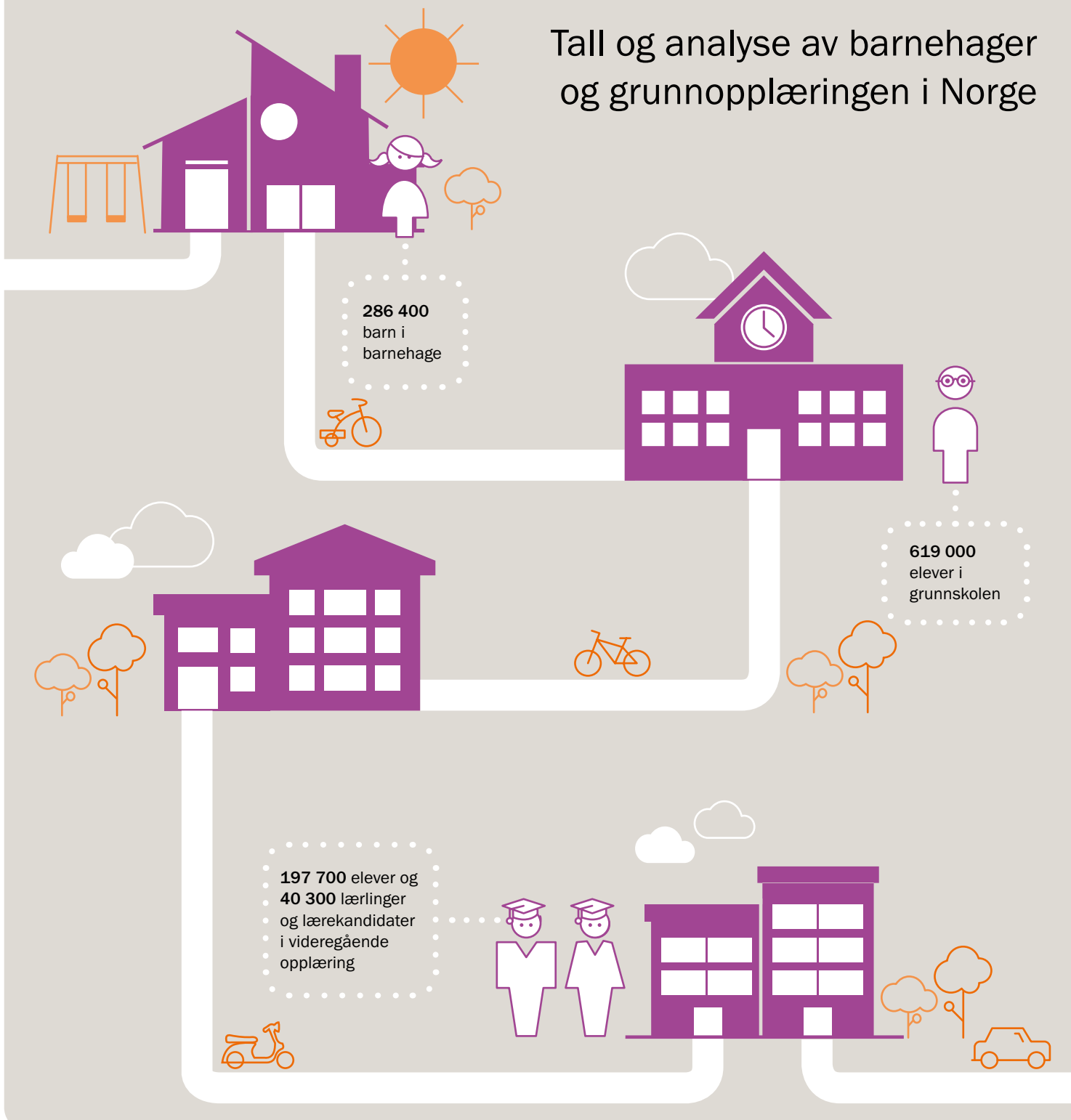


Utdanningsspeilet

2015

Tall og analyse av barnehager og grunnsopplæringen i Norge



I Utdanningsspeilet finner du tall og analyser av barnehager og grunnsopplæringen i Norge.

udir.no/utdanningsspeilet

Utgiver:

Utdanningsdirektoratet 2015

ISBN

978-82-486-2018-1

Ansvarlig redaktør:

Kjetil Digre

Redaktør:

Tonje Haugberg

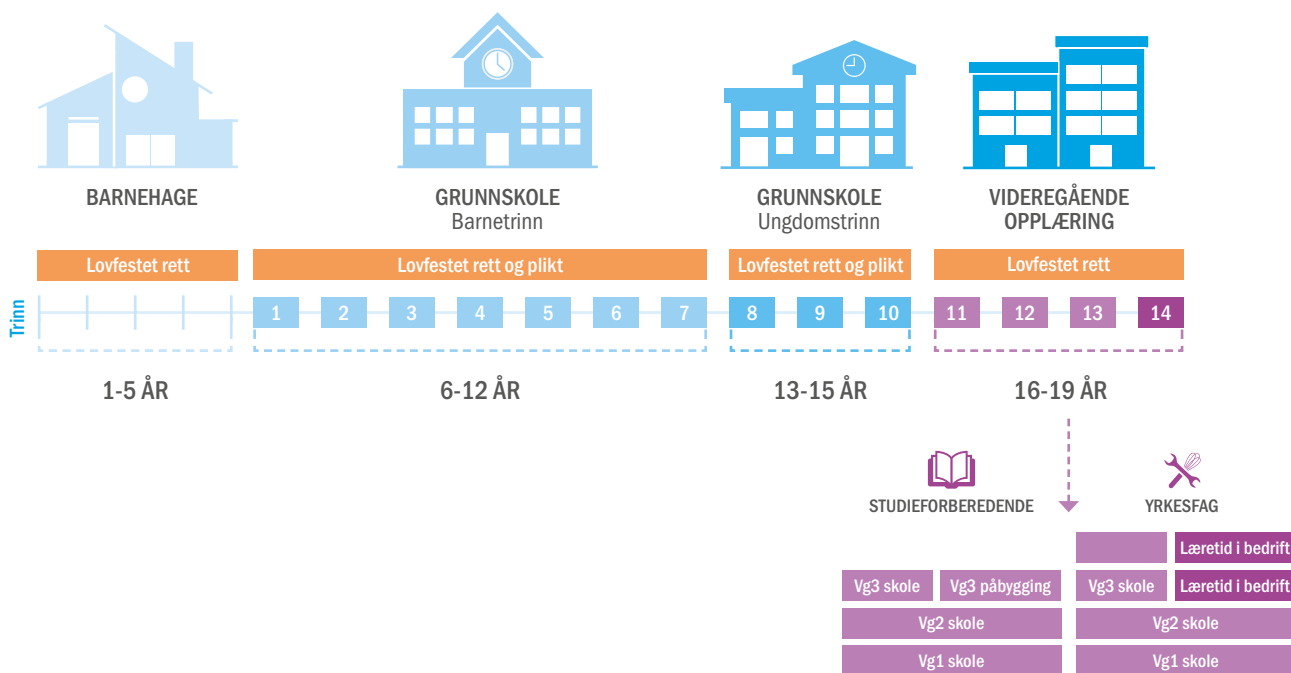
Design og grafisk produksjon:

Dinamo

Trykk:

Andvord Grafisk AS

Opplæringssystemet i Norge



Sektormål

Direktoratet skal bidra til at sektormålene som er satt for barnehagen og grunnopplæringen i Prop. 1 S (2014-2015) for Kunnskapsdepartementet nås. Disse er:

MÅL FOR BARNEHAGEN:

- barnehager med høy kvalitet som fremmer trivsel, lek og læring
- et tilgjengelig barnehagetilbud for alle barn
- forutsigbare rammevilkår som medvirker til mangfold og likeverd i barnehagesektoren

MÅL FOR GRUNNOPPLÆRINGEN:

- elever skal mestre grunnleggende ferdigheter og ha god faglig kompetanse
- elever skal ha et godt og inkluderende læringsmiljø
- flere elever og lærlinger skal gjennomføre videregående opplæring

Innhold

Innhold	4				
Leder	6				
<hr/>					
1	Barnehage	10			
1.1	Barn i barnehage	14			
1.2	Barnehager	17			
1.3	Åpne barnehager	20			
1.4	Familiebarnehager	20			
1.5	Ansatte i barnehagen	21			
1.6	Blir det bedre kvalitet i barnehagene?	21			
1.7	Trivsel og utvikling	24			
1.8	Innholdet i barnehagen	26			
1.9	Overgangen mellom barnehage og skole	27			
1.10	Kostnader og pris	27			
<hr/>					
2	Fakta om grunnskulen	30			
2.1	Elevtalet i grunnskulen	34			
2.2	Stadig færre og større grunnskular	34			
2.3	Fag- og timefordelinga i grunnskulen	37			
2.4	Tilpassa opplæring og spesialundervisning	37			
2.5	Særskild språkopplæring	39			
2.6	Valmoglegheiter på ungdomstrinnet	41			
2.7	Målform	42			
2.8	Skulefritidsordninga	42			
2.9	Vaksne i grunnskulen	43			
<hr/>					
3	Fakta om vidaregåande opplæring	46			
3.1	Elevar i vidaregåande opplæring	50			
3.2	Vidaregåande skular	50			
3.3	Utdanningsprogramma i vidaregåande opplæring	52			
3.4	Programområde og fag	53			
3.5	Lærlingar i vidaregåande opplæring	55			
3.6	Spesialundervisning i vidaregåande opplæring	56			
3.7	Vaksne i vidaregåande opplæring	56			
<hr/>					
4	Økonomi- og personalressurser	58			
4.1	Kommunene bruker 15 prosent av midlene på barnehage	62			
4.2	Kommunene bruker 23 prosent av midlene på grunnskolen	64			
4.3	Fylkeskommunene bruker 53 prosent av midlene på vidaregåande opplæring	67			
4.4	Personalressurser	69			
<hr/>					
5	Læringsresultater	74			
5.1	Nasjonale prøver	78			
5.2	Grunnskolepoeng og karakterer etter 10. trinn	83			
5.3	Læringsresultater i vidaregåande opplæring	86			
5.4	Sterk sammenheng mellom resultater på ulike trinn	88			
5.5	Digitale ferdigheter i ungdomsskolen	89			
5.6	Elevenes læringsmiljø har betydning for resultatene	90			

6 Læringsmiljø 92

6.1 Hva er læringsmiljø?	96
6.2 Klasseledelse	96
6.3 Vurdering	98
6.4 Lærings- og undervisningsstrategier	101
6.5 Skoleledelse	103
6.6 Mobbing og krenkelser	104

7 Gjennomføring 108

7.1 De fleste fullfører videregående opplæring	112
7.2 Årsaker til forskjeller i gjennomføring	113
7.3 Mange som ikke fullfører, gjennomfører deler av opplæringen	116
7.4 Omveier i videregående opplæring	116
7.5 De fleste lærlinger oppnår fag- eller svennebrev	118
7.6 Sysselsetting av nyutdannede fagarbeidere	120
7.8 Ungdommer som verken har bestått eller er i videregående opplæring	122
7.9 Oppfølgingstjenesten – for ungdommer utenfor opplæring og arbeid	124
7.10 Befolkningens utdanningsnivå øker	126

8 Lærere og kompetanse 128

8.1 Den norske læreren	132
8.2 Lærernes formelle kompetanse i undervisningsfag	133
8.3 Nye kompetansekrav for undervisning i grunnskolen	134
8.4 Læreres kvalifikasjoner og ønsker om profesjonsutvikling	136
8.5 Omfang, innhold og kvalitet i kompetansehevingstiltak	138

Referanser 142

Referanser	144
Figurer og tabeller	150
Les mer	157



Foto Jannecke Sarne Normann

Petter Skarheim
Direktør i Utdanningsdirektoratet

Utdanningsspeilet er vår årlige publikasjon med statistikk og analyser om barnehage og grunnopplæring i Norge. Tallene forteller oss ikke alt, men de gir oss et fugleperspektiv på sektorene vi jobber i. Vi kan se på situasjonen her og nå, og over tid. Kunnskapen statistikken gir oss, hjelper oss i arbeidet med å utvikle barnehage og skole, til å se utfordringer, sette mål og se om vi beveger oss i riktig retning.

Kjernen i det Utdanningsdirektoratet arbeider med, er å legge premissene for at barn, elever og lærlinger får et godt og trygt møte med samfunnet og arbeidslivet. Dit kommer vi ikke uten lærerne.

I årets utdanningsspeil har vi et nytt kapittel om lærere og kompetanse. Vi vet at vi har mange dyktige lærere i Norge. De trives i yrket, er motiverte, positive til utviklingstiltak, har gode relasjoner til elevene og har høy formell utdanning.

Samtidig er det mange lærere i grunnskolen som ikke har fordypning i fagene de underviser i. Regjeringen har som mål å skjerpe kompetansekravene i løpet av en tiårsperiode. Hvis vi tar utgangspunkt i kravene de har foreslått, vil omtrent 29 000 lærere som underviser i grunnskolen i dag, ikke oppfylle kravene for å undervise i minst ett av fagene norsk, engelsk eller matematikk. Vi jobber derfor mye med å sikre tilstrekkelig

kapasitet i videreutdanningstilbudene til lærerne.

Da vi åpnet søknadsskjemaene for videreutdanning ved midnatt 1. februar, var tilbudet utvidet med 1500 studieplasser sammenlignet med året før. Allerede klokken kvart på to om natten, fikk vi den første søknaden, og interessen har aldri vært større. Totalt kan 5050 lærere få mulighet til å delta på et videreutdanningstilbud fra høsten av. Det lover bra.

Den første læringsarenaen mange av barna våre møter er ikke skolen, men barnehagen. Der skal de få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang, og de skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Da er det avgjørende med kvalifisert kompetanse hos de ansatte. Det er veldig bra at andelen med relevant utdanning fortsetter å øke. Det samme gjør andelen barnehager som oppfyller pedagognormen.

Hvordan elevene har det, har mye å si for læringsutbyttet deres. Derfor satser vi mye på langsiktig og systematisk arbeid med læringsmiljø. Elevundersøkelsen fra 2014 viser at trivselen i norsk skole er høy, at færre elever blir mobbet og krenket, og at det er bedre arbeidsro i timene. Det er jeg veldig glad for.

Men selv om færre blir mobbet, er mobbing veldig alvorlig for barna som opplever det. Bak statistikken finner

vi enkelthistorier som gjør like vondt og er like ødeleggende selv om de nasjonale mobbetallene peker nedover. Vi har fortsatt en viktig jobb å gjøre for å sikre at skolen er et trygt og godt sted å være for alle.

Kan du se for deg hvordan verden ville vært ut uten fagarbeidere? Tenk litt på det. Situasjonen er ikke så prekær, men tankeeksperimentet understreker hvor avhengig vi er av yrkesfaglærte. Norge har et stort behov for flere fagarbeidere i årene som kommer. Når ungdomstrinnelevne skal velge retning på videregående, søker over halvparten yrkesfag. Det er en myte at interessen ikke er der, men mange faller fra underveis. Tilgangen på læreplasser er et stort hinder for at flere gjennomfører.

Vi har sett en liten økning i antall lærekontrakter de siste årene, men også i antall søkere. Hvert år står rundt 1 av 3 søkere fortsatt uten læreplass ved utgangen av året. Vi er avhengig av at flere virksomheter, både offentlige og private, blir lærebedrifter. Regjeringen har foreslått å innføre et krav om at bedrifter som vinner kontrakter med det offentlige, skal ha lærlinger. Jeg har tro på tiltaket, og håper du kan lese om effekten av det i Utdanningsspeilet om noen år.

Et godt kunnskapsgrunnlag er viktig hvis du skal mene noe om dagens barnehage, skole og opplæring, eller

«Kjernen i det Utdanningsdirektoratet arbeider med, er å legge premissene for at barn, elever og lærlinger får et godt og trygt møte med samfunnet og arbeidslivet. Dit kommer vi ikke uten lærerne.»

hvis du skal sette mål for årene som kommer. Utdanningsspeilet er et slikt kunnskapsgrunnlag. Det er ditt og mitt leksikon.

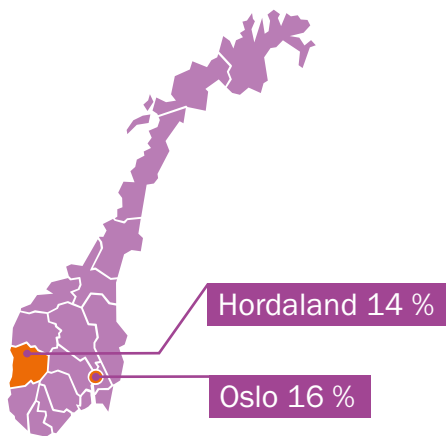
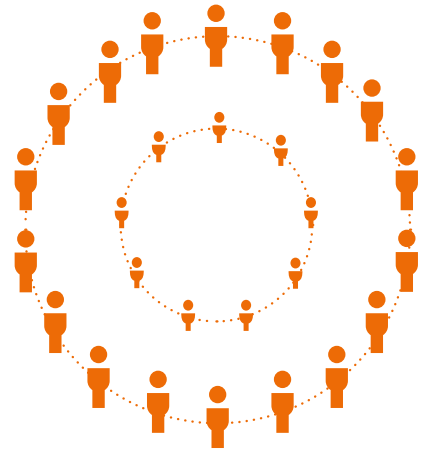
Årets utgave er det 11. i rekken. Utdanningssektoren har utviklet seg mye siden 2005 – det har denne publikasjonen også. Hvis du ikke allerede leser i den digitale utgaven, så anbefaler jeg deg å gjøre det. Der kan du enkelt laste ned tabeller og figurer som du kan bruke i egne presentasjoner. Se utdanningsspeilet.udir.no.

God lesing!

FAKTA

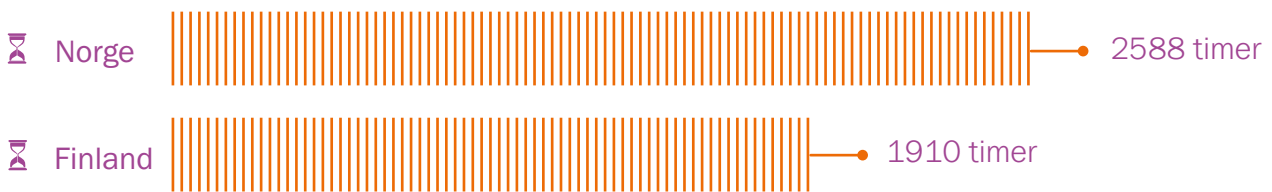
- Søknadsskjemaene for videreutdanning ble åpnet ved midnatt 1. februar.
- Tilbudet var i år utvidet med 1500 studieplasser sammenlignet med året før.
- Totalt kan 5050 lærere få mulighet til å delta på et videreutdanningstilbud fra høsten av.

Små barn går ofte i grupper med 9 barn, mens vanligste gruppestørrelse for store barn er 18.



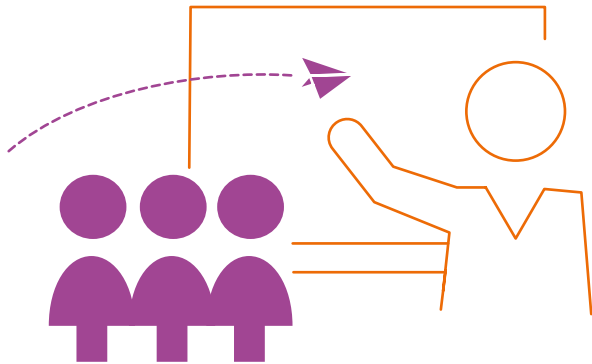
7 prosent av elevene i videregående opplæring går på private videregående skoler.

Norge bruker mer tid på lesing, skriving, matematikk og naturfag enn andre OECD-land.



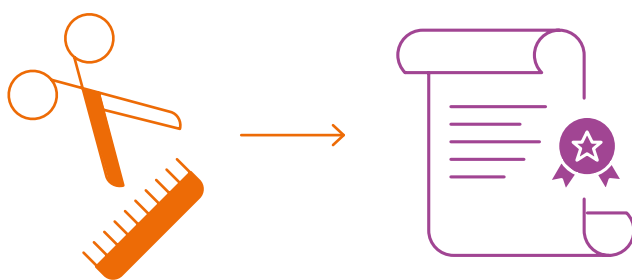
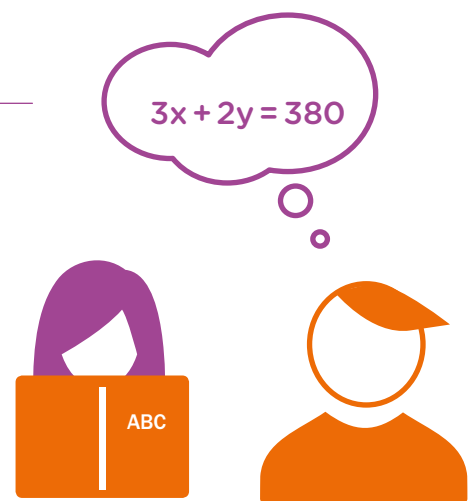
Norge brukte 144 milliarder kroner på barnehage og grunnopplæring i 2014.

Det tilsvarer nær 13 prosent av statsbudsjettet.



Mer enn 6 av 10 elever opplever god arbeidsro i timene, det er 18 prosentpoeng mer enn i 2010.

Guttene gjør det litt bedre enn jentene på nasjonale prøver i regning. I lesing er det motsatt.



4 av 5 lærlinger tar fagbrev innen 5 år. De fleste bruker i overkant av to år på å ta fagbrev.

9 av 10 lærere har deltatt i profesjonsutviklingstiltak det siste året.

Kurs og workshops er det vanligste.

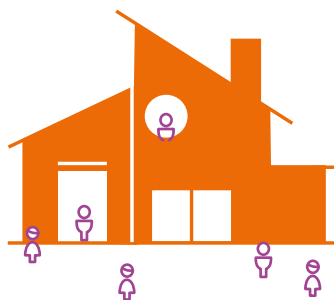


1

Barnehage

Barnehagen er den første læringsarenaen i et langt utdanningsløp og skal bidra til trivsel og glede i lek og læring. I Norge går 9 av 10 barn i alderen 1-5 år i barnehagen.

I dette kapittelet tar vi deg gjennom tall og fakta om barnehagene, barna og de ansatte. I tillegg kan du lese om status og utvikling i de ansattes kompetanse, og hvilke tema- og fagområder styrerne rapporterer at barnehagene arbeider mest med.



90 prosent av norske 1-5-åringer går i barnehage.

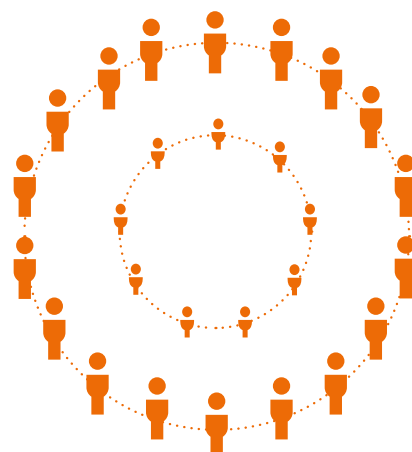


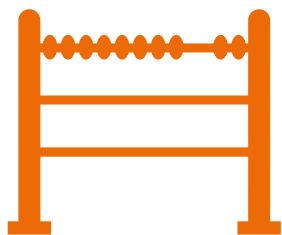
60 prosent av de som jobber i barnehage, har relevant utdanning.



Rammeplanen gir gode føringer for det daglige arbeidet i barnehagen.

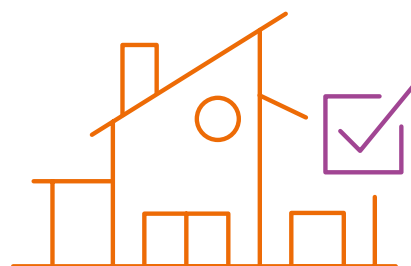
Små barn går ofte i grupper med 9 barn, mens vanligste gruppestørrelse for store barn er 18.





8 av 10 nyutdannede barnehagelærere jobber i barnehage to år etter at de var ferdig utdannet.

Over halvparten av barnehagene oppfyller pedagognormen.



8000 barn venter på barnehageplass.



Barn som trives i barnehagen, gleder seg til å begynne på skolen.

1.1 Barn i barnehage

I 2014 gikk 286 400 barn i barnehage. Det er 750 færre enn året før, og det er første gang tallet på barn som går i barnehage synker. Nedgangen skyldes i første rekke mindre fødselskull, særlig for 1- og 3-åringene. Andelen barn som går i barnehage for disse aldersgruppene, er nesten uforandret fra tidligere år (tabell 1). Det er 100 000 flere barn som går i barnehagen nå enn det var for 15 år siden (figur 1.1).

Høy dekningsgrad for barn i alle aldre

I Norge går 90 prosent av barna i barnehagealder (1-5 år) i barnehage, noe som er en høy andel i internasjonal sammenheng. På fylkesnivå varierer dekningsgraden mellom 85 og 94 prosent. Oslo har lavest dekningsgrad på rundt 85 prosent, mens Troms og trøndelagsfylkene har ligget stabilt med en dekningsgrad på over 92 prosent de siste fire årene (figur 1.2).

I 1990 var dekningsgraden 15 prosent for 1- og 2-åringer og 58 prosent for barn over 3 år.

Dekningsgrad i Europa

I de fleste europeiske land er det stor etterspørsel etter barnehageplasser. Unntakene er de nordiske landene, hvor tilgangen til barnehageplasser i hovedsak dekker etterspørselen for barn i alle aldersgrupper. Det er flere land som dekker etterspørselen etter plasser for de eldste barna (Eurydice 2014).

Andelen barn som går i barnehage i Norge er høy sammenlignet med andre land.

Tabell 1.1 Barn som går i barnehage fordelt på alder. Utviklingen fra 2011 til 2014. Prosent.

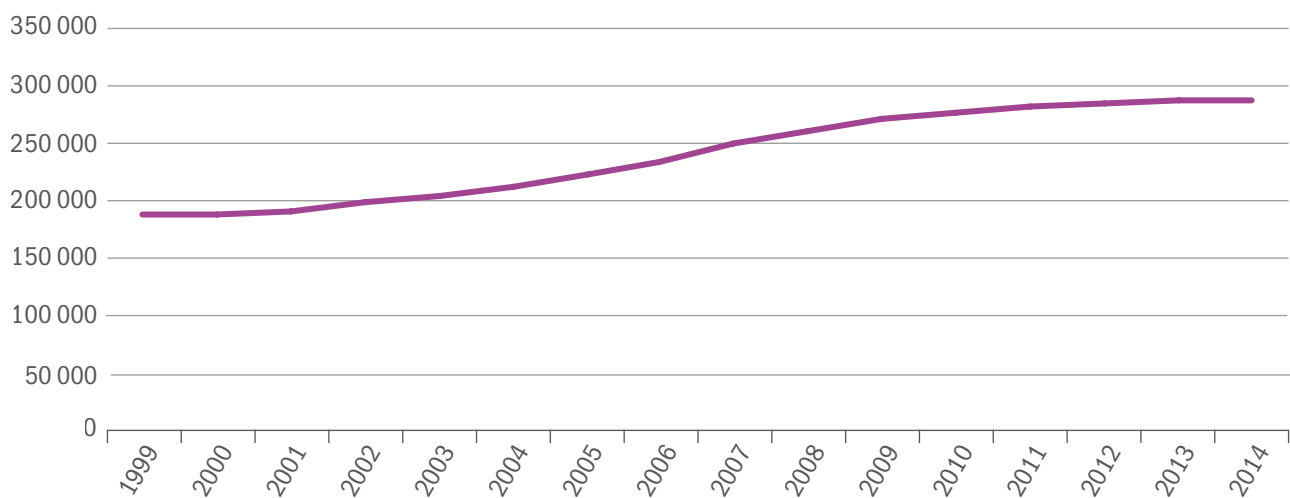
Alder	2011	2012	2013	2014
0 år	4,3	3,8	3,2	3,6
1 år	70,9	69,6	68,9	68,5
2 år	88,0	90,5	90,6	91,3
3 år	95,1	95,3	95,3	95,5
4 år	97,2	97,1	96,9	97,0
5 år	97,3	97,6	97,5	97,5
1-5 år	89,7	90,1	90,0	90,2
1-2 år	79,5	80,2	79,8	80,1
3-5 år	96,5	96,7	96,6	96,7

Kilde: Statistisk sentralbyrå

Minoritetsspråklige barn

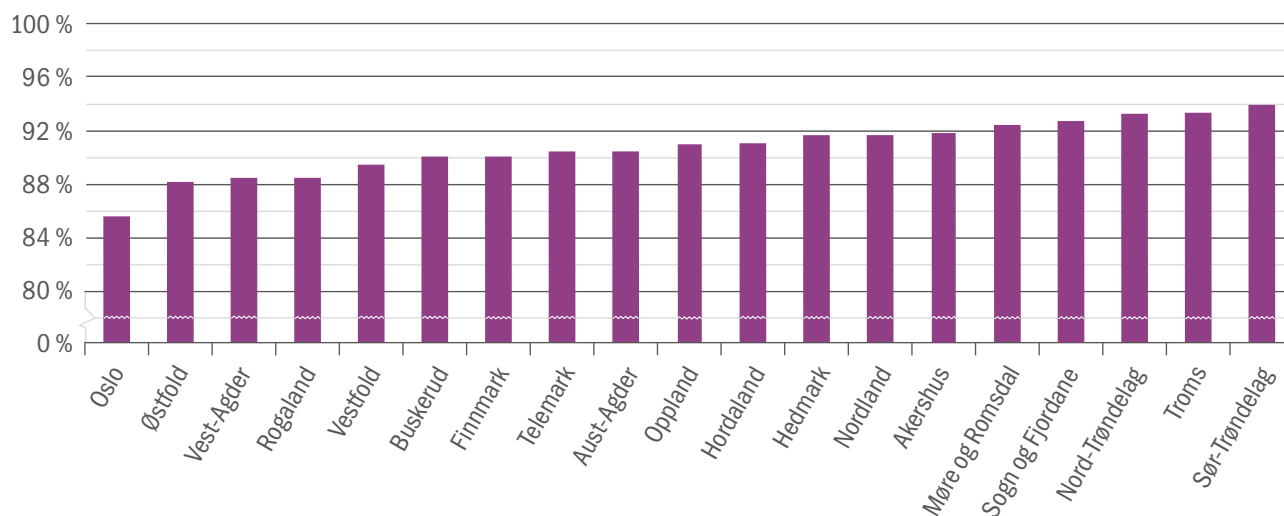
Minoritetsspråklige barn er definert ved at både barnet og barnets foresatte har et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk.

Figur 1.1 Barn som går i barnehager. Utviklingen fra 1999 til 2014. Antall.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (BASIL)/Statistisk sentralbyrå

Figur 1.2 Dekningsgrad for barn i alderen 1-5 år, fordelt på fylke. 2014. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (BASIL)/ Statistisk sentralbyrå

Flere land har obligatorisk barnehage året før skolestart. Dekningsgraden er derfor høy blant barn over 4 år. Blant 3- og 4-åringene er variasjonen litt større, men også for denne gruppen går en høy prosentandel i barnehage (figur 1.3). Snittet blant EU-land er 82 prosent.

De fleste barna har heltidsplass

Andelen barn med heltidsplass i barnehagen har økt gradvis de siste årene. I 2014 har 93 prosent heltidsplass, en økning fra 83 prosent i 2008. Med heltidsplass mener vi avtalt oppholdstid på 40 timer eller mer per uke. Det er litt vanligere med deltidsplass for de yngste barna, men også for disse har det blitt mer vanlig med heltidsplass.

8 av 10 minoritetsspråklige barn går i barnehage

Siden 2005 har antallet minoritetsspråklige barn i barnehagene steget fra 14 000 til 41 000. I samme tidsrom har dekningsgraden blant minoritetsspråklige barn i alderen 1-5 år økt fra 54 til 79 prosent (figur 1.4). Det er spesielt dekningsgraden for 2-åringene som har økt fra 2009 til 2014. Dekningsgraden for 4- og 5-åringene har vært relativt stabil siden 2009.

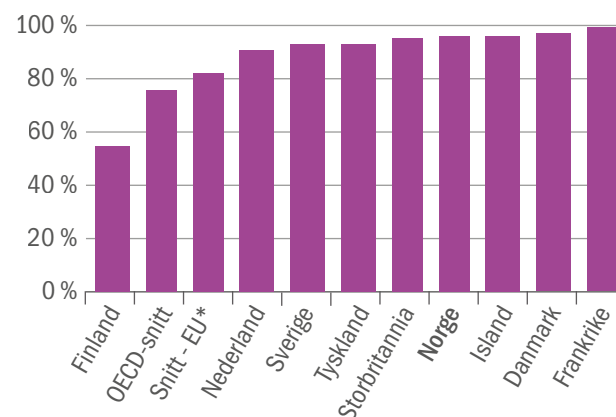
14 800 minoritetsspråklige barn får tilbud om særskilt språkstimulering. Dette er rundt 35 prosent av barna. Andelen minoritetsspråklige barn som får særskilt tilbud om språkstimulering, har ligget mellom 41 og 35 prosent siden 2008.

Tilbud om særskilt språkstimulering varierer mellom

fylkene. I Troms, Sogn og Fjordane, Oppland og Vestfold får over 50 prosent av de minoritetsspråklige barna tilbud om særskilt språkstimulering. I Hordaland, Finnmark og Oslo er andelen 25 prosent.

Det er flere minoritetsspråklige barn i kommunale barnehager enn i private. Over 60 prosent av de minoritetsspråklige barna går i kommunale barnehager.

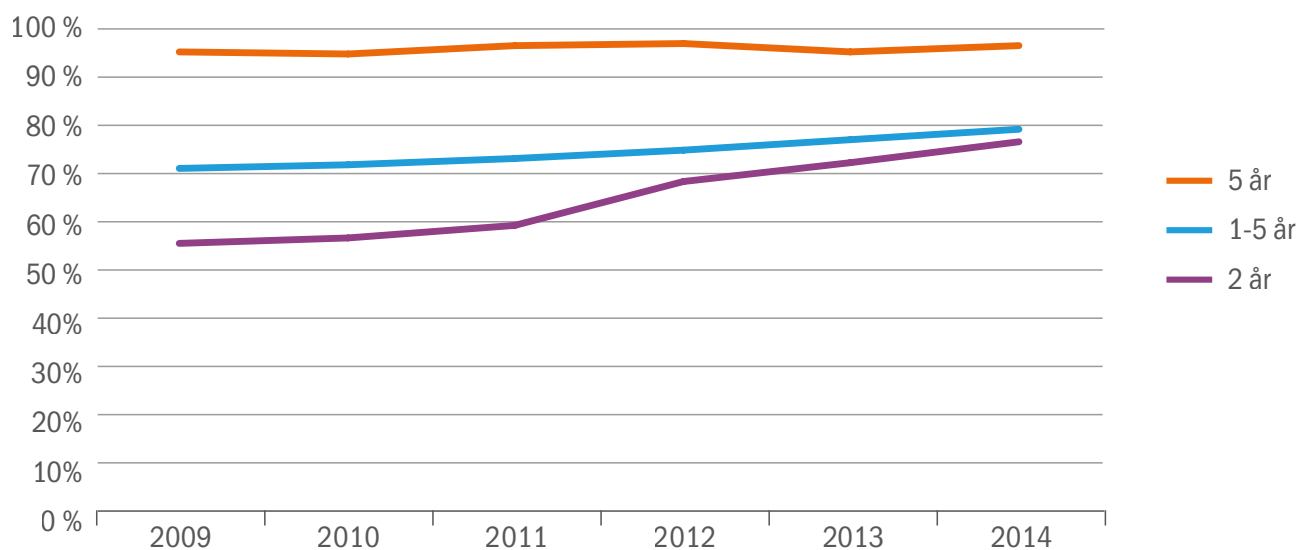
Figur 1.3 Dekningsgrad i barnehagen for 3- og 4-åringene, fordelt på utvalgte europeiske land. 2011. Prosent.



Kilde: OECD (2014)

Snitt EU inkluderer de landene som både er medlem av EU og OECD. De 21 landene er Østerrike, Belgia, Tsjekkia, Danmark, Estland, Finland, Frankrike, Tyskland, Hellas, Ungarn, Irland, Italia, Luxembourg, Nederland, Polen, Portugal, Slovakia, Slovenia, Spania, Sverige og Storbritannia.

Figur 1.4 Dekningsgrad i barnehagen for minoritetsspråklige barn, fordelt på alder. Utviklingen fra 2008 til 2014. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (BASIL)/Statistisk sentralbyrå

Spesialpedagogisk hjelp og prioritet ved opptak

Barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom det er behov for det. Hjelpen kan gis i barnehager, skoler, sosiale og medisinske institusjoner, eller via pedagogisk-psykologisk tjeneste. Den kan også være organisert som eget tiltak.

Barn med nedsatt funksjonsevne eller vedtak etter barnevernsloven blir prioritet ved opptak.

Tabell 1.2 Barnehagebarn som får spesialpedagogisk hjelp etter opplæringslovens § 5- 7 i barnehage. Utviklingen fra 2009 til 2014. Antall.

År	Antall
2009	5 860
2010	6 213
2011	6 482
2012	6 577
2013	6 959
2014	7 799

Kilde: Utdanningsdirektoratet (BASIL)

Flere barn får spesialpedagogisk hjelp

Til sammen får 7800 barnehagebarn spesialpedagogisk hjelp. Dette er over 800 flere enn i 2013. I tillegg er det 400 barn i alderen 0-6 år, som ikke går i barnehagen, som får spesialpedagogisk hjelp utenom barnehagen.

Barn som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen har vært jevnt stigende de siste fem årene. Tallet har steget fra i underkant av 6000 til rett under 8000 i samme periode.

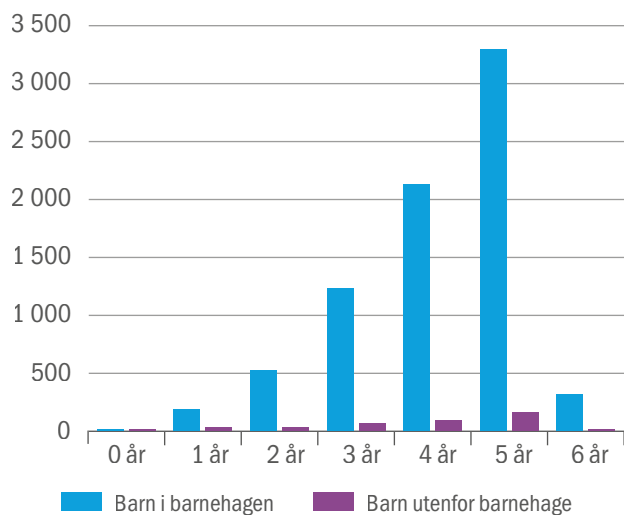
Halvparten av landets barnehager oppgir å ha blitt tildelt ekstra ressurser til arbeidet med barn eller grupper som har et utvidet behov for tilrettelegging. Ekstra ressurser kan være gitt i form av materiell, personal eller annen tilrettelegging.

Det er totalt 3894 årsverk til barn som krever ekstra ressurser. Antall årsverk til denne gruppen har vært relativt stabilt de siste fem årene. I tillegg kommer 277 kommunale årsverk til barn som får spesialpedagogisk hjelp utenfor barnehagen.

Over 60 prosent av barna som får spesialpedagogisk hjelp går i kommunale barnehager

Nær 5000 barn får spesialpedagogisk hjelp i kommunale barnehager, mens i overkant av 3000 barn får dette i private barnehager. Det betyr at kommunale barnehager i snitt har en høyere andel barn som får spesialpedagogisk hjelp.

Figur 1.5 Barnehagebarn som får spesialpedagogisk hjelp etter opplæringslovens § 5-7, fordelt på alder. 2014. Antall.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (BASIL)

Retten til barnehageplass

Retten til barnehageplass gjelder for barn som fyller ett år senest innen utgangen av august det året det søkes om barnehageplass. Retten skal oppfylles fra august måned det året det søkes om plass. Barn født fra og med september vil ha rett til plass fra august påfølgende år.

8000 barn på venteliste

Det er til sammen 8000 barn i barnehagealder som ønsker seg plass i barnehage. Enkelte barn kan stå på venteliste i flere kommuner.

Alle kommuner oppfyller retten til plass per 15. desember 2014. Det betyr at barna som står på venteliste ikke er definert som barn med rett til barnehageplass. En grunn kan være at barna er født for seint på året. Det kan også være at de har søkt om plass etter hovedopptaket eller at de ønsker plass i en annen kommune.

Det er flest barn på venteliste i Sandnes, Stavanger, Oslo og Bergen.

1.2 Barnehager

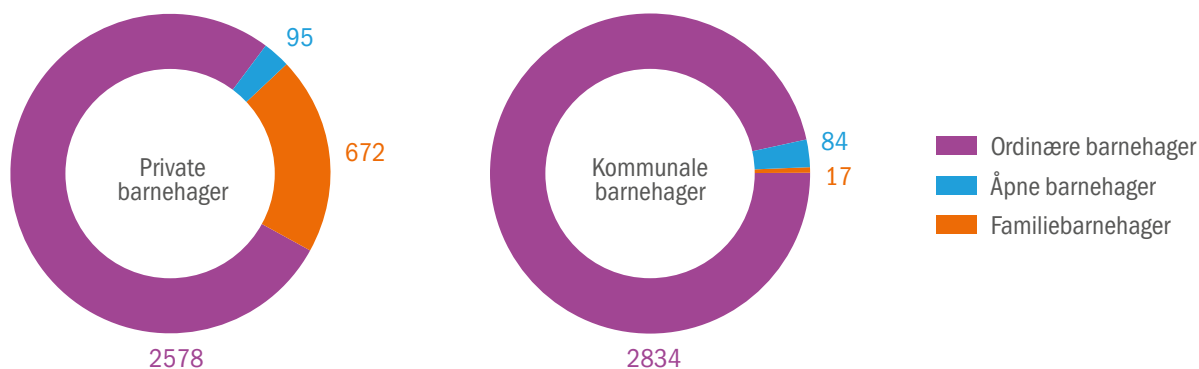
Det finnes 6205 barnehager i Norge. Tallet på barnehager har vært synkende de siste årene. Hovedårsaken er at det har blitt færre familiebarnehager og åpne barnehager. Antallet ordinære barnehager har holdt seg stabilt de siste ti årene. Omtrent halvparten av barnehagene er kommunale og den andre halvparten ikke-kommunale. Nesten alle de ikke-kommunale barnehagene er privateid. Vi omtaler derfor ikke-kommunale barnehager som private.

98 prosent av barna går i ordinære barnehager

I overkant av 52 prosent av barna går i ordinære kommunale barnehager, mens 46 prosent går i ordinære private barnehager. 2 prosent av barna går i familiebarnehager

Det er flest barnehager i Oslo og Akershus, og der

Figur 1.6 Barnehager fordelt på eier og driftsform. Antall.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (BASIL)

Kombinerte barnehager (ordinær og åpen, og ordinær og familie) inngår i antallet for begge kategoriene.

Avdelingsfrie barnehager

I en avdelingsfri barnehage er store deler av barnehagens areal felles for alle barna i barnehagen. Disse barnehagene kalles også for basebarnehager, og kan organisere fellesarealet på forskjellige måter. De kan for eksempel ha reserverte arealer for bestemte barnegrupper.

er det også flest familiebarnehager. Hordaland har 20 åpne barnehager, mens det ikke finnes åpne barnehager i Finnmark, Sogn og Fjordane, og Nordland.

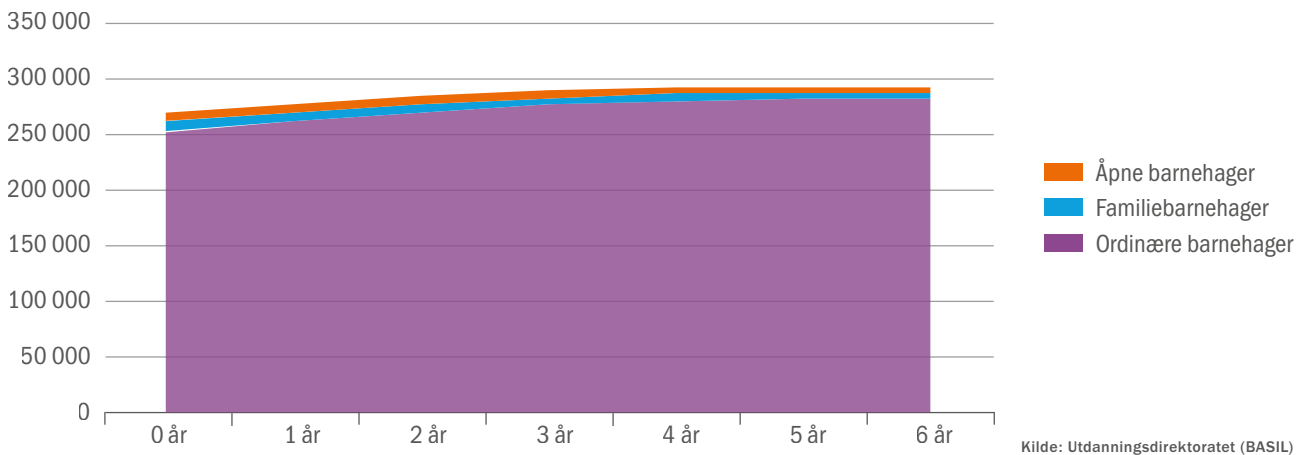
De siste årene har det vært en vekst i antall barn som

går i de aller største barnehagene (figur 1.9). Det har vært en økning på 10 prosentpoeng fra 2008 til 2014. I 2014 gikk det 20 000 flere barn i de største barnehagene enn det gjorde i 2008, samtidig som det er 7000 færre barn som går i barnehager med færre enn 50 barn. I samme periode har det vært en økning på omtrent 9000 barn i barnehager med mellom 50 og 100 barn.

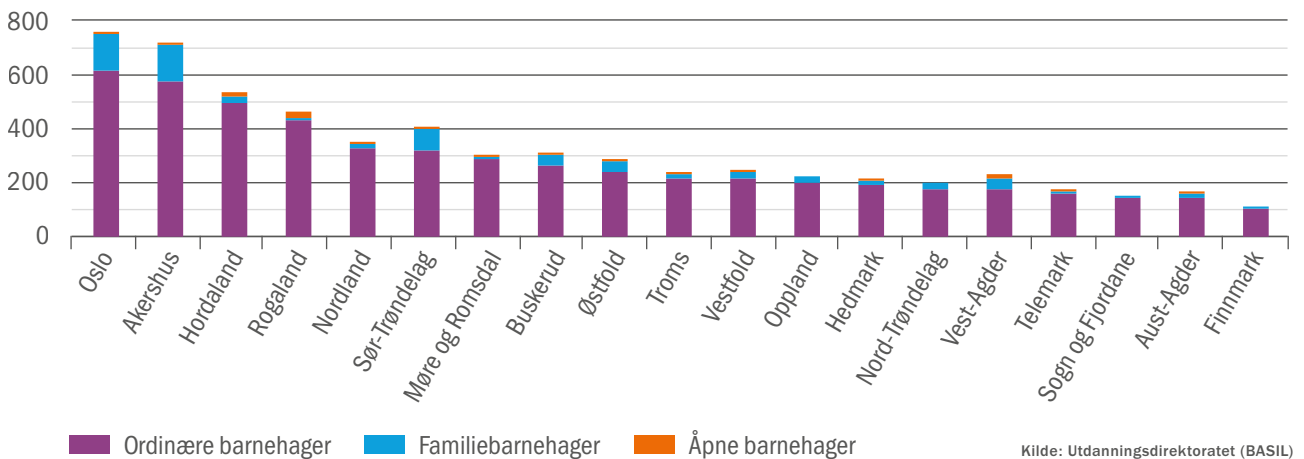
De fleste barnehagene er organisert i avdelinger

Det er litt vanligere med avdelingsfri organisering i private barnehager enn det er i kommunale. Det er de aller minste og de aller største barnehagene som i størst grad karakteriserer seg som avdelingsfrie barnehager. Halvparten av de 800 avdelingsfrie barnehagene er etablert etter år 2000.

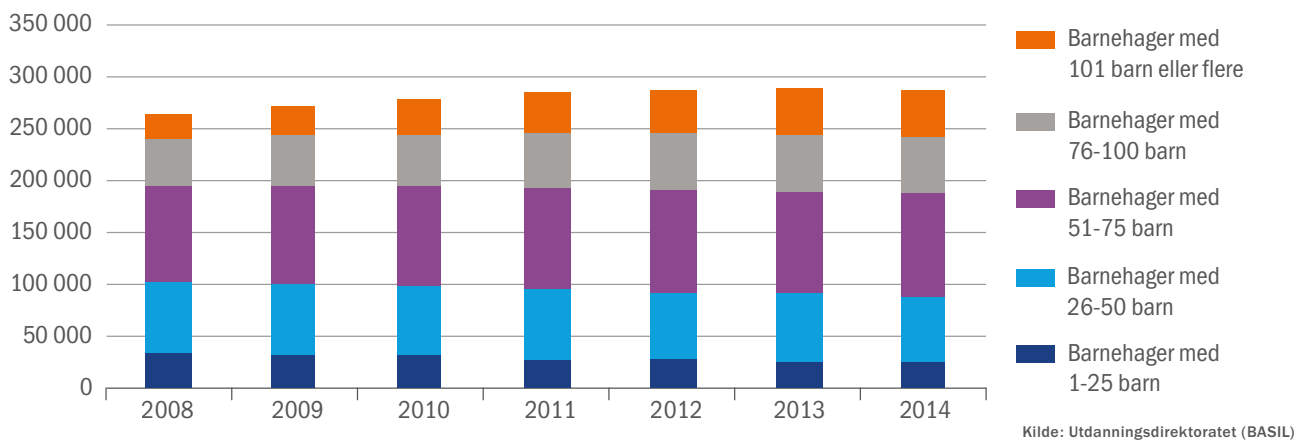
Figur 1.7 Barn som går i barnehage fordelt på barnehagetype. Utviklingen fra 2008 til 2014. Antall.



Figur 1.8 Barnehager fordelt på driftsform og fylke. 2014. Antall.



Figur 1.9 Antall barn fordelt på barnehagens størrelse. Utviklingen fra 2008 til 2014.



Gruppestørrelsen varierer med alder på barna

Med gruppestørrelse mener vi hvor mange barn det vanligvis er i de stabile gruppene som en personalgruppe har ansvar for. Vi skiller mellom småbarnsgrupper (0-2 år) og storbarnsgrupper (3-5 år). For små barn er den vanligste gruppestørrelsen 9 barn, og for store barn er den 18. Også for aldersblandede grupper er 18 barn den vanligste gruppestørrelsen.

Vanligste gruppestørrelse varierer mellom 5 og 82 barn. Bare 10 prosent av barnehagene oppgir å ha større grupper enn 15 for små barn og større enn 25 for store barn. 10 prosent av barnehagene har færre enn 8 barn i småbarnsgruppene og færre enn 13 barn i gruppene for store barn.

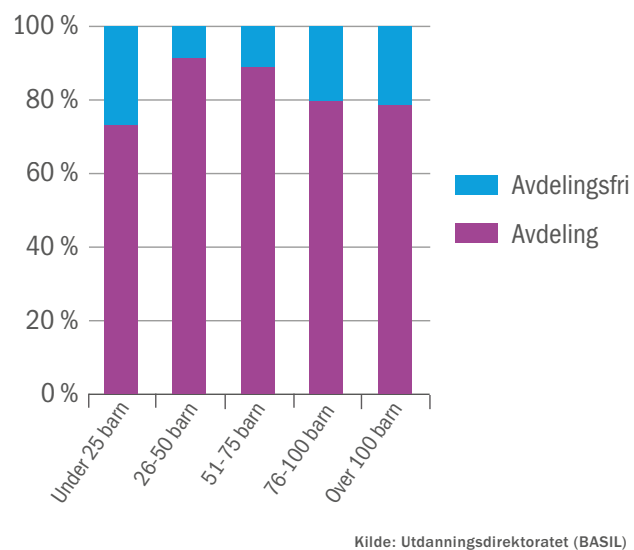
I avdelingsfrie barnehager med mer enn 25 barn, er gjennomsnittet for småbarnsgrupper 11 barn, for storbarnsgrupper er det 18. Det er omtrent samme størrelse på gruppene uavhengig av om barnehagen er avdelingsfri eller ikke.

Det er liten eller ingen forskjell i gruppestørrelse mellom private og kommunale barnehager.

30 prosent av barnehagene har en særskilt profil

1750 barnehager oppgir å ha en særskilt profil. Mange oppgir at de er en tros- eller livsnybarnehage, friluftsbarnehage eller er Reggio Emilio-inspirert. 500 av barnehagene har krysset av for «annet» under pedagogisk profil. Flere av disse oppgir å være en kombinasjon av de ulike profilene, eller presiserer at en av avdelingene i barnehagen er en friluftsavdeling.

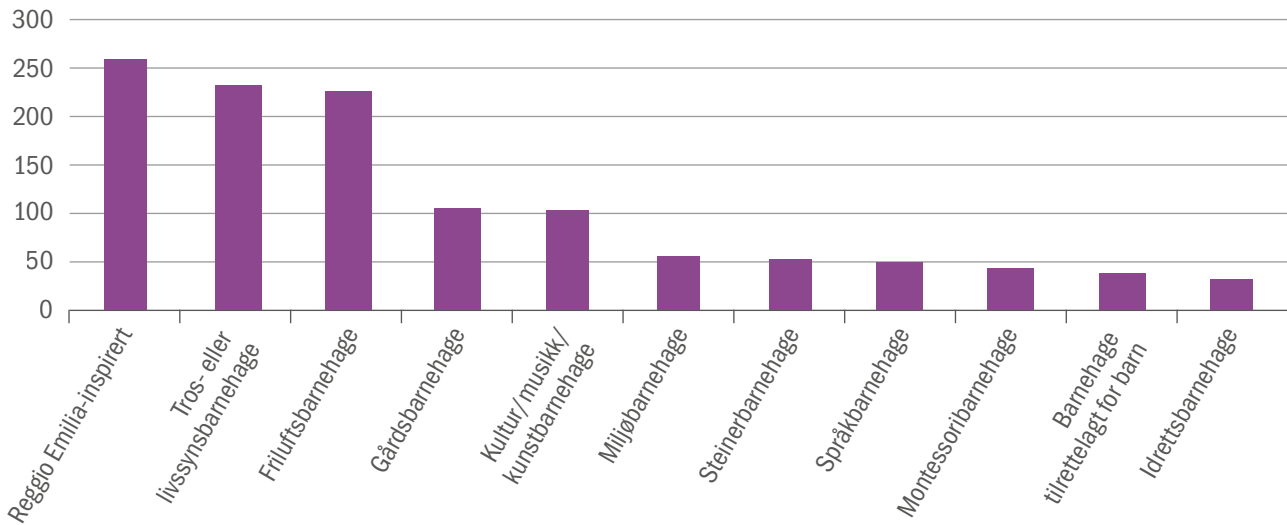
Figur 1.10 Barnehagens organisering i avdeling fordelt på barnehagens størrelse. 2014. Prosent.



Barnehagens profil

En profil er en vedvarende pedagogisk tilnærming som gjenspeiles i årsplanen og/eller vedtekter, og som legger føringer for det pedagogiske arbeidet som utføres i barnehagen.

Figur 1.11 Barnehager med særskilt profil. 2014. Antall.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (BASIL)

1.3 Åpne barnehager

Det er først og fremst i de største kommunene det finnes tilbud om åpne barnehager. Omtrent halvparten av de 180 åpne barnehagene er eid og driftet av kommunene. 59 av de åpne barnehagene er også ordinære barnehager. Dette er relativt store ordinære barnehager som også har et tilbud som åpen barnehage en eller flere dager i uken.

Gjennomsnittlig åpningstid i åpne barnehager er 5 timer om dagen 3 dager i uken, og de har i snitt åpent 13 timer i uken. Det har vært en nedgang i tilbudet om åpne barnehager de senere årene.

De yngste barna benytter åpne barnehager

Fordi barn ikke tildeles plass i åpen barnehager, har vi ikke fullstendig oversikt eller statistikk over hvilke barn som mottar et tilbud i åpen barnehage. Til sammen gir de åpne barnehagene et tilbud til omtrent 4700 barn. En undersøkelse av de åpne barnehagene viser at omtrent halvparten av brukerne er faste brukere av tilbudet. Selv om tilbudet er tilpasset barn fra 0-6 år, viser samme undersøkelse at de fleste barna er under 3 år. De fleste er barn med foreldre som har utvidet permisjon, enten frivillig eller i påvente av lovfestet barnehageplass (Haugset m.fl. 2014).

Åpen barnehage

En åpen barnehage er en felles sosial arena som gir foreldre og barn en innføring i hva en barnehage kan være. Åpne barnehager er regulert i barnehageloven og følger rammeplanen. Arbeidet ledes av en barnehagelærer.

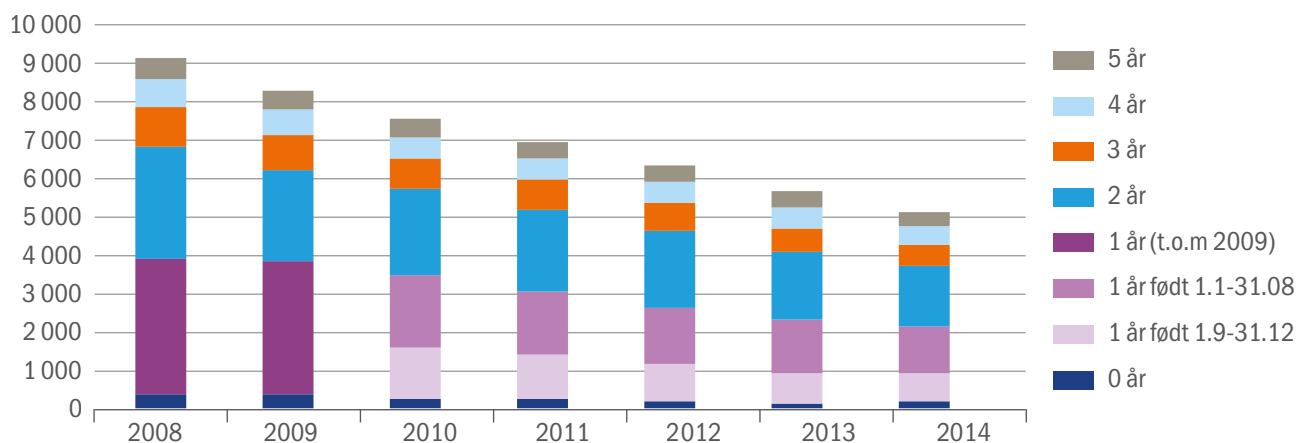
Den åpne barnehagen skiller seg fra en ordinær barnehage eller en familiebarnehage ved at barnet ikke har fast plass, men kan møte opp uforpliktende sammen med foresatte.

1.4 Familiebarnehager

Over 100 familiebarnehager er lagt ned siden 2012 (figur 1.7). Siden 2008 er antall barn som går i familiebarnehage nesten halvert. 10 prosent av alle barnehagene er familiebarnehager, men kun 2 prosent av barna som går i barnehage, går i familiebarnehage.

Sammenlignet med ordinære barnehager har familiebarnehagene litt kortere åpningstider, åpent færre uker i året, og oftere stengt en dag i uken.

Figur 1.12 Barn i familiebarnehage fordelt på alder. Utviklingen fra 2008 til 2014. Antall.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (BASIL)

Familiebarnehager er først og fremst et tilbud til de minste barna. To tredjedeler av barna som går i familiebarnehage, er under tre år. Det har vært en nedgang i antall barn i alle aldersgrupper fra 2008 til i dag.

Familiebarnehager eksisterer i de fleste land i Europa, men er kun utbredt i et fåtall land, og da først og fremst for de yngste barna (Eurydice 2014).

En familiebarnehage skal som hovedregel være et fellesskap mellom minst to hjem, eller mellom minst ett hjem og en vanlig barnehage. På tross av dette er kun 317 av i alt 689 barnehager organisert som fellesskap med et annet hjem, eller med en ordinær barnehage.

1.5 Ansatte i barnehagen

Flere årsverk i barnehagene

I 2014 ble det utført cirka 75 000 årsverk i barnehagene. Dette er en økning på nesten 4800 årsverk siden 2010. Siden 2013 har antallet økt med litt over 600 årsverk.

Det har vært noen endringer i registreringen av årsverk som gjør at man ikke kan sammenligne størrelsen på de ulike personalgruppene direkte med tidligere år. Hensikten med den nye registreringspraksisen er å synliggjøre barne- og ungdomsarbeidere og barnehagelærere som ikke jobber som pedagogiske ledere. Tidligere var begge disse gruppene registrert som assistenter.

I 2014 var det 23 000 årsverk til pedagogiske ledere,

1100 årsverk til barnehagelærere, 10 800 årsverk til barne- og ungdomsarbeidere og 26 900 assistentårsverk. Disse personalgruppene arbeider direkte med barna, og kalles gjerne for basispersonalet. For basispersonalet har det vært en økning på 550 årsverk fra 2013 til 2014. For styrere har det vært en nedgang på omtrent 100 årsverk.

Gruppen med størst prosentvis endring fra 2013, er tospråklige assistenter. Der har det vært en økning på 50 årsverk, fra 390 til 440.

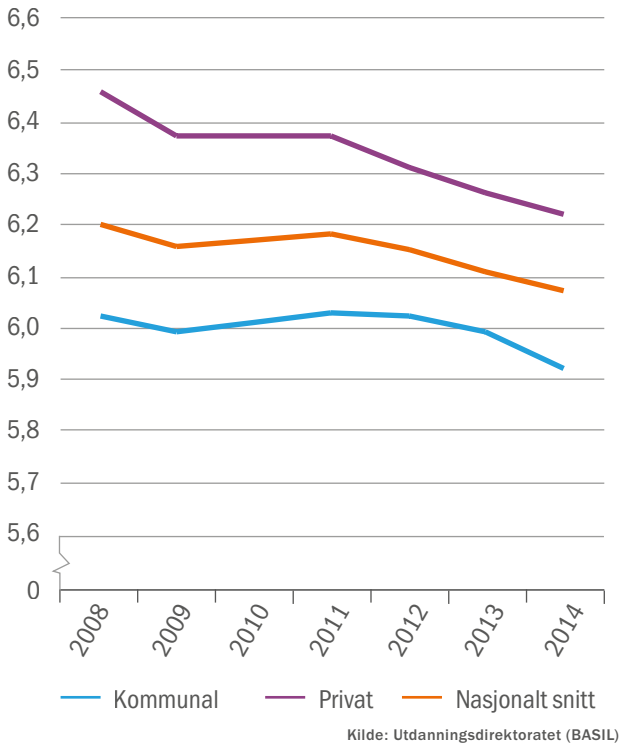
1.6 Blir det bedre kvalitet i barnehagene?

De ansatte og de ansattes kompetanse er de viktigste kvalitetsfaktorene i barnehagen. Voksnetthet og de ansattes utdanningsbakgrunn henger tett sammen med den omsorgen, leken og læringen som foregår i barnehagene hver dag (Meld St. 24: 2012). For å følge med på kvaliteten i barnehagen bruker vi noen sentrale indikatorer som dekker disse kvalitetsfaktorene.

Økt personaltetthet

Antallet barn i barnehage har økt de siste årene, men årsverkene til basispersonalet har økt enda raskere, slik at personaltettheten har økt svakt i perioden 2008-2013. For å kunne sammenligne barnehager

Figur 1.13 Antall barn per ansatt fordelt på barnehagens eier. Utviklingen fra 2008 til 2014.



med ulik sammensetning av barn, justerer vi for alder og oppholdstid. Barn under to år er vektet dobbelt.

Personaltettheten i basispersonalet varierer mellom kommunene. Omtrent 60 prosent av kommunene har fra 5,5 til 6,5 barn per ansatt. Noen kommuner har færre enn 4 barn per ansatt, og noen har over 7.

De kommunale barnehagene har litt færre barn per ansatt enn de private barnehagene (figur 1.13). Det nasjonale snittet har ligget mellom 6,2 og 6,1 barn per ansatt fra 2008 og frem til i dag.

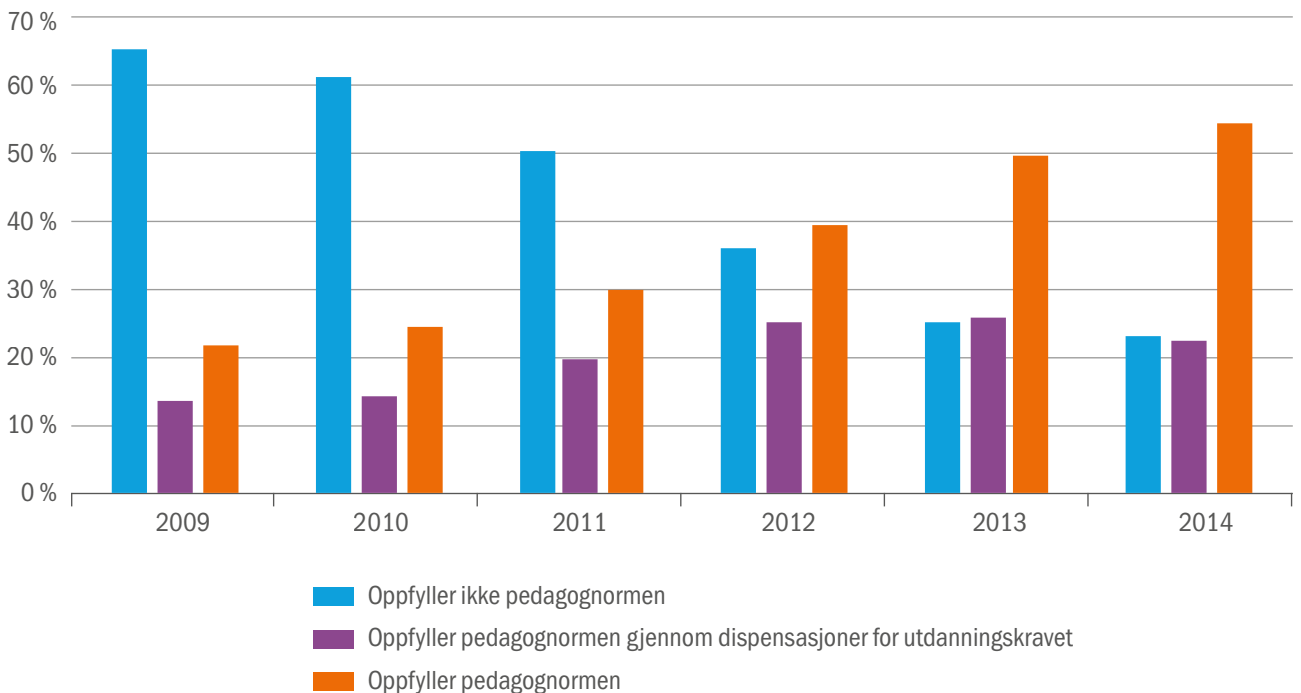
Over halvparten av barnehagene oppfyller pedagognormen

Stadig flere barnehager oppfyller pedagognormen, og for første gang oppfyller over 50 prosent av barnehagene normen uten dispensasjon fra utdanningskravet.

55 prosent av barnehagene oppfyller pedagognormen, 22 prosent oppfyller normen gjennom dispensasjoner fra utdanningskravet og 23 prosent oppfyller den ikke. De fleste barnehagene som har endret status fra i fjor, har gått fra å oppfylle pedagognormen med dispensasjon fra utdanningskravet, til å oppfylle den med pedagogiske ledere med godkjent utdanning.

Som tidligere år er det slik at de største barnehagene oftere oppfyller pedagognormen uten bruk av dispensasjoner, enn barnehager med færre barn.

Figur 1.14 Barnehager som oppfyller pedagognormen. Utviklingen fra 2009 til 2014. Prosent.



Andelen barn som går i barnehage med tilstrekkelig utdannet personale har økt fra 24 prosent i 2009 til nærmere 57 prosent i 2014. 1 av 5 barn, totalt 53 700 barn, går i en barnehage som ikke oppfyller pedagognormen.

Flere ansatte har relevant utdanning

Fra 2010 til 2014 har andelen ansatte med pedagogisk utdanning økt fra 39 til 44 prosent. I samme periode har andelen ansatte med barne- og ungdomsarbeiderfag økt fra 14 til 16 prosent.

900 ansatte som ikke har barnehagelærerutdanning eller annen pedagogisk utdanning, har 15 studiepoeng i barnefaglig fordypning. De utgjør nesten 3 prosent av alle assistenter og barne- og ungdomsarbeidere.

Ulik kompetansesammensetning i kommunene

Ansattes utdanningsbakgrunn varierer betydelig mellom kommunene. I enkelte kommuner har 100 prosent av barnehagenes personale relevant utdanning, mens det i andre kommuner er over 50 prosent som ikke har det. Med relevant utdanning menes utdanninger som enten kvalifiserer til arbeid som styrer eller pedagogisk leder i barnehage og barne- og ungdomsarbeiderfag. Det er store variasjoner mellom kommunene i andelen ansatte med barne- og ungdomsarbeiderfag. Andelen ansatte med annen pedagogisk utdanning er liten i de fleste kommunene.

Bemanning i barnehagen

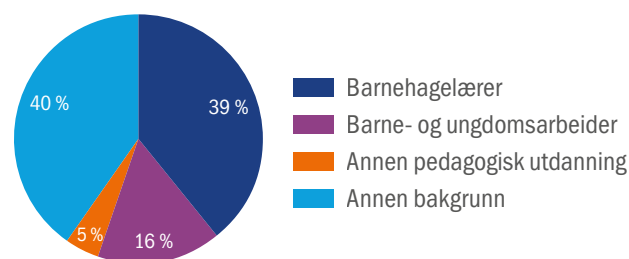
Barnehagen skal ha en styrer som har utdanning som barnehagelærer, eller annen høgskoleutdanning som gir barnefaglig og pedagogisk kompetanse.

Ifølge forskrift om pedagogisk bemanning skal det være minimum én pedagogisk leder per 14-18 barn når barna er over 3 år. Når barna er under tre år og barnas daglige oppholdstid er over 6 timer, skal det være én pedagogisk leder per 7-9 barn. I barnehager der barna har kortere oppholdstid per dag, kan barnetallet økes noe per pedagogisk leder.

Pedagogiske ledere må ha utdanning som barnehagelærer. Likeverdig med barnehagelærerutdanning er annen treårig pedagogisk utdanning på høgskolenivå med videreutdanning i barnehagepedagogikk.

Bemanningen må være tilstrekkelig til at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet.

Figur 1.15 Høyeste utdanning til styrer og basispersonalet i alle barnehager. 2014. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (BASIL)

Større leke- og oppholdsareal per barn

Nesten alle barnehager oppfyller den veiledende normen for leke- og oppholdsareal per barn.

Det gjennomsnittlige leke- og oppholdsarealet per barn er 5,5 kvadratmeter i 2014, et tall som har vært forholdsvis stabilt siden 2008.

8 av 10 barnehagelærere jobber i barnehage to år etter fullført utdanning

Det har vært en jevn økning i andelen nyutdannede barnehagelærere som jobber i barnehagen to år etter eksamen, i perioden 1998 til 2006. Av kullet som avla eksamen i 2010, jobbet 80 prosent fortsatt i barnehage i 2012. Andelen har ligget på omtrent samme nivå siden 2006.

Hvis vi ser på alle barnehagelærere uavhengig av når de ble uteksaminert, finner vi at 54 prosent jobber i barnehage, omtrent 20 prosent jobber i andre yrker, og i overkant av 8 prosent er ikke yrkesaktive (tabell 1.3). De resterende barnehagelærerne jobber i grunnskolen. Siden 2000 har andelen utdannede barnehagelærere som jobber i barnehage økt med 10 prosentpoeng (Gulbrandsen 2015:26). Det skyldes først og fremst at færre barnehagelærere jobber i grunnskolen.

Omfanget av opplæringstiltak i barnehagen har økt

Over 80 prosent av barnehagene har en eller annen form for interne opplæringstiltak, og 72 prosent har satt i verk tiltak for opplæring eller etterutdanning for ansatte i 2014. Det er kommunale barnehager og barnehager med flere enn 50 barn som i størst grad får tilbud fra kommunen om å delta på opplæringstiltak (Sivertsen m.fl. 2015). Jo flere årsverk i barnehagen, jo større er omfanget av interne opplæringstiltak, pla-

Leke- og oppholdsareal

Veiledende norm for barns lekeareal inne er 4 kvadratmeter per barn over tre år og litt over 5 kvadratmeter per barn under tre år. Utearealet i barnehagen bør være omtrent seks ganger så stort som leke- og oppholdsarealet inne.

ner for opplæring og etterutdanning for de ansatte. Omfanget av de fleste opplæringstiltakene har økt med tiden, men det er små endringer siden 2012.

Få barnehager søker kommunale utviklingsmidler, men en stor andel av dem som søker får bevilget midler (Sivertsen m.fl. 2015).

Under halvparten av barnehagene har satt inn tiltak for å rekruttere menn

9 prosent av basispersonalet er menn, og det er 8 prosent mannlige styrere. Flesteparten av mennene som jobber med barna i barnehagen, er assistenter. Det jobber menn i basispersonalet i nær halvparten (46 prosent) av barnehagene. I barnehager med mannlige styrer er det vanligere å ha menn i basispersonalet.

Det er litt vanligere med menn i basispersonalet private barnehager enn det er i kommunale barnehager.

I en spørreundersøkelse svarer 37 prosent av styrerne at de har satt inn tiltak for å rekruttere flere menn (Opheim m.fl. 2014). Store barnehager og barnehager med mer enn 10 prosent mannlige ansatte, svarer i større grad at de har iverksatt slike tiltak.

1.7 Trivsel og utvikling

Formålsparagrafen sier at barnehagen skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap (Barnehageloven).

Nesten alle barnehager jobber systematisk for å bedre barns trivsel

En spørring blant styrere i 2014 viser at 97 prosent av barnehagene arbeider systematisk med sosial kompetanse, og med å bedre barnas trivsel. 85 prosent av barnehagene har rutiner for å følge opp informasjon om barns trivsel (Sivertsen m.fl. 2015). Nesten samtlige barnehager bruker samtale med foreldrene og observasjon som metoder for å vurdere om barna trives i barnehagen. 87 prosent oppgir også at de benytter samtaler med barnet som metode.

Figur 1.16 Barnehagelærere som jobbet i barnehage 2 år etter avlagt eksamen. Utviklingen fra 1998 til 2010. Prosent.



Kilde: Gulbrandsen (2015)

Tabell 1.3 Barnehagelærernes arbeidssted. Prosent.

	2000	2003	2005	2007	2012
Barnehage	44,1	47,5	50,4	52,7	54
Grunnskole	25,6	21,8	19,4	17,6	16,3
Andre yrker	22,6	21	21,1	21,3	20,9
Ikke yrkesaktiv	7,7	9,8	9,0	8,3	8,8

Kilde: Gulbrandsen (2015)

Familiebarnehager er ikke inkludert i tallene.

Tilrettelegger for trygg tilknytning for de yngste

83 prosent av de spurte barnehagestyrerne mener at de ansatte har god nok kunnskap om de yngste barnas behov. Videre sier 96 prosent av styrerne at personalet i barnehagen i stor grad legger til rette for at de yngste barna skal oppleve trygg tilknytning i barnehagen (Sivertsen m.fl. 2015). Dette gjøres for eksempel ved bruk av primærkontakt i oppstarten, og ved organisering av barnehagen i avdelinger og grupper. Mange av tiltakene handler om å ha gode rutiner, for eksempel ved måltider og levering, og i organiseringen av bemanningen. Flere trekker fram oppstartsperioden i barnehagen – gjerne med en lang og god tilvenningsperiode – som viktig for å skape trygghet.

90 prosent av barnehagene har brukt temaheftet «De minste barna i barnehagen» og over halvparten av styrerne oppgir at det har vært til stor nytte. Av de elleve temaheftene som er utarbeidet til barnehagene, er det bare «Barns medvirkning» og «Språkmiljø og språkstimulering i barnehagen» som er mer brukt (Sivertsen m.fl. 2015).

Tabell 1.5 Metoder barnehagene bruker for å hente inn informasjon om barnas trivsel. 2014. Prosent.

	Prosent
Samtaler med enkeltbarnet	87
Samtaler med foreldre	98
Observasjoner	97
Foreldreundersøkelsen	60
Undersøkelser blant barna	18

Kilde: Sivertsen m.fl. (2015)

Barnehager er bra for de sårbare barna

En norsk studie viser at god kvalitet i barnehagen ser ut til å forebygge utvikling av språk- og atferdsvansker over tid, særlig hos sårbare barn (Brandlistuen m.fl. 2015). Med sårbare barn menes i denne studien barn som har en nevrobiologisk risiko som for eksempel at de er født for tidlig, har lav fødselsvekt, eller at de har et vanskelig temperament i spedbarnsalder. Faktorene som ser ut til å virke inn på barna, er blant annet fysisk plass til læringsaktiviteter, utdanning hos personalet, relasjon til personalet, tilbud av aktiviteter, tid i barnehagen og gruppestørrelse (Brandlistuen m.fl. 2015). Forskerne så en tydelig sammenheng mellom for lite fysisk plass til læringsaktiviteter og flere tegn på språkvansker og atferdsvansker som sinne og utagering. Denne sammenhengen gjaldt alle barna, men var sterkest for sårbare gutter.

Resultatene tyder også på at i barnehager med godt tilrettelagt kreativ og fysisk lek, reduseres tegnene på språkvansker betydelig for sårbare gutter. Når det sjeldent var tilbud om planlagt kreativ eller fysisk lek, fant de flere tegn på språkvansker hos alle barna, men mest hos sårbare gutter.

Tabell 1.4 Opplæringstiltak i barnehagene. Utviklingen fra 2002 til 2014. Prosent.

	2002	2004	2008	2012	2014
Har barnehagen noen former for interne opplæringstiltak?	72	77	79	85	84
Har barnehagen eget opplæringsbudsjett?	48	51	53	50	53
Har eier utarbeidet planer for opplæring eller etterutdanning for de ansatte?	43	51	52	56	59
Har barnehagen satt i verk tiltak for opplæring eller etterutdanning for de ansatte?	52	56	65	74	72
Gir kommunen (bydelen) de ansatte i barnehagen tilbud om å få delta i opplæringstiltak?	83	83	90	92	89

Kilde: Gulbrandsen & Eliassen (2013) og Sivertsen m.fl. (2015)

Studien kan tyde på at gruppestørrelse påvirker gutter og jenter ulikt. For sårbare jenter var store barnegrupper med 25 til 40 barn knyttet til flere tegn på språkvansker ved 5-årsalder. For sårbare gutter var det færre tegn på atferdsvansker som sinne og utagering i store barnegrupper.

1.8 Innholdet i barnehagen

Rammeplanen gir gode føringer

Over 90 prosent av styrerne svarer at rammeplanen gir gode føringer for det daglige arbeidet i barnehagen (Sivertsen m.fl. 2015). I samme undersøkelse oppgir over 80 prosent av barnehageeierne at rammeplanen er et godt styringsverktøy for å følge opp barnehagens arbeid med kvalitet.

Når styrerne blir spurt om barnehagens systematiske arbeid, oppgir flertallet at de har arbeidet mye med de fem temaområdene omsorg, lek, læring og sosial og språklig kompetanse. Få har arbeidet mye med barnehagen som kulturarena.

Private barnehager har i noe større grad arbeidet med omsorg, lek og barnehagen som kulturarena, mens kommunale barnehager har arbeidet mer med språklig kompetanse.

Flest arbeider mye med fagområdet kommunikasjon, språk og tekst

Av de sju fagområdene i rammeplanen har barnehagene i 2014 arbeidet mest med kommunikasjon, språk og tekst og fagområdet kropp, bevegelse og helse. Bare 28 prosent oppgir å ha arbeidet ganske mye med etikk, religion og filosofi.

Private og kommunale barnehager vektlegger i like stor grad arbeidet med fagområdet språk, kommunikasjon og tekst og arbeidet med fagområdet antall, rom og form. De private barnehagestyrere oppgir i noe større grad enn de kommunale at de jobber med de øvrige fagområdene.

Alt i alt har barnehagenes arbeid med fag- og temaområdene økt siden 2008 (tabell 1.6 og 1.7).

Utforskende læring av realfag

En ny rapport undersøker hva realfag i barnehagen er, hva forskning sier om realfag i barnehagen, og hvordan det jobbes med dette i barnehagen. Rapporten peker på at læring av realfag i barnehagen bør innrettes som utforskende læring, og at fagområdene antall, rom og form, og natur, miljø og teknikk er de mest relevante i realfaglig sammenheng. Aktiv involvering av barnehagepersonalet, riktig bruk av fagbegreper, fagkompetanse og fag-

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver:

- gir styrer, pedagogiske ledere og resten av personalet en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet
- gir informasjon til foreldre, eier og tilsynsmyndighet
- har seks temaområder og sju fagområder
- er delt inn i følgende deler:
 - DEL 1: Om barnehagens samfunnsmandat
 - DEL 2: Om barnehagens innhold
 - DEL 3: Om planlegging og samarbeid

Tabell 1.6 Barnehagestyrere som oppgir at barnehagen har arbeidet mye med de ulike temaområdene. 2014. Prosent.

	2008	2012	2014
Omsorg	62	71	71
Lek	56	72	72
Læring	57	63	64
Sosial kompetanse	67	82	83
Språklig kompetanse	70	77	76
Barnehagen som kulturarena	18	18	20

Kilde: Gulbrandsen & Eliassen (2013) og Sivertsen m.fl. (2015)

Familiebarnehager er ikke inkludert i tallene.

Tabell 1.7 Barnehagestyrere som oppgir at barnehagen har arbeidet mye med de ulike fagområdene. 2014. Prosent.

	2008	2012	2014
Kommunikasjon, språk og tekst	67	79	80
Kropp, bevegelse og helse	52	66	67
Kunst, kultur og kreativitet	33	40	42
Natur, miljø og teknikk	41	50	52
Etikk, religion og filosofi	15	22	28
Nærmiljø og samfunn	33	41	47
Antall, rom og form	43	48	52

Kilde: Gulbrandsen & Eliassen (2013) og Sivertsen m.fl. (2015)

Familiebarnehager er ikke inkludert i tallene.

didaktisk kompetanse fremheves som viktig for å jobbe systematisk med realfag i barnehagen (Rambøll 2015).

Relativt få barnehager oppgir at de har brukt nasjonale sentre. Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen er et av de mest brukte. 9 prosent av barnehagene sier at de bruker matematikksenteret, og 4 prosent av barnehagene oppgir at de bruker Senter for naturfag i opplæringen (Sivertsen m.fl. 2015).

Likestilling er i liten grad nedfelt i barnehagens årsplaner

97 prosent av styrerne kjenner i noen eller stor grad til det som står om likestilling i rammeplanen. 24 prosent sier at dette påvirker arbeidet i barnehagen i stor grad, men de fleste – 58 prosent – svarer at det i noen grad påvirker arbeidet. 38 prosent oppgir at likestilling mellom kjønn er nedfelt i barnehagens årsplan. Få forteller om konkrete likestillingstiltak (Opheim m.fl. 2014).

Selv om bare 38 prosent av styrerne sier at likestilling er nedfelt i årsplanen, er styrerne i stor grad opptatt av likestilling i praksis ved valg av lærings- og lekaktiviteter. 71 prosent oppgir at de i noen eller stor grad arbeider systematisk med likestilling mellom kjønnene, mens 3 prosent svarer at de ikke jobber med det i det hele tatt. En betydelig andel oppgir at personalets væremåte overfor gutter og jenter i noen eller stor grad er tatt opp i formelle arenaer, men svarene viser at det er stor variasjon mellom ulike typer formelle arenaer. De kvalitative intervjuene viser at likestilling mellom kjønn er et tema som i liten grad diskuteres og reflekteres over (Opheim m.fl. 2014). Lignende funn ble også gjort i 2010 (Likestillingssenteret 2010).

1.9 Overgangen mellom barnehage og skole

Mer vanlig med tiltak og rutiner for overgang fra barnehage til skole

Nesten alle barnehager praktiserer skoleforberedende tiltak for femåringene (Sivertsen m.fl. 2015). Nesten alle innhenter også samtykke til å overføre informasjon om enkeltbarn til skolen. Et stort flertall av barnehagene har også planer, rutiner og møteplasser som skal støtte overgangen til skole. Kommunale barnehager praktiserer disse tiltakene i litt større grad enn private barnehager, men forskjellen er ikke stor.

De siste ti årene har det blitt mer vanlig med tiltak

og rutiner for overgang fra barnehage til skole. Andelen barnehager som oppgir at det er etablert rutiner for samarbeid mellom barnehage og skole på kommunalt nivå, har eksempelvis økt fra 35 prosent i 2004 til 92 prosent i 2014. Skoleforberedende tiltak for femåringene har ligget på omtrent samme nivå siden 2008.

Trivsel i barnehagen ser ut til å påvirke forventningene til skolestart

En dansk undersøkelse der 1 000 5-6-åringer har blitt spurt om forventninger til og forestillinger om skolen, viser at de aller fleste barnehagebarna (87 prosent) gleder seg til å begynne på skolen.

Trivsel i barnehagen ser ut til å ha betydning for forventningene til skolelivet. 93 prosent av barna er glade i å gå i barnehagen. Disse gleder seg i større grad til å begynne på skolen (88 prosent) enn de som ikke trives i barnehagen (76 prosent). Barna som trives synes i større grad at det er gøy å skrive bokstaver og bruke tall, og de har en forventning om at de kommer til å bli flinke. De forventer også i mye større grad at lærerne er hyggelige. Barn som trives i barnehagen, forventer altså at de kommer til å trives i en ny kontekst.

Overgang fra barnehage til skole

«Barnehagen skal, i samarbeid med skolen, legge til rette for barns overgang fra barnehage til første klasse og eventuelt skolefritidsordning. Dette skal skje i nært samarbeid med barnets hjem. Planer for barns overgang fra barnehage til skole må være nedfelt i barnehagens årsplan.» (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver).

1.10 Kostnader og pris

Foreldrebetalingen har økt

Fra januar 2014 til januar 2015 økte foreldrebetalingen med 2,9 prosent (Statistisk sentralbyrå, 2014). Tallene inkluderer både ordinær foreldrebetaling, kostpenger og andre ekstrakostnader som skal dekke utflukter og lignende. Økningen var størst for private barnehager. Blant fylkene var økningen størst i Rogaland og i agderfylkene.

Noe av grunnen til økningen i foreldrebetalingen er at maksprisen gikk opp fra 2405 til 2480 kroner i måneden i denne perioden.

Tabell 1.8 Barnehager som har tiltak for å lette overgangen mellom barnehage og skole. 2014. Prosent.

	2002	2004	2008	2012
Barnehagen har skoleforberedende tiltak for 5-åringene	72	96	98	99
Barnehagen innhenter samtykke fra foresatte til å overføre opplysninger om enkeltbarn til skolen	-	-	-	98
Det er etablert felles møteplasser for lærere i barnehage og skole	-	45	63	76
Det er etablert rutiner/utarbeidet planer som sikrer sammenheng og progresjon i læringsinnholdet i barnehage og skole	-	41	59	77
Det er etablert rutiner for samarbeid mellom barnehage og skole på kommunalt nivå	35	62	82	92
Det er etablert rutiner for tidlig samarbeid mellom barnehage og skole dersom barn har behov for særskilt tilrettelagt omsorg	-	82	88	94
Det er etablert rutiner for å involvere foreldre i forbindelse med overgang fra barnehage til skole*	-	60	81	91

Familiebarnehager er ikke inkludert i tallene.

* Siste spørsmål hadde i 2008 og 2012 teksten «Det er etablert rutiner for involvering av foreldre».

- betyr data mangler

Kilde: Gulbrandsen & Eliassen (2013) og Sivertsen m.fl. (2015)

Store variasjoner i hva foreldre betaler i kostpenger

Kostpengene avspeiler mattilbudet barnehagene har, og dette varierer mye mellom barnehager. Kostpengene varierer mellom 0 og 950 kroner. Utdanningsdirektoratet har ingen oversikt over hvilken type eller hvor mange måltider som blir servert i barnehagen.

Det er litt høyere kostpenger i private barnehager enn i kommunale barnehager. Private barnehager tar i gjennomsnitt 273 kroner i kostpenger per måned, mens de kommunale barnehagene i snitt tar 232 kroner. Det vanligste er å ta 300 kroner i kostpenger, dette gjelder både kommunale og private barnehager.

10 prosent av barnehagene har kostpenger under 110 kroner, mens 10 prosent av barnehagene har over 375 kroner i månedlige kostpenger.

Til sammen betalte foreldre nær 1 milliard kroner i kostpenger i 2014.

Nesten alle barnehager har foreldrebetaling som tilsvarer maksprisen

5092 barnehager har foreldrebetaling som tilsvarer maksprisen. 66 barnehager har foreldrebetaling som ligger over maksprisen, mens 315 barnehager har foreldrebetaling som er lavere. Antall barnehager som har ligget over maksprisen har vært synkende siden 2010. Da var det 100 barnehager som lå over. 56 av barnehagene som har lavere foreldrebetaling enn maksprisen er familiebarnehager.

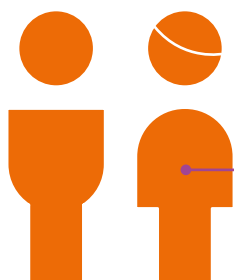
I 2014 er det dobbelt så mange barnehager som ligger under fastsatt makspris sammenlignet med i 2013.

2

Fakta om grunnskulen

Den tiårige grunnskulen er den delen av utdanningsløpet som er obligatorisk. For å ta gode avgjersler om grunnskulen, treng vi fakta og kunnskap om tilstanden.

I dette kapittelet presenterer vi ei oversikt over elevtalet, skulestrukturen og fag- og timefordelinga. Du finn òg informasjon om kor mange elevar som får tilpassa opplæring og spesialundervisning. Til sist i kapittelet kan du lese om vaksne i grunnopplæringa.



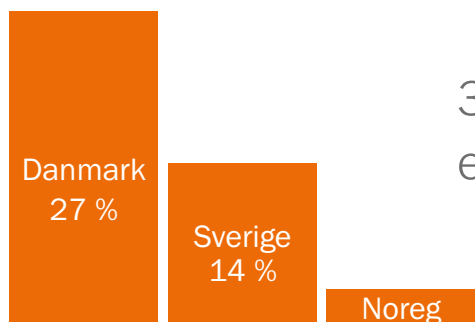
Det er 619 000 elever i grunnskulen

Nesten 3700 fleire enn i fjor.

Skulane blir stadig større. 90 000 elever går på skular med over 500 elever. Det er 26 000 fleire enn for 10 år sidan.



49 grunnskular er nedlagde
det siste året



3 prosent av norske ungdomsskule-
elevar går på private grunnskular

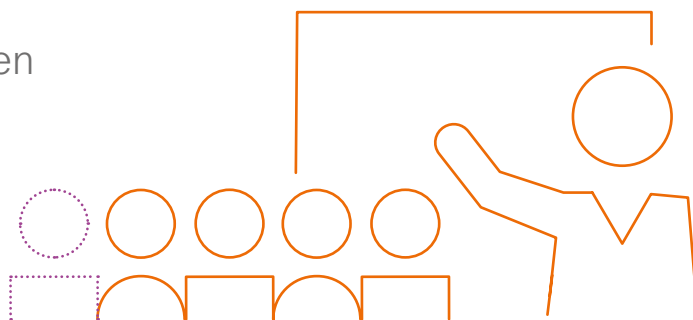


22 prosent i Oslo,
19 prosent i Drammen.

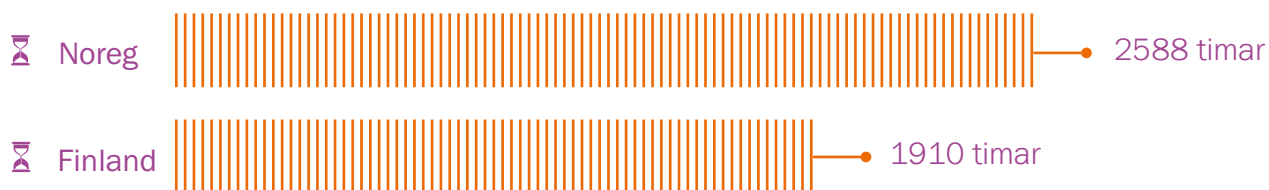
7 prosent av elevane får
særskild norskopplæring.

8 prosent av elevane i grunnskulen får spesialundervisning.

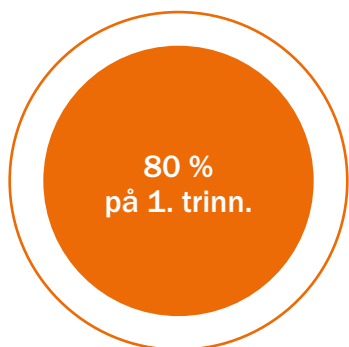
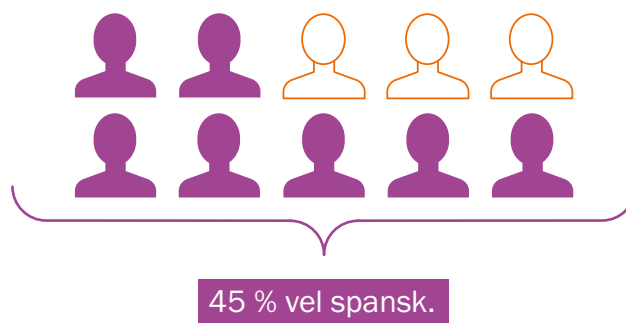
Det har vore ein nedgang dei siste to åra.



Noreg brukar meir tid på lesing, skriving, matematikk og naturfag enn andre OECD-land



7 av 10 elevar på ungdomstrinnet vel eit framandspråk.



63 prosent av elevane deltek i SFO

Grunnskulen

Grunnskulen er tiårig og er delt inn i barnetrinnet frå 1. til 7. trinn og ungdomstrinnet frå 8. til 10. trinn. Grunnskulen bygger på prinsippet om likeverdig og tilpassa opplæring for alle. Grunnskuleopplæringa er gratis og blir i hovudsak finansiert av kommunane.

2.1 Elevtalet i grunnskulen

619 000 elevar i grunnskulen

Hausten 2014 er det 619 000 elevar ved offentlege og private grunnskular i Noreg. Det er nesten 3700 fleire enn på same tid i 2013. Dei siste ti åra har elevtalet vore nokså stabilt på nasjonalt nivå, men det er store skilnader mellom fylka. I Oslo har elevtalet auka med 19 prosent, i Akershus har det auka med 9 prosent. Samstundes har det vore ein nedgang på 15 prosent i Nordland og 13 prosent i Finnmark. Flytting til sentrale område er hovudårsaka til regionale endringar i elevtalet (Statistisk sentralbyrå).

Talet på grunnskuleelevar vil auke vesentleg fram mot 2024

Statistisk sentralbyrå ventar at talet på barn i grunnskulealder (6–15-åringar) vil auke til 661 000 i 2024, ein auke på 7 prosent frå dagens nivå. Dei ventar at elevtalet vil stige med om lag 5000 elevar per år frå 2015, og med om lag 3000 i året frå 2020 (Statistisk sentralbyrå 2014).

Det er venta fleire barn i grunnskulealder i alle fylka, bortsett frå Oppland, Sogn og Fjordane og Finnmark. Talet på elevar ser ut til å auke mest i Oslo, Rogaland og Akershus. SSB reknar også med at Oslo kjem til å ha den største prosentvise auken, etterfølgt av Vest-Agder og Rogaland. Det er venta at Oslo kjem til å ha over 8000 fleire elevar i 2024 enn dei har i 2014, ein auke på 13 prosent.

Som ein konsekvens av den store auken i talet på elevar, må vi vente eit behov for fleire lærarar i denne perioden. Lærarframskrivinga til Statistisk sentralbyrå viser at det kan bli ei underdekning på om lag 10 000 årsverk for allmennlærarar i grunnskulen i 2020 (Roksvaag m.fl. 2012).

2.2 Stadig færre og større grunnskular

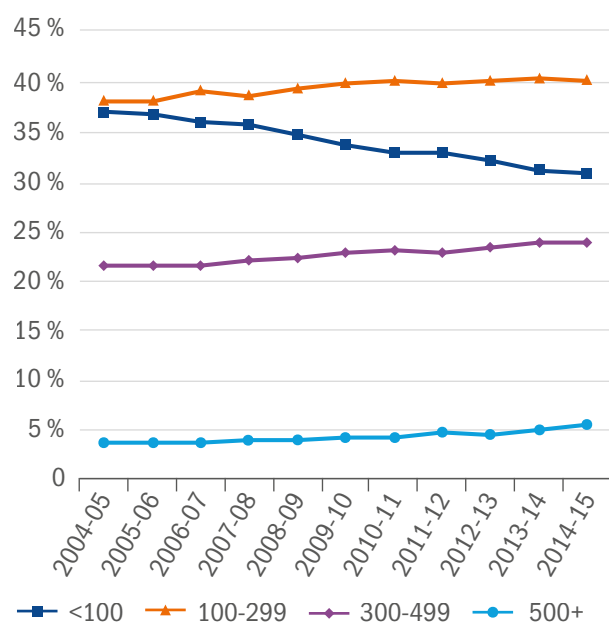
Tendensen går mot færre og større skular i Noreg. I 2014 er det 2886 grunnskular. Det er 21 færre enn i 2013 og nesten 400 færre enn i 2004. Hausten 2014 er det i snitt 214 elevar per skule, og det er 25 fleire enn for ti år sidan.

I 2014 er det 155 skular med over 500 elevar, og over 90 000 elevar går på desse skulane. For ti år sidan var det 115 skular med så høge elevtal, og desse skulane hadde i underkant av 64 000 elevar til saman. I tillegg til at det har blitt fleire store skular, har gjennomsnittleg elevtal på desse skulane auka frå 550 til 580 elevar.

Samstundes som det blir fleire av dei største skulane, blir det færre av dei minste. I 2004 var det 1200 skular med under 100 elevar, medan talet i dag er under 900. Til saman går 44 000 elevar på dei minste skulane, og det er 12 000 færre enn i 2004.

Storleiken på skulane varierer mykje frå fylke til fylke. I Troms og Finnmark har over halvparten av skulane under 100 elevar, og det er ingen skular med over 500 elevar i desse fylka. Det ser ikkje ut til at skulane i desse fylka vert større. Oslo har flest store skular, og er også fylket der store skular har auka mest i prosent. I 2004 hadde 20 prosent av skulane i Oslo over 500 elevar, og i 2014 har dette auka til 35 prosent.

Figur 2.1 Grunnskular fordelte på elevtal. Utviklinga frå 2004 til 2014. Prosent.



Kjelde: Utdanningsdirektoratet (GSI)

49 grunnskular lagde ned

Mellom 2013 og 2014 vart 49 grunnskular lagde ned. Av desse var 42 kommunale, 1 interkommunal, 2 private, 3 fylkeskommunale og 1 statleg. Samstundes er 28 nye grunnskular oppretta. Av desse er 12 kommunale, 14 private og 2 fylkeskommunale. Kor mange skular som vert oppretta og nedlagde, varierer frå år til år, men dei siste ti åra er det i gjennomsnitt lagt ned 56 skular og oppretta 19 skular årleg.

Når grunnskular vert lagde ned, byrjar som regel elevane i næraste offentlege skule. Dette er mykje vanlegare enn at det vert oppretta nye private skular som erstatning for dei nedlagde skulane. I berre 13 prosent av kommunane der det vart lagt ned ein eller fleire offentlege grunnskular, vart det oppretta ein ny privat grunnskule same skuleår. Dei nye private skulane hadde i gjennomsnitt 28 elevar, medan dei nedlagde offentlege skulane i snitt hadde 73 elevar.

Det er hovudsakeleg små skular som vert lagde ned. 78 prosent av dei nedlagde skulane hadde under 100 elevar, og om lag halvparten hadde under 30 elevar. Alle dei nedlagde skulane med over 100 elevar var kommunale, og vart nedlagde på grunn av skulesaman- slåingar. Dette var totalt 11 skular.

Fleire private grunnskular

Sidan 2002 har talet på private grunnskular nesten dobla seg, og det er i dag 208 godkjende private grunnskular i Noreg. Det siste året har vi fått 12 fleire privatskular. 20 000 elevar går på privatskular i dag; og det utgjør 3,3 prosent av alle elevane i grunnskulen, og er ein auke frå 1,9 prosent frå 2002.

Tabell 2.1 Grunnskular fordelte på eigarform. 2014-15. Tal.

Eigarform	
Kommunal	2 662
Fylkeskommunal	10
Interkommunal	3
Statleg	3
Privat	208
Totalt	2 886

Kjelde: Utdanningsdirektoratet (GSI)

Tabell 2.2 Private grunnskular fordelte på grunnlaget for godkjenning. 2014-15. Tal.

Grunnlag for godkjenning	
Religiøst	74
Anerkjend pedagogisk retning	99
Internasjonalt	10
Særskild tilrettelagd opplæring for funksjonshemma*	3
Utan særskilt grunnlag**	13
Privatskular godkjende etter opplæringslova	9
Totalt i Noreg	208
Norske skular i utlandet	11
Totalt i Noreg og utlandet	219

Kjelde: Utdanningsdirektoratet

*I tillegg gir seks av skulane som er godkjende etter anerkjent pedagogisk retning, også særskild tilrettelagd opplæring for funksjonshemma.

** Desse skulane vart godkjende før den nye privatskulelova kom med krav om grunnlag.

Privatskular

Privatskulelova slår fast at nye private grunnskular må oppfylle minst eit av følgjande grunnlag:

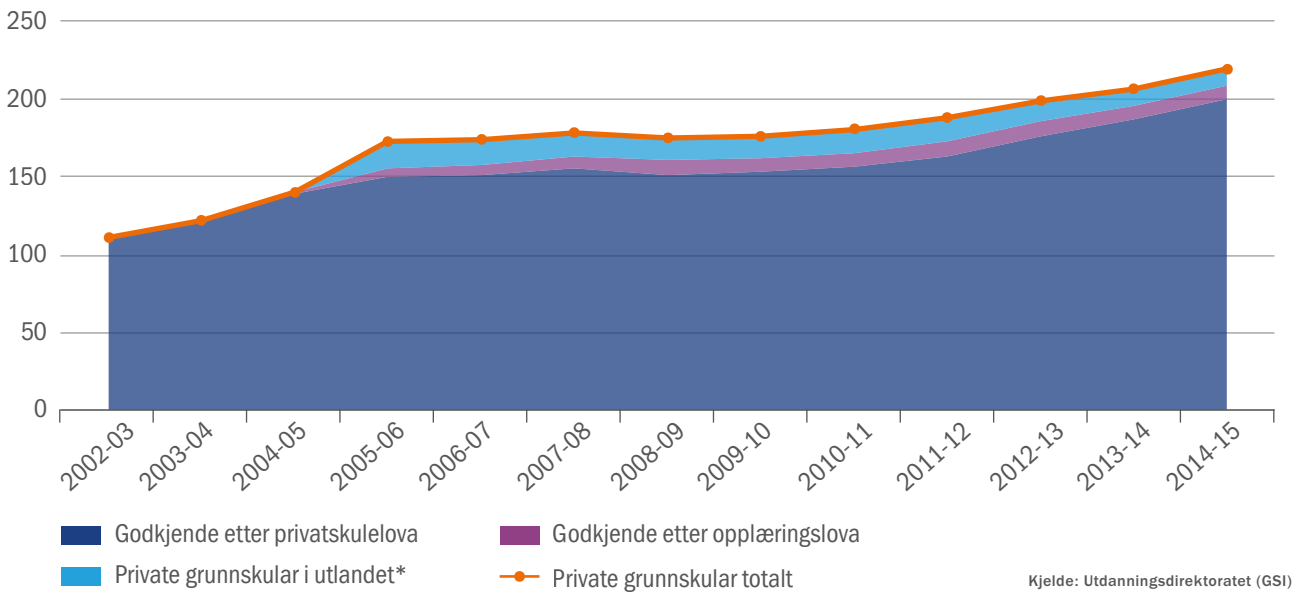
- religiøse
- anerkjende pedagogiske retningar
- internasjonale grunnskular
- særskild tilrettelagd opplæring for funksjonshemma
- norsk grunnskuleopplæring i utlandet

Skular som er godkjende etter privatskulelova, har rett til statstilskot.

Dei skulane som er godkjende før privatskulelova kom i 2003, er godkjende som privatskular etter opplæringslova. Desse har ikkje rett til statstilskot.

I Noreg er det ikkje lov å drive private grunnskular utan at dei er godkjende etter privatskulelova § 2-1 eller opplæringslova § 2-12.

Figur 2.2 Private grunnskular fordelte på godkjenning etter privatskulelova og opplæringslova. Utvikling frå 2002 til 2014. Tal.



* Tal for private grunnskular i utlandet vart inkludert frå 2005

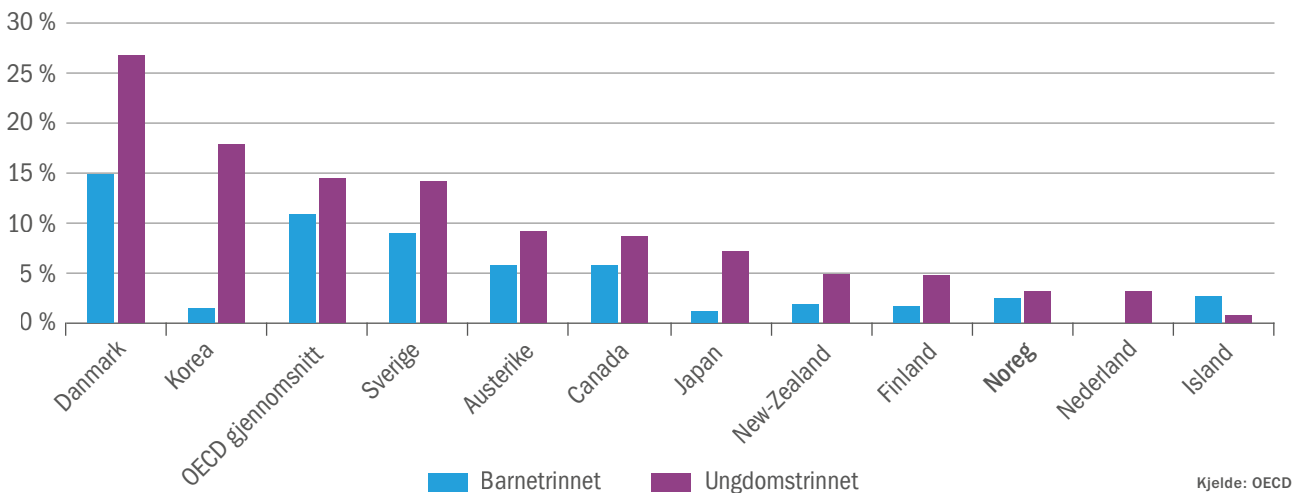
Før fristen 1. april 2014 fekk Utdanningsdirektoratet 34 søknadar om oppstart av nye private grunnskular. 25 av desse skulane vart godkjende og kunne starte opp hausten 2015. Ikkje alle skular som vert godkjende startar opp med ein gong. Av dei 25 søknadene om nye privatskular som vart godkjende for oppstart 2014, hadde berre 10 av dei starta opp denne hausten. Dei resterande 15 må starte opp sine skular innan hausten 2016, elles må dei søke om ny godkjenning.

Per 1. april 2015 har Utdanningsdirektoratet fått inn 35 søknader om å starte nye private grunnskular. Desse kan først starte opp hausten 2016.

Privatskular er eit storbyfenomen

Dei største privatskulane ligg stort sett i og rundt dei største byane. I Oslo, Bergen og Trondheim går 5 prosent av elevane på privatskule, medan det tilsvarande talet for Sogn og Fjordane er 1 prosent. Hovudtendensen er at det er få elevar som går på privatskule i Noreg samanlikna med dei andre nordiske landa. I Danmark går heile 15 prosent av barneskuleelevane og 27 prosent av ungdomsskuleelevane på privatskular. I Sverige er det også langt fleire elevar som går på privatskule enn i Noreg.

Figur 2.3 Elevar i private grunnskular fordelte på barne- og ungdomstrinn og utvalde land. 2012. Prosent.



2.3 Fag- og timefordelinga i grunnskulen

Norsk og matematikk er dei største faga i grunnskulen. Dei utgjer til saman litt meir enn 40 prosent av det totale timetalet. Det totale timetalet i grunnskulen er 5234 timar for barnetrinnet og 2622 timar for ungdomsskulen. Dei nest største faga er kroppsøving og samfunnsfag.

Undervisningstimetalet har auka dei siste ti åra

I 2004 låg Noreg godt under det gjennomsnittlege talet på undervisningstimar i OECD, med Finland som einaste land med færre timar (OECD 2006). I løpet av dei 10 åra som følgde, auka Noreg timetalet ved fleire høve, og i 2012 låg Noreg over OECD-snittet, medan Finland framleis var blant landa med færrest timar (OECD 2014).

Noreg brukar meir tid på lesing, skrivning, matematikk og naturfag enn andre OECD-land

Dei fleste landa i OECD brukar om lag halvparten av det totale timetalet på barnetrinnet til faggruppene lesing, skrivning og litteratur, matematikk og naturvitskapelege fag, men sidan talet på undervisningstimar totalt varierer, er det store skilnader i undervisningsomfanget. Norske elevar får til saman 2588 timar i faggruppene lesing, skrivning og litteratur, matematikk og

naturvitskapelege fag. Det einaste landet i OECD med fleire timar i desse faggruppene er Canada, med 2920 timar. Finske elevar får til samanlikning 1910 timar.

Noreg brukar også mange timar på faggruppa religion, etikk og moral. I løpet av barnetrinnet går det med 427 timar til faget, noko som er over dobbelt så mange timar som snittet i OECD. Berre Israel og Irland har fleire timar enn Noreg i denne faggruppa.

2.4 Tilpassa opplæring og spesialundervisning

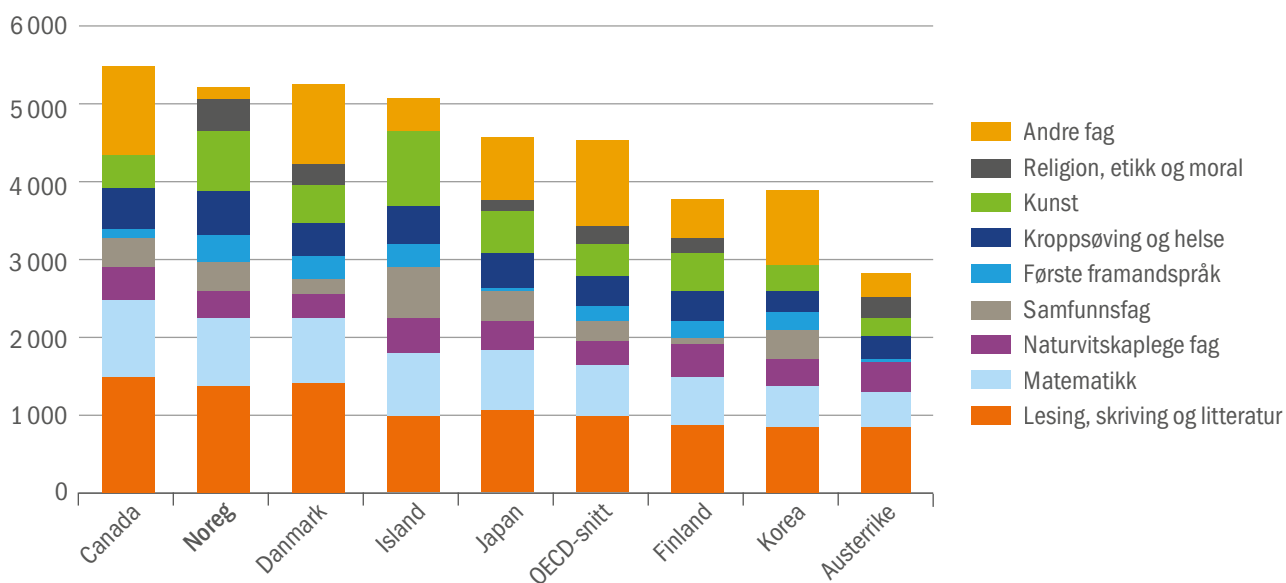
All undervisning skal vere tilpassa den enkelte elev sine evner og føresetnader. Prinsippet om tilpassa opplæring gjeld alle elevar, også elevar som treng ekstra utfordringar. Skulen skal aktivt ta omsyn til variasjonar blant elevane gjennom læringsmiljø, metodebruk og pedagogikk.

Færre elevar får spesialundervisning

Elevar som ikkje får tilfredsstillande utbytte av den ordinære opplæringa, har rett til spesialundervisning. Spesialundervisning er ein individuell rett som det alltid er knytt eit enkeltvedtak til. I enkeltvedtaket skal det blant anna stå kor mange timar spesialundervisning eleven skal få.

Hausten 2014 hadde i underkant av 50 000 norske

Figur 2.4 Fag- og timefordeling på barnetrinnet fordelt på utvalde land. 2012. Tal.



Kjelde: OECD 2014

elevar enkeltvedtak om spesialundervisning, noko som utgjer 8 prosent av elevane. Nærare halvparten av alle elevane som får spesialundervisning, har eit enkeltvedtak på over 7 timar i veka. 68 prosent av elevane som får spesialundervisning er gutar, og dette har vore ganske stabilt over tid.

Det har lenge vore eit politisk mål å betre den tilpassa opplæringa slik at alle elevar får eit betre læringsutbytte i den ordinære undervisninga. Talet på elevar som fekk spesialundervisning auka jamt frå 2006 til 2011. I løpet av dei siste to skuleåra har trenden snudd, og vi ser ein liten nedgang på nasjonalt nivå. Vi veit ikkje om nedgangen kan forklarast med at skulane har blitt betre på tilpassa opplæring, eller om det betyr at elevar ikkje får oppfylt rettane sine. Samstundes ser vi at talet på klagesaker som gjeld spesialundervisning, har gått ned. I 2014 handsama fylkesmannsembeta 170 klagesaker om spesialundervisning, som er ein nedgang på 115 klagesaker sidan 2011.

Over tre gonger så mange elevar får spesialundervisning på 10. trinn som på 1. trinn

Prosentdelen elevar som får spesialundervisning, aukar utover i skuleløpet. På 1. trinn får 3,6 prosent av

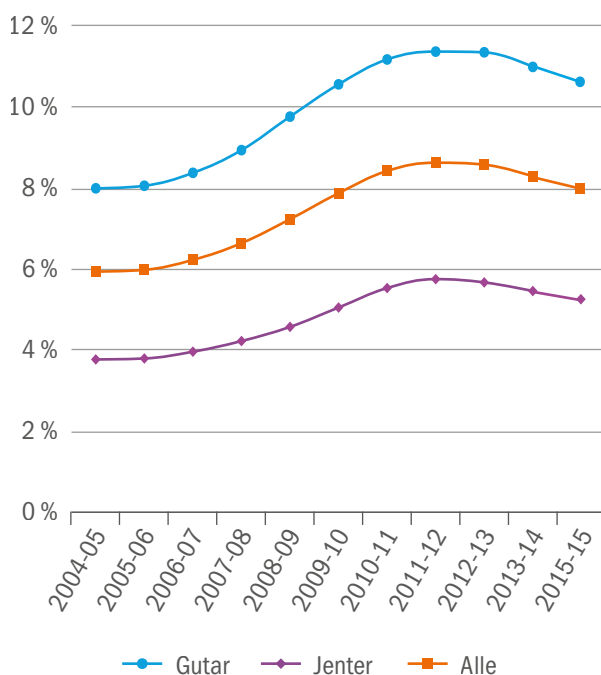
elevane spesialundervisning, medan prosentdelen på 10. trinn er 11,1, altså tre gonger så høg. Ein grunn til denne auken kan vere at dei faglege krava vert større utover i skuleløpet (Wendelborg 2010).

Det kan likevel sjå ut som denne kurva flatar litt ut mot slutten av skuleløpet, og vi ser at prosentdelen elevar som får spesialundervisning er noko lågare på 8. og 9. trinn enn han er på 7. trinn.

7 av 10 får mesteparten av spesialundervisninga i grupper eller åleine

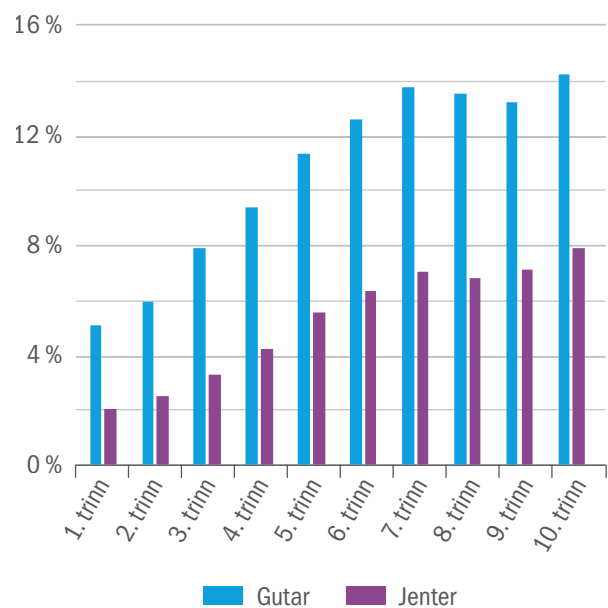
Så langt det er mogleg og forsvarleg, skal spesialundervisninga gjennomførast i den ordinære klassen. 7 av 10 elevar som får spesialundervisning, får likevel det meste av spesialundervisninga i grupper eller åleine. I underkant av 4000 elevar får all spesialundervisning i faste avdelingar eller på eigne skular for spesialundervisning. Ytterlegare 1500 elevar er utplasserte ein eller fleire dagar i veka på alternative opplæringsarenaer med opplegg til dømes knytt til friluftsliv, arbeid på gard eller bilverkstad.

Figur 2.5 Elevar i grunnskulen med enkeltvedtak om spesialundervisning. Utviklinga frå 2004 til 2014. Prosent.



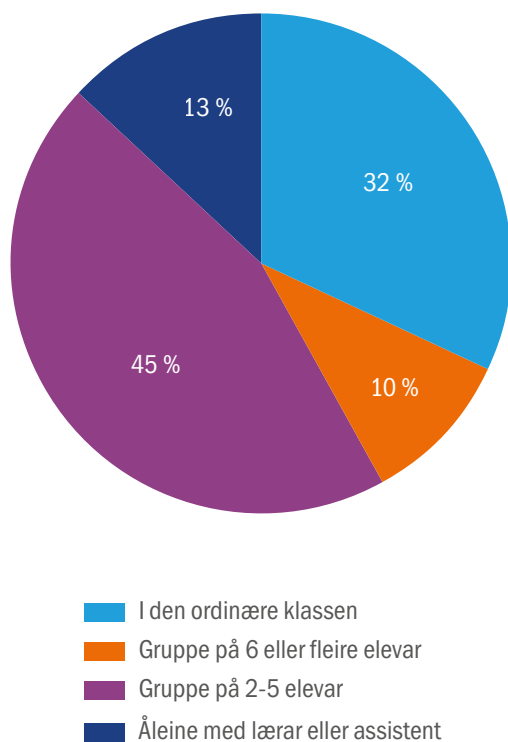
Kjelde: Utdanningsdirektoratet (GSI)

Figur 2.6 Elevar i grunnskulen med enkeltvedtak om spesialundervisning fordelte på trinn og kjønn. 2014-15. Prosent.



Kjelde: Utdanningsdirektoratet (GSI)

Figur 2.7 Elevar i grunnskulen med spesialundervisning fordelte på organisering, 2014-15. Prosent.



Kjelde: Utdanningsdirektoratet (GSI)

2.5 Særskild språkopplæring

7 prosent av elevane får særskild norskopplæring

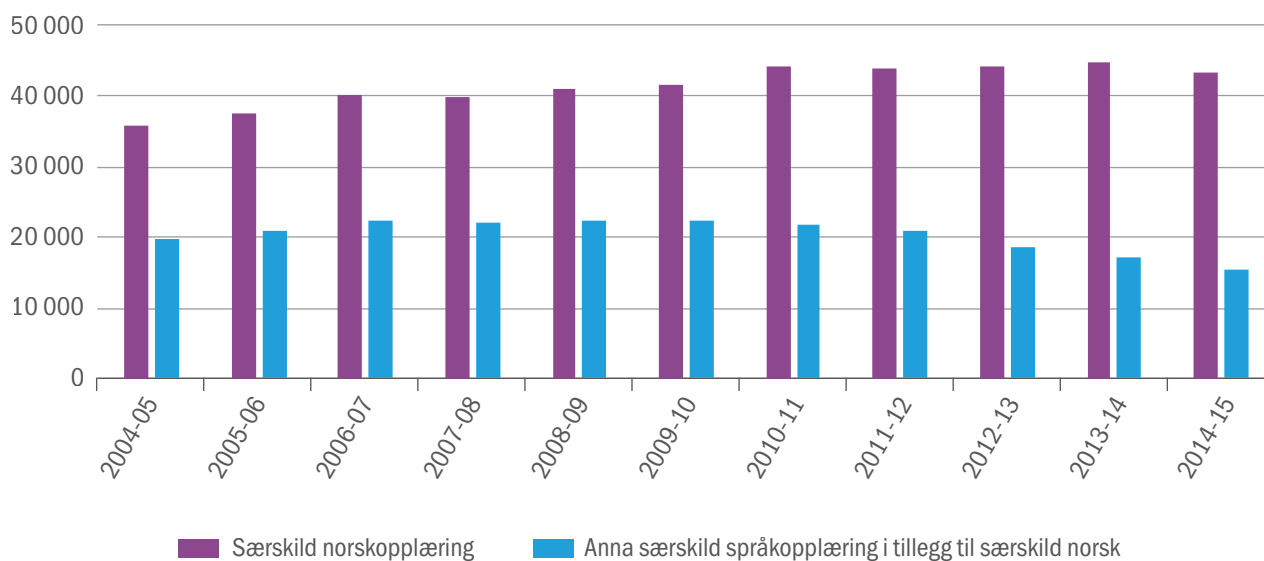
Elevar med anna morsmål enn norsk eller samisk har rett til særskild norskopplæring fram til dei har tilstrekkeleg kompetanse i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skulen.

I 2014-15 får over 43 000 elevar særskild norskopplæring, noko som svarar til 7 prosent av elevane. Denne prosentdelen har vore stabil dei siste åra. Per 1. januar 2015 har totalt 14,3 prosent av barna i grunnskulen innvandrarakgrunn, og av desse fekk 49 prosent særskild norskopplæring. Med innvandrarakgrunn meiner vi barn som sjølv har innvandra til Noreg, eller norskfødde barn av innvandrarforeldre.

I prosent er det fleire elevar som får særskild norskopplæring på dei lågaste trinna. 9 prosent av elevane på 1.-4. trinn får særskild norskopplæring i 2014-15, medan tilsvarande tal på 8.-10. trinn er 5 prosent.

I snitt har 13 prosent av elevane på norske ungdomsskular innvandrarakgrunn. Ved 72 prosent av skulane er denne delen under 10 prosent (tabell 2.3). Dei siste fem åra har delen skular der over 10 prosent av elevane har innvandrarakgrunn, auka frå 18 til 28 prosent. Fleire av skulane der ein stor del av elevane har innvandrarakgrunn er enten mottaksskular, eller dei er skular som har egne innføringsgrupper for asylsøkarar.

Figur 2.8 Elevar i grunnskulen med særskild norskopplæring og anna særskild språkopplæring. Utviklinga frå 2004 til 2014. Tal.



Kjelde: Utdanningsdirektoratet (GSI)

Tabell 2.3 Ungdomsskular fordelte på prosenten elevar med innvandrarbakgrunn. 2014. Tal og prosent.

Prosentdel elevar med innvandrarbakgrunn	Ungdomsskular (tal)	Ungdomsskular (prosent)
0-10 %	858	72 %
11-20 %	198	17 %
21-30 %	52	4 %
31-40 %	27	2 %
41-50 %	17	1 %
Over 50 %	37	3 %
Totalt	1 189	100 %

Kjelde: Statistisk sentralbyrå

Oslo har flest elevar som får særskild norskopplæring

Oslo skil seg klart ut som kommunen med flest elevar som får særskild norskopplæring. 22 prosent av elevane i Oslo får særskild norskopplæring, i Drammen kommune er prosentdelen 19.

Færre elevar med morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller tilrettelagd opplæring

Elevar som har rett til særskild norskopplæring, har også rett til morsmålsopplæring eller tospråkleg fagopplæring dersom dei treng det. Dersom det manglar tilsette som kan gi morsmålsopplæring eller tospråkleg

fagopplæring, skal kommunen tilby anna tilrettelagd opplæring så langt det er mogleg.

35 prosent av elevane som får særskild norskopplæring i skuleåret 2014-15, får også anna særskild språkopplæring. Det er ein nedgang på tre prosentpoeng frå året før, og ein nedgang på 19 prosentpoeng sidan 2009. Spesielt morsmålsopplæringa har hatt ein stor nedgang i denne perioden.

Av dei 15 000 elevane med anna særskild språkopplæring i tillegg til særskild norskopplæring, får 16 prosent både morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring, 58 prosent får berre tospråkleg fagopplæring og 11 prosent får berre morsmålsopplæring. Det er flest elevar som får morsmålsopplæring og/eller tospråkleg fagopplæring i somalisk, polsk og arabisk.

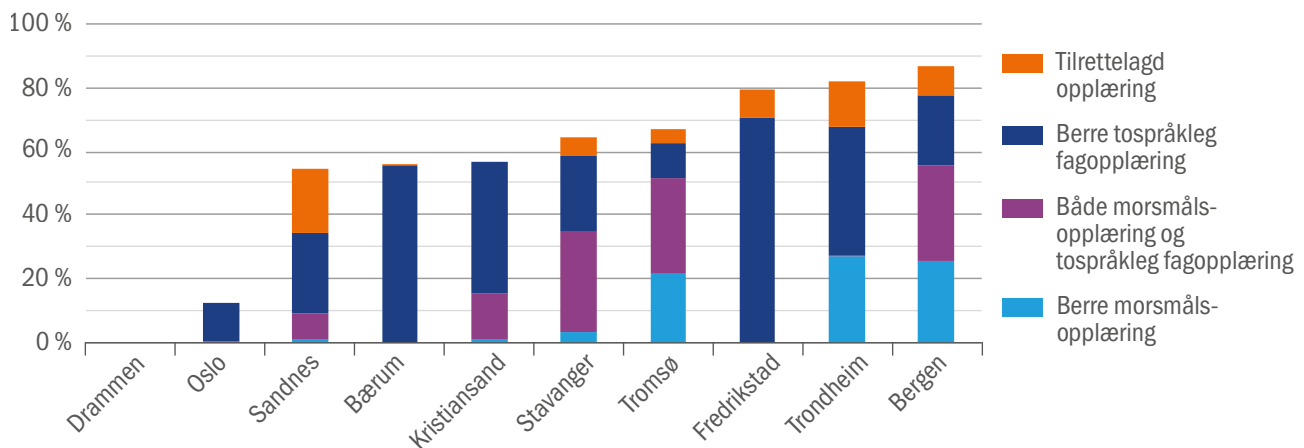
Stor variasjon mellom kommunane i kor mange elevar som får særskild språkopplæring

Bruken av morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring og anna tilrettelagd opplæring varierer mykje mellom kommunane. 8 av 10 elevar som får særskild norskopplæring i Bergen og Trondheim, får også særskild språkopplæring. Tilsvarende for Oslo er 12 prosent, medan ingen elevar i Drammen får særskild språkopplæring i tillegg til særskild opplæring i norsk.

4400 elevar deltek i innføringstilbod

Barn i grunnskulealder som nettopp er komne til Noreg, har rett og plikt til grunnskuleopplæring dersom det er truleg at barnet skal vere i Noreg i meir enn tre månader. Kommunen kan organisere innføringstilbod

Figur 2.9 Elevar i grunnskulen med særskild språkopplæring i dei ti største kommunane i landet fordelte på type særskild språkopplæring. 2014-15. Prosent av elevane med særskild norskopplæring.



Kjelde: Utdanningsdirektoratet (GSI)

for nykomne minoritetsspråklege elevar i egne grupper, klasser eller skular. Skuleåret 2014-15 deltek nesten 4400 elevar i slike innføringstilbod. I underkant av 500 av desse er asylsøkarar.

2.6 Valmoglegheiter på ungdomstrinnet

På ungdomstrinnet kan elevane velje mellom ulike valfag og framandspråk. Dei kan også velje arbeidslivs-fag eller fag frå vidaregåande opplæring. Elevane sine val er i praksis bundne av kva fag skulen tilbyr, og fag-tilbodet varierer mykje mellom skulane.

7 av 10 elevar på ungdomstrinnet vel eit framandspråk

Elevar på ungdomstrinnet skal enten ha framandspråk eller fordjuping i engelsk, norsk eller samisk. Dersom skulen tilbyr arbeidslivs-fag, kan elevane velje det i staden. 73 prosent av elevane valde eit framandspråk hausten 2014. 20 prosent valde språkleg fordjuping, og 7 prosent valde arbeidslivs-fag.

I Akershus og Rogaland valde over 80 prosent av elevane framandspråk skuleåret 2014-15. I Finnmark valde 48 prosent av elevane framandspråk, og Finnmark er det fylket der flest elevar vel språkleg fordjuping (34 prosent) og arbeidslivs-fag (17 prosent).

Spansk er det vanlegaste framandspråket. 45 prosent av elevane som vel framandspråk, tek spansk. Deretter kjem

tysk med 36 prosent, og fransk med 18 prosent. Under 1 prosent tek andre språk enn tysk, fransk eller spansk.

Nesten 60 prosent av elevane tek eit av dei tre mest populære valfaga

Frå skuleåret 2014-15 er valfag også innført på 10. trinn. No skal elevar på 8.-10. trinn kunne velje mellom minst 2 av 14 ulike valfag.

Fysisk aktivitet er det vanlegaste valfaget, etterfølgt av sal & scene og design og redesign. Nesten 60 prosent av elevane tek eit av desse valfaga. For gutane skil fysisk aktivitet seg klart ut. 42 prosent av gutane vel fysisk aktivitet, medan jentene fordeler seg jamnare på dei tre største valfaga.

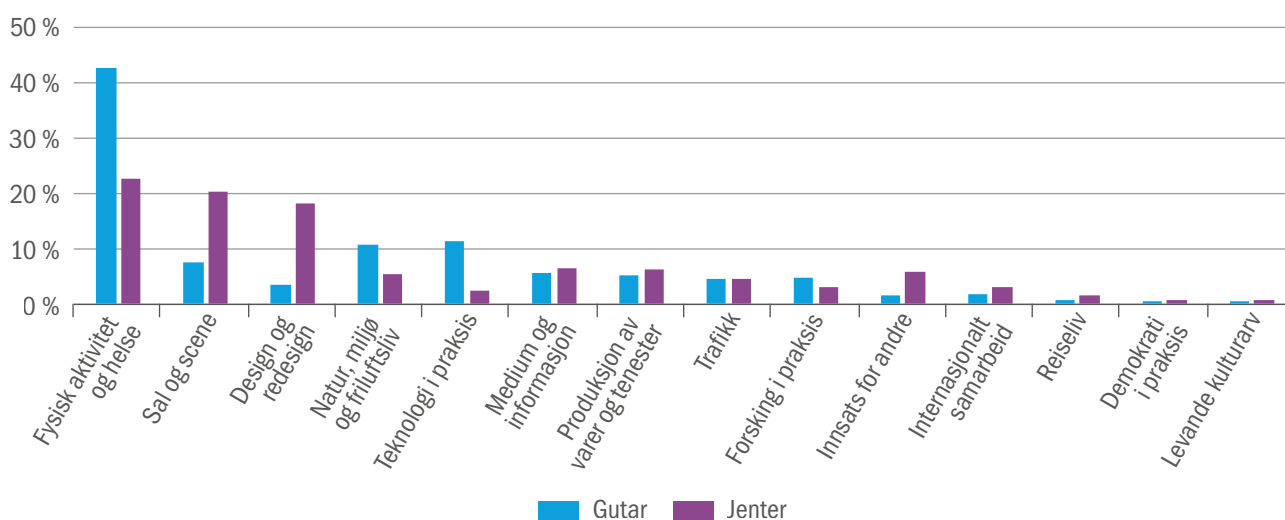
NOVA (2015) har evaluert valfaga på ungdomstrinnet. Resultata viser at intensjonen om at valfaga skulle føre til meir variasjon og fleire praktiske fag, er oppfylt. Sjølv om lærarar opplever det som krevjande og problematisk å sette karakter, likar både elevar, lærarar og skuleleiarar valfaga fordi dei er praktiske og varierte. Valfaga ser ut til å bidra til å auke skulemotivasjon – dei kan «tenne ein gnist» (Dæhlen m.fl. 2015).

Skulen gir i snitt opplæring i fem valfag

Det er stor variasjon i kor mange valfag den enkelte skulen gir opplæring i. I snitt gir skulane opplæring i fem valfag, og over 90 prosent av elevane går på skular som gir opplæring i fire eller fleire valfag.

Storleiken på skulane har mykje å seie for kor mange valfag dei tilbyr. 1 prosent av elevane går på skular som berre gir opplæring i eitt valfag. Desse skulane har i snitt

Figur 2.10 Elevar sine valfag på ungdomstrinnet fordelt på kjønn. 2014-15. Prosent.



Kjelde: Utdanningsdirektoratet (GSI)

17 elevar på 8.-10. trinn. Samstundes gir skular med over 300 elevar på ungdomstrinnet i snitt opplæring i 7 ulike valfag.

Fleire elevar i grunnskulen tek fag frå vidaregåande opplæring

Elevar på ungdomstrinnet kan følge opplæringa i eitt eller fleire fag frå vidaregåande opplæring dersom dei har tilstrekkeleg kompetanse til dette. Fag frå vidaregåande er ei av få formelle ordningar i grunnskulen som er tilpassa elevar som ønsker ekstra utfordringar. Eleven kan ta fag frå vidaregåande i staden for valfag, eller bruke inntil 60 prosent av timane i faget utdanningsval.

Skuleåret 2014-15 tek 2100 elevar fag frå vidaregåande opplæring, ein auke frå 600 elevar i 2008-09. 70 prosent av elevane går på 10. trinn. Over 100 kommunar har elevar på ungdomstrinnet som tek fag frå vidaregåande opplæring. Blant dei største kommunane har Drammen og Oslo høgast deltaking i prosent. Her tar høvesvis 9 og 6 prosent av elevane på 10. trinn fag frå vidaregåande.

1300 av elevane bruker valfagstimane til ordninga. Dei siste 800 elevane har valt å ta fag frå vidaregåande i tillegg til å ha valfag, og bruker berre timar frå faget utdanningsval. Å bruke valfagstimane til fag frå vidaregåande er vanlegast på 8. og 9. trinn. På desse trinna bruker om lag 90 prosent av elevane valfagstimane. På 10. trinn vel derimot halvparten av elevane å ta fag frå vidaregåande i tillegg til valfag.

Dei siste åra har det vore ein auke i talet på elevar som tek fag frå vidaregåande. Mykje av auken kan forklarast med innføringa av valfag på 10. trinn i 2014. Mange stader kan det også ha tatt litt tid å organisere ordninga på ein god måte, sidan det krev godt samarbeid mellom grunnskulen og vidaregåande.

2.7 Målform

Dei fleste elevane i grunnskulen får opplæring på bokmål. Skuleåret 2014-15 er det 86,8 prosent som har bokmål som hovudmål. Det er ein auke på 1,5 prosentpoeng sidan 2004. Den delen av elevane som har nynorsk som hovudmål, har tilsvarande gått ned med 1,8 prosentpoeng i same periode, og ligg på 12,4 prosent. 0,1 prosent av elevane har samisk, og 0,6 prosent har andre språk som opplæringsmålform. Andre språk gjeld hovudsakeleg internasjonale privatskular.

Berre to fylke har eit fleirtal av elevar med nynorsk som hovudmål; Sogn og Fjordane med 98 prosent, og Møre

og Romsdal med 51 prosent. I Finnmark har 8 prosent av elevane samisk som hovudmål.

Proba samfunnsanalyse (2014) har undersøkt årsaker til at elevar byter målform frå nynorsk til bokmål. I undersøkinga nemner elevane i stor grad påverknad frå bokmål som grunnen til at dei byter målform. Det vert enklare for dei å lese og skrive bokmål, sidan så mykje av det dei les elles er på bokmål.

2.8 Skulefritidsordninga

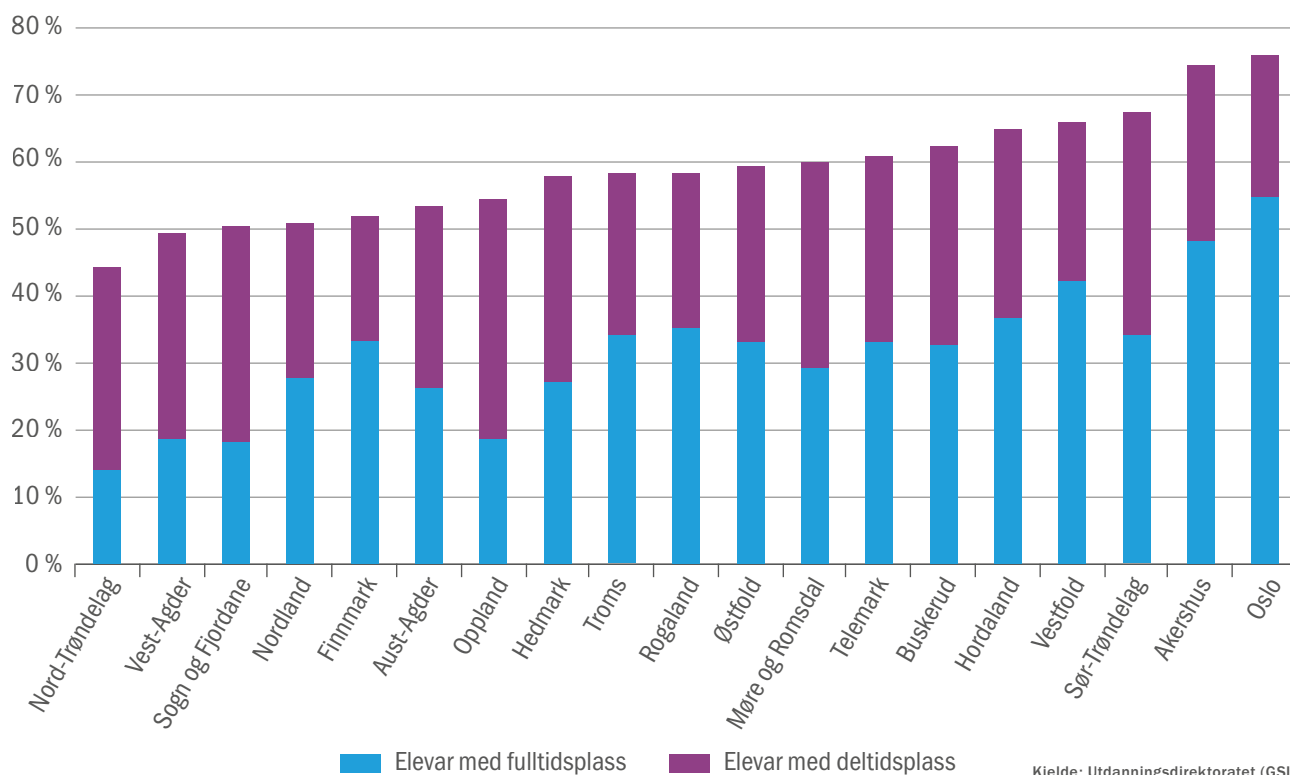
Kommunen skal ha eit tilbod om skulefritidsordning (SFO) før og etter skuletid for elevar på 1.-4. årstrinn, og for elevar med særskilde behov på 1.-7. årstrinn. Ordninga skal gi omsorg og tilsyn, og legge til rette for lek, kultur- og fritidsaktivitetar for barna.

Over 150 000 elevar går på SFO. Av desse har nesten 90 000 elevar fulltids plass i ordninga. Dei siste ti åra har delen elevar på 1.-4. trinn som deltek i SFO, auka med 8 prosentpoeng, og ligg i dag på 63 prosent.

Dess eldre barna blir, dess mindre deltek dei i SFO. På 1. trinn deltek 80 prosent av elevane, mens på 4. trinn deltek berre 34 prosent av elevane i SFO.

Kor mange elevar som deltek i SFO-ordninga varierer veldig. I Oslo deltek 76 prosent av elevane på 1.-4. trinn i ordninga, og 55 prosent av desse har fulltids plass. Dermed er Oslo det fylket med høgast deltaking og der den største delen av deltakarane har fulltids plass. Fylket med lågast deltaking i SFO er Nord-Trøndelag. Her deltek 45 prosent av elevane på 1-4. trinn i ordninga, og berre 14 prosent har fulltids plass.

Figur 2.11 Elevar på 1.-4. trinn som deltek i SFO-ordninga fordelte på fylke. 2014-15. Prosent.



Opplæring for vaksne

Alle vaksne som er over opplæringspliktig alder (16 år), og som ikkje har fullført grunnskule, har rett til grunnskuleopplæring. Retten omfattar dei faga deltakaren treng for å få vitnemål for fullført grunnskuleopplæring for vaksne, og det er kommunen som skal legge til rette for deltakarane. Opplæringa skal vere tilpassa den enkelte sine behov. Vaksne som ikkje har tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.

2.9 Vaksne i grunnskulen

Skuleåret 2014-15 får over 10 000 vaksne grunnskuleopplæring. Gruppa omfattar både vaksne som får ordinær grunnskuleopplæring, og vaksne som får spesialundervisning.

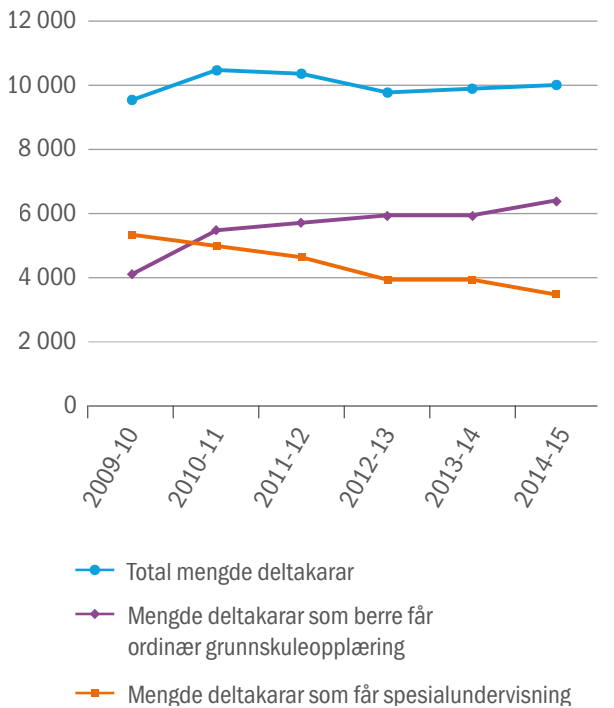
Utstrakt interkommunalt samarbeid om grunnskuleopplæring for vaksne

Kommunen har ansvaret for grunnskuleopplæringa for vaksne, men dei treng ikkje gjennomføre den sjølv. Mange kommunar inngår interkommunale samarbeid, der deltakarar får opplæringa i ein annen kommune enn bustadkommunen. Skuleåret 2014-15 har 331

kommunar innbyggjarar som deltek i grunnskuleopplæring for vaksne. 264 av kommunane gir opplæringa i eigen kommune, medan 149 kommunar har innbyggjarar som får opplæringa si i ein annen kommune enn bustadkommunen. 80 kommunar gir dermed både opplæring i eigen kommune og har innbyggjarar som får opplæring i andre kommunar.

Det er vanlegare med interkommunalt samarbeid om den ordinære grunnskuleopplæringa for vaksne, enn det er med samarbeid om spesialundervisning. 76 prosent av kommunane som har vaksne deltakarar som får ordinær grunnskuleopplæring, gir heile eller delar av tilbodet i ein annen kommune. For spesialundervisning er denne delen 21 prosent.

Figur 2.12 Vaksne i grunnskulen som får ordinær undervisning og spesialundervisning. Utvikling frå 2009 til 2014. Tal.



Kjelde: Utdanningsdirektoratet (GSI)

Fleire vaksne får ordinær grunnskuleopplæring

Hausten 2014 fekk over 6400 vaksne ordinær grunnskuleopplæring. Det har vore ein jamn auke i talet på deltakarar i den ordinære grunnskuleopplæringa for vaksne, og for fem år sidan var det berre 4100 deltakarar. Auken kjem av at det har blitt langt fleire minoritetsspråklege deltakarar. I dag er det 2600 fleire minoritetsspråklege i den ordinære grunnskuleopplæringa for vaksne enn det var for fem år sidan. 90 prosent av deltakarane i ordinær grunnskuleopplæring er minoritetsspråklege.

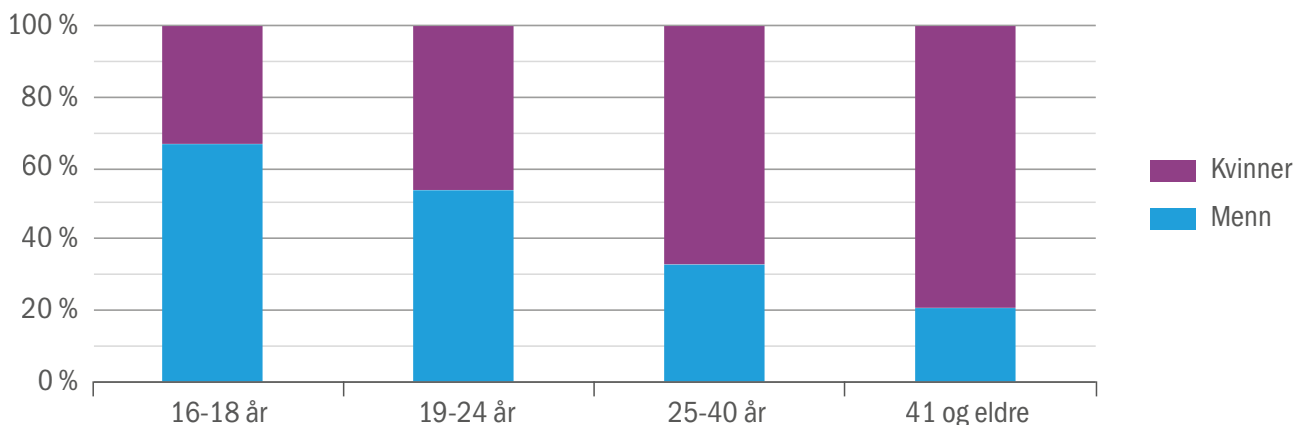
Med spesialundervisninga ser vi motsett tendens. I dag er det 3500 deltakarar som får spesialundervisning, og det er 1900 færre enn for fem år sidan.

Nesten 60 prosent av dei minoritetsspråklege deltakarane er kvinner

Nesten 60 prosent av dei minoritetsspråklege deltakerane er kvinner. Kjønnfordelinga varierer med alder, og blant deltakarane over 40 år er nesten 80 prosent kvinner.

Samstundes er to av tre minoritetsspråklege deltakarar mellom 16 og 18 år menn. Den høge delen menn blant dei yngste deltakarane heng saman med at einslege mindreårige asylsøkarar som regel er menn. I 2011 var 86 prosent av denne gruppa menn (Meld. St. 27 (2011-2012) Barn på flukt).

Figur 2.13 Kjønnfordelinga blant minoritetsspråklege med ordinær grunnskuleopplæring for vaksne, fordelt på aldersgrupper. 2014-15. Prosent.



Kjelde: Utdanningsdirektoratet (GSI)

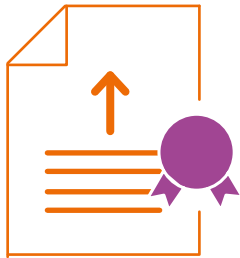
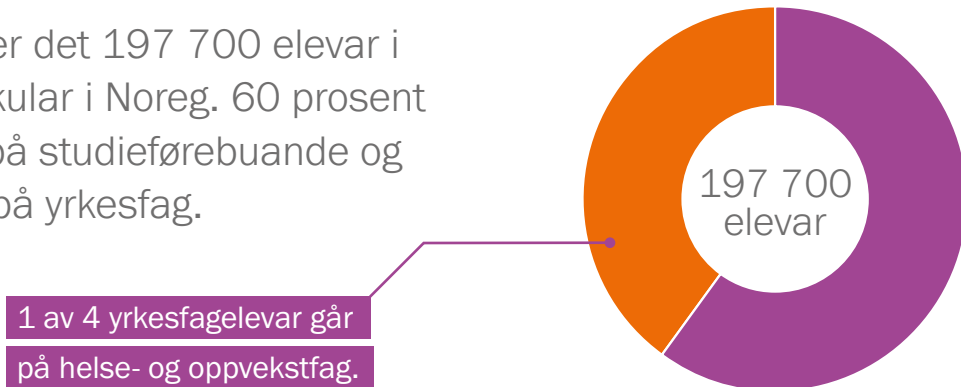
3

Fakta om vidaregåande opplæring

Den vidaregåande opplæringa bygger på grunnskulen, og skal kvalifisere elevane og lærlingane til arbeidsliv eller vidare studium. I Noreg er 92 prosent av alle 16-18-åringar i vidaregåande opplæring.

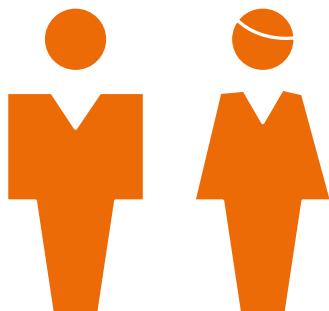
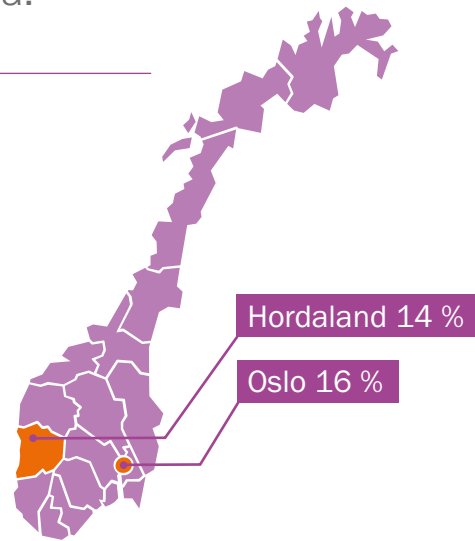
I dette kapittelet presenterer vi tal og fakta om skular, elevar og lærlingar. Du får blant anna vite kva for utdanningsprogram og programfag dei går på, kor mange som får spesialundervisning, og kor mange søkarar som får lærekontrakt. Til sist i kapittelet kan du lese om vaksne i vidaregåande opplæring.

Hausten 2014 er det 197 700 elevar i vidaregåande skular i Noreg. 60 prosent av elevane går på studieførebuande og 40 prosent går på yrkesfag.



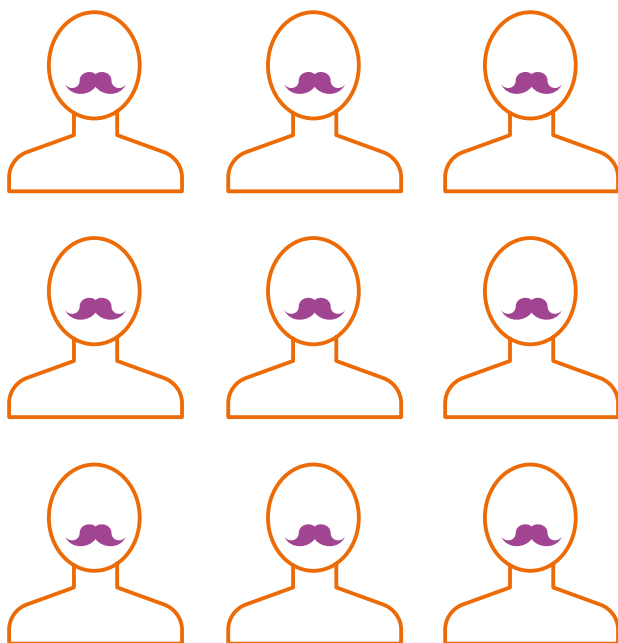
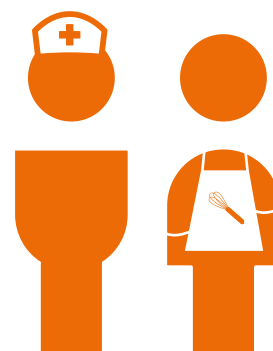
Over 70 prosent av lærekontraktane er i privat sektor, men både privat, statleg og kommunal sektor har hatt ein auke i nye lærekontraktar dei siste åra.

7 prosent av elevane i vidaregåande opplæring går på private vidaregåande skular.



Hausten 2013 er det 16 200 vaksne som får opplæring i vidaregåande skule og 11 000 vaksne er lærlingar.

Det er 38 400 lærlingar og 1900 lære-kandidatar i vidaregåande opplæring skuleåret 2014-15.



Det er store kjønnskilnader i val av utdanningsprogram. Over 90 prosent av elevane som tek elektrofag og bygg- og anleggsteknikk er gutar.

Det vart teikna 5 prosent fleire nye lære-kontraktar i 2014 enn for tre år sidan. Helse- og oppvekstfag har hatt den største auken, med 20 prosent fleire nye lærekontraktar enn i 2011.



Vidaregåande opplæring

Vidaregåande opplæring er frivillig. Alle ungdomar som har fullført grunnskulen, har likevel rett til vidaregåande opplæring som skal føre fram til studiekompetanse eller yrkeskompetanse. 92 prosent av alle 16–18-åringar deltok i vidaregåande opplæring hausten 2014 (Statistisk sentralbyrå).

Tabell 3.1 Elevar og lærlingar i vidaregåande opplæring fordelte på trinn og type utdanningsprogram. 2014-15. Tal.

	Vg1	Vg2	Vg3	Lærlingar og lærekandidatar	Sum
Studieførebuande utdanningsprogram (3 program)	37 100	33 000	34 200		104 300
Påbygging			14 200		14 200
Yrkesfaglege utdanningsprogram (9 program)	38 200	34 000	7 000		79 200
Lærlingar og lærekandidatar				40 300	40 300
Sum	75 300	67 000	55 400	40 300	238 000

Kjelde: Utdanningsdirektoratet, foreløpige tal

3.1 Elevar i vidaregåande opplæring

Hausten 2014 går 197 700 elevar i vidaregåande opplæring i Noreg. I tillegg er det 38 400 lærlingar og 1900 lærekandidatar i vidaregåande opplæring skuleåret 2014-15.

60 prosent av elevane går på studieførebuande, og 40 prosent går på yrkesfag. Det har vore ein auke i prosentdelen elevar på studieførebuande dei siste åra. Søkartala for neste skuleår viser at yrkesfaga for første gong på mange år har ein vekst i elevar som ønsker seg til yrkesfag. Det kan derfor hende at vi ser ein auke i elevar på yrkesfag neste skuleår.

3.2 Vidaregåande skular

Det er 424 vidaregåande skular i Noreg (Statistisk Sentralbyrå, foreløpige tal). Sidan 2004 har det blitt 36 færre vidaregåande skular, og talet på elevar per skule har auka. I 2004 var det i gjennomsnitt 380 elevar per vidaregåande skule, medan det i 2014 er nesten 470 elevar.

Talet på private vidaregåande skular er stabilt

Hausten 2014 er det 91 godkjende private vidaregåande skular i Noreg. Alle desse skulane er godkjende

etter privatskulelova, bortsett frå éin, som er godkjend etter opplæringslova.

Talet på private vidaregåande skular har vore ganske stabilt dei siste åra, og utgjør 21 prosent av dei vidaregåande skulane. Private vidaregåande skular er ofte mindre enn dei offentlege. Medan offentlege vidaregåande skular i snitt har 549 elevar, har dei private 163 elevar i snitt, og 45 prosent av private vidaregåande skular har færre enn 100 elevar.

Om lag 14 800 elevar i vidaregåande opplæring går på privatskule i Noreg hausten 2014, og dette utgjør 7 prosent av elevane. Denne prosentdelen har vore stabil sidan 2007. Private vidaregåande skular ligg i enda større grad i byar enn det dei private grunnskulane gjer. Det er òg store skilnader mellom fylka i kor stor del av elevane som går på private skular. Den største delen finn vi i Oslo, der 16 prosent av elevane går på privatskular, etterfølgd av 14 prosent i Hordaland. I Finnmark går ingen elevar på private vidaregåande skular.

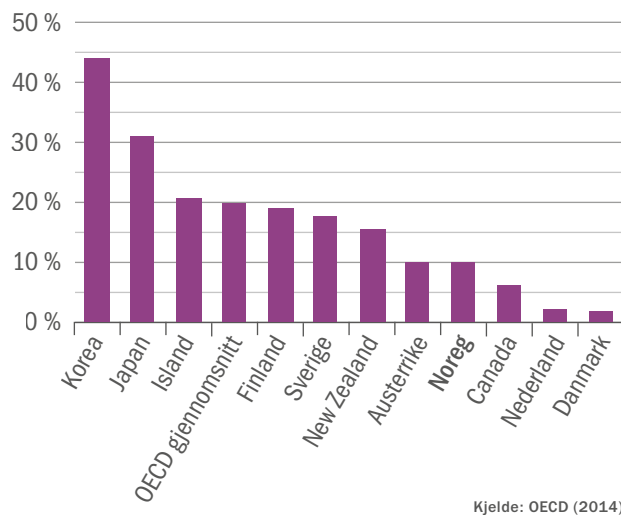
Tre av fire elevar på private vidaregåande skular tek eit studieførebuande utdanningsprogram.

Blant private skular godkjende etter privatskulelova, er det flest som er godkjende på religiøst grunnlag.

Per 1. oktober er det også 5 norske private vidaregåande skular i utlandet med til saman 190 elevar.

Sjølv om delen av elevane som går på privatskular er større på vidaregåande enn på grunnskulen, ligg vi lågt samanlikna med andre land. Delen privatskuleelevar på vidaregåande er over dobbelt så stor i Finland, Sverige og på Island som i Noreg.

Figur 3.1 Elevar i private vidaregåande skular fordelte på utvalde land, 2012. Prosent.



OECD brukar tal fra Statistisk sentralbyrå som inkluderer skular som ikkje er godkjende etter privatskulelova eller opplæringslova.

Private vidaregåande skular

Privatskulelova slår fast at nye private vidaregåande skular må drivast på minst eitt av følgjande grunnlag for å bli godkjende:

- religiøst
- anerkjend pedagogisk retning
- internasjonalt
- særskilt tilrettelagd vidaregåande opplæring i kombinasjon med toppidrett
- særskilt tilrettelagd opplæring for funksjonshemma
- vidaregåande opplæring i små og verneverdige handverksfag

Tabell 3.2 Private vidaregåande skular fordelte på grunnlag for godkjenning, 2014-15. Tal.

Grunnlag	Tal
Religiøst	27
Anerkjend pedagogisk retning	13
Internasjonalt	1
Særskilt tilrettelagd vidaregåande opplæring i kombinasjon med toppidrett	15
Særskilt tilrettelagd opplæring for funksjonshemma*	6
Vidaregåande opplæring i små og verneverdige handverksfag	2
Utan særskilt grunnlag**	26
Privatskular godkjende etter opplæringslova (Deutsche Schule Oslo – Max Tau)	1
Totalt i Noreg	91
Norske skular i utlandet	5
Totalt i Noreg og utlandet	96

Kjelde: Utdanningsdirektoratet

* I tillegg gir tre av skulane som er godkjende på religiøst grunnlag og tre av skulane som er godkjende etter anerkjend pedagogisk retning, også særskilt tilrettelagd opplæring for funksjonshemma.

** Desse skulane vart godkjende før den nye privatskulelova kom med krav om grunnlag.

Innan fristen 1. april 2014 fekk Utdanningsdirektoratet 9 søknader om oppstart av nye private vidaregåande skular. 6 av desse søkte om å drive på religiøst grunnlag, nærare bestemt humanistisk eller kristent. 2 av desse skulane vart godkjende og kan starte opp hausten 2015. Ikkje alle skular startar opp hausten etter at dei blir godkjende. Av dei 5 søknadene om nye private vidare-

gåande skular som vart godkjende for oppstart hausten 2014, var det berre 2 som starta opp denne hausten. Dei resterande 3 må starte opp sine skular innan hausten 2016, elles må dei søke om ny godkjenning.

Utdanningsdirektoratet har per 1. april 2015 fått 3 søknader om å opprette nye private vidaregåande skular frå hausten 2016.

3.3 Utdanningsprogramma i vidaregåande opplæring

Det finst tolv ulike utdanningsprogram elevane kan søke seg inn på; tre studieførebuande og ni yrkesfaglege. Nær halvparten av elevane som starta på Vg1 hausten 2013, byrja på eit studieførebuande utdanningsprogram, medan den andre halvparten byrja på eit yrkesfagleg utdanningsprogram.

Fleire elevar på studieførebuande utdanningsprogram

På Vg2 vel elevane eit programområde for spesialisering innanfor sitt utdanningsprogram. Studiespesialisering er det største av alle utdanningsprogramma, og elevtalet på studieførebuande utdanningsprogram har auka noko dei siste åra.

Det siste året har talet på elevar som går studiespesialiserande auka med 2 prosent. Auken har først og fremst vore på Vg3, men det har også vore ein svak auke på dei andre trinna. Det var også 2 prosent fleire elevar som tok Vg3 påbygging til generell studiekompetanse samanlikna med førre skuleår.

1 av 4 yrkesfagelevar går på helse- og oppvekstfag

Helse- og oppvekstfag er det største yrkesfaglege utdanningsprogrammet, med nesten ein fjerdedel

av alle yrkesfagelevar hausten 2014. Restaurant- og matfag er utdanningsprogrammet med færrest elevar.

Alle yrkesfaglege utdanningsprogram, med unntak av elektrofag og naturbruk, har hatt ein nedgang i elevtalet det siste året. Elektrofag har stige i popularitet dei siste åra, med ein jamn auke i søkartala. Blant søkarane til Vg1 som hadde elektrofag som førsteønske skuleåret 2014-15, har berre 69 prosent elevplass på elektrofag inneverande skuleår.

Over 90 prosent av elevane som tek elektrofag og bygg- og anleggsteknikk er gutar

Det er store skilnader i kva for utdanningsprogram jenter og gutar vel. I design og handverk er det 87 prosent jenter, i helse- og oppvekstfag er det 85 prosent jenter, medan gutane står for over 90 prosent av deltakinga i elektrofag og bygg- og anleggsteknikk. Det er litt mindre kjønnskilnader i dei studieførebuande utdanningsprogramma, men musikk, dans og drama har ei ganske stor overvekt jenter, med 67 prosent. Det einaste utdanningsprogrammet utan kjønnskilnader er restaurant- og matfag.

Prosentdelen som tek yrkesfag varierer mykje mellom landa i OECD

Tradisjonen for yrkesfagleg utdanning varierer mykje mellom dei ulike OECD-landa, noko som vert reflektert i kor stor del av elevane som tek yrkesfagleg vidare-

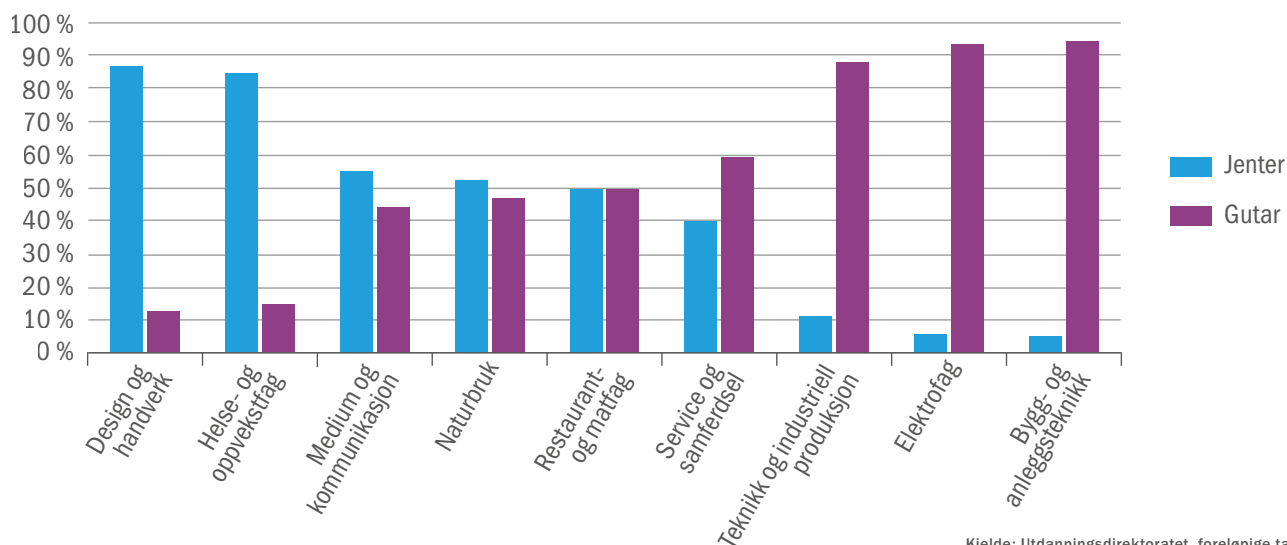
Tabell 3.3 Elevar og lærlingar fordelte på utdanningsprogram og trinn. 2014-15. Tal.

	Vg1	Vg2	Vg3 i skole	Lærlingar og lærekandidatar i bedrift*
Studiespesialisering	30 851	27 241	28 463	
Påbygging			14 197	
Idrettsfag	4 057	3 689	3 706	
Musikk, dans og drama	2 223	2 031	2 040	
Bygg- og anleggsteknikk	4 247	3 696	211	8 171
Design og handverk	2 272	1 571	267	2 015
Elektrofag	5 114	4 421	1 117	7 990
Helse- og oppvekstfag	8 756	8 345	1 593	6 227
Medium og kommunikasjon	3 342	2 942	2 240	153
Naturbruk	1 826	1 612	959	979
Restaurant- og matfag	2 275	1 540	33	2 190
Service og samferdsel	3 507	4 005	261	4 196
Teknikk og industriell produksjon	6 864	5 828	277	8 356

Kjelde: Utdanningsdirektoratet, foreløpige tal

Elevar med fagopplæring i skule er inkludert i Vg3 i skole.

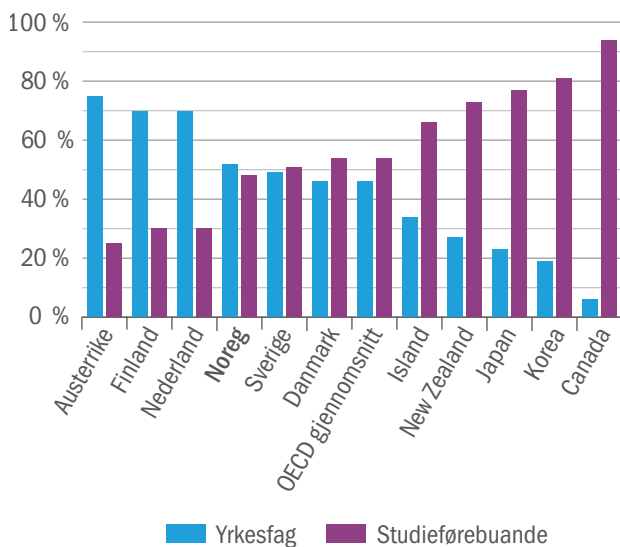
Figur 3.2 Elevar på yrkesfaglege utdanningsprogram fordelte på kjønn. 2014-15. Prosent.



Kjelde: Utdanningsdirektoratet, foreløpige tal

gåande opplæring. I Canada og Korea er det ein svak tradisjon for fagopplæring på vidaregåande nivå, og det er dermed ikkje eit reelt val mellom studieførebuande og yrkesfag. Både i Noreg, Sverige og Danmark tek om lag halvparten av deltakarane ei yrkesfagleg vidaregåande opplæring.

Figur 3.3 Elevar og lærlingar på yrkesfaglege og studieførebuande utdanningsprogram fordelte på utvalde land. 2012. Prosent.



Kjelde: OECD (2014)

3.4 Programområde og fag

Språk, samfunnsfag og økonomi er mest populært på studieførebuande, på yrkesfag er det helsearbeidarfag

På Vg2 vel elevane kva for programområde dei vil ta innanfor utdanningsprogrammet dei går på. Innan studiespesialiserande vel flest elevar programområdet språk, samfunnsfag og økonomi. 54 prosent av elevane på studiespesialiserande vel dette programområdet, og det er det største studieførebuande programområdet. Berre 3 prosent vel formgivingsfag.

Innan helse- og oppvekstfag er det største programområdet helsearbeidarfag, etterfølgt av barne- og ungdomsarbeidarfag. Til saman går 82 prosent av

Fellesfag og programfag

Kvart utdanningsprogram er bygd opp av fellesfag og programfag. Alle elevar må ta dei same fellesfaga uavhengig av kva for utdanningsprogram dei tek, men innhaldet i fellesfaga er tilpassa dei ulike utdanningsprogramma. Programfaga er retta spesielt mot det utdanningsprogrammet og programområdet elevane vel. Nokre programfag er obligatoriske for alle elevar innanfor eit programområde, og nokre programfag er valfrie.

elevane på helse- og oppvekstfag på eit av desse programområda. Helsearbeidarfag har nesten 3300 elevar på Vg2, og er dermed det største yrkesfaglege programområdet.

Spansk er det mest populære framandspråket

Skuleåret 2014-15 tek 69 100 elevar framandspråk som fellesfag, og 1800 elevar tek det som programfag. Spansk er det mest populære framandspråket på vidaregåande, slik det også er på ungdomstrinnet. 44 prosent av elevane med framandspråk tar spansk. Skulane kan gi opplæring i 39 ulike framandspråk. Likevel er det berre 2 prosent av elevane med framandspråk som tek andre fag enn spansk, tysk og fransk.

På vidaregåande kan elevar som hadde framandspråk på grunnskulen velje framandspråk II, som går over to

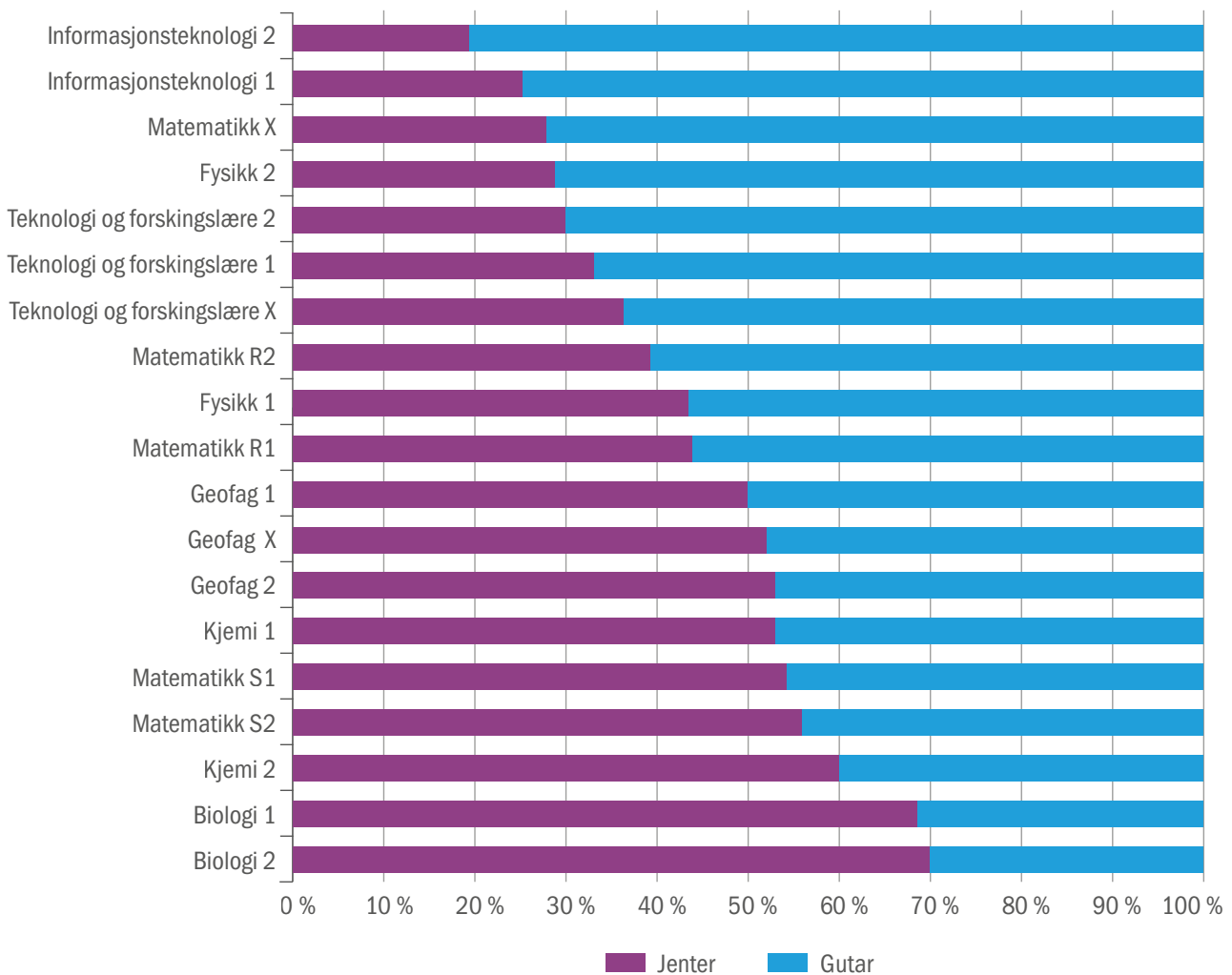
år. Elevar som hadde arbeidslivsfag eller språkleg fordjuping på grunnskulen, må ta framandspråk I + II som går over tre år.

I kapittel 6 kan du lese om at spansk nivå I + II har ein av dei høgaste strykprosentane blant fag på vidaregåande.

Store kjønnskilnader i realfaga, men ikkje i geofaga

Mange av realfaga har ei klar kjønnsfordeling. Jentene vel biologi og kjemi oftare enn gutane, medan gutane oftare vel fag som informasjonsteknologi, fysikk og teknologi og forskingslære. Blant realfaga er det stort sett i geofaga at kjønnskilnadene er små.

Figur 3.4 Elevar på programområde for realfag fordelte på utvalde programfag og kjønn. 2014-15. Prosent.



Kjelde: Utdanningsdirektoratet, foreløpige tal

3.5 Lærlingar i vidaregåande opplæring

Lærlingar er personar som har inngått ei lærekontrakt om opplæring og praksis i ei bedrift, med sikte på fag- eller sveineprøve. Per 1. oktober 2014 var det totalt registrert 38 400 lærlingar. Talet på lærlingar har auka med 900 sidan same tid i 2013, ein auke på 2,4 prosent. Meir enn to tredelar av lærlingane er gutar. I tillegg til lærlingane var det 1900 lærekandidatar og 700 elevar som fekk fagopplæring i skule. Fagopplæring i skule er eit tilbod til søkarar som ikkje har fått læreplass. Desse elevane får opplæring i faget ved skulen i staden for i bedrift. Målet er likevel fag- eller sveinebrev.

Fleire nye lærekontraktar enn for tre år sidan

Det har i fleire år vore eit mål å auke talet på elevar som får lærekontrakt. Talet på nye lærekontraktar per 1. oktober 2014 var 19 300; ein auke på 5 prosent sidan 2011.

Det er store skilnader mellom fylka i korleis utviklinga i nye lærekontraktar har vore frå 2011 til 2014. Fire fylke har ein auke på 10 prosent eller meir. Finnmark har den største auken på 26 prosent. Tre fylke har ein nedgang i same periode, og nedgangen er størst i Hedmark, der talet på nye lærlingar har gått ned med 6 prosent.

7 av 10 søkarar får lærekontrakt

Hausten 2014 søkte 27 000 elevar om læreplass. Det er over 1000 fleire enn i 2013. Talet på søkarar

har auka kvart år dei siste åra, og det er no om lag 10 prosent fleire søkarar enn for 3 år sidan. Auken har vore størst i helse- og oppvekstfag, service og samferdsel, og i teknikk og industriell produksjon. Det har vore ein nedgang i søkarar i design og handverk og restaurant- og matfag. Per 1. januar 2015 hadde 69 prosent av søkarane fått godkjend lærekontrakt.

Det er stor skilnad mellom fylka i kor mange av søkarane som får godkjende lærekontraktar. 81 prosent av søkarane i Oslo har fått godkjend lærekontrakt, i Østfold er tilsvarande prosent 55.

Basert på tidlegare tal veit vi at ein del av dei som ikkje fekk kontrakt innan 1. januar, fekk kontrakten godkjend i løpet av dei neste månadene. Vi veit også at over 20 prosent vil byrje i vidaregåande skule i løpet av skuleåret.

Størst auke i nye lærekontraktar i helse- og oppvekstfag

Auken i nye lærekontraktar varierer mykje mellom utdanningsprogramma. 6 av 9 utdanningsprogram har hatt ein auke sidan 2011, medan resten har hatt ein nedgang. Den største auken ser vi i helse- og oppvekstfag som har ein auke på 540 fleire kontraktar, noko som utgjer ein auke på 20 prosent frå 2011 til 2014. I design og handverk har derimot talet på nye lærlingar gått ned med over 200. Det vil seie ein nedgang på 17 prosent sidan 2011.

Over 70 prosent av lærekontraktane er i privat sektor

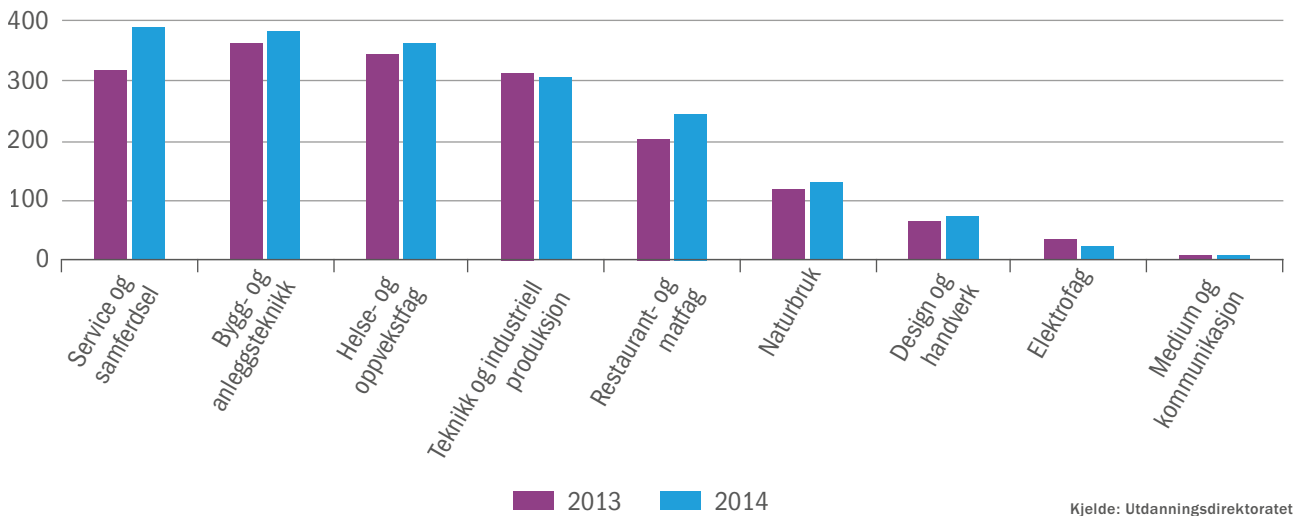
Privat, statleg og kommunal sektor har alle hatt ein

Tabell 3.4 Nye lærekontraktar fordelte på utdanningsprogram. Utvikling frå 2011 til 2014. Tal.

	2011	2012	2013	2014
Bygg- og anleggsteknikk	3 746	3 702	3 667	3 760
Design og handverk	1 319	1 166	1 127	1 095
Elektrofag	2 997	3 230	3 165	3 132
Helse- og oppvekstfag	2 661	2 872	2 988	3 201
Medium og kommunikasjon	111	111	70	80
Naturbruk	436	417	433	500
Restaurant- og matfag	1 213	1 135	1 123	1 114
Service og samferdsel	1 827	1 841	1 960	2 091
Teknikk og industriell produksjon	3 973	4 049	4 146	4 280
Totalt	18 283	18 523	18 679	19 253

Kjelde: Utdanningsdirektoratet

Figur 3.5 Lærekandidatar fordelte på utdanningsprogram. Utvikling frå 2013 til 2014. Tal.



Kjelde: Utdanningsdirektoratet

auke i nye kontraktar sidan 2011. Statleg sektor har den største prosentvise auken (16 prosent), men privat sektor hadde den største auken i talet på nye kontraktar. Til saman er i overkant av 70 prosent av lærekontraktane i privat sektor.

Lærekandidatar

Ein lærekandidat inngår ein opplæringskontrakt med ei lærebedrift, og går opp til ei kompetanseprøve. Kompetanseprøva er ei mindre omfattande prøve enn fag- og sveineprøva.

Hausten 2014 var det registrert 1900 lærekandidatar, noko som er 157 fleire enn året før. Ordninga er særleg utbreidd på service og samferdsel, bygg- og anleggsteknikk, og på helse- og oppvekstfag.

3.6 Spesialundervisning i vidaregåande opplæring

Elevlar og lærekandidatar som ikkje har tilfredsstillande utbyte av det ordinære opplæringsstilbodet, har rett til spesialundervisning.

Elevlar kan få spesialundervisning innanfor eit ordinært opplæringsløp, innanfor eit tilrettelagt eller alternativt opplæringsløp i skule, eller innanfor opplæring i bedrift.

3,3 prosent av elevane i vidaregåande opplæring får spesialundervisning

Skuleåret 2013-14 hadde 6200 elevlar i vidaregåande opplæring enkeltvedtak om spesialundervisning. Dette

er både elevlar med mål om full kompetanse og ordinært vitnemål, og elevlar med mål om kompetanse på eit lågare nivå enn full yrkes- eller studiekompetanse – planlagd grunnkompetanse. Du kan lese meir om planlagd grunnkompetanse i kapittel 7.

Prosentdelen elevlar med spesialundervisning varierer frå 1 til 6 prosent mellom fylka. Det nasjonale snittet er 3 prosent. Skuleåret 2013-14 er første året elevlar med enkeltvedtak om spesialundervisning blir ført. Erfaring viser at det ofte er knytt uvisse til nye registreringar, og tala må derfor tolkast med varsemnd. Tala indikerer likevel at det er mindre spesialundervisning i vidaregåande opplæring enn i grunnskulen.

3.7 Vaksne i vidaregåande opplæring

Hausten 2013 var det 16 200 vaksne som fekk opplæring i vidaregåande skule, og 11 000 vaksne lærlingar.

Nord-Trøndelag og Oppland har flest vaksne i vidaregåande opplæring

Talet på vaksne i vidaregåande opplæring varierer veldig mellom fylka. For å kunne samanlikne omfanget av vaksneopplæringa mellom fylka, må vi sjå kor mange vaksne deltakarar kvart fylke har i forhold til den totale folkemengda. Figur 2 viser kor stor del vaksne deltakarar utgjør av det samla talet på elevlar og lærlingar i vidare-

gåande opplæring i fylket. Nasjonalt svarar talet på vaksne som får vidaregåande opplæring til 11 prosent av elevane og lærlingane i vidaregåande opplæring. Det er dermed éin vaksen i vidaregåande opplæring for kvar tiande elev eller lærling i vidaregåande opplæring. Denne delen varierer betydeleg mellom fylka.

Nord-Trøndelag, Oppland og Finnmark har relativt sett flest vaksne i vidaregåande opplæring, med høvesvis 21, 17 og 14 prosent. Oppland har relativt mange vaksne i opplæring i skule, medan Nord-Trøndelag både har ein stor del vaksne i skule og ein stor del vaksne lærlingar. Akershus, Møre og Romsdal og Østfold er dei tre fylka med relativt sett færrest vaksne i vidaregåande opplæring. I Møre og Romsdal utgjer talet på vaksne med opplæring i skule berre 2 prosent av talet på elevar og lærlingar i fylket, samanlikna med heile 14 prosent i Nord-Trøndelag.

Vaksne i skulen er eldre enn vaksne lærlingar

Gjennomsnittsalderen for ein vaksen som får opplæring i skule er 33 år, medan ein vaksen lærling i snitt er 21 år. 61 prosent av vaksne lærlingar er under 25 år, og berre 4 prosent er over 40 år. Til samanlikning er 10 prosent av dei vaksne i skule under 25 år, og 25 prosent er over 40 år.

Mange av dei eldre vaksne tek helse- og oppvekstfag

Det er også aldersskilnader mellom dei ulike utdanningsprogramma. Gjennomsnittsalderen til dei vaksne som

tek påbygging til generell studiekompetanse er 30 år, medan gjennomsnittsalderen til dei vaksne som tek helse- og oppvekstfag er 35 år. Halvparten av dei 2800 vaksne i skulen som er 25 år eller yngre, tek påbygging. Til samanlikning tek halvparten av dei 3800 vaksne i skulen som er 40 år eller eldre, helse- og oppvekstfag.

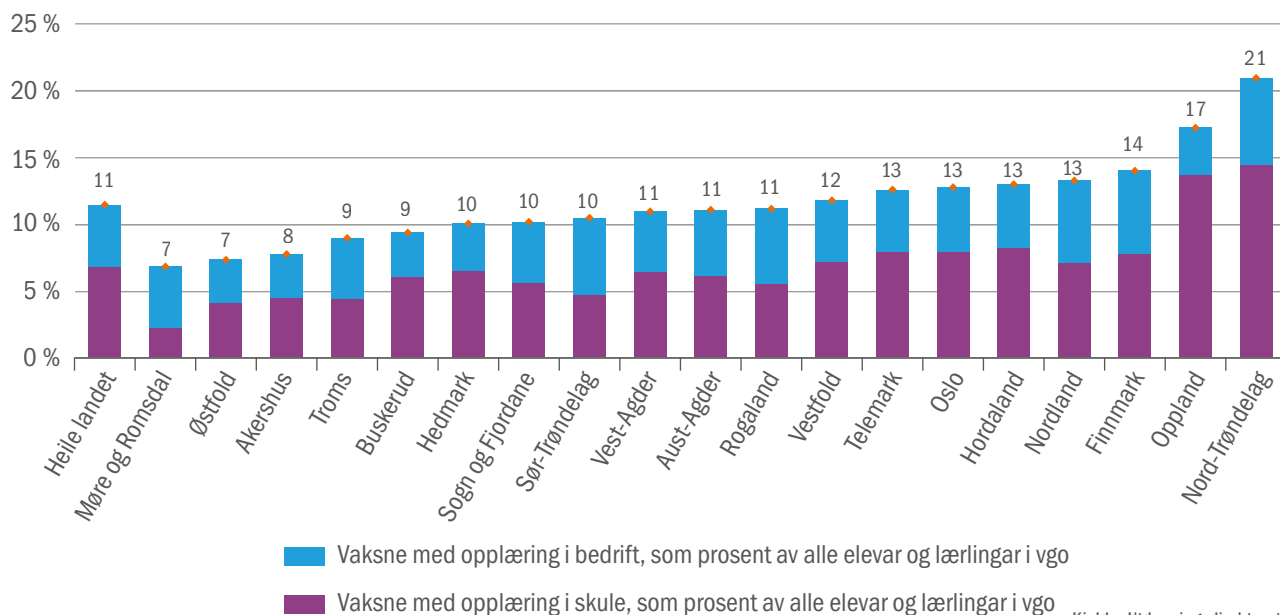
Det er mindre aldersskilnader mellom vaksne lærlingar, men gjennomsnittsalderen er høgast blant dei som tek helse- og oppvekstfag (22 år). Av dei 500 vaksne lærlingane som er 40 år eller eldre, tek halvparten helse og oppvekstfag.

Aldersskilnadene indikerer ulike årsaker til dei vaksne si deltaking i vidaregåande opplæring. Vaksne i helse- og oppvekstfag kan bruke vaksenopplæringa til å formalisere kompetansen dei allereie har tileigna seg gjennom arbeidslivet. Å ta påbygging er i større grad eit skritt på vegen mot høgare utdanning.

Vaksne i vidaregåande

Vaksne som har fullført grunnskulen, men ikkje vidaregåande opplæring, har rett til gratis vidaregåande opplæring. Denne retten gjeld frå og med det året den vaksne fyller 25 år. Vaksenopplæringa bidreg til at fleire fullfører vidaregåande opplæring med vitnemål, fagbrev eller sveinebrev. I vidaregåande får vaksne enten opplæring i skulen, eller som lærlingar i bedrift.

Figur 3.6 Vaksne i opplæring i vidaregåande skule eller bedrift som prosent av alle i vidaregåande opplæring, fordelte på fylke. 2013-14. Prosent.



Kjelde: Utdanningsdirektoratet

Tal om vaksne er først klare ei stund etter at skuleåret er slutt, og gjeld derfor skuleåret 2013-14.

4

Økonomi- og personalressurser

Norge bruker til sammen 144 milliarder kroner på barnehage og grunnsopplæring. Det tilsvarer 13 prosent av statsbudsjettet. Vi bruker mer penger per elev enn de fleste andre land vi kan sammenligne oss med.

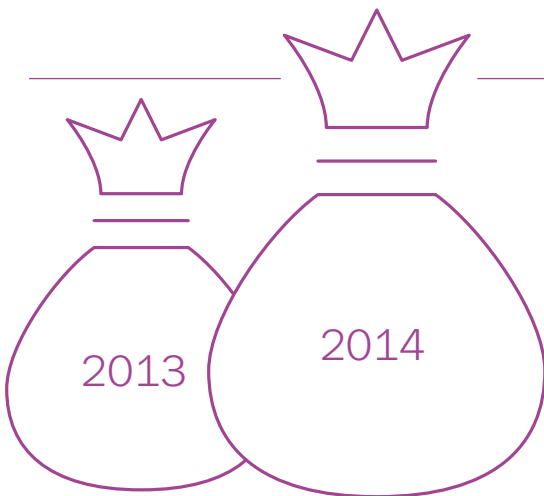
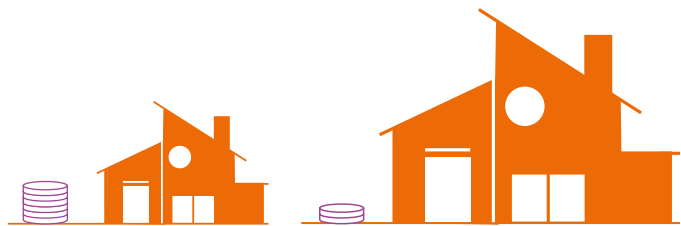
I dette kapittelet får du et innblikk i hvordan disse pengene brukes. Du får også en oversikt over tilstanden og utviklingen i personalressursene i barnehage og skole.



Norge brukte 144 milliarder kroner på barnehage og grunnsopplæring i 2014

Det tilsvarer nær 13 prosent av statsbudsjettet.

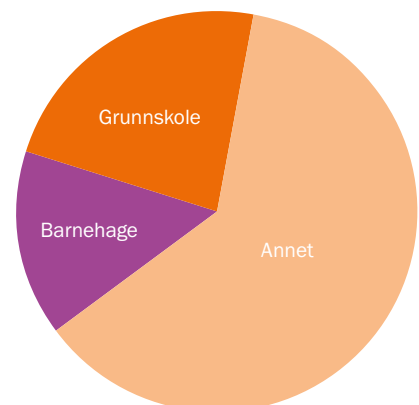
Kommunene bruker i snitt 142 000 per år per barn i barnehage. Kommuner med små barnehager bruker mest.



Statlige tilskudd til private grunnskoler har økt med 16 prosent fra 2013 til 2014.

Kommunene bruker 15 prosent av midlene på barnehage og 23 prosent på grunnskole.

Nær halvparten av midlene til barnehage går til private eiere.



I snitt koster en elev i grunnskolen 105 500 kroner.

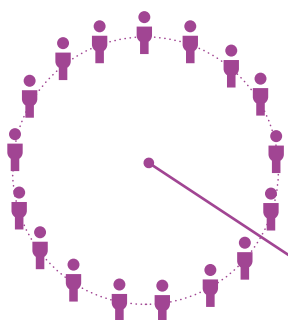
Kommuner med spredt bosetning og små skoler bruker opp til 240 000 kroner per elev.



Fylkeskommunen bruker 53 prosent av midlene på videregående opplæring.

Yrkesfaglige utdanningsprogrammer er dyrere enn studieforberedende.

170 100 elever i videregående opplæring fikk stipend fra Lånekassen. I snitt fikk de 16 400 kroner hver.



Det er i snitt 17 elever i klassen i grunnskolen. Klassestørrelsen har endret seg lite de siste fem årene.

22 prosent av dagens elever går i klasser med mer enn 20 elever.

Innledning

I Norge brukes det hvert år store summer på barnehage og grunnsopplæring, og vi brukte til sammen rundt 144 milliarder kroner i 2014. Dette tilsvarer nær 13 prosent av statsbudsjettet. Den største utgiftsposten er grunnskolen, hvor vi brukte omtrent 65 milliarder kroner i 2014. Vi brukte 46 milliarder kroner på barnehage, og på videregående opplæring brukte vi 33 milliarder.

Barnehagene og skolene i Norge er i hovedsak offentlig finansiert, men foreldrene betaler omtrent 15 prosent av utgiftene til barnehagene.

Norge bruker store ressurser på grunnsopplæringen, også sammenlignet med andre land. Selv når vi justerer for forskjeller i kostnadsnivået, bruker vi i gjennomsnitt 50 prosent mer per elev enn gjennomsnittet i OECD landene.

Informasjon

Utgiftene ved å drive offentlige tjenester stiger hvert år på grunn av økning i priser og lønninger. For å måle den reelle veksten i ressursbruken er alle beløp i dette kapitlet justert for slike endringer.

4.1 Kommunene bruker 15 prosent av midlene på barnehage

Av kommunenes totale utgifter til å drifte kommunale tjenester, brukte kommunene i snitt 15 prosent på barnehage. Andelen varierer fra 5 prosent i noen

kommuner til 25 prosent i andre. Det er kun de kommunale utgiftene til grunnskole og pleie- og omsorgstjenester som overgår utgiftene til barnehage.

I kommune-stat-rapporteringen (KOSTRA) rapporterer kommunene hvor mye de bruker på barnehager. Foreløpige tall fra KOSTRA viser at kommunene brukte 41 milliarder kroner på barnehager i 2014. Dette er en reell økning på 4 prosent fra 2013, og inkluderer både kommunens kostnader til drift av egne barnehager og tilskudd til private barnehager.

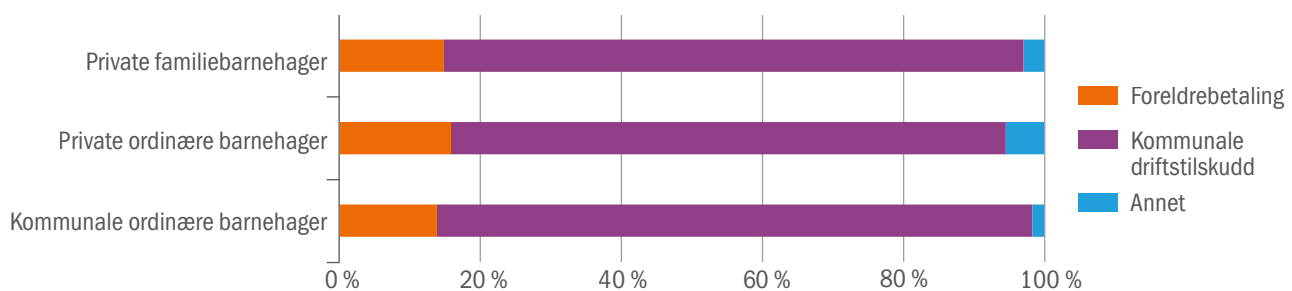
Tall fra Lunder og Eika (2015) viser at det i 2013 ble brukt totalt 45,6 milliarder kroner til å drifte alle barnehager i Norge. Dette inkluderer kommunale omkostninger, foreldrebetaling, øremerkede tilskudd og andre omkostninger. Den reelle økningen i totale omkostninger fra 2012 til 2013 var på én prosent.

Barnehagene finansieres gjennom kommunale tilskudd og foreldrebetaling

Fra og med 2011 ble hoveddelen av de øremerkede, statlige tilskuddene til barnehager innlemmet i kommunenes rammetilskudd. Kommunene finansierer størsteparten av kostnadene til både de kommunale og de private barnehagene. Det resterende finansieres i stor grad av foreldrene (figur 4.1). Offentlige tilskudd og annen støtte fra kommune eller eier utgjør en liten andel av regnskapet. Staten gir for eksempel tilskudd til samisk barnehagetilbud og til språkstimulerende tiltak for minoritetsspråklige barn.

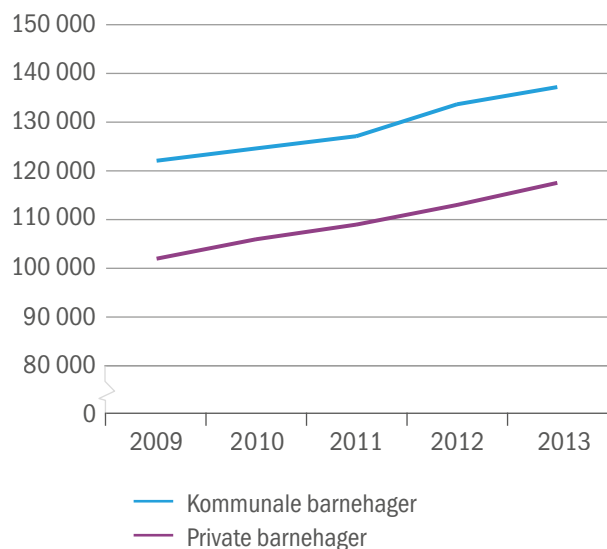
Fordi maksimalsatsen for foreldrebetaling var uendret fra 2007 til 2013, gikk foreldrenes andel av samlet finansiering ned i denne perioden. Fra 2014 økte derimot maksimalsatsen fra 2330 kroner til 2405 kroner per måned. Fra og med mai 2015 økes den ytterligere til 2580 kroner.

Figur 4.1 Finansiering av barnehager fordelt på eierform. 2013. Prosent.



Kilde: Lunder og Eika (2015)

Figur 4.2 Kostnader per heltidsplass i barnehagen for store barn. Utviklingen fra 2009 til 2013. Kroner.



Kilde: Lunder og Eika (2015)

Nær halvparten av kommunenes utgifter til barnehage går til private

I 2014 er 53 prosent av barnehagene private. Tilskuddene til private barnehager i 2014 utgjorde 45 prosent av kommunens totale kostnader til barnehagedrift (KOSTRA, foreløpige tall). I 2011 utgjorde tilskuddet til private i underkant av 43 prosent.

En heltidsplass for store barn (3 år eller eldre) koster i gjennomsnitt 20 000 kroner mer i en kommunal enn i en privat barnehage (figur 4.2). Litt over halvparten av forskjellen skyldes at kommunale barnehager har flere barn med behov for særskilt tilrettelegging. Den resterende kostnadsforskjellen skyldes i hovedsak høyere personalutgifter i kommunale barnehager enn i private. Kommunale barnehager har både høyere personaltetthet og høyere personalkostnader per årsverk enn private barnehager. Det at personalkostnadene er høyere i kommunale barnehager, skyldes i stor grad høyere pensjonskostnader (Lunder og Eika 2015).

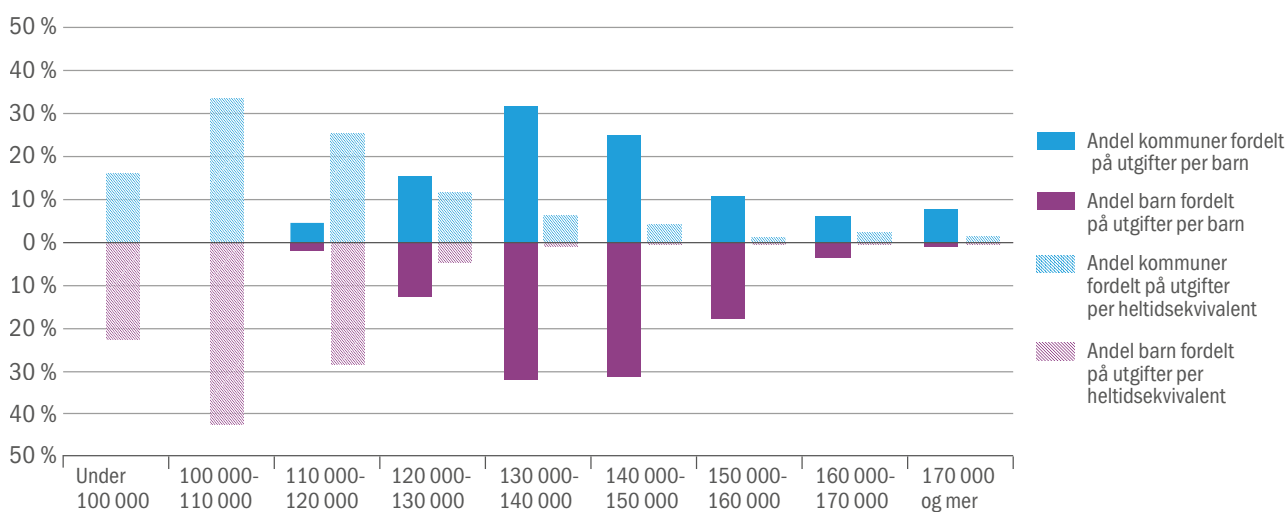
Hver enkelt kommune beregner tilskuddet til private barnehager på bakgrunn av utgifter til egne kommunale barnehager. Størrelsen på det offentlige tilskuddet til de private barnehagene er regulert i forskrift om likeverdig behandling. Utviklingen i kostnader per heltidsplass for store barn i offentlige og private barnehager følger hverandre derfor tett (figur 4.2). Det offentlige tilskuddet til private barnehager ble fra og med august 2013 hevet fra minimum 92 til minimum 96 prosent av det som tilsvarende kommunale barnehager i gjennomsnitt mottar i offentlig finansiering.

Kommunene bruker i snitt 142 000 kroner per barn i barnehage

I 2014 brukte kommunene 142 000 kroner per barn i barnehagen (KOSTRA, foreløpige tall). Dette tallet omfatter ikke statlige tilskudd eller foreldrebetaling, men inkluderer kommunenes tilskudd til private barnehager.

Hvor mye de ulike kommunene bruker per barn i

Figur 4.3 Kommuner og barnehagebarn fordelt på kommunens driftsutgifter per barn og per heltidsekivalent. 2014. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet og Statistisk sentralbyrå (KOSTRA), foreløpige tall.

barnehage, varierer fra 110 000 til over 240 000 kroner per barn i barnehage (figur 4.3). Flesteparten av barna, 81 prosent, går i barnehager i kommuner som bruker mellom 130 000 og 160 000 per barn i barnehage. Omtrent 14 prosent av kommunene bruker mer enn 160 000 kroner per barn i barnehage, mens knappe 5 prosent av barnehagebarna befinner seg i disse kommunene.

Forskjeller i barnas alder og oppholdstid påvirker kommunens utgifter

Det er høyere krav til pedagogisk bemanning for små barn (0-2 år) enn for store barn (3-5 år). En barnehageplass for små barn er dermed dyrere enn for store barn. I noen kommuner utgjør små barn knapt 20 prosent av barna i barnehage, mens de i andre utgjør over 40 prosent. Utgiftene per barn er også avhengig av hvor lenge barna er i barnehagen, og også her er det stor variasjon mellom kommunene. Andelen barn med heltidsplass varierer fra under 40 prosent til opp mot 100 prosent i enkelte kommuner.

For å kunne sammenligne hvor mye kommunene bruker per barn, trenger vi et standardisert mål for å beregne snittkostnaden per barn. Dette får vi ved å regne om deltidsplasser til heltidsplasser, og ved å legge til grunn at et barn under 3 år tilsvarer utgiftene til 1,8 barn over 3 år. Når vi gjør dette, blir kostnaden per heltidsekivalent om lag 108 000. Dette er en nedgang på 1,6 prosent fra 2013.

Mye av variasjonen i kommunens egne kostnader til barnehagedrift forsvinner når vi justerer for barnas alder og oppholdstid (figur 4.3). Det er likevel betydelig variasjon mellom kommunene. De fleste barna, 94 prosent, bor i kommuner som bruker under 120 000 kroner per heltidsekivalent, mens 26 prosent av kommunene bruker mer enn 120 000 kroner per heltidsekivalent. Når vi skriver om utgifter per barn heretter, mener vi heltidsekivalenter.

Barnehagestørrelsen har størst innvirkning på hvor mye en kommune bruker på barnehage

Kommuner med små barnehager har høyere utgifter per barn, noe som sannsynligvis skyldes smådriftsulemper. Små barnehager gjør at det blir færre barn å fordele utgifter til administrasjon, drift og andre fellesfunksjoner på.

Spredt befolkede kommuner har også høyere utgifter per barn enn andre ellers like kommuner. Spredt befolkede kommuner må ofte ha små barnehager fordi det er praktiske begrensninger i hvor lang reisevei barnehagebarn og foreldrene deres kan ha til barnehagen.

I tillegg ser vi at kommuner med en høy andel barn

i barnehagealder har lavere utgifter per barn. En høy andel barn i barnehagealder i kommunene, betyr at det blir mer kostbart å prioritere barnehagesektoren. For disse kommunene kan det å prioritere barnehage gå på bekostning av skole og eldreomsorg.

Kommuner med en høy andel private barnehager har lavere utgifter til barnehage enn andre. En forklaring på dette kan være at tilskuddet til private barnehager ikke tilsvarer 100 prosent av den offentlige finansieringen av kommunale barnehager.

Kommuner med en høy andel barn som trenger spesialpedagogisk hjelp i barnehagene, har høyere utgifter per barn enn andre tilsvarende kommuner.

Kommuner med stort økonomisk handlingsrom bruker mer per barn i barnehage. Dette gjelder selv om vi justerer for hvor kostnadskrevende det er å yte kommunale tjenester, og ulikheter i behovet for kommunale tjenester.

4.2 Kommunene bruker 23 prosent av midlene på grunnskolen

I 2014 gikk 23 prosent av kommunenes egne disponible midler til grunnskolen. Kun kommunenes utgifter til drift av pleie- og omsorg, som er på 31 prosent, er større.

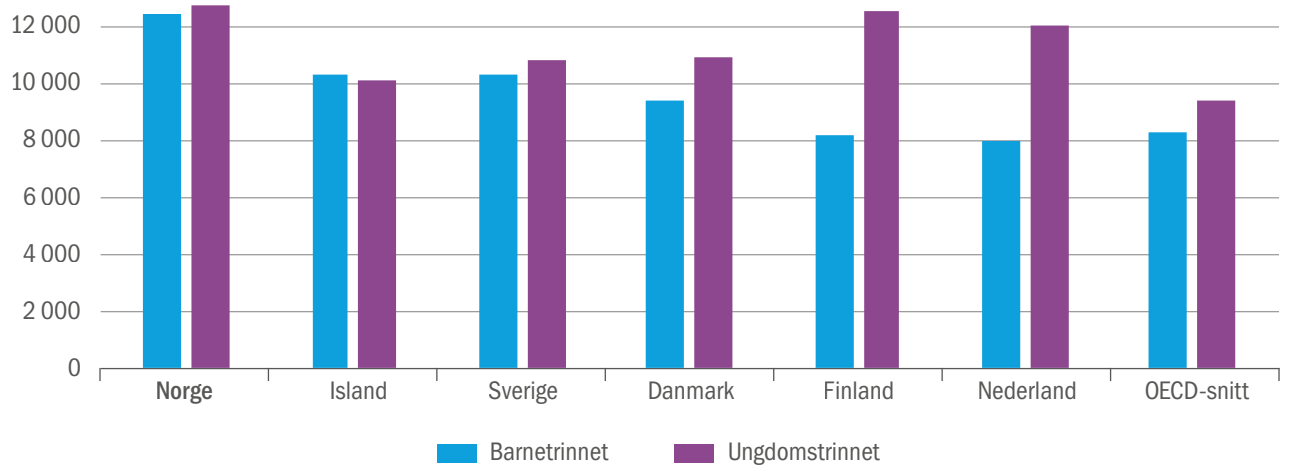
I 2014 brukte vi 63 milliarder kroner på å drive de kommunale grunnskolene (KOSTRA, foreløpige tall). Dette inkluderer undervisningskostnader og skolemateriell, utgifter til drift, vedlikehold av skolelokaler og utgifter til skyss mellom hjem og skole. Kommunene brukte 0,9 prosent mer på å drifte grunnskolen i 2014 enn i 2013. Det har altså vært en reell økning i utgiftene til å drive de kommunale grunnskolene.

Driften av de offentlige grunnskolene i Norge blir i all hovedsak finansiert av kommunene, men det finnes enkelte statlige tilskudd. Fra skoleåret 2013-14 er det for eksempel en tilskuddsordning til økt lærertetthet på ungdomstrinnet, og det finnes også egne statlige tilskuddsordninger til f.eks. opplæring i samisk og finsk i grunnskolen, opplæring av barn og unge asylsøkere og leirskoleopplæring.

Norge bruker mer på grunnskole enn de fleste andre land

I Norge bruker vi mer per elev i grunnskolen enn våre naboland gjør, og betydelig mer enn gjennomsnittet i OECD. Dette gjelder særlig på barnetrinnet. I 2011 brukte Norge 50 prosent mer enn snittet i OECD på

Figur 4.4 Utgifter per grunnskoleelev fordelt på utvalgte land. 2011. Kjøpekraftsjusterte tall i USD.



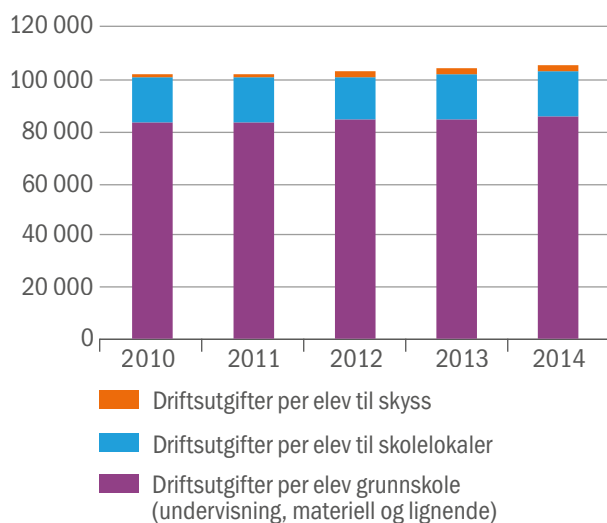
Kilde: OECD (2014)

barnetrinnet, og 36 prosent mer på ungdomstrinnet (figur 4.4). På ungdomstrinnet er Norges utgifter per elev ikke så ulike fra Finland og Nederland. Det er hovedsakelig høy lærertetthet som bidrar til de høye utgiftene per elev i Norge. I Norge var det omtrent 10 elever per lærer på barne- og ungdomstrinnet i 2011, mens OECD- snittet samme år var 15. Kun Island har høyere lærertetthet enn Norge på barnetrinnet.

Kommunene bruker i snitt 105 500 kroner per elev i grunnskolen

En elev i en kommunal grunnskole kostet i snitt 105 500 kroner i 2014 (KOSTRA, foreløpige tall). Av dette er 86 300 kroner utgifter til undervisning, skolemateriell og lignende, mens 19 200 kroner er utgifter til lokaler og skyss (figur 4.5). Totalt sett har utgiftene per elev økt med om lag 0,4 prosent, eller omtrent 470 kroner per elev fra 2013 til 2014.

Figur 4.5 Driftsutgifter per grunnskoleelev fordelt på utgifter til skoler, skolelokaler og skoleskyss. Utviklingen fra 2010 til 2014. Kroner.



Kilde: Statistisk sentralbyrå (KOSTRA), foreløpige tall

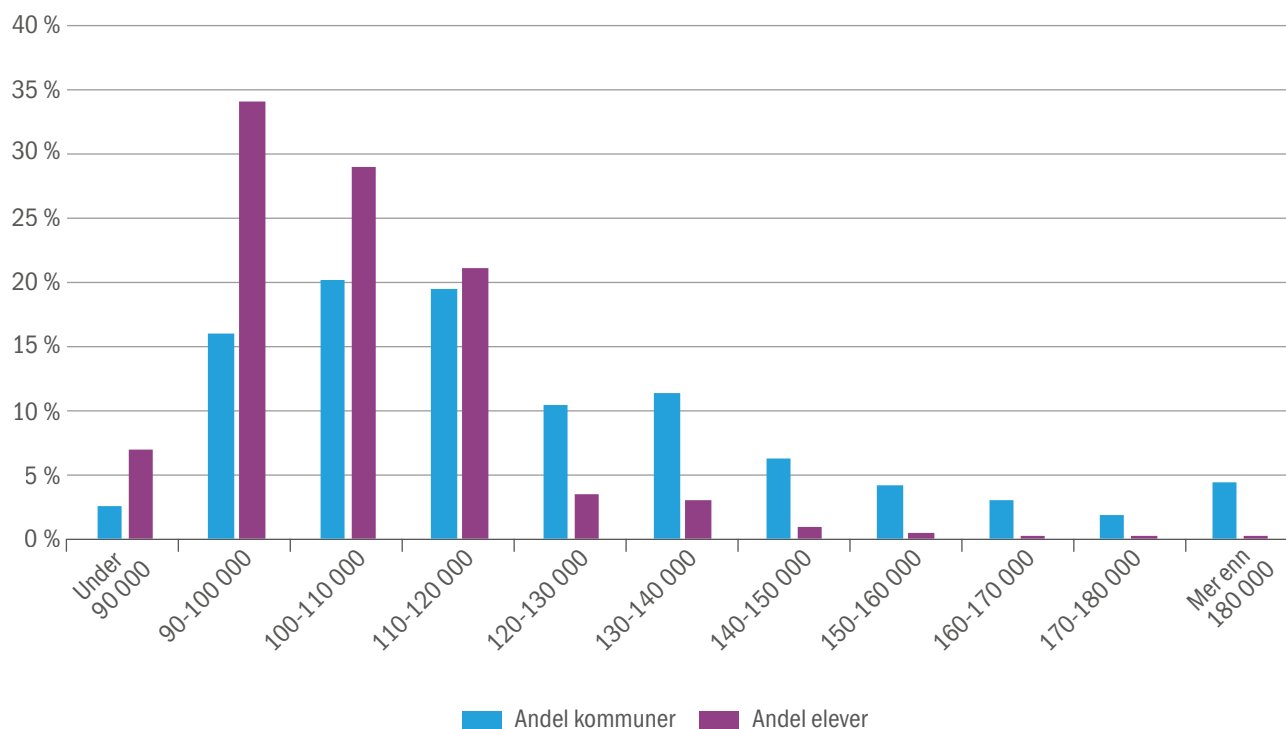
Tilskuddene til private grunnskoler har økt med 16 prosent siden 2013

I tillegg til utgiftene til de kommunale grunnskolen, utgjorde de statlige tilskuddene til private grunnskoler 1,7 milliarder kroner i 2014. Dette er en økning i tilskudd på 16 prosent fra 2013. Den høye økningen skyldes både at antall elever har økt, og at satsene per elev har økt. Private grunnskoler som er godkjent etter privatskoleloven, får tilskudd fra staten som tilsvarer 85 prosent av driftskostnadene i offentlige skoler. I tillegg kan skolene kreve inn skolepenger på 15 prosent av tilskuddsgrunnlaget. Tilskuddssatsene varierer ut fra antall elever og fordelingen på barne- og ungdomstrinnet. Som for de private barnehagene, blir satsene til en privat grunnskole beregnet med utgangspunkt i kommunens utgifter til de kommunale grunnskolene.

Utgiftene til skolefritidsordning har økt med fire prosent siden 2013

Alle kommuner er forpliktet til å ha en skolefritidsordning (SFO) for elevene på 1.-4. trinn. Foreløpige tall fra KOSTRA viser at i 2014 kostet driften av kommunale

Figur 4.6 Kommuner og grunnskoleelever fordelt på kommunens driftsutgifter per elev. 2013. Prosent.



Gjelder kun kommunale grunnskoler

Kilde: Utdanningsdirektoratet og Statistisk sentralbyrå (KOSTRA), foreløpige tall.

skolefritidsordninger 4,2 milliarder kroner. Foreldrebetalingen utgjorde om lag 73 prosent av driftsutgiftene, mens de øvrige utgiftene i hovedsak ble dekket av kommunene. Utgiftene til drift av SFO har økt med 3,6 prosent siden 2013.

Det er store forskjeller i utgiftene per elev i grunnskolen

Alle elever i Norge har de samme rettighetene til opplæring uavhengig av hvor de bor. Utgiftene per elev varierer svært mye mellom kommunene. Den kommunen som bruker minst, bruker omtrent 80 000 kroner per elev, mens de kommunene som bruker mest, bruker mer enn 240 000 per elev. Omtrent 36 prosent av kommunene bruker fra 90 000 til 110 000 kroner per elev, og omtrent 63 prosent av elevene i landet går på skole i disse kommunene (figur 4.6).

Skolestørrelsen har størst innvirkning på hvor mye kommunene bruker på grunnskole

I denne delen vil vi på samme måte som for barnehagene forklare hvilke faktorer som har innflytelse på utgiftene per elev. Analysen her omfatter perioden 2008-2012. Det er mange paralleller mellom barnehage og grunn-

skole når det gjelder hvilke faktorer som er forbundet med høyere utgifter.

På samme måte som for barnehager, gir spredt bosetning høyere utgifter per elev i grunnskolen. Lavt elevtall per trinn og små skoler medfører undervisning i små grupper, og dermed høyere utgifter per elev til lærerlønn. Også når utgifter til skyss holdes utenfor, har kommuner med små skoler høyere utgifter.

Kommuner med høy andel barn som mottar spesialundervisning, har også høyere utgifter per barn enn tilsvarende kommuner.

Kommuner med godt økonomisk handlingsrom bruker også mer penger per elev enn kommuner med dårligere økonomiske betingelser.

Kommuner med en høy andel barn i grunnskolealder bruker derimot mindre per elev i grunnskolen. På samme måte som for barnehager betyr en høy andel barn i skolealder i kommunen, at det blir mer kostbart å prioritere grunnskolen.

4.3 Fylkeskommunene bruker 53 prosent av midlene på videregående opplæring

I 2014 brukte fylkeskommunene (Oslo unntatt) 53 prosent av egne disponible midler til videregående opplæring i skole. Dette er en nedgang på 0,3 prosentpoeng fra 2013. Oslo er både en kommune og en fylkeskommune og har derfor mange andre utgiftsposter enn andre fylkeskommuner, slik som barnehage, grunnskole og eldreomsorg. Oslos utgifter til videregående opplæring utgjør derfor en lavere andel av de totale utgiftene.

Fylkeskommunene brukte 26,2 milliarder kroner på videregående opplæring i skole i 2014, en nedgang på 0,9 prosent fra 2013. Kostnadene inkluderer blant annet utgifter til undervisning, lokaler, særskilt tilpasset opplæring, oppfølgingstjenesten (OT) og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Nedgangen skyldes at en høyere andel av elevene går på studieforberedende utdanningsprogrammer, der utgiftene per elev er lavere enn i yrkesfaglige utdanningsprogrammer.

Fylkeskommunene bruker i tillegg om lag 2,7 milliarder kroner til fagopplæring i arbeidslivet, noe som er en økning på om lag 6,2 prosent fra 2013.

Norge bruker betydelig mer på videregående opplæring enn de fleste andre land

Som vi har sett, bruker Norge godt over OECD-snittet på grunnskolen, men for videregående opplæring er

avstanden til OECD-snittet enda større. Her bruker Norge over 56 prosent mer enn OECD-snittet (figur 4.7). Også sammenlignet med de andre nordiske landene har Norge høye utgifter per elev i videregående opplæring. For eksempel bruker Norge 34 prosent mer per elev i videregående opplæring enn Sverige gjør.

Selv om Norge har høyere lærertetthet enn OECD-snittet, også i videregående opplæring, er det særlig antall undervisningstimer per lærer som trekker opp utgiftene per elev i sammenligningen med OECD.

Fylkeskommunene bruker i snitt 147 000 kroner per elev i videregående opplæring

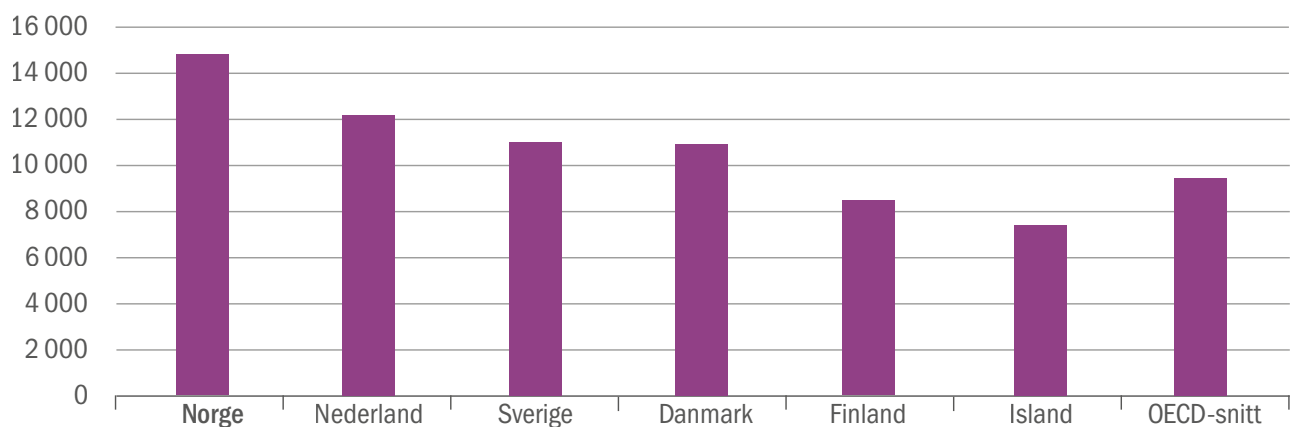
Fylkeskommunene bruker i snitt 147 000 kroner per elev på å drifte videregående opplæring. Det er omtrent 42 000 kroner mer per elev enn for grunnskolen.

I totalutgiftene til videregående opplæring skiller vi mellom direkte og indirekte utgifter. Direkte utgifter er utgifter som kan knyttes direkte opp mot et utdanningsprogram, som for eksempel lønn til lærere. Lønnsutgiftene utgjør 92 prosent av direkte utgifter. Indirekte utgifter er utgifter som ikke knyttes til et utdanningsprogram, og som går til skolelokaler, skoleforvaltning, pedagogisk ledelse, spesialundervisning og særskilt tilrettelegging, psykologisk-pedagogisk tjeneste (PPT) og oppfølgingstjenesten (OT).

Utgiftene til videregående opplæring varierer mellom fylkene

Det er særlig de indirekte utgiftene som varierer mellom fylkene. For eksempel har Finnmark over 90 prosent høyere indirekte utgifter enn Akershus (figur 4.8). En stor del av denne forskjellen kan forklares med utgifter til drift av internater og færre elever per skole i Finnmark.

Figur 4.7 Utgifter per elev i videregående opplæring fordelt på utvalgte land. 2011. Kjøpekraftsjusterte tall i USD.



Kilde: OECD (2014)

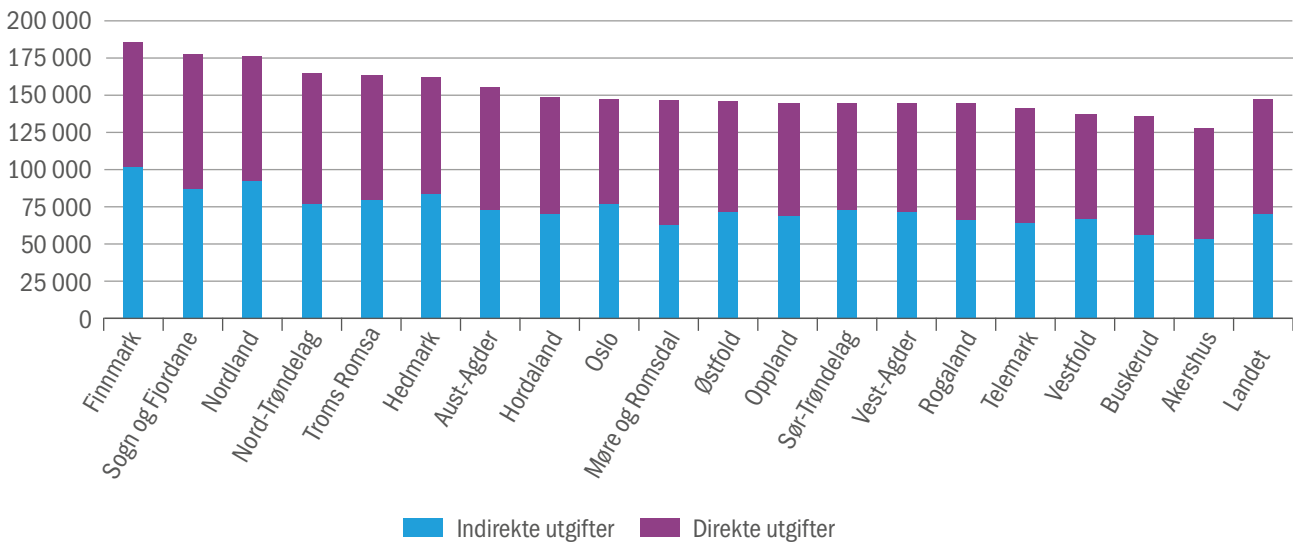
Forskjellen på fylket med laveste og høyeste direkte utgifter per elev er 12 000 kroner for studieforberedende og 21 500 kroner for yrkesfaglige utdanningsprogrammer.

Yrkesfaglige utdanningsprogrammer er dyrere enn studieforberedende

En elev på yrkesfag koster årlig i gjennomsnitt 28 000 kroner mer enn en elev på studieforberedende. Dette skyldes blant annet mindre klasser og dyrere studiemateriell.

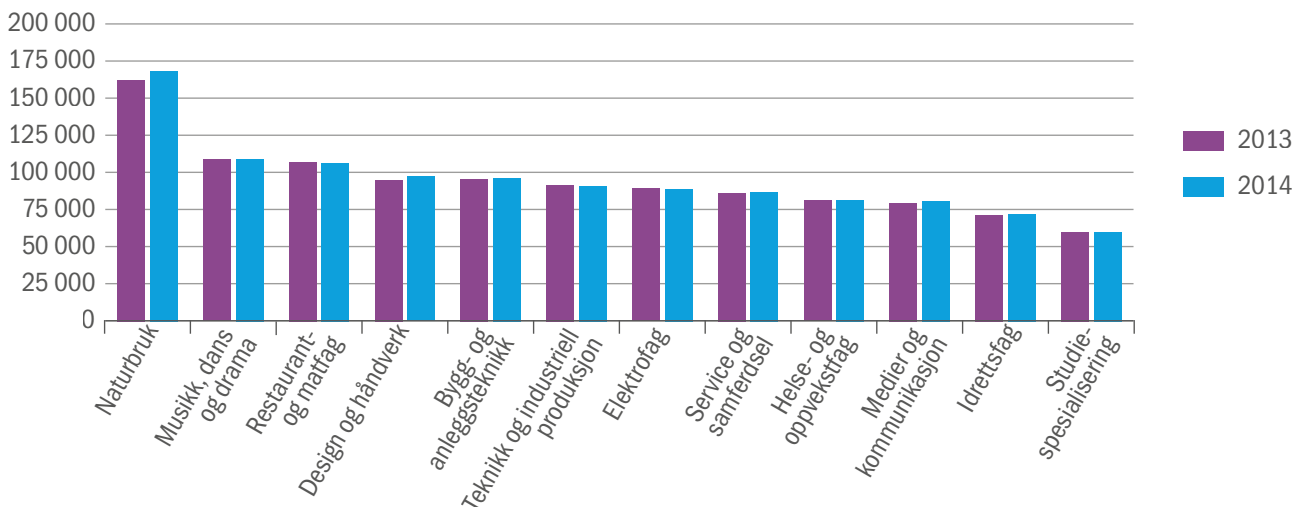
Utgiftene varierer betydelig også mellom de ulike utdanningsprogrammene (figur 4.9). Et gjennomsnittlig utdanningsprogram koster nær 96 000 kroner per elev. Det billigste utdanningsprogrammet, studiespesialisering, koster rundt 60 000 kroner, mens det dyreste, naturbruk, koster 170 000 kroner per elev. Fra 2013 til 2014 har det vært en reell økning i utgiftene på de fleste utdanningsprogram, men de har økt mest på naturbruk. Her har utgifter per elev økt med 6200 kroner per elev.

Figur 4.8 Driftsutgifter per elev i videregående opplæring fordelt på fylke. 2014. Kroner.



Kilde: Statistisk sentralbyrå (KOSTRA), foreløpige tall.

Figur 4.9 Direkte driftsutgifter per elev i videregående opplæring, fordelt på utdanningsprogram. 2013 og 2014. Kroner.



Kilde: Statistisk sentralbyrå (KOSTRA), foreløpige tall.

Lavere utgifter per elev i fylker med tett bosetting

Mange av årsakene til at utgiftene til videregående opplæring varierer mellom fylkeskommunene, er de samme som for grunnskoler, men det er likevel enkelte forskjeller. Fylker der mange bor i tettsteder, har lavere direkte utgifter per elev. Vi finner ingen sammenheng mellom gjennomsnittlig skolestørrelse og utgifter per elev, slik som for grunnskolen. Elever i videregående opplæring forventes å kunne ha lengre reisevei enn elever i grunnskolen. Dermed kan det være at de fleste videregående skoler er så store at de har utnyttet stordriftsfordelen.

Fylkene med mange elever har lavere indirekte utgifter per elev, mens fylkeskommuner med stort økonomisk handlingsrom bruker litt mer per elev.

Fylkeskommunene bruker én prosent av midlene på voksenopplæring

I 2014 brukte fylkeskommunene omtrent 405 millioner på videregående opplæring i tilbud særskilt tilpasset voksne (KOSTRA, foreløpige tall). Dette utgjør 1,3 prosent av fylkeskommunenes disponible midler. Voksne elever (eldre enn 24 år) som deltar på lik linje med andre elever i ordinære klasser, regnes ikke med i tilbud som er særskilt tilpasset voksne.

Tilskudd til private videregående skoler økte med åtte prosent fra 2013

I 2014 ble det gitt om lag 1,4 milliarder kroner i ordinært statstilskudd til private videregående skoler i Norge, en økning på 7,7 prosent i forhold til 2013.

Private videregående skoler som er godkjent etter privatskoleloven, får tilskudd fra staten som tilsvarer 85 prosent av driftskostnadene i offentlige videregående skoler. I tillegg har skolene som får et slikt tilskudd, mulighet til å kreve inn skolepenger på opptil 15 prosent av tilskuddsgrunnlaget. Størrelsen på tilskuddet påvirkes i stor grad av hvilket utdanningsprogram en elev går på (se figur 3.8 for forskjeller i utgifter mellom ulike utdanningsprogram). I 2014 varierte tilskuddet fra 108 600 kroner per elev på studiespesialisering til 197 100 kroner per elev på naturbruk.

Lånecassen tildeler 2,6 milliarder i stipend til elever i videregående opplæring

I tillegg til kommunenes finansiering og statlige tilskudd til elever i videregående opplæring tildelte i tillegg Lånecassen rundt 2,6 milliarder gjennom ulike stipendordninger i skoleåret 2013-14. Til sammen var det 170 100 elever med ungdomsrett i videregående opplæring som i snitt mottok 16 377 kroner hver. Grunnstipend og bostipend utgjør den største andelen av tildelt stipend med over 80 prosent. Grunnstipend er ment

å være et bidrag til å dekke levekostnader for elever fra familier med svak økonomi. Formålet med stipendet er at alle elever skal ha muligheter til å ta videregående opplæring, uavhengig av familiens økonomiske situasjon. Utstyrsstipendet er ikke avhengig av hvor mye foreldrene dine tjener. Det skal være til nødvendig individuelt utstyr som du trenger i opplæringen, for eksempel til kokkeklær, kalkulator eller idrettsutstyr.

4.4 Personalressurser

620 flere årsverk i barnehagene

I 2014 ble det utført om lag 75 000 årsverk i barnehagene. Dette er en økning på nesten 4 800 årsverk siden 2010. Siden 2013 har antall årsverk økt med om lag 620. Økningen i basispersonalet, personale som arbeider direkte med hele barnegruppen, utgjør 550 årsverk. Se mer om personalressurser i barnehagen i kapittel 1.

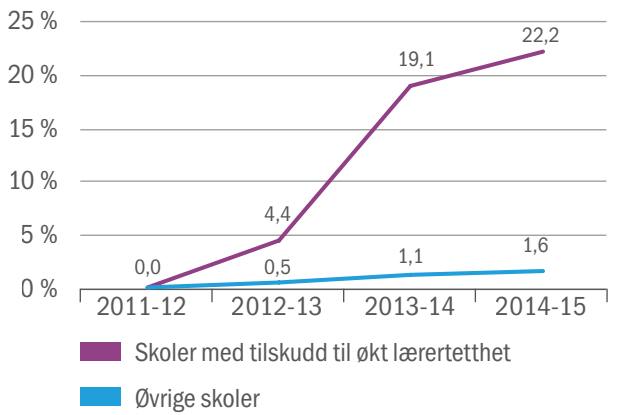
Flere undervisningsårsverk til ordinær undervisning på ungdomstrinnet

I 2014-15 er det 57 300 lærerårsverk i grunnskolen, kun 280 færre årsverk enn året før. Av disse lærerårsverkene er 51 000 årsverk knyttet til undervisning, altså undervisningsårsverk. Omtrent 77 prosent av undervisningsårsverkene går til ordinær undervisning, mens den resterende delen går til spesialundervisning og særskilt språkopplæring.

Høsten 2012 ble det vedtatt å bevilge 1,5 milliarder kroner over en fireårsperiode til 600 nye lærerstillinger på ungdomstrinnet. De nye lærerstillingene er ment å øke lærertettheten i ordinær undervisning. Alle kommuner som i skoleåret 2011-12 hadde ungdomstrinn med gjennomsnittlig klassestørrelse på over 20 elever, og som hadde grunnskolepoeng under det nasjonale gjennomsnittet, kunne søke om midler. Kommunene ble tildelt årsverk per skole ut fra antall elever på skolene. Til sammen ble 166 skoler tildelt øremerkede midler til 573 årsverk.

Det har vært en økning i undervisningsårsverk til ordinær undervisning på 8.-10. trinn de siste tre årene. Dette gjelder både for skolene som mottok tilskudd og på nasjonalt nivå. For skolene som fikk tildelt midler økte antall årsverk med 15 prosent fra 2012-13 til 2013-14, men også året før tildelingen av midler var det en viss økning i årsverk (figur 4.10). Totalt har det for disse skolene vært en økning i antall årsverk på 22 prosent fra 2011-12 til 2014-15. I det samme tidsrommet har økningen i årsverk for andre skoler vært marginal.

Figur 4.10 Kumulativ vekst i årsverk til ordinær undervisning for 8. - 10. trinn. Utvikling fra 2011 til 2014. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet

Flere undervisningstimer per elev til ordinær undervisning

Lærerressursene går både til ordinær undervisning og til ulike former for individuell tilrettelegging. I individuell tilrettelegging inngår blant annet spesialundervisning, språkopplæring for språklige minoriteter og annen type språkopplæring.

En lærer underviser et gitt antall timer per skoleår. En lærer på barnetrinnet underviser for eksempel inntil 741 timer per skoleår. En måte å måle ressursbruken i skolen på, er å se disse lærertimene i forhold til antall elever. I 2014-15 var det totalt 58,4 lærertimer til under-

visning per elev. Av disse er 44,8 lærertimer til ordinær undervisning, 10,2 timer til spesialundervisning og 3,4 timer til særskilt språkopplæring per elev i grunnskolen. De siste fem årene har lærertimer til ordinær undervisning gått litt opp, mens lærertimer til særskilt språkopplæring har gått litt ned (figur 4.11). Lærertimer per elev til spesialundervisning har også gått noe ned siden 2011-12. Noe av veksten i lærertimer til ordinær undervisning kan forklares med at elevenes undervisningstimetall har økt i denne perioden.

Klassestørrelsen endrer seg lite

En annen måte å måle ressursinnsatsen i skolen på, er å se på hvor store grupper elevene blir undervist i. Ofte er timer til særskilt norsk og spesialundervisning trukket fra, slik at det er gruppestørrelsen i en ordinær undervisningssituasjon som måles. Vi omtaler dette som klassestørrelse. I 2014-15 er gjennomsnittlig klassestørrelse 16,8. Klassestørrelsen har vært tilnærmet uendret de siste fem årene.

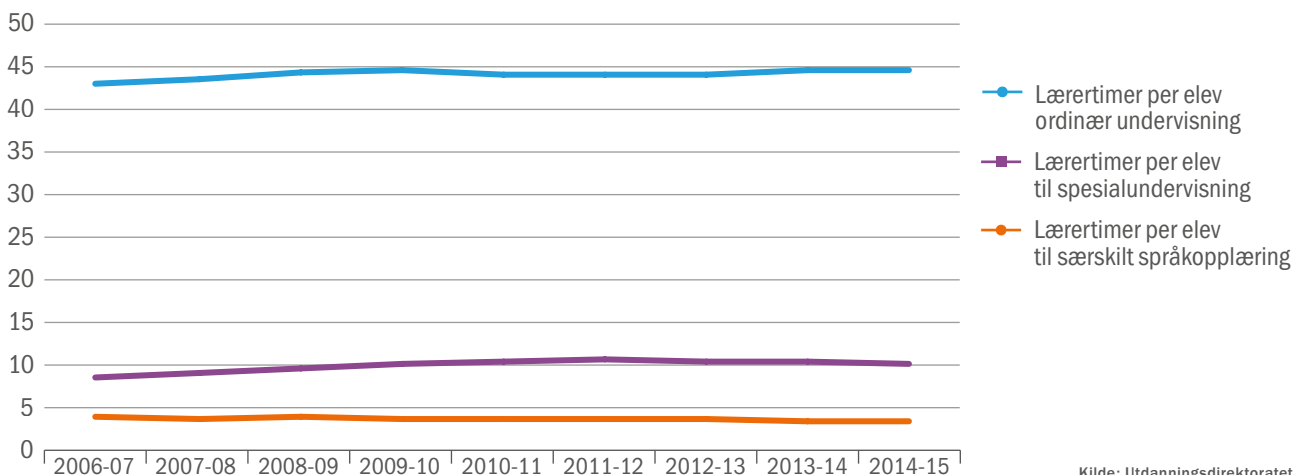
22 prosent av dagens elever går på skoler hvor det i snitt er mer enn 20 elever i klassen.

Det er en sterk samvariasjon mellom skolestørrelse og klassestørrelse. Jo større gjennomsnittlig skolestørrelse det er i en kommune, desto større er klassestørrelsen (figur 4.12). Dette er en av årsakene til at kommuner med spredt bosetning og lavt elevtall har høyere utgifter per elev.

Lærerårsverk til undervisning av voksne i grunnskolen

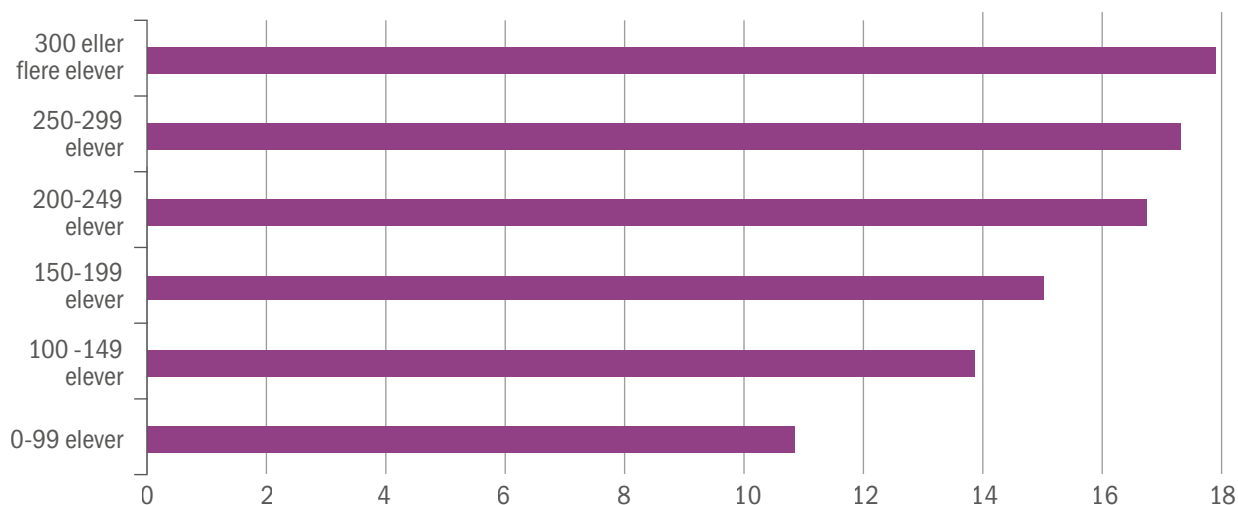
Antall årsverk til undervisningspersonale som underviser voksne i grunnskolen, er på omtrent 1 100. 97 prosent

Figur 4.11 Lærertimer i grunnskolen per elev til ordinær undervisning, spesialundervisning og særskilt språkopplæring. Utvikling fra 2006 til 2014. Antall.



Kilde: Utdanningsdirektoratet

Figur 4.12 Gjennomsnittlig klassestørrelse i grunnskolen fordelt på gjennomsnittlig skolestørrelse. 2014-15. Antall.



Kilde: Utdanningsdirektoratet

av årsverkene til undervisning blir utført av personale med godkjent lærerutdanning. Det er i snitt 9,4 voksne deltakere per årsverk til undervisningspersonale.

Årsverk til assistenter holder seg stabilt

For skoleåret 2014-15 brukte grunnskolene om lag 8200 årsverk til assistenter. Assistenter er personale som blant annet hjelper læreren med enkeltelever i undervisningen.

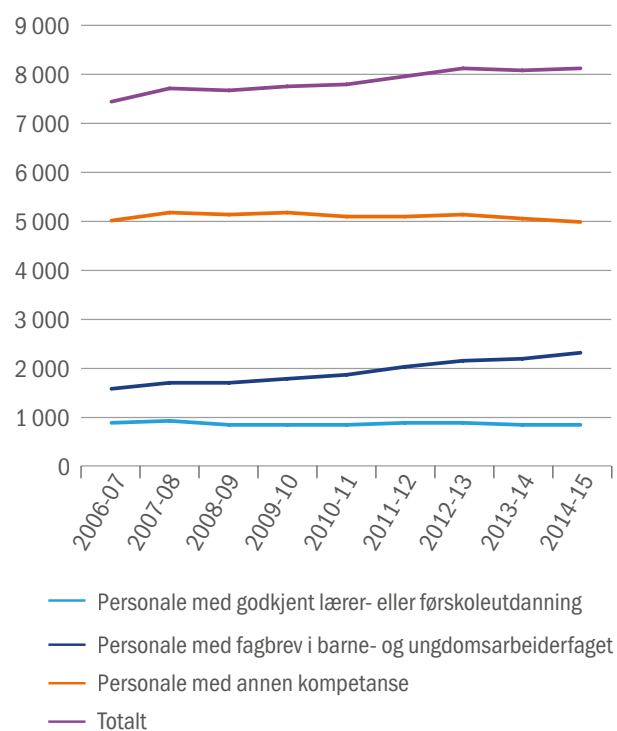
Siden 2006-07 har årsverkene til assistenter økt med mer 28 prosent, mens lærerårsverkene økte med 5 prosent. De siste to årene har antallet årsverk til assistenter vært stabilt. I 2014-15 utgjorde årsverkene til assistenter nesten 13 prosent av de samlede årsverkene til assistenter og lærere. Omtrent 66 prosent av årsverkene til assistenter går til spesialundervisning. Det utgjør om lag 5400 årsverk.

De fleste assistentene har videregående utdanning som den høyest fullførte utdanningen. Tall fra SSB viser at nær 23 prosent av assistentene hadde fagbrev i barne- og ungdomsarbeid i 2013. Dette er en svak økning fra 2012. Andelen er høyest i Vest-Agder, der over 45 prosent av assistentene har barne- og ungdomsarbeiderutdanning, og lavest i Oslo der andelen er 5 prosent.

Flere barne- og ungdomsarbeidere i SFO

Antall årsverk i SFO har vokst med rundt 683 årsverk siden 2006-07, en vekst på 9 prosent. Økningen har vært størst for personale med fagbrev i barne- og ungdoms-

Figur 4.13 Årsverk i SFO fordelt på personalets utdanningsnivå. Utviklingen fra 2006 til 2014. Antall.



Kilde: Utdanningsdirektoratet

arbeiderfaget. I denne gruppen har antall årsverk økt med 48 prosent siden 2006-07 (figur 4.13). Andelen årsverk til personale som er lærer eller barnehagelærer har endret seg lite i denne perioden, og er i dag på 10 prosent.

Andelen av lærernes årstimer til spesialundervisning fortsetter å gå ned

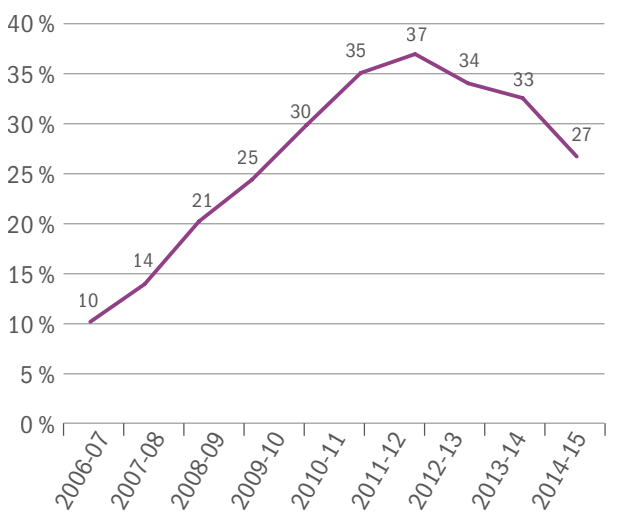
Etter mange år der en stadig større andel av lærernes undervisningstimer gikk til spesialundervisning, snudde trenden i 2011-12. Da var andelen som gikk til spesialundervisning på 18,3 prosent. I 2014-15 er andelen 17,4 prosent.

Det er en sammenheng mellom andelen elever som mottar spesialundervisning og gjennomsnittlige utgifter per elev. Her er variasjonen stor mellom kommunene, men de fleste kommunene (67 prosent) bruker mellom 10 og 20 prosent av lærertimene til spesialundervisning. 27 prosent av kommunene bruker mer enn 20 prosent. Det har vært en betydelig nedgang i andelen kommuner som bruker mer enn 20 prosent av lærertimene til spesialundervisning siden 2011-12 (figur 4.14).

Ressursbruken per elev som mottar spesialundervisning i grunnskolen, har gått noe ned

Ressursbruken per elev som mottar spesialundervisning har gått jevnt ned fra 2006-07 til 2013-14, fra 148 til 126 timer per elev. Dette kan både skyldes at timeomfanget til hver enkelt elev har blitt redusert, eller at undervisningen foregår i større grupper. I 2014-15 går antall årstimer per elev litt opp igjen, til 127 timer per elev.

Figur 4.14 Kommuner som bruker mer enn 20 prosent av årstimerne i grunnskolen til spesialundervisning. Utviklingen fra 2006 til 2014. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet

Fylkeskommunene brukte 2,4 milliarder kroner på spesialundervisning og særskilt tilrettelegging i videregående opplæring

Fylkeskommunene brukte i 2014 om lag 2,4 milliarder kroner på spesialundervisning og særskilt tilrettelegging (KOSTRA, foreløpige tall). Det er litt over 8 prosent av fylkeskommunens utgifter til videregående opplæring. I utgifter til særskilt tilrettelegging inngår utgifter til innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever og særskilt norskopplæring.

Fylkeskommunene bruker i snitt 14 000 kroner per elev på spesialundervisning og særskilt tilrettelegging i videregående. Nordland, som brukte mest i 2014, brukte 28 prosent mer enn gjennomsnittet, mens Oppland som brukte minst, brukte 19 prosent mindre enn gjennomsnittet.

130 millioner i tilskudd for å bedre språkforståelsen til minoritetsspråklige førskolebarn

Kommunene får et øremerket tilskudd for å bedre språkforståelsen til minoritetsspråklige barn i førskolealder. I 2014 var det 37 895 barn som fikk dette tilskuddet. Satsen var på 3435 kroner per barn. Størrelsen på tilskuddet per barn har gått relativt kraftig ned de siste årene, og er om lag halvert fra 2006.

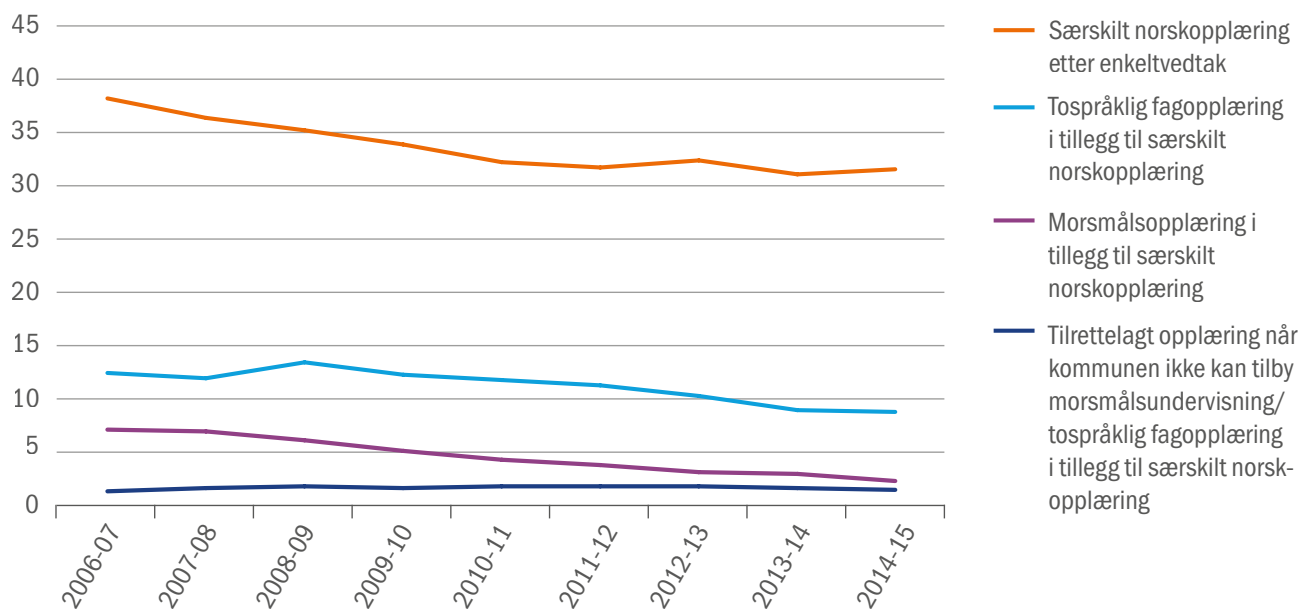
En lavere andel av lærertimene brukes til særskilt språkopplæring

Andelen elever som får vedtak om særskilt språkopplæring har økt fra 2006-07 til 2013-14, og i skoleåret 2013-14 ligger andelen på 7 prosent. Andelen av alle lærertimer som brukes til særskilt språkopplæring, har derimot gått jevnt ned i denne perioden, fra nesten 7 prosent i 2006-07 til litt over 5 prosent i 2014-15.

Både lærertimer per elev til særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring har gått ned fra 2006-07 til 2014-15, men nedgangen er størst for morsmålsopplæring (figur 4.15).

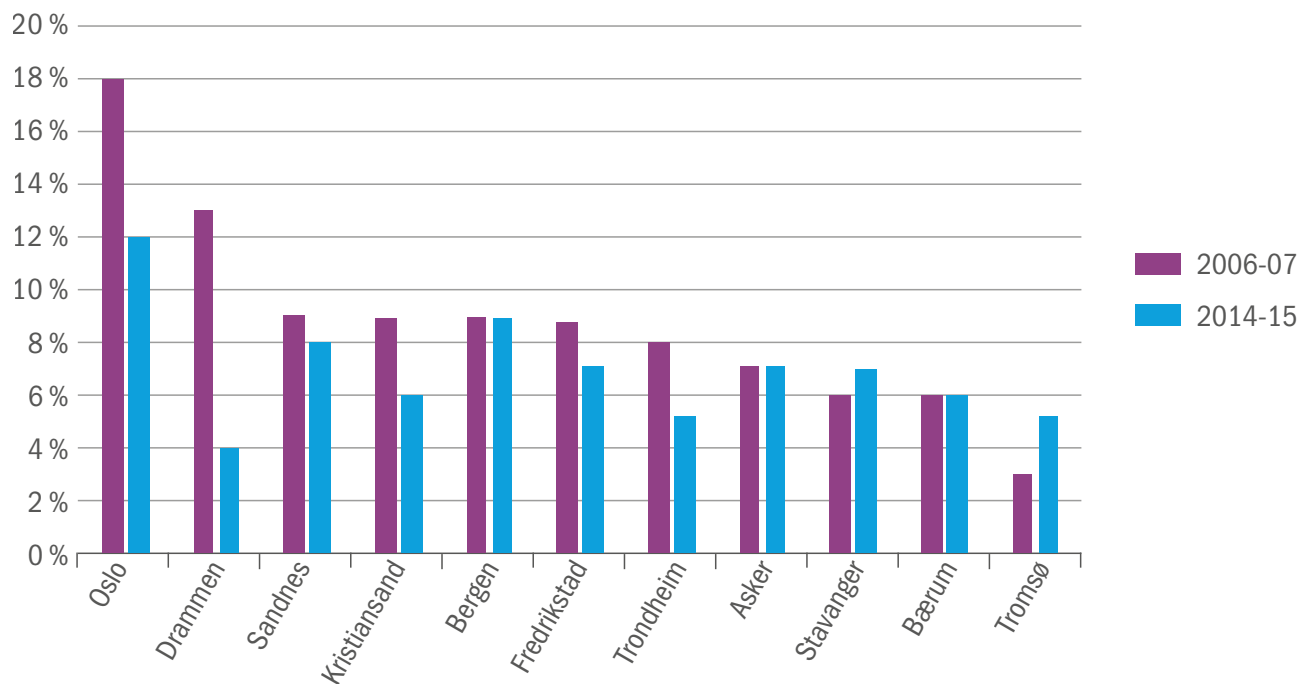
Bruken av særskilt språkopplæring varierer mellom kommunene, og henger sammen med innvanderandelen i kommunen, og antallet elever som får særskilt norskopplæring. Større kommuner bruker en høyere andel av lærertimene til forskjellige former for språkopplæring. I kommunene med mer enn 7500 elever går 8,4 prosent av lærernes årstimer til særskilt språkopplæring, mens i kommunene med under 250 elever går 2,5 prosent av lærertimene til dette. Det er særlig i bykommuner med høy innvanderandel, slik som Oslo og Drammen, at andelen av lærertimene som går til særskilt språkopplæring, har blitt redusert siden 2006-07 (figur 4.16). I kapittel 2 står det mer om særskilt språkopplæring.

Figur 4.15 Lærertimer i grunnskolen per elev som mottar særskilt språkopplæring i form av særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og tilrettelagt språkopplæring. Utviklingen fra 2006 til 2014. Antall.



Kilde: Utdanningsdirektoratet

Figur 4.16 Lærertimer i grunnskolen som brukes til særskilt språkopplæring i de største kommunene. 2006-07 og 2014-15. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet

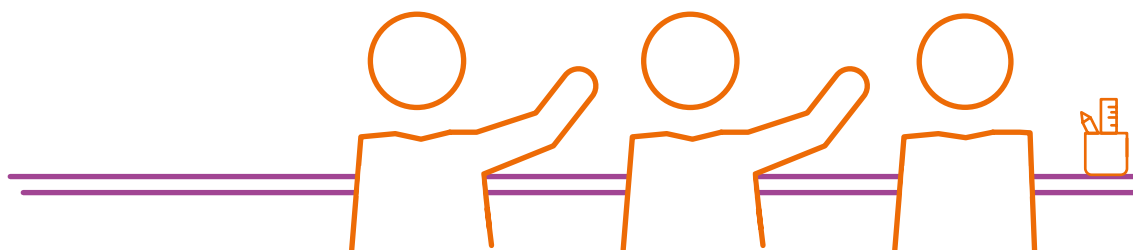
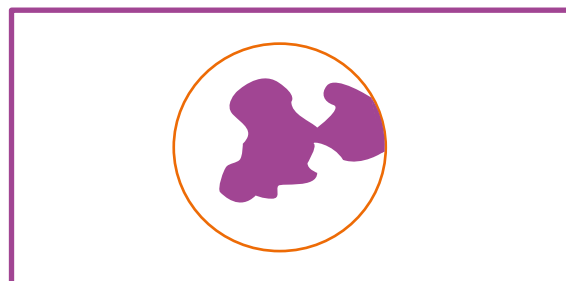
5

Læringsresultater

Lykkes vi med å lære elevene grunnleggende ferdigheter? Hva slags sluttkompetanse har de etter endt opplæring?

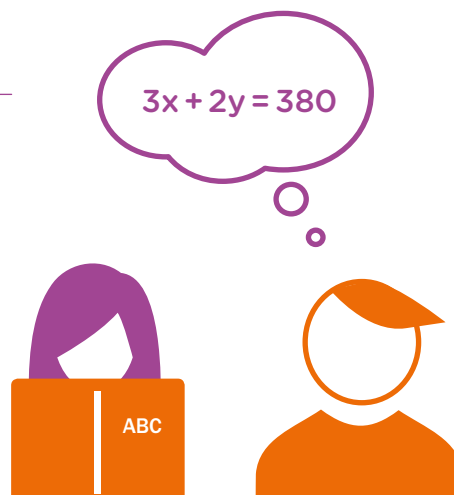
For å finne svar på dette tar vi utgangspunkt i de mest sentrale kildene vi har til informasjon om elevenes læringsresultater: nasjonale prøver, eksamenskarakterer, standpunktkarakterer og internasjonale studier. Vi ser på hvordan resultatene varierer mellom ulike grupper og over tid.

Jentene gjør det bedre enn guttene i de fleste fag på grunnskolen og i videregående opplæring.

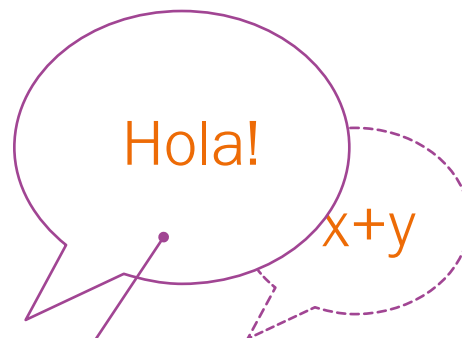


Til eksamen i matematikk på 10. trinn har jentene og guttene like resultater.

Guttene gjør det litt bedre enn jentene på nasjonale prøver i regning. I lesing er det motsatt.



Nær halvparten av de elevene som ikke består et trinn i videregående opplæring, stryker i bare ett fag.



Flest stryker i praktisk matematikk og i spansk

I 2013-14 ble det avlagt 25 300 fag- og svenneprøver, og 9 av 10 bestod prøven.



Norske elever har gode digitale ferdigheter sammenlignet med elever i andre land.

Elever med høyt utdannede foreldre får bedre resultater enn elever uten høyt utdannede foreldre, men familiebakgrunn forklarer ikke alt.



Kilder til informasjon om læringsresultater

Vi har ulike kilder til informasjon om læringsresultater. De mest sentrale er nasjonale prøver, eksamens- og standpunktkarakterer og internasjonale studier.

Resultatene fra nasjonale prøver uttrykker hvor godt elevene i grunnskolen mestrer grunnleggende ferdigheter i lesing og regning og i faget engelsk. Resultatene brukes av lærere, skoler og skoleeiere som grunnlag for å gjøre opplæringen bedre. Resultatene fra nasjonale prøver skal ikke brukes i forbindelse med karaktersetning eller inntak til videregående opplæring. Fra 2015 kan man se om ferdighetene til elevene endrer seg på en skole eller i en kommune fra ett år til det neste og over tid på prøvene i engelsk og regning.

Eksamens- og standpunktkarakterer er uttrykk for elevens sluttkompetanse etter endt opplæring i fag. Karakterene fra grunnskolen brukes i hovedsak i forbindelse med inntak til videregående opplæring, mens karakterene fra videregående opplæring i hovedsak brukes ved overgang til arbeidslivet eller inntak til høyere utdanning. I likhet med nasjonale prøver, måler internasjonale undersøkelser også om elevenes ferdigheter endrer seg over tid. Internasjonale undersøkelser egner seg dessuten til å sammenligne resultater med andre land.

Den viktigste faktoren som forklarer resultatene i videregående opplæring er resultater fra grunnskolen. Faktorer som kjønn, foreldrenes utdanning og innvandringsbakgrunn har betydning for elevenes resultater. Jenter oppnår i snitt bedre resultater enn gutter, og elever som har foreldre med høyere utdanning, oppnår i snitt bedre resultater enn elever med foreldre som bare har fullført grunnskolen eller videregående opplæring. Elever med innvandrerbakgrunn oppnår i snitt dårligere resultater enn øvrige elever. Disse resultatforskjellene mellom grupper av elever har vært stabile over tid. Et godt læringsmiljø har også positiv betydning for elevenes læringsresultater.

5.1 Nasjonale prøver

I beskrivelsen av de fylkesvise resultatene på nasjonale prøver, har vi valgt å omtale resultater på to av prøvene, regning på 5. trinn og lesing på 8. trinn. Vi kunne ha valgt å presentere andre prøver enn dette, men fordi forskjellene mellom fylkene er omtrent de samme på tvers av trinn og prøver, har det ikke så stor betydning hvilke prøver vi velger å se på.

Nasjonale prøver

Formålet med nasjonale prøver er å vurdere og utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing, regning og faget engelsk. Resultatene skal brukes av lærere, skoler og skoleeiere som grunnlag for å gjøre opplæringen bedre. Lærere skal bruke resultatene i oppfølgingen av elevene sine og i arbeidet med undervisvurdering og tilpasset opplæring. Skoleledere og skoleeiere skal bruke resultatene som grunnlag for kvalitetsutvikling i opplæringen. De nasjonale prøvene gjennomføres på høsten på 5., 8. og 9. trinn.

Fra 2014 ble resultatene publisert på en ny skala med et gjennomsnitt på 50 skalapoeng og standardavvik på 10. Resultatene blir i tillegg publisert som fordeling av elever på ulike mestringsnivåer. Fra og med 2014 setter vi grensene for hvert av nivåene fast for prøvene i engelsk og regning. Dette gjør det meningsfullt å se endring i prosentdelen elever på hvert nivå fra ett år til et annet. Det er tre mestringsnivåer på 5. trinn og fem på 8. og 9. trinn. Grensene mellom mestringsnivåene i lesing blir fastsatt først når prøven blir elektronisk i 2016.

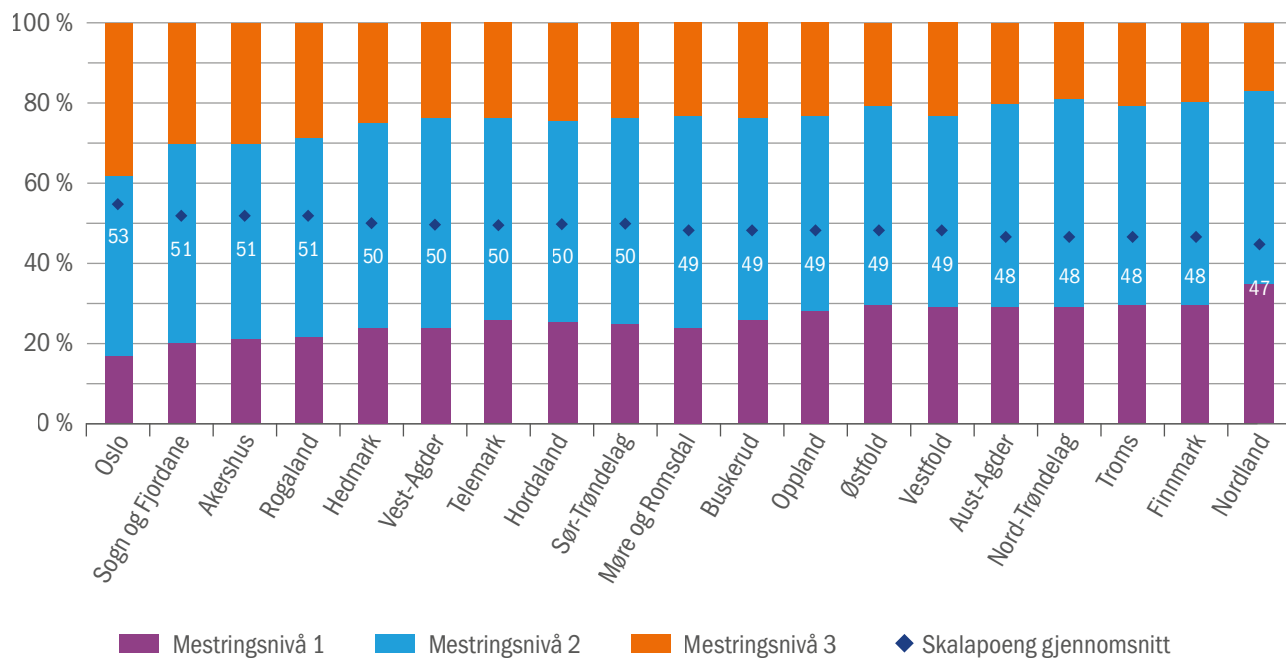
Oslo og Akershus ligger over landsgjennomsnittet på alle prøvene

Det dominerende bildet er at det ikke er så store forskjeller i resultater på nasjonale prøver mellom fylkene. Med noen unntak presterer elevene i alle fylkene i nærheten av det nasjonale snittet på 50 skalapoeng på alle de nasjonale prøvene. Oslo og Akershus er de eneste fylkene som har resultater over landsgjennomsnittet på alle de nasjonale prøvene, både på 5. og 8. trinn. Finnmark, Nordland, Nord-Trøndelag og Østfold ligger under snittet på alle de nasjonale prøvene.

Det er særlig Oslo som utmerker seg positivt. Dette ser vi tydeligere når vi ser på fordeling av elevene på de ulike mestringsnivåene.

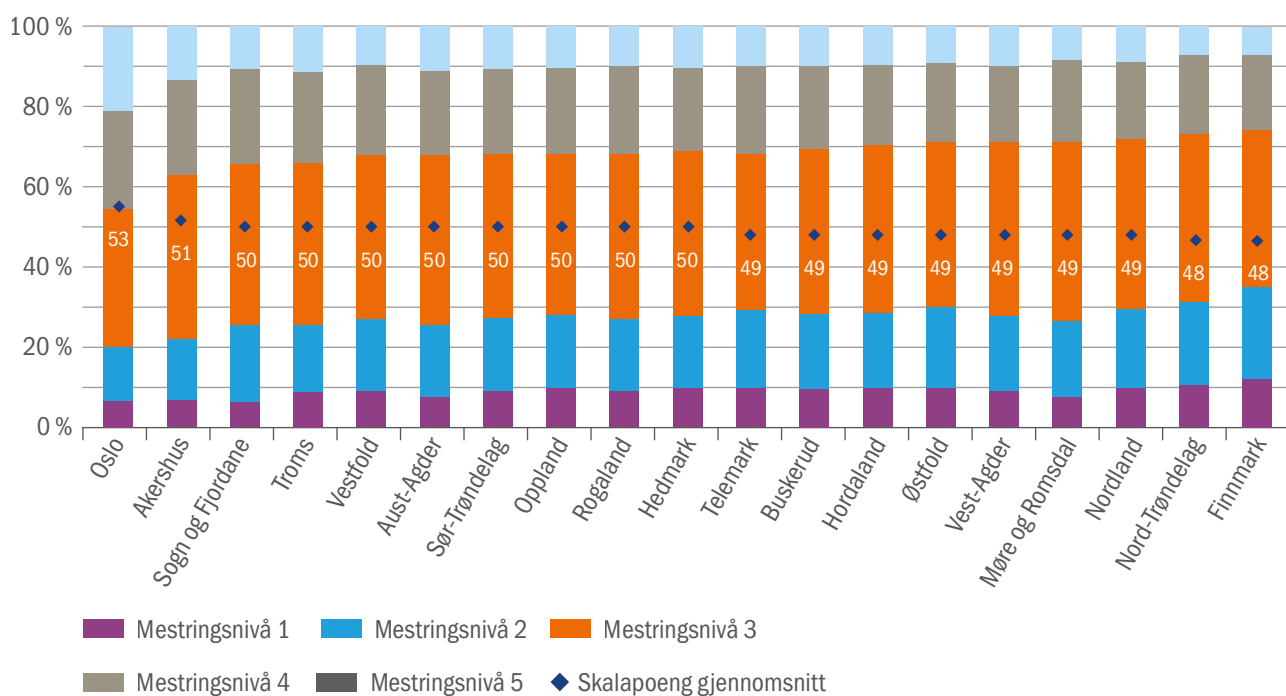
I Oslo presterer 38 prosent av elevene på det øverste mestringsnivået i regning på 5. trinn. Også i Sogn og Fjordane, Akershus og Rogaland er det en høyere andel enn i resten av landet som presterer på det øverste nivået i regning på 5. trinn. Det skiller 22 prosentpoeng mellom Oslo og Nordland, som har lavest andel elever på dette nivået. Ser vi på det laveste mestringsnivået, skiller det 18 prosentpoeng mellom det fylket som har lavest andel elever på mestringsnivå 1, Oslo, og det fylket som har høyest, Nordland.

Figur 5.1 Resultater på nasjonale prøver i regning 5. trinn fordelt på mestringsnivå og fylker. 2014. Prosent og gjennomsnittlige skalapoeng.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (Skoleporten)

Figur 5.2 Resultater på nasjonale prøver i lesing 8. trinn fordelt på mestringsnivå og fylker. 2014. Prosent og gjennomsnittlige skalapoeng.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (Skoleporten)

På nasjonale prøver i lesing på 8. trinn presterer 46 prosent av elevene i Oslo på de to øverste mestringsnivåene, mens tilsvarende andel i Finnmark er 26 prosent. På de to laveste mestringsnivåene (1 og 2) skiller det 14 prosentpoeng mellom Oslo og Finnmark.

Elevene i de største kommunene presterer best

Elevenes prestasjoner på de nasjonale prøvene øker i takt med kommunistørrelsen. På nasjonale prøver i engelsk

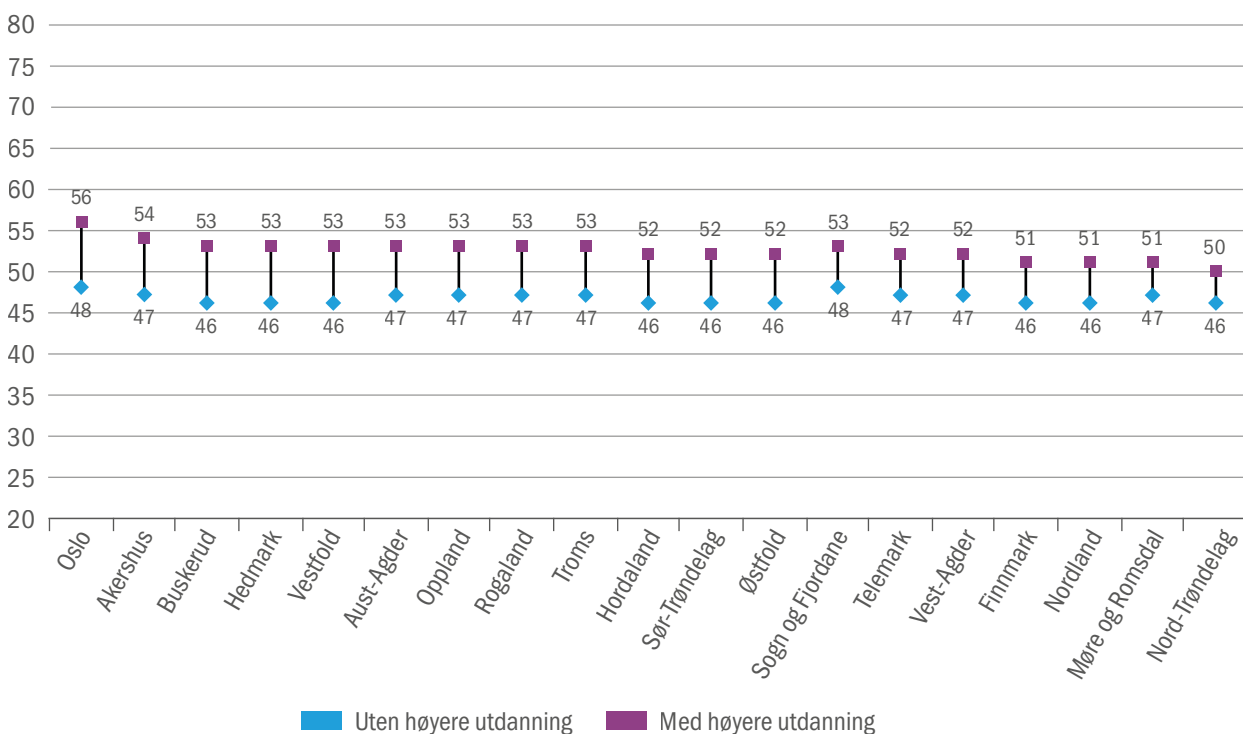
presterer elever som bor i kommuner med flere enn 50 000 innbyggere, i snitt 4 skalapoeng mer enn elever som bor i kommuner med færre enn 5000 innbyggere. Dette henger blant annet sammen med at utdanningsnivået til foreldrene er høyere i og rundt de store byene. Men det er også slik at elevene i noen av de store bykommunene ikke presterer så bra som man kanskje kunne ha forventet ut i fra utdanningsnivået i kommunen. Det er også en større variasjon i de gjennomsnittlige

Tabell 5.1 Gjennomsnittlige skalapoeng på nasjonale prøver i engelsk 5. trinn, fordelt på kommunistørrelse. 2014.

	Skalapoeng gjennomsnitt	Laveste skalapoeng (kommune)	Høyeste skalapoeng (kommune)
Færre enn 5000 innbyggere	48	39	60
5000-19 999 innbyggere	49	45	54
20 000-50 000 innbyggere	50	47	53
Flere enn 50 000 innbyggere	52	47	53

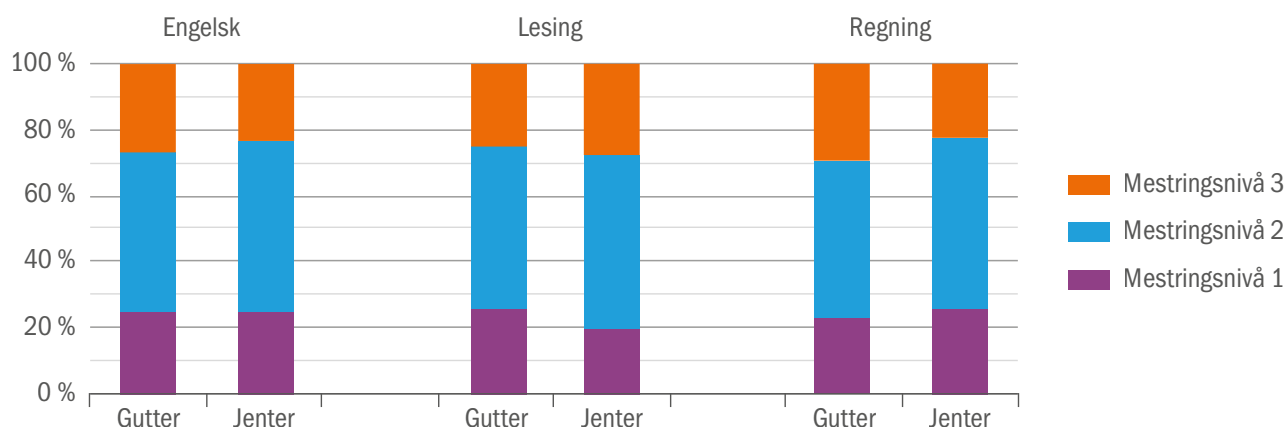
Kilde: Utdanningsdirektoratet

Figur 5.3 Resultater på nasjonale prøver i lesing 8. trinn fordelt på fylker og foreldrenes utdanningsbakgrunn. 2014. Skalapoeng.



Kilde: SSB (Statistikkbanken)

Figur 5.4 Resultater på nasjonale prøver i engelsk, lesing og regning 5. trinn, fordelt på mestringsnivå og kjønn. 2014. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (Skoleporten)

resultatene i de minste kommunene, fra et snitt på 39 skalapoeng til et snitt på 60 skalapoeng. For kommunene med over 20 000 innbyggere varierer dette snittet fra 47 til 53 skalapoeng. Det er viktig å være klar over at resultater for små kommuner påvirkes mer av enkeltprestasjoner. Én enkelt elev som presterer veldig sterkt eller veldig svakt, påvirker gjennomsnittet mye mer i en liten kommune enn i en stor kommune. Blant kommuner med færre enn 5000 innbyggere, er det for eksempel 59 kommuner der færre enn 15 elever har deltatt på den nasjonale prøven i engelsk.

Elever med høyt utdannede foreldre presterer bedre i Oslo enn i resten av landet

Oslo-elevene presterer best på alle de nasjonale prøvene. Det er særlig gruppen med høyt utdannede foreldre som presterer bedre i Oslo enn i resten av landet. Ser vi nærmere på de gjennomsnittlige skalapoengene i lesing og regning på 5. og 8. trinn for elever med høyt og lavt utdannede foreldre i Oslo, ser vi at elever i Oslo som har foreldre med høy utdanning i snitt oppnår i 56 skalapoeng. Det nasjonale snittet er 53. Men også elevene i Oslo som har foreldre med lav utdanning, presterer i snitt noe bedre enn denne gruppen elever i resten av landet. De oppnår i snitt 48 skalapoeng. Det nasjonale snittet er 47.

Variasjonen mellom fylkene er større for elever med høyt utdannede foreldre, enn for elever med lavt utdannede foreldre. På leseprøven, både på 5. og 8. trinn, varierer snittet for elever med høyt utdannede foreldre fra 50 til 56 skalapoeng. Ser vi på elever med lavt utdannede

foreldre, varierer snittet fra 46 til 48 skalapoeng. Vi finner et tilnærmet likt mønster når vi ser på regneprøvene.

Jentene gjør det bedre enn guttene i lesing – omvendt i regning

Jentene har i snitt litt bedre resultater på leseprøven enn guttene, mens guttene har et litt høyere snitt enn jentene på regneprøven, både på 5. og 8. trinn. På engelskprøven er det i snitt ingen forskjell mellom jenter og gutter, verken på 5. eller 8. trinn. Allikevel ser vi at det er 4 prosentpoeng flere gutter enn jenter på det øverste mestringsnivået i engelsk på 5. trinn. På 8. trinn er det ingen kjønnsforskjeller på engelskprøven. Forskjellene mellom kjønn er i tråd med resultatene fra tidligere år.

Ser vi nærmere på fordelingen av gutter og jenter på de ulike mestringsnivåene på 5. trinn, er det forskjeller mellom regning og lesing. I lesing på 5. trinn er det forskjeller på det laveste mestringsnivået som gir utslaget. Her er det 6 prosentpoeng flere gutter enn jenter som presterer på det laveste mestringsnivået. I regning er det til sammenligning 7 prosentpoeng flere gutter enn jenter på det øverste mestringsnivået.

Flere blir fritatt fra nasjonale prøver

Fra 2009 til 2014 har andelen elever som blir fritatt fra nasjonale prøver, økt på alle prøver og alle trinn. For leseprøvene er det en tendens til at økningen i andelen elever med fritak har stoppet opp. Intensjonen med fritaksreglene er at elever som ikke har utbytte av resultatene fra nasjonale prøver i opplæringen, får fritak. En høy andel fritak kan likevel innebære at

Fritak fra nasjonale prøver

Hovedregelen for nasjonale prøver er at prøvene er obligatoriske for alle elever. Elever som har enkeltvedtak om spesialundervisning eller særskilt språkopplæring for språklige minoriteter, kan få fritak fra nasjonale prøver når det er klart at resultatene fra prøvene ikke vil ha betydning for opplæringen.

man mister verdifull informasjon om eleven, både på skoleeiernivå og i opplæringen av den enkelte elev. For å kunne sammenligne resultater er det viktig med en enhetlig praktisering av fritaksreglene.

Det er flest elever som blir fritatt fra nasjonale prøver på 5. trinn, og da spesielt i lesing. 5 prosent av elevene ble fritatt fra nasjonal prøve i lesing på 5. trinn i 2014. På 8. trinn er det litt færre elever med enkeltvedtak om særskilt norskopplæring, og litt flere elever med enkeltvedtak om spesialundervisning, enn på 5. trinn. Til sammen er det omtrent like mange elever som kan vurderes for fritak på 8. trinn som på 5. trinn. Likevel blir færre elever fritatt fra de nasjonale prøvene på 8. trinn. Rundt 2,5 prosent av elevene ble fritatt fra prøvene i engelsk og regning på 8. trinn, og i underkant av 3 prosent ble fritatt fra leseprøven.

Nesten dobbelt så mange gutter som jenter får fritak fra nasjonale prøver. Det henger sammen med at nesten 70 prosent av de som får spesialundervisning, er gutter. Fritaksandelen blant innvandrerelever er relativt stor sammenlignet med andre elever, særlig i

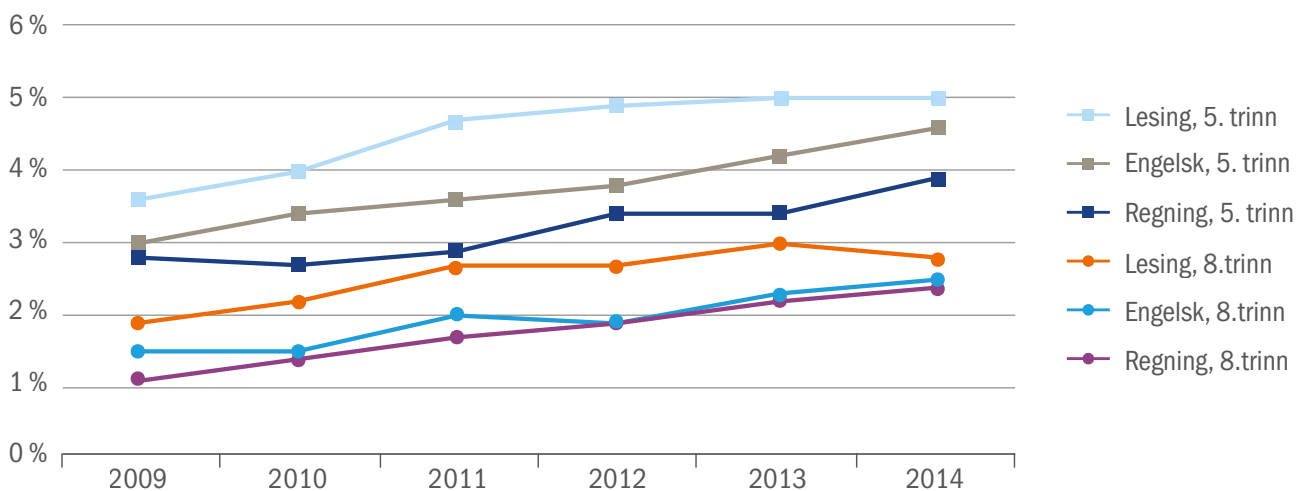
lesing. Vi har ikke tall som sier noe om årsaken til at elever med innvandrerbakgrunn blir fritatt fra nasjonale prøver, men vi kan anta at dette i stor grad skyldes at mange innvandrerelever får særskilt språkopplæring, selv om noen av disse elevene også blir fritatt fordi de har enkeltvedtak om spesialundervisning. 17 prosent av innvandrerelevne i femte klasse blir fritatt fra leseprøven (Statistisk sentralbyrå, 2015).

Fritaksprosenten varierer mellom de ti største kommunene

Andelen elever som blir fritatt fra nasjonale prøver, varierer mellom de ti største kommunene. Det gjør også antall elever med enkeltvedtak om spesialundervisning og/eller elever med enkeltvedtak om særskilt norskopplæring. Dette er hovedårsaken til at fritaksprosenten varierer.

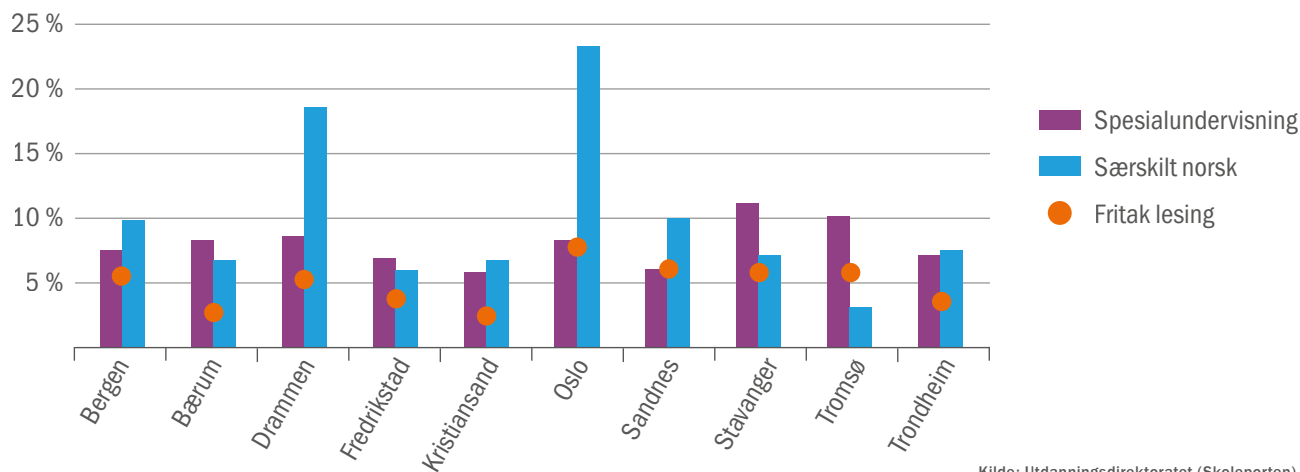
Det er flest elever som blir fritatt i Oslo. Dette gjelder alle trinn og prøver, og skyldes i hovedsak at Oslo har mange elever som får særskilt norskopplæring. I Oslo blir i underkant av 8 prosent av elevene på 5. trinn fritatt

Figur 5.5 Elever fritatt fra nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk på 5. og 8. trinn. Utviklingen fra 2009 til 2014. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (Skoleporten)

Figur 5.6 Elever som blir fritatt fra nasjonale prøver i lesing 5. trinn, og elever med særskilt norskopplæring og/eller spesialundervisning, fordelt på de ti største kommunene. 2014. Prosent.



fra nasjonale prøver i lesing. I Sandnes, Stavanger og Tromsø blir rundt 6 prosent fritatt, mens 2,5 prosent blir fritatt i Kristiansand.

I 6 av de 10 største kommunene blir mellom 1 og 2 prosent av elevene fritatt fra den nasjonale prøven i lesing på 8. trinn og regning på 8. trinn, viser at det for 9 av de 10 største kommunene gir minimal effekt. Kun Oslo får en endring i resultatet ved at snittet reduseres med 1 skalapoeng. Dette endrer ikke det faktum at elevene i Oslo i snitt presterer bedre enn elever i alle de andre fylkene, og også bedre enn elevene i de fleste av de andre store kommunene.

Fritakspraksisen ser ut til å ha liten effekt på resultatene i de største kommunene

En estimering av hvilken mulig effekt det kan ha å inkludere alle elever i resultatene på nasjonale prøver i lesing på 5. trinn og regning på 8. trinn, viser at det for 9 av de 10 største kommunene gir minimal effekt. Kun Oslo får en endring i resultatet ved at snittet reduseres med 1 skalapoeng. Dette endrer ikke det faktum at elevene i Oslo i snitt presterer bedre enn elever i alle de andre fylkene, og også bedre enn elevene i de fleste av de andre store kommunene.

Analysen av de ti største kommunene peker i retning av at fritakspraksisen har minimal effekt på resultatene i store kommuner. For små kommuner og skoler vil imidlertid fritak kunne ha stor effekt på resultatene, fordi resultatene for små enheter påvirkes mer av enkeltprestasjoner og derfor kan variere mye fra år til år.

Grunnskolepoeng

Vi regner ut grunnskolepoeng ved å legge sammen alle avsluttende karakterer som føres på vitnemålet – standpunkt og eksamen – og dele på antall karakterer. Deretter multipliserer vi gjennomsnittet med 10. Elever som mangler karakter i mer enn halvparten av fagene, er ikke med i beregningene.

5.2 Grunnskolepoeng og karakterer etter 10. trinn

Akershus og Sogn og Fjordane har flest grunnskolepoeng

Gjennomsnittlig grunnskolepoeng i 2013-14 var 40,4. Det er en økning på 0,3 grunnskolepoeng fra 2012-13.

Det har vært små endringer i gjennomsnittlige grunnskolepoeng over tid. Det er likevel en liten økning fra år til år slik at gjennomsnittlig grunnskolepoeng har økt med nesten 1 poeng siden 2009. På fylkesnivå har Vestfold hatt den største økningen i gjennomsnittlig grunnskolepoeng, med en økning på 2,1 poeng siden 2009 (Statistisk sentralbyrå, 2014). Blant elever med innvandrerbakgrunn har økningen vært på 1,3 poeng i den samme perioden.

Gjennomsnittlige grunnskolepoeng varierer fra 39,2

til 41,5 på fylkesnivå. Forskjellen mellom fylket som har lavest og fylket som har høyest antall grunnskolepoeng, tilsvarer 1 karakter bedre på 4 av de 16 fagene som er med i beregningen.

Akershus og Sogn og Fjordane ligger høyest med 41,5 grunnskolepoeng, mens Oslo har 41,3. Sogn og Fjordane har mindre resultatforskjeller mellom elever med høyt og lavt utdannede foreldre enn andre fylker (Statistisk sentralbyrå, 2014). Jenter har i snitt 4 grunnskolepoeng mer enn gutter. Denne forskjellen mellom gutter og jenter har vært stabil i lang tid.

I 2013-14 er det rundt 2800 av nær 63 000 elever som har karakter i færre enn åtte fag, og som derfor ikke får beregnet grunnskolepoeng. Dette utgjør 4,4 prosent av elevene. De siste tre årene er det 4 prosent som ikke har fått beregnet grunnskolepoeng.

Elevene har svakest eksamensresultater i matematikk på 10. trinn

13 prosent av elevene får karakteren 1 i matematikk til skriftlig eksamen på 10. trinn. Det utgjør 2600 elever. Ytterligere 24 prosent får karakteren 2. Nær 4 av 10 får altså karakteren 1 eller 2 til eksamen. Det er en betydelig høyere andel enn til skriftlig eksamen i norsk hovedmål og engelsk. Her får bare litt over 1 og 2 prosent karakteren 1 til skriftlig eksamen, mens 17 og 11 prosent får karakteren 2. I norsk hovedmål får hele 67 prosent av elevene karakteren 3 eller 4. Også i engelsk er det mange elever, 60 prosent, som får karakteren 3 eller 4. Det er små endringer i karakterfordelingen sammenlignet med skoleåret 2012-13.

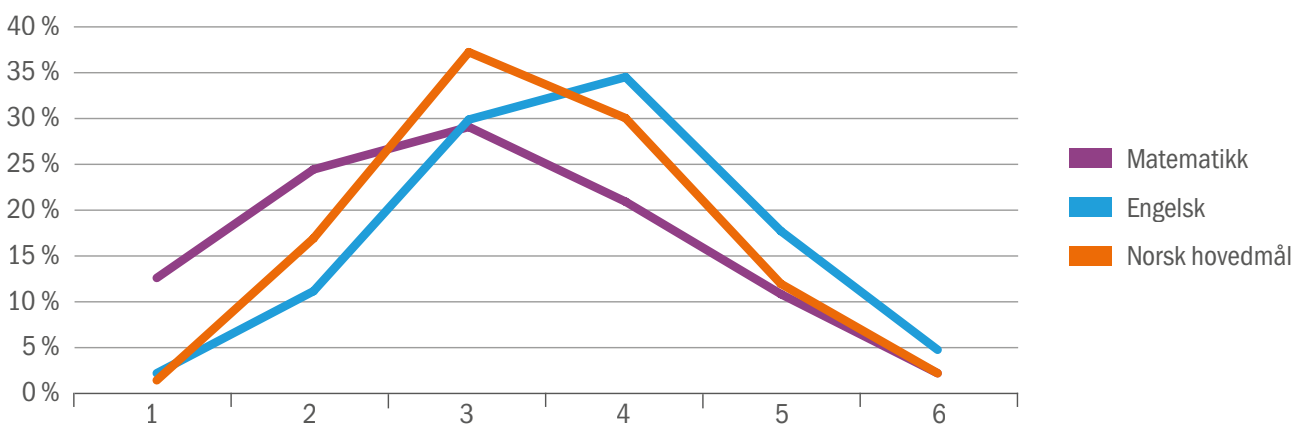
Sluttvurdering i fag

Sluttvurderingen skal gi informasjon om nivået til eleven, lærlingen og lære kandidaten ved avslutningen av opplæringen i faget. Både standpunkt- og eksamens karakteren i et fag blir fastsatt på bakgrunn av de samlede kompetansemålene i læreplanen. Det er likevel forskjell mellom hva som måles ved en standpunktkarakter og hva som måles ved en eksamens karakter. Standpunktkarakteren skal vise elevens samlede kompetanse etter endt opplæring, og vurderes på et så bredt grunnlag som mulig. En eksamens karakter skal uttrykke elevens samlede kompetanse slik den kommer til uttrykk på eksamen.

Jenter har i snitt bedre eksamens karakterer enn gutter

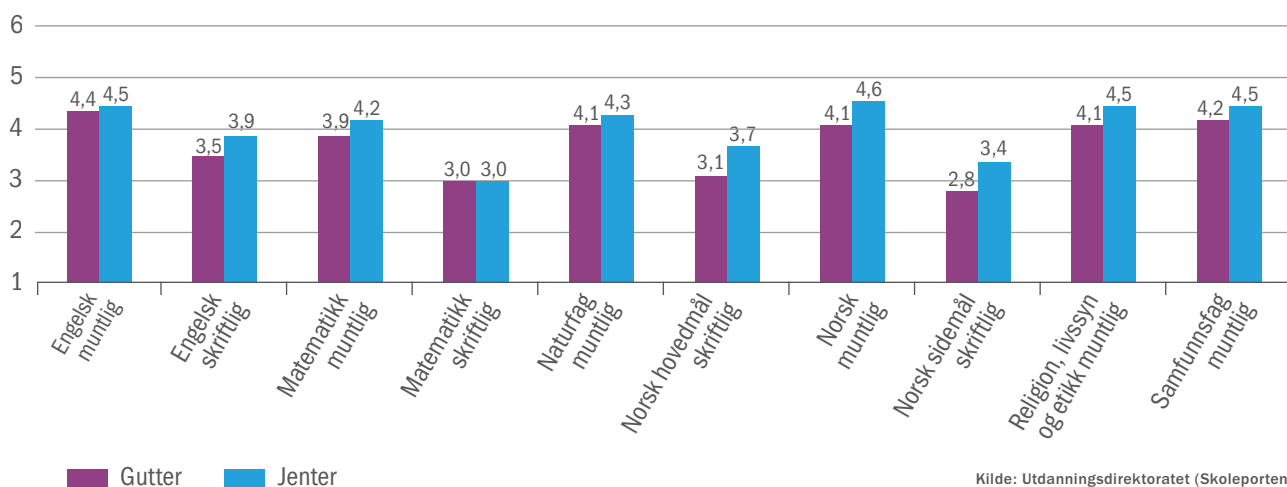
Jenter får høyere karakterer enn gutter til eksamen på 10. trinn i nesten alle fag. Det er størst forskjell på de skriftlige eksamenene i norsk, der jentene i snitt får 0,6 karakterpoeng mer enn guttene både i norsk hovedmål og norsk sidemål. I matematikk skriftlig gjør gutter og jenter det like bra. Også til eksamen i engelsk muntlig gjør gutter og jenter det tilnærmet like bra.

Figur 5.7 Skriftlige eksamens karakterer 10. trinn, fordelt på fag. 2013-14. Prosent.

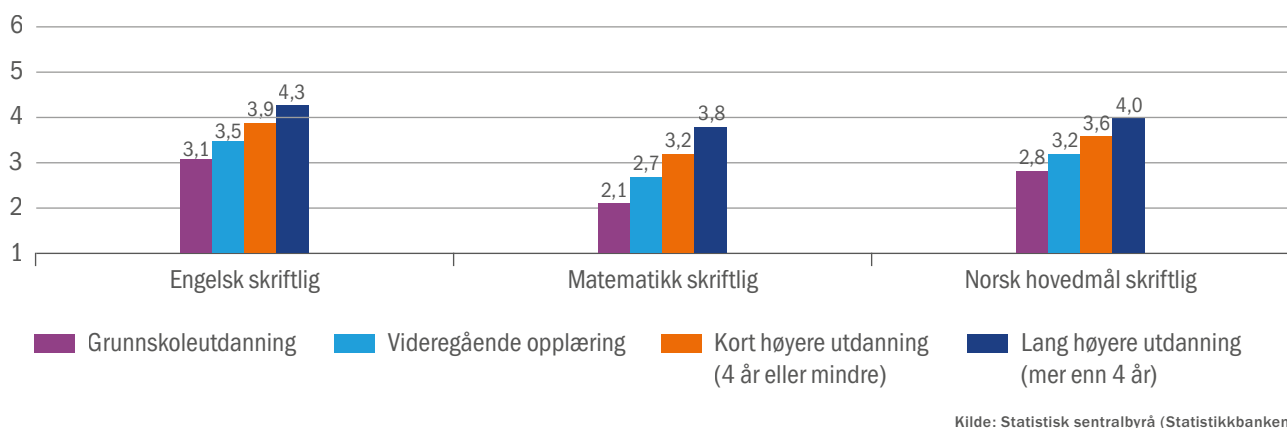


Kilde: Utdanningsdirektoratet (Skoleporten)

Figur 5.8 Eksamenskarakterer 10. trinn, fordelt på fag og kjønn. 2013-14. Gjennomsnitt.



Figur 5.9 Skriftlige eksamenskarakterer 10. trinn, fordelt på foreldrenes utdanningsnivå. 2013-14. Gjennomsnitt.



Elever med høyt utdannede foreldre får bedre eksamenskarakterer

Som for resultatene på nasjonale prøver, viser en analyse av skriftlige eksamenskarakterer at foreldrenes utdanningsnivå har betydning for resultatene. Forskjellen er størst i matematikk, der elever med foreldre med det høyeste utdanningsnivået i snitt får 1,7 karakterpoeng mer ved eksamen enn elever med foreldre med grunnskoleutdanning. I norsk hovedmål og engelsk er forskjellen 1,2 karakterpoeng. Disse forskjellene er av samme størrelsesorden som i fjor.

Familiebakgrunn forklarer ikke alt

Analyser av både grunnskolekarakterer og nasjonale prøver viser at det er en sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og elevenes resultater. Det er imidlertid ikke avdekket hvordan dette henger sammen.

En analyse SSB har gjort av elevers standpunkt-karakterer, viser at det er klare forskjeller mellom elever etter kjønn, innvandringsbakgrunn og foreldres utdanning (Statistisk sentralbyrå, 2014). De poengterer imidlertid at resultatforskjeller knyttet til et bestemt kjennetegn ikke gir grunnlag for å hevde at dette kjennetegnet forårsaker forskjellen. Videre poengterer de at selv om forskjellen mellom gutter og jenter, mellom elever med innvandrerbakgrunn og øvrige elever, og mellom elever med lavt og høyt utdannede foreldre er klare og stabile, er elevers resultater langt fra deterministiske. I denne studien forklarer alle disse variablene til sammen rundt 30 prosent av variasjonen i elevenes resultater. Det betyr at de største forskjellene i elevenes prestasjoner ikke handler om elevenes bakgrunn (NOU 2014:7).

5.3 Læringsresultater i videregående opplæring

I likhet med i grunnskolen er det i videregående opplæring stor stabilitet i standpunkt- og eksamenskarakterer på nasjonalt nivå fra år til år. Unntaket er matematikk der resultatene svinger noe mer. Jentene får høyere karakterer enn guttene i de fleste fag. I fellesfagene er forskjellen mellom jenter og gutter størst i norsk og minst i matematikk.

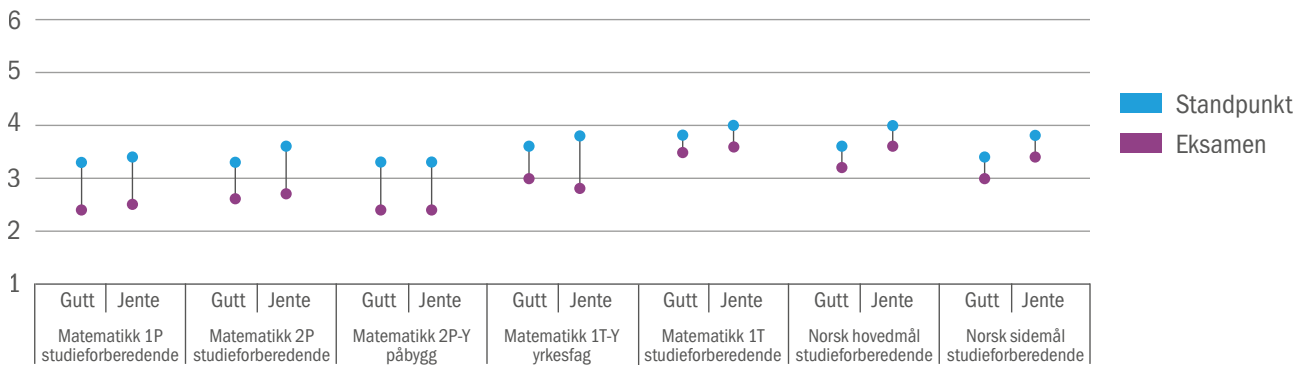
Jentene gjør det bedre enn guttene i de fleste fag

Jentene har høyere standpunktkarakterer enn guttene i nesten alle fellesfag. Forskjellen mellom jenter og gutter

er størst i fagene norsk og samfunnsfag. Her får jentene i snitt 0,4-0,5 karakterpoeng mer enn guttene.

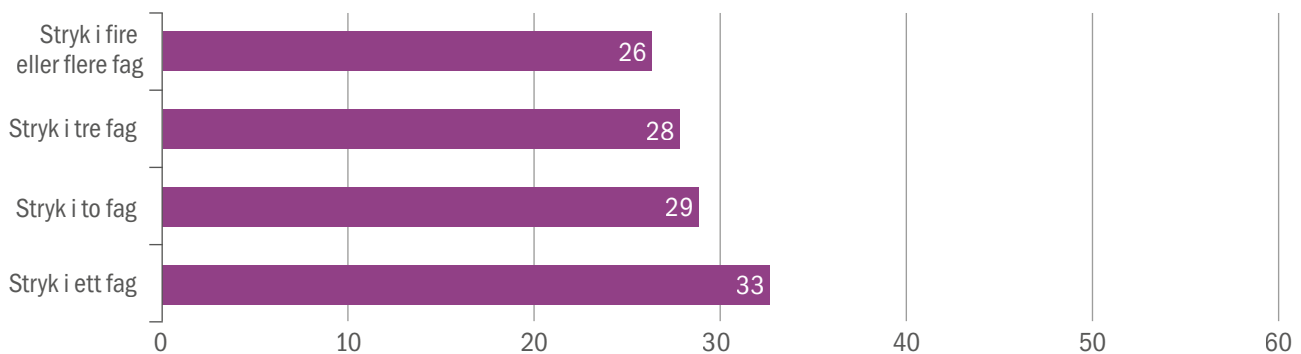
Jentene gjør det bedre enn guttene også til eksamen i de fleste av fellesfagene. Det er størst forskjell i eksamenskarakterene i norsk, der jentene får 0,4 flere karakterpoeng enn guttene. Det er minst forskjell mellom eksamenskarakterer for gutter og jenter i matematikk. I teoretisk matematikk for yrkesfaglige utdanningsprogrammer får guttene 0,2 karakterpoeng mer til eksamen enn jentene. I praktisk matematikk for påbygging til generell studiekompetanse er det like resultater for jenter og gutter.

Figur 5.10 Skriftlige eksamenskarakterer og standpunktkarakterer i utvalgte fellesfag i videregående opplæring. 2013-14. Gjennomsnitt.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (Skoleporten)

Figur 5.11 Gjennomsnittlige grunnskolepoeng for elever som strøk i ett, to, tre eller flere fag på Vg1. 2013-14.



Kilde: Utdanningsdirektoratet

Nær halvparten av de som ikke består, stryker i bare ett fag

Nær 80 prosent av de ordinære elevene på Vg1, Vg2 eller Vg3 bestod trinnet de gikk på skoleåret 2013-14. Nær halvparten av elevene som ikke bestod et trinn, strøk i ett fag. 65 prosent strøk i ett eller to fag. Andelen som stryker i ett eller to fag, øker for hvert trinn, fra 62 prosent på Vg1 til 69 prosent på Vg3. Det har totalt sett vært en svak nedgang i andelen elever som stryker i mer enn ett fag i løpet av de tre siste årene.

Det er klare forskjeller mellom fylker og utdanningsprogrammer i hvor mange fag de som ikke består et trinn stryker i. Andelen av de som ikke består et trinn som har tre eller flere stryk, varierer fra 17 prosent i Sogn og Fjordane til 30 prosent i Oslo. Mellom de ulike utdanningsprogrammene varierer andelen fra 20 prosent for idrettsfag til 32 prosent for design og håndverk og service og samferdsel.

Det er en tydelig sammenheng mellom grunnskolepoeng og antall stryk på Vg1. Elevene som strøk i ett fag, hadde i underkant av 33 grunnskolepoeng. Dette er betydelig lavere enn gjennomsnittlige grunnskolepoeng for hele landet, som var 40,4 i 2013-14.

Elevene som strøk i to eller flere fag, hadde i snitt mellom 26 og 29 grunnskolepoeng. Når vi ser på andelen som fullfører og består videregående opplæring innen fem/seks år, er det store forskjeller mellom de med få og de med mange grunnskolepoeng. Gjennomføring i videregående opplæring er tema i kapittel 7.

Hvilke fag stryker elevene i?

Det er fellesfagene fremmedspråk og matematikk som har den høyeste andelen elever som stryker til eksamen. De som har fremmedspråk I+II på videregående, er

Fag- og yrkesopplæringen

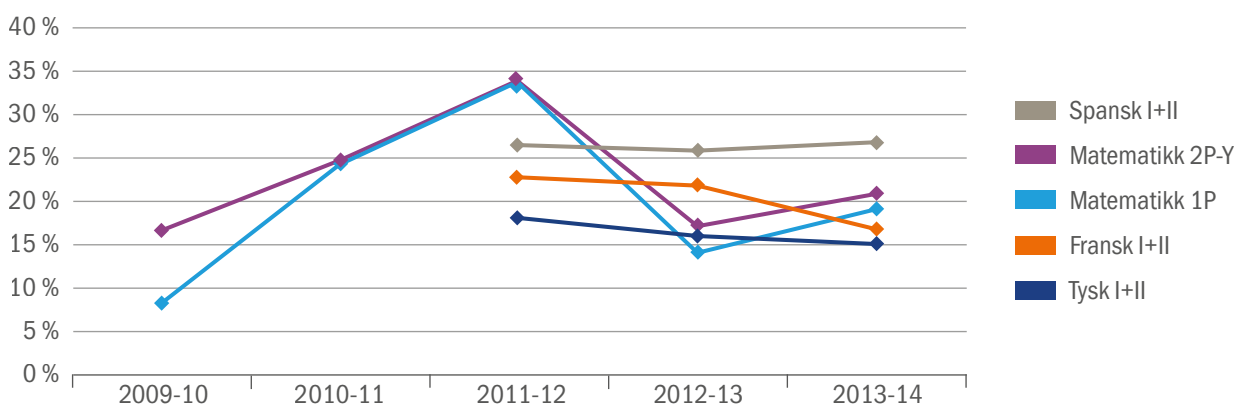
Fag- og yrkesopplæringen er videregående opplæring i skole og bedrift som gir fagbrev, svennebrev eller annen yrkeskompetanse. Fag- og svenneprøven er en prøve der kandidaten planlegger et arbeid, velger metoder, kontrollerer, dokumenterer arbeidet og argumenterer for valgene som er gjort. Prøven vurderes til bestått, bestått meget godt eller ikke bestått.

Fag- og svenneprøve kan avlegges av lærlinger, elever med fagopplæring i skole og praksiskandidater. Lærlingene har vært gjennom læretid i en bedrift eller virksomhet. Praksiskandidatene er personer som har tilstrekkelig arbeidserfaring til å gå opp til prøve uten forutgående læretid.

elever som ikke hadde fremmedspråk i grunnskolen. Skoleåret 2014-15 er det 27 prosent av elevene som har valgt å ikke ha fremmedspråk i grunnskolen.

Spansk I+II har en strykandel på 27 prosent. I tillegg er det 4 prosent som ikke møter til eksamen, slik at det totalt sett er nær 31 prosent av elevene som ikke består spansk I+II. Fellesfagene i praktisk matematikk er også høyt på listen over fag med høy strykprosent. Andelen med stryk i matematikk 1P og matematikk 2P-Y gikk ned fra 34 prosent (for begge) i 2011-12 til 14 og 17 prosent i 2012-13. I 2013-14 går strykandelen noe opp igjen, til 19 prosent for matematikk 1P og 21 prosent for matematikk 2P-Y. I tillegg er det rundt 3 prosent som ikke møtte til eksamen i praktisk matematikk.

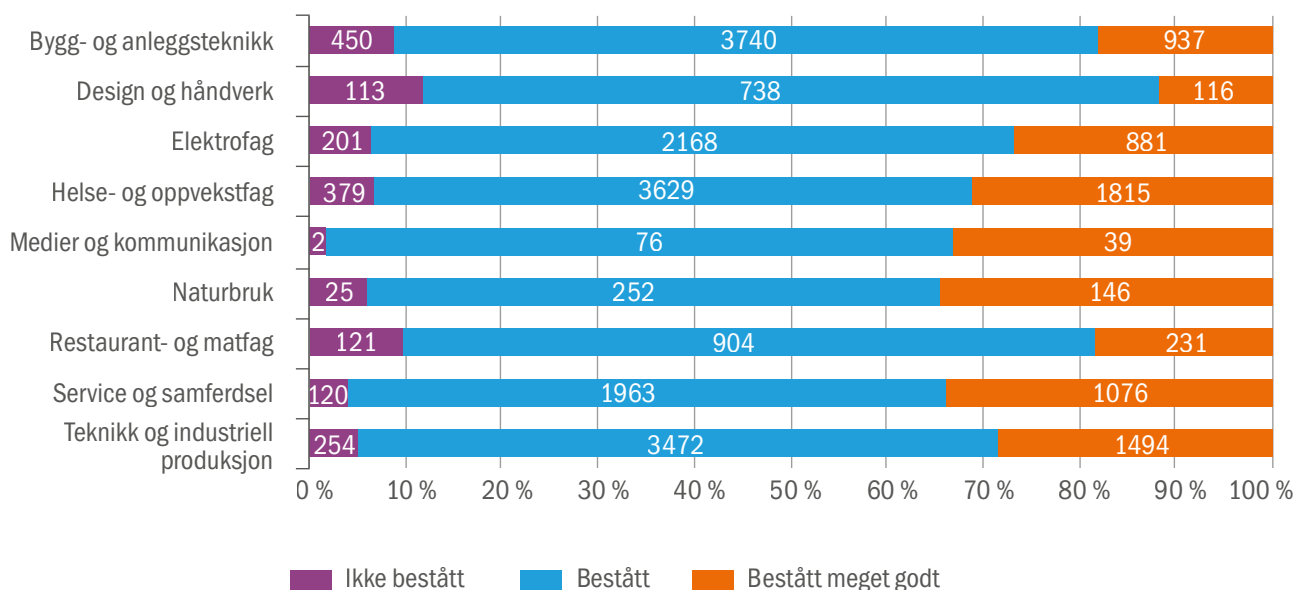
Figur 5.12 Elever som får karakteren 1 til skriftlig eksamen i utvalgte fag fra videregående. Utvikling fra 2009 til 2013. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet

Før 2011-12 var det få elever som tok fremmedspråk I+II fordi dette ikke var påkrevd for elever som ikke hadde fremmedspråk i grunnskolen.

Figur 5.13 Resultater på fag- og svenneprøver, fordelt på utdanningsprogram. 2013-14. Antall og prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (Skoleporten)

9 av 10 består fag- og svenneprøven

Det ble avlagt 25 300 fag- og svenneprøver i 2013-14. 63 prosent avla prøven som lærling og 34 prosent som praksiskandidat. Kun 3 prosent avla prøven som elev etter å ha hatt fagopplæring i skole. Drøye 93 prosent av lærlingene bestod fag- og svenneprøven. Av praksiskandidatene besto nær 95 prosent. Blant de som har hatt fagopplæring i skole, bestod 83 prosent.

I design og håndverk var det 12 prosent som ikke besto fag- og svenneprøven i 2014. Det er den største andelen «ikke bestått» blant alle utdanningsprogrammene. I frisørfaget, som utgjør en stor andel av fag- og svenneprøvene i design og håndverk, var det 11 prosent som ikke bestod. Videre var det 10 prosent i restaurant- og matfag og 9 prosent i bygg- og anleggsteknikk som ikke bestod fag- og svenneprøven i 2014. I de andre utdanningsprogrammene var det mellom 4 og 7 prosent som ikke besto.

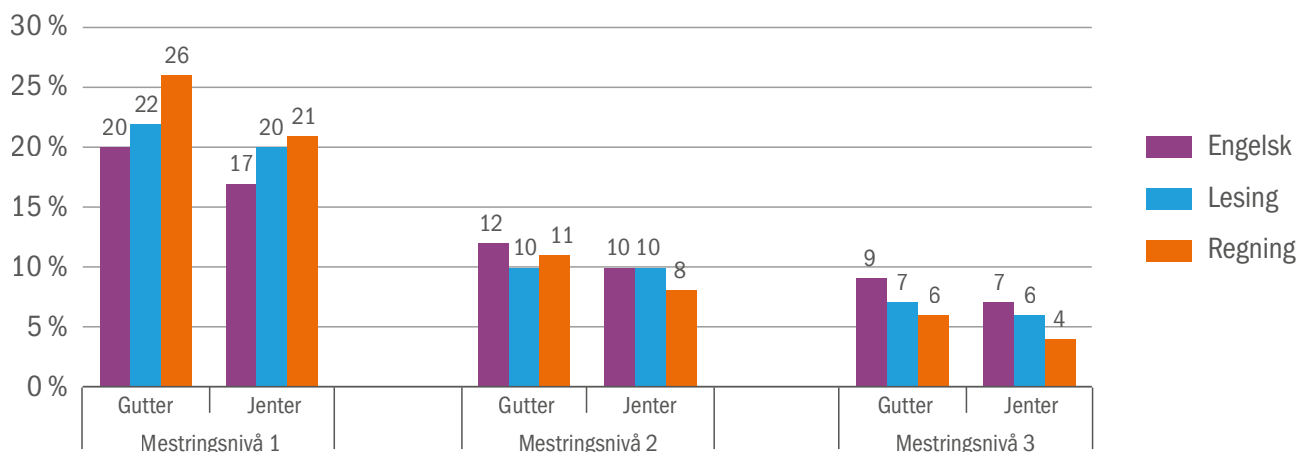
5.4 Sterk sammenheng mellom resultater på ulike trinn

Det er en sterk sammenheng mellom resultatene på nasjonale prøver på 5. og 8. trinn. Det samme gjelder resultatene på nasjonale prøver på 8. trinn og avgangresultatene på 10. trinn. Karakterer fra grunnskolen har stor betydning for om man fullfører og består videregående opplæring, og for hvor langt man kommer i utdanningsløpet.

En analyse av resultatene på nasjonale prøver på 5. trinn i 2007 og fullførtstatus på Vg1 seks år senere, viser at omtrent en fjerdedel av elevene som presterte på det laveste mestringsnivået i regning på 5. trinn, ikke hadde fullført Vg1 seks år senere. Dette dreier seg om rundt 3400 elever, og utgjør omtrent 6 prosent av det totale elevtallet. Det er litt flere elever på mestringsnivå 1 i regning som ikke har fullført Vg1 på normert tid, enn det er i lesing og engelsk.

Jenter fullfører i noe større grad Vg1 enn gutter, uavhengig av hvilken prøve og hvilket mestringsnivå de presterte på seks år tidligere. Forskjellen mellom jenter og gutter er størst for de elevene som presterte på mestringsnivå 1 i regning på 5. trinn.

Figur 5.14 Andel som ikke har fullført Vg1 i 2013-14 ut fra resultater på nasjonale prøver i engelsk, lesing og regning 5. trinn i 2007, fordelt på mestringsnivå og kjønn.



Kilde: SSB

5.5 Digitale ferdigheter i ungdomsskolen

Norske ungdomstrinnselever skårer relativt høyt på digital kompetanse

Norske elever presterer godt over det internasjonale gjennomsnittet på ICILS-studiens digitale prøve, og Norge befinner seg blant de høyt presterende landene i undersøkelsen. Det er kun Tsjekia som oppnår signifikant høyere gjennomsnitt enn Norge. I gruppen med høyt presterende land er også Australia, Polen, Sør-Korea og Danmark. Spredningen rundt det nasjonale gjennomsnittet, det vil si variasjonen i elevenes resultater, er relativt beskjeden i Norge sammenlignet med flere av de andre landene i undersøkelsen (Otterstad mfl., 2014).

I Norge er det relativt store forskjeller mellom jenters og gutters digitale ferdigheter, og forskjellen går i jentenes favør. Forskjellene mellom jenter og gutter er litt større i Norge enn det internasjonale gjennomsnittet.

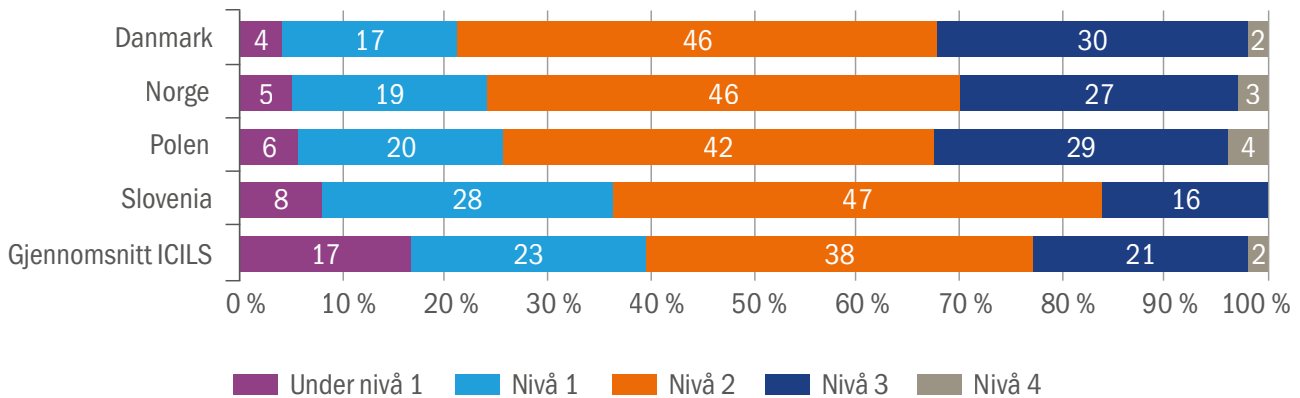
Elevene ble testet i ulike digitale ferdighetsområder, som samsvarer godt med ferdighetsområdene og nivåene i det norske læreplanverket (LK06) og rammeverket for digitale ferdigheter (Udir 2012). Eksempler på oppgaver i studien er behandling av e-post med

ICILS

International Computer and Information Literacy Study (ICILS) er den første internasjonale, komparative studien av ungdomstrinnselevers digitale ferdigheter på tvers av fag. Studien ble gjennomført i 2013 i regi av The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), og resultatene ble publisert høsten 2014.

18 land og 2 canadiske provinser deltok i studien. Målgruppen for studien var elever i 8. klasse, men siden norske elever begynner ett år tidligere på skolen enn elever i de fleste andre deltakerlandene, deltok Norge med 9.-klassinger. Studien består av en digital prøve, spørreskjema til elevene, lærerne, rektor og IKT-ansvarlig, samt nasjonal kartlegging av landenes strategier for IKT i skolen.

Figur 5.15 Elevers digitale ferdigheter (ICILS), fordelt på ferdighetsnivåer og utvalgte land. 2013. Gjennomsnitt.



Kilde: Otterstad mfl., 2014

ukjent avsender og å utforme en informasjonsplakat om et treningsprogram etter skoletid, som gir elevene lyst til å delta. Hvis man legger det norske rammeverket for digitale ferdigheter til grunn, fremstår deler av de områdene som i rammeverket omtales som «tilegne og behandle» og «digital dømmekraft», som vanskelige for norske elever.

Flertallet av de norske elevene presterer på ferdighetsnivåene 2 og 3

ICILS-skalaen er inndelt i fire ferdighetsnivåer som beskriver hva elevene på ulike nivåer mestrer. Norske elever fordeler seg på skalaen omtrent som elevene i Danmark og Polen. Elever som presterer på de to øverste ferdighetsnivåene, viser at de har et kritisk perspektiv på tilgangen til og bruk av informasjon, sammenlignet med elever på lavere ferdighetsnivåer.

En tredjedel av de norske elevene presterer på nivå 3 eller høyere. Kun 3 prosent skårer på det høyeste nivået. 1 av 4 elever scorer på nivå 1 eller lavere.

Norske elever har i hovedsak lært seg IKT hjemme

Litt over halvparten av de norske elevene svarer at de bruker IKT på skolen ukentlig, og 8 prosent bruker IKT på skolen daglig. Tre av fire elever sier at de bruker IKT daglig hjemme, og at de hovedsakelig har lært seg å finne informasjon fra nettet og kommunisere digitalt på egen hånd.

I kapittel 6 om læringsmiljø står det mer om lærernes bruk av IKT i opplæringen. I kapittel 8 om lærere og kompetanse, står det mer om videreutdanning i IKT under omtalen av lærernes kompetansebehov.

5.6 Elevenes læringsmiljø har betydning for resultatene

Et godt læringsmiljø har positiv effekt på elevenes læringsresultater. Skoler med et godt læringsmiljø, slik det måles i Elevundersøkelsen, har hatt en bedre utvikling i elevenes karakterer enn skoler der elevene i mindre grad er fornøyd med læringsmiljøet (Bakken og Seippel 2012). Alle elevgrupper, uavhengig av kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn og innvandrerbakgrunn, tjener på et godt læringsmiljø (Opheim mfl. 2013). Læringsmiljø er tema i kapittel 6.

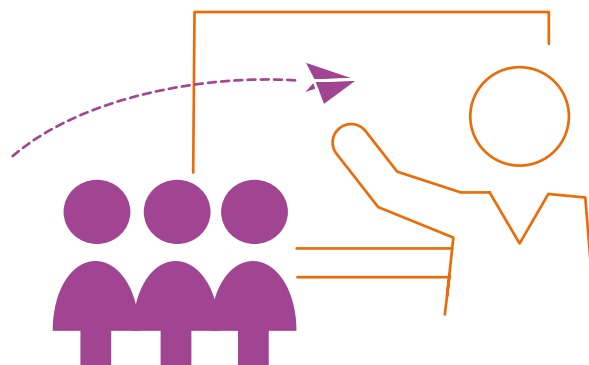


Læringsmiljø

Alle elever har rett til et godt og inkluderende læringsmiljø, fritt for mobbing og krenkelser. Et godt læringsmiljø er viktig for elevenes trivsel og læringsutbytte.

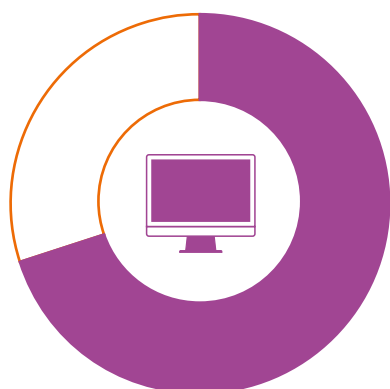
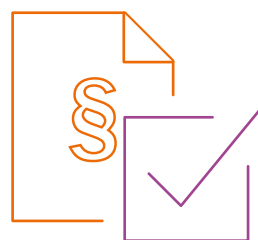
Det er mange faktorer som påvirker læringsmiljøet. I dette kapitlet kan du blant annet lese om lærernes klasseledelse og vurderingspraksis. Vi presenterer også de nyeste tallene fra Elevundersøkelsen om mobbing, krenkelser og arbeidsro.

Mer enn 6 av 10 elever opplever god arbeidsro i timene, det er 18 prosentpoeng mer enn i 2010.



3,9 prosent av elevene opplever mobbing, og mobbingen avtar jo eldre elevene blir.

Nesten alle elever kjenner til skolens regler.



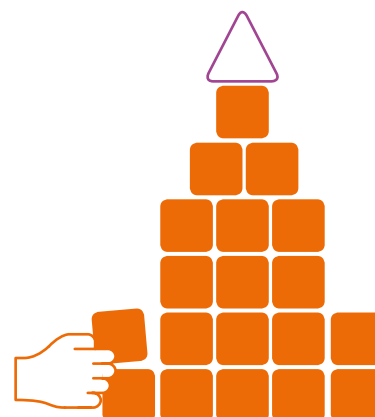
7 av 10 lærere bruker digitale hjelpemidler i undervisningen. Det vanligste er å bruke tekstbehandlingsprogrammer og digitale informasjonsressurser.

Norske lærere bruker i langt mindre grad standardiserte tester enn lærerne i de andre nordiske landene.



7 av 10 elever blir fortalt hva som er bra med arbeidet de gjør.

Mindre enn 40 prosent av elevene opplever at lærerne legger til rette for praktiske arbeidsmåter.



1 av 10 elever opplever verbale krenkelser hver måned.

6.1 Hva er læringsmiljø?

Alle elever har rett til et godt og inkluderende læringsmiljø. Med læringsmiljø mener vi de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel. Læringsmiljø handler om relasjoner mellom elevene, og mellom elevene og læreren. Læringsmiljøet blir formet av hvordan læreren leder undervisningen og klassen, og av hvordan skolen blir ledet og organisert. I tillegg er samarbeidet mellom skolen og hjemmet viktig for et godt læringsmiljø.

6.2 Klasseledelse

Klasseledelse handler om å skape gode betingelser for både faglig og sosial læring i skolen (Hattie 2009). Ifølge Elevundersøkelsen 2014 opplever over 80 prosent av elevene i norsk skole at lærerne tror på dem, bryr seg, behandler dem med respekt og gir god hjelp. PISA-undersøkelsen viser at andelen elever ved norske skoler som opplever et godt forhold til lærerne, økte fra 2003 til 2012. Lærerens evne til å lede elevenes læring og utvikling har stor betydning for elevers utbytte av undervisningen. En god relasjon mellom lærer og elev, tilbakemeldinger og struktur i undervisningen, er avgjørende forhold for å fremme elevens læring (Roorda m.fl. 2011, Aasen m.fl. 2014). Klasseledelse er et av satsingsområdene i Bedre Læringsmiljø og Ungdomstrinn i utvikling, begge i regi av Utdanningsdirektoratet.

Bedre arbeidsro i norske klasserom

Flere elever opplever god arbeidsro i timene sammenlignet med tidligere år (figur 6.1). Mer enn 6 av 10 elever er enige i at det er god arbeidsro. Andelen elever som er helt uenig i at det er god arbeidsro i timene, er mer enn halvert fra 2010 til 2014, fra 8,6 til 3,9 prosent. Også resultatene fra PISA viser at det er blitt mindre uro i norske klasserom mellom 2003 og 2012. Bråk og uro i klasserommet har negativ effekt på hva elever får med seg og husker, både av presentert informasjon og egen lesing (Klatte, Bergström og Lachmann 2013).

9 av 10 elever kjenner skolens regler

Struktur, regler og rutiner er viktige virkemidler for å fremme læring og trivsel på skolen. Alle skoler skal ha et ordensreglement, og elevene skal være med i utforming av det. Elevundersøkelsen 2014 viser at lærerne lykkes med å formidle reglementet til elevene.

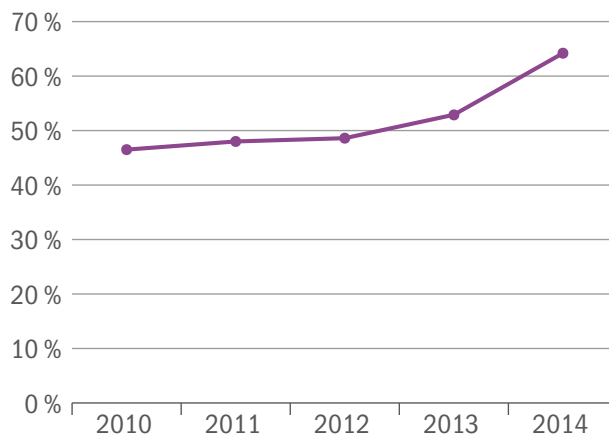
Elevundersøkelsen

Utdanningsdirektoratet gjennomfører undersøkelser for at elever, lærere og foreldre skal få si sin mening om læring og trivsel på skolen.

Skolen kan invitere elever fra 5. trinn til og med Vg3 til å svare på spørsmålene i Elevundersøkelsen. Det er obligatorisk å gjennomføre Elevundersøkelsen på 7., 10. trinn og Vg1 i høstsemesteret. I tillegg til faste spørsmål har skolene mulighet til å legge inn noen spørsmål ut fra lokale behov. Skoler kan velge å gjennomføre Elevundersøkelsen i vårsemesteret, i tillegg til den faste gjennomføringen om høsten.

Nesten 9 av 10 kjenner til skolens regler, og mer enn 4 av 5 opplever at de voksne sørger for at reglene følges. For å oppnå en konsistent praksis i skolen, er det nødvendig at lærerne har lik forståelse og praktisering av ordensreglementet på tvers av klassene. Bare 63 prosent av elevene opplever at voksne ved skolen utøver lik praksis ved regelbrudd (figur 6.2).

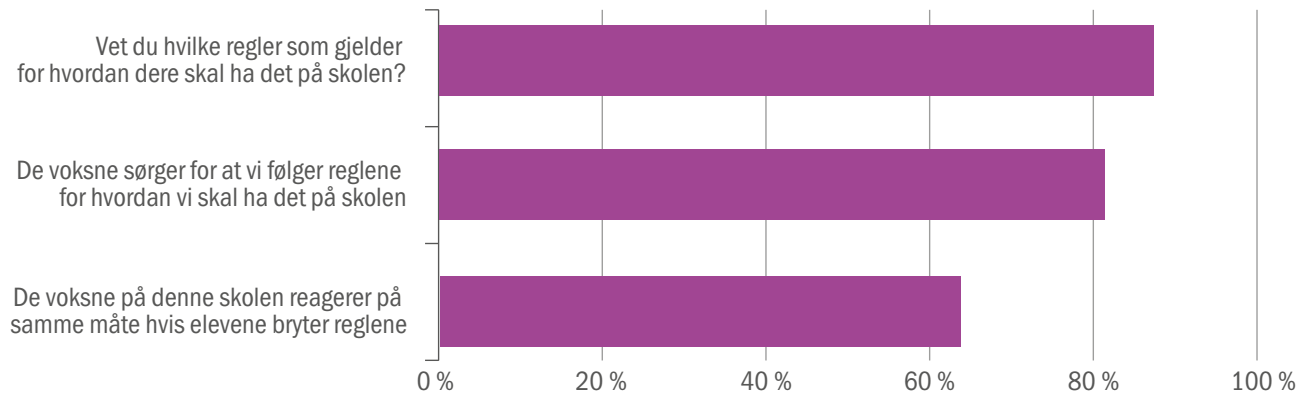
Figur 6.1 Elever som opplever at det er god arbeidsro i timene. Utviklingen fra 2010 til 2014. Prosent.



Kilde: Elevundersøkelsen 2014

Andel elever som er helt eller litt enig i påstanden «det er god arbeidsro i timene»

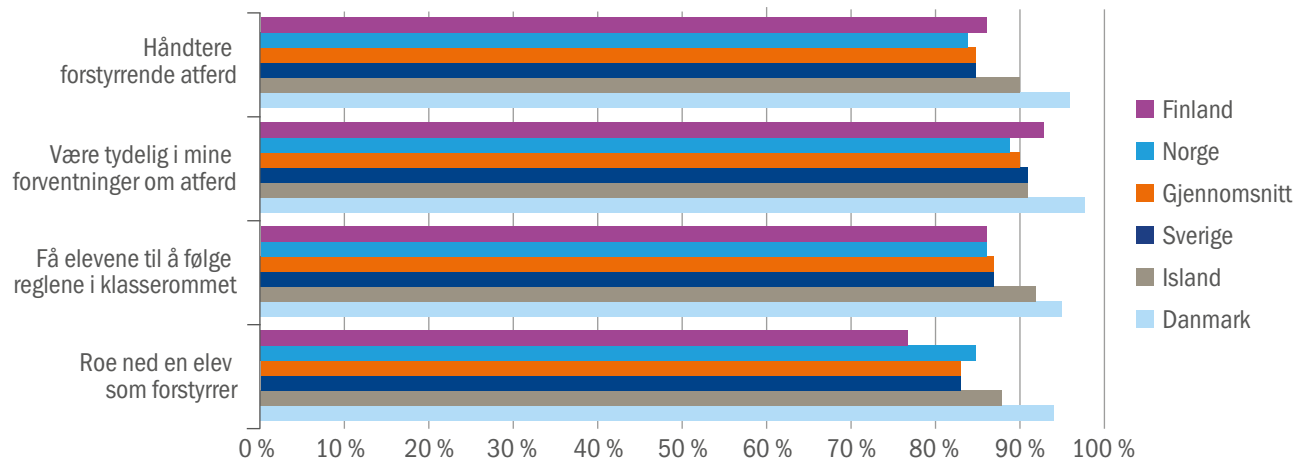
Figur 6.2 Elevers oppfatning av regler ved skolen. Prosent.



Kilde: Elevundersøkelsen 2014

Andel elever som svarer alltid eller ofte på spørsmålene/påstandene i figuren

Figur 6.3 Ungdomsskolelæreres opplevelse av mestring, Nordiske land. Prosent.



Kilde: TALIS 2013

Andel lærere som i ganske stor eller stor grad oppgir at de mestrer oppgavene gjengitt i figuren

De fleste norske lærere er trygge på at de kan håndtere forstyrrende atferd

TALIS (Teaching and Learning International Survey) er en internasjonal undersøkelse i regi av OECD som blant annet måler lærernes tro på egne evner og ferdigheter, såkalt mestringsforventning. Mestringsforventning ser ut til å henge sammen med hvordan lærere mestrer

ledelse i klasserommet (Caspersen m.fl. 2014). Mer enn 4 av 5 lærere opplever at de mestrer å håndtere forstyrrende atferd, å være tydelige i sine forventninger, og å få elevene til å følge reglene. Det er en litt lavere andel enn i resten av Norden og blant TALIS-deltakerlandene generelt (figur 6.3).

6.3 Vurdering

God vurderingspraksis og god klasseledelse henger tett sammen (Postholm, Midthassel og Nordahl 2014). I satsingen Vurdering for læring trekker Utdanningsdirektoratet frem fire prinsipper for at vurdering skal bidra til elevers læring og utvikling. Elevundersøkelsen har spørsmål direkte knyttet til disse fire prinsippene:

- **Prinsipp 1: Elevene forstår hva som er forventet av dem.**

Mer enn 3 av 4 elever blir forklart hva det blir lagt vekt på i vurderingen av arbeidet deres, og hva som er målene i de ulike fagene (Elevundersøkelsen 2014).

- **Prinsipp 2: Elevene får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet.**

I underkant av 70 prosent av elevene blir fortalt hva som er bra med arbeidet de gjør (Elevundersøkelsen 2014).

- **Prinsipp 3: Elevene får råd om hvordan de kan forberede seg.**

Over 60 prosent av elevene får minst en gang i måneden tilbakemeldinger de kan bruke til å bli bedre i fagene. Omtrent like mange snakker med lærerne om hva de kan gjøre for å bli bedre (Elevundersøkelsen 2014).

- **Prinsipp 4: Elevene er involvert i eget læringsarbeid og vurdering.**

Kun 1 av 3 elever oppgir at de får være med og vurdere sitt eget arbeid (figur 6.4). Det gjenspeiles i TALIS, der omtrent like mange norske lærere sier at de lar elevene vurdere egen fremgang (figur 6.5). Samtidig svarer over halvparten av elevene i Elevundersøkelsen at de får hjelp til å tenke gjennom hvordan de utvikler seg faglig (figur 6.4).

Endret kultur for tilbakemeldinger til elever

Et av de mest sentrale funnene i TALIS 2008, var at norske ungdomsskolelærere hadde en svak kultur for oppfølging av elevene sine sammenliknet med lærere i andre land. I TALIS 2013 ser det ut til at norske lærere er nærmere gjennomsnittet når det gjelder å følge opp elevene enn de var i 2008 (Caspersen m.fl. 2014). Andelen lærere som i stor grad kontrollerer elevenes lekser og arbeidsbøker, ser ut til å ha økt. Caspersen og kolleger (2014) mener dette kan være en indikasjon på at det faktisk har skjedd en reell endring i oppfølgingen av elever, og at dette kanskje kan settes i sammenheng med satsinger som Vurdering for læring. Prosjektet Forskning på Individuell Vurdering i Skolen (FIVIS) konkluderer med at skoler som har deltatt i satsingen Vurdering for læring, i større grad arbeider systematisk med vurdering på skolenivå (Sandvik og Buland red. 2014).

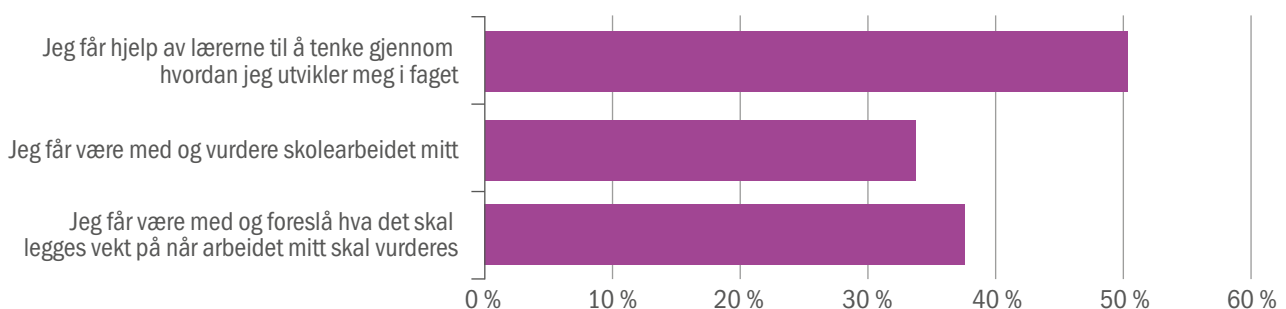
Norske lærere bruker i liten grad standardiserte tester

Mens alle de nordiske landene ligger under det internasjonale gjennomsnittet når det gjelder bruk av standardiserte tester, skiller Norge og Sverige seg ut med spesielt liten bruk av slike tester. I Finland bruker nesten dobbelt så mange lærere som i Norge ofte standardiserte tester. Norge skiller seg ut fra andre nordiske land, så vel som fra andre TALIS-deltagere, med en relativt høy bruk av skriftlige tilbakemeldinger. Omtrent tre ganger så stor andel norske lærere som finske benytter ofte skriftlige tilbakemeldinger til elever (figur 6.5).

Vurdering og tilbakemeldinger i lærebedrift

Om lærlinger opplever å bli involvert i planleggingen og vurderingen av arbeidet sitt, varierer veldig på tvers

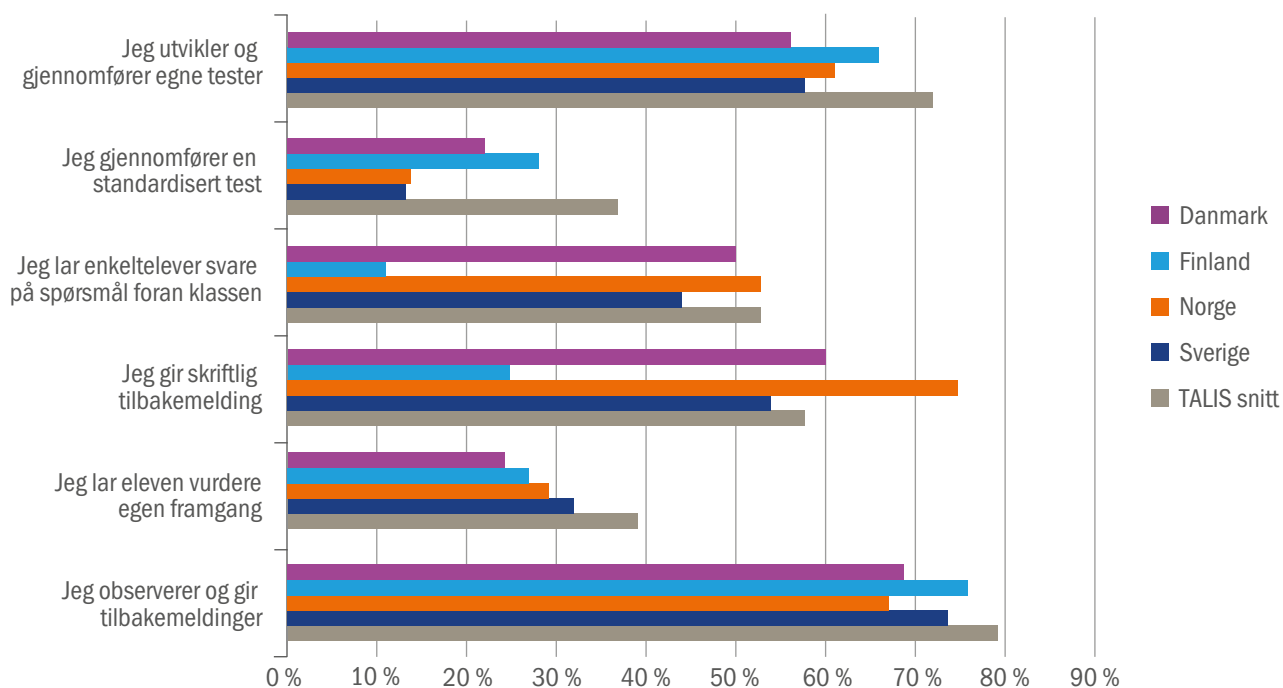
Figur 6.4 Elevers vurdering av egen involvering i eget lærings og vurderingsarbeid. Prosent.



Kilde: Elevundersøkelsen 2014

Andel elever som opplever at påstandene gjelder for mange, alle eller de fleste fagene

Figur 6.5 Ungdomsskolelæreres bruk av ulike vurderingsformer. Nordiske land. Prosent.



Kilde: TALIS 2013

Andel lærere som har svart «ofte» eller «i nesten alle timer»

Lærlingundersøkelsen og Lærebedriftundersøkelsen

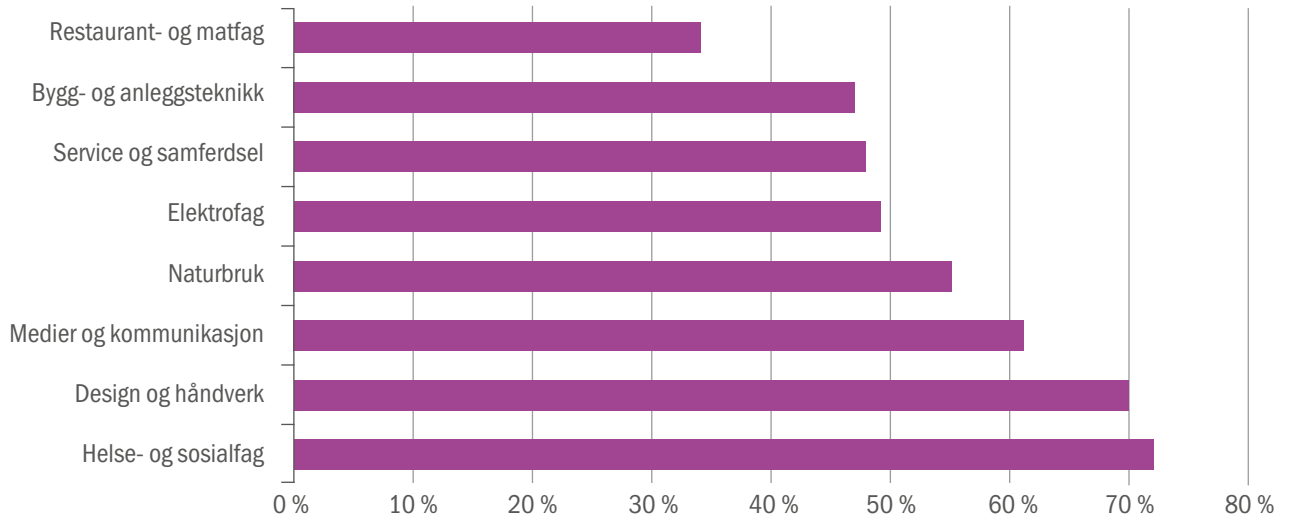
Formålet med Lærlingundersøkelsen og Lærerbedriftundersøkelsen er at lærlinger og faglige ledere skal få si sin mening om lærings- og arbeidsmiljøet i lærebedriften.

Lærlingundersøkelsen gir lærlinger mulighet til å formidle oppfatninger om opplæringen og andre forhold som er sentrale for læringsutbyttet og læringsmiljøet. Det er fylkene som velger å gjennomføre Lærlingundersøkelsen, og det er frivillig for lærlingene å delta. De faglig ansvarlige i lærebedriften svarer på Lærebedriftundersøkelsen.

Undersøkelsene ble gjennomført høsten 2014. 18 fylker gjennomførte Lærlingundersøkelsen og 8 fylker gjennomførte Lærebedriftundersøkelsen. Svarprosentene varierer og er tidvis lav. Verken Lærling- eller Lærebedriftundersøkelsen kan gi et fullt representativt bilde av læringsmiljøet til lærlingene.

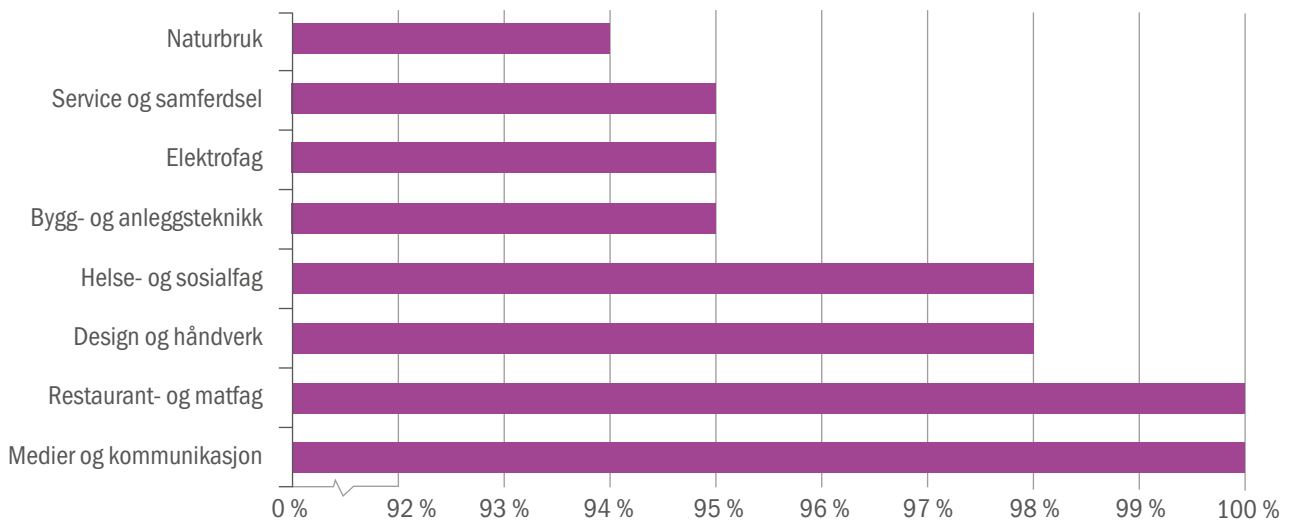
av utdanningsprogrammene (figur 6.6.). Totalt deltar over halvparten av lærlingene aktivt i planlegging og vurdering av arbeidet sitt nokså ofte, svært ofte eller alltid. Lærlingundersøkelsen viser at nesten 6 av 10 lærlinger (58 prosent) opplever at arbeidsgiver tar hensyn til deres synspunkt. Samtidig oppgir nesten alle lærebedrifter at de snakker med lærlingen om deres faglige prestasjoner, og om hva som skal til for å bli bedre i faget (figur 6.7).

Figur 6.6 Lærlinger som deltar aktivt i planleggingen og vurderingen av arbeidet sitt, fordelt på utdanningsprogram. Prosent.



Kilde: Lærlingundersøkelsen 2014

Figur 6.7 Lærebedrifter som oppgir å snakke om lærlingens faglige prestasjon, og hva som skal til for å bli bedre i faget. Prosent.

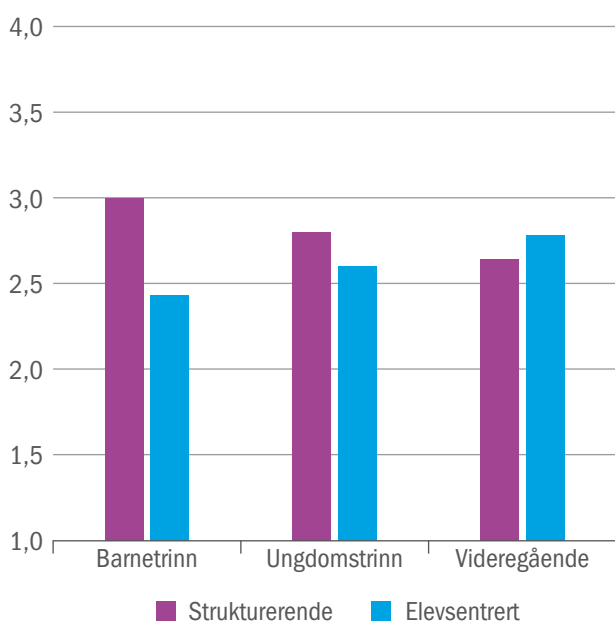


Kilde: Lærebedriftsundersøkelsen 2014

6.4 Lærings- og undervisningsstrategier

Forholdet mellom strukturert og elevsentrert undervisning er viktig for elevenes læring (Kjærnsli og Roe 2010). Strukturerte undervisning innebærer for eksempel at tidligere lærestoff repeteres, elever gjenar oppgaver til de forstår, og bøker og lekser sjekkes av lærer. Elevsentrert undervisning innebærer blant annet et stort omfang av gruppearbeid og prosjektarbeid. Et klasserom med overvekt av strukturerte undervisning kan innebære lite selvregulering, motivasjon, og opplevelse av mestring hos den enkelte elev. Klasseledelse med overvekt av elevsentrert undervisning kan innebære manglende struktur og progresjon i elevenes læringsarbeid.

Figur 6.8 Graden av strukturerte og elevsentrert undervisning, fordelt på hovedtrinn. Gjennomsnittsskår.



Kilde: Caspersen mfl. 2014

Gjennomsnittsskåren går fra 1 til 4 og er konstruert på bakgrunn av lærernes svar på flere spørsmål. En skår 4 betyr at de ulike formene for elevaktiv, eller strukturerte, undervisning brukes i nesten alle timer, en skår på 1 betyr at de aldri eller nesten aldri benyttes

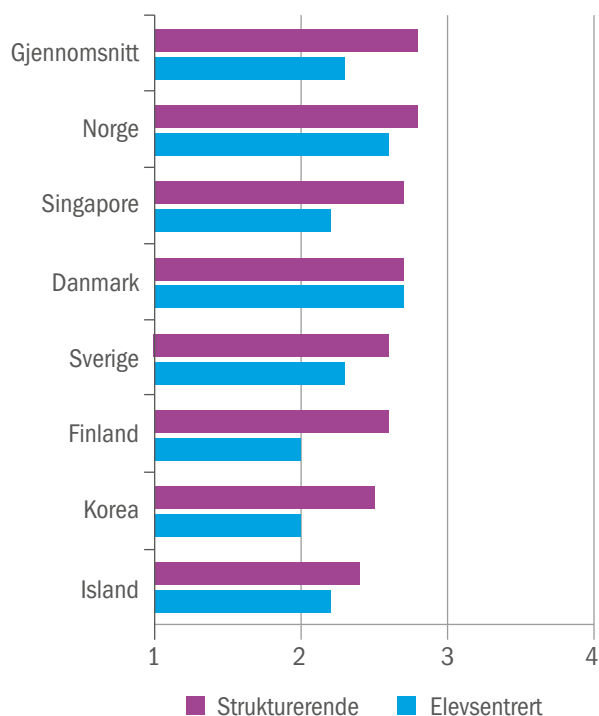
Mindre strukturerte og mer elevsentrert undervisning jo eldre elevene er

Strukturerte og elevsentrert undervisning benyttes om hverandre på alle utdanningsnivå. Likevel er det en tendens til at det blir mindre strukturert og mer elevsentrert undervisning etter hvert som elevene er eldre (figur 6.8).

Strukturerte undervisning er mest utbredt

I Norge er strukturerte undervisning mer utbredt enn elevsentrert undervisning. Samtidig bruker norske lærere elevsentrert undervisning i større grad enn svenske, finske og islandske lærere (figur 6.9). I Danmark er elevsentrert undervisning mer utbredt enn i Norge. Danmark skiller seg ut ved å ha et tilnærmet likt omfang av elevsentrert og strukturert undervisning.

Figur 6.9 Strukturerte og elevsentrert undervisning fordelt på utvalgte land. Gjennomsnittsskår.



Kilde: Caspersen mfl. 2014

Gjennomsnittsskåren går fra 1 til 4 og er konstruert på bakgrunn av lærernes svar på flere spørsmål. En skår 4 betyr at de ulike formene for elevaktiv, eller strukturerte, undervisning brukes i nesten alle timer, en skår på 1 betyr at de aldri eller nesten aldri benyttes

Lite praktisk undervisning

Praktisk og variert undervisning kan være motiverende for elever, og bidra til tverrfaglig læring. Mindre enn 40 prosent av elevene opplever at lærerne legger til rette for at de kan bruke praktiske arbeidsmåter, som for eksempel å lage modeller, bruke måleinstrumenter, rollespill eller spill. Omtrent 70 prosent svarer at de får variert undervisning, noe som innebærer at de jobber på forskjellige måter (figur 6.10).

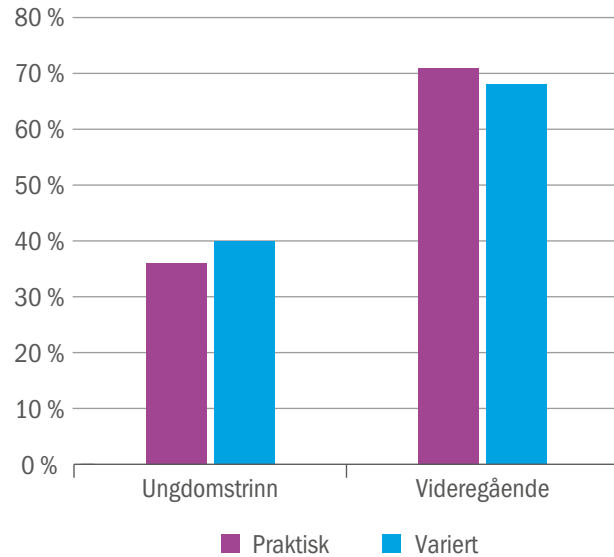
Liten bruk av alternative undervisningsmåter i Norge

70 prosent av norske elever opplever ifølge Elevundersøkelsen at de jobber variert med fag. Samtidig oppgir 65 prosent av norske lærere at de bruker alternative undervisningsformer (TALIS 2013). Norske lærere bruker alternative undervisningsmåter i mindre grad enn sine nordiske kolleger (figur 6.11.)

Høy bruk av IKT i norsk undervisning

Bruken av informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) i Norge er høy i internasjonal sammenheng. Både i Norge og Danmark oppgir over 70 prosent av lærere at elevene ofte eller nesten alltid benytter digitale

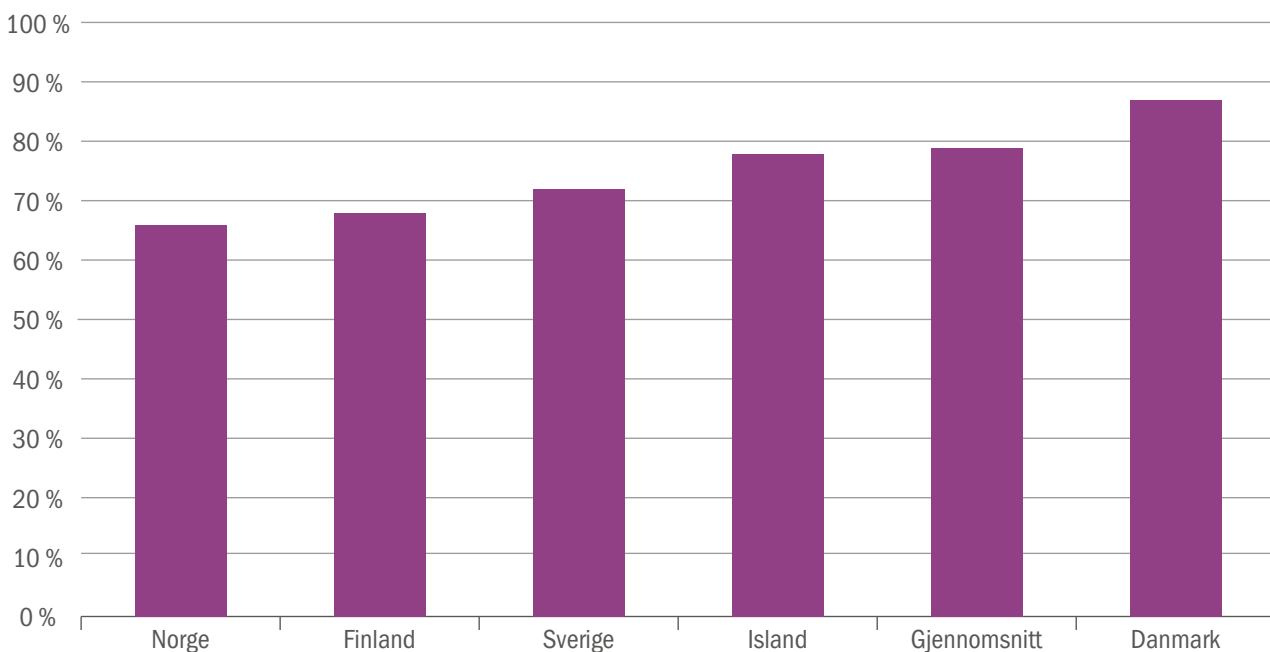
Figur 6.10 Elever som opplever variert og praktisk undervisning fordelt på ungdomstrinn og videregående. Prosent.



Kilde: Elevundersøkelsen 2014

Andel elever som er helt eller litt enig i påstandene «Jeg synes at vi jobber med det vi skal lære på forskjellige måter» [Variert] og «Lærerne legger til rette for at jeg kan bruke praktiske arbeidsmåter (f.eks. å lage modeller, bruke måleinstrumenter, rollespill, spill og lignende)» [Praktisk]

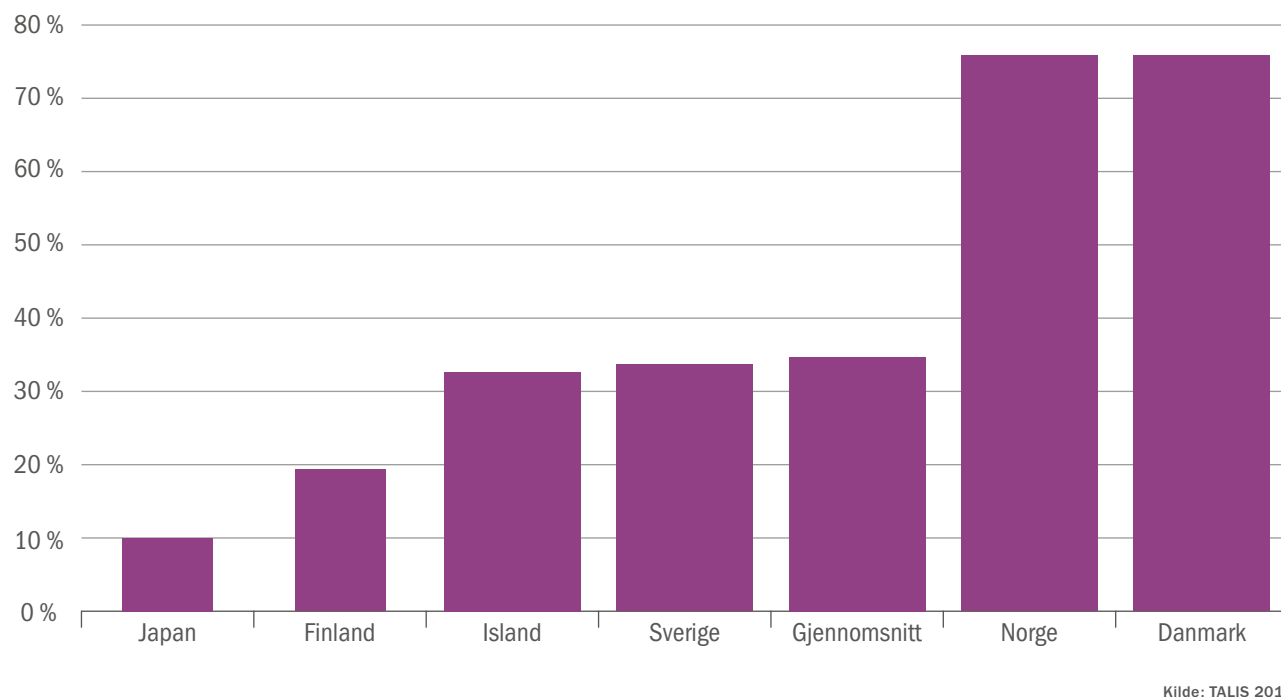
Figur 6.11 Lærere som oppgir at de anvender alternative undervisningsmåter. Nordiske land. Prosent.



Kilde: TALIS 2013

Andel lærere som svarer at de «i ganske stor grad» eller «i stor grad» anvender «alternative undervisningsmetoder i klasserommet»

Figur 6.12 Ungdomsskolelærere som oppgir at elevene ofte eller i nesten alle timer bruker digitale hjelpemidler i prosjekter og klassearbeid. Prosent.



hjelpe midler i prosjekter og klassearbeid. Til sammenligning er det knapt en tredjedel av lærerne på tvers av alle TALIS-deltagerne som sier det samme (figur 6.12). Basert på svarene fra norske lærere er bruken av IKT i norske skoler mer enn dobbel så høy som i Sverige og Island, og mer enn tre ganger så høy som i Finland. Caspersen og kolleger (2014) bemerker også at i Japan er det knapt en tiendedel av lærerne som oppgir at elever ofte eller nesten alltid bruker digitale hjelpemidler. TALIS-data viser også at bruken av IKT i Norge øker med elevenes alder. International Computer and Information Literacy Study (ICILS 2013) viser at norske lærere er positive til bruken av IKT. Særlig når det gjelder å øke elevenes interesse for læring, og for at elevene skal kunne samle og bearbeide informasjon mer effektivt, er norske lærere positive til IKT.

Tekstbehandling-, presentasjonsverktøy og informasjonsressurser utgjør det meste av bruken av IKT

I motsetning til resultatene i TALIS er det en lav andel av lærerne i ICILS som svarer at de benytter digitale verktøy hyppig i undervisningen. Omtrent 1 av 5 bruker programmer for tekstbehandling og presentasjoner

hver dag eller flere ganger i uka. Henholdsvis 14 og 6 prosent benytter digitale informasjonsressurser og interaktive digitale læringsressurser så ofte. Nesten ingen bruker program for grafer eller tegninger, digitale læringsspill eller sosiale medier i samme omfang (ICILS 2013). Når norske lærere i TALIS oppgir at elevene ofte eller alltid bruker digitale hjelpemidler, kan det dreie seg om tekstbehandlingsprogrammer og ulike informasjonskilder heller enn en integrert bruk av et mangfold av digitale verktøy. Det står mer om ICILS i kapittel 5.

6.5 Skoleledelse

Skolens ledelse og kulturen den formidler er viktig for et godt læringsmiljø (Berg, Nordahl & Aasen, 2014). En velfungerende skoleledelse har stor betydning for læreres motivasjon, deres innsatsvilje og forpliktelse til læringjærningen (Lysø mfl. 2011, Leithwood, Patten og Jantzi 2010, Spillane m.fl. 2008).

Norske rektorer retter seg mer mot administrativt lederskap

TALIS-resultatene viser at norske rektorer er mer orientert i retning av administrativt enn faglig lederskap, og at de bruker mer tid på administrative oppgaver enn det skoleledere i sammenlignbare land gjør (figur 6.13). Dette resultatet er delvis bekreftet i andre studier (Seland m.fl. 2012). Evalueringen av rektorutdanningen konkluderer med at rektorer som har deltatt i en skolelederutdanning, har en sterkere undervisningsorientert ledelsesform (Hybertsen m.fl. 2014). I figur 6.13 representerer de tre nederste kategoriene kjennetegn ved undervisningsorientert ledelse.

6.6 Mobbing og krenkelseser

I Elevundersøkelsen svarer elevene på hvor ofte de opplever mobbing og seks ulike typer av krenkelseser.

Mobbing er definert som «gjentatt negativ eller ondsinnet atferd fra en eller flere rettet mot en elev som har vanskelig for å forsvare seg. Gjentatt erting på en ubehagelig og sårende måte er også mobbing». Når vi snakker om andelen elever som blir mobbet, er det andelen elever som oppgir at de blir mobbet 2 til 3 ganger i måneden eller oftere.

Krenkelseser er konkretisert som i) erting; ii) det å bli holdt utenfor; iii) spredning av løgner; iv) trusler; v) negative kommentarer om utseende, og vi) fysiske

krenkelseser som slag, dytting, og sparking. Når vi snakker om andelen elever som opplever krenkelseser, mener vi andelen elever som svarer at de har opplevd en eller flere typer krenkelseser 2 til 3 ganger i måneden eller oftere.

Færre elever mobbes

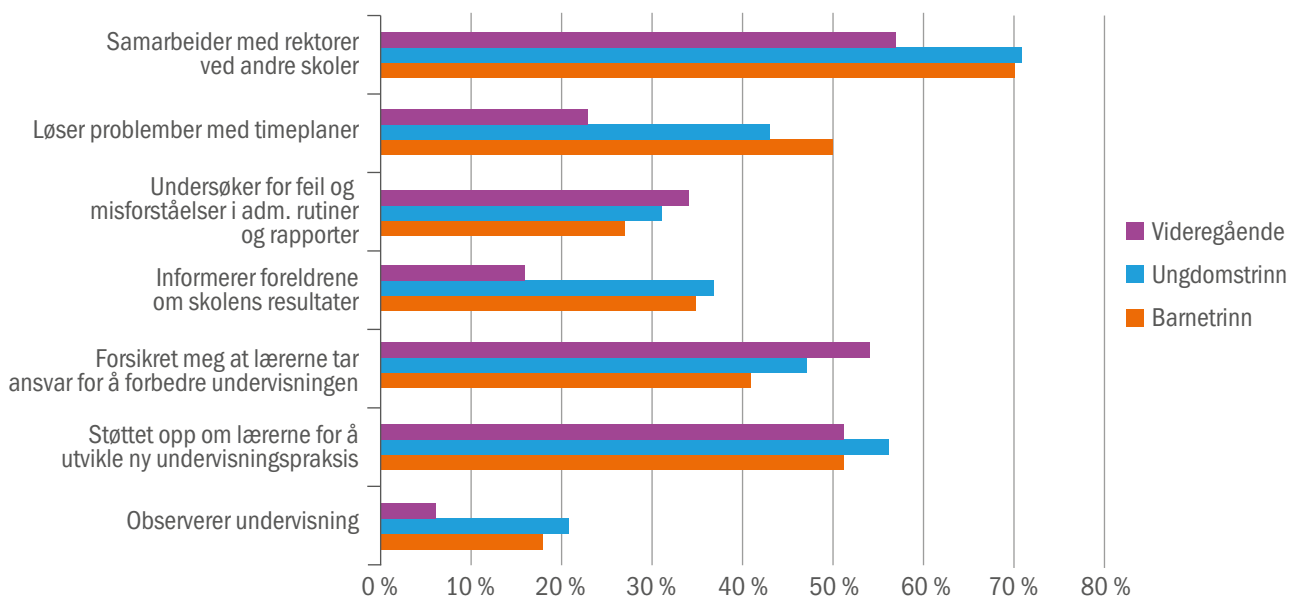
Mobbetallene var stabile fra 2007 til 2012, før en markant nedgang i 2013 fra 6,8 til 4,2 prosent. I 2013 reviderte vi Elevundersøkelsen for å få et enda bedre kunnskapsgrunnlag om elevene som mobbes og plages i norsk skole. Nye spørsmål om ulike former for krenkelseser kan ha påvirket elevenes forståelse av spørsmålet om mobbing. I 2014 er andelen som blir mobbet ytterligere redusert, og ligger på 3,9 prosent (figur 6.14). Elevene brukte samme spørreskjema som i 2013.

PISA og TALIS viser også at norske skoleledere rapporterer om mindre mobbing.

Med unntak av ungdomstrinnet er det mindre mobbing jo eldre elevene er

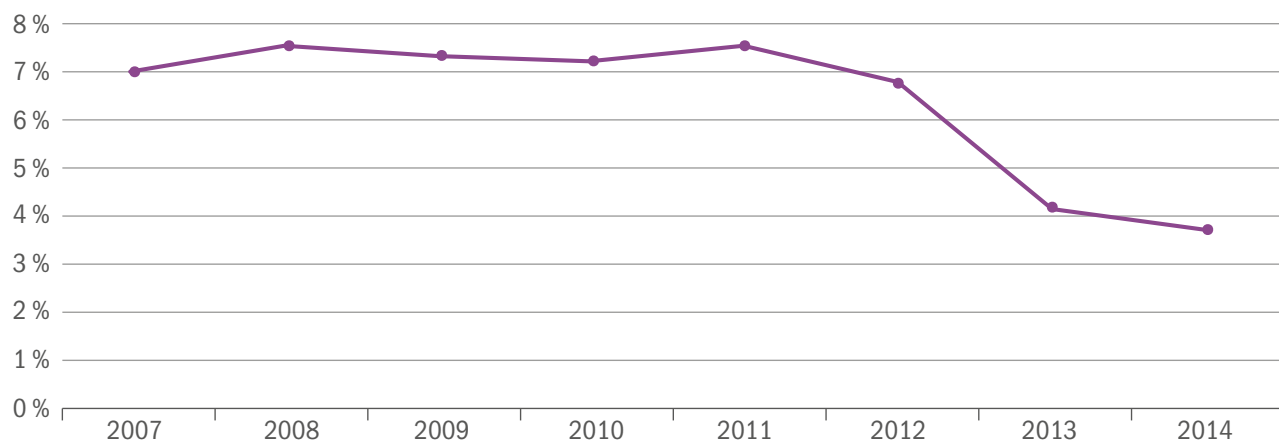
Omfanget av mobbing avtar med elevenes alder. Unntaket er en økning fra 8. til 9. og 10. trinn (figur 6.15). I 2013 var det flere jenter enn gutter som ble mobbet på ungdomstrinnet. I 2014 ser vi også denne tendensen, men det er kun på 9. trinn at det er flere jenter enn gutter som blir mobbet. Tidligere var det flere gutter enn jenter som ble utsatt for mobbing på alle trinn, selv om forskjellene har vært små (Wendelborg 2012).

Figur 6.13 Norske rektorsers tidsbruk fordelt på oppgaver. 2013. Prosent.



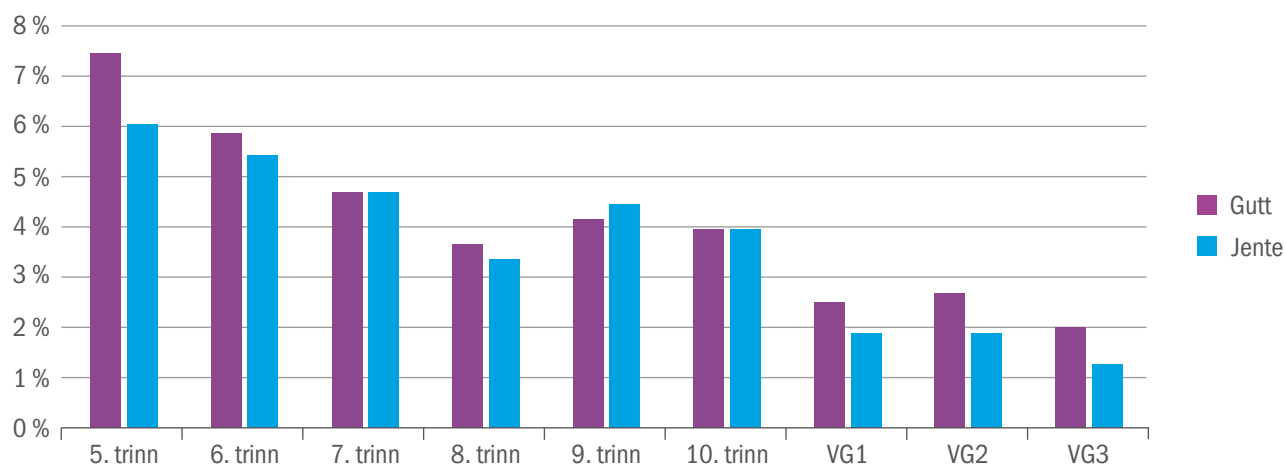
Kilde: TALIS 2013

Figur 6.14 Elever som oppgir at de mobbes. Utviklingen fra 2007 til 2014. Prosent.



Kilde: Elevundersøkelsen 2014

Figur 6.15 Gutter og jenter som blir mobbet fordelt på trinn.



Kilde: Elevundersøkelsen 2014

Lave mobbetall i videregående

Andelen elever som mobbes av andre elever, mer enn halveres fra barnetrinnene til videregående (figur 6.16). Andelen elever som oppgir at de blir mobbet av lærere eller andre voksne, er klart lavest på barnetrinnene, høyest på ungdomstrinnet og noe lavere på videregående. På videregående trinn er det flere som oppgir at de mobbes av lærere enn av elever i klassen.

Flere læringer enn elever i Vg3 opplever mobbing

Lærlingundersøkelsen viser at andelen læringer som mobbes i lærebedrift, er generelt lavere enn det nasjonale gjennomsnittet i skolen, men høyere enn

andelen som mobbes på Vg3. Det er en betydelig variasjon mellom fylker. I fylket med mest mobbing oppgir over tre ganger så mange læringer å bli mobbet som i fylket med minst mobbing (figur 6.17).

Færre opplever krenkelser

Den største endringen i Elevundersøkelsen 2013 var at elevene for første gang ble spurt om hvor ofte de utsettes for konkrete krenkelser. Dette er viktig informasjon vi ikke har hatt tidligere. 15 prosent svarer i 2014 at de har opplevd en eller flere typer krenkelser 2 til 3 ganger i måneden eller mer. Det er en nedgang på 6 prosentpoeng siden 2013. Å bli gjort narr av eller ertet

er den mest utbredte krenkelsen, etterfulgt av å bli holdt utenfor og å få negative kommentarer om utseende.

Fysiske krenkelser minst utbredt

Mer enn en av 10 elever (11 prosent) har blitt utsatt for en eller flere direkte verbale krenkelser 2 ganger i måneden eller oftere. Direkte verbale krenkelser innebærer skriftlig eller muntlig trakassering eller aggressiv atferd direkte mot offeret (Wendelborg 2015). Elever utsettes i tilsvarende omfang for relasjonelle krenkelser som å holdes utenfor eller å bli spredd rykter om (9 prosent). Fysiske krenkelser forekommer helt klart i minst grad. Omtrent 2 prosent av elevene utsettes for fysiske krenkelser som å bli slått, sparket eller holdt fast så en blir redd, flere ganger i måneden.

Effekt av mobbeprogrammer

NOVA har på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennomgått resultatene fra fire ulike mobbeprogrammer som har mottatt prosjektstøtte fra Utdanningsdirektoratet (Olweusprogrammet, Zero, Respekt og PALS). Forskerne har gjennomgått eksisterende studier og konkluderer med at alle programmene kan vise til positive resultater ett år etter implementering, og at ingen av

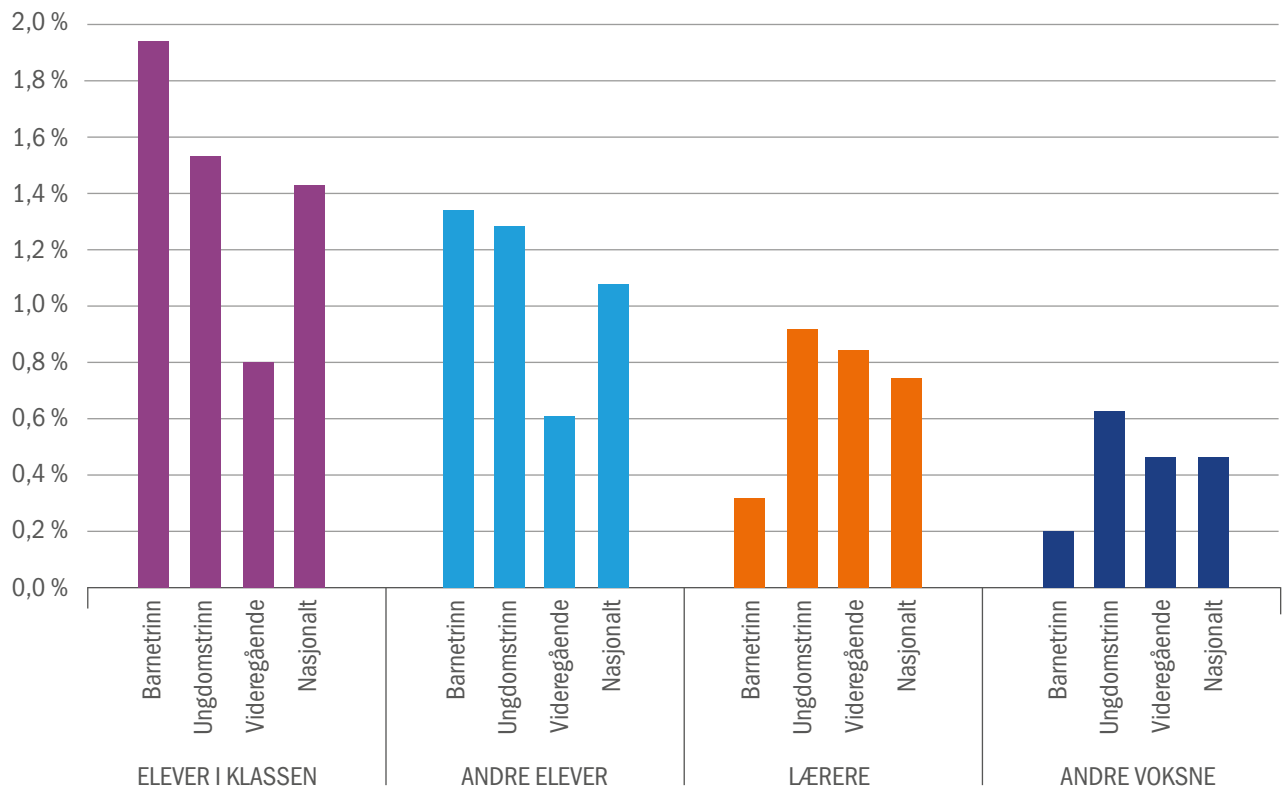
programmene ser ut til å ha hatt negative konsekvenser (Bakken m.fl. 2014). Dokumentasjonen er sterkest for Olweusprogrammet og svakest for PALS (ibid). Bakken og kolleger finner, i likhet med tidligere studier, at skoler er pragmatiske i sin tilpasning og bruk av programmene, heller enn de er tro til et bestemt programkonsept (Bakken m.fl. 2014; Lødding og Vibe 2010; Skoleverket 2011). Arbeid med mobbeprogrammer krever, og bidrar til, et felles fokus på skolene. Bakken og kolleger fremhever at eierforhold til egne tiltak og prosesser er viktig for endringsarbeid. Skolene tar selv styring og bruker de tiltakene de synes er best (Bakken m.fl. 2014).

Evaluering av satsingen Bedre Læringsmiljø

Gjennom satsingen Bedre Læringsmiljø (2009-2014) har Utdanningsdirektoratet ønsket å bidra til et mer systematisk og kunnskapsbasert arbeid med læringsmiljøet i norsk skole. Det overordnede målet med satsingen har vært at alle elever skal oppleve et inkluderende læringsmiljø som fremmer deres helse, trivsel og læring.

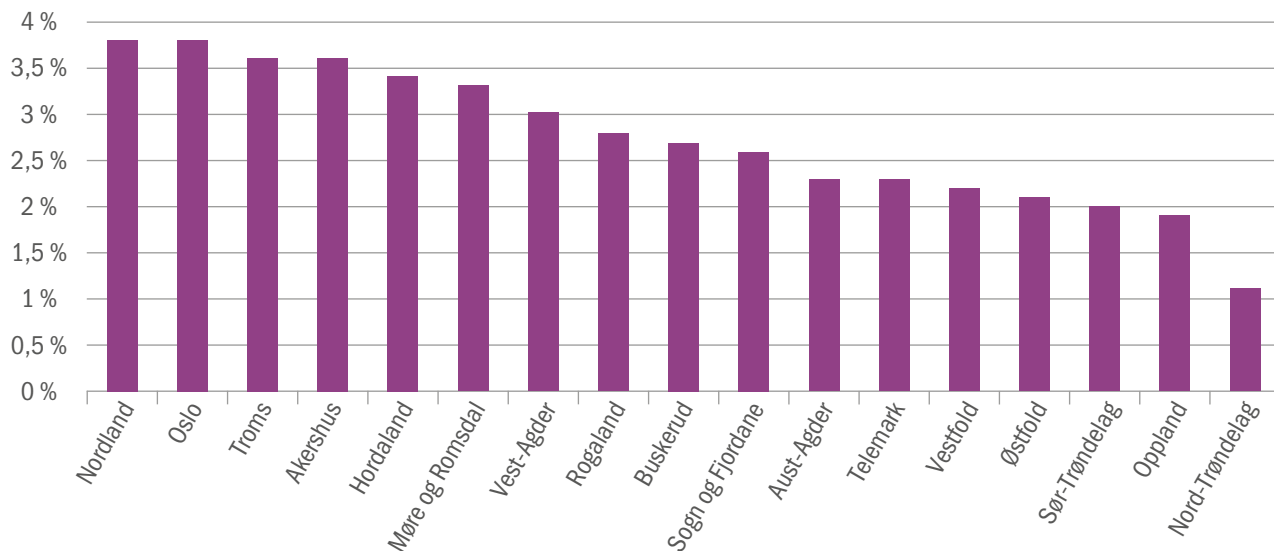
Evaluering av satsingen viser at den har bidratt til at skoler og skoleeiere jobber mer intensivt og systematisk

Figur 6.16 Elever som oppgir at de mobbes, fordelt etter hvem de mobbes av og trinn. Prosent.



Kilde: Elevundersøkelsen 2014

Figur 6.17 Læringer som oppgir at de mobbes, fordelt på fylke. 2014. Prosent.

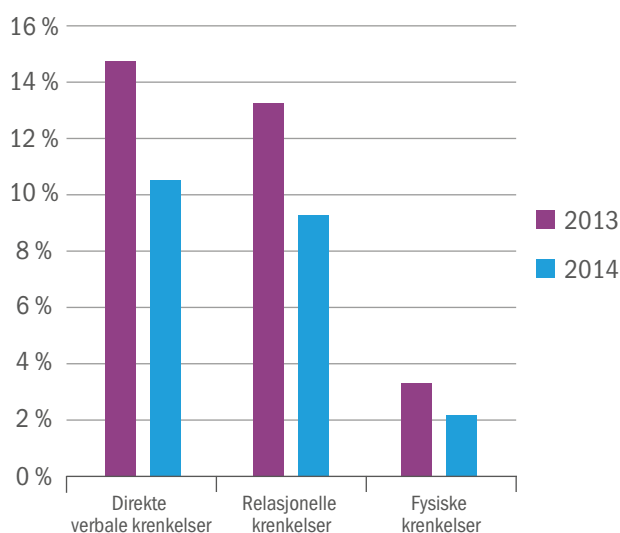


Kilde: Lærlingundersøkelsen 2014

med læringsmiljøet (Helgøy og Homme 2014). De aller fleste skoleeiere, skoleledere og lærere anerkjenner betydningen av et godt læringsmiljø for elevene. Et felles nasjonalt tilsyn har bidratt til å sette læringsmiljø på den lokale dagsordenen, og satsingen har medvirket til at mange skoleeiere inkluderer læringsmiljø i sine strategier og handlingsplaner. Skoleeiere har i dag fått på plass velutviklede og forsvarlige systemer for oppfølging og kontroll av skolene (ibid). Vi ser også en forbedring i tallene på krenkelse og mobbing fra Elevundersøkelsen, og både Elevundersøkelsen og PISA-undersøkelsene viser at det har blitt mer arbeidsro i norske klasserom.

I satsingen Bedre Læringsmiljø har det blitt gjennomført utviklingsprosjekter ved 86 skoler. Evaluering av satsingens lokale utviklingsprosjekter viser ingen tydelig forbedring i elevenes opplevelse av læringsmiljøet hos prosjektskolene sammenlignet med skoler som ikke deltok i satsingen. Forskerne kan ikke utelukke at prosjektet har hatt positiv betydning for andre forhold på skolene, enn det de målbare resultatene kan fortelle oss. Videre mener forskerne at det er mulig at satsingen har hatt generell påvirkning på alle skoler, også de som ikke har deltatt i et bestemt prosjekt. Dette kan ha bidratt til at prosjektskolene ikke skiller seg ut med tydelig bedre utvikling i perioden (Helgøy og Homme 2014).

Figur 6.18 Elever som opplever krenkelser fordelt på typen krenkelse. Utvikling fra 2013 til 2014. Prosent.



Kilde: Wendelborg 2015

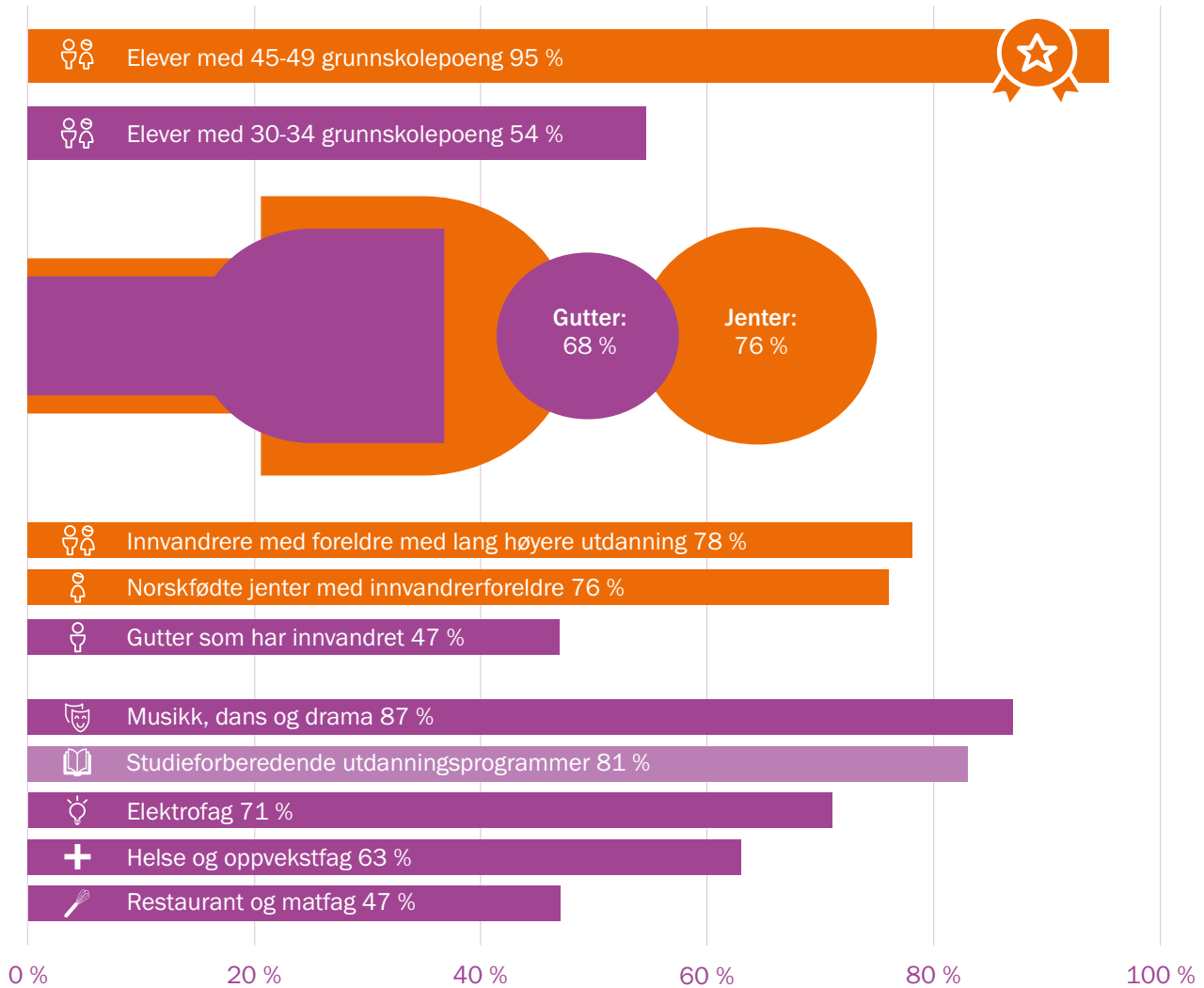


Gjennomføring

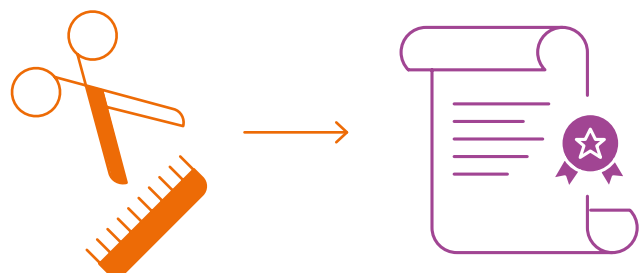
Et av hovedmålene med grunnopplæringen er at alle elever og lærlinger som er i stand til det, skal fullføre videregående opplæring. I dette kapittelet kan du lese at de fleste fullfører, men at Norge likevel ligger et stykke bak gjennomsnittet for OECD-landene.

Kapittelet tar for seg årsaker til forskjeller i gjennomføring. Du får også vite mer om sysselsettingen av nyutdannede fagarbeidere, og hva vi vet om de som slutter i videregående opplæring.

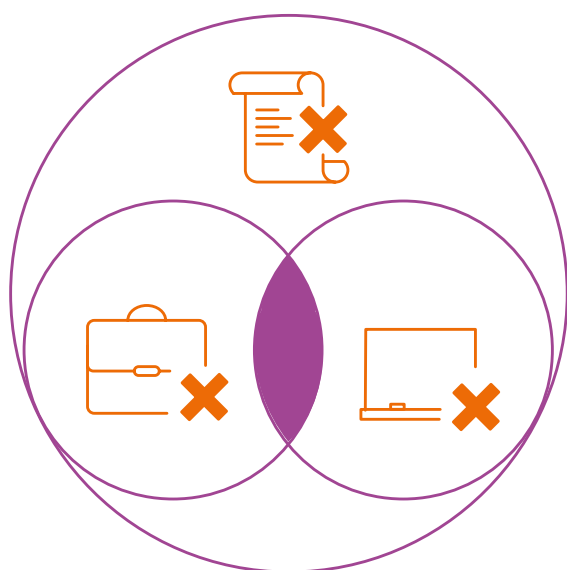
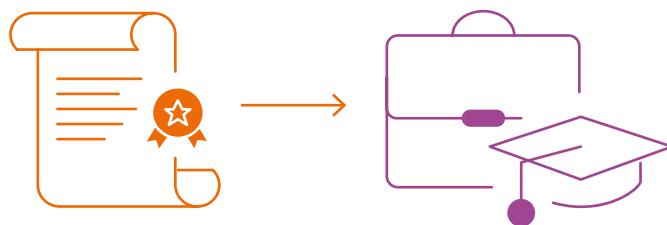
Andelen som fullfører og består videregående opplæring på normert tid + to år er stabil over tid, men det er store forskjeller mellom ulike grupper.



4 av 5 lærlinger tar fagbrev innen 5 år. De fleste bruker i overkant av to år på å ta fagbrev.

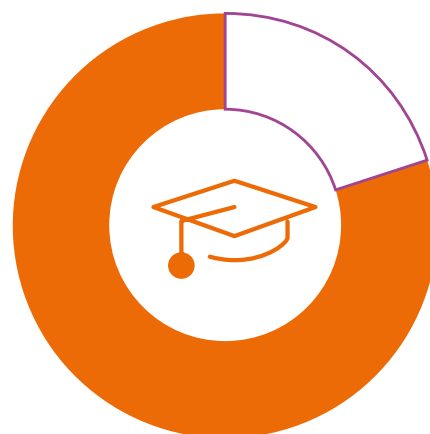


8 av 10 lærlinger er i arbeid året etter at de tok fag-/svennebrev. 1 av 10 er i utdanning.



7 prosent av ungdommer mellom 16 og 24 år har ikke fullført videregående opplæring, og er heller ikke i videregående opplæring eller i jobb.

I Norge er det gode muligheter til å vende tilbake og fullføre opplæringen som voksne. 80 prosent av alle 30-åringer har fullført videregående opplæring.



7.1 De fleste fullfører videregående opplæring

Gjennomføring

Et av sektormålene for grunnopplæringen er at alle elever og lærlinger som er i stand til det, skal gjennomføre videregående opplæring.

Vi måler gjennomføring i løpet av et visst tidsspenn. Det vanligste er å måle gjennomføring 5 og 10 år etter påbegynt Vg1, eller etter normert tid + 2 år. Normert tid + 2 år vil i statistikken si etter 5 år for studieforberedende utdanningsprogrammer og 6 år for yrkesfaglige utdanningsprogrammer.

Normert tid + 2 år er det som i størst grad representerer elevenes rett til videregående opplæring (jmfør opplæringsloven § 3-1). Derfor er det dette tidsløpet vi i hovedsak vil bruke for å måle gjennomføring i dette kapitlet. Når vi skriver fullført etter 5/6 år, mener vi altså 5 år for studieforberedende og 6 år for yrkesfaglige utdanningsprogrammer.

I kapitlet brukes fullført om elever og lærlinger som har bestått alle årstrinn i videregående opplæring og oppnådd vitnemål eller fag- eller svennebrev.

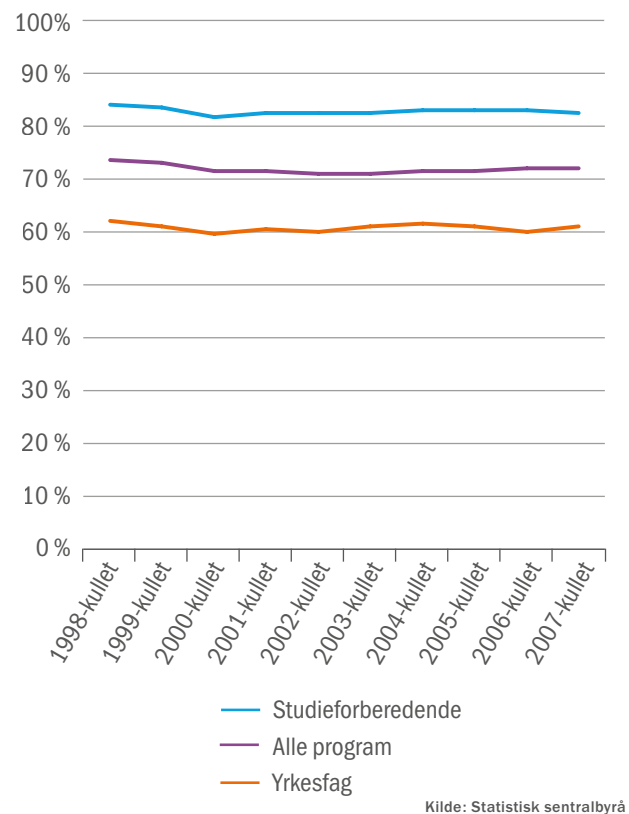
Fullført, men ikke bestått brukes om elever som har fullført Vg3, og lærlinger som har fullført læretiden, men som mangler karakter i ett eller flere fag. Dette gjelder også de som har fullført sitt planlagte løp.

72 prosent av elevene fullfører innen 5/6 år

72 prosent av elevene som begynte i videregående opplæring i 2007 (2007-kullet), fullførte innen 5/6 år. Denne andelen har ligget stabilt mellom 70 og 74 prosent siden 1994-kullet. Fullføringsandelen har vært stabil både på studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer.

Fullføringsandelen er høyere på studieforberedende utdanningsprogrammer enn den er på yrkesfaglige utdanningsprogrammer. 83 prosent av elevene som begynte i et studieforberedende utdanningsprogram i

Figur 7.1 Elever og lærlinger som har fullført videregående opplæring innen fem/seks år, fordelt på studieretning. Utviklingen fra 1998-kullet til 2007-kullet. Prosent.



2007, fullførte innen 5 år. For yrkesfaglige utdanningsprogrammer var andelen 61 prosent etter 6 år.

Dersom vi måler etter 10 år, øker andelen som fullfører med 6 prosentpoeng. Her er det stor variasjon mellom fylkene. I Finnmark og Nordland øker fullføringsandelen med 8 prosentpoeng etter 10 år, mens andelen kun øker med 1 prosentpoeng i Hedmark.

Elever på yrkesfag bruker i størst grad mer enn 5/6 år på å fullføre. I 2003-kullet hadde 88 prosent av elevene som begynte på studieforberedende, og 68 prosent av elevene som begynte på yrkesfag, fullført etter 10 år. Andelen øker mer for gutter enn for jenter, både på studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer.

Med en fullføringsandel på 72 prosent to år etter normert tid, er Norge blant landene med lavest gjennomføring i videregående opplæring. I OECD-landene har i snitt 87 prosent av elevene gjennomført to år etter normert tid. Det er særlig på yrkesfaglige utdanninger at gjennomføringen er lav i Norge. Her gjennomfører 61 prosent av norske elever innen to år etter normert tid, mens gjennomsnittet er 79 prosent i OECD.

7.2 Årsaker til forskjeller i gjennomføring

Karakterer fra grunnskolen har svært stor betydning for om elevene fullfører videregående opplæring

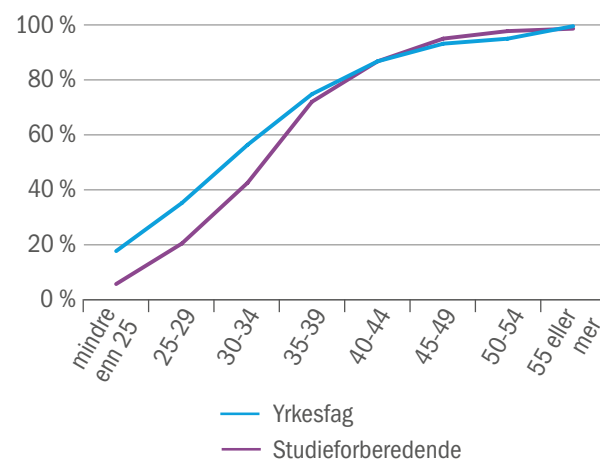
Svake prestasjoner i grunnskolen er den klart viktigste enkeltforklaringen på frafall i videregående opplæring. Det viser blant annet en gjennomgang Sletten og Hyggen har gjort av de fleste viktigste studier fra de nordiske landene (2013). Samtidig har familiebakgrunn en indirekte effekt gjennom at elever som har foreldre med høyere utdanning, i gjennomsnitt får bedre karakterer i grunnskolen enn elever med foreldre uten høyere utdanning. Se kapittel 5 om læringsresultater.

Hovedmønsteret er at elever med likt antall grunnskolepoeng har omtrent like stor sannsynlighet for å fullføre enten de går på yrkesfag eller på studieforberedende. Elever med få grunnskolepoeng fullfører likevel i litt større grad i yrkesfagene enn i de studieforberedende utdanningsprogrammene. Det er særlig innen utdanningsprogrammer med en velfungerende og godt forankret læringordning, for eksempel bygg- og anleggsteknikk, elektrofag og teknikk og industriell produksjon, at elever med svake resultater fra grunnskolen ser ut til ha best forutsetninger for å lykkes.

Foreldrenes utdanningsnivå har ulik betydning i de ulike fylkene

Andelen som fullfører videregående opplæring innen 5/6 år, varierer mye mellom fylkene (figur 7.3). Lavest

Figur 7.2 Fullført videregående opplæring innen fem/seks år, fordelt på antall grunnskolepoeng. 2007-kullet. Prosent.



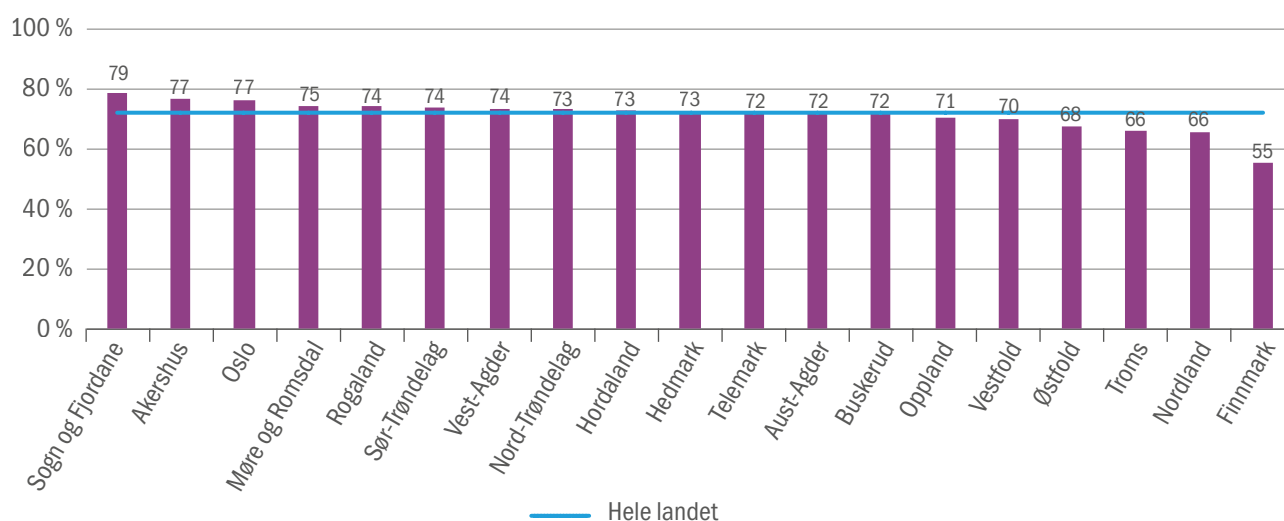
Kilde: Statistisk sentralbyrå

andel er det i Finnmark med 55 prosent, mens Sogn og Fjordane ligger høyest med 79 prosent.

Sogn og Fjordane har en høy fullføringsandel også når vi tar hensyn til foreldrenes utdanningsnivå. Ser vi på elever der foreldrenes høyeste utdanningsnivå er videregående opplæring, har 76 prosent av elevene fra Sogn og Fjordane fullført innen 5/6 år, mens andelen er 49 prosent i Finnmark.

Når vi ser på elever med like mange grunnskolepoeng er det store forskjeller mellom fylkene i andelen som fullfører. Av elever med mellom 30 og 34 grunnskolepo-

Figur 7.3 Fullført videregående opplæring innen fem/seks år, fordelt på fylke. 2007-kullet. Prosent.



Kilde: Statistisk sentralbyrå

eng, har 33 prosent fullført i Finnmark, mens andelen er 60 prosent i Rogaland.

Det er vanskelig å si hva disse forskjellene mellom fylkene kan skyldes. Forskningsprosjektet Lærende regioner undersøker hvorfor elevene i Sogn og Fjordane presterer på topp i nasjonale prøver, selv om inntekts- og utdanningsnivået i fylket er lavere enn gjennomsnittet (Forskningsrådet 2014).

Jenter fullfører i større grad enn gutter

76 prosent av jentene i 2007-kullet fullførte videregående opplæring innen 5/6 år, mens andelen var 68 prosent for guttene.

En viktig forklaring på at gutter i mindre grad enn jenter fullfører videregående opplæring, er at de har gjennomsnittlig svakere skoleprestasjoner fra grunnskolen, slik du kan lese i kapittel 5.

Ser vi på fullføring etter 10 år, er differansen mellom gutter og jenter redusert til 4 prosentpoeng.

Elever med innvandrerbakgrunn fullfører i litt mindre grad enn øvrige elever

Ungdommer med innvandrerbakgrunn tar i stadig større grad videregående opplæring. Ungdommer med innvandrerbakgrunn er enten innvandrere (ungdom som selv har innvandret) eller ungdommer som er født i Norge og har to foreldre som er født i utlandet. Vi skiller ikke mellom ulike landbakgrunn. 72 prosent av innvandrerne i alderen 16-18 år var i videregående opplæring i 2014, en økning fra 64 prosent i 2010. 92 prosent av norskfødte med innvandrerforeldre i alderen 16-18 år var i videregående opplæring i 2014. Det er en like høy andel som i befolkningen for øvrig (Statistisk sentralbyrå). I 1994 var den samme andelen 74 prosent (Støren m.fl. 2007).

Elever med innvandrerbakgrunn fullfører videregående opplæring i litt mindre grad enn øvrige elever (2007-kullet). Fullføringsprosenten er 69 for norskfødte av innvandrerforeldre, og 56 for elever som selv har innvandret (se figur 7.4).

Innvandrerens fullføringsandel øker med botid i Norge. De som har bodd i Norge i 13 år eller mer, har like høy fullføring som norskfødte med innvandrerforeldre. Bildet er et litt annet for de med kort botid i Norge. Snaut halvparten av innvandrerne som kom til Norge i ungdomsskolealder, har fullført og bestått videregående opplæring innen de fylte 30 år. Av de som kom til Norge i alderen 16-18 år, var det 30 prosent som hadde fullført og bestått videregående opplæring innen de var 30 år.

Totalt sett er forskjellene i fullføringsandel mellom norskfødte med innvandrerforeldre og øvrige elever relativt liten (4 prosentpoeng). Forskjellen mellom norskfødte med innvandrerforeldre og innvandrere er 13 prosentpoeng.

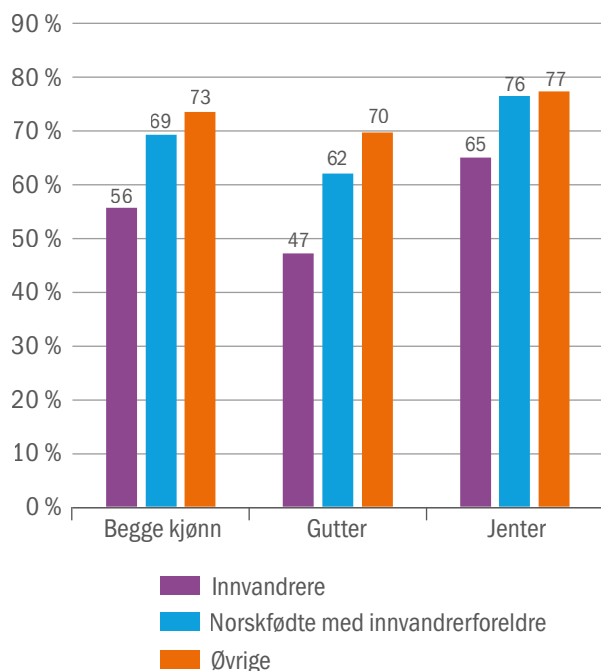
Jenter med innvandrerbakgrunn fullfører i større grad enn gutter med innvandrerbakgrunn

Norskfødte jenter med innvandrerforeldre fullfører i like stor grad som jenter i befolkningen for øvrig (figur 7.4). Norskfødte gutter med innvandrerforeldre har derimot betydelig lavere fullføringsandel enn både norskfødte jenter og gutter i befolkningen for øvrig. Den største kjønnsforskjellen finner vi mellom innvandregutter og innvandrerjenter.

Sosial bakgrunn og karakterer har betydning også for elever med innvandrerbakgrunn

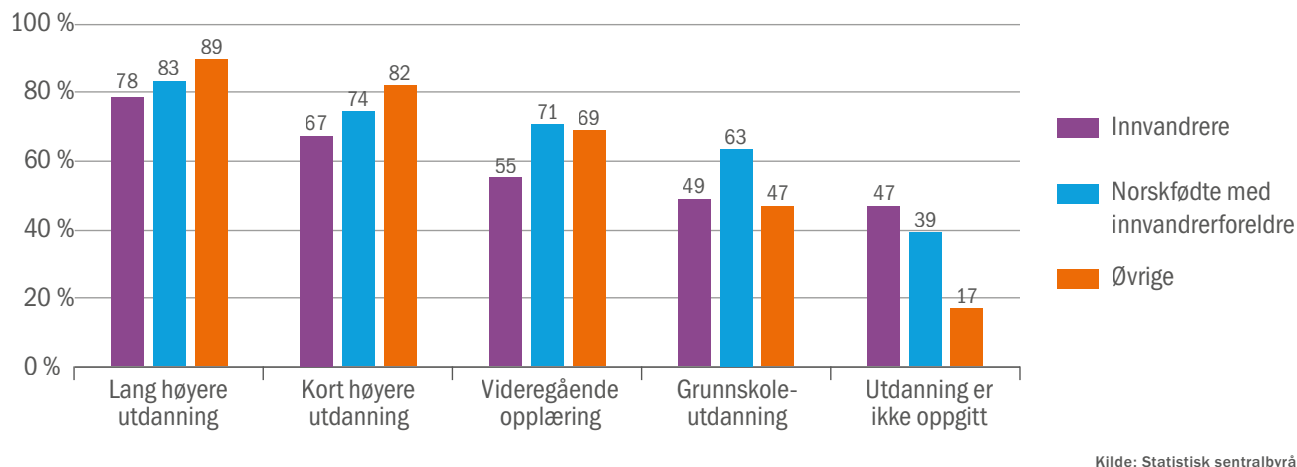
Det er sterk sammenheng mellom foreldres utdanningsnivå (figur 7.5) og andelen som fullfører også for elever med innvandrerbakgrunn. Det ser imidlertid ut til å være større

Figur 7.4 Fullført videregående opplæring innen fem/seks år for innvandrere, norskfødte med innvandrerforeldre og øvrige. 2007-kullet. Prosent.



Kilde: Statistisk sentralbyrå

Figur 7.5 Fullført videregående opplæring innen fem/seks år for innvandrere, norskfødte med innvandrerforeldre og øvrige fordelt på foreldrenes høyeste fullførte utdanning, 2007-kullet. Prosent.



sosial mobilitet hos elever med innvandrerbakgrunn enn ellers i befolkningen. Det vil si at det er en større tendens til at elever med innvandrerbakgrunn tar høyere utdanning enn sine foreldre. I gruppen elever der foreldre kun har grunnskoleutdanning, ser vi at norskfødte med innvandrerforeldre fullfører i betydelig høyere grad enn øvrige elever. Også elever som selv har innvandret, fullfører i litt større grad enn øvrige elever som har foreldre med grunnskole som høyeste utdanning, på tross av at mange i innvandrergruppen har kort botid i Norge.

Innvandrere hadde i gjennomsnitt 6,8 færre grunnskolepoeng enn øvrige elever skoleåret 2012-13. Norskfødte av to innvandrerforeldre har bare 1,6 grunnskolepoeng færre enn øvrige elever. Karakternivået fra

grunnskolen forklarer mye av forskjellen i fullføringsandel mellom elever med innvandrerbakgrunn og øvrige elever. Elever med innvandrerbakgrunn og øvrige elever med samme karakternivå og samme sosiale bakgrunn, fullfører i like stor grad videregående opplæring. Norskfødte med innvandrerforeldre fullfører i større grad enn øvrige elever med samme sosiale bakgrunn og likt karakternivå fra grunnskolen (Falch m.fl. 2010). Tidligere forskning har vist at elever med innvandrerbakgrunn jobber mer med lekser, og i større grad planlegger å ta høyere utdanning enn øvrige elever. Et ekstra driv hos elever med innvandrerbakgrunn vil altså kunne kompensere for andre faktorer og bidra til mindre forskjeller fra øvrige elever (Bakken 2014, Bakken 2003).

7.3 Mange som ikke fullfører, gjennomfører deler av opplæringen

1 av 4 som begynte i videregående opplæring i 2007, sluttet i videregående opplæring uten å ha fullført etter 5/6 år. Flesteparten av disse har gjennomført deler av opplæringen og oppnådd en grunnkompetanse som de senere kan bygge på til full videregående kompetanse (figur 7.6). De 17 500 ungdommene i 2007-kullet som ikke hadde fullført og bestått innen 5/6 år, fordelte seg slik:

- 2400 var fortsatt i videregående opplæring.
- 4400 hadde fullført, men ikke bestått.
- 4100 hadde bestått Vg2.
- 3600 hadde bestått Vg1.
- 2900 hadde vært i videregående opplæring uten å bestå noen av trinnene.

7 prosent av elevene på studieforbereidende fullførte alle trinn, men strøk i ett eller flere fag. Andelen er den samme som for yrkesfag, hvor det også er en større andel som faller fra på tidligere trinn.

Etter 10 år har minst 40 prosent av de som enten hadde fullført uten å bestå, eller som fortsatt var i videregående opplæring etter 5/6 år, fullført videregående opplæring med vitnemål eller fag- eller svennebrev.

Selv om hovedmålet er at ungdom fullfører videregående opplæring med vitnemål eller fag- eller svennebrev, er det også et mål at de som ikke fullfører, oppnår høyest mulig kompetanse. Vi vet for eksempel at i hvilken grad elevene får jobb, varierer etter hvor langt elevene

har kommet i opplæringen (Markussen 2014). De med Vg1 er i større grad sysselsatt enn de med grunnskole, og de med Vg2 i større grad enn de med Vg1. De som har fullført og bestått, er i enda større grad sysselsatt.

Resultater fra grunnskolen har stor betydning for hvor langt ungdommen kommer i opplæringsløpet før de slutter. Nær 40 prosent av ungdommene med mindre enn 25 grunnskolepoeng, har ikke oppnådd noen delkompetanse etter 5/6 år i videregående opplæring. Det vil si at de ikke har kommet lenger enn til å delta i Vg1.

Elever med innvandrerbakgrunn fullfører i litt større grad enn øvrige elever hele løpet uten å bestå. Dette gjelder 13 prosent av innvandrerne og 14 prosent av norskfødte med innvandrerforeldre, mens andelen er 6 prosent blant elever uten innvandrerbakgrunn.

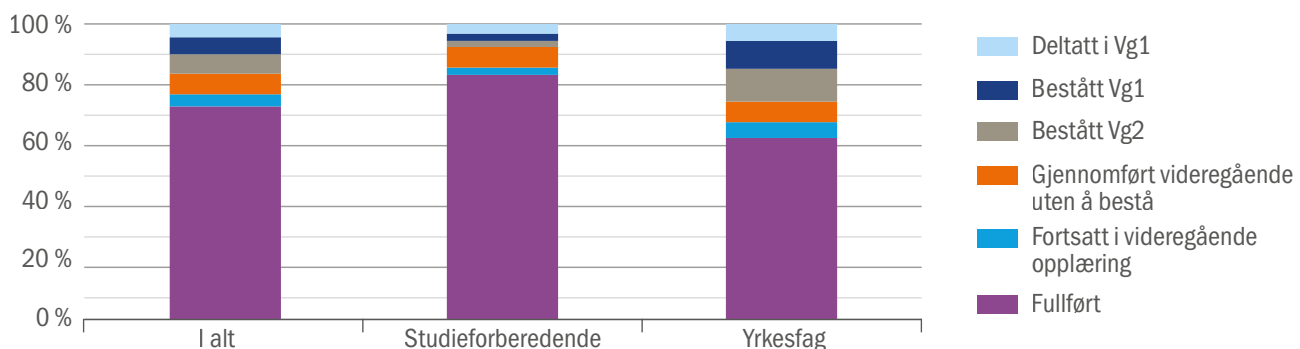
7.4 Omveier i videregående opplæring

De aller fleste elevene som går ut av grunnskolen, begynner direkte i videregående opplæring. Nær 98 prosent av 16-åringene som avsluttet grunnskolen våren 2013, var i videregående opplæring 1. oktober samme år.

De aller fleste av de som begynner på Vg1, fortsetter på Vg2 året etter. 84 prosent av dem fortsetter på Vg2, 7 prosent repeterer Vg1, mens 9 prosent er ute av videregående opplæring.

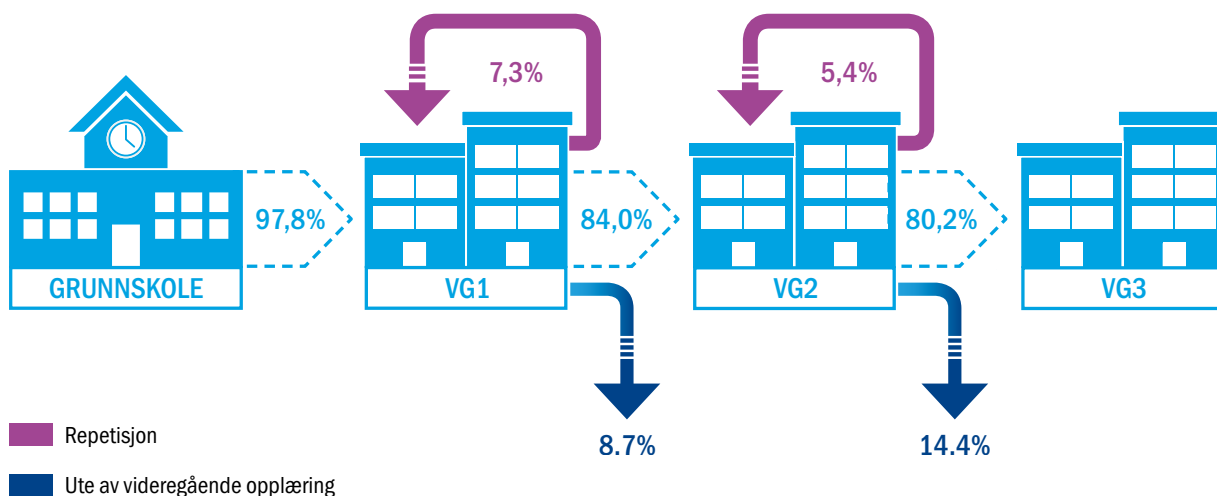
Etter Vg2 begynner 80 prosent på Vg3 eller i lære, og dette har ikke endret seg særlig siste årene. 5 prosent tar Vg1 eller Vg2 på nytt, mens 14 prosent ikke er i videregående opplæring. De fleste av de som ikke fortsetter

Figur 7.6 Kompetanseoppnåelse innen fem/seks år, fordelt på studieforbereidende og yrkesfag. 2007-kullet. Prosent.



Kilde: Statistisk sentralbyrå

Figur 7.7 Overganger til og gjennom videregående opplæring, 2013. Prosent.



Kilde: Statistisk sentralbyrå

i videregående opplæring direkte etter Vg2, har gått på yrkesfag, noe som viser viktigheten av tilgang til læreplasser. Overgangen til læreplass ser vi nærmere på nedenfor.

Figuren under gir mer detaljert informasjon om hvordan ungdommene beveget seg gjennom utdanningssystemet mellom skoleåret 2012-13 og 2013-14, og viser hvor i utdanningsløpet hovedutfordringene ligger.

Mange yrkesfagelever slutter i overgangen til læreplass

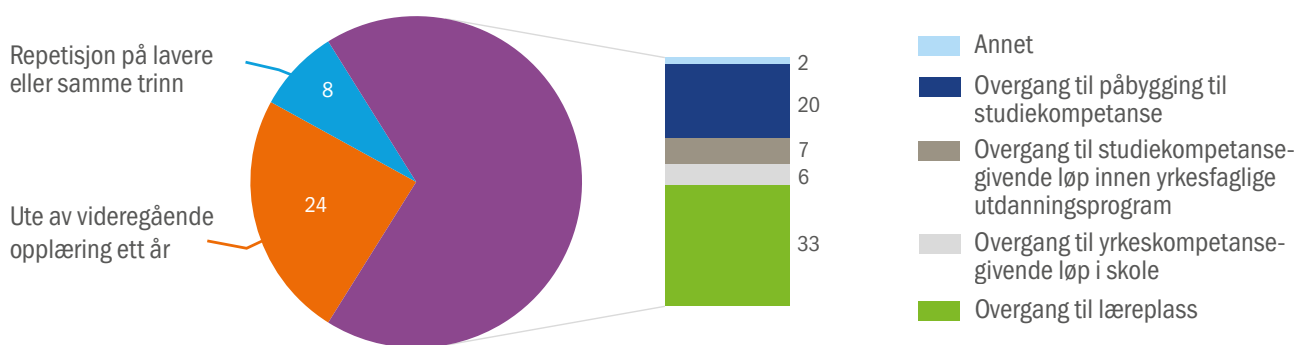
1 av 4 yrkesfagelever på Vg2 skoleåret 2012-13 var

ikke i videregående opplæring skoleåret etter (figur 7.8).

Bare 1 av 3 elever på yrkesfag begynte direkte i lære etter avsluttet Vg2. Totalt fortsatte 46 prosent på et løp innenfor yrkesfagsstrukturen, enten direkte i lære eller i skole.

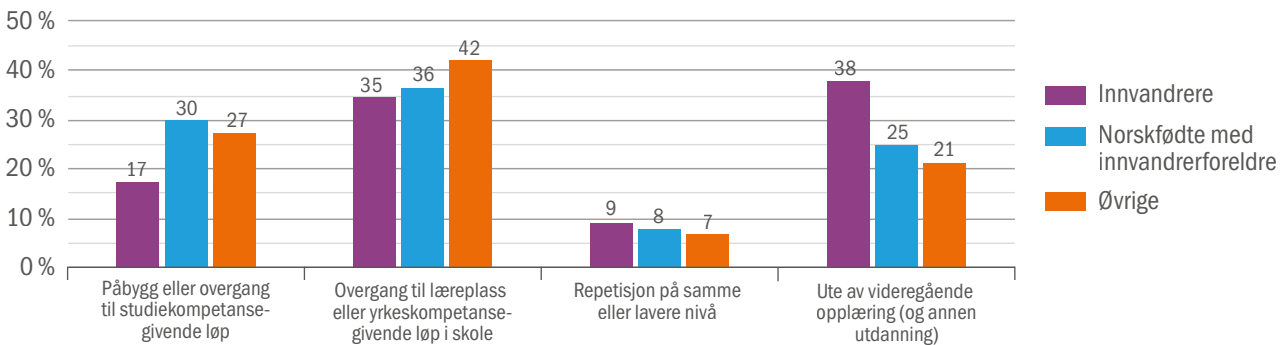
20 prosent av elevene som gikk i yrkesfaglig Vg2, fortsatte på påbygging til generell studiekompetanse. Vi vet at dette er et planlagt valg for mange elever (Markussen og Gloppen 2012). De siste årene har mange fylker strammet inn på tilbudet, slik at færre har anledning til å ta påbygging. I etterkant av innstramningen har det vært en nedgang i antallet som søker påbygging etter

Figur 7.8 Overganger fra yrkesfaglig Vg2 til tredje opplæringsår, 2013. Prosent



Kilde: Utdanningsdirektoratet (Skoleporten)

Figur 7.9 Overganger fra yrkesfaglig Vg2 til tredje opplæringsår fordelt på innvandrerbakgrunn. 2014. Prosent.



Kilde: Statistisk sentralbyrå

Vg2. Helse- og oppvekstfag og service og samferdsel er de utdanningsprogrammene som har størst andel elever som fortsetter på påbygging etter Vg2.

Innvandrere ser ut til å ha større problemer med å få læreplass

35 prosent av elever med innvandrerbakgrunn begynte i 2014 i lære eller i yrkeskompetansegivende løp i skole direkte etter yrkesfaglig Vg2 (figur 7.9). Det er litt færre enn øvrige elever, der prosentandelen var 42 prosent.

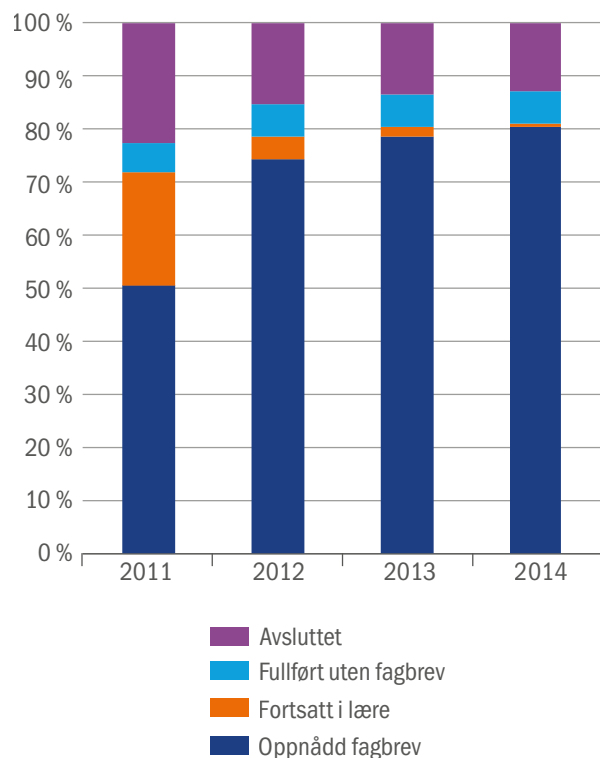
Et mønster ser ut til å være at norskfødte av innvandrerforeldre i større grad enn innvandrere og øvrige tar påbygg eller andre studiekompetansegivende løp etter yrkesfaglig Vg2. I denne gruppen er det derfor ikke så mange flere som er ute av videregående opplæring etter Vg2 på yrkesfag enn øvrige elever. Derimot er 38 prosent av innvandrerne ute av videregående opplæring etter å ha fullført Vg2, en nesten dobbelt så høy andel som for øvrige elever. Ut fra disse tallene kan det se ut til at innvandrere dropper ut fordi de har større problemer med å få læreplass.

7.5 De fleste lærlinger oppnår fag- eller svennebrev

Bare 1 av 3 begynner i lære året etter at de var elever i et yrkesfaglig utdanningsprogram på Vg2. For å oppnå fag- eller svennebrev må lærlingene fullføre læretiden og bestå fagprøven.

Indikatoren for gjennomføring av læretiden tar utgangspunkt i kullene med nye lærlinger, og undersøker status for disse i årene etter at de hadde status som ny

Figur 7.10 Status for lærlinger to til fem år etter påbegynt læretid. 2009-kullet.

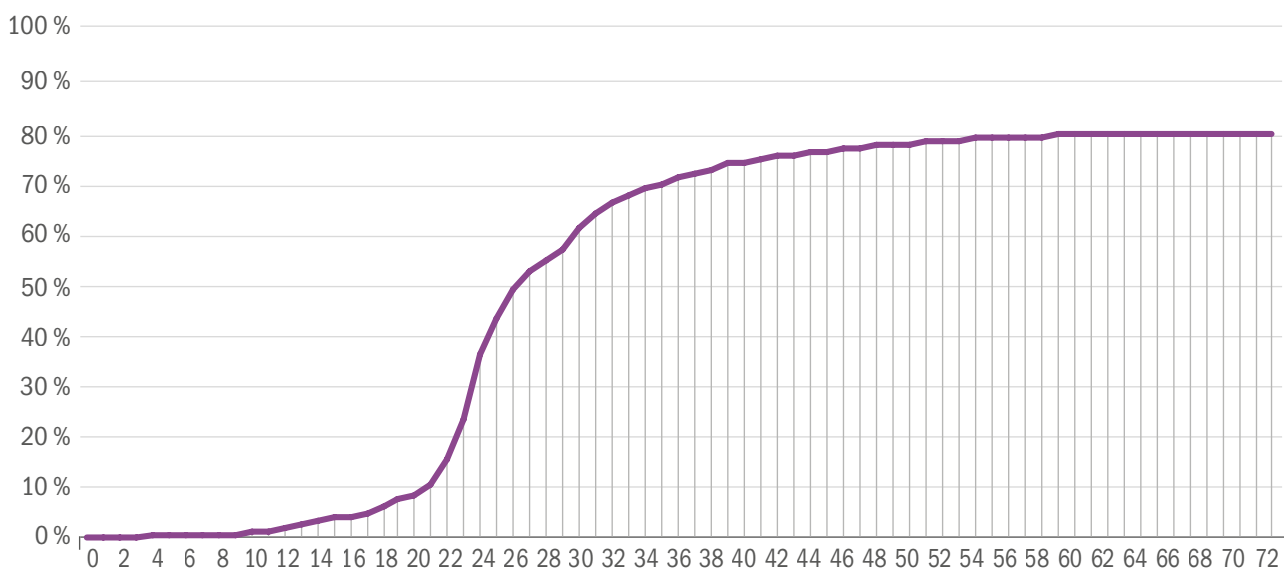


Kilde: Utdanningsdirektoratet

Status måles 1. oktober.

lærling. 2009-kullet med nye lærlinger er de som begynte lærekontrakten sin i tidsrommet 1. oktober 2008 til 30. september 2009.

Figur 7.11 Kumulativ andel lærlinger oppnådd fag-/svennebrev, fordelt på måneder fra begynt læretid. 2009-kullet.



Kilde: Utdanningsdirektoratet

4 av 5 lærlinger tar fagbrev innen 5 år

Som vi har sett, er det flere innen yrkesfag enn studieforberedende som bruker mer enn 5/6 år på å fullføre. Mye av denne «tregheten» kan forklares med at mange bruker mer enn normert tid på å fullføre læretiden med fag- eller svennebrev.

Halvparten av lærlingene i 2009-kullet har bestått fag- eller svenneprøven per 1. oktober 2011. Innen 3 år har andelen økt til 75 prosent, mens den deretter flater ut. 80 prosent har oppnådd fag- eller svennebrev innen 2014.

13 prosent av lærlingene har avsluttet før fullført læretid uten å bestå.

De fleste bruker i overkant av 2 år på å ta fagbrev

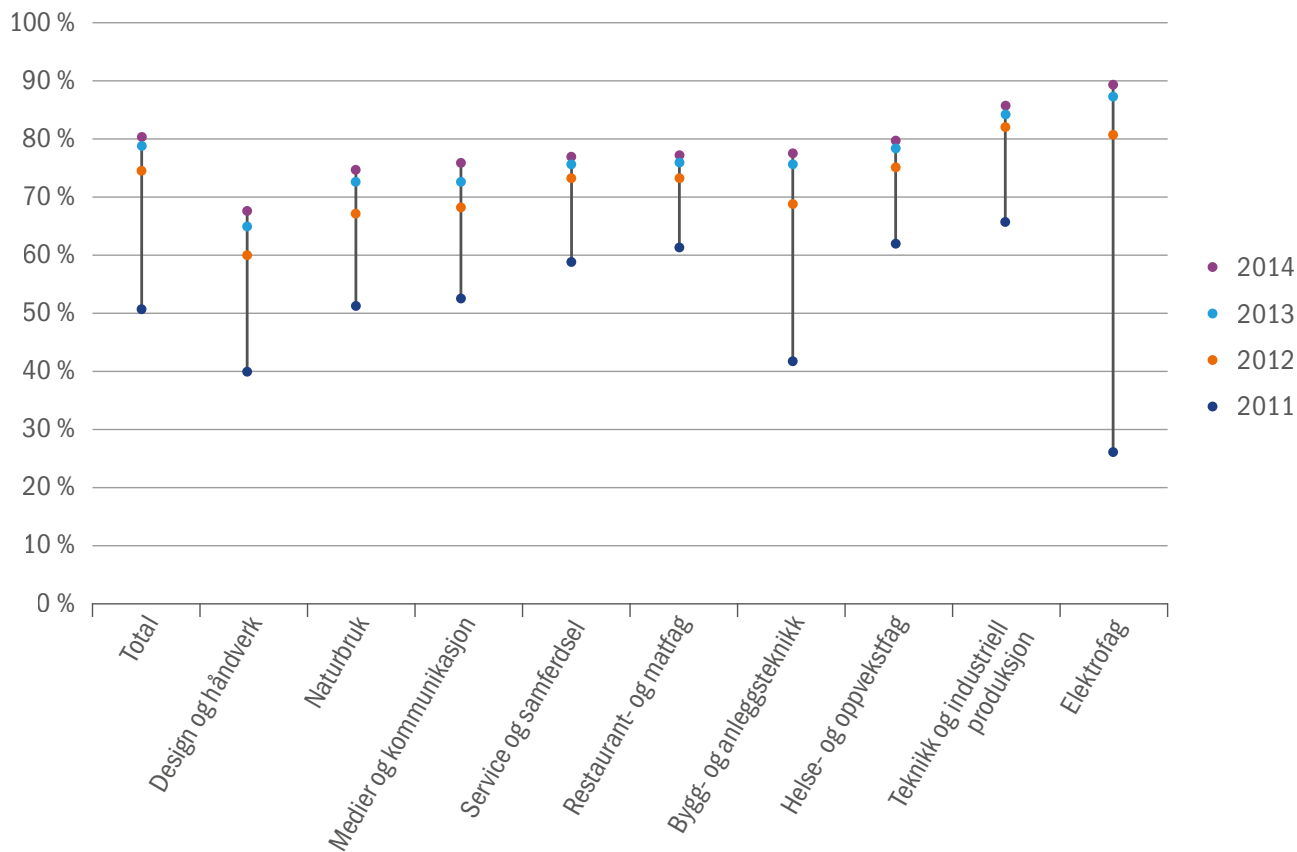
Mange av lærlingene oppnår fagbrev rundt 24 måneder etter at kontraktsperioden begynte. Det skjer mye i de påfølgende månedene.

Den relativt store økningen i oppnådd fagbrev fra 2 til 3 år etter oppstart kan skyldes flere forhold. Én viktig faktor er at det finnes lærefag hvor læretiden er lenger enn 2 år. Det er derfor mange som ikke har mulighet til å ta fagbrevet på så kort tid. Elektrofag, som har flere lange læreløp, har for eksempel lavest fullføring etter 2 år, men høyest etter 4 og 5 år. Andre bruker lenger tid enn normert på læretiden, blant annet på grunn av midlertidige avbrudd i læretiden, forsinkelser i avviklingen av fag-/svenneprøven, eller stryk på første forsøk.

Elektrofag har høyest andel lærlinger som fullfører med fagbrev

Det er betydelige forskjeller mellom utdanningsprogrammene i hvor mange som får fagbrev, og hvor fort de får det. I elektrofag har 89 prosent av lærlingene bestått fag- eller svenneprøven etter 5 år, mens andelen er 68 prosent i design og håndverk. I kapittel 5 kan du lese mer om resultater av fag- og svenneprøver.

Figur 7.12 Lærlinger som har oppnådd fagbrev to til fem år etter påbegynt lære, fordelt på utdanningsprogram. 2009-kullet. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet

Status måles 1. oktober

7.6 Sysselsetting av nyutdannede fagarbeidere

I forrige delkapittel viste vi hvor stor del av lærlingene som oppnår fag- eller svennebrev. I dette delkapittelet skal vi se hvordan det går med dem som har oppnådd fag- eller svennebrev.

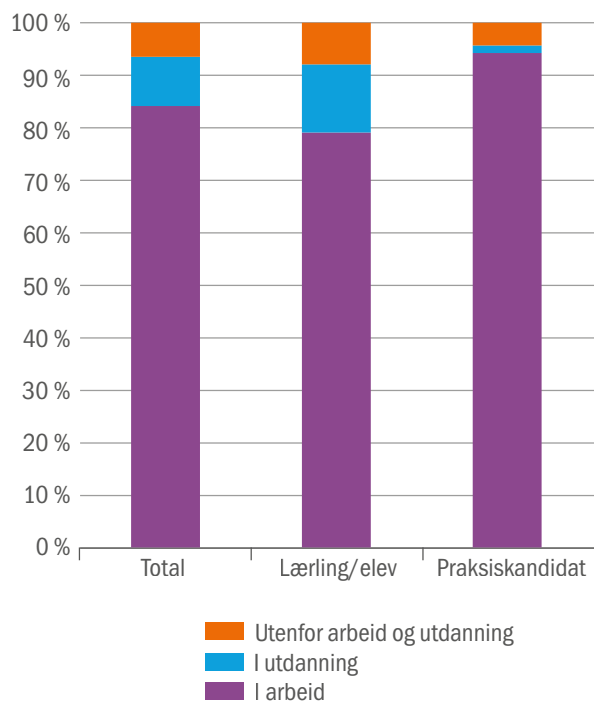
Praksiskandidater er i jobb etter oppnådd fag- eller svennebrev

I perioden 1. oktober 2012 til 30. september 2013 fikk 14 500 kandidater fagbrev som lærling eller elev, mens 6500 var praksiskandidater. Nesten alle praksiskandidater var i arbeid første år etter at de avla fagprøven (figur 7.13). Praksiskandidater er personer som har tilstrekkelig arbeidserfaring til å gå opp til

prøve uten forutgående læretid. Omtrent 4 av 5 av lærlingene var i arbeid høsten 2013. Blant disse var det også en relativt stor andel som var i utdanning (13 prosent).

Andelen praksiskandidater som er i arbeid etter oppnådd fagbrev, er gjennomgående høy i alle fylker og i alle utdanningsprogrammer. Fordi praksiskandidatene hovedsakelig er voksne som har jobb før de tar fagbrev, er det i et gjennomføringsperspektiv mer interessant å fokusere på hvordan sysselsettingssituasjonen er for lærlingene som har oppnådd fagbrev. I resten av delkapittelet er det derfor denne gruppen vi ser på.

Figur 7.13 Sysselsettingsstatus i november 2013 for fagarbeidere som tok fag-/svennebrev 2012-13, fordelt på kandidattype. Prosent.



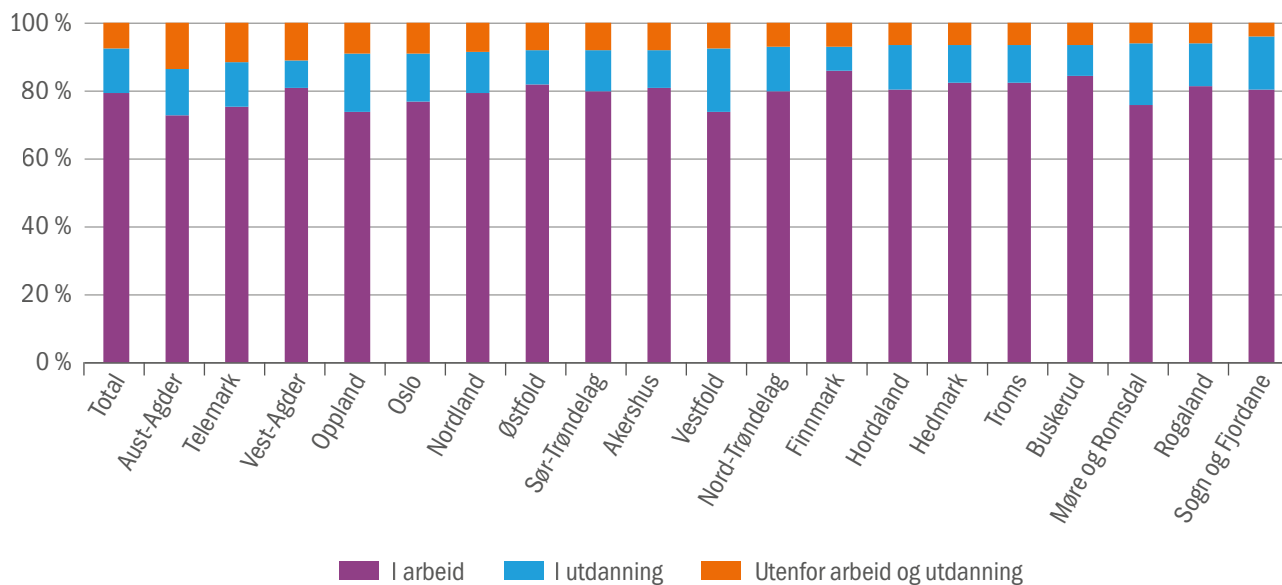
Kilde: Statistisk sentralbyrå

Begrepsavklaring

Kategorien «i arbeid» skiller ikke mellom heltids- og deltidsarbeid, og tar heller ikke hensyn til om arbeidet er relevant for den enkelte fagutdannede. Personer som er «i utdanning», kan enten være i høyere utdanning, fagutdanning eller i videregående opplæring. Personer i både arbeid og utdanning er plassert i kategorien «i utdanning» dersom de er registrert i heltidsutdanning, og i kategorien «i arbeid» dersom de er registrert i deltidsutdanning.

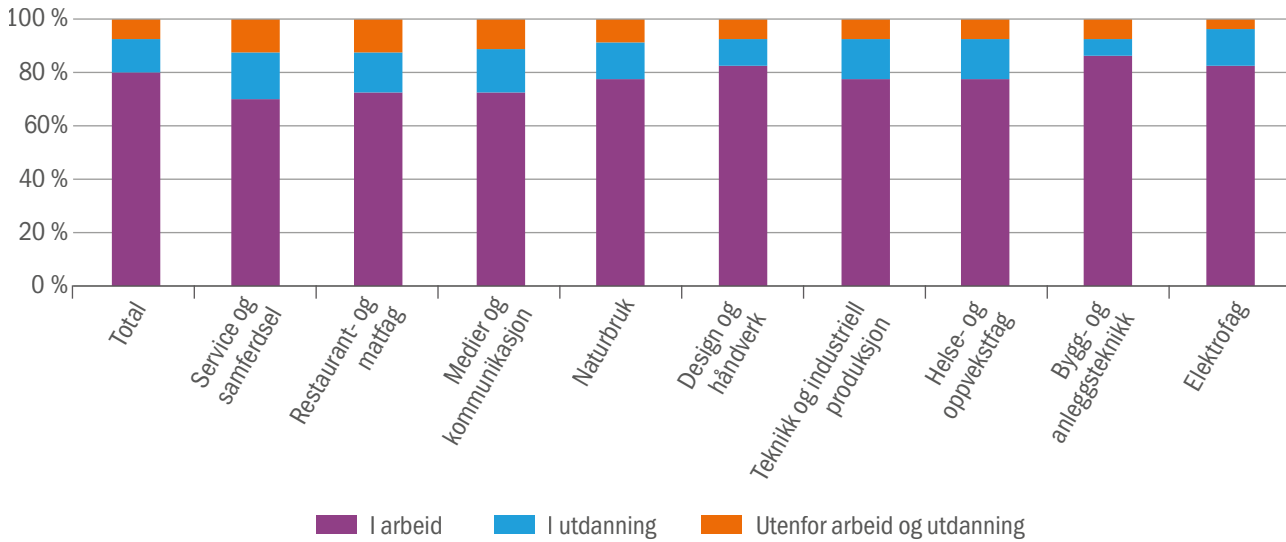
Sysselsettingsandelen varierer fra 73 prosent i Aust-Agder til 86 prosent i Finnmark. Mange av fylkene med lavest andel i arbeid har samtidig de største andelen i utdanning. To fylker skiller seg likevel ut: Det er bare 4 prosent som er utenfor arbeid og utdanning i Sogn og Fjordane, mens tilsvarende prosentandel i Aust-Agder er 14 (figur 7.14).

Figur 7.14 Sysselsettingsstatus i november 2013 for lærlinger/elever som tok fag-/svennebrev 2012-13, fordelt på fylke. Prosent.



Kilde: Statistisk sentralbyrå

Figur 7.15 Sysselsetningsstatus i november 2013 for lærlinger/elever som tok fag-/svennebrev 2012-13, fordelt på utdanningsprogram. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet

Reform 94 er inkludert i de utdanningsprogrammene der de passer best.

Lærlinger i bygg- og anleggsteknikk får i størst grad jobb rett etter utdanningen

Sysselsetningsgraden varierer mellom utdanningsprogrammene. Den er lavest for service og samferdsel med 70 prosent, og høyest for bygg- og anleggsteknikk med 86 prosent (figur 7.15). 12 prosent av de som tok fagbrev innen service og samferdsel og restaurant- og matfag, var verken i arbeid eller utdanning første året etter fagbrevet. For elektrofag var tilsvarende prosentandel 4.

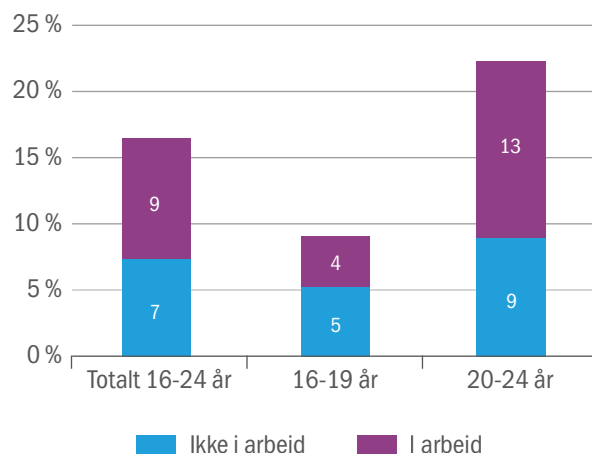
7.8 Ungdommer som verken har bestått eller er i videregående opplæring

7 prosent har ikke fullført videregående opplæring, og er ikke i utdanning eller arbeid

16 prosent av ungdommer i alderen 16 til 24 år har ikke fullført og bestått videregående opplæring, og befinner seg heller ikke i videregående opplæring. Drøyt halvparten av disse er i jobb. Tallene sier ingenting om lønnsinntekt eller omfang og varighet på sysselsettingen, men det at de er i arbeid er i seg selv en indikasjon på at ungdommene har en tilknytning til arbeidslivet og samfunnslivet for øvrig.

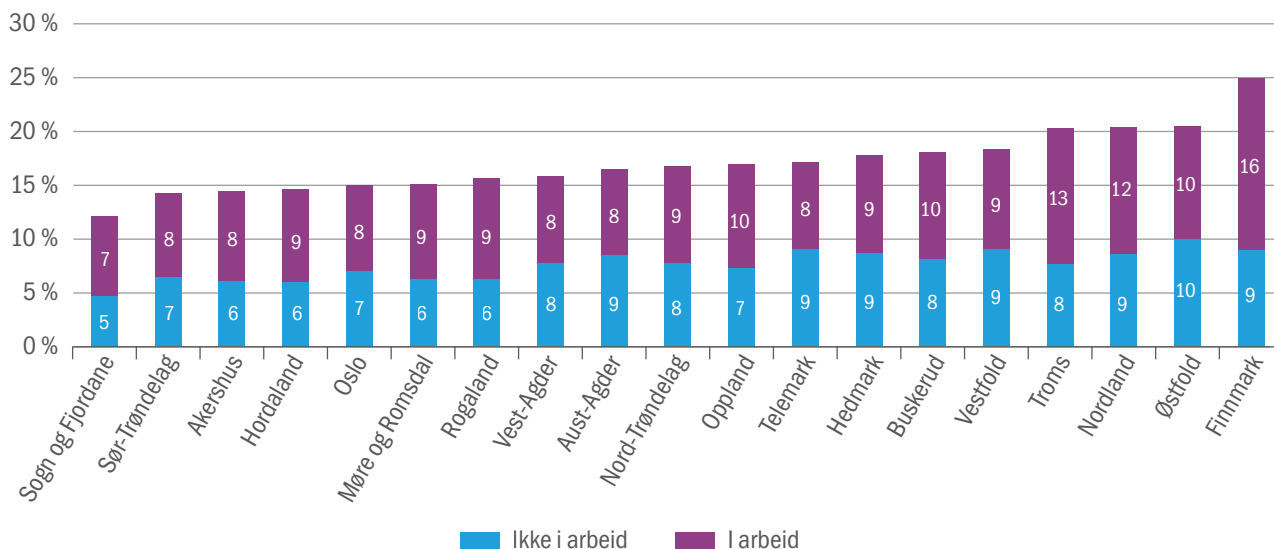
7 prosent av alle ungdommer mellom 16 og 24 år er er i en situasjon der de verken har fullført og bestått videregående opplæring, er i videregående opplæring, eller er i jobb. Andelen som ikke er i jobb, er høyest blant de eldste. I aldersgruppen 20-24 år er andelen

Figur 7.16 Ungdom som verken har fullført eller deltatt i videregående opplæring, fordelt på alder og sysselsetningsstatus. Prosent.



Kilde: Statistisk sentralbyrå

Figur 7.17 Ungdom i alderen 16-24 som verken har fullført eller deltar i videregående opplæring, fordelt på fylke og sysselsettingsstatus. Prosent.



Kilde: Statistisk sentralbyrå

9 prosent, blant 16-19-åringene er den 5 prosent. Tallene har vært stabile de siste årene.

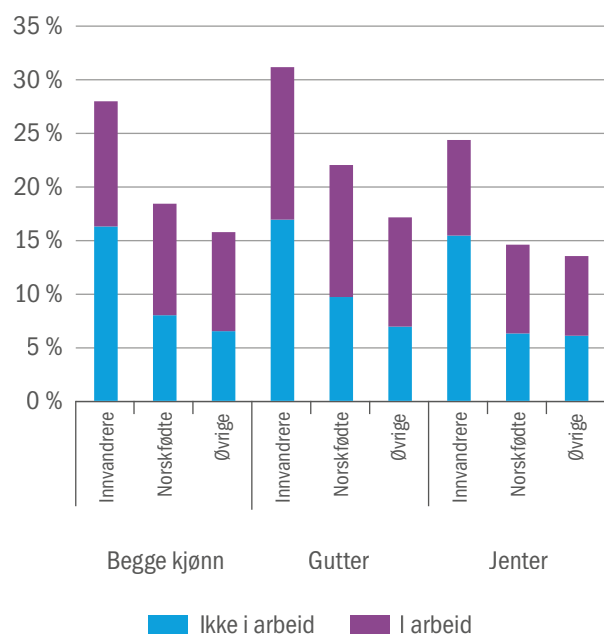
Vi har sett at Finnmark er det fylket med lavest andel som fullfører videregående opplæring. 25 prosent av unge mellom 16 og 24 år har ikke fullført og er heller ikke i videregående opplæring. Disse ungdommene er imidlertid i større grad enn i resten av landet sysselsatt, og andelen som ikke er i arbeid er 9 prosent. Dette er kun to prosentpoeng høyere enn gjennomsnittet for landet.

Det er flere gutter enn jenter som ikke fullfører videregående opplæring, men guttene i denne gruppen er i større grad enn jenter i arbeid. I gruppen som ikke har fullført videregående opplæring, og som ikke er i utdanning eller arbeid i aldersgruppen 20-24 år, er det derfor omtrent like mange jenter som gutter.

Innvandrere er overrepresentert blant 16-24-åringene som verken har fullført eller er i videregående opplæring, og som ikke er i arbeid. 16 prosent av innvandrere i alderen 16-24 år har ikke fullført videregående opplæring og er ikke i utdanning eller arbeid, mot 7 prosent i den øvrige befolkningen. Norskfødte av to innvandrerforeldre skiller seg lite fra øvrige elever i andel som er utenfor utdanning og arbeid. Kjønnsforskjellene er derimot størst blant norskfødte med innvandrerbakgrunn (figur 7.18).

Norge hadde en lavere andel 20-24 åringer som ikke var i utdanning eller arbeid i 2012, enn snittet i Norden. I Norge var andelen 11. Island lå litt lavere med en

Figur 7.18 Ungdom i alderen 16-24 år som verken har fullført eller deltar i videregående opplæring, fordelt på innvandrerbakgrunn, kjønn og sysselsettingsstatus. Prosent.



Kilde: Statistisk sentralbyrå

andel på 9, mens Finland hadde den høyeste andelen i norden med 15 prosent. Snittet i OECD var 17,5 prosent (Education at a Glance 2014).

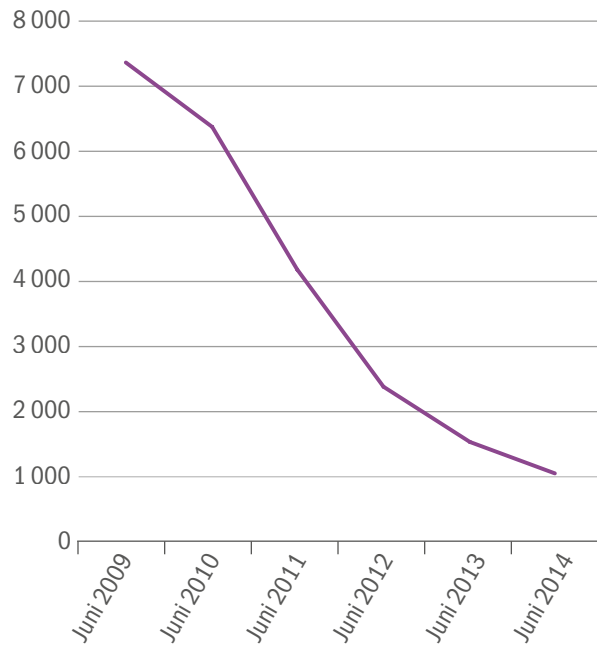
7.9 Oppfølgingstjenesten – for ungdommer utenfor opplæring og arbeid

Oppfølgingstjenesten (OT) er en fylkeskommunal tjeneste for ungdom som har rett til videregående opplæring, men som ikke er i videregående opplæring eller arbeid.

De nordligste fylkene har størst andel ungdommer i oppfølgingstjenesten

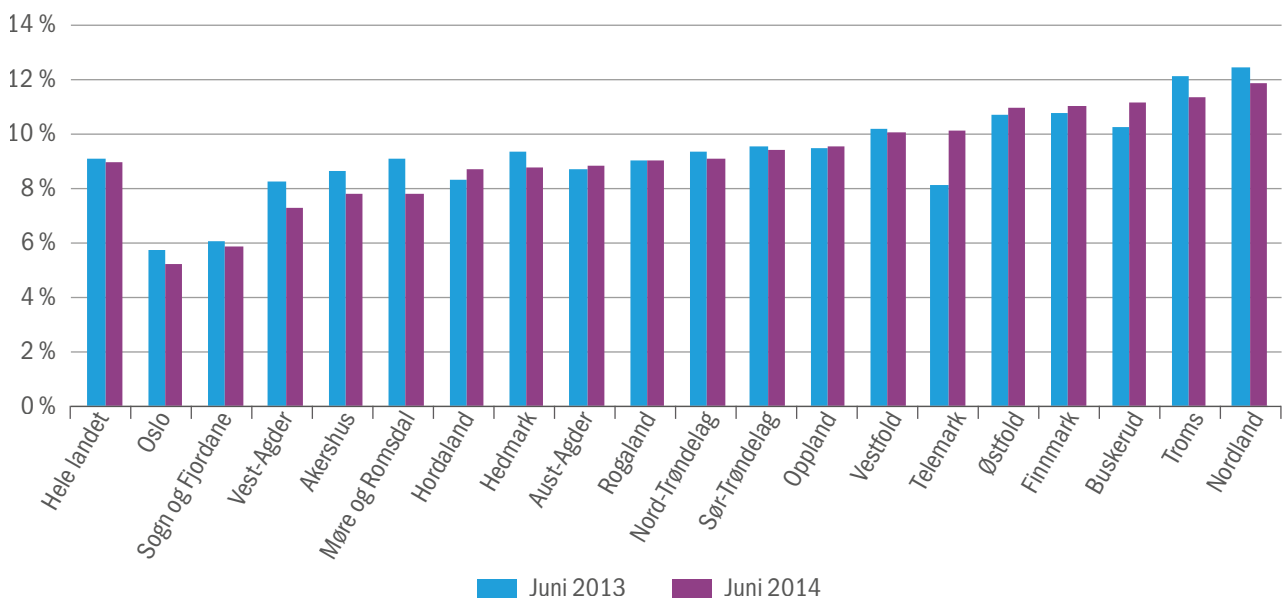
Totalt var 19 400 ungdommer i oppfølgingstjenestens målgruppe i skoleåret 2013-14. Det utgjør 9 prosent av ungdommene med opplæringsrett i denne aldersgruppen. Andelen er høyest i Nordland og Troms og lavest i Oslo og Sogn og Fjordane (figur 7.19), noe som gjenspeiler mønstrene vi finner i statistikken for gjennomføring for øvrig – ungdom som avbryter videregående opplæring, registreres hos oppfølgings-tjenesten.

Figur 7.20 Ungdommer oppfølgingstjenesten ikke har fått etablert kontakt med. Utvikling fra 2008 til 2013. Antall.



Kilde: Utdanningsdirektoratet

Figur 7.19 Ungdom under 21 år med ungdomsrett som er i oppfølgingstjenesten, etter fylke. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet

Oppfølgingstjenesten har god oversikt over ungdommene i målgruppen

Oppfølgingstjenesten har fått bedre oversikt over ungdommene i målgruppen de siste årene. Antallet ungdommer som oppfølgingstjenesten ikke har fått kontakt med, har aldri vært lavere, og har gått ned fra 2400 (12 prosent) til 1000 (5 prosent) fra 2012 til 2014.

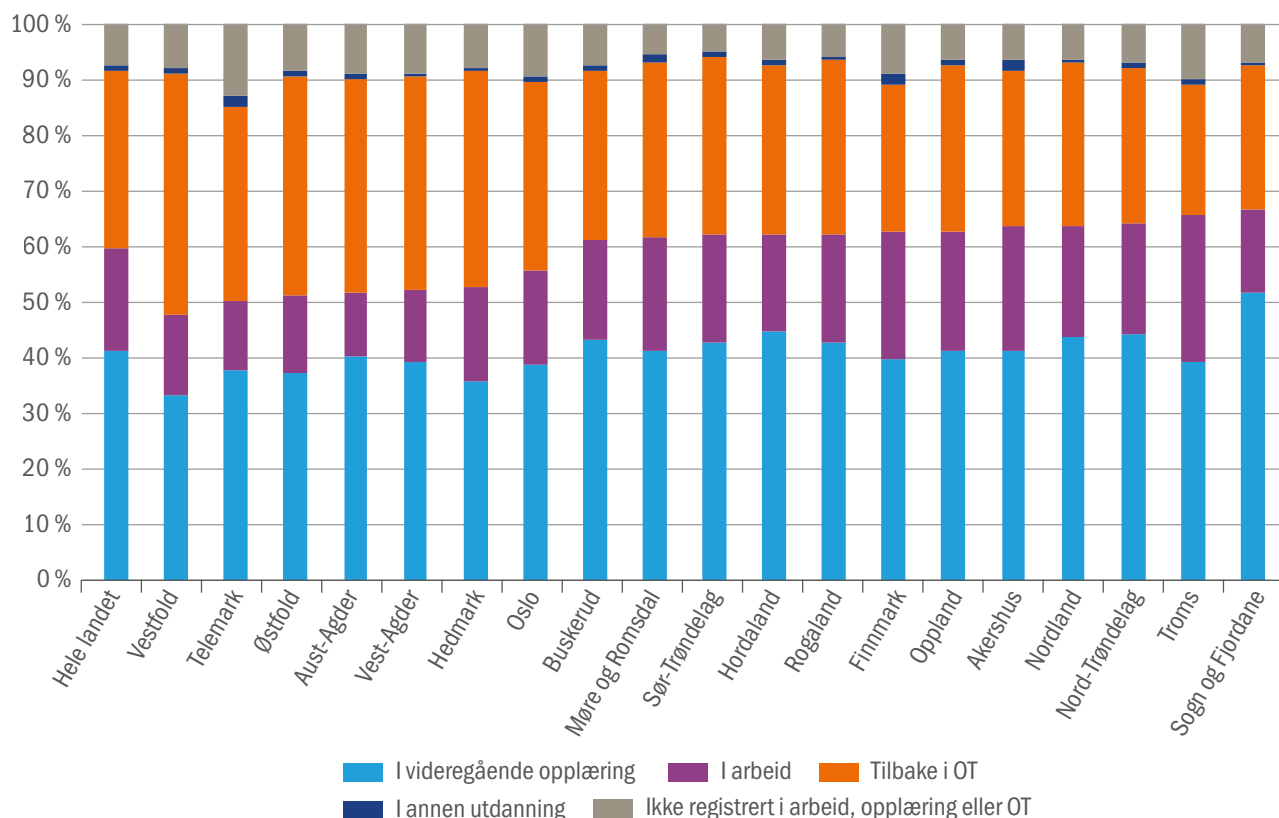
3 av 5 er i gang med videregående opplæring eller arbeid neste skoleår

Den viktigste indikasjonen på at oppfølgingstjenesten lykkes i sitt arbeid, er at ungdommer kommer i gang med videregående opplæring eller arbeid etter at de har vært tilknyttet oppfølgingstjenesten. 3 av 5 ungdommer som var i oppfølgingstjenestens målgruppe per juni skoleåret 2012-13, var i gang med skole, lære eller arbeid høsten 2013. Andelen ungdommer som var i opplæring eller arbeid etter å ha vært registrert i oppfølgingstjenesten, varierer fra 47 prosent i Vestfold til 67 prosent i Sogn og Fjordane.

Figur 7.21 viser at det er store variasjoner mellom fylkene i andelen ungdommer som er registrert i oppfølgingstjenesten to skoleår på rad, det vi omtaler som gjengangere. I Troms er andelen gjengangere som ikke er i arbeid eller utdanning 24 prosent ved starten av skoleåret 2013-14, mens tilsvarende tall i Vestfold er 43 prosent.

7 prosent av ungdommene i oppfølgingstjenesten i juni 2013 finnes ikke i noen registre. Det kan for eksempel være ungdom som har flyttet ut av landet uten å ha meldt flytting til folkeregisteret. 1 prosent av ungdommene var i annen utdanning enn videregående opplæring. De fleste av disse gikk på folkehøyskole.

Figur 7.21 Status det påfølgende skoleåret for ungdom tilmeldt OT ved utgangen av skoleåret 2012-13. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet/Statistisk sentralbyrå

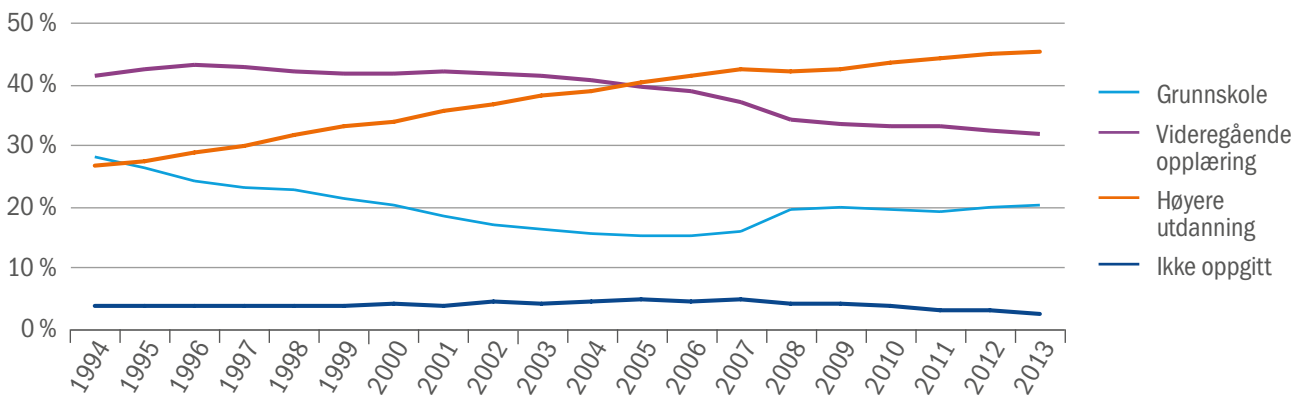
7.10 Befolkningens utdanningsnivå øker

Det å fullføre videregående opplæring er en del av å forberede seg på kompetansekravene i arbeidslivet og forbedre mulighetene for å ta aktivt del i dette. Forskning har vist at den delen av befolkningen som ikke har fullført videregående opplæring, har større vanskeligheter med å få jobb. De som får jobb har lavere lønn, og er de første som må gå ved nedskjæringer. Ungdom uten videregående opplæring er dessuten overrepresentert blant brukerne av trygde- og stønadsordninger (Falch og Nyhus 2011).

Vi har sett at 72 prosent av elevene som startet i videregående opplæring i 2007, hadde fullført to år

etter normert tid. Andelen har vært stabil i lang tid, og sektormålet om at flere elever og lærlinger skal gjennomføre videregående opplæring, kan ikke sies å være nådd. Fullføring etter 5/6 år viser imidlertid ikke hele bildet. I Norge er det gode muligheter til å vende tilbake og fullføre opplæringen som voksne, for eksempel gjennom praksiskandidatordningen. Det er flere 30-åringere enn 25-åringere som har fullført videregående opplæring. Andelen 30 åringer som har fullført videregående opplæring, har økt fra 72 til 80 prosent de siste 20 årene.

Figur 7.22 30-åringers høyeste fullførte utdanningsnivå. Utviklingen fra 1994 til 2013. Prosent.



Kilde: Statistisk sentralbyrå

Hoppet vi ser fra 2007 til 2008 i andel med grunnskole og videregående opplæring henger sammen med endringer i Statistisk Sentralbyrås definisjoner. Før dette bruddet var det en forutsetning om minst 2 års videregående opplæring for at det skulle registreres i kategorien videregående opplæring. Etter bruddet ble det en forutsetning om minimum 3 års videregående opplæring.



Lærere og kompetanse

Hva kjennetegner de norske lærerne? I dette kapitlet tar vi utgangspunkt i to ferske studier som har gitt oss ny kunnskap om læreres kompetanse, undervisningspraksis og arbeidshverdag. Den ene studien er en kartlegging fra Statistisk sentralbyrå (SSB), den andre er en internasjonal undersøkelse om læringsmiljø og læreres arbeidsforhold (Teaching and Learning International Survey – TALIS).

I dette kapitlet får du en oversikt over lærernes utdanningsnivå, og hvor mange studiepoeng de har i fagene de underviser i. Vi ser dette i sammenheng med fremtidige krav til fordypning i undervisningsfag og behovet for, tilbudet av, og etterspørselen etter videreutdanning.

DEN TYPISKE NORSKE LÆREREN

- Har gode relasjoner til sine elever, og er positivt innstilte til å delta i utviklingstiltak.

- Er motivert for å undervise.

- Trives i lærergjeringen.

- Høy formell utdanning.



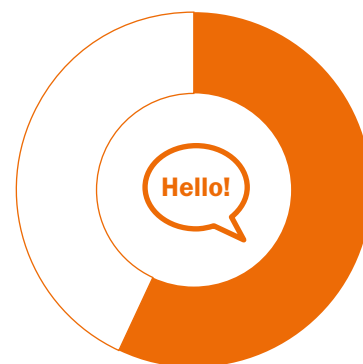
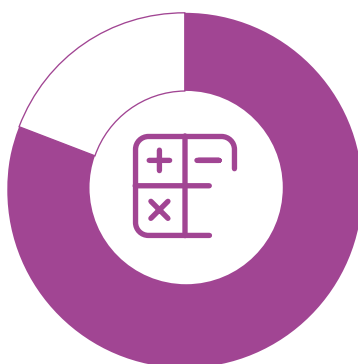
De første årene som lærer er en sårbar periode for mange lærere- lærere som har gjennomført introduksjonsprogram føler seg mer kvalifisert.



Det har blitt flere lærere som opplever tilbakemeldinger på eget arbeid – og halvparten av lærerne sier at slike tilbakemeldinger fører til bedre undervisning.



85 prosent av norsklærerne, 81 prosent av matematikklærerne og 57 prosent av engelsklærerne har relevante studiepoeng i fagene de underviser i.



9 av 10 lærere har deltatt i profesjonsutviklingstiltak det siste året.



Kurs og workshops er det vanligste.

TALIS (Teaching and Learning International Survey)

TALIS er en internasjonal studie av undervisning og læring og gjennomføres av OECD. Undersøkelsen gir innsikt i viktige aspekter ved læreres arbeidsforhold og læringsmiljø. Norge deltok i første runde av TALIS, som ble gjennomført blant lærere og skoleledere på ungdomstrinnet i 2008. I 2013 ble det gjennomført en ny TALIS-studie, hvor Norge var et av 34 land som deltok. Nytt for 2013-studien er at Norge som et av flere land deltok i en tilleggsmodul som også kartlegger lærere på barnetrinnet og i videregående opplæring.

TALIS er den største internasjonale utvalgsundersøkelsen om læreres arbeidsbetingelser og undervisningspraksis. Totalt deltok mer enn 100 000 ungdomsskolelærere i 2013-studien. Disse underviser på mer enn 6500 skoler i 34 ulike land. I Norge deltok 2450 lærere på barnetrinnet, 2981 lærere på ungdomstrinnet og 2658 lærere på videregående nivå. Disse underviser på 400 ulike skoler. Deltakelsen i studien er svært høy. Av lærerne som ble spurt, var svarprosenten 85 prosent for på barnetrinnet, 80 prosent på ungdomstrinnet, og 73 prosent på videregående.

Navnet på den internasjonale hovedrapporten fra OECD er *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning* (OECD 2014). Forskningsinstituttet NIFU har hatt ansvaret for å gjennomføre TALIS-studien i Norge, og resultatene er presentert i rapporten *Kompetanse og praksis blant norske lærere - Resultater fra TALIS-undersøkelsen i 2013* (Caspersen m.fl. 2014).

Kartlegging av læreres formelle kompetanse

Våren 2014 gjennomførte SSB en kartlegging av formell kompetanse i undervisningsfagene blant lærere i grunnskolen. Kartleggingen viser hvor mange studiepoeng lærerne på barne- og ungdomstrinnet har i fagene de underviser i. Resultatene er presentert i rapporten *Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater 2013/2014* (Lagerstrøm m.fl. 2014).

Utvalget som ligger til grunn for studien er 4992 lærere. Utvalget ble tilfeldig trukket blant lærere med fullført lærerutdanning i alderen 20-65. Av disse svarte 4077 lærere på undersøkelsen, noe som gir en svarprosent på 82 prosent. Lærere fra alle landets fylker er representert. Førrige kartlegging av læreres kompetanse i undervisningsfag ble gjennomført høsten 2005 (Lagerstrøm 2007).

8.1 Den norske læreren

I dag jobber det 67 000 lærere i grunnskolen i Norge. De underviser mer enn 619 000 elever på barnetrinnet og ungdomstrinnet. I videregående skole finnes det over 25 000 lærere som underviser til sammen 197 000 elever. Lærerens kjerneoppgaver er å planlegge, gjennomføre og vurdere opplæringen, og tilpasse opplæringen til den enkelte elev og elevgruppen som helhet. Lærernes samfunnsmandat som er å fremme elevers læring, utvikling og dannelse, er en viktig jobb.

Det finnes ikke noe entydig svar på hva som kjennetegner den norske læreren. Hver enkelt lærer har ulik erfaring og bakgrunn. Det er likevel mulig å tegne et bilde av den typiske læreren ved å ta utgangspunkt i TALIS-studien. Grovt sett kan vi si at norske lærere kjennetegnes ved at de har høy formell utdanning, trives i lærergjeringen, er motivert for å undervise, har gode relasjoner til sine elever, og er positivt innstilte til å delta i utviklingstiltak.

Når det gjelder demografiske kjennetegn, viser TALIS at norske lærere har en relativt høy snittalder. Gjennomsnittsalderen er noe høyere enn snittet for de andre TALIS-landene på alle trinn. På ungdomstrinnet har Norge, sammen med Estland, den største andelen lærere over 60 år. Lærernes alder gjenspeiles også i lærernes ansiennitet. TALIS viser at norske lærere i gjennomsnitt har 16 års erfaring som lærer. Det er en klar overvekt kvinner som jobber i skolen. På barnetrinnet er det 80 prosent kvinnelige lærere, på ungdomstrinnet er det 61 prosent, og i videregående opplæring er 52 prosent av lærerne kvinner.

Lærerne er viktige for elevenes sosiale utvikling, læring og trivsel

Lærernes evne til å etablere en sosial relasjon til hver enkelt elev er den delen av lærerens kompetanse som

betyr aller mest for elevenes læring (Nordenbo m.fl. 2008). Fag og ferdigheter må stå sentralt i denne relasjonen, og undervisningen og arbeidsmåtene i klasserommet må tilpasses elevenes faglige nivå og progresjon. Forskning viser at lærere som både har høy fagkompetanse og høy pedagogisk kompetanse i størst grad evner å tilpasse undervisningen på denne måten (Hattie 2009).

Lærerrollen krever et bredt spekter av kompetanser

I tillegg til å sørge for elevenes faglige utvikling skal skolen bidra til at elevene opplever trivsel og sosial mestring, og at de utvikler seg på en måte som gjør dem i stand til å ta aktivt del i samfunnet. Det brede samfunnsmandatet som ligger til lærerrollen, tilsier at læreren må ha sosial, relasjonell og etisk kompetanse, i tillegg til faglig og pedagogisk kompetanse. Det er ikke nødvendigvis noen motsetning mellom de ulike kompetanseformene, ettersom faglig læring, trivsel og gode relasjoner mellom lærere og elever henger tett sammen. Ifølge Drugli og Nordahl (2014) bidrar en god relasjon til læreren til å fremme elevenes engasjement for skolefaglige aktiviteter, og dermed også læringsprosessene deres. Gode og støttende relasjoner mellom lærere og elever kan dermed fremme læring (Drugli og Nordahl 2014; NOU 2014). TALIS-studien viser at sammenlignet med andre land er det høy trivsel og gode relasjoner mellom lærere og elever i Norge.

8.2 Lærernes formelle kompetanse i undervisningsfag

Lærerne har høy formell utdanning og undervisningskompetanse. De fleste er kvalifisert for læreryrket gjennom lærerutdanning eller gjennom praktisk-pedagogisk utdanning fra universitet eller høyskole. Vi skal se nærmere på hvor mange studiepoeng lærerne på barne- og ungdomstrinnet har i fagene de underviser i. Vi tar spesielt for oss fagene norsk, engelsk og matematikk, ettersom det i disse fagene stilles krav om fordypning for lærere som er utdannet etter 1. januar 2014.

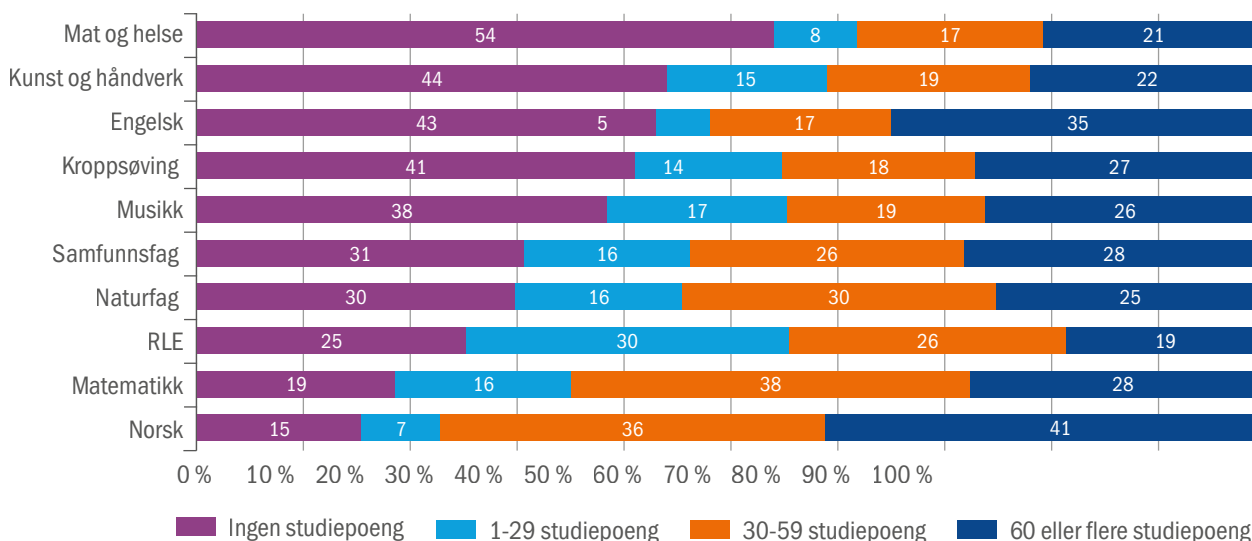
Norsklærerne har mest fordypning

Norsk er det faget i grunnskolen som har høyest andel lærere med relevante studiepoeng. 85 prosent av norsklærerne har studiepoeng i faget. Andelen er også høy blant lærere som underviser i matematikk og RLE. I andre enden av skalaen finner vi mat og helse, der under halvparten av lærerne har relevante studiepoeng.

Lærerne på ungdomstrinnet har mer fordypning enn lærerne på barnetrinnet

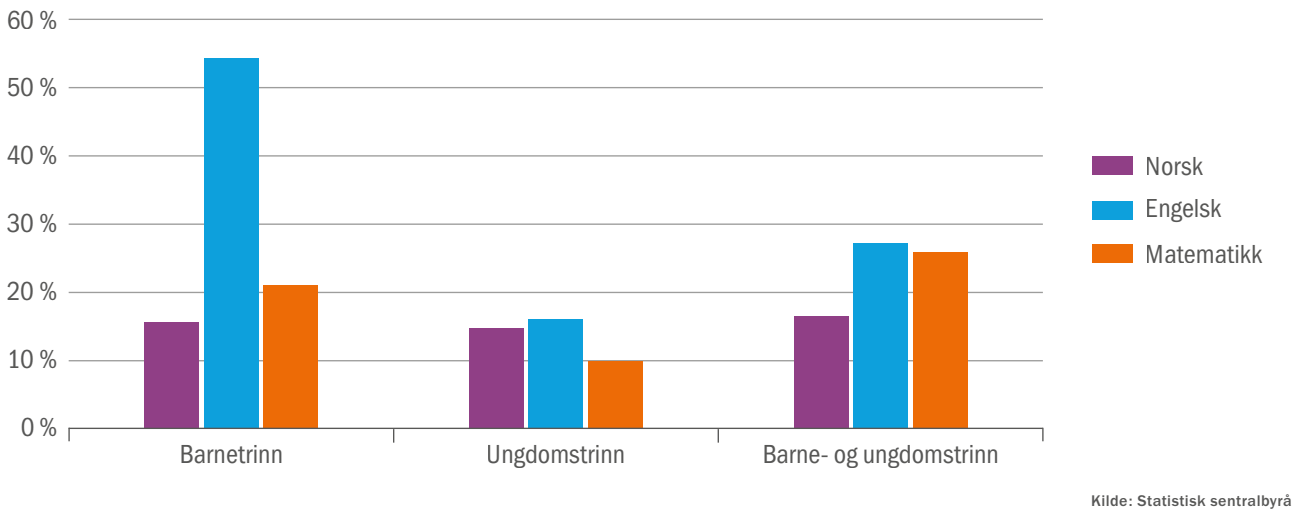
Norsk-, engelsk- og matematikklærerne på ungdomstrinnet har i større grad studiepoeng i fagene de underviser i enn lærerne på barnetrinnet. Over halvparten

Figur 8.1 Lærere i grunnskolen fordelt på antall studiepoeng de har i faget de underviser i. 2014. Prosent.



Kilde: Statistisk sentralbyrå

Figur 8.2 Lærere i grunnskolen uten studiepoeng i norsk, engelsk og matematikk fordelt på trinn. 2014. Prosent.



av engelsklærerne som underviser på barnetrinnet, har ikke studiepoeng i faget. På ungdomstrinnet er situasjonen annerledes – 84 prosent av engelsklærerne har studiepoeng i faget.

De yngste lærerne har flere studiepoeng i norsk og matematikk enn de eldste

Både i norsk og matematikk har de yngste lærerne klart flere studiepoeng enn de eldre lærerne. Forskjellene er størst i matematikk. 84 prosent av matematikklærerne under 30 år har 30 studiepoeng eller mer i faget, mens tilsvarende andel for matematikklærerne over 50 år er 50 prosent. For engelsklærerne er situasjonen en annen. Her har lærerne omtrent like mange studiepoeng uavhengig av alder, bortsett fra de over 60 år. Over 70 prosent av de eldste engelsklærerne har 30 studiepoeng eller mer, mens det kun er tilfelle for 50 prosent av de øvrige engelsklærerne.

Høy utdanning blant lærerne i videregående opplæring

Det finnes ikke tilsvarende tall for kompetanse i undervisningsfagene for lærerne som jobber i videregående opplæring. Vi vet likevel at de har høy formell utdanning. En studie av faglig og pedagogisk kompetanse blant lærere fra 2007 konkluderte med at norske lærere i videregående opplæring er en svært godt utdannet gruppe. Samtidig avdekket studien betydelige forskjeller i kompetansenivået på ulike utdanningsprogrammer (Aamodt og Turmo 2007). Nyere tall fra Statistisk sentralbyrå viser at over 30 prosent av lærerne i videregående opplæring har universitets-

utdanning på master eller hovedfagsnivå, mens det samme gjelder for om lag 5 prosent av lærerne i grunnskolen. Flertallet av lærerne i grunnskolen har grunnskolelærerutdanning (tidligere allmennlærerutdanning), mens flertallet av lærerne i videregående opplæring har praktisk pedagogisk utdanning kombinert med studier fra universitet eller høyskole. Lærerne i videregående opplæring underviser som regel i fag de har studiekompetanse i, og har dermed høy formell kompetanse i sine undervisningsfag. Lærernes formelle kompetanse er høyere på studiespesialiserende enn på yrkesforberedende (Statistisk sentralbyrå 2014, Caspersen m.fl. 2014).

8.3 Nye kompetansekrav for undervisning i grunnskolen

Sommeren 2012 vedtok Stortinget at undervisningspersonale skal ha relevant kompetanse i det faget de skal undervise i (jf. Opplæringsloven § 10.2). Lovendringen trådte i kraft 1. januar 2014 og innebærer at lærere skal ha et visst antall studiepoeng som er relevant for faget de skal undervise i.

Lærere som er utdannet etter 1. januar 2014, må ha 30 relevante studiepoeng for å undervise i fagene norsk, samisk, norsk tegnspråk eller matematikk på barnetrinnet, og 60 studiepoeng hvis de skal undervise i disse fagene på ungdomstrinnet. På ungdomstrinnet kreves

Kompetansekrav for undervisning i grunnskolen.

		UTDANNET FØR 1. JANUAR 2014	UTDANNET ETTER 1. JANUAR 2014
DAGENS KRAV	Barnetrinnet	0 stp i alle fag	30 stp i norsk, samisk, norsk tegnspråk og matematikk 0 stp i øvrige fag
	Ungdomstrinnet	0 stp i alle fag	60 stp i norsk, samisk, norsk tegnspråk, matematikk og engelsk 30 stp i de fleste øvrige fag
FORESLÅTTE KRAV	Barnetrinnet	30 stp i norsk, samisk, norsk tegnspråk, matematikk og engelsk 0 stp i øvrige fag	30 stp i norsk, samisk, norsk tegnspråk, matematikk og engelsk 0 stp i øvrige fag
	Ungdomstrinnet	60 stp i norsk, samisk, norsk tegnspråk, matematikk og engelsk 0 stp i øvrige fag	60 stp i norsk, samisk, norsk tegnspråk, matematikk og engelsk 30 stp i de fleste øvrige fag

Kilde: Strategi 2014

det i tillegg 30 relevante studiepoeng for å undervise i øvrige fag. På videregående må lærerne ha 60 relevante studiepoeng for å undervise i alle fag.

Kompetansekrav for undervisning i grunnskolen

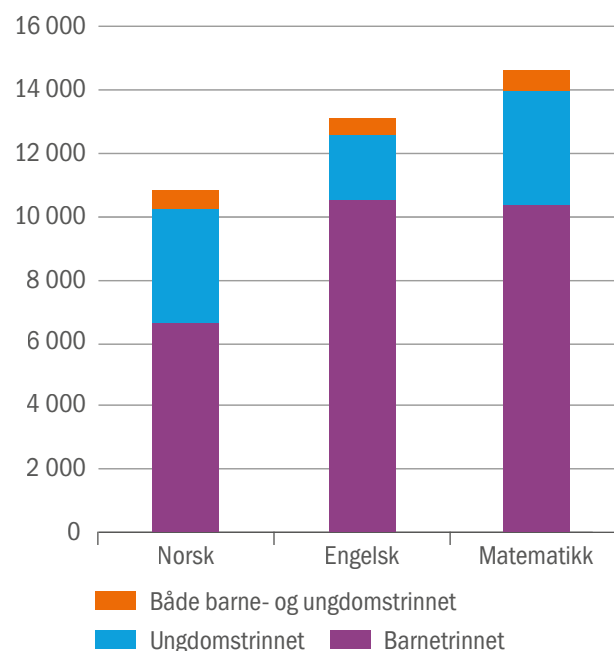
På sikt ønsker regjeringen å oppheve unntaket i opplæringsloven om at lærere utdannet før 1. januar 2014 ikke trenger relevant utdanning i undervisningsfaget. I løpet av ti år skal kompetansekravet gjelde alle som underviser i grunnskolen (Strategi 2014).

Anslagsvis 29 000 lærere oppfyller ikke det foreslåtte fremtidige kompetansekravet

Hvis vi tar utgangspunkt i de foreslåtte kompetansekravene, vil omtrent 29 000 lærere som underviser i grunnskolen i dag, ikke oppfylle kompetansekravene for å undervise i minst ett av fagene norsk, engelsk eller matematikk. Flere av disse lærerne underviser i mer enn ett av fagene norsk, engelsk eller matematikk uten å oppfylle de foreslåtte kravene. Det betyr at en del lærere trenger videreutdanning i mer enn ett fag.

Anslagsvis 15 000 matematikklærere i grunnskolen oppfyller ikke det foreslåtte kompetansekravet. Blant engelsk- og norsklærerne i grunnskolen er det henholdsvis 13 000 og 11 000 lærere som ikke oppfyller kompetansekravet, og de fleste av disse underviser på barnetrinnet.

Figur 8.3 Lærere i grunnskolen som ikke oppfyller et fremtidig kompetansekrav om minimum 30 eller 60 studiepoeng fordelt på fag og trinn. Antall.



Kilde: Statistisk sentralbyrå

Størst utfordring på barnetrinnet

Lærere som underviser på ungdomstrinnet, har flere studiepoeng i norsk, engelsk og matematikk enn lærere på barnetrinnet. Likevel er andelen lærere som ikke oppfyller et eventuelt fremtidig kompetansekrav høyere på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet, når vi ser alle fagene under ett. Det henger sammen med at kompetansekravene er høyere på ungdomstrinnet. Fordi det er flest lærere på barnetrinnet, er det likevel på barnetrinnet at utfordringen med å skaffe lærere som tilfredsstillende det fremtidige kompetansekravet, blir størst.

8.4 Læreres kvalifikasjoner og ønsker om profesjonsutvikling

Selv om lærere er formelt kvalifisert til å undervise i skolen, krever mange av de kompetanser og ferdigheter som lærere må beherske, mange års erfaring. Det er et økt fokus på at lærere skal arbeide aktivt og kontinuerlig med sin egen læring. Denne læringen kan være individuelt eller kollektivt orientert (Elstad og Helstad 2014). I denne delen av kapitlet ser vi nærmere på ulike profesjonsutviklingstiltak for lærere, blant annet veiledning for nytilsatte og lærervurdering. Vi gir også en oversikt over lærernes ønsker om og deltakelse i etter- og videreutdanningsaktiviteter

Lærerne opplever at de er kvalifiserte til å undervise

Dersom kompetansen som er tilegnet gjennom utdanning skal ha betydning for lærernes undervisningspraksis, må den oppleves som relevant for kjerneoppgavene som lærerne har i skolen. I TALIS er lærerne spurt om i hvilken grad de opplever å være kvalifisert for ulike undervisningsrelevante områder, slik som «innholdet i faget», «didaktikk», «undervisning og «klasseromspraksis» og «elevvurdering». Resultatene viser at lærerne generelt sett føler seg kvalifiserte. Når det gjelder innholdet i faget, føler 93 prosent av lærere på barne- og ungdomstrinnet at de i stor eller svært stor grad er kvalifiserte. Det samme gjelder 97 prosent av lærerne på videregående (OECD 2014b).

Utfordrende overgang fra utdanning til yrke

Det første møtet med læreryrket kan være en sårbar periode. Funn fra TALIS 2013 tyder på at nyutdannede lærere på enkelte områder opplever utfordringer. Nyutdannede rapporterer i større grad enn erfarne

Veiledning av nyutdannede lærere og barnehagelærere

Siden 2003 har alle lærerutdanningsinstitusjonene deltatt i programmet «Veiledning av nyutdannede lærere og barnehagelærere». Programmet har vært forankret i lærerutdanningene, som har invitert barnehage- og skoleeiere med i sine prosjekter. Programmet har fortsatt ikke nådd alle skoler og barnehager. Som resultat av St. meld. nr. 11 (2008 – 2009) «Læreren Rollen og utdanningen» og St.meld. nr. 41 (2008–2009) «Kvalitet i barnehagen», er ordningen med veiledning av nyutdannede lærere og barnehagelærere nå i ferd med å bli en ordinær ordning i alle landets kommuner. Intensjonen er nedfelt i en avtale mellom Kunnskapsdepartementet (KD) og KS. Ordningen ble innført for nye lærere høsten 2010 og for nye barnehagelærere i 2011-12, og målsetningen er at alle skoler skal kunne tilby veiledning av nyutdannede.

lærere om forstyrrelser i klasserommet. De opplever også lavere mestringfølelse, og de føler seg mindre kvalifiserte på flere områder (Caspersen m.fl. 2014).

Utfordringer knyttet til å være nyutdannet lærer er ikke et særnorsk fenomen. Svært mange land har derfor en eller annen form for oppfølging av nyutdannede, et introduksjonsprogram der de nyutdannede får veiledning den første tiden i yrket. Tall fra OECDs årlige statistikkrapport for utdanningssektoren, «Education at a Glance 2014», viser at slike introduksjonsprogram er en obligatorisk ordning i om lag 50 prosent av landene (OECD 2014).

Veiledning gir økt trygghet i lærerrollen

Analyser fra TALIS-studien viser at lærerne er tilfredse i jobben sin, og at de opplever mestring. Lærere som har gjennomført et introduksjonsprogram, føler seg i større grad kvalifisert for å utføre bestemte oppgaver, enn det lærere som ikke har fått slik veiledning gjør (OECD 2014b). Derfor er det positivt at andelen nye lærere som blir tilbudt veiledningskurs har økt betydelig de siste årene. I 2008 oppga 45 prosent av rektorene å ha gitt tilbud om veiledning til nyutdannede, mens andelen har steget til 56 prosent i 2013 (Caspersen m.fl. 2014).

Lærerne er motiverte til å lære mer

Selv om lærerne har høy faglig kompetanse og opplever seg selv som kvalifiserte til å undervise, er de positive til å lære mer. Ifølge TALIS-studien oppgir mer enn 60 prosent av lærerne på alle trinn at de har behov for mer faglig og yrkesmessig utvikling innen elevvurdering, IKT-ferdigheter for undervisning, kunnskap i og forståelse av eget fagområde, og kunnskap om og forståelse av didaktikk innen eget fagområde. Over 50 prosent oppgir at de har et utviklingsbehov innen læringsformer som utvikler elevenes tverrfaglige kompetanse og undervisning av elever med særskilte opplæringsbehov (Caspersen m.fl. 2014).

Ønsker videreutdanning innen eget fagområde

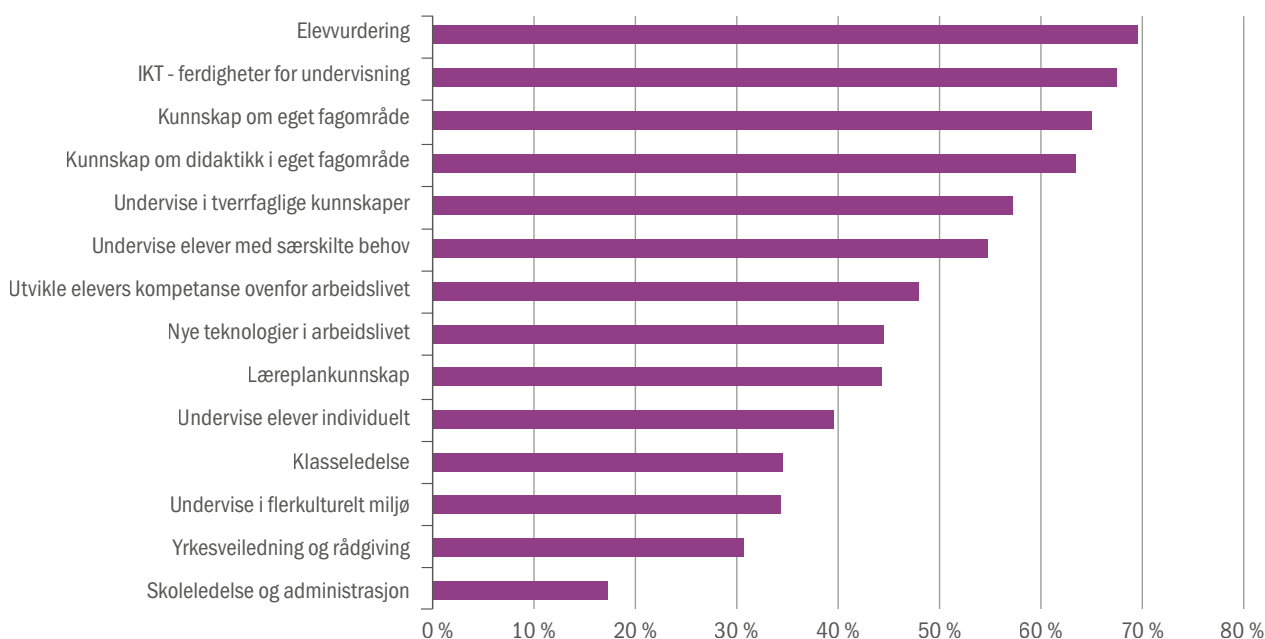
At lærerne ønsker mer kunnskap innen eget fagområde, er i tråd med funn fra andre studier. I en kartlegging fra 2013 oppga 70 prosent av grunnskolelærerne og 63 prosent av lærerne i videregående opplæring at de har behov for videreutdanning i ett eller flere fag. Størst behov for videreutdanning er det blant lærerne som underviser i matematikk og engelsk i grunnskolen. 45 prosent av matematikklærerne og 41 prosent av engelsklærerne mener de har behov for videreutdanning i fagene sine. Mens lærerne i videregående sier de har størst behov for videreutdanning i de faglige

aspektene av undervisningsfaget, sier grunnskolelærerne at de har størst behov for videreutdanning i andre forhold ved faget, slik som tilpasset undervisning, ulike undervisningsmetoder og elevvurdering som fremmer læring (Oxford Research 2013).

Lærerne vil ha mer IKT-kompetanse

Flere studier viser at lærerne ønsker mer faglig utvikling i IKT-ferdigheter ((Caspersen m.fl. 2014, Turmo og Aamodt 2007). Samtidig er dette et område som i liten grad har vært dekket i profesjonsutviklingstiltakene. TALIS-2013 viser at kun 33 prosent av lærerne har deltatt i utviklingsaktiviteter som dekker IKT (Caspersen m.fl. 2014). Den internasjonale ICILS-studien (International Computer and Information Literacy Study) viser at norske lærere i mindre grad deltar på kurs som handler om å integrere IKT i undervisningen sammenlignet med lærere i andre land som for eksempel Danmark, Polen og Slovenia. I den samme undersøkelsen oppgir flertallet av skolelederne at de ikke gjør en systematisk innsats for å heve lærernes kompetanse i pedagogisk bruk av IKT. 77 prosent av skolens IKT-ansvarlige mener at mangelfulle IKT-ferdigheter hos lærerne er det største hinderet for IKT-bruk i undervisningen (Ottestad m.fl. 2014).

Figur 8.4 Lærere på ungdomstrinnet som mener de har behov for kompetanseutvikling, fordelt på ulike områder. Prosent.



Kilde: TALIS 2013

Andel lærere som oppgir at de har et «visst behov» eller et «stort behov»

Bedre tilbakemeldingskultur i skolen

Omtrent halvparten av norske lærere mener at konstruktive tilbakemeldinger på eget arbeid fører til forbedret undervisnings- og vurderingspraksis (OECD 2014b). OECD har tidligere anbefalt at Norge bør styrke tilbakemeldingskulturen på alle nivå i skolesektoren. Anbefalingen var blant annet basert på resultatene fra TALIS 2008, som viste at lærerne fikk lite oppfølging i arbeidet sitt.

Resultater fra TALIS 2013 tyder på at det har skjedd en positiv utvikling på dette området de senere årene. I 2013 oppga 78 prosent av rektorene at de vurderer lærerne årlig eller oftere, en økning fra 66 prosent i 2008. TALIS-studien viser også at lærerne er blitt betydelig mer bevisste på faglig oppfølging av egne elever. TALIS 2013 viser at 89 prosent av lærerne svarer at de «ofte» eller «i nesten alle timer» oppsummerer tidligere lærestoff for elevene, noe som er høyere enn for noen andre land som deltar i studien, og som er en klar økning fra 2008. Sammen med funnet om at lærerne får flere faglige tilbakemeldinger, tyder dette på at innsatsen som har vært lagt ned for å forbedre tilbakemeldingskulturen i skolen har hatt betydning (Caspersen m.fl. 2014).

Et interessant funn fra TALIS -studien er at rektorer som oppgir at de har deltatt på rektorutdanningsprogram eller tilsvarende kurs, i betydelig større grad enn de som ikke har deltatt i slike program eller kurs, vurderer lærernes arbeid. Resultatene viser også at rektorer som har gjennomført rektorutdanningsprogram, oftere har etablert en faglig utviklingsplan for skolen. Funnene tyder på at deltakelse i skoleledelsesprogram fører til en sterkere undervisningsorientert ledelse (Hybertsen m.fl. 2015).

8.5 Omfang, innhold og kvalitet i kompetansehevingstiltak

Norske lærere deltar i en rekke ulike aktiviteter som har til hensikt å utvikle profesjonsutøvelsen. I denne delen av kapitlet ser vi nærmere på deltakelse i etter- og videreutdanningsaktiviteter.

9 av 10 lærere har deltatt i profesjonsutvikling det siste året

TALIS viser at om lag 9 av 10 lærere i Norge har deltatt i en eller annen form for profesjonsutviklingsaktivitet løpet av det siste året. De andre nordiske landene har en deltakelse på omtrent samme nivå, bortsett fra Finland, der lærerne i noe mindre grad oppgir å ha deltatt i

Profesjonsutviklingsaktiviteter

Læreres profesjonelle utvikling er et sentralt tema i TALIS-studien. Begrepet «profesjonsutvikling» har en svært vid definisjon som inkluderer alle typer aktiviteter som har til hensikt å utvikle lærerens ferdigheter og kunnskaper. Profesjonsutvikling innebærer dermed alt fra formell videreutdanning til mer uformelle aktiviteter som foregår på den enkelte skole. Slike aktiviteter kan for eksempel være faglig samarbeid med andre lærere, kollegabasert veiledning eller klasseromobservasjon.

Kilde: OECD 2014b

profesjonsutviklingstiltak. Lærerne ble også spurt om hvor mange dager de deltok på de ulike aktivitetene. Resultatet viser at det er stor variasjon mellom landene. Norge er blant landene hvor lærerne har deltatt med færrest antall dager. For eksempel brukte norske lærere i snitt tre dager på kurs og workshop i 2013, mens gjennomsnittet i undersøkelsen var åtte dager. De andre nordiske landene bruker i likhet med Norge forholdsvis lite tid på deltakelse, med unntak av Danmark som ligger tett på gjennomsnittet (OECD 2014b).

De nordiske landene skiller seg fra de fleste andre landene i OECD ved at videreutdanningen ikke er obligatorisk. Tall fra OECDs årlige statistikkrapport fra utdanningssektoren viser at etter- og videreutdanning er obligatorisk i 25 av de 33 landene som inngår i undersøkelsen. I kun seks land er det ikke noe krav til etter- og videreutdanning, deriblant Norge, Danmark og Sverige (OECD 2014).

Vanligst med kurs eller workshop

Lærerne deltar i en rekke ulike profesjonsutviklingsaktiviteter, men den klart vanligste er faglige kurs og workshops. To av tre lærere svarer at de har deltatt på kurs eller workshops i løpet av det siste året. Deretter følger lærernettsverk, kollegabasert veiledning og utdanningskonferanser eller seminarer, som alle har omtrent like stor deltakelse.

Deltakelsesmønsteret er omtrent det samme for lærere på barnetrinnet og for lærere på videregående. Unntaket er lærere i videregående opplæring som i langt større grad har deltatt i observasjonsbesøk i bedrifter. Norske lærerne oppgir i mindre grad enn gjennomsnittet av landene i TALIS at de driver med forskningsaktiviteter og besøker andre skoler og bedrifter.

Innholdet oppleves som relevant for egen undervisningspraksis

De temaene som flest lærere oppgir har blitt dekket gjennom profesjonsutviklingstiltakene, er kunnskap om eget fagområde (66 prosent), elevvurdering (65 prosent) og kunnskap om didaktikk innen eget fagområde (58 prosent). Lærerne opplever at innholdet har hatt betydning for egen faglig og profesjonell utvikling. Mellom 80 og 90 prosent av lærerne svarer at temaet de lærte om i profesjonsutviklingsaktiviteten, har hatt positiv betydning for egen undervisning.

Utviklingsaktiviteter som foregår på skolen er mest nyttige

Utdypende analyser av TALIS 2013 viser at i land der hovedtyngden av etter- og videreutdanningsaktiviteter skjer på kurs og seminarer utenfor skolen, opplever lærere i mindre grad at de har positiv innvirkning på egen undervisningspraksis. Motsatt viser analysene at lærere i land som satser mer på skolebaserte utviklingstiltak som inkluderer en større del av personalet på skolen, i større grad opplever at utviklingstiltakene har en positiv innvirkning på egen praksis (OECD 2015).

Analysen av de norske TALIS-dataene viser også en klar tendens til at lærerne som i høyere grad oppgir at de deltar i koordinerende og profesjonelt samarbeid på skolen, også har høyere mestringsforventning. Norske lærere ligger noe under det internasjonale snittet for lærersamarbeid. Lærere på barnetrinnet skiller seg fra lærerne på de andre trinnene ved at de i større grad deltar i profesjonelt samarbeid (Caspersen m.fl. 2014).

Skolebasert kompetanseutvikling utvikler både lærernes og skolens praksis

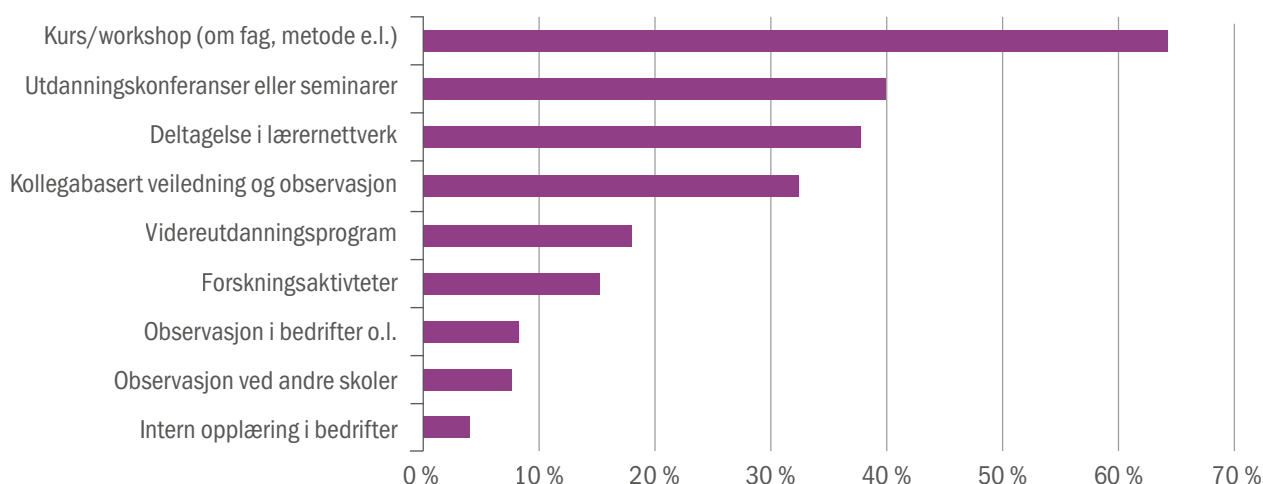
Skoleledelsen har en nøkkelrolle i skolebasert kompetanseutvikling. Rektorer som legger til rette for samarbeid mellom lærerne, og som følger opp dette arbeidet på en aktiv måte, bidrar til at lærere selv tar ansvar for egen og kollegers utvikling. Samarbeid og kollektiv læring er nødvendig for å lykkes med å utvikle undervisningen. Når rektorer derimot er lite systematiske og målrettet i sin ledelse av skolebasert kompetanseutvikling, fører dette til manglende koordinering av lærernes læring, og dermed også til et individualisert og fragmentert læringsutbytte for de ansatte (Postholm m.fl. 2013).

For å endre praksis ved en skole må både enkeltlæreren og organisasjonen lære. Kompetanseutviklingstiltak som hovedsakelig premierer enkeltindivider, har minst sjanse for å føre til praksisendring i hele skolen. Kompetanseutviklingstiltakene som bruker samarbeid som virkemiddel, og som retter seg mot praksisendring i klasserommet, virker motiverende og har størst sjanse for å føre til at både lærere og elever utvikler sine ferdigheter og kompetanse. Dette vil igjen føre til en praksisendring ved hele skolen (Fullan 2011).

Flere lærere gjennomfører videreutdanning

I det følgende ser vi nærmere på lærere som deltar i videreutdanning i form av kurs som gir studiepoeng. De senere årene har det vært en jevn opptrapping av deltakere som gjennomfører videreutdanning i regi av den nasjonale satsingen Kompetanse for kvalitet.

Figur 8.5 Lærere på ungdomstrinnet som deltok i profesjonsutviklingsaktiviteter, fordelt på aktiviteten de deltok i. Prosent.



Kilde: TALIS 2013

Andel lærere som rapporterte at de har deltatt i ulike aktiviteter siste året

Nasjonal strategi for videreutdanning av lærere

Målet med strategien Kompetanse for kvalitet er å øke elevenes læring og motivasjon i grunnopplæringen gjennom å styrke lærernes og rektorenes kompetanse. Strategien er utarbeidet i fellesskap av Kunnskapsdepartementet, KS, Utdanningsforbundet, Norsk Lektorlag, Skolenes landsforbund, Skolelederforbundet og Nasjonalt råd for lærerutdanning.

Cirka 3400 lærere startet på videreutdanning studieåret 2014-2015. Måltallet for antall deltakere i studieåret 2015-16 er 5050. Av disse vil 3300 delta gjennom det som kalles vikarordningen, hvor de får frigjort tid til å studere. De resterende 1750 deltar i stipendordningen, hvor de mottar økonomisk kompensasjon for å ta videreutdanning. I satsingen prioriteres fagene norsk, engelsk og matematikk.

Lærerne kan også søke om stipend eller vikarordning ved deltakelse i andre videreutdanningstilbud enn de som staten finansierer direkte. Skoleeier har ansvar for å utvikle en kompetanseplan og avgjør hvilke søkere som får delta i videreutdanning.

Kilde: Utdanningsdirektoratet

Strategien gir deltakerne videreutdanning i et omfang på inntil 60 studiepoeng i et enkeltfag eller område.

Videreutdanning gjør at flere vil oppfylle kravet til fordypning

Stadig flere lærere deltar i videreutdanning. Dette må sees i lys av de nye kravene til fordypning som er innført for nye lærere, og som på sikt skal gjelde alle lærere. Tidligere i kapitlet har vi sett at omkring 29 000 lærere som underviser i grunnskolen i dag, ikke oppfyller det fremtidige kompetansekravet til å undervise i et eller flere av fagene norsk, engelsk eller matematikk. Flesteparten av disse jobber på barnetrinnet. Etter et politisk vedtak har Utdanningsdirektoratet satt i gang et arbeid med å sikre tilstrekkelig kapasitet i videreutdanningstilbudene til lærerne.

Lærerne mener kvaliteten på videreutdanningen er god

Det finnes flere kartlegginger av hvordan lærerne opplever kvaliteten på videreutdanningstilbudene. De viser at lærerne i stor grad er fornøyd med studiene, og at mange forteller at de har endret egen praksis i etterkant av studiet. En høy andel av deltakerne mener at skolen de jobber på legger godt til rette for at de skal studere. Imidlertid ser det ut til at det er dårlige forutsetninger for å dele kunnskapen på skolen, slik at lærerne i liten grad overfører det de har lært i videreutdanningen til egen skole og eget arbeid. Mangel på tid, øvrige arbeidsoppgaver og mangel på egnede fora for å ta opp slike tema, ble trukket frem som hinder for kunnskapsdeling (Oxford Research 2012, Gjerustad og Kårstein 2013, Gjerustad og Lødding 2014).

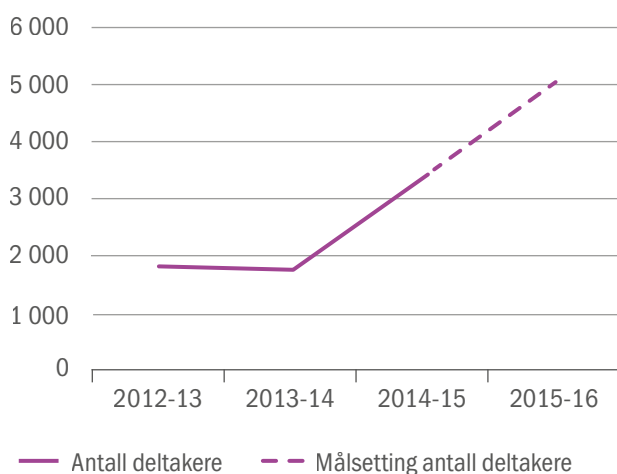
Lærerne mener at videreutdanning fører til bedre undervisning

Både lærere og rektorer uttrykker et behov for etter- og videreutdanning, og de har tro på at profesjonsutvikling gir bedre undervisningspraksis. I en kartlegging fra 2013 svarer om lag 80 prosent av lærerne både i grunnskolen og i videregående opplæring at videreutdanning bidrar til økt engasjement og glede ved eget yrke. Nærmere 90 prosent av lærerne mener at økt satsing på videreutdanning på sikt vil øke kvaliteten i skolen (Oxford Research 2013). De senere årene har det vært en tydeligere vektlegging av læreres rett og plikt til å ta videreutdanning.

Tid og vikarmangel hindrer profesjonsutvikling

Til tross for at alle er enige om at profesjonsutvikling er nyttig og viktig, deltar norske lærere mindre i denne typen aktiviteter enn lærere i andre land (målt i antall

Figur 8.6 Lærere som deltar i videreutdanning gjennom kompetanse for kvalitet. Utvikling fra 2012 til 2015. Antall.



Kilde: Utdanningsdirektoratet

Rett og plikt til etter- og videreutdanning

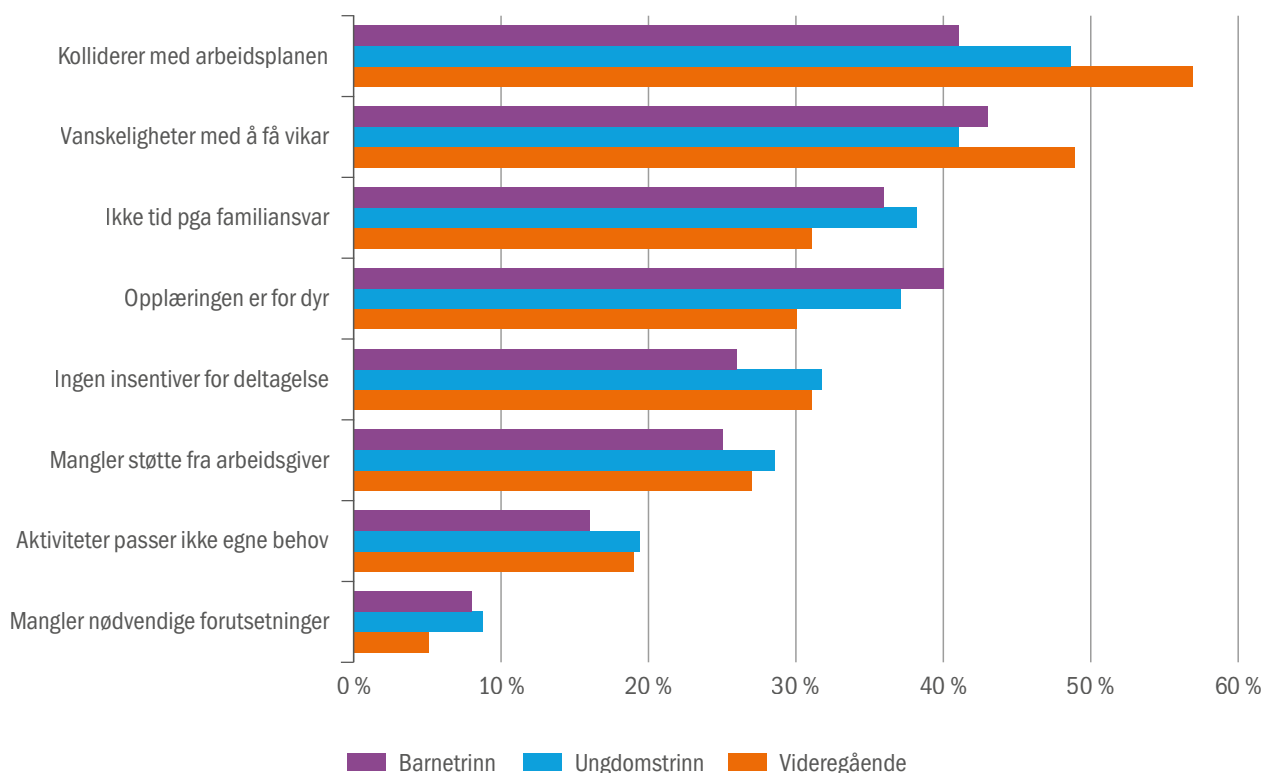
Kommunene har et ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse på skolene. Dette følger av opplæringsloven § 10-8. Bestemmelsen slår også fast at skoleeier skal ha et system som gir undervisningspersonale, skoleledere og personale med særskilte oppgaver mulighet til nødvendig kompetanseutvikling. I dette ligger at skoleeier må ha oversikt over kompetansebehovet i skolen til enhver tid og legge til rette for etter- og videreutdanning for ansatte når det er nødvendig.

Det er skoleeier som prioriterer og godkjenner lærere som søker videreutdanning.

dager). Resultatene fra TALIS tyder på at det finnes noen strukturelle forhold som hindrer lærer fra å delta i denne typen aktiviteter, som for eksempel kollisjon med arbeidsplanen og vanskeligheter med å skaffe vikar. Tidsmangel på grunn av familieansvar er også en viktig hindring. 1 av 3 opplever at opplæringen er for dyr.

Forholdene som hindrer lærere i å delta i faglige utviklingstiltak generelt, gjelder også dersom man ser på videreutdanning spesielt. I en undersøkelse oppga over 60 prosent av lærerne at det var vanskelig å skaffe vikarressurser for å kunne delta i videreutdanning. 80 prosent av lærerne mente at det er satt av for lite ressurser til videreutdanning. I samme studie oppga 2 av 3 rektorer at skolens økonomi var et hinder for at lærerne ved deres skole får videreutdanning. De mente også at tidsmangel hos lærerne var en viktig hindring (Oxford Research 2013). TALIS 2013-studien viser at cirka 60 prosent av lærerne har fått satt av tid til å delta i faglige utviklingsaktiviteter som fant sted innenfor normal arbeidstid.

Figur 8.7 Hvilke forhold lærerne mener kan hindre dem i å delta i profesjonelle utviklingstiltak, fordelt på trinn. Prosent.



Kilde: TALIS 2013

Andel lærere som rapporterte at de var enige eller svært enige i påstandene i figuren



Referanser

Referanser

Forfatter/utgivelse	År	Tittel	Utgiver/utgivelsessted
Aasen, Ann Margareth, Thomas Nordahl, Ellen Nettet Mælan, May Britt Drugli og Lars Myhr	2014	Relasjonsbasert klasseledelse - et komplekst fenomen. [Rapport 13/2014].	Høgskolen i Hedmark, Elverum.
Bakken, Anders	2014	Ulike perspektiver på skoleresultatene til barn og unge med innvandringsbakgrunn.	NOVA - Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo.
Bakken, Anders	2003	Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet? [Rapport 15/2003].	NOVA - Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo.
Bakken, Anders og Ørnulf Seippel	2012	Framgangsrike skoler under Kunnskapsløftet. [Notat 10/2012].	NOVA - Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo.
Barnehageloven	2005	Lov om barnehager (barnehageloven) av 17.06.2005 nr. 64.	Kunnskapsdepartementet, Oslo.
Berg, Bjørn, Thomas Nordahl og Ann Margareth Aasen	2014	Kartlegging av prosjektet «Bedre Læringsmiljø».	Høgskolen i Hedmark, Elverum.
Brandlistuen, Ragnhild Eek, Siri Saugestad Helland, Laura Evensen, Synnve Schjølberg, Kristian Tambs, Heidi Aase og Mari Vaage Wang	2015	Sårbare barn i barnehagen – betydningen av kvalitet. [Rapport 2/2015].	Nasjonalt folkehelseinstitutt, Oslo.
Børnerådet	2013	Skolen – set fra børnehaven: Børns forventninger til og forestillinger om skolen.	Børnerådet, København.
Caspersen, Joakim, Per Olaf Aamodt, Nils Vibe og Tone Cecilie Carlsten	2014	Kompetanse og praksis blant norske lærere. Resultater fra TALIS 2013. [Rapport 41/2014].	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), Oslo.
Drugli, May Britt og Thomas Nordahl	2014	«Dyrk lærernes relasjonskompetanse». Lett tilpasset utdrag fra Manger, Terje, Sølvi Lillejord, Thomas Nordahl og Turid Helleland (red.) <i>Livet i skolen 1</i> (2. utgave).	Psykologisk.no AS - Hentet fra http://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/ .
Dæhlen, Marianne og Ingunn Marie Eriksen	2015	«Det tenner en gnist» - Evaluering av valgfagene på ungdomstrinnet. [Rapport 2/15].	NOVA - Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo.
Elstad, Eyvind og Kristin Helstad (red.)	2014	Profesjonsutvikling i skolen.	Universitetsforlaget, Oslo.

Forfatter/utgivelse	År	Tittel	Utgiver/utgivelsessted
Eriksen, Ingunn Marie, Kristinn Hegna, Anders Bakken og Selma Therese Lyng	2014	Felles fokus: En studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole. [Rapport 15/2014].	NOVA - Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo.
Eurydice: European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat	2014	Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition.	Eurydice and Eurostat Report. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
Falch, Torberg og Ole Henning Nyhus	2011	Betydningen av fullført videregående opplæring for sysselsetting blant unge voksne. [Rapport 1/2011].	Senter for økonomisk forskning AS, Trondheim.
Falch, Torberg, Lars-Erik Borge, Päivi Lujala, Ole Henning Nyhus og Bjarne Strøm	2010	Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring. [Rapport 3/2010].	Senter for økonomisk forskning AS, Trondheim.
Forskningsrådet	2014	Lærende Regioner i Norge. Forskningsfunn.	Norges forskningsråd, Forskning og innovasjon i utdanningssektoren (FINNUT), Oslo.
Fullan, Michael	2011	Choosing the wrong drivers for whole system reform. Summary of Seminar Series Paper No. 204, May 2011.	Centre for Strategic Education, Victoria.
Gjerustad, Cay og Asbjørn Kårstein	2013	Deltakerundersøkelsen 2013 – Resultater av en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning i regi av strategien «Kompetanse for kvalitet». [Rapport 35/2013].	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), Oslo.
Gjerustad, Cay og Berit Lødding	2014	Deltakerundersøkelsen 2014 – Resultater av en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning i regi av strategien «Kompetanse for kvalitet». [Rapport 26/2014].	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), Oslo.
Gulbrandsen, Lars Petter	2015	Barnehagelærerne - Yrkesgruppen som sluttet å slutte. [Notat 1/15].	NOVA - Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo.
Gulbrandsen, Lars Petter og Erik Eliassen	2013	Kvalitet i barnehager - Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012. [Rapport 1/13].	NOVA - Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo.
Hattie, John	2009	Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.	Routledge, New York.
Haugset, Anne Sigrid, Kjell-Åge Gotvassli og Birgitte Ljunggren Morten Stene	2014	Åpen barnehage i Norge. Organisering, bruk og betydning. [Rapport 9/2014].	Trøndelag Forskning og Utvikling, Steinkjer.

Forfatter/utgivelse	År	Tittel	Utgever/utgivelsessted
Helgøy, Ingrid og Anne Homme	2014	Økt innsats for læringsmiljøet: Evaluering av den nasjonale satsingen Bedre Læringsmiljø. Delrapport 5. [Rapport 5/2014].	UNI Research Rokkansenteret, Bergen.
Hybertsen, Ingunn Dahler, Bjørn Stensaker, Roger Andre Federici, Marit Schei Olsen, Anniken Solem og Per Olaf Aamodt	2014	Ledet til endring: Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole; endringer på skolene, måloppnåelse og anbefalinger. Sluttrapport fra Evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen.	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), Oslo og NTNU Samfunnsforskning.
Hægeland, Torbjørn, Lars J. Kirkebøen og Marte Rønning	2014	Elevens skolerresultater. En kortfattet kunnskaps-oversikt på utvalgte områder, med utgangspunkt i analyser fra Statistisk sentralbyrå og samarbeidspartnere.	Statistisk sentralbyrå (SSB), Oslo.
Kjærnsli, Marit og Astrid Roe (red.)	2010	På rett spor - Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009.	Universitetsforlaget, Oslo.
Klatte, Maria, Kirstin Bergstrøm og Thomas Lachmann	2013	«Does noise affect learning? A short review on noise effects on cognitive performance in children». I <i>Frontiers in Psychology</i> , Vol. 4. [DOI: 10.3389/fpsyg.2013.00578].	Frontiers Media S.A.
KOSTRA foreløpige tall		Foreløpige tall fra Kommune-Stat-Rapportering, Statistisk sentralbyrå. Endelige tall foreligger 15. juni 2015.	Statistisk sentralbyrå (SSB), Oslo.
Lagerstrøm, Bengt Oscar	2007	Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2005/2006.	Statistisk sentralbyrå (SSB), Oslo - Kongsvinger.
Lagerstrøm, Bengt Oscar, Hossein Moafi og Mathias Killengreen Revold	2014	Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater 2013/2014. [Rapport 30/2014].	Statistisk sentralbyrå (SSB), Oslo.
Leithwood, Kenneth, Sarah Patten og Doris Jantzi	2010	«Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning». I <i>Educational Administration Quarterly</i> , desember 2010, Vol. 46, s. 671-706. [DOI: 10.1177/0013161X10377347].	The Journal of Leadership for Effective & Equitable Organizations.
Likestillingssenteret	2010	Nye barnehager i gamle spor? Hva vi gjør, og hva vi tror. Statusrapport fra Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnsopplæring (2008-2010).	Likestillingssenteret, Hamar.
Lunder, Trond Erik og Brynjulv Eika	2015	Kostnader i barnehager i 2013 og nasjonale satser for 2016. [Rapport 353/2015].	Telemarksforskning, Bø i Telemark.
Lysø, Ingunn Hybertsen, Bjørn Stensaker, Per Olaf Aamodt og Kristian Mjøen	2011	Ledet til ledelse: Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole i et internasjonalt perspektiv. Delrapport 1 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen.	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), Oslo.
Lødding, Berit og Nils Vibe	2010	«Hvis noen forteller om mobbing...» - Utdypende undersøkelse av funn i Elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering. [Rapport 48/2010].	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), Oslo.

Forfatter/utgivelse	År	Tittel	Utgiver/utgivelsessted
Markussen, Eifred	2014	Utdanning lønner seg. Om kompetanse fra videregående og overgang til utdanning og arbeid ni år etter avsluttet grunnskole 2002. [Rapport 1/2014].	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), Oslo.
Markussen, Eifred og Silje Kristin Gloppen	2012	Påbygg – et gode eller en nødløsning? En studie av påbygging til generell studiekompetanse i Østfold, Akershus, Buskerud, Rogaland og Nord-Trøndelag skoleåret 2010–2011. [Rapport 2/2012].	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), Oslo.
Nordenbo, Sven Erik, Michael Søgaaard Larsen, Neriman Tiftikçi, Rikke Eline Wendt og Susan Østergaard	2008	Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole.	Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, København.
NOU 2014:7	2014	Elevenes læring i fremtidens skole.	Kunnskapsdepartementet, Oslo.
OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)	2014	Education at a Glance 2014 - OECD Indicators.	Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Paris.
OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)	2014b	TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning.	Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Paris.
OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)	2015	Embedding Professional Development in Schools for Teacher Success. I <i>Teaching in Focus</i> nr.10: 2015. [DOI: 10.1787/5js4rv7s7snt-en].	Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Paris.
Opheim, Vibeke, Cay Gjerustad og Jørgen Sjaastad	2013	Jakten på kvalitetsindikatorerne. Sluttrapport fra prosjektet «Ressursbruk og læringsresultater i grunnopplæringen». [Rapport 23/2013].	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), Oslo.
Opheim, Vibeke, Erica Waagene, Kari Veia Salvanes, Cay Gjerustad og Solveig Holen	2014	Hvem skal trøste Knøttet - hvem kan endre mønsteret? Statusundersøkelse - Likestilling i barnehagen. [Rapport 30/2014].	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), Oslo
Ottestad, Geir, Inger Throndsen, Ove Hatlevik og Anubha Rohatgi	2014	Digitale ferdigheter for alle? Norske resultater fra ICILS 2013.	Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (UiO) og Senter for IKT i utdanningen, Oslo.
Oxford Research	2012	Utbytte av videreutdanning - 2. Deltakerundersøkelsen 2: Utbytte av deltakelse i «Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning av lærere».	Oxford Research, Kristiansand.
Oxford Research	2013	Videreutdanningsbehov blant lærere i grunnopplæringen. Læreres og rektors vurdering av behovet.	Oxford Research, Kristiansand.

Forfatter/utgivelse	År	Tittel	Utgiver/utgivelsessted
Postholm, May Britt, Thomas Dahl, Gunnar Engvik, Henning Fjørtoft, Eirik J. Irgens, Lise V. Sandvik og Kjersti Wæge	2013	En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet i piloten 2012/2013.	Program for lærerutdanning, NTNU, Trondheim.
Postholm, May Britt, Unni Vere Midthassel og Thomas Nordahl	2014	Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet. Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017, Vedlegg 1.	Høgskolen i Hedmark, Universitetet i Stavanger og NTNU Trondheim.
Proba Samfunnsanalyse	2014	Undersøkelse av nynorsk som hovedmål. [Rapport 7/2014].	PROBA Samfunnsanalyse, Oslo.
Rambøll	2014	Kunnskapsgrunnlag – Realfag i barnehagen. Rapport.	Rambøll, Oslo.
Roksvaag, Kristian og Inger Texmon	2012	Arbeidsmarkedet for lærere og førskolelærere fram mot år 2035. Dokumentasjon av beregninger med LÆRERMOD 2012. [Rapport 18/2012].	Statistisk sentralbyrå (SSB), Oslo.
Roorda, Debora. L., Helma M. Y. Koomen, Jantine L. Spilt og Frans J. Oort	2011	«The influence of effective teacher-student relationships on student's school engagement and achievement: A meta-analytical approach». I <i>Review of Educational Research</i> , Årg. 81, No. 4, s. 493-529. [DOI: 10.3102/0034654311421793].	American Educational Research Association.
Sandvik, Lise Vikan og Trond Buland (red.)	2014	Vurdering i Skolen. Utvikling og kompetanse i fellesskap - sluttrapport fra prosjektet Forskning på Individuell Vurdering i Skolen (FIVIS).	NTNU program for lærerutdanning og SINTEF Teknologi og Samfunn, Trondheim.
Scheistrøen, Jon	2014	Undersøking om foreldrebetaling i barnehagar, januar 2014. [Rapport 24/2014].	Statistisk sentralbyrå (SSB), Oslo/Kongsvinger.
Seland, Idunn, Marit Schei Olsen, Anniken Solem, Ingunn Hybertsen Lysø, Per Olaf Aamodt og Trude Røsdal	2012	Spørsmål om tid - En studie av arbeidsbetingelser og tidsbruk for ledere av skoler og sykehjem. [Rapport 18/2012].	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), Oslo og NTNU Samfunnsforskning.
Sivertsen, Håkon, Margrete Haugum, Anne Sigrid Haugset, Espen Carlsson, Randi Dyblie Nilsen og Gunnar Nossun	2015	Spørsmål til Barnehage-Norge 2014. [Rapport 1/2015].	Trøndelag Forskning og Utvikling, Steinkjer.
Skolverket	2011	Utværdering av metoder mot mobbing. [Rapport 353/2011].	Skolverket, Stockholm.
Sletten, Mira Aaboen og Christer Hyggen	2013	Ungdom, frafall og marginalisering. Temanotat.	Norges forskningsråd, Oslo.

Forfatter/utgivelse	År	Tittel	Utgiver/utgivelsessted
Spillane, James P., Eric M. Camburn, James Pustejovsky, Amber Stitzel Pareja og Geoff Lewis	2008	«Taking a distributive perspective - Epistemological and methodological tradeoffs in operationalizing the leader-plus concept». I <i>Journal of Educational Administration</i> , Vol. 46, No. 2. [DOI: 10.1108/09578230810863262].	Emerald Group Publishing Limited.
Statistisk sentralbyrå (SSB)		Tall hentet fra statistikkbanken eller på andre måter hentet fra SSB.	Statistisk sentralbyrå (SSB), Oslo.
Statistisk sentralbyrå (SSB)	2015	Nasjonale prøver, 2014.	Statistisk sentralbyrå (SSB), Oslo.
Statistisk sentralbyrå (SSB) - kapittel 2	2014	Befolkningsframskrivinger, 2014-2100.	Statistisk sentralbyrå (SSB), Oslo.
Statistisk sentralbyrå (SSB) - kapittel 5	2014	Karakterer ved avsluttet grunnskole, 2014.	Statistisk sentralbyrå (SSB), Oslo.
Statistisk sentralbyrå (SSB) - kapittel 8	2014	Fakta om utdanning 2015 – nøkkeltall fra 2013.	Statistisk sentralbyrå (SSB), Oslo.
Stortingsmelding nr. 24	2012-2013	Framtidens barnehage.	Kunnskapsdepartementet, Oslo.
Stortingsmelding nr. 27	2011-2012	Barn på flukt.	Justis- og beredskapsdepartementet, Oslo.
Strategi	2014	Lærerløftet - På lag for kunnskapsskolen.	Kunnskapsdepartementet, Oslo.
Støren, Liv Anne, Håvard Helland og Jens B. Grøgaard	2007	Og hvem stod igjen...? Sluttprosjekt fra prosjektet Gjennomføring i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999-2001. [Rapport 14/2007].	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), Senter for innovasjonssforskning (STEP), Oslo.
Turmo, Are og Per Olaf Aamodt	2007	Pedagogisk og faglig kompetanse blant lærere i videregående skole. Resultater fra en kartleggingsundersøkelse skoleåret 2006-2007.	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), Oslo.

Figurer og tabeller

Figur nr.	Navn	Side
1	Barnehage	10
Figur 1.1	Barn som går i barnehager. Utviklingen fra 1999 til 2014. Antall.	14
Figur 1.2	Dekningsgrad for barn i alderen 1-5 år, fordelt på fylke. 2014. Prosent.	15
Figur 1.3	Dekningsgrad i barnehagen for 3- og 4-åringer, fordelt på utvalgte europeiske land. 2011. Prosent.	15
Figur 1.4	Dekningsgrad i barnehagen for minoritetsspråklige barn, fordelt på alder. Utviklingen fra 2008 til 2014. Prosent.	16
Figur 1.5	Barnehagebarn som får spesialpedagogisk hjelp etter opplæringslovens § 5-7, fordelt på alder. 2014. Antall.	17
Figur 1.6	Barnehager fordelt på eier og driftsform. Antall.	17
Figur 1.7	Barn som går i barnehage fordelt på barnehagetype. Utviklingen fra 2008 til 2014. Antall.	18
Figur 1.8	Barnehager fordelt på driftsform og fylke. 2014. Antall.	18
Figur 1.9	Antall barn fordelt på barnehagens størrelse. Utviklingen fra 2008 til 2014.	19
Figur 1.10	Barnehagens organisering i avdeling fordelt på barnehagens størrelse. 2014. Prosent.	19
Figur 1.11	Barnehager med særskilt profil. 2014. Antall.	20
Figur 1.12	Barn i familiebarnehage fordelt på alder. Utviklingen fra 2008 til 2014. Antall.	21
Figur 1.13	Antall barn per ansatt fordelt på barnehagens eier. Utviklingen fra 2008 til 2014.	22
Figur 1.14	Barnehager som oppfyller pedagognormen. Utviklingen fra 2009 til 2014. Prosent.	22
Figur 1.15	Høyeste utdanning til styrer og basispersonalet i alle barnehager. 2014. Prosent.	23
Figur 1.16	Barnehagelærere som jobbet i barnehage 2 år etter avlagt eksamen. Utviklingen fra 1998 til 2010. Prosent.	24
Tabell 1.1	Barn som går i barnehage fordelt på alder. Utviklingen fra 2011 til 2014. Prosent.	14
Tabell 1.2	Barnehagebarn som får spesialpedagogiskhjelp etter opplæringslovens § 5- 7 i barnehage. Utviklingen fra 2009 til 2014. Antall.	16
Tabell 1.3	Barnehagelærernes arbeidssted. Prosent.	25
Tabell 1.4	Opplæringstiltak i barnehagene. Utviklingen fra 2002 til 2014. Prosent.	25
Tabell 1.5	Metoder barnehagene bruker for å hente inn informasjon om barnas trivsel. 2014. Prosent.	25

Figur nr.	Navn	Side
Tabell 1.6	Barnehagestyrere som oppgir at barnehagen har arbeidet mye med de ulike temaområdene. 2014. Prosent.	26
Tabell 1.7	Barnehagestyrere som oppgir at barnehagen har arbeidet mye med de ulike fagområdene. 2014. Prosent.	27
Tabell 1.8	Barnehager som har tiltak for å lette overgangen mellom barnehage og skole. 2014. Prosent.	28
2	Fakta om grunnskulen	30
Figur 2.1	Grunnskular fordelte på elevtal. Utviklinga frå 2004 til 2014. Prosent.	34
Figur 2.2	Private grunnskular fordelte på godkjenning etter privatskulelova og opplæringslova. Utvikling frå 2002 til 2014. Tal.	36
Figur 2.3	Elevar i private grunnskular fordelte på barne- og ungdomstrinn og utvalde land. 2012. Prosent.	36
Figur 2.4	Fag- og timefordeling på barnetrinnet fordelt på utvalde land. 2012. Tal.	37
Figur 2.5	Elevar i grunnskulen med enkeltvedtak om spesialundervisning. Utviklinga frå 2004 til 2014. Prosent.	38
Figur 2.6	Elevar i grunnskulen med enkeltvedtak om spesialundervisning fordelte på trinn og kjønn. 2014-15. Prosent.	38
Figur 2.7	Elevar i grunnskulen med spesialundervisning fordelte på organisering. 2014-15. Prosent.	39
Figur 2.8	Elevar i grunnskulen med særskild norskopplæring og anna særskild språkopplæring. Utviklinga frå 2004 til 2014. Tal.	39
Figur 2.9	Elevar i grunnskulen med særskild språkopplæring i dei ti største kommunane i landet fordelte på type særskild språkopplæring. 2014-15. Prosent av elevane med særskild norskopplæring.	40
Figur 2.10	Elevar sine valfag på ungdomstrinnet fordelte på kjønn. 2014-15. Prosent.	41
Figur 2.11	Elevar på 1.-4. trinn som deltek i SFO-ordninga fordelte på fylke. 2014-15. Prosent.	43
Figur 2.12	Vaksne i grunnskulen som får ordinær undervisning og spesialundervisning. Utvikling frå 2009 til 2014. Tal.	44
Figur 2.13	Kjønnsfordelinga blant minoritetsspråklege med ordinær grunnskuleopplæring for vaksne, fordelt på aldersgrupper. 2014-15. Prosent.	44
Tabell 2.1	Grunnskular fordelte på eigarform. 2014-15. Tal.	35
Tabell 2.2	Private grunnskular fordelte på grunnlaget for godkjenning. 2014-15. Tal.	35
Tabell 2.3	Ungdomsskular fordelte på prosenten elevar med innvandrarakgrunn. 2014. Tal og prosent.	40

Figur nr.	Navn	Side
3	Fakta om vidaregåande opplæring	46
Figur 3.1	Elevar i private vidaregåande skular fordelte på utvalde land. 2012. Prosent.	51
Figur 3.2	Elevar på yrkesfaglege utdanningsprogram fordelte på kjønn. 2014-15. Prosent.	53
Figur 3.3	Elevar og lærlingar på yrkesfaglege og studieførebuande utdanningsprogram fordelte på utvalde land. 2012. Prosent.	53
Figur 3.4	Elevar på programområde for realfag fordelte på utvalde programfag og kjønn. 2014-15. Prosent.	54
Figur 3.5	Lærekandidatar fordelte på utdanningsprogram. Utvikling frå 2013 til 2014. Tal.	56
Figur 3.6	Vaksne i opplæring i vidaregåande skule eller bedrift som prosent av alle i vidaregåande opplæring, fordelte på fylke. 2013-14. Prosent.	57
Tabell 3.1	Elevar og lærlingar i vidaregåande opplæring fordelte på trinn og type utdanningsprogram. 2014-15. Tal.	50
Tabell 3.2	Private vidaregåande skular fordelte på grunnlag for godkjenning. 2014-15. Tal.	51
Tabell 3.3	Elevar og lærlingar fordelte på utdanningsprogram og trinn. 2014-15. Tal.	52
Tabell 3.4	Nye lærekontraktar fordelte på utdanningsprogram. Utvikling frå 2011 til 2014. Tal.	55
4	Økonomi- og personalressurser	58
Figur 4.1	Finansiering av barnehager fordelt på eierform. 2013. Prosent.	62
Figur 4.2	Kostnader per heltidsplass i barnehagen for store barn. Utviklingen fra 2009 til 2013. Kroner.	63
Figur 4.3	Kommuner og barnehagebarn fordelt på kommunens driftsutgifter per barn og per heltidsekvivalent. 2014. Prosent.	63
Figur 4.4	Utgifter per grunnskoleelev fordelt på utvalgte land. 2011. Kjøpekraftsjusterte tall i USD.	65
Figur 4.5	Driftsutgifter per grunnskoleelev fordelt på utgifter til skoler, skolelokaler og skoleskyss. Utviklingen fra 2010 til 2014. Kroner.	65
Figur 4.6	Kommuner og grunnskoleelever fordelt på kommunens driftsutgifter per elev. 2013. Prosent.	66
Figur 4.7	Utgifter per elev i vidaregåande opplæring fordelt på utvalgte land. 2011. Kjøpekraftsjusterte tall i USD.	67
Figur 4.8	Driftsutgifter per elev i vidaregåande opplæring fordelt på fylke. 2014. Kroner.	68
Figur 4.9	Direkte driftsutgifter per elev i vidaregåande opplæring, fordelt på utdanningsprogram. 2013 og 2014. Kroner.	68
Figur 4.10	Årsverk til ordinær undervisning for 8. - 10. trinn. Utvikling fra 2011 til 2014. Prosent.	70

Figur nr.	Navn	Side
Figur 4.11	Lærertimer i grunnskolen per elev til ordinær undervisning, spesialundervisning og særskilt språkopplæring. Utvikling fra 2006 til 2014. Antall.	70
Figur 4.12	Gjennomsnittlig klassestørrelse i grunnskolen fordelt på gjennomsnittlig skolestørrelse. 2014-15. Antall.	71
Figur 4.13	Årsverk i SFO fordelt på personalets utdanningsnivå. Utviklingen fra 2006 til 2014. Antall.	71
Figur 4.14	Kommuner som bruker mer enn 20 prosent av årstimene i grunnskolen til spesialundervisning. Utviklingen fra 2006 til 2014. Prosent.	72
Figur 4.15	Lærertimer i grunnskolen per elev som mottar særskilt språkopplæring i form av særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og tilrettelagt språkopplæring. Utviklingen fra 2006 til 2014. Antall.	73
Figur 4.16	Lærertimer i grunnskolen som brukes til særskilt språkopplæring i de største kommunene. 2006-07 og 2014-15. Prosent.	73
5	Læringsresultater	74
Figur 5.1	Resultater på nasjonale prøver i regning 5. trinn fordelt på mestringsnivå og fylker. 2014. Prosent og gjennomsnittlige skalapoeng.	79
Figur 5.2	Resultater på nasjonale prøver i lesing 8. trinn fordelt på mestringsnivå og fylker. 2014. Prosent og gjennomsnittlige skalapoeng.	79
Figur 5.3	Resultater på nasjonale prøver i lesing 8. trinn fordelt på fylker og foreldrenes utdanningsbakgrunn. 2014. Skalapoeng.	80
Figur 5.4	Resultater på nasjonale prøver i engelsk, lesing og regning 5. trinn, fordelt på mestringsnivå og kjønn. 2014. Prosent.	81
Figur 5.5	Elever fritatt fra nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk på 5. og 8. trinn. Utviklingen fra 2009 til 2014. Prosent.	82
Figur 5.6	Elever som blir fritatt fra nasjonale prøver i lesing 5. trinn, og elever med særskilt norskopplæring og/eller spesialundervisning, fordelt på de ti største kommunene. 2014. Prosent.	83
Figur 5.7	Skriftlige eksamenskarakterer 10. trinn, fordelt på fag. 2013-14. Prosent.	84
Figur 5.8	Eksamenskarakterer 10. trinn, fordelt på fag og kjønn. 2013-14. Gjennomsnitt.	85
Figur 5.9	Skriftlige eksamenskarakterer 10. trinn, fordelt på foreldrenes utdanningsnivå. 2013-14. Gjennomsnitt.	85
Figur 5.10	Skriftlige eksamenskarakterer og standpunktkarakterer i utvalgte fellesfag i videregående opplæring. 2013-14. Gjennomsnitt.	86
Figur 5.11	Gjennomsnittlige grunnskolepoeng for elever som strøk i ett, to, tre eller flere fag på Vg1. 2013-14.	86
Figur 5.12	Elever som får karakteren 1 til skriftlig eksamen i utvalgte fag fra videregående. Utvikling fra 2009 til 2013. Prosent.	87
Figur 5.13	Resultater på fag- og svenneprøver, fordelt på utdanningsprogram. 2013-14. Antall og prosent.	88

Figur nr.	Navn	Side
Figur 5.14	Andel som ikke har fullført Vg1 i 2013-14 ut fra resultater på nasjonale prøver i engelsk, lesing og regning 5. trinn i 2007, fordelt på mestringsnivå og kjønn.	89
Figur 5.15	Elevens digitale ferdigheter (ICILS), fordelt på ferdighetsnivåer og utvalgte land. 2013. Gjennomsnitt.	90
Tabell 5.1	Gjennomsnittlige skalapoeng på nasjonale prøver i engelsk 5. trinn, fordelt på kommunestørrelse. 2014.	80
6	Læringsmiljø	92
Figur 6.1	Elever som opplever at det er god arbeidsro i timene. Utviklingen fra 2010 til 2014. Prosent.	96
Figur 6.2	Elevens oppfatning av regler ved skolen. Prosent.	97
Figur 6.3	Ungdomsskolelæreres opplevelse av mestring. Nordiske land. Prosent.	97
Figur 6.4	Elevens vurdering av egen involvering i eget lærings og vurderingsarbeid. Prosent.	98
Figur 6.5	Ungdomsskolelæreres bruk av ulike vurderingsformer. Nordiske land. Prosent.	99
Figur 6.6	Lærlinger som deltar aktivt i planleggingen og vurderingen av arbeidet sitt, fordelt på utdanningsprogram. Prosent.	100
Figur 6.7	Lærebedrifter som oppgir å snakke om lærlingens faglige prestasjon, og hva som skal til for å bli bedre i faget. Prosent.	100
Figur 6.8	Graden av strukturerende og elevsentrert undervisning, fordelt på hovedtrinn. Gjennomsnittsskår.	101
Figur 6.9	Strukturerende og elevsentrert undervisning fordelt på utvalgte land. Gjennomsnittsskår.	101
Figur 6.10	Elever som opplever variert og praktisk undervisning fordelt på ungdomstrinn og videregående. Prosent.	102
Figur 6.11	Lærere som oppgir at de anvender alternative undervisningsmåter. Nordiske land. Prosent.	102
Figur 6.12	Ungdomsskolelærere som oppgir at elevene ofte eller i nesten alle timer bruker digitale hjelpemidler i prosjekter og klassearbeid. Prosent.	103
Figur 6.13	Norske rektors tidsbruk fordelt på oppgaver. 2013. Prosent.	104
Figur 6.14	Elever som oppgir at de mobbes. Utviklingen fra 2007 til 2014. Prosent.	105
Figur 6.15	Gutter og jenter som blir mobbet fordelt på trinn.	105
Figur 6.16	Elever som oppgir at de mobbes, fordelt etter hvem de mobbes av og trinn. Prosent.	106
Figur 6.17	Lærlinger som oppgir at de mobbes, fordelt på fylke. 2014. Prosent.	107
Figur 6.18	Elever som opplever krenkelser fordelt på typen krenkelse. Utvikling fra 2013 til 2014. Prosent.	107

Figur nr.	Navn	Side
7	Gjennomføring	108
Figur 7.1	Elever og lærlinger som har fullført videregående opplæring innen fem/seks år, fordelt på studieretning. Utviklingen fra 1998-kullet til 2007-kullet. Prosent.	112
Figur 7.2	Fullført videregående opplæring innen fem/seks år, fordelt på antall grunnskolepoeng. 2007-kullet. Prosent.	113
Figur 7.3	Fullført videregående opplæring innen fem/seks år, fordelt på fylke. 2007-kullet. Prosent.	113
Figur 7.4	Fullført videregående opplæring innen fem/seks år for innvandrere, norskfødte med innvandrerforeldre og øvrige. 2007-kullet. Prosent.	114
Figur 7.5	Fullført videregående opplæring innen fem/seks år for innvandrere, norskfødte med innvandrerforeldre og øvrige fordelt på foreldrenes høyeste fullførte utdanning. 2007-kullet. Prosent.	115
Figur 7.6	Kompetanseoppnåelse innen fem/seks år, fordelt på studieforberedende og yrkesfag. 2007-kullet. Prosent.	116
Figur 7.7	Overganger til og gjennom videregående skole. 2013. Prosent.	117
Figur 7.8	Overganger fra yrkesfaglig Vg2 til tredje opplæringsår. 2013. Prosent	117
Figur 7.9	Overganger fra yrkesfaglig Vg2 til tredje opplæringsår fordelt på innvandrerbakgrunn. 2014. Prosent.	118
Figur 7.10	Status for lærlinger to til fem år etter påbegynt læretid. 2009-kullet.	118
Figur 7.11	Kumulativ andel lærlinger oppnådd fag-/svennebrev, fordelt på måneder fra begynt læretid. 2009-kullet.	119
Figur 7.12	Lærlinger som har oppnådd fagbrev to til fem år etter påbegynt lære, fordelt på utdanningsprogram. 2009-kullet. Prosent.	120
Figur 7.13	Sysselsettingsstatus i november 2013 for fagarbeidere som tok fag-/svennebrev 2012-13, fordelt på kandidattype. Prosent.	121
Figur 7.14	Sysselsettingsstatus i november 2013 for lærlinger/elever som tok fag-/svennebrev 2012-13, fordelt på fylke. Prosent.	121
Figur 7.15	Sysselsettingsstatus i november 2013 for lærlinger/elever som tok fag-/svennebrev 2012-13, fordelt på utdanningsprogram. Prosent.	122
Figur 7.16	Ungdom som verken har fullført eller deltar i videregående opplæring, fordelt på alder og sysselsettingsstatus. Prosent.	122
Figur 7.17	Ungdom i alderen 16-24 som verken har fullført eller deltar i videregående opplæring, fordelt på fylke og sysselsettingsstatus. Prosent.	123
Figur 7.18	Ungdom i alderen 16-24 år som verken har fullført eller deltar i videregående opplæring, fordelt på innvandrerbakgrunn, kjønn og sysselsettingsstatus. Prosent.	123
Figur 7.19	Ungdom under 21 år med ungdomsrett som er i oppfølgingstjenesten, etter fylke. Prosent.	124
Figur 7.20	Ungdommer oppfølgingstjenesten ikke har fått etablert kontakt med. Utvikling fra 2008 til 2013. Antall.	124
Figur 7.21	Status det påfølgende skoleåret for ungdom tilmeldt OT ved utgangen av skoleåret 2012-13. Prosent.	125
Figur 7.22	30-åringers høyeste fullførte utdanningsnivå. Utviklingen fra 1994 til 2013. Prosent.	126

Figur nr.	Navn	Side
8	Lærere og kompetanse	128
Figur 8.1	Lærere i grunnskolen fordelt på antall studiepoeng de har i faget de underviser i. 2014. Prosent.	133
Figur 8.2	Lærere i grunnskolen uten studiepoeng i norsk, engelsk og matematikk fordelt på trinn. 2014. Prosent.	134
Figur 8.3	Lærere i grunnskolen som ikke oppfyller et fremtidig kompetansekrav om minimum 30 eller 60 studiepoeng fordelt på fag og trinn. Antall.	135
Figur 8.4	Lærere på ungdomstrinnet som mener de har behov for kompetanseutvikling, fordelt på ulike områder. Prosent.	137
Figur 8.5	Lærere på ungdomstrinnet som deltok i profesjonsutviklingsaktiviteter, fordelt på aktiviteten de deltok i. Prosent.	139
Figur 8.6	Lærere som deltar i videreutdanning gjennom kompetanse for kvalitet. Utvikling fra 2012 til 2015. Antall.	140
Figur 8.7	Hvilke forhold lærerne mener kan hindre dem i å delta i profesjonelle utviklingstiltak, fordelt på trinn. Prosent.	141

Les mer



Utdanningsspeilet

→ udir.no/utdanningsspeilet

Her finner du den digitale utgaven av Utdanningsspeilet. Du kan enkelt kopiere og eksportere grafene til presentasjoner.



Statistikknnotater

→ udir.no/statistikknnotater

I statistikknnotatene presenterer vi statistikk og analyse om en aktuell problemstilling. Det kan være publisering av ny statistikk, eller en aktuell problemstilling belyst med tidligere publisert statistikk.



Forskning viser

→ udir.no/forskningviser

«Forskning viser...» er en artikkelserie fra Utdanningsdirektoratet som presenterer aktuell forskning på grunnskole, videregående opplæring og barnehager.



Årsrapport

→ udir.no/stottemeny/om-direktoratet/

Årsrapporten gir deg et bilde av vårt bidrag til å skape en bedre barnehage og en bedre opplæring for barn, unge og voksne.



Udir barnhagemagasinet 2015

→ magasinet.udir.no/2015/barnehage

I Barhagemagasinet kan du lese om hva direktoratet gjør for å støtte og utvikle barnehagen og styrke kompetansen til alle ansatte i barnehagen. La deg inspirere!



Udir skolemagasinet 2015

→ magasinet.udir.no/2015/skole

Her kan du lese om hvilke ambisjoner Utdanningsdirektoratet har og tiltak vi gjennomfører for å styrke læreres og rektors kompetanse.



Vetuva

→ udir.no/vetuva

Vetuva er et magasin for alle som jobber i barnehagen. Det baserer seg på skandinavisk forskning om barnehager. Vi utgir magasinet for første gang i år.

«Utdanningssektoren har utviklet seg mye siden 2005 – det har denne publikasjonen også. I den digitale utgaven kan du enkelt laste ned tabeller og figurer som du kan bruke i egne presentasjoner. Se utdanningsspeilet.udir.no»

Petter Skarheim
Direktør

Schweigaards gate 15 B
Postboks 9359 Grønland
0135 OSLO
Telefon 23 30 12 00
www.utdanningsdirektoratet.no