


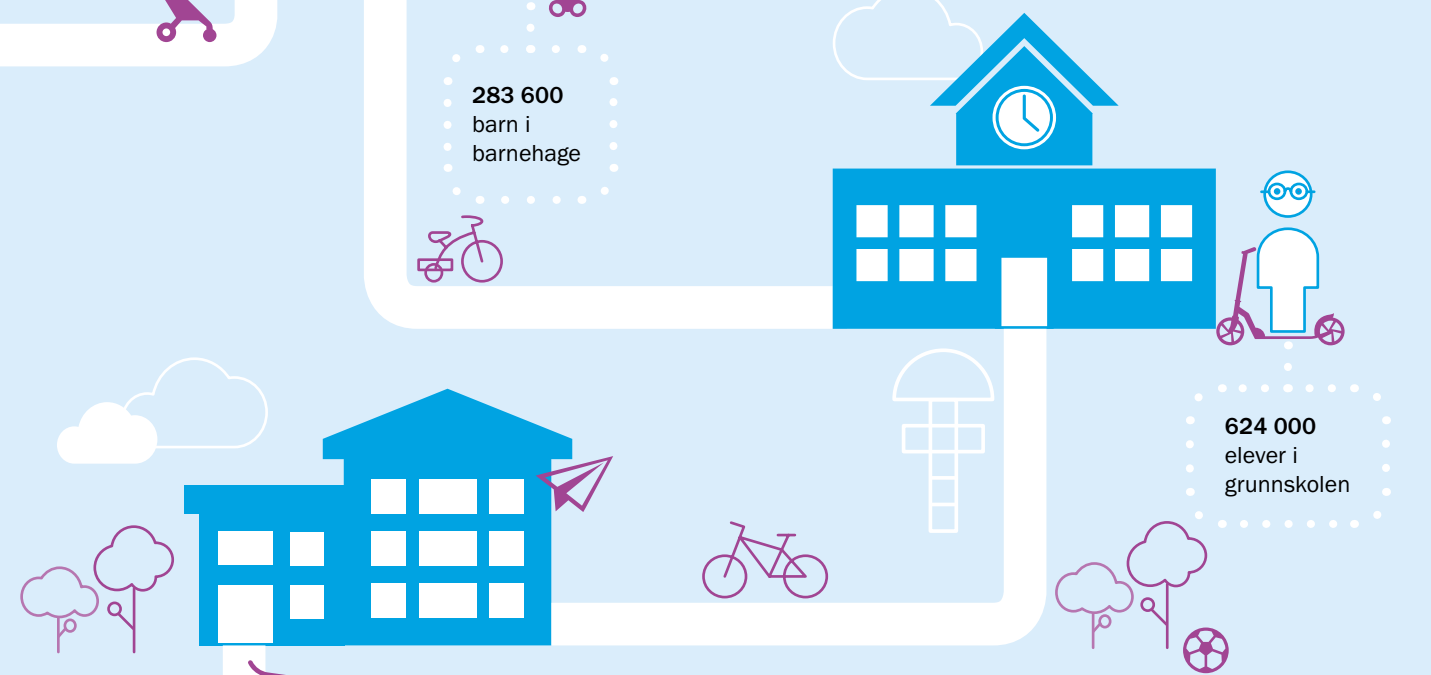
Utdanningsspeilet

2016

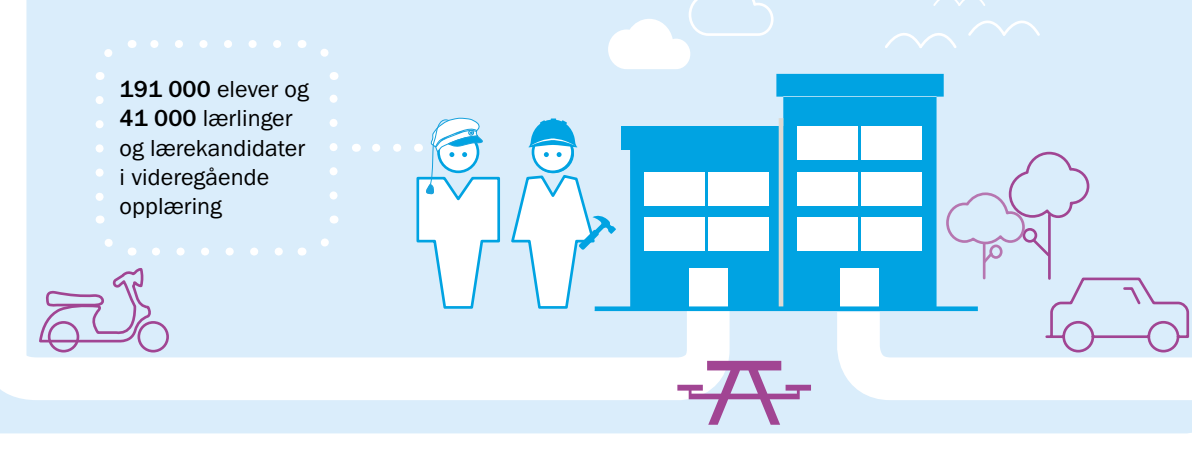
Tall og analyse av barnehager og grunnsopplæringen i Norge



283 600
barn i
barnehage



624 000
elever i
grunnskolen



191 000 elever og
41 000 lærlinger
og lære kandidater
i videregående
opplæring

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

udir.no/utdanningsspeilet

Utgiver:

Utdanningsdirektoratet 2016

ISBN

978-82-486-2023-5

Ansvarlig redaktør:

Kjetil Digre

Redaktør:

Tonje Haugberg

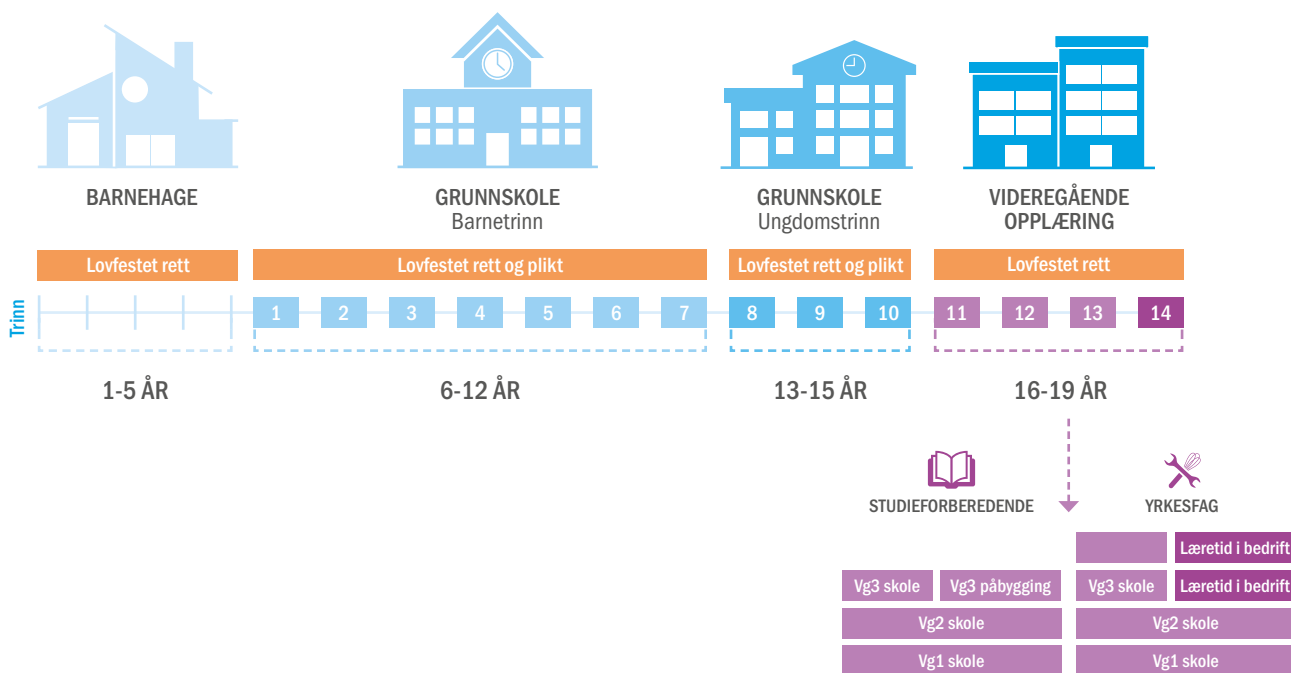
Design og grafisk produksjon:

Dinamo

Trykk:

07 Media

Opplæringssystemet i Norge



Sektormål

Direktoratet skal bidra til at sektormålene som er satt for barnehagen og grunnopplæringen i Prop. 1 S (2015-2016) 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 læringer skal gjennomføre videregående opplæring

Innhold

| | | | | | |
|---------------------------------------|-----------|--|-----------|--|-----------|
| Innhold | 4 | | | | |
| Leder | 6 | | | | |
| <hr/> | | | | | |
| 1 Barnehage | 10 | 2 Fakta om grunnskolen | 28 | 4 Økonomiressurser | 58 |
| 1.1 Barn i barnehage | 14 | 2.1 Tal på elever og skoler | 32 | 4.1 Kostnader til barnehage | 62 |
| 1.2 Ansatte i barnehagen | 15 | 2.2 Fag- og timefordelinga i grunnskolen | 35 | 4.2 Kostnader til grunnskole | 65 |
| 1.3 Barnehager | 17 | 2.3 Tilpassa opplæring og spesialundervisning | 36 | 4.3 Kostnader til videregående opplæring | 68 |
| 1.4 Trivsel og utvikling | 21 | 2.4 Særskild språkopplæring | 37 | <hr/> | |
| 1.5 Språk i barnehagen | 22 | 2.5 Valfag og framandspråk på ungdomstrinnet | 39 | 5 Læringsresultater | 72 |
| 1.6 Spesialpedagogisk hjelp | 23 | 2.6 Målform | 41 | 5.1 Nasjonale prøver | 76 |
| 1.7 Samarbeid med barnevernet | 25 | 2.7 Skolefritidsordninga | 41 | 5.2 Grunnskolepoeng og karakterer etter 10. trinn | 83 |
| 1.8 Samarbeid hjem – barnehage | 25 | 2.8 Personalressursar | 41 | 5.3 Læringsresultater i videregående opplæring | 86 |
| 1.9 Overgangen fra barnehage og skole | 25 | 2.9 Kompetansen til lærarane | 43 | 5.4 Sammenhengen mellom resultater gjennom opplæringsløpet | 89 |
| | | 2.10 Vaksne i grunnskolen | 43 | 5.5 Høyt- og lavtpresterende elever | 90 |
| | | <hr/> | | | |
| | | 3 Fakta om videregående opplæring | 46 | | |
| | | 3.1 Elevar i videregående opplæring | 50 | | |
| | | 3.2 Programområde og fag | 52 | | |
| | | 3.3 Videregående skolar | 53 | | |
| | | 3.4 Lærlingar i videregående opplæring | 54 | | |
| | | 3.5 Spesialundervisning i videregående opplæring | 55 | | |
| | | 3.6 Vaksne i videregående opplæring | 55 | | |
| | | 3.7 Personalressursar og kompetanse | 56 | | |

| | | | |
|--|------------|--|------------|
| 6 Læring og trivsel | 92 | 8 Å lære å lære | 122 |
| 6.1 Elever og lærlingers trivsel | 96 | 8.1 Å lære å lære | 126 |
| 6.2 Klassemiljø og lærerens betydning | 97 | 8.2 Læringsstrategier | 126 |
| 6.3 Betydningen av psykisk helse for en god skolehverdag | 98 | 8.3 Motivasjon og utholdenhet | 130 |
| 6.4 Foreldresamarbeid | 100 | 8.4 Selvpåfatning og forventning om mestring | 133 |
| 6.5 Mobbing og negative handlinger | 100 | 8.5 Forskjeller mellom elevgrupper | 135 |
| | | 8.6 Opplæring i å lære å lære | 139 |
| 7 Gjennomføring | 104 | # Referanser | 148 |
| 7.1 Andelen som fullfører videregående opplæring | 108 | Referanser | 150 |
| 7.2 Årsaker til forskjeller i gjennomføring | 109 | | |
| 7.3 Status for dem som ikke har fullført | 112 | | |
| 7.4 Overganger i videregående opplæring | 113 | | |
| 7.5 Gjennomføring av læretiden | 114 | | |
| 7.6 Sysselsetting av nyutdannede fagarbeidere | 116 | | |
| 7.7 Ungdommer uten og utenfor videregående opplæring | 118 | | |
| 7.8 Oppfølgingstjenesten | 120 | | |
| 7.9 Arbeidsliv og gjennomføring | 121 | | |



Foto Jannecke Sarne Normann

Hege Nilssen

Fungerende direktør
i Utdanningsdirektoratet

Utdanningsspeilet er vår årlige publikasjon med statistikk og analyser om barnehage og grunnopplæring i Norge. Gjennom åtte kapitler får dere en oppdatert oversikt over tall og forskning om sentrale temaer i barnehager, grunnskoler og videregående opplæring.

For første gang skriver vi i år om å lære å lære. Dette er et veldig aktuelt tema når vi diskuterer innholdet i fremtidens skole. Vi ser nærmere på statistikk og forskning som sier noe om hvordan norske elever lærer å lære, og hva vi vet om hvordan lærerne legger til rette for å utvikle denne kompetansen. Vi presenterer også funn fra nasjonal og internasjonal forskning om læringsstrategier, motivasjon, selvpoppfatning og forventning om mestring.

Samfunns- og arbeidsliv endrer seg i retning av større mangfold, høyere grad av kompleksitet og hurtigere endringer. Dette øker også kravene til at elevene må kunne tilegne seg ny kunnskap og videreutvikle egen kompetanse. Elever som utvikler et bevisst forhold til egen læring, som lærer om det å lære, er bedre rustet til å løse problemer, alene og sammen med andre.

Viktige forutsetninger for at elevene skal lære å lære, er at de lærer å reflektere over sin egen læring, og at de lærer å regulere tankene,

følelsene, motivasjonen, atferden og innsatsen sin. Forskning viser at elevene lærer mer om de er bevisste på egne læringsstrategier. Dette øker også motivasjonen deres for å lære.

Alle vi som jobber med å utvikle og forme dagens og fremtidens barnehage, skole og fagopplæring er også avhengig av å lære mer. Gjennom Utdanningsspeilet får du et overblikk over noen av de store utviklingstrekkene innenfor våre områder.

Du kan for eksempel lære mer om barnehageansattes utdanningsnivå, om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning, hvor mye penger vi bruker på skole og barnehage i Norge og hva som kjennetegner elever som presterer på høyt og lavt nivå. Vi ser også nærmere på de mange faktorene som har betydning for trivsel og læring, og vi får lære mer om årsaker til forskjeller i gjennomføring og hvordan et står til med sysselsettingen av nyutdannede fagarbeidere.

Vi får stadig mer kunnskap fra ulike kilder innenfor statistikk, forskning og gjennom erfaringer fra praksisfeltet. Samtidig trenger de fleste av oss hjelp til å sortere i all kunnskapen, og til å sette de løse kunnskapsfragmentene inn i en større sammenheng. Vi håper Utdanningsspeilet hjelper deg med dette!

For første gang skriver vi i år om å lære å lære. Dette er et veldig aktuelt tema når vi diskuterer innholdet i fremtidens skole.





9 av 10 barn i barnehagealder går i barnehage. Totalt går 283 600 barn i barnehage.

Andelen barn i barnehage varierer

fra 66 til 100 prosent mellom kommunene.

Det er i snitt 17 elever per lærer i grunnskolen. På skolar med mindre en 100 elever er det i snitt 11 elever per lærer.

På dei største skolane er snittet 19 elever.



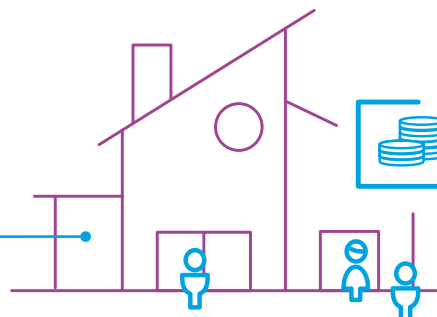
I 2015 vart det inngått 19 800 nye lærekontraktar, ein auke på 8 prosent sidan 2011.

Størst auke ser vi i helse- og oppvekstfag

med nærmare 1000 fleire kontraktar.

Nær 40 prosent av kommunenes utgifter går til barnehage og grunnskole.

Et barn i barnehage koster i snitt 143 600 per år, mens en elev i grunnskolen koster 105 500.



Elever med høyt fravær får betydelig dårligere karakterer.

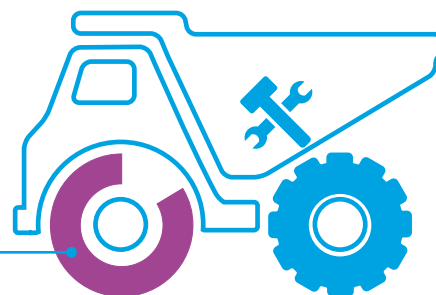
I praktisk matematikk på Vg1 får over halvparten av elevene med mer en 20 prosent fravær karakteren 1 eller 2 i standpunkt.



De aller fleste elever har en god relasjon til læreren sin. Det er viktig for lærelysten.

77 prosent av lærlingene er i arbeid året etter at de tok fag-/svennebrev. 15 prosent er i utdanning.

Syssettingsandelen er høyest blant lærlinger i bygg- og anleggsteknikk med 84 prosent.



Når elevene leser til en matematikkprøve, foretrekker nesten halvparten å finne ut hva som er viktigst å lære.

28 prosent foretrekker å prøve å lære så mye de kan utenat.



Barnehage

Barnehagen er en arena for lek og læring de aller fleste barn møter. I Norge går 9 av 10 barn mellom 1 og 5 år i barnehage.

I dette kapittelet gir vi deg tall og forskning om barnehagene, barna og de som jobber der. Du kan blant annet lese om de ansattes utdanningsnivå og om språkarbeid og spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.

Det er 6087 barnehager i Norge. 46 prosent av barnehagene er kommunale, og 54 prosent er private.



9 av 10 barn i barnehagealder går i barnehage. Totalt går 283 600 barn i barnehage.

Andelen barn i barnehage varierer

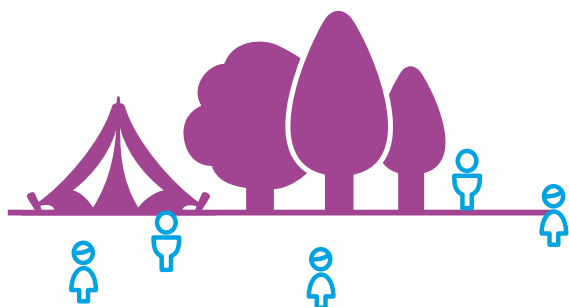
fra 66 til 100 prosent mellom kommunene.

Fra 2011 til 2015 har andelen ansatte med barnehagelærerutdanning økt fra 35 til 41 prosent.

I samme periode har andelen ansatte med

barne- og ungdomsarbeiderfag økt fra 14 til 18 prosent.

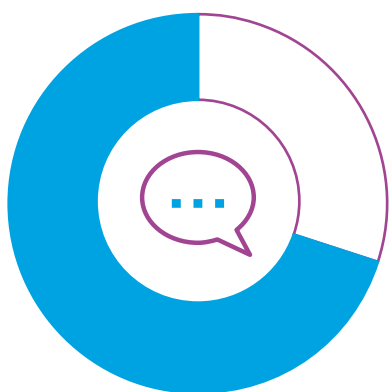
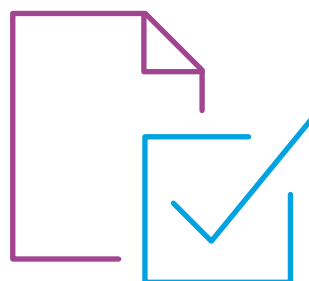




Nesten 1 av 10 barnehager er friluftsbarnhager eller har friluftsavdeling.

70 prosent av barnehagene oppfyller pedagognormen uten dispensasjon fra utdanningskravet.

Det er en økning på 15 prosentpoeng fra 2014.

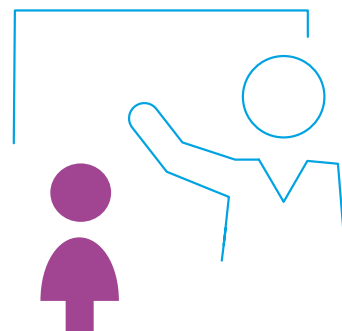


Nærmere 60 prosent av barnehagene språkkartlegger barn ved behov.

Siden 2003 har det blitt mindre vanlig å språkkartlegge alle barn.

I 2015 fikk 2,8 prosent av barnehagebarna spesialpedagogisk hjelp.

Det har vært en jevn, men svak økning de siste 5 årene.



1.1 Barn i barnehage

I Norge går 90,4 prosent av barna i barnehagealder (1–5 år) i barnehage, noe som er en høy andel i internasjonal sammenheng. Totalt går 283 600 barn i barnehage.

På kommunenivå varierer dekningsgraden for barn i alderen 1-5 år fra 66 til 100 prosent. I over halvparten av

Tabell 1.1 Andel og antall barn som går i barnehage. Nasjonalt. 2015. Prosent og antall.

| Alder | Dekningsgrad | Antall barn |
|--------|--------------|-------------|
| 0 år | 3,7 | 2 201 |
| 1 år | 69,7 | 41 895 |
| 2 år | 91,5 | 55 363 |
| 3 år | 95,7 | 59 775 |
| 4 år | 96,6 | 61 036 |
| 5 år | 97,3 | 62 972 |
| 6 år | - | 366 |
| 1-5 år | 90,4 | 281 041 |
| 1-2 år | 80,7 | 97 258 |
| 3-5 år | 96,5 | 183 783 |
| 0-6 år | - | 283 608 |

Kilde: Utdanningsdirektoratet (BASIL)/SSB



Barnehagedeltagelse i 1990

I 1990 gikk 36 prosent av barn under skolepliktig alder i barnehage. Blant 1-2-åringene var andelen 15 prosent (Gulbrandsen 2007). Totalt gikk 135 000 barn i barnehage i 1990, det er under halvparten så mange som i 2015.

kommunene går over 90 prosent av barna i barnehage. Ser vi på fylkene varierer dekningsgraden mellom 86 og 93 prosent. Oslo har lavest dekningsgrad på 86 prosent, mens Troms, Nord-Trøndelag og Hedmark ligger høyest med 93 prosent (figur 1.2).

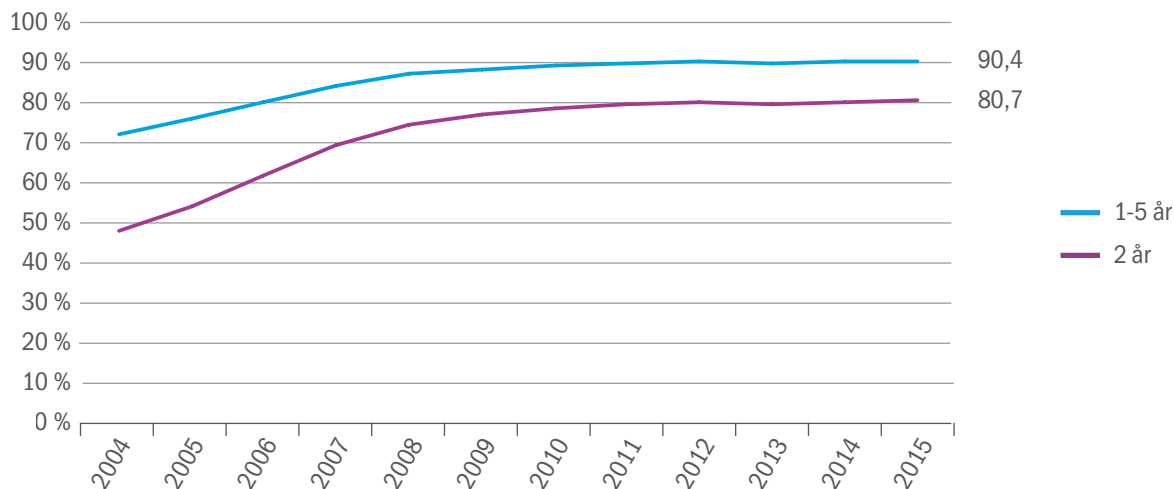
94 prosent av barna har heltidsplass, og andelen har økt gradvis de siste årene.

8 av 10 minoritetsspråklige barn går i barnehage

Det var 43 450 minoritetsspråklige barn i barnehage i 2015. Det er 2200 flere enn i 2014, en økning på 5 prosent. Økningen har vært jevn for alle aldersgrupper. Dekningsgraden er omtrent uendret siden 2014 (figur 1.3), og økningen skyldes at det har blitt flere minoritetsspråklige barn i befolkningen.

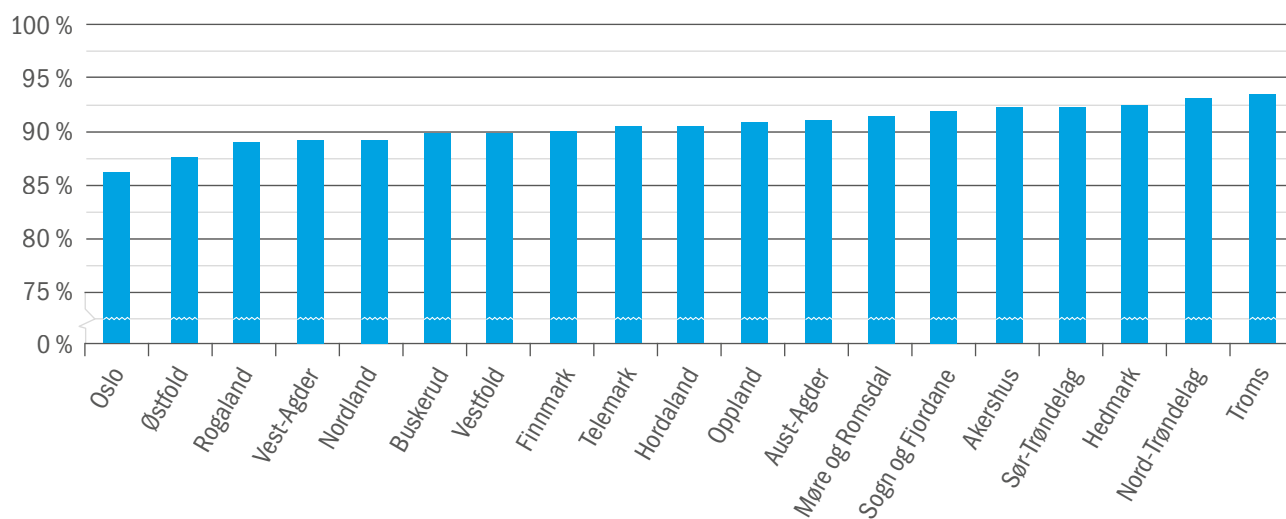
Det er flere minoritetsspråklige barn i kommunale barnehager enn i private. Over 60 prosent av de minoritetsspråklige barna går i kommunale barnehager.

Figur 1.1 Dekningsgrad (andel barn som går i barnehage) for barn 1-5 år. 2004-2015. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (BASIL)/SSB

Figur 1.2 Dekningsgrad for barn 1-5 år fordelt på fylker. 2015. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (BASIL)/SSB



Minoritetsspråklige barn

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

1.2 Ansatte i barnehagen

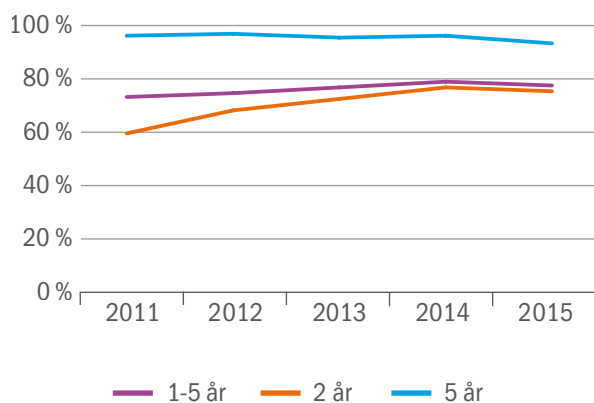
I 2015 ble det utført cirka 75 000 årsverk i barnehagene. Det var 24 700 årsverk til pedagogiske ledere, 11 600 årsverk til barne- og ungdomsarbeidere og 26 100 assistentårsverk. Disse personalgruppene arbeider direkte med barna, og kalles gjerne for grunnbemanningen.

De siste årene har det blitt flere pedagogiske ledere og barne- og ungdomsarbeidere, mens det har blitt færre assistenter.

Økt personaltetthet

I snitt er det 6 barn per ansatt i barnehagen når vi teller med grunnbemanningen. Det vil si at det er en pedagogisk

Figur 1.3 Dekningsgrad for minoritetsspråklige barn. 2011-2015. Prosent.



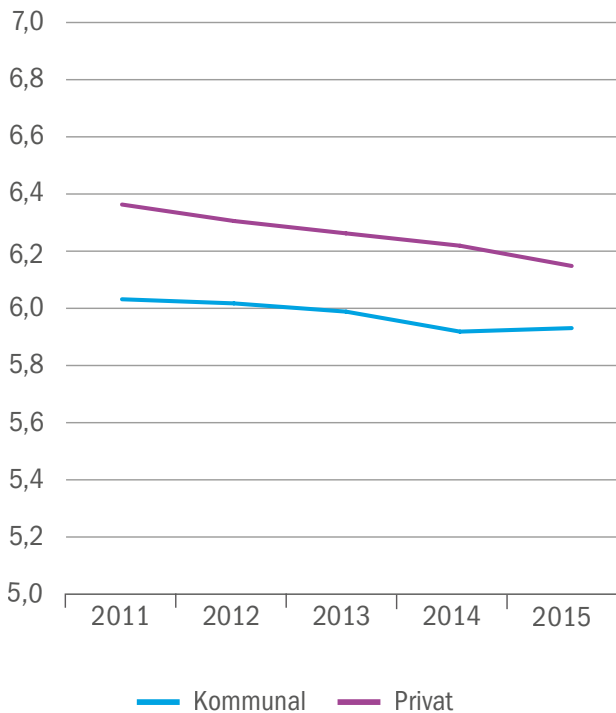
Kilde: Utdanningsdirektoratet (BASIL)/SSB



Definisjoner av barn og ansatte

For å kunne sammenligne barnehager med ulik sammensetning av barn, justerer vi for alder og oppholdstid. Barn under tre år er vektet dobbelt. I beregningen av barn per ansatt regner vi med årsverk til ansatte i grunnbemanningen. Grunnbemanningen er pedagogiske ledere, øvrige barnehagelærere, barne- og ungdomsarbeidere og assistenter. Når vi beregner ansattes utdanningsbakgrunn har vi også med styrere.

Figur 1.4 Barn per ansatt etter eier. 2011-2015. Antall.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (BASIL)

leder, barne- og ungdomsarbeider eller assistent for hvert sjette barn i barnehagen. Personaltettheten er litt høyere i kommunale enn i private barnehager. Det er 5,9 barn per ansatt i kommunale barnehager og 6,2 barn per ansatt i private barnehager, se figur 1.4.

Personaltettheten har økt svakt i perioden 2011–2015, og det er relativt stor variasjon mellom kommunene. Omtrent 60 prosent av kommunene har mellom 5,5 og 6,5 barn per ansatt. Noen kommuner har færre enn fire barn per ansatt, og noen har over 7.

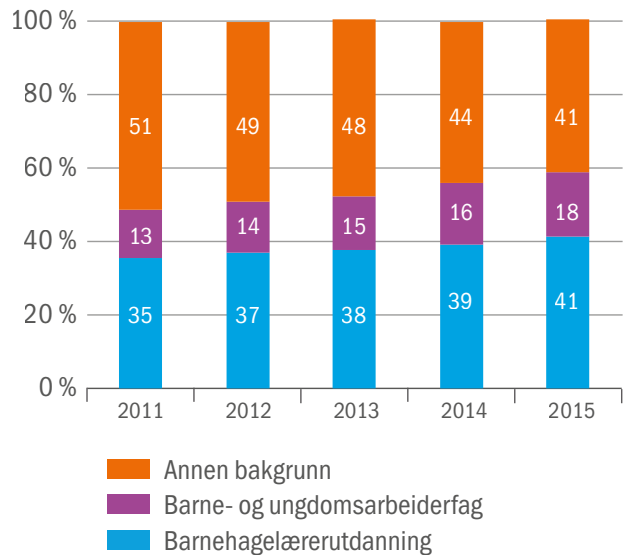
Flere barnehagelærere og barne- og ungdomsarbeidere

Fra 2011 til 2015 har andelen ansatte med barnehagelærerutdanning økt fra 35 til 41 prosent. I samme periode har andelen ansatte med barne- og ungdomsarbeiderfag økt fra 13 til 18 prosent. Nesten 90 prosent av kommunene har mellom 30 og 50 prosent barnehagelærere.

Åtte av ti kommuner legger til rette for at ansatte skal kunne ta fagbrev som praksiskandidater. De aller fleste kommunene tar inn lærlinger i barne- og ungdomsarbeiderfaget (Bråten og Tønder 2015).

Oppvekstsjefer i kommunene vektlegger at barne- og ungdomsarbeidere gjennom fagbrevet får tilgang til fagspråk og begreper som kan bidra til å synliggjøre, formidle og dele egen yrkeskompetanse med andre.

Figur 1.5 Utdanning til styrer og grunnbemanning i alle barnehager. 2011-2015. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (BASIL)



Bemanning

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.

Kommunen kan gi dispensasjon fra utdanningskravet slik at en person som ikke oppfyller utdanningskravet, kan jobbe som pedagogisk leder. Dette skal kun benyttes unntaksvis.

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

Familiebarnehager og åpne barnehager har egne krav til pedagogisk bemanning og veiledning.

Slik kan fagarbeiderne fungere som gode støttespillere for de pedagogiske lederne i barnehagene (Bråten og Tønder 2015).

70 prosent av barnehagene oppfyller pedagognormen

70 prosent av barnehagene oppfyller pedagognormen uten dispensasjon fra utdanningskravet, noe som er en økning på 15 prosentpoeng fra 2014. 10 prosent av barnehagene oppfyller ikke normen for pedagogisk bemanning mens 20 prosent oppfyller normen med dispensasjon fra utdanningskravet.

20 000 barn går i en barnehage som ikke oppfyller pedagognormen. Det tilsvarer 7,5 prosent av barna.

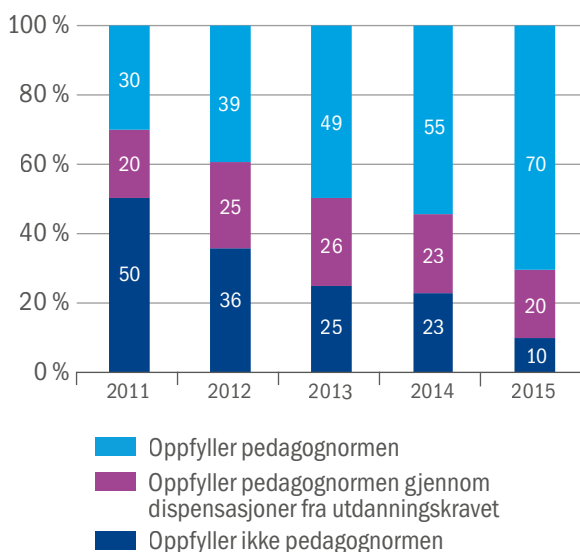
De største barnehagene oppfyller oftere pedagognormen enn de mindre. Totalt mangler 1630 årsverk med barnehagelærerutdanning for at alle barnehager oppfyller pedagognormen uten dispensasjon. 1000 barnehager mangler en pedagogisk leder for å oppfylle normen, mens 410 barnehager mangler 2 eller flere pedagogiske ledere.

I 2015 har 6,6 prosent av de pedagogiske lederne dispensasjon fra utdanningskravet. Andelen styrere med dispensasjon er under 1 prosent. Det blir stadig færre pedagogiske ledere og styrere med dispensasjon fra utdanningskravet.

Styrerressurs per barn går ned

I snitt er det 77 barn per styrer. Antall barn per styrer har gått opp de siste årene. Hver barnehage skal ha en

Figur 1.6 Barnehager som oppfyller pedagognormen, 2011-2015. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (BASIL)

§

Krav om styrer

Barnehagen skal i utgangspunktet ha en daglig leder som har utdanning som førskolelærer/ barnehagelærer, eller annen høgskoleutdanning som gir barnefaglig og pedagogisk kompetanse.

styrer, men kan unntaksvis ha en annen organisering. 2000 barnehager har under ett årsverk til styrer. Nesten 3000 barnehager har en styrer, mens 575 barnehager har mer enn ett årsverk til styrer.

18 prosent av barnehagene deler styrer med en annen barnehage (Haakestad mfl. 2015) og andelen er større blant kommunale enn blant private. 25 prosent av kommunale barnehager deler styrer, mens andelen er 8 prosent blant de private. Delt styrerressurs er også mer vanlig i store enn i små kommuner.

Under halvparten av barnehagene har mannlig ansatte

9 prosent av grunnbemanningen er menn, og det er 8 prosent mannlige styrere. Flesteparten av mennene som jobber med barna i barnehagen, er assistenter. I 2015 er det 3160 barnehager uten menn i grunnbemanningen, noe som vil si at det jobber menn i under halvparten av barnehagene. I 1400 barnehager er det kun en mann i grunnbemanningen. Det er litt flere menn i private barnehager enn i kommunale. I barnehager med mannlig styrer er det vanligere å ha menn i grunnbemanningen.

1.3 Barnehager

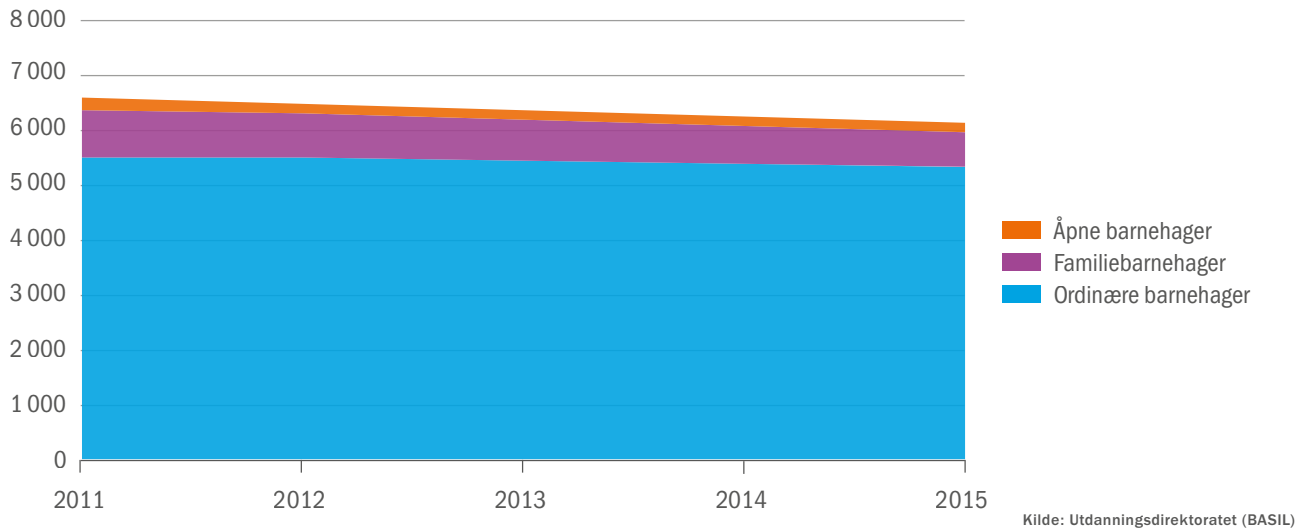
Det er 6087 barnehager i Norge. 46 prosent av barnehagene er kommunale, og 54 prosent er private. I snitt er de private barnehagene mindre, slik at 51 prosent av barna går i kommunale barnehager, mens 49 prosent går i private barnehager. Det har blitt færre barnehager de siste årene, og det skyldes i hovedsak at det har blitt færre familiebarnehager og åpne barnehager.

Færre familiebarnehager og åpne barnehager

I 2015 var det totalt 632 familiebarnehager, nesten alle er private. Nesten 250 familiebarnehager er lagt ned siden 2011, se figur 1.7, og det har i samme periode blitt 4300 færre barn som går i familiebarnehage. I dag går 2 prosent av barnehagebarna i familiebarnehager. To tredjedeler av barna som går i familiebarnehage, er under tre år (figur 1.8).

Totalt er det 171 åpne barnehager, omtrent 100

Figur 1.7 Barnehager fordelt på driftsform. Antall. 2011-2015.



færre enn i 2011. Det er først og fremst i de største kommunene det finnes tilbud om åpne barnehager.

Veksten i store barnehager flater ut

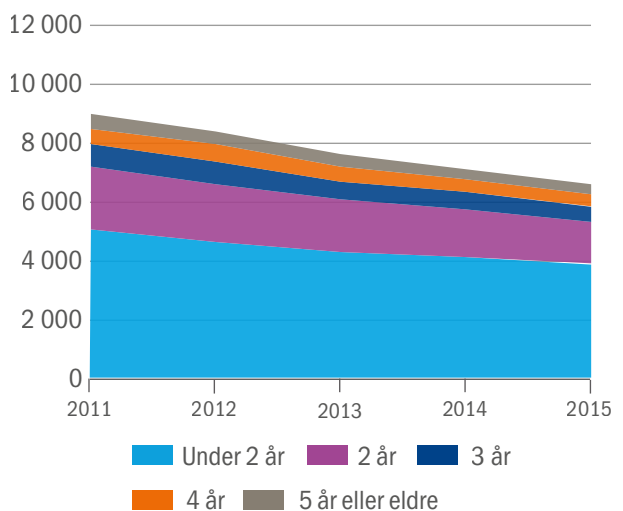
Etter flere år med vekst, har nå antallet barn som går i de aller største barnehagene flatet ut (figur 1.9). Totalt finnes det 351 barnehager med mer enn 100 barn. 45 000 barn går i disse barnehagene og de utgjør 15 prosent av alle barn i barnehage.



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.

Figur 1.8 Barn i familiebarnehager fordelt på alder. 2011-2015. Antall.



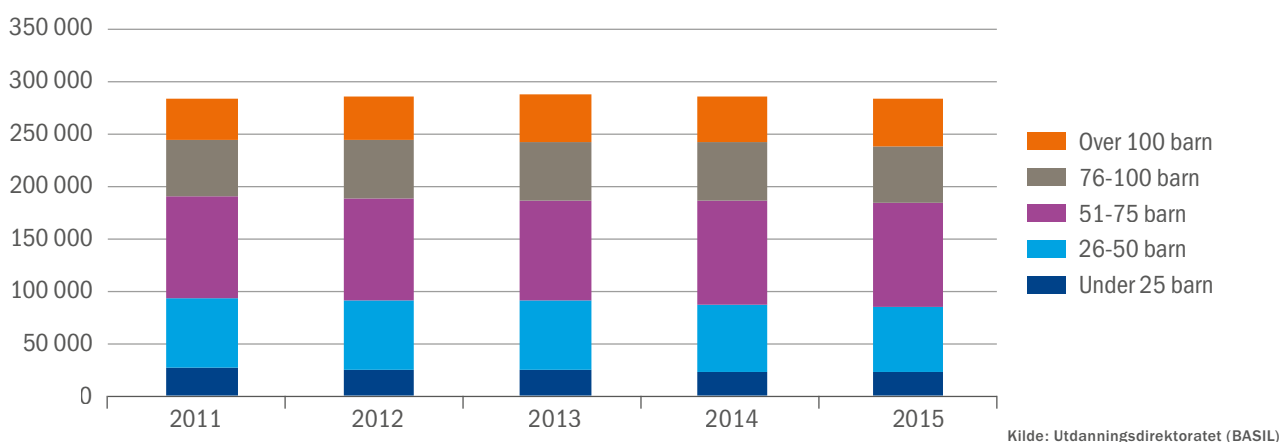
Store barnehager må jobbe mer med indre organisering og ledelse for å oppnå høy kvalitet

Barnehagens størrelse i seg selv er ikke avgjørende for om en barnehage holder høy eller lav kvalitet, viser en ny studie. Størrelse spiller sammen med andre strukturelle faktorer, som barnehagens indre organisering, ledelse, eierskap og ansattes kompetanse. (Bråten mfl. 2015). Forskerne finner at når store barnehager er gode, kan de tilby barna mer mangfold og høyere faglig nivå enn mindre barnehager. De kan være mer fleksible og har bedre mulighet for å tilpasse seg barna og foreldrene. De ansatte kan også i større grad ha ansvar for egne spesialområder. Men dersom store barnehager skal oppnå høy kvalitet, må personalet jobbe mer med indre organisering og ledelse enn de må i små barnehager (Bråten mfl. 2015).

De fleste barnehagene er organisert i avdelinger

89 prosent av alle barnehager er organisert i avdelinger eller har kun en avdeling. Det har blitt vanligere med avdelingsfrie barnehager de siste årene, halvparten av de

Figur 1.9 Antall barn etter barnehagens størrelse. 2011-2015. Antall.



800 avdelingsfrie barnehagene er etablert etter år 2000. Det er vanligere med avdelingsfri organisering i private barnehager enn i kommunale. Det er også vanligere med avdelingsfri organisering for de største barnehagene. Mange av de minste barnehagene har bare én avdeling.

Stabil gruppestørrelse

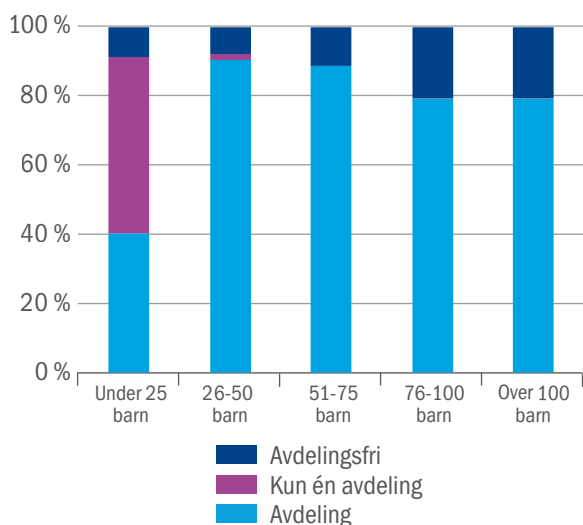
For de yngste barna (0–2 år) er den vanligste gruppestørrelsen 9 barn, og for de eldste barna (3–5 år) er den 18. Også for aldersblandede grupper er 18 barn den vanligste gruppestørrelsen. Med gruppestørrelse mener vi hvor mange barn det vanligvis er i de stabile gruppene som en personalgruppe har ansvar for.

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 småbarngruppene og færre enn 13 barn i gruppene for store barn.

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

Det gjennomsnittlige leke- og oppholdsarealet per barn er 5,5 kvadratmeter i 2015, et tall som har vært forholdsvis stabilt siden 2008. Nesten alle barnehager oppfyller den veiledende normen for leke- og oppholdsareal per barn.

Figur 1.10 Avdelingsfrie og avdelingsbaserte barnehager etter barnehagens størrelse. 2015. Prosent.



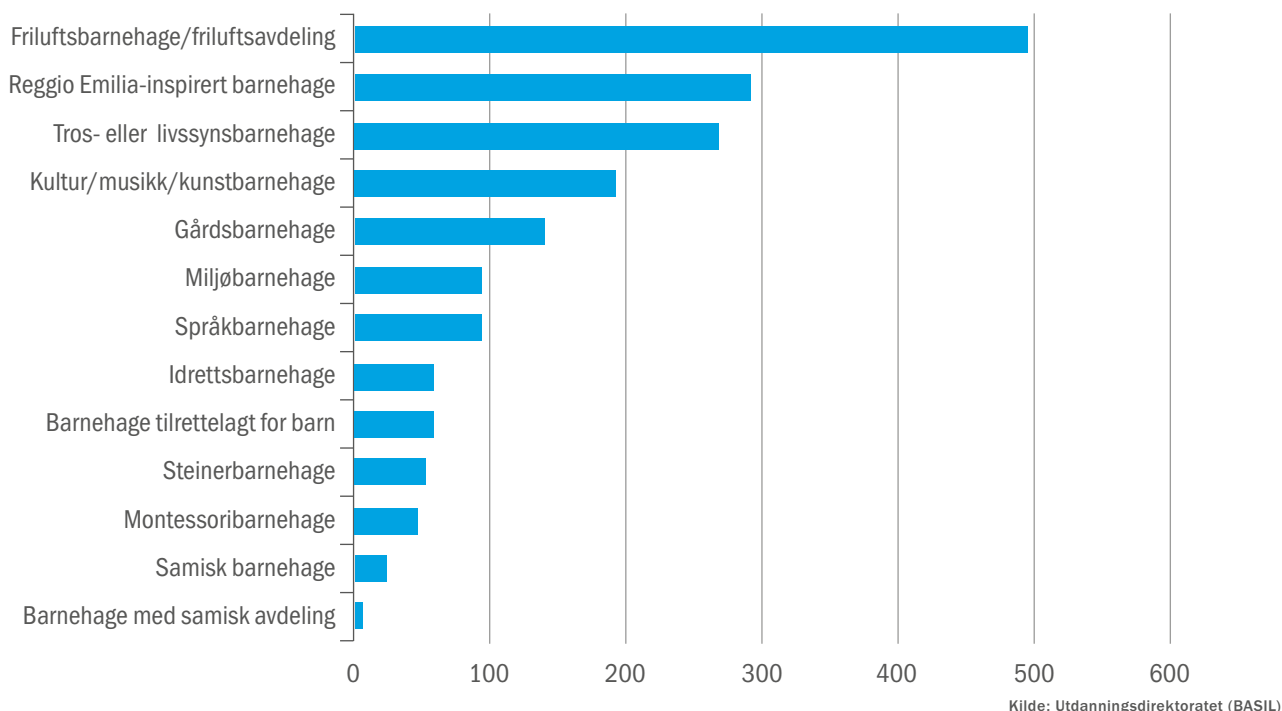
i

Sverige innfører anbefalinger om gruppestørrelse

Sverige kom i 2016 med en anbefaling om grupper på 6–12 barn for de yngste (1–3 år) og 9–15 barn for de eldste barna (4–5 år) i barnehagen. Anbefalingene er bygget på en gjennomgang av nyere forskning. Forskingen understreker at gruppestørrelse må ses i sammenheng med barnehageansattes kompetanse, personaltetthet, barnegruppens sammensetning og det fysiske miljøet i barnehagen (Skolverket 2016a). Norge har ikke anbefalte gruppestørrelser.

Gjennomsnittlig størrelse på barnegruppene i Sverige er 16,7 barn. For barn i alderen 1–3 år er den på 13,2 barn (Skolverket 2016b).

Figur 1.11 Barnehagens profil. 2015. Antall.



Mange friluftsbarnhager

1617 barnhager oppgir å ha en profil. Friluftsbarnhage er den vanligste profilen – totalt oppgir nesten 500 barnhager at de er en friluftsbarnhage eller har en friluftsavdeling. Det utgjør litt i underkant av 10 prosent av barnhagene.

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

I 2015 var det 23 samiske barnhager i Norge, og i disse gikk det 523 barn. I tillegg var det 7 barnhager med samisk avdeling. De fleste av de samiske barnhagene ligger i Finnmark. I tillegg er det 5 i Troms, 2 i Nordland, 1 i Oslo og 1 i Nord-Trøndelag.



Arealnorm

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

Barnehageopptak og venteliste

Per 15.12.2015 var det 10 411 barn på venteliste for å få barnehageplass. Det er en økning i sammenlignet med 2014, spesielt for 0-åringene, se tabell 1.2.

Tabell 1.2 Barn på venteliste. 2014 og 2015. Antall.

| Alder | 0 år | 1 år født 1.9-31.12 | 1 år født 1.1-31.08 | 2 år | 3 år | 4 år | 5 år | Sum barn |
|-------|-------|------------------------|------------------------|-------|------|------|------|----------|
| 2014 | 2 398 | 1 882 | 1 263 | 1 178 | 800 | 551 | 262 | 8 334 |
| 2015 | 3 883 | 2 017 | 1 420 | 1 300 | 854 | 581 | 356 | 10 411 |

Kilde: Utdanningsdirektoratet (BASIL)

§

Rett 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. Regjeringen har fremmet et lovforslag som utvider retten til barnehageplass til også å gjelde barn født i september og oktober. Lovforslaget behandles i Stortinget i juni 2016.

Tallene viser barn som har søkt, men ikke er innvilget plass per 15. desember 2015. Alle kommuner oppfyller retten til plass, noe som betyr at barn på venteliste er barn som ikke har rett til plass. Det kan enten være fordi de er født etter fristen, fordi foreldrene har søkt etter hovedopptaket, eller fordi barnet bor i en annen kommune enn den det er søkt plass i.

De fleste kommunene har ett hovedopptak og tildeler ledige plasser gjennom barnehageåret.

Regjeringen arbeider for at barnehageopptaket skal bli mer fleksibelt (Prop. 1 S 2015–2016). I 2015 har 83 prosent av kommunene ett hovedopptak med supplerende opptak ved ledig kapasitet. 8 prosent praktiserer løpende opptak, mens de andre kommunene har andre ordninger, for eksempel flere opptak i året.

1.4 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 (Barnehage-loven). Barnehage er et av de offentlige tjenestetilbudene brukerne er mest fornøyde med. Foreldrene er blant annet svært tilfredse med omsorgen de ansatte i barnehagen viser for barna (DIFI 2015).

Foreldre som har barn i små barnehager, er mer tilfredse

Dybdeundersøkelser viser at foreldre vektlegger trygghet og omsorg, og at de setter likhetstegn mellom smått på den ene siden og trygt, familiært og kjærlig på den andre. Foreldre som har barn i små barnehager, er mer tilfredse med tilbudet enn de som har barn i mellomstore og store barnehager. «Den store barnehagen regnes gjerne ikke i utgangspunktet som det tryggeste alternativet; den må overbevises gjennom sin praksis» (Bråten mfl. 2015: 9).

i

Barns trivsel i Oslobarnehagene

De fleste barna trives godt, har venner og synes barnehagen er et fint sted å være for barn. De fleste opplever også å bli sett, hørt og forstått av de ansatte og at de har innflytelse på hverdagen sin. Samtidig opplever nesten 40 prosent at det bare er «sånn passe» å være i barnehagen, og noen få trives ikke. Det er også en liten gruppe barn som opplever at de ofte blir plaget av andre barn slik at de blir lei seg. Dette viser en kartlegging av barnas trivsel i Oslo-barnehager høsten 2015 (Sandseter og Seland). Funnene er i hovedsak i tråd med tidligere undersøkelser (Bratterud mfl. 2012).

Barna trives når:

- de har vanlige hverdagsaktiviteter slik som turer, samlingsstund og måltider.
- de har gode venner og noen å leke med i barnehagen.
- de opplever å ha en yndlingsvoksen i barnehagen og føler de kjenner alle de voksne godt.
- de ansatte gjør morsomme ting sammen med dem og leker med dem når de er inne.
- de voksne har god tid og er i nærheten for å hjelpe hvis de trenger det.

Til sammen 283 barn i alderen 3-5 år og 19 barnehagelærere fra 17 barnehager deltok i pilotundersøkelsen. Forskerne brukte «Barnehagens trivselsmonitor» - et internettbasert verktøy som består av 50 spørsmål som omhandler hvordan barna opplever hverdagslivet i barnehagen. En barnehageansatt samtaler med barna om temaene og spørsmålene i monitoren og koder så svarene i henhold til oppgitte svarkategorier.

Kilde: Sandseter og Seland 2015

Inneklima er vanlig årsak til manglende godkjenning

9 av 10 barnehager er godkjent i henhold til forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler. 34 prosent av kommunene oppgir inneklima som årsak til manglende godkjenning. Østfold og Aust Agder ligger høyest med 97 prosent godkjente barnehager, mens Nord Trøndelag ligger lavest med 51 prosent (Helsedirektoratet 2016).

6 av 10 barnehager har hatt tilsyn etter forskrift om miljørettet helsevern de siste tre årene. Kartleggingen viser at kommunene fant avvik i omtrent halvparten av

barnehagene. Det er store fylkesvise forskjeller. I Sogn og Fjordane har kommunene ført tilsyn med 94 prosent av barnehagene, mens det i Hedmark bare er ført tilsyn med 34 prosent (Helsedirektoratet 2016).



Miljørettet helsevern

Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler har som overordnet mål å bidra til et bedre oppvekst- og læringsmiljø for barn i barnehager. Miljøet i barnehagene skal fremme helse, trivsel, gode sosiale og miljømessige forhold samt forebygge sykdom og skade. Alle virksomheter som omfattes av forskriften, skal være godkjent av kommunen, og godkjenning gis etter søknad. Forholdene i barnehagen omfattes også av barnehageloven.

Kilde: Miljø og helse i barnehagen. Veileder til forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler (Helsedirektoratet 2015).

1.5 Språk i barnehagen

Tidlig og god språkstimulering er en viktig del av barnehagens innhold. Kommunikasjon, språk og tekst er det fagområdet i rammeplanen som barnehagene oppgir å jobbe mest med (Sivertsen mfl. 2015).

Barnehagelærere med lang erfaring vektlegger arbeid med språk mer

Jo mer erfaring barnehagelærerne har fra arbeid i barnehage, desto større vekt legger de på språklig kompetanse og kommunikasjon, språk og tekst i det pedagogiske arbeidet med barna, se tabell 1.3.

Færre barnehager kartlegger alle barnas språk

Nærmere 60 prosent av barnehagene språkkartlegger barn når foreldre eller personalet mener det er behov

Tabell 1.3 Andel pedagogiske ledere som oppgir at de «i stor grad» vektlegger språkarbeid – etter hvor mange års erfaring de har fra arbeid i barnehage. Prosent.

| Arbeidserfaring fra barnehage | Vektlegger i stor grad «språklig kompetanse» | Vektlegger i stor grad «kommunikasjon, språk og tekst» |
|-------------------------------|--|--|
| 0-4 år | 54 | 37 |
| 5-10 år | 58 | 44 |
| 11-17 år | 58 | 53 |
| Over 18 år | 75 | 61 |

Kilde: Vatne og Gjems 2014

Tabell 1.4 Rutiner for kartlegging av språk i barnehagene. 2008-2015. Prosent.

| | 2008 | 2012 | 2015 |
|---|------|------|------|
| Kartlegger rutinemessig alle barna | 60 | 50 | 36 |
| Kartlegger rutinemessig alle barn med annen språklig bakgrunn (annet førstespråk) enn norsk | 1 | 2 | 2 |
| Kartlegger barns språk når foreldre og/eller personale mener det er behov for kartlegging* | 33 | 42 | 58 |
| Kartlegging ved hjelp av språkkartleggingsverktøy skjer sjelden* | 2 | 2 | 1,3 |
| Kartlegging ved hjelp av språkkartleggingsverktøy skjer aldri | ** | ** | 0,3 |
| Vet ikke | ** | ** | 0,2 |

Kilde: Gulbrandsen og Eliassen 2013 og Haugset mfl. 2015

*I Gulbrandsen og Eliassen er følgende svarkategorier brukt: «Nei, ingen faste rutiner som gjelder alle, men barn velges ofte ut etter observasjon og behovsvurdering fra personale eller foreldre» og «Nei, ingen faste rutiner som gjelder alle, og kun sporadisk (sjelden) kartlegging av barns språk».
**Spørsmålene er ikke stilt tidligere

for det, mens 35 prosent rutinemessig kartlegger alle barnas språk. Siden 2008 har språkkartlegging av alle barn gått ned, mens behovsstyrt kartlegging øker (Haugset mfl. 2015).

Det er nesten alltid barnehagelærerne som gjennomfører språkkartleggingen, og resultatene fra kartleggingen brukes i hovedsak til individuell tilrettelegging.

Tre av fire barnehager har gjort endringer i arbeidet med språkstimulering i løpet av de siste tre årene. Styrerne opplever størst endring i arbeidet med språkstimulering som følge av at ansatte leser veiledere og temahefter, og av at mange ansatte i samme barnehage deltar på kompetanseheving (Haugset mfl. 2015).

1 av 3 minoritetsspråklige barn får tilbud om særskilt språkstimulering

15 500 minoritetsspråklige barn i barnehage får tilbud om særskilt språkstimulering. Dette er rundt 35 prosent av de minoritetsspråklige barna som går i barnehage. Andelen har ligget mellom 35 og 41 prosent siden 2008.

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.

Barnehagelærerne involverer minoritetsspråklige foreldre i språkarbeidet

38 prosent av barnehagestyrerne oppgir at de alltid involverer minoritetsspråklige foreldre i arbeidet med språkstimulering i barnehagen. 33 prosent svarer at dette avhenger av hvilket språk foreldrene snakker, mens 10 prosent svarer at det avhenger av kultur. 16 prosent oppgir at foreldrene aldri involveres (Haugset mfl. 2015).

1.6 Spesialpedagogisk hjelp

Flere barn får spesialpedagogisk hjelp

I 2015 fikk 7950 barn spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, se tabell 1.5. Dette er en økning fra 2014, og det har vært en jevn økning de siste årene. I snitt har barna vedtak om 15 uketimer med spesialpedagogisk hjelp, fordelt på pedagog og assistent. Det innvilges omtrent like mange vedtakstimer til assistenter og pedagoger.

De eldste barna får i størst grad spesialpedagogisk hjelp. Det kan skyldes at spesialpedagogisk hjelp ofte er tenkt å være skoleforberedende, og at vansker ofte viser seg først etter noen år i barnehagen (Wendelborg mfl. 2015).

Nær halvparten av barnehagene har fått tildelt ekstra personalressurser til arbeidet med barn eller grupper

Tabell 1.5 Barn som får spesialpedagogisk hjelp. 2011-2015. Antall og prosent.

| | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|
| Antall barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp | 6 482 | 6 577 | 6 959 | 7 799 | 7 950 |
| Andel av alle barn i barnehage | 2,3 % | 2,3 % | 2,4 % | 2,7 % | 2,8 % |

Kilde: Utdanningsdirektoratet (BASIL)

§

Spesialpedagogisk hjelp

Opplæringsloven § 5-7 slår fast at 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.

som har et utvidet behov for tilrettelegging. Det er totalt 3666 årsverk til barn som krever ekstra ressurser.

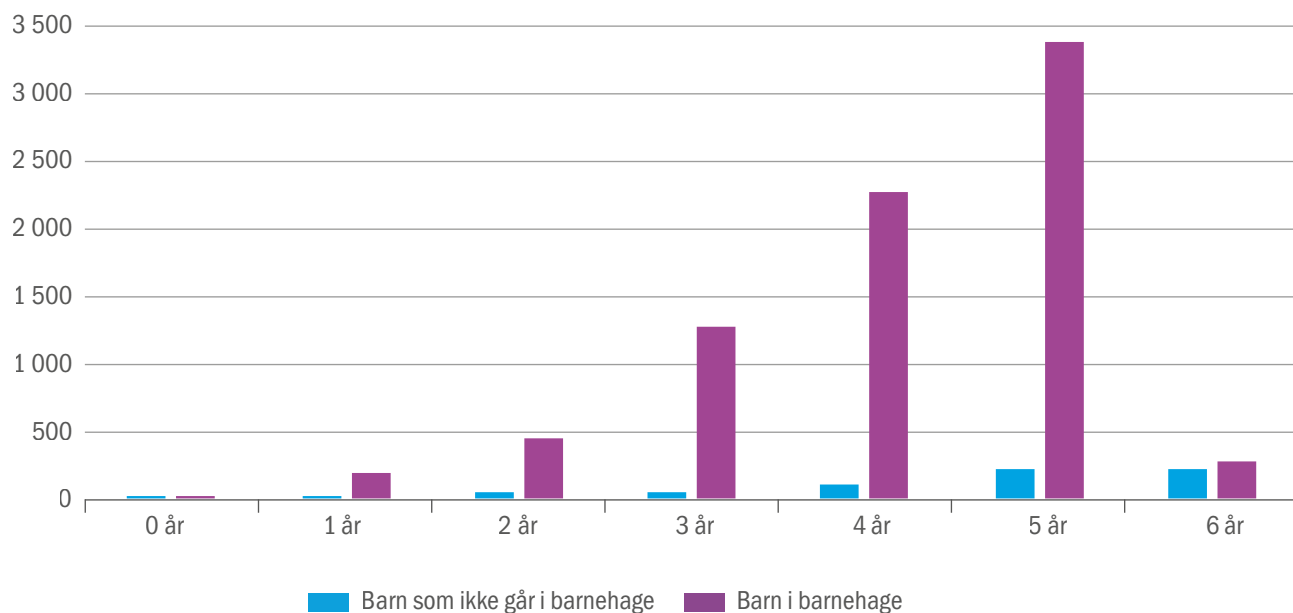
Nær 5000 barn som får spesialpedagogisk hjelp går i kommunale barnehager, mens 3000 barn går i private barnehager. Det betyr at kommunale barnehager i snitt har en høyere andel barn som får spesialpedagogisk hjelp.

Mesteparten av den spesialpedagogiske hjelpen er knyttet til språk- og kommunikasjonsvansker

Språk- og kommunikasjonsvansker er det som oftest kjennetegner barn som får spesialpedagogisk hjelp. Deretter følger psykososiale vansker og atferdsvansker, utviklingshemming, sammensatte vansker og språk- og kommunikasjonsvansker blant minoritetsspråklige barn.

Språk- og begrepsstimulering er det vanligste tilbudet til barna, fulgt av støtte til sosial kompetanse. Veiledning av personalet, styrket bemanning og veiledning av foreldre er vanlige tiltak rundt barnet (Wendelborg mfl. 2015).

Figur 1.12 Barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp fordelt på alder. 2015. Antall.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (BASIL)

Foreldre opplever at de får den hjelpen de trenger

Rundt tre fjerdedeler av foreldrene til barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, er tilfreds med tilbudet barnet får i barnehagen. Den fjerdedelen som oppgir at de ikke er tilfreds, peker på for lite timer med spesialpedagog eller assistent, samt for dårlig kompetanse og stabilitet blant assistentene. Selve innholdet i tilbudet er det færre som trekker frem (Wendelborg mfl. 2015).

24 prosent av foreldrene klagde på tilbudet i 2015. Til sammenligning klagde 42 prosent i 1999 (Tøssebro og Lundebry 2002). Foreldrene klager først og fremst på mengde timer, men de klager også på gjennomføring og egnethet/kompetanse ved personalet (Wendelborg mfl. 2015).

Mer spesialpedagogisk hjelp etter bortfall av øremerkede midler?

Som nevnt over, mottar stadig flere barn spesialpedagogisk hjelp. En klart større andel barn med mild funksjonsnedsettelse mottok spesialpedagogisk hjelp i 2015 (78 prosent) sammenlignet med 2009 (58 prosent) (Wendelborg mfl. 2015). Dette kan indikere at barn som inntil 2011 fikk ekstra ressurser gjennom statlige, øremerkede midler, i dag i større grad får tilbud om spesialpedagogisk hjelp.

En del kommuner har, helt eller delvis, videreført et øremerket tilskudd til barn med nedsatt funksjonsevne.

Antall henvisninger til PPT har økt, særlig i kommuner hvor ordningen med øremerkede midler til barn med nedsatt funksjonsevne ikke er videreført. Dette kan tolkes som at der hvor øremerkede midler tidligere dekket behov for mer generell styrking i barnehagen, må det i 2015 søkes om enkeltvedtak fra PPT for å få utløst ressurser (Wendelborg mfl. 2015).

1.7 Samarbeid med barnevernet

Barnehagene stod i 2014 for 17 prosent av de meldte sakene til barnevernet for barn i alderen 1–5 år (SSB 2015). I og med at 90 prosent av barn i denne aldersgruppen går i barnehage, kan det stilles spørsmål ved om en andel på 17 prosent er for lav, og om barnehagene har tilstrekkelig kompetanse og gode nok rutiner for å melde saker til barnevernet.

Mangel på tilbakemelding er en hindring for å sende bekymringsmeldinger til barnevernet

Nesten 60 prosent av barnehagestyrerne mener at for lite tilbakemelding fra barnevernet er den viktigste årsaken til at det ikke er flere bekymringsmeldinger til barnevernet fra barnehagene. Omkring halvparten av styrerne oppgir at for liten kompetanse til å snakke med barn og foreldre i vanskelige situasjoner er en hindring. Andre utfordringer er vanskeligheter med å



Samarbeid med barnevernet

Barnehagen og barnevernet er to av flere aktører som bidrar til å skape trygge oppvekstvilkår for barn og unge. Barnehageansatte har opplysningsplikt overfor barnevernet når det er grunn til å tro at et barn blir mishandlet eller det foreligger andre former for alvorlig omsorgssvikt. Ifølge rammeplanen bør det etableres et generelt og systematisk samarbeid mellom barnehage og barnevern og den enkelte kommune må finne hensiktsmessige løsninger på hvordan dette gjøres.

beslutte om bekymringene skal meldes og frykt for å ødelegge relasjonen til foreldrene. En knapp fjerdedel mener også at frykt for å bli for personlig involvert er en faktor (Haugset mfl. 2015).

1.8 Samarbeid hjem - barnehage

Ifølge barnehageloven skal barnehagen i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. For å sikre samarbeidet med hjemmet skal hver barnehage ha et foreldreråd og et samarbeidsutvalg.

97 prosent av barnehagene gjennomfører foreldresamtaler minst to ganger i året. 95 prosent av barnehagene har nedskrevne rutiner for gjennomføring av foreldresamtaler. 78 prosent av barnehagene gjennomfører også foreldremøter minst to ganger i året. 91 prosent av barnehagene gjennomfører møter i samarbeidsutvalget minimum to ganger i året (Haugset mfl. 2015).

Tabell 1.6 Foreldresamtaler, foreldremøter og møter i samarbeidsutvalget i barnehagen 2002-2015. Prosent.

| | 2002 | 2004 | 2008 | 2012 | 2015 |
|---|------|------|------|------|------|
| Barnehagen har foreldresamtale minst to ganger per år | 88 | 88 | 86 | 94 | 97 |
| Barnehagen arrangerer foreldremøte minst to ganger per år | 87 | 90 | 80 | 85 | 78 |
| Det avholdes møte i samarbeidsutvalget minst to ganger per år | 78 | 83 | 80 | 86 | 91 |

Kilde: Gulbrandsen og Eliassen 2013 og Haugset mfl. 2015

1.9 Overgangen fra barnehage til skole

Barnehagen skal, i samarbeid med skolen, legge til rette for barns overgang fra barnehage til første klasse (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver). Det er svært vanlig at barnehager har egne førskolegrupper. Dybdestudier viser også at barnehager arbeider mye med sosiale ferdigheter og språk i de skoleforberedende aktivitetene (Zambrana 2015, Rambøll 2010).

Barn får en bedre overgang fra barnehage til skole når overgangen betraktes og behandles som en prosess, ikke en hendelse, viser en kunnskapsoversikt (Lillejord mfl. 2015). Andre forutsetninger for å utvikle og sette i gang gode overgangstiltak, er at de voksne er tydelige i overgangsprosessen. Barna må forklares hva som hender på måter som gjør det mulig for dem å forstå det, og foreldrene må involveres i prosessen. Barna må oppleve at det er sammenheng mellom det som skjer i barnehagen og det som skjer i skolen. Videre er det viktig å utvikle nettverk av relasjoner rundt barnet. Dette forutsetter et tett og godt samarbeid mellom barnehagelærere, lærere i skolen, foreldre og barn. Samarbeidstiltak for siste del av barnehagen og første del av skolen som forener arbeidsmåtene i de to institusjonene, er også en viktig forutsetning for en god overgang.

i

Anbefalte aktiviteter for å lykkes med overgangen fra barnehage til skole

Kunnskapssenteret for utdanning anbefaler disse aktivitetene på bakgrunn av sin gjennomgang av forskning:

- Samarbeid mellom barnehage og skole:
Faglig samarbeid mellom barnehagelærere og lærere i skolen. Utveksling av informasjon om barna. Tilrettelegging for samarbeidsprosjekter mellom barnehage og skole.
- Samarbeid mellom foreldre og skolen:
Åpen og gjensidig dialog med foreldre før, under og etter overgangen.
- Tiltak som kan iverksettes av barnehagen:
Gjøre barna kjent med skolen. Etablere et felles forum for informasjon og diskusjon mellom de ansatte i barnehage og skole.
- Tiltak som kan iverksettes av skolen:
Velkomstprogrammer. Tydelige formulerte mål og forventninger. Fleksible og dynamiske overgangspraksiser (skolen må ta hensyn til at barna trenger tid til å takle overgangen).

Kilde: Lillejord mfl. 2015

2

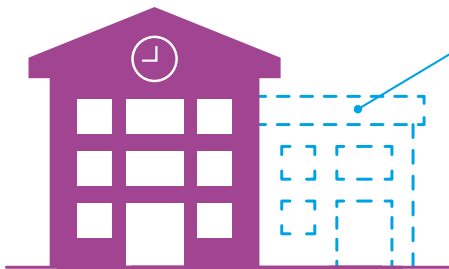
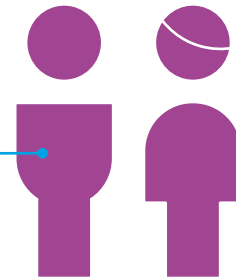
Fakta om grunnskolen

Den tiårige grunnskolen er obligatorisk. I dag er det 624 000 barn ved offentlege og private grunnskolar i Noreg.

I dette kapittelet får du tal og fakta om mellom anna skolestruktur, fag- og timefordeling, spesialundervisning, lærartettleik og kompetansen til lærarane.

I 2015 er det 624 000 elevar ved grunnskolar i Noreg.

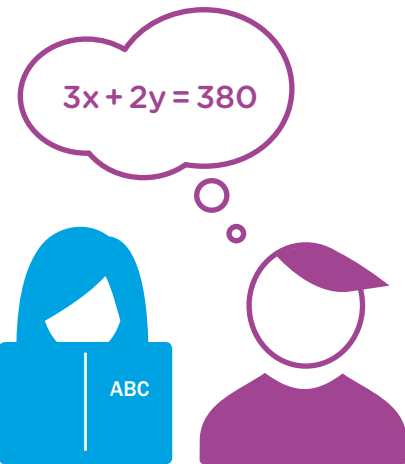
Nesten 4 800 fleire enn i fjor.



50 grunnskolar er nedlagde sidan skoleåret 2014-15.

Samstundes vart det oppretta 31 nye grunnskolar, 17 av desse er friskolar.

Norsk og matematikk er dei største faga i grunnskolen. Dei utgjer til saman nesten 40 prosent av det totale timetalet.



Det er i snitt 17 elevar per lærar i grunnskolen. På skolar med mindre en 100 elevar er det i snitt 11 elevar per lærar.

På dei største skolane er snittet 19 elevar.



7 prosent av elevane i grunnskolen får særskild norskopplæring.

I Oslo får 22 prosent av elevane særskild norskopplæring.

Fysisk aktivitet og helse er det mest populære valfaget. 43 prosent av gutane og 23 prosent av jentene vel fysisk aktivitet og helse.

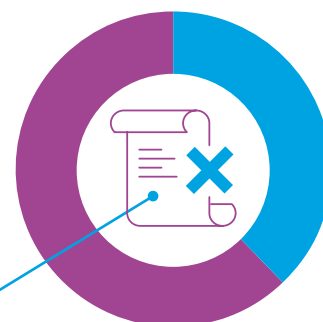


7 av 10 elevar på ungdomstrinnet vel eit framandspråk.

44 prosent av desse tek spansk.

12 400 lærarar som underviser i matematikk, manglar studiepoeng for å oppfylle kompetansekravet for undervisning.

Det utgjer 38 prosent av matematikklærarane.



i

Grunnskolen

Grunnskolen er tiårig og er delt inn i barnetrinnet frå 1. til 7. trinn og ungdomstrinnet frå 8. til 10. trinn. Grunnskolen byggjer på prinsippet om likeverdige og tilpassa opplæring for alle. Grunnskoleopplæringa er gratis og blir i hovudsak finansiert av kommunane.

lag 3000 i året frå 2020 (Statistisk sentralbyrå 2015).

Det er venta fleire barn i grunnskolealder i alle fylka, bortsett frå i Finnmark, Sogn og Fjordane og Oppland. Talet på elevar ser ut til å auke mest i Rogaland, Oslo og Akershus. SSB reknar med at Rogaland kjem til å ha den største prosentvise auken på 13 prosent, etterfølgd av Aust- og Vest-Agder.

Stadig færre og større grunnskolar

Tendensen går mot færre og større skolar i Noreg. Hausten 2015 er det 2867 grunnskolar. Det er 19 færre enn i 2014 og nesten 400 færre enn i 2005. Hausten 2015 er det i snitt 218 elevar per skole, og det er 26 fleire enn for ti år sidan.

2.1 Tal på elevar og skolar

Hausten 2015 (per 1. oktober) er det 624 000 elevar ved offentlege og private grunnskolar i Noreg. Det er nesten 4800 fleire enn på same tid i 2014. 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 21 prosent dei siste ti åra, i Akershus har det auka med 9 prosent. Samstundes har det vore ein nedgang på 15 prosent i Nordland og 14 prosent i Finnmark.

Talet på grunnskoleelevar vil auke vesentleg fram mot 2025

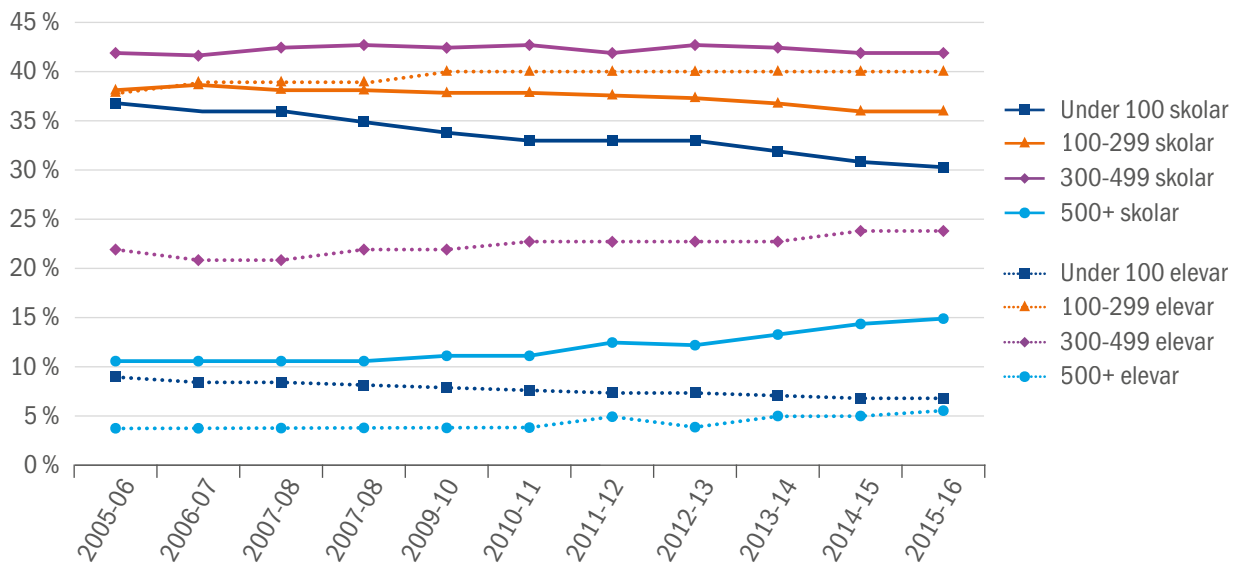
Statistisk sentralbyrå (SSB) ventar at talet på barn i grunnskolealder vil auke til 664 000 i 2025, ein auke på 6 prosent frå dagens nivå. Dei ventar at elevtalet vil stige med om lag 5000 elevar per år frå 2015, og med om



GSI

Skolane rapporterer kvart år inn opplysningar til Grunnskolens Informasjonssystem (GSI). GSI inneheld opplysningar om elevtal, årstimar, ressursar, spesialundervisning, språklege minoritetar, målform, framandspråk, fysisk aktivitet, leksehjelp, SFO, valfag og PPT.

Figur 2.1 Skolar og elevar fordelte etter talet på elevar ved skolen. 2005-2015. Prosent.



Kjelde: Utdanningsdirektoratet (GSI)

Hausten 2015 er det 160 skolar med over 500 elevar, og over 90 000 elevar går på desse skolane. For ti år sidan var det 117 skolar med så høge elevtal, og desse skolane hadde drygt 65 000 elevar til saman. I tillegg til at det har blitt fleire store skolar, har gjennomsnittleg elevtal på desse skolane auka frå 556 til 589 elevar.

Samstundes som det blir fleire av dei største skolane, blir det færre av dei minste. I 2005 var det nesten 1200 skolar med under 100 elevar, medan talet i dag er under 900. 30 prosent av skolane har under 100 elevar, men under 10 prosent av elevane går på dei minste skolane, slik figur 2.1 visar.

Storleiken på skolane varierer mykje frå fylke til fylke. I Finnmark og Troms har over halvparten av skolane under 100 elevar, og ingen skolar med over 500 elevar. Oslo har flest store skolar, og er også fylket der prosentdelen store skolar har auka mest. I 2005 hadde 20 prosent av skolane i Oslo over 500 elevar, og i 2015 har dette auka til 32 prosent.

50 grunnskolar lagde ned

Mellom 2014-15 og 2015-16 vart 50 grunnskolar lagde ned. Av desse var 47 kommunale, 1 friskole, 1 privat utan tilskot og 1 statleg. Skoleåret 2015-16 blei det oppretta 31 nye grunnskolar. Dei nye grunnskolane fordeler seg slik:

- 13 kommunale
- 8 friskolar godkjende på grunnlag av livssyn
- 4 friskolar godkjende på grunnlag av ei anerkjend pedagogisk retning (alle Montessori)
- 4 friskolar godkjende på internasjonalt grunnlag
- 1 friskole på disponibel avgjerd
- 1 privatskole utan statstilskot

Tabell 2.1 Grunnskolar fordelte på eigarform. 2015 -16. Tal.

| Eigarform | |
|--|--------------|
| Kommunal | 2 628 |
| Fylkeskommunal | 10 |
| Interkommunal | 3 |
| Statleg | 2 |
| Friskole | 215 |
| Privat (godkjende etter opplæringslova § 2-12) | 9 |
| Totalt | 2 867 |

Kjelde: Utdanningsdirektoratet (GSI)

§

Private grunnskolar

Private grunnskolar er anten friskolar godkjende etter friskolelova § 2-1 eller private skolar godkjende etter opplæringslova § 2-12.

Skolar som er godkjende etter friskolelova, har rett til statstilskot. I all hovudsak er private grunnskolar i Noreg friskolar.

Friskolelova slår fast at nye grunnskolar må oppfylle minst eit av følgande grunnlag:

- livssyn
- anerkjende pedagogiske retningar
- internasjonalt
- særskilt tilrettelagd opplæring for funksjonshemma
- norsk grunnskoleopplæring i utlandet
- særskild profil

Dei skolane som er godkjende etter opplæringslova, må ikkje oppfylle eit spesielt grunnlag, men kvaliteten på opplæringa må tilsvare opplæringa i offentleg skole. Private skolar godkjende etter opplæringslova har ikkje rett til statstilskot.

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

Vi bruker samlenemninga privatskolar på friskolar og private skolar utan statstilskot. Snakkar vi om desse skolene kvar for seg, omtalar vi dei som friskolar eller private skolar utan statstilskot.

Talet på skolar som blir oppretta og som blir nedlagde, varierer frå år til år, men dei siste ti åra er det i gjennomsnitt lagt ned 59 skolar og oppretta 22 skolar årleg.

Når grunnskolar blir lagde ned, byrjar som regel elevane i nærmaste offentlege skole. Dette er mykje vanlegare enn at det blir oppretta nye friskolar som erstatning for dei nedlagde skolane. I berre 5 prosent av kommunane der det vart lagt ned ein eller fleire offentlege grunnskolar dei siste ti åra, vart det oppretta ein ny friskole same skoleåret. Dei nye friskolane hadde i gjennomsnitt 49 elevar, medan dei nedlagde offentlege skolane i snitt hadde 80 elevar.

Det er hovudsakleg små skolar som blir lagde ned. 72 prosent av dei nedlagde skolane hadde under 100 elevar, og halvparten hadde under 30 elevar. 13 av dei 14 nedlagde skolane med over 100 elevar var kommunale skolar, og dei vart lagde ned på grunn av skolesamanslåingar.

Dei siste fem åra har det komme rundt 30 nye montessoriskolar. Om lag 20 av desse skolane har komme i kommunar der det har vore nedlagt ein offentleg grunnskole det same året. Men skoleåret 2015-16 kom det berre fire nye montessoriskolar og i berre ein i ein kommune der ein offentleg grunnskole vart lagd ned.

Fleire private grunnskolar

Sidan 2005 har talet på private grunnskolar auka med 45 prosent, og det er i dag 224 godkjende private grunnskolar i drift. Dette er 69 fleire enn i 2005, og dei fleste av desse er friskolar. Nesten 22 000 elevar går på privatskolar/friskolar i dag; det utgjør 3,5 prosent av alle elevane i grunnskolen, og er ein auke på 1,1 prosentpoeng frå 2005. Private grunnskolar har færre elevar i gjennomsnitt enn offentlege grunnskolar. Hausten 2015 har dei private skolane i gjennomsnitt 97 elevar, mot 229 i dei kommunale skolane.

5 prosent av elevane i Oslo, Bergen og Trondheim går på privatskole

Dei største friskolane ligg stort sett i og rundt dei største byane. I Oslo, Bergen og Trondheim går 5 prosent av elevane på friskole. Til samanlikning er det berre 0,5 prosent av elevane i Sogn og Fjordane som går på friskole.

Hovudtendensen er at det er få elevar som går på privatskole i Noreg samanlikna med dei andre nordiske

landa. I Danmark går heile 15 prosent av barneskoleelevane og 27 prosent av ungdomsskoleelevane på privatskolar. I Sverige er det også langt fleire elevar som går på privatskole enn i Noreg.

Tabell 2.2 Private grunnskolar. 2015-16. Tal.

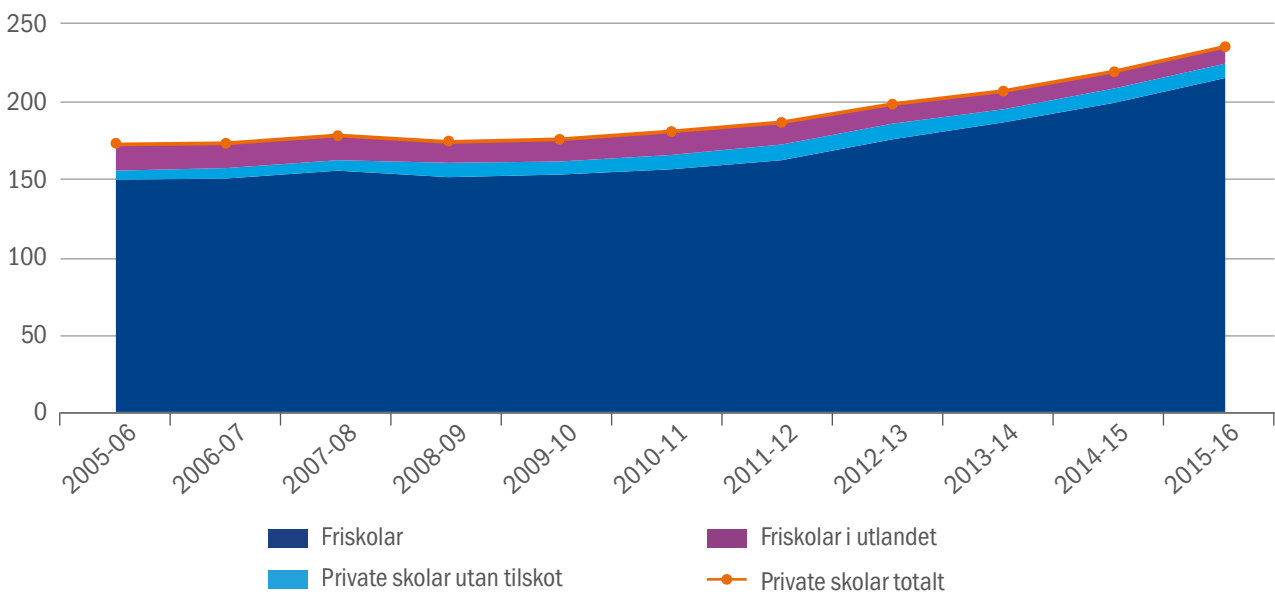
| Grunnlag for godkjenning | |
|---|------------|
| Livssyn | 83 |
| Anerkjend pedagogisk retning | 101 |
| Internasjonalt | 13 |
| Særskilt tilrettelagd opplæring for funksjonshemma* | 4 |
| Dispansasjonsregel | 1 |
| Utan særskild grunnlag** | 13 |
| Private skolar utan tilskot | 9 |
| Totalt tal på privatskolar i Noreg | 224 |
| Norsk grunnskoleopplæring i utlandet | 11 |
| Totalt tal på privatskolar i Noreg og utlandet | 235 |

Kjelde: Utdanningsdirektoratet (GSI)

*I tillegg går to av skolane som er godkjende etter ei anerkjend pedagogisk retning, og ein av skolane som er godkjend på livssynsgrunnlag, også særskilt tilrettelagd opplæring for funksjonshemma.

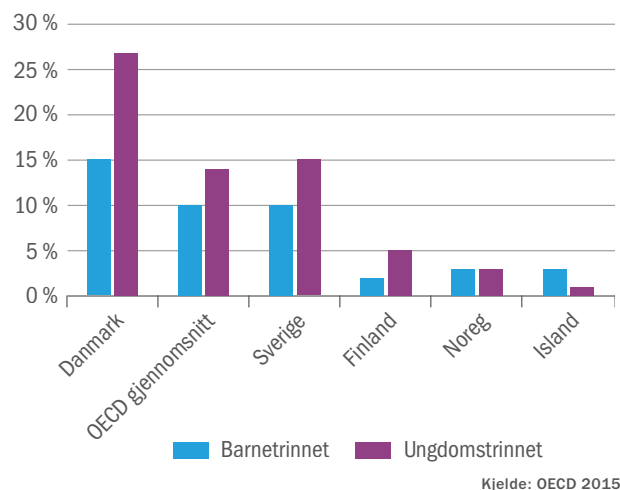
** Desse skolane var i drift innan utgangen av 2007, og godkjende før lova kom med krav om grunnlag.

Figur 2.2 Private grunnskolar frå 2005-2015. Tal.



Kjelde: Utdanningsdirektoratet (GSI)

Figur 2.3 Elevar i private skolar fordelte på barne- og ungdomstrinn. 2013. Prosent.



2.2 Fag- og timefordelinga i grunnskolen

Norsk og matematikk er dei største faga i grunnskolen. Dei utgjer til saman nesten 40 prosent av det totale timetalet, som er 5234 timar i løpet av barnetrinnet og 2622 timar i løpet av ungdomstrinnet. Etter desse er kroppsøving og samfunnsfag dei største faga.

Undervisningstimetallet har auka dei siste ti åra

I løpet av dei siste 10 åra auka Noreg timetalet ved fleire høve, og i 2015 ligg Noreg over OECD-snittet (OECD 2015). I 2005 låg Noreg godt under det gjennomsnittlege talet på undervisningstimar i OECD, med Finland som einaste land med færre timar (OECD 2007).

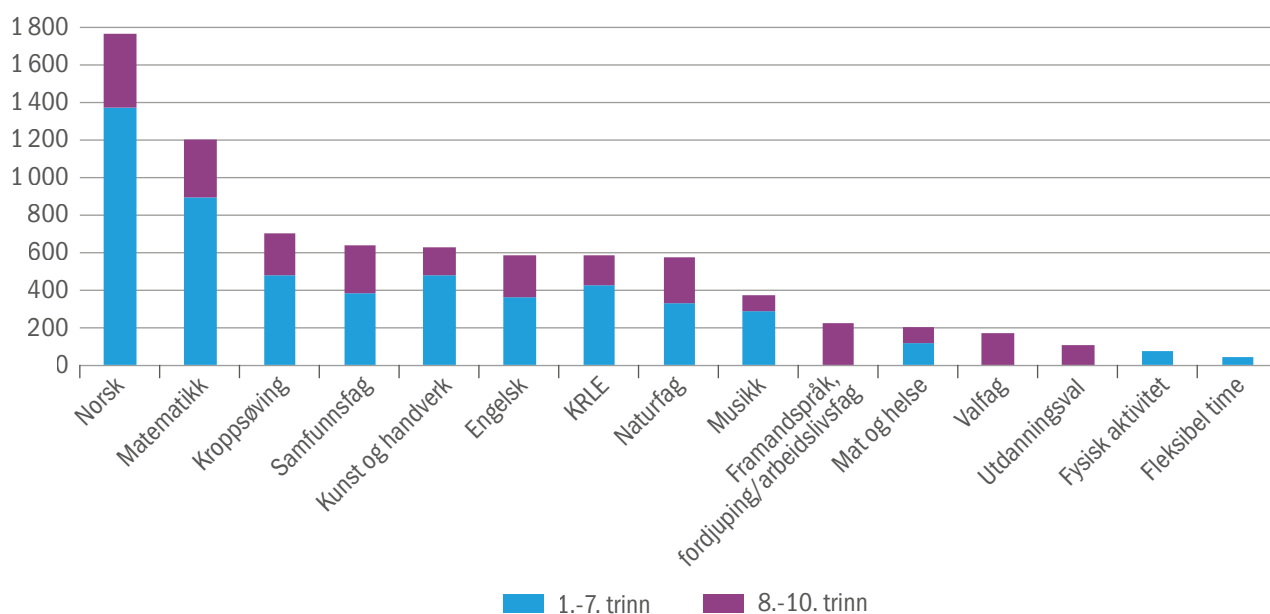
Noreg bruker meir tid på lesing, skriving, matematikk og naturfag enn andre OECD-land

Dei fleste landa i OECD bruker om lag halvparten av det totale timetalet på barnetrinnet til faggruppene lesing, skriving og litteratur, matematikk og naturvitenskaplege fag, men sidan talet på undervisningstimar totalt varierer, er det store skilnader i undervisningsomfanget. Norske elevar får 2588 timar til saman i faggruppene lesing, skriving og litteratur, matematikk og naturvitenskaplege fag. Det einaste landet i OECD med fleire timar i desse faggruppene er Canada.

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

Frå hausten 2016 er det foreslått 38 timar meir i naturfag på barnetrinnet.

Figur 2.4 Fag- og timefordeling i Noreg i skoleåret 2015-16, fordelt på 1.-7. og 8.-10. trinn. Timar i løpet av skoleløpet.



2.3 Tilpassa opplæring og spesialundervisning

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

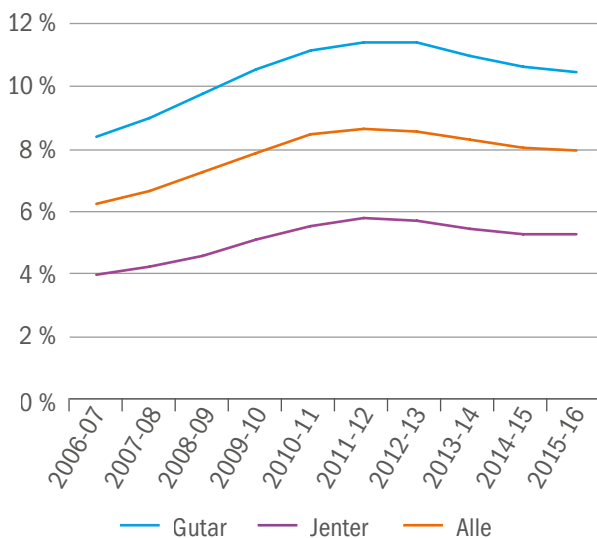
Elevar som ikkje får tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. Etter ei skjønnsmessig vurdering skal skolen gjere eit enkeltvedtak om eleven har rett til spesialundervisning eller ikkje. I enkeltvedtaket skal det stå kva slags spesialundervisning eleven har krav på.

Færre elevar får spesialundervisning

Skoleåret 2015-16 har 7,9 prosent av norske elevar enkeltvedtak om spesialundervisning, noko som utgjer i underkant av 50 000 elevar. Nærmare 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.

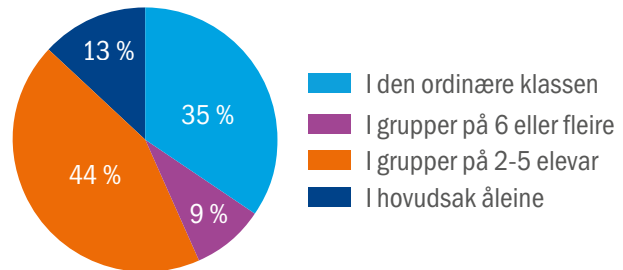
Det har lenge vore eit politisk mål å betre den tilpassa opplæringa slik at alle elevar får eit betre læringsutbytte i den ordinære undervisninga. Talet på elevar som fekk spesialundervisning, auka jamt frå 2006 til 2011. I

Figur 2.5 Elevar i grunnskolen med enkeltvedtak om spesialundervisning. 2006-2015. Prosent.



Kjelde: Utdanningsdirektoratet (GSI)

Figur 2.6 Organisering av spesialundervisninga. 2015-16. Prosent.



Kjelde: Utdanningsdirektoratet (GSI)

løpet av dei siste tre skoleåra har trenden snudd, og vi ser ein liten nedgang på nasjonalt nivå. Vi veit ikkje om nedgangen kjem av at skolane har blitt betre på tilpassa opplæring, eller av at elevar ikkje får rettane sine oppfylte. Talet på klagesaker som gjeld spesialundervisning, har gått ned.

17,7 prosent av lærartimane går til spesialundervisning i skoleåret 2015-16, ein auke frå 14,6 i 2005. Det har vore ganske stabilt sidan 2011-12.

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

Prosentdelen elevar som får spesialundervisning aukar utover i skoleløpet. På 1. trinn får 3,8 prosent av elevane spesialundervisning, medan prosentdelen på 10. trinn er 10,6, altså nesten tre gonger så høg. Ein grunn til denne auken kan vere at dei faglege krava blir større utover i skoleløpet (Wendelborg 2010).

Fleire får spesialundervisning i den ordinære klassen

Så langt det er mogleg og forsvarleg, skal spesialundervisninga gjennomførast i den ordinære klassen. 35 prosent får spesialundervisning i hovudsak i den ordinære klassen. Resten får det meste av spesialundervisninga i grupper eller åleine. Det har vore ein vesentleg auke frå 2013-14 då 28 prosent fekk spesialundervisning i den ordinære klassen.

Nesten 4000 elevar går på eigne skolar for spesialundervisning eller på skolar med eiga fast avdeling for spesialundervisning. Ytterlegare 1700 elevar er utplasserte på alternative opplæringsarenaer ein eller fleire dagar i veka med opplegg til dømes knytt til friluftsliv, arbeid på gard eller bilverkstad.

2.4 Særskild språkopplæring

7 prosent av elevane får særskild norskopplæring

Skoleåret 2015-16 får over 43 000 elevane særskild norskopplæring, noko som svarer til 7 prosent av elevane. Denne prosentdelen har vore stabil dei siste åra, noko som kan komme av at talet på barn i aldersgruppa 0-15 år som har innvandra til Noreg, har vore stabilt dei siste åra (Statistisk sentralbyrå). Den høge prosentdelen asylsøkjbarbarn som kom til Noreg siste kvartal 2015, er først med i denne statistikken neste år. Dersom vi legg til grunn at alle asylsøkjbarbarna som har komme til Noreg frå hausten 2015 til våren 2016, får særskild norskopplæring, i tillegg til dei som hadde det per 1. oktober, kjem vi opp i ein total prosentdel på i underkant av 8 prosent.

Per 1. januar 2015 har totalt 14,3 prosent av elevane i grunnskolen innvandrarbakgrunn, og omkring halvparten av desse fekk særskild norskopplæring. Med innvandrarbakgrunn meiner vi barn som sjølve har innvandra til Noreg, og norskfødte barn med to innvandrarforeldre.

Det er fleire elevane som får særskild norskopplæring på dei lågaste trinna. 8 prosent av elevane på 1.-4. trinn fekk særskild norskopplæring i 2015-16, medan tilsvarende tal på 8.-10. trinn var 5 prosent. Den særskilde norskopplæringa er ei overgangsordning fram til eleven har tilstrekkelege norskkunnskapar til å følgje den ordinære opplæringa.

Oslo har flest elevane som får særskild norskopplæring

Oslo skil seg klart ut som kommunen med flest elevane som får særskild norskopplæring. 22 prosent av elevane i Oslo får særskild opplæring i norsk. Nest etter Oslo er Lavangen, med 19 prosent, den kommunen som har flest elevane med særskild norskopplæring. Drammen er med 17 prosent den av dei ti største kommunane i Noreg som har flest elevane med særskild norskopplæring etter Oslo.

Kommunerevisjonen i Oslo kommune (2015) viser at nesten 60 prosent av elevane som fekk særskild



Rett til særskild norskopplæring

Elevane med anna morsmål enn norsk eller samisk har rett til særskild norskopplæring fram til dei har tilstrekkeleg kompetanse i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen.

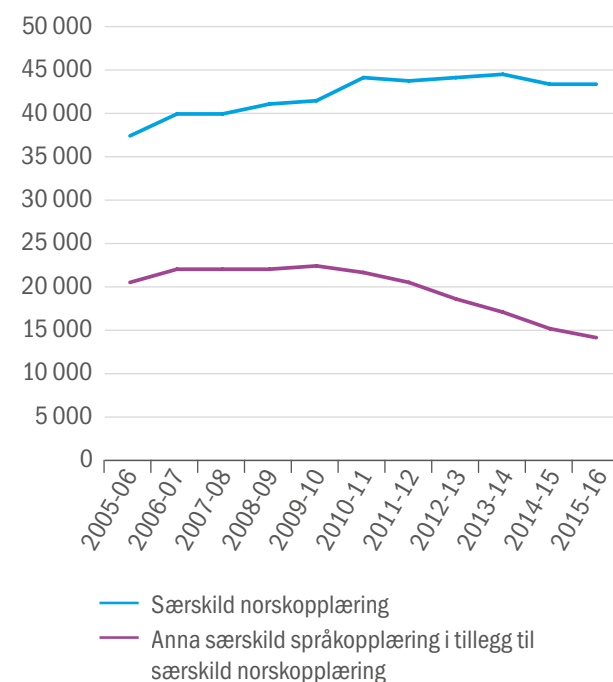
norskopplæring på 1. trinn, framleis hadde særskild norskopplæring på 10. trinn. Det er altså grunn til å setje spørsmålsteikn ved om særskild norskopplæring primært fungerer som ei overgangsordning, og om kvaliteten gjennomgåande er god nok.

Færre elevane med anna særskild språkopplæring

33 prosent av elevane som får særskild norskopplæring i skoleåret 2015-16, får også anna særskild språkopplæring. Det er ein nedgang på 7 prosent frå året før, og ein nedgang på 35 prosent sidan 2010-11. Spesielt morsmålsopplæringa har hatt ein stor nedgang og er halvert i denne perioden.

Av dei 43 400 elevane med særskild norskopplæring får til saman 33 prosent også anna særskild språkopplæring. 5 prosent får både morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring, 20 prosent får berre tospråkleg fagopplæring, og 4 prosent får berre morsmålsopplæring. 4 prosent får tilrettelagd opplæring. Det er flest elevane som får morsmålsopplæring og/eller tospråkleg fagopplæring i somalisk, polsk og arabisk.

Figur 2.7 Elevane med særskild norskopplæring og anna særskild språkopplæring, 2005-2015. Tal.



Kjelder: Utdanningsdirektoratet (GSI)



Retten til anna særskild språkopplæring

Elevar som har rett til særskild norskopplæring, har også rett til morsmålsopplæring eller tospråkleg fagopplæring dersom dei treng det. I morsmålsundervisninga får eleven opplæring i eige morsmål utover det ordinære timetalet. Tospråkleg fagopplæring er opplæring der elevens morsmål blir nytta i opplæringa anten åleine eller saman med norsk innafor det ordinære undervisningstimetalet. Dersom det manglar tilsette som kan gi morsmålsopplæring eller tospråkleg fagopplæring, skal kommunen tilby anna tilrettelagd opplæring så langt det er mogleg.

Ulik bruk av morsmålsopplæring eller tospråkleg fagopplæring

Bruken av morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring og anna tilrettelagd opplæring varierer mykje mellom kommunane. I Bergen og Trondheim får 8 av 10 elevar som får særskild norskopplæring, i tillegg morsmålsopplæring og/eller tospråkleg fagopplæring. I Oslo er prosentdelen 10, medan i Drammen er det ingen elevar som får morsmålsopplæring eller tospråkleg fagopplæring i tillegg til særskild opplæring i norsk. Oslo gir tospråkleg fagopplæring, men ikkje morsmålsopplæring. I Bergen får halvparten av dei som får særskild norskopplæring, morsmålsopplæring.

Færre timar til særskild språkopplæring per elev

Sjølv om talet på elevar som får særskild norskopplæring, har auka dei siste ti åra slik figur 2.7 viser, har timetalet per elev gått ned, sjå figur 2.9. Det har også vore ein nedgang i lærartimar per elev til morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring.

Få ressursar og mangel på kvalifiserte lærarar kan vere med på å forklare nedgangen i lærartimar per elev til særskild språkopplæring, viser ei undersøking (Rambøll 2016). Ofte kan det vere ressursar som bestemmer kva slags opplæring elevane får, framfor dei reelle behova elevane har. Undersøkinga finn òg at om lag ein tredjedel av lærarane som underviser elevar med særskild språkopplæring, ikkje har formell kompetanse i å undervise minoritetsspråklege elevar.

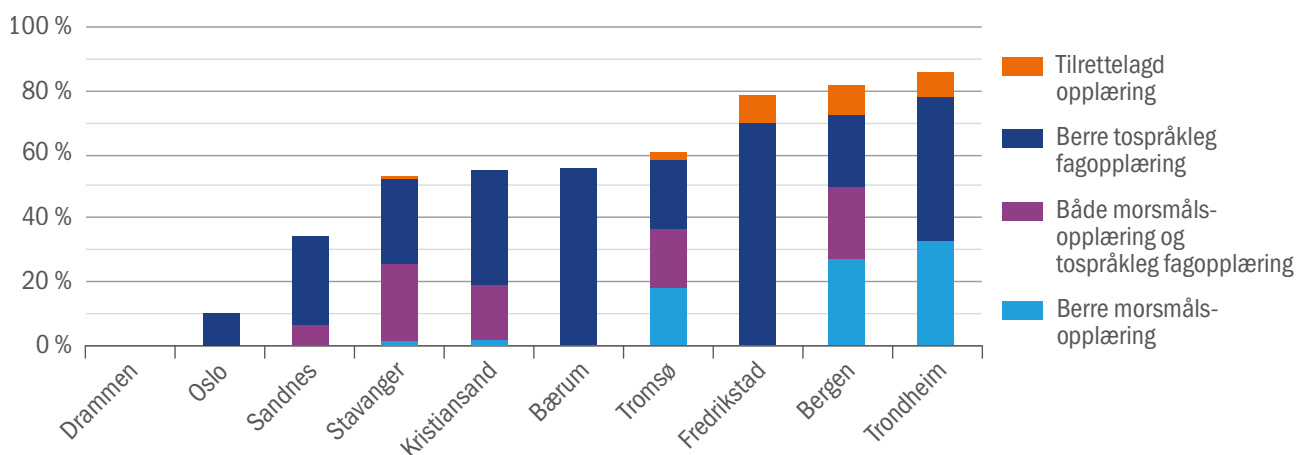
4900 elevar i innføringstilbod

Barn i grunnskolealder som nettopp har komme til Noreg, har rett og plikt til grunnskoleopplæring dersom det er truleg at barnet skal vare i Noreg i meir enn tre månader. Kommunen kan organisere innføringstilbod for minoritetsspråklege elevar i eigne grupper, klassar eller skolar.

1. oktober 2015 deltok nesten 4900 elevar i slike innføringstilbod. Drygt 700 av desse var asylsøklarar. Omkring halvparten av asylsøklarane som da fekk grunnskoleopplæring, gjekk i eigne inføringsgrupper.

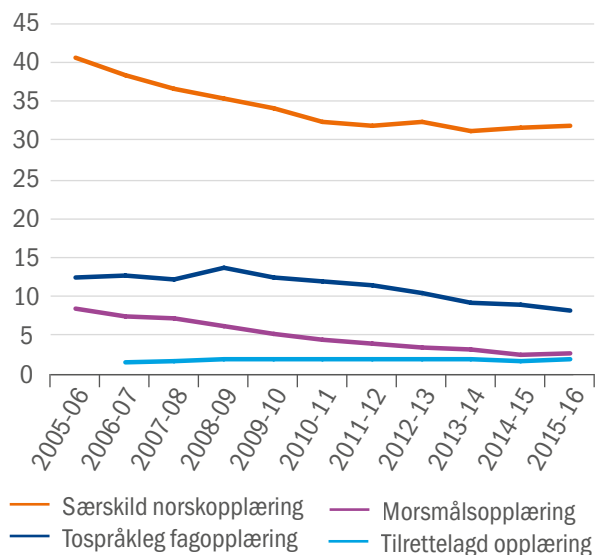
Etter opplæringslova er det mogleg for elevar å gå i innføringstilbod i inntil to år. Mange skoleeigarar reduserer innføringstilbodet til eitt år, og grunngrir det med at det er viktig at elevane raskt blir integrerte i ein ordinær klasse (Rambøll 2016). Eitt år er tilstrekkeleg for mange, men for elevar på dei øvste trinna med liten eller ingen skolegang frå heimlandet kan det vere for lite.

Figur 2.8 Elevar som får anna særskild språkopplæring i tillegg til særskild norskopplæring, i dei ti største kommunane. 2015-16. Prosent.



Kjelde: Utdanningsdirektoratet (GSI)

Figur 2.9 Lærartimar til særskild språkopplæring per elev*. 2005-2015. Timar per elev.



Kjelde: Utdanningsdirektoratet (GSI)

*Per elev med vedtak om særskilt norskopplæring

Rundt årsskiftet var det omtrent 4700 asylsøkjarebarn i grunnskolealder som budde i eit mottak eller eit omsorgssenter (UDI). Dei færraste av desse hadde starta i grunnskolen 1. oktober, sidan svært mange av asylsøkjarene kom til Noreg dei siste månadene av 2015.

2.5 Valfag og framandspråk på ungdomstrinnet

På ungdomstrinnet kan elevane velje mellom ulike valfag og framandspråk. Dei kan også velje arbeidslivsfag eller fag frå vidaregåande opplæring. Valet til elevane er i praksis bunde av kva fag skolen tilbyr, og fagtilbodet varierer mykje mellom skolane.

7 av 10 elevar på ungdomstrinnet vel eit framandspråk

Elevar på ungdomstrinnet skal anten ha framandspråk eller fordjuping i engelsk, norsk eller samisk. Dersom skolen tilbyr arbeidslivsfag, kan elevane velje det i staden. 74 prosent av elevane valde eit framandspråk hausten 2015. 18 prosent valde språkleg fordjuping, og 7 prosent valde arbeidslivsfag.

578 skolar, nesten halvparten av skolane som har elevar på ungdomstrinnet, gir opplæring i arbeidslivsfaget. 15

i

Konsekvensar av å ikkje ha framandspråk på ungdomstrinnet

Elevar som ikkje har hatt framandspråk på ungdomstrinnet, må ha framandspråk i tre år dersom dei skal gå på eit studieførebuande utdanningsprogram. Dei har difor berre moglegheit til å velje to programfag på Vg3 og mister moglegheita til å ta framandspråk på nivå III. Strykprosenten er langt høgare for dei som ikkje har hatt framandspråk på ungdomstrinnet. I spansk strauk 1 av 3 av dei som ikkje hadde hatt framandspråk på ungdomstrinnet på skriftlig eksamen.

prosent av elevane på ungdomstrinnet ved desse skolene tek arbeidslivsfaget.

I Akershus og Rogaland valde over 80 prosent av elevane framandspråk i skoleåret 2015-16. I Finnmark valde 51 prosent av elevane framandspråk, og Finnmark er det fylket der flest elevar vel språkleg fordjuping (31 prosent) og arbeidslivsfag (18 prosent).

Spansk er det vanlegaste framandspråket. 44 prosent av elevane som vel framandspråk, tek spansk. Deretter kjem tysk med 38 prosent og fransk med 17 prosent. Under 1 prosent tek andre språk enn tysk, fransk eller spansk.

i

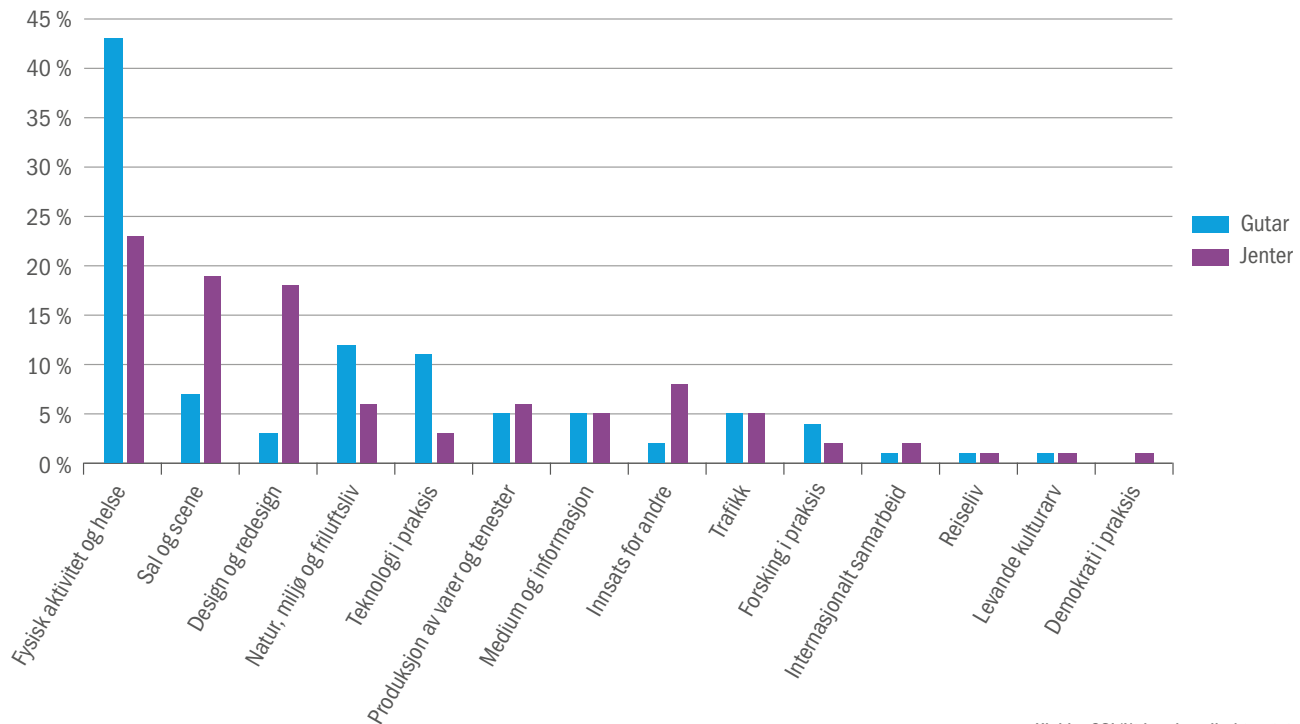
Forsøk i fordjuping matematikk

Elevar som begynte på 8. trinn i skoleåret 2015-16, kan velje fordjuping i matematikk som eit alternativ til framandspråk, språkleg fordjuping eller arbeidslivsfaget. 172 elevar på 8. trinn, fordelte på 27 skolar, tek fordjuping i matematikk i skoleåret 2015-16.

Fordjuping i matematikk vart innført som eit forsøk i skoleåret 2015-16. Frå 1. august 2016 blir matematikk fordjuping eit ordinært tilbod som alternativ til framandspråk for elevar på ungdomstrinnet på linje med dei andre fordjupingsfaga.

Dette inneber at elevane på ungdomstrinnet kan velje mellom framandspråk, fordjuping i engelsk, norsk, samisk, matematikk eller opplæring i arbeidslivsfag frå 1. august 2016.

Figur 2.10 Fordeling av gutar og jenter på dei ulike valfaga. 2015-16. Prosent.



Kjelde: GSI/Utdanningsdirektoratet

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

Elevar på 8.-10. trinn skal kunne velje mellom minst 2 av 14 ulike valfag.

Fysisk aktivitet er det vanlegaste valfaget, etterfølgt av sal og scene og design og redesign. Nesten 60 prosent av elevane tek eit av desse valfaga. For gutane skil fysisk aktivitet seg klart ut. 43 prosent av gutane vel fysisk aktivitet, medan jentene fordeler seg jamnare på dei tre største valfaga.

Skolen gir i snitt opplæring i fem valfag

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

Storleiken på skolane har mykje å seie for kor mange valfag dei tilbyr. 1 prosent av elevane går på skolar som berre gir opplæring i eitt valfag. Desse skolane har i snitt 18 elevar på 8.-10. trinn. Samstundes gir skolar med over 300 elevar på ungdomstrinnet i snitt opplæring i 7 ulike valfag.

Fleire elevar i grunnskolen tek fag frå vidaregåande opplæring

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

Skoleåret 2015-16 tek 1600 elevar fag frå vidaregåande opplæring, 600 fleire enn i 2011-12. 86 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 tek høvesvis 10 og 5 prosent av elevane på 10. trinn fag frå vidaregåande.

2.6 Målform

I skoleåret 2015-16 har 87 prosent av elevane bokmål som hovudmål. 12 prosent av elevane har nynorsk som hovudmål, ein nedgang på 2 prosentpoeng sidan 2005. 0,1 prosent av elevane har samisk, og 0,7 prosent har andre språk som opplæringsmålform, i hovudsak elevar på internasjonale privatskolar.

Berre to av fylka 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.

2.7 Skolefritidsordninga

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

Nesten 160 000 elevar går på SFO. Av desse har over 90 000 fulltids plass. Dei siste ti åra har delen av elevane som deltek i SFO, auka med 8 prosentpoeng og i dag går 62 prosent av elevane på SFO.

Dess eldre barna blir, dess mindre deltek dei i SFO. På 1. trinn går 80 prosent av elevane på SFO, medan på 4. trinn er delen 33 prosent.

Kor mange elevar som deltek i SFO-ordninga, varierer veldig. I Oslo deltek 75 prosent av elevane på 1.-4. trinn i ordninga, og 72 prosent av dei med plass i SFO har

fulltids plass. Dermed er Oslo det fylket med høgast deltaking og den største delen med fulltids plass. Fylket med lågast deltaking i SFO er Nord-Trøndelag. Her deltek 45 prosent av elevane i ordninga, og berre 34 prosent av dei med plass har fulltids plass.

2.8 Personalressursar

Lærartettleiken endrar seg lite

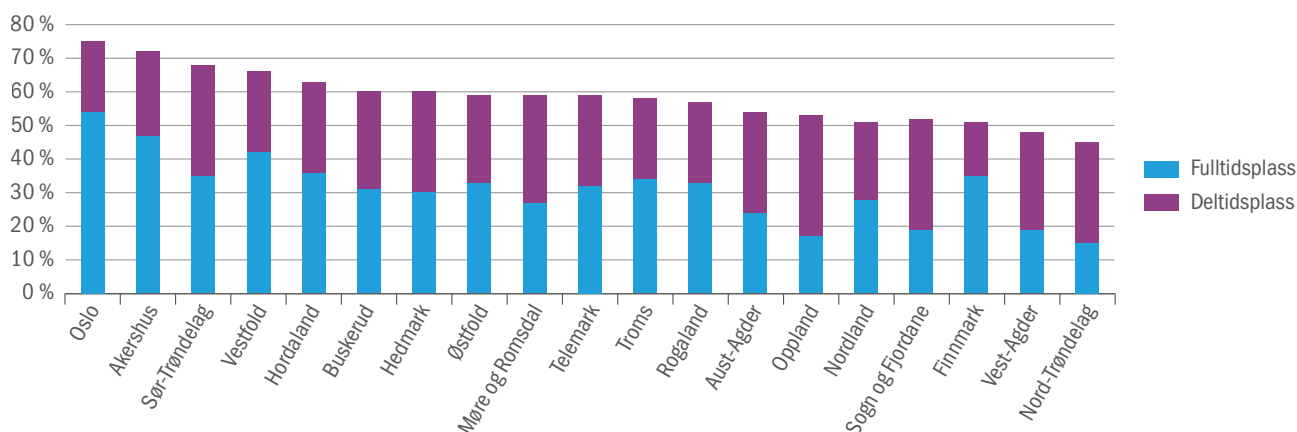
Lærartettleik gir ein indikasjon på kor mange elevar det er per lærar i ein undervisningssituasjon. Ofte er timar til særskilt norsk og spesialundervisning trekte frå, slik at det er gruppestorleiken i ein ordinær undervisningssituasjon som blir målt. I 2015-16 er gjennomsnittleg lærartettleik i ordinær undervisning 16,8. Lærartettleiken har endra seg lite dei siste fem åra.

23 prosent av elevane går på skolar med 20 elevar eller meir per lærar i ordinær undervisning. Denne delen har auka frå 14 prosent i 2001-02. Auka kan ha fleire forklaringar. Vi har mellom anna sett tidlegare i kapittelet at det er blitt 400 færre grunnskolar enn for ti år sidan og fleire store skolar.

Det er ein sterk samvariasjon mellom skolestorleik og lærartettleik. Jo større gjennomsnittleg skolestorleik det er i ein kommune, desto fleire elevar er det per lærar, sjå figur 2.12. Dette er ei av årsakene til at kommunar med spreidd busetnad og lågt elevtal har høgare utgifter per elev.

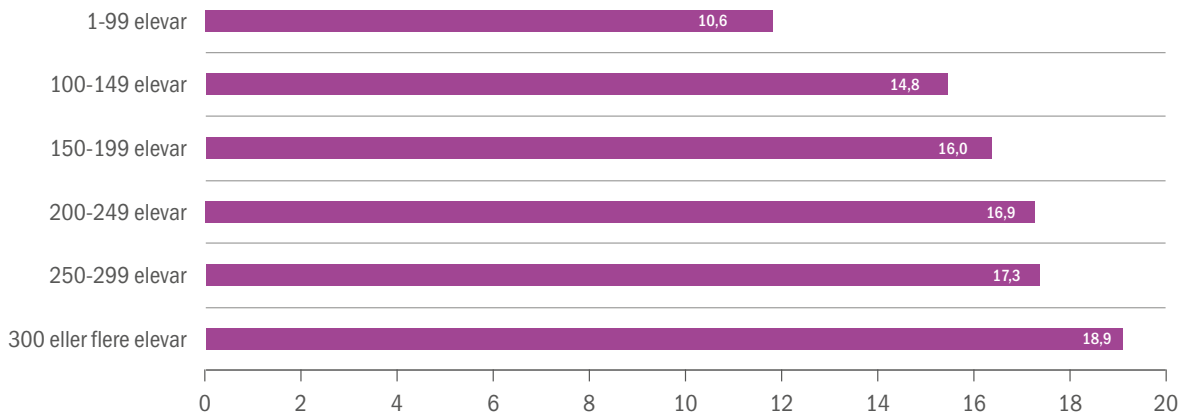
Lærartettleik er ikkje det same som storleiken

Figur 2.11 Elevar på 1.-4. trinn som deltek i SFO-ordninga, fordelte på fylke. 2015. Prosent.



Kjelde: Utdanningsdirektoratet (GSI)

Figur 2.12 Gjennomsnittleg lærartettleik i ordinær undervisning fordelt på skolestorleik. 2015-16. Talet på elevar per lærar.



Kjelde: Utdanningsdirektoratet (GSI)

på klassen, men skal gi eit samla bilete av ressurs-situasjonen ved skolen. Lærartettleiken blir for eksempel den same i ei gruppe med femten elevar og ein lærar, som han blir i ei gruppe med tretti elevar og to lærarar.

Fleire undervisningsårsverk til ordinær undervisning på ungdomstrinnet

I 2015-16 er det 57 600 lærarårsverk i grunnskolen, 280 fleire enn året før. Av desse lærarårsverka er 51 200 årsverk knytte til undervisning. 77 prosent av undervisningsårsverka går til ordinær undervisning, medan den resterande delen går til spesialundervisning, særskild språkopplæring og opplæring i samisk språk.

Skolane med tilskot til auka lærartettleik har totalt hatt ein auke i talet på årsverk på 22 prosent frå 2011 til 2015. I det same tidsrommet har auken i årsverk for andre skolar vore marginal. Men auken i ressursar ved dei utvalde skolane ser ikkje ut til å ha tappa ressursar frå ungdomsskolar som ikkje er med i ordninga.

Behov for fleire lærarar

Talet på grunnskoleelevar er som nemnt venta å auke vesentleg fram mot 2025 og som ein konsekvens må

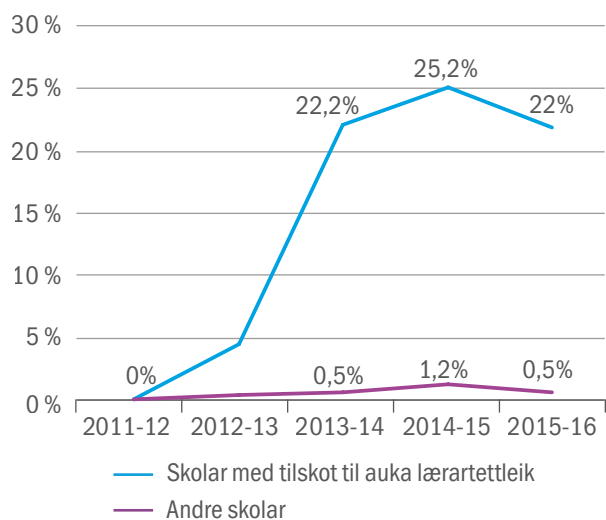


Tilskot til auka lærartettleik

Hausten 2012 vart det vedteke å løyve 1,5 milliardar kroner over ein fireårsperiode til 600 nye lærarstillingar i ungdomsskolen. Dei nye lærarstillingane skal auke lærartettleiken i ordinær undervisning.

Alle kommunar som i skoleåret 2011-12 hadde ungdomsskolar med gjennomsnittleg lærartettleik på over 20 elevar, og som hadde grunnskolepoeng under det nasjonale gjennomsnittet, kunne søkje om midlar. Kommunane vart tildelte årsverk per skole ut frå talet på elevar på skolane. Til saman vart 166 skolar tildelte øyremerkte midlar til 573 årsverk.

Figur 2.13 Auke i årsverk til ordinær undervisning for skolar som deltek i ordninga for tilskot til auka lærartettleik, samanlikna med andre skolar. 8.-10. trinn. 2011-2015. Prosent.



Kjelde: Utdanningsdirektoratet (GSI)

vi vente eit behov for fleire lærarar. Statistisk sentralbyrå reknar med at det vil vere behov for 3400 fleire grunnskolelærarar i 2020. Legg ein også dei nye tilskotsordningane for auka lærartettleik i grunnskolen til grunn, vil behovet vere 4100 lærarar i 2020 (Statistisk sentralbyrå 2015/41).

Årsverk til assistentar held seg stabilt

For skoleåret 2015-16 rapporterte grunnskolane at dei brukte om lag 8400 årsverk til assistentar, ein auke på 250 årsverk frå førre skoleåret. Assistentar er personale som mellom anna hjelper læraren med enkeltelevar i undervisninga.

Totalt går 65 prosent av assistenttimane til spesialundervisning.

Dei fleste assistentane har vidaregåande utdanning som den høgast fullførte utdanninga, og 24 prosent av assistentane har fagbrev i barne- og ungdomsarbeid (Statistisk sentralbyrå, tal for 2014). Denne delen er høgast i Vest-Agder, der 48 prosent av assistentane har barne- og ungdomsarbeidarutdanning, og lågast i Oslo med 5 prosent.

2.9 Kompetansen til lærarane

For å bli tilsett fast i grunnskolen må ein ha lærarutdanning eller anna godkjend utdanning. I tillegg er det nye krav om studiepoeng i faga lærarane underviser i.

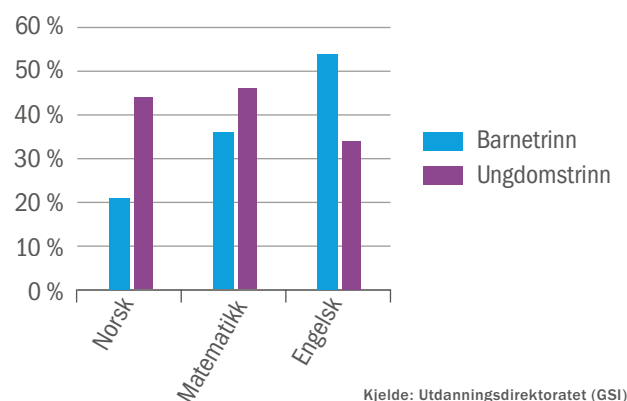
5 prosent av lærarane oppfyller ikkje kompetansekrava for tilsetjing. Desse er anten tilsette under føresetnad av at påbegynt utdanning blir fullført, eller dei er mellombels tilsette.

Mange lærarar oppfyller ikkje nye krav om studiepoeng i faga dei underviser i

For lærarar som underviser i norsk, matematikk, engelsk, samisk og norsk teiknspråk, er det eit kompetansekrav om 30 studiepoeng på barnetrinnet og 60 på ungdomstrinnet.

Av dei 95 prosent lærarar som oppfyller kompetansekrava for tilsetjing, er det mange som ikkje oppfyller kompetansekrava for undervisning i faga dei underviser i. 9500 av lærarane som underviser i norsk, 12 400 av lærarane som underviser i matematikk, og 11 300 av lærarane som underviser i engelsk, manglar studiepoeng for å oppfylle kompetansekravet for undervisning. Dette utgjer 26 prosent av norsk lærarane, 38 prosent av matematikklærarane og 48 prosent av engelsklærarane.

Figur 2.14 Lærarar* som ikkje oppfyller kompetansekravet for undervisning i faga dei underviser i, fordelte på barne- og ungdomstrinn**. 2015-16. Prosent.



*Berre lærarar som oppfyller tilsetjingskravet ** Lærarar som underviser både på barne- og ungdomstrinnet, er registrerte på ungdomstrinnet

Det er skilnader mellom barne- og ungdomstrinnet. Prosentdelen lærarar som ikkje oppfyller kompetansekravet for undervisning i norsk og matematikk, er høgast på ungdomstrinnet. I engelsk er den høgast på barnetrinnet.

2.10 Vaksne i grunnskolen

I skoleåret 2015-16 får nesten 11 000 vaksne grunnskoleopplæring. Gruppa omfattar både vaksne som får ordinær grunnskoleopplæring, og vaksne som får spesialundervisning.

§

Rett til grunnskoleopplæring for vaksne

Alle vaksne som er over opplæringspliktig alder (16 år), og som ikkje har fullført grunnskole, har krav på opplæring. Retten omfattar til vanleg dei faga deltakaren treng for å få vitnemål for fullført grunnskoleopplæring for vaksne, og det er kommunen som skal leggje til rette for opplæringa. Opplæringa skal vere tilpassa behova til den enkelte. Vaksne som ikkje har tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.

Fleire vaksne får ordinær grunnskoleopplæring

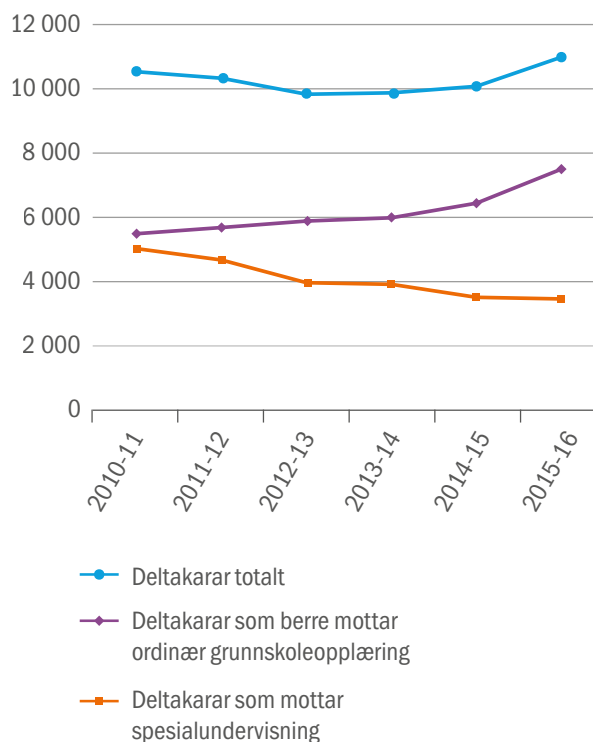
Hausten 2015 fekk om lag 7500 vaksne ordinær grunnskoleopplæring. Det har vore ein jamn auke i talet på deltakarar i den ordinære grunnskoleopplæringa for vaksne. I 2010 var talet 5500. Auken kjem av at det har blitt langt fleire minoritetsspråklege deltakarar. 93 prosent av deltakarane i ordinær grunnskoleopplæring er minoritetsspråklege.

Med spesialundervisninga ser vi motsett utvikling. I dag er det 3400 vaksne deltakarar som får spesialundervisning, noko som er 1900 færre enn for fem år sidan.

Lærarårsverk til undervisning av vaksne i grunnskolen

Totalt går det 1100 årsverk til undervisning av vaksne i grunnskolen. 98 prosent av årsverka til undervisning blir utførde av personale med godkjend lærarutdanning. Det er i snitt 10,1 vaksne deltakarar per årsverk. Mengda deltakarar per årsverk har stige kvart år sidan 2012-13.

Figur 2.15 Vaksne som får ordinær undervisning og spesialundervisning, 2010-2015. Tal.



Kjelde: Utdanningsdirektoratet (GSI)

3

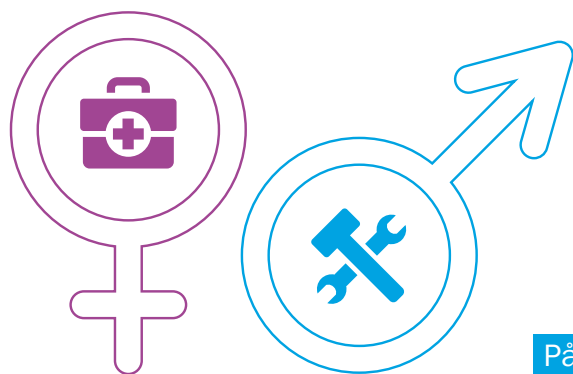
Fakta om vidaregåande opplæring

92 prosent av alle 16-18-åringar deltek i vidaregåande opplæring.

I dette kapittelet får du vite kva for utdanningsprogram og programfag dei går på, og kor mange som får spesialundervisning. Du kan òg lese om kor mange søkjarar som får lærekontrakt, og i kva for fag.

Hausten 2015 går 191 100 elevar i vidaregåande opplæring.

I tillegg er det 39 000 lærlingar og 2000 lære kandidatlar.



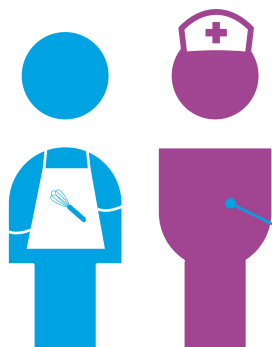
Det er store skilnader i kva for utdanningsprogram jenter og gutar vel.

På helse- og oppvekstfag er det 85 prosent jenter og på bygg- og anleggsteknikk er det 96 prosent gutar.

Studiespesialisering er det største utdanningsprogrammet med 41 prosent av elevane på Vg1.

Innan studiespesialiserande vel 53 prosent av elevane språk, samfunnsfag og økonomi, 41 prosent vel realfag.





I 2015 vart det inngått 19 800 nye lærekontraktar, ein auke på 8 prosent sidan 2011.

Størst auke ser vi i helse- og oppvekstfag med nærmare 1000 fleire kontraktar.

Det er 423 vidaregåande skolar i Noreg, 92 av dei er private. Dei private skolane er gjerne mindre enn dei offentlege.

I snitt har private skolar 162 elevar, medan offentlege har 529.



Det jobbar 25 700 lærarar i fylkeskommunale vidaregåande skolar. 53 prosent av lærarane er kvinner.

3.1 Elevar i vidaregåande opplæring

Hausten 2015 går 191 100 elevar i vidaregåande opplæring, inkludert fagopplæring i skole. I tillegg er det 39 000 lærlingar og 2000 lærekandidatar. 59 prosent av elevane går på studieførebuande utdanningsprogram, og 41 prosent går på yrkesfaglege utdanningsprogram. 92 prosent av alle 16-18-åringar deltek i vidaregåande opplæring hausten 2015 (Statistisk sentralbyrå).

Flest tek studiespesialisering

Det finst tolv ulike utdanningsprogram elevane kan ta; tre studieførebuande og ni yrkesfaglege. Lik dei to føregåande åra begynte nær halvparten av elevane som starta på Vg1 hausten 2015, på eit studieførebuande utdanningsprogram. Studiespesialisering er det største av alle utdanningsprogramma med 41 prosent av elevane på Vg1. Det har vore ein auke i prosentdelen elevar på studieførebuande dei siste 2 åra.

Det er 10 800 elevar som tek Vg3 påbygging til generell studiekompetanse. Fire gonger så mange elevar tek påbygg etter yrkesfagleg Vg2 som etter oppnådd yrkes-



Vidaregåande opplæring

Vidaregåande opplæring er frivillig. Alle ungdomar som har fullført grunnskolen, har likevel rett til vidaregåande opplæring som skal føre fram til studiekompetanse eller yrkeskompetanse.

kompetanse. Hausten 2015 er det 600 fleire elevar som tok påbygg etter oppnådd yrkeskompetanse samanlikna med året før.

Nesten 1 av 4 yrkesfagselevar går på helse- og oppvekstfag

På Vg1 er helse- og oppvekstfag det største yrkesfaglege utdanningsprogrammet med nesten ein fjerdedel av alle yrkesfagselevane hausten 2015. Det er også her vi finn den største relative auken – med nærare 8 prosent frå året før, sjå tabell 3.1. Teknikk og industriell produksjon og elektrofag kjem på andre- og tredje plass med 17 og 13 prosent av yrkesfagselevane på Vg1. Naturbruk har færrast av elevane på Vg1.



Eige utdanningsprogram i kunst, design og arkitektur

Frå skoleåret 2016-17 blir utdanningsprogrammet for studiespesialisering, programområdet for formgjevingsfag, gjort om til eit eige studieførebuande utdanningsprogram med namnet kunst, design og arkitektur. Det vil bli ei trinnvis innføring av det nye tilbudet.

Det er i overkant av 1200 søkjarar til Vg1 kunst, design og arkitektur per 1. mars 2016. Det er omtrent 300 fleire enn det nå nedlagde Vg1-programområdet studiespesialisering med formgjeving hadde i 2015.

Tabell 3.1 Tabell 3.1 Elevar og lærlingar i vidaregåande opplæring, 2015-16. Tal.

| | Vg1 | Vg2 | Vg3* | Lærlingar og lærekandidatar | Sum |
|--|---------------|---------------|---------------|-----------------------------|----------------|
| Studieførebuande utdanningsprogram (3 program) | 37 200 | 33 100 | 34 600 | | 104 900 |
| Påbygg etter yrkesfagleg Vg2 | | | 8 700 | | 8 700 |
| Påbygg etter oppnådd yrkeskompetanse | | | 2 100 | | 2 100 |
| Yrkesfaglege utdanningsprogram (9 program) | 37 900 | 31 700 | 5 800 | | 75 400 |
| Lærlingar og lærekandidatar | | | | 41 000 | 41 000 |
| Sum | 75 100 | 64 800 | 51 200 | 41 000 | 232 100 |

Kjelde: Utdanningsdirektoratet, førebelse tal

* Vg3 inkluderer fagopplæring i skole



Kjelder

I dette kapitlet er tal om elevar, lærlingar, lære-kandidatar, praksiskandidatar og vaksne laga frå registerdata på individnivå, henta frå VIGO. Delar av desse tala er først handsama av SSB.

Store kjønnskilnader mellom yrkesfaglege utdanningsprogram

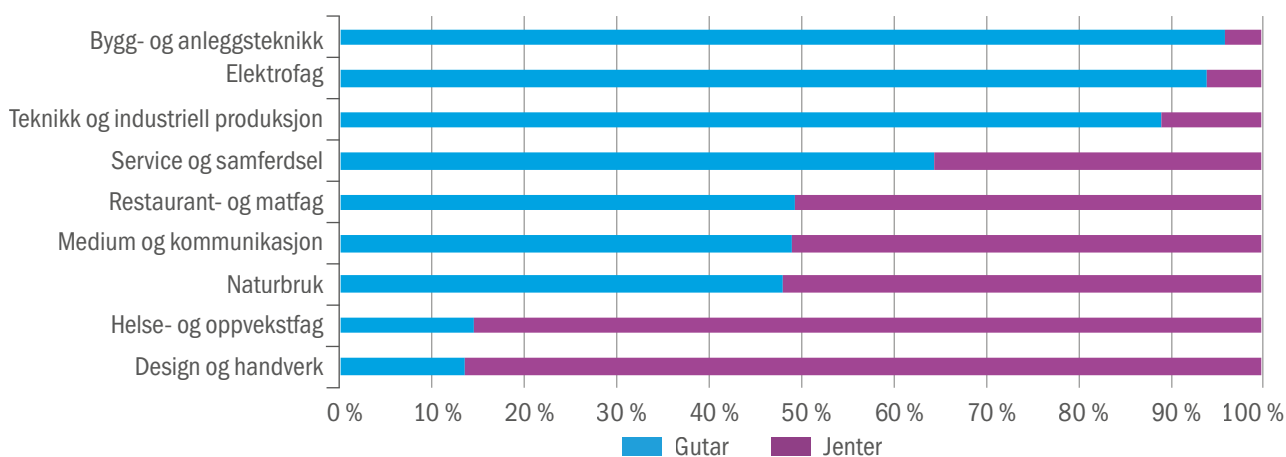
Det er store skilnader i kva for utdanningsprogram jenter og gutar vel. På design og handverk er det 87 prosent jenter, og på helse- og oppvekstfag er det 85 prosent jenter. På bygg- og anleggsteknikk er det 96 prosent gutar og det er 94 prosent gutar på elektrofag. Det er litt mindre kjønnskilnader i dei studieførebuande utdanningsprogramma, men musikk, dans og drama har ei stor overvekt jenter med 68 prosent.

Tabell 3.2 Elevar og lærlingar fordelte på utdanningsprogram og trinn. 2015-16. Tal.

| Grunnlag | Vg1 | Vg2 | Vg3 + Vg3 i skole | Lærlingar og lære-kandidatar i bedrift |
|-----------------------------------|--------|--------|-------------------|--|
| Studiespesialisering | 30 594 | 27 440 | 28 825 | |
| Påbygging | | | 10 832 | |
| Idrettsfag | 4 236 | 3 743 | 3 816 | |
| Musikk, dans og drama | 2 323 | 1 927 | 1 950 | |
| Bygg- og anleggsteknikk | 4 336 | 3 384 | 128 | 8 371 |
| Design og handverk | 2 165 | 1 482 | 287 | 2 009 |
| Elektrofag | 5 117 | 4 414 | 1 128 | 7 893 |
| Helse- og oppvekstfag | 8 902 | 7 245 | 899 | 6 583 |
| Medium og kommunikasjon | 3 194 | 2 811 | 1 957 | 169 |
| Naturbruk | 1 835 | 1 515 | 751 | 1 043 |
| Restaurant- og matfag | 2 321 | 1 450 | 26 | 2 176 |
| Service og samferdsel | 3 515 | 3 859 | 162 | 4 515 |
| Teknikk og industriell produksjon | 6 564 | 5 530 | 424 | 8 214 |

Kjelde: Utdanningsdirektoratet, førebelse tal

Figur 3.1 Elevar på yrkesfaglege utdanningsprogram etter kjønn. 2015-16. Prosent.



Kjelde: Utdanningsdirektoratet, foreløpige tal

3.2 Programområde og fag

På Vg2 kan elevane velje kva for programområde dei vil ta innanfor utdanningsprogrammet dei går på.

Språk, samfunnsfag og økonomi er mest populært på studieførebuande

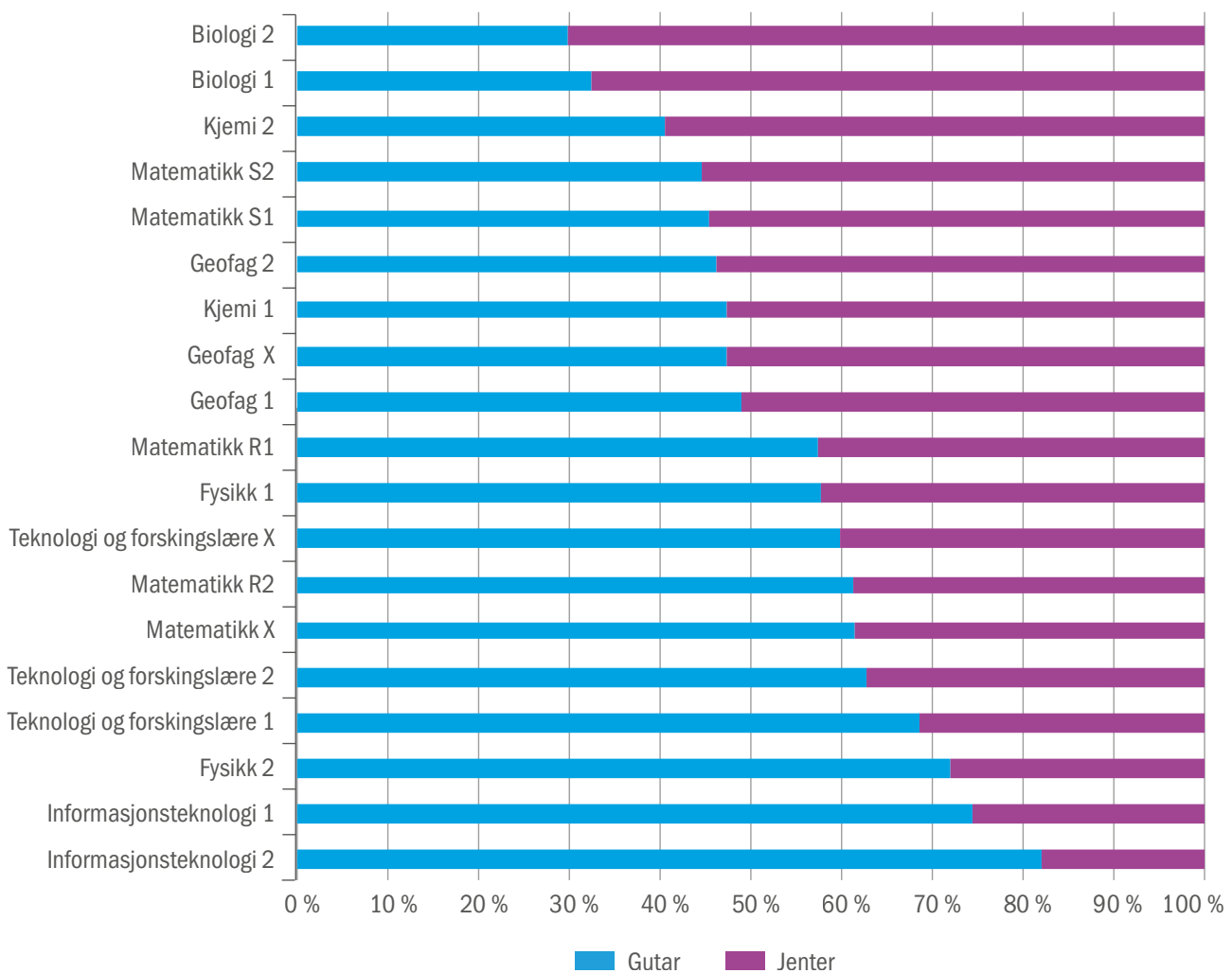
Innan studiespesialiserande vel 53 prosent av elevane språk, samfunnsfag og økonomi, 41 prosent vel realfag, medan 3 prosent vel formgivingsfag.

Innan helse- og oppvekstfag er det største programområdet helsearbeidarfag, etterfølgt av barne- og ungdomsarbeidarfag. 83 prosent av elevane på helse- og oppvekstfag går på eit av desse programområda. Helsearbeidarfag har 3200 elevar på Vg2 og er dermed det største yrkesfaglege programområdet.

Fleire gutar enn jenter tek fysikk og matematikk for realfag

Blant realfaga er det flest elevar på matematikkfaga, noko som for ein stor del kjem av at dei er del av fellesfaga. Dei andre store realfaga er fysikk med 14 000 elevar, kjemi med 14 400 elevar og biologi med 11 400 elevar. Skoleåret 2015-16 vel 8200 elevar på Vg2 R1 (matematikk for realfag), medan 8400 vel S1 (matematikk for samfunnsfag). Det er store kjønnskilnader mellom dei ulike realfaga. Det er fleire gutar som tek fysikk og matematikk for realfag, medan jentene vel biologi og kjemi oftare enn gutane, sjå figur 3.2.

Figur 3.2 Gutar og jenter etter utvalde realfag. 2015-16. Prosent.



i

Fellesfag, felles programfag og valfrie programfag

Fellesfag er obligatoriske fag på yrkesfaglege og studieførebuande utdanningsprogram. Kravet til fellesfag er meir omfattande på studieførebuande utdanningsprogram enn på yrkesfaglege utdanningsprogram.

Felles programfag er fag som er obligatoriske på eit gitt utdanningsprogram. Alle utdanningsprogramma, med unntak av utdanningsprogram for studiespesialisering med formgivingsfag, har felles programfag.

Valfrie programfag er fag som tilhører bestemte utdanningsprogram, og som elevane kan velje.

3.3 Vidaregåande skolar

Det er 423 vidaregåande skolar i Noreg med i gjennomsnitt 449 elevar. 22 prosent av dei vidaregåande skolene er private. Dei private skolane er gjerne mindre enn dei offentlege. Offentlege vidaregåande skolar har

Tabell 3.3 Private vidaregåande skolar. 2015-16. Tal.

| Grunnlag | Tal |
|---|-----------|
| Livssyn | 30 |
| Anerkjend pedagogisk retning | 11 |
| Internasjonalt | 1 |
| Særskilt tilrettelagd vidaregåande opplæring i kombinasjon med toppidrett | 16 |
| Særskilt tilrettelagd opplæring for funksjonshemma* | 5 |
| Vidaregåande opplæring i små og verneverdige handverksfag | 2 |
| Utan særskilt grunnlag** | 23 |
| Privatskolar godkjend etter opplæringslova (Deutsche Schule Oslo – Max Tau) | 1 |
| Totalt i Noreg | 90 |
| Norske skolar i utlandet | 5 |
| Totalt i Noreg og utlandet | 95 |

Kjelde: Utdanningsdirektoratet, foreløpige tal

*I tillegg gir 3 av skolane som er godkjend på religiøst grunnlag og 4 av skolane som er godkjend etter anerkjend pedagogisk retning, også særskilt tilrettelagd opplæring for funksjonshemma.

** Disse skolane vart godkjende før privatskolelova (og frå 2015 friskolelova) kom med krav om grunnlag.

i gjennomsnitt 529 elevar, medan dei private har 162. 43 prosent av private vidaregåande skolar har færre enn 100 elevar.

Dei fleste private vidaregåande skolar er friskolar (sjå kapittel 2 for å lese meir om friskoleloven). Friskolar får statstilskot og må oppfylle eit særskilt grunnlag for å bli godkjende.

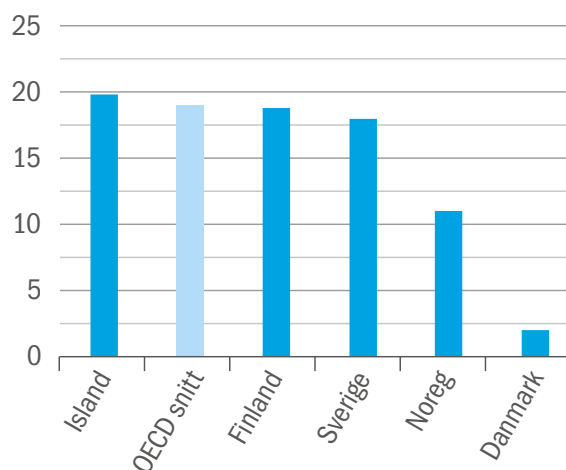
Hausten 2015 er det 90 godkjende private vidaregåande skolar i Noreg. Alle desse skolane er godkjende etter friskolelova, bortsett frå éin, som er godkjent etter opplæringslova. Dei fleste skolane som er godkjende etter friskoleloven er godkjende på grunnlaget livssyn, se tabell 3.3.

Mange privatskoleelevar i Oslo og Hordaland

Om lag 14 900 elevar i vidaregåande opplæring går på private skolar hausten 2015. Dei utgjør 8 prosent av elevane. Det er store skilnader mellom fylka i kor mange elevar som går på private skolar. Høgst del finn vi i Oslo med 16 prosent, etterfølgd av 15 prosent i Hordaland. I Finnmark er delen 0,5 prosent. 3 av 4 elevar på private vidaregåande skolar tek eit studieførebuande utdanningsprogram.

Sjølv om prosentdelen elevar som går på privatskolar er større på vidaregåande enn på grunnskolen, er den låg samanlikna med andre land. Tal frå OECD visar at Noreg ligg godt under snittet i OECD som er på 19 prosent (figur 3.3). Med 11 prosent ligg Noreg også lågare enn Island, Finland og Sverige, men klårt høgare enn Danmark. I dessa tala er blant anna lærlingar og elevar på folkehøgskolar inkluderte.

Figur 3.3 Elevar i private vidaregåande skolar i utvalde land. 2013. Prosent.



Kjelde: OECD/SSB

3.4 Lærlingar i vidaregåande opplæring

Lærlingar er personar som har inngått ein lærekontrakt om opplæring og praksis i ei bedrift, med sikte på fag- eller sveinebrev. 1. oktober 2015 var det registrert 39 000 lærlingar. Det er 600 fleire enn i 2014. 71 prosent av lærlingane er gutar.

I tillegg til lærlingane var det 2000 lærekandidatar og over 1000 elevar som fekk fagopplæring i skole. Fagopplæring i skole er eit tilbod for søkjarar som ikkje har fått læreplass. Desse elevane får opplæring i faget ved skolen i staden for i bedrift. Målet er likevel fag- eller sveinebrev.

Fleire nye lærekontraktar enn for fire år sidan

Det har i fleire år vore eit mål å auke talet på lærekontraktar. I 2015 vart det inngått 19 800 nye lærekontraktar, ein auke på 8 prosent sidan 2011.

Det er store skilnader mellom fylka i korleis utviklinga i nye lærekontraktar har vore frå 2011 til 2015. Sju fylke har ein auke på 10 prosent eller meir. Oslo har den største auken på 41 prosent.

Fleire tal om lærekontraktar finn du i Statistikkportalen.

7 av 10 søkjarar får lærekontrakt

I 2015 søkte 28 000 elevar om læreplass. Det er over 1100 fleire enn i 2014. Talet på søkjarar har auka kvart år dei siste åra, og det er no om lag 14 prosent fleire enn for fire år sidan.

Ved årsskiftet hadde 68 prosent av søkjarane fått godkjend lærekontrakt. Det er stor skilnad mellom fylka. 83 prosent av søkjarane i Oslo hadde fått godkjend lærekontrakt, medan prosentdelen i Østfold var 53.

Basert på tidlegare analysar veit vi at ein del av dei som ikkje fekk kontrakt innan årsskiftet, fekk kontrakten godkjend i løpet av dei neste månadene.

Størst auke i nye lærekontraktar i helse- og oppvekstfag

6 av 9 utdanningsprogram har hatt ein auke i nye lærekontraktar sidan 2011, medan resten har hatt ein nedgang, sjå tabell 3.3. Den største auken ser vi i helse- og oppvekstfag med nærmare 1000 fleire kontraktar. I design og handverk har det derimot blitt 250 færre nye lærlingar.

Til saman er i overkant av 70 prosent av lærekontraktane i privat sektor. Både privat, statleg og kommunal sektor har alle hatt ein auke i nye kontraktar sidan 2011, men auken har vore størst i kommunal sektor.

Lærekandidatar

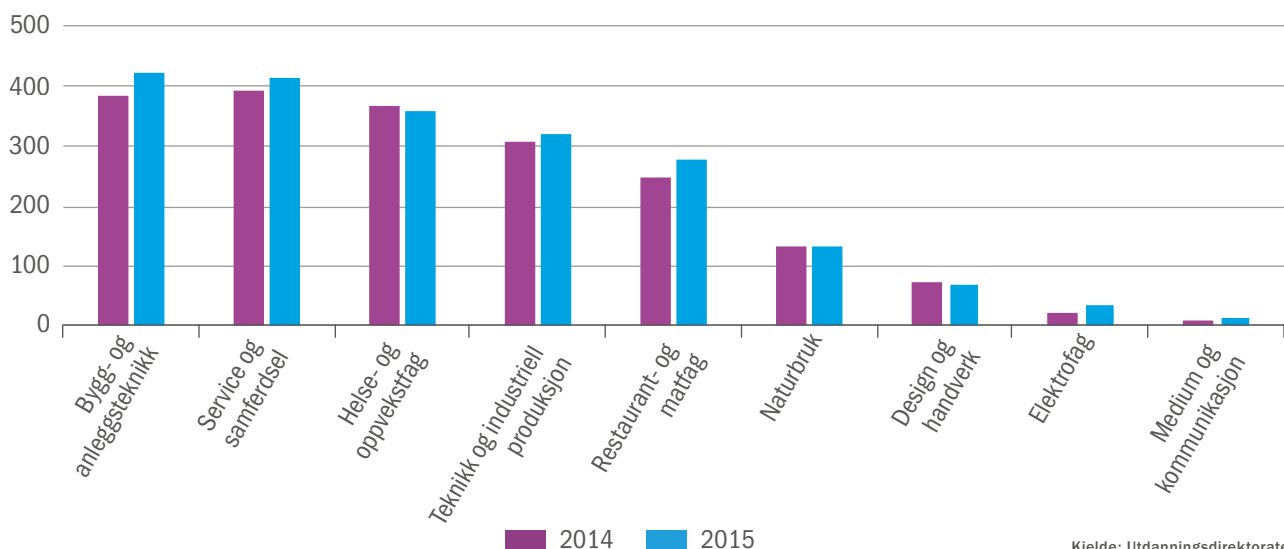
Ein lærekandidat inngår ein opplæringskontrakt med ei lærebedrift og går opp til ei kompetanseprøve. Kompetanseprøva er ei mindre omfattande prøve enn fag- og sveineprøva. Hausten 2015 var det registrert 2000 lærekandidatar, 100 fleire enn året før, sjå figur 3.4. Ordninga er særleg utbreidd på service og samferdsel, på bygg- og anleggsteknikk, og på helse- og oppvekstfag.

Tabell 3.4 Nye lærekontraktar etter utdanningsprogram. Utvikling frå 2011 til 2015. Tal.

| | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
|-----------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Bygg- og anleggsteknikk | 3 746 | 3 702 | 3 667 | 3 760 | 3 820 |
| Design og handverk | 1 319 | 1166 | 1127 | 1095 | 1069 |
| Elektrofag | 2 997 | 3230 | 3165 | 3132 | 3125 |
| Helse- og oppvekstfag | 2 661 | 2872 | 2988 | 3201 | 3657 |
| Medium og kommunikasjon | 111 | 111 | 70 | 80 | 92 |
| Naturbruk | 436 | 417 | 433 | 500 | 532 |
| Restaurant- og matfag | 1 213 | 1 135 | 1 123 | 1 114 | 1 145 |
| Service og samferdsel | 1 827 | 1 841 | 1 960 | 2 091 | 2 318 |
| Teknikk og industriell produksjon | 3 973 | 4 049 | 4 146 | 4 280 | 4 071 |

Kjelde: Utdanningsdirektoratet (Statistikkportalen)

Figur 3.4 Lærekandidatar etter utdanningsprogram. 2014 og 2015. Tal.



Kjelde: Utdanningsdirektoratet

Fagopplæring i skole

I 2015 får over 1000 elevar fagopplæring i skole. Fagopplæring i skole er eit tilbod til søkjarar som ikkje har fått læreplass. Desse elevane får opplæring i faget ved skolen i staden for i bedrift. Målet er likevel fag- eller sveinebrev.

3.5 Spesialundervisning i vidaregåande opplæring

På same måten som i grunnskolen har elevar som ikkje har tilfredsstillande utbyte av det ordinære opplærings-tilbodet, rett til spesialundervisning. Retten gjeld òg lærekandidatar, men ikkje lærlingar. Det står meir om spesialundervisning i kapittel 2.

På vidaregåande kan elevar få spesialundervisning innanfor eit ordinært opplæringsløp, innanfor eit tilrette-lagt eller alternativt opplæringsløp i skole, eller innanfor opplæring i bedrift.

5800 elevar i vidaregåande opplæring får spesialundervisning

I skoleåret 2014-15 hadde 3 prosent av elevane i vidaregåande opplæring enkeltvedtak om spesialundervisning. Dette er både elevar med mål om full kompetanse og ordinært vitnemål, og elevar med mål om kompetanse på eit lågare nivå enn full yrkes- eller studiekompetanse, såkalla planlagd grunnkompetanse. Tala indikerer at det

er mindre spesialundervisning i vidaregåande opplæring enn i grunnskolen. Prosentdelen elevar med spesialundervisning varierer frå 1,6 til 4,3 mellom fylka.

3.6 Vaksne i vidaregåande opplæring

Vaksne som har fullført grunnskolen, men ikkje vidaregåande opplæring, har rett til gratis vidaregåande opplæring. Denne retten gjeld frå og med det året den vaksne fyllar 25 år.

Fleire vaksne i vidaregåande opplæring

Talet på vaksne i vidaregåande opplæring har auka dei siste åra. I 2014 var det nærmare 23 800 vaksne lærlingar, lærekandidatar, praksiskandidatar og deltakarar i skole. Den største gruppa er deltakarar i skole. Det er også her auken frå 2011 har vore størst.

Ein praksiskandidat er ein privatist i yrkesfag, som ikkje er deltakar i vidaregåande opplæring utover å ta eit fag- eller sveinebrev. Praksiskandidatane er likevel med i oversynet for å visa mengda vaksne som oppnår formell kompetanse på vidaregåande nivå.

Tabell 3.5 Deltakarar i vidaregåande opplæring som er 25 år eller eldre. 2011 til 2014*. Tal.

| | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
|----------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Lærlingar og lære kandidat | 3 628 | 3 666 | 4 085 | 4 230 |
| Praksiskandidatar | 7 193 | 6 504 | 7 894 | 7 974 |
| Deltakarar i skole | 8 526 | 10 835 | 10 681 | 11 547 |
| Totalt | 19 347 | 21 005 | 22 660 | 23 751 |

Kjelde: SSB og Utdanningsdirektoratet

* Siste tilgjengelege tal er for 2014.

i

Realkompetansevurdering

Realkompetansevurdering vil seie å vurdere kompetansen til den enkelte deltakaren ut frå læreplanane i dei aktuelle faga. Kompetansen kan deltakaren ha fått gjennom utdanning, lønna eller frivillig arbeid, organisasjonserfaring, fritidsaktivitetar eller på annan måte. Alle vaksne som har rett til vidaregåande opplæring, har også rett til å bli kompetansevurderte. Vurderinga kan mellom anna føre til avkorta opplæring eller opptak til studium. Utdanningsdirektoratet har utarbeidd retningslinjer for realkompetansevurdering for å sikre ein einskapleg og lik praksis i fylkeskommunane.

2800 deltakarar vart realkompetansevurdert i 2014

Undervisningstilbodet til vaksne kan vere komprimert, og som resultat av ei realkompetansevurdering kan opplæringa også bli korta ned. I 2014 blei 2800 deltakarar realkompetansevurdert før dei starta opplæringa. Det er nesten 200 fleire enn i 2013. Dei fleste som blir realkompetansevurderte går på yrkesfag.

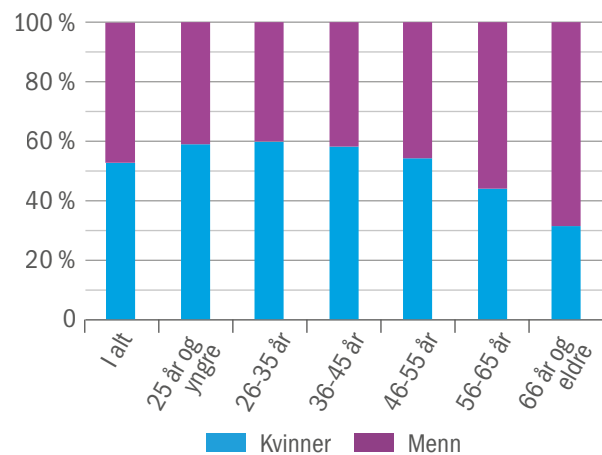
3.7 Personalressursar og kompetanse

I dag jobbar det 25 700 lærarar i fylkeskommunale vidaregåande skolar. 53 prosent av lærarane er kvinner, men i dei eldste aldersgruppene er det flest menn. 57 prosent av lærarane over 55 år er menn.

Små endringar i utdanninga til lærarane

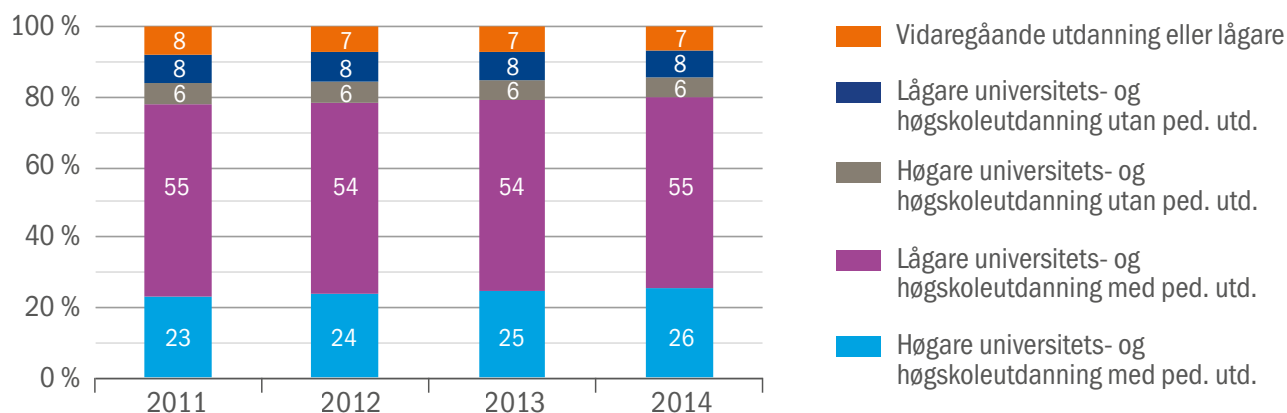
Det er små endringar i utdanningsnivået blant lærarane dei siste fire åra. Over halvparten av lærarane har lågare universitets- og høgskoleutdanning med pedagogikk. Prosentdelen som har høgare universitets- og høgskoleutdanning med pedagogikk, har auka frå 23 prosent til nær 26 prosent frå 2011 til 2014. I same tidsrom har prosentdelen lærarar som har vidaregåande utdanning, falle frå 8 prosent til 7 prosent.

Figur 3.5 Sysselsette lærarar i vidaregåande opplæring etter kjønn og alder. 4. kvartal 2014. Prosent.



Kjelde: SSB

Figur 3.6 Lærarar etter utdanningsnivå. 2011-2014. Prosent.



Kjelde: SSB

1 av 5 lærarar manglar pedagogisk utdanning

80 av lærarane som jobbar i vidaregåande skolar har pedagogikk i tillegg til universitets- og høgskoleutdanning. Delen utan pedagogisk utdanning har falt frå 22 til 20 prosent frå 2011 til 2014. Den lågaste delen lærarar utan pedagogisk utdanning finn vi i Finnmark med 15 prosent. I Rogaland og Møre og Romsdal manglar 25 prosent av lærarane pedagogisk utdanning.

I aldersgruppa 56 år og eldre er det flest lærarar med universitets- og høgskoleutdanning med pedagogikk. Dette gjeld 84 prosent av lærarane i denne aldersgruppa. Det er òg fleire kvinner enn menn som har pedagogikk i tillegg til høgare utdanning. Desse tala seier ikkje noko om forskjellar på studieførebuande og yrkesfaglege utdanningsprogram. Ei ny undersøking tyder på at det er færre av lærarane som berre underviser på yrkesfag

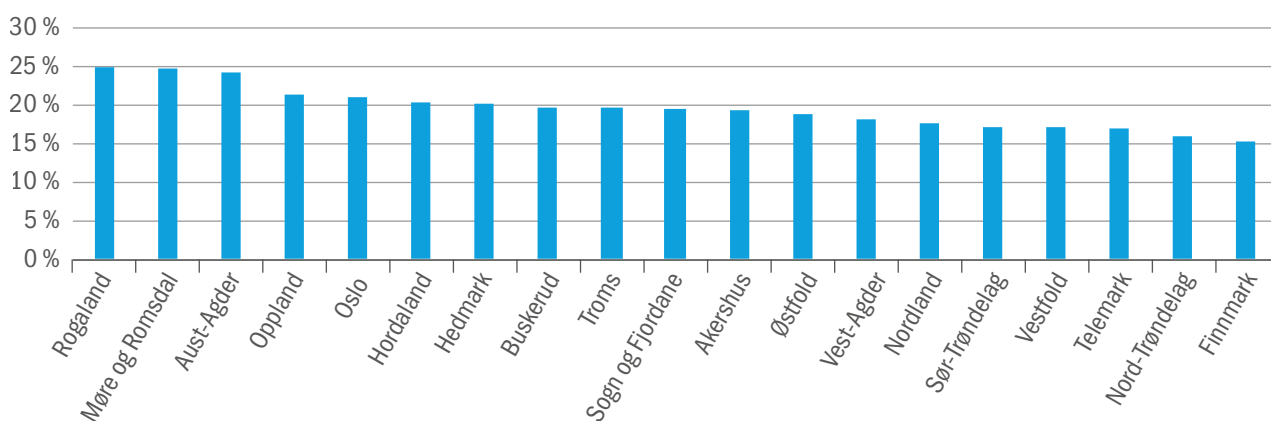
som har fullført lærarutdanning (inkludert PPU), enn blant dei som berre underviser på studiespesialiserande (Aamodt mfl. 2016:19).



Opplysninger om lærarar i vidaregåande

Tal for sysselsatte lærarar kjem frå AA-registeret (NAVs arbeidstakar- og arbeidsgjevarregister). Tala om lærarane si utdanning kjem frå SSB. Vi har ikkje tal for lærarar i private vidaregåande skolar.

Figur 3.7 Delen sysselsatte lærarar i vidaregåande opplæring utan pedagogisk utdanning, 4. kvartal 2014. Prosent.



Kjelde: SSB

4

Økonomiressurser

I 2015 brukte Norge 150 milliarder kroner på barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Vi bruker mer penger per elev enn de fleste land vi kan sammenligne oss med.

I dette kapitlet får du et innblikk i hva pengene går til. Du kan også lese om lokale forskjeller og hva som har størst innvirkning på utgiftsnivået.

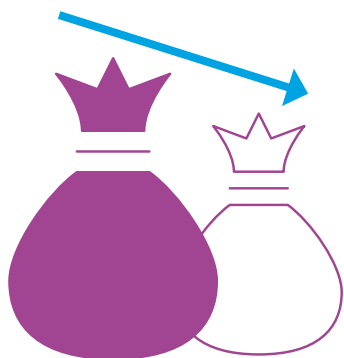
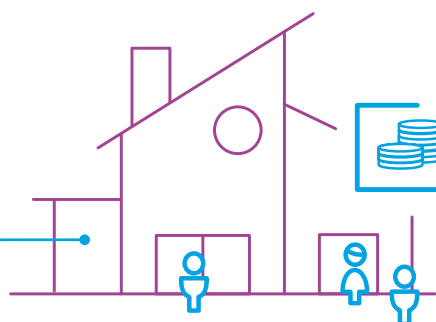


Norge brukte til sammen 150 milliarder kroner på barnehage og grunnsopplæring i 2015.

Av dette brukte vi i overkant av 63 milliarder kroner til grunnskole.

Nær 40 prosent av kommunenes utgifter går til barnehage og grunnskole.

Et barn i barnehage koster i snitt 143 600 per år, mens en elev i grunnskolen koster 105 500.



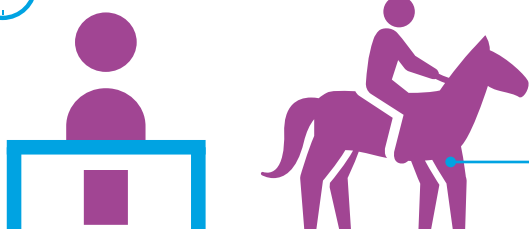
I overkant av 35 000 barn får redusert pris i barnehage fordi de har foreldre med lav inntekt.

I snitt bruker kommunene 6 500 kroner per barnehagebarn til redusert foreldrebetaling.

4,2 milliarder kroner ble brukt til å drifte skolefritidsordninger i 2015.



Foreldrene betaler over 70 prosent av utgiftene.



En elev i videregående opplæring koster i snitt 155 100 kroner.

Yrkesfaglige utdanningsprogrammer er dyrere enn studieforberedende.

Statlige tilskudd til frittstående videregående skoler har økt med 7 prosent fra 2014 til 2015.



170 000 elever i videregående opplæring får stipend fra Lånekassen.

I gjennomsnitt får de 15 900 kroner hver.

4. Kostnader til barnehage, grunnskole og videregående opplæring

Norge bruker hvert år store summer på barnehage og grunnopplæring. I 2015 brukte vi omtrent 150 milliarder kroner. Den største andelen går til grunnskolen hvor vi brukte 65,2 milliarder kroner. 48,1 milliarder kroner gikk til barnehagen, mens 37 milliarder gikk til videregående opplæring.



Reell prisvekst

Utgiftene ved å drive offentlige tjenester stiger hvert år på grunn av en generell pris- og lønnsvekst. For å måle den reelle veksten i ressursbruken er alle beløp i dette kapitlet justert for slike endringer.

Barnehagene og skolene i Norge er i hovedsak offentlig finansiert. Foreldrene betaler likevel nærmere 15 prosent av utgiftene til barnehagene, og over 70 prosent av utgiftene til skolefritidsordningen (SFO).



Kilder

- Kommune-Stat-Rapportering (KOSTRA, SSB) innhenter og publiserer statistikk om ressursbruken i kommuner og fylkeskommuner for barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Siden tallene publiseres 15. mars og 15. juni, er alle tall fra KOSTRA foreløpige tall.
- Telemarksforskning gir ut en årlig rapport som presenterer analyser av kostnadene i barnehager i Norge.
- BASIL (Utdanningsdirektoratet) er en statistikk- og innrapporteringsportal for barnehager.
- Education at a Glance er en årlig rapport utgitt av OECD, som presenterer informasjon om grunnskole og videregående utdanning i OECD-land.



Lavere pensjonskostnader i 2015

Flere steder i kapitlet forklares nedgangen i utgiftene til kommunene og fylkeskommunene med reduserte pensjonskostnader. Pensjonskostnadene i 2015 er redusert på grunn av at pensjonsforliket fra 2011 er innarbeidet i tallgrunnlaget til kommunene og fylkeskommunene. Dette fører i mange tilfeller til reduserte utgifter (TBU 2016).

4.1 Kostnader til barnehage

Kommunene brukte totalt 40,9 milliarder kroner på barnehager i 2015, en nedgang på drøye 2 prosent fra 2014. Beløpet inkluderer både kommunens utgifter til drift av egne barnehager og tilskudd til private barnehager, men utelater foreldrebetaling. Nedgangen skyldes i hovedsak lavere pensjonskostnader.

Av kommunenes totale utgifter til å drifte kommunale tjenester gikk i gjennomsnitt 15 prosent til barnehage i 2015. Andelen varierer fra 4 prosent i noen kommuner til 23 prosent i andre kommuner. Det er kun utgiftene til grunnskole og pleie- og omsorg som er større.

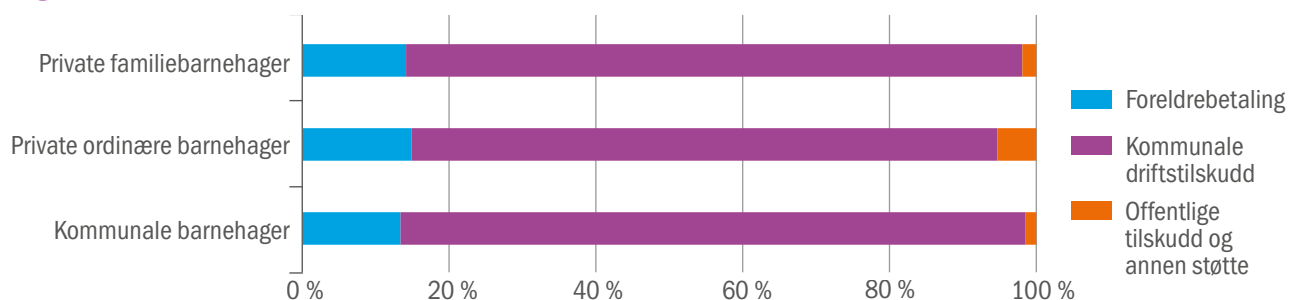
Totalkostnadene, inkludert foreldrebetaling, var på 48,1 milliarder kroner i 2014. Beregningene gjennomføres basert på blant annet årsregnskapene, og de nyeste tallene som kan analyseres, er derfor for regnskapsåret 2014. Av totalkostnadene gikk 26,5 milliarder til kommunale barnehager og 21,6 milliarder til private barnehager. Kostnadene inkluderer kommunale tilskudd, foreldrebetaling, øremerkede tilskudd og andre omkostninger. Økningen i totale kostnader fra 2013 til 2014 var på nærmere 2 prosent (Lunder mfl. 2016).

Kommunale tilskudd og foreldrebetaling finansierer barnehagene

Kommunene finansierer størsteparten av utgiftene både til de offentlige og de private barnehagene. Det resterende dekkes i stor grad av foreldrene, mens offentlige tilskudd og annen støtte fra kommune eller eier utgjør en liten del av finansieringen (figur 4.1). Staten gir tilskudd til samisk barnehagetilbud, tiltak for bedre språkforståelse blant minoritetsspråklige barn i førskolealder og svømming i barnehagene.

Foreldrene skal ikke betale mer enn maksprisen for en barnehageplass. Fra januar 2016 er maksprisen 2655 kroner per måned.

Figur 4.1 Finansiering av barnehager fordelt på eierform. 2014. Prosent.



Kilde: Lunder mfl. (2016)

§

Tilskudd til private barnehager

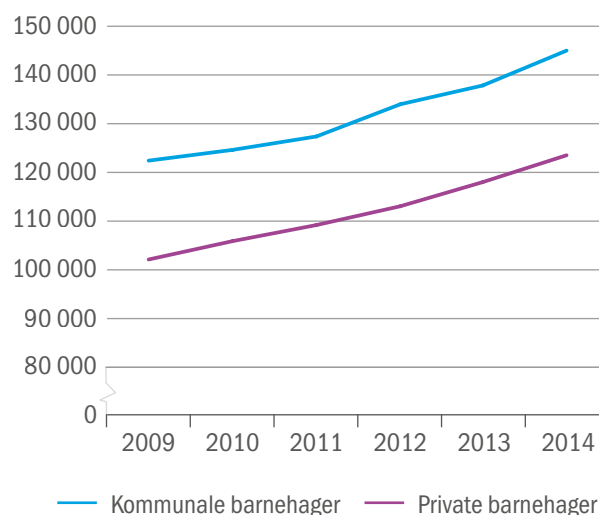
Hver kommune beregner tilskuddet til private barnehager på bakgrunn av utgiftene til egne kommunale barnehager. Størrelsen på tilskuddet er regulert i forskrift om likeverdig behandling. Utviklingen i utgifter per heltidsplass for store barn i offentlige og private barnehager følger hverandre derfor tett (figur 4.2). Tilskuddet til private barnehager ble i 2014 hevet fra minimum 96 til minimum 98 prosent av det som tilsvarende kommunale barnehager i gjennomsnitt mottar i offentlig finansiering. Fra og med 2016 bortfaller bestemmelsen om minimumssats, som i praksis innebærer en minimumssats på 100 prosent.

Nærmere halvparten av kommunens utgifter går til private barnehager

I 2015 var 54 prosent av barnehagene private. Tilskuddene til private barnehager utgjør 46 prosent av kommunens totale utgifter til barnehagedrift (KOSTRA, foreløpige tall). Det har vært en stabil økning siden 2011, da tilskuddet til private barnehager utgjorde i underkant av 43 prosent.

Det brukes i gjennomsnitt 15 prosent mer per barn i kommunale barnehager enn i private barnehager (figur 4.2). En betydelig del av denne forskjellen skyldes at kommunale barnehager har flere barn med behov for særskilt tilrettelegging. Den resterende forskjellen skyldes i hovedsak høyere personalkostnader i kommunale barnehager enn i private. Kommunale barnehager har bedre bemanning og høyere personalkostnader per årsverk enn private barnehager. Høyere personalkostnader i kommunale barnehager skyldes i stor grad høyere pensjonskostnader (Lunder mfl. 2016).

Figur 4.2 Kostnader per heltidsplass i barnehagen, store barn. Utviklingen fra 2009 til 2014. Kroner.

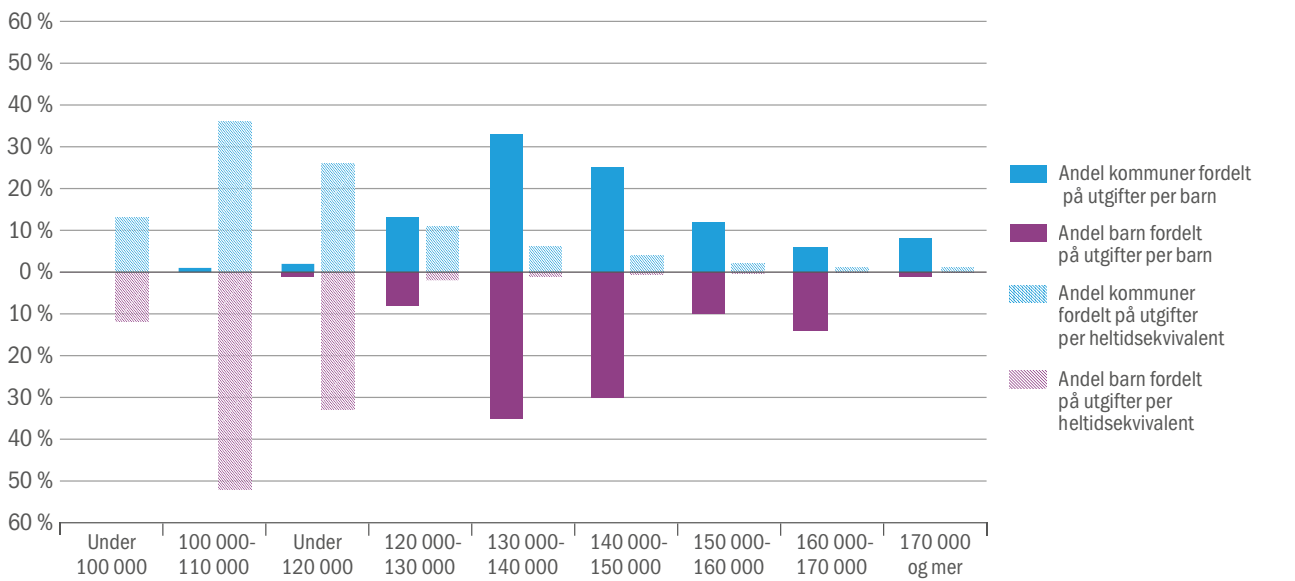


Kilde: Lunder mfl. (2016)

143 600 kroner per barn i barnehage

I 2015 brukte kommunene i gjennomsnitt 143 600 kroner per barn i barnehagen (KOSTRA, foreløpige tall). Tallet inkluderer kommunenes tilskudd til private barnehager, men utelater statlige tilskudd og foreldrebetaling. Beløpet varierer fra 100 000 til over 240 000 kroner per barn (figur 4.3). 76 prosent av barna går i barnehager i kommuner som bruker mellom 130 000 og 160 000 kroner per barn i barnehagen. 14 prosent av kommunene bruker mer enn 160 000 kroner per barn i barnehagen, mens 15 prosent av barnehagebarna bor i disse kommunene.

Figur 4.3 Kommuner og barnehagebarn fordelt på kommunens driftsutgifter per heltidsekvivalent. 2015. Prosent.



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

Barnas alder og oppholdstid påvirker kommunenes utgifter

Det er høyere krav til pedagogisk bemanning for små barn (0-2 år) enn for store barn (3-5 år). Det er også vanlig å ha flere ansatte per barn for de yngste barna enn for de eldste. En barnehageplass for små barn er dermed dyrere enn for store barn. I noen kommuner utgjør små barn knapt 13 prosent av barna i barnehage, mens de i andre kommuner utgjør over 50 prosent. Utgiftene per barn er også avhengig av hvor lenge barna er i barnehage. Her er det også stor variasjon mellom kommunene. Andelen barn med heltidsplass varierer fra under 40 prosent til opp mot 100 prosent i enkelte kommuner.

For å bedre kunne sammenligne hvor mye kommunene bruker per barn, trenger vi et standardisert mål. Derfor beregner vi en såkalt heltidsekvivalent, hvor vi regner om deltids plasser til heltids plasser. Vi legger til grunn at et barn under tre år tilsvarer utgiftene til 1,8 barn over 3 år. Når vi gjør dette, blir utgiftene per stort barn med heltidsplass 109 400 kroner. Det er en nedgang på drøye 1 prosent fra 2014. I resten av kapittelet mener vi stort barn med heltidsplass når vi skriver om utgifter per barn.

Når vi justerer for barnas alder og oppholdstid, forsvinner noe av variasjonene i utgiftene mellom kommunene, men det er fortsatt betydelige forskjeller (figur 4.3). 75 prosent av kommunene bruker mindre enn 120 000 kroner per barn. 96 prosent av barna bor i disse kommunene. 25 prosent av kommunene bruker mer enn 120 000 kroner per barn, mens knappe 4 prosent av barna bor i disse kommunene.

Kommuner med små barnehager har høyere utgifter per barn

Kommuner med en spredt befolkning har ofte små barnehager for å unngå for lang reisevei for barna og foreldrene. Små barnehager har færre barn å fordele utgiftene på enn større barnehager. Kommuner med små barnehager har derfor høyere utgifter per barn, noe som sannsynligvis skyldes smådriftsulemper.

Kommuner med en høy andel private barnehager har lavere utgifter til barnehage enn andre kommuner. En forklaring kan være at kommunale barnehager har litt høyere personaltetthet, og derfor høyere pensjonskostnader enn private barnehager.

Kommuner med en høy andel barn som trenger spesialpedagogisk hjelp, og barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagene har høyere utgifter per barn. Se kapittel 1 for mer om spesialpedagogisk hjelp.

Kommuner med god økonomi bruker mer per barn i barnehage.

226 millioner kroner til reduksjon i foreldrebetaling for husholdninger med lav inntekt

Totalt 20 000 husholdninger har fått innvilget reduksjon i foreldrebetaling grunnet lav inntekt i 2015. Til sammen har 25 000 barn fått lavere oppholdsbetaling på grunn av lav inntekt, mens 10 000 barn omfattes av regelverket om gratis kjernetid.

I tillegg har en del kommuner mer generøse ordninger for husholdninger med lav inntekt. For eksempel er det innvilget i overkant av 2000 fri plasser i barnehage av kommunene.



Nye nasjonale ordninger for reduksjon i foreldrebetaling i 2015

- Ingen husholdninger skal betale mer enn 6 prosent av inntekten sin for en barnehageplass. Bestemmelsen er begrenset av maksprisen, noe som fører til at det ikke gjelder for alle husholdninger. I 2016 gjelder det for husholdninger med en samlet inntekt som er lavere enn 486 750 kroner per år.
- Alle 4- og 5-åringer og barn med utsatt skolestart som bor i husholdninger med en samlet årsinntekt lavere enn 405 000 kroner, har rett på 20 timer gratis oppholdstid i barnehage.

Kommunene har brukt over 226 millioner kroner til redusert foreldrebetaling grunnet lav husholdningsinntekt i 2015.

40 millioner kroner til søskenmoderasjon

85 prosent av kommunene har 30 prosent søskenmoderasjon for barn 2, som er kravet i forskriften. De andre kommunene har ordninger som går utover minimumskravet. 10 prosent av kommunene har 50 prosent reduksjon for barn 2, mens 5 prosent av kommunene har 70 prosent søskenmoderasjon for barn 2.

Over 90 prosent av kommunene har 50 prosent søskenmoderasjon for barn 3 eller flere. 13 kommuner har 75 prosent søskenmoderasjon for barn 3, mens 5 kommuner har gratis barnehage for barn 3.



Lokale ordninger

- Som en del av Groruddalssatsingen har bydelene Bjerke, Grorud, Stovner og Alna i Oslo gratis kjernetid (20 timer i uken) til alle 4- og 5-åringer.
- I Drammen kommune får omtrent 600 barn i husholdninger med lav inntekt gratis barnehage.
- Beiarn og Nesseby/Unjargga kommune tilbyr gratis barnehage til alle barn.
- Sirdal og Larvik kommune har lavere foreldrebetaling enn fastsatt maksimalpris for alle inntektsgrupper.

43 100 barn omfattes av søskenmoderasjon for barn 2, og foreldrene betaler dermed maksimalt 70 prosent av fastsatt makspris. 2000 barn er omfattet av søskenmoderasjon for barn 3, og prisen for dette barnet er maksimalt halvparten av makspris.

I 2015 er utgiftene til søskenmoderasjon i kommunene anslått til å være i overkant av 40 millioner kroner (Utdanningsdirektoratet/BASIL).

4.2 Kostnader til grunnskole

I 2015 gikk 63,3 milliarder kroner til de kommunale grunnskolene. Dette inkluderer utgifter til undervisning, drift, materiell, lokaler, skyss og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Kommunene brukte nærmere 2 prosent mindre på å drifte grunnskolen i 2015 enn i 2014.

24 prosent av kommunenes egne midler gikk til grunnskolen i 2015. Kun kommunenes utgifter til drift av pleie- og omsorg, som er på 30 prosent, er større.

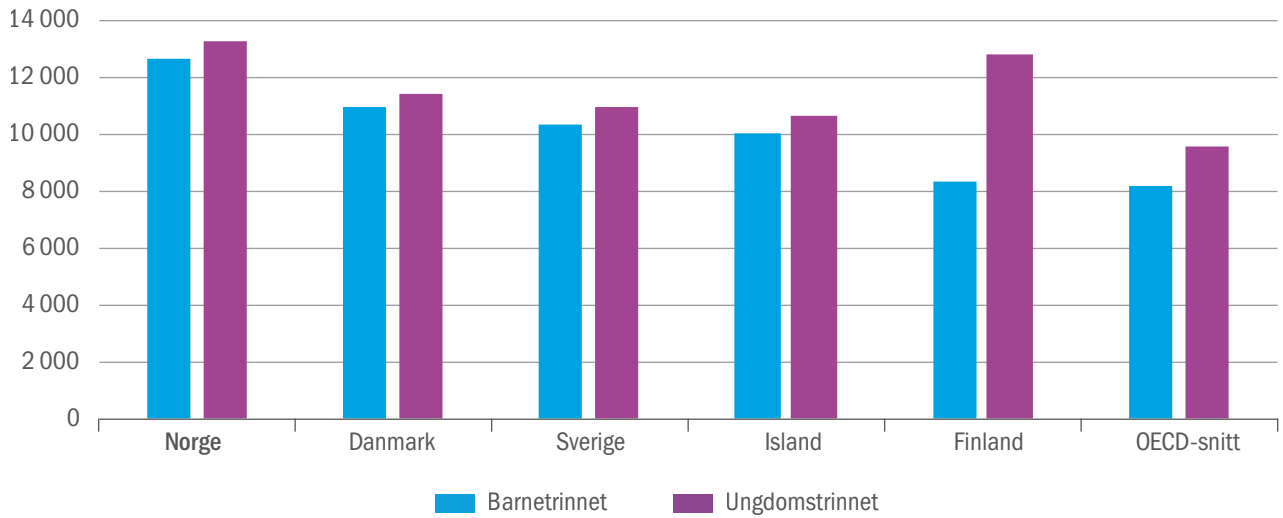
Driften av de offentlige grunnskolene i Norge blir i hovedsak finansiert av kommunene, men det finnes også enkelte statlige tilskuddsordninger. Det finnes for eksempel tilskuddsordninger til økt lærertetthet på barne- og ungdomstrinnet, leirskoleopplæring, opplæring i samisk og finsk i grunnskolen og opplæring av barn og unge asylsøkere.

I tillegg til de kommunale utgiftene gis det statlige tilskudd til grunnskoler som er godkjent etter friskoleloven. Du finner mer om dette senere i kapitlet.

Norge bruker mer på grunnskole enn de fleste andre land

Norge bruker mer per elev i grunnskolen enn våre naboland, og betydelig mer enn gjennomsnittet i OECD (figur 4.4). Forskjellene er størst på barnetrinnet. I 2012 brukte Norge 54 prosent mer på barnetrinnet enn gjennomsnittet i OECD, noe som tilsvarer en økning på 4 prosentpoeng fra 2011. På ungdomstrinnet brukte Norge 39 prosent mer per elev i 2012 enn OECD-snittet, en økning på 3 prosentpoeng fra 2011. Norges utgifter per elev på ungdomstrinnet er ikke så ulike de tilsvarende utgiftene i Finland. En spredt befolkning og små skoler bidrar til de høye utgiftene per elev i Norge. Når man inkluderer lærerårsverk til spesialundervisning og særskilt språkopplæring er det omtrent 10 elever per lærer i Norge, mens gjennomsnittet i OECD er 15 (OECD 2015, tall for 2012). Se mer om lærertetthet i kapittel 2.

Figur 4.4 Utgifter per grunnskoleelev fordelt på utvalgte land. 2012. Kjøpekraftsjusterte tall i USD.



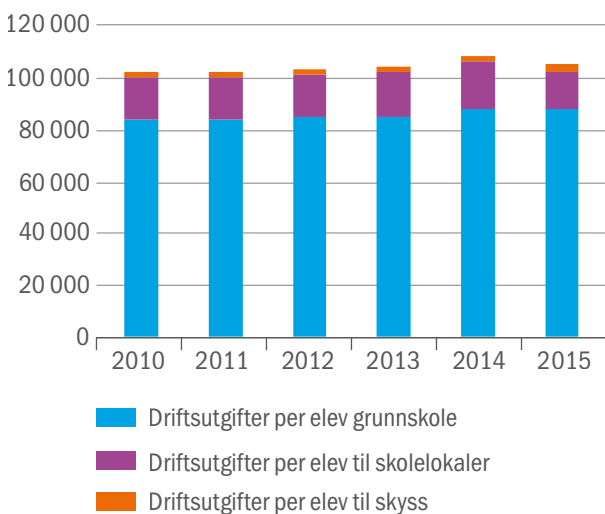
Kilde: OECD (2015)

105 500 kroner per elev i grunnskolen

En elev i en kommunal grunnskole koster i gjennomsnitt 105 500 kroner per år i 2015 (KOSTRA, foreløpige tall). Av dette går 88 200 kroner til undervisning, skolemateriell og lignende, mens 17 300 kroner går til lokaler og skyss (figur 4.5). Totalt sett har utgiftene per elev gått

ned med 3 prosent fra 2014 til 2015. Det tilsvarer 3 100 kroner per elev. Denne nedgangen skyldes i hovedsak lavere utgifter til skolelokaler, men også lavere pensjonskostnader.

Figur 4.5 Driftsutgifter per grunnskoleelev fordelt på utgifter til skoler, skolelokaler og skoleskyss. Utviklingen fra 2010 til 2015. Kroner.



Kilde: Statistisk Sentralbyrå (KOSTRA), foreløpige tall

Forskjeller i utgifter per elev i grunnskolen

Alle elever i Norge har de samme rettighetene til opplæring uavhengig av hvor de bor. Samtidig varierer utgiftene per elev svært mye mellom kommunene (figur 4.6). 11 prosent av kommunene bruker mindre enn 100 000 kroner per elev, mens 25 prosent av elevene går på skole i disse kommunene. 40 prosent av kommunene bruker mellom 100 000 til 120 000 kroner per elev og 63 prosent av elevene går på skole i disse kommunene. 49 prosent av kommunene bruker mer enn 120 000 kroner per elev, og kun 12 prosent av elevene går på skole i disse kommunene.

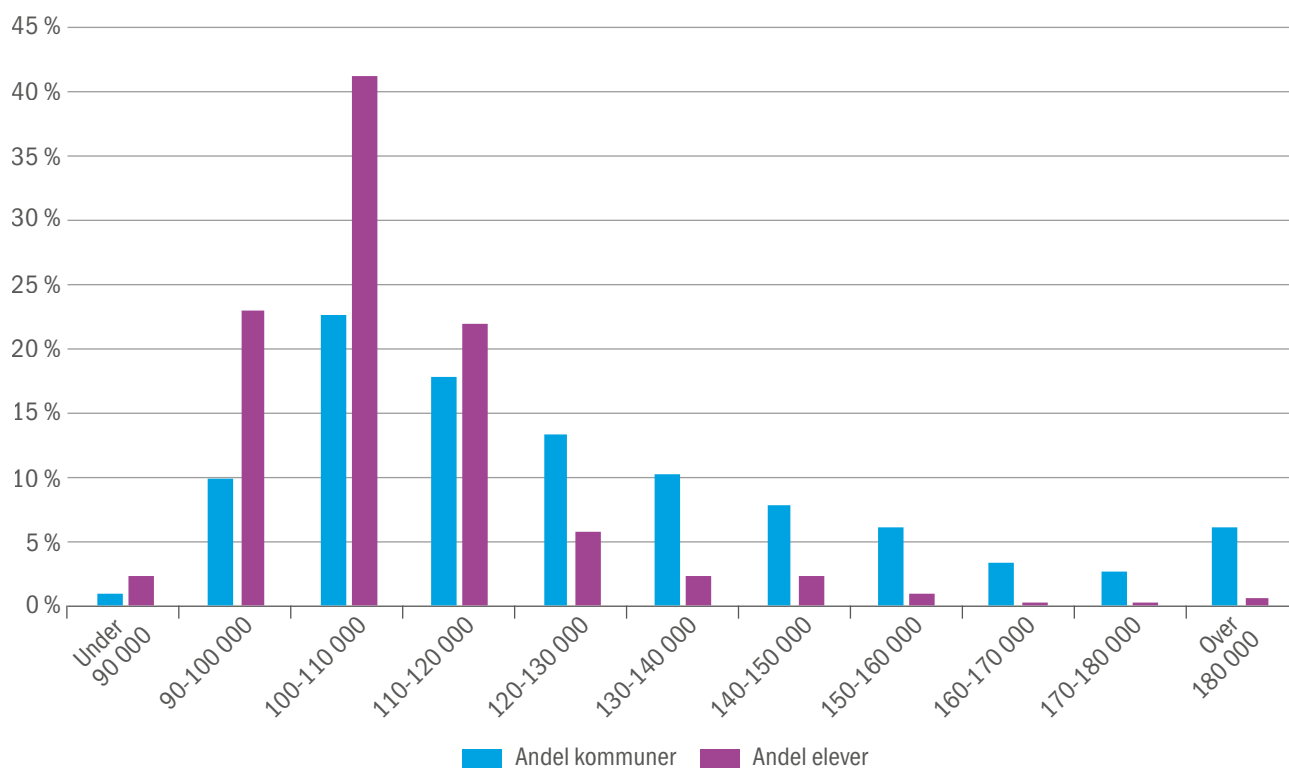
Skolestørrelsen har størst innvirkning på hvor mye kommunene bruker på grunnskolen

En spredt bosetning gir høyere utgifter per elev i grunnskolen. Lavt elevtall per trinn og små skoler fører til 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 en høy andel barn som får spesialundervisning, har også høyere utgifter per barn.

Kommuner med god økonomi bruker også mer penger per elev enn kommuner med lavere frie inntekter.

Figur 4.6 Kommuner og grunnskoleelever fordelt på kommunens driftsutgifter per elev. 2015. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet og Statistisk Sentralbyrå (KOSTRA), foreløpige tall

i

Rike og fattige kommuner

- De ti kommunene med høyest frie inntekter bruker i gjennomsnitt 176 000 kroner per elev.
- Kommunene med lavest frie inntekter bruker i gjennomsnitt 121 700 kroner per elev.

Nedgang i utgifter til skolefritidsordningen

Alle kommuner er forpliktet til å ha en skolefritidsordning (SFO) for elevene på 1.-4. trinn. Driften av kommunale skolefritidsordninger summerte seg til 4,2 milliarder kroner i 2015 (KOSTRA, foreløpige tall). Foreldrebetalingen utgjorde 77 prosent av driftsutgiftene, mens de øvrige utgiftene i hovedsak dekkes av kommunene. Utgiftene til drift av SFO har gått ned med 3 prosent siden 2014. Nedgangen skyldes lavere pensjonskostnader.

Økning i tilskudd til frittstående grunnskoler

I 2015 var drøye 7 prosent av grunnskolene friskoler, og 3 prosent av alle elevene gikk på disse skolene. De statlige tilskuddene til frittstående grunnskoler i Norge utgjør nærmere 1,9 milliarder kroner i 2015. Utgiftene har økt med 11 prosent siden 2014. Økningen skyldes både flere elever og økte satser per elev.

Grunnskoler som er godkjent etter friskoleloven, får tilskudd som tilsvarer 85 prosent av driftsutgiftene 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. Satsene til en grunnskole som er godkjent etter friskoleloven, blir beregnet med utgangspunkt i kommunenes utgifter til de kommunale grunnskolene.

4.3 Kostnader til videregående opplæring

I 2015 brukte fylkeskommunene 27,3 milliarder kroner på videregående opplæring, en nedgang på 0,3 prosent fra 2014. Tallet inkluderer blant annet utgifter til undervisning, lokaler, særskilt tilpasset opplæring, oppfølgingstjenesten (OT) og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Nedgangen skyldes blant annet at en høyere andel av elevene går på studieforberevende utdanningsprogrammer, der utgiftene per elev er lavere enn på yrkesfaglige utdanningsprogrammer (se kapittel 3 for mer om de ulike utdanningsprogrammene).

Fylkeskommunene bruker i tillegg nærmere 2,9 milliarder kroner til fagopplæring i arbeidslivet, en økning på drøye 7 prosent fra 2014. Økningen skyldes flere lærlinger og lære kandidater, samt økte satser per lærling.

Videregående opplæring utgjør en stor del av fylkeskommunens oppgaver. I 2015 brukte fylkeskommunene (Oslo unntatt) nærmere 53 prosent av egne disponible midler til videregående opplæring i skole.

Det gis også statlige tilskudd til videregående skoler som er godkjent etter friskoleloven. Du kan lese mer om dette senere i kapittelet.



Oslo er både en kommune og en fylkeskommune

Oslo brukte 6,7 prosent av egne disponible midler til videregående opplæring i skole. Oslo er både en kommune og en fylkeskommune. Det betyr at Oslo har mange flere utgiftsposter enn andre fylkeskommuner, f.eks. barnehage, grunnskole og eldreomsorg. Utgiftene til videregående opplæring utgjør derfor en lavere andel av de totale utgiftene for Oslo enn for ordinære fylkeskommuner.

Norge bruker mer på videregående opplæring enn de fleste andre land

Norge bruker betydelig mer per elev på grunnskolen enn OECD-snippet. For videregående opplæring er avstanden enda større. Her bruker Norge over 60 prosent mer enn OECD-snippet (figur 4.7). Også sammenlignet med de andre nordiske landene har Norge høye utgifter per elev i videregående opplæring. Det er særlig antall undervisningstimer per lærer som trekker opp utgiftene per elev i Norge sammenlignet med OECD.

En elev i videregående opplæring koster 155 000 kroner

Fylkeskommunene bruker i gjennomsnitt 155 100 kroner per elev i videregående skole (figur 4.8). Det er i overkant av 49 000 kroner mer per elev enn for grunnskolen.

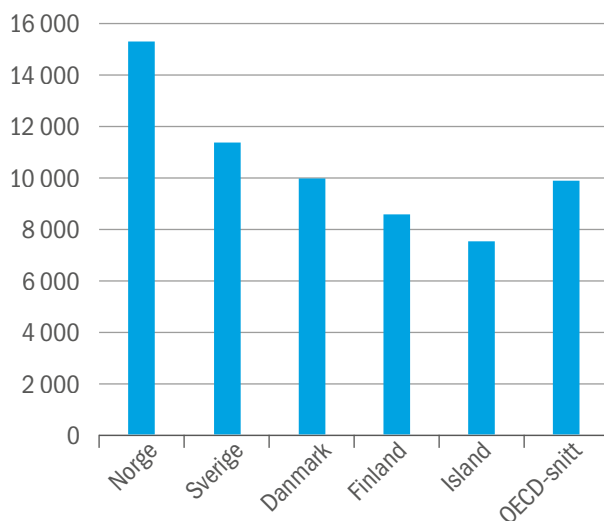
I totalutgiftene til videregående opplæring skiller vi mellom direkte og indirekte utgifter. De direkte utgiftene kan knyttes direkte opp mot et utdanningsprogram, hvor lønnsutgiftene utgjør 92 prosent. Indirekte utgifter kan ikke knyttes til et utdanningsprogram, og er utgifter til skolelokaler, skoleforvaltning, pedagogisk ledelse, spesialundervisning og særskilt tilrettelegging, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og oppfølgingstjenesten (OT).

Det er store variasjoner i utgifter per elev mellom fylkeskommunene, men de er ikke like store som for grunnskolen. Finnmark, som bruker mest, brukte 54 600 kroner mer enn Vestfold som brukte minst. Finnmark brukte 39 prosent mer enn gjennomsnittet, mens Vestfold brukte 9 prosent mindre enn gjennomsnittet (figur 4.8). Det er særlig de indirekte utgiftene som varierer mellom fylkene. Finnmark har betydelig høyere indirekte utgifter enn andre fylker, noe som blant annet skyldes høye utgifter til drift av internater og færre elever per skole i Finnmark.

Yrkesfaglige utdanningsprogrammer er dyrere enn studieforberevende

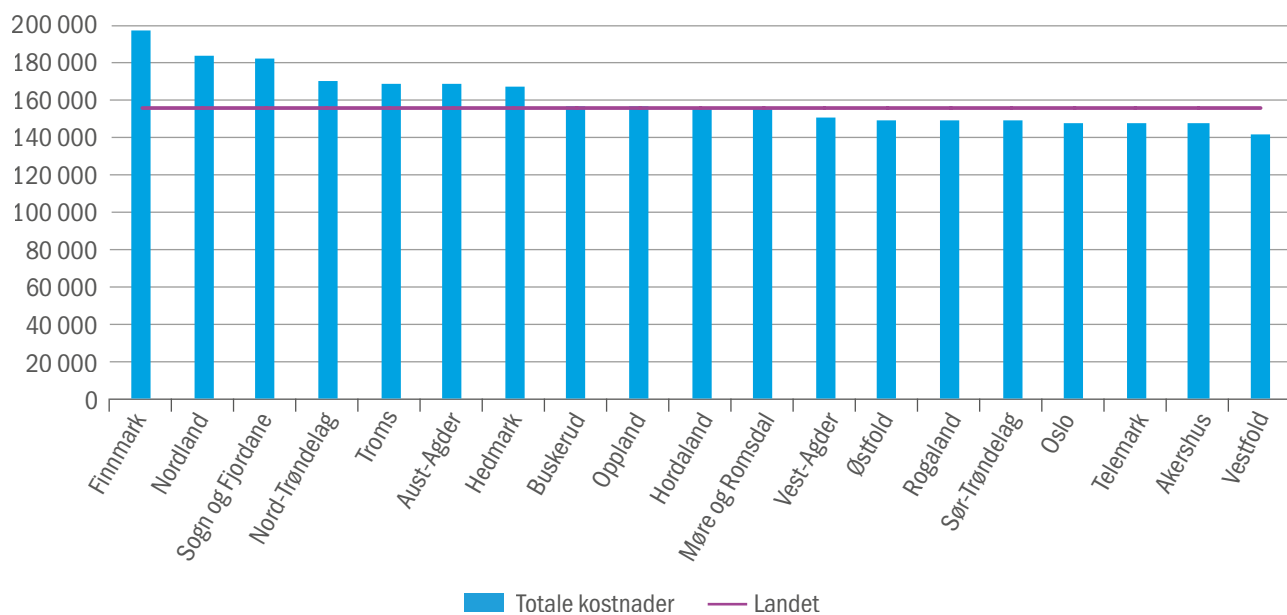
En elev på yrkesfag koster i gjennomsnitt 20 000 kroner mer per år enn en elev på studieforberevende, noe som i hovedsak skyldes mindre klasser og dyrere studiemateriell

Figur 4.7 Utgifter per elev i videregående opplæring fordelt på utvalgte land. 2012. Kjøpekraftsjusterte tall i USD.



Kilde: OECD (2015)

Figur 4.8 Driftsutgifter per elev i videregående opplæring fordelt på fylke. 2015. Kroner.



Kilde: Statistisk sentralbyrå (KOSTRA), foreløpige tall

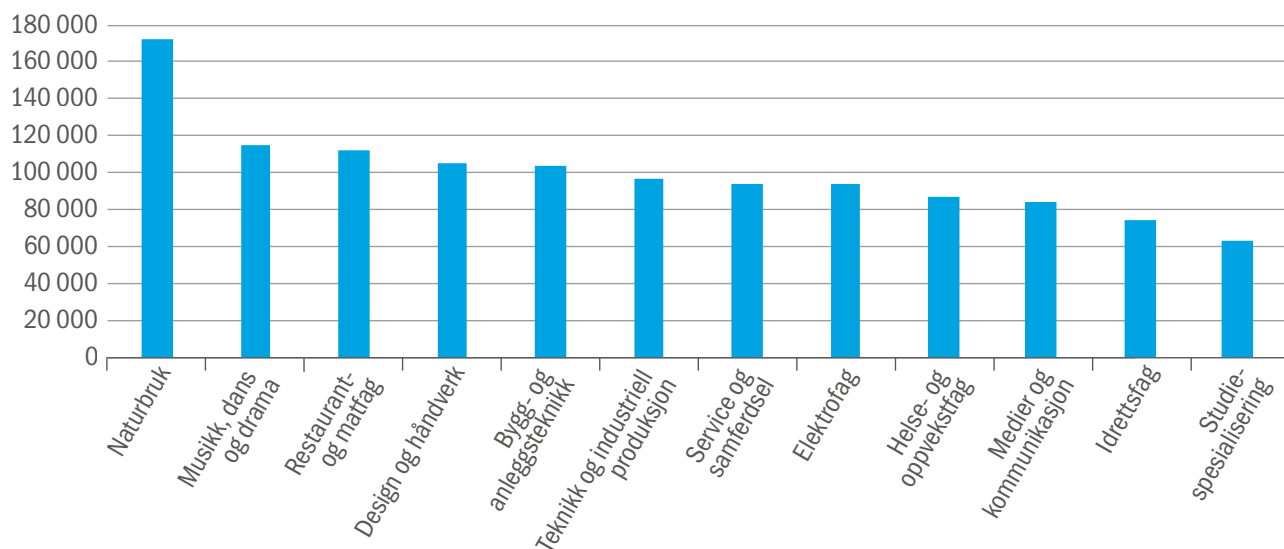
på yrkesfag. Utgiftene varierer også betydelig mellom de ulike utdanningsprogrammene (figur 4.9). I gjennomsnitt koster et utdanningsprogram nær 100 000 kroner per elev. Det billigste utdanningsprogrammet, studie-spesialisering, koster 63 500 kroner per elev, mens det dyreste, naturbruk, koster nærmere 172 000 kroner per elev. Fra 2014 til 2015 har det vært en økning i utgiftene

på de fleste utdanningsprogrammene. Økningen er størst på design og håndverk med 4 600 kroner per elev.

Lavere utgifter per elev i fylker med tett bosetting

Fylker der mange bor i tettsteder, har lavere direkte utgifter per elev. Vi finner ingen sammenheng mellom gjennomsnittlig skolestørrelse og utgifter per elev, slik

Figur 4.9 Direkte driftsutgifter per elev i videregående opplæring fordelt på utdanningsprogram. 2015. Kroner.



Kilde: Statistisk sentralbyrå (KOSTRA), foreløpige tall

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 skolene er så store at de har utnyttet stordriftsfordelen.

2,5 milliarder kroner til spesialundervisning og særskilt tilrettelegging

I 2015 brukte fylkeskommunene nærmere 2,5 milliarder kroner på spesialundervisning og særskilt tilrettelegging. Det utgjør litt over 8 prosent av fylkeskommunenes utgifter til videregående opplæring. I utgifter til særskilt tilrettelegging inngår utgifter til innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever og særskilt norskopplæring.

Fylkeskommunene bruker i gjennomsnitt 14 000 kroner per elev på spesialundervisning og særskilt tilrettelegging i videregående. Nordland, som brukte mest i 2015, brukte nærmere 22 prosent mer enn gjennomsnittet. Oppland, som brukte minst, brukte 25 prosent mindre enn gjennomsnittet.

Økte utgifter til voksenopplæring

I 2015 brukte fylkeskommunene nærmere 427 millioner kroner på videregående opplæring i tilbud som er særskilt tilpasset voksne (KOSTRA, foreløpige tall). Sammenlignet med 2014 er det en økning på 2,5 prosent. Tilbud som er særskilt tilpasset voksne, utgjør i overkant av 1 prosent av fylkeskommunenes disponible midler. Elever som deltar på lik linje med andre elever i ordinære klasser, regnes ikke med i tilbud som er særskilt tilpasset voksne, selv om de er eldre enn 24 år.

Tilskudd til videregående friskoler økte med syv prosent

I 2015 var rundt 20 prosent av de videregående skolene friskoler, og nærmere 8 prosent av elevene gikk på disse videregående skolene (se kapittel 3 for mer om videregående friskoler). I 2015 mottok videregående friskoler i Norge 1,5 milliarder kroner i ordinært statstilskudd, en økning på 7 prosent fra 2014. Økningen skyldes i hovedsak økte tilskuddssatser per elev.

Videregående skoler som er godkjent etter friskoleloven, 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. I 2015 varierte tilskuddet fra 117 200 kroner per elev på studiespesialisering til 197 300 kroner per elev på naturbruk.

Lånekassen tildeler 2,5 milliarder i stipend til elever i videregående opplæring

I tillegg til fylkeskommunenes finansiering og statlige tilskudd til elever i videregående opplæring, tildelte Lånekassen rundt 2,5 milliarder kroner gjennom ulike stipendordninger i skoleåret 2014-15. Til sammen får 170 200 elever i videregående opplæring stipend fra Lånekassen, i gjennomsnitt 15 900 kroner hver. Grunnstipendet og bostipendet utgjør den største andelen av tildelt stipend med over 80 prosent. Grunnstipendet skal dekke levekostnader for elever fra familier med svak økonomi. Formålet med stipendet er at alle elever skal ha mulighet til å ta videregående opplæring, uavhengig av familiens økonomiske situasjon. Utstyrstipendet er uavhengig av hvor mye foreldrene tjener. Det er til nødvendig individuelt utstyr som eleven trenger i opplæringen, for eksempel til kokkeklær, kalkulator eller idrettsutstyr.

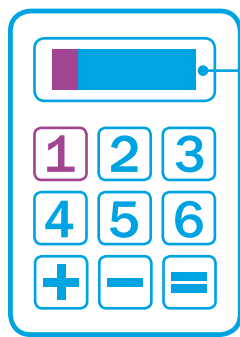
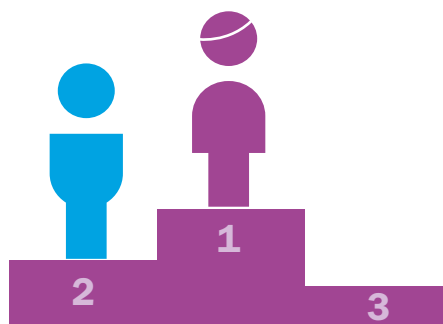
5

Læringsresultater

Lykkes dagens skole med å gjøre elevene gode i fag og grunnleggende ferdigheter?

Det kan nasjonale prøver, eksamen og standpunktkarakterer fortelle oss mye om. I dette kapitlet presenterer vi de nyeste resultatene og vi ser nærmere på lokale forskjeller. Du kan også lese om hva som kjennetegner elever som presterer på høyt og lavt nivå.

Jentene gjør det bedre enn guttene i nesten alle fag.



15 prosent av grunnskoleelevene fikk 1 på matteeksamen.

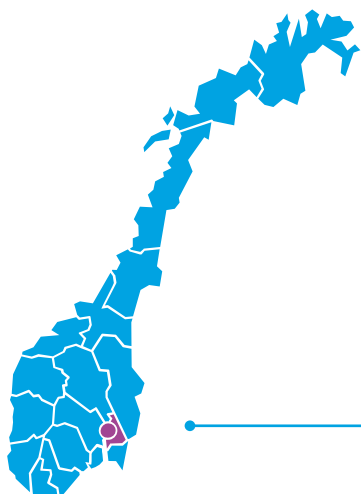
I 2007-08 var andelen 2 prosent.

Elever med høyt fravær får betydelig dårligere karakterer.

I praktisk matematikk på Vg1 får over halvparten av elevene med mer en 20 prosent fravær karakteren 1 eller 2 i standpunkt.



Familiebakgrunn forklarer omtrent en tredjedel av forskjellene i elevenes læringsresultater.



Oslo og Akershus ligger over landsgjennomsnittet på alle de nasjonale prøvene.

Resultatene henger sammen med høyt utdanningsnivå i disse fylkene.

Det er sterk sammenheng mellom resultater på nasjonale prøver og gjennomføring i videregående.



I matematikk er det flere gutter enn jenter blant de høytpresterende elevene.

94 prosent består fag- og svenneprøven.





Kilder til informasjon om læringsresultater

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

Nasjonale prøver måler hvor godt elevene i grunnskolen mestrer ferdigheter i lesing og regning og 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.

Eksamens- og standpunkt karakterer 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 ved inntak til høyere utdanning.

Nasjonale prøver og internasjonale undersøkelser måler også om elevenes ferdigheter endrer seg over tid. Internasjonale undersøkelser egner seg dessuten til å sammenligne resultater med andre land.



Nasjonale prøver

Formålet med nasjonale prøver er å vurdere og utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing og regning og engelsk. Lærere skal bruke resultatene i oppfølgingen av elevene, i arbeidet med undervisningsvurdering og for å kunne gi elevene tilpasset opplæring. Skoleledere og skoleeiere skal bruke resultatene som grunnlag for kvalitetsutvikling i opplæringen. De nasjonale prøvene gjennomføres om høsten på 5., 8. og 9. trinn.

Resultatene blir publisert på en skala der gjennomsnittet i 2014-15 ble satt til 50 skalapoeng og med et standardavvik på 10. I tillegg publiserer vi fordelingen av elever på ulike mestringsnivåer. Det er tre mestringsnivåer på 5. trinn og fem på 8. og 9. trinn. Grensene for hvert av nivåene ble fastsatt for prøvene i engelsk og regning i 2014-15. For disse prøvene er det derfor mulig å se endring i prosentdelen elever på hvert nivå fra et år til et annet. For lesing vil dette være mulig fra 2017-18.

Vi måler elevenes læringsresultater for at eleven selv, foreldrene, skolen og lokale og nasjonale myndigheter skal vite i hvilken grad elevene oppnår ønsket kompetanse. Mål på læringsresultater bidrar også til informasjon om hvordan lokale og nasjonale tiltak virker. Faktorer som kjønn, foreldrenes utdanning og innvandringsbakgrunn har betydning for elevenes resultater. Likevel er det mye av variasjonen mellom elever som ikke kan knyttes til disse bakgrunnsvariablene.

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. Fordi forskjellene mellom fylkene er omtrent de samme på tvers av trinn og prøver, har det liten betydning hvilke prøver vi velger å se på.

Oslo og Akershus ligger over landsgjennomsnittet på alle prøvene

Det er små 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. Forskjellen mellom kommuner og skoler er betydelig større.

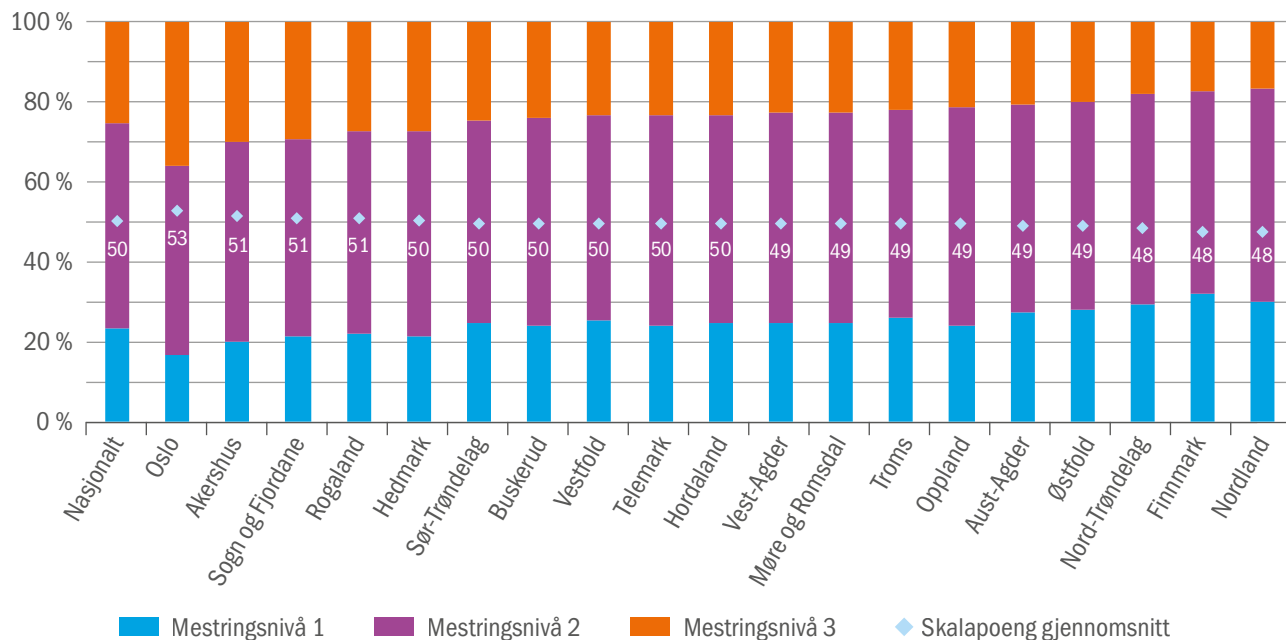
Det er særlig Oslo som utmerker seg positivt. Oslo ligger fem skalapoeng over de tre nordligste fylkene i regning på 5. trinn. Ser vi på mestringsnivåer, blir forskjellene enda tydeligere.

I regning presterer 36 prosent av elevene i Oslo på det øverste mestringsnivået, mens andelen er 17 i Nordland. Forskjellene er mindre når vi sammenligner andelen elever på laveste mestringsnivå. Vi ser det samme mønsteret i engelsk og lesing.

Også for lesing på 8. trinn ser vi tydelig at det er i andelen elever på høyeste mestringsnivå, at forskjellen mellom Oslo og de andre fylkene er størst. I Oslo presterer 22 prosent av elevene på det øverste mestringsnivået i lesing, mens de andre fylkene har en andel på rundt 10 prosent.

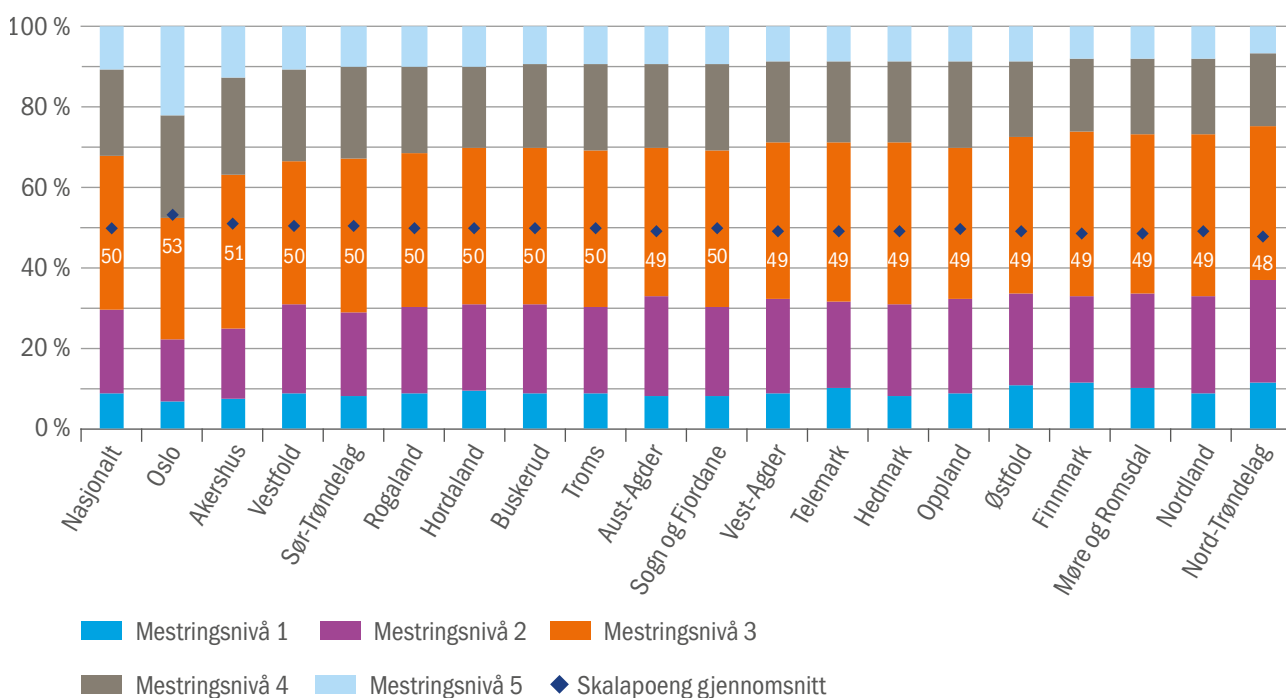
Det er veldokumentert at foreldrenes utdanningsbakgrunn har stor betydning for elevenes resultater (se f.eks. Bakken 2014). I Oslo har 22 prosent av befolkningen i aldersgruppen 25 til 66 år en lang høyere utdanning,

Figur 5.1 Resultater på nasjonale prøver i regning 5. trinn fordelt på mestringsnivå og fylker. 2015-16. Prosent og gjennomsnittlige skalapoeng.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (Skoleporten)

Figur 5.2 Resultater på nasjonale prøver i lesing 8. trinn fordelt på mestringsnivå og fylker. 2015-16. Prosent og gjennomsnittlige skalapoeng.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (Skoleporten)

det vil si mer enn 4 år på universitets- og høgsolenivå (SSB, statistikkbanken). I landet for øvrig er andelen 10 prosent. Andelen med kort høyere utdanning, det vil si utdanning på universitets- og høgsolenivå med kortere varighet enn 4 år, er 33 prosent i Oslo, og 26 prosent i landet for øvrig. På fylkesnivå er det en sterk sammenheng mellom andelen elever som presterer på høyeste mestringsnivå og andelen i befolkningen med lang høyere utdanning.

Oslos befolkning er polarisert når det gjelder utdanningsbakgrunn. Når vi ser på den delen av befolkningen som ikke har utdanning på universitets- og høgsolenivå, er Oslo et av fylkene som har den høyest andelen med grunnskole som høyeste utdanning.

Spredning mellom kommuner innad i fylker

Det er skoleeier, kommunen, som har ansvaret for å følge opp kvaliteten ved sine grunnskoler. Det er utfordrende å gi en samlet beskrivelse av resultatene til 428 kommuner, men ved å vise hver kommune som et punkt langs fylkesaksen får vi frem forskjellene mellom kommuner i samme fylke (figur 5.3).

Vi ser det er relativt stor spredning mellom kommunene i Østfold, Sogn- og Fjordane og Sør-Trøndelag, mens det er relativt små forskjeller mellom kommunene i Aust- og Vest-Agder.

I små kommuner varierer resultatene mye fra år til år

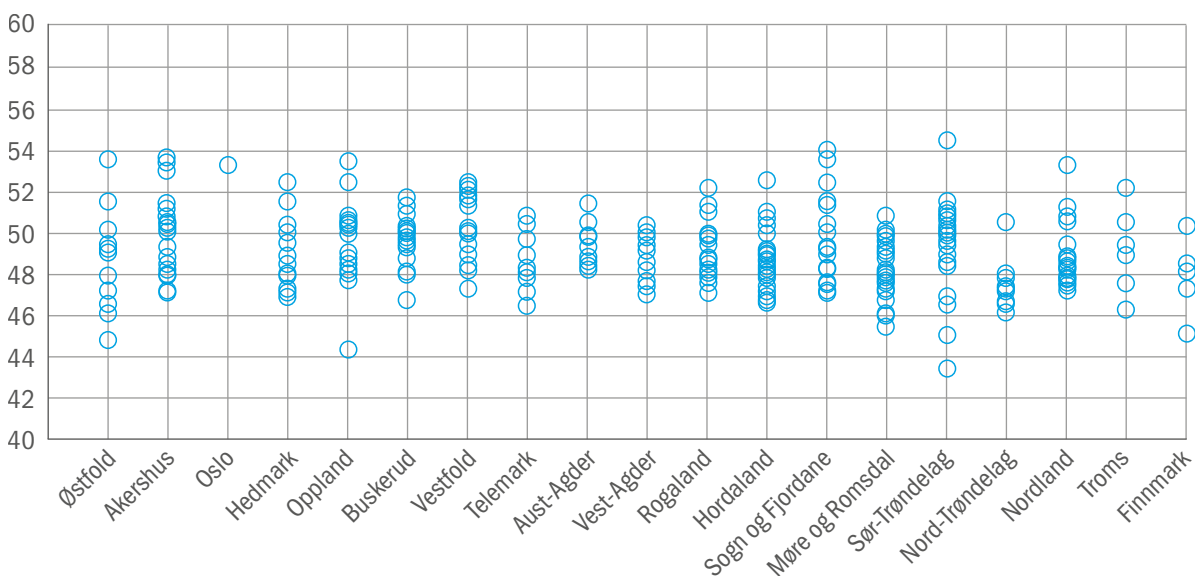
I hovedtrekk har de største kommunene best resultater på nasjonale prøver. Mange små kommuner har høye elevprestasjoner et gitt år, men resultatene varierer mye fra år til år. Figuren nedenfor viser gjennomsnittlig skår på nasjonale prøver på 8. trinn for alle landets kommuner (på tvers av de tre fagområdene).

For de 18 største kommunene, som har minst 500 elever som deltar, er det stor grad av samsvar i resultatene fra et år til et annet. Over 90 prosent av variasjonen mellom disse kommunene i 2015-16 kan knyttes til kommunenes resultater i 2014-15.

For kommuner med mellom 100 og 500 elever som gjennomfører prøvene, varierer kommunenes resultater mer fra år til år. Her kan kun 40 prosent av variasjonen knyttes til resultatene fra året før.

For kommuner med under 100 elever som deltar på prøvene, er det liten sammenheng mellom resultatene fra et år til et annet. Grunnen er at enkeltelevers resultater påvirker snittet langt mer i små kommuner enn i større kommuner. Effekten av enkelthendelser, for eksempel endringer i lærerkollegiet, vil også være betydelig større for små kommuner enn for store. Et flertall av kommunene i Norge, 70 prosent, har under 100 elever som deltar på nasjonale prøver på 8. trinn.

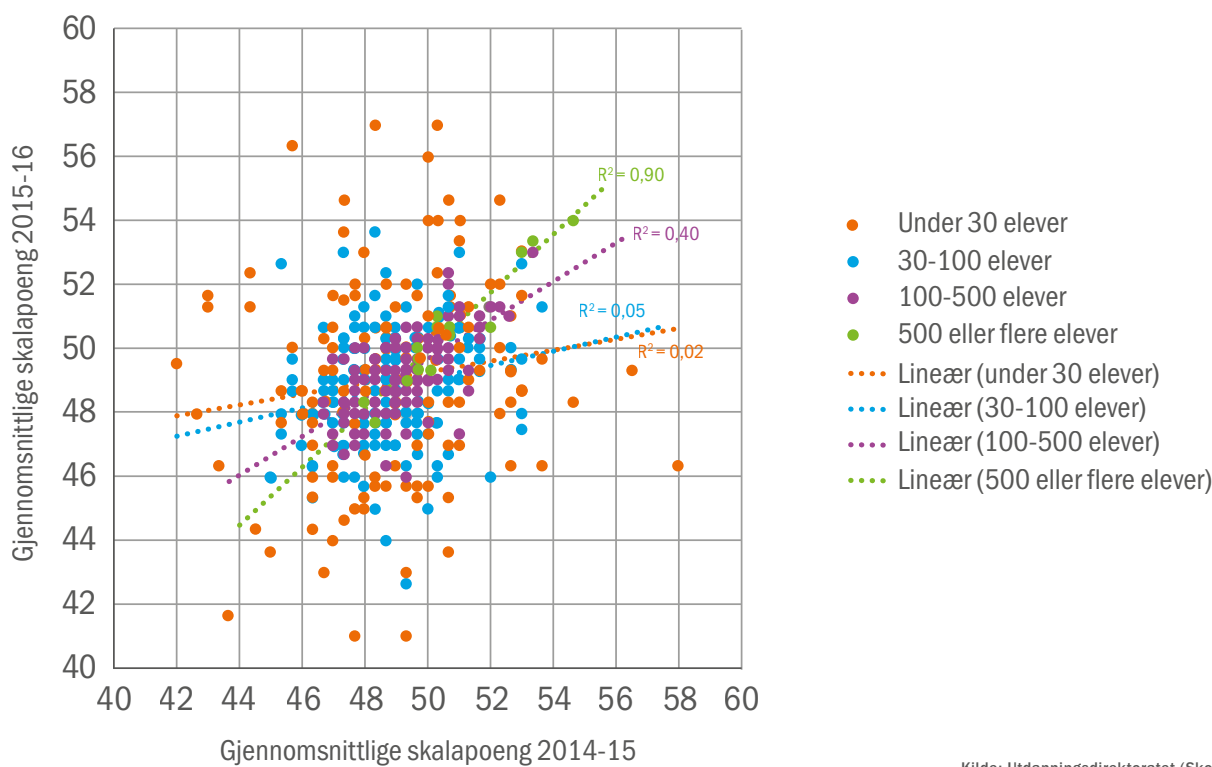
Figur 5.3 Nasjonale prøver i lesing på 8. trinn for kommuner*. 2015-16. Gjennomsnittlige skalapoeng.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (Skoleporten)

*Kun kommuner med 30 eller flere elever er med

Figur 5.4 Nasjonale prøver på 8. trinn for kommuner i 2014-15 (x-aksen) og 2015-16 (y-aksen). Gjennomsnittlige skalapoeng.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (Skoleporten)



Forklart variasjon - R^2

R^2 viser hvor stor prosent av variasjonen som kan forklares ved den lineære modellen $y=ax + b$, hvor x er gjennomsnittlige skalapoeng 2014-15 og y er gjennomsnittlige skalapoeng 2015-16. $R^2=0$ indikerer at modellen ikke forklarer noe av variasjonen i y -variabelen. $R^2=1$ indikerer at modellen forklarer all variasjon i y -variabelen.

Små forskjeller mellom kommuner med mer enn 100 elever på prøvene

Oslo, Bærum og Asker trekker opp snittet for de største kommunene (grønne punkter øverst til høyre i figur 5.4). Spredningen mellom de resterende kommunene med minst 100 elever på prøvene er relativt beskjeden. Hovedvekten (90 prosent) av disse kommunene har gjennomsnittlige skalapoeng mellom 48 og 51. Tilsvarende spredning for kommunene med under 100 elever på prøvene er på mellom 46 og 52.

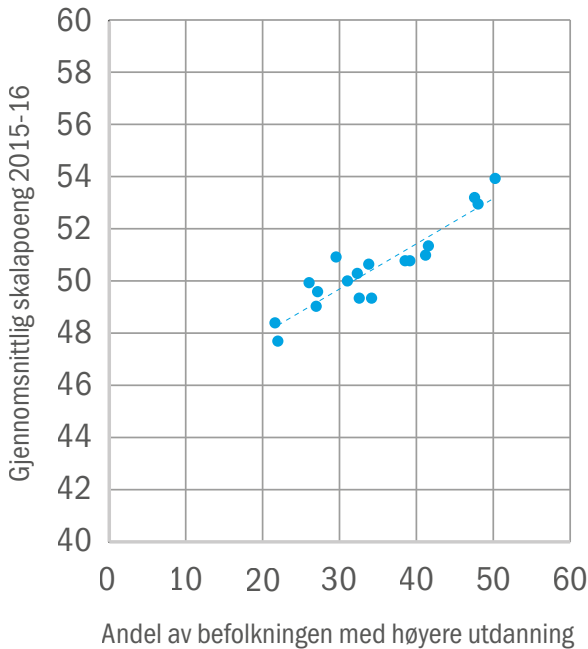
Sterk sammenheng mellom befolkningens utdanningsnivå og resultater i store kommuner

Som vi har sett, endrer resultatene på nasjonale prøver i de 18 største kommunene seg lite fra et år til et annet. I figuren under er hver av disse kommunene representert ved et punkt som viser gjennomsnittlig skår (på tvers av de tre fagområdene) for 8. trinn i 2015-16, og andelen av befolkningen i disse kommunene som har høyere utdanning (universitets- og høyskolenivå). Vi ser at det er en sterk positiv sammenheng mellom utdanningsnivået i befolkningen og gjennomsnittlig skalapoeng på nasjonale prøver. Hele 83 prosent av resultatforskjellene mellom de største kommunene kan knyttes til hvor stor andel av befolkningen som har høyere utdanning.

Jentene gjør det bedre enn guttene i lesing

Jentene gjør det bedre enn guttene på nasjonale prøver i lesing på både på 5. trinn og 8. trinn. På de andre prøvene varierer det litt mellom trinnene. På 5. trinn har jentene i gjennomsnitt to skalapoeng mer på leseprøven enn guttene, mens guttene har ett poeng mer enn jentene på engelskprøven. På regneprøven er det ingen forskjell mellom jenter og gutter i skalapoeng.

Figur 5.5 Nasjonale prøver på 8. trinn for de 18 største (500 elever eller mer) kommunene i 2015-16 (y-aksen) og andel av befolkningen i kommunene med høyere utdanning* (x-aksen). Gjennomsnittlig skalapoeng.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (Skoleporten), Statistisk sentralbyrå (Statistikkbanken)

*Andel personer på 16 år og eldre i kommunen som har fullført en universitets- og høyskoleutdanning



Nasjonale prøver og foreldrenes utdanningsnivå

21 prosent av elevene på 8. trinn med foreldre med videregående opplæring som høyeste utdanningsnivå, presterte på mestringsnivå 4 og 5 i lesing.

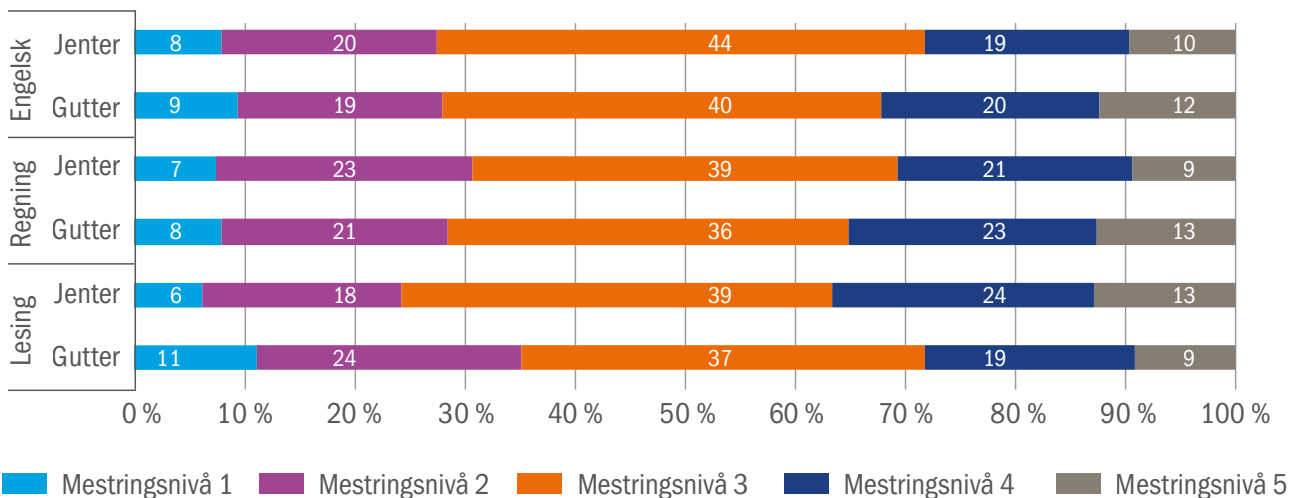
På 8. trinn har jentene i gjennomsnitt to skalapoeng mer enn guttene i lesing, mens guttene har ett skalapoeng mer enn jentene på regneprøven. I engelsk gjør guttene og jentene det likt.

Selv om det er små forskjeller, viser en fordeling av elever på mestringsnivå likevel noen særtrekk for gutter og jenter. Tar vi utgangspunkt i leseprøven på 8. trinn, ser vi at det er 11 prosentpoeng flere gutter enn jenter på de to laveste mestringsnivåene. I regning er det litt flere gutter enn jenter som presterer på de to høyeste mestringsnivåene.

Lite endring i prestasjoner fra 2014-15 til 2015-16

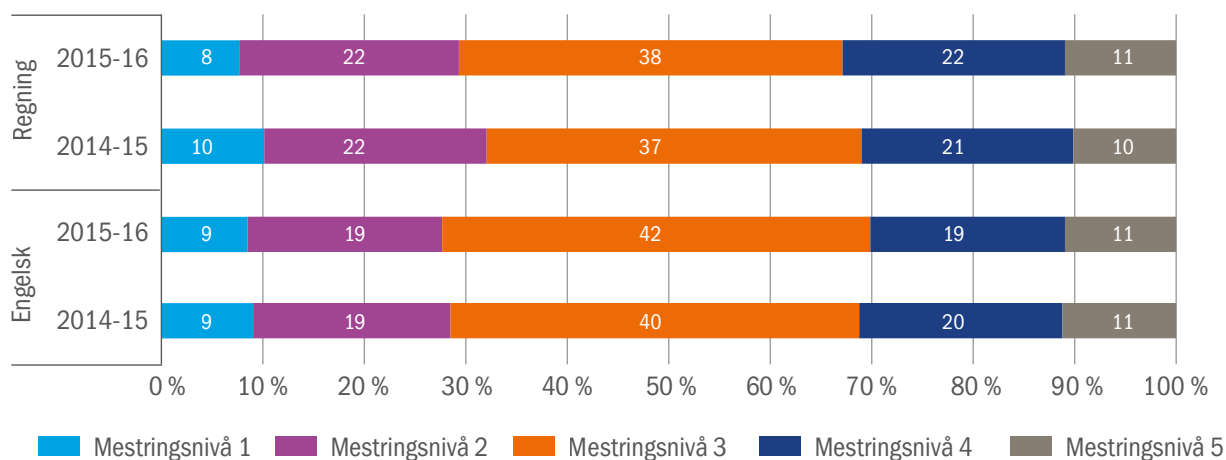
I 2015-16 gir de nasjonale prøvene for første gang mulighet til å se om det har skjedd reelle endringer i elevenes prestasjoner i regning og engelsk. Målt ved gjennomsnittlig skalapoeng har ikke resultatene endret seg fra 2014-15 til 2015-16. Det har imidlertid skjedd en svak endring i fordelingene på mestringsnivåene. Andelen elever på laveste mestringsnivå i regning har gått ned med 2 prosentpoeng fra 2014-15 til 2015-16.

Figur 5.6 Resultater på nasjonale prøver i engelsk, lesing og regning for elever på 8. trinn, fordelt på mestringsnivå og kjønn. 2015-16. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (Skoleporten)

Figur 5.7 Elever på 8. trinn fordelt på mestringsnivå i 2014-15 og 2015-16. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (Skoleporten)

Nedgangen har vært større for jentene enn for guttene. Det er 1100 færre jenter og 600 færre gutter på det laveste mestringsnivået i regning i 2015-16 enn i 2014-15.

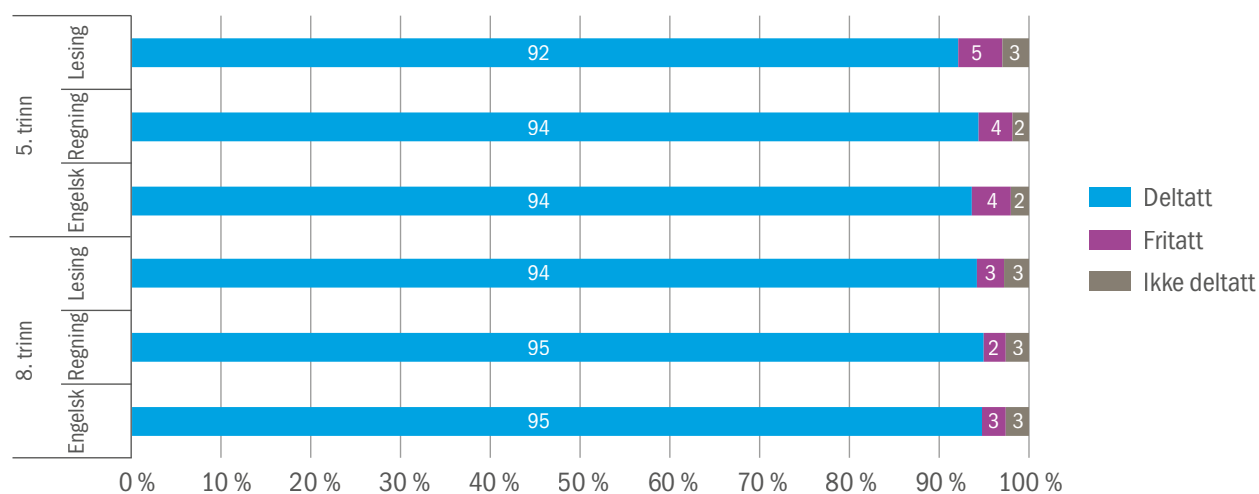
Høy deltakelse på nasjonale prøver

Det er generelt høy deltakelse på de nasjonale prøvene. På 5. trinn deltar 92-95 prosent og på 8. trinn deltar 94-96 prosent. I utgangspunktet skal alle elever delta, men elever kan bli fritatt fra nasjonale prøver når det er klart at resultatet fra prøven ikke vil ha noen betydning

for den videre opplæringen til eleven. De som skal vurderes for fritak, er elever med enkeltvedtak om spesialundervisning eller særskilt språkopplæring.

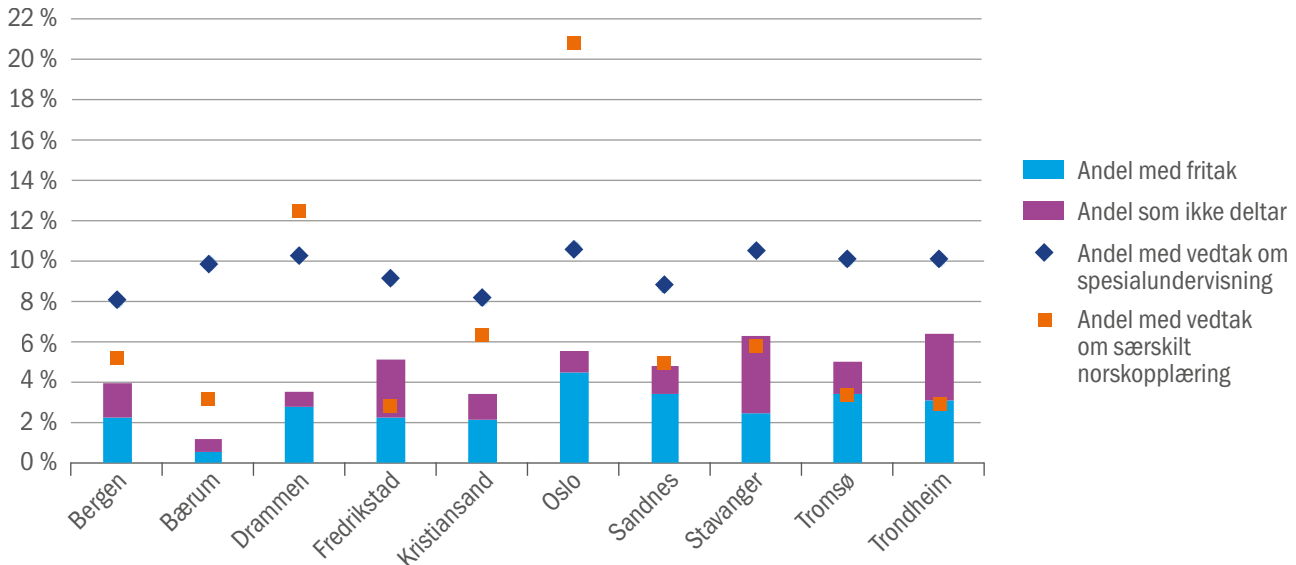
Mellom 4 og 5 prosent blir fritatt fra nasjonale prøver på 5. trinn. Den samlede andelen av elever med vedtak om spesialundervisning eller særskilt språkopplæring, er omtrent like stor på 8. trinn som på 5. trinn. Likevel er det færre, kun 2-3 prosent, som blir fritatt fra de nasjonale prøvene på 8. trinn. Det er litt flere elever som fritas fra lesing enn fra engelsk og regning. Det har kun vært små endringer i andelen som fritas fra 2014-15 til 2015-16.

Figur 5.8 Deltagelse på nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk på 5. og 8. trinn. 2015-16. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (Skoleporten)

Figur 5.9 Elever som blir fritatt fra nasjonale prøver i lesing, og elever med særskilt norskopplæring og/eller spesialundervisning på 8. trinn, fordelt på de ti største kommunene. 2015-16. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (Skoleporten, GSI)

I tillegg til de elevene som fritas, er det også elever som ikke deltar på de nasjonale prøvene grunnet dokumentert eller udokumentert fravær. Dokumentert fravær kan for eksempel være sykdom.

Andelen elever som registreres med «ikke deltatt» på nasjonale prøver, er generelt litt høyere på 8. trinn enn på 5. trinn. Det er flest elever med «ikke deltatt» på leseprøven. Andelen med «ikke deltatt» har økt litt på samtlige prøver sammenlignet med i fjor. Økningen har vært størst, 1 prosentpoeng, for lesing på 8. trinn.

Nesten dobbelt så mange gutter som jenter får fritak fra nasjonale prøver. Det henger sammen med at nesten 70 prosent av dem som får spesialundervisning, er gutter. Fritaksandelen blant innvandrelever er relativt stor sammenlignet med andre elever, særlig i lesing og vi kan anta at dette i stor grad skyldes at mange innvandrelever får særskilt språkopplæring, selv om noen av disse elevene også blir fritatt fordi de har enkeltvedtak om spesialundervisning. 17 prosent av innvandrelevne på 5. trinn blir fritatt fra leseprøven (Statistisk sentralbyrå, 2014).

Andelen med fritak, varierer mellom de ti største kommunene

Hovedårsaken til at fritaksandelen varierer, er at andelen elever med enkeltvedtak om spesialundervisning

og/eller elever med enkeltvedtak om særskilt norskopplæring varierer mellom kommunene.

Oslo fritar flest elever. Dette gjelder alle trinn og prøver, og det skyldes i hovedsak at Oslo har mange elever som får særskilt norskopplæring. Nær 5 prosent av elevene i Oslo blir fritatt fra nasjonal prøve i lesing på 8. trinn, mens de andre store kommunene har en fritaksandel på 3 prosent eller lavere. Andelen elever som ikke deltar på prøvene, er imidlertid relativt lav i Oslo.

For å estimere hvilken effekt fritak har for resultatet i de største kommunene, har vi inkludert alle elever med fritak i resultatene på nasjonale prøver på 8. trinn ved å anta at de ville hatt lavest mulig skalapoeng. Resultatene viser at fritaket har minimal effekt på resultatene i store kommuner. For små kommuner og skoler kan imidlertid fritaket ha stor effekt på resultatene, fordi resultatene for små enheter påvirkes mer av enkeltprestasjoner, og derfor kan variere mye fra år til år.

5.2 Grunnskolepoeng og karakterer etter 10. trinn

Gjennomsnittlig grunnskolepoeng har økt fra 39,9 til 40,8 karakterpoeng de siste 5 årene. I samme periode har det vært en økning i standpunktkarakterer i en rekke fag. Jentene har i gjennomsnitt 4,4 grunnskolepoeng mer enn gutter i 2014-15. Økningen i grunnskolepoeng det siste året har vært større for jenter enn gutter. Jentene har i snitt 0,5 og guttene har 0,1 grunnskolepoeng mer enn i fjor. Det er altså jentene som driver økningen i grunnskolepoengene mest.

Innføring av valgfag gir høyere grunnskolepoeng

Vi må se det siste årets økning på 0,4 karakterpoeng i sammenheng med innføringen av valgfag på ungdomstrinnet. Årets avgangselever er det første kullet hvor samtlige elever får standpunktkarakter i valgfag, og hvor denne karakteren er med i beregningen av grunnskolepoeng. En stor del av elevene får høye standpunktkarakterer i valgfagene (se figur 5.12). Økningen i grunnskolepoeng det siste skoleåret skyldes derfor delvis at valgfagskarakteren telles med.

Det er mindre forskjell i grunnskolepoeng mellom fylkene enn mellom kjønnene. Kun 2,6 grunnskolepoeng skiller fylkene med høyest og lavest gjennomsnitt



Grunnskolepoeng

Grunnskolepoeng beregnes ved å legge sammen alle avsluttende karakterer på vitnemålet – standpunkt og eksamen – og dele på antall karakterer. Deretter multipliseres gjennomsnittet med 10. Elever som mangler karakter i mer enn halvparten av fagene, er ikke med i beregningene.

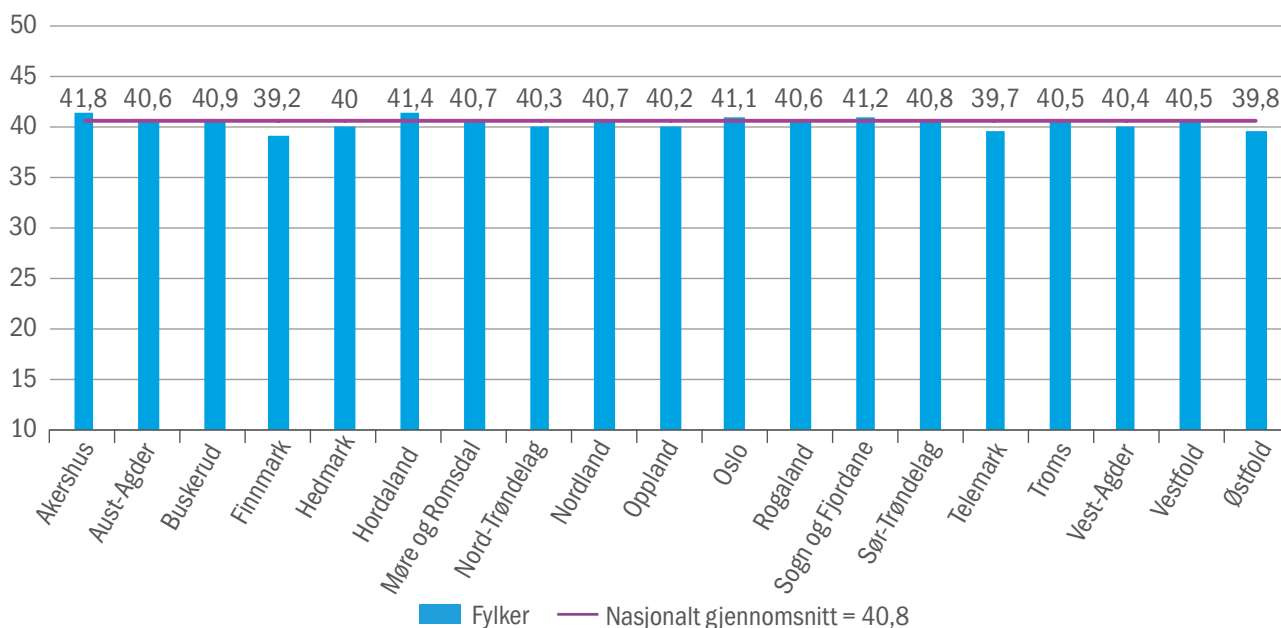
i 2014-15, se figur 5.10. Elevene i Akershus, Buskerud, Hordaland, Oslo og Sogn og Fjordane ligger over landsgjennomsnittet.

Det beregnes ikke grunnskolepoeng for elever som mangler karakter i mer enn halvparten av fagene. I 2014-15 gjelder det 2600 elever, og det utgjør 4,3 prosent av elevene.

Svake eksamensresultater i matematikk på 10. trinn

Siden skoleåret 2007-08, da det første kullet tok eksamen etter Kunnskapsløftet, har snittkarakteren til skriftlig eksamen i matematikk for 10. trinn gått ned fra 3,2 til 2,9. Andelen elever som får karakteren 1 til eksamen i matematikk, har steget fra 2 til 15 prosent i samme periode, mens andelen som får karakteren

Figur 5.10 Grunnskolepoeng for fylker og nasjonalt. 2014-15. Gjennomsnitt.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (Statistikkportalen)

1 til standpunkt kun har steget fra 2 til 3 prosent. Til sammenligning får kun 1 prosent av elevene karakteren 1 på eksamen i engelsk og norsk hovedmål på 10. trinn. Det har derfor vært behov for å avdekke om det er eksamensoppgavene som er årsaken til at resultatene på eksamen går ned.

En analyse av eksamensoppgaver 2009-2014 viser at vektleggingen av de ulike kompetansemålene varierer fra år til år. For eksempel ble det lagt liten vekt på tall og algebra i 2009, mens dette ble vektlagt i stor grad fra 2012-2014 (Matematikksenteret 2016). Studien peker også på at vanskegrad og fordeling av oppgaver med høy og lav vanskegrad ikke har vært tilstrekkelig stabil. I tillegg fremheves det som problematisk at eksamensoppgavene er bygd opp sånn at elevene må løse én deloppgave for å ha mulighet til å løse neste deloppgave. Språket i oppgavetekstene er heller ikke presist nok.

Kvaliteten på eksamen kan likevel ikke alene forklare hvorfor så mange flere elever får lave karakterer i matematikk. Den siste PISA-undersøkelsen i 2012 viste også at det var en nedgang i norske elevers prestasjoner i matematikk fra 2009 til 2012. Med revisjonen av læreplanene fikk også algebra økt vektlegging i matematikk i grunnskolen.

Størst forskjell mellom jenter og gutter til eksamen i norsk hovedmål

Jentene får i gjennomsnitt høyere karakterer enn guttene i så å si alle fag, både til standpunkt og eksamen på 10. trinn. Det er kun i kroppsøving at guttene får høyere karakterer enn jentene. Til skriftlig eksamen er karakterforskjellen størst i norsk hovedmål, se figur 5.11. I matematikk og engelsk skiller det lite mellom gutter og jenter.



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 standpunkt karakter, og hva som måles ved en eksamens karakter. Standpunkt karakteren skal vise elevens samlede kompetanse etter endt opplæring, og skal vurderes på et så bredt grunnlag som mulig. En eksamens karakter skal uttrykke elevens samlede kompetanse slik den kommer til uttrykk på eksamen.

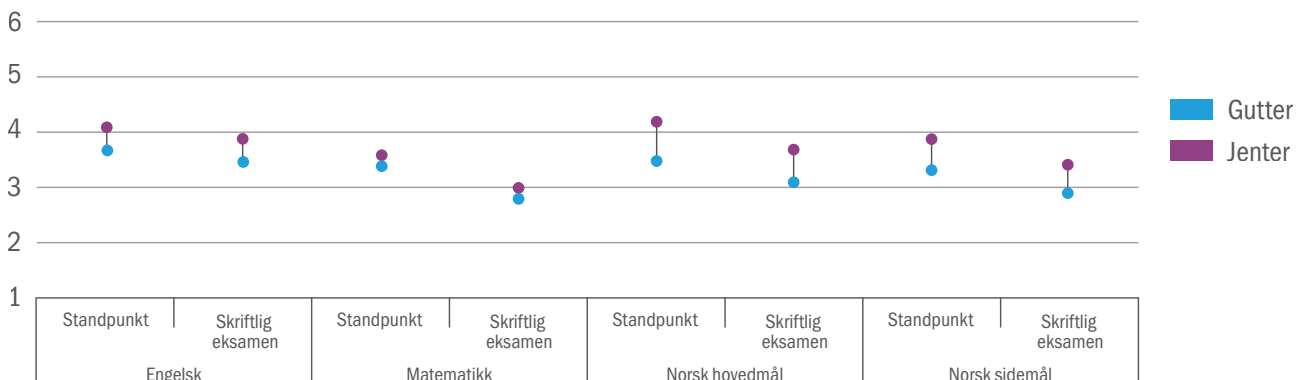
Karakterer i valgfag

Mange elever får høye karakterer i valgfagene (figur 5.12). Mellom 80 og 92 prosent får karakteren 4 eller bedre. Høyest snittkarakter er det i faget innsats for andre. Litt over 80 prosent av de som tar faget, er jenter. I valgfaget teknologi i praksis, som har lavest karaktersnitt, er 82 prosent av deltakerne gutter.

Elever med høyt utdannede foreldre får bedre karakterer

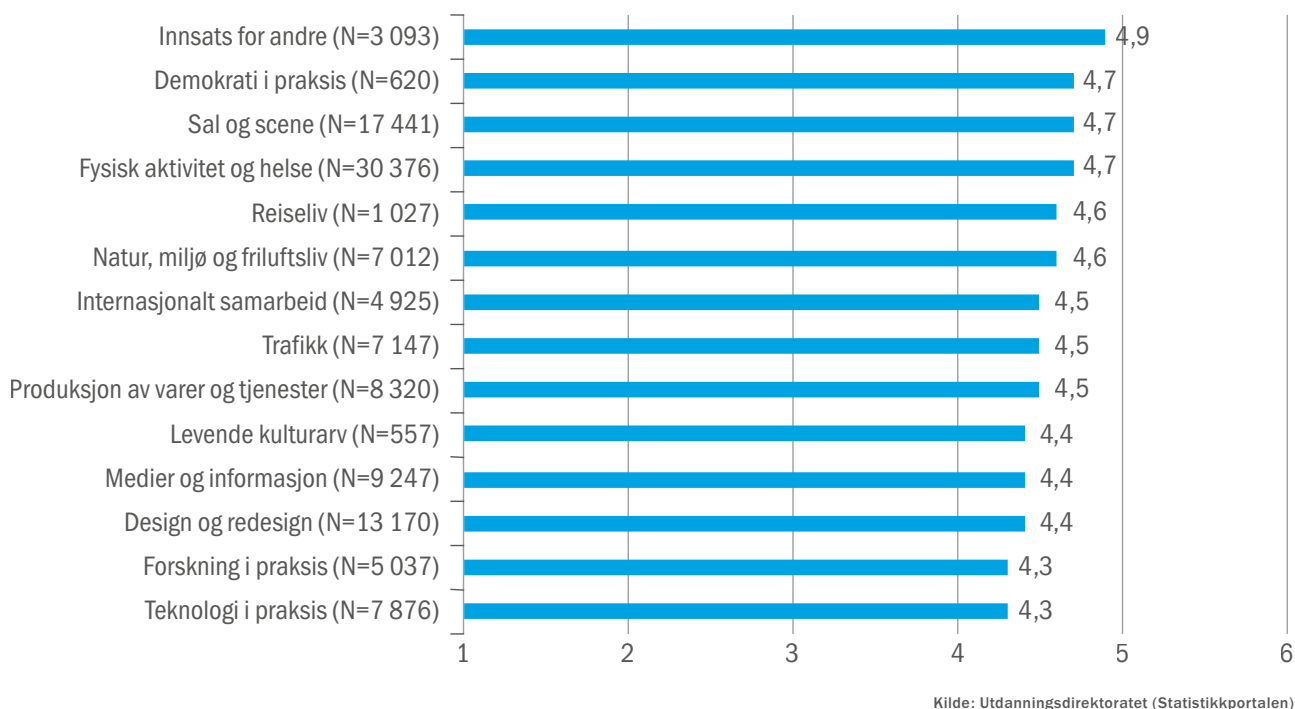
Vi har tidligere sett at det er en sammenheng mellom befolkningens utdanningsnivå og resultater på nasjonale prøver. Vi ser også en tydelig sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og karakterene til standpunkt og eksamen på 10. trinn i figur 5.13. Forskjellen er størst for skriftlig eksamen i matematikk, der elever med

Figur 5.11 Skriftlige eksamens karakterer og standpunkt karakterer for gutter og jenter. 2014-15. Gjennomsnitt.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (Statistikkportalen)

Figur 5.12 Standpunkt karakterer i de ulike valgfagene for elever på 10. trinn, 2014-15. Gjennomsnitt.



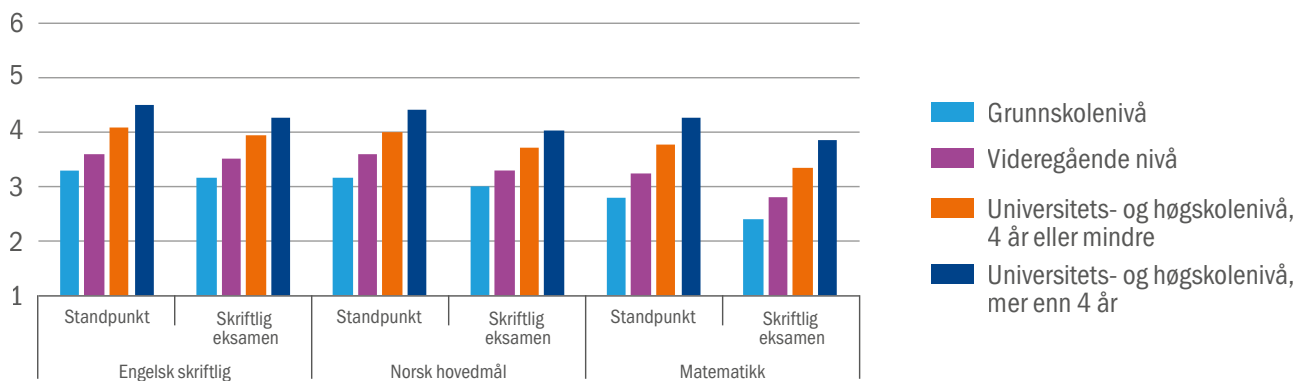
foreldre med lang, høyere utdanning i gjennomsnitt får 1,7 karakterpoeng mer ved eksamen enn elever med foreldre med grunnskole eller lavere. I norsk hovedmål og engelsk er forskjellen omtrent ett karakterpoeng.

Befolkningens utdanningsnivå har økt jevnt de siste 30 årene (Statistisk sentralbyrå 2015). I 2008-09 hadde 57 prosent av elevene på 10. trinn foreldre med utdanning på videregående nivå eller grunnskolenivå. I 2014-15 var denne andelen redusert til 49 prosent.

Familiebakgrunn forklarer ikke alt

En analyse som SSB har gjort av elevers standpunkt karakterer (Hægeland mfl. 2014), viser at kjønn, innvandringsbakgrunn og foreldres utdanning forklarer mye av karakterforskjellene. SSB fremhever at selv om forskjellene er klare og stabile, er det langt større forskjeller mellom de ulike elevene innenfor en gruppe enn det er mellom grupper. I denne studien forklarer alle disse variablene til sammen rundt 30 prosent

Figur 5.13 Eksamens- og standpunkt karakterer for 10. trinn, fordelt på foreldrenes utdanningsnivå, 2014-15. Gjennomsnitt.



av variasjonen i elevenes resultater. Det betyr at de største forskjellene i elevenes prestasjoner ikke kan knyttes til kjente bakgrunnsvariabler.

Selv om skolenes bidrag til elevenes læring (value-added effekter) forklarer en relativt liten andel av den totale variasjonen i elevers læringsresultater, er det betydelige forskjeller mellom skolene i deres bidrag til elevenes læring (Hægeland mfl. 2014). Skolebidragene beregnes ved at det kontrolleres for elevenes ferdighetsnivå da de begynte på ungdomsskolen (resultater fra nasjonale prøver på 8. trinn). Dersom skolene med de mest ekstreme verdiene holdes utenfor (10 prosent høyeste og 10 prosent laveste), og vi ser på de resterende 80 prosent av skolene, fikk elevene ved den skolen med høyest skolebidrag i gjennomsnitt 0,4 karakterpoeng mer til eksamen på 10. trinn enn elevene ved skolen med lavest skolebidrag. Dette er en betydelig forskjell (Hægeland mfl. 2011).

Et godt læringsmiljø har også positiv effekt på elevenes læringsresultater (se for eksempel Bakken 2009, Bakken og Seippel 2012, Opheim mfl. 2013).

5.3 Læringsresultater i videregående opplæring

Som i grunnskolen, er standpunkt- og eksamenskarakterer i videregående opplæring stabile fra år til år. Unntaket er matematikk, der resultatene svinger noe mer.

Jentene gjør det bedre enn guttene i de fleste fag

Jentene har høyere standpunktkarakterer enn guttene i nesten alle fellesfagene. Forskjellen mellom jenter og gutter er størst i fagene norsk og samfunnsfag. Her får jentene i gjennomsnitt 0,4-0,5 karakterpoeng mer enn guttene.

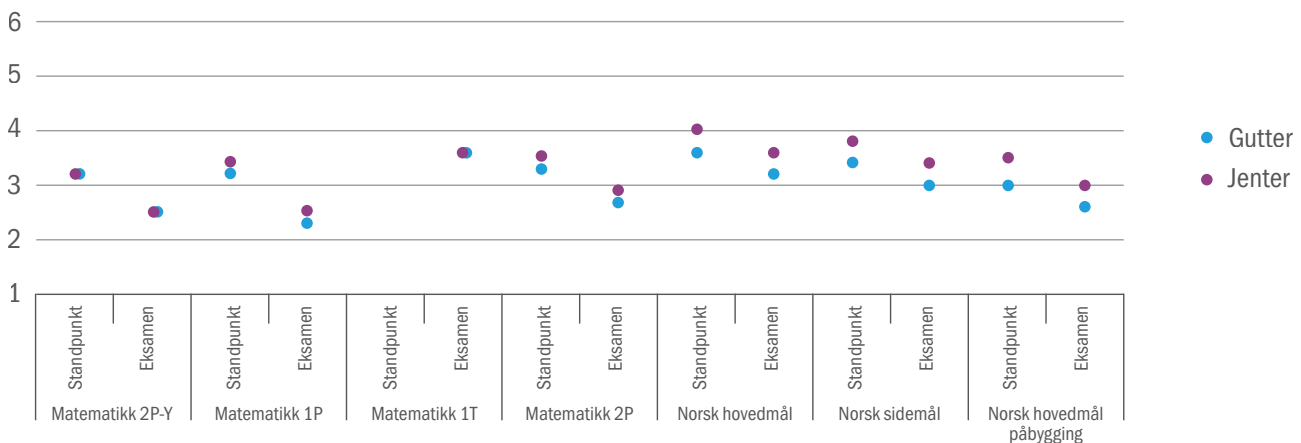
Jentene gjør det også bedre enn guttene til eksamen i de fleste av fellesfagene. Det er størst forskjell i eksamenskarakterene i norsk, der jentene får 0,4 flere karakterpoeng enn guttene. I praktisk matematikk for påbygging til generell studiekompetanse (matematikk



Høy strykprosent i spansk I+II

33 prosent av dem som tar spansk fremmedspråk I+II stryker til eksamen. Dette er elever som ikke har hatt fremmedspråk på ungdomstrinnet. For de som har hatt spansk på ungdomstrinnet og tar spansk II på videregående, er strykandelen 14 prosent.

Figur 5.14 Skriftlige eksamenskarakterer og standpunktkarakterer for gutter og jenter i utvalgte fellesfag. 2014-15. Gjennomsnitt.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (Statistikkportalen)

2P-Y) er det like resultater for jenter og gutter, både til standpunkt og eksamen. I teoretisk matematikk for studieforberedende utdanningsprogram (matematikk 1P) på Vg1 får også gutter og jenter samme snittkarakter til eksamen.

Det er størst forskjell mellom standpunkt- og eksamenskarakteren i praktisk matematikk. Det skiller 0,9 karakterpoeng mellom gjennomsnittlig karakter til standpunkt og eksamen. Når vi sammenligner eksamen og standpunktkarakterer til de samme elevene, får 77 prosent lavere karakter til eksamen i praktisk matematikk for Vg1. I teoretisk matematikk får 46 prosent lavere karakter til eksamen.



Fraværsgrense

Regjeringen innfører en fraværsgrense i fag på 10 prosent i videregående skole fra skoleåret 2016-17. Grensen vil gjelde fravær fra timer i enkeltfag, ikke elevenes totale fravær. Elever som har mer enn 10 prosent fravær i et fag, vil ikke få karakter i faget. Elevene vil likevel kunne få karakter hvis han/hun kan dokumentere at fraværsgrensen er overskredet pga. helse- og velferdsgrunner, arbeid som tillitsvalgt, politisk arbeid, representasjon i arrangement på nasjonalt eller internasjonalt nivå, religiøse høytider m.m.



Mål på fravær

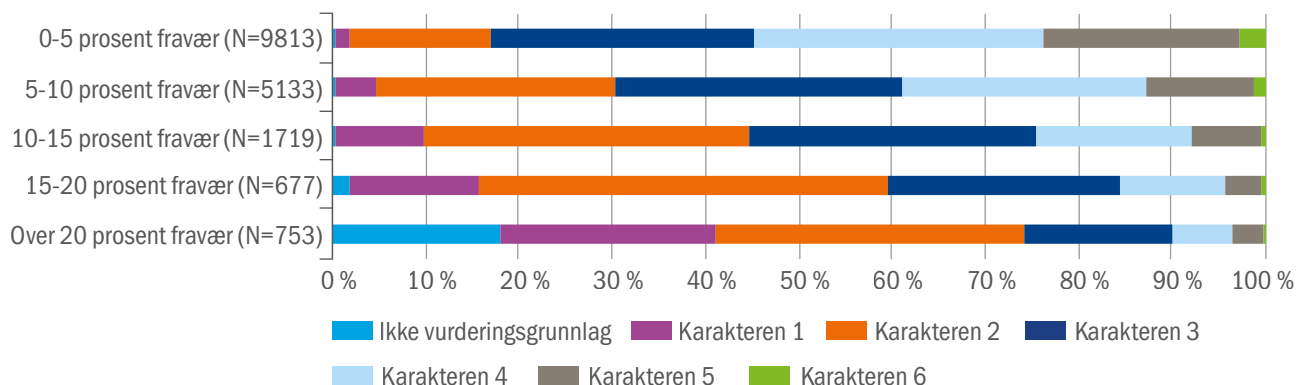
For å kunne gi et helhetlig mål på prosentvis fravær har vi slått sammen elevens times- og dagsfravær: Prosentvis fravær på vitnemål = $(\text{Dager fravær} + (\text{Timer fravær}/5,25))/190 \cdot 100$. Indikatoren er regnet ut med utgangspunkt i at alle elever har 190 undervisningsdager, og at de har en gjennomsnittlig skoledag på 5,25 timer. Kun elever som har en kursprosent på mellom 80 og 120 er med. Tallgrunnet inkluderer ikke fravær som kan dokumenteres og skyldes godkjente fraværsgrunner, og hvor elever har søkt om fratrukk for inntil 10 dager. Kun ordinære elever er med i analysen.

På grunn av store svingninger mellom år i karakteren i skriftlig eksamen i praktisk matematikk, har Matematikk-senteret også evaluert eksamen i praktisk matematikk for Vg1, i likhet med matematikkeksamen i grunnskolen. De fleste vurderingene som ble gjort for eksamen på 10. trinn, er også dekkende for eksamen i praktisk matematikk på Vg1.

Det er sammenheng mellom høyt fravær og karakterer

I gjennomsnitt får elever med høyt fravær svakere karakterer enn elever med lavt fravær. Det er likevel en betydelig andel elever med høyt fravær som får gode karakterer.

Figur 5.15 Elever fordelt på fravær og karakter til standpunkt i praktisk matematikk for studieforberedende utdanningsprogram på Vg1. 2014-15. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet



Fag- og svenneprøver

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.

I figur 5.15 har vi sammenstilt totalt prosentvis fravær for alle ordinære elever som tok praktisk matematikk på Vg1, med hvilken standpunktkarakter de fikk i faget.

Av de rundt 18 000 elevene som tar praktisk matematikk på studieforberedende Vg1, er det under én prosent som ikke har grunnlag for å få vurdering i faget.

Totalt har 17 prosent av elevene som tar faget, 3100 elever, over 10 prosent totalt fravær. I dag får 82 prosent av disse karakteren 2 eller høyere, altså bestått. 20 prosent av disse elevene har i dag karakteren 4 eller høyere til standpunkt.

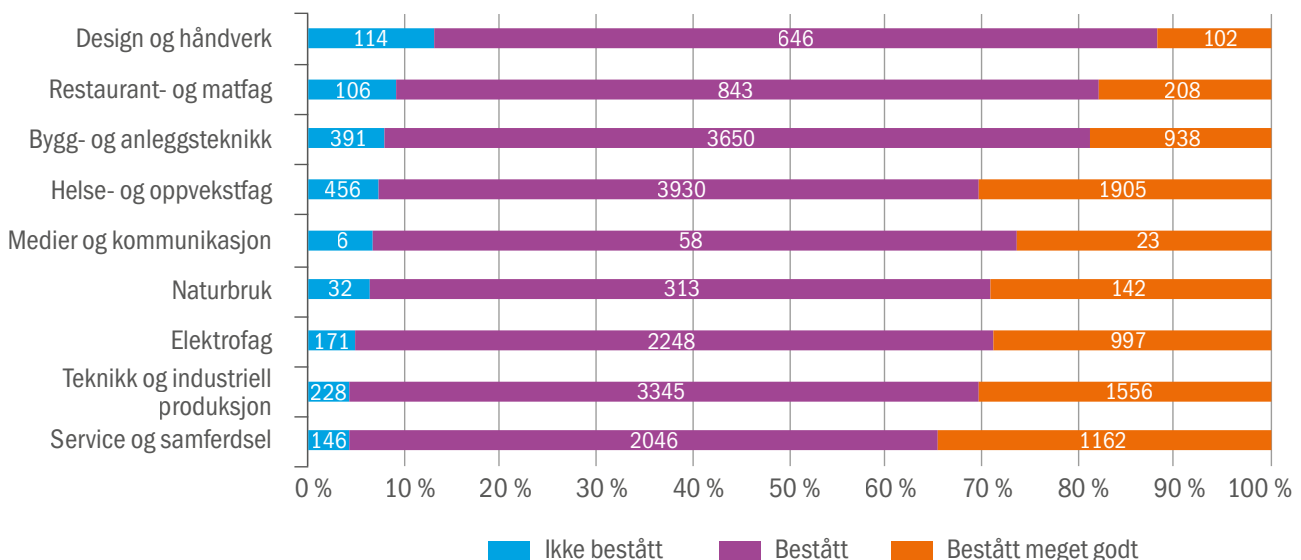
Vi finner tilsvarende sammenheng mellom fravær og karakter både for praktisk matematikk for yrkesfaglige utdanningsprogrammer og norsk hovedmål for studieforberedende utdanningsprogrammer. Det er verdt å merke seg at i norsk hovedmål er det langt færre som stryker blant de med høyt fravær enn vi finner for praktisk matematikk. 24 prosent av elevene som hadde mer enn 20 prosent totalt fravær fikk karakteren 4 eller høyere til standpunkt i norsk hovedmål.

9 av 10 består fag- og svenneprøven

Det ble avlagt 25 800 fag- og svenneprøver i 2014-15. 63 prosent avla prøven som lærling og 33 prosent som praksiskandidat. Kun 4 prosent avla prøven som elev etter å ha hatt fagopplæring i skole. Drøye 94 prosent av lærlingene bestod fag- og svenneprøven. Av praksiskandidatene bestod nær 95 prosent. Blant dem som har hatt fagopplæring i skole, bestod 83 prosent.

I design og håndverk var det 13 prosent som ikke bestod fag- og svenneprøven (figur 5.16). 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 13 prosent som ikke bestod. Videre var det 9 prosent i restaurant- og matfag og 8 prosent i bygg- og anleggsteknikk som ikke bestod på fag- og svenneprøven i 2014-15. I de andre utdanningsprogrammene er det mellom 4 og 7 prosent som ikke består.

Figur 5.16 Resultater på fag- og svenneprøver, fordelt på utdanningsprogram, 2014-15. Antall og prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet

Betydning av skolekvalitet for læringsresultater og gjennomføring

Senter for økonomisk forskning har estimert betydningen av det bidraget de videregående skolene gir til elevenes deltakelse, progresjon, resultater og gjennomføring, noe som til sammen uttrykker skolekvalitet (Falch mfl. 2016). Skolebidraget beregnes ved å kontrollere for elevenes ferdighetsnivå målt ved standpunktkarakterer på 10. trinn, da de begynte i videregående opplæring. Dersom skolene med de mest ekstreme verdiene holdes utenfor (10 prosent høyeste og 10 prosent laveste), og vi ser på de resterende 80 prosent av skolene, fikk elevene ved skolen med høyest skolekvalitet i gjennomsnitt en halv karakter mer på skriftlig eksamen i norsk hovedmål og i gjennomsnitt på alle skriftlige eksamener enn elevene ved skolen med lavest skolekvalitet.

Tilsvarende er forskjellen i sannsynlighet for at en elev fullfører innen fem år 13 prosentpoeng. Dette bekrefter at kvalitetsforskjeller i de videregående skolene kan ha stor betydning for den enkelte elev.

5.4 Sammenhengen mellom resultater gjennom opplæringsløpet

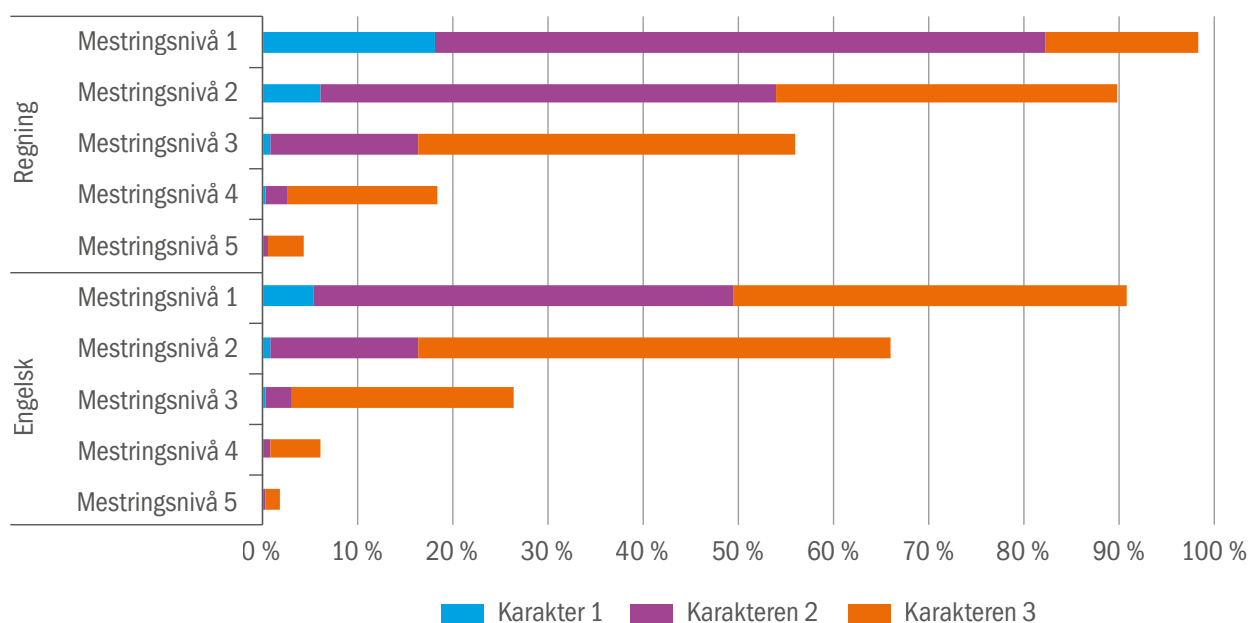
Tidligere prestasjoner er det som i størst grad kan predikere resultater og gjennomføring i videregående opplæring.

Sterk sammenheng mellom nasjonale prøver og standpunktkarakterer

Det er en sterk sammenheng mellom resultater på nasjonale prøver på 5. trinn og 8. trinn. Vi ser også at det er en sterk sammenheng mellom resultater fra nasjonale prøver på 8. trinn og karakterer på 10. trinn.

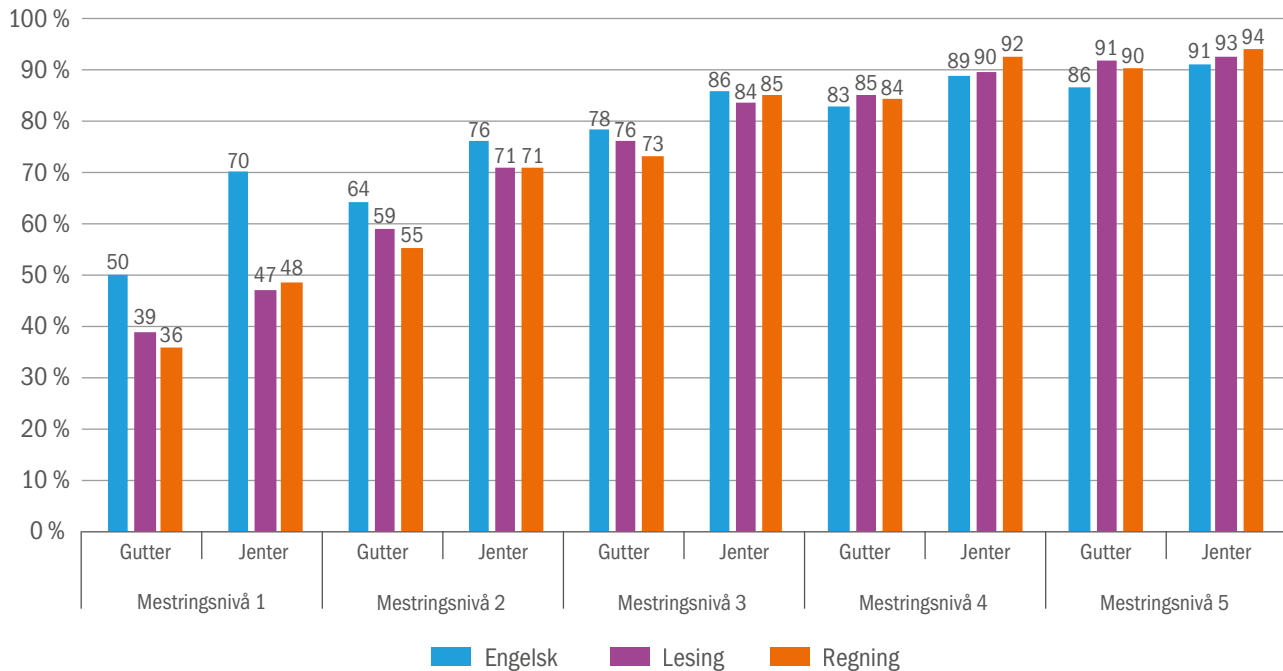
I alt 82 prosent av de som presterte på mestringsnivå 1 på regneprøven på 8. trinn, fikk karakteren 1 eller 2 til standpunkt i matematikk på 10. trinn. Av de på mestringsnivå 1 på engelskprøven fikk 50 prosent karakteren 1 eller 2 til standpunkt i engelsk. Forskjellen vi ser mellom regning og engelsk, kan til dels skyldes at det er mer tradisjon for å bruke hele karakterskalaen i matematikk enn i engelsk.

Figur 5.17 Elever som gjennomførte nasjonale prøver på 8. trinn i 2012-13 i engelsk og regning, og som fikk standpunktkarakterene 1-3 i fagene engelsk og matematikk på 10. trinn i 2014-15. Prosent.



Kilde: Statistisk sentralbyrå (Statistikkbanken)

Figur 5.18 Elever som fullfører og består et studieforberedende program på normert tid ut fra resultater på nasjonale prøver i engelsk, lesing og regning på 8. trinn i 2007-08, fordelt på mestringsnivå og kjønn. Prosent.



Kilde: Statistisk sentralbyrå

*Elever i yrkesfaglige utdanningsprogrammer er ikke inkludert



Gjennomføring og nasjonale prøver

For kullet som tok nasjonale prøver på 8. trinn i 2007-08, kan vi nå se hvor stor andel som ikke fullførte og bestod et studieforberedende utdanningsprogram på normert tid. Vi velger å ikke ta med elever på yrkesfaglige utdanningsprogrammer i denne sammenstillingen, fordi det finnes en del 5-årige løp, og fordi ikke alle lærlinger får tatt fagprøven rett etter avsluttet læretid.

Få av elevene på laveste mestringsnivå fullfører på normert tid

Det er en tydelig sammenheng mellom resultatene på nasjonale prøver og andelen som fullfører og består videregående opplæring på normert tid. Sammenhengen er sterkest for regning og svakest for engelsk. Av de som presterer på laveste mestringsnivå, er det under halvparten som består på normert tid. Unntaket

er jenter som presterer på laveste mestringsnivå i engelsk. Disse skiller seg ikke så mye fra de jentene som presterer på mestringsnivå 2 i engelsk. Jentene fullfører i større grad enn guttene, uavhengig av hvilken prøve eller hvilket mestringsnivå som sammenliknes.

5.5. Høyt- og lavtpresterende elever

PISA-undersøkelsene viser at prestasjonene til de høytpresterende elevene i matematikk i de nordiske landene har blitt svakere fra 2003 til 2012. Mange er derfor bekymret for at rekrutteringen til tekniske og naturvitenskaplige studier skal svekkes. En studie har forsøkt å avdekke hvorfor prestasjonene til de 5 prosent beste elevene innenfor hvert av de nordiske landene blir svakere ved å sammenlikne resultater fra PISA-undersøkelsene i 2003 og 2012 (Nystrøm 2016).

De høytpresterende elevene bruker mer tid på matematikk i 2012 enn i 2003

Forskerne har sett på hvilke egenskaper som skiller de høytpresterende fra dem som presterer midt-på-treet, og hvordan dette har endret seg over tid.

Studiet avdekker en rekke forskjeller mellom de høytpresterende og de med middels prestasjoner. Høytpresterende elever har i større grad foreldre med høyere utdanningsnivå, større kulturell kapital og høyere sosioøkonomisk status. Det er flere gutter enn jenter blant de høytpresterende. Det er også forskjeller i måten høytpresterende studerer og tilegner seg kunnskap på i matematikk, og i hvilket forhold de har til faget og til skolen. Høytpresterende foretrekker i større grad kontroll-, utdypnings- og hukommelsesstrategier, og i mindre grad gruppearbeid. De blir også mer motivert av konkurransebaserte læringssituasjoner. I tillegg har de et mer positivt forhold til skole og lærere, er mer selvdrevne, og har større selvsikkerhet i faget. De høyt presterende elevene i Norge rapporterer i 2012 at de bruker mer tid på å lære matematikk enn i 2003, men også at de er mindre interessert i matematikk.

Høy andel lavtpresterende i matematikk

Lavtpresterende er de som presterer på nivå 1 eller lavere på PISA-undersøkelsen i lesing, matematikk og/eller naturfag. Dette er elever som når de er 15 år gamle vurderes å ikke ha de ferdighetene som kreves for å lykkes i videre utdanning, i arbeidslivet eller i voksenlivet (OECD 2016). Totalt i OECD-landene er det høyest andel lavtpresterende i matematikk, 23 prosent. I lesing og naturfag er 18 prosent av elevene på laveste nivå. I Norge ligger andelen lavt presterende tett på OECD-snittet.

Lavtpresterende elever har i gjennomsnitt større tendens til å skulke undervisningstimer eller dager, har mindre utholdenhet, motivasjon, interesse og selvtillit i matematikk enn elever med høyere prestasjoner (OECD 2016). Som vi har omtalt tidligere i dette kapitlet, er det også en sterk sammenheng mellom fravær og karakterer i matematikk. Studenter som har skulket skolen minst en gang i løpet av de siste to ukene før PISA-testen, har nesten tre ganger større sannsynlighet for å være lavt presterende i matematikk enn elever som ikke har skulket skolen. I gjennomsnitt er lavt presterende elever mindre interessert i matematikk enn de som presterer på et høyere nivå. Denne forskjellen i interesse er spesielt stor i Norge.

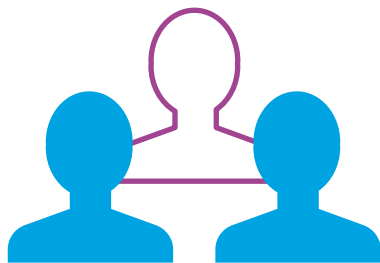
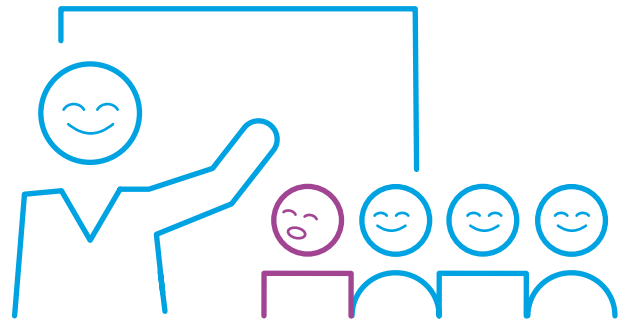


Læring og trivsel

For at elever og lærlinger skal lære, må de trives. Alle elever og lærlinger har rett til et godt læringsmiljø.

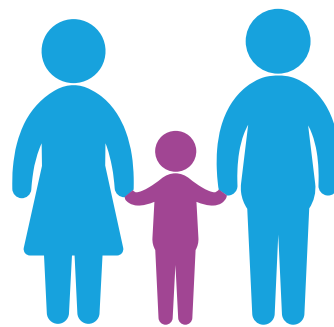
Det er mange faktorer som har betydning for trivsel og læring. I dette kapitlet ser vi nærmere på klasse miljø, vennskap, lærerrollen, psykisk helse, foreldresamarbeid, mobbing og negative handlinger.

De aller fleste elever har en god relasjon til læreren sin. Det er viktig for lærelysten.

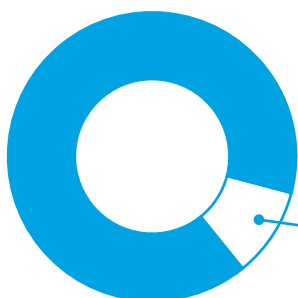


2 av 3 lærlinger trives med kollegene sine, men mange føler at de ikke en del av det sosiale fellesskapet på arbeidsplassen.

Elever med støttende foreldre trives bedre og oppnår bedre resultater.



3,7 prosent av elevene blir mobbet 2 til 3 ganger i måneden eller oftere.



9 av 10 elever
trives på skolen.

Samtidig mangler 1 av 10 fortrolige venner.

Elever med lavest og høyest karakterer
mobbes mer enn andre elever.



Mange ungdomsskoleelever
har psykiske plager.

9 av 10 skoleledere
følger opp resultatene i
Elevundersøkelsen.



6.1. Elevers og lærlingers trivsel

Skolens formål omfatter mer enn skolefaglig læring. Skolen skal også ruste barn og unge til å møte livets mange utfordringer. Elevens trivsel og læring er helt sentralt for å nå dette målet.

Hovedtendensen i norsk skole er at elevene trives svært godt. Resultater fra Elevundersøkelsen viser at nærmere 90 prosent av elevene trives godt eller svært godt på skolen. Samtidig er 18 prosent av elevene alltid, ofte eller noen ganger ensomme. Halvparten av elevene trives svært godt sammen med elevene i klassen sin, og 40 prosent trives nokså godt med sine medelever (upubliserte funn fra Elevundersøkelsen 2015). Det er ingen forskjell mellom gutter og jenter når det gjelder trivsel på skolen (Wendelborg mfl. 2014).



Elevundersøkelsen

Det er obligatorisk å gjennomføre Elevundersøkelsen på 7. og 10. trinn og på Vg1 i høstsemesteret. Skolen kan velge å gjennomføre Elevundersøkelsen fra 5. trinn til og med Vg3.

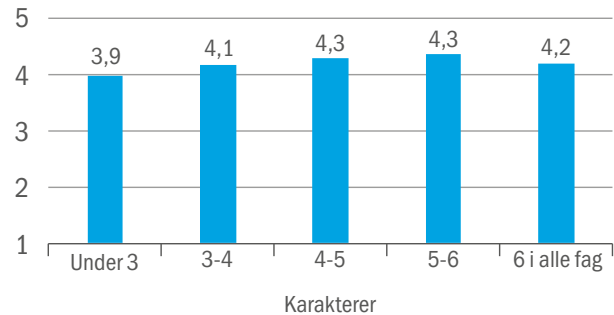
Lærlingundersøkelsen

Formålet med Lærlingundersøkelsen er at lærlinger 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.

Lærlinger trives, men mange føler seg ikke som en del av det sosiale fellesskapet på arbeidsplassen

I alt 67 prosent av lærlingene trives svært ofte eller alltid sammen med kollegaene sine. Likevel svarer bare litt over halvparten, 56 prosent, at de føler seg som en del av det sosiale fellesskapet på arbeidsplassen. Det er lite som tyder på at lærlingenes trivsel har sammenheng med kjønn, alder eller utdanningsprogram. 38

Figur 6.1 Elevers trivsel fordelt etter karakterer. 2015. Gjennomsnitt på en skala fra 1 – 5, der 5 er høyest trivsel.



Kilde: Elevundersøkelsen (Wendelborg og Caspersen 2016)

prosent av lærlingene trives svært ofte eller alltid med arbeidsoppgavene sine, mens 48 prosent trives nokså ofte (Caspersen mfl. 2015).

Elever med de laveste og høyeste karakterene trives dårligere på skolen

Elevene som har karakterer under 3 i norsk hovedmål skriftlig, matematikk, samfunnsfag og naturfag, trives dårligere på skolen enn elevene som presterer bedre. Dette ser vi i figur 6.1 hvor 1 indikerer at eleven ikke trives i det hele tatt, og 5 indikerer at eleven trives svært godt. Elevenes trivsel stiger med økte karakterer, men synker igjen for elever som har 6 i alle fag, se figur 6.1. Vi kan ikke si noe sikkert om hva som er årsaken til at trivselen synker igjen for de aller høyest presterende elevene.

6.2 Klassemiljø og lærerens betydning

Klassemiljøet og klasseledelsen skaper en ramme for elevenes trivsel og for hvilke arbeidsrutiner klassen har for å lære. Arbeidsro i timene har også betydning for hvordan elevene opplever skoledagen.

Arbeidsro i klassen gir bedre resultater

I alt 64 prosent av elevene er helt eller litt enig i at det er god arbeidsro i timene (Wendelborg 2016a). Samtidig er 72 prosent helt eller litt enig i at klassen deres synes det er viktig å jobbe godt med skolearbeidet. Klassemiljøet har betydning for klassens faglige prestasjoner. Blant annet har klasser med mye mobbing lavere karaktergjennomsnitt enn klasser som ikke har tilsvarende utfordringer (Strøm mfl. 2013).

Vennskap skaper læring

Flertallet av elevene har gode venner på skolen. 76 prosent oppgir at de alltid har noen å være sammen med i friminuttene, og 18 prosent at de ofte har det (Wendelborg 2016a). Totalt 90 prosent av ungdomstrinnselevne er helt sikre på at de har minst én venn de kan stole fullstendig på og betro seg til. Selv om dette gir et positivt bilde, er det fortsatt nesten 10 prosent av elevene som mangler fortrolige venner, eller som ikke har noen de for tiden vil kalle venner. Det er en svak tendens til at jenter i større grad enn gutter ikke har fortrolige venner (NOVA 2015).

Mange barn og unge synes det beste med skolen er at de kan være sammen med venner (FUG 2012). De sosiale behovene er en viktig del av skolen. Når elever får tilfredsstilt sine sosiale behov, blir det også lettere å fokusere på læringsoppgaver og å utnytte det læringspotensialet som ligger i samarbeidet med medelever (Wang og Eccles 2012). Å ikke ha noen venner å støtte seg til og tilbringe tid sammen med, er en risikofaktor for å utvikle psykiske plager. Det er ikke antallet venner som er viktig, men kvaliteten på vennskapet (Holsen 2009, Kvello 2012).

Klasseledelse har stor betydning for elevenes læringsutbytte

Læreren har et ansvar for elevene og for hvordan klassemiljøet utvikler seg. I tillegg til å se enkeltelevne må læreren være bevisst på samspillet mellom elevene. En god relasjon til læreren er viktig for elevens lærelyst.

Lærerens evne til å lede klasser og inngå i sosiale relasjoner til elevene har stor betydning for elevenes sosiale og faglige læringsutbytte (Hattie 2009, Marzano

2009, Nordenbo 2008, Sabol og Pianta 2012 Hansen 2013, Michelet 2011, Bjerrum-Nielsen 2009, Eriksen og Lyng 2015).

En god klasseleder motiverer elevene til arbeidsinnsats, opprettholder ro, orden og forutsigbarhet i undervisningen og er engasjert og støttende i samspillet med elevene (Aasen mfl. 2014). Elevene på sin side opplever seg likt og anerkjent. Det er viktig at læreren tilpasser strategier og væremåte etter hver enkelt elev. Særlig elever som strever faglig, drar nytte av at læreren forstår dem og har tro på deres muligheter (Nordenbo 2008, Sabol og Pianta 2012).

En trygg lærer har tro på seg selv og sin evne til å mestre utfordringer (Ogden 2012, Nordahl 2010). Ved å fremme ro, samarbeidsvilje, motivasjon og positiv atferd hos elevene kan læreren lettere få kontroll over klassen. Denne formen for klasseledelse betyr ikke at all uro og negativ atferd er fraværende i klassen, men at læreren i forkant har en strategi for å effektivt stoppe slik atferd når den oppstår (Drugli 2012).

De fleste elevene har en god relasjon til lærerne sine

Elevene mener stort sett at alle eller de fleste av lærerne deres bryr seg som dem og har tro på at de kan gjøre det bra på skolen. Likevel er det 14 prosent som opplever at bare noen få lærere bryr seg, og nesten 3 prosent som opplever at bare én eller ingen lærere bryr seg om dem. Til sammen 12 prosent av elevene mener at bare noen

i

Læringsmiljø

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

Fem faktorer er sentrale:

- Lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp
- Positive relasjoner mellom elev og lærer
- Positive relasjoner og kultur for læring blant elevene
- Godt samarbeid mellom skole og hjem
- God ledelse, organisasjon og kultur for læring på skolen

Kilde: Bedre læringsmiljø-satsingen 2009 – 2014, Utdanningsdirektoratet

få lærere har tro på at de kan gjøre det bra på skolen, og nær 4 prosent mener at ingen eller bare én lærer har tro på at de kan gjøre det bra (upubliserte funn fra Elevundersøkelsen 2015).

En god relasjon til læreren har betydning for elevers lærelyst

En analyse av resultatene i Elevundersøkelsen viser at det er en sammenheng mellom:

- Relasjon til læreren og lærelyst
- Relasjon til læreren og å glede seg til å gå på skolen
- Lærelyst og sosial trivsel
- Lærelyst og å glede seg til å gå på skolen

Sammenhengene mellom relasjon til læreren og lærelyst og relasjon til læreren og å glede seg til å gå på skolen er sterkere enn sammenhengen mellom lærelyst og sosial trivsel. Dette tyder på at relasjonen til læreren har mer å si for elevens lærelyst enn elevens sosiale trivsel (upubliserte resultater fra Elevundersøkelsen 2015).



Spørsmål som inngår i begrepene

Relasjon til læreren:

Opplever du at lærerne dine bryr seg om deg?
Opplever du at lærerne har tro på at du kan gjøre det bra på skolen?

Lærelyst:

Er du interessert i å lære på skolen?
I klassen min synes vi det er viktig å jobbe godt med skolearbeidet.

Sosial trivsel:

Har du noen å være sammen med i friminuttene?
Hender det at du føler deg ensom på skolen?
Trives du sammen med elevene i gruppen/klassen din?

Å glede seg til å gå på skolen:

Jeg gleder meg til å gå på skolen.

Kilde: Elevundersøkelsen 2015

6.3 Betydningen av psykisk helse for en god skolehverdag

Mange elever har utfordringer knyttet til psykisk helse. For disse elevene kan skoledagen bli vanskelig. Den psykiske helsen kan påvirke både elevens trivsel på skolen og de faglige prestasjonene.

Psykisk helse er en del av skolens samfunnsmandat

Skolen skal lære bort mer enn fag. Den skal også ruste barn og unge til å møte livets utfordringer. Å legge til rette for god psykisk helse er en viktig del av skolens mandat (Bru mfl. 2016). Skolefaglig læring er avhengig av elevenes evne og mulighet til å kunne konsentrere seg om læringsoppgavene i øyeblikket, og til å kunne opprettholde innsatsen for å lære over tid. Elevenes psykiske helse har vesentlig betydning for elevens muligheter til å klare dette (Richardson mfl. 2012, Gustafson mfl. 2010, Havik mfl. 2015).

Psykiske plager på ungdomstrinnet

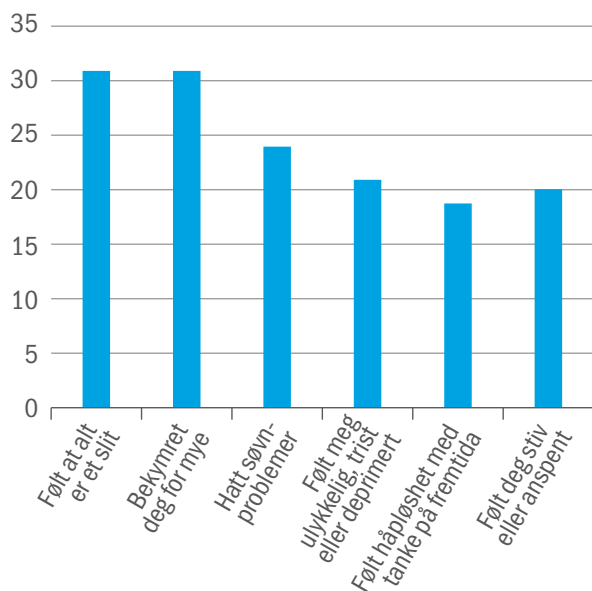
Relativt mange elever på ungdomstrinnet har ulike psykiske plager viser resultater fra Ungdata-studien (NOVA 2015). Ofte er disse plagene knyttet til symptomer på stress. Over 30 prosent av elevene sier at de i løpet av den siste uken har vært veldig eller ganske mye plaget av tanker om at «alt er et slit», eller at de «bekymrer seg for mye om ting», se figur 6.2. Rundt 20 prosent har vært veldig mye eller ganske mye plaget med «håpløshet med tanke på fremtiden», «følt seg ulykkelig, trist eller deprimert» eller «stiv eller anspent». Blant jenter på 10. trinn og i videregående opplæring er nær 1 av 4 så mye plaget at en kan betrakte det som tegn på depressive symptomer (NOVA 2015). Over 20 prosent av elevene har hatt søvnproblemer den siste uken (NOVA 2015).



Psykisk helse

Verdens helseorganisasjon definerer psykisk helse som «en tilstand av velvære der individet realiserer sine muligheter, kan håndtere livets normale stress, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og har mulighet til å bidra for samfunnet».

Figur 6.2 Psykiske plager blant elever på ungdomstrinnet. 2014. Prosent.



Kilde: NOVA 2015

Det er en nær sammenheng mellom manglende søvn og karakterer, hvor elever med mindre søvn i snitt har lavere karakterer sammenlignet med elever som sover mer (Hysing mfl. 2016).

Det er også en del ungdommer som sliter med fysiske symptomer som hjertebank, hodepine, kvalme, magesmerter og nakke- og skuldersmerter. Til sammen 22 prosent av jentene og 12 prosent av guttene bruker reseptfrie medikamenter som Paracet ukentlig eller daglig. De fysiske plagene kan være et resultat av en stressende livsstil med krav og press på flere områder (NOVA 2015).

Elever med psykiske plager skulker mer

På ungdomstrinnet har totalt 21 prosent av elevene oppgitt at de har skulket skolen minst en gang det siste året. 4 prosent har skulket skolen mer enn fem ganger. Det kan være ulike grunner til at elever skulker skolen, og for noen elever kan skulkingen skyldes psykiske helseplager. Dette ser vi i figur 6.3 som viser at jo mer psykiske helseplager en elev har, jo mer oppgir eleven å ha skulket i løpet av de siste året (NOVA 2015).

Elever som har mye psykiske helseplager, har også en tendens til å bruke mer av rusmidler som alkohol, hasj og tobakk sammenlignet med elever som ikke har like mye psykiske plager (NOVA 2015).



Ungdata

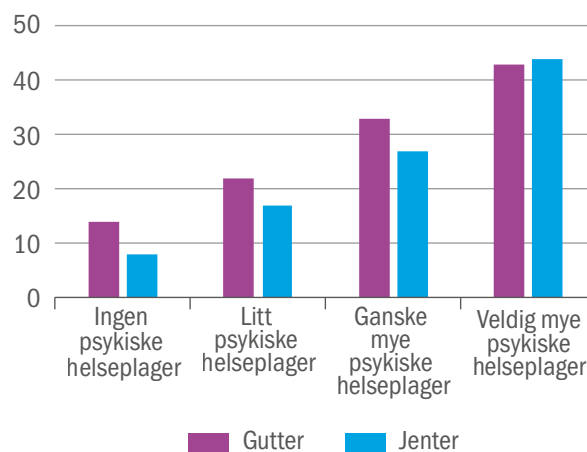
Ungdata er en undersøkelse fra NOVA som retter seg mot skoleelever på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Gjennom spørreskjema belyser de ungdoms bruk av rusmidler og tobakk og ulike former for kriminell og antisosial atferd som vold og mobbing. I tillegg har undersøkelsene i varierende grad dekket ulike sider ved de unges livsstil og livssituasjon som for eksempel forholdet til mor og far, familiens økonomi, levekår, nærmiljø, trivsel og mistrivsel og skole og utdanning.

Skolen kan bli en bedre støtte for elever som sliter

Skolen er i en unik posisjon til å identifisere elever med psykiske helseproblemer og formidle hjelp til dem (Bru mfl. 2016). Likevel mangler det en systematisk tenkning rundt og samlet strategi for hvordan de ulike ressursene i skolen kan brukes på best mulig måte for å hjelpe elevene. Utfordringene er ikke nødvendigvis knyttet til mangel på ansatte, men hvordan de ansatte brukes som ressurser for elevene (Borg mfl. 2015).

Mange unge med psykiske helseproblemer søker ikke hjelp. Det kan skyldes at ungdom ikke vet hvem de skal henvende seg til, eller at det fortsatt er forbundet med stigma å innrømme at en har psykiske helseproblemer (Gullslett mfl. 2014). Derfor er det viktig at skolen og lærerne vet hvordan de skal gå frem dersom de bekymrer

Figur 6.3 Elever som har skulket det siste året, fordelt på kjønn og grad av psykiske helseplager. 2015. Prosent.



Kilde: NOVA 2015

seg for at en elev har en psykisk lidelse. Det er også vesentlig at skolen har kompetanse til å iverksette riktige tiltak, samt at de tar kontakt med andre hjelpetjenester ved behov (Borg mfl. 2015).

6.4 Foreldresamarbeid

Foreldrenes holdninger til skolen har stor betydning for hvordan eleven mestrer skolehverdagen. Når foreldre er opptatt av hvordan deres barn har det på skolen, og hva som skjer på skolen, har eleven større muligheter både til å trives og til å oppnå gode læringsresultater (Nordahl 2007).

Engasjerte foreldre gir bedre trivsel og læringsresultater

Dagens elever opplever i stor grad at de har god støtte hjemmefra. Hele 86 prosent av elevene på 7. trinn har foreldre som alltid eller ofte viser interesse for det som de gjør på skolen. Omtrent like mange har foreldre som alltid eller ofte oppmuntrer til skolearbeid. Med økende alder synker foreldres interesse for skolearbeidet noe. På 10. trinn er det 75 prosent av elevene som har foreldre som alltid eller ofte viser interesse for det som gjøres på skolen. Like mange har foreldre som alltid eller ofte oppmuntrer til skolearbeid (upubliserte funn fra Elevundersøkelsen 2015).

Elever som har foreldre som støtter dem, trives bedre og oppnår bedre læringsresultater (Desforges 2003, Nordahl 2007, Hattie 2009). Foreldrene er elevenes viktigste støttespillere, og de kan motivere, oppmuntre og gi egne barn et positivt forhold til skole og læring (Haugsbakken og Bruland 2009). Når foreldre snakker positivt om læring og skole til barna, fremmer det læring hos eleven (Nordahl 2007).

Hjemmemiljøet har ekstra stor betydning de første skoleårene

For barn i 7-årsalderen er foreldrene langt viktigere for barnas læringsutbytte enn det som skjer på skolen. Ved 16-årsalderen ser det imidlertid ut til at skolens innsats blir mer betydningsfull for læringsutbyttet enn i de tidlige skoleårene (Desforges 2003). Det har også vist seg at på skoler hvor elevene har en positiv opplevelse av læringsmiljøet, har kjønn, foreldrenes utdanning og minoritetsstatus mindre å si for læringsresultatene (Bakken 2010).

Viktigheten av å kunne få støtte fra skolen

En del elever har det vanskelig hjemme. Årsaker kan

være sosiale og økonomiske problemer, eller foreldre som har psykiske problemer eller rusproblemer. Skolen og gode relasjoner til lærere og medelever er viktig for disse elevene. En lærer eller annen voksen på skolen som bryr seg, viser oppmerksomhet og interesse, kan utgjøre en stor forskjell i elevens skolegang (Seeberg mfl. 2013).

Et godt hjem-skole-samarbeid kan starte på klassenivå

Et godt sosialt fellesskap mellom foreldre har betydning for elevenes sosiale og faglige utvikling (Nordahl 2007). For å få til et godt hjem-skole-samarbeid kan det være nyttig å starte på klassenivå fremfor på skolenivå (Nordahl 2003). Foreldrene i klassen får da mulighet til å bli godt kjent med lærerne til egne barn og foreldrene til de andre elevene i klassen. Med klassen som utgangspunkt er det mulig å etablere tettere relasjoner mellom skole og hjem (Helgøy og Homme 2015).

6.5 Mobbing og negative handlinger

Mobbing og andre negative handlinger har en negativ påvirkning på elevenes skolehverdag. Til sammen 3,7 prosent av elevene i Elevundersøkelsen oppgir at de blir mobbet to til tre ganger i måneden eller oftere. Det er en liten nedgang fra 3,9 prosent i 2014. Mobbeandelen ser dermed ut til å ha stabilisert seg. I 2014 oppga 15,1 prosent av elevene at de hadde blitt utsatt for ulike negative handlinger på skolen. I 2015 hadde denne andelen sunket til 14,3 prosent (Wendelborg 2016a).

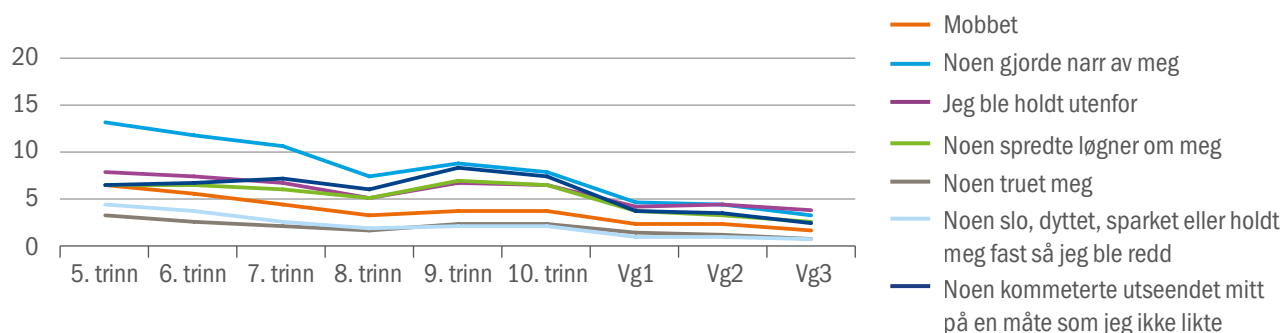
Mest verbale handlinger

Den negative atferden mellom elevene er i stor grad ulike verbale handlinger. Det vanligste er å bli gjort narr av eller ertet slik at de blir lei seg. Deretter er det mest vanlig å bli holdt utenfor, bli spredd løgner om og å få negative kommentarer om utseendet sitt. Fysiske handlinger som slag, spark, dytting og å bli holdt fast er mindre vanlig. Elever som utsettes for denne formen for atferd, oppgir å være mobbet oftere enn elever som opplever andre negative handlinger (Wendelborg 2016a).

Like mange gutter og jenter mobbes på ungdomstrinnet

Elevundersøkelsen har de siste årene vist at mobbing avtar med økende alder i løpet av barnetrinnet, for så

Figur 6.4 Elever som blir utsatt for mobbing og andre negative handlinger 2-3 ganger i måneden eller mer. 2015. Prosent.



Kilde: Elevundersøkelsen (Wendelborg 2016a)

å øke igjen på ungdomstrinnet, se figur 6.5. Deretter synker andelen som mobbes i løpet av videregående opplæring. På barnetrinnene og i videregående opplæring er det flest gutter som utsettes på mobbing. På ungdomstrinnet ser vi imidlertid at kjønnsforskjellene viskes ut.

Elever med de laveste og høyeste karakterene mobbes mest

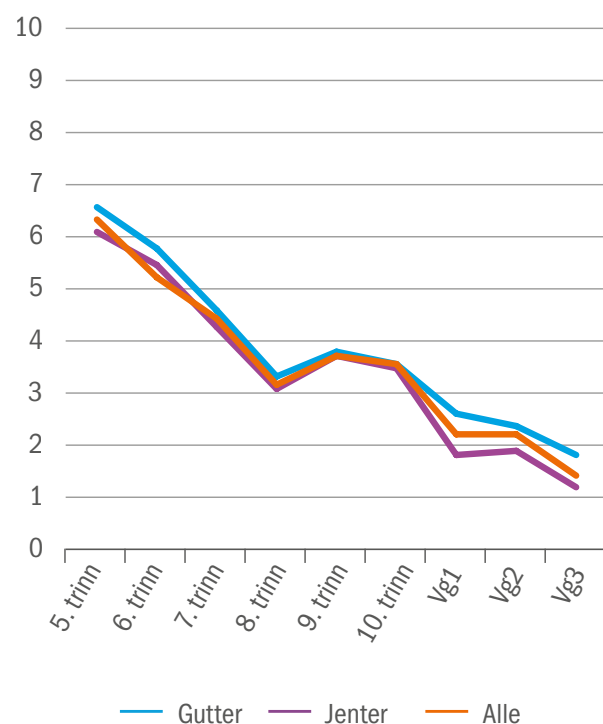
Elever med de laveste og høyeste karakterene mobbes mer enn andre elever. Som tidligere vist i dette kapittelet, trives også disse elevene dårligere på skolen. Blant elevene med de laveste karakterene



Definisjon av mobbing og negative handlinger

Mobbing er i Elevundersøkelsen 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». I den årlige Elevundersøkelsen svarer elevene på hvor ofte de har opplevd å bli utsatt for mobbing og ulike former for krenkelser på skolen. Når vi snakker om andelen elever som blir mobbet, er det andelen elever som oppgir at de blir mobbet to til tre ganger i måneden eller oftere vi henviser til. Negative handlinger 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 krenkelser som slag, dytting og sparring. Når vi snakker om andelen elever som opplever negative handlinger, mener vi andelen elever som svarer at de har opplevd en eller flere typer negative handlinger to til tre ganger i måneden eller oftere (Wendelborg 2016a).

Figur 6.5 Elever som oppgir at de mobbes 2-3 ganger i måneden eller mer fordelt på kjønn og trinn. 2015. Prosent.



Kilde: Elevundersøkelsen (Wendelborg 2016a)

oppgir 6,5 prosent at de mobbes jevnlig på skolen, se figur 6.6. For de med de høyeste karakterene er andelen 7,3. Mønsteret går igjen når det gjelder andre negative handlinger. Elevene med de høyeste og laveste karakterene er mer utsatt for å bli gjort narr av eller ertet, å bli holdt utenfor, å bli spredt løgner om, å motta trusler og for fysiske angrep. Forskjellene er ikke like sterke når det gjelder negative kommentarer om utseendet (Wendelborg og Caspersen 2016).

Uvisst omfang av digital mobbing

Flertallet av barn og unge i Norge, 77 prosent, bruker internett daglig, og hele 94 prosent av barn i alderen 9-16 år har tilgang til mobiltelefon (Medietilsynet 2014). I tråd med den høye bruken av digitale medier er det også mange som rapporterer å ha vært involvert i digital mobbing (Navarro mfl. 2015). Tall fra norske studier viser at mellom 3 og 5 prosent har opplevd å bli mobbet digitalt, og at mellom 1,4 og 4,1 prosent har mobbet andre digitalt i løpet av den siste måneden (Hellevik og Øverlien 2013).

Et særtrekk ved den digitale mobbingen er muligheten for anonymitet. Den kan føre til at det blir sagt og gjort ting på internett som normalt ikke ville skje i en ansikt-til-ansikt-interaksjon (Zimbardo 2007). Anonymiteten kan bidra til at flere kan være med på å mobbe digitalt, og at selve mobbe-handlingen kan bli av en alvorligere karakter enn ved ansikt-til-ansikt-mobbing (Hellevik og Øverlien 2013).



Tradisjonell mobbing kan være grobunn for digital mobbing

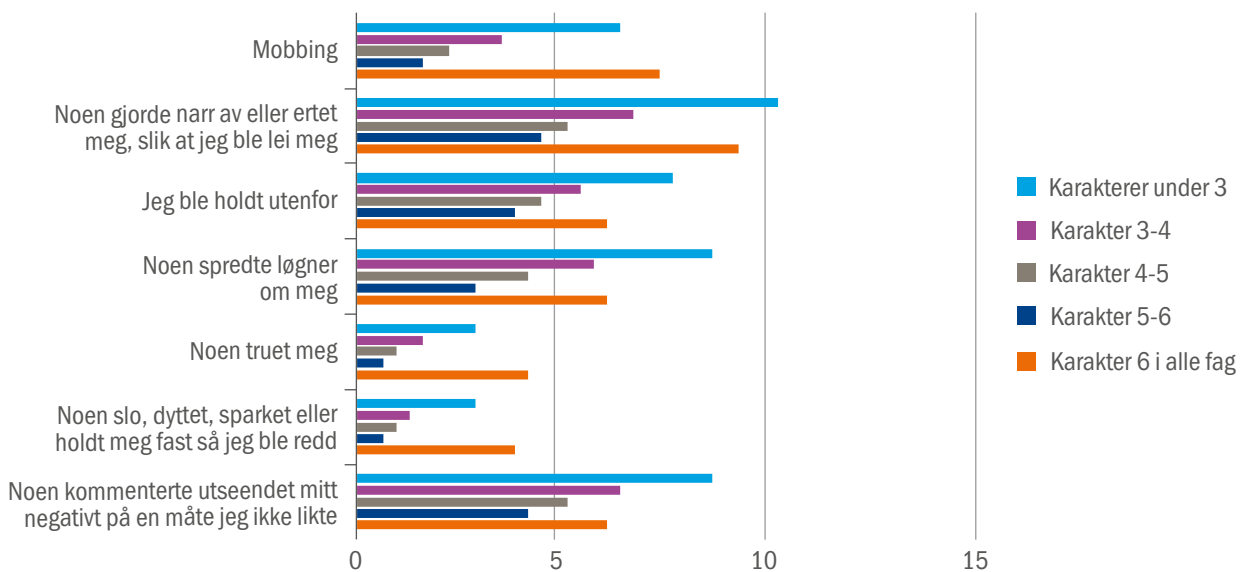
Et kjennetegn ved mobbing er at den som utsettes for handlingene, har vanskelig for å forsvare seg. I noen tilfeller kan elever som opplever mobbing ansikt-til-ansikt på skolen, begynne å mobbe andre digitalt, hvor de kan utføre handlingene mer anonymt (Ybarra og Mitchell 2004, Smith mfl. 2008, Slonje mfl. 2013). Det kan også se ut til at elever som betraktes som populære, mobbes mer på nett enn ansikt-til-ansikt. På nett er det lettere å nå frem til elevene som mange vil kvie seg for å mobbe mer åpenlyst (Oudmayer 2014).

Blant elever som utsettes for negative opplevelser via internett eller mobiltelefon, handler det ofte om spredning av løgner, trusler eller negative kommentarer om utseendet.

Et positivt klassemiljø kan redusere mobbing

Mange lærere er opptatte av betydningen av et godt klassemiljø og legger vekt på sosiale aktiviteter som gir klassen felles positive opplevelser (Eriksen og Lyng 2015, Kofoed og Sønndergaard 2009, 2013). I en klasse uten et godt klassemiljø eller «gyldig vi», kan det oppstå et statushierarki hvor noen elever er «inne» og andre er

Figur 6.6 Elever som mobbes og utsettes for negative handlinger fordelt etter karakterer. 2014. Prosent.



Kilde: Elevundersøkelsen (Wendelborg og Caspersen 2016)

«ute», og mobbing og andre former for negativ atferd kan oppstå. For læreren kan det være vanskelig å observere samspillet mellom elevene og de ulike gruppene i klassen (Eriksen og Lyng 2015). Det er også en utfordring at noe av denne aktiviteten skjer på sosiale medier og dermed er vanskelig for læreren eller andre voksne å observere direkte (Staksrud 2013).

«Jentegreier» og gutter som ordner opp selv?

Lærerne som har blitt intervjuet om psykososialt skolemiljø, bruker uttrykk som «typiske jentegreier», «jente-konflikter» og «jentedramaer» når de beskriver negative handlinger mellom elevene (Eriksen og Lyng 2015). Ofte handler det om skjult og indirekte relasjonell aggresjon og mobbing: baksnakking, ryktespredning og ute-stenging/utfrysning. Lærerne bruker også betegnelser som «dronningoppførsel», «hoff» og konkurranse om å være den «deiligste jenta». Også dette knytter lærerne til kjønn: «Gutta ordner opp der og da. De er mer fredelige.»

Når elevene intervjues, kommer det frem at gutter også baksnakker, utestenger, sprer rykter, skaper «drama» og intriger (Eriksen og Lyng 2015). Dette stemmer også med det bildet som gis i Elevundersøkelsen. Elevundersøkelsen viser at gutter i litt større grad utsettes for mer fysiske, negative handlinger som slag, spark og å bli holdt fast og trusler enn jentene, se figur 6.7. Jentene opplever i litt større grad enn guttene å bli gjort narr av, å bli spredd løgner om og å få negative kommentarer om utseendet. Men forskjellene er små, og både gutter og jenter opplever de ulike formene for negative handlinger. Det er kun når det gjelder å bli holdt utenfor, at det er en betydelig forskjell mellom jenter og gutter. 3,6 prosent av guttene og 7,5 prosent av jentene opplever å bli holdt utenfor 2-3 ganger i måneden eller oftere.

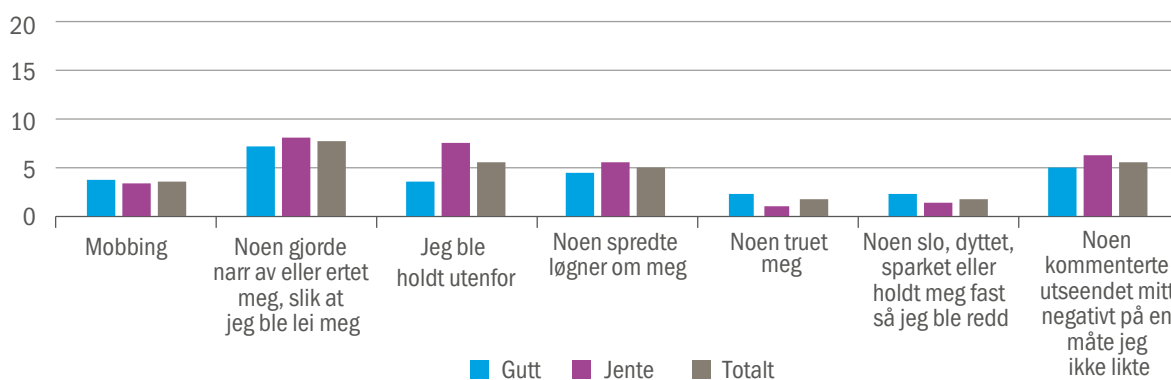
Å knytte atferd til kjønn gir en risiko for at noen former for negativt samspill blant gutter ikke blir sett blant lærerne. Elevene tror at oppfatningen om at guttene ordner opp selv og er ferdige med det, blant annet kan skyldes at guttene ikke vil vise at de blir lei seg når de utsettes for handlinger som gjerne omtales som «jentegreier». Når guttene biter denne formen for atferd i seg, blir det heller ikke så synlig for lærerne. Dermed kan skjulte former for plaging og mobbing – som vanligvis anses som typisk jentete – bli enda mer skjult for lærerne når det forekommer blant gutter (Eriksen og Lyng 2015).

Skoleleder og skoleeier følger opp resultatene fra Elevundersøkelsen

Til sammen 90 prosent av skolelederne følger opp resultatene fra Elevundersøkelsen om krenkelsler. Krenkelsler er det vi har omtalt som negative handlinger tidligere i kapitlet (se figur 6.4). De vanligste måtene å følge opp på er ved å involvere elevene i det daglige arbeidet med skolemiljøet og å oppdatere og diskutere med personalet (Gjerustad og Waagene 2015).

Det er litt færre skoleeiere (70 prosent) som følger opp spørsmålene om krenkelsler. På kommunenivå er den vanligste oppfølgingen å diskutere krenkelsler på rektormøter, å etterspørre skolens planer for arbeid mot krenkelsler og å rapportere til politisk ledelse. For fylkeskommunene er involvering av brukerorganene, etterspørring etter skolens planer for arbeid mot krenkelsler og diskusjon av krenkelsler på rektormøter de vanligste måtene å følge opp resultatene på (Gjerustad og Waagene 2015).

Figur 6.7 Kjønnfordeling for mobbing og ulike former for negative opplevelser. 2015. Prosent.



Kilde: Elevundersøkelsen (upubliserede funn)

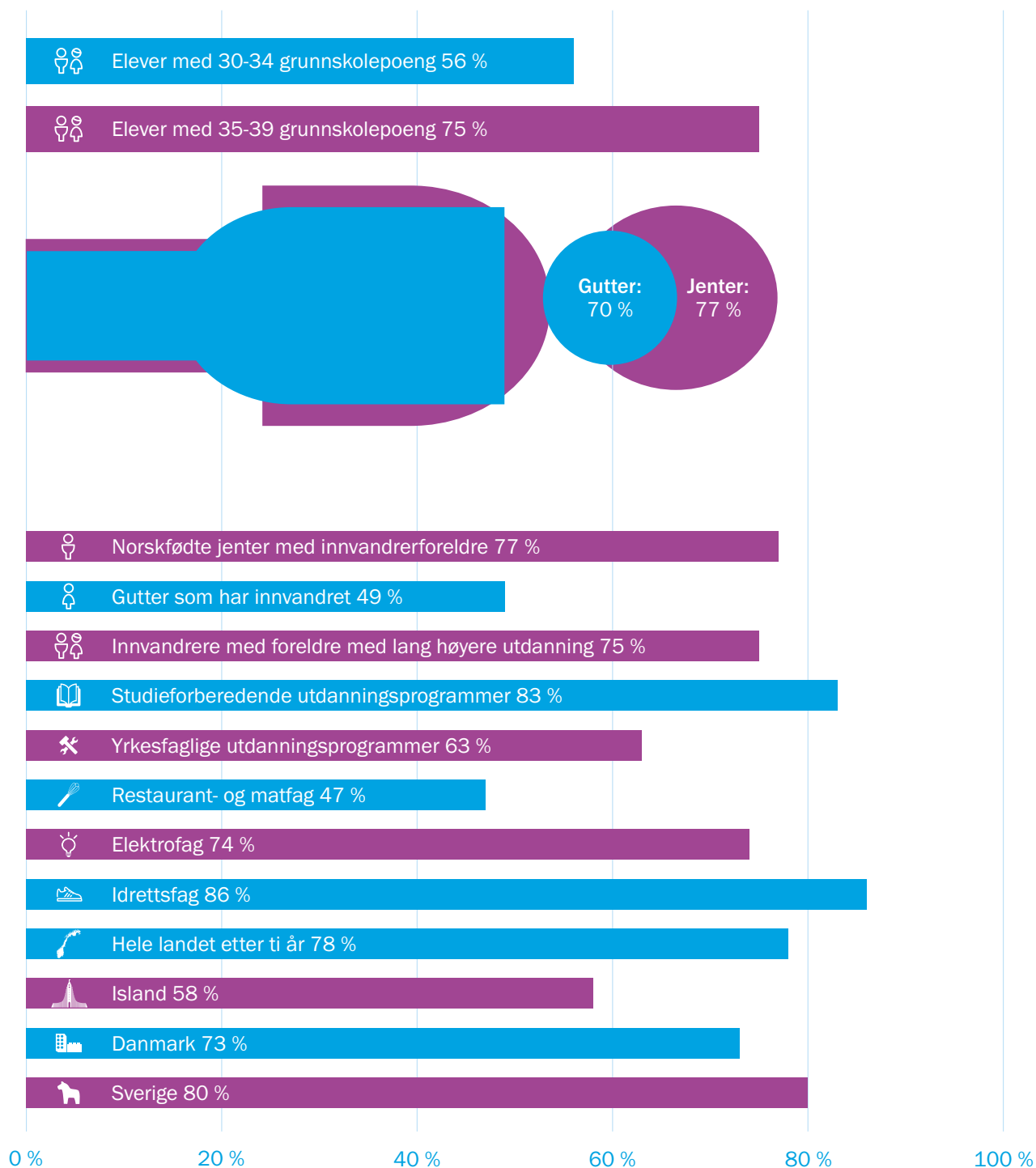


Gjennomføring

For at elever og lærlinger skal være forberedt og kvalifisert til arbeidsliv og videre studier, er det viktig at de fullfører videregående opplæring.

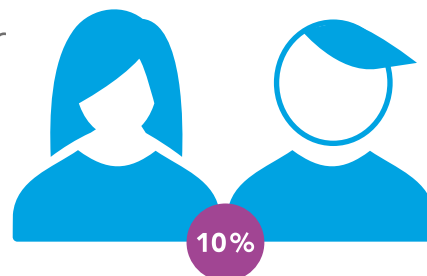
I dette kapitlet kan du lese at de fleste fullfører, men at det er store forskjeller mellom fylker, mellom studieforberedende og yrkesfag, og mellom de ulike yrkesprogrammene. Les også om årsaker til forskjeller i gjennomføring og hvordan det står til med sysselsettingen av nyutdannede fagarbeidere.

Fullført innen to år etter normert tid i ulike grupper



10 prosent av unge mellom 20 og 24 år er verken i utdanning eller i jobb, det er lavere enn de fleste nordiske land.

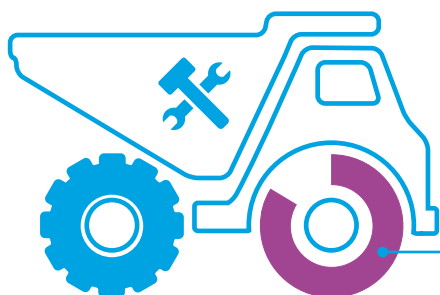
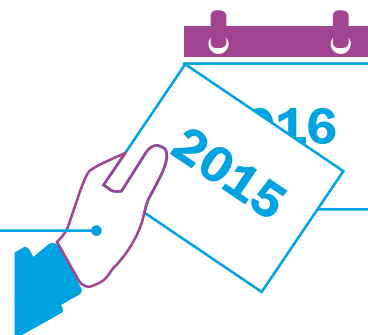
Snittet i OECD er 18 prosent.



Norge har gode ordninger for å vende tilbake og fullføre videregående opplæring som voksne. 8000 personer tok fag- eller svennebrev gjennom praksiskandidatordningen i 2015.

Svake ferdigheter fra grunnskolen er den viktigste enkeltforklaringen på manglende fullføring.

34 prosent av elever med 25-29 grunnskolepoeng fullfører innen to år etter normert tid.



77 prosent av lærlingene er i arbeid året etter at de tok fag-/svennebrev. 15 prosent er i utdanning.

Sysselsettingsandelen er høyest blant lærlinger i bygg- og anleggsteknikk med 84 prosent.

7.1 Andelen som fullfører videregående opplæring

Det er et mål for grunnopplæringen at alle elever og lærlinger som er i stand til det, skal gjennomføre videregående opplæring. 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.

73 prosent av elevene fullfører innen to år etter normert tid

73 prosent av elevene som begynte i videregående opplæring i 2008 (2008-kullet), fullførte med vitnemål eller fag- eller svennebrev innen to år etter normert tid. Denne andelen har ligget stabilt mellom 70 og 74 prosent siden 1998-kullet.

Fullføringsandelen er høyere på studieforberedende utdanningsprogrammer enn den er på yrkesfaglige utdanningsprogrammer. 83 prosent av elevene som begynte i et studieforberedende utdanningsprogram i 2008, fullførte innen fem år, mens 63 prosent av de som begynte i yrkesfaglige utdanningsprogrammer, fullførte



Definisjoner

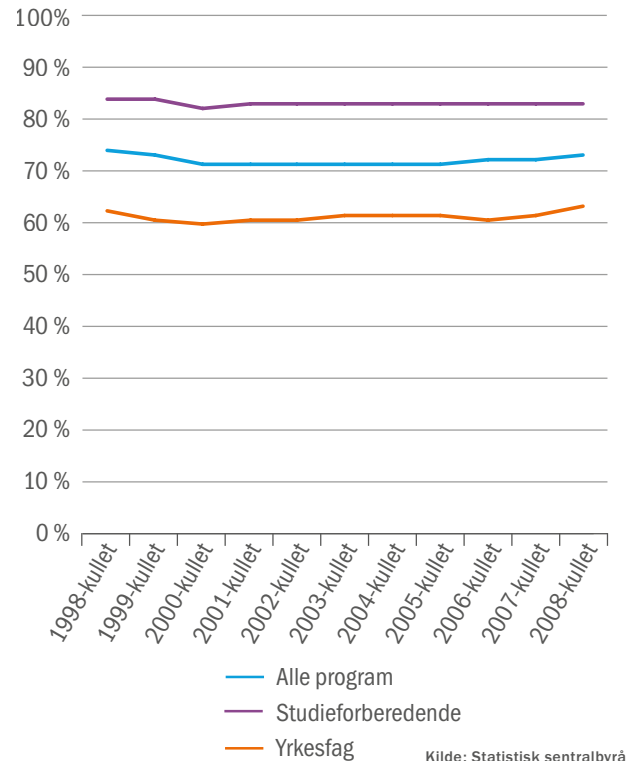
Vi måler vanligvis gjennomføring fem eller ti år etter påbegynt Vg1, eller innen to år etter normert tid. **Innen to år etter normert tid** vil i statistikken si etter fem år for studieforberedende utdanningsprogrammer og seks år for yrkesfaglige utdanningsprogrammer.

Innen to år etter normert tid er det som i størst grad representerer elevenes rett til videregående opplæring (jmfør opplæringsloven § 3-1). Når vi skriver fullført innen to år etter normert tid, mener vi fem år for studieforberedende og seks år for yrkesfaglige utdanningsprogrammer.

I kapitlet brukes **fullført** om elever og lærlinger som har bestått alle årstrinn i videregående opplæring som fører til 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 et eller flere fag. Dette gjelder også de som har fullført sitt planlagte løp mot grunnkompetanse.

Figur 7.1 Fullført videregående opplæring innen to år etter normert tid, fordelt på studieretning. Utvikling fra 1998-kullet til 2008-kullet. Prosent.



innen seks år. Det er også store forskjeller mellom de ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammene. I elektrofag fullfører og består 74 prosent med yrkes- eller studiekompetanse innen seks år, mens tilsvarende prosentandel er 47 for restaurant- og matfag.

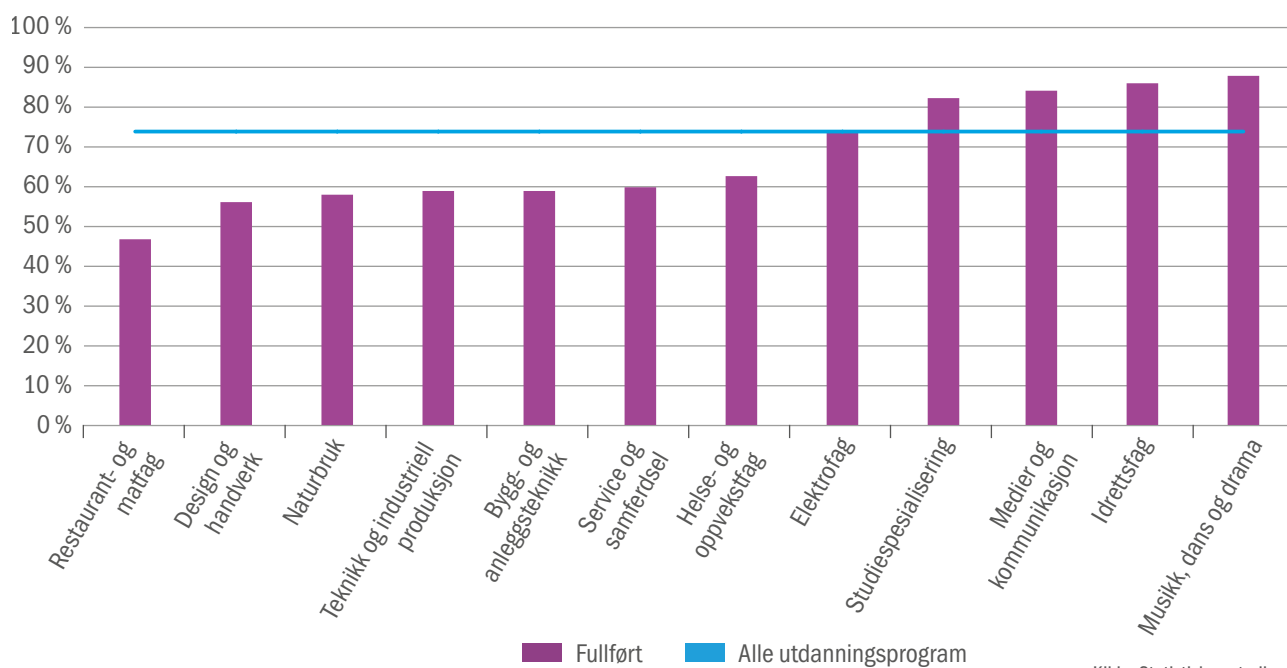
Gode muligheter for å fullføre videregående opplæring

I Norge er det gode muligheter for å ta videregående utdanning selv etter at ungdomsretten er brukt opp. Derfor ser vi at når vi måler etter ti år, øker andelen som fullfører med 6 prosentpoeng. Her er det variasjon mellom fylkene. I Finnmark øker fullføringsandelen med 11 prosentpoeng etter ti år, mens i Østfold og Akershus er økningen på 5 prosentpoeng.

Elever på yrkesfag har størst økning i fullførtandelen innen ti år. I 2004-kullet hadde 89 prosent av elevene som begynte på studieforberedende, og 69 prosent av elevene som begynte på yrkesfag, fullført etter ti år. Andelen fullførte øker mer for gutter enn for jenter både på studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Totalt har nesten 80 prosent oppnådd yrkes- eller studiekompetanse etter ti år.

Med en fullføringsandel på 73 prosent to år etter

Figur 7.2 Fullført videregående opplæring innen to år etter normert tid, fordelt på utdanningsprogram. 2008-kullet. Prosent.



i

Lav gjennomføring i restaurant- og matfag

Det kan være flere årsaker til den lave gjennomføringen i restaurant- og matfag. Elevene som velger dette utdanningsprogrammet, har svake karakterer fra grunnskolen, og det er et høyt antall elever med særskilte behov. Videre har programmet svak forankring til arbeidslivet, særlig til matindustrien, og det er lave sjanser for læreplass. Det er også få som søker seg til påbygg til generell studiekompetanse (Andersen og Andresen 2016).

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 (OECD 2014). Det er særlig på yrkesfaglige utdanninger at gjennomføringen er lav i Norge. Her gjennomfører 63 prosent av norske elever innen to år etter normert tid, mens gjennomsnittet er 79 prosent i OECD. Det er imidlertid forskjeller i hva de ulike landene rapporterer til OECD. Flere land har toårige løp som blir rapportert inn som gjennomført videregående opplæring. Det har ikke Norge. Som vi skal se, har Norge langt lavere andel 20-24-åringene som ikke er i utdanning eller i arbeid, enn snittet i OECD.

7.2 Årsaker til forskjeller i gjennomføring

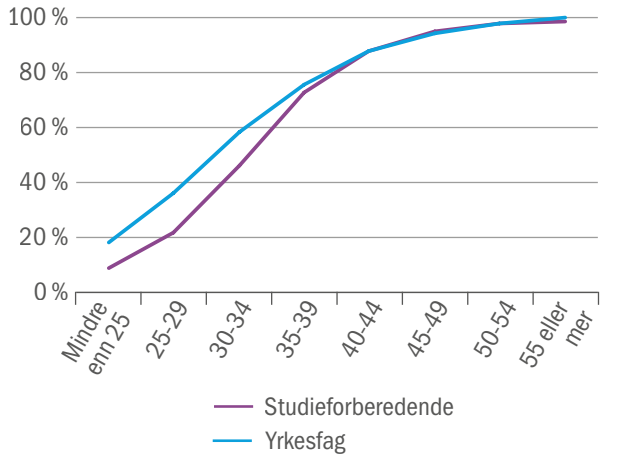
Selv om gjennomføringsandelen har vært stabil over lang tid, er det store forskjeller mellom ulike grupper i videregående opplæring.

Læringsresultater fra grunnskolen har stor betydning for om elevene fullfører

Svake prestasjoner i grunnskolen er den klart viktigste enkeltforklaringen på manglende gjennomføring av videregående opplæring. Samtidig har familiebakgrunn en indirekte effekt ved 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.

Elever med få grunnskolepoeng fullfører i litt større grad i yrkesfagene enn i de studieforbereende utdanningsprogrammene, men forskjellene er relativt små. Kun 18 prosent av elever på studieforbereende med under 30 grunnskolepoeng fullførte i løpet av fem år, mens det på yrkesfag er 30 prosent. Elever med svake resultater fra grunnskolen ser ut til å ha best forutsetninger for å lykkes i utdanningsprogrammer med en velfungerende og godt forankret lærlingordning, for eksempel bygg- og anleggsteknikk, elektrofag og teknikk og industriell produksjon.

Figur 7.3 Fullført videregående opplæring innen to år etter normert tid, fordelt på antall grunnskolepoeng. 2008-kullet. Prosent.



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 grunnskolepoeng har 35 prosent fullført i Finnmark, mens andelen er 66 prosent i Aust-Agder. Det er mindre fylkesforskjeller blant elever med mange grunnskolepoeng. For elever med mellom 45 og 49 grunnskolepoeng skiller det kun 6 prosentpoeng mellom fylkene med høyest og lavest fullføringsandel.

Foreldrenes utdanningsnivå har ulik betydning i de ulike fylkene

Andelen som fullfører videregående opplæring innen to år etter normert tid, varierer mye mellom fylkene. Finnmark ligger lavest med 60 prosent, mens Sogn og Fjordane ligger høyest med 81 prosent.

Sogn og Fjordane har en høy fullføringsandel også når vi tar hensyn til foreldrenes utdanningsnivå. Ser vi

på elever der foreldrenes høyeste utdanning er videregående opplæring, har 78 prosent av elevene fra Sogn og Fjordane fullført innen to år etter normert tid, mens andelen er 58 prosent i Finnmark. Det er vanskelig å si hva forskjellen skyldes. En undersøkelse som har studert de gode skolerresultatene i Sogn og Fjordane spesielt, fant at skolen og lærerens stilling i fylket og foreldrenes interesse for barnets skolearbeid er av stor betydning (Forskningsrådet 2014).

Jenter fullfører i større grad enn gutter

77 prosent av jentene i 2008-kullet fullførte videregående opplæring innen to år etter normert tid, mens andelen var 70 prosent for guttene. Ulikheten skyldes i stor grad at guttene i gjennomsnitt har svakere skoleprestasjoner fra grunnskolen, slik du kan lese om i kapittel 5.

Elever med innvandrerbakgrunn fullfører i mindre grad enn øvrige elever

Ungdommer med innvandrerbakgrunn tar i større grad enn tidligere videregående opplæring. 78 prosent av innvandrerne i alderen 16-18 år var i videregående opplæring i 2015, en økning fra 64 prosent i 2010. Blant norskfødte med to innvandrerforeldre er andelen 93 prosent, som er på nivå med befolkningen for øvrig (SSB). I 1994 var 74 prosent av norskfødte med to innvandrerforeldre i videregående opplæring (Støren mfl. 2007).

Elever med innvandrerbakgrunn fullfører videregående opplæring i litt mindre grad enn øvrige elever. Fullføringsprosenten er 68 for norskfødte av innvandrerforeldre og 56 for elever som selv har innvandret.

Innvandrere fullfører i større grad videregående opplæring jo lenger de har bodd i Norge. Av innvandrere i alderen 25-30 år har halvparten av dem som kom til Norge i alderen 13-15 år, fullført og bestått videregående opplæring. Tilsvarende andel for dem som kom til Norge i alderen 16-18 år, er 40 prosent.

Det er større forskjeller i fullføringsandelen mellom norskfødte med innvandrerforeldre og innvandrere enn det er mellom norskfødte med innvandrerforeldre og øvrige elever.



Grunnskolepoeng og gjennomføring

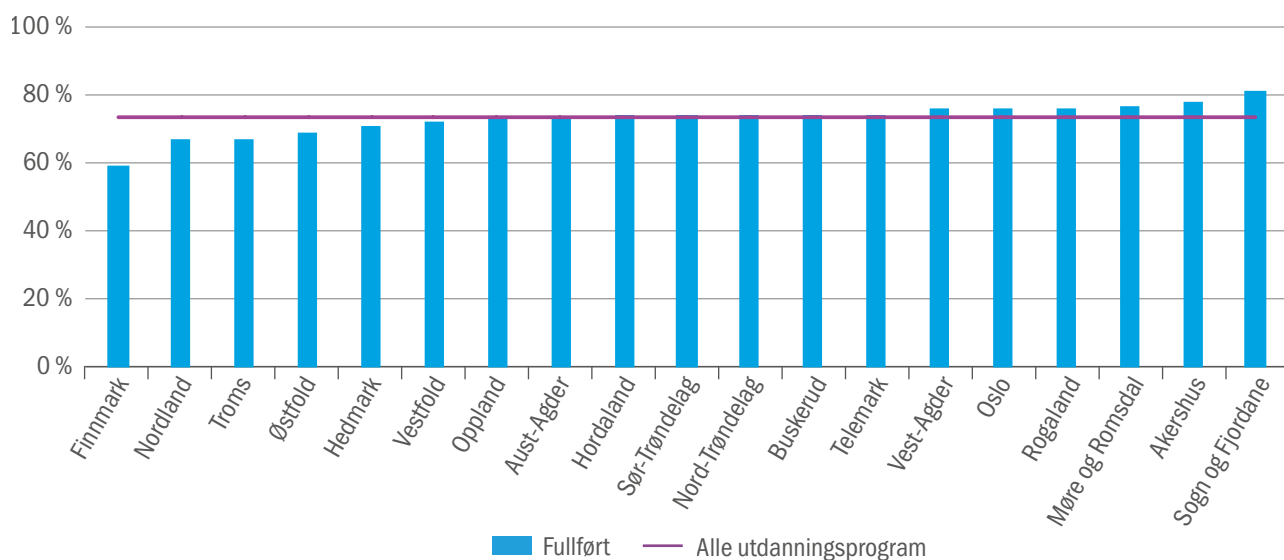
- Elever med 25-29 grunnskolepoeng har dobbelt så stor sannsynlighet for å fullføre bygg- og anleggsteknikk, som de har for å fullføre studie-spesialisering.
- Kun 3 prosent av elever med 55 eller flere grunnskolepoeng velger yrkesfag. Alle disse fullførte i løpet av seks år.



Lik sosial bakgrunn, ulik gjennomføring

Elever fra Sogn og Fjordane med foreldre med videregående utdanning som lengste utdanning har lik gjennomføring som elever fra Finnmark med foreldre med lang, høyere utdanning.

Figur 7.4 Fullført videregående opplæring innen to år etter normert tid, fordelt på fylke. 2008-kullet. Prosent.



Kilde: Statistisk sentralbyrå



Innvandrere og innvandrerbakgrunn

Ungdommer med innvandrerbakgrunn er enten innvandrere (ungdom som selv har innvandret), eller ungdommer som er født i Norge og har to innvandrerforeldre. Vi skiller ikke mellom ulike landbakgrunn.

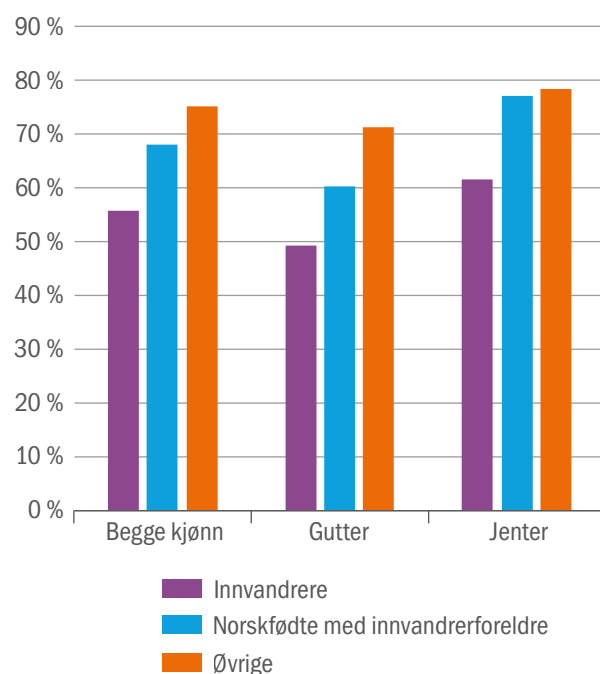
Jenter med innvandrerbakgrunn fullfører i større grad enn gutter med innvandrerbakgrunn

Norskfødte jenter med innvandrerforeldre fullfører i like stor grad som jenter i befolkningen for øvrig. Norskfødte gutter med innvandrerforeldre har derimot betydelig lavere fullføringsandel enn både norskfødte jenter og gutter i befolkningen for øvrig. Kjønnsforskjellen er også stor mellom innvandregutter og innvandrerjenter. En kvalitativ studie peker på at mange gutter med innvandrerbakgrunn ikke tror utdanning vil hjelpe dem til å komme inn på arbeidsmarkedet (Rogstad 2016).

Større sosial mobilitet blant elever med innvandrerbakgrunn

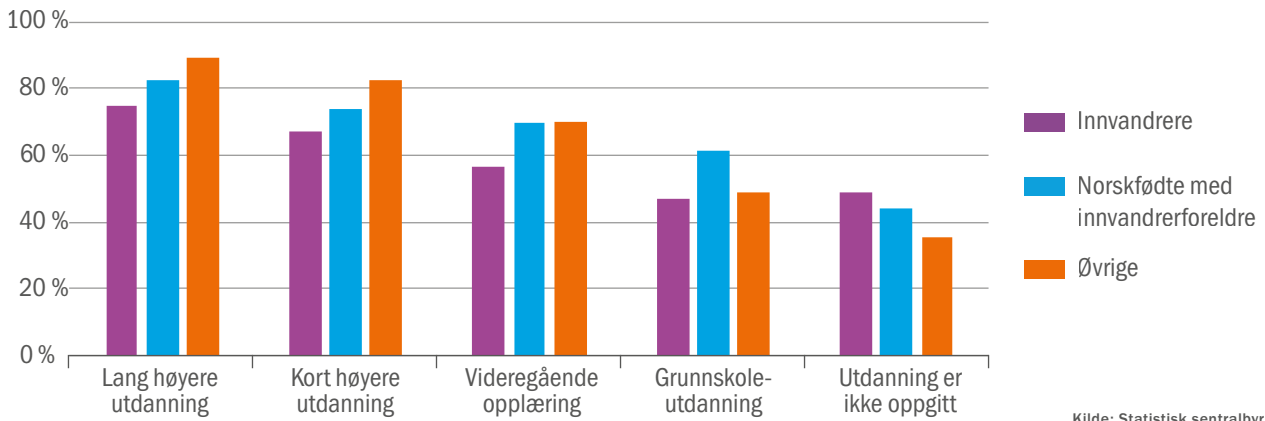
Også for elever med innvandrerbakgrunn er det en sterk sammenheng mellom foreldres utdanningsnivå og andelen som fullfører videregående opplæring. Det ser imidlertid ut til å være større sosial mobilitet hos elever

Figur 7.5 Fullført videregående opplæring innen to år etter normert tid for innvandrere, norskfødte med innvandrerforeldre og øvrige. 2008-kullet. Prosent.



Kilde: Statistisk sentralbyrå

Figur 7.6 Fullført videregående opplæring innen to år etter normert tid for innvandrere, norskfødte med innvandrerforeldre og øvrige, fordelt på foreldrenes høyest fullførte utdanning. 2008-kullet. Prosent.



med innvandrerbakgrunn enn ellers i befolkningen. Det vil si at det er en 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 høyere grad enn øvrige elever.

Karakternivået fra grunnskolen forklarer mye av forskjellen i fullføringsandel mellom elever med innvandrerbakgrunn og øvrige elever. Innvandrere hadde i gjennomsnitt 5,2 færre grunnskolepoeng enn øvrige elever i 2014. Norskfødte av to innvandrerforeldre har bare 1,8 grunnskolepoeng færre enn 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 mfl. 2010). Tidligere forskning har vist at elever med innvandrerbakgrunn jobber mer med lekser, og de planlegger i større grad å ta høyere utdanning enn øvrige elever. Et ekstra driv hos minoritets-elever vil altså kunne kompensere for andre faktorer og bidra til mindre forskjeller fra øvrige elever (Bakken 2014, Bakken 2003).

7.3 Status for dem som ikke har fullført

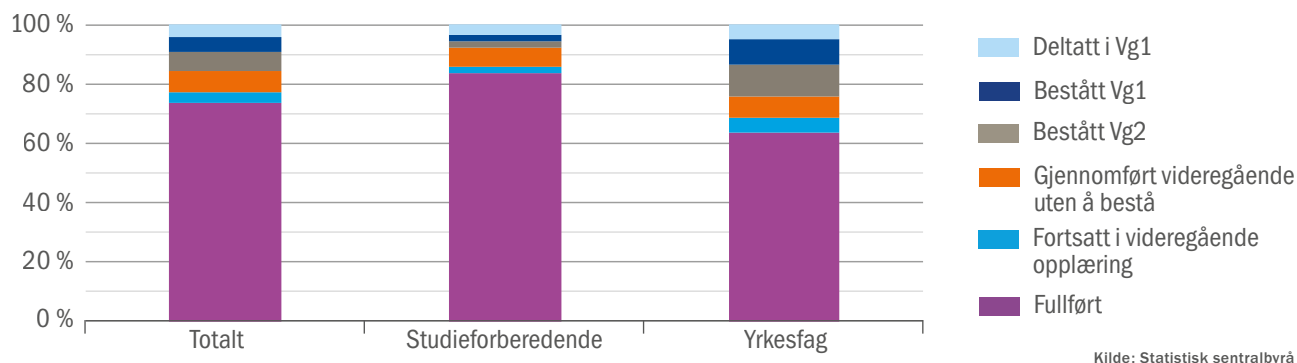
1 av 4 som begynte i videregående opplæring i 2008, sluttet i videregående opplæring uten å ha fullført innen to år etter normert tid. Flesteparten av disse har gjennomført deler av opplæringen og oppnådd en grunnkompetanse som de senere kan bygge på til full videregående kompetanse. De 17 000 ungdommene i 2008-kullet som ikke hadde fullført og bestått innen to år etter normert tid, fordelte seg slik:.

- 2300 var fortsatt i videregående opplæring.
- 4400 hadde fullført, men ikke bestått.
- 4000 hadde bestått Vg2.
- 3400 hadde bestått Vg1.
- 2700 hadde vært i videregående opplæring uten å bestå noen av trinnene.

7 prosent av elevene på studieforberedende fullførte alle trinn, men strøk i et eller flere fag. Andelen er den samme for yrkesfag, men her er det en større andel som faller fra på tidligere trinn. Elever med innvandrerbakgrunn fullfører i større grad enn øvrige elever hele løpet uten å bestå. Dette gjelder 12 prosent av innvandrerne og 14 prosent av norskfødte med innvandrerforeldre, mens andelen er 6 prosent blant elever uten innvandrerbakgrunn.

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

Figur 7.7 Kompetanseoppnåelse innen to år etter normert tid, fordelt på studieforberevende og yrkesfag. 2008-kullet. Prosent.



7.4 Overganger i videregående opplæring

Nesten alle elever som går ut av grunnskolen, begynner direkte i videregående opplæring. 98 prosent av 16-åringene som avsluttet grunnskolen våren 2014, var i videregående opplæring 1. oktober samme år. Overgangene mellom trinnene i videregående er derimot større barrierer.

En liten andel fortsetter ikke i videregående etter Vg1

8 prosent er ute av videregående opplæring året etter de gikk Vg1. Blant de som gikk i Vg2, er det 14 prosent

som ikke er i videregående opplæring året etter. Vi vet at en del av disse kommer tilbake til videregående opplæring etter en tid.

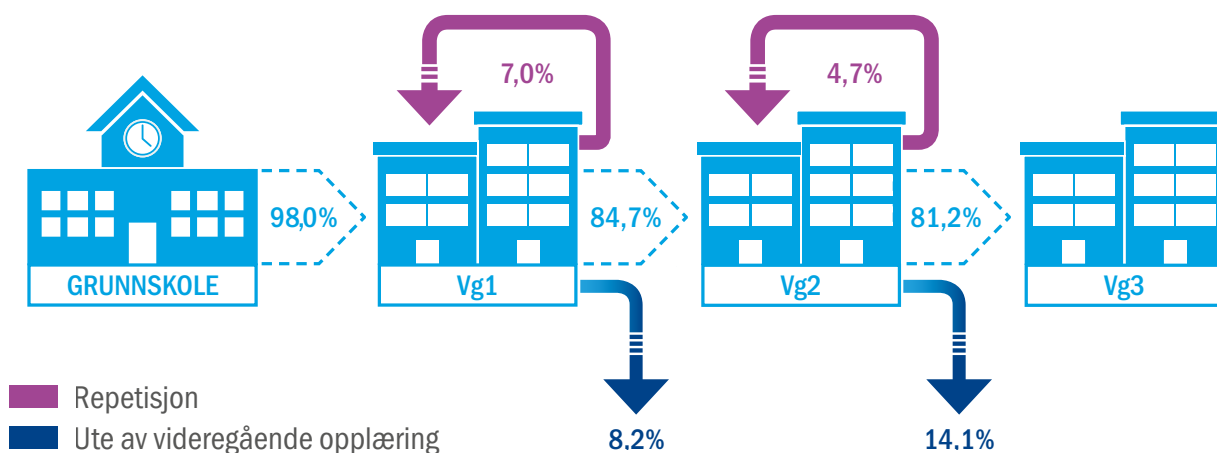
De fleste av dem som ikke fortsetter i videregående opplæring direkte etter Vg2, har gått på yrkesfag.

Mange yrkesfagselever slutter i overgangen til læreplass

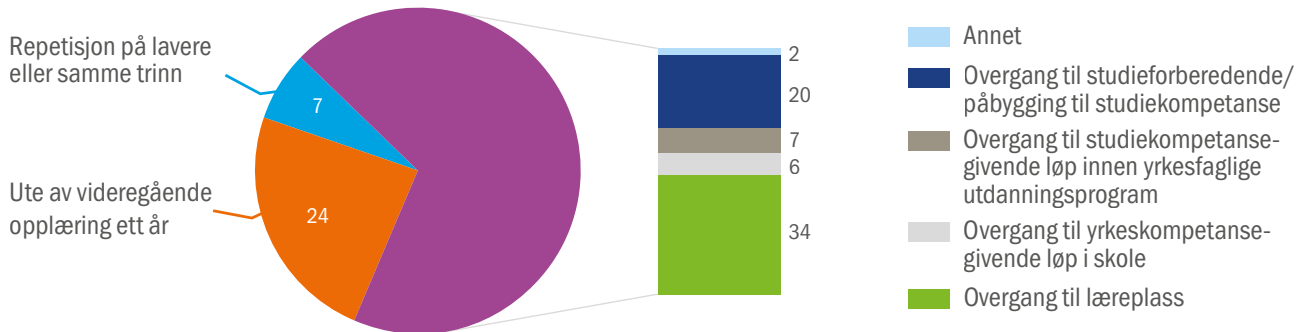
Bare 1 av 3 elever på yrkesfag begynte direkte i lære etter avsluttet Vg2. Totalt fortsatte 48 prosent på et løp innenfor yrkesfagsstrukturen, enten direkte i lære eller i skole. 1 av 4 yrkesfagselever på Vg2 skoleåret 2013-14 var ikke i videregående opplæring skoleåret etter.

20 prosent av elevene som gikk i yrkesfaglig Vg2, fortsatte i studieforberevende utdanningsprogram

Figur 7.8 Overganger til og gjennom videregående skole. 2014. Prosent.



Figur 7.9 Overganger fra yrkesfaglig Vg2 til tredje opplæringsår, 2014. Prosent.



Kilde: Statistisk sentralbyrå

eller påbygging til generell studiekompetanse. Vi vet at dette er et planlagt valg for mange elever (Markussen og Gloppen 2012). De siste årene har det vært en nedgang i antallet som søker påbygging etter Vg2. Elevtallet har imidlertid holdt seg relativt stabilt. Helse- og oppvekstfag og service og samferdsel er de utdanningsprogrammene som har størst andel elever som fortsetter påbygging etter Vg2.

7.5 Gjennomføring av læretiden

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.

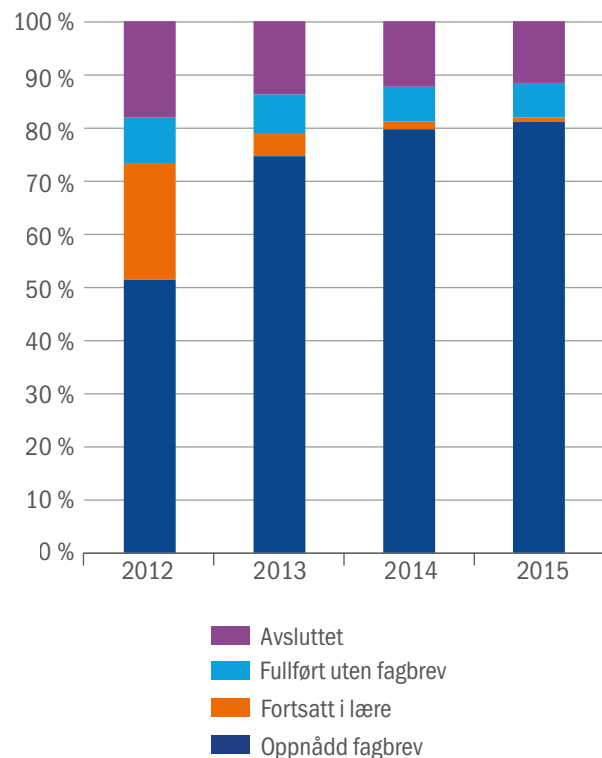
Indikatoren for gjennomføring av læretiden tar utgangspunkt i kullene med nye lærlinger, og undersøker status for disse i årene etter at de hadde status som ny lærling. 2010-kullet med nye lærlinger er de som begynte lærekontrakten sin i tidsrommet 1. oktober 2009 til 30. september 2010.

4 av 5 lærlinger tar fagbrev innen fem år

En god del av dem som fullfører yrkesfag, har ikke fullført innen to år etter normert tid. En grunn til dette er at mange bruker mer enn normert tid på å fullføre læretiden med fag- eller svennebrev.

For 2010-kullet hadde halvparten av lærlingene bestått fag- eller svenneprøven innen to år. Innen tre år har andelen økt til 75 prosent, mens den deretter

Figur 7.10 Status for lærlinger to til fem år etter påbegynt læretid, 2010-kullet. Prosent.

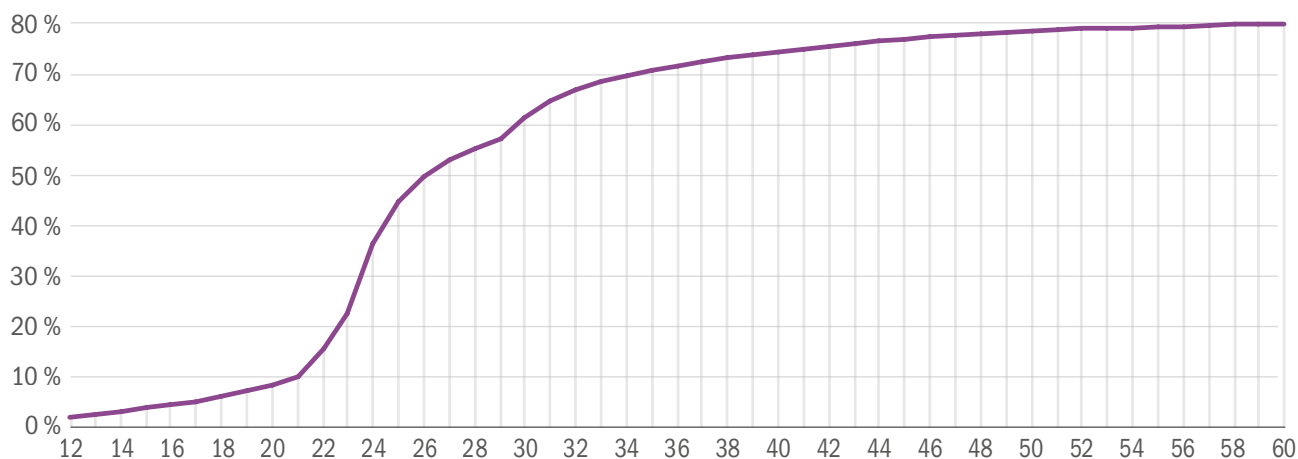


Kilde: Utdanningsdirektoratet

flater ut. 81 prosent har oppnådd fag- eller svennebrev innen 2015.

Økningen i oppnådd fagbrev fra to til tre år etter oppstart kan skyldes flere forhold. Én faktor er at det finnes

Figur 7.11 Kumulativ andel lærlinger som har oppnådd fag-/svennebrev, fordelt på måneder fra påbegynt læretid. 2010-kullet. Prosent.



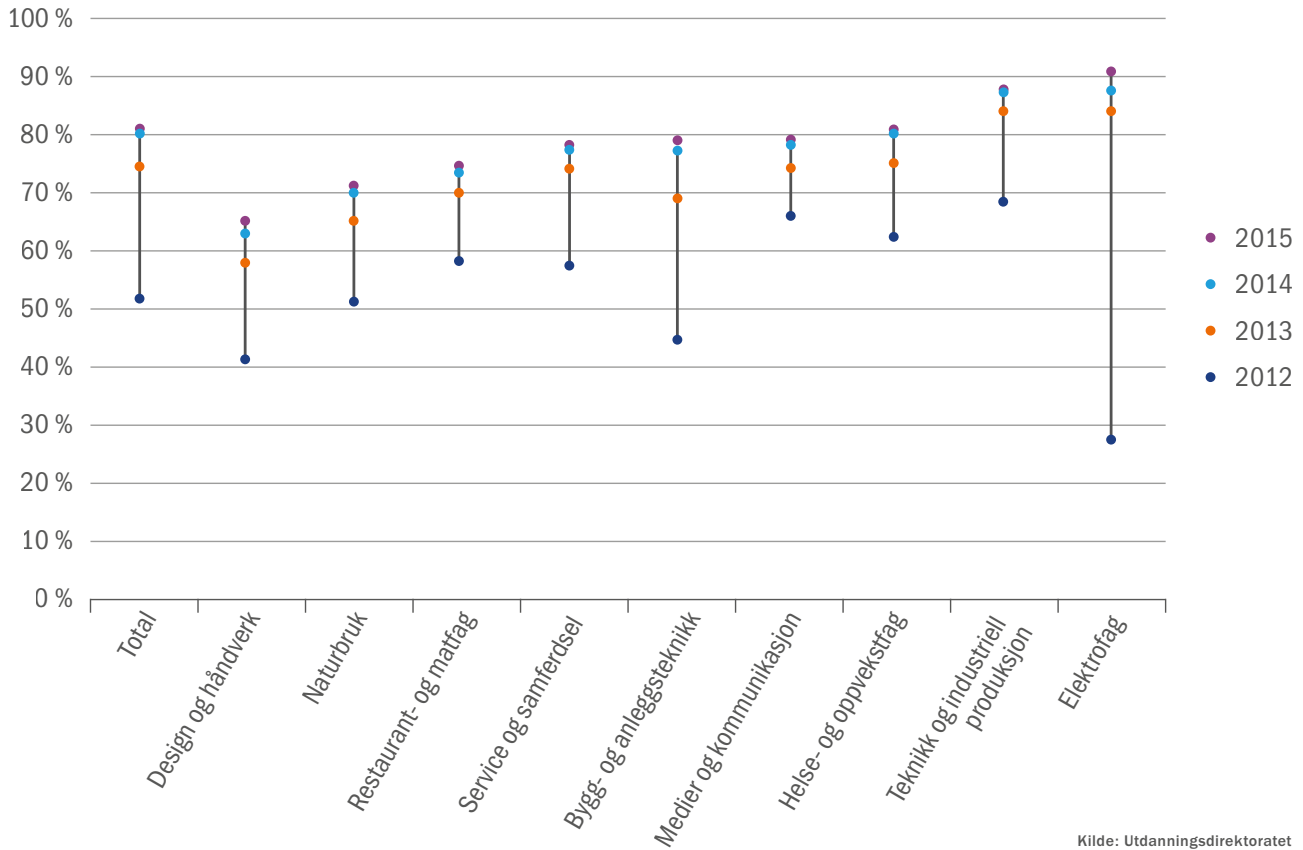
Kilde: Utdanningsdirektoratet

lærefag hvor læretiden er lengre enn to år. Elektrofag, som har flere lange læreløp, har for eksempel lavest fullføring etter to år, men høyest etter fire og fem år. Andre bruker lengre tid enn normalt på læretiden, blant annet på grunn av midlertidige avbrudd, forsinkelser i avviklingen av fag- eller 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 91 prosent av lærlingene bestått fag- eller svenneprøven etter fem år, mens andelen er 65 prosent i design og håndverk. I kapittel 5 kan du lese mer om resultater av fag- og svenneprøver.

Figur 7.12 Læringer som har oppnådd fagbrev to til fem år etter påbegynt lære, fordelt på utdanningsprogram. 2010-kullet. Prosent.



7.6 Sysselsetting av nyutdannede fagarbeidere

Vi har sett at de fleste lærlinger oppnår fag- eller svennebrev. Videre skal vi se på hvor mange av dem som er i jobb etter avsluttet læretid.

Praksiskandidater er i jobb etter oppnådd fag- eller svennebrev

I perioden 1. oktober 2013 til 30. september 2014 var det:

- 15 000 kandidater som fikk fagbrev som lærling eller elev
- 8 100 praksiskandidater

Nesten alle praksiskandidatene var i arbeid første året etter at de avla fagprøven. Dette er personer som har tilstrekkelig arbeidserfaring til å gå opp til prøve uten læretid. 77 prosent av lærlingene var i arbeid høsten 2014. Det er en nedgang på knappe tre prosentpoeng

fra året før. Blant de tidligere lærlingene var det også en relativt stor andel som var i utdanning (15 prosent).

Praksiskandidatene er hovedsakelig voksne som har jobb før de tar fagbrev. I et gjennomføringsperspektiv er det 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.

Sysselsettingsandelen varierer fra 73 prosent i Aust-Agder til 81 prosent i Nord-Trøndelag. Mange av fylkene med den laveste andelen i arbeid har samtidig de høyeste andelen i utdanning, men det er også noen forskjeller mellom fylkene i andelen som står utenfor både arbeid og utdanning. I Sør-Trøndelag står 12 prosent av nyutdannede fagarbeidere utenfor utdanning og arbeid, mens tilsvarende prosentandel i Sogn og Fjordane er 5 prosent.



Definisjoner arbeid og utdanning

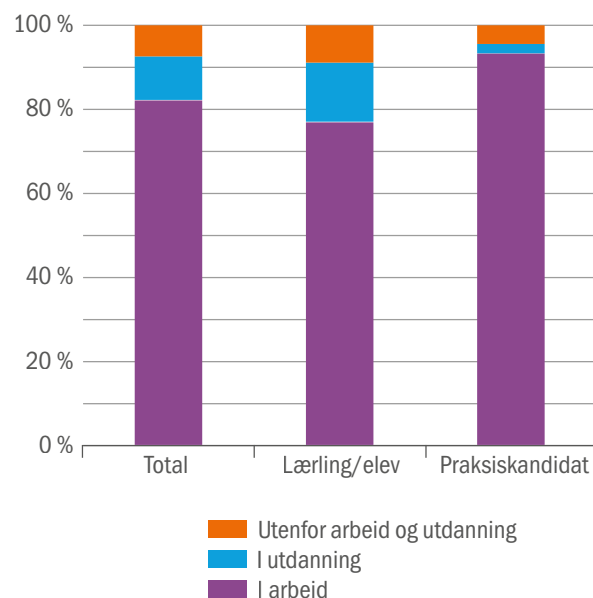
Kategorien «i arbeid» skiller ikke mellom heltids- og deltidsarbeid, og tar heller ikke hensyn til om arbeidet er relevant for den enkelte fagutdannede. Personer som er «i utdanning», kan enten være i høyere utdanning, fagutdanning eller i videregående opplæring. Personer i både arbeid og utdanning er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

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

Sysselsettingsgraden er lavest for service og samferdsel med 66 prosent, og høyest for bygg- og anleggsteknikk med 84 prosent. 13 prosent av de som tok fagbrev innen service og samferdsel, var verken i arbeid eller utdanning første året etter fagbrevet. For elektrofag var tilsvarende prosentandel 4.

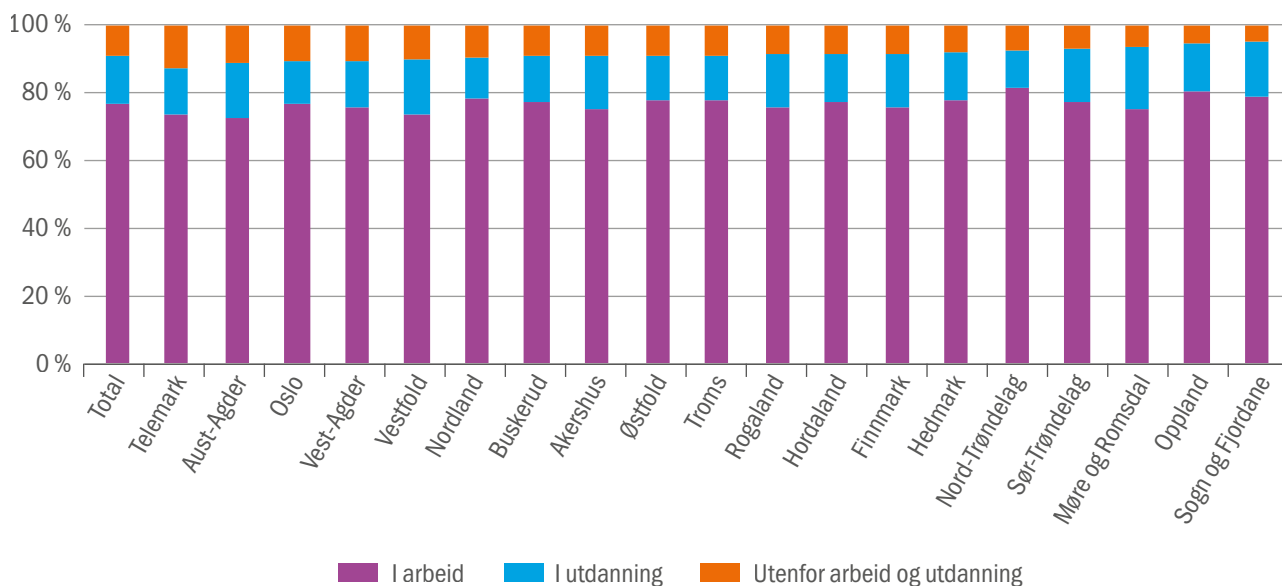
Hvis vi ser på andelen som er i utdanning, stemmer dette godt overens med hva lærlingene planlegger etter

Figur 7.13 Sysselsettingsstatus i november 2014 for fagarbeidere som tok fag-/svennebrev 2013-14, fordelt på kandidattype. Prosent.



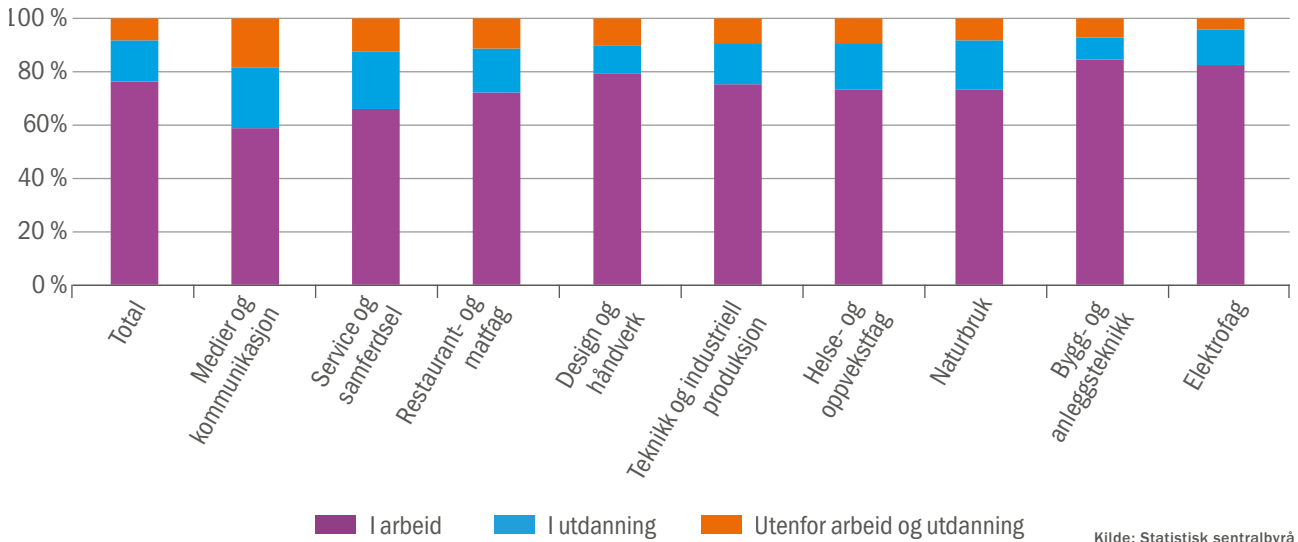
Kilde: Statistisk sentralbyrå

Figur 7.14 Sysselsettingsstatus i november 2014 for lærlinger/elever som tok fag-/svennebrev 2013-14, fordelt på fylke. Prosent.



Kilde: Statistisk sentralbyrå

Figur 7.15 Sysselsettingsstatus i november 2014 for lærlinger/elever som tok fag-/svennebrev 2013-14, fordelt på utdanningsprogram. Prosent.*



Kilde: Statistisk sentralbyrå

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

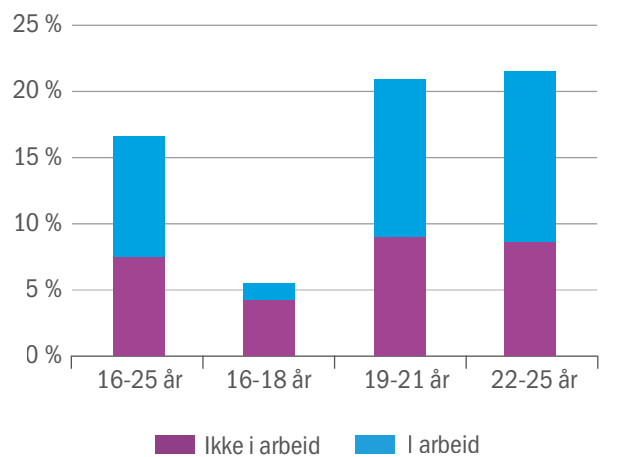
endt læretid. Lærlinger i bygg- og anleggsteknikk og design og håndverk ønsker i minst grad å ta videre utdanning rett etter læretiden viser Lærlingundersøkelsen (Caspersen mfl. 2016). Dette er de utdanningsprogrammene hvor færrest er i utdanning året etter oppnådd fagbrev. Service og samferdsel, som har en høy andel i utdanning etter fagbrev, er det utdanningsprogrammet hvor flest planlegger å ta videre utdanning rett etter læretiden.

Norge har svært høy sysselsetting sammenlignet med andre OECD-land. Blant 25-34-åringene som har fullført yrkesfaglig videregående utdanning, har Norge (sammen med Sverige) den høyeste andelen sysselsatte. 89 prosent i denne gruppen er i arbeid mot 79 prosent i gjennomsnitt i OECD (OECD 2015).

7.7 Ungdommer uten og utenfor videregående opplæring

Ungdom som ikke har fullført videregående opplæring, trenger ikke være inaktive. Mange velger for eksempel å avslutte utdanningen for heller å jobbe (Reegård og Rogstad 2016).

Figur 7.16 Ungdom som verken har fullført eller deltar i videregående opplæring, fordelt på alder og sysselsettingsstatus. 2014. Prosent.



Kilde: Statistisk sentralbyrå

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

17 prosent av landets ungdommer i alderen 16 til 25 år har ikke fullført og bestått videregående opplæring, og de befinner seg heller ikke i videregående opplæring. Drøyt halvparten av disse er i jobb.

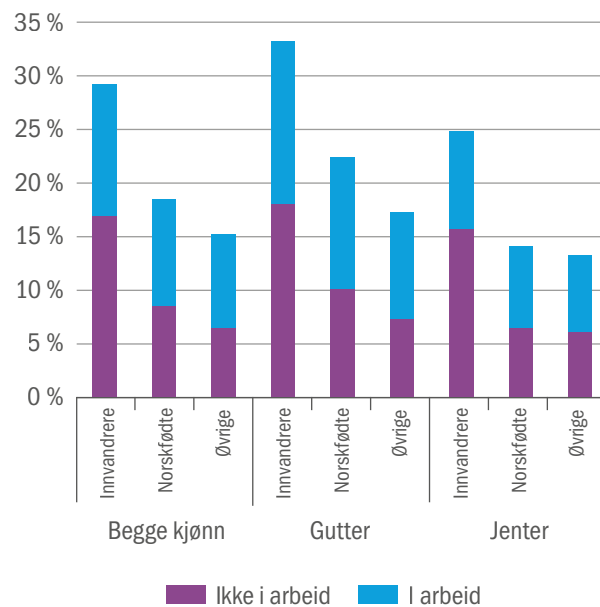
8 prosent er i en situasjon der de verken har fullført videregående opplæring, er i videregående opplæring, eller er i jobb. Andelen som ikke er i utdanning eller jobb, er lavest blant de yngste. I aldersgruppen 16-18 år er andelen 4 prosent, mens den er 9 prosent blant unge mellom 19 og 25 år.

Finnmark er det fylket med lavest andel som fullfører videregående opplæring. 26 prosent av unge mellom 16 og 25 år har ikke fullført og er heller ikke i videregående opplæring. Disse ungdommene er imidlertid i større grad enn i resten av landet sysselsatt. 10 prosent er ikke i arbeid og det er kun to prosentpoeng høyere enn gjennomsnittet for landet. Tallene for sysselsetting sier ikke noe om omfang eller varighet av arbeidsforholdet, men det å være i arbeid indikerer en tilknytning til arbeids- og samfunnsliv.

Det er flere gutter enn jenter som ikke fullfører videregående opplæring, men guttene er i større grad enn jentene i arbeid. I gruppen som ikke har fullført videregående opplæring, og som ikke er i utdanning eller arbeid i aldersgruppen 16-25 år, er det derfor omtrent like mange jenter som gutter.

17 prosent av innvandrere i alderen 16-25 år har ikke fullført videregående opplæring og er ikke i utdanning

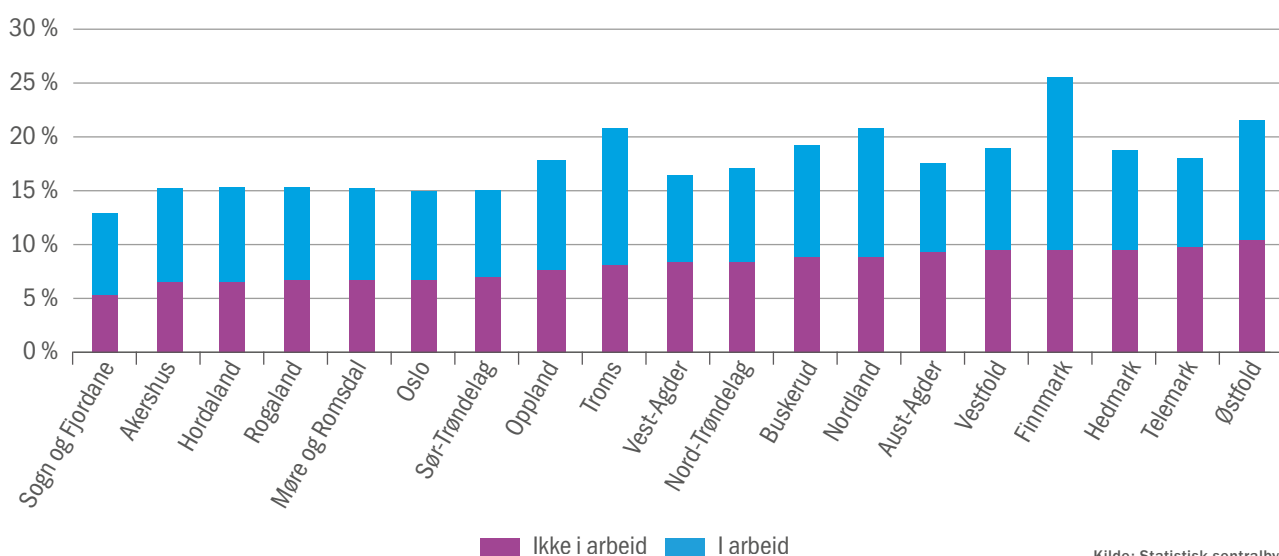
Figur 7.18 Ungdom i alderen 16-25 år som verken har fullført eller deltar i videregående opplæring, fordelt på innvandererbakgrunn, kjønn og sysselsettingsstatus. 2014. Prosent.



Kilde: Statistisk sentralbyrå

eller arbeid, mot 6 prosent i den øvrige befolkningen. Norskfødte av to innvanderforeldre skiller seg lite fra øvrige elever i andelen som er utenfor utdanning og arbeid. Kjønnsforskjellene er derimot størst blant norskfødte med innvandererbakgrunn.

Figur 7.17 Ungdom i alderen 16-25 år som verken har fullført eller deltar i videregående opplæring, fordelt på fylke og sysselsettingsstatus. 2014. Prosent.



Kilde: Statistisk sentralbyrå

Norge hadde en lavere andel 20-24-åringer som ikke var i utdanning eller arbeid i 2014, enn de fleste andre nordiske land. I Norge var prosentandelen 10. Island lå litt lavere med en andel på 9, mens Finland hadde den høyeste andelen i Norden med 16 prosent. Gjennomsnittet i OECD var 18 prosent (OECD 2015).

7.8 Oppfølgingstjenesten

Oppfølgingstjenesten (OT) er en fylkeskommunal tjeneste for ungdom som har rett til videregående opplæring, men som ikke er i videregående opplæring eller i arbeid.

De nordligste fylkene har størst andel ungdommer i oppfølgingstjenesten

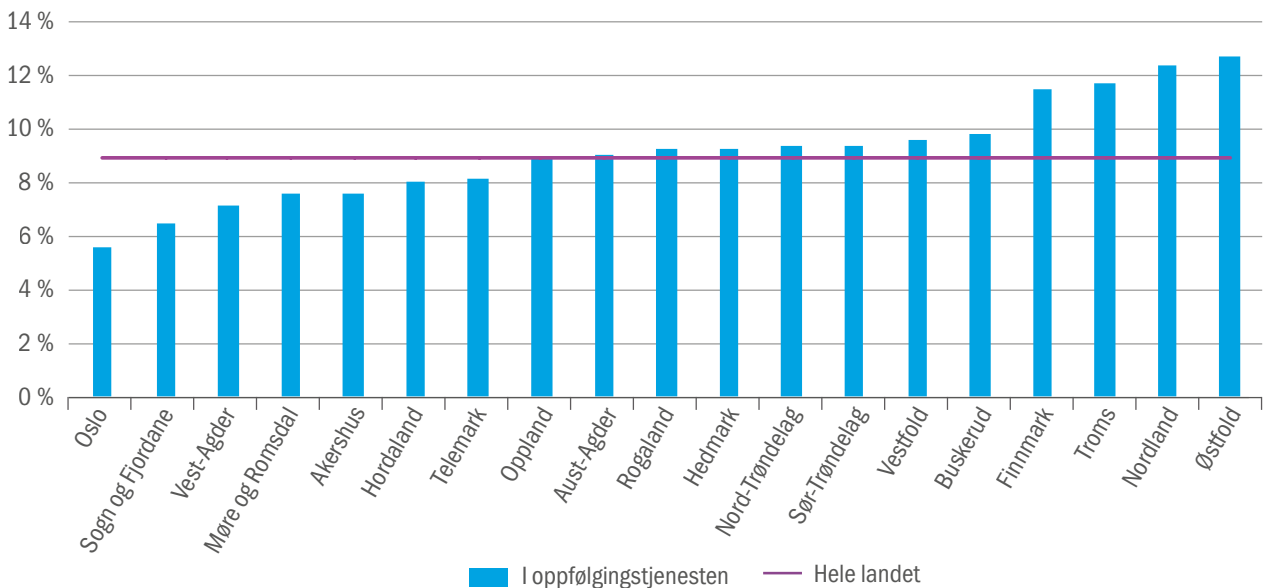
Totalt var 19 200 ungdommer i oppfølgingstjenestens målgruppe per 15. juni 2015. Det utgjør 9 prosent av ungdommene med opplæringsrett i denne aldersgruppen. Andelen er høyest i Nordland og Østfold og lavest i Oslo og Sogn og Fjordane. Mønstrene gjenkjenner vi fra statistikken for gjennomføring for øvrig – ungdom som avbryter videregående opplæring, registreres hos oppfølgingstjenesten.

6 av 10 er i gang med videregående opplæring eller arbeid neste skoleår

Det viktigste målet 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. 59 prosent av ungdommene som var i oppfølgingstjenestens målgruppe per juni skoleåret 2013-14, var i gang med skole, lære eller arbeid høsten 2014. Andelen varierer fra 50 prosent i Aust-Agder til 64 prosent i Finnmark, Troms og Sogn og Fjordane.

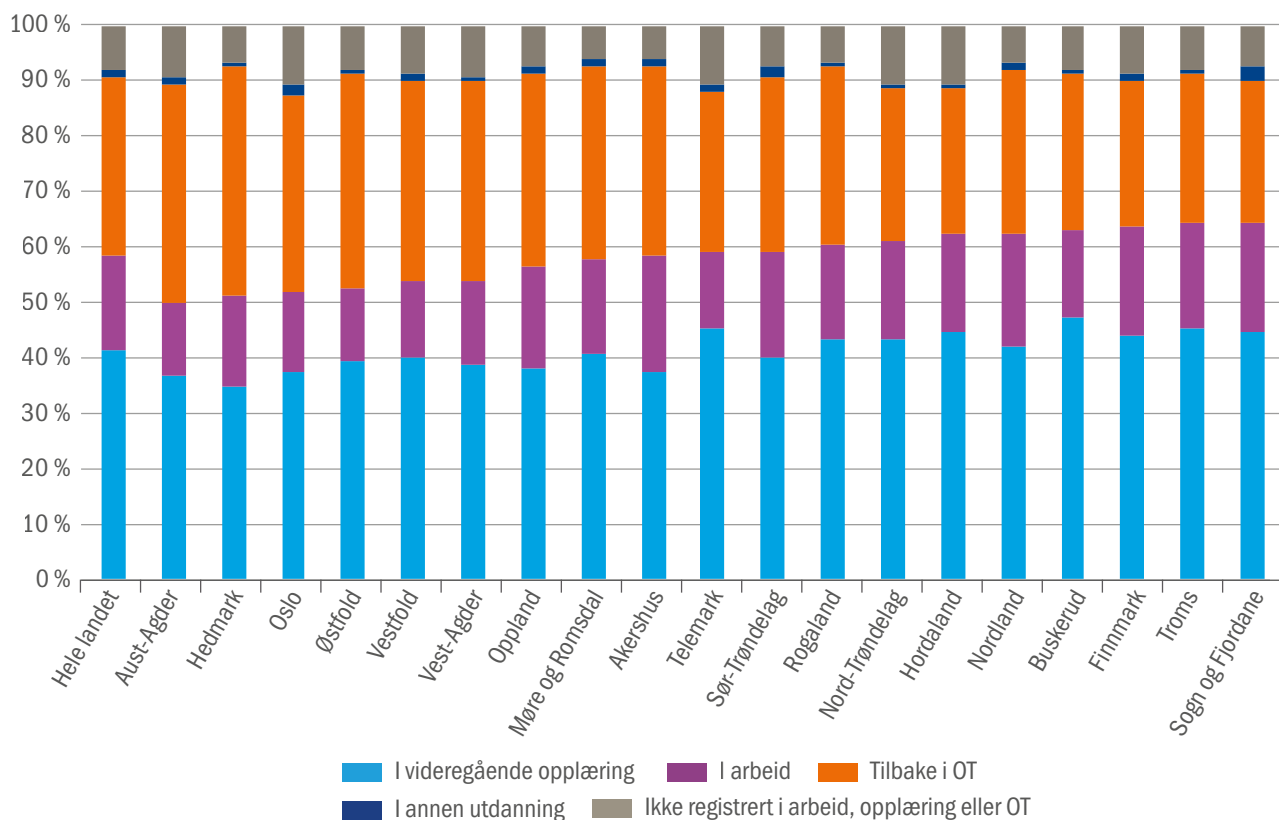
Det er store variasjoner mellom fylkene i andelen ungdommer som er registrert i oppfølgingstjenesten to skoleår på rad. I Sogn og Fjordane er andelen 25 prosent, mens den er 42 prosent i Hedmark.

Figur 7.19 Ungdom under 21 år med ungdomsrett som er i oppfølgingstjenesten, fordelt på fylke og år. Prosent. 2015.



Kilde: Utdanningsdirektoratet

Figur 7.20 Status det påfølgende skoleåret for ungdom tilmeldt oppfølgingstjenesten per juni 2014. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet/Statistisk sentralbyrå

7.9 Arbeidsliv og gjennomføring

73 prosent av elevene som startet i videregående opplæring i 2008, hadde fullført innen to år etter normert tid. Andelen har vært stabil i lang tid, og det er et mål at flere elever og lærlinger skal gjennomføre videregående opplæring. Fullføring innen to år etter normert tid viser imidlertid ikke hele bildet. Mange er fortsatt under opplæring på dette tidspunktet, og etter 10 år har andelen som har fullført økt til 78 prosent. I Norge er det også gode muligheter til å vende tilbake og fullføre opplæringen som voksne. For eksempel tok over 8000 fag- eller svennebrev gjennom praksiskandidatordningen i 2014-15. Det er derfor flere 35-åringer enn 25-åringer i Norge som har fullført videregående opplæring.

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. Den

delen av befolkningen som ikke har fullført videregående opplæring, har større vansker med å få jobb. Samtidig er Norge blant de OECD-landene som har den laveste andelen unge voksne utenfor utdanning og arbeid.

Det er høy sysselsetting i Norge, og det er sammenheng mellom arbeidsmarkedsforhold og frafall i yrkesfag, viser en ny undersøkelse (von Simson 2016). I tider hvor det er lettere å få arbeid, øker sannsynligheten for at yrkesfagselever avslutter utdanningen. I 2014 var over halvparten av unge uten og utenfor videregående opplæring i arbeid.



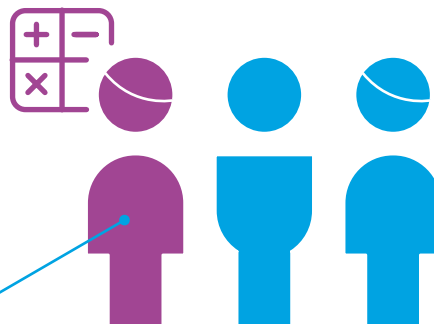
Å lære å lære

Gode strategier for å lære er viktig for elevenes faglige resultater og utbytte. I dette kapitlet ser vi på hvordan norske lærere legger til rette for at elevene skal lære å lære, og hvordan elevene tar i bruk læringsstrategiene.

Å lære å lære er et aktuelt tema for deg som er opptatt av debatten om hva framtidens elever skal lære.

Hver tredje elev ser frem til matematikktimene.

Like mange arbeider med matematikk fordi de liker det.

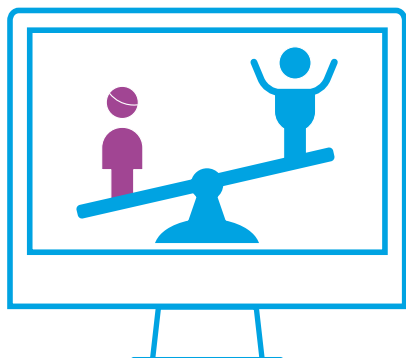


To av tre elever utsetter vanskelige oppgaver.

Når elevene leser til en matematikkprøve, foretrekker nesten halvparten å finne ut hva som er viktigst å lære.

28 prosent foretrekker å prøve å lære så mye de kan utenat.





Gutter har høyere motivasjon, selvoppfatning og forventning om mestring enn jenter i IKT, matematikk og naturfag, også når de oppnår de samme resultatene.

2 av 3 norske lærer gir ulike oppgaver til elever som har læringsproblemer, og til elever som lærer raskere enn de andre.



Tre av fire elever opplever mestring i alle eller mange fag.

Halvparten av elevene er interesserte i det de lærer i matematikk.



8.1 Å lære å lære

I årets temakapittel ser vi nærmere på undersøkelser og forskning som sier noe om hvordan norske elever lærer, og hva vi vet om hvordan norske lærere tilrettelegger for å utvikle elevenes læring. Sentrale begreper er metakognisjon og selvregulering.

Elever som kan styre egne læringsprosesser, er mer effektive når de jobber og setter seg høyere og mer relevante mål. De overvåker også egen læring bedre og er mer utholdende (De Corte 2010, Dumont og Istance 2010, Dinsmore mfl. 2008). Det finnes også forskning som viser at opplæring i selvregulering har effekt på hva elevene lærer, hvordan de bruker ulike læringsstrategier, og hvor motiverte de er (Dignath mfl. 2008, Winne og Perry 2000). I dette kapitlet ser vi nærmere på det kunnskapsgrunnlaget vi har om norske elevers bruk av læringsstrategier, motivasjon, utholdenhet, selvoppfatning og egen forventning om mestring.



Metakognisjon og selvregulert læring

Metakognisjon handler om kunnskap om, overvåkning, kontroll og regulering av egen kognisjon. Litt enkelt sagt er metakognisjon tenkning om egen tenkning. Dette inkluderer å bruke kunnskap og strategier til å regulere tankene våre og løse problemer, og det inkluderer også å være bevisst på personlige egenskaper og ferdigheter (Flavell 1979, Brandmo 2014).

Selvregulering kan vi definere som prosessen der elevene selv aktiverer og opprettholder handlinger, kognisjoner og følelser som er systematisk orientert mot et mål (Pintrich og Schunk 2002). Selvregulert læring innebærer at eleven er i stand til å koordinere, kontrollere og styre sin egen motivasjon, kunnskap om strategier og metakognitive prosesser for å nå sine læringsmål (Brandmo 2014, Boekaerts 2010, De Corte 2010, Schneider og Stern 2010, Schunk 2008).

Metakognisjon er en forutsetning for selvregulering (Furnes og Norman 2013). Ofte knyttes begrepet metakognisjon primært til kognisjon, mens det er mer vanlig å inkludere også regulering av emosjoner, motivasjon, atferd og innsats når man definerer selvregulering (Brandmo 2014:207).

Metakognisjon og selvregulering – sentralt for elevenes læring

Det er mange begreper som omtaler ulike aspekter ved det å kunne reflektere og kontrollere egen læring og tenkning. I Utdanningsspeilet bruker vi metakognisjon og selvregulering som overordnede begreper, se boks.

Fra forskning om metakognisjon og selvregulering vet vi at elevene lærer mer om de er bevisste på egne læringsstrategier (Zimmerman og Kitsantas 2005). Å ha og kunne bruke læringsstrategier er en forutsetning for selvregulering (Furnes og Norman 2013). Vi vil derfor se nærmere på hva vi vet om norske elevers *læringsstrategier*.

Forskningen om selvregulert læring har sett på betydningen av å håndtere og regulere egne følelser og egen motivasjon underveis i læringsprosessen. Læringslyst og motivasjon, og hvordan elevene opplever eierskap til det de skal lære, har betydning for innsatsen og utholdenheten i læringsarbeidet (Istance og Dumont mfl. 2010, Zimmerman og Kitsantas 2005). I dette kapitlet presenterer vi derfor statistikk og forskning som viser noe av det vi vet om elevenes *motivasjon* og *utholdenhet*.

En viktig side ved selvregulering er å greie å fortsette arbeidet med en oppgave også når man opplever utfordringer. Her har elevens selvoppfatning og tro på egen mestring betydning. Vi ser derfor nærmere på statistikk og forskning om elevenes *selvoppfatning* og *forventning om mestring*.

8.2 Læringsstrategier

I denne delen vil vi se nærmere på elevenes bruk av læringsstrategier med særlig vekt på strategibruk knyttet til lesing og forståelse av tekster.

Elevene velger kontrollstrategier i matematikk

Når elevene skal velge strategi i matematikk, svarer de fleste at de foretrekker å ta i bruk strategier for å kontrollere egen læring fremfor å ta i bruk utdypingsstrategier. De færreste elevene svarer at de bruker læringsstrategier som går ut på å lære utenat. De norske elevene svarer i noe større grad enn gjennomsnittet i OECD at de tar i bruk strategier for utdypning og å lære utenat, og i noe mindre grad at de tar i bruk strategier for å kontrollere egen læring.

Omtrent halvparten av elevene sier at de vil starte med å finne ut nøyaktig hva de skal lære, og hvilke begreper de ikke har forstått ordentlig når de arbeider med matematikk. Halvparten av elevene prøver også å finne ut hva som er det viktigste å lære, og like mange går gjennom eksempler mange ganger for å huske hvordan de skal løse matematikkoppgavene (OECD 2012a).

Norske elever bruker i mindre grad strategier for å huske og forstå en tekst

Norske elever er dårligere enn gjennomsnittet i OECD og i de andre nordiske landene til å vurdere hvilke strategier som er gode når de skal forstå en tekst (mer om gjennomsnitt i OECD i metodeboksen bakerst i kapitlet). Norske elever er noe bedre på å vurdere hvilke strategier som egner seg til å lage sammendrag av tekster, se figur 8.2.

Halvparten av elevene sjekker om de har forstått det de har lest

Norske elever bruker i mindre grad læringsstrategier for å kontrollere egen lesing enn gjennomsnittet i OECD, se figur 8.3 og figur 8.4.

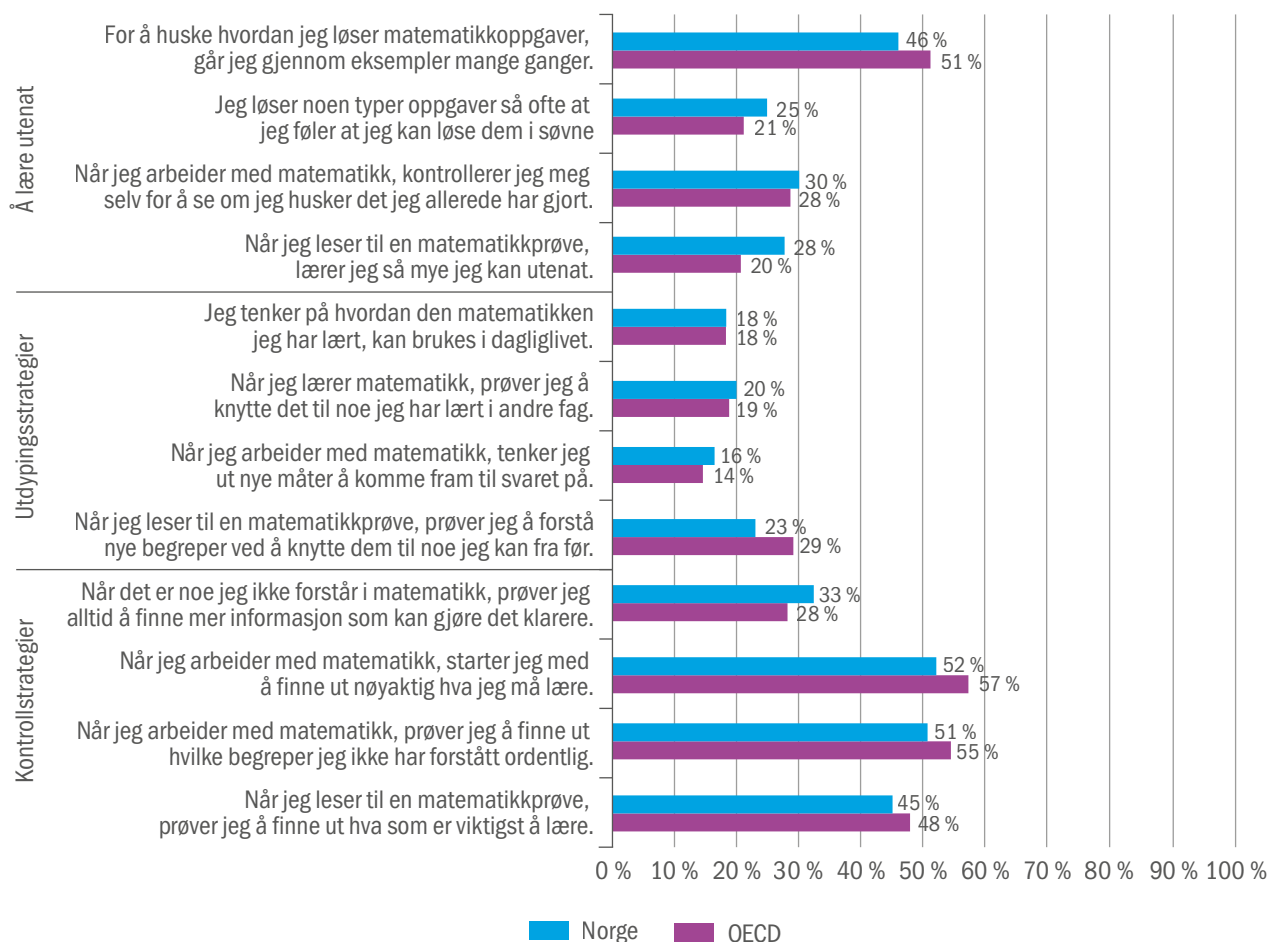
Under halvparten av de norske elevene oppgir at de

starter med å finne ut nøyaktig hva de trenger å lære, mens nesten 70 prosent av elevene i OECD samlet svarer det samme. 2 av 5 norske elever forsøker å hente inn tilleggsm informasjon når det er noe de ikke forstår, eller forsøker å finne ut hvilke begreper de ikke har forstått. Halvparten av elevene sjekker om de har forstått det de har lest.

Den eneste strategien norske elever bruker noe mer enn gjennomsnittet, er at de i noe større grad forsøker å forstå stoffet bedre ved å knytte det til noe de kan fra før. De ligger omtrent på det internasjonale snittet når det gjelder å prøve å huske så mange detaljer som mulig, og når det gjelder å forsøke å finne ut hvordan lærestoffet kan brukes i det virkelige liv.

Elever som forsøker å huske innholdet i tekstene gjennom memorering, forstår tekstene dårligere enn

Figur 8.1 Elevenes svar på hvilke strategi de foretrekker i valget mellom å lære utenat, utdypingsstrategi eller kontrollstrategi. 2012. Prosent.



Kilde: OECD 2012 a og b.



Læringsstrategier

Læringsstrategier kan defineres som atferd og tanker som foregår underveis i læringsaktiviteten, og som påvirker og øker læringsutbyttet. Målet med en læringsstrategi kan for eksempel være å fokusere elevens oppmerksomhet, håndtere stress og prestasjonsangst, og etablere og opprettholde motivasjon. En læringsstrategi kan også påvirke måten en elev tilnærmer seg, strukturerer og integrerer ny kunnskap (Weinstein og Mayer 1983).

Læringsstrategier blir ofte beskrevet som fagovergripende. Samtidig knyttes opplæring av strategier også til fag eller områder i skolen, for eksempel lese-

strategier eller realfagsstrategier. I PISA kategoriseres de ulike strategiene etter om de er kognitive (som elaborering og memorering) eller metakognitive (kontrollstrategier) (Hopfenbeck 2014), men her er det ikke et klart skille (Andreassen 2014, Furnes og Norman 2013). I Utdanningsspeilet vil vi bruke samlebetegnelsen læringsstrategier.

Opplæring i og bruk av læringsstrategier har betydning for elevenes læringsresultater (de Boer 2012, Bråten mfl. 2014, Bråten og Anmarkrud 2011, Andreassen og Bråten 2011).

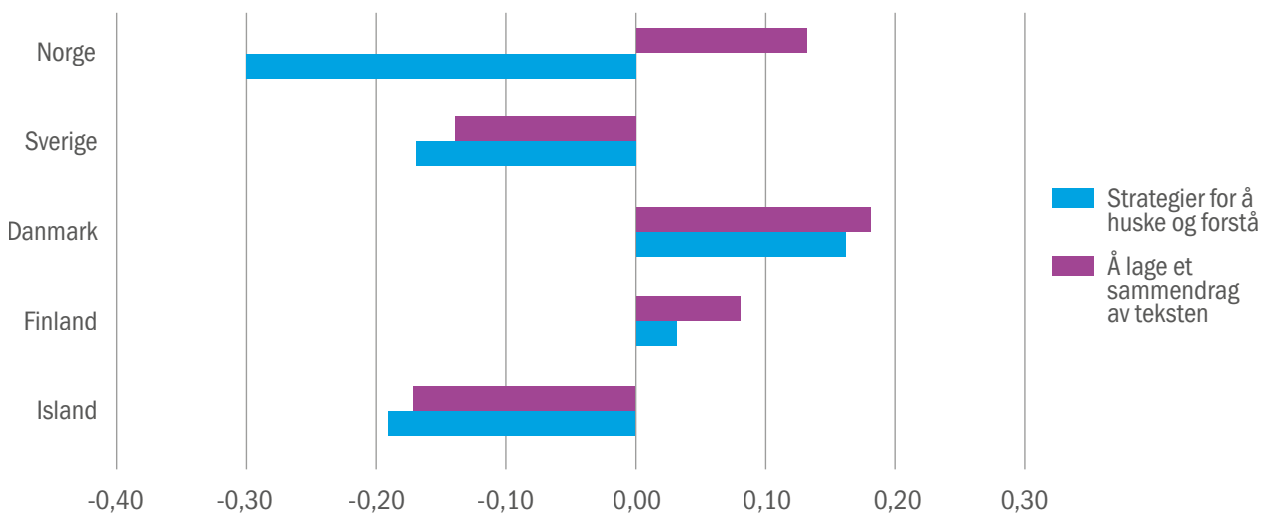
de som ikke gjør det (Bråten og Strømsø 2011). I PISA har også det å lære utenat en negativ sammenheng med leseresultater. For de norske elevene hadde det å lære utenat tilnærmet ingen effekt på leseresultatet, og de brukte også i mindre grad enn gjennomsnittet i OECD strategier som går ut på å lære utenat.

kilder. Elevenes forståelse av tekster henger sammen med deres forkunnskaper, erfaringer med liknende tekster, bevissthet om formålet med å lese tekstene og bruk av strategier. Et interessant funn er at bruk av riktige strategier kan ha like stor betydning for å forstå tekstene som elevenes faglige forkunnskaper (Bråten og Strømsø 2009 og 2011).

Bruk av strategier har stor betydning i sammenstilling av informasjon fra ulike kilder

Flere studier har sett på elevenes forståelse når de skal sette sammen informasjon fra ulike kilder, multiple

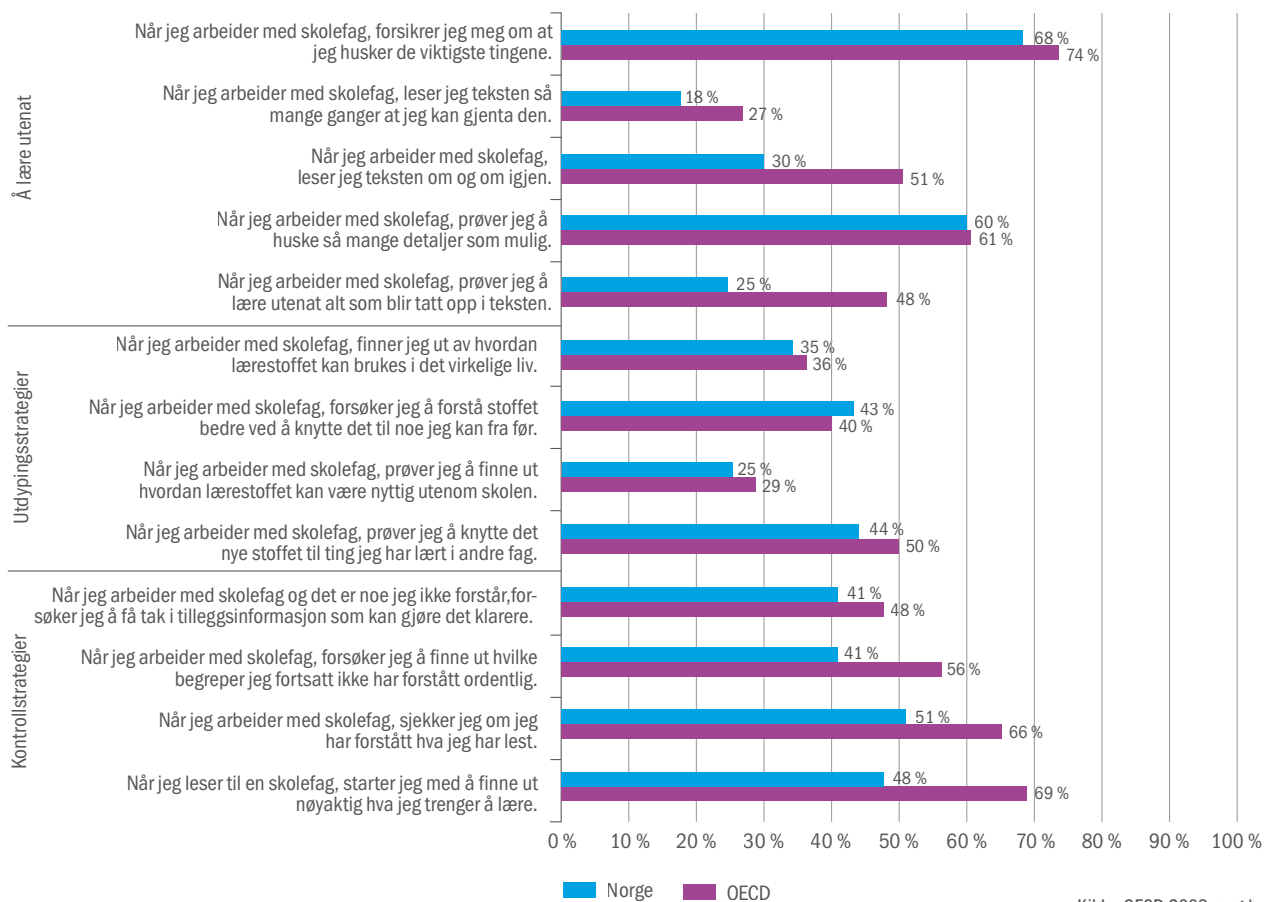
Figur 8.2 Strategier for å huske og forstå og Å lage et sammendrag av teksten. 2009. Konstruktverdi.*



Kilde: OECD 2010.

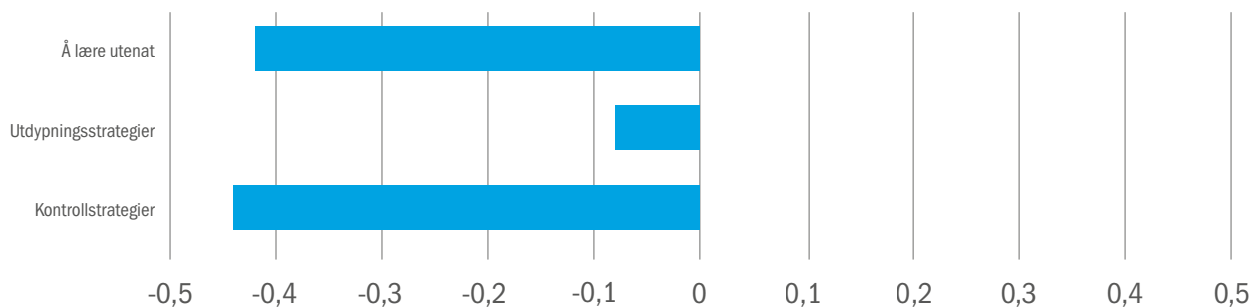
*Standardiserte konstruktverdier der snittet i OECD er 0.

Figur 8.3 Elever som svarer at de ofte eller nesten alltid brukte strategiene som er beskrevet i spørsmålene. 2009. Prosent.



Kilde: OECD 2009 a og b.

Figur 8.4 Kontrollstrategier, Utdypingsstrategier og Å lære utenat. 2009. Konstruktverdi.*



Kilde: OECD 2010.

*Standardiserte konstruktverdier der snittet i OECD er 0.

8.3 Motivasjon og utholdenhet

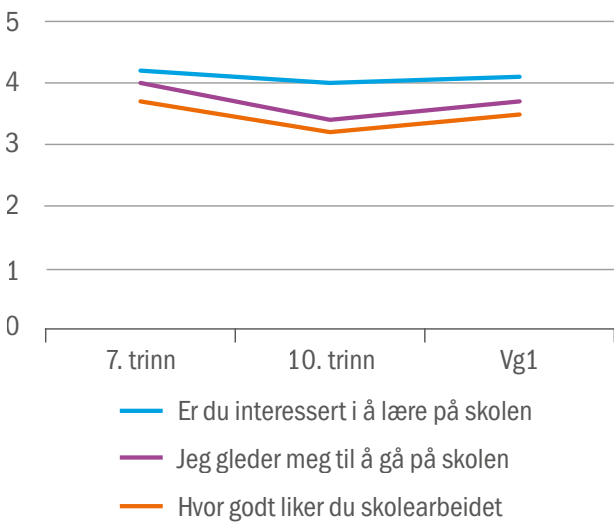
Her vil vi ser nærmere på hva undersøkelser sier om elevenes motivasjon. Denne delen vektlegger særlig elevenes svar på Elevundersøkelsen og deres motivasjon og utholdenhet i matematikk.



Motivasjon i Elevundersøkelsen

Elevundersøkelsen har flere spørsmål om elevenes motivasjon. Undersøkelsen skiller ikke mellom elevenes indre og ytre motivasjon, men har laget et konstrukt som rommer et bredt motivasjonsbegrep (mer om konstrukter i metodeboksen bakerst i kapitlet).

Figur 8.5 Elevers motivasjon. 2015. Skala fra 1-5, der 5 er mest motivert.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (Elevundersøkelsen).

Variasjon mellom kommunene i elevenes motivasjon

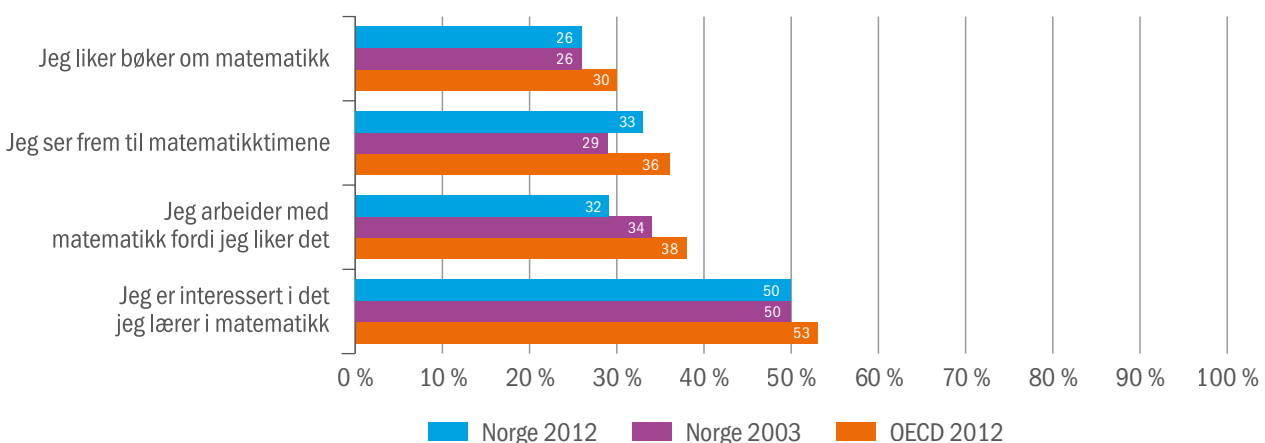
Resultatene fra Elevundersøkelsen viser at elevenes motivasjon endrer seg lite over tid. Elevene er noe mer motiverte på 7. trinn og på Vg1 enn på 10. trinn, se figur 8.5. Det er også større spredning i motivasjonen hos 10.-klassingene, noe som betyr at det både er flere elever som er motiverte, og flere elever som ikke er motiverte enn på de andre trinnene. Relativt sett er det lite variasjon på nasjonalt nivå, men på kommunenivå er det variasjon. Kommunegjennomsnittet på konstruktet motivasjon varierer fra 4,0 hos kommunene med mest motiverte elever til 2,8 hos kommunene med minst motiverte elever.

Jentene er generelt noe mer motiverte enn guttene på alle trinn. Gode skoleprestasjoner har sammenheng med høy motivasjon for alle elevgruppene, med unntak av de høyest presterende elevene (Wendelborg 2016b).

Halvparten av elevene er interessert i det de lærer i matematikk

Omtrent hver tredje elev ser frem til matematikktimene,

Figur 8.6 Elever som er enige eller svært enige i utsagnene som utgjør konstruktet Indre motivasjon. 2003 og 2012. Prosent.



Kilde: Jensen og Nortvedt 2013.



Motivasjon

Motivasjon er den prosessen der målorientert aktivitet igangsettes og vedvarer (Pintrich og Schunk 2002). Å ha interesse for et område eller en oppgave påvirker både hvilke aktiviteter eleven velger, og bidrar til å øke utholdenheten (Skaalvik og Skaalvik 2013).

Motivasjon deles ofte opp i indre og ytre motivasjon, avhengig av hva som er begrunnelsen eller målet med aktiviteten. Indre motivasjon refererer til å gjøre noe fordi det er interessant eller morsomt i seg selv. Elever som er indre motiverte, opplever glede over og interesse for et fag. Ytre motivasjon refererer til å gjøre noe fordi det fører til noe annet. Ytre motivasjon kan for eksempel handle om at elever ser matematikk som et nyttig redskap på veien videre. I en skolesituasjon kan en elev som i utgangspunktet ikke er indre motivert for en oppgave, likevel bli motivert

til å gjennomføre oppgaven fordi resultatet kan være nyttig videre i livet (Ryan og Deci 2000).

Elevenes motivasjon og utholdenhet har betydning for deres læringsutbytte (Sulkunen mfl. 2014, Jensen og Nortvedt 2013, Skolverket 2013, Bråten mfl. 2014, Bråten og Strømsø 2011, Roe 2010). Motivasjon fremmer læring indirekte gjennom innsats, utholdenhet og læringsstrategier (Skaalvik og Skaalvik 2015). Å ha evne til å planlegge og gjennomføre en oppgave som inkluderer å være ansvarlig, utholdende og til å stole på, har stor betydning for om elevene når sine mål, kan samarbeide med andre og kontrollere egne følelser (OECD 2015). Elever som kan regulere følelsene sine, har bedre relasjoner på skolen. Dette øker engasjementet og motivasjonen og påvirker igjen elevenes resultater (Lai 2011).

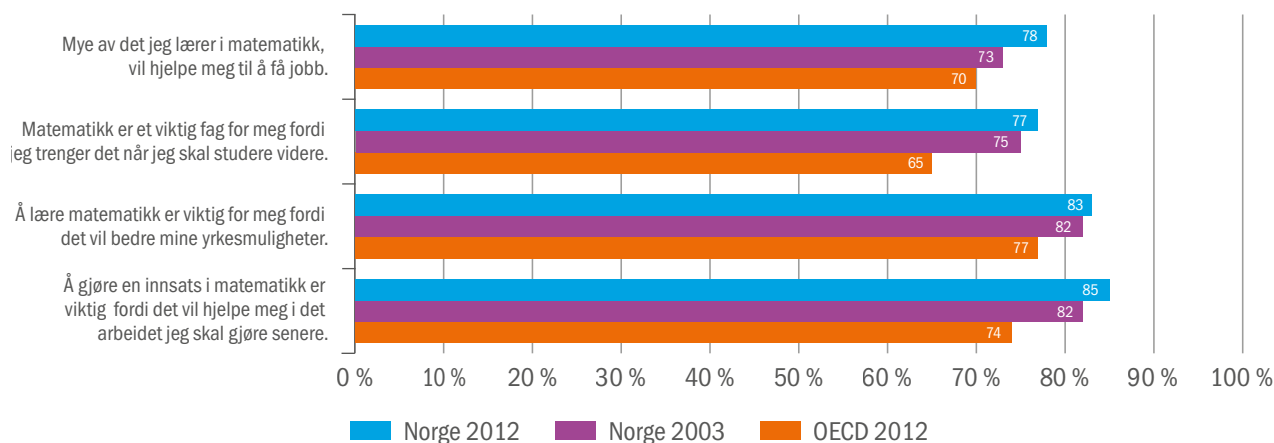
og halvparten er interessert i det de lærer. Norske elever svarer i mindre grad at de liker bøker om matematikk, ser frem til matematikktimene, arbeider med matematikk fordi de liker det, og at de er interessert i det de lærer i matematikk enn gjennomsnittet i OECD. Det er ikke større endringer i norske elevers indre motivasjon over tid (Jensen og Nortvedt 2013). Også de finske elevene har lavere motivasjon enn gjennomsnittet i OECD.

Norske elever jobber med matematikk fordi det er nyttig

Norske elever er gjennomgående noe mer ytre motiverte enn de var i 2003, og de er mer ytre motiverte enn snittet i OECD når det gjelder matematikk, se figur 8.7 og figur 8.8. Omtrent 8 av 10 elever mener det er viktig å lære matematikk fordi det vil være til nytte i senere studier og arbeidsliv.

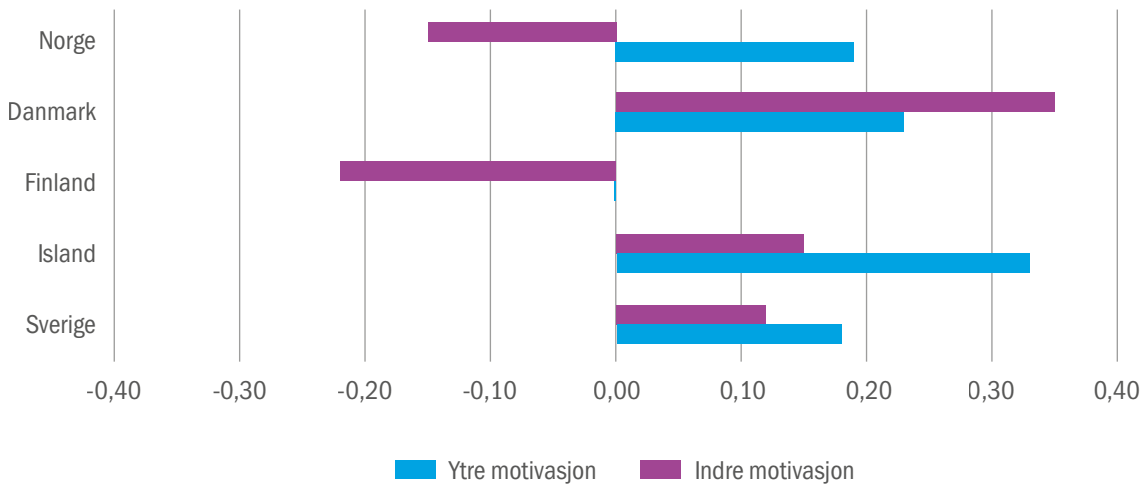
Norske elever er mer ytre motivert enn indre motivert når det gjelder matematikk. Det ser altså ut som de

Figur 8.7 Andel elever i Norge som er enige eller svært enige i utsagnene som utgjør konstruktet Ytre motivasjon (omtalt som Instrumentell motivasjon i den originale kilden). 2003 og 2012. Prosent.



Kilde: Jensen og Nortvedt 2013

Figur 8.8 Indre motivasjon og Ytre motivasjon. 2012. Konstruktverdier.*



Kilde: Jensen og Nortvedt 2013

*Standardiserte konstruktverdier der snittet i OECD er 0.

først og fremst jobber med matematikk fordi det er nyttig, og ikke først og fremst fordi de har lyst, i hvert fall sammenlignet med andre land. Samtidig er det også slik at aspektene ved motivasjon henger sammen. Det er både en tendens til at økt ytre motivasjon kan føre til økt indre motivasjon og opplevelse av tilhørighet, og at indre motivasjon kan knyttes til å se nytteverdien og å ha troen på egne evner i matematikk (OECD 2013).

Norske elever har lavest utholdenhet i matematikk i Norden

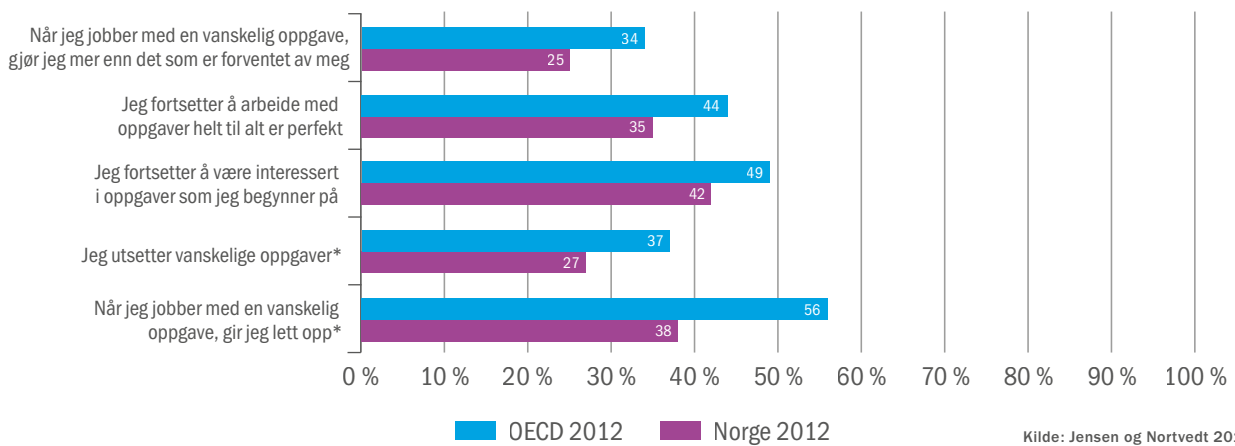
Elevenes utholdenhet har betydning for deres resultater i matematikk. Norske elever har gjennomgående lavere

utholdenhet når det gjelder matematikk enn både gjennomsnittet i OECD og de øvrige nordiske landene. For eksempel svarer nesten 60 prosent av elevene at de kjenner seg igjen hos elever som lett gir opp når de jobber med en vanskelig oppgave. I OECD samlet er det under halvparten som kjenner seg igjen, se figur 8.9 og figur 8.10.

Utsettelsesatferd øker i løpet av ungdomstrinnet

Norske elever utsetter skolearbeidet i større grad utover i utdanningsløpet (Amundsen mfl. 2016). På 10. trinn svarer nesten halvparten av elevene at de ofte utsetter skolearbeidet, selv om de har bestemt seg for å gjøre en

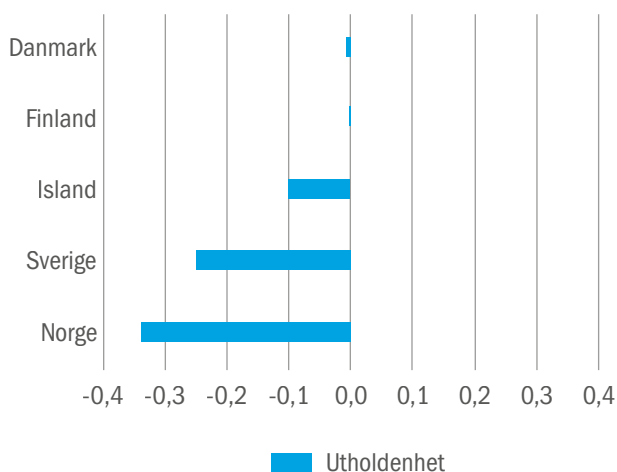
Figur 8.9 Andel elever svarer «veldig lik meg» eller «neste lik meg» på konstruktet Utholdenhet. 2012. Prosent.



Kilde: Jensen og Nortvedt 2013.

For utsagnene som er markert med stjerne (), vises andelen som svarer «ikke særlig lik meg» eller «ikke lik meg i det hele tatt».

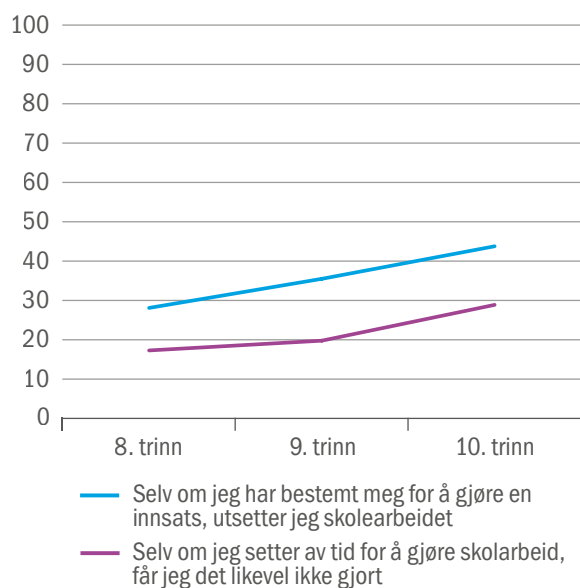
Figur 8.10 Utholdenhet. 2012. Konstruktverdi.*



Kilde: Jensen og Nortvedt 2013.

*Standardiserte konstruktverdier der snittet i OECD er 0.

Figur 8.11 Utsettelsesatferd. 2015. Prosent



Kilde: Amundsen mfl. 2016



Ludvigsen-utvalgets anbefalinger om å kunne lære

«Utvalget mener at elevene i fremtidens skole har behov for å kunne lære og videreutvikle egen kompetanse, både i skolen og på ulike arenaer senere i livet. Utvalget ser elevenes utvikling av metakognisjon og selvregulert læring som vesentlig for videre læring og understreker at disse områdene utvikles i samspill med lærere og medelever. I et kunnskapsbasert samfunns- og arbeidsliv stilles det krav om at den enkelte videreutvikler egen kunnskap og setter seg inn i nye kunnskapsområder gjennom livet. Ved å utvikle metakognisjon og selvregulering lærer elevene å engasjere seg i læringsprosessen på en måte som fremmer dybdelæring. Det kan også bidra til motivasjon for å lære på skolen og på andre arenaer. Å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere eget arbeid kan gi elevene gode arbeidsvaner i skolen og i videre utdanning og arbeidsliv.»

Kilde: Norsk offentlig utredning 2015: 8

innsats. Nesten 30 prosent svarer også at de ikke får gjort skolearbeidet, selv om de setter av tid til det. Det er særlig elever som ikke setter av tid til å gjøre skolearbeid, som utsetter det. Elever som utsetter, er mindre motiverte enn elever som ikke utsetter skolearbeidet, og det er større sammenheng mellom utsettelse og motivasjon enn mellom utsettelse og det å trives på skolen.

8.4 Selvoppfatning og forventning om mestring

Her vil vi se nærmere på norske elever selvoppfatning og deres forventning om mestring i matematikk og IKT.

Mange norske elever opplever at de ikke er flinke i matematikk

Nesten 60 prosent av elevene oppfatter at de er flinke i matematikk, men mindre enn 40 prosent oppfatter at de forstår det aller vanskeligste i matematikktimene. På spørsmål om elevenes selvoppfatning svarte flere elever i 2012 enn i 2003 at de oppfatter at de er flinke og får gode karakterer i matematikk, se figur 8.14. Likevel er de norske elevene de eneste i Norden med lavere selvoppfatning enn gjennomsnittet i OECD, og selvoppfatningen er sterkere relatert til resultater i matematikk i Norge enn i snittet i OECD.

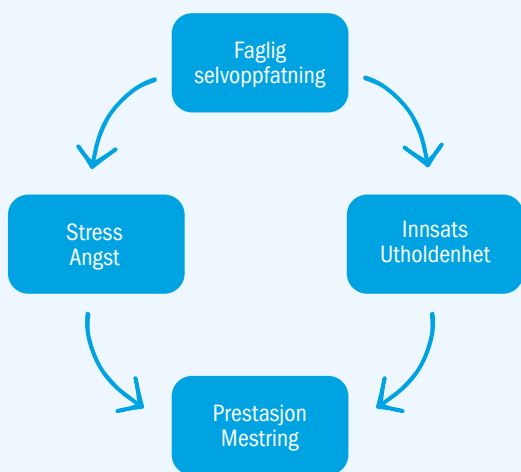


Forventning om mestring og selvpoffatning

Forventning om mestring eller mestringsforventning (*self-efficacy*) blir definert som en persons tro på at en gjennom egne evner kan klare en konkret oppgave. Slik forventning definerer hvordan personer føler, tenker, motiveres og oppfører seg (Bandura 1994, Skaalvik og Skaalvik 2013).

Selvopffatning (*self-concept*) kan defineres som enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv. Den oppfatningen en person har om seg selv, er en viktig forutsetning for personens tanker, følelser, motiver og handlinger. En persons selvopffatning er ofte relativt stabil (Skaalvik og Skaalvik 2013).

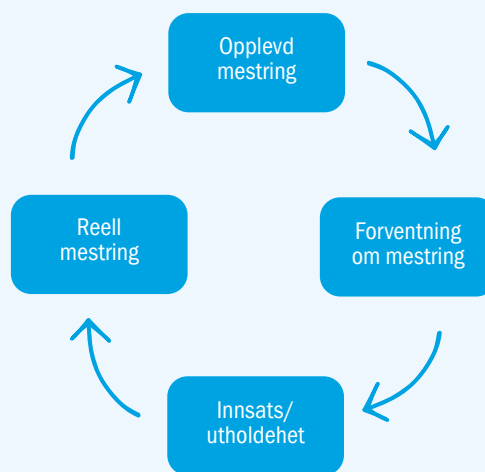
Figur 8.12 Modell for sammenhengen mellom faglig selvopffatning og prestasjoner på skolen.



Kilde: Skaalvik og Skaalvik 2013

Sammenhengen mellom elevenes forventning om mestring og selvpoffatning på den ene siden, og elevenes innsats, motivasjon og utholdenhet på den andre, er godt dokumentert (Sulkunen mfl. 2014, Thronsen og Hatlevik 2015, Skaalvik og Skaalvik 2013 og 2015, Bandura 1997, Pintrich og Schunk 2002). Derfor er det også en klar sammenheng mellom elevenes selvopffatning og forventning om mestring og deres faglige resultater (Skaalvik og Skaalvik 2015).

Figur 8.13 Sammenhengen mellom reell mestring, opplevd mestring, forventning om mestring og motivasjon



Kilde: Skaalvik og Skaalvik 2015

Høy selvopffatning i IKT

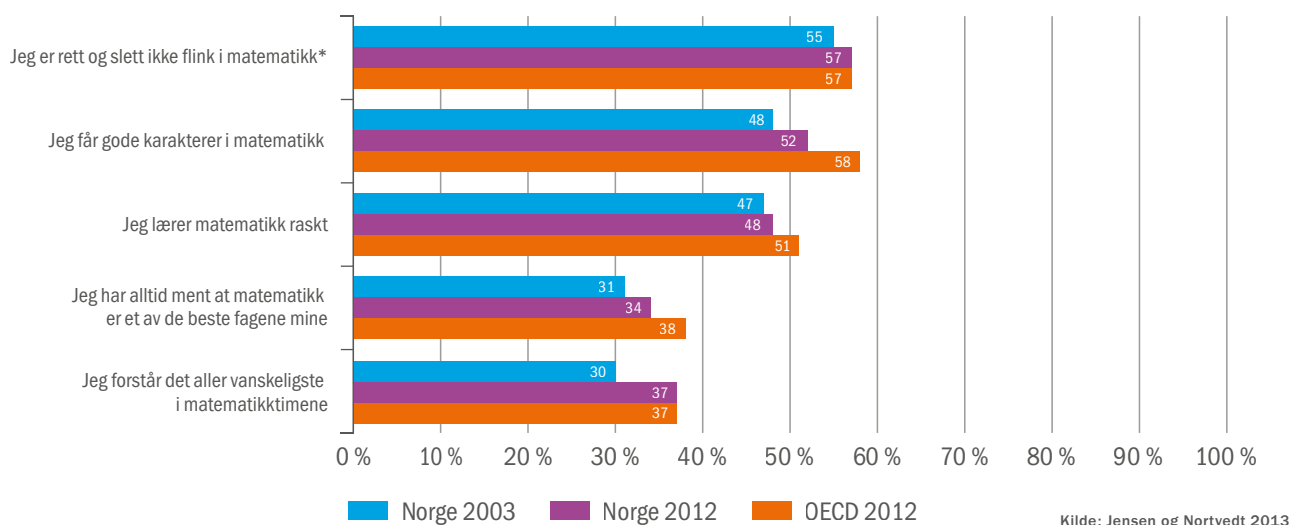
Norske elever har høy selvopffatning i IKT, se figur 8.16. For eksempel svarer over 90 prosent av elevene at de synes det er lett å lære nye programmer på data-maskinen. Det er små forskjeller mellom norske elever og det internasjonale elevsnittet.

Elevenes forventning om mestring henger sammen med deres digitale ferdigheter. De norske elevene har høyere forventning om mestring i grunnleggende og generell IKT-kompetanse, men har lavere forventning om mestring enn det internasjonale snittet når oppgavene blir mer avanserte (Thronsen og Hatlevik 2015). Dette gjenspeiles også i noen grad internasjonalt, men ikke i så stor grad som for de norske elevene.

Mange elever er fornøyde med seg selv

Selvopffatning er ikke det samme som selvbilde eller selverv, men det er en sterk sammenheng mellom selvopffatning og selverv (Skaalvik og Skaalvik 2013). Åtte av ti elever på ungdomstrinnet er fornøyde med hvordan de er og liker seg selv. Det store flertallet av norske ungdommer har altså et positivt selvbilde. Et positivt selvbilde handler i stor grad om venner, og for jenter i betydelig grad også om utseende (NOVA 2015), men det er også funnet sterke sammenhenger mellom følelsen av å greie seg godt på skolen og selverv (Skaalvik og Skaalvik 2013). Elever med lav selvtillit har økt sannsynlighet for å bli arbeidsledige, og de har også større sannsynlighet for en rekke negative helse-

Figur 8.14 Andel elever som svarer «veldig lik meg» eller «nesten lik meg» på konstruktet Selvoppfatning, 2003 og 2012. Prosent.



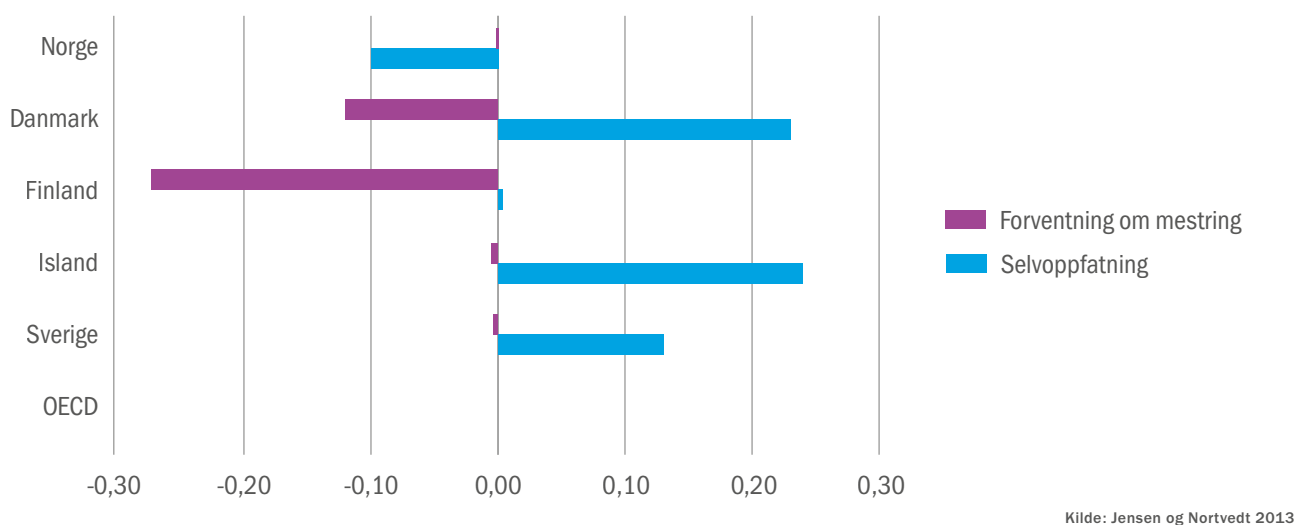
For utsagnet som er markert med stjerne (*), vises andelen som svarer «uenig eller svært uenig».

tilstander som å være deprimerte, ha et høyt alkoholforbruk, spiseforstyrrelser og overvekt senere i livet. Noe mer overraskende har en positiv selvoppfatning en negativ sammenheng med deltakelse i høyere utdanning (OECD 2015).

8.5 Forskjeller mellom elevgrupper

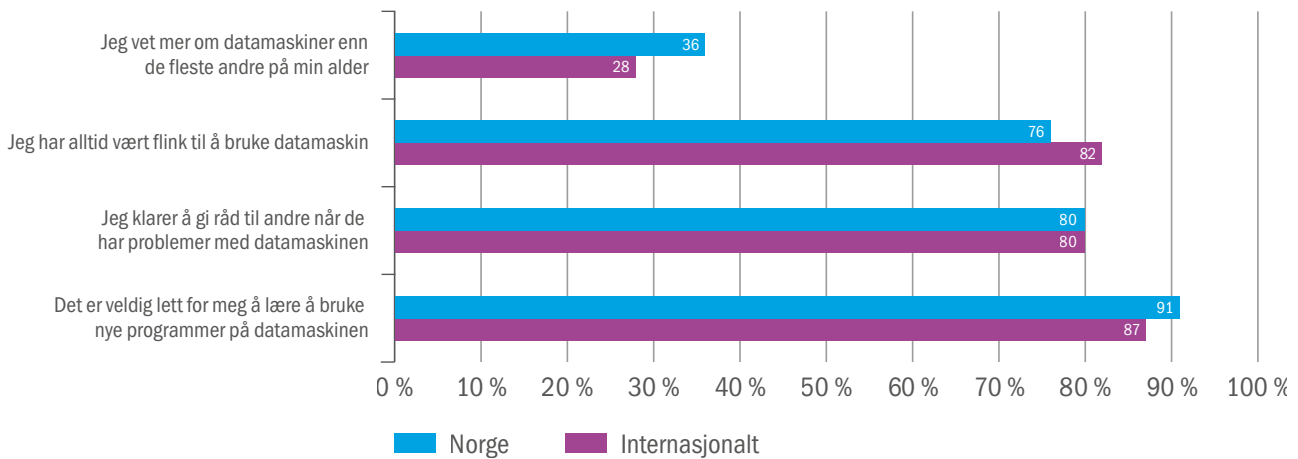
Tidligere i dette kapitlet har vi presentert hovedtrekkene i norske elevers kunnskap om å lære. Videre vil vi presentere ulikheter i elevgruppen når det gjelder bruk av strategier, motivasjon, selvoppfatning og forventning om mestring. Vi ser på forskjeller mellom elevene basert på kjønn, resultater og sosial bakgrunn.

Figur 8.15 Selvoppfatning og Mestringsforventning, 2012. Konstruktverdier.*



*Standardiserte konstruktverdier der snittet i OECD er 0.

Figur 8.16 Elever som svarer at de er «Svært enig» eller «Enig» i utsagn om selvoppfatning (begrepet selv vurdering brukt i kilden). 2013. Prosent.*



Kilde: ICILS 2013 i Throndsen og Hatlevik 2015

*Standardiserte konstruktverdier der snittet i OECD er 0.



Kausalitet

Kausalitet handler om relasjonen mellom en årsak og en virkning/effekt. Kausalitet betinger at årsaken kommer før effekten i tid, at årsaken henger sammen med effekten, og at vi ikke kan finne noen andre plausible, alternative forklaringer for effekten enn årsaken. At noe henger sammen, ofte omtalt som korrelasjon, betyr ikke nødvendigvis at den ene variabelen (årsaken) har en effekt på den andre variabelen (virkningen).

I litteratur om begrepene i dette kapitlet er det ofte snakk om sammenfall og ikke kausalitet. Korrelasjon mellom kompetanse og utbytte innebærer at kompetanser, for eksempel selvregulering, kan være betinget av foreldres utdanningsnivå, deltakelse i arbeidslivet eller andre forhold som vi vet varierer mellom ulike lag av befolkningen, og som vi vet påvirker barns oppvekst og sannsynlighet for å lykkes i utdanning. For at vi skal kunne snakke om et kausalt forhold mellom kompetanse og utbytte, innebærer det at kompetansen, for eksempel selvregulering, kan påvirkes gjennom hensiktsmessige tiltak, og at dette viser seg som varige effekter på elevene som ikke ville

ha vært der uten tiltaket. Når vi stiller spørsmålet om en faktor kan påvirkes, må vi vurdere om de aktuelle studiene dokumenterer korrelasjon eller kausalitet.

Å finne hvordan to variabler henger sammen, og at den ene betinger den andre, er mer komplisert og stiller langt strengere metodiske krav enn å se på om to variabler henger sammen. I dag har vi mye informasjon om at variablene i dette kapitlet henger sammen, men det er behov for mer informasjon om hvordan de henger sammen.

Kilder: Shadish mfl. 2002 og Lødding mfl. 2016.

Jentene bruker i større grad metakognitive strategier i lesing

Norske jenter er bedre enn guttene til å vurdere hvilke strategier de bør ta i bruk når de skal forstå og huske en tekst, og når de skal oppsummere en tekst, se figur 8.17. De vurderer også i større grad strategier som nyttige i sitt læringsarbeid. Alle de nordiske landene har større kjønnsforskjeller i bruk av metakognitive strategier enn gjennomsnittet i OECD, og Finland utmerker seg med å ha størst kjønnsforskjeller. Jentene i Danmark og Finland er spesielt gode til å velge strategier (Hopfenbeck og Roe 2010).

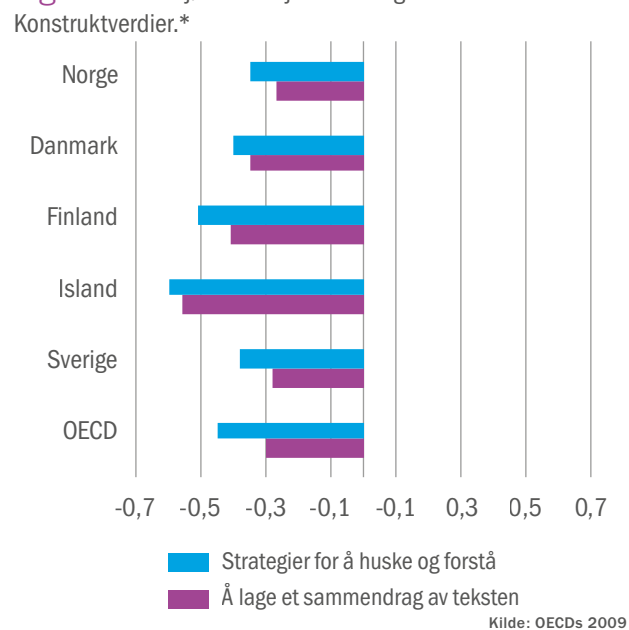
I matematikk bruker guttene og jentene metakognitive strategier omtrent like mye. Guttene tar i noe større grad i bruk utdypingsstrategier, mens jentene tar i noe større grad i bruk strategier for å lære utenat (Echazarra 2016).

Jentene er mer motiverte og har mer positive holdninger enn guttene i lesing

Når det gjelder lesing, er jentene i større grad indre motivert enn guttene, og de har gjennomgående mer positive holdninger enn guttene. Over halvparten av guttene i Norge leser bare hvis de må, og over 60 prosent bare for å få nyttig informasjon. Mindre enn én av tre jenter leser bare hvis de må, mens færre enn 40 prosent av jentene leser bare for å få nyttig informasjon. Elever med positive holdninger har også bedre resultater i lesing, matematikk og naturfag (Roe 2010).

Forskere har funnet at det i større grad er underliggende variabler som engasjement som kan forklare forskjellene i lesing, og ikke kjønn som selvstendig variabel (Sulkunen

Figur 8.17 Kjønnsforskjeller i lesing. 2009.



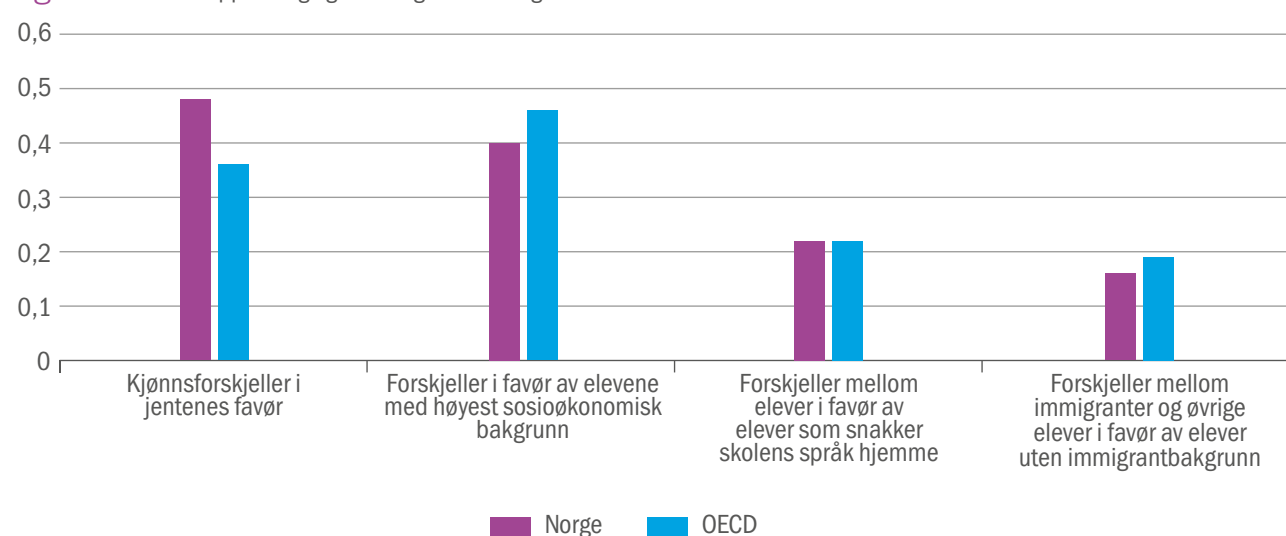
*Standardiserte konstruktverdier der snittet i OECD er 0. Konstruktverdi i guttenes favør.

mfl. 2014). Samtidig gir kjønnsvariabelen større utslag på holdninger til lesing enn sosioøkonomiske forskjeller, se figur 8.18.

Guttene har høyere selvpåfatning i matematikk, naturfag og IKT

Gutter har høyere motivasjon, selvpåfatning og forventning om mestring enn jentene i matematikk, natur-

Figur 8.18 Selvpåfatning og Mestringsforventning. 2012. Konstruktverdier.



Tabell 8.1 Kjønnforskjeller i matematikk. 2012. Konstruktverdier.*

| | Indre motivasjon | Ytre motivasjon | Utholdenhet | Selvoppfatning | Forventning om mestring |
|---------|------------------|-----------------|-------------|----------------|-------------------------|
| Norge | 0,15 | 0,03 | 0,23 | 0,35 | 0,31 |
| Danmark | 0,27 | 0,29 | 0,22 | 0,56 | 0,42 |
| Finland | 0,20 | 0,06 | 0,13 | 0,40 | 0,42 |
| Island | 0,02 | -0,02 | 0,13 | 0,30 | 0,39 |
| Sverige | 0,20 | 0,16 | 0,25 | 0,36 | 0,28 |
| OECD | 0,21 | 0,19 | 0,10 | 0,35 | 0,33 |

Kilde: Jensen og Nortvedt 2013.

*Standardiserte konstruktverdier der snittet i OECD er 0. Konstruktverdi i guttenes favør. Verdier som er signifikant forskjellige fra 0, er uthevet.

fag og IKT, også når de oppnår de samme resultatene (Jensen og Nortvedt 2013, Sulkunen mfl. 2014, Throndsen og Hatlevik 2015, Kjærnsli mfl. 2007). Guttene rapporterer også om bedre utholdenhet i matematikk enn jentene, og forskjellen er større i Norge enn i OECD samlet sett (Jensen og Nortvedt 2013). I matematikk er det riktignok ingen kjønnforskjeller når det gjelder ytre motivasjon, noe som er et særskilt trekk ved norske elever sett i forhold til de fleste OECD-landene.

Norge er et av landene med størst kjønnforskjeller når det gjelder forventning om mestring i IKT, og dette gjelder særlig avanserte oppgaver. Det er verdt å merke seg at guttene har høyere selvoppfatning og forventning om mestring i IKT, i og med at jentene har bedre resultater i digitale ferdigheter (Throndsen og Hatlevik 2015). Guttene har også generelt høyere selvbylde enn jentene (NOVA 2015). Totalt sett gir dette et bilde der man enten kan si at guttene har en tendens til å overvurdere egen faglig dyktighet, eller at jentene har en tendens til å undervurdere egen kompetanse.

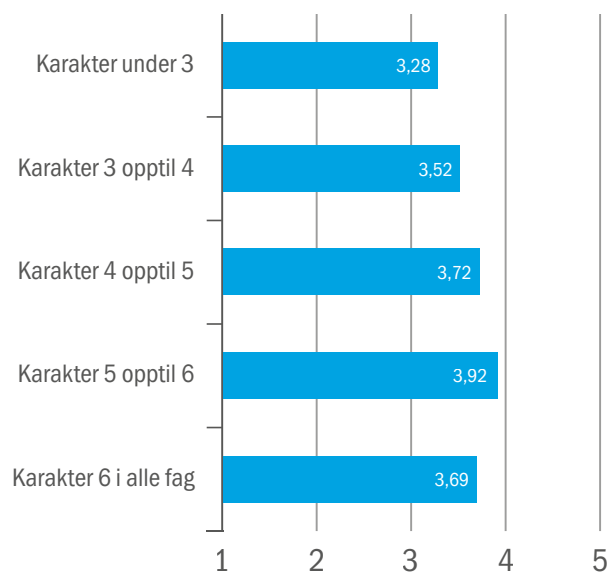
Elever med gode resultater søker i større grad etter informasjon når de ikke forstår

Høytpresterende elever i matematikk, målt som de fem prosentene med best resultater i matematikk, kjennetegnes ved at de har høy selvoppfatning i faget, og at de lærer matematikk på en annen måte enn elever med gjennomsnittlige resultater. Blant annet prøver disse elevene i større grad å finne mer informasjon dersom det er noe de ikke forstår. De prøver også i større grad å forstå nye begreper ved å relatere dem til noe de kan fra før, og de går i mindre grad igjennom eksempler mange ganger for å huske hvordan de løser matematikkoppgaver enn gjennomsnittet (Nyström 2016).

De høyest presterende elevene har lavere motivasjon enn resultatene tilsier

Høytpresterende elever har høyere indre motivasjon, ytre motivasjon, utholdenhet, selvoppfatning og forventning om mestring enn gjennomsnittseleven (Nyström 2016). Samtidig viser Elevundersøkelsen at de høyest presterende elevene, her målt som elever som har karakteren 6 i de fire fagene norsk hovedmål skriftlig, matematikk, samfunnsfag og naturfag, har noe lavere motivasjon enn resultatene skulle tilsa. De

Figur 8.19 Gjennomsnitt for Motivasjon fordelt på karaktergrupper. 2014. Skala fra 1 til 5, hvor fem betyr mest motivert.



Kilde: Wendelborg og Caspersen 2016

høyest presterende elevene følger altså ikke i like stor grad mønsteret når det gjelder sammenhengen mellom motivasjon og resultater, se figur 8.19 (Wendelborg og Caspersen 2016).

Elever med svake resultater har størst utbytte av opplæring i selvregulering

De lavest presterende elevene er mindre interessert i, anstrenger seg mindre og har mindre utholdenhet i matematikk. Sammenlignet med andre land er det store forskjeller mellom de høytpresterende og lavtpresterende elevene i Norge (OECD 2016). De lavtpresterende elevene har i mindre grad enn de øvrige elevene en positiv selvoppfatning i lesning (Sulkunen mfl. 2014). Samme studie finner ikke tilsvarende kjennetegn når det gjelder matematikk, mens andre finner at forskjeller i elevenes selvoppfatninger avhengig av resultater, også for de norske elevene (OECD 2016). Samlet sett peker funnene i retning av at det for elever med svake læringsresultater kan være nyttig å tilrettelegge for utviklingen av selvregulert læring (de Boer 2012, Throndsen 2011).

Bruk av strategier har sammenheng med sosial bakgrunn

Også når det gjelder strategibruk, er det elevene med

høyest sosioøkonomiske bakgrunn som gjør dette best. figur 8.20 viser resultatene av en analyse hvor man beregner leseresultatene til elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn, gitt at de alle hadde vært like flinke til å oppsummere tekster som elevene i øverste sosioøkonomiske kvartil for hele OECD-området. Det er spesielt elevene med lavest sosioøkonomisk bakgrunn som kan tenkes å dra nytte av å bli bedre til å bruke en slik lesestrategi. Beregninger viser at de kunne hatt en forbedring i resultater tilsvarende litt under et halvt skoleår.

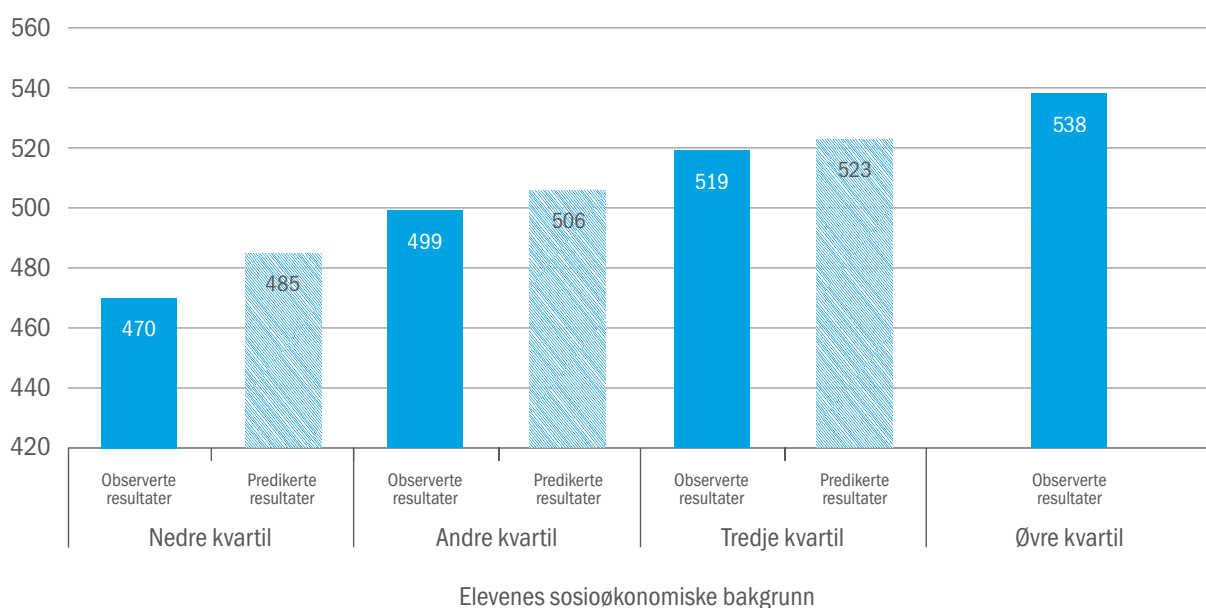
8.6 Opplæring i å lære å lære

Tidligere i kapitlet har vi sett på noe av det vi vet om norske elevers bruk av strategier, motivasjon, utholdenhet, selvoppfatning og deres forventninger om mestring. I denne delen vil vi se nærmere på hva vi vet om opplæring i å lære å lære.

Lite eksplisitt strategiundervisning i norske klasserom

Eksplisitt leseforståelsesundervisning har betydning for elevenes bruk av strategier, og den ser også ut til å påvirke elevenes læringsresultater (Andreassen og

Figur 8.20 Observerte og predikerte leseresultater for elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn (SES), gitt at elevgruppen hadde samme verdi på indeks for å oppsummere tekster som elevene med høyest sosioøkonomisk bakgrunn (øvre kvartil). 2009. Poeng på lesetest.



Kilde: OECD 2010

Bråten 2011). En studie som så på undervisningen i kunst og håndverk, fant at det i all hovedsak er implisitt strategibruk som dominerer strategiundervisningen, og ikke eksplisitt strategiundervisning. Det var stor variasjon mellom lærerne i hvor stor grad de gav opplæring i strategier. De lærerne som gav opplæring i dette, underviste i et smalt utvalg av strategier (Anmarkrud og Bråten 2012). Også annen forskning peker i retning av

at det er et misforhold mellom forskning om strategiundervisning og pedagogisk praksis i klasserommet (Andreassen 2014).

Elevene på 7. trinn opplever i størst grad at de får hjelp til å reflektere over utviklingen i fag

Elevene på 7. trinn opplever i større grad at de får hjelp av lærerne til å tenke igjennom hvordan de utvikler

i

Opplæring som fremmer metakognisjon og selvregulering

Systematisk og eksplisitt opplæring i bruk av læringsstrategier fremmer elevenes utvikling av selvregulering (Hopfenbeck 2011 og 2014, Håkansson og Sundberg 2012, Furnes og Norman 2013, Dignath mfl. 2008). Det er særlig opplæring som gjør elevene i stand til å avgjøre når, hvorfor og hvordan de skal anvende læringsstrategier, planlegge oppgaver, og som fremhever relevansen og betydningen av oppgaven som skal løses, som har betydning for elevenes resultater (de Boer mfl. 2012, Furnes og Norman 2013).

Tilbakemeldinger underveis i læringsprosessen, formativ tilbakemelding, knyttet til læringsmål, konkrete råd om arbeidsprosesser og strategivalg er viktig for elevenes læring (Danielsen 2010, Hopfenbeck 2011 og 2014, Brandmo 2014). Læringsfremmende tilbakemeldinger bidrar til å tette gapet mellom hvor elevene er i læringen sin, og hvor de skal. Slike tilbakemeldinger tar utgangspunkt i målene og kriteriene for oppgavene og i elevenes prestasjon, mestring og forståelse. Videre gir læringsfremmende tilbakemeldinger informasjon som kan utvikle elevenes arbeid og læringsprosess, og som kan føre til refleksjon, innsats og utvikling (Gamlem 2014, Danielsen 2010, Hopfenbeck 2011 og 2014, Brandmo 2014).

Tilbakemeldinger som retter seg mot selvregulering, handler om hvordan eleven kontrollerer, styrer og regulerer egen læringsprosess mot ett eller flere mål. For at elever skal søke etter, og kunne bruke tilbakemeldinger på dette nivået, kreves det at de har bygget opp en lærings- og vurderingskompetanse som består av egenvurdering og ferdigheter til å søke informasjon om eget arbeid (Sadler 2010). Å vurdere eget arbeid

og faglig utvikling kan bidra til at elevene også utvikler egne læringsstrategier og fremmer utvikling av selvregulering.

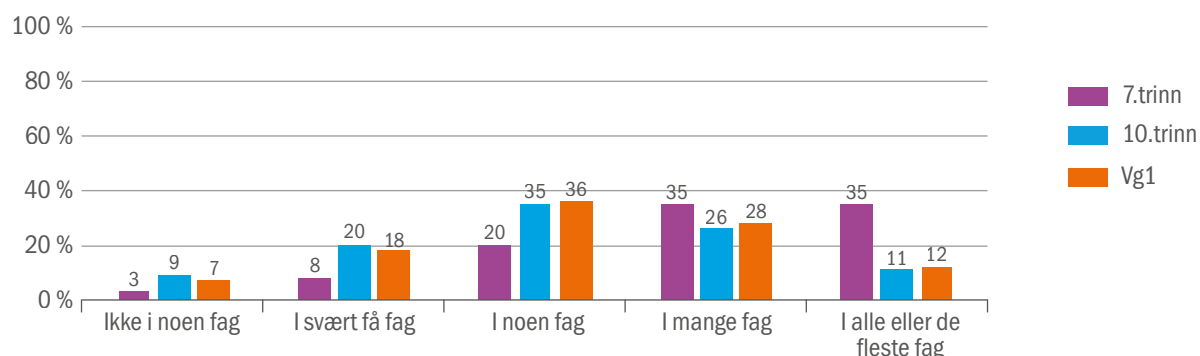
Undervisning hvor elevene kan samarbeide, enten to og to, i grupper eller i dialog med læreren, kan fremme selvregulering og strategikunnskap hos elevene (Hopfenbeck 2011, Dignath mfl. 2008, Brandmo 2014, Furnes og Norman 2013).

Å gi elevene mulighet til å oppleve mestring av eget miljø, å se at de kan forbedre seg og få trening i å regulere egen læringsatferd, fremmer elevenes forventning om mestring. Det samme gjør tilpasset opplæring, realistiske utfordringer og hjelp til å sette seg mål (Deci og Ryan 2000, Skaalvik og Skaalvik 2015).

Læringsmiljøer som tilrettelegger for elevenes autonomi, at de skal oppleve selvstendighet og medbestemmelse, fremmer motivasjon (Ryan og Deci 2000, Skaalvik og Skaalvik 2015). Lærere som tar i bruk varierte undervisningsmetoder, gir i større grad autonomistøttende tilbakemeldinger til elevene enn de som lar arbeidsplaner styre undervisningen (Olaussen 2009).

Læringsmiljøer der elevene opplever tilhørighet gjennom positive sosiale relasjoner, følelsen av å bli respektert og inkludert og opplevelsen av trygghet og tillit, fremmer også elevenes motivasjon (Deci og Ryan 2000, Skaalvik og Skaalvik 2015, Brandmo 2014). Lærere bør også være bevisste på samspillet mellom de sosiale og kognitive aspektene ved selvregulering og læring. Et godt psykososialt miljø er en forutsetning for læring. Mer om dette i kapittel 6. Se også infoboks om Ludvigsen-utvalgets anbefalinger.

Figur 8.21 Elevenes svar på spørsmål om de får hjelp til å tenke gjennom egen utvikling i faget. 2015. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (Elevundersøkelsen).

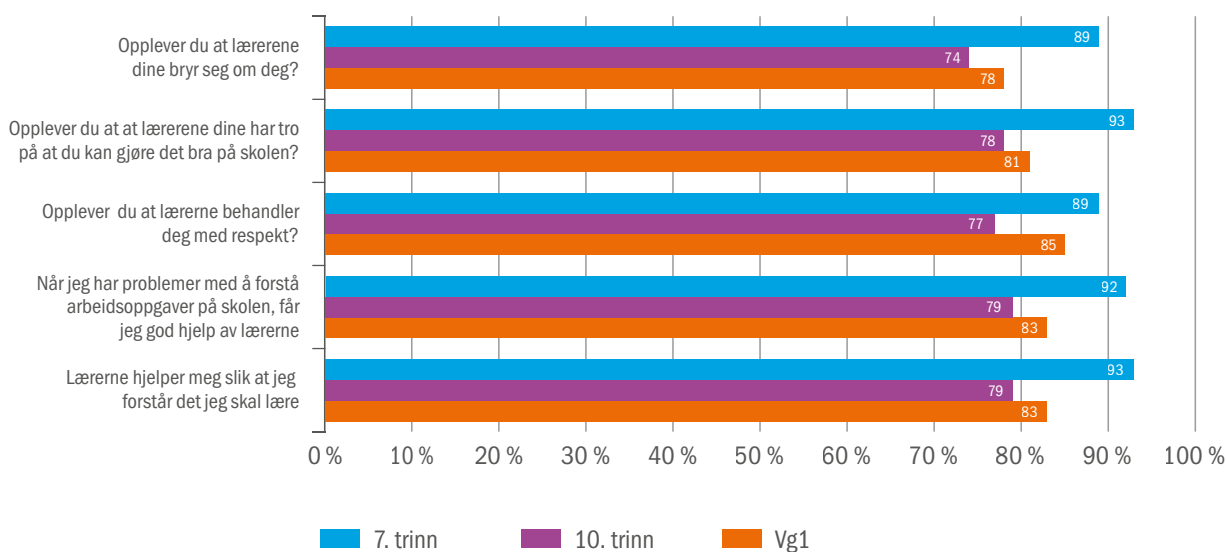
seg i fagene. 70 prosent av elevene på 7. trinn svarer at de opplever at de får hjelp i mange eller alle fag. Tilsvarende tall for 10. trinn er 36 prosent, og for Vg1 er det 40 prosent. 9 prosent av elevene på 10. trinn oppfatter ikke at de får hjelp til å reflektere over egen utvikling i noen fag.

Elevene opplever støtte, men norske lærere gir mindre støtte enn sine nordiske kollegaer

Mange av elevene opplever støtte fra lærerne sine. Elevene oppfatter at de får mest støtte på 7. trinn, der 9 av 10 elever svarer at de får støtte av læreren i mange eller alle fag. Elevene på 10. trinn opplever minst lærerstøtte. Likevel opplever nesten 8 av 10 på ungdomstrinnet at de får god hjelp av lærerne når de har problemer med å forstå arbeidsoppgavene.

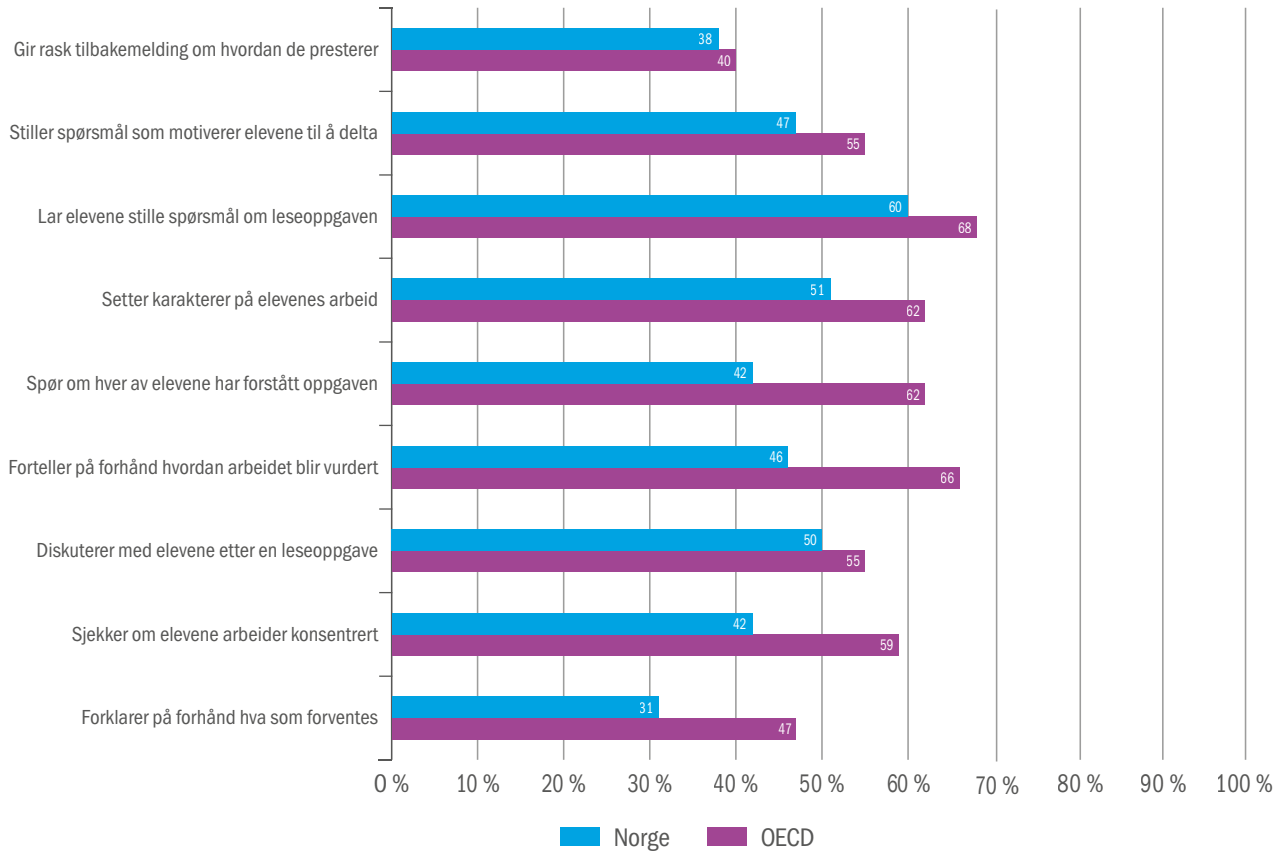
Norske elever oppgir i mindre grad enn øvrige nordiske

Figur 8.22 Elever som svarer at de opplever støtte fra lærerne i alle eller mange fag. 2015. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (Elevundersøkelsen).

Figur 8.23 Støtte til strategisk lesing. Elever som svarer at læreren praktiserer de ulike aktivitetene i alle eller de fleste timene. 2009. Prosent.



Kilde: OECD 2009 a og b.



Opplæring i metakognisjon og selvregulering bør knyttes til fag

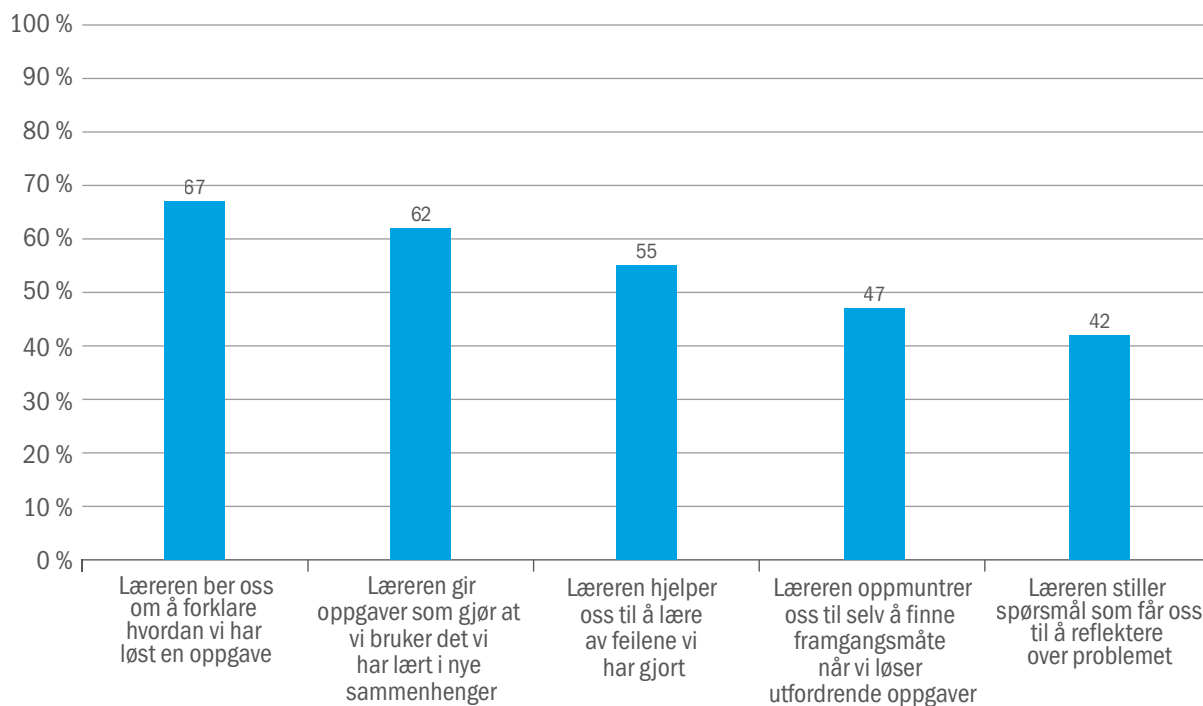
Metakognisjon henger sammen med det å til egne seg kunnskap, og det å tilnærme seg gode strategier kan ikke sees uavhengig av kunnskaps-tilegnelse (Schneider og Stern 2010). For å kunne generalisere bruk av strategier må opplæringen knyttes til opplæring i fag (Farrington 2012). Forskere anbefaler derfor at opplæring i meta-kognisjon og selvregulering bør knyttes til opp-læring i fagene (Hopfenbeck 2011, Throndsen 2011, Zimmerman mfl. 2003, Brandmo 2014).

elever at de får støtte fra lærerne i norsk, se figur 8.23. Under en av tre norske elever oppfatter at de vet hva som forventes av dem på forhånd, og 40 prosent av elevene oppfatter at de ikke kan stille spørsmål om leseoppgaven de har fått. Under halvparten av elevene oppfatter at læreren stiller spørsmål som motiverer dem til å delta.

2 av 3 elever har blitt bedt om å forklare hvordan de løste en matematikkløst

55 prosent av de norske elevene mener de har en matematikklærer som hjelper dem til å lære av sine feil. Under halvparten av elevene mener at læreren oppmuntrer dem til selv å finne fremgangsmåter når de skal løse utfordrende oppgaver, og stiller spørsmål som får dem til å reflektere over problemet. Omkring 2 av 3 elever mener læreren har bedt dem forklare hvordan de har løst oppgaven, og at de får oppgaver som krever at de bruker det de har lært i nye sammenhenger

Figur 8.24 Undervisning i matematikk som stimulerer til strategibruk. 2012. Prosent.



Kilde: Echazarra 2016, OECD 2012b.

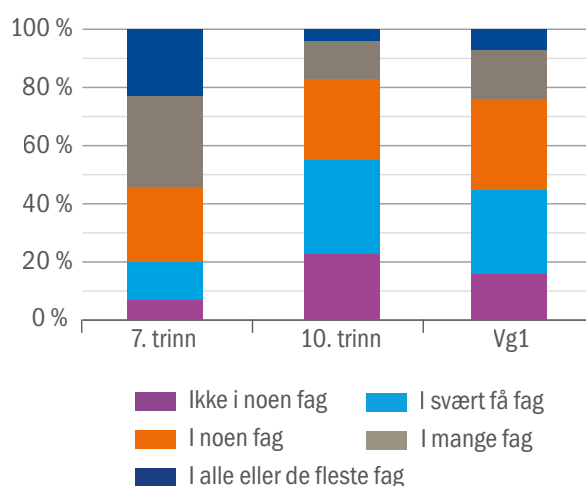
Norske lærere gir i mindre grad enn danske og finske lærere instruksjon som stimulerer til bruk av strategier i matematikk. Svenske matematikklærere underviser enda mindre i dette enn de norske (Echazarra 2016).

Elevaktiv undervisning, men varierende om elevene får delta i vurderingen

Norske lærere bruker i vesentlig større grad enn sine internasjonale kolleger det som i TALIS omtales som elevaktive undervisningsformer. For eksempel oppgir 73 prosent av de norske lærerne at elevene arbeider i mindre grupper for å finne felles løsninger på problemer eller oppgaver. Under halvparten av lærerne svarer dette totalt (Caspersen 2014, OECD 2014).

Elevene på 7. trinn opplever i større grad enn elevene i Vg1 at de får delta i vurderinger på skolen. Elevene på 10. trinn opplever i minst grad at de involveres. Nesten hver fjerde elev på 10. trinn opplever at de ikke får delta i vurderingen av eget arbeid i noen fag. Nesten hver fjerde elev på 7. trinn opplever at de får delta i alle eller mange fag.

Figur 8.25 Elevdeltakelse i vurdering. 2015. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (Elevundersøkelsen).



Undervisvurdering og egenvurdering

Elever, lærlinger og lærekandidater skal delta aktivt i vurderingsarbeidet. Undervisvurdering, herunder egenvurdering, er en forskriftsfestet rett.

§ 3-11 i forskrift til opplæringsloven sier at undervisvurdering skal brukes som et redskap i læreprosessen, som et grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lærekandidaten øker sin faglige kompetanse. Vurderingen skal gi veiledning til elevene om hvordan han eller hun kan utvikle kompetanse i faget. Egenvurdering er en del av undervisvurderingen der formålet er at eleven, lærlingen og lærekandidaten reflekterer over og blir bevisst sin egen læring og kompetanse.

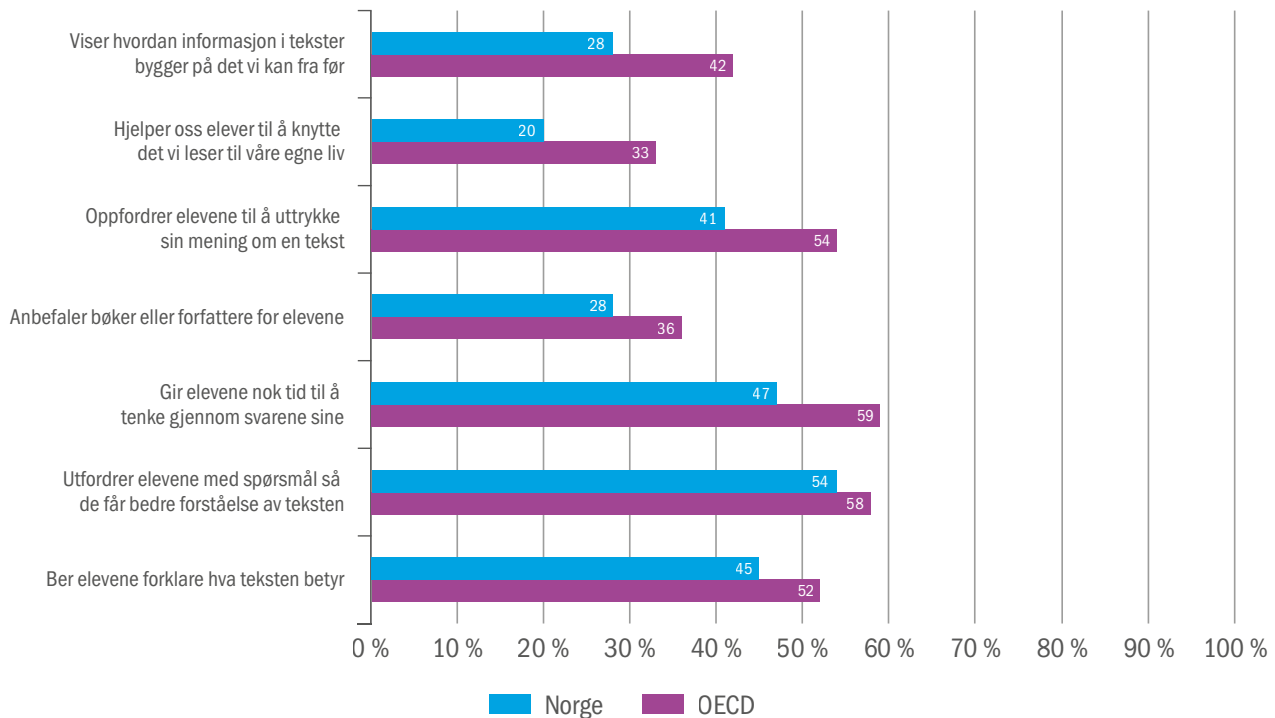
Kilde: Forskrift til opplæringslova. Kunnskapsdepartementet 2006b.

En av fem elever opplever at læreren hjelper dem til å relatere det de leser til deres eget liv

Norske lærere ligger under OECD-gjennomsnittet når det gjelder å stimulere elevenes engasjement i lesing. Hver fjerde elev opplever støtte fra læreren til å knytte innholdet i tekstene de leser, til kunnskap og opplevelser de har fra før, se figur 8.26. Over halvparten av lærerne, 54 prosent, oppgir at de utformer oppgaver som viser hvorfor det nye elevene har lært, er nyttig i hverdagen eller i arbeid (Caspersen mfl. 2014). Det internasjonale snittet er på 68 prosent.

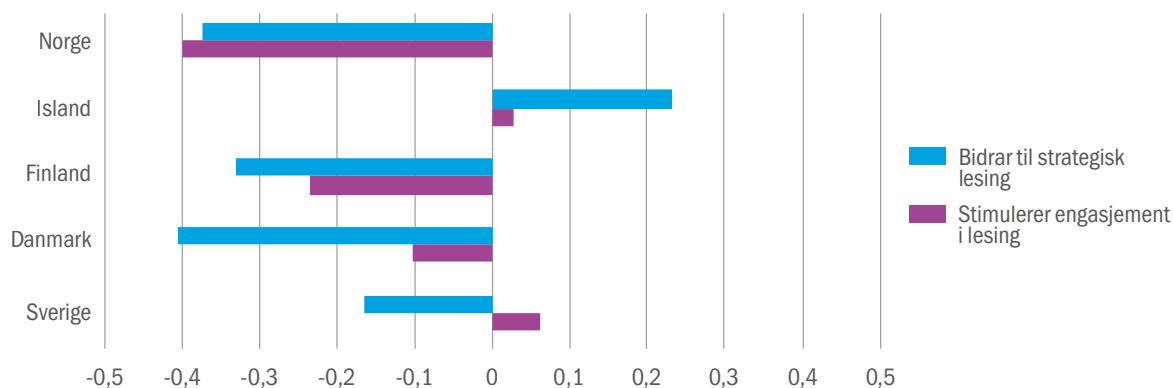
Norske lærere blir vurdert som vesentlig dårligere til å bidra til strategisk lesing enn sine nordiske kollegaer, og det er kun Island som har en lavere verdi når det gjelder å stimulere til engasjement i lesing. Danske lærere er de eneste som vurderes over gjennomsnittet i OECD på begge konstruktene, og de skiller seg særlig ut med høy skår når det gjelder å stimulere til engasjement i lesing. Figur 8.23 og figur 8.26 danner konstruktene som i Hopfenbeck og Roe (2010) omtales som Stimulering av lesekompetanse og Støtte til strategisk lesing.

Figur 8.26 Stimulering av lesekompetanse. Elever som svarer at lærere praktiserer de ulike aktivitetene i alle eller i de fleste timene. 2009. Prosent.



Kilde: PISA 2010. Oversettelse hentet fra Hopfenbeck og Roe

Figur 8.27 Lærers stimulering av engasjement og lærers bidrag til strategisk lesing i de nordiske landene. 2009. Konstruktverdier.*



Kilde: Hopfenbeck og Roe 2010 2010:133

*Standardiserte konstruktverdier der snittet i OECD er 0.

Elevene opplever mestring på skolen

Norske elever opplever i stor grad mestring. I Elevundersøkelsen får elevene spørsmål om de får lekser de greier å gjøre på egen hånd, om de klarer oppgaver de får på skolen på egen hånd, og om de forstår nytt stoff når læreren gjennomgår det. Mer enn tre av fire elever opplever mestring i alle eller mange fag.

Norske lærere praktiserer også i stor grad tilpasset opplæring. 67 prosent av de norske lærerne oppgir at de gir ulike oppgaver til elever som har læringsproblemer, og/eller til elever som lærer raskere enn de andre. Det internasjonale snittet er 44 prosent (Caspersen mfl. 2014).

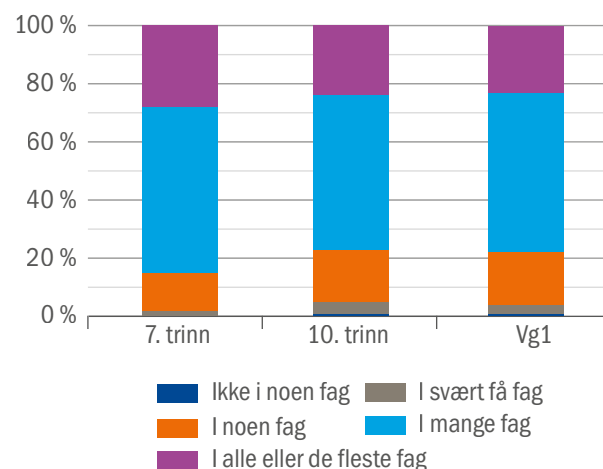
Norske lærere opplever at de mangler kompetanse i strategiundervisning

Lærere opplever at de mangler kompetanse til å fremme metakognisjon og selvregulering hos elevene. På spørsmål om de har behov for mer kompetanse om læringsformer som utvikler elevenes tverrfaglige kompetanse, for eksempel problemløsning og lære å lære, svarte over halvparten av lærerne at de hadde behov for kompetanseutvikling på dette området. Behovet var størst på barnetrinnet, hvor 62 prosent oppga at de hadde behov for mer kompetanse (Caspersen mfl. 2014). En annen undersøkelse peker på lærernes manglende kompetanse i hvordan de skulle gi opplæring i strategier knyttet til leseforståelse (Anmarkrud og Bråten 2012).

Flere studier viser til positiv effekt på elevenes

læringsresultater som en følge av at lærerne får opplæring i elevenes bruk av strategier, men peker også på utfordringer når det gjelder implementering, se for eksempel Andersen og Bråten 2011.

Figur 8.28 Elevenes svar på spørsmål om de opplever mestring. 2015. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (Elevundersøkelsen).



Å måle kompliserte begreper

Dette kapitlet presenterer ulike mål knyttet til elevenes læring av metakognisjon og selvregulering. Men hva betyr det egentlig når det står at norske elever har en konstruktverdi for indre motivasjon på -0,15, eller at kjønnsforskjellene når det gjelder selvopfatning, er på 0,35 i guttenes favør? Og hva har det å si at de norske elevene ligger over eller under gjennomsnittet i OECD?

Konstrukter

For å få gode mål på det vi ønsker å vite, trenger vi å stille flere spørsmål for å belyse de ulike sidene av begrepet. Spørsmålene danner grunnlaget for det som kalles et konstrukt, som vil si et mål på det aktuelle begrepet. Figur 8.9 viser for eksempel ulike spørsmål som utgjør konstruktet «Utholdenhet», og figur 8.10 viser verdien konstruktet har i de nordiske landene.

Standardisering av konstrukter

I statistikk er det vanlig å gjøre om svarene man får i undersøkelser, til standardiserte verdier, og det gjør man for eksempel i resultatene fra PISA som det refereres til i dette kapitlet. I stedet for å se på hvor mange prosent av elevene som oppgir et gitt svar (råskåren), så regner vi om konstruktverdien slik at den heller sier noe om hvor langt unna de norske elevene er gjennomsnittet. Dette måles i standardavviksenhet.

Gjennomsnitt i OECD

I flere av konstruktene som beskrives i dette kapitlet, er gjennomsnittet i OECD gitt verdien 0. Verdier over null betyr at elevgruppen ligger høyere på variabelen enn gjennomsnittet. Tilsvarende betyr en negativ verdi at elevgruppen ligger under gjennomsnittet. Slike verdier sier lite om hvor gode eller dårlige elevene faktisk er, men de gir altså et mål med en standardisert enhet som gjør det mulig å sammenlikne eksempelvis gruppeforskjeller på tvers av ulike begreper, og på tvers av ulike studier, et mål på hvor store forskjeller det er mellom gruppene.

Signifikans

At en verdi er signifikant, betyr at resultatet med overveiende sannsynlighet ikke er tilfeldig. Når det står at verdier for konstruktet Utholdenhet og effekt av matematikkskår er signifikant forskjellige fra 0, betyr det at vi med relativt stor sikkerhet kan regne med at forskjellen mellom norske elevers utholdenhet og gjennomsnittet i OECD er reell. Vi har altså et statistisk belegg for å slutte at funnet ikke skyldes tilfeldigheter knyttet til utvalget av elever eller målefeil. At forskjellene er signifikante, betyr derimot ikke nødvendigvis at det er store forskjeller. For å vurdere hvor store forskjellene er mellom gruppene, bruker vi andre mål som ser på effektstørrelsen.

Kilde: Kjærnsli og Olsen 2013



Referanser

Referanser

| Forfatter/utgivelse | År | Tittel | Utgiver/utgivelsessted |
|---|------|--|--|
| Aamodt, Per Olof, Cecilie Carlsten, Joackim Caspersen, Jens B. Grøgaard og Trude Røsdal | 2016 | Kompetanseutvikling blant yrkesfaglærere: En undersøkelse basert på OECD Teaching and Learning international Survey (TALIS). [Rapport 6/2016] | Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) |
| Amundsen, Marie-Lisbeth, Per E. Garmannslund og Randi Faugstad | 2016 | Utsettelsesatferd hos elever i ungdomstrinnet. [URL: http://www.fpkf.no/wp-content/uploads/2016/04/Utsettelsesatferd.pdf] | Psykologi i kommunen |
| Andersen, Bror Just | 2016 | Informasjon om psykisk helse – et sentralt tiltak for å fremme elevers sosiale og emosjonell kompetanse. I: Edvin Bru, Ella Idsøe og Klara Øverland (red). Psykisk helse i skolen. | Universitetsforlaget, Oslo |
| Andersen, Rolf og Silje Andresen | 2016 | Motivasjon, frafall og formidling av elever til læreplass i utdanningsprogrammet for restaurant- og matfag. | Forskningsstiftelsen FAFO, Oslo |
| Andreassen, Rune | 2014 | Læringsstrategier I: Janicke H. Stray og Line Wittek (red.). Pedagogikk – en grunnbok. | Cappelen Damm, Oslo |
| Andreassen, Rune og Ivar Bråten | 2011 | Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. [doi:10.1016/j.learninstruc.2010.08.003] | Learning and Instruction 21 |
| Anmarkrud, Øistein og Ivar Bråten | 2012 | Naturally-Occurring Comprehension. Strategies Instruction in 9th-Grade Language Arts Classrooms. [URL: http://eric.ed.gov/?id=EJ984587] | Scandinavian Journal of Educational Research |
| Bakken, Anders | 2003 | Minoritetsspråkling 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 | 2014 | Ulike perspektiver på skoleresultatene til barn og unge med innvandringsbakgrunn. | NOVA – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo |
| Bakken, Anders | 2010 | Prestasjonsforskjeller i kunnskapsløftes første år – kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning. [Rapport 9/2010] | Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) |
| Bakken, Anders | 2014 | Sosial ulikhet i skoleresultater – en oppsummering av NOVAs forskning, notat 30.april 2014. | Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) |
| Bakken, Anders | 2009 | Ulikhet på tvers. Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler? [Rapport 8/2009] | NOVA – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo |

| Forfatter/utgivelse | År | Tittel | Utgiver/utgivelsessted |
|--|------|--|--|
| Bandura, Albert | 1997 | Self-Efficacy: The Exercise of Control. | Freeman, New York |
| Bandura, Albert | 1994 | Self-efficacy. I: Vilayanur S. Ramachaudran (red.), Encyclopedia of human behavior. | Academic Press, San Diego |
| Bergsli, Heidi | 2013 | Helse og frafall i videregående opplæring. Underlagsrapport til Sosial ulikhet i helse: En norsk kunnskapsoversikt. | Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo |
| Bjerrum - Nielsen, Harriet | 2009 | Skoletid. | Universitetsforlaget, Oslo |
| Boekaerts, Monique | 2010 | The crucial role of motivation and emotion in classroom learning. I: Hanna Dumont, David Istance og Francisco Benavides (red.) The Nature of Learning. Using research to inspire practice. | Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Paris |
| Boer, Hester de, Anouk S. Donker-Bergstra og Canny D. N. M. Kostons | 2012 | Effective Strategies for Self-regulated Learning: A Meta- Analysis. Gronings. | Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Rijks-universiteit Groningen |
| Borg, Elin, Hanne Christensen, Knut Fossetøl Øyvind og Pålshaugen | 2015 | Hva lærere ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen. [Rapport 6/2015] | Arbeidsforskningsinstituttet, Oslo |
| Bratterud, Åse, Ellen Beate H. Sandseter og Monica Seland | 2012 | Barns trivsel og foreldres medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver. Rapport 21/2012. | NTNU Samfunnsforskning AS |
| Brandmo, Christian | 2014 | Metakognisjon og selvregulert læring. I: Janicke H. Stray og Line Wittek (red.), Pedagogikk – en grunnbok. | Cappelen Damm AS, Oslo |
| Bru, Edvin, Ella Idsøe og Klara Øverland | 2016 | Introduksjons Psykisk helse i skolen. I: Edvin Bru, Ella Idsøe og Klara Øverland (red): Psykisk helse i skolen. | Universitetsforlaget, Oslo |
| Bråten, Beret, Ingrid Marie Hovdenak, Hedda Haakestad og Silje Sønsterudbråten | 2015 | Har barn det bra i store barnehager? [Rapport 48/2015] | Forskningsstiftelsen FAFO, Oslo |
| Bråten, Ivar og Strømsø, Helge Ivar | 2009 | Multiple tekster – til innsikt og besvær. [URL: https://www.idunn.no/npt/2009/05/art04] | Norsk pedagogisk tidsskrift |
| Bråten, Ivar og Strømsø, Helge Ivar | 2011 | Measuring strategic processing when students read multiple texts. [DOI: 10.1007/s11409-011-9075-7] | Metacognition and Learning |
| Bråten, Ivar og Øistein Anmarkrud | 2011 | Does naturally occurring comprehension strategies instruction make a difference when students read expository text? [DOI: 10.1111/j.1467-9817.2011.01489.x] | Journal of Research in Reading |
| Bråten, Ivar, Øistein Anmarkrud, Christian Brandmo og Helge I. Strømsø | 2014 | Developing and testing a model of direct and indirect relationships between individual differences, processing, and multiple-text comprehension. [doi:10.1016/j.learninstruc.2013.11.002] | Learning and Instruction |

| Forfatter/utgivelse | År | Tittel | Utgever/utgivelsessted |
|--|------|--|--|
| Bråten, Mona og Anna Hagen Tønder | 2015 | Kompetanse og kvalitet i arbeid med barn og unge. Arbeidsgiveres vurdering av barne- og ungdomsarbeiderfaget. [Rapport 51/2015] | Forskningsstiftelsen FAFO, Oslo |
| Joakim Caspersen, Hilde Michelsen og Christian Wendelborg | 2015 | Læringsundersøkelsen 2014. Analyser av variasjoner og sammenhenger. | NTNU Samfunnsforskning Mangfold og inkludering |
| Caspersen, Joacim, Marianne Gaarvik og Christian Wendelborg | 2014 | Kompetanse og praksis blant norske lærere. Resultater fra TALIS-undersøkelsen i 2013. [Rapport 41/2014] | Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) |
| Danielsen, Anne Grete | 2010 | Lærerens møte med elever og selvregulert læring på ungdomstrinnet. [URL: https://bora.hib.no/nb/item/382] | Norsk pedagogisk tidsskrift |
| De Corte, Eric | 2010 | Historical developments in the understanding of learning. I: Hanna Dumont, David Istance og Francisco Benavides (red.) The Nature of Learning. Using research to inspire practice. | Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Paris |
| Desforges, Charles | 2003 | The impact of Parental Involvement, Parental support and family education on Public Achievement and Adjustment. | Harvard Graduate School of Education, London |
| DIFI | 2015 | Innbyggerundersøkelsen 2015. Hva mener brukerne? [Rapport 6/2015] | Direktoratet for forvaltning og IKT (DIFI), Oslo |
| Dignath, Charlotte, Gerhard Büttner og Hans-Peter Langfeldt | 2008 | How can primary school students learning self-regulated learning strategies most effectively? : A meta-analysis of self-regulation training programs. [doi:10.1016/j.edurev.2008.02.003] | Educational Research Review |
| Dinsmore, Daniel L, Patricia A. Alexander og Sandra M. Loughlin | 2008 | Focusing the Conceptual Lens on Metacognition, Self-regulation, and Self-regulated Learning. [DOI 10.1007/s10648-008-9083-6] | Springer Science and Business Media, Published Online |
| Drugli, Mai Britt | 2012 | Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevens læring og trivsel. | Cappelen Damm, Oslo |
| Dumont, Hanna og David Istance | 2010 | Analyzing and designing learning environments for the 21st century. I: Hanna Dumont, David Istance og Francisco Benavides (red.) The Nature of Learning. Using research to inspire practice. | Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Paris |
| Echazarra, Alfonso, Daniel Salinas, Ildelfonso Méndez, Venessa Denis og Giannina Rech. | 2016 | How teachers teach and students learn: Successful strategies for school. OECD Education Working Papers, No 130. | OECD Publishing, Paris. |
| Elevundersøkelsen | 2015 | Upubliserte data. | Utdanningsdirektoratet |

| Forfatter/utgivelse | År | Tittel | Utgiver/utgivelsessted |
|--|------|--|--|
| Eriksen, Ingunn Marie og Selma Therese Lyng | 2015 | Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker. [Rapport 14/2015] | Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) |
| 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 (SØF), 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 2/2010] | Senter for økonomisk forskning AS (SØF), Trondheim |
| Falch, Torberg, Simon Bensnes og Bjarne Strøm | 2016 | Skolekvalitet i videregående opplæring. Utarbeidelse av skolebidragsindikatorer og mål på skolekvalitet. [Rapport 01/2016] | Senter for økonomisk forskning AS (SØF), Trondheim |
| Farrington, Camille A., Melissa Roderick, Elaine Allensworth, Jenny Nagaoka, Tasha Seneca Keyes, David W. Johnson og Nicole O. Beechum | 2012 | Teaching Adolescents To Become Learners. The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance: A Critical Literature Review. | University of Chicago Consortium on Chicago School Research, Chicago |
| Flavell, John H. | 1979 | Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. [URL: https://www.scribd.com/doc/45848755/Flavell-1979-Meta-cognition-and-Cognitive-Monitoring] | American Psychologist |
| Foreldreutvalget for grunnskolen | 2012 | Vennskap fremmes av samarbeid mellom hjem og skole. I: Jorunn Sandsmark. (red.) Voksne skaper vennskap. Arbeid med inkluderende miljøer i skolen. | KS, kommuneforlaget, Oslo |
| Forskningsrådet | 2014 | Lærende Regioner i Norge. Forskningsfunn. | Norges forskningsråd, Oslo |
| Furnes, Bjarte R. og Elisabeth Norman | 2013 | Læringsstrategier og metakognisjon. I: Rune J. Krumsvik og Roger Säljö (red.) Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi. | Fagbokforlaget, Oslo |
| Gamlem, Siv Therese M. | 2014 | Tilbakemelding som støtte for læring på ungdomssteget. Doktorgradsavhandling. | Universitetet i Stavanger, Stavanger |
| Gjerustad, Cay og Waagene Erica | 2015 | Spørsmål til Skole- Norge våren 2015. Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere. [Rapport 19/2015] | Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) |
| Gulbrandsen, Lars og Erik Eliassen | 2013 | Kvalitet i barnehager. [Rapport 1/2013] | NOVA - Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo |

| Forfatter/utgivelse | År | Tittel | Utgiver/utgivelsessted |
|---|------|--|--|
| Gulbrandsen, Lars | 2007 | Barnehageplass – fra unntak til regel. I Raabe, M. (red.): Utdanning 2007 – muligheter, mål og mestring. Statistiske analyser 90. | Statistisk Sentralbyrå (SSB), Oslo |
| Gulbrandsen, Lars og Erik Eliassen | 2013 | Kvalitet i barnehager. [Rapport 1/2013] | NOVA – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo |
| Gullslett, Monika Hesook Kim og Marit Borg | 2014 | Service users' experience of the impact of mental health crisis on social identity and social relations. [URL: http://psykologisk.no/sp/2014/08/e2/] | Scandinavian Psychologist |
| Gunnes, Trude og Pål Knudsen | 2015 | Tilbud og etterspørsel for ulike typer lærere mot 2040: Framskrivinger basert på LÆRERMOD. [Rapport 2015/41] | Statistisk Sentralbyrå (SSB), Oslo |
| Gustafson, Jan Erik, Allodi Westling, Elin Åkerman, Erickson, C. Eriksson, L. Fischein, S. Granlund, M., Gustafsson, P. Ljungdahl, S. Ogden, T og Persson, R.S. | 2010 | School, learning and mental health: A systematic review. | Hälsoutskottet, Kungliga Vetenskapsakademien, Stockholm |
| Haakestad, Hedda, Mona Bråten, Ragnhild Steen Jensen og Jørgen Svalund | 2015 | Tidsbruk i barnehager. Rapportering, organisering og ledelse. [Rapport 43/2015] | Forskningsstiftelsen FAFO, Oslo |
| Hansen, Harriet | 2013 | Jeg kan ikke se det. Lærerpraksis og mobbe-forståelser. I: Jette Kofoed og Dorthe Marie Søndergaard. (red.) Mobning gentænkt. | Hans Reitzels forlag, København |
| Hattie, John | 2009 | Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. | Rotledge, London |
| Haugsbakken, Halvdan og Trond Buland | 2009 | Evaluering av prosjekt leksehjelp. Sluttrapport. | SNITEF, Trondheim |
| Haugset, Anne Sigrid, Randi Dyblie Nilsen og Margrete Haugum | 2015 | Spørsmål til Barnehage-Norge 2015. [Rapport 19/2015] | Trøndelag forskning og utvikling, Steinkjer |
| Havik, Trude, Edvin Bru og Sigrun Ertesvåg | 2015 | Assesing relations for school non-attendance. [DOI: 10.1080/00313831.2014.904424] | Scandinavian Journal of Education Research |
| Hellevik, Per og Carolina Øverlien | 2013 | Digital mobbing blant barn og ungdom i Norge – En kunnskapsoversikt. | Nasjonalt kunnskaps-senter om vold og traumatisk stress (NKVTS), Oslo |
| Helsedirektoratet | 2015 | Miljø og helse i barnehagen. Veileder til forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler. Veileder IS-2072. | Helsedirektoratet, Oslo |

| Forfatter/utgivelse | År | Tittel | Utgiver/utgivelsessted |
|---|------|--|------------------------------------|
| Helsedirektoratet | 2016 | Kartlegging av miljøstatus i landets barnehager i 2015. Rapport med resultater og forslag til oppfølging. [Rapport IS-2447] | Helsedirektoratet, Oslo |
| Holsen, Ingrid | 2009 | Depressive symptomer i ungdomstiden I: Knut Inge Klepp og Leif Edvard Aarø (red.): Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid. | Gyldendal Akademisk, Oslo |
| Hopfenbeck, Therese N. | 2011 | Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring? [URL: https://www.idunn.no/npt/2011/05/art06] | Norsk Pedagogisk Tidsskrift |
| Hopfenbeck, Therese N. | 2014 | Strategier for læring. Om selvregulering, vurdering og god undervisning. | Universitetsforlaget, Oslo |
| Hopfenbeck, Therese og Astrid Roe | 2010 | Lese- og læringsstrategier. I: Marit Kjærnsli og Astrid Roe (red.). På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009. | Universitetsforlaget, Oslo |
| Hysing, Mari, Allison G. Harvey, Steven J. Linton, Kristin G. Askeland og Børge Sivertsen | 2016 | Sleep and academic performance in later adolescence: results from a large population-based study. [DOI: 10.1111/jsr.12373] | Journal of Sleep Research |
| Hægeland, Torbjørn, Lars J. Kirkebøen og Marte Rønning | 2014 | Elevers skolerresultater. En kortfattet kunnskapsoversikt på utvalgte områder, med utgangspunkt i analyser fra Statistisk sentralbyrå og samarbeidspartnere. | Statistisk sentralbyrå (SSB), Oslo |
| Hægeland, Torbjørn, Lars J. Kirkebøen, Bernt Bratsberg og Oddbjørn Raalum | 2011 | Value added-indikatorer. Et nyttig verktøy i kvalitetsvurdering av skoler? | Statistisk sentralbyrå (SSB), Oslo |
| Hægeland, Torbjørn, Lars J. Kirkebøen, Oddbjørn Raalum og Kjell G. Salvanes | 2013 | Hvorfor gjør barn av høyt utdannede det bedre på skolen? i Utdanning 2013 – fra barnehage til doktorgrad, Statistiske analyser. | Statistisk sentralbyrå (SSB), Oslo |
| Håkansson, Jan og Daniel Sundberg | 2012 | Utmärkt undervisning: Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning. | Natur och kultur, Stockholm |
| Jensen, Fredrik og Guri Nortvedt | 2013 | Holdninger til matematikk. I: Marit Kjærnsli og Rolf Vegar Olsen (red.) Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012. | Universitetsforlaget, Oslo |
| Kjærnsli, Marit og Rolf Vegar Olsen | 2013 | Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012. | Universitetsforlaget, Oslo |
| Kjærnsli, Marit, Svein Lie, Rolf Vegar Olsen og Astrid Roe | 2007 | Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006. | Universitetsforlaget, Oslo |

| Forfatter/utgivelse | År | Tittel | Utgiver/utgivelsessted |
|--|-------|--|--|
| Kofoed, Jette og Dorthe Marie Søndergaard | 2009 | Mobning. Sociale prosesser på afveje. | Hans Reitzels forlag, København |
| Kofoed, Jette og Dorthe Marie Søndergaard | 2013 | Mobning. Gjentekt. | Hans Reitzels forlag, København |
| KOSTRA foreløpige tall | 2016 | Foreløpige tall fra Kommune-Stat-Rapportering, Statistisk sentralbyrå. Endelige tall foreligger 15. juni 2016. | Statistisk sentralbyrå (SSB) Oslo – Kongsvinger |
| Kunnskapsdepartementet | 2006a | Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. | Kunnskapsdepartementet, Oslo |
| Kunnskapsdepartementet | 2005 | Lov av 17. juni 2005 om barnehager (barnehageloven). | Kunnskapsdepartementet, Oslo |
| Kunnskapsdepartementet | 2006b | Forskrift til opplæringslova. | Kunnskapsdepartementet, Oslo |
| Kvello, Øyvind | 2012 | Vennskap som beskyttelses- og risikofaktor. | Voksne skaper vennskap, Utdanningsdirektoratet, Oslo |
| Lai, Emily R | 2011 | Metacognition: A Literature Review. Research Report. | Pearson Education Inc., New Jersey |
| Lillejord, Sølvi, Kristin Børte, Kristoffer Halvorsrud, Erik Ruud og Tor Freyr | 2015 | Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk kunnskapsoversikt. | Kunnskapssenter for utdanning, Oslo |
| Lunder, Trond Erik, Brynjulf Eika og Lars Håkonsen | 2016 | Kostnader i barnehager 2014. [Rapport 379/2016] | Telemarkforskning, Bø i Telemark |
| Lødding, Berit og Nils Vibe | 2010 | Hvis noen forteller om mobbing. [Rapport 4/2010] | Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) |
| Lødding, Berit, Eifred Markussen og Sabine Wollscheid | 2016 | Kvalitet, innhold og relevans i de studieforbereende utdanningsprogrammene. Sluttrapport. [Rapport 1/2016] | Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) |
| 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] | NOVA – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo |
| Markussen, Eifred og Silje Kristin Gløppen | 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] | NOVA – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo |

| Forfatter/utgivelse | År | Tittel | Utgiver/utgivelsessted |
|---|------|---|--|
| Matematikksenteret | 2016 | Vurdering av eksamen i matematikk. [URL:Elevers skoleresultater. En kortfattet kunnskapsoversikt på utvalgte områder, med utgangspunkt i analyser fra Statistisk sentralbyrå og samarbeidspartnere] | Matematikksenteret, publisert på nett |
| Mazano, Robert J. | 2009 | Classroom management that works – research based strategies for every teacher. | Pearson Education Inc., New Jersey |
| Michelet, Simon | 2011 | Elevene i mellom. Elevkultur og deltakelse i læringsprosesser på småskole- og ungdomstrinn. Doktorgradsavhandling. | Universitetet i Oslo, Oslo |
| Navarro, Raul, Santiago Yubero og Elisa Larrañaga | 2015 | Cyberbullying Across the Globe. Gender, Family and Mental Health. | Springer, New York |
| Nordahl, Thomas | 2003 | Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. [Rapport 13/2003] | NOVA - Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo |
| Nordahl, Thomas | 2007 | Hjem og skole, hvordan skape et bedre samarbeid? | Universitetsforlaget, Oslo |
| Nordahl, Thomas | 2010 | Eleven som aktør – fokus på elevens læring og utvikling i skolen. | Universitetsforlaget, Oslo |
| Nordenbo, Sven Erik | 2008 | Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet. | Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, København |
| NOU 2014:7 | 2014 | Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag. | Kunnskapsdepartementet, Oslo |
| NOU 2015: 8 | 2015 | Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser. | Kunnskapsdepartementet, Oslo |
| NOVA | 2014 | Ungdata. Nasjonale resultater 2014. [Rapport 10/2014] | NOVA – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo |
| NOVA | 2015 | Ungdata. Nasjonale resultater 2015. [Rapport 7/2015] | NOVA – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo |

| Forfatter/utgivelse | År | Tittel | Utgiver/utgivelsessted |
|---------------------|-------|---|---|
| Nyström, Peter | 2016 | Characteristics of high-performing students in mathematics I: Marianne Nordengen og Hallvard Thorsen (red). Northern Lights on PISA and TALIS. | Nordic council of Ministers, Nordic Council of Ministers Secretariat, København |
| OECD | 2015 | Education at a Glance 2015 – OECD Indicators. | Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Paris |
| OECD | 2014 | Education at a Glance 2014 – OECD Indicators. | Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Paris |
| OECD | 2009a | The PISA International Database. [URL: http://pisa2009.acer.edu.au/] | Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Paris |
| OECD | 2009b | Elevspørreskjema International student assesment 2009 [URL: http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/sporreskjemaer/dokumenter/elevsporreskjema_2009_bm.pdf . Lesedato: 31.03.2016] | Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Paris |
| OECD | 2010 | PISA 2009 Results: Learning to Learn. Student Engagement, Strategies and Practices. [doi: 10.1787/9789264083943-en] | Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Paris |
| OECD | 2013 | PISA 2012 Results. Student performance in Mathematics, Reading, Science. Volume I. | Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Paris |
| OECD | 2014 | New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education, TALIS. | Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Paris |
| OECD | 2015 | Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. OECD Skills Studies. | Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Paris |
| OECD | 2016 | Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed. | Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Paris |
| Ogden, Terje | 2012 | Klasseledelse – teori, praksis, forskning. | Gyldendal Akademisk, Oslo |

| Forfatter/utgivelse | År | Tittel | Utgiver/utgivelsessted |
|--|------|--|--|
| Ogden, Terje og Kristine Amlund Hagen | 2013 | Adolescents metal health: Prevention and intervention. | Routledge, New York |
| Olaussen, Bodil S | 2009 | Arbeidsplaner i skolen – En kontekst for utvikling av selv-regulert læring? Refleksjoner etter en studie på småskoletrinnet. [URL: https://www.idunn.no/npt/2009/03/art04] | Norsk Pedagogisk Tidsskrift |
| Opheim, Vibeke, Cay Gjerustad og Jørgen Sjaastad | 2013 | Jakten på kvalitetsindikatorene: Sluttrapport fra prosjektet "Ressursbruk og læringsresultater i grunnopplæringen". | Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) |
| Oslo kommune Kommunerevisjonen | 2015 | Særskilt språkopplæring i grunnskolen. [Rapport 3/2015] | Kommunerevisjonen, Oslo |
| Oudmayer, Kristin | 2014 | Du er viktigere enn du tror. | Humanist forlag, Oslo |
| Pintrich, Paul R. og Dale H. Schunk | 2002 | Motivation in Education. Theory, Research, and Applications. 2nd Edition. | Pearson Education Inc., New Jersey |
| Prop. 1 S | 2015 | Proposisjon til Stortinget (forslag til stortingsvedtak). For budsjettåret 2016. | Kunnskapsdepartementet, Oslo |
| Pålshaugen, Øyvind og Elin Borg | 2015 | Elevenes psykiske helse i fremtidens skole. Hva lærere kan bidra med gjennom undervisningen. | Bedre skole |
| Rambøll | 2016 | Evaluering av særskilt språkopplæring og innførings-tilbud. | Rambøll, Oslo |
| Reegård, Kaja og Jon Rogstad | 2016 | De frafalne. Om frafall i videregående opplæring – hvem er de, hva vil de, og hva kan gjøres? | Gyldendal Akademisk, Oslo |
| Roe, Astrid | 2010 | Elevenes engasjement i lesing. I: Marit Kjærnsli og Astrid Roe (red.). På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009. | Universitetsforlaget, Oslo |
| Rogstad, Jon | 2016 | Hvorfor skal jeg ta utdanning når jeg uansett ender med å kjøre taxi. I: Reegård, Kaja og Jon Rogstad (red.) De frafalne. Om frafall i videregående opplæring – hvem er de, hva vil de, og hva kan gjøres? | Gyldendal Akademisk, Oslo |
| Ryan, Richard M. og Edward L. Deci | 2000 | Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. [doi:10.1006/ceps.1999.1020] | Contemporary Educational Psychology |
| Sabol, Terri og Robert Pianta | 2012 | Recent trends in research on teacher-child relationships. [doi:10.1080/14616734.2012.672262] | Attachment & Human Development |
| Sadler, Royce | 2010 | Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. [URL: http://ctl.srv.ualberta.ca/sites/default/files/files/Symposium_LTML_Royce%20Sadler_Beyond%20feedback-%20Developing%20student%20capability%20in%20complex%20appraisal.pdf] | Assessment & Evaluation in Higher Education |

| Forfatter/utgivelse | År | Tittel | Utgever/utgivelsessted |
|--|-------|---|--|
| Sandseter, Ellen Beate H. og Monica Seland | 2015 | Barns trivsel i Oslobarnehagen 2015. | Dronning Mauds Minnes Høyskole, Trondheim |
| Schneider, Michael og Elsbeth Stern | 2010 | The cognitive perspective on learning: ten cornerstone findings. I: Hanna Dumont, David Istance og Francisco Benavides (red.) The Nature of Learning. Using research to inspire practice. | Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Paris |
| Schunk, Dale H | 2008 | Metacognition, Self- Regulation, and Self-Regulated Learning: Research Recommendations. [URL: https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Metacognition_2008.pdf] | Educational Psychology Review |
| Seeberg, Louse, Aina Winsvold og Sissel Sverdrup | 2013 | Skoleresultater og utdanningssituasjon for barn i barnevernet. [Notat 4/2013] | NOVA – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo |
| Shadish, William R., Thomas D. Cook og Donald T. Campbell | 2002 | Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference. | Houghton Miffling Company, Boston – New York |
| Sivertsen, Håkon, Margrete Haugum, Anne Sigrid Haugset, Espen Carlsson, Randi Dyblie Nilsen og Gunnar Nossun | 2015 | Spørsmål til Barnehage-Norge 2014. [Rapport 1/2014] | Trøndelag forskning og utvikling, Steinkjer |
| Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik | 2013 | Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring. 2. utgave. | Universitetsforlaget, Oslo |
| Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik | 2015 | Motivasjon for læring. Teori praksis. | Universitetsforlaget, Oslo |
| Skolverket | 2016a | Barngruppers storlek i förskolan. En kartläggning av aktuell pedagogisk, utvecklingspsykologisk och socialpsykologisk forskning. [Rapport 433/2016] | Skolverket, Stockholm |
| Skolverket | 2016b | Jämförelsetal om förskola, skola och vuxenutbildning. [URL: http://www.jmftal.artisan.se] | Skolverket, Stockholm |
| Skolverket | 2013 | Betydelsen av icke-kognitiva förmågor. Forskning m.m. om individuella faktorer bakom framgång. | Skolverket, Stockholm |
| Sletten, Mira Aaboen | 2015 | Psykiske plager blant ungdom. Sosiale forskjeller og historiene om de flinke pikene. [URL: http://www.ungdata.no/asset/8507/1/8507_1.pdf] | Barn i Norge |
| Sletten, Mira Aaboen og Christer Hyggen | 2013 | Ungdom, frafall og marginalisering. | Norges forskningsråd, Oslo |
| Slonje, Robert Peter K. Smith og Ann Frisèn | 2013 | The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. [doi:10.1016/j.chb.2012.05.024] | Computers in human behavior |

| Forfatter/utgivelse | År | Tittel | Utgiver/utgivelsessted |
|---|------|--|--|
| Smith, Peter K., Jess Madhdavi, Manuel Carvalho, Sonja Fisher, Shanette Russel, og Neil Tippett | 2008 | Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. [doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x.] | Journal of child psychology and psychiatry |
| SSB | 2015 | Barnevern 2014. [URL:https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/statistikker/barneverng/aar/2015-07-09]. Lesedato 21.april 2016 | Statistisk sentralbyrå (SSB), Oslo |
| SSB | 2014 | Nasjonale prøver 2014. [URL: http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/nasjprov/aar/2015-02-05] | Statistisk sentralbyrå (SSB), publisert på nett |
| SSB | 2015 | Nasjonale prøver 2014. [URL: http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/nasjprov/aar/2015-02-05] | Statistisk sentralbyrå (SSB), publisert på nett |
| SSB | 2015 | Nasjonale prøver 2014. [URL: http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/nasjprov/aar/2015-02-05] | Statistisk sentralbyrå (SSB), publisert på nett |
| SSB | 2014 | Befolkningsframskrivinger 2014-2100. [URL: https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/folkfram/aar/2014-06-17] | Statistisk sentralbyrå (SSB), publisert på nett |
| Staksrud, Elisabeth | 2013 | Digital mobbing: Hvem, hvordan, hvorfor – og hva kan voksne gjøre? | Kommuneforlaget, Oslo |
| Strøm, Ida F., Siri Thoresen, Tore Wentzel-Larsen og Grete Dyb | 2013 | Violence, bullying and academic achievement: A study of 15 year old adolescents and their environment. [doi:10.1016/j.chiabu.2012.10.010] | Child abuse and neglect |
| 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) |
| Sulkunen, Sari, Kari Nissinen og Pekka Kupari | 2014 | Characteristics of low and top performers in reading and mathematics. Exploratory analysis of 4th grade PIRLS and TIMSS data in the Nordic countries. I: Anne Berit Kavli og Hallvard Thorsen (red) Northern Lights on TIMSS and PIRLS 2011. | Nordisk ministerråd, København |
| TBU (Det Tekniske beregningsutvalg) | 2016 | Den økonomiske situasjonen i kommunesektoren. Rapport fra Det tekniske beregningsutvalg for kommunal og fylkeskommunal økonomi. Februar 2016. | Kommunal- og moderniseringsdepartementet, Oslo |
| Thronsdén, Inger | 2011 | Self-regulated learning of basic arithmetic skills: A longitudinal study. [DOI: 10.1348/2044-8279.002008] | British Journal of Educational Psychology |
| Thronsdén, Inger og Ove E. Hatlevik | 2015 | Elevenes selvoppfatning og holdning til IKT. I Ove E. Hatlevik og Inger Thronsdén (red.) Læring av IKT. Elevenes digitale ferdigheter og bruk av IKT i ICILS 2013. | Universitetsforlaget, Oslo |

| Forfatter/utgivelse | År | Tittel | Utgiver/utgivelsessted |
|--|-------|--|---|
| Tøssebro, Jan og Helge Lundebø | 2002 | Å vokse opp med funksjonshemming: de første årene. | Gyldendal Akademisk, Oslo |
| Utlendingsdirektoratet (UDI) | 2015 | Tall levert til Utdanningsdirektoratet fra Utlendingsdirektoratet (UDI). | Utlendingsdirektoratet (UDI), Oslo |
| Vaaland, Grete S. | 2011 | God start – utvikling av klassen som sosialt system. I: Unni Vere Midtassel, Edvin Bru, Sigrun Ertesvåg og Erling Roland (red.) Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø. | Universitetsforlaget, Oslo |
| Vaaland, Grete S. og Erling Roland | 2012 | Pupil aggressiveness and perceptual orientation towards weakness in a teacher who is new to the class. [DOI:10.1016/j.chiabu.2012.10.010doi:10.1016/j.chiabu.2012.10.010] | Teacher and teacher education |
| Vatne, Bente og Liv Gjems | 2014 | Barnehagelæreres arbeid med barns språklæring. [doi:https://www.idunn.no/file/pdf/66364174/barnehagelaereres_arbeid_medbarns_spraaklaering_.pdf] | Norsk Pedagogisk Tidsskrift |
| von Simson, Kristine | 2016 | Frafall i yrkesfag blant jenter og gutter: arbeidsmarkedets betydning, i Reegård, Kaja og Jon Rogstad (red): De frafalne. Om frafall i videregående opplæring – hvem er de, hva vil de, og hva kan gjøres? | Gyldendal Akademisk, Oslo |
| Wang, Ming - Tee og Jacquelynne Eccles | 2012 | Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. [DOI: 10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x] | Child development |
| Weinstein, Claire og Richard E. Mayer | 1983 | The Teaching og Learning Strategies. | Innovation Abstracts |
| Wendelborg, Christian | 2016a | Mobbing, krenkelses og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2015/16. | NTNU Samfunnsforskning Mangfold og inkludering, Trondheim |
| Wendelborg, Christian | 2016b | Analysen av indekser på skoleporten 2015. Analyser på fylkes- og nasjonalt nivå for 7. trinn, 10. trinn og Vg1. | NTNU Samfunnsforskning Mangfold og inkludering, Trondheim |
| Wendelborg, Christian og Joakim Caspersen | 2016 | Høyt presterende elevers vurdering av læringsmiljøet. Analyser av Elevundersøkelsen 2013 og 2014. | NTNU Samfunnsforskning Mangfold og inkludering, Trondheim |
| Wendelborg, Christian, Joakim Caspersen, Anna M. Kittelsaa, Stina Svendsen, Anne Sigrid Haugset, Trond Kongsvik og Rune Borgan Reiling | 2015 | Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder. | NTNU Samfunnsforskning Mangfold og inkludering, Trondheim |
| Wendelborg, Christian, Melina Røe og Roger Andre Federici | 2014 | Elevundersøkelsen 2013: Analyse av Elevundersøkelsen 2013. | NTNU Samfunnsforskning Mangfold og inkludering, Trondheim |

| Forfatter/utgivelse | År | Tittel | Utgiver/utgivelsessted |
|--|------|---|---|
| Winne, Philip H. og Nancy E. Perry | 2000 | Measuring self-regulated learning. I: Monique Boekaerts, Paul r. Pintrich og Moshe Zeidner (red) Handbook of self-regulation. | Academic Press, San Diego |
| Woolfolk, Anita | 2009 | Pedagogisk psykologi. | Tapir Akademisk forlag, Trondheim |
| Ybarra, Michelle og Kimberly Mitchell | 2004 | Online aggressor/targets, aggressors. And targets: A comparison of associated characteristics. [doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x] | Journal of Child psychology and Psychiatry |
| Zambrana, Imac | 2015 | Betydningen av barnehage for barns språkutvikling og betydningen av overgangen fra barnehage for barns tilpasning på skolen. | Innlegg på FINNUT-konferanse 17.09.15, foreløpig upublisert |
| Zimbardo, Phillip | 2007 | The Lucifer Effect: Understanding How Good People Turn. | The Random House, New York |
| Zimmerman, Barry J. og Anastasia Kitsantas | 2005 | 2005 The Hidden Dimension of Personal Competence: Self-Regulated Learning and Practice. I: Andrew J. Elliot, Carol S. Dweck (red.) Handbook of competence and motivation. | Guilford Publications, New York |
| Zimmerman, Barry J., Sebastian Bonner og Robert Kovach | 2003 | Developing Self-Regulated Learners. Beyond Achievement to Self-Efficacy. | American Psychological Association, Washington D.C |
| Øiestad, Guro | 2012 | Vennskap bygger selvfølgelse. I: Jorunn Sandsmark. (red.) Voksne skaper vennskap. Arbeid med inkluderende miljøer i skolen. | KS, kommuneforlaget, Oslo |

«Vi får stadig mer kunnskap fra ulike kilder innenfor statistikk, forskning og gjennom erfaringer fra praksisfeltet. Samtidig trenger de fleste av oss hjelp til å sortere i all kunnskapen, og til å sette de løse kunnskapsfragmentene inn i en større sammenheng. Vi håper Utdanningsspeilet hjelper deg med dette!»

Hege Nilssen

Fungerende direktør
i Utdanningsdirektoratet

Schweigaards gate 15 B
Postboks 9359 Grønland
0135 OSLO
Telefon 23 30 12 00
www.utdanningsdirektoratet.no