapelig spesialisering det mest prestisjetunge utdanningsprogrammet. Omtrent en fjerdedel av elevene velger dette løpet (Duru-Bellat 2015). Prestasjonsforskjellene i PISA-undersøkelsene kan også i stor grad knyttes til de forskjellige studieløpene i videregående opplæring, da vanskeligstilte elever i stor grad styres mot profesjonsrettede løp. Her er det sterk polarisering av resultater. Elever i generell eller teknologisk videregående utdanning oppnår mye høyere PISA-resultater enn snittet i OECD, mens elever i profesjonsrettede løp scorer mye lavere enn snittet (European Commission, 2017).

Det er sterke sammenhenger mellom de forskjellige videregående kvalifikasjonene og hvorvidt man går inn i høyere utdanning. Der mer eller mindre samtlige elever med *Baccalauréat Général* går videre til høyere utdanning, er de tilsvarende tallene for *baccalauréat technologique* og *baccalauréat professionnel* hhv. rundt 80 % og 30 % (Duru-Bellat 2015). Siden universitetene er de eneste «åpne» institusjonene, er denne sektoren i stor grad preget av heterogene studentmasser med varierende sosioøkonomisk bakgrunn, kvalifikasjoner og realkompetanse (Duru-Bellat 2015). Rundt 50–60 % av alle studenter i høyere utdanning går på universitetene, mens resten studerer ved selektive institusjoner (Grandes Ecoles eller korte, profesjonsrettede utdanninger) (Duru-Bellat, 2015).

Overordnet er imidlertid andelen av befolkningen som går videre til høyere utdanning relativt høy – i 2016 hadde rundt 44 % av personer i aldersgruppen 30–34 år høyere utdanning noe som er godt over EU-gjennomsnittet på 39,1 %. Frankrike lå i 2015 kun 0,8 % prosentpoeng under målet om 50 % deltagelse av 17–33-åringene i høyere utdanning (innen 2017) (MESRI, 2015). Videre har andelen studenter som går inn i høyere utdanning med en profesjonsrettet *Baccalauréat* mer enn doblet siden 2000 (DEPP, 2016d). Dette ses på som en positiv utvikling som har bidratt en bedre sosioøkonomisk sammensetningen av studenter. En betydelig andel av disse gikk imidlertid til korte, profesjonsrettede studieløp.

Det er også store utfordringer knyttet til gjennomføring i fransk høyere utdanning – mindre enn 40 % av de som tas opp til bachelorprogrammer på universiteter fullfører i løpet av fire år (DEPP, 2016). Gjennomføringsrater på bachelorprogrammer varierer også bredt ut fra hvilke type *Baccalauréat* studentene har – fra nesten 50 % for de med generell *Baccalauréat* ned til 6 % for de fra profesjonsrettede spor (European Commission, 2017). Tidligere tall indikerer at gjennomføringsgrader også varierer sterkt ut fra videregående kvalifikasjon i de selektive høyere utdanningsprogrammene, der personer med *Baccalauréat Général* har betraktelig høyere sannsynlighet for å fullføre studiet. Overordnet ser det ut til at studenters sannsynlighet for å lykkes er sterkt korrelert med typen *Baccalauréat*, med den generelle varianten som det klart beste alternativet (Duru-Bellat, 2015). Høye frafallsrater er først og fremst en utfordring ved universitetene og må ses i lys av endring og økning i

studentmassen de siste tiårene. Reformene fra 80-tallet førte til en sterk vekst i andelen personer med tilgang på høyere utdanning, men veksten var i stor grad knyttet til innføringen av tekniske og profesjonsrette *Baccalauréat*, som også i stor grad går til universitetene. Resultatet er at populasjonen som i dag går inn i høyere utdanning er mye mer sosialt og akademisk heterogen enn tidligere (Duru-Bellat, 2015). Kritikere peker på at det er svært vanskelig å kombinere åpen tilgang til høyere utdanning med akademisk suksess/høye gjennomføringsrater, da lav grad av selektering til universitetene ses på som en sentral faktor som bidrar til høye frafallsrater (Duru-Bellat, 2015).

## 4 Oppsummering og refleksjoner

I denne delen løfter vi frem noen overordnede poeng og observasjoner vi mener er særlig interessante, basert på de enkelte gjennomgangene i del 3. Merk at dette ikke er en uttømmende liste. For inngående detaljer bør man lese landgjennomgangene i sin helhet. Der det er aktuelt prøver vi også å sette poengene i en større kontekst ved å trekke tråder til andre relevante studier/funn, blant annet Europakommisjonens kartlegging av opptakssystemer beskrevet i del 2 (Orr et al. 2017).

- *Utdanningssystemene varierer når det gjelder i hvor stor grad de selekterer elever inn i forskjellige studieretninger/spor på videregående skole, samt i hvilken alder dette skjer. Tidlig og omfattende selektering kan se ut til å være en faktor som bidrar til prestasjonsforskjeller mellom skoler, studieløp o.l. og som bidrar til å forsterke eksisterende sosioøkonomiske forskjeller.*
  - Nederland selekterer tidlig (14 år), med store prestasjonsforskjeller mellom utdanningsprogram og skoler. Det er vanskelig å bytte mellom nivåer senere, og det er tett sammenheng mellom sosioøkonomisk bakgrunn og hvilke utdanningsprogram man velger.
  - Frankrike selekterer elever senere enn i Nederland, og videregående kvalifikasjoner er juridisk likestilte. Det er likevel stor grad av *de facto* stratifisering, der forskjellige utdanningsprogram gir ulike grunnleggende kompetanser og muligheter for videre studier.
  - Estland selekterer også senere enn i Nederland (16 år), men tilbyr kun to alternative utdanningsprogram (studierettet, profesjonrettet) og begrensede muligheter for spesialisering innenfor løpene. Estland er et av OECD-landene med *minst* prestasjonsforskjeller mellom elevgrupper, både innenfor og mellom institusjoner samt mellom regioner.
  - I Danmark har den nylige *Gymnasiumreformen* fra 2016 trolig bidratt til økt selektering på videregående nivå – hevede karakterkrav for inntak til studieforberedende utdanningsprogram i videregående skole samt mulighet til å oppnå generell studiekompetanse på yrkesrettet opplæring ser ut til å styre flere og flere elever mot yrkesrettet videregående opplæring.
  - En tilsynelatende fordel med tidlig selektering er at det er lettere å sikre fagspesifikk kunnskap og kompetanse i overgangen til høyere utdanning samt mindre behov for ytterligere selekteringsmekanismer ved opptak for å sikre dette. Den største ulempen er at tidlig selektering ser ut til å øke risikoen for at elever guides inn i «feil» utdanningsprogram, i tillegg til at det tilsynelatende bidrar til å forsterke sosiale forskjeller.
  - Dette stemmer godt overens med Europakommisjonens kartlegging, som finner at selektering i videregående skole har en tendens til å forsterke sosiale og økonomiske ulikheter, og jo tidligere elever selekteres inn i forskjellige utdanningsprogram, jo større sannsynlighet er det for å se store forskjeller også i høyere utdanning. Det ser ut til å være forholdsvis sterke sammenhenger mellom sosioøkonomisk bakgrunn og hvilke spor elevene ender opp i – relativt uavhengig fra *hvordan* elevene selekteres (f.eks. om elevene velger spor selv eller selekteres på grunnlag av «anbefalinger» til skoler eller foreldre, prøver etc.) (Orr et al. 2017).

- *Grunnlaget for opptak til høyere utdanning varierer, men flere av landene selekterer mellom søkere på en eller annen måte – enten gjennom utdanningsprogram i videregående opplæring eller opptakskrav til høyere utdanning.*
  - I Nederland er opptak til høyere utdanning basert på både utdanningsprogram (VWO eller HAVO) og fagspesialiseringer innenfor utdanningsprogrammene. Opptakskrav til enkeltprogrammer varierer avhengig av hvilken spesialisering man har valgt.
  - I Frankrike er de videregående kvalifikasjonene juridisk likestilte (alle gir adgang til høyere utdanning), men gir de facto ulike muligheter for videre studier. I praksis er dermed Frankrike preget av sterk stratifisering, både i videregående opplæring og høyere utdanning.
  - Danmark og Sverige ligner i stor grad på Norge, der fullført videregående gir generell adgang til høyere utdanning. Som i Norge er det imidlertid et knippe studieprogrammer som krever at man har hatt visse fagkombinasjoner, minimumskarakterer eller at man har tatt et fag på et visst nivå for å kvalifisere til opptak.
  - Estland skiller seg ut med lav grad av selektering på videregående (studierettet og profesjonsrettet løp), der begge utdanningsprogram kan kvalifisere til høyere utdanning. Høyere utdanningsinstitusjoner har imidlertid mulighet til å sette egne opptakskrav og -prosedyrer, men bruker i flere tilfeller resultater fra nasjonale eksamener som opptaksgrunnlag.
  
- *Hvilke fag som er obligatoriske varierer, men noen fag går igjen. Videregående opplæring med flere utdanningsprogram og spesialiseringer har stort sett obligatoriske fag knyttet til det enkelte løpet eller den enkelte spesialiseringen.*
  - Obligatoriske fag som går igjen på tvers av landene er: matematikk, språk (morsmål og fremmedspråk), historie og samfunnsfag og, i noen tilfeller, naturvitenskap.
  - Det varierer i hvilken grad obligatoriske fag i undervisningen sammenfaller med hvilke fag som brukes i opptak til høyere utdanning. Estland har for eksempel et omfattende sett med obligatoriske fag fordelt på syv fagområder, men opptak til høyere utdanning baseres i stor grad på resultater fra nasjonale eksamener, som kun gis i matematikk, estisk språk og ett fremmedspråk.
  - I flere tilfeller er obligatoriske fag knyttet til spesifikke utdanningsprogram eller spesialiseringer. F.eks. krever vitenskapelige spesialiseringer både i Frankrike og Nederland fag i biologi, kjemi og fysikk. Disse fagene er enten valgfrie eller utilgjengelige i andre spesialiseringer.
  - Omfang av obligatoriske fag må nødvendigvis ses i sammenheng med antall mulige utdanningsprogram og spesialiseringer. Estland har som sagt i hovedsak ett studieforberedende løp med et forholdsvis stort antall obligatoriske fag/fagområder. Nederland og Frankrike har et bredt spekter av spesialiseringer og smalere sett med obligatoriske fag knyttet til de enkelte fagfeltene (med et lite knippe obligatoriske fag på tvers av utdanningsprogram).
  - Fag vektet også i visse tilfeller forskjellig, avhengig av utdanningsprogram og spesialiseringer. I Frankrike teller for eksempel karakteren på avgangseksamen i matematikk mer om den tas i en vitenskapelig fremfor en samfunnsfaglig eller litterær spesialisering i en generell *Baccalauréat*.



- *Åpen tilgang til høyere utdanning ser ut til å bidra til høyere frafallsrater – selv i noen systemer med selektering på videregående nivå. Overordnet ser frafall ut til å være en utfordring på tvers av land og må mest sannsynlig sees i sammenheng med en global økning i andelen unge mennesker som påbegynner høyere utdanning.*
  - I Frankrike er høyt frafall i universitetssektoren en betydelig og vedvarende utfordring. Godt under halvparten som begynner på bachelorprogrammer på universiteter fullfører i løpet av 4 år.
  - Noe overraskende sliter også Estland med høye frafallsrater i høyere utdanning. Dette kan muligens henge sammen med høy grad av deltagelse i høyere utdanning og at en stor andel av elever i videregående tar studieforbereende utdanningsprogram.
  - Et grunnleggende spørsmål her er om det er mulig å ha et åpent system for opptak til høyere utdanning som *samtidig* sikrer lave frafallsrater? Disse hensynene ser ut til å jobbe mot hverandre. Heterogenitet vil uansett være en vedvarende utfordring med dagens relativt store studentmasser (Duru-Bellat, 2015).
  - Mønstrene fra landgjennomgangene understøttes av funn fra Europakommisjon-rapporten. Lave gjennomføringsrater er hovedsakelig et problem i type 3-systemer der det er lav til ingen seleksjon på noe nivå – i vårt tilfelle den franske universitetssektoren. Frafall er generelt sett et mindre problem i type 1-systemer, der elever selekteres i videregående opplæring (for eksempel Nederland i vårt tilfelle), blant annet fordi disse generelt sett vil ha lavere opptakstall til høyere utdanning.
  
- *De fleste systemene skiller mellom studierettede og profesjonsrettede videregående løp. Det varierer i hvilken grad disse gir adgang til alle høyere utdanningsløp eller om det aktuelle løpet begrenser mulighetene for videre studier.*
  - Estland – både studieforbereende og profesjonsrettet løp kan lede til høyere utdanning. De nasjonale eksamenene, som ofte brukes til å regulere adgang til høyere utdanning, er derimot kun obligatoriske for elever i de studieforbereende løpene.
  - Frankrike – profesjonsrettet *Baccalauréat* gir de facto tilgang til høyere utdanning, men i realiteten går svært få personer med denne utdanningen over til videre studier etter å ha avsluttet den videregående skolegangen.
  - I Nederland er mulighetene for videre studier tett knyttet til hvilke videregående utdanningsprogram man velger, og det er vanskelig å endre spor underveis i utdanningsløpet.
  - I Danmark skiller man mellom studieforbereende utdanningsprogram, som alle gir adgang til høyere utdanning, og profesjonsrettede utdanningsprogram. Det er imidlertid mulig å oppnå formell studiekompetanse i profesjonsrettede løp gjennom integrering av fag fra de studieforbereende løpene.
  - Sverige skiller mellom en rekke utdanningsprogram i videregående opplæring, der rundt en tredjedel er studieforbereende og resten er yrkesrettede løp. Yrkesrettede løp kan også gi adgang til høyere utdanning, avhengig av utdanningsprogram og/eller opptakskrav til det enkelte studiet. Det er også mulig å kvalifisere til høyere utdanning gjennom egne ettårige kurs (*basår*).

- *Frankrike og Nederland har innført systemer/tiltak som både øker kommunikasjonen/styrker forbindelsen mellom videregående og høyere utdanningsinstitusjoner og som skal hjelpe elevene å ta bedre og mer informerte valg knyttet til høyere utdanning.*
  - APB og «aktiv veiledning» i Frankrike er en ordning der skolene sender individuelle anbefalinger/evalueringer til studieprogrammer ved høyere utdanningsinstitusjoner, ut fra elevenes resultater og prioriterte studieløp. Institusjonene tar dermed kontakt med enkeltkandidater for å oppfordre eller fraråde dem fra å begynne på et gitt studieløp, ut fra institusjonens vurdering av elevens egnethet.
  - Nederland innførte nylig tiltaket *Studiekeuzecheck*, eller «studievalgsjekk», som skal hjelpe studiesøkere (og institusjoner) å vurdere hvorvidt de passer til studiet de har valgt. Undersøkelsen organiseres i form av intervjuer, spørreundersøkelser og lignende og er kun veiledende. Resultatene kan ikke brukes til å nekte opptak til studieprogram.
  - Denne typen tiltak, myntet på å hjelpe studiesøkere med å ta mer informerte valg når det gjelder høyere utdanning, kan også settes i en større europeisk kontekst. Orr et al. (2017) finner blant annet at informasjonen om videre utdanningsmuligheter etter videregående og veiledningen til studievalg er jevnt over dårlig i europeiske utdanningssystemer. Institusjoner fokuserer ofte på å gjøre informasjon tilgjengelig, men mindre på aktiv veiledning av elever før og underveis i søkeprosessen. Videre er det indikasjoner på at elever tar valg rundt høyere utdanning under stort press og i løpet av korte tidsperioder – ofte på slutten av videregående opplæring. Kombinert med svak veiledning kan dette bidra til å forsterke sosiale forskjeller, da elever fra sterkere sosioøkonomiske bakgrunner ofte har flere ressurssterke personer med høyere utdanning i sin nære krets som kan bistå i prosessen med å velge videre studier (Orr et al. 2017).
  - Frankrikes APB-ordning og Nederlands *Studiekurzcheck* er kun et par av flere eksempler på potensielle tiltak. For eksempel er det i senere år innført ikke-selektive (eller «veiledende») opptaksprøver i Italia, som skal hjelpe søkere å selv vurdere hvorvidt de har gode sjanser for å lykkes på et studie eller ikke (Durazzi, 2014). Andre potensielle tiltak kan blant annet omfatte diverse samarbeidstiltak mellom videregående skoler og høyere utdanningsinstitusjoner (åpne dager, skolebesøk av rådgivere fra universitet og høyskoler, etc.), rådgivning underveis i den videregående opplæringen, eller motivasjon- og ferdighetsprøver som i eksempelet med Nederland over (Orr et al. 2017).
- *Vi ser flere interessante forskjeller mht. frafall, sosiale forskjeller og prestasjoner i de forskjellige landene.*
  - Nederland og Estland ligger jevnt over i toppen i PISA-kåringer.
  - Frankrike ligger rundt gjennomsnittet i PISA, men resultatene varierer sterkt ut fra de ulike studieløpene.
  - Nederland og Estland har noen fellestrekk, blant annet brede nasjonale læreplaner og høy grad av autonomi til videregående skoler, men Estland gjør det *mye* bedre når det gjelder å redusere sosiale ulikheter.
  - Frafall ser ut til å være en utfordring i flere av de utvalgte landene, men varierer ut fra nivå og studieløp/institusjon. Nederland ser ut til å håndtere frafall godt, med høye gjennomføringsrater. Frankrike har store utfordringer med frafall i høyere utdanning, men hovedsakelig i den åpne universitetssektoren. Estland har utfordringer knyttet til

- lave gjennomføringsrater hovedsakelig i profesjonsrettet videregående opplæring og høyere utdanning.
- Overordnet ser frafall i høyere utdanning ut til å være en utfordring på tvers av systemer – mye tyder på at økning i frafall er en utfordring som i stor grad er knyttet til den globale trenden mot at flere og flere går inn i høyere utdanning, og i noe mindre grad knyttet til trekk ved selve utdanningssystemene. En implikasjon her er at frafall uansett vil være vanskelig å håndtere.
- *Flere land har innført eller arbeider med å innføre «kjernekompetanser» som elever skal oppnå i løpet av utdannelsen, uavhengig av faglig innhold/pensum i undervisningen. De uttalte formålene med disse er i stor grad forberedelse på videre studier, karriere og på å bli et «velfungerende og aktivt medlem av samfunnet».*
    - Flere elementer går igjen på tvers av land, bl.a. vektleggingen av selvstendig læring, kommunikasjon, samarbeid, kreativitet og entreprenørskap, kritisk tenkning og problemløsning. Slike kjernekompetanser er i flere tilfeller innført på nasjonalt nivå, blant annet i Estland og Frankrike, og gjelder dermed for alle offentlige utdanningsinstitusjoner.
    - Trenden mot innføringen av kjernekompetanser i grunnskole og videregående opplæring kan tolkes som en anerkjennelse av at forberedelse til høyere utdanning (og karriere/samfunnsdeltagelse for øvrig) nødvendigvis må innebære grunnleggende evner og kunnskap som ikke nødvendigvis dekkes av innholdet i den ordinære faglige undervisningen.
  - *Utdanningssystemene varierer når det gjelder hvor stor grad av autonomi som gis til både videregående og høyere utdanningsinstitusjoner.*
    - Autonomi på videregående skoler handler først og fremst om frihet til å bestemme organisering og innhold i undervisningen, pensum, administrative hensyn etc. Nederland og Estland er to eksempler på land som gir stor grad av frihet til enkelte skoler på disse områdene.
    - Autonomi på høyere utdanningsinstitusjoner (som det omtales her) handler først og fremst om hvorvidt universiteter og høyskoler står fritt til å opprette egne opptakskrav og prosedyrer for å regulere opptak til institusjonen eller enkelte studieprogrammer. Det kan se ut som om de fleste systemer har enkelttilfeller der spesielle opptakskrav tillates. Forskjellene handler i hovedsak om hvor utbredt dette er.
    - I Frankrike har kun få universiteter egne opptakskriterier, mens eliteinstitusjonene (*Grandes Ecoles*) har omfattende opptaksprosedyrer og egne forberedende utdanningsløp som kommer i tillegg til videregående opplæring. I Estland står universitetene derimot relativt fritt til å fastsette egne opptakskrav, men bruker ofte resultater fra nasjonale eksamener ( gjerne supplert med egne, mer spesialiserte opptaksprøver). I Nederland ser høyere utdanningsinstitusjoner ut til å ha begrensede muligheter til å sette egne kriterier, men der er opptak uansett tett knyttet til utdanningsløp i videregående utdanning.
    - I Danmark innfører flere og flere institusjoner spesielle opptakskrav og prosedyrer, blant annet ved det Syddanske universitetet, som var den første høyere utdanningsinstitusjonen i Danmark til å innføre testbaserte opptaksprøver. Spesielle opptakskrav for nasjonalt regulerte utdanninger må imidlertid bli godkjent av det danske utdanningsdepartementet.

- I flere land i Europa ser det ut til å være en pågående trend mot større autonomi til universiteter som gjør at de kan sette egne opptakskriterier. Det er imidlertid visse utfordringer knyttet til dette, blant andre administrative, organisatoriske og økonomiske hensyn (hvem organiserer de ekstra opptaksprosedyrene, og hvem tar kostnaden?) (Orr et al. 2017).

## 5 Referanser

- Allt om högskoleprovet!. (2018). Hentet fra <https://www.studera.nu/hogskoleprov/Anmalan-till-hogskoleprovet/fakta-om-hogskoleprovet/>
- Centre Inffo (2016). Vocational education and training in Europe – France. Cedefop ReferNet VET in Europe reports; 2016. [http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016\\_CR\\_FR.pdf](http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_FR.pdf)
- CNESCO (2016a) (Conseil national d'évaluation du système scolaire). Inégalités sociales. *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires?* <http://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales-et-migratoires-comment-lecole-les-amplifie/>
- CNESCO (2017), Trente préconisations pour améliorer l'éducation en France. <https://www.cnesco.fr/fr/30-preconisations/>
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2015). Gymnasiekarakterers betydning for succes på videregående uddannelser.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2017). Effekten af optagelsessamtaler på læreruddannelsen.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2018). Unges oplevelse af uddannelsesvalg og vejledning i 9. klasse.
- Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning. (2014). Elevenes læring i fremtidens skole. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- DEPP (2016) (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Ministère de l'Éducation nationale). Repères et références statistiques 2016. [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/97/5/depp\\_rers\\_2016\\_614975.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/97/5/depp_rers_2016_614975.pdf)
- Durazzi, N. (2014). The Italian Admission System To Higher Education: Quality, Equity And Mobility. [https://www.researchgate.net/publication/275039659\\_THE\\_ITALIAN\\_ADMISSION\\_SYSTEM\\_TO\\_HIGHER\\_EDUCATION\\_QUALITY\\_EQUITY\\_AND\\_MOBILITY\\_ISSUES](https://www.researchgate.net/publication/275039659_THE_ITALIAN_ADMISSION_SYSTEM_TO_HIGHER_EDUCATION_QUALITY_EQUITY_AND_MOBILITY_ISSUES)
- Duru-Bellat, M. (2015) Access to Higher Education: the French case. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01103597/document>
- Education Inspectorate, Ministry of Education, Culture and Science. (2017) The State of Education 2015-2016. <file://nokutfil/brukere/kfo/Documents/state+of+education+2015+2016+print.pdf>
- Éduscol (2017). The Common core of Knowledge, Skills and Culture. <http://eduscol.education.fr/cid61050/the-common-core-knowledge-skills-and-culture.html>
- Éduscol (2018). Upper Secondary School: le Lycée. <http://eduscol.education.fr/cid61053/upper-secondary-school-le-lycee.html>
- Estonian ENIC/NARIC. <http://archimedes.ee/enic/en/haridussusteam/>

Estonian Ministry of Education and Research (2014). National curriculum for upper secondary schools.

[https://www.hm.ee/sites/default/files/est\\_upper\\_secondary\\_nat\\_cur\\_2014\\_general\\_part\\_final.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/est_upper_secondary_nat_cur_2014_general_part_final.pdf)

European Commission (2016), Education and Training Monitor 2016 — France.

[https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-fr\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-fr_en.pdf)

European Commission. (2017a). Education and Training Monitor 2017 Denmark.

European Commission. (2017b). Education and Training Monitor 2017 Sweden.

European Commission (2017c). Education and Training Monitor 2017 – Estonia.

[https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-ee\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-ee_en.pdf)

European Commission (2017d). Education and Training Monitor 2017 – Netherlands.

[https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-nl\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-nl_en.pdf)

European Commission (2017e). Education and Training Monitor 2017 – France.

[https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-fr\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-fr_en.pdf)

Eurydice. National Education Systems. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en)

Eurydice (2016). National Student Fee and Support systems in European Higher Education 2016/17.

[http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/en\\_GB/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=ECAE16002](http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/en_GB/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=ECAE16002)

Eurydice (2018). National Education Systems: Estonia. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/estonia\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/estonia_en)

[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/estonia\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/estonia_en)

Flere unge søger en erhvervsuddannelse. (2018). Hentet fra

<https://www.altinget.dk/uddannelse/artikel/flere-unge-soeger-en-erhvervsuddannelse>

Government of the Netherlands. Senior general secondary education (HAVO) and pre university education (VWO). <https://www.government.nl/topics/secondary-education/senior-general-secondary-education-havo-and-pre-university-education-vwo>

<https://www.government.nl/topics/secondary-education/senior-general-secondary-education-havo-and-pre-university-education-vwo>

Gymnasial supplering. (2018). Hentet fra [https://uvm.dk/gymnasiale-](https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/uddannelser/gymnasial-supplering)

[uddannelser/uddannelser/gymnasial-supplering](https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/uddannelser/gymnasial-supplering)

Højere forberedelseseksamen (hf). (2018). Hentet fra [https://www.uvm.dk/gymnasiale-](https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/uddannelser/hoejere-forberedelseseksamen-hf)

[uddannelser/uddannelser/hoejere-forberedelseseksamen-hf](https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/uddannelser/hoejere-forberedelseseksamen-hf)

Højere handelseksamen (hhx). (2018). Hentet fra: [https://www.uvm.dk/gymnasiale-](https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/uddannelser/hoejere-handelseksamen-hhx)

[uddannelser/uddannelser/hoejere-handelseksamen-hhx](https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/uddannelser/hoejere-handelseksamen-hhx)

Højere teknisk eksamen (htx). (2018). Hentet fra: [https://www.uvm.dk/gymnasiale-](https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/uddannelser/hoejere-teknisk-eksamen-htx)

[uddannelser/uddannelser/hoejere-teknisk-eksamen-htx](https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/uddannelser/hoejere-teknisk-eksamen-htx)

Karen Dich. (2018). Vejledning gør det ikke alene. Hentet fra

<https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/vejledning-goer-alene>

- Kort om erhvervsuddannelserne. (2018). Hentet fra <https://uvm.dk/erhvervsuddannelser/uddannelser/overblik/kort-om-erhvervsuddannelserne>
- Inspectorate of Education (2017). De Staat van het Onderwijs: Onderwijsverslag 2015/2016. <http://www.destaatvanhetonderwijs.nl/downloaden>
- Lees, M. (2016). Estonian Education System 1990-2016: Reforms and their impact. Estonian Ministry of Education and Research. ([http://4liberty.eu/wp-content/uploads/2016/08/Estonian-Education-System\\_1990-2016.pdf](http://4liberty.eu/wp-content/uploads/2016/08/Estonian-Education-System_1990-2016.pdf))
- Liedutvalget: mandat. (2018). <https://www.liedutvalget.no/mandat/>
- McGrath, C.H. et al. (2015). Higher Education Entrance Qualifications And Exams In Europe: A Comparison. Directorate-General for Internal Policies. [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/JOIN/2014/529057/IPOL-CULT\\_ET%282014%29529057\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/JOIN/2014/529057/IPOL-CULT_ET%282014%29529057_EN.pdf)
- MEN (2016a) (Ministère de l'Éducation Nationale). Evaluation des acquis des élèves. *Note d'information n°21*. <http://www.education.gouv.fr/cid54177/cedre-2015-nouvelleevaluation-en-fin-de-college-competences-langagieres-et-litteratie.html>
- MEN (2016b). Dispositif 'meilleurs bacheliers'. <http://www.education.gouv.fr/cid91247/le-dispositif-meilleurs-bacheliers.html>
- Merle, P. (2000). *Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve*. Population, 55, 15-50.
- MESRI (2015) (Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation). Pour une société apprenante, propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur. [https://cache.media.enseignementsuprecherche.gouv.fr/file/STRANES/12/2/STRANES\\_entier\\_bd\\_461122.pdf](https://cache.media.enseignementsuprecherche.gouv.fr/file/STRANES/12/2/STRANES_entier_bd_461122.pdf)
- MESRI (2018) Le D.A.E.U. <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid21053/le-d.a.e.u.html>
- MoECS (2016). Ministry of Education Culture and Science, Beleidsreactie op het advies van het Platform Onderwijs2032. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2016/01/23/kamerbrief-metbeleidsreactie-op-het-advies-van-het-platform-onderwijs2032>
- MoECS (2017). Ministry of Education Culture and Science, Kamerbrief over de stand van zaken aanpak voortijdig schoolverlaten. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2017/05/08/kamerbrief-overde-stand-van-zaken-aanpak-voortijdig-schoolverlaten>
- NCEE – National Centre on Education and the Economy. <http://ncee.org/>
- NCEE. Estonia Overview. <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/estonia-overview/>
- Nordahl, T., Sunnevåg, A., & Løken, G. (2011). «Det er fedt». Evaluering av det frivillige 10. skoleår i Danmark.

Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. (2017). NHOs Kompetansebarometer 2017. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

Ny gymnasiereform med mere faglighed. (2018). Hentet fra <https://www.regeringen.dk/nyheder/hoejere-adgangskrav-skal-loefte-fagligheden-i-gymnasiet/>

Nuffic. (2013). Education system Denmark. The Dutch organisation for internationalisation in education. Hentet fra <https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-denmark.pdf>

Nuffic. (2014). Education system Sweden. The Dutch organisation for internationalisation in education. Hentet fra <https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-sweden.pdf/view?searchterm=Sweden>

Nuffic (2015a). The Estonian education system described and compared with the Dutch system. <https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-estonia.pdf>

Nuffic (2015b). The Netherlands: the Dutch education system described. <https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-the-netherlands.pdf>

Nuffic (2016). France: described and compared with the Dutch system. <https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-france.pdf>

OECD. (2014a). Education Policy Outlook Denmark.

OECD (2014b). *Education Policy Outlook: Netherlands*. Education Policy Outlook Series. Paris: OECD Publishing. [http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK\\_NETHERLANDS\\_EN%20.pdf](http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_NETHERLANDS_EN%20.pdf)

OECD. (2015a). Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective.

OECD (2015b). *Country note: Estonia*. PISA 2015 High Performers. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-estonia.pdf>

OECD (2016a). Education Policy Outlook: Estonia. Education Policy Outlook Series. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Estonia.pdf>

OECD (2016b). *Netherlands 2016: Foundations for the future*. Reviews of National Policies for Education. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/netherlands/netherlands-2016-9789264257658-en.htm>

OECD (2016c). Programme for International Student Assessment 2015, volume I. <http://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-i-9789264266490-en.htm>

OECD (2016d). Education at a Glance 2016. <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance19991487.htm>

OECD. (2017). Education Policy Outlook Sweden.



Om program på gymnasiet. (2018). Hentet fra <https://www.gymnasium.se/om-gymnasiet/om-program-gymnasiet-5143>

Optagelsesregler i kvote 2 | UddannelsesGuiden. (2018). Hentet fra <https://www.ug.dk/videregaendeuddannelse/altomoptagelse/optagelsesregler-i-kvote-2>

Optagelse på videregående uddannelser | UddannelsesGuiden. (2018). Hentet fra <https://www.ug.dk/videregaendeuddannelse/altomoptagelse/optagelse-paa-videregaende-uddannelser>

Orr, D. et al. (2017). Study on the impact of admission systems on higher education outcomes - Volume 1: comparative report. Directorate-General for Education Youth, Sport and Culture. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9cfdd9c1-98f9-11e7-b92d-01aa75ed71a1/language-en>

Overblik over gymnasiale uddannelser. (2018). Hentet fra <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/uddannelser/overblik-over-gymnasiale-uddannelser>

Patrinos, H.A. (2011). School Choice in the Netherlands. *CESifo DICE Report*, 9(2), 55-59. [https://www.researchgate.net/publication/227356205\\_School\\_Choice\\_in\\_The\\_Netherlands](https://www.researchgate.net/publication/227356205_School_Choice_in_The_Netherlands)

Pollo, H. (2009). Description of the Estonian Higher Education System. [https://www.hm.ee/sites/default/files/higher\\_education\\_system\\_2013.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/higher_education_system_2013.pdf)

Profieltest. Informatie over profielen havo/vwo. <https://www.profieltest.nl/informatie-over-profielen>.

Quora. What is equivalent to the dutch VWO in mathematics (A)? <https://www.quora.com/What-is-equivalent-to-the-dutch-VWO-in-mathematics-A>

Reform af læreruddannelsen — Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2018). Hentet fra <https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/reform-af-laereruddannelsen>

Samordna opptak. (2018a). Generell studiekompetanse. <https://www.samordnaopptak.no/info/opptak/>

Samordna opptak. (2018b). Danmark – poengberegning. Hentet fra [https://www.samordnaopptak.no/info/utenlandsk\\_uttanning/danmark/poengberegning/](https://www.samordnaopptak.no/info/utenlandsk_uttanning/danmark/poengberegning/)

Santiago, P. et al. (2016). *OECD Review of School Resources: Estonia 2016*. OECD Reviews of School Resources. Paris: OECD Publishing. [https://read.oecd-ilibrary.org/education/oecd-reviews-of-school-resources-estonia-2016\\_9789264251731-en#page15](https://read.oecd-ilibrary.org/education/oecd-reviews-of-school-resources-estonia-2016_9789264251731-en#page15)

Styrelsen for Videregående Uddannelser. (2014). Evaluering af optagelsessamtalerne på læreruddannelsen. Styrelsen for Videregående Uddannelser.

Studentereksamen (stx). (2018). Hentet fra <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/uddannelser/studentereksamen-stx>

Testbaseret optag på SDU. (2018). Hentet fra [https://www.sdu.dk/da/om\\_sdu/testbaseret\\_optag](https://www.sdu.dk/da/om_sdu/testbaseret_optag)

Tieben, N., Wolbers, M.H.J. (2010). Transitions to post-secondary and tertiary education in the Netherlands: a trend analysis of unconditional and conditional socio-economic background effects. *Higher Education*, 60(1), 85-100. Springer. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-009-9289-7>

Undervisningsministeriet. (2017). Grundforløbet på hhx, htx og stx. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet Gymnasie- og Tilsynskontoret.

UCAS. (2014). International qualifications for entry to university or college in 2015. <https://www.ucas.com/sites/default/files/2015-international-qualifications.pdf>

UCAS. (2016). France: Baccalauréat Général. <https://qips.ucas.com/qip/france-baccalaureat-general>

UKÄ (Swedish Higher Education Authority). (2016). Higher Education in Sweden: 2016 Status Report. <http://english.uka.se/download/18.5d85793915901d205f916275/1487932593678/status-report-statistics-higher-education-sweden-2016.pdf>

Ung.dk. (2018) Ungdomsuddannelserne. Hentet fra <https://www.ug.dk/6til10klasse/ungdomsuddannelserne>

Universiteter indfører adgangsprøver: Vil have de rigtige gennem nåleøjet. (2018). Hentet fra <https://www.dr.dk/nyheder/indland/universiteter-indfoerer-adgangsproever-vil-have-de-rigtige-gennem-naaleoejet>

Videregående uddannelse – Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2018). Hentet fra <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse>

## Vedlegg: Refleksjonsspørsmål

Under har vi i tillegg inkludert noen spørsmål vi har stilt oss i løpet av arbeidet med rapporten, som muligens kan være av interesse i utvalgets videre arbeid med første delinnstilling. Utvalget vil kjenne igjen noen spørsmål fra Liedutvalgets innspillskonferanse 1. juni 2018. Resten håper vi kan være med å nyansere noen av problemstillingene som eventuelt skulle dukke opp i utvalgets diskusjoner fremover.

- Kommunikasjon mellom den videregående- og høyere utdanningssektoren
  - Regjeringen forventer en god dialog og tydelig forventningsavklaring mellom videregående opplæring, fagskoler, universiteter og høyskoler for å sikre gode utdanningsvalg og overganger mellom utdanningsnivåene (St. melding 16, side 23). Informasjon og kommunikasjon mellom utdanningsnivåene er en viktig faktor for god overgang, men er det andre tiltak som kan lette overgangen fra videregående skole til høyere utdanning? Om generell studiekompetanse anses å være mer generell enn ønskelig, er det essensielt å diskutere hvordan institusjonene kan samarbeide om overgangen.
  - Kan studieprogram på videregående opplæring være tettere koblet til studieprogram på HU-nivå? I så fall hvordan kan dette gjøres?
  - Bør videregående skoler spesialisere eller kunne spesialisere seg innenfor spesifikke fagområder for å sikre både fagsammensetninger og kompetansekrav som settes på HU-nivå?
  
- Økende antall søkere til høyere utdanninger gir større heterogenitet
  - Stadig større studentmasse og flere som kvalifiseres til generell studiekompetanse samtidig som flere institusjoner oppretter spesielle opptakskrav. Dette indikerer at UH-sektoren ønsker stadig mer spesifikk kompetanse og at det å oppnå generell studiekompetanse ikke betyr at man er studieforberedt.
  - Hvordan kan grunnskoleutdanningen sammen med UH-sektoren samarbeide for å møte fremtidens behov for kompetanse?
  - Eller hvordan kan videregående- og høyere utdanning bedre overgangen samt møte fremtidens behov?
  - Hva er gjennomsnittsalderen på førstegangssøkerne?
  
- Hva er utfordringene?
  - Frafall? Gjennomstrømmingen? Kunnskapsgrunnlag? Motivasjon?
  - I forkant av endringer hadde det vært interessant å se på populasjonen av studentene. Med innføring på rett til videregående skole ble også elevmassen endret betraktelig. Elever som før reform 94 gikk rett ut i arbeidslivet, ender nå opp i den videregående skole. Her spiller motivasjon og faglige forutsetninger en sentral rolle.
  - Er det mange som kommer rett fra videregående skole med studieforberedende, og er det mange som kommer inn på studier via enten 23/5 regelen eller påbygg Vg4?
  - Hva menes med studieforberedthet, og hva forventer sektoren av førsteårstudentene?

- Læreplanene på fag og yrkesopplæring blir laget i samarbeid med trepartssamarbeidet for denne opplæringen. På den måten er relevansen til arbeidslivet på plass. Eksisterer det en slik ordning når det gjelder læreplaner til studiespesialisering?
  
- Arbeidsmarkedet etterlyser stadig flere unge med yrkesfaglig kompetanse. I følge en ny undersøkelse utført av NHO (kompetansebarometeret) svarer én av tre bedrifter at de trenger personer med yrkesfaglig bakgrunn. Er det ønskelig at så stor andel skal og bør ha høyere utdanning?
  
- Hvorfor har vi de fagene som inngår i fellesfagene?
  - Kan noen fag legges til eller fjernes? Kan obligatoriske fag variere etter fordypning og utdanningsprogram elevene velger og dermed være mer tilpasset opplæringsforløpet?
  - Bør generell studiekompetanse suppleres med ytterligere opptakskrav, og i så fall hvilke opptakskriterier er mest hensiktsmessige med henhold til å matche studentene de tar imot?