

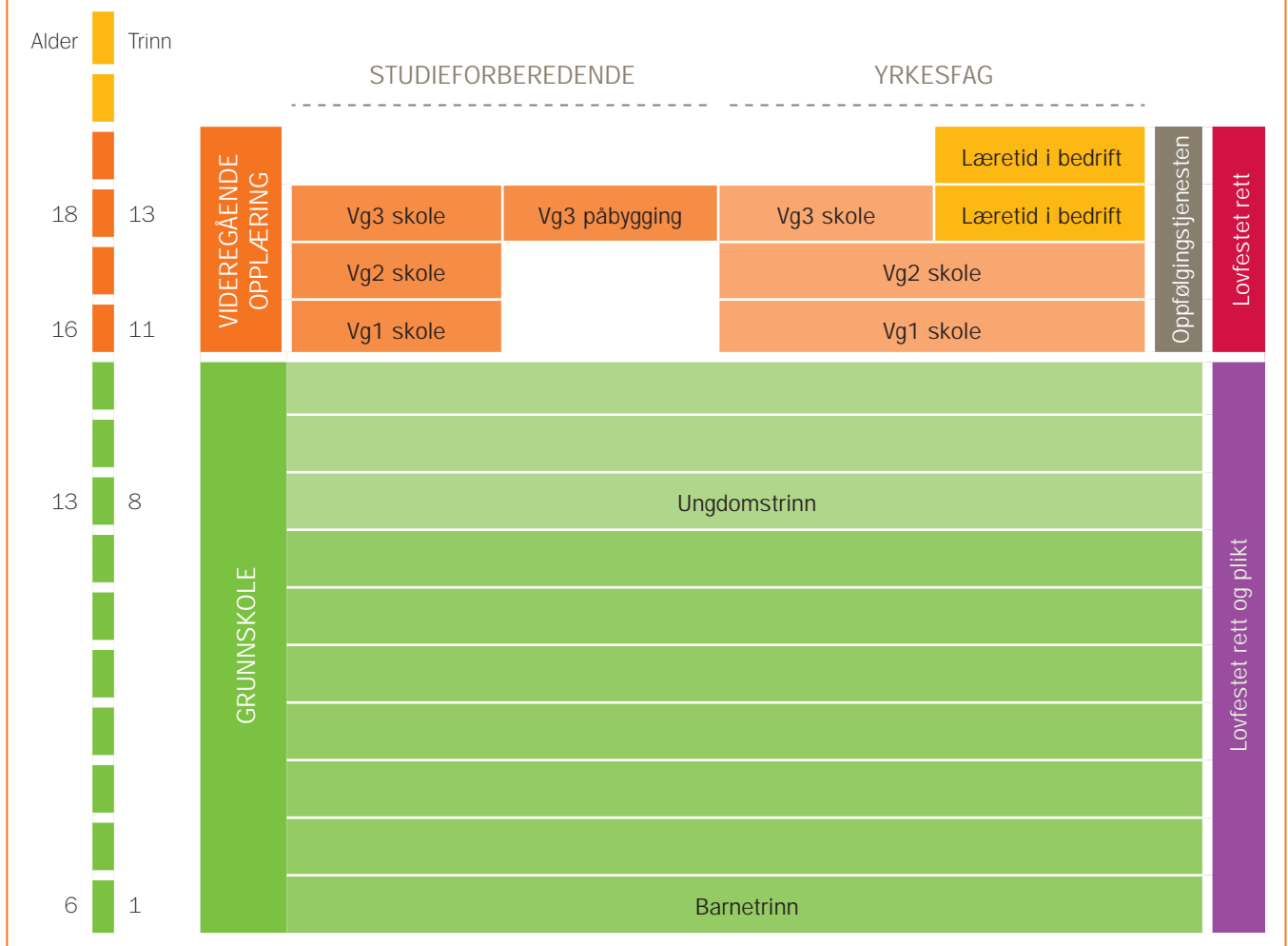
# Utdanningsspeilet

2011

Tall og analyse av  
grunnopplæringen i Norge



## GRUNNOPPLÆRINGEN I NORGE



Utgitt juni 2011  
ISBN: 978-82-486-2002-0

Design: Tank Design  
Foto: Noen blikk i Utdanningsspeilet: Bård Gudim  
Side 15: Melinda Gaal  
Øvrige bilder: Jannecke Sanne  
Trykk: Andvord Grafisk

Tekst til Noen blikk i Utdanningsspeilet: Siw Ellen Jakobsen



# Forord

Hvordan står det til i norsk skole? Hvor store forskjeller er det – mellom skoler, kommuner eller fylker? Hvordan brukes ressursene og har dette endret seg over tid? Dette er noen av spørsmålene vi ønsker å svare på i Utdanningsspeilet.

I de innledende artiklene presenterer vi et par eksempler på hvordan kommuner kan følge opp sine skoler. Disse eksemplene er ikke fasit, men vi håper de vil gi deg inspirasjon og ideer til hvordan skoler og skoleeiere kan samarbeide for å utvikle et bedre tilbud til elevene.

Hvordan opplever norske elever læringsmiljøet sitt, og hva kjennetegner egentlig et godt læringsmiljø? I kapittel 4 presenterer vi fem forhold som er avgjørende for et godt læringsmiljø. Vi presenterer også forskning på hva i læringsmiljøet som særlig ser ut til å fremme læring.

I kapittel 6 om *Kvalitetsutvikling* gir vi i år for første gang en helhetlig presentasjon av de ulike elementene som inngår i vårt system for å sikre kvaliteten i opplæringen. Denne presentasjonen bygger på en rapport som direktoratet har utarbeidet for OECD. Det nasjonale kvalitetsutviklingssystemet er fortsatt under utvikling. Vi håper likevel at oversikten vil gi deg en oversikt over mange av de sentrale prosessene i skolen.

I desember 2010 kom resultatene fra den internasjonale studien PISA 2009. Her viste det seg at elevene våre har hatt en forbedring innenfor alle de tre områdene som inngår i studien: *lesing*, *matematikk* og *naturfag*. Selv om det gjøres mye godt og riktig i norsk skole, er det viktig at vi stadig arbeider for å utvikle oss videre. Slik kan skolen bidra til at vi lykkes både som enkeltmennesker og samfunn.

God lesning!

*Petter Skarheim*

Petter Skarheim



# Innhold

NOEN BLIKK I UTDANNINGSSPEILET	3
<b>1 FAKTA OM GRUNNOPPLÆRINGEN</b>	<b>18</b>
1.1 Hvordan endrer grunnskolestrukturen seg i Norge?	20
1.2 Hvordan endrer elevtallet seg i grunnskolen?	21
1.3 Hvilke fag kan elevene i grunnskolen velge?	21
1.4 Får elevene individuell tilrettelegging av opplæringen?	22
1.5 Hvor mange benytter seg av tilbudet om leksehjelp?	26
1.6 Hvordan endres bruken av målform?	27
1.7 Hvordan endres skolestrukturen i videregående opplæring?	27
1.8 Hvordan endres søkningen til videregående opplæring?	27
1.9 Hvordan endres elevtallet i videregående opplæring?	31
1.10 Hvilket tilbud om grunnopplæring har voksne, og hvordan brukes tilbudet?	34
1.11 Hvordan har befolkningens utdanningsnivå utviklet seg over tid?	36
1.12 Hva kjennetegner personalet i grunnopplæringen: lærere, ledere og assistenter?	36
<b>2 RESSURSER</b>	<b>40</b>
2.1 Hvor mye koster grunnskoleopplæringen?	42
2.2 Hvor mye koster videregående opplæring?	43
2.3 Hvordan fordeles personalressursene på kommunalt nivå?	45
2.4 Hvor mye ressurser brukes til spesialundervisning?	48
2.5 Hvor mye ressurser brukes på grunnskoleopplæring for voksne?	51
2.6 Hvor mye ressurser bruker Norge på utdanning sammenlignet med andre land?	52
<b>3 LÆRINGSRESULTATER</b>	<b>54</b>
3.1 Hvordan presterer norske elever sammenlignet med elever fra andre land?	56
3.2 Hvordan varierer læringsresultatene mellom fylker og kommuner i Norge?	60
3.3 Hvordan varierer resultatene etter elevenes kjønn og hjemmebakgrunn?	66
3.4 Hvordan utvikler elevenes læringsresultater seg gjennom skoleløpet?	71
3.5 Hvor store forskjeller er det i læringsresultater innad på og mellom skoler?	73
<b>4 LÆRINGSMILJØ</b>	<b>74</b>
4.1 Hvordan opplever norske elever læringsmiljøet sitt?	76
4.2 Hva sier internasjonale undersøkelser om læringsmiljøet i norsk skole?	77
4.3 Hva kjennetegner et godt læringsmiljø?	78
4.4 Hvilke nasjonale satsninger er rettet mot læringsmiljøet?	80
4.5 Hvilke tiltak synes å virke i kampen mot mobbing?	80
4.6 Hva i læringsmiljøet synes særlig å fremme læring?	82
<b>5 DELTAKELSE OG GJENNOMFØRING I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING</b>	<b>84</b>
5.1 Hvilke veier fører til kompetanse på videregående nivå?	86
5.2 Hvordan fordeler elever, læringer og lære kandidater seg på ulike retninger i videregående opplæring?	87
5.3 Hvor mange gjennomfører videregående opplæring?	89
5.4 Hvor blir det av elevene på de yrkesfaglige studieretningene?	97
5.5 Hvilke konsekvenser har det å falle ut av utdanning?	101
<b>6 KVALITETSUTVIKLING</b>	<b>104</b>
6.1 Kva er formålet med systematisk kvalitetsvurdering?	106
6.2 Kvifor treng vi kvalitetsvurdering på fleire nivå?	108
6.3 Kva er råda frå OECD til Noreg?	113
REFERANSER	114
FIGURER OG TABELLER	118
VEDLEGG	121





## Noen blick i Utdanningsspeilet

Korleis kan skoleeigaren følgje opp sine skoler på ein god måte?  
I dei neste artiklane viser vi fram nokre døme på korleis to kommunar  
arbeider med dette.

## TAL OG FORTELJINGAR I BERGEN KOMMUNE

Det første eksempelet på kommunars arbeid med oppfølging av skoler er henta frå Bergen kommune. Her blir vi med til Ortun ungdomsskole der dei skal gjennomføra et såkalla fagoppfølgingsmøte. Vi får og nokre refleksjonar frå dei som deltok om korleis dei synes dette fungerer.

# Fagoppfølgingsmøte på Ortun ungdomsskole

Det er regntung februar morgon i Fyllingsdalen, ein drabantby med 29 000 innbyggjarar og ni barneskolar og to ungdomsskolar sør for Bergen sentrum. Rundt bordet på møterommet ved Ortun ungdomsskole er stemninga nokså spent.

Lærarar, elevar og foreldre-representantar er spent. Men mest spent er kanskje rektor Ivar Skjelten. Det er eitt år sidan Øystein Berentsen og Vidar Hansen frå Bergen kommune var her sist. No har oppfølgingsteamet kome tilbake for å vise dokumentasjon på korleis skolen Skjelten leier, har utvikla seg det siste året. Tala skal opplyse rektor,

lærarar, elevar og foreldre om både den faglege og den sosiale utviklinga.

Dokumentasjonen som blir lagd fram, er resultatata til skolen på kartleggingsprøver og nasjonale prøver, skåren på Elevundersøkinga og Foreldreundersøkinga og fleire andre tal. Berentsen og Hansen har også med seg nokre standardar for dei ulike tema dei

skal gjennom i dag. Standardar som seier noko om kva Bergen kommune forventar av ein skole som Ortun ungdomsskole.

– Dette blir ein intens dag, åtvarar Hansen frå Bergen kommune. – Før vi går herifrå i dag, skal vi ha blitt einige om kva de er gode på her på skolen, og kva de må jobbe meir med.

– Før vi går herifrå i dag, skal vi ha blitt einige om kva de er gode på her på skolen, og kva de må jobbe meir med.

*Vidar Hansen*

Det første temaet dei skal ta opp, er det psykososiale læringsmiljøet. Ein framvisar lagar klykkelyd, og ein figur lyser opp den kvite tavla framfor dei.

Det blir stille i rommet.

### Forteljingane bak tala

Resultata frå Elevundersøkinga for dei som gjekk ut av 10. trinn i fjor, er ikkje hyggelege. Trivselen med skolemiljøet har gått ned. Hansen vender seg til elevrepresentantane. Korleis forklarar dei dette?

Christian Brundtland i 10. klasse tek ordet. – Vi har jobba nokså mykje med miljøet på skolen heile dette skoleåret. Problemet er at vi er ganske inndelte i grupper her på skolen. I friminutta er det nokre som rottar seg saman og gjer hærverk. Somme av dei som står bak dette, synest berre det er positivt med negative reaksjonar.

– Det uroar oss foreldre at det har vore ein nedgang i trivselen blant elevane.

*Marianne Grung Farsund, leiar av FAU*

Elevundersøkinga viser også at 9 prosent av elevane seier dei føler seg mobba. Vidar Hansen spør elevane om skolen tek tak i problemet?

– Ja. Vi står alle saman om dette og har sett i verk fleire tiltak. Kvar morgon arrangerer skolen skolefrukost i medieteket. Vi skal også ha LAN-party, der vi kan vere vakne om natta og spele PC-spel, og ei bokvake, der vi kan lese bøker, fortel Kristine Andersen. Ho er

elev i 9. klasse og elevrådsrepresentant saman med Christian Brundtland.

To foreldrepräsentantar er inviterte til møtet. Dei har det inntrykket at skolen er frampå og grip tak i dei sosiale problema.

– Ortun har for eksempel brukt mykje ressursar på elevvar som ikkje vil vere i klasserommet. Lærarar tek på seg jobben med å hente dei inn, somme må til og med hentast heime. Dette ligg langt utanfor ansvarsområdet deira, men dei gjer det likevel. Men det uroar oss foreldre at det har vore ein nedgang i trivselen blant elevane. Har skolen ei forklaring på det? spør Marianne Grung Farsund, leiar av FAU på skolen.

Vidar Hansen, som har lagt fram dokumentasjonen, minner om at ein alltid må tenkje over kor mange elevsvar det er som ligg bak ei prosentvis endring, når talet berre omfattar eitt enkelt klassetrinn. Det er trendar over tid som det er viktig å følgje nøye. Likevel er det alvorleg når for eksempel 5 prosent av elevane signaliserer at dei opplever mobbing.

STÅR SAMAN: Christian Brundtland (10. klasse) og Kristine Andersen (9. klasse) seier at elevane ved Ortun skole står saman med leiinga om å forbetre skolemiljøet.



– Eg erkjenner at vi har nokre utfordringar [...] Men no bør vi kanskje rette søkjelyset meir mot førebygging.

*Ivar Skjelten, rektor*

### Eit tøft utgangspunkt

Rektor Skjelten har venta lenge på ordet no. Han har sete skolerett og høyrte på kva elevane og foreldra har sagt.

– Eg føler det er rett å leggje til at vi jobbar ut frå eit tøft utgangspunkt når det gjeld det sosiale miljøet ved denne skolen og i dette området av Bergen. Eg har vore rektor her i 15 år, og eg har vore med på ein 12–13 år lang prosess. Eg erkjenner at vi har nokre utfordringar, og dei kjem vi nok til å ha heile tida. Men no bør vi kanskje rette søkjelyset meir mot førebygging, seier han.



KAN SKOLEN FORKLARE? Kvifor har det skjedd ein nedgang i trivselen blant elevane på skolen? spør Marianne Grung Farsund, leiar av FAU.



TELJE OG FORTELJE: Bergen kommune kjem til Ortun skole med tala. Lærarane ved skolen står for forteljinga. Saman skal dei bli einige om kva dei er gode på ved skolen, og kva dei må jobbe meir med.

– Alle lærarane føler at somme elevar er meir destruktive enn andre, seier Kristian Andersen. Han er med i leiarteamet på skolen. – Vi har jobba mykje med dei elevane som det ikkje går så bra med. No må vi sjå nærmare på dei 90 prosent andre. Derfor har vi sett i verk tiltak der heile miljøet på skolen kjem på dagsordenen.

### Ordsiftet mellom lærarane, rektor, foreldre og elevane held fram

Øystein Berentsen har ansvaret for å oppsummere kva dei er einige om, og kva dei bør jobbe vidare med. – Eg opplever at skolen tek tak og prøver å gjere noko med miljøet, og at skolen trekkjer elevane med på dette arbeidet. Foreldre har tillit til at det blir gjort noko. Har eg oppfatta det rett?

Vidar Hansen og Øystein Berentsen oppfordrar skolen til å vurdere om det er behov for eit mobbeprogram ved skolen. Lærarane blir einige om å gjere ei ny undersøking til hausten, for å sjå om misnøya framleis er der.

No går elevane og foreldre-representanten ut av møterommet. Det er berre under dette første temaet dei deltek. Nye personar kjem inn. Det neste

temaet er lesing. Dette er eit tema som skolen sjølv har valt å setje i fokus i år.

### Stemminga rundt bordet blir merkbar lettare

Dokumentasjonen på dette området er kartleggingsprøver og nasjonale prøver. Prestasjonane til elevane er kraftig forbetra frå i fjor. Dette er hyggelege tal. Rektor fortel at skolen har jobba medvite med lesing etter dei første nasjonale prøvene, som var ganske nedslåande. Ortun skole laga ein plan for lesekompetanse.

### Biblioteket, som no heiter medieteket, er blitt den viktigaste sosiale møteplassen på skolen.

Denne planen inneber blant anna at alle åttandeklassingane får ein «lesestartpakke» dei første to vekene på ungdomsskolen. Dei blir inviterte på frukost i medieteket og lærte opp i korleis dei kan bruke det.

– Ungdommen renn ned dørene våre, fortel bibliotekar Pia Simonsen. Biblioteket, som no heiter medieteket, er blitt den viktigaste sosiale møteplassen på skolen. Noko som også fører til mykje meir utlån av bøker.

Vidar Hansen minner sakleg om at elevane ved skolen, trass i framgangen, ligg under standarden til Bergen kommune i lesing.

### Sitt eige utgangspunkt

– Det er rivnande likegyldig for oss kva for standard de set. Vi skal bli betre og betre ut frå

– No har vi dessutan ansvarleggjort alle faglærarane på at lesing er noko alle har ansvar for, ikkje berre norsklærarane.

*Nina Haugsnes, norsklærer*

vårt eige utgangspunkt, svarer rektor bestemt. Vidar Hansen må berre seie seg einig: – No har vi kome så langt at vi har resultat frå same typen kartleggingsprøver over fleire år og for fleire trinn. Dette inneber at vi kan følgje dei same elevane over tid, og på den måten kan vi vite korleis dei same elevane utviklar seg. Vi ser at det skjer ei forbetring. Det er det som er viktig.

Diskusjonen går vidare rundt bordet. Fleire spør: Kva er årsaka til at elevane våre er blitt betre lesarar? – Har den haldninga lærarane har til dei nasjonale prøvene, endra seg? spør Vidar Hansen. Lærarane rundt bordet stadfestar det. – Vi ser at vi kan bruke dei nasjonale prøvene til noko. Eg trur det er derfor vi er blitt meir positive. Ingen liker å bruke tid på tull. No har vi dessutan ansvarleggjort alle faglærarane på at lesing er noko alle har ansvar for, ikkje berre norsklærarane, seier norsklærer Nina Haugsnes.

Rektor trur at lærarane smittar andre med haldningane sine. Når skolen tek prøvene meir alvorleg, gjer også elevane det. – Vi er i ferd med å bli trygge på dette no. I førstninga var vi varsame med å la elevane øve til nasjonale prøver. Men her har vi snudd. Nokre av elevane kjem frå barneskolar



som er blitt hengde ut i bergensavisene fordi dei har vore så dårlege på nasjonale prøver. Dårlige erfaringar gjorde at somme grudde seg så mykje til desse prøvene at dei gret. Da skjønte vi at vi må gjere dei trygge på prøveforma og tema.

Lesing var eit tema skolen sjølv tok opp, så her er det også skolen sjølv som oppsummerer: Ortun har kome eit langt skritt vidare med lesing sidan i fjor, og mykje av årsaka er at alle faglærarane er blitt lese-lærarar og har fått kompetanse på dette. – Vi har fått ei veldig god moglegheit til etterutdanning. Resultatet er at mange er opptekne av dette. No sit vi til og med i kaffikroken og snakkar om lesepedagogikk! seier norsklærar Bente Myrtveit.

### Einige og ueinige

Dagen held fram. Både matematikk, naturfag og IKT kjem opp som tema. Teamet frå kommunen legg fram dokumentasjonen på utviklinga til skolen frå i fjor, diskusjonen går rundt

bordet. Noko er lærarane og rektor ved skolen einige med oppfølgingsteamet om. Andre ting er dei ueinige i.

Da klokka nærmar seg fire, bryt sola igjennom skylaget over Bergen. Lyset kjem inn gjennom vindauga på Ortun skole. Men dei som sit rundt bordet, er heilt tydeleg slitne. Det har vore ein lang dag med mange tema.

Ein av lærarane vedgår at det både har vore småsveitta og småbanna litt før møtet med kontrollørane frå kommunen. – Men likevel er det veldig OK at de kjem hit. Første året de var her, tvinga de oss til å gjere ein fullstendig gjennomgang av naturfags- og matematikkplanen. Det var veldig nyttig.

Rektor vedgår at ikkje berre sjølve dagen har vore anstrengjande. Det har også vore nokre stressande veker i forkant av møtet. – Samtidig er dette eit flott høve til å setje søkjelyset på oss sjølv. Det meste de har sett fingeren på

– Vi blei kanskje spesielt imponerte over at elevrepresentantane heile tida nyttar omgrepet «vi» når dei snakkar om Ortun. Det tyder på at de har ein god kommunikasjon her på skolen.

*Vidar Hansen og Øystein Berentsen*

i dag, har vi visst frå før. Men vi skjerpar oss nok på ein del område fordi vi veit at de kjem.

### Bestille meir hjelp

Oppfølgingsteamet minner om prosessen vidare. – Dersom de meiner at de har bruk for oss til noko i året som kjem, sender de inn ei bestilling.

Vidar Hansen og Øystein Berentsen oppsummerer:

– Vi er ikkje urolege for dykk. Ortun skole har ei godt samkøyrd leiing som tenkjer strategisk. Vi blei kanskje spesielt imponerte over at elevrepresentantane heile tida nyttar omgrepet «vi» når dei snakkar om Ortun. Det tyder på at de har ein god kommunikasjon her på skolen. ●



**KREVJANDE FØREBUINGAR?**  
Lærarar og rektor ved Ortun skole har både banna og sveitta før fagoppfølgingsmøtet med Bergen kommune. Men dei er godt fornøgde med å diskutere seg sjølv med eksterne rettleiarar ein heil dag.

# Ikkje berre telje

– korleis få tak i røyndommen som finst bak tala?

– Dersom du berre ser på tala, da vil skolen vår framstå som dårleg. For oss er det heilt nødvendig at vi også får lov til å fortelje om skolen vi jobbar med. Slik kan vi utdjupe og forklare tala, seier rektor Ivar Skjelten. Ein gong kvart år kjem Bergen kommune på besøk for å kikke Ortun ungdomsskole i korta. Det set rektor stor pris på.

Vidar Hansen representerer teamet frå Bergen kommune som kjem for å granske rektor Skjelten og skolen hans:

– For nokre år sidan, i samband med bydelsreforma i Bergen, stakk vi fingeren i jorda. Da innsåg vi at byrådet og bystyret visste svært lite om kva som gjekk føre seg i dei nesten 100 skolane kommunen har ansvaret for. Vi mangla den direkte kontakten som kunne gi oss betre informasjon. Vi mangla også høve til å påverke kvaliteten ved skolane. Skolane var nesten heilt overlata til seg sjølv.

Bergen kommune stilte seg spørsmålet: Kva kan vi gjere for å drive kvalitetskontroll av skolane våre?

## Det indre livet til skolen

Vidar Hansen hadde før dette leidd eit treårig skoleutviklingsprosjekt for fleire skolar i Bergen. – Ei av erkjeningane frå det prosjektet var at det er ok å samle inn tal som gjeld skolane, men at tala ikkje fortel oss noko særleg om det «indre livet» til skolane. Det var da vi tok til å tumle med tankar som etter kvart blei til det som i dag blir kalla «Heilskapleg system for kvalitetsutvikling».

Systemet i Bergen inneheld ei rekkje element. Eitt av dei er dei fagoppfølgingsmøta kommunen har med skolane. Alle skolar i Bergen får ein gong i året besøk av eit fagoppfølgingssteam frå kommunen. Saman gjennomfører dei eit heildagsmøte.

Dei tek opp tema lesing, matematikk, naturfag og IKT. Det blir lagt fram dokumentasjon – altså tal – for korleis utviklinga har vore det siste året. Så får rektor og lærarane høve til å fortelje om den røyndommen som finst «bak» tala.

Etter møtet er det tid for oppsummering: Kva er skolen god på? Kva bør han jobbe meir med? Skolen kan da bestille av fagoppfølgings-teamet det dei treng hjelp til resten av året.

Da Ortun ungdomsskole fekk besøk i år, var sosial kompetanse / psykososialt læringsmiljø òg med som tema. Under dette temaet var også elevrepresentantar og foreldrerepresentantar med på møtet.

## Både kontrollør og samtalepartner

Rektor Ivar Skjelten var skeptisk første gongen han fekk besøk av kontrollørane frå kommunen. No er det tredje gongen skoleoppfølgingssteamet er på Ortun skole.

– Eg må ærleg vedgå at det første året opplevde vi det som litt utidig med ein kontroll

– I tillegg til at vi blir kontrollerte, er dette eit veldig godt høve for oss til å få eksterne samtalepartnarar og rettleiarar inn i det arbeidet som vi sjølv driv med skoleutvikling.

*Ivar Skjelten*



**IKKJE LENGER KONGE:**  
Rektor Ivar Skjelten (t.v.) er glad han har fått utfalde seg som rektor nokre år, utan for mykje ekstern kontroll frå Vidar Hansen og hans kollegaer frå Bergen kommune. Men begge er einige om at skoleeigaren har behov for meir kontroll.

som dette. For kontroll er det jo. Bergen kommune skal kontrollere at vi følgjer dei retningslinjene vi er pålagde å følgje. Men etter å ha opplevd korleis det fungerer, ser vi her ved Ortun på dette med nye auge. For i tillegg til at vi blir kontrollerte, er dette eit veldig godt høve for oss til å få eksterne samtalepartnarar og rettleiarar inn i det arbeidet som vi sjølv driv med skoleutvikling. Oppfølgingsteamet kan gi oss ei stadfesting av at vi er på rett kurs, eller gi oss råd om korleis vi kan justere kursen. Begge delar er veldig bra.

– Ja, eit element av kontroll er det jo sjølv sagt i dette, slår Hansen fast.

– Det ligg kontroll i det at fagoppfølginga byggjer på eit sett av standardar som gjeld som kvalitetsmål for bergensskolane. Det ligg også kontroll i det at fagoppføljarane representerer det administrative nivået i kommunane, og at den administrative leiinga i kommunen blir gjort kjend med konklusjonane frå fagoppfølgingsmøtet.

– Men dersom det berre hadde vore ein kontroll- og tilsynsfunksjon vi hadde vore

på jakt etter, ville det nok vore mindre dialog med i biletet. Det ville heller ikkje vore bygd opp ein rettleiingsportefølje knytt til fagoppfølginga. Fagoppfølginga har i tillegg til kontrollen også eit sterkt utviklingsperspektiv, seier han.

Skjelten meiner det er heilt vesentleg at kommunen legg vekt på meir enn nasjonale prøver, kartleggingsprøver og andre former for teljingar når ein skal «måle» skolane.

Ortun ungdomsskole ligg i bydelen Fyllingsdalen i Bergen. Det er ingen løyndom at både bydelen og Ortun ungdomsskole har nok av problem å ta tak i. Begge er gjengangarar i dei lokale media.

– Befolkningsgrunnlaget som vi hentar elevane frå, er ganske annleis enn i fleire andre område i Bergen. Mykje er meir utfordrande her hos oss. Tal er derfor ikkje nok når ein skal fortelje om skolen vår og korleis han utviklar seg. Med berre tal ville Ortun ungdomsskole framstå som ein dårleg skole. For oss er det heilt nødvendig at vi også får lov til å fortelje Bergen kommune og omverda om skolen vår, seier rektor.

– Tal er ikkje nok når ein skal fortelje om skolen vår og korleis han utviklar seg.

*Ivar Skjelten*

### Ikkje lenger «konge på haugen»

I ti år fekk Skjelten utfalde seg som rektor ved Ortun utan mykje brysam ekstern kontroll. Han vedgår at han er lykkeleg også for desse åra.

– Eg ser jo at no som kommunen strammar grepet, blir det handlingsrommet du har som rektor, mykje mindre. Men eg ser også at skoleeigaren har behov for meir styring med rektorar som lenge har vore «konge på haugen». Spelerommet til rektorane blir nok meir borte i framtida. Personleg er eg glad for å ha fått prøve ut ein del ting på eiga hand. Eg blei tilsett med eit klart ønske om å endre kursen her på skolen, og eg fekk fullmakt til å tilsetje både avdelingsleiarane og lærarane sjølv. Det har vore utruleg viktig. Vi har brukt enormt mykje energi på å finne dei rette lærarane til denne skolen.



Vidar Hansen kjem med trøystande ord:

– Det spelerommet ein rektor har når det gjeld å tilsetje dei han eller ho vil, er det ingen som har tenkt å ta ifrå rektorane. Kommunen har valt ut nokre område som Bergen kommunesatsar på, men kvar skole må sjølv prioritere og velje ut kva for område dei vil satsa på. Eg trur ikkje oppfølginga vår minsker spelerommet. Men satsinga på visse område er likevel ledd i eit arbeid for å

#### Lovpålegg om kvalitetsoppfølging

##### Opplæringslova § 13–10: ANSVARSOMFANG

Kommunen/fylkeskommunen og skoleeigaren for privat skole etter § 2–12 skal ha eit forsvarleg system for vurdering av om krava i opplæringslova og forskriftene til lova blir oppfylte. Kommunen/fylkeskommunen og skoleeigaren for privat skole etter § 2–12 skal ha eit forsvarleg system for å følgje opp resultatane frå desse vurderingane og nasjonale kvalitetsvurderingar som departementet gjennomfører med heimel i § 14–1 fjerde ledd.

##### Privatskolelova § 5–2: STYRET SINE OPPGÅVER

Styret skal ha eit forsvarleg system for vurdering av om krava i gjeldande lover og forskrifter, og føresetnadene for godkjenninga blir oppfylte. Styret skal ha eit forsvarleg system for å følgje opp resultatane frå desse vurderingane og nasjonale kvalitetsvurderingar som departementet gjennomfører med heimel i § 7–2 femte ledd.

### – Kvalitetsutvikling kan vere så mangt. Mykje handlar om å lytte til dei som sit med skorne på.

*Vidar Hansen*

få ein meir einskapleg bergensskole. Kvalitetsutvikling kan vere så mangt. Mykje handlar om å lytte til dei som sit med skorne på.

#### Hjelpa etterpå

Fagoppfølgingsmøta med alle grunnskolane i Bergen går føre seg i januar, februar og mars. Når møteserien er slutt, er det opp til skolen sjølv å prioritere og bestille hjelp frå fagoppfølgingssteamet. Her er det store variasjonar, fortel Hansen.

Somme skolar har store bestillingar, andre bestiller ingenting. I det førstnemnde tilfellet må vi inn i ein langvarig prosess med skolen. Vi er fire–fem personar i teamet som berre jobbar med å vidareføre arbeidet frå fagoppfølgingsresten av året. To av kollegaene mine er for eksempel spesialistar på lesing og jobbar med å utvikle leseplan for dei skolane som har behov for det. Andre skolar treng hjelp til å finne struktur for den digitale læringa, da kan vi sende ein frå oss til å hjelpe til med det. Vi garanterer ikkje at vi kan hjelpe alle. Iblant endar det med at vi rår skolen til å skaffe hjelp frå andre.

Det primære som kjem ut av fagoppfølgingsmøta, er dei bestillingane skolen gjer av støtte til si eiga kvalitetsvurdering. Men den kunnskapen som kjem fram gjennom møta, blir også brukt som bakgrunn for planlegginga av satsingsområde og som bakgrunn for kvalitetsmeldinga. Bergen

kommune har dei siste fem åra laga ein årleg rapport om kvalitetstilstanden i skolen. Denne rapporten blir drøfta i byrådet og i bystyret, fortel Hansen.

### – Elevundersøkinga og Foreldreundersøkinga er forsøk på å lytte til stemmene deira.

*Vidar Hansen*

#### Opne opp fagdiskusjonen?

I dag er elevrepresentantar og foreldrerepresentantar i Bergen berre til stades på møte som dreier seg om det psykososiale læringsmiljøet.

– Vi ser på om vi også skal opne opp fagdiskusjonane for elevar og foreldre, seier Hansen. – Elevundersøkinga og Foreldreundersøkinga er forsøk på å lytte til stemmene deira. Det er likevel heilt opplagt best å ha dei med i sjølve diskusjonen. Men anonymisering kan bli ei utfordring.

– Eg håpar verkeleg at fagoppfølgingsmøta kjem til å halde fram, seier rektor Ivar Skjelten. Men han har også nokre framlegg til forbetringar. Ein kan gjerne redusere dei fem tema vi har i dag, til nokre færre. I dag blir det for lita tid på kvart tema, det blir for intenst. Lærarane har mange ting dei har lyst til å vise og spørje om. Det hadde vore herleg om vi ein gong imellom kunne ha hatt ei lang økt om berre eitt fag. ●

## OPPFØLGING AV SKOLAR I LÆRDAL KOMMUNE

I artiklane under får vi eit innblikk i korleis Lærdal arbeider med å skaffa seg oversikt over korleis skolane i kommunen fungerer, og kva for område dei ønskjer å arbeide særskilt med. Til slutt gir nokre av lærarane og utdanningsdirektøren sine kommentarar til utviklinga av skolane.

# Held skolane våre mål?

## Kommunestyret i Lærdal behandlar tilstandsrapporten

**Ingrid Steine Bortne er nytilsett pedagogisk rådgivar i Lærdal kommune. Innlegget ho skal halde i kommunestyret, har ho planlagt i detalj.**

Det er første gongen politikarane i Lærdal skal behandle ein tilstandsrapport om dei tre skolane i den vesle kommunen inst i Sognefjorden. Her får dei folkevalde eit unikt innblikk i skolane i kommunen. Steine Bortne er spent på om ho klarer å engasjere kommunepolitikarane og skoleeigarane.

Hovudpunkta i notata ho har framfor seg, er enkle og klare: Kva er vi gode på? Kva kan forberast?

Den pedagogiske rådgivaren i kommunen legg først

fram tal frå Elevundersøkinga. Dei viser at elevane i Lærdal trivst svært godt på skolen og er godt nøgde med lærarane sine. Standpunktarakterane og eksamensresultata er det heller ikkje nokon grunn til å uroe seg over. Resultata frå nasjonale prøver har derimot variert. Men eit større læringstrykk har gitt resultat, hausten 2010 forbera elevene seg mykje.


Mens Steine Bortne snakkar og forklarar, kikkar fleire av politikarane ned i tala. Dei samanliknar tala frå Lærdal

med tala frå andre kommunar i Sogn og Fjordane, tala for heile fylket og dei nasjonale tala. Når Steine Bortne kjem til punktet mobbing, er det fleire politikarar som tydeleg følgjer ekstra godt med. Det viser seg nemleg at her ligg kommunen noko over snittet, både samanlikna med nabokommunane og fylket og nasjonalt.


Etter at ho har ført kommunepolitikarane gjennom ei rekkje grafar, fortel Steine

**Når Steine Bortne kjem til punktet mobbing, er det fleire politikarar som tydeleg følgjer ekstra godt med.**


**KVA MEINER SKOLEEIGAREN?** Held skolane våre mål? spør pedagogisk leiar Ingrid Steine Bortne kommunestyret i Lærdal kommune. Ho har lagt fram tilstandsrapport for skolane i Lærdal for første gong i år.



Hallvard Trohaug



Olaug Skjerdal



Jan Olav Fretland

Bortne om ein del tiltak som allereie er sette i verk for å forbetre grunnskolen i Lærdal. Eitt av dei er nettopp tettare dialog med skoleeigaren.

– Held skolane våre mål? spør Steine Bortne og prøver å konkludere sjølv.

– Elevane våre trivst og meistrar, dei har det godt på skolen. Dei faglege resultatane våre seier meg at skolane våre er gode. Men eg meiner at vi likevel ikkje er gode nok, seier ho, før ho spelar ballen over til politikarane:

– No lurar eg på: Kva meiner de som skoleeigarar? Synest de skolane våre i Lærdal held mål?

– Sjølv ein som meg, med lærevanskar, kan få ein akademisk karriere. Men det krev tidleg innsats.

*Hallvard Trohaug (Ap)*

### **Ei personleg historie**

Hallvard Trohaug (Ap) er den første til å ta ordet. Han er veldig glad for at kommunen er komen i gang med arbeidet med tilstandsrapporten. Den lokale arkitekten kjenner seg også roa når han ser resultatane.

Så kjem han med ei personleg historie.

– Eg slit med klassisk dysleksi og veit at meistring i skolen er noko av det viktigaste. Alle kan meistre noko. Alle lo av meg da eg las høgt i norsktimen, men i mattetimen var eg best. Sjølv ein som meg, med lærevanskar, kan få ein akademisk karriere. Men det krev tidleg innsats, seier Trohaug.

Han er også oppteken av kampen mot mobbing: – Det er den viktigaste investeringa vi kan gjere i ein liten kommune, i tillegg til å sørge for arbeidsplassar. Dersom ungdommane våre skal flytte tilbake til bygda når dei blir vaksne, må dei oppleve heimstaden sin som den beste staden å bu for deira eigne barn. Vi må sjå nærmare på om det som det blir rapportert om, er mobbing. Dreier det seg berre om erting over kortare tid, eller er det noko meir alvorleg? Dette må vi finne ut av, seier han.

### **– Vi er faktisk skoleeigarane**

Olaug Skjerdal (Sp) seier at ho er så glad for at den pedagogiske rådgivaren i kommunen gjer kommunepolitikarane medvitne om at det er dei som er skoleeigarar.

– Vi hadde ein fagdag for ikkje så lenge sidan der alle politikarane besøkte skolar og barnehagar i kommunen.

– Eg er ikkje i tvil om at vi har ein god skole i Lærdal, men det er mykje som kan gjerast enda betre.

*Olaug Skjerdal (Sp)*

Det var svært nyttig å få eit innblikk i kvardagen deira. Det same gjeld denne rapporten, han minner oss på at det faktisk er vi som er skoleeigar. Tilstandsrapporten gir oss ikkje det heile og fullstendige biletet av situasjonen ved skolane i Lærdal. Eg er ikkje i tvil om at vi har ein god skole i Lærdal, men det er mykje som kan gjerast enda betre. Denne rapporten gir oss eit viktig verktøy som vi kan nytte til å jobbe vidare med skoleutvikling i kommunen vår.

Jan Olav Fretland (SV) roser den nye samordninga av skolearbeidet i kommunen: – Og da snakkar eg ikkje berre om tilstandsrapporten, men om at alt med skole blir systemisert.

– Mest interessant er det å sjå korleis kommunen vår gjer det samanlikna med andre kommunar.

*Jan Olav Fretland (SV)*

Dette er eit lyft for kommunen. Vi skal vere glade for å bli utfordra som skoleeigarar. Mest interessant er det å sjå korleis kommunen vår gjer det samanlikna med andre kommunar. Eg meiner det er eit par moment til som de bør vurdere å få med inn i tilstandsrapporten i neste runde. Det eine er det fysiske miljøet, og det andre er



arbeidsmiljøet blant lærarane. Det har vi bruk for å vite noko meir om, seier han.

Tre representantar til tek ordet under saka «Tilstandsrapport for grunnskolen i Lærdal 2010» før ordførar Arne Sanden slår klubba i bordet og erklærer at tilstandsrapporten er blitt vedteken.

### Bryt ned distansen

Ingrid Steine Bortne kan puste letta ut. Ho er glad for at kommunepolitikarane lét seg engasjere så pass mykje, og at det kom så mange innlegg frå talarstolen i denne saka.

– Lokalpolitikarar er jo opptekne av skole, det er eit tema

– Det er viktig å gjere politikarane medvitne om kor viktig ei rolle dei har.

*Ingrid Steine Bortne*

som vedkjem mange i eit lite samfunn som vårt. Vi er komne langt her i Lærdal med å byggje ned den distansen som ofte

– Det er viktig at vi har ei felles forståing av oppgåver og prosjekt i kommunen som skal gjennomførast og setjast i verk.

*Ingrid Steine Bortne*

er mellom skolesektoren og politikarane. Men det er viktig å gjere politikarane medvitne om kor viktig ei rolle dei har.

Ho fortel at det no er sett ned ei gruppe med politikarar, skoleleiarar, den pedagogiske rådgivaren og andre som skal revidere måldokumentet, kalla «Mål for skolane i Lærdal». Dette arbeidet tek til no i vår og skal opp til politisk behandling i haust.

– Dette dokumentet må ta utgangspunkt i dei funna tilstandsrapporten har gitt oss, seier Steine Bortne, som trur at tilstandsrapporten blir eit viktig verktøy for å utvikle skolane i Lærdal i riktig retning. – Vi har fått eit verktøy som seier noko om kva i skolane våre som er bra, og kva som er mindre bra.

Eg trur dette gjer det enklare for politikarane i Lærdal å følgje oppvekstområdet i kommunen tett og halde seg løpande orienterte om prosessar som vi er inne i eller skal setje i gang med.

Ho trur også at dette arbeidet gjer henne sjølv og andre som jobbar med oppvekstområdet i kommunen, meir medvitne. – Framover skal vi sørge for å gjere politikarane kjende med elevundersøkingar og analysar av skolane våre. Det er viktig at vi har ei felles forståing av oppgåver og prosjekt i kommunen som skal gjennomførast og setjast i verk. Det er også viktig at rollene er avklarte, slik at vi skil mellom administrativt ansvar og politisk ansvar, seier ho. ●

EIT LØFT: Ordførar Arne Sanden (tv) og Lærdal kommunestyre behandlar tilstandsrapporten for Lærdalskolane for første gong. Rapporten gjev dei eit viktig verktøy for å jobbe vidare med skoleutvikling.

TETTARE DIALOG: Pedagogisk leiar Ingrid Steine Bortne meiner det er viktig å gjere kommunepolitikarane bevisste på kor viktig deira rolle er i skolespørsmål.



# Resultata er snudde

– lærarane fortel om sitt arbeid for å betre resultata



Da 8. trinn ved Lærdalsøyri skole skåra svakare enn ønskeleg på dei nasjonale prøvene, sette skolen eit sterkt trykk inn på å snu resultata. Gjennom hardt og målretta arbeid har 9. trinn i år fått eit mykje betre resultat enn i fjor.

– Eg fekk sjokk da eg såg på resultata av dei nasjonale prøvene i fjor. Etter det sette vi oss ned og laga ein plan for forbetring, fortel lærar Anders Inge Hundere. Det har bore frukt i år.

Hundere og kollega Hans Christian Hansen har arbeidd mykje med klassemiljøet det siste året. – Vi veit at uro i klassen er årsaka til dårleg forståing og lite meistring i faga, seier dei to ungdomsskolelærarane.

## Lærarane helser tilstandsrapporten for skolane i Lærdal hjarteleg velkomen

– Skal vi auke læringstrykket, må vi vite kva vi skal prioritere. Da er det viktig å få dokumentert resultata våre ordentleg.

Dei to lærarane og kollegaene deira på lærdalsskolane har fått i oppgåve av den pedagogiske rådgivaren å lese tilstandsrapporten nøye. På den neste planleggingsdagen kjem ho til kvar skole for å diskutere innhaldet i rapporten.

– Da kan vi i fellesskap drøfte funn og sjå på løysingar, tiltak og utfordringar. Rapporten kjem også til å bli drøfta i samarbeidsutvalet ved kvar skole, fortel Ingrid Steine Bortne.

Nokre tiltak er allereie sette i verk for å forbetre skolane i Lærdal, for eksempel vidareutdanning av lærarane i engelsk. Eit anna tiltak som kan vere aktuelt no, er å få til ein felles handlingsplan mot mobbing, meiner Steine Bortne. ●



SNUDD RESULTATA: Ungdomsskolelærarane Hans Christian Hansen (øvtst på sida) og Anders Inge Hundere (i klasserommet) har klart å snu resultata i klassen sin på eitt år. Dei trur på dokumentasjon.



Sogn og Fjordane er eit av dei beste skolefylka i landet. Sidan det blei innført nasjonale prøver og brukarundersøkingar, har resultatane sendt fylket på pallen kvart år. Utdanningsdirektøren i fylket avslører gjerne oppskrifta.

# Tradisjon for å dele

– synspunkt på kvifor skolane i fylket gjer det godt gjennom fleire år

På fleire nasjonale statistikkar for Noreg hamnar Sogn og Fjordane i den nedre delen. Men når det gjeld utdanning, skårar fylket høgt. Om utdanningsdirektør Åslaug Krogsæter kort skal oppsummere kvifor fylket gjer det så godt på skolefronten, er det dette ho trekkjer fram: – Vi har tradisjon for å dele.

## Tilstandsrapporten

Våren 2011 har Krogsæter vore utdanningsdirektør i fylket i halvtanna år. Om lag samtidig

med at ho blei tilsett, kom den første «Rapport om tilstanden i opplæringa» – den årlege rapporten som skoleeigarane no har plikt til å lage. Krogsæter helste tilstandsrapporten hjarteleg velkomen:

– Vi såg at det var mogleg å samarbeide om å få god kvalitet på det arbeidet den enkelte kommunen skulle gjere, seier ho.

– For oss var ikkje dette nokon heilt ny måte å jobbe på. Vi har ein lang tradisjon i Sogn og Fjordane for å drive

systematisk samarbeid mellom kommunane, fylkeskommunen, KS og Utdanningsforbundet. Men tilstandsrapporten såg vi som eit godt høve til å systematisere samarbeidet enda meir. Slik har tilstandsrapporten sett oss i stand til å drive kunnskapsdeling på eit heilt anna nivå.

## Kunnskapsdeling

Allereie midt i 1990-åra utvikla Sogn og Fjordane fylke nettstaden Skoleutvikling.no. Her blei utviklingsplanar for alle skolane i fylket samla. Her blei det også lagt ut eit oversyn over alle kompetanseutviklingstiltaka i fylket.

– Vi har ein lang tradisjon i Sogn og Fjordane for å drive systematisk samarbeid mellom kommunane, fylkeskommunen, KS og Utdanningsforbundet.

## TILSTANDSRAPPORTEN

Alle skoleeigarar pliktar å lage ein årleg rapport om tilstanden i opplæringa (jf. § 13–10 i opplæringslova og § 5–2 i privatskolelova). Tilstandsrapporten skal seie noko om læringsresultat, fråfall og læringsmiljø. Rapporten skal drøftast av skoleeigaren (kommunestyret, fylkestinget eller den øvste leiaren ved dei private grunnskolorne). Målet er at tilstandsrapporten skal gi skoleeigaren eit konkret grunnlag for vidare utvikling av kvaliteten på eigne skolar. Utdanningsdirektoratet tilbyr eit verktøy i Skoleporten som skal gjere det enklare for skoleeigaren å lage den årlege rapporten.

SKAPER ENGASJEMENT: Åslaug Krogsæter, utdanningsdirektør i Sogn og Fjordane, meiner at mange skoleeigarar får eit heilt anna engasjement for skolespørsmål når tilstandsrapporten blir offentleg.



– Den malen vi har fått frå Utdanningsdirektoratet, har gjort det veldig enkelt å samle dataa, derfor har det ikkje vore noko problem å få kommunane med på dette.

Gjennom denne nettstaden har vi gitt kvarandre idear til god praksis og late oss inspirere av kvarandre. Med tida har vi sett at behovet for kunnskapsdeling og læring på kommunenivå har auka. Da kravet om tilstandsrapport kom, blei vi einige om å etablere nettstaden [www.kunnskapsdeling.no](http://www.kunnskapsdeling.no) i staden, og no blir alle tilstandsrapportane lagde inn her.

Ideen er å dele erfaringar både gjennom å gjere rapportar lett tilgjengelege og ved å drøfte korleis vi kan få til gode prosessar når Fylkesmannen og KS har faste møte med kommunane, fortel Krogsæter.

– Den malen vi har fått frå Utdanningsdirektoratet, har gjort det veldig enkelt å samle dataa, derfor har det ikkje vore noko problem å få kommunane

med på dette. Alle kommunane i fylket vårt har laga tilstandsrapportar, og dei fleste av desse rapportane har vi gjort tilgjengelege på nettstaden, fortel ho.

Sogn og Fjordane fylke har 26 små kommunar, mange har svært lågt folketal. Skoleeigarnivået kan bli svakt mange stader.

– Å dele informasjon og erfaringar med kvarandre bøter noko på problemet med å vere små kommunar. Det gir eit større trykk på arbeidet, og det gir grunnlag for læring og kunnskapsutvikling.

– Etter at politikarane i kommunen blei meir involverte, er det eit heilt anna engasjement og meir samarbeid mellom dei ulike nivåa.

### Blottstiller seg

Når kommunenivået må gjere jobben med tilstandsrapporten sjølv, blir fokuset flytta frå skolane til skoleeigaren, meiner Krogsæter.

– I mange kommunar får dei ei aha-oppleving i kommunehuset når dei får resultatane av dei nasjonale prøvene ved

skolane og må følgje dei opp sjølv. Kommunar som ikkje har gode resultat, ønskjer no å gi skolesektoren sin eit lyft. Utdanningsdirektøren trekkjer fram Lærdal kommune som eksempel. Kommunen, som hadde hatt gode resultat på

– Skal lokalsamfunnet og lokalpolitikarane bli interesserte i tilstandsrapporten, må ein spisse budskapet.

nasjonale prøver i mange år, gjorde det brått dårlegare i 2008 og 2009.

– Kommunepolitikarane i Lærdal har ikkje berre laga tilstandsrapport. Dei har også besøkt skolar og barnehagar for å sjå på kvardagen der. Etter at politikarane i kommunen blei meir involverte, er det eit heilt anna engasjement og meir samarbeid mellom dei ulike nivåa. Hugs at skolesektoren er prega av mykje stammespråk. Mange politikarar har nok opplevd det som vanskeleg å gå inn denne verda. Men mange vil gjerne, meiner Krogsæter.

Når tilstandsrapportane blir offentlege, blir skolane blottstilte for lokalaviser og andre



**HARDT ARBEID:** Gjennom hardt og målretta arbeid har 9. trinn på Lærdalsøyri skole fått eit mykje betre resultat enn året før.



medium. Dette er ei utfordring, vedgår utdanningsdirektøren: – Skal lokalsamfunnet og lokalpolitikarane bli interesserte i tilstandsrapporten, må ein spisse budskapet. Samtidig må vi vere edruelege med kva vi legg inn i rapporten, slik at vi ikkje hengjer ut enkeltskolar og enkeltpersonar. Det blir ein balansegang mellom å vere sjølvkritisk og likevel litt varsam, seier Krogsæter. Som peiker på at lokalaviser vanlegvis har mykje omsorg for lokalmiljøet sitt og oftast ter seg skikkeleg.

### Ikkje rope «ulv, ulv»

Skal tilstandsrapportane kunne brukast, er det viktig å sjå på utviklinga over fleire år og ikkje berre kvart enkeltår, meiner utdanningsdirektøren i Sogn og Fjordane.

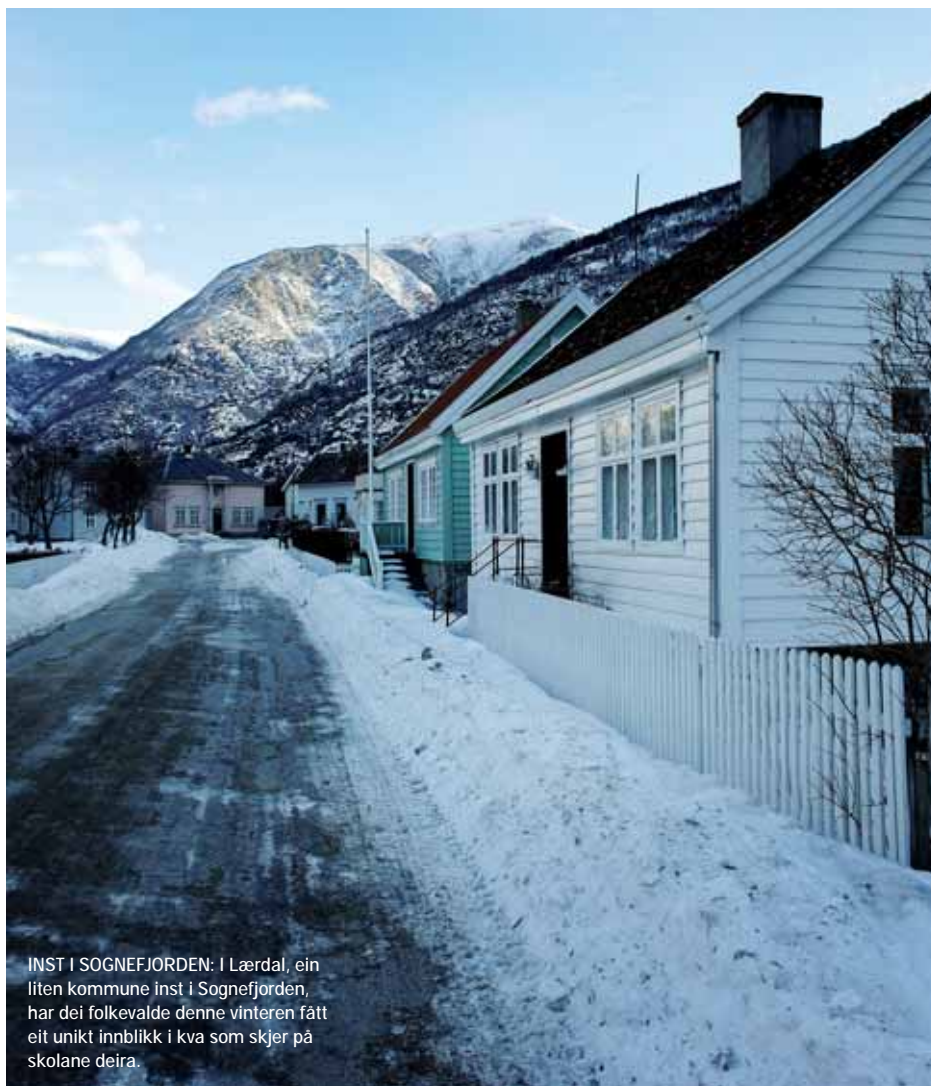
– Vi må ikkje gå oss bort i tala og trekkje forhasta konklusjonar. Og, minner Krogsæter om: – Vi må stå imot freistinga til å misbruke rapporten i kampen om kommunepengar.

– Roper vi «ulv, ulv» kvar gong rapporten blir lagd fram, mistar han truverdet sitt.

### Korleis bruke tala?

Den aller største utfordringa med tilstandsrapporten er likevel – slik Krogsæter ser det – dette: Korleis skal skolen, kommunen og fylket bruke all den informasjonen som blir skaffa fram?

– Kva gjer vi for eksempel når resultatata ved ein skole sprikjer svært? Kva gjer vi om elevane er veldig gode i norsk og engelsk, men ikkje i matematikk? Lærarkompetansen i faga kan bli veldig tydeleg når tala kjem på bordet. Da må skolen analysere: Må det



INST I SOGNEFJORDEN: I Lærdal, ein liten kommune inst i Sognefjorden, har dei folkevalde denne vinteren fått eit unikt innblikk i kva som skjer på skolane deira.

– Resultat er mykje meir enn nasjonale prøver og eksamensresultat, det dreier seg også om læringsmiljøet til elevane.

setjast inn ein annan lærar i matematikkfaget, eller må ein høgje kompetansen hos mattelæraren? Eller er kanskje læreverket betre i dei andre faga enn i matematikk?

– I skolesektoren har vi ofte vore lite faktaorienterte i diskusjonane. Vi både synsar og føler veldig mykje. Med dette nye verktøyet får vi fakta på bordet. Da blir det også lettare å diskutere pedagogikk, meiner utdanningsdirektøren.

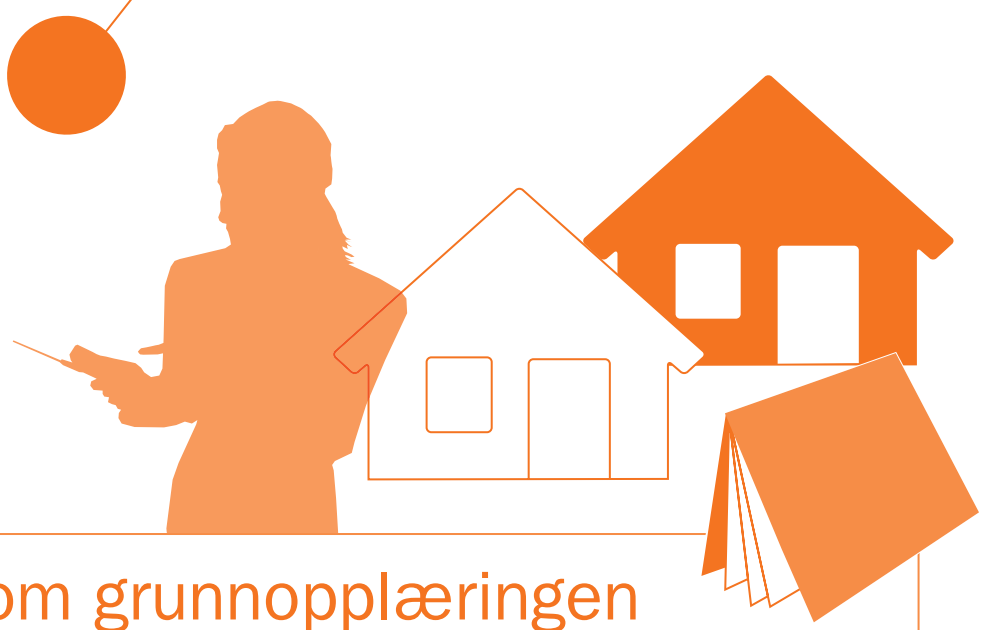
### Ikkje berre resultat

Krogsæter er glad for at tilstandsrapporten gjer kunnskap

om læringsmiljøet like viktig som kunnskap om resultatata.

– Det er fint at dette blir sidestilt. Resultat er mykje meir enn nasjonale prøver og eksamensresultat, det dreier seg også om læringsmiljøet til elevane. Når Elevundersøkinga blir lagd inn i rapporten og svara på spørsmål som «Får de fagleg rettleiing?» kjem på bordet, legg det grunnlaget for dialog. Slik blir også dialogen med foreldra betre.

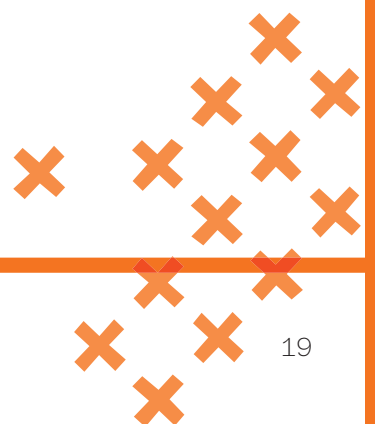
– Hugs at dersom skoleeigaren opnar for diskusjon, da får skoleeigaren også meir tillit, avsluttar Krogsæter. ●



# 1

## Fakta om grunnopplæringen

Dette kapittelet presenterer tilstanden i grunnopplæringen i Norge. På nasjonalt nivå vil statistikken vise et relativt likt bilde fra år til år. Utviklingstrekkene vi har sett de siste årene med reduksjon i antall små skoler, og økning i antall elever som får spesialundervisning, fortsetter imidlertid også i år.



## GRUNNSKOLEN

Grunnskolen er tiårig og er delt inn i barnetrinnet fra 1. til 7. trinn og ungdomstrinnet fra 8. til 10. trinn. Grunnskolen bygger på prinsippet om likeverdig og tilpasset opplæring for alle. Alle barn og unge skal få del i et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag. Grunnskoleopplæringen er gratis og finansieres i hovedsak av kommunene.

### 1.1 HVORDAN ENDRER GRUNNSKOLESTRUKTUREN SEG I NORGE?

#### Færre små skoler

Høsten 2010 var det 2 957 ordinære grunnskoler, og 71 spesialskoler i Norge. Figur 1.1 viser en oversikt over fordelingen mellom små, mellomstore og store grunnskoler. Det blir stadig færre grunnskoler med under 100 elever, mens det blir flere skoler med mer enn 300 elever. Dette henger sammen med at mange små skoler blir lagt ned eller slått sammen. Høsten 2010 hadde 31 prosent av skolene mindre enn 100 elever, mens 28 prosent av skolene hadde 300 eller flere elever.

I tråd med denne utviklingen har andelen elever som går på skoler med 300 elever eller mer, økt, samtidig som andelen elever i små og mellomstore skoler har falt. Denne trenden har flatet noe ut de siste årene. Skoleåret 2010–2011 gikk 54 prosent av elevene på

skoler med 300 eller flere elever, mens bare 7 prosent av elevene gikk på skoler med mindre enn 100 elever. Til sammenligning var det 48 prosent av elevene som gikk på skoler med 300 eller flere elever i 2000–2001. Siden skoleåret 2002–2003 har mer enn halvparten av elevene gått på skoler med 300 eller flere elever.

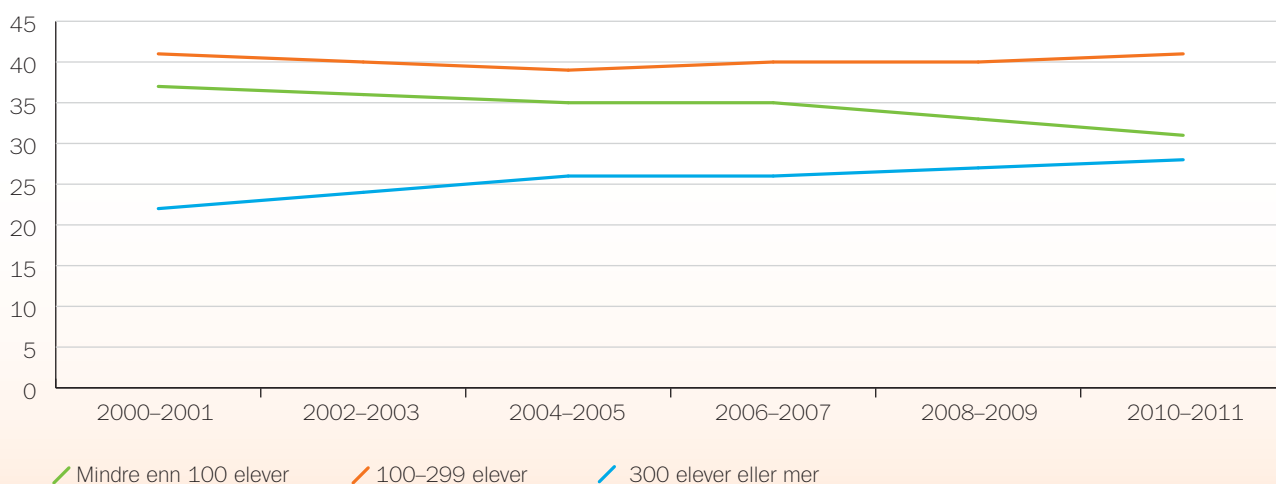
#### Skoler legges ned på grunn av lavt elevtall eller av økonomiske hensyn

Fra skoleåret 2009–2010 til 2010–2011 ble 58 ordinære grunnskoler lagt ned. Samtlige var kommunale. Samtidig ble det opprettet 18 ordinære grunnskoler, 14 kommunale og 4 private. Det ble også opprettet 1 spesialskole. En undersøkelse som ble gjennomført våren 2010, viste at de vanligste årsakene til skole nedleggelse var lavt elevtall, dårlig kommuneøkonomi og ønske om bedre ressursutnyttning (Utdanningsdirektoratet 2010h).

#### Opplæringslova § 2–1: RETT OG PLIKT TIL GRUNNSKOLEOPPLÆRING

Barn og unge har plikt til grunnskoleopplæring, og rett til ein offentlig grunnskoleopplæring i samsvar med denne lova og tilhørende forskrifter. Plikta kan ivaretaast gjennom offentlig grunnskoleopplæring eller gjennom anna, tilsvarende opplæring.

FIGUR 1.1 Fordelingen av små, mellomstore og store ordinære grunnskoler, 2000–2001 til 2010–2011. Prosent.



Kilde: GSI

## PRIVATE GRUNNSKOLER OG VIDEREGÅENDE SKOLER

Private grunnskoler er skoler som er i privat eie, og som er godkjent etter lov om privatskoler (privatskoleloven) eller lov om grunnskolen og den videregående opplæringen §§ 2–12 og 3–11, (opplæringsloven).

Private skoler godkjent etter privatskoleloven får tilskudd fra staten med 85 prosent av driftskostnadene i offentlige skoler. Skolene må drives i henhold til privatskoleloven, forskrifter gitt i henhold til denne loven, og godkjenningsvedtak. Skolene skal drive sin virksomhet på følgende grunnlag: Religiøst, anerkjent pedagogisk retning, internasjonalt særskilt tilrettelagt videregående opplæring i kombinasjon med toppidrett, norsk grunnskoleopplæring i utlandet eller særskilt tilrettelagt opplæring for funksjonshemmede.

Kravene om særskilt grunnlag gjelder allikevel ikke allerede godkjente skoler som var i drift innen utgangen av 2007.

En godkjenning som privatskole etter opplæringsloven §§ 2–12 eller 3–11 utløser ikke tilskudd fra staten.

### Økningen i antall private grunnskoler har flatet ut

I skoleåret 2010–2011 var 160 private grunnskoler godkjent etter privatskoleloven, og hadde dermed rett til økonomisk støtte fra staten. Seks av disse skolene var spesialskoler. Det var fire flere ordinære grunnskoler godkjent etter privatskoleloven enn året før. I tillegg er fem privatskoler godkjent uten rett til statstilskudd (opplæringsloven § 2–12) i drift. Dette er blant annet internasjonale og utenlandske skoler i Norge. Antallet private grunnskoler økte kraftig fra 2000–2001 (89 private grunnskoler) til 2005–2006 (150 private grunnskoler). Siden 2005–2006 har økningen i antall private grunnskoler flatet ut. I 2003 erstattet friskoleloven privatskoleloven. Friskoleloven hadde ikke krav om at skolene måtte drives på et bestemt grunnlag. Friskoleloven ble opphevet i 2007 og erstattet av en ny privatskolelov som gjeninnførte kravet om at skolene må drives på et religiøst eller anerkjent pedagogisk grunnlag.

## 1.2 | HVORDAN ENDRER ELEVTALLET SEG I GRUNNSKOLEN?

1. oktober 2010 var det 614 020 elever ved offentlige og private ordinære grunnskoler, 92 flere enn i 2009. Elevtallet ved ordinære grunnskoler økte frem til skoleåret 2005–2006, for så å gå noe ned de tre neste årene. Høsten 2010 var det 1 881 elever ved spesialskoler og 754 elever ved norske grunnskoler i utlandet.

### Markert økning i antall elever frem mot 2020

Antall elever i grunnskolen er forventet å stige fra ca. 615 000 høsten 2010 til ca. 647 000 i 2020 (Statistisk sentralbyrå 2010a). Antallet elever i grunnskolen forventes å falle noe i perioden 2011 til 2014, for så å stige frem til 2020. Veksten vil i hovedsak være på barnetrinnet, der antall elever vil øke fra 422 000 høsten 2010 til om lag 458 000 i 2020. Antallet elever på ungdomstrinnet vil falle fra i underkant av 192 000 til om lag 189 000 i 2020.

Utviklingen i antall grunnskoleelever vil variere mye mellom fylkene. I 10 fylker blir det trolig en vekst i antall elever. Størst økning er forventet i Oslo, Akershus, Rogaland og Hordaland. Oslo vil ha den sterkeste veksten med en forventet økning på ca. 16 000 elever (28 prosent). Den kraftigste nedgangen i antall elever i grunnskolen er ventet i Nordland, Oppland, Finnmark og Sogn og Fjordane.

## 1.3 | HVILKE FAG KAN ELEVENE I GRUNNSKOLEN VELGE?

I grunnskolen er det fleste fagene obligatoriske, men på ungdomstrinnet kan elevene velge mellom ulike fremmedspråk eller språklig fordypning i *norsk*, *engelsk* eller *samisk*. På enkelte skoler kan de også velge *arbeidslivsfaget* som har vært under utprøving siden 2009.

### Spansk er mest populært

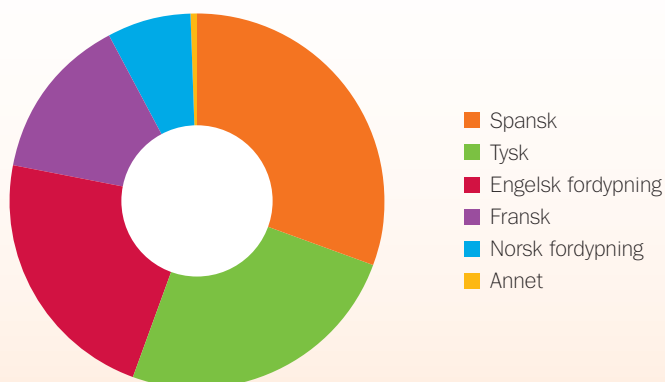
Det mest populære 2. fremmedspråket på ungdomstrinnet høsten 2010 var *spansk*. 31 prosent av elevene valgte dette språket. I tillegg til de største språkene i figur 1.2 tar også en liten gruppe elever språk som *italiensk*, *russisk* og *samisk fordypning*. Andelen elever på de ulike språkene har endret seg lite de siste årene.

Når en elev har valgt enten fremmedspråk eller *fordypning i norsk* eller *engelsk*, skal eleven

**Forskrift til opplæringslova: § 1–8:  
OPPLÆRING I FRAMANDSPRÅK OG  
SPRÅKLEG FORDJUPING I GRUNNSKOLEN**

Elevane på ungdomstrinnet i grunnskolen skal i tillegg til opplæring i engelsk ha opplæring i eit framandspråk til eller språkleg fordjuping i engelsk, norsk eller samisk. Når ein elev har valt anten framandspråk eller språkleg fordjuping, skal eleven normalt ha faget på heile ungdomstrinnet. Når opplæring i framandspråk og språkleg fordjuping tek til, kan elevane i første halvåret gjere omval i samråd med skolen. Når det ligg føre særlege grunnar, kan skoleeigaren godkjenne overgang på eit seinare tidspunkt.

**FIGUR 1.2** Fremmedspråk og språklig fordjupning. 8.–10. trinn ordinære grunnskoler, 2010–2011. Prosent.



Kilde: GSI

normalt ha faget på hele ungdomstrinnet. Eleven kan under visse forutsetninger foreta et omvalg på et senere tidspunkt. Omfanget av omvalg er størst i *fransk*. 20 prosent av elevene som hadde *fransk* på 8. trinn i 2008–2009, hadde ikke *fransk* på 10. trinn. Omvalget er størst mellom 8. og 9. trinn.

### Mange velger arbeidslivsfaget, særlig gutter

I skoleåret 2009–2010 ble *arbeidslivsfaget* innført som et pilotprosjekt på 16 skoler i fem kommuner. I 2010–2011 ble forsøket utvidet til å omfatte 133 skoler fra alle fylkene. Faget er et tilbud til alle elever på ungdomstrinnet i skoler som deltar i forsøket, og det kan velges som et alternativ til 2. *fremmedspråk* og *norsk* (for elever med annet morsmål) og *engelsk* *fordjupning*.

I St. meld. nr. 22 (2010–2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (Kunnskapsdepartementet 2011) foreslås det at forsøket med arbeidslivsfaget utvides, slik at de kommunene som ønsker det, kan innføre arbeidslivsfaget som en forsøksordning fra høsten 2012. Etter at forsøket er evaluert og erfaringene oppsummert i 2013, blir det avgjort om faget skal innføres permanent.

Faget skal gi elever større mulighet for å arbeide praktisk og prøve ut interessen for en yrkesfaglig opplæring. Det overordnede målet er å styrke elevenes faglige motivasjon. Samtidig skal det nye faget ivareta de grunnleggende ferdighetene på en god måte. Faget tar utgangspunkt i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene

i videregående opplæring, men er tilpasset ungdomstrinnets nivå.

I skoleåret 2010–2011 var det registrert 2 435 deltakere i faget. 1 955 av disse gikk på 8. trinn, 444 på 9. trinn og 36 på 10. trinn. Den ujevne fordelingen på trinn skyldes at forsøket ble utvidet i skoleåret 2010–2011. Da deltok 19 prosent av elevene på 8. trinn på de aktuelle skolene i faget. 67 prosent av deltakerne var gutter. En av fire gutter velger faget, mens bare en av åtte jenter gjør det samme.

Det er fordypningsfagene *norsk* og *engelsk* som har tapt oppslutning etter at *arbeidslivsfaget* ble innført. Av de 117 skolene som prøvde ut dette faget i 2010, hadde 69 skoler tilbud om fordypning i norsk året før, mens bare 23 skoler opprettholdt tilbudet i inneværende skoleår. Tallene så langt viser ingen merkbar nedgang i andelen elever som velger et annet fremmedspråk på skolene som har innført arbeidslivsfaget (Kunnskapsdepartementet 2011).

## 1.4 FÅR ELEVENE INDIVIDUELL TILRETTELEGGING AV OPPLÆRINGEN?

Alle elever i grunnskolen har rett til å få undervisning som er tilpasset deres evner og forutsetninger. Retten til tilpasset opplæring gjelder både de som trenger ekstra bistand for å få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, og de elevene som har behov for ekstra utfordringer.



### Få elever i grunnskolen tar fag på videregående nivå

I skoleåret 2010–2011 var det 739 elever fordelt på 112 grunnskoler tok fag på videregående nivå. Antallet elever som bruker denne ordningen, har økt noe fra 2008–2009, da det var 620 elever som benyttet seg av ordningen. Over 90 prosent som tok fag på videregående nivå i 2010–2011, gikk på 10. trinn.

### Få elever får omdisponert timetallet (25-prosentregelen )

For enkeltelever kan skoleeieren omdisponere inntil 25 prosent av timene som er fastsatt i det enkelte fag, når det er grunn til å anta at dette kan føre til bedre måloppnåelse i fagene samlet sett for eleven. Omdisponeringen må ikke føre til at kompetansemålene i læreplanen for faget velges bort.

I skoleåret 2010–2011 fikk 2 238 elever i ordinære grunnskoler omdisponert timer som er fastsatt i det enkelte fag. 435 gikk i 1. til 7. trinn og 1 803 gikk i 8. til 10. trinn.

Den forholdsvis lave bruken av ordningen kan skyldes uklar utforming av regelen, at bruken av regelen krever mye organisering og ressurser, eller manglende oppmerksomhet om regelen (Rønning 2008). Tilbakemeldinger fra fylkesmannsembetene tyder også på at enkelte skoleeiere har problemer med å skille denne ordningen fra andre former for individuell tilrettelegging, for eksempel spesialundervisning. Dette resulterer i at det kan blir ført opp for mange elever i denne ordningen i Grunnskolens informasjonssystem (GSI).

#### Forskrift til opplæringslova: § 1–14: TILBOD OM FAG FRÅ VIDAREGÅANDE OPPLÆRING TIL ELEVAR PÅ UNGDOMSTRINNET

Elevane i grunnskolen skal følgje opplæringa i alle fag slik det er fastsett i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, jf. § 1–1. Dette gjeld likevel ikkje fullt ut i faga matematikk, engelsk, framandspråk, naturfag og samfunnsfag for elevar på ungdomstrinnet som har tilstrekkeleg kompetanse til å følgje opplæringa i eitt eller fleire av desse faga på videregående nivå i samsvar med Læreplanverket for Kunnskapsløftet, og som får slik opplæring. Desse elevane skal i dei aktuelle faga ha vurdering både etter kapittel 3 og 4. Elevar som følgjer opplæring på videregående nivå etter andre punktum, kan få disponere inntil 60 % av timane i faget «Utdanningsval» til denne opplæringa.

#### Opplæringslova § 5–1: RETT OG PLIKT TIL GRUNNSKOLEOPPLÆRING. RETT TIL SPESIALUNDERVISNING

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.

#### Opplæringslova § 5–3: SAKKUNNIG VURDERING

Før kommunen eller fylkeskommunen gjer vedtak om spesialundervisning etter § 5–1 eller vedtak om spesialpedagogisk hjelp etter § 5–7, skal det liggje føre ei sakkunnig vurdering av dei særlege behova til eleven. Vurderinga skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og kva for opplæringstilbod som bør givast.

Den sakkunnige vurderinga skal blant anna greie ut og ta standpunkt til

- eleven sitt utbytte av det ordinære opplæringstilbodet
- lærevanskar hjå eleven og andre særlege forhold som er viktige for opplæringa
- realistiske opplæringsmål for eleven
- om ein kan hjelpe på dei vanskane eleven har innanfor det ordinære opplæringstilbodet
- kva for opplæring som gir eit forsvarleg opplæringstilbod.

### Fortsatt økning i antallet elever som får spesialundervisning

Høsten 2010 hadde 50 266 av elevene i ordinære grunnskoler enkeltvedtak om spesialundervisning. I tillegg fikk 1 555 elever spesialundervisning på spesialskoler. Til sammen utgjør dette 8,4 prosent av alle elevene i grunnskolen. Som det fremgår av tabell 1.1 har det vært en jevn økning i andelen som får spesialundervisning fra 2006. Østfold og Akershus hadde i 2010–2011 lavest andel elever med enkeltvedtak om spesialundervisning. Her fikk 7 prosent av elevene i ordinære grunnskoler spesialundervisning. Høyest andel elever med enkeltvedtak om spesialundervisning var det i Aust-Agder og Nordland. Der hadde i overkant av 10 prosent av elevene enkeltvedtak om spesialundervisning i 2010–2011.

**TABELL 1.1** Elever med enkeltvedtak om spesialundervisning fordelt på kjønn, 2006–2007 til 2010–2011. Ordinære grunnskoler. Antall og prosent.

Skoleår	Elever med spesialundervisning			Elever med spesialundervisning fordelt på kjønn	
	Alle elever Antall	Spesialundervisning Antall	Prosent	Jenter Prosent	Gutter Prosent
2010–2011	614 020	50 266	8,2	32,0	68,0
2009–2010	613 928	46 873	7,6	31,2	68,8
2008–2009	614 033	43 164	7,0	30,8	69,2
2007–2008	616 388	39 028	6,3	30,8	69,2
2006–2007	619 038	36 669	5,9	30,7	69,3

Kilde: GSI

7 av 10 elever som fikk spesialundervisning i skoleåret 2010–2011, var gutter. Kjønnsforskjellen i andelen som fikk spesialundervisning, er noe redusert fra foregående skoleår.

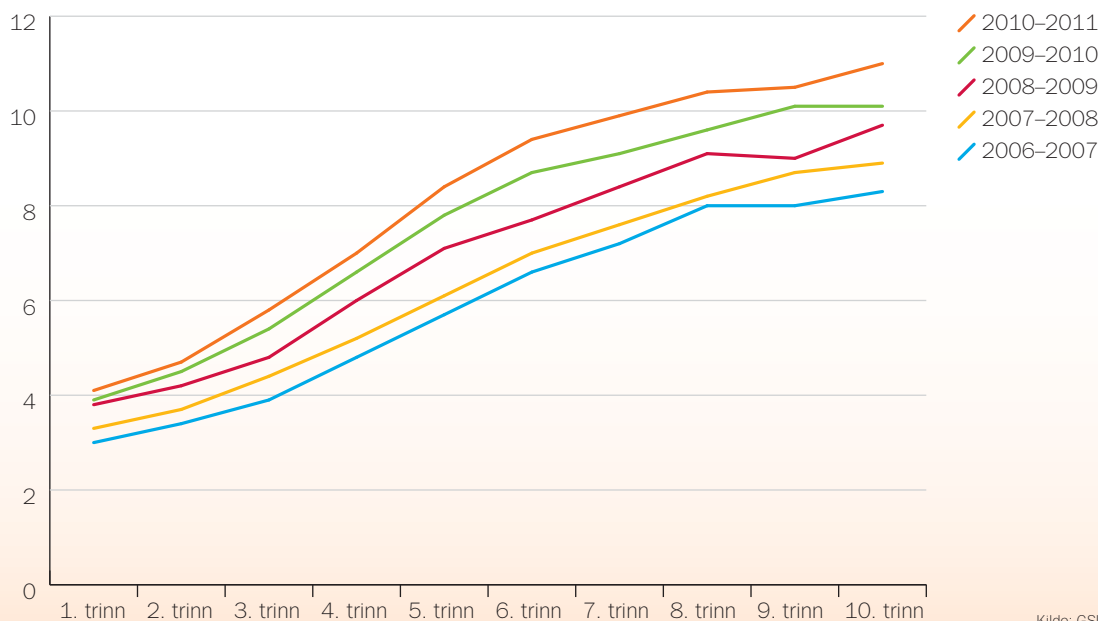
I St.meld. nr. 16 (2006–2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring (Kunnskapsdepartementet 2006) fremheves betydningen av at elever som har problemer med læringen, får hjelp så snart problemet er avdekket. Det er viktig at det blir satt inn tiltak så tidlig som mulig.

Andelen elever med spesialundervisning øker i løpet av barnetrinnet og utover på ungdomstrinnet. Høsten 2010 hadde 4,1 prosent av elevene på

1. trinn enkeltvedtak om spesialundervisning. På 10. trinn var andelen elever med spesialundervisning 11 prosent. Det har vært en økning i andelen elever med spesialundervisning for alle trinn i perioden 2006–2007 til 2010–2011. Økningen har vært kraftigst på 5. til 7. trinn og på 10. trinn, men lavest på 1. trinn.

Av elevene i ordinær grunnskoleopplæring som hadde enkeltvedtak om spesialundervisning, fikk 95 prosent spesialundervisning med undervisningspersonale. 48 prosent av elevene med spesialundervisning fikk timer med assistent. Bare et fåtall elever hadde enkeltvedtak som bare omfattet timer med assistent.

**FIGUR 1.3** Elever med enkeltvedtak om spesialundervisning, fordelt på trinn i perioden 2006–2007 til 2010–2011. Ordinære grunnskoler. Prosent.



Kilde: GSI

## Flere elever med særskilt norsk

Ifølge opplæringsloven § 2–8 har elever i grunnskolen med annet morsmål enn norsk og samisk rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelig kunnskap til å følge den vanlige opplæringen i skolen.

Høsten 2010 var det 43 854 elever som fikk særskilt norskopplæring i ordinære grunnskoler, en økning på seks prosent i forhold til året før. Antallet elever med særskilt norsk har økt i perioden 2006–2007 og frem til 2010–2011. 16 576 av disse elevene fikk opplæring etter læreplanen i grunnleggende norsk.

Andelen elever som får særskilt norsk, varierer mye mellom fylkene. Høyest andel har Oslo med 24 prosent, og lavest er Nord-Trøndelag med 2,8 prosent av elevene.

Elever som får særskilt norskopplæring, har om nødvendig også rett til morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring (opplæringsloven § 2–8). Morsmålsopplæring gis til elever med annet morsmål enn norsk og samisk utover det ordinære undervisningstimetallet. Tospråklig fagopplæring er den opplæringen som skjer innenfor det ordinære undervisningstimetallet, og hvor elevens morsmål benyttes i opplæringen (for eksempel «matematikk på urdu») enten alene eller sammen med norsk.

### Opplæringslova §§ 2–8 og 3–12: SÆRSKILD SPRÅKOPPLÆRING FOR ELEVAR FRÅ SPRÅKLEGE MINORITETAR

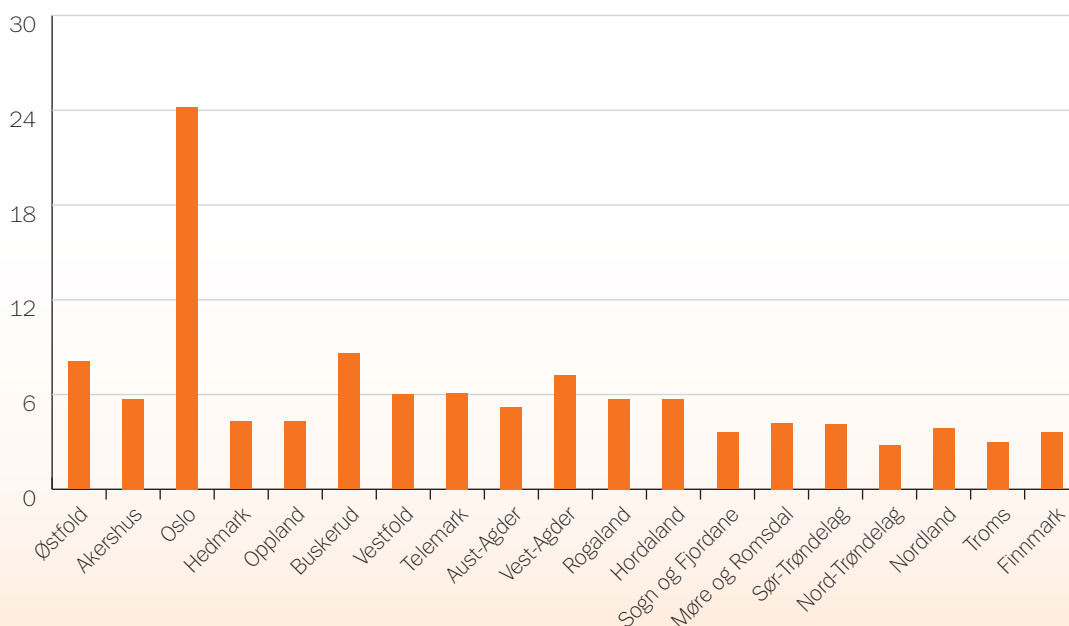
Elevar i grunnskolen/vidaregående opplæring med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.

Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved.

Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen/fylkeskommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.

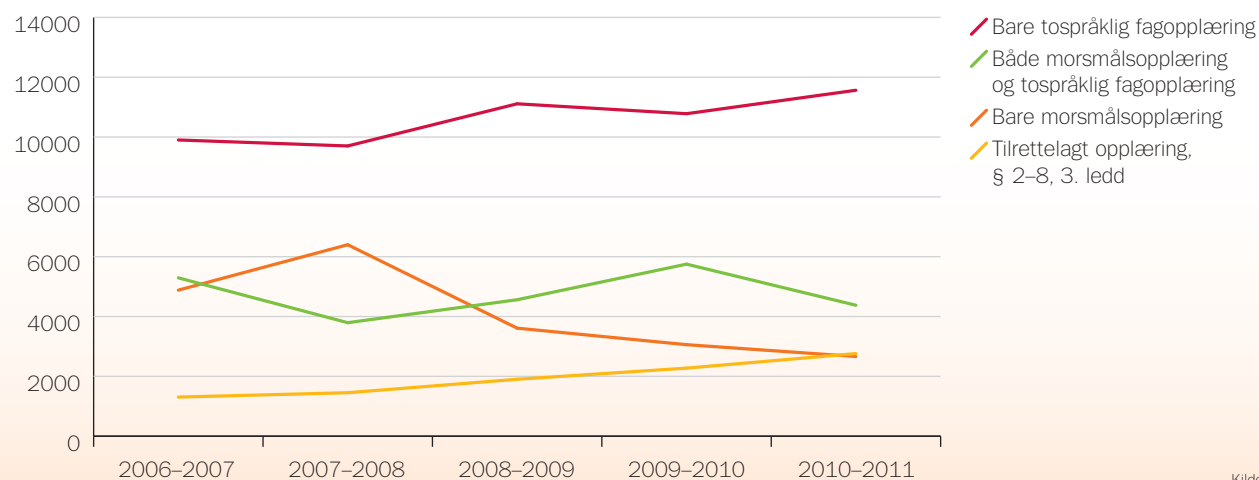
Kommunen/fylkeskommunen skal kartlegge kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen.

**FIGUR 1.4** Elever med særskilt norsk, fordelt på fylke, 2010–2011. Ordinære grunnskoler. Prosent.



Kilde: GSI og SSB

**FIGUR 1.5** Elever som får morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring, 2006–2007 til 2010–2011. Ordinære grunnskoler. Antall.



Kilde: GSI

Høsten 2010 var det 2 664 elever som, i tillegg til særskilt norskopplæring, kun fikk morsmålsopplæring. Antallet elever som kun får morsmålsopplæring, har vært fallende siden 2007–2008. 4 377 elever fikk i tillegg til særskilt norskopplæring både morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring.

11 564 elever fikk bare tospråklig fagopplæring i tillegg til særskilt norskopplæring. Antallet elever som får tospråklig fagopplæring, har økt siden 2006–2007.

Dersom det ikke kan gis morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring av eget undervisningspersonale, skal kommunen etter opplæringsloven § 2–8 tredje ledd så langt som mulig legge til rette for annen opplæring tilpasset elevens forutsetninger. Høsten 2010 fikk 2 761 elever tilrettelagt opplæring på dette grunnlaget. Antallet elever som fikk slik opplæring, har økt i hele perioden 2006–2007 og frem til 2010–2011.

Høsten 2010 ble det gitt morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring i 119 ulike språk. Det var flest elever som fikk morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring i somalisk, arabisk og urdu.

skolefritidsordningen eller på skolen. På 1. til 4. trinn skal omfanget til sammen være minimum åtte timer hver uke. Hvert trinn skal ha minimum én time leksehjelp per uke.

Tabell 1.2 viser at over halvparten av elevene på 1. til 4. trinn deltok i leksehjelp per 1. oktober 2010. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) utfører på vegne av

**Opplæringslova § 13–7a: PLIKT FOR KOMMUNEN TIL Å HA TILBOD OM LEKSEHJELP**

Kommunen skal ha eit tilbud om leksehjelp for elevar på 1.–4. trinn. Tilbudet skal vere gratis for elevane. Elevane skal ha rett til å delta på leksehjelptilbudet, men det skal vere frivillig om dei ønskjer å delta.

**TABELL 1.2** Elever som deltok i leksehjelp per 1. oktober 2010. Ordinære grunnskoler. Antall og prosent.

	Antall	Prosent av elevene på årstrinnet
1. trinn	26 926	45,0 %
2. trinn	33 549	56,5 %
3. trinn	33 238	57,1 %
4. trinn	30 498	51,3 %
<b>Totalt</b>	<b>124 211</b>	<b>52,4 %</b>

Kilde: GSI

**1.5** HVOR MANGE BENYTTET SEG AV TILBUDET OM LEKSEHJELP?

Fra og med høsten 2010 fikk elever på 1. til 4. trinn rett til tilbud om leksehjelp. Det er frivillig for eleven å delta. Skoleeierne står fritt til å velge om leksehjelptilbudet skal organiseres i regi av

Utdanningsdirektoratet en evaluering av leksehjelpsatsingen. Resultatet av denne evalueringen vil foreligge våren 2013.

## 1.6 | HVORDAN ENDRES BRUKEN AV MÅLFORM?

De fleste elevene i grunnskolen får opplæring på bokmål (87 prosent). Andelen elever som har bokmål som opplæringsmål, har økt med 1,7 prosentpoeng de siste ti årene. I 13 av fylkene hadde over 90 prosent av elevene bokmål som hovedmål. Møre og Romsdal (53 prosent) og Sogn og Fjordane (97 prosent) er de eneste fylkene der et flertall av elevene har nynorsk som opplæringsmål. 13 prosent av elevene hadde høsten 2010 nynorsk som hovedmål. I Finnmark fikk ca. 8 prosent av elevene opplæring på samisk.

## VIDEREGÅENDE OPPLÆRING

Videregående opplæring er frivillig. All ungdom som har fullført grunnskolen, har imidlertid rett til tre års videregående opplæring som skal føre frem til studiekompetanse eller yrkeskompetanse. Foreløpige tall fra KOSTRA (KOMMUNE-STATRAPPORTERING) 2010 viser at 91 prosent av alle 16–18-åringene deltok i videregående opplæring høsten 2010.

## 1.7 | HVORDAN ENDRES SKOLESTRUKTUREN I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING?

### Det blir færre videregående skoler i Norge

Høsten 2010 var det 437 videregående skoler i Norge. Av disse var 352 fylkeskommunale, 83 private og to statlige (SSB foreløpige tall 2010).

Siden 2001 har det blitt 60 færre videregående skoler i Norge. Fra skoleåret 2009–2010 til 2010–2011 har 12 videregående skoler blitt nedlagt. Av disse var 11 fylkeskommunale og en privat. I samme periode ble det opprettet ni fylkeskommunale og en privat videregående skole. Antallet elever per skole har økt, i 2001 var det i gjennomsnitt 425 elever per videregående skole, mens det i 2010 var 443 elever.

## 1.8 | HVORDAN ENDRES SØKNINGEN TIL VIDEREGÅENDE OPPLÆRING?

### Kun små endringer i søkemønsteret til videregående opplæring

Det er kun små endringer i søkemønsteret til videregående opplæring etter innføringen av Kunnskapsløftet (LK06). Endringene er enten av begrenset karakter, eller de representerer mer langvarige trender som ikke uten videre kan knyttes til reformen (Frøseth mfl. 2008).

Flere elever søker på de studieforbereende utdanningsprogrammene, særlig til utdanningsprogram for *studiespesialisering* (fra 33 prosent i 2006 til 36 prosent i 2011).

### Opplæringslova § 3–1: RETT TIL VIDEREGÅENDE OPPLÆRING FOR UNGDOM

Ungdom som har fullført grunnskolen eller tilsvarende opplæring har etter søknad rett til tre års heiltids videregående opplæring. I fag der læreplanen føreset lengre opplæringstid enn tre år, har ungdommen rett til opplæring i samsvar med den opplæringstida som er fastsett i læreplanen.

Elevar, lærlingar og lærekandidatar har rett til opplæring i samsvar med denne lova og tilhøyrande forskrifter.

FIGUR 1.6 Søkere til studieforbereende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer i Vg1 per 1. mars 2011. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet/VIGO 2011

Tidligere år har elever med store behov for tilrettelegging av opplæringen blitt skilt ut i statistikken. I år er disse oppført sammen med elever uten slik tilrettelegging. Dette er hovedårsaken til økningen i andelen elever på *studiespesialisering*. De to andre studieforberedende utdanningsprogrammene, *musikk, dans og drama* og *idrettsfag*, har hatt en svak nedgang fra 2006 til 2011. Det er en viss økning i andelen som søker utdanningsprogrammet *medier og kommunikasjon*. Dette er et yrkesfaglig utdanningsprogram, men over 90 prosent fullfører med studiekompetanse. Hvis vi skiller ut *medier og kommunikasjon*, er det en nedgang i andelen som søker et yrkesfaglig utdanningsprogram siden innføringen av Kunnskapsløftet. Det er imidlertid en svak økning igjen fra 2010 til 2011.

### Forskjell mellom gutter og jenters søkning

Det er fortsatt forskjell mellom gutter og jenters preferanser når de søker seg til videregående opplæring. Jentene utgjør 55 prosent av søkerne til utdanningsprogram for studiespesialisering, mens guttene utgjør 59 prosent av søkerne til de yrkesfaglige utdanningsprogrammene og lærlingplass. Forskjellene blir enda tydeligere når vi ser på de enkelte utdanningsprogrammene. Guttene dominerer søkningen til de tekniske utdanningsprogrammene som *bygg- og anleggsteknikk, elektrofag og teknikk- og industriproduksjon*. Jentene dominerer innen utdanningsprogrammene

*design og håndverk, helse- og sosialfag og musikk, dans og drama*.

Figur 1.7 gir en oversikt over søkingen til de ulike trinn og løp i videregående opplæring. Søkingen til de to første trinnene er størst til de yrkesforberedende utdanningsprogrammene. For Vg3 er det imidlertid omvendt når vi regner *påbygg til generell studiekompetanse* sammen med de studieforberedende programmene. Det er om lag dobbelt så mange søkere til studieforberedende og påbygg sammenlignet med søkere til læreopplærings og yrkesfaglige programområder i skole. Søkertallene som presenteres i figur 1.7 og tabell 1.3 til 1.6, er basert på søkingen per 1. mars og inkluderer kun søkning til utdanningstilbud innenfor strukturen i Kunnskapsløftet. Søkere til private videregående skoler er ikke inkludert.

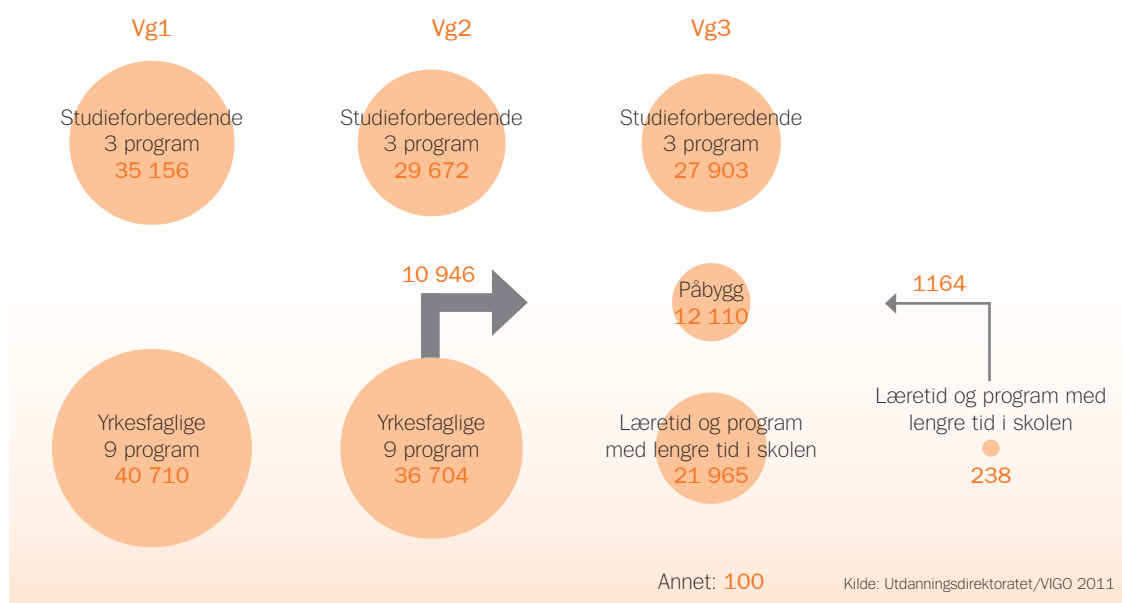
### Økning i antall søkere til studiespesialisering på Vg1 og Vg2

Tabell 1.3 viser at det totalt er 75 866 søkere til Vg1 våren 2011. Dette er om lag 1 100 flere søkere enn våren 2010.

### Medier og kommunikasjon og musikk, dans og drama har flest søkere per plass

Ved å sammenligne elevtallene for skoleåret 2010–2011 med søkerens første ønske per 1. mars 2011 er det mulig å si noe om oversøking og undersøking til de ulike utdannings-

**FIGUR 1.7** Søkere til videregående opplæring per 1. mars 2011 etter trinn og løp. Antall.



programmene. Oversøking betyr at det er flere søkere til utdanningsprogrammet enn det antallet plasser som blir tilbudt elevene for skoleåret 2010–2011. Dette vil som regel gjenspeile seg i høyere opptakskrav til programmene.

Det er størst oversøking innen *medier og kommunikasjon*. Her er det 1 436 flere søkere enn det er elever i inneværende skoleår, noe som tilsvarer 1,4 søkere per plass dette skoleåret. Det er også betydelig oversøking til *musikk, dans og drama* med 1,4 søkere per plass, og *elektrofag* med 1,2 søkere per plass.

Undersøkningen er størst innen *studiespesialisering* med 1 587 færre søkere enn det er elever innværende skoleår. Dette utgjør i overkant av 0,9 søkere per plass. Samtidig er *studiespesialisering* også det programmet som har flest søkere. Andre program med undersøking er *naturbruk* med 0,8 søkere per plass og *design og håndverk* med 0,9 søkere per plass.

Undersøkningen er størst innen *studiespesialisering* med 1 587 færre søkere enn det er elever innværende skoleår. Dette utgjør i overkant av 0,9 søkere per plass. Samtidig er *studiespesialisering* også det programmet som har flest søkere. Andre program med undersøking er *naturbruk* med 0,8 søkere per plass og *design og håndverk* med 0,9 søkere per plass.

**TABELL 1.3** Søkere til Vg1 per 1 mars 2011 etter utdanningsprogram. Antall og prosent.

Utdanningsprogram	Antall	Prosent	Endret andel fra 2010 i prosentpoeng
<b>Alle programmer</b>	<b>75 866</b>	<b>100,0</b>	
Studiespesialisering	27 351	36,1	1,5
Idrettsfag	4 495	5,9	-0,5
Musikk, dans og drama	3 310	4,4	-0,2
Helse- og sosialfag	8 404	11,1	0,0
Teknikk og industriell produksjon	6 625	8,7	-0,3
Elektrofag	5 623	7,4	-0,1
Medier og kommunikasjon	5 250	6,9	-0,4
Bygg- og anleggsteknikk	4 236	5,6	0,0
Service og samferdsel	3 108	4,1	0,3
Design og håndverk	2 917	3,8	-0,4
Restaurant- og matfag	2 263	3,0	0,1
Naturbruk	1 554	2,0	-0,1
Tekniske allmennfag (TAF)	730	1,0	0,1

Kilde: Utdanningsdirektoratet/VIGO 2011

**TABELL 1.4** Søkere til Vg2 per 1 mars 2011 etter utdanningsprogram. Antall og prosent.

Utdanningsprogram	Antall	Andel	Endret andel fra 2010 i prosentpoeng
<b>Alle programmer</b>	<b>66 376</b>	<b>100,0</b>	
Studiespesialisering	23 899	36,0	0,5
Idrettsfag	3 754	5,7	-0,1
Musikk, dans og drama	2 019	3,0	-0,2
Helse- og sosialfag	8 417	12,7	0,7
Teknikk og industriell produksjon	6 178	9,3	-0,3
Service og samferdsel	4 518	6,8	0,2
Elektrofag	4 425	6,7	0,0
Bygg- og anleggsteknikk	4 076	6,1	-0,4
Medier og kommunikasjon	3 239	4,9	0,2
Design og håndverk	2 374	3,6	-0,4
Restaurant- og matfag	1 942	2,9	-0,3
Naturbruk	1 254	1,9	0,0
Tekniske allmennfag (TAF)	281	0,4	0,1

Kilde: Utdanningsdirektoratet/VIGO 2011

Det er til sammen er 66 376 søkere til Vg2 i 2011, noe som er i overkant av 1 400 flere søkere enn våren 2010. Et flertall av søkerne, 55 prosent, har søkt yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Endringen i søkertallene til Vg2 vil i stor grad gjenspeile endringene i søkertallene til Vg1 året før.

### Ni av ti søkere til Vg3 i skole søker på studieforberedende utdanningsprogram

Etter Vg2 kan elevene enten gå ut i lære eller søke seg inn på Vg3 i skole.. For utdanningsprogrammene bygg- og anleggsteknikk, restaurant- og matfag, service og samferdsel og teknikk og industriell produksjon er det ikke tilbud om Vg3 i skole.

Tabell 1.5 viser at det var 44 476 søkere til Vg3 våren 2011, noe som er om lag 400 flere

enn våren 2010. Av de som søker Vg3 i skole, søker 89 prosent til et studieforberedende utdanningsprogram eller påbygging til generell studiekompetanse.

Som tabellen viser, er det få som søker yrkesfaglig opplæring i skole. I enkelte fag innen helse- og sosialfag, medier og kommunikasjon, elektrofag og naturbruk får elevene yrkeskompetanse etter Vg3 i skole uten læretid.

95 prosent av søkerne til medier og kommunikasjon søkte det studieforeberedende programområdet. Knappt tre prosent søker f.eks. medie-design, som gir yrkeskompetanse. Tilsvarende søker over 60 prosent av de som søker på naturbruk, på det studieforberedende programområdet. På grunn av mangel på læreplasser er det flere enn det søkertallene viser, som får opplæringsdelen av lærefaget i skole.

**TABELL 1.5** Søkere til Vg3 i skole per 1. mars 2011 etter utdanningsprogram. Antall og prosent.

	Antall	Andel	Endret andel fra 2010 i prosentpoeng
Alle programmer	44 746	100	
Studiespesialisering	22 385	50,0	-0,7
Påbygging til generell studiekompetanse	12 110	27,1	1,1
Idrettsfag	3 583	8,0	0,1
Musikk, dans og drama	1 935	4,3	0,1
Medier og kommunikasjon	2 186	4,9	-0,1
Elektrofag	946	2,1	-0,2
Helse- og sosialfag	740	1,7	-0,2
Naturbruk	562	1,3	0,1
Design og håndverk	299	0,7	0,0

Kilde: Utdanningsdirektoratet/VIGO 2011

**TABELL 1.6** Søkere til læreplass per 1. mars 2011 etter utdanningsprogram. Antall og prosent.

	Antall	Prosent	Endret andel fra 2010 i prosentpoeng
I alt	17 455	100	
Teknikk og industriell produksjon	4 085	23,4	-0,2
Helse- og sosialfag	2 872	16,5	0,5
Elektrofag	2 841	16,3	0,6
Bygg- og anleggsteknikk	2 785	16	-2,0
Service og samferdsel	2 016	11,5	1,2
Restaurant- og matfag	1 196	6,9	-0,2
Design og håndverk	850	4,9	-0,2
Naturbruk	381	2,2	-0,1
Tekniske allmennfag (TAF)	322	1,8	0,2
Medier og kommunikasjon	107	0,6	0,1

Kilde: Utdanningsdirektoratet/VIGO 2011



I 2011 søkte om lag 11 000 elever fra de yrkesfaglige utdanningsprogrammene om Vg3 *påbygging til generell studiekompetanse*. I tillegg søkte om lag 1 100 om *påbygging til generell studiekompetanse* etter at de var ferdige med læretiden. Om lag 19 prosent av de som begynte på yrkesfag Vg1 høsten 2009, søkte *påbygging til generell studiekompetanse* våren 2011.

### Svak økning i søkere til læreplass

Tabell 1.6 viser at det var 17 455 søkere til læreplass skoleåret 2011–2012, noe som er en økning på 715 søkere i forhold til året før. De som har ordnet lærekontrakt med en bedrift på egen hånd uten å søke, er ikke med i statistikken. De blir lagt inn som søkere når lærekontrakten godkjennes av fylkene.

De største utdanningsprogrammene, *teknikk og industriell produksjon, bygg- og anleggsteknikk, helse- og sosialfag og elektrofag*, har også flest søkere til læreplass. Antallet søkere til lærefag har økt fra 2010 til 2011 på alle utdanningsområdene med unntak av *bygg- og anleggsteknikk*.

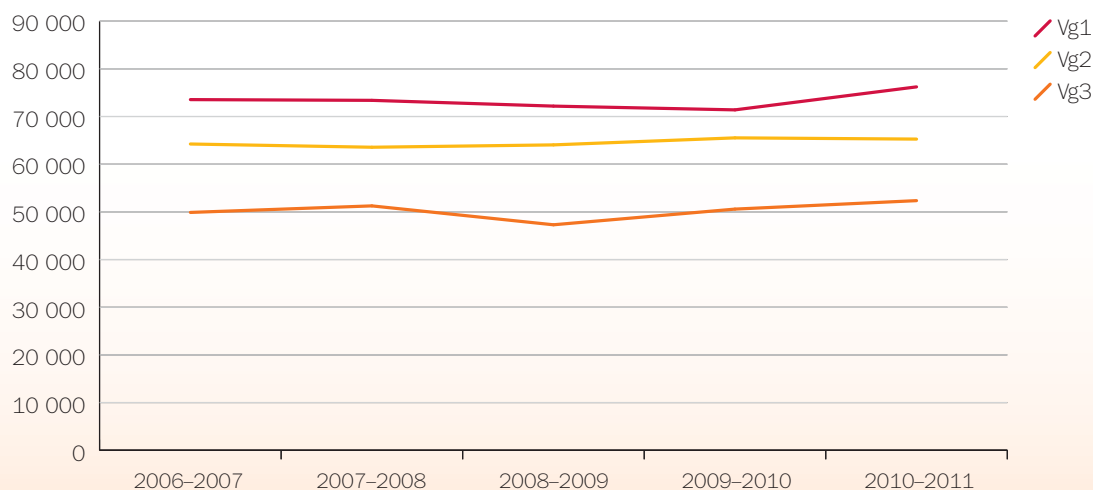
Det har vært en nedgang i andelen som søker *bygg- og anleggsteknikk* de siste årene, og denne utviklingen fortsetter også i år (to prosentpoeng). Andelen som søker *bygg- og anleggsteknikk*, har falt fra 22 prosent i 2008 til 16 prosent i 2011. Andelen som søker læreplass i *elektrofag*, har økt fra 11 prosent i 2008 til i overkant av 16 prosent i 2011. Dette er også en trend som har vart i flere år.

## 1.9 | HVORDAN ENDRES ELEVTALLET I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING?

Ungdom som har fullført grunnskolen eller tilsvarende, har rett til tre års sammenhengende videregående opplæring. I noen lærefag er opplæringstiden lenger enn tre år. I slike tilfeller utvides retten til den opplæringstiden som er fastsatt for faget. Denne rettigheten, som ofte betegnes som *ungdomsretten*, må vanligvis tas ut i løpet av en sammenhengende periode på fem år, eller seks år hvis opplæringen blir gitt i bedrift. I tillegg må retten brukes innen utgangen av det året en fyller 24 år (opplæringsloven § 3–1).

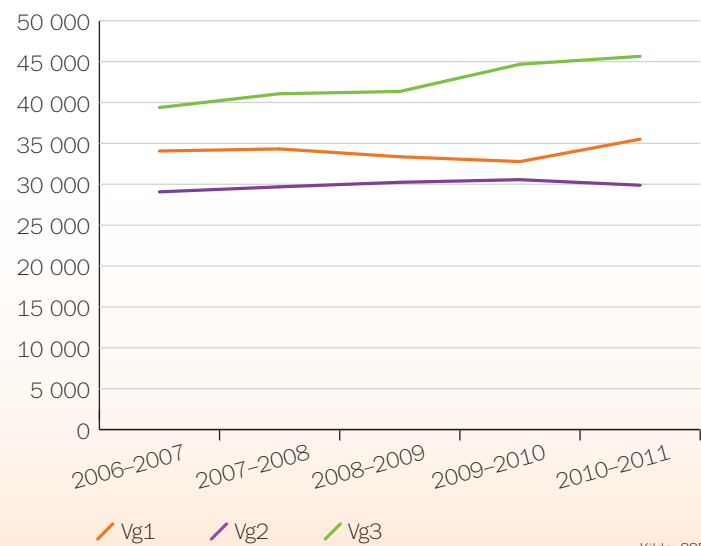
Høsten 2010 var det ca. 194 000 elever i videregående opplæring. Av disse var det 4 884 elever med vedtak om opplæring som fører fram til grunnkompetanse, og 1 086 elever med fagopplæring i skole. Merk at tallene for Vg1 for 2010–2011 ikke er direkte sammenlignbare med årene før, fordi de i år inneholder elever som tidligere var skilt ut i kategorien *alternativ opplæring*. Disse elevene kalles nå *elever med vedtak om opplæring som fører frem til grunnkompetanse*, og er inkludert i de øvrige utdanningsprogrammene. Dette fører til at den tilsynelatende store økningen i antall elever i Vg1 i figur 1.8 ikke er reell. Antallet elever i Vg2 falt med 258 elever fra 2009–2010 til 2010–2011, mens antallet elever i Vg3 økte med 1 775 elever.

**FIGUR 1.8** Elever i videregående opplæring fordelt på nivå, 2006–2007 til 2010–2011. Reviderte tall (2010–2011 foreløpige tall). Antall.



Kilde: SSB

**FIGUR 1.9** Elever på studieforberedende utdanningsprogram fordelt på nivå, 2006–2007 til 2010–2011. Reviderte tall (2010–2011 foreløpige tall). Antall.



Kilde: SSB

**FIGUR 1.10** Programområder Vg2 studiespesialisering, 2010–2011. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet/SSB

### Flere elever på studieforberedende utdanningsprogram

Om lag halvparten av elevene som begynte på Vg1 i 2010, begynte på et studieforberedende utdanningsprogram. Andelen elever på studieforberedende øker på Vg3. Dette må sees i sammenheng med at mange ved de yrkesfaglige utdanningsprogrammene velger å ta påbygging til generell studiekompetanse etter Vg2. Tabell 1.7 viser fordelingen mellom de ulike programmene som kvalifiserer for generell studiekompetanse.

### Flest elever på programområdet for språk, samfunnsfag og økonomi på Vg2

Av de 24 221 elevene som var registrert på utdanningsprogram for studiespesialisering på Vg2, var det flest elever på programområdet for språk, samfunnsfag og økonomi, med nesten 60 prosent av elevene.

Dette er også det området som øker mest. Antallet elever på programområdet *realfag* har falt noe i perioden 2008–2009 til 2010–2011. Blant elevene på studiespesialisering er *sosiologi* og *sosialantropologi* det mest populære programfaget. 10 629 elever har valgt dette faget.

### Antall elever som begynner på yrkesfaglige utdanningsprogram øker

Figur 1.11 viser antallet elever på Vg1, Vg2 og Vg3. Som tidligere kommentert, faller antallet elever markert på Vg3 i skole på grunn av overgangen til læretid eller til et studieforberedende utdanningsprogram.

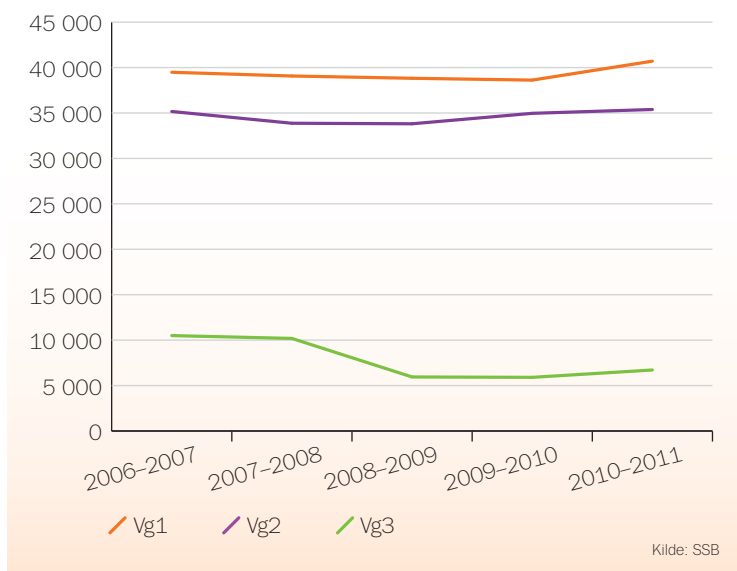
Blant de yrkesfaglige utdanningsprogrammene var det flest elever på *helse- og sosialfag* og *teknikk og industriell produksjon* både på Vg1 og Vg2. I 2010–2011 var det lavest elevtallet i Vg1 og Vg2 på *naturbruk*, og *restaurant- og matfag*.

**TABELL 1.7** Elever på studieforberedende utdanningsprogram per 1. oktober 2010 etter utdanningsprogram, foreløpige tall. Antall.

	Vg1	Vg2	Vg3
Studiespesialisering	28 922	24 221	26 651
Vg3 påbygging til generell studiekompetanse			13 297
Idrettsfag	4 036	3 583	3 741
Musikk, dans og drama	2 364	2 073	1 949

Kilde: Utdanningsdirektoratet

**FIGUR 1.11** Elever på yrkesfaglige utdanningsprogram fordelt på nivå 2006–2007 til 2010–2011. Reviderte tall (2010–2011 ikke reviderte tall). Antall.

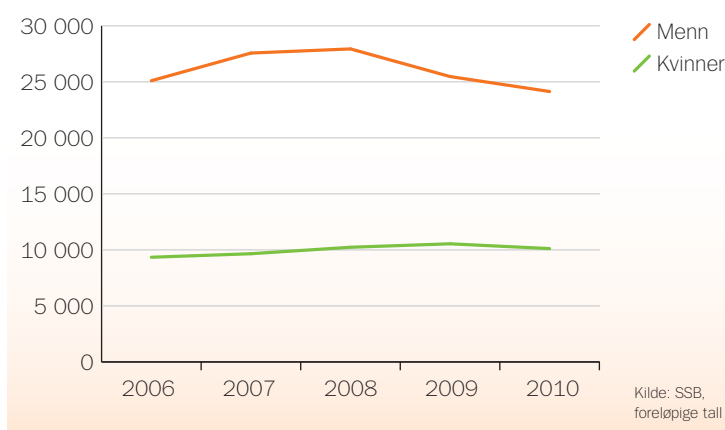


**TABELL 1.8** Elever på yrkesfaglige utdanningsprogram per 1. oktober 2010 etter utdanningsprogram, ikke reviderte tall. Antall.

	Vg1	Vg2	Vg3
Helse- og sosialfag	8 810	8 545	1 109
Teknikk og industriell produksjon	7 056	5 668	395
Elektrofag	4 846	4 064	1 122
Medier og kommunikasjon	3 814	3 216	2 368
Bygg- og anleggsteknikk	5 027	4 132	210
Service og samferdsel	3 404	3 932	217
Design og håndverk	3 327	2 291	361
Restaurant- og matfag	2 543	1 994	14
Naturbruk	1 879	1 544	917

Kilde: Utdanningsdirektoratet/SSB

**FIGUR 1.12** Lærlinger etter kjønn. 2006–2010. Antall.



Kilde: SSB, foreløpige tall

På *medier og kommunikasjon* kan elevene oppnå generell studiekompetanse. Det er derfor naturlig at dette yrkesfaglige utdanningsprogrammet har en relativt høy andel elever i Vg3 sammenlignet med andelen elever i Vg2.

Sammenlignet med 2009–2010 var det en økning i antall elever i alle de yrkesfaglige utdanningsprogrammene på Vg3, med unntak av *restaurant- og matfag* og *design og håndverk*. Det var størst økning i Vg3 fra 2009–2010 til 2010–2011 i utdanningsprogrammene *medier og kommunikasjon* (195), *helse- og sosialfag* (143) og *elektrofag* (82). Vansker med å få læreplass kan være årsak til at flere tilbys og velger Vg3 i skole som et alternativ.

### Færre lærlinger

Per 1. oktober 2010 var det registrert 34 248 lærlinger og 1 311 lærekandidater i videregående opplæring (SSB). Antall lærlinger har sunket med om lag fem prosent i forhold til året før, mens antallet lærekandidater har økt med seks prosent i forhold til året før.

Menn utgjør over to tredjedeler av lærlingene. Samtidig faller antall mannlige lærlinger med cirka fem prosent og antallet kvinnelige lærlinger med cirka fire prosent. Antallet lærlinger faller mest i de mannsdominerte lærefagene, mens antallet lærlinger i det kvinnedominerte *helse- og sosialfaget* øker noe. En mulig forklaring på nedgangen i de mannsdominerte lærefagene kan være at disse bransjene har blitt mest påvirket av konjunkturedgangen i forbindelse med finanskrisen. Dette gjelder for eksempel bygg- og anleggsbransjen.

### Opplæringslova § 4–1: KVEN SOM ER LÆRLING OG LÆREKANDIDAT

Lærling er etter denne lova den som har skrivne ein lærekontrakt med sikte på fagprøve eller sveineprøve i fag som har læretid etter forskrifter gitt med heimel i § 3–4. Lærekandidat er etter denne lova den som har skrivne ein opplæringskontrakt med sikte på ei mindre omfattande prøve enn fag- eller sveineprøve.

## VOKSNE I GRUNNOPPLÆRINGEN

Voksne som trenger grunnskoleopplæring, men som er over opplæringspliktig alder, har rett til det etter opplæringsloven § 4A-1. Retten gjelder de fagene som trengs for å få vitnemål for fullført grunnskoleopplæring for voksne. Voksnes rett til videregående opplæring er regulert etter opplæringsloven § 4A-3, og gjelder fra og med året de fyller 25.

### 1.10 | HVILKET TILBUD OM GRUNNOPPLÆRING HAR VOKSNE, OG HVORDAN BRUKES TILBUDET?

#### 273 kommuner har deltakere i grunnskoleopplæring for voksne

Voksne som trenger grunnskoleopplæring og ikke har rett til videregående opplæring, har rett til grunnskoleopplæring. Grunnskoleopplæring for voksne vil vanligvis omfatte de skriftlige fagene *norsk, engelsk og matematikk*. I tillegg må de velge to av de muntlige fagene *samfunnsfag, naturfag* eller *kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering (RLE)*.

Opplæringen er gratis, og det er kommunene som har ansvar for å organisere grunnskoleopplæring for voksne.

I skoleåret 2010–2011 hadde 273 kommuner

deltakere i grunnskoleopplæring for voksne. 163 av disse hadde deltakere i ordinær grunnskoleopplæring, mens 237 kommuner har voksne deltakere som fikk spesialundervisning på grunnskolens område. Ikke alle kommuner har voksne som får grunnskoleopplæring. Dette kan både skyldes at innbyggerne ikke har behov for tilbudet, eller at de har behov, men ikke kjenner godt nok til tilbudet. Noen kommuner deltar også i interkommunalt samarbeid om grunnskoleopplæring for voksne, slik at noen kommuner har deltakere fra andre kommuner.

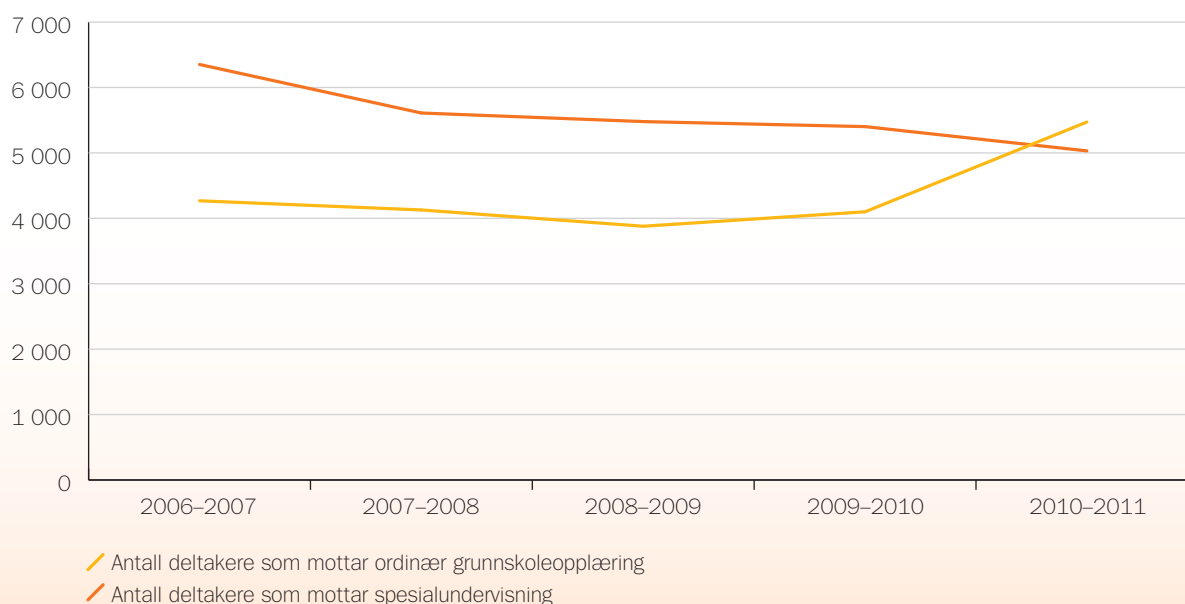
#### Flere voksne i ordinær grunnskoleopplæring

Høsten 2010 fikk 5 472 voksne ordinær grunnskoleopplæring, mens 5 031 voksne fikk grunnskoleopplæring i form av spesialundervisning.

Det totale antallet voksne i grunnskoleopplæring har økt i perioden fra 2008–2009 til 2010–2011, etter å ha falt i perioden fra 2006–2007 til 2008–2009. Antallet i ordinær grunnskoleopplæring har økt mest i Oslo, der det har økt med 799 personer fra 2009–2010 til 2010–2011.

Andelen minoritetsspråklige av voksne i grunnskoleopplæring, har økt fra 33 prosent i 2006–2007 til 50 prosent i 2010–2011. Andelen har økt mest blant deltakerne i ordinær grunnskoleopplæring, der den har økt fra 73 til

**FIGUR 1.13** Voksne i ordinær grunnskoleopplæring og spesialundervisning, 2006–2007 til 2010–2011. Antall.



Kilde: GSI

**TABELL 1.9** Deltakere 25 år eller eldre i videregående opplæring, 2007–2008 til 2009–2010. 2009–2010 foreløpige tall. Antall.

	2007–2008	2008–2009	2009–2010
Læringer og lærekandidater	4 766	4 864	4 716
Praksiskandidater	5 865	6 456	6 647
Elever	14 717	12 943	8 870
Totalt	25 348	24 263	20 233

Kilde: Utdanningsdirektoratet/SSB

87 prosent i perioden 2006–2007 til 2010–2011. 10 prosent av de som fikk spesialundervisning høsten 2010, var minoritetsspråklige.

Halvparten av deltakerne i grunnskoleopplæring for voksne var kvinner. Blant de minoritetsspråklige i ordinær grunnskoleopplæring har antallet økt både for menn og kvinner, men økningen har vært kraftigst for menn, der det har vært en økning på 78 prosent i antall deltakere fra 2006–2007 til 2010–2011.

Alderssammensetningen for deltakerne i ordinær grunnskoleopplæring og deltakerne som får spesialundervisning, er ganske ulik. 60 prosent av deltakerne i ordinær grunnskoleopplæring er 30 år eller yngre, mens for deltakerne som får spesialundervisning, er 26 prosent 30 år eller yngre.

### Færre voksne i videregående opplæring

Etter opplæringsloven § 4A–3 har voksne som har fullført grunnskolen, men ikke videregående opplæring eller tilsvarende, rett til gratis videregående opplæring. Fram til 1. august 2008 gjaldt denne retten for voksne født før 1978, men fra høsten 2008 ble dette endret til å gjelde fra og med det året en fyller 25 år. Opplæringen skal tilpasses den enkeltes behov og livssituasjon.

Undervisningstilbudet til voksne kan være komprimert, og som resultat av en realkompetansevurdering kan også opplæringen bli kortere.

Antallet voksne elever i videregående opplæring har gått noe ned. Datagrunnlaget for voksne i videregående opplæring er imidlertid endret slik at tallene ikke er direkte sammenlignbare med tidligere publisert statistikk. I det nye datagrunnlaget blir data for voksne deltakere i videregående opplæring innhentet bare for deltakere som er aktive per 1. oktober eller som har et resultat, for eksempel karakter i et fag eller gått opp til en fag- og svenneprøve eller tatt praksiskandidatprøven.

53 prosent av de voksne deltakerne i videregående opplæring i skoleåret 2009–2010

var kvinner. Gjennomsnittsalderen til voksne deltakere var 36 år. Det er flest voksne deltakere på utdanningsprogrammet *helse- og sosialfag*. Om lag en tredjedel var på dette utdanningsprogrammet skoleåret 2009–2010 (inkluderer kun deltakere som tar tilbud innen strukturen i Kunnskapsløftet). Det var også en høy andel deltakere på påbygging til generell studiekompetanse. Om lag 15 prosent av deltakerne tok dette utdanningsprogrammet (inkluderer kun deltakere som tar tilbud innen strukturen i Kunnskapsløftet).

Av de 20 233 voksne deltakerne i videregående opplæring i 2009–2010 ble 2 820, eller 14 prosent, realkompetansevurdert. Dette er en nedgang fra 2008–2009 da 20 prosent (4 834) av de voksne deltakerne ble realkompetansevurdert.

#### Opplæringslova § 4A–3: RETT TIL VIDAREGÅANDE OPPLÆRING FOR VAKSNE

Vaksne som har rett til videregående opplæring har rett til vurdering av realkompetansen sin og til kompetansebevis (Realkompetansevurdering).

#### Opplæringslova § 3–5: FAG- OG SVEINE-PRØVE UTAN LÆREFORHOLD OG SKOLE

Det er mulig å ta fag- og sveineprøve på grunnlag av allsidig praksis i faget som er 25 prosent lengre enn den fastsette læretida. Fylkeskommunen avgjør om den praksisen kandidaten viser til, kan godkjennast, og kan i særlege tilfelle godkjenne kortare praksis (Praksiskandidater).

## 1.11 HVORDAN HAR BEFOLKNINGENS UTDANNINGSNIVÅ UTVIKLET SEG OVER TID?

Resultatet av utdanningssystemet kan blant annet vurderes gjennom å undersøke det generelle utdanningsnivået i befolkningen. Figur 1.14 viser hvordan dette har utviklet seg de siste 30 årene fordelt på kjønn.

Figuren viser at utdanningsnivået har økt markert de siste 30 årene. I 2009 hadde 45 prosent av mennene og 40 prosent av kvinnene videregående opplæring som høyest fullførte opplæring. Videregående opplæring er definert som de som har fullført VKII/Vg3, eller som har bestått fagprøve. De som har bestått kortere videregående utdanning, blir kategorisert på grunnskolenivå.

Som figuren viser, har utdanningsnivået økt mest for kvinner. Det er nå flere kvinner enn menn som har tatt utdanning på universitets- og høyskolenivå.

## 1.12 HVA KJENNETEGNER PERSONALET I GRUNN-OPPLÆRINGEN: LÆRERE, LEDERE OG ASSISTENTER?

Lærere i Norge utdannes enten gjennom fireårig grunnskolelærerutdanning eller gjennom lærerutdanning på universitetene. Høsten 2010 ble det innført en ny lærerutdanning for grunnskolen i Norge. Hovedendringen er at en lærerstudent nå kan velge en spesialisering mot 1. til 7. trinn eller mot 5. til 10. trinn.

### GNIST

GNIST er en femårig satsning for å øke statusen til lærerne og rekruttere flere gode lærere. Satsningen er et samarbeid mellom Kunnskapsdepartementet, Utdanningsforbundet, Nasjonalt råd for lærerutdanning, Skolenes landsforbund, KS, NHO, LO, Pedagogstudentene, Norsk Studentorganisasjon, Elevorganisasjonen, Norsk Lektorlag, Norsk Skolelederforbund.

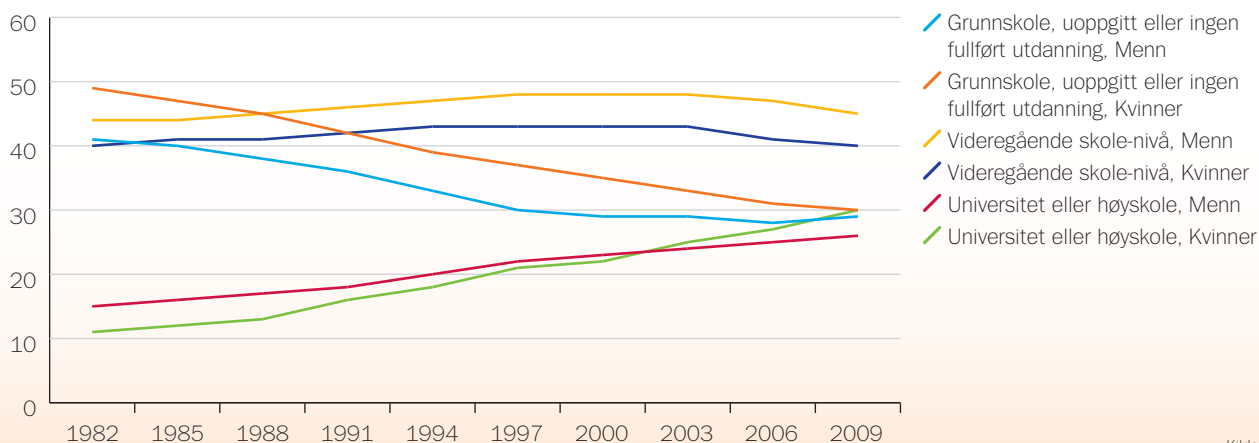
Mange undersøkelser viser at lærernes formelle kompetanse har betydning for elevenes læringsresultater (Falch og Naper 2008; Opheim mfl. 2010; Skolverket 2006).

### De fleste lærere har lavere universitets- og høyskoleutdanning med pedagogikk

Tabell 1.10 viser en oversikt over antall assistenter, lærer og ledere i kommunale og fylkeskommunale grunnskoler, fordelt på kvalifikasjoner og kjønn. Tallene inneholder informasjon om alle ansatte, også de som har bijobb i skolen.

74 prosent av lærerne i grunnskolen i 2009 var kvinner. Blant lederne var det en jevnere kjønnsfordeling med 56,5 prosent kvinner. 85 prosent av assistentene var kvinner. Lærere og ledere uten pedagogikk er i tabell 1.10 og 1.11 definert som personale uten utdanningene praktisk pedagogisk utdanning, allmennlærer, faglærer, førskolelærer, spesialpedagogisk utdanning eller annen pedagogisk utdanning.

**FIGUR 1.14** Befolkningens høyeste utdanningsnivå. Personer 20 år og eldre etter utdanningsnivå og kjønn, 1982 til 2009. Prosent.



Kilde: SSB

**TABELL 1.10** Lærere, ledere og assistenter i grunnskolen etter kvalifikasjoner og kjønn. Fjerde kvartal 2009. Antall og prosent.

	I alt	Kvinner	Menn
<b>Lærere</b>			
<b>Antall lærere i alt</b>	<b>67 200</b>	<b>49 852</b>	<b>17 348</b>
Høyere universitets- og høyskoleutdanning og pedagogikk	3,9	3,3	5,3
Høyere universitets- og høyskoleutdanning uten pedagogikk	1,0	0,8	1,5
Lavere universitets- og høyskoleutdanning og pedagogikk	83,9	85,2	80
Lavere universitets- og høyskoleutdanning uten pedagogikk	4,5	3,9	6,0
Videregående utdanning eller lavere uten pedagogikk	6,8	6,7	7,2
<b>Ledere</b>			
<b>Antall ledere i alt</b>	<b>4 979</b>	<b>2 817</b>	<b>2 162</b>
Høyere universitets- og høyskoleutdanning og pedagogikk	6,6	6,4	6,8
Lavere universitets- og høyskoleutdanning og pedagogikk	87,4	88,1	86,6
Ledere uten pedagogikk	6,0	5,5	6,7
<b>Assistenter</b>			
<b>Antall assistenter i alt</b>	<b>13 942</b>	<b>11 873</b>	<b>2 069</b>
Barne- og ungdomsarbeiderutdanning	17,1	18,8	7,4

Kilde: SSB

### Økningen i andel lærerårsverk uten godkjent utdanning har stagnert

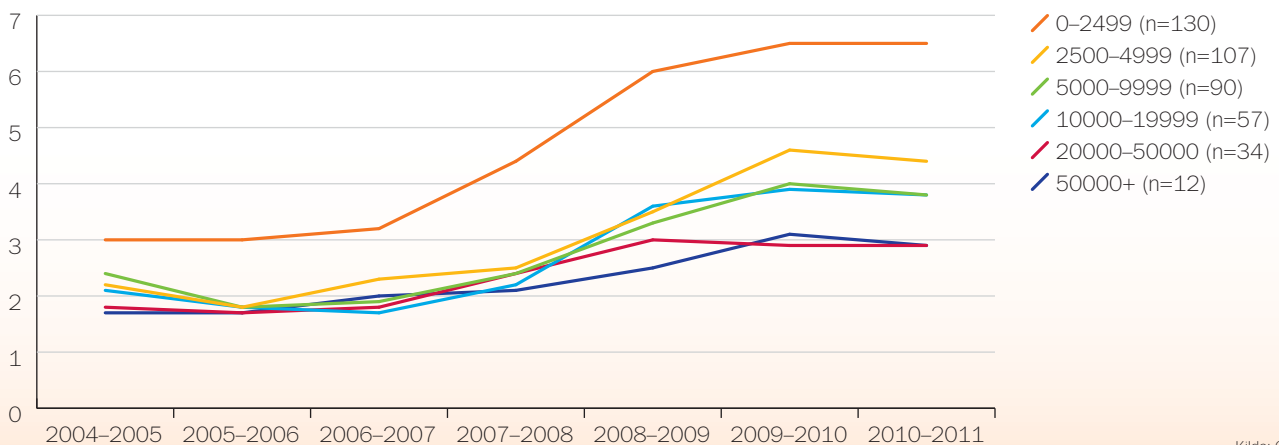
Den største gruppen lærere som underviser i grunnskolen har lavere universitets- eller høyskoleutdanning med pedagogikk. Kun fire prosent av de som underviser i grunnskolen har ikke godkjent utdanning for det trinn de underviser på. Lærere uten godkjent utdanning er en lite ensartet gruppe som både består av lærere som har undervist i mange år, og yngre mennesker som har tatt en pause i utdanningsløpet. Mange av lærerne som

mangler godkjent utdanning, er i ferd med å skaffe seg slik utdanning (Nyen & Svensen 2002).

Figur 1.15 viser at de minste kommunene skiller seg ut ved å ha en betydelig større andel lærerårsverk uten godkjent kompetanse for det trinnet de underviser på enn andre kommunegrupper. Andelen lærerårsverk uten godkjent kompetanse er for de fleste kommunestørrelser noe lavere i skoleåret 2010–2011 enn i 2009–2010.

Tallet har økt siden innføringen av Kunnskapsløftet skoleåret 2006–2007.

**FIGUR 1.15** Andel lærerårsverk uten godkjent utdanning for det trinn de underviser på i grunnskolen fordelt etter kommunestørrelse, 2004–2005 til 2010–2011. Prosent.



Kilde: GSI

Nær 12 prosent er uten godkjent utdanningsbakgrunn (SSB). Tall fra SSBs arbeidstakerregister viser en noe høyere andel lærere uten godkjent utdanning enn i GSI. Forskjellen skyldes blant annet at det her telles hoder og ikke årsverk, slik som i GSI.

Andel lærere uten godkjent utdanning varierer avhengig av kommunestørrelse (figur 1.16). Spesielt er det forskjell på hvor stor andel som kun har videregående opplæring som høyeste fullførte utdanning. I tillegg er lærere med høyere universitets- og høyskoleutdanning uten pedagogisk påbygning i større grad ansatt i de største kommunene.

Skoleledere i 36 små og mellomstore kommuner oppgir at utfordringer med rekruttering av lærere med godkjent pedagogisk kompetanse er en hovedårsak til ansettelse av lærere uten slik kompetanse i grunnskoler i (Rambøll Management 2010). For de største kommunene er derimot behov for særskilt fagkompetanse i større grad angitt som viktigste årsak. Dette samsvarer med

at det er Akershus og Oslo, i tillegg til Troms og Finnmark, som har høyest andel lærere uten godkjenning.

### Flertallet av skolelederne er fornøyd med skoleeiers styring av skolene

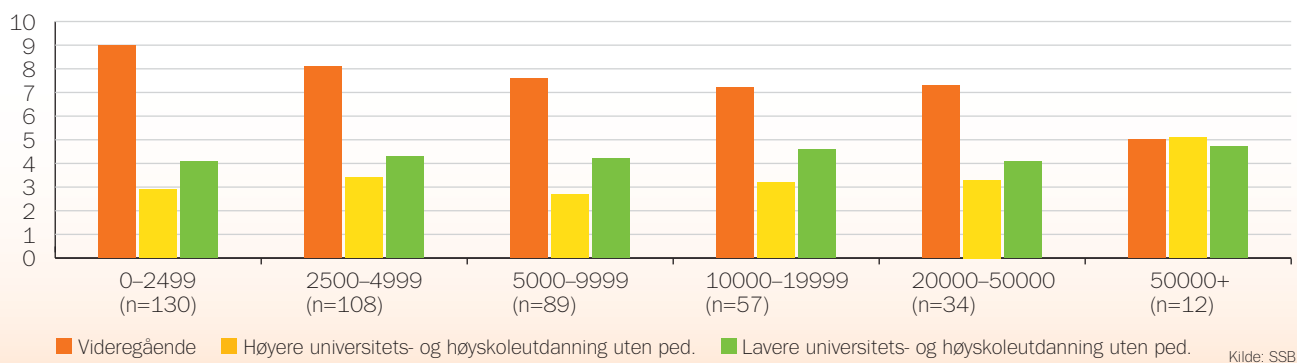
I Utdanningsdirektoratets årlige utvalgsspørring til skoleledere og skoleeiere oppgir kun tre prosent av kommunene at de ikke har skolefaglig kompetanse i stab eller linje. I tillegg svarer 62 prosent av skolelederne at de er ganske eller svært fornøyd med styringen av skolesektoren i kommunen (Vibe mfl. 2010)

### Mange grunnskolelærere i aldersgruppene 33–42 år og 53–61 år

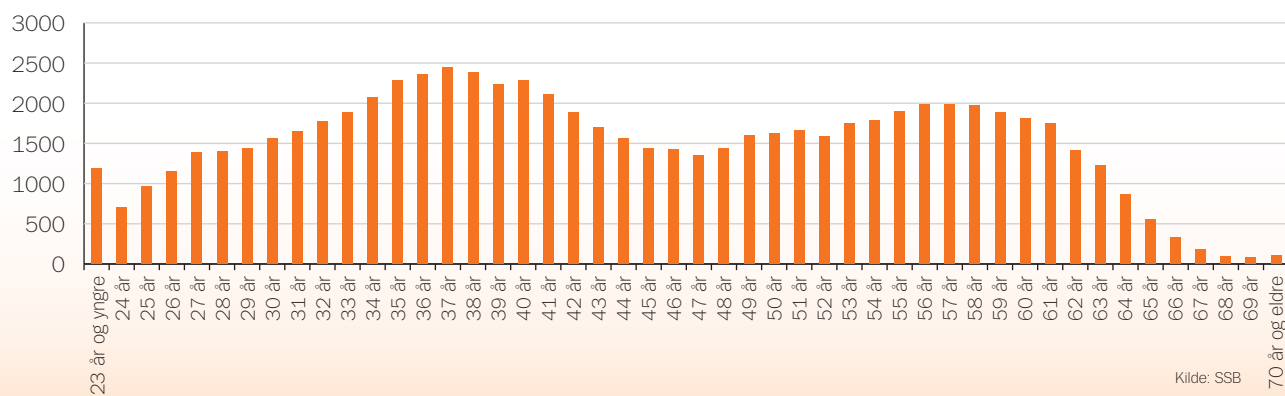
Gjennomsnittsalderen for lærere og ledere i grunnskolen er 44 år. Dette har vært tilnærmet uendret i perioden 2007 til 2009. Figur 1.17 viser aldersfordelingen for lærere og ledere i grunnskolen.

Alderen på lærere og ledere i grunnskolen har to topper. Det er flest mellom 33 og 42 år,

**FIGUR 1.16** Andel lærere i grunnskolen uten formelt godkjent utdanning etter utdanningsbakgrunn. Fjerde kvartal 2009. Prosent.



**FIGUR 1.17** Aldersfordelingen for undervisningspersonell (lærere og ledere) i grunnskolen. Fjerde kvartal 2009. Antall.





**TABELL 1.11** Lærere og ledere i videregående opplæring etter kvalifikasjoner og kjønn. Fjerde kvartal 2009. Antall og prosent.

	I alt	Kvinner	Menn
<b>Lærere</b>			
<b>Antall lærere i alt</b>	<b>25 348</b>	<b>12 543</b>	<b>12 805</b>
Høyere universitets- og høyskoleutdanning og pedagogikk	21,7	22,1	21,2
Høyere universitets- og høyskoleutdanning uten pedagogikk	6,7	6,0	7,4
Lavere universitets- og høyskoleutdanning og pedagogikk	53,9	57,4	50,4
Lavere universitets- og høyskoleutdanning uten pedagogikk	9,3	9,7	8,9
Videregående utdanning eller lavere uten pedagogikk	8,4	4,7	12,0
<b>Ledere</b>			
<b>Antall ledere i alt</b>	<b>2 831</b>	<b>1 318</b>	<b>1 513</b>
Høyere universitets- og høyskoleutdanning, og pedagogikk	24,0	24,1	23,9
Lavere universitets- og høyskoleutdanning og pedagogikk	51,9	50,7	52,9
Ledere uten pedagogikk	24,1	25,3	23,1

Kilde: SSB

men det er også relativt mange mellom 53 og 61 år. 22 prosent av lærere og ledere i grunnskolen er over 55 år. Det er en liten økning fra 2008. Andelen varierer noe mellom fylkene. Høyest andel av lærere og ledere over 55 er det i Sogn og Fjordane med 26 prosent og i Møre og Romsdal med 27 prosent. Lavest andel er det i Rogaland og Finnmark med henholdsvis 20 og 18 prosent.

### Høyere andel lærere med høyere universitets- og høyskoleutdanning i videregående opplæring.

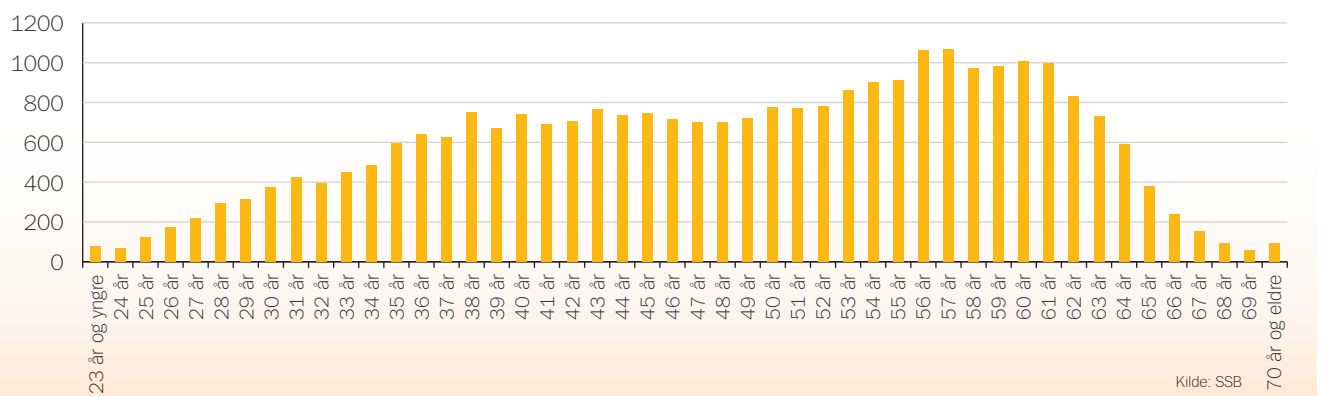
I 2009 hadde 21,7 prosent av lærerne i videregående opplæring høyere universitets- og høyskoleutdanning og pedagogikk. Dette er høyere enn i grunnskolen, hvor kun 3,9 prosent hadde slik utdanning.

### Høyere gjennomsnittsalder for lærere i videregående opplæring

Gjennomsnittsalderen for lærere og ledere i videregående opplæring har vært stabilt på 49 år siden 2007. Figur 1.18 viser aldersfordelingen blant lærere og ledere i videregående opplæring høsten 2009.

60 prosent av lærere og ledere var over 45 år, noe som er en svak nedgang fra 2008, mens 33 prosent var over 55 år, en svak økning fra 2008. Denne andelen varierer mellom fylkene. Høyest andel eldre lærere er det i Oppland og Vestfold der henholdsvis 38 og 37 prosent av lærerne og lederne var over 55 år. Lavest andel er det i Finnmark og Oslo der henholdsvis 24 og 26 prosent av lærerne og lederne er over 55 år.

**FIGUR 1.18** Aldersfordelingen for undervisningspersonell i videregående opplæring. Fjerde kvartal 2009. Antall.



Kilde: SSB



## 2

## Ressurser

I Norge bruker vi mye ressurser på skolen sammenlignet med andre land. Dette kapitlet gir et innblikk i hva ressursene brukes til, og hva som ligger bak Norges relativt høye ressursbruk i grunnskole og videregående opplæring.

Ressursbruken henger sammen med geografiske forhold og befolknings-sammensetning. Dette fører også til store ulikheter i ressursbruken mellom små og store kommuner.



## 2.1 | HVOR MYE KOSTER GRUNNSKOLEOPPLÆRINGEN?

I 2010 kostet den offentlige grunnskoleutdanningen 90 463 kroner per elev. Lønnsutgifter utgjør den største utgiften og har dermed størst innvirkning på de totale driftsutgiftene (se figur 2.1). Fra 2009 til 2010 har utgifter til grunnskoleutdanning hatt en økning på 1,9 prosent (justert for pris- og lønnsvekst). Lønnsutgifter har tilsvarende økt med 2,2 prosent, hvilket er mindre enn økningen fra 2008 til 2009 som var på 3,1 prosent. Utgifter til skolelokaler og skyss samlet sett har økt med en prosent. Når det gjelder de små utgiftspostene har utgifter til inventar og utstyr økt med nær 14 prosent, hvilket utgjør ca. 100 kroner mer per elev. Som forventet går utgifter til undervisningsmaterieill ned med 4 prosent fra 2009, etter at innføringen av Kunnskapsløftet og tilhørende læremidler var implementert på alle trinn.

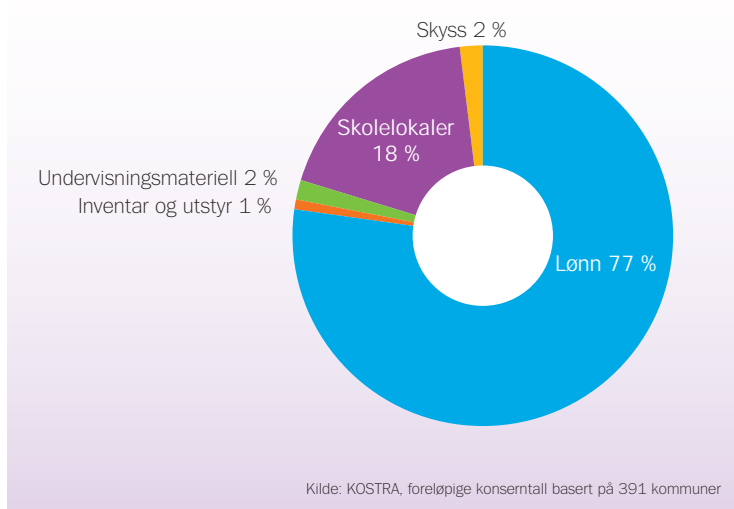
### Små kommuner har høyere utgifter per elev

Figur 2.2 viser tydelig sammenhengen mellom utgifter til grunnskoleopplæring og kommune-størrelse. Flere små skoler medfører høyere utgifter til administrasjon og drift per elev. Små kommuner har oftest en høyere andel små skoler sammenlignet med store kommuner. Spesielt påvirkes utgiftene av å ha få elever per lærer. I tillegg vil det i små kommuner være mer spredt bosetting, noe som igjen vil øke utgifter til skoleskyss. For å kunne si noe om hvordan kommunene prioriterer grunnsopplæringen må den delen av utgiftene som kommunene har liten innvirkningskraft på, slik som elevtall og spredt bosetning, skilles ut.

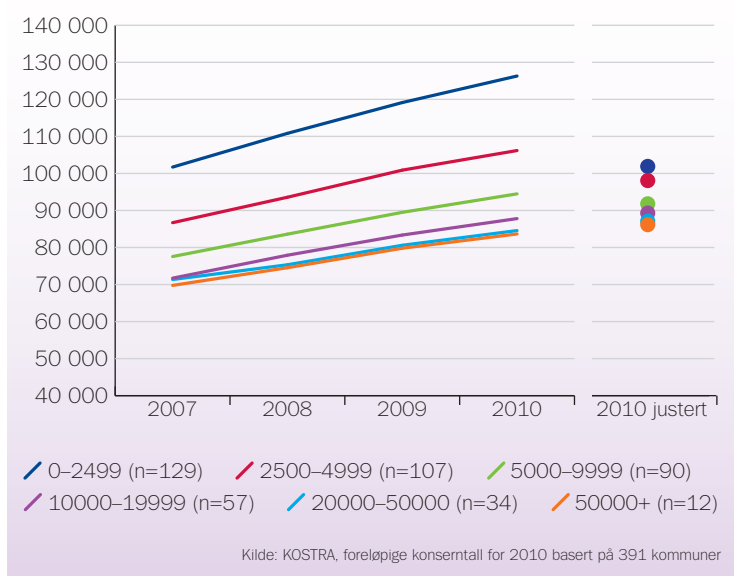
### Elevtall og reiseavstand forklarer mye av kommunal variasjon i utgifter

Figur 2.2 viser også utgifter per elev for 2010 etter at utgifter som skyldes variable som kommunene i liten grad kan påvirke er trukket fra. Disse er elevtall, reiseavstand og andel elever med innvandrerbakgrunn (Falch og Tovmo 2007). Forskjellen i gjennomsnittlige utgifter per elev mellom de største og de minste kommunene reduseres fra 42 000 kroner til 14 000 kroner per elev ved en slik justering. I analyser av kommunal variasjon i utgifter per elev tilskrives ca. 75 prosent av variasjonen disse variablene (Hægeland mfl. 2009). Ytterligere en variabel

**FIGUR 2.1** Utgifter per elev fordelt på lønns- og driftsutgifter. 2010. Prosent.



**FIGUR 2.2** Utgifter per elev fordelt etter kommune-størrelse. 2007 til 2010. Kroner.



som forklarer variasjonen i utgifter per elev er frie inntekter. Frie inntekter består av skattinntekter og rammetilskudd, og utgjør ca. 80 prosent av kommunens samlede inntekter i 2011. Dette er inntekter som kommunene kan disponere fritt innenfor gjeldende lover og regelverk. Rike kommuner bruker noe mer per elev enn andre på grunnskoleopplæring. Hægeland mfl. (2009) estimerer at 5-6 prosent av variasjonen i kommunenes utgifter per elev kan tilskrives frie inntekter. Andre variabler som påvirker utgiftsnivået er andelen elever med særskilte behov, tilgang på personell (lærernes ansiennitet og utdannings-

bakgrunn vil påvirke lønnsutgifter) og til slutt hvordan kommunen selv prioriterer skolesektoren opp mot behovet i andre kommunale sektorer.

### Grunnskolenes budsjettandel mer påvirket av behovet i barnehagene

Endringen i kommuneloven i 1992 åpnet for en omorganisering i kommunene. Dette skjedde parallelt med en gradvis overgang til en mer desentralisert ansvarsfordeling innen skolevesenet i flere europeiske land. I 2009 hadde ca. 2/3 av kommunene i landet en såkalt flat struktur (Agenda Kaupang 2010). En flat struktur innebærer at driftsfullmakter (personal- og budsjettansvar) overføres fra skoleeier til rektor. Samtidig har statlig tilskudd i større grad blitt overført gjennom rammefinansiering. Kommunene kan altså i større grad selv bestemme over ressursprioriteringer og organisering av virksomheten, mens staten gir generelle mål for oppgaveløsningen. Bonesrønning mfl. (2010) har sett nærmere på hvordan skolesektorens posisjon i den kommunale budsjettkampen har endret seg fra 2001 til 2008.

Analysene viser at grunnskolen får en større andel av det kommunale budsjettet når de frie inntekter øker i 2008 enn i 2001. Sammenlikningene viser også at skolesektorens budsjettandel er mindre påvirket av behovet i pleie og omsorgssektoren i 2008 enn i 2001. På den annen side påvirkes grunnskolesektoren betydelig mer av at andelen 0–5 åringer øker i 2008 enn i 2001. En slik utvikling er relevant å se i lys av innføring av barnehageforliket i 2003 og en kommunal bevissthet på fremtidige ressursbehov i forbindelse med lovfestet rett til barnehageplass

i 2009. Et siste funn i analysen er at endringer i andelen 6-15 åringer har mindre innvirkning på økningen i grunnskolenes budsjettandel i 2008 enn i 2001, men dette endringen kan også tilskrives timetallsutvidelsene (2004–2005 og 2008–2009) i grunnskolen.

En tolkning av disse funnene er at barnehage og skole sees mer under ett i budsjettarbeidet enn tidligere, med den konsekvens at en ekspansjon i barnehage slår sterkere ut som en nedgang i skolesektorens budsjett (Bonesrønning mfl. 2010).

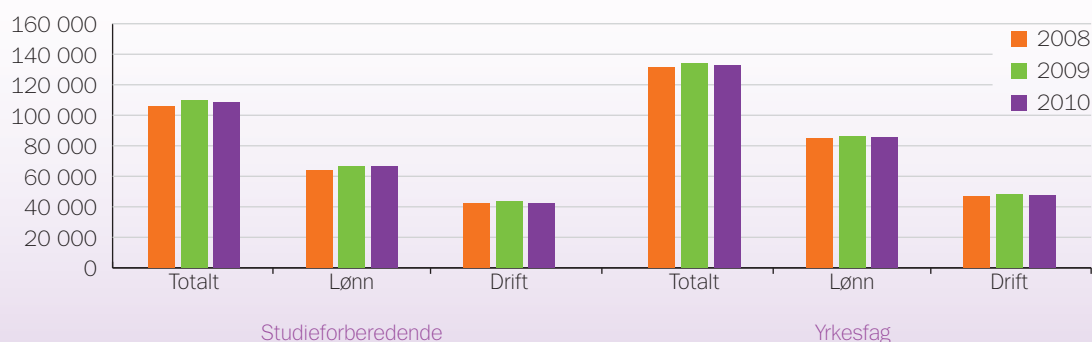
## 2.2 | HVOR MYE KOSTER VIDEREGÅENDE OPPLÆRING?

De totale driftsutgifter per elev i 2010 er 108 764 kroner for de 3 studieforbereende og 132 875 kroner for de 9 yrkesfaglige utdanningsprogram (figur 2.3). Dette utgjør en svak nedgang på rundt 1 prosent for begge utdanningsveier fra 2009.

### Høyere lønnsutgifter per elev på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene

Lønnsutgifter utgjør rundt 61 prosent av de totale utgifter for studieforbereende og 64 prosent for yrkesfaglige utdanningsprogram (figur 2.3). Den høyere lønnsandelen for yrkesfaglige utdanningsprogram har bakgrunn i krav om mindre basisgrupper i undervisningen. Lønnsutgiftene avtar med 0,5 og 0,8 prosent og utgifter til annen drift avtar med 2 og 1,6 prosent for studieforbereende og yrkesfaglige utdanningsprogram. Dette skyldes at de totale lønnsutgiftene ikke har økt i like stor grad fra

**FIGUR 2.3** Utgifter per elev i studieforbereende og yrkesfaglig utdanningsprogram, justert for pris og lønnsvekst. 2008–2010. Kroner.



Kilde: KOSTRA, foreløpige konserntall for 2010 basert på 391 kommuner

2009 til 2010 som de gjorde fra 2008 til 2009. I tillegg øker antallet elever i videregående opplæring fra 2009 til 2010.

### Fylkeskommunale utgiftene per elev går ned

Sogn og Fjordane og de fire nordligste fylkeskommunene skiller seg ut ved å bruke mer utgifter per elev enn de resterende (figur 2.4 og 2.5). Fylkeskommunale forskjeller i frie inntekter har tidligere vist seg å forklare 40–50 prosent av variasjonen i driftsutgifter per elev (Hægeland mfl. 2009). Man har også funnet en positiv sammenheng mellom bosetningsmønster og utgifter per elev for fylkeskommunene, men sammenhengen er liten sammenlignet med hva den er for kommunene. Dette kan skyldes at skoleskiss ikke er medregnet i de totale utgiftene slik som for kommunene. I tillegg vil eldre elever reise lenger eller velge å flytte, for å kunne gå på en bestemt

videregående skole. Faktorer som elevtall og andel søkere til yrkesfaglige utdanningsprogram har liten sammenheng med utgifter per elev på fylkeskommunalt nivå (Hægeland mfl. 2009).

For de fleste fylkeskommuner er det en reell nedgang i utgift per elev. I Oslo, Vest-Agder, Nordland og Troms er det derimot en økning i utgifter. Fordelingen av elever på de ulike utdanningsprogram har betydning for hvor mye en elev koster. For eksempel vil den relative økningen av elever på studiespesialisering siste år redusere utgift per elev for studieforberedende utdanningsprogram, da utgifter per elev for denne utdanningen er en del lavere enn for idrettsfag og musikk, dans og drama. Tilsvarende vil den relative endringen på yrkesfaglige program, hvor andelen elever på helse og sosial øker mens andelen elever på bygg og anlegg og restaurant og matfag går ned, føre til lavere utgifter per elev for yrkesfaglige utdanningsprogram totalt.

**FIGUR 2.4** Utgifter per elev for studieforberedende utdanningsprogram, justert for pris og lønnsvekst. 2009 og 2010. Kroner.



Kilde: KOSTRA, SSB

**FIGUR 2.5** Utgifter per elev for yrkesfaglige utdanningsprogram, justert for pris og lønnsvekst. 2009 og 2010. Kroner.



Kilde: KOSTRA, SSB

## Mindre utgifter til fagopplæring i arbeidslivet

Andel av totale utgifter til videregående opplæring som går til fagopplæring i arbeidslivet går ned fra 8,4 i 2009 til 7,9 i 2010, etter å ha økt gradvis fra 2004 (KOSTRA). Dette følger utviklingen i antallet lærlinger (se kapittel 1). Brutto driftsutgifter per lærling er 57 400 kroner i 2010 og utgjør en reell økning på 0,2 prosent fra 2009.

## 2.3 HVORDAN FORDELES PERSONALRESSURSENE PÅ KOMMUNALT NIVÅ?

### Størst økning i lærertetthet i små kommuner

Interessen for lærertetthet har bakgrunn i en forventet sammenheng mellom en lærers tid til hver enkelt elev og elevens læringsresultater. På tross av at flere studier har forsøkt å påvise en slik sammenheng, har man kun i marginale elevgrupper kunnet finne en viss sammenheng mellom lærertetthet og læringsresultater i Norge (Bonesrønning mfl. 2009). Dette trenger ikke nødvendigvis bety at denne sammenhengen ikke eksisterer. Et problem med å påvise en slik sammenheng kan være at det er for liten spredning

i lærertettheten innenfor skoler det er naturlig å sammenligne til at dette gir store utslag i elevresultater (Opheim mfl. 2010). I tillegg kan bakenforliggende faktorer, som for eksempel at ekstra lærerressurser settes inn ved behov, kamuflere betydningen av lærertettheten.

Gjennomsnittlig antall elever per lærer for 1.–10. trinn i en gjennomsnittlig undervisningssituasjon er 13,7 når alle undervisningstimer er medregnet og 17 når timer til spesialundervisning og særskilt norsk er ekskludert. De to målene på gruppestørrelse øker svakt med henholdsvis 0,1 og 0,3 fra i fjor. Dette er en endring i trenden, som har vært en svakt avtagende gruppestørrelse siden skoleåret 2005-2006. Det som i størst grad har innvirket til økningen i gruppestørrelse 1 siste år er en økning i gruppestørrelsen på 1.–4. trinn, mens det er størst økning på 8.–10. trinn når det gjelder gruppestørrelse 2. Lovfestet krav (opplæringsloven § 1-3) om særlig høy lærertetthet på 1.–4. trinn i norsk og matematikk som kom i 2009 er dermed lite sporbart på nasjonalt nivå.

Litt over 30 prosent av dagens elever går på skoler hvor gruppestørrelse 1 er mer enn 16 elever per lærer. Dette er en svak økning sammenlignet med i fjor.

Det går tydelig frem av figur 2.6 at gruppestørrelsen i stor grad har sammenheng med kommunestørrelsen. Dette skyldes at kommunestørrelse og skolestørrelse ofte samsvarer. Vi vet at over 2/3 av den variasjonen vi finner mellom kommuner i gruppestørrelse 1, kan forklares ut ifra den gjennomsnittlige skolestørrelsen i kommunen (Utdanningsdirektoratet 2010h). For skoleåret 2010–2011 er det i snitt seks flere elever som må dele på en lærer i de største kommunene sammenlignet med de minste. Det har vært størst nedgang i gruppestørrelsen i de minste kommunene (<2 500 innbyggere), mens det i de største og i kommuner i størrelsesorden 5 000–10 000 innbyggere har vært en økning. Ulik utvikling i gjennomsnittlig gruppestørrelse i små og store kommuner kan til dels forklares ved endringen i antall 6–15 åringer, men ulik implementering av krav til økt lærertetthet kan også ha hatt en innvirkning.

### Elever per kontaktlærer øker mest i de større kommunene

Kontaktlærerordningen er styrt av § 8-2 i opplæringsloven og er et tiltak for en tettere oppfølging av den enkelte elev, som skal gi en positiv effekt på resultater, fravær og fullføring.

## MÅL PÅ LÆRERTETTHET

*Gruppestørrelse 1:* Dette er et mål på gruppestørrelse sett fra elevenes side, der gjennomsnittlig gruppestørrelse er et uttrykk for antall elever per lærer i en gjennomsnittlig undervisningssituasjon.

*Teller* = summen av antall undervisningstimer elevene får.

*Nevner* = summen av antall undervisningstimer lærer gir.

Fordi gruppestørrelse 1 inkluderer alle timer uten å ta hensyn til hvordan undervisningen organiseres er denne egnet til å sammenligne over tid, men vil gi inntrykk av at lærertettheten er høyere enn det den i realiteten er for elevene.

*Gruppestørrelse 2:* Denne skiller seg fra gruppestørrelse 1 ved at timer til spesialundervisning og til særskilt norskopplæring for språklige minoriteter er *ekskludert* fra både lærertimer og elevtimer i beregningen. Disse elevgruppene er ofte fysisk adskilt fra resten av elevene i undervisningen. Gruppestørrelse 2 gir derfor et mer realistisk bilde av den gjennomsnittlige gruppestørrelsen, men den vil samtidig påvirkes av hvordan undervisningen organiseres.

Gjennomsnittlig antall elever per kontaktlærer i 2010-2011 er 15,8, slik den var for 2009-2010. Som for lærertettheten har skolestørrelsen også stor innvirkning på elever per kontaktlærer. Dette gjenspeiles ved en tydelig negativ sammenheng mellom elever per kontaktlærer og kommunestørrelsen (figur 2.7). En kontaktlærer i de største kommunene har i snitt oppfølgingsansvar for i overkant av fem elever mer enn en kontaktlærer i de minste kommunene.

Antall elever per kontaktlærer har siden 2007-2008 økt på tvers av kommunestørrelse, men økningen har vært størst for kommuner med mer enn 20 000 innbyggere. En lærer som har kontaktlærerfunksjon har krav på godtgjøring i form av lønn og redusert leseplikt. Lokale forhandlinger kan resultere i ytterligere tillegg enn gitt ved minstekrav. Som oftest er en lærer kontaktlærer for hele basisgruppen dersom denne er under en viss størrelse. Hvor terskelen går for å dele ansvaret på to lærer er uvisst. I dag går 61 prosent av alle elever på skoler hvor kontaktlærer i snitt har ansvar for mer enn 15 elever.

### Bruken av assistenter fortsetter å øke

Det har siden 2005 vært en jevn økning av andelen assistentårsverk blant de tilsatte i grunnskolen. I snitt for hele landet var det i oktober 2010 ansatt 10,4 assistentårsverk per 100 undervisningsårsverk. Året før var tallet 9,5 assistentårsverk per 100 undervisningsårsverk.

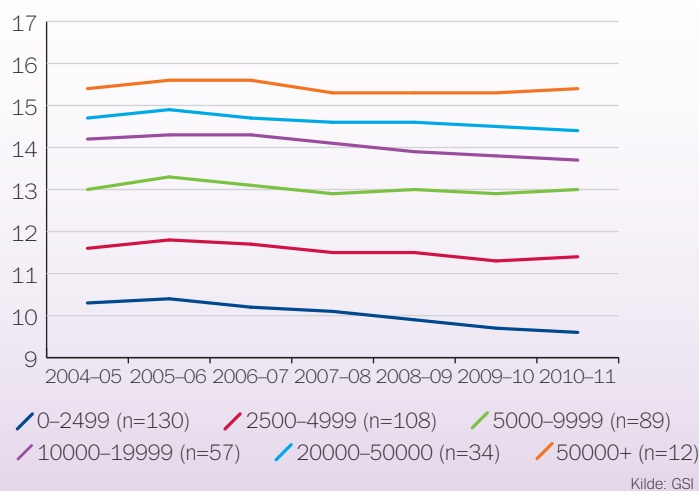
Figur 2.8 viser at bruken av assistenter er noe mindre utbredt i de største og minste kommunene sammenlignet med andre kommuner. I tillegg har veksten i bruken av assistenter ikke vært like sterk i disse kommunene som for de resterende.

### Mange assistenter følger opp elever med behov for ekstra faglig hjelp

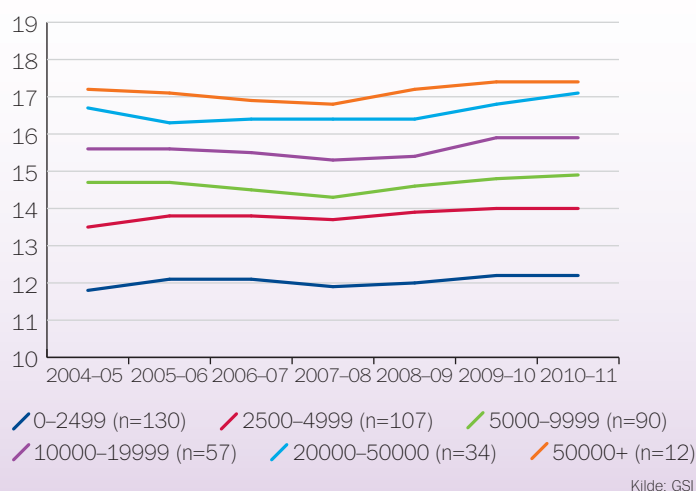
En spørreundersøkelse (basert på svar fra 96 skoleledere og 174 assistenter) om hvilken bakgrunn assistenter har og hvilke oppgaver de utfører viser at assistenter som oftest har videregående skole som sin høyeste fullførte utdanning. Mer enn halvparten av disse har fagbrev i barne- og ungdomsarbeid (Rambøll Management 2010).

Undersøkelsen viser at assistenters viktigste oppgaver er å bistå elever med praktisk, sosial, personlig, faglig og pedagogisk støtte. Når det gjelder i hvilken grad assistenter utfører pedagogiske oppgaver er det er det imidlertid store forskjeller mellom hva skoleledere oppgir og hva assistentene selv oppgir. Forskjellene er særlig

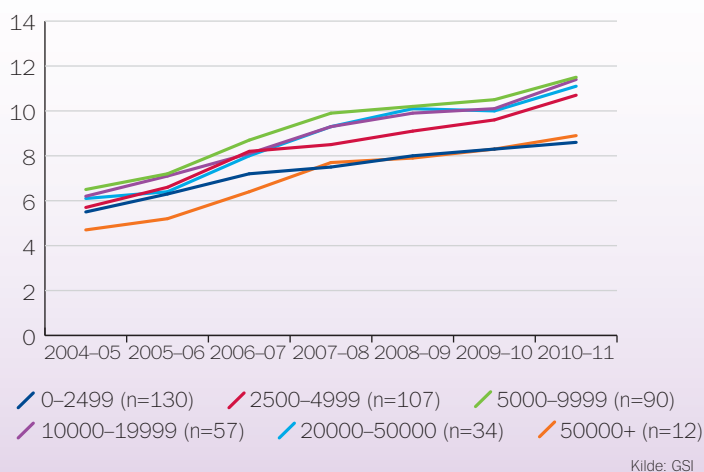
**FIGUR 2.6** Gruppestørrelse 1 for 1.-10. trinn fordelt etter kommunestørrelse. 2004-2005 til 2010-2011. Antall.



**FIGUR 2.7** Elever per kontaktlærer for 1.-10. trinn fordelt etter kommunestørrelse. 2004-2005 til 2010-2011. Antall.

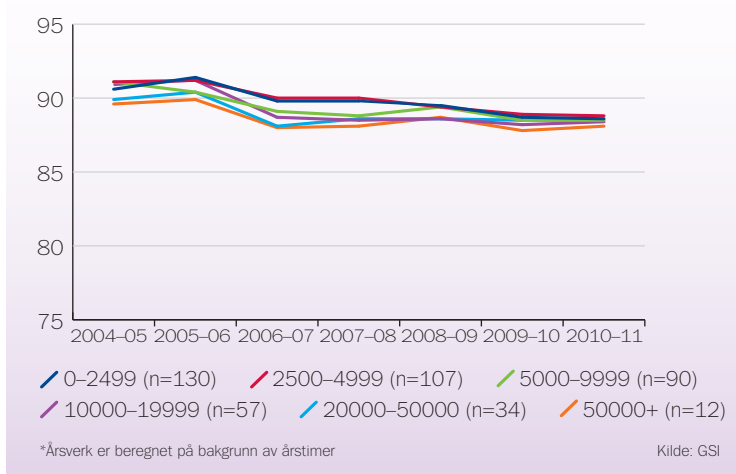


**FIGUR 2.8** Assistentårsverk per 100 årsverk for undervisningspersonale fordelt etter kommunestørrelse. 2004-2005 til 2010-2011. Antall.

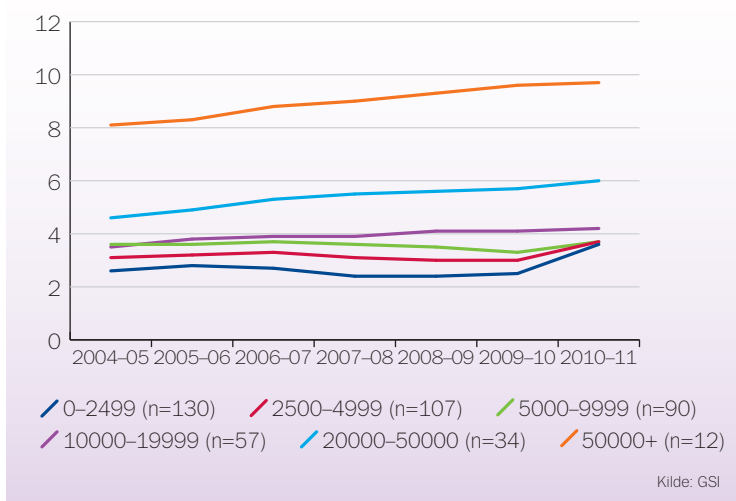




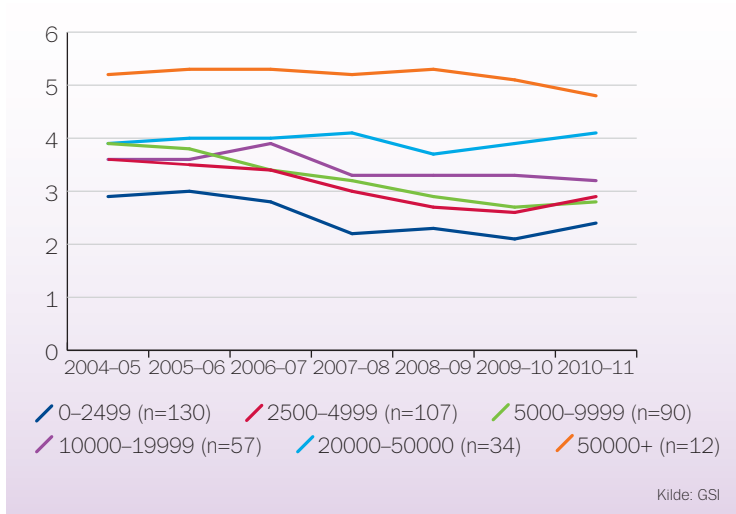
**FIGUR 2.9** Andel av beregnede årsverk\* til undervisningspersonale som brukes til undervisning fordelt etter kommune-størrelse. 2004–2005 til 2010–2011. Prosent.



**FIGUR 2.10** Andel elever med særskilt norsk fordelt etter kommune størrelse. 2004–2005 til 2010–2011. Prosent.



**FIGUR 2.11** Andel lærertimer til særskilt norskundervisning fordelt etter kommune størrelse. 2004–2005 til 2010–2011. Prosent.



store når det gjelder i hvor stor grad assistenter utfører pedagogiske oppgaver alene. For eksempel svarer 52 prosent av assistentene og 27 prosent av skolelederne at assistentene daglig bistår lærerne ved å ta ut elever med behov for ekstra faglig hjelp i mindre grupper. I tillegg svarer 17 prosent av assistentene og ingen av skolelederne at assistentene daglig gir undervisning i timene uten veiledning fra lærer. Dette støtter opp under funn gjort av Nordahl og Hausstätter (2009), om at assistenter av og til har ansvar for undervisning med skolefaglige mål.

Ansettelse av assistenter begrunnes generelt med økende behov for tettere oppfølging av enkeltelever i ordinær opplæring og med økning i elever med enkeltvedtak om spesialundervisning. Behov for å øke voksentetthet er dernest en viktig årsak. Ansettelse av assistenter begrunnes noe ulikt avhengig av kommune størrelse. utfordringer i forhold til rekruttering av pedagogisk personale og behov for assistenters fagkompetanse er i større grad angitt som forklaringer i små kommuner (<5000 innbyggere). Mellomstore (5000–20000 innbyggere) og store kommuner (>20000 innbyggere) oppgir behov for tettere oppfølging av elever som begrunnelse i noe større grad enn i små kommuner.

### Lærerne bruker mindre tid til undervisning

Lærernes årsverk (i GSI) omfatter den tiden de underviser (leseplikten). I tillegg kan leseplikten til en lærer reduseres dersom læreren har andre krevende oppgaver som kontaktlærerfunksjonen eller sosial- og yrkesrådgiver. Som et ledd i seniortiltak gis også redusert leseplikt for lærere over 55 år. Dette innebærer at lærerne ikke tilbringer all tid gitt av årsrammen til undervisning med å undervise.

Fra skoleåret 2004–2005 og frem til 2010–2011 har andelen av lærerårsverk som brukes til undervisning gått ned fra 90,3 til 88,2 prosent. Siste år har andelen endret seg lite, kun økt med 0,2 prosentpoeng. Som figur 2.9 viser det liten forskjell mellom kommuner av ulik størrelse i hvor stor andelen av årsverkene som tilbringes i en undervisningssituasjon, og forskjellen har i tillegg blitt mindre over tid.

### Lærertimer til språklige minoriteter

Andel elever med vedtak om særskilt norskløp-læring har økt uavhengig av kommune størrelse de siste seks år, selv om økningen naturlig nok har vært størst i de største kommunene (figur

2.10). For de tre minste kommunegruppene (0–10.000 innbyggere) har den største økningen foregått siste år. Dette har resultert i en økning i lærertimer til særskilt norsk undervisning for disse kommunene siste år (figur 2.11). De 12 største kommunene, spesielt Oslo, skiller seg ut ved å ha størst andel og størst vekst i andel elever med særskilt norsk undervisning. På tross av dette har man i disse kommunene en nedgang i andelen lærertimer til særskilt norsk undervisning, fra 2008–2009 til 2010–2011. Dette kan tyde på at en større andel av undervisningen i særskilt norsk foregår i større grupper i disse kommunene.

Samlet sett viser dette at for små kommuner utløser en økning i andelen elever med enkeltvedtak om undervisning i særskilt norsk et relativt større behov for lærerressurser enn for store kommuner.

## 2.4 | HVOR MYE RESSURSER BRUKES TIL SPESIALUNDERVISNING?

En av de tydeligste trendene i grunnskolesektoren er den høye økningen i andelen elever med spesialundervisning. I kapittel 1 viser tabell 1.1 at denne andelen har steget fra 5,9 i 2006–2007 til 8,2 i 2010–2011. En korresponderende trend ser vi i ressursbruken, ved at andelen timer til spesialundervisning øker tilsvarende. Denne har økt jevnt fra 13,5 prosent i 2004–2005 til 17 prosent i 2010–2011.

I likhet med andelen elever som får spesialundervisning øker også andelen av lærertimer som går til spesialundervisning gjennom opplæringsløpet. For skoleåret 2010–2011 er andelen på 1.–4. trinn 12,6, mens den for 5.–7. trinn og 8.–10. trinn er henholdsvis 18,5 og 20,4 prosent. Andelen lærertimer til spesialundervisning har økt mest for 8.–10. trinn og minst for 1.–4. trinn de siste seks årene. Denne utviklingen er ikke i overensstemmelse med målsetningen om at en større grad av læringsinnsatsen bør settes inn tidlig i utdanningsløpet (Kunnskapsdepartementet 2006).

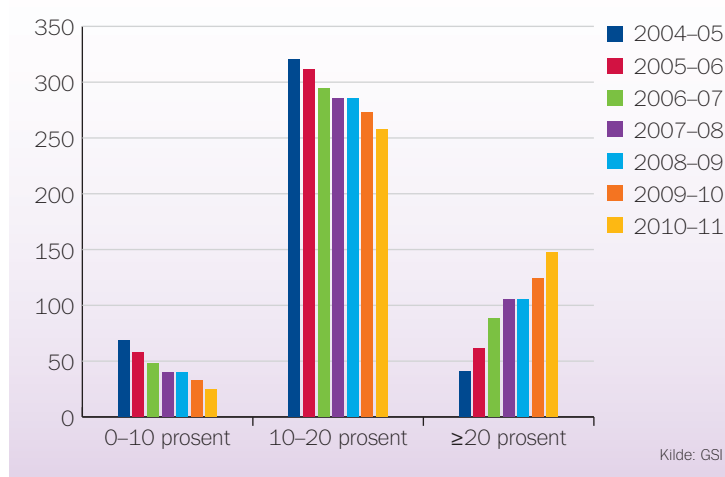
### Stadig flere kommuner bruker mye ressurser på spesialundervisning

Figur 2.12 viser hvordan økningen i spesialundervisning gir seg utslag i at en stadig større andel av kommunene bruker en stor andel av ressursene på spesialundervisning. Antallet kommuner

som bruker over 20 prosent av lærertimene på dette har blitt tredoblet de siste seks år. Dette utgjør i dag 150 kommuner.

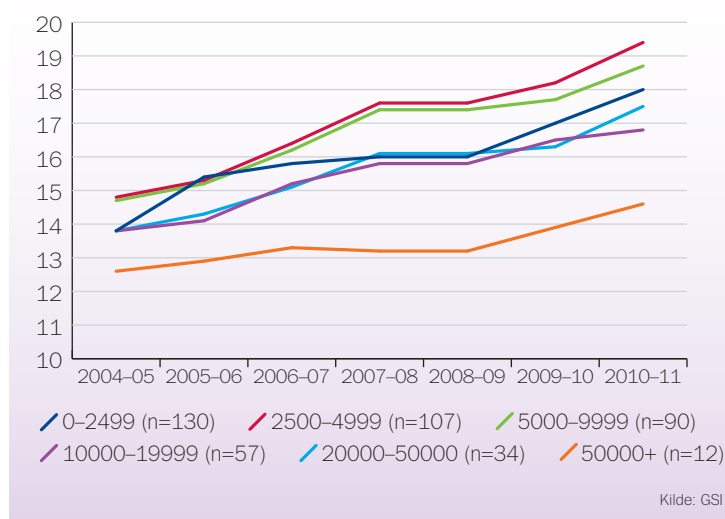
Når vi undersøker hvordan denne økningen fordeler seg på ulike kommuner, er trenden tydelig på tvers av ulike kommunestørrelser. Over tid ser vi imidlertid at variasjonen i ressursbruk mellom store og små kommuner til spesialundervisning øker. Som vi ser av figur 2.13 har de 12 største kommunene ikke hatt en like stor økning i andelen lærertimer til spesialundervisning som små og mellomstore kommunene. Omfanget av spesialundervisning avtar med økende kommune-størrelse. Unntak er de minste kommunene, som bruker mindre enn kommuner i størrelsesorden 2 500 til 10 000 innbyggere.

**FIGUR 2.12** Utvikling i omfang av bruk av lærertimer til spesialundervisning, 2004–2005 til 2010–2011. Antall kommuner.



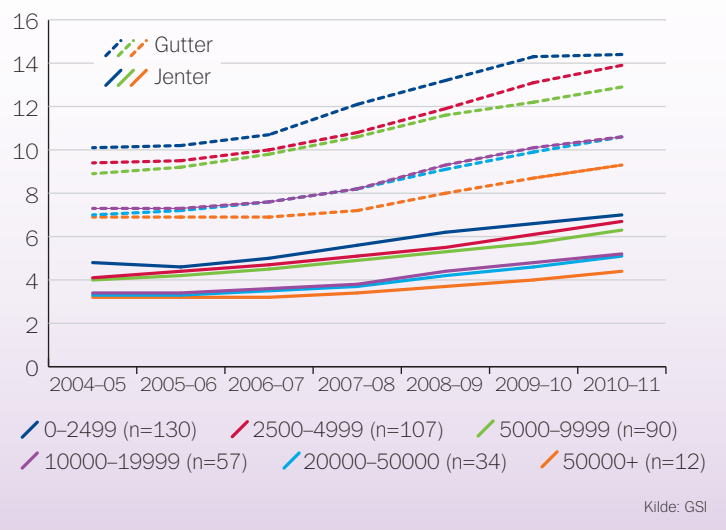
Kilde: GSI

**FIGUR 2.13** Andel lærertimer til spesialundervisning fordelt etter kommunestørrelse, 2004–2005 til 2010–2011. Prosent.

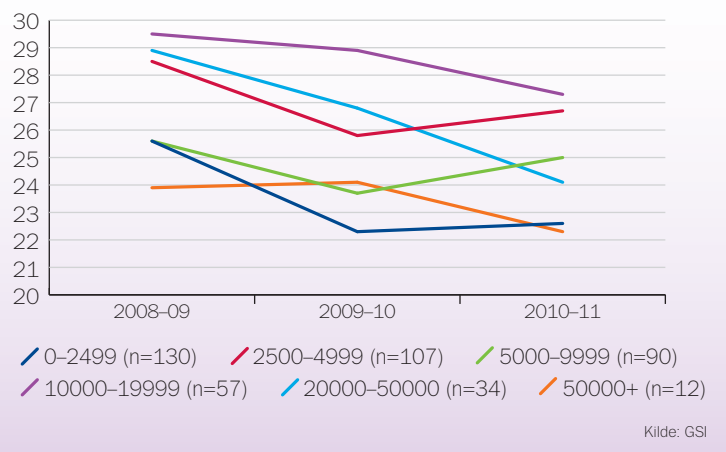


Kilde: GSI

**FIGUR 2.14** Andel gutter og jenter med enkeltvedtak om spesialundervisning etter kommunestørrelse. 2004–2005 til 2010–2011. Prosent.



**FIGUR 2.16** Andel elever med mer enn 271 timer per år fordelt etter kommunestørrelse. 2008–2009 til 2010–2011. Prosent.

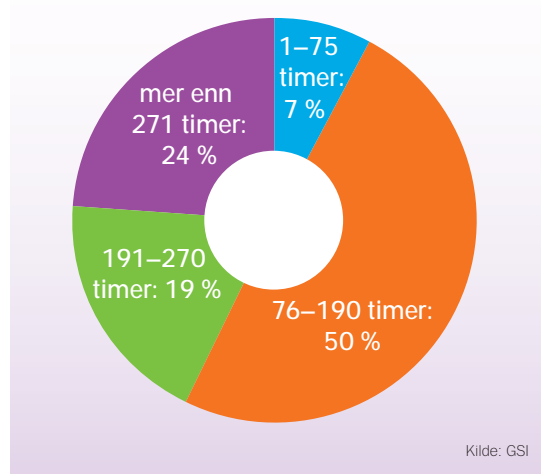


### Flere gutter enn jenter får spesialundervisning

Om lag tre ganger så mange gutter som jenter (jf. kapittel 1) har enkeltvedtak om spesialundervisning. Dette samsvarer med at gutter gjennomsnittlig har svakere faglige prestasjoner enn jenter (jf. kapittel 3). I tillegg har bruk av enkeltvedtak økt mye mer for gutter enn for jenter de siste seks årene. Det er liten grunn til å tro at elevgrunnlaget har endret seg forskjellig for gutter og jenter. Den store forskjellen i bruk av spesialundervisning kan dermed tyde på at det kan være årsaker ut over det faglige som gjør at gutter i større grad får et slikt tilbud.

Figur 2.14 viser at andelen gutter og jenter med enkeltvedtak øker med avtagende kommu-

**FIGUR 2.15** Fordeling av enkeltvedtak om spesialundervisning med lærer på timeomfang. 2010–2011. Prosent.



nestørrelse. Omfanget har økt uavhengig av kommunestørrelse, men den har i gjennomsnitt økt mer i små og mellomstore kommuner enn i store, og langt mer for gutter enn for jenter. Spesielt har utviklingen ført til større forskjeller mellom kommuner av ulik størrelse når det gjelder hvor stor andel av guttene som tildeles enkeltvedtak.

### Flere elever får spesialundervisning, men gjennomsnittlig timetall reduseres

Figur 2.15 viser at halvparten av elevene med vedtak om spesialundervisning med lærer får tildelt mellom 2 og 2,4 timer per uke (76–190 timer per år). Dermed er det 24 prosent av elevene med enkeltvedtak som mottar mer enn syv timer per uke (mer enn 271 timer per år). Kun en liten andel mottar under to timer per uke (1–75 timer per år). Fordelingen av elever på timeomfang er tilnærmet lik for gutter og jenter.

De siste tre årene har det vært en nedgang i andelen elever med mer enn 271 timer på 2,7 prosentpoeng og en økning i andelen som får 76-190 timer på 2,3 prosentpoeng.

### De minste og største kommunene gir færre timer spesialundervisning per elev

De største og de minste kommunene gir en mindre andel av elevene 271 timer eller mer med spesialundervisning med lærer enn resten (figur 2.16). Samtidig gir de i større grad mellom 1 og 190 timer med spesialundervisning per elev enn resten. Dette forklarer hvorfor de minste kommunene ikke har høyest andel lærertimer til spesialundervisning på tross av høyest andel elever med enkeltvedtak.

## Flere assistenter i spesialundervisningen

Figuren 2.17 viser utviklingen i andelen enkeltvedtak om spesialundervisning som omfatter timer med assistent for jenter og gutter.

Trendene er de samme som for andel elever med enkeltvedtak om timer med lærer (figur 2.14). Vi så tidligere i avsnitt 2.3 at om lag halvparten av assistentene oppgir at de bistår lærerne ved å ta ut elever med behov for ekstra faglig hjelp i mindre grupper. Det fremstår altså som at økningen i omfanget av spesialundervisning og assistenter i grunnopplæringen er del av det samme bildet.

## Ulike forklaringer på utviklingen i bruk av spesialundervisning

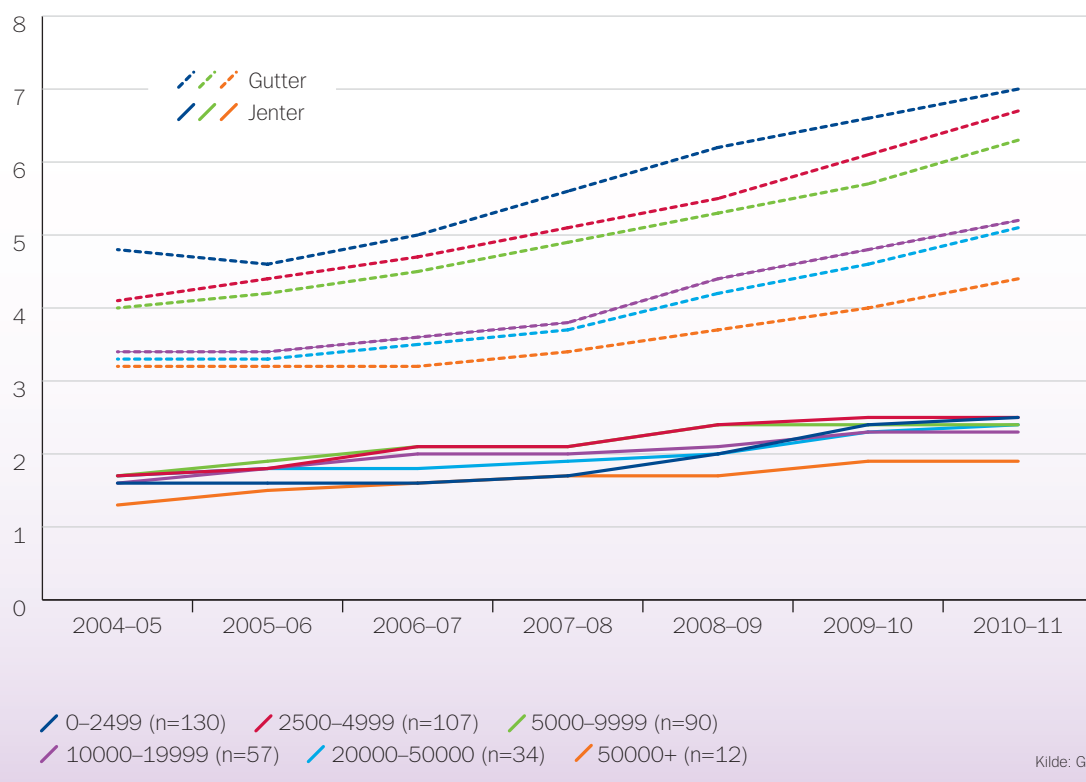
Det er flere mulige forklaringer på hva som kan forklare den sterke økningen i spesialundervisning, og den økende kjønnsforskjellen i tildeling av enkeltvedtak. Enkelte vil peke på at den enkelte skole nå har større mulighet til å styre sin ressursbruk samtidig som det har blitt større oppmerksomhet rundt elevenes læringsresultater. Økt kartlegging av resultater kan bidra til større

synliggjøring av elever med behov for tilrettelegging. Samtidig kan et økt fokus på resultater bidra til at det iverksettes tiltak rundt elever med utfordringer for å skjerme lærings situasjonen for resten av elevgruppen.

Vi ser at bruken av spesialundervisning er noe lavere i større kommuner. Ifølge opplæringsloven § 8-2 skal organiseringen til vanlig ikke skje etter faglig nivå. Begrunnelsen for forbudet er å sikre opplæringen som en møteplass for alle elever uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Slik inndeling må da forbeholdes særskilte og begrensede deler av opplæringen og begrunnes i pedagogiske hensyn og i behov hos den aktuelle elevgruppen (NOU 2010:7). Tall fra Vibe (2010) bekrefter at det er de største skolene som i størst grad praktiserer nivåddifferensiering (71 prosent av barneskolene og 78 av ungdomsskolene prosent). Dette praktiseres hovedsakelig i fagene matematikk, norsk og engelsk.

Bonesrønning mfl. (2010) peker på sammenhengen mellom den høye andelen gutter med spesialundervisning og den sterke økningen i ADHD-diagnoser. Nordahl og Hausstätter (2009) finner i sin undersøkelse at testresultater og klare

**FIGUR 2.17** Andel vedtak om timer med assistent fordelt etter kommune størrelse. 2004–2005 til 2010–2011. Prosent.

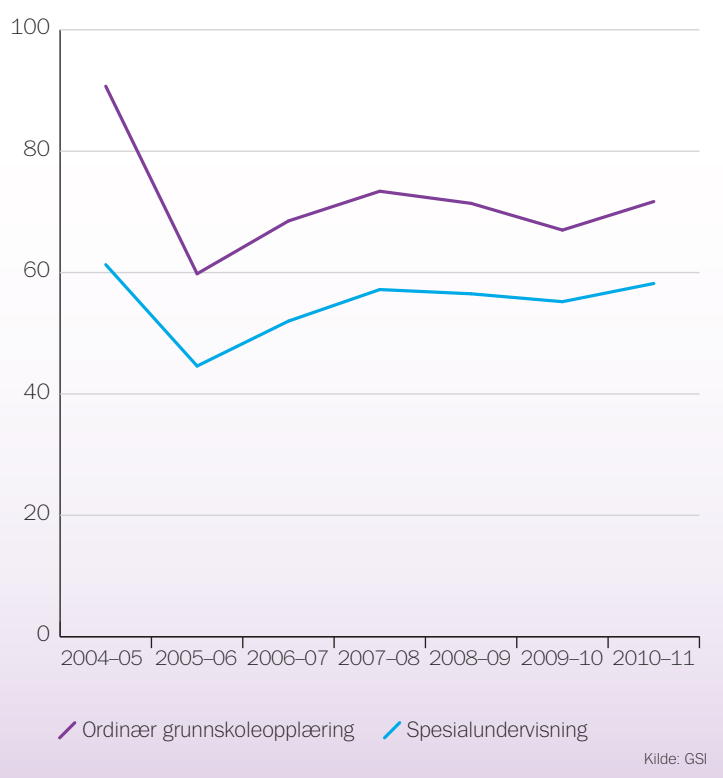


Kilde: GSI

**FIGUR 2.18** Antall deltakere per årsverk til undervisningspersonale. 2004–2005 til 2010–2011.



**FIGUR 2.19** Antall årstimer til grunnskoleopplæring og spesialundervisning per deltaker. 2004–2005 til 2010–2011.



etablerte medisinske diagnoser ser ut til å være de mest sentrale årsaker for tilmelding til PPT (praktisk pedagogisk tjeneste). Deres undersøkelse viser også at 1 av 6 elever med adferds vansker uten diagnose (vurdert av kontaktlærer) mottar spesialundervisning, mens 7 av 10 med ADHD-diagnose får slik undervisning.

## 2.5 HVOR MYE RESSURSER BRUKES PÅ GRUNNSKOLEOPPLÆRING FOR VOKSNE?

Gjennom kompetansereformen fikk voksne rett til grunnskole og videregående opplæring (NOU 1997: 25, Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1998). Kravet til vitnemål er sluttvurdering i fagene norsk, engelsk og matematikk og to av fagene: matematikk muntlig, naturfag, samfunnsfag, og RLE.

Det har vært en relativt stor økning i antall voksne deltakere som mottar ordinær grunnskoleundervisning det siste året, samtidig som det har vært en nedgang i antall voksne som mottar spesialundervisning (jf. kapittel 1). En forholds- messig større økning i lærerårsverk sammenlignet med økningen i deltakere gjør at antall deltakere per årsverk går ned i år (figur 2.18). Dette kan ha sammenheng med en endring i sammenset- ningen av de voksne deltakerne. Andelen voksne som er fra språklige minoriteter øker jevnt fra 2004–2005 og frem til 2010–2011, samtidig som andelen voksne med spesialundervisning avtar (jf. kapittel 1).

Antall årstimer per deltaker viser en til- svarende økning siste år for både årstimer til grunnskoleopplæring og til spesialundervisning (figur 2.19). For spesialundervisning skyldes økningen primært en nedgang i antall deltakere mens for ordinær grunnskoleundervisning skyldes økningen en økning i årstimer. Den store nedgan- gen i 2005–2006 må sees i sammenheng med endringene i introduksjonsloven høsten 2005. Voksne innvandrere med en oppholdstillatelse som gir grunnlag for bosettingstillatelse innvilget etter 1. september 2005, har rett og/eller plikt til 300 timer opplæring i norsk og samfunnskunn- skap. Overgangsordningen med at også de som kom før 1. september 2005 kunne få tilsvarende opplæring, ble avviklet i 2010.

Andelen lærerårsverk med godkjent utdan- ning innen voksenopplæring er tilsvarende som for ordinær grunnskoleopplæring, 96 prosent.

## 2.6 HVOR MYE RESSURSER BRUKER NORGE PÅ UTDANNING SAMMENLIGNET MED ANDRE LAND?

Norge bruker mye penger på grunnopplæringen sammenlignet med andre land (figur 2.20). Rangert etter utgift per elev er Norge nr. 3 på både 1.–7. trinn, 8.–10. trinn og videregående opplæring. Dersom man kun ser på offentlig finansiering, er det kun Luxemburg som bruker mer penger på grunnopplæringen enn Norge.

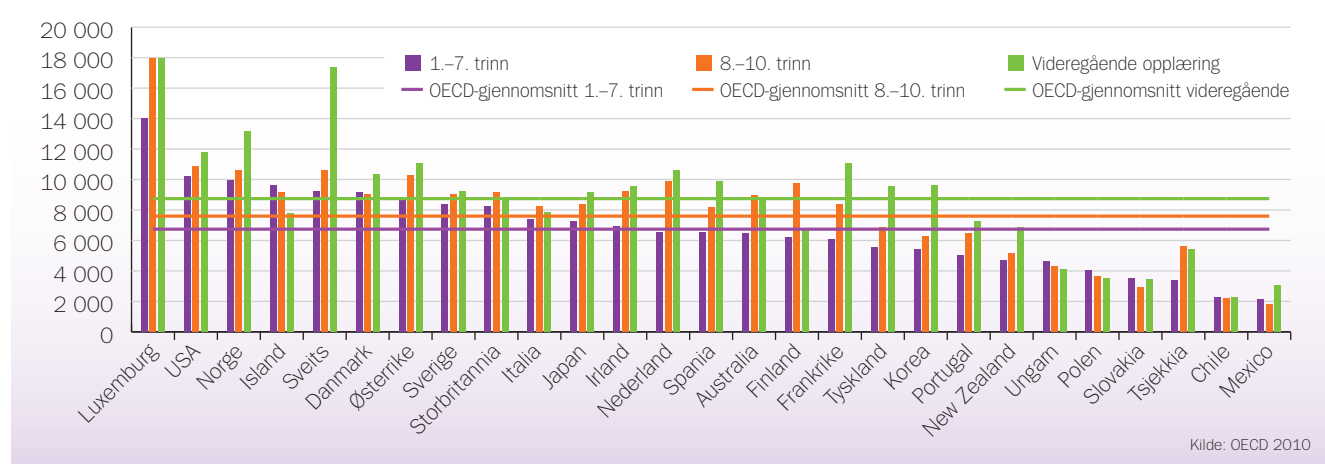
### Lønnsutgifter påvirker utgiftene mest

Lærertilsetninger er den største utgiftsposten innen utdanning. Lønnsutgifter per elev er litt høyere i Norge enn for OECD-snittet. Avgjørende faktorer for lønnsutgifter per elev er lærernes lønnsnivå,

antall undervisningstimer, antall elever per lærer og elevenes undervisningstimer. Sett i forhold i andre OECD-land er det i Norge lønnsnivået og elevenes undervisningstimer som trekker lønnsutgifter per elev ned mens lav gruppestørrelse og lav leseplikt trekker opp. Totalt er det den lave gruppestørrelsen som trekker mest opp for 1.–10. trinn, mens det er den lave leseplikten som trekker opp for lønnsutgifter per elev mest for videregående opplæring.

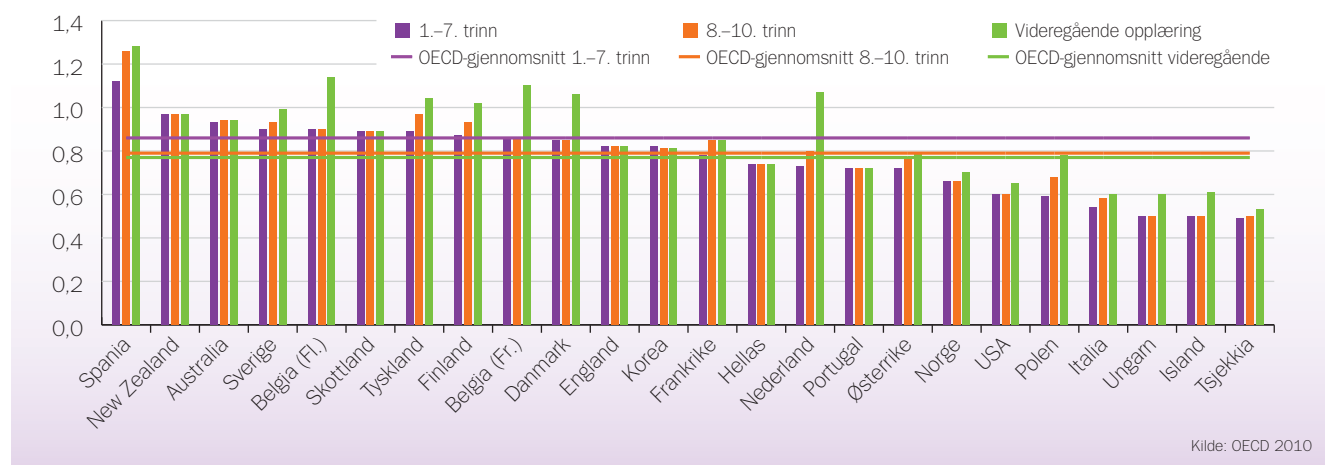
Lønn, er i tillegg til arbeidsmiljøet, et viktig middel for å rekruttere og holde på lærere med tilstrekkelig kompetanse. Figur 2.21 viser hvor høyt lærere i de ulike OECD-landene er lønnet sammenlignet med andre sysselsatte personer med tilsvarende utdanningsnivå. En slik sammenligning gir et bilde på hvor attraktivt det er å være lærer i de ulike land. I Norge tilsvarende lønningene til

FIGUR 2.20 Utgifter per elev i OECD-land for 2007. Kjøpekraftjusterte tall presentert i USD.



Kilde: OECD 2010

FIGUR 2.21 Lærertilsetninger etter 15 års erfaring relatert til gjennomsnittslønn for personer med tilsvarende utdanningsnivå for 2008.



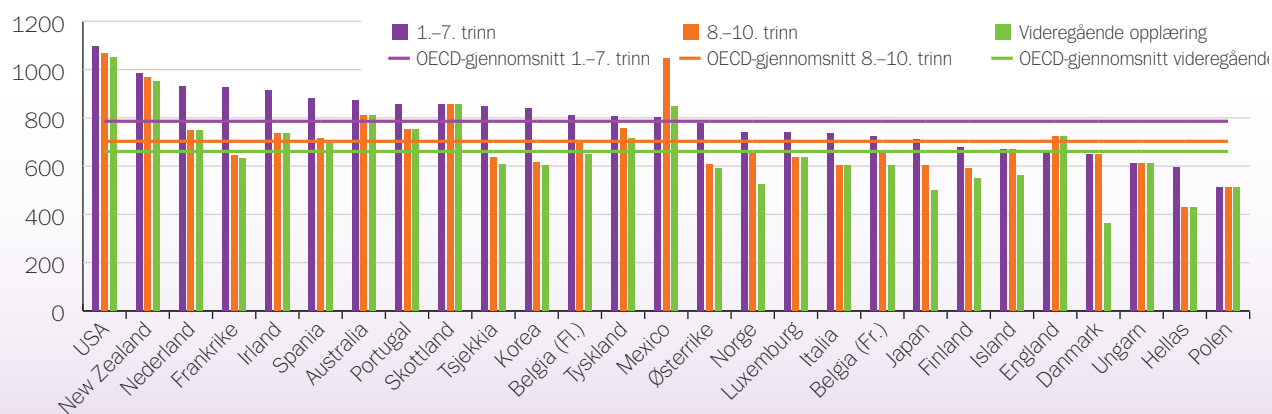
Kilde: OECD 2010

grunnskolelærere med 15 års erfaring 66 prosent av gjennomsnittslønnen til andre yrkesgrupper med tilsvarende utdanningsnivå (uavhengig av deres erfaring). For videregående opplæring er forholdet 70 prosent. Dette er langt lavere enn OECD-snippet som ligger på henholdsvis 77, 79 og 86 prosent for 1.–7. trinn, 8.–10. trinn og videregående opplæring. I tillegg kjennetegnes norske lærerlønninger av en flat lønnsstruktur, hvor topplønn kun er 23–25 prosent høyere enn begynnerlønn.

Lærere i Norge har færre undervisningstimer (figur 2.22), men flere timer i arbeid totalt sett enn OECD-snippet. Beregner man lønn per undervisningstime ligger man i Norge likt med OECD-snippet for 1.–7. trinn, men fremdeles en del under for 8.–10. trinn. For videregående har derimot norske lærere en del bedre betalt per undervisningstime enn OECD-snippet.

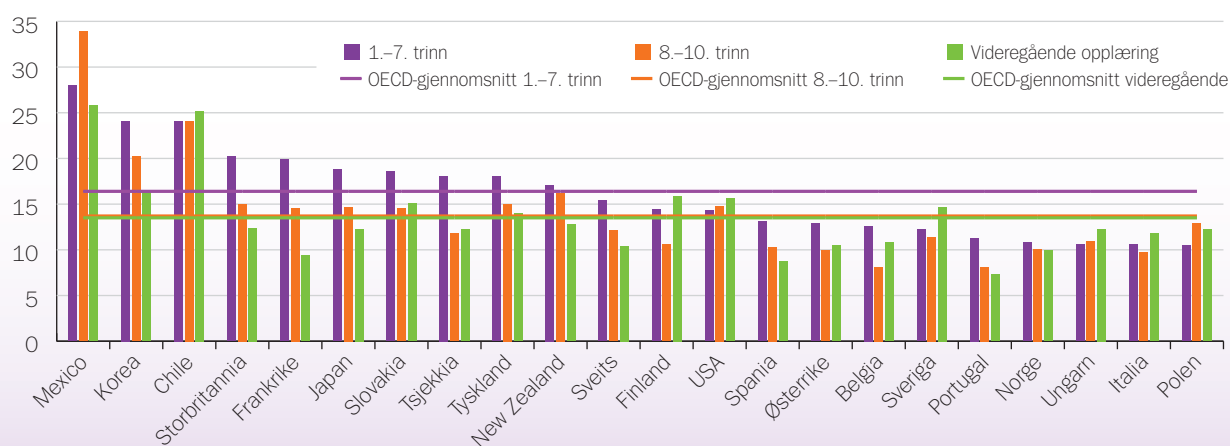
Norge utmerker seg med høy lærertetthet på alle utdanningsnivå innen grunnopplæringen. I Norge er det i gjennomsnitt 11 elever per lærer på 1.–7. trinn og 10 elever per lærer på 8.–10. og videregående opplæring (figur 2.23). Dette er langt under OECD-snippet som er 16 på 1.–7. og 14 på 8.–13. trinn. Bosetningen i Norge er mer spredt enn i andre land, og dette har innvirkning på lærertettheten. Beregninger på utslag av bosetningsstruktur viser at dersom antall skoler halveres og gjennomsnittlig skolestørrelse øker til 400 elever vil realressursbruken reduseres med ca. 6 prosent (Bonesrønning mfl. 2008). Realressurser er produktet av lærertettheten og lærernes undervisningstid og er estimert til å være 20 prosent over OECD-snippet. Dette vil si at kun i overkant av 1/3 av aviklet kan tillegges bosetningsmønsteret i Norge.

**FIGUR 2.22** Undervisningstid (leseplikt) for 2008, målt i årstimer.



Kilde: OECD 2010

**FIGUR 2.23** Antall elever per lærer\* for 2008.



\*Beregningene er basert omregning til fulltidslærere og fulltidselever, slik at dette ikke direkte kan relateres til klassestørrelse.

Kilde: OECD 2010



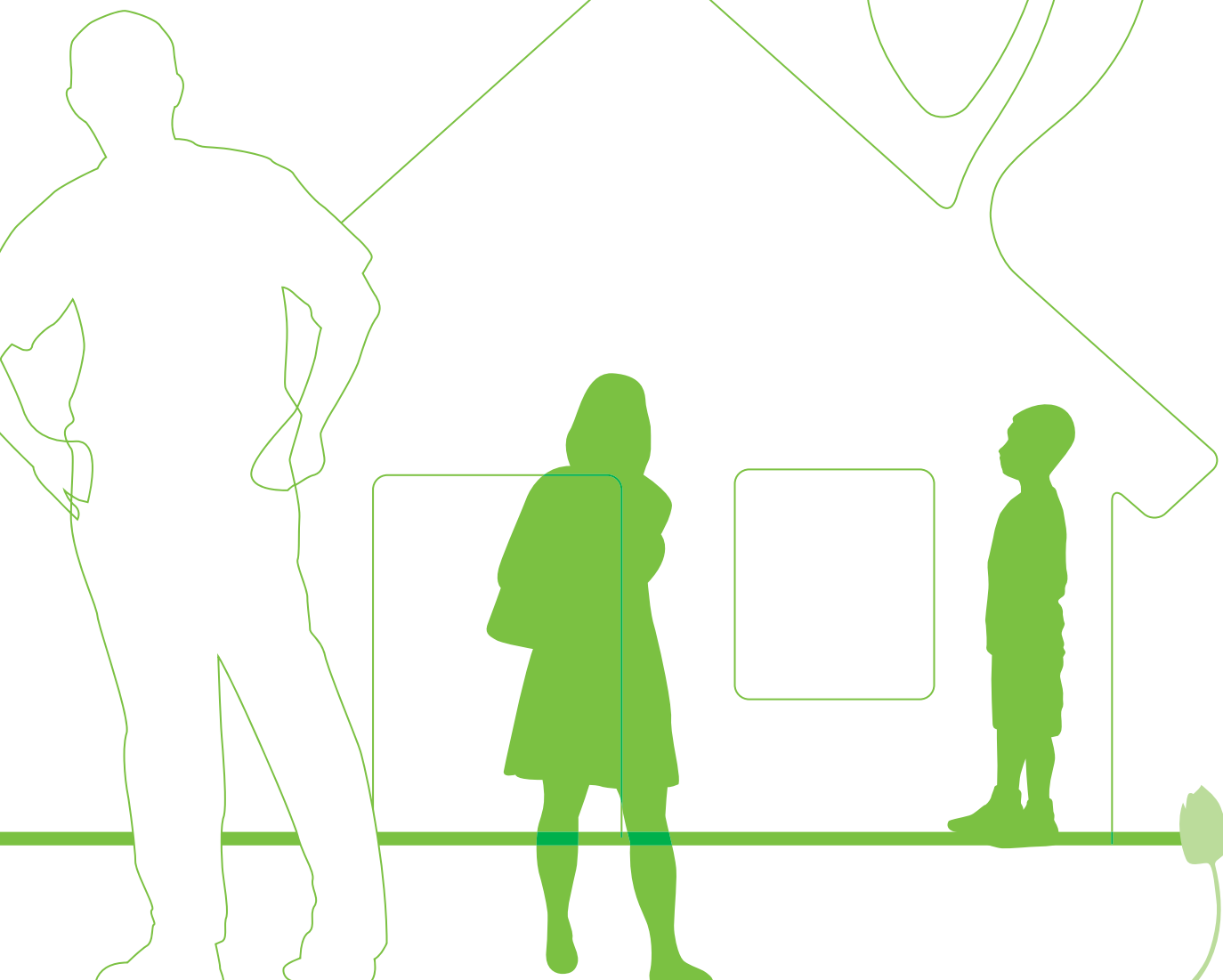
# 3

## Læringsresultater

I hvilken grad når elever og lærlinger læringsmålene slik de er definert i Kunnskapsløftet? I dette kapitlet ser vi på hvordan norske elever presterer, både nasjonalt og sammenlignet med elever fra andre land. Vi viser også hvordan dette har utviklet seg over tid. Resultatene analyseres med utgangspunkt i elevenes bosted, kjønn, sosial bakgrunn og innvandringsbakgrunn. Til slutt ser vi på hvordan læringsresultater utvikler seg gjennom skoleløpet, og på forskjeller i resultater mellom skoler.







## Kilder til kunnskap om læringsresultater

### NASJONALE PRØVER

Nasjonale prøver i *lesing*, *regning* og *engelsk* gjennomføres på 5. og 8. trinn. Fra skoleåret 2010–2011 gjennomfører elever på 9. trinn samme prøver i *lesing* og *regning* som elever på 8. trinn. Prøvene skal kartlegge i hvilken grad elevenes ferdigheter er i samsvar med læreplanens mål, og de skal gi informasjon til elever, lærere, foresatte, skoleeiere, skoleledere, de regionale myndigheter og det nasjonale nivået som grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbeid. Resultatene fra de nasjonale prøvene er delt inn i tre mestringsnivåer på 5. trinn, og fem mestringsnivåer på 8. og 9. trinn.

### STANDPUNKT- OG EKSAMENSKARAKTERER

Elevene får standpunkt karakterer i alle fag ved avslutningen av grunnskolen og ved avslutningen av hvert fag i videregående opplæring. De trekkes ut til eksamen i et lite utvalg av fagene. Grunnlaget for vurdering i fag er elevenes måloppnåelse i forhold til de samlede kompetansemålene i læreplanen for hvert enkelt fag. Elevene får tallkarakterer på en skala fra 1 til 6.

### FAG- OG SVENNEPRØVER

Fag- og yrkesopplæring er videregående opplæring i skole og bedrift som leder fram til fagbrev, svennebrev eller annen yrkeskompetanse. Fag- eller svenneprøven er en prøve der kandidaten planlegger et arbeid, velger metoder, utfører, kontrollerer, dokumenterer arbeidet og begrunner de valg som er gjort. I de fleste fagene avlegges prøven over flere dager. Vurderingen foretas av en prøvenemnd med medlemmer som ikke har tilknytning til lærebedriften. Det er kandidatens kompetanse slik den er dokumentert gjennom prøvens ulike deler som skal legges til grunn for vurderingen. Prøven kan vurderes til bestått meget godt, bestått, eller ikke bestått.

### INTERNASJONALE STUDIER

Internasjonale studier gir informasjon om skolesystemene i ulike land, og de måler elevenes kunnskaper og ferdigheter på ulike fagområder for et utvalg av elevene. For Norge er det viktig å delta i internasjonale studier fordi vi får en vurdering av norske elevers kompetanse sammenliknet med andre land, og spesielt fordi de måler utviklingen over tid (trenden) både nasjonalt og internasjonalt. Dette gir viktig styringsinformasjon.

Norge har siden 2004 arbeidet med å implementere og videreutvikle et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS). Les mer om dette i kapittel 6 Kvalitetsutvikling.

## 3.1 | HVORDAN PRESTERER NORSKE ELEVER SAMMENLIGNET MED ELEVER FRA ANDRE LAND?

Høsten 2010 kom resultatene fra PISA 2009. Norske elever har hatt framgang på alle de tre fagområdene *lesing*, *matematikk* og *naturfag* siden 2006, og resultatene er nå omtrent på samme nivå som i 2000. Etter en nedgang i 2006 ble resultatene for 2009 tolket som tegn på at norsk skole nå er «på rett spor». At snittet for OECD gikk ned i samme periode forsterker inntrykket av at det nå går bedre i norsk skole. I 2010 kom også resultatene fra demokratistudien ICCS 2009. De viser at norske elevers kompetanse knyttet til demokrati og medborgerskap er om lag på samme nivå som i 1999, og like over det internasjonale gjennomsnittet.

For å måle utviklingen av elevenes læringsresultater over tid (såkalte trendmålinger) sammenlikner vi resultatene i forhold til et tidsbestemt utgangspunkt. Slike målinger krever et utvalg av elever som er sammenliknbare fra gang til gang, og det krever også at et rimelig stort antall identiske oppgaver (ankeroppgaver) testes under samme forhold hver gang. For å sikre at forholdene er like fra gang til gang er det bl.a. vanlig å holde disse oppgavene hemmelig. De viktigste trendstudiene Norge deltar i, er de internasjonale studiene TIMSS, PIRLS og PISA.

### Norsk skole på rett spor i lesing, matematikk og naturfag

Siden 2000 har PISA (Programme for International Student Assessment) vært gjennomført med tre års mellomrom. En viktig målsetting med PISA er å måle endringer over tid. For mer informasjon om PISA-undersøkelsen se <http://www.pisa.no/>.

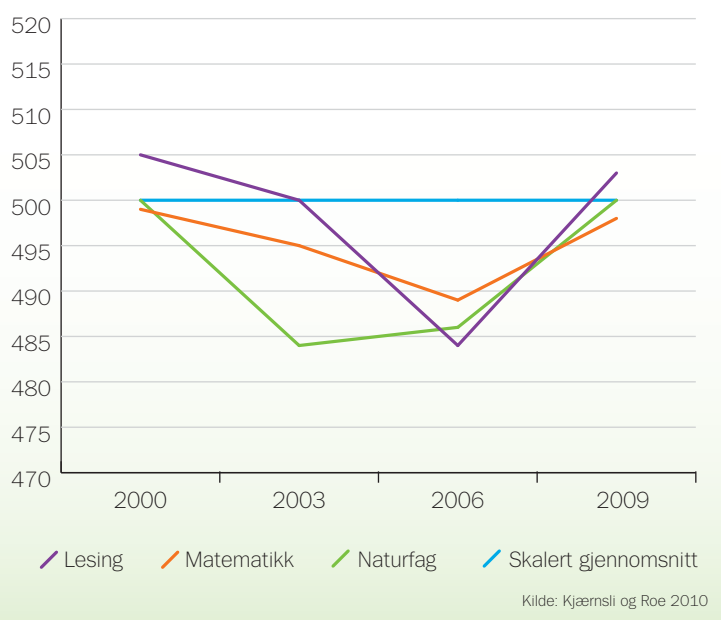
De første PISA-resultatene utløste store overskifter i media i 2001. Norge skåret middels i OECD-sammenheng, noe som var langt dårligere enn hva vi hadde forventet. Flere land som trodde de hadde en god skole, opplevde i likhet med Norge et «PISA-sjokk». Usikkerheten rundt kvaliteten i norsk skole ble ytterligere forsterket som følge av resultatene fra de påfølgende PISA-studiene i 2003 og 2006.

Figur 3.1 viser at det var en tilbakegang i *lesing*, *naturfag* og *matematikk* fra 2000 til 2006. I 2006 presterte de norske elevene for første gang signifikant under OECD-gjennomsnittet på alle de tre fagområdene (skalert OECD-

gjennomsnitt basert på resultater i 2010). Fra 2006 til 2009 snudde denne utviklingen, og Norge er tilbake på det nivået vi var i 2000. Også andre internasjonale studier, som TIMSS, viser en positiv utvikling for de norske elevene fra 2003 til 2007 (Grønmo og Onstad 2009).

Spredningen i elevenes resultater i PISA er redusert fra 2006 til 2009 på alle de tre fagområdene *lesing*, *naturfag* og *matematikk*. Andelen elever på de laveste nivåene er redusert. Samtidig er andelen elever på de høyeste nivåene i *lesing* og *matematikk* også lavere.

**FIGUR 3.1** Norske elevers resultater i PISA 2000, 2003, 2006 og 2009. Gjennomsnittsskåre.



### HVA ER PISA?

PISA (Programme for International Student Assessment) er en internasjonal komparativ studie i regi av OECD. Studien inneholder en prøve som måler 15-åringers kunnskaper og ferdigheter i *lesing*, *matematikk* og *naturfag*. PISA gjennomføres hvert tredje år med hovedvekt på ett av disse tre fagområdene. Samtidig er hvert fagområde dekket hver gang slik at det skal være mulig å se utviklingen over tid.

### Oversikt over hovedområder i de gjennomførte PISA-studiene:

- PISA 2000 – *lesing* (*reading literacy*)
- PISA 2003 – *matematikk* (*mathematics literacy*)
- PISA 2006 – *naturfag* (*scientific literacy*)
- PISA 2009 – *lesing* (*reading literacy*)

### Norske elever presterer over OECD-gjennomsnittet i lesing

*Lesing* var hovedområdet for PISA-studien i 2009. Figur 3.2 viser andelen norske elever på hvert av de 5 nivåene i *lesing* i perioden 2000 til 2009. Andelen elever under nivå 2 i *lesing* er mindre i 2009 enn i noen av de tidligere PISA-studiene, selv om vi ikke har hatt noen signifikant endring i poengskår fra 2000 til 2009. OECD har signalisert overfor deltakerlandene at det er spesielt viktig å være oppmerksomme på andelen elever under nivå 2 og arbeide for å redusere den. Selv om majoriteten av disse elevene kan lese i teknisk forstand, kan deres lesekompetanse vise seg å være så dårlig at det vil begrense deres muligheter i forhold til videre utdanning, til yrkeslivet og til ulike situasjoner ellers i livet.

Det gir grunn til bekymring at mange elever ikke tilegner seg tilstrekkelig lesekompetanse. Det er også verdt å merke seg at gutter er sterkt overrepresentert i gruppen med dårlige leseferdigheter. PISA 2009 viser at den positive utviklingen vi så i gutters leseinteresse fra 2003 til 2006, har tatt en negativ vending i 2009 (Kjærnsli og Roe 2010). Vi vil kommentere dette nærmere under.

### LESING I PISA

Den papirbaserte leseprøven i PISA spenner over de fleste sjangrene som for eksempel skjønnlitteratur, fagartikler fra ulike fagområder, leserinnlegg og veiledninger.

Mange av tekstene er sammensatte og kan inneholde kart, grafer, tabeller og diagram. Tekstene kan være fortellende, argumenterende, forklarende, beskrivende og veiledende.

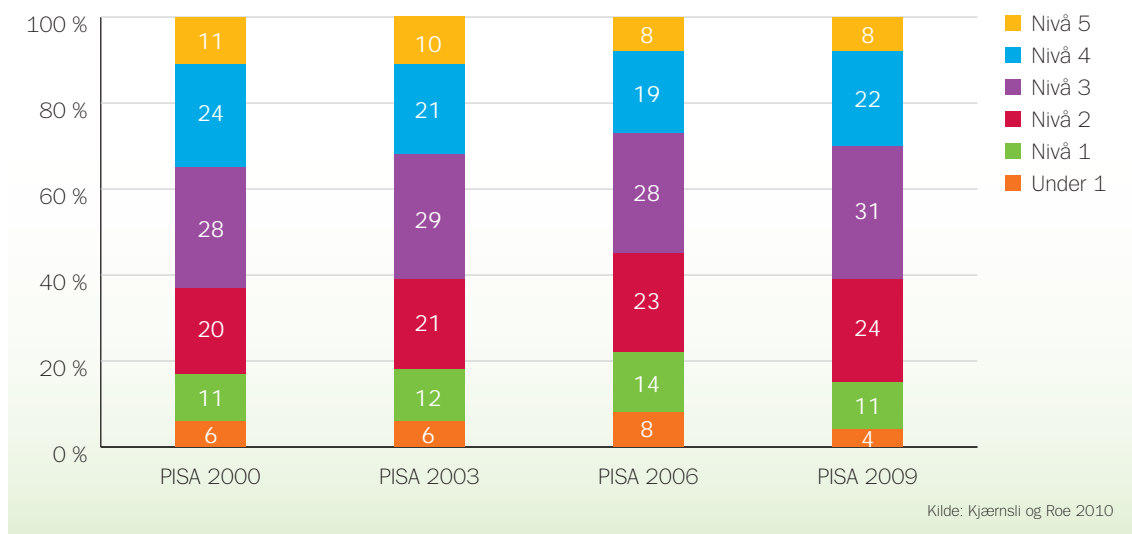
### Oppgaveformatet består av:

- flervalgsoppgaver, 50 prosent
- åpne oppgaver som krever korte svar, 15 prosent
- åpne oppgaver som krever lange svar, 35 prosent

### Resultatene rapporteres på tre underskalaer av framtrepende aspekter ved de ulike oppgavetyperne:

- finne fram til og hente ut informasjon i teksten
- tolke og sammenholde informasjon
- reflektere over og vurdere teksten

**FIGUR 3.2** Norske elevers fordeling på nivåer i *lesing* i PISA 2000, 2003, 2006 og 2009.



Figur 3.3 viser resultatene i *lesing* i PISA 2009 for alle OECD-landene. Gjennomsnittet for OECD er 493 poeng i 2009. Norge skårer signifikant bedre enn gjennomsnittet i OECD med 503 poeng. Bare Finland skårer høyere enn Norge blant de nordiske landene.

Figuren viser at de koreanske elevene oppnår det høyeste gjennomsnittet i *lesing*, men finske elever skårer bare tre poeng lavere, og denne forskjellen er ikke signifikant. Forskjellen i resultater i *lesing* mellom koreanske og norske elever utgjør ca. ett skoleår.

Figur 3.3 viser også resultater i *lesing* fordelt på mestringsnivåer. Generelt er det slik at de nordiske landene har færre elever på de laveste nivåene enn OECD-gjennomsnittet. Selv om Norge har få elever på de laveste mestringsnivåene, skårer vi totalt sett lavere enn en del andre OECD-land fordi vi også har færre elever på de høyeste mestringsnivåene.

Elever fra ulike land presterer ulikt på forskjellige oppgaver. Norske elever skårer over OECD-gjennomsnittet når de blir spurt om hovedbudskap eller hovedintensjon i tekster. De presterer godt når det er lett å finne svaret, og når svaret på oppgaven er eksplisitt uttrykt i teksten på et utpekt sted. De gjør det også godt når teksten appellerer til aldersgruppen. Derimot skårer de norske elevene noe dårligere på mer «voksne» tekster, og de gjør det svakere enn OECD-gjennomsnittet på oppgaver som krever stor innsats, for eksempel oppgaver med «kjedelig» tekst og tekst som må leses grundig. De gjør det også svakere når oppgavene krever at de skal finne «bortgjemt»

eller sammensatt informasjon. Én forklaring på dette kan være at norske elever gjør flere av disse oppgavene for raskt. De finske elevene har her en motsatt profil og hevder seg relativt sterkest på de «voksne» og «kjedelige» tekstene.

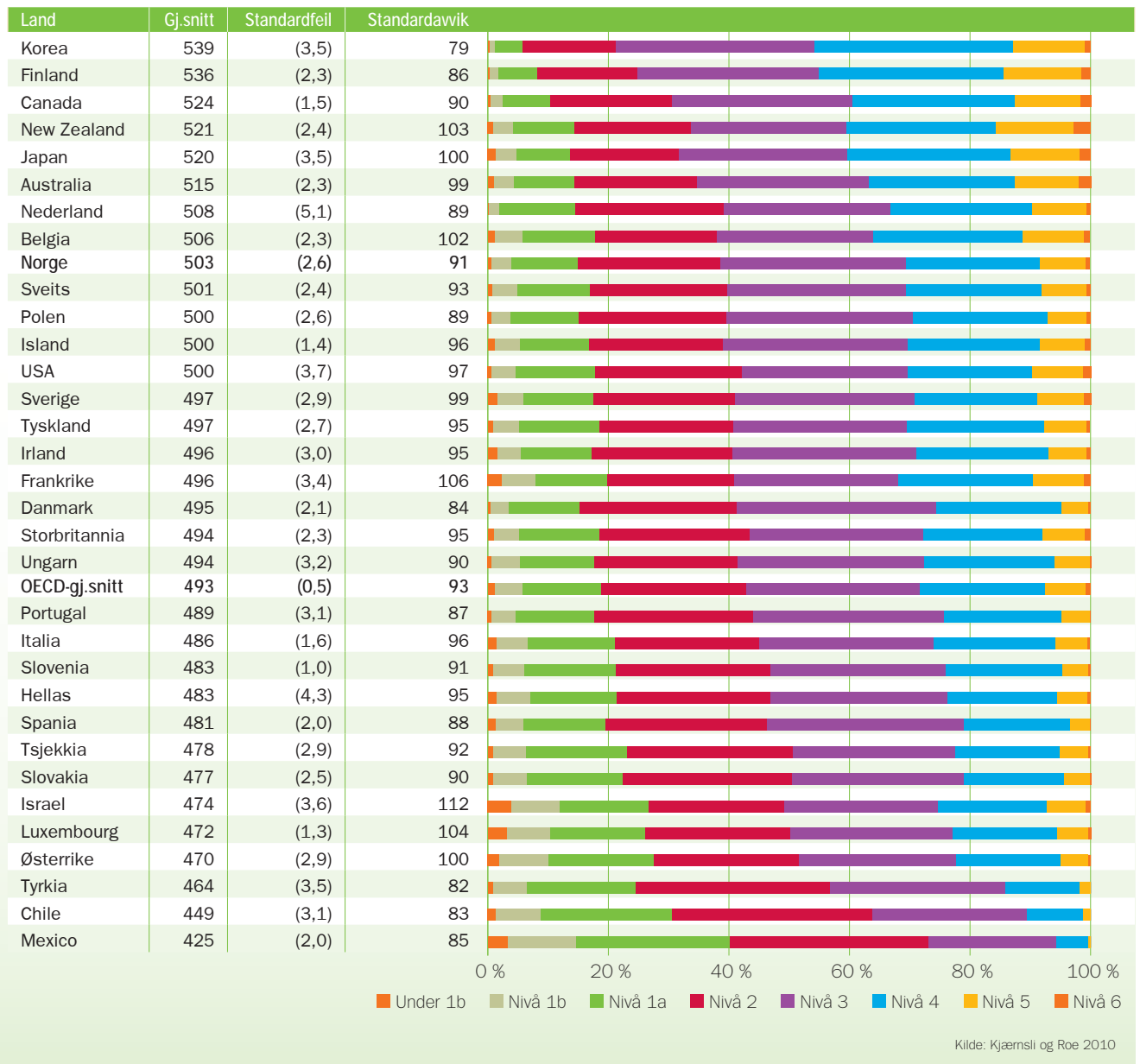
### Norske elever presterer like over det internasjonale gjennomsnittet i demokratikunnskap

ICCS 2009 (International Civic and Citizenship Education Study) er en studie av skoleelevers kunnskaper og oppfatninger om demokrati og medborgerskap i regi av IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Elever fra 38 land deltok i studien i 2009 ved blant annet å svare på kunnskaps- og holdningsspørsmål. Elevene svarte også på spørsmål om egen bakgrunn og om deres oppfatning av skolens læringsmiljø. Du kan lese mer om dette i kapittel 4 Læringsmiljø.

Hovedutvalget i studien er elever på 8. trinn. På grunn av tidligere skolestart er de norske elevene på 8. trinn ett år yngre enn for eksempel elevene i de andre nordiske landene i studien. For å kunne vurdere utviklingen fra en tilsvarende studie i 1999, CivEd, og for å få relevante sammenligninger med de øvrige nordiske landene, har Norge også gjennomført studien for 9. trinn.

Resultatene fra ICCS 2009 viser at norske elever har gode kunnskaper om og ferdigheter i demokrati og medborgerskap sammenlignet med elever i andre land (Fjeldstad mfl. 2010). Kun få norske elever skårer svakt. Hovedutvalget, elevene på 8. trinn, oppnår 515 poeng som er

**FIGUR 3.3** Gjennomsnittsskåre i leseresultater for 15-åringene og prosentandeler på de ulike nivåene i PISA 2009.



signifikant over det internasjonale gjennomsnittet på 500. Elevene på 9. trinn skårer gjennomsnittlig 541 poeng på kunnskaps- og ferdighetstesten, og ligger dermed på 5. plass på den internasjonale rangeringen av de 38 landene i studien. Når vi ser på samme alderstrinn, har norske elever en kunnskapsskåre noe under Finland og Danmark og litt over Sverige.

De norske elevenes skåre på kunnskapstesten henger relativt sterkt sammen med deres karakterer i samfunnsfag og matematikk. Elevene uttrykker sterk støtte til kvinners rettigheter og har også sterk tillit til demokratiske institusjoner.

Fordelingen på ferdighetsnivåer viser at 32

prosent av de norske elevene på 8. trinn skårer på høyeste nivå, mens hele 44 prosent av elevene på 9. trinn gjør det samme (se figur 3.4). Dette er godt over den internasjonale andelen på 28 prosent. Når det gjelder kunnskaper og ferdigheter i å resonnerer, ligger ca. 10 prosent av de norske elevene under det som er definert som nivå 1 både på 8. og 9. trinn. Finland og Danmark har en betydelig større andel elever på det høyeste nivået, og en betydelig mindre andel på nivået under 395 poeng.

En del av de spørsmålene som ble brukt i CivEd i 1999, ble gjentatt i mange land i ICCS 2009 for at det skulle være mulig å si noe om

## HVORDAN MÅLES KUNNSKAPER OG FERDIGHETER OM DEMOKRATI I ICCS 2009?

Elevene kartlegges ved hjelp av en prøve som inneholder 79 oppgaver. Seks er åpne oppgaver med ett eller to akseptable svar, mens de øvrige 73 er oppgaver med fire svaralternativer, der ett er riktig.

**Kunnskaper** i studien er delt inn i fire områder:

- *demokratiske prinsipper* knyttet til likhet, frihet og samhold
- *demokratiske samfunn og systemer* med vekt på borgernes rettigheter og på offentlige og sivile institusjoner
- *demokratisk deltakelse* som innflytelse og demokratiske beslutninger
- *demokratisk identitet* med vekt på individets rolle alene og i fellesskap i demokratiske samfunn

**Ferdigheter** legger vekt på *analyse og resonnerment*. Viktige stikkord er tolkning av informasjon, evne til å sammenligne og sette i sammenheng, gi begrunnelser, generalisere, vurdere, løse problemer og forstå motiver for demokratisk forandring.

En samlevariabel med skala for kunnskaper og ferdigheter (kognitive forhold) har et internasjonalt gjennomsnitt på 500 med standardavvik på 100.

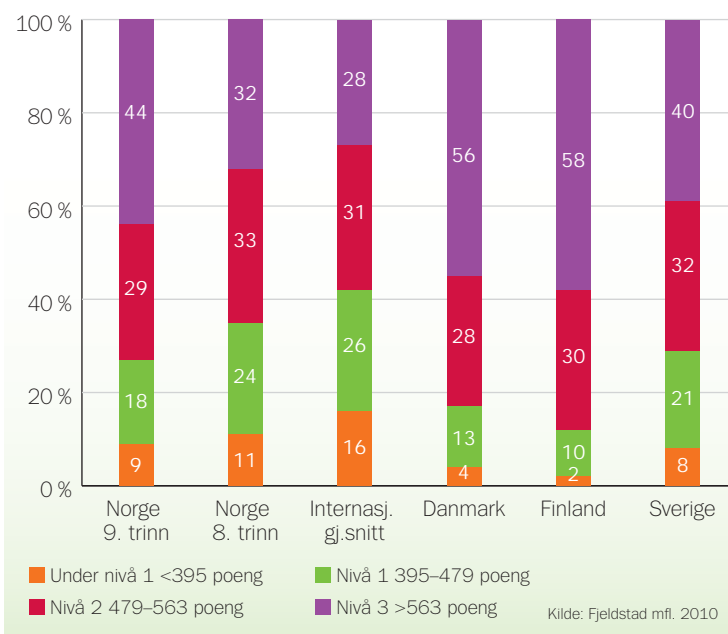
Kilde: Fjeldstad mfl. 2010

eventuelle endringer i løpet av disse 10 årene. Resultatene viser at de norske elevene på 9. trinn gjorde det noe svakere på de 15 sammenlignbare spørsmålene i 2009 enn i 1999. Forskerne tolker likevel ikke dette som noe tegn på svekkelse av den demokratiske beredskapen.

## 3.2 | HVORDAN VARIERER LÆRINGS-RESULTATENE MELLOM FYLKER OG KOMMUNER I NORGE?

Ved å se på nasjonale prøver, karakterer og fag- og svenneprøver kan vi undersøke hvordan læringsresultatene til norske elever varierer mellom fylker og mellom små og store kommuner. Oslo og Akershus har de sterkeste resultatene på nasjonale prøver, mens Oslo er blant de svakeste på fag- og svenneprøver. Store kommuner har gjennomsnittlig høyere prestasjoner enn de små.

**FIGUR 3.4** Fordeling på kompetansenivåer i ICCS 2009. 9. og 8. trinn i Norge, internasjonalt gjennomsnitt og de nordiske land.



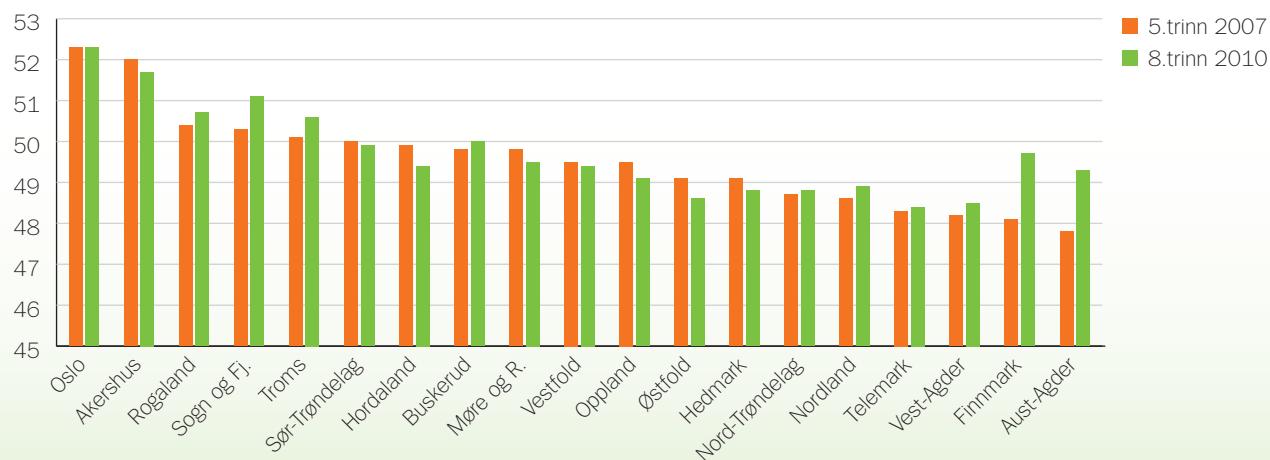
## Oslo og Akershus har de sterkeste resultatene på nasjonale prøver

Nasjonale prøver i *lesing, regning og engelsk* ble gjennomført høsten 2010 for alle elever på 5. og 8. trinn. For første gang ble prøvene i *lesing* og *regning* også gjennomført på 9. trinn. Prøvene på 9. trinn er identiske med prøvene på 8. trinn, slik at det er mulig for skolene å sammenlikne elevenes resultater på 8. og 9. trinn samme år.

Selv om rekkefølgen varierer noe fra år til år, er det i hovedsak de samme fylkene som utmerker seg med de beste resultatene på de nasjonale prøvene på alle tre trinn, enten det gjelder *lesing, regning* eller *engelsk*. Dette viser også resultatene i 2010. Oslo og Akershus har oftest det høyeste gjennomsnittlige mestringsnivået. Disse fylkene har også den største andelen elever på de høyeste mestringsnivåene og den minste andelen elever på de laveste mestringsnivåene (Utdanningsdirektoratet 2010a, b og c). Sogn og Fjordane ligger som regel ikke langt bak, men har litt større variasjon i resultatene mellom ulike år, prøver og trinn.

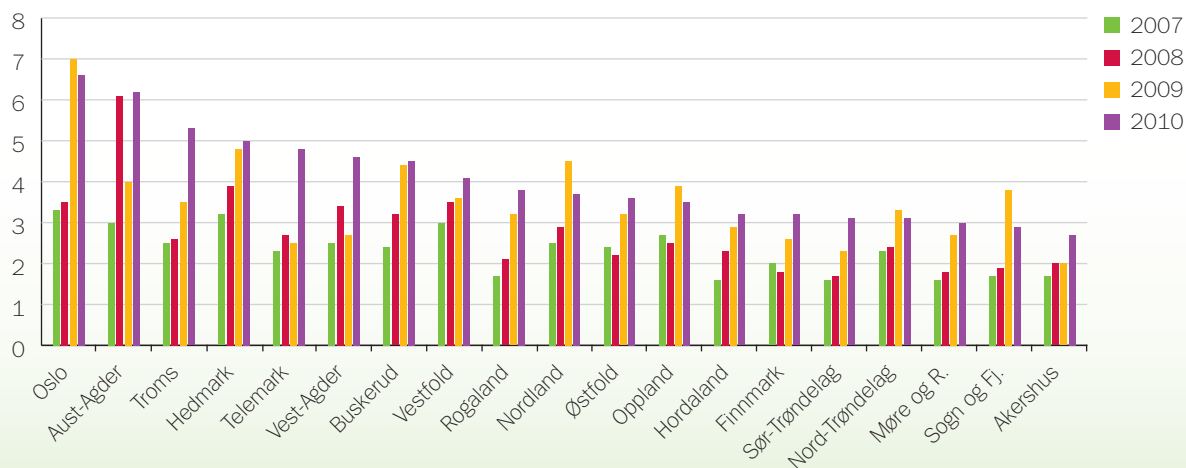
De nasjonale prøvene er nye prøver hvert år, og selv om de har tilnærmet lik vanskegrad består de av ulike typer oppgaver og tekster, samt ulikt antall poenggivende spørsmål. NIFU har gjort beregninger som gjør at resultatene fra ulike prøver og år blir mer sammenlignbare (såkalt standardisering). Dette har de gjort ved å sette det gjennomsnittlige resultatet fra hver av

**FIGUR 3.5** Gjennomsnitt for nasjonale prøver i *lesing, regning og engelsk* (samlet) på 5. trinn i 2007 og 8. trinn i 2010. Fylker. Standardisert skåre med gjennomsnitt 50.



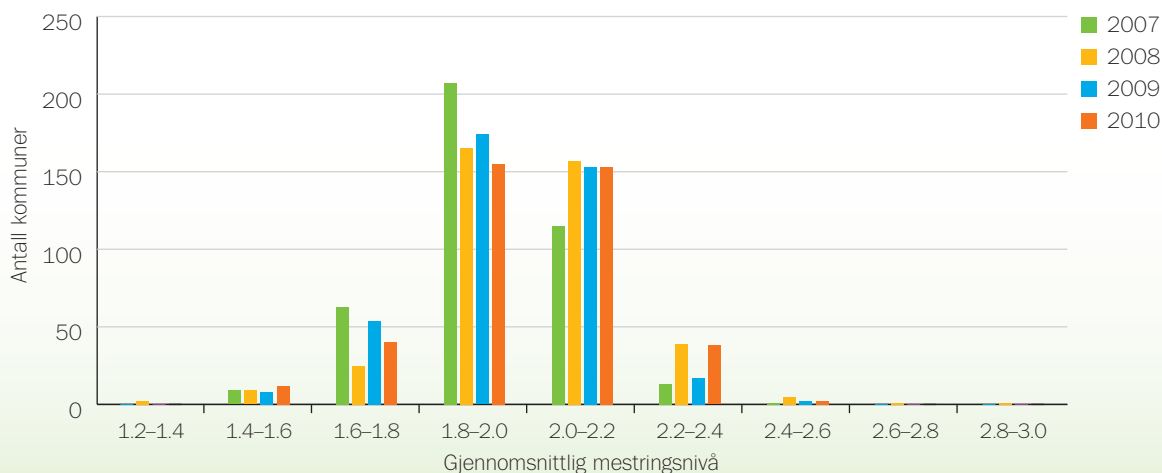
Kilde: Opheim mfl. 2011

**FIGUR 3.6** Andel elever fritatt fra nasjonale prøver i *lesing* på 5. trinn. 2007 til 2010. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet 2010b

**FIGUR 3.7** Kommuner fordelt på mestringsnivå for nasjonal prøve i *lesing* på 5. trinn. 2007 til 2010. Antall.



Kilde: Utdanningsdirektoratet 2010b

de nasjonale prøvene til 50, og standardavviket til 10. NIFU har så sammenlignet resultatene for prøvene på 5. trinn i 2007 med resultatene for de samme elevene på 8. trinn i 2010 (Opheim mfl. 2011). De to fylkene med de svakeste resultatene på 5. trinn, Finnmark og Aust-Agder, skiller seg ut med klart bedre resultater på 8. trinn tre år senere (se figur 3.5). Merk at i fylker med få elever vil endring i resultat for enkeltskoler kunne gi relativt store utslag på gjennomsnitt for fylket. Andelen elever med fritak fra prøvene kan også spille inn.

### Flere får fritak fra nasjonale prøver

Når vi analyserer endringer i resultatene på nasjonale prøver over tid, må vi imidlertid ta forbehold om at andelen elever som får fritak fra nasjonale prøver, er forskjellig fra fylke til fylke, og fritaket har økt over tid. Det har vært en økning i andelen elever som fritas fra nasjonale prøver på 5. trinn fra 2007 til 2010. Andelen elever som fritas på 8. trinn, er mindre totalt sett, men også der har det vært en økning.

Figur 3.6 viser at samtlige fylker har hatt en økning i andelen elever som fritas fra nasjonale prøver i *lesing* på 5. trinn fra 2007 til 2010 (Utdanningsdirektoratet 2010b). Dette samsvarer med en tilsvarende årlig økning i andelen elever med enkeltvedtak om spesialundervisning eller særskilt norskopplæring, som i utgangspunktet er de elevene som kan få fritak (se tekstboks).

Mye tyder på at de store endringene fra år til år for enkelte fylker i andelen elever med fritak fra nasjonale prøver ikke gjenspeiler en endring av størrelsen på elevgruppen som kan fritas, men

### HVILKE ELEVER KAN FÅ FRITAK FRA DE NASJONALE PRØVENE?

Hovedregelen er at prøvene er obligatoriske for alle elever, og at adgangen til fritak er begrenset. Det kan gis fritak:

- For elever med rett til spesialundervisning (enkeltvedtak) eller opplæring etter § 2-8 (særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter), og
- Når det er klart at prøvene ikke vil ha mye å si for opplæringen (eleven følger et undervisningsopplegg i faget som er så avvikende fra det eleven blir prøvd i, at eventuelt resultat ikke vil være til nytte ved utforming av opplæringen).

Begge vilkårene i forskriften må oppfylles for at skolen kan fatte vedtak om fritak.

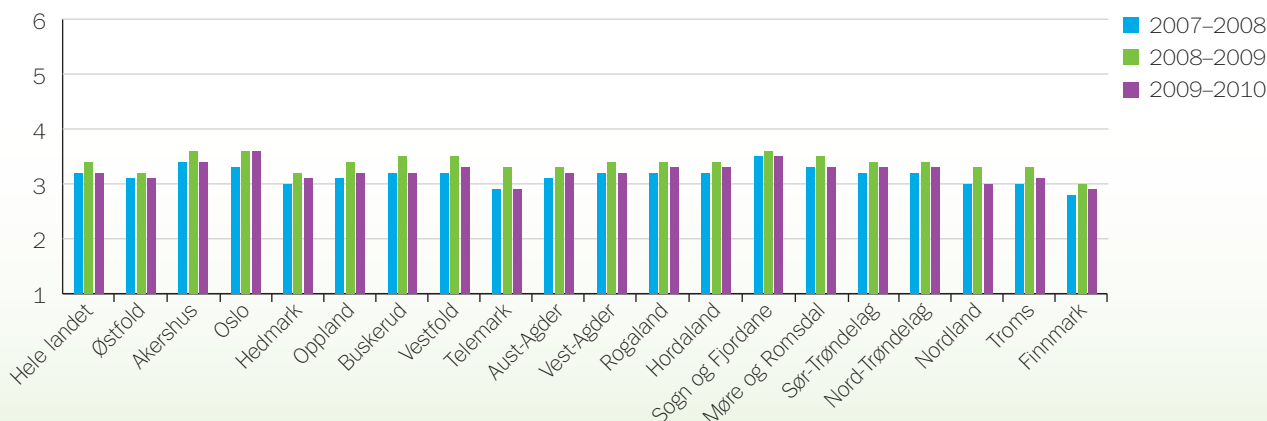
Kilde: [www.udir.no/oss\\_om\\_np](http://www.udir.no/oss_om_np)

at det handler om hvordan kommunene praktiserer fritaksreglene. For Oslo utgjorde andelen med *særskilt norsk for minoritetsspråklige elever* 25 prosent på 5. trinn i 2010, mens denne gruppen elever i gjennomsnitt for de andre fylkene utgjorde fem prosent. Sett i forhold til den høye andelen elever med innvandrerbakgrunn kan det virke som om Oslo er relativt restriktiv med å gi elevene fritak fra de nasjonale prøvene i *lesing*.

### Flere store kommuner blant de med gode resultater

Også på kommunenivå ser vi forskjeller i resultatene på nasjonale prøver. I *lesing* på 5. trinn ligger 80 prosent av kommunene på et gjennomsnittlig mestringsnivå mellom 1,8 og 2,2 (se figur 3.7), mens det på 8. trinn er 61 prosent av kom-

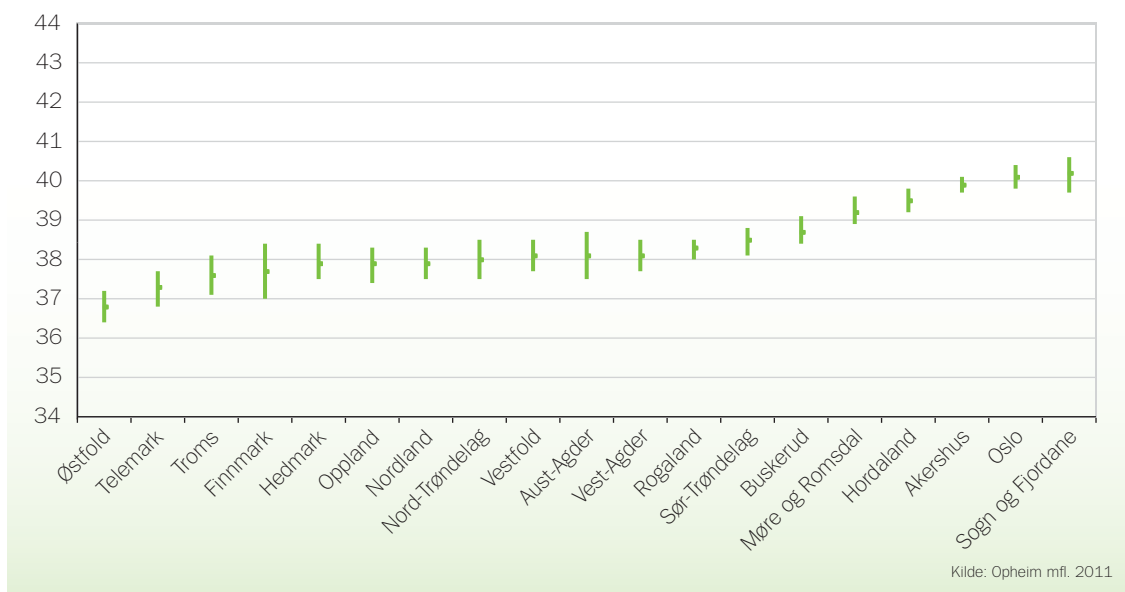
FIGUR 3.8 Eksamenskarakterer i matematikk skriftlig på 10. trinn, 2007–2008 til 2009–2010.



Kilde: Utdanningsdirektoratet 2010d



**FIGUR 3.9** Grunnskolepoeng med 95 prosent konfidensintervall, etter fylke, 2009–2010.



munene som ligger mellom 3,0 og 3,5. Felles for de kommunene som har et gjennomsnittlig mestingsnivå som er lavere enn dette, er at de har et lavt elevtall (Utdanningsdirektoratet 2010b).

Selv om små kommuner oftere har svake resultater på nasjonale prøver, er ikke dette en ren effekt av kommunestørrelsen. Tidligere analyser viser at deler av sammenhengen mellom kommunestørrelse og resultater på nasjonale prøver kan forklares med forskjeller i elevsammensetningen, for eksempel målt gjennom utdanningsnivået til foreldrene (Bonesrønning mfl. 2008; Bonesrønning og Iversen 2010).

### Sogn og Fjordane har de høyeste grunnskolepoengene

Standpunkt- og eksamenskarakterene i grunnskolen endrer seg som regel lite på nasjonalt nivå og fylkesnivå fra år til år. Unntaket er små fag som *fremmedspråk* og *fordypning i norsk og engelsk*, hvor karaktergjennomsnittet til muntlig eksamen for enkelte fylker kan variere med opp til 0,7 poeng. Karaktergjennomsnittet i store fylker (med høyt elevtall) holder seg mer stabilt enn i mindre fylker.

Dersom vi ser på eksamenskarakterene i *norsk hovedmål*, *matematikk* og *engelsk* på 10. trinn, var det i skoleåret 2009–2010 størst variasjon mellom fylkene i faget *matematikk* (se figur 3.8). Differansen mellom fylkene med høyest og lavest gjennomsnittskarakter er 0,7 i *matematikk*, 0,6 i *engelsk*, og 0,3 i *norsk*. Det er noe større variasjon mellom fylkene i karakterer til muntlig

eksamen. Muntlige eksamener gjennomføres og vurderes lokalt.

Figur 3.9 viser gjennomsnittlige grunnskolepoeng i fylkene. Lengden på streken viser hvor sikkert resultatet er (konfidensintervallet). Det nasjonale gjennomsnittet var på 38,6 poeng. Elevene som gikk ut av grunnskolen i Sogn og Fjordane i 2010, hadde, som foregående år, de høyeste grunnskolepoengene av alle fylkene i Norge. Det er særlig elever med lavt utdannede foreldre som hadde et høyere karaktersnitt i Sogn og Fjordane enn elever med tilsvarende bakgrunn i landet ellers (Statistisk sentralbyrå 2010b).

### Betydelig variasjon i hvordan grunnskoler setter standpunktkarakterer

En tendens vi har sett over år er at standpunktkarakterer, som blir satt av elevens lærer, i gjennomsnitt er høyere enn karakterer til sentralt gitt skriftlig eksamen, som blir vurdert av to eksterne sensorer (Utdanningsdirektoratet 2010d). De høyeste karakterene kommer som regel ved muntlig eksamen (se figur 3.10).

SSB har analysert sammenhengen mellom standpunkt- og eksamenskarakterer på 10. trinn i perioden 2001–2002 til 2007–2008 (Galloway mfl. 2011). Rapporten undersøker om det er systematiske forskjeller mellom skoler i hvordan de setter standpunktkarakterer for sine elever. Dette gjør de ved å se på om det er systematiske avvik på skolenivå mellom standpunkt- og eksamenskarakterer. Det er i denne sammenhengen viktig å huske at standpunkt og eksamen

**FIGUR 3.10** Standpunkt karakterer og eksamens karakterer i fag som har muntlig og/eller skriftlig eksamen for grunnskolenes avgangselever skoleåret 2009–2010. Gjennomsnitt.



tar utgangspunkt i ulike vurderingssituasjoner og har ulikt vurderingsgrunnlag. Mens standpunkt karakteren skal omfatte alle kompetansemålene i faget, vil for eksempel en muntlig eksamen på 20-30 minutter aldri kunne prøve like bredt.

Analysen tyder på at det er en betydelig variasjon i hvordan grunnskoler setter standpunkt karakterer. Noen skoler, særlig de små, ser ut til å overvurdere prestasjonsnivået til elevene på sin skole, mens andre, særlig store skoler, ser ut til å undervurdere nivået. Skoler med lave gjennomsnittlige eksamens karakterer har en tendens til å overvurdere elevenes nivå ved fastsetting av standpunkt karakterer, mens skoler med høye gjennomsnittlige eksamens karakterer tenderer mot å undervurdere prestasjonsnivået til elevene.

SSBs analyse viser at det er høy samvariasjon i karaktersettingen på tvers av fag. Det vil si at skoler som er «snille» i karaktersettingen i matematikk, ofte er «snille» i karaktersettingen i norsk og engelsk også. Dette kan tyde på at det er underliggende egenskaper ved skolene, og ikke bare enkeltlæreres karaktersetting, som gir avviket mellom standpunkt- og eksamens karakterer.

### Større variasjon mellom fylkene i fellesfag på yrkesfaglige enn på studieforberedende utdanningsprogrammer

I videregående opplæring ser vi nærmere på eksamen i tre store fellesfag på studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer: norsk hovedmål, praktisk orientert matematikk og engelsk.

For de tre fagene på studieforberedende

utdanningsprogrammer er det størst variasjon mellom fylkene i gjennomsnittlig eksamens karakter i *praktisk orientert matematikk*. Den spenner fra 2,5 i Oslo til 3,3 i Sogn- og Fjordane. I *engelsk* varierer karakteren noe mindre, fra 3,1 i Sogn og Fjordane til 3,6 i Sør-Trøndelag. For eksamen i *norsk hovedmål* er det svært jevnt mellom fylkene (2,9 til 3,2).

Det er større variasjon mellom fylkene i fellesfagene på yrkesfaglige utdanningsprogrammer (figur 3.11). I *norsk*, hvor variasjonen er minst, spenner gjennomsnittskarakteren fra 2,8 i Aust-Agder til 3,6 i Troms. Året før lå Troms lavest med 2,8. For *praktisk orientert matematikk* er differansen mellom høyeste og laveste karakter i år så mye som 1,6 karakterpoeng. Lavest gjennomsnittskarakter finner vi i Finnmark (2,1) og høyest i Nord-Trøndelag (3,7). I *engelsk* varierer karakteren fra 2,3 i Østfold til 3,3 i Sør-Trøndelag.

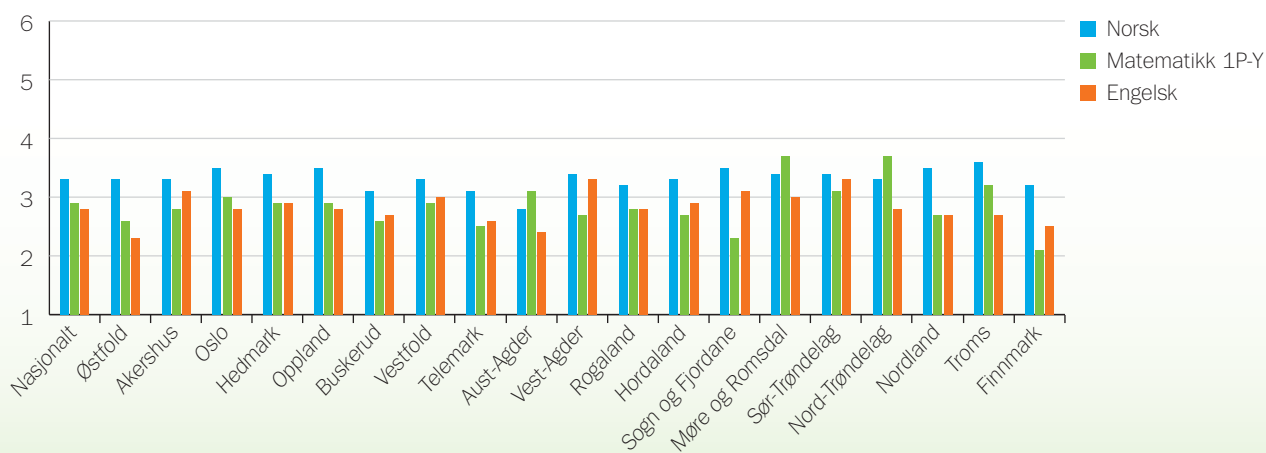
### Nordland har størst andel med bestått meget godt på fag- og svenneprøver

Om lag 23 000 personer gikk opp til fag- og svenneprøve i 2010. Det er 500 flere enn i 2009. Om lag 15 500 av de som gikk opp til prøve, var lærlinger, 7 100 var praksiskandidater og 400 var elever.

22 prosent av kandidatene som gikk opp til prøve i 2010, oppnådde karakteren bestått meget godt. Tilsvarende tall for 2009 var 21 prosent. Andelen ikke bestått var noe høyere i 2010 enn året før.

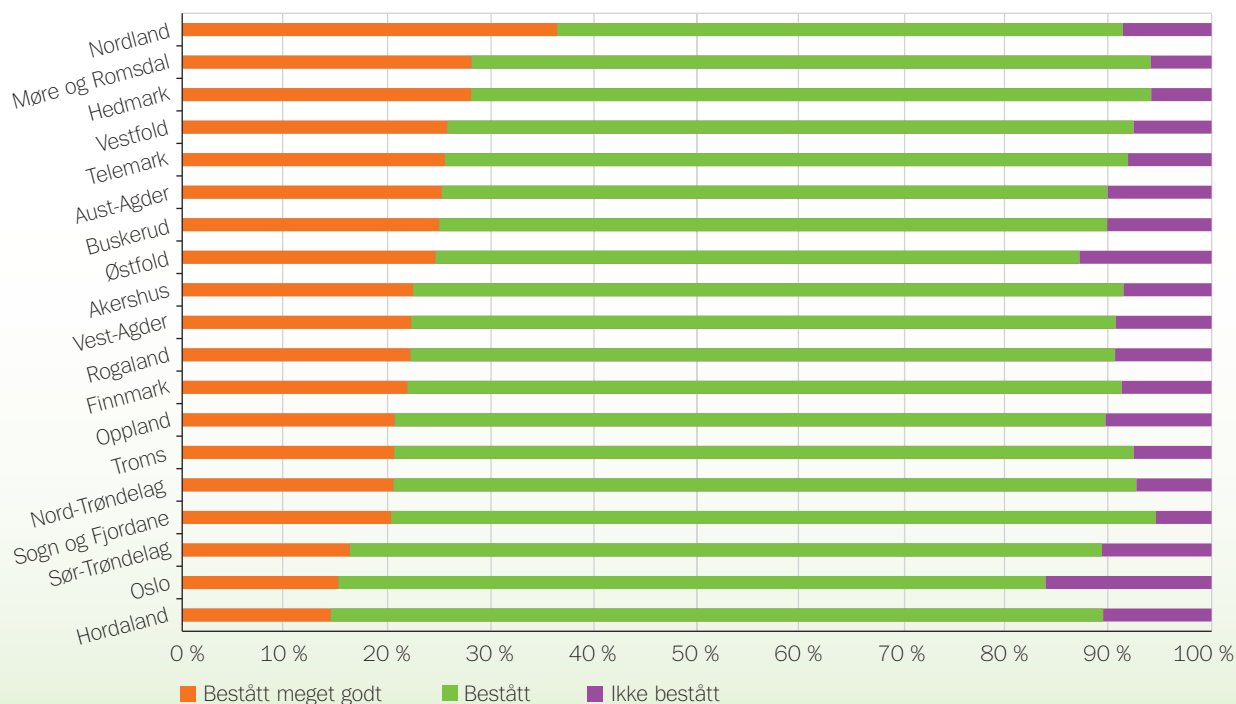
Om lag halvparten av de som gikk opp til fag- og svenneprøve, hadde gjennomført sin

**FIGUR 3.11** Eksamenskarakterer i utvalgte fellesfag i yrkesfaglige utdanningsprogrammer, fordelt på fylker. 2009–2010.



Kilde: Utdanningsdirektoratet/VIGO

**FIGUR 3.12** Bestått fag- og svenneprøver, etter fylke. 2010. Foreløpige tall. Prosent.



Kilde: SSB

opplæring innenfor utdanningsprogram knyttet til Kunnskapsløftet. 91 prosent av dem bestod fag- og svenneprøven. Tilsvarende tall for personer som gikk opp til prøve etter Reform 94, var 90 prosent. Forskjellen var altså svært liten.

Figur 3.12 viser andelen ikke bestått, bestått og bestått meget godt i alle landets fylker. Både i 2009 og 2010 hadde Nordland den største andelen kandidater som oppnådde karakteren

bestått meget godt, med 36 prosent. Hordaland hadde både i 2009 og 2010 den laveste andelen bestått meget godt med rundt 14 prosent begge årene.

Både i 2009 og 2010 hadde Oslo den høyeste andelen ikke bestått. 16 prosent av de som gikk opp til prøve i fylket i 2010, fikk denne karakteren. Østfold hadde den nest høyeste andelen ikke bestått i 2010, 13 prosent.

### 3.3 HVORDAN VARIERER RESULTATENE ETTER ELEVENES KJØNN OG HJEMMEBAKGRUNN?

En rekke studier har vist at elevenes læringsresultater har sterk sammenheng med foreldrenes utdanningsnivå, om elevene har innvandringsbakgrunn og elevenes kjønn (Kjærnsli mfl. 2004; Grøgaard mfl. 2008; Bonesrønning og Iversen 2010; Bakken 2010). Hovedregelen er at jenter, majoritets elever og elever som har foreldre med høy utdanning, har bedre resultater enn gutter, minoritets elever og elever som har foreldre med lav utdanning. Det finnes selvfølgelig unntak, og nye studier bidrar stadig til å nyansere dette bildet og gi oss en større forståelse av sammenhengene.

#### Jentene er sterkere enn guttene i lesing og demokratiskunnskap

I PISA 2009 er det signifikante kjønnsforskjeller i lesing i jentenes favør i alle land, både i og utenfor OECD. Det er en svak tendens til at kjønnsforskjellene har økt i perioden 2000 til 2009, både i Norden og i OECD totalt sett.

Finland har den største gjennomsnittlige kjønnsforskjellen i lesing i 2009, men både Norge, Sverige og Island har betydelige kjønnsforskjeller. Det er bare Danmark blant de nordiske landene som har mindre kjønnsforskjeller enn gjennomsnittet i OECD.

Det er også store kjønnsforskjeller i andelen elever på de ulike nivåene i PISA. Blant de norske jentene er det bare åtte prosent som skårer under nivå 2, mens tilsvarende tall for guttene er 21 prosent. Lesere på nivå 4 og over kan betegnes som sterke lesere, og i Norge er 22 prosent av guttene og 39 prosent av jentene på disse nivåene i 2009.

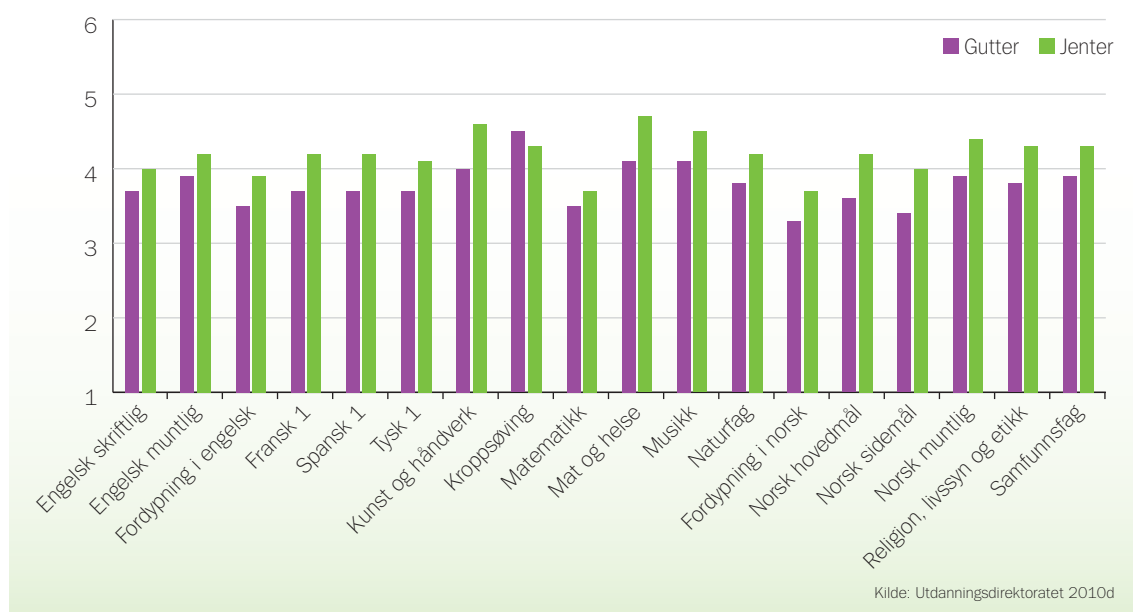
Kjønnsforskjellene i *matematikk* er små og ikke-signifikante i de nordiske landene. I tillegg til små kjønnsforskjeller i *matematikk* i Norge, er spredningen i prestasjoner for gutter og jenter tilnærmet lik. Kjønnsforskjellene i *naturfag* er også relativt små i de fleste land. I Norge er det en svært liten kjønnsforskjell i jentenes favør. Det er relativt små kjønnsforskjeller i fordelingen på mestringnivåer, men det er noen flere gutter på nivå 2 og under, og noen flere gutter på nivå 5 og 6.

Også i den internasjonale demokratistudien ICCS 2009 skårer jentene høyere enn guttene i alle land. Norske jenter på 8. og 9. trinn har gjennomsnittsskåre på henholdsvis 527 og 554 poeng, 23 og 24 poeng over guttene.

#### Kjønnsforskjellene øker utover i skoleløpet

NIFU har analysert kjønnsforskjellene i resultatene fra nasjonale prøver, basert på standardiserte skåre (Opheim mfl. 2011). De finner ingen kjønnsforskjeller av betydning i *engelsk* på 5. trinn, men en tendens til at jentene skårer litt

**FIGUR 3.13** Gjennomsnittlige standpunkt karakterer i grunnskolen skoleåret 2009–2010, fordelt etter fag og kjønn.



**FIGUR 3.14** Karakterfordeling for gutter og jenter på eksamen i matematikk for realfag 2, 2009–2010. Prosent.



høyere enn guttene på 8. trinn. I *lesing* skårer jentene litt høyere enn guttene, og forskjellene er litt større på 8. trinn enn på 5. trinn. I *regning* er det guttene som skårer litt høyere enn jentene på begge trinn. Kjønnsforskjellene har holdt seg nokså stabile i perioden fra 2007 til 2010.

En analyse gjennomført av NOVA viser at forskjellene i prestasjoner mellom gutter og jenter øker gjennom ungdomstrinnet (Bakken 2010). Jentene øker sine prestasjoner mer enn guttene i de fleste fag med unntak av *matematikk*, hvor guttene har en større økning. Det er store forskjeller mellom skolene, men det er ingen skoler i utvalget hvor guttene totalt sett har større framgang enn jentene.

Jenter får høyere karakterer enn gutter i de fleste fag ved avslutningen av grunnskolen, både til standpunkt (se figur 3.13) og til eksamen. Forskjellen på nasjonalt nivå varierer fra kun 0,1 poeng i *matematikk* til 0,8 poeng i *fordypning i norsk*. Unntaket er *kroppsøving* hvor guttenes standpunktkarakterer i gjennomsnitt ligger 0,2 poeng over jentenes. Kjønnsforskjellen er også tydelig hvis vi ser på gjennomsnittlige grunnskolepoeng, hvor jentene i snitt fikk 41,9 poeng, mens guttene i snitt fikk 37,9 poeng i 2009–2010. Analyser viser at forskjellene mellom gutter og jenter holder seg også når den sosiale bakgrunnen knyttet til foreldrenes utdanningsnivå varierer (Statistisk sentralbyrå 2010b).

### Jentene oppnår høyere karakterer enn guttene i de fleste fag i videregående opplæring

Jenter får høyere gjennomsnittskarakterer enn gutter i de fleste fellesfagene i videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet 2010f). Unntaket er fellesfaget *matematikk* hvor guttene har høyere karakterer i flere av fagvariantene. Også i programfagene på studieforberedende utdanningsprogrammer oppnår jentene høyere karaktergjennomsnitt enn guttene i de fleste fag. Til eksamen har guttene høyere karakterer enn jentene i *kjemi 2*, mens resultatene er like i *fysikk 2*, *politikk* og *menneskerettigheter*, og i *samfunnsfaglig engelsk*.

En analyse av jenter og realfag, gjennomført av SSB, viser at det er stor variasjon mellom fylkene i andelen jenter som velger realfag i videregående opplæring (Bjørkeng 2011). I Akershus velger 35,7 prosent av jentene full fordypning i *matematikk for realfag* og i Oslo 36,8 prosent. I Sogn og Fjordane velger 45,8 prosent av jentene fordypning og i Sør-Trøndelag 45 prosent. Selv om det har vært en nedgang i andelen elever som velger fordypning i realfag etter innføringen av Kunnskapsløftet, har jenteandelen på realfagene holdt seg relativt stabil i den samme perioden (2006-2009).

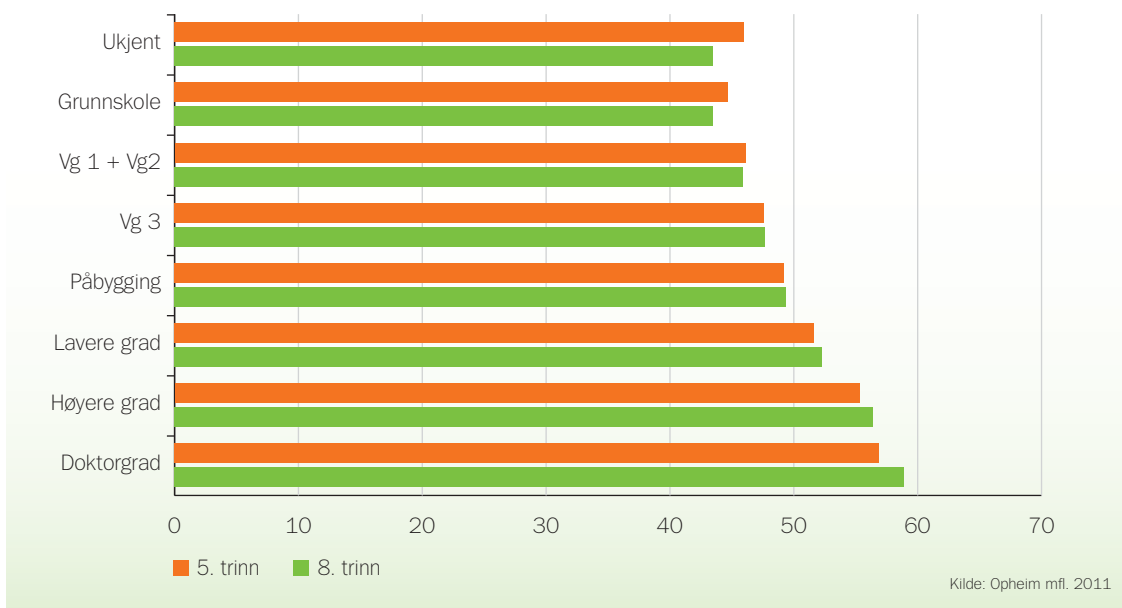
I realfagene på Vg2- og Vg3-nivå i perioden 2006-2008 har jentene i all hovedsak bedre karakterer enn guttene både til standpunkt og eksamen. Til eksamen er det størst kjønnsforskjeller i *matematikk for realfag* på Vg3-nivå, der jentene oppnådde nesten en halv karakter høyere enn guttene i gjennomsnitt. Strykprosenten blant gutter er svært høy i dette faget, særlig til eksamen (se figur 3.14).

### Større kjønnsforskjeller i andelen som har bestått fag- og svenneprøver blant elever enn blant lærlinger

I gruppen av lærlinger som gikk opp til fag- eller svenneprøve i 2010, var det små forskjeller mellom gutter og jenter med hensyn til andelen som bestod. 90 prosent av guttene og 91 prosent av jentene bestod. Forskjellen var noe større mellom jenter og gutter som avla prøve som praksiskandidat. Her bestod i overkant av 93 prosent av jentene og nær 95 prosent av guttene.

En del av de som avlegger fag- eller svenneprøve, har gjennomført Vg3 i skole i stedet for læretid i bedrift. Disse går under betegnelsen «elever» i statistikken. Andelen elever som bestod

**FIGUR 3.15** Gjennomsnittsskåre for alle nasjonale prøver på 5. og 8. trinn, fordelt på foreldrenes utdanningsnivå. 2010. Standardiserte skårer med gjennomsnitt 50.



fag- eller svenneprøve, var langt lavere enn andelen lærlinger og praksiskandidater som bestod. Blant elevene var det til dels store forskjeller mellom kjønnene med hensyn til andelen bestått. 74 prosent av jentene som gjennomførte Vg3 i skole bestod fag- eller svenneprøve i 2010. Tilsvarende tall for gutter var 62 prosent. Antallet elever som gikk opp til fag- eller svenneprøve, var imidlertid vesentlig lavere enn antallet lærlinger og praksiskandidater som gjorde det samme. Derfor vil tilfeldige variasjoner slå sterkere ut i denne gruppen.

### Svakere sammenheng mellom læringsresultater og hjemmebakgrunn i Norden enn i resten av OECD

Gjennom å kartlegge hjemmebakgrunn har vi mulighet til å undersøke hvordan de ressursene eleven har med seg inn i utdanningen, påvirker læringsresultatet. Det er en sterk og vedvarende sammenheng mellom elevresultater og såkalt sosioøkonomisk bakgrunn. PISA 2009 måler elevenes sosioøkonomiske bakgrunn gjennom indekser som er utarbeidet på bakgrunn av et spørreskjema elevene svarer på. Disse indeksene er familietype (hvem eleven bor sammen med), foreldrenes yrkesstatus, foreldrenes utdanningsnivå, hjemmets økonomi, pedagogiske ressurser i hjemmet, kulturgjenstander i hjemmet (klassisk litteratur, diktsamlinger, kunstverk) og antall bøker i hjemmet. I tillegg er det utarbeidet et samlemål

for økonomisk, sosial og kulturell status.

Generelt er det slik at sammenhengen mellom hjemmebakgrunn og leseprestasjoner er relativt svak i Norden sammenliknet med gjennomsnittet i OECD (Kjærnsli og Roe 2010). Den svake sammenhengen mellom hjemmets økonomi og leseprestasjoner er et av de mest karakteristiske trekkene ved de nordiske landene. Sammenhengen mellom kulturell kapital (målt gjennom kulturgjenstander i hjemmet) og leseprestasjoner er imidlertid sterk og på nivå med gjennomsnittet i OECD.

I demokratistudien ICCS 2009 ser vi, ikke overraskende, at en oppvekst med foreldre som er interessert i politikk og samfunnsproblemer, og særlig det at elevene samtaler med foreldrene om slike spørsmål, har stor betydning for elevenes generelle engasjement i politikk og samfunnsliv. Det er en moderat sammenheng mellom elevenes kunnskaper og ferdigheter i demokrati og antall bøker i hjemmet, foreldrenes utdanning og foreldrenes yrke.

### Betydningen av foreldrenes utdanningsnivå øker gjennom skoleløpet

Ofta bruker vi bare foreldrenes utdanningsnivå som et mål på hjemmebakgrunn. Analyser viser at foreldrenes utdanningsnivå forklarer mye av prestasjonsforskjeller mellom elever. Jo høyere utdanning foreldrene har, jo sterkere resultater har barna.

En analyse av årets nasjonale prøver bekref-

ter dette (Statistisk sentralbyrå 2011). Som for tidligere år er det en klar, positiv sammenheng mellom prøveresultater og foreldrenes utdanningsnivå. Barn av foreldre med høyere utdanning skårer i større grad på de øverste mestringsnivåene på alle prøvene enn de andre elevene. Dersom elevenes foreldre har høyere utdanning, er det også større sjanse for at prøveresultatene forbedrer seg fra 5. til 8. trinn, eller at elevene opprettholder et høyt mestringsnivå.

Figur 3.15 viser hvordan gjennomsnittlig skåre på nasjonale prøver øker jo høyere utdanning foreldrene har. Betydningen av foreldrenes utdanningsnivå øker noe fra 5. til 8. trinn (Opheim mfl. 2011).

En analyse av grunnskolekarakterer viser også sammenhengen mellom elevers resultater og foreldrenes utdanningsnivå (Statistisk sentralbyrå 2010b). Gjennomsnittlige grunnskolepoeng varierer med nær 12 poeng, fra 34,1 poeng for elever med de lavest utdannede foreldrene til 45,8 poeng for barn av foreldre med lang, høyere utdanning. Foreldrenes utdanningsnivå gir størst utslag i fag som *matematikk*, *naturfag* og *samfunnsfag*, mens det for *mat og helse*, *kunst og håndverk* og *kroppssøving* gir mindre utslag.

En sammenligning av resultatene på nasjonale prøver på 7. trinn skoleåret 2004–2005 med karakterene på 10. trinn i 2007–2008, viser at betydningen av foreldrenes utdanningsnivå forsterker seg gjennom ungdomstrinnet

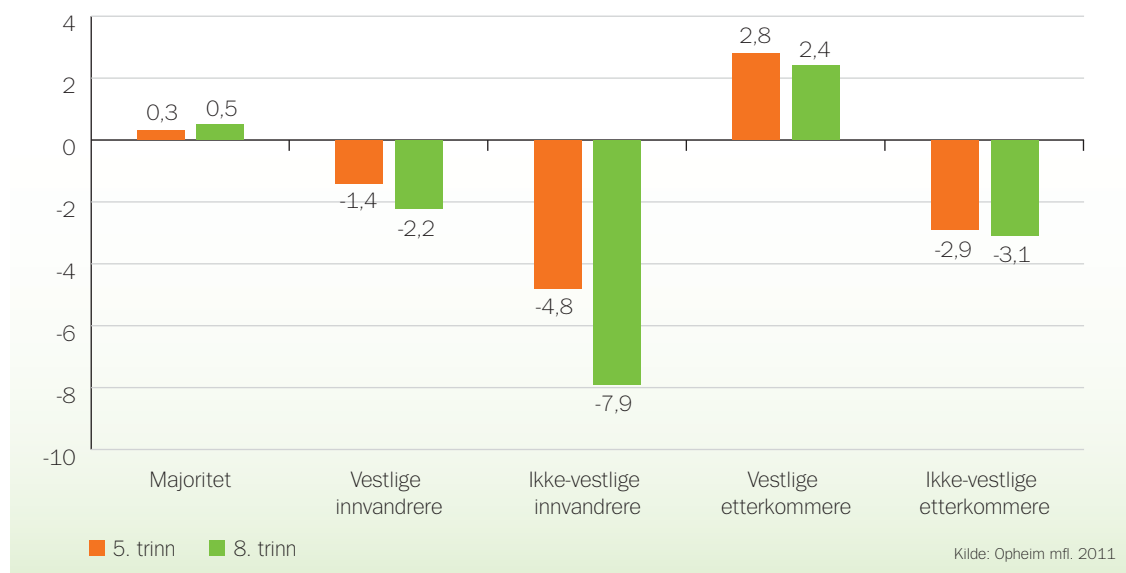
(Bakken 2010). Selv om barnetrinnet hadde klart å jevne ut alle forskjeller i grunnleggende ferdigheter basert på foreldrenes utdanningsnivå, ville dette likevel bare redusert halvparten av karakterforskjellene på 10. trinn. Studien viser forskjeller mellom skolene, men ingen av dem klarer å redusere disse sosiale prestasjonsforskjellene gjennom ungdomstrinnet.

### Elever med ikke-vestlig innvandringsbakgrunn har svakere resultater enn majoritetselever

Analysen av resultatene fra nasjonale prøver har vist at elever med ikke-vestlig innvandringsbakgrunn har svakere prestasjoner enn elever med majoritetsbakgrunn (Opheim mfl. 2010). Forskjellen er spesielt stor i *lesing*. Mye av resultatgapet kan forklares med at elever med ikke-vestlig innvandringsbakgrunn i gjennomsnitt har foreldre med lavere utdanningsnivå og lavere inntekt. De har foreldre som i større grad er utenfor arbeidslivet, og de har flere søsken enn elever med majoritetsbakgrunn.

Figur 3.16 viser hvordan resultatene for majoritetselevne og ulike minoritetsgrupper avviker fra gjennomsnittet på nasjonale prøver, som her er satt til 0. Figuren viser at etterkommere fra vestlige land gjør det best av alle elevene både på 5. og 8. trinn, mens innvandrere fra ikke-vestlige land har de klart svakest resultatene (Opheim mfl. 2011).

**FIGUR 3.16** Gjennomsnittsskåre for alle nasjonale prøver på 5. og 8. trinn etter innvandringsstatus. 2010. Standardiserte skåre, med gjennomsnitt 0.



Prestasjonsforskjellene på nasjonale prøver mellom elever med ikke-vestlig innvandringsbakgrunn og elever med majoritetsbakgrunn ser ut til å være større ved skoler i Oslo og Akershus enn i andre fylker (Opheim mfl. 2010). Elever med majoritetsbakgrunn har høyere prestasjoner i Oslo og Akershus enn i andre fylker, mens elever med ikke-vestlig innvandringsbakgrunn presterer omtrent likt med elever med tilsvarende bakgrunn i andre fylker.

En utdypende analyse av resultatene på nasjonale prøver for storbyene Oslo, Kristiansand, Stavanger, Bergen, Trondheim og Tromsø, sammenlignet med resten av landet, nyanserer dette bildet (Næss 2010b). Den gjennomgående tendensen på både 5. og 8. trinn, med noen unntak, er at elevene i storbyene skårer høyere enn elever ved andre skoler. Dette gjelder først og fremst majoritetselevene, men også elever med ikke-vestlig innvandringsbakgrunn gjør det noe bedre på de nasjonale prøvene enn resten av landet. Et unntak er Kristiansand hvor elever med ikke-vestlig innvandringsbakgrunn gjør det noe dårligere enn elevene i resten av landet.

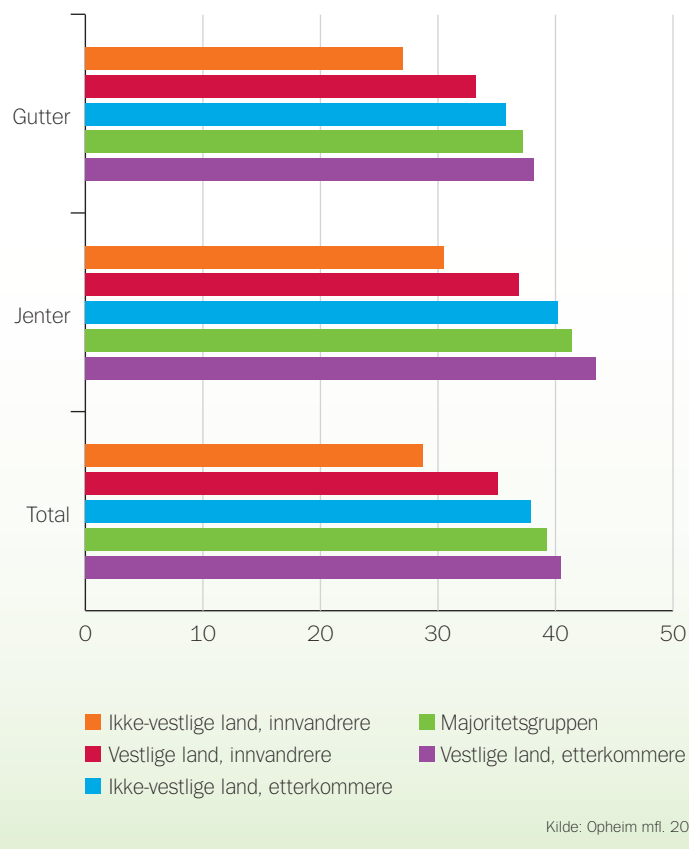
Figur 3.17 viser hvordan gjennomsnittlige grunnskolepoeng varierer etter innvandringsbakgrunn og kjønn. Akkurat som for de nasjonale prøvene er det etterkommere fra vestlige land som har de høyeste resultatene, og innvandrere fra ikke-vestlige land som har de laveste.

Gjennomsnittlige grunnskolepoeng øker med økende botid i Norge, men det er kun signifikante forskjeller i prestasjoner mellom de med kortest og lengst botid (Opheim mfl. 2011). Elever med ikke-vestlig bakgrunn som kom til Norge før skolestart (6 år), har bedre skoleprestasjoner enn de som nylig er kommet.

Forskjellen i gjennomsnittlige grunnskolepoeng mellom innvandrerelever og den øvrige befolkningen varierer mellom de store byene (Statistisk sentralbyrå 2010c). Forskjellen er størst i Oslo, med 9,6 poeng, og minst i Stavanger, med bare 2,7 poeng. Dette kan blant annet ha sammenheng med familiebakgrunnen til innvandrerelevene i de ulike kommunene. Stavanger har en høyere andel innvandrerelever med høyt utdannede foreldre, mens Oslo har en relativt høy andel innvandrerelever som har foreldre med grunnskole eller ikke fullført utdanning.

NOVA har sammenlignet resultatene på nasjonale prøver på 7. trinn i 2004–2005 med karakterer på 10. trinn i 2007–2008 for elever med minoritetsbakgrunn som har hatt hele eller

**FIGUR 3.17** Gjennomsnittlige grunnskolepoeng fordelt etter innvandringsbakgrunn og kjønn. Elever på 10. trinn skoleåret 2009–2010.

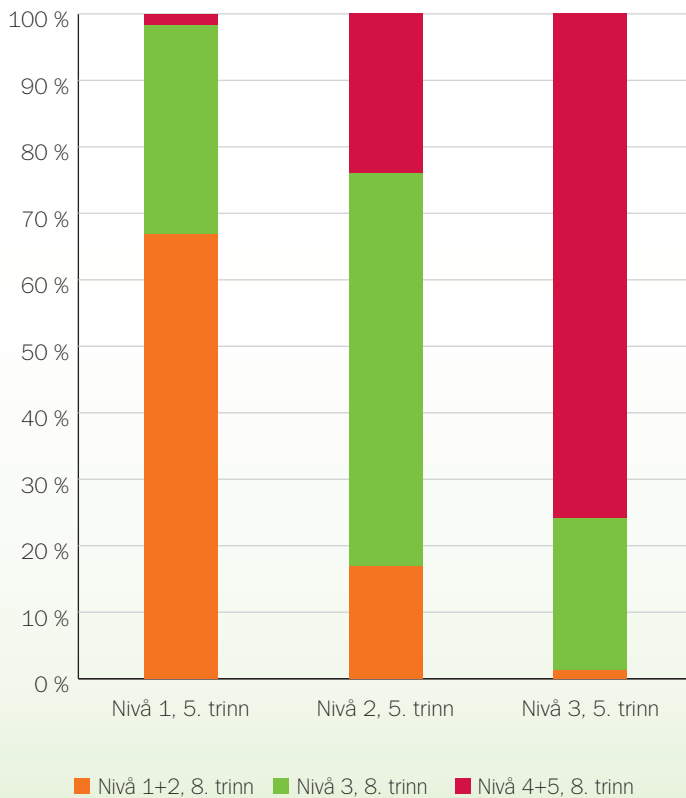


mesteparten av grunnskoleopplæringen sin i Norge (Bakken 2010). Analysen viser at prestasjonsgapet mellom minoritetselever og majoritetselever ikke forsterkes gjennom ungdomstrinnet, men det er stor variasjon mellom skolene. På noen skoler øker minoritetselevene prestasjonene sammenliknet med majoritetselevene mens det på andre skoler er en større positiv utvikling for majoritetselevene.

Skolene med minst prestasjonsforskjeller mellom minoritets- og majoritetselever på nasjonale prøver på 5. trinn utmerker seg med et positivt læringsmiljø. Dette ser ut til å ha en særlig positiv betydning for resultatene blant innvandrerelever med ikke-vestlig bakgrunn (Næss 2010a). Effekten av å ha et positivt læringsmiljø kan likevel bare forklare en liten del av prestasjonsforskjellene mellom minoritets- og majoritetselever. En høy andel både av skolene med størst og de med minst prestasjonsforskjeller mellom majoritetselever og elever med ikke-vestlig innvandringsbakgrunn, ligger i Oslo og Akershus.



**FIGUR 3.18** Fordeling på mestringsnivåer i nasjonal prøve i *regning* på 8. trinn i 2010, etter elevenes mestringsnivå i *regning* på 5. trinn i 2007.



Kilde: SSB

### 3.4 HVORDAN UTVIKLER ELEVENES LÆRINGSRESULTATER SEG GJENNOM SKOLELØPET?

Flere studier har vist at elevenes tidligere prestasjoner kan forutsi framtidige resultater.

SSB har undersøkt sammenhengen mellom elevenes resultater på nasjonale prøver på 5. trinn i 2007 med resultatene på 8. trinn tre år senere (Statistisk sentralbyrå 2011). Tallene viser en klar sammenheng: Elever som skåret på det laveste mestringsnivået på 5. trinn, fortsetter i stor grad å være på et lavt nivå på 8. trinn. Figur 3.18 viser denne sammenhengen for de nasjonale prøvene i *regning*, hvor tendensen er tydeligst. Vi ser at hele 67 prosent av de som var på nivå 1 på prøven på 5. trinn i 2007, befinner seg på nivå 1 eller 2 på prøven på 8. trinn i 2010.

I 2010 ble for første gang prøvene i *lesing* og *regning* også gjennomført på 9. trinn. Prøvene på 9. trinn er identiske med prøvene på 8. trinn, slik at det er mulig å sammenlikne elevenes resultater på 8. og 9. trinn samme år ved å se

#### HVORDAN FINNER VI SKOLENS BIDRAG TIL ELEVENES LÆRINGSRESULTATER?

Har elevene gode resultater på 5. trinn, er det altså sannsynlig at de også har det på 8. trinn, på 10. trinn og i videregående opplæring. Men hva er da skolens bidrag?

For å få svar på dette kan vi benytte oss av såkalte *value added-indikatorer*. Disse er mer nøyaktige enn andre resultatmål som indikatorer for skolens kvalitet eller bidrag til elevenes læring, fordi de korrigerer for viktige forskjeller mellom skoler (for eksempel elevgrunnlaget) som er utenfor deres kontroll. Ved å bruke resultater fra to ulike tidspunkter kan slike indikatorer måle hvor mye elevenes læringsutbytte har økt mellom de to tidspunktene, og ved å kontrollere for kjente faktorer som vi vet har sammenheng med læringsresultater, kan vi få et mål på hva skolens bidrag er.

I 2009 ga Utdanningsdirektoratet et oppdrag til Statistisk Sentralbyrå om å utvikle *value added-indikatorer* for å utrede om disse kan implementeres i nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, NKVS. SSBs første rapport fra prosjektet er ventet høsten 2011.

på gjennomsnittlig mestringsnivå og prosentvis fordeling på mestringsnivåer. Elevene på 9. trinn skårer som forventet høyere på både nasjonale prøver i *lesing* og i *regning*. Resultatene i *regning* for de to årskullene viser at det er størst endring i andelen elever som oppnår høyeste mestringsnivå, mens det er relativt liten endring i andelen elever som oppnår laveste mestringsnivå (Utdanningsdirektoratet 2010c). Dette kan tyde på at det er de høyt presterende elevene som forbedrer prestasjonene mest fra 8. til 9. trinn, og at forskjellene mellom de med svakest og sterkeste prestasjoner i *regning* øker fra 8. til 9. trinn. Tilsvarende trender ble observert for *lesing*.

En sammenligning av elevers resultater på nasjonale prøver på 8. trinn i 2007, og deres standpunktkarakterer fra 10. trinn tre år senere, viser at det er en tydelig sammenheng mellom nasjonale prøver og karakterer, men at dette varierer mellom fag (Statistisk sentralbyrå 2011). Merk at nasjonale prøver og karakterer i fag i utgangspunktet skal måle ulike ting (henholdsvis grunnleggende ferdigheter i *lesing* og *regning*

på tvers av fag og måloppnåelse i fagene *norsk* og *matematikk*). Av de elevene som var på det laveste mestringsnivået i *regning* på 8. trinn, fikk nær 80 prosent av dem standpunktkarakteren 1 eller 2 i *matematikk*. Derimot fikk bare rundt 40 prosent av elevene som var på det laveste mestringsnivået i *lesing* på 8. trinn, standpunktkarakteren 1 eller 2 i *norsk hovedmål*. Av de elevene som var på det laveste mestringsnivået i *engelsk* på 8. trinn, oppnådde 50 prosent standpunktkarakteren 3 eller bedre i *engelsk skriftlig*.

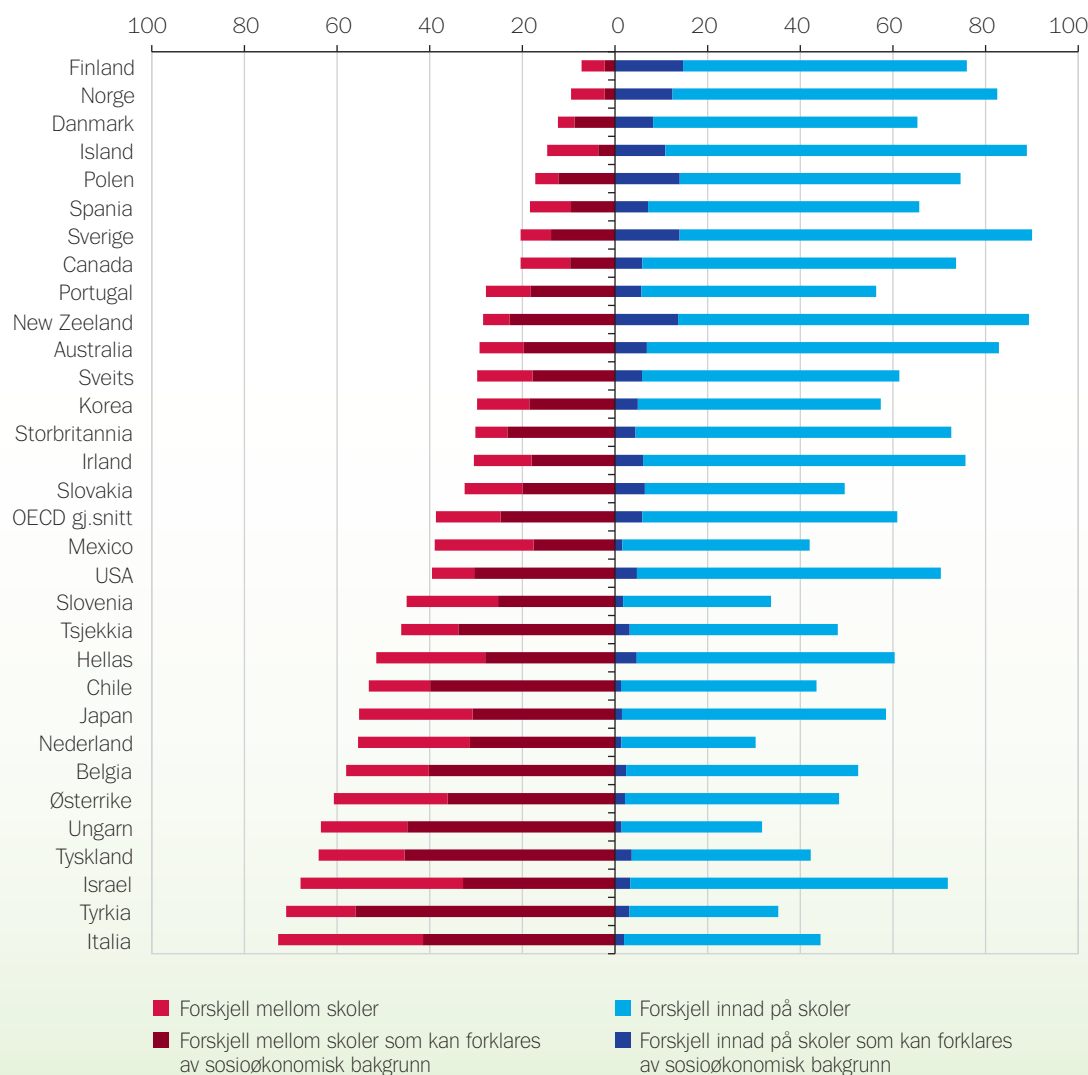
I en annen undersøkelse av hvordan forskjellene i læringsutbytte utvikler seg gjennom ungdomstrinnet, er resultatene på nasjonale prøver på 7. trinn i 2004–2005 sammenlignet

med karakterer på 10. trinn i 2007–2008.

Resultatene viser at elevenes relative posisjon i hierarkiet for skoleprestasjoner i stor grad er på samme nivå på de to tidspunktene. Dersom man deler inn elevene i fire grupper etter deres resultater på nasjonale prøver, havner halvparten i samme gruppe også tre år senere. Det er særlig elevene i de midterste gruppene som bytter posisjon mellom de to tidspunktene (Bakken 2010).

En tidligere analyse viser at det er en sterk sammenheng mellom karakterer i fag fra 10. trinn, og karakterene i tilsvarende fag i videregående opplæring. Både karakternivået og forskjeller mellom elevgruppene viser stor stabilitet fra år til år (Hægeland og Kirkebøen 2007).

**FIGUR 3.19** Forskjeller i resultater i lesing mellom og innad på skoler i PISA 2009. Forskjellen er beregnet i forhold til gjennomsnittlig varians i OECD-landene (100).



Kilde: Kjærnsli og Roe 2010

### 3.5 | HVOR STORE FORSKJELLER ER DET I LÆRINGSRESULTATER INNAD PÅ OG MELLOM SKOLER?

Resultatene fra PISA 2009 viser at det er relativt små forskjeller i prestasjonene mellom skoler i Norge sammenliknet med andre land. Forskjellene mellom elever innad på de enkelte skolene er imidlertid relativt store. Det samme gjelder i stor grad også for de andre nordiske landene. Sverige er det nordiske landet som har størst ulikhet mellom skoler.

Figur 3.19 viser hvordan forskjellene mellom elever i *lesing* er fordelt mellom skoler og innad på skoler. Bredden av hvert lands søyle viser den totale spredningen i resultatene. Jo smalere søyle, desto mindre forskjeller. Den røde søylen til venstre i figuren viser forskjellen mellom skoler, mens den blå søylen viser forskjeller innad på skoler. Figur 3.19 viser også hvor mye av forskjellen i prestasjoner som kan forklares med elevenes sosioøkonomiske bakgrunn (mørk rød og mørk blå).

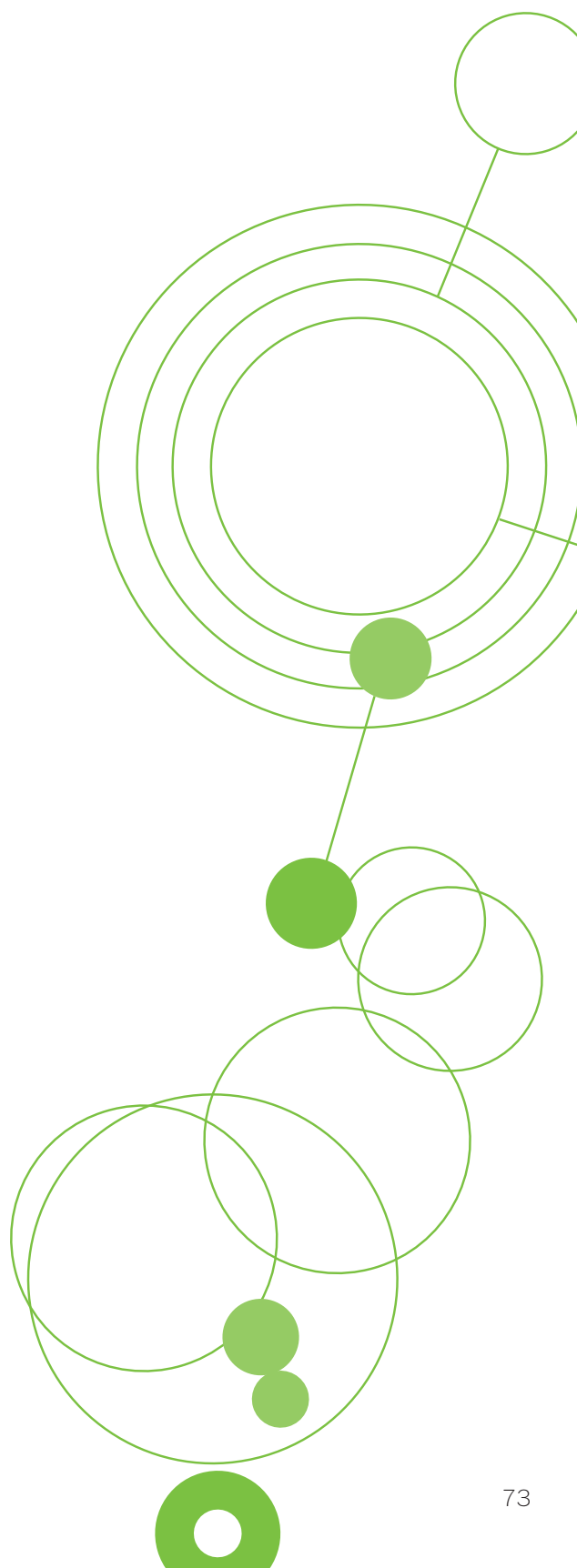
Land som har store forskjeller mellom skolene, har generelt mer segregerte skolesystemer enn land der det er forskjeller mellom elever internt på hver skole. Figuren viser at de nordiske landene har små forskjeller mellom skolene. I motsatt ende av figuren ser vi flere sentraleuropeiske land som markerer seg med store forskjeller mellom skolene.

Resultatene fra PISA 2009 viser at land som har små skoleforskjeller, slik som de nordiske landene, også har mindre forskjeller i prestasjoner mellom elever. Resultatene tyder på at det ikke er noen fordel med tidlig segregering, snarere tvert imot. Land som har liten segregering, ser ut til å lykkes bedre.

I forbindelse med PISA 2009 trekker OECD fram følgende kjennetegn ved utdanningssystemer som lykkes med å skape et godt læringsmiljø og gode resultater:

- like muligheter til skolegang og skoletilbud for alle elever
- høy grad av selvstyre i skolen når det gjelder innhold og vurdering i fagene
- satsing på høyt kvalifiserte lærere

I kapittel 4 presenteres sentrale faktorer som kjennetegner et godt læringsmiljø.





# 4

## Læringsmiljø

Hvordan opplever norske elever læringsmiljøet sitt? Hva kjennetegner et godt læringsmiljø? Hva forebygger mobbing og hvilke forhold i læringsmiljøet synes å fremme læring?

I dette kapittelet presenterer vi fem forhold som er avgjørende for et godt læringsmiljø, og trekker også frem aktuell forskning som peker på hva i læringsmiljøet som særlig ser ut til å fremme læring.



## 4.1 | HVORDAN OPPLEVER NORSKE ELEVER LÆRINGSMILJØET SITT?

*Med læringsmiljø mener vi samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel.*

Definisjon fra den nasjonale satsingen Bedre læringsmiljø, se [www.udir.no](http://www.udir.no)

At elevene opplever et godt læringsmiljø, er et viktig mål i seg selv. I tillegg viser forskningen at et godt læringsmiljø bidrar til økt læringsutbytte, bedre gjennomføring og sosial utjevning. Læringsmiljøet på en skole kan oppleves forskjellig både fordi elevene er forskjellige som individer, og fordi elevene tilhører ulike basisgrupper, klasser og alderstrinn. Læringsmiljøet er heller ikke statisk. Skolene må arbeide kontinuerlig for å utvikle og opprettholde det gode læringsmiljøet. Dette kapitlet har som målsetting å bidra med kunnskap om hva det er viktig å legge vekt på i dette arbeidet.

### De yngste elevene trives best

Ifølge analysen av Elevundersøkelsen 2010 (Topland mfl. 2010) er det liten tvil om at struktur, oversikt, faglig veiledning og et positivt forhold til lærerne har stor betydning for elevenes motivasjon og innsats, og at disse forholdene dermed har betydning for elevenes læringsresultater.

Elevenes motivasjon synker fra 5. trinn, men har en svak stigning på Vg1 før den igjen flater ut.

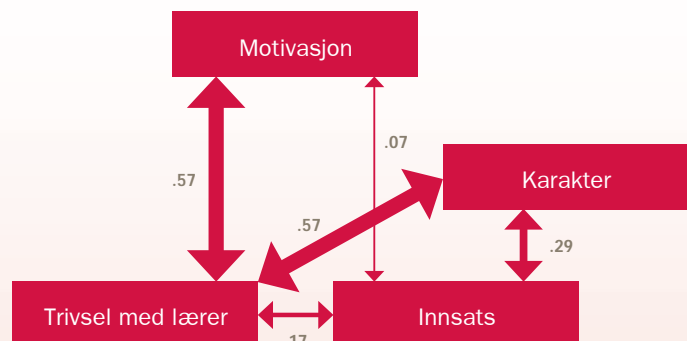
Tar vi med samtlige elevgrupper i undersøkelsen, finner vi at elevene på 5. trinn er de som oftest opplever ikke å få nok utfordringer i skolehverdagen. Det er imidlertid også elevene på 5. trinn som sjeldnest gir opp hvis skolearbeidet er for vanskelig. Elevene på Vg1 opplever oftest at skolearbeidet gir dem nok utfordringer, samtidig som de gir opp lettere enn elevene på lavere klassesstrinn.

På spørsmålet om elevene trives sammen med lærerne sine, finner vi de mest positive resultatene blant elevene på lavere trinn. Ser en på hele utvalget i undersøkelsen, er 5. trinn den elevgruppen som trives best, mens 10. trinn er den elevgruppen som har den høyeste andelen av elever som svarer at de i svært få fag eller ingen fag trives med lærerne sine.

Elevene på ungdomstrinnet og i videregående opplæring føler at de har minst medbestemmelse når det gjelder å utforme arbeidsplaner, det vil si hva de skal arbeide med, og hvilke læringsmål de skal arbeide mot, mens de opplever mest medbestemmelse i hvordan de kan arbeide med fagene. Av elevene på ungdomstrinnet og i videregående opplæring er det elevene på 9. og 10. trinn som mener de har minst medbestemmelse.

Det er ikke betydelige endringer i elevenes svar i perioden 2007–2010. Når det gjelder uro, ser vi en svak, men signifikant endring mellom 2007 og 2010, noe som kan tyde på mer ro i

**FIGUR 4.1** Sammenheng mellom trivsel med lærer, motivasjon, innsats og karakterer. Elevundersøkelsen 2010.



Størst sammenheng er det mellom trivsel med lærer og motivasjon, men analysen sier ikke om det er trivsel med lærer som fører til motivasjon, eller om det å være motivert fører til trivsel med lærer. Analysen er basert på svar fra elever på ungdomstrinnet.

Kilde: Topland mfl. 2010

### ELEVUNDERSØKELSEN

Elevundersøkelsen er en nettbasert spørreundersøkelse der elevene får si sin mening om forhold som er viktige for å lære og å trives på skolen. Elevundersøkelsen kan gjennomføres både i høst- og vårsemesteret. Det er obligatorisk å gjennomføre Elevundersøkelsen for 7. trinn, 10. trinn og Vg1 hver vår, men den gjennomføres på mange skoler på flere trinn. Våren 2011 gjennomførte over 370 000 elever Elevundersøkelsen. Det er små variasjoner i resultatene på nasjonalt nivå fra det ene året til det andre. Men det er stor variasjon mellom skoler og på enkelte skoler fra år til år.

klassen. Det er 8. trinn som opplever at lærerne må bruke lengst tid på å få ro i klassen, mens Vg1 opplever at lærerne må bruke kortest tid.

## 4.2 | HVA SIER INTERNASJONALE UNDERSØKELSER OM LÆRINGS- MILJØET I NORSK SKOLE?

Elevene som deltok i PISA 2009, var født i 1993, og de fleste norske elevene gikk på 10. klassesetrinn. (Se kapittel 3 om læringsresultater.) I forbindelse med undersøkelsen ble enkelte faktorer med tilknytning til læringsmiljøet også kartlagt.

Elevene ble spurt om hvordan de vurderer læringsutbyttet av skolegangen, forholdet til læreren, arbeidsmiljøet i klassen, tilgangen til og bruken av bibliotek, og til hvordan de vurderer utbyttet av skolegangen.

Når vi tolker svarene i internasjonale undersøkelser, er det viktig å være klar over at det kan være gjennomførte forskjeller mellom land i måten elevene besvarer graderte spørreskjemaer på. I PISA 2003 ble dette undersøkt spesielt, og da viste det seg for eksempel at elevene i USA var mer tilbøyelige til å svare positivt enn elever i Japan og Korea. I Norden var det små forskjeller mellom landene, men norske elever var minst tilbøyelige til å svare positivt, mens danske elever var mest tilbøyelige til å gi positive svar.

Kulturelle forskjeller i hvordan elevene besvarer skjemaene, gjør det problematisk å sammenlikne ulike lands resultater direkte.

### Norske elever rapporterer om dårligere arbeidsmiljø enn gjennomsnittet i OECD

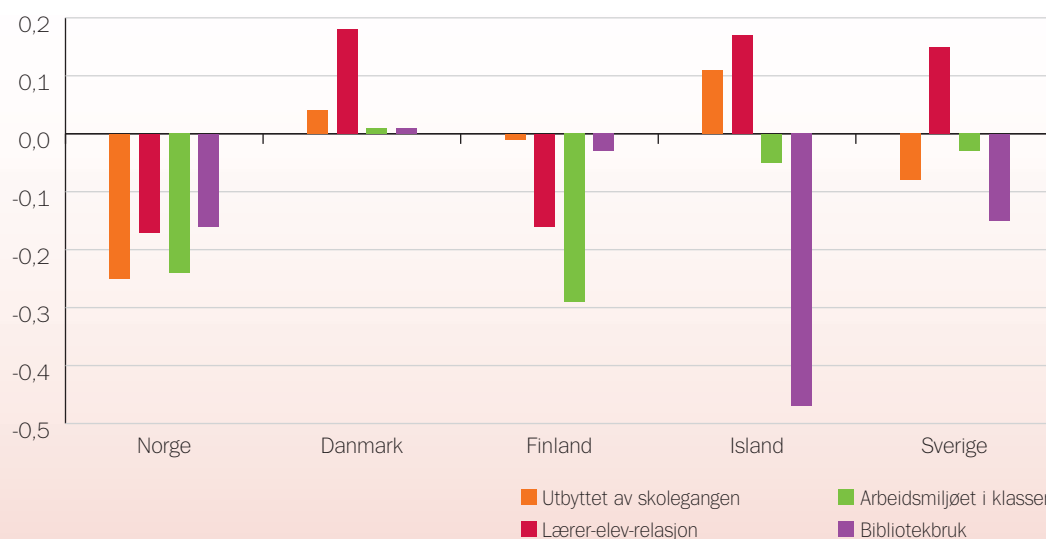
Den norske svarprofilen, vist i figur 4.2, har en betydelig lavere skåre enn OECD-gjennomsnittet på alle de fire spørsmålene. De norske resultatene må leses med det for øyet at det kan se ut til at norske elever har høyere forventninger, eller det forskerne kaller personlige standarder, enn elever i mange andre land. Spesielt lavt er gjennomsnittet på spørsmål om arbeidsmiljø (fravær av bråk og uro i klassen) og utbyttet av skolegangen (opplevelsen av å ha lært noe på skolen som kan være nyttig i jobbsammenheng). Andelen norske elever på 9. klassesetrinn som opplever bråk og uro, har holdt seg konstant siden 2000.

Det er en positiv sammenheng mellom norske elevers faglige prestasjoner i PISA og det utbyttet av skolegangen de opplever. Det samme gjelder lærer-elev-relasjonen og arbeidsmiljøet i klassen. Den sterkeste positive sammenhengen for norske elever var sammenhengen mellom en positiv lærer-elev-relasjon og leseskår.

### Norske elever rapporterer om gode relasjoner til sine lærere

Elever fra 38 land deltok i 2009 i studien ICCS (International Civic and Citizenship Education

**FIGUR 4.2** Hvordan nordiske elever vurderer læringsmiljøet sitt.



Kilde: Kjærnsli og Roe 2010

Study). Studien undersøker skoleelevers kunnskaper og holdninger til demokrati og medborgerskap. De fikk også spørsmål om hvordan de oppfattet skolens læringsmiljø. Til sammen 6000 norske elever på 8. og 9. trinn og 700 norske lærere på 8. trinn deltok i studien.

Norske ungdommer opplever at lærerne både oppmuntrer dem til å utvikle egne meninger og til å gi uttrykk for disse meningene. Elevene kan ytre seg fritt og være uenige med lærerne. En stor andel elever opplever at de blir tatt hensyn til når reglene i klassen og aktiviteter utenfor skoletiden blir avgjort. En mindre andel opplever at de har innflytelse på hva det blir undervist i, på timeplanen og på læremidlene som brukes. En svært høy andel opplever rettferdige, interesserte og lyttende lærere.

Forskning viser at åpenhet (mulighet til å gi uttrykk for egne meninger, lytte til eller være uenige i andres meninger) er viktig for at gode demokratiske ferdigheter og kulturer skal vokse fram (Tourney-Purta mfl. 2001). ICCS-studien forklarer ikke sammenhengen mellom elevenes oppfatning av klasseromsklimaet og det faglige læringsutbyttet, men forskerne finner en samvariasjon. Dataene fra ICCS viser at åpenheten, ifølge elevene, praktiseres noe ulikt i norske klasserom.

I studien blir elevene også bedt om å ta stilling til om elevenes meninger blir tatt hensyn til i valg av innholdet i undervisningen, av arbeidsmåter, av læremidler og i utformingen av regler i klassen. Svarfordelingen forteller at elevene i størst grad opplever innflytelse når det gjelder utformingen av regler i klassen.

Når forskerne summerer de negative svarene på spørsmålene om å bli tatt hensyn til i ICCS-materialet, får de et gjennomsnitt på ca. 40 prosent som i liten grad eller ikke opplever å bli tatt hensyn til. Det er 15 prosentpoeng flere enn andelen elever på 9. klassetrinn i Elevundersøkelsen som ikke opplever at skolen hører på elevenes forslag. Forskjellen mellom de to undersøkelsene kan skyldes at ICCS spør om elevene «blir tatt hensyn til», et spørsmål som omfatter mer enn spørsmålet i Elevundersøkelsen om «skolen hører på elevene».

Studien viser at norske elever opplever gode relasjoner til lærerne sine, men at det er stor forskjell mellom de ti prosentene av skolene som har høyest skår for gode relasjoner, og de ti prosentene av skolene der elevene opplever de dårligste relasjoner til lærerne sine.

## 4.3 | HVA KJENNETEGNER ET GODT LÆRINGSMILJØ?

### Fem grunnleggende forhold gir et godt læringsmiljø

Utdanningsdirektoratet utarbeidet i 2010 en forskningsbasert beskrivelse av forhold som er grunnleggende for at elevene skal oppleve et godt læringsmiljø. Lærernes klasseledelse og hvordan ansatte, elever og foreldre samhandler om skolens oppgaver og mål, er viktige forhold i et læringsmiljø. Disse forholdene blir støttet av funn i undersøkelsene vi har presentert over, og de er forhold som skolen kan påvirke og forbedre.

#### Lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp

Om læreren er leder i klassen og har evnen til å inngå i en støttende relasjon med hver enkelt elev, har stor betydning for elevenes læringsmiljø og læring. Vi vet det er viktig at læreren har en tydelig struktur i undervisningsforløpet, med klart formulerte mål og forventninger til alle elevene – tilpasset den enkeltes forutsetninger og behov. Det er også viktig at elevene får konstruktive tilbakemeldinger på sin faglige og sosiale utvikling, og at de er aktive i eget læringsarbeid.

#### Lærerens relasjonskompetanse

Et godt forhold til læreren og struktur i undervisningen bidrar til at elevene blir mer motiverte og gjør mer skolearbeid. Opplever elevene at læreren bryr seg om dem og støtter dem i læringsarbeidet, jobber og anstrenger de seg mer. De vil også i større grad be om hjelp og veiledning når de har behov for det. Omfanget av mobbing er også mindre ved skoler som preges av gode forhold mellom lærere og elever og en strukturert undervisning.

#### Kultur for læring blant elevene

Kulturen og verdsettet i elevgruppa har også betydning for elevenes læringsmiljø og læring. I et godt læringsfellesskap opplever elevene at det er positivt å være aktiv og interessert. Når gode resultater verdsettes, blir elevene mer motiverte og realiserer sitt læringspotensial, og det vi kaller kultur for læring oppstår blant elevene.

Et godt læringsmiljø er også kjennetegnet av at elevene opplever trygghet og føler seg inkludert. Det sosiale samspillet med jevnaldrende er viktig for barn og unge, og evnen til å mestre dette har betydning for deres læringsmotivasjon og identitetsutvikling.



# Hva gir et godt læringsmiljø?

La stå!

## Fem grunnleggende forhold:

- Lærer – elev 1: Lærers evne til å lede klasser og undervisningsforløp
- Lærer – elev 2: Lærers evne til å utvikle positive relasjoner med hver enkelt elev
- Elev – elev: Positive relasjoner og kultur for læring blant elevene
- Leder – lærer: God ledelse, organisasjon og kultur for læring på skolen
- Skole – hjem: Godt samarbeid mellom skole og hjem

## Tegn på god praksis:

- Tydelig struktur i undervisningsforløpet
- Klart formulerte mål og forventninger til alle elever tilpasset deres forutsetninger og behov
- Konstruktive tilbakemeldinger på faglig og sosial utvikling
- Elever som er aktive i sitt eget læringsarbeid
- Elever som opplever at læreren bryr seg og støtter dem
- Elever ber om hjelp og veiledning når de har behov for det
- Elevene opplever det som positivt å være aktiv og engasjert
- Elevene opplever trygghet og føler seg inkludert
- Samspillet mellom medelever bidrar til god identitetsutvikling
- Ledelse og ansatte støtter opp under felles verdier og rutiner
- Det arbeides systematisk og kunnskapsbasert med å opprettholde og forbedre et godt læringsmiljø
- Foreldre/foresatte har positive forventninger til skolen, og viser støtte og engasjement for barnas skolegang
- Lærers, foreldres og elevers forventninger til hverandre er tydelig, uttalt og forstått av alle parter

La stå!

### God ledelse, organisasjon og kultur for læring på skolen

Skoler med et godt læringsmiljø er kjennetegnet av at ledelsen og de ansatte støtter opp om felles verdier og rutiner. Organisering og ledelse er en forutsetning for at arbeidet med læringsmiljøet foregår systematisk og er kunnskapsbasert. I arbeidet med elevenes læringsmiljø er det viktig at ledelsen kommuniserer tydelige mål til alle ansatte. For å utvikle og opprettholde et godt læringsmiljø fokuserer ledelsen på samarbeid og kollektiv læring i tillegg til individuell læring hos den enkelte ansatte. Det er også viktig at ledelsen foretar løpende vurderinger og gir konstruktive tilbakemeldinger og støtte til de ansatte.

### Godt samarbeid mellom skole og hjem

Foresattes forventninger, støtte og engasjement i barnas skolegang er viktig for å skape en god skole. Når foresatte og lærere formidler positive forventninger til eleven, virker det positivt inn på elevens læringskapasitet og læringsmiljø. Det ideelle er at læreren, foreldrene og eleven har tydelige forventninger til hverandre, og at forventningene er uttalte og forstått av alle parter, slik at barn og unge opplever helhet og sammenheng.

## 4.4 | HVILKE NASJONALE SATSINGER ER RETTET MOT LÆRINGSMILJØET?

Bedre læringsmiljø er en nasjonal, femårig satsing på elevenes læringsmiljø. Det er utarbeidet nettbasert veiledning og materiell som skoler, kommuner og fylkeskommuner kan bruke i sitt arbeid med å sikre elevenes rett til et godt fysisk og psykososialt læringsmiljø, se [www.udir.no/laringsmiljo](http://www.udir.no/laringsmiljo).

40 skoleeiere og 86 skoler har mottatt prosjektmidler til en helhetlig satsing på læringsmiljøet. Av disse er det ni kommuner som har med samtlige skoler i kommunen. Formålet med prosjektstøtten er å styrke det lokale arbeidet med læringsmiljøet. Det er gitt støtte til prosjektledelse og kjøp av eksternt veiledning. I 2011 blir det også satt i gang lokale prosjekter for et bedre skole-hjem-samarbeid hos enkelte skoleeiere i de tre nordligste fylkene.

### Bedre læringsmiljø

Den første delrapporten fra evalueringen viser at flertallet av skoleeierne og skolelederne kjenner til den nasjonale satsingen Bedre læringsmiljø. Evalueringen så langt slår fast at skoleeiere har behov for støtte i jobben med å ivareta ansvaret for kvaliteten på elevenes læringsmiljø. Materiellet knyttet til satsingen oppfatter de stort sett som nyttig fordi det er konkret og virkelighetsnært, og tar utgangspunkt i opplæringsloven kapittel 9a. Skoleeiere og skoleledere ser også mange fordeler med å være med i lokale utviklingsprosjekter. Prosjektdeltakelse fører til økt oppmerksomhet om læringsmiljøet og skoleutviklingen, og det bidrar til nettverksbygging og faglig støtte. Uni Rokkansenteret har oppdraget med å evaluere satsingen i perioden 2010-2015.

### Vurdering for læring

Fra 2010 er det satt i gang en fire-årig nasjonal satsing på Vurdering for læring. Målsettingen er å videreutvikle vurderingspraksisen hos lærere og instruktører gjennom å øke kompetansen og forståelsen for vurdering som redskap for læring. Utdanningsdirektoratet har formulert fire prinsipper for god undervisningsvurdering som også finnes i forskriften til opplæringsloven.

Prinsippene er basert på internasjonal forskning som viser at forutsetningene for å lære kan styrkes dersom elevene:

- forstår hva de skal lære, og hva som er forventet av dem

- får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
- får råd om hvordan de kan forbedre seg
- er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling

Deltakerne i satsingen skal arbeide med de fire prinsippene for god undervisningsvurdering, og gjøre dem til en integrert del av opplæringen. Denne satsingen bruker vurderingsinformasjon til å justere opplæringen slik at elever lærer mer og bedre. Læreren må kontinuerlig vurdere om opplæringen fører til best mulig læring for elevene. Elevene på sin side skal ha kunnskap om egen kompetanse og eget læringsbehov, slik at de kan være medansvarlige i å legge opp den videre opplæringen. Det skal altså være elevenes læring som styrer planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. I løpet av en fireårsperiode blir skoleeiere fra alle fylkene involvert. Hver pulje av skoleeiere deltar i satsingen i 14–16 måneder. Pulje 1 består av 50 kommuner og startet høsten 2010. Pulje 2 består av alle fylkeskommunene og startet våren 2011. Private skoleeiere for grunnskoler får anledning til å søke i pulje 3 og 4.

## 4.5 | HVILKE TILTAK SYNES Å VIRKE I KAMPEN MOT MOBBING?

Resultatene fra Elevundersøkelsen viser at ca. 8,5 prosent av elevene oppgir at de har blitt mobbet to til tre ganger i måneden eller oftere de siste månedene.

### Handlingsplaner, god klasseledelse, tidlig inngripen og relasjonsbygging mellom elever gir mindre mobbing

I rapporten «Hvis noen forteller om mobbing...» bruker forskerne en vid definisjon av mobbing (Lødding og Vibe 2010). I tillegg til spørsmålet om eleven har opplevd mobbing de siste månedene, inkluderer forskerne også elevenes svar på hvem som eventuelt utøver mobbingen. Analysen tyder på at urettferdig behandling og diskriminering langt oftere er knyttet til læreres atferd enn det mobbing gjør. I den grad fenomenene ikke er de samme, kommer lærernes negative atferd i tillegg til og som noe annet enn mobbing.

Rapporten baserer seg på tall fra Elevundersøkelsen og omfatter elever på 7. og 10. trinn. I tillegg er det intervjuer med lærere og sko-

leledere og analyser av elevtekster om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering. Det er første gang den nasjonale, kvantitative analysen av Elevundersøkelsen er fulgt opp med en utdypende, kvalitativ studie. Seks skoler ble valgt ut til studien. Skolene ble valgt ut på bakgrunn av kvantitative analyser av omfanget av elevrapportert mobbing og diskriminering på skolene over tid. Tre skoler med svært lave tall og tre skoler med svært høye tall på disse spørsmålene er tatt med.

Ved siden av elevtekstene om mobbing var intervjuer av skoleledere og lærere en viktig del av denne utdypende studien av resultater fra Elevundersøkelsen. Skoleledere og lærere på skoler med lite mobbing over tid ga eksempler på bruken av skriftlige handlingsplaner, god klasseledelse, tidlig inngripen og relasjonsbygging mellom elever på skoler. Tilsvarende ga intervjuene av skoleledere og lærere på skoler med relativt mye mobbing over tid eksempler på betydningen av nærmiljøet og foreldrenes involvering i skolen.

### Tiltak mot mobbing hjelper under visse forutsetninger

I Sverige ble det i perioden 2007–2010 gjennomført en større studie av tiltak mot mobbing (Skolverket 2010). I studien er det ved tre anledninger samlet inn data fra elever på 4.–9. trinn ved 39 skoler. Elevene som deltok i undersøkelsen, ble spurt om forekomst og oppfatning av konkrete hendelser, for eksempel slag eller utfrysning. Elevenes opplevelser ble vurdert i forhold til tiltak mot mobbing ved skolene. Ingen av skolene fulgte kun ett program. Samtlige skoler hadde enten kontakt med eller fulgte deler av flere programmer.

Kort oppsummert kunne forskerne trekke følgende konklusjoner om hvilke tiltak som fungerer i arbeidet mot mobbing:

- Elever medvirker aktivt i det forebyggende arbeidet mot mobbing.
- Skolen gjennomfører regelmessige kartlegginger av elevenes situasjon med hensyn til mobbing, og resultatene bruker skolen for å utvikle og justere tiltakene som settes i verk.
- Skolen etablerer et antimobbeteam av lærere og personale med spesialistkompetanse (helsesøster, spesialpedagog).

Studien viser at tiltakene har ulik effekt på jenter og gutters atferd. Vaktssystem på steder der det skjer mobbing, virker preventivt for jenter.

Relasjonsfremmende tiltak mellom elever, rutinemessig dokumentasjon av tilfeller av mobbing, ordensregler og disiplinære strategier ser ut til å virke bedre for gutter.

Skolene i studien hadde vansker med å jobbe etter programkonsepter eller ferdige manualer. Programmene ble til dels oppfattet som kostbare og lite fleksible. I den grad skolene arbeidet etter antimobbeprogrammer hadde de plukket ut de elementene de oppfattet som mest aktuelle for sin skole. Rapporten framhever at arbeidet mot mobbing må skje på grunnlag av forutsetningene på den enkelte skolen. Det finnes ikke ferdige modeller som er gangbare overalt.

### Mindre mobbing med langsiktig og målbevisst arbeid med læringsmiljøet

De norske forskerne (Lødding og Vibe 2010) finner at det er kvaliteten på læringsmiljøet som har størst betydning for mobberesultatene. Forhold som er forbundet med lite mobbing er;

- et godt forhold mellom lærere og elever
- at elevene opplever å få faglig hjelp og støtte fra lærere, medelever og foreldre
- at elevene bidrar positivt til klassemiljøet, at elevene er motiverte til å lære
- at undervisningen bygger på gjensidige, forpliktende relasjoner mellom lærer og elev

Budskapet i den utdypende undersøkelsen er at arbeidet for en mobbefri skole først og fremst krever systematisk arbeid over tid. Det er et arbeid som skolen som organisasjon aldri blir ferdig med, men som den må se på som en sentral del av det å skulle realisere skolens mandat.

Forskerne finner få utslag på mobbetallene på de skolene som bruker eller som hadde brukt programmer for å forebygge problematferd. Forskerne kommer med flere mulige forklaringer på denne manglende sammenhengen, men den viktigste er trolig at forskerne ikke har data om hvordan arbeidet med programmene faktisk er fulgt opp på skolene. De mener uansett de kan dokumentere at det å implementere et program ikke er tilstrekkelig i arbeidet mot mobbing.

### Nasjonalt tilsyn skal bidra til å sikre et godt skolemiljø

Temaet for det felles nasjonale tilsynet i 2010 og 2011 er skolens arbeid med elevenes psykososiale miljø etter kapittel 9a i opplæringsloven.

### Opplæringslova § 9a: ELEVANE SITT SKOLEMILJØ

I opplæringslova § 9a er det slått fast at ingen elever skal utsetjast for krenkjande ord og handlingar, som mobbing og diskriminering. Alle som er tilsette på skolen, har plikt til å reagere viss dei får vite eller får mistanke om at elevlar blir utsette for det («undersøking og varslingsplikta», § 9a-3 andre ledd). Leiinga på skolen har plikt til å lage planar mot krenkingar og sørgje for at skolen jobbar systematisk og langsiktig med skolemiljøet til elevane.

I 2010 ble den første av tre perioder med tilsyn med dette temaet gjennomført. I tilsynet kontrollerer fylkesmannen i hvilken grad skoler etterlever de lovpålagte kravene.

I en foreløpig rapport frå felles nasjonalt tilsyn 2010 (Utdanningsdirektoratet 2011b) fremgår det blant annet at de fleste skolene har skriftlige planer eller rutiner for forebyggende arbeid, og for hvordan de skal få tak i informasjon om skolemiljøet. Likevel har så godt som alle skoler og kommuner forbedringspunkter i arbeidet med skolemiljøet. Tilsynet viser at rektor og ansatte ved skolene må bli bedre på det aktive, systematiske og forebyggende arbeidet. Alle ansatte på skolen må også bli flinkere til å gripe inn og håndtere krenkende atferd i skolehverdagen. For å sikre elever et godt miljø er det nødvendig at skolen har klare kriterier for hva som er krenkende atferd, og hvordan rektorer og ansatte skal stanse slik atferd i skolehverdagen. Ved de fleste skolene kjenner de ansatte til plikten de har til å gripe inn ved krenkende atferd, og de har vurdert terskelen for når de skal gripe inn. Det er likevel ikke alle skoler som har rutiner for hvordan ansatte skal stanse krenkende atferd. Arbeidet med et godt skolemiljø krever en bred mobilisering, og det er viktig at rektor, ansatte, elever og foreldre engasjerer seg i arbeidet.

Ved de aller fleste skolene er det opprettet skolemiljøutvalg, elevråd og foreldreråd. Rådene og utvalgene er stort sett lovmessig sammensatt. Noen steder er det ikke avklart hvem ved skolen som skal informere rådene og utvalgene, og om rådene og utvalgene faktisk får informasjon om viktige forhold ved skolemiljøet. Det er alvorlig, og kan hindre at foreldre og elever blir engasjert i

arbeidet med skolemiljøet (Utdanningsdirektoratet 2011b). Tilsynet høsten 2010 var det første av tre tilsynsperioder med temaet elevenes skolemiljø. Det gjenstår to perioder i 2011. Først etter dette kan vi få en endelig konklusjon fra tilsynet.

## 4.6 | HVA I LÆRINGSMILJØET SYNES Å FREMME LÆRING?

Det er et mål i seg selv at elevene har et godt læringsmiljø. Forskningen viser at det finnes forhold i et godt læringsmiljø som også fremmer læring. Sammenstillinger av forskning framhever betydningen av tydelige mål, at elevene samarbeider om å nå disse målene, og at læreren er en tydelig leder av læringsfellesskapet.

Det er små forskjeller i elevprestasjonene mellom norske skoler. I Norge går elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn på samme skole, og dette kan derfor være en del av forklaringen. Vi har per i dag ikke gode, norske data som sier noe om den påvirkning klassen eller læreren har på elevprestasjonene, men vi har en del forskning som likevel gir indikasjoner på hva som kjenner et læringsmiljø som fremmer læring.

### Kjennetegn ved læringsmiljø som fremmer læring

OECD-rapporten Nature of learning (Dumont mfl. 2010) har som siktemålet å inspirere praksis. I rapporten pekes det på følgende kjennetegn på læringsmiljø som fremmer læring:

- Skolen og lærerne anerkjenner elevene som hovedaktører i læringssituasjonen, oppmuntrer dem til aktivt engasjement og utvikler deres forståelse for egen læring.
- Skolen og lærerne planlegger strukturerte undervisningsopplegg der elevene samarbeider, basert på kunnskap om at dette fremmer læring.
- Skolen og lærerne er oppmerksomme på hvor viktig elevenes motivasjon og følelser er for at de skal kunne prestere best mulig, og de planlegger undervisningen ut fra dette.
- Skolen og lærerne er oppmerksomme på og tar hensyn til forskjeller i elevenes forkunnskaper.
- Skolen og lærerne har høye ambisjoner for alle elevene, og gir alle elever utfordringer, men også muligheter for å mestre.
- Skolen og lærerne har tydelige forventninger til elevenes prestasjoner og vurderer elevene ut

fra disse forventningene. Tilbakemeldinger til elevene har hovedvekt på læring og hvordan elevene kan bli bedre.

- Skolen og lærerne legger i undervisningen vekt på hvordan ulike fag og kunnskapsområder henger sammen, og hvordan kunnskapen brukes i livet og samfunnet utenfor skolen.

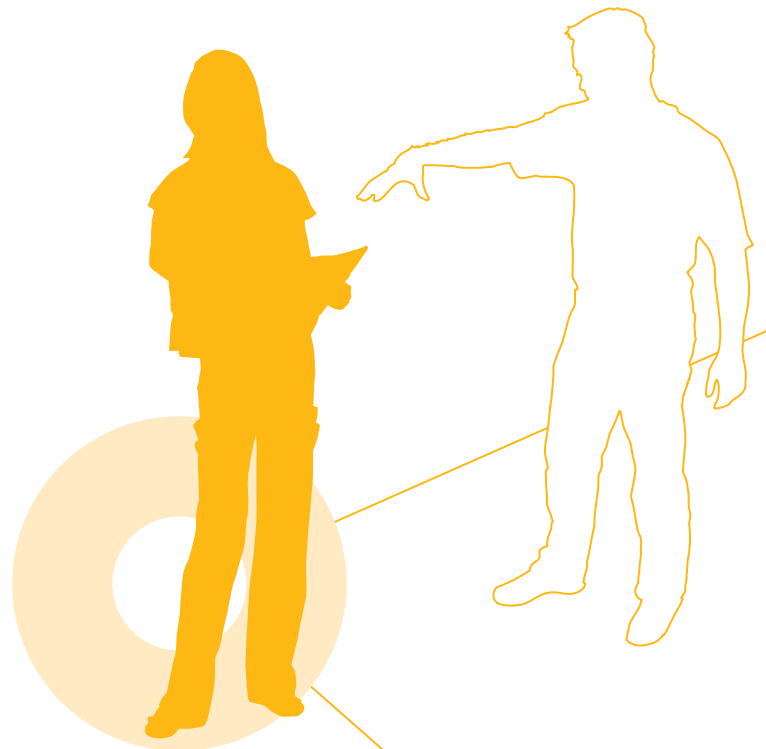
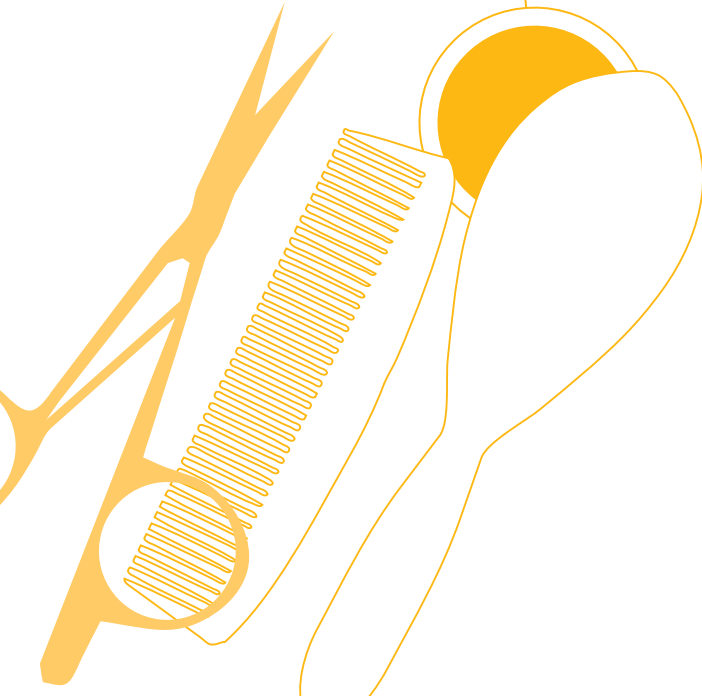
### Læring som synes

Det viktigste for elevenes læring er undervisningspraksisen. Om læringen er synlig for elevene er avgjørende, viser et stort vitenskapelig arbeid der mer enn 50 000 studier av læringsutbyttet sammenstilles (Hattie 2009). «Synlig læring» innebærer blant annet at læringsmålene står klart for elevene, at lærerne er eksplisitte og tydelige i sine forventninger, at de verdsetter framgang, og at elevene får tilbakemeldinger som kan hjelpe dem til å nå ambisiøse mål. Det er viktig at det er høye forventninger til elevene. Et ordnet læringsmiljø uten forstyrrelser og et godt lederskap ved skolene er også av betydning. Det er videre viktig at elevene deltar i et læringsfellesskap. Læring gjennom samarbeid har større positiv effekt enn individualiserte opplegg.

### Læring som ledes

Dersom læreren trekker seg tilbake og overlater til elevene selv å finne ut hvordan de skal lære, blir behovet for evaluering av aktivitetene større, og læringsmiljøet kan se ut til å lide. Dette er blant de foreløpige funnene i rapporten *De gamle er eldst?* (Opheim mfl. 2010). Der lærerne og elevene derimot skaper et positivt, inkluderende, ordnet og faglig støttende læringsmiljø, blir elevprestasjonene stimulert. Der lærerne presser på med for mye evalueringer, det være seg mapper, presentasjoner eller ulike prøver, ser det ut til at elevenes læring reduseres noe. Forskerne finner at elevprestasjonene på 5., 8. og 10. trinn er bedre på skoler der elevene opplever tydelig klasseledelse.



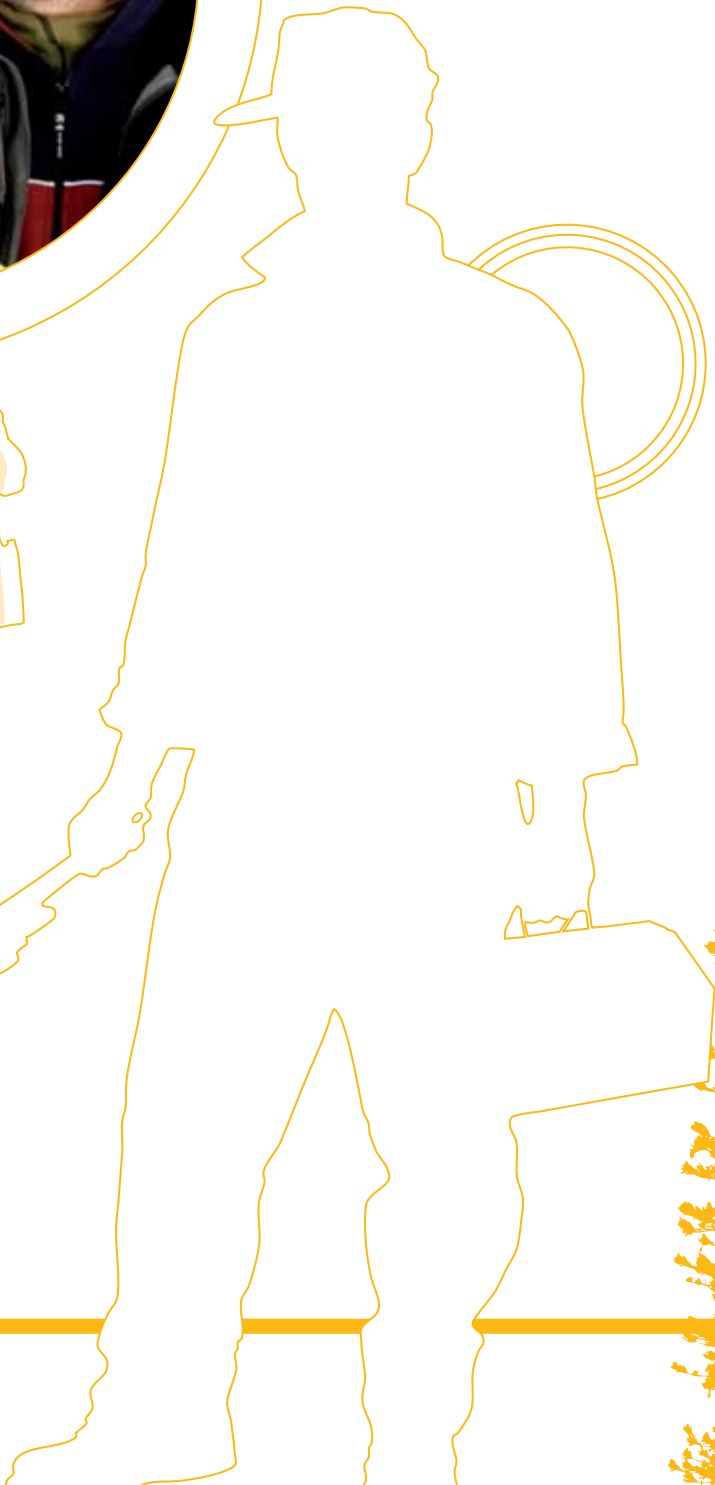
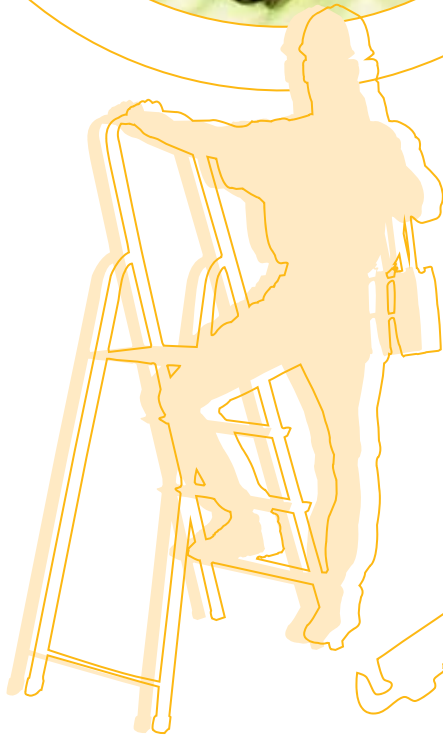


# 5

## Deltakelse og gjennomføring i videregående opplæring

I dette kapitlet viser vi de ulike veiene frem mot kompetanse på videregående nivå, og hvordan elever og lærlinger fordeler seg på programmer. Mange elever og lærlinger bruker lang tid på å gjennomføre videregående opplæring, eller slutter før de får gjennomført. Det er en politisk prioritert oppgave å øke gjennomføringen. Her ser vi nærmere på hvor utfordringene knyttet til overganger og frafall er særlig store.





## 5.1 | HVILKE VEIER FØRER TIL KOMPETANSE PÅ VIDEREGÅENDE NIVÅ?

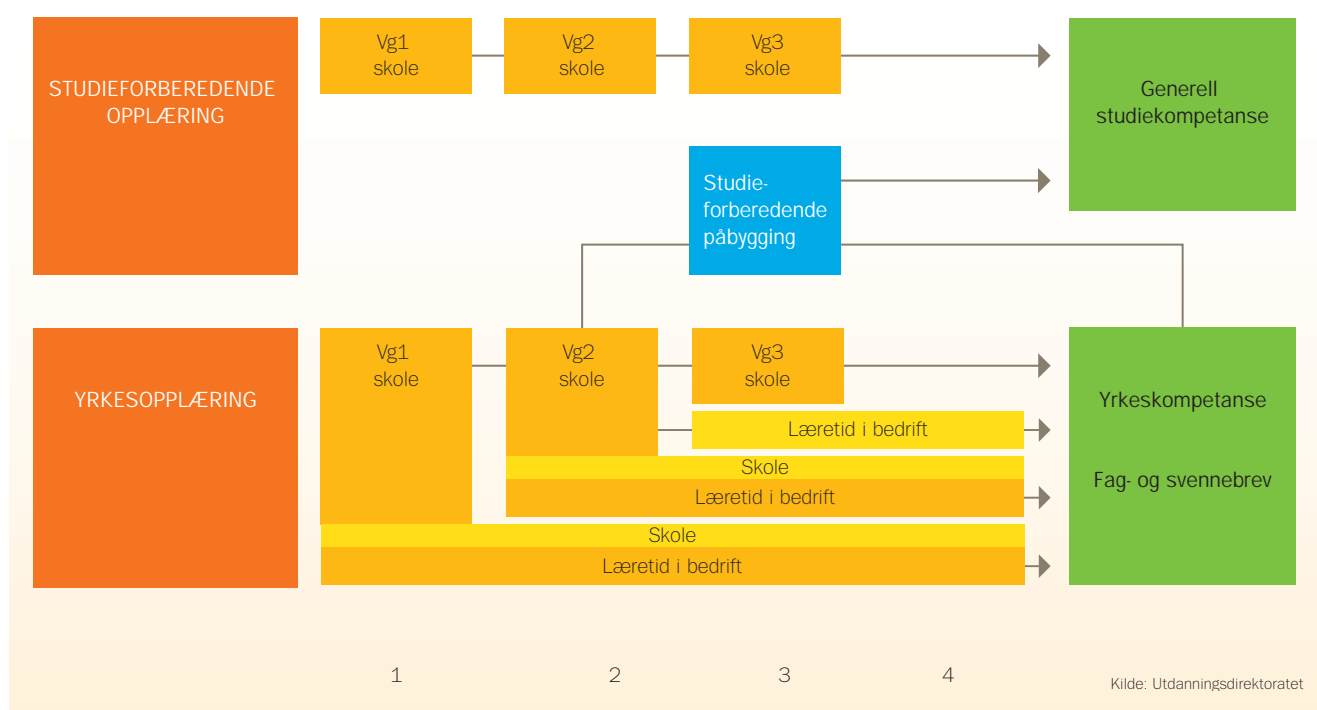
Den videregående opplæringen fører frem til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller grunnkompetanse. Figur 5.1 viser hovedveiene til full videregående kompetanse – studiekompetanse og yrkeskompetanse – innenfor strukturen i Kunnskapsløftet. Generell studiekompetanse kvalifiserer for opptak til universiteter og høyskoler, og den oppnås hovedsakelig i de tre studieforberedende utdanningsprogrammene *studiespesialisering*, *musikk, dans og drama* og *idrettsfag*. Elever som går på yrkesfaglige utdanningsprogrammer, kan oppnå generell studiekompetanse ved å fullføre og bestå Vg3 påbygging til generell studiekompetanse etter å ha fullført og bestått Vg1 og Vg2 i et yrkesfaglig utdanningsprogram. Generell studiekompetanse kan også oppnås etter Vg3 innenfor studieforberedende programområder innen *naturbruk* og *medier og kommunikasjon*.

Yrkeskompetanse oppnås i de ni yrkesfaglige utdanningsprogrammene *bygg- og anleggsteknikk*, *design og håndverk*, *elektrofag*, *helse- og sosialfag*, *medier og kommunikasjon*, *naturbruk*, *restaurant og matfag*, *service og samferdsel* og *teknikk*

og *industriell produksjon*. Yrkeskompetanse oppnås enten gjennom fagopplæring, eller tre år i skole. Hovedmodellen for fagopplæringen er to års opplæring i skole og ett års opplæring fordelt over to års læretid i bedrift med påfølgende fag- eller svenneprøve. Det finnes imidlertid utdanningsløp som avviker fra hovedmodellen. Innen *elektrofag* har for eksempel automatiserings- og dataelektronikerfaget tre år i skole før ett og et halvt år i lære. Slike avvikende modeller er det også i teknikk og industriell produksjon. Innen *bygg- og anleggsteknikk*, *design og håndverk* og *teknikk og industriell produksjon* er det såkalte særløp med ett år i skole før tre år i lære. I utdanningsprogrammene *design og håndverk*, *helse- og sosialfag*, *medier og kommunikasjon*, *elektrofag* og *naturbruk* får elevene i enkelte utdanningsløp yrkeskompetanse etter Vg3 uten læretid.

I tillegg til studie- og yrkeskompetanse er det også mulig å oppnå grunnkompetanse. Det er et utdanningsløp som ikke gir full videregående kompetanse, men et kompetansebevis. For eksempel kan lærekandidater ta en kompetanseprøve som gir grunnkompetanse innen faget. En lærekandidat skriver en opplæringskontrakt med sikte på en mindre omfattende prøve enn fag- og svenneprøve (jf. opplæringsloven § 4–1).

FIGUR 5.1 Veier til full videregående kompetanse under Kunnskapsløftet.





## 5.2 HVORDAN FORDELER ELEVER, LÆRLINGER OG LÆREKANDIDATER SEG PÅ ULIKE RETNINGER I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING?

Tallet på elever og lærlinger hentes inn pr 1. oktober. På dette tidspunktet er inntaket og formidlingen for en stor del avsluttet, selv om det formidles lærekontrakter også etter denne datoen. Elev- og lærlingtallene er foreløpige tall og inneholder kun elever og lærlinger som følger strukturen i Kunnskapsløftet. Tallene kan derfor avvike fra de endelige tallene som publiseres av SSB. Tallene for elever i Vg2 og Vg3 finnes som vedleggstabeller.

### Flest elever begynner i yrkesfaglige utdanningsprogram

Tabell 5.1 viser elevtallene i Vg1 skoleåret 2010–2011. Totalt var det 76 028 elever som var registrert i Vg1 høsten 2010, 2 605 flere enn i 2009. 46,5 prosent av elevene går på de tre studieforberedende utdanningsprogrammene, og 53,5 prosent på yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Elever på grunnkompetansegivende løp er ikke skilt fra elever i løp mot full kompetanse. Fordelingen av elever mellom studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer har vært stabil de siste årene.

På grunn av Kunnskapsløftet ble det høsten 2008 innført nye lærefag og utdanningsprogrammer, noe som gjør det vanskelig å sammenligne årets tall med tidligere år. Under én prosent av de nye lærekontraktene ble inngått innenfor R94-strukturen, og lærlinger og lære kandidater med kontrakt innenfor R94-strukturen er derfor ikke fordelt på utdanningsprogram i tabellen. Mange som ikke får læreplass, tar opplæringsdelen av lærefaget i skolen – fagopplæring i skole. Slike tilbud starter ofte opp etter 1. oktober, og disse elevene er derfor ikke med i tabell 5.1. Fylkene oppga at det ble opprettet totalt 384 slike plasser høsten 2009 (Vibe og Sandberg 2010).

### Flest lærlinger i bygg- og anleggsteknikk

Tabell 5.2 viser antall lærlinger (lærekontrakt) og lære kandidater (opplæringskontrakt) per 1. oktober 2010, og nye lærlinger og lære kandidater fra 1. oktober 2009 til 1. oktober 2010, ført opp etter utdanningsprogram. Totalt er det i underkant av 34 000 lærlinger, og i underkant av halvparten av disse er nye lærlinger. Det er flest lærlinger innen *teknikk og industriell produksjon, bygg- og anleggsteknikk og elektrofag*, men *helse- og sosialfag* har flere nye lærlinger enn *elektrofag*. Det er færrest lærlinger innen *medier og kommunikasjon* og *naturbruk*, noe som

**TABELL 5.1** Elever på Vg1 pr 1. oktober 2010 etter utdanningsprogram. Antall, andel og andel med ungdomsrett. Ikke-reviderte tall.

	Antall	Andel	Endring i andel	Andel med ungdomsrett
<b>Alle utdanningsprogram</b>	<b>76 028</b>	<b>100,0</b>		<b>95,8</b>
Studieforberedende	35 322	46,5	0,8	-
Studiespesialisering	28 922	38,0	2,1	96,6
Idrettsfag	4 036	5,3	-0,1	98,0
Musikk, dans og drama	2 364	3,1	-0,1	99,0
Yrkesfag	40 706	53,5	-0,8	-
Helse- og sosialfag	8 810	11,6	0,6	92,6
Teknikk og industriell produksjon	7 056	9,3	0,1	95,5
Bygg- og anleggsteknikk	5 027	6,6	-0,1	95,7
Elektrofag	4 846	6,4	-0,2	96,1
Medier og kommunikasjon	3 814	5,0	0,1	98,8
Service og samferdsel	3 404	4,5	0,1	94,6
Design og håndverk	3 327	4,4	-0,2	95,0
Restaurant- og matfag	2 543	3,3	-0,1	92,4
Naturbruk	1 879	2,5	0,2	92,8

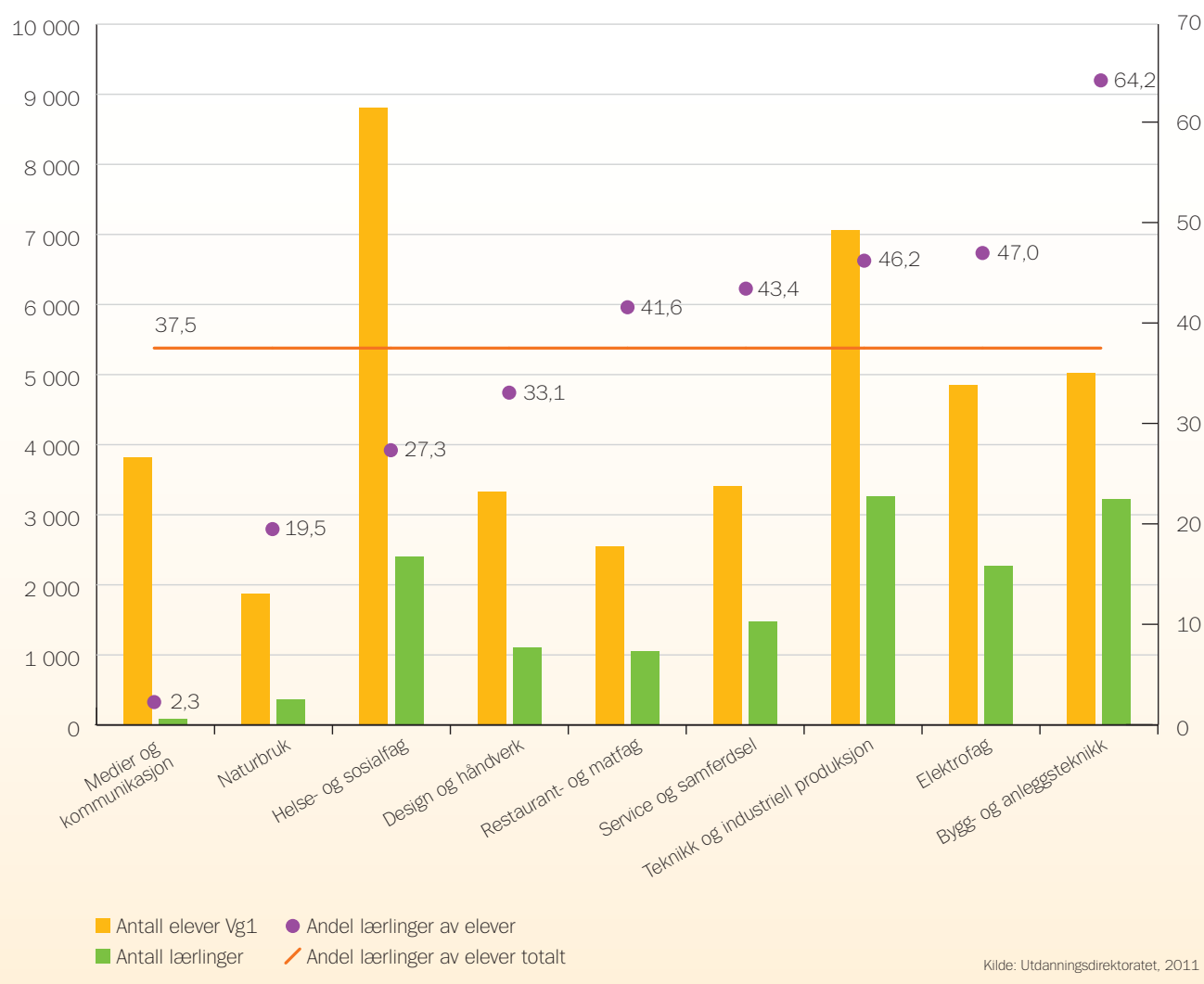
Kilde: Utdanningsdirektoratet 2011

**TABELL 5.2** Løpende og nye lære- og opplæringskontrakter per 1. oktober 2010 etter utdanningsprogram. Antall. Ikke-reviderte tall.

	Løpende lærekontrakter	Nye lærekontrakter	Løpende opplæringskontrakter	Nye opplæringskontrakter
<b>Totalt</b>	<b>33 828</b>	<b>15 380</b>	<b>1 222</b>	<b>553</b>
<b>Kunnskapsløftet totalt</b>	<b>31 974</b>	<b>15 256</b>	<b>1 137</b>	<b>548</b>
Bygg- og anleggsteknikk	6 776	3 225	216	77
Teknikk og industriell produksjon	6 447	3 260	216	98
Elektrofag	6 102	2 276	8	1
Helse- og sosialfag	4 773	2 408	277	150
Service og samferdsel	2 886	1 478	170	91
Design og håndverk	2 143	1 100	44	25
Restaurant- og matfag	1 955	1 057	130	65
Naturbruk	719	366	71	40
Medier og kommunikasjon	173	86	5	1

Kilde: Utdanningsdirektoratet 2011

**FIGUR 5.2** Sammenhengen mellom elever i Vg1 yrkesfag og nye lærlinger. Antall og prosentandel.



skyldes at de fleste innen disse utdanningsprogrammene velger å fortsette på et utdanningsløp som gir generell studiekompetanse. Det er totalt 1 222 opplæringskontrakter, og 553 av disse er nye. Det er flest lærekandidater innen *helse- og sosialfag, byggfag og teknikk og industriell produksjon*.

### Mange endrer retning underveis

Som vist i tabell 5.1, er det et flertall som det første året av videregående opplæring tar et yrkesfaglig utdanningsprogram. De 54 prosentene som i 2010 tar yrkesfaglig Vg1, utgjør i overkant av 40 000 elever. Lærlingtallene i tabell 5.2 viser at det skrives i overkant av 15 000 nye lærekontrakter i året. Med andre ord er det langt færre som skriver lærekontrakt, enn som begynner i yrkesfaglig Vg1. I figur 5.2 er disse tallene kombinert i samme figur.

Antallet som årlig tegner lærekontrakt, utgjør samlet i overkant av en tredjedel av antallet som starter opp på et yrkesfaglig utdanningsprogram på Vg1. Andelen av elever i Vg1 som skriver lærekontrakt, varierer stort mellom programmene, og variasjonen kan nok delvis forklares med at noen utdanningsprogrammer har flere utdanningsløp som gir yrkeskompetanse uten læretid, eller utdanningsløp som gir generell studiekompetanse. Dette gjelder for eksempel utdanningsprogrammene *medier- og kommunikasjon* og *naturbruk*. Utdanningsprogrammene *bygg- og anleggsteknikk, teknikk og industriell produksjon, service og samferdsel* og *restaurant- og matfag* har bare løp som fører til lærekontrakt, så det er forventet at disse har en høyere andel kontrakter i forhold til elever i Vg1.

#### NY GIV

Ny GIV (Gjennomføring i videregående opplæring) er regjeringens nye satsing for å få flere til å fullføre videregående opplæring. Ny GIV er et treårig prosjekt som har som mål å etablere et varig samarbeid mellom stat, fylkeskommuner og kommuner for å bedre elevenes forutsetninger for å fullføre og bestå videregående opplæring. Hovedtemaene for samarbeidet er et felles statistikkgrunnlag for å vurdere måloppnåelsen, oppfølging av elever med svake faglige prestasjoner og styrking av oppfølgingstjenesten i fylkeskommunene.

Totalt sett ser det imidlertid ut til at nedgangen fra 40 000 elever i yrkesfaglig Vg1 til 15 000 nye kontrakter to år senere tegner et bilde av at mange forlater de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i løpet av videregående opplæring. Hva de forlater yrkesfag til fordel for, blir tatt opp i kapittel 5.4.

### 5.3 | HVOR MANGE GJENNOMFØRER VIDEREGÅENDE OPPLÆRING?

For sentrale myndigheter er hovedmålet at «alle elever og lærlinger som er i stand til det, skal gjennomføre videregående opplæring med kompetansebevis som anerkjennes for videre studier eller i arbeidslivet» (Kunnskapsdepartementet 2008).

Hovedbildet er at andelen som gjennomfører videregående opplæring, er relativt stabil over tid. Siden innføringen av Reform 94 har andelen som fullfører og består videregående opplæring innen fem år etter at de begynte, vært rundt 70 prosent.

Det er mange måter å måle gjennomføringen i videregående opplæring på. I Ny GIV har de sentrale myndighetene og fylkeskommunene kommet frem til et indikatorsett for å måle gjennomføringen i og etter prosjektperioden. Indikatorsettet består av indikatorene gjennomføring, overganger og frafall. For enkelte av indikatorene er det også satt nasjonale mål for forbedring. Indikatorene behandles utførlig i Gjennomføringsbarometeret (Gjennomføringsbarometeret 2011:1).

#### Stor forskjell i gjennomføring mellom studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer

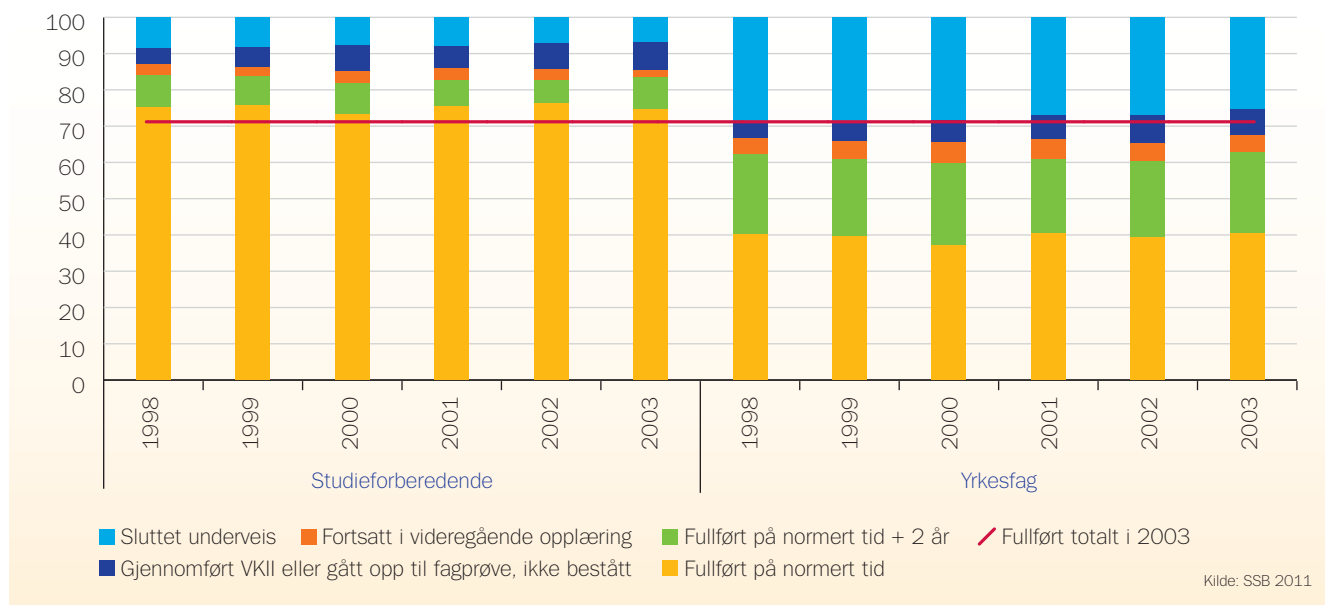
Gjennomføringsindikatorene gir informasjon om en elevgruppe har fullført og bestått videregående opplæring innenfor en ønsket tidsperiode. I Ny GIV er en ønsket tidsperiode satt til normert tid pluss to år. Denne perioden reflekterer ungdomsretten som elevene må benytte innen fem år etter at de begynner i videregående opplæring. Ungdom som tar hele eller deler av opplæringen i bedrift, har seks år på seg.

For utdanningsmyndighetene på nasjonalt nivå gir indikatoren informasjon om effektiviteten i utdanningssystemet – det vil si hvor stor andel av et kull som oppnår kompetanse i løpet av måleperioden. Det er satt et nasjonalt mål om å øke andelen som har fullført og bestått, til 75 prosent i 2015.

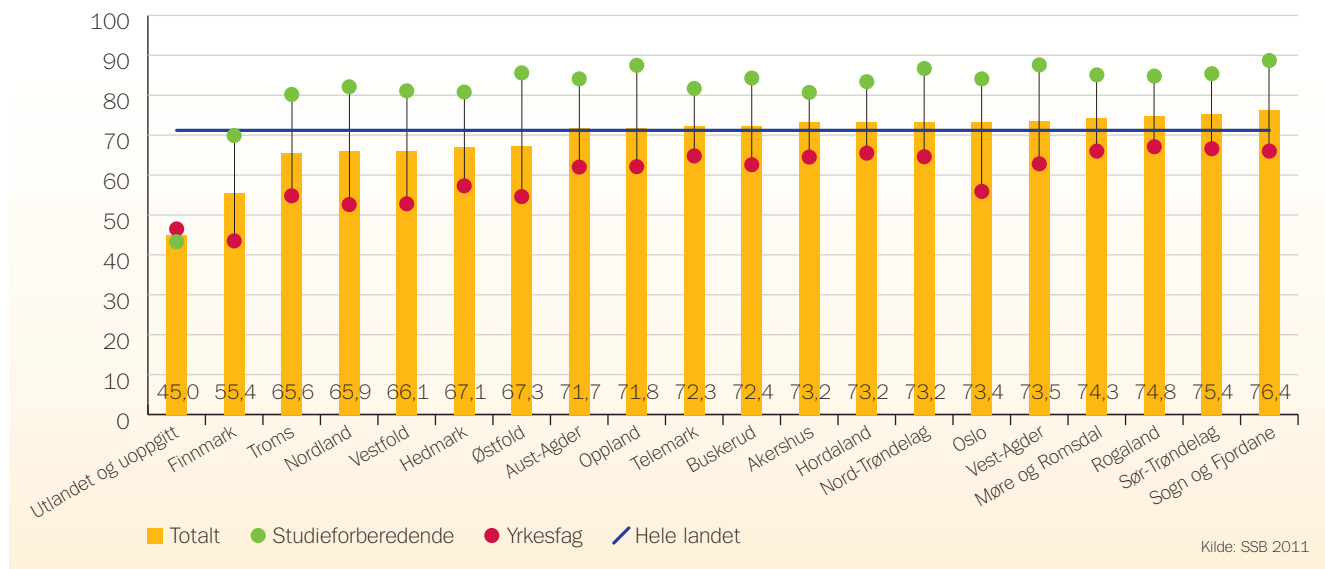
Figur 5.3 viser gjennomføringen for kullene fra 1998 til 2003. For studieforbereidende måles gjennomføringen fem år etter studiestart, mens den for yrkesfag måles seks år etter. Totalt oppnår 71 prosent av elevene som begynte i videregående opplæring for første gang i 2003, kompetanse på videregående nivå innen to år utover normert tid. For både studieforbereidende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer er det små forskjeller i gjennomføringen mellom 2003-kullet og tidligere årskull.

Figuren viser store forskjeller mellom studieforbereidende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Elevene som begynte i yrkesfag, fullførte i mindre grad enn elevene som begynte i studieforbereidende. For studieforbereidende gjennomførte 75 prosent på normert tid, og ytterligere 9 prosent i løpet av de to påfølgende årene. Innen yrkesfag fullførte 40 prosent på normert tid, mens ytterligere 22 prosent fullførte i løpet av to år etter. Med en lengre tidshorisont blir med andre ord forskjellen i fullføringsgrad mellom studieforbereidende og yrkesfag mindre.

**FIGUR 5.3** Gjennomføring etter normert tid + to år for 1998–2003-kullene, etter orientering. Prosentandel.



**FIGUR 5.4** Fullført og bestått innen to år utover normert tid for 2003-kullet, etter fylke og orientering. Prosentandel.



## Stor forskjell i gjennomføring mellom fylker

Figur 5.4 viser den samlede gjennomføringen for 2003-kullet innen to år utover normert tid og fordelt på fylkeskommunene. Det er relativt store forskjeller mellom fylkeskommunene, fra 76 prosent som fullfører og består i Sogn og Fjordane til 55 prosent i Finnmark. Kun to fylker har en gjennomføring som ligger over målet for 2015, og for å nå målet om en gjennomføringsandel på 75 prosent nasjonalt, må alle fylkeskommuner heve gjennomføringen betydelig.

Som i forrige figur er det generelle bildet at gjennomføringen er høyere i studieforberedende enn i yrkesfag. Avviket mellom de to varierer imidlertid også stort mellom fylkene. I Akershus er gjennomføringen for elever som begynner i studieforberedende studieretninger, 16 prosentpoeng høyere enn for elever som begynner i yrkesfaglige studieretninger. I Østfold er forskjellen på 31 prosentpoeng.

## Mange oppnår grunnkompetanse

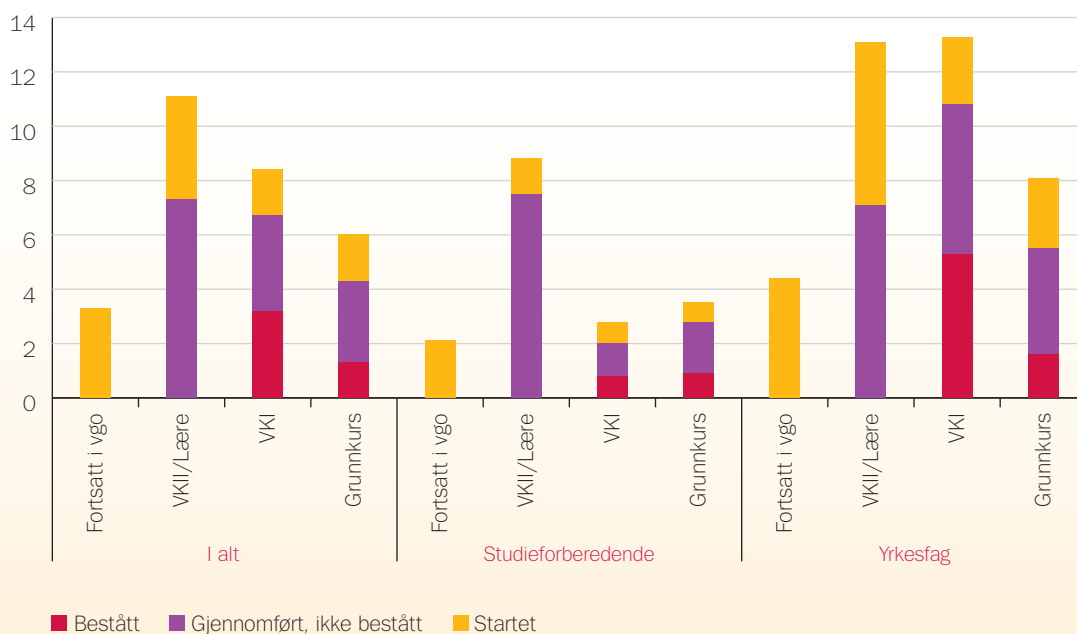
Figur 5.3 og 5.4 viste at 29 prosent av elevene i 2003-kullet ikke fullførte videregående opplæring innen to år utover normert tid. Figur 5.5 under viser hvor langt disse elevene var kommet i utdanningsløpet. 11 prosent kom så langt som til det tredje året, hvorav 7 prosent fullførte uten

å bestå. 8 prosent kom til det andre året, hvorav 6,5 prosent enten besto eller fullførte uten å bestå. 6 prosent kom ikke lenger enn til det første året, men 4 prosent besto eller fullførte uten å bestå.

Også her er det markante forskjeller mellom de studieforberedende og de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. For studieforberedende er den største gruppen de som gjennomfører VKII uten å bestå, noe som kan tyde på at hovedproblemet er at elevene stryker i ett eller flere fag. For yrkesfag er det flere jamstore grupper. Det er like mange som slutter i VKII/lære før avsluttende prøve, som gjennomfører uten å bestå. Det er også mange som gjennomfører VKI uten å bestå, eller består VKI uten å fortsette utdanningsløpet.

Kort fortalt viser figur 5.5 at mange av de som ikke har fullført og bestått, har oppnådd en grunnkompetanse som de senere kan bygge på til full videregående kompetanse. En tredjedel av de som ikke har fullført og bestått, har kommet så langt som til det siste året, og flertallet har gjennomført det siste året. Blant disse er det elever som stryker i ett eller flere fag, og lærlinger som ikke fullfører læretida. Men det er mulig for disse elevene/lærlingene å ta ny eksamen eller avlegge fag- og svenneprøve som praksiskandidat på et senere tidspunkt.

**FIGUR 5.5** Kompetanseoppnåelse blant de i 2003-kullet som ikke fullfører og består. Prosentandel.



Kilde: SSB 2011

## Økt gjennomføring etter ti år

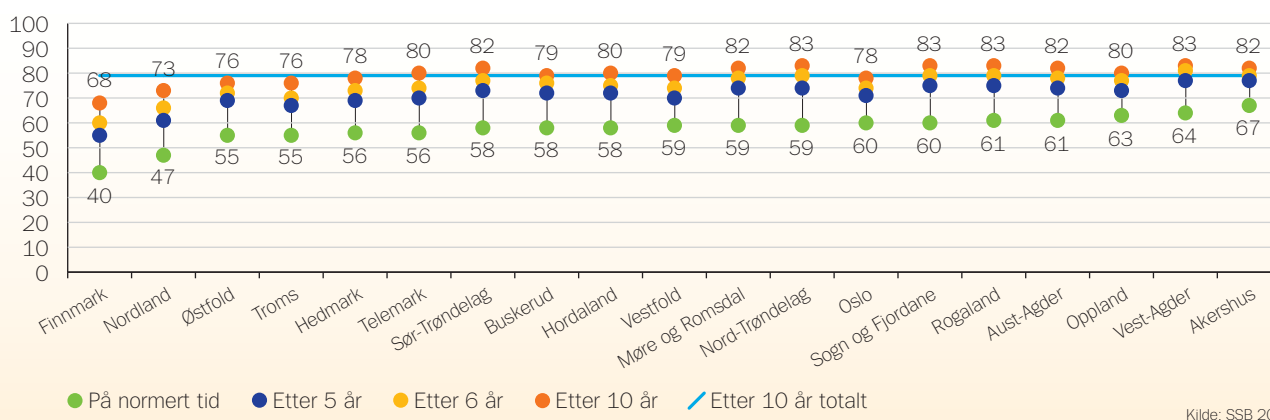
Selv om man i Ny GIV har valgt å fokusere på gjennomføringen etter normert tid pluss to år, er det på grunn av alle som oppnår grunnkompetanse også interessant å se på gjennomføringen utover dette. Figur 5.6 og 5.7 viser gjennomføringen ti år etter påbegynt grunnkurs for ett kull, 1998-kullet. Den totale gjennomføringen er etter ti år på 79 prosent, 8 prosentpoeng høyere enn ved normert tid pluss to år. Økningen tilsvarer omtrent andelen som fullfører VKII uten å bestå (se figur 5.5). En gjennomføringsandel på 79 prosent etter 10 år viser at den nasjonale målsetningen om å øke gjennomføringen til 75 prosent kan nås ved at de som fullfører og består, gjør det på kortere tid.

Figur 5.6 viser at det er store forskjeller mellom fylkeskommunene i andelen fullført og bestått på normert tid, fra Finnmark på 40 prosent til Akershus på 67 prosent. Selv om

Akershus er det fylket med høyest andel som har fullført og bestått etter normert tid, er det fire fylker (Nord-Trøndelag, Sogn og Fjordane, Rogaland og Vest-Agder) som passerer Akershus og har høyere gjennomføring etter 10 år. Dette skyldes at etterslepet i gjennomføringen er ulik mellom fylkene. Akershus har det korteste etterslepet (15 prosentpoeng), mens Finnmark har det lengste (28 prosentpoeng). Dette gjør også at det er mindre variasjon mellom fylkene etter 10 år (15 prosentpoeng) enn ved normert tid (27 prosentpoeng).

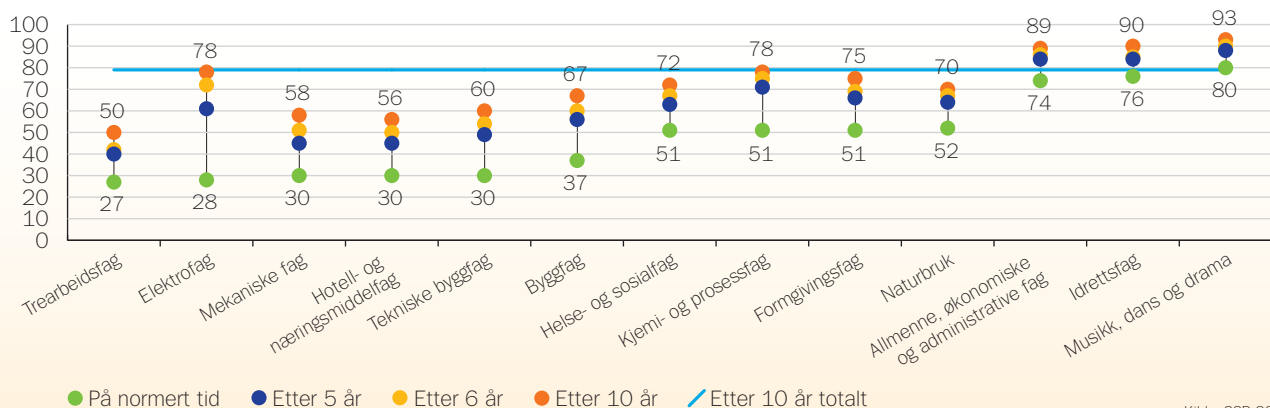
Figur 5.7 viser gjennomføringen for 1998-kullet etter 10 år fordelt på studieretninger. 1998-kullet var en del av Reform-94, så navnet på studieretningene avviker derfor fra de utdanningsprogrammene som finnes i dag. Det samme mønsteret som i de forrige figurene, går igjen her. De studieforberedende studieretningene ligger vesentlig høyere enn de yrkesfaglige. Enkelte

**FIGUR 5.6** Fullført og bestått for 1998-kullet etter fylke og antall år siden studiestart. Prosentandel.



Kilde: SSB 2011

**FIGUR 5.7** Fullført og bestått for 1998-kullet etter utdanningsprogram og antall år siden studiestart. Prosentandel.



Kilde: SSB 2011

av de yrkesfaglige studieretningene ligger lavt – under 30 prosent har fullført og bestått på normert tid. Alle studieretningene har et vesentlig etterslep av elever som fullfører og består. Etterslepet varierer fra 13 prosentpoeng i *musikk, dans og drama* til 50 prosentpoeng i *elektrofag*. Dette gjør at det er mindre variasjon mellom studieretningene etter 10 år (43 prosentpoeng) enn ved normert tid (53 prosentpoeng).

*Elektrofag* er i en særstilling når det gjelder etterslep. Hovedforklaringen på etterslepet er trolig at normert tid settes lik for alle yrkesfaglige studieretninger. *Elektrofag* har mange utdanningsløp som er lengre enn hovedmodellen for lærefag (2+2), slik at en måling etter normert tid ikke er normert tid for mange av elektrofagene. Blant de yrkesfaglige studieretningene, har *elektrofag* – sammen med *kjemi og prosessfag* – høyest andel fullført og bestått etter 10 år.

En gjennomføring på 79,5 prosent etter 10 år er i samsvar med statistisk sentralbyrås statistikk for utdanningsnivå som viser at 78,3 prosent av 27-åringene i 2009 hadde kompetanse på minst videregående nivå. 34-åringene er den aldersgruppen hvor den høyeste andelen har oppnådd kompetanse på minst videregående nivå (85 prosent). Dette viser at andelen som fullfører og består, fortsetter å øke også utover 10 år etter at videregående opplæring startet. Gjennom å se på kompetanseoppnåelse i et lengre perspektiv kan vi altså få et noe annet bilde av hvordan utdanningssystemet fungerer. Mange bruker lang tid på å fullføre og bestå, og i et lengre perspektiv minsker forskjellene mellom fylker og mellom studieretninger.

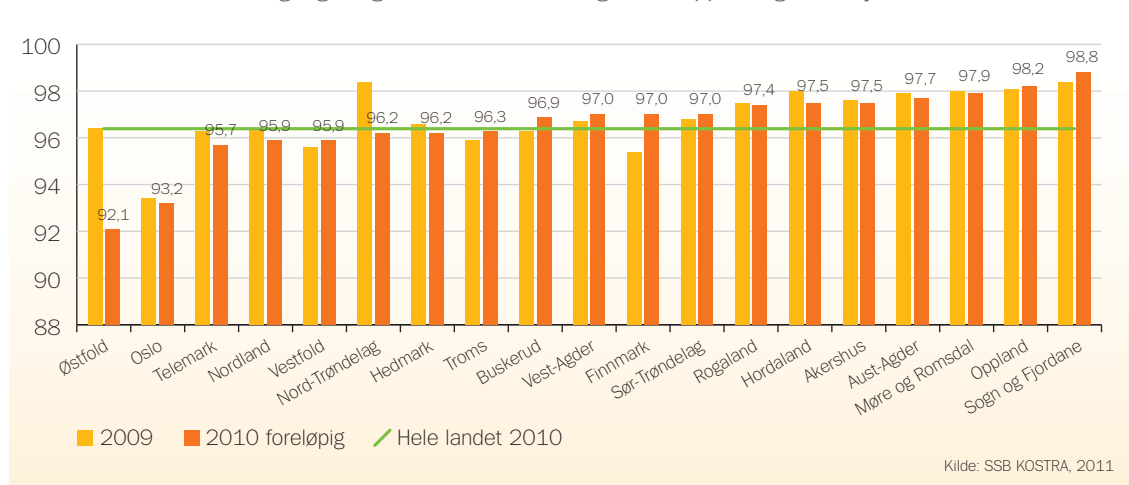
## De fleste har direkte overgang fra grunnskolen til videregående opplæring

I forbindelse med Ny GIV er det etablert et sett overgangsindikatorer som skal gi informasjon om overgangen fra grunnskolen til videregående opplæring, og om den fortløpende progresjonen i videregående opplæring. Indikatoren for overgang fra grunnskolen til videregående opplæring tar utgangspunkt i alle som fullfører grunnskolen et bestemt år, og kontrollerer utdanningsstatusen per 1. oktober samme år. Indikatoren for overgang i videregående opplæring i Norge tar utgangspunkt i alle som var elever per 1. oktober et bestemt år, og kontrollerer utdanningsstatusen per 1. oktober året etter.

Overgangsindikatorerne gjør det mulig å følge med på langt ferskere tall for progresjon i videregående opplæring enn det gjennomføringsindikatorerne som måler status etter fem eller seks år, gjør. Det betyr at måloppnåelsen i fylkeskommunene kan vurderes i lys av fjorårets aktiviteter.

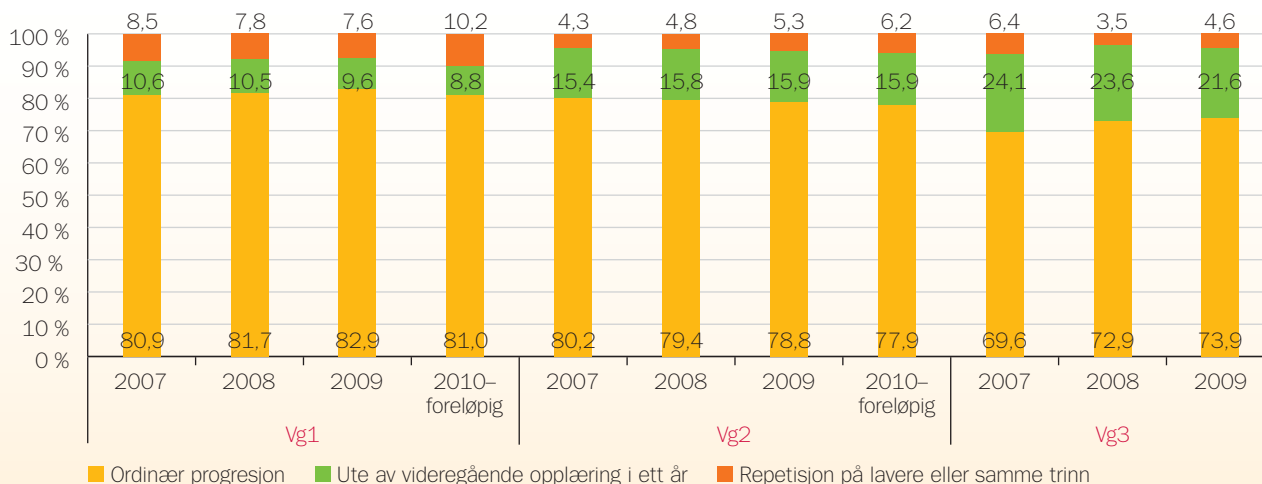
Figur 5.8 viser andelen med direkte overgang fra grunnskolen til videregående opplæring. Foreløpige tall viser at 96,4 prosent av elevene som fullførte grunnskolen i 2010, hadde direkte overgang til videregående opplæring. Dette tilsvarer andelen for tidligere år, men på fylkeskommunalt nivå avviker de foreløpige tallene en del fra 2009. Det er ikke mulig å si om variasjonen fra fjoråret er reell, eller om det bare er et uttrykk for usikkerhet i de foreløpige tallene. Tallene avviker mest i Østfold, Nord-Trøndelag og Finnmark. For fylkeskommunene med mindre variasjon blir ytterpunktene markert av Sogn og Fjordane med 98,8 prosent og Oslo med 93,2 prosent.

**FIGUR 5.8** Direkte overgang fra grunnskolen til videregående opplæring, etter fylke. Prosentandel.



Kilde: SSB KOSTRA, 2011

**FIGUR 5.9** Overganger i videregående opplæring. Prosentandel.



Kilde: Gjennomføringsbarometeret 2011:1

### Store forskjeller i ordinær progresjon mellom trinnene i videregående opplæring

Figur 5.9 viser hvor stor andel av elevene i videregående opplæring som har en overgang fra Vg1 og Vg2 og Vg3 som regnes som en ordinær progresjon, hvor stor andel som går om igjen på samme eller på et lavere trinn, og hvor stor andel som ikke er i videregående opplæring i det hele tatt. I Vg1 og Vg2 regnes overgangen til et tilbud på høyere trinn som en ordinær progresjon. I Vg3 regnes oppnådd vitnemål (både studie- og yrkeskompetanse) og overgangen til lære plass som en ordinær progresjon. Lærlinger er ikke inkludert i overgangen fra Vg3, men det er arbeid i gang for å lage en slik indikator. Nasjonalt har man i Ny GIV satt som mål at den ordinære progresjonen skal øke med to prosentpoeng for hvert trinn innen 2013.

Figuren viser først og fremst at de fleste har en ordinær progresjon gjennom videregående opplæring, og at overgangene innen samme trinn er relativt stabile over tid. De foreløpige tallene for overgangene sommeren 2010 viser at 81 prosent av elevene som var i Vg1, hadde en overgang til et utdanningsløp på Vg2-nivå eller høyere. 9 prosent av elevene var ikke i videregående opplæring året etter, og 10 prosent tok Vg1 på nytt.

Av elevene i Vg2 hadde 77,9 prosent en overgang til Vg3 eller lære plass. En nesten dobbelt så stor andel som for Vg1 (16 prosent) var ikke i utdanning året etter, mens 6 prosent tok enten Vg1 eller Vg2 på nytt.

For overgangene fra Vg3 finnes ikke fore-

løpige tall for 2010, men i 2009 hadde 73,9 prosent av elevene en ordinær progresjon. 21,6 prosent var ute av videregående opplæring, mens 4,6 prosent tok Vg1, Vg2 eller Vg3 på nytt.

### Forskjeller i ordinær progresjon mellom fylkene

Figur 5.10 og 5.11 viser fylkesforskjellene i andelen med ordinær overgang fra Vg1 og Vg2. Landsgjennomsnittet og mål for landsgjennomsnittet i 2013 er også illustrert. Andelen med ordinær progresjon fra Vg3 finnes i vedleggstabell 5.12.

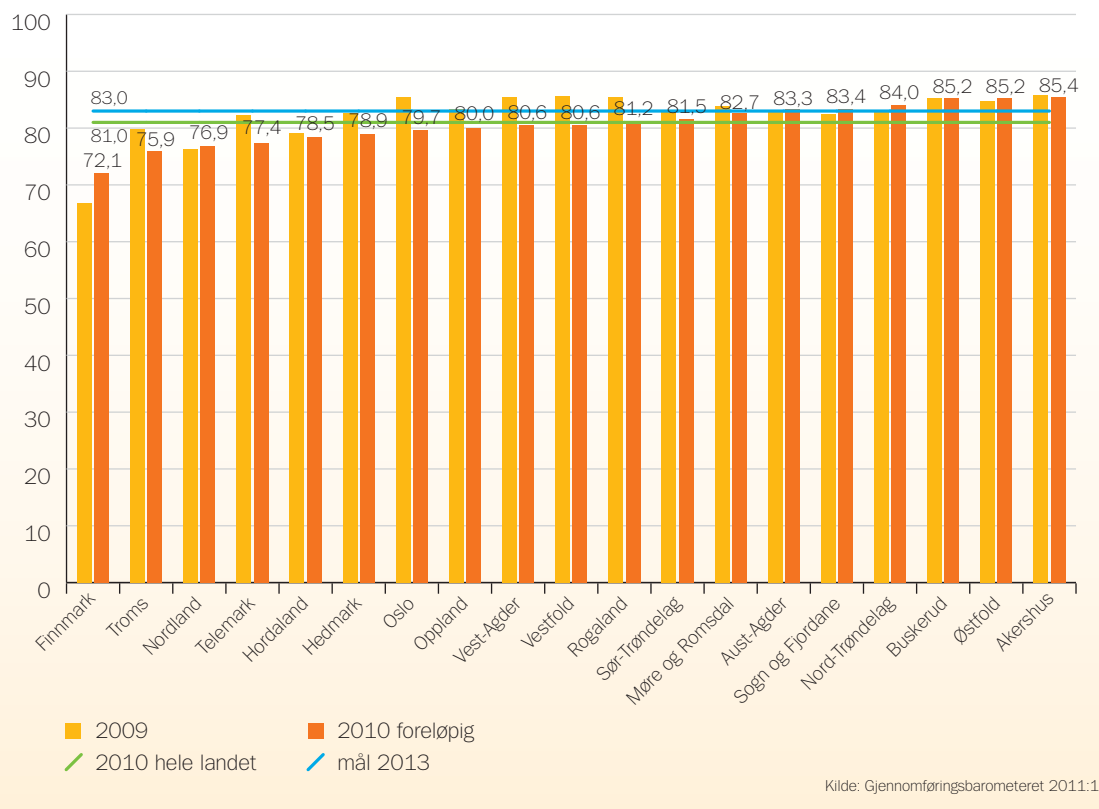
Figurene viser at det er til dels store fylkeskommunale variasjoner i andelen som har ordinær progresjon fra Vg1 og Vg2. Andelen med ordinær progresjon fra Vg1 varierer fra 85 prosent i Akershus til 72 prosent i Finnmark. I overgangen fra Vg2 varierer den fra 85 prosent i Oslo til 66 prosent i Nordland.

En sammenligning av figurene viser et interessant bilde. Enkelte av fylkene med høyest andel med ordinær progresjon fra Vg1, kommer dårligere ut i overgangen fra Vg2. For eksempel er Østfold, Buskerud og Nord-Trøndelag blant de fire fylkene med høyest andel med ordinær progresjon fra Vg1. I overgang fra Vg2 er imidlertid alle disse fylkene blant den halvdelen med lavest ordinær progresjon.

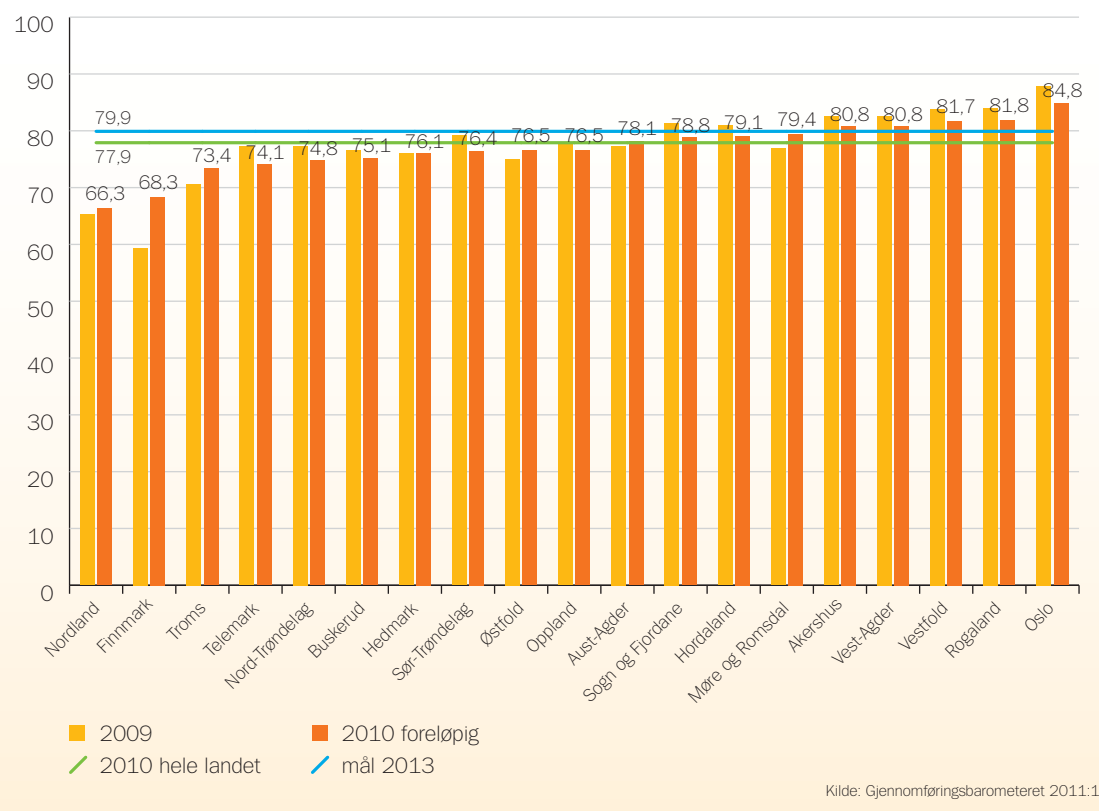
For Oslo er det motsatt. Fylket er blant den halvdelen med lavest andel med ordinær progresjon fra Vg1, mens det har høyest progresjon fra Vg2. Et tilsvarende mønster gjelder til dels også for Vest-Agder og Hordaland.



**FIGUR 5.10** Elever med ordinær progresjon fra Vg1 i 2009 og 2010, etter fylke. Prosentandel.



**FIGUR 5.11** Elever med ordinær progresjon fra Vg2 i 2009 og 2010, etter fylke. Prosentandel.

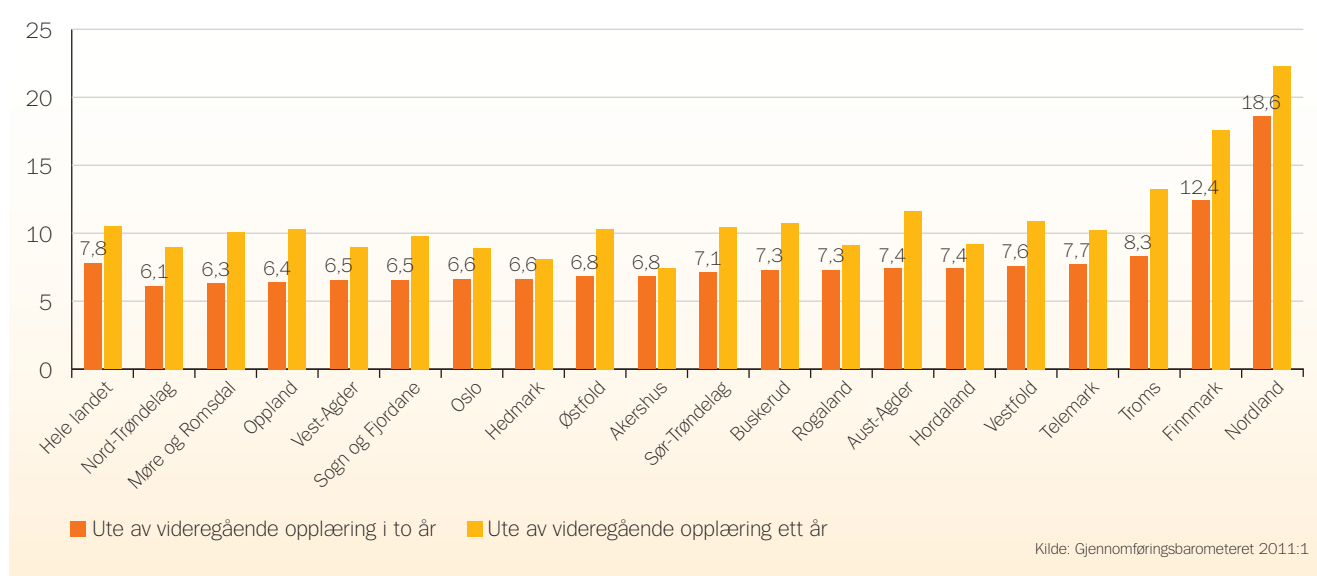


## En av ti står i fare for å falle ut av utdanningssystemet

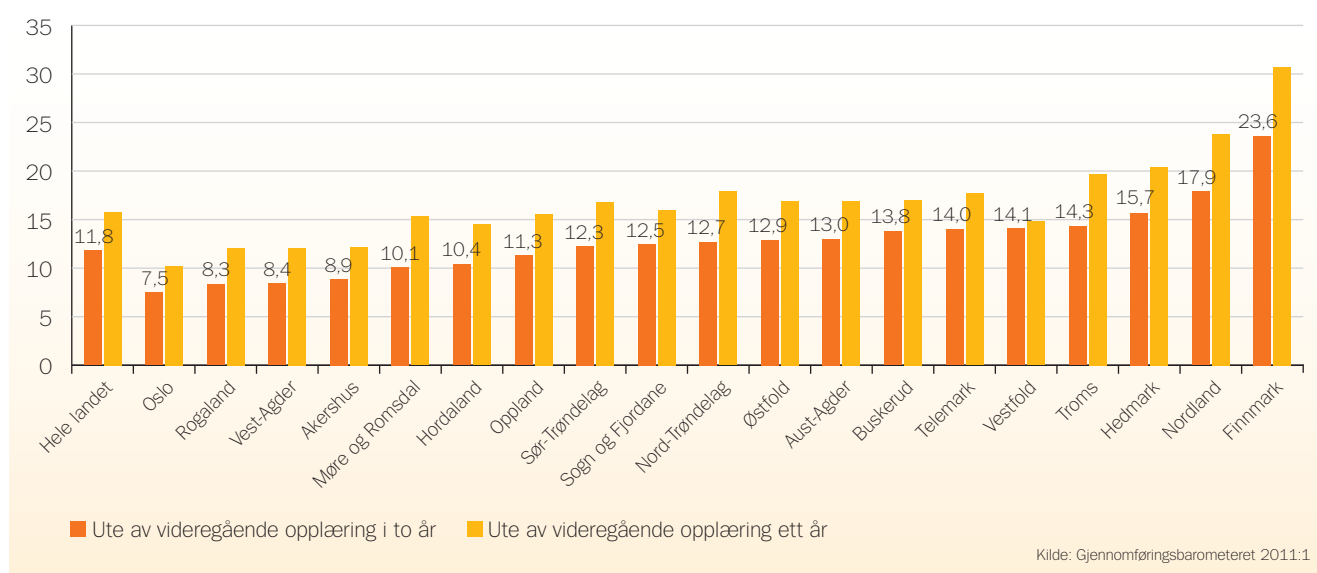
I Ny GIV er det etablert en frafallsindikator som skal gi en indikasjon på størrelsen på den gruppen elever som står i fare for å falle ut av utdanningssystemet på relativt varig basis. Det kan være mange grunner til at noen velger å gå ut av utdanningsløpet i kortere perioder (manglende motivasjon, reise, utenlandsopphold, graviditet, sykdom), men det ligger ofte mer alvorlige forhold bak et lengre opphold – «mange tar ett

års pause fra skolen uten noen risiko for alvorlige konsekvenser som marginalisering og sosial ekskludering, men for de som ikke returnerer etter ett år, er sannsynligheten for å returnere til utdanning lav» (Raum mfl. 2009). Fravær i to år på rad eller mer kategoriseres derfor som frafall, og det antyder at det ligger noe mer alvorlig bak et opphold i utdanningsløpet. Frafallsindikatoren gir informasjon om hvor stor andel av elevgruppen som kan komme til å tilhøre en særlig utsatt gruppe sosialt og økonomisk.

**FIGUR 5.12** Elever i Vg1 i 2007 som er ute av utdanning i ett eller to år, etter fylke. Prosentandel.



**FIGUR 5.13** Elever i Vg2 i 2007 som er ute av utdanning i ett eller to år, etter fylke. Prosentandel.



Det finnes ikke data som ligger langt nok tilbake i tid, til å si noe om trender i frafallet, men figur 5.12 og 5.13 viser fylkeskommunale forskjeller i forholdet mellom andelen som er borte fra videregående opplæring i ett år, og andelen som er borte i to år.

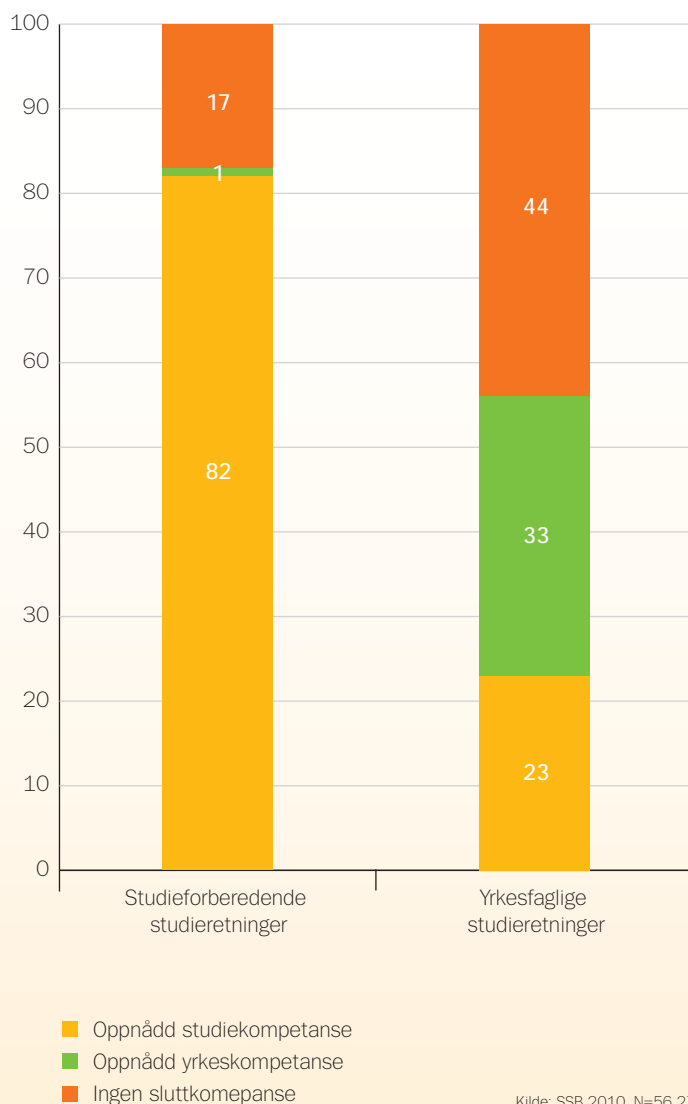
Figur 5.12 viser at i underkant av 8 prosent av elevene som var i Vg1 i 2007, var borte fra videregående opplæring i to år. Det skiller ikke mye fylkene i mellom, men Finnmark og Nordland skiller seg ut med en betydelig høyere andel enn de resterende fylkene.

Figur 5.13 viser at andelen som er ute av videregående opplæring i to år er høyere fra Vg2 enn fra Vg1. Fra Vg2 er i underkant av 12 prosent

av elevene borte fra videregående opplæring i to år. Det er større variasjon mellom fylkene i frafallet fra Vg2 enn Vg1. Nordland og Finnmark som skiller seg ut med høyere frafall, mens Oslo, Rogaland og Vest-Agder har lavest frafall.

Figurene viser også at mange av de som er borte fra utdanning ett år, kommer tilbake året etter. Av de som ber borte fra utdanning i ett år etter Vg1 og Vg2, er det en av fire som er kommet tilbake i utdanning året etter. Til tross for at en del kommer tilbake til videregående opplæring etter ett års pause, er det fremdeles mange som står i fare for å havne i en posisjon hvor de vil få vanskeligheter med å fullføre videregående opplæring.

**FIGUR 5.14** Oppnådd sluttkompetanse etter normert tid + 2 år for 2003-kullet, etter studieretning. Prosentandel.



## 5.4 HVOR BLIR DET AV ELEVENE PÅ DE YRKESFAGLIGE UTDANNINGSPROGRAMMENE?

Som vist i figur 5.2, er det langt flere som begynner på yrkesfaglige utdanningsløp enn antallet som blir lærlinger, noe som tyder på at mange forlater yrkesfag. I dette kapittelet skal lekkasjen fra yrkesfagene undersøkes nærmere.

I 2003 var 54 prosent av ungdommene som begynte i videregående opplæring for første gang, registrert på yrkesfaglige utdanningsprogrammer, og 46 prosent på studieforberedende utdanningsprogrammer. I 2009, hadde kun 18 prosent av ungdommene oppnådd yrkesfaglig kompetanse, og 50 prosent av elevene hadde oppnådd studiekompetanse. 32 prosent har ikke oppnådd kompetanse på videregående nivå. Figur 5.14 viser oppnådd kompetanse for de elevene som begynte på studieforberedende og på yrkesfaglige studieretninger i 2003.

Av de elevene som begynte på yrkesfag, er det bare en tredjedel som har oppnådd yrkeskompetanse. Hele 23 prosent har byttet over til studiekompetanse, mens 44 prosent ikke har oppnådd kompetanse på videregående nivå. Blant de som begynte på studieforberedende, er det ikke like mange som har byttet kompetansetype (1 prosent), eller ikke har oppnådd kompetanse på videregående nivå (17 prosent). Figuren viser med andre ord at mange av elevene som begynner på yrkesfag, enten bytter over til et utdanningsløp som gir studiekompetanse, eller de oppnår ikke videregående kompetanse (innen seks år). Dette gir grunnlag for å se nærmere på lekkasjen fra yrkesfagene.

## Mange forlater yrkesfag etter andreåret i videregående

Indikatoren for overgangen fra Vg2 (figur 5.11) kan deles inn i studieforbereidende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer. I tillegg er det mulig å spesifisere hva en ordinær overgang innebærer. I figur 5.15 er overgangsindikatoren for Vg2 yrkesfag gjengitt. Figuren viser utdanningsaktiviteten per 1. oktober 2009 for de elevene som tok yrkesfaglig Vg2 per 1. oktober 2008.

Figuren viser at en av fire yrkesfagselever i Vg2 går ut av videregående opplæring i overgangen mellom Vg2 og Vg3/lære, og ca. 8 prosent fortsetter på samme eller lavere trinn. To av tre har det som kalles ordinær progresjon, og av disse fortsetter halvparten i et yrkeskompetansegivende utdanningsløp som lærling eller som elev i skole. Den andre halvparten fortsetter på studiekompetansegivende utdanningsløp enten innenfor et yrkesfaglig utdanningsprogram, eller som påbygging til generell studiekompetanse.

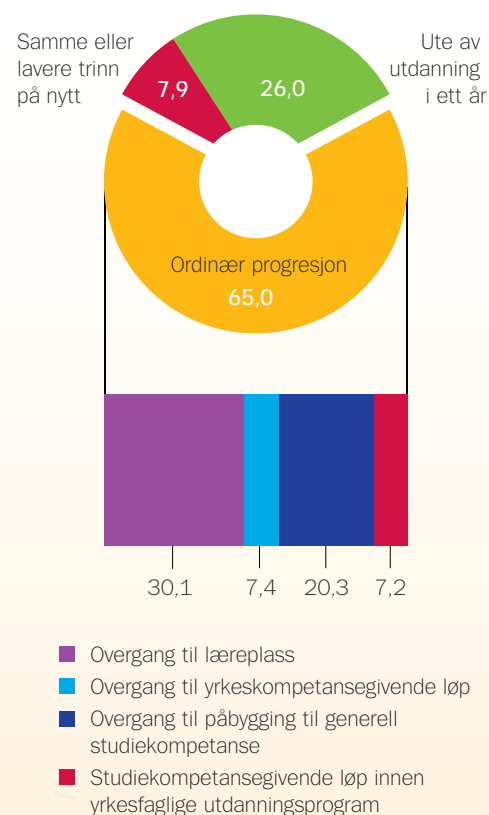
## Yrkesfagselevene søker seg bort fra yrkesfag

Det er grunn til å spørre om overgangen fra yrkesfaglig Vg2 til studieforbereidende, eller ut av videregående opplæring, er ønsket av elevene. Vi har ikke data om elevenes motivasjon, men hva de har søkt, gir en indikasjon på hva elevene ønsker å gjøre. Figur 5.16 viser hvilket utdanningsløp de som var i Vg2 yrkesfag per 1. oktober 2009, søkte opptak til høsten 2010. Tallene er laget på bakgrunn av elevdata for 2009 og søknadsstatusen ved førsteinntaket 2010.

Totalt søker i overkant av halvparten av elevene seg videre innen det utdanningsløpet de har gått på i to år. De fleste – 37 prosent – søker om læreplass. Ytterligere 7 prosent søker enten avsluttende yrkeskompetanse i skole, eller et løp som er lengre enn de vanlige programmene. Det er også en betydelig andel som søker til studieforbereidende utdanningsløp innen *medier og kommunikasjon* og *naturbruk* (7 prosent).

Den andre halvparten av elevene søker seg ikke videre innen det utdanningsløpet de har gått på i to år. Hele 13 prosent av elevene i Vg2 yrkesfag har ikke søkt ytterligere videregående opplæring. Blant disse elevene er det noen som skaffer seg læreplass på egen hånd uten å søke gjennom fylkeskommunens system. 10 prosent har søkt til utdanning på lavere eller tilsvarende trinn, og hele 26 prosent har søkt seg over til påbygging til generell studiekompetanse.

**FIGUR 5.15** Elever i yrkesfaglig Vg2 i 2008 etter aktivitet året etter. Prosentandel.



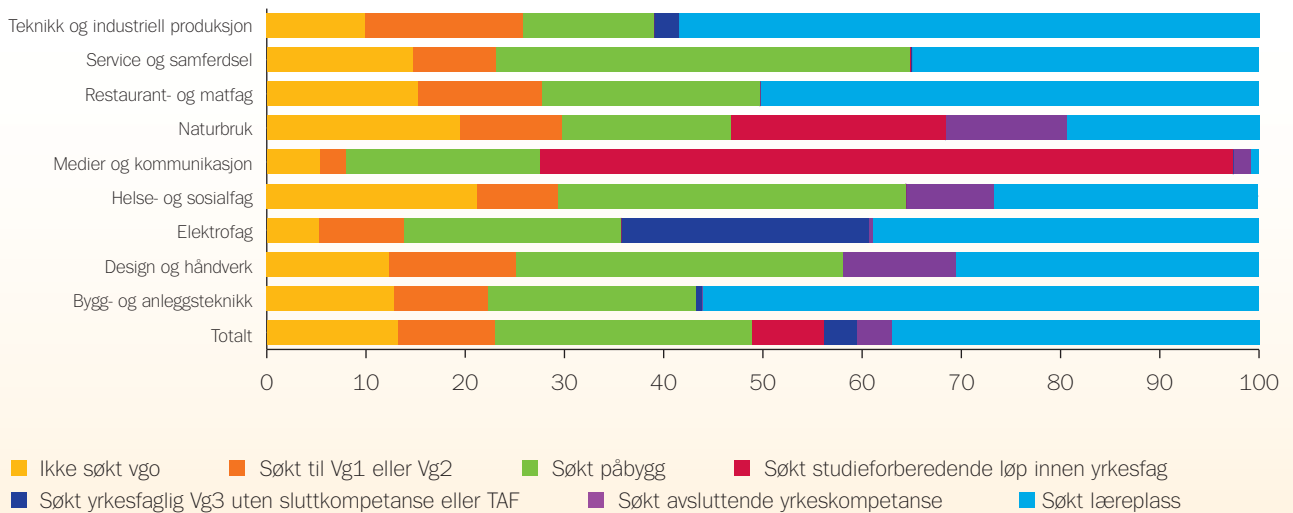
Kilde: Gjennomføringsbarometeret 2011:1

Selv om overgangen fra yrkesfag til påbygg ikke er noen ny ordning, finnes det ingen gode tidsreier på utviklingen i slik søkning. Ved å kombinere flere kilder kan vi likevel anta at slike overganger har økt i omfang i de senere årene, selv om disse tallene ikke er direkte sammenlignbare. I 2010 søkte 26 prosent av elevene i yrkesfaglig Vg2 påbygging til generell studiekompetanse. Tall fra Helland og Støren (2004) viser at av de elevene som begynte på yrkesfag i 1994-kullet, søkte 5,6 prosent seg over til påbygging. For 1999-kullet var tilsvarende andel økt til 10 prosent og for 2001-kullet til 12 prosent. En rapport fra NIFU STEP viser at andelen som søker påbygging, øker til 24 prosent for 2005-kullet og 26 prosent for 2006-kullet (Frøseth mfl 2010).

## Kun en av fire yrkesfagselever ønsker og får læreplass i det faget de søker

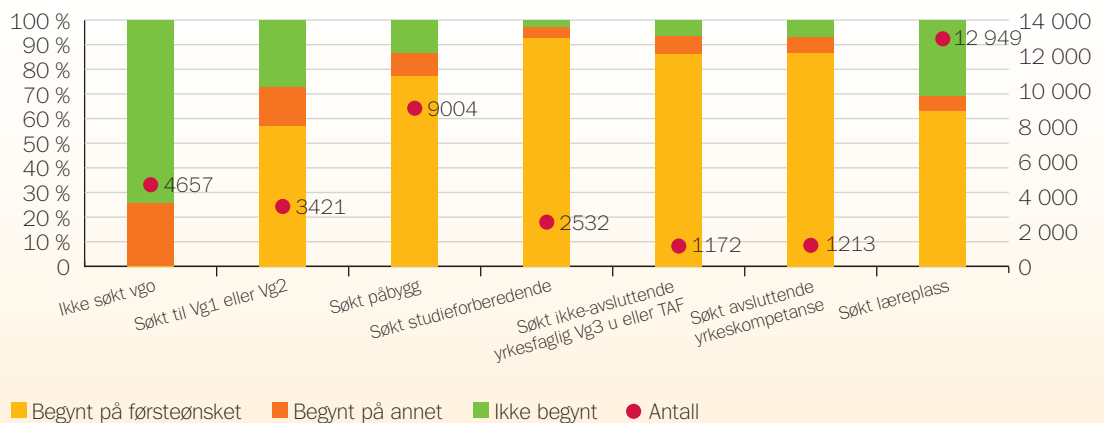
Hva elevene søker på, og hva de begynner på, er imidlertid ikke helt overlappende. Det er derfor interessant å se på om de begynner på det de

**FIGUR 5.16** Elever i yrkesfaglig Vg2 etter utdanningsprogram og hva de har som førsteønske ved søking. Prosentandel.



Kilde: Utdanningsdirektoratet, 2011. N=34 948

**FIGUR 5.17** Elever i yrkesfaglig Vg2 i 2009–2010 etter hva de hadde som førsteønske og i hvilket omfang de begynte på det de søkte. Antall og prosentandel.



Kilde: Utdanningsdirektoratet, 2011. N=34 948

søker. Figur 5.17 viser om Vg2-elevene begynte på førsteønsket, på noe annet, eller om de ikke begynte på noe i det hele tatt.

Generelt begynner flertallet av søkerne på det de hadde som førsteønske. Dette gjelder spesielt for de som har søkt studieforberedende løp innen yrkesfag, påbygg og yrkeskompetanse i skole. I tillegg er det noen søkere som begynner i et annet utdanningsløp enn førsteønsket. Figuren gir ikke informasjon om dette er samme typen utdanningsløp som det de søkte. For eksempel er det ikke sikkert at de som søkte læreplass, og som befinner seg i et annet utdanningsløp enn førsteønsket, er i lære. De kan like godt være i et

yrkeskompetansegivende løp i skole, eller de tar påbygg. I alle gruppene er det søkere som ikke begynner på noe i det hele tatt, for eksempel gjelder dette 30 prosent av søkerne til læreplass – om lag 4000 søkere.

Med tanke på at hovedmodellen i yrkesfag er 2+2-modellen – to år i skole etterfulgt av to år i lære – er det interessant at når bare 37 prosent av elevene i yrkesfaglig Vg2 søker læreplass, får bare 64 prosent av dem begynne i det utdanningsløpet de hadde som førsteønske. Med andre ord er det bare 24 prosent av yrkesfagselevene fra Vg2 som både ønsker og får læreplass i det faget de søker.

## Rogaland har høyest andel søkere som får innvilget læreplass

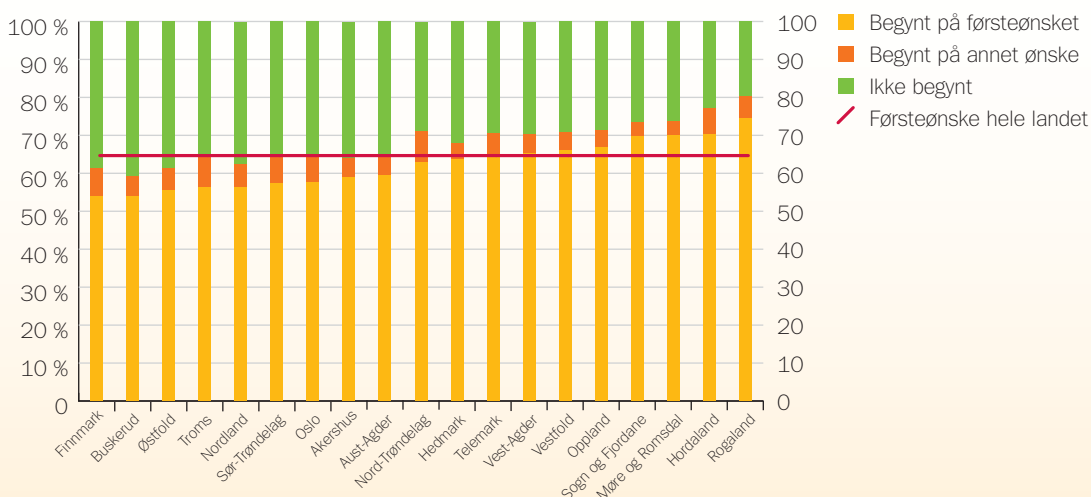
Figur 5.18 viser forskjeller mellom fylkeskommunene i hvilket tilbud søkere til læreplass får. Totalt begynner 64 prosent av søkerne til læreplass i førsteønsket, men det er til dels store fylkeskommunale forskjeller. Ytterpunktene markeres av Finnmark og Rogaland hvor henholdsvis 54 og 75 prosent av søkerne til læreplass begynner i førsteønsket. Det er mindre variasjoner mellom fylkene i andelen som begynner i noe annet enn førsteønsket.

Det er også verdt å trekke frem at ikke alle som ønsker påbygging til generell studiekompe-

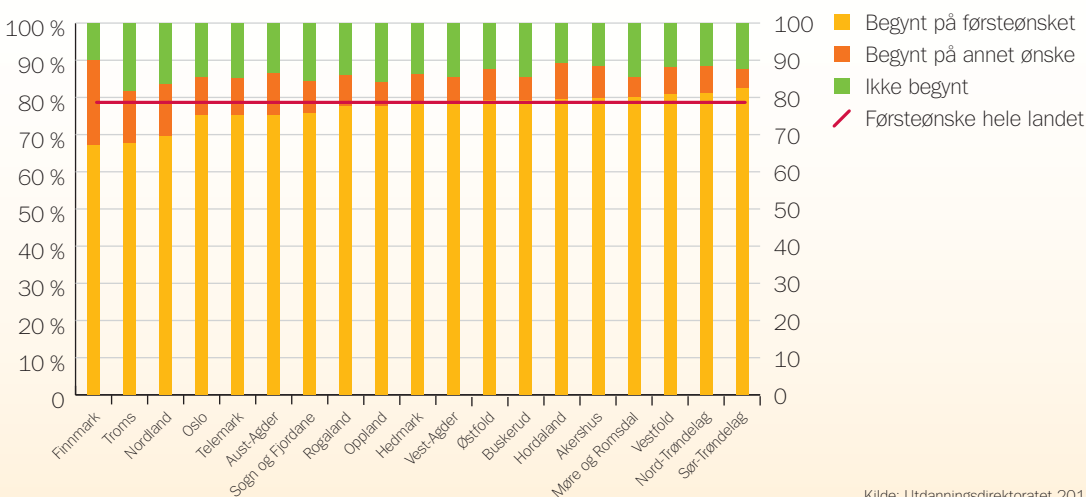
tanse, får innvilget dette ønsket (figur 5.19). Det er noe mindre fylkesforskjeller for de som søker påbygg til generell studiekompetanse. Årsaker til forskjellene kan være at noen fylker reduserer antallet plasser på påbygg for å få flere til å søke lære, mens andre tilbyr påbygg til de som ikke får læreplass.

I tillegg til situasjonen for de elevene som søker til læreplass og påbygg, er det også verdt å nevne at en fjerdedel av de som ikke søker seg videre fra Vg2, får et tilbud, noe som kan forklares med at ikke alle som blir lærlinger, søker om læreplass gjennom fylkeskommunen.

**FIGUR 5.18** Elever i yrkesfaglig Vg2 i 2009–2010 med læreplass som førsteønske etter hva de begynte på og fylke. Prosentandel.



**FIGUR 5.19** Elever i yrkesfaglig Vg2 i 2009–2010 med påbygg til generell studiekompetanse som førsteønske, etter hva de begynte på og fylke. Prosentandel.



## 5.5 | HVILKE KONSEKVENSER HAR DET Å FALLE UT AV UTDANNING?

Som vist i kapittel 5.3, begynner de fleste ungdommer i videregående opplæring direkte fra grunnskolen (se figur 5.8). De fleste som begynner (71 prosent) fullfører og består videregående opplæring innen to år utover normert tid. Av de 29 prosentene som ikke fullfører og består innen to år utover normert tid, gjør en tredjedel dette innen ti år etter at de begynte i videregående opplæring. Av et kull som begynner i videregående opplæring er det med andre ord 20 prosent som ikke fullfører og består innen ti år. Forskning viser at det er mange konsekvenser av å ikke fullføre og bestå videregående opplæring.

De som faller utenfor utdanningssystemet, står i fare for også å falle utenfor eller havne i

marginale posisjoner i arbeidslivet. En del får likevel innpass i arbeidslivet uten fullført videregående opplæring, særlig i perioder med lav arbeidsledighet (Raaum mfl. 2009). Mangel på formell kompetanse utelukker altså ikke nødvendigvis adgangen til arbeidsmarkedet, men kan gi adgang til usikre og mindre attraktive jobber (Larsen og Hompland 1999).

Alvoret i manglende gjennomføring avhenger av hvorvidt ungdommene får jobb og blir værende i lønnet arbeid. En rapport fra Frischsenteret (Bratsberg mfl. 2010) viser i denne sammenheng til at den tredjedelen som ikke gjennomfører videregående opplæring i løpet av fem år, er overrepresentert blant arbeidsledige, og at andelene i arbeidsledighet er fallende etter utdanningslengden. Det samme mønsteret går igjen i en rapport fra SØF (Falch og Nyhus 2010). Bratsberg mfl. fant videre at mange av de som sluttet på skolen går raskt ut i jobb. Mange av dem hadde sannsynligvis en jobb eller svært gode utsikter til arbeid da de sluttet skolen. Samtidig finner ikke studien at lav arbeidsløshet i kommunen ungdommen bor i bidrar til å trekke elever tidlig ut av skolen.

De samfunnsmessige konsekvensene av lav gjennomføring i videregående opplæring er betydelige. Personer uten videregående opplæring har lavere inntekt, svakere arbeidsmarkedstilknytning, større sannsynlighet for bruk av offentlige trygde- og stønadsordninger og økt sannsynlighet for kriminalitet og svak helse. Beregninger gjennomført av SØF (Falch mfl. 2010) viser at om fullføringen av videregående opplæring økes fra 70 til 80 prosent, vil det innebære en kostnadsreduksjon for samfunnet på mellom 5,4 og 8,8 milliarder kroner for hvert kull. Det tilsvarer om lag 6000 flere elever som fullfører videregående opplæring i hvert elevkull. Forsinket fullføring er også en vesentlig utgift. Dersom alle som fullfører i et kull hadde gjort det på normert tid, impliserer dette en besparelse på ca. to milliarder kroner. Samfunnsøkonomisk er det med andre ord mye å spare på å øke effektiviteten i utdanningssystemet.

### En oppfølgingstjeneste for de som ikke er i videregående opplæring

Sentrale myndigheter ønsker at flest mulig skal nå en kompetanse på videregående nivå. Fylkeskommunene er forpliktet til å gi videregående opplæring til alle som har *ungdomsrett*, det vil si alle som faller inn under opplæringsloven § 3–1 (se faktaboks). For ungdom med ungdomsrett som ikke er i videregående opplæring eller

### RETT TIL VIDEREGÅENDE OPPLÆRING

**Opplæringslova § 3–1:** Ungdom som har fullført grunnskolen eller tilsvarande opplæring, har etter søknad rett til tre års heiltdis vidaregåande opplæring. I fag der læreplanen føreset lengre opplæringstid enn tre år, har ungdommen rett til opplæring i samsvar med den opplæringstida som er fastsett i læreplanen.

**Opplæringslova § 3–6:** Fylkeskommunen skal ha ei oppfølgings-tenesta for ungdom som har rett til opplæring etter § 3–1, og som ikkje er i opplæring eller i arbeid. Tenesta gjeld til og med det året dei fyller 21 år.

**Forskrift til opplæringslova § 13–1:** Formålet med oppfølgings-tenesta er å sørge for at all ungdom som høyrer til målgruppa, jf. § 13–2, får tilbod om opplæring, arbeid eller anna sysselsetjing. Tilbod som blir formidla gjennom oppfølgingstenesta, skal primært ta sikte på å føre fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller kompetanse på lågare nivå innanfor vidaregåande opplæring. Oppfølgingstenesta kan også arbeide for å redusere fråfallet frå vidaregåande opplæring gjennom samarbeid med rådgivingstenesta i grunnskole og vidaregåande opplæring.

**Forskrift til opplæringslova § 13–2:** Målgruppa for oppfølgings-tenesta er ungdom som er omfatta av den lovfesta retten til vidaregåande opplæring, og som det aktuelle skoleåret

- ikkje har søkt eller teke imot elev- eller lære plass, eller
- avbryt slik opplæring, eller
- ikkje er i arbeid, eller
- har tapt retten som følgje av vedtak om bortvising med heimel i opplæringslova § 3–8 eller som følgje av vedtak om heving av lærekontrakt i samsvar med opplæringslova § 4–6.

er i arbeid, har fylkeskommunene en oppfølgingstjeneste (OT), jf. § 3–6 i opplæringsloven. Oppfølgingstjenesten skal gi tilbud om opplæring, arbeid eller annen sysselsetting til all ungdom som tilhører målgruppa, jf. § 13–1 og § 13–2 i forskriften (se faktaboks).

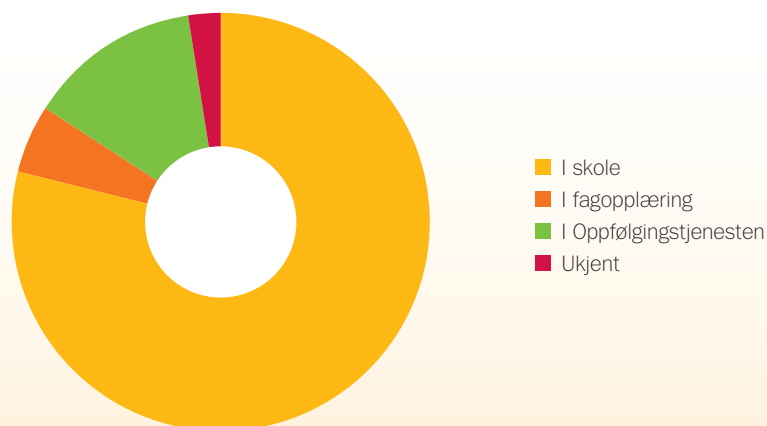
Fylkeskommunene har oversikt over alle ungdommene med ungdomsrett. Figur 5.20 viser hvor ungdommene med ungdomsrett i alderen 21 år eller yngre, er registrert. De aller fleste – 79 prosent – er i videregående opplæring. Resten, som utgjør 35 000 ungdommer, var ikke registrert i videregående opplæring per 1. oktober 2010. 30 000 av disse var registrert i OTs systemer per 1. januar 2011.

Ikke alle ungdommene i figur 5.20 er i OTs målgruppe. Per 1. januar 2011 var det registrert 29 113 ungdommer i Oppfølgingstjenesten som

var i OTs målgruppe. Figur 5.21 viser årsaker til at disse ungdommene er meldt til OT. 58 prosent av ungdommene er registrert i OT fordi de ikke har søkt videregående opplæring og 25 prosent er meldt til tjenesten fordi de har takket nei til skole- eller lære plass. 9 prosent har avbrutt opplæringen.

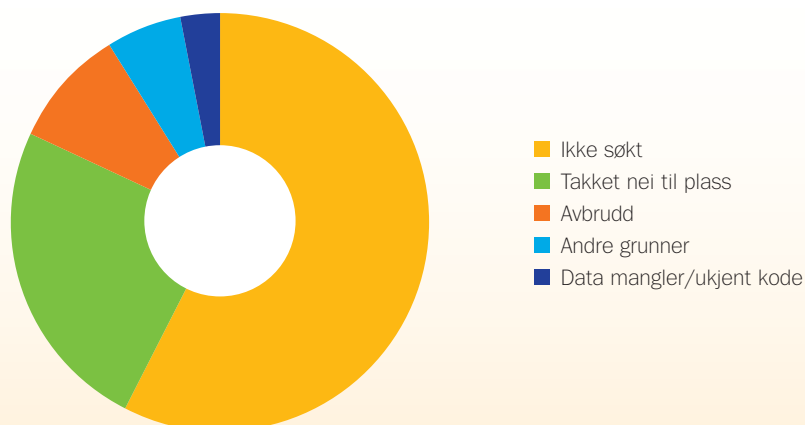
Figur 5.22 viser at omtrent halvparten av ungdommene i OTs målgruppe som var registrert i OT skoleåret 2009–2010 ble tilmeldt OT også påfølgende skoleår (2010–2011). Siden vi ikke har data for hele skoleåret 2010–2011 brukes data for hele skoleåret 2010–2011 foreløpig for skoleåret 2010–2011. Andelen som er registrert i OT to år på rad har vært relativt stabil de siste årene. Det er generelt små forskjeller mellom fylkene, Ytterpunktene markeres av Finnmark som har lavest andel (39 prosent) og Nordland med høyest andel (55 prosent) gjengangere.

**FIGUR 5.20** Ungdom i alderen 21 år eller yngre med ungdomsrett, etter aktivitet. Prosentandel.



Kilde: Utdanningsdirektoratet, 2011. N = 223 540

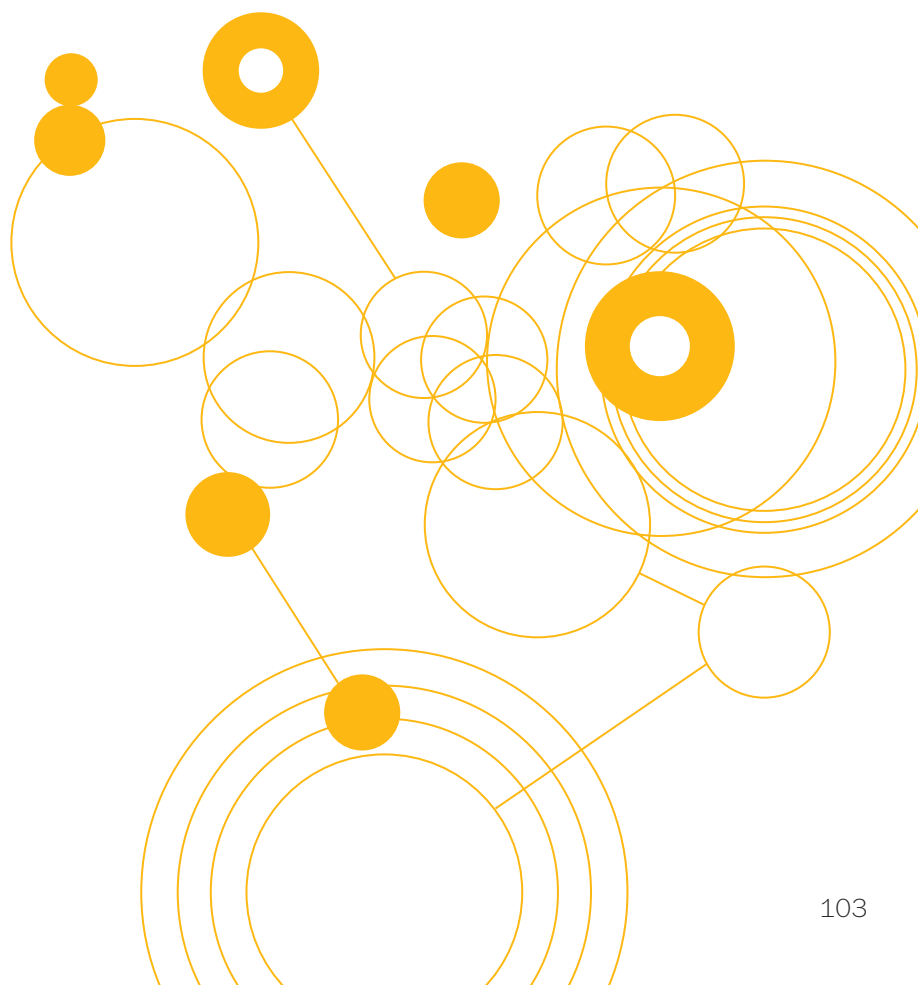
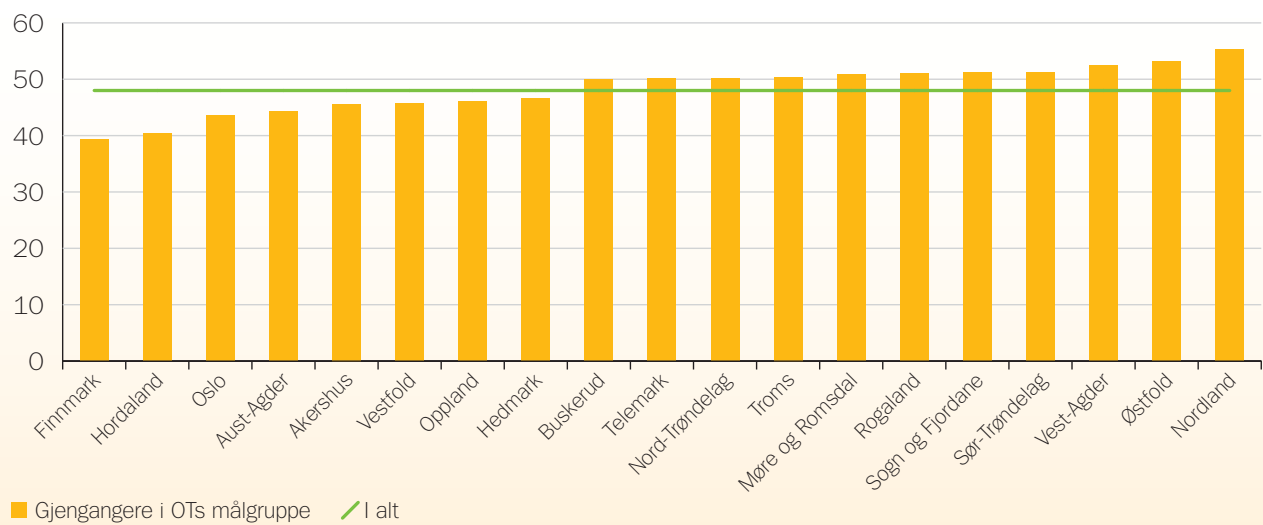
**FIGUR 5.21** Årsaker til at ungdom er meldt til oppfølgingstjenesten, per 1. januar 2011. Prosentandel.



Kilde: Utdanningsdirektoratet 2011. N = 29 113



**FIGUR 5.22** Ungdommer i OTs målgruppe som er registrert i OT skoleåret 2009–2010 og i 2010–2011. Prosentandel.

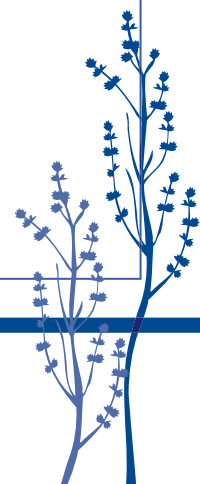




# 6

## Kvalitetsutvikling

Dette kapitlet beskriver sentrale verkemiddel og verktøy som er utvikla til bruk for systematisk kvalitetsvurdering i skolesektoren. Du finn òg ei oppsummering av råd OECD har gitt om korleis vi kan gjere det norske vurderingssystemet betre.





## 6.1 | KVA ER FORMÅLET MED SYSTEMATISK KVALITETSVURDERING?

### Noreg mangla systematiserte data om resultat i opplæringa

Eit samla Storting vedtok i 2003 å innføre eit nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for skolesektoren. Bakgrunnen for utviklinga av systemet var ei erkjenning av at Noreg mangla systematiserte data om resultat i opplæringa i ei slik form at lærestadene, skoleeigarane og dei statlege styresmaktene kunne nyttiggjere seg dei. Det blei også understreka at skolar og skoleeigarar mangla reiskapar for å vurdere resultat og prosessar i opplæringa. Vidare la ein til grunn at eit nasjonalt system for kvalitetsvurdering først og fremst skulle gjere skoleeigarane ansvarlege for, og rusta til, å utvikle gode skolar.

Eit nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) blei etablert i 2004 med nasjonale prøver og den nettbaserte Skoleporten for å presentere mellom anna data om ressursar, læringsresultat, læringsmiljøet og gjennomføring i vidaregåande opplæring. Systemet blei seinare utvida med brukarundersøkingar om læring og trivsel, og er i stadig utvikling.

Evaluering og vurdering skjer i dag på alle nivå i det norske utdanningssystemet, frå elevnivå til nasjonalt nivå. Ulike verkemiddel for systemvurdering, skolevurdering og individuell vurdering er utvikla over tid. Systemet er difor ikkje statisk og endeleg.

OECD starta i 2010 opp ein gjennomgang av korleis evaluering- og vurderingssystema kan forbetre kvalitet, likeverd og effektivitet i grunnopplæringa i 24 land. I januar 2011 ferdigstilte Utdanningsdirektoratet difor ein landrapport til OECD som skal nyttast i denne gjennomgangen. Ein stor del av dette kapitlet byggjer på den norske landrapporten.

### Meir systematikk i vurderinga kan lette kommunikasjonen mellom dei ulike nivåa i opplæringa

Den sentrale utdanningsadministrasjonen må vite kva for utfordringar som pregar den norske skolen, for å kunne setje inn dei rette tiltaka. Kommunane og fylkeskommunane må ha god kunnskap om skolane sine for å vite kvar dei skal setje inn ressursar og forbetringstiltak. Skoleleiinga må ha kjennskap til kvaliteten på undervisninga for å kunne støtte lærarane og

elevane i læringsarbeidet deira. Utfordringa er ofte å få arbeidet på dei ulike nivåa til å henge saman, slik at nivåa kan få eit felles grunnlag for å vurdere tilstanden. Frå nasjonalt hald er det innført nye tiltak og nye verkemiddel for å styrkje denne samanhengen og for å hjelpe kommunar og skolar i arbeidet deira. Når kommunane har eit godt system for å vurdere kvaliteten på eige styringsområde, er det lettare for skolane å vurdere si eiga verksemd. (Roald 2010)

Det er ulike formål med dei ulike elementa i systemet for kvalitetsvurdering. Tabell 6.1 gir eit oversyn over formål og ansvar i samband med det som blir rekna som dei mest sentrale elementa i systemet for kvalitetsvurdering. I omtalen av ansvar er det lagt vekt på kven som skal følgje opp den informasjonen som systemet skaffar fram, og på at informasjonen skal brukast målretta i arbeidet med organisasjonsutvikling og i det pedagogiske arbeidet med læringsutbyttet til elevane.

Elementa, eller verktøya, skal kunne nyttast i styringa både nasjonalt og lokalt for å undersøkje

#### OECD REVIEW ON EVALUATION AND ASSESSMENT FRAMEWORKS FOR IMPROVING SCHOOL OUTCOMES, UTDANNINGSDIREKTORATET 2011

Rapporten omtalar og drøftar arbeidet i Noreg med systemvurdering, skolevurdering, lærarvurdering og individuell vurdering. Rapporten synleggjer utfordringane med å utarbeide og bruke informasjon målretta i arbeidet med organisasjonsutvikling og i det pedagogiske arbeidet med å forbetre læringsutbyttet til elevane.

OECD har også skaffa seg informasjon om det arbeidet Noreg gjer med evaluering og vurdering, gjennom eit ekspertbesøk ei veke i desember 2010. På bakgrunn av besøket og landrapporten leverer OECD i år ein rapport til Noreg som kjem til å innehalde vurderingar av det arbeidet Noreg gjer på evaluering- og vurderingsfeltet, både dei sterke sidene og dei utfordringane vi bør arbeide vidare med.

OECD avsluttar prosjektet med ein komparativ rapport i 2012 som byggjer på informasjon frå alle dei 24 deltakarlanda.

Lenkje til rapporten:  
[www.udir.no/landrapport\\_oecd\\_2011](http://www.udir.no/landrapport_oecd_2011)

**TABELL 6.1** Oversyn over formål og ansvar i samband med dei mest sentrale elementa i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet.

Element	Formål	Ansvar for målretta bruk av informasjonen			
		Staten	Skoleeigar	Skoleleiar	Lærar
Nasjonale prøver	Kartleggje i kva grad ferdigheitene til elevane er i samsvar med måla i læreplanen  Gi informasjon til elevar, lærarar, føresette, skoleeigarar, skoleleiarar, dei regionale styresmaktene og det nasjonale nivået som grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbeid	Bruke informasjon frå prøvene til å få innsyn i, styre og forbetre si eiga verksemd og verksemda til dei underliggjande etatane og også til å målrette verkemidla mot kommunar med særlege utfordringar	Bruke informasjon frå prøvene til å få innsyn i, styre og forbetre si eiga verksemd og verksemda til dei underliggjande etatane	Bruke informasjon frå prøvene til å få innsyn i, styre og forbetre si eiga verksemd	Bruke informasjon frå prøvene som støtte for å drive betre opplæring i eit utval av grunnleggjande ferdigheiter
Internasjonale undersøkingar	Vurdere kompetansen til norske elevar samanlikna med andre land  Grunnlag for indikatorutvikling og politikkkutforming	Bruke informasjon frå testane til å få innsyn i, styre og forbetre arbeidet i utdanningssektoren innanfor eit utval av fag/fagområde på utvalde trinn og som grunnlag for forskning og analyse	Bruke informasjonen til å styrkje kunnskapsgrunnlaget		
Brukarundersøkingar  Elevundersøkinga Lærlingeundersøkinga Instruktørundersøkinga Lærarundersøkinga Foreldreundersøkinga	Elevar, lærarar og føresette skal få seie kva dei meiner om læring og trivsel på skolen	Bruke data frå undersøkingane som ei hjelp til å analysere og utvikle læringsmiljøet  Bruke data frå undersøkingane til forskingsformål	Bruke data frå undersøkingane som ei hjelp til å analysere og utvikle læringsmiljøet  Bruke data frå undersøkingane til forskingsformål	Bruke data frå undersøkingane som ei hjelp til å analysere og utvikle læringsmiljøet	Bruke data frå undersøkingane som ei hjelp til å analysere og utvikle læringsmiljøet
Tilsyn	Avdekkje om skoleeigaren handlar i samsvar med dei lovkrava som tilsynet gjeld	Bruke informasjonen frå tilsyna til å føre kontroll med om skoleeigaren følgjer regelverket, og til politikkkutforming	Bruke informasjonen frå tilsyna til å rette opp avvik / korrigere eigen praksis om det er nødvendig		
Skoleporten	Skolar, skoleeigarar, foreldre, elevar og andre interesserte skal få tilgjenge til relevante og pålitelege nøkkeltal for grunnopplæringa	Bruke data til å stille saman informasjon som grunnlag for vurdering og utvikling av kvalitet i sektoren	Bruke data til å stille saman informasjon som grunnlag for vurdering og utvikling av kvalitet i eigen region	Bruke data til å stille saman informasjon som grunnlag for vurdering og utvikling av kvalitet på eigen skole	

Kjelde: Utdanningsdirektoratet 2011

om sektoren, organisasjonen eller klassen/ gruppa utviklar seg i riktig retning, og også pedagogisk for å betre læringsutbyttet til elevane. Formålet med dei ulike elementa varierer noko etter kva for nivå som skal nytte informasjonen frå kvalitetsvurderingane.

## 6.2 | KVIFOR TRENG VI KVALITETS- VURDERING PÅ FLEIRE NIVÅ?

Alle nivå i grunnopplæringa treng tydeleg informasjon på dei rette områda for å drive kvalitetsvurdering og -utvikling. Det er likevel ein del forskjellar når det gjeld kva for informasjonskjelder som danner grunnlaget for kvalitetsvurdering på nasjonalt nivå og på lokalt nivå. Formålet med kvalitetsvurdering kan også variere fordi ansvaret og verkemidla er ulikt fordelte mellom nivåa.

Nedanfor skil vi mellom den vurderinga som går føre seg på nasjonalt nivå, på kommunalt og fylkeskommunalt nivå, på skolenivå og på individnivå. Med systemvurdering på nasjonalt nivå meiner vi den vurderinga og evalueringa som skjer på initiativ frå statleg utdanningsadministrasjon. Lokal systemvurdering er den vurderinga som blir gjort av skoleeigar på kommunalt og fylkeskommunalt nivå. Her høyrer tilsyn med, men også den eigenvurderinga og evalueringa som kommunar og fylkeskommunar gjer. Med skolevurdering meiner vi den vurderinga skoleeigarar og skolar gjer av verksemda på den enkelte skolen. Under individuell vurdering omta-

ler vi ulike former for vurdering av læringa og læringsresultata til elevane.

### Nasjonalt systemvurdering gir betre styring og meir kunnskapsbasert politikktutforming

På nasjonalt nivå er Utdanningsdirektoratet leverandør av styringsinformasjon, blant anna som grunnlag for fleire forskings- og analyseprosjekt. Det er ei aukande forståing for kor viktig det er å ha ei kunnskapsbasert politikktutforming i Noreg.

Kunnskap om tilstanden i utdanningssektoren får ein gjennom data og informasjon frå forskning og evaluering, statistikk, analysar, internasjonale studiar, nasjonale prøver, standpunkt- og eksamensstatistikk og brukarundersøkingar. Formidlingskanalane er *Skoleporten* (<http://skoleporten.udir.no>), som er det nettbaserte verktøyet til Utdanningsdirektoratet, og *Utdanningsspeilet* [www.udir.no/utdanningspeilet](http://www.udir.no/utdanningsspeilet).

### Forskning, evalueringar og internasjonale studiar

Programmet for evalueringa av Kunnskapsløftet (EvaKI) utgjer ein stor del av forskingsporteføljen til Utdanningsdirektoratet. Evalueringsprogrammet skal kaste lys over og dokumentere kor godt utfordringane for grunnopplæringa og intensjonane med reforma blir følgde opp, og om reforma gir resultat i praksis.

Noreg deltek i fleire internasjonale komparative studiar. Gjennom dei får vi ei vurdering av

**TABELL 6.2** Norsk deltaking i internasjonale studiar.

Studie	2010	2011	2012	2013	2014
<b>PISA</b> Programme for International Student Assessment	R		G	R	
<b>TIMSS</b> Trends in International Mathematics and Science Study		G	R		
<b>TIMSS Advanced</b> Trends in International Mathematics and Science Study – Advanced	R				
<b>PIRLS</b> Progress in International Reading Literacy Study		G	R		
<b>ICCS</b> International Civic and Citizenship Education Study	R				
<b>ICILS</b> International Computer and Information Literacy Study				G	R
<b>TALIS</b> Teaching and Learning International Survey				G	R

G = Gjennomføring, R = Rapport

kompetansen til norske elevar samanlikna med elevar i andre land. Studiane gir ein indikasjon på utviklinga over tid (trendar) både nasjonalt og internasjonalt og gir såleis viktig styringsinformasjon.

Deltakinga i internasjonale studiar har vore viktig for utviklinga av den norske grunnopplæringa. Studiane har i stor grad medverka til å setje grunnleggjande ferdigheiter på dagsordenen. Dei har også stimulert til debattar om korleis endringar av undervisninga, læreplanane og utdanninga av lærarar kan forklare endringar i prestasjonane til norske elevar frå 1995 og framover.

### Utdanningsstatistikk

Dei siste åra har Utdanningsdirektoratet lagt ned eit stort arbeid med å heve kvaliteten på den nasjonale utdanningsstatistikken og gjere han meir relevant. Viktige element i dette arbeidet er Grunnskolens informasjonssystem (GSI), som inneheld ca. 700 opplysningar om alle grunnskolane i Noreg. Ei anna viktig kjelde er VIGO som er statistikkjelda for vidaregåande opplæring. Utdanningsdirektoratet hentar inn og publiserer statistikk frå denne databasen.

Det blir jobba kontinuerleg med å utvikle og forbetre indikatorar som skal gi informasjon om tilstanden i grunnopplæringa på grunnlag av tilgjengeleg nasjonal utdanningsstatistikk. Utdanningsdirektoratet har nyleg gjort framlegg om ei rekkje nye indikatorar for gjennomføring i vidaregåande opplæring som skal publiserast på Skoleporten. At det blir lagt slik vekt på indikatorutvikling, kan sjåast i samanheng med det aukande kravet om kunnskapsbasering og det behovet dei nasjonale styresmaktene har for å setje opp klare mål for kvalitet i grunnopplæringa.

### Nasjonale prøver

Dei nasjonale prøvene i rekning og lesing kartlegg kor gode dei grunnleggjande ferdigheitene til elevane er, om dei er i samsvar med dei måla som er sette opp i læreplanen for rekning og lesing, slik dei er integrerte i kompetansemåla for fag i læreplanane etter utgangen av 4. og 7. årstrinn (dvs. tidlig på 5. og 8. trinn). Dermed er ikkje dette prøver i faga norsk og matematikk, men i lesing og rekning som grunnleggjande ferdigheit på tvers av fag. Prøva i engelsk er ei prøve i delar av engelskfaget, avgrensa til lesing, vokabular og grammatikk.

Ei viktig årsak til at vi innførde nasjonale prøver i Noreg, var at dei internasjonale studiane, som PISA, TIMSS og PIRLS, viste at norske elevar

hadde dårlegare ferdigheiter enn det dei statlege styresmaktene hadde forventa. Eit sentralt formål med dei nasjonale prøvene var å gi statlege styresmakter eit middel til å følgje med på korleis den norske skolen klarer å utvikle ferdigheitene til elevane.

Ved at ein koplar resultatata frå dei nasjonale prøvene saman med annan statistikk og data om bakgrunnen til elevane, blir desse prøvene eit sentralt grunnlag for analysar og forskning på faktorar som påverkar kvaliteten i skolen. Dei fleste store forskings- og analyseprosjekta som dei statlege styresmaktene set i gang, nyttar data frå nasjonale prøver. Slik prøvene er utforma i dag, gir dei informasjon om utviklinga over tid på nasjonalt nivå. Dei viser forskjellane mellom kjønna, mellom elevar med ulik sosial bakgrunn, mellom elevar med majoritets- og innvandrarbakgrunn og om regionale forskjellar.

### Årlege spørjeundersøkingar til skoleleiarar og skoleeigarar

Det er mange som vender seg til utdanningssektoren for å få gjennomføre ulike spørjeundersøkingar. For å avgrense talet på spørjingar til sektoren, har direktoratet gjort ein fleirårig rammeavtale med eit forskingsmiljø om å gjennomføre inntil to årlege felles spørjeundersøkingar.

Spørjingane skal primært dekkje to formål:

1. Samordning av det som i dag er mindre og adhocprega kartleggingar
2. Systematisering av spørjingar knytte til det behovet Utdanningsdirektoratet har for å følgje opp viktige satsingsområde

Ein skal unngå fullskalaundersøkingar til fordel for representative utvalsundersøkingar. Det er sett opp utval som kan samanliknast, slik at skoleleiarar og skoleeigarar ikkje skal kontaktast oftare enn kvar 18. månad. Unntaket frå dette er fylkeskommunane, der alle 19 er med i alle spørjingar. Dei vidaregåande skolane er fordelte på tre utval med om lag ein tredjedel av skolane frå kvart fylke i kvart av utvala.

### Lokal systemvurdering gjer det mogleg å bli ein betre skoleeigar

Skoleeigarar skal ha eit forsvarleg system for å tryggje at verksemda blir driven i samsvar med dei krava som regelverket stiller. I opplæringslova § 13–10 andre ledd er dette omtalt slik at

skoleeigaren skal ha eit forsvarleg system for å vurdere om krava i opplæringslova og forskriftene til lova blir oppfylte og for å følgje opp resultatane frå desse vurderingane. Privatskolelova har ei tilsvarande regulering i § 5–2. Skoleeigarane har fridom til å utforme systemet slik at det er tilpassa dei lokale forholda.

### Tilstandsrapport

Årleg tilstandsrapport er lovpålagd etter § 13–10 i opplæringslova, og er eit sentralt element i den lokale systemvurderinga. Rapporten skal som minimum omtale læringsresultata, fråfall i vidaregåande opplæring og læringsmiljøet. I hovudsak er det data frå Skoleporten som skal nyttast som grunnlag for den vurderinga skoleeigaren gjer av tilstanden, og det følgjer av St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen* at skoleeigarar og skolar blir oppmoda om å føre opp konkrete målsetjingar for kva dei skal oppnå innanfor dei målområda som er sette opp. Skoleeigaren står elles fritt til å utvide innhaldet i tilstandsrapporten. *Noen blikk i Utdanningsspeilet*, fremst i denne publikasjonen, presenterer eit døme på korleis skoleeigarar kan nytte tilstandsrapporten i si oppfølging av skolane.

### Tilsyn

Tilsynet i Noreg er basert på kontroll med at skoleeigarane etterlever dei lovpålagde pliktene. Dei enkelte tilsyna kontrollerer ikkje om skoleeigaren etterlever heile regelverket, berre utvalde delar av det. Utdanningsdirektoratet har det overordna faglege ansvaret for felles nasjonalt tilsyn (FNT) i opplæringssektoren. Direktoratet gjennomfører sjølv tilsynet med dei private skolane (etter privatskolelova), medan det er fylkesmannsembeta som gjennomfører tilsynet med dei offentlege skolane (etter opplæringslova).

Det felles nasjonale tilsynet i 2010 og 2011 ser på det psykososiale miljøet til elevane, etter kapittel 9A i opplæringslova. Tilsynet etter dette kapittelet blir utført på skolane, sjølv om det er skoleeigarane som er dei ansvarlege. I planlegginga av tilsyna blei det danna ei referansegruppe der Elevorganisasjonen, Helsedirektoratet, Arbeidstilsynet, Utdanningsforbundet, FFO og Foreldreutvalet for grunnopplæringa har vore representerte. I tillegg har Barneombodet, KS og fire fylkesmannsembeta vore involverte i planlegginga (Utdanningsdirektoratet 2010). Du kan lese meir om det felles nasjonale tilsynet i 2010 i kapittel 4 Læringsmiljø.

I tillegg til det felles nasjonale tilsynet gjennomfører Fylkesmannen tilsyn som dei sjølv har teke initiativet til. Dei kan være temabaserte eller baserte på konkrete hendingar. Oppsummeringa av årsrapportane frå fylkesmannsembeta viser at det i 2009 blei gjennomført til saman 195 tilsyn av ulikt omfang. Utviklinga går i retning av at fleire av tilsyna blir koordinerte av Utdanningsdirektoratet.

### Skolevurdering trengst for å vurdere tilstanden og utviklinga innfor opplæringa

I Noreg har alle skolar plikt til å drive skolevurdering. Skolevurdering inneber at skolen jamleg skal vurdere i kva grad organiseringa, tilrettelegginga og gjennomføringa av opplæringa medverkar til at ein når dei måla som er fastsette i læreplanverket for Kunnskapsløftet. Skoleeigaren har ansvar for at det blir gjennomført *skolebasert vurdering* etter § 2–1 i forskrifta til opplæringslova. Nokre kommunar har eigne system med tiltak for kvalitetsvurdering, i tillegg til dei nasjonale som er obligatoriske.

Sidan 1970-åra har Noreg utvikla ein tradisjon for skolevurdering. Skolevurdering er forankra internt på skolen og knytt direkte til skoleutvikling. Intern vurdering og utvikling kan sjåast som ein prosess nedanfrå og opp. Vel halvparten av dei norske skolane og kommunane har utvikla systematiske former for skolevurdering. Det har vore ei utfordring at resten av skolane og kommunane i mindre grad har kome i gang med denne forma for kvalitetsvurdering (Roald 2010).

Skolevurdering kan vere både intern og ekstern. Den interne dimensjonen inneber at skolen sjølv har kontroll med korleis ein går fram i vurderings- og utviklingsarbeidet (Nilsen og Overland 2009). Det er ingen nasjonale føringar for ekstern skolevurdering i Noreg. Det er heller ingen eksterne evalueringsorgan som har eit definert ansvar for skolevurdering. Skolevurdering kan likevel involvere eksterne aktørar dersom skolen eller skoleeigaren ønskjer eit eksternt blikk på verksemda til skolen. Ein del skolar og skoleeigarar bestiller tenester frå universitets- og høgskolesektoren eller frå private kompetansmiljø.

Med innføringa av eit nasjonalt kvalitetsvurderingssystem har dei statlege styresmaktene lagt føringar på kva for verkøy som skal eller kan nyttast, og kva for område skolen skal vurdere, spesielt resultatkvalitet. Utover dette finst det



ikkje nasjonale føringar for innhaldet i skolevurderinga eller kva for metodar skolane skal nytte når dei følgjer opp resultatata. Det er heller ikkje definert nasjonale referansestandardar for skolevurdering. Det er opp til den enkelte skolen, eller eventuelt skoleeigaren, å definere slike referansestandardar dersom ein ønskjer det.

### Brukarundersøkingane

Utdanningsdirektoratet har utvikla ulike nettbaserte brukarundersøkingar: Elevundersøkinga, Lærlingundersøkinga, Instruktørundersøkinga, Lærarundersøkinga og Foreldreundersøkinga. Formålet med brukarundersøkingane er at dei involverte partane skal få seie kva dei meiner om læring og trivsel på skolen. Resultata frå brukarundersøkingane blir nytta av skolar og skoleeigarar som ei hjelp til å analysere og utvikle læringsmiljøet.

Elevundersøkinga finst i ei utgåve for 5.–7. trinn, ei for 8.–10. trinn og ei for vidaregåande opplæring. Elevundersøkinga er obligatorisk på trinn 7 og 10 og Vg1. Sjå meir om denne undersøkinga i kapittel 4 Læringsmiljø.

Delar av resultatata frå Elevundersøkinga blir publiserte på Skoleporten. Til Elevundersøkinga er det også utvikla ein rapportportal som gjer det mogleg for skoleleiarar å få eit totaloversyn over læringsmiljøet på skolen. På rapportportalen er det vist ei rekkje andre indikatorar i tillegg til dei som er publiserte på Skoleporten. På denne måten skal det vere lettare å gjere ein grundig lokal analyse av resultatata frå Elevundersøkinga.

Ei evaluering viser at halvdelen av skoleeigarane, rektorane og lærarane meiner at dei i høg grad har følgd opp resultatata frå Elevundersøkinga på ein systematisk måte. Svært få meiner at det berre har skjedd i liten grad. På dei aller fleste skolane blir det såleis arbeidd systematisk eller til ein viss grad systematisk med å følgje opp resultatata. Det er eit gjennomgåande syn at Elevundersøkinga kan vise om det er noko «gale», og at skolen i så fall vil prøve å rette opp dette. Evalueringa viser òg at den vanlege praksisen er at resultatata frå undersøkinga blir tekne opp med det enkelte lærerteamet og med den lokale skoleleiinga (Allerup ofl. 2009).

Lærarundersøkinga inneheld spørsmål om læringsmiljøet til elevane slik lærarane vurderer det. Foreldreundersøkinga inneheld spørsmål eller sett av påstandar som føresette skal ta stilling til, og som mellom anna handlar om informasjon frå

og til skolen, dialog og medverknad, kjennskap og forventningar, støtte frå føresette, utviklingsamtalar osv. Desse undersøkingane er ikkje obligatoriske, og det varierer kor mykje dei bli nytta på lokalt nivå.

### Individuell vurdering skal gi betre læring og læringsresultat for den einskilde eleven

Formålet med individuell vurdering er både å fremme læring og å uttrykke kompetansen til den einskilde eleven undervegs og ved slutten av opplæringa i faget. Omgrepa undervegsvurdering og sluttvurdering skil mellom vurdering som blir gitt fortløpande undervegs i opplæringa, og vurdering ved avslutninga av grunnskolen og ved avslutninga av fag i vidaregåande opplæring.

#### STÅSTADANALYSEN OG ORGANISASJONSANALYSEN

Eit tiltak i St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen* er at alle skolar skal ha tilgjenge til gode ståstadanalysar og få rettleiing i bruk av dei ved behov. Både Ståstadanalysen og Organisasjonsanalysen ligg tilgjengelege på heimesida til direktoratet.

Ståstadanalysen er eit prosess- og refleksjonsverktøy for felles vurdering av praksisen og resultatata til skolen i arbeidet med læringa og læringsmiljøet til elevane. Analysen hjelper skolar med å stille saman m.a. eksamensresultat, og data frå Elevundersøkinga og nasjonale prøver på den eine sida, og på den andre sida korleis dei tilsette vurderer praksisen til skolen. Dette skal samla sett gi skolen eit utgangspunkt, ein ståstad, for å velje ut og prioritere nokre innsatsområde i utviklingsarbeidet sitt. Gjennomføringa av ståstadanalysen skal tryggje at slike prosessar får ei brei forankring i personalet.

Organisasjonsanalysen er eit prosess- og refleksjonsverktøy som er utvikla for å analysere skolen som kunnskapsarbeidsplass. Undersøkinga medverkar til å kartlegge sider ved organisasjonen som påverkar arbeidssituasjonen til dei tilsette, og som verkar inn på læringa og læringsmiljøet til elevane. Ein bør unngå å trekkje bastante konklusjonar ut frå resultatata.

## Undervegsvurdering

All vurdering i fag som går føre seg undervegs i opplæringa fram til slutten av 10. årstrinn og i løpet av opplæringa på årstrinn i vidaregåande opplæring, er definert som undervegsvurdering. Formålet med undervegsvurderinga er å fremme læringa, utvikle kompetansen til eleven og gi grunnlag for tilpassa opplæring. Eleven skal få fortløpande vurdering undervegs i form av rettleiing, og vurderinga skal innehalde grunnleggjande informasjon om kompetansen til eleven. Vurderinga skal gi tilbakemeldingar med sikte på fagleg utvikling.

Arbeidet med vurdering undervegs i opplæringa byggjer på prinsippa om at elevar lærer best når dei:

- forstår kva dei skal lære, og kva som er forventna av dei
- får tilbakemeldingar som fortel dei om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
- får råd om korleis dei kan forbetre seg
- er involverte i eige læringsarbeid ved blant anna å vurdere eige arbeid og eiga utvikling

Som støtte til undervegsvurderinga har Utdanningsdirektoratet utvikla kartleggingsprøver som alle skolar har plikt til å gjennomføre på bestemte trinn. I tillegg ligg det føre kartleggingsprøver som skolane sjølv kan velje om dei vil gjennomføre. Kartleggingsprøvene er primært eit pedagogisk verktøy som skolen og lærarane nyttar i oppfølginga av læringa til elevane.

## Sluttvurdering

Sluttvurdering omfattar standpunktvurdering og eksamen. Sluttvurderinga skjer ved avslutninga av grunnskoleopplæringa og ved avslutninga av opplæringa i fag i vidaregåande opplæring. Standpunkt- og eksamenskarakterar gir grunnlag for opptak til vidare utdanning.

Tilbakemeldingar frå sektoren viser at mange er usikre på korleis dei skal setje standpunkt-karakterar. Ein studie av den praksisen lærarar har når dei set standpunktkarakterar på ungdomstrinnet og i vidaregåande opplæring, viser at det er store variasjonar, og at det er behov for eit meir felles grunnlag for vurdering enn det vi har i dag (Prøitz og Borgen 2010).

## Undervegs- og sluttvurdering må sjåast i samanheng

Læraren må på eit tidleg tidspunkt konkretisere kva som kjenneteiknar den kompetansen som

## BETRE VURDERINGSPRAKSIS OG VURDERING FOR LÆRING

Dei siste åra har det blitt lagt stor vekt på å vidareutvikle vurderingskompetansen og vurderingspraksisen i grunnopplæringa og i lærarutdanninga.

Prosjektet Bedre vurderingspraksis gjekk føre seg i perioden 2007–2009. Prosjektet omfatta blant anna utarbeiding av endringar i regelverket for individuell vurdering og ei nasjonal utprøving av kjenneteikn på måloppnåing i fag. Det er ei gjennomgåande tilbakemelding frå deltakarane at systematisk arbeid med læreplanar i fag og vurdering gjer det enklare å forstå læreplanane og vurdere ut frå kompetansemål. Men det er utfordrande å vurdere kompetansen til elevar, og det er viktig å auke kvaliteten på dei tilbakemeldingane elevane får, og å styrkje elevdeltakinga i vurderingsarbeidet. Utprøvinga har medverka til at lærarar og lærarutdannarar har fått meir kompetanse og større medvit om kva vurdering i Kunnskapsløftet inneber.

Prosjektet Bedre vurderingspraksis er blant anna følgt opp med ei fireårig nasjonal satsing på Vurdering for læring, med oppstart i 2010. Målsetjinga med satsinga er å vidareutvikle vurderingspraksisen og vurderingskompetansen til lærarar og instruktørar gjennom arbeid med vurdering som reiskap for læring.

blir kravd om ein skal få dei ulike standpunktkarakterane. Læraren og elevane bør kontinuerleg vurdere om det er behov for å justere opplæringa for å nå måla.

Undervegsvurdering handlar om å medverke til utvikling og fagleg progresjon, medan standpunktvurdering gir informasjon om kor langt eleven nådde. Standpunktvurdering og eksamen har det same formålet. Det er likevel ein vesentleg forskjell på standpunktvurdering og eksamen fordi dei tek utgangspunkt i ulike vurderings-situasjonar og har ulikt vurderingsgrunnlag. Standpunktkarakteren skal omfatte alle kompetansemåla i faget, medan ein skriftleg eksamen på fem timar eller ein munnleg eksamen på ein halv time, aldri kan prøve like breitt.

Sidan eksamen blir gjennomført med ekstern sensur, har eksamen eit element av ekstern kvalitetssikring i seg. Samtidig får ikkje læraren

i eit fag vite eksamenskarakteren til eleven før standpunktkarakteren er sett, slik at eksamen ikkje har nokon justerande effekt på karakterane til den enkelte eleven. Det finst eksempel på at leiinga ved skolen ser på forholdet mellom eksamen og standpunktkarakterar som ei temperaturmåling på om ein driv med rett karaktersetjing ved skolen. Slik sett kan ein seie at eksamen har ei kalibrerande rolle (Prøitz og Spord Borgen 2010).

### 6.3 | KVA ER RÅDA FRÅ OECD TIL NOREG?

I tillegg til landrapporten Noreg har utarbeidd (Utdanningsdirektoratet 2011a), har ei ekspertgruppe frå OECD vitja Noreg ei veke i samband med gjennomgangen det norske systemet for evaluering og vurdering. Gruppen møtte styresmakter på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå, sentrale organisasjonar, forskarar, skoleleiarar, lærarar og elevar. Sommaren 2011 får Noreg ein rapport frå OECD som inneheld ekspertgruppa sine vurderingar av sterke sider, utfordringar og forslag til tiltak for vidare utvikling. Tilbakemeldingane frå OECD byggjer både på landrapporten og på ekspertgruppa sine erfaringar frå besøket i Noreg. Den vidare teksten er basert på førebelse tilbakemeldingar frå OECD.

I sine tilbakemeldingar til Noreg trekkjer OECD fram som positivt at det er ein sterk politisk vilje til å prioritere evaluering- og vurderings spørsmål i skolesektoren. Ekspertgruppa opplever at det er brei semje i sektoren om at desse områda må prioriterast for å betre kvalitetsutvikling i skolen og elevane si læring. Dei trekkjer fram at det har skjedd ei betydeleg utvikling sidan 2004, mellom anna innføring og vidareutvikling av Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. Dei peikar på at det er utvikla fleire verktøy og prosedyrar for kvalitetsvurdering, til dømes brukarundersøkingane, nasjonale prøver og kartleggingsprøver, og fleire prosjekt og initiativ for å fremje vurderingsarbeidet i norsk skole, både på elevnivå og på skolenivå. Til saman utgjer dette eit mangfald av verktøy som støttar den desentraliserte skolesektoren i arbeidet med vurdering og kvalitetsutvikling, og Noreg får positiv tilbakemelding for å søkje å ha ei balansert tilnærming for å ta vare på behovet for både ansvarleggjering (accountability) og forbettingsarbeid.

OECD meiner det er ein styrke at norske lærarar har høg grad av autonomi, og at både tilbodet om rektorutdanning og programmet for rettleiing av nyttilsette lærarar er positive tiltak, og at desse kan hjelpe til å gi lærarar betre oppfølging og tilbakemeldingar.

Når det kjem til kva utfordringar OECD meiner Noreg har, trekkjer dei fram at vi på fleire område manglar klare standardar og kriterium for å definere kvalitet i utdanningssystemet, og å kommunisere dette tydeleg til sektoren frå nasjonalt nivå. Dette gjeld både for å setje mål og kriterium for kva som er god kvalitet i opplæringa, definere forventningar og kriterium for elevane sine læringsresultat, standardar for god undervisning og kvalitetsstandardar for å gi hjelp til evaluering av skolane si kjerneverksemd.

Dei peikar også på at Noreg har utfordringar knytte til betre å definere formål og samanhenga mellom dei ulike verktøya på vurderingsområdet frå nasjonalt nivå. OECD meiner Noreg treng å byggje kapasitet hos skoleeigarar og skolar, slik at skolebasert vurdering er tydelegare knytt til kva som er god kvalitet i opplæringa. Noreg bør vidare støtte og styrkje korleis ein på lokalt nivå brukar tilgjengelege data med formål å auke kvaliteten i skolane. OECD legg vekt på at det er heilt avgjerande å fortsetje å styrkje kompetansen til skoleleiarane. Dei påpeikar også at Noreg har utfordringar knytte til korleis vi utfører tilsyn med skolesektoren, og at vi bør leggje større vekt på kvalitetsaspekt i tilsynet. OECD peikar på at det er ei utfordring i norsk skole å gjere formativ vurdering til ein integrert del av den daglege opplæringa. Nasjonale styresmakter bør difor fortsetje å støtte utviklinga av ein vurderingspraksis som har læring som mål.

Når den endelege rapporten frå OECD ligg føre, vil departementet og direktoratet vurdere kva for tiltak som bør gjennomførast som oppfølging av tilrådingane frå OECD. Dette vil bli diskutert breitt med aktuelle partar i utdanningssektoren.

# Referanser

Forfatter/utgiver	År	Tittel	Utgitt sted
Agenda Kaupang	2010	Erfaringer med flat struktur: FOU-rapport	Agenda Kaupang, Høvik
Allerup, P. mfl.	2009	Evaluering av det Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnopplæringen	Agderforskning, Kristiansand
Bakken, A.	2010	Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år: kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning	Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo
Bjørkeng, B.	2011	Jenter og realfag i videregående opplæring	Statistisk sentralbyrå, Oslo
Bonesrønning, H. mfl.	2008	Ressurser og resultater i grunnopplæringen: forprosjekt	SØF, Trondheim
Bonesrønning, H.	2009	Skole-, hjemmeressurser og medelevers betydning for skoleresultater og valg	SØF, Trondheim
Bonesrønning, H., Iversen, J.M.V. og Pettersen, I.	2010	Kommunal skolepolitikk etter Kunnskapsløftet: med spesielt fokus på økt bruk av spesialundervisning	SØF, Trondheim
Bonesrønning, H. og Iversen, J.M.V.	2010	Prestasjonsforskjeller mellom skoler og kommuner: analyse av nasjonale prøver 2008	SØF, Trondheim
Bratsberg, B. mfl.	2010	Utdannings- og arbeidskarrierer hos unge voksne: hvor havner ungdom som slutter skolen i ung alder?	Frischsenteret, Oslo
Dumont, H., Istance, D. og Benavides, F.	2010	The nature of learning: using research to inspire practice	OECD, Paris
Falch, T. og Tovmo, P.	2007	Ressurssituasjonen i grunnopplæringen	SØF, Trondheim
Falch, T. og Naper, L.R.	2008	Lærerkompetanse og elevresultater i ungdomsskolen	SØF, Trondheim
Falch, T. og Nyhus, O.H.	2009	Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkeds-tilknytning for unge voksne	SØF, Trondheim
Falch, T., Johannesen, A.B. og Strøm, B.	2009	Kostnader av frafall i videregående opplæring	SØF, Trondheim
Fjeldstad, D., Lauglo, D. og Mikkelsen, R.	2010	Demokratisk beredskap: kortrapport om norske ungdoms-skoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen: International civic and citizenship education study (ICCS 2009)	Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo,
Frøseth, M.W. mfl.	2008	Tilbudsstruktur og gjennomføring i videregående opplæring, Delrapport 1, Evaluering av Kunnskapsløftet	NIFU STEP, Oslo
Frøseth, M.W. mfl.	2010	En, to.. tre? Den vanskelige overgangen: evaluering av Kunnskapsløftet. Fra andre til tredje år i videregående opplæring	NIFU STEP, Oslo
Galloway, T.A., Kirkebøen, L.J. og Rønning, M.	2011	Karakterpraksis i grunnskoler: sammenheng mellom standpunkt- og eksamenskarakterer	Statistisk sentralbyrå, Oslo
Gjennomføringsbarometeret 2011:1	2011	<a href="http://www.regjeringen.no/upload/KD/Kampanjer/NyGiv/Statistikkprosjektet/barometer.pdf">http://www.regjeringen.no/upload/KD/Kampanjer/NyGiv/Statistikkprosjektet/barometer.pdf</a>	Kunnskapsdepartementet, Oslo
Grøgaard, J.B., Helland, H. og Lauglo, J.	2008	Elevenes læringsutbytte: hvor stor betydning har skolen?: en analyse av ulikhet i elevers prestasjonsnivå i fjerde, syvende og tiende trinn i grunnskolen og i grunnkurset i videregående	NIFU, Oslo
Grønmo, L.S. og Onstad, T.	2009	Tegn til bedring: norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2007	Unipub, Oslo

Forfatter/utgiver	År	Tittel	Utgitt sted
Hattie, J.	2009	Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement	Routledge, London
Helland, H. og Støren, L.A.	2004	Videregående opplæring – progresjon, gjennomføring og tilgang til læreplasser: forskjeller etter studieretning, fylke og kjønn mellom elever med minoritets- og majoritetsbakgrunn	NIFU STEP, Oslo
Hægeland, T. og Kirkebøen, L.J.	2007	Skoleresultater 2006: en kartlegging av karakterer fra grunn- og videregående skoler i Norge	Statistisk sentralbyrå, Oslo
Hægeland, T., Kirkebøen, L.J. og Raaum, O.	2009	Øre for læring: ressurser i grunnskole og videregående opplæring i Norge 2003–2008	Frischsenteret, Oslo
Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet	1998	St.meld. nr. 42 (1997–98): Kompetansereformen	Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo
Kjærnsli, M. mfl.	2004	Rett spor eller ville veier?: norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003	Universitetsforlaget, Oslo
Kjærnsli, M. og Roe, A.	2010	På rett spor: norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009	Universitetsforlaget, Oslo
Kunnskapsdepartementet	2006	St.meld. nr. 16 (2006–2007) ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring	Kunnskapsdepartementet, Oslo
Kunnskapsdepartementet	2008	St.meld. nr. 31 (2007–2008): Kvalitet i skolen	Kunnskapsdepartementet, Oslo
Kunnskapsdepartementet	2011	Stortingsmelding nr. 22: Motivasjon – mestring – muligheter	[Regjeringen], Oslo
Larsen, K.A. og Hompland, A.	1999	Trender i arbeidslivet  Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61 (opplæringslova). <a href="http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html">http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html</a> .	Econ Pöyry, Oslo
Lødding, B. og Vibe, N.	2010	«Hvis noen forteller om mobbing...»: utdypende undersøkelse av funn i Elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering	NIFU, Oslo
Mikkelsen, R., Fjeldstad, D. og Lauglo, J.	2011	Morgendagens samfunnsborgere: International Civic and Citizenship Education Study 2009	Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Oslo, Universitetet i Oslo
Nilsen, B.S. og Overland, B.	2009	Skolebasert vurdering som profesjonell arbeidsform	Fagbokforlaget, Bergen
Nordahl, T. og Hausstätter, R.S.	2009	Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet	Høgskolen i Hedmark, Elverum
NOU1997: 25	1997	Ny kompetanse: grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk	Statens forvaltningstjeneste, Oslo
NOU 2010: 7	2010	Mangfold og mestring: flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet	Departementenes servicesenter, Oslo
Nyen, T. og Svensen, E.	2002	Lærer ved å lære andre: lærere uten godkjent utdanning i kommunale grunnskoler	Fafo, Oslo
Næss, T.	2010a	Elever med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn; utdypende analyser 5. og 8. trinn. Notat til prosjektet Ressursbruk og læringsresultater i grunnopplæringen. Upublisert	NIFU, Oslo

Forfatter/utgiver	År	Tittel	Utgitt sted
Næss, T.	2010b	Skår på nasjonale prøver etter innvandrerbakgrunn, i storbyer. Notat til prosjektet Ressursbruk og læringsresultater i grunnopplæringen. Upublisert	NIFU, Oslo
OECD	2010	Education at a glance	OECD, Paris
Opheim, V., Arnesen, C.Å. og Wiborg, Ø.	2011	Analyser av nasjonale prøver og karakter på 10. trinn til Utdanningsspeilet 2011. Notat til prosjektet Ressursbruk og læringsresultater i grunnopplæringen. Upublisert	NIFU, Oslo
Opheim, V., Grøgaard, J.B. og Næss, T.	2010	De gamle er eldst?: betydning av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på 5., 8. og 10. trinn i grunnopplæringen	NIFU, Oslo
Prøitz, T.S. og Borgen, J.S.	2010	Rettferdig standpunktvrdering – det (u)muliges kunst?: Læreres setting av standpunktkarakter i fem fag i grunnopplæringen	NIFU STEP, Oslo
Raaum, O. mfl.	2009	Young and out: An application of a prospects-based concept of social exclusion. Journal of Socio-Economics, 38(1), 173–187.	
Rambøll Management	2010	FOU-prosjekt: bruk av assistenter og lærere uten godkjent utdanning i grunnopplæringen. <a href="http://www.ks.no/PageFiles/14413/104003_assistenter%20i%20skolen_rapp.pdf">http://www.ks.no/PageFiles/14413/104003_assistenter%20i%20skolen_rapp.pdf</a> .	Rambøll Management Consulting, Oslo
Roald, K.	2010	Kvalitetsvrdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar	Universitetet i Bergen, Bergen
Rønning, W.	2008	Evaluering av Kunnskapsløftet. 25-prosentregelen – Har skolene tatt den i bruk? Notat juli 2008	Nordlandsforskning, Bodø
Skolverket	2006	Lusten och möjligheten: om lärarens betydelse, arbetssituation och förutsättningar. <a href="http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/26/47/14%20Lusten%20och%20m%F6ljigheten.pdf">http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/26/47/14%20Lusten%20och%20m%F6ljigheten.pdf</a>	Skolverket, Stockholm
Skolverket	2011	Utvärdering av metoder mot mobbning	Skolverket, Stockholm
Statistisk sentralbyrå	2010a	Befolkningsframskrivninger. Nasjonale og regionale tall, 2010–2060. <a href="http://www.ssb.no/folkfram/">http://www.ssb.no/folkfram/</a>	
Statistisk sentralbyrå	2010b	Karakterer, avsluttet grunnskole, 2010. Jevne og høye karakterer i Sogn og Fjordane. <a href="http://www.ssb.no/emner/04/02/20/kargrs/">http://www.ssb.no/emner/04/02/20/kargrs/</a>	Oslo – Kongsvinger
Statistisk sentralbyrå	2010c	Kommentarer til tabeller fra Statistisk sentralbyrå til Østbergutvalget mars 2010. Upublisert notat	Oslo – Kongsvinger
Statistisk sentralbyrå	2011	Nasjonale prøver, 2010. Foreldres utdanningsnivå påvirker resultat. <a href="http://www.ssb.no/emner/04/02/nasjprov/">http://www.ssb.no/emner/04/02/nasjprov/</a>	Oslo – Kongsvinger
Topland, B. og Skaalvik, E.M.	2010	Meninger fra klasserommet: Analyse av Elevundersøkelsen 2010	Oxford Research, Kristiansand
Torney-Purta, J. mfl.	2001	Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen	IEA, Amsterdam

Forfatter/utgiver	År	Tittel	Utgitt sted
Utdanningsdirektoratet	2010a	Analyse av nasjonale prøver i engelsk, 2007–2010. <a href="http://www.udir.no/upload/Nasjonale_prover/2010/Analyse_nasjonale_prover_engelsk.pdf">http://www.udir.no/upload/Nasjonale_prover/2010/Analyse_nasjonale_prover_engelsk.pdf</a>	Utdanningsdirektoratet, Oslo
Utdanningsdirektoratet	2010b	Analyse av nasjonale prøver i lesing, 2007–2010. <a href="http://www.udir.no/upload/Nasjonale_prover/2010/Analyse_nasjonale_prover_lesing.pdf">http://www.udir.no/upload/Nasjonale_prover/2010/Analyse_nasjonale_prover_lesing.pdf</a> .	Utdanningsdirektoratet, Oslo
Utdanningsdirektoratet	2010c	Analyse av nasjonale prøver i regning, 2008–2010. <a href="http://www.udir.no/upload/Nasjonale_prover/2010/Analyse_av_nasjonale_prover_%20i_regning.pdf">http://www.udir.no/upload/Nasjonale_prover/2010/Analyse_av_nasjonale_prover_%20i_regning.pdf</a>	Utdanningsdirektoratet, Oslo
Utdanningsdirektoratet	2010d	Analyser – karakterstatistikk for grunnskolen 2009–2010. <a href="http://www.udir.no/upload/Statistikk/Karakterer/Karakterer_grunnskole_09_10_analyse.pdf">http://www.udir.no/upload/Statistikk/Karakterer/Karakterer_grunnskole_09_10_analyse.pdf</a>	Utdanningsdirektoratet, Oslo
Utdanningsdirektoratet	2010e	Grunnskolens informasjonssystem (GSI). <a href="http://www.udir.no/gsi">http://www.udir.no/gsi</a> .	Utdanningsdirektoratet, Oslo
Utdanningsdirektoratet	2010f	Karakterstatistikk for videregående opplæring skoleåret 2009–2010. <a href="http://www.udir.no/upload/Statistikk/Karakterer/Karakterstatistikk_vgo_2009_2010.pdf">http://www.udir.no/upload/Statistikk/Karakterer/Karakterstatistikk_vgo_2009_2010.pdf</a>	Utdanningsdirektoratet, Oslo
Utdanningsdirektoratet	2010g	Rundskriv UDir – 08–2010 Kunnskapsløftet – om fag- og timefordeling for grunnopplæringen og tilbudsstrukturen i videregående opplæring. <a href="http://www.udir.no/upload/Rundskriv/2010/Udir-08-2010.pdf">http://www.udir.no/upload/Rundskriv/2010/Udir-08-2010.pdf</a> .	Utdanningsdirektoratet, Oslo
Utdanningsdirektoratet	2010h	Utdanningsspeilet 2009 – Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge	Utdanningsdirektoratet, Oslo
Utdanningsdirektoratet	2010i	Årsaker til nedlagde skular i perioden 2007/2008–2009/2010. <a href="http://www.udir.no/upload/Statistikk/Skulenedleggjingar_2007_2010.pdf">http://www.udir.no/upload/Statistikk/Skulenedleggjingar_2007_2010.pdf</a>	Utdanningsdirektoratet, Oslo
Utdanningsdirektoratet	2011a	OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes	Utdanningsdirektoratet, Oslo
Utdanningsdirektoratet	2011b	Oppsummering av gjennomført felles nasjonalt tilsyn høsten 2010. <a href="http://www.udir.no/upload/Tilsyn/Oppsummering_Felles_nasjonalt_tilsyn_2010.pdf">http://www.udir.no/upload/Tilsyn/Oppsummering_Felles_nasjonalt_tilsyn_2010.pdf</a> .	Utdanningsdirektoratet, Oslo
Vibe, N. og Sandberg, N.	2010	Spørsmål til Skole-Norge våren 2010: resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere	NIFU STEP, Oslo

# Figurer og tabeller

## 1 FAKTA OM GRUNNOPPLÆRINGEN

### Figurer

- Figur 1.1 Fordelingen av små, mellomstore og store ordinære grunnskoler, 2000–2001 til 2010–2011. Prosent.
- Figur 1.2 Fremmedspråk og språklig fordypning. 8.–10. trinn ordinære grunnskoler, 2010–2011. Prosent.
- Figur 1.3 Elever med enkeltvedtak om spesialundervisning, fordelt på trinn i perioden 2006–2007 til 2010–2011. Ordinære grunnskoler. Prosent.
- Figur 1.4 Elever med særskilt norsk, fordelt på fylke. Ordinære grunnskoler, 2010–2011. Prosent.
- Figur 1.5 Elever som får morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring: ordinære grunnskoler. Antall.
- Figur 1.6 Søkere til studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer i Vg1. 2011. Prosent.
- Figur 1.7 Søkere til videregående opplæring per 1. mars 2010 etter trinn og løp. Antall.
- Figur 1.8 Elever i videregående opplæring fordelt på nivå, 2006–2007 til 2010–2011. Reviderte tall (2010–2011 foreløpige tall). Antall.
- Figur 1.9 Elever på studieforberedende utdanningsprogram fordelt på nivå, 2006–2007 til 2010–2011. Reviderte tall (2010–2011 foreløpige tall). Antall.
- Figur 1.10 Programområder Vg2 studiespesialisering. 2010–2011. Prosent.
- Figur 1.11 Elever på yrkesfaglige utdanningsprogram fordelt på nivå 2006–2007 til 2010–2011. Reviderte tall (2010–2011 ikke reviderte tall). Antall.
- Figur 1.12 Lærlinger etter kjønn. 2006–2010. Antall.
- Figur 1.13 Voksne i ordinær grunnskoleopplæring og spesialundervisning, 2006–2007 til 2010–2011. Antall.
- Figur 1.14 Befolkningens høyeste utdanningsnivå. Personer 20 år og eldre etter utdanningsnivå og kjønn, 1982 til 2009. Prosent.
- Figur 1.15 Andel lærerårsverk uten godkjent utdanning for det trinn de underviser på fordelt etter kommune-størrelse. Prosent.
- Figur 1.16 Andel lærere uten formelt godkjent utdanning etter utdanningsbakgrunn. Fjerde kvartal 2009. Prosent.
- Figur 1.17 Aldersfordelingen for undervisningspersonell (lærere og ledere) i grunnskolen. Fjerde kvartal 2009. Antall.
- Figur 1.18 Alderfordelingen for undervisningspersonell i videregående opplæring. Fjerde kvartal 2009. Antall.

### Tabeller

- Tabell 1.1 Elever med enkeltvedtak om spesialundervisning fordelt på kjønn, 2006–2007 til 2010–2011. Ordinære grunnskoler. Antall og prosent.
- Tabell 1.2 Elever som deltok i leksehjelp per 1. oktober 2010. Ordinære grunnskoler. Antall og prosent.

- Tabell 1.3 Søkere til Vg1 per 1 mars 2011 etter utdanningsprogram. Antall og prosent.
- Tabell 1.4 Søkere til Vg2 per 1 mars 2011 etter utdanningsprogram. Antall og prosent.
- Tabell 1.5 Søkere til Vg3 i skole per 1 mars 2011 etter utdanningsprogram. Antall og prosent.
- Tabell 1.6 Søkere til læreplass per 1. mars 2011 etter utdanningsprogram. Antall og prosent.
- Tabell 1.7 Elever på studieforberedende utdanningsprogram per 1. oktober 2010 etter utdanningsprogram, foreløpige tall. Antall.
- Tabell 1.8 Elever på yrkesfaglige utdanningsprogram per 1. oktober 2010 etter utdanningsprogram, ikke reviderte tall. Antall.
- Tabell 1.9 Deltakere 25 år eller eldre i videregående opplæring. 2007–2008 til 2009–2010. 2009–2010 foreløpige tall. Antall.
- Tabell 1.10 Lærere, ledere og assistenter i grunnskolen etter kvalifikasjoner og kjønn. Fjerde kvartal 2009. Antall og prosent.
- Tabell 1.11 Lærere og ledere i videregående opplæring etter kvalifikasjoner og kjønn. Fjerde kvartal 2009. Antall og prosent.

## 2 RESSURSER

### Figurer

- Figur 2.1 Utgifter per elev fordelt på lønns- og driftsutgifter. 2010. Prosent.
- Figur 2.2 Utgifter per elev fordelt etter kommune-størrelse. 2007 til 2010. Kroner.
- Figur 2.3 Utgifter per elev i studieforberedende og yrkesfaglig utdanningsprogram, justert for pris og lønnsvekst. 2008–2010. Kroner.
- Figur 2.4 Utgifter per elev for studieforberedende utdanningsprogram, justert for pris og lønnsvekst. 2009 til 2010. Kroner.
- Figur 2.5 Utgifter per elev for yrkesfaglige utdanningsprogram, justert for pris og lønnsvekst. 2009 til 2010. Kroner.
- Figur 2.6 Gruppestørrelse 1 for 1.–10. trinn fordelt etter kommune-størrelse. 2004–2005 til 2010–2011. Antall.
- Figur 2.7 Elever per kontaktlærer for 1.–10. trinn fordelt etter kommune-størrelse. 2004–2005 til 2010–2011. Antall.
- Figur 2.8 Assistentårsverk per 100 årsverk for undervisningspersonale fordelt etter kommune-størrelse. 2004–2005 til 2010–2011. Antall.
- Figur 2.9 Andel av beregnede årsverk\* til undervisningspersonale som brukes til undervisning fordelt etter kommune-størrelse. 2004–2005 til 2010–2011.



- Figur 2.10 Andel elever med særskilt norsk fordelt etter kommunestørrelse. 2004–2005 til 2010–2011. Prosent.
- Figur 2.11 Andel lærertimer til særskilt norskundervisning fordelt etter kommunestørrelse. 2004–2005 til 2010–2011. Prosent.
- Figur 2.12 Utvikling i omfang av bruk av læretimer til spesialundervisning for kommuner. 2004–2005 til 2010–2011. Antall.
- Figur 2.13 Andel lærertimer til spesialundervisning fordelt etter kommunestørrelse. 2004–2005 til 2010–2011. Prosent.
- Figur 2.14 Andel gutter og jenter med enkeltvedtak om spesialundervisning etter kommunestørrelse. 2004–2005 til 2010–2011. Prosent.
- Figur 2.15 Fordeling av enkeltvedtak om spesialundervisning med lærer på timeomfang. 2010–2011. Prosent.
- Figur 2.16 Andel elever med mer enn 271 timer per år fordelt etter kommunestørrelse. 2008–2009 til 2010–2011. Prosent
- Figur 2.17 Andel vedtak om timer med assistent fordelt etter kommunestørrelse. 2004–2005 til 2010–2011. Prosent.
- Figur 2.18 Antall deltakere per årsverk til undervisningspersonale. 2004–2005 til 2010–2011.
- Figur 2.19 Antall årstimer til grunnskoleopplæring og spesialundervisning per deltaker. 2004–2005 til 2010–2011.
- Figur 2.20 Utgifter per elev i OECD-land for 2007. Kjøpekraftjusterte tall presentert i USD.
- Figur 2.21 Lærerlønn etter 15 års erfaring relatert til gjennomsnittslønn for personer med tilsvarende utdanningsnivå for 2008.
- Figur 2.22 Undervisningstid (leseplikt) for 2008, målt i årstimer.
- Figur 2.23 Antall elever per lærer\* for 2008.
- Figur 3.5 Gjennomsnitt for nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk (samlet) på 5. trinn i 2007 og 8. trinn i 2010. Fylker. Standardisert skåre med gjennomsnitt 50.
- Figur 3.6 Andel elever fritatt fra nasjonale prøver i lesing på 5. trinn. 2007 til 2010. Prosent.
- Figur 3.7 Kommuner fordelt på mestringsnivå for nasjonal prøve i lesing på 5. trinn. 2007 til 2010. Antall.
- Figur 3.8 Eksamenskarakterer i matematikk skriftlig på 10. trinn, 2007–2008 til 2009–2010.
- Figur 3.9 Grunnskolepoeng med 95 prosent konfidensintervall, etter fylke, 2009–2010.
- Figur 3.10 Standpunkt karakterer og eksamenskarakterer i fag som har muntlig og/eller skriftlig eksamen for grunnskolens avgangselever skoleåret 2009–2010. Gjennomsnitt.
- Figur 3.11 Eksamenskarakterer i utvalgte fellesfag i yrkesfaglige utdanningsprogrammer, fordelt på fylker. 2009–2010.
- Figur 3.12 Bestått fag- og svenneprøver, etter fylke. 2010. Foreløpige tall. Prosent.
- Figur 3.13 Gjennomsnittlige standpunkt karakterer i grunnskolen skoleåret 2009–2010, fordelt etter fag og kjønn.
- Figur 3.14 Karakterfordeling for gutter og jenter på eksamen i matematikk for realfag 2. 2009–2010. Prosent.
- Figur 3.15 Gjennomsnittsskåre for alle nasjonale prøver på 5. og 8. trinn, fordelt på foreldrenes utdanningsnivå. 2010. Standardiserte skårer med gjennomsnitt 50.
- Figur 3.16 Gjennomsnittsskåre for alle nasjonale prøver på 5. og 8. trinn etter innvandringsstatus. 2010. Standardiserte skårer, med gjennomsnitt 0.
- Figur 3.17 Gjennomsnittlige grunnskolepoeng fordelt etter innvandringsbakgrunn og kjønn. Elever på 10. trinn skoleåret 2009–2010.
- Figur 3.18 Fordeling på mestringsnivåer i nasjonal prøve i regning på 8. trinn i 2010, etter elevenes mestringsnivå i regning på 5. trinn i 2007.
- Figur 3.19 Forskjeller i resultater i lesing mellom og innad på skoler i PISA 2009. Forskjellen er beregnet i forhold til gjennomsnittlig varians i OECD-landene (100).

### 3 LÆRINGSRESULTATER

#### Figurer

- Figur 3.1 Norske elevers resultater i PISA 2000, 2003, 2006 og 2009. Gjennomsnittsskåre.
- Figur 3.2 Norske elevers fordeling på nivåer i lesing i PISA 2000, 2003, 2006 og 2009.
- Figur 3.3 Gjennomsnittsskåre i leseresultater for 15-åringer og prosentandeler på de ulike nivåene i PISA 2009.
- Figur 3.4 Fordeling på kompetansenivåer i ICCS 2009. 9. og 8. trinn i Norge, internasjonalt gjennomsnitt og de nordiske land.

### 4 LÆRINGSMILJØ

#### Figurer

- Figur 4.1 Sammenheng mellom trivsel med lærer, motivasjon, innsats og karakterer.
- Figur 4.2 Hvordan nordiske elever vurderer læringsmiljøet sitt.

## 5 DELTAKELSE OG GJENNOMFØRING I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING

### Figurer

- Figur 5.1 Veier til full videregående kompetanse under Kunnskapsløftet.
- Figur 5.2 Sammenhengen mellom elever i Vg1 yrkesfag og nye lærlinger. Antall og prosentandel.
- Figur 5.3 Gjennomføring etter normert tid + to år for 1998–2003-kullene, etter orientering. Prosentandel.
- Figur 5.4 Fullført og bestått innen to år utover normert tid for 2003-kullet, etter fylke og orientering. Prosentandel.
- Figur 5.5 Kompetanseopptak blant de i 2003-kullet som ikke fullfører og består. Prosentandel.
- Figur 5.6 Fullført og bestått for 1998-kullet etter fylke og antall år siden studiestart. Prosentandel.
- Figur 5.7 Fullført og bestått for 1998-kullet etter utdanningsprogram og antall år siden studiestart.
- Figur 5.8 Direkte overgang fra grunnskolen til videregående opplæring, etter fylke. Prosentandel.
- Figur 5.9 Overganger i videregående opplæring. Prosentandel.
- Figur 5.10 Elever med ordinær progresjon fra Vg1 i 2009 og 2010, etter fylke. Prosentandel.
- Figur 5.11 Elever med ordinær progresjon fra Vg2 i 2009 og 2010, etter fylke. Prosentandel.
- Figur 5.12 Elever i Vg1 i 2007 som er ute av utdanning i ett eller to år, etter fylke. Prosentandel.
- Figur 5.13 Elever i Vg2 i 2007 som er ute av utdanning i ett eller to år, etter fylke. Prosentandel.
- Figur 5.14 Oppnådd sluttkompetanse etter normert tid + 2 år for 2003-kullet, etter studieretning. Prosentandel.
- Figur 5.15 Elever i yrkesfaglig Vg2 i 2008 etter aktivitet året etter. Prosentandel.
- Figur 5.16 Elever i yrkesfaglig Vg2 etter utdanningsprogram og hva de har som førsteønske ved søking. Prosentandel.
- Figur 5.17 Elever i yrkesfaglig Vg2 i 2009–2010 etter hva de hadde som førsteønske og i hvilket omfang de begynte på det de søkte. Antall og prosentandel.
- Figur 5.18 Elever i yrkesfaglig Vg2 i 2009–2010 med læreplass som førsteønske etter hva de begynte på og fylke. Prosentandel.
- Figur 5.19 Elever i yrkesfaglig Vg2 i 2009–2010 med påbygg til generell studiekompetanse som førsteønske, etter hva de begynte på og fylke. Prosentandel.
- Figur 5.20 Ungdom i alderen 21 år eller yngre med ungdomsrett, etter aktivitet. Prosentandel.
- Figur 5.21. Årsaker til at ungdom er meldt til oppfølgings-tjenesten, per 1. januar 2011. Prosentandel.
- Figur 5.22. Ungdommer i OTs målgruppe som er registrert i OT skoleåret 2009–2010 og i 2010–2011. Prosentandel.

### Tabeller

- Tabell 5.1 Elever på Vg1 pr 1. oktober 2010 etter utdanningsprogram. Antall, andel og andel med ungdomsrett. Ikke-reviderte tall.
- Tabell 5.2 Løpende og nye lære- og opplæringskontrakter per 1. oktober 2010 etter utdanningsprogram. Antall. Ikke-reviderte tall.

## 6 KVALITETSUTVIKLING

### Tabeller

- Tabell 6.1 Oversyn over formål og ansvar i samband med de mest sentrale elementa i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet
- Tabell 6.2 Norsk deltakelse i internasjonale studier.

# Vedlegg

Vedleggstabell 1.1 til **FIGUR 1.1** Fordelingen av små, mellomstore og store ordinære grunnskoler, 2000–2001 til 2010–2011. Prosent.

	2000–2001	2001–2002	2002–2003	2003–2004	2004–2005	2005–2006	2006–2007	2007–2008	2008–2009	2009–2010	2010–2011
Mindre enn 100 elever	37,2	36,3	35,8	35,0	35,3	35,6	34,6	34,4	33,3	32,0	31,3
100–299 elever	40,8	40,6	40,3	39,7	39,0	38,7	39,8	39,4	40,0	40,7	41,0
300 elever eller mer	22,0	23,2	23,9	25,3	25,7	25,7	25,6	26,2	26,7	27,3	27,7

Kilde: GSI

Vedleggstabell 1.2 til **FIGUR 1.2** Fremmedspråk og språklig fordypning. 8.–10. trinn ordinære grunnskoler, 2010–2011. Prosent.

	2008–2009	2009–2010	2010–2011
Spansk	30,9	30,9	30,8
Tysk	25,0	24,8	24,9
Engelsk fordypning	22,0	23,0	22,3
Fransk	14,4	13,7	14,2
Norsk fordypning	7,1	7,2	7,3
Annet	0,5	0,4	0,4

Kilde: GSI

Vedleggstabell 1.3 til **FIGUR 1.3** Elever med enkeltvedtak om spesialundervisning, fordelt på årstrinn i perioden 2006–2007 til 2010–2011. Ordinære grunnskoler. Prosent.

	1. trinn	2. trinn	3. trinn	4. trinn	5. trinn	6. trinn	7. trinn	8. trinn	9. trinn	10. trinn
2006–2007	3,0	3,4	3,9	4,8	5,7	6,6	7,2	8,0	8,0	8,3
2007–2008	3,3	3,7	4,4	5,2	6,1	7,0	7,6	8,2	8,7	8,9
2008–2009	3,8	4,2	4,8	6,0	7,1	7,7	8,4	9,1	9,0	9,7
2009–2010	3,9	4,5	5,4	6,6	7,8	8,7	9,1	9,6	10,1	10,1
2010–2011	4,1	4,7	5,8	7,0	8,4	9,4	9,9	10,4	10,5	11,0

Kilde: GSI

Vedleggstabell 1.4 til **FIGUR 1.4** Elever med særskilt norsk, fordelt på fylke, 2010–2011. Ordinære grunnskoler. Prosent.

	Andel elever		Andel elever
Østfold	8,1	Rogaland	5,7
Akershus	5,7	Hordaland	5,7
Oslo	24,2	Sogn og Fjordane	3,6
Hedmark	4,3	Møre og Romsdal	4,2
Oppland	4,3	Sør-Trøndelag	4,1
Buskerud	8,6	Nord-Trøndelag	2,8
Vestfold	6,0	Nordland	3,9
Telemark	6,1	Troms	3,0
Aust-Agder	5,2	Finnmark	3,6
Vest-Agder	7,2		

Kilde: GSI og SSB

Vedleggstabell 1.5 til **FIGUR 1.5** Elever som får morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring, 2006–2007 til 2010–2011. Ordinære grunnskoler. Antall.

	Bare morsmålsopplæring	Både morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring	Bare tospråklig fagopplæring	Tilrettelagt opplæring, § 2–8, 3. ledd
2006–2007	4 882	5 293	9 902	1 307
2007–2008	6 400	3 794	9 702	1 453
2008–2009	3 611	4 561	11 111	1 903
2009–2010	3 059	5 751	10 780	2 275
2010–2011	2 664	4 377	11 564	2 761

Kilde: GSI

Vedleggstabell 1.6 til **FIGUR 1.6** Søkere til studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer i Vg1 per 1. mars 2011. Prosent.

Studieforberedende utdanningsprogram	46,3
Medier og kommunikasjon	6,9
Yrkesfaglige utdanningsprogram	46,7

Kilde: Utdanningsdirektoratet/VIGO 2011

Vedleggstabell 1.7 til **FIGUR 1.8** Elever i videregående opplæring fordelt på nivå, 2006–2007 til 2010–2011. Reviderte tall (2010–2011 foreløpige tall). Antall.

	Vg1	Vg2	Vg3
2006–2007	73 544	64 233	49 882
2007–2008	73 389	63 554	51 254
2008–2009	72 180	64 048	47 292
2009–2010	71 392	65 521	50 579
2010–2011	76 214	65 263	52 354

Kilde: SSB

Vedleggstabell 1.8 til **FIGUR 1.9** Elever på studieforberedende utdanningsprogram fordelt på nivå, 2006–2007 til 2010–2011. Reviderte tall (2010–2011 foreløpige tall). Antall.

	Vg1	Vg2	Vg3
2006–2007	34 061	29 068	39 381
2007–2008	34 318	29 683	41 067
2008–2009	33 359	30 236	41 345
2009–2010	32 772	30 558	44 674
2010–2011	35 508	29 877	45 640

Kilde: SSB

Vedleggstabell 1.9 til **FIGUR 1.10** Programområder Vg2 studiespesialisering, 2010–2011. Prosent.

	Andel elever
Språk, samfunnsfag og økonomi	56,3
Realfag	39,4
Formgivingsfag	4,4

Kilde: Utdanningsdirektoratet/SSB

Vedleggstabell 1.10 til **FIGUR 1.11** Elever på yrkesfaglige utdanningsprogram fordelt på nivå, 2006–2007 til 2010–2011. Reviderte tall (2010–2011 foreløpige tall). Antall.

	Vg1	Vg2	Vg3
2006–2007	39 483	35 165	10 501
2007–2008	39 071	33 871	10 187
2008–2009	38 821	33 812	5 947
2009–2010	38 620	34 963	5 905
2010–2011	40 706	35 386	6 714

Kilde: SSB

Vedleggstabell 1.11 til **FIGUR 1.12** Læringer etter kjønn. 2006–2010. Antall.

	2006	2007	2008	2009	2010
Menn	25 097	27 566	27 935	25 469	24 134
Kvinner	9 342	9 656	10 233	10 542	10 114

Kilde: SSB foreløpige tall

Vedleggstabell 1.12 til **FIGUR 1.13** Voksne i ordinær grunnskoleopplæring og spesialundervisning, 2006–2007 til 2010–2011. Antall.

Undervisningsår	Antall deltakere som mottar ordinær grunnskoleopplæring	Antall deltakere som mottar spesialundervisning
2006–2007	4 268	6 352
2007–2008	4 128	5 610
2008–2009	3 879	5 479
2009–2010	4 100	5 402
2010–2011	5 472	5 031

Kilde: GSI

Vedleggstabell 1.13 til **FIGUR 1.14** Befolkningens høyeste utdanningsnivå. Personer 20 år og eldre etter utdanningsnivå og kjønn, 1982 til 2009. Prosent.

	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991
Grunnskole, uoppgitt eller ingen fullført utdanning, Menn	41,5	40,9	40,4	39,8	39,1	38,8	38,2	37,1	36,3	35,5
Grunnskole, uoppgitt eller ingen fullført utdanning, Kvinner	49,3	48,7	48,1	47,4	46,7	46,1	45,3	44,1	43,2	42,3
Videregående skole-nivå, Menn	43,8	44,0	44,2	44,5	44,8	44,9	45,2	45,5	45,7	46,0
Videregående skole-nivå, Kvinner	39,9	40,1	40,3	40,5	40,9	41,1	41,3	41,7	41,9	42,1
Universitet eller høyskole, Menn	14,8	15,1	15,4	15,7	16,0	16,3	16,7	17,4	18,0	18,5
Universitet eller høyskole, Kvinner	10,8	11,2	11,6	12,1	12,5	12,8	13,4	14,1	14,9	15,6
	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Grunnskole, uoppgitt eller ingen fullført utdanning, Menn	34,7	33,8	32,9	32,0	31,2	30,5	29,9	29,2	29,2	28,9
Grunnskole, uoppgitt eller ingen fullført utdanning, Kvinner	41,4	40,4	39,4	38,4	37,6	36,8	35,9	35,0	34,6	34,0
Videregående skole-nivå, Menn	46,2	46,6	47,0	47,3	47,5	47,6	47,7	48,1	48,0	47,9
Videregående skole-nivå, Kvinner	42,3	42,5	42,6	42,8	42,6	42,6	42,6	43,0	43,0	42,9
Universitet eller høyskole, Menn	19,1	19,6	20,2	20,7	21,3	21,9	22,4	22,7	22,8	23,1
Universitet eller høyskole, Kvinner	16,4	17,1	18,0	18,8	19,7	20,7	21,5	22,0	22,5	23,1
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009		
Grunnskole, uoppgitt eller ingen fullført utdanning, Menn	28,8	28,6	28,4	28,3	28,4	28,2	28,8	29,0		
Grunnskole, uoppgitt eller ingen fullført utdanning, Kvinner	33,4	32,9	32,3	31,8	31,4	30,4	30,2	30,1		
Videregående skole-nivå, Menn	47,9	47,8	47,5	47,1	46,7	46,3	45,7	45,4		
Videregående skole-nivå, Kvinner	42,8	42,6	42,2	41,7	41,3	41,1	40,6	40,2		
Universitet eller høyskole, Menn	23,3	23,7	24,2	24,6	24,9	25,4	25,5	25,6		
Universitet eller høyskole, Kvinner	23,7	24,5	25,5	26,5	27,3	28,5	29,1	29,7		

Kilde: SSB

Vedleggstabell 1.14 til **FIGUR 1.15** Andel lærerårsverk uten godkjent utdanning for det trinnet de underviser på i grunnskolen fordelt etter kommunestørrelse, 2004–2005 til 2010–2011. Prosent.

	0–2499 (n=130)	2500–4999 (n=107)	5000–9999 (n=90)	10000–19999 (n=57)	20000–50000 (n=34)	50000+ (n=12)
2004–2005	3,0	2,2	2,4	2,1	1,8	1,7
2005–2006	3,0	1,8	1,8	1,8	1,7	1,7
2006–2007	3,2	2,3	1,9	1,7	1,8	2,0
2007–2008	4,4	2,5	2,4	2,2	2,4	2,1
2008–2009	6,0	3,5	3,3	3,6	3,0	2,5
2009–2010	6,5	4,6	4,0	3,9	2,9	3,1
2010–2011	6,5	4,4	3,8	3,8	2,9	2,9

Kilde: GSI

Vedleggstabell 1.15 til **FIGUR 1.16** Andel lærere i grunnskolen uten formelt godkjent utdanning etter utdanningsbakgrunn. Fjerde kvartal 2009. Prosent.

	0–2499 (n=130)	2500–4999 (n=108)	5000–9999 (n=89)	10000–19999 (n=57)	20000–50000 (n=34)	50000+ (n=12)
Videregående	9,0	8,1	7,6	7,2	7,3	5,0
Høyere universitets- og høyskoleutdanning uten ped.	2,9	3,4	2,7	3,2	3,3	5,1
Lavere universitets- og høyskoleutdanning uten ped.	4,1	4,3	4,2	4,6	4,1	4,7

Kilde: SSB

Vedleggstabell 1.16 til **FIGUR 1.17** Aldersfordelingen for undervisningspersonell (lærere og ledere) i grunnskolen. Fjerde kvartal 2009. Antall.

	Antall		Antall
23 år og yngre	1 184	47 år	1 344
24 år	705	48 år	1 440
25 år	962	49 år	1 599
26 år	1 150	50 år	1 621
27 år	1 384	51 år	1 660
28 år	1 396	52 år	1 588
29 år	1 443	53 år	1 742
30 år	1 560	54 år	1 787
31 år	1 648	55 år	1 902
32 år	1 770	56 år	1 990
33 år	1 889	57 år	1 980
34 år	2 071	58 år	1 976
35 år	2 285	59 år	1 884
36 år	2 354	60 år	1 811
37 år	2 444	61 år	1 747
38 år	2 383	62 år	1 411
39 år	2 230	63 år	1 231
40 år	2 286	64 år	860
41 år	2 113	65 år	553
42 år	1 879	66 år	334
43 år	1 700	67 år	179
44 år	1 557	68 år	97
45 år	1 440	69 år	79
46 år	1 424	70 år og eldre	107

Kilde: SSB

Vedleggstabell 1.17 til **FIGUR 1.18** Aldersfordelingen for undervisningspersonell i videregående opplæring. Fjerde kvartal 2009. Antall.

	Antall		Antall
23 år og yngre	77	47 år	699
24 år	69	48 år	701
25 år	121	49 år	720
26 år	172	50 år	776
27 år	219	51 år	772
28 år	296	52 år	782
29 år	316	53 år	862
30 år	372	54 år	900
31 år	424	55 år	914
32 år	394	56 år	1 062
33 år	451	57 år	1 070
34 år	487	58 år	973
35 år	597	59 år	984
36 år	643	60 år	1 005
37 år	627	61 år	999
38 år	752	62 år	832
39 år	673	63 år	731
40 år	742	64 år	591
41 år	693	65 år	379
42 år	707	66 år	240
43 år	765	67 år	154
44 år	735	68 år	91
45 år	744	69 år	57
46 år	714	70 år og eldre	95

Kilde: SSB

Vedleggstabell 2.1 til **FIGUR 2.1** Utgifter per elev fordelt på lønns- og driftsutgifter. 2010. Prosent.

	Kroner	Prosent
Totalt	90463	100
Lønn	69998	77
Inventar og utstyr	852	1
Undervisningsmaterieell	1492	2
Skolelokaler	16541	18
Skyss	1580	2

Kilde: KOSTRA, SSB

Vedleggstabell 2.2 til **FIGUR 2.2** Utgifter per elev fordelt etter kommunestørrelse. 2007 til 2010. Kroner.

År	0–2499 (n=129)	2500–4999 (n=107)	5000–9999 (n=90)	10000–19999 (n=57)	20000–50000 (n=34)	50000+ (n=12)
2007	101710	86698	77562	71726	69766	71358
2008	110821	93569	83606	77917	74543	75337
2009	119132	100883	89493	83361	79799	80598
2010	126300	106179	94485	87805	83664	84572
2010 justert	101596	97247	91823	88932	86183	87292

Kilde: KOSTRA, SSB

Vedleggstabell 2.3 til **FIGUR 2.3** Utgifter per elev i studieforberedende og yrkesfaglig utdanningsprogram, justert for pris og lønnsvekst. 2008–2010. Kroner.

År	Studieforberedende			Yrkesfag		
	Totalt	Lønn	Drift	Totalt	Lønn	Drift
2008	106102	64141	41961	131506	84947	46559
2009	109957	66581	43376	134293	86275	48018
2010	108764	66268	42496	132875	85615	47260

Kilde: KOSTRA, SSB

Vedleggstabell 2.4 til **FIGUR 2.4** Utgifter per elev for studieforbereidende utdanningsprogram, justert for pris og lønnsvekst. 2009 til 2010. Kroner.

Fylkeskommune	2009	2010
Østfold	113882	108776
Akershus	106512	107271
Oslo	113038	118151
Hedmark	113120	110966
Oppland	107684	106144
Buskerud	108805	105778
Vestfold	105616	100178
Telemark	103680	98814
Aust-Agder	109733	105762
Vest-Agder	98160	98487
Rogaland	105923	102380
Hordaland	111768	108025
Sogn og Fjordane	128498	127291
Møre og Romsdal	105132	102749
Sør-Trøndelag	105055	103551
Nord-Trøndelag	124959	115493
Nordland	108051	117604
Troms	122280	124315
Finnmark	130600	130527

Kilde: KOSTRA, SSB

Vedleggstabell 2.5 til **FIGUR 2.5** Utgifter per elev for yrkesfaglige utdanningsprogram, justert for pris og lønnsvekst. 2009 til 2010. Kroner.

Fylkeskommune	2009	2010
Østfold	138496	134454
Akershus	135248	133515
Oslo	135400	141258
Hedmark	138112	133698
Oppland	123494	120980
Buskerud	134507	128928
Vestfold	128391	124655
Telemark	127028	123480
Aust-Agder	134037	131024
Vest-Agder	119006	127257
Rogaland	132854	126041
Hordaland	140828	132339
Sogn og Fjordane	155628	154691
Møre og Romsdal	125516	124315
Sør-Trøndelag	120913	120899
Nord-Trøndelag	150091	145063
Nordland	134707	147375
Troms	149481	151988
Finnmark	144746	143921

Kilde: KOSTRA, SSB

Vedleggstabell 2.6 til **FIGUR 2.6** Gruppestørrelse 1 for 1.–10. trinn fordelt etter kommunestørrelse. 2004–2005 til 2010–2011. Antall.

År	0–2499 (n=130)	2500–4999 (n=108)	5000–9999 (n=89)	10000–19999 (n=57)	20000–50000 (n=34)	50000+ (n=12)
2004–05	10,3	11,6	13,0	14,2	14,7	15,4
2005–06	10,4	11,8	13,3	14,3	14,9	15,6
2006–07	10,2	11,7	13,1	14,3	14,7	15,6
2007–08	10,1	11,5	12,9	14,1	14,6	15,3
2008–09	9,9	11,5	13,0	13,9	14,6	15,3
2009–10	9,7	11,3	12,9	13,8	14,5	15,3
2010–11	9,6	11,4	13,0	13,7	14,4	15,4

Kilde: GSI

Vedleggstabell 2.7 til **FIGUR 2.7** Elever per kontaktlærer fordelt etter kommunestørrelse. 2004–2005 til 2010–2011. Antall.

År	0–2499 (n=130)	2500–4999 (n=107)	5000–9999 (n=90)	10000–19999 (n=57)	20000–50000 (n=34)	50000+ (n=12)
2004–05	11,8	13,5	14,7	15,6	16,7	17,2
2005–06	12,1	13,8	14,7	15,6	16,3	17,1
2006–07	12,1	13,8	14,5	15,5	16,4	16,9
2007–08	11,9	13,7	14,3	15,3	16,4	16,8
2008–09	12,0	13,9	14,6	15,4	16,4	17,2
2009–10	12,2	14,0	14,8	15,9	16,8	17,4
2010–11	12,2	14,0	14,9	15,9	17,1	17,4

Kilde: GSI



Vedleggstabell 2.8 til **FIGUR 2.8** Assistentårsverk per 100 årsverk for undervisningspersonale fordelt etter kommunestørrelse. 2004–2005 til 2010–2011. Antall.

År	0–2499 (n=130)	2500–4999 (n=107)	5000–9999 (n=90)	10000–19999 (n=57)	20000–50000 (n=34)	50000+ (n=12)
2004–05	5,5	5,7	6,5	6,2	6,1	4,7
2005–06	6,3	6,6	7,2	7,1	6,4	5,2
2006–07	7,2	8,2	8,7	8,1	8,0	6,4
2007–08	7,5	8,5	9,9	9,3	9,3	7,7
2008–09	8,0	9,1	10,2	9,9	10,1	7,9
2009–10	8,3	9,6	10,5	10,1	10,0	8,3
2010–11	8,6	10,7	11,5	11,4	11,1	8,9

Kilde: GSI

Vedleggstabell 2.9 til **FIGUR 2.9** Andel av beregnede årsverk\* til undervisningspersonale som brukes til undervisning fordelt etter kommunestørrelse. 2004–2005 til 2010–2011. Prosent.

År	0–2499 (n=130)	2500–4999 (n=107)	5000–9999 (n=90)	10000–19999 (n=57)	20000–50000 (n=34)	50000+ (n=12)
2004–05	90,6	91,1	91,1	90,9	89,9	89,6
2005–06	91,4	91,2	90,4	91,2	90,4	89,9
2006–07	89,8	90,0	89,1	88,7	88,1	88,0
2007–08	89,8	90,0	88,8	88,5	88,6	88,1
2008–09	89,5	89,4	89,4	88,6	88,6	88,7
2009–10	88,7	88,9	88,5	88,2	88,5	87,8
2010–11	88,6	88,8	88,5	88,4	88,4	88,1

Kilde: GSI

Vedleggstabell 2.10 til **FIGUR 2.10** Andel elever med særskilt norsk fordelt etter kommunestørrelse. 2004–2005 til 2010–2011. Prosent.

År	0–2499 (n=130)	2500–4999 (n=107)	5000–9999 (n=90)	10000–19999 (n=57)	20000–50000 (n=34)	50000+ (n=12)
2004–05	2,6	3,1	3,6	3,5	4,6	8,1
2005–06	2,8	3,2	3,6	3,8	4,9	8,3
2006–07	2,7	3,3	3,7	3,9	5,3	8,8
2007–08	2,4	3,1	3,6	3,9	5,5	9,0
2008–09	2,4	3,0	3,5	4,1	5,6	9,3
2009–10	2,5	3,0	3,3	4,1	5,7	9,6
2010–11	3,6	3,7	3,7	4,2	6,0	9,7

Kilde: GSI

Vedleggstabell 2.11 til **FIGUR 2.11** Andel lærertimer til særskilt norskundervisning fordelt etter kommunestørrelse. 2004–2005 til 2010–2011. Prosent.

År	0–2499 (n=130)	2500–4999 (n=107)	5000–9999 (n=90)	10000–19999 (n=57)	20000–50000 (n=34)	50000+ (n=12)
2004–05	2,9	3,6	3,9	3,6	3,9	5,2
2005–06	3,0	3,5	3,8	3,6	4,0	5,3
2006–07	2,8	3,4	3,4	3,9	4,0	5,3
2007–08	2,2	3,0	3,2	3,3	4,1	5,2
2008–09	2,3	2,7	2,9	3,3	3,7	5,3
2009–10	2,1	2,6	2,7	3,3	3,9	5,1
2010–11	2,4	2,9	2,8	3,2	4,1	4,8

Kilde: GSI

Vedleggstabell 2.12 til **FIGUR 2.12** Utvikling i omfang av bruk av læretimer til spesialundervisning for kommuner. 2004–2005 til 2010–2011. Antall.

	2004–05	2005–06	2006–07	2007–08	2008–09	2009–10	2010–11
0–10 prosent	69	58	48	40	40	33	25
10–20 prosent	320	311	294	285	285	273	258
≥20 prosent	41	61	88	105	105	124	147

Kilde: GSI

Vedleggstabell 2.13 til **FIGUR 2.13** Andel lærertimer til spesialundervisning fordelt etter kommunestørrelse. 2004–2005 til 2010–2011. Prosent.

År	0–2499 (n=130)	2500–4999 (n=107)	5000–9999 (n=90)	10000–19999 (n=57)	20000–50000 (n=34)	50000+ (n=12)
2004–05	13,8	14,8	14,7	13,8	13,8	12,6
2005–06	15,4	15,3	15,2	14,1	14,3	12,9
2006–07	15,8	16,4	16,2	15,2	15,1	13,3
2007–08	16,0	17,6	17,4	15,8	16,1	13,2
2008–09	16,0	17,6	17,4	15,8	16,1	13,2
2009–10	17,0	18,2	17,7	16,5	16,3	13,9
2010–11	18,0	19,4	18,7	16,8	17,5	14,6

Kilde: GSI

Vedleggstabell 2.14 til **FIGUR 2.14** Andel gutter og jenter med enkeltvedtak om spesialundervisning etter kommunestørrelse. 2004–2005 til 2010–2011. Prosent.

År	Gutter						Jenter					
	0–2499 (n=130)	2500–4999 (n=107)	5000–9999 (n=90)	10000–19999 (n=57)	20000–50000 (n=34)	50000+ (n=12)	0–2499 (n=130)	2500–4999 (n=107)	5000–9999 (n=90)	10000–19999 (n=57)	20000–50000 (n=34)	50000+ (n=12)
2004–05	10,1	9,4	8,9	7,3	7,0	6,9	4,8	4,1	4,0	3,4	3,3	3,2
2005–06	10,2	9,5	9,2	7,3	7,2	6,9	4,6	4,4	4,2	3,4	3,3	3,2
2006–07	10,7	10,0	9,8	7,6	7,6	6,9	5,0	4,7	4,5	3,6	3,5	3,2
2007–08	12,1	10,8	10,6	8,2	8,2	7,2	5,6	5,1	4,9	3,8	3,7	3,4
2008–09	13,2	11,9	11,6	9,3	9,1	8,0	6,2	5,5	5,3	4,4	4,2	3,7
2009–10	14,3	13,1	12,2	10,1	9,9	8,7	6,6	6,1	5,7	4,8	4,6	4,0
2010–11	14,4	13,9	12,9	10,6	10,6	9,3	7,0	6,7	6,3	5,2	5,1	4,4

Kilde: GSI

Vedleggstabell 2.15 til figur **2.15** Fordeling av enkeltvedtak om spesialundervisning med lærer på timeomfang. 2010–2011. Prosent.

Timer per år	Andel
1–75 timer	8
76–190 timer	50
191–270 timer	19
mer enn 271 timer	24

Kilde: GSI

Vedleggstabell 2.16 til **FIGUR 2.16** Andel elever med mer enn 271 timer per år fordelt etter kommunestørrelse. 2008–2009 til 2010–2011. Prosent.

År	0–2499 (n=130)	2500–4999 (n=107)	5000–9999 (n=90)	10000–19999 (n=57)	20000–50000 (n=34)	50000+ (n=12)
2008–09	25,6	28,5	25,6	29,5	28,9	23,9
2009–10	22,3	25,8	23,7	28,9	26,8	24,1
2010–11	22,6	26,7	25,0	27,3	24,1	22,3

Kilde: GSI

Vedleggstabell 2.17 til **FIGUR 2.17** Andel vedtak om timer med assistent fordelt etter kommunestørrelse. 2004–2005 til 2010–2011. Prosent.

År	jenter						gutter					
	0–2499 (n=130)	2500–4999 (n=107)	5000–9999 (n=90)	10000–19999 (n=57)	20000–50000 (n=34)	50000+ (n=12)	0–2499 (n=130)	2500–4999 (n=107)	5000–9999 (n=90)	10000–19999 (n=57)	20000–50000 (n=34)	50000+ (n=12)
2004–05	1,6	1,7	1,7	1,6	1,7	1,3	4,8	4,1	4,0	3,4	3,3	3,2
2005–06	1,6	1,8	1,9	1,8	1,8	1,5	4,6	4,4	4,2	3,4	3,3	3,2
2006–07	1,6	2,1	2,1	2,0	1,8	1,6	5,0	4,7	4,5	3,6	3,5	3,2
2007–08	1,7	2,1	2,1	2,0	1,9	1,7	5,6	5,1	4,9	3,8	3,7	3,4
2008–09	2,0	2,4	2,4	2,1	2,0	1,7	6,2	5,5	5,3	4,4	4,2	3,7
2009–10	2,4	2,5	2,4	2,3	2,3	1,9	6,6	6,1	5,7	4,8	4,6	4,0
2010–11	2,5	2,5	2,4	2,3	2,4	1,9	7,0	6,7	6,3	5,2	5,1	4,4

Kilde: GSI

Vedleggstabell 2.18 til **FIGUR 2.18** Antall deltakere per årsverk til undervisningspersonale. 2004–2005 til 2010–2011.

År	Antall
2004–05	10,8
2005–06	11,4
2006–07	11,5
2007–08	10,5
2008–09	10,0
2009–10	10,6
2010–11	10,1

Kilde: GSI

Vedleggstabell 2.19 til **FIGUR 2.19** Antall årstimer til grunnskoleopplæring og spesialundervisning per deltaker. 2004–2005 til 2010–2011.

År	Ordinær grunnskoleopplæring	Spesialundervisning
2004–05	61,3	90,7
2005–06	44,6	59,8
2006–07	52,0	68,5
2007–08	57,2	73,4
2008–09	56,5	71,4
2009–10	55,2	67,0
2010–11	58,2	71,7

Kilde: GSI

Vedleggstabell 2.20 til **FIGUR 2.20** Utgifter per elev i OECD-land for 2007. Kjøpekraftjusterte tall presentert i USD.

Land	1.–7. trinn	8.–10. trinn	Videregående opplæring
Luxemburg	13985	17928	17928
USA	10229	10862	11788
Norge	9922	10603	13132
Island	9629	9147	7807
Sveits	9211	10574	17362
Danmark	9176	8998	10342
Østerrike	8664	10249	11068
Sverige	8338	9020	9247
Storbritannia	8222	9166	8714
Italia	7383	8222	7864
Japan	7247	8346	9159
Irland	6901	9207	9575
Nederland	6552	9902	10616
Spania	6533	8155	9867
Australia	6498	8967	8639
Finland	6234	9730	6806
Frankrike	6044	8339	11082
Tyskland	5548	6851	9557
Korea	5437	6287	9620
Portugal	5011	6497	7243
New Zealand	4675	5146	6828
Ungarn	4656	4321	4131
Polen	4063	3643	3543
Slovakia	3499	2946	3475
Tsjekkia	3359	5635	5428
Chile	2268	2190	2239
Mexico	2111	1814	3070
OECD-gjennomsnitt	6741	7598	8746

Kilde: OECD 2010

Vedleggstabell 2.21 til **FIGUR 2.21** Lærerlønn etter 15 års erfaring relatert til gjennomsnittslønn for personer med tilsvarende utdanningsnivå for 2008.

Land	1.–7. trinn	8.–10. trinn	Videregående opplæring
Spania	1,12	1,26	1,28
New Zealand	0,97	0,97	0,97
Australia	0,93	0,94	0,94
Sverige	0,90	0,93	0,99
Belgia (Fl.)	0,90	0,90	1,14
Skottland	0,89	0,89	0,89
Tyskland	0,89	0,97	1,04
Finland	0,87	0,93	1,02
Belgia (Fr.)	0,86	0,86	1,10
Danmark	0,85	0,85	1,06
England	0,82	0,82	0,82
Korea	0,82	0,81	0,81
Frankrike	0,78	0,85	0,85
Hellas	0,74	0,74	0,74
Nederland	0,73	0,80	1,07
Portugal	0,72	0,72	0,72
Østerrike	0,72	0,77	0,79
Norge	0,66	0,66	0,70
USA	0,60	0,60	0,65
Polen	0,59	0,68	0,78
Italia	0,54	0,58	0,60
Ungarn	0,50	0,50	0,60
Island	0,50	0,50	0,61
Tsjekkia	0,49	0,50	0,53
OECD-gjennomsnitt	0,77	0,79	0,86

Kilde: OECD 2010

Vedleggstabell 2.22 til FIGUR 2.22 Undervisningstid (leseplikt) for 2008, målt i årstimer.

Land	1.–7. trinn	8.–10. trinn	Videregående opplæring
USA	1097	1068	1051
New Zealand	985	968	950
Nederland	930	750	750
Frankrike	926	644	630
Ireland	915	735	735
Spania	880	713	693
Australia	873	812	810
Portugal	855	752	752
Skottland	855	855	855
Tsjekkia	849	637	608
Korea	840	616	604
Belgia (Fl.)	810	695	649
Tyskland	805	756	715
Mexico	800	1047	848
Østerrike	779	607	589
Norge	741	654	523
Luxemburg	739	634	634
Italia	735	601	601
Belgia (Fr.)	724	662	603
Japan	709	603	500
Finland	677	592	550
Island	671	671	560
England	654	722	722
Danmark	648	648	364
Ungarn	611	611	611
Hellas	593	429	429
Polen	513	513	513
OECD-gjennomsnitt	786	703	661

Kilde: OECD 2010

Vedleggstabell 2.23 til FIGUR 2.23 Antall elever per lærer\* for 2008.

Land	1.–7. trinn	8.–10. trinn	Videregående opplæring
Mexico	28,0	33,9	25,8
Korea	24,1	20,2	16,5
Chile	24,1	24,1	25,2
Storbritannia	20,2	15,0	12,4
Frankrike	19,9	14,6	9,4
Japan	18,8	14,7	12,3
Slovakia	18,6	14,5	15,1
Tsjekkia	18,1	11,8	12,2
Tyskland	18,0	15,0	14,0
New Zealand	17,1	16,2	12,8
Sveits	15,4	12,1	10,4
Finland	14,4	10,6	15,9
USA	14,3	14,8	15,6
Spania	13,1	10,3	8,7
Østerrike	12,9	9,9	10,5
Belgia	12,6	8,1	10,8
Sverige	12,2	11,4	14,7
Portugal	11,3	8,1	7,3
Norge	10,8	10,1	9,9
Ungarn	10,6	10,9	12,3
Italia	10,6	9,7	11,8
Polen	10,5	12,9	12,2
OECD-gjennomsnitt	16,4	13,7	13,5

Kilde: OECD 2010

Vedleggstabell 3.1 til **FIGUR 3.1** Norske elevers resultater i PISA 2000, 2003, 2006 og 2009. Gjennomsnittsskåre.

	2000	2003	2006	2009
Lesing	505	500	484	503
Matematikk	499	495	489	498
Naturfag	500	484	486	500

Kilde: Kjærnsli og Roe 2010

Vedleggstabell 3.2 til diagrammet i **FIGUR 3.3** Prosentandeler på de ulike nivåene i lesing i PISA 2009.

	Under 1b	Nivå 1b	Nivå 1a	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5	Nivå 6
Korea	0,2	0,9	4,7	15,4	33,0	32,9	11,9	1,0
Finland	0,2	1,5	6,4	16,7	30,1	30,6	12,9	1,6
Canada	0,4	2,0	7,9	20,2	30,0	26,8	11,0	1,8
New Zealand	0,9	3,2	10,2	19,3	25,8	24,8	12,9	2,9
Japan	1,3	3,4	8,9	18,0	28,0	27,0	11,5	1,9
Australia	1,0	3,3	10,0	20,4	28,5	24,1	10,7	2,1
Nederland	0,1	1,8	12,5	24,7	27,6	23,5	9,1	0,7
Belgia	1,1	4,7	11,9	20,3	25,8	24,9	10,1	1,1
Norge	0,5	3,4	11,0	23,6	30,9	22,1	7,6	0,8
Sveits	0,7	4,1	12,1	22,7	29,7	22,6	7,4	0,7
Polen	0,6	3,1	11,3	24,5	31,0	22,3	6,5	0,7
Island	1,1	4,2	11,5	22,2	30,6	21,9	7,5	1,0
USA	0,6	4,0	13,1	24,4	27,6	20,6	8,4	1,5
Sverige	1,5	4,3	11,7	23,5	29,8	20,3	7,7	1,3
Tyskland	0,8	4,4	13,3	22,2	28,8	22,8	7,0	0,6
Irland	1,5	3,9	11,8	23,3	30,6	21,9	6,3	0,7
Frankrike	2,3	5,6	11,8	21,1	27,2	22,4	8,5	1,1
Danmark	0,4	3,1	11,7	26,0	33,1	20,9	4,4	0,3
Storbritannia	1,0	4,1	13,4	24,9	28,8	19,8	7,0	1,0
Ungarn	0,6	4,7	12,3	23,8	31,0	21,6	5,8	0,3
OECD-gj.snitt	1,1	4,6	13,1	24,0	28,9	20,7	6,8	0,8
Portugal	0,6	4,0	13,0	26,4	31,6	19,6	4,6	0,2
Italia	1,4	5,2	14,4	24,0	28,9	20,2	5,4	0,4
Slovenia	0,8	5,2	15,2	25,6	29,2	19,3	4,3	0,3
Hellas	1,4	5,6	14,3	25,6	29,3	18,2	5,0	0,6
Spania	1,2	4,7	13,6	26,8	32,6	17,7	3,2	0,2
Tsjekkia	0,8	5,5	16,8	27,4	27,0	17,4	4,7	0,4
Slovakia	0,8	5,6	15,9	28,1	28,5	16,7	4,2	0,3
Luxembourg	3,1	7,3	15,7	24,0	27,0	17,3	5,2	0,5
Israel	3,9	8,0	14,7	22,5	25,5	18,1	6,4	1,0
Østerrike	1,9	8,1	17,5	24,1	26,0	17,4	4,5	0,4
Tyrkia	0,8	5,6	18,1	32,2	29,1	12,4	1,8	0,0
Chile	1,3	7,4	21,9	33,2	25,6	9,3	1,3	0,0
Mexico	3,2	11,4	25,5	33,0	21,2	5,3	0,4	0,0

Kilde: Kjærnsli og Roe 2010

Vedleggstabell 3.3 til **FIGUR 3.5** Gjennomsnitt for nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk (samlet) på 5. trinn i 2007 og 8. trinn i 2010. Fylker. Standardisert skåre med gjennomsnitt 50.

Fylke	5.trinn 2007	8.trinn 2010
Oslo	52,3	52,3
Akershus	52,0	51,7
Rogaland	50,4	50,7
Sogn og Fjordane	50,3	51,1
Troms	50,1	50,6
Sør-Trøndelag	50,0	49,9
Hordaland	49,9	49,4
Buskerud	49,8	50,0
Møre og Romsdal	49,8	49,5
Vestfold	49,5	49,4
Oppland	49,5	49,1
Østfold	49,1	48,6
Hedmark	49,1	48,8
Nord-Trøndelag	48,7	48,8
Nordland	48,6	48,9
Telemark	48,3	48,4
Vest-Agder	48,2	48,5
Finnmark	48,1	49,7
Aust-Agder	47,8	49,3

Kilde: Opheim mfl. 2011

Vedleggstabell 3.4 til **FIGUR 3.6** Andel elever fritatt fra nasjonale prøver i lesing på 5. trinn, 2007 til 2010. Prosent.

Fylke	2007	2008	2009	2010
Oslo	3,3	3,5	7,0	6,6
Aust-Agder	3,0	6,1	4,0	6,2
Troms	2,5	2,6	3,5	5,3
Hedmark	3,2	3,9	4,8	5,0
Telemark	2,3	2,7	2,5	4,8
Vest-Agder	2,5	3,4	2,7	4,6
Buskerud	2,4	3,2	4,4	4,5
Vestfold	3,0	3,5	3,6	4,1
Rogaland	1,7	2,1	3,2	3,8
Nordland	2,5	2,9	4,5	3,7
Østfold	2,4	2,2	3,2	3,6
Oppland	2,7	2,5	3,9	3,5
Hordaland	1,6	2,3	2,9	3,2
Finnmark	2,0	1,8	2,6	3,2
Sør-Trøndelag	1,6	1,7	2,3	3,1
Nord-Trøndelag	2,3	2,4	3,3	3,1
Møre Og Romsdal	1,6	1,8	2,7	3,0
Sogn Og Fjordane	1,7	1,9	3,8	2,9
Akershus	1,7	2,0	2,0	2,7

Kilde: Utdanningsdirektoratet 2010b

Vedleggstabell 3.5 til **FIGUR 3.7** Kommuner fordelt på mestringsnivå for nasjonal prøve i lesing på 5. trinn, 2007 til 2010. Antall.

Mestringsnivå	2007	2008	2009	2010
1.2-1.4	0	2	0	0
1.4-1.6	9	9	8	12
1.6-1.8	63	25	54	40
1.8-2.0	207	165	174	155
2.0-2.2	115	157	153	153
2.2-2.4	13	39	17	38
2.4-2.6	1	5	2	2
2.6-2.8	0	1	0	0
2.8-3.0	0	1	0	0

Kilde: Utdanningsdirektoratet 2010b

Vedleggstabell 3.6 til **FIGUR 3.8** Eksamenskarakterer i matematikk skriftlig på 10. trinn, 2007–2008 til 2009–2010.

Fylke	2007–2008	2008–2009	2009–2010
Hele landet	3,2	3,4	3,2
Østfold	3,1	3,2	3,1
Akershus	3,4	3,6	3,4
Oslo	3,3	3,6	3,6
Hedmark	3,0	3,2	3,1
Oppland	3,1	3,4	3,2
Buskerud	3,2	3,5	3,2
Vestfold	3,2	3,5	3,3
Telemark	2,9	3,3	2,9
Aust-Agder	3,1	3,3	3,2
Vest-Agder	3,2	3,4	3,2
Rogaland	3,2	3,4	3,3
Hordaland	3,2	3,4	3,3
Sogn og Fjordane	3,5	3,6	3,5
Møre og Romsdal	3,3	3,5	3,3
Sør-Trøndelag	3,2	3,4	3,3
Nord-Trøndelag	3,2	3,4	3,3
Nordland	3,0	3,3	3,0
Troms	3,0	3,3	3,1
Finnmark	2,8	3,0	2,9

Kilde: Utdanningsdirektoratet 2010d

Vedleggstabell 3.7 til **FIGUR 3.9** Grunnskolepoeng med 95 prosent konfidensintervall, etter fylke, 2009–2010.

Fylke	Gjennomsnittlige grunnskolepoeng	95 prosent konfidensintervall, øvre	95 prosent konfidensintervall, nedre
Østfold	36,8	37,2	36,4
Telemark	37,3	37,7	36,8
Troms	37,6	38,1	37,1
Finnmark	37,7	38,4	37,0
Hedmark	37,9	38,4	37,5
Oppland	37,9	38,3	37,4
Nordland	37,9	38,3	37,5
Nord-Trøndelag	38,0	38,5	37,5
Vestfold	38,1	38,5	37,7
Aust-Agder	38,1	38,7	37,5
Vest-Agder	38,1	38,5	37,7
Rogaland	38,3	38,5	38,0
Sør-Trøndelag	38,5	38,8	38,1
Buskerud	38,7	39,1	38,4
Møre og Romsdal	39,2	39,6	38,9
Hordaland	39,5	39,8	39,2
Akershus	39,9	40,1	39,7
Oslo	40,1	40,4	39,8
Sogn og Fjordane	40,2	40,6	39,7

Kilde: Opheim mfl. 2011



Vedleggstabell 3.8 til **FIGUR 3.11** Eksamenskarakterer i utvalgte fellesfag i yrkesfaglige utdanningsprogrammer, fordelt på fylker, 2009–2010.

Fylke	Norsk	Matematikk 1P-Y	Engelsk
Nasjonalt	3,3	2,9	2,8
Østfold	3,3	2,6	2,3
Akershus	3,3	2,8	3,1
Oslo	3,5	3,0	2,8
Hedmark	3,4	2,9	2,9
Oppland	3,5	2,9	2,8
Buskerud	3,1	2,6	2,7
Vestfold	3,3	2,9	3,0
Telemark	3,1	2,5	2,6
Aust-Agder	2,8	3,1	2,4
Vest-Agder	3,4	2,7	3,3
Rogaland	3,2	2,8	2,8
Hordaland	3,3	2,7	2,9
Sogn og Fjordane	3,5	2,3	3,1
Møre og Romsdal	3,4	3,7	3,0
Sør-Trøndelag	3,4	3,1	3,3
Nord-Trøndelag	3,3	3,7	2,8
Nordland	3,5	2,7	2,7
Troms	3,6	3,2	2,7
Finnmark	3,2	2,1	2,5

Kilde: Utdanningsdirektoratet 2010e

Vedleggstabell 3.9 til **FIGUR 3.12** Bestått fag- og svenneprøver, etter fylke. 2010. Foreløpige tall. Prosent.

	Bestått meget godt	Bestått	Ikke bestått
Hordaland	14	75	11
Oslo	15	69	16
Sør-Trøndelag	16	73	11
Sogn og Fjordane	20	74	5
Nord-Trøndelag	21	72	7
Troms	21	72	8
Oppland	21	69	10
Finnmark	22	69	9
Rogaland	22	68	9
Vest-Agder	22	68	9
Akershus	22	69	9
Østfold	25	63	13
Buskerud	25	65	10
Aust-Agder	25	65	10
Telemark	26	66	8
Vestfold	26	67	8
Hedmark	28	66	6
Møre og Romsdal	28	66	6
Nordland	36	55	9

Kilde: SSB

Vedleggstabell 3.10 til **FIGUR 3.13** Gjennomsnittlige standpunktkarakterer i grunnskolen skoleåret 2009–2010, fordelt etter fag og kjønn.

	Gutter	Jenter
Engelsk skriftlig	3,7	4,0
Engelsk muntlig	3,9	4,2
Fordypning i engelsk	3,5	3,9
Fransk 1	3,7	4,2
Spansk 1	3,7	4,2
Tysk 1	3,7	4,1
Kunst og håndverk	4,0	4,6
Kroppsøving	4,5	4,3
Matematikk	3,5	3,7
Mat og helse	4,1	4,7
Musikk	4,1	4,5
Naturfag	3,8	4,2
Fordypning i norsk	3,3	3,7
Norsk hovedmål	3,6	4,2
Norsk sidemål	3,4	4,0
Norsk muntlig	3,9	4,4
Religion, livssyn og etikk	3,8	4,3
Samfunnsfag	3,9	4,3

Kilde: Utdanningsdirektoratet 2010d

Vedleggstabell 3.11 til **FIGUR 3.14** Karakterfordeling for gutter og jenter på eksamen i matematikk for realfag 2. 2009–2010. Prosent.

Karakter	Gutter	Jenter
1	16,2	9,7
2	18,6	18,0
3	17,2	19,2
4	19,7	22,0
5	21,4	22,5
6	7,0	8,5

Kilde: Bjørkeng 2011

Vedleggstabell 3.12 til **FIGUR 3.15** Gjennomsnittsskåre for alle nasjonale prøver på 5. og 8. trinn, fordelt på foreldrenes utdanningsnivå. 2010. Standardiserte skåre med gjennomsnitt 50.

	5. trinn	8. trinn
Ukjent	46,0	43,5
Grunnskole	44,7	43,5
Vg1 + Vg2	46,1	45,9
Vg3	47,6	47,7
Påbygging	49,2	49,4
Lavere grad	51,6	52,3
Høyere grad	55,3	56,4
Doktorgrad	56,9	58,9

Kilde: Opheim mfl. 2011

Vedleggstabell 3.13 til **FIGUR 3.17** Gjennomsnittlige grunnskolepoeng fordelt etter innvandringsbakgrunn og kjønn. Elever på 10. trinn skoleåret 2009–2010.

	Gutter	Jenter	Total
Ikke-vestlige land, innvandrere	27,0	30,5	28,7
Vestlige land, innvandrere	33,2	36,9	35,1
Ikke-vestlige land, etterkommere	35,8	40,2	37,9
Majoritetsgruppen	37,2	41,4	39,3
Vestlige land, etterkommere	38,2	43,4	40,5

Kilde: Opheim mfl. 2011

Vedleggstabell 3.14 til **FIGUR 3.18** Fordeling på mestringsnivåer i nasjonal prøve i regning på 8. trinn i 2010, etter elevenes mestringsnivå i regning på 5. trinn i 2007.

	Nivå 1+2, 8. trinn	Nivå 3, 8. trinn	Nivå 4+5, 8. trinn
Nivå 1, 5. trinn	66,8	31,5	1,7
Nivå 2, 5. trinn	16,9	59,1	24,1
Nivå 3, 5. trinn	1,3	22,8	76,0

Kilde: SSB

Vedleggstabell 3.15 til **FIGUR 3.19** Forskjeller i resultater i *lesing* mellom og innad på skoler i PISA 2009. Forskjellen er beregnet i forhold til gjennomsnittlig varians i OECD-landene (100).

	Total varians i leseresultater	Forskjeller innad på skoler	Forskjeller mellom skoler	Sosioøkonomiske forskjeller innad på skoler	Sosioøkonomiske forskjeller mellom skoler
Finland	83	75	9	16,9	2,2
Norge	92	82	10	14,6	2,2
Danmark	78	62	16	17,0	8,8
Island	104	89	14	14,5	3,6
Polen	92	73	19	26,2	12,2
Spania	84	62	22	16,6	9,5
Sverige	110	92	18	27,7	13,8
Canada	94	72	22	15,6	9,7
Portugal	84	51	33	24,0	18,3
New Zealand	118	94	24	36,3	22,7
Australia	112	86	26	26,6	19,7
Sveits	91	59	33	23,6	17,8
Korea	87	53	34	23,4	18,5
Storbritannia	103	73	29	27,7	23,2
Irland	106	77	29	24,1	18,0
Slovakia	82	43	40	26,4	20,0
OECD-gjennomsnitt	100	61	39	30,6	24,7
Mexico	81	33	48	19,2	17,6
USA	110	74	36	35,1	30,4
Slovenia	79	22	57	27,0	25,2
Tsjekkia	94	45	49	37,0	33,8
Hellas	112	66	46	32,7	28,0
Chile	97	42	55	41,2	39,9
Japan	114	65	49	32,3	30,8
Nederland	86	21	65	32,7	31,3
Belgia	111	58	53	42,6	40,2
Østerrike	108	53	56	38,3	36,1
Ungarn	95	29	67	46,3	44,8
Tyskland	106	46	60	49,0	45,4
Israel	140	91	49	36,1	32,8
Tyrkia	106	39	67	59,2	56,0
Italia	117	55	62	43,4	41,4

Kilde: Kjærnsli og Roe 2010

Vedleggstabell 4.1 til **FIGUR 4.1** Konstruktverdier i de nordiske landene basert på elevspørreskjemaet. Gjennomsnitt i OECD er 0,00. Standardavvik er 1,00.

	Norge	Danmark	Finland	Island	Sverige
Utbyttet av skolegangen	-0,25	0,04	-0,01	0,11	-0,08
Lærer-elev-relasjon	-0,17	0,18	-0,16	0,17	0,15
Arbeidsmiljøet i klassen	-0,24	0,01	-0,29	-0,05	-0,03
Bibliotekbruk	-0,16	0,01	-0,03	-0,47	-0,15

Kilde: PISA 2009

Vedleggstabell 5.1: Elever på Vg2 pr 1. oktober 2010 etter utdanningsprogram. Antall, andel og andel med ungdomsrett. Ikke-reviderte tall.

	Antall	Andel	Endring i andel	Andel med ungdomsrett
Alle utdanningsprogram	65 263	100,0		91,5
Idrettsfag	3 583	5,5	0,1	97,2
Musikk, dans og drama	2 073	3,2	0,2	95,2
Studiespesialisering	24 221	37,1	-0,2	93,9
Bygg- og anleggsteknikk	4 132	6,3	-0,9	92,9
Design og håndverk	2 291	3,5	0,1	91,3
Elektrofag	4 064	6,2	0,1	94,9
Helse- og sosialfag	8 545	13,1	1,3	76,6
Medier og kommunikasjon	3 216	4,9	0,1	97,0
Naturbruk	1 544	2,4	0,1	82,8
Restaurant- og matfag	1 994	3,1	-0,1	90,9
Service og samferdsel	3 932	6,0	0,1	93,1
Teknikk og industriell produksjon	5 668	8,7	0,0	93,9

Kilde: Utdanningsdirektoratet 2011

Vedleggstabell 5.2: Elever på Vg3 pr 1. oktober 2010 etter utdanningsprogram. Antall, andel og andel med ungdomsrett. Ikke-reviderte tall.

	Antall	Andel	Endring i andel	Andel med ungdomsrett
Alle utdanningsprogram	52 351	100,0		82,3
Idrettsfag	3 741	7,1	-0,3	92,5
Musikk, dans og drama	1 949	3,7	-0,1	96,4
Studiespesialisering	26 651	50,9	-0,9	90,5
Vg3 påbygging til generell studiekompetanse	13 297	25,4	2,5	63,8
Bygg- og anleggsteknikk	210	0,4	-0,3	60,0
Design og håndverk	361	0,7	-1,4	76,2
Elektrofag	1 122	2,1	0,2	85,7
Helse- og sosialfag	1 109	2,1	-2,1	53,5
Medier og kommunikasjon	2 368	4,5	2,7	96,2
Naturbruk	917	1,8	1,0	62,2
Restaurant- og matfag	14	0,0	-0,3	42,9
Service og samferdsel	217	0,4	0,3	24,4
Teknikk og industriell produksjon	395	0,8	0,4	73,7

Kilde: Utdanningsdirektoratet 2011

Vedleggstabell 5.3 til FIGUR 5.2 Sammenhengen mellom elever i Vg1 yrkesfag og nye lærlinger. Antall og prosentandel.

	Antall elever Vg1	Antall lærlinger	Andel lærlinger av elever
Totalt yrkesfag	40 706	15 256	37,5
Medier og kommunikasjon	3 814	86	2,3
Naturbruk	1 879	366	19,5
Helse- og sosialfag	8 810	2 408	27,3
Design og håndverk	3 327	1 100	33,1
Restaurant- og matfag	2 543	1 057	41,6
Service og samferdsel	3 404	1 478	43,4
Teknikk og industriell produksjon	7 056	3 260	46,2
Elektrofag	4 846	2 276	47,0
Bygg- og anleggsteknikk	5 027	3 225	64,2

Kilde: Utdanningsdirektoratet, 2011

Vedleggstabell 5.4 til FIGUR 5.3 Gjennomføring etter normert tid + to år for 1998–2003-kullene, etter orientering. Prosentandel.

		Fullført på normert tid	Fullført på normert tid + 2 år	Fortsatt i videregående opplæring	Gjennomført VKII eller gått opp til fagprøve, ikke bestått	Sluttet underveis
Studieforbereidende	1998	75,1	8,9	3,0	4,6	8,3
	1999	75,7	8,0	2,7	5,3	8,3
	2000	73,1	8,8	3,3	6,9	7,9
	2001	75,4	7,3	3,2	6,2	7,9
	2002	76,2	6,6	3,0	6,9	7,4
	2003	74,7	8,7	2,1	7,6	6,9
Yrkesfag	1998	40,1	22,1	4,4	4,2	29,2
	1999	39,6	21,3	4,9	5,4	28,8
	2000	37,0	22,8	5,7	6,1	28,4
	2001	40,3	20,5	5,6	6,6	27,0
	2002	39,2	21,2	4,8	7,8	27,0
	2003	40,4	22,5	4,5	7,3	25,4

Kilde: SSB 2011

Vedleggstabell 5.5 til FIGUR 5.4 Fullført og bestått innen to år utover normert tid for 2003-kullet, etter fylke og orientering. Prosentandel.

	Studieforberedende	Yrkesfag	Totalt
Totalt	82,9	61,2	71,2
Utlandet og uoppgitt	43,3	46,5	45,0
Finnmark	69,9	43,5	55,4
Troms	80,2	54,8	65,6
Nordland	82,1	52,6	65,9
Vestfold	81,1	52,8	66,1
Hedmark	80,8	57,3	67,1
Østfold	85,6	54,6	67,3
Aust-Agder	84,1	62,0	71,7
Oppland	87,5	62,1	71,8
Telemark	81,7	64,8	72,3
Buskerud	84,3	62,6	72,4
Akershus	80,7	64,5	73,2
Hordaland	83,4	65,5	73,2
Nord-Trøndelag	86,7	64,6	73,2
Oslo	84,1	55,9	73,4
Vest-Agder	87,6	62,8	73,5
Møre og Romsdal	85,1	66,0	74,3
Rogaland	84,8	67,1	74,8
Sør-Trøndelag	85,4	66,6	75,4
Sogn og Fjordane	88,7	66,0	76,4

Kilde: SSB 2011

Vedleggstabell 5.6 til FIGUR 5.5 Kompetanseoppnåelse blant de som ikke fullfører og består. Prosentandel.

		Bestått	Gjennomført, ikke bestått	Startet
I alt	Fortsatt i vgo	-	-	3,3
	VKII/Lære	-	7,3	3,8
	VKI	3,2	3,5	1,7
	Grunnkurs	1,3	3,0	1,7
Studieforberedende	Fortsatt i vgo	-	-	2,1
	VKII/Lære	-	7,5	1,3
	VKI	0,8	1,2	0,8
	Grunnkurs	0,9	1,9	0,7
Yrkesfag	Fortsatt i vgo	-	-	4,4
	VKII/Lære	-	7,1	6,0
	VKI	5,3	5,5	2,5
	Grunnkurs	1,6	3,9	2,6

Kilde: SSB, 2011

Vedleggstabell 5.7 til **FIGUR 5.6** Fullført og bestått for 1998-kullet etter fylke og antall år siden studiestart. Prosentandel.

	Fullført på normert tid	Fullført etter 5 år	Fullført etter 6 år	Fullført etter 10 år
Hele landet	58	71	75	79
Finnmark	40	55	60	68
Nordland	47	61	66	73
Østfold	55	69	72	76
Troms	55	67	70	76
Hedmark	56	69	73	78
Telemark	56	70	74	80
Sør-Trøndelag	58	73	77	82
Buskerud	58	72	76	79
Hordaland	58	72	75	80
Vestfold	59	70	74	79
Møre og Romsdal	59	74	78	82
Nord-Trøndelag	59	74	79	83
Oslo	60	71	74	78
Sogn og Fjordane	60	75	79	83
Rogaland	61	75	79	83
Aust-Agder	61	74	78	82
Oppland	63	73	77	80
Vest-Agder	64	77	81	83
Akershus	67	77	79	82

Kilde: SSB 2011

Vedleggstabell 5.8 til **FIGUR 5.7** Fullført og bestått for 1998-kullet etter utdanningsprogram og antall år siden studiestart. Prosentandel.

	Fullført på normert tid	Fullført etter 5 år	Fullført etter 6 år	Fullført etter 10 år
Trearbeidsfag	27	40	42	50
Elektrofag	28	61	72	78
Mekaniske fag	30	45	51	58
Hotell- og næringsmiddelfag	30	45	50	56
Tekniske byggfag	30	49	54	60
Byggfag	37	56	60	67
Helse- og sosialfag	51	63	67	72
Kjemi- og prosessfag	51	71	75	78
Formgivingsfag	51	66	69	75
Naturbruk	52	64	67	70
Allmenne, økonomiske og administrative fag	74	84	86	89
Idrettsfag	76	84	85	90
Musikk, dans og drama	80	88	90	93

Kilde: SSB 2011

Vedleggstabell 5.9 til **FIGUR 5.8** Direkte overgang fra grunnskolen til videregående opplæring, etter fylke. Prosentandel.

	2009	2010 foreløpig
Østfold	96,4	92,1
Oslo	93,4	93,2
Telemark	96,3	95,7
Nordland	96,4	95,9
Vestfold	95,6	95,9
Nord-Trøndelag	98,4	96,2
Hedmark	96,6	96,2
Troms	95,9	96,3
Buskerud	96,3	96,9
Vest-Agder	96,7	97,0
Finnmark	95,4	97,0
Sør-Trøndelag	96,8	97,0
Rogaland	97,5	97,4
Hordaland	98,0	97,5
Akershus	97,6	97,5
Aust-Agder	97,9	97,7
Møre og Romsdal	98,0	97,9
Oppland	98,1	98,2
Sogn og Fjordane	98,4	98,8
Hele landet	96,8	96,4

Kilde: SSB KOSTRA, 2011

Vedleggstabell 5.10 til **FIGUR 5.10** Elever i Vg1 i 2009 og 2010 med ordinær progresjon, etter fylke. Prosentandel.

	2009	2010 foreløpig
Hele landet	82,9	81,0
Finnmark	66,8	72,1
Troms	79,8	75,9
Nordland	76,3	76,9
Telemark	82,3	77,4
Hordaland	79,1	78,5
Hedmark	82,7	78,9
Oslo	85,4	79,7
Oppland	83,3	80,0
Vest-Agder	85,4	80,6
Vestfold	85,7	80,6
Rogaland	85,4	81,2
Sør-Trøndelag	82,8	81,5
Møre og Romsdal	83,8	82,7
Aust-Agder	83,0	83,3
Sogn og Fjordane	82,5	83,4
Nord-Trøndelag	83,1	84,0
Buskerud	85,3	85,2
Østfold	84,8	85,2
Akershus	85,8	85,4

Kilde: Gjennomføringsbarometeret 2011:1

Vedleggstabell 5.11 til **FIGUR 5.11** Elever i Vg2 i 2009 og 2010 med ordinær progresjon, etter fylke. Prosentandel.

	2009	2010 foreløpig
Hele landet	78,8	77,9
Nordland	65,3	66,3
Finnmark	59,4	68,3
Troms	70,6	73,4
Telemark	77,2	74,1
Nord-Trøndelag	77,3	74,8
Buskerud	76,5	75,1
Hedmark	76,0	76,1
Østfold	79,2	76,4
Sør-Trøndelag	75,0	76,5
Oppland	77,6	76,5
Aust-Agder	77,3	78,1
Sogn og Fjordane	81,4	78,8
Hordaland	80,9	79,1
Møre og Romsdal	76,9	79,4
Akershus	82,5	80,8
Vest-Agder	82,6	80,8
Vestfold	83,8	81,7
Rogaland	84,0	81,8
Oslo	87,9	84,8

Kilde: Gjennomføringsbarometeret 2011:1

Vedleggstabell 5.12: Elever i Vg3 i 2008 og 2019 med ordinær progresjon, etter fylke. Prosentandel.

	2008	2009
Hele landet	72,9	73,9
Finnmark	54,9	59,4
Telemark	74,9	66,8
Nord-Trøndelag	75,0	68,3
Østfold	67,0	71,0
Troms	66,2	71,4
Vestfold	73,6	72,5
Aust-Agder	62,8	72,6
Hordaland	71,2	72,7
Sør-Trøndelag	78,0	72,7
Nordland	72,8	73,3
Buskerud	64,8	74,4
Akershus	71,3	74,7
Hedmark	71,2	75,1
Oppland	72,2	75,3
Oslo	77,4	76,0
Møre og Romsdal	84,7	76,0
Rogaland	77,3	76,8
Vest-Agder	75,9	80,2
Sogn og Fjordane	78,3	83,7

Kilde: Gjennomføringsbarometeret 2011:1

Vedleggstabell 5.13 til **FIGUR 5.12** Elever i Vg1 i 2007 som er ute av utdanning i ett eller to år, etter fylke. Prosentandel.

	Ute av videregående opplæring i to år	Ute videregående opplæring ett år
Hele landet	7,8	10,5
Nord-Trøndelag	6,1	9
Møre og Romsdal	6,3	10,1
Oppland	6,4	10,3
Vest-Agder	6,5	9
Sogn og Fjordane	6,5	9,8
Oslo	6,6	8,9
Hedmark	6,6	8,1
Østfold	6,8	10,3
Akershus	6,8	7,4
Sør-Trøndelag	7,1	10,4
Buskerud	7,3	10,7
Rogaland	7,3	9,1
Aust-Agder	7,4	11,6
Hordaland	7,4	9,2
Vestfold	7,6	10,9
Telemark	7,7	10,2
Troms	8,3	13,2
Finnmark	12,4	17,6
Nordland	18,6	22,3

Kilde: Gjennomføringsbarometeret 2011:1

Vedleggstabell 5.14 til **FIGUR 5.13** Elever i Vg2 i 2007 som er ute av utdanning i ett eller to år, etter fylke. Prosentandel.

	Ute av videregående opplæring i to år	Ute videregående opplæring ett år
Hele landet	11,8	15,8
Oslo	7,5	10,2
Rogaland	8,3	12,1
Vest-Agder	8,4	12,1
Akershus	8,9	12,2
Møre og Romsdal	10,1	15,3
Hordaland	10,4	14,5
Oppland	11,3	15,6
Sør-Trøndelag	12,3	16,8
Sogn og Fjordane	12,5	16
Nord-Trøndelag	12,7	17,9
Østfold	12,9	16,9
Aust-Agder	13	16,9
Buskerud	13,8	17
Telemark	14	17,7
Vestfold	14,1	14,8
Troms	14,3	19,7
Hedmark	15,7	20,4
Nordland	17,9	23,8
Finnmark	23,6	30,7

Kilde: Gjennomføringsbarometeret 2011:1



Vedleggstabell 5.15 til **FIGUR 5.16** Elever i yrkesfaglig Vg2 etter utdanningsprogram og hva de har som førsteønske ved søking. Prosentandel.

	Totalt	Bygg- og anleggsteknikk	Design og håndverk	Elektrofag	Helse- og sosialfag	Medier og kommunikasjon	Naturbruk	Restaurant- og matfag	Service og samferdsel	Teknikk og industriell produksjon
Ikke søkt vgo	13,3	12,9	12,4	5,3	21,2	5,4	19,5	15,3	14,8	9,9
Søkt til Vg1 eller Vg2	9,8	9,4	12,7	8,6	8,2	2,6	10,3	12,5	8,3	15,9
Søkt påbygg	25,8	20,9	32,9	21,8	35	19,5	17	21,9	41,7	13,2
Søkt studieforberedende løp innen yrkesfag	7,2	0	-	-	0	69,9	21,6	-	0,1	-
Søkt yrkesfaglig Vg3 uten sluttkompetanse eller TAF	3,4	0,7	-	24,9	-	-	-	-	0,1	2,5
Søkt avsluttende yrkeskompetanse	3,5	-	11,4	0,5	8,9	1,8	12,2	-	-	-
Søkt læreplass	37,1	56,1	30,6	38,9	26,6	0,8	19,5	50,3	35	58,6

Kilde: Utdanningsdirektoratet, 2011. N=34 948

Vedleggstabell 5.16 til **FIGUR 5.17** Elever i yrkesfaglig Vg2 i 2009–2010 etter hva de hadde som førsteønske og i hvilket omfang de begynte på det de søkte. Antall og prosentandel.

	Antall	Begynt på førsteønsket	Begynt på annet	Ikke begynt
Ikke søkt vgo	4657	0	26	74
Søkt til Vg1 eller Vg2	3421	57	16	27
Søkt påbygg	9004	77	9	13
Søkt studieforberedende	2532	93	5	3
Søkt yrkesfaglig Vg3 uten sluttkompetanse eller TAF	1172	86	7	6
Søkt avsluttende yrkeskompetanse	1213	87	6	7
Søkt læreplass	12949	63	6	31
Alle elever	34948	62	10	28

Kilde: Utdanningsdirektoratet, 2011. N=34 948

Vedleggstabell 5.17 til **FIGUR 5.18** Elever i yrkesfaglig Vg2 i 2009–2010 med læreplass som førsteønske etter hva de begynte på og fylke. Prosentandel.

	Begynt på førsteønsket	Begynt på annet ønske	Ikke begynt
Finnmark	53,8	7,6	38,6
Buskerud	54,0	5,3	40,8
Østfold	55,5	5,8	38,8
Troms	56,2	8,9	34,9
Nordland	56,3	6,1	37,5
Sør-Trøndelag	57,4	7,2	35,4
Oslo	57,7	6,9	35,4
Akershus	58,8	5,1	36,0
Aust-Agder	59,4	5,4	35,1
Nord-Trøndelag	62,8	8,4	28,7
Hedmark	63,7	4,3	32,0
Telemark	65,0	5,6	29,4
Vest-Agder	65,3	5,0	29,6
Vestfold	65,9	5,0	29,1
Oppland	66,9	4,3	28,8
Sogn og Fjordane	69,7	3,9	26,4
Møre og Romsdal	69,9	3,9	26,1
Hordaland	70,2	7,1	22,7
Rogaland	74,5	5,7	19,8

Kilde: Utdanningsdirektoratet 2011

Vedleggstabell 5.18 til **FIGUR 5.19** Elever i yrkesfaglig Vg2 i 2009–2010 med påbygg til generell studiekompetanse som førsteønske, etter hva de begynte på og fylke. Prosentandel.

	Begynt på førsteønsket	Begynt på annet ønske	Ikke begynt
Finnmark	67,2	22,8	10,0
Troms	67,6	14,0	18,4
Nordland	69,6	13,8	16,5
Oslo	75,1	10,3	14,6
Telemark	75,1	10,1	14,8
Aust-Agder	75,1	11,4	13,4
Sogn og Fjordane	75,6	8,8	15,6
Rogaland	77,5	8,5	14,0
Oppland	77,5	6,5	16,0
Hedmark	78,2	8,0	13,9
Vest-Agder	78,8	6,6	14,7
Østfold	79,2	8,3	12,5
Buskerud	79,3	6,0	14,7
Hordaland	79,4	9,8	10,8
Akershus	79,7	8,7	11,6
Møre og Romsdal	79,9	5,5	14,6
Vestfold	80,9	7,2	11,9
Nord-Trøndelag	81,2	7,1	11,7
Sør-Trøndelag	82,5	5,0	12,5

Kilde: Utdanningsdirektoratet 2011



Schweigaards gate 15 B  
Postboks 9359 Grønland  
0135 OSLO  
Telefon 23 30 12 00  
[www.utdanningsdirektoratet.no](http://www.utdanningsdirektoratet.no)